

ドイツ語を出身言語としない子どもたち

—— ベルリン州の教育現場の現状と言語政策 ——

藤原三枝子

はじめに

『私の生まれる少し前、1968年に、父はガストアルバイターとして西ドイツにやって来ました。そして5年たった後、父は私と母を呼び寄せたのです。二人の兄は、両方ともトルコにいる叔父のもとに残りました。[...] 兄たちは長い間、私にとって「外国人」でした。私も、彼らに一年に一度しか会えなかったので、兄を素直に受け入れることはなかなかできませんでした。[...] 私は、常に自分の立場をドイツ人たちに明らかにしようと試みてきました。[...] ずっと私たちの生き方とドイツ人の生き方を、互いの歩み寄りで結ぼうとしてきました。しかしそれは、個人的には失敗におわりました。それでも私は、この敗北を良くも悪くも、仕方のないものとして背負い込んでいます。私はトルコに帰りたいのです。たとえトルコ語を上手にしゃべれなくても。たとえトルコを休暇に行くところとしてしか知らなくても。』¹⁾

これは、基礎学校時代から移民労働者の家族としてドイツに住み、トルコとドイツの二つの文化で葛藤する若いトルコ人女性の告白である。彼女のことばには、家族の絆の問題、マジョリティーであるドイツ人とマイノリティーと呼ばれる人々との共生の問題、母語の問題、アイデンティティーの問題と、移民労働者とその家族が対峙する多くの問題が現れている。西ドイツは、1955年以降、多くの外国人労働者を積極的に受け入れてきた歴史があり、家族の呼び寄せなどにより彼らの定住化が進んだ結果、現在は、移民労働者の2世、3世としてドイツに生活する外国人児童・生徒のドイツ語能力やドイツ人生徒との共生が教育の重大なテーマとなっている。もちろん、ドイツに長期滞在する外国人は移民労働者として旧募集国からやってきた人々だけではない。EU（ヨーロッパ連合）の拡大により、人の流れが活発になってきたヨーロッパの中央にあるドイツには、今後も職を求めて様々な国からますます多くの外国人が流入することが予想される。2003年末の統計によると外国人の数は、公式登録分だけでほぼ735万人に上り、同時期の総人口8千250万人に対する割合は約9%にもなる。

ヨーロッパは1951年のパリ条約によってドイツを含む6カ国が欧州石炭鉄鋼共同体（ECSC）を創設して以来、2004年5月の25カ国へのEU拡大まで着実に統合を進めているが、いくら統合を進めても加盟国すべての文化や言語を相互に理解しその多元性を維持する

ことではじめてEUは成立可能であるというのがヨーロッパの基本姿勢である。ヨーロッパ共同体 (EC) の時代からEUへと受け継がれ、マーストリヒト条約の128条 (アムステルダム条約においては151条) に定められているこの多文化・多言語主義の姿勢²⁾は、しかし、内側つまり国内に住む外国人、とりわけ次世代を担う子どもたちに対してどのように反映されているのだろうか？

多民族・多文化・多言語化が進むドイツ、とりわけ2003年6月現在で44万1千人の外国人が住み、総人口333万人の13.2%を外国人が占めているベルリン州において、ドイツ語を出身言語としない³⁾ 児童・生徒のインテグレーションがどのように行われているかを調査研究することが本論の目的である。具体的には、

1. ドイツおよびベルリン州における移民児童・生徒を取り巻く環境と問題点を整理し、
2. 彼らの第2言語としてのドイツ語および母語能力養成のためにベルリン州が行っている施策を考察する。

この目的のために、2003年10月から2004年3月までの間に、①ベルリン州の教育政策決定・監督機関として州文部省にあたる Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, ②教員研修や授業運営に関して具体的アドバイスを行う Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) および、③ドイツ語とパートナー言語とのバイリンガル教育を行う Staatliche Europaschule Berlin (SESB:ベルリン州立ヨーロッパ学校)、④ベルリン州における「第2言語としてのドイツ語」Deutsch als Zweitsprache (DaZ) に関する教員研修を担当している Lehr- und Lernwerkstatt Berlin DaZの訪問、担当者へのインタビューや開催している研修に参加するとともに、これらの諸機関が発行している資料を研究材料とした⁴⁾。

回りを9つの国で囲まれているドイツとは異なり島国である日本は、歴史的に他民族との接触や交流が少なく、異なった民族との共生についての経験がきわめて乏しい国である。しかし、この日本でも外国人の割合が着実に増え、日本の普通学校にも外国人とりわけアジア人の児童・生徒が学ぶ姿が珍しくはなくなってきた。日本民族としての同質性意識が強いこの国において、確実に増える外国人との平和共存のための方策を今から考えることは決して早すぎることはない。そのためには、すでに半世紀も前から外国人受け入れの歴史をもつドイツの事情を学ぶことは有益と考える。

1. ベルリン州における外国人児童・生徒を取り巻く環境と問題点

1.1 ドイツにおける外国人受け入れの歴史と現状

第二次世界大戦後の経済復興期において労働力不足に陥っていた西ドイツは、1955年以降、とりわけ東側諸国からの労働力の流入が難しくなった、ベルリンの壁建設の1961年から1973年にかけて、地中海沿岸諸国から政策的に多くの外国人労働者を受け入れてきた。1955年のイタリアとの雇用協定締結を皮切りに、スペイン、ポルトガル、ギリシャ、トル

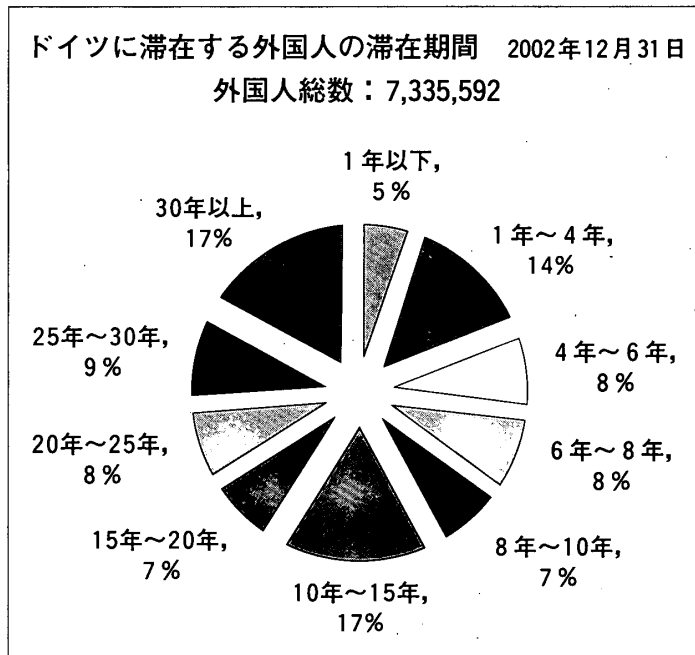
コ、モロッコ、チュニジア、(当時の)ユーゴスラビアと協定を結び、計画的に労働者を導入した。加えて、韓国とも政府間の求人協定を締結したことにより、看護婦や鉱山労働者として多くの韓国人が西ドイツに住むことになった。当初の計画では、2、3年の滞在後帰国し、新たな労働者を求人するというローテーション原理での受け入れを予定していたが、帰国後の就労の見込みに対する悲観的な状況や、また家族の呼び寄せなども始まり、外国人労働者の滞在は長期化することになった。また、熟練した労働者を好む企業側の思いもこの傾向を後押しすることになる。1973年のオイル・ショックによる経済の混乱を契機として、西ドイツの外国人政策は、従来の積極的受け入れから一転して新規受け入れの廃止や、さらに1983年には帰国補助金支給による帰国促進策へと変化するが、この募集停止が、とりわけEC加盟国以外の国々出身の労働者の定住化を促進し、家族呼び寄せを増加させることになった。これは、外国人労働者が一度帰国してしまえば、もはやドイツに労働者として戻り滞在権を獲得することができなくなるというドイツ政府の政策により、滞在権の保持を希望した労働者が多かったことによるものと思われる。1973年の募集ストップ時には260万人の外国人労働者がドイツに迎え入れられていた。その後も家族の呼び寄せによる定住化が進むなど、ドイツの外国人数は徐々に増加していったが、1989年のベルリンの壁崩壊以降、ドイツ基本法16条に基づく庇護申請者(Asylbewerber)の流入が急増した。このような状況に対して、統一後は経済的に楽になるだろうという期待に反して高い失業率に悩んでいた旧東ドイツ地域の若者たちが中心となって、とりわけ1992年頃に外国人排斥運動が活発になったため、ドイツ政府は基本法16条の改正などにより、ドイツに流入する外国人を制限した。1990年に初めて500万人を越えた外国人数は2003年には約735万人まで膨れ上がっている⁵⁾。このように、ドイツに暮らす外国人の出身国と移住理由は多様化しているが、以下のように2003年12月現在の統計では、旧募集国(ehemalige Anwerbeländer)出身の外国人の割合が今でも外国人全体の半数以上を占め、中でもトルコ人が全体の4分の1となっている。しかし、EUは加盟国の国民に対して、自らの生活圏を自由に選べる権利を国の手から個々の市民に移そうとしていることから、今後、新しく加盟した国々の人々も含め

ドイツの総人口と外国人数(単位:千人) 2003年12月31日

総人口	82,531.7		外国人数	7,348.3	8.9%
	外国人内の割合			外国人内の割合	
トルコ	1,877.7	25.6%	クロアチア	236.6	3.2%
ユーゴスラビア	568.2	7.7%	オーストリア	189.5	2.6%
イタリア	601.3	8.2%	アメリカ合衆国	112.9	1.5%
ギリシャ	354.6	4.8%	マケドニア	61.0	0.8%
ボスニア・ヘルツェゴビナ	167.1	2.3%	スロベニア	21.8	0.3%
ポーランド	326.9	4.4%			

連邦統計局資料を基に作成

て、EU市民皆にとって住居移転の自由が与えられるようになると、ドイツ国内に定住する外国人の出身国は一層多様化し、外国人全体に対する旧募集国出身の外国人の割合はますます低下していくと思われる。また、滞在期間が長期化する傾向が顕著である。ドイツ連邦統計局の外国人の滞在期間に関する調査結果によると、下図のように、2002年末時点ではほぼ60パーセントの外国人が10年以上に亘りドイツに滞在している。15年以上滞在する外国人の割合も、40パーセントを超えている。



合計人数 191,200人 (DDR人口の1.2%)		
出身国	人数	割合
ベトナム	60,100 (人)	31.4 (%)
ポーランド	51,700	27.1
モザンビーク	51,700	27.1
ソ連	14,900	7.8
ハンガリー	13,400	7.0
キューバ	8,000	4.2
ブルガリア	4,900	2.6
チェコスロバキア	3,200	1.7
ユーゴスラビア	2,100	1.1
アンゴラ	1,400	0.7

連邦統計局資料により作成 (1989年12月31日)

していた。ドイツ国内に居住する外国人の問題は、従って、西の問題であったということが言える。また、統一後11年を経過した2001年末における州別の外国人の割合⁶⁾を見ても、例えば旧東ドイツ地域である新連邦州ではザクセン・アンハルト州の1.8%、チューリンゲン州の1.9%に対して、旧連邦州では外国人の割合が軒並み高く、ハンブルク州の15.1%、

ドイツは1990年10月に統一を果たしたが、ドイツにおける外国人受け入れの歴史を語るとき、ドイツ民主共和国の状況についても考慮する必要がある。戦後、民主化・国際化を進め、多くの外国人を積極的に受け入れてきた西ドイツとは異なり、社会主義陣営の優等生と言われた東ドイツの経済は、実際は国内の労働力で十分に対応することができる状態にあり、またその閉鎖的な体制から、東ドイツに滞在する外国人の数は西とは比べ物にならなかった。左の1989年12月31日時点の統計のように、外国人は大変少なく、もっぱらベトナム人、モザンビーク人、及びポーランド人が暮らしていた程度で、外国人を全部合わせても、東ドイツ国民の1%程度という状況だった。しかも彼らは、一般の人々とは接触しないように、ソ連からの駐留軍と同じように隔離された状態で生活

ベルリン州の13%（とくに西地域が高い）と違いが歴然としている。ドイツにおける外国人のインテグレーションは、統一前も統一後もとりわけ旧西ドイツ地域の課題ということができよう。

1.2 ベルリン州の移民児童・生徒の出身国

ドイツ連邦共和国の中でベルリンほど、児童・生徒が民族的・文化的に多様な背景をもつ州はない。2000年度に実施した、15歳の、ドイツ語を出身言語としない若者の父親の出身国に関する調査結果では、トルコ出身者が41%で最大のグループを形成し、次ぎに26%でポーランドおよび旧ソビエト連邦の出身者となる。このグループの多くは1980年代および1990年代初期にベルリンに移住してきたドイツ系帰還者（Aussiedler）とみられる。第3のグループは旧ユーゴスラビア出身の父をもつ生徒で、8%を占めている。おもに1960年代・70年代に労働移民としてドイツにやってきたギリシャ系やイタリア系の父をもつ者は2%に満たない。残りは様々な国と地域を出身国とする父をもち、その国数は50に及ぶ。ただし、この統計ではアフリカおよび東アジアの国々を個別に数えていないので、実際の国数はもっと多くなる⁷⁾。

第2のグループを構成するドイツ系帰還者はドイツ国籍を与えられるため、学校統計上外国人としては扱われないが、ドイツ系というだけでドイツ語を話せない場合がほとんどである。従って、ドイツ語を出身言語としない他の移住労働者の児童・生徒と同じようにドイツ社会へのインテグレーションの問題を抱えている。こうした帰国移住者数は1950年から2001年までの間に420万人余りに達し、彼らの子弟の教育の問題に関しても看過できないグループである。

現在ベルリンで学校に通う、ドイツ語を出身言語としない児童・生徒の多くは、第2・第3世代に属している。つまり、ベルリンで生まれた若者たちである。1999/2000年度の調査では、移民家庭出身の15歳の青少年の中で、66%がドイツ生まれである。1970年代および1980年代に学校教育において問題となった「途中入学組み」（Seiteneinsteiger）は、現在では多数派ではない。下の統計は、父親の出生国を基準に、15歳の移民家庭出身の生徒がベルリンに移住してきた時期を概観したものである。父親がドイツ生まれである場合には、

15歳生徒の父親の出身国と彼らの移住時期1999/2000年度

父親の出生国	生徒の移住時期			
	ドイツ生まれ	就学前	基礎学校段階	中等学校段階
ドイツ	98.52%	0.49%	0.59%	0.41%
非ドイツ平均	61.65%	17.51%	12.44%	8.40%
旧募集国	79.27%	8.01%	6.32%	6.41%
ポーランドと旧ソ連	24.19%	39.21%	19.24%	17.36%
その他の国	63.11%	15.55%	16.82%	4.52%

ほとんど100%に近い生徒がドイツで生まれている。父親がドイツ生まれでない場合には、この割合は62%に下がる。ポーランドや旧ソビエト連邦で父親が生まれた場合には、このグループの多くが1990年代前半にドイツへやってきた帰国移住者ということもあり、ドイツで生まれた生徒の割合は低く、基礎学校や中等教育段階でベルリンにやってきた生徒も多いことが分かる。

1.3 大きな地域的差異：民族的・文化的隔離

外国人数は州によって大きな違いがあることはすでに述べたが、ベルリン州の中でも地域差が非常に大きい。15歳以下の青少年の中で移民家庭出身者の割合は、東地域が9%であるのに対し、西地域は38%にも上っている⁸⁾。ベルリン州には433の基礎学校（日本の小学校にあたる）があるが、この49%にあたる212校で、ドイツ語を出身言語としない児童の割合が20%を超えている。とりわけ西地域であるWedding, Kreuzberg, Tiergarten, Neuköllnにある基礎学校の75%で、移民児童・生徒の割合は50%を超えている⁹⁾。初等教育段階だけでなく中等教育段階においてもドイツ語を出身言語としない生徒の割合が半数を超える学校はこの地域に集中している状況から¹⁰⁾、移民児童・生徒のインテグレーションの問題は西地域の課題と捉えることができよう。これらの地域では、子供たちは学校内でも学校外でもドイツ人の子どもたちよりも同じ出身国・出身言語の子どもたちと多くかかわるようになり、また生活の場が同じ民族が集住する地域ということもあり、民族的文化的隔離状態になっている場合が少なくない。これらの地域に住むドイツ人家庭も子どもが就学年齢に達すると他所の地区に引っ越す傾向があり、特定地域の外国人児童・生徒の割合がますます高くなるという悪循環に陥っている。

多くのドイツ人の立場からすると、外国人には、できるだけ早く祖国に帰るか、さもなければ完全にドイツに「同化」するか、の二つの選択肢しかありえないのだろうが、ベルリンの状況からもこのような二者択一は、現実とかけ離れていることが分かる。シンポジウム『日本とドイツの外国人労働者』で、当時のフランクフルト市多国籍文化分科会委員長のコーン＝ベンディットが指摘しているように、この二者択一とは別に、第3のバリエーションとして、新しいエスニック・マイノリティーが大都会を中心に広がってきている。彼らはそこに長期間居住しているが社会の大多数から距離をおいて暮らしているか、あるいは法的・政治的・社会的に距離を取らされている状態なのである。この意味で、大都会では人種的な分離が進行していると言えよう¹¹⁾。

ベルリンの学校はEUの東方への拡大によって、今後ますます民族的・文化的に多様な児童・生徒を抱えることになると思われる。このことは、児童・生徒の出身言語が多様化すること、彼らの宗教と価値観や規範、社会生活上の行動様式が非常に多様化していくことを意味している。言語的文化的マジョリティーであるドイツ人児童・生徒を含むベルリンの子どもたちすべての異文化能力の養成が重要な学校の課題となってきた。

1.4 移民児童・生徒の教育参加

1955年以降、積極的に外国人労働者を受け入れてきたドイツは、彼らの子どもたちの教育についても早い段階から指針を出している。西ドイツの常設文部大臣会議は¹²⁾、ドイツに住む外国人子弟の教育に関して、まず1964年5月の「外国人子弟のための授業に関する決議」(Unterricht für Kinder von Ausländern)において、外国人子弟にも就学義務を課し、彼らをドイツの学校に完全に受け入れることと外国人子弟の母語教育を促進すべきことを示している。さらに1971年の「外国人労働者子弟のための授業に関する協定」(Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer)においては、1964年の「決議」の原則に基づいて緊急に必要とされる措置が勧告されている。ここでは、ドイツ語に困難さがない限り外国人子弟をできるだけ通常学級に編入すべきこと、彼らのドイツ語能力の養成にできる限りの援助を与えるべきこと、母語授業への参加によって母語と母文化への結び付きを保持すべきこと、ドイツ人教師および母語授業を担当する外国人教師の継続教育や教員養成を充実させるべきことなどが述べられ、外国人子弟の教育に本腰を入れ始めていることが分かる。この「協定」は1976年に改訂され、外国人労働者の子弟教育においては、「ドイツ社会への編入」と「言語的文化的アイデンティティの保持」という一見相反する二つのことが基本的方針として明記されている¹³⁾。これは、1955年に始まり1973年に停止される外国人労働者の募集が、本来、2、3年後に帰国することを前提としたローテーション原理に基づいていたことを背景としている。ドイツ政府は彼らの自由意志による帰国を奨励していたため、母語授業の充実により外国人児童・生徒の帰国能力の保持を考える必要があったが、その一方で募集停止後も移民労働者の定住化が進み、家族の呼び寄せによって彼らの子弟がドイツに増加する現実を踏まえて、外国人児童・生徒がドイツに留まる場合も帰国する場合も考慮した措置が取られてきたものと考えられる。

教育の差別に反対する1960年のユネスコの協定に基づき、上述の1964年の「決議」や1971年の「協定」および1976年の「改訂協定」において掲げられた目標、つまり外国人生徒がドイツ人と同じようにドイツの学校修了証を取得しドイツ社会へ編入されるという目標は、現在どのように実現されているのだろうか。日本の戦後の教育システムはほとんどの児童・生徒が小学校・中学校・高等学校へと進む「単線型」の色が濃いですが、ドイツは典型的な「複線型」の教育システムをとっている。日本の小学校に当たる基礎学校修了後、生徒たちは、ギムナジウム (Gymnasium)、実科学学校 (Realschule)、基幹学校 (Hauptschule)、そしてこの3つの学校タイプを統合した総合学校 (Gesamtschule) の4つのタイプの学校に分かれて進学することになる。大学に進学するためのギムナジウムや民間企業の一般事務職あるいは下級・中級公務員になるための実科学学校に進むためには、基礎学校である程度の成績を修めている必要がある。その一方で、職人や工場労働者となっていく生徒の多い基幹学校には基礎学校時代に成績が芳しくなかった生徒が多く集まることになる。

ドイツ人家庭の子どもたちと比べて移民家庭の子どもたちは、基礎学校後の進路に大変不

9年生が通う学校種1999/2000年度

学校種	両親ともドイツ生まれ	いずれかがドイツ生まれ	両親とも外国生まれ
基幹学校	13.2%	19.7%	28.9%
実科学学校	16.0%	14.1%	21.4%
総合学校	27.8%	27.2%	21.4%
ギムナジウム	43.0%	39.0%	28.3%

利な状況となっている。2000年にベルリンの西地域の9年生を対象に行った調査の結果をみると、両親の双方が外国で生まれた生徒の28.9%が、職業教育の道につながる基幹学校に通っていることが分かった。両親の双方がドイツで生まれた家庭においてはその割合は、13.2%に留まっている。大学教育につながるギムナジウムに通う9年生の割合は逆の傾向を示し、両親とも外国生まれの生徒の場合は28.3%であるのに対し、ドイツ生まれの場合は43%に上っている。

さらに外国人生徒の学校修了資格について見ると、2001/2002年度の調査では、基幹学校修了証を得た者が28.4%、実科学学校修了証(中級卒業資格)が31.6%、

修了資格別卒業生数2001/02年度

資格	合計	ドイツ人生徒	外国人生徒
資格なし	12.5%	10.5%	26.8%
基幹学校卒業	18.9%	17.6%	28.4%
中級卒業資格	37.8%	38.7%	31.6%
大学入学資格	30.7%	33.3%	13.2%

大学入学資格を得たものが13.2%であるのに対し、ドイツ人生徒の場合には、基幹学校修了証が17.6%、実科学学校修了証が38.7%、大学入学資格が33.3%となっている。さらに、基幹学校修了資格すら得ることなく学校を去った者が外国人生徒全体の26.8%にも上り、ドイツ人生徒のその2.5倍に当たる。外国人生徒の置かれているこのような厳しい状況は、移住者が低い社会階層に留まる原因となり、外国人の滞在期間が長期化しても社会的な統合は思ったほどには進んでいないという現実を表している。

2. ドイツ語を出身言語としない児童・生徒に対する言語教育：ベルリン州の場合

2.1 出身言語教育

第1章で述べたように、西ドイツ政府の外国人労働者受け入れ政策は、本来、労働者は2、3年滞在した後に本国に帰り、次の新しい人々を迎え入れるローテーション原理での受け入れを考えていた。そのために、外国人子弟の言語教育は、当初、母語の能力を伸ばし祖国の歴史や地理を教えることなどでアイデンティティを保持し、帰国後の生活がスムーズにいくことを目的とした教育に力が入られ、ドイツ語に関しては外国人のための学級で限定した形で行われていた。しかし、1973年に募集が停止された後も家族の呼び寄せなどに

より移民労働者の定住化が進み、現在のように外国人児童・生徒の3分の2がドイツで生まれている状況では、彼らの帰国能力を保持する意味で母語の教育を行う意味は少なくなったと言えるだろう。

現在、ベルリン州の公教育においてドイツ語を出身言語としない子どもたち（Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, 以下ndHの子どもたち）のいわゆる母語授業は、選択授業や放課後の補習授業というかたちで行われている。彼らの母語は、以下で詳しく述べる第2言語としてのドイツ語（Deutsch als Zweitsprache）の「指導要領」や「指導書」にあるように、ndHの子どもたちの家庭と学校との橋渡しの役割をするもの、子どもたちの社会化のために重要な役割を担うもの¹⁴⁾として位置づけられている。また、彼らの母語とドイツ語の2言語能力は、統合が進むヨーロッパにおいて促進されるべき多言語・多文化能力として積極的に評価すべきであると捉えられている。

2.2 第2言語としてのドイツ語教育

ベルリン州では、2003年から毎年、就学前の子どもたち全員にドイツ語能力を見るテストを実施している。2003年8月に基礎学校1年生となる子どもたち全員（26,720人）を対象に、2003年1月に実施されたテスト結果では、ndHの子どもたち8,263人の成績は100点満点中60点に留まり、ドイツ語を出身言語とする子どもたちの平均点84点と比べると大きな開きがあることが分かった。またこの調査では、ndHの子どもたちの約80%にあたる6,628人のドイツ語力が1年生となるためには不十分という結果になった。さらに驚くことに、ドイツ語を出身言語とする子どもたちの30%が十分なドイツ語力を獲得していない、ということも分かった¹⁵⁾。2005年度からはこのテストでドイツ語能力が基礎学校入学にとって不十分であると判断された児童には、半年間のドイツ語授業が義務づけられることになる。しかし、この就学前児童のドイツ語教育を誰が担当するのかについてはまだ明確になっていないと言う。恐らく、幼稚園・保育園に当たるKindertagesstätteの先生方が担当することになるのだろうが、それらの先生方にどのような形で研修が行われるのか、果たして効果が上がるのかどうか、疑問視する声も多い。

ベルリンで暮らすndHの子どもたちは、通常、家族で話す言葉とドイツ語の2言語環境で成長している。学年が低い場合や途中でドイツにやってきた場合はとくに、家族で話している彼らの出身言語が「強い言語」（starke Sprache）で、ドイツ語は「弱い言語」（schwache Sprache）となることが多いが、彼らにとってこの弱い言語の方が授業言語であり一般社会で使用する言語であるという状況の中で、どちらの言語も年齢相応に発達させていない状況（doppelte Halbsprachigkeit）がかなり頻繁に観察されると言う¹⁶⁾。このような子ども達の言語能力を学校教育で支障を来たさない程度に年齢相応のレベルにまで上げるために考えられる方法は、1) 彼らにとって第2言語となるドイツ語の習得前に第1言語である出身言語の能力を発達させる 2) ドイツ語と出身言語のバイリンガル教育 3) 第

2言語の能力を体系的に養成すること、が考えられる。ベルリン州は、普通学校においては3)の方法をとり、2)の方法はベルリン州立ヨーロッパ学校 (Staatliche Europaschule Berlin) で1992年から試験的に実施されている。以下では、まず3)の方法について考察する。

ベルリン州では、ndHの子どもたちのドイツ語授業はごく最近まで、理論的・実践的な指針がないままに、しかもそのための教育を十分に受けていない教員によって行われてきた。しかし、2000年に実施されたOECDの国際的な習熟度テストの結果、ドイツの生徒の成績、とりわけテキストの理解力に関する成績が大変低かったことに衝撃を受けた各州は、ドイツ人および外国人のドイツ語能力の改善にも本格的に取り組むようになったと思われる。ndHの子どもたちの割合の多いベルリン州では、ベルリン州文部省の委託により、ベルリン工科大学のDr. H. Röschが中心となって2001年に「第2言語としてのドイツ語の指導書」„Handreichung Deutsch als Zweitsprache“ (以下「指導書」)を完成させ、その1年後に、この指導書とバイエルン州文部省がすでに3年かけて作成していた「第2言語としてのドイツ語のための指導計画」„Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache“をもとに、ベルリン州独自の状況も考慮しながら、ndHの児童・生徒のために「第2言語としてのドイツ語の指導要領」„Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache“ (以下「指導要領」)を完成させている。

「第2言語としてのドイツ語教育」(Deutsch als Zweitsprache = DaZ)が「バイリンガル教育」と対比されて語られるとき、DaZにおいては目標言語としてのドイツ語の習得のみが重要で、児童・生徒の第1言語および出身国の文化的体験は極力排除されるべきであるという暗黙の了解があるように思われる。その背景にあるのは、第2言語を習得するためには、例えば適切で十分な目標言語のインプット ($i+1$)が必要であるというKrashenの仮説など、第2言語習得理論に基づくものもあろうが、一般的には外国人生徒が教室に増大するにつれ、文化的・言語的マイノリティーに対してマジョリティー側の「完全な同化」を求める文化および言語同化主義の態度が感じられる。ndHの子どもたちにできるだけ早くドイツ語を身につけさせることが重要で、そのためにのみ彼らの出身言語の使用は許されるという態度である。

教育行政が州の権限に委ねられているドイツでは、ドイツ人児童・生徒の母語教育もndHの子どもたちの言語文化教育も州に委ねられている。2000/2001年度にベルリンの学校に通っていた生徒の約20%に当たる約7万5千人が、また、2003/2004年度に基礎学校入学の3人に1人がndHの子どもたちである。このように多言語・多文化の坩堝と言えるベルリン州立学校において、第2言語としてのドイツ語教育はどのような基準に基づいて行われているのか、その際子どもたちの文化や第1言語能力がどのように扱われているのかを、「指導書」と「指導要領」で探っていきたい。

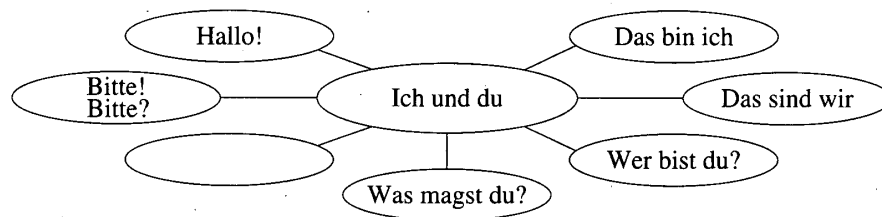
ドイツ語能力も出身言語の能力も中途半端な状態にあるndHの生徒たちのドイツ語力を養成するためには彼らの第1言語能力をまず開発する必要がある、という見解があることは

すでに述べた。第2言語習得における第1言語の影響や役割については研究者の間でも意見が分かれている。Cumminsに代表される Interdependenzhypothese の強力な支持者たちは、第2言語習得には第1言語の発達が不可欠であると主張している。この仮説が、ndHの子どもたちの出身言語の保持と養成の必要性を主張する論拠となってきた。Selinkerに代表される Interlanguagehypothese の擁護者たちは、第2言語の習得にとって第1言語が年齢相応に発達していることが前提とはならないという立場をとっているが、これは、必ずしも外国人児童・生徒の2言語教育を否定しているものでないことを強調する必要がある。2つの言語を互いに密接にかみ合わせる (verzahnt) 形での言語教育ではなく、2つの言語を同じように価値あるものと認め、それぞれの状況とコンテキストに合わせて並列的に (koordiniert) 習得させることを提唱していると理解される。

ベルリン州が2001年に示した「指導書」では、生徒の第1言語をndHの児童・生徒が社会の一員となっていくために重要な役割を持つ「社会化のための言語」(Sozialisierungssprache) として位置づけている¹⁷⁾。その役割のためにも、生徒の第1言語は、第2言語であるドイツ語の習得のための「補助的言語」(Hilfssprache) としてではなく、DaZの授業においても尊重されるべきであり、同時にndHの子どもたちは、2言語使用の子どもたちとして尊重されるべきであると述べている。加えて、ndHの子どもたちの大部分にとって、DaZの授業は、彼らの言語的発展に注意が向けられる貴重なそして唯一の機会であるから、第1言語を排除するのではなく、彼らの2言語能力を積極的に認めて、第1言語で培われている知識(概念形成、言語構造、コミュニケーション上の習慣、言語的および生活上の知識)を活用することを勧めている。

以下、この「指導書」の基本理念に基づいて2002年に作成されたDaZの「指導要領」においては、生徒の第1言語の能力はどのように配慮されているのかを考察する。

DaZのコンセプトは、1) 6歳～10歳の第1課程と2) 11歳～15歳の第2課程に分かれている。それぞれの課程はさらに「基礎コース」(Grundkurs) と「積み上げコース」(Aufbaukurs) に分けられ、それぞれはさらに6つのテーマ領域から構成されている。それぞれのテーマ領域について、中心となる言語行為、語彙、統語的手段が述べられるだけでなく、言語習得にとって効果的であると思われる生徒の授業活動が、「個別学習」、「教室での活動」、「教室外での学習」、「言語的・文化的経験を利用する」、「学習を学習する」、「専門用語を応用する」の各カテゴリーについて提案されている。ndHの生徒の第1言語および出身言語文化の活用に関して興味深いのは、「言語的・文化的経験を利用する」というカテゴリーで提案されている授業活動である。例えば、6歳～10歳を対象とした第1課程の基礎コース第1分野はIch und du (私と君) というテーマで、様々な言語で挨拶を聞く・出身言語で数を数える・多言語で図解単語帳を作成する・地図に出身国の所に印をつけるなどが提案されている。11歳から15歳を対象とした第2課程基礎コース第4分野ではMiteinander leben (共に生きる) がテーマとして扱われ、「他の国々の日常について報告

**Kerninhalte**

Schulalltagsrituale auffassen, Hinhören lernen, Sich begrüßen und verabschieden, Höflichkeitsformen anwenden, Sich bekannt machen, Voneinander etwas erfahren, Vorlieben und Abneigungen äußern, Hilfen erbitten

Lexikalische Bereiche

Begrüßung und Verabschiedung
Unterricht
Freizeitbeschäftigungen
Vorlieben der Schüler

Fragen

Zahlen

Syntaktische Mittel

Guten Morgen/Hallo!/Auf Wiedersehen
Ich bin ...
Ich mag (Pizza).
Und du?
(Spinat) mag ich nicht.
Ich auch/nicht.
Ja./Nein.
Ich kann/nicht (schwimmen).
Was?
Wie heißt das?
Was magst du?
Wie heißt du?
Bitte./Danke.

Mögliche Schüleraktivitäten zum Erwerb der Sprache**Individuelles Lernen**

Wortschatzkartei/Wörterheft anlegen
Gegenstände und Buchstaben/Wörter mit Knetmasse darstellen
Großen Personenumriss auf Tapete mit Fotos und Zeichnungen ergänzen

Gemeinsames Lernen

Sich mit Liedern und Spielen kennen lernen
Das Hören und Sprechen durch Stimmmodulation trainieren (laut/leise, hell/dunkel)
Wortschatz mit allen Sinnen lernen
Gegenstände und Wortkarten zuordnen

Lernen außerhalb der Klasse

Schülertutoren kennen lernen und ihre Hilfe annehmen
Steckbriefe erstellen (Eltern, Freunde, ...)
Partnerklasse besuchen und einladen

Sprachliche und kulturelle Erfahrungen nutzen

Begrüßungen in den anderen vorhandenen Sprachen hören
In der Herkunftssprache zählen
Bildwörterheft mehrsprachig anlegen
Herkunftsländer an der Karte markieren
Einfache Reime, Lieder und Gedichte einbringen (Abzählreime, Spiele, ...)
Alle Mittel zur Verständigung einsetzen (Mimik, Gestik, Muttersprache, ...)

Lernen lernen

Hinhören und Nachfragen lernen und erproben
Bedeutungen aufgrund nichtsprachlicher und sprachlicher Zeichen erraten
Mit Wortschatzkartei, Wörterheft und digitalen Lernprogrammen umgehen

する」「様々な国々の風景画についてコメントする」「天気とそれが世界の他の地域の生活に及ぼす影響について話す」「その文化圏にとって典型的な小さなお祭りに招待する」などの活動が例として挙げられている。

このような課題の設定は、ベルリンのDaZのクラスには旧募集国出身の生徒だけでなく、自分あるいは親が様々な国と地域を出自とする生徒たちが学んでいる状況を反映している。また、ndHの生徒の出身文化と言語を尊重し彼らのアイデンティティーを育みながら、ドイツ語能力を学校教育に耐えるものにするのがDaZの目標となっていることが分かる。ベルリン州はその言語政策においても、単なる「同化」から「多元的統合」へと方針の変更を余儀なくされている。生徒たちは、ドイツ語の授業の中で自分の出身言語と文化について考えると同時に、自分の文化とドイツ文化以外の多様な文化を背景とする仲間が自分と同じようにベルリンに暮らし、学校で学んでいることを意識する場となる。

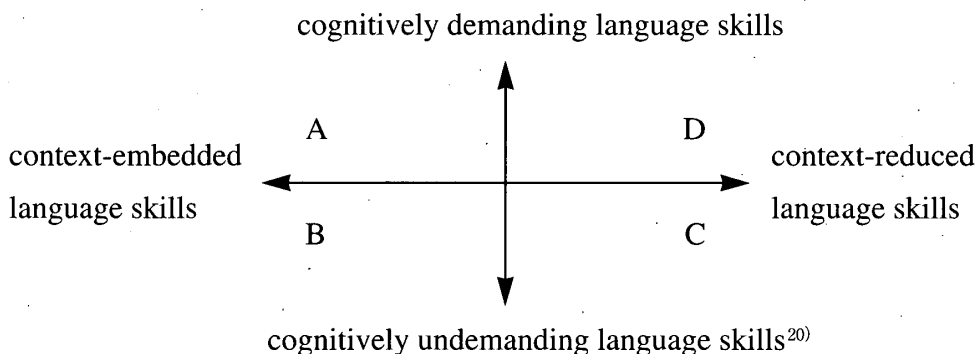
ndHの生徒のドイツ語能力をDaZの時間のみで飛躍的に伸ばすことは難しい。学校でドイツ語を出身言語とする生徒とともに受ける他のどの科目においても、彼らのドイツ語能力の養成が目指されるべきことはすでに指摘されているが、同時に、教科の授業にも異文化的な内容を盛り込むことがベルリン州の「内なる国際化」の促進にとって有益であるように思われる。

2.3 第2言語としてのドイツ語で養成されるべき言語能力

「指導書」では、ndHの子どもたちのリーディングやライティング能力が年齢相応に発達していないことが指摘されている¹⁸⁾。もちろんドイツ人家庭でも両親が教育にそれほど重きを置いていなかったり、読書に親しみが薄い場合には同じ傾向が見られるだろうが、移民家族の場合にこの傾向が強いのは、後に述べる研究結果から分かっているように、一般に口頭能力よりも読み書き能力の発達により多くの時間を要することによると思われる。その一方で、学校教育にはとりわけこの読み書き能力が重要となってくる。

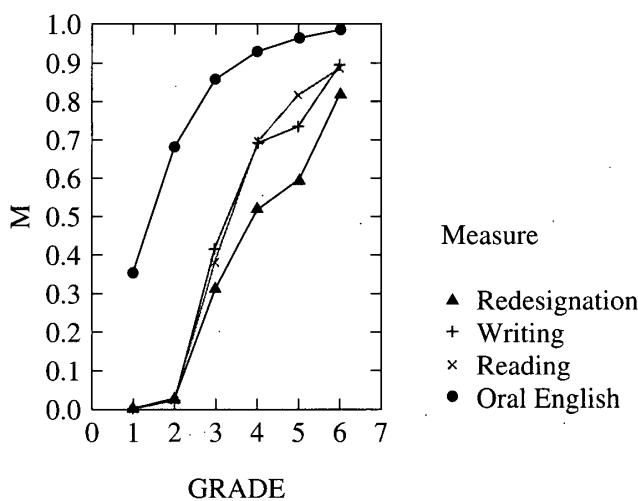
Cumminsは言語能力を、「流暢な基本的な言語使用能力」(Geläufigkeit des elementaren Sprachgebrauchs = surface fluency)と「思考を言葉で表現する道具としての言語能力」(Einsatz der Sprache als Werkzeug des verbalen Denkens = instrument of thought)に分けて考えている。日常会話などで一般的なテーマについて人と人が面と向かって話をしている場合は、あまり高度な認知能力を必要とせず、また相手の表情やジェスチャーなどかなり場面に依存した情報に頼ることができる。この一般的な意思疎通に必要な言語能力はBasic Interpersonal Communication Skills (BICS)と呼ばれ、一方、学校の授業などで科学のテキストを読んで理解するとか、ある政治的テーマに関して討論するなどといった知的活動に必要な言語能力はCognitive Academic Language Proficiency (CALP)と呼ばれる。Cumminsは最近では、CALP, BICSという用語を避け、「アカデミック言語能力」(Academic language proficiency)、「会話言語力」(Conversational language proficiency)という用語を

使っているが、この認知・学力言語能力と会話言語能力の違いは、さまざまな言語活動をその活動に必要な認知力（認知必要度）と、どのような言語以外の状況にどれだけ依存できるか（状況依存度）という2つの軸から特徴づけることができるという¹⁹⁾。DaZにおいて最終的に養成されるべき能力は、以下の図のD領域のアカデミック言語能力であるが、face to faceの口頭でのインターアクションとは異なり、抽象度の高いものを理解するためのこの認知・学力言語能力は、literacy = the ability to read and write, つまりとりわけ読み書き能力と密接に結び付いている。



聞く・話す・読む・書く能力の高度な運用能力を獲得するまでにどれだけの時間を必要とするのかに関して、Butlerらによる興味深い研究がある。この調査によると、英語を母語としない子どもたちは、アメリカに移住してからほぼ6ヶ月から2年ぐらいのうちに、会話能力を身につけるが、アカデミック言語力の習得は困難で、ネイティブスピーカーにひけをとらないレベルのアカデミックな英語力を身につけるには5年からそれ以上の長い時間がかかる、という結果となった。英語を母語とする子供たちの平均英語力の90%のレベルに追いつくには、聞く・話す能力で約3-4年、読む能力で約6年、書く能力で7年以上も必要という。しかも、移住時の年齢や社会経済状況、それまでの学校経験などにより、もっと長い時間がかかることも多いと思われる²¹⁾。

Figure 8. English oral proficiency, reading and writing development and redesignation probability from LEP to FEP as a function of grade level. District A.



LEP (Students with limited English Proficiency)
FEP (Students with Fluent English Proficiency)

とらないレベルのアカデミックな英語力を身につけるには5年からそれ以上の長い時間がかかる、という結果となった。英語を母語とする子供たちの平均英語力の90%のレベルに追いつくには、聞く・話す能力で約3-4年、読む能力で約6年、書く能力で7年以上も必要という。しかも、移住時の年齢や社会経済状況、それまでの学校経験などにより、もっと長い時間がかかることも多いと思われる²¹⁾。

Cumminsが言うように、このアカデミック言語能力は第1言語から第2言語への応用がたやすいのであれば²²⁾、あるいはこの能力は第1言語でも第2言語でも共通である(二言語共有説²³⁾)と考えることができるのであれば、ndHの子どもたちのDaZ授業においては、彼らの出身言語および文化についての経験を生かしながら、読み書きを中心とした言語能力を段階的・継続的に発達させることが非常に大事となるだろう。

2.4 第2言語としてのドイツ語教育を担当する教師の養成

「指導書」の第1章で述べられているように、ベルリン州ではこれまで、DaZに関する教育を受けていない教員がndHの子どもたちにドイツ語を教えてきた²⁴⁾。しかし、2.3で見たように、学校教育で必要とされる能力は、DaF (Deutsch als Fremdsprache)「外国語としてのドイツ語」とは異なり、抽象度の高い事柄を言語的に処理する認知・学力言語能力である。しかも、第1言語ですでに獲得している能力を考慮することも有効であることも分かった。「指導書」は、DaZ教員の能力に関して、「教員が生徒の第1言語を話すか、あるいは基礎的知識を持っていることは有利であるが、そうでない場合でも、生徒たちにドイツ語と彼らの第1言語との関連を考えさせることはできる。生徒の言語ができない場合には、その状況を積極的に受け止め、DaZの授業は生徒たちの第1言語の知識がないと機能しないとか難しいとか考えてはならない。少なくとも、メタ言語的な知識や第2言語教授能力もDaZにとっては同じほど大事である」²⁵⁾と述べるに留まっている。

第2言語教育を担う教員の資格に関しては、アメリカの中でも移民児童・生徒の割合が非常に高いカリフォルニアの状況が参考になる。Butlerによると、カリフォルニアでは増え続ける英語を母語としない生徒のニーズに対応すべく、教師の養成教育にもいろいろな変化があったという。カリフォルニアではLEP英語学習者 (Students with Limited English Proficiency) を教えるには“Crosscultural, Language and Academic Development (CLAD)”，ないしは“Bilingual, Crosscultural, Language and Academic Development (BCLAD)”あるいはSB1969と呼ばれる資格を取得することが義務付けられている。これらは第2言語習得理論などLEP学生に教えるために必要な知識を備えていることを証明するものであるが、有資格者の教師の不足が深刻な事態になっているようだ。それはこれらの資格の取得が簡単ではないことによると思われる。CLADは、テスト1～4の言語学・言語習得理論・バイリンガル教育・文化理解・教授法など、様々なアスペクトから教授能力をみる科目に合格する必要がある。BCLADにいたってはこの他に、テスト5で特定文化理解(中国、フィリピン、韓国、ベトナム、ポルトガルなど10の文化の中からひとつを選択し、英語による多肢選択式テスト50問)に関する知識、テスト6で特定の言語(テスト5に定められている言語からひとつを選択)に関する4技能すべての言語能力を試験される。取得するのに一番多くの研修を必要とする資格である²⁶⁾。

「指導書」にも提言されているように、ベルリン州のようにndHの児童・生徒が非常に

多い州では第2言語としてのドイツ語はDaZの授業だけでなく、すべての教科において配慮されるべき教育項目と考えるべきだろう。なぜならば、第2言語としてのドイツ語学習と、教科としてのドイツ語や他の教科を履修するのに必要なドイツ語との開きが大きすぎるために、普通クラスについていけないndHの生徒がたくさんいるからである。このことが、1.4で見たように基幹学校の修了資格もなく学校教育を終えざるを得ない子どもたちがndHの生徒の27%にもものぼることの大きな理由と考えられる。この状況を改善するために、たとえばWerkstatt DaZでの研修会などでは、第2言語としてのドイツ語の授業を語学学習にとどめず、「内容ベース指導法」(Content-Based Instruction, CBI)を取り入れることで教科で使用されるドイツ語と相互性を持たせ、ドイツ語学習者ができるだけスムーズに普通クラスでの学習に移行していけるような試みもようやく始まってはいる。自分のクラスに1人の外国人もいないという教員はありえないにもかかわらず、こうした内容の学習を大学レベルであらゆる教員候補者に義務化するには至っていない。移民の非常に多いカリフォルニアではLEP生徒向けに教科を教える教師も、やはりそれぞれの教科の資格のほかにCLAD, BCLAD,あるいは英語力の足りない生徒に教科を教えるための特別な教授法(Specially Designed Academic Instruction in English, SDAIE)を身につけることが義務づけられているが²⁷⁾、これらは今後、ドイツにとっても日本にとっても非常に参考になる制度である。

2.5 バイリンガル教育から異文化理解教育へ：ベルリン州立ヨーロッパ学校

2.5.1 ベルリン州立ヨーロッパ学校の特徴

ベルリン州が1992年より試験的に導入しているベルリン州立ヨーロッパ学校(Staatliche Europaschule Berlin, 以下SESB)は、ベルリンが長年アメリカ・フランス・イギリス・ソ連の戦勝4カ国に統治されていたという特殊事情と、他の州と比較しても外国人児童・生徒の割合が高いという事実、さらに、ヨーロッパの統合の進展にともない「ヨーロッパに共に帰属するものとしての意識」を高めるために教育システムの中にヨーロッパ的な次元を取り入れるための教育政策²⁸⁾に基づいて設立された学校タイプである。言語習得に関して言えば、9年生までにドイツ語ともう一つの言語ともに、同じ程度に高いレベルの習得を目指すバイリンガル教育(Balanced Bilingual)である。

筆者は2003年9月から2004年3月までのサバティカルを利用して、2003年10月にドイツ語とフランス語で授業を行うメルキッシュ・ヨーロッパ学校の1年生のドイツ語授業(担当: Fr. Birgit Schumacher)および午後の活動であるJournée Atelier(Frau Anne Fischer)、11月にはドイツ語とイタリア語を授業言語とするフィノウ・ヨーロッパ学校の2年生のドイツ語授業(Fr. Monika Nörenberg)と5年生のイタリア語で行われた地理とイタリア語の授業(Fr. Porrata-Jürs)および午後の活動(Fr. Heike Reszkowski)を参観した。2004年3月にはドイツ語とトルコ語で授業を行うカール・フォン・オシツキー総合

制学校の9年生の地理の授業 (Fr. Nalan Kilic) で「日本事情」に関する講演を行い、その後生徒たちとディスカッションを行った。これらの活動と関係諸機関から収集した資料をもとに、SESBの特徴をまとめると以下ようになる：

- 1) 1992年から試行的に行われている学校である。現在でも試行期間は続いている。ベルリン州立学校であるから授業料は無料である。
- 2) 授業で使用される言語はドイツ語とパートナー言語の2言語となる。ドイツ語とパートナー言語の授業は、どの言語を母語とするかによって二つのグループに分かれての授業となるが、他の科目は定められた言語によって、母語にかかわらず子供たちは一緒に授業を受ける。
- 3) 2004年5月時点で9つの言語をパートナー言語として、基礎学校段階では18、中等教育段階では10の学校がある。

パートナー言語は、英語、フランス語、イタリア語、ロシア語、ポーランド語、ギリシヤ語、スペイン語、ポルトガル語、トルコ語である。

- 4) 1クラスの人数は、多い場合は30名ほどであるが、クラスの半数はドイツ語を母語とする生徒、半数はパートナー言語を母語とする生徒で構成される。
- 5) 担任はドイツ語を母語とする教員とパートナー言語を母語とする教員の2名体制となる。「1人1言語」(one-person-one-language)の原則が守られ、教員はたとえパートナー言語の能力があっても自分の母語とする言語のみを使用する。
- 6) ドイツでは半日制の学校が多い中で、ベルリン州立ヨーロッパ学校は全日制の学校である。基礎学校では、午後はErzieherと呼ばれる教育担当者が生徒の世話を当てる。これもドイツ語を母語とする者とパートナー言語を母語とする者の2名体制である。活動は給食の世話、宿題、児童・生徒の興味をひくような様々なアクティビティー(ゲーム、クッキング、コンピューター、工作等)など多岐にわたる。16時ごろ、各家庭からお迎えがあるまで子どもたちは2言語環境で過ごすことになる。
- 7) 基礎学校は6歳からの入学となるが、ヨーロッパ学校の場合は特に就学前クラス(Vorklasse)に通うことを義務づけている。できるだけ早期に2言語教育を行うため



である。この段階ですでにドイツ語を母語とする教育担当者とパートナー言語を母語とする教育担当者が子どもたちの教育に当たる²⁹⁾。

2003年10月に訪問したメルキッシュ・ヨーロッパ学校はベルリン州ライニッケンドルフ区にあるが、ここは以前フランス占領地区であり、そのためフランス語を授業言語とする学校もあったことからフランス

語をパートナー言語とする SESB がつくられることとなった。この SESB に通う児童・生徒の出身国はフランス、南アフリカ、ベルギー、モロッコ、ケニア、キューバ、マダガスカル、チュニジア、ルーマニア、ペルーなど 30 カ国を超える。午後のプログラムである AG (Arbeitsgemeinschaft: 一種のクラブ活動のようなもの) を案内してくれたチュニジア出身の 5 年生の女子生徒は、7 年前からドイツに滞在し、家庭ではチュニジアの現地語を話し、学校ではフランス語とドイツ語を授業の言語として使い、さらに英語を学習している。従って彼女は合計 4 言語とかかわっていることになる。

2.5.2 言語教育の視点からみたベルリン州立ヨーロッパ学校

SESB は言語教育の観点から見るとバイリンガル教育である。バイリンガルという用語は広義には「2 言語を知っている人」と定義され、ここに含まれる人々はかなり広範囲となる。一般的には 2 言語をネイティブスピーカー並みに操る人をさしていることが多いようだが、第 2 言語では挨拶程度しかできない人や 2.2 で述べた第 1 言語も第 2 言語も年齢相応に身につけていない ndH の子どもたちもバイリンガルの範疇に入ることになる。バイリンガリズムは、第 2 言語の習得開始時期や 2 言語の習得レベル、第 2 言語学習が第 1 言語に及ぼす影響など、どの点に焦点を当てるかによっていろいろな分類が可能となる。ndH の子どもたちの問題は、家族の経済的・社会的な状況や教育環境の問題などにより認知発達が遅れていることに起因する可能性があるだけでなく、彼らの第 1 言語に対して社会的なサポートがないことも言語習得の遅れの原因と考えられる。社会がある言語にあまり価値を見出していない場合、その言語を使用している生徒の言語発達や認知・社会心理的発達にマイナスの影響が及ぶ可能性があることはすでに分かっている。このようなバイリンガルをサブトラクティブ・バイリンガル (Subtractive Bilingual, subtractive = 「引き算の」) と呼ばれている³⁰⁾。

SESB で行われているのは双方向的バイリンガル教育 (Two-Way Bilingual Education) あるいは双方向的イマージョン (Two-Way Immersion) である。第 1 言語・第 2 言語の両方が社会や家庭からサポートを受けるなどの要因によって、第 1 言語の習得の上にもう一つの言語習得がプラスに作用するアディティブ・バイリンガル (Additive Bilingual) と呼ぶことができよう。双方向的バイリンガル教育は、すでにアメリカ合衆国ではスペイン語を中心として多くの学校で実施されている。2 つの言語ともに高い運用能力を養成しかつ自文化だけでなく他文化に対する理解も養成するという教育目標は同じであっても、このバイリンガル教育の実施の形態には様々なバリエーションが存在する。2.5.1 で述べたように、SESB においては 2 つの言語についてそれぞれの言語を母語とする生徒数が同じであること、また教師もそれぞれの言語を母語とする複数体制となること、ドイツ語とパートナー言語で行われる授業時間数が原則同じであることなどから理想的な形での双方向的バイリンガル教育が実施されていると言える。ベルリン州におけるこの新しい実験の効果に関しては、

Doyéが1996年・1997年に行った聴解力に関する定量的な調査があるものの、ベルリン州の財政難などの影響により、モノリンガルと比較しての2言語の習得の度合いや学習到達度などに関する体系的な調査はまだ行われていない状況である。ただ、英語に関してはすでに多くの調査が行われ、例えば、英語とスペイン語との双方向的バイリンガル教育AMIGOS Programの成果に関してCazabon, Lambert, Hall (1992)が行った調査によると、概してバイリンガル教育を受けた生徒の方がモノリンガルの生徒よりも言語習得の面でも学業の面でも優れているという結果となっている。また、Collier (1994)の調査では、他のバイリンガル教育あるいはESL (English as a second language) プログラムを受けた生徒と比較しても、双方向的バイリンガル教育を受けた生徒の方が長期的な教育的効果を得ることができたと言う³¹⁾。SESBでは第2言語としての授業も行われるものの³²⁾、地理や数学、事実授業など科目がドイツ語あるいはパートナー言語で行われることから、生徒たちの学校教育に必要と言われている2.3で述べた「認知・学力言語能力」が母語でもパートナー言語でも養成されることになると思われる。また、Butlerによると、社会経済要素を統制すると、バイリンガル教育を受けている生徒の方が、英語だけで教育を受けるプログラムにいた生徒よりも英語の習得率が良いというデータもある³³⁾。さらに、KrashenはComprehension Hypothesisによって、メッセージの内容について考えることにより言語習得が促進されること、言語学習に重点を置くのではなく、教科の内容を理解することにより第2言語もそして教科もより効果的に習得されると主張している。このような先行研究から、SESBにおけるバイリンガル教育についても、言語習得の面からも教科の学習の面からも同じような効果が期待できると推測されるが、今後、体系的な調査が行われる必要があろう。

2.5.3 異文化理解教育の視点からみたベルリン州立ヨーロッパ学校

SESBは、2言語の出会いの学校 (bilinguale Begegnungsschule) と同時にクロスカルチュラルな出会いの学校 (kulturübergreifende Begegnungsschule) として紹介されている。SESBでは様々な国籍を持つ子どもたちが彼らの母語とパートナー言語の2言語で教育されるだけでなく、パートナー言語の話される国の生活や文化、思考方法、習慣などを学習する場でもある。生徒たちは8年生まで、それぞれの母語に分かれて、母語授業とパートナー言語の授業を受けるが、これらの授業においては、当該文化に特徴的な内容、文学、芸術、あるいは年中行事や日常生活がテーマとして扱われるように配慮されている。パートナー言語の文化を自国の文化と同等に価値あるものと位置づけ尊重する態度の養成が目標とされている。SESBの教育目標がバイリンガル教育だけでなく異文化間教育でもあることは、SESBのモットーである「一緒に、お互いから、お互いのために学ぶ」(Miteinander — voneinander — füreinander lernen) にも現れている。SESBが紹介されるとき、午前中の教室での2言語によるバイリンガル教育が中心となり、授業後の活動に触れられることは少ないが、筆者の体験した午後の活動は、まさに生徒たちが言語的にも文化的にも自由に互い



に直接触れ合う場を提供していた。生徒たちは学校の食堂で昼食をとった後、14時頃から16時まで午後の活動を行う。学校によって提供される活動内容はさまざまであるが、10月に訪問したフランス語をパートナー言語とするメルキッシュ・ヨーロッパ学校では、コンピューター、料理、仮面作り、ハロウィンの飾り付け、ゲームなど様々なコースが準備されていた。この午後の活動

でも、原則、ドイツ語とフランス語のネイティブスピーカーが生徒たちの活動の世話役を担当していた。多様な国や地域を出自とする生徒同士の自然な交流や自分の母語あるいはパートナー言語を話す先生方との交流を通じて、生徒たちは2言語能力やコミュニケーション能力だけでなく、自分とは異なった行動様式や思考方法を自然な形で受け入れる異文化能力も培っていくのである。

まとめにかえて

ドイツでは、移民労働者の定住化や外国人の滞在年数の長期化が進むにつれ、ドイツ社会への一方な同化かさもなければ帰国かという二者択一的な姿勢から、外国人の出身文化を尊重し彼らのアイデンティティを育む多元的統合へと意識の改革を迫られてきた。言語教育に関しても、それに伴って、帰国後の生活をスムーズにするための「母語教育」や同化のための「ドイツ語教育」から、ndHの子供たちの第1言語や出身文化を尊重する方向で、「第2言語としてのドイツ語」教育の制度化を進めている。ベルリン州の普通学校におけるドイツ語教育においても、2002年度に作成された「指導要領」に明記されているように、ndHの子どもたちの出身言語をドイツ語習得のための単なる補助的言語とみなす（transitional bilingual program）のではなく「社会化のための言語」として子どものアイデンティティ形成のために重要であることを認め、出身文化も含めてドイツ語学習の中に積極的に取り入れていることが分かった。しかし、双方向的バイリンガル教育が少数の実験校で行われているにすぎないことから分かるように、2言語の継続的な習得を目指す維持型バイリンガル・プログラム（maintenance bilingual program）を明確に方針化するには至っていない。これは、ベルリンに暮らすndHの子どもたちの出身言語が非常に多様化していることも障害になっていると考えられる。また、「指導要領」をみると、DaZのコンセプトに読み書きを中心としたアカデミック言語能力養成の視点が十分に盛り込まれていないことも問題である。さらに、第2言語としてのドイツ語教育を担当する教員の養成が、例えばカリフォルニア州などに比べまだ体系的に行われていないことも課題であることが分かった。

2言語の出会いの学校、クロスカルチュラルな出会いの学校であるベルリン州立ヨーロッパ学校では、双方向的バイリンガル教育と午後の活動等によって、児童・生徒の2言語能力とコミュニケーション能力、さらに科目の理解だけでなく異文化に対する彼らの感性を高める優れた教育が提供されていると言えよう。SESBの成果についてはまだ体系的な調査が行われていないものの、英語に関する調査結果から言語習得や学習面に関して成果が期待できる。また、筆者が生徒たちに対して行ったインタビューから、生徒たちがこのバイリンガル教育を肯定的に捉えていること、自分の母語や母文化に誇りをもっていることが感じ取られた。SESBに通う生徒がこのプログラムをどのように捉えているのかは、文化に対する態度と言語習得の関連性のテーマ、また生徒のアイデンティティーの確立のテーマを考える上でも大切な調査領域と言えよう。SESBにおいては、ドイツ社会ではマイノリティーである言語文化がパートナー言語として同等に位置づけられ、マジョリティーグループであるドイツ語を母語とする児童・生徒によっても学習される。SESBの子どもたちは、2つの言語を習得し複数の文化とかかわる中で、新しい独自のアイデンティティーの形成に取り組んでいるということを忘れてはならない。このようなアイデンティティーは、拡大するヨーロッパ連合のますます促進されるだろう多文化・多言語社会において切に望まれるものである。

ヨーロッパやアメリカの学校で起こっていることは日本とは関係がないとは言い切れない時代となってきた。ドイツ語を出身言語としない生徒たちが教室に溢れているベルリンの状況は、今後日本が直面することになる状況かもしれない。1990年の入国管理法の改正などにより、日本でもブラジルやペルー、中国、東南アジアなどからの労働者や留学生などが急増している。1980年に人口の0.67%に過ぎなかった外国人登録者数は、2002年末には1.45%の約185万人と過去最高を記録し、その国籍は183カ国にまで及んでいる。今後ますます教育現場にも日本語を出身言語としない子どもたちが入ってくるようになり、日本民族中心の価値観を土台にした学校教育は機能しなくなる可能性がある。今や、言語マイノリティーに属する児童・生徒にどのような教育をしていったらよいのかを考えるべき時期に来ていると思う。ドイツの試行錯誤の体験をそのまま日本に当てはめることはできないが、文化複合主義に根差し、二言語・多言語使用を積極的に推し進めるヨーロッパの取り組みが示唆することは多い。異なった民族との共生についての経験がきわめて乏しい日本は、できるだけ早くこの課題に取り組む必要があるのではなかろうか。

注

- 1) 内藤: S.122~125 「トルコ人?それともドイツ人?」より
- 2) EUの文化に関する施策について以下のように定められている:
 1. *The Community shall contribute to the flowering of the cultures of the Member States, while respecting their national and regional diversity and at the same time bringing the common cultural heritage to the fore.*
 共同体は、加盟国の国内および地域的多様性を尊重し、同時に共通の文化的遺産を全面にもたらしながら、各国の文化の繁栄に寄与する。(第151条: 1, 文化)
- 3) 「出身言語」(Herkunftssprache) という表現を使う場合には、子どもたちの家族の出身国の言語を意味している。母語とは、話したり読んだりするのに最も得意とする言語として使用する。
- 4) これらの機関の公式URLあるいはその情報を取り出せるURL:
 - ① <http://www.senbjs.berlin.de/>
 - ② <http://www.lisum.de/>
 - ③ http://www.senbjs.berlin.de/schule/schulische_angebote/staatliche_europa_schulen/thema_europaschule.asp
 - ④ <http://www.bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/llw/>
- 5) 外国人の中には数えられないが、統一後増大した東ヨーロッパからのドイツ系帰還者 (Aussiedler) の流入と彼らのインテグレーションも大きな問題となっている。1950年から2001年までのドイツ系帰還者数は4,222,966名にも及ぶ。(連邦統計局資料より)
- 6) 連邦統計局の資料によると、2001年12月31日現在で、以下のような分布となっている:

旧連邦州 (旧西ドイツ地域)

Schleswig-Holstein	5.5%	Hamburg	15.1%	Bremen	12.1%
Niedersachsen	6.7%	Nordrhein-Westfalen	11.0%	Hessen	11.6%
Reinland-Pfalz	7.6%	Saarland	8.3%	Baden-Württemberg	12.2%
Bayern	9.4%	Berlin	13.0%		

新連邦州 (旧東ドイツ地域)

Mecklenburg-Vorpommern	2.0%	Sachsen-Anhalt	1.8%	Brandenburg	2.5%
Sachsen	2.5%	Thüringen	1.9%		
- 7) Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg: S.137f
- 8) 同上S.136
- 9) 同上S.139f
- 10) Berliner Zeitung (2003.1.6) „Wie viel Deutsch muss mein Kind können?“ より
- 11) 細見: S.178f
- 12) ドイツ連邦共和国は統一以前も以後も各州が教育政策に関して大幅な決定権を持っているため、連邦内での一定の統一性を確保するために各州の文部大臣からなる常設文部大臣会議 (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) が重要項目の調整を行っている。
- 13) 天野 (1997): S.22
- 14) Rahmenplan: S.9, Handreichung: S.15f.
- 15) Berliner Sprachstandserhebung für künftige Erstklässler より
- 16) Handreichung: S.9f
- 17) 同上S.15f
- 18) 同上S.14
- 19) バトラー (2003): S.23

- 20) Wolfgang Zydariß: S.66
- 21) バトラー (2000): S.24
- 22) Wolfgang Zydariß: S.69
- 23) Cumminsの説によれば、言語は語彙や発音、文法などの各言語に特有の部分と言語に共通な部分に分けられ、この共通部分 (common underlying proficiency) は cognitive/academic language proficiency に相当し、主に読み書きに関連する言語能力をさす。第1言語でこの共通部分にあたる能力を身につけている者は、この能力を他の言語にもそのまま転用することが可能であると考えられる。
- 24) Handreichung: S.11
- 25) 同上 S.17
- 26) バトラー (2003): S.214ff
- 27) カリフォルニア州でLEP生徒を教える教員資格についての細かい規定は、カリフォルニア教育省の website に掲載されている。http://www.ctc.ca.gov
- 28) これは例えば、各国の教育システムの中にヨーロッパ的次元 (Europäische Dimension) をどのように取り入れるべきかについての原則を示した1988年のEU理事会、また、ドイツの常設文部大臣会議の1990年の決議「授業におけるヨーロッパ」(Europa im Unterricht) で、ヨーロッパへの共属の意識を学校で育成するべきであるとしたことを指す。
- 29) ベルリン州は教育体制を大幅に改定することを決議し、子どもたちの就学年齢を6歳ではなく5.5歳とし、その代わりにこれまでであったVorklasseを無くすという方針を決定した。現段階ではこの決定はヨーロッパ学校にも適応される見込みから、2言語教育開始時期が遅れることで子ども達の言語習得にどのような影響が及ぶのか、危惧されている。
- 30) バトラー (2003): S.57f
- 31) ERIC: S.2f
- 32) 例えばイタリア語をパートナー言語としているフィンロー・ヨーロッパ学校では子どもたちの出身言語(クラスの半分の子どもたちにとってはドイツ語、他の半分の子どもたちにとってはイタリア語)については1年生2年生で各7時間、パートナー言語については1年生で3時間、2年生で4時間となっている。
- 33) バトラー (2003): S.210

参考文献一覧

- 天野正治編著 (1997): 『ドイツの異文化間教育』玉川出版
- 天野正治他 (1998): 『ドイツの教育』東信堂
- 内藤正典他 (1991): 『ドイツ再統一とトルコ人移民労働者』明石書店
- 中山あおい (1999): ドイツにおける異文化間教育と言語教育政策 In: 『異文化間教育』第13号, 異文化間教育学会, 104-119
- バトラー後藤裕子 (Yuko Goto Butler) (2003): 『多言語社会の言語文化教育 英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』くろしお出版
- ビアルケ (當山) 千咲 (2002): ドイツの学校文化と学校現場における異文化接触 In: 『異文化間教育』第16号, 異文化間教育学会, 121-129
- 細見卓監修 (1992): 『外国人労働者—日本とドイツ』河合出版
- 安井 綾 (2003): 言語教育を中心とする国際化教育政策の提案—ベルリン・ヨーロッパ学校をモデルとして In: 『ドイツ語教育』第8号, 日本独文学会ドイツ語教育部会, 18-34

- 梁井久江 (2004): ドイツにおける外国人児童生徒に対する「母語」教育の実際 — NRW州におけるトルコ語の「母語授業」を例に — In: 『社会言語科学』第6巻第2号, 社会言語科学会, 54-65
- Educational Resources Information Center (ERIC) (1994): Two-Way Bilingual Education Programs in Practice: A National and Local Perspective. ERIC Digest
- Hakuta, K., Butler, Z.G., Witt, D. (2000): *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* The University of California Linguistic Minority Research Institute, Policy Report 2000-1
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (2001): *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (2002): *Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache*
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (2003): Berliner Sprachstandserhebung für künftige Erstklässler — Bärenstark 2003
- Steinmüller, Ulrich (2002): Zweitspracherwerb und Zweitsprachdidaktik In: *SchLfBlatt Nachrichten für Lehrkräfte von Migranten*, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin, 105-110
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003): *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg — Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektive*
- Zydatiś, Wolfgang (1997): Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule — Gutachten für den Schulversuch der „Staatlichen Europaschule Berlin“, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin

Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an Berliner Schulen

— gegenwärtige Situation und bildungs- bzw. sprachpolitische Maßnahmen —

Mieko Fujiwara

In Deutschland gibt es viele Schulen, die von überdurchschnittlich vielen Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache (Schüler ndH) besucht werden. In Berlin, wo es — auch dank der Zuwanderung vieler Familien — wie in kaum einer anderen Stadt der Bundesrepublik Deutschland eine große ethnische und kulturelle Vielfalt gibt, beträgt der Anteil von Schülern ndH in fast der Hälfte der Grundschulen mehr als 20 Prozent. Noch gravierender ist die Situation an Hauptschulen: In den westlichen Bezirken liegt bei der Mehrzahl der Hauptschulen der Anteil von Jugendlichen aus Migrantenfamilien bei über 50 Prozent. Zudem hat sich in den letzten Jahren die ethnisch-kulturelle Segregation verstärkt, so dass sich in Berliner Schulen mehrere regionale Disparitäten verschränken.

Verschiedene Statistiken in Berlin verdeutlichen, dass Schüler ndH in der Bildung stark benachteiligt sind. Im Vergleich zu Schülern mit deutschsprachigem Elternhaus besuchen sie weitaus seltener ein Gymnasium, wogegen sie an Hauptschulen stark überrepräsentiert sind. Die Nachteile, die Migranten im Bildungssystem haben, spiegeln sich folglich auch bei den Schulabschlüssen wider: Sie haben — entsprechend der besuchten Schulen — das niedrigere Bildungsniveau und verlassen häufiger als ihre deutschsprachigen Mitschüler die Schule ohne Abschluss.

Schlüssel zur gleichberechtigten Bildungsbeteiligung dieser Schüler ist eine der jeweiligen Schulform angemessene Beherrschung der deutschen Sprache. Schüler ndH wachsen in der Regel mit zwei Sprachen auf und bilden im Laufe ihrer Entwicklung eine starke und eine schwache Sprache aus. Normalerweise ist bei Schuleintritt aus psycholinguistischer Sicht die Herkunftssprache die starke Sprache. Deutsch ist für diese Kinder im Spracherwerb zwar die schwache Sprache, doch sie nimmt als Unterrichts- und Umgebungssprache eine dominante Rolle ein. In dieser hinsichtlich des Spracherwerbs schwierigen Situation zeigen sich Tendenzen zu einer doppelten Halbsprachigkeit, bei der keine der beiden Sprachen altersgemäß ausgebildet wird.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken und um Deutsch systematisch zu fördern, wurde von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin im Jahr 2001 die „**Handreichung Deutsch als Zweitsprache (DaZ)**“, und im darauf folgenden Jahr der „**Rahmenplan DaZ**“ herausgegeben. In letzterem heißt es, dass DaZ nicht nur im Förderunterricht oder in ergänzenden Deutschkursen erteilt werden soll,

sondern dass die DaZ-Vermittlung auch im vorfachlichen und fachlichen Unterricht in allen Klassen mit Schülern ndH stattfinden soll. Für diese Aufgabe sind die Lehrkräfte jedoch bislang nicht oder nur unzureichend ausgebildet. So sollen diese Richtlinien vor allem Grundschullehrkräften helfen, ihren Unterricht altersentsprechend, handlungsorientiert und fächerverbindend zu gestalten. Zur Verbesserung der Situation jedoch tragen diese Richtlinien meines Erachtens ohne eine systematisierte Lehrerausbildung bzw. -fortbildung, die immer noch nicht stattfindet, sehr wenig bei.

Als Modell für eine entsprechende Schulung des Lehrpersonals könnte zum Beispiel Kalifornien dienen: Dort sind Lehrkräfte, die ausländische Schüler unterrichten, verpflichtet, ihre Qualifikation entweder mit einem CLAD (Crosscultural, Language and Academic Development) certificate oder einem BCLAD (Bilingual, Crosscultural, Language and Academic Development) certificate nachzuweisen.

An Berliner Schulen war bzw. ist Deutsch für alle Schülerinnen und Schüler Unterrichtsfach sowie Unterrichtssprache in allen Unterrichtsfächern ungeachtet der jeweiligen Herkunftssprache(n). Dagegen geben „Handreichung“ sowie „Rahmenplan“ vor, dass die Herkunftssprachen eine wichtige Sozialisationsfunktion haben, und deshalb nicht bloße Hilfssprachen, z.B. für den Erwerb der Zweitsprache, sein sollen. Den Herkunftssprachen wird ein eigener Stellenwert eingeräumt: Die Schüler ndH sollen altersgemäß und ihrer Kompetenzstufe entsprechend die Möglichkeit erhalten, ihr sprachliches und kulturelles Vorwissen einzubringen und den Unterricht so hinsichtlich seiner interkulturellen Dimension zu bereichern. Dementsprechend werden im „Rahmenplan“ für alle Lernstufen und Lernfelder Schüleraktivitäten empfohlen, die die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen von Schülern ndH nutzen.

Im Gegensatz zu diesem Ansatz, dem die meisten Berliner Schulen — zumindest theoretisch — folgen, hat die Staatliche Europaschule Berlin (SESB) eine eigene Konzeption zur zweisprachigen Erziehung in bilingualen Gruppen entwickelt. Im sogenannten „**Two-way-immersion Modell**“ wird neben Deutsch die Herkunftssprache während der gesamten Schulzeit als Begegnungs- Unterrichts- und Zielsprache verwendet. Die praktizierte Form des bilingual organisierten Unterrichts wird mit dem Begriff „**Partnersprachenunterricht**“ bezeichnet. In diesen bilingualen Klassen findet der Zweitspracherwerb im kulturellen Kontext von Schülern zweier Muttersprachen statt. Die Muttersprache der einen Hälfte jeder Klasse wird von der anderen Hälfte der Klasse als Partnersprache erworben. An der SESB erhalten alle Schüler Unterricht in ihrer Erstsprache, die zumeist auch ihre Herkunftssprache ist. Mit dem Lernen in ihren Muttersprachen soll allen Kindern die kulturelle und nationale Identität erhalten werden. Das pädagogische Ziel der SESB ist nicht nur die Förderung der bilingualen Kompetenz. Wie ihr Motto **miteinander — voneinander — füreinander lernen** besagt, leistet die multikulturelle Vermischung an der SESB einen positiven Beitrag zur

Völkerverständigung.

Eine umfangreiche Evaluation des in der SESB praktizierten Modells blieb bislang vor allem wegen knapper Mittel in Berlin aus; dennoch liegt aufgrund der bisherigen Ergebnisse in der Spracherwerbsforschung die Vermutung nahe, dass es einen Zusammenhang gibt von guten Leistungen in der Erst- und der Zweitsprache und bessere Leistungen in den Sprachen sich auch in besseren Leistungen in anderen Unterrichtsfächern niederschlagen.

Die derzeitige schulische Situation in Deutschland könnte eine zukünftige in Japan darstellen. In den letzten 20 Jahren ist die Zahl der in Japan lebenden Ausländer auf mehr als das Doppelte angestiegen. Natürlich können die in Deutschland getroffenen Maßnahmen nicht einfach auf Japan übertragen werden. Jedoch könnten von ihnen wichtige Impulse ausgehen, wie Japan, das im Vergleich zu Europa geschichtlich nur wenig in Integrations- und Zuwanderungsprobleme involviert war, an eine relativ neue Problematik herangehen könnte.