

Characteristics of Regional Education Policy for the Torres Strait Islander People

—Some unique features of State and Commonwealth policy—

Yoshihito Ii

Fuji Women's University

Abstract

The aim of this paper is to clarify the characteristics of government education policies for the Torres Strait Islander people since the 1980s to the present, and to compare them to the related Commonwealth education policies for Indigenous Australians. In the middle of the 1980s, Torres Strait Islander Regional Education Consultative Committee (TSIREC) was established by the representatives of the Torres Strait Islander people in order to submit their own educational demands to the government. They insisted that they needed for their children to receive the same levels of school education to others in Queensland as well as to maintain their own 'traditional' culture. This means that Islander people at that time recognized school education as a tool to obtain a ticket for 'social success' in Australia and to maintain their tradition.

This attitude of Islanders to school education has been changed under the influence of the Commonwealth education policies which primarily aims at improving educational outcomes of all students especially Indigenous ones. They had a new regional education policy which was developed by the coordination between the state education department and the TSIREC in 2006 and initiated educational reform targeted to improve their students' low educational achievements. This policy encouraged Islanders not only to commit to develop the policy but also to share the responsibilities for the outcomes with Queensland and Commonwealth governments. Therefore Islander people have regarded school as a place where they attain basic skills needed in the mainstream of Australian society.

However, as a slogan of 'Yumi' education in the policy, Islander people do not consider the either objective to be important. Yumi is a Creole word which means 'you and me'. Islander people need to receive the respect to their 'tradition' from other Australians as well as to learn skills and knowledge which Australian mainstream society requires.

オーストラリア・トレス海峡島嶼民を 対象とした教育政策

——連邦レベルの政策との関係性を視点として——

伊 井 義 人

藤女子大学

はじめに—研究の目的

日本では2007年度以降、全国学力調査が実施されている。文部科学省が序列化の危険性を指摘する中、新聞紙上では、都道府県ごとの国語・算数（数学）の平均得点の順位に関する記事が賑わいをみせている。本稿が扱うオーストラリアでも、1990年代中頃からリテラシー・ニューメラシー技能¹⁾を中心にした、全国的なベンチマーク（最低基準）が設定され、その基準に達していない児童・生徒を明確化するための試験が全（準）州で実施されている。このような全国規模の学力調査は、公教育やその成果に対する政府のアカウントビリティ意識の高まりを反映している。両国における新聞をはじめとするマスコミは、これらの調査結果に関し、序列化に一定の配慮は示しつつも、時にはセンセーショナルな記事を公表することもある。特に教育成果が振るわなかった地域は、手厳しい世論の反応に晒されることを、覚悟しなければならないのである。

日本とオーストラリア両国における学力調査の結果の共通項の一つに、遠隔地にある地域の教育成果が振るわなかった点があげられる。日本においては沖縄や北海道が、オーストラリアでは、北部準州やクイーンズランド州北部のトレス海峡島嶼地域がそれに該当する。筆者は北海道の大学に勤務し、かつ、ここ数年来トレス海峡島嶼地域を研究フィールドとしているため、この共通点に特に関心をもつに至った。そこで本稿では、トレス海峡島嶼地域に焦点を定め、学力低迷を打開するための手段として実施されてきた、教育政策の分析を行いたい。

同地域には、トレス海峡島嶼民と呼ばれるオーストラリア先住民が多く居住する。オーストラリア先住民を対象とした諸政策では、とかく本土に多く居住するアボリジナルの支援に焦点があてられがちである。アボリジナルと比較すると、島嶼民は、同国におけるオーストラリア先住民の中でもさらに少数派なのである。オーストラリアにおける全国学力調査で

1) リテラシーとは「読み」「書き」「綴り」、ニューメラシーとは「数的な運用能力」を示している。

は、「全国」「非英語母語話者」「先住民」などの属性別に、それぞれの分野の平均点が公表される。つまり、各属性間の学力格差が明確に示されているのである。そこで明らかになるのが「先住民」とそれ以外の属性間の学力格差である。先住民生徒の基礎学力が他の生徒のそれよりも低いことは、長年指摘され続けてきたことである。また、先住民生徒の学力低迷は、地域全体の学力の平均値に影響を及ぼすこととなる。そのため、地域ひいては全国の学力を引き上げるために、先住民の学力向上が重要視されるのである。このような考え方は、人口の大部分が島嶼民であるトレス海峡島嶼地域においても例外ではない。

島嶼民をはじめとする先住民生徒の学力低迷の原因として、これまでも、生徒の大部分が英語を母語としない言語環境、本土からの遠隔性という地理的条件などが指摘されてきた。また、ナカタ (M. Nakata) やオズボーン (B. Osborne) らを中心に、島嶼民を対象とした教育政策を分析した論稿も発表されている²⁾。特にナカタは、島嶼民で最初の博士号取得者であり、自らの教育経験を交え、彼(女)らが抱える教育課題やそれを解決する方策を適確に示している。

教育政策は、その対象となる地域や人々が抱える問題を解決することを目的に策定される。しかし、また同時に、その時代の政策動向から影響を受けているのも事実であろう。ここから、島嶼民を対象とした教育政策も、地域特有の教育課題だけではなく、オーストラリア全体の教育動向を無視することはできない。

そこで、本稿では、「先住民全体を対象とした教育政策」と「島嶼民を対象とした政策」を比較しつつ、トレス海峡島嶼地域の教育政策の特色を明らかにしたい。もちろん、その特色を明らかにすることのみで、教育成果の向上を目指す政策の是非を判断するはできない。しかしそれらの分析を通して、策定者の地域の教育課題の捉え方やこれまでの政策で不十分であった点を提示することにより、同地域における成果低迷の原因を明らかにする一助としたい。

1. トレス海峡島嶼民を取り巻く教育状況

(1) 地理的・社会的状況

トレス海峡島嶼地域には、島嶼民が居住している17の島がある。これらは、北西部諸島、西部諸島、中部諸島、東部諸島、内部諸島の五つの地域に分けられる。北西部の島々は、オーストラリア本土よりも、パプア・ニューギニアの方が距離的に近いため、国境線が

2) Martin N. Nakata, *Constituting the Torres Strait Islander: A Foucauldian Discourse Analysis of the National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy* (unpublished), 1991, James Cook University of North Queensland.

Barry Osborne, *Around in Circles or Expanding Spirals?: A Retrospective Look at Education in Torres Strait, 1964–2003*, *The Australian Journal of Indigenous Education* (Volume 32), 2003.

引かれた現在でも、人や物の行き来が頻繁に為されている。また、これらの地域区分はたいへい、各地域で使用されている第一言語の区分とも重なっている³⁾。多くの島嶼民にとって英語は、第二・第三言語である。そのため、彼（女）らの多くは、学校での唯一の教育言語である「標準オーストラリア英語」(Standard Australian English) を習得することが求められるのである。

島嶼民は、もともとメラネシア系の人々であるとされている。つまり、海上交易などを介して、トレス海峡島嶼地域に定住した人々である。そのため、この地域は、北のメラネシア系文化と南のアボリジナル系文化との遷移地帯と定義づけられている。ダンスなど島嶼民の「伝統」文化もメラネシア地域やオーストラリア本土のアボリジナルの影響を受けている。

島嶼民が、本格的に西洋人と接触するのは、19世紀半ばからである。それ以降は、真珠貝採取業や伊勢エビ漁による労働者移民の増加、さらにはキリスト教の布教、それらに伴う植民地行政の導入などが、島嶼民の伝統文化に影響を及ぼしてきた。同地域に流入する移民の多様性から、この地域はかつて「太平洋のはきだめ (sink of Pacific)」と呼ばれていた⁴⁾。そのため、歌やダンスを中心とする島嶼民の伝統的文化は、その後のアジア系・西欧系労働者との接触を含め、同地域の多様性受容により構築されたといえる。これらの多文化状況は、学校が教育活動を実践する際、様々な背景を持った人々に対する配慮を必要とし、またその実施自体が多様なエスニック・コミュニティとの連携なしには困難であることを示している。

2006年の国勢調査によると、オーストラリア全人口に占める先住民の割合は2.5%である。そして、全先住民人口に占める島嶼民の割合は10.3%に過ぎない⁵⁾。しかし、トレス海峡島嶼地域の地域住民全体に占める島嶼民の割合は82.8%となっている⁶⁾。ここから、島嶼民は、オーストラリア全人口及びオーストラリア先住民の中では「マイノリティ」に位置づけられるものの、トレス海峡島嶼地域においては数的に「マジョリティ」である。このような人口構成も、多文化状況と同様に同地域の学校教育に影響を与える重要な要素の一つとなっている。

(2) 学校教育の現状

1970年代初めに本土に居住するアボリジナルの教育が、各州で教育省 (Department of Edu-

3) 島嶼民の主要言語は、メリアム (Meriam), カララガウヤ (Kalalagaw ya), カラカワウヤ (Kalakawau ya), トレス海峡クレオール (Torres Strait Creole, Yumplatok), 英語である。

4) 松本博之「トレス海峡諸島民」『世界の先住民民族—ファースト・ピープルズの現在—09 オセアニア』(綾部恒雄監修) 明石書店, 2005年。

5) Australian Bureau of Statistics, Population Distribution, Aboriginal and Torres Strait Islander Australians, 2006, Table 1. トレス海峡島嶼民には、アボリジナルと島嶼民の両者として、自らを認識している人も含んだ数値を合算している。

6) Australian Bureau of Statistics, 2006 Census Community Profile Series : Torres Strait Indigenous Region (Indigenous Profile), 2007, Table 1.

cation) の管轄へと移行される中、トレス海峡島嶼民に対する教育は、1984年までクイーンズランド州の原住民関係省 (Department of Native Affairs) の責任とされてきた。そのため、教育省管轄の学校よりも不十分な教育環境の中でコミュニティ教員 (Community Teacher) と呼ばれる正規の教員資格を持たない先住民教員が教壇に立ち続けなければならない状況が、長く続けられた。

1980年代には、このような状況の改善を目的に、地元住民の有識者によるトレス海峡島嶼地域教育諮問委員会 (Torres Strait Islander Regional Education Committee: TSIREC) が設立された⁷⁾。TSIREC は、数々の会合を開き、自ら政策文書を作成し、連邦及び州教育省に提言を行ってきた。そして、トレス海峡島嶼民は本土に住むアボリジナルとは異なる独自の教育ニーズを有するとの前提のもと、教育環境の改善と、自らの言語・文化を盛り込んだ文化的に適切な教育内容・実践の提供を主張してきたのである。

現在、トレス海峡島嶼地域には、全部で17の初等教育キャンパスが設置されている。また、私立のカトリック系学校として、木曜島とハモンド島には聖心 (sacred heart) 初等学校がある。一方、中等教育キャンパスは木曜島に一つ設置されているのみである。そのため、木曜島以外の島々に居住する子ども達は、自らが生まれた島では、初等教育の修了する7年生までしか教育を受けることができない。8年生以降の教育は、木曜島もしくは本土の中等学校に進学する必要がある。クイーンズランド州では、義務教育は10年生にあたる15歳までと規定されている。奨学金の給付などの措置は講じられているものの、8・9・10年生という義務教育期間でさえ親元を離れなければ就学できないという現実、教育の機会均等という観点からも、同地域の教育が未だ厳しい状況に置かれていることを示している。

2000年のデータによれば、木曜島の中等教育機関に進学する生徒は全体の約四割であり、本土のケアンズやタウンズビルなど地方都市のそれに進学する生徒の割合も同程度存在する⁸⁾。特に木曜島以外の島々に居住する子ども達は、進学先に同地域内の木曜島ではなく、本土の中等教育機関を選択するケースも多い。その理由の主なものとして、本土の学校の学習環境の「よさ」が挙げられる⁹⁾。トレス海峡島嶼地域では、木曜島も含めて、主に英語と現地語のクレオールが日常的に使用されている。英語は、子ども達にとって、学校のみで使用される言語である。それに対し、本土での生活は、学校でも、寮でも、またそれ以外

7) G. Miller and S. Foster. 'Meeting the needs of Torres Strait Islander and remote Aboriginal Communities', p. 226-227. In Noel Loos and Greg Miller ed, *Succeeding against the Odds: The Townsville Aboriginal and Islander Teacher Education Program*, Allen and Unwin, 1989.

8) W. S. Arthur & J. David-Petero, *Education, training and careers: Young Torres Strait Islanders, 1999, 2000*. これらのデータは、中等教育に就学している生徒からのデータである。そのため、中等教育就学以前に、「ドロップアウト」している生徒の割合は含まれていない。

9) 彼(女)らはこれを「よりよい教育」(better education)と表現する。その内実は、2007年に実施した保護者や教員にインタビューから、①英語環境の充実、②塾の厳格さ、③スポーツ環境などの充実とまとめられる。子どもが親元を離れるのであれば、木曜島を通り越して、「本土」までという気持ちが保護者にはあるのかもしれない。

の場所でも常に英語の使用を要求する。また、信号機一つない島で学校生活を送るより、映画館や体育館等の文化施設が充実し、種々の経験が可能な中学・高校生活を送らせたいというのは、子どもに対する保護者の素直な願いであろう。

(3) 近年の教育改革動向

2007年1月、それまで各島に1校ずつ設置されていた初等学校及び木曜島の中等学校が、一つのカレッジ（「タガイ・カレッジ」）に統合された。これまでバドゥ島初等学校など、いくつかの学校は優れた実践を残し、全国的にも高い評価を受けてきた。しかし、同地域の子どもの学力は、以下に示すように、全国平均を大きく下回っている。

表1・2は、連邦政府が1997年以降、毎年実施しているリテラシーとニューメラシー・テストの結果（2007年）を示したものである。双方とも、それぞれの学年で必要とされる学力の最低基準（ベンチマーク）に到達した子どもの割合を表わしている。

まず、表1から、トレス海峡島嶼地域の学校教育の現状が明確となる。タガイ・カレッジの子どもの平均得点は、いずれの分野においても州の平均得点を下回っている。分野によっては、州平均との差が百点以上ある。また、ベンチマークに到達した生徒の割合も低い。ライティング以外は、高学年になるほど到達率が低く、その中には、到達率が10%台の分野もある。2006年と07年を比較しても、必ずしも成果が改善されているとはいえない状況が窺える。

表1 3・5・7年生を対象としたリテラシー・ニューメラシー調査の結果（タガイカレッジ）

| | | 3年生 | 5年生 | 7年生 | |
|---------|-------------------|-------|-----|-----|-----|
| リーディング | 学校平均 | 450 | 533 | 578 | |
| | クイーンズランド平均 | 527 | 606 | 672 | |
| | 全国ベンチマークを越えた生徒の割合 | 2007年 | 74% | 22% | 17% |
| | | 2006年 | 70% | 20% | 29% |
| ライティング | 学校平均 | 412 | 487 | 562 | |
| | クイーンズランド平均 | 523 | 600 | 681 | |
| | 全国ベンチマークを越えた生徒の割合 | 2007年 | 49% | 59% | 68% |
| | | 2006年 | 69% | 73% | 78% |
| ニューメラシー | 学校平均 | 429 | 504 | 541 | |
| | クイーンズランド平均 | 521 | 588 | 648 | |
| | 全国ベンチマークを越えた生徒の割合 | 2007年 | 40% | 27% | 16% |
| | | 2006年 | 40% | 28% | 11% |

出典：Tagai State College, 2007 School Annual Report, 2008. http://tagaieq.edu.au/wcmss/annual_plans.html で入手可能（2008年9月9日アクセス確認済み）

表2 ベンチマークの到達度（全国及びクイーンズランド平均）

| | | | 3年生 | 5年生 | 7年生 |
|---------|------------|-----|-------|-------|-------|
| リーディング | 全国平均 | 全体 | 93.4% | 89.2% | 89.3% |
| | | 先住民 | 80.7% | 67.6% | 64.7% |
| | クイーンズランド平均 | 全体 | 93.5% | 80.5% | 84.2% |
| | | 先住民 | 87.0% | 59.3% | 61.5% |
| ライティング | 全国平均 | 全体 | 93.0% | 94.1% | 92.5% |
| | | 先住民 | 76.6% | 79.5% | 74.5% |
| | クイーンズランド平均 | 全体 | 95.1% | 96.3% | 96.3% |
| | | 先住民 | 89.0% | 91.4% | 91.6% |
| ニューメラシー | 全国平均 | 全体 | 93.2% | 89.0% | 80.2% |
| | | 先住民 | 78.8% | 65.5% | 46.0% |
| | クイーンズランド平均 | 全体 | 90.2% | 83.7% | 77.4% |
| | | 先住民 | 77.6% | 62.3% | 49.0% |

出典：Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), National Report on Schooling in Australia Preliminary Paper: National Benchmark Results Reading, Writing and Numeracy Years 3, 5 and 7, 2008. http://www.mceetya.edu.au/mceetya/2007_benchmarks_release,24495.html より入手可能（2008年9月9日アクセス確認済み）

その一方、表2を見ると、オーストラリア全体では、ベンチマークに到達している全生徒の割合は、ほぼすべての分野にわたり80～90%となっている。先住民生徒の全国的な到達率は、それより10～30ポイント低い。つまり、先住民生徒の教育成果が向上すると、オーストラリア全体のベンチマーク到達率は、ほぼ100%に近い数値に達するともいえる。全国平均よりは若干低いものの、クイーンズランド州の傾向もほぼ同様である。これらの数値を、タガイ・カレッジの成果と比較すると、トレス海峡島嶼地域の教育成果の現実を理解できる。特に7年生のリーディングとニューメラシーは、ベンチマークに到達している生徒の割合が10%台と、非常に「危機的」な状況にある。この状況は、中等教育段階における島嶼民生徒の退学率の高さとも関係してくることは容易に想像できる。先住民生徒の学力が全国平均を下回っているのは全国的な傾向ではあるが、トレス海峡島嶼地域の現状は一層際立っているのである。

タガイ・カレッジは、このような状況の打開に向けて、トレス海峡島嶼地域の学校間の連携を強化し、優れた実践例を共有することを目的に設置された。学校再編・統合によるシステムの共有は、事務的な作業の効率化とともに、生徒の学力の全体的な把握・比較を容易にする。これは、特に学力が低い生徒を明確化し、彼（女）らに対する集中的な支援を提供するのに役立つと考えられているのである。

また、カレッジ創設に合わせて、各キャンパスにストレイト・スタート（Strait Start）が

併設された。これは、英語以外を第一言語とする先住民生徒を対象とした「就学前準備学級への準備コース」である。現在、初等学校への先住民入学者の大部分が英語技能を十分有してはいない。そのため、このコースは、先住民生徒が英語及び「活字文化」に慣れ親しむ機会を提供することを目的としている。クイーンズランド州は、他州に比べ、これまで就学前教育の分野で遅れを見せていたが、このストレイト・スタートでは、就学前教育「前」の支援という、先住民生徒に対する支援の充実が見込まれている。

このような取り組みにより、各島の教育カリキュラムは、カレッジの一キャンパスとして、就学前教育前段階から、一定程度、統一化・画一化されることになる。そして、学校は、生徒の学力向上を目的に、ますます標準化された知識・技能の伝達場として位置づけられるようになる。つまり、2007年度の学校再編には、州教育省が、「オーストラリア人」として最低限必要とされる知識・技能の習得を、トレス海峡島嶼地域の学校に強く求める姿勢が表れているのである。

タガイ・カレッジを中心とした同地域の教育改革は、教育成果の向上を第一の目標として、それをいかに効果的・効率的に実現するかを模索している。このような傾向を、遠隔地に居住する子ども達に教育機会を保障し、本土と同程度の教育内容を提供するという、ある種の平等を実現するための第一歩と捉えることもできる。また、教育内容の統一化・画一化は、トレス海峡島嶼地域としての一体感の確立に貢献するとも考えられる。しかし、その流れが、各島の「差異」を意図的に無視し、伝統的な言語・文化存続の機会を減らしているのも事実であろう。同地域の教育を考えると、オーストラリア社会で必要とされる知識・技能の習得、すなわち教育成果の向上と、島嶼民の伝統文化の維持・涵養のバランスは、常に議論の中心に置かれてきた。どちらを重視するか、またその関係性をどのように捉えるかは、時代によって異なるのである。

以上のことから、トレス海峡島嶼地域における教育を考える視点として、第一に、独自の教育環境の存在を指摘できる。これは、言語・文化の多様性をはじめ、教育環境の整備が本土よりも遅れたという歴史的背景が含まれる。第二に、教育成果の低迷が挙げられる。島嶼民の子ども達の教育成果は、全国・州平均とはもちろんのこと、本土の先住民のそれと比べても低い。そのような成果の改善を目的として、近年、学校教育改革が実施されている。これが第三に指摘できる点である。タガイ・カレッジの開学二年目の現在（2008年）、成果を測定することは困難だが、一刻も早く本土の教育成果に追いつくことを目的に、様々な取り組みがなされている。

それでは、これらの状況を踏まえて、これまで、島嶼民を対象としてきた教育政策が、どのように展開されてきたかを、次に分析する。しかしその前に、オーストラリア全体の先住民を対象とした教育政策を概観することによって、それ以後に扱う島嶼民を対象とした政策の独自性をより明確にしたい。

2. 先住民を対象とした教育政策の流れ

先住民がオーストラリア市民権を公的に獲得した1967年の国民投票の結果を発端として、オーストラリア先住民を対象とした教育政策は策定・実施され始める¹⁰⁾。その初期においては、後期中等教育以降への進学率を向上させるための奨学金の提供が主たる教育政策の内容であった。特に、1969年に実施されたアボリジナル学習支援計画(Aboriginal Study Grants Scheme: ABSTUDY)は、現在も継続されている。これら先住民への財政的な支援は、進学率・残留率において非先住民との教育格差を是正するという面で公平性を求めた、最初の教育政策であった。

1970年代は、先住民自らが政策策定に参加するための組織作りの基盤が構築された時期である。つまり、教育面における先住民の自治意識が涵養されたのである。1975年には、先住民のみを対象とした初の包括的な教育政策として『アボリジニに対する教育』が策定された。これは、先住民自身がその策定に関与し、成立したが、政策文書内においても連邦・州・学校の各段階で、教育に関する意思決定への先住民の「参加」が奨励された¹¹⁾。その結果、1978年には連邦政府の教育政策に影響を及ぼす全国的な先住民組織(National Aboriginal Education Committee)及び、また、その下部組織として州レベルのアボリジナル教育協議会(Aboriginal Education Consultative Groups)が設けられた。トレス海峡島嶼地域における教育諮問委員会(TSIREC)も、この流れの中で島嶼民により設立された。この全国的な先住民による教育自治の流れは、クイーンズランド州北部の遠隔地域にも確実に浸透していたのである。

1980年代に入ると、連邦議会において、先住民を対象とした教育に関する調査の必要性がたびたび指摘されてきた。その結果、1985年には『アボリジニ教育に関する下院特別委員会報告書』が発表され、その内容は、先住民教育に関する国家目標の原型となっていく¹²⁾。ここから、急速に全国的な教育目標が設定される土台が築かれていくのである。

1988年4月には、雇用・教育・訓練省内に先住民教育に関連する特別委員会が設置された。その後、2ヶ月足らずで報告書が発表され、就学率や残留率に関して、2000年までの到達目標を設定するなど、90年代以降、「数値的な教育成果」が重視されていくことへの兆しが窺える¹³⁾。また、各(準)州間の連携による教育政策の必要性も、ここで初めて言及され

10) なお、60年代後半から80年代までの教育政策の名称は全て「アボリジナル」の名を冠している。しかし、これには本稿が扱う「トレス海峡島嶼民」もその対象として含まれた「先住民の総称」として使われていた。

11) Aboriginal Consultative Group, *Education for Aborigines*, 1975.

12) The Parliament of the Commonwealth of Australia, *Aboriginal Education: House of Representatives Select Committee on Aboriginal Education*, 1985.

13) Department of Employment, Education and Training, *Report of the Aboriginal Education Policy Task* ↗

た。

1989年には、すべての（準）州政府及び私立教育機関の合意による先住民教育政策に関する国家目標が設定された¹⁴⁾。この政策は、90年代以降の教育政策に大きな影響を及ぼすこととなる¹⁵⁾。国家目標では、①教育に関する意思決定への参加、②教育サービスへのアクセスの平等性、③就学の公平性、④平等かつ適切な教育成果、という四つの教育理念が設定され、21の長期教育目標が掲げられた¹⁶⁾。これらは、新しいものではない。しかし、この体系的な教育理念・目標により、これまで州独自に実施されてきた先住民対象の学校教育に、国家的な方向性が示されたのである。また、この目標が各教育機関により支持されたことにより、先住民教育の目標を達成するために、各政府及び教育機関が協働し、責任を共有する体制が構築された。

1995年には、国家目標の成果報告が早くも発表された。報告書において、国家目標では「主流社会」の教育へのアクセスや就学を関心事としているが、代替的な学校や先住民コミュニティが運営する学校への支援については全く触れられておらず、それを「同化主義的」と批判する者もいるなど、成果に対して批判的なものであった¹⁷⁾。

それに伴い、同年には早くも、教育・雇用・訓練・青少年問題に関する大臣協議会（Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: MCEETYA）の特別委員会によって、具体性・実効性を加味した国家戦略が設定されたのである¹⁸⁾。89年の国家目標にある四つの理念に、①教育及び訓練機関で雇用される先住民の増加、②全てのオーストラリア人に対して先住民の研究や文化・言語に関する教授の促進、維持、支援、③先住民の成人に対する、英語リテラシーやニューメラシーを向上させることを含めた訓練サービスのコミュニティへの提供、が加えられた。これら七つの理念の下で目標に掲げられた項目には、就学前教育、学校教育、職業教育・訓練、高等教育という段階別の成果目標やスケジュールも併記され、その実施の徹底が主張された。この点は、これまでの「政策」(policy)と、この「戦略」(strategy)の違いとして重要であろう。

このような「戦略」を策定した特別委員会の議長には、88年の教育省内の特別委員会で

∨ *Force*, 1998, p. 27. これは当時の雇用・教育・訓練大臣がドーキンス (Dawkins) 氏であったことの影響もあろう。

14) 本稿では、意識的に「先住民を対象とした教育政策」と「先住民教育政策」を使い分けている。前者は文字通りであるが、後者の対象者は非先住民も含まれる。例えば、先住民文化や歴史を非先住民が学ぶなどの教育計画もそれに該当している。

15) そのため、前年に発表された先の報告書では、これまでの連邦政府の先住民教育計画を総括し、それらを吟味した上で、国家目標を設定すべきだと主張されていたにも拘らず、結局、大規模な調査が行われることなく、国家目標が発表されることとなった。(Ibid., pp. 41-43.)

16) Commonwealth of Australia, *National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy: Joint Policy Statement*, 1989.

17) Commonwealth of Australia, *National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples* (summary and recommendations), 1994., p. 6.

18) MCEETYA, *A National Strategy for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples 1996-2002*, 1995.

も議長を務めたポール・ヒューズ博士 (Dr. Paul Hughes), 副議長には島嶼民の代表として TSIREC の当時の代表者であったロミーナ・フジイ (Romina Fujii) が就任した。フジイは、国家目標の成果に関する調査委員会の一員でもあった。全国規模の政策策定組織に、島嶼民が先住民代表かつ組織内の中心的な役割を担う一人として関与したのは、当時としては、稀な例であった。いずれにせよ、これを契機として、それ以降も、MCEETYA の主導による、数値的な成果の達成を重視した先住民教育政策が策定されることとなる。これらの政策上の理念は、トレス海峡島嶼地域における政策にも大きな影響を及ぼした。なぜなら、その数値的な成果は提示されるだけでなく、達成することが要求される。それは、その後の補助金の獲得にも影響するのである。そのため、トレス海峡島嶼地域だけではなく、すべての地域にとって、数値的な成果を重視しなければならない状況が作り出されていったのである。

先住民教育政策において、教育成果が最も強調されたのは 2000 年から 2004 年の間に実施された『先住民英語リテラシー及びニューメラシーに対する国家戦略』であろう¹⁹⁾。90 年代中頃から、全国学力調査が実施され、その結果に教育関係者が衝撃を受けていた。中でも、先住民の基礎学力の低迷が最大の懸案事項であった。2000 年に策定された教育の国家目標であるアデレード宣言では、「小学校を卒業するすべての子ども達が、適切なレベルで数的処理、読み、書き、綴ることができるべきである」と掲げられている²⁰⁾。そのため、特に教育成果の低い先住民生徒を対象を特化した戦略が策定されたのである。具体的には、①出席率の向上、②聴覚を中心とした健康問題、栄養問題の改善、③就学前教育の拡大、④優れた教員の確保、⑤優れた教授法の活用、⑥成功の測定及びアカウンタビリティの達成が掲げられた。つまり、この戦略は、直接的な基礎学力の向上だけではなく、先住民生徒の幅広い教育環境の改善をその目的に含んだものであった。もちろん、その一方で、補助金の配分前後の教育成果の達成度を測定するなど、より数値的な成果も求められた。その結果、補助金を受けた 75% のプロジェクトで教育成果の向上が見られた²¹⁾。しかし、このような「プロジェクト型」の教育支援策は、先住民を取り巻く教育環境を抜本的に改善するには不十分であるとの指摘が、それ以降なされていく。

2006 年に発表された『先住民教育に関するオーストラリアの指針』は、95 年の「戦略」を実質的に引き継ぐ位置づけにある²²⁾。これまでの政策文書と同様に、先住民生徒の教育成果の向上に肯定的な評価をしつつも、他のオーストラリア人生徒の成果と同等な結果は得ら

19) Commonwealth of Australia, National Indigenous English Literacy and Numeracy Strategy 2000–2004, 2000.

20) MCEETYA, *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, 1999.

21) Department of Education, Science and Training, *Final Report of the National Evaluation of National Indigenous English literacy and Numeracy Strategy (NIELNS)*, 2003, p. 8.

22) MCEETYA, *Australian Directions in Indigenous Education 2005–2008*, 2006.

れていない現状を指摘している。その上で、先住民の15歳以下の若年人口の割合が、非先住民のそれに比べ2倍程度高いという点を考慮し、先住民の学校教育の重要性を再確認している²³⁾。そして、①就学前教育、②学校とコミュニティの教育的パートナーシップ、③学校のリーダーシップ、④優れた教授法、⑤訓練・就職・高等教育への進路、⑥それらを可能にする方策、という六つの観点に先住民教育の目標を再編した。これらの目標は、以前から提言されていたが、二年間の就学前教育の普及の徹底、学校の教職員の選考過程や学校目標の策定過程への先住民コミュニティの参加など、学校・地域間連携の強化が追加され、それらの実現が教育成果の向上に貢献するとの考え方も明示された。また、『指針』を実施する上で、先住民教育政策は「追加的」なのか、それとも「組み込まれた」ものなのかを再考する必要があるとしている。これまでの教育支援は「追加的」(プロジェクト型)であったため、一部の先住民生徒のみが恩恵を受けるに過ぎなかった²⁴⁾。そのため、就学前教育に「すべて」の先住民生徒が就学できることを目的とするなど、最終的に先住民支援策を「制度に組み込む」ことが目標とされている。

以上のように、連邦政府レベルの先住民を対象とした教育政策を概観してきた。各年代を通して、政策目標を比較しても、大きな相違はないことがわかる。しかし、90年代後半以降、政策目標の実効性を重視しつつ、数値的な教育成果がより強調されてきた。また、数年ごとに、教育政策が再編成され、その都度、成果が要求される。リテラシーなどの基礎学力を例にとっても、数年間で果たして成果は向上するのかという根本的に問いに対しては、議論はされていない。遠隔地域は、資金を調達するための地盤も脆弱な上に、都市部よりも教育環境の面では多額の資金が必要となってくる。しかし、政府からの補助金を獲得するためには、短期間で成果を伸ばすことに集中しなければならない。そうすると、教育成果が低迷する原因を治癒することなく、対処療法的な実践が現場では求められることになるとしても、不思議ではない。このような状況はトレス海峡島嶼地域のみの問題ではないのである。以上のような連邦レベルでの政策の流れを踏まえ、次にトレス海峡島嶼地域を対象とした教育政策を分析する。

3. トレス海峡島嶼民を対象とした教育政策

(1) 教育政策の概要

1980年代の後半までは、教育政策文書においてオーストラリア先住民全体を示す時、トレス海峡島嶼民を含んでいるにもかかわらず、「アボリジナル」の名称が多く用いられてきた。しかし、トレス海峡島嶼地域内のマリー島を舞台とした土地権原問題に関するマボ判決

23) *Ibid.*, p. 4.

24) *Ibid.*, p. 16.

表3 先住民を対象とした教育政策の変遷

| 連邦政府 | トレス海峡島嶼地域 (クイーンズランド州) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1969年：アボリジナル学習支援計画の実施 | |
| 1970年：アボリジナル中等教育補助金計画 (Aboriginal Secondary Education Grant Scheme) 1975年：『アボリジニに対する教育』 | |
| 1985年：『アボリジニ教育に関する下院特別委員会報告書』 1988年：『アボリジニ教育政策特別委員会報告書』 | 1985年：『トレス海峡島嶼地域における教育に関する政策文書』 |
| 1990年：『アボリジナル・トレス海峡島嶼民に対する全国教育政策』：策定は1989年 1995年：『アボリジナル・トレス海峡島嶼民に対する教育に関する全国調査報告書』 1995年：『アボリジナル・トレス海峡島嶼民の教育に対する国家戦略1996-2002年』 | 1992年：『我々のルールブック：トレス海峡島嶼地域に対する教育政策』 1994年：『トレス海峡島嶼地域及び北部ペニンシュラ地域における教育・学校教育実践に関する報告書』 1997年：『トレス海峡島嶼地域、北部ペニンシュラ地域での教育におけるトレス海峡島嶼言語の位置づけに関する勧告』 |
| 2000年：『先住民教育に関する MCEETYA 特別委員会報告書』 (Report of MCEETYA Taskforce on Indigenous Education) 2000年：『先住民英語リテラシー及びニューメラシーに対する国家戦略』 2006年：『先住民教育に関するオーストラリアの指針』 | 2000年：『成功のためのパートナーたち』 2000年：『教育・職業教育に関するトレス海峡島嶼地域の基本的合意書』 2006年：『成功への道のり』 |

や先住民自治に対する関心が国内外に拡大する中で、アボリジナルとは異なる島嶼民の存在を意識した公共政策が策定されてきた。表3の通り、1980年代から島嶼民を対象とした教育政策・提言が策定されている。ここでは、島嶼民の手による最初の政策である1985年の文書と最新の2006年の文書を中心に読み解き、同地域における教育政策の特色を明らかにする。

まず、最初に教育政策を概観すると、80年代初頭に組織されたTSIRECを中心として、85年には『トレス海峡島嶼地域における教育に関する政策文書』、92年には『我々のルールブック：トレス海峡島嶼地域に対する教育政策』が発表されている。後者は、既に先住民教育に対する国家目標(1989年)が設定されていたため、それを意識した内容となっている。

『ルールブック』が実施されて、二年後には、上記二つの政策の報告書が発表された。ここでは、①国家目標に基づき、連邦政府から直接、補助金を受け取り、それらの運用も島嶼民自身が行う、②独自の教育部局を設置し、島嶼民自らが島嶼地域の教育の将来の方向性を設定・管理する、③国家目標の下、今後三年間で、島嶼民は英語リテラシー・ニューメラシーに関して高い成果を保障する、という三点が提示された²⁵⁾。さらに、1997年には『トレ

25) TSIREC, Report on Education and Schooling Practice in the Torres Strait and Northern Peninsula Areas, ↗

ス海峡島嶼地域、北部ペニンシュラ地域での教育におけるトレス海峡島嶼言語の位置づけに関する勧告』が発表された。ここでは、英語のリテラシー技能を重視しつつも、島嶼民の伝統的言語やクレオールなどを肯定的に学校は捉えるべきとの主張を展開している。また、バイリンガル教育の効果も合わせて強調している²⁶⁾。すなわちここには、全国的な目標と歩調を合わせつつも、島嶼民自らが同地域の学校教育を切り開いていくとの強い意志を窺うことができる。このように、基礎学力の向上など、オーストラリアにおける一般的な政策動向を考慮しながらも、言語教育及び財政面については、一貫して島嶼民の「自治」「独自性」を主張している。この流れを牽引してきたのが、TSIRECであった。島嶼民の代表者による自治組織であるTSIRECの主導により、97年の『勧告』まで三度にわたり政策を策定してきたことは注目に値する。90年代には、同組織の当時の代表者（ロミーナ・フジイ）が連邦政府の政策策定に携わっており、その点で連邦・州政府など「上部組織」との「絆」は強くなっているといえよう。これらの状況にも拘らず、同地域におけるベンチマークへの到達度を劇的に向上させる策を提示できていない現実があることは、先述したとおりである。

そのような現実を問題視し、島嶼民が「自治」や「独自性」を重視する流れに一旦、歯止めをかけたのが、2000年にクイーンズランド教育省主導で策定された『成功へのパートナーたち』（Partners for Success）である。これ以降、TSIRECが政策を策定するのではなく、州教育省の主導により作成された政策に、島嶼民の教育要求を反映させる体制が整えられていく。ここでは、①先住民への教育水準の保障、②州教育省と先住民コミュニティ間でのチャーターの作成、③先住民コミュニティと学校間のパートナーシップの促進、④先住民のリテラシー向上、⑤教育サービス提供の際の州行政機関内での連携、⑥先住民の雇用とキャリア開発の推進が取り上げられた²⁷⁾。

2000年以降、TSIRECが独自の政策を策定しない理由の一つに、この政策がコミュニティ、教育省、学校間の連携を重視してきたことが挙げられよう。この連携体制の手始めとして同年、『教育・職業教育に関するトレス海峡島嶼地域の基本的合意書』がTSIREC、州政府雇用・教育関連の大臣、同地域の行政機関との間で交わされた。これにより、学校教育とその成果向上に向けて、関係諸機関が連携・支援し、かつ責任を共有する体制が整えられた²⁸⁾。つまり、TSIRECは地域コミュニティや学校のみならず、州政府や島嶼地域の他の行政機関とも調整を重ねながら、教育に関する決定を行う必要性が強調されてきたのである。

26) 1994, p. iv.

26) TSIREC, *Recommendations from TSIREC on the Place of Torres Strait Languages in Education in the Torres Strait and Northern Peninsula Area*, 1997.

27) Education Queensland, *Partners for Success: Strategy for the Continuous Improvement of Education and Employment Outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples in Education Queensland*, 2000, pp. 2-3.

28) TSIREC, *The Torres Strait District Framework Agreement on Education and Vocational Education*, 2000, p. 3.

行政機関との調整には、補助金に関わる事柄も含まれてくる。そして、そこには成果の達成が、要求されることとなる。そのような制度に TSIREC が組み込まれたともいえる。

この流れは、2006年の『成功への道り』(Bound for Success)にも引き継がれる。そこで次に、TSIREC 及び州教育省、それぞれの主導で策定した二つの教育政策を分析し、それらの相違点・共通点を提示する。そのことにより、同地域の教育的な特色をより明確にした

(2) 地域独自の教育ニーズを強調した教育政策

1985年に策定された『トレス海峡島嶼地域における教育に関する政策文書』は、TSIREC 主導で、島嶼民や教育関係者を交えた数回のワークショップ開催を経て策定された。そこには、島嶼民の学校教育に関するこれまでの「思い」が綴られるとともに、①木曜島の州立高等学校に就学する生徒に対する宿泊施設の充実、②地元のニーズに合致した技術継続教育の充実、③トレス海峡島嶼地域から本土・木曜島の学校に進学した生徒の生活水準の改善支援、④有資格の島嶼民教員の養成、非島嶼民と島嶼民教員の協力体制の確立、非島嶼民教員の島嶼地域で教授するための適切な準備の必要性が提言された²⁹⁾。つまりこの時点では、教育成果よりむしろ、そのプロセスを支える島嶼民を取り巻く教育環境の改善・充実を重視していたのである。これは、本土と同等の教育環境の整備を主張する島嶼民の切実な願いの現われともいえるだろう。

同政策では、これまでの歴史的状況が島嶼民に与えた影響が述べられている。そこでは、既に「白人のオーストラリア」文化が優位に立ち、トレス海峡島嶼地域の文化はそれに従属せざるを得ないと認識されている³⁰⁾。TSIREC はこのような構造を、「島嶼民の伝統と西洋の影響との間の従属関係」と呼び、その理由を「西洋化への圧力」という言葉で説明している³¹⁾。このような発言は、西洋化によって島嶼民の生活スタイルが否定的に捉えられる環境が広がってきたこと、そしてそのような状況を推進する機関の一つが学校であったことを明確に示している。オーストラリアの主流社会が掲げる目標の達成のために自らの生活を「改善」させるプロセスにおいて、島嶼民は、アイデンティティや誇りの喪失という危機にも直面せざるを得なかった。彼(女)らの見解によれば、学校が求める目標自体が、島嶼民にとって「歪められた」、「不適切な」目標だったのである。

しかし、学校は同時に、島嶼民にとって、オーストラリア社会に参加し、成功を収めるための唯一の機会・手段でもあった。むしろ、彼(女)らは、自らの伝統の維持・涵養と同時

29) Torres Strait Islander Regional Education Committee, *Policy Statement on Education in Torres Strait*, 1985.

30) *Ibid.*, p. 1.

31) *Ibid.*, p. 13.

に、子ども達に本土と同等のレベルの学校教育が提供されることを望んでいた³²⁾。つまり、島嶼民は1980年代に、本土のオーストラリア人と同等の教育機会を実現させることが、同等の教育成果を達成する上での近道であることを既に認識していたのである。

また、島嶼民による伝統の重視は、その結果として、島嶼民内での共通認識の必要性を意識させた。だが、1980年代には既に、島嶼民の定義付けが困難なほど、多様性が顕在化していた。特に島嶼地域に住む島嶼民と本土に移り住んだ者との間には、生活・教育環境に明らかな差異が存在した。双方の島嶼民に共通の課題を提示し、その解決に島嶼民が一体となって取り組む必要があることをあえて主張しなければならなかった³³⁾。一方で、島嶼民としてのアイデンティティの明確化にとって、本土に住むアボリジナルの存在は、非常に重要であった。次の文章は、トレス海峡島嶼民の独自性を主張する上で、たびたび引用されている³⁴⁾。

教育サービスのみならず、アボリジナルに関する事柄は、概して島嶼民のそれより何年も先をいっていた。島嶼民はアボリジナルと異なったニーズを有している事実を、教育省や先住民関連の省庁・組織は、公的に認めなければならない。それゆえに、アボリジナルにより表明された必要性とともに、教育における島嶼民のニーズも説明される必要がある。これは、アボリジナルと島嶼民の他の側面においても同様である。

このように、トレス海峡島嶼民は、学校やコミュニティが持つ共通課題やアボリジナルとの差異化の強調を通して、「一体感」を強めていった。つまり、主流社会への従属性を強める機関としての学校が、彼（女）らの伝統文化を維持しつつも、社会的成功を導く機会を提供する手段となったとき、自らの独自性を、何らかの方法で、再度強調する必要があったと考えられる。

92年の『我々のルールブック』では、85年の政策理念を継続しながらも、より明確に「主流社会」の学校と同じ水準の教育提供を前提としている³⁵⁾。そして、その前提条件を整備する手段として、島嶼民の文化・歴史を認めていくとしている。これは政策文書の構成上、文化的な側面が前面に出され、その上で、本土の学校教育との同等性が主張されていた85年の政策とは異なる点である。ただし、97年には、島嶼民の伝統的言語やクレオール教育活動内での有用性を述べた政策も発表されていることから、単に、90年代には政策における島嶼民の独自色が後退したと一概に括ることは出来ない。

32) *Ibid.*, p. 2.

33) *Ibid.*, p. 13-14.

34) *Ibid.*, p. 3.

35) TSIREC, NGAMPULA YAWADHAN ZIAWALI, *Educational Policy for Torres Strait*, 1992, pp. 13-14.

そこで次に、2006年に発表された『成功への道のり』を検討し、85年及び06年双方の政策の共通点・相違点を検証したい。

(3) 学校教育での「成功」と「協働」を意識した教育政策

2000年以降、州教育省の主導により、二度、「成功」という言葉が記された教育政策が策定されている。最新の政策となる『成功への道のり』では、①州立学校での質の高い教育の提供を保障する手段としての就学前教育の普及と学力スタンダードの設定、②生徒の進学(transition)・進路(pathway)に対する支援として、地元を離れ進学する生徒への支援、職業教育・雇用に関わる問題の解決、③州立学校におけるリーダーシップと教授能力を促進するためのカレッジ創設、教育成果に対するアカウンタビリティの確立、教員の専門性開発の促進、④コミュニティとの強力なパートナーシップの構築の一環としての、保護者に教育成果に関する情報や助言の提供、保護者の参加の促進が提示されている。

1985年の政策文書と比べ、06年の政策では、島嶼民の独自性を維持・尊重する機関としての学校を強調する表現が減少している。その一方、教育成果の向上に向けての強い決意と、それを実現する手段としての学校を強調している³⁶⁾。ここで示されている、教育での成功は、端的に数値的な成果の向上である。つまり、多くの教育的な困難を認めつつも、子ども達の教育権の保障という観点から、成果向上を目指されなければならないとの理念である。ここから、島嶼民の「特殊性」よりもむしろ教育権の保障という「普遍性」を重視する立場から、島嶼民の教育成果を捉えている点を指摘できる。

しかしながら、ここでは、島嶼民の自らの伝統文化とオーストラリアで求められる教育成果のどちらか一方を求めているのではない。伝統と成果の両立に対する意気込みは、06年の政策で「ユミ教育」(Yumi Education)というスローガンにより示された。「ユミ」とは、「あなたと私」(You and Me)のクレオール表現である。ユミ教育は、その言葉の成り立ちからも推察できるように、「互いに役立つ」「互いを尊重する」という意味合いを持つ。このスローガンには、オーストラリアにおいて普遍的な教育成果を求めつつも、島嶼民の伝統文化の維持・尊重を求める、現在の島嶼民が望む教育理念を読み解くヒントが隠されている。すなわち、島嶼民(me)が様々な側面で他のオーストラリア市民(you)から尊重されると同時に、島嶼民(me)もまたオーストラリア市民(you)としての技能を獲得するという教育目標が強調されているのである。これは、島嶼民とオーストラリア主流社会の「現実的な

36) Department of Education and the Arts (Queensland), *Bound for Success: Education Strategy for Torres Strait*, 2006 p. 1. また、その前年に出された『成功への道のり』の討議資料でも、この政策の目的が次のように示されている。「(本政策は)…希望的理念のみを述べたものではなく、成果(outcomes)を伴うものでなければならない。我々は、それを減じることに妥協すべきではない」(Department of Education and the Arts (Queensland), *Bound for Success: Cape York and Torres Strait Education Discussion Paper*, 2005, p. 1)

共存」を模索したスローガンだといえよう。

また、単なる理念だけではなく、教育政策上の「ユミ」は、政府（教育省）、学校、コミュニティなど、様々な教育関係者が、多くの側面で、役割や責任を分担しつつ協働するとの考え方にも繋がる。さらに、島嶼民の事柄と考えられてきた伝統文化の維持・尊重と、「白人」の事柄と考えられてきた教育成果の向上とを、どちらか一方のみの対処に頼るのではなく、教育に関わるすべての者で共有し分担するとの見方ももたらしている。

以上のように、トレス海峡島嶼地域における教育政策においては、①親元を離れて上級学校に進学する際の支援の充実（宿泊施設・財政的支援）、②雇用問題の解決及び職業訓練の提供、③教員研修の充実、④保護者・地域住民と学校の連携が重視され続けていることがわかる。裏を返せば、これは20年間継続してその充実・解決の必要性が主張されてきた教育課題である。そこから、同地域では教育環境の整備自体が未だ不十分である現状が再認識できる。しかし、06年の文書では、就学前教育の充実、学力スタンダードの設定など、「教育成果」の向上を目的とした取り組みとその結果への責任体制について言及されている。つまり、地域内の多様性よりもむしろ「統一性」を重視することにより教育環境を整え、教育成果の向上を目指していこうという流れが強まっていったのである。

お わ り に

ここまで、オーストラリア全体の先住民教育政策とクイーンズランド州北部のトレス海峡島嶼地域を対象とした教育政策を整理・検討してきた。両者を年代ごとに比較すると、そこには多くの共通点が見つけられる。まず、1970～80年代は、連邦政府でその必要性が提唱されてきたように、トレス海峡島嶼地域でも教育自治の機運が高まり、独自の教育ニーズが積極的に表明された時期である。しかし、それらは、教育環境もしくは教育成果を改善する上での特効薬とはならなかった。90年代に入り、先住民に対する国家的な教育目標が設定されると、島嶼民への教育政策もそれに同調することとなる。国家目標に加え、全国的な流れと同様に、90年代後半からは「教育成果」に対する教育関係者による責任の共有も強調されるようになった。

では、一方、トレス海峡島嶼民を対象とした教育政策の特色は何であったのだろうか。まず、同地域の学力低迷を導いてきた／いる一番の要因は、同地域の地理的条件に起因するところが大きい。確かに、島嶼民の手による最初の教育政策の策定から、二十年以上にもわたり、様々な補助金が投入されてきた。しかしそれでもなお、島嶼地域の中等学校は木曜島に設置されているキャンパス一つのみである。この現実が象徴するように、最も大切な教育環境の整備でさえ、本土との物理的、またそれによる精神的壁に遮られ、未だ実現できない状

況にある。

しかし、それにも拘らず、島嶼民は TSIREC という自治組織を設立し、自らの教育ニーズを一貫して表明してきた。1980年代は全国的な流れに沿う形で、「対西洋（主流）社会」を鮮明にし、自らの「伝統」文化の維持・尊重を学校教育に求めてきた。また、オーストラリア全体が教育成果の強調に舵をきり始めた90年代後半以降も、学校教育におけるトレス海峡島嶼地域の伝統的言語やクレオールのある方を模索し続けてきた。当時、連邦政府からの補助金の打ち切りにより、全人口に占める先住民の割合が最も高い北部準州でさえ既に廃止が決定していたバイリンガル教育の必要性を、島嶼民は主張したのである。これは自らの言語・文化に対する愛着の強さを表わしている。この愛着こそが、皮肉にも、主流社会における教育基準への到達を「遅らせる」一つの要因となってきたとも考えられるのではないか。

2000年以降の、島嶼民と州教育省との協働体制の確立・推進は、島嶼民に、自らの伝統と主流社会で求められる「教育水準の達成」の双方を維持・尊重するような、新たな局面をもたらしている。そのような傾向を、もちろん、先住民の教育自治の後退と捉えることもできよう。しかし、『成功への道のり』に示されたユミ教育の理念のように、島嶼民は、これら双方の理念の共存が可能だと考えている。だがここで忘れてはならないのは、ユミ教育の「あなた (you)」であるオーストラリア主流社会側もまた、島嶼民文化の尊重はもちろんのこと、教育水準の到達に対する一定程度の「寛容さ」があってしかるべきということである。島嶼民と主流社会が互いに真のユミ教育を実現するには、そのような「対等」の関係が今後求められていくのではないか。