

# ドイツの公立学校における出自言語授業： Nordrhein-Westfalen 州の事例

佐々木 優 香

## はじめに

本稿では、ドイツの公立学校における出自言語授業の導入と発展経緯、およびその存続をめぐる議論に着目する。ドイツ連邦統計局によると 2021 年の移住背景をもつ人々<sup>1)</sup>の総数は 2,260 万人を上回った<sup>2)</sup>。この数はドイツ国民の約 27% にあたる。なかでも、15 歳以下の移住背景をもつ子どもの割合が高く、その数は移住背景をもつ人々全体の約 20% を占める<sup>3)</sup>。こうした状況に鑑みると、家庭内で話される親の言語と、現地語であるドイツ語という、二言語ないしは多言語環境で育つ子どもが少なくないと考えられる。

出自言語学習をめぐっては、学問分野によって異なる見解が示されている。例えば、言語教育学の分野では、第一言語能力を十分に習得することが、さらなる言語の習得を促すという「相互依存仮説」(Cummins, 1979) に基づき、出自言語授業が推進されている。一方で社会科学分野では、社会統合の実現に向けて、ドイツ語習得を優先させるべきという主張が散見される。例として、

- 
- 1) ドイツでは 2000 年代初頭まで国籍を基準とした統計調査しか実施されていなかったが、2005 年に「Menschen mit Migrationshintergrund」という新たな指標が導入された。日本語では「移民の背景をもつ人々」と表現されることが多いが、本稿では Migrationshintergrund に対し「移住背景」という訳語をあてている。
  - 2) Statistisches Bundesamt, 2023. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2021*, p. 65 を参照。
  - 3) 同上, p. 68 を参照。

Diether Hopf (2005)、Hartmut Esser (2006)、Friedrich Heckmann (2015) は、母語の習得が学力向上に寄与するという仮説に対して、実証的研究が不足している点を批判的に捉えている。また、労働移民の限定的な教育資本を論拠として、かれらの二言語習得はハードルが高いことを指摘した上で、移住背景をもつ子どもは、ドイツ語習得を最優先すべきであると主張している。

移住背景をもつ人々の社会的統合という文脈では、確かにドイツ語の習得が第一条件とされるが、他方で、かれらの母語ないし出自言語<sup>4)</sup>はいかに位置づけられ、促進されているのだろうか。出自言語授業は、移住背景をもつ子どもの言語支援という文脈に留まらず、バイリンガル教育や外国語教育という複数の枠組みが交差するテーマであるがゆえに、その様相が複雑化している。したがって、多様な視点から出自言語授業の発展経緯を整理する必要があるだろう。

ドイツの出自言語授業をめぐるっては次のような先行研究がある。まず、各州文部大臣会議や EU の言語政策的な動向を踏まえ、母語授業や出自言語授業の理念を中心に扱う研究には、中山あおい (1999)、伊藤亜希子 (2002)、平高史也 (2009)、高橋秀彰 (2017) などがあげられる。これらの先行研究では、1960年代から70年代にかけて確立していった母語授業が、いかにその根拠を変えながら、今日の出自言語授業へと変化してきたかという、教育理念や制度的な変遷が論じられている。州レベルでの出自言語の授業実践に着目する研究には、梁井久江 (2004)、立花有希 (2009)、佐々木優香 (2019) があげられる。トルコ語の事例を扱った梁井 (2004) の調査結果からは、母語教育に関する州の教育目標と、実際に授業を担当する母語教員の教育理念や教育方法に齟齬が生じている点が課題として報告されている。こうした課題に対して、立花 (2009) では、二言語教育という観点から母語教員とドイツ人教員とが協力す

---

4) 移民家庭で使用される親の母語を指す際、「継承語」や「家族語」など多様な表現がある。移住背景をもつ子どもが親の母語をいかに位置づけるかは、移住経験の有無や移住した年齢、言語環境に大きく依拠するため、表現を統一することは難しい。ドイツでは、移住背景をもつ人々の定住化に伴い「母語」と「出自言語」とが区別して使用されるようになった。したがって、本稿においても社会的背景を考慮し、これらの用語を使い分けている。

ることによって、母語授業を通常授業に連携させる一貫した言語教育のあり方が示されている。ロシア語を対象とした佐々木（2019）では、ロシア語教師とロシア語授業に参加する生徒へのインタビュー調査を通じた当事者の視点から、ロシア語学習の意義づけが考察されている。このほか、母語授業を担当する教員に焦点を当て、1960年代から70年代にかけての母語教育の黎明期における、トルコ語教員の置かれた立場や授業実践について明らかにした研究には、Ernestine Subklew（2001）や Serhat Karhan（2016）などがある。

上記の先行研究からは、主に1960年代から2000年代を対象とする経年的な出自言語授業の展開を理解することができる。しかし、近年の出自言語授業の実態を調査した研究の蓄積は十分とは言えず、子どもたちの言語環境や言語能力が多様化する昨今、出自言語授業がいかに実践されているのかについては未だ不明な点が多い。そこで、本研究では、移住背景をもつ人々の割合が高く、言語教育において多様な取り組みを行っている Nordrhein-Westfalen 州（以下では NRW 州と記す）を事例として、法的根拠や教育理念をもとに、出自言語授業がいかに公教育へ組み込まれているのかを整理する。その上で、地域ごとの提供言語の違いや教員の働き方などのミクロな視点から、その実態と実践上の課題を明らかにすることを目的とする。

以下では、第1章において、戦後のドイツ連邦共和国（旧西ドイツ）における外国人労働者受入れと定住化の流れを概観した上で、移民の子どもをめぐる教育現場での対応について記す。第2章では、NRW州に着目し、1970年代以降に発展した母語補完授業とその後の出自言語授業への展開と、出自言語授業をめぐる議論について論じる。第3章では、NRW州における出自言語授業の実態について、地域ごとの実践例や新たな動向をまとめ、課題と展望について考察をくわえる<sup>5)</sup>。

---

5) 本稿は、博士論文「移民の社会統合に関する研究：移民第二世代の母語・継承語教育をめぐる日本とドイツの事例を中心に」の第3章第2節を大幅に加筆修正したものである。

## 1. 移民の子どもの増加と教育現場での対応

### 1.1 戦後ドイツにおける外国人労働者受入れの諸相

戦後の経済成長に伴い、労働力不足が深刻化していた西ドイツでは、1950年代中ごろから1960年代半ばにかけて近隣諸国と労働力募集協定を締結した。いわゆるガストアルバイター政策の下、1955年のイタリアとの協定を皮切りに、1960年代にはスペイン、ギリシャ、トルコ、モロッコ、ポルトガル、チュニジア、ユーゴスラヴィアとのあいだで次々に労働協定が締結された（矢野、2010：27-29）。今日、ドイツで最も大きな移住者集団を形成するトルコ系の人々は、このガストアルバイター政策に端を發していると言える。

1973年のオイルショックによる不況の時期には、ドイツ社会でも多くの失業者が生まれた。これにより、外国人労働者の数には一定の減少が見られ、1973年の260万人から1980年には210万人にまで縮小したとの報告がある（近藤、2002：61）。しかしながら、トルコ人にいたっては祖国から家族を呼び寄せ、ドイツでの定住の道を選択する者が多くいた。その理由には、一度帰国してしまうとドイツへの再入国やドイツでの就労が困難となり、帰国しても働き口が見つからないという状況があげられた<sup>6)</sup>。とりわけトルコ人を中心として、徐々に外国人コミュニティがその規模を拡大していった。異なる言語や文化をもつ人々が、ドイツに居住しながらもドイツ人と交わりをもたない「並行社会」の出現は、ドイツ人と移民の社会的摩擦を一層強めることとなった（石川、2012：60-65）。また、ドイツの教育現場では、ドイツ語能力が不十分な移民の子どもをいかに受入れ、どのような教育的支援を講じていくべきかが喫緊の課題とされた。

1990年代は東西ドイツが統一し、国外からの人の移動のみならず、国内で

---

6) ドイツでは1965年に家族の呼び寄せに関する規則が定められ、外国人に対しても人道的な配慮の下、滞在期間や安定した収入など所定の条件を満たせば家族の呼び寄せが容認された。近藤、2002:61-62頁を参照。

の人の行き来が活発化した。くわえて、これまでの外国人に関する議論では、経済移民とその家族が中心をなしていたが、この頃から新たに庇護権請求者や戦争避難民のほか、旧ソ連や東欧からのドイツ系帰還移民であるアウスジードラーの存在が顕著となった。このほか、EU 諸国からの人の移動も無視することはできない。このように、多様な移住背景をもつ人々のドイツでの定住化や、ドイツで生まれ育つ移民の子どもの増加をうけて、2000 年代にドイツ政府は移民受入国 (Einwanderungsland) として舵を切ることとなった。

その代表的な転換点には、2000 年の国籍法の一部改正や 2005 年の移住法の施行があげられる。こうしてドイツは自他共に認める移民受入国へと政治的転換を果たしてきたわけだが、既述の通り教育現場ではそれ以前から、眼前の外国人児童生徒への対応策が試行錯誤されてきた。とりわけ、言語支援においては、移住者のドイツでの居住状況や政府による移民の受入れ方針に左右されながら、今日まで発展を遂げてきたと言える。

## 1.2 教育現場における「二重の課題」

国際機関の協定や勧告を受けて、西ドイツの常設文部大臣会議 (Kultusministerkonferenz：以下では KMK と記す) は、1964 年に初めて「外国人の子どものための授業に関する協定 (Unterricht für Kinder von Ausländern)」を締結した<sup>7)</sup>。ここでは、外国人児童生徒も原則として、ドイツ人児童生徒と同様の教育機会が与えられることや、通常授業に加えて母語教育が受けられることが示されている (梁井, 2004: 56)。換言すれば、外国人の子どもへの就学義務の適用と、母語教育の促進という 2 つの基本理念が同時に示されたのである。こうした動向からは、一方では外国人児童生徒のドイツ社会への統合が想定され、他方では帰国後の出身国社会への再統合を想定した言語的・文化的アイデンティティ保持への貢献という、教育現場での「二重の課題」が指摘された (天野, 1997:

---

7) KMK ウェブサイト „Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948–1998“ を参照。(https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html, 最終閲覧日: 2024 年 9 月 20 日)

46)。

1971年、KMKによる「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、外国人児童生徒は母語授業にも参加することが推奨された。この時期、母語授業が州の権限で管轄を決定できるようになった。1976年には改訂版が公表され、準備学級に同じ母語をもつ生徒が一定数いる場合、授業内容は生徒の母語で、外国人教員によって媒介され得ることや、母語の授業を受けることなく通常学級や準備学級にいる児童生徒に対しても、母語の補完授業を受けられる可能性が示された。くわえて、教育成果への質的保障に関する配慮や、文化的アイデンティティにも言及されるようになった。このように、1970年代は移民の子どもをドイツの学校や社会に統合することが大きな課題である一方で、同時に帰国能力の保持としての母語教育も重視されていたのである。

1980年代に突入すると、従来の外国人教育 (Ausländerpädagogik) への批判的な見方が強まり、教育現場における移民の子どもへの対応を検討する視点から、ドイツ人の子どもを含めた視点へと転換がなされた。すなわち、ヨーロッパ統合やグローバリゼーションの進行という点から議論が出発し、外国人の子どもがもたらす文化的多様性を契機とした、ドイツ人の子どもの学びについても言及されるようになった (伊藤, 2017: 47)。こうした移民の子どもの教育における再認識とならんで、かれらの言語や文化、行動様式が保持され尊重されるべきという「異文化間教育 (Interkulturelle Erziehung)」の構想が生まれたとされる (Nieke, 2008: 17-18)。

他方で、ヨーロッパ共同体では1977年に、ようやく移民の子どもに対する教育的対応についての指針が出された<sup>8)</sup>。つまりドイツでは、ヨーロッパ共同体の指令に先駆けて移民の子どもの教育、ならびに移民の子どもの母語教育について対応が図られていたとの指摘もあり (高橋, 2017: 25)、ドイツ独自の社

---

8) Europäische Gemeinschaft, Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977, Über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. (77/486/EWG) を参照。

会的文脈の下で母語教育が施されてきたと解釈することができる。

## 2. NRW 州における出自言語授業への変容過程

### 2.1 母語補完授業 (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht)

連邦国家であるドイツでは州の文化高権により、学校に関する立法および行政の権限を各州が有している。したがって、教育制度も州ごとに若干の相違が見られ<sup>9)</sup>、母語授業もその例外ではない。こうした州ごとの教育実態のほか、移民の受入れ状況や州議会の相違点をも考慮に含めると、各州が異なる様相を呈していることは想像に難しくない。そこで本稿では、戦後に大量のガストアルバイターを受入れたルール工業地帯を抱え、かつ今日においても移住背景をもつ人々が多く居住する NRW 州に着目し、1つの事例として論じたい。

NRW 州の事例へと入る前に、まずは 1970 年代から 80 年代初頭にかけての、旧西ドイツ諸州における母語授業の実施状況を各州の省令に基づき確認する(表 1)。

母語授業の実施形態は大きく 2 つに区分することができる。一方は州が管轄し公立学校において実施される授業であり、もう一方は、移民の出身国領事館が管轄するものである。前者の場合、母語授業に関する監督責任は州にあり、母語教員は州によって雇用される。後者の場合、州の関与は基本的には教室の無償提供程度にとどまり、母語教員は各国の採用、ならびに雇用となる(立花, 2010 : 120)。表 1 において、州の管轄となっていない 6 つの州は、各出身国の領事館によって母語授業が提供されていたことになる。ほとんどの州では、母語授業が外国語科目として代替可能であり、さらに Hessen 州では母語授業が必修科目であったことは注目に値する。そのほか、週の授業時間数や開講最小人数は州ごとに相違が見られる。

以下では、NRW 州における母語授業の展開を確認する。1971 年の KMK

---

9) ドイツ全 16 州の間での大幅な相違がないよう、各州の常設文部大臣会議 (KMK) により大まかな制度や方針が共有され、調整が図られている。

表1 州ごとの母語授業の概要 (1970年代～1980年代)

州	授業時間 / 週	州の監督	必修科目	外国語科目への代替措置	開講最小人数
Baden-Württemberg (1982.12.14)	5-8	×	×	可	12
Bayern (1979.7.19)	5	○	×	可	12
Berlin (1977.12.13)	5-8	×	×	可	-
Bremen (1978.1.19)	5	×	×	可	-
Hamburg (1976.2.1)	4-6	×	×	可	-
Hessen (1978.3.20)	3-5	○	○	可	12
Niedersachsen (1981.11.20)	5	○	×	可	8
Nordrhein-Westfalen (1982.3.23)	5	○	×	可	15
Rheinland-Pfalz (1978.5.19)	5	○	×	可	8
Saarland (1977.10.10)	5	×	×	可	15
Schleswig-Holstein (1973.7.3)	5	×	×	不可	-

出典：Damanakis(1983) p.17、Karhan(2016) p.66 基づき筆者作成。

注：括弧内の日付は各州の省令公布日。(－)は情報なし。

決議を反映するように、NRW州でも1977年に「NRW州における外国人労働者の子どものための授業に関する要綱」が公表された。ここでは次の4つの課題が示された。1つ目に、ドイツ国内のエスニック集団内でのコミュニケーション能力を高めること。2つ目に、エスニックマイノリティの一員であることの困難を乗り越える手助けをすること。3つ目に、出身国の言語や文化との繋がりを可能にすること。4つ目に、ドイツの文化や社会と比較して、社会的・歴史的な違いをもつ国民性をより深く理解させることである。第一言語としての出身国言語の能力を保持することのほか、出身国との繋がりがやアイデン

ティティへの働きかけに重点が置かれていることが理解できよう。くわえて、ドイツ語での学習に困難を抱える児童生徒に対して、母語を用いた学習支援を施すことが目的の一つとして掲げられている<sup>10)</sup>。

1984年には「母語補完授業」に関する勧告が出された<sup>11)</sup>。これは、基礎学校のほか、前期中等教育段階における通常授業や準備学級に加えて提供される授業である。授業実践的な母語による援助が企図されており、提供言語はギリシャ語、イタリア語、ポルトガル語、セルボ・クロアチア語、スペイン語、トルコ語があげられている。当時の母語補完授業での対象言語は、労働力募集協定を結んでいた旧募集国の公用語に限定されていたことが読み取れる。これらの母語による支援は、共通のカリキュラムに基づき実施されることになった。具体的には、外国語学習の負担を軽減する目的で、これらの言語を第一外国語である英語の代替として受講することができた。しかし、大学入学資格であるアビトゥアにおいて、英語は必修科目であったため、英語の代わりにほかの言語を選択することは、事実上、高等教育への進学を断念することを意味していた (Gogolin/Reich, 2001 : 207)。

## 2.2 出自言語授業 (Herkunftssprachlicher Unterricht)

1980年代の中ごろまでは「母語補完授業」という名称が定着していたが、1990年代末以降は「母語による授業 (Unterricht in der Muttersprache)」という表現が使用されるようになった。すなわち、従来の目的であった母語の習得を目的とした「母語を教える授業」から、母語により通常の教科学習がなされる「母語による授業」という意味合いが強化されたと言える (立花, 2010 : 100)。

1994年10月7日には、KMK決議「外国語教育の基本構想に関する検討」が出され、この中では、ドイツ語を母語としない生徒に対する言語学習の機会

---

10) „Richtlinie für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen“ (NRWMSW, 1977). Serhat Karhan, 2014 : 76-77 を参照。

11) „Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Nordrhein-Westfalen. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ (NRWMSW, 1984). Serhat Karhan, 2014 : 73 を参照。

提供の必要性が指摘されたと同時に、ドイツ語を母語とする生徒をも包含した外国語科目の対象言語の拡充に触れられ、母語授業が多言語教育の一部として捉え直されていることがうかがえる（立花, 2010 : 115）。その2年後の1996年には、KMKによって「学校における異文化間教育」に関する勧告が決議された。これは、KMKが初めて異文化間教育を主題とする勧告を決議したとして注目に値する<sup>12)</sup>。

NRW州では、KMKによる1996年の勧告を受けて次のような動きが見られた。1997年のNRW州学校・継続教育省による公布では、「出自言語での授業」や「出自言語授業」という概念が用いられ、名称が変化したことが理解できる。こうした名称の変化は、移民の子どもが置かれた状況の変化や、母語を用いた授業における目的の変容が反映されていると言える。名称変更の背景には、幼少期に家族に伴って移住し、主にドイツの学校で教育を受ける、いわゆる1.5世の存在や、ドイツで出生する第2世代の増加が考慮されている<sup>13)</sup>。つまり、このような移住背景をもつ子どもにとっての第一言語（＝母語）はドイツ語であるという捉え方ができる。他方で、かれらにとって親の言語は、主に家庭内で使用される言語に留められる傾向にある。

1997年のNRW州議会案「移民の子どもに対する質の高い授業の保障および発展」の中では、出自言語授業がこれまでの母語補完授業のコンセプトを一部踏襲しつつも、授業目的が大きく変更されたことがうかがえる。具体的には、それまでの帰国を想定した母語能力の保持という理由に代わって、「外国人児童生徒のドイツ語支援」、「文化的アイデンティティの保護」、「NRW州における多言語化の促進」、「EU市場におけるNRW州の経済的貢献」が強調された<sup>14)</sup>。

さらに、同議会案において注目すべき変更点は、参加する言語の授業におい

---

12) 勧告の日本語訳は天野, 1997 : 417-428 頁を参照。

13) 6歳から12歳の間に移住し、移住先社会で教育を受ける子どもを1.5世、親の移住先で出生した者を2世とする考え方がある。Rumbaut, 2009 : 8を参照。

14) Landtag Nordrhein-Westfalen, 1997 „Qualifizierte Unterrichtsangebote für Migrantenkinder sichern und weiterentwickeln“ Drucksache 12/2552 : 2 頁を参照。

て、子どもの国籍に関わらず、希望に応じて提供言語の検討がなされるようになったことである<sup>15)</sup>。すなわち、ドイツに帰化した親から生まれた子どもに対しても、自身につながる言語という位置づけで出自言語授業が開かれるようになったのである。こうした配慮はのちに、クルド語などのマイノリティ言語を出自言語授業の選択肢として導入することにも寄与している。また、ロシア語授業を調査した佐々木（2019）では、旧ソ連のさまざまな地域に出自をもつアウスジードラーの第2世代が一堂に会し、その出自に関わりなく共にロシア語を学ぶ状況が明らかにされている（佐々木, 2019: 179）。

1970年代末から20年以上にわたり、前述の母語補完授業は教育現場における移民の子どもの対応において重要な位置を占めてきた。その後2000年代に入ると、NRW州では母語の位置づけに対して、言語的・文化的複数性という新たな意義が付与されるようになった（Karhan, 2016: 78-79）。新しい指導要綱では、出自言語授業の質的な改善が目指された。その一環として、出自言語授業の成績が、学校卒業資格に必要なほかの外国語科目の成績として参照される仕組みが整備された。また、出自言語授業は（1）多言語能力の促進、（2）異文化間対応能力の促進、（3）個人の学習能力の促進、（4）言語実践、という目的に基づき展開されている（Karhan, 2016: 78）。2006年には第2・第3必修外国語の代わりに母語での授業を位置づけることを可能とするカリキュラムが作成され、1984年から実施されてきた「母語補完授業」は廃止されることとなった<sup>16)</sup>。

こうした出自言語授業の根拠の変容について、高橋（2017）は、移民のドイツでの定住化を受け、ドイツ社会への統合に不可欠なドイツ語習得が優先事項となり、移住背景をもつ児童生徒のドイツ語学習を支える出自言語能力の機能、さらには欧州評議会の複言語主義という理念の下での言語の多様性の承認

---

15) 同上: 3頁を参照。

16) Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006 „Kernlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7-10“ RdErl. d. 4頁を参照。

表 2 出自言語授業の実施形態と授業数の州別データ

州	領事館による授業の言語数	州による授業の言語数
Baden-Württemberg	14	0
Bayern	11	0
Berlin	5	6
Brandenburg	0	10
Bremen	6	8
Hamburg	6	12
Hessen	11	8
Mecklenburg-Vorpommern	0	1
Niedersachsen	3	13
Nordrhein-Westfalen	-	28
Rheinland-Pfalz	0	18
Saarland	0	4
Sachsen	0	18
Sachsen-Anhalt	0	0
Schleswig-Holstein	4	1
Thüringen	0	0

出典：MEDIENDIENST INTEGRATION(2022) p. 21 に基づき筆者作成。

注：(-) は情報非公開。

へと、出自言語授業の目的が変化していったことを指摘している（高橋, 2017 : 35）。実際に、NRW 州では 2009 年発効の省令に、本国への帰還を前提として出自言語授業を行うことが明記されていたが、2016 年の省令では出自言語自体の価値を尊重する立場をとり、本国への帰還に関する記述は削除された（高橋, 2017 : 29）。

近年では、ドイツ全 16 州のうち、Sachsen-Anhalt 州と Thüringen 州をのぞく 14 の州で出自言語授業が提供されている。表 2 の通り、2022 年現在、出自言語授業を州の管轄で行っている州は、Rheinland-Pfalz 州、Saarland 州、Mecklenburg-Vorpommern 州、Brandenburg 州、Sachsen 州の 5 つの州であり、領事館の管轄としている州は、Baden-Württemberg 州と Bayern 州の 2 つ

の州であった。また、州と領事館による出自言語授業を並行している州は、Schleswig-Holstein 州、Hamburg 州、Niedersachsen 州、Bremen 州、Berlin 州、Nordrhein-Westfalen 州、Hessen 州の 7 つの州である<sup>17)</sup>。

出自言語授業を支える基本理念として、NRW 州統合評議会<sup>18)</sup>は、「生まれながらの複言語能力 (natürliche Mehrsprachigkeit)」という概念に基づき、移住背景をもつ子どもの出自言語授業を促進する活動を行っている。「生まれながらの複言語能力」とは、移住背景をもつ子どもたちは生まれながらにして複数の言語環境に置かれていることを出発点とし、子どもたちが日常的に家庭で触れる言語の力を促進することが、次の通り様々な面で利益をもたらすと考えられている<sup>19)</sup>。1 つ目に、教育現場はすでに多言語化しており、ドイツ語のみで育つモノリンガルな子どもにとっては、外国語科目である英語やフランス語よりも、クラスメイトの母語の方が学習しやすいとされる。2 つ目に、出自言語の促進はドイツ語習得を助ける働きをするとされる。3 つ目に、早期に複言語能力を促進することでメタ言語能力を涵養し、さらなる言語習得を手助けする。4 つ目に、出自言語能力の促進は良い進学先の可能性を開くとされる。5 つ目に、複言語能力は国際経済においても重要なスキルである。6 つ目に、出自言語の価値を評価することは、アイデンティティ保持のための中心的な要素とされる。7 つ目に、複言語能力の促進は、反人種主義における重要な要素であるとされる。なお、生まれながらの複言語能力の促進に関しては、法的に定

---

17) MEDIENDIENST INTEGRATION, „Herkunftssprachlicher Unterricht“, 2022.8. (<https://mediendienst-integration.de/integration/mehrsprachigkeit.html#c2293>, 最終閲覧日：2024 年 9 月 20 日)

18) 1996 年 NRW 州には、「ノルトライン・ヴェストファーレン州地方移民代表団地区研究チーム (Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen, LAGA NRW)」が設置され、母語授業の重要性が訴えられてきた。2010 年 6 月には団体の名称を州統合評議会 (Landesintegrationsrat) に改め、今日にわたり同州での移住背景をもつ人々の社会統合および言語支援に関する活動を行っている。(<https://landesintegrationsrat.nrw/>, 最終閲覧日：2024 年 9 月 20 日)

19) Landesintegrationsrat NRW, 2016 „Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen“, (<https://landesintegrationsrat.nrw/>, 最終閲覧日：2024 年 9 月 20 日)

められており、社会参加・統合促進法やNRW州の子ども教育法にも明記されている。

2012年2月にNRW州で制定された「社会参加・統合促進法 (Teilhabe- und Integrationsgesetz)」<sup>20)</sup>では、移住背景をもつ人々の統合に関して、ドイツ語の習得を第一条件としつつも、同時にかねらわなければならない複言語能力の重要性を指摘している。また、ドイツでの言語教育政策の展開を理解する上で、欧州の言語教育の動向を見逃すことはできない。欧州委員会が1995年に公表した白書では、母語プラス二言語の目標が示され、移住背景をもつドイツ語を母語としない子どもにおいては、ホスト社会言語であるドイツ語の習得に加えて、出自言語の保持と世界共通言語である英語の習得が推進された<sup>21)</sup>。

さらに2001年には欧州評議会により、「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: 以下CEFRと記す)」が刊行された。CEFRにおいて重要な概念となるのが、複言語・複文化主義である。とりわけ複言語主義は、社会の多言語な状況に焦点を当てた多言語主義とは区別され、個人が備えもつ複数の言語能力や言語との接触経験に着眼し、言語・文化的背景、学習実態、および異なる言語との関わり方を意識化させる考え方である (山川, 2010: 53-54)。この複言語主義の概念が、ドイツにおける出自言語授業の継続、および発展を後押ししていると考えられることができる。

以上で見てきたように、1980年代に確立していった母語補完授業では、移民家庭の帰国を見据え、子どもの出身国での再統合を視野に入れた、母語や母文化を教える授業がなされていた。しかし、ドイツでの定住を選択する移民家

---

20) 日本語の訳語に関しては伊藤 (2017) を参照した。この法律は、地域移民支援機関 RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) を中心とする、移民に対する教育支援のノウハウの蓄積をより積極的に活用することを目指したものである。この法令を受けて、RAA はほかの組織や多様な取り組みを包括する新たな地域統合センターへと発展した。伊藤, 2017: 217 頁を参照。

21) Landesintegrationsrat NRW, 2022 „Identität stärken – natürliche Zweisprachigkeit fördern!“ (<https://landesintegrationsrat.nrw>, 最終閲覧日: 2024年9月20日)

庭が増加傾向にあるなかで、母語補完授業における帰国準備という学習目的は次第に形骸化し、90年代半ばには出自言語授業として、子どもたちの複言語能力の促進を主眼においた言語授業へと変容を遂げていったのである。

### 2.3 出自言語授業をめぐる議論

1990年代末から2000年代には、移住背景をもつ人々の定住化傾向に伴い、母語補完授業における帰国準備という根拠と、その実態に齟齬が生じるようになった。これを受け、母語教育を廃止し、その資源をドイツ語教育に充てるべきだという議論が巻き起こった（立花, 2018: 111）。

OECDは2000年に学力到達度調査（Programme for International Student Assessment: PISA）を開始した。第1回目のPISA調査の結果において、ドイツがOECD加盟国の平均点を下回ったことを受け、移住背景をもつ子どものドイツ語能力の欠如が総合成績を低下させる要因になっているとの問題提起がなされた。教育大国との自負があったドイツにとって、この結果は社会に衝撃を与えたことから、PISAショックと呼ばれている。このPISAショックを受けて、ドイツ語教育の重要性が見直され、出自言語授業に充てる時間を、ドイツ語教育に振り向けるべきだとの議論が起こったのである（高橋, 2017: 29）。実際に、NRW州では2002年12月の州議会において、母語授業の教員を3分の1に削減する決定がなされた。しかしながら、上述の州統合評議会の前身であるLAGAにより、州議会の決定に反対する署名活動が行われ、短期間のあいだで約80,000人の署名が集められた（LAGA NRW, 2006: 63-64）。

移民の社会統合政策においても、2000年代はその転換期であった。ドイツがそれまでの政治的立場から一転し、自国を移民受入国として認め、移民の社会統合政策を講じていくこととなった。なかでも、2005年に移住法が施行され、各地に統合コースが設置されたことにより、移住背景をもつ人々に対してドイツ語習得の要請が高まった。新規の移住者にくわえ、すでにドイツに居住している移住背景をもつ者でもドイツ語能力が不十分な場合、統合コースへの参加が義務づけられたのである。また、この時期は連邦政府が社会民主党

(SPD) からキリスト教民主 / 社会同盟 (CDU/CSU) へと政権交代したことや、NRW 州でも同様に保守政党への政治的転換があったことも、出自言語授業の縮小傾向と無縁ではないことが指摘されている (平高, 2010 : 328)。

出自言語授業を必修科目としていた Hessen 州でさえ、1999 年の政権交代を機に、その方針が大きく転換した。8 年間政権を握ってきた社会民主党 (SPD) と 90 年連合 / 緑の党 (BÜNDIS90/DIE GRÜNEN) の連立政権が敗北し、キリスト教民主 (CDU) と自由民主党 (FDP) の連立政権へと交代した。同年 5 月に行われた「ヘッセンの学校における質保証に関する第一法規」に向けた緊急法案では、出自言語授業からの暫時撤退が示され、その後は移民の出身国領事館の管轄へと移管された (立花, 2010 : 166)。2001 年には、移住背景をもつ子どものドイツ語支援に重点が置かれ、就学前教育が強化された。財政的措置として、移住背景をもつ子どもの割合が高い保育施設には、年間約 1,000 万ユーロの追加措置が講じられた。さらに、2002 年にはドイツ語支援教育に出自言語授業の 2 倍の予算が割かれるようになったとされる (立花, 2010 : 170)。

このように、2000 年代は出自言語授業に縮小の動きが見られたが、実際には、多くの州で今日にわたり出自言語授業が継続されている。次章では、NRW 州における出自言語授業の実践と課題に触れ、出自言語授業の展開について検討する。

### 3. NRW 州における出自言語授業の現状

#### 3.1 制度的枠組み

NRW 州では出身国領事館による授業と公立学校での授業の両者が導入されている。また、同州における出自言語授業は、学校法第 2 条第 10 項と、社会参加・統合促進法第 10 条において、とりわけ強調されている。具体的に、学校法では「学校はドイツ語を母語としない児童生徒に対して、ドイツ語の習得を通じた統合を促進すべき」であること、その際「児童生徒の民族的、文化

的、言語的アイデンティティに配慮し、これらが促進される」ことが明記されている。続いて、社会参加・統合促進法では、「複言語能力をNRW州の文化的、科学的、経済的發展において、またこの法律の意味する教育への平等な参加と促進にとって、重要な潜在能力であることを認識する」との記述がある<sup>22)</sup>。

同州の出自言語授業では方言を含めると30以上の言語が提供されている。対象言語は、アルバニア語、アラビア語、アラム語、ボスニア語、ブルガリア語、中国語、ペルシア語（ファールシー / ダリ）、フランス語、ギリシャ語、イタリア語、日本語、韓国語、クロアチア語、クルド語（クルマンジー / ソラーニー）、マケドニア語、オランダ語、ポーランド語、ポルトガル語、ロマンス語、ルーマニア語、ロシア語、セルビア語、スペイン語、タイ語、トルコ語（ザザキ語）、ウクライナ語、ハンガリー語である<sup>23)</sup>。

2021/2022年度から、移住により編入学する生徒が対象となる語学力証明試験（Sprachfeststellungsprüfung）が導入され、これまでにアルバニア語、アラビア語、中国語、ギリシャ語、イタリア語、クロアチア語、ペルシア語、ポーランド語、ポルトガル語、ルーマニア語、ロシア語、セルビア語、スペイン語、チェコ語、トルコ語、ハンガリー語、ベトナム語などの23の異なる言語で5,897の試験が実施された<sup>24)</sup>。

NRW州の学校教育省による出自言語授業に関する省令<sup>25)</sup>から制度的枠組み

22) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, „Herkunftssprachlicher Unterricht“ (<https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlich-her-unterricht>, 最終閲覧日：2024年9月20日)

23) 同上。

24) Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule, „Sprachfeststellungsprüfung“ (<https://standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/sprachpruefung-feststellungspruefung/uebersicht/>, 最終閲覧日：2024年9月20日)。Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, „Fragen und Antworten zur Sprachfeststellungsprüfung“ (<https://www.schulministerium.nrw/fragen-und-antworten-zur-sprachfeststellungspruefung> : 最終閲覧日：2024年9月20日)

25) Ministerium für Schule und Bildung, „Herkunftssprachlicher Unterricht“ 20. 09. 2021 (BASS 13 – 61 Nr. 2) を参照。

を概観すると、下記の通りである。授業の目的は、現行のカリキュラムに基づき、出自言語授業での話し言葉と書き言葉の能力を構築し、維持および向上させることのほか、異文化間能力を養い、複言語学習を可能とすることが示されている。

参加の流れとして、初等教育段階である基礎学校入学時、もしくは中等教育段階への進学時に学校を通して、出自言語授業に関する情報が保護者に通知される。子どもの出自言語授業への参加を希望する場合、申請書を提出することになる。申請書には必要事項にくわえて、希望する言語を記載する。申請書は子どもが在籍する各学校で取りまとめられ、学校局によって集計、および各言語への参加者の振分けが行われる。出自言語授業は、同じ言語の希望者が初等教育段階で15名以上、前期中等教育段階で18名以上集まることで設置され、学校局の決定により在籍校の枠を越えた学習グループの設置も可能である。

授業への参加は個人の選択にゆだねられるが、申請後は原則として、授業に休まず参加しなければならない。これは参加証明書の発行や成績評価と関連している。すなわち、出自言語授業に参加する生徒には、最終試験が課されており、これに合格することで、参加証明書を取得することができ、かつほかの教科同様に成績評価がなされるのである。出自言語授業の成績評定は、成績証明書の注釈欄に記載される。基礎学校入学時期の成績証明書では、成績評定の代わりに、出自言語授業での学習展開に関する記述がなされる。8年生のギムナジウムの場合は9年生終了後、そのほかは10年生終了後に出自言語での試験がある。語学試験の結果は、卒業証明書に記載される。試験の成績は「成績」の欄に記載され、「備考」の欄には、その成績が出自言語授業に参加後の語学試験に基づくものである旨と、語学試験のレベルが記載される。

出自言語授業に参加し、所定の成績を修めることで、出自言語授業がほかの外国語科目の補完的役割を果たし得る。具体的には、万が一、ほかの外国語科目の成績が芳しくない場合には、出自言語授業の成績を参照する仕組みが導入されているのである。こうした制度に関しては、州議会報告の中でも次の通り言及されている。1997年のNRW州議会の規定では、「出自言語での授業の成

果が評価され、生徒の評価に考慮されること」や「出自言語授業の成績が前期中等教育段の修了に有意味となるような基準を設けること」、「ギムナジウム上級段階である第 11 学年修了時の外国語必修科目に充てられるようにすること」が明記されている<sup>26)</sup>。また、人材、教材、組織上の要件を満たせば、出自言語での授業は前期中等教育段階の第二外国語の代わりに継続することができる。他方で、出自言語授業に参加する生徒への負担についても配慮されており、できる限り午前中に授業を行うことや、出自言語授業を第二外国語の科目と同様に扱うことで、授業数の増加を防ぐよう工夫されている。また、出自言語授業は原則として週に 5 時間までとされている。

出自言語授業は、NRW 州の職員が担当する。同州では、教育内容に関する州のガイドラインと州の学校監督が、カリキュラムに沿った教育を保障している。教師の選考や業務においては、出身国からの干渉を受けることはなく、原則としてドイツの教員養成講座を受講し、教員資格を取得する必要がある。また、教員は教授言語の C1 レベルが求められる。

さらに、高校卒業資格兼大学入学資格であるアビトゥアの科目として、選択可能な出自言語の数も増えてきている。生徒が前期中等教育段階修了時に、出自言語授業で一定の成績を修め、かつ希望する場合には、ギムナジウムでも継続的にその言語を学ぶことができることになっている。NRW 州では、アビトゥアにおける外国語の選択肢として、必修外国語である英語や第二外国語とされるフランス語、ラテン語、古典ギリシャ語のほか、中国語、現代ギリシャ語、ヘブライ語、イタリア語、日本語、オランダ語、ポルトガル語、ロシア語、スペイン語、トルコ語が選択可能となっている<sup>27)</sup>。なお、中国語と日本語は、出自言語による科目ではなく、正規の外国語科目に位置づけられる<sup>28)</sup>。

---

26) Landtag NRW 12/2552, 3-4 頁を参照。

27) Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule, „Fachliche Vorgaben, Hinweise und Materialien“ (<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/>, 最終閲覧日：2024 年 9 月 20 日)

28) アビトゥアを担当する関係部署によるメールでの回答から得られた情報である。

本稿の第2章第1節で触れた Gogolin/Reich (2001) では、母語補完授業が導入された当初、これらの科目を選択することは、事実上、高等教育への進学を断念することになるとの指摘があった。従来との比較において、近年では出自言語がアビトゥア科目の選択肢として広げられつつあることは、移住背景をもつ生徒の進学に関する機会保障の面での貢献が期待される。

ただし、学習者が多いアラビア語やポーランド語がその選択肢に入っていない点には留意が必要である。こうしたアビトゥアにおける言語の選択について、学校局の担当者によれば、そもそもギムナジウム上級段階において、アラビア語やポーランド語のクラスが設置されておらず、その背景にはこれらの言語が大学の教員養成の対象外であるために、担当できる教員がいないことがあげられた。また、実際にどのくらいの生徒がアビトゥアにおいて出自言語を選択しているかという正確な人数は公開されていないため、今後はその実効性について明らかにしていく必要があるだろう。

### 3.2 出自言語授業の実践と課題

NRW 州の学校教育省からの情報によれば、2023/2024 年度は計 106,708 名の児童生徒が出自言語授業に参加しており、前年度の参加者数から約 4,000 人の増加が確認される<sup>29)</sup>。表 3 は 2019/2020 年度から 2021/2022 年度までの言語ごとの参加者数をまとめたものである。2021/2022 年度では、最も参加者が多い言語はトルコ語（約 4.4 万人）であり、ほかの言語と比較すると参加者数が突出していることが確認できる。次にアラビア語（約 1.7 万人）、続いてロシア語（約 1.2 万人）の順となっている。

さらに、各地域での提供言語をくわしく見ていくと、多様な実施状況が浮かび上がってくる。NRW 州は 5 つの行政区域で構成されているが、そのうちの

---

29) 2022/2023 年度の参加者は 102,340 人であった。Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, „Herkunftssprachlicher Unterricht“ (<https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>, 最終閲覧日: 2024 年 9 月 20 日)

表3 ノルトライン・ヴェストファーレン州における言語別の参加人数

(人)

言語	2019/2020 年度	2020/2021 年度	2021/2022 年度
トルコ語	43,671	42,303	40,343
アラビア語	16,975	19,286	21,754
ロシア語	11,678	12,716	12,387
イタリア語	5,605	5,499	4,693
ポーランド語	4,769	5,089	4,985
ギリシャ語	4,560	4,491	4,432
スペイン語	3,917	3,925	3,858
アルバニア語	2,530	2,655	3,041
ポルトガル語	1,486	1,412	1,246
その他	6,721	6,982	8,353
計	101,921	104,358	105,092

出典：MEDIENDIENST INTEGRATION (2022) pp.15-16 に基づき筆者作成。

1つであるデュッセルドルフ行政区域を例に、3つの都市（デュッセルドルフ市、エッセン市、デュースブルク市）の出自言語授業での提供言語を比較する。表4に示した通り、都市による提供言語の違いに目を向けると、地域による特色が浮かび上がってくる。例えば、日系企業を多く抱えるデュッセルドルフ市には、ほかの地域にはない日本語での出自言語授業があるほか、タイ語の授業も提供されている。エッセン市とデュースブルク市では、クルド語やザザキ語などのマイノリティ言語が導入されていることが分かる。このほか、デュッセルドルフ市とエッセン市のウクライナ語は、避難民の流入を受けて導入されたと推察される<sup>30)</sup>。また、学習者が多いトルコ語やアラビア語は、各市に10以上のクラスが、基礎学校から前期中等教育段階のさまざまな学校に設

30) MEDIENDIENST INTEGRATION による2022年8月の報告書には、ウクライナ語の記載がないため、ウクライナ語が出自言語授業として導入されたのは2022年8月以降であると解釈できる。

表4 都市ごと（デュッセルドルフ市、エッセン市、デュースブルク市）の出自言語授業

都市名	言語数	提供言語
Düsseldorf	21	アルバニア語、アラビア語、ボスニア語、ブルガリア語、中国語、ペルシア語（ファールシー）、フランス語、ギリシャ語、イタリア語、日本語、韓国語、クロアチア語、マケドニア語、ポーランド語、ポルトガル語、ロシア語、セルビア語、スペイン語、タイ語、トルコ語、ウクライナ語
Essen	16	アルバニア語、アラビア語、ボスニア語、中国語、ペルシア語（ファールシー）、ギリシャ語、イタリア語、クロアチア語、クルド語、ポーランド語、ルーマニア語、ロシア語、セルビア語、スペイン語、トルコ語、ウクライナ語
Duisburg	17	アルバニア語、アラビア語、ボスニア語、ブルガリア語、ギリシャ語、イタリア語、韓国語、クロアチア語、クルド語、ポーランド語、ポルトガル語、ルーマニア語、ロシア語、セルビア語、スペイン語、トルコ語、ザザキ語

出典：各都市の教育局による情報に基づき筆者作成。

置されている。こうしたクラス数からみても、出自言語授業が実に多様であることが想像できる。

言語の多様化と出自言語授業のニーズの高まりに伴い、教員ポストの数も増加している<sup>31)</sup>。ただ、筆者が2018年に実施したロシア語授業を担当する教員へのインタビュー調査では、複数の学校や異なるレベルでの複数の授業を担当する出自言語教員の働き方が語られた。当該地域では当時、23の異なる学校でロシア語授業が実施されており、全ての授業を4名の教員で分担していた。少なくとも1人5つの学校において複数のクラスを担当することとなっており、教員に対するインタビューでは、1日にいくつもの学校を行き来することへの

31) 後述の基礎学校におけるプログラムのため、2021/2022年度には、70の教員ポストが追加され、出自言語授業の教員ポスト数は合計1,006となった。Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, „Herkunftssprachlicher Unterricht“ (<https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>, 最終閲覧日：2024年9月20日)

苦労が語られた<sup>32)</sup>。こうした働き方の一端は、出自言語授業の特性に依拠するとはいえ、出自言語教員の働き方や待遇についての実態調査が求められる。

今回は詳しく取り上げることはできなかったが、希望する言語の出自言語授業が近隣の学校で実施されていないケースも少なくないと考えられる。こうした地域や言語による教育機会の相違をも射程に含めた調査が今後の課題である。

最後に、出自言語能力を促進する各種プロジェクトを整理しておく。アーンスベルク行政区域は、出自言語授業の紹介動画の作成をはじめ、様々なプロジェクトを試みている。同地域における取り組みを整理し、出自言語授業がどのように発展を遂げているのか、今後の展望について考察する。

同地域では 2021 年 8 月 1 日に、「出自言語授業を通じた基礎学校教育の強化－複言語能力は子どもの学校的成功を後押しする (Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder)」と題するプログラムをスタートさせた。開始当初、州全土から 32 校が参加し、2022/23 年度には 68 校へと増加している。また、基礎学校の教員と出自言語授業の教員が協力しながら通常授業を進めていくことで、NRW 州の教育法において規定されている、児童生徒の民族的、文化的、言語的なアイデンティティを尊重し促進するという学校教育の目的を果たすことが目指される。さらに、言語の授業におけるプラスの効果に留まらず、各教科での成績向上への貢献が強調されている。

こうした学校内での取り組みのほかに、地域統合センター (kommunale Integrationszentren<sup>33)</sup>) や州の調整センター (Landesweite Koordinierungsstelle : LaKI<sup>34)</sup>) を通じて、各種プログラムが実施されている。例えば、「Rucksack

---

32) 別の例として、ボーフム市の出自言語授業の時間割表を参照すると、1 人の教員が複数の学校で週に 11 コマ担当しているケースが確認される。

33) 2013 年以降、NRW 州に、統合政策的な活動をよりよく管理、発展させるために設置された組織である。(https://lasi-netzwerk-nrw.de/kommunale-integrationszentren, 最終閲覧日：2024 年 9 月 20 日)

34) LaKI は、RAA の旧本部とアーンスベルク行政区域の統合能力センターの一部で

Schule」]と称するプログラムでは、基礎学校に通う児童とその保護者の参加型プログラムである。保護者は、同プログラムへの参加を通じて、子どもの成長から学問的発達に関する情報まで、全て母語で得ることができる。こうしたプログラムは、各学校の出自言語授業と連携しながら進められており、出自言語授業の新たな展開が期待される。

### 考察 ～結びにかえて～

本稿では、NRW州を事例とし、ガストアルバイターの流入に端を発する、1960年代の教育現場における外国人児童生徒への追加的な支援措置が、いかに出自言語授業へと変容し、その後ほかの教科と有機的に関連づけられながら展開されてきたのかについて明らかにした。複数の先行研究でも指摘されている通り、当初は移民家庭の帰国を見据えた母国での再統合に備えることが、母語補完授業の主要な根拠であった。しかし、移民家庭の定住化に伴い、そうした根拠は次第に形骸化し、その結果、母語教育の存続をめぐる議論へと発展した。2000年代に入ると、PISAショックをきっかけに、移住背景をもつ子どもの低学力・低学歴が問題視されはじめ、母語の保持よりもドイツ語の習得を優先すべきとする趨勢がみられた。時期を同じくして、ドイツでは移民受入国として、移民の社会統合に向けた政策的なパラダイム転換が図られた。移住背景をもつ人々のドイツ語習得が喫緊の課題とされ、それらを支援することに対する社会的コンセンサスが得られ、各地に統合コースが設置された。こうして、州によっては、出自言語授業に関する経費削減や教員削減がなされたり、出自言語授業が出身国領事館に移管されるなど、出自言語授業の縮小傾向がみられた。

---

構成されており、州内のネットワークを構築し、それぞれの活動に関する交流等を促進するために設置された。(https://www.kommunen.nrw/informationen/mitteilungen/datenbank/detailansicht/dokument/landeskoordinierungsstelle-der-kommunalen-integrationszentren-nrw.html, 最終閲覧日: 2024年9月20日)

しかし一方で、1997年には出自言語授業へと名称変更がなされた通り、母語や出自言語を保持し向上させることは、移住背景をもつ児童生徒のみならず、ドイツ人児童生徒やドイツ社会にもポジティブな影響を及ぼすなど、多面的な意義づけがなされるようになっていった。また、出自言語授業の展開において、複言語主義の理念は大きな後押しとなったと考えられる。近年では、対象言語が拡充されており、受講者数も年々増加傾向にあるという事実を見れば、間違いなく移住背景をもつ子どもとその家族にとって、出自言語授業は貴重な学習機会となっていると言える。また、通常の教科と連携を図った出自言語授業の実施や、アビトゥアの選択科目への導入という制度的な変更が確認された。つまり、ドイツの多くの学校において、クラスの多言語化が常態となっている今日、出自言語授業は追加的な措置ではなく、通常授業の一環として公教育の中に組み込まれつつある。こうした状況に鑑みると、もはやドイツ語と出自言語のどちらを優先すべきかという議論は、時代錯誤とも捉えられよう。

ただし、出自言語授業の現場に目を向けると、前章第2節であげた通り、教員の働き方や待遇をめぐる実態把握が不十分であったり、同じ出自言語を希望する児童生徒が規定の人数に至らず、出自言語授業が開講されないケースも想定されるなど、今後改善が必要となる課題も少なくない。また、親が十分にドイツ語を習得していない場合、母語ないし出自言語は親子にとって唯一のコミュニケーション手段となる。出自言語による学習言語能力の向上が目標であるとはいえ、これと同時に、学校での出来事、進学や将来についてなど、自分の気持ちを自由に表現できる言語をもつことが、親子間の良好なコミュニケーションを維持し、祖国との紐帯を維持し続けることへと寄与する。

研究上の課題として、移住背景をもつ家庭の経済資本、文化資本、社会関係資本と子どもの出自言語授業への参加の有無や、出自言語能力の習得状況との関連については、いまだ明らかになっていない。移住背景をもつ家庭の社会的階層を考慮した調査を行うことが今後の課題である。

最後に、出自言語授業による社会統合への寄与について考察をくわえる。ドイツにおける移民の社会統合政策では、移住背景をもつ人々が教育および職業

教育を受け、十分なドイツ語能力をもって労働市場へ参入していくことが共通の課題とされる。すなわち、ドイツ語の習得が第一条件であることが、明示的に要求されている。しかし、この目標達成のためとはいえ、ドイツ語能力を促進する取り組みのみを是とし、移住背景をもつ人々が生まれながらに有する言語をないがしろにする同化的な対応では、むしろ社会の分断を招きかねない。ドイツ社会の構成員である移住背景をもつ人々による複言語性を理解し、互いに異なる言語や文化に触れ合うことが、偏見や人種主義へと立ち向かう一助となり得る。こうした側面からも、ホスト社会が移住背景をもつ人々の多様な言語をいかに受け止め、社会的に承認していくことができるかが問われているのである。

※本研究は JSPS 科研費 若手研究「移民の子どもの教育達成に向けた親の役割とそのサポートに関する国際比較研究」(23K12595) による研究成果の一部です。

#### 参考文献

- 天野正治 (1997) 『ドイツの異文化間教育』 玉川大学出版部
- 石川真作 (2012) 『ドイツ在住トルコ系移民の文化と地域社会：社会的統合に関する文化人類学的研究』 立教大学出版会
- 伊藤亜希子 (2002) 「ドイツにおける外国人の子どもに対する母語教育の課題：常設文部大臣会議の決議から」、九州教育学会編『九州教育学会研究紀要』第 30 巻, 267-274 頁
- 伊藤亜希子 (2017) 『移民とドイツ社会をつなぐ教育支援：異文化間教育の視点から』 九州大学出版会
- 小西優貴 (2022) 「ドイツの学校の国語科において出自言語を扱う意義に関する理論的考察」、関西大学独逸文学会編『独逸文学』第 66 号, 37-59 頁
- 近藤潤三 (2002) 『統一ドイツの外国人問題：外来民問題の文脈で』 木鐸社
- 佐々木優香 (2019) 「ドイツにおける移民の第二世代と出自言語教育に関する一考察：ロシア語授業の事例から」、移民政策学会編『移民政策研究』第 11 号, 173-187 頁
- 高橋秀彰 (2017) 「ドイツ移住者の子供へのドイツ語教育と出自言語教育に関する言語政策的考察」、日本独文学会編『ドイツ文学』第 16 巻第 2 号, 24-41 頁
- 高橋秀彰 (2022) 「ドイツの移民の多言語学習：出自言語とアイデンティティ」、関西大学独逸文学会編『独逸文学』第 66 号, 96-98 頁
- 立花有希 (2009) 「ドイツ・ヘッセン州における移民児童生徒に対する二言語教育の展開と課題」、日本比較教育学会編『比較教育学研究』第 38 号, 47-66 頁
- 立花有希 (2010) 「ドイツにおける移民児童生徒に対する言語教育の展開：ヘッセン州の言語教育政策史を中心とする考察」 博士論文

- 立花有希 (2018) 「教育における多文化共生：ドイツにおける母語教育の展開を題材として」, 宇都宮大学国際学部編『多文化共生をどうとらえるか』110-113 頁
- 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：外国人生徒の出身言語を教授する意義について」, 異文化間教育学会編『異文化間教育』第13号, 104-119 頁
- 平高史也 (2009) 「変わる移民政策：移住者に対するドイツの言語教育：母語教育を中心に」, 国立民族学博物館編『国立民族学博物館調査報告』第83巻, 317-330 頁
- 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」, 社会言語科学会編『社会言語科学』第6巻第2号, 54-65 頁
- 矢野久 (2010) 『労働移民の社会史：戦後ドイツの経験』現代書館
- 山川智子 (2010) 「『ヨーロッパ教育』における『複言語主義』および『複文化主義』の役割：近隣諸国との関係構築という視点から」細川英雄 / 西山教行編『複言語・複文化主義とは何か：ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 50-63 頁
- Cummins, Jim, 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, *Review of Educational Research*, 49(2), pp.222-251.
- Damanakis, Michael, 1983. Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler, Heft 4. Deutsch lernen. pp. 15-47.
- Esser, Hartmut, 2006. *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Campus, Frankfurt.
- Gogolin, Ingrid / Hans Reich, 2001. Immigrant Languages in Federal Germany. Guus Extra / Durk Gorter (eds.), *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon, pp.193-214.
- Gogolin, Ingrid / Antje Hansen / Sarah McMonagle / Dominique Rauch (Hrsg.), 2020. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer, Wiesbaden.
- Heckmann, Friedrich, 2015. *Integration von Migranten: Einwanderung und neue Nationenbildung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Hopf, Diether, 2005. Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, pp.236-251.
- Karhan, Serhat, 2016. *Türkische Lehrkräfte der ersten Stunde: Erfahrungen pädagogischer Professionalität in Nordrhein-Westfalen*. Springer VS, Wiesbaden.
- LAGA NRW, 2006. *Zehn Jahre für Mitsprache, Gleichberechtigung und Integration*. Düsseldorf. (<https://landesintegrationsrat.nrw/wp-content/uploads/2014/10/LAGAfestschrift2006.pdf>)
- Nieke, Wolfgang, 2008. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3, aktualisierte Auflage. VS Verlag, Wiesbaden.
- Rumbaut, G. Rubén, 2009. A Language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use Among Young Adult Children of Immigrants. Terrence G. Wiley, Jin Sook Lee, and Russell Rumberger (eds.), *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*, Multilingual Matters, pp. 35-71.
- Slawek, Anna, 2007. *Migranten und ihre Muttersprache: Konzepte und Möglichkeiten gelungener Integration und Schulbildung*. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.

Statistisches Bundesamt, 2023. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2021.*

Subklew, Ernestine, 2010. *Muttersprachlicher Unterricht und Integration: Von der Türkenschule zum Fach Türkisch.* Dissertation.

# Herkunftssprachlicher Unterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland: Fallstudie Nordrhein-Westfalen

Yuka SASAKI

Die vorliegende Arbeit behandelt die Einführung sowie die Weiterentwicklung des herkunftssprachlichen Unterrichts an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) und die Debatte um dessen Fortbestand. Je nach der wissenschaftlichen Fachrichtung werden diesbezüglich unterschiedliche Ansichten vertreten. Beispielsweise fordern Vertreter der Interdependenzhypothese aus dem Bereich der sprachlichen Bildung den Fortbestand des herkunftssprachlichen Unterrichts, basierend auf der Erkenntnis, dass eine Förderung der Erstsprache den Erwerb weiterer Sprachen unterstützt. Auf der anderen Seite gibt es in den Sozialwissenschaften die Forderung, dem Erwerb des Deutschen Vorrang einzuräumen, was mit der sozialen Integrationstheorie begründet wird.

Vor dem Hintergrund der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in die deutsche Gesellschaft ist der Deutscherwerb natürlich eine wichtige Voraussetzung. Allerdings inwieweit kann die Beherrschung der Muttersprache bzw. Herkunftssprache von Kindern mit Migrationshintergrund dabei gewährleistet werden? Die vorliegende Arbeit zeigt am Beispiel einer Fallstudie in NRW, wie der herkunftssprachliche Unterricht basierend auf den rechtlichen Bestimmungen und Bildungszielen in das öffentliche Schulwesen integriert werden kann. Darüber hinaus werden anhand der Unterschiede der angebotenen Sprachen und der Arbeitsweise der Lehrkräfte des herkunftssprachlichen Unterrichts die gegenwärtige Situation sowie Schwierigkeiten bei der weiteren praktischen Umsetzung dieses Unterrichts verdeutlicht.

In NRW wurde der ehemalige muttersprachliche Unterricht der 1970er Jahre in den 1990er Jahren vom herkunftssprachlichen Unterricht abgelöst. Das Hauptziel des ehemaligen muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts war die Reintegration der Kinder mit Migrationshintergrund in die Schulsysteme ihrer Heimatländer. Mit ihrer dauerhaften Ansiedlung in Deutschland wurde der Fortbestand dieses Unterrichts jedoch in Frage gestellt. Diese Zweifel wurden durch den PISA-Schock von 2001 und den Paradigmenwechsel in der Einwanderungspolitik Deutschlands zusätzlich befördert. Auf der anderen Seite hat der herkunftssprachliche Unterricht aber auch zahlreiche positive Auswirkungen im Hinblick auf die Mehrsprachlichkeit der Gesellschaft sowie die Bildung der einheimischen Schülerinnen und Schüler. An vielen Schulen ist der herkunftssprachliche

Unterricht mit regulären Fächern verknüpft oder die Herkunftssprache als Abiturfach wählbar. Aus diesem Grund kann man sagen, dass der herkunftssprachliche Unterricht an diesen Schulen keine zusätzliche Maßnahme mehr ist, sondern zunehmend zu einem Teil des regulären Unterrichts im öffentlichen Bildungssystem wird.