The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教育における多文化主義とその実践 : ノルウェーの中学校の事例から
Author(s)	北山, 夕華
Citation	大阪大学教育学年報. 2021, 26, p. 3-13
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/79113
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

教育における多文化主義とその実践
―ノルウェーの中学校の事例から―

北　山　夕　華

和文要旨

1960年代から始まった移民や難民の受け入れにともなう社会の多文化化を受け，ノルウェーでは2000年代以降，同化主義的教育政策から多文化主義へと舵を切ってきた．2004年に発表された白書ではノルウェー人の多様なあり方が言及され，2020年の新コアカリキュラムにおいても文化的多様性の尊重が一層強調された．本論文では，ノルウェーにおいて多文化化の急激な進行が教育政策にどのように反映され，教育現場で実践されてきたのかを検討した．教育政策に文化的多様性が言及され，カリキュラムに反映されたことは，学校で移民の子どもの文化を積極的に学ぶ取り組みにつながった．一方，保守的な価値観を持つ移民の保護者と学校との間で，男女平等や子どもの人権などをめぐる軋轢もみられた．本論文で取り上げた学校では，多様な文化や価値観を尊重しつつ，地域や保護者と密接なコミュニケーションをはかりながら，子どものニーズに即した教育実践が試みられていた．ノルウェーにおけるこうした政策転換や，時に妥協や話し合いをともなう現場レベルでの取り組みは，移民受け入れが本格化していく日本にとっても示唆となろう．

1.　はじめに

多文化社会におけるシティズンシップという視点から，教育課題が論じられるようになって久しい．Osler & Starkey（2005/2019）は，実質的なシティズンシップを理解するための三要素として地位（status），感覚（feeling），実践（practice）を挙げている．たとえば，移民の親を持つ子どもが国籍という「地位としてのシティズンシップ」を持っていたとしても，人種差別を経験したり，貧困などにより市民としての権利の行使や社会参加が阻害される状況にあったりすれば，市民として社会に十分に包摂されているとは言えないだろう．また，J. A. Banksは，マジョリティの価値観や文化のみに依拠し，マイノリティの文化や経験を反映していない教育は同化教育であると長年批判してきた．Banksは多文化教育の重要な要素として，1）文化の異なる集団の事例を反映した学習内容，2）知識構築プロセスの批判的理解，3）偏見軽減への努力，4）公正をめざす教育論，5）エンパワーする学校文化と社会構造を挙げている（Banks 2007）．本稿ではこれらの視点を手掛かりに，ノルウェーの教育における多文化主義の政策的反映と教育実践について検討する．

ノルウェーでは，近年まで「均質的な国」としての自己イメージが広く共有されてきた．少数民族のサーミ人などエスニック・マイノリティの存在はあるものの，移民の受け入れが本格化したのは1960年代以降であり，社会の文化的多様性が顕在化したのは比較的近年になってからである（Eriksen 2012）．このような，多文化主義政策の歴史の比較的浅いノルウェーにおける取り組みは，日本と比較する際にも示唆を得ることができるだろう．ノルウェー社会の多文化化にともなう変容は，教育制度にどのように反映されてきたのだろうか．また，学校は移民の子どものニーズをどのようにとらえ，多様な背景の子どもがノルウェー市民としての学びを支えてきたのか．本稿ではまず，ノルウェーの教育制度とその特徴について検討する．次に，

ノルウェー社会における文化的多様性について概観し，それを受けた教育政策の変容を概観する．続いて，ノルウェーでも最も多文化化が進んだ地域の一つであるドランメン市の中学校の事例を取り上げ，多様な背景の子どものニーズを汲み取る教育現場の取り組みについて考察する．

2. ノルウェーの社会と教育

2-1. 教育制度

ノルウェーは，1814年に300年にわたるデンマーク支配から離脱し，スウェーデンとの同君連合を経て，1905年に独立を果たした，比較的若い国である．長年にわたる近隣国による支配から独立したのち，言語・文化的にも近似しているデンマークやスウェーデンとは異なるノルウェーとしてのアイデンティティを確立し，国民形成と国家構築を果たすにあたり，ノルウェーにおける公教育は重要な役割を担ってきた．ノルウェーでは他の北欧諸国と同様に，全ての人々に開かれた教育という思想のもとに，18世紀前半には無償教育が導入されるようになった．19世紀には，全ての人々が学ぶことのできる場としての公立学校制度が整えられた（Nes 2014）．

ノルウェーの学校教育法にあたるものに，「小中学校及び高等学校の教育に関する法律（Lov om grunnskolen og den videreåande opplærnga）」と「教育法諸規則（Forskrift til Opplæringsloven）」がある．学校制度は7－3－2制で，義務教育は6～16歳（1～10学年）である．ノルウェーでは小学生の98%，中学生の95%は公立学校で学び，ノルウェー語を第一言語としない子どもや，障害のある子どもも含め，貧富の差にかかわらずほとんどの子どもが地域の公立学校で教育を受けている．王族も例外ではなく，現国王であるハーラル五世や皇太子のホーコン二世も公立学校で学んでいる．2014年に，より充実した英語教育を受けることを理由に，皇太子の子どもである王女と王子が公立小学校から私立のインターナショナルスクールに移ることが発表された際は，一般国民と王室の距離が遠くなると全国的な議論を呼んだ（NRK 2014）．また，1970年代からはインクルーシブ教育が進められ，1992年には特別支援学校が原則として廃止された．現在は，普通学校を主体として児童・生徒の個々のニーズに応じる形が採用され，ここでは狭義の障害だけでなく，より幅広い意味での特別な教育的ニーズに学校が応えることを含意している（是枝　2017）．

学校教育については，教育省の下部組織である教育研修理事会の方針に則り，地方自治体がその管理・運営の権限を持つ．ただし，各自治体にFylkesmann（英語ではcounty governor）という中央政府の官僚（形式的には国王直属）が配置され，統括的役割を担っている．公立学校の教員は地方自治体の公務員の身分を有しており，学校単位で募集と選考がおこなわれ，採用は各学校に裁量がある．雇用主は地方自治体となる．なお，日本と同様に公権力の行使をともなう公務員職には国籍条項が設けられており，警察，法曹，軍人などはノルウェー国籍を有さねばならないとされているが，公立学校教員はここには含まれていない．

教員資格を得るためには，2014年度までは4年間の教員養成課程を卒業するか，専攻が異なる学士課程の卒業者はPPU（Praktisk-pedagogisk utdanning）と呼ばれる一年制の教職課程を受講することが条件であった．2015年度からは，教員の専門性を高めるとともに社会的地位を向上させる狙いから，教員養成課程は5年間の学士・修士一貫課程に変更された．なお，北欧理事会での合意により，デンマークやスウェーデンとは教員資格の相互互換制度がある．教員には，音楽や体育など特定の教科のみを受け持つ専門教員と，複数教科を担当する一般教員があるが，待遇は変わらない．また，学校の状況に応じて，学年主任や教科主任を置くことは多いものの，厳密な規則がある訳ではない．近年は，一般教員も専門性を高めようという傾向が強まっている．複数教科を担当できる方が就職の際に有利であることから，教員養成課程の学生は，複数の任意の教科を専攻することが多い．ただし，特に理数系専攻は待遇の良い石油関連産業に人材が流れてしま

う傾向にあり，理数系教員の人材確保は長年の課題となっている．

2-2. ノルウェー人の多様性：ナショナル・マイノリティと移民

ノルウェー政府は，サーミ人（Sámi），タタール人，ユダヤ人，ロマ人，フィンランド系のクヴェン人（kvener）と森フィン人（skogfinner）をノルウェーの少数民族（ナショナル・マイノリティ）として公式に認めている．かれらはもともとノルウェーに暮らしていたか，あるいは18～19世紀かそれ以前に移住してきた人々で，20世紀以降の新しい移民とは異なり，少数派のノルウェー人とされている．無償教育が導入された18世紀から長期にわたって同化政策が取られてきたが，現在はノルウェー憲法で少数民族の権利が明記されている．なかでも，サーミ人に対してノルウェー政府は長期にわたって厳しい同化主義政策をとってきた．スカンジナビア半島北部に暮らすサーミ人の居住区はノルウェー，スウェーデン，フィンランド，ロシアの領土にまたがるが，かれらは自分たちの言語や文化の保護，サーミ語で教育や医療を受ける権利を求め，国境を越えた権利獲得運動を展開してきた．そうした運動は，1987年のサーミ語の学校教育カリキュラムの作成や，1989年に発足したサーミ人議会の設置へとつながった（Jakobsen 2011）．ノルウェー南部との経済格差や，サーミ語の中のより少数派の言語の継承などの問題は残るものの，義務教育がサーミ語で提供され，サーミ人の多いフィンマルク県にあるサーミ大学では高等教育課程もサーミ語で受けられるなど，北欧他国と比べても少数民族としての権利保障はより社会の広範において取り組まれていると言える．

ノルウェーに海外からの「新しい移民」の波が訪れたのは1960年代である．国内の労働力不足というプル要因から，パキスタンやトルコから非欧州系の人々が移住したほか，1990年代にはユーゴスラビア紛争の勃発により大勢の人々が難民となり，その一部はノルウェーにもやってきた．その後もノルウェーは難民の受け入れを続け，1992年には全人口の4.3％だった移民は2020年１月時点で18.2％を占めるようになり，オスロなど都市部では，全人口の３割前後を移民が占める地域も珍しくなくなった[1)]．移民の中でも最も多いのは，順にポーランド人，リトアニア人，スウェーデン人である（Statistics Norway 2020a）．また，難民としてノルウェーにやってきた人々は約24万人にのぼり，移民人口全体の30.0％，ノルウェーの総人口の4.4％にのぼっている．難民の出身国は，多い順にソマリア，シリア，イラク，エリトリアとなっている（Statistics Norway 2020b）．出身国によっては，読み書きができない者や，学校にほとんど通ったことがない者も少なくない．難民はノルウェー語教育が必修であるが，義務教育課程を修了していない場合は成人対象の小・中学校教育を受けることができる．

2-3. 同化主義的教育政策からの転換

ノルウェーの教育は，自由と民主主義の価値観に基づく国づくりの過程において国民統合のための強力な手段となってきた．一方で，サーミ人などの少数民族や，新しくノルウェーにやってきた移民にとっては，それはノルウェー語の習得とノルウェー文化への適応を求める抑圧的な同化教育としての側面も強かったが，2000年代に入ってからは多文化主義への政策転換が見られるようになった（Engen 2010）．たとえば，2004年に発表された白書では，ノルウェー社会について変容に向けて開かれており，多様性を反映しうる包摂的なノルウェー人概念の可能性に言及している（Ministry of Local Government and Modernisation 2004）．

ノルウェーのナショナル・カリキュラムの中でも「コアカリキュラム（Overordnet del）」と題された文書には，政府が定めたカリキュラムの中核を担う理念的な内容が書かれている．そこでは，「ノルウェーの価値観は，キリスト教とヒューマニスト的伝統（kristen og humanistisk arv og tradisjon）」にあるとし，それに則った教育の提供が公教育の目標として明記されている（Norwegian Directorate for Education

2020）．ノルウェー北欧他国と同様に世俗化が進んでいると言われるが，信仰心は地方や個人によってかなり異なる．「キリスト教とヒューマニスト主義の伝統」という文言はノルウェー国憲法にも使われているもので，ここには，1814年の自主憲法の制定，独立，冷戦など，ノルウェーの歴史の中で形成されてきた，民主主義と王室，教会法制度の独特の関係性が反映されている（Modéer & Petersen 2009）．ただし，移民や難民の受け入れが拡大し，学校に通う子どもの文化的多様性が一層顕在化する昨今では，引き続き教育政策文書にキリスト教的価値が明記されていることに対しては批判もある（Osler & Lybeak 2014）．ノルウェーのコアカリキュラムは1994年に発表され，2020年８月のカリキュラム刷新にともない26年ぶりに改訂された．「キリスト教的･ヒューマニスト的価値」という文言は2020年版でも引き続き言及される一方で，ノルウェー国内の人々の多様性についても大きく取り上げられている．

2013年からの５年間は，多様性に配慮した教育環境づくりに焦点をあて，幼稚園から大学までの各教育機関を通じて推進する「多様性のためのコンピテンシー（Kompetanse for Mangfold）」事業が政府主導で実施された．これについては，「多様性」が意味するものへの合意がないことや，移民の増加を前提としておりナショナル・マイノリティの存在への十分な配慮がないといった問題も指摘もあった（Burner & Biseth 2016）．しかし，ノルウェー全土から約600の教育機関が参加し，多くの関係者によるそれぞれの解釈に基づく取り組みの中には意義のある試みや支援に結びついた例も多く，教育分野における移民支援や多様性の尊重が全国規模で広まる契機となった．また，大学の教員養成課程においても教室における文化的多様性を念頭においた授業や，履修学生の多様性を生かした学習が広く取り組まれるようになった（Kitayama, et al. 2020）．

こうした教育政策の転換は，同化主義教育からの転換をよく表すものである．バンクスが論じるように，教育において異なる文化集団の事例を反映することや，知識の構築に対して批判的な視点を持つこと，また，偏見を軽減するための努力は，多文化社会における共生をめざす教育に不可欠である．以下では，実践事例として中学校における取り組みを考察する．

3. ドランメン市のA中学校の事例

3-1. 学校の背景と調査の概要

本節では，文化的に多様な生徒の通う学校の事例として，オスロの西方約40kmに位置するドランメン市にあるA中学校を取り上げる．市の約10万人の人口のうち，約30％が外国にルーツのあるノルウェー生まれの人々である（Statistics Norway 2019）．ドランメンはかつて製紙業が栄え，1970年ごろから労働者の不足を補うために，主にトルコから多くの移民を受け入れてきた．ユーゴスラビア紛争の際には多くの難民が到着し，その後もソマリアやアフガニスタン，イラクなどからの難民を受け入れてきたほか，近年はポーランドやリトアニアなど東欧からの労働移民も増加している．現在ドランメンに暮らす人々の出身国は146カ国にのぼり，出身地は多い順にトルコ，ポーランド，イラク，パキスタン，アフガニスタン，ソマリア，コソヴォとなっている．

A中学校は，ドランメン市南部の丘の上にある市立中学校である．この周辺は北向きの斜面で家賃が安く，長いあいだ労働者階級の人々が暮らしてきた歴史がある．現在はノルウェーにやってきた難民が行政からの紹介で入居する集合住宅があるため，労働者階級の人々に加えて，移民や難民の背景を持つ人々が多く暮らしており，失業率は平均より高い．この地区にあるノルウェー国教会系の教会では，移民や難民の文化イベントや講演会が頻繁に行われ，クリスマスにはキリスト教徒とイスラム教徒の合唱団による合同コンサートが開かれるなど，住民の交流活動が活発な地域でもある．A中学校は約300人の全校生徒のうち約７割が外

国にルーツがあり，そのうちの半数がノルウェー国籍者である．また，教職員の約２割も，トルコなどからの移民の背景がある．なお，ノルウェーの一般的な学校と同じく，服装や髪型に関する規則はなく，染髪やアクセサリーの着用も生徒の自由に委ねられている．本稿で取り上げるデータは，A中学校での授業観察や教員へのインタビュー，収集した教材をもとにしている．このほか，訪問前後の教員とのメールのやりとりや，市のHPで公開されているカリキュラムも参照した．また，学校の近隣の教会も訪問し，関係者に聞き取りをおこなった．

3-2.「多様性は強み」をモットーにした学校づくり

調査の際に案内してくれたハッサン先生[2)]は，1970年代にトルコから移住してきた両親を持つ移民二世で，自身もA中学校の卒業生である．高校卒業後はプロサッカー選手として地域のチームでプレーしていたが，トルコで教育者だった父の影響から，引退後にオスロの国立専門職大学の多文化・国際教育課程に進学し，卒業後に母校の教員になった．体育教師として教鞭を執るかたわら，教員サッカーチームでは主力として活躍している．A中学校には，ハッサン先生のようなトルコ系の生徒が多く在籍している．保護者の多くはトルコ国内でも地方の貧しい家庭の出身で，文化的･宗教的に保守的な考えを持ち，高等教育を受けていない．また，読み書きができない親も珍しくないという．教員らによれば，A中学校のある地域では，中東や南アジア系の家庭にも同様の傾向があり，概してきょうだいの数が多く，食べるものに困るほどではないが生活は豊かではなく，余暇を楽しむような余裕がない．そうした家庭出身の生徒は，親に宿題を手伝ってもらったり，進路の相談に乗ってもらったりといった教育的サポートを家庭で受けることが難しい．また，行政が借り上げている集合住宅に転居してきた難民家族の子どもも多く，ノルウェーに来たばかりでノルウェー語が十分に分からない生徒が各学年に常に数人いる状況がある．加えて，保守的な価値観が男女平等や子どもの権利を重んじるノルウェーの価値観と相容れず，学校と保護者との間に軋轢が生じるケースもしばしば起こっている．たとえば，必修である水泳の授業に娘が水着で参加することを拒否する保護者に対し，教員が説得に入ることがあったという．

長年多様な子どもを受け入れてきた経験から，A中学校は「コミュニティの多様性は強み」（mangfold i fellesskapet gir styrke）を学校のモットーとして掲げ，学校の持つ文化的な多様性を生かした教育を目指している．先述のように，貧困地域であるために様々な問題も抱えているが，学校の雰囲気は明るく，様々な言葉が飛び交い活気がある．ここでは「違い」が当たり前であるため，エスニック・マイノリティであることや，少数言語を話すことはネガティブなものではなく，生徒も自分のアイデンティティにオープンである．調査で訪問した際も，生徒が「私の名前はXX，ボスニア出身だよ」と自己紹介してきたり，即興のラップを披露してきたりすることがあった．また，ソマリア人の生徒がイラク出身の生徒にアラビア語で話しかけようとすると，他の生徒が「あの子は（イラクで少数派の）クルド人だから，アラビア語で話したくないそうだよ」と助言するという場面もあった．

こうした環境であるため，特に文化的多様性を取り上げた授業でなくても，生徒たちが自身の体験をクラスメートと共有する光景がしばしばみられた．たとえば，ある日のノルウェー語（国語）の授業では，『マッチ売りの少女』が教材として取り上げられていた．ここには現代の北欧では実感しにくいであろう子どもの貧困が描かれているが，アフガニスタンからの難民である生徒が自身の経験を振り返り，アフガニスタンではこの少女と同じような状況の友人が何人もいたことや，その困難さについて語る場面があった．このように，福祉国家である北欧で生まれ育った者にとって身近に感じる機会のない貧困や難民体験，紛争や法の支配の重要性などについて，多様な背景や経験を持つ生徒がともに学ぶことにより，実感をともなうより深い

学びが生まれる学習環境をもたらしていた.

A中学校の特徴として，地域コミュニティとの密接なつながりが挙げられる．ノルウェーには給食制度がないが，先述の教会では週に一回昼食を提供しており，希望する生徒は教会で食事をとることができる．牧師によれば，キリスト教の精神を大切にしているが，教義を広めるというよりも，あらゆる信仰に開かれた安心できる場でありたいと考えているという．また，赤十字社とも協力しており，この地域を対象とした地域改善プロジェクトの一環として,15歳の生徒15名が赤十字社で職業訓練を受けた．さらに,ソーシャルワーカーや警察も定期的に学校を訪れ，生徒と交流をはかっている．これには，警察官らに対して「自分たちを取り締まる怖い人」としてではなく，いざという時に頼れる大人として信頼関係を築いて欲しいという学校側の思いがある．以前，家庭内外に問題を抱えた生徒が非行に走り，家族と学校だけでは解決難しい状況が生じた際には，生徒と警察官が直接相談する機会を設けている．相談を受けた警官は，ストレスを発散し安心できる居場所が必要であると考え，地元のサッカーチームを紹介したところ，そこに居場所が得られたことで状況が改善したという.

以下では,生徒の背景を考慮した特徴的な教育実践の例として,ライフスキル 教育の取り組みを考察する.

3-3. ライフスキル教育（Learning for Life）

ライフスキル教育は，ノルウェー政府のガイドラインに明記されている，ライフスキル，民主主義，公衆衛生のための教育目標に沿う形で，調査当時ドランメン市の３つの学校で取り組まれている．A中学校では独自のカリキュラムを開発し，実践している．ライフスキル教育はその名のとおり，子どもがこれからの人生を生きていくための力をつけることを目的としており，教科を横断しながら，一人ひとりが社会の一員として情緒的に成長し，社会性を身につけ，自らの進路を選んでいけるよう支援するものである．ドランメン市は，近年の学力重視の流れの中であまり重視されなくなってきた，教育の中でも人間的な成長を促す側面に改めて目を向ける試みとして位置付けている．８年生（中１）と９年生（中２）は週に１時間,10年生（中３）は30分がライフスキル教育に充てられている．また，A中学校では学校内での取り組みに加え，市内のカルチャースクールや若者の居場所プロジェクトと協働し，生徒の文化的活動への参加を促すことも，ライフスキル教育の一環としてとらえている．この理由の一つには，ノルウェーにおいても，貧困家庭の子どもは演劇やダンス，音楽活動などの文化的活動に参加する機会が学外で少ない傾向があることが挙げられる．また,無料のスポーツ設備を提供する「オープン・ジム」とも連携し,スポーツや文化活動への参加の機会を提供しており，文化活動とともに，学校や家庭の外にも居場所が見つけられるようにとのねらいもある.

ライフスキル教育では，暴力や虐待など，センシティブな問題についても取り扱うため，担任や保健教員など，教職員が二名以上入って実施することとされている．たとえば，９年生の授業では家庭内暴力をテーマとして取り上げ，精神的，身体的，性的，物質的，潜在的な暴力という観点から，グループに分かれてそれぞれの暴力ついて話し合った．なお，潜在的暴力とは，直接身体や物を傷つけないものの，なぜ怒っているのか分からない状況で相手を萎縮させるような暴力を意味している．授業では，家庭内暴力が描かれた有名な絵本である *Sinna Mann*（＝怒れる男，邦題は『パパと怒り鬼―話してごらん，だれかに』）を原作としたアニメーションを観て，その中でどのような暴力が描写されていたか取り上げながら話し合った．以下では，８年生の事例を取り上げ，カリキュラム全体を俯瞰したあと,「性的虐待」の単元について詳しく考察する.

表１．８年生（中学１年生）のテーマ一覧

1.　自分を知る
2.　クラスの規則
3.　クラス多様性と人間の尊厳
4.　自分はどんな人間か？自分の価値と強みは何か
5.　学習のパートナー
6.　お互いを必要とすること
7.　身体的・精神的な健康
8.　インターネットとソーシャルメディアでの攻撃と解決
9.　身体と期待
10. 性的虐待と線をひくこと
11. 自分自身の親友となること

表１は，A中学校の８年生（中１）のライフスキル教育のテーマの一覧である．自分自身を知ることから始まり，周りのクラスメートの多様性や，身体だけでなく精神の健康についても学びを深めていく作りとなっている．ライフスキル 教育の重要な内容の一つに，性教育が挙げられる．ノルウェーは性については自然なものとして一般的にオープンに捉えられているが，たとえば南アジアや中東系などの保守的な家庭では性について話すことがタブー視される傾向があり，子どもが性的な問題に直面した際に相談する相手を得られないことが危惧されている．また，そうした保守的なコミュニティでは，子どもの権利，とりわけ女児の権利が軽視される傾向があり，女子が進学を反対されたり，虐待の被害者になったりすることへの懸念がある．この授業では，性的虐待を含む性をめぐる問題について学び，生徒を虐待から守るとともに，性についての問題を安心して話せる環境づくりが目指されている．

授業事例：性的虐待について学ぶ

表２は，８年生のライフスキル教育のうち，性的虐待をテーマにした授業の概要を表したものである．この授業は，８年生のクラスの担任のハンス先生と，マイノリティ・ソーシャルアドバイザーのアネッテ先生が担当している．ハンス先生はドイツ系アメリカ人の体育教師で，幼少期にノルウェーに移住したことから，ノルウェー語に加えて英語とドイツ語も流暢に話すことができる．紫に染めた髪が特徴的なアネッテ先生は，移民の統合や人権問題の専門アドバイザーである．彼女はドランメン市にキャンパスのある専門職大学の修士課程で，人権・多文化主義を専攻したあと，家族による支配や暴力，強制結婚など，マイノリティの子どもの問題を事前に予防する仕事に就いてきた．これらはソーシャルコントロール（sosial kontroll）と呼ばれ，本来の意味は家族や親しい友人による強い干渉を指すが，ノルウェーでは特に移民コミュニティ内における家族による過剰な干渉や支配が，個人の権利を侵害するものとして問題視されている[3)]．

表2.　授業の概要

授業の流れ	内容
導入	・性的虐待とは何か
基本的な情報	・ノルウェーではどのくらいの人が性的虐待の被害に遭っているか ・認知件数と実際の被害者数の違い ・子どもへの性的虐待
被害者と加害者	・どんな子どもが被害に遭っているか．加害者はどんな人か ・加害者の多くは全くの他人ではなく「知り合い」 ・被害者になるのは女児だけか
対処法	・もし自分が被害者になったら ・もし友達が被害に遭っていたら ・通報することはなぜ大切か

授業の導入部分は，性的虐待・暴力についての報告書や統計資料を用いながら，どのような問題があるかを共有するやりとりから始まった．ノルウェーで性的虐待の被害児童・生徒が恥ずかしさなどから人に話すことが難しく感じる人が多く，被害について初めて誰かに打ち明ける平均年齢が18歳であることなどが，具体的な数字を挙げながら紹介された．その際，ハンス先生は「自分がいま何歳であっても，何年前の被害であっても通報できる」と付け加えた．やんちゃなタイプの生徒もいるにぎやかなクラスであるが，誰かが茶化したりすることもなく，真剣に話を聞いていた．

被害者と加害者についての議論ではまず，被害に遭う子どもについて議論した．すべての子どもが被害に遭う可能性があるが，なかでも障害のある子どもや，難民の子どもなど，立場の弱い子どもが危険にさらされやすい．また，SNSなどインターネットを通じた性犯罪が多いことも紹介された．加害者となった人の職業や被害者との関係性について，親族に加え，教師やスポーツインストラクターなど指導的立場にある人物が加害者になるケースが少なくないことが紹介され，ハンス先生が「周りの評判がいいからと言って，その人が加害者にならないとは限らない」と強調した．「男子にとっては関係ない問題だと思うか？」という問いかけに，男子生徒が手を挙げて「男子でも被害者になる可能性はある．それに，誰かから相談を受けるかもしれないから，自分に関係ないことじゃない」と答える場面があった．

対処法についてもクラス全体で話し合った．「誰かに相談したり通報したりするべきなのはなぜか」という問いに対して，「子どもが自分の身を一人で守ることは難しいから，信頼できる大人に相談するべき」「通報することで，自分を守るだけでなく，他の人がさらに被害に遭ってしまうのを防ぐことができる」といった意見が出るなど，話し合うことで意見が深まっていく様子がみられた．授業の最後に，ハンス先生は「恥ずかしく思ったり，強く断れなかった自分が悪かったのかもと思ったりし誰にも話せないケースも多いが，誰であっても，君たちの同意なしに体のプライベートな部分に触れることはできない．ノルウェーでは大人が16歳未満の者に性的な接触をするのは違法であり，どんな場合であろうと，責任を問われるのは子どもではなく大人の方だ」と強調した．

A中学校のライフスキル教育については，主に以下の三点の特徴が挙げられる．一点目は，その名のとおり生きていく力を総合的に付けることに主眼を置く点で，これは1996年に文部省（当時）の中央教育審議会が提唱した「生きる力」を想起させるものである．しかしそこには子どもの安全を守ることも含まれており，被害者に隙があるといった子どもの帰責性ではなく，子どもを保護する責任が大人にあることが前提となっている．二点目は，思いやりや助け合いと言った情緒的・道徳的なメッセージに終始せず，子どもを保護する法制度についての知識や統計資料を踏まえて授業が進められる点である．三点目は，多文化社会を前提としている点である．これは，移民の子どもをノルウェー社会に同化させるという意味ではなく，マジョリティの生徒も多様な文化や価値観を学ぶという観点に立っている．これは，A中学校のモットーである「多様性の強み」とつながるものであるが，不利な立場にいる子どもを支え，マジョリティとマイノリティがお互いから学ぶ教育実践という点で，Banksの挙げる「公正のための教育論」であり，A中学校の「エンパワーする学校文化」の一端を担っていると言えるだろう．

4. 考察とまとめ

ノルウェーは，過去数十年で多文化化が急激に進行した．マイノリティの文化に抑圧的な同化主義政策が長らくとられてきたものの，2000年以降はリベラルな労働党政権のもとで教育政策も多文化主義を反映したものへとシフトしてきた．「多様性のためのコンピテンシー」など政府主導の取り組みは，こうした転換を

象徴するものの一つと言えるだろう．

A中学校は多文化学校としての歴史が長く，また比較的貧しい家庭が多い土地柄から，様々な取り組みが長年行われてきた．A中学校では，基礎学力の強化だけにとどまらず，子どもが必要とするニーズを考慮しながら，卒業後にノルウェー市民としてしっかり歩んでいける力を総合的に身につけることを目指し，今も試行錯誤が続いている．Osler & Starkey（2005/2009）が論じるように，国籍を持つことが即ちノルウェー市民であることを意味するのではなく，マイノリティを含めた子どもが社会の一員であると感じられ，実際に他者とつながりながら社会に参画できることも，シティズンシップの重要な要素である．この点からも，A中学校の事例は，多文化社会における学校教育のあり方として示唆的である．

加えて，本調査を通じては，大学教育とその人材を活用することの重要性も浮かび上がった．ノルウェーでは人権や多文化主義を専門的に学ぶ学部や大学院が開設され，公務員などを対象とした短期職業訓練コースを提供しているところもある．ハッサン先生やアネッテ先生らはこれらの課程で学び，A中学校もそうした人材を採用してきた．この背景には，学校の現場と密接に連携しながらそのニーズに応えてきた大学と，それを評価し人材を採用している学校や行政，さらに，そこでマイノリティの人々が学び，正規の教職員として雇用される制度や環境の存在がある．中島（2014）によれば，日本でも外国籍の教員の数は増えているものの，その数は全国を合わせても300人に満たず，代表性の点からすればきわめて少数である．マイノリティの子どものロールモデルとしても，子どもと同じ背景を持つ教員の存在の重要性は決して小さくなく，社会的公正という観点からも日本にとっては課題であると言える．

なお，2020年度からノルウェーではカリキュラムが刷新されたが，新型コロナウイルス肺炎の感染拡大により，一時は学校の授業がオンラインに切り替えられるなどイレギュラーな状況が続いている．また，筆者も現地調査の目処が立っていない状況である．新カリキュラムが教育現場にどう影響しているのかの検討については，今後の課題としたい．

(1) ノルウェーの統計局による移民の定義は，外国生まれであるか，または外国籍の両親の子とされている．
(2) 人名はいずれも仮名．
(3) オスロとその周辺の高校生を対象とした調査によれば，パキスタン系の女子の29%は「休日に大人の付き添いなしに異性と過ごすことに対し，保護者は反対する」と回答している（Freiberg & Bjørnset 2019）．

引用文献

Banks, J, A. 2007 Educating Citizens in a Multicultural Society, 2nd ed. Teachers College Press.

Burner, T. and Biseth, H. 2016 “A critical analysis of an innovative approach: A case of diversity in Norwegian education”, SAGE Open, October-December, pp. 1-11.

Dahle, G. and Nyhus, S. 2003 Sinna Mann, Cappelen.（=大島かおり・青木順子訳『パパと怒り鬼―話してごらん，だれかに』ひさかたチャイルド，2011年）．

Engen, T. O. 2000 “Literacy Instruction and Integration: The case of Norway”, Intercultural Education, Vol. 21, pp. 171-183.

Eriksen, T. H. 2013 Immigration and national identity in Norway, Migration Policy Institute.

Freiberg, J. H. & Bjørnset, M. 2019 Migrasjon, Foreldreskap og sosial kontoll（Falo rapport 2019:01）［移住，子育て，ソーシャルコントロール］. https://www.fafo.no/images/pub/2019/20698.pdf（2020年11月5日アクセス）

Jakobsen, J. 2011 “Education, Recognition and the Sami People of Norway”, In Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education, ed. by Niedrig, H. and Ydesen, C., Peter Lang, p. 222-238.

Kitayama, Y., Kawaguchi, H., Hashizaki, Y. and Minamiura, R. 2020 ‘Teacher Education for Social Justice: Case studies of Japanese and Norwegian educators’, Annals of Educational Studies, No. 25, pp. 51-62.

是枝かな子　2017「北欧を中心としたインクルージョンおよびインクルーシブ教育の現状と課題」『教育学研究』Vol. 84, No. 3, pp. 299-309.

Ministry of Education and Research (1998) Lov om Grunnskolen og den Videreåande Opplærnga (opplæringslova),［小中学校及び高等学校の教育に関する法律］https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61（2020年11月5日閲覧）.

Ministry of Education and Research (2006) Forskrift til Opplæringsloven［教育法諸規則］https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724（2020年11月5日閲覧）.

Ministry of Local Government and Modernisation 2004 St Meld no. 49（2003-2004）Mangfold Gjennom Inkludering og Deltakelse: Ansvar og frihet［包摂と参加を通じた多様性：責任と自由］, St.meld. (trykt utg.). Oslo: Departementet.

Modéer, Å. K. & Petersen, H. 2009 Believing in Norway, beliefs in Norway: A 'humanitarian great power' under globalization, Norwegian Centre for Human Rights, University of Oslo.

中島智子　2014 「公立学校における『任用の期限を附さない常勤講師』という＜問題＞」『エトランデュテ』創刊号, pp, 89-116.

Nes, K. 2014 "Inclusive Education in Norway: Historical roots and present challenges", Journal of Special Education Research, Vol. 2, No. 2, pp. 81-86.

NRK 2014 "Kronprinsbarna bytter fra offentlig til privat skole", https://www.nrk.no/norge/kronprinsbarna-til-privatskole-1.11781842（2020年11月5日閲覧）

Osler, A. and Lybeak, L. 2014 "Educating 'the new Norwegian we': An examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia" Oxford Review of Education, Vol. 40, No. 5, pp. 543-566.

Osler, A. and Starkey, H. 2005 Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education. Open University Press.（＝清田夏代・関芽訳『シティズンシップと教育―変容する世界と市民性―』勁草書房, 2009）

Statistics Norway. 2020 "Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents, 1 January 2020." https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbef　（2020年11月5日閲覧）

Statistics Norway. 2020 "Persons with refugee background." https://www.ssb.no/en/flyktninger（2020年11月5日閲覧）

The Norwegian Directorate for Education, 2020 Core Curriculum. https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/generell-del/core_curriculum_english.pdf（2020年11月5日アクセス）

The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs 1994 Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway.

Diversity as Strength: A case study of a multicultural school in Norway

KITAYAMA Yuka

This paper examines educational policies and practices in Norway, focusing on how they reflect social changes and promote equity and equality in a multicultural society. Norwegian society has become increasingly diverse since the 1960s. In Norway, multicultural education was a part of a policy aimed at the assimilation of national minorities and immigrants through Norwegian language education, until a shift in the 2000s towards a more inclusive way of accommodating diversity. The 2004 White Paper stats that Norwegian society should welcome change and introduced a more inclusive model of what it means to be a Norwegian. Consequently, schools have proactively sought to actively learn about the cultures of immigrant children, as policy documents clearly state that they need to learn from diversity. Drawing from a case study in a lower secondary school, this paper examines the efforts of teachers in culturally diverse classrooms, in which they balance respects for different cultures and Norwegian values, such as gender equality and children's rights. The case study suggests the importance and challenges of sex education because it directly refers to children's safety; at the same time, it often requires a sensitive approach to both pupils and parents, particularly those from conservative families. This paper also examines complex factors that promote equity in diverse classrooms, such as flexible recruiting policies and teacher education programmes, focus on multicultural competencies and social justice.