



Title	新自由主義的な教育改革下における「文化に応じる教授法」：ニュージーランドの教師に着目して
Author(s)	瀬戸，麗
Citation	未来共創. 2025, 12, p. 21-52
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/102518">https://hdl.handle.net/11094/102518</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 新自由主義的な教育改革下における「文化に応じる教授法」

ニュージーランドの教師に着目して

瀬戸麗

## 要旨

本稿の目的は、新自由主義的な教育改革が進行するニュージーランドにおいて、教師がどのように文化に応じる教授法 (Culturally Responsive Pedagogy) を実践するのかについて明らかにすることである。ニュージーランドの教育政策は、長年にわたる新自由主義的な改革と二文化主義を特徴としている。そのような背景の中で、教師が学習やその評価、そして子どもの文化的多様性とどのように向き合っているのかに焦点を当てて検討した。その結果、教師たちは能力や評価軸の多元化を求め、政府や教育評価局に対して意見を述べることによって、改革下で推進される枠組みの変更を試みていた。また、教師たちはマオリ文化を重視しつつも、民族間の葛藤や子どもの複雑なアイデンティティを考慮していた。学習参加において多様なアプローチを設定したり、民族間で知識構造が異なることを意識した学習目標を立てたりすることで、多様な文化的背景をもつ子どもが学校生活の中に居場所を見出せるよう取り組んでいた。ただし、そのような CRP 実践にも葛藤がないわけではなく、その点についてブライバタイゼーションの観点から論じた。

## 目次

1. 問題の所在
2. 先行研究の検討
  - 2.1 ニュージーランドの教育政策
  - 2.2 文化に応じる教授法
3. 調査対象地と方法
4. 教育改革に対する教師の批判
  - 4.1 ナショナルスタンダードに対する批判
  - 4.2 教育評価局 (ERO) レポートに対する批判
5. 自主的な学校運営による教育支援体制
  - 5.1 教職員構成と保護者との関係
  - 5.2 個別的な支援体制
  - 5.3 文化に応じる課外活動
6. 文化に応じる教科教育
  - 6.1 学習参加における多様なアプローチ
  - 6.2 相反する価値を前提とした学習
  - 6.3 教育実践を支える制度的背景と葛藤
7. まとめと考察

## キーワード

文化に応じる教授法  
新自由主義  
教師  
ニュージーランド

## 1. 問題の所在

本稿の目的は、新自由主義的な教育改革が進むニュージーランドにおいて、教師がどのように文化に応じる教授法（Culturally Responsive Pedagogy：CRP）を実践するのかについて明らかにすることである。

新自由主義は、国家による福祉・教育などの公共サービスを、規制緩和や市場原理の導入によって効率化しようとする思想であり、1980年代以降の欧米に端を発し、グローバリゼーションの拡大とともに世界に広がりつつある（濱元 2018）。濱元（2018）によると、米・英・豪における新自由主義的な教育改革の共通点は、学力テスト結果の公表等を軸に学校のアカウンタビリティが強められるとともに、学校選択制のもとで市場原理が働き、学校間で競争的な環境が形成されることである。それにより教師と保護者が連帯して教育を支えるという旧来の関係が、サービスの提供者／消費者の関係に取ってかわられるのだとビースタ（訳書 2016）の議論を参照しながら説明されている。そのような教育政策は、社会的公正の実現や不平等の撤廃などと反発することが指摘されている。

本稿の対象であるニュージーランドの教育政策の特徴は、長年の新自由主義的な改革の進行と二文化主義である。1990年代以降、約30年にわたって教育改革が進行したニュージーランドでは、自律的学校経営システムや民間アクターによって学校教育が支えられてきた。そのためワイタング条約を背景に二文化主義的な教育政策が掲げられている一方で見取り図は提示されておらず、現場の教師にその実践が委ねられている状況がある。そのような中で、新自由主義的な教育改革の末端の担い手であり、CRPの実践者として位置づく教師には葛藤が生じる。すなわち、教育改革のもとで志向される学習とCRP実践における学習とのずれや、二文化主義的な政策方針と移民受け入れによる子どもの多様化との齟齬などが解決すべき課題として教師の眼前に現れる。そこで本稿では、教師がそれらの課題にどのように対応しているのかについて検討する。

## 2. 先行研究の検討

### 2.1 ニュージーランドの教育政策

ニュージーランドの教育政策の特徴としてあげられる新自由主義的な改革の進行と二文化主義について、その経緯を確認する。

新自由主義的な改革の進行の一つの転換点には、1989年教育法がある。それ以前は教育省が担っていた権限が教育機関評価局（Education Review Office：ERO）など複数の機関に分散されたほか、教育委員会制度が廃止されて自律的学校経営システムがとられることとなった（福本 2023）。各学校は、保護者や地域住民の代表等から組織される学校理事会（Board of Trustees）を発足させ、学校経営における責務とその達成に関する合意を得なければならなくなった<sup>1</sup>。このような変化の中で、公立学校システムに民間アクターが参与する傾向が強まった。教育に関する商品やサービスの提供が推し進められ、例えば教師不足の解消や専門能力開発などが民間アクターに大きく依存することとなった（スラップ 2021）。さらに、標準化された評価（Standards-based assessment：SBA）が持ち込まれ、社会経済的に困窮している地域の学校により手厚く財政保障するデシル・システム（Decile funding system）が導入されていくこととなる。デシル・システムは格差是正の観点から評価が分かれており、学校選択や学校間競争を加速させる点で新自由主義と内在的に結合するものだったという指摘もある（石井 2021）。

2008年から2017年までの国民党政権下では、新自由主義政策が加速し、2010年にはナショナルカリキュラムとしてニュージーランド・カリキュラムが導入された。また、2008年に小学校段階で導入された「ナショナルスタンダード」という評価システムは、教師や研究者など教育関係者の激しい反発を招き、その後、労働党政権が発足するとすぐに廃止されることとなった（スラップ 2021）。外部的に設定されたスタンダードのスコアを獲得することが中心の外部評価（External Assessments）に対して教師たちは様々な形で批判し、ポートフォリオ評価など学校の内部評価（Internal Assessments）に比重を置く動きも見られた（石井 2021）。このように、ニュージーランドでは、教師の主体性や社会的影響力が比較的強いという重要な特徴がある（石井 2021）。

ニュージーランドのナショナルカリキュラムは、ニュージーランド・カリキュラムとマオリ語版の Te Marautanga o Aotearoa で構成されるなど、原則的に二文化主義である (Oba 2020)。ニュージーランドにおける二文化主義の起源は、1840年にマオリとヨーロッパ人入植者との間に締結されたワイタングィ条約にある。その後1984年に選出された第4次労働党政権により、植民地化の結果としてマオリの人々が被った歴史的不正義を認識しそれに対応するために「二文化教育政策」が初めて策定された (Lourie 2016)。二文化教育政策がとられた背景には、部分的には民族的不平等への対応があった。ニュージーランドではマオリ族と非マオリ族の間の教育到達度における継続的な格差が指摘されており (Marie, Fergusson & Boden 2008)、マオリの生徒の学業成績の低下が問題視されていたからである (Lourie 2016)。

しかし、ここには2つの問題が絡んでいる。第一に、現実には多民族化が進んでいることがある。1986年に移民希望者に対する国籍・民族別の制限を緩和する多文化政策が実施されたことで社会の民族性がより多様化していった<sup>2</sup>。多民族化の観点から考えると、「2つの民族と2つの文化が存在する」とする二文化主義の仮定はニュージーランド社会を大幅に単純化しており、マオリとヨーロッパ人の絡み合った歴史や多民族化の現実を無視しているといえる (Matsumoto 2011)。そして、多文化主義の立場からは太平洋の人々、アジア人、その他の非イギリス系ニュージーランド人をナショナルアイデンティティの議論から排除するという点で批判されている (Matsumoto 2011)。第二に、中央集権を維持・強化する一方で細部の責任を個々の教育機関に移す、新自由主義的な教育改革が同時に進んでいたことがある。政府は二文化教育政策によりマオリの言語と文化へのコミットメントを明確に認めたものの、それを履行するための直接的な行動を起こす義務を回避したと指摘されている (Benton 1990)。

以上を踏まえると、二文化主義の政策が掲げられながらも具体的な道筋が公的に用意されていない中、学校は多民族化の実態を考慮しながら二文化主義を前提とした教育実践を行うことが求められてきたといえる。

## 2.2 文化に応じる教授法

このような教育政策を特徴とするニュージーランドは、CRP<sup>3</sup>の実践が一定程度広がりをもつ国として知られている。CRP研究は、アフリカ系アメリカ人やラテンアメリカ系アメリカ人の生徒のニーズを一貫して満たしてこなかった教育システムに対する批判を背景に生まれ、そこには教育格差が子どもやその親の能力不足および（または）努力不足によって引き起こされるとみなす欠如言説（deficit discourse）への対抗があった（Morrison, Rigney, Hattam & Diplock 2019）。

ラドソン＝ビリングスは、文化的に適切な教育（Culturally Relevant Pedagogy）の定義を「生徒の学業達成に取り組むだけでなく、生徒が自分の文化的アイデンティティを受け入れ、肯定するのを助けるとともに、学校（やその他の制度）が永続させている不公平に挑戦する批判的な視点を養う理論モデル」（Ladson-Billings 1995: 469）としている。その構成要素は、生徒の学習（learning）に焦点を当てること、文化的コンピテンシー（cultural competence）の形成、批判的意識（critical consciousness）の形成の3点である（Ladson-Billings 2017）。

学習は学業達成（academic achievement）とも説明されている。これらの概念で想定されているのは、「教師との教育的相互作用の結果、生徒が実際に何を知り、何ができるようになるかということ」（Ladson-Billings 2011: 36）であり、推論能力、問題解決能力、道徳的発達における変化が含まれる。標準化されたテストで得点を獲得することは必ずしも念頭に置かれていないわけではないが、読解力等の習得は含まれている。例えば、小学1年生レベルの読解力をもつ4年生の生徒が、その学年の終わりに3年生レベルまで読解力が上がったとしたら、（標準学力テストの点数に基づけば「失敗」になるが）教師は生徒を1年間で2学年レベル向上させたと評価することができる（Ladson-Billings 2017）。

文化的コンピテンシーは、「生徒が自分自身の文化的信念や慣習を認識し尊重する一方で、社会経済的地位を向上させ、自分たちの望む人生について十分な情報を得た上で決断を下せるような、より広い文化へのアクセスを獲得できること」（Ladson-Billings 2011: 38）である。文化は、思考や知覚、感

情、態度など人間の営みのあらゆる側面に関わるものであり、生徒自身が自らの文化を学ぶ必要がある (Ladson-Billings 2017)。一方で、教師はかれらを抑圧している支配階級の文化にも触れさせる義務がある。一見逆説的だが、支配的な文化に関するスキルや知識がなければ、生徒はその文化に関与して意味ある変化をもたらすことはできないからだとされている (Ladson-Billings 2011)。

批判的意識は、社会政治的意識 (sociopolitical consciousness) とも説明されている。生徒が自分たちの生活に関わる問題を解決する有意義なプロジェクトに取り組めることや教室で読んだことの信憑性に疑問を持ち、社会、文化、経済、政治、その他、多様な人々に奉仕しようとする民主主義国家に存在する諸問題について批判的な視野を養うことである (Ladson-Billings 2017)。

CRP実践についてはこれまで算数・数学教育、科学教育、社会科教育、芸術教育、追加言語としての英語教育等で論じられ (Aronson 2016)、ニュージーランドの教育実践に限っても、Savageら (2011) や Bishopら (2014) の研究など豊富な蓄積がある。さらに、本稿に関わる文脈では、新自由主義的な教育改革の台頭により CRP 実践が標準化されたカリキュラムや成果主義的なアプローチにとって代わられる傾向になったことが指摘されている (Sleeter 2012)。また、CRP 実践自体は狭義の学力成果の向上にも結びつくという指摘もあり、CRP 実践によって狭義の学力テストの点数が向上したり、間接的に生徒のモチベーションや意欲に影響したり、生徒自身の自己肯定感へとつながることが指摘されている (Aronson 2016)。

以上のように CRP 実践や効果についての研究が蓄積されている一方で、下記の点については十分に明らかにされていない。

第一に、CRP の実践者である教師が、学習内容や学業達成、そしてそれに伴う評価をどのように解釈し実践に反映させているかという問題である。CRP 実践を学習成果につなげるためには、学業達成の評価尺度を標準化された学力テストの点数に限定させることなく、むしろ拡大させる必要がある (Morrison et al. 2019)。しかし実際に伝統的なカリキュラムと CRP を両立させようとすると、両者の枠組みの違いから教師に葛藤が生じることが指摘されている (Young 2010)。本稿が着目している新自由主義的な教育改革の文脈

では、特に学習やその評価における葛藤が顕在化しやすいと考えられる。教師が改革で推し進められる学習やその評価をどのように捉え直すのかという問いに取り組む必要がある。

第二に、児童・生徒の文化的多様性に教師はどのように対応しているのかという問題である。これまでCRPに関する経験的研究の多くは、民族的・文化的に比較的均質な教室を対象に行われてきた（Morrison, Robbins & Rose 2008）。しかし、前項で指摘したように、ニュージーランドの学校ではその多様性が特徴的である。CRPがそのような多様性に対応し得るかどうかについては議論が分かれている中で（Morrison et al. 2019）、教師が多様性の課題にどのように向き合っているのかについては十分に明らかにされていない。

そこで、本稿では、新自由主義的な教育改革が進む中でCRP実践を行う教師が、学習やその評価をどのように解釈し、子どもの文化的多様性にどのように対応しているのかについて検討する。なお、本稿では、新自由主義的な教育改革で推し進められる加速学習（accelerating learning、4節で詳述する）を起点に分析を行ったことにより、CRPの構成要素のうち「学習」と「文化的コンピテンシー」が析出されたため、その観点から記述していく。

### 3. 調査対象地と方法

本稿の対象地は、ウェリントン郊外にあるA小学校である。社会経済的な指標では最下位の地域（デシルスコア1）にあり、多くの子どもは学校の周りにある公営住宅から通っている。全校生徒が1年生から8年生まで250名程の小規模校である。マオリが約3割、太平洋諸島からの移民が約6割を占めており、ミックスルーツの子どもが多く、アジア系移民やシリア難民も通っている。

筆者はA小学校で、2019年10月から12月までの約2ヶ月間（年度末である4学期の全期間）、平均週4日程度のフィールドワーク調査を行った。本稿で用いるデータは、その際のフィールドノートとインタビューデータ、後日教頭との間で交わしたメールでのやりとり、A小学校の教育実践に関わる文書資料で構成されている。

参与観察は、主に高学年の教室（7年生と8年生の2学年混合）で行った。計



3クラスあり、各30名程が在籍している。参与観察の日は朝8時から教職員が帰宅する夕方5時頃まで学校に滞在した。通常授業のほか、英語指導の介入（intervention）の場面を中心に観察した。児童の帰宅後は、教職員会議や教材準備に可能な範囲で参加した。

インタビューでは、CRP実践のほか、EAL（English as an Additional Language、英語を第一言語としない子ども）や特別支援の対象となる子どもの支援体制、授業内容や成績評価、家庭や地域との連携、他学校や地域との違いなど広範囲について尋ねる場合と、日々の教育実践で気になった点について短く尋ねる場合とがあった。前者のインタビュー協力者は教頭、高学年の担任全員（3名、うち1名は教頭を兼任）、高学年に関わるEAL担当者の計4名である。表1に参加者の一覧を記す。なお、匿名性を保つため、内容を変えない程度にデータの加工を一部行っている。

表1 インタビュー協力者

	背景	教員暦
B 先生	教頭・高学年1組の担任	約30年
C 先生	高学年2組の担任	約30年
D 先生	高学年3組の担任	約10年
E 先生	ELL 担当	約40年

A小学校を選定した理由は次の3点である。第一に、多様な社会経済的背景をもつ子どもが通学していることである。第二に、CRP実践が意識的に行われていることがある。他の学校教育関係者が視察に来ることもあり、一定程度評価されている事例として位置づけられる。第三に、教育政策で推し進められる加速学習に対して、教師が教育評価局や政府へ文書を送付するなど批判的な態度をとっていることがある。これは、前節で述べたようなナショナルスタンダード導入に対するニュージーランド各地の教師による抵抗と軌を一にしており、教育現場の典型的な特徴を有していると考えられる。

## 4. 教育改革に対する教師の批判

本節では、教師が新自由主義的な教育改革のもとで推し進められるナショナルスタンダードと加速学習についてどのように捉えていたのかを確認し、その背景にある、CRPに関わる教育理念について検討する。加速学習（accelerating learning）は、社会的マイノリティ生徒の学業達成レベルをニュージーランド・カリキュラムにおける標準にまで短期間で引き上げることが目的としたものである。ナショナルスタンダードの導入と同時期に、互いに関連する形で推進された（Education Review Office 2013）。推進の背景には、TIMSSやPIRLS等におけるニュージーランドの成績が下降傾向にあったことや、特にマオリ族や太平洋諸島からの移民の子どもの成績がそれ以外の集団に比べて低いことが顕在化していたことがある（Education Review Office 2013）。

### 4.1 ナショナルスタンダードに対する批判

まず、学習とその評価に対する教師の考え方の大枠を示すため、A小学校の一部の教師が2017年に教育大臣と首相にあてて送った、ナショナルスタンダードに関する意見書の内容を記述する。

ナショナルスタンダードに基づく子どもの成績を保護者に報告することほど心を痛めることはありませんでした。（……）成績表の上部（外部評価）には、国の基準と「標準並み、標準以下、標準以上」という言葉が書かれています。（……）成績表の下部（内部評価）には、子どもの学習内容と進歩、次のステップについて書かれており、子どもの自信や自己主張、学習への熱意のほか、他者との関わり方、自己管理の仕方、学校での参加や貢献の仕方についてもわかります。（……）

三者面談の際、ある保護者は上部の説明で（「標準以下」という言葉に）涙ぐんでいました。下部の説明に差し掛かった時、子どもが自信に満ちた表情で、誇らしげに自分のポートフォリオ（learning story）について話

し始めました。その時ようやく保護者は、息子が目標達成に向けて大きく前進したことを知り、安心し、誇りに思うことができたのです。

私たちは25年間教えてきましたが、中等教育を卒業していった生徒たちは皆、ナショナルスタンダードが提示する(狭義の)学習内容を学んだわけではありません。かれらの学習内容はかれら自身にとって適切なものであり、かれらもそれを理解していました。そして、教師はかれら一人ひとりの個性を引き出そうとし、その上での達成に高い期待を抱いていました。(……)

私たちは、ナショナルスタンダードが達成度を測る正確な尺度になるとは考えていません。(……) 私たちの経験では、「標準以下」と知ってやる気を出す生徒はいません。むしろ逆効果です。多数の学習者に「標準以下」のレッテルを貼ることは、個人だけにとどまらず、広範囲に影響をおよぼすことに深い懸念を抱いています。

(教育大臣・首相への意見書)

A小学校の教師は、ナショナルスタンダードで求められる画一的な学習内容と評価尺度では、生徒の教育達成を正確にはかることはできないと考えていた。そうではなく、学習は各生徒にとって適切なものとなるべきであり、評価軸もそれ相応に多様となるべきだと考えていた。例えば、学習意欲だけでなく、自分や他者との関係構築、学校活動への参加といった多様な評価軸の設定が、生徒一人ひとりの可能性を引き出すと考えていたのである。

## 4.2 教育評価局(ERO)レポートに対する批判

次に、加速学習に対する教師の捉え方を検討するため、教育評価局(ERO)による学校評価のレポート結果をめぐるA小学校の対応とその背景を整理する。

2018年に作成されたEROレポートの評価に対して、A小学校は修正を求めた。数回のやり取りの結果、A小学校の主張が汲み取られた形で評価が修正された。端的に言えば、「加速学習についてA小学校は理解していない」という評価から、「A小学校は加速学習のコンセプトについて理解はしているが、

全面的に賛成しているわけではなく、学習のありかたをより柔軟に捉えている」ということを含んだ評価へと修正された。以下はその経過である。

まず、ERO レポートの評価軸を確認しよう。

ERO による外部評価の目的は、保護者や学校コミュニティに、子どもや若者が受ける教育の質を保証することである。レポートは、全児童およびマオリや太平洋諸島の児童、特別な学習ニーズを持つ児童といった特定のグループに対する学習成果の公正と卓越性に着目し、かれらに対する加速学習に重点を置いている。

(ERO 修正前レポート)

評価指標は、社会的マイノリティと言われる子どもたちの学力格差の問題をふまえ、それに対応するための加速学習が実施できているかどうかであったことが分かる。

そのような指標のもとで、当初、「**A 小学校は現在、加速学習について明確に理解していない**」と評価された。A 小学校の教師たちはその評価が不当であると感じた。なぜなら、「**私たちは生徒一人ひとりの学習を加速させ、達成させるために懸命に取り組んできた**」(B 先生、2024 年 10 月メール回答) からである。具体的には、特別な学習ニーズを持つ生徒のための特別支援プログラムと個別学習計画が取り組みの一例である(5.2 で詳述する)。

すなわち、A 小学校は、「加速学習」の方向性に同意し、実践を展開してきた。ただし、「加速学習」という表現とその含意については、「**本当は、生徒一人ひとりがその可能性を発揮できるようにすると表現したいです。いったい何を急いでいるのでしょうか?**」(B 先生、2024 年 10 月メール回答) と疑問を呈している。

このような経緯から、A 小学校は ERO に意見書を提出した。次の文章はその一部である。

2018 年になっても ERO がデータ主導の評価手法に言及しているのは残念です。1990 年代に流行したそのアプローチは、貧富の差も大きい多

様な社会における教育の複雑さを反映していません。(……) A小学校は、文化に応じること(cultural responsiveness)や数学教育法において質の高い実践を行っており、多くの教師や校長が現在でも視察に訪れています。

(EROへの意見書)

このように、A小学校は、マイノリティ生徒の学力格差の縮小という「加速学習」が目指す方向性には同意しつつも、データ主導の評価手法、すなわち「**学習の進捗状況を測定する唯一の方法として、標準化されたテストを使用しようとする**こと」(B先生、2024年10月メール回答)に対しては批判的だった。貧富の格差が大きく多様化する社会においては、むしろ、文化に応じる教育実践とそこでの評価が必要だと考えていたからである。

文化に応じる教育実践に関する具体的な説明が次の文章である。

私たちは、若者文化、地域の文化、ギャング文化など、広い意味での文化を尊重しています。生徒がカリキュラムの中で自分自身と向き合うこと、自分自身やその家族と学習の関連性を理解すること、そしてアイデンティティが高揚されることで、自信と誇りをもって学べるようになることが、絶対的に重要です。(……)

要するに、教師や社会の欠如思考や、生活と無関係で退屈なカリキュラムのせいで、児童が潜在能力を発揮できないことは、望ましくないと考えています。貧困の影響でさえ、文化への対応と高い期待によってある程度緩和することができると考えています。

(B先生、2024年10月メール回答)

ここから、教師が、CRPを構成する「学習」と「文化的コンピテンシー」を意識的にカリキュラムの中に位置づけようとしていることが分かる。すなわち、4.1で検討したことを踏まえると、「加速学習」で求められる能力のみならず多元的な能力を獲得することを目指している。そして、生徒の民族的背景のみならず、若者文化、地域文化、ギャング文化などの多様な文化を尊重し、それを学習に結びつけようとしている。さらに、「貧困の影響を緩和する」と表

現されるように、マイノリティ児童の社会経済的地位の向上も視野に入れていることが分かる。

そして、重要なのは、このようなCRPの観点からみれば、社会的マイノリティ生徒の学業達成を目指す「加速学習」のみを推進していくことは、欠如思考と結びつく危険性があると語られていることである。

このようなA小学校の意見が、少なくとも一部は認められ、「加速学習」に関するレポートの記述が修正されることとなった。まず、先に引用した「A小学校は現在、加速学習について明確に理解していない」という文言は削除された。次に、現状の課題認識に関する部分が次のように書き換えられた。

(修正前) 次のステップは、学校理事会と管理職が、加速学習の必要な生徒の成績とその他の重要なデータをより深く調査し、実践とプロセスを見直すことである。そのためには、達成できないリスクのある生徒の進度を加速させることに重点を置く必要がある。

(修正後) 学校理事会、管理職、教師は、定期的に自分たちの実践を振り返り、見直している。次のステップは、この定期的な自己評価をさらに発展させ、何が効果的で誰のためになっているのか、何を変える必要があるのか、継続的な改善を維持するために何が必要なのかを学校が把握できるよう、厳格な評価アプローチを実施することである。

前半部分から、既に「加速学習」に対する対策を取っていることが認められたといえる。そして、後半部分から、今後のアプローチとしては、「加速学習」のみに重点を置き進捗状況を詳細に評価するのではなく、あるいは(国が定めた)画一的な評価基準に従うのでもなく、教員を含む者たちが、「誰にどのような学習が必要なのか、それをどう評価すべきか」常に批判的に考えることが必要だと認められたといえる。

本節では、A小学校の教師がなぜ、どのように教育改革を批判していたのかについて、その教育理念に着目しながら記述した。以下では、その教育理念がどのように教育支援体制(5節)や教育実践(6節)として展開されているのかを検討する。

## 5. 自主的な学校運営による教育支援体制

ニュージーランドでは自主的な学校運営や教育課程づくり（school-based curriculum design）が求められており、学校ごとにある程度自由に使える予算がある。特に、A小学校のようなデシルスコア（社会経済的な指標）が低い学校であるほど、公的な財政補助が多くもらえる仕組みになっている。A小学校ではその予算を教職員の確保と学習機会の担保に用いることで、個別的な支援体制を整え、文化に関する課外活動を充実させていた<sup>4</sup>。本節ではそれらの点について具体的に記述する。

### 5.1 教職員構成と保護者との関係

A小学校では、管理職や担任、図書館司書等の他、EAL担当、特別支援担当と5名のTA（ティーチング・アシスタント）が配置されている。TAはマオリや、サモアやトンガ等太平洋諸島からの移民、アラビア語の母語話者である。かれらの仕事は、柿原（2021）がオークランドの事例で紹介しているのと同様、週に一度文化や言語のワークショップを行ったり、母語支援や家庭連携の際の言語的なサポートに携わったりすることである。他にも、カパ・ハカ（マオリの伝統的な踊り）の講師（週1コマ）やスクールソーシャルワーカー、掃除員が学校構成員になっている。ソーシャルワーカーは当該地域に2-3名おり、欠席が目立つ子どもなどはソーシャルワーカーが保護者と連絡をとり家庭の様子を見に行く。

保護者と関わる場としては、主として学校の運営・教育方針を策定する、学校理事会がある。学校理事会は、5人の保護者、校長、1人の職員で構成されており、マオリなど「特別な経験やスキルを持つ」メンバーが参加することになっている。

私たちの学校理事会の場合、学校が適切なカリキュラムと教育方法のもとで効果的に教えていることを非常に信頼してくれています。（……）時には、（保護者は）自分たちにはその資格や自信がないからと、決断を

学校長に求めることもあります。(……)

私たちは地域社会との関わりについてよく保護者に相談し、学校が家庭と効果的な関係を築くためのサポートをしてもらいます。また、地域社会のさまざまな民族に対する理解を深めるためのアドバイスももらいます。

(B先生、2023年10月メール回答)

学校理事会は教師が多様な他者と接触する大きな機会となっており、教師が地域社会の様々な民族について理解することを可能にしている。また、無料の軽食と昼食の提供<sup>5</sup>など、学校生活に関わる側面についても保護者の要望が反映されているという。ただし、カリキュラムや教育方法に関しては、保護者が積極的に意見することはあまりなく、むしろ「資格や自信がない」と遠慮している様子がある。

また、A小学校の地域では学校間グループも機能している。約10校の初等教育段階および中等教育段階の学校と同数程度の保育園で構成されており、デシルスコアが高い学校も含まれている。教師向けの研修会が月8回開催されており、各教師は1学期に2回以上出席しなければならない。専門家等が講師を務めており、最近では、ウェルビーイング、教育実践におけるマオリ語、生活に根ざした算数・数学、STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)、学校間移行、探求型学習、リテラシーなどがテーマとなっている。さらに、教育改善を目的として学校視察を専門家に依頼し、EROレポートのような形でフィードバックを受ける取り組みも行っている。

## 5.2 個別的な支援体制

本項では、英語を第一言語としない子ども (EAL) と特別支援対象の子どもを中心に、どのような個別的な支援がなされているかを概観する。なお、A小学校では、個別的な支援を行う場合も完全な別室に抽出されることはなく、少人数授業が行われる場合もそのグループも習熟度別では分けられない。

EALや特別支援に限らない個別支援としては、読解力のプログラムがあげられる。全員が1学期に数回、個々のレベルに応じた読み、書き、算数のテ



ストを受け、その結果が当該学年のレベルに著しく到達していない子どもは、毎日30分ずつ読解力に特化した授業(Quick60<sup>6</sup>)を教室の中で受ける。その間クラスの他の子どもは別の課題に取り組んでいる。

EALと特別支援対象の子どもの計画作成はそれぞれの担当教師を中心に行い、途中成果を関係する教師が集まって確認する。EALの子どもには、ELLP(The English Language Learning Progression)というニュージーランドで共通のESOL(English for Speakers of Other Languages)の指導マニュアルを使用し、個人の進捗に合わせた学習内容が組み立てられている。筆者が滞在していた4学期は対象となる生徒が多かったために個別授業が開催できなかったが、その直前までは、EAL担当とTAがペアになる形で介入(intervention)が個別に行われていたという。そこでは、英語4技能の学習のほか、原学級の授業内容について理解を促すサポートがされていたという。EAL担当は授業計画に関するすべての学年会議に参加していた。一方、TAは教員免許を持っていないため、1学期2回校長とともに個別の授業計画を立てていた。

特別支援対象の子どもについては、毎学期のはじめに個別会議が行われ、支援計画が練られる(年4回)。年度はじめの会は対象の子どもが必ず参加し、その他は大人のみの場合が多いが、担任、カウンセラー、EAL担当、保護者、場合により進学先の教師などが集まる。筆者が同席した際には、学習成果や普段のふるまい等についてエピソードを交えながら共有され、変化や今後の課題、支援の方向性について話し合われていた。特徴的なこととしては、子どもがその時何を感じていたのか、そしてその後何を考えどのような戦略をとっていったのかを考える時間が多くとられていたことがある。このような話し合いは、その子どもにとって適切な学習内容を、当人を中心としながら、多様なアクターの間で検討する機会になっている。

### 5.3 文化に応じる課外活動

国の二文化教育政策を背景に、学校全体でテ・レオ・マオリ(マオリ語)の活性化とワイタンギ条約で提示された責任を共有している。例えば、教室にある本の約1/3がマオリに関するものであり、週に一度は外部講師がカパ・ハカを教えに来る。カパ・ハカは任意参加だが大半の子どもが参加し、発声す

る言葉の意味をマオリ語と英語で学んだ後、A学校オリジナルの「スクールハカ」を含めたいいくつかのハカを踊る。参加する子どもの中には、マオリだけが家ではあまり文化に触れないために学校で習いたいという子どももいれば、マオリルーツではなく単にカッコいいから参加するという子どももいる。一方、参加を希望しない子どもの中には太平洋諸島にルーツがある保護者の意志で、女性も強さを表すマオリ文化に躊躇する場合もある（例えば、サモアの踊りでは女性はしなやかな動きをする）。

マオリ以外の文化も教育実践の中で可視化されている。毎朝の出席確認では、「Kia Ora」（マオリ語）や「E le lei fakafetai」（トケラウ語）など思い思いの言語で挨拶することになっており、教室には様々な国や民族に関わる本が置いてある。また、各国の祝日に合わせて学校でも国旗が掲げられる。さらに、TAや保護者が自身になじみ深い文化や言語について授業をする機会が週に一度程度あり、児童は30分ずつ3種類、好きなクラスに参加することができる（参加しない時間があっても良い）。例えば、ある日の授業では、太鼓に見立ててゴミ箱を叩くTAの動きに合わせて、十数名の児童がトンガの踊りをしていた。その頃教室の中では、マオリ語を第一言語としない児童が、マオリ語の簡単な歌や代名詞の勉強をしていた（2019年10月21日）。自分のルーツにかかわらず興味のある国や民族の文化に触れる教育は、マオリとパケハ（ヨーロッパ系ニュージーランド人）が想定される二文化主義とも、「自民族中心主義」と一部から批判されるような多文化主義のありようとも、異なるだろう。

ルーツを「表明する」実践もある。A小学校には集会等で必ず歌われる曲があるが、その歌詞にはマオリ語の「ニュージーランド」やトンガ、ドイツ、中国、ラオス、シリアなどA小学校に通う全児童のルーツ名（約15）が組み込まれており、自分のルーツの歌詞がうたわれる時に手を挙げることになっている。ミックスルーツの子どもの中には4、5回手を挙げる子どもも多い。

5.1でも述べたようにA小学校の教師は保護者や地域コミュニティからの学びを重視している。先の歌や、本項で論じた多様な選択肢を用意するありかたは、**「同じ民族でもコミュニティが異なる場合、広い民族名で括られることを嫌う人もいる」**（2019年11月1日）ことを学んだ教師が、それをCRP実践に生かしたものとして位置づけることができる。

## 6. 文化に応じる教科教育

本節では、算数と科学の授業を主な対象として、CRPが教科教育の中でどのように展開されているのかについて、教師の経験とともに記述する。そして、CRP実践を支える制度的背景とCRP実践における葛藤について検討する。

### 6.1 学習参加における多様なアプローチ

A小学校の算数の授業はインクルーシブ教育とCRPの両側面が意識される形で進められている（Hunter & Hunter 2017）。一つの文章題を一時間かけてペアやグループで解いていく形式の授業が多く、いわゆる単純計算等は自主学习という形で行われることが多い。文章題の題材は子どもに身近なものが選定されやすい。マオリや太平洋諸島の文化などに関係するものが多いが、障害のある子どもの好きな洋服やA小学校の授業風景が題材になることもあった。

例えば図1はある日のプリントであるが、ツバルの民族衣装の模様から数列のパターンを見出していく問いが設定されている。

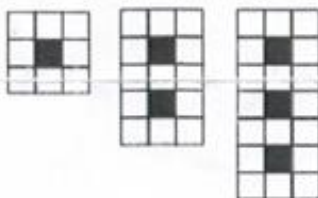
授業は文章題の題材について理解を深めるところから始まる。題材を身近に感じる子どもがその題材について説明し、他の子どもが質問することで理解が深まっていく。図1のプリントが用いられた授業では、その後、「ルール」（数式）を求めることが授業の目標として掲げられ、個人学習やグループワークを通して様々な解法を考える課題が出された。教師はヒントを少しずつ出すものの、数式を導くところまで生徒主体で考えさせていた。

クラスが複数の学年で構成されているA小学校の授業は単元縦断的な構成になっており、算数の能力が様々な子どもがそれぞれの知識に応じた答えを導くことができる。特徴的なのは、数式を導くことそのものよりも、それぞれが答えを持ち寄り「なぜその解法が正しいと思うか」について共有することが重視されている点である。

教師は、授業を通して子どもが、自身の生活と教科学習が結びつく感覚を持つことを期待している。例えば、「**算数は生活のどこにでもある。探してみ**



Titi (dance skirts) from Tuvalu have bright colours and eye-catching designs.



If this was going to be the design on the wide strip of a titi, how many white and how many black squares would be in the fifth position? What about the 85<sup>th</sup>? What about the 99<sup>th</sup>?

How could you work out how many white and black squares for any position in the pattern?

Show how the pattern grows in as many different ways as you can.

図1 算数プリント

たら他にもあるかもしれない」や「このパターンはどのように(な数式で)表せるんだろう？」という子どもの発言を教師は嬉しそうに振り返っていた(2019年11月12日)。色々なパターンの計算問題が解けるようになることよりも、子ども自身の問題意識に沿った学びが展開されることを教師は望んでいたといえる。

このような実践を教師が行うのは、次のような背景からである。

ニュージーランドでは、マオリ差別は表面化していません。政策上はあからさまな迫害がないからです。ですが、例えば仕事場でマオリの地位が低いということはよく聞きますし、学校の教材にもマオリに関する記述がないことが多いです。だからこそA小学校では、一人一人の子どもが学校で寂しい思いをせず「ここに居て良い」と思えるように、教材作りを工夫しています。

(B先生、2019年10月21日)

教師がCRP実践を行う根底には、ヨーロッパ系ニュージーランド人がマオリを差別してきたことに対する反省がある。そして、マオリの社会的地位の低さと学校教育におけるマオリ文化の不在を関連づけて認識しているために、教師は「文化的コンピテンシー」を教科学習の中でも培おうとしている。教師の言葉によると、それは、教科学習の中にマオリの居場所を確保しようとする取り組みである。

ただし、偏りのある教育内容や抽象化された学習を「自分のものではない」と遠ざける子どもは、マオリの子どもに限らない。A小学校では、教育実践が進んでいくとともに、図1のような教材を用いるなど、マオリのみならず太平洋諸島や他の移民の子どもたちにとって学びやすい環境を構築する工夫をしたという。その際には、自分の民族性を前面に出されたくないと考えている移民の子どもの存在も考慮された。単に民俗行事や食べ物、衣装、祝日を教材として取り上げることをのみを目的とするのではなく、子ども自身の生活に沿うかどうかが問われたり、教材のみならず授業内の学習コミュニティをどうつくるかが工夫されたりした。教師は、マオリの権利を重要視する二

文化主義的な国の政策を土台にしながらも、文化的に多様な子どもとの関わりの中で多様性に即した実践を展開していったといえる。

そしてそのような教育実践は、特別支援の対象となる子どもにも応用されていた。下記はダウン症のある子ども、Eさんの教育に関する語りである。

彼女は友達の内に入ることが好きです。だから他の子どもと似た課題をすることは良いことですが、一方で、彼女に必要なのは日常で使う算数であり、バスの時刻表を見たり、時間を見たり、お金を数えたりすることです。これまで色々な方法を試しましたが、「彼女のための算数を教えよう」ということで今は落ち着いています。彼女は計算機を使って計算をしますが、式の打ち方は分かるけれど  $20 + 30$  の答えが  $50$  になるかどうかは、まだ予想できません。できるだけ「自分だけでできない」と思わせないために一人だけ抽出するようなことはしないようにして、グループワークの中でできる子と組ませたり教師がサポートしたりしています。

(C先生、2019年10月19日)

Eさんとクラスの他の子どもが同じ空間を共有することを前提としながらも、教育内容については「クラスの目標と近いこと」と「Eさんにとって必要なこと」の間で試行錯誤するさまが、C先生の語りには表れている。

以上のような取り組みは、多様な文化的背景をもつ子どもが授業の場に参加できるよう、各個人にとってなじみ深い教材や説明方法を取り入れるものだといえる。このことは、学習参加におけるアプローチ(参加の入口やあり方)を増加させることで、多文化に応じた実践として整理できる。多様な生活を意識しながら授業を展開することは容易ではないが、5.1や5.2で述べた授業計画の修正、個別支援計画の設定、多数のスタッフの配置といった取り組みによって支えられている。一方で、参加へのアプローチを増やすだけでは解決が難しい場合もある。次項ではそのような事例について検討する。

## 6.2 相反する価値を前提とした学習

ある日の科学の授業のタイトルは「科学者が研究する時に何をするのか？」

というものだった。教師は冒頭でタイトルに関して知っていることを尋ねた後、「今日はある実験を通して科学者の頭の使い方を学んでいく」と説明した。その後、「カラーインクと牛乳を混ぜ合わせた時になにが起こるのか？」という問いに対する仮説を立てさせ、実験を始めた。実験が終わると、関連用語を確認し、分かったことを子どもに問うた。自分が科学者になったつもりで「どのように人に説明すると分かりやすいか」を意識して発言するように指示していた。

筆者の印象に残ったのは、「科学」ではなく「科学者」がキーワードだったことと、実験の考察をする子どもに「なぜそう思うのか」と問う一方で「なぜこの現象が起きたのか」という解説はしていなかった点である。前者について、教師は、「人」をキーワードとすることで、自分自身の興味に引き付けながら教科を学ぶ可能性があるからだと答えた。教科学習の中に居場所を確保しようとする6.1の取り組みと同様の意図がある。後者については、次のような回答が返ってきた。

マオリの文化では、科学的現象の理由を神様が創ったからだと答えるかもしれません。かれらの文脈ではその答えも正解なので、授業では現象の理由を説明しません。今の時代、インターネットを使えば知識は得ることができますし、答えの直前までを教えることが多いです。

(2019年11月5日フィールドノート)

上記の教師の回答が象徴するように、マオリの知識の基本的な構造が西洋の知識と対立する(Sleeter 2011) ことに対応しようとした結果、A小学校のカリキュラムでは、何を学ぶか(What to know it)ではなく、どのように学ぶか(How to know it)を重視するようになった。それには、「加速学習」が期待する標準化された学力とは異なり、学習という営み自体を子どもに学んでほしいという意図がある。マオリが学習権を奪われてきたことを念頭に置き、社会的背景によって必要とされる知識が異なることを考慮した時に、多様な子どもが共通して学ぶべきは「学び方」なのだという結論に至ったのである。

その際の評価指標として重要視されているのは4.1でも出てきたラーニン



グ・ストーリー（learning story）と呼ばれるもので、学習記録と自己評価をポートフォリオ形式で残すものである。算数や科学のほか、体育、美術などあらゆる教科で、各自が何をどのようにして学んだのかについて自分の言葉で詳しく書くことが求められる。5.2で述べたように、A小学校では知識を確認するためのテストも行われるが、「**頭を使わなくても技術で点数が取れる可能性がある**」テストではなく、子どもの「**全体的な能力が表れる**」（B先生）ラーニング・ストーリーを評価することが最も適切だと考えられている。以上のように、A小学校では学習内容そのものを問い直すCRP実践が行われており、その評価のありようも工夫されていた。

### 6.3 教育実践を支える制度的背景と葛藤

本項では、CRP実践の制度的背景と実践の抱える葛藤について記述する。ナショナルスタンダードの導入など標準化されたカリキュラムが現場の教育実践を規定する動きがある中で、A小学校のCRP実践は学校間グループによって支えられていた。例えば、4.2で扱ったEROへの意見書の事例で、教師がレポートの評価に疑問をおぼえたのは、他の学校に対する評価と比較したことがきっかけだった。さらに、レポートを批判する際に参照されたのは、A小学校独自の教育方針のほか、学校間グループの教育方針だった。

（EROのアドバイスが）学校の方針や学校間グループの方針に合致する場合は、カリキュラムや教育学に関するアドバイスや指導を受け入れます。しかしそうでない場合は、単なるアドバイスに過ぎないと感じています。

（B先生、2023年11月メール回答）

学校の方針と学校間グループの方針を同等に扱うような記述からは、A小学校のCRP実践が学校間グループの影響を強く受けていることが分かる。そのほか、EROに意見書を出す際には、教育コンサルタント会社に学校評価を依頼しその結果を意見書の根拠の一つとするなど、民間アクターの評価軸も参考にしていた。教育行政から独立したネットワークが、複数の学校と民間アクターの間で構築されていたと読み取ることができるだろう。



ところで、本稿ではA小学校の教師の語りを一枚岩的に記述してきた。たしかに、A小学校の教師は、授業や支援の計画を立てる過程で様々な議論を交わしたり、組織化された学校間グループの研修に参加したりする中で、ある程度は教育方針が共有されている。しかし、教師間での葛藤も見られ、以上で記述してきたようなCRP実践の課題を述べる教師もいる。

EAL担当教師のE先生からは、6.2で描いたような学び方を学ぶ教育は、学校段階が上がった際には通用しないのではないかと危惧が語られた。具体的には、学校外での学習の機会が少ない子どもが四則計算、特に和差算に苦戦していることに関して次のように語られた。

やはり基礎的な計算力は（日常生活や学習に）必要だと思います。マオリの子どもは中学進学後のドロップアウト率が高く、マオリや太平洋諸島からの移民は「勉強ができない」と見られがちです。だから、図書室（英語学習の介入や少人数クラスの際に使用し、EAL教師が指導する）では、二桁たす二桁の筆算をあえて教えたりしているんです。

（E先生、2019年12月3日）

E先生が基礎的な計算力を重視するのは、それ自体が重要だと考えているだけでなく、中学進学後、教育システムの中でマオリや太平洋諸島からの移民が周辺化・排除されやすいことの一例として、議論の遡上にあげるべきだという問題意識があるからである。しかし、E先生は「**そうした問題意識は学校全体の関心事にはなりにくい**」と語った。たしかに、他の教師も「〇〇（**子どもの名前**）は教会で計算を勉強しているから自信を持っている」（B先生）と述べるなど、学校外での学習機会によって子どもの計算力が異なり、それが子どもの自尊心に関わっていると感じていた。しかし、「**クラスの1割は和差算ができない**」（B先生）と認識されているものの、その背景や対応策についてはほとんど議論されていなかった。

4節でみたようにA小学校では社会的マイノリティ生徒の学業達成それ自体は必要だと考えられており、読解力の文脈では積極的に介入が行われている(5.1)。ただし、算数(四則計算)の文脈ではそうではなく、学習のありように

ついて教師間で問い直されているわけではなかった。「誰にどのような学習が必要なのか」についての議論の場が確保されるかどうかは、学習の側面によって濃淡があると考えられる。さらに、E先生の葛藤は、A小学校では中学進学後の教育システムにおける周辺化・排除や学校外の資源に関する議論が十分になされていないことを示唆している。

## 7. まとめと考察

本稿では、新自由主義的な教育改革が進むニュージーランドにおいて、教師がどのようにCRPを実践するのかについて検討してきた。第一に、教育改革のもとで志向される学習とCRP実践における学習とのずれ、第二に、二文化主義的な政策方針と移民受け入れによる子どもの多様化との齟齬が考えられる中で、教師がそれらにどのように向き合っているのかに焦点を当てた。

第一の点について、新自由主義的な教育改革下で、ナショナルスタンダードと「加速学習」が推し進められることを教師は批判的に捉えていた。前者は、全ての子どもを単一の基準で評価することによるラベリングに容易につながるものであり(4.1)、後者については、社会的マイノリティ生徒の学業達成を目指すことについては同意するものの、そのみを推進することで、欠如アプローチと結びつく危険があると指摘された(4.2)。教師は、オルタナティブなあり方として能力や評価軸が多元化されることを求めており、政府や教育評価局に対して意見を述べることで、改革下で推し進められる枠組みを変えようとしていた。このような教師の批判的な態度の背景には、CRPと結びついた教育理念がある。

第二の点について、教師は、国の二文化教育政策を前提にマオリ文化を重要視しながらも、民族間の葛藤や子どもたちの複雑なアイデンティティを考慮していた。具体的には、まず、文化的な学びや表明について多様性を想定する実践が展開されていた(5.3)。そして、教材としてマオリや太平洋諸島の文化に関連するもののほか、障害をもつ子どもが好きな洋服やA小学校の授業風景などが用いられていた(6.1)。生活に身近な素材が用いられることで、「生徒の生活と学校生活の間を行き来する」(Ladson-Billings 2011)ことが

可能となり、学校生活の中に居場所を見出すことにつながると考えられている。このような実践は、学習参加において多様なアプローチを設定するものとして位置づけることができる。一方、アプローチを増やすだけでは文化を尊重できない場合もある。マオリ族の知識構造と西洋人のそれとが対立する (Sleeter 2011) ことを踏まえると、支配階級にとってあたりまえの科学的知識はマオリの知識と相反する可能性があるからである。そこで、教師は、科学現象を「神の力」をもって説明しようとするだろうマオリ文化に依拠して、授業を組み立てる過程で、子どもが何を学ぶか (What to know it) ではなく、どのように学ぶか (How to know it) を身につけることを学習の目的とすることがあった (6.2)。まとめると、教室という空間や同じ授業目的を共有しながらも、異なる知的背景をもった子どもがそれぞれの学びを得ることができるように教材や授業の進行為組み立てられていた。それにより、CRPを構成する「文化的コンピテンシー」が教科学習の中でも培われていたと言える。

このような学習のありようは評価指標とも関わっている。A小学校において評価は、他人と比較するためのものではなく、あくまでも自身の変化を追うためのものとして位置づけられていた。そのために、ペーパーテストをもとにした外部評価を軸に据えるのではなく、ポートフォリオ形式による内部評価が最も有効な評価方法だとみなされていた (4.1)。また、外部評価に依拠して「加速学習」に取り組む際にも、子どもの声を聞きながらその子どもに適切な学習のありようを考える体制が構築されていた (4.2、5.2)。つまり、予め決められた目標を参照するのではなく各個人の視点から学習が評価されていたといえる。CRPを構成する「学習」(学業達成) の評価が、多様な文化的背景をもつ子どもが集う場でいかにして実践されていたかという点で重要な知見である。

ただし、以上のようなCRP実践にも葛藤がないわけではない。A小学校では、社会的マイノリティ生徒の学業達成それ自体は必要だと考えられており (4節)、読解力の介入は心理学者のアドバイスもあり積極的に行われているが (注7)、基礎的な計算力は必ずしもそうではない (6.3)。それを問題視する教師はいるが、学校全体の関心事にはなりにくいと語られた。「誰にどのような学習が必要なのか」について議論の場が確保されるかどうかは、学習の側面によっ

て濃淡があると考えられる(6.3)。ある種の問題が問題化されにくい土壤があるとすればそれはなぜなのか、以下では、A小学校におけるCRP実践をプライバタイゼーションの観点から考察したい。

新自由主義的な教育改革下でCRP実践を支えたのは、学校理事会による保護者や地域住民との協力のほか(5.1)、専門家も加わった濃密な学校間グループの活動と、民間アクターによる行政とは異なる評価軸の提案だった(6.3)。その背景にあるのは、ニュージーランドでは自己経営管理型学校政策が30年間続く中で、政府が教育サービスを提供する能力を失い、教育行政の求心性が弱体化していたことである(スラップ 2021)。A小学校の場合、学校間グループや民間アクターの追求する評価軸がA小学校と同じ方向を向いていたために、CRP実践の方向性に関する葛藤はほとんど聞かれなかった。ただし、他の地域の学校では「怠惰」な教育実践が展開され得るし、各学校に付与されるお金をパソコンなどの教育機器に使えば、多様なスタッフのもとで教育実践を行うことはできないと言及されており(注5)、A小学校の実践も偶然性と地域性に左右されていると考えられる。

さらに、A小学校においても、教育達成の格差に関わる構造的な課題、例えば、学校外の資源や教育システムにおける中学校段階以後の周辺化・排除が十分に議論の遡上に挙げられにくい状況にあった(6.3)。Lourie (2016) は、マオリと非マオリの間の教育達成の格差について、植民地化の影響と社会経済的格差の大きく2方向からの説明がされてきたにもかかわらず、現在の支配的な言説が「文化的」問題に枠づけられており、その背景には問題が「政策化」されたことがあるという。政策化には問題を特定の方法で組み立てる力学があり、その結果特定の解決策が特権的に扱われる。政策化のプロセスで、支配的になってきた言説が、他の言説を疎外しながら有力化していく特徴があると指摘されている。

本稿の事例は政策化に当てはまるものではない。しかし、学習とその評価をめぐる解釈実践が特定の問題を捨象する傾向にあった背景には、政策化と同様に何らかの枠付けが起きていた可能性がある。教師の語りから推測されるのは、A小学校では教育実践が「専門的」で「信頼に足る」と見なされることにより、保護者や地域住民による教育実践に関する申し立てが行われにくく

なっていた可能性である。カリキュラムや教育方法に関して、保護者や地域住民が積極的に意見を述べることはあまりなく、むしろ「資格や自信がない」と遠慮していた(5.1)。その背景には、学校間グループでの専門的なアドバイスやテーマ分けされた研修会を通じて裏付けられた「適切なカリキュラムと教育方法」があった(5.1)。特定領域の専門家や企業によるテーマ型・プロジェクト型の教育方法開発では専門性が追求されるが、二文化教育政策が前提にある中では、教育達成の格差が文化的側面のみから説明されていく傾向にある。さらに、専門性の追求が進むことで、保護者や地域住民の申し立てが行われにくくなり、教育達成の格差を生み出す構造的な不平等が見過されやすくなる。このように、教育達成の格差を文化的な問題とみなす枠付けにより、構造的な課題が捨象される傾向は、多くのCRP実践・研究が抱える課題として指摘されている(Sleeter 2012)。A小学校の事例では、プライバタイゼーションがそのような傾向を深めていたといえる。

以上、ニュージーランドの中でも先進事例をもとに、新自由主義的な教育改革とCRP実践の相克を描いてきた。ひとたびプライバタイゼーションが教育システムに組み込まれると、そのプロセスを逆転させることが難しいと指摘されている中で(スラップ 2021)、その功罪を描くことは意味があるだろう。一方、本稿の課題としては、CRPの構成要素のうち「批判的意識」について論じることができなかったことがある<sup>7</sup>。また、あくまで現場の教師の視点から教育実践を検討してきたため、実践に内在・外在する葛藤を捉え切れていない可能性が充分にある。今後異なる視点から研究を蓄積していく必要がある。

## 注

1. 従来の教育委員会による管理下での学校運営から脱却し、教授陣(専門家)と地域との協力において学校運営を行うという理念にもとづいてできた仕組みであり、ボランティア組織ではなく法定機関として位置づけられていることに留意が必要である(福本 2023)。
2. 1991年にはニュージーランド移民政策と法律が改正され、カナダやオーストラリアと同様のポイントシステムが導入された。これによりスキルと資金を持った移民の移住が柔軟になった。しかし、この改正案はマオリとの協議無くして導入されたため、マオリの間では多文化主義に対する深刻な懸念と懐疑が広がった(Matsumoto 2011)。

3. CRPは、多文化教育法、平等教育法、社会文化教授法、社会正義教授法などと関連しており(Sleeter 2011)、それぞれが重なりながらも独自の意味合いと歴史を持っている。本稿では、文化に応じる教授法(Culturally Responsive Pedagogy)という表現を使用する。
4. 他の学校の中には、教職員を増やさずにタブレット等の機器類にお金をかける学校もある。しかし、教職員の数を増やさなければCRPを実践することは困難だとA小学校では考えられており、「他の地域では教師が怠惰になる学校もあるし、そういうことができてしまう点では現在の教育制度は問題だ」(2019年10月31日フィールドノート)という声を聞くこともあった。
5. A小学校では、毎日午前中に軽食の時間がある。児童はお菓子を持参できるが、各クラスバケツ1つ分の果物や野菜が支給されるため、何も持ってこなくてもオレンジやバナナ、リンゴ、キュウリ等を1人1つ以上食べることができる。昼食は基本的には家で用意をしてくるか学校で調理パン等を購入するが、無料の食事も20食分用意されている。
6. Quick60は教育心理学者のアドバイスをもとに高学年の担任が始めたものである。数名を抽出して、英単語学習と、英語の本を読んでまとめる時間が設けられていた。
7. CRPはその目的のうちに主権回復を企図しているにもかかわらず、社会的、経済的、政治的な主権と自己決定権という基本的な問題がこれまで研究者や政策立案者から等閑視されてきたと批判されている(Castagno & Brayboy 2008)。またラドソン＝ピリングス自身も、批判的意識はCRPの構成要素のうち、他の研究者から最も無視されてきた側面であると指摘している(Ladson-Billings 2017)。

## 参考文献

石井拓児

2021 「ニュージーランドの学校自治と教育スタンダード」『日本教育政策学会年報』28: 76-81。

柿原豪

2021 『外国につながる児童生徒の教育と社会的包摂——日本とニュージーランドの比較にもとづく学校教育の制度イノベーション』春風社。

スラップ, マーティン

2021 「ニュージーランドにおける最近の学校改革——改革はプライバタイゼーションに対応するのか」『日本教育政策学会年報』28: 60-69。

濱元伸彦

2018 「大阪における新自由主義的な教育改革の展開と学校文化」濱元伸彦・原田琢也編著『新自由主義的な教育改革と学校文化 大阪の改革に関する批判的教育研究』pp.12-73、明石書店。

ビースタ, ガート

2016 『よい教育とはなにか: 倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳、白澤社。

福本みちよ

- 2023 「ニュージーランドにおける学校支援制度の萌芽期に関する考察—教育委員会制度の廃止による教育行政の機能変容に着目して」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』74: 482-491。

Aronson, B. & Laughter, J.

- 2016 The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of educational research* 86(1): 163-206.

Benton, R. A.

- 1990 Biculturalism in Education: Policy and Practice under the Fourth Labour Government. In M. Holland & J. Boston (eds.) *The Fourth Labour Government: Politics and Policy in New Zealand*, pp.192-212. Auckland: Oxford University Press.

Bishop, R., Ladwig, J. & Berryman, M.

- 2014 The centrality of relationships for pedagogy: The Whanaungatanga thesis. *American Educational Research Journal* 51(1): 184-214.

Castagno, A. E. & Brayboy, B. M. J.

- 2008 Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research* 78(4), 941-993.

Education Review Office

- 2013 Accelerating the Progress of Priority Learners in Primary Schools  
May 2013. <https://ero.govt.nz/sites/default/files/2021-05/Accelerating-the-Progress-of-Priority-Learners-in-Primary-Schools-May-2013-web.pdf> (2024/10/21 アクセス)

Hunter, R. & Hunter, J.

- 2017 Maintaining a cultural identity while constructing a mathematical disposition as a Pāsifika learner. *Handbook of indigenous education*. Springer.

Ladson-Billings, G.

- 1995 Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal* 32(3): 465-491.
- 2011 “Yes, But How Do We Do It?” Practicing Culturally Relevant Pedagogy. In J. G. Landsman & C. W. Lewis (eds.) *White Teachers/Diverse Classrooms, 2nd Ed.*, pp.29-42. Routledge.
- 2017 The (r)evolution will not be standardized: Teacher education, hip hop pedagogy, and culturally relevant pedagogy. In D. Paris & H.S. Alim (eds.) *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*, pp.141-156. New York, NY: Teachers College Press.

Lourie, M.

2016 Bicultural education policy in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 31:5, pp.637-650.

Marie, D., Fergusson D. M. & Boden, J. M.

2008 Educational Achievement in Maori: The Roles of Cultural Identity and Social Disadvantage. *Australian Journal of Education* 52(2): 183–196.

Matsumoto, A.

2011 Maori Education, Biculturalism and Multiculturalism in New Zealand. *The Journal of The Japan Society for New Zealand Studies* 18: 21-38.

Morrison, A., Rigney, L. I., Hattam, R., & Diplock, A.

2019 Toward an Australian culturally responsive pedagogy: A narrative review of the literature. University of South Australia.

Morrison, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G.

2008 Operationalising culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education* 41(4): 433-435.

Oba, Y.

2020 The Role of Education in New Zealand: From the Point of View in Cultivating Student Identities. 18-32.

Savage, C., Hindle, R., Meyer, L. H., Hynds, A., Penetito, W., & Sleeter, C. E.

2011 Culturally responsive pedagogies in the classroom: Indigenous student experiences across the curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39(3): 183-198.

Sleeter, C. E.

2011 An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching* 10(2): 7-23.

2012 Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban education* 47(3): 562-584.

Young, E.

2010 Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education* 61(3): 248-260.



# Culturally Responsive Pedagogy in Neoliberal Education Reforms : Perspectives from New Zealand Teachers

Rei SETO

## Abstract

This paper explores how teachers in New Zealand implement Culturally Responsive Pedagogy (CRP) within the context of neoliberal education reforms. New Zealand's education policy has been shaped by several decades of neoliberal restructuring alongside a commitment to biculturalism. Against this background, the study examines how teachers engage with learning, assessment, and cultural diversity.

The study focuses on A Primary School, located in a Wellington suburb with low socio-economic indicators. The student population is culturally diverse, with approximately 30% identifying as Māori and around 60% being immigrants from Pacific Island countries. Fieldwork was conducted in 2019.

The findings indicate that teachers advocate for broader definitions of competencies and assessment criteria, challenging the rigid frameworks promoted by neoliberal reforms. They actively engage with policymakers and the Education Review Office to push for change. While teachers value Māori culture, they are also sensitive to ethnic tensions and the complexities of students' identities. They strive to create inclusive learning environments by employing multiple approaches to participation and setting learning objectives that recognise the different knowledge structures of different ethnic groups.

Despite these efforts, the study highlights inherent tensions within CRP practices, particularly in relation to the ongoing privatisation of education.

**Keywords :** Culturally Responsive Pedagogy, Neoliberalism, Teacher, New Zealand