

欧州諸国の移民教育の動向に関する一考察 —1950年代から2000年代にかけての政策の変遷に着目して—

Trends of Education Policy for Immigrant Children in Europe:

From the 1950s to the 2000s

森 雄二郎

Yujiro Mori

要 旨

本論は欧州諸国において移民教育がどのように進められてきたのか、各国の移民の子どもに対する教育政策の変遷を整理することで、これまでの移民教育の動向を捉えようとするものである。特に、第2次世界大戦後に活発化した移民受け入れにともなう移民の子どもに対する教育政策の変遷を概観し、2000年ごろまでの移民教育の取り組みの特徴や潮流について考察した。

その結果、各国の動きは必ずしも一致するわけではないが、1970年代には文化的多様性を尊重する多文化主義のもと、多文化教育や異文化間教育といった視点が導入されている。1980年代になると、新自由主義が台頭したことによって、移民やエスニックマイノリティに対する保護的な政策は減退し、さらに1990年代には国際的なテロ活動や民族間の対立、移民や難民受け入れに対するコストの増大などが問題視される中で、各国においてポスト多文化主義の動きが模索されるようになっている。

そして、その後の1つの潮流としては、国民と移民、マジョリティとマイノリティといった枠組みを超えた市民性の醸成を目指すシティズンシップ教育や地域社会のつながりや結束を統合の基盤として、より公教育のみならずローカルな連帯や協働によるインフォーマルな場での取り組みの推進などが試行されていることが確認された。

1. はじめに

ボータレスな人・モノ・情報の往来が活発になり、世界全体が経済的、文化的な結びつきをますます強めている。そうした中、移民、難民、国際労働や留学といった国家の枠組みを越えた人々の移動も増大している。1990年代以降、急速に外国人人材の受け入れを緩和してきた日本もまた、国家あるいは地域社会において「多様な文化背景をもつ者同士がどのように社会を構成していくのか」といういわゆる「多文化共生」の問題が顕在化している。外国人やエスニックマイノリティの排斥運動、ヘイトスピーチなどの直接的な差別行為に対する対応だけでなく、様々な文化摩擦や葛藤をとめないながら、社会制度だけでなく個人の意識レベルでも大きな転換が求められている。

そして、移民や異なる文化背景を持つ人々の社会統合をめぐる大きな課題の1つが“教育”である。特に移民第2世代となる移民の子どもたちを社会的・文化的に周辺化させることは格差や貧困の再生産（社会的排除）を引き起こし、ひいては社会の分断や不安定化を招くことにもつながりかねない。いかにして、彼らが社会の構成員としての立場や地位を獲得するのか、あるいはさせるのかということは移民の社会統合政策の大きな柱であると言える。そして、第2次世界大戦後から移民の受け入れを活発化させてきた欧州諸国でもこれまでに多くの模索を行われてきた。こうした一連の動きがすべて上手くいっているわけではないものの、現在進行形で進められている「社会統合」に向けた各国の移民教育の動向は多くの示唆を与えてくれるはずである。

以上の問題意識を踏まえて、本論では第2次世界大戦後から移民の受け入れが活発化した欧州諸国の移民教育がどのように進められてきたのか、各国の移民の子どもに対する教育政策の変遷、主に1950年代から2000年代にかけての政策の動向を整理することで、これまでの移民教育の特徴や潮流を把握することを目的とする。

なお、ここでいう「移民」とは、各国によって定義や意味合いも異なるが、「なんらかの理由で定住する外国人や人種・民族的マイノリティの人々」を広く包括するものとして捉え、必要に応じて（注）などを利用してその範囲を示すこととする。

2. イギリス

イギリスは戦後の国内労働力不足を補う形で受け入れはじめた旧植民地（カリブ、アフ

リカ、南アジア諸国や香港など)からの移民が急増し、1960年代にはギリシアやトルコ、キプロスからも移民が流入している。戦前から戦後直後にかけて、旧植民地出身者には「イギリス臣民」や「コモンウェルス市民」といった法的地位が認められる一方で、主にイギリス社会への適応を目指す同化主義的な政策がとられてきたため、移民に対する特別な対応や配慮を意図とする施策は示されていなかった(中野 2011)。

1960年代に入ると、移民の子どもの低学力や教育達成の低さが一定認知されるようになり、彼らが集中する学校がないようにするための分散政策のほか、英語が話せない子どもに対する「第二言語としての英語」の習得に向けた取り組みなどが実施されるようになったが、あくまでもイギリス社会へのスムーズな移行を目指すものであった。

1970年代に入って、従来の同化的な施策に対する批判から、文化の平等と多様性を尊重する多文化教育の理念が導入される。そして、1981年の「エスニックマイノリティの子どもの教育に関する調査委員会」の調査結果を受けて、教育科学省は「エスニックマイノリティの子どもの教育」という報告書を発行した。これらの文書では、子どもたちの文化的差異への配慮に留まっていた従来の考え方から、子どもたちの教育達成度の低さとイギリス社会の構造的問題とを結びつけて論じられている(中島 2011)。さらに、1980年代にはエスニックマイノリティの集住地域による大規模な暴動が発生したこともあり、多くの地方教育当局では多様性容認のための教育カリキュラムや教員養成プログラムの必要性が指摘され、それにともない反人種差別主義教育も台頭していく。また、1985年に発表された「全ての子どもへの教育」の報告書(以下、「スワン報告」)では、エスニックマイノリティの教育的ニーズに配慮するとともに、すべての子どもへの教育が必要であることが提起されている。

しかし、1979年に誕生した保守党政権によって採用された新自由主義の理念によって、それまでの福祉主義的な公教育体制に変わり、「選択と多様性」を新たなテーマに掲げた市場主義的な公教育制度改革が打ち出され、ナショナル・テストの実施や学校選択制などの自由と競争の原理による教育の効率化が図られている(中島 2011)。また、キリスト教の信条に基づく伝統的な価値体系を基盤とするナショナル・カリキュラムの導入をはじめとする保守的な教育改革も進められた。同制度では、エスニックマイノリティを含むすべての子どもに対して公教育を受ける権利を認めるとしたが、一方でエスニックマイノリティの教育に関する特別な配慮はなく、佐久間(2008)は、こうした教育行政の中央へ

の一元化により、多文化教育を牽引していた地方教育当局は力を失い、組織的な多文化教育も減退したとしている。

その後、1997年に労働党政権が復活すると、同党は「社会的包摂」政策の中で教育への取り組みの必要性を掲げ、その手段として公教育の重要性を強調している。1997年に出された「学校における卓越性白書」において、エスニックマイノリティに対して取り組むべき課題として、①エスニックマイノリティ児童生徒の達成度を向上させる最も効果的な学校の取り組みを普及させる、②エスニックマイノリティ児童生徒の成績をモニターするために全国的、地域的、学校レベルにおいてどのような方法が最も優れているか、そして、学業不振が明らかになった場合に効果的な実施計画をどのように作成するかを協議する、③人種の嫌がらせやステレオタイプに対処し、エスニックマイノリティの児童生徒の出席を促して退学を減らし、学習が豊かになるような調和のとれた環境を創出するためのよりよい実践についてのガイダンスを提供する、④エスニックマイノリティ児童生徒の参加と到達度を向上させるための学校における専門的な支援の水準及び提供について見直す、の4点を挙げている（菊池2016）。また、エスニックマイノリティの学業不振の問題に取り組むため、「エスニックマイノリティ学業達成補助金（EMAG）」を導入している。EMAGは到達度が未熟なすべてのエスニックマイノリティの成績の底上げまで、幅広く助成することを意図したものであった。

一方で、エスニックマイノリティだけでなく社会的排除の対象となる人々に対する支援施策、イギリスに居住しているという共通アイデンティティに基づく市民性の涵養を目指す「シティズンシップ教育」も登場する。1985年に発表されたスワン報告で提起された「すべての子どもたちへの教育」を基盤として、1998年には『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の教授』の提言が出され、ナショナル・カリキュラムの中に「市民科（citizenship）」が必修科目として2002年から導入されることとなった。同報告では、シティズンシップ教育の3つの要素として、「社会的・道徳的責任」「コミュニティへの参加」「政治的リテラシー」が示された。

2001年にイギリス北部で起きた人種間摩擦による大規模な暴動を受けて、中央政府の要請により設立された調査団によって、「コミュニティの結束」と題した報告書が出された。同報告書では、地方政府がエスニックマイノリティの権利要求への対応を迫られたことから実施してきた優遇政策が、逆にマジョリティである白人労働者に対しては不公平感を感じ

じさせ、また人種主義への過度の緊張から公の場でのマイノリティの文化・宗教への介入をタブー視したことが、結果的にエスニックマイノリティの集団的隔離を招き、人種間の軋轢が生まれたと結論づけている。さらに、国民の間に市民としてのアイデンティティ、共通の価値観が欠如していること、多様なコミュニティが交流することなく存在する「平行な社会」であったと指摘している。

また、2005年に起きた地下鉄・バス同時爆破事件などをきっかけにして、2007年の『カリキュラムレビュー—多様性とシティズンシップ』（以下「アジェグボ報告」）において、シティズンシップ教育の第4の要素として、「アイデンティティと多様性：連合王国における共生」が加えられている。北山（2014）は「アジェグボ報告はエスニックマイノリティの文化的アイデンティティの公的承認を通じて、断片化しつつある個人の「水平的関係」の強化を促し、同時に国家や民主主義システムへの信頼感という「垂直的關係」を構築することを意図している」としている。

3. ドイツ

戦後のドイツにおける移民や多民族化の議論は、他のヨーロッパ諸国と同様、労働力確保を目的とした外国人労働者の受入れに端を発している。戦後当初、ソ連や東ヨーロッパ諸国からの難民などを受け入れていたが、1961年にベルリンの壁が建設された以降はイタリア、スペインやトルコなどいくつかの国との間で2国間協定を締結し、期限付きの外国人労働者を受け入れるようになった。そうした動きを受けて、外国人労働者の子どもの教育に対する施策も1960年代にスタートしている。連邦レベルの最初の取り決めは、1964年のドイツ常設文部大臣会議（KMK）の勧告「外国人の子どものための授業」に見ることができ、ここでは外国人の子どもにもドイツ人と同様に就学義務が適用されること、外国人の子どもには母語を維持する権利があることが明示されている（中山・山田2001）。

その後、1971年には協定が出され、さらに改訂を重ねる中で「ドイツ社会への統合」と「言語的・文化的アイデンティティの保持」という2つの考え方が打ち出されていく。伊藤（2017）は、こうした2つの方針が採用される背景には、実際の学校現場や地域社会において統合を進める必要がある一方で、出身国への帰国を前提として文化的アイデンテ

アイデンティティの保持をも目指す必要があったと指摘している。しかし、彼らの文化的アイデンティティを保持するための母語支援の重要性は認識されているものの、実際にはドイツ語習得のための「準備学級」の設置やドイツ語学習支援など、ドイツ語が不十分なために通常授業についていけない生徒への対応に重点が置かれていた。

1979年には、連邦教育・学術大臣のもとにあった教育計画懇談会が「ドイツ教育制度への外国人の子どもや青少年の編入に関する提言」を提出して、KMKはこれに同意した。同懇談会では、従来通り外国人の子どものドイツ語や母語教育について言及がある一方で、外国人の子どもがもたらす文化的多様性を契機としたドイツ人の子どもの学びについても触れられている。これらの動きについて、伊藤(2017)は、ヨーロッパ統合やグローバル化の進行という視点から、ヨーロッパ内においても、すでに言語的、民族的、文化的に不均質になっており、それを注意深く教育の中に反映させていく必要が生じ、文化的価値や関心について偏見にとらわれない対話や国際理解、文化横断的な感受性の涵養、偏見の低減などの促進が教育政策の目標に含まれるようになったからであると指摘している。

そして、1996年の「学校における異文化間教育」勧告では、外国人の子どもとドイツ人の子どもの双方を対象とした異文化間教育の意義や教育目標のほか、具体的な取り組みの展開が明記された。勧告では、生徒たちに育成されるべき異文化間能力として以下の9項目が示されている。

- ①自らの文化的な社会化と生活関連を意識する。
- ②他の文化についての知識を獲得する。
- ③他の文化的特性への好奇心、開放性、理解を発展させる。
- ④他の文化的な生活形式や生活の方向づけと出会い、根本的に取り組み、その際不安を認め、緊張に耐える。
- ⑤異なる人びとに対する先入観に気づき、それを真剣に受けとめる。
- ⑥他者の異なっていることを尊重する。
- ⑦自己の立場を反省し、批判的に吟味し、他者の立場への理解を発展させる。
- ⑧ある社会、ないし国家における共生にとっての共通の基礎に関する一致を見いだす。
- ⑨異なる民族的、文化的、宗教的帰属によって生じる葛藤を、平和裏に耐え抜き、共に取り決めた規則によって調停することができる。

(天野 2001 : 36-37)

また、天野 (2001) は、勧告には人間の尊厳の尊重と基本的諸権利の擁護という憲法上の規範の中で、多数派も少数派も共に遵守すべき価値観や規範 (共通善) が明示されたものと考えられるとしている。また、勧告では「異文化間教育は、したがって、諸教科をネットワーク的に統合する、問題に方向付けられた行為的学習という教授学的原理に従う。プロジェクト授業、学校の開放、生活現実と生徒の経験の引き入れが固有のイニシアチブ、固有の活動、固有の責任を活性化し促進するために、不可欠な行動様式である」として、具体的な教育手法として協働学習や学校外の人々との交流の必要性にも触れている。

2000年代以降、ドイツ語能力の促進が中心的課題とされる一方で、親や学校外施設との協働も強調されるようになってきている。伊藤 (2017) は、KMK の 2002 年、2006 年の報告書には、親に対する包括的な支援システムの導入や学校外教育施設とのネットワークの構築などが盛り込まれているとされている。実際には、連邦 10 州が参加している連邦・諸州教育計画委員会が実施するプログラムにおいて、子どもの各移行期段階 (就学前教育から初等教育へ、初等教育から前期中等教育へ、前期中等教育から職業訓練へ) に注目して、家庭や学校、保育施設、図書館などを含めて、様々な関係機関やリソースがこのプログラムの発展に関わっていくことが重要であると指摘されている。これらの動きは移民の統合を地域課題の 1 つと捉え、学校外の機関や施設との連携を通じた地域社会の教育力の充実を意図としていることが伺える。

4. フランス

フランスは古くから移民¹⁾を多く受け入れてきた国である。1920年代には100万人、1950年代には200万人を突破しているが、人種的にも文化的にも共通性がみられるヨーロッパ系移民が主であったため、生活者としての問題は顕在化してこなかった。1960年代になると、労働力不足の補填として旧植民地 (アルジェリア・チュニジア・モロッコなど) からの移民が大きく増加した。1970年代に入って、国内経済の停滞により EC 域外からの未熟練労働者の受入れが停止され、その代わりにすでに入国していた移民の家族呼び寄せによる移住が拡大することになった。その後は西・中央アフリカ出身者や女性の単身移民なども増加傾向にあり、移民の人種・民族的多様化は進行していった (池田

2016)。

市民革命による共和主義を理念とするフランスでは、人種・民族・宗教などに関わらず、すべての人は等しく権利・義務・責任を持ち、社会の構成員たる「市民」になることが期待される。そのため、教育においても国籍に関係なくフランスに住む6～16歳までの者には義務教育が保障されてきた。そのため、移民の子どもにも等しく教育を受ける権利は付与されていたが、特別な配慮や対応をするということもなかった。しかし、移民が多様化した1960年代からは、学校現場においても文化的あるいは言語的なハンディキャップをもつ移民の子ども（特にイスラム＝アフリカ系）が増加するようになり、彼ら彼女らに対する教育施策の必要性に迫られるようになった。そして、1970年の「入門学級」の設置により、初等教育段階でのフランス語教育の導入が始まった。同学級は、3ヶ月から1年をかけてフランス語を学習させ、その習得の程度をみながら通常学級に編入させることを目的としている。また、1973年には中等教育段階で「適応学級」の設置が通達され、「初級学級」と同様の趣旨でフランス語の習得により、学校や社会への統合が目指された。

一方で、移民送り出し国との二国間協定にもとづき、送り出し国が自らの国の教員をフランスに派遣し、フランスは正規の学校カリキュラムに移民の言語や文化に関する教育を位置づける「出身言語・文化についての教育 (ELCO)」導入が通達された。ELCOが導入された目的は、フランス社会への適応と帰国の奨励という2つの側面があった。特に1975年の通達では、「外国人の子どもの言語・文化を維持することは、子どもが学校に適応していく際の積極的な要素を構成しうる」と明記されている (小山2016)。

1970年代後半になると、移民の定住化志向はさらに強まり、従来の一過性の滞在者から生活者として社会的にも、経済的にも安定した地位を確保することが求められるようになった。1981年には経済的に恵まれない地域への予算配分を多くする「優先教育地域 (ZEP)」が創設されている。また、1986年には「入門学級などの特別学級の対象者が「フランス来住1年以内の外国人の子ども (7～16歳)」に絞り込まれ、なるべく普通学級において受け入れることが確認された。こうした動きは、移民であることを特別視するのではなく、フランス社会にある社会階層的な格差の問題として捉えようとするものであるということが出来る。

1989年に起きた「スカーフ事件」を経て、1990年には移民の社会統合のあり方を検討

する首相の諮問機関として「統合高等審議会」が設置された。翌年に出された第一次答申では、統合について次のように述べられている。

「文化的、社会的、道徳的に特殊な存在を受け入れ、社会全体がその多様性と複雑性によって真に豊かになるのであるから、さまざまな異なった分野での国民社会への積極的な参加を支援することが問題となる。相違を否定せず、相違を考慮することでそれを高く評価しすぎることなく、権利と義務の平等において、われわれの社会の民族的、文化的に異なる構成要素を連帯させるために、また、その出身が何であろうと、各人に対して、彼がその規則を受け入れ、その構成員となろうとする社会のなかで生きる可能性を与えるために、統合化政策が強調するのは、類似点と一致点である。」(池田 2000 : 164-165)

つまりは、文化的多様性を認めつつも、各人がフランス社会における共和主義の規範やモラルを受け入れることが統合への道であるとしている。このような参加と連帯の重要性は、いわゆるフランス市民となるための「シティズンシップ教育」と置き換えることができる。ここにも、移民だけの教育問題に限定せず、フランス社会全体の問題として捉えようとする意識が見られる。

その後、2005年に起きたパリ郊外での暴動事件などを契機に移民の社会的経済的な周辺化(ゲットー化)に対する懸念が広がり、移民の子どもの課題に関しても言語や文化背景の違い以上に、彼らの置かれている生活環境や社会背景を考慮する必要があることが認識されるようになっていく。2009年には、学校と保護者との信頼形成のために「統合の成功のために保護者を学校に迎え入れよう」という実験的プロジェクトが開始した。そこでは、親が教育責任を果たせるよう支援することを目的として学校の開放が進められている。

5. スウェーデン

スウェーデンでは、国内に生まれた者、外国生まれの者であっても一定の要件を満たせば、市民権が付与される。市民権を得ると、国内での居住と就労が認められるほか、国政選挙の選挙権、警察官や軍人といった職業にも就くことができ、法的にはスウェーデン人と同等に扱われる。林(2016)は、こうした寛容さの背景には人口流出の経験、労働力の積極的な招致、社会民主党によるイデオロギーにあるとしている。第一次世界大戦前後、

貧困と飢餓から総人口の約4分の1が流失したことから、1930年には移民受入れ国へと転換し、北欧域内における移住の自由が認められ、1954年には北欧域内で特別な許可なく居住し、働く権利も認められている。第2次世界大戦後には、労働移民を積極的に受け入れるようになったが、その大半はフィンランド人を中心とする北欧出身者であったため、社会的な関心は階級格差にあり、移民労働者の問題は労働者階級の生活改善の課題の一部として議論され、1960年代後半になって、労働移民の子どもへのスウェーデン語教育の必要性が認識されるようになると、1969年の学習指導要領ではスウェーデン語教育と母語での補習について規定された。特に、母語教育に関する施策について、1975年にはすべての子どもに母語教育を受ける権利が認められ、1977年の「家庭言語改革」では、希望するすべての子どもに対する母語教育を提供することが義務づけられた(林2016)。1980年には「外国語としてのスウェーデン語」、1994年からは「第二言語としてのスウェーデン語」が教科として導入されている。さらに、2013年には「ペーパーレスの子ども2)」に対する学習権を認めるなど、移民の子どもに対する学習権の保障を法的に進めている。こうした手厚い政策の背景には、機会均等、富の均等配分、最低限の水準の生活を享受できない人々に対する公共の責任など、北欧型福祉社会の価値観が強く反映している。

しかし、一方で移民や難民の受入れ増加によって、地域や学校格差が拡大している。さらに地域社会における民族間の緊張が高まっており、2010年にはストックホルム爆破事件など、イスラム教徒をはじめとする移民コミュニティとの対立も表面化している。移民をはじめとする国境内外の人の移動や交流が拡大し、人々が多様な帰属意識やアイデンティティを持つ中で、自由・平等や連帯といったこれまでの福祉社会を支えてきた市民としての共通文化をいかに醸成するのか、新たな課題に直面しているといえる。

こうした問題意識のもと、スウェーデンではシティズンシップ教育の場として、学校外のノンフォーマルな民衆教育(Folkbidning)に重点が置かれている。たとえば、スウェーデンでは「フォークハイスクール3)」と呼ばれる全寮制の成人教育機関が存在する。主に宗教団体や協同組合、地方自治体などが運営しているが、大学進学のために必要な資格を取得できる普通教育コースのほか、ジャーナリストや聖歌隊の指揮者など専門的な知識や技術を学ぶ職業資格を取得できるコースもある。澤野(2013)は、2010年時点で普通教育コース参加者の30%が障がい者、38%が移民(外国に背景を持つ人々)であり、障がいを持つ人々や移民などの外国に背景を持つ人々のために後期中等教育レベルの教養教育と職

業訓練を実施することによって、スウェーデン社会に統合する役目を担っているとしている。

また、2008年にはイスラム教系の宗教団体によって、イスラム教やアラビア語、スウェーデン社会における多文化多宗教共生に関する学習を行うことを目的とした学習協会「イブン・ルーシュド」が設立された。同協会では、イスラム系移民の子どもに対するアラビア語教室や女性のための伝統手工芸などのサークル活動を支援するほか、多文化共生に関する講演会などの啓蒙活動に取り組んでいる。澤野（2013）は、このようなノンフォーマルな学習機会を提供することは、スウェーデンの政治や文化に積極的に参加する市民の育成の場を意味しており、移民といった新規参入者に対して、スウェーデンの生活様式や民主的価値を伝える場としても機能しているとしている。

6. 総合考察（各国の政策や取り組みから見えるいくつかの潮流）

これまで欧州諸国の移民教育の動向や特徴を概観してきた。もちろんそれぞれの国によって歴史的背景も社会制度も異なり、すべてを一括りにして論じることはできないが、それでもいくつかの潮流をとらえることができる。たとえば、国際的な人の移動が活発化した第二次世界大戦後、多様な文化背景を持つ移民の増加によって、その対応が迫られるようになり、1970年代ころから文化的多様性を認める多文化主義を基軸とする多文化教育や異文化間教育が導入されている。特に、移民やエスニックマイノリティに対する教育支援政策も言語教育（公用語と母語）を中心にして積極的に取られるようになっている。

しかし、1980年代ごろから台頭した新自由主義の影響により、移民や特定のエスニックマイノリティに対する保護的な政策は大幅に削減されるなど、政策の転換期を迎えていた。さらに1990年代になると国際的なテロ活動や民族紛争や対立の激化、移民や難民受け入れに対するコストの増大、多文化主義によって文化的差異を強調することがかえって人種民族間の衝突や軋轢を生じる、いわゆる平行社会に対する懸念が広がるなど、2000年代以降は多文化主義の後退と新自由主義の浸透によって、ポスト多文化主義の動きが各国で見られるようになっている4)。

その方向性は、移民やエスニックマイノリティなどの社会的弱者に対する手厚い支援という福祉国家的な考え方ではなく、新たな社会統合の道を探らなければならないというこ

とでもあった。そして、その中で大きな動きとして、国民と移民、マジョリティとマイノリティといった枠組みを超えた市民性の醸成を志向するシティズンシップ概念とその育成を目指すシティズンシップ教育の台頭がある。それは、特定のエスニックグループを対象とする施策からすべての市民を対象とする施策への転換であり、従来の国民国家を前提としたシティズンシップ概念を越えて、シティズンシップの主体を「国籍を持つ者（国民）」から「社会を構成する者（市民）」へと捉え直すことを意味している。また、新たな統合の柱として「社会的結束（social cohesion）」という動きも見られる。それは、グローバル化が進行する中で、社会統合の基盤として地域社会（コミュニティ）への参加や帰属意識といったローカルな連帯や協働の重要性を謳うものである。具体的には、学校といった公的な教育機関だけでなく、NPO や市民活動を中心とする民衆教育や生涯学習といったノンフォーマルな場における取り組みなどにも注目が集まっている。

こうした動きは、移民やエスニックマイノリティの子ども固有の教育的ニーズに対応することよりも全ての子どもの教育的ニーズと捉え、社会参加を動機づけることで国家あるいは地域社会への統合を図る新たな社会統合を模索しようとするものと言い換えることもできるのではないだろうか。

7. おわりに

本論では、主に第2次世界大戦後から2000年代にかけての欧州諸国の移民の子どもに対する教育政策や取り組みの変遷を概観し、これまでの移民教育の特徴や潮流に迫ろうとした。現在もなお、移民や難民などのエスニックマイノリティをどのように社会に統合するのかという命題に対する妥当な答えは導き出せておらず、本論もまた単にこれまでの歴史的な変遷や動向をたどったに過ぎない。しかし、1980年代後半から急速に外国人人材の受け入れを緩和してきた日本にとっては、それ以前から移民の受け入れを進めてきた欧州諸国の経験から学ぶところは多い。たとえば、依然として日本語教育や適応指導を中心とした同化主義的な教育支援が主流になっていることへの批判（齋藤2009、佐藤2010など）に対しても、「国民のための教育」から「市民のための教育」を志向するシティズンシップ教育の視点などは大いに参考になるであろう。

今後は、さらに伝統的な移民国家であるアメリカやカナダ、オーストラリアといった国

を含めて、世界の移民教育の最新動向を注視するとともに、日本の移民教育との比較などを通して、具体的な政策提言に結びつけていきたい。

(註)

- 1) フランスにおいて、統計上の「移民」は国外で外国人として生まれ、フランスで居住する者を指す。現在フランス国籍を取得していたとしても「移民」であることもあれば、外国籍であってもフランスで生まれていれば「移民」と呼ばないこともある(池田2016)。
- 2) スウェーデンでは、法的な手続きによらず入国した者、居住許可の期間を過ぎても出国していない者など、移民庁に登録されていない子どものことを「ペーパーレスの子ども」と定義している。(林2016:104)
- 3) 19世紀にデンマークの宗教家で教育者でもあったグルントヴィの構想によって創設された成人教育機関のこと。2012年現在、スウェーデンには約150校存在し、18歳以上であれば誰でも自由に無料で参加することができる(澤野2013)。
- 4) 実際に、2010年ドイツのメルケル首相(当時)、2011年イギリスのキャメロン首相が相次いで「多文化主義失敗であった」という趣旨の発言をしている。

(参考文献)

- 天野(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)『多文化共生社会の教育』5-89、玉川大学出版部。
- 池田賢市(2000)「フランス-異文化対応としての市民性への注目」江原武一(編)『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』156-75、玉川大学出版部。
- 池田賢市(2016)「フランス共和主義のなかの外国人教育政策の課題」園山大祐(編)『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』38-52、ナカニシヤ出版。
- 伊藤亜希子(2017)『移民とドイツ社会をつなぐ教育支援』九州大学出版会。
- 江原武一(2000)「公教育における多文化教育の展開」江原武一(編)『多文化教育の国際比較-エスニシティへの教育の対応』14-34、玉川大学出版部。
- 菊池かおり(2016)「イングランドにおけるエスニック・マイノリティの教育的支援」園山大祐(編)『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』72-88、ナカニシヤ出版。
- 北山夕華(2014)『英国のシティズンシップ教育-社会的包摂の試み』早稲田大学出版部。

- 小山晶子(2016)「フランスとイギリスにおける移民の出身言語と文化の教育」園山大祐(編)『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』240-55、ナカニシヤ出版.
- 齋藤ひろみ・佐藤郡衛(編)(2009)『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』ひつじ書房.
- 佐久間孝正(2008)『移民大国イギリスの実験 学校と地域に見る多文化の現実』勁草書房.
- 佐藤郡衛(2010)『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店.
- 澤野由紀子(2013)「スウェーデン民衆教育における市民性教育」近藤孝宏(編)『統合ヨーロッパの市民性教育』231-45、名古屋大学出版会.
- 鈴木規子(2013)「フランス共和政と市民の教育」近藤孝宏(編)『統合ヨーロッパの市民性教育』103-19、名古屋大学出版会.
- 園山大祐(2013)「フランスにおける移民教育の転換」近藤孝宏(編)『統合ヨーロッパの市民性教育』178—94、名古屋大学出版会.
- 中島久朱(2011)「現代イギリスの多文化主義と社会統一公教育における多様性の容認と平等の問題」江原裕美(編)『国際移動と教育—東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』287-301、明石書店.
- 中山あおい・石井聡子・森実・森田英嗣・鈴木真由子・園田雅春(2010)『シティズンシップへの教育』新曜社.
- 中山あおい・山田容子(2001)「ドイツ—異文化間教育の背景と実践」天野正治・村田翼夫(編)『多文化共生社会の教育』244-61、玉川大学出版部.
- 林寛平(2016)「スウェーデンにおける外国人生徒の学習権保障」園山大祐(編)『岐路に立つ移民教育 社会的包摂の挑戦』102-20、ナカニシヤ出版.
- 松尾知明(2017)『多文化教育の国際比較—世界 10 カ国の教育政策と移民政策』明石書店.