

散在地域における文化的言語的に多様な子どもへの

マジョリティ言語保障の指導体制に

関する一考察

吉田 美穂
(弘前大学)
佐野 愛子
(立命館大学)

要旨

国境を越えて移動する子どもの増加が続く 2024 年現在の日本において、特に支援資源の乏しい散在地域でどのような指導体制によって日本語を母語としない子どもたちに学びを保障するのかを問うことは、喫緊かつ重要な課題である。本論文では、カナダ及びドイツの相対的に移民が少ない地域におけるインタビュー調査を踏まえて、日本の散在地域において文化的言語的に多様な子どもにマジョリティ言語を保障するための適切な指導体制について考察した。カナダでは、子どもは通常クラスで学びつつ EAL 教師による取り出しの授業を受けていた。ドイツでは、1 年間ドイツ語学習コースで学んでから通常クラスへ移行する形がとられていた。カナダ・ドイツ・日本の指導体制が異なる背景には、それぞれの国の移民政策と社会におけるモノリンガル規範の強弱があると考えられる。カナダもドイツも移民国家としての政策をそれぞれ明確に打ち出しているが、ドイツではモノリンガル規範が強く働くのに対し、カナダは極めて弱い。そのことがドイツの分離的な指導体制とカナダの包摂的な指導体制の違いを生んでいると考えられる。日本は、モノリンガル規範が極めて強いが、移民政策が存在しなかったためコストのかかる分離的な学習コースが設置されず、メインストリームの教育に付加するかたちで日本語指導が行われてきた。このため専門性の高い EAL 教師がくまなく配置されるカナダとは異なり、指導体制の地域格差が放置され、指導者の専門性が問われない状況にある。子どもの言語習得においては、発達段階を意識して年齢相応の学習内容を保障することや、学びのモチベーションとなるマジョリティ生徒との交流などが重要な意味をもつことから、カナダのような包摂的指導体制が適切だといえる。そしてその指導体制は、地理的条件からも散在地域に適合的である可能性が高い。今後、日本の散在地域において言語的文化的に多様な子どもへの適切な指導体制を構築するにあたっては、特に、言語教育に携わる指導者の質を高めることが重要であると考えられる。

Keywords : 言語的文化的に多様な子ども, 散在地域, マジョリティ言語保障, 指導体制, モノリンガル規範

はじめに

日本におけるマジョリティ言語の保障。 国境を越えて移動する子どもの増加が続く 2024 年現在の日本において、マジョリティ言語である日本語をどのような指導体制や指導方法によって保障するのかを検討することは、喫緊かつ重要な教育課題である。2023 年の文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」では過去最高の 69,123 人の児童生徒が把握されており、集住地域と散在地域は変わらず併存しているものの、散在地域においても増加傾向は著しいことが明らかになっている。

文部科学省は、戦後、「外国人がその保護する子を公立の義務教育諸学校に就学させることを希望する場合には、無償で受け入れる」としてきた。義務教育ではなく、あくまでマジョリティが学ぶメインストリームの学校に恩恵的に受け入れる姿勢は、不就学を生む大きな要因にもなってきた。子どもの権利の視点から文化的言語的に多様な子どもに学びを保障する役割を負うべき公立学校に、日本語指導が正式に位置づけられるようになったのは、やっと 2010 年代以降のことである。

2010 年には、受入れの基本的な在り方を示す『外国人児童生徒受け入れの手引』（文部科学省、2019 年改訂）が出され、2014 年度から、小中学校に「特別の教育課程」が導入された。現行学習指導要領（2017・2018・2019 改訂）の総則には、「日本語の習得に困難のある生徒については、個々の生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」と記述されている。また、2023 年度からは、高等学校にも「特別の教育課程」が導入されている。

散在地域の指導実態。しかし、上記のような制度的な枠組みが示されることと、各地域の指導の実態との間には乖離がある。一部の集住地域には充実した指導体制を持つ自治体もあるが、特に散在地域の自治体では指導体制が確立されていないケースが多い。

日本における一般的な指導体制では、「日本語指導が必要な」子どもが集中している小中学校に国際教室や日本語指導教室が設けられ、取り出し指導や補充的な指導が行われている。2017 年の公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（義務標準法）改正により、日本語指導が必要な児童生徒 18 人に教員 1 人が加配されるようになった。しかし、散在地域では 18 人に達しない学校・地域がほとんどである。このため、例えば東北地方では日本語支援員等の外部人材が日本語指導を支え、教育委員会が主体的に取り組まない傾向がみられる（市瀬、2022）。国の予算としては、2013 年度から始まった「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」があるものの、補助率は 3 分の 1 であり各自治体は残り 3 分の 2 の予算を用意しなければならない。結果として、自治体間で制度活用に大きな差があり、集住地域の多くの自治体が活用する一方、散在地域である東北地方の 2024 年度の活用は 6 県中 2 県（青森県、宮城県）に留まっている。さらに、一つの県の中でも小中学校の設置者である市町村ごとで支援に大きな格差がある。散在地域の学校にある日突然「日本語指導が必要な」子どもが転入してきたとき、市町村が対応する予算をもっておらず、ほとんど支援がなされないこともある。青森県では、2020 年の時点で 40 市町村のうち関連予算があったのは 6 自治体のみであった（吉田、2024）。どの地域、どの市町村に転入するかで支援が受けられるかどうかが決まってしまう実態がある。

さらに支援がある場合も、形態や内容に違いがある。単独でも展開する力量のある日本語指導資格や経験を有する支援員が「取り出し」指導する場合もあれば、さまざまな課題を抱えた子どもたちのために専門性を問われず配置される学習支援員等が、教室で教員を補助する「入り込み」をするだけの場合もある。そして、いずれにしても支援員に依存する状況が生じてしまえば、学校としての組織的な支援に結びつきにくい。一般に、支援員は、学校内で周縁化されやすい存在であり、教員との連携に困難を抱えることが少なくないからである（吉田、2010 及び大坪、2023）。また、学校の理解不足から、分離的な指導が行われる事例も確認されている（村元、2023）。

本研究では、日本の散在地域において、文化的言語的に多様な子どもにマジョリティ言語を保障するために、どのような指導体制が適切かという問いを、他国と比較しながら検討するため、カナダ及びドイツの比較的外国人が少ない地域においてインタビュー調査を実施した。

インタビュー調査概要

カナダ。カナダの中では相対的に移民が少ないサスカチュワン州で佐野・吉田（2024）が行ったファミリーインタビューを踏まえ、後日、それらのファミリーとつながりのある EAL 担当教師 J さんにオンラインで 57 分のインタビューを行った（日本時間 2024 年 9 月 21 日）。J さんは

カナダ人男性で、語学教師として10年間日本に住んだ経験があり、カナダに帰国してから13年間、EAL担当教師として働いている。日本語も堪能で、インタビューは日本語と英語で行われた。

ドイツ. ドイツに約20年居住しながら子育てし、現地校に幼少期から子どもを通わせた日本人女性Kさんにインタビューを行った。Kさんは語学教師で、ドイツ国内の公教育全般に関心を抱き、各地の学校を視察した経験を有している。本研究では、ドイツでのインタビュー調査(2024年8月21日)を踏まえて、後日オンラインで行われた71分の追加インタビュー調査(2024年9月26日)のデータを使用する。

インタビュー結果と考察

子どもたちにマジョリティ言語を保障するための指導体制は、国によって大きく異なっていた。それぞれの国について、インタビュー結果からマジョリティ言語の指導体制を描出し、その背景にある移民政策及び言語に関わる規範意識について、先行研究も踏まえつつ考察する。

カナダのマジョリティ言語の指導体制. Jさんによれば、カナダのサスカチュワン州では、外国から来た子どもに次のようなマジョリティ言語の指導体制がとられている。

外国から来た子どもはすぐに現地校に受け入れられ、通常クラスに参加する。そして、必要に応じてEAL(English as an additional language)のサポートを受ける体制がとられる。EAL担当教員になるには、資格としては大学で学んで教員資格があればよいが、実際の採用では、大学院で第二言語を教えるコースで学んでいたり、海外での英語教師経験があったりして一定の専門性があることが期待される。EAL担当教員は、都市部だけでなく地方も含め州全体に配置されている。

EALのサポートは、多くの場合、小学校3~8年生に提供される。1,2年生はマジョリティの子どもも初歩的な内容を学んでいるので一緒に学ぶのが一般的である。ただし、難民など母国でも学習経験がほとんどないような場合は1,2年生からEALのサポートが行われることもある。EALクラスはレベル別で編成され5人程度が平均的だが、子どもの状況に応じて柔軟に編成されている。Jさんは、初期レベルでは1回30分で週2~3回、上級レベルでは45分で週1回など工夫して教えている。障害があって集中するのが難しければ1対1で15分レッスンを行うこともある。EALサポートは7段階のうちレベル4まで行われることが望ましいが、最近は新たに入ってくる子どもが多いためにレベル3までにせざるを得ない状況になっている。EALサポートを受ける期間は、平均すれば2年から2年半程度だが、英語のレベルだけでなく母国での学習経験や子どもの個性で大きく異なってくるので、一概には言えない。

子どもたちは、EALで学ぶ以外は通常クラスに参加するが、ほとんどわからなくてストレスが溜まってしまふときもある。Jさんは、そうした時に備えて、学習できるワークシートを入れたファイルを通常クラスの担任に渡している。担任には、過渡的な時期に何をやっているのかよくわからないときもあるがそれは問題ないこと、ただしあまりにストレスが溜まってしまふようなときには、このファイルにあるものをやらせてみるように伝えている。ワークシートは通常学級の学習内容をやさしくしたものもあるが、すべてには対応できないので、単語の学習やレベル別の読みのテキストを入れている。Jさんは生徒が自宅でも学べるよう動画ドリルも用意しているという。EAL教師としては、子どもが楽しんで学び成長する様子、新しい環境に慣れて幸せそうに暮らしているのを見るのがうれしいと語った。

以下は、JさんにカナダのEALの指導体制をどう思うかを聞いたインタビュー記録である。

[発話データ 13: Jさん 45:44-55:22 Sはインタビュアー兼通訳の佐野、一部通訳 turn 省略]

S	Please tell me like how do you evaluate the ESL program in Canada? But depending on the country, some countries choose to take out the second language students before putting into the mainstream. Some completely separate them in a sheltered kind of classroom before putting them into mainstream class.
---	--

J	<p>Yeah, I think the way we're doing it is good, actually.</p> <p>There was a time they would have a school for all the EAL students only. And it all from different countries, right?</p> <p>And now they just go to the school in their area and there's EAL specialists at that area and I think that's better and then.</p>
S	地域の学校に行って、EAL を授業に入れるほうがましじゃないかな。
J	<p>Because they we will have, we'll try to have an appropriate combination of small group instruction with someone like me and then when it's appropriate like a balanced amount I guess a balance between the small group instruction and the regular classroom.</p> <p>Of course, when they're like a 1 年生とか2 年生, どうせそのクラスルームの中で普通にやっていることが, it's exactly, you know what they need anyway, with the little ones cause it's they need in grade one grade 2. They're just practicing beginning language stuff anyway, at the beginning steps of reading and</p>
S	I think her question was like in some systems you take out the ESL students completely in a pull-out classes and then do not put them back to a regular classes even during the week.
J	Yeah. I think that's taking them out too much.
S	そうね. やっぱりちょっとテイクアウトが長すぎるのはよくないという. So, it's better to put them back to the regular class regular basis, right?
J	<p>Yeah, sometimes even if they don't understand what's going on. But if they're just sitting there and watching and trying to naturally take in the surroundings, then they're learning. It's just you have to be careful when they start to tune up with they you start to lose their they're not joining the class anymore.</p> <p>It's too much.</p>
S	バランスをとるのが難しいかもしれないけど.
J	<p>そうそう. そのバランスは子どものレベルだけじゃない, 子どもの性格とかもある. We just do our best to have a good balance between-in the class, during the classroom stuff and in the class doing other stuff like maybe simpler, the same thing but simpler or doing like other activities. And then of course sometimes also pulled out with a specialist like me.</p>
S	Is there any such... like a push-in kind of support as well into the regular class?
J	<p>Yeah, there are. I, you know, maybe it's good, but for me I feel like that should be more of the job of the teachers, assistants. I feel like I have my background. I'm there for reasons: they're going to get the most benefit from me and my background if I can teach them with the stuff. I want to exactly what I want to do, I can do, I can teach them that exactly what is their level. I can choose the themes that I want to do with them and not trying to help them do something that is three grade or four grade levels above them.</p> <p>I mean, not that job should be, I think, more for the assistant teachers.</p>
Y	普通のクラスの先生と EAL の先生はどのように連絡を取ったり連携したりしますか?
	<p>OK, I send them my results of any assessments that I do. (オンラインのリーディング・アセスメントツールを示しながら) It's a reading assessment and it tells their level, so I do that assessment a couple times every year or maybe three times and I send the results of that to the classroom teacher. Basically, I meet with the teachers formally, maybe two or three times a year, and we discuss their level according to the Common Framework for Reference levels of our system and we discuss where they are and what the next stages will be.</p> <p>Then we are just often meeting. We in Canada, 教務室ね, our teachers' room is usually... there's usually like 3 in one school, so I'll visit one of the teachers' rooms. That's maybe the grade 6/7/8 teachers' room and go to another. We're just often chatting and anytime like unplanned discussions. (通常クラスの先生</p>

が) 最近このテーマやってるけど、チャドの授業の時、そのテーマで何かありますか? And I usually have something around anything that I can do with the kids, but if I don't, then that's... I think that's fine too. It has to be, the most important thing is that what we're doing is at their level. I can't find the theme, but I can find maybe the theme that they're doing, they're doing a unit on earthquakes or whatever, and I can't find that the kid's level, but I can find one much higher, well, I'm not going to do it, I would rather do their level of and some other thing, and that's fine.

以上のインタビューからは、カナダでは、通常クラスから取り出しすぎるのは望ましくなく、その子の状態を注意深く見て、取り出しと通常クラスでのバランスを取ることが大切だと考えられている。取り出しは、専門性のある EAL 教員が行い、通常クラスではアシスタントがサポートする。EAL 教員は、年 2、3 回はアセスメントを実施し、その結果を通常クラスの教員に通知して、フォーマルな会議で生徒の現状とこれからの目標を話し合う。それ以外にも、EAL 教員が日常的に教員室を尋ね、インフォーマルな情報交換や協議を行っている。そうした機会をとおして通常クラスで扱う内容に配慮することもあるが、EAL 教員にとって最も重要なのは、専門的な判断から生徒の言語のレベルに合わせた内容を教えることだと、Jさんは語っていた。

カナダの包摂的な指導体制の前提にある移民政策と言語に関する規範意識。 カナダはよく知られているように、移民国家として、ポイント制を取りながらも積極的に移民を受け入れてきた。多文化・多言語主義を取り、継承語教育も盛んなマルチリンガルの言語環境を維持しており（カミンズ、ダネシ 2020 およびカミンズ、中島 2021 など）、モノリンガル規範は極めて弱いといえる。このことは、今回の調査でも随所で確認された。マジョリティ言語保障のための支援は、従来の ESL (English as a second language) ではなく EAL (English as an additional language) と呼ばれるようになっていた。子どもにとって英語は、第二言語ではなく、第三、第四言語である可能性もある。つまりすでに、子どもは文化的言語的に多様な存在としてとらえられているといえる。佐野・吉田 (2024) のファミリーインタビューでは、学校に通う 11 人の子どものうち 4 人がフレンチ・イマージョンで学び、それは家族による自由な選択の問題としてとらえられていた。また、継承語もアイデンティティと家族とのつながりを支えるヘリテージとして肯定的にとらえられていた。

こうした背景が、子どもたちへのマジョリティ言語保障の場面にも反映されているといえるだろう。子どもたちを隔離して教えるのではなく通常クラスに包摂しつつ、言語教育の専門家による EAL サポートを提供し、子どもたち一人一人に合わせた支援が行われていたといえる。

ドイツのマジョリティ言語の指導体制。 次に、ドイツによるマジョリティ言語保障についてみていきたい。インタビューから把握された指導体制は次のようなものである。

前提となるドイツの学校制度は早期のトラッキングに特徴があり、早い州では 1~4 年の小学校を終えると 5 年生からはギムナジウム、基幹学校、実科学学校の 3 種類の学校に分かれていく。移民の子どもは、アルファベットが読めない場合はアルファベットが読めるようになるまで別の機関で学び、アルファベットが読める場合は、小学校では学区の学校、それ以降の学校段階であれば上記のいずれかの種類の学校に割り振られて、そこに設置されたドイツ語学習に特化した国際準備コース¹⁾に入る。国際準備コースは 1 年で、前半の半年 (第一段階) は学校生活になじむためのドイツ語を修得することが目標とされ、会話を中心に読み書きも学んでいく。机の前に座って学習するという経験が不足している子どももいるため、基礎的な学習方法などを身につけることもカリキュラムに含まれている。後半の半年 (第二段階) は、自分の学年の通常クラスの授業に参加できるよう教科学習に必要な会話能力、読み書きの能力を身につけるとされ、国際準備コースが終わった段階で、小学校で CFER の A2+レベル、それ以上の学校段階では CFER の B1 - レベルが目標とされている。2 年目は移行期として位置付けられ (第三段階)、通常クラスに移行した後 1 年間は、引き続き個別の支援クラスも提供される。

ドイツ全体に共通するシステムは上記のように全国でほぼ同じように構築されているが、実際に子どもたちはどのような状況で学んでいるのかを、インタビューデータから確認したい。

[発話データ 2 : K さん 2024 年 9 月 26 日 11:24 - 21:01 Y はインタビューアの吉田]

K	これはうちの子ども（が通っていた学校の）の話なんですけど、1年準備コースを終えて、時々通常クラスに難民の子たちとかが来るんですって。でも、全然クラスになじめなくて。理解できているは思えないというか、教科学習の授業も、で、けっこう、週に何回かしか、1日、2日くらいしか通常クラスに移行できず、その他の時間は支援クラスみたいなクラスでやっているか、（学校に）来なくなっていくか、みたいな感じになってるケースが多いような気がしますね。
Y	なるほど。
K	そこら辺の実態はわたしもちょっと、そこで実際教えていらっしゃる先生に聞いてみたいと思いつつ、なかなか聞けないですけど…。見学に行ったときに聞いてはみるんですけど、その先生たちは、なんというか、あまりネガティブなことや問題点みたいなのは…。実際、問題ないのかもしれないんですけど、関係性が築けないままそういうこと聞いて、外から来た人にそういうネガティブなこと聞かれても…。やっぱり実態把握って難しいなと思っていました。
Y	息子さんのクラスに移民の子が通ってくるっていうのは、第三段階（2年目）のことだったんですね。
K	と思います。その前（1年目）は、本当に、「取り出し」っていうか、決まったクラスのメンバーで別のコースとして毎日勉強しているという感じですね。
Y	学習内容としては、（準備コースの）後半の半年は教科学習ともつなげた内容にはなっている？
K	そうですね。教材とかも、生物の教材を使ったり。かなりわかりやすく書き直したものだけけど、（生物を）テーマとしては扱って、用語とかはドイツ語でちゃんと習えるような感じで対応しているようなことが（Kさんが整理した資料に）書かれていますね。（中略）準備コースの名前は州によって違ったりしますが、半年、半年、1年といった期間は、州によってあまり変わらないですね。最後のこの1年（第三段階）の支援の度合いは、州によっても違うかもしれませんね。
Y	どの程度取り出しにするかなどが違うっていうこと？
K	そうですね。
Y	あまりクラスになじめなくて、同じクラスの子どもたちと関係も築けずに過ごしてしまうというのは…？
K	そうなんです。本当にどうにかしないといけないんだよなって思うんです。本当に学校のインテグレーションっていうか、うまくいってないと思うんです。それはすごくテーマにはなっていて。学校の課題として。中等教育ではインテグレーションではなくて、インクルージョンっていうことばで、難民の子たちだけでなく学習障害がある子たちとかすごく増えているっていうのもあると思うし、いろいろな子どもたちをどうやって一緒に学んでいけるのかっていうのは大きなテーマなので。そこに、難民の子どもたちの問題も入ってくるんですけど。佐野さんとかがやってらっしゃる東京外大の小島さんとのプロジェクトがあるじゃないですか、子どもが持つすべてのことばの力に光を当ててみたい…
Y	トランスランゲージング・レンズをもって…みたいな。
K	はい。研究者のレベルで現場と連動してやろうとするような動きが（日本にはある）。現場の先生に聞いたりもするんですけど、（ドイツでは）そういう動きがなくて。問題であるというところが（あるのだけれど）、どこまで解決しようとしているのかっていうのが、すごく疑問

	で. うまくいっているとはまったく言えないですね.
Y	そうなんです.
K	来れないんですよ, 本当, 学校に.
Y	来れない?
K	来れない. 来れなくなってしまう, それはいろいろ家庭環境とかもあるとは思いますが, やっぱりなじめないですね, 本当に. で, マジョリティの子どもたちも, ぽつんぽつんと, ひとりふたり (マイノリティの子が) 入ってきて, 「あ, 来た, どうしよう…」みたいな感じで. そりゃ, そうですよ. なかなか難しい. で, ドイツ語で話そうとしても, なんかうまくコミュニケーションできないし. 英語もちょっとままならないしっていうふうな感じで. すごくなんか. もう本当, 泣けてくるっていうか. ギムナジウムまで最後まで残るっていうのは大変なことだと思うんですね. 途中から入ってきて.
Y	最後まで残るっていうのは?
K	ギムナジウムは高校の修了試験があるんですね, 最後に. アビトゥーアっていうんですけど. それがかなりのレベルで. それに合格しないと, 高校卒業資格はもらえなくて. 逆にそれを合格できたら, 大学に行って. (中略) そこが取れるっていう人は, 本当にもものすごく少ないですよ.

[発話データ 3 : K さん 2024 年 9 月 26 日 33 : 22 - 35 : 55, 39 : 22 - 42 : 28]

K	一度, マジョリティの子どものクラスを見学させてもらったときに, ゲストっていう形で, これも「ゲスト」なんですけど, 移民と難民の子どもたちを呼んでクラスに来てもらって, みんなでディスカッション, 討論をするっていう授業 (が行われていて). 政治の科目で. で, テーマが, 「国際準備クラスがマジョリティのクラスと別々になっているけど, これっていいのかわかっていうテーマで. 「最初っから一緒に学ぶっていう形はできないのかわかっていうのがテーマで. マジョリティの子たちが意見を, 「一緒にいい」「いやバラバラがいい」って二つに分かれて, いろいろ根拠とともに自分の意見を表明して, 最後にクラスの総意を出す, というような授業だったんですけど.
Y	準備コースの子たちも来ているっていう?
K	そうなんです. 見学した私たちみんな, 「え, この子たち見学して, ぜんぜん見てるだけなんだ. 難民の子どもたちが3人来たんですが, 全然ディスカッションに加わらなくて. じいって聞いてて… 「えー, 何で. 一緒にやればいいのにね」って私たち言ってたんですけど. でも, クラスの総意としては, 「一緒にやったほうが絶対いい」っていうことになって. 自分たちがドイツ語を教えられることあるんじゃないのって. 一緒に生活しながら, 一緒に学んでいけること必ずあるし, 僕たちでやればいいじゃない」っていう総意になったのは感動的だったんですね. 最終的に見学していた3人に, 「どうだった?」って, 「意見を聞いてどう思う?」って聞いて, 一人ずつ, 一言ずつコメントしてもらって. で, 終わり, だったんですけどね. 「一緒にしたらいい」っていうのに, 全然一緒に議論しないんだっていうのが, ちょっと… 残念です.
Y	どんなこと言ってたんですか? その3人は.
K	3人とも, その意見に自分は賛成だと言っていて. それぞれ何を言っていたか, ちょっと記憶に残ってないんですけど. 賛成だっていうだけではだめで, どうしてそう思うんですかって必ず聞かれて, それを言ってましたけど. やっぱり「友達ができないから」って言っている子いましたね. 準備クラスの友達はいても, 通常クラスの子たちとは知り合えないし, そのことは言っていましたね. 一緒に学べたらいいと思うとか, 簡単なことですけど. 言っていましたね.
Y	1年間は同じ建物にいたとしても, 通常クラスのドイツ語を母語とする子どもたちとはほぼ関

	係なく生活するっていう1年間があるんですね。
K	そうですね。はい。はい。
Y	そうすると、ドイツ語を話すことによってコミュニケーションする喜びもあまりない状態ですよ？
K	そうなんですよ。だから、よく聞くのは、モチベーションがもう、もたない。最初は本当にドイツ語だけなので、「自分が馬鹿になってしまった気がする」という子たちもいて。本当に何にもできない子みたいに感じてしまう。ドイツ語の単語を覚えて、とか、アルファベットを必死で覚えて、とか。急に自分が、今までの自分がリセットされちゃって。かつてそういえば、国でも小学校1年生でこんなことやってたな、みたいなことを、中学生の子がいきなりやらされて、そればかりっていうので、モチベーションが持たないし、自尊心も傷つけられているような形になってしまったりして。ていうのを聞きましたね、先生からも。
Y	その学校の先生たちもそう感じている？
K	そうですね。それは先生たちのインタビューを聞いた、記事を読んだのかな？ 先生たち、そんなことを言っていましたね。

[発話データ：Kさん 47：27-49：24]

K	どのクラスも共通してこれは大変と思ったのは、このポイントで、「年齢層を超えたクラス編成」ということと、言語的にもいろいろで、なおかつドイツ語のレベルもいろいろ。そんないくつも（クラスを）作れないので。なんせ教員不足がすごいので。こんな準備コースまで先生をあてがうっていう余裕は正直ないっていう状況で。みんな一緒にやっってるっていうところがあるので、結局、性格的にも積極的でドイツ語がどんどん上手になる子とかが楽しそうに発言しているのはいいんですけど、一言も発言せずにじいっとしている子も複数いたりとか。なかなかちょっと、クラスの運営も難しそうだなって思いました。
Y	見学されたところでは何人くらい一緒に学んでいたんですか？
K	いろいろですけど、15人以上はいますね。多いところで20人くらいいましたし、そんな、数人とかじゃないです。
Y	年齢も…。
K	州や学校によっても違うと思いますが、小学校だと1~4年生まで（一緒）ということもあつたりします。

以上のデータから明らかなのは、ドイツでは1年間はマジョリティが学ぶ通常クラスとは全く別に分離してドイツ語教育が行われ、状況によっては年齢の異なる子どもたちが一緒に学ばざるを得ない状態があるということ、結果として、年齢相応の学びが保障されず、マジョリティとの交流がないために子どもが学ぶモチベーションを保つのが難しく、ドロップアウトも少なくないという深刻な実態である。

分離的な指導体制の前提にある移民政策と言語に関する規範意識。 こうした指導形態の背景には、ドイツの移民政策と言語に関する規範があると考えられる。「移民」を正面から認めない日本と異なり、ドイツでは、2000年前後から「移民国家」への政策転換が行われてきた。2000年には血統主義から出生地主義に国籍法が改められ、2005年にはいわゆる新移民法が施行されて、連邦政府移民難民局が設置され、受け入れた在住外国人に一定のドイツ語能力を求めるようになった。このことを松岡（2018）は、「ドイツ語ができることが正式な社会のメンバーになる条件であるという立場の証明であり、同化的な社会統合施策であるとも言える」と述べている（p.166）。この点については、インタビューにおいてKさんも、ドイツは「やっぱりドイツ語が強い」社会であると語っていた。ドイツ語能力が十分でない移民に対しては、統合コースといわれる600時間（時間数はのちに変更）のドイツ語学習とドイツ事情学習が義務付けられる。修了テストもあり CEFR

の B1 レベルに達することが期待されている。このコースは無償で提供されており、ドイツはモノリンガル規範の強い社会を維持しつつ、コストをかけて移民にドイツ語を学ばせることによって、社会的な統合を実現しようとしているといえる。

「ドイツ語ができない人は社会のメインストリームに入ることができない」というドイツの姿勢は、移行期も含めた 1～2 年間、分離された場でのドイツ語学習をクリアできなければ、通常クラスに受け入れられないという、子どものドイツ語教育の指導体制にも反映されているといえるだろう。だが、前述のとおりこの指導体制は子どもに大きな困難をもたらしている。

OECD (2017) は、加盟国を対象とした調査を踏まえて、次のように提言している。「受け入れ国に到着後できるだけ早く言語と学習内容を結びつけた教育を提供することは、移民の子どもを教育システムに統合するうえで最も効果的であることが示されている。一方で言語支援は重要であるが、しかしそれは付加的に実施されるべきであり、決して通常の授業にとって代わって実施されるべきではない」(p.27)。

なお、日本との比較で注目されるのは、ドイツでは、国籍にかかわらず子どもの教育が義務化されている点である。そのことを踏まえて、「ドイツの教師養成課程では、第二言語としてのドイツ語教育の知識を学ぶことがカリキュラム化されている」(松岡, 2018)。また、ドイツ語を学ぶ機会の保障と併せて、子どもの出自語を尊重する政策がとられており、学校単位ではないが、州政府から出自語教室が提供されていることも付記しておきたい。

カナダ・ドイツ・日本の指導体制の比較とその背景要因。以上の考察を踏まえ、カナダ・ドイツ・日本について、移民政策、モノリンガル規範、政府による指導体制の整備の度合い、子どもへの指導体制、指導者の専門性の観点から比較する表 1 を作成した。

表 1 カナダ・ドイツ・日本の政策と子どもへの指導体制の特徴

	移民政策	モノリンガル規範	政府による指導体制の整備の度合い	指導体制(通常クラスとの関係)	言語教育担当者の専門性
カナダ	明確	きわめて弱い	高い	包摂的	高い
ドイツ	明確	強い	高い	分離的	ある程度高い
日本	不明確	強い	低い	統合的	低い

日本は、文化的言語的に多様な子どもを「日本語指導が必要な」存在としてとらえる、モノリンガル規範の強い国である。しかし、モノリンガル規範の強いドイツが分離的な指導体制を取るのに対し、日本は制度的な拘束力は弱いものの、分離という方向には向かわなかった。ここには移民政策についての姿勢の違いがあると考えられる。日本は長く外国人労働力を利用しつつも、やがて母国に帰る存在としてとらえ、マジョリティ言語保障について正面から考えてこなかった。日本語を母語としない子どもが日本で成長することに対しても、弥縫的な対応にとどまってきた。結果的に、コストを要する分離的な学習システムが取り入れられることはなく、あくまで通常クラスへの統合をベースに付加的な言語教育が行われてきたのである。その指導形態は、一見カナダに似ている。だが、包摂的といえる指導体制を取るカナダとの違いは、言語教育担当者の専門性の有無に特徴的に表れている。カナダでは専門性の高い職務を担う EAL 教師がくまなく配置されているのに対し、日本では、加配教員にも支援員にも資格や経験が問われない状況が続いている。

おわりに

3 か国の比較の中から改めて見えてきたのは、子どもの言語習得においては、発達段階を意識して年齢相応の学習内容を保障することや、学びのモチベーションにもつながるマジョリティ生徒との交流などが重要な意味をもつということである。この点で、カナダのような通常クラスで学びつつ、専門的な支援を受ける指導体制が望ましいといえる。文化的言語的に多様な子どもと

マジョリティの子どもが「共に学ぶ」状況が生まれやすい散在地域の地理的条件からも、そうした指導体制は散在地域に適合しているといえるだろう。

文化的言語的に多様な子どもの教育保障に関して、日本の学校、特に散在地域の学校が置かれている状況は厳しい。だが、現状から出発せざるを得ないと考えたとき、移民政策の不明確さゆえに結果的に分離的な指導体制がつくられなかったことは、不幸中の幸いともいえる。今後重要なのは、子どもたちの学びを支えることばの力を伸ばしていくこと、通常クラスへの同化ではなく多様性を尊重する包摂的な支援の在り方を広げていくことである。そのためには、教員・支援員を問わず、専門性の高い指導ができる人材の養成と配置が、鍵となる。いずれにしても急速な少子高齢化を前に、日本は移民との共生に正面から取り組む時期に来ている。共に生きるために必要な制度を作り、そこにコストをかけることを期待したい。

謝辞

本研究は 科研費 20K02579 及び 20K00731 の助成を受けたものです。

本研究の実施に当たっては、独立行政法人国際交流基金 関西国際センター 所長 真嶋潤子氏、同基金日本語国際センター 根津誠氏、同基金トロント日本文化センター所長 山本訓子氏に多大なご協力をいただきました。ここに記して感謝を申し上げます。また、匿名性の担保のためお名前を記載することはできませんが、インタビューにご協力下さった皆様、とりわけ本研究の中核となる情報を語ってくださったJ氏とK氏に心からの感謝を申し上げます。

注

- 1) 国際準備コースはバーテン=ヴェルテンブルク州での名称。名称は州によって異なるが、第一段階、第二段階、第三段階の期間・内容・目標は全国ではほぼ共通している。

引用文献

- 市瀬智紀 (2022) 「外国人児童生徒の散在地域における支援ネットワークの達成状況に関する一考察」 宮城教育大学紀要 第 56 巻, pp. 253-261
- OECD (2017) 『移民の子どもと学校—統合を支える教育政策』 明石書店
- 大坪美奈子 (2023) 「外国人散在地域における外国人児童生徒を取り巻く環境の改善に向けて：日本語支援員の視点から」 別府大学日本語教育研究. No. 13, pp. 15- 33
- 佐野愛子, 吉田美穂 (2024) 「継承日本語話者散在地域に住む家庭のファミリー・ランゲージ・ポリシー」, 2024 年度多層言語環境研究シンポジウム プロシーディングス
- 松岡洋子 (2018) 「ドイツの移民の社会統合—ドイツ語教育への期待と現実」 『アジア・欧州の移民をめぐる言語政策—言葉ができればすべては解決するか?』, ココ出版, pp. 164-175
- 村元治 (2023) 「インクルーシブ教育の理念に基づく外国につながる児童生徒への教育支援」 弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報第 5 号, pp. 25-35
- 吉田美穂 (2024) 「地方国立大学をハブとした散在地域における外国につながる子ども支援ネットワークの形成—青森モデルが提起するもの—」, 弘前大学教育学部紀要 132 号
- 吉田美穂 (2010) 「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える (その 1)」 中央大学『教育学論集』 52, pp. 143-179
- カミンズ, ダネシ (2020) 『新装版 カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして』, 明石書店
- カミンズ, 中島 (2021) 『言語マイノリティを支える教育【新装版】』 明石書店