

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第 29 号

目 次

〈特集〉 オセアニア地域の多文化主義教育

趣旨説明

伊井義人・・・1

《講演録》多文化主義／多文化共生の限界を越えていくために：教育のあり方に注目して

塩原良和・・・2

オーストラリア多文化主義政策における「多様性」への眼差しの変化と教育の役割
—政策動向の概観から今後の研究の方向性を考える—

青木麻衣子・・・25

教師教育と社会正義

—オーストラリアの動向を中心に—

伊井義人・・・37

〈論文〉

オーストラリアではどのように小学校教師はシティズンシップを育成する社会科授業をしているのか？

—NSW州の歴史授業のゲートキーピングと教師用リソースモデル授業に焦点を当てて—

酒井喜八郎・・・49

〈文献紹介〉

Rob Gilbert, Libby Tudball, Peter Brett 著

Teaching Humanities & Social Sciences: Teaching & Learning Across Australia 7th Edition

酒井喜八郎・・・66

〈オセアニア教育学会情報〉

2023 会計年度オセアニア教育学会活動報告（事務局）・・・69

オセアニア教育学会第26回大会報告（実行委員長：山田真紀）・・・71

オセアニア教育学会会則・・・73

『オセアニア教育研究』編集委員会規程・・・76

『オセアニア教育研究』執筆要領・・・77

『オセアニア教育研究』編集委員会・・・80

〈編集後記〉

【特集：趣旨説明】

オセアニア地域の多文化主義教育

伊井義人（大阪公立大学）

本特集は、三本の論稿から構成され、オセアニア地域、特にオーストラリアにおける多文化主義教育について検討している。同国における多文化主義と教育の関係性は古くも新しい側面をもっている。これは、多文化主義の枠組みだけではなく、教育の質自体も変化しているためであり、そこに新たな関係性を見出すことができるからである。本特集での論稿は、それぞれの観点から、その関係性を扱った内容となっている。

最初の論稿は、オセアニア教育学会第26回大会（椋山女学園大学：オンライン実施）記念シンポジウムの講演録となる。講演題目は塩原良和氏（慶應義塾大学）による「多文化主義／多文化共生の限界を越えていくために：教育のあり方に注目して」である。塩原氏による講演に加え、小林美穂氏、ニコルス潤子氏によるコメント、質疑応答の様相も同時に記録されている。ここではハワード政権以降の多文化主義政策の後退をリベラルな福祉多文化主義からマスキュラーなネオリベラル多文化主義への変容の観点から考察していると同時に、多文化状況の捉え方に関して「他者と関わることからの学び」の成果も紹介している。塩原氏の講演を、学校現場の経験の観点から語ったのが小林氏、ニコルス氏である。ここでは、文化を実際に尊重するということの難しさと同時に、「人と違うことは当たり前」という前提のもとに、子どもたちも教員も様々な日常経験を通して、文化状況を理解し、そこでの教育実践を進めていくことについてリアリティを持って語っている。

青木麻衣子会員（北海道大学）の論稿では、オーストラリアの多文化主義が多様性を認めつつも、それらをどのように包摂するのかを先行研究を整理し論じている。その一つの取組みとして大学における「固有の必要条件」を視点に定めている。多様性への対応が教員不足に直面する教育機関や教員にとって負担に直面する危険性も論じている。

伊井義人（大阪公立大学）の論稿では、教員不足に直面するオーストラリアの学校教育における厳しい状況の中、教員の量的確保と質的な維持を前提とし、多文化状況にあるオーストラリアの教員養成制度における社会正義の位置づけを論じている。その中でも、社会正義を社会的公正や平等とも関連づけながら、その用語の整理も試みている。

以上の三本の論稿には、学習者一人ひとりの違いを尊重する個別性と、その違いを尊重するという基盤を社会全体で共有するという多文化主義の中で、教育がいかに実践されるべきかというヒントが散りばめられている。多文化主義という考え方には、多様性を前提とした考え方と同時に、それを基盤とした国家という包括性も共存している。それらの調和を実現することの鍵は、理念の考察と同時に、教育現場にあることが、この特集からも読者には感じていただきたい。

【講演録】

オセアニア教育学会第26回大会 記念シンポジウム

於 梶山女学園大学教育学部（オンライン）

2022年11月26日（土）13：00～15：30

多文化主義／多文化共生の限界を越えていくために：教育のあり方に注目して

講演者プロフィール

塩原良和氏：慶應義塾大学法学部教授。慶應義塾大学大学院社会学研究科後期博士課程単位取得退学。2004年「包摂」をこえて 1990年代から2000年代初頭のオーストラリアにおける公定多文化主義とその社会的文脈」で博士号（社会学）を取得。専攻は社会学・社会変動論、多文化主義研究、オーストラリア社会研究。

コメンテータープロフィール

小林美穂氏：シドニー市内の公立保育園のエデュケーター。教育学修士・国際関係学修士。

Early Childhood Teacher の資格を持ち、長く言語教育・幼児教育・保育職に関わる。日本の中学校・高等学校の教員免許状（英語）も取得している。

ニコルス潤子氏：昨年度末まで、シドニー日本人学校で日本語を、シドニー市内の公立小学校で倫理を担当。言語教師（日本語と ESL）の免許を持つ。現在は、メルボルン在住で、公立の小中高一貫校にて日本語の言語教師として勤務している。

スケジュール

- 13時10分～14時00分 塩原良和氏ご講演
- 14時00分～14時10分 小林美穂氏からのコメント
- 14時10分～14時20分 ニコルス潤子氏からのコメント
- 14時20分～14時30分 指定討論者 馬淵仁会員からのコメント
- 14時30分～14時45分 塩原良和氏からのリプライ
- 14時45分～15時10分 質疑応答（参加者27名）

1. 塩原良和氏のご講演

(1) はじめに

本日は貴重な機会をいただき、まことにありがとうございます。私は社会学・国際社会学の観点から、オーストラリアの多文化主義と日本の多文化共生について研究してき

たものです。現地でのフィールドワーク、インタビュー、そして政策言説の分析を主な方法論として、多文化主義／多文化共生について理論的に考察してきました。

私自身の「多文化主義／多文化共生」への視座は、社会学的であると同時に批判的なものであり、それと同時に現状への批判だけではなく、それを乗り越えるオルタナティブなあり方に関心をもっています。それには、私が同僚たちとともに、メルボルン大学の人類学者ガッサン・ハージの著作をいくつか邦訳してきたことも影響していると思います。

最初に言うておきますが、私は「教育」の専門家ではありません。今日のお話に関係するところでは、私と「教育」の関わりのあり方は次のようなものです。

第一に、私はオーストラリアにおけるリサーチフィールドのひとつとして、主にシドニーにおける日本人永住者の親たちによる日本語コミュニティ言語教育に関心をもち、2001年頃から断続的に調査を続けてきました。実は、本日のコメンテーターのひとりである小林美穂さんは、長年にわたる私の重要な研究協力者であり、彼女を通じて多くのことを学んできました。

第二に、私は日本の大学の専任教員となってもなない2007年頃から、勤務先の大学におけるサービスマニエール教育の実践として、東京近郊における外国につながる児童・生徒のための学習支援教室・地域の居場所づくり活動に学生とともに参画してきました。

本日の講演では、こうした「移民背景をもつ子ども・若者」あるいは「移動する子ども・若者」と自分自身との関わりの経験を題材に、「多文化主義／多文化共生の限界」とは何か、それを乗り越えていく方向性とはどのようなものなのか、考えてみたいと思っています。

なお、個人的にパワポはあまり好きではないので、今日もお手元にあるレジユメをみながら話を聞いていただければと思います。

(2) 「リベラルな福祉多文化主義」から「マスキュラーなネオリベラル多文化主義」へ

私が仲間たちと邦訳してこの7月に刊行させていただいた『オルター・ポリティクス』という著作のなかで、ハージはオーストラリアの多文化主義はいまや対症療法的なものに過ぎず、社会変革への推進力をもたないと宣告しています（ハージ2022）。

もちろん国際比較上は、オーストラリアは依然として世界に冠たる多文化主義国家だとみなされています。Multiculturalism Policy Index という国際比較プロジェクトでは、オーストラリアは移民多文化主義の充実度としては依然として1位を占めています。

<https://www.queensu.ca/mcp/immigrant-minorities/mapping-the-index-im>

もうひとつの重要な国際比較指標である Migrant Integration Policy Index を見ますと、オーストラリアは2014年から19年にかけて順位を下げていますが、依然として

上位 10 か国に留まっています。 <https://www.mipex.eu/key-findings>

それゆえ、オーストラリア多文化主義政策の後退は実際に起こっており、そのさらなる進行には警戒する必要がありますが、先ほど述べたハージの診断はあくまでも「社会変革」への推進力、つまり、「いまよりも良い、別の社会への展望をそこに見出すことができるかどうか」という観点からの批判だと理解するべきでしょう。もちろんハージの批判の背景には、ハワード政権以降のオーストラリア多文化主義の長期的な停滞・後退の流れがあります。その傾向が 2010 年代後半においても変わらず、むしろ拍車がかかっている可能性はあります。

さて、オセアニア教育学会という研究者の集まりの場で、オーストラリアの多文化主義政策の歴史をこれ以上詳細に説明する必要はないと思いますので、私とその近年の変化をどのように捉えているのか、要点だけを述べておきたいと思います。つまり、私はそれを「リベラルな福祉多文化主義」から「マスキュラーなネオリベラル多文化主義」への変質だと考えています（塩原 2023）。

私がいうリベラルな福祉多文化主義の特徴は、以下の 3 つに集約することができます。

第一に、それはウィル・キムリッカのいう、リベラルな多文化主義であることです（キムリッカ 2012）。すなわち、エスニック・マイノリティの文化的差異とアイデンティティの自己決定の権利の承認は、個人としての自由や権利の保障を基本とするリベラリズムの政治体制と両立する限りにおいて、認められるということです。なおリベラルな多文化主義は、その前提としてリベラル・ナショナリズム、すなわちリベラルな政治体制を維持するうえでのマジョリティ国民のナショナリズムの重要性を強調する発想に基づいていることにも注意が必要です。

第二に、それは多文化的シティズンシップ、すなわちエスニック・マイノリティに対する公正な経済・社会的資源の再配分と、彼・彼女たちの文化・アイデンティティの適切な承認・尊重の両立を追求します。そのためには、エスニック・マイノリティの社会的シティズンシップの前提としての文化的シティズンシップの承認が必要とされます。

第三に、それは福祉多文化主義としての側面を強くもっています。すなわち、福祉国家体制を前提とした民族・文化的差異の承認を伴う移民の公正な経済社会的統合を目指す政策群を実施しています。そして、それはしばしば、エスニック・コミュニティの制度化とエンパワーメントを伴っています。

こうしたリベラルな福祉多文化主義が、マスキュラーなネオリベラル多文化主義へと変容してきたというのは、次のような意味においてです。

第一に、武川正吾氏が「グローバリズムの社会政策」への再編圧力と呼んだような、ネオリベラリズムの台頭に伴う福祉国家的社会政策の衰退が起こります（武川 2007）。それは福祉多文化主義的な政策にも影響を与えますが、ここでは多文化主義政策を正当化する論理そのものが、移民の人権を擁護する「権利ベースの倫理」から、移民の経済

的メリットを強調する「経済ベースの論理」へと重心移動していくことを強調しておきます。その結果、マジョリティ国民にとって「役に立つ／立たない」あるいは「メリット／コスト（リスク）」という基準による、移民受入の選別性の強化が起こります。それは論理必然的に、ある特定の移民の排除を伴います。

第二に、自己責任規範の影響力の拡大が起こります。その結果、移民は政府に頼らず、自力で社会的成功をつかむべきだという社会規範が有力になっていきます。

第三に、「マスキュラー・リベラリズム」と呼ばれる傾向、すなわち、主流社会の「中核 (core)」をなすとされ「リベラル」だとされる価値観を、移民が「共有」するようにマジョリティ国民側が「強要」する風潮が強まります。それは「オーストラリア的価値観」の強調とシティズンシップ・テストの導入や強化、そして日常生活における（特にムスリム住民への）レイシズムやマイクロアグレッションとして現れていきます。それと同時に、こうした「価値観」を共有できない者は、この社会から「排除」すべきである、という論理が、まさに「多文化主義」の理念そのものに組み込まれていくことになります。

(3) 「地域における多文化共生」から「外国人材との共生」へ

さて、次に日本における外国人政策とその基本理念の変化について、私の捉え方を説明しておきます。もちろん、詳細な経緯を説明している時間はないので、ごく簡単に述べると、それは「地域における多文化共生」と呼ばれる理念が、「外国人材との共生」あるいは「外国人との共生社会」と呼ばれる理念に次第に取って代わられていくプロセスだということができます。

総務省が2006年に公表した「地域における多文化共生推進プラン」が、日本の多文化共生施策を確立させたと言われてきました。こうした政策文書が基本的に、「日本人」と「外国人」を明確に分ける論理に基づいて記述されていることは、しばしば指摘されてきました。そしてこの二分法をもとにした、「日本人」が「外国人」に対して「日本人と同様に」日本社会で暮らしていけるように「支援」してあげるといったパターンリズムの構図が、「地域における多文化共生」の施策の根底にありました。

しかし研究者や実践者の批判を受けて、2010年代に入ると総務省は、こうしたパターンリズムの乗り越えを目指します。それが明治大学の山脇敬造氏が「多文化共生 2.0」と呼んだ流れです。<https://www.clair.or.jp/tabunka/portal/info/contents/114679.php>

そこでは、ただ支援されるだけの存在ではない、地域社会の主体的担い手としての「生活者としての外国人」の貢献が強調されました。それはインターカルチャリズム（インターカルチュラル・シティ）やSDGsといったグローバルな包摂の規範とも接合することになり、2020年に公表された総務省「地域における多文化共生推進プラン（改訂）」でもその流れが示されました。

一方2010年代後半になると、「地域における多文化共生」は「地方創生」施策の一環

としても位置付けられるようになりました。その流れは2018年から始まった「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策」に引き継がれます。そこでは少子高齢化と労働力不足解消を念頭においた「地域経済・産業の振興」の手段としての「外国人材」の活用という論理が強調されていくこととなります。そしてそこで提唱された「外国人との共生社会」という理念は、表面的には「共生」をうたいながらも、実際には「外国人」に日本語を習得させ、日本社会の仕組みを理解させ、納税などの義務を果たさせ、日本社会のルールを守らせる。そのうえで「外国人材」としての能力を発揮させることで日本の経済社会に貢献させるように「支援する」という論理を明確に読み取ることができます。他方で、「地域における多文化共生」の理念は日本政府の外国人政策の言説全体のなかで周辺化されてしまっています。

また2018年以降の総合的対応策では、「共生のための排除」という論理が明確に見いだされます。すなわち、日本社会のコスト・リスクになる外国人を排除することこそが「共生」のために不可欠である、という論理です。それは非正規滞在者、難民申請者、留学生等への「不法」「偽装」「税金を払っていない」といったレッテル貼り、つまりスティグマ化を伴っています。

まとめると、今日の日本政府の外国人政策には、①「日本人と外国人の二分法」の再強化、②「国益」を基準とした外国人の選別的受け入れの強化、③「共生」の名の下で黙認・推進される排除、という、3つの特徴が見いだされるようになっていきます。

(4) 他者との「飼いならし」の関係性の再考

さて、ここまで述べてきたような問題性が、私のいう「多文化主義／多文化共生の限界」なのだとして、それを「越えていく」ためには、どのようなオルタナティブの方向性が構想できるのでしょうか。

まず大前提として、日本でもオーストラリアでも、「リベラルな福祉多文化主義」の(再)強化が必要であることを挙げておきます。そもそも日本の場合は、「リベラルな福祉多文化主義」の要素は多文化共生施策においては未発展のままでした。それを展開させていくうえでまずは、いまだに日本社会における「移民」の存在を公式に認めようとしない日本政府の姿勢を改めさせる必要があります。

そのうえで、「マスキュラーなネオリベラル多文化主義」あるいは「外国人材との共生」という日豪の動向に、移民や外国人を主流社会のマジョリティ国民にとっての「道具」とみなす発想が共通していることに注目したいと思います。ハージはこのような発想を、他者との「飼いならし」の関係性と呼んでいました(ハージ2022)。つまり、自分たちにとって役立つ道具として「他者」を飼いならす、という関係性の結び方です。

こうした他者との道具的な関係性が、近現代において私たちを強く拘束してきたことは間違いありません。しかしそれにもかかわらず、私たちは、他者とそれとは異なる関係性を取り結ぶこともできるとハージは強調します。そのような異なる関係性のあり方

は、支配的な「飼いならし」の関係性によって構築されたリアリティの陰に隠されてしまい見えにくくなっているだけで、私たちは現にそのような関係性を他者と取り結んでいるし、そのような関係性をもとにリアリティを再構築することもできるはずなのです。

もうしそうなのだとしたら、道具的な「飼いならし」の関係性とは異なる、他者としての移民／外国人との関係性の結びび方を再発見して、それに基づいて私たちが現実を見つめ直すことができるように促すことが、「教育」という実践が果たすことができる役割のひとつなのではないかと思うのです。

(5) 多現実主義と交差性

このような問題意識から私に関心を寄せているのが、ハージのいう「多現実主義」という視座です（ハージ 2022）。

この多現実主義という視座は、日本の多文化共生に関わる研究者のあいだでも近年注目されている「インターセクショナルリティ（交差性）」という概念を補助線にすると理解しやすいでしょう。交差性とは、人種、階級、ジェンダー、セクシュアリティ、ネイション、エスニシティ、障がいなど様々なカテゴリーにまたがる権力関係が、社会関係や個人の日常的経験に影響を及ぼすあり方を検討するための概念です（ヒル＝コリンズ・ビルゲ 2021）。この交差性という概念は、差別や偏見、経済社会的な不平等の構造がマイノリティに身体化されることを通じて、彼・彼女らが経験するリアリティのあり方が構築されていく過程を考察する際に有効性を発揮します。

冒頭で述べたように、私はもう 15 年ほど、勤務先の大学生が参加するサービスラーニング教育の実践を続けています。私の授業を履修した学生には、東京近郊の外国人集住地域を拠点とする NPO に半年から 2 年間、ボランティアとして継続的に関わってもらいます。そして、その多くが生活困窮家庭の出身でもある外国につながる小中高生に勉強を教えたり、彼・彼女たちのための地域の居場所づくり活動に取り組んでもらっています（塩原 2022）。

そうした外国につながる子ども・若者は確かに、マジョリティとしての「日本人」とは異なる民族文化的背景や自己同一化のあり方を有しています。にもかかわらず、サービスラーニングに参加している、私の大学の学生たちがまず圧倒されるのはたいてい、そうした子ども・若者が経験している「貧困・格差」の現実のほうです。

とはいえ、そこに「異文化」の要素が介在しないわけではありません。現場に何度も足を運び、外国につながる子ども・若者たちと関係性を深めていくうちに大学生が気づくのは、彼・彼女たちの身体に刻み込まれた民族・文化的差異に由来する差別や不平等の構造が、彼・彼女たちが経験する現実を立ち上げていく、複雑な交差性のあり方に他ならないのです。

この多様で複雑な交差性のあり方ゆえに、同じ社会に生きているはずの人々は、それぞれ異なる多様な現実＝リアリティーズを経験することになるのです。大学生たちは現

場で、「大学生」という存在をマンガやドラマの中でしか知らなかった子ども・若者たちと出会っています。それは、日本社会に満ちた悪意あるヘイトスピーチや貧困バッシング、そして「悪気のない」マイクロアグレッションによって消耗し、希望を奪われていく子ども・若者たちと、まさにその同じ社会から活力や未来への希望を受け取って育ってきた大学生たちとの出会いでもあります。

あまりにも異なる現実直面している人々と出会うとき、私たちはしばしばその相手を「住んでいる世界が違う」と表現することがあります。ある社会で周辺化された人々とそうではない人々との出会いは、「異文化」との出会い、あるいは異なる階層に属する人々との出会いである以上に、同じ社会のなかで異なる世界、つまり現実を生きている人々との出会いでもあるのです。

それゆえハージの提唱する多現実主義は、多文化主義という言葉よりも、私たちの社会における「共生」という課題の特質とその困難さを適切に表現しています。私たちが目指さなければならないのは異なる文化を持つ人々との共生というよりは、自分とは異なる世界を生きる人々との共生であり、そのために乗り越えなければならないのは「異文化の理解」である以上に、「他者の生きる現実」とその背後にある交差性の様相を理解し、対話することの困難さなのです。

(6) 共生への思考法

そのような多現実間の対話を行うために必要な思考法を模索する際、在豪日本人永住者（その多くは国際結婚家庭）の親たちによる日本語教育の実践についての調査から得られた知見も有益な示唆を与えてくれます。とはいえ、この点については、まさに当事者である小林さんやニコルスさんがコメンテーターとしていらっしゃるので、詳細についてはおふたりにお任せすることにしたいと思います。

ご存知の方も多いと思いますが、1990年代以降のオーストラリアでは、それまでの「国語」としての日本語教育とは異なるニーズを自覚した日本人永住者、特に国際結婚家庭の親たちが、オーストラリアの多文化主義政策の枠組みを活用しつつ週末コミュニティ日本語教室を立ち上げていきました。2000年代に入るとシドニーを中心にその教室数は増加し、そこでの教育実践は「継承語としての日本語の重要性」という考え方に強く影響されるようになっていきます。

私は2019年に、小林さんとともに、シドニーのある週末コミュニティ日本語教室で学んだ経験があり、当時大学生であった日系の若者たちとその日本人の母親へのインタビュー調査を行いました(Hamano et al., 2023)。後ほど、その詳細は小林さんからご紹介があるかもしれません。

その調査で、私たちはこうした教室の日本語教育としての有効性や、それがもつ日系コミュニティの維持・再生産の機能などではなく、教室での実践に関わる日系の生徒や親たちの経験そのものに注目して考察を進めました。そこから見えてきたのは、元生徒

やその親たちひとりひとりが、日本、オーストラリア、そしてその中間領域にある複数のリアリティを同時に生きているあり方でした。つまり彼・彼女たちは「日本かオーストラリアか」といった二者択一的なリアリティ、あるいは「日本人かオーストラリア人か」といった二者択一的なアイデンティフィケーションではなく、「日本とオーストラリア」というリアリティ、「日本人とオーストラリア人」というアイデンティフィケーションを同時に生きるような生き方を、結果的にしているように私たちには思われたのです。それはハージが近著で、「レンチキュラーな (lenticular) 複数的現実 (realities)」(Hage 2021)と表現したような、存在のあり方でした。

子どもを週末コミュニティ日本語教育に熱心に通わせる親たちは、「継承語としての日本語の重要性」という言説に多少なりとも影響を受けています。「継承語 (heritage language)」は、文字どおりエスニック／ナショナル・アイデンティティと密接に関連した概念です。したがって「移民出自の子どもに日本語を継承させる重要性」という主張はしばしば「子どもに日本人としてのルーツを継承させることの重要性」という意味に解釈されることがあります。確かに、子どもを週末コミュニティ日本語教室に通わせる親の動機には、外部の観察者から見ると日本への文化ナショナリズムと呼びたくなる要素も含まれていることがあります。

にもかかわらず、私たちが出会った日系の親たちの多くは、自分の子どもたちが「日本人」ではなく、日本にルーツをもちつつも「オーストラリア人」として成長していることに抵抗を感じておらず、むしろ誇りに思っています。なぜなら、子どもたちが継承することのできた「ルーツ」とは、彼・彼女たちを日本、あるいは日系移民コミュニティに縛り付けるものではなく、それを資本として子どもたちがより広い「世界」(これは地理的な意味とは限りません)へと動いていくことを可能にするものだと、解釈されているからです。この場合、「継承語としての日本語」は、若者たちが日本・オーストラリア・あるいはそれ以外の土地を移動しながら生きていくことを可能にするものだ、と捉えられています。

そして子どもたちが大学生になったいま、親たちは今度は「将来生まれてくる自分の孫にも日本語を教えたい」と、異口同音に希望を語っていました。それは「将来自分が年老いて、英語が話せなくなったときのため」だと説明されました。つまり親たちにとっての「幸せな老後」は日本に帰国して子や孫と離れて孤独に過ごす将来ではなく、オーストラリアに住む日本人として、日本語を話しながら、子や孫や友人たちに囲まれて暮らす将来として想像されています。まさにオーストラリアと日本という現実をレンチキュラーに生きていく「幸せな老後」へと、彼女たちの日本語教育のモチベーションはつながっていくのです。

一方、元生徒である大学生は、幼い頃、親に言われるがままに通い始めた週末日本語教室に通い続ける意味を、成長するにしたがって自分自身で独自に見つけだしていきました。それは、日本や日本語とつながった自分のキャリア展望であつたり、日本と関連

した趣味であったり、さまざまでした。しかし、特に興味深かったのは、大半の元生徒が週末日本語教室をオーストラリアのホスト社会の学校とも、自分自身の日系移民家庭（その多くが国際結婚家庭ですが）とも異なる「居場所」として認識し、そのような居場所を持つこと自体に意味を見出していた、ということです。その居場所には、移民家庭ともオーストラリア社会の学校とも確かに異なる、彼・彼女たちにとってのリアリティが存在していて、そのリアリティのなかで子ども・若者たちはしばしば、学校や家庭とは「別人格」の自分として時間を過ごし、その経験は、学校や家庭での複雑さや困難さを生き抜くための力を彼・彼女たちに与えていたのです。つまり、そうした「居場所」という、ホスト社会でも移民家庭でもないリアリティのあり方が、社会や家庭における困難を生き抜くための「レジリエンス」を、彼・彼女たちにもたらしてくれていたのです。

ところで、日本で私のサービスラーニングプログラムに参加している、ある大学生の一言が、私に大事なことを気づかせてくれました。その大学生はいわゆる帰国子女ですが、自分が外国に住んでいたときに通っていた週末日本人補習校と、自分がいま日本でボランティアサポーターとして参加している、外国につながる児童生徒への学習支援教室が「良く似ている」と感じていたのでした。

もちろん実際には、制度的・授業内容的にいて両者にはかなり大きな違いがあるでしょう。でもここで重要なのは、両者がそのような意味で「似ている」かどうかではありません。

その大学生が「似ている」といったのは、米国の補習校も日本の学習支援教室も、そこに通う子ども・若者たちに「居場所」を提供している、という意味においてだったのです。それはまさに、私たちがオーストラリアの週末コミュニティ日本語教室の元生徒たちから聞き取った語りそのものでした。

つまり、私たちがオーストラリアにおける調査で見出した知見は、オーストラリアにおける「移民」あるいは「移民背景の」「移動する」子ども・若者に固有なあり方なのではないのではないのでしょうか。あるいはもしかしたら、私たち自身もまた複数のレンチキュラーな現実を生きているのではないのでしょうか。それは結局、移動していようがいまいが、子どもであろうが大人であろうが、誰もが経験しているリアリティのあり方なのではないのでしょうか。

ハージがいうレンチキュラーな多現実主義とは、単に人々がそれぞれ異なるリアリティを生きているという事実だけではなく、一人の人間が同時に、複数のリアリティーズを生きているという事実も含意しています。私たちが他者の現実だと思っているものは、別の視点から見れば自分の現実となる。その意味で、私たちの内部に、すでに他者のリアリティが含まれていることがあるのです。ただそれは、私たちにとっての支配的なリアリティによって周辺化されているがゆえに、いままで見えていなかっただけに過ぎないのかもしれないのです。

私が取り組んできたサービスマニエール教育の実践に参加した、首都圏の名門と呼ばれる私立大学の学生が経験するリアリティは、生活困窮家庭に育った外国につながる子ども・若者のリアリティとは分断しているように見えます。しかしコロナ禍は、そんな「われわれ」の現実を、異なる視座から見つめ直す契機にもなりました。私の勤務する大学でも、アルバイトに行けずに生活に窮した学生が、キャンパスで実施された無料食糧配布や生理用品の無償配布に殺到したことがありました。生活費が足りずに、オンライン講義を受けるネット環境を確保できなかった学生たちもいました。家計が苦しく、学費が払えずに休学を余儀なくされた学生たちもいました。パンデミックが始まった頃、たまたま滞在していた海外の土地で、アジア人であるがゆえに「コロナウイルス！」と罵声を浴びせられた経験がトラウマとなった学生たちもいました。

もちろん、私の教える大学生たちのなかにそのような経験をした人がいるからといって、彼・彼女たちと生活困窮家庭の外国につながる子ども・若者たちのあいだの階層格差やマイノリティーマジョリティーの権力関係を無視していいわけではありません。だがそれにもかかわらず、そこには確かに、われわれとかれらの現実の連続性と相互浸透が見いだされもするのです。

だからこそ、われわれとかれらが出会い、相互の現実がつながることが、オルタナティブな社会のあり方への希望になりうるのです。出会ってつながることそれ自体が、お互いの現実を相互に妥容させる契機となりうるのですから。私がサービスマニエール教育で協働させてもらっている、外国につながる子ども・若者支援を行っている団体の現場スタッフたちは、そのことをよく知っています。フィクションの世界の存在だと思っていた「大学生」と出会う経験は、生活困窮家庭出身のマイノリティーの子ども・若者たちの世界を確実に変える、とそういった支援者たちは言います。それは「メンターシップ」という言葉でも表現できるでしょうが、「メンター」を送り出す立場の私に言わせれば、現場の子ども・若者たちの世界が変わると同じくらい、(もちろん個人差はありますが)大学生たちの世界もこの出会いによって変わります。それは、自分のそれとは違うと思いついていた他者のリアリティが、いつの間にか自分のリアリティと混ざり合い、一体化していく感覚なのだと思います。他者のリアリティを理解しようとし始めたその瞬間に、私たちの自分自身のリアリティへの視座も変わり始めているのです。

私たちが他者のリアリティと出会い、それを理解しようとする試みを通じて変われることを、移民出自の子ども・若者へのコミュニティ教育の現場に直接あるいは間接にかかわった経験を通じて、私は確かに学んできたように思います。ここまで述べてきたようなレンチキュラーな多現実主義の視座を、教育の現場に留まらず多文化主義や多文化共生の実践や政策に導入すること、すなわち「異文化理解」ではなく、他者の生きる現実と出会い、つながり、そして理解する、可能な限り制度化も商品化もされていない契機をなるべく多く紛れ込ませることによって、社会変革を駆り立てる多文化共生の力を再生させることが可能なのではないかと、社会学者としての私は、ナイーブかもしれ

ませんが、真面目に考えたいと思っています。ご清聴ありがとうございました。

2. 塩原良和氏ご講演内容に関する質疑応答

宮城徹会員（司会者）：塩原先生、どうもありがとうございました。次に進む前に事実確認に関する質問を受けたいと思います。

松本会員：各国において多文化主義が進行しているか否かという尺度はどのようなものでしょうか。

塩原氏：本日ご紹介した指標は代表的な2つの国際比較指標で、1つは **Multiculturalism Policy Index** というものです。多文化主義の理念が政策化されているかどうかを、いくつかの指標にもとづいて点数化するものです。もう一つが **MIPEX** であり、これは統合（インテグレーション）という観点からの指標化がなされています。詳細はそれぞれのウェブサイトをご参照ください。

このように数値化されていると、客観的に見えるのですが、指標化する際のデータの解釈には主観的なバイアスが入りますし、制度があったとしても実際にどのように運用されているかまでは反映されていない可能性もあり、その社会に暮らす人々の現場感覚とは乖離している可能性があります。ただ、国際比較をしようとする、どうしてもこのくらいのざっくりした比較にならざるを得ないのだと思います。

松本会員：どのような機関がこのような指標を出しているのでしょうか。

塩原氏：**Multiculturalism Policy Index** は、カナダのクイーンズ大学が主導する国際プロジェクトが出しています。もう一つの **MIPEX** の方がより大規模で、一般的によく引用されるもので、こちらは専門の国際比較プロジェクトチームが行なっています。

宮城会員：司会からも1つ確認したいのですが、最後に多文化主義の視座を、教育を媒介として、さまざまな実践や政策に導入していくべきだとおっしゃいましたが、具体的にはどのような方法でそれが可能になるとお考えですか？今日のお話では、かなり草の根的に、サービスラーニングの部分でこのような意識を持つ若者が増えつつあることは分かったのですが、それを国家政策のレベルにまで引き上げていくためには、彼らに任せておいていいのでしょうか。今後はどの部分に力を入れていけばいいとお考えですか？

塩原氏：今日は教育がキーワードであったので、このようなまとめ方にさせていただきました。要するに、僕のいう「他者の生きる現実との出会い」というのは、対話的な契機、ダイアロジカルな契機というものを、いろいろな制度に組み込んでいくというもので、それはさまざまな分野のさまざまなレベルであり得て、実際に取り組まれていると思います。

例えば、政治の分野であれば、これは熟議民主主義という論点になります。ただの多数決ではなくて、どう実際に熟議的な要素を政治体制の中に組み込んでいくのかという課題になっていきます。経済においては、より倫理的な要素を経済活動、企業活動の中

にどう組み込んでいくかという話になります。例えば SDGs のような取り組みをしている企業の中には、当事者との対話という要素を経営に組み込んでいこうとする動きや思いを持っている方がたくさんいます。同じような問題意識を持っている方が、この社会にはすでにたくさんいるのは確実なのですが、分野があまりにもばらばらで共通点がないように見えるので、あまりつながってないのかなという気が個人的にはずっとしているのです。

そのため、教育というテーマにあえてつないでいくとすると、中等教育、高等教育のカリキュラムの中で、「対話を通じて、自分と全く違う世界を生きる」経験、あるいは物理的に遠いアフリカの国ではなく、自分の隣に実は全く自分と違う現実を生活している人が存在していることに気づく、そのような経験を多くの人が積んで、その人たちが人材として社会に出ていくことが、重要なきっかけになり得るのかなと考え、今日は教育の役割を強調させてもらいました。

3. 小林美穂氏のコメント

私は大卒の幼稚園教諭の免許を持ち、シドニー市内の公立保育園で教育責任者として働いています。保育をしながら 15 人くらいの保育者の指導もして、その成果を園長に報告する仕事です。昨年は 1 年間、園長不在の園に園長代理として派遣されていましたが、今は元の園に戻りました。2013 年に幼稚園教諭の免許を取得してからフルタイムで働いていますが、それ以前にはシドニー大学大学院で国際関係論を勉強していて、多文化共生に関する仕事もしました。家庭では 3 人の娘を育てていて、夫はオーストラリア人です。

シドニーの保育園や幼稚園では、多文化共生のための制度は整っているものの、それを実現するための保育士や教員が足りないという問題があります。その制度をどう保育士や教員にかみくだいて説明して、理解してもらうか。なかには経験の浅い先生もいますので。全員が子どもたちの文化的背景を尊重して、差別や偏見を感じることもない環境を作らなければいけません。子ども達は先生からも友達からも、環境面からも差別や偏見を感じてはいけません。もし日系の子どもが入園してきたら「日本語の本をここに置きましょうね」というのが優れた園です。しかし、よかれと思ってしていることでも、子ども達の受け取りは異なることもある。その子が読みたいのは日本語の本ではないかもしれないし、私の子ども達は「なんでみんなは私にハローではなく“おはよう”って言うのかしら」と嫌がっていたのですが、移民の文化を尊重しているつもりが、その子を移民のカテゴリーに閉じ込めて、将来の選択肢を少なくするという事も起きるのです。

文化を尊重するというのは言うのは簡単ですが、実際の保育の場面では難しい問題に直面することもあります。そもそもすべての文化を平等に尊重するという事は実際には難しいです。両親がベジタリアンの子どもが「私もお肉を食べてみたい」といったと

します。そういうときには、動物倫理に従っているご両親の価値観も尊重しながら、子どもの願いを両親に伝え、何を食べさせるかを相談して決めなければいけません。また、宗教上の理由で「おしっこをしたあとは水で洗浄してほしい」という希望があり、洗浄用の水ボトルをトイレに置いておくということがあるのですが、多くの子どもの排泄のお手伝いをする保育者にとって個別対応は面倒だと感じられることもある。少しでも面倒だというふるまいをすれば、それは差別として子ども達に染み込んでいく。

オーストラリアにはさまざまな宗教や民族的なバックグラウンドの人がいて、ゲイカップルの子ども達もいて、多様な価値観をもつ人たちが集まっています。子ども達には「一人の人間として自分はこれでいいのだ」と思ってもらえるような対話を日々続けていくことが大切なのだと考えています。

日本もこれからグローバリゼーションが進んで、複雑な価値観も入ってくるでしょう。保育において多文化共生の基本は「子ども」と「家族」であり、何か制度を考えていくときには、子ども・家族・コミュニティ・先生が対話をもって決断していくことが求められます。例えば、保育園にはゲイカップルの子どもや、精子ドナーで生まれた子どももいて、「父の日」「母の日」のプレゼントを作るときには、あらかじめ親に「お子さんにはどのようにお話ししたらいいですか」「どんな形でこの行事に参加してもらったらいいでしょうか」と声をかけるのですが、そのときも上から目線ではなく、対等な立場で相談することが大切です。オーストラリアの子ども達はオープンで「うちはドナー父さんだから」とか「私は代理母から生まれたから」と教えてくれることもあり、いくら研修を受けていても内心驚いてしまうこともあるのですが、その驚きを表に出してはいけません。子ども達が「みんなはお母さんの絵を描いているけれど、うちはお母さんふたりを描いてもいいのだな」と安心してもらえるような環境を作ることが、本当の意味での多文化共生なのだと思います。

私は人と会話するときに「小さいことを大切にする」というのを心がけています。誰しも間違えてしまうこともあるので、もし間違えてしまったら、きちんと訂正するという姿勢が大事だと思っています。

両親が中国人だと「この子はクリスマスではなく、中国の春節をお祝いする方がいいかな」と思うのですが、よく聞いてみるとこの子のご両親はクリスチャンでクリスマスをお祝いしたいということもある。つまり自分の先入観で判断するのではなく、子どものバックグラウンドは個人情報の際たるもので聞きづらいことではあるのですが、子どもの顔をきちんとみて、丁寧に話をしていくというのが大事です。

子どもの誕生日を園でお祝いすべきなのか、いろいろな価値観をもつ園もあり、それは親が決めることなのか、園が決めることなのか微妙な問題もあって難しいのですが、すべては対話で解決するしかないと感じています。

最後にクイズです。この写真(=満開の桜の下でたくさんの女性が着物で佇んでいる)のなかで、日本人は何人いると思いますか？実は日本人は数名であとはみな日本人以外

の方なのです。いろいろなバックグラウンドの人が着物を楽しんでくれているという、多文化共生の象徴的な写真だと思って持ってきました。

4. ニコルス潤子氏のコメント

私は 2004 年からシドニーに、2022 年からはメルボルンに住んでいて、オーストラリアに来てからは言語教師としてさまざまな年齢の子ども達に日本語を教えてきました。現在はメルボルンの公立小学校で、各学年に週に 1 回ずつ日本語を教えています。オーストラリアは移民の多い国なので、州によっては外国語の学習が義務付けられていて、メルボルンのあるビクトリア州でも、日本語を含めてさまざまな言語が教えられています。私も娘がひとりいて、夫はオーストラリア人です。今日は、小学校で教えていて感じることや子ども達の様子などをお伝えできたらと思います。

私の勤めている小学校は、白人（コケージャン）の多い地域ですが、そうであっても肌の色や目の色が違うというのは当たり前で、異文化ということは意識しなくても生活のなかに浸透しているという感じを受けます。

例えば、英語の授業で色を勉強するとき「あなたの髪の色は何色？」「あなたの目は何色？」と質問したり、算数の授業でクラスのなかで金髪が何人、茶色の髪は何人と統計を取ったり、違いをタブー視するのではなく、「人と違うことは当たり前」という教育が積極的になされています。また「お友達の A ちゃんのおうちはイスラム教だから、お誕生日のときにゼリーを持っていたらダメだよ」という会話が普通になされています。ゼリーには動物性ゼラチンが入っているのでイスラム教の人は口にすることができないのですが、小さな子ども達もそのことを理解して生活に生かしているのです。

先日、娘の学校の終業式に参加したのですが、そのときに歌っていた校歌に「私たちはみな違う we are all different」という歌詞が入っていて、オーストラリアならではの感じました。

私の教えているクラスにも、オーストラリア国籍はなく一時的にここに住んでいる子や、永住者だけれどオーストラリア国籍ではない子などが混ざっています。さらにオーストラリア国籍で白人であっても、お父さんはスコットランド人でお母さんはイギリス人ということもあり、どんなバックグラウンドをもっている「私はわたし」という認識を持っている子どもが多くいるという印象です。そうはいつても、私が勤務している学校の地域は、コケージャン系、イギリス人移民の子どもたちが多く、たくさんの移民の子ども達と触れ合っているとはいえない子ども達です。先月 10 月に、世界食糧デーがあったので、授業のなかで、ユニセフが作成した「アフリカの子ども達の貧困が、コロナ以降さらに深刻になり、食べるものがないので、家族で草を食べている」という短い動画を見ました。子ども達にとって「草を食べる」ことが自分の生活からは全く考えられないことなので、驚きのあまり「え～」と声をあげてちょっと笑ってしまった子がいたのです。そうしたら、ひとりアフリカ系の女の子がいるのですが、その子がぼっ

と立ち上がって「何で笑っているの？」といったのです。その子は「私の親類はまだアフリカにいて、すごく大変なんだ。それをそんな風に笑うべきじゃない」というのです。彼女が自分のつながりのある国の話をみんなにシェアしてくれたことで、他の生徒にとっては、驚きつつもそれぞれが何かを感じる時間となりました。

オーストラリアには移民がたくさん生活していますので、先ほど、塩原先生のお話にあったように「他者と関わることでそこから学びがある」という瞬間は、日々目の当たりすることができる、そのような環境で生活しています。

先ほど、小林先生のお話のなかにもあったのですが「ひとりひとりの子ども達が、私は私でいいんだと思える社会づくり」を実現できるように、大人たちが努力していることを感じます。「生きづらい子がいないように」「もし生きづらそうにしている子がいたら、どうやったら生きやすくなれるのか」を、その子を変えようとするのではなく、周囲の大人たちが学校や環境をどのように変えたらよいのかという発想で常に考えていると思います。

知り合いのお子さんと、小学校3年生のとき「私は女の子ではなく男の子だ。これからは男の子として生きていきたい」と決めた子がいました。親御さんは学校とも相談し、男の子として生活することにしましたが、一番心配だったのは、同級生がどのように反応するかということでした。しかし、当の子ども達は全く違和感なく、いじめもなく、すんなり受け止めたということです。学校側も、トレイを今までは男子トイレと女子トイレに分けていたものを、男女だれでもが利用できるトイレに改修したりして、真にインクルーシブであるように対応していきました。そこに学校も常に努力するという姿勢を見たような気がします。そろそろ時間となりますので、もしご質問などあれば、お答えします。

5. コメンテーターのお話に対する質疑応答

宮城会員：おふたりに質問したいのですが、今日、塩原先生のお話が「多文化主義の限界を超えて」ということなので、何かお仕事をされていて「多文化主義はちょっときついよね」とか「ちょっと限界を感じるな」みたいなことを感じたことがあれば教えてください。

小林氏：私はあまり限界を感じたことはありませんが、自分のチームの研修に関しては限界を感じる場合があります。ある先生がとても大事にしている価値観があって、それと真反対の価値観がきた時に、その人がその子どもに対して本当に心からその子どもの選択や、家族の選択を大事にサポートできるかということ、それは人間的な課題もあると思うのです。そういう困難な対話がうまくいかないことは、日々の中にたくさんあります。

例えば同性愛カップルで、外国で代理母に子どもを産んでもらって帰ってきた子どもたちを園に迎えたことがあります。そのようなことは、自分の社会倫理としてはちょっ

と違うんじゃないと感じる保育士がいると、私はまず、その親から生まれたのは子どもの選択ではなく、その現実是我们たちが変えることはできないということを伝えます。その子どもを取り巻く環境や価値観と、私たちがいい教育をすることは、基本的には関係のないことです。けれどもそこに関わっている人間が、そのことを自分の中で消化しきれない場合は、それが言葉になって表現されていなくても、子どもは気付いてしまうのです。

私達は、市役所のきちんとした団体で働いているので、まずそこで働く人たちは「一人一人を尊重することは、行動規範の第一条件です」という書類に署名しています。市役所や大学関係の団体で働く時には、それを根拠に強く是正を求めることができます。しかしそうではない場合は、多文化という国の制度があつたとしても、「自分はこういう宗教に入っているからこれはできません」と訴えるし、それを公にする団体もあるので、それは市民が討論すべき議題になります。それはもう頻繁に起こることです。

また保育園の子ども達に、ジェンダー問題や性教育をする場合には、やはり多文化だからさまざまな親がいるので難しいこともあります。例えば、トイレの中で、私にはヴァジャイナがあるとかペニスがあるという会話がなされていて、教養のある家庭では、その言葉を子どもに与えることが自分の身を守ることだと考えている一方で、その隣に4歳児がいて、その会話を聞いて、家で「僕はペニスがある」と言ったら、そのペニスという言葉を使ったことがない移民のお母さんは、ものすごくびっくりしてしまうことがあります。このような会話が、家庭からの苦情にならないように、どうやって関わる人たちに差別感を感じさせずにコミュニケーションを取ってもらうかが、指導をしていくメンターとしての腕の見せどころになります。それも相手に対して「上から目線」でいうのではなく、その人たちに心から分かってもらうことが大切なのです。簡単なことではないので「今回はこれうまくいかなかった。ああ、駄目だったな」ということもあります。多文化の理解がマックスで10だったら、この保育士は3ぐらいから始めたから、あと4、5だけは少なくとも分かってもらいたいなど、相手に合わせて少しずつ進めていかなければいけないのです。全部が全部、制度がいうとおり、というわけにはいかない現実があります。

オーストラリアの中には多文化を尊重する制度があるというのは大きいです。保育園は必ず **Quality Improvement Plan** という質改善のための計画を立てなければいけません。今年うまくいかなかったことは、来年できるようにきちんと計画を立てなければいけないことが明文化されています。だから今回できないことは来年に、数年かかってできないことは10年後に、そして10年後にはいい世界ができてるように働かなければならないのですが、先ほど塩原先生おっしゃったように、私が働いてる所では、10年前のほうが私たちはいい仕事をしていたような気がします。保育園の中の子どもたちの多様性があり、支配的なグループがなかったからです。

宮城会員：小林先生ありがとうございます。ニコルス先生はいかがですか。何か多文

化主義の限界みたいなものを感じることはありますか？

ニコルス氏：子どもたちは、どちらかいうと何もない状態なんです。だから私が限界を感じるのは、やはり保護者の方です。例えば宗教的な理由で自分の宗教以外の考え方を受け入れられない人がいます。だから、学校が、理由があってやっていることでも、それはやってほしくないといわれることもあります。そういう大人です、私が限界を感じるのは。

宮城会員：なるほど。ありがとうございました。今日塩原先生のお話でも、移民の第1世代と次の第2、第3の世代では温度差や、感じ方の違いがあるというところは興味深いなと思いました。では、指定討論者の馬淵先生からお話をいただきたいと思います。

6. 指定討論者の馬淵仁会員からのコメント

みなさん、こんにちは。手短に自己紹介をしますと、私は80年代初頭にビクトリア州の公立学校で教員をしていて、90年代には親として自分の子どもたちの教育という点でオーストラリアの教育に接してきました。2000年代に入ってから、日本からの研究者として、オーストラリアの教育について論究してきました。

これまで20年間にわたり、塩原先生とはさまざまな場面でお会いする機会があり、今日も学ぶことが多い時間でした。お話を受けて、2つのポイントに絞って議論してみたいと思います。

第一に、この問題を検討するうえで前提として明らかにしておかなければいけないのは、多文化主義という概念をどう捉えるかということです。古典的にはゴードンが多文化主義を「機会の平等」に着目するか、「結果の平等」まで求めるかで2つに分類しました。前者はリベラルな多文化主義で、すべての人は平等であり、平等な機会を保障しようという考え方です。オーストラリアやカナダの多文化主義の登場にともなって80年代から出てきたもので、塩原先生はご講演のなかでこれを「リベラルな多文化主義」と呼び、現在、それが後退していると述べられていました。後者のものは、コーポレイト・プログレッシブ・クリティカルなどいろいろな呼び方をされますが、リベラルな考え方では現状の変革がもたらされにくかったことから、結果としての平等が担保されなければいけないのではないかとということで登場してきた考え方です。アフェーマティブアクションまで取り入れても多文化主義を推し進めようということが前世紀の終わりに盛んに議論されました。

二つ目に、今日のお話の冒頭では、ガッサン・ハージの本を引用されて「多文化主義はもう社会変革への推進力をもたないのではないか」という指摘がありました。その背景のひとつには、マイノリティが異議を申し立てたり抵抗したりすることに対して、マジョリティからのバックラッシュ、揺り戻しのような動きがあり、それにより多文化主義が弱体化するということがあります。同時に、多文化主義そのものが内包する問題として、多文化はエスニシティや人種に基づくものだけではなく、ジェンダーやセクシュ

アリティや障がいの有無などのさまざまな違いを内包しているので、民族のみに基づいた多文化というのではなく、多文化主義そのものを脱構築していくということがなされ、「重層的な差別」という言葉もでてきましたが、そうしたことが皮肉なことに異議申し立ての力を弱めてしまうということが起きます。このことは塩原先生の2005年に出版された本のなかでも、既に指摘されていることです。

これらを前提として踏まえたうえで、私の方からは2つの質問をしたいと思います。

まず、マクロな政策的な議論と共に、個々の文脈がとても大切なので、我々がそれのように関わっていくかというミクロな議論が必要であること、「出会いと相互変容の契機を導入することが大切」というご意見は全くその通りだと思います。実は私は異文化間教育学会という「異文化」という言葉を日本に導入した学会の研究委員長や事務局長やっていたので、忸怩たるものがあるのですが、この「異文化」という言葉は非常に問題を含んでいると思います。「出会いと相互変容の契機を導入」すれば、個々の状況での変化や気づきは素晴らしいものがたくさん生じるでしょうし、それらを列挙することは貴重なことではあると思うのですが、それをマクロな変革につなげていくためには、では実際のところどのような戦略がありうるのでしょうか。それをお聞きしたいと思います。というのは、80年代にも90年代にも、さまざまな現場の取り組みがあり、2000年代になってもさまざまな取り組みがなされてきたわけなのですが、それらがどのように社会変革に結び付いてきたのか。そのプロセスについてさらに深めて議論できたらと思っています。

もうひとつは、「違いを認め合って」とか「全てが異なっていることを前提にして」などとよくいいますが、そうしたスタンスから離れて、もっとコモナリティ（共通性）に注目することはできないのかということです。日本とオーストラリアを取り上げると、その違いばかりに目が行きがちなのですが、違いと同時に共通性もあるはずで、そこから視点を移すことがひとつの取っかかりになるのでは、というのが私の最近の問題意識になっているので、この点についても塩原先生のお考えをいただけたらと思っています。

宮城会員：塩原先生には馬淵先生のご質問にお答えいただくとともに、チャットのほうにも質問が寄せられていますので、そちらにもコメントをいただけたら幸いです。

7. 塩原良和氏からのリプライ

塩原氏：馬淵先生、どうもありがとうございます。私のほうこそ、馬淵先生の議論からはいつも学ばせていただいています。またニコルスさんや小林美穂さんのお話も、とても興味深いもので、いろいろなことに気付かされました。今日の発表は、ちょっと抽象的過ぎるところもあるので理解してもらえないかもと心配していたのですが、むしろとても理解していただけて嬉しく思っています。

例えば小林さんからは、現場における複雑さみたいなものを教えられました。現場で

直面する問題は、異文化理解という、二項対立的な「あの文化とこの文化の対立」のようなものではなく、もっと複雑なもので、その複雑さにオーダーメイドでその都度丁寧に対応していかなければならない。それが実は日々の業務なのだというお話をしてくださいました。全くそのとおりだと思います。それは手間がかかるもので、だからこそ制度を作るだけでは限界があるということなんですよね。もちろん制度を作ることが大前提なのですが、制度を作っても、それこそ魂を込めないと実際のところうまくいかない。そして、その魂を込めるといところが、要は人材育成という話になります。

その人材も、ただスキルをトレーニングすればいいということだけではなく、結局求められている「感受性」や「対話の力」というのは、コミュニケーションスキルのようなもの前段階として、どれだけきちんと「ゆとり」を持って仕事ができるかに直接的に関係してきます。どんなにスキルがあっても思いがある人でも、その日に心配事があったり、自分の家庭に何か複雑な事情を抱えていたり、給料が低くて日々の生活に困っていたりしたら十分なポテンシャルを発揮できないでしょう。

だからこそ、制度の内実を丁寧なものにしていくことが大切です。一言で言えば丁寧に人と向き合っていくことを可能にするような職場環境、制度や施策の在り方をなるべく広げていくということです。

ごく簡単に言ってしまうと、ブラック企業やブラック職場では多文化共生はあり得ないという話なのです。ブラック職場をなくすことがまず重要であって、ブラック職場で異文化理解をいくらやろうとしても駄目なわけです。現場ではいろんな取り組みが行われているわけですが、ブラック職場をなくそうと頑張っている人と多文化共生を進めようと頑張っている人が、自分のやっていることが相手のやっていることと関係があるのだということに、うすうすにしか気付いていないことが問題なのです。

だから気付いてもらうことが研究者のやるべき仕事の一つであり、このような学会が発信していくことで、貢献できることもあるのだろう。自分自身は少なくともこのような問題意識を持って日々の物事、今日1日の地道な仕事に取り組んでいこうと思っています。

ニコルスさんのアフリカ系の女の子のエピソードはとても印象的でした。そこではまさに僕が「違う世界に住む人々との対話」「異なる世界に住む人々との出会い」とこの発表で呼んだこと、そのものような気がしました。そこで問題になっていたのは、アフリカの文化とオーストラリアの文化の違いではないはずなんです。そうではなくて、私の親戚があそこで飢えていて、そこでほんとうに草を食べているというリアリティをあなたたちは知っているのかというのが、その子どもからの問いかけだったはずなんです。それはアフリカに草を食べる文化があるという話ではなかったはずなんです。その場にいればそれは直感的にみんな分かったはずで、少なくともそれを文化の違いとして捉えて、異文化理解みたいなものに落とし込もうとするほうにはいかなかった。少なくとも子どもたちはそういうふうには捉えなかったはずなんです。

しかし、なぜだかそれがアフリカの文化とオーストラリアの文化の違いというような、そういうものに絡め取られてしまって、異文化理解、国際理解教育のようなものになってしまうような傾向があるのであれば、異文化理解という言葉を乗り越えていかなければならないというのは、馬淵先生のおっしゃるとおりだと思います。

もちろん、文化の違いを理解することは必要ないと言っているわけではなく、今日の発表のポイントとしては、文化の違いそのものというよりは、文化の違いをもたらす人々の生きる世界の違いがあって、要はオーストラリアで、アフリカ系の文化や出自を持ちながら生きるということがその子にもたらすリアリティがあって、それはアングロ系のバックグラウンドを持ってオーストラリア社会で生きていることのリアリティとは、違うものだという事なのです。それは決して異文化理解という言い方だけで理解されるべき違いではないと思うのです。もっと複雑なものだと思うのです。そういうことについての感受性を、もっと持っていくべきなのではないかという話でした。

馬淵先生のコメントにある戦略について、僕はすでにもうあると思います。さまざまな場面でそういう変化は始まっている。ただ、いまブラック職場、ブラックバイトの問題に取り組んでいる NPO と、性暴力の問題に取り組んでいる人々と、レイシズムの問題に取り組んでいる人々がてんでばらばらにやっているとしたら、そこに協働する余地があるはず。協働が進んでいけばいくほど、そこにいろいろな可能性が生まれてくるはず。だから、僕の戦略は、「なるべくつなげていく」という戦略です。まさに、いろいろな人たちのリアリティをつなげていく戦略です。それが申し上げたかったことです。

最後に、共通性の話と国際比較の話をまとめてコメントしたいと思います。チャットで「日本とオーストラリアの多文化主義は違いがあるので、単純な比較は難しいのでは」という質問があったので、それも絡めてコメントすると、もちろん違いはあるわけです。違いがあるから比較をするというのがまずあります。違いがないものは比較しても意味はありません。

違いがあるものを比較するためのいくつかのやり方のうち、今日ご紹介した MIPLEX などの国際比較指標のような比較の仕方は、比較の基準を設けて、その基準に対してある種の数量化を行って評価するものです。それこそテストの採点をするのと同じやり方で、ある国とある国の多文化主義政策を評価するというやり方です。

しかし、それは今回の発表で僕が伝えたいことではないのです。今回の発表で僕が伝えたいことは、厳密な意味で言う「比較」ではないのです。そうではなく、ある社会で起こった政策、ある社会で起こった出来事から、別の社会を見るための視点を導き出す。そしてその視点を使って別の社会を考察した結果、得た何かを、また元の社会を見るための視点にフィードバックしていくことをやろうとしている。その場合、違いが大きいか小さいかというのはあまり問題ではなく、どれだけその視点が有効なのかということが問題となります。

共通性の話もこれと関係していて、比較を通じて見つけ出していく共通性を土台にして議論をしていくのは重要だとは思いますが、僕が言いたいのは、ある社会と別の社会が似ているという意味での共通性ではなく、ある社会を見るための視点や視座というものは、別の社会を見るためにも有効だという意味での共通性です。日本とオーストラリアでは、違いを見つけようと思えばいくらでも見つけられるし、別に関東と関西、愛知県と神奈川県でも、違わせようと思えばいくらでも違わせられるので、そういう意味での共通点を見つける作業は、必ず行き詰まってしまうところがある。つまり、「違うではないか」と言われる可能性は必ず残るし、どこかで違いを捨象してしまう。

それに対して、ある社会と別の社会、A という社会と B という社会を見る時に、こういう共通の見方が可能なんだ、こういう共通の観点から批判可能なんだ、こういう共通の視座から可能性を導き出すことができるんだ、という意味での共通性を見つけ出す作業はとても重要で、自分自身やっていきたいと思っていることです。

馬淵：ありがとうございます。最初のつないでいくことがストラテジーになるという点について、確かにそれはそのとおりで全く異論はないのですが、私が聞きたかったストラテジーは、岩盤のように大きなマジョリティを変えていくためには、どうしたらそのつながりが有効になるのかということです。下からの多文化主義と上からの多文化主義とよく言われますが、そのマジョリティを変えるために、そうしたつながりがマジョリティの人々にどのように働きかけることができるのか。マジョリティ自身が変わらなきゃいけないという気持ちになってくださらないと困るんですね。そのために何か有効なストラテジーはないかということだったのです。

8. 総括討論

宮城会員：それでは、フロアの方でご質問したい方があれば、どうぞ。あわせてコメントしていただこうと思います。

出光会員：刺激的な講演とコメントありがとうございました。私からは、小林先生とニコルス先生に、教育という点で極めてミクロな感想と質問をしたいと思います。小林先生の「ネガティブな驚き」の経験のお話がとても印象に残りました。多文化教育だけではなく、どこにおいても教育現場の教職員がネガティブな驚きの表出をしてはいけないというのが、スタンダードになってきているのだらうと思います。一方で、特に小さい子どもたちの教育において、教育者がポジティブに驚いてあげることも重要だと思うのです。多文化理解においては、驚くこともあって、それを「ああ、そうなんだ。すごいね」とか「知らなかったよ」という形で子どもにフィードバックするのは、僕はすごく大切なことなんじゃないかなと思うのですが、現場のおふたりはどのように思われるでしょうか。

小林氏：間違えることは、やはりたくさんあります。例えば、先日のカフェの時にお話ししたかもしれませんが、「これ、家に帰ってお母さんに読んでもらって」と言ったら、

お父さん 2 人しかいない女の子は「えっ？」という顔をしたので、「先生、間違えちゃった」と謝り、また「あなたの驚きは大丈夫よ」ということを伝えました。

また、以前に勤務していた園に刑務所に入っている方の娘がいて、その子が手錠を作って遊んでいたのです。その横には中流家庭で手錠なんて何だか分からない、あるいは手錠をおもちゃにして遊ぶなんて信じられないというような家庭の子がいる。そこで「これは大丈夫な状況なのだろうか」と考える自分がいて。でもそれは、「親が刑務所にいる」ということに過剰反応しているんですね。遊びのなかに偏見はないか、誰かを傷つけていないかというのを確認しながら見守るのです。「見て」といわれたので、「大人を刑務所に入れるよりは、学校か病院に入ったほうがいいと先生は思うのよ」と言いました。このような感じで、驚きや正直な対話には、私はできるだけ真摯に対応しようと思います。ごまかしても子どもは全部感じてしまうものだからです。人間だれしも間違えることはある。間違えることがあったらそこに戻るという形で、私は日々努力をしています。

ニコルス氏：以前、私が中国人の生徒と食事をした時に、その中国人の生徒が、自分が食べた鶏肉の骨を全部床に落としていました。それを見た日本人の生徒が「嫌、汚い」と、嫌悪反応をしてしまった。その日本人の子は鳥の骨を取り出して、それを自分の小皿に置いたんです。そうしたら、それを見て中国人の子が「何それ、汚い」と言ったのです。そこで「汚いってどういうこと？」と話をしました。中国の子は、「中国では今から食べる物を置くお皿に骨を出して置くななんて汚い」と言ったのです。そうしたら日本人の生徒は「そういうことなんだ」と理解し、「日本では、ごみみたいに床に捨てるのはおかしいんだよね」といい、「日本では自分のお皿に置いておく」と説明しました。そこで話をしたことで、新しい発見がお互いにあった。それが私の心に強く残っています。

日本の文化を教えていて、びっくりする子はやっぱりいるんです、自分の知らない世界だから。それはとてもいいことだと思っています。ただその時に、拒絶ではなく、「どうしてかな？」という疑問に導くように心がけています。

出光会員：驚きをどうマネジメントしていくかは、これから重要になるということがよく理解できました。

宮城会員：今日は皆さま、ご参加ありがとございました。今日は塩原先生、小林先生、ニコルス先生、馬淵先生、どうもありがとうございました。皆さん拍手をお願いいたします。

【塩原良和氏講演部分、引用文献】

コリンズ、パトリシア・ヒル／スルマ・ビルゲ（下地ローレンス吉孝監訳・小原理乃訳）、

2021、『インターセクショナルリティ』人文書院。

ハージ、ガッサン（塩原良和・川端浩平監訳）、2022、『オルター・ポリティクス——批

判的人類学とラディカルな想像力』明石書店.

Hage, Ghassan, 2021, *The Diasporic Condition: Ethnographic Explorations of the Lebanese in the World*. Chicago: University of Chicago Press.

Hamano, Takeshi, Yoshikazu Shiobara and Miho Kobayashi, 2023, “Creating Places of Belongings through the Maintenance of Community Languages: Experiences of Japanese Second-Generation Youths and Their Parents in Australia,” 『オーストラリア研究』 36 : 17-36.

岩渕功一編著, 2021, 『多様性との対話——ダイバーシティ推進が見えなくするもの』青弓社.

キムリッカ, ウィル (岡崎晴輝ほか監訳), 2012, 『土着語の政治——ナショナリズム・多文化主義・シティズンシップ』法政大学出版局.

塩原良和, 2023, 「多文化主義／多文化共生の変容とオルタナティブの模索」『岩波講座 社会学 3 宗教・エスニシティ』岩波書店, 109-128.

——, 2022, 「多文化共生から、違う世界に生きる人々との共生へ」『群像』77(12): 295-300.

武川正吾, 2007, 『連帯と承認——グローバル化と個人化のなかの福祉国家』東京大学出版会.

※本講演録は第 26 回大会の実行委員長の山田真紀 (椋山女学園大学教育学部教授) が、登壇者のみなさまのご協力を得て編集したものである。

【特集論文（寄稿）】

オーストラリア多文化主義政策における「多様性」への眼差しの変化と教育の役割 —政策動向の概観から今後の研究の方向性を考える

青木麻衣子（北海道大学）

はじめに—問題の所在

オーストラリアは、カナダやアメリカと並ぶ、言わずとした多言語・多文化国家である。第二次世界大戦後の大量移民導入計画により、段階的に英語以外の言語を母語（Non-English Speaking Background : NESB）とする移民の受け入れを進めた結果、国内にはさまざまな背景を出自とする人々が居住し、政府は、かれらの定住支援の必要から、同国の公用語である英語の教育はもちろんのこと、かれらの母語・母文化を維持・涵養するための支援にも積極的に取り組んできた。1970年代前半に公的に多文化主義が国是とされて以後、1980・90年代は、まさに「多言語・多文化」が「多様性」に関する議論の中心にあったと言えるであろう。

しかし、1990年代後半にハワード保守政権が誕生すると、経済不振のなか、多文化主義を批判する当時の風潮を背景として、その焦点は移民のみからすべての国民へ、また福祉主義的な性格を帯びた支援は、より一層、社会・経済的利益を追求するものへと変化していった。また、ラッド・ギラード労働党政権以後、近年では特に社会的公正の視点から、多様性に起因する不平等の是正、特に格差是正の必要が、その議論の中心を占めるようになってきた。

日本でもそうだが、グローバル化の進展に伴う人々の移動は、多くの国・地域において、社会や価値観の多様化をもたらすと同時に、既存の社会・経済格差を拡大し、いまやその是正・解消は、世界各国・地域が共同で取り組むべき課題とされている（塩原，2019）。オーストラリアの大学では近年、これまで大学教育へのアクセスが難しかった先住民、社会経済的に不利な立場にある者、遠隔地居住者、障害のある者等の参加を奨励する、より多様性を帯びたキャンパスの実現が求められていると言う¹。

確かに、これまでいわゆる「主流」社会に十全に参加できなかった人々にその門戸を開き、教育の機会を保障することは、社会的公正の実現や社会全体の生産性の向上にとって重要であろう。しかし、実際に現場で教育にあたる教員やかれらの学びを支援するスタッフにとっては、このような「多様性」の包摂は、一方で、自らのこれまでの対応や意識に変更を求められるとともに、大学という組織としてのあり方をも、根本から再考する必要を問われている。

本稿では、このような背景と筆者の問題関心から、多文化・多言語国家であるオーストラリアにおいて、「多様性」に対するまなざしが、これまでどのように変化してきた

のかを、多文化主義政策・教育政策の展開の整理をもとに考えてみたい。具体的には、まず、オーストラリアの多文化主義政策の展開を、先行研究の整理に基づき提示し、近年特にその焦点と範囲・内容にどのような変化が見られるのかを明らかにする。そして、オーストラリアの人口構成上の変化から、実際の社会において多言語化・多文化化がどのように進んでいるのか、またその中身にどのような変化が見られるのかを提示する。その上で、近年の教育政策において、そのような国是や社会の変化が教育にどのような影響を与え、「多様性」に関連しどのような対応が求められているのかを明らかにしたい。

本稿は、「多様性」にまつわる先行研究・政策展開の整理に基づく近年の動向紹介を主な目的とする。そのため、概括的な指摘にならざるを得ないが、筆者なりに「多様性」を軸に教育政策・動向を見る上で今後考えるべき視点をいくつか提示することができればと考えている。

1. オーストラリアにおける多文化主義政策の展開と人口の変化

1.1 多文化主義に関する研究動向と多文化主義政策の展開

オーストラリアの多文化主義は、それを主なテーマとするものはもちろん、政策展開や現状を背景に論を展開するものまで、これまでさまざまな分野・領域で扱われ整理がなされてきた。そのため、日本語で読めるものも含めて、その蓄積はすでに相当数に上る。近年では、関根ほか（2020）に見られるように、今後ますます多文化化する社会を前提に、多文化国家オーストラリアの歩みに学ぶという視点を持つ図書も出版されており、同国の多文化主義にかかわる政策展開や現状を、通史的・複眼的に捉えることが可能である。そのため、ここではそれらの研究の蓄積を土台として、オーストラリアにおける多文化主義政策の展開を概観し、特に近年の動向から、同国において「多文化」に対する眼差しにどのような変化が生じているのかを見ていきたい。

オーストラリアで初めて「多文化主義 (multiculturalism)」ということばが公の場で用いられた 1970 年代初頭以後、多文化主義は常にその時々的情勢や世論を反映し、時の政治家によりさまざまに解釈・利用されてきた。戦後復興のために進められた大量移民導入計画により、当時は未だヨーロッパ系移民が中心ではあったものの、南・東ヨーロッパからの英語を母語としない移民が多く居住し、オーストラリア社会は、すでに多言語・多文化状況へと移行しつつあった。また、宗主国イギリスの EC 加盟により、近隣のアジア諸国との政治的・経済的関係を強化するため、それらの国々との距離を縮める必要もあった。このような状況は、オーストラリアに、それまでの白豪主義を諦め、多文化主義へと国是の転換を図るきっかけを提供した。また、当時の国際的な人権意識の高まりは、1980 年代を中心に、移民の定住支援の促進等、福祉国家充実への道を用意することになった。

しかし、1980 年代後半には、早くも多文化主義に対する批判が見られるようになる。

主な批判の内容は、アジア移民・難民を急増させる一方、伝統的移民供給国であるイギリスやヨーロッパからの移住希望者を不当に差別する非差別的移民政策とそれゆえの多文化主義政策の見直しの要求であったが（関根，2009：39-41）、このような論調は、1990年代後半にハワード政権が誕生すると一層支持を集め、以前から指摘されてきた経済的効率性の追求が、多文化主義政策においても重視されるようになった。特に移民政策においては、経済移民の受け入れを重視すると同時に、一方で難民申請の厳格化を図る等、大幅な方針転換を実施した。

2000年代に入ると、9.11後の世界的動勢を背景に、多文化主義は社会的包摂の原理として機能するようになる。2003年に発表されたそれまでの多文化主義政策に関する報告書では、文化の尊重、社会的公正、経済的効率性というそれまでの三原則に加え、市民的義務の遵守が加えられ、近代的な市民社会秩序の維持が最重要視されるようになった（関根，2009：59）。さらに、2007年の内閣改造では、移民省の名称から「多文化問題」ということばが取り去られ、代わりに「シティズンシップ」が挿入される等、「多文化」主義の衰退が言われるようになっていった。

しかし、続くラッド・ギラード政権下では、新たな多文化主義政策が発表され、移民省の名称に変更はなかったものの、その実施を促す組織として「多文化」の名を冠した新たな政府組織が設立された。また、2017年には、ターンプル首相（当時）により現行の多文化主義政策である「多文化オーストラリア声明（Multicultural Australia: United, Strong, and Successful）」が発表され、多文化社会擁護の姿勢が打ち出された。しかし、これらの政策・声明で最も重視されたのは、国家としての団結と各人の責任の共有であり、「オーストラリア的価値」のもと、受け入れ社会だけではなく、新たにオーストラリアに移住してきた人々にも自ら統合されるよう努力すべきとの態度が表明されたのである（塩原・藤田，2020：280-281）。

1970・80年代に、主として多様な背景を持った移民の大量流入によって新たな国是とされた多文化主義は、国内の多様な言語・文化の維持涵養を、移民の定住支援という目的で後押しする土壌を提供した。しかし、1980年代後半以後は、そのような多言語・多文化が、社会の分断をもたらすものと捉えられるようになり、「不公平」な支援の提供に対する批判を和らげ、社会の安定を図るため、経済資源の活用・獲得および社会的統合の原理としての多文化主義が求められるようになっていった。現在、多文化主義は、先住民・移民・難民等、人々の出身地や言語・文化的背景にかかわらず、多様なオーストラリア人を包摂する理念・枠組みと見なされている。そしてそれは、シティズンシップの概念と深く結びついたものと考えられている。

それでは、このような多文化主義政策の重点の変更は、実際の移民・難民受け入れにどのような影響を与えているのだろうか。次に、オーストラリア国内における多文化・多言語状況の変遷・変化を見ていく。

1.2 オーストラリアにおける「多文化」「多言語」状況

近年、ダイバーシティ・マネジメントの観点から、ジェンダー、年齢、障害の有無等さまざまな「多様性」に光が当てられるようになったものの、オーストラリアにおいて「多様性」とはいまだ文化的多様性 (cultural diversity) を連想させるものようである。実際に、インターネットで「オーストラリア」「多様性 (diversity)」をキーワードに検索をかけると、オーストラリア統計局 (Australian Bureau of Statistics : ABS) が発行している国勢調査の個別レポートに代表されるように、その上位はほぼ「文化的多様性」で独占される²⁾。

最新の国勢調査 (2021) によれば、第二次世界大戦後の大量移民導入計画の推進後、オーストラリアにおける海外生まれの人の割合は、一貫して増加傾向にある (ABS, 2021)。近年、その伸びは著しく、2006 年以後すべての州で増加が認められるが、特に西オーストラリア州、ビクトリア州、ニューサウスウェールズ州でその傾向が顕著である。西オーストラリア州では、ジンバブエやシンガポール、南アフリカ共和国等、特定諸国からの移民・難民が増えている。一方、ビクトリア州やニューサウスウェールズ州では、都市部の人口増加が目立つ (ABS, 2021)。これらはいずれも、傾向は異なるものの、新たにオーストラリアに渡る人々が、当地ですでに形成されている移民・難民コミュニティを頼りに移住し生活を始めるケースが多いことを示している。

海外生まれの人々の出身国・地域の最上位は、現在もイングランドであり、ニュージーランド出身者も変わらず上位を占めている。しかし、21 世紀に入って以後、中国生まれの留学生や技能移民 (skilled migration) が急増し、中国に出自を持つ永住者が、イングランドを抜き、移民の中で最大数を誇るまでになった (ABS, 2021)。近年では、インドからの移民も急増を続けており、2006 年から 2021 年に移住した人々の実に四分の一強が、中国およびインドの出身者であった (ABS, 2021)。

先行研究でも指摘されているように、戦後直後の移民とは異なり、グローバル社会の進展が進む世界においては、人々の移動の目的がますます多様化するとともに、移住先の国・地域においても、移動が容易に行える人々とそうでない人々との間に二極化をもたらしている。オーストラリアにおいて、1980 年代以後の移民・難民政策の転換は、国益に貢献し、ホスト社会の負担が少ないと見なされる人々を優先的に受け入れるという選別性を強めてきた。そしてその結果、人道的受け入れプログラムや家族呼び寄せ移住者の受け入れは抑制され、技能移民、特に富裕層やグローバル人材が優遇される結果をもたらした (塩原, 2020 : 157-158)。

最新の国勢調査 (2021) によれば、家庭で英語以外の言語を使用している者は、人口全体の 22.8% であり、この数値は 2016 年調査の 21.6% より若干ではあるものの増加傾向にある (ABS, 2021)。しかし、2016 年調査から 2021 年調査で、話者が最も増加したのは、その多くがインド出身者の使用するパンジャブ語 (Panjabi) であったが、

かれらのうち英語力に課題を抱える人々の割合は 8.8%と低い (ABS, 2021) ³。一方、英語が「あまり話せない」「全く話せない」人のうち 80.4%が海外生まれで、その半数以上 (59.2%) がオーストラリアに来て 10 年以上経っているとの報告もあることから (ABS, 2021)、かれらの多くは年齢や職業等を理由に英語をそれほど必要としない環境・状況にあることも想定できる。

筆者が 2010 年代中頃にシドニー郊外の才能児クラスのある学校に訪問した際にも、そのクラスの多くの児童がアジア系であった。かれらの多くは中国出身者の子どもで、渡豪直後の子供も少なくなかった。そのため、学校は、必修教科の一つとして提供する言語 (Languages) の一つに母語話者用の中国語クラスを準備したものの、中国語の学習は必要ないとの保護者・児童の考えから、クラスを履修する子どもが集まらないとの話もあった。2021 年の統計データによれば、シドニーおよびその近郊では、全児童に占める英語を母語としない子どもの割合が半数以上を超えている ⁴。しかし、筆者が訪問した学校でのエピソードにうかがえるように、学齢期の子どもを含め、移民の背景・状況等により、その英語力や言語学習ニーズは多様化している。

このようなオーストラリアにおける人々の出自・言語・教育ニーズの多様化は、教育政策・実践上どのように捉えられ、またそれらの運用・提供にどのような影響を与えているのだろうか。次に、教育に焦点を当てて、近年の政策動向を見ていきたい。

2. 近年の教育政策における「多様性」へのまなざし

憲法規定により教育に関する権限を各州政府が持つオーストラリアにおいては、1980 年代後半以後、国家としての統一性を維持すべく、約十年ごとに教育に関する国家目標が策定されている。最新の国家教育指針である「アリス・スプリングス宣言」(2019 年) では、先の「メルボルン宣言」(2008 年) を踏襲し、オーストラリアの教育制度が卓越性と公正 (equity) の双方を追求することが目標とされた。そして、連邦・州政府ともに、文化的・社会的・言語的・宗教的多様性に価値を置き、それらを尊重する態度が必要であることは認めるものの、教育は、それらの多様性の社会的統合を促進し貢献するものであることが確認された (DESE, 2019)。

同国最初の国家教育指針である「ホバート宣言」(1988 年) では、言語・文化的多様性やオーストラリアの文化遺産としての先住民文化の理解と尊重が謳われ、特に支援を必要とする人々への教育機会の平等 (equality) が重視された。しかし、続く「アデレード宣言」(1999) 以後は、1990 年代後半から継続的に実施されるようになった「学力」テストの影響もあり、教育成果の達成に課題のある子ども達の学力をいかに「引き上げる」か、かれらにいかに公正に支援を提供するかが課題とされるようになった。さらに近年では、後述するように、同じエスニック・グループを出自とする児童生徒の間でも、居住地や社会経済的背景のちがいが学力に与える影響が大きいことも明らかにされており、学習や支援の個別化の必要も指摘されている。

ここでは、オーストラリアの教育政策・実践における「多様性」を考える上で近年欠かせないと考えられる、先住民、教員、合理的配慮を必要とする障害や特性を持った人々に焦点を当て、かれらを対象とした支政策の目的・内容を明らかにする。

2.1 格差是正政策の推進—先住民

先住民を対象とした教育政策は、伊井（2011）に詳しいが、それは先住民・非先住民間の「ちがいを」、歴史的補償も含めどのように捉えるのかを主題に展開されてきたと整理できる。1960年代中頃に先住民に対する公的な教育支援が開始されたが、これは、それまで教育の機会を奪われてきた先住民の教育機会を保証するための奨学金の給付として行われた。1970年代後半からは、先住民教育のための全国組織が設置される等、先住民の独自性を意識した政策が策定されるようになっていったが、このことが逆に、先住民・非先住民間の教育機会や成果の格差に目を向けるきっかけとなった。すなわち、先住民としての差異の尊重を手段としつつ、格差の是正が目標とされる土台が形成されていったのである。1990年代以後は、継続的な支援の提供にもかかわらず縮まらない格差を前に、早急な介入の必要性が指摘されるようになっていった。

2007年には、連邦・各州首相が国の重要事項を審議するオーストラリア政府審議会（Council of Australian Governments：COAG）（当時）で、先住民・非先住民の格差是正のための検討が開始され、翌2008年に、今後十年間に達成すべき目標が「全国合意」というかたちで発表された。これがいわゆる、今日最も重視される「格差是正（Closing the Gap）」政策と呼ばれるものであるが、これにより先住民政策には、①先住民自身にも成果に対する責任の共有を求める、これまでの補償重視の政策からの脱却、②連邦および州政府の連携強化という、二つの大きな転換が見られた（青木・2023b）。2019年には、この合意をもとに、先住民団体との協議も踏まえた上で、新たな連携協定（Partnership Agreement on Closing the Gap 2019-2029）が策定された。

先住民政策に見られる、このような先住民の差異に対する眼差しの変化、すなわちかれらの歴史的立場も踏まえた特異性を補償の対象として特別視するのか否かについての政策上の対応の変化は、それを支持するか否かに応じて、先住民内部にも様々な見解をもたらしてきた（青木・2023）。例えば、弁護士であり先住民活動家でもあるピアソンは、先住民自身が、これまでの福祉主義的な政策に甘んじるのではなく、成果に対する責任を負うべきとの姿勢を示し、それを体現するための学校を創設・運営している。一方、Nakata（2008）は、高等教育機関における先住民に対する教育支援の現状と課題を、先住民学生の学習成果とかれらに対する聞き取り調査から明らかにし、先住民に対する高等教育進学のための支援は提供されてはいるものの、それが単に機会の保障に過ぎないこと、かれらが十全に教育に参加するためには、それを手助けする環境の整備が不可欠であることを指摘している。

また、「先住民」とひとくくりにしたところで、その内実は一様ではなく、差異と同

時に格差も内包していることに注意しなければならない。特に、都市部と遠隔地・へき地に居住する先住民とでは、教育成果の達成に大きな差があることが、かねてから指摘されている。例えば、先住民児童生徒の中等教育修了率は、最新の報告（2019）によれば66%だが、これを居住地別に見ていくと、都市部の生徒の修了率が85%なのに対し、へき地のそれは半数以下の38%と大いに異なる（COAG, 2019: 58）。また、過去40年間の推移を見ても、都市部では非先住民との差が縮小傾向にあるのに対し、へき地ではその差がむしろ拡大している（COAG, 2019: 60）。

このような出席率・残留率に影響を与える要因は、児童生徒の背景にかかわらずさまざままで、先行研究でも、それらが複雑に絡み合っていると指摘されている（COAG, 2019: 40）。例えば保護者の学歴や職業、児童生徒の居住地や社会経済的背景等が挙げられるが、先住民に特化すれば、それに学校への「親和性」も加えられるだろう。そのため、先住民の置かれた立場とかれらの差異を考慮しつつ、いかに格差を縮めていけるのか、先住民政策の課題とされているのである。

2.2 教育現場における「多様性」に対する認識—教員

オーストラリアのナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム」では、その運用にあたって、児童生徒の多様性に配慮した対応が求められている。国家教育指針に示される原則では、児童生徒一人ひとりのニーズや学習レベル・速度には当然ちがいがあり、学校や教員はそのためにかれらのニーズや興味・関心に応えるかたちでカリキュラムの開発・運用を担う必要があることが示されている。

実際、オーストラリアの学校に通う子ども達は、多様な学習ニーズを有している。先にも示したように、地域によりかなり差はあるものの、同国では、約四人に一人の子どもが、先住民言語を含む英語以外の言語（Languages Other Than English : LOTE）を母語とすると言われている⁵。また、配慮を必要とする児童生徒が約20%いる一方で、特定領域の才能に秀でた子ども達も10%程度存在する⁶。さらに、これらの特性を重複して持つ子どもも少なくないため、学校・教員には、個々の児童生徒の特性や状況に即した対応が求められている。

しかし、オーストラリアの教員は、かねてから、いわゆる白人中流家庭の出身者が多く、赴任地によっては、児童生徒理解に課題を抱える者も少なくない。例えば、筆者らが遠隔地・へき地の学校で行った聞き取り調査においては、共通に、教員の継続的な確保に課題があることが指摘されたが、その要因の一つと考えられるのが、多様な背景・特性を持つ児童生徒およびかれらの保護者への対応の難しさであった（青木・伊井, 2019）。遠隔地・へき地では、その学校が地域の唯一の教育機関であることも少なくない。そのため、教員は、言語・文化的背景はもちろん、家庭の経済状況や合理的配慮を必要とするか否か等、あらゆる背景・特性を持った子どもに対応しなければならない。

少し古いが、2013年のデータによれば、家庭で英語以外の言語（LOTE）を使用して

いる者の割合は、オーストラリア全体では21%、学齢期の子どもを対象を絞ると24.8%であったが、初等学校の教員では8.9%、中等学校の教員では10.8%であり、さらにスクールリーダーにかんしては、初等学校で2.6%、中等学校で7.7%とさらに低い数値になると言う(AITSL, 2019:13)。また、先住民については、その割合が人口の3.3%、学齢期の子どもに占める割合が5.7%であるのに対し、教員は全体の2%にとどまっている(AITSL, 2019:15)。

このような状況から、現在、職場における多様性と包摂性を向上させるために、言語・文化的な背景や性別に関して、少なくとも人口分布と同様の割合まで高める動きが加速化している(AITSL, 2019)。また、2022年の教育大臣会議(Education Ministers Meeting)では、あわせて近年の慢性的な教員不足を解消するために、各州で人材の不足している業種に教員を加え、移民受け入れの強化を図ること、また現在すでにオーストラリアに居住しており教員免許を持っている人々の永住権の付与を急ぐこと等を提案している(Education Ministers Meeting, 2022)。オーストラリアにおける教職スタンダードでも、必要とされる専門的知識の一つとして、児童生徒の多様な言語・文化・宗教および社会経済的背景に関する理解が掲げられているが(AITSL, 2011)、今後ますます多様化の進む社会においては、より広範な多様性の理解が求められていると言えるだろう。

2.3 合理的配慮・調整をめぐる動向—障害・発達上の特性等のある人々

「多様性」を考える上で、近年特に教育機関に求められているのが、合理的配慮を必要とする人々への対応である。オーストラリアでは、1992年に「障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act :DDA)」が制定され、教育、雇用、住居、物資およびサービスの提供等、社会生活を送る上でのさまざまな分野・領域における、障害を理由とした差別が禁止された。教育については、その後1995年に、連邦および各州教育大臣が一同に集う会合(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs : MCEETYA)において、政府の合意の下、教育・訓練に特化した基準の開発のためのタスクフォースが設置され、十年に及ぶ議論を経て、2005年には、「教育における障害基準(Disability Standards for Education)」が策定された。

DDAと「教育における障害基準」では、学校・教員が障害のある児童生徒に対し、他の児童生徒と「同じ機会を保障する(on the same basis)」ための責任をどのように果たすのかについての助言が提供される。「オーストラリアン・カリキュラム」は、すべての児童生徒のニーズを満たすために柔軟に用いられることを想定したカリキュラム・フレームワークであり、すべての児童生徒に公正な機会と選択を提供するとともに、かれらの興味や能力をもとに主要概念を特定し、それに見合った内容を提供することで、障害の有無にかかわらず「同じ機会が保障」されるものと考えられている⁷。

障害や特性を持った子ども達に「同じ機会を保障」するためには、合理的調整

(reasonable adjustment) の提供が不可欠であるが、「教育のための障害基準」によれば、合理的調整とは、障害のある児童生徒が学習にアクセスし、参加できるよう支援するために実施される（一連の）措置を意味する。教員は、合理的調整を行う際、障害の性質、当該児童生徒の意見、調整が当該児童生徒の参加・成長・自立に与える影響とともに、かれらと一緒に教育を受ける他の児童生徒への影響も考慮しなければならない。

大学をはじめとする高等教育機関では、専攻・プログラム等にもよるものの、合理的調整の提供にあたり、専門職団体等が定める資格要件をもとに各学部・学科等でその課程を修了するために必要な「固有の必要条件 (inherent requirement : IR) が定められている。IR とは、すべての学生が満たさなければならない、コース・プログラムを修了する上で必要な能力・知識・スキル等である。これは、コース等を修了するための必要要件とは異なり、より具体的に言えば、各授業や教育活動に参加するために求められる、より汎用的なスキルに該当する。

IR に照らして、障害や発達特性のある学生、慢性的に健康に不安を抱えている学生は、これらの要件を満たすことができるよう、調整を受けることができる。また、文化的・宗教的な配慮を必要とする学生も、調整の対象とされる。IR は、すべての学生に適用され、調整が必要だと判断された場合には、出席や課題の提出方法等、より具体的な支援の方法についての調整が行われるが、いかなる調整も各学部・学科等が求める IR の本質を変えるものではないことが確認されている（青木，2023a）。

しかしながら、このように「基準」の開発が進むオーストラリアの大学においてさえ、実際に支援の現場に携わる教職員には、当然のことと言えるかもしれないが、障害種別や個人の特性・状況に応じた個別の対応が求められている。近年では、それらの対応が大学の評価・評判にもかかわることから、各大学には一層慎重かつ公正な態度が必要とされている。

おわりに—本稿のまとめ

本稿ではこれまで、多文化・多言語国家であるオーストラリアにおいて、多文化主義政策のなかで「多様性」に対するまなざしにどのような変化があったのか、またそのような変化が、教育政策・現場にはどのような影響を与えているのかについて、その概要を整理してきた。ここでは最後にそれらを簡単に振り返るとともに、今後「多様性」を軸に教育政策・実践を見る上で検討すべき点について考えてみたい。

オーストラリアにおいて多文化主義政策は、その登場から一貫して、多様な言語・文化的背景を持った人々の社会的・経済的包摂という目的を保持してきた。白豪主義からの転換と言われた 1970 年代当初は、移民の定住支援に関する取り組みを中心に、「多様性」への関心は多文化・多言語に代表されるものであった。しかし、1980 年代後半以後は、経済不況の中での「不公平」な支援の提供に対する不満の高まりを背景に、多様性を包摂する「枠組み」に、徐々に政策的関心が移っていった。多文化主義政策は、

現在では、先住民をも含むオーストラリア国民の権利と責任を示すものと捉えられている。

近年、教育政策においては、オーストラリアの近年の移民の構成・動向を反映するように、移民や先住民および各エスニシティといった従来同じカテゴリーで捉えられてきた子ども達においてさえ、その内部には英語力の程度や母語に対する距離のちがいが、さらにはその結果としての学力格差まで、さまざまな差異への対応の必要性がうかがえる。また、各教育機関では、合理的配慮や、本稿では取り上げなかった **LGBTQ** 等、特別な配慮・調整が必要な児童生徒学生への対応も義務化され、体制の整備が為されてきた。

このような「多様性」の拡がりや、多文化主義政策同様、それが従来の多文化・多言語への対応では収まりきれないことを意味しているが、その背景には、1990年代後半以後の「公正」な教育の提供という、国家目標でも示されている理念が大きく影響していると考えられる。すなわち、一定の「基準」に照らしてそれを満たすことが難しい児童生徒学生に支援・調整が提供されるという支援のあり方の転換が、かれらを、それまでのエスニシティを基準とした集団から解放し、個々の児童生徒学生の属性・特性や能力に目を向けるきっかけを提供したと整理できるのである。そのため、オーストラリアン・カリキュラムでも重視される学習の個別化、すなわち学習者一人ひとりのニーズに寄り添った教育の提供が求められている。

確かに、われわれ一人ひとりには固有の背景や特性を持った個人であり、それぞれ個々の成長・発達に即した教育・学習のあり方を検討することは、教育・学習の理想と言えるであろう。しかし、近代以後の学校教育の特性を考えると、現行の制度下での個々のニーズへの対応は、教員不足が叫ばれるなかでは特に、教育機関・教職員の負担の増加にもつながりかねない。今後、そのバランスをどう考えるか、適切な支援の提供にはどのような環境整備が必要なのかが、重要な課題になっていくものと考ええる。

[注]

¹ 筆者が 2023 年 8 月 15 日にメルボルン大学にて合理的配慮にかんする部門の担当者に対し行ったインタビュー調査より。

² Google 検索で'Australia'と'diversity'をキーワードに検索を行うと膨大な数の記事が出てくるが、冒頭にあげてくるものは、ほぼ文化的多様性にかんするものであった。

(2023.10.10 アクセス確認)

³ 家庭でパンジャブ語を使う人のほぼ 4 分の 3 (74.3%) がインド生まれであったとの報告もある。

⁴ NSW Department of Education, Schools: Language diversity in NSW 2021, (https://data.cese.nsw.gov.au/data/dataset/c6f47a14-ed07-3857-95b5-7596bb3c4314/resource/ec1eeca2-1d39-406c-bbf0-56270aaf657a/download/lbote-factsheet-2021-final_13-dec_vr_aa.pdf)(2023.09.20 アクセス確認)

⁵ ACARA ウェブサイト「児童生徒の多様性」「児童生徒の多様性のための計画」ページ (<https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/planning-for-student-diversity/>) (2023.10.15 アクセス確認)

⁶ *Ibid.*

⁷ 先の国家教育指針「メルボルン宣言」以後、オーストラリアでは教育における公正と卓越性の双方が目標に掲げられている。卓越した教育には、すべての学習者に高い期待を抱かせるカリキュラムにすべての児童生徒がアクセスできることを求めるとともに、公正な教育に提供においては、障害、ホームレス、難民、遠隔地に居住する等の不利な要因の影響を軽減する必要がある。

付記

本研究は、科研費 16KK0068、20K02931、22H00973 による研究成果の一部である。

引用・参考文献

青木麻衣子 (2023a) 「オーストラリアの大学における『合理的調整』の枠組み」国際教育研究部ブックレット 9 『諸外国の大学における「合理的配慮」をめぐる対応と教育支援』, pp.71-81.

青木麻衣子 (2023b) 「オーストラリアにおける先住民・非先住民間の「格差」と「差異」を巡る視座—和解の実現に向けて」『異文化間教育研究』 58 号.

青木麻衣子・伊井義人 (2019) 「オーストラリア遠隔地の学校における教員の確保と定着に関する課題—学校長・教員へのインタビュー調査からその実態を探る—」『オセアニア教育研究』 第 25 号, pp.68-85.

Australian Bureau of Statistics (ABS), Cultural Diversity: Census, [\(https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/cultural-diversity-census/latest-release#:~:text=Top%20%20ancestries%20were%20English,Hinduism%20\(2.7%20per%20cent\)](https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/cultural-diversity-census/latest-release#:~:text=Top%20%20ancestries%20were%20English,Hinduism%20(2.7%20per%20cent)) (2023.10.15 アクセス確認)

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011), *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and Procedures*.

AITSL (2019), *Spotlight: Diversity in School Leadership*

Council of Australian Government (COAG) (2019), *Partnership Agreement on Closing the Gap 2019-2029*, (https://www.closingthegap.gov.au/sites/default/files/2021-05/ctg-national-agreement_apr-21.pdf, 2022.04.15 アクセス確認).

Department of Education, Skills and Employment (DESE) (2019), *Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration*.

Education Ministers Meeting (2022), *The National Teacher Workforce Action Plan December 2022*.

石井由香、関根政美、塩原良和著 (2009) 『アジア系専門職移民の現在—変容するマル

チカルチュラル・オーストラリア』慶應義塾大学出版会.

Nakata, M., Nakata, V. & Chin, M. (2008). Approaches to the academic preparation and support of Australian Indigenous students for tertiary studies, *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37, Supplement, pp. 7-14.

Nakata, M. Nakata, V., Day, A. & Peachey, M. (2017). Closing gaps in Indigenous undergraduate higher education outcomes: repositioning the role of student support services to improve retention and completion rates. *The Australian Journal of Indigenous Education* 48 (1), pp. 1-11.

関根政美、塩原良和、栗田梨津子、藤田智子編著（2020）『オーストラリア多文化社会論—移民・難民・先住民族との共生をめざして』法律文化社.

塩原良和（2019）「分断社会における排外主義と多文化共生—日本とオーストラリアを中心に—」『東京外国語大学海外事情研究所 *Quadrante*』No.21, pp.107-119.

塩原良和（2009）「第4章 コストのかからない移民」？—アジア系ミドルクラス移民の社会福祉ニーズ」井由香、関根政美、塩原良和著『アジア系専門職移民の現在—変容するマルチカルチュラル・オーストラリア』慶應義塾大学出版会.

塩原良和（2020）「第9章 移民・難民の受け入れと支援」関根政美、塩原良和、栗田梨津子、藤田智子編著『オーストラリア多文化社会論—移民・難民・先住民族との共生をめざして』法律文化社.

塩原良和・藤田智子（2020）「終章 多文化主義社会のゆくえ」関根政美、塩原良和、栗田梨津子、藤田智子編著『オーストラリア多文化社会論—移民・難民・先住民族との共生をめざして』法律文化社.

【特集論文（寄稿）】

教師教育と社会正義 —オーストラリアの動向を中心に—

伊井義人（大阪公立大学）

はじめに

現在、日本を含む多くの国々で教員不足が声高に叫ばれている。もちろん、この教員不足は今回事例とするオーストラリアにおいても例外ではない。加えて、新型コロナウイルス感染症の拡大をへて、この傾向は一層加速化している。この課題を打開すべく、オーストラリアでも、教員を志望する大学生への奨学金の拡充や、教員登録を正式に修了していない教育実習生にまでいち早く教員として働き出すための方策を練り、実行している。

そのような状況の中、教員の供給数を確保するという量的な課題だけではなく、その「質」を担保することも両立しなければならない。その質の中に含まれるものとして、教員志望者の「社会正義」への意識が挙げられる。オーストラリアは、その教育成果において、社会的に公正な状況を実現できてない状況にある。そして、そのような状況を打開すべく、同国では、学校教育を社会的に公正な存在として成り立たせることに寄与する存在の一つとして教員が重要な役割を担ってきた。社会的公正の実現に寄与する存在として教員については、例えば下記のような文章に代表される。

今日のオーストラリアの学校教育で最も重要な公正 (equity) に関する課題は、コンピュータや新しい建物や設備についてではない。生徒一人ひとりが優れた (quality) 教員に出会い、効果的なリーダーシップと専門的な学習によって支えられた学校で、相互に尊重し合う地域コミュニティの中で優れた教育を受けることである (Dinham 2010)。

これは、今から十年以上も前に言及された公正に関する一文であるが、現在なお、論文などで、引用され続けており、その意味するところの重要性は、色褪せていない。ここからは、教員が公正に分配されるべきとの論点と、公正に分配されるべき教員はあくまでも教員であるべきとの考えを想起できる。つまり、教員に関しては、教育行政は優れた教員を公正に分配しなくてはならないのである。では、その優れた教員とはどのような資質を有した教員なのか。

それを考える上でのヒントは、上記の引用文に隠されている。つまり、学校を効果的に運営するリーダーシップをもち、専門性を有するだけではなく、「相互に尊重し合う

地域コミュニティ」を構築しうる教員という意味合いが含まれているのである。地域コミュニティの一部としての学校を構築するためには、学問的な専門性だけではなく、社会正義に対する正しい価値観を有する教員も求められる。そして、相互に尊重しあうための社会正義には、多文化主義的な考え方も関連付けられる。

そこで、本論文では、オーストラリアの多文化状況を踏まえた社会的な文脈を視点とした上で、同国における教師教育と社会正義との関係性について考察を行うことを目的とする。

1. 「社会正義と教師教育」に関する先行研究

これまでの社会正義の観点からオーストラリア教師教育を見ると、以下のような論稿を見ることができる。

まずは、このテーマにおいて同国の代表的な先行研究としてミルズらの論稿を扱う (Mills & Ballantyne 2010)。より公正な教育成果を成し遂げるためには、教員の役割が重要であることを前提として、教員と教員志望者の背景と、多様な人種、エスニック、文化、社会経済的経験をもつ生徒との間には大きな乖離があるという現実を明らかにした論稿である。そこでは加えて、教員志望者の「教職に就く前の性向 (predispositions)」は、教員養成コースでの教育やその後の職場での社会化よりもはるかに強力な影響を及ぼす。そのため、教師教育者は大学のカリキュラムを通して「間違っただけの人を変えよう」とするのではなく、入学時に「正しい人を選ぶ」ことに注力することになる。教員志望者の性向をかえることに期待するのであれば、教員養成コースの一つの独立した科目では不十分であり、社会正義に関する知識理解や価値観など核としたプログラムを提供する必要性が述べられている。

その他にも、才能児教育 (Jolly & Robins 2021)、代替的な学習プログラム (Thomas et.al. 2022)、遠隔地教育 (Robarts & Reid 2022)、インクルーシブ教育 (Duncan et.al. 2021) などの分野で、社会正義と教師教育に関する研究が近年なされていた。それらを含めると研究論文数においてはアメリカに続き、オーストラリアに関する事例が多く分析されている (Mills & Ballantyne 2016)。

これらを踏まえ、本研究の考察は進めていくが、上記の先行研究では、社会正義の理念的研究および、各教育領域における社会正義の捉え方は論考されている。しかしながら、社会正義の理念、全国的な教育政策、大学における教員養成コースという三つの視点を相互に関連付けた考察ではない。そこで改めて述べるが、本稿の目的は、これら三つの視点から教師教育と社会正義の関係性を考察し、その現状と課題を示すことにある。

2. 社会正義をめぐる用語整理

ここでは、正義とその類似した用語を整理することで、本論での考察の軸を明確にしたい。最初に、先行研究一般における用語の整理、その次にオーストラリアの学校教育

の文脈に合わせた用語の整理を行う。

学校教育においても、公正 (equity) や平等 (equality)、正義 (justice) という用語は、教育政策においても頻出している。最初に「正義」に関して整理、考察したい。オーストラリアの教育研究者ミルズは、同国の教育状況を念頭にヤングやフレイザーの議論を参照しながら、分配的正義論 (distributive justice) と認識的正義論 (recognitive justice) とに整理している。

まず、分配的正義については「人々の物質的・社会的な財の保有もしくは欠如の観点重視する傾向があり、それらの財を(再)生産する社会的なプロセスや手続きには最小限の関心しかもたない」と述べている (Mills 2009)。とかく、教育成果を念頭においた論文は、学力などを「財」と見なし、その分配を議論する傾向にある。これは、研究論文のみならず、全国的な学力調査など教育政策の目標においても同様である。しかし、その財を評価するのは特定の指標であり、その指標を設定する手続きに関しては、最小限の関心のみしか向けられないのは、現実の社会的プロセスを反映した結果といえよう。

一方、この現実的なプロセスの課題を乗り越える正義に関する定義として、ミルズは、認識的正義を提示している。この正義を「自己同一化、自己成長や自己表現を通して異なる社会集団への尊重、そして、その集団に直接関わる意思決定(代表者の決定組織への関与)への参加の促進」と規定している (Mills 2008, p.4)。つまり、学力などの指標やその習得方法など、プロセスや手続きに関する意思決定に、社会集団の特性を尊重しながら参加していくこと、そして、その意思決定をする際には差異を意識するという考えを提示しているのである。

これら二つの正義の定義を考えると、前者は分配そのものを重視する現在の公正概念に近い考え方であり、後者は分配の条件を決定する意思決定プロセスを重視していることがわかる。そのため本論文では、その定義において前者を公正 (equity)、後者を正義 (justice) と捉え、本論では考察を進めていく。つまり、正義をより包括的な理念としてとらえ、公正や平等も正義を構成する一要素として考察することを意味する。

次に述べるオーストラリアの文脈を先取りすることとなるが、1960年代後半の教育政策文書から平等 (equality) という用語は散見される。そこでは、アクセスや就学など教育機会の平等を対象として、オーストラリア全体と先住民や非母語話者、性別などを起点にしながら、その等しさを追求していた。そのため、その実質的な平等、つまり、アクセスおよび就学後の教育成果など結果の平等については、比較的関心が行き届かない傾向にあったことは付記しておく。

3. オーストラリアの教育政策における社会正義の位置づけ

(1) 国家教育宣言における社会正義をめぐる用語の整理

オーストラリアの政策文書において、社会正義のみならず、公正、平等などの用語は頻繁に言及されており、その一つひとつを分析することは、紙幅の関係上、困難である。

ここでは、国家教育宣言 (national declaration on education) を対象にしながら、社会正義に関係する用語を考察したい。国家教育宣言が最初にまとめられたのは 1989 年のホバート宣言である。これ以降、アデレード宣言、メルボルン宣言、アリススプリングス宣言と三つの教育宣言がでている。その社会正義が示すところの変容過程を、多文化的な側面から整理したい。

最初に公表された、ホバート宣言 (AEC 1989) では、「教育機会の平等 (equality)」の促進が特別な学習要件を持つグループとの関係性で述べられている。この宣言で意識されている「特別な学習要件」には、多文化的な要素だけではなく経済的なニーズも含まれていた。ただし、同宣言では、「特定の要件を持つグループ」に関することを含め、これ以上の詳細な説明は明記されていない。しかし、ここで提示されている全国的な目標に付随する形で、学校教育に関する全国年次報告 (annual national report on schooling) の作成の方向性が示されることとなる。この報告書は、学校の就学、残留率、生徒の学力、財政資源の学校への分配に関する報告をすることにより、全国的な傾向を比較検討することを可能にした。この点で、多様な側面からの教育成果の全国比較が平等・公正の観点から推進される契機となったといえよう。

国家教育宣言は、おおよそ十年に一度、改訂され、その合意に至った会議が開催された場所が、その名称に含まれる。ホバート宣言の次は、アデレード宣言が採択、公表されることとなる (MCEETYA 1999)。アデレード宣言では、より直接的に「学校教育は社会的に正しく (socially just) あるべき」と記載されている。ここでは、社会的に正しく「あるべき (should be)」という表現が使われていた。ここでの正しさとは、「差異性」が教育成果に影響を及ぼさないことが最も重要視されている。差異性の中には、性別・言語・文化・エスニシティ・宗教・障がい・社会経済的背景・地理的背景・先住民が射程に含まれていた。そして、それらの属性が教育成果、つまり学力に影響を及ぼさないという正しさが重視された。また、学力に影響を及ぼさないという観点だけではなく、機会へのアクセスの公正性も重視されている。つまり、同宣言では、さまざまな影響と差異性 (属性) の関係性に着目し、あくまでも否定的な影響が自明のものとなっている属性としての差異性を教育において除去することが社会的に正しい学校教育であることが前提とされているのである。逆の観点から考えると、学習者の差異性を形成する属性の正の側面には注目されていない。その点で、アデレード宣言で使われている「正しさ」は、公正性に近い概念として使用されていることがわかる。

次のメルボルン宣言では、その正しさが「卓越性 (excellence)」と同時に促進されることが目標に加わっている (MCEETYA 2008)。ここでは、正しさという用語は使われず、すべて公正という用語に置き換えられている。そして、この時期からその公正の対象となる多様性にはより広い範囲の属性が含まれている。アデレード宣言の際に示されていた差異性のカテゴリーには性的指向、妊娠、ホームレス、難民が追加され、それらに対する差別のない優れた教育を提供するべきであるとの見解が示されていた。そして、

それらの差異性を前提としつつ、社会的なまとまり（socially cohesive society）が志向されている。その一方で、若いオーストラリア人一人ひとりの多様な能力を発揮することを目的とした個別化された学習を促進することも目指されている。「公正性と卓越性」、「集団性と個別性」という一見相反する二つの対概念が、このメルボルン宣言では同時に追い求められていることとなる。

メルボルン宣言から登場した個別性を特に言及したのが次のアリススプリングス宣言となる（Education Council 2019）。まず、この宣言ではメルボルン宣言の他に、先住民名称である Mparntwe も併記されており、形式的にも、これまでの国家宣言よりも先住民に対して尊敬の念を公的に表明しているといえる¹。同宣言は、最新の国家教育宣言であるため、これまでの宣言よりもここでは詳細に考察したい。前提となる目標は二つ設定されており、この構造はアデレード宣言・メルボルン宣言とほぼ同様である。

目標 1 は「オーストラリアの教育システムは、卓越性と公正性を促進する」と設定されている。目標 1 が前回のメルボルン宣言と異なる点は、卓越性と公正性の順序が逆になった点である。前回は公正性が先で、その次に卓越性が記載されていた。同宣言内では、この順序の反転には特に言及されていない。しかし、例えば志水・高田（2012）には、卓越性とは「子どものポテンシャルを最大限に伸ばす」ことを前提に、「すべての子どもを伸ばす」という側面と「トップ層を伸ばす」という側面を持ち合わせているとしている。ここでの卓越性の定義に関しては、「あらゆる背景のオーストラリアの若者」や「すべての学習者」が主語になり、優れた学習を提供するとある通り、前者の「すべての子どもを伸ばす」に主眼をあてた卓越性であると解釈でできる。また、このすべての学習者に対する教育は「個別化」した学習の実現によって推進されるとの立場が述べられている。

目標 2 は「オーストラリアのすべての若者は、自信に満ちた創造的な個人となり、成功した生涯学習者となり、活発で情報豊かな地域社会の一員となる」である。ここでは、特に最後の「活発で情報豊かな地域社会の一員」の定義として「民主主義、公正、正義という国家の価値観にコミットし、地域社会とつながり、地域や国家の議論に貢献することによって、オーストラリアの市民生活に参加」するとされている。この一文では、公正と正義が異なる概念として提示されていると同時に、これらが民主主義と並列に、国家の価値観として示されていることは注目に値する。

公正や正義に関する対象となる属性であるが、メルボルン宣言まで範囲を拡大していた多文化に関する属性については、アボリジナルとトレス海峡島嶼民といった先住民に加え、文化的・社会的・言語的・文化的多様性の他は特に言及されていない。むしろ、先住民としての属性は対象として特定されている例外であり、それ以外は「いかなる形態の差別もない」や「あらゆる社会背景」という広範な表現を示すに終始している。そのような包括性を前提とした質の高い教育へのアクセスの提供や教育を達成することが目的とされている。つまり、その範囲を広く設定すると同時に、学習の個別化につい

て、学習者個々の能力とニーズを満たすための支援と関連づけ、言及されている。つまりは、メルボルン宣言までは社会的公正の範囲として特定する属性を拡大し続けることにより公正性を実現しようとしてきたが、今回は個別性と特に関連付けることで、すべての学習者を対象とした公正性の達成を強調することとなった。

以上のとおり、国家教育宣言のこれまでの展開を社会的正義の観点から考察すると、次の三点を述べることができる。第一に、多文化・多様性に伴う属性のとらえ方の変化である。メルボルン宣言までは、その多文化性・多様性を構成する属性の拡大を図ってきた。しかし、その一方でアリスプリングス宣言からは、多文化性・多様性を敢えて前面に出すことなく、あらゆる学習者の環境に個別に配慮するよう、その考え方が変化してきた。これは、属性の中での多様性にも配慮した結果ともいえよう。

第二に、すべての学習者の才能を開花するという信念の継続性である。これは第一の点と関連するのであるが、特定の属性を対象とした公正性の実現という文言は一貫して示されている。しかしながら現在では、個別性に対応できる学習方法に焦点が当てられている。

第三に、公正性の捉え方の二面性である。つまり、学習成果に属性の多様性が負の影響を及ぼさないことという側面を想定する一方で、先住民の場合では、そこでの価値観を尊重すべきことである。先住民に関して言えば、その属性とに起因する正負の両面を教育活動に関連づけることが求められていることになる。

(2) 教員スタンダードにおける社会正義の視点

前項まで、国家教育宣言という、オーストラリアという国の教育指針を社会正義の観点から考察してきた。ここでは、全国的な組織であるオーストラリア教職・リーダーシップ機関 (Australian Institute for Teaching and School Leadership: AITSL) が設定している教員スタンダード、管理職を対象とした専門職スタンダードを社会正義の観点から考察する。まず、教員スタンダードであるが、ここでは社会正義は直接的には言及されていない。しかし、スタンダード1「生徒とその学習方法を知る」では、下記のような下位領域が設定されている。

Focus Area 1.3 多様な言語、文化、宗教、社会経済的な背景を持つ生徒

Focus Area 1.4 アボリジナルとトレス海峡島嶼民の生徒への戦略

Focus Area 1.5 あらゆる能力をもつ生徒の具体的学習ニーズに対応する指導の多様化

ここでは、文化的多様性のみならず、社会経済的な背景も射程に含めながら、学習方法についてのスタンダードが策定されている。また、これは国家教育宣言と同じ方向性であるが、Focus Area 1.3、1.4 のような属性だけではなく、1.5 のように、すべての学習者を視野に入れた方策にも言及されている点は注目にする。

では、さらに Focus Area 1.4 の「アボリジナルとトレス海峡島嶼民の生徒への戦略」に焦点を当てて考察する。これはさらに四段階に分かれている（表 1）。

表 1 アボリジナルとトレス海峡島嶼民の生徒への戦略に関する教職スタンダード

Graduate （新卒段階）：アボリジナルやトレス海峡島嶼民の生徒の教育に文化、文化的アイデンティティ、言語的背景が与える影響について、幅広い知識と理解を示す。
Proficient （熟練段階）：アボリジナルやトレス海峡島嶼民の生徒の地域社会や文化的環境、言語的背景、歴史に対応した効果的な教育戦略を立案し、実施する。
Highly Accomplished （高度な熟練段階）：アボリジナルおよびトレス海峡島嶼民の学生のために効果的な教授法を実施するために、地域社会の代表者の知識と支援を用いて、同僚に助言と支援を提供する。
Lead （リーダー）：地域住民や保護者との協力関係を構築し、アボリジナルおよびトレス海峡島嶼民の生徒の公正かつ継続的な参加を支援する教育プログラムを開発する。

以上のように、大学や大学院修了直後の新卒段階では、先住民の教育について、知識を基盤とした幅広い理解が求められている。そして、熟練段階においても、それらの知識を通じた学校内での教育戦略の立案と実施が設定されている。さらに、次の高度な熟練段階から、先住民コミュニティとの連携を深め、その活動は同僚を先導し、支援することが求められ、最後は、保護者を含めた地域コミュニティとの連携関係を構築した上で、教育プログラムを開発する立場が求められている。このように、最終的には先住民コミュニティとの直接的な取り組みが視野に入れられていることから、学校教員の社会正義に関する考え方は、重要になってくる。

また、上記のスタンダードと同様に、専門職スタンダードにも社会正義については直接的には言及されていない。ここでは、国家教育宣言と同様、「公正性と卓越性」の推進の文脈から目標が設定されている。例えば「コミュニティとの関わりと協働」の文脈であれば、多様性などの尊重や活用は視点に含まれているが、あくまでも学力の向上や学力格差の是正を前提としているのである。ここは、国家教育宣言にも言及されている卓越性と関連付けられた箇所でもある。

4. 大学カリキュラム内における社会正義の位置づけ

(1) 学部対象の講義事例

ヴィクトリア州メルボルンに位置する、スウィンバーン工科大学では教員養成コースの中で「アドボカシーと社会正義」が実施されている。

ここではアドボカシー、つまり、特定の人たちの声を聴き、その声を代弁するための手順や方策を学ぶ機会を教員養成コースの学生に提供することを目的とした学部の授業となる。その代弁のためにも社会正義や公平 (fairness)、公正の概念だけではなく、違いや多様性についても理解を深めることが目的とされている。

表 2 には、この講義で求められる学習成果が列挙されているが、ここでは次の二点に注目したい。第一に、多様な背景を持つ子どもたちの学習の「強み」に着目している点である。とかく、社会的公正の観点から考えると学習成果の格差の是正、つまり「弱み」に着目しつつ、それを課題として打開する政策が採用されがちである。しかし、ここでは、多様な背景と関連する学習の「強み」を最大限に活用するアプローチが想定されているのである。

第二に、第一の考え方も関連するのであるが、正義と公正を異なるものとして、履修者が理解することを学習成果としている点は特に注目に値する。上述のとおり、公正概念はとかく特定の指標での判断のもと、格差の是正が求められ、教員はそのプロセスに否応なく介入せざるを得ない。しかしながら、その是正のプロセスでの「正しさ」を求める思考を教員が有することは重要視されるべきことである。

表 2 「アドボカシーと社会正義」で求められる学習成果

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">① 多様性と差異のカテゴリーを明確にし、説明し、定義する。② 社会正義の原則を批判的に検討し、適用することができる。③ 言語的、文化的、宗教的、社会経済的に多様な背景を持つ子どもたちの学習の強みとニーズに対応した指導法の知識を応用する。④ 情報に基づいた原則的な視点から、自分や他者の偏見や固定観念を特定し、それに意義を唱えるために批判的に考察する。⑤ 適切な法的要件に関する知識を含め、生徒の特定の学習ニーズを満たすための戦略に関する理解を示し、評価する。⑥ 公正とインクルージョンに関連して、子どもとその家族の権利、利益、ニーズを促進するためのアドボカシーと実践のための戦略を共同で開発する。 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

出所 : Swinburn University of Technology, *Advocacy and Social Justice(EDU40004)*, 2023.

(2) 大学院対象の授業

ここでは、ニューサウスウェールズ州に位置する、ウェスタン・シドニー大学での「多様性・社会正義と学び」の授業を事例としてとりあげる。この授業は中等学校での教員を目指す大学院生（教育学修士）を対象としている。授業のシラバスに掲げられている目標は表 3 のとおりである。

この授業は、先述の学部の実践的な授業よりも「オーストラリア内外の多様性と社会

正義のための教育における専門的な教育実践に不可欠な批判的分析の手法」など、アカデミックな内容を含む。そして、その政策、法規、先行研究などの内容を基盤とした上で、社会的正義に関わる理論と実践の往還が意識された教育成果が想定されているといえる。

表3「多様性・社会正義と学び」で求められる学習成果

- ① ジェンダー、セクシュアリティ、社会経済的背景、人種、言語などの違いが、生徒の学校へのアクセス、就学、学習成果に与える影響について説明できる。
- ② 生産的な人間関係の重要性を批判的に分析し、社会から疎外されたグループがコミュニティを構築、維持するためのニーズを理解する上で、理論や研究が果たす役割について説明できる。
- ③ 文化的・言語的に多様なコミュニティを含む学校コミュニティにおける教授・学習哲学の違いが、教育実践にどのような影響を与えるかを探究する。
- ④ 社会から疎外された（特に先住民、追加言語または方言としての英語を話す生徒、難民、社会経済的背景の低い生徒）グループと、それ以外のグループの間の権力、特権、不利益の関係を調査する。
- ⑤ （可視的、非可視的の）多様なグループに関する知識を教育的プログラムに結びつけ、教師としての自らの専門的実践を批判的に分析する。
- ⑥ 安心して十分に参加でき、強固な地域社会の価値観が生じると中高生が感じるような、支援的な学習環境をどのように構築するかについて検討する。
- ⑦ 政府の法律や教育政策が、社会から疎外された生徒の教育に与える影響を批判的に分析する。
- ⑧ 政策、法律、研究が社会正義の原則にどのような影響を与え、教師としての専門的実践と判断に情報を与え導くかを評価する。
- ⑨ 生徒の学習成果を向上させるために、文化的アイデンティティや言語的背景を考慮した上で、家庭のリテラシーと学校のリテラシーとの関係を評価することができる。
- ⑩ 多様性に関する文献に検索・関連付け・分析するという初歩的な批判的研究スキルを適用できる。

出所：Western Sydney University, *Academic Handbook (TEAC 7032 Diversity, Social Justice and Learning)*, 2023.

(3) NEXUS プログラム

3つめの事例は、社会正義 (social justice) に強い関心と熱意を持つ大学院生を対象としているコースである。これはヴィクトリア州のメルボルンに位置するラトロープ大学が連邦政府の補助金を得て開設している NEXUS プログラムである²⁾。

この NEXUS プログラムは、その NEXUS の意味にも含まれる「つながり」が示すとおりに、社会における「つながり」を基盤とした教員養成プログラムの構築を目指している。それは、社会正義に関心をもつ参加者が、学校での教員として勤務し続けながら、教員資格を得ていくという「世界初」の雇用を基盤とした（employment-based）の教員養成プログラムである。

プログラムの応募条件としては、「強固な対人能力、レジリエンス、中等教育の教員になるための強い責任感」といった資質が含まれており、「地方部やへき地に赴任を希望する」などのキャリアプランも選考過程では考慮されるとしている。また、先住民などの多様な背景だけではなく、教員不足が顕著である「数学、科学、テクノロジー、英語や他の言語を専門にしている応募者」を優先すると明記されている。ただし、入学への競争倍率は高く、おおよそ毎学年 30 名程度の小規模のプロジェクトであるため、教員不足の解消というよりも、社会正義という価値観に焦点をあてたプロジェクトであることがわかる。しかし、その一方で、学校側はこのプロジェクトを修了した学生を採用することに熱心だという。これは、学校側からは高い評価をこのプログラムを得ていることを意味するだろう

コースは、1.5 年の早期履修コース、2 年間の正規コース（Master of Education: Secondary）が選択可能であり、いずれの場合も 1 年目はパートタイム、2 年目はフルタイムでの勤務を核に据えながら、大学での授業や、社会正義分野での研究を通して、学びを深めていくことが求められている。時にはパウロ・フレイレやピエール・ブルデュエの著作に関する読書会も実施しているという。

雇用先は、へき地の学校を含む社会経済的に低い環境にある学校である。プロジェクト開始当初は、ヴィクトリア州の中等学校のみを選定していたが、現在では小学校やニューサウスウェールズ州の学校までその範囲を拡げている。それらの学校に学生が配置される際には、その配置校の環境理解に役立つ 2 週間の特別プログラムを実施している。さらに、配置後もコミュニティにメンターを配置して、学生たちはコミュニケーションをとっている。そこで勤務する際には、教員としての給与に加え、最大 14,900 豪ドルの支援を受け取ることができる。

Mills らの研究においては、社会的正義の要素を教員養成に組み込むとするならば、個別の授業での対応ではなく、プログラム全体の包括的かつ一貫した工夫が必要であると述べられていた（Mills & Ballantyne 2010）。まさに、この NEXUS プログラムは、その方向性を具現化しているといえる。しかし、その一方で、学生への奨学金やメンター雇用の資金など、多額の資金がこのプログラムには支出されている。そのため、養成可能な教員数には限りがあり、教員不足の観点から見ても、社会的なインパクトも限定的であるともいえる。

まとめ

以上のように、社会正義と教師教育の関係性について、オーストラリアを事例として考察してきた。そこでは正義をはじめ、公正や平等など、多くの用語が使われていた。1960年代後半当初から、教育機会やアクセスの均等性を意識した平等という用語が使われはじめ、そこから教員を含めた教育資源の分配だけではなく、学力をも社会的な財として捉え、均等な分配を意識した公正という概念に移行していく。そこから、本稿の軸となる社会正義という概念は、平等や公正を内包した概念であると同時に、平等や公正を図る指標やその実現のプロセス自体にも注意を向ける概念であると述べた。

このような概念の構造から教師教育を考えるならば、「教員の公正な配分」と「社会正義を尊重する教員の養成」の両立の実現は険しいながらも、オーストラリアでは、教員不足の解決が喫緊の課題であり、最優先事項となっている。しかし、そこには量的拡大と同時に、質的な保証も求められる。その一つの実現方策として、オーストラリアにおける社会的不公正の代表例としての社会経済的背景の低い地域の学校や多文化的な背景を持った子どもが多く在籍する学校への教員の配置が挙げられる。

そのような中で、教員養成プログラム内の個別の授業で社会正義について扱うことだけでなく、プログラム全体が社会正義に積極的に関わっていく教員の養成に着手する大学もでてきている。ただし、本格的に大学と学校、地域コミュニティでの社会正義に関わる知識や経験の往還を図るプロジェクトは一定の成果は上げているものの、そのコストから幅広く普及するという状況は考えづらい。そこに社会正義を重視した教員養成プログラムの現実がある。一方、現在では、このような多様な属性に伴う学習の多様性への対応だけではなく、より柔軟な学習プログラムも求められている。今後、個別的な柔軟な学習プログラムが実施される中での社会的公正や社会正義の捉え方も重視されているであろう。

【付記】

本研究は JSPS 科研費（課題番号：20K02612、23K02138）の助成を受けた研究成果の一部である。

注

¹ ただし、2023年10月14日、政治プロセスに先住民の声（voice）をより多く反映させる機構を創設するための国民投票は、反対票が約60%にも達し、否決された。

² La Trobe University, NEXUS Program website (<https://www.latrobe.edu.au/school-education/preparing-educators/nexus-program> 2023年9月30日アクセス確認)および、2023年8月26日にメルボルンで実施したNEXUS関係者インタビューを参照した。

参考文献

Australian Education Council(AEC), *The Hobart Declaration on Schooling*, 1989.

- Australian Institute for Teaching and School Leadership(AITSL), *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*, 2014.
- AITSL, *Teacher Standards*, Nd (<https://www.aitsl.edu.au/standards>) 2023年6月17日アクセス確認
- Dinham, Stephen., *Teachers Make a Difference*, *Teacher*, June/July, 2010.
- Duncan, Jill. et.al., Supporting Primary and Secondary Teachers to Deliver Inclusive Education, *Australian Journal of Teacher Education* 46(4), 2022.
- Education Council, *Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration*, 2019.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs(MCEETYA), *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, 1999.
- MCEETYA, *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*, 2008.
- Education Ministers Meeting, The National Teacher Workforce Action Plan, 2022.
- Gale, Trevor and Densmore, Kathleen, *Just Schooling: Explorations in the cultural politics of teaching*, Open University Press, 2000.
- Jennifer L. Jolly, et.al., Australian Gifted and Talented Education: An Analysis of Government Policies, *Australian Journal of Teacher Education* 46(8), 2021.
- Mills, Carman., Making a difference: Moving beyond the superficial treatment of diversity, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36(4), 2008.
- Mills, Carman & Ballantyne, Julie., Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change, *Teaching and Teacher Education* 26(3), 2010.
- Mills, Carman & Ballantyne, Julie., SOCIAL JUSTICE AND TEACHER EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW OF EMPIRICAL WORK IN THE FIELD, *Journal of Teacher Education* 67(4), 2016.
- Mills, Carman., Making sense of pre-service teachers' dispositions towards social justice: Can teacher education make a difference?, *Critical Studies in Education* 50(3), 2009.
- Roberts, Philip, et.al., Teacher Education for a Rural-Ready Teaching Force: Swings, Roundabouts, and Slippery Slides?. *Australian Journal of Teacher Education* 47(3), 2022.
- Thomas, Jeff, et.al., Preparing Initial Teacher Education students for Flexible Learning Programs, *Australian Journal of Teacher Education* 47(1), 2022.
- 志水宏吉・高田一宏編著『学力制作の比較社会学 国内編—全国学力テストは都道府県に何をもたらしたか』明石書店、2012年

【論文】

オーストラリアではどのように小学校教師はシティズンシップを育成する社会科授業をしているのか？

—NSW 州の歴史授業のゲートキーピングと教師用リソースモデル授業に焦点を当てて—

酒井喜八郎（南九州大学）

はじめに

(1) 研究の目的と研究の背景

本研究の目的は、歴史授業とシティズンシップ育成の観点から、NSW 州の小学校社会科歴史授業とオーストラリアの新社会科 Humanities and Social Sciences: HASS（人文社会科学）との関係を明らかにすることである。

オーストラリアでは、2008 年にメルボルン宣言が出され、教養のある行動的シティズンシップの育成を目指し、The Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) により、系統的なナショナルカリキュラムが作成された。オーストラリアの HASS は、2008 年のメルボルン宣言の趣旨を踏まえて、「歴史」、「地理」、「経済とビジネス」、に「公民とシティズンシップ教育」を加えた 4 つのストランドを持つシティズンシップ育成を目指す教科として再編された。HASS は、日本の社会科に該当する。現在は、さらに、2019 年 12 月のアリスプリングス宣言により、政府が次の 2 つの目標を達成することを約束している。①オーストラリアの教育制度は卓越性と公平性を促進する。②オーストラリアの若者は皆、自信と創造性を備えた個人、成功した生涯学習者、そして積極的で知識豊富なコミュニティのメンバーになる。オーストラリアの学校で世界レベルのカリキュラムの提供が、これらの目標を達成するための取り組みの 1 つとなっている。

では、オーストラリアでは、ナショナルカリキュラムのもとで、具体的にどのような社会科授業が実施され、子どもたちのシティズンシップ（市民性）を育成しているのだろうか。

シティズンシップ教育とは、近年注目されている「個人」と「社会」を創り出す概念であり、これからの社会に子どもが一市民として活躍できるようにというねらいのもと、欧米ではイギリスをはじめ多くの国々で実施されている。最近ではわが国でも品川区などで導入され注目されている教育である。この背景には、若者の投票率の低下など社会を取り巻く様々な問題がある。シティズンシップを育成する教科としての社会科を研究する池野（2014）は、海外のシティズンシップ教育を構成員教育と定義して、シティズンシップ科のあるイギリスは直接型シティズンシップ教育、社会科

という教科がある日本は間接型シティズンシップ教育としている。その点から見れば、オーストラリアは、日本のように、社会科 HASS の中に間接的にシティズンシップ教育を組み込んだ教育と言える。公民的資質の育成を目的とするわが国の社会科を考える上でも、オーストラリアのシティズンシップの育成を目的とする社会科の授業を分析し考察することは意義がある。教科としての社会科は、学校現場で子どもたちがシティズンシップを育む重要な教科だと考えるからである。

本研究は、歴史授業とシティズンシップ育成の観点から、NSW 州の小学校社会科歴史授業とオーストラリアの HASS との関係を明らかにすることを目的とし、そのために、次の 2 つの問いを立て、実際の授業参観と教師へのインタビューによる教師の授業理念の抽出から、①、②を明らかにする。

- ① NSW 州の実際の小学校の教師がどのようにゲートキーピングをして社会科授業づくりをしているか。
- ② 教師にリソースを提供する選挙管理委員会 (AEC) や連邦議会オフィス (PEO) の諸機関が提案する HASS に準拠した社会科モデル授業はどのようなものか。

ゲートキーピングとは、社会科授業づくりの際、教師がカリキュラムをもとに実際の授業に向けて調整することを意味する。ステイブ・ソントン (2012) はカリキュラム改革よりも、教師のゲートキーパーとしての力を磨いていくことが教室を変えていくことになると主張する。授業づくりで重要な社会科教師のゲートキーピングは、授業参観と半構造化インタビューによる教師の授業理念の抽出から明らかにすることができると思う。

オーストラリアには、ナショナルカリキュラムはあるが、NSW 州と VIC 州とには、独自の州カリキュラムがある。オーストラリアの中心は、最大都市シドニーを含む NSW 州 (人口 750 万人、The Australian Census 2020) であるが、NSW 州カリキュラムの特質は、分化社会科である。社会科のカリキュラム構成原理としての分化とは、地理、歴史、公民の科目、分野それぞれの学問の体系に基づいて相互に独立する形で組織されることである。つまり、HSIE: Human Society and its Environment は、歴史を中心にした社会科学型である。しかし、その目標の特徴は、シティズンシップ (市民性) 育成にある。

そこで、NSW 州のシティズンシップ教育としての分化社会科 (社会科歴史) の HSIE の授業の特質とナショナルカリキュラムの HASS に準拠した社会科授業の特質を明らかにする必要がある。このように、オーストラリアにおけるリソースとしてのナショナルカリキュラムのモデル授業と NSW 州の HSIE の歴史授業に関して、それぞれの特質を解明し、比較考察することで、わが国の学習指導要領の社会科の公民的

資質育成と社会科歴史授業におけるシティズンシップ教育との関連と課題を明らかにすることにつながるだろう。

(2) 先行研究の整理と本研究に着手する理由

これまでのわが国におけるオーストラリアの社会科教育に関する研究は少ないが、白豪主義と決別し多民族国家となり個の確立と多文化の受容について研究した山本（1991）がある。最近では、永田（2010、2011）の研究があるがナショナルカリキュラムが作成される以前の SOSE(Studies of Societies and Environments)のもとでの教科書分析にとどまっている。オーストラリアの新しいナショナルカリキュラムの研究では、青木（2014）が、多文化教育の視点から、このナショナルカリキュラムの領域と連続性に注目し、多文化教育のまなざしの変化を中心に述べている。しかしながら、「公民とシティズンシップ」のカリキュラム内容に若干触れているものの教科としての社会科教育の授業を分析したものではない。一方、酒井（2018）は、オーストラリアの HASS の浸透度が高いクイーンズランド州に着目し、カリキュラムを詳細に分析しただけでなく、授業リソースとしての「食のジレンマ問題」のワークシートの事例を分析して異文化理解が汎用的能力のスキルとして育成されていることを検証している。しかし、ナショナルカリキュラムのもとで、実際に教師がどのようにゲートキーピングを行い、社会科授業づくりの準備をしているかという課題がまだ明らかではなかった。本研究はこの系譜に位置づく。

本研究では、新社会科 HASS や州カリキュラムをもとに、教師がどのように実際にゲートキーピングをして授業づくりをしているか、どのように市民性を育成しようとしているのかを具体的に検討することに特徴がある。これまで行われてきたオーストラリアの社会科カリキュラムや教科書研究だけでなく、実際の授業を参観した上で分析する。

本研究に着手した理由は次の 3 点である。

第 1 に、イギリスが、移民を含めすべての国民に対して、社会に関わり社会を立て直すための教育、「シティズンシップ教育」を 90 年代に始めて以降、世界中でシティズンシップ教育の重要性が叫ばれ盛んに研究されるようになったからである。わが国では欧米のシティズンシップ教育の蓄積は多い（例えば、水山 2013、池野 2014 など）。しかし、欧米だけでなくアジアに目を向けるオーストラリアのシティズンシップ教育、特に社会科教育の研究は前述のように少ない。木村（2014）のオーストラリアのグローバル教育の精緻な研究があるがシティズンシップ教育としての社会科教育研究はあまりない。また、オーストラリアのシティズンシップ教育としての HASS の研究（酒井、2018）はあるものの、本研究のように NSW 州の独自の HSIE カリキュラムによる社会科歴史授業を通してシティズンシップを教える授業について報告されたものはない。

第2に、2017年（平成29年）に告示された新学習指導要領のもとで資質能力を目指すわが国の社会科の目標は、公民的資質の育成である。一方、オーストラリア新社会科 HASS も、同様に社会的見方・考え方と汎用的能力を同時に目指している。つまり、オーストラリアと日本の社会科における教科の構造は類似している。従って、オーストラリアのシティズンシップ教育としての社会科教育を、カリキュラムだけでなく、実際に授業参観し授業事例を分析しその特質を明らかにすることは、わが国の公民的資質の育成を目指す社会科教育の授業をあらためて考える上でも意義がある。

第3に、近年のわが国の社会科教師のゲートキーピングの関心の高まり（例えば、ソントン 2012、田中他 2018 など）である。オーストラリアの教師がカリキュラムの制御、調整役として、どのように社会科授業づくりをしているか、教師の授業に対する理念を明らかにし、比較することで、教室の教育改革がなされると考える。

(3) 研究の方法

上述の研究の目的を達成するため、本研究では以下の研究方法を実施した。

- ① NSW 州の公立 X 小学校のシティズンシップを育成する HSIE（歴史を中心にした社会科学科）の社会科授業「連邦化に賛成か反対か？」を参観しその内容分析をする。
- ② 公立 X 小学校の社会科歴史の授業参観後、教師に半構造化インタビューをする。
- ③ キャンベラの2つの政府諸機関（オーストラリア選挙管理委員会：AEC、と連邦議会オフィス：PEO）によりナショナルカリキュラムに準拠して作成されたモデル社会科授業に参加し、授業後、各教師への半構造化インタビューを行い、教師の授業理念を抽出し、ゲートキーピングを明らかにする。
- ④ ①の授業内容分析と②の教師への半構造化インタビュー、③の選挙管理委員会（The Australian Electoral Commission: AEC）と連邦議会オフィス（Parliamentary Education Office: PEO）の授業分析と教師のゲートキーピングの結果を比較考察し、シティズンシップ育成としての NSW 州の HSIE の社会科歴史授業の特質を明らかにする。

オーストラリアのシティズンシップの育成を目指す社会科授業として、そのなかでも中心となっている NSW 州の公立 X 小学校の歴史授業を取り上げ検討する。NSW 州の X 小学校を取り上げた理由は、X 小学校が NSW 州のシドニー郊外に位置する一般公立小学校であり、伝統的に HSIE の州カリキュラムを用いており、研究対象校として妥当であり、また、授業参観にも快諾を得たからである。その上で、オーストラリアナショナルカリキュラムに準拠した政府諸機関の作成した2つの社会科モデル授業として AEC と PEO の授業内容分析と授業者へのインタビューをもとに授業理念を

抽出し、オーストラリアナショナルカリキュラムのもとでの教師のゲートキーピングを比較検討することで、オーストラリアの NSW 州の社会科教師のゲートキーピングとその授業の特質を解明する。

1. オーストラリアナショナルカリキュラムの新社会科 HASS の概要

まず、オーストラリアナショナルカリキュラムの新社会科 HASS の概要を見ていく。各学年の単元名のみ注目してみても、幼稚園から 6 年生まで、就学前の基礎段階レベルの foundation の「私の個人の世界」から始まり、徐々に、「家族」「周りの環境」「コミュニティ」「多様な世界との結びつき」「持続可能性」へと、空間軸、時間軸が拡大する。シティズンシップ育成のため、就学前から 6 年生まで、歴史と地理、3 年生から公民とシティズンシップ、5 年生から経済とビジネスの分野を学ぶ。さらに 7 年生から 10 年生までは、公民とシティズンシップ、経済とビジネス、地理、歴史を教科としてそれぞれの分野の内容を深め系統的に連続性を持って HASS のカリキュラムの内容は構成されている。

HASS の主な特色は、児童・生徒に対して、過去と現在の知識を、彼らの未来に貢献できるように獲得させる点にある。児童生徒たちは、情報を批判的に分析し、アイデアについてコミュニケーションし、状況に対応し、適切な行動を計画し探究する。地方、コミュニティ、国家、地域、グローバルなレベルでのシティズンシップを培う。既に就学前の幼稚園から民主主義や法の概念の萌芽が期待される。特に、オーストラリアナショナルカリキュラムとシティズンシップ教育の関係には、18 世紀以来、イギリスの植民地としてのオーストラリアと自立し独立した国としてのオーストラリアの対立、中核となるシティズンシップの思想、特にアクティブ・シティズンシップに関わること、自律的判断、サステナビリティ（持続性）が、中核になっていることがわかる。この体系的なカリキュラムの中で、特に、シティズンシップ育成に重要な小 5 と小 6 の授業事例を分析する。小 5 では、「オーストラリアのコミュニティ～過去、現在、未来～」で、オーストラリアの植民地化、移民、1800 年代の民主主義について主に学ぶ。小 6 では、「過去、現在のオーストラリアと多様な世界との結びつき」で、1900 年以降の国家としてのオーストラリアの社会的、経済的、政治的発展と、オーストラリア政治の多様で相互に結びつく世界の中での役割に焦点を当てる。また、政治システムの特徴の学習のキーポイントと政治システムがどのように全てのオーストラリア人を保護してきたかをさらに学ぶ内容になっている。

そこで、次の第 2 章では、NSW 州の公立 X 小学校で実施された HSIE の小 5 の実際の歴史授業の内容と教師のゲートキーピングを考察する。さらに、第 3 章では、キャンベラの選挙管理委員会（AEC）や連邦議会オフィス（PEO）の 2 つの政府諸機関がナショナルカリキュラムに準拠して作成し、Social and Citizenship Education Association of Australia: SCEAA（全豪社会シティズンシップ学会）で、教員向けに

実施した新社会科 HASS のリソースとしての小 6 公民のモデル授業とカリキュラムを考察する。

2. 歴史を通してシティズンシップを育成する NSW 州の公立 X 小学校の授業：「連邦化に賛成か反対か？」の分析

(1) NSW 州と研究対象校の公立 X 小学校の概要

本研究で調査を実施した NSW 州は、オーストラリアで最も人口が多い州で、州都はシドニーである。研究対象校の公立 X 小学校はシドニー郊外に位置する創立 150 年近い歴史を持った学校である。本研究では、X 小学校の承諾を得て小 5 歴史の授業を参観した。

(2) 「連邦化に賛成か反対か？」の授業分析（2018 年 2 月 28 日実施）

1) 単元について

大単元は、「国家としてのオーストラリア」で、参観した授業は、小単元「連邦化に賛成か反対か？」であった。授業は教室ではなく図書室で行われた。図書室にはタブレット、ノートパソコン、プロジェクターが備えられていた。対象学年は小 5 である。

2) 授業の流れ

授業は、4 つの分節に分類できる。以下、分節ごとに見ていく。残念ながら、授業の録画はできなかったので、授業のデータとしては、授業の展開の観察メモ、授業で許可を得て撮影した写真、配布された当時の新聞記事の資料プリント、授業後の教師インタビューの内容、教師が授業づくりに活用したと言って見せてくれた HSIE の HP などであり、これらを検討した。

（第 1 分節）まず、教師が、パワーポイントで、今日の学習課題として、「1898 年：連邦化に賛成か反対か？」を学ぶことを伝えた。授業の導入で、「だれが何のために、1898 年にこの新聞記事を書いたか？」という問いを探究することを教師が話した。学習課題をつかむ段階では、パワーポイントを活用している。

（第 2 分節）「連邦化（連邦統一）に賛成か反対か？」と発問しながら、教師はプリントを配布した。教師は、第 1 次資料を使って連邦化について書かれた著者の見解を確認することを学習課題としている。資料 1 は、授業で使われたプリント資料の事例である。

資料 1 は、当時の政治家の秘書 John Moule により書かれた。植民地の人々の雇用や、食糧、といった経済的利益や民生面を向上させるために選挙の投票に出かけることを呼びかける内容の新聞記事広告である。この時間の学習課題「オーストラリア連

邦統一に賛成か反対か?」、「いつこの資料が書かれたか?」、「誰が書いたか?」と資料の書かれた時期や、作者や出典を問う内容である。

資料 1 授業で使われたプリント資料

1	オーストラリア全体、特に南オーストラリアの繁栄を促進するために
2	働く人々に対してもっとたくさんの永続的な雇用を保障するために
3	私たちの子どもたちを南オーストラリア州から追い出さずに、自分たちで家を建てるより良い機会を与えるために
4	より安い食べ物と衣服を与えるために
5	資源、貿易、マニュファクチャーを発展させるために
6	株式への資本支出を奨励するために、そして、私たちの放棄された牧畜国家を発展させるために
7	オーストラリア国家の市民になるために1つの旗、1つの国民
8	統合したオーストラリアをつくるために
9	連邦化の経費の私たちの負担を、10000ポンド以上超過することはできない
10	今という時期は南オーストラリアに好都合である。もし、私たちが拒んだら小さな植民地にとってこれほど有利な条件は二度と得られないだろう。
11	もし、私たちがなしで、連邦化されるなら、私たちは力を失うだろう。私たちは最終的には、彼らが決定するほとんどすべての条件で加わることを余儀なくされてしまうだろう。6月4日のコモンウェルスの投票用紙には、はい、と書きましょう。

(出典：The Commonwealth League より筆者訳出)

(第 3 分節) 教師は、ホワイトボードに 1898 と板書し WALT という頭文字を使った合い言葉を使い、今日私たちは、連邦化に関しての著者の見解を確認するために第 1 次資料を分析する (ことを学ぶ) と板書した。第 1 次資料とは、新聞記事などの原典であることが説明され、John Moule の新聞記事広告の資料が配付された。WALT とは、We are learning to~の略である。私たちは「A するために B を学ぶ」という、この授業の学びの目標やポイントを、教師が児童に対してホワイトボードに板書し確認しながら授業を進めている。さらに、教師は、調べる方法について説明を加えた。

(第 4 分節) 児童たちは、その後、グループに分かれて調べ学習を行った。ノートパソコンが各グループ 4 名に 1 台を割り当てた。ワークシートは、調べた内容を書き込み、どんな方法で調べたかを記入するようになっていた。図書館やパソコンの利用も、複数の資料を活用して問題解決していく探究過程に位置づけられていた。一方、教師はノートパソコンで各グループに資料を提供し作業の進捗状況などを把握していた。

(3) 考察

オーストラリアは日本と同様に社会的見方・考え方と同時に汎用的スキルの育成を

目指していることが類似している。そこで授業分析に際して、次の3点に留意することとする。

- ① 教師が知識理解をどのように児童に獲得させているか
- ② 教師が探究スキルをどのように児童に獲得させているか
- ③ 教師はねらいと方法をどのようにゲートキーピングして授業づくりをしているか¹

NSW州の公立X小学校のこの社会科歴史授業の目的は、歴史を教えるというよりも、当時の植民地の一住民として、連邦化に賛成か反対か？意思決定をする状況を子どもたちに設定することで、シティズンシップ（市民性）の育成を目指していた。

1889年から1901年の時代は、オーストラリア植民地が、連邦化について、レファレンダム（住民投票）を盛んに行った時代である。1889年、NSW州首相であったヘンリー・パークスが連邦結成に向けた演説を行ってから、1901年に連邦化し統一国家になるまでに約10年以上の長い時間がかかっている。教師がホワイトボードに板書した1898年という数字は、授業で配布された新聞記事の発行された年を示すが、当時、連邦化を議論する新聞の発行やポスターなどが多く作成された。このように重要な歴史上の年号を、パラメータ（変数）として設定し、その時点での状況場面で、NSW植民地という空間軸で、子どもたちにそこに住む人々の立場で、「連邦化に賛成か反対か？」を考え討論させる授業構成となっていた。小学校教師は、NSW州カリキュラムを参考にし、第1次資料も活用し社会科授業づくりをしている。児童たちは、図書館の資料やノートパソコンを活用して新聞記事を読み課題を探究していく授業の流れであった。この時間では、1898年という時代における連邦統一への呼びかけの様子を知る知識獲得で終わったが、資料1の連邦化を呼びかける記事から、その後図書館における調査活動により子どもたちが探究的に1901年のオーストラリア植民地の連邦統一までの歴史について認識や考えを深め、どの意見を選択するか判断していく。NSW州の社会科には、公民分野がなく、伝統的に分化社会科の歴史の授業があるが、歴史の授業では、空間軸を効果的に組み込み、当時の時代背景のもとで（NSW植民地の人々の立場で）、どのような意思決定をするか（連邦化に賛成か反対か？）という植民地の一住民（有権者）として意思決定を経験させる場面を設定することで、歴史の授業を通してシティズンシップ育成を目指す内容構成であった。また、その意思決定の根拠となる第1次資料についても図書館やパソコンなどで探究的に調べることを重視していた。

(4) NSW州のHSIEカリキュラムと授業の関連

ここでは、NSW州のHSIEカリキュラムを参照しながら、X小学校の教師がどの

ように授業準備していたかを確認する。NSW EDUCATION STANDARD AUTHORITY が 2016 年に作成した HSIE カリキュラム（資料 2）によると、ステージ 3（ステージ 1 は小 1・小 2、ステージ 2 は小 3・小 4、のように 2 学年ずつ）の小 5・小 6 は 1800 年代のオーストラリア植民地の発展や移民、民主主義とシティズンシップを学ぶこととしている。

資料 2 HSIE のステージ 3（小 5・6）の記述

Stage3 : Year 5-6 ステージ 3（小 5・6）の記述
The Australian colonies オーストラリア植民地
このトピックは、1800 年代のオーストラリア植民地の学習を提供する。児童たちはイギリスの植民地の創設と発展を調べる。植民地時代の異なったグループがどのような生活をしていたかについて学ぶ。重要な出来事と人々、政治的、経済的発展、社会構造と居住を吟味する。
Australia as a nation 国家としてのオーストラリア
このトピックは、植民地オーストラリアから国家としてのオーストラリアの発展、特に、1901 年前後までを学ぶ。児童たちは、連邦化へ導いた要因と時間を超えて民主主義とシティズンシップの体験を探究する。（以下、略）

3. オーストラリアの選挙管理委員会（AEC）と連邦議会オフィス（PEO）が開発した主権者教育の教師用リソースとしてのモデル授業

(1) 選挙管理委員会の「選挙」と連邦議会オフィスの「代表制」のモデル授業

それでは、学校以外の各団体、諸機関において、ナショナルカリキュラムの新社会科 HASS のもと Civic and Citizenship Education（公民とシティズンシップ教育）のリソースとしてのモデル授業はどのような内容なのだろうか。

近年、オーストラリアはコロナ禍もあり、学校関係者以外の授業参観が難しい状況にあるため、オーストラリアの現場教員の授業づくりにおいてリソースとして多く参考にされているモデル授業に着目した。オーストラリアでは、各団体・諸機関により作成された社会科のリソース教材が充実している。実際にこれらの教材は、学校の授業でも活用されている頻度が高く、SCEAA で典型例として紹介されている。つまり、これらの事例の分析を通して、現行のナショナルカリキュラムに準拠した社会科授業の「実態」をある程度まで再現可能である。

そこで、オーストラリアの小学校教師用にリソースとして開発された次の 2 つの公民モデル授業を分析対象とした。①AEC の「選挙」の授業、②PEO の「代表制」の授業である。PEO はオーストラリア連邦議会の役割への関心と理解を構築する情報資料と教育リソースを提供する機関で、体験的な学習プログラムやオーストラリアナ

ショナルカリキュラムの公民とシティズンシップに準拠した連邦議会の鍵概念をカバーする教育資料、出版物、ウェブサイトを提供している。従って AEC と PEO の授業から、現行のナショナルカリキュラムに準拠した社会科授業の実態を窺うことが可能である。最近、オーストラリア等海外での授業参観はなかなか困難であるのでオーストラリアナショナルカリキュラムに準拠した社会科授業の実態を把握するために、SCEAA のラウンドテーブルで実施された AEC と PEO のモデル授業を参観した。政府関係の諸機関である AEC や PEO が作成しているモデル授業は学校現場の教員にとってリソースとして参照されることも多い。そうした事情もふまえて SCEAA は 2 つの機関を分科会に招待しているため、これらのモデル授業を分析対象として取り上げることは妥当性があるといえよう。2 つの教師用リソースとしてのモデル授業を、①教師がどのように知識・理解を獲得しているか、②教師が、シティズンシップ教育としての探究スキルをどのように獲得させているか、③教師が、ねらいとの関連でどのようにゲートキーピングをして授業づくりをしているか、の 3 つの視点から分析することでオーストラリア新社会科 HASS の授業の特徴の一端を明らかにできると考えた。

(2) 選挙管理委員会 (AEC) の「選挙」の授業と連邦議会オフィス (PEO) の「代表制」の政策選択型授業の分析

<選挙管理委員会 (AEC) の「選挙」の授業>

1) 授業の目標と対象学年

この授業はオーストラリアの選挙のしくみを学ぶことが目的になっている。対象は、小学校高学年から中学校教員向けに開発されたものである。ナショナルカリキュラムの HASS によれば、「政府と民主主義」の単元はオーストラリアの民主主義とそのキーとなる機関、人々が政治システムに参加するプロセスと役割といった内容を含むこととしている。2017 年 7 月 2 日に SCEAA 会場で AEC と PEO の 2 つの模擬授業 (モデル授業) が筆者を含めた参加者 (教員や研究者) を対象に行われた。これらの授業は、オーストラリアの選挙のしくみ、代表制等を学ぶことを目的としている。対象は小学校高学年から中学校の児童生徒であり、これらのモデル授業を、SCEAA 会場の参加者が模擬体験した。以下では、まず授業内容を流れに沿って示し、その上で分析を進める。

2) 授業の流れ

まず、4 つのフルーツの政党の候補者 4 人に、生徒役の教員を割り振り、実際にそれぞれの投票箱 (ballot box) に入った投票用紙を取り出し集計する活動が行われる。オーストラリアの投票用紙は、四角い枠の中に、得票数順位の数字を記入するようになっている。投票箱と投票用紙の見本を使用して、まずそれぞれの候補者に割り

当てられた生徒役がそれぞれの票を集計する。ピーチが9票集めて暫定的に1位となった。

しかし、ピーチは、合計28票の過半数15に達していないので、得票が最も少なかったバナナの投票用紙を除外し、そこに書かれた2位の順位の候補者に、バナナの票数分を分配した。その結果、最終的にアップルの候補者が過半数の15を得たので当選する、という流れを、スライドで説明していった。

資料4 投票から当選まで

①ピーチ、オレンジ、バナナ、アップルの候補者を生徒役4人に割り振り投票箱の中の投票用紙を数える。②1回目の集計で1位の得票数だったピーチが過半数になっていないことに気付く。③死票をなくすために、得票数最下位の候補者バナナの票数分を投票用紙の順位の第2希望の候補者に分類し集計を行う。④これを過半数以上の当選者が出るまで行う。

3) 授業者の Megan 氏 (AEC) へのインタビューデータと考察

授業者の Megan 氏 (Senior Education Officer, National Training & Education Unit, Deputy Commissioner) へのインタビューの結果は次のとおりである。

資料5 Megan 氏へのインタビューデータ

オーストラリアでは、義務投票制度は1924年に導入され、オーストラリアの投票率は、2016年の選挙では91%でした。この授業では、オーストラリア新社会科 HASS に準拠して複雑な投票のしくみを理解できるようにスライドを作成しました。

資料5のMegan氏の発話にあるように、複雑なオーストラリアの投票のしくみを、スライドと投票箱による体験活動を組み込んで授業づくりをしていることがわかる。オーストラリアでは投票は国民の義務とされ正当な理由なく投票しないと罰金を科す。授業の流れを見てわかるように、オーストラリアの選挙制度では、いかに死票をなくすかという点がポイントであり、このしくみによって当選者が決定するということを体感的に学ぶ。

一方、わが国では2015年(平成27年)に20歳以上から18歳以上に選挙権が引き下げられたが、小学校の社会科授業で投票所での投票の仕方の流れや投票率低下問題については学ぶことがあるが、投票により当選者がどのような方式で選ばれるか、複雑なしくみを詳しく学ぶことは、主に中学・高校であり、小学校ではあまりない。実生活に活用する体験型授業の視点がある。

<連邦議会オフィス(PEO)、キャンベラの「代表制」の授業>

次に、PEOの「代表制」の授業を分析する。この授業は、PEOで作成された授業案で、どのようにして連邦議会が仕事をしているかを学ぶため、各州の代表者としての属性からのロールプレイングを用いているのが特徴である。

1) 授業の目標と対象学年

- ① 授業の目標：オーストラリアの代表であることを意識する。
- ② 対象生徒：5年生から12年生（11歳から18歳まで可）

2) 授業の流れ

授業の流れは、教師は、州の人口比率（NSW州は40%、VIC州は30%という様に）を板書する。次に、児童生徒役の参加者たちは、NSW州など各州の代表者に割り当てられ、筆者は、NSW州の代表者となった。次に板書された3つの政策からどの政策を支持するか選択し理由を州の代表者の立場から話し合う流れであった。

資料6 教師のホワイトボードの板書

政策1	メルボルンとシドニー間的高速鉄道
政策2	タスマニアの水力発電所
政策3	アデレード、ブリスベン、パースの海水淡水化プラント

資料6の3つの政策は、実際のオーストラリア社会での問題である。例えば、政策1のメルボルンとシドニーを結ぶ高速鉄道は、選挙の争点とされたこともある政策で、長さ1,600kmでブリスベン・シドニー・キャンベラ・メルボルンの4大都市を結ぶ。現在飛行機で1.5時間かかるシドニー・メルボルン間も時速350kmの高速鉄道であれば2.5時間に短縮できる。この区間の航空路線は輸送人員が多いが2.5時間なら航空路線に対抗できる。実際に州首相は、「NSW州に高速鉄道が走るのを見たいが、鉄道の実現のためには採算性を考えれば他の州にも広がらなければならないし、連邦政府が関与も必要」と話している。

3) 授業者のMarrisa氏へのインタビューデータと考察

Marrisa氏の授業後のインタビューの語りを抽出したデータは次のとおりである。

私がしたかったこの授業の目的は、鉄道建設問題を入口として、ステークホルダー間の葛藤について学ぶことです。「最終的にオーストラリア全体の利益とは何か？」を考えさせることでした。この授業に正解はないのです。

このインタビューのそれぞれのセンテンスの中で、注目される語は、授業の目的、州の代表者、州の利益を背負う、オーストラリアにとって最も重要なことは何か？、である。これらの語から顕在化するのは、州の利益と国家全体の利益のどちらを選択判断するか？である。つまり、子どもたちに価値葛藤をさせ、各州の利益ではなく、オーストラリアの国家全体の利益を考えることの重要性に気付かせる授業を構想しており、子どもたちの意思決定に開かれた形となっている。オーストラリアでは、コモングッド（公共善）という考え方が根底にあり²、この授業は、代表者としての価値観が問われることになる点で興味深い授業である。特に、NSW州やVIC州は人口が多いので、どうしても人口の多い州の利益が優先されてしまうジレンマを考えさせる内容になっている。政策に関する学習の構想を提案している唐木（2017）は、わが国の小・中・高で実施された既存の政策に関する学習の授業を、①政策分析型、②政策評価型、③政策立案型の3つに分類できるとしているが、オーストラリアの各州から選出された代表者という立場で3つの政策から地方の利益と連邦全体の利益とのジレンマの状況を吟味し選択判断するこの授業は、「政策選択型」と言え、興味深い新しい種類の授業であるといえる。各州の代表者の立場を生徒たちに割り当てることで、各州の人口比率等の属性をもとに多様な視点から、政策1から政策3までを選択、判断することになり、各州の代表として、その政策を選択した理由を話し合い、代表制の認識が深まり市民性の意識が高まる。わが国でもシティズンシップ教育としての社会科教育では、未来の主権者としての選択判断型の授業が注目されているが、社会科の授業に空間軸を組み込み、各州の代表者として、鉄道建設問題を、コモングッドの視点から、各州の利益と連邦全体の利益の葛藤により考える授業は、わが国の小6や中学校の政治学習においても示唆に富む。

おわりに

(1) 結論

本研究の目的は、歴史授業とシティズンシップ育成の観点から、NSW州のHSIE小学校社会科歴史授業とオーストラリアの新社会科HASS（Humanities and Social Sciences）との関係を明らかにすることであった。

これまで考察してきたことから明らかになったことは次の3点である。

第1に、HSIE(Human Society and Environment) in NSWは、歴史学習の過程で公民的内容を扱う教科であり、HASSは、オーストラリアナショナルカリキュラムに位置付けられた教科として公民的分野を含んでおり、そこでシティズンシップの育成が目標とされている。オーストラリアでは、日本の文部科学省が教育制度を管轄しているのに対し、州政府が教育制度を管轄している。よって、州政府はガイドラインとしてのオーストラリアカリキュラムを自由に活用し、州自身のバージョンを発展させることができる。つまり、HSIEとHASSはフレームワークに大きな違いがある。

第2に、NSW州は、ナショナルカリキュラムの浸透度が低く、NSW州独自のカリキュラムを持つが、2016年版のHSIEの「歴史」には、ナショナルカリキュラムのHASSと関連づけた記述が見られる。ナショナルカリキュラムに対応し、一部を取り入れつつも、公民のストランドのない社会科歴史のHSIEを継続し、小5歴史授業では、その時代の植民地における一住民として意思決定を組み込み、シティズンシップの育成を目指している点に特徴が見られた。わが国の社会科歴史から市民性を育成する授業を考える上で、歴史を通してシティズンシップを育成するNSW州のHSIEの社会科歴史授業は参考になる。

前述のようにNSW州のHSIE小学校歴史授業を見る機会は最近難しく限られているが、承諾許可されて実際に授業参観できたことは、貴重なオーストラリアの小学校歴史授業データを得ることになり、有意義であった。

第3に、一方、リソースとしての各諸機関のモデル授業は、ナショナルカリキュラムを参考に授業が考案されていた。例えば、AECの授業では、複雑な選挙のしくみを、投票用紙集計の当選者決定までのプロセスを体験活動とスライドを組み合わせることで学べる体験的内容の授業、また、PEOの授業では、各州の代表者の属性や立場から政策を選択判断し、選択した根拠を話し合う「政策選択型」の授業であった。この授業は、オーストラリアの構成員教育としてのシティズンシップ教育の特徴があり、政策選択学習の一つのタイプで、ナショナルカリキュラムの内容に沿った先進的な授業である。このように、政治の中心であるキャンベラがあり、オーストラリア首都特別地域(ACT: The Australian Capital Territory)に位置するAECやPEOの政府諸機関が開発したモデル授業は、ステークホルダー間の政治選択について、根拠をもとに、コモングッドを考え、児童が自分の意思決定をしていく上で参考になる。2020年からのコロナ禍以降、オーストラリアの学校現場での授業参観が以前より難しい現状においては、オーストラリアの多くの社会科教師たちが授業づくりの参考とするリソースとして政府諸機関等が作成するナショナルカリキュラムに準拠した社会科モデル授業を対象に分析していくことは、一つの有効な手立てとなることが示唆された。

(2) 今後の課題

今後は、ACTなどナショナルカリキュラムの浸透度が高い地域や他州、アボリジナルやトレス海峡諸島の学校の授業実践を調査し、オーストラリアの社会科におけるシティズンシップ育成の諸相を明らかにしていきたい。わが国の公民的資質の育成と資質・能力を重視する新学習指導要領の社会科授業と同じく、シティズンシップ育成と汎用的能力の育成を同時に目指すオーストラリアの社会科授業との比較研究は今後ますます重要になると考える。

また教師のゲートキーピングの比較研究も、授業参観や教師へのインタビュー調査から、質的に授業理念を抽出し、それぞれの国々の社会科教師のゲートキーピングの

特徴を明らかにしていきたい。これは、ゲートキーピングの視点からの小学校の社会科教師教育を考える上でも意義がある。

注

¹ 教師のゲートキーピングは、教師の社会科授業のねらいに注目することで、教師の理念が抽出できると考えるからである。

² コモングッドとは、コミュニティの成員全体に共通する善を意味し、共通善や公共善、公益とも訳される。コモングッドをめぐるのは、政治哲学的な立場によって様々な解釈が存在する（棚橋健治・木村博一編集（2022）『社会科重要用語事典』明治図書 p.63 より）。

<参考文献>

青木麻衣子（2014）「オーストラリアにおける多文化教育—多文化を取り巻く環境とまなざしの変化」『オセアニア教育研究』 Vol.21, pp. 8-21.

池野範男（2014）「グローバル時代のシティズンシップ教育～問題点と可能性：民主主義と公共の論理」『教育学研究』 Vol.81, No.2, pp. 138-149.

唐木清志（2017）「社会科における主権者教育：政策に関する学習をどう構想するか」『教育学研究』 Vol.84, No.2, pp. 155-167.

木村裕（2014）『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践 開発教育の継承と新たな展開』東信堂

酒井喜八郎（2018）「オーストラリアの新社会科 HASS の動向と特質—ナショナルカリキュラムとクイーンズランド州の事例の分析から—」『教育方法学研究』No.43, pp. 1-12.

スティーブン・J・ソントン、渡部竜也他訳（2012）『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社

田中伸他（2018）「教師・歴史学者・社会科教育学者が協働した授業のゲートキーピング：歴史学の思考・方法を活用した解釈を主体とする歴史教育実践」『岐阜大学教育学部研究報告』 No.67 (1), pp. 41-52.

永田成文（2010）「ESD の視点を導入した地理教育の授業構成「オーストラリア NSW 州中等地理を事例として」『社会科教育研究』 No.109, pp. 28-40.

永田成文（2011）「系統地理を基盤とした市民性を育成する地理教育の授業構成—オーストラリア VIC 州中等地理を事例として」『社会科研究』 No.75, pp. 41-50.

水山光春（2013）「イギリスの Citizenship Education」『指導と評価』 Vol.699, pp. 22-24.

山本友和（1991）「オーストラリアの社会科カリキュラムにおける多文化教育の視点」『上越教育大学研究紀要』 Vol. 10, No.2, pp. 275-286.

【要旨】

オーストラリアではどのように小学校教師はシティズンシップを育成する社会科授業 をしているのか？

—NSW 州の歴史授業のゲートキーピングと教師用リソースモデル授業に焦点を当て—

酒井喜八郎（南九州大学）

本研究の目的は、歴史授業とシティズンシップ（市民性）育成の観点から、NSW 州の HSIE 小学校社会科歴史授業とオーストラリアナショナルカリキュラムの新社会科 HASS との関係を明らかにすることである。そのために、次の 2 つの問いを立て、実際の授業参観と教師へのインタビューによる教師の授業理念の抽出から、①、②を明らかにする。①NSW 州の実際の小学校の教師がどのようにゲートキーピングをして社会科授業づくりをしているか。②教師にリソースを提供する選挙管理委員会（AEC）や連邦議会オフィス（PEO）の諸機関が提案する HASS に準拠した社会科モデル授業はどのようなものか。まず、オーストラリアの事例として、そのなかでも、州カリキュラムが、ナショナルカリキュラムより中心の NSW 州の小学校の社会科授業を取り上げ検討した。その上で、キャンベラの政府諸機関の 2 つの社会科授業；「選挙」の授業：オーストラリア選挙管理委員会（AEC）、「代表制」の授業：連邦議会オフィス（PEO）の授業事例を比較検討した。データは、授業参観と歴史教師やモデル授業者への半構造化インタビューにより収集した。その結果、HSIE と HASS の関係が次のように明らかとなった。第 1 に、HSIE in NSW は、歴史学習の過程で公民的内容を扱う教科であり、HASS は、オーストラリアナショナルカリキュラムに位置付けられた教科として公民的分野を含んでおり、そこでシティズンシップの育成が目標とされている。第 2 に、NSW 州は、ナショナルカリキュラムの浸透度が低く、NSW 州独自のカリキュラムを持つが、小 5 歴史授業では、その時代の植民地における一住民として意思決定を組み込み、シティズンシップの育成を目指している点に特徴が見られた。わが国の社会科歴史から市民性を育成する授業を考える上で、歴史を通してシティズンシップを育成する NSW 州の HSIE の社会科歴史授業で参考になる。第 3 に、リソースとしての各諸機関のモデル授業は、ナショナルカリキュラムを参考に授業が考案されていた。このように、AEC の開発したモデル授業は、複雑な選挙のしくみを集計の体験活動やスライドから学ぶ授業、PEO が開発したモデル授業は、ステークホルダー間の政治選択について、根拠をもとにコモングッドを考え、児童が自分の意思決定をする授業、とどちらも、市民性を育成する授業を考えていく上で参考になる。本研究はわが国の市民性育成を目指す教育研究にも示唆するものが多い。

【Abstract】

How can elementary school teachers teach social studies lessons that foster citizenship in Australia?

: Focusing on gatekeeping history lessons and teachers' resources

Kihachiro Sakai (Minami Kyushu University)

The purpose of this study from the viewpoints of history lessons and citizenship education was to examine the relationship between the Human Society and Its Environment (HSIE) lesson in New South Wales (NSW) and Humanities and Social Sciences (HASS) through actual lesson observation and interviews with teachers. The author clarified the following two research questions: (1) How do elementary school teachers in NSW gatekeep (curriculum adjustment and control) history lesson design? (2) What contents and characteristics of the model lessons are proposed, given that the Australian Electoral Commission (AEC) and the Parliamentary Education Office (PEO) provide teachers in Australia with many resources?

Firstly, HSIE in NSW is a field of learning that deals with civics content in the process of learning history, and HASS includes civics as a strand positioned in the national Australian curriculum; both foster citizenship. Elementary school teachers in NSW design history lessons by referring to the state curriculum and therefore engage in gatekeeping. Secondly, the social studies history lesson “For or against federation in 1898?” that is taught in an elementary X school in NSW incorporates student decision making by placing them in the situation of a colony resident voting on the referendum. Thirdly, two lessons, namely “Elections,” designed by the Australian Electoral Commission (AEC), and “Representative democracy,” designed by the Parliamentary Education Office (PEO), Canberra, were analyzed. The model lesson designed by the AEC has students study the voting system through experimental activities involving counting ballots to understand the complicated election system in Australia. The model lesson designed by the PEO, Canberra, has students engage in decision making from the viewpoints of their attributes and common good as stakeholders regarding train construction. By elucidating and comparing the characteristics of HSIE history lessons in NSW and model lessons in the national curriculum, which are resources for many Australian teachers, we can improve citizenship education in social studies and history lessons. This paper contains suggestions for citizenship education in Japan.

【文献紹介】

Rob Gilbert, Libby Tudball, Peter Brett 著

Teaching Humanities & Social Sciences: Teaching & Learning Across Australia 7th Edition

2020年 Cengage Learning Australia Pty Limited

酒井喜八郎（南九州大学）

1 本書の著者について

本書は、筆者の知人である Libby Tudball（モナシュ大学）を始め、Peter Brett（タスマニア大学）、Rob Gilbert（クイーンズランド大学）の3名による、『社会科を教えること—オーストラリアを横切って教えることと学ぶこと』、というタイトルの書物でこれまでに7版改訂されている。オーストラリアでは多くの質の高いリソース教材があるが、どのようにシティズンシップ育成のための社会科授業をデザインするかを、学校現場の教師たちのために書かれたのが本書である。TudballはSCEAA

（Social and Citizenship Education Association of Australia：全豪公民とシティズンシップ教育学会）のメンバーでもあり、オーストラリアのシティズンシップ教育（市民性教育）としての社会科教育を牽引している。

2 本書の内容構成

本書は4つのパート、18の章で構成されている。

パート1：文脈：オーストラリアの社会科

第1章 社会科を教えることや学ぶための文脈

第2章 オーストラリアカリキュラムの社会科

パート2：社会科を教える事：キーエレメント

第3章 カリキュラムを統合すること

第4章 クリティカルな探究

第5章 生徒の学びの計画

第6章 生徒の学びの評価

第7章 価値、倫理的な理解と論議問題

第8章 言語とリテラシーを発展させること

第9章 情報とコミュニケーション技術を活用すること

パート3 社会科の学問的知識

第10章 歴史を学ぶこと

第11章 歴史的探究を教えること

第12章 学ぶ領域としての地理

第13章 地理的探究を教えること

第14章 経済とビジネスを教えることと学ぶこと

第15章 行動的な教養のある市民性を教えることと学ぶこと

パート4 クロスカリキュラムのプライオリティ（優先順位）

第16章 アボリジニーとトレス諸島住民の歴史と文化

第17章 アジアとオーストラリアのアジアとの関わり

第18章 サステナビリティ

3 本書を読んで

HASS（Human and Social Sciences）を教えること（第7版改訂版）では、人文科学と社会科学の授業を教材化し実践することができるように丁寧に記述されている。この貴重なテキストを参考に、小・中学生・高校生が、主体的で教養のある市民になるように、学校現場の教師たちが支援することができるように構成されている。理論と生徒の生活に関連した魅力的な教育への実践的なアプローチが融合されているHASSの学びと、その教え方について論じている。

本書のパート1では、オーストラリアのHASSカリキュラムを教えることと学ぶことにおけるHASSの広い文脈を紹介している。HASSにおける教えることと学ぶことへの多様なアプローチとモデルが、スナップショット、ケーススタディ、教えることと学ぶことのアクティビティについて、ディスカッションを通して紹介される。

次に、パート2では、HASSにおける教えることと学ぶことのキーエレメントをディスカッションしている。さらに、パート3では、HASSの学びの領域である4つの科目（歴史、地理、経済とビジネス、公民とシティズンシップ）の横断的な概念に焦点を当てる。最後に、パート4では、クロスカリキュラムのプライオリティ（優先順位）に焦点を当てる。

特に、オーストラリアの多文化教育については、パート4の中にある第16章、第17章が参考になるので、この2つの章について述べたい。

第16章では、「2008年のメルボルン宣言から、全てのオーストラリアの若者が、成功した学習者、自信のある創造的な個人、主体的で教養のある市民になる目標、先住民と先住民でないオーストラリア人との間の和解の価値を理解し承認する」と書かれている。

この章では、最初の国家というパースペクティブが、HASS カリキュラムの中に深く根付く方法を探る。特に、2008 年のメルボルン宣言にあるように、アボリジナル、トレス海峡諸島の人々の歴史と文化のクロスカリキュラムのプライオリティ（優先順位）をいかに実現するかに焦点を当てている。

第 17 章では、若いオーストラリアの生徒たちがアジアとの関わりを学ぶことの重要性が述べられている。歴史のレンズからアジアを学ぶことや、市民と市民性教育のレンズからアジアを学ぶことの重要性が述べられている。

また、最終章の第 18 章では、学校全体のアプローチからサステナビリティの学習を強調している。Peter Brett は、サステナビリティという概念は HASS のハイライトであるとしている。

オーストラリアは、2008 年のメルボルン宣言以来、シティズンシップ育成のための社会科教育が見直されてきた。本書は、オーストラリアのシティズンシップ教育としての社会科教育に関心がある人だけでなく、オーストラリアの多文化教育、オーストラリアの歴史教育、オーストラリアの初等、中等、高等教育に関心のある人などいろいろな分野の研究者や教育関係者に一読を薦めたい 1 冊である。

1. 理事会

①2022年11月5日 オンライン

：以下の点について確認・協議

- 第26回大会について
- 紀要28号について
- 研究推進委員会より
- 2023年度運営・理事体制について
- 来年の大会開催校について

②2022年11月19日 オンライン

：以下の点について確認・協議

- 本日の大会・総会について
- 研究推進委員会より
- 予算について
- 紀要28号について
- 2023年度の運営・理事会体制について

③2023年3月19日 オンライン

：以下の点について確認・協議

- 第26回大会について
- 第27回大会について
- 紀要29号について
- 研究推進委員会より

④2023年5月14日 オンライン

：以下の点について確認・協議

- 第27回大会について
- 紀要29号について
- 研究推進委員会より

2. 学会運営体制

総会（2022年11月19日 リモート開催）において承認されたとおり、杉本和弘会員を会長とする学会運営体制のもと、2023会計年度がスタートしました。

2023会計年度の各担当理事は次の通りです。

会長	杉本 和弘（東北大学）
紀要編集委員会委員長	井田 仁康（筑波大学）
研究推進委員会委員長	奥田 久春（三重大学）
広報担当理事	出光 直樹（横浜市立大学）
海外担当理事	宮城 徹（元東京外国語大学）
理事	伊井 義人（大阪公立大学）
	木村 裕（花園大学）
第27回大会実行委員長	高橋 望（群馬大学）

事務局の所在地は、以下の通りです。

〒105-0011 東京都港区芝公園3-5-37

学校法人 芝学園内

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

3. 電子メールによる情報発信

本学会では会員向けのメーリングリストを開設しておりました。しかしながら諸般の事情により、現在では利用できない状況です。今後はどのようにするか検討中です。

現在会員のみなさまには、事務局より直接電子メールにてニュースレターを含めたすべての情報を配信しております。会員にお知らせしたい情報がございましたら事務局までご連絡ください。可能な限り会員のみなさまに配信したいと思います。

お手数ですが電子メールのアドレスが変更の際はお早めにお知らせください。またしばらく事務局から情報の配信がない場合はご連絡ください。

オセアニア教育学会第 26 回大会報告

大会実行委員長 山田 真紀（椋山女学園大学）

オセアニア教育学会第 26 回大会は、2022 年 11 月 26 日（土）・27 日（日）の両日、椋山女学園大学教育学部を開催担当校として、ズームを使ったオンライン形式で開催された。コロナ禍を経て「3 年ぶりの対面の大会」として準備を進めていたものの、直前に大会実行委員長が新型コロナに罹患したことから、急遽オンラインで開催することになった。大会の参加者は、1 日目は 27 名、2 日目の総会は 17 名、自由研究発表は 21 名であった。以下、大会プログラムの内容について簡単に報告する。

【第 1 日目】

1 日目は、大会実行委員会主催の大会記念シンポジウムと、情報交換会、研究推進委員会主催の図書紹介セッションの 3 つのプログラムを実施した。大会記念シンポジウムでは、慶應義塾大学教授の塩原良和氏に「多文化主義／多文化共生の限界を超えていくために－教育のあり方に注目して－」という題目でご講演いただいた。さらにそれを受けて、ふたりのオーストラリア在住の教育関係者、小林美穂氏（シドニー在住・公立保育園の保育教諭）とニコルス潤子氏（メルボルン在住・公立小中高一貫校の言語教諭）に保育や学校教育の場面での多文化主義・多文化共生の実際について、ご自身の実践を交えてお話いただいた。塩原氏の理論的なお話と、小林氏とニコルス氏の実践的なお話の往還により、オーストラリアの多文化主義と多文化共生についてリアリティをもって深く理解できたと好評であった。司会は宮城徹氏（オセアニア教育学会前会長）に、指定討論者は馬淵仁氏（大阪女学院大学教授）にお願いし、シンポジウムを大いに盛り上げていただいた。

研究推進委員会主催の図書紹介セッションでは、学事出版より 2023 年 3 月に刊行した、澤田敬人・奥田久春編著『オセアニア諸国の高等教育への接続と社会的公正』を取り上げ、執筆者から各章の概要の紹介をしていただいた。司会は研究推進委員会委員長の奥田久春氏（三重大学）にお願いした。報告者と報告内容の一覧は以下の通りである。

澤田敬人（静岡県立大学）の報告

はじめに「オセアニア諸国の高等教育への接続と教育格差」・コラム

佐藤博志（筑波大学）の報告

1 章「オーストラリアの後期中等教育修了資格」

伊井義人（大阪公立大学）の報告

2 章「社会経済的背景から考えるオーストラリアの後期中等教育資格と社会的公正」

3 章「ニュージーランドの後期中等教育修了資格と高等教育への接続」

柿原豪（聖ドミニコ学園中学高等学校）の報告

4章「ニュージーランドの後期中等教育における公正性

—社会経済的に不利な生徒の支援と課題—

中澤加代（四国学院大学）の報告 「コラム」

奥田久春（三重大学）の報告

5章「オセアニア小島嶼国 サモアなどでの後期中等教育修了資格」・おわりに

【第2日目】

2日目は、総会と自由研究発表の2つのプログラムを行った。自由研究発表の司会は出光直樹氏（横浜市立大学）をお願いした。発表タイトルと発表者は以下の通りである。

ニュージーランドのラーニングストーリー活用の現状

—日本におけるポートフォリオの実態をふまえて—

川本侑里（椋山女学園大学大学院）

オーストラリア保育の日本での現地化の試み

—椋山女学園大学附属幼稚園での8年間の実践から—

山田祥世（椋山女学園大学附属幼稚園）・山田真紀（椋山女学園大学教育学部）

シティズンシップ教育としての社会科教育

—日・米・豪の社会科教師のゲートキーピングの研究—

酒井喜八郎（南九州大学）

おわりに

コロナ禍を経て「3年ぶりの対面の大会」ということで、研究仲間との再会を楽しみにし、交通機関やホテルの予約をしてくださっていた会員のみなさまには、直前にオンライン開催に変更せざるをえなかったことから、多大なるご迷惑をおかけしましたことを心よりお詫び申し上げます。直前の変更にも関わらず、参加者のみなさまのご協力により、大きな混乱もなく、充実した大会にできたことに、心より御礼申し上げます。本大会開催にあたりご協力いただいた関係者の皆さまにも御礼申し上げます。

付記

大会記念シンポジウムについては、本紀要に「講演録」を掲載していただいているため、ご覧いただけましたら幸いです。

以上

オセアニア教育学会会則

第 1 章 総則

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

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

第 3 条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。

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

第 4 条

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

第 2 章 会員

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

第 6 条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。

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

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

第 9 条

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

第 3 章 役員

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

理事 5 名以上（会長 1 名を含む）

監査 2 名

第 11 条

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

第 4 章 総会、理事会及び委員会

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

第 13 条 理事会は会長及び理事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

第 14 条 理事会は、会務の執行を補佐するため、各種委員会を設置する事が出来る。

委員は会員の中から理事会が委嘱し、委員会の委員長は理事に加える。

第 5 章 会計

第 15 条 本会の経費は会員の会費、その他の収入をもってこれにあてる。

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

第 6 章 雑則

第 17 条 本会則の改正は総会の決議による。

第 18 条 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

第 19 条 本会の刊行物に掲載された論文等の著作権は、本会が有する。

附則

本会の会則は、平成 5 年 12 月 4 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 6 年 12 月 3 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 7 年 12 月 9 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 12 年 12 月 7 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 18 年 12 月 9 日より施行する。

附則

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

附則

本会の会則は、平成 23 年 11 月 26 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 24 年 12 月 8 日より施行する。

『オセアニア教育研究』編集委員会規程

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

附則 本規程は、1997年12月6日から施行する。

『オセアニア教育研究』 執筆要領

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

(1) 原稿形式

- ① 原稿は未発表のものに限る。口頭発表及び配布資料はこの限りではない。
- ② 原稿（注、引用文献、及び図表を含む）は、A4横書きパソコン原稿40字×36行で14枚以内とし、余白を左右30ミリずつ、上下を35ミリずつとする。フォントは、日本語の場合は明朝、英語の場合はCentury、サイズは本文を11とし、注は10.5とする。英語と数字は半角を用いる。頁番号を入れること。
- ③ 原稿は原則として、電子メールで送付するものとする。電子メールで送付できない場合は事前に編集委員会に連絡すること。
- ④ 原稿及び英語と日本語のアブストラクトにはタイトルのみを記入し、執筆者名及び所属は記入しないこと。
- ⑤ 引用文献、参考文献を含む原稿には、著者名、所属など、投稿者が特定できる情報を記載しない。ただし、掲載決定後には当該情報を補うことができる。
- ⑥ 投稿にあたっては、次の事項を記入した別紙を添付するものとする。
 - i) 和文および英文による執筆者名、所属、連絡先、E-mailアドレス
 - ii) 和文および英文による論文題目
 - iii) 上記形式のA4、1枚（約350語）以内の英文アブストラクト（必ずネイティブチェックを受けたものであること）およびA4、1枚（約1,400字）以内の和文アブストラクト

(2) 投稿ジャンル

投稿ジャンル	定義
研究論文 ・自由研究論文	独自の研究成果をまとめたもの。新たな知見が示されていること。 質的・量的の別は問わないが、データに基づき研究結果が導かれている論文であること。
・特集研究論文	そのうち特集のテーマに基づいた研究論文
研究ノート ・萌芽的研究	継続研究の中間報告、初期データに基づき得られた知見、事例研究など、比較的短く速報性が求められる内容のもの。

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)

※表は表の上にタイトルを示す。図・グラフ・写真は下にタイトルを示す。

※表のなかの文字の大きさは、10 か 10.5 を用いる。

[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】

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

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.

『オセアニア教育研究』編集委員会

委員長	井田 仁康	(筑波大学)
副委員長	伊井 義人	(大阪公立大学)
委員	佐藤 博志	(筑波大学)
	酒井 喜八郎	(南九州大学)
	木村 裕	(花園大学)
	山田 真紀	(椛山女子学園大学)
幹事	柿原 豪	(新潟大学)

編集後記

コロナに注意しながらも海外との交流が盛んになってきました。会員の皆様におかれましても、オセアニアをはじめ、調査や会議などで海外へ行かれることも多くなったのではないのでしょうか。また、海外からも多くの方々が来日され、国際交流が進んだ1年になったのではないかと推察します。

さて、『オセアニア教育研究』第29号をお届けできることになりました。本号からは会長に就任された杉本和弘会員が編集委員会を退任され、新たに佐藤博志会員に加わっていただきました。本号については投稿論文が少なかったのですが、会員の皆様の熱意により、論文1本、特集として講演記録1本、論稿2本および文献紹介1本を掲載することができました。委員長の不手際もあり、例年より遅れてのお届けとなってしまいお詫びを申し上げます。しかしながら、編集委員の皆様のご尽力により充実した内容となりました。編集委員の皆様にはご迷惑をおかけし、お詫びとお礼を申し上げます。特に、原稿の整理につきましては、幹事の柿原委員に甚大なご努力と献身的な作業をしていただきました。ここに厚くお礼を申し上げます。今後、原稿整理においては業者に委託するなど、委員の先生方の負担はできるだけ減らす方策が必要かと感じています。

会員の皆様には投稿をしていただき感謝しております。査読を依頼した会員の皆様には投稿された論稿を精査していただき、査読付き全国学会誌として胸を張れるような学会誌となりました。投稿していただいた会員の皆様、査読をしていただいた会員の皆様に厚くお礼申し上げます。

コロナがおちついたとはいえ、本年度は円安、物価の高騰の影響に加え、航空運賃も高くなり、海外との交流はしやすくなったとはいえ、日本からの渡航は経済的な負担が大きくなっています。こうした障壁はありますが、研究、交流が進むことを願っています。学会は投稿により活性化します。会員の皆様の投稿をお待ちしております。どうぞよろしく申し上げます。

(編集委員長 井田 仁康)

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29号

頒布価 1,500 円

2023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

〒105-0011 東京都港区芝公園3-5-37

学校法人 芝学園内 坂詰貴司気付

JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL. 29

DECEMBER 2023

CONTENTS

Feature Articles: Multiculturalism Education in Oceania

Editorial Preface

Yoshihito II.....(1)

《Lecture Record》 Transcending the Limits of Multiculturalism/Multicultural Co-living:

Focusing on Education

Yoshikazu SHIOBARA.....(2)

The Changing Perspective on Diversity and the Role of Education in Australian
Multiculturalism Policies: Future Research Directions from the Policy Trends

Maiko AOKI.....(25)

Teacher Education and Social Justice: Focusing on Australian Trend

Yoshihito II.....(37)

Articles

How can elementary school teachers teach social studies lessons that foster citizenship
in Australia? : Focusing on gatekeeping history lessons and teachers' resources

Kihachiro Sakai.....(49)

Book Reviews.....(66)

Activity Reports(69)

Society Articles(71)

Editor's Notes(80)

Society for Oceanian Education Studies