

ドイツにおける外国人の子どもに対する言語教育モデル：バイエルン州とベルリン州を事例として

伊藤，亜希子

九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻：博士課程1年

<https://doi.org/10.15017/7364841>

出版情報：国際教育文化研究. 4, pp.83-94, 2004-06-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



ドイツにおける外国人の子どもに対する言語教育モデル —バイエルン州とベルリン州を事例として—

伊藤亜希子

1. はじめに

ドイツは戦後の経済復興に必要な労働力を補うため、多くの外国人労働者を受け入れてきた。その多くは、1973 年の外国人労働者募集停止後、帰国促進措置がとられても、出身国への帰国ではなく、ドイツ定住の道を選択した。その結果、現在、ドイツで出生し、学校教育を受けている外国人⁽¹⁾が増加している。

外国人労働者は自身の生活が安定すると次第に家族を呼び寄せるようになり、ドイツの学校教育現場にも外国人の子どもが見られるようになってきた。ドイツ政府はその当初から、外国人の子どもに対し、ドイツ語教育とともにかれら、あるいはかれらの家族の出身国の言語を教授する母語教育を行ってきた。政府は常設文部大臣会議の決議により、諸州に言語教育モデルを示し、諸州はそれに基づき、諸州の実態に合わせた言語教育モデルをそれぞれ作り出し、外国人の子どもに言語教育を提供してきた。この外国人政策を特に顕著に反映させた取り組みを行っているとして取り上げられるのが、バイエルン州とベルリン州の言語教育である。それぞれ、バイエルン・モデル、ベルリン・モデルと呼ばれるものである。前者は、ドイツ政府が 1970 年代半ばまでとっていたローテーション原理と呼ばれる外国人政策に基づいた教育モデルである。一方、後者はドイツ政府が 1980 年代以降、外国人の定住化が進んだことにより生じたインテグレーション原理に基づいた教育である。この両モデルは現在に至るまで有効なものであるが、各々の州の状況を鑑みながら変化も見せている。1990 年代に入ると、外国人の定住化を直視し、かれらとドイツ人との相互理解を促進する必要性を認識した取り組みが教育において行われるようになった。この一つに、外国人の母語を異文化間教育の一要素として授業に取り入れた言語教育の試みがある。

ドイツにおける外国人の子どもに対する教育の概要は、天野・佐藤(1994)、結城(1992)によって示されているが、本稿では、外国人の子どもに対する教育の中でも特にバイエルン州とベルリン州における教育に焦点化し、両州における外国人の子どもに対する言語教育モデルの特徴を整理する。そして、1990 年代以降の両州における言語教育の変化と新たな異文化間教育的取り組みの概要、そしてそれに対する批判を、ゴゴリンら(Gogolin et al., 2001)の報告から示す。それにより、今後のドイツにおける異文化間教育的要素を含んだ言語教育の可能性を提

示することを試みる。

2. 外国人の子どもに対する言語教育モデル

ドイツは伝統的に教育行政に関する権限は諸州が有している。各州ごとに文部省が設けられており、それぞれ教育政策を進めるという体制の下で、各州の教育方針を反映させた教育制度はそれぞれ若干の異なりを見せる。そのため、諸州間で一定の共通性を確保するための機関として、各州文部大臣からなる常設文部大臣会議が設置されている。この会議による教育課題に関する決議や勧告は、諸州が州の法令に反映させることによって拘束力を持つ。言語教育に関しても、常設文部大臣会議は 1964 年の決議で母語教育の重要性を指摘し、その後の決議や勧告の中で外国人の子どもに対する言語教育モデルを提示してきた。ここでは、常設文部大臣会議によって示された言語教育モデルを受け、諸州がどのように言語教育モデルを具体化したのか、特徴的な二州を検討したい。

2-1. バイエルン州における言語教育－バイエルン・モデル－

バイエルン州によって行われている言語教育モデルは、バイエルン・モデルと呼ばれている。バイエルン・モデルとは、労働者としてドイツにやってきた外国人が、一定期間の就労の後、母国へ帰国することを前提とするローテーション原理に基づいており、それに応じた教育モデルである。バイエルン・モデルにおける外国人の子どもに対する教育目的は、やがて帰国するかれらに適した就学を可能にすることであり、教育機会についてはドイツ人の子どもと同様にそれを保障することである（結城、1992、33 頁）。このモデルでは、外国人の子どもに授業内容を理解させるためには、かれらの母語を教授言語として用いることが有効であるとしている。すなわち、母語を学習し、それに基づき、ドイツ語を学習することにより、安定的な学校生活、社会生活を送ることができるとし、ドイツ社会およびドイツの学校に外国人の子どもをよりよく統合することになるとしている。しかし、ここで述べられている統合とは、一時的なドイツ滞在をスムーズなものにするためのものであり、長期的なドイツ滞在を視野に入れたものではない。かれらはローテーション原理に基づき、一定期間のドイツ滞在后、帰国するため、むしろ、帰国のための母語能力の維持の方が重要であるとされた。そのため、バイエルン州文部省は常設文部大臣会議 1971 年の決議を受け、翌年に法令を制定し、通常学級における外国人の子どもの割合が 20%を超える場合には、出身国の同じ子どもからなる「民族学級(nationale Klasse)」を設置できることとした（結城、1992、32 頁）。また、外国人の子どもの母語の有効性から、「母語学級(muttersprachliche Klasse)」も設置され、かれらの保護者が母語学級を希望すればこの学級でかれらは受け入れられるとした。これらの学級においては、母語・母文化に関する教育を行い、文化的アイデンティティの保持をこの教育の重要な課題とした（佐藤、1994、160-161 頁）。

結城(1992)は、バイエルン州が常設文部大臣会議の 1971 年、1976 年の（改訂）協定を受け、バイエルン州内の外国人の子どもに対する教育の整備を進めた点を、特に 1976 年に出されたバイエルン州内の規定に基づき整理している。この規定で詳細に取り上げられているのは前述

の母語学級である。この母語学級は、常設文部大臣会議の改訂協定で提示された、教授用語として外国人の子どもの母語、ドイツ語の両言語を用いる学級、つまり母語とドイツ語のバイリンガルクラスである。この学級では、少なくとも授業の3分の2は外国人の子どもの母語で教えられ、ドイツ語は外国語教授法に従って外国語として教えられる。この母語使用とドイツ語使用の割合は、学年が進むに従って、母語使用の時間数が減少し、ドイツ語使用の時間が増加する。ドイツ語の知識が十分になったとされる外国人の子どもは通常学級に移行されるのだが、バイエルン州では保護者の申請に基づいて行われる。バイエルン州では、これらの措置のほかに、常設文部大臣会議による改訂協定において提示された集中コース⁽²⁾や促進時間⁽³⁾の措置も取られており、バイエルン州独自のものとしては、移行学級(Übergangsklasse)がある。移行学級とは、同一言語を話す外国人の子どもの数が少ないために母語学級が設置されない場合に設けられる学級で、外国人の子どもはここで外国語としてのドイツ語の授業を週10時間受け、その他の教科に関しては、ドイツ語と母語で教授される。通常学級への移行は、保護者の申請ではなく、担当教師の判断によって行われる。

この母語学級、移行学級は共に、外国人の子どもをドイツ人の子どもの通常学級にいずれは移行することを視野に入れているのだが、実際には、通常学級への移行はスムーズに行われることはなかった。外国人の子どものこれらの学級における在籍期間は長期化し、母語学級にいたってはドイツ人との共通の授業を受けることもないため、長期にわたり外国人とドイツ人の子どもは分離された状態で教育を受けることになる。

バイエルン・モデルにみられるこの教育モデルは、バイエルン州がローテーション原理に基づき、特に外国人の子どもの母語に力点を置いた教育を行ってきたことが明確である。しかし、外国人政策上のローテーション原理が破綻し始め、インテグレーション原理へと移行し始めると、外国人の子どものドイツ社会への統合という観点から、このような教育は批判されることになった。その批判は、主として母語学級のあり方に向けられることになった。このバイエルン・モデルにみられるとおり、バイエルン州の外国人の子どもに対する教育政策は母語学級の設置に重点が置かれており、これは外国人の子どもの統合を妨げ、分離することになるとされた。母語学級は、同一言語を話す外国人の子どもからなっているため、ドイツ人の子どもと接する機会はほとんどなく、ドイツ語習得の動機付けを弱めることにつながっている。そのようにドイツ語習得が促進されなければ、当然のことながら通常学級への移行は困難なものとなる。バイエルン・モデルにみられる母語学級のような言語教育の方法は、他州においても当然とられる方法である。それにもかかわらず、母語学級がバイエルン・モデルの特徴とされるのは、他州と比べバイエルン州では、その参加率が高かったためである(Thürmann, 1992, S.100-101)。母語学級は外国人の子どもの言語的な課題を考慮した制度上の教育整備であったが、結果として外国人の分離政策とも受け取られるものであると批判されることになった。すなわち、外国人の子どもをドイツ人の子どもから分離することは、かれらを孤立化し、ドイツ社会への同化的な統合を妨げるということに対する批判である。また、このモデルは単に外国人の子どもを分離しているのではない。かれらを分離しながらも、ドイツの学校や社会において支障のない程度のドイツ語能力やドイツに関する知識の獲得を目指すという同化政策的な側面も持ち合わ

せている（結城、1992、34 頁）。この点も外国人のドイツ社会への統合という観点から批判されるのだが、ここで意味されている統合も、結局のところは、外国人に一方的にドイツ社会への速やかな適応を求める同化的なものにすぎない。

2-2. ベルリン州における言語教育ーベルリン・モデルー

1970 年代の外国人の増加とかれらの定住化に伴い、バイエルン・モデルに見られるような従来の外国人の出身国への帰国を想定した教育では対応できなくなった。そして、外国人のドイツ滞在の長期化・定住化を視野に入れた、インテグレーション原理に基づく教育が考えられるようになった。ベルリン州では 1980 年に州の学校法を受け、外国人の子どもに対する教育に関する施行規則を制定している。この施行規則に示される教育目的は、外国人の子どもをドイツの学校制度に統合することである。このような教育目的が設定された背景には、外国人労働者の滞在が長期化し、かれらの子どもをドイツ人の子どもと分離して教育するのではなく、ドイツの学校やドイツ社会への統合を促進することが必要とされたためである。そのため、原則として、外国人の子どもはドイツ人の子どもと共に通常学級で授業を受けることとされている。通常学級においてドイツ人の子どもと同様の教育を受けることにより、かれらはドイツ社会で有効な卒業資格を得ることができ、その先の後期中等教育や職業教育への道が開かれることとなる。このことが、ドイツの学校制度だけでなく、ドイツ社会への統合にもつながっていく。

ベルリン州では外国人の子どもを通常学級に受け入れることを前提としているが、実際にはドイツ語の知識が不十分であるため、通常学級にはついていくことのできない子どもも存在する。そのような子どもに対し、ベルリン州では、準備学級 (Vorbereitungsklasse)、集中コース (Intensivkurs)、促進授業 (Förderunterricht)、予備学級 (Vorklasse) が設置されている。これらの措置について、結城 (1992) はベルリン州の規定を基にそれについて詳述している。準備学級の目的は、外国人の子どものドイツの学校への適応とドイツ語習得を早めることである。ベルリン州では、この準備学級は基礎学校にのみ設置され、外国人の子どもの数は上限 15 名とされている。準備学級における在籍期間は半年から二年間で、通常学級への移行に関する判断はドイツ語教師が行う。準備学級、集中コース、促進授業に関しては、改訂協定で示されたものとはほぼ同様のものである（集中コースと促進授業に関しては、註 (2)、(3) を参照のこと）。それとは別に指摘されている措置は、予備学級である。ドイツにおいては、基礎学校に入学する以前に就学前教育が行われ、基礎学校に入学する準備が行われる。それと同様に、外国人の子どもを予備学級に受け入れ、就学前教育を行うことによって、外国人の子どもをドイツの学校制度に早期に統合しようとするのである。その際、ドイツ人の子どもとともに外国人の子どもが受け入れられ、ドイツ人教師、外国人教師の両者によって教えられることが望ましいが、外国人の子どもと外国人教師のみでこの予備学級を編成することも可能であるとされている。

外国人の子どもの統合を意識したベルリン・モデルであっても、通常学級に外国人の子どもを受け入れるには限界がある。外国人の子どもの受け入れが一極集中型にならないように、法令によってその割合を規定している。通常学級における外国人の子どもの割合は、第一学年と

第七学年では 30%、その他の学年では 50%を超過してはいけなとされている (Steinmüller, 1991, S.125-126)。外国人の子どもの割合がこの規定を超える場合、同じ校区の別の学校に子どもは配分され、それも可能でない場合は、他の校区の学校に配分される。そして、これらすべてが不可能である場合に、外国人の子どものみの通常学級が設置されることになる。この外国人通常学級 (Ausländer-Regelklasse) では、外国人の子どもの母語は教授言語としては用いられず、ドイツの学習指導要領に従ってドイツ語でドイツ人の通常学級と同様に授業が行われる。通常学級におけるドイツ人と外国人の子どものバランスを考慮に入れた場合、外国人通常学級の設置はやむを得ないことかもしれない。しかし、この外国人通常学級こそ、ドイツ人の通常学級と同様に教育を行うというその教育方針から明らかであるように、ドイツ社会への統合を目的としつつも、同化的な教育を行っているにとらえられる。

母語授業に関しては、ベルリン州においてはその管轄が各国領事館にあり、母語や出身国に関する補習授業は、外国人の子どもおよび保護者の自由意思に基づき、各国領事館の責任の下で実施される。それ以外に外国人の子どもの母語が用いられるのは、促進授業においてのみであり、バイエルン州の教育モデルにおいてみられるほどかれらの母語は重視されていないと考えられる。これは、ベルリン・モデルがドイツの学校制度やドイツ社会への統合を第一と考え、ドイツ語が外国人の子どもの母語よりも重視されるためである。そのような姿勢は、外国人の子どもが自身の文化的要素を保持することができるか否かには関わらず、ドイツ社会の側からかれらに一方的に統合を求めているものであり、それはすなわち同化的な統合を求めていることになる。当然のことながら、このような同化的統合を求めているとされるベルリン・モデルは批判を受けることになる。これらの批判は、ドイツ語能力を重視するあまり、外国人の子どもの母語や母文化に配慮がなされていない点、ドイツ語能力が十分に発達しなければドイツの学校制度やドイツ社会への統合が困難であるとする点に向けられている。

以上のように、外国人政策の理念を最も顕著に反映させている二州、バイエルン州とベルリン州における教育モデルを、ドイツ語と外国人の子どもの母語という言葉に着目して明確にした。ベルリン州に代表される教育モデルは、一般にローテーション原理に基づく教育に対する批判から生じたとされている。諸州における今日の外国人の子どもの教育は、バイエルン・モデルとベルリン・モデルの間にあり、外国人が定住している現状からそれぞれドイツ社会への統合を意識した教育を行っている。

3. 90年代の新たな取り組み

バイエルン州、ベルリン州の両州においても、外国人の定住化はますます進行し、それに応じ、ドイツ人と外国人の相互理解を深める教育が求められるようになった。そのため、両州では外国人の子どものみを対象としてきたかれらの、あるいはかれらの家族の出身国の言語を教える母語教育を、その対象をドイツ人にまで拡大し、異文化間教育的要素を含む教育として取り組み始めている。そのような状況を鑑み、ゴゴリンらは、外国人に関わる教育に関してドイツ各州における制度的、統計的なものも含め、概要を示し、最近の動向を整理している。その報告書の中で、ノイマン (Neumann) がバイエルン州を、ゴゴリンがベルリン州における教育を

それぞれ整理し、新たな取り組みである実験モデルの概要を述べている。

3-1. バイエルン州における新たな取り組み

90年代に入り、バイエルン州では、外国人の子どもや青少年の統合を促進するために、学校において新たな取り組みが行われるようになった。その一つが外国人の子どもに対する母語補完授業を包含した新しい実験モデルとされている「外国人生徒の通常学級における統合 (Schulversuch "Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler in Regelklassen")」と呼ばれる試みである。この実験モデルは、1990年度に整備され、1993年度まではバイエルン州内の5都市11校において実施された。その後、この実験モデルの継続が決定され、1994年度から2004年度までの実施期間が設定され、13都市22校がこの実験モデルを導入することになった。この実験モデル導入に関する教育政策の目標は、異文化間教育的観点、学校組織の観点、言語学的観点、協働の観点から設定されている (Neumann, 2001, S.47-48)。第一に、異文化間教育的観点からは、他のナショナリティをよりよく理解し、偏見を解消、そしてともに学校生活を送ることにより、ドイツ人生徒と外国人生徒が協調的な態度を獲得を目標としている。第二に、学校組織の観点からは、これまで正規の授業時間以外に位置づけられていた母語補完授業を午前中に移行し、正規化することになっている。第三に、言語学的観点からみた目標とは、外国人生徒のドイツ語に関する知識をよりよくすることにあるとしている。第四に、協働の観点からみた目標とは、ドイツ人教師と外国人教師の協働の可能性を追求し、発展させることにある、とされている。

この実験モデルにおいては、通常学級において学級全体の約25%を「民族的に均質」な外国人生徒、残りの75%をドイツ人生徒で形成し、かれらとドイツ人生徒がともに教育される。週三時間の母語補完授業と週二時間の郷土誌 (Landeskunde) や事実教科⁽⁴⁾ (Sachkunde) の時間は、外国人生徒とドイツ人生徒は分けられて教えられる。民族的に均質な外国人生徒グループを形成しているのは、その多くがトルコ系の子どもであるが、かれらに対してはイスラム教の宗教教授が行われているため、宗教の時間もドイツ人生徒と分離されることになる。

この実験モデルの目標で示したとおり、ドイツ人教師と外国人教師の協働も目標とされているため、かれらがともに授業を行う時間が設定されている。第一段階 (1990年度から1993年度) においては、基礎学校 (Grundschule) で週三時間、基幹学校 (Hauptschule) で週二時間、歴史や社会科の時間にドイツ人教師と外国人教師が協働で自由に授業を組み立てることができるとされている。しかし、第二段階 (1994年度から2004年度) においては、その時間がそれぞれ一時間ずつ減少している。この協働時間の設定はこの実験モデルが目指している異文化間教育的としての側面を示しているのだが、実際は、ドイツ人教師と協働で授業を実施することができる外国人教師の採用は困難な状況にある。ドイツ人教師側が十分に外国人教師の母語に関する知識を持ち、その言語能力を有していることはまれであり、この授業の準備の段階から、かれらは外国人教師のドイツ語能力に依存することになる。ところが、外国人教師が最初からドイツ人教師とともに細部にわたって授業について討議できるほど、ドイツ語能力を有しているとは限らない。バイエルン州における外国人教師は、基本的には本国からの派遣である。外国

人教師の派遣もローテーションに基づいており、トルコからの派遣である場合、トルコ人教師の任期は五年間であり、任期を終えると本国に帰国し、再び後任者が派遣されてくる。トルコの場合はこれを五年間のサイクルで繰り返すため、ドイツ人教師と授業を作り上げられるだけのドイツ語能力を有した外国人教師を探すのは、困難なのである。それゆえ、バイエルン州立教育研究所のミュラー (Müller) は、ドイツ人教師と外国人教師が協働で授業を実施する時間が減少傾向にあるのだと指摘している (Neumann, 2001, S.48)。

これまでローテーション原理を色濃く反映した教育を実施してきたバイエルン州だが、その特徴とされた母語学級への参加率も減少傾向にあり、すでに試みられているこの実験モデルの教育目標の設定からも明らかであるように、その教育政策は 1990 年代に入り、外国人の子どもをドイツ人の子どもを分離するのではなく「統合」する方向へと方針が転換されている。

3-2. ベルリン州における新たな取り組み

ベルリン州においては、トルコ系の子どもたちに対してはドイツ語とトルコ語を用いたバイリンガル教育が提供されていた。このバイリンガル教育ではベルリン州文部省が期待したほどの成果が上がらなかったため、1993 年度に廃止されることとなった。しかし、これとは別にドイツ人の子どもにもバイリンガルによる教育が提供されるべきだという点から、ドイツ人の子どもをも対象としたバイリンガル教育が、実験モデルとして 1992 年から開始されたのである。この実験モデルが「ベルリン州立ヨーロッパ学校⁽⁵⁾ (Die Staatliche Europa-Schule Berlin)」(以下、SESB と記す) である。オカ (Oka, 2001) は、SESB についてその概要を整理し、マイノリティ言語をパートナー言語とする際の課題を指摘している。また、ゴゴリンもベルリン州における言語教育の概要を述べる中で SESB に注目しており、そのゴゴリンの論を補足する形で、ニードリッヒ (Niedrig, 2001) も SESB の制度についてその大枠を示し、SESB に関する批判や議論されている点をまとめている。

SESB は、バイリンガル教育と異文化間教育の実施を目標としている。この学校を特徴づけているのは、両言語が教科学習の教授言語として用いられ、教科と関連した形で言語学習が行われる点と、言語に優劣をつけず、二言語を平等に扱う点である。この学校では、原則としてドイツ語を母語とする子どもと他の言語を母語とする子どもを半数ずつ受け入れ、バイリンガル教育を行っている。そのため、これまでの外国人の子どもに対する教育の提供とは異なり、ドイツ人の子どもとの交流、つまり相互作用が促進される。この実験モデルが開始された当初、ドイツ語のパートナー言語は英語、フランス語、ロシア語の三カ国語であった。しかし、その後、スペイン語、イタリア語、トルコ語、ギリシャ語、ポルトガル語、ポーランド語とパートナー言語を増やすこととなった。設置された当初の三言語は、ベルリンがイギリス・アメリカ・フランス・ロシアによって分割統治されていた頃の名残であり、その他の言語は主に外国人労働者の出身国の言語である。SESB の設置には、ドイツ語以外の言語を話す子どもの数が十分であることとドイツ人の保護者がその言語をパートナー言語としてどの程度受け入れるかによっている。したがって、英語やフランス語などその言語の有用性が他の言語と比較して高い場合や EU 域内で話されている言語は、ドイツ人の保護者に受け入れられやすい。しかし、そ

の一方で、EU 域外で話されている言語はドイツ人にとっての有用性が低く、受け入れられにくいとも考えられる。特に、トルコ語に関しては言語的な理由だけでなく、その背景をなす宗教的な相違も大きいことから、自身の子どもがトルコ系の子どもとともに教育されることを、ドイツ人の保護者が肯定的、かつ積極的に受け入れるのは困難であろう。しかしながら、ベルリン州においてマイノリティに位置づけられる外国人、特にドイツ人とは文化的相違の大きいトルコ系の人々の子どもとドイツ人の子どもとともに教育しようとする取り組みは、異質なものの共生を達成しようという観点から、教育上非常に重要なものである。

トルコ語をパートナー言語とした SESB を成立させるためには、この学校に通うドイツ人の子どもを確保することが大きな課題となる。大勢のトルコ系の人々が子どもを SESB に通わせることを望み、それに応じたドイツ人の子どもが確保できなければ、SESB は成立しない。しかしながら、反対に、トルコ系の人々が必ずしも SESB を積極的に受け入れているのかといえ、そうではないという問題もある。オカはこの点について次のように興味深い指摘をしている。トルコ語をパートナー言語とした SESB は、トルコ系の人々が集住しているクロイツベルクに存在している。そこで暮らすトルコ系の人々は、最近移民としてドイツにやってきた人々や難民、すでに生活基盤をベルリンで築き上げた第三世代など、その背景は様々である。こうした人々のなかで SESB を希望するのは、最近やってきた移民や難民であり、いわゆる第三世代は SESB に通うことを希望しないというのである。実はこれには、ドイツ人がクロイツベルクやトルコ系の人々に抱くイメージが関係している。クロイツベルクは社会階層の低いトルコ系の人々が生活している地域とみなされており、ドイツでの生活基盤を確立し、社会的上昇を目指す第三世代にとって、このイメージはネガティブなものでしかない。そのため、クロイツベルクという場所に存在する SESB に通うことを拒否するというのである (Oka, 2001, P.227)。最近ドイツにやってきた移民や難民の子どものほかに、SESB に在籍するトルコ語を母語とする子どもは、その三分の一がドイツ人とトルコ人との間の国際結婚家庭出身であるとしている。子どものトルコ語能力は、母親がトルコ人である方が高いとされ、流暢にトルコ語を操る。他方、母親がドイツ人の場合は、母親がトルコ語に関する知識を有していない場合がほとんどであるため、家庭内で話される言語がほぼドイツ語のみになってしまう。そのため、ドイツ人の母親は子どもを SESB に通わせ、そこでトルコ語を勉強することを希望しているとされている (Oka, 2001, P.280)。オカは、その一方で、両親ともにドイツ人である家庭からドイツ人の子どもがやってくる理由には、主としてその両親の社会的、政治的信念が関係しているとしている。子どもを SESB に通わせ、トルコ語を勉強させることによって、社会的に不利益な立場にあるトルコ系マイノリティへの支援を表明しようとしているのである。この理由以外にも、当然のことながら仕事上トルコと関係があるといった理由やトルコへの赴任経験から子どもにトルコ語を学ばせるということもある。

以上のように、SESB に子どもを通わせる理由は様々だが、これらの子どもを包括し、バイリンガル教育を行いながら、恒常的にドイツ人の子どもとトルコ系の子どもが相互作用を及ぼす環境を意識的に作り上げるのである。これは、子どもの言語獲得の観点からも、異文化間教育的観点からも非常に有効なものである。しかし、先に述べたように、現実の社会状況を考慮

すると、トルコ語をパートナー言語とするとその状態を維持するのは困難である。トルコ系の子どもだけのクラスになってしまえば、先に廃止されたトルコ系の子どものみを対象としたバイリンガル教育と何ら変わりがないものとなる。そのような結果に陥ることなく、この実験モデルを発展させるためにも、現在生じている批判を把握しておく必要がある。

ニードリッヒによれば、SESB のコンセプトに関する批判は二つに大別される (Niedrig, 2001, S.80)。その批判の一つは、二つのモノリンガルな子どものグループをいかに統合するかということにある。入学前には子どもはそれぞれ異なる言語的な条件を有しているのだが、SESB で教育されることにより、支配的な言語、すなわちドイツ語が確立されるというものである。この批判は、バイリンガル教育が本来マジョリティ言語の効果的な獲得をねらったものであるため、その観点から生じるものであろう。また、それぞれの言語を用いて、いつ何を教えるのかということに対する根拠が、二言語の環境にある子どもをそれぞれ考慮して行われているのが疑わしいとの批判である。これらは、バイリンガル教育を行うにあたって常に生じる批判であると思われる。

もう一つの批判は、異質性の扱いに関して SESB は理論的に十分に考慮された構想を有していないというものである。この批判には三つ側面が含まれている。第一はこの取り組みが子どものもたらす多様性があるにもかかわらず、それを減じさせ、子どもがある程度同じ特徴を持った一つの方向に進むのではないかという懸念である。第二は、SESB は真の異質性に気づいていないというものである。例えば、英語をパートナー言語とした学校に英語を母語とするインドやパキスタン出身の子どもが入ってきた場合の彼らの話している英語は、イギリス英語やアメリカ英語とは異なっている。その彼らの言語や文化をどのように教育の中で扱っていくのが課題となる。第三に、第一や第二の側面と関係があるのだが、文化概念が問題視されなければならないとしている。バイカルチュラル学習とドイツ語を話す子どもの文化とパートナー言語を話す子どもの有する文化という二つの「ヨーロッパ文化」との出会いが強調されることがあるが、その際の「ヨーロッパ文化」とは何かということになる。パートナー言語を話す子どもの文化が必ずしも「ヨーロッパ文化」であるとは限らない。異文化間教育の領域においては、国家内の文化的多様性が議論されているのだが、その点が SESB のコンセプトに反映されていないと批判されている。互いの文化を尊重するのではなく、ヨーロッパ域外の文化に対し、偏見やステレオタイプを助長しかねないと捉えられている。

以上の批判は、SESB の今後の課題となるであろう。一つ目の批判では、ドイツ語を母語としない子どものドイツ語能力を確立することが結局は目的であるように受けとめられる。しかし、マイノリティのドイツ語能力獲得ばかりに注目するのではなく、ドイツ人の子どもがパートナー言語の言語能力を確立していくことにも注目すれば、SESB で行われているバイリンガル教育の目標が一方的なドイツ語能力獲得ではないことがわかる。ドイツ語を母語とする子どもとパートナー言語を母語とする子どもは、二言語の環境におかれているとはいえ、それぞれの背景は異なる。ドイツ人の子どもは学校、家庭など、社会生活全般においてドイツ語が使用されているのに対し、パートナー言語を母語とする子どもは、学校、家庭、その他の場において用いられる言語が異なっている。そのため、ドイツ人と外国人のそれぞれがおかれている言

語的な背景を明確にし、それぞれに対する言語教育のカリキュラムが必要とされるかもしれない。

二つ目の批判は、言語や民族、文化のとらえ方が関係したものである。「一民族・一言語」という考え方では、SESB で行われているバイリンガル教育は異文化間的要素を含んだ教育にはならない。言語的背景が異なる人々が同じ言語を話すとき、自身が最初に獲得した発話体系に左右されることがある。しかし、それを批判することなく受け入れることも必要であろうし、二つ目の批判の第二で例示されている、同じ言語を話す、異なる文化的背景を持っている人々が存在することやかれらがもたらす多様性を尊重する必要があるだろう。SESB において「ヨーロッパ文化」が強調されているが、「ヨーロッパ文化」の定義が必要とされるのはもちろんのこと、ヨーロッパ言語を話すヨーロッパ域外にルーツがある子どもの持つ文化に関しても、授業に取り入れられるべきである。

SESB の取り組みは、まだ開始されて十年ほどしか経過しておらず、簡単にその成果を評価することはできないが、言語教育、異文化間教育の観点からみても、非常に興味深いものである。これまでの言語教育の措置とは異なり、ドイツ人の子どもをも視野に入れて取り組みが行われるようになったことは、異文化間教育の発展を思い起こさせるものである。このことは、マイノリティである外国人の子どもだけが変容を迫られるのではなく、ドイツ人の子どもも彼らと接することで何らかの影響を受け、互いに変容していくことで、かれらが一つの社会に「統合」されていくことを示しているとも考えられるだろう。

4. おわりに

以上、ドイツ政府が外国人を受け入れるようになってから、今日に至るまでの言語教育モデルの概要とその批判を概観した。外国人の定住が進むに従い、ドイツ政府、州政府共に外国人とドイツ人のドイツ社会における共生のための教育を重要視するようになった。その共生のための教育の一つが、実験モデルとして行われている外国人の母語を利用した異文化間教育的言語教育なのである。バイエルン州、ベルリン州の両州の事例においても、その新たな取り組みの歴史は浅く、課題は残されており、その成果を評価することは難しい。しかしながら、これまでの外国人の子どもに対する言語教育とは異なり、その対象をドイツ人の子どもにまで拡大したことは注目に値することである。特に、州内の外国人の増加に直面しながらも、依然として保守的な教育政策を行ってきたバイエルン州が、外国人の帰国ではなく、ドイツ人との共生という異文化間教育を視野に入れ始めたという点は、教育政策上の大きな方向転換を示していると考えられる。また、ベルリン州の試みである SESB は、ドイツ人をも対象としたバイリンガル教育のパートナー言語にマイノリティ言語を含んでいる点が注目される。上述したことであるが、バイリンガル教育は本来、マイノリティのよりよりマジョリティ言語獲得を目的としたものである。また、マジョリティに対するバイリンガル教育では、パートナー言語に有用性の高い言語を用いることで、効率よくそれらの言語を獲得しようとする側面もある。しかし、SESB ではそのような利点ばかりを重視するのではなく、マジョリティであるドイツ人にマイノリティ言語であるトルコ語を教授することで、教室内での互いの交流を促進し、相互理解を

深めようとしている。

これらの異文化間教育的な言語教育の実験モデルから、すでに学校現場に存在している外国人の子どもの母語を異文化間教育の一要素として教育に導入することの可能性の一端が明らかになった。今後、これらの実験モデルの動向に注目して、さらに異文化間教育としての言語教育の可能性を探っていききたい。

〈註〉

(1) 本稿で述べる外国人とは、国籍とは関係なく、マジョリティとはルーツが異なり、文化的に多様な背景を持つ人々のことである。以下、断りのない限り、本論では外国人とはこうした人々を指す。

(2) 集中コースとは、外国語としてのドイツ語教授法に従って集中的にドイツ語を教授するものであり、外国人の子どもの人数が少なく、準備学級やバイリンガルクラスを設置できない場合に取り入れうる。

(3) 促進時間とは、ドイツ語能力が不十分ではあるが、通常学級に通っている外国人の子どもに対し、ドイツ語の促進授業が行われるものである。

(4) 事実教科とは、社会科、理科、技術・家庭科などの教科、性教育、交通教育などの諸領域を統合した総合的科目である。

(5) これとは別に「ヨーロッパ学校 (Die Europäische Schule)」があり、この学校は EU 関係機関に勤める職員の子どものを受け入れているものであり、SESB とは全く異なるものである。

〈参考文献〉

- ・天野正治編著、1997、『ドイツの異文化間教育』、玉川大学出版部
- ・天野正治・佐藤義雄、1994、「第二章 ドイツにおける外国人子女の教育」、『主要国（米・独・仏）における外国人子女教育に関わる具体的施策の変遷』、外国人教育研究会
- ・結城忠、1992、「外国人労働者子弟の教育」、『外国人労働者子弟の教育に関する基礎的研究』、平成3年度科学研究費補助金（一般研究B）研究成果報告書（研究代表者 渡辺良）
- ・Gogolin, I., Neumann, U., Reuter, L., (Hrsg.) *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999*, Waxmann
- ・Oka, W., 2001 : Staatliche Europa-Schule Berlin Report on the Berlin Model of Bilingual Education. In : 松野和彦、吉島茂編『外国語教育－理論から実践まで－』、朝日出版社
- ・Steinmüller, U., 1991 : Spracherwerb und Zweisprachigkeit im interkulturellen Kontext. In : Marburger, H., (Hrsg.) *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*, Verlag für Interkulturelle Kommunikation,
- ・Thürmann, E., 1992 : Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Kinder -Die Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In : Baur, R. S. (ed) *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*, Schneider Verlag

Language Education Model for Foreign Children in Germany :

Case Studies in Bavaria and Berlin

Akiko ITO

Germany has accepted a lot of foreign workers after World War II. Most of them don't return to their countries and settle down in Germany. Now the children who are born and educated in Germany are increasing. Since the beginning of accepting foreign workers German government has adopted educational policy on foreign children. The Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany makes recommendations not only to German education but also to the mother tongue education for foreign children. States have accepted these recommendations and made some language education models suitable for the situation in each state.

In this paper, I will try to make features of language education for 'foreign' children in Bavaria and Berlin clear and present new attempts in both states which have an aspect of intercultural education.

Firstly, I describe Bavaria-model and Berlin-model consulting Amano and Sato's research (1994) and Yuki's research(1992). Bavaria-model is reflected Rotation Principle which is an alien policy of German Government. This principle assumes that foreign workers go back to their countries after the stay for a certain period in Germany. Therefore it is important to teach foreign children their mother tongue in Bavaria-model. On the other hand, Berlin-model is reflected Integration Principle. In this principle it is considered that foreign workers and their family are likely to settle down in Germany. For that purpose it was important for foreign children to integrate into German school and society.

Secondly, I present the outlines of new attempts in both states in 90's and criticism regarding these attempts consulting Gogolin *et al's* article(2001). An attempt to integrate foreign pupils into the German pupils' class was started in Bavaria at the beginning of 90's, while bilingual education for German and foreign pupils was started in Berlin. This school is called "State-funded European School Berlin(Die Staatliche Europa-schule Berlin, for short SESB)". In this school both pupils study each other's language and culture as well as their own.

In conclusion, I described the new attempts in both states as intercultural educational ones. Bavaria has taken the conservative educational policy, but the new attempt in this state consider of the co-existence with German and foreign people. Regarding SESB, it is remarkable to learn each other's language and culture and to promote interaction between German and foreign pupils. They are important points of the intercultural language education. I think that we should take some suggestions about the language education in multicultural and multilingual situations by reviewing the situation of the language education in Germany.