みんぱくリポジトリ
国立民族学博物館学術情報リポジトリ National Museum of Ethnolo

変わる移民政策：フィンランドにおける移民の母語教育：移民統合政策の一環として

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2010-03-23
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 庄司, 博史
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.15021/00001181

庄司博史編『移民とともに変わる地域と国家』
国立民族学博物館調査報告　83：279−298（2009）

フィンランドにおける移民への母語教育
―移民統合政策の一環として―

庄司　博史

1. はじめに

近年活発化している世界的な移民の流動，定住化にともない，特に西欧やカナダ，オーストラリアなど，いわゆる移民先進国では，移民の社会統合とのかかわりから，移民の子どもたちへの教育が大きな課題となっている[1]。一般的に，移民の子供たちの教育に対して特別な措置が講じられる場合，当該国において多数派市民と同様に，国家の公用語，国語など主要語の語学力と一般知識を彼らに付与させることに優先目標がおかれる。しかし，近年，いわゆる多文化主義を国民統合の理念として採用する国家では，移民の文化や言語を重要視する立場から，移民の母語[2]を教育の対象とするかどうか，いかなる根拠で，そしていかにそれを実現するかは避けて通れない問題となっている。

日本においても近年移民の増加とともに，彼らの子供たちへのいわゆる母語教育が論議の対象となりはじめており，実際にさまざまな形での移民言語教育が異なる主体により実施されている。しかし，国家事業としてはいうまでもなく，自治体の公的教育の枠内では，ほとんど実現していない。中国系，ブラジル系など大きなコミュニティ自身が，その組織力をもって外国人学校，民族学校として運営しているケース以外は，いわゆる多文化共生をかかげる地域のボランティア組織などが主体となる，あるいは移民コミュニティがそのような組織の支援で実施している「母語」教室が多い[3]。

一般にこれらのケースでは，運営基盤の脆弱さのみではなく，しばしば理論先行型の理念で行われている印象が強く，母語教育が現実のいかなる必要性を満たすためのものであるか，曖昧であるという問題を抱えている。当事者である子供たちや保護者のいわゆる母語教育への関わりが消極的であるという現実の背景（石井 1999: 163–170）には，母語教育の実質的な意義，いいかえれば日本社会における移民言語能力のもたらす可能性が十分納得されていないところにあるのではないかと思われる。一方で，これらの母語教室では理念にくらべ，実際の教育自体は試行錯誤的で，立ち後れており，モティベーションの不安定性とともに実質的な教育効果が検証されにくいことが，一層母語教育の公的な実施を妨げているとおもわれる。やや乱暴な私見ではあるが，母語教育の必要性の主要な根拠を，「母語」をもたぬことによるアイデンティティの危機，あるいは情緒不安の回避とするだけでは，十分な学習意欲を維持できないとおもうのである。あえて換言すれば，現実的で実利的な効果が望めない限り，母

語教育がもっとも重要な受講生を引きつけることは困難であろう。

一方で，移民に対する公的「母語」教育実現におけるもう1つの課題として，公的政策として実現するための根拠の弱さが指摘される。すなわち，国民国家にとって「国語」でも，土着の地域語でもない，いわば外来の言語の教育を国家事業として実現するには，その必要性を説得しうる根拠が必要である。しばしば言語権，母語権，教育権など，母語教育を受ける権利が，人権に並ぶ普遍的なものとして主張されることがある。しかし，それでは，ホスト国家はもとより，その世論を説得する十分な理由にはならないとおもえる。なぜなら，そのような権利は一般にいまだ承認されているとはいえないし，承認されたとしても元来，存在自体が排他的な性格をもつ国語教育の理念や実施枠を犠牲にするほど強力ではないとおもえるのである。ここでも，移民への母語教育を積極的に実施，あるいは容認するための現実的な理由づけが不可避となる。

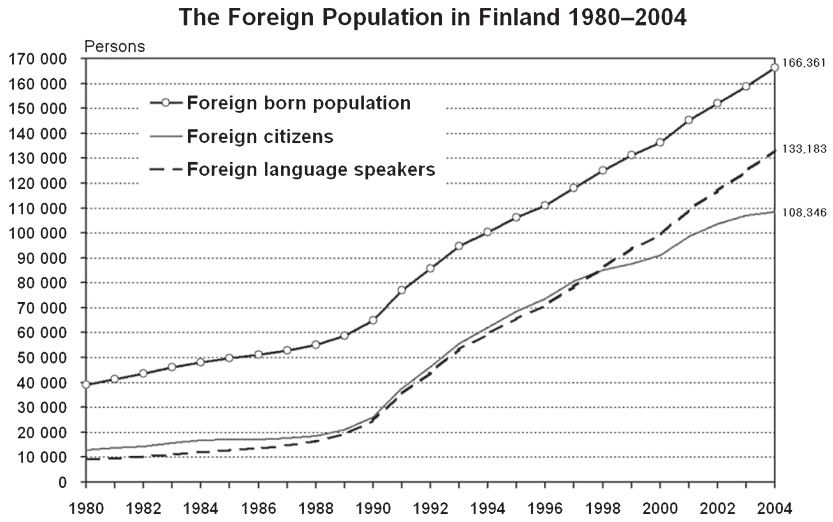
本論考では，1980年代から比較的短期間のうちに多民族化し，それまでほとんど皆無に近い状態であった移民の母語教育を今日，公的教育制度のなかで実施しているフィンランドの例をとりあげ，移民政策の1つとして回避しえない母語教育実現にかかわる諸問題を検討したい。

2. フィンランドにおける母語教育[4)]

2.1. 母語教育実施にいたる背景　多民族化とのかかわり

フィンランドは母語教育自体に関しては長い歴史を有する。ロシアから1917年独立した際，その直後の1919年に発布された憲法において，フィンランド語にならび，人数の上では少数派であったスウェーデン語を国語とさだめ，その話者の権利を同等に認めている。1920年当時，フィンランド総人口3,105,000人中，スウェーデン語話者は341,000人，11％であった。スウェーデン語の処遇に関しては1922年の言語法においてさらに詳細に定められている。言語的少数派であるスウェーデン語話者にとっての母語を行政においてフィンランド語と同等に扱おうとする，その理念と実際の施策は，全人口比5.7％（約300,000人）となった今日まで継続されているのは特記されるべきであろう。ただし，母語の教育権が認められ保障されてきたのはあくまで，スウェーデン語話者のみで，北部でさらに少数派であるサーミ語話者は対象とはされていなかった。ようやくサーミ語の母語教育に関して法的な整備ができたのは，先住民としてサーミ人の存在をみとめ，その言語，文化の維持と発展を保障する条項が憲法に追加された1995年以降である[5)]。

一方フィンランドは，それまでスウェーデン語系，サーミ人などの民族が存在したものの，人口の90％以上は主要民族のフィンランド語系によりしめられ，ヨーロッパ



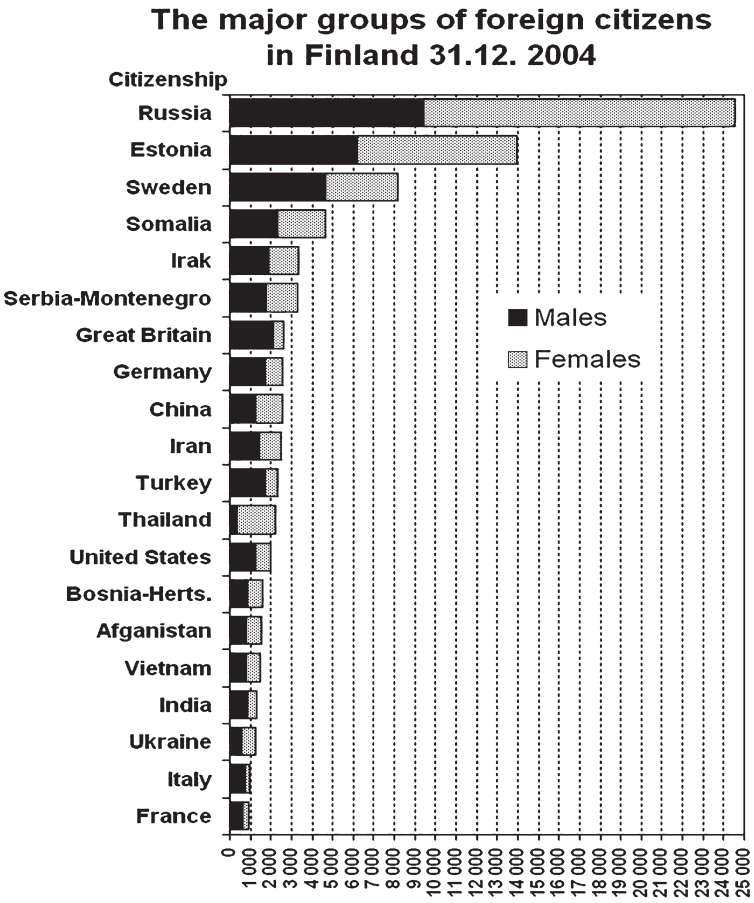
Source: Statistics Finland; Figure: Jouni Korkiasaari, Institute of Migration 2005

図１　フィンランドの外国人人口（出生，国籍，母語）

のなかでは比較的単純な民族構成をもつ「単一民族」的性格の強い国家を自認してきた（Trux 2000: 14）。1970 年代までは，むしろ移民送出国であった[6]。ところが，1970 年代後半，フィンランドがインドシナ難民を受けいれ始めて以降，外国人の数は急増し始める[7]。また，ソ連の経済危機や国家の崩壊をはさむ 1990 年前後から，フィンランドはいわゆる「帰国者」（paluumuuttaja）という範疇で，旧ソ連に居住するフィン系民族インゲル・フィン人を受けいれはじめた。この結果，1950 年には全国で外国人の数は 11,000 人，かれらのしめる割合が 0.5％であったものが，2003 年にはそれぞれ 106,439 人，2.0 ％，2005 年 113,852 人，2,2 ％となっている。人口は 2006 年には 121,700 人に達している。これは単純に国籍にもとづく数であり，必ずしも外国人の出自の数をさすわけではないが，それに近い値として，外国での出生による統計がある。これによれば，1998 年には 125,050 人，人口にしめる割合は 2.3％であったのに対し，2002 年には 152,057 人，約 3％へと増加している。

また多民族化は地域による差も大きく，出身国籍別では外国人は 2005 年，ヘルシンキにおいては，30,770 人，住民の 5.5％をしめた。これに続くフィンランド南部の諸都市は，エスポー 10,660 人，4,6％，ヴァンター 8,221 人，4,4％，トゥルク 7,305 人，4,2％と高い値を示している。なお外国出生者の数はヘルシンキでは，43,189 人，住民の 7,7％に達している。

以下はおもな移民集団の出身国別の統計である。これから推察できるように，ロシア，エストニアからの移民が，群を抜いている。ただしロシア出身者の大部分は，フィン系のインゲル・フィン人で，血統主義にもとづく「帰国者」として入国の際，優遇



Source: Statistics Finland. Figure: Jouni Korkiasaari, Institute of Migration 2005.

図２　フィンランドにおける主要な外国人国籍

措置を受けているが，言語的には若い世代を中心として，ほとんどがロシア語を母語としている。ソマリア，イラク，セルビア・モンテネグロ，イラン，トルコ，ボスニア・ヘルツェゴビナ，アフガニスタン，ベトナム人の多くは難民として受けいれられた人びととその家族である。

これにともない，外国語を母語とする人口も急増しており，1995 年において 86,085 人，人口の 1.7％にとどまっていたものが，2002 年には 117,103 人，2004 年にはさらに 133,183 人にまで増加している。それらを含めたフィンランドの母語別人口構成は表 1 のとおりである。

このようなヨーロッパでもまれな，急激な多民族化は，それまで，どちらかというと単一民族性を国家の理想として黙認し，安住してきたフィンランド人の意識に変革を迫るものであった。すなわちフィンランド生まれでも，育ちでもない人々を社会の

表１　フィンランド母語別人口構成
（総人口 5,246,611 人）2004 年 12 月 31 日

フィンランド語	4,811,945
スウェーデン語	289,751
サーミ語	1,732
外国語母語話者総計	133,183
ロシア語	37,253
エストニア語	13,783
英語	8,345
ソマリア語	8,096
アラビア語	6,589
アルバニア語	4,808
クルド語	4,757
中国語	4,172

メンバーとして認め，それに従う社会の変化を受容して行かざるを得なくなったのである（Latomaa and Nuolijärvi 2002: 185）。

2.2. 母語教育の理論面での正当化

一方，このような外国語を母語とする人口の増加は，フィンランドにおいて移民の母語教育の理論面での必要性の認識へ２つの方向からつながっていった。

ひとつに，1970 年代から，国際的に活発化し始めた少数民族の言語・文化擁護運動の政治的・文化的理論が整備され，民族集団にとっての民族語や民族文化の重要性が，一般にも認識され始めたことがある[8]。これには，フィンランドではサーミ人の言語・文化運動が特に 1960 年代以降活発化し，1970 年代には世界の先住民運動と連動することでその主張が国家レベルにおいても関心をもたれ，国民の間では少なくとも彼らの要求についての知識が普及することになったと思われる。この運動は，1992 年のサーミ語の地方行政における公用語化，1995 年の憲法におけるサーミ人の先住民族としての認定につながっていくのであるが，そのための政治レベルやマスコミでの盛んな論議は，一般人にも大きく関心をもたれることになったのは間違いない。ただし，注意すべきことは，ヨーロッパにおいて，このような論議は，元来，国家内での地域的少数民族や先住民族など，国家にとってはいわば土着の集団を対象にしており，外来の移民集団はほとんど論議の埒外にあった[9]。移民集団においても，彼らの言語や文化の重要性が認められるようになるのは，次にのべるような言語権にかかわる論議の過程であった。

移民の子どもに対する母語教育の必要性への第２の根拠となったのは，1980 年代以

降，特に北米を中心にバイリンガル教育についての種々の実証的研究がおこなわれ，母語の心理言語学的，社会心理学的役割の重要性が明らかにされ始めたこととも関わっている[10]。特にこの議論は Skutnabb-Kangas（1984）などにより，母語が子どもにとって表現手段としてだけではなく精神・知能発達や人格形成の面でも影響を与えるという説として大衆化し始めると，それは半ば教条化された形で母語教育の正当性を主張する強力な根拠となった。これは 1980 年代後半以降，基本的人権とならぶ権利として言語権が主張される際には，その項目の 1 つとして母語による教育を受ける権利に必ず言及されていることにもみえる。フィンランドでも一般に母語教育の必要性・正当性は同様の根拠から導かれるのが一般で，移民の母語教育にかかわる公的文書において，たとえば以下のような理由で説明されている。これはフィンランド教育庁の策定した「義務教育における教育計画の基本事項」の中で移民の母語教育の意義について述べられている部分の一節である（Opetushallitus 2004b）。

> 移民の母語教育により，児童生徒の思考，言語運用能力，自己表現や意思疎通の向上を支え，さらに社会関係，世界観や人格形成の順調な発達を促すことができる。フィンランド語 / スウェーデン語第 2 言語教育とともに，母語の教育は，児童生徒の帰属意識をつよめ，多文化主義や機能的なバイリンガル能力への基礎を築く。また，母語教育によって，児童生徒が基礎教育のすべての科目を全力でまなぶ能力を伸ばすことができる。（筆者抄訳）

次は，ヘルシンキ市教育局が 2001 年，母語教師のための説明資料として作成した文書ファイル（Moi-kansio）からの抜粋である。ここでは母語教育の必要性に関して，ほぼ同じ内容を，移民出身の保護者のために各言語を用い，簡易な文体で説明されている（Helsingin kaupungin opetusvirasto 2001）。

> 母語は子供にとって一番重要なことば，感性と思考のことばです。
>
> 母語は人にとって家庭でありやすらぎです。母語はこどもと両親にとって共通のことば。母語によってこどもは祖国の習慣や伝統とのつながりを保ちます。
>
> 母語は他のことばを比べるための錘です。母語の知識は新しいことばを学ぶための基礎となり，バイリンガルとなるための通り道です。（筆者抄訳）

一方で，移民の中にも，帰国の可能性に期待し，子どもの母語能力維持の必要性から，ホスト社会での母語教育を要求し，あるいは自主的に実施していたケースもあり，非公的な母語教育，試行的な母語教育は 1970 年代当初からおこなわれていた。フィンランドにおける最初の移民言語の教育は，1973 年アジェンデ政権の崩壊により亡命してきたチリ人へのスペイン語教育であった。その後 1970 年代後半にはベトナム人難民がまとまって受けいれられはじめ，移民言語による母語教育の必要性が高まったとされる（Latomaa and Nuolijärvi 2002: 145）。当時は家庭語（kotikieli）教育とよばれていた。

一方で，一般的傾向として移民言語に関する論議では，その経済価値など実用的な面において，母語教育の及ぼす効果に関しては，あまり立ち入られることがなかった（Jaspert and Kroon 1991: 9–10）。フィンランドでもこの状況はあまり変わらない。現在，少数言語が担いうる社会的役割として言及されるのは，上でみたように，せいぜいコミュニティや個人にとってのエスニックな象徴性に限られる傾向があるのは確かであり，今後母語教育においては，個人や社会にとっていかに資産的価値をもちうるかは避けることはできない課題であろう。

2.3. 母語教育実施の枠組み

以下，現行のフィンランドにおける移民の母語教育を制度的枠組みから概観する。まず，それに先立ち指摘すべきことは，基礎教育法改定により 1999 年以降，フィンランドにおいて義務教育の対象とされるのは，フィンランドに定住するすべての義務教育年齢にある子どもたちであり，これには外国籍のものも含まれるということである。また義務教育の対象でない難民申請者や 1 年以下の短期滞在者も教育への権利はある（Opetusministeriö 2001: 11）。フィンランドにおける移民の子どもに対する母語教育は，（一般クラス編入への）準備教育，フィンランド語第二言語教育とならび移民の子どもへの教育の重要な部分を構成している。移民の子どもにたいしては，さらに，補習授業（母語使用可），母語による授業，就学前教育，宗教教育などがある。

準備教育は，外国からの移民の子どもたちに対し，フィンランドの基礎教育課程（1–9 学年）の適当なクラスへ編入させるための，適応を主眼とした移行のための教育である。日本では，適応指導と呼ばれているもの（太田 1996: 127）に相当するであろう。基本的目標としては，子どものアイデンティティの維持と均衡の取れた発育の促進，フィンランド語学習および他の科目の基礎概念や語彙の習得，フィンランドの学校や社会の慣習への適応，および基礎教育への移行の準備を整えることにある。これらにくわえ，子どもの母語能力や自分の文化の知識を維持・強化することもあげられている（Agge *et al*. 1999: 2）。当初準備教育は難民と亡命申請者のみが国家援助の対象であったが，1996 年以降，すべての移住者が対象となっており，自治体により，6 ヵ月から 18 ヵ月の準備教育が実施されている（Latomaa and Nuolijärvi 2002: 133）。

一方，フィンランド語第 2 言語教育は，移民など他言語を母語とする子どもが，フィンランド語を第 2 言語として学習する課程である。第 2 言語としてのフィンランド語教育の目標は，子どものフィンランド語の全体的な能力や，言語的知識を発達させ，フィンランド語での学習やフィンランド語社会で行動ができるようにすることにある。フィンランド語第 2 言語教育は，母語教育とともに，こどもの能動的 2 言語能力を支えることになる（Helsingin kaupungin opetusvirasto 2004: 4）。

さて，問題の母語教育[11] は，基本的に国家がその 86％の経費を負担し，自治体が基

礎学校（1–9 学年），および高校（1–3 学年）において運営するという原則がある。ただし，自治体に母語教育実施の義務はない。母語教育を実施するかどうか，如何におこなうかは自治体が決定する。一般的な実施形態は，週 1 回 2 時間の授業となっている。実施の条件としては，母語教育の希望者が最低 4 名存在することとなっている。これは校区をまたがってもかまわない。参加者側の条件としては原則として，その言語の運営能力を持っていることであるが，必ずしもこれには厳格な基準は設けられていない。ただし，出自にかかわらず，語学としてはじめてその言語をまなぶというようなケースは除外されるという[12]。

多数派の子どもたちへのフィンランド語，あるいはスウェーデン語授業のかわりに移民の子どもが母語教育の授業へ参加するか否かは任意による。しかし，教育省，自治体の教育局，および学校としては，移民に対し積極的に母語教育に参加することを奨励し，保護者に対して働きかけをおこなっている。特に学校には，母語教育に関し，保護者に情報をつたえる義務が課せられている。ヘルシンキ市教育局は学校に対し，定期的に該当するような保護者には積極的に情報を提供することを喚起している。

実施時間は，通常の一般科目（多くはフィンランド語）授業の一部をあてがう場合が多い。これは，のちに触れる移民のためのフィンランド語第 2 言語教育と母語教育を，一般の多数派生徒のフィンランド語に相当するものとみなし，移民の場合はその時間をこれらの科目にあてるという立場にたっている。参加者が一学校に十分な人数がいる場合は，その学校内で実施するが，それ以下の場合は近隣の他校と統合することもおこなわれている。一般に，1 クラスの適切な規模は 8–12 人とされる。他学年との複合クラスが一般であるが，人数が多い場合は，分けられることもある。

最近は，放課後に実施するケースも多い。一般科目の授業を犠牲にする懸念から，保護者が放課後の実施を希望することが多いほか，遠隔地から一箇所に子どもたちを集める必要のある場合には，放課後授業が一般的である。この場合，子どもたちの交通費の援助はない。

母語教育は，第 3 節で示すように 1994 年基礎教育課程に正式に導入され，他の科目と同様に，言語ごと，レベルごとの年間教育計画の策定が教師に義務付けられてきた。この中には児童生徒の言語機能分野ごとの到達すべき目標も掲げられており，これにより学年末には個人の成績評価がおこなわれてきた。この成績は，移民へのフィンランド語第 2 言語教育の成績と統合され，フィンランドの多数派の子どもたちの科目「フィンランド語と文学」に相当するものとしてみなされ，高校入試などの基準となる成績に算定されてきた。しかし 2004 年の基礎教育課程の変更により母語教育は正式科目としての評価対象から除外された。これについては後，再び触れることにする。一方フィンランド語第 2 言語は，1996 年以降，大学入学試験において，多数派の「フィンランド語と文学」科目に代替しえる科目として受験が可能になった。1996 年

には 40 人の生徒がフィンランド語第二言語科目で大学入試を受験している。2001 年には約 8 倍の 309 名に増加した（Latomaa and Nuolijärvi 2002: 188）。これはフィンランド語を母語としない生徒への優遇策で，移民への高等教育を促進させる意図がある。社会における移民の存在が無視できぬレベルにまで達していることの現れであろう。

移民の母語は母語教育の対象科目となるとともに，一般教科の授業においても教授語として用いることは法的に許されている。これは地域的に特定の言語集団が集住している場合に限られる。現在このような教授語として外国語をもちいるクラスが設けられているのは，ヘルシンキ周辺の 20 校と他地域の数校のみである。用いられる言語は多くの場合，ロシア語，ソマリ語，アラビア語，ベトナム語，エストニア語である（Latomaa and Nuolijärvi 2002: 147）。

2.4. 実施例・規模

自治体に母語教育実施の義務は課せられてはいないが，国家の財政支援を受け，多くの自治体で移民の規模および移民言語数に応じて母語教育は実施されている。以下はフィンランド全国およびヘルシンキ市においての実施に関するデータである。

フィンランド全体（2003 年）（Opetushallitus 2004a: 18–23, 74）
　参加生徒数　10,385 人（移民の子ども数 13,476 人の約 77%）
　採用言語数　49 言語
　実施自治体　104（フィンランド全自治体の 1/4）

ヘルシンキ（2007 年）（Kuukka 2008）
　参加生徒数（基礎学校）3,231 人
　　（フィンランド語第 2 言語教育生徒 4,340 人と準備教育生徒 253 人の合計の約 70%[13]）
　採用言語数　42 言語

以上から，フィンランドでは，ヘルシンキに限らず，多くの言語による母語教育が広く実施されていること，さらに移民の子どものほぼ 5 分の 4 が母語教育に参加していることがわかる。この背景の 1 つとしてフィンランドでは移民言語のコミュニティ内部での使用率や維持率の高さをあげることができる。フィンランドにおける移民の子どもたちの移民言語能力についての総合的な調査は筆者の知る限り行われてはいないが，筆者が 2005 年，2006 年，2008 年，ヘルシンキ市，トゥルク市において実施した母語教室（ベトナム語，ソマリア語，ペルシャ語，広東語，クルド語，エストニア語）の教師へのインタビューでは，コミュニティの大部分の子どもたちが母語教室に参加

するとのことで，特にベトナム語とソマリア語ではほぼ100%に近い参加率ということであった。

3. フィンランドにおける母語教育実施までの過程

3.1. 母語教育の進展

フィンランドにおける母語教育は当初から上でみたような形で実施されてきたわけではない。母語教育実施の編年的進展は以下のようになっている。

1970年代末　ベトナム人難民（1970年代初め少数のチリ人難民）
　　「家庭語教育」を試験的に難民受け入れセンター等の現場で実施
1987年　教育省により「母語教育」としての移民言語教育が制度化
1994年　基礎学校教育課程への導入
1996年　高等学校教育課程への導入
2001年　基礎教育課程の最終的な評価の基準の策定
2004年　1994年の基礎学校教育課程の変更，基礎教育教育からの補充教育科目へ

すでに述べたように，母語教育は1970年代より一部難民受け入れの場で実施されている。これが公教育の中で実施可能になるのは，1987年で，教育省の決定により移民の母語教育をすべての移民の子どもたちを対象として行うことが可能になった。1994年になると，制度的に国家の正式教育カリキュラムとして，はじめて母語教育の基本指針が基礎学校教育方針のなかに明記された。指針の目標は実質的なバイリンガル能力の育成とされた。

1994年は母語教育と並び，急増し始めた移民の子どもに対するフィンランド語第2言語教育への本格的取り組みもスタートした年でもあった。自治体が移民の子どもの母語教育およびフィンランド語第2言語教育を通常の授業時間帯の枠内で行うことが可能になった。しかし母語教育，フィンランド語第2言語教育とも，義務としては扱われていない。移民の集住地域では移民の母語を一般の科目でも用いる，外国語授業クラス設立も可能とされた。

特記すべき点は，この年，子どもの母語教育が正式の科目と認められたことで，母語教師による子どもの母語能力についての評点が，フィンランド語第2言語科目の評点とともに，多数派の子供たちの「フィンランド語と文学」に相当するものとして扱われるようになったことである。この評点は基礎教育から高校入学，高校から大学入学への条件となる成績にも直接反映するものであった。

ただし，2004年決定された基礎学校教育課程の変更により，移民の母語教育は基礎

教育から除外され，補助科目として扱われることになった。これは母語教育の現場では関係者の多くにより，多文化主義にもとづくそれまでの母語教育の後退であるとみなされている。筆者がヘルシンキ市教育局の母語教育担当者および何人かの母語教師に行った聞き取り調査（2005 年）では，一部の教育関係者において母語教育評価と多数派の「フィンランド語と文学」科目の評価との間に不公平感があったことに起因するという。週一度 2 時間の授業の有効性，評価基準があいまいな点，外国人教師が多数を占める教育のレベルなど，総じて母語教育の評点の甘さとみられたようである。

3.2. 母語教育実施の法的根拠

以上のような公教育における移民の母語教育が可能となった背景には，移民の急増や母語教育の実施を規定する法律が整備されたことにくわえ，外国人，移民およびかれらの言語や文化の処遇に関する国家政策理念の変化，あるいは国際規約等との基本的合意が大きく影響したと思える。

フィンランドは，国連の「世界人権宣言」や「子どもの権利条約」,「すべての移住労働者とその家族の権利保護に関する国際条約」に署名しており，万人の自言語や文化への権利は保障するという姿勢は率先してとってきている（Rekola 1995: 7）。

さらに，フィンランドにおいて今日，母語教育の正当性，必要性を主張する根拠のひとつとして 1999 年制定された移民の統合法がある。これは，フィンランドの自治体において通常 1 年以上の滞在を前提とする定住者として登録されたものを対象として，労働を中心として移民の平等な社会参加を促進しようとするものである。これには移民の国家への統合の基本理念として，移民が文化や言語を保持することの重要性が明言されており，いわば多文化主義的な移民統合が国家レベルで認められたことになる[14]。この理念はさまざまな分野において制度的に実現されることになった。なかでも教育省の所管する分野では移民の教育が中心課題となるが，母語の保持，自文化の擁護，さらに宗教の実践が，その基本的ガイドラインとなった（Opetusministeriö 2001: 8）。

また，法的根拠として，移民統合法の理念と並行するかたちで進められた，もうひとつの重要な法改正も指摘しておく必要がある。すでに述べたが, 1998 年に改正（1999 年施行）された基礎教育法（628/1998）の教育の義務に関する項目で，これにより，国籍にかかわらず，一定期間（1 年以上の滞在許可）居住する子供は，基礎教育を受ける義務および権利が発生することになった。つまり，移民のこどもにも，通学が義務化されることになった[15]。

一方で以上のような移民の処遇全般に関するフィンランドの 1990 年代の政策の転換は，フィンランドと EU および欧州評議会等，ヨーロッパの諸機関と関連性も指摘されてもいる（Lepola 2000: 198）。ヨーロッパにおいて具体的に移民への母語教育を

奨励するものとしては，1977 年，当時の EC が制定した移民児童の教育に関する指針（Council Directive 77/486/）第 3 条において，次のように定めている。

> 「加盟国はそれぞれの国情と法制度にしたがい，また移民の出身国と連携して第 1 条で規定した子どもに対し，正規の教育と協調する形で，母語と出身国の文化の教育を促進するためにしかるべき方策をとるものとする」（筆者抄訳）

この指針は当時の EC 諸国において必ずしも実施されたわけではないが，フィンランドでは 1995 年 EU 加盟にともない，実際にこの指針が 1990 年代の母語教育実施にひとつの大きな原動力として影響を与えたという見方もある（Rekola 1995: 7）。

3.3. 市民の母語教育にたいする意識

外国人および少数派の存在や権利擁護への庶民の寛容意識の形成においては，フィンランドは一般に，古くから行政主導型の政策をとってきている。上述した，移民に多数派と同等の社会参加の可能性をあたえようとする移民統合法（1999 年制定）の理念をうけ，2004 年 2 月には反差別法が施行されている。これは社会のあらゆる分野での平等を促進し擁護しようとするものであるが，あらゆる差別の中でもエスニックな根拠による差別の撤廃に対し，違反にはかなりの罰則をともなう形で，力点をおいている。移民統合政策において主体的役割を担っている労働省は，職場における多様性，平等，反差別を促進するためのさまざまな計画や法案を策定し，率先して市民の意識向上を図ってきている。また，教育省においても，あらゆる教育において寛容意識と異文化への肯定的な態度の養成が重要な課題としてとりあげられている（Opetusministeriö 2001: 4–5）。

とはいえ，フィンランドでは以前から母語教育に対する意識は一般に高かったことが指摘されている。フィンランド人の外国人に対する意識調査を継続しておこなってきた Jaakkola（1999）によれば，フィンランド人の移民言語や文化に対する態度は 1980 年代からほとんど変わっていない。大多数の移民が母語を保持し，また子どもたちに教えることを肯定的にとらえている。また約 3 分の 2 は移民が希望する場合はフィンランドの学校で母語教育を実施すべきであるとの考えをもっているという。同様の傾向は移民行政関係者においても高い母語擁護意識として観察されたことが指摘されている（Matinheikki-Kokko 1994）。

いずれにせよ，フィンランドが比較的短期間のうちに移民への母語教育を法的，制度的に整備してきたことは事実として確認できる。それには Rekola（1995: 7）が指摘するように，いくつか原因が考えられる。まず，多民族化が比較的遅く始まったことでスウェーデンなど他国の事例を参考にしえたこと，さらに世界でも比類ないフィンランド語とスウェーデン語を国家語とする 2 言語政策をほぼ 100 年にわたり実施する

一方，サーミ語など土着の少数言語の教育にも経験をもっていたことで，人びとの，母語に対する意識が高かったことも背景にあろう。

4. 母語教育における課題

母語教育が1994年，基礎教育課程において正式科目として制度的に実施されはじめて，10年以上を経た。母語教育関係者の多くはまだシステムとしては完全なものではないというが，さまざまな問題も生じはじめている。むしろ当初から存在し，あるいは予想されているものでもある。

4.1. 理念的問題

移民の子どもにとって，母語教育の必要性はすでに，本稿2.2（母語教育の理論面での正当化）で触れたように，知識・感情表現の最善の手段，言語コミュニティとのコンタクトの維持，およびそれとの自己同一化，他言語学習の前提条件という3つの観点から根拠づけられてきた。しかし，現場では母語教育の効果，重要性は母語教師により強調されるものの，移民が定住し，世代を重ねることで，多数派語能力が全般的に向上しており，本来，母語としていた民族語に多数派語が取り替わりつつあることも事実である。すくなくとも，従来のように，多数派語よりも移民言語のみに高度な運用能力があることを絶対的前提として，まず移民言語の母語能力を優先的に向上させるという説はあまり現実性をおびなくなった。

現在，移民の世代が進む一方で，新たな移民が補充される状況が継続し，母語教室への参加者の減少は顕著ではない。しかし，もし多数派語による母語の取り替えがさらに顕著化しはじめると，今までのような抽象的な母語教育の理念がどこまで持ちこたえうるのか保障はない[16]。次に触れるように，母語学習の評価方法・基準が確立し，その効果が十分に検証されていない現状ではなおさらであろう。2004年に見られたように，母語教育を基礎教育の正規の科目からはずし，補助科目として見直すという措置にも現れている。

フィンランドは多文化主義に基づく移民統合政策の一環として移民の母語教育を位置づけている。統合政策の中でも多数派語であるフィンランド語の教育支援は当然のことながら積極的に行われている。それに比して移民言語が子どもたちにとって実質的に母語であっても，家庭語として用いられなくなった際には公的な母語教育を維持させる根拠は弱いと言わざるを得ない。まして，家庭語でも母語でもないという状況がいずれ到来することを予想すると，実質的母語能力育成だけでなく，せめて移民言語の象徴的帰属性維持のための教育システムの導入も必要となるかもしれない。

4.2. 運用上の問題

問題のひとつとして，移民の母語教育に配分される時間が2時間であるということがたびたび指摘されている（Mäkelä 2003: 13）。つまり多数派の母語教育に比べはるかに少ない時間しか割かれていない。また，原則として，最低4人の参加者が必要という条件も，全国に分散している移民言語話者にとっては，母語教育の実現を困難にしている。その他，実施枠との関連でもふれたが，学校が分散しこどもたちの移動が負担となる場合も指摘されている。

さらに重大な問題として，母語教室を通常の授業時間帯か放課後行うかということも無視できない。運用上の最大の問題である場合もある。現在通常の時間帯ではなく，放課後に実施されるケースが増えつつあるのは，遠方の子どもたちを授業時間帯に一か所に集める，いわゆるセンター校方式が困難であることに加え，両親の中には母語教室のために通常の授業を犠牲にすることに消極的な人も少なくないことによる。

また授業の質に関する問題として，移民言語教育をおこなうために十分な資格を持つ教師確保が困難な場合がある（Opetushallitus 2004a: 44）。望ましい条件とされる母語言語の教師資格を本国で取得しているというケースは，ロシア語など大きい言語グループに見られることがあるが，単に大学出身者であることを条件として採用することもある。したがって教育のレベルや評価にも大きな差が出ることになり，評価が教育計画において目標とされるレベルまで達成しないこともある（Latomaa and Nuolijärvi 2002: 147）。結果として多数派のフィンランド語教育にくらべ信頼度が低い原因となっている。

一方で，クラスは7歳から15歳までの，言語能力やフィンランド居住期間のさまざまなこどもによって構成されることが多く，そのために授業運営には技術的な困難がつきまとうことになる（Latomaa and Nuolijärvi 2002: 147）。

保護者の母語教育への意識維持が困難であるというのも，母語教育の継続にとって大きな課題である。ヘルシンキでは学校には，保護者に対し，母語教育の存在を広報し，それへの参加を促すことが義務付けられている。しかし，現場の母語教師の意見では，言語によっては，母語教育開始当時には積極的であった保護者が，次第に意欲を失い子どもの母語教育への参加に協力的ではなくなるというケースがしばしば見られるという。

とはいえ，すでに統計データによってみたように，フィンランド全国で40以上にものぼる言語により母語教育が実施されており，移民の子どもの3分の2が参加しているという実績は認める必要があろう。母語教育関係者の間では，この高い参加率は，母語教育を学校という公的教育の枠内で行うことで保護者の信頼を得ており，さらに子どもに対しては，任意の教育であるという印象を極力あたえない努力をしていることによってかろうじて維持されているという意見も聞いている。

4.3. 経済的問題

1990年代にはいりフィンランドでは，移民の増加は依然継続し，すでに見てきたような移民の子どものための教育は母語教育もふくめ，大幅に改善されてきた。しかし，1990年代後半の国家財政危機にともない学校への経費は削減され，普通教育におけるクラスの人数規模の拡大，補習教育の縮小がおこなれている（Tikkanen 2004: 6）。このように国家財政状況が教育におよぶ際には，さらに移民の子どもたちの母語教育の後退あるいは見直しとして反映するのは，1990年代スウェーデンにおいてもみられている。これは，国家にとっては緊急性が少なく，また過剰サービスと見られがちな移民の母語教育にとっては，宿命的な問題であろう。

5. 考察　日本のコミュニティ言語教育の可能性とのかかわりから

先にも述べたように，少数言語集団でも移民の場合は，土着で，いわゆる国家により少数民族として承認されたグループ（ヨーロッパでは国内少数民族 national minority とよばれることが多い）や先住民にくらべ，特に公的な母語教育を要求し，それを実現する根拠が脆弱と見られがちである。それは，土着ではなく，自由意志で異国に来たという解釈のゆえ，国民と同等の権利を主張する根拠がみとめられないためであろう。しかし，近年は，移民といえども，難民など種々の状況から移住せざるをえない場合が広く知られることになったほか，移住の有無にかかわらず，人間個人の権利として，母語教育をふくめた言語権が，次第に国際規約などでも，明文化あるいは解釈的運用でみとめられつつあるようである。これには，母語教育を正当化するさまざまな理論が強い政治性をもつイデオロギーとして教育関係者や少数言語運動家のあいだで一般化したことと並行している。

移民の国家統合を潤滑にする言語教育において，国家語（公用語）の教育は，しばしば第2言語教育などの形態で，経費や時間をつぎ込み積極的に実施される一方，移民の母語はいかなる形であれ公的教育のなかでは遅滞しがちであることが指摘されている（Extra and Gorter 2001: 29）。これは先に見たように，フィンランドにおいても，学校で第2言語として学ばれるフィンランド語は，多数派のフィンランド語の成績と同等に評価されるのに対し，母語教育は2004年以降，正式科目として，評価の対象から除外されたことにも現れているといえよう。

とはいえ，フィンランドにおいて，急増した移民人口を背景に，比較的短期間のうちに，現在世界的にみて，きわめて先進的な母語教育制度を設立し，実践していることは事実として確認する必要はあろう。そしてこの実現のためには，単なる一部の人びとの積極的な働きかけだけでなく，母語教育を正当化するための理論整備，世論，さらに政府，自治体の積極的関与が必要であったことが理解できる。

ひるがえって，日本でも現在，移民の公的な母語教育が一部で論議されはじめている。しかし，母語教育の必要性の主張は，主に学者や活動家などにより，実際の逼迫した問題に先行する形で進められることが多いように思え，現実に政策決定者，かれらに影響を及ぼす一般庶民に如何に理解されているかという点では，やや疑問である。

この主張の根拠となる理論は，本稿 2.2 で述べたフィンランドで援用されているものとほとんど同じもので，知識・感情表現の最善の手段，言語コミュニティとのコンタクトの維持，およびそれとの自己同一化，他言語学習の前提条件，の 3 点に集約される。しかし，言語コミュニティとのコンタクト維持の必要性以外に，これらは一般民衆はいうにおよばず，教育現場，また保護者たちの間でさえ母語教育の必要性としていかに認識されているであろうか。これには，今日の日本の移民状況に強くかかわっていると考える。

まず，大きな問題として，イデオロギーや政策論争以前に，移民や外国人コミュニティ，特に母語としてコミュニティ言語を用いる子どもたちが，一般人の眼に見える形で存在しないことがあげられる。コミュニティ言語を母語とする子どもたちとして，ある程度まとまり可視的な南米からの移民の場合は，母語教育以前の通学環境の問題もすくなくない。

そして重要な問題は，移民の子供たちの日本語への母語交替の早さである。事実，多くの 2 世のほとんどが母語を日本語とするほど，いわゆる本来の母語の喪失の時期がはやく，したがってコミュニティ言語を母語として教えることが可能な子供たちは決して多くないのである。つまり，日本ではすでに 2 世代目には日本語に交替をはじめているといって間違いでない。この原因としていくつかあげられるが，最も大きな原因としていえることは，家庭内で両親と交流する時間がほとんどない，すなわち母語としてコミュニティ言語に接し習得することが不可能に近いのである。コミュニティ言語習得の最大の条件は家庭での家族との言語的接触であることを認めるならば，理由はどうであれ，日本では母語としてのコミュニティ言語の維持は容易ではない。

コミュニティ規模が小さく，まだはるかに安定度の低い日本の場合，コミュニティ言語としての地位も不確定である。とはいえコミュニティの存在がメンバーにとって意義のあるものなら，コミュニティ言語もその象徴として，母語であるかいなかにかかわらず，存続する意義はある。そのような状況で，移民言語を社会的な支援のもとで，維持しようとするなら，1 つの選択肢として，資産としての移民言語の地位確立が考えられる。これはホスト国家，コミュニティ双方にとって，そして移民個人にとっての意味においてである。コリアン，中国，南米出身者など話者規模の大きいコミュニティ言語の場合，コミュニティの内的な経済的・文化的活動においてある程度の資産的価値もある。一方で，コミュニティの小さい場合でも，地域的少数言語と違い移民言語は言語コミュニティ母体が海外にあり，場合によっては国際市場が大きいこと

を考えると，十分資産として開発する可能性はある。現在までこのような観点から移民言語のあり方を正面から取り上げた試みはおそらく存在しない。

以上のような理由で，筆者は本来の母語教育に代わる選択肢として，移民にとって象徴的母語でもありうるコミュニティ言語の教育を，子どもや教育者に過度の負担なく実現できるのではないかと考えている。現実として，わずか2世代目に母語がコミュニティ言語から日本語に交替するのが一般的な日本社会において，子供たちにコミュニティ言語への自己同一化を迫り，また母語としての高度な機能的運用能力を習得目標に掲げるのは，当事者にとっても，実行者にとっても容易なことではない。一方で，コミュニティの規模や国際関係，日本社会とのかかわりの中で，コミュニティ言語（能力）の資産としての価値や可能性を開発し，子どもや保護者，さらに社会にむけて積極的に働きかけることは，個人はもとより，社会にとっても有益であり支持を得られよう[17]。これは，究極的には移民先進国においても，通ずる課題であるといえる。

とはいえ，本稿でみたフィンランドにおける母語としての移民言語の教育は，教育手法，評価法，さらに世論やコミュニティへの働きかけにおいて，これから「母語」教育に取り組もうとする日本に通じるところも少なくない。国民国家における移民言語教育として普遍的な部分では双方の経験は今後参考にしあえることもあると考える。

注

1) 本稿では，定住，半定住の外国出身者を広く移民と便宜的に呼ぶ。欧米ではおもに，観光客，商用等で一時的に滞在する外国人以外の，難民出身者，亡命者，労働移民などがふくまれる。当該国の国籍取得の有無はここでは，区別しない。
2) 一般の定義にしたがい，母語は用語として，「個人が幼少時から自然習得により身につけ，知的，情的表現力においてもっともすぐれている言語」という意味でもちいる。一方で，しばしば日本で用例がみられるが，民族，エスニック集団等にとって固有の言語が，そのメンバーにとっても不可分の「本来，話すべき」言語として，いわば「象徴母語」としてもちいられている場合，便宜的に「母語」と表記する。
3) 自治体の公的教育における母語による学習支援は，主に小中学校の国際学級などで日本語教育や一般授業を補助するため母語を用いるのがほとんどで，系統だって移民の子供たちに母語を教えるものではない（小川 2002: 7–9）。
4) フィンランドでは正式には移民の自言語の母語教育（oman äidinkielen opetus）とよばれている。ここでは母語教育と呼ぶが，移民の母語の教育をさす。
5) フィンランド憲法14条3項（1995年改正）“先住民サーミ人，ロマニ人およびその他の集団には自らの言語，文化を維持し，発展させる権利を有する。”
6) フィンランドは19世紀末から20世紀初頭にかけ，約28万人が北米に移住し，第二次大戦後から1970年代までに約46万人がスウェーデンに移住している（Nuolijärvi 2005: 284–285）。
7) フィンランドの多民族化の経緯については庄司（2003）においてやや詳細にまとめた。
8) 一般的に民族集団にとって民族語としての母語の重要性は，民族の自立性や構成員にとって

の帰属意識の象徴として，また民族文化やその独自の世界観を維持するものとして説明されることが多い。子供にとっては，帰属する民族，エスニックグループの言語や文化への自覚と誇りをもたせることで，集団への帰属意識を強化し，維持する手段として，母語教育がみなされることになる。

9) その象徴的事例として，ヨーロッパ地域の少数言語に関する国際会議が1980年よりヨーロッパ各地で開催されているが，当初，移民言語はほとんど対象とされてはいなかった。グラスゴー大学で開催された第1回大会の報告集（McClure *et al.* 1981）では移民言語に関する報告は1つも含まれていない。

10) ここでは詳しく立ち入ることは避けるが，母語においてこそ完全な知的，情的表現能力が保障されるという根強い信仰のほかに，母語の十分な基礎の上に他言語が習得可能になるという説，不十分な母語能力と不十分な第2言語能力による「セミリンガル（半言語）」のもたらす諸問題，母語能力が不十分なため制限される第2言語の学習（思考）言語能力，自己同一化できる母語をもたないことによる情緒障害の指摘など，自言語の母語能力の欠如による弊害を指摘する理論が多い。これらの説は，母語教育実現のためのいわば理論的武器として活用されることがしばしばある。

11) 以下はフィンランド教育省が2002年8月12日，自治体，および私営の基礎教育，高等学校教育運営者に対し通達した「就学前教育，基礎教育，高等学校教育における移住者，サーミ語話者，ロマニ語話者の児童生徒の教育に関する取り決め」（Opetushallitus 2002）による。

12) ただし，筆者の現地での観察では，児童生徒の運用能力の差は大きく，教師の話も理解できていないと察せられる場合もあった。これは移民言語コミュニティによっても異なるようであるが，むしろそのコミュニティに多数派であるフィンランド人との婚姻が，多いか少ないか，いいかえれば多数派との接触の密度によっていると思える場合があった。これは，移民言語の維持とかかわる重要な検討課題であるがここでは扱わないことにする。

13) フィンランド語第二言語教育受講者と準備教育受講者は移民の子供のうちかなり割合で出席しているため，これらの合計は外国に背景をもつ児童生徒の数にほぼ匹敵していよう。

14) 一方で統合法（1999年）の制定以降，国家レベルで移民の積極的受け入れ政策への動きが明らかに強まっている。統合法制定には，多文化主義的な理念があったことは明らかであるが，その背景には少子化や労働力不足を補おうとする政府の移民導入の意図があったと思われる。2007年から大幅に見直された外国人入国管理や移民処遇政策ではさらにその傾向が明確になりつつある。

15) 移民統合法の原則は1997年に国家評議会（政府に相当）の「難民および移民政策に関する基本的決定」によって方向付けられており，移民に関する教育政策も同じ決定に従っている。教育省は2001年12月に「教育省移住政策ガイドライン」（Opetusministeriö 2001）を策定し，移民の教育，移民関連の調査研究，文化政策，良好な民族間関係の促進等に関する指針を提示した。移民の教育に関する項目では，就学前教育，基礎および高校教育，職業教育，大学教育，成人教育などについて，現状の概説の後，施策提案を行っている。

16) Extra, Yağmur and van der Avoird（2004: 379）は，西ヨーロッパではしばしば移民の世代交代にともない，母語や家庭語が多数派によって置きかわることから，これらの母語教育，家庭語教育のかわりに，コミュニティ言語教育（community language teaching）を用いている。同様の現象のみられる日本においても「母語教育」に代わる選択肢として考慮しうる。

17) 小川（2002: 14: 15）は，移民にとって出身国の言語と同様に，文化も個人の帰属意識の形成や帰国した際の準備として重要であるが，個人の可能性をひらき，ホスト社会にとっても貴重な資源となりうると指摘する。

文　献

石井美佳
1999 「多様な言語背景をもつ子どもの母語教育の現状──「神奈川県内の母語教室調査」報告」『中国帰国者定着促進センター紀要』7: 148–186。

太田靖雄
1996 「日本語教育と母語教育──ニューカマー外国人の子どもの教育課題」宮島喬・梶田孝道編『外国人労働者から市民へ──地域社会の視点と課題から』63–80 頁　有斐閣。

小川早百合
2002 「ニューカマーの子どもに対する日本語教育，母語教育，母文化保持教育」『群馬県太田・大泉の小中学校国際化の実態と求められる教員資質の総合的研究』（1999 年–2001 年度科学研究費補助金研究成果報告書）1–22 頁。

庄司博史
2003 「フィンランドにおける難民を中心とする移住者受け入れ政策と人びとの意識──1979 年のベトナム難民受け入れ以降」庄司博史・三島禎子編『国際移民の自存戦略とトランスナショナル・ネットワークの文化人類学的研究』（2000–2002 年度科学研究費補助金研究成果報告書）19–34 頁。

Agge, Kirsi *et al.*
1999 *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Extra, Guus and Durk Gorter
2001 Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. In Guus Extra and Durk Gorter (eds.) *The other languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, pp. 1–41. Clevendon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Extra, Guus, Kutlay Yağmur and Tim van der Avoird
2004 Crossnational perspectives on language groups. In Guus Extra and Kutlay Yağmur (eds.) *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*, pp. 370–408. Clevedon : Multilingual Matters.

Helsingin kaupungin opetusvirasto
2001 *Moi-kansio.* Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Helsingin kaupungin opetusvirasto
2004 Suomi toisena kielenä — Opetussuunnitelma perusopetukseen. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Jaakkola, Magdalena
1999 *Maahanmuutto ja etniset asenteet: suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin.* Helsinki: Edita.

Jaspert, Koen and Sjaak Kroon
1991 Ethnic minority language teaching and language policy. Introductory remarks. In Koen Jaspert and Sjaak Kroon (eds.) *Ethnic Minority Languages and Education*, pp. 7–23. Amsterdam Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kuukka, Katri
2008 Monikulttuurinen opetus. Helsingin Kaupungin Opetusvirasto. (Presentation handout)

Latomaa, Sirkku and Pirkko Nuolijärvi
2002 The language situation in Finland. *Current Issues in Language Planning* 3 (2): 95–202.
Lepola, Outi
2000 *Ulkomaalaisesta Suomalaiseksi.* Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuttopoliittisessa. *keskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
Matinheikki-Kokko, Kaija
1994 Suomen pakolaisvastaanotto: periaatteet ja käytäntö. In Karmela Liebkind (ed.) *Maahanmuuttajat Kulttuurien Kohtaaminen Suomessa*, pp. 82–127. Helsinki: Gaudeamus.
Mäkelä, Terhikki
2003 Maahanmuuttajaopetus: tukea äidinkielellä ja koulun opetuskielellä. In S. Ahonen and T. Mäkelä (eds.) *Omasta äidinkielestä voimavara! Seminaariraportti 2002*, pp. 10–16. Turku: Monikulttuurinen päivähoito, koulu ja koti ry. (www.tkukoulu.fi/mamu)
McClure, J. D., E. I. Haugen and T. S. Derick (eds.)
1981 *Minority Languages Today: A Selection from the Papers Read at the First International Conference on Minority Languages Held at Glasgow University from 8 to 13 September.* Edinburgh: University Press.
Nuolijärvi, Pirkko
2005 Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. In Marjut Jansson and Riitta Pyykkö (eds.) *Monikielinen Eurooppa*, pp. 283–299. Helsinki: Gaudeamus.
Opetushallitus
2002 Maahanmuuttajien, saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden/opiskelijoiden opetusjärjestelyt esiopetuksessa, perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa 2002. (Tiedote 32/2002) Helsinki: Opetushallitus
2004a Maahahmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.
2004b Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
Opetusministeriö
2001 Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset. Helsinki: Opetusministeriö.
Rekola, Nina (ed.)
1995 *Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli*. Helsinki: Opetushallitus.
Skutnabb-Kangas, Tove
1984 *Bilingualism or Not*. Multilingual Matters 7. Clevendon: Multilingual Matters Ltd. (orig 1981)
Tikkanen, Kirsi
2004 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa peruskoulussa. Turku: University of Turku, Kasvatustieteiden tiedekunta. (Unpublished manuscript)
Trux, Marja-Liisa
2000 Johdanto. In Marja-Liisa Trux (ed.) *Aukeavat Ovet*, pp. 13–19. Helsinki: WSOY.

〈インターネット〉
Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:EN:HTML)