九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

多文化教育に関する事例研究 : ニューカレドニアの小学校における地域学習の導入

鈴木, 隆子
Faculty of Languages and Cultures, Kyushu University : Associate Professor

https://doi.org/10.15017/2534532

出版情報：言語文化論究. 43, pp.73-87, 2019-09-30. 九州大学大学院言語文化研究院
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

多文化教育に関する事例研究

――ニューカレドニアの小学校における地域学習の導入――

鈴　木　隆　子

１．はじめに

フランス領ニューカレドニアはカナックが先住民族であるが、多民族移住が奨励されてきた多民族地域である。フランスは歴史的に多民族移住政策をとり、かつて日本、インドネシア、ベトナムを中心に多民族の移住を奨励してきた。2014年の人口は268,767人で、太平洋諸島の中ではハワイに次いで２番目に多いが、その構成はカナック39.05％、白人27.24％、ポリネシアン10.25％、インドネシア人1.44％、隣国バヌアツ人0.96％、ベトナム人0.93％、その他20.14％である（ISEE, 2018）。白人は３割弱だが、フランス人だけではなく、広く欧州地域を含む。

全体の４割を占めるカナックは、第二次世界大戦前の帝国主義時代には非人道的な虐待や搾取が激しく、教育へのアクセスも限定されていた。しかし現在は、かつてあったような非人道的な虐待や搾取が大っぴらにあるわけではなく、教員はもちろん生徒を差別しておらず親身になって真剣に子供達を教育している。主な現地言語は学校教育に制度として導入され、現地の内容に即した歴史地理の教科書が開発されている。統計はもちろん、すべての面において民族的区別をすることは禁止されている。またシニアマネージメントや高等教育へのカナックのアクセスを支援している。つまり植民地主義的ではない人道的な配慮が施されている。

一方で、2018年に実施した事例研究の対象の学校現場から見える教育は、近代学校制度を借りた「フランス文明の伝達」のように見えた（鈴木、2018）。制度や実施方法は人道的になり、教育カリキュラムへの少数言語や文化の導入等、カナックの自由や権利は拡大されたが、あくまでも現地は客体であって、それを決める主体はフランスにある。学術的に英語圏で議論が活発化したポストコロニアル理論は、フランスでは同じような道をたどらなかった（平野、2014）。一般的には歴史的に第一期植民地時代、第二期帝国時代を経て、大多数の植民地は戦後ネオコロニアル時代に突入したが、現在もフランス領であるニューカレドニアは第三期植民地時代に移行したということである。すなわち教育を含む社会制度は帝国的ではないものの、それを支えるイデオロギーは「植民地主義」のままであるといえる。つまり、ニューカレドニアの現状は、世界的な「ネオコロニアリズム」の議論にも「ポストコロニアリズム」の議論にもカバーされず、帝国時代と現代のはざまに置き去りにされている。

そのような現状の社会情勢の中、子供達が自尊心と自己肯定感をもてるような基礎教育を目指すべく、どのような形で多文化共生教育が推進され、地域学習が取り入れられているのかについて調査した。

２．多文化教育

２．１　国民教育から多文化教育へ

多文化教育とは、一つの社会の中に複数の文化が対等な関係で共生する「多文化共生社会」の実現を目指す「多文化主義思想」に基づいた教育である（船橋、2019）。しかし、その捉え方は国ごとにまちまちで普遍的な提議はなく、理論、政治、実態、実践、運動が混じり合い、明確で建設的な議論になりにくいという特徴を持つ（中島、2003a）。また、その対象は、「多様な背景を持つ子ども」であるが、それは外国人の子どもだけではなく、全ての多様性を指し、ジェンダー、社会経済的背景、障害者、高齢者、同性愛者、その他の社会的弱者を含む。

もともと近代の学校教育制度は「国民教育」として発展してきた。すなわち、国民国家の名の下、ある特定の単一民族言語や歴史文化を学習の対象とし、国民として「同化」することを強要する教育が基本であった。その他の固有の文化は国民としての同一性を阻害する要因とみなされ、メインストリームへの「適応」が求められてきた。そのため、マイノリティの文化の放棄を強要したり下位文化として位置づけられたりしてきた。

多文化教育は1960年代頃、アメリカで「文化的多元主義」を基盤として生まれた（天野、2001）。アメリカの国民統合は、もともと白人、アングロサクソン、ピュータリアン（WASP）から成る開拓者の価値観の同化主義から始まり、新移民には「るつぼ理論（melting pot）」を掲げて文化融合主義を説いた（船橋、2019）。つまり、アメリカに移住した人がそれぞれの出身文化は忘れて、新生アメリカ人となるよう同化を求めた。しかし現実には移民民族間で集団化し、白人を筆頭に序列化した。劣位におかれたアフリカ系アフリカ人は、差別撤廃を求めて1960年代に「公民権運動」を展開して教育の公正と反差別を追求し、それを起点として反同化主義的な教育が生まれた（ibid. 2019）。田中（2001）によると、それ以前の1920年代から1950年代までは、自己を犠牲にして多数派のアングロサクソンに同化すべきという「人間関係アプローチ」が主流であったが、1960年代移行はマイノリティの現状を認識した「人種間アプローチ」、さらにマイノリティの人権を尊重し、それぞれの文化を認め合う「人権アプローチ」へと移行していった。

この考え方の移行を受けて、多文化教育に関する研究とそれに伴う批判は1980年代に大きく発展した（中島、2003a）。特に研究や実践が進んだのは、移民国家であるアメリカ、カナダ、オーストラリア、イギリスである。アメリカは人種問題から生じた「権利要求」からボトムアップで始まり、世界で初めて1971年に「多文化主義」を公式政策として法律を制定したカナダや太平洋地域における多文化主義のパイオニアのオーストラリアは、政府が政治的理由から多文化教育をトップダウンで取り入れた（中島、2003a）。ニューカレドニアは、太平洋地域で先住民の運動が下地にある点でオーストラリアに類似するが、国家そのものが太平洋地域での地位の確立が必要だったオーストラリアと違って、本国はフランスであり国家として太平洋地域での地位の確立がそれほど必要ではいフランスとでは政治的野心が異なる。

これまで様々な多文化教育に関する分類がなされてきた。ニエトとボード（Nieto and Bode,2008）は多文化教育とは、単に異文化間の違いを学ぶという文化主義ではないと訴え、その特徴を７つに分類している。すなわち、①反人種的教育（人種差別について語ることを合法化）、②基礎教育（読み書きそろばんと同等に重要）、③全ての子どもに必要（マイノリティに対するスペシャルニーズではない）、④全面的（学級、学校、地域との関係）、⑤社会公正（実社会が避けるようなことを扱う）、⑥プロセス（目に見えない時間のかかる過程である）、⑦批判的教育学（批判的に物事を考察できる

力の育成）である。

スリーターとグラント（Sleeter and Grant, 1993）は、多文化教育の実践アプローチを、①文化的に競合できるカリキュラムでマイノリティ児童の成績を向上させる（適合教育）、②多様な児童との間に肯定的な人間関係を作る（適合教育）、③単一集団学習（アメリカに多い手法で、各集団の文化について知る）、④多文化教育（学校教育のあらゆる面での改革で、最も支持を受けている）⑤政治的経済的抑圧について教える（社会改革を目指す）、の５つに分類した。

バンクス（2006）はそれを発展過程に分けて５段階に分けている。まず①単一民族学習、②多民族学習、③多民族教育、④多文化教育と進み、⑤最後に制度化の順である。初期の多文化教育として最初に取り組まれたのは「単一民族学習」である。それまで白人文化一辺倒だった学習内容に出身文化の民族学習（例えばアフリカンスタディーズのような）を取り入れた。移民のルーツの文化の学習と通じて、それまでの自己否定感を拭い、自己肯定的な自己のエスニックアイデンティティーを確立させ自尊感情を再認識させることを目的とする。この取り組みはさらに多民族学習として展開される。一民族の文化だけではなく、あらゆる民族集団の文化を学ぶコースが設定され、多様な文化を学ぶ機会を提供し、異文化の理解を促進するものである。つまり、前者が自分のルーツの自己文化を学習し肯定感の修得を目的とするのに対して、後者は多様な異文化を学習して他己の文化を学習し文化の多様性を理解してそれらに対する寛容さを修得することを目的とする。

しかし、これらの民族学習コースの設定だけでは、根本の差別撤廃にはつながらない。そこで特別コースを設置するだけでなく、カリキュラム全体を見直さなければならない。多民族教育は、単に異文化コースを設定してコンテンツを学ぶだけではなく、基盤の学校文化そのものを変えていこうとするものである。すなわち多文化教育とは、優位文化の基盤の中で単なる異文化紹介ではなく、平等的な多文化理解へと学校改革するビジョンを指す（船橋、2019）。そのために多文化教育の実践は、マイノリティの母語保障、教師の偏見是正のための研修等、コンテンツだけではなく方針や手続き等の改革が必要である。最終的に多文化教育は制度化される必要がある。あらゆる差異と多様性に寛容な多文化共生社会市民を育成することを念頭に、教材作成や評価基準設定等の制度化が必要になる。

さらに船橋（2019）は、多文化教育の実践を「取り出し型」と「人間関係型」「多文化的で社会構造主義的」の３つのアプローチに分類している。「取り出し型」は、メインストリームに同化させるために、マイナー民族を適応させることを目的とする適応教育に当たる。メインストリームの言語以外を使用する民族の児童だけを学級から取り出し、補習等を行うことによりメインストリームへの同化や適応を促進するものである。次に「人間関係型」は社会心理学に基づき、異文化出身の児童がお互いを受容できるよう、互いの経験談等から対話を通じて対等な人間関係を持てることを目的とする。児童の偏見やステレオタイプ的発想に気づかせ、異文化に対する寛容を育成する。手法としては、講義型と参加型授業が挙げられる。「多文化的で社会構造主義的」は、フレイレ（Freire, 2000）の「課題提議型教育」や「批判的意識化」等の理論に基づき、調査や討論を基軸に、既存の差別的な知識体系や常識を批判的に考えることを目的とする。

このように、1960年代から多文化教育は発展過程を辿ってきた。最初の段階として、従来のメインストリームである「国民教育」への「同化」や「適合」するためのニーズのある子どもへの補完するための「適合教育」が行われた。それは主に「取り出し型」で、補助の必要な子どもに対してのみ「言語補修」や「民族学習」が提供されたが、これはあくまでも適合させるための補完教育に過ぎない。次に「人間関係型」で、学級児童全員に対してお互いを理解するためにお互いの文化を

学ぶ「多民族学習」「母語の維持」「国際理解教育」等を通じて多様な文化を知り、全ての子どもが多様性を学び理解し相互に寛容になることを目的とする。しかしこれだけでは差別はなくならないので、さらなる段階が「社会構造主義的」で、「人権」を基軸に、学校だけではなく社会全体に変革の影響を与えようとするものである。全カリキュラムや学習プロセスを含む学校制度全体の差別フリー化、さらに学校教育を通じて学校の外の社会全体の公正を目指す。つまり、①（同化）適合教育、②民族学習（理解教育）、③社会変革という理論的流れがある。しかし、冒頭に述べたように理論と実践は乖離しているケースも少なくなく、また実践がそれぞれの国や地域によって異なるので、次節では実践の傾向について事例を参考に考察する。

２．２　多文化教育の実践

移民の多様性を社会的資源とみなす移民国家は多文化主義を取り入れているので、入国条件に公用語が課せられることもあり、言語プログラムが重視される（中島、2003a）。公教育においては国家の公用語が使用されることが多いので、その対策として、言語の補習やバイリンガル教育が挙げられる。

英語を共通語とするアメリカでは、1960年代後半以降「取り出し型」の言語補習として第二言語としての英語教育「ESL」に取り組み始めた（太田、2003）通常の授業時間中に、該当児童のみが通常学級から抜けて公用語補習を受けるものである。日本の小中学校も帰国子女や外国人の子ども等日本語を解さない児童生徒に対して「取り出し型」の日本語補習や、数は少ないが母語指導を行っている学校がある（村田、2001）。日本の多文化教育は「普通の日本人」が中核にあり、それに適合させるための「その他の子ども」に対する主なアプローチな「日本語の補習」である（中島、2003a）。しかし、これはあくまでもメインストリームの補完にすぎず、メインストリームへの同化推進の域を越えない。つまり、あくまでもメインとサブの関係があり、同化しきれない児童への補助をするだけのものである。

このように「取り出し型」では、授業を抜けて特別に補習を受けるということが劣等感につながるとして、アメリカでは教科内容を通じて英語を習得する「教科学習型 ESL」が開発された（太田、2003）。またオーストラリアでは多様な児童のニーズに応えようとし、生徒が嫌がる「取り出し型」から教師がクラスに入るサポート型の ESL に変更したケースがある（中島、2003b）。さらに、学校言語の習得と教科内容の習得という二つの目標を同時に達成するものとしてアメリカやカナダで「バイリンガル教育」が生まれた。カリキュラムの一部を公用語で、一部を母語で行うものである。これにより教科習得、公用語の習得、母語の維持の３つを目指した（深堀、2003）。オーストラリアの取り組み事例では、生徒の家庭言語であるイタリア語やアラビア語等の授業を必須科目として、母語の維持を試みた（中島、2003b）。

一方、問題は言語だけではない。学習様式、社会化のパターン、コミュニケーション様式、行動様式などの文化的相違に対応する教育が必要となる。したがって、家庭やコミュニティと学校間における文化的相違を理解し、その知見を学校教育の実践に活かすべきであるし、学校教育を学校の中だけのものとせず、広く社会というコンテクストの中で理解される必要がある（太田、2003）。日本の多文化教育は、在日外国人教育や国際理解教育を出発点にしているので、公教育の選抜性や学校文化を追求するのではなく、学校の受け入れ方や異文化理解にとどまっており、「普通の日本人」が異文化を理解して歩み寄る「国際理解教育」が主なアプローチである（中島、2003a）。それよりも一歩進んだ取り組みとして、太平洋に浮かぶハワイでは、ポリネシア文化と白人文化を中心に置

きながらも、すべての民族がそれぞれの文化を受容し、積極的な自己イメージと尊敬の念を認識させることを目的とし、移民の子どもだけではなく一般生徒も対象とし、ハワイ文化カリキュラムを取り入れ、地域社会に密着した実践を行っている（田中、2001）。

政治的に多文化主義を掲げるカナダは、1970年代までは欧州文化が主な関心だったので、多文化教育の中心も多様な文化や言語の教育であったが、1980年代以降マイノリティの増加によって差別が顕著になったため「平等」「公正」が中心の関心ごととなり、「偏見の除去」「公正な人種関係」のためのプログラムが主流となった。したがって、それまでマジョリティが独占していた教材の開発過程、教育行政官や学校職員の構成にも多文化化が進められた。しかし、その後多文化アプローチでは差別は是正されないとの考えから、「反人種差別教育」へと移行や融合していった。イギリス系が中心であるオンタリオ州では1995年、マイノリティの代表が教育の計画、実施、監視に能動的に関わることを定めた。オンタリオの中でもトロント地区教育委員会では、子ども、教師、家族、コミュニティの４つをキーパートナーとし、「学校教育」かあ「コミュニティ教育」へと拡大することを最重要課題の一つとした。コミュニティの資源を学校に引き入れることや子どもがコミュニティに入っていくことを奨励し、多文化教育にはコミュニティとの連携や協働が不可欠だとしている（岸田、2001）。

コミュニティそのものについて確立した定義はないが、ヒラリー（Hillary, 1955）は、一定の地域、共同体としての絆、社会相互関係の３つの共通する構成要素を含むものをコミュニティの定義としている。しかし単なる集団はコミュニティ参加を可能にする力を持たないので、コミュニティ参加を成功させるためには組織化が不可欠で、小学校には通常 PTA（Parents and Teacher's Association）組織が存在し、実際のコミュニティ参加の担い手となる（鈴木、2010）。校区住民全般や PTA メンバーにはもちろん児童の保護者も含まれるが、個々人の各子弟に対する教育支援と共同体として学校に対する教育支援とは性質が異なる。さらにコミュニティ参加による学校運営を成功させるためには、住民組織に活動の主体としての自覚が必要である。また教育の質の向上は、既存の政府の教育制度枠内でコミュニティ参加が行われた場合のみ見られる。

野入（2003）は、広く社会との関係を鑑み多文化教育の対象をマジョリティにした場合、ナショナルアイデンティティの問題と多文化教育への抵抗があると述べている。イギリスの白人社会におけるナショナルアイデンティティは1870年代から1920年代にかけて成立し、白人の生物学的な優位性、世界共通語となった英語への卓越性が愛国主義と植民地支配をもたらした。白人地域では多文化教育への反感や抵抗や不寛容が1990年代まで存続したが、1988年以降はナショナルカリキュラムの中に多文化教育の理念と実践が取り込まれているが、根強い抵抗の根拠は、白人地域における抵抗は、マジョリティである白人は、多民族化の枠外にあり、白人は白人であることは当然の不可侵のない事実だという意識であるという。1980年代後半から始まったイギリスの白人地域の多文化教育実践は、人種主義を是正する現職教員研修、アジア言語入門の開講、高等教育のための保護者援助、教科書に含まれている偏見に対する批判的視点、多文化歴史学習、ダンスや打楽器実技、討論等が導入されたが、「世界の祭り」や「海外の食生活」等、人種問題等イギリスが抱える政治的問題から政治的問題から遠いほど抵抗が少なかった（野入、2003）。

このように、カナダやオーストラリアのような多文化教育先進国では、③社会変革を念頭に入れた制度的な取り組みを行っているが、イギリスや日本等の多くの国では、①（同化）適合教育や②民族学習（理解教育）にとどまっている傾向があるといえる。

ニューカレドニアが帰属するフランスでは、1960年代終わりまで移民に対して「同化」策を取り、

教育を「国民教育」として実践し、「取り出し型」のフランス語補償教育を設置した（吉谷、2001）。移民の定住化が顕著になった1970年代後半から移民の出身国の言語コースを設置して自国文化のアイデンティティを形成し、移民が祖国へ帰国することを期待した。しかしフランス生まれの移民二世三世が増えるにつれ、社会全体が多様化した1990年代から、フランスは国家の統合を図るため、教育をフランス化（国民化）するツールとして「同化」を促進しようとしたので、フランスの学校には「国民統合機能」と「世俗性原理（非宗教性）」の使命が課されることとなった（ibid. 2001）。そのため、フランスに生きる個人を対象とする統合教育するための教育政策を進め、マイノリティ民族として特別な扱いをせず、むしろ一つの国民を目指すフランスにとって異文化間を語ることはタブーとなった（ibid. 2001）。このような本国の方針の中、現在ニューカレドニアではどのような多文化教育が実践されているのだろうか。

３．ニューカレドニア

３．１　ニューカレドニアの概要

ニューカレドニアはオーストラリアの東部沖に位置し、東西の幅は40キロ、南北の長さは400キロの細長い本島と、その周辺に点在する離島で構成されている。日本からは南へ7,000キロメートルで、本島の面積は16,360平方キロメールで四国と同じ程度である（CDPNC, 2007a）。北のニューギニア、西にオーストラリア、南にニュージーランド、東はフィジーに囲まれた海域のちょうど中心にある（太平洋協会調査局、2001）。

気候は熱帯圏内にもかかわらず、平均温度は22度で酷暑にはならず年中を通じて快適である（太平洋協会調査局、2001）。雨季と乾季に別れ、雨季にはサイクロンに襲われるが、フィジーのハリケーンとは比較にならないくらい弱い。多少のデング熱は発生ものの、亜熱帯では通常多く見られ、200キロしか離れていないバヌアツにはある、マラリアや風土病がほとんど見られない。

本島の中央に標高700から800メートル程度の山が連なる一本の山脈が貫き、西沿岸はなだらかな丘陵地や低地であるが、東沿岸は切り立った崖が続く。首都ヌメアは西沿岸に位置し、人口の大半はその周辺である南西部に集中している。島の周りはオーストラリアのグレートバリアリーフに続く世界第２位の珊瑚礁に囲まれており、世界遺産に登録されている。地質はニューギニア島やニュージーランド島に類似している。岩盤層はニッケルの母岩であるムーマイトあるいはガルニーライトで、ニッケルは最も重要な鉱産資源である（辻村、2001）。今日でもカナダに次いで世界２位の生産量を誇り、世界の25％を占める。

したがって主要産業は、ニッケルを主体とした鉱物輸出と、珊瑚礁と穏やかな気候を活かした観光業である。2005年に訪れた観光客は日本29％、フランス28％、オーストラリア16％、ニュージーランド６％である（CDPNC, 2007a）。山地の多い地形と地質から農作物にはあまり向かないが、漁業は盛んで2003年の漁獲高はマグロ2620トンで、主な輸出先は日本である（CDPNC, 2007a）。しかし、根本的に産業の規模があまり大きくないニューカレドニアでは、役人、警察、教員のような公務員の雇用も非常に多い。

首都はヌメアで、行政区分は南部州、北部州、離島州の３つの地域に分かれる。人口のほとんどは、唯一の都市であるヌメアや国際空港を含み、本島の南３分の１を占める南部に集中している。特に白人やアジア人を始め非カナックの大半は南部に住んでおり、北部と離島の大半の住民はカナックである。

３．２　多民族地域ニューカレドニア

カナックには文字文化がなかったので、1774年イギリスのジェームス・クックが上陸する以前の史実記録がない（バンセル他、2011）。その後、ナポレオン三世の名を受けて、フランス軍が1853年、抵抗する先住民を武力で倒して占領し、「第四・第五共和政憲法」により海外領土として、ニューカレドニアのフランス領を宣言した（南野、2002）。1885年首都ヌメアに総督府を設立し、植民地統治を行った。1863年以降、フラナス本国から懲役囚を刑するための刑務地とされ、1893年に廃止されるまでの44年間、フランス本土から21,600人の囚人が送られてきた。1938年には収容されていた囚人全員が自由民となった。フランス本土からの自由移民も奨励したので、自由移民は1905年には13,000人に達していた。

1865年にニッケルが発見され、1874年から採鉱が始まった（上治、2001）。囚人たちは島のインフラ整備だけではなく、ニッケル鉱山での労働者としても労働を強いられた。囚人輸送廃止後は、ニッケル鉱山での代替労働者として、日本人、インドネシア人、仏領インドシナ人（ベトナム人）の移住が始まった。日本人の移住は1892年の600名を皮切りに、最終年の1919年までに約4000人が渡航した（太平洋協会調査局、2001）。1911年のアジア人は日本人が約1200人で最も多く、次いでインドネシア人1000人、ベトナム人はほとんどいなかった（CDPNC, 2007b）。しかし1919年以降は日本人人口は横ばいで、1920年以降インドネシア人とベトナム人の人口が急激に増えた。1936年のニッケル労働者はベトナム人49.9％、インドネシア人32.9％、白人15.5％、カナック1.7％であった（CDPNC, 2007b）。

フランス人が入植する以前、メラネシア系のカナックと呼ばれる先住民が５、６万人住んでいたと見られる（清野、2001）。しかし度重なる暴動と大量虐殺、伝染病の流行、風習の激変などにより先住民は1939年には29,178人まで半減した。一方でフランス政府は移民政策を奨励したので、フランス自由民16,127人、インドネシア移民8,818人、仏領インドシナ移民3,756人、日本人移民1,195人、フランス人以外の欧州人1,185人、その他の契約労働者1,280人の合計６万人となった（太平洋協会調査局、2001）。このようにして現在の多民族地域ニューカレドニアが形成されていった。

３．３　カナックの伝統文化

ニューカレドニアの文化はメラネシア圏に含まれるが、バヌアツ、ソロモン、フィジーなどの近隣の他の島々とあまり文化の共通点がない。ニューカレドニアはすっぽり珊瑚礁に囲まれているので、欧州人が侵入するまで、古来外からの侵入者が少なかった。また、ポリネシア人とは異なり、カナックは航海術がそれほど発達していなかったため、本島の人はほとんど移動しなかった（清野、2001）。一部ポリネシアからの移住もあったが、その文化の影響はほとんどなく、本島先住民も外来者の影響を容易に受け入れがたい性質を持っていた（太平洋協会調査局、2001）。このような外部との接触機会の欠如と外部からの影響の受容の低さが、ニューカレドニアの文化が近隣の島々の文化とあまり類似せず、独自の文化を作り上げたことの理由のひとつでる。ニューカレドニア内（離島も含む）でも海岸住民と山地住民の文化に差がなく、わずかな地域色を除けば、使用道具、風習、社会構成、宗教儀式等はほとんど同じであった（清野、2001）。一方で、言語は場所によって違い、カナックには28種類の言語と11の方言が存在するが、現在このうち少なくとも13言語が消滅の危機に瀕している（Moseley, 2010）。

伝統的な主食はタロ芋とヤム芋である。バナナは重要で、生食や似たり焼いたりする。ココナッツミルクは飲み物、果肉は食用である。さつま芋は常に食されている。他には、海藻類、きのこ類、

ハイビスカス樹皮の汁などがある。ニューカレドニアには野生獣が少ないので、はそれほど多くないが、狩猟、漁猟、家畜飼育により、翼足類、鼠類、鳥類、ウミガメとその卵を食べる。鶏卵や牛乳はあまり食さない。肉類は生で食べることはなく、必ず火を通して食べる。海にも川にも魚が豊富である。伝統的な調理法は蒸し焼きが多い。多くの場合、穴を掘って石を置き、火を焚いて石を熱して炉として、タロ芋、ヤム芋、バナナ、魚、鶏肉等をバナナの葉に包んで土や木の葉をかぶせるか、土製の壺に入れて木の葉で蓋をして、３時間ほど蒸し焼きにする。味付けはココナッツの実を削ったものやココナッツミルクを加えたものが好まれる。各家庭に調理用の穴がある。日中はさつま芋、椰子の実、果物を食す（清野、2001）。

４．ニューカレドニアにおける多文化教育

４．１　初等教育の概要

フランス政府は年間520億パシフィックフラン（約530億円）をニューカレドニアの教育システムに投入している（Rassemblement, 2018）。これは生徒一人あたり10万フラン（約11万円）に相当する。小学校は無償であり、教科書、ノート、文具等学習に必要なものは全て支給される（現地聞き取り、2018）。制服はない。一部給食も提供している。それに加えて政府は6215人の公立学校の教員を雇用しており、これはニッケル従業者に次いで二番目に多いニューカレドニアの雇用部門となっている（Rassemblement, 2018）。

2018年の初等教育から高等教育までの全生徒数は67060人で、公立50277人、私立16783人である（SEP, 2018）。うち小学校（５年）の児童数は34394人（公立26877人、私立7517人）で、学習者全体の半数以上に当たる。中高校（７年）の生徒は30469人である。小学校は無償義務教育なので、ほぼ全員が就学しているといえるが、進学者は減少している。教育機関の75％は公立なので、大多数は公立学校が教育を担っているといえる。

地域的には、学習者数75.2％で南部に集中している。北部が17.6％、離島が7.2％である（SEP, 2018）。うち小学校児童数は、南部24646人、北部6946人、離島2802人である。南部では小学校のうち公立学校が83.2％を占めるのに対して、北部では67.8％、離島では59.7％と比較的低く、カナックの多く住む地域で私立学校が公立学校の補填をしていることがわかる。

４．２　カリキュラム構成と地域学習に関する方針

小学校は６歳から11歳までが対象で、公立学校は共学で無料で義務教育である。フランス本国と同様の学校制度が導入されており、小学校は CP（準備クラス）、CE（低学年１）、CE ２（低学年２）、CM １（高学年１）、CM ２（高学年２）の５学年で、高学年３は中学校に編入されている。基礎教育カリキュラムは３年ごとのサイクルで構成されており、幼稚園３年が第１サイクル、CP（準備クラス）、CE（低学年１）、CE ２（低学年２）の３学年が第２サイクル、CM １（高学年１）CM ２（高学年２）と中学校１年の３年が第３サイクルである。日本同様、小学校教員は担任制で、音楽、図工、英語等の専門科目を除き一人の教員がひとつのクラスを受け持つ。

初等教育はフランス語と算数が優先科目で、読み書きそろばんの基礎知識が第一の目標とされる。日本の小学校１年生にあたる CP から、外国語や現地語の紹介が明記されている。小学校低学年にあたる第２サイクルでは、社会と図工や音楽のような情操教育、体育と道徳を学ぶ。小学校高学年の第３サイクルでは、これらの科目を深めるとともに、理科、技術、歴史と地理、芸術史を学ぶ。

学校は各個人の多様性を認め、認知領域の習得だけではなく、観察、実験／体験、感受性、想像力、創造力が発達することを目標とする（フランス教育省、2018）。方針なので抽象的な用語も多いが、概ね日本の初等教育の方針と似ている。小学校の学業評価は、学級ごとの教員の採点によるが、最終年度にのみ共通試験が実施される。

以上の政府の教育方針の中には、１年生から現地語の紹介は記載されているが、広くローカルコンテンツについては明記されていない。科目は国語、算数、理科、社会、図工・音楽・体育、道徳が明記されているが、総合学習のような時間が明記されていないことと、現地の生活に即したローカルコンテンツの入る余地や　方法等が明記されていない。

1998年の「ヌメア協定」はカナックの言語や文化を教育制度とより広い社会全般において支援することを約束し、1999年よりカナック言語は全レベルの学校において指導言語として承認された（Small, 2017）。４つのカナック言語が大学受験資格試験の科目に取り入れられるようになった。そのうち２言語はニューカレドニア大学の学部で教えられている。2007年、カナック言語と方言を様々な分野で促進するため、「カナック言語アカデミー」が設立された（Small, 2017）。現在、いくつかの小中学校では、カナック言語の教育を行っているが全ての学校ではない。

４．３　事例研究対象の小学校

実際の小学校では現状はどうなっていて、どのような指導が行われているのか調べるために、南部州のパイタ地区の小学校を事例として取り上げ調査した。

ニューカレドニアの３つの州には28の地区がある。パイタ地区はヌメア市の北に位置する人口25,000人程度のヌメアのベッドタウンである。事例選定の理由は、ヌメアから車で30分ほどの距離にあり、アクセスがよいこと、人口構成がニューカレドニア全体と同様で、カナック４割、白人３割、残りはポリネシアン、インドネシア人、バヌアツ人、ベトナム人等なので、ニューカレドニアの縮図のような社会経済背景であること、28地区（34394人）の中で特出しているヌメア（11228人）以外の中間都市５地区（平均2664人）の中で小学校児童数が平均的であること、公立私立の割合がニューカレドニア平均に近いことである。

2018年、パイタ地区の小学校児童数は2845人で、28地域の中で４番目に多い（SEP, 2018）。うち2200人は公立小学校で77.3％を占める（ニューカレドニア平均78.1％）（SEP, 2018）。パイタ地区には公立小学校が６校、幼稚園６校があり、中心部（１校）、北部（１校）、村（４校）の３つの地域に分かれる（Province sud, 2018）。公立小学校の規模は、５学年の全校児童数は133人から307人までの平均222.5人である。中心部と北部は比較的小規模だが、村の４校は250人前後でほぼ同じ規模である。学級数は６から14までで、村はだいたい１学年２学級の10学級である。教員数は単式学級のため学級数と同数で、一校当たりだいたい10人程度である。１学級の児童数は25人以下に抑えられている。１学年当たりの児童数は中心部と北部の２校が25人程度で１学年１学級ずつ、村の４校が50人程度で１学年２学級以上である。

この６校のうち１校で現地調査を行った。小学校は村役場近くの比較的地区の中心地にある。中庭を囲むように平屋の教室がこの字型に建っている。渡り廊下沿いにフランス国旗が上がっている。2018年度の全校児童は６歳から11歳までの257人で、１年生２学級49人、２年生２学級43人、３年生２学級48人、４年生３学級69人、５年生２学級48人で、11教室、担任教員11人と校長１名である。校長はカナック男性で、教員11人は男性２名、女性９名で、フランス人９名とベトナム人１名、カナックとの混血１名である。用務員兼事務員が３名、全員カナック女性である。

児童の民族的属性の傾向についても調べたかったが、前述のように「フランスに生きる個人を対象とする統合教育するための教育政策を進め、マイノリティ民族を特別な扱いをせず、むしろ一つの国民を目指すフランスにとって異文化間を語ることはタブー」とするとフランスの方針の下、民族別教育統計は禁止されているので、資料が存在しない。そこで、このうち４年生担当教員（フランス人男性）の聞き取りを行い、４年３組の児童の属性傾向を調べた。４年生は３学級あり、１組25人、２組25人、３組19人で編成されている。19人の内訳は、ポリネシアンが７人、カナックが５人、白人４人、混血３人だった。すなわちポリネシアンが37％、カナックが26％、白人21％、混血16％だった。ポリネシアンが多いのは、この学区がポリネシアン住民が多い地域なのだそうだ。

政府の教育方針は認知領域の習得だけではなく、観察、実験／体験、感受性、想像力、創造力が発達することを目標としているが、実験器具や楽器等必要な体験教材はあまり整備されていない。一方でネット環境やコンピューター、スクリーン等のITもののバーチャル機材は十分に整っている。

教材は、指定教科書の中から学校ごとに教員が選択できる。教科書は基本フランスのものだが、現地に関わるローカルコンテンツとしては、ニューカレドニアの地理と歴史の教科書が2007年に編纂され、現在もそれが使用されている。

４.４　伝統文化に関する実習

小学校教員は原則担任制だが、この学校では2018年度から新しいやり方を取り入れて、午後からは科目制をとり入れている。午前中（８時から12時まで）は担任が受け持ちの学級に優先科目のフランス語と算数を教えるが、午後（１時から３時半）は、各児童が希望の科目を選び、担任学級とは異なる学級編成となり、選んだ科目を受講する。つまり、午前中は担任学級にフランス語と算数を教えるが、午後は日替わりで違う児童に対して11人の教員がそれぞれ歴史、地理、理科、技術、英語、音楽、図工、体育、道徳等等の特定の受け持ちの専門科目を担当する。外国語は英語が１年生から導入されているが、この学校では現地語は扱っていない。

午後からの授業の中に、地域学習の科目が設置されており、地域や社会について学ぶ。近隣のカナックの村の協力を得て、2018年秋にタロ芋とヤム芋とサツマ芋を畑に植えさせてもらった。村のカナック男性が講師となって指導して、社会科を選択した児童が植えた。その収穫が2019年３月に行われた。

３月22日金曜日の午後１時から３時まで観光バス１台を借りて、低学年と高学年の２クラスとその担当教員２名（白人女性）、校長（カナック男性）、保護者３名（白人男性２名、ポリネシアン女性１名）が同行した。バスで約30分の学区内のカナックの集落に、芋の植え付けを教えてくれた村のカナック男性が待機していて、一同にタロ芋とサツマ芋とヤム芋の掘り方を教えた。保護者や教員の手を借りながら、児童は芋掘りをした。雨が少なく乾燥していたので多くの芋はまだ小さく乾燥していたが、ある程度の量の芋が収穫できた。

帰る前に、村に対して感謝を伝えるお礼の品を渡す儀式が行われた。本来長老に渡すのだが不在だったため、講師の男性に対して行われた。場所がなくて駐車場で行ったので、エンジン音がうるさくてあまり聞こえなかった。このような儀式はニューカレドニアの一般的な行事では常に行われるため、児童も通常のこととして慣れている感じだった。

収穫した芋はその次の金曜日に伝統的な調理法によって給食として提供される予定だったが、教員の病欠のため２週間後に延期されたので、私は参加することができなかったが、翌週に予定通り給食が提供された。調理は学校職員が行ったので、児童は食べるだけだった。また調理法も伝統的

なバナナの皮と熱した石の伝統的な蒸し焼きの調理方法ではなく、給食調理室でオーブン等を使った近代的調理方法で調理された。

この授業は選択科目のため希望者だけであるが、民族に関係なく様々な児童が参加し、保護者やコミュニテイの協働があった。つまり、現地のリソースパーソン等が学校教育に関わっていた。校長自らも同行し、リーダーシップを取っていた。芋掘りは、カナック特有の文化の習得というより、日本でもおなじみの芋掘り行事に似ていたが、街に住んでいる子供たちが田舎のカナック集落を実際に訪れ、博物館に展示されているようなトーテムポールや実際に人が居住している伝統的な家屋建築を目にすることは大きな価値があると思われる。また芋の作付けや伝統的な棒や手を使っての収穫の方法は、フランスの大規模農業のやり方とは大きく異なるので、これにも意味があると思われる。

４．５　PTA 会議

先述のように、多文化教育には組織化された保護者やコミュニティとの協働が欠かせない。事例小学校においても、保護者やコミュニティは PTA として組織化している。学校年度は２月から始まるので、今年度の第一回 PTA 会合が３月28日木曜日午後５時から６時まで小学校において開催された。初回なので、昨年度の収支報告、役員決め、今年度の行事予定が確認された。参加者は全校児童257名の保護者のうち11名（父親７名、母親４名）と、校長（カナック男性）と教員４名（白人男性１名、白人女性３名）と昨年度 PTA 会長（カナック男性）の総勢17名が出席した。保護者の民族的内訳はさだかではないが、半数が白人で、残りの半数がカナックとポリネシアンである。男女比も10名対７名でバランスがとれている。

まず、2018年度の会計報告があり、その後推薦や立候補など話し合いで役員が決まった。教員と保護者間にも民族間にも、特にヒエラルキーのようなものは見受けられず、フランクな話し合いがもたれた。白人の発言の方がその他の保護者よりも多かったが、それが民族性なのか個性なのかは不明で、少なくともあからさまな抑圧感は見受けられなかった。役員の内訳は、会長、副会長、書記、書記助手、会計、会計助手、アクティブ会員である。昨年度の会長はカナック男性であったが、今年度はポリネシアン女性になった。役員の内訳は日本の小学校と似ているが、アクティブ会員という項目も議事録に記録されたのは興味深い。つまり、延べ257名の保護者のうち、会議に出席している時点で、教育に関心があり積極的に参画してくれるという、コアメンバーとして認識されており、それが明確に記録された。

最後に、次回の会議日程が調整された。次回は８月３日に決定したが、会議参加者で決めたので、今年度はこのメンバーで学校運営を行っていくというコミットメントが感じられる。来ない保護者に対して不公平だと不満を言ったり、欠席裁判で役員をおしつけたりすることもなかった。延べ257名の保護者中11名しか参加していないので、全体としては関心のある保護者は少ないが、参加したコアメンバーはボランティアとして主体的に学校児童の教育を支援しようという前向きな姿勢が感じられた。

５．おわりに

2018年11月に独立を問う住民登録が実施され、フランス残留の結果にはなったが、票数はほぼ半数ずつで、カナックを中心とした抑圧感が社会には漂っている。そのような現状の社会情勢の中、

小学校では粛々と学習活動が行われている。実際に小学校において子供達が自尊心と自己肯定感をもてるような基礎教育を目指すべく、どのような形で多文化共生教育が推進され、地域学習が取り入れられているのかについて調査した。

フランス領であるニューカレドニアはフランスの学校制度が敷かれ、フランス語が公用語であり、一つの国民フランス人として教育が実践されているが、事例対象小学校では、リーダーである校長はカナック男性で、彼のイニシアチブの下、②の民族学習的な多文化教育が実践されていた。その運営には保護者やコミュニテイが参画支援しており、コミュニテイに根付いた多文化教育が実践されていた。しかしそれは、相互の文化を理解しようというもので、理解教育の域を超えない。一つの国民を意識するフランスの学校では「取り出し型」ではなく全児童を対象とし、一方で個人を重んじるので希望者のみを対象としている。民族性を問うのはタブーとされているため、「取り出し型」はない。それはある意味劣等感を持たせないという点で効果的かもしれないが、③社会変革型の批判的な思考を養ったり自尊心を芽生えさせたりする段階にはなく、異文化理解を目的とする「民族学習」に終始している。さらに、授業時間のうちのごく一部であり、しかも希望者だけなので、学校全体というわけではない。

独立闘争という政治的課題を抱えるニューカレドニアでは、「教育はフランスに生きる個人を対象とする統合教育であり、一つの国民を目指す」というフランスの教育方針の下、フランス国民教育がベースにある。一方、独立を迫る勢力と共生するため、多民族学習や母語の維持等を導入してメインストリームの学校教育の中に多文化的な選択肢を含むことによって、多文化の存在を否定するのではなく個々人の個性として多文化を認めていこうという方向性を辿っているように見える。平和と共生を追求する上で、それは有意義なことかもしれないが、そこにマイノリティの自尊心や批判的態度の育成という方向性は見えず、抑圧の中にわずかな彩りを与えるに過ぎない。むろん、カナック文化を否定して迫害し、同化を強要するという段階からは大きく前進しているが、絶対的な国民教育の中のわずかな民族学習だけでは異文化間のヒエラルキーは消えず、子供たちに自尊心や自己肯定感が芽生えることはあまり期待できないだろう。

参 考 文 献

日本語文献

天野正治（2001）「多文化社会における「共生」への教育」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版。

太田晴雄（2003）「学校言語を母語としない子どもの教育—アメリカの場合」中島智子著編『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店。

上治寅次郎（2001）「ニューカレドニア島における鉱床について」山下晋司、中生勝美、伊藤亜人、中村淳編『ニューカレドニア・その周辺』太平洋協会出版部。

岸田由美（2001）「カナダー社会の多様性と教育改革」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版。

清野謙次（2001）「ニューカレドニア及びロヤルチー群島民族誌」山下晋司、中生勝美、伊藤亜人、中村淳編『ニューカレドニア・その周辺』太平洋協会出版部。

鈴木隆子（2018）「教育とコロニアリティ ── 独立運動過渡期のニューカレドニア」『言語文化論究』No.41、55-77頁、九州大学大学院言語文化研究院。

鈴木隆子（2010）「コミュニティ参加と小学校改善－ミャンマーのマグウェイ郡を事例として」『国際協力論集』第18巻第１号、37-52頁、神戸大学国際協力研究科。
太平洋協会調査局（2001）「ニューカレドニア概観」山下晋司、中生勝美、伊藤亜人、中村淳編『ニューカレドニア・その周辺』太平洋協会出版部。
田中圭治郎（2001）「アメリカー多文化教育の実践と課題」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版。
辻村太郎（2001）「ニューカレドニアの地形」山下晋司、中生勝美、伊藤亜人、中村淳編『ニューカレドニア・その周辺』太平洋協会出版部。
中島智子（2003a）「多文化教育研究の視点」中島智子著編『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店。
中島智子（2003b）「オーストラリアの多文化教育と学校改革」中島智子著編『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店。
野入直美（2003）「多文化教育とナショナル・アイデンティティー」中島智子著編『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店。
バンクス（2006）「民主主義と多文化教育」平沢安政訳、明石出書店。
バンセル、ブランシャール、ヴェルジェス（2011）「植民地共和国フランス」平野千果子、菊池恵介訳、岩波書店。
平野千果子（2014）「フランス植民地主義と歴史認識」岩波書店。
深堀聡子（2003）「アメリカのバイリンガル教育—LEP 生徒のメインストリーム化に向けて」中島智子著編『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店。
船橋一男（2019）「多文化教育」木村元、小玉重夫、船橋一男編『教育学をつかむ』有斐閣。
南野森（2002）「ニューカレドニアに関する特例措置の合憲性と地邦法律の審査」『フランスの憲法判例』信山社出版。
村田翼夫（2001）「外国人子女教育 ── 帰国後の再適応問題を考慮して」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版。
吉谷武志（2001）「フランス ── 移民の教育から異文化間教育へ」天野正治、村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版。

仏語文献

Centre de documentation pedagogique de Nouvelle-Caledonie（CDPNC）（2007a）Geographie, cycle3, Nouvelle-Caledonie, Ouvrage collectif.
CDPNC（2007b）Histoire, cycle3, Nouvelle-Caledonie, Ouvrage collectif.
ISEE（2018）Population de la Nouvelle-Caledonie selon la communaute d’appartenance, aux differents recensements, document edite le 18/06/2018.
Ministere de l’education nationale（フランス教育省）（2018）Les niveaux et les etablissements d’enseignement, http://www.education.gov.fr/6/7/2018.
Pvrovince sud（2018）Effectifs 2018 Paita synthese 01/06/2018.
Rassemblement（2018）Pourquoi il faut voter non, Noumea.
Service etudes et prospectives（SEP）（2018）La population scolaire a la rentree 2018, Nouvelle-Caledonie.

英語文献

Freire, P.（2000）Pedagogy of the oppressed, New revised 20th-Anniversary Edition, Continuum, New York.

Hillary G. A.（1955）Definition of community: Areas of agreement, Rural Sociology, No. 20, pp111-123.

Moseley C.（2010）Atlas of the world's languages in danger, UNESCO.

Nieto, S. and P. Bode（2008）Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education, Fifth edition, Pearson.

Sleeter C. and C. Grant（1993）Making choices for multicultural education, Five approaches to race, class and gender, second edition, Merrill.

Small, D.（2017）Concise political economy of Kanak Culture and education in New Caledonia, Possibilities of postcolonial/decolonial theories for comparative and international education research in/for/from Oceania, Plenary at 45th annual conference of the Oceania comparative and international education society, 9-11 November, University of New Caledonia, Noumea.

Multicultural education in New Caledonia:

Adaptation of local contents in a case study primary school

Takako SUZUKI

New Caledonia is currently one of French overseas territories since 1853. It promotes the multicultural immigrating policies and contains lots of ethnic groups including Kanak, French, other Europeans, Polynesian, Vietnamese and Indonesian. This study aims to observe how multicultural and local contents are adopted in the education in such a multicultural society. It starts with a theoretical framework and practices related to the multicultural education. Consequently, it introduces the cultural background of the indigenous society in New Caledonia. Then it describes the current conditions and issues of the education through statistical documents followed by a case study held at a selected primary school. The case study includes school activities related to the local contents organized in the school such as field visits to an indigenous village, tasting of the local cuisine and PTA meetings. Analyzed along the theoretical framework of multicultural education, it is considered as the stage of multi-ethnic studies to gain the knowledge about the different culture. Parents and community members participated in the school activities and the contents were based in the local cultural practices. However, it remains in the stage to understand the different culture and does not seem to develop self-esteem and self-identification.