

ISSN 1342-9256

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

第 18 号

2012 年 12 月

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

# 目次

## 〈特集：オーストラリアにおける教育と社会統合〉

オーストラリアにおける教育と社会統合

杉本 和弘…… 1

オーストラリアの移民子弟と市民性教育－日本人移民子弟は何をどう学んできているのか－

宮城 徹 竹内 明弘…… 3

社会的包摂を目的とした先住民教育政策－これまでの政策との共通点と相違点－

伊井 義人…… 19

オーストラリアにおける若者の社会的包摂－「教育から職業への移行」を中心に－

杉本 和弘…… 33

## 〈論文〉

先住民学校に対する国家の統制と支援：－ニュージーランドにおけるクラ・カウパパ・マオリに対する第三者評価報告書の分析から－

中村 浩子…… 46

## 〈書評〉

塩原良和著 『変革する多文化主義へ－オーストラリアからの展望』

澤田 敬人…… 66

## 〈オセアニア教育学会情報〉

2012会計年度オセアニア教育学会活動報告 …… 73

オセアニア教育学会第15回大会報告 (佐藤 博志) …… 76

2012年度メルボルンの集い報告 (宮城 徹) …… 79

ECR プロジェクト活動報告 (高橋 望・木村 裕) …… 85

オセアニア教育学会会則 …… 87

『オセアニア教育研究』編集委員会規程 …… 90

『オセアニア教育研究』執筆要領 …… 91

『オセアニア教育研究』編集委員会 …… 94

## 〈編集後記〉

## 【特集】

# オーストラリアにおける教育と社会統合

杉本 和弘（紀要編集委員長）

## 企画趣旨—なぜ社会統合を問うのか

社会や経済等のグローバル化の進展によって、多くの国で社会的・文化的多様性が増大し、また経済的格差も拡大する傾向が高まっている。21世紀に入って、グローバル社会がその輪郭を明確に示しつつあるが、そこでは、IT技術の急速な発展も手伝って人・モノ・カネ・情報の国境を越えた移動が極めて自由にかつダイナミックに展開されるようになってきている。また、EUの統合に代表されるような、一定地域内において政治・経済面での共同体化やネットワーク化を模索する動きが、しばしば脆弱性やコンフリクトを孕みつつも、着実に浸透しつつある。

こうした国民国家の枠を越えた動き、あるいはそれを乗り越えようとする動きは、従来の各国のありように変化を迫らざるにはおかない。グローバル化が、19世紀以来の国民国家を俄かに消滅させるとは考えにくい、少なくとも、人や情報が自由にそして頻繁に往来するようになったことが、多くの社会がこれまでに構築してきた政治・経済・文化のシステムに変容を迫り、新たな課題を突き付けていることは確かである。例えば人の越境とそれによる社会の多文化化は、複数の異なる文化が当該社会に多様性に基づく豊かさをもたらす可能性がある一方で、受け入れ側に文化変容や文化摩擦といった困難性も生じさせる。グローバル化の進行は新たな社会的リスクを増大させる可能性が高い。

本特集は、以上のようなグローバルな規模で進む社会変化を踏まえ、移民国家であるオーストラリアが21世紀においていかに社会統合を実現しようとしているのか、そこに教育はどのように関わっているのかについて考察することを目的としている。周知のとおり、オーストラリアはその国家形成の経緯を踏まえれば、歴史的に社会統合を常に課題としてきた。確かに、過去40年にわたって多言語・多文化を旨としてきたオーストラリアは社会的凝集性を高める工夫を蓄積してきたが、それでは、21世紀社会の諸変化はそこにいかなる新たな課題を生じさせているのだろうか。

本特集はそうした問いを背景に置きつつ、移民や先住民の言語・文化・宗教の維持・尊重や若者の社会的包摂といった社会統合の局面において、教育がどのような役割を担っているのかを考察していく。

最初の宮城・竹内論文は、市民性教育に焦点を当て、市民意識の涵養が各教育現場でどのようになされているのかを、日本人移民子弟に対するインタビュー調査を通し

て明らかにしている。次の伊井論文は、現労働党政権で展開されている社会的包摂政策が何を目指しているのかについて、先住民教育の視点を通して考察している。最後の杉本論文は、同じく労働党政権の社会的包摂政策を踏まえつつ、若年者の社会的包摂に関して、特に教育から職業への移行がどのように図られているのかを分析している。

このように、本特集の三論文は、オーストラリアの社会統合と教育の関係性について3つの異なる対象に対する政策や教育実践を通して明らかにしようとするものである。もちろん、オーストラリアの社会統合の多面性を総合的に明らかにすることは難しいが、本特集の考察や議論がオーストラリアの社会と教育の理解を少しでも深めることに貢献できれば幸いである。

## オーストラリアの移民子弟と市民性教育 —日本人移民子弟は何をどう学んでいるのか—

宮城 徹 (東京外国語大学)

竹内 明弘 (国際大学)

### はじめに

本稿ではオーストラリアの市民性教育は現場でどう扱われてきているのかについて、日本人移民子弟に対するインタビュー調査を通して探る。

Citizenship Education (市民性の教育、以下 CEd と呼ぶ) については、未だ一般的には馴染みのない表現であり、イメージが湧きにくい。これは、これまで「民族」「国民」といった概念で扱われてきた「民」を新たな概念「市民」を用いて我々に意識させようとして生まれたものだろうから、無理からぬことかもしれない。

では新たな概念「市民性」が最近必要とされてきたのはどういう理由からであろうか。第一に、人々の社会や政治に対する無関心、意識の差の広がりなどが問題となってきており、民主主義国家を維持するためにも、さらにその民主主義を一人一人が「市民」として参加して作り上げていこうという意識を持つ必要があると考えられているからであろう。第二の理由は、特に EU やオーストラリアのように多民族、多文化化が進む国や地域が増加してきたことである。つまり、これらの地域においては、集団の単位としての国家の意識が住民から薄れていき易いが、世界において彼らのみが国家という枠組みを取り払うわけにはいかず、行政の単位としての国は存在し続ける必要がある。その国に所属する人々を結びつける概念として、これまでは「国民」を用いてきたが、これまでその国の特徴であった民族や言語といった属性が多様化して、結びつきの象徴として機能しにくくなってしまった現在、彼らを結びつける新しい概念として「市民性」が注目されてきたと考えられる。

これらの流れを合わせて考えれば、「市民性」とは、「一市民として、どう振る舞い、どう暮らし、何を要求し、何を与えて、自分の暮らす地域で生きていくのかという意識」と大づかみに定義することができるだろう。一般的な日本の子どもたちにすれば、少なくとも大学入学までもつ「社会」についての関心の領域は、自分、家族、友人、学校くらいのものであろうが、これに加えて、近隣地域、国、そして世界の一員としての意識を養う教育が CEd ということになる。本研究はここを出発点とする。

英米豪日の各国では 2000 年前後に、相次いで CEd が様々な形でカリキュラム

化され、学校教育に導入され始めた<sup>1</sup>。オーストラリアは英国の植民地と移民国家という特徴を持つ国である。一方では英国を宗主国とすることから派生した価値観を、もう一方では様々な移民を受け入れて国造りをしていこうとする多文化主義的価値観を抱えながら、国民の統合と多様性についてどのように折り合いをつけるのかという問題は、20 世紀後半のオーストラリアの抱える諸課題の一つであった。CEd はこの問題に対して教育政策によって解決を図ろうとする試みであり、プログラムの詳細に関しては公開もされ、理念や設立経緯など、いわゆる教育政策を企画し実施する側に関する研究は進んでいる<sup>2</sup>。

筆者らはオーストラリアへ移住し、子供に現地の学校教育を受けさせた経験がある。親の世代が移住をすれば、その子弟の多くは現地の学校教育に組み込まれ、CEd も含め、教育の影響を必然的に受けることになるので、教育の成果は親世代の重大な関心事である。このような教育プログラムが具体的にどう教えられ、学習者にどのような影響を及ぼすかを調査した研究は、管見の限り見当たらない。そこで本研究では、まずオーストラリアにおける CEd に関する政策を概観する。その上で、実際にオーストラリア移民の子弟が CEd についてどのような影響を受けたのかということについてインタビュー調査を行い、彼らの中に市民意識がどのように育ちつつあるのかを考えることにする。

## 1. 教育政策からみたオーストラリアの CEd の概観

以下に飯笹（2007, pp. 129-200）を要約して、オーストラリアの教育政策を施す側からみた CEd を概観する。

### （1）CEd の歴史的変遷

オーストラリアにおいて、今日の CEd に相当する教科は、19 世紀末から 1960 年代にかけて公民科（civics）という名前で学校教育のカリキュラムに組み込まれていたが、60 年代に入って公民科は解消し、内容が分散して他教科に組み込まれていった。

70 年代には国策として多文化主義が導入され、国民統合の理念として積極的に採用された。80 年代から 90 年代にかけて、政治に関して無関心かつ冷笑的態度をとる若者の増加やグローバル化の進展などにより、国家主権の意識が希薄になったため、社会科の知識を補う国民教育の必要性が増大した。しかし多文化主義は国民統合の求心力としては非力であったため、90 年代に Citizenship という考えが多文化社会の凝集力として着目されるようになった。

そこで連邦上院の教育問題常任委員会は、1989 年に CEd を学校カリキュラムに導入する必要性を主張し、1991 年にプログラム開発を促し、これ以降 CEd を

カリキュラム化する試みが始まった。CEd のカリキュラム化は、1996 年の連邦選挙での労働党敗北により一旦中断されたが、次のハワード政権に形を変えて継承された。これは 1997 年に「デモクラシーの発見」プログラムとして公表され、そのガイドライン策定と教材開発が行われた。1998 年暮れまでに「デモクラシーの発見」プログラム関連の教材はカトリック系などの私立学校を含む全国の初等・中等学校に無償で配布され、翌 1999 年にプログラムが正式に開始され、ここに CEd はカリキュラムに再び復活した。この一連の過程で連邦政府は元来各州政府に属する教育の管轄権を飛び越え、トップダウンでのカリキュラム統制を推し進めて「デモクラシーの発見」プログラム<sup>3</sup>を主導した。

## (2) 「デモクラシーの発見プログラム」について

デモクラシーの発見プログラムは、初等教育中学年から中等教育中学年にかけて、政治制度の歴史的な推移、人権問題、法律制度、人々と国家の関係などを学ぶものである。Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (オーストラリア政府教育雇用労働関係省)によると、このプログラムは表 1 のような構成でカリキュラム化されている<sup>4</sup>。

表 1 学年別単元表 (翻訳は筆者ら)

| テーマ         | 初等教育<br>中学年  | 初等教育<br>高学年 | 中等教育<br>低学年 | 中等教育<br>中学年         |
|-------------|--------------|-------------|-------------|---------------------|
| 誰が統治するか     | 民の物語と<br>ルール | 議会と君主       | 民が法治すべきか    | 政党による議会支配           |
| 法と権利        | ルールと法律       | 法治          | 法治          | 民主主義崩壊<br>人権        |
| オーストラリアという国 | 私たちの記憶       | 民が国を造る      | 民主的闘争       | 国家を作る<br><br>国家のかたち |
| 市民と社会生活     | 社会に参加すること    | 民の力         | 政治における男女の役割 | 民主主義の達成             |

(出典 : <http://www1.curriculum.edu.au/ddunits/units/units.htm>)

この表を見るかぎり、ここでは民主主義の歴史的経緯について学び、民主主義国家の国民としての役割や権利や義務などを理解することに重点が置かれていると考えられる。

## 2. 調査

### (1) 調査の概要と目的

以上、オーストラリアにおける「市民性」に関係する教育政策の発展を概略した。2では「市民性」の意識を日本人移民子弟はどのように学習し、理解しているかをインタビュー調査で確かめる。その目的は第一に、政府の教育政策と学校現場での実践の差異をみることであり、第二に、日本人移民子弟が「オーストラリア市民」という意識をいかに獲得してきているかを調べることである。

### (2) 調査対象者（インフォーマント）

インフォーマント 5 名は全員日本人を両親に持つ永住者であり、以前から筆者らと面識がある。また全員の両親とも日本人である。以下のデータは 2012 年現在のものである。

**F1**：20 代後半の女性。日本で生まれ、幼少期に両親がオーストラリア・ビクトリア州に永住。公立小学校卒業後、私立 C グラマースクールに入学。D 大学法学部を卒業し、2010 年からイギリス系弁護士事務所東京支社に勤務。

**F2**：20 代後半の女性。F3 の姉。日本で生まれ、幼少期に両親と共にオーストラリア・ビクトリア州に移住。公立小学校卒業後、私立 F 中高に入学。M 大学で商学と言語学を学ぶ。現在メルボルンにある会計監査会社に勤務。

**F3**：20 代半ばの女性。F2 の妹。公立小学校 6 年次に、姉 F2 と共に、私立 F 中高に入学。M 大学で美術（ビジュアルコミュニケーション）を学ぶ。現在メルボルンにあるインターネット関連会社でウェブデザイナーとして勤務。

**M1**：20 歳前後の男性。メルボルン生まれ。公立の小学校を卒業後、公立の中高に進学。M 大学でビジネスを学んでいる。M2 とは日本語補習校で同級生であった。

**M2**：20 歳前後の男性。メルボルン生まれ。公立の小学校を卒業後、公立の中学に進学、その後、公立の進学校に転校。M 大学で医学を学んでいる。

### (3) 調査方法と調査時期

F2、F3、M2 については、対面式インタビューを宮城が行った。F1 および M1 については Skype を用いたインタビューを竹内が行った。すべてのインタビューは日本語で行われ、録音された。なお全員に対して、インタビュー前後に e-mail を用いて、細部の確認などを行った。調査は 2012 年 8 月から 9 月にかけて行われた。

### (4) 調査項目

以下のような説明と共に質問を行い、インフォーマントにできるだけ自由に話

してもらった。

#### (a) 開始時の説明

私たちがお聞きしたいことは、『オーストラリアという国の一員として生きていく』ということについて、あなたはこれまで学校や社会で、どんな教育を受けたり学んできたりしたと思いますか』ということです。

「間違ったことをしない」「人に迷惑をかけない」ということもそうした教育のメッセージと言えるかもしれませんが、これらは「人間として生きていく」上での常識かもしれません。そうではなくて、「オーストラリア人（あるいはオーストラリアに暮らす人）」というくくりで考えてみてください。また学校での授業などで、「コミュニティを意識させようとする学び」にはどんなものがあったか、思い出してみてください。

#### (b) 質問

- ・学校で国歌を歌ったり、国旗掲揚をしたりしましたか。
- ・集会ではどのような訓示がありましたか。
- ・学校では、議論（討議）をする機会がありましたか。どのように行われましたか。
- ・社会的問題を解決するために、どのような活動が行われましたか。
- ・ボランティア活動や募金活動はどのように行われましたか。
- ・クラスメートとの衝突が起きた際、意見の調整はどのように行われましたか。
- ・自分たちの意見を政治に反映させるための活動（署名活動、市民活動、デモ行動、「子ども国会」など）をしましたか。具体的にどんなことをしましたか。
- ・以上の活動は何の教科として行われましたか。あるいは教科を超えて、教室外活動やボランティア組織の活動として行われましたか。
- ・Citizenship Education という言葉を聞いたことがありますか。
- ・Discovering Democracy という言葉を聞いたことがありますか。

#### (5) 調査の分析方法

録音された全てのインタビューは、文字起こしをして、要約した。これをもとに、市民性と国民統合に関わることでインフォーマントが影響を受けたと考えられること、および各人のインタビューの中で教育的な効果とみなされるものを抽出して、筆者らで分類した。

インフォーマントの学年と政治や教育政策の出来事と変化の対照表を以下の表2に載せた。

表2 インフォーマントの学年 (Y1~Y12) と教育政策の対照表

| 西暦   | インフォーマントの学年 |     |     |     |     | CEdに関連する動き<br>(飯笹2007他を参考に作成)                                   |
|------|-------------|-----|-----|-----|-----|---|
|      | F 1         | F 2 | F 3 | M 1 | M 2 |   |
| 1990 | 1           |     |     |     |     |   |
| 1991 | 2           |     |     |     |     | 労働党キーティング政権誕生   |
| 1992 | 3           | 1   |     |     |     |   |
| 1993 | 4           | 2   | 1   |     |     |   |
| 1994 | 5           | 3   | 2   |     |     | Civics Expert Group のレポート刊行                                     |
| 1995 | 6           | 4   | 3   |     |     |   |
| 1996 | 7           | 5   | 4   |     |     | ハワード政権誕生  |
| 1997 | 8           | 6   | 5   |     |     | ポーリン・ハンソンOne Nation党結成  |
| 1998 | 9           | 7   | 6   |     |     | 「デモクラシーの発見プログラム」関連教材が全国初等中等学校に配布される                             |
| 1999 | 10          | 8   | 7   | 1   | 1   | 「デモクラシーの発見プログラム」開始<br>「多文化オーストラリアの新しいアジェンダ」発表<br>国民投票で、君主制継続が決定 |
| 2000 | 11          | 9   | 8   | 2   | 2   | ACCLEレポート刊行   |
| 2001 | 12          | 10  | 9   | 3   | 3   | アメリカ同時多発テロ  |
| 2002 |             | 11  | 10  | 4   | 4   |   |
| 2003 |             | 12  | 11  | 5   | 5   |   |
| 2004 |             |     | 12  | 6   | 6   |   |
| 2005 |             |     |     | 7   | 7   |   |
| 2006 |             |     |     | 8   | 8   |   |
| 2007 |             |     |     | 9   | 9   | 労働党ラッド政権誕生  |
| 2008 |             |     |     | 10  | 10  | ラッド政権「教育革命」(Education Revolution)に着手                            |
| 2009 |             |     |     | 11  | 11  |   |
| 2010 |             |     |     | 12  | 12  | 労働党ギラード政権誕生   |

### 3. 結果

分類した項目別に以下に述べる。なおインフォーマントのコメントはイタリックで示す。

#### (1) 国民統合の象徴の顕示と態度の涵養

- ・国旗：小学校では週一で国旗掲揚 (F2)、小学校で国旗掲揚係が毎日掲揚 (M1)、小学校、セカンダリーとも掲揚係がいて国旗が上がっていた (M2)、国旗はいつもあがっていた (F1)。
- ・国歌：小学校では週一小6がリコーダーで演奏 (F2)、小学校では週一で国歌を歌い、Y 7、8では歌わずにピアノで演奏され、その際には礼儀たたくように教育された。また高校では2週に1度の集まりで歌った (M2)、小学校では週一で、セカンダリーではアセンブリー (集会) の時に習慣として歌った (F1)。

これを見る限り、多くの学校で、国旗掲揚と国歌斉唱が日常的に行われており、生徒、学生は自然とそれらに馴染んでいくことが予想される。こうした国民統合の象徴の掲示は、日本の小中高校よりもはるかに頻度が高いと思われる。

#### (2) 社会問題に対する視点の形成

科目の中で社会問題が扱われた例として以下のようなものがみられた。

- ・英語の授業で社会問題が題材として扱われる：難民、人種差別は英語の授業で扱われている (F1、F2)。
- ・英語の授業で討議の仕方が扱われる：3対3のディベート (F3)、*Sportsmanship* とか、*Mateship* とか、*No Dobbing*<sup>5</sup>が社会の雰囲気としてある (F2)。
- ・社会科関連の科目を実際に履修：選択科目として *legal studies* を学んだ (M1)。社会科 (*social studies*) でオーストラリアの歴史が扱われた (F3)。
- ・人権 (歴史でアボリジニーを扱いながら)：歴史においては、必ずアボリジニーのことを繰り返して学ぶ。これも彼らに対する配慮を忘れてはならないというメッセージなのだろう (M2)。オーストラリアの歴史の中で、アボリジニーの問題、流刑者の問題、移民の問題、などと共に語られる部分が多いと思う。人権の問題を含め、社会の問題は、授業外、例えば、スポーツなどを通して、学ぶことが多いのではないかと思う (F3)。

社会問題に関しては授業外で扱われる例も指摘された。

- ・スポーツや交友を通じて：人権の問題を含め、社会の問題は、授業外、例えば、スポーツなどを通して、学ぶことが多いのではないか (F3)。ここでの

キーワードは、Fairness だと思う。他者との協調と機会の均等が高校では重視されていたし、社会でも、A fair go が大事だと思われているのではないかと。とにかくやらせてみて、うまくいかなければ、別の道を与えるという感じだ (M2)。

当然のことではあるが、学校は社会化を学ぶ場所であり、民主主義に関連する事柄は授業内外においてさまざまな形に織り込まれていること、さらにそれらは学生間のピアプレッシャーや、学生間で共有するサブカルチャーと複雑に交差していることが見て取れる。

### (3) 社会問題について実体験を通して学ぶ

- ・社会的弱者に対する奉仕活動：老人の家、障害者の家訪問など高校の活動が大学卒業時の履歴書に書いて、高評価される (F2)。小学校で老人の家訪問、学生がお金を集め先生がホームレスに寄贈 (M1)。老人ホームでイースターエッグ配布 (F3)。Community Service Program というものがあり、一人が20時間ほど、ボランティア活動を行わなければならなかった。Child Care、老人ホーム、身体障害児施設の3か所で援助活動をした (M2)。

最近では日本の学校でも行われるようになってきているが、いわゆる進学校でこうした奉仕活動が積極的かつ長期的に行われていることに注目したい。

### (4) 社会問題に対する自己の意見の形成

- ・英語のクラスで与えられた題材について：自分の意見・主張を筋道立てて書く (F1、F2、F3)。書評や発表 (M1)。新聞の社説の分析、背景や主張を考察 (F3)。

- ・パブリックスピーキング：あったが自分は不参加 (F2)、著名人に成り切つてスピーチ (M1)。Show & Tell (F3、M1)。学校対抗のディベート (F3)。

日本の学校では、学んだことは、試験で問われるという形がとられがちだが、オーストラリアでは、積極的に発表するという活動まで要求される。さらにそうした活動歴を「(大学卒業時に) 履歴書に書くことができ、高く評価される」

(F2) という。これが結果として、民主主義の根本にある話し合いという行為を尊重する態度につながっているのではないだろうか。

### (5) 集団としてのコンセンサスづくり

- ・小グループのキャンプ：キャンプの行動一切を自分たちで決め、自己責任と民主的意思決定を学んだ (F1)。携帯も時計も持たず、20キロの荷物を背

負い移動、テント生活でクラスメートとの絆を深めた (F2)。

- ・ハウス制度<sup>6</sup>：セカンダリーではハウスでの活動で学生が意志決定を行う (M1)、スポーツなどはハウスごとで競い合うことが多かった (F3)。中高はハウス単位での行動が多く、必ず募金活動が組み込まれていた (F2)。

グループで意思決定を行い、それについて自己責任を負うという基本的姿勢を学ぶのも、学校教育の重要な活動の一つとみなされていることがわかる。また年齢・学年を超えたハウスという単位の中で、社会性を身につけることが期待されているといえよう。

#### (6) 「デモクラシーの発見プログラム」が実行されたと思われる唯一の事例

学校全体では、大きなプログラム (*Australian Citizen* のための活動) の一環として、*Red Cross Collection* (募金活動) を行ったり、4人1グループになって、「オーストラリア市民とは何か」についての意見をまとめ、プレゼンテーションを行ったりした。そこで “*Australian Citizenship Statements*” というものを 200 words にまとめ、「私はこういう態度を取りたい」という姿勢を示した。これらを先生がまとめて、「この学年のフレーズ」として発表した。先生が方向性を示すということはなかったが、そこで出てきたものは、「オーストラリアに対するリスペクト、相互のリスペクト、*multiculturalism* に対する理解とリスペクト」といったことだったと思う。今考えると、この学年は3学期間にわたって、こうした活動が続いた。授業の枠として2週間に1回くらいはあったが、科目名は忘れた (M2)。

これは筆者らが考えている広義のCEDの実践であると考えられるが、「デモクラシー発見プログラム」の実践であるかどうかは不明である。

#### (7) アイデンティティに関する意識

アイデンティティについて言及する際に使用する用語に関して、欧州評議会 (Council of Europe 2001) の用語が参考になるので、以下に説明しておく。

異なる言語話者同士が相互理解の上で共生をはかろうと思えば、互いの言語を多少なりとも理解できる能力があるのが望ましいのは言うまでもない。この能力をあえて意識するのは難しいが、欧州評議会は、こうした能力もまた肯定的にとらえられるべきで、それを個人が意識化することが必要だと表明している。それ故、欧州評議会はいかなるレベルの言語能力であれ、それを肯定的に評価することを可能にする発想に *Plurilingualism* という名称を与え、その定義をヨーロッパ共通言語参照枠 (以下 CEFR) の中で紹介した。欧州評議会は CEFR の中で *Plurilingualism* を個人の領域、*Multilingualism* を社会の領域とみなし、複数

言語を使用する個人が集まった社会が多言語社会であると定義している。これに  
ならない、本稿では個人の「複文化」、社会の「多文化」と使い分けることにする。

現地の高校時代では、イギリス系のバックグラウンドを持つ生徒とも異なるし、土曜校でも他の日本人の生徒ともバックグラウンドが違っていた<sup>7</sup>ということもあり、違うバックグラウンドを持っているのが自分だけだという気持ち、一言でいうと「みんなと違う」という意識があった。とって日本に一時帰国しても日本育ちの日本人と一緒にでもない、自分はどこの人なんだろうという危機感を抱いたこともあった。学校に友だちもたくさんいて、ヨーロッパ系ユーゴスラビアのバックグラウンドを持っている友人も同じような悩みを持っていて、お互い何なんだろうねと話した記憶もある。やはり高校時代までは自己中心的に物事を見るので、自分だけが特殊だと思っていた (F1)。

この段階では彼女は自分の複文化性について、日豪どちらの典型や規範にも属さない状態、つまり「AでもなければBでもない私」と認識していた。どちらでもない自分ならば、どこにも立ち位置が定まらない。同じような立場にいる友人も複文化性と自己のアイデンティティとの折り合いがつけられていないことが「お互い何なんだろうね」という言葉に表れている。これは複文化性に自己が翻弄されている状態といえる。

大学に入って、そういう気持ちから抜け出せたのは、大学1年の時、休学してファッション関係の仕事に従事したり、いろいろな活動に参加したりして、大学内外でさまざまな年齢やバックグラウンドの人達と広く交流していくうちに大人になって、自分みたいな移民の子で、違うバックグラウンドを持っている人達がたくさんいるということにやっと気がついた。大きいきっかけとなったのは、貧困問題の解決を目的として26歳以下の自分と同世代が始めたOak tree foundationの活動に2,3回参加したこと。大きいイベントには政治家やU2<sup>8</sup>をコンサートに引っ張ってこられる力を持つ団体でもあり、オーストラリアを本気で良くしようとしていたのを見て、オーストラリアというのはそういう国なんだと実感した。この経験をしてアイデンティティ危機から抜け出した。(F1)

これは「AでもなければBでもない私」というそれまで持ち続けてきた否定的な複文化性を脱皮して、「AでもあるしBでもあるのが私。私はこれでいいし、これで行く」というそれまで翻弄されてきた複文化性を逆に包摂して、自己コントロールが可能になったことの表れだといえる。いわば肯定的な複文化主義に生まれ替わった瞬間を述べたものと考えられる。

さらに、彼女と同様なバックグラウンドを持っている同世代の若者が、政治に対し積極的に意見を表明していく姿を見て、自らもオーストラリアという国の将来に関わる当事者であるという明確な意識を持ったことを意味している。

その後も認識は進化している。現在の職場に、同年代のニュージーランド育ちの韓国人がいて、共有できる経験がある。日本にいと、日本人なのかオーストラリア人なのかと聞かれ、オーストラリアが7、日本が3混ざっていると方便で答えていたが、しっくりしない。日本に2、3年住むと日本に対して理解が深まり、それにつれて、例えば日本史や戦中戦後のことなど、日本に対して興味がさらに湧くようになった。興味が湧くのは日本人だからこそと思う。そうすると、自分の中の日本人度が在豪時の20%に比べて5、60%に上がった気がするのだが、だからといってオーストラリア人度が80%から50~40%に減ったという気はしない。オーストラリアに対する理解度や、育ったからこそ身についた価値観が減ったわけではないのだから。

一つ以上の文化を本当の意味で理解している人は、自分の中の「オーストラリア人度」と「日本人度」を二つ合わせて全体で100とするのではなく、一つの文化につき0から100で表して、2つ以上なら加算的に表すべきだと思う(F1)。

F1は自分の立ち位置が明確になり、オーストラリア社会に対して政治参加しようとする態度を持つに至ったことがわかる。さらに多文化社会に対応する個人の「複文化アイデンティティ」とでも呼べるものを獲得したといえるだろう。

さらにF2、F3も以下のように語る。

自分にはあまり日本人、オーストラリア人、メルボルン人といった意識はなく、「無国籍者」的である。オリンピックでも、全部の国を応援しているようなもので、日本やオーストラリアに attachment (愛着) はない。私に一番ふさわしいのは、indifference (無頓着) という言葉だろう。名前を名乗ると、Where are you from?と聞かれる。まずは日本人だと答える。すぐ次には「どうしてそんなに英語がうまいんだ」と聞かれるので、オーストラリア育ちだと答え、苗字についても説明する<sup>9</sup>。オーストラリア育ちではあるが、国籍は日本のままだし、それ以上の attachment はオーストラリアにはない(F2)。

オリンピックでも、オーストラリアや日本を単純に応援することはない。自分が関心を持って見てきたバドミントンの選手などの活躍を応援したりする。

「なに人なのか」とよく聞かれるが、私は生まれた場所や育った場所を説明

し、自分の意識を述べるようにしている。見た目は日本人だという自覚はあるが。

オーストラリア国民でないことのデメリットを感じたことはほとんどない。芸術の大きなグラントに応募する際、オーストラリア国民でないといけないことがある程度だ。投票権のないことは、あまり気にならない(政治的関心は低い) (F3)

以上を見ると、インフォーマントらは複文化性をアイデンティティに取り込むことに成功しており、「デモクラシーの発見」プログラムのような CEd が目指した国民統合の方向とはある意味で異なって、トランスナショナル、あるいはいわゆる地球市民として自分を位置づけていることがうかがえる。

以上 F1~3 の 3 人の女性に比べ、男性 2 名はどちらかというところ、オーストラリア寄りのアイデンティティ意識を持っているように思われる。

日本にいるよりはオーストラリアの方が居心地がいい。仕事を始めたり転職したりする機会はオーストラリアの方が豊富にあると思う。日本にひと月もいると、オーストラリアに帰りたくなる。自分の友達はおもにオーストラリア人で、ユダヤ人の背景を持っていたり、ギリシャ人の背景を持っていたりするが、皆英語で話す。日本語より英語の方が使いやすい (M1)。

私はオーストラリアと日本の国籍を持っているが、今はオーストラリア人としての意識が強い。育ったのがこちらだから。もちろん日本人系ではあるが、日本については両親から、オーストラリアについてはその他の生活から学んでいる。オーストラリア人は複雑なバックグラウンドを持つ人が多いが、それにプライドを持っている。laid back life, relax, no worries といった気楽さを重視し、細かいことにこだわらず、真っ直ぐに自由に生きていくところが特徴だと思う。こういう生き方は、友人からも、メディアからも感じる。それに比べて、日本人はいつも緊張している感じがあるし、デパートなどでの丁寧な接客を見ると、違いを感じる (M2)。

男性インフォーマントの立ち位置が、女性インフォーマントに比べ、オーストラリア寄りのように見受けられる要因としては、以下のことが考えられる。第一に、性差である。つまりステレオタイプの誹りを免れないかもしれないが、オーストラリア文化の重要な一側面として、男性性<sup>10</sup>があり、それらに男性インフォーマントは同化し易いのだと考えられる。一方女性インフォーマントはこうした男性的な価値観(laid back life, no worries など)には、ある程度の距離を置いているようである。第二に、年齢、社会経験の違いである。つまり M1、M2 は現在大学生であり、F1~3 に比べ、圧倒的に社会経験が少ない。自らの立ち位置

を社会の中で検証する機会は限られているためであると考えられる。

#### 4. 考察

第一に指摘すべき点は、上記の結果から明らかなように、日本人の移民子弟にとっては、市民意識の獲得は、自らのアイデンティティ、特にナショナルアイデンティティの獲得と密接に関連しているということである。つまり彼らにとっては、民主主義の理解や市民としての権利義務の理解や政治を通じての国家形成への参加といった CED を単に学ぶだけでは十分ではない。それに先立ち、あるいはそれと同時に、多文化社会において、自分の立ち位置、存在をどのように認識するかが重要であるといえるだろう。

移民は出身国の文化を抱えながら別の国へ移住する。移民の受け入れを多文化主義という国策で実施している以上、その社会が多文化的になると同時に、移民及びその子弟が複文化性を抱えるのは必然である。多文化主義を標榜するオーストラリアにおいて、CED の政策は、個人の複文化性のダイナミズムに働きかけるようにして、市民性を涵養することになる。今回のインフォーマントは、様々な移民から構成される多文化社会オーストラリアで初等中等教育を受け、大学で学んだり、実社会で働いたりしている。さらに彼らは移民子弟として、複文化性の位相並びにアイデンティティの形成過程が、親（移民第一世代）とは異なっている。たとえば、親の世代が出身国のアイデンティティを強く引きずっている場合があるのに対し、移民子弟はむしろ移住先の市民としてのアイデンティティを強く持って、そこに出身国の要素をどう採り入れるかが問題となることも多い。

第二に指摘すべき点は、インフォーマントたちが受けた教育に現れる CED の形である。表 2 にあるように、今回のインフォーマントは全員が「民主主義の発見」プログラムがカリキュラムに導入された 1999 年には、中等教育以下の学年に在籍していた。それにも関わらず、自分が受けた教育の中で、直接それと思しき内容が中等教育において扱われたという意識がうかがえたのは M2 だけであった。これから分かることは、インフォーマントたちが受けた初等中等教育では、明示的な教科の中で CED の授業を受けたという意識はないが、CED が育もうと意図している「相互作用的に道具を用いる」、「異質な集団で交流する」、「自律的に活動する」などのキーコンピテンシー<sup>11</sup>は、様々な活動に散開して、織り込まれて涵養されていることがうかがえる。

第三の点は、教育活動が単なる知識を経験知に高めていることである。初等中等教育が、社会の多文化性と個々の生徒の複文化性を認めながら、様々な活動を移民子弟に経験させていることは、彼らの市民性意識の獲得に大きな影響を与えていると考えられる。例えば教科として、歴史やアボリジニーの人権について学

ぶことは、個人の複文化性を自覚させることにつながるであろう。また社会問題を英語クラスで議論することは、他人の視点に立ったり、自らの視座を定めたりすることにつながるであろう。さらに様々な背景を持つ学生が集まったハウス制度やキャンプでは、実際にコンセンサス作りを身を持って学ばなければならない。社会統合に関する教育プログラムにおいては、生徒に様々な体験をさせて、知識を習得知識 (lore) に深化させることが重要だと考えられる。

第四の点は、インフォーマントが誰から影響を受けたかである。今回のインフォーマントの両親は全員日本人であり、家庭内言語も日本語である。断定はできないが、彼らは、オーストラリアの価値観や CE<sub>d</sub> や民主主義に関連する知識を（親からではなく）、主に学校を中心とする社会から学んだと考えられる。その意味では、オーストラリア人を両親に持つ子弟とは、同じ教育を受けても、異なる学びを得ていると言えるかもしれない。つまり市民性や国民統合の意識についても、後者では、家庭で得た知識や雰囲気为基础として、学校での学習が積み重なり結びつく構造を生み易いかもみれず、後者をインフォーマントとすれば、また違った結果がみられた可能性もある。

## まとめ

オーストラリアは人口の約 27%が国外で生まれ<sup>12</sup>、約 25%が家庭内で英語だけでなく別の言語を用いている<sup>13</sup>という国である。市民性や民主主義について、多様な家庭教育が行われていると考えるのが自然であり、今回のインフォーマントの認知や理解も、オーストラリアの教育の一つの成果として考えて良いだろう。そして同時に、彼らのような移民子弟が、自分たちのアイデンティティをどう位置付けながら、国家や市民というものをどう理解していくのかという視点をないがしろにしないことが、今後のオーストラリアの教育実践に欠かせない点であろう。

## [注]

1 英国は 2002 年に (藤原 2007)、米国は 1997 年に (桐谷 2010)、オーストラリアでは 1999 年 (飯笹 2007) に導入された。日本では経産省と文科省が独自に起案したものの全国的なカリキュラム化は未だ行われておらず、研究校における試験的実施にとどまっている (水山 2010、亀谷 2009)。

2 飯笹 (2007) に詳しい。

3 90 年代に入って、国籍を表す法的な地位を意味する「大文字 C のシティズンシップ」と区別して社会の構成員として共有される価値、権利と義務を指す「小文字 c の

シティズンシップ」という用語が使われ始めた。99年にハワード政権が公表した多文化主義政策指針の『多文化オーストラリアの新しいアジェンダ A new Agenda for Multicultural Australia』の中で多文化社会結束の絆として強調され、さらにオーストラリア・シティズンシップ評議会(Australian Citizenship Councilは、2000年2月公表の『新世紀に向けたオーストラリアのシティズンシップ(Australian Citizenship for a New Century)』の中で後者を白豪主義やブリティッシュネスに代表される伝統的なナショナル・シンボルに代わるものとして明確に位置づけた。以上の文脈から同プログラムは、同政権が多文化主義政策の「行き過ぎ」に歯止めをかける効果を意図したものと考えられている(飯笹2007)。

4 <http://www1.curriculum.edu.au/ddunits/units/units.htm> を参照のこと。

5 先生や親などに仲間間の秘密やいたづらを告げ口しないという暗黙の了解を示す表現。

6 オーストラリアの小学校～高校では、クラス単位とは別に、学年を取り払った縦割りのグループとしてハウス制度が一般的に採用されている。

7 当時の日本人コミュニティでは、駐在者家庭が多く、永住者家庭は限られていた。ここではそのことを「バックグラウンドが違う」と述べていると考えられる。

8 ロックバンドの名称

9 F2はフランス人男性と結婚し、日本の苗字ではなく、男性の苗字を使っているため。

10 Burgess I, et. al(2003)では、オーストラリアの男子高校生が学校環境の中でオーストラリアンフットボールを通じて、男性としてのアイデンティティを獲得している。

また竹内が観察した娘たちの会話の中で、例えば典型的なオーストラリアの挨拶の“G’ day mate”あるいは2人称の呼びかけの“mate”は男性めかして冗談として使うことはあったが、自らが習得した本来の英語語彙としては現れなかった。

11 経済協力開発機構(OECD)のコンピテンシーの定義と選択:『その理論的・概念的基礎プロジェクト(Definition & Selection of Competencies; Theoretical & Conceptual Foundations)』において、狭義の学力や職業上の技能にとどまらない、生活や社会全般が円滑に機能するために必要なキー・コンピテンシー(基幹能力 Key Competency)が考案されている。それが1)相互作用的に道具を用いる、2)異質な集団で交流する、3)自律的に活動する、の3つの範疇に整理されていることを引用して、亀山(2009)は日本国内のキャリア教育と海外のシティズンシップ教育に共通するものがある能力だとしている。

12 Australian Bureau of Statistics (2011)

<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Products/84074889D69E738CCA257A5A00120A69?opendocument>

13 [http://www.censusdata.abs.gov.au/census\\_services/getproduct/census/2011/quickstat/0](http://www.censusdata.abs.gov.au/census_services/getproduct/census/2011/quickstat/0)

**【参考文献】**（インターネット資料は、2012年10月2日アクセス）

- Australian Citizenship Council (ACC) (2000) *Australian Citizenship for a New Century*, Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Citizenship Council (ACC) (1999) *Contemporary Australian Citizenship*, Canberra: Commonwealth of Australia.
- Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations  
<http://www1.curriculum.edu.au/ddunits/units/units.htm>
- Burgess I, Edwards A, and Skinner J (2003) Football Culture in an Australian School Setting, *Sport, Education and Society*, Vol8, Issue 2
- Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf)
- Ferres, Kay and Denise Meredyth (2001) *An Article Country: Re-inventing Citizenship in Australia*, St Lucia: University of Queensland Press.
- 藤原孝章 (2007) 「英国シティズンシップ教育の批判的摂取に関する研究—グローバル教育とシティズンシップ (理論編)」 2004-06 年度科学研究費補助金の研究成果報告書  
[http://www2.dwc.doshisha.ac.jp/tfujiiwar/2\\_watashi/sitizun/eikoku/eikoku01.html](http://www2.dwc.doshisha.ac.jp/tfujiiwar/2_watashi/sitizun/eikoku/eikoku01.html)
- 飯笹佐代子 (2007) 『オーストラリアから読み解くシティズンシップと多文化国家』 日本経済評論社
- 亀山俊朗 (2009) 「キャリア教育からシティズンシップ教育へ？」『日本労働研究雑誌 No. 583 Special Issue』  
<http://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2009/special/pdf/092-104.pdf>
- 桐谷正信 (2010) 「アメリカにおける多文化的シティズンシップ教育に関する研究」『総合研究機構研究プロジェクト研究成果報告書 Vol. 平成21年度』  
[http://sucra.saitama-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/KP21A09-76.pdf?file\\_id=19033](http://sucra.saitama-u.ac.jp/modules/xoonips/download.php/KP21A09-76.pdf?file_id=19033)
- 水山光春 (2010) 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号  
<http://cert.kyokyo-u.ac.jp/journal10/03.pdf>

## 社会的包摂を目的とした先住民教育政策 —これまでの政策との共通点と相違点—

伊井 義人 (藤女子大学)

### はじめに

経済協力開発機構 (Organisation for Economic Co-operation and Development :OECD)が三年に一度、国際的に実施している「生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment :PISA)」では、初回の2000年以來、オーストラリアは比較的上位を維持している。しかし、この調査での同国の成果の特色は、国内での学力格差が顕在化していることにもある。格差を引き起こす要因は複合的であるが、社会経済的背景、文化的背景、居住地域などがその要因とされてきた<sup>1</sup>。また、オーストラリアにおいては、特に先住民生徒と非先住民生徒間の学力格差も課題とされてきた。一定数の先住民生徒が就学している国々の中で、国内外の学力調査を通して、オーストラリアほど先住民生徒の学力を明確に公表する国は他にない<sup>2</sup>。このような背景から、オーストラリアは長年、先住民の教育環境の改善とともに、その学力の向上を常に国家的な最優先事項としてきた。

オーストラリア先住民は、全人口の2.5% (2006年) を占める<sup>3</sup>。人口割合 (2009年) だけを考慮するならば、イギリス出身の国民は5.4%であるし、ニュージーランド出身の国民は2.4%である<sup>4</sup>。そのため、先住民は数値の上では「移民」と同等の支援対象でもおかしくはない。しかし、オーストラリアの歴史上の負の遺産をも考慮し、また、格差を是正するという社会的公正の観点から、政府は学校教育を含む公共政策において、先住民を特別の支援対象としてきた。それらの政策は同化・統合・自律的決定など、その根拠とする理念は時代によって変化してきた<sup>5</sup>。

先住民教育政策に関しては、特に連邦政府において労働党が政権を握る度に、その転換が図られてきた<sup>6</sup>。70年代前半には、社会的な平等性の確保という目標の下に、学校教育への連邦政府の介入が開始され、先住民生徒への奨学金の提供とともに、全国規模の先住民教育協議会が設置された。80年代後半には全国共通の先住民教育政策が策定され、州政策にも影響を及ぼしてきた。そして、現在のラッド＝ギラード労働党政権は、社会的包摂 (social inclusion) 政策、格差是正 (closing the gap) 政策を実施してきた。これは、オーストラリア国内において、様々な社会問題が蔓延しているものの、その中でも特に、先住民と非先住民の間の社会的環境・状況の格差を連邦政府が受け入れず、その改善に焦点をあてた結果でもある。

そこで本稿の目的は、2007年末からの労働党政権による「社会的包摂政策」を、先住民教育の視点から分析することにある。具体的には、第一に社会的包摂政策がそれ

以前の公共政策と性格を異にするのか否かを明らかにしたい。第二にそのような政策に対して、先住民および非先住民運動家や研究者がどのような判断を下しているのか、近年の状況を分析する。そして、第三に先住民運動家が運営する学校を事例として、近年の先住民教育と社会的包摂政策の関係性を具体的に考察したい。「社会的包摂」とは多義的に解釈できる言葉でもある。ただ、オーストラリアという国家において、現在、先住民がどのように（包摂的に）位置づけられようとしているのかを学校教育を視点として、少しでも明らかにすることを、本稿では目標としている。

## 1. これまでの先住民教育政策

オーストラリアにおいて学校教育は、連邦政府ではなく州政府が管轄している。しかし先住民教育政策は、連邦政府が主導的に策定・実施している。これは、先住民・非先住民の教育格差を国家として看過することができず、各州がそれぞれ独自の政策を実施するよりも、連邦政府が共通の目標と財源に裏付けされた政策を実施することを通して、より公正さを求めるべきとの考えに基づいている。それらの先住民教育政策は「就学・アクセス」「意思決定」「教育（内容）とその成果」という三つの目標の実現を目指してきた。しかし、各年代において、重視されてきた目標は異なる。

1960年代後半から、連邦政府による主に義務教育後教育（後期中等教育および継続・高等教育）に対する就学助成という形で先住民教育支援が始まった。これにより、先住民生徒の各教育段階への「就学・アクセス」環境が改善され、後期中等教育への残留率・修了率は向上し続けている<sup>7</sup>。また、近年では学力向上のための要として、就学前教育へのアクセスが重要視されている<sup>8</sup>。

それと同時に教育環境の整備には、先住民自らの教育要求の反映が必須との考えから、連邦・州・地方・学校段階で先住民が意思決定に参加が可能となるシステムが構築された。ここでは、政策決定のみならず、学校段階では予算の用途決定にも、先住民保護者もしくはコミュニティ・メンバーが関与することとなる。しかし、これらの先住民の参加は学校教育システムという枠組みの中ではあるが、「主流(mainstream)」の政策決定とは異なる「傍流」すなわち、先住民教育政策の決定プロセスにその多くが限定されていた。これらの手続きを通して、各政府機関は教育システムにおいて教育成果が残せない先住民に対して「特別の配慮」をしてきたといえる。

このような配慮を前面に出し、政策上では実現困難な達成目標が先住民教育政策には設定され続けてきた。80年代中頃までは、政策の成果が求められない「聖域」として先住民教育政策は位置づけられてきたといえる。しかし、80年代後半から徐々にその成果が求められ、政策実施に関わる財政支援と引き替えに、教育成果を達成するための契約関係を連邦政府と州政府などの教育提供機関が締結することが求められる。このような数値的に測定可能な成果達成を目標に設定する流れは2000年以降も継続

し、2008年に労働党政権が連邦政府に復帰した後、さらに強まることとなる。また、先住民の意思決定への参加も、先住民コミュニティと教育提供機関がパートナーシップを結ぶという関係性に變化し、教育成果に対する責任を共有するとの考え方が政策上は一般的となった。ここでは、先住民と教育提供者側の対等性が、教育要求の反映という面だけではなく、その結果責任においても求められることとなったのである。

内容や教授法については「先住民文化として適切性」が重要との見解が示されてきた。また、リテラシー技能との関連でも、先住民言語および先住民英語・クリオールをどのように活用するかは、議論されてきた。

以上のように、70年代以降、教育政策において先住民教育は最優先事項の一つとして扱われてきた。その中で、あくまでも先住民教育は教育システム内の「傍流」として位置づけられ、「主流」として考えられることはなかった。しかし、主流と傍流が同じ基準で成果が求められる現在、先住民教育はオーストラリアの主流の教育システムの一部に組み込まれ、評価される状況が作られつつある。そのような状況を、社会的包摂政策が推進しているといえる。

## 2. 先住民教育の近況

1960年代後半から、連邦及び州政府は先住民教育に対し継続的に教育支援を提供してきた。そして、新しい政策が策定される度、オーストラリア国内で教育的に最も不利益を被っている集団の一つが先住民であると指摘され続けてきた<sup>9</sup>。それはすなわち、この四十年間の支援が僅かな成功の兆しをもたらしつつも、「失敗」し続けてきたことを意味する。国際的(PISA)および国内(National Assessment Program: Literacy and Numeracy: NAPLAN)の学力調査の結果は以下の通りである。

まず、PISA(2009年)の学力結果であるが、リテラシー・数学的リテラシー・科学的リテラシーのいずれの領域も、オーストラリアは国際的に見て第二グループに位置している。しかし、国内に目を向けると、先住民生徒は非先住民生徒と比べ、レベルが一段階低く、これは学校教育二年分の遅れに相当すると報告書では指摘された<sup>10</sup>。

また、NAPLANが2008年に本格実施され、四年経過するが、そこでもほぼ同様の結果が出ている<sup>11</sup>。ここでは、「先住民としての属性」「居住地域」「保護者の属性(学歴・職業)」ごとに教育成果を分析している。そこでも、「先住民であるか否か」が最も教育成果に負の影響を及ぼしていることを明確に示している。そして、マスメディアは非先住民と比較し、先住民生徒の結果は六年遅れているとの記事を掲載した<sup>12</sup>。

また、上記のような学力成果だけではなく、それらを導く前提条件においても格差が指摘されている。例えば、出席率(2009年)の中間値は、先住民が78%であるのに対して、非先住民は90%と12ポイントの差がある。また、先住民内でも都市部は84%であるが、遠隔地域は74%と10ポイントの差がある<sup>13</sup>。

このような先住民の教育成果の低迷は、その後の進学だけではなく、就職、そして収入にまで影響を及ぼすこととなる。また、幾つかの報告書は「先住民内での格差」こそが重要であると指摘している。例えば、PISA の報告書では、先住民の男子生徒は女子生徒に比べ、学校教育一年分遅れていると明示した<sup>14</sup>。さらにマリア・レーン (Maria Lane) は、性別によらない先住民内の格差を明確にしている。レーンは先住民内には「福祉政策に埋め込まれた人達(welfare embedded population)」と「開かれた社会にいる人達(open society population)」が存在すると結論づけた<sup>15</sup>。つまり、主に遠隔地の先住民コミュニティで定職につくこともなく、生活保護など福祉的な財政支援を受けて生活している先住民を前者は意味する。そして、後者は早い時期に大都市や地方都市に移り住み、既に「主流」の生活を営んでいる先住民である。そして、特に後者の若年先住民の 12 学年修了率などの教育成果が、著しく向上しているとの見解を示している。このようなデータ分析の視点が、後述するように、先住民生徒も一定の教育の質が確保される「主流」の学校システムで学べば、教育成果を残すことができるとの指摘に繋がっていくのである。

### 3. 社会的包摂政策について

2007 年末、労働党が連邦政府の政権に返り咲くと、それ以前から党の選挙公約であった社会的包摂政策を実施に移すこととなる。これは、12 年間継続したハワード (Howard) 保守連合政権下において、オーストラリアは経済成長を続けてきたものの、その中で困窮状態に取り残された人々の状況を顧みずにきたとの批判が出発点となる<sup>16</sup>。ここでは、ラッド (Rudd) = ギラード (Gillard) 労働党政権以降に実施されてきた社会的包摂政策と先住民教育との関係性を考察する。

#### (1) 社会的包摂の理念

連邦政府は、社会的包摂の実現とは「すべてのオーストラリア人が自らに価値があると感じ、社会に十全に参加できる機会がある社会」と定義している<sup>17</sup>。このような幅広い定義を提示しているため、むしろ、政府は社会的排除(exclusion)がない社会を目指すという表現を用いることが多い。つまり、国民が社会的な疎外感を主観的にも客観的にももたずに、自らの能力や技能を十分に発揮できる機会が保証されている社会と社会的包摂を定義づけ、本稿では論を進める。ただし、ある社会の中で、自らの能力を発揮するためには、一定の基準が必要ともなる。その基準を尺度としながら、格差を是正していくというのが、労働党政権が 2008 年に提示した社会的包摂政策であった。

その実施のための優先対象として「子どもがいる失業者家族」「長期間、危機的な状況にある子ども」「ホームレス」「障がい者」「先住民」「特定のコミュニティ」が挙げ

られている。特に先住民に対しては、非先住民との格差を是正する政策が重視された。格差とはすなわち、乳児死亡率・平均寿命・早期教育へのアクセス・基礎学力達成度・雇用水準を意味している<sup>18</sup>。

これらの包摂的な社会目標を設定したとはいえ、対象領域だけを見ると目新しさはない。そこで、さらに、連邦政府が提示する社会的包摂の原理を列挙したい。それらは以下の八点である<sup>19</sup>。

1. 個人やコミュニティの力を構築する
2. 重要なステイクホルダーとのパートナーシップを構築する
3. 個々のニーズに合ったサービスを開発する
4. 早期介入・予防を重視する
5. 融合型サービスと政府全体型の解決を構築する
6. 政策を伝達するために根拠や総合的な情報を活用する
7. それぞれの場所に合ったアプローチを活用する
8. 持続可能な計画を立てる

これらの個々の原理からも、特別な新規性を見ることはできない。しかし、個別には新規性が見られないことこそ、社会的包摂政策の特色ともいえる。これらの原理を「包摂」的に見るからこそ、政策への新しい観点といえる。つまり、以前の社会問題解決のための政策は、ただ資金を投入することを重視してきたと振り返りつつ、それとは異なる新しいアプローチ方法を採用する必要がある、それが「社会的包摂」政策と位置づけている。ここでは、個別の取り組み（個人や地域）のニーズにあったプログラムを、政府・行政内の部署にとられることなく横断的に解決を図っていくことを目指している。そのような柔軟な対策を練るために、公的機関だけではなく、民間企業や非営利団体、コミュニティ団体とも積極的に連携していくことを明示している。

そして、この八つの原理には書いていないが、究極的には「個々人が、自らの生活に責任をもつ」ことが確認されている<sup>20</sup>。そのために、積極的に改革や試験的なプログラムを導入し、随時、監査して、そこでの成果を定期的に報告することによって、公的な責任を担っていくことが重要であるとしている<sup>21</sup>。

## （2）社会的包摂の具体化

これまで見てきたような社会的包摂に関する理念のもと、労働党政権は、新たな教育目標を 2008 年に設定した。これまでの政策と異なっているのは、格差是正への期間をこれまでより長期的に設定した点である。つまり、以前の連邦政府主導の先住民教育政策は、実現困難な目標であっても四年以内で達成することを目指してきた。そ

して、それらの目標は、実際に「実現できず」にいた。

しかし、ラッド前政権は、問題を解決するのに10年間(2008～2018年)という目標を設定したのである。尤も、2011年にはオーストラリア政府間審議会(Council of Australian Governments: COAG)が早くも2018年までの達成が危うい状態であるとの警告を発している<sup>22</sup>。

社会的包摂の考えは、先住民に対しては直接的に格差是正(Closing the Gap)政策で実現した。ここでは、学校教育の他、保健健康・住居整備・経済的参加・遠隔地公共サービス・雇用など広範囲の領域に跨がる。そこでは、「明確」で「測定可能」とされる目標が設定されている<sup>23</sup>。

1. 各世代の平均寿命の格差を近づける<sup>24</sup>
2. 10年以内に五歳以下の先住民乳幼児の死亡率の格差を半減する<sup>25</sup>
3. 5年以内に遠隔地のコミュニティに居住するすべての先住民の4歳児が、早期教育にアクセスすることを保証する
4. 10年以内に子ども達のリテラシー・ニューメラシー技能の格差を半減する
5. 2020年までに、先住民生徒の12年生(相当)の修了率の格差を半減する
6. 10年以内に、先住民・非先住民間の雇用成果の格差を半減する<sup>26</sup>

六つの目標の中で三つが教育に関連する。つまり、格差是正を通して先住民を社会的に包摂するためには、学校教育が要であることを連邦政府も認めているのである。ここでは、教育領域に焦点をあてて、社会的包摂が政策内で意図することを明らかにしたい。

教育領域で重視されているのは三分野である。第一に、先住民の幼年期発達(early childhood development)政策である。ここには、具体的には週15時間・40週のプレスクールへのアクセスが想定されている。特に遠隔地域に焦点をあてて、これら環境の保証をしていくとしている。また、保育環境の整備面だけではなく、早期教育プログラムの開発提供、保護者・家族への支援、プレスクールでの食事提供なども含まれている。

第二に、基礎学力向上への取り組みである。教員の質向上や文化的に適切な教授法のための教員研修が企画されるだけではなく、保護者が子どもの教育に関わるためのプログラムも提案されている。また、学力が停滞している子ども達には、専門教員による早めの介入が必要とされている。

第三に、後期中等教育レベルの修了率の改善への取り組みである。ここでは、義務教育期間が終了する9年生を重要視したプログラムが明記されている。それにより、10年生以降の残留率の上昇を目指している。

これらの三領域は、COAG 主導で締結された「全国教育合意(National Education Agreement)」を基盤としながら、多くの連邦政府と州政府のパートナーシップ計画が関わっている。代表的なものを提示しても「早期教育」「先住民幼年期発達」「社会経済的に低い学校コミュニティ」「教員の質向上」「リテラシー・ニューメラシー」「公営住宅」「先住民の保健・健康格差是正」「遠隔地における先住民住居」が挙げられる。これらのパートナーシップ政策の多様性からも、少なくとも政策・省庁横断的に先住民教育の格差を是正しようとする、労働党政権の意図を理解することはできる。

### (3) 和解(reconciliation)という考え方とその実践

これまで述べてきた具体的な数値目標を伴わない（と考えられてきた）社会的包摂政策も実施されている。これは 1990 年代から使われてきた、先住民と非先住民の「和解」という考え方である。和解とは、すべてのオーストラリア人の利益のために、アボリジナルとトレス海峡島嶼民が幅広いオーストラリア社会とより良い関係性を構築していくことを意味している。ただし、この言葉は、それ程単純ではなく、「和解はすべての人に関係している」ことが唯一、明確な定義ともいえる<sup>27</sup>。

このような理念を実現するために、リコンシリエーション・オーストラリア(Reconciliation Australia)は 2000 年に非営利団体として設置された。そして、2006 年に「関係性(relationship)」を築き、お互いを「尊重(respect)」することによって、持続可能な「機会(opportunities)」を維持することができるという前提にたった活動計画が策定された<sup>28</sup>。この和解活動計画(Reconciliation Action Plan: RAP)を成功させることによって、学校を含めた、多くの組織が「利益」を得ることができるとしている。それは、組織が先住民の有する豊富な労働力を活用できるというものから、先住民という新しい市場を開拓できるという実際的なものまで様々である。

この和解を学校で実現するための計画策定への提案もなされている。「学校和解行動計画」である<sup>29</sup>。この計画書では、これまで一般的に理解が難しく、抽象的な概念とされてきた「和解」までもが、数値目標として設定されている。上記に示した「関係性」「尊重」「機会」というステップを、学校を事例として提示してみる。

第一に「関係性の構築」から、学校側は始めることになる。そこでは、学校和解行動計画の作成や実施、見直しを目的とした委員会に、学校長や教職員、生徒、先住民コミュニティのメンバーを含めて設立する。可能ならば、教職員や生徒には先住民・非先住民が両方含まれるのが望ましい。もちろん、学校長が先住民である場合もあろう。そして、この委員会が中心となり、先住民の代表者を、既存の学校内の委員会（父母と市民の会、生徒会、学校審議会など）に招待する、学校で地元の先住民にその歴史や文化を話してもらい、それが不可能の場合は、先住民生徒が多く在籍する学校と姉妹校関係を構築するなどの「関係性」を構築していくのである。

第二に「尊重」である。このステップでは、先住民自身やその文化、歴史に対する学校の「尊重の意」を具体的に示すことが求められる。最も一般的なものとしては、アボリジナルとトレス海峡島嶼民の旗を校舎内に一年中掲げるといった取り組みである。オーストラリア国旗とともに、先住民の二つの旗が掲揚されている学校を、オーストラリアでは頻繁に見かけることができる。その他にも、学校行事などに先住民を招待したり、ナイドック (National Aboriginal and Islanders Day Observation Committee: NAIDOC) 週間や全国和解週間などの活動も推奨されている。その他、教職員の先住民文化に関する研修なども、「尊重」のステップには含まれている。

第三に「機会」である。これは、先住民生徒が十分に自らの可能性を開花するための支援を、具体的に学校計画や予算に盛り込むというものである。また、学外の奨学金を含む財政支援などの情報への先住民生徒のアクセスも支援すべきとしている。それらを維持するためにも、先住民を学校で雇用したり、学外コンサルタントとする必要もあろう。

このように三つの段階を踏みながら、そして各段階に具体的な測定可能目標を設定し、実際に学校で「和解」が進んでいるかを毎年確認することになっている。このような地道で、草の根運動的な社会的包摂へのプロセスも進行している。

#### 4. 連邦・州政府の社会包摂主義・干渉主義政策に対する新しい論調

これまで考察してきたように2007年末の労働党政権以降、多様な先住民教育支援政策が連邦政府、州政府などによって実施されてきた。また連邦段階で労働党が政権を担うと、学校教育に対する連邦政府の干渉(intervention)が強まる傾向がある。ただし、2007年のハワード保守連合政権時には、北部準州の先住民コミュニティへの連邦政府による干渉が既に始まっていた。それまでの干渉は、先住民教育に対する補助金の提供という側面とともに、全国的に画一的な基準を持ち込み、それに照らし合わせた成果を求める一面も有する。ただし、2007年からの連邦政府による取り組みは、特定の地域を対象とした「一方的な干渉」という側面も有している。この流れの一部が、労働党政権にも引き継がれた。

しかし、これらの先住民に対する公共政策に関しては様々な議論がなされている。これは先住民教育政策においても例外ではない。近年、先住民・非先住民の活動家や研究者によって、先住民教育に関するこれまでとは異なる論調が巻き起こってきた。彼・彼女らとはノエル・ピアソン(Noel Pearson)やマリア・レーンであり、ヘレン・ヒューズ(Helen Hughes)である<sup>30</sup>。そこで共通して主張されているのは、学力成果に対する厳しい視線であり、時には教育実践に対して「言い訳をしない(no excuse)」ことを求める。そして先住民に対しても、福祉的な恩恵に対する「甘さ」を指摘する点にある。

## (1) 新しい論調

彼・彼女らが現在の教育政策に関して批判するのは以下の五点である。

第一に、「私の学校ウェブサイト(my school website)」に対しての論調である。教育成果を重要視する活動家・研究者は全国学力調査(NAPLAN)の教育成果が学校ごとに集約され、インターネット上で広く公開されている「私の学校ウェブサイト」の目的自体を批判しない。しかし、そこでは学校の教育成果に大きな影響を及ぼす要因として、「コミュニティ・社会＝教育利益指標(Index of Community Socio-Educational Advantage: ICSEA)」による、学校の分類に異を唱えている<sup>31</sup>。この指標は、それぞれの学校に就学する子ども達の家族の「エスニシティ、遠隔地性、英語以外の言語背景、社会経済的な背景」をもとに学校をカテゴリー化する指標である。もちろん、この指標と学力の相関関係には異を唱えない。しかし、これらの影響力を過剰に評価すると教育関係者によって改善することが不可能な要因によって教育成果が左右されるという、教育関係者の「責任逃れ」に直結すると厳しく指摘している。

第二に、補償的・福祉的な支援は先住民の生活・教育水準向上に寄与しないと結論づけている点である。これは先述した先住民内で二つグループに分化しており、福祉的な支援に浸っている特に遠隔地域の先住民の子ども達が教育成果を残せずにいることと関連している。学校教育は、特に福祉依存(welfare-dependent)型の家族出身の子ども達を変えていかなくてはならないとしている。

第三に、先住民の文化的背景、遠隔地性・社会経済的背景と学力は、負の相関関係があるものの、因果関係は無いと指摘している点である。遠隔地という地域特性に関しては、ヒューズは「私の学校ウェブサイト」の分析から、遠隔地にあり成果を残せていない学校の近隣に、成果を残している学校もあるとしている<sup>32</sup>。つまり、学校で提供する教育の質が重要であると提言しているのである。さらには、ピアソンを中心に、教育目標に「先住民文化にとっての適切性」を含めることに対して反対をしている。今までは教育内容や教授法の側面において、先住民文化の「特殊性」に配慮することが重要視されてきた。しかし、殊に基礎学力分野については「文化的特殊性」に焦点を当てるのは、教育成果の低迷への言い訳を提供しているに過ぎないと批判している<sup>33</sup>。また、何が先住民文化として適切なのかという判断を誰がすべきなのかとの問題も提示している。もっとも、ピアソンは、学校教育における「文化」を完全に否定しているわけではない。彼は、グローバル社会や西洋的な学校文化と先住民文化の「交流(engagement)」は必須であると考えている。

第四に、教育支援に伴う資金も、一定程度、十分提供されていれば、それ以上の資金の増加は教育成果の向上に寄与しないという批判である<sup>34</sup>。これは、教育関係者が成果を残せないのは、資金の足りなさだという「言い訳」を作らない一つの論調とも

いえる。

以上の背景から、各論者は第五に、「主流 (mainstream)」の質の高い学校教育をうけることが可能ならば、先住民生徒の学力は向上することを確信している点である。

これらのことから、ヒュージは敢えて、「先住民と非先住民の教育格差を半減する」という教育目標には反発し、メルボルン宣言でも述べられているように「すべてのオーストラリア人の生徒が平等な教育成果を達成する」という目標が望ましいとしている。もちろん、これは理念上の目標であるが、先住民を殊更、特別扱いすることへの違和感を表明しているといえる<sup>35</sup>。

では、次に先住民教育に関する主要な運動家であるピアソンの実践例をもとにしながら、これらの論調の妥当性について考えてみたい。

## (2) ノエル・ピアソンによるケープヨークでの実践

ノエル・ピアソンが提唱する教育理念は、2010年からケープヨーク・アボリジナル・オーストラリアン・アカデミー(Cape York Aboriginal Australian Academy: CYAAA)で実践に移されている<sup>36</sup>。しかし、この地域での様々教育活動の試みは、2000年代初めから開始されており、いわばその集大成がこのアカデミーの設置であった。CYAAAは非営利団体でありながら、クイーンズランド州教育省と提携し、ケープヨーク半島にあるアラクン(Aurukun)、コーエン(Coen)、ホープバレー(Hope Vale)で州立の初等学校を運営している<sup>37</sup>。ピアソンは、ハワード元首相からも支持を得ており新自由主義的な立場にあるとされてきた。しかし、彼は官僚制度やそれ以前の州教育政策を批判しつつも、巧みに連邦および州労働党政権の支持を勝ち取り、アカデミーに対する予算や教育内容の承認を得ることに成功した<sup>38</sup>。事実、アカデミーは2009年度には労働党政権の連邦政府から直接、2,937,545 オーストラリア・ドルもの予算を獲得している<sup>39</sup>。これは、一地域の初等・中等教育団体に与えられる財政支援としては破格の配当である。そのようなプロセスを経て、州立学校と非営利団体という二つの側面を有するユニークな学校が設置されることが可能となった。

ここでは、先住民世界・主流世界という二つの世界(both of worlds)で通用する最善の教育を提供することを目的としている。その目的を実現するためにクラス・クラブ・カルチャー・コミュニティという四つのプログラムをCYAAAでは実施している。

クラスは、子ども達は週最低 20 時間履修しなければならない最も大切な領域 (読み・書き・算数) である。この時間帯はダイレクト・インストラクション(Direct Instruction : DI)という教授法を用い、アカデミーの表現を借りるならば「英語を用いた西洋的な学習方法」のみを採用している。また、ここでのカリキュラムはクイーンズランド州教育省が設定する学習領域にも合致している。DIは、高度に構造化され、基礎技能の習得に焦点があてられ、元々はアメリカの社会経済的に低い背景をもつ子

ども達に採用されていた教授法である。この教授法では、特に確実な技能習得が求められ、生徒は年齢別ではなく、技能別によってグループ分けされ、一定の概念を理解しなければ次の段階に進むことができないことが徹底されている。そのためにほぼ一週間ごとに定期的に評価が実施されている。これらの教授法が学校中に浸透するために、アメリカの DI 実施マネージャーとも連携をしつつ、時には直接、学校を訪問してもらい教員研修などを開催している。このプログラムは以前からケープ YORK の学校で実施されており、ピアソンも子どもの頃、この教授法を経験したことから、これを支持した<sup>40</sup>。

カルチャーは、週最低5時間、子ども達は参加しなければならない。この領域では文化的な知識と伝統的な言語学習のプログラムが含まれている。具体的には、「アイデンティティと歴史」(36時間)、「物質的な文化と芸術」(40時間)、「ホームランド研究」(45時間)、「パフォーマンスとイベント」(学期末)から構成されている。このアカデミーで、特徴的なのは「クラス」と「カルチャー」を完全に使い分けている点である。クラスでは先住民的な要素は全く意識せず、完全に「西洋的」な教授法に終始している。一方で、カルチャーは先住民文化・言語を積極的に利用している。つまり、バイリンガル・バイカルチュラル教育という概念よりもむしろ、時間帯や場所によって、二つの文化と言語を行き来できる技能(code switch)を、CYAAA では生徒に習得させたいと考えている。

クラブは、週最低4時間参加する必要がある。この領域には、スポーツ・音楽・読書・マスレティックス(mathletics)が含まれている。マスレティックスとは、オンライン上で生徒個人に合った算数の問題が出され、それを世界中の他の生徒達と対戦しながら答えていくゲーム感覚のプログラムである。また、スポーツや音楽に関わるイベントも頻繁に実施されている。

以上の三つの学習領域を支える存在として「コミュニティ」が重要となってくる。保護者を含めたコミュニティに対して、CYAAA は以下の五点を前提として関係性を構築しようとしている。

1. 学校への出席率100%
2. 子ども達が学校で学ぶ準備の完了
3. 保健教育と、子ども達が健康に過ごすためのケア
4. 栄養的な学校給食の提供、フードクラブを通した子ども達への栄養的・規則的な食事
5. 子ども教育への参加促進

学校での学ぶ準備として、保護者に求めているのは、学校に毎日出席することができるため

に朝食をとり、昼食の準備をし、清潔で適切な服装をして、衛生状況も良く、よく眠り、学習のための必要な環境を整えるという「一般的」な事柄である。もちろん、学校側も朝食・モーニングティ・昼食・アフタヌーンティなどの軽食を提供している。保護者やコミュニティの学校教育活動への参加は、全領域で歓迎されているが、特にカルチャーの分野においての支援が求められている。

このような各理念を実現することにより、すぐれた教育を提供できるとアカデミー側は確信している。そして、何よりもピアソンも述べているように「言い訳しない」の心構えこそが、CYAAA の一番の特色である。CYAAA が掲げる個々の目標は、これまでの先住民教育の歴史の中で蓄積されてきたものと同様である。しかし、その目標を実現するためのプロセスと心構えが異なる点は注目に値しよう。そのプロセスとして、思い切った「主流教育」と「先住民教育」の分離主義的な考え方がある。恐らく、後者の要素がなければ、今以上にこの取り組みは「同化主義」的な性格があるとの批判を受けなければならなかったであろう。ピアソンのこのような考え方には賛否両論、様々な議論があるが、先住民教育に対して一つの選択肢を提示していることは間違いない。

## おわりに

ここで今一度、本稿の目的を確認しておきたい。社会的包摂を目的とした先住民教育政策は、それ以前の政策と性格を異にするのであろうか。教育目標の達成により長期的な目標を設定した点、数値目標の設定と実現を強調している点など、変更点は認められた。しかし、これらの教育目標に関して、本格的な変化は認められない。むしろ、国家としての教育目標は、先住民生徒・非先住民生徒ともに共通（数値的な教育成果の向上）であるとの認識を強くしているといえる。

政策よりむしろ、先住民活動家もしくは先住民教育に関する研究者の考え方に変化を認めることができよう。しかし、これらの論調も、これまでの四十年以上の先住民教育支援の蓄積が無くしては表明できなかつたものである。その特色としては、先住民自らが、これまで成果を残すことができなかつた先住民を批判的に見つめ直している点である。そして、その論点は、成果達成に対してこだわりを持ち、「言い訳」をしないという立場に身を置く。このような考え方は、「主流」のオーストラリア社会がもつ基準に照らし合わせて、一定の成果を残すことが最大の目標となっている。つまり、80年代の後半から先住民教育政策において、測定可能な成果を残すという「枠組」に変化はないのである。だからこそ、この考えを徹底するピアソンの考え方は、保守連合政権だけでなく、労働党政権にも受容されたのである。ここでは数値をもとにした、多方面における格差の是正が重視されている。これが社会的包摂政策の最大の目標なのである。より公正な社会の実現において、可視的な格差の是正は不可欠な目標

である。しかし一方で、不可視的な領域の改善もまた、先住民と非先住民間の和解に向けて重要であることも事実であろう。社会における「包摂」性を、いかに将来に向けて段階的に実現していくか、我々は注視し続けなければなるまい。

[注]

<sup>1</sup> Sue Thomson and Lisa De Bortoli, *PISA (2006) in Brief from Australia's Perspective*, ACER, 2008, p.15.

<sup>2</sup> 例えば、隣国ニュージーランドは PISA におけるマオリの成績は公表している。しかし、太平洋諸島民(Pasifica)もまた学力が相対的に低いため、オーストラリアほど学力格差が顕在化していないのも事実であろう。(Ministry of Education, *PISA 2009: Our 21<sup>st</sup> century learners at age 15*, 2010) また、カナダも英語圏とフランス語圏の学力格差に関する報告は見られるが、先住民に焦点をあてた報告は管見の限りなかった。(Lisa Shipley, *A Profile of Minority – Language Students and Schools in Canada: Results from the Programme for International Student Assessment (PISA 2009)*, 2011.)

<sup>3</sup> Australian Bureau of Statistics (ABS), *Population Characteristics, Aboriginal and Torres Strait Islander Australians (2006)*, 2008, p.16.

<sup>4</sup> ABS, *Migration (2008-2009)*, 2010, p.47.

<sup>5</sup> 伊井義人『オーストラリアにおける先住民教育政策-社会的公正理念の変容-』(学位申請論文：東北大学)、2011年。

<sup>6</sup> もちろん、保守系政権との連続性をもとに、これらの転換が測られていることは了解している。しかし、転換自体が実施されるのは、労働党政権下である。

<sup>7</sup> しかし、依然として先住民生徒は12年生への残留率は5割を下回っているのが現実である。その一方で、非先住民生徒は7割台の後半である。(Commonwealth of Australia, *National Report to Parliament on Indigenous Education and Training 2006*, 2008, p.45.Table 3.5.)

<sup>8</sup> もちろん、就学前教育推進への流れは先住民に限定されず、一般的な流れでもある。

<sup>9</sup> 例えば、COAG Reform Council, *National Indigenous reform Agreement: Baseline performance report for 2008-09*, 2010, p.xi.

<sup>10</sup> Sue Thomson, Lisa De Bortoli et.al., *PISA in Brief: Highlights from the full Australian report: Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009*, ACER, 2011, p.11.

<sup>11</sup> ACARA, *National Assessment Program- Literacy and Numeracy: Achievement in Reading, Persuasive Writing, Language Conventions and Numeracy: National Report for 2011*, 2011.

<sup>12</sup> Anna Patty, *Indigenous students are six years behind in literacy and numeracy; report says*, The Sydney Morning Herald, 2010.4.29 (Internet version)

<sup>13</sup> Commonwealth of Australia, *Indigenous Education (Target Assistance) Act: Annual Report 2009*, 2011, p.5.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> Noel Pearson, *Radical Hope: Education & Equity in Australia*, Black Inc., 2011, p.43.

<sup>16</sup> 詳しくは、梅田久枝「オーストラリアの格差問題対策-労働党新政権の政策展開」『外国の立法』236号、国立国会図書館調査及び立法考査局、2008年を参照のこと。

<sup>17</sup> <http://www.socialinclusion.gov.au/about/what-social-inclusion> (2012年9月29日アクセス確認)

- <sup>18</sup> Department of the Prime Minister and Cabinet, *A Stronger, Fairer Australia (Brochure)*, 2009, p.4.
- <sup>19</sup> Department of the Prime Minister and Cabinet, *A Stronger, Fairer Australia (Report)*, 2009, pp.72-77.
- <sup>20</sup> Department of the Prime Minister and Cabinet, *A Stronger, Fairer Australia (Brochure)*, 2009, p.1.
- <sup>21</sup> *ibid.*, p.19
- <sup>22</sup> COAG Reform Council, *COAG cautioned on Indigenous Literacy and Numeracy Achievement* (media release), 2011.  
([http://www.coagreformcouncil.gov.au/media/releases/media\\_release\\_20110608\\_2.cfm](http://www.coagreformcouncil.gov.au/media/releases/media_release_20110608_2.cfm) : 2012年9月29日アクセス確認)
- <sup>23</sup> Commonwealth of Australia, *Closing the on Indigenous Disadvantage: The Challenge for Australia*, 2009, p.5.
- <sup>24</sup> *Ibid.*, p.11. (なお平均寿命は、男性は先住民 59 才・非先住民 77 才、女性は先住民 65 才、非先住民 82 才と約 17 年間の格差がある。: 1996 年～2001 年)
- <sup>25</sup> *Ibid.*, p.12. (乳幼児死亡率は、1,000 人中、先住民は 12.3 人、非先住民は 4.2 人と約三倍の格差がある。: 2002 年～2006 年)
- <sup>26</sup> *Ibid.*, p.17. (就業率は、先住民 48%・非先住民が 72%で 24 ポイントの格差がある : 2006 年)。
- <sup>27</sup> Reconciliation Australia Web site ( <http://www.reconciliation.org.au/home/about-us> :2012年9月30日アクセス確認)
- <sup>28</sup> Reconciliation Australia, *Reconciliation Action Plan Toolkit*, pp.6-8.
- <sup>29</sup> この活動計画は、以下のアドレスから入手可能である。  
(<http://www.reconciliation.org.au/home/reconciliation-action-plans/resources/rap-toolkit-and-templates-download> : 2012年9月30日アクセス確認)
- <sup>30</sup> Helen Hughes and Mark Hughes, *Indigenous Education 2012* (CIS Policy Monographs 129), The Centre for Independent Studies, 2012.
- <sup>31</sup> *Ibid.*, p.15.
- <sup>32</sup> *Ibid.*, p.17.
- <sup>33</sup> Noel Pearson, *op-cit.*, pp.78-81.
- <sup>34</sup> *Ibid.*, p.19.
- <sup>35</sup> *Ibid.*, p.54.
- <sup>36</sup> 「ケーブヨーク・アカデミー」 <http://cvaaa.formwork5.com> (2012年9月30日アクセス確認)
- <sup>37</sup> コーエンとホープバレーではプレップ(prepp)から7年生の8年間、アラカンではプレプレップ(pre-prepp)から10年生の12年間の教育を提供している。
- <sup>38</sup> Noel Pearson, *op-cit.*, pp.213-214.
- <sup>39</sup> Commonwealth of Australia, *Indigenous Education (Target Assistance) Act: Annual Report 2009*, 2011, p.50 (table 6.2).
- <sup>40</sup> Noel Pearson, *op-cit.*, pp.47-73.

# オーストラリアにおける若者の社会的包摂 —「教育から職業への移行」を中心に—

杉本 和弘（東北大学）

## 1. 若者の社会的包摂という課題

近年、若年者における無業・失業あるいは非正規雇用の増大といった雇用問題が先進諸国に共通する課題となっている（OECD 2011）。その背景には、世界経済における景気後退だけでなく、グローバル化の進行とそれに伴う各国の産業構造・就業構造の変化があり、それらが複合的に若年者雇用に影響を与えているとみられる。

一般に、若いうちに就職の機会を逸すると職業生活で必要となる知識・技能を十分に身につけられず、失業や非正規雇用が長期化する傾向がある。そもそも、人々の雇用が十分に保障されないことは、基礎的な生活基盤の維持を難しくするだけでなく、本人の心を深く傷つけ、人間としての存在理由や尊厳までも奪うことになりかねない。さらに、将来的に経済成長を担う人材を十全に活用できないことは社会にとって大きな損失である。今後の社会を支えていく若年者における失業や非正規雇用の増加が、深刻な社会的リスクの増大をもたらすことは想像に難くない。

では、そうしたリスクをいかに低減させるのか。社会として若年者を対象とした適切な雇用対策が求められるが、近年は先進各国においてより広く社会的包摂政策（social inclusion policy）が展開されるようになってきている点に着目したい。社会的包摂とは、低成長による福祉国家機能の弱化を受け、1980年代から1990年代にかけて欧州で普及した概念であり、様々な条件が重なることで人々の社会参加が阻まれ、社会の周縁部に追いやられていく状態（社会的排除）を克服していこうとする政策や取組がとられるようになった。この社会的排除とは、経済的・物質的な資源不足の改善に焦点化しがちな従来の「貧困」概念にとどまるものではなく、「資源の不足をきっかけに、徐々に、社会の仕組みから脱落し、人間関係が希薄になり、社会の一員としての存在価値を奪われていく」ことの問題性に着目した概念である（阿部 2011: 93）<sup>1</sup>。人々は経済的困難だけでなく、多様な社会的・人間関係的困難を複合的に抱えることで社会から排除されていく。そうした理由から、社会的排除を克服しようとする施策は、移民・高齢者・障がい者・女性・若者・子どもといった社会的弱者たちを、文字通り社会に包摂していくために必要な教育・雇用・社会保障等、広範な領域に及ぶことになる。

我が国においても、2000年代以降、社会的排除／包摂が議論されるようになった。例えば、子どもの貧困や若者の失業といった近年の社会問題を踏まえ、2010年4月に「子ども・若者育成支援推進法」が施行され、同年7月には「子ども・若者ビジョ

ン」が策定されている。さらに2011年1月には、当時の菅内閣が「一人ひとりを包摂する社会」特命チーム（以下、特命チーム）を立ち上げて議論を開始した。特命チームは同年5月に基本方針を提示し、8月には緊急政策提言を行っている。これらは、急速に進行する経済構造の変化がもたらす社会的リスクへの対応に加え、折しも3月11日に発生した東日本大震災によって社会的排除の増大が危惧される点にも配慮しつつ、社会的包摂に戦略的に取り組み、社会における人々の「居場所と出番」の保障を目指す内容となっている（特命チーム 2011a, 2011b）。

こうした社会的包摂をめぐる議論や政策提言において、一つの重要課題とされているのが若年雇用である。若年雇用問題はひと頃まで、1980年代以降の欧米諸国が抱えるようになった課題であって、日本におけるそれではなかった。日本では、1960年代から1970年代初めにかけての高度経済成長期に確立された新規一括採用、終身雇用制、年功序列型賃金体系に支えられて〈日本型（戦後型）青年期モデル〉が誕生し、それが幸運にも1990年代初期まで維持されていたからである（宮本 2012）。しかし2000年代に入ると日本においても若年者の失業問題が本格化する。若者を含む人々の非正規雇用が拡大してワーキングプアの存在が社会問題化するとともに、2008年の世界金融危機を契機に「派遣切り」の問題がメディアで取り上げられるようになった。これは、労働市場が人々に提供できる「役割」や「出番」の質が低下し、雇用の劣化が進んだことを意味している（阿部 2011: 112-113）。その影響は若者にも確実に及んでいる。我が国における15-24歳の若年失業率は2011年現在8.2%であり、全体の失業率4.6%と比較すると大幅に高い。その改善に向けた政策的対応は喫緊の課題であり、例えば2011年には中央教育審議会（キャリア教育・職業教育特別部会）が、「若者の社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への移行」を進めるべく、各教育段階において組織的・体系的にキャリア教育・職業教育を行っていく必要性を提言している（中教審 2011）<sup>2</sup>。

以上の背景を踏まえ、本稿では、オーストラリアにおける社会的包摂の課題、特に若年者の教育と労働の関係性について考察する。近年のオーストラリア経済は中国の急速な経済成長による鉱物需要（石炭・鉄鉱石）に支えられて好調を続けており、失業率も5.9%とOECD諸国の中でも比較的低位にある。しかし、若年失業率については、他国（特に欧州各国）と比較すれば低いものの、全体の失業率と比較して相対的に高く、15-19歳層で19%、20-24歳層で9.5%（2012年2月）を記録している（Australian Social Inclusion Board 2012: 8）。このためオーストラリアにおいても若年雇用問題に対する社会的関心は高く、その改善に向けて教育・訓練の提供充実が議論される状況にある。

そこで、本稿では以下、オーストラリアで展開される社会的包摂政策及び労働市場の状況を概観したうえで、若年者に対する社会的包摂政策の中でも特に若者の教育か

ら職業への円滑な移行をいかに促進するかという点でいかなる政策が策定・実施されているのかを整理する。最後に、若者の社会的包摂を進める上で教育の果たす機能について考察することとしたい。

## 2. オーストラリアの社会的包摂政策

まず、オーストラリアの社会的包摂について整理しておきたい。

社会的包摂政策は、現労働党政権下において重要課題として位置づけられており、2008年5月には豪州社会的包摂委員会（Australian Social Inclusion Board）が設置されている。

同委員が定義するところによれば、社会的包摂とは、人々が「学習」「労働」「社会的関与」「意見表明」という次の4つの行動に必要な資源・機会・能力を有するようになることを意味している（表1）。

表1 社会的包摂に必要な4つの行動

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● 教育・訓練への参加を通して<u>学習する (Learn)</u> こと</li><li>● 雇用、ボランティア、家庭・介護への参加を通して<u>働く (Work)</u> こと</li><li>● 人々とのつながりや地域社会の資源の利用を通して社会に<u>関与する (Engage)</u> こと</li><li>● 自らに影響を与える意思決定に力を及ぼすように<u>意見を述べる (Have a voice)</u> こと</li></ul> |
|--|

出典：Australian Social Inclusion Board 2011:3 より作成

ここから示唆されるのは、社会的包摂を促す基本的な営みとして、人々による学習と労働（有償・無償）が重要な役割を担っており、それらが基礎になって社会的関与や意見表明といった個々人の社会的な存在証明につながる行為が可能になるということである。社会的包摂政策においては、貧困対策としての社会保障給付や住宅支援等も重要となるが、まずは人々の雇用を保障し、教育学習による能力開発を促す政策が重視される。同委員会はオーストラリア社会における包摂の状況をモニターし、その結果を‘How Australia is faring’ と題する報告書として2010年及び2012年にまとめているが、その2012年報告書（Australian Social Inclusion Board 2012）でも、社会的包摂の成果を示す指標として雇用及び教育の達成状況を示すデータが多く用いられている。

同報告書によれば、社会的包摂をめぐるオーストラリアの状況はいくつかの点で改善してきている。1990年代からの好調な経済状況を受け、全体として雇用・教育状況は良好であり、就業率や12年生修了率の上昇が見られるという。しかしそれと同時に、社会的排除が拡大するリスクも少なからず抱えている。同報告書では、主な懸念

事項として、1990年代半ば以降所得格差が拡大してきていること、失業家庭の数が減少しておらず依然として約59万人の子ども（15歳以下、2011年6月現在）が貧困や将来の失業といったリスクに晒されていること、近年の世界金融危機の影響がとりわけ若年層に及んでいて若者の雇用削減や失業が生じていること、労働人口の約5%に相当する64万人の人々が複数の不利益（リスク）を被っている状況にあること等が指摘されている（Australian Social Inclusion Board 2012: 5-7）。

次節で概観するように、オーストラリア労働市場が抱える課題の一つは高度な知識・技能を有する労働力の不足であるが、こと若年者に限ってみれば、技能や経験不足ゆえに常に労働市場から排除されるリスクを抱えている。すなわち、高度人材の不足という課題を抱える労働市場にあっても、必要な知識・技能や経験を十分にもたない若年者には「出番」が回ってくるわけではなく、むしろ排除される危険性が高まる傾向にある。そうした若者の社会的排除を防ぐためにも教育や職業訓練の重要性が増している。

### 3. 労働市場の量的拡大と質的向上

オーストラリアの労働市場は、1990年代以降の好調な経済状況を反映し、労働力率の上昇や高水準の雇用を享受してきた。労働力率（生産年齢人口中の労働力人口比率）についてみれば、女性の労働力率向上を背景に1983年の60%から2008年には65%を超えるまでに拡大している（テイラー 2009: 3-4）。しかし、労働市場を支える就業者の量的拡大が進んでいるものの、グローバル化に対応し得る質的に高い労働力を担保できているかといえれば必ずしもそうではない。

オーストラリア労働市場が現在直面する課題は、労働力不足（labour shortages）や技能不足（skills shortages）である。グローバル化が進行し、欧州の経済危機による世界経済の不安定化が広がるなか、オーストラリア経済がいかに高度な知識・技能を有する労働力を確保・活用し得るかが重要な課題として認識されている（ACCI 2007; Australian Industry Group 2008）。

労働力・技能不足の解決に向けた政策的アプローチは多様である。例えば、労働市場への参加を促進する税や社会保障制度の充実を図る、労働市場への障がい者・高齢者・先住民のさらなる参入を促進する、生産拠点自体を海外に移転するといった多様な処方箋を描くことができる<sup>3</sup>。

こうしたアプローチのうち、移民国家オーストラリアはこれまで必要な労働力を移民として受け入れることを積極的に進めてきた。オーストラリアは戦後直後に移民省を設置して「大量移民計画」を開始し、人口増大・国内開発・国土防衛を目的とした戦略的な移民受入れ策を進めた（竹田 1991: 32）。オーストラリアは戦後約680万人の移民を受け入れており、過去25年間（1983-2007年）における就業者数の増加も

移民によって支えられてきたと言われる（テイラー 2009: 5）。少子高齢化問題を抱える現在も毎年 15～17 万人程度の移民受入れを実施しており、労働力の重要な供給源となっている<sup>4</sup>。さらに近年は、高度な知識・技能を有する技術移民 (skilled migration) を積極的に受け入れることで高度人材を補充する政策も推進されている（杉本 2011、梅田 2008）。

さらに、技能不足を直接的に解消すべく、労働力の質的向上・生産性向上を推進する政策も展開されている。労働力の質的向上には、労働者の健康維持、労働者の教育・技能レベルの向上、技能のマッチング促進といったいくつかのアプローチが考えられるが、ここでは職業の観点から教育における量的・質的改革を進め、労働者の教育・技能レベルを向上させようとする政策について整理しておきたい。

現在の労働党政権下においては、教育と職業との連携を強化し、労働力の有資格化を進めようとする政策が展開されている。2007 年 12 月に保守連合政権から政権交代を実現させたラッド労働党政権は、2008-09 年度予算において、教育革命 (Education Revolution)<sup>5</sup>として包括的な教育改革を開始し、幼児教育から高等教育に至る広範な教育政策を展開した。

その柱の一つが、「未来に向けた豪州技能向上政策 (Skilling Australia for the Future)」(19 豪億ドル規模)である。この政策パッケージでは、失業者に対する職業教育訓練の提供拡大、9-12 年生に対する OJT の機会拡大、産業技能検討審議会 (industry skills councils: ISCs)<sup>6</sup>の機能強化といった施策が進められるとともに、政府に対してオーストラリアの労働力における技能ニーズや労働力開発に関する提言を行う独立法定機関として Skills Australia が 2008 年 3 月に設置されている。

そして、同機関の下では、2010 年 3 月に「全豪労働力開発戦略 (National Workforce Development Strategy)」が策定されている (Skills Australia 2010)<sup>7</sup>。この中では、労働力開発に向けた取組として、高等教育セクター (tertiary education sector) の強化を通して、労働者の資格レベルの向上、コア・スキルの改善、社会経済的低層のニーズ対応を高める必要性が謳われた。その一環として、高等教育機関における教員集団の高齢化に対処し、急速に変化するテクノロジー環境に置かれた職場状況に通じた教員の獲得を目指すこと、学生の多様な学習需要に対応できる創造的な教育方法や支援体制を充実していく必要性も指摘されている (Skills Australia 2010: 62-63)。

さらに、現労働党政権は、2025 年までに 25-34 歳人口における学士号以上の学位保有者率を 4 割に上昇させることを政策目標に掲げている (Australian Government 2009)。その実現を目指して、2012 年から学生需要に基づく新たな財源配分システム (Demand-driven system) が開始されており、各大学は自らの戦略に応じて学生を入学させることが可能になっている。政府はこの大学への進学者増を通して、特に社会経済的低層に対する高等教育機会を拡大することを目指している。近年、就職に際

して従来よりも高い資格・学位が要求されるようになってきていることを考えれば、こうして大学への進学を促す政策を進めることは、若年者の就職可能性を担保するためにも不可欠であると認識されるようになってきている。

このように、教育機会を保障し、成果としての資格・学位を担保することは、労働力の質的向上にとって重要である。しかし、こうした諸々の政策にもかかわらず、先述したとおり若年者の教育から職業への移行は難しさも内包している。

#### 4. 若年者の教育から職業への移行とその支援

それでは、オーストラリアの若年者の教育から職業への移行はどのような状況にあるのだろうか。

例えば Karmel は、オーストラリアにおける教育から職業への移行は全体として相応の成果を上げていると評価する。特に、オーストラリアには複数の経路 (path) が準備されており、26 歳時点で就職できているか否かという観点で見れば、すべての経路が等しく効果を上げているという。Karmel は、教育から職業への移行を促すのに効果を上げている取組として次の 3 点を挙げている。すなわち、①3~4 年の見習制度 (apprenticeship) や 2 年以下で短期の訓練制度 (traineeship) が整備されており、特に若年男性に対して重要な職業訓練の機会となっていること、②後期中等学校における職業教育・訓練 (VET in Schools) が導入・推進され、非アカデミック志向の生徒に対して有効な進路を提供していること、③フルタイム就学中に行うパートタイム就労が近年増加傾向にあり、生徒・学生に生活費を得る機会と就労経験の機会を与えていることである (Karmel 2012: 12-14)。

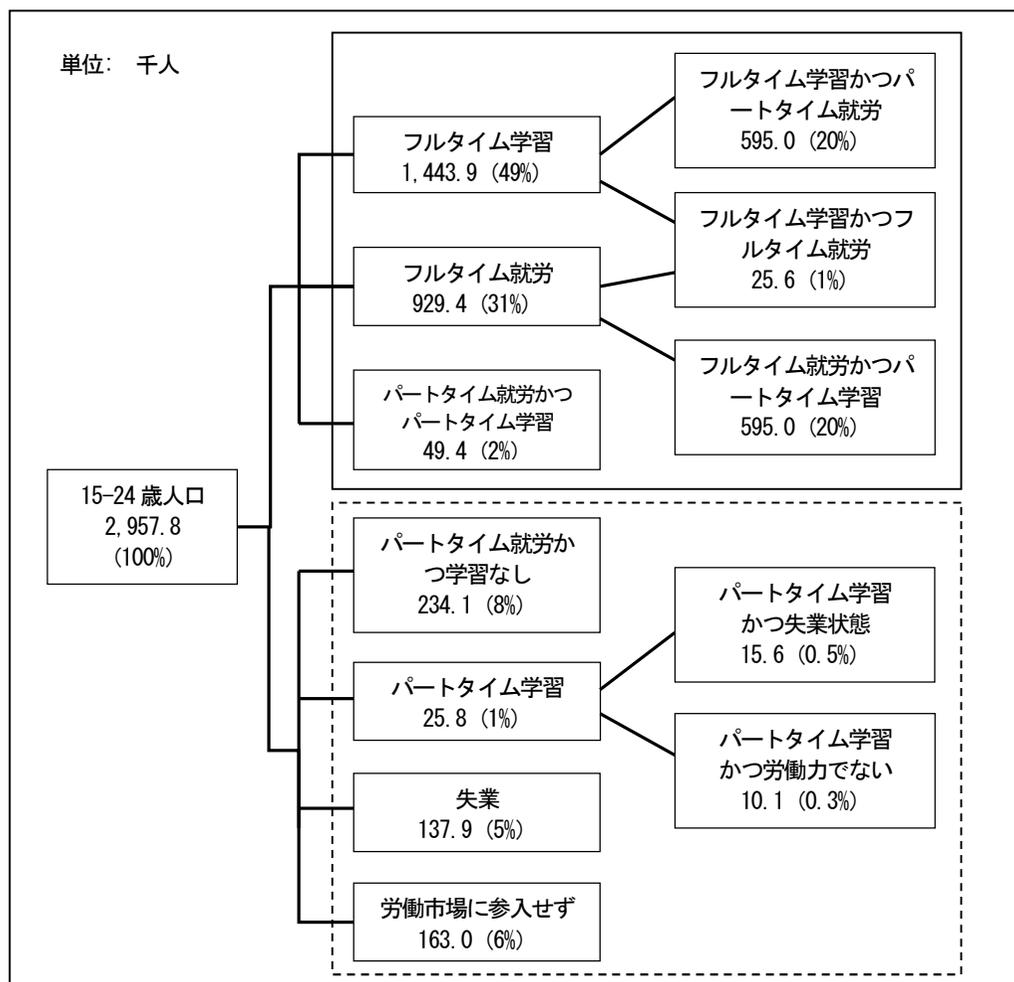
こうして複数の経路が準備されていることで、教育から職業への移行が推進される機会が提供されるとともに、移行の失敗リスクを分散させることが可能になっている。一つの経路がうまく行かなかったとしても、別の経路の可能性を探ることができるのである。しかしながらそれと同時に、こうした経路に乗り切れずに教育や職業の機会から排除される若年者も存在しており、後述する政策が特に着目すべきターゲットとして捕捉することが必要にもなっている。

図 1 は、豪州統計局 (ABS) の 'Education and Work' データ (2009 年) に基づいて、15~24 歳の若年者が教育や職業にどの程度関与しているかを図示したものである。

これによれば、当該年齢層の若者の 81% (図 1 上側の実線枠内) は、教育もしくは職業、すなわち学習もしくは就労を行っていること、全体 (約 300 万人) のほぼ半数がフルタイム学習を行い、3 割がフルタイムで就労していることがわかる。これに対し、若者の 19% (約 56 万人) は学習もしくは就労の形態がパートタイムに留まったり、いずれにもまったく従事していない状況にある (図 1 下側の点線枠内)。

後者（教育や職業への関与が十分でない19%）の中には、育児中の女性—特に、当該グループの20～24歳女性の39%は母親である—が含まれる一方で、当該グループでは、先住民の若者、社会経済的低層地域に居住する若者、12年生を修了せずに離学しその後も教育に関与していない若者の比率が相対的に高くなる傾向が指摘されている（ABS 2010: 3）。こうした特徴を有する若年者は、十分な支援が与えられない場合、教育や職業への関与から離脱し、社会から排除され易い高リスク群だと言える。

図1 若年者（15-24歳）の学習・労働への関与状況（2009年）



出典：ABS 2010: 1 から訳出

それでは、若年者の教育から職業への移行を進めるために、いかなる政策が機能し

ているのだろうか。

この点については、オーストラリアの関連政策が近年、若者が社会に出る前に十分な教育・訓練を受けるよう促す政策を強化していることに着目したい。

例えば、2009年、連邦政府及び州・準州政府の首相らから構成される豪州政府間会議 (COAG) は、「全国教育協定 (National Education Agreement: NEA)」を締結し、20-24歳の12年生 (もしくは Certificate II) 修了比率を2015年までに90%に向上させることを政策目標とした (COAG 2009a) <sup>8</sup>。これは、先にも見た通り、12年生修了の成否が、若者の高等教育への進学もしくは労働市場への参入といった成果を大きく左右していることを踏まえて設定された政策目標であり、その達成に対する期待は大きい。しかし、同政策目標は「野心的 (ambitious)」な目標でもあるとも見なされており (COAG Reform Council 2009: 102)、その到達には相当の努力が求められることが予想される。

すでに、この目標を実際に実現するための具体的な取組が始まっている。その一つが、2009年7月に策定された「若年者の達成と移行に関する全国パートナーシップ (National Partnership on Youth Attainment and Transitions)」である (COAG, 2009b) <sup>9</sup>。これは、多様な施策や取組から構成されるが、その重要な柱の一つとなっているのが COAG において2009年4月に採択された若者の教育・訓練への参加促進を目的とした「若年オーストラリア人との契約 (Compact with Young Australians)」である。これは次のような3つの要素からなる若年者政策である (表2)。

表2 若年オーストラリア人との契約 (2009年4月)

- |   |
|---|
| 1) National Youth Participation Requirement (全国若年者参加要請)<br>10年生まで学校教育を続け、17歳まで教育・職業訓練・労働に従事することを要請するもの  |
| 2) An entitlement to an education or training place (教育・訓練権利付与)<br>15-24歳の若者に、政府の資金提供を受けた機関において、12年生 (もしくは相当資格レベル) までの学修継続と職業生活に必要な資格取得の権利を付与するもの |
| 3) Strengthened participation requirements for some types of Income support (各種収入支援)<br>21歳以下の若者に対する収入支援の強化                                       |

1) の全国若年者参加要請 (National Youth Participation Requirement) は、10年生 (Year10) までの学校教育 (もしくは相当レベルの教育) の就学を促すとともに、さらに10年生修了後、17歳まではフルタイム (週あたり最低25時間) の教育、職業訓練、労働のいずれかに就くことを全国共通の最低条件として規定したものであり、

各州政府は2010年から政策的に対応していくことになっている。

例えば、ヴィクトリア州では「2009年教育訓練改革(就学年齢)改正法(Education and Training Reform Amendment (School Age) Bill 2009)」が2010年1月に発効し、義務教育就学年齢が16歳から17歳に引き上げられた。同法によって、ヴィクトリア州では10年生まで就学することが義務となり、10年生修了以降は、①継続して学校教育を受ける、②TAFE等で教育・訓練を受ける、③就業する、のいずれか、もしくはそれらの組合せを17歳まで続けることが規定された。ニューサウスウェールズ州においても、同様に就学年齢を引き上げるための法改正が「2009年教育改正法(Education Amendment Act 2009)」によって行われ、2010年1月に発効している。

さらに、南オーストラリア州でも「1972年教育法(Education Act 1972)」の改正によって義務教育年齢の変更が行われ、2009年1月1日に発効している。17歳までは(中等教育修了証(SACE)もしくはCertificate IIを取得しない限り)教育・職業訓練・労働のいずれか、もしくはそれらの組合せに従事していなければならないと定められている(ただし、法的な義務教育年限は16歳と規定)。

2)の教育・訓練を受ける権利の規定は、25歳未満(15-24歳)の若年オーストラリア人が12年生(Year12)を修了することを促すもので、その後も教育や職業訓練を通して自らの資格向上の機会が得られるようにすることを目標とした政策である<sup>10</sup>。具体的には、各州で若年者を受け入れ教育を行う教育訓練機関に対して政府から資金配分がなされている。さらに、3)は上記1)と2)を支援・強化するために提供される収入補助となっている。

以上のように見てくるとわかるように、近年オーストラリアで進められている関連改革は、特に後期中等教育段階にあるティーンエイジャーにおける教育と職業との円滑な連携に力が入れているように思われる。この年齢層の若年者が教育(職業訓練を含む)及び職業への関与を維持するようにすることで、若年者が適切な資格を取得しないままに離学してしまわないようにし、ひいては労働市場において不利な立場に立たされ、また長期にわたって失業状態に置かれることがないように努めているのである。

## 5. 結語

本稿で考察してきたように、2007年末の政権交代以降、労働党政権下で社会的包摂を進める政策が積極的に展開されてきている。社会的包摂ということでは、1990年代以降のオーストラリアにおいて経済成長を背景に労働力の拡大が順調に進んだことは、社会全体の豊かさの確保とそれが結果的に社会的包摂の推進をもたらしたという点は幸運であった。しかしそうした中であっても、グローバル化の進行に伴う産業構造・就業構造の変化や、2008年の世界金融危機を契機とする経済的低迷が生じれば、

そこで多くの場合不利な立場に立たされるのは社会的弱者であった。特に本稿が考察対象とした若年者に関しては、社会に出る前に教育・職業訓練や就労経験を積む機会を逸してしまうと、長く無業・失業状態に置かれ、社会全体の豊かさからこぼれ落ちて長期的に周縁に追いやられる社会的排除リスクが高まる。

そうした若年者の社会的排除リスクを低減させるため、オーストラリアでは、教育と職業をつなぐ経路を複数準備するとともに、義務教育年齢の延長や後期中等教育段階において教育、職業訓練、労働のいずれかに従事することを法的に義務づけるなど、供給サイドからの対策が全国的に推進されている。こうした政策は、社会全体としての資格・学位取得者の増加をもたらすことが期待されている。また、本稿では触れられなかったが、いくつかの大学においては、職業統合学習（work-integrated learning: WIL）を積極的に導入することで大学教育と職業の架橋を図る実践が展開されており（杉本 2012）、高等教育後における教育から職業への移行をいかに効果的に進めるかという点で注目に値する。

現代社会において急速にグローバル化が進むとともに、知識・情報の重要性が増す知識基盤社会への移行が進んでいることを踏まえれば、若年者は今後も社会的排除リスクに晒されていく危険性がある。そうした状況にいかに関与すべきなのか。そこに唯一解はないものの、若年者の教育機会を保証し、そのうえで職業・労働とのリンクの充実を目指すオーストラリアの取組は、我が国の政策をデザインしていく上でも重要な示唆を提供していると言ってよいだろう。

#### [注]

- 1 所得格差や貧困は基本的には市場経済がもたらすリスクであるが、それを生み出す市場機構自体が必ずしも有効な解決策を提示できるわけではなく、期待されるのは政治や行政の役割である。しかし、政府や行政も失敗することもあれば、失敗までいかずとも多様な問題状況に対するきめ細かなサービスが提供できないこともある。本稿では政府が推進する政策を中心に記述しているが、「新しい公共」という概念で表現される、地域で教育・子育て、医療・福祉、町づくり、防犯・防災等の公共サービスの提供に携わる、NPO や市民主体の取組も重要性を増していることも忘れてはならない。
- 2 若者が置かれた厳しい雇用情勢に対応すべく、2012年6月には内閣府の雇用戦略対話が「若者雇用戦略」を提示した。若者を取り込んだ成長（インクルーシブ・グロース）の実現に向け、キャリア教育の充実、雇用のミスマッチ解消、キャリア・アップ支援等が盛り込まれている。
- 3 例えば、高齢者の雇用促進や社会的活用を目的とした政策として、ラッド政権下の2010年2月に「生産的高齢者雇用パッケージ（Productive Aging Package）」が開始されている。
- 4 <http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/>（2012.3.24 アクセス）
- 5 「教育革命」は、労働党が野党時代の2007年にまとめた政策提言において使われた表現であり、オーストラリアの経済的繁栄に必要な取組みとして教育改革を捉えている。

- <sup>6</sup> 産業技能検討審議会（ISCs）とは、豪州の職業教育で用いられるトレーニング・パッケージ（各職業分野の現場で必要となる実践的スキルや知識を定義し、それらを構成要素として資格のレベル・内容を規定した要綱）を策定することを目的に設置されている独立の非営利組織である。連邦政府主導で2004年に設置され、各産業の雇用者や被雇用者らから構成される理事会によって運営されている。2012年現在11の審議会が存在し、連邦政府から資金提供を受けている。詳しくは、[www.isc.org.au](http://www.isc.org.au)を参照のこと。
- <sup>7</sup> 2011-12年度連邦予算では新たな労働力開発政策として‘National Workforce Development Fund’が設置され、それに伴ってSkills Australiaも2012年中に新機関National Workforce and Productivity Agencyに移行する予定となっている。また、2012年末には「第二次全国労働力開発戦略」が策定される予定である。
- <sup>8</sup> この政策目標は当初2020年までに達成することとされていたが、2009年4月、世界経済危機に対処するため、5年前倒して目標年限を2015年に短縮することになった。なお、2011年現在、20-24歳コーホートの12年生修了者比率は75%であり、2001年の71%から7%上昇している（ABS 2011）。
- <sup>9</sup> 連邦教育雇用職場関係省（DEEWR）内のサイト（<http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/NationalPartnership.aspx>）を参照のこと（2012.5.1アクセス）。
- <sup>10</sup> 若者による12年生もしくは同等レベルの教育修了を促す政策としては、若者接続プログラム（Youth Connections Program）があり、様々なプログラムを提供する教育機関が全国で選定されている（<http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/YouthConnections.aspx>）を参照のこと。2012.5.1アクセス）。

### 【参考文献】

- 阿部彩（2011）『弱者の居場所がない社会—貧困・格差と社会的包摂』講談社現代新書。
- ABS（2010）*Are young people learning or earning?*, Australian Social Trends 4102.0, March.
- ABS（2011）*Australian Social Trends March 2011: Year 12 Attainment*, March.
- ACCI（2007）*Addressing Australia’s Labour Shortages*, Review, No.153.
- Australian Government（2009）*Transforming Australia’s Higher Education System*, May.
- Australian Industry Group（2008）*Skilling the Existing Workforce*, Final Project Report, December.
- Australian Labour Party（2007）*The Australian economy needs an education revolution*.
- Australian Social Inclusion Board（2011）*Breaking Cycles of Disadvantage*.
- Australian Social Inclusion Board（2012）*Social Inclusion in Australia: How Australia is faring*, 2nd Edition.
- 中央教育審議会（2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方につ

いて (答申)』。

COAG (2009a) *National Education Agreement: Baseline performance report for 2008*, Report to the Council of Australian Government, September.

COAG (2009b) *National Partnership Agreement on Youth Attainment and Transitions*.

福田宏幸 (2006) 「社会的包摂政策を推進する欧州連合—そのプロセスと課題—」『生活経済政策』No.115、14-17 頁。

Fredman, N. (2012) *Tertiary student transitions: sectors, fields, impacts of and reasons for study -support document*, NCVER.

「一人ひとりを包摂する社会」特命チーム (2011a) 『社会的包摂政策を進めるための基本的考え方』5月31日。

(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/housetusyakai/kettei/20110531honbun.pdf>)

「一人ひとりを包摂する社会」特命チーム (2011b) 『社会的包摂政策に関する緊急政策提言』8月1日。

(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/housetusyakai/kettei/20110810teigen.pdf>)

本田由紀 (2009) 『教育の職業的意義』ちくま新書。

Karmel, T. (2012) *Youth transitions in Australia: lessons for other countries?*, Conference Paper, NCVER.

Koutsogeorgopoulou, V. (2011) *Enhancing Labour Utilisation in a Socially Inclusive Society in Australia*, OECD Economics Department Working Papers, No. 852, OECD Publishing.

Lim, P. and Karmel, T. (2011) *The vocational equivalent to Year 12*, Longitudinal Surveys of Australian Youth, Research Report 58, NCVER.

宮本みち子 (2012) 『若者が無縁化する』ちくま新書。

OECD 編著、濱口桂一郎監訳 (2011) 『世界の若者と雇用—学校から職業への移行を支援する』明石書店。

Skills Australia (2010) *Australian Workforce Futures: A National Workforce Development Strategy*, March.

杉本和弘 (2011) 「オーストラリアの国際教育と移民政策—国・機関・個人の「戦略」の交錯—」、科学研究費補助金研究成果報告書『アジア・オセアニアにおける留学生移動と教育のボーダレス化に関する実証的比較研究』(基盤研究 (B) 海外学術研究, 平成 19~21 年度, 研究代表者: 上智大学 杉村美紀)、pp.64-81。

杉本和弘 (2012) 「豪州の大学における職業統合学習 (WIL)」、平成 23 年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業」報告書『国内外における産学連携によるキャリ

ア教育・専門教育の推進に関する実態調査』(研究代表者：九州大学 吉本圭一)、  
pp.122-138。

竹田いさみ (1991) 『移民・難民・援助の政治学』 勁草書房。

デーネ・テイラー (2009) 「第1章 労働市場改革の推移」、労働政策研究・研修機構  
編『オーストラリアの労働市場の課題』、JILPT 資料シリーズ No.56、1-21 頁。

梅田久枝 (2008) 「オーストラリアの移民政策」、国立国会図書館調査及び立法考査局  
編『人口減少社会の外国人問題』 265-270 頁。

## 【論文】

# 先住民学校に対する国家の統制と支援： ーニュージーランドにおけるクラ・カウパパ・マオリに対する第三者評価 報告書の分析からー

中村 浩子（大阪国際大学）

## はじめに

本稿の目的は、ニュージーランドにおける先住民の学校「クラ・カウパパ・マオリ（Kura Kaupapa Māori）」に対する第三者評価報告書の分析から、先住民学校運動に対する同国の統制と支援のあり方の一端を明らかにすることである。

1980年代後半からの教育改革によって法制化されたクラ・カウパパ・マオリには、2011年現在、6,132名が在籍している<sup>1</sup>。その全児童生徒に占める在籍率はわずか0.8%、マオリ系の子どもたちに占める割合も3～4%に過ぎない<sup>2</sup>。

しかしニュージーランドは、世界に例を見ない先住民言語の公用語化に続き、先住民の言語による学校を法制化し、近年に至っては、国による統一カリキュラムを二つの言語で、相互の翻訳ではない内容で編成した世界で初めての国である。クラ・カウパパ・マオリが順守すべき学校運営の指針も一般公立学校とは別に策定され、また第三者評価で用いられる評価指標も、クラ・カウパパ・マオリの代表組織が参加して開発されている。このことは、教育の多様化が進みつつも分離教育に慎重な議論が展開される中、一つの考慮すべき有効なモデルを提示してくれている。

以下、本稿ではまず、クラ・カウパパ・マオリ（以下、クラと略記）の設立運動について概観しつつ問題の所在を明らかにし、クラに対する第三者評価と本研究の分析対象について説明する。そして評価において重視されていた3つの側面、すなわち、ワーナウの存在、マオリ語の教授、学校ガバナンスとマネジメントにおける評価について考察を行う。

## 1. クラ・カウパパ・マオリの設立運動

### (1) マオリ語話者の激減とワイタング条約の効力回復

先住民言語の公用語化と先住民学校の法制化がニュージーランドで果たされた背景には、マオリ語話者数の著しい減少とワイタング条約の効力回復という二つの事情があった。

英国による植民地化が始まるワイタング条約締結（1840年）以前、既に展開されていたミッション・スクールにおいて教授言語はマオリ語だった。しかし1847年に英

語による教授を政府助成の条件とする教育条例（Education Ordinance）によって同化主義政策が始められ、1867年に原住民学校法（Native Schools Act）が制定されてからは、英語を教授言語とする「原住民学校」を国が村落部に設置するシステムが1世紀ほどにわたり続いた（戦後は原住民学校からマオリ学校に名称変更）。当初は教師に多少のマオリ語の知識が期待されたが、20世紀初めには、マオリ語はときに体罰を伴いながら事実上禁止されるまでに至った<sup>3</sup>。それでもマオリ語は家庭とコミュニティにおいて生きられた言語であった。

1930年代、マオリの芸術と工芸（言語は含まれない）をカリキュラムに盛り込む「文化適応政策」が導入されたことで教育内容にマオリの要素が取り込まれて以降、「他者」の言語であり西洋技術の獲得の手段であった英語の習得とアングロサクソン化は、むしろ勢いを増していった。またこの時期までに、原住民学校より一般公立校に在籍するマオリの子どもが多くなった。戦後になると、道路の整備、村落部の経済状況の悪化とそれによる若者の町や都市への移住、就学前教育推進運動における英語習熟へのプレッシャー、テレビの普及、といった要因が重なる中、原住民学校に通う子どものうち、マオリ語のみを話す家庭は1930年の96.6%から60年の26%にまで減少することとなった<sup>4</sup>。

1960年代に入ると、マオリの最も恵まれていない領域の一つが教育であるとするマオリ問題省の報告書が提出され（1961年）、69年には原住民学校が廃止、同化政策からマオリとパケハ<sup>5</sup>の要素を統合しようとする統合政策への転換がはかられた。しかしマオリ文化を劣位に置く認識は変わらなかった。さらに1970～80年代、マオリのもの見方をマオリと非マオリの全ての子どものためのカリキュラムに取り込もうとする「Taha Maori（マオリの側、の意）」と呼ばれる施策が打ち出される。しかしマオリの言語と文化が周辺的で部分的であることは変わらず、政策決定権が依然としてパケハ教育学者や行政官にあり、同施策の実質的な最大の受益者はパケハの子どもたちであるという批判もなされた<sup>6</sup>。

クラが開設されたのはこうした文脈においてであったが、その公立学校化を後押ししたのは、1986年にワイタンギ審判所が発表した報告書だった。

1840年にマオリの首長たちと英国との間に結ばれたワイタンギ条約であるが、英語版とマオリ語版には内容の不一致がある上、ニュージーランド社会において長らく忘れ去られ、履行されることがなかった。しかし1970年代に入ると、1975年ワイタンギ条約法の制定とともに、マオリによる土地や言葉の回復を中心とする復権運動の根拠として、両言語版における文言が再び効力を得ることとなる。とりわけ同法にもとづき創設されることとなったワイタンギ審判所は、長期間に及んだ条約の不履行によるマオリの苦しみを正すため、マオリの人びとによって提起される条約不履行に関する請求について調査を行った上で勧告を行う機関として誕生した<sup>7</sup>。

とりわけ 1984 年に提起されたマオリ語に関する請求をめぐり、1986 年に発表された報告書は大きな影響力をもつに至った。ワイタング条約の英語版では、「主権の譲渡」と引き換えに「土地、不動産、森林、水産、その他財産」の「特権的で他から干渉のない所有 (exclusive and undisturbed possession)」が保障されている一方、マオリ語版では「土地や村、およびそれら全ての宝物 (taonga) に対する首長としての権限」の保護が約束されている (いずれも第 2 条)。同審判所は、マオリ語は「特権的で他から干渉のない所有」が条約によって保護された「宝物」であり、よって国 (the Crown) はマオリ語を保護する義務を負うとし、マオリ語の公用語化や放送分野における措置等のほか、マオリ語を学びたい子ども全てが学べるようにし、そのための財政的支援も行うことを勧告した<sup>8</sup>。この勧告を受け、翌 1987 年には「マオリ語法」の制定によってマオリ語が公用語化され、「宝物」である言語の回復において、マオリ語教育の推進は中心に位置付けられることになった。

1980 年代には一方で、就学前施設コハンガ・レオ (Kōhanga Reo) の設立運動が、マオリの言語、知識、文化が失われていくという強い危機感の中、マオリ自身による教育施設として展開されていた (第一校開設は 1982 年)。しかしコハンガ・レオを巣立つ子どもたちはメインストリームの小学校に上がると間もなくマオリ語を忘れてしまうため、マオリ語を教授言語とする学校へのニーズが親たちの間で高まる中、クラ第一校が 1985 年にオルタナティブな私設の学校として設立された。また高等教育段階のワーナンガ (wānanga) 第一校が同じく草の根運動によって 1981 年に開設されていたが、上述の流れを受け、いずれも政府助成を受けることになり、コハンガ・レオは 1993 年までに 809 施設、いずれかのレベルでマオリ語教育を行っている学校は 1999 年までに 455 校 (うちクラは 59 校)、ワーナンガで学ぶ学生は 2003 年までに 36,000 人に達した<sup>9</sup>。

## (2) 設立原則テ・アホ・マトゥアと分離主義批判

1987 年、マオリの人びとによるオルタナティブな学校モデルを検討する作業グループが編成され、クラの学校運営指針となる設立原則を文書化したテ・アホ・マトゥアが完成された。そしてニュージーランドの学校教育を大きく変革することになった 1989 年教育法においてクラも正規の学校としての認可を受け、1990 年に政府からの予算配分を受ける公立学校として法制化されるに至った<sup>10</sup>。テ・アホ・マトゥアは 1999 年に法的認知を得て、2008 年にはマオリ語による統一カリキュラムが編成されている。

クラの学校運営の基盤となる原則を記したテ・アホ・マトゥアには、基本的な教育哲学、教育課程編成のための指針、そして親や教師、学校理事会の役割と責任を示す指針とが、6 項目に分かれて書かれている。すなわち、①人間性 (Te Ira Tangata)、②マオリ語 (Te Reo)、③民族性 (Ngā Iwi)、④天地 (Te Ao)、⑤学習環境 (Āhuatanga Ako)、⑥基本的価値 (Ngā Tino Uaratanga) である。文書はマオリ語で作成されてお

り、英語版も発表されているが、マオリのしきたりや文化を体現するマオリ語は単純な英語への翻訳を許さないとして、英語版はあくまでテ・アホ・マトゥアの「解説」とであるとされている。

その「解説」に従えば、①「人間性」では子どもの身体的・精神的成長に向けた教育、②「マオリ語」では言語習得、③「民族性」ではワーナウ (whānau) と呼ばれる拡大家族全体による子どもの社会化、④「天地」では自然環境や宇宙への誘いに関する記述がなされている。そして⑤「学習環境」では、大人たちが励まし、年長者が年少者を助け、お年寄りをマオリの知の宝庫として敬い、楽しい学びが促進されるような教育実践を、また⑥「基本的価値」では全人的な要素、すなわち、探究心や創造性にあふれ、自らの可能性を最大限に発揮し、慈愛、喜び、笑いへの感受性を持ち、自尊心、自信、自己規律を有し、身体と精神の調和のもと、生きる喜びを放つような人間形成を掲げている。

こうした内容のテ・アホ・マトゥアを各クラの学校チャーター<sup>11</sup>に盛り込むことは、1989年教育法第155条で規定されている。また加えて同法は、全国のクラを支援・保護する Te Rūnanga Nui o Ngā Kura Kaupapa Māori o Aotearoa と呼ばれる組織がテ・アホ・マトゥアの内容の決定権を有すること、そして同文書はマオリの人びとに不利益をもたらすような変更はなされ得ないことを規定している(1999年修正法)。

こうしてクラは、親たちを中心に草の根運動から始まり、マオリの言語と文化の回復を目指すより広範な運動を後ろ盾に、設立原則への公的認知と財政的基盤を得るに至った。しかしクラに対しては、教育における分離主義であるとして批判的な立場も見られる。

クラでフィールドワークを行った伊藤は、新語・造語を伴う教育が子どもの将来にどの程度「役立つ」のか、「学力」を度外視しているのではないかという疑問を感じたという。そして、「ほぼすべてのマオリが日常的に英語を話していることを思えば…(中略)…マオリ語のみですべて生活可能になるところまで展望する事態は、かなり奇異」であり、「マオリのナショナリズムという『政治』と密接に結びついたものである」として、クラの「分離主義」(これは分析者の用語だと断りつつも)に批判的な報告を行っている<sup>12</sup>。

ニュージーランドに限らずとも、新自由主義的な教育改革が批判的に検討されてきた文脈において、人種やエスニシティに基づく分離教育は、不平等をもたらすとして否定的に捉えられてきた<sup>13</sup>。他方、公正性の原則の演繹的な適用によってマイノリティが実際に統合教育において強いられる負の経験を指摘する立場や<sup>14</sup>、教育を中心に据えてはいないものの、普遍的と想定される諸権利のみを平等に認めるような自由主義ではなく、アイデンティティと自己特有の存在の仕方に忠実であろうとする「真正さ」に基づく差異への顧慮によって、文化的存続を可能にしようとするモデルも提唱

されてきた<sup>15</sup>。

クラという選択肢は、「分離主義」「エリート主義」「ラディカル」「復古主義」「マオリ語では職にありつけない」などとする「門番」的勢力によって発展を阻まれてきたと Smith は述べている<sup>16</sup>。Smith はクラの設立運動を、2つの側面から捉えるべきと主張する。すなわち、公立学校に埋め込まれた構造的障害（パケハ利害の再生産に支配されマオリの教育達成を抑制してきた構造的障害）に対するマオリの人びとによる意識的な抵抗という側面と、学校教育における権力関係（パケハが優位でマオリが従属的位置にあるという関係）とイデオロギー（西洋の知識はマオリの言語と文化より優れているというイデオロギー）を変えることで原理的構造的変革をもたらすという側面である。

分離主義批判に対して May も、マオリ語教育の運動において文化の変容や適応を妨げるようなものは何もないと述べている。これはすなわち、運動は文化を所与の、不変のものとして隔離するのではなく、他文化との相互作用や時代状況の変化とともに豊かなものへと発展させていこうとする運動であるという意味であろう。May は、その過程を「自分たちのやり方で」達成していくことこそが目的であると主張する。そこで重要なのは、統制権であり、回顧や拒絶ではないという。May はクラの展開とは、マオリの言語と文化を、学校の内外における文化的・言語的資源として承認することから外していた以前のルールを変える機会をマオリの親たちに提供する動きであるとも述べている<sup>17</sup>。

以上からクラの設立運動とは、既存の構造的障害と権力関係を変革し、正当な統制権を得た上で、「自分たちのやり方」における自己統治をめざす営みであるということができよう。しかしあくまで、ニュージーランドというナショナルな文脈においてである。他方でクラは、話し言葉としてのマオリ語の存続と回復を目指すものであり、マオリの言語、知識、文化の正統性と妥当性を強化し、文化的に望ましい方法におけるティーチングと学習を採用しようというものであると Smith は述べている<sup>18</sup>。

Tākao とも、マオリのしきたりや伝統を基盤としてマオリ語を教授言語とするイメージ教育<sup>19</sup>を行い、マオリの精神的、文化的価値、規範、実践に基づく独自のペダゴジーを採用するクラは、2つの使命を負っているという。第一に、マオリの人びとの低い教育達成<sup>20</sup>を是正するという社会的公正の追求、そして第二に、言語の保護と発展<sup>21</sup>を含む文化の回復である<sup>22</sup>。ではその場合、国家の側は、そうした運動の展開をどのように統制かつ支援することができるのか。ニュージーランド国家は、クラの展開にどのような介入を行ってきたのであろうか。これを以下に探っていく。

## 2. 教育機関評価局 (Education Review Office) と評価報告書

### (1) クラ・カウパパ・マオリに対する第三者評価

1980年代後半に着手された教育行政改革「明日の学校」が進められる中、教育機関評価局（以下、ERO）は1989年に教育省から独立した第三者評価機関として設立された。設立以来さまざまな批判を受けて変容を遂げてきた同局であるが、2000年代に入ってから、学校を評価するだけでなく支援する機能も強化されている<sup>23</sup>。クラに対する学校評価をめぐっても、テ・アホ・マトゥアにもとづくクラに適した評価方法の開発がなされ、2001年、教育大臣のもとに編成された作業グループによる報告書が提出されている。作業グループは、教育省と ERO に加えて、全国のクラの共同組織である Te Rūnanga Nui o Ngā Kura Kaupapa Māori o Aotearoa の三者の代表から構成された<sup>24</sup>。

以来、クラへの学校評価では、次の5つの原則からなる方法が用いられることとなった。すなわち、(1)外部評価は内部評価に依拠すること、(2)評価プロセスは対話に依拠すること、(3)評価基準はテ・アホ・マトゥアの原則に依拠すること、(4)マオリの人びとがマオリ語の回復と再生に向けた努力をしているという文脈にあるマオリ語の性質に対する理解があること、(5)カリキュラム開発はマオリの知及びマオリの習慣を再確立すべくクラが努力をしているという文脈で行われていることに理解があること、の5つである。

とりわけ(4)と(5)は、ERO が学校評価を行う際、マオリの文化と言語は植民地統治とその後の同化政策の影響で衰退を余儀なくされた状態から回復と発展の途上にあるという認識、そうした中で教育実践が重ねられているという認識が必要であることを確認するものとなっている。評価方法はその後も検討が重ねられ、2008年に、『テ・アホ・マトゥアのクラのための評価枠組み (Framework for the Review and Evaluation in Te Aho Matua Kura Kaupapa Māori)』と『評価指標：テ・アホ・マトゥアのクラ・カウパパ・マオリ評価のために (Evaluation Indicators for Reviews of Te Aho Matua Kura Kaupapa Māori)』が冊子となって公表されている<sup>25</sup>。

前者が評価プロセスの全体像を説明しているのに対し、後者は評価の際に用いられる具体的な指標をまとめており、テ・アホ・マトゥアにおける前述の5つの分野それぞれにおいて、3～5指標が明記され、さらに各指標を測る項目が、生徒たちに「観察可能な行動」と「ワーナウの実践と信念」の2つの領域に分かれて各 10～20 列挙されている。

こうした評価方法が、教育省と ERO という政府の機関に加えてクラの代表組織が同等の立場で参加して開発されたことは、既存の構造的障害と権力関係を変革し、正当な統制権を得るというクラの運動の目的が、政治的には一定程度達成されたことを示唆していると言えるだろう。

## (2) 評価報告書と分析対象

表1 分析対象校と評価実施年

|   | 定例評価<br>実施年 | 追加評価<br>実施年 | 国家介入<br>の有無 | ディサイル<br>値 | 在籍者数 | 収容学年 | 地域  |
|---|-------------|-------------|-------------|------------|------|------|-----|
| A | 2009        | 2011        | 有           | 4          | 194  | 1-15 | 都市部 |
| B | 2008        | 2010        | 無           | 1          | 31   | 1-8  | 村落部 |
| C | 2008        | 2010        | 無           | 1          | 72   | 1-15 | 村落部 |
| D | 2009        | 2010        | 有           | 1          | 31   | 1-8  | 村落部 |
| E | 2008        | 2010        | 有           | 3          | 65   | 1-8  | 都市部 |
| F | 2008        | 2010        | 有           | 3          | 7    | 1-8  | 都市部 |
| G | 2008        | 2010        | 無           | 3          | 47   | 1-8  | 都市部 |
| H | 2008        | 2010        | 無           | 2          | 72   | 1-15 | 都市部 |
| I | 2009        | 2010        | 無           | 1          | 51   | 1-8  | 都市部 |

Ministry of Education, Directory of Maori Medium Schools - as at 01/02/2012より作成。

本研究で  
分析対象と  
するのは、  
上記2冊子  
が公表され  
てから  
2011年度  
までの4年  
間に学校評  
価が行われ  
たクラのう  
ち、評価内  
容が芳しく

ないために追加評価 (supplementary review) が課された9校の評価報告書である。ERO は一定の評価方法において各学校の運営状況について評価し、公的支援の必要性に関して判断する国の機関であり、公表される評価報告書は国の教育政策に多分な影響力をもつ点からも、各校の評価報告書は、本研究の課題であるクラへの国家の統制と支援のあり方を考察する格好の素材を提供するものと考えられる。またニュージーランドでは自律的な学校経営が前提とされているが、追加評価は、各学校が自己評価に基づき自己改善を図るという自律的経営の営みに対する直接的な介入であり支援であると言える。

学校評価は原則として一般の公立学校を含めて3年のサイクルで実施されることとなっている。本研究が分析対象とする4年間に定例の学校評価を受けたのは、全クラ72校(2012年2月現在)のうち52校である。よって評価を受けたクラの2割弱が追加評価を受けたことになる。うち4校が、1989年教育法第7a部にもとづく国の介入を勧告されている。同法にもとづく国の介入は、評価報告書における改善勧告にもとづいて当該校が自律的に再生をはかることが困難であると判断された場合に勧告される。

評価報告書はマオリ語で書かれているが、英語翻訳も付記されており、両言語それぞれ10~15頁の構成となっている。報告書の末尾には、次の評価予定が示され、追加評価が課される場合は12ヵ月後または24ヵ月後の実施が予告されている。

追加評価が課された9校の特徴は表1に示す通りである。在籍者層の社会的経済的水準を示すディサイル値(1が最も低く10が最も高い)が低く、在籍者数が少ない学校が並んでいるが、クラは総じてディサイル値が低い傾向にあり、全体の半分弱(31

校) がデザイン「1」、「2」は21校、「3」は11校、「4」は5校、「5」は3校、「8」が1校となっており、在籍者数も100名未満の学校が50校を占めている<sup>26</sup>。またクラは、村落部では部族コミュニティが存続している傾向にあるのに対し、都市部では複数の部族出身者による血縁関係にない家族の集まりを基盤にワーナウが形成されているとされるが<sup>27</sup>、分析対象校のうち3校が村落部に位置している。以下では、これら9校の分析から明らかになった3つの点について見ていく。

### 3. ワーナウ (whānau) への勇気づけ

本研究で分析対象とするのは、改善を要する問題が学校の自律的な取組みで解消される確信が得られない (ERO is not confident) と結論づけられた9校である。しかしそのうち7校において、ワーナウ (whānau) の学校への関わりについては肯定的な評価がなされていた。ワーナウとはここで、親たちと拡大家族の構成員から成る共同体を意味している<sup>28</sup>。

例えばB校の2008年評価報告書では、「人間性」の項目において、「思いやりにあふれる教育環境の中、生徒の健康で幸福な身体、精神、情緒に必要な対応と支援がなされている」という前書きの後、次のような記述がなされている。

ワーナウ、お年寄り (kaumatua)、スタッフは、生徒たちに思いやりがある教育環境を提供することに貢献している。堅固なワーナウの親族的つながり (whanaungatanga) のモデルとなり、また促進役となり、思いやりと尊敬と慈愛にあふれる人間づきあい (manaakitanga) <sup>29</sup>を示し、実践している。… (中略) …生徒たちは部族集団の一員であることに確かなアイデンティティと誇りをもっている (24頁)。

拡大家族ワーナウを基盤とするクラでは、各部族の伝統やしきたり、祖先とのつながりを子どもたちに伝えることが教育目標の一つとされ、テ・アホ・マトゥアにも明記されている<sup>30</sup>。上の記述では、マオリとしての人間形成を重視する理念がB校で着実に教育実践に移されていることが評価されている。他にも、ワーナウがクラの実践に参加しコミットしていることや、ポジティブな関係が築かれていること、また子どもたちが祖先とのつながりを強く認識していることが評価されている学校が6校あった。

「生徒たちは学習者として恵まれない環境にある」と冒頭の要約文に厳しい文言が並ぶF校の2008年報告書でも、生徒たちのマオリとしてのアイデンティティ形成に向けた教育については、以下のように一定の評価がなされている。

生徒たちは自由でオープンな探究心を展開させる十分な機会を提供されていない。

生徒たちはクオリティの高い教育を受けていない。

生徒たちは自分たちのアイデンティティを認識しており、他者への思いやりと配慮を示す。

生徒たちは自信をもって適切にマオリ語を使っていない。

生徒たちはワーナウ、ハプ (親族集団)、イウィ (部族) について学習している。

生徒たちは学校の内外で自分たちのことを学習する一定の機会がある。

生徒たちは効果的に学習へと誘われていない（下線は引用者、19頁）。

EROは2008年4月付のこのF校評価報告書をもって教育大臣に介入を勧告しており、同年10月から法定管理者（limited statutory manager）が着任し、介入が開始されている。自律的学校経営を是とするニュージーランドで国家介入が必要と判断される事態を招いているF校であっても、「自分たちのアイデンティティを認識」し、「他者への思いやりと配慮」をもち、自らの民族性について学習している点では成功していることが記されている。

2年後の2010年追加評価の報告書でも、在籍者数が若干9名（評価当時）の小規模校にとっては大きな挑戦であったにも拘らず、地域でイマージョン教育を提供する唯一の学校であるF校で大幅な学校改善が見られたこと、それによって将来に向けたワーナウとコミュニティの自信、信頼、関心が構築されたことが記されている。その上で、法定管理者、学校理事会、校長、スタッフ、ワーナウが目標に即した改善とクラの前進のために戦略的取組みを行っており、これら関係者の「クラと生徒たちに対する共同の、そして協同的な支援から浮かび上がるのは、生徒たちの学習成果を改善しようというワーナウのコミットメントと決意である」として、関係者の姿勢と努力を讃えている（15頁）。

具体的には、5つのワーナウ集団による子どもたちの教育への高いコミットメント、経験豊かな前任校長による臨時代理の現校長への「計り知れないほど貴重な支援」、そしてこの前任校長の貢献と指導に対する生徒やワーナウの「感謝」の念、また学校の将来的発展に向けたさまざまな支援グループによる継続的な関心と熱意に加え、地域における学校の知名度向上のための学校理事会の取り組みについて記されている（17-18頁）。

しかしワーナウが協力的であることは、マオリ語やマオリ文化の教育環境の充実を即座に意味しない。F校追加評価報告書では、同校のワーナウがマオリ語の流暢な話者を必要としており、教師自身も、自分のマオリ語力に限界を感じ、マオリ語による教育実践における深度と幅に問題を感じていることが記されている（16頁）。ここにあらためて、マオリの言語及び文化の回復という課題の深刻さと緊急性を見て取ることができるだろう<sup>31</sup>。

コハンガ・レオとクラに関するある調査によると、同世帯にマオリ語を流暢に話せる大人が1人以上いる子どもの割合は、約3割に過ぎなかったという<sup>32</sup>。そうした中で親がクラを選択する主な理由は、マオリの言語と文化を安心できる環境で学び、マオリであることの誇りとアイデンティティを育むことであったという<sup>33</sup>。

自律的学校経営と学校選択制を導入した1980年代後半からの「明日の学校」改革以降、ニュージーランドでは学校の統廃合が進められた。そうした国全体の流れの中

で、たとえ在籍者がわずか9名という小規模校であっても、また教授内容の核となるマオリ語をめぐる教師の能力が不十分であっても、クラを支えようとするワーナウやコミュニティの姿勢を評価し、場合によっては鼓舞し、勇気づけることで学校の発展を支援するという、ERO 評価における方針をここに見ることができる。

#### 4. 厳格なイマージョン教育の実施

しかしマオリの言語の学習環境に関しては、9校のうち6校が厳しい評価を受けている。

例えばE校の2008年評価報告書における「マオリ語」の項目は、「生徒たちはマオリ語のコミュニケーションに長けていない」と始まり、次のような指摘がされている。

マオリ語教育に関する方針と手続きには、スタッフ、ワーナウ、学校理事会が生徒たちのニーズに応答的な言語学習に照準を合わせるための明確な方向性が欠如している。

この分野に関するプログラム計画は、一般的なものとどまっている。教師たちは学習プログラムのための電子プログラム計画・評価システム(ETAP)を用いてはいる。(しかし)このアプローチが生徒たちの個々の言語学習プログラムの開発に向けて教師をどのようにサポートするのか不明瞭である。生徒たちに更なる支援が必要であるという認識があるにも拘らず、浮上している問題への取り組みに向けたアプローチが明確にされていない(23頁)。マオリ語教育のための全体的指針が欠如しており、プログラムの計画も具体性に欠け、どのように生徒たちのマオリ語学習を進めていくのかが明瞭でないことが、ここでは指摘されている。そして、以下のように続いている。

教師たちは言語学習を促し、言語の発展を進めるための言語習得ストラテジーを充分用いていない。新しい語彙を紹介し、文法構造について議論し、生徒たちがマオリ語でディスカッションを行えるよう質問したり促したりするような機会を常に提供していない。生徒たちが言葉の壁にぶつかり付いていけない時、教師は英語を話している。結果として、生徒たちが非常に頻繁に英語にスイッチしてしまう環境をつくりだしている。・・・(中略)・・・クラの学習環境は、マオリ語のイマージョン教育とマオリ語の発展を促し育成することをしていない(23頁)。

教室内の英語使用など、マオリ語のイマージョン教育環境が維持されていないという指摘は、他の4校でも見られた。E校報告書における上の指摘では、教師による英語使用と、それが生徒たちの英語使用を容易にしてしまう環境を問題視した上で、こうした学習環境がイマージョン教育だけでなくマオリ語自体の発展をもたらさないことが指摘されている。こうした指摘からは、クラの実践には、マオリ語の継承維持だけでなく、生きられた言語としてのマオリ語の発展という使命も期待されていることが明らかである。

一方、I校の2009年報告書の「マオリ語」の項目では、ワーナウとスタッフがマオリ語とマオリの文化の復興と維持にコミットしていること、ワーナウ、学校理事会、スタッフがプログラム計画実践を方向づけるリテラシー目標を明確にしていること、そして学校全体で行われているプログラム計画には、戦略的目標とターゲットとなる生徒集団が明確化されていることが評価されている。さらに多くの教師がマオリ語を母語としており、生徒たちが日々豊かな言語環境に置かれていることがI校の強みであると記されている。

しかしそれにも拘らず、同じ「マオリ語」の項目の冒頭には、「イマージョン環境において、生徒たちの個々のニーズと能力に効果的な配慮がなされていない」とある。同じ学年であっても生徒によって異なるマオリ語運用能力の水準に応じた配慮が欠如しているという指摘である。そして次のような「課題領域 (Area for development)」が挙げられている。

生徒たちの学習をモニターし評価するために教師が用いる明確な指針があるにも拘らず、それら指針が校内で一貫して実行に移されていない。教師たちはプログラムにリテラシーの諸段階を盛り込むことに対する理解は示している。しかしプログラム計画には反映されておらず、個々の生徒のニーズとそれらニーズに応える戦略が明らかにされていない (22頁)。マオリ語教育に関する明確な目標と指針は設定されている。しかしそれらは校内で「一貫して (consistently)」用いられておらず、また個々の生徒間で差があるマオリ語の学習進度に適した教育が実現されていないという指摘である。

同様の指摘はH校2008年報告書の「マオリ語」の項目においても見られた。ここでは上級クラスで「英語を流暢に話している」問題が挙げられ、ワーナウとスタッフは「マオリ語のイマージョン環境をクラ全体に徹底させる効果的な戦略を開発し、実行しなければならない」(23-24頁)とした上で、教師の実践における「一貫性」の欠如が問題視されている。すなわち、大半の教師は生徒たちのリテラシーの向上をモニターし、評価し、分析しているが、一部において教師の実践に格差が生じていることが指摘されている。

H校では加えて「学習環境」の項目においても、良いティーチング実践モデルが見受けられるのにも拘らず、クオリティの高いティーチング技法や実践が「一貫して」全ての教師において用いられていないとある。そして魅力的で刺激に満ちた教室がある一方で、一部の教師が、生徒たちが努力をもって取り組めるような、生徒たちの能力を伸ばそうとするような環境を効果的に提供しておらず、よって教師はティーチング技法を共有しなければならないことが課題として挙げられている (26頁)。

以上のようにクラでは、あくまでイマージョン教育を行う環境の保持が至上命題とされていることがわかる。上に見たI校の2010年追加評価報告書では、マオリ語とマオリの価値原則にコミットしていない保護者がいることがスタッフ間の懸念事項と

なっており、よって学校理事会、ワーナウ、校長、スタッフは希望者の入学方針と導入方針を見直す必要があると指摘している。なぜなら、「マオリ語力が殆ど又は全くない生徒が在籍していることは、これら生徒のニーズに応えるプログラムを提供するという更なるそして不必要なプレッシャーをスタッフに課す」ことになるのであり、英語を話す生徒の存在はイマージョンの度合いを引き下げ、「クラの価値原則を妥協させ」てしまうからである（18頁）。

イマージョン教育の環境を厳格に維持することで、全ての教室、全ての生徒たちへの教育に一貫したクオリティの高いティーチング実践を担保すること。これらがクラの評価においてとりわけ重視されていることをここに見てとることができる。

## 5. ガバナンスとマネジメントの確立

### (1) 複数階層に及ぶ自律的な「評価」

9校のうち7校で課題とされていたのは、ガバナンス及びマネジメントの問題である。

ワレクラ(wharekura)と呼ばれる中等部を含む1～13年生が在籍するC校の2008年評価報告書では、「生徒のアチーブメント」という項目で「すぐれた成果領域 (Area of good performance)」として、リテラシーの達成度が評価されている。とりわけ中等部において、全国統一資格であるNCEAレベル1（通常11年生が受験）の科目「マオリ語」で合格率が100%、同じくレベル1の「英語」で87.5%、レベル2（通常12年生が受験）の「マオリ語」でも75%に達しているといった功績が記されている（25頁）。

また「ガバナンスとマネジメント」の項目においても、冒頭部分でまず、学校理事会のメンバー構成が地域コミュニティのバランスをよく反映しており、メンバーは地域の習慣(tikanga)、儀礼(kawa)、英知(mātauranga)に精通していて情熱にあふれ、お年寄り(kaumātua)、年配の女性(kuia)、親たち、ワーナウがクラと生徒たちに高いコミットメントを示していることが評価されている（22頁）。

しかし「改善を要する領域 (Areas for improvement)」として、次の3つの問題が指摘されている。第一に、学校チャーター、戦略年間計画、自己評価の3つのつながりが明確でないことである。戦略計画の方向性がおおまかには示され、生徒の学力達成向上に重点を置くとする文書があるものの、明瞭性に欠け、自己評価プログラムもチャーターや戦略計画との連関が見られず、実施に移されてもいないことが問題とされている（23頁）。

第二に、「業務管理が不十分である」として次のように指摘されている。

校長の業務遂行(performance)に関する合意契約がなされていない。前年度の校長評価が実施されていない。当該年度の教員評価が開始していることは確認できたが、EROが評価期

間中に求めた文書の多くは提出されなかったため、教員評価のプロセスが十全に行われたのか、効果的だったのか明らかでない。教員への研修 (professional development) の機会が確保されているものの、定例の教員評価の結果を受けた研修内容であったか判断する証拠がない。学校理事会は、現状を改善するため、人事管理及び業務管理における研修を受ける必要がある (23 頁)。

業務遂行に関する評価を合意契約に即して実施し、教員評価を効果的に行い、評価結果に即した研修内容へのアクセスを用意すること。タテやナナメの関係を包摂するワーナウを基盤に文化と言語の維持と発展を目指すという特別な使命のもとに運営されているクラにおいても、やはり「合意」「評価」「効果」「証拠」に基づく合理的且つ効率的な学校経営が、他の公立学校と同様に求められていることがここに顕著に示されている。

さらに C 校における「ガバナンスとマネジメント」の問題としては、「専門的リーダーシップ (professional leadership)」が挙げられ、「健全な専門的・教育的知識とリーダーシップがない」ために、学校ガバナンスとマネジメントの要所要所で改善を促す指針が充分でないことがまず指摘されている。その上で、学校理事会はガバナンスの役割と責任をよりよく理解するために専門家の指導が必要であること、校長はカリキュラムのマネジメントと実施に集中すべきであり、各部門の主任 (heads of department) はプログラム計画、学力評価 (assessment)、プログラム評価 (programme evaluation) を詳細にモニターし、レビューを行い、これらについて報告を行う必要があると記されている (23 頁)。

すなわち、学校理事会にはガバナンスの、校長にはカリキュラム・マネジメントの責務を熟知し遂行するという、役割分担の徹底が必要とされている。また各教務部門の主任は、教授プログラムの計画と生徒たちの学力向上進捗の評価、そしてそれを受けてのプログラム自体の評価の実態を把握、評価した上で、校長及び学校理事会に報告することが求められている。加えて以上のように分割化され序列化された役割に基づく幾層にも及ぶ「評価」が行われるために、専門的・教育的な知識にもとづくリーダーシップが必要であると示されている。

以上 C 校への指摘から浮上するのは、複数階層に及ぶ「評価 (assess, evaluate, review)」の重視である。学校チャーター、年間計画、合意契約、教育プログラム計画といった文書を具体的に策定し、確実に実行に移すべく学校が自律的に評価を行うこと、これがガバナンスとマネジメントにおいて必須とされていると行うことができるだろう。

## (2) 方針と指針の策定

次に A 校の事例を見てみよう。1985 年にマオリ語のイマージョン教育を行うクラ第一校として設立された A 校は、都市部に位置している。A 校の 2009 年評価報告書

で指摘されている問題はガバナンスとマネジメントに関する項目にほぼ終始しており、国による介入が勧告されている。A校ではこの評価の前年に教師数人による苦情申立てがあり、その後7人が辞職したという。生徒への悪影響は最小限にとどめるよう努力がなされているものの、クラとコミュニティ間の緊張が続いていたことが報告書でも触れられている。また大人による大人への、大人による生徒への、生徒による生徒へのいじめに関する申立てがあったことも懸念事項として挙げられている。

報告書冒頭の要約部分では、A校が、人事と学校の方向性において設立時からかなりの変遷を遂げていることが触れられ、それがクラのガバナンスとマネジメントに影響していること、またテ・アホ・マトゥアの原則に対する理解が共有されていないため、今回のERO学校評価ではガバナンスとマネジメントを重点的に評価するに至ったことが記されている。またA校の学校理事会自身も、ガバナンスに関して改善が必要であると認めているとある(17頁)。その上で本論部分では、ガバナンスに関する問題が11項目にまとめられている。

そのうちまず「ガバナンスの役割と責任」という見出しのもと、学校理事会構成員はテ・アホ・マトゥアの原則に則り、ワーナウの意思決定への意向に沿いつつ理事として役割と責任を果たすということについて理解が不十分であると指摘されている(19頁)。

そして「コミュニケーション」と「人間関係と包摂性」の問題として、ニュースレターや報告会や会議など情報伝達の機会があるにも拘らず、要となる伝達事項が迅速かつ正確に伝えられた形跡がなく、ワーナウもスタッフも、伝達事項が伝えられなかったり、返答がなされなかったり時機にかなった対応がなされなかった例を挙げたとされ、その上さらに、EROも学校理事会と幹部とのやりとりの中で同様の経験をしたとある。またコミュニケーションの欠如がスタッフ、ワーナウ、理事会間の関係を悪化させたことが評価期間中に複数のグループから指摘されており、関係が良好でないことは、複数のグループがEROとの校外での面会を打診してきた事実に顕著であるとされている(19頁)。

またガバナンス、マネジメント、教育水準に関する自己評価にかかる情報収集が不十分であり、チャーターは時代錯誤的でテ・アホ・マトゥアが充分参照されていないと指摘された上で、「健康と安全」に関する方針、手続き、実践を即座に見直し改めることが求められている。「健康と安全」の問題として挙げられているのは、苦情、いじめ、長期欠席の3つに関する対応である。うち「スタッフの苦情への対応」に関しては、以下のようにある。

苦情対応に関する方針とガイドラインは不適切である。守秘義務、返答を得る権利、公正で友好的で時期を得た解決といったことに関する言及を欠いている。こうした詳細に欠けるため、学校理事会はスタッフの苦情に対応する際に助けとなる必要な方向性を欠いている(20

頁)。

ここで注目すべきは、正すべき問題は学校理事会の対応の仕方ではなく、あくまで理事会が従うべき方針 (policy) とガイドラインの欠如であるとされている点である。同様の指摘は、ワーナウなどからの苦情対応の問題としてもなされている。ワーナウなどからの苦情に関する方針がないために、「理事会は、申し立てられた問題に理事会が対応する際の明確なプロセスがあると確信することができない」ことが問題とされている (20 頁)。

さらにいじめへの対応においても、同様の指摘がなされている。「いじめの申し立てに関するプロセスが確実に打ち立てられていないことは明白」であり、「ゼロ・トレランス (非寛容) 政策は存在するものの、おおまかな方向性でしかなく、いじめの申し立てに対処するにあたって理事会が従う充分詳細なものになっていない」ことが問題とされている (21 頁)。人事管理に関しても同様である。上級スタッフの職務規定が存在せず、よって明確な方向性、役割、責任を欠いており、諸問題への対処が後手に回っており、評価 (appraisal) もなされていない。人事管理をめぐる問題への対応に理事会は手間取っている。よって専門家の援助が必要であると、この項目は結ばれている (21-22 頁)。

以上に見るように、対応の仕方自体ではなく、対応する際に従うべき方針や指針や規定が確立されていないことが問題とされ、それがガバナンスの問題だとされているのである。

## さいごに

追加評価を課された9つのクラに対する評価報告書の分析からは、3つの側面が明らかになった。第一に、クラの学校運営に欠かせない存在であるワーナウの関わりとコミットメントには積極的な評価がなされていたことである。1986年に発表されたワイタングィ審判所の報告書では、マオリ語は書き言葉より話し言葉としての性格が強く、よって紙と鉛筆の試験を中心とする教授は不適切であることが述べられている<sup>34</sup>。戦後における若者の都市移住に伴うワーナウの離散はマオリ語衰退の一大要因とされているように<sup>35</sup>、ワーナウは話し言葉としての性格が強いマオリ語の教授、維持、発展に欠かせない存在である。ERO は報告書において、そのワーナウをときに鼓舞し勇気づけるような表現を用いてエンパワーすることで、マオリの言語と文化の保護という国の義務を果たそうとしていると考えられる。

同様のことは、イマージョン教育の不徹底に対する厳しい姿勢についても言える。クラにおいては、イマージョン教育の環境を厳格に保持することが至上命題とされて

おり、全ての教室、全ての生徒たちに一貫したクオリティの高いティーチング実践が求められていた。またそこではクラの営み自体が、マオリ語の回復あるいは継承維持だけでなく、言語としての発展を生むものとして捉えられていた。

そして第三に、ガバナンスとマネジメントの問題として、2つの点が顕著に見られた。一つは、学校理事会にはガバナンスの、校長にはマネジメントの、そして教務主任には主任の責務を熟知し遂行するという、ヒエラルキーに基づく役割分担の徹底が課題とされていた。加えて、生徒たちの学力進捗の評価、職務規定に基づく校長評価と幹部教員評価、チャーターや年間計画やプログラムに基づく学校の自己評価など、複数階層に及ぶ「評価」の遂行が合理的・効率的な学校運営を支えるべく求められていた。もう一つは、いじめや苦情申し立てなど、校内で生じた諸問題をめぐって、EROは学校理事会の対応の仕方ではなく、あくまで、理事会が従うべき方針と指針の欠如をとりあげ、それこそがガバナンスの問題であるとの認識が示されていた。

こうした指摘は、ともすると西洋文化とは一線を画し、ワーナウを基盤とするクラの学校運営方法と相容れない側面もあると思われる。しかし明確な方針と指針、ヒエラルキー的組織構造と複数階層に及ぶ自己評価に基づく合理的な自律的学校経営のスタイルは、公立学校である以上、マオリによるマオリのための教育の営みに対しても妥協されえない点であることが、本稿の分析から浮き彫りにされたと言える。

以上の考察から、ニュージーランドにおいて、マオリのためにマオリによって展開されてきたクラの運動に対する国家の統制と支援にあつては、一方ではワーナウのエンパワメントとイマージョン環境の監視、そして他方では明確な方針・指針に基づく重層的な評価を組み込んだ自律的な学校経営という二つの柱を見出すことができるだろう。

クラへの第三者評価における現行の評価方法は、教育省と教育機関評価局という国の機関にマオリの団体が同等の立場で参加して開発されたものである。これは、植民者の子孫が先住民に対して排他的に統制権を行使してきたかつての関係の変革という、クラの運動における政治的目標が一定程度達成されたことを示唆している。加えて、ワーナウのエンパワメントとイマージョン環境の監視が重視されていることから、マオリの言語と文化が他の言語と文化と優劣の関係にない即自的な価値を有することを前提とする教育環境の構築という、もう一つの政治的目標の一定程度の達成を意味しているとも考えられるだろう。

[注]

<sup>1</sup> Ministry of Education, *Maori-medium education-as-at-1-july-2011*.

<sup>2</sup> 2011年度の全児童生徒数は762,683名 (Ministry of Education, *School Roll Summary Report: July 2011*)。2010年度、マオリとして登録されている児童生徒は170,077名で、全児童生徒の22%を占めている。Ministry of Education,

2010, *New Zealand Schools 2010*, p.13.

<sup>3</sup> Simon, J.(ed), 1998, *Ngā Kura Māori : the native school system 1867-1969*, Auckland: Auckland University Press; Simon, J. & Smith, L. T.(eds), 2001, *A civilising mission?: perceptions and representations of the native schools system*, Auckland: Auckland University Press; May, S., 2004, 'Māori-Medium Education in Aotearoa/New Zealand', in Tollefson, J. W. & Tsui, A. B. M.(eds), *Medium of Instruction policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Publishers.

<sup>4</sup> Benton, R. A., 1979, *Who Speaks Maori in New Zealand?*, Wellington: NZCER; Simon, J. & Smith, L. T.(eds), 2001, *op.cit.*, pp.170-173; May, S., 2004, *op.cit.*; 伊藤泰信, 2011, 「ニュージーランド先住民におけるマオリ的なるもの/宗教的なるものの学習をめぐる」『宗教研究』85(2), pp. 83-110.

<sup>5</sup> ヨーロッパ系植民者の子孫を意味するマオリ語。現代において侮蔑的意味合いはない。

<sup>6</sup> May, 2004, *op.cit.*; Smith, G. H., 1990, 'Taha Maori: Pakeha Capture', in Codd, J., Harker, R. & Nash, R., *Political Issues in New Zealand Education, 2nd edition*, Palmerston North: Dunmore Press, pp.183-197.

<sup>7</sup> 内藤曉子, 2000, 「未来への指針: 再評価されたワイタンギ条約とマオリの戦略(オセアニア近代史の人類学的研究: 接触と変貌, 住民と国家)」, 『国立民族学博物館研究報告. 別冊』21, pp.329-346.

<sup>8</sup> Waitangi Tribunal, 1986, *Report of the Waitangi Tribunal on the Te Reo Maori Claim (WAI 11)*, Wellington: Government Printer.

<sup>9</sup> Waitangi Tribunal, 2011, *Ko Aotearoa tēnei : A Report into Claims Concerning New Zealand law and policy affecting Māori culture and identity. Te taumata tuatahi*, Wellington: Legislation Direct., pp.151-178.

<sup>10</sup> 制度は誕生してもしかし、大半のクラは、実際に国からの認可と資金を得るまで、親たち自身が資金集めに奔走し、無償の施設に校舎を間借りするなどの経験を経てきたと言われる (Tākao N., Grennell D., McKegg K. and Wehipeihana N., 2010, *Te Piko o te Māhuri: The key attributes of successful Kura Kaupapa Māori, Appendix 2*, p.164.)。1989年教育法制定後、次々に認可を得ていったクラの成功は、教育経験者や教材や財源の不足という困難にもかかわらず、政策的支援は行われない中で実現されたものであるとする見解もある (Appleby P., 2002, "Kura Kaupapa Maori: Tomorrow's Schools and Beyond", *New Zealand Annual School Review of Education*, pp.105-121.)。

<sup>11</sup> 各学校の学校理事会が学校の統治主体として、国家が定めた学校運営に関するガイドラインの範囲内で各校のニーズにあわせた教育を行うべく策定する基本方針が記されたもの。

<sup>12</sup> 伊藤泰信, 2011, *op. cit.*, pp.99-100.

<sup>13</sup> 例えば、「分離しても平等」の原則に批判的な、ハウ, K. (大桃敏行ほか訳)、2004, 『教育の平等と正義』、東信堂。また選択と競争による学校教育を提唱しつつも「民族集団の間で学校を分断させるような政策」に反対する、ルグラン, J. (後房雄訳)、2010, 『準市場 もう一つの見えざる手: 選択と競争による公共サービス』、法律文化社、p.60。ただしハウは、教育の目標や価値、また教育制度を定める際の話し合いに、歴史的に閉め出されてきた人びとが「参加」することを提唱している。しかし分離教育には批判的である。

<sup>14</sup> Noddings, N., 1999, 'Care, Justice, and Equity,' in Katz, M. S., Noddings, N. & Strike, K. A.(eds.), *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*, New York: Teachers College Press, pp.7-20.

<sup>15</sup> テイラー, C., 1996, 「承認をめぐる政治」、テイラー, C.ほか (佐々木毅ほか訳) 『マルチカルチュラルイズム』、岩波書店、pp.37-110.など。

<sup>16</sup> Smith, G. H., 1990, *op.cit.*, pp.193-4.

<sup>17</sup> May, 2004, *op.cit.*, p.34.

<sup>18</sup> Smith, G. H., 1990, *op.cit.*, p.192.

<sup>19</sup> ニュージーランドにおいてイメージ教育とは、四段階のうちマオリ語使用率が最も高い81-100%とするレベル1のみを指し、それ以外はバイリンガル教育とされる。May, S. and Hill, R., 2005, 'Māori-medium Education: Current issues and Challenges', *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), pp.337-403.参照。

<sup>20</sup> ワイタンギ審判所の報告書 (1986年) では、1984年の時点で無資格離学者の割合がパケハ37%に対して76%であるという例が挙げられている。

<sup>21</sup> ここで言語の発展とは、話者人口の安定とともに生きられた言語としての豊かさを増すことを意味すると考えられる。

<sup>22</sup> Tākao N., Grennell D., McKegg K. and Wehipeihana N., 2010, *op.cit.*, p.163.

<sup>23</sup> 福本みちよ, 2002, 「ニュージーランドの学校評価システムに関する研究-外部評価機関の位置と役割に着目して」、『教育制度学研究』(9)、pp.216-229. ほか参照。

<sup>24</sup> Education Review Office and Te Rūnanga Nui o Ngā Kura Kaupapa Māori, 2008, *Evaluation Indicators: for Reviews in Te Aho Matua Kura Kaupapa Māori*, Education Review Office.

<sup>25</sup> Education Review Office and Te Rūnanga Nui o Ngā Kura Kaupapa Māori, 2008, *op.cit.*, p.1.

<sup>26</sup> 2012年2月現在。Ministry of Education, *Directory of Maori Medium Schools - as at 01/02/2012* 参照。

<sup>27</sup> 伊藤泰信, 2007, 『先住民の知識人類学: ニュージーランド=マオリの知と社会に関するエスノグラフィ』、世界思想社。

- <sup>28</sup> Tākao N., Grennell D., McKegg K. and Wehipeihana N., 2010, *op.cit.*, p.164. ワーナウ (whānau) は一般的には、「拡大家族」と訳される。
- <sup>29</sup> Manaakitanga の意味合いについては、Maori Language Commission によるウェブサイト「Kōrero Māori」(<http://www.korero.maori.nz/home.html>) 参照。
- <sup>30</sup> Horomia P., 2008, “Official Version of Te Aho matua o Ngā Kura Kaupapa Māori and an explanation in English: Pursuant to Section 155A of the Education Act 1989”, *Supplement to New Zealand Gazette*, Issue No. 32. 特に「人間性 (Te Ira Tanga)」(pp.740-1) と「民族性 (Ngā Iwi)」(pp.743-4)の項目参照。
- <sup>31</sup> 9つのクラを対象に行われたある調査でも、マオリ語を第一言語とする教師は半分に満たず、書く力に自信があるスタッフは3分の2に過ぎないという結果だった。Cooper G., Arago-Kemp V., Wylie C. and Hodgen E., 2004, *op.cit.*, p.xx.
- <sup>32</sup> Cooper G., Arago-Kemp V., Wylie C. and Hodgen E., 2004, *Te Rerenga ā te pūreke: a longitudinal study of kōhanga reo and kura kaupapa Māori students - Phase I Report*, NZCER, p.xxii.
- <sup>33</sup> Cooper G., Arago-Kemp V., Wylie C. and Hodgen E., 2004, *op.cit.* p.xx.
- <sup>34</sup> Waitangi Tribunal, 1986, *op.cit.*.特に「6 Education」参照。
- <sup>35</sup> Simon, J. & Smith, L. T.(eds), 2001, *op.cit.*, pp.170-173.

**State Control and Support for Indigenous Schools:  
Analysis of Third Party Review Reports on Kura Kaupapa Māori in  
New Zealand**

Hiroko NAKAMURA  
(Osaka International University)

The purpose of this paper is to investigate how the indigenous school movement has been controlled and supported by the state in New Zealand, through an analysis of third party review reports on Kura Kaupapa Māori. It considers review reports on nine schools of which Education Review Office had to conduct supplementary reviews after 2008 when the evaluation indicators for Kura Kaupapa Māori were released.

The paper first discusses the backgrounds and aims of the Kura Kaupapa Māori movement. It sheds light on the fact that the review framework has been developed jointly by the Ministry of Education, Education Review Office and the māori representatives; this indicates the accomplishment of one of māori people's long-aspired political goals to alter the power relations for decision-making on māori education.

The paper revealed three distinctive areas that were the focus of the Kura Kaupapa Māori reviews. First, the involvement and commitment of whānau -- parents and extended family -- was explicitly and highly valued in the reports of seven schools. Some favourable comments in the reports indicated the role undertaken by the Education Review Office to support the revitalisation and regeneration of the māori language and culture.

Second, concerning language education, ensuring an immersion setting by maintaining high quality teaching was considered of utmost importance. Six out of nine schools received critical comments on māori language education regarding immersion settings. These comments highlighted the role of Kura Kaupapa Māori in maintaining the language teaching quality and developing Te Reo (māori language), and that of the state in protecting the language as stipulated in the Treaty of Waitangi.

The third focus area in the reports was governance and management. The review reports emphasised that efficient self-management of schools based on clear policies and guidelines, assessment, evaluation, reviews and appraisals, and on hierarchical roles, which may not be compatible with māori values, must be

pursued.

In conclusion, the paper argued that the state controls and supports Kura Kaupapa Māori by the reviews by the Education Review Office by empowering whānau, assuring an immersion setting, and maintaining self-management structures.

## 【書評】

### 塩原良和著『変革する多文化主義へ—オーストラリアからの展望』

澤田 敬人（静岡県立大学）

本書の著者は、慶應義塾大学法学部において研究教育に従事する社会学者である。地域研究者としては、『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義—オーストラリアン・マルチカルチュラリズムの変容』などにより、オーストラリアの多文化主義について既に成果を挙げ、その高い評価により、日本におけるオーストラリアの多文化主義の研究になくしてはならない存在となっている。本書は、前著から5年を経て出版した著作として、オーストラリアの「統合」と「管理」のための多文化主義をめぐり、「対話」と「つながり」を重視した多文化主義へと変革してゆく展望のもと、オーストラリアにおけるフィールドワークで見えてきた多文化主義政策の矛盾を精緻に解釈しながら理論化してゆく迫真の研究書である。

著者は、専門の社会学はもとより、オーストラリア研究に従事する研究者の間で評価を得ているだけでなく、日本のマイノリティや外国人労働者の支援にあたる実務者から高く評価されている。評者の卑近な活動範囲の中でも、著者の評判が伝わっている。評者は勤務大学での研究教育の傍らで、静岡県浜松市の日系ブラジル人支援の実務に携わり、自治体（浜松市プロジェクト・ジュントス）と文化庁（＜生活者としての外国人＞のための日本語教育事業）の企画を運営している。これらに関連して、前浜松市長の北脇保之氏とパネルディスカッションで一緒したときに、著者の活躍の様子をうかがった。著者と北脇氏は、東京外国語大学の多言語・多文化教育研究センターでの研究活動で協働なさり、本書の「あとがき」によれば、北脇氏ほか同センターでの元同僚との相互作用により、オーストラリアの多文化主義の検討のみならず、日本の多文化共生への視座を広げられたとのことである。

浜松市における日系ブラジル人支援を中心にした多文化共生とオーストラリアの多文化主義がどのように関わるのか疑問に思ふかたがいるかもしれない。本書を読めば、多文化共生の諸施策を進める日本と多文化主義政策を進めてきたオーストラリアとが、オーストラリア国立大学のテッサ・モーリス＝スズキの提唱による「反地域研究」、さらには「液状化する地域研究」に着想を得た著者の優れた論考により、はっきりした関係として理解することができるというレベルをはるかに超えると保証する。「地域」という固定された実体ではない「旅、貿易、コミュニケーションなどの人間の活動と移動による相互作用としての「流れ（フロー）」

と「渦」から生み出されるもの」としての「地域 (=フィールド)」に刷新された関係として読者に迫ってくる。

その際、研究者とくに移民や外国人を扱う研究者が、従来の「地域」に安住した研究者であるとするならば、そのような研究者としてのアイデンティティは大きく揺らぐはずである。というのも本書では、「研究者自身がしばしば無意識のうちに自らを「定住者」の位置に同一化し、その位置から「越境者」としての移民・外国人を分析してきたのではないか」との疑いを示し、地域研究者自身が自ら「ホーム」と考える場所と「フィールド」とみなす境界を物理的・精神的に往来する「越境者」であることの宿命を呼び起こすのである。前述のテッサ・モーリス＝スズキによる「液化化する地域研究」の「流れ」と「渦」の中で生まれた「地域 (=フィールド)」において、まさに研究者は、その「フィールド」に、一人の「越境者」として立ち会う存在である。そのようなオーストラリアと日本をつなぐ「流れ」にはさまざまな出会いがあり、それらが研究生活に新しい意味を与え、研究者として、ひいては人間としての豊かさを高めることになる。

本書のインパクトは、オーストラリア研究を志す学生にも及んでいる。レポートや卒業論文の単なる引用のためでなく、オーストラリアの多文化主義をめぐる、「対話」と「つながり」を欲する学生が、そのように実践するための指針となっている。平成 22 年度と 23 年度に評者が勤務する大学は、文部科学省大学教育推進プログラム (GP)「フィールドワーク型初年次教育モデルの構築」を実施し、評者が担当するオーストラリア初年次ゼミでは、「多文化対話プロジェクト」を行った。その際、本書で批判的に検討されている「管理」の論理として多文化主義について学び、人々が「対話」を欲する多文化主義に再構築する方策を考えようと、PBL (プロジェクト・ベース・ラーニング) を企画し、各年度 10 日間のシドニー・フィールドワークにかけた。ブラックタウンのスーダン出身者、オーバーンのトルコ出身者、レッドファーンの先住民との「つながることの喜び」に基づく「対話」を行ったが、本書の精緻なフィールドワーク成果の記述から大いに学び、最も優れた模範と位置付け、それぞれのコミュニティのケースを詳細に読み取ろうとする姿勢を育んだ。本書が出版されていなければ、学生のプロジェクトは成立しなかったのも、評者は著者にたいへん感謝している。オーストラリア研究初学者の学部初年次の学生にとって、もちろん本書は難解であるが、「学び」の古い言い方である「まねび」を髣髴とさせる優れた研究と実践の指南書になってもらった。

副題に「オーストラリアからの展望」とあるように、本書は基本的にオーストラリアでのフィールドワークに基づく研究書である。しかし、最近のエスニシティ論などの人文社会科学研究において、洋の東西を問わず最先端の研究動向であ

る「白人性」のテーマが、本書にさりげなく織り込まれている。そのため、オーストラリアの多文化主義や日本の多文化共生の研究や実務に関与せずとも、本書の読者は幅広く存在し、かつ十分にその優れた分析に納得することができるものと思われる。この「白人性」を扱う手際のよさは、著者が、オーストラリアの文化人類学者であるガッサン・ハージの『ホワイト・ネーションーネオ・ナショナリズム批判』（共訳、平凡社、2003年）、および同じ著者による『希望の分配メカニズムーパラノイア・ナショナリズム批判』（御茶の水書房、2008年）というオーストラリアにおける「白人性」研究の優れた部分の翻訳をすでに済ませていることにより、本書の出版前から当該テーマに精通していたことによるものと思われる。本書の第3章「ネオリベラル多文化主義とグローバル化する「選別／排除」の論理」では、まず、「多くの白人にとって、「白人であること」は、自分がミドルクラスでありうることを保証してくれる」とのガッサン・ハージの指摘を挙げる。これを踏まえて著者は、非白人ミドルクラス移民をめぐる議論において、白人性を持たないけれどもミドルクラス性を持つ「名誉白人」に言及し、「オーストラリア主流社会にしてみれば、ミドルクラス移民が「名誉白人」でいてくれさえすれば、白人の優位性は揺るがないまま」「非白人ミドルクラス移民の政治参加を抑制しつつ、そのクリエイティビティのみをグローバル経済のなかでオーストラリア・ネーションが生き残るための資源として利用できる」との秀逸な見解を述べる。

さらに、ネオリベラル多文化主義が、オーストラリアのグローバル市場での勝利のためには、白人中心のネーションである必要はないという論理に変わると、優秀な非白人ミドルクラス移民はそれまでの主流白人に代わってオーストラリア社会の主役になることが可能になる。そうした移民は主流白人の地位を揺るがす不安の原因であるため、政府がその移民政策の支持を主流白人に求める際に、「パラノイア・ナショナリズム」というミドルクラス白人のナショナリズムを動員しようとする。そして、この段階まで来ている場合、すでに非白人ミドルクラス移民に付与された「名誉白人」の概念は失効している。「白人であろうがなかろうが、グローバル資本主義にとって有益な能力をもったクリエイティブな人材は包摂されるべきで、有為な人材でなければ排除されるべきという」ミドルクラス多文化主義が発達するからである。本書ではこのような分析により、一般には古くからあると見られている「排除と包摂」の議論に「白人性」や「深化するネオリベラル多文化主義」「パラノイア・ナショナリズム」の議論を添えて、この時代に「排除と包摂」の線引きが改めて行われることを示唆し、新たな議論の息吹を吹き込む。

評者が特段に心躍らせたのは、ネグリ＝ハートの『帝国』が、本書での多文化

主義の分析に登場したことである。ここにいう「帝国」とは、植民地主義に連動する形の帝国主義ではなく、グローバル機関、多国籍企業、主要な国民国家によるネットワーク状の権力を帯びる中心なき主権形態を指す。この権力に抵抗するために多種多様な力と欲求に基づき、真の意味での民主主義に対する深い欲望を示しつつ、創造と革新の行われる多声的な人間集団の中でカーニバル的に対話をする変革主体のことを、ネグリ＝ハートは「マルチチュード」と呼ぶ。世界人口の3分の2がこれにあたりと見込んでいる。本書では、「排除と包摂」の線引きがグローバル資本主義にとって有益であるか否かで行われるべきというミドルクラス多文化主義の支配的言説を説明する中で、スラヴォイ・ジジェックや大澤真幸などを引きながら、「資本がその誕生の地と繋がる臍の緒を絶った」段階の資本主義的イデオロギーとしての多文化主義が、ネグリ＝ハートのいう「帝国」の時代の多文化主義であり、本書のミドルクラス多文化主義のことであると説明する。したがって、ミドルクラス多文化主義においては、ミドルクラス移民は、世界大でのネットワーク状の権力的主権形態である「帝国」の住人でありたいと願うのであり、「貧者の豊かさ」にクリエイティブな可能性を認める「マルチチュード」にはなりたくない。「マルチチュード」ではなく、「帝国」に住まうことを欲する人々をネグリ＝ハートの用語では、「グローバル貴族」という。「グローバル貴族」は、「マルチチュード」を潜在的な同盟者と見なし、グローバルな政策を策定するための源泉と考えるのだが、「マルチチュード」を代表することはできず、「帝国」の統治の別の形を目指すのみとされる。

ミドルクラス移民が「グローバル貴族」とするならば、「マルチチュード」にあたるのは、本書では「下層の同胞」である。この比喩を離れて本書では、第4章「ミドルクラス多文化主義の再構築」の第6節「架け橋」としておよび第7節「マイノリティとマジョリティの対話に向けて」において、シドニー北部にある自治体のアジア系議員に対する聞き取り調査などを踏まえ、ミドルクラス移民に「架け橋」の役割を果たすよう求めている。「ミドルクラス移民は、下層の同胞と課題を共有し、主流国民と対話の関係に入ることで、より下層の移民と主流国民とをつなぐ「架け橋」としての役割を担うべき」との見解を示す。しかし、これはマイノリティ側の活動のみでは果たせず、主流国民の姿勢が改めて問われる。この指針を形作るために、著者は、多文化主義の再定式化への意欲をみせる。

2009年にシドニーとメルボルンで発生したインド人留学生襲撃事件は、私たちの記憶に新しいものと思われる。この事件を理解する仕方としても、本書によるネオリベラル多文化主義の分析が有効であることがわかる。主流国民による人種差別に基づく事件との理解はジャーナリスティックなものに止まる。ケビン・ラッドはこれを排し、単なる都市型犯罪との見方を示したが、それとも異なる。本

書で詳述されているグローバル資本主義言説のもとで、高学歴で専門職に就く印象が強いアジア系移民は、「ボートピープル」と異なり、「有為な人材」であることが主流移民の直接的な競争相手として、彼らの特権的地位を脅かすとの危惧をもたらす対象であり、そこに事件の背景があるとの理解を促す。

先住民族との共生については、まず、テッサ・モーリス＝スズキの「反地域研究」による議論の枠組みを提示している。「反地域研究」とは、「差異を当たり障りなく消去するのではなく、差異を地図化する方法で、この新たな地図化に際し、文明化された地域の共同体がたどった軌跡を描き込むのではなく、主だったグローバルな力を、可能な限り遠く離れた地点から観察すること」である。これにより、日本のアイヌとオーストラリアの先住民の歴史と現在について、「ナショナルな枠組み、あるいは通常の「地域研究」では見落としてしまう重要な問題としての差異や共通性に光をあてることになる」ため、両者間あるいは多文化主義／多文化共生の間で往復する思索が可能となり、対話と協働としての多文化主義／多文化共生による不平等な社会構造の変革を期した多文化コミュニティないし公共圏が生まれる。本書ではまず、「ホストとゲスト」の関係の転換を目指し、ガッサン・ハージを引きながら、オーストラリアでは白人も移民も「不法占拠」の土地に住んでいるので、移民も過去の植民地化に「連累」しており、先住民に対して「白人と一緒に」謝罪し、エスニック・マイノリティとして被る共通の不正義に「連帯」して戦うべきとする。そして日本でも、アイヌの存在により、「日本人の優位性」の根拠のなさを暴露し、「ゲストとホスト」の関係を乗り越えた外国人との対等な対話を求めるのである。

前著『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義』の出版から5年の間に、著者はネオリベラル多文化主義やミドルクラス多文化主義の分析による多数の論文を公表している。前著で扱った事柄は、5年を経て本書で大きく発展している。前著では、オーストラリアの公定多文化主義言説とアカデミックな多文化主義言説の相互作用と、その帰結としての多文化主義のネオリベラル化の分析に努めた。その際に、公定多文化主義言説では「包摂」的多文化主義、アカデミックな多文化主義言説では特に「反一本質主義」を扱った。これらを分析した後に、「対抗原理」としての多文化主義の再構築を模索する。アカデミックな言説も対象であるため、分析を進める際には、人類学やポストコロニアリズム批評などの議論の先端と同一であった。その最たるものがG.C.スピバックの「戦略的本質主義」であり、ホミ・バーバの「ハイブリッド性」である。

これらを踏まえて著者は、再定義された多文化主義を提示する。「多文化主義とは、将来にわたる個々人のハイブリッド性（支配的集団からの同化圧力への抵抗）を再生産するために、現在における「エスニック」な文化資本の蓄積や「エスニ

ック・コミュニティ」を基盤とした公的資源の配分が集合的・本質主義的に行われていることを承認し、促進する社会規範である」とする。即ち「ハイブリッド性を再生産する本質主義」という地平に多文化主義を連れ出し、「対抗原理」として成立させた。ここまでの「包摂」的であることを批判的に検討した公定多文化主義の分析に基づき、理論的には正しくないが研究者の倫理的立場として、マイノリティによる本質主義の利用を政治的に認めるというアカデミズムの側の意を汲み、戦略的本質主義の戦略性をマジョリティの側に委ねる結果を引き起こす懸念を斟酌した、前著の重要な到達点であった。

5年後に出版した本書ではまず、前著の出版前の2001年から始まっていたフィールドワークにより、シドニー南西部郊外の非英語系住民の集住地区であるフェアフィールドのカブラマタ・センターなどにおいて、公定多文化主義言説における「管理」の仕方の変質を読み取った。即ち、ネオ・リベラリズムによる改革以前は、社会的に「包摂」することが意図せざる結果としての「管理」になることが問題であった。その後、ネオ・リベラリズムによる定住支援サービスの改革が進行するにつれ、支援サービスが「重点化」「個人化」「柔軟化」することに伴って、支援サービスの対象者を、マイノリティ集団の人口社会経済データの収集により「選別」する必要が生じた。この「選別」の論理が、新たな仕方による「排除」の論理を生み、多文化主義の名のもとに誰かが排除されることが許されるという事実を指摘した。このフィールドワークの成果と連動する形で、オーストラリアの多文化主義における「選別／排除」のポリティクスの分析へと進み、ネオリベラル多文化主義とパラノイア・ナショナリズムが深化することの問題を理論的に詳らかにし、ミドルクラス多文化主義の再構築、さらには「反地域研究」「液化化する地域研究」による変革のための多文化主義／多文化共生を討議するグローバルな公共圏の模索へと至る。

本書ではこのようなフィールドワークと理論化の往復が示され、それは一回限りの往復ではなく、頻繁なフィールドワークと絶えざる思索が連動している。本書と前書の間では継続的な思索がなされているものとして、両方を読むことを勧めたい。両書とも、システムの緻密な分析と、変革的な公共圏を求める哲学的思索の両方の要素を帯びた社会学的想像力の賜物である。本書のみを読むのでは、ときには誤読する可能性があり、あらかじめ読者は前書によりリテラシーを得ておき、誤読を回避する必要がある。例えば、本書では、多文化主義を再構築するための変革的な公共圏に向けた「対話」と「つながり」を求めているが、この「対話」と「つながり」は、一般にとっても耳触りのよいことばであるため、日常生活のあらゆる局面で求められる心得のようなものなのかと思う可能性がある。本書では、暗黙の裡によい対話と悪い対話が峻別され、ことさら悪い対話を採り

上げるようなことはしない。評者が思うところでは、「主流国民が、ネオリベラル多文化主義による政治を自分たちにとって都合よく方向付けるために、従来からある彼らの文化資本の卓越化を図ろうとするエリートイズムの資源としての対話」は言わずもがなの悪い対話である。本書での「対話」は、「ネオリベラル多文化主義のもとで、主流国民のパラノイア・ナショナリズムに抗し、管理の名を借りて巧みに仕掛けられた社会的排除にマイノリティが抵抗し、その過程で主流国民の価値観の相対化を求める対話」であり、「液状化する地域研究」において「地域＝フィールド」を創造しようという対話」である。

この意味では、本書における「対話」は、目的を持った行動としての「プラクシス（実践）」であるのかもしれない。しかし、日常社会生活からの連想による誤読の可能性にも耳を貸すべきで、生活のすみずみに権力が及んで脅かされる危険のある「プラチーク（日常の慣習行動）」としての対話は、人間すべてにとって守られるべきものであり、実際に日常社会生活における対話が権力に脅かされているとするならば、普遍的な課題としてハーバーマスのコミュニケーション的行為（＝討議倫理学）により乗り越えてゆかなければならない。本書では、ハーバーマスのようなブルジョア公共圏への対等な参加は不可能であるとする政治哲学者フレーザーの考えを引き、「文化的に異なる「複数の」公共圏に属する人々が境界を超えて交渉しあい、主流国民の価値観も相対化するためのより包括的な場の形成」を支持し、そのような意味での「対話」であるとの了解を求める。

本書では、オーストラリアの多文化主義を対象にした社会学的想像力がいかになく発揮され、その読者が幅広く存在すると前述したが、普遍的に読者を獲得することのできる理由は、「対話」や「つながり」といった私たちの日常社会生活にも通じる思索を伴って展開するシステムの緻密な分析が、迫真の研究書として評価を高めていることにあると思われる。

（法政大学出版局刊 2010年 211+19頁）

#### 【参考文献】

- 藤川隆男（2005）『白人とは何か？—ホワイトネス・スタディーズ入門』刀水書房。
- テッサ・モーリス＝スズキ（2005）「反地域研究—アメリカ的アプローチへの批判」（翻訳）『地域研究』第7巻第1号、69—89頁。
- テッサ・モーリス＝スズキ（2009）「液状化する地域研究—移動のなかの北東アジア」（翻訳）『多言語多文化—実践と研究』2、4—25頁。
- アントニオ・ネグリ＝マイケル・ハート（2003）『帝国—グローバル化の世界秩序とマルチチュードの可能性』（翻訳）以文社。
- 塩原良和（2005）『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義—オーストラリアン・マルチカルチュラルリズムの変容』三元社。

## 2012 会計年度 オセアニア教育学会活動報告

文責：事務局

### 1. 理事会

① 2011 年 11 月 26 日（大会時） 於：筑波大学

: 以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 名誉会員について
- 紀要編集委員会の体制、紀要発行に係る印刷所等の変更、紀要に掲載された論文の著作権、アーカイブ化について
- 研究推進グループの進捗状況、海外での大会開催構想、図書企画プロジェクトの進捗状況、ECR プロジェクトの進捗状況について
- 会則変更について
- 次回理事会の開催について

② 2012 年 5 月 13 日 於：玉川大学

: 以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 第 16 回大会運営の進捗状況ならびに今後の運営方針と作業スケジュールについて
- 紀要編集のスケジュールおよび進捗状況について
- 研究推進グループの進捗状況、次回「メルボルンの集い」の進捗状況、図書企画プロジェクトの進捗状況と今後の運営方針、ECR プロジェクトの進捗状況と今後の運営方針について
- ニュースレター発行のスケジュール、会員名簿の作成、会則変更、紀要のデータベース化、紀要編集、大会発表者の資格について
- 次回理事会の開催について

③ 2012 年 9 月 20 日 於：玉川大学

: 以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 第 16 回大会運営の進捗状況ならびに今後の運営方針と作業スケジュールについて
- 紀要編集の進捗状況と今後の作業について
- 研究推進グループの進捗状況、図書企画プロジェクトの進捗状況と今後の運営方針、ECR プロジェクトの進捗状況と今後の運営方針について

- 会員名簿の作成について
- 紀要のデータベース化について
- 次期学会理事会体制について
- 次回理事会の開催について

## 2. 学会運営体制

第15回大会（2011年11月26日 於：筑波大学）総会において承認されたとおり、福本みちよ会員を会長とする学会運営体制のもと、2012会計年度がスタートしました。2012会計年度の各担当理事は、次の通りです。

会長 — 福本みちよ（玉川大学）

紀要編集担当理事 — 杉本和弘（東北大学）

研究推進担当理事 — 見世千賀子（東京学芸大学）

海外担当理事 — 宮城徹（東京外国語大学）

Web・ML担当理事 — 出光直樹（横浜市立大学）

第16回大会実行委員長 — 福本みちよ（玉川大学）

図書改訂プロジェクト担当理事 — 青木麻衣子（北海道大学）

ECR(Early Career Researchers)プロジェクト担当理事 / 事務局

— 高橋望（日本学術振興会／現：群馬大学）

木村裕（滋賀県立大学）

事務局の所在地は、昨年度と同様、以下の通りです。

〒522-8533 滋賀県彦根市八坂町 2500

滋賀県立大学 人間文化学部 木村研究室内

TEL:0749-28-8429（直通）

FAX:0749-28-8552（直通）

e-mail : mail@soes.sakura.ne.jp

## 3. メーリングリストを通じた情報発信

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

昨年度に引き続きまして、ニューズレターや学会紀要への自由投稿論文募集、ECRプロジェクト研究会の開催案内、ECR通信、第16回大会の開催案内などにつきましても、MLを通して配信いたしました。

ML は、ニュースレターや大会開催案内など事務局からの連絡事項の受信だけでなく、研究会や講演会などの各種イベントの周知等にもご利用いただけます。まだ登録がお済みでない会員の皆様、ならびに電子メールアドレスを変更された会員の皆様におかれましては、事務局まで登録用の電子メールアドレスのご連絡をお願いいたします。また、登録済みの会員の皆様におかれましては、学会員の交流や情報交換のためのツールとして、積極的にご活用ください。

## オセアニア教育学会第 15 回大会報告

大会実行委員長 佐藤 博志 (筑波大学)

2011 年 11 月 26 日 (土)、筑波大学 (茨城県つくば市) を会場として、オセアニア教育学会第 15 回大会を開催した。筑波大学との共催のかたちをとった。当初、日程は、26 日～27 日を予定していたが、諸事情により、26 日のみの開催に変更した。この際、発表者をはじめとして、会員各位のご理解をいただき、感謝している。結果的に、1 日のみの開催でほぼ例年と同じ内容の大会が可能となった。感想で恐縮であるが、今後、2 日間の開催を基本としつつも、1 日のみの開催も柔軟に許容してもいいのではないかと思っている。大学自体が多忙になってきており、特に会員数の少ない本学会の場合、大会校を探すことは必ずしも容易ではない。1 日のみの開催と言う選択肢を持つことによって、「1 日ならば大会校を引き受けられるかもしれない」と考える会員を新たに探すことができるのではないか。もっとも、この点は、個人的なアイデアに過ぎず、今後、議論が必要なことは言うまでもない。

大会は、教育学の研究室・調査室が配置された人間系学系棟 5 階、その中の大会議室をメイン会場として行われた。この大会議室では、教育学に関する博士論文・修士論文・卒業論文の審査会等、多くの研究活動が行われてきた。いわば研究センターの部屋だが、雰囲気はいかがであったろうか。

10:00 から 11:00 まで、紀要編集委員会、図書プロジェクト、11:00 から 11:50 まで理事会が行われた。11:40 から受付を開始し、12:30 から 14:30 に自由研究発表が、杉本和弘会員 (東北大学) の司会により進められた。具体的には、佐藤由利子会員 (東京工業大学) 「日米豪の留学生受入れによる経済便益と支援体制の比較」、高橋望会員 (日本学術振興会特別研究員) 「ニュージーランドにおける教員のパフォーマンス・マネジメントの理論と構造」、竹川慎哉会員 (中部大学) 「オーストラリアにおける幼年期リテラシー教育の検討」、中澤加代会員 (四国学院大学) 「スローラーナーに有用な『コーチング力』に関する一考察—オーストラリアの教室からの学びを取り入れた実践を通して—」の発表がなされた。いずれも、現地の最新の状況を詳しく踏まえ、一定の学問的主張を示すものであり、大変興味深いものであった。そして、充実した討議が展開された。

14:40 から 17:00 まで、シンポジウム「オセアニア教育研究のこれから—研究方法をめぐって—」が行われた。司会は佐藤博志会員 (筑波大学)、朝水宗彦会員 (山口大学) が担当した。このテーマの趣旨の要点は次の通りである。

・オセアニア地域の教育の研究は、論文数や書籍を見ると、ここ 10 年間に発展してきている。

・しかし、英米等の教育の研究に比べて、国内における先行研究が少ない。外国における先行研究の少なさや位置づけに曖昧さと可能性がある。

・今日、以上のような課題をふまえて、研究方法について議論しておくことは、極めて重要だろう。

・研究方法に関するテーマを設定する場合、次のいくつかの次元とそれに伴う多様性を考慮する必要があるだろう。第一に、対象地域による研究方法の違いがある。第二に、主たるテーマ・専門分野・学問的アイデンティティによる違いがある。第三に、研究方法をめぐって、キャリアによるニーズの違いがある。

・以上の問題意識から、本シンポジウムでは、「①対象地域、テーマ・専門・学問的アイデンティティ、キャリア、②研究方法（調査法を含む）の特徴と学術的成果（知見）の紹介、③個人研究の展望とオセアニア教育研究全体（学会を含む）への示唆」を共通の視点として、オセアニア教育研究の現在と未来について横断的に議論する。

馬淵仁会員（大阪女学院大学）「オーストラリアの多文化教育研究の立場から」、伊井義人会員（藤女子大学）「オーストラリアの教育行政研究の立場から」、井田仁康会員（筑波大学）「ニュージーランドの社会科教育研究の立場から」の報告が続いた。その後、会員外より招待した岡本智周氏（筑波大学）による「指定討論：社会学者から見たコメント—方法論を中心に—」が報告された。

報告は、いずれも、各自の研究キャリアをふまえつつ、「なぜ、この研究に関心を持ったのか」「どのようにアプローチしようとしたのか」「どんな研究上の困難と克服があったのか」を交えた本音の語りであった。このような研究者間の語りは、「研究言語」を主に使用する学会の議論では珍しい。そのため、テーマの重さにも関わらず、新鮮な気持ちの共有が見られた。その上で、岡本氏による指定討論は、きわめて適切かつ刺激的なものであった。すなわち、研究者の世界観と立ち位置を問うものであり、各報告者の位置づけを試案的に口頭で提起されるものであった。この提起には、各研究者は納得し、かつ自分を再認識できたためか、思わず微笑みがこぼれていた。その後、熱心な質疑応答が展開された。

17:10 から 18:00 に総会が行われた。18:10 から 20:00 に筑波大学本部棟レストランで、懇親会が行われた。懇親会では、名誉会員の記念品贈呈式もあり、華やかかつ趣のある会となった。懇親会の席上では、「シンポジウムでは、オセアニアという共通性があるから、様々な研究分野と考え方が理解できた。」という声が複数の会員から聞かれた。この辺りに、本学会のアイデンティティの一つが見出せ

るのではないだろうか。最後に、準備及び当日の運営を担当した実行委員会の方々に心より感謝申し上げる。

## 2012年度 メルボルンの集い 報告 メルボルン補習校見学と意見交換会

海外会員担当理事 宮城 徹（東京外国語大学）

メルボルン在住の会員及び当地を訪問中の会員等が情報・意見交換をする場として、「オセアニア教育学会メルボルンの集い」がここ数年開催されている。昨年は会員 2 名、地元研究者 3 名その他 2 名の計 7 名で、メルボルン国際日本語学校（以下、土曜校と呼ぶ）の見学と教職員有志との意見交換を行い、多くのことを学ぶことができた。今年、新しい土曜補習校（以下、補習校と呼ぶ）に見学及び意見交換の希望を提出したところ、藤家管幸校長から快諾をいただき、学校・授業見学、学校説明、教職員代表との意見交換会を開催することができた<sup>1</sup>。

日時: 8月4日（土）午後12時15分～16時30分

場所: Sandringham East Primary School, 9 Holloway Rd. Sandringham,  
VIC 3191

会員参加者は、坂詰貴志会員、橋本博子会員、渡辺鉄太会員、筆者の4名。非会員として、モナシュ大学教員 1 名、東京外国語大学大学院日本語教育学専修コースの修士課程学生 2 名<sup>2</sup>の計 7 名が参加した。

メルボルン補習校（The Japanese Saturday College of Melbourne）は、2011年4月に開設された「新土曜校」である。これまでの土曜校が抱えていた二つの問題（1. 日本語を学びたいと思っているメルボルン在住の子供たちが、土曜校の定員制限のため、入学できずに待機していた現状があったこと、2. 過去約 10 年で駐在者子女と永住者子女の割合が逆転し、永住者子女が過半数となっただけでなく、授業内容と授業進度が必ずしも永住者子女に適切なものとなっていなかったこと）を解消するために、親と教職員の有志が中心になって、この補習校が開かれたのである<sup>3</sup>。

補習校のウェブページ及びスワン由香里事務長の説明によると、本校の特徴として、以下の点が挙げられる<sup>4</sup>。

- 1) 国語は小学部4年からコース選択制（言語文化コースと帰国進学コース）とする。
- 2) 言語文化コースでは日本語読み書きの基本を徹底指導し、VCE<sup>5</sup>にそなえる（現在、小学4年と5年が開講）。
- 3) 帰国進学コースは日本の中学、高校受験を前提とし、新指導要領に完全対応する。そのため小6は4月から12月に1年分の勉強を終え、中学の進学コースでは、学年歴を2月開始、12月終了として、日本での受験に備える（2012年度から）。
- 4) 幼稚園部、小学部1～3年、小学部4年からの国語クラスを20人学級とする。
- 5) 小学部4年から算数、数学を選択制とする。

6) 現地校（中学校）の教育事情（土曜日の午前中にスポーツ活動などが行われることが多い）に配慮して、中学校は午後から授業を開始する。

7) 中学部 2 年、3 年生の国語年間授業時数を 120 時間とする。

生徒数は、2012 年 7 月現在、幼稚園から中学校まで総数約 135 名。そのうち、幼稚園が約 50 名、小学校は各学年約 10～15 名ずつ、中学校は各学年数名ずつである。小学校は午前国語、午後算数を学習し、中学校は午後国語、数学を学習する。その結果、同一教師が同一科目を指導することとなり、小学校から中学校までの継続的な指導が可能となる、とのことであった。

当日はまず 1 時間半ほど、スワン事務長の案内で学校・授業見学を行った。小学校の敷地は、135 名の子供たちには広く、のびのびとした環境で学んでいる。1 クラスの生徒数は少ない。日本の教室とは異なり、長机に数名が横並びで、向かい合って座っていたりする。先生の質問に積極的に手を挙げていたり子や笑顔で学習している子が目立つ印象を受けた。先生は多くが 20～30 代と思われるが、スワン事務長によると、「日本での教員経験がある者、海外の補習校での教員経験がある者、塾でのグループ指導の経験がある者、オーストラリアの教員免許を有し、現在も教員である者のうちいずれか」という。また各教室には、若い日本人のボランティア・アシスタント（ホスピタリティ系専門学校で学ぶ日本人学生）が 1、2 名ずつ配置されていた。



メルボルン補習校授業風景



意見交換会

その後、スワン事務長、幼稚園鈴木恵美子園長、奥村恵子副校長、奥村真司教諭と意見交換を行った。内容の概要は以下の通りである。

#### 【学校の運営形態】

- ・ 理事会は学校経営を司る<sup>6</sup>。

- ・学校の運営は校長をトップとする教職員会が行う。
- ・親の会は運営一般について意見を述べ、支援する。
- ・図書当番については、親に手伝ってもらっているが、親に義務的に学校運営に携わってもらおうという形はとっていない。
- ・問題があれば、クラス委員から直接、教職員に挙げるようにしてある。
- ・「悪影響がないと思われることはとりあえず実行してみる」というのが学校の方針である。例えば、小学 1～3 年の国語力の不足を補うために、放課後に作文クラブを開いている。漢字クラブも検討中である。失敗しても、元に戻せばよいというつもりで新しいことに挑戦している。
- ・非常勤校長（日本在住）とは毎週 Skype で、細かく連絡を取り合っている。

#### 【外部の学習関連機関との関わり】

- ・学研教室<sup>7</sup>と提携をおこない、子供達の中で家庭内言語の問題などがある場合に、個人指導をお願いしている。
- ・漢字に親しめるように、漢字能力検定を利用している。他の検定試験の会場として利用されるように各関係組織に働きかけている。
- ・外務省及びビクトリア政府から補助金を得ようとしているが、永住者教育に対して外務省は厳しい。教員もボランティア的に頑張っている。援助が得られなくとも健全な経営、運営は可能だが、質の向上のためには財政的援助がもらえることが鍵になる。
- ・現在の学費は補習校の方が、土曜校より高い<sup>8</sup>。
- ・運営費としては、教職員給与と校舎賃貸料が多くを占める。しかし本校の場合、所有者である Sandringham East Primary School（以下、「SEPS」）の好意により、賃貸料を低く抑えることができている。その代り、SEPS の学校活動（日本語授業、学校の催し物など）には、補習校として積極的に支援をすることで、地域コミュニティの理解と協力を得られるような努力をしている。
- ・今後、シドニーやキャンベラの補習校との連携も模索している。

#### 【幼稚園の状況に関して】

- ・文部科学省の指導要領に準拠して指導を行っているが、四技能のうち「話す」ことが困難となることが多く、その際は適宜「聞く」、「書く」の活動に変換している。
- ・純日本人の割合が昨年 50%から 30%に減った。ミックスの子どもにとっては、話す活動は難しいので、今年は聞く活動を増やしている。
- ・以前は駐在の割合が高かったが、現在では永住の割合が増加しており、遊びの中でも日本語が聞こえて来なくなっているのが悩みである。
- ・年中までは「遊び」を第一優先とし、年長から「書字」を第一優先の活動として行

う。4学期から教科書を使っている。

・小学生になってからの学習が円滑に進むように、日本的な教育の習慣を早くから学ばせている。

#### 【永住の子女を対象とした言語文化コースに関して】

・小学4年生の国語（午前中）は読解までは学習せず、日本語の読みに留まる。午後の言語文化コースの授業では、「暮らし」という大きなテーマの下で日本とオーストラリアを多角的に比較し、生徒自身にさまざまな説明をさせている。今後、1年間で自然、社会、文化、アイデンティティなどを扱っていく予定である。

・日本の文化、社会だけでなく、道徳も学ばせる予定である。

・業者テストを実施しているが、（業者の採点は日本の生徒が基準で厳しいので）永住の子は採点結果の低さにやる気を失ってしまうことがあり、扱いを検討中である。

・本来は午前午後合体で国語指導を行いたいですが、現段階では午後に算数、数学を選択しても良い形にしてある。

・評価については、駐在の子と永住の子との間で大きな得点差があるなど、様々な問題があるが、今後は家族の協力態度なども評価の対象としたい。

#### 【教職員から提起された困難な点、問題点】

・奥村真司先生：帰国予定の子女担当。漢字教育に苦労している。

・奥村恵子先生：3年生での混在クラス担当。国語と算数を教えている。学習目的の異なる子供達が混在していることから、教員の動き方が難しい。永住の子ども、駐在の子どもと認識することが大事である。

・スワン事務長：学校の質を今以上に高める方策として、来年度以降、入学者の人数を制限していく必要がある。それは教員の確保の難しさからも生じる問題である。

#### 【その他】

・本校が統一試験会場として利用されることや、土曜校などとの交流を深めることによって、日本人コミュニティが協力し合える大きなシステムがメルボルンにおける子女教育の現場全体として出来上がるようになることが希望としてある。

・全体として、オーストラリアの補習校における学習者が、学校や授業の構造上、日本式の学習スタイルとオーストラリアの学習スタイルの違いによるギャップに悩むのは仕方がない。それを学習者本人が納得することが継続のカギになる。

・日本語絵本の読み聞かせ活動などを行っている絵本作家の渡辺会員から、絵本数冊の寄贈があり、備え付け図書の実態について具体的なアドバイスもなされた。

## 【見学を終えて】

以下に筆者の私見を述べておきたい。昨年見学した土曜校は長い歴史を持ち、駐在者子女、永住者子女、一時滞在者子女など様々な背景や教育に対する考えを持つ家庭を抱えている。そのため学校的意思決定にかなりの時間と労力を必要とし、結果的に新たな挑戦に踏み出せないで現状維持にとどまってきた状況が垣間見えた。一方、今回見学した補習校は、そのような過去のしがらみから離れて、新たに学校を立ち上げた現在の学校関係者に、「とにかくやれることをやってみよう」という身軽さがある一方、運営資金や教員の確保など、各メンバーが様々な献身的努力をしながら運営している様子が見えてきた。

説明を受けた教職員からは、他校（日本人学校や土曜校）との協力関係を模索したいという発言があった。それは大きく「日本人コミュニティ」としての協同・共存の視点からの理想論であって、実際にはなかなか難しいだろう。なぜなら三校は同じ学習者（特に駐在者子女）を自分たちの学校の対象生徒として期待し、限られたパイを分け合っている現状があるからである。日本人学校（コーフィールド地域）、土曜校（オークレイ地域）、そして補習校（サンドリンハム地域）は、どれも同じメルボルン南東部に立地しているが、これは日本人、特に駐在員家族が多く暮らすブライトン地域（上記3地域と隣接）からの通学の利便性を考慮してきたからである。

補習校が新設された際、その特徴は永住者子女に対する日本語教育にあると思われたが、実際には「複線化」が柱であり、永住者子女中心の言語文化コースとともに駐在者子女中心の進学コースが併設された。一方、開校以来「永住者子女も駐在者子女も共に机を並べて学ぶことこそ、多文化社会オーストラリアにおける日本語学校のありべき姿である」という立場をとってきた土曜校は、「日本の受験に備える必要はないが、日本語は第一言語として、きちんとした日本語を身につけさせたい」と考えている家族に支持されてきているようにも見える<sup>9</sup>。しかし駐在家族にしてみれば、いずれ日本の学校への編入が必要となる子供の教育を考えると、土曜校が実施している「駐在者子女には簡単で遅すぎ、永住者子女には難しく速すぎる授業」よりも、補習校が実施している明確な「進学コース教育」の方がふさわしいと考えるのは当然である。結果として、一部の駐在者子女が土曜校から補習校に移り、補習校は在籍者が増加しつつあるのに対し、土曜校はやや減少（約400名）している現状が窺える<sup>10</sup>。

当初、新設の補習校は幼稚園の待機児童（主に永住者子女）解消と永住者子女コースの創設（同時に進学コースの併設）を二つの目玉としていたが、現在も次々と新たな試みを打ち出している。そのことが幼稚園新入生のみならず、土曜校学習者や土曜校入学希望者までも取り込むようになってきたことは、土曜校及び日本人学校からは（補習校関係者にはその意図はなくとも）ある意味脅威と受け取られている状況が生じてしまっている。さらに開校2年目の補習校において既に、「質を維持するために、

来年度から生徒数を制限したい」という当初の設置理由に反するともいえる発言がなされたことは、補習校を取り巻く環境が関係者の予想とは異なる変化をしていることを物語っている。

メルボルン地域に永住をし始める日本人の数は増加傾向にある<sup>11</sup>。メルボルン地域への流入人口自体の増加、それに伴う不動産の急激な高騰もあって、日本人の居住地にはかなり広がりが見立つようになってきており、上記 3 校に通学することが困難な地域に住む永住者も増えている。そのことを考慮すれば、今後別の地域（たとえば中心地から見て北側や西側の人口急増地域）に新しい補習校が開校されても不思議はない。今後もメルボルン地域の子供教育の動向を十分に注視していきたい。

今回の訪問に際しては、前回の反省から昨年より早めに交渉を開始し、会員にも事前通知を早めた。今回は 4 名の会員参加があり、有意義な討議が行われた。来年度以降の活動については、海外会員からの提案を参考にしながら、新たな試みを進めていただけることを期待したい。

#### [注]

1 見学及び意見交換会の実施を快くお受けいただいたメルボルン補習校の教職員の皆様に、深く感謝申し上げます。

2 本報告書作成にあたっては、この2名（住谷和樹氏、栗本真希氏）の協力を得た。深くお礼申し上げます。

3 「新土曜校、藤家管幸校長先生インタビュー」<http://www.gogomelbourne.com.au/interview/career/2628.html>（2012年8月15日閲覧）

4 「JSCメルボルン補習校」<http://www.jsc-mel.com/aboutjsc>（2012年8月15日閲覧）

5 Victorian Certificate of Education: ビクトリア州の高校卒業資格試験の略称。

6 「理事会には今後、内部代表者のみならず、外部有識者を加えていきたい。」という発言があったことから、理事会の本格的活動はこれからであると思われる。

7 学研メルボルン教室<http://gk.kt-skills.com.au/>（2012年8月7日閲覧）

8 土曜校の学費も値上げの動きがあるので、今後は差が縮まると思われる。

9 昨年度から、土曜校でも急遽、中学において複線化が導入されたのは、複線化を当初から打ち出した補習校が開校した影響であろう。

10 これらに対し、メルボルン日本人学校は、2012年4月現在、全校生徒数（プレップ～中学3年）は48名で、各学年5名前後であり、こうした生徒数の少ない状況がここ数年続いている。<http://www.jsm.vic.edu.au/>（2012年8月15日閲覧）

11 外務省海外在留邦人数調査統計をみると、平成21年、22年、23年調査のメルボルン永住者数は、7823→8500→9229と増加傾向であるが、長期滞在者数は、7840→8004→7979とほとんど変わっていない。

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html>（2012年8月15日閲覧）

## ECR プロジェクト活動報告

ECR プロジェクト理事

高橋 望 (群馬大学) 木村 裕 (滋賀県立大学)

ECR とは、Early Career Researchers の略であり、研究職に入職後、5年前後の研究者を指します。すなわち、若手や大学院生に限定するのではなく、比較的研究キャリアが浅い方全般を対象とするものです。

本プロジェクトは、そうした研究キャリアの浅い会員同士の交流の場として設定されました。その目的は、同世代、同環境の会員の交流を促進すること、交流を通じた研究ネットワークを構築することです。2011～2012 年会計年度の2年間にわたり、主に各会員の現在取り組んでいる研究報告を中心とした研究会を実施してきました。そのため、博士論文の構想やその一部、発表予定の草稿の検討、研究の方法論など、報告内容は幅広く設定されました。研究会開催にあたっては、事前に報告者を公募し、場合によっては非会員の方にもご報告をいただきました。

また、ECR プロジェクトの活動を会員の皆様に周知させていただくため、「ECR 通信」の発行を行い、活動の活性化に努めてきました。

### ○第1回研究会

➤日時、場所：2011年7月31日（日）13：00～、於：東北大学

➤報告者：

奥田久春会員「サモア教育とレリバンズに関する分析の枠組み」

石毛久美子会員「ニュージーランドにおけるプレイグループに関する一考察」

木村裕会員

「オーストラリアにおけるグローバル教育のカリキュラムをめぐるポリティクス」

➤同日の午前中、ECR プロジェクト運営メンバーである高橋、木村、石毛にて打ち合わせ会議を実施。今後の ECR プロジェクトの活動計画と次回研究会について検討を行った。

### ○第2回研究会

➤日時、場所：2011年10月22日（土）13：00～、於：滋賀県立大学

➤報告者：

中澤加代会員

「学習者のモチベーションをアップさせるコーチングカーオーストラリアの事例から」

平野知見会員

「オーストラリアにおける就学前保育についてーシドニーの事例よりー」

高橋望会員

「公立学校教員の業務・業績管理システムの理論と構造」

ーニュージーランドを事例としてー」

➤同日の午前中、ECR プロジェクト運営メンバーである高橋、木村、石毛にて打ち合わせ会議を実施。今後の ECR プロジェクトの活動計画と次回研究会について検討を行った。

○打ち合わせ会議

➤日時、場所：2012年4月22日（日）10：00～、於：名城大学（サテライト）  
➤ECR プロジェクト運営メンバーである高橋、木村、石毛にて打ち合わせ会議を実施。今後の ECR プロジェクトの活動計画、次回学会大会での報告について検討を行った。

○第3回研究会

➤日時、場所：2012年7月22日（日）、於：四国学院大学

➤報告者

中陽佑氏（非会員）

「オーストラリア・ビクトリア州における教員質保証の取り組み  
ー任期付採用教員の正式採用プロセスに焦点を当ててー」

石毛久美子会員

「ニュージーランドの乳幼児教育に関する考察  
ー幼保一元化に伴う保育者養成課程の再編に着目してー」

木村裕会員「オーストラリアのグローバル教育実践における教育評価の役割」

○第4回研究会

➤日時、場所：2012年9月29日（土）、於：桜美林大学（町田キャンパス）

➤報告者

本柳とみ子会員

「オーストラリア教員養成プログラムにおけるスタンダードの活用  
ークイーンズランド州に着目してー」

青木麻衣子会員

「2008年 NAPLAN 共通テストのインパクト  
ークイーンズランド州におけるリテラシー・コーチ育成の取り組みを中心にー」

我妻鉄也会員

「VET セクターにおける質保証制度の動向ーASQA による質保証を中心にー」

高橋望会員

「ニュージーランドにおける SWiS(Social Worker in Schools)の取り組み」

➤同日の午前中、ECR プロジェクト運営メンバーである高橋、木村にて打ち合わせ会議を実施。次回学会大会でのラウンドテーブルの打ち合わせを行った。

○第16回大会

➤ECR プロジェクトを基盤としたラウンドテーブルを開催予定

タイトル：「オセアニアの教育研究を通してみる日本の現状と論点」（仮）

# オセアニア教育学会会則

## 第1章 総則

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

## 第2章 会員

- 第4条 本会の目的に賛同し、オセアニアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。
- 第5条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。
- 第6条 会員は会費を負担するものとし、会費は年額 5,000 円（学生 3,000 円、団体 8,000 円）とする。
- 第7条 会員のうち三年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。
- 第8条
- 1) 理事会は、満 65 歳以上の会員で本会に対する顕著な貢献があった者を、名誉会員とすることができる。
  - 2) その他名誉会員に関する事項は、理事会が定める。

## 第3章 役員

- 第9条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員は総会において会員の中から選出し、任期は次の総会までとする。但し、重任を妨げない。
- 理事 5名以上（会長1名を含む）
- 監査 2名

第 10 条

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

**第 4 章 総会、理事会及び委員会**

第 11 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 12 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 13 条 理事会は、会務の執行を補佐するため、各種委員会を設置する事が出来る。委員は会員の中から理事会が委嘱し、委員会の委員長は理事に加える。

**第 5 章 会計**

第 14 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 15 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 16 条 本会の事務局は、理事会において定める。

第 17 条 本会則の改正は総会の決議による。

第 18 条 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

第 19 条 本会の研究年報である『オセアニア教育研究』に掲載された論文等の著作権は、本会が有する。

附則

本会の会則は、平成 5 年 12 月 4 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 6 年 12 月 3 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 7 年 12 月 9 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 12 年 12 月 7 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 18 年 12 月 9 日より施行する。

附則

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

附則

本会の会則は、平成 23 年 11 月 26 日より施行する。

## 『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。



出版社名 国外出版の場合は国名もしくは都市名も入れる。  
出版年 報告書等の題名に年号がついていても出版年は必ず入れる。

⑥ 以下の形式の例を参照すること。

(3) 論文提出

論文提出は **4月15日必着**とする。

[形式の例]

題名  
—副題—

(以下 3 行あける)

はじめに

「はじめに」を入れる場合は節に入れない。同じく「おわりに」を使用する場合も題目に数字を入れない。題名、副題、「はじめに」、「おわりに」は太文字にする。

1. 節の題目

(1) 小節の題目

節の題目は太文字にするが、小節は太文字にしない。なお、表や図を使用する場合は、以下のように表題、出典を明記する。

表1 州別学校数(1995年)

|    | 初等教育 | 中等教育 | 高等教育 |
|----|------|------|------|
| A州 | 200  | 100  | 20   |
| B州 | 90   | 40   | 10   |

(出典: Ministry of Education. *Education in Country C*.1993, p.16)

[注]

1) Leger, C., & Romano, J.P. "Bootstrap Adaptive Estimation: The Trimmed Mean Example." *The Canadian Journal of Statistics*, 18. 1990, p.299.

2) Barcan, Alan. *A History of Australian Education*. Melbourne: Oxford University Press, 1980.

【参考文献】

U.S. Securities and Exchange Commission. *Annual Report of the Securities and Exchange Commission for the Fiscal Year*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1983.

Boyd, William Lowe, & Smart, Don, Eds. *Education Policy in Australia and America: Comparative Perspectives*. New York: Falmer Press, 1987.

## 『オセアニア教育研究』編集委員会

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

## 編 集 後 記

『オセアニア教育研究』第 18 号をお届け致します。本号より杉本委員長を代表とする編集委員会による編集となります。2 年間よろしくお願い致します。

本号では、<特集：オーストラリアにおける教育と社会統合>と題して、「移民子弟と市民性教育」、「先住民教育と社会的包摂」、「若者の社会的包摂」をテーマにした 3 つの特集論文を掲載致しました。ご寄稿いただいた会員の皆様には厚く御礼申し上げます。

<論文>では、厳正なる審査の結果、1 本の自由研究論文を掲載することと致しました。本誌には、論文のみならず、研究ノート、現場報告、動向紹介といった投稿カテゴリーがございますので、会員の皆様の積極的なご投稿をお待ちしております。

なお、本号より投稿時の原稿形式が従来の B5 判から A4 判へ変更となりました。次号以降、投稿を検討されている会員におかれましては、本誌掲載の執筆要領をご確認の上、投稿原稿を作成いただきますようお願い致します。

(編集幹事 我妻鉄也)

**Peer Review Statement**

**All research articles in this journal have undergone rigorous peer review, based on initial editor screening and anonymous refereeing by three referees.**

**『オセアニア教育研究』 第 18 号**

頒布価 1,500 円

2012年11月30日 印刷

2012年12月 1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

〒522-8533 滋賀県彦根市八坂町 2500

滋賀県立大学人間文化学部 木村研究室気付

# JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.18

DECEMBER 2012

## CONTENTS

### Feature Articles

- Education and Social Integration in Australia  
Kazuhiro SUGIMOTO..... (1)
- The children of immigrants and citizenship education in Australia: How and what the children of Japanese immigrants have learned  
Toru MIYAGI Akihiro TAKEUCHI..... (3)
- The Context of Indigenous Education within Australian Social Inclusion Policy  
Yoshihito II ..... (19)
- Social Inclusion Policy for Youth in Australia: Promoting the Transition from Education to Work  
Kazuhiro SUGIMOTO..... (33)

### Article

- State Control and Support for Indigenous Schools: Analysis of Third Party Review Reports on Kura Kaupapa Māori in New Zealand  
Hiroko NAKAMURA ..... (46)

### Book Review

- Yoshikazu SHIOBARA, Toward Multiculturalism for Transformation  
Takahito SAWADA..... (66)

**Activity Reports** ..... (73)

**Society Articles** ..... (87)

**Editor's Notes** ..... (94)

Society for Oceanian Education Studies