

英国の外国語教育政策転換とその経緯

— スワン・リポートに見る「多元主義」と「同化主義」の葛藤 —

伊 東 武 彦

Changes in Foreign Language Education Policy in England and Their Processes

Takehiko ITO

ABSTRACT

The National Curriculum, issued in 1995, designated foreign languages as a foundation subject and made them compulsory in secondary schools in England. Nineteen languages, including ten non-European languages, are offered and students are able to take a second foreign language. This policy seemed epoch-making at the time because before that England had not had any systematic policy concerning foreign language education.

Since the National Curriculum was put into operation, however, some criticisms have been leveled at the problem: the policy has adversely affected mother-tongue education for ethnic minority children and impeded the progress of multicultural education. This foreign language education policy was formed based upon the 'Swann Report', which was called a 'landmark in pluralism'.

Through the study of the processes whereby the foundation of the foreign language education policy was formed, the following became clear: the demand for mother-tongue maintenance education by ethnic minorities was rejected under the principle of 'English First', consequently, the mother tongues of minority groups were to be taught as foreign language subjects only. In short, the mother tongues of these groups were subsumed under the field of foreign language education. This is an approach symbolizing complications that arise between pluralism and assimilation.

1. はじめに

サッチャー政権下における教育改革法の制定(1988)、及びそれに基づくナショナル・カリキュラムの導入(1995)により、英国では11歳から16歳までのすべての中等学校生徒に外国語学習が義務づけられることになった¹⁾。提供される外国語は19言語に及び、希望により第2外国語の履修も可能にした。それまで外国語教育への関心が低迷し、法的規定が未整備であった英

国にとり、これは画期的な施策であった。多くの教育関係者はこの外国語教育政策をもって英国教育政策の多文化多言語主義への革新的な転換であると称した。しかし数年が経過した時点から、この政策はエスニック・マイノリティーの母語教育を衰退させ、多文化教育の進展を阻止している、との指摘が寄せられ始めた²⁾。ナショナル・カリキュラムの導入は、中央政府が重視する「ヨーロッパ化」を推進しているのであ

る。

外国語教育政策の転換は、対外的には英国が直面しようとしていたEU統合などの国際化への対応措置であったことは言うまでもない。しかし、同時に国内的には極めて重要な課題への対応策でもあったのだ。それは、エスニック・マイノリティーの母語維持教育の代替措置である。1980年代に入り次第に勢力を増大させつつあった彼らは、学校教育を母語で受ける権利を要求し始めた。これに対して、その後の教育政策に多大な影響を与えることになるスワン・リポートは、「多元主義」の理念を掲げつつも英語学習の重要性を力説し、彼らの母語教育を、外国語教育カリキュラムという限定された枠内においてのみ実施する方針を提言した。母語教育の「囲い込み」である。英国が掲げる多文化主義の理念とは相反する経緯が外国語教育政策の作成過程に潜んでいたのだ。

この論考では、エスニック・マイノリティーが置かれた状況とスワン・リポートの言語教育政策が作成されていく過程を細かくたどり、マイノリティーの母語維持教育が外国語教育の領域に隘路を求めていく経緯を考察する。それにより、現在指摘されている問題点の根源を明らかにする。

2. 外国語教育の現状

教育改革法が制定された翌年、イングランドとウェールズの教育科学省大臣の諮問を受けた特別調査委員会が、学習目標と到達内容の審議のために組織された。この最終報告書は1990年に提出され、これに基づき1995年1月、日本の学習指導要領に相当するナショナル・カリキュラムが発表された。これは、(1)必修教科の指定、(2)各教科の教育内容基準の明確化、(3)ナショナル・テスト、の3点から構成され、それまでの英国の特色、即ち教育課程の自主編成の方針を覆す中央集権的色彩の濃いカリキュラムである。

一連の外国語教育政策は、国際間における英国の経済的優位の奪回と確保という国策に沿ったものであった。当時、「英国経済の衰退は異文化理解の努力を怠ったのが原因である」という認識がなされ³⁾、これまで顧みられる機会が少

なかった外国語教育が政府と産業界の支援を受けたのだ。

外国語教育の対象となるのは、key stage 3 (11~14歳)と4 (14~16歳)の生徒たちである。1991年の立法化の結果、履修率は現在ほぼ100%である。小学校段階での外国語教育については現在でも法的規定は存在せず、地方教育委員会によっては実施している所もある。しかし、その割合は5~10%に過ぎない。

履修可能な外国語は、Arabic, Bengali, Chinese (Cantonese or Mandarin), Danish, Dutch, French, German, Greek (Modern), Gujarati, Hebrew (Modern), Hindi, Italian, Japanese, Panjabi, Portuguese, Russian, Spanish, Turkish, Urduの19言語である。実際にどの言語を提供するかは学校の事情と判断による。現状では、French, German, Spanishが中心であり、中でもFrenchは最も普及率が高く、全中等学校のほぼ半数は第一外国語としてFrenchのみを提供している。概数で表すと、Spanishを学ぶ生徒1人に対してGermanは3人、Frenchは8~9人の割合である。それ以外の言語の履修状況を示すデータは存在しない。しかし、マイナーな言語はカリキュラムに定められているものの、「学校の事情と判断」により、履修不可能な場合が多々あるものと思われる。なお、この19言語はヨーロッパ言語の第1グループと非ヨーロッパ言語の第2グループに分けられ、第1グループから少なくとも1言語の選択を奨励した。これは、あたかも第1グループを学習してからでないかと第2グループの学習は不可能であると生徒が受け取る心理的足かせとなっている⁴⁾。

外国語学習は、必修科目である「基礎教科」としてカリキュラムに位置付けられている。さらに25%の生徒は選択科目として第二外国語を履修している。外国語科目の時間数は学校の裁量で決められるが、key stage 3 (11~14歳)の生徒は第一外国語を平均120分/週、key stage 4 (14~16歳)の生徒は平均90分/週受けており、これは全授業時間の内それぞれ約8%と6%に相当する。第二外国語まで含めると約10%に当たる⁵⁾。

カリキュラムの構成と授業運営は各学校に委ねられる。しかし、ナショナル・カリキュラムは4種類の技能領域 (listening and responding, speaking, reading and responding, writing) ごとに8段階の到達目標を設定し、教材選定、教授法の選択、さらには評価についての指針を示している⁹⁾。到達目標は、具体的且つ詳細に各段階を明示することにより学習プロセスの評価を可能にし、「自律的学習者」(autonomous learner)の育成を念頭においている。内容面では、オーラル・コミュニケーションに重きを置き、実用的能力の育成に焦点を当てると共に、異文化理解を重視する方針が顕著である。

3. 多言語社会の成立と教育政策の模索

3. 1 同化主義とESL教育

1950～60年代の移民の子どもに対する英国の教育政策は同化主義と呼ばれる。これは、移民をホスト社会との相互交流を通して「接触」「競合」「応化」の各段階を経て、最終的に「同化」に至らしめる政策である。1940年代後半以降、旧植民地、特にインド大陸と西インド諸島から大量の労働者が移住した。これは、ロンドンやリヴァプールなど第二次世界大戦以前から黒人コミュニティが存在した一部の都市を除き、英国が初めて体験する事態であった。世論はこれを白人社会の文化と生活様式に対する潜在的な脅威であると受け取り⁷⁾、警戒心をあらわにした。大量移住に伴う学校への移民の子ども急増が、摩擦を生むことは必至であった。しかし、地方分権的性格の強い英国は国家的移民教育政策の提示に迅速さを欠き、この状況への対応は該当する都市の地方教育委員会、または直接学校に委ねられることになった。国家政策が欠如したまま暫定的対応に追われていた矢先に生じた黒人青年によるロンドンとノッティンガムの暴動(1958)は白人の危機感を一層募らせ、移民の子どもに対する抜本的な教育政策を求める声は一段と高まった。その結果設立された、移民政策に関する政府の諮問機関(Commonwealth Immigrants Advisory Council)は同化政策を推進することを提言した(1964)。同化主義の端的な主張は、皮膚の色以外はすべて

白人と同じ人間になるために、移民が母国から伝承している伝統文化と習慣を棄て、学校で優れた英国文化と正規の英語を学んで英国の生活様式に適応する努力をすれば、将来的に白人と同等になるだろうという考えである⁸⁾。つまり同化主義とは、英国文化に同化させるためにエスニック・アイデンティティーの放棄を迫る一方で、結局は皮膚の色の違いを理由に移民を階級構造の最下位に位置づけることを正当化する政策⁹⁾であったのだ。

同化主義時代の学校教育が最優先課題として取り組んだのは、移民の子どもの英語力向上であった。そのために1960年代以降、各地方教育委員会で開始されたのがESL (English as Second Language)教育である。英語力が不足しているためにESL教育が必要であるとされたのは彼らの25～30%程度であり¹⁰⁾、彼らは通常の授業時間を割いて週数回、専門の教師から英語の集中授業を受けた。この施策は移民と白人社会の双方のニーズを満たすものであり、抜本的な解決策であるかのように見えた。しかし、ここで注目すべきは英国社会が真に期待したESL教育の機能である。教育科学省によれば、ESL教育は移民子弟の英語への言語同化を促進し、それによって白人子弟に対するダメージを最小限にとどめるという目的が優先されていたのである¹¹⁾。つまり、移民の母語は前近代的で劣った言語とみなされ、そのような言語を使用する移民の子どもは白人子弟に学力低下などの悪影響を及ぼすという断定に基づいていたのだ。この点で、ESL教育は同化主義政策の一環に過ぎなかったと言える。

3. 2 統合主義への移行

1960年代末から70年代にかけて、都市部の学校に占める移民の子どもの割合は益々高くなった。また、義務教育を終えた彼らは英国の産業界に参入し、労働に従事することになった。こうして移民の存在は、特に大都市においては無視することのできない一つの勢力としてしだいに認知されるようになっていった。もはや流入者ではなく定住者として英国での恒久的な生活を望む彼らは、伝統的な言語、宗教、生活様式

の維持と伝承を目指し始めた。彼らは「移民」と呼ばれることを拒否し、「エスニック・マイノリティー」(以下、EM)として民族的なアイデンティティーを主張し始めたのである。このような人々に対して、従来の同化主義政策による管理を継続することはもはや不可能な段階に来ていた。

また、この時期は1965年、1967年と相次いで成立した人種関係法が一層の強化を求めて手直しを検討されていた最中であった。人種関係法により、職業上有利な資格を持つ移民への差別はある程度減少したものの、資格をもたない移民への差別は激しさを増していた。1976年に成立した新法は、人種的な理由、つまり肌の色、人種、民族、国籍の違いで差別することを違法であると明確に規定した。さらに、これらの明白な差別だけでなく、間接的な差別についても違法であるとした。例えば、単純労働者を採用するにあたり、業務とは直接関係のない英語学力を測る試験を課すなどの行為がこれに該当する¹²⁾。

EMの勢力拡大、そして期を同じくする人種関係法の改正により、同化主義に代わる新たな理念が模索された。こうして登場したモデルが統合主義である。「統合」について当時の内務大臣ジェンキンスは、「表面的な同化の過程としてではなく、相互的な寛容の精神のもとで文化的な多様性を伴う機会均等の実現」と定義した¹³⁾。つまり、社会の各集団を均等なものとし、文化的多様性を尊重しようという理念である。

統合主義を推進するにあたり最大の障害になったのは、白人のEM文化に対する無知と無理解であった。そのため学校では、EMの伝統的文化と生活様式を理解する必要があるとの認識に立ち、EMについての学習が授業内容に取り入れられた。また一部の学校では、アフリカ大陸、西インド諸島、アジア大陸の歴史や文化に関する肯定的な視点からの学習がカリキュラムに付け加えられるなど、学校教育に具体的な変化が現れた。

同化主義から統合主義への移行は、社会におけるEMの平等と機会均等を志向する政策転換ではあった。しかし、統合主義はマジョリティー

の白人社会に対しては従来の文化、生活様式、さらには価値観に何も変革を求めない偏った理念であった。つまり、EMグループが自らの文化的アイデンティティーを規定する自由を許されるのは、白人社会の文化的アイデンティティーに抵触しない範囲においてであったのである¹⁴⁾。つまり統合主義は、勢力を増していくEMグループへの懐柔策という側面を持っていたのだ。

4. スワン・リポート

1979年5月、サッチャー政権誕生後の保守党政権下でEMの子どもたちの教育改善に向けて、諮問委員会 (Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups) が組織され、調査・施策検討を開始した。6年近くの年月を費やしてまとめられた報告書は、2代目の委員長に指名されたスワン卿 (Lord Michael Swann) の名前を取りスワン・リポートと呼ばれる¹⁵⁾。この報告書は文化多元主義の理念を掲げ、英国がその後「多文化教育」に舵を切る上で重大な役割を担った。第Ⅲ部の第7章は言語と言語教育にあてられ、これが英国の外国語教育政策の基盤になったのである。

4. 1 エスニック・マイノリティーによる母語維持教育の要求

1970年代以降も英国への移民は毎年2万人以上に及び¹⁶⁾、特に大都市を中心に多言語社会への移行は確実に進行していた。1981年の総移民人口約153,000人の内、31%がアフリカ、インド、スリランカ、バングラデシュ、カリブ諸国などからの出身であった¹⁷⁾。この頃、ロンドンの小学校に在籍している子どもたちの話している言語数は154という膨大なものであり¹⁸⁾、ロンドンの1地区ハリングエイに限っても7,407名の子どもたちは家庭において英語以外の87の言語を話すと報告されている¹⁹⁾。こうした状況でEM側からは、学校外で独自に行ってきた母語維持教育を学校で実施することを要求し始めた。彼らは、子どもたちが母語を喪失すれば家族とのコミュニケーションに支障を来たすばかりか、文化的・宗教的なアイデンティティーの獲得も

不可能になると訴えた。

この要求にマジョリティー側は懸念を表明した。EMの子どもの母語強化は、英語学習への意欲の減退を招く。その結果、彼らは各民族語を中心とするコミュニティーを形成し、やがて英国は民族語を境界線として分断された社会になると危惧したのである。これにEMは次のように応じた。英語は英国社会に平等なメンバーとして参加して生活権を得るためには不可欠であり、事実英語学習を拒絶するEMグループはいない。また実際に、移民の半数以上は1世代以内に英語を中心言語として習得している。それに引き換え、母語は学校教育において擁護を受けなければ衰退の一途である。両者の主張は平行線をたどり、妥協点を見出すことは困難に思われた。

当時、EMの子どものための英語学習はどのような状況にあったのだろう。彼らを対象としたESL教育は1980年代に入っても継続されていた。1983年の時点で、約1,900人の専門教師の指導の下で、約104,000人の子どもたちが、その70%は特別編成小クラス、23%は学校内での他の手段、残り7%はランゲージ・センターでESL教育を受けていた²⁰⁾。ESL教育については一定の成果を上げた反面、教育関係者からの批判は増大していた。特別編成クラス、及びランゲージ・センターで学ぶ子どもたちは、日課の5割程度の時間を正規のカリキュラムから離れて英語を学習しなければならない。そのため、正規の教科を継続的に学習する機会が奪われ、学業不振の原因になる。教師の一部にはESL授業を正規のカリキュラムより低く位置づけたり、その役割を言語矯正であると考える傾向があり、EMの子どもに対する一般児童・生徒の偏見は一層強まった。ESL教育の在り方については「結果としてエスニックの個々の生徒が十分な教育を受ける機会を否定する、典型的な制度的人種主義だったのではないか」²¹⁾とスワン・リポートも厳しく断罪するに至った。EMの母語維持教育の要求は、ESL教育に対するこのような批判を追い風に、母語で授業を受ける権利の訴えを拡大していくことになった。

当時の言語状況が象徴するのは、社会的統一

への理念を持たない混沌とした英国社会である。マジョリティーは既得権を固持し、EMを同化させる姿勢を依然として崩さない。一方EMは、一向に払拭されない偏見と様々なハンディキャップに対抗するために、自らのエスニック・アイデンティティーを主張し、マジョリティーからの分離を目指す動きも見せ始めた。分離主義の兆しである。両者の動きを放置すれば、英国社会は民族と言語の境界線によって分断され、安定は危機に瀕すると危機感を募らせた。

このような状況に置かれたEMの子どもに、どう手を差し延べるべきか。マジョリティーとEMの緊張と葛藤を緩和し、安定した社会をどう築くか。これに答えることがスワン・リポートが背負った使命であった。

4. 2 「多元主義」の理念

スワン・リポートが全政策の基底に据えた多元主義は同化主義と分離主義に立ち向かうことのできる唯一の理念であった。多元主義はリポートの冒頭で次のように提言された²²⁾。

We consider that a multi-racial society such as ours would in fact function most effectively and harmoniously on the basis of pluralism which enables, expects and encourages members of all ethnic groups, both minority and majority, to participate fully in shaping the society as a whole within a framework of commonly accepted values, practices and procedures, whilst also allowing and, where necessary, assisting the ethnic minority communities in maintaining their distinct ethnic identities within this common framework.

ここで打ち出された多元主義の内実は何か。リポートの文脈を丹念に辿ると、反発し合う2つのポリシーが混在していることに気付く。1つは、“we are not looking for the assimilation of the minority communities within an unchanged dominant way of life”²³⁾であり、他の1つは“nor to break this mould completely

and replace it with one which is in all senses "foreign" to our established way of life"²⁴⁾である。社会の基本的枠組みに関して前者は、マジョリティーとマイノリティー両者を包括する枠組みを新たに構築すること、つまり社会の総変革を説く。それに対して後者は、マジョリティー中心の既成体制の維持を主張する。ここに諮問委員会内の葛藤が見て取れる。これは、取りも直さず時の世論の反映でもあった。言語と文化の多様性こそが社会の豊かさと創造性の源になると期待する多元主義推進派。もう一つは、多様性は国家の統一を脅かすと危惧する同化政策推進派。英国は両者の対立により揺れていたのである。

そこで登場するのが、「統一の中での多様性」(diversity within unity) というアンビバレントな響きを持つ概念である。この概念を提示することにより、スワン・リポートは両者の調停を図ろうとした。リポートは「統一の中での多様性」を次のように説明する(下線部は筆者による)²⁵⁾。

We are instead looking to recast the mould into a form which retains the fundamental principles of the original but within a broader pluralist conspectus diversity within unity.

この概念は、反発し合う2つのポリシーにそれぞれ対応する。'diversity'とは社会の総変革を、'unity'とは既成体制維持を指している。果たして、「統一性の中での多様性」の概念を拠り所とする英国流の多元主義は、両勢力の対立を昇華させる新しい理想なのか、それとも両勢力に配慮して並列表記しただけの窮余の妥協策に過ぎないのか。

4. 3 外国語教育政策の成立

EMの子どもに対する母語教育には3つのアプローチがあるとされる。それは、(1)英語とEM母語の両方を用いて正規の授業を行うバイリンガル教育(bilingual education)。(2)EMの母語運用能力の向上を目指す週数時間の母語維持教育(mother tongue maintenance)。(3)外国語

教育カリキュラムの中にEMの母語を加えた母語教授教育(mother tongue teaching)である²⁶⁾。

スワン・リポートがこの中から選択したのは(3)のアプローチであった。EMの母語教育の重要性を認め、学校とEMコミュニティの密接な連携を促進する姿勢を示しつつも、バイリンガル教育を退ける理由をリポートは次のように説明する²⁷⁾。

Neither can we accept the argument that for ethnic minority pupils to be taught through the medium of their mother tongue accords them equality of opportunity in this society. On the contrary, the key to equality of opportunity, to academic success and, more broadly, to participation on equal terms as a full member of society, is good command of English and the emphasis must therefore we feel be on learning of English.

つまり、EMが将来的に平等な機会を得るには、英語の学力こそ重要であると主張する。一方、母語維持教育を学校教育の場で実施しない理由については次のように述べ、母語維持教育は各コミュニティが独自の機関を作って担当すべきであるとの考えを示した²⁸⁾。

As far as provision for mother tongue maintenance is concerned we do not believe mainstream schools should seek to assume the role of community providers for maintaining ethnic minority community languages.

両者を総合すると、バイリンガル教育と母語維持教育のアプローチは既成の学校教育体制に大規模な修正を迫らざるを得ないのに対して、外国語教育カリキュラムの中での母語教育は影響が最も少ない、との判断である。

これに対しては直ちに、「社会の多様性を歓迎しつつもEMの母語教育への学校の果たすべき役割を最小限度に限定している点で、スワン・

リポートは矛盾を抱えているのではないか」との批判が寄せられた²⁹⁾。リポートが提唱する多元主義に立てば、英語という母語で教育を受けることが可能なマジョリティーの子どもたちと同等に、EMの子どもたちも母語で教育を受ける権利を保障すべきである、との反論は成立する。さらにEMの不平等感を募らせたのは、英国内の2つの地域では、すでに学校教育の場で制度的なバイリンガル教育が実施されていたことである。

バイリンガル教育は、母語と第2言語の双方の言語能力を育成することを目的とする。子どもが日常使用する母語がその地域の少数派言語の場合、母語能力を喪失させることなく多数派言語の能力も育成しようとする教育体制である。ウェールズにおけるウェールズ語話者は減少傾向を示し、1981年には18.9%まで低下した³⁰⁾。そのため保護運動が強化され、40を越える小学校で英語とのバイリンガル教育が実施されるようになった。その結果、都市カーディフにおいてウェールズ語の知識を持つ生徒は実施前の倍近くに上昇した³¹⁾。さらに、1988年成立の「教育改革法」は大部分の学校で第1言語、または第2言語としてウェールズ語で教育をすることを認めている。一方、スコットランドにおけるゲール語話者は1.4%、その内15歳以下は7,000人を下回り、きわめて厳しい状況にある³²⁾。そのため、スコットランド教育省は1986年のゲール語教育補助金法の下でゲール語を教える小学校・中等学校を援助することになった。その結果、英語とのバイリンガル教育を実施する学校は増加する傾向にある。

こうした状況を踏まえないスワン・リポートの選択は政策上の整合性を著しく欠くものである。母語による授業こそが教育の機会均等であると主張するEMが、これを肌の色の違う者に対する差別的な政策だと批判するのは避けられないことであった。しかし、学校教育内でのバイリンガル教育ないしは母語維持教育、この両アプローチへの要求は最終的に認められず、EMの子どもたちの母語教育は、外国語教育の中に隘路を求めることになったのだ。彼らの母語維持教育は外国語教育の領域の中へ囲い込まれた

のである。

その後スワン・リポートに基づいて作成されたナショナル・カリキュラムの施行により、外国語は必修科目となった。しかしEMの母語履修率は、前述した「学校の事情と判断」とヨーロッパ言語優先の足かせのために低迷している。その結果、中央政府が重視するヨーロッパ化が促進されることになった。多文化教育の前途に横たわる不安要因である。

以上の経緯から明らかなように、「統一の中の多様性」の概念は、言語教育に関する限り妥協の産物に過ぎなかったと言えるだろう。高らかに掲げられた多元主義の理念とは裏腹に、スワン・リポートが打ち出した外国語教育政策は実際には同化主義時代と同じ価値を追求し、既成体制維持の機能を担ったのである。

5. まとめ

英国のエスニック・マイノリティーに対する政策は、「同化」から「統合」を経て「多元主義」に移行した。教育政策では、「同化教育」から「補償教育」を経て「多文化教育」へ進展した。しかし、目を凝らせば様々な領域でいまだに「同化」思想が厳然と存在していることがわかる。このことは、外国語教育政策の転換の経緯にもっとも端的に現れている。

今日、時代は「多文化教育」を標榜する。これは、国内の民族間の平等な関係を重視し、異なる文化への敬意と社会的な公正さの促進を目指す理念である。したがって、「多文化教育」は言語的、文化的多様性を尊重し、これらを豊かさの資源として維持・育成しようとする。つまり学校教育の場で行われる言語教育は、この理念の中心的役割を担うのだ。その意味で、外国語と母語を含んだ総合的な言語教育の在り方に「多文化教育」の行く末が委ねられていると言えよう。

註

- 1) 「英国」とは便宜上用いた名称で、正確にはイングランドとウェールズを指す。なお、スコットランドは独自に「スコットランド・カリキュラム諮問委員会」が基準を作

- 成している (1981年)。
- 2) 佐久間孝正. (1998) 『変貌する多民族国家 イギリス』. 明石書店. pp. 501-2.
 - 3) 大谷泰照 他. (1999) 「『世界25か国の外国語教育』を読んで日本の英語教育を考える」 『世界25か国の外国語教育』. (『英語教育』 3月号別冊). 大修館書店. p. 158.
 - 4) Troyna, B and Carrington, B. (1990) *Education, Racism and Reform*. Routledge. p. 109
 - 5) Dickson, P. (1999) 「イングランド」 『世界25か国の外国語教育』. (『英語教育』 3月号別冊). 大修館書店. p. 28.
 - 6) National Curriculum (<http://www.defee.gov.uk/nc/mflfore.html>)
 - 7) Solomos, J. (1988) *Black Youth, Racism and the State*, Cambridge University Press. p. 43.
 - 8) Brandt, G. L. (1986) *The Realization of Anti-Racist Teaching*, The Falmer Press. p. 13.
 - 9) 松井清. (1991) 『教育とマイノリティー文化 葛藤のなかのイギリスの学校』 弘文堂. p. 140.
 - 10) Tomlinson, S. (1983) *Ethnic Minorities in British Schools*, Gower. p. 17.
 - 11) Department of Education and Science (1985) *Education for All: The Report of the Committee of Department of Education and Science (1985) Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (Swann Report), HMSO. p. 195.
 - 12) Gordon, P. and Newham, A. (1983) *Different Words: Racism and Discrimination in Britain*. The Runnymede Trust. p. 6.
 - 13) Saggat, S. (1992) *Race and Politics in Britain*. Harvester Wheatsheaf. p. 83.
 - 14) Brandt, G.L. (1986) *The Realization of Anti-Racist Teaching*. The Falmer Press. p. 13.
 - 15) Department of Education and Science (1985) *Education for All: The Report of the Committee of Department of Education and Science (1985) Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (Swann Report), HMSO.
 - 16) *The macmillan Encyclopedia*, Lunrence Urdang Associates, pp. 813-9.
 - 17) Central Statistical Office. (1983) *Annual Abstract of Statistics* No. 119, HMSO, p. 23.
 - 18) Routledge & Kegan Paul. (1985) *The Other Languages of England*. Linguistic Minority Project.
 - 19) Department of Education and Science (1985) *Education for All: The Report of the Committee of Department of Education and Science (1985) Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (Swann Report), HMSO. p. 385.
 - 20) Ibid., p. 388.
 - 21) Ibid., p. 389.
 - 22) Ibid., p. 5.
 - 23) Ibid., p. 8.
 - 24) Ibid., p. 8.
 - 25) Ibid., p. 8.
 - 26) Ibid., p. 399.
 - 27) Ibid., p. 407.
 - 28) Ibid., p. 408.
 - 29) Commission for Racial Equality (1985) *SWANN; A Response from the Commission for Racial Equality*. London: CRE. p. 9.
 - 30) HMSO, (1993) *Wales: Aspects of Britain*, p. 68.
 - 31) Davies. J. (1993) *A History of Wales*. Penguin Books. pp. 645-7.
 - 32) HMSO, (1993) *Scotland: Aspects of Britain*.