

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

山 本 友 和*

(平成2年10月31日受理)

要 旨

「白豪主義」と訣別し多民族国家への道を歩んでいるオーストラリアにおいて、多文化教育 (multicultural education) は、国家政策上、重要な位置を占めている。本論文では1970年代以降、急速な進展を遂げているオーストラリアの多文化教育の内実を、社会科教育の視点に立って教材やカリキュラムの面から分析し、以下のような知見を得た。

カリキュラム開発センター (CDC) とカンタス航空によって開発された「オーストラリアの17家族 (17 Australian Families)」は、オーストラリアに生活する17の家族についてのケーススタディを学習の中心に位置づけているが、個性的な家族の歴史的背景や日常生活についての実話を取り扱い、文化の多元性・相対性の自覚と諸文化の共存、さらには「統合」をめざし、そのための方策として、価値についての教育を重視している点が注目に値する。

ニューサウスウェールズ (N.S.W.) 州の社会科では、自分自身の民族的背景の理解とともに、他の民族集団の人々と積極的にかかわっていく能力・態度の育成がめざされており、多文化教育に対する社会科の積極的役割を主張している点で注目に値する。また、中等社会科教育における「アジアについての社会科 (Asian Social Studies)」では、アジアの様々な集団の文化や人々の生活様式を取り上げ発展的な学習を試みているが、それは多文化教育の前提となる異文化間教育の面で評価でき、日本の社会科教育にも多大な示唆を与える。

「我が地域社会への移住者 (New Settler in Our Communities)」は学校・地域で開発された社会科カリキュラムの一部であるが、新住民 (移民) との相互理解とともに、「移住者から何を学べるか」という中心課題を設定し、諸文化の共存、「統合」を強調している点が注目に値する。

文化多元主義と文化相対主義に立脚した上で「統合」をめざすというオーストラリアの多文化教育の在り方は、我が国の国際理解ないしは異文化間理解のための教育にも示唆を与えることができる。

KEY WORDS

Multicultural Education	多文化教育	Social Studies	社会科
Australia	オーストラリア	Cultural Relativism	文化相対主義
Ethnic Group	民族集団	National Identity	国家のアイデンティティ

* 社会系教育講座

1. はじめに

非ヨーロッパ系の人々の移民を実質的に阻んでいた書き取りテストの1958年の廃止は、オーストラリアを多民族国家へと向かわせる転機となった。永住権獲得のための条件としての滞在年数に関する差別的制限が1966年まで残っていたため、非ヨーロッパ系移民は急激には増加しなかったが、移民に対する教育政策が「同化」から「統合」へとしだいに移行するに伴い、「白豪主義」は政策面において完全に消滅することになったからである²⁾。1972年に成立した労働党政権下において、グラビー移民相は、オーストラリアの多民族国家化という状況を踏まえて、オーストラリアが多文化社会であるということを公的に表明し、同化政策からの訣別はより明確なものとなった。こうした方針は1975年成立の自由・地方両党の連合によるフレーザー政権下においても引き継がれ、多文化主義(multiculturalism)に基づいた教育政策の推進がオーストラリア社会における国家的かつ緊急の課題となっている³⁾。

多文化教育(multicultural education)は、多文化主義ないしは文化多元主義(cultural pluralism)に基づく教育であり、移民(諸民族)の母語と文化を尊重する点で、少数民族集団の文化を主流民族集団の文化へ同化させるという教育と一線を画している。つまり、江淵一公によれば、多文化教育は、「諸文化の優劣の順序づけ、高低の格付けを否定する、いわゆる『文化相対主義(cultural relativism)』の思想に立脚」して、「『進歩』の名のもとに強い主流文化を自ら望まない人びとにまで押し付けることを拒否」という点に、その成立基盤が求められるというのである⁴⁾。しかしながら、こうした文化相対主義に立った教育は、国家の中での個別民族集団への分裂という危険性をも内包している。オーストラリアでは諸民族の文化の維持と共存をはかりつつ、そうした文化を如何にして「同化」としてでなく「統合」しようとしているのであろうか。

本稿の目的は、オーストラリアにおける多文化教育の内実を社会科教育の教材やカリキュラムの面から考察することにある。オーストラリアの多文化教育については、すでに佐々木毅が、スモリッツの説にしたがって、「①移民教育(英語を第二言語として教える English as Second Language, すなわち ESL をその重要な領域として含む)、②(狭義の)多文化教育(すべてのオーストラリアの生徒に、オーストラリア社会の多様な言語と文化への知識と理解を植えつける)、③民族教育(特定の民族集団のメンバーにその集団の言語や文化を教える)⁵⁾」の3種類に区分し、その実態を考察している。この3種類のうち社会科教育の在り方に主としてかわるのは②であるが、佐々木はこれについて、スモリッツによる言語・文化に関するカリキュラム発展の3期区分(古典期、国際期、内的多文化期)に着目した上で、1970年以降の内的多文化期にあっても「既存の文化的多様性をカリキュラムのレベルに反映させようとする努力はなかなか進展していない」「スモリッツの3区分は飽くまで政策上、理念上のもので、現実には多文化教育はカリキュラムのなかに定着しているとはいいがたい」としている⁶⁾。

そこで本稿では、連邦政府の教育大臣に対して直接の責任を負うカリキュラム開発センター⁷⁾(Curriculum Development Centre, 略称 CDC)がカンタス航空と共同で作成・開発した教材、さらにはニューサウスウェールズ(N.S.W.)州や学校・地域におけるカリキュラムを事例として取り上げ、社会科教育における多文化教育の内実について論及していくことにする。

2. ケーススタディとしての「オーストラリアの17家族」

「オーストラリアの17家族 (17 Australian Families)」は CDC とカンタス航空が共同で開発した6~10学年を対象とする多文化教育のためのキット (kit) であり、主として社会科、歴史、地理といった社会科教育の場で使用されている。タイトルにも示されているように、このキットの中心に位置づけられているのは、現代のオーストラリア社会の多種・多様な構成員の中から抽出された17家族についてのケーススタディ (case studies) である。この17家族は、文化、時間 (歴史)、空間 (地理)、社会・経済の四つの側面におけるバランス⁹⁾を考慮して抽出されているが、ケーススタディにおける学習内容とかがわって特に注目に値するのは、第1の文化バランスと、第2の時間 (歴史) バランスである。

第1の文化バランスについていえば、ここでは、オーストラリアが多民族国家であるとの自覚に立って、文化の多様性、多元性を認識できるような移民が抽出されている。ここで抽出されているオーストラリアの先住民 (アボリジニー) 以外の16の家族の移住前の母国は、ヨーロッパではイギリス、アイルランド、ドイツ、ギリシア (サモス島)、イタリア、マルタ、オランダ、ポーランド、ユーゴスラビア、アジアでは中国 (広東)、レバノン、トルコ、ベトナム・ラオス、アメリカではチリ、アメリカ合衆国、太平洋諸島ではフィジー・バヌアツであり、統計資料⁹⁾に基づいて、オーストラリアにおける人口構成比率が比較的高い文化的集団から抽出した傾向がここには見られる。だが、先住民であるアボリジニーの家族 (Stanley 家) や移住後数世代を経たアングロ系の家族 (Medwin 家) と対等の位置づけをもって、人口構成比率が低いにもかかわらず、亡命してきたベトナム・ラオス系の家族 (Ha 家) や、南太平洋諸島からの移住民である家族 (Andrew 家) もまた抽出されている。これは、外へ向けては、南太平洋諸国を含めたアジア・太平洋地域の一員としての自覚こそがオーストラリアの存立と発展の要件であるとする国家的課題の認識を反映しているに他ならず¹⁰⁾、また内に向けては、集団移住によって文化摩擦がおきているとの現実直視や「教育面において無視されてきた¹¹⁾」少数民族の文化理解によって、多文化社会への自覚を促すための配慮であり、現代のオーストラリア社会が抱えている文化バランスを反映している点で注目に値する。

第2の時間バランスについていえば、ここでは、オーストラリア社会の多民族国家化への過程が理解されやすいような移民が抽出されている。つまり、アボリジニーの家族は無論のこと、古くは1800年代に移住してきたアングロ系や南太平洋諸国からの家族、さらには中国系家族 (Yee 家) のように数世代にも渡って祖先を遡れる家族から、最近では1978年に移住してきたベトナム・ラオス系の家族まで、オーストラリアを多民族国家たらしめた歴史的経過 (移民の動向) が自覚できるような配慮がなされているのである。

17家族についてのケーススタディは、それぞれ28~32頁に及ぶ小冊子毎に提示されている。小冊子は、各家族の歴史や日常生活の様相をインタビューをもとに忠実に再現したものであり、各家族の個性的な実話を家族の構成員が、写真や地図、家系図といった資料を交えて語るという形式をとっている。語っている内容は、①家系、②移住前後から現在に至るまでの家の歴史、③家族の現在——居住地、家族の役割と分担、育児、地域共同体 (Community)、アイデンティティ——、④住居、⑤食生活、⑥余暇、⑦信仰・宗教、⑧学習・教育、⑨コミュニケーション (意思疎通の方法としての言語)、⑩職業、の10項目についてであり、英語が母語であった家

族については⑨の項目が除かれているものの、これらの項目は各小冊子に共通している。17の小冊子で示されている家族のうちから5家族を抽出し、さらに、移住前の母国名とともに、前記の②③⑩の項目についての家族の語りをケーススタディの具体的内容の一端が理解できるように部分的に抜き出してまとめると、以下の通りである¹²⁾。

Stanley 家 (オーストラリア先住民)

家の歴史(背景)……若い頃、私は、アボリジニーだというだけで、地方のホテルに入ったり、そこでビールを飲んだりする自由を奪われていた。私にはあちらこちらに出掛けることも許されなかった。人々は私をアボリジニーだからという理由で差別待遇した。

家族の現在……「あなたが誰であり何であるかについて誇りを持って」というのが今の私の信条である。私は今、人が私を何と呼ぼうと悩みはしない。ただ一笑に付すだけだ。しかし私は、人が「黒人の何とかさん」とか「土人」とか「アボ」とか呼んだ時には戦う。私は彼らがどういふ感情でそう呼ぶのかを知っているから戦うのだ。

職業……私は現在の仕事(コミュニティー・カレッジの講師)の中で、アボリジニーに地域社会が如何に対応すべきかを教育しようとしている。態度を変えさせることが仕事である。私はまた、この多文化社会において他のアボリジニーたちが十分競っていけるよう手助けをしている。生き残っていくために、我々はこの社会の中で競っていかねばならない。

Medwin 家 (イギリス)

家の歴史(背景)……我々は今、一所懸命に働いていると思う。しかし、初期の開拓者たちがしたにちがいないこととは比べものにならない。

家族の現在……最近、家が受け継ぐべきものに人々が関心を持つようになってきた。3年ほど前、我々は、初期開拓者たちの子孫が約1000名も集まる催しを開いた。

職業……私は伝統がつづくことを望む。もし息子のクレイグがこの所有地で農夫にならないのなら失望するだろう。しかし、私は、彼が農夫である私と同じ Medwin 家の血すじをひいていると思う。

Andrew 家 (フィージー・バヌアツ)

家の歴史(背景)……私はサトウキビ畑を再び見たいとは思わない。もう十分だ。過重な労働だったからだ。

家族の現在……最近、有色人種の人々の間で、文化、習慣、主体性(identity)についての自覚が高まってきている。

職業……今は生計をたてるための方法はたくさんある。私が子どもの頃は本当によくなかった。道路工事や農場で働くか、失業手当を受けるしかなかった。

Yee 家 (中国)

家の歴史(背景)……私の祖先は黄金を求めてオーストラリアにやって来たのだと思う。それについて本当のところ多くは知らない。私が生まれる前に祖父母は亡くなっていたからだ。でも祖父はダーウィンに資産(地所)をたくさん所有していたから、とても成功したのにちがいない。

家族の現在……ダーウィンのあたりにおよそ56もの親類が住んでいる。結婚してもそのままダーウィンに住むかららしい。まとまった集団をつくっているように思う。大部分の中国系の家族は極めて親密だ。それが年長者を尊敬する中国人の生活の仕方だ。中国系の家族には、「しゅうとめ(mother-in-law)」といった言葉は存在しない。

職業……中国女性が働くのは昔は稀であった。しかし、私の家では両親が一緒に働いている。

Ha 家 (ベトナム・ラオス)

家の歴史(背景)……私の妻にとって国から逃げだすのは2度目の経験であった。我々は全く秘密裏に計画を実行しなければならなかった。ラオスを逃げだす計画がもれたら、必ず投獄されるか殺されるかしただろう。

家族の現在……オーストラリアで生活していて最も悲しいことは、ここに親類がいないことです。ときどきさみしくなります。私たちはここでは物理的には満たされている。でも、精神的には幸せでなく安定していない。

職業……私は妻がそんなに懸命に働くのを見たくはない。でも、食べていくためには、そして将来のたくわえのためにはそれも必要なことだ。

上記の事例から理解されるように、このキットでは個別的な家族の個性的な実話を学習者に提供するという姿勢が貫かれている。こうしたケーススタディの在り方の根底には、「偏見が克服され、多文化が相互に結合しあうという最終目標が達成されるのは、他文化を型にはまったもの(stereotype)としてとらえるのではなく、個別的な様相としてとらえるようになった時だけである¹³⁾」との信念が存在している。すなわちこのキットでは、多様な文化を保持していくことは是認しつつも、同時に、「異なる文化的な背景を有する人々の間に存在する多くの共通性にも着目し、国としてのまとまりをはかっていく¹⁴⁾」こともめざされているのであり、そのために、民族間ではなく、個人ないしは家族のレベルでの文化的多様性が強調されているのである。

「オーストラリアの17家族」の一般的ねらいは以下の10項目¹⁵⁾で示されているが、オーストラリア社会全体としての文化的統合をはかろうとしていることがうかがえるのは、ねらいの⑤⑦⑧である。このうち特に⑤と⑦は、多文化社会への直視と多文化の尊重にかかわっていると解釈できる他の項目のねらいを前提とした上で、諸文化の「統合」への橋渡しをするという点、換言すれば、価値教育の面から極めて重要である。

- ① 教室や地域社会そして国の中に存在する多文化の様相についての気付き、理解、感受性をより促すようにすること。
- ② 多文化社会に生きているという現実、すべての子どもたちが対処できるようにすること。
- ③ 様々な民族集団の文化的遺産を受け継いだり、異文化間理解(intercultural understanding)や国際理解(international understanding)を促したりすること。
- ④ 様々な背景を有するオーストラリア人に存在する個人的、文化的なアイデンティティを高揚するようにすること。
- ⑤ すべての人々が本来有している価値観について強調したり、集団間や個人間に存在する違いの社会全体に果たす積極的な役割について強調したりすること。
- ⑥ 他の民族集団の習慣や価値観の違いについての感受性や理解、受容を発展させること。
- ⑦ あらゆるところの人々に共通している多くの習慣や価値について気付かせること。
- ⑧ 文化は絶え間なく展開していくものであり、特にオーストラリアでは著しいということを理解させること。
- ⑨ 教室や地域社会にある素材を使うように教師を促すこと。
- ⑩ 多文化主義の中に暗に含まれている緊張関係について気付かせるようにすること。

「オーストラリアの17家族」において、価値に関する学習は、①ケーススタディの中から一

つを選び、そこに見られる価値について調べる、②様々な家族のケーススタディの中に見られる価値を比較する、③オーストラリア社会全体としての価値には何があるかを調べる、の3段階からなっており、それぞれの段階での学習の観点は次のようなものである¹⁶⁾。

①②の段階における価値はケーススタディとしての家族が有するものであり、これらの家族における育児、教育、役割と相互関係といったことの説明の中で、それらは明らかにされる。ここでは、自由(freedom)、権威、物的所有、社会発展といったことに対する態度を検証した上で、それらの態度を例にして、ケーススタディの家族の間に存在する共通性と相違性を明確にすることが求められている。

③の段階における価値の例としては、混合語(lingua franca)としての英語、民主主義、言語・宗教の自由、子どもの世話といったことがあげられている。ここでは、不十分な証拠に基づいて人々や集団をステレオタイプ化したり価値判断したりすることを避け、議論を通して、「多くの家族は、自分自身をまずオーストラリア人として、次に民族集団の血すじを引いたものとして捉える」ことができるようにすることが求められている。具体的には、オーストラリア社会における共通の文化や新しい文化的秩序の問題、オーストラリア文化のアイデンティティと民族集団の文化とのかわり、現代と30年前のオーストラリア社会における態度や価値の違い、といったことがここでは取り上げられている。

つまり、諸民族の文化の尊重すなわち文化の多元化に固執すれば、国家集団としてのまとまりを欠き、逆に、文化の国家的統合すなわち文化の一元化に固執すれば、主流民族文化への同化を強要することになるという、多文化教育のもつジレンマの中にあって、「オーストラリアの17家族」における価値学習は、両者を調整し一定の秩序を与えるという大きな役割を担っているのである。

以上「オーストラリアの17家族」の分析を通して、そこに見られる多文化教育の在り方を指摘してきたが、それは「ステレオタイプ化された民族の代表としてではない個性的な家族についてのケーススタディを通して、文化の多元性・相対性の自覚と諸文化の共存、さらには『統合』をめざすものであり、そのための方策として価値教育が重要な位置を占める」とまとめることができる。

3. N.S.W. 州のカリキュラムにおける多文化教育

州の自治権の強いオーストラリアでは、教育内容も基本的には各州の教育省の権限下におかれており、したがってその在り方は極めて多様である。ここでは、ヴィクトリア州とともにオーストラリアの政治・経済・社会において中心的な位置を占めている N.S.W. 州を事例として取り上げ、社会科教育の中で見られる多文化教育の内容や視点について、州のガイドラインやシラバス、さらにはシドニー郊外のカンタベリー小学校が中心となって地域で開発したカリキュラムの分析を通して考察することにする。

3.1 N.S.W. 州の多文化教育と社会科教育

N.S.W. 州教育省が多文化教育にあたって強調しているのは、「多文化の展望に立ったカリキュラムの作成」と「異文化間理解の教育」の2点である。前者については、そのカリキュラム

は「オーストラリアの歴史・社会・文化が有する多文化的性格についての適切な情報を組み込んだものである」とされ、後者については、「自分自身や他の者の民族的な背景やオーストラリアの人々の間に存在する相互作用についての態度・信念・価値についての教育」であると規定されている¹⁷⁾。つまり、オーストラリアが有する多文化的性格の理解と、オーストラリアの中に存在する民族的背景や葛藤への対処を取り上げている点において、それは「オーストラリアの17家族」と共通している。

N.S.W. 州の初等社会科教育では、学習内容は、「個人 (Personal)」「社会 (Social)」「環境 (Environmental)」の3領域毎に示された理解項目にあてはめて抽出される¹⁸⁾。社会科 (Social Studies) の中で多文化教育を実践していく際の理解項目のうち、「社会」にかかわるものだけを示すと、以下の通りである¹⁹⁾。

- ① オーストラリアは国としてのアイデンティティのための価値を共有するが、民族集団の一員としての異なる文化も有する。
- ② 歴史を通して見れば、オーストラリアは多くの民族集団の人々によって構成されつづけている。
- ③ 様々な民族的背景を有する人々は、オーストラリアの発展に貢献し、また貢献しつづけている。
- ④ 先住民以外の人々は、オーストラリアの外の場所に家系を追うことができる。
- ⑤ 社会における相互作用は民族集団の構成員によってなされる。
- ⑥ 人々は時として、民族集団の一員という観点から、他の者に対して型にはまった判断をしがちである。
- ⑦ 文化的違いに基づいた偏見や葛藤はオーストラリア社会にしばしば見られるが、民族的な多様性はまた、より豊かな力強い社会のための活力ともなる。
- ⑧ 民族集団が言語的少数派を形成するのでオーストラリアでは多くの言語が使われるが、オーストラリアで生活するためには英語が基本的なものとなる。
- ⑨ どの民族集団でも文化的な変化は起こる。
- ⑩ 人々は民族的背景を反映した様々な習慣を有する。
- ⑪ 人々は集団や組織を形成するが、そのいくつかは民族的背景にかかわったものである。

これらの項目を、「オーストラリアの17家族」のねらいの分析において用いた二つの視点、すなわち、「多文化社会の直視と多文化の尊重」と「オーストラリア社会全体としての文化的統合」にしたがって整理すると、②④⑤⑩⑪は主として前者に、③⑥⑦⑧⑨は主として後者にかかわり、さらに①は両者にかかわっていると解釈し得る。つまり、「文化」ではなく「民族」という用語を使用しているものの、「オーストラリアの17家族」における多文化教育の捉え方と共通したものがここにも見られるのである。

「社会科は、子ども自身の民族的背景を理解させるのに役立つ、民族集団の人々と積極的にかかわっていく能力を育成するのに役立つ²⁰⁾」とのN.S.W. 州教育省の言明をも踏まえれば、多民族国家としての課題、換言すれば文化の多様性、多元性というオーストラリア社会がかかえる課題に対して、社会科が果たすべき役割は極めて大きく、多文化教育の推進はそのまま社会科のそれと連動するとしている点が注目される。

N.S.W. 州の中等社会科教育の前期 (7~10 学年) におかれているコースのうち、特に多文化

教育とのかかわりが強いのは「アジアについての社会科 (Asian Social Studies)」である²¹⁾。このコースでは、学習内容の中軸として「発展的な学習 (Depth Studies)」が位置づけられているが、そこでは、国・地域 (region)・社会的文化的な集団の文化、そこで生きる人々の総体としての生活様式 (way of life) についての事例研究がなされている。この「発展的な学習」においては、「内から文化を見るようにし、文化から人々の声を聞き、彼ら自身の文化的背景の中でながめることによって (外側に立ったり、自分たちの文化的な基準で判断したりせずに)、彼らの行為を理解したり認識したりする²²⁾」ことが求められている。

「アジアについての社会科」は、アジア・太平洋地域の一員としての自覚こそが自国の存立と発展の要件であるとするオーストラリアの国家的課題の認識を反映して設けられたコースであり、基本的には国家間の理解を中心とする国際理解 (international understanding) の教育や、異文化間理解 (intercultural understanding) の教育の範ちゅうで捉えられるものである。しかしながら、外へ向けての国や文化の理解は、内に存在する文化の多様性を「統合」という課題ともかかわってくるものであり、その根底において多文化教育とも連動しているのである。また、このコースにおける学習の意義をより積極的に捉えるならば、こうした在り方は多民族国家ないしは多文化主義に対する自覚の乏しい我が国においても取り入れ可能なことであり、我が国の「文化に関する教育」に与える示唆は大きい。

3.2 学校・地域のカリキュラムにおける多文化教育

シドニー郊外のカンタベリー小学校で1977~78年に開発され、1978~79年にはN.S.W.州教育省の援助を受けてセントジョージ地域全体を対象とするものへと発展していったセントジョージ・カリキュラム²³⁾ (St George Curriculum) は、学校・地域段階での多文化教育の内実を考察する上で極めて重要である。それは、カンタベリー小学校には43か国からの移民の子弟が在籍し、全校児童の87パーセントが英語を母語としていないという実情があり、学校そのものが多民族社会の縮図として位置づけられるからである。

このカリキュラムでは多文化教育にかかわる内容は各学年に配置されているが²⁴⁾、特に注目には値するのは、アメリカのブルーナーによって開発されたMACOS²⁵⁾ (Man; A Course of Study) が第5学年で取り上げられていることと、諸民族の文化研究のための「我が地域社会への移住者 (New Settlers in Our Community)」と題する特別の独立単元が10~13歳の子どもを対象に設けられていることである。

この「我が地域社会への移住者」の分析を通して、学校・地域段階での社会科カリキュラムにおける多文化教育の内実を、前述の「オーストラリアの17家族」やN.S.W.州の社会科カリキュラムとの対比を中心として考察すると、それは以下の4点にまとめられる。

第1は、ケーススタディや「発展的な学習」を通して学習される対象として、①オーストラリア人の現在及び過去の生活と環境、②西欧・東アジア・東南アジアにおける生活様式と環境、③オーストラリアの生活様式に影響を与え、オーストラリアにとって重要な世界の他文化地域、の三つをあげている点である²⁶⁾。①は「オーストラリアの17家族」と同様な対象であり、②③は「アジアについての社会科」と共通した内容を有していることが注目に値する。

第2は、中心課題 (focus questions) として、「オーストラリアで現在生活している移民とどのように意思疎通をはかっていくのか」と「我々は彼ら (移民) から何を学べるのか」の二つが設定されている点である²⁷⁾。これらの中心課題は諸文化の共存、「統合」を強調しているもの

であり、「オーストラリアの17家族」やN.S.W.州の社会科カリキュラムに見られたものと合致している。これらの中心課題に対する最終的な結論は、前者については、「我々は移住者と話そうとしたり、彼らの習慣を理解しようとしたり、彼らが彼らの伝統的な習慣を維持しようとしていることを理解したりすることによって、よりよい意思疎通をはかることができる²⁸⁾」ということである。また、後者については、「移民はオーストラリアの労働力として重要である」「移住者たちが今日のオーストラリアをつくりあげた」という一般命題 (generalizations) が対応している²⁹⁾。個別民族文化への分裂という危険性を内包しているかに見える文化の多様性・多元性こそが、実は国家の絶えまない革新性と活力の源となっているとの認識が、そこには強く打ち出されているのである。

第3は、具体的な学習展開の過程において、他国理解をはかっているという点である。大単元(学習過程)としては、①「オーストラリアへの移住者」②「ギリシアについての発展的な学習」③「イタリア人、トルコ人、ドイツ人、オランダ人、インド人との比較研究と世界まつり(International Festival)」が一例としてあげられているが、②③の大単元において外国及び外国人そのものについての理解がはかられているのである³⁰⁾。②の大単元でいえば、ギリシアの歴史や地理、ギリシアの村を事例としてのギリシア人の生活スタイル・環境・家族のつながり・儀式・宗教・習慣・音楽・ダンス・芸術・工芸・価値といったものが学習内容とされている。こうした在り方は、国や文化の外に向けての理解という点で「アジアについての社会科」の在り方と共通しており、注目に値する。

第4は、個人や家族についてのケーススタディが取り上げられているという点である。誕生パーティに呼ばれたローラという女の子の外出をめぐって生じた、ギリシア人とオーストラリア人の習慣の違いと両者の葛藤を教材化しているのである³¹⁾。多文化教育においては、各文化間に生じる葛藤場面は避け得ないものであり、またそれはそのまま、価値についての学習へとつながる。価値についての学習が重要な位置を占めるという点において、このケーススタディは、「オーストラリアの17家族」における個人や家庭のそれと共通している。

以上の4点の考察から理解されるように、「我が地域社会への移住者」に見られる多文化教育の在り方は、「オーストラリアの17家族」及びN.S.W.州の社会科カリキュラムのそれと同じ線上に立っているということができる。

4. おわりに

多文化教育は、小林哲也・江淵一公が述べるように、基本的には「異なった民族あるいは文化の間での一国内での共存をめざす教育の一つの形態(傍点引用者)」であり、「日本は単一民族から成る単一社会であるとの認識が常識化している」我が国においては、多文化教育と名づけられるものは存在していない³²⁾。日本にもアイヌ民族、韓国・朝鮮系、中国系といった民族が存在しているのは事実なのであるが、「統合」よりは「同化」が基本政策であり、また最近では外国人労働者も増大しているが、出入国管理法の改正にも見られるように、「共存」よりは「排除」が基本方針とされているからである³³⁾。

我が国の社会科教育において、「文化に関する教育」は、主として国際理解教育ないしは異文化間教育の範ちゅうの中でなされてきた。しかしながら米国の黒人を売春婦に例えた棍山法相

の発言に対する米下院外交委員会の決議に示されるように、我が国においても、多民族社会に対する理解を高めるための積極的な教育計画の実施は緊急の課題である³⁴⁾。

こうした問題状況を踏まえるならば、文化多元主義と文化相対主義に立脚した上で「統合」をめざし、さらには民族的文化の多様性こそが国の活力の源であるとするオーストラリアの多文化教育の在り方から学ぶことは大きい。

注

- 1) 林田享子は、1964年に移民省の同化部門 (Assimilation Unit) が総合部門 (Integration Section) に改められたと指摘した上で、「これは連邦政府の政策が、従来のイギリス系への同化政策から各民族を統合する政策へと移行していたことを端的に示している」と述べている。(「オーストラリアにおける移民政策と第二言語教育」聖徳学園岐阜教育大学紀要、第17集、1989、p.67)
- 2) オーストラリア人の出生地でいえば、アジア系の住民は、51,581人 (1954年)、79,056人 (1961年)、167,226人 (1971年)、239,952人 (1976年) と推移している。(Source: Department of Immigration and Ethnic Affairs, *Australian Immigration Consolidated Statistics* No.11, 1979)
- 3) フレーザー政権下の1977年に結成された「到着後の移民に対するプログラムとサービスについての検討委員会」は、1978年その報告書を提出し、第二言語としての英語教育への財政的支援とともに、多文化教育にかかわるカリキュラムや教材の作成の必要性も勧告している。(Galbally, F., *The Report of the Review of Post-Arrival Programs and Services for Migrant*, Australian Government Publishing Service, 1978)
- 4) 江淵一公「バイカルチュラリズムと教育—教育人類学の視点からみた多文化教育の課題—」行路社『国際化社会の教育課題』1987、pp.98~99
- 5) 佐々木毅「オーストラリアにおける多文化主義の展開と問題点」九州大学出版会『多文化教育の比較研究』1985、p.131
- 6) 同上、pp.147~148
- 7) 詳しくは、拙稿「オーストラリアにおける環境教育の社会科教育的考察」上越教育大学研究紀要、第9巻第2分冊、1990、p.171を参照
- 8) *17 Australian Families ; Teachers Handbook*, Curriculum Development Centre & Qantas, 1981, p.5
- 9) Source: Department of Immigration and Ethnic Affairs, op. cit.
- 10) 石附実は、アジア・南太平洋諸国への対外援助や協力が1960年代以降ふえていることを指摘した上で、それは「この地域の平和と安定こそ、自国の存立と発展の要件であるとする、国家的な課題の認識とそれに沿った外交政策によるもの」であるとしている。またさらに、それは「国内における多民族の複合文化の存在と、それらの統合という、歴史的、現実的な課題の解決とも、深く結びついている」とも述べている。(「国際化と教育—オーストラリア地域を中心に—」日本比較教育学会紀要、第11号、1985、pp.27~28)
- 11) *17 Australian Families ; Teachers Handbook*, op. cit., p.5
- 12) 各小冊子より引用。引用の頁は省略。

- 13) 14) *17 Australian Families ; Teachers Handbook*, op. cit., p. 2
- 15) Ibid., p. 15
- 16) Ibid., p. 29
- 17) *Social Studies—Total Curriculum : the relationship*, Department of Education, N.S.W., 1982, p. 13
- 18) 詳しくは、拙稿「オーストラリア (N.S.W. 州) の初等・中等社会科教育における総合性と一貫性」上越教育大学研究紀要, 第 8 巻第 2 分冊, 1989, pp. 163~164 を参照
- 19) *Social Studies—Total Curriculum : the relationship*, op. cit., p. 13
- 20) Ibid., p. 14
- 21) 詳しくは、拙稿, 前掲 18), pp. 165~168 を参照
- 22) *School Certificate Syllabus in Asian Social Studies*, Secondary School Board of N. S. W., 1985, p. 20
- 23) ・ *Policy Statement of the Social Studies Committee*, Canterbury Public School
・ *A St George Curriculum Project*, St George Regional Social Studies Committee
- 24) 詳しくは拙稿「オーストラリアにおける社会科——N.S.W. 州小学校社会科カリキュラムを手がかりにして——」明治図書『社会科教育の理論と実践』1988, pp. 322~323 に掲載の中心課題・内容一覧表を参照
- 25) MACOS では、様々な人種や民族の文化の学習を通して、「文化の違いは生活様式の違いであり、それぞれの文化は、良いとか悪いとかいった範ちゅうでとらえられない」ということを理解させようとしている。詳しくは拙稿「MACOS の理念と内容・方法の分析的考察」社会科教育研究 (日本社会科教育学会) No. 39, 1977 を参照
- 26) Dawn Brien, *New Settlers in Our Community—An Ethnic Cultural Study*, St George Regional Social Studies Committee, 1978, p. 1
- 27) Ibid., p. 3A
- 28) 29) Ibid., p. 3B
- 30) Ibid., pp. 8~35
- 31) Ibid., p. 12, p. 39, 具体的には、ギリシアの家庭では「女の子が一人で外出することは許されない」が、オーストラリアの家庭では「男友だちと一緒にでも許される」という葛藤を指す。
- 32) 小林哲也, 江淵一公編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会, 1985, pp. i~v
- 33) 1990 年 10 月 7 日付の新潟日報によれば、1989 年 12 月末現在、在日外国人総数は前年比 4.6% 増の 984,455 人であり、フィリピンやブラジル、ペルーなどの構成比が上昇している。また、改正出入国管理法 (1990 年 5 月現在) は外国人単純労働者の不法就労のしめ出しをねらったものである。
- 34) 1990 年 10 月 20 日付の新潟日報によれば、けん責決議要旨の第 1 項には、次のように記されている。
「日本政府公務員と企業役員の人種差別的な姿勢を是正するために海部首相と日本政府は直ちに行動をとるべきである。これには多民族、多人種社会の優れた側面に関する日本人の理解を促進するための積極的な教育を行うとの確約が含まれる」

An Analysis of Multicultural Education in Australia from the Viewpoint of Social Studies

Tomokazu YAMAMOTO

ABSTRACT

The large wave of immigration in the post World War II years and the recent refugee arrivals have brought about profound changes in Australian society. In formulating social and political policies to meet these changes, multicultural education often become the subjects of heated debate.

"17 Australian Families" is the Qantas—CDC kit provides detailed case studies of 17 families living in Australia. It is presented in a personal way—each families tells its own story about past experiences and present lifestyles. The reader can look deeper into the materials to analyse the values expressed, to compare situations and to come to the realization that Australia is indeed a multicultural society.

Social Studies of the New South Wales can help children develop both an understanding of their own ethnic background and the ability to interact positively with people of their own and other ethnic groups.

"Asian Social Studies" is a course of the Secondary Schools Board of New South Wales. It involves the student trying to look at a culture from the inside, listening to the voice of people from the culture, attempting to understand and appreciate their behaviour by seeing in their own cultural context.

"New Settlers in Our Community" is the unit of the St. George Curriculum Project. The emphasis in this unit is on close interaction between the children and members of local ethnic communities. This unit attempts to answer the focus questions as follows ; How can we communicate with people from overseas who are now living in Australia? What can we learn from them?

In conclusion, multicultural education in Australia points out strongly that it is important not only to maintain different cultures but also to promote interaction among people in society as a whole.