

A Comparative Study of Indigenous Education

—With a Focus on Indigenous Australians and Ainu People—

Takayuki Shimomura

The University of Sydney (PhD student)

Abstract

This paper analyzes educational differences between, and common issues affecting Indigenous Australians and Ainu People. In particular, it focuses on primary and secondary school situations. Historically, Indigenous Australians and Ainu people have various experiences in common; e.g. the notion of Terra Nullius, being called barbarians by government propaganda, a loss of population caused by introduced diseases and conflicts, government protection (control) policies and assimilation policies. Both of them have experienced some similar historical processes in the education made available to indigenous groups. This study analyses the educational histories of both and finds the similarities and differences throughout each history, and attempts to show how these similarities and differences have affected the present situation of both indigenous peoples.

Overall, through their histories, both indigenous groups had been treated terribly in education systems under government policy and control, during which the majority of society took advantage of indigenous people. Also, both indigenous peoples were obliged to lose much of their tradition and culture and change their way of life. The impact of these historical issues has shaped today's educational environment. The main similarity is both people experienced segregation and assimilation. However, the Japanization of Ainu people was aggressively carried out by the Japanese national government due to quick settlement and development of Hokkaido to defend the threat of expanding Russia.

In present days, to compare Indigenous Education Policies, the Federal and State Governments of Australia have Indigenous Education policies and a variety of programs which have been implemented for Indigenous Australians, however there are no particular government education policies for Ainu people in Japan. This is a key distinction between the education systems of Japan and Australia. Furthermore, the study has found that both indigenous people are exposed to not only threats of the host society but also the impact of globalization, they face difficulties to maintain and improve their culture in the education setting.

オーストラリア先住民と アイヌに関する比較教育研究

下 村 隆 之

シドニー大学 (PhD課程)

は じ め に

オーストラリア先住民¹⁾とアイヌに関する研究はそれぞれ多岐に渡っている。しかし、双方を比較した研究事例は多いとは言えず、未だ学術的に十分に開拓され研究された領域ではない。例えば、文化人類学等の領域ではかつてオーストラリア先住民とアイヌの人種的なリンク²⁾が研究されたこともあるが、相互に個々のものとして研究が深められて現在に至っている。教育分野では大きな研究事業として、1993年にジェームス・クック大学と北海道教育大学の共同研究がなされたが、その後今日に至るまで相互の先住民教育³⁾に関して類似点や相違点が十分に分析され検証されている状況であるとはいえない⁴⁾ (Loos and Osanai 1993)。本研究は、この両先住民の教育における現状や課題を歴史的背景も踏まえながら分析・検証し考察を深めている。また、教育分野の中でも特に初等・中等教育段階の公教育に重点をおいた検証をおこなう。

歴史的に比較すると両先住民は無主の地 (Terra Nullius) という概念、持ち込まれた病気や虐殺、争いによる人口減少、保護の名の下における強制移住や隔離政策、同化政策など共通する歴史的経験を経て現在の状況に至っている。このような類似した歴史的背景を持つ両先住民について相互の教育の現状を分析することは、互いの先住民教育に対する新たな示唆・提案を導き出す点で有効であり、それはまた本研究の期待することである。加えて、2国間の先住民教育研究を展開する中で、多文化主義および多文化教育との関連、そして動向分

- 1) 本稿は、アボリジニ (アボリジナル) とトレス海峡諸島民を、引用や政策名称、固有名、聞き取り調査の発言内容等を除き総称してオーストラリア先住民あるいは先住民と表記する。
- 2) 例えば、*National Geography* には次のような記述がある。「研究者の間では豊富でウェーブのかかった髪の毛と丸目の特徴からコーカソイドの祖先を持つという見識を持つ者もいれば、他方オーストラリアのアボリジニとの関係を主張する者もいる」(Hilger 1967: 268)。
- 3) 本稿における先住民教育とは包括的な概念である。つまり先住民側に立った格差是正や文化の主体的な尊重のみならず、非先住民側が先住民とその文化への理解や尊重を深めるための教育も含まれる。
- 4) 例えば、*Teaching Aboriginal Studies* の中には10章 Comparative Studies においてアイヌやサーミが紹介されているが、オーストラリア先住民との比較分析や検討はなされていない (Duncan and Grey-mornig 1999)。また、アイヌ文化研究会の調査研究においても、先進地事例としてアボリジニの現地調査の報告がされているが、アイヌとの比較研究はなされていない (アイヌ文化研究会 2002)。

析をおこなう。その上で、両国の先住民教育が近年のグローバル化に伴う多文化主義や多文化教育の変化の潮流の中で、どのようにリンクし位置づけられているのか考察を深める。

現時点でアイヌとオーストラリア先住民の間には、国土における居住領域や人口等に大きな差がある。先住民と多種多様な民族で構成されているオーストラリアでは、国勢調査(census)の中でエスニック・バックグラウンドやオーストラリア先住民の人口は算出されている。2006年の調査によると、先住民人口は469,000人である(ABS 2006 a)。一方、日本においては国勢調査でアイヌ人口は調査されていないため、国内の正確なアイヌ人口は不明である。しかし、北海道においては道庁がウタリ生活実態調査を7年間隔で実施している。2006年の調査では、アイヌ人口は23,782人である。ただし、調査は次の規定でおこなわれている。「[「アイヌ」とは、「地域社会でアイヌの血を受け継いでいると思われる方、また、婚姻・養子縁組等によりそれらの方と同一の生計を営んでいる方」とした。ただし、アイヌの血を受け継いでいると思われる方であっても、アイヌであることを否定している場合は調査の対象とはしていない」(北海道環境生活部 2006)。また、この調査では北海道外のアイヌについては調査されていない。故に、この調査上で明らかになる数値は限定的なものである。また、海外の文献には「ウタリ協会は実質的には80,000から100,000人のアイヌ人口があると見込んでいる」と記述されているものもある(Duncan and Greymornig 1999: 168)。したがって、両者には政府の統計による人口差等を含め様々な違いがあるため、両者を同等の立場においての比較は難しい。しかし、比較検証できる教育上の実態や課題は多く本研究はそこに主眼を置く。また、両者を並列対照にしたコンテキストの中で類似点や差異が抽出・比較検証される⁵⁾。特に比較研究の意義として、ボーダーレス社会を迎え人々の越境が加速し広範なコミュニケーションが展開されるグローバル社会の中では、単に個々の事象に着目した研究よりも、グローバルな視点での比較研究は近年重要性を増しているとも考えられる。

本稿は1. 教育史的背景の分析、2. 教育現状の分析、3. 教育現場の分析、4. グローバル化の影響と多文化教育との関連および動向分析、と展開される。また、比較検証を補足する上で、現地や電話等での聞き取りで得られた情報も含め分析を試みている⁶⁾。また、オーストラリアでは州・テリトリ名表記は略語を使用することが慣例となっているため、本稿でもそれを使用する⁷⁾。

5) この手法は、海外の比較研究者では一般的であるとともに重要性を増している。例えば、Bray and Lee は社会・経済的にも多様な東南アジアの国々を並列(juxtaposition)比較しながら、教育上の類似点や差異を抽出している(Bray and Lee 2001)。

6) 比較検証を補強するために、オーストラリア(2000年、2001年、2005年)および北海道(2006年)におこなわれた聞き取り調査のうち、本稿では連邦・NSW州政府教育省で得られたデータを使用している。アイヌの教育に関する聞き取りは、関係機関が集中している札幌を中心に実施した。本稿では、ウタリ協会、北海道教育委員会を通じて得られた情報を使用している。

7) NSW (New South Wales). QLD (Queensland). VIC (Victoria). SA (South Australia). WA (Western Australia). TAS (Tasmania). ACT (Australia Capital Territory). NT (Northern Territory)。

1. 教育史的背景⁸⁾

元来、両民族に共通な伝統的な社会での教育方法は、集落や部族を基本単位とする暮らしのなかで遊びや口頭文芸、あるいは狩猟採取、儀式などへの参加を通じて模倣されながら習得されるもので、学校のような施設によるものではない。

オーストラリアにおける白人の入植初期の段階では、あらゆる形態において先住民に対し学校による教育が施されることはなかった。最初の先住民のための学校が設立されたのは、1800年代初頭のNSWのパラマッタ（Paramatta）においてであった。これは政府の支援とともに建てられた学校で、オーストラリア先住民を文明化しキリスト教徒化する狙いがあった。この学校の目的は、先住民の若者を労働市場の最下層者として教育することで、そのために学校内の寮において若者を集団生活させ、家族やコミュニティの人々から遠ざけていた（Aspin 1996: 176）。その後も、複数のミッション系学校が設立されていくが、パラマッタの学校だけではなく、後に設立されたミッション系学校も長くは続かず、オーストラリア南東部のミッション施設は1850年にはすべて閉鎖されていった（Parbury 1999: 67）。この頃には開拓者たちは他の州に進出しつつあり、故に先住民学校の目的も徐々に薄れていったといえる。

一方、北海道では江戸時代には松前藩の進出および支配があったが、この時代にアイヌを教育する施設はつくられていない。最初のアイヌ学校は、1877年に開拓使が樺太アイヌの強制移住地・対雁に設置した教育所（翌年、対雁学校と改称）である。その後、1890年代以降、アイヌ学校の設置が北海道の内陸部に及んでいった。そして、「北海道旧土人保護法」による小学校の設置と「旧土人児童教育規定」によってアイヌ児童を対象とした独自の学校教育制度が成立するに至った（小川 1997: 7）。同様に、オーストラリアにおいても散発的になされた政府やミッション系学校の時代を経て、先住民教育は第2期目を迎えていく。1860～1940年代にかけて先住民を隔離するための保護区（Aboriginal reserves）が設置される時代になる。保護区の主な目的は、牧畜業者や農業経営者の活動が侵害されないように、先住民を一掃することにあった。そのための制度や細分化された差別的な法律をもちいて先住民は管理された（Lippmann 1994: 135）。

この時代の特徴は、原則的に分離教育（segregated schooling）をすすめていることである⁹⁾。両国に共通する点は、円滑な入植が進められるように先住民を強制移住させ一掃する

8) 両国とも、地域や州によって入植時期や開発規模に差異があることを留意しておく。したがって教育史上の主要な段階の分析である。

9) 当然ながら両国とも非先住民との共学もあった。しかし、教室の分離や二部制、名簿が分けられる等、実質的な別学で差別的な対応もあり、共学には非先住民保護者の根強い反対などもあった（小川 1997: 140; Partington 1998: 35）。

とともに、その移住先において先住民児童を低廉労働者として利用するための別学教育の学校が施されたことである。そのため、オーストラリアでは教育は3~4年の手習い作業(manual activities)が強調された(Cook 1995: 22)。同様に日本でも、和人(シャモ)よりも就業年数を少なくし、地理、日本歴史、図画を欠く一方で、男子には農業、女子には裁縫という実業科目を科していた(小川 1993: 134)。当然、両国の学校とも基本的に先住民言語を使用することは禁止され、先住民の文化や慣習を取り除くことが求められていたのである。

一方、オーストラリアでは金採掘者や牧畜業者が内陸へ進出することで、多くの混血児の存在が顕著になった。1900年代初頭になると、2人の純血(full-bloods)¹⁰⁾に対して、5人の混血(half-castes)の存在が明らかになった地域もあった(Fletcher 1989: 17)。この状況に応じ混血の子どもへの対策として、1910年頃より、幼少の頃から親から引き離して白人家庭や施設で養育することが始められ、その背景にはヨーロッパ人の血が濃いと、子どもたちにはより教育の利益がもたらされると考えられたことにある(Partington 1998: 39)。これは1970年頃まで続けられており、現在のオーストラリアにおいて「奪われた世代」(Stolen Generations)といわれ、1995年にはこの「奪われた世代」に関する国家調査がおこなわれた(HREOC 1997)。日本においても、単なる別学教育のみでなく、子どもを家族から引き離した場所で教育させる試みは、オーストラリアとの規模の違いはあるがなされていたのである。ただし、日本の場合は順調にはいかずこの試みは短期間で終了した¹¹⁾。

その後、両国とも1930年代から第二次世界大戦頃を契機として分離教育から同化教育へと移行していく。オーストラリアでは、1937年にはWAにおいて、同化政策が立法化され、類似した法律がNSW, QLD, SAにおいても成立した(Partington 1998: 43)。

しかし、その本質は先住民を下層労働者として利用することが目的で、同等のオーストラリア市民となることは想定されていなかった。教育は各州に権限があったため、同化政策で提供された教育の量や質は州によって異なっていた。例えば、SAでは先住民を一般コミュニティの生活に適応させるための準備段階と考えていた。VICでは、保護隔離政策を支持する保護主義者が強い影響力を持ち続けていた。NSWでは、先住民に対して教育の門戸を開くことが考慮されることや、白人の学校に出席することも試みられたが、非先住民側からの拒絶が強かった。したがって、かつて保護区で十分な教育的訓練を受けていないマネージャーが片手間にしていた教育を、教師が受け持つようになった点で多少の教育の拡充が試みられたが、これによって十分な訓練を受けた教師の不足が深刻になると同時に、共学校では

10) 表記(full-bloods, half-castes)は人権上の配慮もあり現在は左記の分類はされていない。研究上原典に沿って表記したが、差別を助長する意図ではない。

11) 子どもを含めアイヌの人々を家族から引き離し東京や札幌で教育することが試みられた。当初は100人規模で実施する予定であったが、実際には36人しか集まらず、病死や途中での帰郷が相次ぎ短期間で閉鎖された。集められたアイヌの人々は、成人が多いが10代の未成年も10名いる(廣瀬 1996)。

先住民に対する偏見が学校中に広がるなど新たな問題も生じた (Lippmann 1994: 137)。

他方、アイヌ教育においては 1922 年「旧土人児童教育規定」の廃止から 1937 年の「北海道旧土人保護法」改正によるアイヌ学校の全廃によって別学教育から制度上は「同一」になってきている。共学に移行していく背景には、アイヌ民族運動の高揚による権力側の対応という見解もあるが、アイヌ児童の出席率の向上などから分離教育の中でアイヌ民族の同化が概ね完了したとする見方が強い¹²⁾。しかしながら、オーストラリアの傾向と類似している点は、共学が差別や偏見を助長したことである。例えば、共学にすることによって学校がアイヌ児童に対する迫害の場と化し小学校を中途退学したアイヌは極めて多い点がある (小川 1997: 300)。

別学教育の中で日本では急速な同化がすすめられ、その上で共学へと移行していった点に対して、オーストラリアでは先住民の言語や文化を取り除き非先住民社会への同化は十分にすすめられていない上での転換となった。しかし、本来の同化とは完全にマジョリティ社会の一員として構成されることを意味する (Elise 1994: 144)。よって、両者に共通して差別や偏見が相当に残るかあるいは助長され、社会的に対等な立場になっていない点を考えるならば、本来の意味における同化教育は達成されたと判断することはできない。

その後、日本におけるアイヌ教育は共学の中で差別や偏見を含みながらも日本化への一途を辿っていく。したがって、アイヌ語を日常会話で十分に使用し儀式等の文化を十分に継承されたアイヌは日々減少していった。他方、オーストラリアでは、同化政策にかかわって統合政策 (Integration Policy)¹³⁾が徐々に導入された。やがてそれが多文化主義のものと多文化教育へ移行し、先住民教育においては自己管理政策の中で先住民による独立自営学校も設置されていった。

教育史全体としての日本の特徴は、同化教育が急速かつ強力に進められた点にある。この点に関して顕著な指摘がある。例えば「アイヌ自身も、そういう日本の強力な政策の中で、「自分たちはアイヌだからだめなんだ」と、なるべく血を薄めようと混血がなされていくわけです」(北海道大学 1988: 124)、あるいは「日本人のしぐさばかり先生は毎日の修身の時間に教えるのさ。そしたらやっぱりアイヌになりたくないという意識しか出てこない。子供の中に、ましてアイヌのものを着て行くとかね、そんなこと親がさせないし、既にもう

12) この点に関して、小川は複数の先行研究の事例を比較しながら検討しているが、「当該時期の先行研究の多くは、その実態の解明に及んでいないことを指摘できる。「近代アイヌ教育制度」の廃止はそれ以後アイヌ児童の教育とシャモ児童の教育とが制度上「同一」になり今日に至っているという位置を占めているにもかかわらず、この問題に関する研究の蓄積は乏しいと言わざるを得ない」(小川 1997: 303)と指摘している。

13) 統合政策は、しばしば同化政策と同等にみなされることがある。しかし、双方の重要な違いは、まず同化政策は、先住民文化は完全に価値がなく捨て去られるべきものとしてみなされる。一方、統合政策では文化の調和という点を考慮し先住民文化に価値を見いだしている (Hollinsworth 1998: 244)。

我々の親の時代、おじいちゃんの時代から、そういう意識で大きくなってから」(北海道大学 1988: 124)とあり、徹底的な同化の中でアイヌの文化はアイヌ自らも否定するほどに卑下していった点が確認できる。この背景には、ロシアの脅威から北海道を守るために急速かつ円滑な入植が求められ、アイヌの人々もその日本政府の強力な政策の中に取り込まれていった状況があるといえる。他方、国土面積の違いや入植の規模、速度等の違いもあり、オーストラリア全域では同化教育は徹底されるには至らなかった。むしろ先住民の親たちは自分たちも受けた白人の学校教育に対して強い否定意識もあり、積極的に子どもたちを学校へ通わせることはなかった。したがって、多文化主義へと移行したにもかかわらずオーストラリア先住民の就学率は低い。故に、彼らの同化は日本と比較して強力に進展することもなく、むしろ特に白人との接触が遅れた内陸部では自らの文化やアイデンティティは強く残されたといえる。

しかし、入植以降両国が先住民に対しておこなってきた行為や教育は、その主要な段階において類似しておりその目的は、社会の最下層低廉労働者として先住民を利用することにあった。そのために教育において、先住民の言語や伝統文化・慣習等は徹底的に排除されていた。極東の日本であろうと南半球のオーストラリアであろうと、それは入植者の民族的優越性と政治・経済力に基づいて展開され、これが現在においても社会・経済的な格差や現存する差別や偏見の温床となっているといえよう。また、両国の国の成り立ちや歴史に相違はあるが、基本的に教育を含め先住民に対する歴史上の扱いは同質のものであり、国土や入植の規模、周辺国との関係の違いが同化の強勢に差異を生じたと考えられる。

2. 教育現状の分析

前述したように、アイヌとオーストラリア先住民の双方とも歴史的に社会から阻害・隔離され、教育においても虐げられてきた経緯があるが、両先住民とも現代社会の中で教育に対する期待は大きい。例えば、アイヌ側では「今後、どのような対策が重要だと思いますか」という質問に対して、最も高かった回答が「進学の奨励、技術・技能の習得など子弟教育のための対策」が78.6%と最も多い(北海道環境生活部 2006: 38)。他方、多数のオーストラリア先住民の保護者は子どもたちの将来のためにも教育は不可欠とその価値を見いだしている。しかし、オーストラリア先住民保護者に見られる特徴は「子どもたちが学力や学歴の向上をしていくことと同様に先住民としてのアイデンティティを高めていくことの双方が確立できることを望んでいる」(Groome 1998: 182)という点である。したがって、彼らの文化やアイデンティティを取り去ってまで教育を受けさせたいという意識は強くない。また、遠隔地域では職を得るための手段としての教育に価値を見いだしていない先住民保護者も多い(Aspin 1996: 175)。

では、現在両国の公教育は如何なる先住民教育を展開し、先住民の教育に対する要請に込えているのであろうか。まず、文部科学省においてアイヌ教育に関する指針や方針など特別な教育政策は見あたらない。また、「北海道教育ビジョン（案）」（北海道教育委員会 2006 a）あるいは「これからの北海道が目指す教育について」（北海道教育委員会 2006 b）にもアイヌ教育に関する特別な文言はない。したがって、学校教育に関してアイヌ教育に関連する基本となる施策はないと考えられる。それ故に、アイヌ教育に関しては平成9年に制定された「アイヌ文化の振興ならびにアイヌの伝統等に関する知識の普及及び啓発に関する法律」、いわゆるアイヌ新法に関連づけられ実施される取り組みや人権教育の観点、教科教育あるいは総合的な学習等に関連づけて展開されている。また、ウタリ福祉対策の中で修学資金の補助が受けられるといった福祉政策に関連づけられる（北海道環境生活部 2005）。他方、オーストラリアでは国の教育政策として「国家アボリジナルおよびトレス海峡諸島民教育政策」（The National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy（AEP））が1989年に制定され、これを根拠に様々な教育プログラムが展開されている（DEST 2006）。また、教育の権限は基本的に州政府が担っているため、各州では独自の先住民教育プログラムを展開している。アイヌの福祉政策における修学補助制度と同様にオーストラリア先住民もアプスタディという一般オーストラリア人のためのオースタディとは別枠の修学補助制度がある（Centrelink 2006）。

一見すると、国策として先住民教育政策が展開されているオーストラリアの方が先住民教育が進展しているように判断できるが、その背景には様々な要因がある。確かに、人口の約2%程度を占めるに過ぎない先住民であるが、アイヌ民族と比較すると圧倒的な人口数があり、加えて先住民人口は日々増加している故の政治的パワーもある。しかし、最も大きな要因は、非先住民との様々な社会・経済的格差を背景にした教育格差である。アイヌが居住する市町村の高校進学率は98.3%で、うちアイヌの進学率は93.5%と差は4.8ポイントである（北海道環境生活部 2006: 7）。一方、オーストラリアで日本の高校に相当する非義務教育段階への就学率（Year 10-12）は75.3%で、先住民は39.5%とその差は大きい（ABS 2006 b）。さらに、格差は内陸部の遠隔地域に行く程拡大する。内陸部の状況は深刻であり、それ故に近年政府の先住民教育政策は、遠隔地域の格差是正へシフトしている傾向がある¹⁴⁾。

両者は類似した歴史的過程を経ているが、同化の過程には大きな差がある。オーストラリア先住民としての伝統や文化を色濃く残している地域には大きな教育的課題があると同時に、特に雇用の確保が十分にできない地域には学校教育に意義を見いだしていない保護者も多い。他方、アイヌ教育においても大学進学率となると全国平均の52.3%と比べ17.4%と

14) 例えば、1998年の全州先住民生徒の10-12学年までの就学率は32.1%で、一方遠隔地域の最も多いNTでは11.4%と格差は顕著である（MCEETYA 2000）。他にも学力格差の報告等を2000年前後に多く受けたことから、連邦政府は4年毎に組まれる教育予算のプログラムを遠隔地域に重点を置く改訂をおこなったと考えられる。

低く、教育面の格差が現在においても十分に解消されていないことが判断できる（文部科学省 2006 a；北海道環境生活部 2006）。この点に関して江川の調査では、例えば「子どもを大学までやろうという人が増えてきた。ただ地元にはあまり就職先がないせいか戻ってこない」（江川 2001：173）といった問題が地域社会の課題とも密接に関係している。また、アイヌ教育に関しては文化伝承など先住民としてのアイデンティティ確立のための教育よりも、ホスト社会で成功するための一般教育を望む声もある。例えば大黒の調査によれば、「文化法の廃止を望む。いまさらアイヌ語をどうする。それより英語でも教えてくれ」「アイヌ語にお金をかけないで、一般の教育にお金がほしい。アイヌ語は一部の人だけでやっている」（大黒 2001：153）とある。しかしながら、これらの意見には強力な強制的同化を強いられた歴史的背景と、未だ存在する社会・経済的格差に対する不満の裏に秘めた感情が見え隠れしているとも受け取ることができる。また、地域的には現存する根強い差別のため、自らの文化を体得することや表明することに対する強い抵抗感など様々な社会的背景に起因している上での発言であることも考えられる。

一方、様々な先住民教育プログラムを提供しているオーストラリアでは、代表的なプログラムとして教育科学訓練省の先住民教育プログラム（Indigenous Education Programmes (IEP)）がある。ここでは、①英語が第2言語となる先住民生徒へのプログラム、②家庭などにチューターが訪問し家庭教師をおこなう個人指導および少人数指導（Indigenous Tutorial Assistance Scheme (ITAS) Year 10, 11 and 12 Tuition）、③宿題ができる家庭環境がない子どものために、放課後の学校等で宿題の補助をするホームワーク・センター（Homework Centres (HWCs)）、④授業時間中に教師以外のチューターが生徒の学習補助をおこなう授業時間内指導（In-Class Tuition）、⑤保護者と学校の連携を促す保護者・学校パートナーシップ（Parent School Partnership Initiatives (PSPI)）、⑥遠隔地生徒のためのチュートリアルである遠隔地先住民指導（Remote Indigenous Students (RIS) Tuition）、など多様なプログラムがある（DEST 2005）。しかし、現行のプログラムは2005年に改訂されたもので、それ以前のプログラムとは違いがある。それは学力向上を促す内容にシフトしている点である。事例として、以前のプログラムであるアスパ（Aboriginal Student Support and Parent Awareness (ASSPA)）をあげる。これは、先住民保護者を日常の教育の意識決定と教育活動に参加させるためのプログラムである。具体的には、校長や教師を含み先住民コミュニティの保護者の中から役員を選出し、委員会を組織した上で文化活動等を計画・運営していた。その目的は、歴史的に社会から締め出され、教育においても差別や偏見を受け学校に対して否定的な意識が高い先住民の保護者を、学校活動に参加させ保護者の教育への意識と学校への参加意識を促すことであった。しかし、このプログラムは保護者・学校パートナーシップに継承されたが、以前のように文化交流等にアスパ委員会が自由に予算を利用できず、学力向上の計画に活用されることが求められるようになった（下村 2006）。

3. 教育現場の分析

現在のアイヌ教育は、基本的には各自治体や学校の自主性に任されている状況で、北海道を除く日本の各地域では学習される機会は多くないと思われる¹⁵⁾。また、北海道においても市町村や各学校の裁量に任されており、北海道教育委員会も各地域や個々の学校の取り組みまでは完全に把握していない¹⁶⁾。では実際に各学校の教育実践をサポートする機関は、アイヌ新法を根拠にして設立された財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構、北海道が設置・運営をおこなっている北海道立アイヌ民族研究センター、北海道のアイヌの人々によって運営されている社団法人北海道ウタリ協会、あるいは各地域の博物館等になる。北海道教育委員会は、1984年に小・中学校向けの指導資料を作成し、1992年には高等学校向けの指導資料を作成している。高等学校教育指導資料では、「アイヌ民族に関する学習は「内なる国際化」をすすめるうえでも大切なことである」（北海道教育委員会 1992）とした上で、「しかし、高等学校における指導は、必ずしも十分とはいえない。その一因として、適切な指導のための資料や教材が十分でないことがあげられる。教科書の記述内容についても、部分的、断片的であるなど、不十分な状況にある。これらのことに加えて、教師のアイヌ民族に関する認識が不十分であることなどから、実際の指導においても、取り扱いが消極的になる傾向がみられる」（北海道教育委員会 1992）としており、公教育においてアイヌ民族に関する学習が十分でないことを指摘している。同様に、アイヌ新法をもとに設立された財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構も、2000年に全国の学校や教育機関向けに指導資料を発行しているが、そこでは「1998年度の検討のなかでは、現時点でのアイヌ民族に関する教育の経験の蓄積はわずかであること」（財）アイヌ文化振興・研究推進機構 2000）としており、この指導資料および2001年に編集される副読本がはじめの第一歩に過ぎないことを述べている。

他方、国策あるいは各州の政策として先住民教育が確立しているオーストラリアでは、先住民教育は前述で紹介した先住民教育プログラム（IEP）からも判断できるように多面的なシステムが構築されている。学校教育の主たる権限は州政府にあるため、各州政府は独自の取り組みにより各学校の先住民教育をサポートしている。ここでは先住民人口の最も多いNSWを事例として検証する（ABS 2006 a）。NSWは、連邦政府よりも10年早く先住民教育政策である「NSW アボリジナル教育政策」（NSW Aboriginal Education Policy）を策定し

15) 中学・高校の社会（地歴公民）教科書においても、300ページ前後ある内容のうちアイヌ関係の情報は数行から10数行である（ヘンリ・百瀬 1995: 74）。

16) 北海道教育委員会を訪ねたところ、各地域により実態や特色が異なるため北海道として統一の基準を設けることや、各学校の取り組みをすべて把握することはしていないという旨の回答を受けた。（2006年8月11日）

ている。また、先住民生徒が多く在籍する学校にはアボリジナル教育アシスタント (Aboriginal Education Assistants (以下 AEA と略)) を配置している。AEA は、先住民で学校と子どもや保護者、あるいは地域先住民コミュニティの間に立ち、教育相談のみならず先住民教育が円滑におこなわれるよう教師や校長をサポートしている。つまり、地域先住民コミュニティと学校の橋渡しの役割を担っている。2005 年時点では、312 名の AEA が勤務している¹⁷⁾。アイヌ教育においても相談員が道庁とウタリ協会に兼務で 1 名雇用されているが、初任者研修等の教職員への研修等に従事しており、生徒に対する相談は実施していない。また、帯広と札幌にもウタリ教育相談員が各 1 名雇用されている¹⁸⁾。ただし、これらの相談員は学校配属ではないため、AEA と比較した場合直接生徒に接する機会は少ない¹⁹⁾。

次に州政府のカリキュラムとして、NSW では幼稚園から小学校までの「人間社会と環境」にオーストラリア先住民に関する内容が取り入れられ、他の「英語」、「算数」、「健康と体育」、「創造と実践芸術」、「科学と技術」の内容にもオーストラリア先住民の内容を取り入れられるようになっている。7-10 学年までの中等教育段階では、各選択領域に応じてオーストラリア先住民の内容が取り入れられる。さらにこの段階で、専門的な選択科目としての「アボリジナル研究」(Aboriginal Studies) も実施される学校がある。さらなる専門領域として、11-12 学年には大学入学資格に対応した「アボリジナル研究」がある。NSW では、このようにして幼稚園からオーストラリア先住民に関する内容が積極的に取り入れられている。当然、中等教育では「社会と文化」や「地理」、「現代史」等その他の科目にも部分的にオーストラリア先住民に関する内容は取り扱われるが、先住民に関する内容に特化した科目としては、それは「アボリジナル研究」に限定される (Board of Studies NSW 1999)。特徴は、歴史学習的な内容以上にアボリジナリティや土地権問題など先住民としての精神性や政治的課題など、現代の先住民を取り巻く環境や課題にも配慮されている点である。また、学習全体の 20~30% は調査・探求に割り当てられている。対照的に、前述した高等学校教育指導資料にはアイヌ民族の歴史・文化、基本的人権が取り扱われているが、例えばアイヌの先住権に関する問題や精神性など現代的課題や政治的課題には殆ど触れられていない。

制度的に構築されたオーストラリア先住民教育であるが、近年の状況は厳しい面も多い。「アボリジナル研究」では、州全体の選択者数は減少傾向にある²⁰⁾。加えて、AEA は先住民

17) NSW 教育省訪問 (下村 2006)。

18) 札幌ウタリ協会を通じてアイヌ教育相談員を紹介していただき 2006 年 8 月 30 日に電話にて聞き取りを実施した。なお市町村のウタリ教育相談員は調査時点でアイヌ教育相談員から教えていただいた地域と人数である。

19) 札幌市教育委員会『グループ研究委託及び札幌市中学校英語担当教員研究委託研究集録』平成 16 年度版には、ウタリ教育相談員と子どもたちとの楽器作りの授業が紹介されている。相談員は、アイヌ文化を広めることと生活にかかわる相談を受けることなどが業務であると紹介されている。

20) 1998 年では、11-12 学年合計で 1,114 名の選択者数が確認できるが、徐々に減少が進み 2005 年には総選択者数 595 名でおよそ半数の生徒である (NSW Department of Education and Training, 1998, 2005)。詳細は (下村 2007) 参照。

生徒数が増加しているにもかかわらず 1999 年以降増加しておらず、実質的な先住民教育の後退とも受け取れられる²¹⁾。他方、アイヌ教育はバックボーンとなる教育政策はなくオーストラリアの先住民教育と比較するならば制度的な脆弱性は否めない²²⁾。しかし、各機関との連携や取り組みは積極的におこなわれている部分も確認できる。例えば、札幌市教育委員会の報告書には、博物館学習を取り入れた体験学習や財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構の報告書にも様々な小・中・高の取り組みが報告されている²³⁾。特徴は、各教科における実践のみならず、環境問題との関連で総合的な学習や小学校での生活科に関連した取り組みが近年増加し、特に体験的な学習が活発に展開されている。この点に関しては、差別事象を事例とした人権学習や歴史学習に重点が置かれていた時代と異なり、近年の新たな傾向としてその特徴が確認できる（本田 1999）。ただし、昨今は総合的な学習の見直し論も盛んなため、時間をかけて定着してきた学習が今後失われていく可能性は存在する。

4 グローバル化の影響と多文化教育との関連および動向

オーストラリアは国策として多文化主義を採択し、そのもとで多文化教育を展開している。一方、日本は国家政策として多文化主義を採択していない。ただし、文部科学省の『文部科学白書』では「国際社会においては、子どもたちが・・・中略・・・広い視野を持って異文化を理解し、異なる習慣や文化を持った人々と共に生きていくための資質や能力の育成も重要となっています。」（文部科学省 2006 b）にみられるような多文化教育に関する言説は多く見られる。しかしながら、日本の多文化教育は、先住民族であるアイヌとの関連は薄く、特に近年はグローバル化に伴い増加している在日外国人児童の増加にリンクしている傾向がある²⁴⁾。

グローバル化の影響は様々にあるが、教育に関してはさらに次のような特徴を見出すことができる。①企業における効率性や生産性の基準や概念が学校教育にも取り入れられる、②子ども中心の学習から、経済と結びついた職業教育への移行、③教育の公的な良さは失われ、市場の商品としての位置づけが強まる（Stromquist and Monkman 2000：12-13）。この

21) 2001 年、2005 年の調査で州教育省に確認したところ、1999 年に 232 名（1998 年）から 312 名に増員されて以降 AEA の数は増えていない（下村 2006）。

22) この背景には、上述した点に加え、北海道に集住しているといった地域的特性のためアイヌの人々の意向が国家規模で反映されにくいことや、先住民教育を積極的に展開することによって民族意識が高まり土地の補償要求等の高まりを懸念するなどが考えられる。政府の中には先住民族の認定にもその懸念や消極的姿勢が見られる（毎日新聞 2008 a）。

23) 札幌市教育委員会、『グループ研究委託及び札幌市中学校英語担当教員研究委託研究集録』、平成 16, 17 年度、(財)アイヌ文化振興・研究推進機構、『普及啓発セミナー報告集』、平成 11-17 年度を確認。

24) 多文化教育に関しては、かつてはバンクスに代表されるような欧米に関する内容、近年はグローバル化の流れの中で増加する定住外国人児童を中心に扱った内容の文献が多い。

ような特徴から、①市場経済との結びつきが低い科目は重要性を失う、②市場経済との結びつきが低い教育手段は重要性を失う、③効率性のもとで読み書きや数学とそれに伴う学力テストが重視され、広い規模において女性やエスニックマイノリティ問題など社会的平等に関する教育内容は重要性を失う、などの傾向が指摘されている (Stromquist and Monkman 2000: 12-13)。また、言語の側面から見れば英語は現在「キラー言語 (Killer language)」と指摘されており、英語の支配と経済性から英語教育を求める圧力は他のマイノリティ言語の存在を脅かしているといえる (Skutnabb-Kangas 2000)。一方、グローバル化に伴う規制緩和や経済改革がもたらした既存の社会の崩壊は、反動として、宗教や民族を背景としたナショナリズムの台頭を生み、教育においても多様性よりも国家としての統一性を重んじる傾向が見られる (Miriam 1999: 87)。

オーストラリアでは、多文化教育と先住民教育は多文化主義社会オーストラリアの骨格として形成されている。しかし、近年多文化主義の変容が指摘されるとともに、言語政策の縮小にみられるような多文化教育の衰退が進んでいる²⁵⁾。先住民言語に関しても、政府は NT の二言語プログラムへの財政援助を廃止している (Schwab and Sutherland 2005: 199)。また、市場経済との結びつきが低い「アボリジナル研究」は、選択者数が減少し科目としての重要性を失いつつある。これらのことから先住民教育もその後退が確認され、グローバル化の影響の中でオーストラリア多文化主義の後退の動向に密接にリンクしているといえる。他方、日本では言説として多文化教育は叫ばれているが、その気運とアイヌ教育には密接なリンクはない。加えて、近年「外国人の子供たちへの教育施策が、十分な議論を経ずして消極的に展開する傾向が現れ、「国際理解教育」も英語教育の低年齢化を除けば、かつての勢いが失われつつある。」(馬淵 2006: 85) といった多文化教育の陰りも指摘され始めている。また、グローバル化に伴う英語教育重視の気運²⁶⁾の流れの中で、前述したようなアイヌ語教育よりも英語教育に趣をおく声も聞かれる。さらに、基礎学力向上を求める風潮の中で、総合的な学習や生活科などで築かれたアイヌ学習もカリキュラムの見直しや改編とともに後退する可能性がある。両国にみられる多文化教育の近年の特徴は、グローバル化の影響を大きく受けると共に、政権の右傾化・保守化の流れの中で、教育には国家としての統一性を重んじ、同時に経済性や効率性を優先しようとする意図が見え隠れしている。

25) 関根は、多文化主義予算を削減するハワード政権の特徴を「社会的強者の生活と文化・言語を保障する「経済合理主義的多文化主義」とし、強者に優しく弱者に厳しい多文化主義」と、多文化主義の変容を指摘している (関根 2005: 340)。永田は、多文化主義の後退と共に言語政策一般について「多言語主義の後退、英語オンリーよりの風潮が顕著になっている」と指摘している (永田 2005: 8)。

26) 英語教育に関しては、政府は英語教育の低年齢化、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール、あるいは英語特区など様々な計画を導入しているが、アイヌ語教育に関しては、平成9年のアイヌ新法以来、政府としての大きな規模での新たな取り組みは見られない。

5 結びにかえて

本稿では、教育における歴史的変遷も踏まえ、オーストラリアと日本における現代の先住民教育の分析を試みた。歴史的な類似点と同様に教育においては類似した背景がある一方で、同化の強勢には差があり日本ではそれが強力に押しすすめられた。しかし、両者に共通する点として分離教育や同化教育の傷跡は現在の教育にも大きな爪痕として残っており、社会・経済的な格差へと繋がっている。高校進学率においてアイヌはオーストラリア先住民ほどの顕著な格差はみられないが、大学進学率となると著しく低下する。したがって、教育面での格差は両者とも依然として解消されていないことが確認できる。教育政策として制度的に確立しているオーストラリアと比較すると、アイヌ教育の制度の脆弱性は否めない事実であるが、反面オーストラリアにおける格差は日本以上に大きい。またポリティカルパワーの違いもあるであろうが、その顕著なギャップがあるが故に確立された制度であるともいえる。それ故に、彼らのアイデンティティを尊重しながらもその格差を是正することがオーストラリア先住民教育の鍵になるといえる。しかし、近年の傾向は「アボリジナル研究」の選別生徒数の減少や先住民生徒数の増加にもかかわらず AEA 数が増加していないこと、あるいは先住民保護者の教育的意思決定を尊重したアスパプログラムが改定されたことなど、先住民教育の実質的後退と受けとめられる現象も確認でき、今後改善すべき課題は多い。

アイヌ教育に関しては、北海道教育委員会が自ら述べ財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構も指摘しているように教育の経験の蓄積は乏しい。また制度的な教育政策の脆弱さがある。まずは総合的な学習をはじめとして各教科での教育実践の蓄積が期待される。また、札幌の事例に見られるようにウタリ教育相談員がゲストティーチャーとして授業実践をおこなう取り組みもあることから、今後このような教育相談員が各地域においても配置されれば教育の向上が期待できる。加えて、相談員がオーストラリアの AEA のように学校に常勤するようになれば、さらにその教育的効果は期待できるであろう。しかしながら、近年両国とも多文化教育には、国益を求め国家としての統一性や経済性を優先する傾向が見られる。よって、多様で自主的な先住民教育が積極的に展開されることには疑問が残り、今後の先住民教育の行方には大きな課題が存在するといえる。また、両先住民ともかつてはホスト社会の脅威に、そして現在はそれに加えグローバル化といった大きな脅威の下に翻弄されているといえるであろう。

一方 2008 年に入り、両国政府の先住民に対する対応は幾分かの変化が見られる。オーストラリアでは長期政権であったハワード政権が終焉し、ラッド率いる労働党が約 12 年ぶりに政権を獲得した。ラッドはハワードがかたくなに拒否し続けていた先住民への謝罪を公的におこなった。そして、教育政策面では基本的に従来型の教育支援政策を継続しているもの

の NT の先住民に対する支援を強調するとともに、就学前教育支援の強調をしている（伊井 2008）。日本では、洞爺湖の G8 サミットに関連して、アイヌを先住民族として国会決議するとともに、有識者懇談会を設置し総合的な政策の確立に取り組むことが確認された（毎日新聞 2008 b）。G8 サミット直前には先住民サミットも実施され、アイヌ語の教育促進などを求める提言も作成された（毎日新聞 2008 c）。オーストラリアでは、前政権の先住民軽視の政策からキーティング政権時代に積極的に展開された先住民政策へ幾分か振り子のより戻しがあった印象が残る。日本においては 1997 年に新法を施行したもの、その後大きな政策的展開を欠いてきたが、北海道でおこなわれる G8 に合わせ対外的に体裁を整える必要に迫られての展開となった。両国とも先住民軽視の姿勢からの幾分かの転換であるが、教育を含めこれが短期的なものでなく長期的な施策として進展され、教育政策として成果があらわれることを期待したい。

文献リスト

- アイヌ文化研究会, 2002, 「民族政策の先進地事例からアイヌ文化の総合的振興のあり方の調査研究」, 財団法人アイヌ文化振興・研究推進機構編『アイヌ関連総合研究等助成事業研究報告第 2 号』.
- Aspin, Lois J, 1996, *Focus on Australian Society*, 2nd ed., Melbourne: Longman Australia Pty Limited.
- Australian Bureau of Statistics (ABS), 2006 a, 3231.0 — *Experimental Projections of the Aboriginal and Torres Strait Islander Population, 1996 to 2006*.
- Australian Bureau of Statistics (ABS), 2006 b, 4221.0— *Schools, Australia*, 2005.
- Board of Studies NSW, 1999, *Aboriginal Studies Stage 6 Syllabus 1999*.
- Bray, Mark and W. O. Lee, 2001, “Education and Political Transitions in East Asia: Diversity and Commonality”, Mark Bray and W. O. Lee eds, *Educational and Political Transition: Themes and Experiences in East Asia*, Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Centrelink, 2006, *ABSTUDY*.
- Cook, Trevor, 1995, *Black on White: Policy & Curriculum Development in Aboriginal Education*, Epping New South Wales: Human Factors Press.
- Department of Education, Science, and Training (DEST), 2005, *Indigenous Education Programmes Provider Guidelines 2005–2008 Part A*.
- Department of Education, Science, and Training (DEST), 2006, *The National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy (AEP)*.
- Duncan, Alan and Stephen Greymornig, 1999, “Comparative Studies”, Rhonda Craven ed, *Teaching Aboriginal Studies*, 163–182.
- 江川直子, 2001, 「白老町アイヌ民族の生活構造と文化」, 松本和良・江川直子編『アイヌ民族とエスニシティの社会学』, 学文社, 161–184.
- Elise, Sharon, 1994, “Assimilation: The United States”, Frank Magill ed, *Survey of Social Science: Sociology Series Vol 1. 1–442 A-Culture and Language*, Pasadena California, 141–146.
- Fletcher, J, 1989, *Clean, Clad and Courteous, A History of Aboriginal Education in New South Wales*, Carlton NSW: Southwood Press Pty Ltd.
- Groome, Howard, 1998, “Education: The Search for Relevance,” Colin Bourke, Eleanor Bourke and Bill Edwards eds., *Aboriginal Australia*, 2nd ed., St Lucia Queensland: University of Queensland Press, 168–188.
- ヘンリ, スチュアート・百瀬響, 1995, 「社会科教科書のアイヌに関する記述」, 青柳真知子編, 『中

- 学・高校教育と文化人類学』, 大明堂, 41-78.
- Hilger, Mary Inez, 1967, "Japan's "Sky People," the Vanishing Ainu", *National Geography Vol. 131, No. 2.*, Washington, D. C: The Journal of the National Geographic Society, 268.
- 廣瀬健一郎, 1996, 「開拓史仮学校附属北海道土人教育所と開拓史官園へのアイヌの強制就学に関する研究」, 北海道大学『北海道大学教育学部紀要 72 号』, 90-119.
- 北海道大学, 1988, 「アイヌ教育史 - 教育史学会コロキウム「アイヌ教育史」の記録-」, 北海道大学『北海道大学教育学部紀要 51 号』, 89-134.
- 北海道環境生活部, 2005, 『平成 17 年度 環境生活行政の施策概要』.
- 北海道環境生活部, 2006, 『平成 11 年 北海道ウタリ生活実態調査報告書』.
- 北海道教育委員会, 1992, 『高等学校教育指導資料「アイヌ民族に関する指導の手引き」』.
- 北海道教育委員会, 2006 a, 『北海道教育ビジョン (案)』.
- 北海道教育委員会, 2006 b, 『これからの北海道が目指す教育について』.
- Hollinsworth, David, 1998, *Race and Racism in Australia*, 2nd ed., Katoomba New South Wales: Social Science Press.
- 本田優子, 1999, 「アイヌ民族に関する教育の現状と課題」, (財) アイヌ文化振興・研究推進機構『普及啓発セミナー報告集』平成 11 年度, 136-138.
- Human Rights and Equal Opportunity Commission (HREOC), 1997, *Bringing Them Home*, Canberra.
- 伊井義人, 2008, 「オーストラリア・新労働党政権下における教育政策」『第 44 回日本比較教育学会発表配布資料 (東北大学)』.
- Lippmann, Lorna, 1994, *Generations of Resistance: Mabo and Justice*, South Melbourne: Addison Wesley Longman Australia.
- Loos, Noel and Takeshi Osanai, 1993, Noel Loos and Takeshi Osanai eds, *Indigenous Minorities and Education: Australian and Japanese Perspectives of their Indigenous Peoples, the Ainu, Aboriginal and Torres Strait Islanders*, Tokyo: Sanyusha.
- 馬淵仁, 2006, 「多文化教育の行方ービクトリア州を中心として」, オーストラリア学会編『オーストラリア研究第 18 号』, 筑波書房, 83-96.
- 毎日新聞, 2008 a, 『アイヌ民族: 「先住民」国会決議案まとまる 政府, 将来の補償懸念』5 月 24 日朝刊.
- 毎日新聞, 2008 b, 『アイヌ民族: 「先住民」初の国会決議, 衆参両院で採択』6 月 6 日. <http://mainichi.jp/photo/archive/news/>
- 毎日新聞, 2008 c, 『先住民サミット: 権利尊重求め, G8 に提言へー閉幕』7 月 5 日北海道朝刊.
- Ministerial Council on Education Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), 2000, *National Report on Schooling in Australia 1998*.
- Miriam, Henry, 1999, *Working with/against Globalization in Education*, *Journal of Education Policy* 14(1), London; Philadelphia: Taylor & Francis, 85-97.
- 文部科学省, 2006 a, 『学校基本調査』.
- 文部科学省, 2006 b, 『平成 17 年版文部科学白書』.
- 永田高志, 2005, 「オーストラリアの言語政策の現在」『近畿大学文芸学部論集『文学・芸術・文化』第 16 巻第 1・2 号合併号 (通巻第 37 号)』
- NSW Department of Education and Training, 1998, *Statistical Bulletin School and Students in New South Wales, 1998*.
- NSW Department of Education and Training, 2005, *Statistical Bulletin School and Students in New South Wales, 2005*.
- 小川正人, 1993, 「学校教育は生活文化破壊のプログラムだった」, 石井慎二編『別冊宝島 EX アイヌの本』, 宝島社, 133-135.
- 小川正人, 1997, 『近代アイヌ教育制度史研究』, 北海道大学図書刊行会.
- 大黒正伸, 2001, 「アイヌ民族の日常的リアリティ - 白老町と門別町の調査から」, 松本和良・江川直子編『アイヌ民族とエスニシティの社会学』, 学文社, 134-156.

- Parbury, Nigel, 1999, “Aboriginal Education : A History” Rhonda Craven ed, *Teaching Aboriginal Studies*, St Leonards NSW : Allen & Unwin.
- Partington, Gary, 1998, “In Those Days it was that Rough : Aboriginal and Torres Strait Islander History and Education”, Gary Partington ed, *Perspectives on Aboriginal and Torres Strait Islander Education*, Katoomba NSW : Social Science Press.
- 札幌市教育委員会, 2005-06, 『グループ研究委託及び札幌市中学校英語担当教員研究委託研究集録』平成 16, 17 年度版.
- Schwab, Jerry and Dale Sutherland, 2005, “Education and Training”, Bill Arthur and Frances Morphy eds, *Macquarie Atlas of Indigenous Australia : Culture and Society Through Space and Time*, Macquarie University : The Macquarie Library Pty Ltd.
- 関根政美, 2005, 「多文化国家における移民政策のジレンマ」, 日本社会学会編『社会学評論 222 Vol. 56, No. 2』, 有斐閣, 340.
- 下村隆之, 2006, 「オーストラリアの州政府が展開する先住民教育の課題ーニューサウスウェールズ州におけるアボリジナル教育アシスタント (AEA) を事例として」, オーストラリア研究紀要編集委員会編, 『オーストラリア研究紀要』第 32 号, 追手門大学オーストラリア研究所.
- 下村隆之, 2007, 「オーストラリアの公民科領域科目「アボリジナル研究」ーその特徴と課題」, 公民教育学会編, 『公民教育研究 Vol. 14』.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 2000, *Linguistic Genocide in Education — or Worldwide Diversity and Human Rights?*, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stromquist, Nelly and Karen Monkman, 2000, “Defining Globalization and Assessing its Implications on Knowledge and Education”, Nelly P. Stromquist and Karen Monkman eds, *Globalization and Education : Integration and Contestation Across Cultures*, Lanham Md. : Rowman & Littlefield.
- (財) アイヌ文化振興・研究推進機構, 2000, 『アイヌ民族に関する指導資料』.
- (財) アイヌ文化振興・研究推進機構, 2000-06, 『普及啓発セミナー報告集』, 平成 11-17 年度.