

# 日本における多文化教育の実践とその可能性

## —イギリスを事例として—

200239 堀口 尊

### 序章

近年グローバル化が進み、国際間のヒト、モノ、カネの移動は盛んになった。ヒトの移動に注目してみると、日本における外国人労働者や外国人学生の数が増加し、国際的な交流が活発化している。出入国在留管理庁（2023）の調べによると、令和4年末の在留外国人数は307万5,213人（前年比11.4%増）で、過去最高を更新しており、初めて300万人を超える結果となっていた。このような外国人の受け入れを拡大する要因には日本の人口減少・少子高齢化問題が関係していると考えられる。国立社会保障・人口問題研究所（2023）によると、2020年の日本の総人口1億2,615万人から以後長期の人口減少過程に入り、2065年には1億人を下回り、2070年には8,700万人になるものと推計されている。また、年齢3区分別人口規模及び構成比の推移では、日本人の出生数は1973年の209万人から2020年の81万人まで減少している。生産年齢人口（15～65歳）は1995年の8,726万人のピーク時から減少過程に入り、2020年では7,509万人となり、2070年には4,535万人まで減少することが推計されている。

国内の外国人が増加することで、異なる背景を持つ人々が互いに尊重し合いながら共に生きていく多文化共生社会が形成されつつある中、日本は多文化共生社会に向けた体制が整えられているのだろうか。パーソル総合研究所（2021）の多文化共生意識に関する調査によると、外国人の存在が自分の生活空間に近くなるほど、外国人への抵抗感は強くなり、排外意識が高まっているということが指摘されている。さらに、文部科学省（2022）の調べによると令和3年度の公立学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒数は4万7,619人存在しており、約10年間で1.8倍も増加している。このように、日本人の多文化共生社会に向けた意識づくりや外国人の生徒に向けた教育は不十分であり、このままでは多文化共生社会の実現は難しいと考えられる。異なる文化や言語を持つ人々への偏見や差別などを取り除き、すべての人々が平等に教育を受けられるために多文化教育が必要不可欠である。

そこで本論では、来る日本の移民時代に備えた多文化共生社会形成のため、多文化教育のさらなる発展を主題とする。また、多文化教育が生まれた背景を明らかにしたうえで多文化教育が盛んであるイギリスと日本との比較を行うこと、そして、日本の多文化教育に活用できる点を調べ、具体案を提示することが目的である。研究方法としては多文化教育の概要についてアメリカやカナダなどの移民の話を踏まえて論じたうえで、イギリスにおける実践事例と日本の多文化教育の現状を明らかにし、最終的な具体案についての分析を行う。

第1章では、多文化教育における概念と本論における定義について先行研究を比較しながら本論における定義づけを行う。また、多文化教育が生まれた背景についてアメリカの公民権運動など歴史的な観点からも紐解き、多文化主義国家のカナダやオーストラリアにおける多文化教育の位置づけにどのような違いがみられるかなどを明らかにし、理解を深めていく。

第2章では、イギリスにおける多文化教育について論じていく。まず、イギリスにおいて多文化教育が導入された背景を明らかにし、どのような変遷があり、多文化教育が形作られていったのかについて論じる。また、実際のイギリスの学校の教育事例を取り上げて、特徴的な教育方法などを考察する。そして、それらの実践の中から、日本の学校教育が学ぶべき具体的な内容などを考察していく

第3章では、日本における現時点での多文化教育の実態を明らかにし、イギリスの多文化教育の実践を日本で活用した際に起こりうる問題点や障壁などについて考察する。そして、日本の多文化教育について最終的な改善案の提案を行う。終章では、本論における各章のまとめを行い、多文化共生社会に向けた取り組みについて結論付ける。

## 第1章 多文化教育の背景

本章では、多文化教育を扱ううえで必要な前提事項について言及する。まず、多文化教育の概念や定義について確認する。そして、このような概念が生み出された歴史的背景にも注目し、どのような変遷を辿ってきたのかについて明らかにする。また、多文化主義を掲げている各国の特徴や価値観の違いなどにも注目し、比較することで、多文化教育の理解を深めていく。

### 第1節 多文化教育の概念と定義

本節では、多文化教育の概念と定義を明らかにする。しかし、多文化教育の概念や意義は多様に存在しており、明確に定義づけられているものがないため、多様な先行研究における多文化教育の理念に対する認識の比較を行う。そして、それらの共通点を明らかにしたうえで、本論における多文化教育の定義を定めていく。

多文化教育学者であるバンクス (1999) は、多文化教育を、「カリキュラムや教育機関を改革することにより、男女両性および多様な社会階級、人種、エスニック集団の生徒が、平等の教育機会を経験できるようにすることを主要な目標とする教育改革運動」(p. 198) と定義しており、その目的は、多様な人種や社会階級の人々が教育を平等に経験できるように学校を改革することである。この多文化教育に関して、バンクスはカリキュラム改革、学業達成、集団間教育の3つのアプローチ方法に区分できると指摘している。このことから、多文化教育は教育界における重要な進展であり、社会的な多様性を尊重し、平等な教育機会を提供するために教育制度と教育カリキュラムを根本から変革する取り組みであるということが考えられる。また、ジェンダー、社会階級、人種などにおける平等を強調し、あらゆる生徒が差別や偏見にさらされることなく、互いに尊重される教育を平等に受けられるようにすることを目的としている。これには、教育カリキュラムの多様化、教育者のレベルの向上、教育機関全体での差別や不平等の撤廃が含まれていると考えられる。つまり、多文化教育とは、異なる背景をもつ子ども達が共に学び、成長する機会を提供し、より公正で平等な社会の構築に向けた重要なステップだといえる。

教育学者の松尾 (2012) は多文化教育を「ユニバーサルデザインとしての多文化教育」と評価しており、その特徴を三つに分けて説明している。第一に、「多文化教育はすべての子どものための教育である」(p. 46) と述べ、教育におけるユニバーサルデザインを目指して人間の差異に関わらず、すべての子どもに公正で平等な教育を目指すべきであるとしている。また、多文化教育を、マイノリティの視点に立ち多様な民族が共生する社会を目指した教育理念であり、教育実践でもあると述べている。多様な背景を持つ子ども達の差異に対応した教育を必要としており、松尾はそれを教育のユニバーサルデザインと呼んでいる。第二に、「多文化教育は個に応じた教育環境を構成し、多文化市民の育成をめざす」(p. 47) と述べている。多文化教育は、人種や民族、性別といった差異によって教育の機会が奪われないようにその差異に応じた教育を提供すること、差異を価値ある個性と捉えて多様性を尊

重すること、そして、多様な人々が暮らしやすいような多文化社会の形成者を育成することを目的として有している。第三に、「多文化教育は学校全体の改革をめざすものである」(p. 48)と論じている。学校のユニバーサルデザインは、学習指導だけでなく、学校全体の改革を意味しており、多文化的視点を学校システムに浸透させることが重要であると指摘している。また、学校全体の改革を目指すものであるとも指摘しており、多文化教育は学校のカリキュラムや学習指導にとどまるものではなく、学校文化を含めた総合的な学校全体の改革を意味している。そして、多文化が尊重される学校をつくるには、多文化の視点を学校に浸透させることで、文化的に異なるすべての人が大切にされるバリアフリーを進めることが必要であるとしている。

教育学者の江淵(1994)における定義は多文化教育発祥のアメリカの背景になぞらえて「文化的同化主義と対立する文化的多元主義ないし多文化主義思想を基盤として、マイノリティ(少数民族)の子ども達の自尊心を高め学力の向上をはかること、およびマジョリティとマイノリティの相互理解を促進し、マジョリティによる偏見の払拭と社会の差別的構造の打破をはかることを目指す教育の思想・実践」(p. 20)としている。この定義においてもマイノリティの民族に焦点を当てて、彼らに対する差別や偏見をなくそうといったものがみられる。しかし、これにおける多文化教育の対象はすべての人かというところではなく、どちらかという民族単位でしか見ておらず、障害を持った人々や性別などは関与していない。そのため、この多文化教育の定義は、バンクスや松尾と比べて狭義であると考えられる。

教育学者の川崎(2012)は多文化教育を「公正」という観点から論述している。川崎は多文化教育の定義を、多様性を尊重し人種や階級、性別などのあらゆる人々への差別や偏見をなくし平等な教育機会と選択を提供することを目的とした教育のことであるとしている。文化的背景や言語、性別、年齢などの差異に関係なくあらゆる人々との共生を目的として扱われており、その目的達成のための要素として「公正」を挙げているのである。「異なる扱いをすることにより等しさを達成することが『公正』のもつ役割である」(p. 15)と川崎は述べており、理解だけでなく公正を踏まえた思考や技能が大切であるとしている。公正という観点は、あらゆる人々の間に差が生まれないようにし、個々に対応したアプローチをするために必要な要素であると考えられる。

以上、多文化教育について四つの定義を紹介した。いずれも、多文化教育の定義はほとんど一緒であったが、その意義はとてつもなく広義であると感じられた。広義すぎるからこそ、多文化教育の目的や内容についての理解がされづらいのだと考えられる。認識の違いによる混乱をさけるためにも、多文化教育を行う際には目的と定義づけをすることが重要である。

四つの提議における共通する部分としては、多文化教育には、あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダーの生徒たちが公平に学習機会を獲得し、共存・共生を目指す教育理念と、その実現に向けて教育の変革を目指す教育実践の二つの側面があるということである。多

様な背景を持つ子ども達に関わり合うなかで、相互理解や繋がりを強化する教育であると考えられる。以上から、本論における多文化教育の定義は「あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダーなどの差異に関わらず、すべての生徒たちが平等な学習機会を獲得し、共存・共生の実現を目指す教育実践運動」とする。次節では、多文化教育が誕生した背景について論じていく。

## 第2節 多文化教育が誕生した背景

前節では、多文化教育について二つの先行研究の紹介し、本論における多文化教育の定義づけを行った。本節では、多文化教育が生まれた背景に注目し、アメリカの社会的背景を踏まえながら言及していく。その際、多文化教育を語る上で欠かせない、主流派の民族が非主流派の民族に対して文化的同化を強いる同化主義と、多種多様な文化がお互いに争わずに共存することを目指す文化多元主義がアメリカでどのように展開されていたのかについて言及する。さらに、多文化教育が誕生した背景について、「集団間教育運動」、「エスニックスタディーズ運動」、「アメリカの公民権運動」の3つの関係性に注目しながら解き明かしていく。

Banks(1993)によると、多文化教育が生まれた背景には、アメリカにおける公民権運動が関係している。1776年にイギリスから独立したアメリカは、多様な国から大量の移民を受け入れた。かつての宗主国であるイギリスやドイツ、オランダなどのヨーロッパ系移民や中国や日本からのアジア系移民など様々な人種がアメリカへと渡っていった。また、「白人に奉仕するための黒人」とよばれたアフリカ人をはじめとした奴隷制度が導入され、1,000万人以上のアフリカ人が商品としてアメリカ大陸へと渡った。この奴隷制度は1863年の奴隷解放宣言、1865年の憲法修正13条によって撤廃されたがそれは表向きだけであり、アフリカ系アメリカ人に対する差別は社会のなかに根強く残っていたのである。そうして、差別的な政策が相次いだことから、黒人が反発し、基本的人権を求める公民権運動が起こったのである。

次に、同化主義と文化多元主義について言及する。教育学者の小川(2015)によると、20世紀初頭のアメリカの教育として重要な要素として掲げられていたのが、移民に対する同化主義の政策だったのである。同化主義の傾向は第一次世界大戦でより一層強くなったとされている。戦争によって故郷を追われた多くの移民がアメリカへ渡るが、アメリカ政府は移民の増加がアメリカ社会の秩序や政治、国としてのアイデンティティの形成などに悪影響を及ぼすのではないかと危惧した。そのため、移民によってもたらされた文化的多様性は愛国心を崩壊させるものとして危険視され、1930年代に至るまで愛国心を育む同化主義的な教育が行われたのである。このようにして、同化主義的な政策は移民の持つ文化的要素を抑圧し、アメリカ市民として民族の統合をすすめるいわゆる「アメリカ化運動」が展開されていったのである。

しかし、同化主義を批判する新たな思想が生まれた。それが文化多元主義である。言語学者の田中（2012）によれば、文化多元主義とは「多様な文化集団がそれぞれ独自のアイデンティティ、あるいは文化を維持しながら平和的に共存するというモデル」（p. 15）である。哲学者のカレンらによって提唱されたこの概念は、先述した第一次世界大戦下のアメリカにおける移民に対する同化政策を批判したもので、民族多様性に注目しその保護と維持を目的としている。移民や少数派コミュニティの権利、文化的アイデンティティ、言語の保護などを重視し、差別や偏見に反対する運動だといえる。文化の多様性が社会を活性化させ、国を豊かにすると考えられたこの思想は、多文化教育の誕生へと繋がる重要な要素であったと考えられる。

多文化教育が誕生する前、その前身となる教育として、集団間教育運動とエスニックスタディーズ運動の二つが展開されていたことについても言及したい。小川(2015)によると、集団間教育運動が展開された背景として第二次世界大戦が挙げられている。アフリカ系アメリカ人たちへの教育不平等が無視され続けていたなか、1940年代になるとそのような不平等な教育政策が問題視されるようになり、教育施設が設立し始めた。教育政策に実質的な影響を与えたのが第二次世界大戦の勃発であり、これをきっかけに集団間教育運動が始まったとされている。アフリカ系アメリカ人を軍人として採用する際に軍に入隊する最低限の教育が備わっていなかったことから、識字教育プログラムなどが提供されたのである。長年の差別と不当な扱いをされてきた彼らは、兵となることを解放の兆しと捉えアメリカの都市内へと次々に移住したが、これにより雇用と住宅をめぐる争いが起こった。このような人種間の緊張関係は暴動や事件を引き起こした。このような中で、偏見・差別の軽減と人種間の相互理解を目的とした集団間教育運動が始まったのである。人種間の緊張緩和の狙いもあったこの教育運動は、1950年代に人種間での争いが沈静化するのと同時に衰退し、その後、1960年代になるとエスニックスタディーズ運動が展開された。

エスニックスタディーズ運動は公民権運動と密接に関わっており、その目的は人種の統合であると考えられる。しかし、人種の統合に不満を抱えたアフリカ系アメリカ人は分離主義的な考えをもつようになり、自分たちのコミュニティによる学校統制やアフリカ系の教師の採用、カリキュラムの変更などをすすめた。Banks(1993)によると、当時のアフリカ系アメリカ人学者による民族研究や教材開発がすすめられ、彼らに関する教養がカリキュラムに組み込まれていったのである。このような影響を受け、アジア系、ヒスパニック系などの他民族においても同様の動きが生じるようになり、いわゆるエスニックスタディーズ運動が展開されてきたのである。また、この運動は、各エスニックマイノリティーの歴史を教育に組み入れることで、互いの視点を尊重し合うことに意義があると考えられる。このような性質は、多文化教育の理念とも通ずる部分があり、エスニックスタディーズが多文化教育へと繋がっていることは確かなことであると考えられる。

先述した通り、多文化教育が生まれたきっかけとして、アメリカで起こった公民権運動が挙げられる。公民権運動とは、アメリカにおいて1950年代～60年代にかけて活発となった、

人種差別の撤廃と基本的人権の獲得を目指したアフリカ系アメリカ人による社会運動である。この運動において、「黒人」と呼ばれるアフリカ系アメリカ人はあらゆる分野における平等と自由の権利を求めた。江淵 (1994) によれば、この公民権運動を背景に「多文化教育」や「多民族教育」、「異文化間 (相互理解) 教育」という言葉が生まれ、1980 年代に対象範囲が拡大することで、より総括的な意味として「多文化教育」という用語が定着されるようになったのである。また、川崎 (2012) によれば、「1980 年代には、多文化教育は人種や民族を分離しようとする教育思想・教育改革運動とみなされ、白人を中心にまとまってきたアメリカの統合を脅かすとする非難が強まった」(p. 15) とされ、多文化教育が導入された初期においては、反対意見も多くあったことがうかがえる。しかし、1990 年代の多文化教育は、グローバル化の発展に伴う人材育成のために必要な教育として扱われるようになったのである。

本節では、多文化教育が生まれた背景についてアメリカの移民の歴史と関係付けながら言及した。今回説明したような同化主義、文化多元主義、集団間教育運動、エスニックスタディーズ運動、公民権運動はすべてアメリカにおける「移民」という性質と深く結びつき合っていることが分かった。また、多くの民族がアメリカ大陸へと渡ってきた一方で、「奴隷制度」という非人道的な所業も行われており、表向きには奴隷制度が撤廃されたが、黒人差別はなくなり、アメリカ社会全体が黒人を迫害していった。それに反発して起こったのが、基本的人権を求める公民権運動であり、あらゆる民族の文化が尊重された結果、多文化教育が生まれたのである。

### 第 3 節 他国における多文化教育

本節では、アメリカで生まれた多文化教育が他国へどのようにして普及されていったのか、多文化主義国家として有名なカナダとオーストラリアを事例として確認する。また、その導入の仕方にも注目しながら、さらなる多文化教育の実態について探っていく。

教育学者の津田 (2016) によると、カナダは「多文化主義」を政策に取り入れた最初の国として知られている。英語とフランス語の二つの公用語があることも多文化主義国家であるカナダならではの特徴であり、このような多様性が重んじられるようになった背景には、アメリカと同じく「移民」という要素が密接に関わっている。

1492 年にスペイン王の命を受けた航海者のコロンブスがアメリカ大陸を発見すると、ヨーロッパから多くの人々がアメリカ大陸へと渡ってきた。16 世紀、フランスの探検隊がケベックへ到着すると「ヌーヴェル・フランス」と名付け、フランス領となった。植民地化が進むと、ヴィル・マリー市 (現モントリオール市) が造られるなど、フランスによる開発が行われていき、言語もフランス語が使用されていた。しかし、イギリスの進出に伴い二国間での覇権争いが起こると、1754 年のフレンチ・インディアン戦争の末、1763 年のパリ条約によってケベックを含めたカナダにおけるフランス領はイギリス領として合併されたのである。外務省 (2009) によると、アメリカ独立戦争によって、北アメリカ東部沿岸のイギリ

ス植民地 13 州がイギリス本国に勝利しアメリカ合衆国として独立すると、独立に反対したロイヤリスト（王党派）がイギリス領カナダに流れ込んだ。元フランス領だったケベックはイギリス系のアップーカナダとフランス系のローワーカナダに分割されるが、1867 年に一つの連邦国家となり、英仏両方の文化を抱える国家としてカナダが誕生したのである。

1869 年に移民法を制定し、人口の拡大と労働力確保のために受け入れを拡大すると、イギリスやスコットランド、アイルランドなどの国から大量の移民が流入し、その後も移民の受け入れ政策を展開した。民族や文化が多様化すると、子ども達のカナダに関する知識の欠如やカナダ人アイデンティティ喪失などが問題視された。また、ケベック州内におけるフランス語話者達の不満が増大すると、政府は 1963 年に二言語二文化主義王立審議会を立ち上げ、イギリスとフランスの両文化が尊重された。その後、イギリスとフランスの二国以外の集団の文化も認められる必要があるとされ、1971 年、カナダ政府は「二言語的枠内での多文化主義」として、世界で初めて多文化主義政策を導入した。同時に、教育面において多文化教育が注目され始めたのである。

開発・国際協力分野を専門とする国際開発センター（2014b）は、カナダの州の自治権が強く、州ごとに多文化主義の教育に特徴があることについて論じている。英語系住民が多いオンタリオ州では多文化主義を州の基本方針とし、公用語の問題が優先的に取り扱われると、1977 年には「遺産言語プログラム」が導入され、学校における授業以外における英語とフランス語以外の言語指導に対して州から補助金が支給された。また、フランス系住民が大半を占めるケベック州では、公用語としてフランス語が選ばれ、同州におけるフランス語化が徹底された。これにより、英語系住民が他州へ移住し、フランス語社会としてのケベック州が形成されていたが、多文化主義政策が考慮された遺産言語プログラムが実施されていた。

このような、州ごとによる多文化教育の発展であるが、国際開発センターによると、この時期の多文化教育は主要な 4 つの内容のうち、「文化的に異なる人々の教育」、「文化的複合性へ向けての教育」及び「二文化教育」という 3 つが主に推進されていたが、残りの一つである「文化的差異についての教育」は不十分な状況で進められていた。つまり、民族ごとに文化の伝承と民族の構成員の保護育成を行おうという意味合いが強く、民族間の差異については偏見や差別がされていたのである。第一節で論述した本論における多文化教育の定義を鑑みると、「あらゆる…差異に関わらず」の部分にそぐわないため、多文化主義が導入された頃のカナダの教育は、まだまだ発展途上であり、異文化理解が深められていなかったことが考えられる。

オーストラリアもカナダと同様に多民族国家である。アメリカで誕生した多文化教育がどのようにしてオーストラリアに普及していったのかについて歴史的観点から明らかにしていく。元々はオーストラリア大陸にはアボリジナルの祖先が住んでおり、大陸の存在が知られるようになったのは 15 世紀以降だとされている。1770 年、イギリス海軍のジェームズ・クックが上陸し測量調査を行うと、この地域をイギリス領であるとし、「ニュー・サウ



ス・ウェールズ」と名付けた。1776年、アメリカが独立するとイギリスは流刑地を失ったことからその確保のためにオーストラリア大陸を新たな流刑地として開拓されるようになった。イギリスによるオーストラリアの植民地経営が続き、文明が発展すると同時に金鉱脈が発見され、大量の移民が流入するようになった。

移民の増加により、非ヨーロッパ系移民に対する排斥運動が発展すると白豪主義が強まり、1901年、正式にオーストラリア連邦が成立すると人口の大半をイギリス系移民とその子孫が占めるようになった。しかし、第一次世界大戦、第二次世界大戦を経て、人口が減少したオーストラリアは移民の受け入れを拡大するようになった。オーストラリアの調査研究を行っている菅原（2019）によると、1960年代中頃までは白豪主義を前提とした同化主義政策をとっており、それ以降は移民の言語や文化を許容する統合政策を展開していたが、1973年に多文化主義が導入されると、1975年の連邦人種差別禁止法の制定により白豪主義が終わり、多文化主義政策へと転化していった。移民の文化や言語などの多様な背景に目を向けられるようになることで、教育においても多文化を重んじる手法がとられるようになったのだと考えられる。また、教育学者の長濱（2011）によると、1980年代では多文化主義の対象が移民だけではなくすべてのオーストラリア人になった。このことから、当初のオーストラリアの教育は多文化教育を展開しているものの本論における多文化教育の定義と比較すると、「あらゆる…差異に関わらず、すべての生徒たちが…」の部分でまだ十分とは言えず、多文化教育の対象が限定的であったといえる。

以上のカナダとオーストラリアにおける多文化教育の導入のされ方について考察できることは、多文化教育が必要となる国の特徴である。二つの国を比べてみると、共通の特徴として「移民」が挙げられる。どちらも、先住民が大陸に住み着いており、そこにヨーロッパからの移民が押し寄せ植民地支配が始まり、各国からの移民も増加することで同化主義、統合主義などを経て多文化主義と同時に多文化教育を実施している。このことから、多文化教育が導入される国には移民という要素が深く結びついており、マイノリティの社会的な立場を支えるために多文化教育が導入されているということが分かる。

本節ではカナダとオーストラリアにおける多文化教育についてそれぞれの国が誕生した背景とともに言及した。カナダの多文化教育には、イギリスとフランスの言語的要素、移民の存在、多文化主義の誕生などが関わっていることが分かった。また、初期の多文化教育においては、「異文化理解」が備わっておらず、カナダは州ごとの特性が色濃く出た多文化教育が各州で展開されており、これは、カナダの多文化教育の特徴ともいえる。オーストラリアの多文化教育においては、イギリスによる植民地支配や世界対戦後の移民の増加、多文化主義の導入などが関わっていることが分かった。また、当時の多文化教育の内容においては、対象が限定的ですべての国民に多文化教育が施されていなかったことが問題であることが分かった。

本章では、多文化教育における概要や定義、誕生した背景などの前提的な部分を明らかにし、カナダとオーストラリアにおける多文化教育の導入のされ方から、多文化教育が必要と

される国の特徴についても言及した。次章では、イギリスにおける多文化教育について詳しく見ていく。

## 第2章 イギリスにおける多文化教育

前章では、多文化教育という概念について明らかにしたうえで、多文化教育が生まれた背景や他国における多文化教育について論じた。本章では、イギリスに関する多文化教育について考察していく。初めに、イギリスが多文化教育を導入した背景についてイギリスの移民の歴史的観点から考察するとともに、教育的観点からもどのような変遷を辿っていったのかを明らかにする。その際、前章で紹介した「多文化主義」を中心として論じていく。次に、実際にイギリスが行っている多文化教育に関して、実際の学校の取り組みを紹介し、その特徴を捉えながら論じていく。最後に、イギリスの多文化教育に関して、日本への導入または参考可能な施策について考察していく。

### 第1節 イギリスにおける多文化教育の歴史

本節では、イギリスにおいて多文化教育がどのようにして台頭してきたのかについて論じる。その背景として、イギリスにおける「移民」の要素と多文化主義の形成が密接に関わっている。そのため、先に多文化主義形成に伴うイギリスの移民の背景について明らかにする。

Japan Local Government Centre (2021) によると、イギリスへの移民の数が増加したのは第二次世界大戦後のことであり、戦争で失われた労働力を補うために移民の受け入れ拡大を行った。また、それまでも、アジアなどの植民地からの移民や、奴隷貿易による移民、産業革命によって生まれた労働者需要によるヨーロッパからの移民などがいたが、第二次世界大戦後に移民の数が増加すると、1948年に制定された国籍法によってイギリス本国の人々だけでなく移民に対する市民権も認められ、イギリスへの自由な出入国が承認された。さらに、イギリス国内における労働力不足からさらなる移民が流入したことで、国内における人種の多様化が進んだと考えられる。しかし、Japan Local Government Centre によると、住居や雇用において移民側が不利となるような扱いが多く、移民への差別が存在しており、1958年にはノッティンガム・ノッティンゲルヒル暴動と呼ばれる人種間の争いが起こった。当時、ノッティンゲルヒルには西インドからきた黒人の移民が多く住んでおり、白人と黒人の人種間の緊張が高まっていた中、白人労働者階級の「テディボーイ」と呼ばれる若者の集団が黒人の移民に対して暴動を起こしたのである。このような経緯から、1962年に移民の受け入れを制限することを目的とし、英連邦移民法が制定された。この移民法により、イギリス国内への移住に制限がかけられ、自由に移動ができた英連邦諸国からの移民も制限された。また、1971年の英連邦移民法改正では、血統主義的な基準が組み込まれ、制限が強化されたのである。以上から、戦後大量の移民を受け入れたイギリスには、同時に多様な文化や人種も流入されていったことが推測される。また、移民をめぐる暴動や法律の改変はイギリスを特徴づける多民族性によって生まれたものであり、多文化教育へと繋がる重要な背景の一つとして考えられる。

次に、多文化主義が導入されるまでの経緯について明らかにする。イギリスにおいて多文化主義が発展した経緯は大きく分けて5つの段階に区別することができる。(1)1960年以前の教育、(2)同化政策の時代、(3)統合政策の時代、(4)多文化教育の始まり、である。

1960年以前のイギリスの教育は国内の多文化の問題に着目できていない期間の教育であり、移民の数が増えても学校システムに変化がみられなかった。では、当時はどのような教育制度だったのかというと、第二次世界大戦後の基本的な教育制度は「1944年教育法」によって形成されていた。「バトラー法」ともいわれるこの教育制度は第二次世界大戦後の枠組みとして定められ、義務教育の年齢を14歳から15歳に引き上げたこと、教育段階を初等(～11歳)、中等(12～18歳)、継続(19歳～)の三段階に分けたこと、そして、すべての者が中等教育を受けられるようにしたことが大きな成果として挙げられる。教育学者の山口(2013)によると、この教育法は1902年に発布された「バルフォア法」をそのまま受け継いだものであることから、イギリスの教育体制は20世紀を通してほぼ一貫しているものであると考えられる。「すべての者に中等教育を」というフレーズが労働党を中心として社会から訴えられてきた中、それを実現した「1944年教育法」はイギリスの教育史から見ても大きな転換点となっており、その後の多文化教育の本質的な精神性へと引き継がれている部分は多くあると考えられる。しかし、階級社会が特徴としてあるイギリスにおいて、完全に身分差による教育機会の差別がなくなったかと言われればそうではなく、改善の余地はまだ多くあったと考えられる。

1960年代になると、アジアやアフリカといった地域の植民地から大量の植民地が国内へと流入してきた。しかし、移民を取り巻く教育環境についての議論がされるようになると、彼らを「イギリス人」として社会へ定着させようという考えが広まり、同化政策が始まった。国際開発センター(2014a)は、1948年に制定された国籍法により移民住民にもイギリス国籍を与えなければならなかったことから、政府が同化政策を強行し、英語の取得とイギリス文化の受け入れを移民に求めたと指摘している。また、外国語教育研究者の奥村(2007)によると、アイルランド人やイタリア人、ユダヤ人といったヨーロッパ系移民の子ども達の存在が背景にあり、言語の習得と共に社会に溶け込んだ彼らを見て、言語の習得を優先事項として政府は同化政策をすすめた。また、同化論者はエスニック・マイノリティーの子ども達が社会へと同化していくには、彼らもつ独自の文化は障害になると考えた。さらに、奥村は「この時代に特に問題となったのは、エスニック・マイノリティーの児童の学業成績が低いことであった」(p.9)と指摘している。同じ学力を持っているのにも関わらず、英語が習得できていないということから不当に評価されたのである。このことから、移民の増加によって同化政策の内容に不満を持つ人々が現れ、教育機会が奪われるマイノリティ側の人々を尊重しようとする姿勢に変わったのではないかと考えられる。

同化政策では移民に対してイギリス社会に吸収するような形で教育が行われてきたが、1960年代後半になると統合政策へと変わり、それに応じて教育方法も変化していった。それは以前のようなマイノリティ側の言語や文化を無視したものではなく、マジョリティ側

とマイノリティ側の双方が互いの言語や文化を認め、多様性を重んじる教育である。奥村（2007）によるとマイノリティの子ども達が通う学校では、彼らの文化や歴史などを他の子ども達が学ぶことが奨励されていた。このように、統合政策の時代では異なる文化や背景を持つ生徒たちに対して包括的で平等な教育を目指していたと考えられる。また、多様性を尊重し、共感と理解を促進している点は多文化教育に繋がるものだといえる。

1970年代になると、マイノリティの文化や言語、歴史などの尊重とその教育がより推進され、多文化教育が始まった。教育研究者の中嶋（1997）によると、この時期のイギリスでは多言語・多文化社会へと変化しており、言語教育を問い直す局面であったことから多文化教育の価値が見出されたのではないかと考えられる。

教育学者の園部（2009）によると、多文化教育の価値を高めたものとして『スワン・レポート』を挙げている。1985年に公表された『スワン・レポート』は、エスニック・マイノリティの子ども達の教育に関する調査を通じて、そのニーズや課題を明らかにしたものである。これには、言語のサポート、文化的な理解などが含まれており、イギリスの教育制度において多文化教育がどれほど重要であるかを強調し、政策に大きな影響を与えたものであったと考えられる。そして、エスニック・マイノリティが多い地域では、人種間の差別や偏見による衝突を避けるための反人種差別教育が展開されていった。

以上が、多文化教育が始まる4つの段階である。しかし、多文化教育が始まった背景にはこれら以外にも様々な要因があると議論がされている。例えば、多文化社会研究者の大山（2015）は、多文化主義が導入された背景として民族文化主義運動の高まりと、多様なエスニックグループの形成の二つを挙げている。1960年代後半から1970年代初頭に民族や文化の独自性を保持することを目的として民族文化主義運動が高まると、マイノリティの発言力が強まり、それまでマイノリティ側が受けてきた経済的・社会的差別が問題視されるようになった。また、前述した戦後の移民増加によるエスニックグループの形成が、文化的・人種的多様性を増大させたと大山は指摘している。このことから、多文化主義は移民増加によって形成されたエスニシティグループの中で、マイノリティに属されるグループに対する人種差別を防ぐための対応策として導入されたことが考えられる。人種間の衝突を避けることも多文化主義の目的の一つであり、そこから多文化教育へと繋がるのである。

本節では、イギリスが多文化教育を導入した背景を移民とイギリス社会の変遷という観点から明らかにした。移民によって多様な文化や習慣がイギリス国内に存在するなかで、移民に対してイギリス社会への吸収を目指す同化政策や、マイノリティの文化を尊重する統合政策を経て、多文化教育へと繋がったのである。エスニックグループ同士の衝突やマイノリティグループへの差別の防止を目的として多文化主義が導入され、教育面においても平等な教育機会と異文化理解を目指すために多文化教育が生まれたのである。

## 第2節 イギリスの多文化教育政策

前節では、イギリスにおいて多文化教育がどのように台頭していったのかについて論じた。本節では、イギリスにおける多文化教育政策が具体的にどのように行われているのかを明らかにする。また、実際のイギリスの小学校の事例を取り上げ、その特徴的な教育方法について言及すると同時に、それらが生徒たちにどのような影響を与えているのかにも注目する。

イギリスにおける多文化教育の具体的な内容に入る前に、イギリスの基本的な教育制度とシステムについて確認しておく。イギリスでは、イングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドによって義務教育期間が違い、それぞれイングランドが5～18歳、スコットランドが5～16歳、ウェールズが5～16歳、北アイルランドが4～16歳とされている。また、義務教育は初等教育(4, 5～11歳)、中等教育(12～16歳)に分けられている。就学前教育として3～4歳が通うナーサリー(保育園)や、4～5歳のレセプションという小学一年生が始まる前の小学校における教育などがある。さらに、イギリスではナショナル・カリキュラムという日本でいう学習指導要領に当たるものがあり、義務教育を、**Key Stage 1**(5～7歳)、**Key Stage 2**(8～11歳)、**Key Stage 3**(12～14歳)、**Key Stage 4**(15～16歳)の4段階に分けている。

多文化教育を実際に行っているイギリスの小学校について、教育学者の園部(2009)は **Sandringham Primary School** を取り上げている。園部によると、**Sandringham Primary School** は1学年最大120名の子ども達を受け入れており、5歳から入学を受け付けており、日本でいう幼稚園と小学校が合わさった規模の大きい学校である。また、食堂が完備されており、多宗教の子ども達も多くいるためそれぞれの宗教に配慮した献立となっている。そして、通う子ども達の民族的背景も多岐にわたっており、英語以外に、ベンガル語、ウルドゥー語、パンジャブ語、ヒンディー語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、イタリア語を話す教員がおり、英語を母語としない児童に対する授業中の援助のみならず、英語が話せない児童の家族との連絡においても援助をしている。また、各クラスに担当教員の他に補助教員が付いており、補助教員一人が数名の子ども達を担当するという方式をとっている。さらに、宗教について学ぶ授業が存在しており、それぞれの宗教に関する祭事が取り上げられている。

この学校における多文化教育の内容は、まず言語面において子ども達を支えている要素が大きいと思われる。多言語を話せる教員が多いことは、多様な民族的背景を持つ子ども達にとっても「いざ」という時に会話ができる存在がいるという精神的な安心材料になるためである。子ども達の親にとっても、言語の通じる教員がいるということは、子供を安心して学校に通わせる要素として必要なものであると考えられる。また、宗教によって食事が制限されている子供たちに合わせた献立、子ども達が持つ異なる民族的背景についての理解を高める授業やイベントがあることも本学校の魅力であり、「多様性」に十分配慮した学校であるといえる。

次に、明確な学校名は分からないが、教育研究者の奥村が2003年に訪問した北アイルラ

ンドのある公立初等学校における多文化教育について紹介する。奥村(2007)によると、この学校におけるエスニック・マイノリティの子どもは約2%であり、具体的な多文化教育の方針としては以下の内容で取り組まれている。(1)4歳から11歳児クラスのカリキュラムの中に、民話や劇、音楽などといった形で多文化教育の要素を組み込む機会を見つけるようにしている、(2)誕生日の祝い方など、文化的な要素を積極的に取り入れることにより違いを認識し、相互に尊重する機会を設けている、(3)インドやカリブ海地方などのコミュニティをとり上げることで、イギリス以外の世界の様々なコミュニティや文化についての類似点と相違点に注目させている、(4)子ども達が使う参考図書や教材、教具などは可能な限り社会の文化的な局面を表しているものを選ぶようにしている、(5)地域の多文化教育センターのアドバイザーから、教員自身の多文化教育に対する気づきを高めたり、新しいアプローチを開発したりするための助言をもらう、(6)家族や地域コミュニティの人々に、多文化的な要素をもつカリキュラム計画、授業での実践などを知ってもらう機会を設ける、(7)学校の中の展示物や掲示するものの中に、可能な限り多文化教育を取り入れたものや客観的なデータを使うようにする、といったものである。この学校について、その他の具体的な教育内容について知ることはできなかったが、多文化に対する理解を積極的に深めていこうとする姿勢とは感じられた。学校の日常生活に「多様性」を組み込むことで、子ども達の多様性に対する理解を深め、異文化への寛容さを育てているのではないかと考えられる。このように、授業内だけでなく、それ以外の子ども達の生活の部分で異文化に触れさせるといった姿勢は、より一層異文化理解を進めることができ、重要な多文化教育の一つの取り組みであると考えられる。

続いて、インクルーシブ教育についても触れておきたい。Lindsay(2003)によると、障害を持つ子ども達のための教育がインクルーシブ教育であり、子ども達の間にある障壁を取り除き、差別をなくすための手段として支持されている。また、ライフデザイン学者の是枝(2014)は、インクルーシブ教育を、「在籍するすべての子どもが一人ひとりの教育的ニーズに沿った支援を受ける権利を保障する」(p. 265)のものであると論じており、この教育は障害のある子どもが他の子ども達と共に教育を受けることを基本としていると考えられる。実際に、是枝はロンドン・カムデン自治区にある公立の特別支援学校を取り上げており、ここでは2~19歳までの学習障害、行動・コミュニケーション障害などをもつ子ども達を受け入れている。また、大学、医療、チャリティ機関などと連携し、普通学校や特別支援学校に通う子ども達の教育機会の拡大に努めている。また、教育課程は、最重度の障害のある生徒、重度の障害のある生徒、軽度の障害のある生徒というように対象を分けて、三つのカリキュラムが用意されており、特にコミュニケーション能力や認識力、身体発達などの生活スキルの発達を目的として教育を行っている。このような、障害者というマイノリティ側の人々に寄り添ったインクルーシブ教育は多文化教育を行う上で欠かせないものであると考えられる。この教育は、異なる能力やニーズをもつ子ども達に対し教育機会を平等かつ包括的に提供するものであり、これによって、子ども達は異なる背景や障害を持つ相手であっても互い

に寄り添い合えるようになるのではないだろうか。障害者も多様性の一環であり、そのような社会的弱者のためのインクルーシブ教育は多文化教育の一環であり、多文化共生社会実現のために必要不可欠なものであると考えられる。

本節では、イギリスの教育制度を論じた後、具体的な多文化教育の内容について論じた。その事例としてロンドンの Sandringham Primary School や北アイルランドの公立初等学校における教育内容、インクルーシブ教育を取り上げた。多民族・多文化・多言語が入り混じる中、授業だけでなく学校生活自体が多文化教育につながっており、言語や食事、教材、イベントなど異文化を理解する機会がたくさんあるという点で成功している小学校であるといえるだろう。

### 第3節 実践事例から学ぶべき点

前節では、イギリスで行われている多文化教育について言及した。本節では、最終的に日本の多文化教育の改善案を提案するために、イギリスの多文化教育政策から参考にできそうな教育がないか検討する。それらの教育内容について明らかにする中で、参考とすべき理由やその教育内容の特徴について論じていく。

言語における多文化教育として、言語意識 (Language Awareness) 教育が挙げられる。言語学者の福田 (2007) によると、言語意識とは、「言語についての明示的知識と、言語学習、言語教授、言語使用における意識的な理解と感受性」 (p. 103) として定義づけされており、英語教育が十分な成果を上げていないという問題意識から生まれた教育運動のことである。Hawkins (1999) によると、言語意識教育はイギリスの学校カリキュラムに新しい要素として提唱され、英語の読み書きや外国語学習などを改善するものとして評価されている。また、教育研究者の中嶋 (1997) によると、多文化・多言語社会における母国語教育の模索の結果、この言語意識教育が議論されるようになり、言語教育の新しい手法としてアプローチされてきたのである。言語意識教育の目的とは話者が多言語に対応できるようになることである。このような多言語に対応できるような言語能力は、グローバル化が進む日本においても十分活用できる教育方法だといえる。

次に、言語意識教育の内容について明らかにする。福田 (2007) は教育方法の一つとして「言語発見プロジェクト」を紹介している。これは、初等教育で多言語に触れさせて言語意識教育を行い、外国語への気づきを養ってから、中等教育で1つ以上の外国語を継続的に学習させようという試みである。学校向けには、1) 言語の構造、2) 話すこと書くことにつながり、3) 文化的な文脈の中での言語、4) 言語と地理、5) 言語と歴史、6) 言語と社会についての知識を教え、児童たちには、(1)コミュニケーションの現象について興味を刺激する、(2)言語学習を文脈の中に入れ込む、(3)諸言語の領域や、なぜそんなに多くの言語があるのか、言語がどのように変化し発達していくのかを示す、(4)注意深い観察を奨励し、聴解力を養うことを目的として言語教育が行われている。このようなアプローチは、言葉を多様な角度から観察、考察し、理解することで、多言語への理解と寛容さを育むプロジェクトだ



といえる。そして、このようなプロジェクトを行うことで、新たな言語意識の可能性が開かれると考えられる。

次に、宗教教育について論じる。教育学者の盛藤（2019）によると、イギリスには 7000 校の宗教系の学校があり、大半がキリスト教で、ユダヤ教、イスラム教、シーク教、ヒンドゥー教系などの学校がある。イギリスにおいて、2005 年にロンドン多発テロが起きたことを鑑みると、宗教間の差別は早急に解決すべき問題であると考えられる。中でも、イスラム教との関係性を慎重に保つことが必要である。盛藤は、イスラム教信仰のための宗教教育が必要であり、すべての宗教を平等に捉えることを否定するイスラム教徒の学校教育に対する要求にどのように対応するかが、多文化教育については多文化主義の成功に関わる重要かつ困難な問題であると指摘している。そのため、学校教育が宗教・民族的に分離されてしまう懸念から、民族の要求を統合して各々を納得させる学校教育制度と方法の開発が必要であるとされている。日本では、イギリスほどの宗教系の学校が存在しているわけでもなく、宗教間の問題はさほど懸念する必要はないと思われるが、相反する二つの思想をどのように平等に扱うかが、多文化教育の唯一の弱点であり問題点であることを考えると、このような、双方が納得でき互いに尊重できるような教育を開発することは日本の教育でも重要なことと考えられる。そのためには、地域ごとでその地域の特性に合わせた教育を行うような柔軟な教育方法を開発することが必要であると思われる。

続いて、シティズンシップ教育について論じる。学校教育について研究している大野（2021）によると、イギリスが先駆けてシティズンシップ教育を公民教育などの内容よりさらに深く、グローバルな視点を持つ概念を教える科目として必修化したと指摘している。また、大野は、この教育が導入された背景について、青少年らの地球規模的諸問題に対する関心の低さを指摘しており、彼らが複雑な社会を生きていく上でシティズンシップ教育はあらゆる場面に応じた正しい選択の選び方を教えるものだとして評価している。カリキュラムの内容としては、民主主義や市民としての権利と責任について学び、議論するなかで知識や理解力を活用するというものなどがある。また、Banks(2008)は、多様な人種や文化、言語集団の市民に対する権利を含むようにシティズンシップ教育を拡張させるべきだと主張しており、このような、社会や政治への興味をもたせるシティズンシップ教育は、多文化教育を行う上でも必要なものとして考えられる。生徒たちが異なる文化的な視点を取り入れ、議論などを通して意見を発信し合うことで子ども達はそのテーマに関しての理解が深まり、社会や政治についての関心が高まるのではないかと考えられる。大人だけでなく、子ども達も政治に積極的に参加するような姿勢を育むことは、多文化共生における問題や課題の解決に繋がるのではないかとと思われる。

次に、子ども達に向けた多文化教育ではなく、教師に向けた教育について考察する。教師への教育も重要なもので、Sharma(2005)によると、教師への教育は、文化や性別、言語など多様な背景を持つ子ども達へ教育を受ける動機付けやより理解を促進するための重要な要素である。イギリスにおける教師教育制度は多様化しており、1980 年代以降の教師教育

改革では学校での実践経験を重視する方向で推進されてきた。その制度として挙げられるのが、「学校における教員養成制度 (School-Centred Initial Teacher Training Scheme) 」(以下、SCITT) である(佐藤, 2008, p. 42)。SCITTとは、学校が主体となって指導教員を養成するものであり、伝統的な大学主導の教員養成とは異なるという特徴を持つ。また、佐藤によると教員の不足と養成教育の質の低下という背景から学校ベースでの教師教育改革が進められ SCITT が導入されたと指摘している。また、盛藤(2019)は教師が教員資格を取るために教師が到達すべき 8 つのスタンダードの中に、多文化教育へと繋がる事項があると指摘しており、その内容は、教師は児童生徒の能力や素質を伸ばし、挑戦させる目標を必ず設定するというものや、付加的言語としての英語 (English as an Additional Language) を必要とする生徒などを含めたあらゆる児童のニーズを明確に理解し、特色のある指導のアプローチを活用し、評価するといったものがある。

しかし、筆者としては他のスタンダードにおいても多文化教育に繋がる内容が書かれているのではないかと考えた。イギリス政府が発表している “Teachers’ Standards” における七つ目のスタンダードの中の、「良好で安全な学習環境を保障するために効率的に行動を管理しなければならない」(p. 12) といった項目の中に、「生徒を巻き込み動機付けするために、生徒のニーズに適したアプローチを使用して効果的に授業を管理しなければならない」(p. 12) といった文章がある (GOV.UK, 2011, p.12)。これは、異なる背景をもつ様々な子ども達に応じたアプローチをする資質を教師に求めており、これも多文化教育へと繋がる要素であると考えられる。

本節では、イギリスの多文化教育から学ぶべき実践例としてグローバル化が進む日本においても必要とされる言語意識教育や対立しがちな宗教に対する理解を深める宗教教育、多文化共生社会実現のための市民性を育むシティズンシップ教育、教師に対して多文化教育の重要性を説く教師教育制度について論じた。これらの実践方法は日本の教育においても必要な要素であると考えられる。

本章では、イギリスにおける多文化教育が誕生した背景から、実際に行っている教育内容、そして、学ぶべき点を明らかにした。誕生した背景については、四つの段階に分ける事ができ、同化主義政策や統合主義政策を経て多文化教育が誕生したことを明らかにした。また、イギリスの実際の学校を事例とし、実際の多文化教育に内容を明らかにしたうえで、学ぶべき点についての考察を行った。次章では、日本における多文化教育について着目し、具体的な改善案を考察していく。

### 第3章 日本における多文化教育の課題と解決策

前章では、イギリスにおける多文化教育について、その歴史的な背景を明らかにし、実践的な多文化教育内容について言及したうえで、日本へ導入可能な教育を検討した。本章では、初めに実際に導入可能な教育を提案するため現段階での日本の多文化教育を明らかにする。次に、イギリスと日本の多文化教育における背景の違いから、日本へ導入した際に起こりうる障壁や問題などについて論じる。最後に、それらの障壁を考慮した上でどういった新たな多文化教育が導入できるかの提案を行う。

#### 第1節 日本の多文化教育の現状

これまでは、イギリスにおける多文化教育について論じてきたが、日本への導入を検討するのであれば、日本において多文化教育がどれほど浸透しているのか明らかにする必要がある。そこで、本節では日本の多文化教育の背景や実態、既に実践している教育内容について明らかにしていく。

文部科学省（2023）によると、全国で外国人の人権を尊重した実践を行っているのは33校である。その内、三校の取り組みを紹介する。岩手県にある盛岡市立上田小学校の取り組みを見てみると、「総合的な学習の時間」において、子ども達が多様な外国の文化などの理解や多様な文化的背景をもつ子ども達とのコミュニケーションを通じて、諸外国への関心を深めながら人権に関する理解が深められるような配慮している。また、日本語指導が必要な児童を対象にした日本語教室を県内で唯一設置している学校でもあり、国際理解教育を推進しながら人権感覚の育成を目指している。

次に、岐阜県にある養老町立高田中学校を取り上げる。この学校では、総合的な学習の時間などを利用して、身の周りの人権問題について理解を深めている。取り組みの一つとして人権講演会を開き、貧困によって苦しみながらも懸命に生きる人々の姿を取り上げて、命の尊さや周りの人々に対する尊敬の念などを子ども達に学ばせている。その結果、生徒たちの外国人に対する関心が高まり、相手を気遣って接する意識も高まったとされている。

秋田県立能代松陽高等学校では、外国人に対する偏見や差別をなくすために、異文化と触れ合う機会を増やして受け入れる姿勢を養う取り組みを行っている。外国人に日本語を教えている先生や外国人講師、外国文化について研究している大学教員などから話を聞く「国際理解講座」を年に数回開催し、異文化に対する理解を深めている。また、そのあとに自らの意見や考えたことを発表する機会としてスピーチコンテストがあり、子ども達がより異文化について考えられるようにしている。

他の小学校や中学校、高等学校をみても、それぞれの学校の方法で外国人の人権について考え多文化に配慮した教育は行われていることが分かった。しかし、どれもが「総合的な学習の時間」を用いたケースが多く、その頻度も年に数回程度である。このような、限られた時間の中でしか多文化教育を行うことができないというのが日本の多文化教育の特徴の一つであるといえる。しかし、埼玉県にある熊谷市立石原小学校における取り組みでは、「各

教科、道徳、総合的な学習の時間の指導目標と人権教育の年間指導計画を生かした指導」を行っており、例えば社会化の授業では日本と結びつきの強い国々の生活の様子や文化などをグループでまとめて発表するという取り組みが行われている。このような、学んでいる教科の特性と多文化教育を結び付けて授業を学校側が行うことは、子ども達に対してより多角的な視点で物事を考える思考力を身につけさせ、異文化への理解力を深めさせることに繋がるのだと考えられる。

学校以外にも多様な人々が集まる場所として、神奈川県横浜市から大和市にかけて広がる神奈川県が運営する「いちょう団地」というものがある。神奈川県庁（2023）によると、大和市にインドシナ難民の定住促進センターがあったことから、ベトナムを中心としたインドシナ 3 国の出身者が多く住むようになった。中国からの帰国者や南米出身の日系人もおり、住民の国籍は 20 カ国以上といわれ、多言語・多文化の人々が住まう場所となっている。近くにある横浜市立いちょう小学校では、全校児童 161 人のうち 122 人が外国籍の児童である。

この団地における取り組みとして、「多文化まちづくり工房」というものがある。1994 年に数名の学生たちによって立ち上げられた組織で、日本語教室を軸にした活動を行っている。日本語教室の他、学習支援や生活相談、まちづくり活動なども展開しており、地域に暮らす人々が国籍や言語といった多様な背景に関係なく、それぞれが個性を出し合い、人と人が繋がるような街を目指している。このような取り組みは地域社会において文化的な多様性を尊重し、交流や協力を通じて共通の価値観を築くことを目指すものとして重要なものであると考えられる。「外国人が多い」という地域の課題に対して多文化共生の視点からアプローチをし、外国人の子ども達の教育に貢献し、異なる背景を持つ人々を結び付けた多文化まちづくり工房の取り組みは、本論において定義づけた多文化教育の一つの取り組みであるといえる。

いちょう団地と同じようなものとして、川崎市ふれあい館というものがある。教育学者の加藤（2022）によると、当館は日本人と在日外国人が市民としての相互のふれあいを推進し、互いの文化や歴史を理解しながら共に生きる地域社会の創造に寄与することを目的した公共施設である。1988 年 6 月に開設された当館は児童館としての機能ももつが、日本人と在日外国人の相互理解のためのイベントの開催や文化交流活動の推進、歴史や文化に関する展示会などの機能も持っている。また、当館の主要事業として、川崎市内の各学校に講師の派遣や教材の貸し出しを行う指導援助や、韓国・朝鮮を中心とした多文化にふれる多文化交流学級、外国人市民と共に学ぶ識字学級、在日コリアン高齢者の民族的・社会的・歴史的背景を尊重した生活支援、韓国・朝鮮語、スペイン語、ポルトガル語、英語などの翻訳や通訳のボランティア活動を通して派遣する事業など幅広く行われている。このような多様な民族が共生するコミュニティにおいては、人々が文化的な多様性を受け入れ、互いに尊重して共生していることから、その共生していこうとする姿勢にこそ私たちが学ぶべき点があるのだと考えられる。

前章において、イギリスにおける多文化教育の取り組みの一つとして言語意識教育を取り上げたが、実は日本でもすでに実践されている。教育学者の岩坂・吉村（2015）は、母語に対する言語意識教育を行うことが効率的な英語学習に繋がるとしており、奈良教育大学附属小学校における言語意識教育に着目し、「『言語意識』と『多様性に対する寛容な態度』の育成に向けたことばの教育」といった観点から分析を行っている。具体的に上げている活動として、1) 多言語による「月」の言い方から語構成の規則を発見する多言語活動、2) 多言語の肯定文と否定文から否定マーカ―を手がかりに統語の規則を発見する多言語活動、3) ローマ字の知識からハングル表記の規則を発見する個別言語活動、4) 大学の言語・文化的に多様な留学生という人的リソースを使い、文化の多様性に触れる活動や、教科ごとの学習に関連付けた取り組みとして、(1) 国語の外来語の学習に関連づけた活動として、実際に外来語（借用語）の音の変化を聞き分け、留学生の協力を得て日本語と比較し意味の違いを知る多言語活動、(2) 社会科の日本近代史と平和学習の一環として、日本語の文字表記の多様性（漢字、カタカナ、ひらがな）に触れ、文字表記の違いによるイメージや意味が変化することを学ぶ個別言語活動などが挙げられている。岩坂らは、このように多言語を同時に扱うことにより多元的な形でことばへの気づきを促し、言語意識の育成に繋がるのだと指摘している。

しかし、一方で同じく言語意識教育について研究を行っている吉村ら（2007）によると、多言語状況下でない公立学校における 1 学期間週 1 回程度の言語意識活動という条件下では、言語の構造を理解・操作したりするメタ言語能力の向上はある程度望めるが、言語に対する態度変容はほとんど期待できないと指摘しており、多言語状況下でない小学校における言語意識教育がどの程度必要なのかという指摘もしている。

このように、日本における言語意識教育に対する評価は複雑で、一部では効果的な取り組みも見られるが、他方では効果的な結果が得られず、言語意識教育が本当に必要かどうかという議論が必要であるという意見も見られる。2020 年より、小学 3 年から英語学習が必修化され、英語力の向上が求められているなか、言語意識教育のさらなる発展には教育制度の改善や充実した教材、教員の資質向上が必要であると考えられる。言語意識教育をより効果的に発揮するためには、学習指導要領に組み込み必修化し、週に数回の授業を継続的に実施することが必要であると思われる。

本節では、日本の現時点における多文化教育について論じた。小・中・高において多文化教育が行われている中、その取り組みは「道徳」や「総合的な学習の時間」などの限定的な時間でしか行われておらず、熊谷市立石原小学校のような各授業内容に即した多文化教育が必要であると論じた。次に、神奈川県にあるいちょう団地における多文化まちづくり工房や川崎市ふれあい館の取り組みを紹介し、日本で暮らす外国人のために互いの文化に触れあうイベントなどを行うことで、住民たちが互いに尊重し合うコミュニティーを形成していることを明らかにした。最後に、日本における言語意識教育を取り上げ、複雑な状況下にある現時点での日本では、言語意識教育の評価は複雑なものであると指摘したうえで、より

効果的にするには必修化するべきであると論じた。結果的には、日本においても多くの学校や地域で多文化教育は行われているということが分かったが、それは限定的なものでイギリスほど多文化教育が充実していないということが分かった。

## 第2節 多文化教育を導入する際の起こりうる/議論すべき課題

本節では、日本で多文化教育を実践するうえで起こりうる障壁や議論すべき課題について論じる。その際、日本とイギリスにおける背景の違いが原因にあることも踏まえたうえで考察を行っていく。

最初に、多文化教育において、懸念されるものとして「言語」が挙げられる。文部科学省(2022)による「外国人児童生徒教育の現状と課題」によると、公立小・中学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍児童生徒数は約36,000人おり、年々増加しているが、このような子ども達に対する日本語教育が十分にされていない。そのため、考えられる一つの障壁は、外国人の生徒の言語的な観点による「授業についていけない」などといった学びの質の低下である。日本語には平仮名、カタカナ、漢字があるため言語習得難易度が上がり、また、教科ごとにおける特有の語彙の習得しなければならない点も外国籍の子ども達にとって言語習得を難化させている要因であると考えられる。そのため、授業を行う教育者の多文化的な理解や多言語に応じる事の出来るトレーニングが必要であると考えられる。具体的には、教員養成プログラムにおいて多様性に焦点を当てたトレーニングを強化する必要があるのではないだろうか。異なる文化への理解や教育手法の多様化に関するワークショップ、研修、また実践的な指導法の導入を行うことで民族的背景が異なる子ども達にとっても安心して学ぶことのできる教育環境が造られるのではないかと考えられる。教員が異なる背景をもつ子ども達に対して敏感であり、適切にサポートできるようなスキルを身につけるための教育を教員自身に施すことが不可欠である。

次に、多文化教育の実践頻度が少ないといったものが問題として考えられる。前節で示した通り、外国の文化や歴史、言語を学ぶ授業を行ったとしてもそれが「総合的な学習の時間」などの限定的な時間だけになってしまい、回数と頻度が足りないことを問題として指摘した。このように、実践頻度が十分でないと子ども達に対してただ知識を与えただけになり、子ども達自身に考えさせて実行させる時間を確保できず、多文化教育の効力が発揮されなくなってしまうのではないかと考えられる。充実した多文化教育を行わなければ将来多様な人種が関わっていく場で協力し、問題に対処する能力が低下してしまうだろう。だからといって、イギリスやカナダほど多民族が共生していない日本においては、必要性の観点から「多文化教育」という新しい科目をつくることも難しく、今まで通り限定的な時間でしか多文化教育を行うことはできないだろう。そのため、このような問題に対してどのように取り組んでいくのが今後の日本の多文化教育において重要な点であると考えられる。

続いて、外国人の子ども達の不就学問題というものが考えられる。不就学とは、義務教育を受ける年齢に達しているのにも関わらず、様々な理由から学校に通っていないというこ

とである。文部科学省（2022）の調べによると、外国人の不就学の人数は13,240人存在している。不就学になると考えられる理由としては、日本の多文化教育が充分でないことによる本人の学習意欲低下に関するもの、家庭の都合に関するものなどが考えられる。これをふまえて、文部科学省は今後の対応について外国人の子どもの就学を促進及び就学状況の把握をすることを挙げている。しかし、すべての外国人の子ども達の教育機会が確保される具体的な取り組みがまだ示されていないため、このような不就学の問題への取り組みも重要であると考えられる。

また、日本人は異文化に対して理解する姿勢をもち、マイノリティの人々と同じ視点に立って物事を考えて、外国人と接することができるかという課題もある。社会学者の中山（2012）によると、多様性を認めるだけの多文化教育ではなく、ポストコロニアルを取り入れたマイノリティの視点に立つ多文化教育にこそ期待できるものがあると指摘しており、ただ異文化への理解を示すだけではなく、移民などのマイノリティの歴史的経験を理解することが大切であると論じている。このように、多文化を尊重する姿勢は大切なものであるが、マイノリティの人々について考える際には彼らと同じ視点に立ち、彼らの歴史を理解することも重要である。そのため、現在日本で行われている多文化教育は、世界の国の文化や歴史をただ学ぶだけの異文化理解の面が強いため、本当の意味で多文化に対して理解を深められるのかといった点で課題があると考えられる。

本節では、日本における多文化教育を行う上で起こりうる問題や議論すべき課題について明らかにした。外国人児童生徒に対する言語面でのサポートが不十分であることよって起きる問題や、多文化教育を行う授業頻度が低く、継続的に子ども達に多文化教育を施すことが難しい点、外国人児童の不就学者に対する効果的な対策法の模索、形式的な多文化教育にならないようにすることの工夫などを課題として挙げた。このような懸念点に対する対応策を考えることが必要である。

### 第3節 日本の多文化教育に対する改善案

前節では、日本における多文化教育の懸念点について明らかにした。本節ではそれらを踏まえた上で、日本における多文化教育の在り方についての案を論じる。

まず、多言語対応の教育プログラムの開発と導入を提案する。学校は、異なる言語背景を持つ生徒たちが効果的に学べるよう、多言語対応の教育プログラムを設計・導入を行う。これには、言語別のクラスや言語サポートの専門教員の配置が含まれる。また、学校内にバイリンガル教員や通訳者の配置することで、学校は生徒たちが母国語で理解しやすい環境を提供し、コミュニケーションの円滑化や学習のサポートを可能とする。そして、言語の違いに対応した教材や学習資料を用意することで、多様な子ども達が自分の言語で学べることができ、理解をより深める事ができる。

次に、教師向けの多文化教育プログラムを提案する。学校は、教師向けに異なる文化背景を持つ生徒に対応するためのトレーニングプログラムを定期的実施することで異文化理

解や言語スキルの向上を図る。また、異なる文化に対する理解を深める講習やセミナーも定期的に開催することで、教員たちが異文化に関する知識や理解を深め、マイノリティの子ども達に対してより効果的なアプローチ方法を取得することができる。そして、異文化に対する差別意識を排除するための研修の実施をすることで差別意識を排除し、公平かつ包括的な教育方法をスキルとして磨くことを目的とする。偏見のない教育を行うことで、子ども達にも差別や偏見へと繋がらないような姿勢を育む事ができるのではないかと考えられる。

続いて、カリキュラムに異なる文化の歴史や価値観を取り入れた教材の開発を提案する。教科としては、多文化が授業内容に結びつきやすい社会科の教材を主とする。カリキュラムに異なる文化の歴史や価値観を組み込んだ教材を開発することで、生徒たちが多様な視点から学ぶ機会を増やすことを目的としている。また、カリキュラムにおける異文化理解を深める特別な授業への取り組みも奨励することで子ども達の理解を深めていくのである。

さらに、学校内で異文化交流の場となるイベントや祭りの開催を提案する。学校内における異文化交流を促進するために、定期的にイベントやフェスティバルを開催し、子ども達が異なる文化を実践的に体験できる場を提供することを目的とする。また、学校が異なる文化からのゲストスピーカーやアーティストを招待することにより、生徒たちが異文化の豊かさや多様性を学ぶ機会を提供し、生徒たちがお互いの文化を尊重し理解できるプログラムの設計をすることで、子ども達の異文化理解を深めるコミュニケーションの場がつけられるのではないかと考えられる。

最後に、学校と地域社会の連携の強化をすることを提案する。学校は地域社会と連携し、異なる文化を尊重し合うためのプロジェクトや活動を共同で進め、地域社会の多様性を学校内に反映させる取り組みを推進することを目的とする。いちよう団地のような外国籍の多い地域と学校が結びつくことによって、相互的に学びの機会となり、関係性の発展に繋がるのではないかと考えられる。

本節では、日本の多文化教育の関する改善案として、多言語に対応した生徒への教育プログラム、教師が多文化教育をより効果的に行うための教員育成カリキュラム、各科目に応じて異文化理解を促す教材の開発、異文化交流の促進と地域との連携などを改善案として挙げた。このような取り組みを行うことで、日本の多文化共生社会実現に一步近づけるのではないかと考えられる。

本章では、日本における多文化教育の現状について明らかにしたあと、考えられる問題や課題について考察し、それに対する改善案の提示を行った。日本でもすでに各地の学校で多文化教育が行われており、外国人と日本人が共生しているコミュニティでは多文化共生に向けた教育が行われていることが分かった。懸念点としては、言語面におけるサポートが足りないこと、多文化教育の機会が少ないことなどあげ、それらに対する改善案を提示した。しかし、すぐに実行することは現実的に難しくもあるため、一人ひとりが多文化について考えることが大切であると考えられる。



## 終章

グローバル化が進む現代において、外国人労働者の数や外国人学生数は年々増加傾向にある。その背景には日本の人口減少・少子高齢化問題があると考えられる。日本の人口が減少していく過程において労働力不足から海外からの移民の受け入れ数を拡大しており、日本の移民時代が現実味を帯びている中で、多文化共生について対策を練ることは必要不可欠である。そこで、本論では多分共生社会形成のための多文化教育のさらなる発展を主題とし、イギリスを事例として日本における新たな多文化教育の手法を提示することを目的とした。研究方法としては、イギリスの多文化教育を参考にすることで日本の多文化教育に必要なものは何かについて論じた。

第1章では、多文化教育を扱う上で必要な前提事項について言及し、本論における多文化教育の概念や定義の確認を行い、このような概念が生まれた背景について論じた。本論における多文化教育は「あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダーなどの差異に関わらず、すべての生徒たちが平等な学習機会を獲得し、共存・共生の実現を目指す教育実践運動」と定義づけることにした。また、多文化教育が生まれた背景としてアメリカの公民権運動が大きく関わっていることが分かった。黒人に対する差別をなくすために公民権運動がおこり、多様性が重んじられた結果多文化教育が生まれたのである。そして、「多文化主義」を世界で初めて取り入れた国としてカナダを挙げ、その背景などを明らかにした。

第2章では、イギリスに関する多文化教育について言及した。イギリスが多文化教育を導入した背景から、現代の多文化教育政策、さらに日本で活用できそうな教育について考察を行った。イギリスにおいて多文化教育が導入された背景には戦後の大量の移民が大きく関わっていた。労働力不足から大量に流れ込んできた移民が原因で、民族間の対立や不平等に繋がるが、その打開策として多文化教育が導入されていったのである。また、実際に多文化教育を行っている学校としてロンドンの **Sandringham Primary School** などを紹介した。この学校では、多言語を話す教員や、宗教的観点から食事に制限のある生徒のための献立、1クラス2人の教員体制などが多文化教育の一環として取り入れられていた。イギリスの多文化教育から学ぶべき点として、多言語に対する理解力を深める言語意識教育や異なる慣習に寛容になる宗教教育を挙げた。また、地域ごとの特性にあわせた柔軟な教育方法を開発することの重要性も示した。

第3章では、日本における現時点での多文化教育の実態を明らかにしたうえで、イギリスのどのような多文化教育が日本に活用できるのか、起こりうる問題も考慮したうえでの考察を行った。まず、現代の日本で既に行われている多文化教育としては、他の国の文化にはどのようなものがあるのか、また、どういった言語・慣習があるのかなどの理解を深める多文化教育が行われていた。しかし、このような授業が十分に取られている訳ではなく、授業の質も深める必要があり、全体的に日本の多文化教育はまだ改善の余地があると考えた。解決策としては、言語面のサポートや教師への教育、学校と地域のつながりの強化などが挙げられた。

本論文では、現代日本における多文化教育の必要性を論じ、イギリスの多文化教育を調べたうえで、日本で実現可能な教育政策についての考察を行った。イギリスとの比較研究を行うことにより、日本の学校教育には多文化に対する寛容性と理解を促すような授業内容や制度が取り入れられていないことを指摘し、そこを改善することが多文化教育の発展の第一歩であると結論付けた。イギリスの多文化教育をいくつか提示し、生徒に向けたものだけでなく、教師や地域社会に向けた多文化教育まで改善案として提示したことに本論の意義がある。

## 参考文献

- Banks, J.A., (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- . (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- GOV.UK. (2011). Teachers' standards. Retrieved November 16, 2023 from [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/61b73d6c8fa8f50384489c9a/Teachers\\_Standards\\_Dec\\_2021.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/61b73d6c8fa8f50384489c9a/Teachers_Standards_Dec_2021.pdf)
- Hawkins, W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8(3&4), 124-142.
- Sharma, S., (2005). Multicultural Education: Teachers Perceptions And Preparation. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(5), 53-64.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British journal of Special Education*, 30 (1), 3-12.
- 岩坂泰子・吉村雅仁 (2015) 「言語意識」と「多様性に対する寛容な態度」の育成に向けたことばの教育：奈良教育大学附属小学校における「言語・文化」授業『次世代教員養成センター研究紀要』1, 奈良教育大学次世代教員養成センター, 101-106.
- 江淵一公 (1994) 「多文化教育の概念と実践的展開：アメリカの場合を中心として」『教育学研究』61(3), 日本教育学研究, 222-232.
- 大野順子 (2021) 「3. イギリスにおけるシティズンシップ教育の変遷」『日本学習社会学会年報』17, 日本学習社会学会 13-18.
- 大山彩子 (2015) 「多文化主義と多文化主義的政策の動向：イギリスを事例として」『生活社会科学』22, 79-88.
- 小川修平 (2015) 「米国における多文化教育の歴史的展開と近年の動向」『盛岡大学紀要』32, 1-12.
- 奥村圭子 (2007) 「イギリスにおけるエスニック・マイノリティーと多文化教育の変遷」『言葉の学び、文化の交流：山梨大学留学生センター研究紀要』, 山梨大学留学生センター, 3-16.
- 外務省 (2009) 「多文化主義と多国間主義の国、カナダ」  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol38/> (最終閲覧日：2023年12月18日)
- 加藤恵美 (2022) 「地域社会における多文化共生の課題：川崎市ふれあい館の事例研究を通じて」『平和・コミュニティ研究』12, 95-110.
- 神奈川県庁 (2023) 「日本語教室を軸に「多文化共生」を図るお互いの顔がみえる活動を実践」  
<https://x.gd/tOenh> (最終閲覧日：2023年11月30日)

- 川崎誠司 (2012) 「アメリカにおける多文化教育の理論と実践：構成な社会的判断力をどう育てるか」『社会科教育研究』116, 13-24.
- 国際開発センター (2014a) 「第10章 イギリスの国債教育」  
[https://www.jica.go.jp/Resource/hiroba/teacher/report/prmiv10000002siq-att/comparative\\_survey01\\_10.pdf](https://www.jica.go.jp/Resource/hiroba/teacher/report/prmiv10000002siq-att/comparative_survey01_10.pdf) (最終閲覧日：2023年12月24日)
- . (2014b) 「第12章 カナダの国際教育」  
[https://www.jica.go.jp/Resource/hiroba/teacher/report/prmiv10000002siq-att/comparative\\_survey01\\_12.pdf](https://www.jica.go.jp/Resource/hiroba/teacher/report/prmiv10000002siq-att/comparative_survey01_12.pdf) (最終閲覧日：2023年9月27日)
- 国立社会保障・人口問題研究所 (2023) 「日本の将来推計人口：令和3(2021)～52(2070)年」  
[https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2023/pp2023\\_ReportALL.pdf](https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2023/pp2023_ReportALL.pdf) (最終閲覧日：2023年9月18日)
- 是枝喜代治 (2014) 「イギリスにおけるインクルーシブ教育の実際：Education Village の視察から」『ライフデザイン学研究』10, 東洋大学ライフデザイン学部, 265-282.
- 佐藤千津 (2008) 「教師教育の多様化政策とその展開：イギリスの「学校における教員養成」の場合」『日本教師教育学会年報』17, 日本教師教育学会, 42-50.
- 出入国在留管理庁 (2023) 「令和4年度末現在における在留外国人数について」  
[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00033.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html) (最終閲覧日：2023年9月18日)
- 菅原亭 (2019) 「英語を母語としない生徒への多文化教育と英語教育：ニューサウスウェールズ州 Intensive English Centre の取り組み」『CLAIR REPORT』492, 一般財団法人自治体国際化協会, 1-64.
- 園部陽子 (2009) 「イギリスにおけるエスニック・マイノリティ教育：ロンドン市内の小学校を訪問して」『英語英文学研究』15, 東京家政大学人文学部英語コミュニケーション学科, 60-70.
- 田中彩子 (2012) 「ケベック州における異文化政策と言語政策」『留学生センター紀要』(8), 15-25.
- 津田博司 (2016) 「カナダ史における移民動態の変遷と多文化主義の成立」『立命館言語文化研究＝立命館言語文化研究』27(2/3), 257-258.
- 中嶋香緒里 (1997) 「イギリスにおける多言語状況下の言語教育論の史的検討：Language Awareness アプローチの成立過程」『人文科教育研究』24, 人文科教育学会, 65-74.
- 中山京子 (2012) 「社会科における多文化教育の再構築：ポストコロニアルの視点から先住民学習を考える」『社会科教育研究』2012(116), 日本社会科教育学会, 35-44.
- 長濱博文 (2011) 「オーストラリアにおける多文化主義に基づく授業実践：価値教育の観点からの考察」『九州女子大学紀要』48(1), 九州女子大学, 139-157.
- バンクス, J.A. (1999) 『入門 多文化教育：新しい時代の学校づくり』平沢安政訳, 明石書店.

- パーソル総合研究所 (2021) 「多文化共生意識に関する定量調査」  
<https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/assets/multicultural-consciousness.pdf>(最終閲覧日：2023年12月24日)
- 福田浩子 (2007) 「複言語主義における言語意識教育：イギリスの言語意識運動の新たな可能性」『異文化コミュニケーション研究』19, 神田外語大学グローバル・コミュニケーション研究所, 101-119.
- 松尾知明 (2012) 「日本における多文化教育の構築：教育のユニバーサルデザインに向けて」『社会化教育研究』2012 (116), 日本社会化教育学会, 45-46.
- 盛藤陽子 (2019) 「学校における多文化教育に資するイギリスの学校主導型教員養成カリキュラム：SCITT(School-centred Initial Teacher Training)の比較ケース分析を通して」『比較教育学研究』2019(59), 日本比較教育学会, 69-91.
- 文部科学省 (2022) 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/todofuken\\_kenshu/r4\\_anai/pdf/93812501\\_05.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/r4_anai/pdf/93812501_05.pdf) (最終閲覧日：2023年9月18日)
- . (2023) 「外国人の人権尊重に関する実践事例について」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinken/jirei/1384106.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/jirei/1384106.htm)  
(最終閲覧日：2023年11月29日)
- 山口裕貴 (2013) 「戦後のイギリスにおける教育的諸状況について：サッチャー時代以前の学校制度の歴史的動向」『桜美林考. 自然科学・総合科学研究』4, 39-52.
- 吉村雅仁・吉田伶子・辻田理恵 (2007) 「総合的な学習の時間における言語意識教育の試み」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』56 (1), 奈良教育大学, 175-182.
- Japan local Government Centre (2021) 「英国の移民の歴史」  
[https://www.jlgc.org.uk/jp/ad\\_report/%e8%8b%b1%e5%9b%bd%e3%81%ae%e7%a7%bb%e6%b0%91%e3%81%ae%e6%ad%b4%e5%8f%b2/](https://www.jlgc.org.uk/jp/ad_report/%e8%8b%b1%e5%9b%bd%e3%81%ae%e7%a7%bb%e6%b0%91%e3%81%ae%e6%ad%b4%e5%8f%b2/) (最終閲覧日：2023年9月27日)