慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	国際化・グローバル化に対応する包括的教育政策の試み：外国籍児童生徒の増加を契機として
Sub Title	Toward an integrative educational policy in the internationalizing / globalizing society : taking the opportunity of the growth of foreign students
Author	安井, 綾(Yasui, Aya) 平高, 史也(Hirataka, Fumiya)
Publisher	慶應義塾大学湘南藤沢学会
Publication year	2004-05
Jtitle	優秀修士論文
JaLC DOI	
Abstract	近年、日本でも外国籍の児童生徒が増加し、日本語指導や母語教育が行われている。これは日本語を母語とする児童生徒にも異言語・異文化に接する良い機会である。本論文は日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の３つの領域を統合した視点から、ベルリン･ヨーロッパ学校の双方向バイリンガル教育の例を援用しつつ、国際化・グローバル化が進展する日本社会で求められる教育政策について説いたものである。
Notes	平高史也研究プロジェクト2003年
Genre	Thesis or Dissertation
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=0302-0000-0567

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

ISBN 4-87762-127-X
SFC-MT 2003-001

優秀修士論文

国

Keio University Shonan Fujisawa Academic Society

際化・グローバル化に対応する包括的教育政策の試み

—外国籍児童生徒の増加を契機として—

2003年

安井　綾　大学院政策・メディア研究科 修士課程

平高史也研究プロジェクト

慶應義塾大学湘南藤沢学会

優秀修士論文推薦のことば

近年、日本国内では在住外国人や外国籍児童生徒に対する日本語支援だけではなく、母語によるサービスや継承語教育も行われつつある。だが、同じくらい重要なのが、受け入れ側である日本語を母語とする住民の異文化異言語に対する開かれた姿勢であろう。それがあってこそ、言語の壁を越えたところで住民の共存が可能になり、個人と社会の豊饒化への道が開かれる。著者のそうした主張は、国内各地やドイツでのフィールドワーク、著者自身の学校教育の場での実践にも裏づけられて、説得力のあるものになっている。多言語多文化化が進む日本社会の教育政策について考えるとき、この論文は一つの指針を与えてくれるにちがいない。

慶應義塾大学
総合政策学部教授
平高　史也

修士論文　2003年度(平成15年度)

国際化・グローバル化に対応する包括的教育政策の試み
—外国籍児童生徒の増加を契機として—

(Toward an Integrative Educational Policy in the Internationalizing / Globalizing Society – Taking the Opportunity of the Growth of Foreign Students –)

慶應義塾大学大学院　政策・メディア研究科
言語とトランスカルチャー(LT)プログラム

安　井　　綾

修士論文要旨　2003 年度(平成 15 年度)

国際化・グローバル化に対応する包括的教育政策の試み
—外国籍児童生徒の増加を契機として—

国際化・グローバル化の進行にともなって、日本の学校に外国籍の児童や生徒が増加している。学校では日本語のできない児童生徒に対して日本語指導を行うようになった。一部では外国籍児童生徒の母語の教育を行う動きも見られる。一方で、文部科学省は英語中心の外国語教育政策を国際化・グローバル化の名のもとに推し進めている。新設された総合的な学習の時間には、ユネスコに端を発する国際理解教育がテーマ例として学習指導要領に掲げられ、各地で推進されている。国際化・グローバル化への対応は、外国籍の児童生徒を対象とした日本語教育や母語教育、外国語教育、国際理解教育のいずれの分野でも考慮されており、それぞれの分野で研究・実践が積み重ねられている。しかし、これらの三領域を有機的に関連づけて国際化・グローバル化に対応しようという教育政策は立案・遂行されていない。

三領域を包括する教育政策の必要性は、言語政策の理論に裏づけられている。言語普及を内容とする言語政策の観点から日本語教育・母語教育、外国語教育を見ると、それらはいずれもバイリンガルの育成を目標としており、日本語教育・母語教育と外国語教育の連携を進めることによってバイリンガルの育成をより効率的に行うことができると考えられる。言語選択や言語使用を内容とする言語政策の視点からは、言語権の概念を中心に三領域が結びついていることを指摘できる。言語権を保障するために母語教育は不可欠であり、言語権の保障という多数者側の態度が、近隣諸国の言語を積極的に学校教育に取り入れること等、外国語教育政策のデザインにも影響を与える。また、三領域を包括する教育政策の方法には、三領域を異文化間教育という共通項でとらえ直すことが有効である。ドイツの interkulturelle Erziehung（異文化間教育）の考えかたは、少数者側だけが問題になるのではなく、多数者側や全体としての教育が異文化間教育のテーマであることを示唆している。

言語政策と異文化間教育の枠組みを用いて三領域を包括する教育政策の事例は、ドイツ・ベルリンの州立ヨーロッパ学校に見ることができる。公立学校に設置されたヨーロッパ学校コースでは、5 歳から高等学校卒業まで双方向バイリンガル教育が続けられ、言語の組み合わせは独－露、独－トルコなど 9 パターンに上る。ドイツ語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育をひとつの学校制度に包括したという点で大変興味深い実践である。

ヨーロッパ学校をモデルとした教育政策を日本で実現することは、政策を進める方法、外国語学習の進展の程度、母語教育の要求の高まり、地域的な事情のいずれの観点から検討しても、可能であり、また妥当である。またヨーロッパ学校と同じ制度でなくても、日本の各地で進められているユニークな試みからは、やはり日本語教育・母語教育と外国語教育、国際理解教育の三領域を包括してとらえることが必要だとわかる。「内なる国際化」に目を向けた、外国籍児童生徒の存在を活用する教育政策が、国際化・グローバル化への対応として求められている。

キーワード：　教育政策　外国籍児童生徒　言語政策　異文化間教育　ヨーロッパ学校

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科　　安井　綾

Abstract of Master's Thesis Academic

Toward an Integrative Educational Policy in the Internationalizing / Globalizing Society – Taking the Opportunity of the Growth of Foreign Students –

With the tendency of internationalisation / globalization, the number of foreigners in Japan has increased greatly. Accordingly, the number of foreign children in Japanese schools has also grown. At the same time, the Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology has begun to implement a policy of foreign language, distinctly centered on English, as a key of internationalisation / globalization. As a result of this, Japanese and mother tongue lessons for foreign children, foreign language education and education for international understanding have been developing, but only separately.

The necessity to integrate these three areas is supported by the theory of language policy. From the aspect of promoting languages, Japanese and mother tongue lessons for foreign children and foreign languages education follow the same purpose, which is to bring the students up bilingually. If education for foreign children and education of foreign languages collaborate, it will be easier to create a bilingual environment. "Language right" is a fundamental concept of language selection and language use. It combines Japanese, mother tongue and foreign languages education. If the majority in a society guarantees the language right of the minority, this makes an impact on this society's policy of foreign language education, for example by deciding which languages will be taught in school.

Intercultural education offers a way to integrate the above three areas. All the three areas are understood as a part of intercultural education. It is therefore necessary to advance an educational policy that encompasses these three areas. Intercultural education in Germany points out that to be successful, intercultural education must target the majority /the whole group, and not only the minority group.

The State Europe School Berlin(SESB) is one of the most interesting approaches in the area. It offers intercultural education which includes foreign language education for children from families of former guest workers or children from other EU countries. The SESB stand for completely bilingual lessons in classes consisting of children with mother tongue German and children with another mother tongue.

In Japan, we have to establish a model of intercultural education similar to that of the SESB. In my opinion, the social conditions in Japan are becoming similar to those in Germany. Therefore, Japan can and should embrace the SESB example as a model for its educational policy for an internationalised / global society. Now, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology needs to develop a new educational policy, so that both Japanese and foreign students can broaden their horizons through being exposed to other cultures.

Keywords:

educational policy, foreign students, language policy, intercultural education, Europe School

Keio University Graduate School of Media and Governance Aya YASUI

Zusammenfassung der Magisterarbeit

Integrative Bildungspolitik und Internationalisierung / Globalisierung der Gesellschaft

— Die Zunahme der ausländischen Schüler als Chance —

Mit der wachsenden Tendenz zu Internationalisierung / Globalisierung ist die Anzahl der Ausländer in Japan stark gestiegen. Entsprechend wuchs auch die Zahl ausländischer Kinder in japanischen Schulen. Dadurch entwickeln sich Japanischunterricht und muttersprachlicher Unterricht für ausländische Kinder, Fremdsprachenunterricht und Erziehung für internationales Verständnis (*Kokusai-rikai-kyôiku*), aber jeweils getrennt voneinander.

Die Notwendigkeit, diese drei Bereiche zu integrieren, wird von sprachpolitischen Theorien unterstützt. Vom Aspekt der Sprachausbreitung her gesehen haben Japanischunterricht, muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler und Fremdsprachenunterricht das selbe Ziel, nämlich die Schüler bilingual aufwachen zu lassen. Wenn Unterricht für ausländische Schüler und Fremdsprachenunterricht zusammenarbeiten, dann ist es leichter, ein bilinguales Milieu einzuführen. „Sprachrecht" ist eines der Grundprinzipien bei der Wahl der Sprache und der Sprachnutzung. Dieser Begriff verknüpft Japanischunterricht, muttersprachlichen Unterricht und Fremdsprachenunterricht. Wenn die Mehrheit in einer Gesellschaft das Sprachrecht der Minderheit garantiert, ändert sich die Fremdsprachenpolitik dieser Gesellschaft, z.B. in Bezug darauf, welche Sprachen als Schulfächer gewählt werden.

In der interkulturellen Erziehung lassen sich Wege finden, die vorstehenden drei Bereiche zu verknüpfen. Alle drei Bereiche sind als Teil der interkulturellen Erziehung zu begreifen und es ist deshalb notwendig, eine konsequente Bildungspolitik um diese drei Bereiche herum zu betreiben. Die interkulturelle Erziehung in Deutschland weist darauf hin, dass sie sich an die Gesellschaft im Ganzen wenden muss, nicht nur an die sprachliche Minderheit.

Die Staatliche Europaschule Berlin(SESB) ist einer der interessantesten Versuche im Bereich interkulturelle Erziehung mit Fremdsprachenunterricht für Kinder aus ehemaligen Gastarbeiterfamilien oder aus anderen Länder der EU. Die SESB steht für konsequent zweisprachigen Unterricht in Klassen, die aus Kindern mit der Muttersprache Deutsch und Kindern mit einer anderen Muttersprache bestehen.

Ein Erziehungsansatz wie der der SESB wäre auch in Japan hilfreich. Da sich die gesellschaftlichen Voraussetzungen in Japan denen in Deutschland annähern, wäre es m.E. jetzt angemessen und möglich, die SESB als Modell für eine auf Internationalisierung / Globalisierung gerichtete japanische Bildungspolitik heranzuziehen. Das japanische Kultusministerium braucht eine neue Bildungspolitik, die sowohl den japanischen Schülern als auch ihren ausländischen Mitschülern die Gelegenheit bietet, durch Erfahrungen mhit fremden Kulturen ihren Gesichtskreis zu erweitern.

Schlüsselwörter:

Bildungspolitik, ausländische Schüler, Sprachpolitik, interkulturelle Erziehung, Europaschule

Keio Universität Graduate School of Media and Governance Aya YASUI

目次

0.はじめに …3
0.1 問題の所在 …3
0.2 先行研究と本論文の位置づけ …5

1.現状分析 …8
1.1 国際化・グローバル化 …8
1.2 国際化・グローバル化への対応 …12
1.2.1 日本語教育・母語教育 …12
1.2.2 外国語教育 …16
1.2.3 国際理解教育 …21

2.国際化・グローバル化に対応する教育政策の指針 …25
2.1 言語政策 …26
2.1.1 言語普及の側面から …27
2.1.1.1 言語教育の目標：バイリンガル …27
2.1.1.2 バイリンガルを育成するメリット …28
2.1.2 言語選択・言語使用の側面から …31
2.1.2.1 言語権 …31
2.1.2.2 日本語力の不足がもたらす不利益 …32
2.1.2.3 日本語の習得が解決しない問題 …37
2.2 異文化間教育 …41
2.2.1 日本における異文化間教育 …41
2.2.1.1 研究領域と学際性 …41
2.2.1.2 異文化間教育の定義と課題 …42
2.2.1.3 異文化間教育の対象（受け手） …44
2.2.2 ドイツの interkulturelle Erziehung …48

3.バイリンガル教育 …53
3.1 諸相 …53
3.1.1 バイリンガル教育の目的と分類 …53
3.1.2 日本のバイリンガル教育 …56
3.1.3 双方向バイリンガル教育 …57
3.2 ベルリン州立ヨーロッパ学校 …59
3.2.1 概要 …60
3.2.1.1 ドイツの教育制度 …60
3.2.1.2 ベルリンの教育制度 …62
3.2.1.3 ヨーロッパ学校の制度 …64
3.2.1.4 ヨーロッパ学校設立の経緯と理念 …66
3.2.2 ヨーロッパ学校の教育効果 …69
3.2.3 問題点 …71

4.日本の教育政策への提案 …72
4.1 ヨーロッパ学校の日本への応用可能性 …72
4.1.1 政策の施行方法 …72
4.1.2 外国語教育の進展 …74
4.1.3 母語教育の要求 …76
4.1.4 地域的な事情 …79
4.1.5 ヨーロッパ学校を日本に応用する際の課題 …81
4.2 日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を包括する視点
—新しい試み …83
4.2.1 大阪府立門真なみはや高等学校 …84
4.2.2 神奈川県藤沢市立湘南台小学校と慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス
ボランティアグループＪＵＭＰによる「多言語との出会い」プロジェクト
…86
4.2.3 群馬大学教育学部「地域の国際化による日系南米人増加の実態をふまえた
教員養成システム導入のための研究」 …91
4.3 本論文の提案 …94

5.おわりに …96

謝辞 …98
参考文献 …99

0.　はじめに

0.1　問題の所在

私たちが生きる現代の社会で、人やもの、情報が国境を越えて移動することは日常的な現象であり、モビリティ（移動性）はあらゆる分野で高まっている。意識するとせざるとにかかわらず、私たちは日本に入ってきた複数の文化に日々接しており、文化の担い手である人も以前より簡単に国境を越えている。例えば、海外留学や企業の海外進出が増加し、海外旅行は非常に身近な存在となっている。2000 年には約 76000 人が外国の大学等に留学し[1]、2002 年一年間で 1652 万人の日本人が日本から出国した[2]。各地方自治体は海外の都市と姉妹都市提携を結び、ホームステイの実施など人的交流を図っている。外国人の入国も増加している。1975 年にボートピープルと呼ばれるインドシナ出身の難民が日本に到着し、1978 年にインドシナ難民の日本への定住が認められた。家族が呼び寄せられ、2002 年末現在 10941 人の定住が認められている[3]。1981 年に日本は難民条約を批准し、2002 年までに 305 人を難民として認定した。1983 年には「留学生十万人計画」が提言され、これは 2003 年に達成された。そして、1990 年の出入国管理法改正を契機として、主に南米出身の日系人が急増した。図 1 からわかるように、在日外国人の総数は近年大きな伸びを見せている。

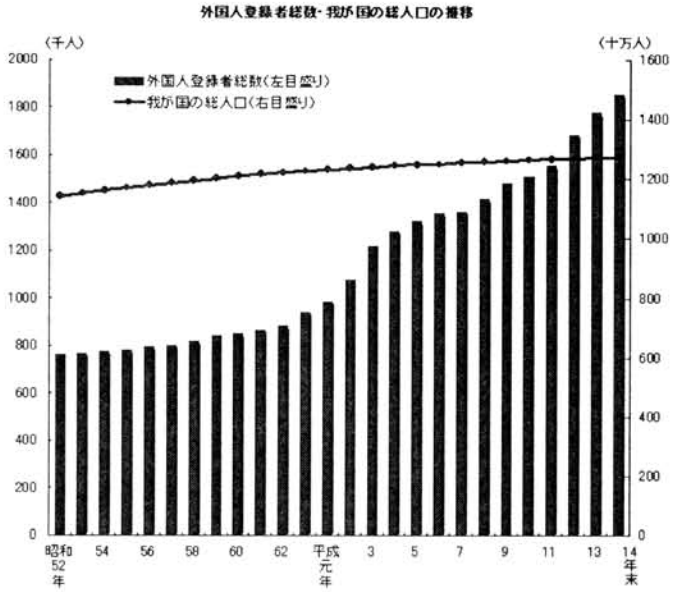

図 1　外国人登録者総数と日本の総人口の推移[4]

---

[1] 文部科学省高等教育局留学生課「我が国の留学生制度の概要　受入れ及び派遣　平成 15 年度」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/index.htm

[2] 法務省「平成 14 年における外国人及び日本人の出入国者統計について」http://www.moj.go.jp/PRESS/030328-2/030328-2.html

[3] 毎日新聞「ことば」http://www.mainichi.co.jp/news/kotoba/a/20031023_01.html

[4] 法務省「平成 14 年末現在における外国人登録者統計について」http://www.moj.go.jp/PRESS/030530-1/030530-1.html

このように人をはじめ、ものや情報が国境を越えた移動可能性を持つようになったことは、国際化やグローバル化の現象といわれる。逆に、多様な分野で国際化やグローバル化が進んだことにより、人、もの、情報の移動性が高まったということもできるだろう。いずれにせよ、国際化やグローバル化は望ましいものとして、さまざまな分野で推進されてきた。しかし、国際化やグローバル化の結果が日本社会に何をもたらし、どのような対応が必要となるかという点はあまり意識されてこなかったのではないだろうか。上に掲げたように人の移動が活発化しているにもかかわらず、例えば移動した家庭の子どもの教育問題は、南米出身の日系人の大規模な移動に伴ってようやくクローズアップされてきつつある問題のひとつである。

日本ではこれまで外国籍の子どもたちを「日本人と同様に取り扱う」[5]として、彼らが日本人とは違う要求を持っていたとしてもそれに目を向けてはこなかった。日本には韓国・朝鮮人や中国人が長く在住しているが、日本の学校は校内に日本人しかいないかのように扱ってきた。それが日本の教育政策だったのである。しかし、法務省の統計によれば、今日日本の総人口の 1.45%を占める 185 万人の外国人登録者のうち、約 268000 人が未成年である（2002 年末）[6]。まずインドシナ難民の子どもたち、続いて南米出身の日系人の子どもたちが日本の学校に加わり、日本語の問題や文化の違いなどを前に、学校はこれまでのように「日本人と同様に取り扱う」という対応では問題を解決できない状況に立たされている。

このような現状の中で、まずニューカマーの子どもたちに対して、最も重点的に実行されている施策が、日本の学校に適応するための種々の教育を含む日本語の指導である。日本の学校の通常の授業に少しでも早くついていけるようになることが目標であり、当初は「日本人と同様に取り扱う」ことを可能にするためであったのかもしれない。ところが、これは予想よりはるかに困難で複雑な課題だった。日本の学校に日本語のできない児童生徒が大量に編入してきて以来、子どもの日本語教育が研究され、教材開発が進められているが、児童生徒が日本語の学習を進めながら教科学習についていくのは容易ではない。実際、筆者もこれまで活動してきた神奈川県藤沢市の公立小学校でこのような問題を目の当たりにしてきた。ニューカマーの子どもたちの教育をめぐっては、日本語力や認知能力の向上、アイデンティティ確立の問題、親とのコミュニケーション手段の確保等の理由で児童生徒の母語の維持や伸長にも関心が高まっている。まだ母語を保障するための政策はほとんど見られないが、その必要性が認識されつつあるのは確かだろう。また、外国籍児童生徒が編入した学校や学級では、日本語教育や母語教育の一方で、その児童生徒の文化に触れようとする国際理解教育的な授業も試みられている。しかし、同じ国際理解教育の枠内では小学校での英会話活動が可能となり、国際理解教育すなわち英会話活動という傾向

---

[5] 太田（2000：25）。

[6] 法務省「平成 14 年末現在における外国人登録者統計について」
http://www.moj.go.jp/PRESS/030530-1/030530-1.html

が多くの学校で見られるのも否定できない。

ニューカマーの外国籍児童生徒に対して、日本語などの「特別」の教育が施されていることは、日本語のできない児童生徒を無視しなかったという意味で評価できよう。母語教育や国際理解教育の重要性の認識が進んでいることも注目に値する。しかし、その一方で日本人をはじめとする一般の児童生徒に対する教育が、このような外国籍児童生徒の増加という事態とは関係なく進められていることも事実である。国際社会でのコミュニケーション手段として、現行の中学校学習指導要領では、必修外国語として英語を履修することが原則とされている。前述したように、英語教育の早期化が唱えられ、小学校でも英語活動が推進されている。これも国際化やグローバル化への対応であることに違いはないだろう。だが、これでは国内で起こっている国際化・グローバル化の現象、例えばポルトガル語やスペイン語を母語とする南米出身の日系人が増加していることに目を向けていないことになる。同じ国際化・グローバル化への対応といっても、国外での活躍ばかりを念頭に英語偏重の教育政策を施行することは、はたして適切なのだろうか。

「内なる国際化」ということばがある。国際化やグローバル化という用語については、1.1 で詳しく述べるが、「内なる国際化」ということばは、海外へ出なくても、国際化は国内の身近なところでダイナミックに進行中であることを認識させてくれる。神奈川県では、日本語のわからないインドシナ難民の子どもたちが学校現場に登場したことで、県内に在住する多くの韓国・朝鮮人の子どもたちの教育問題も顕在化してきたという[7]。本来、児童生徒の持つ文化の多様性にはもっと早くから目が向けられ、尊重されてこなければならなかったはずで、それが実行されてこなかったのは残念なことである。しかし、現在多様な外国人の増加という新たな現象によって、日本の内なる国際化現象にようやく注目が集まっている。国の未来を創造する教育の場でも、外向きの国際化に対応する政策だけでなく、内なる国際化に対応する政策が積極的に検討されなければならないのではないだろうか。

0.2　先行研究と本論文の位置づけ

本論文は、日本で現在施行されている教育政策が国際化・グローバル化への対応としては不十分であるという問題意識を研究の出発点としている。本論文の目的は、国際化・グローバル化に対応する教育政策とはどのようなものかを探り、外国籍の児童生徒を対象とする日本語教育および母語教育、児童生徒全員を対象としながら日本語母語話者を念頭に置いている外国語教育、同じく全児童生徒を対象とする国際理解教育の三領域を包括するような教育政策を提案することにある。その際、外国籍児童生徒の存在を地域・学校・学級の豊饒化ととらえる視点で行われる教育を特に取り上げる。なおここでは、問題が拡大しつづけていることと、対策が早急に必要であることをふまえて、小学校、中学校、高等学校での施策を中心に分析する。大学での言語教育や国際理解教育は論じない。

---

[7] 神奈川県教育委員会の手塚文雄氏への聞き取り調査（2002 年 5 月 29 日実施）による。

本論文は、国際化・グローバル化によって変化した社会ではどのような教育政策が求められるのかを言語の問題を中心に扱う。先行研究としては以下のような研究が挙げられる。まず、国際化・グローバル化の波を受けて文化が多様化しているという社会の変化に注目すれば、本論文が対象とする内容は国際社会学の枠内で論じることができるだろう。梶田編（1996）や梶田編著（2001）には移住者や多文化社会の形成に関する研究があり、例えば恒吉（2001）は日米の多文化教育を取り上げ、日本の教育の多文化化とその意識化が現場に提起した課題を考察している。

次に、言語教育に関する政策については、言語政策研究の視点から言語教育を論じ、外国語教育において言語政策研究が重要であることを指摘した平高（1997）や、言語政策の枠組みを規定し、言語教育政策を含む日本の言語政策の傾向について述べた平高（2003）がある。また言語権研究会（1999）は言語権を人権のひとつと認め、言語政策に言語権という考えかたを反映させる必要があると述べている。これは言語教育の政策を考えるうえでも非常に重要な視座である。

また、言語教育の実際、特にバイリンガル教育の方法を概説したものにはベーカー（1996）や中島（2001）がある。特にベーカー（1996）はカナダやアメリカなどの事例から、積極的あるいは消極的なバイリンガル教育の形態を分類している。ベーカー（1996）と中島（2001）はともに、アメリカの例を挙げて双方向バイリンガル教育に言及している。本論文も双方向バイリンガル教育に注目する。

異文化間教育では、江淵（1997）が日本の一般の子どもたちも異文化間教育の対象となることを指摘している。異文化間教育と言語教育の関連について述べたものには、日本語教育との連携で野山（2003：9）が「異文化間教育が抱えている多様な課題の一つである言語の問題を中心に抱えている一つの領域が、複合領域としての日本語教育の世界であり、地域日本語教育の世界と考えられる。このことから、例えば、二文化に跨る外国籍住民やその子弟や子女に対する言語（日本語や母語）支援活動にかかわる人々や機関・団体のネットワーキングの問題は、異文化間教育の重要な実践課題の一つとして位置付けることができる」と述べている。また塚本（2000）は、小学校英語教育の実践に「英語教育、国際理解教育、そして「総合的な学習の時間」の関係性を明らかにするために、三つに共通する「異なることへの気づき」を基軸とした異文化間教育の概念を導入」することを論じている。本論文は野山（2003）の考察や塚本（2000）の主張と軌を一にするものである。

最後に、展開している教育政策が本論文の主張と合致することから、ドイツ・ベルリンのベルリン州立ヨーロッパ学校を具体例として取り上げるが、同校についての研究には、理論、政策、実践のそれぞれの立場から、また言語教育と異文化間教育の両面から研究報告がなされた Göhlich(Hrsg.)（1998）が、小学校に設置されたドイツ語と英語のヨーロッパ学校コースについて、主に言語教育の面から研究した Zydatiß（2000）がある。日本では、ドイツの異文化間教育全般の研究に天野（1997）があり、1994 年の訪問をもとにヨーロッパ学校も紹介されている。また Oka（2001）は、1998 年にヨーロッパ学校を訪問した

際の報告である。

以上のような先行研究をふまえて本論文では、市役所や教育委員会をはじめとする行政機関、学校などでの現地調査に基づき、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を包括した教育政策の重要性を指摘する。日本語教育と異文化間教育、外国語教育と国際理解教育などの連携は先行研究にも挙げたとおり指摘されているが、三者を総合的に扱い、一貫性のある教育政策を立案することの必要性は、本論文によって明らかにされるものである。また、これらの三領域を包括する理由として言語政策、包括する方法として異文化間教育の枠組みを用いる。

本論文のもうひとつの特徴は、ベルリン州立ヨーロッパ学校を例として挙げることである。ヨーロッパ学校の試みは、ドイツ語圏では注目を集めるものとなっている[8]が、日本ではこれまでわずかに数回紹介されただけである。日本で過去に報告されたヨーロッパ学校の調査からは時間が経過しているため、筆者は2002年に現地で調査を行った。本論文ではそれをもとにヨーロッパ学校の最新動向を報告する。また、日本の教育政策改革のモデルをヨーロッパ学校に求め、日本への応用可能性について具体的に検討する。

本論文は、まず 1.で国際化・グローバル化をふまえて行われている国内の教育政策の現状を明らかにする。そのうえで 2.では、特に言語に関する教育政策に注目し、言語政策としての見通しを持った教育政策、ならびに異文化間教育の視点から見た教育政策の必要性を指摘する。具体的には、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を総合する視点について、言語政策からは三領域を総合する視点が必要な理由を、異文化間教育からは三領域を総合する方法を述べる。3.では、言語政策と異文化間教育を指針とした教育政策の一例として、バイリンガル教育を取り上げ、特にドイツ・ベルリンのベルリン州立ヨーロッパ学校の実践を分析する。そして 4.では、ヨーロッパ学校の日本への応用可能性を検討するとともに、ヨーロッパ学校の意図することが日本の各地でも試みられていることを指摘し、日本の国際化・グローバル化に対応する教育政策の姿を示す。

---

8 ヨーロッパ学校の実践は、„Handbuch Fremdsprachenunterricht“（『外国語授業ハンドブック』）の最新版である第4版にも詳しく掲載されている。Bausch et al.(Hrsg.)(2003：186-190)。

1. 現状分析：国際化・グローバル化を念頭に置いた日本の教育政策の現在

本章では、「はじめに」で述べたような問題意識に従い、国際化・グローバル化の動きをふまえて行われている日本の現在の教育政策を検討する。

1.1 国際化・グローバル化

はじめに、梶田（2001）の「序章」をもとに「国際化」と「グローバル化」について説明しておきたい。本論文では、日本における外国人の増加などに代表されるような、さまざまな文化と接触する機会が増加している傾向を「国際化・グローバル化」と二つの単語を併記する形で示す。先に結論を述べておくとすれば、「国際化」と「グローバル化」には重なる部分もあるが、同時に対立する部分もあり[1]、日本には国家主導の「国際化」と、内発的な「グローバル化」が混在している現状[2]があるため、どちらか一方を表記するわけにはいかないのである。

まず「国際化」の意味だが、梶田（2001：2）は、「国際化」には、国際社会への参加を意味する国家的課題としての「国際化」と、国内での民族差別を問題とする「内なる国際化」の二つがあるとしている。前者は、日本経済の拡大に伴って生じた課題で、「後発国」としての国家が「先発国」に追いつくべく[3]して課されたものである。梶田(2001：2)はこの意味での「国際化」の例として、いわゆる「留学生十万人計画」(1983 年策定)、姉妹都市提携、自治体の「国際交流課」設置、大学入試の帰国子女枠設定などを挙げている。後者の「内なる国際化」は、「在日コリアンに代表される民族的少数者の運動が問題とした日本国内での民族差別の撤廃、内外人平等の実現」[4]を意味し、在日外国人の就職差別撤廃の運動や指紋押捺の拒否、また外国人の人権保護を例に挙げている。

梶田(2001：3-4)によれば、日本では国家的課題としての「国際化」が行政主導、特に国家よりも先進的自治体が実質的な担い手となって、自治体の「国際交流課」などが姉妹都市を締結したり、ホームステイを実施したりしてきた。一方「内なる国際化」に向けては在日外国人の「内発的な」運動があったが、「内なる国際化」を実現するような改革は遅々として進まなかった。そして、両方の意味での「国際化」が国家レベルを含んで本格的に進展したのは、1979 年の国際人権規約の批准、1981 年の難民条約の批准を契機としてのことだったという。二つの条約は、日本が国際社会に登場した（サミットに参加した）ことで、人権の世界標準として批准が必要になったものである。両条約の批准に向けて、「国内の外国人差別の撤廃が要請され、内外人平等の実現に向けて国が積極的に動き出す」[5]こと

---

[1] 梶田（2001：iii）。
[2] 梶田（2001：7、24）。
[3] 梶田（2001：2）。
[4] 梶田（2001：2）。
[5] 梶田（2001：5）。

になった。つまり、外向きの「国際化」を進めるためには「内なる国際化」に向けた努力が必要だった。梶田（2001：5）は、この結果、社会保障における国籍条項の撤廃、公共住宅の入居条件の緩和、出入国管理令の退去強制事由の一部削除等が進められ、また1985年には女子差別撤廃条約を批准したことが男女機会均等法の制定、国籍法の改定をもたらし、両系血統主義の採用につながって、多数の外国人子弟が日本国籍を取得することになった、としている。そのほか、指紋押捺の廃止や外国姓の承認もこのころの変化である。この動きについて梶田（2001：5）は、「今日、曲がりなりにも実現している外国人の権利は、80年前後を境にして実現に向かって動き出し、その原動力となったのは、国内における在日コリアンたちの「内発的な」運動であるとともに、「外発的な」国際化であった」とまとめている。

このように、国家的課題である外向きの「国際化」と「内なる国際化」は切り離して考えられるものではない。「国際化」を進めようとすればおのずから両面での対応が求められる。上に挙げた「人権」の世界標準化以外にも次のような例が挙げられるだろう。留学生の受け入れは、教育の「国際化」の代表的な施策として文部科学省が積極的に進めてきたことだが、海外から留学生を招く一方で、国内の外国人学校卒業生には国立大学の入学資格が与えられないという「矛盾」が続いてきた。留学生の受け入れは、「留学生十万人計画」について梶田（2001：2）も述べているように国家的課題の「国際化」であり、日本の外国人学校卒業生に大学入学資格を付与することは「内なる国際化」だと考えられる。1999年までは外国人学校の生徒が国立大学の入学資格を得るために定時制・通信制の高等学校にも在籍する必要があったこと、1999年以降は大学入学資格検定で入学資格を取得する必要があったことは、外向きの「国際化」にばかり力を注ぎ、「内なる国際化」への対応が遅れたひとつの例といえるだろう。ようやく2004年度入試から大検を受けなくても原則的に受験資格を得られることになった[6]のは、留学生数が伸び、「国際化」を政策としていっそう強く進めるうえで、外向きの「国際化」と「内なる国際化」の乖離に耐えられなくなったため、と見ることができるのではないか。もちろん、朝鮮学校等を中心とした運動に見られるような内発的な動機があったからこそ改革につながったが、留学生を十万人受け入れることで達成すべきとされた「国際化」[7]は、留学生を多く受け入れるだけではなく、「内なる国際化」への措置があってはじめて達成できるものだという認識が広がったから、と考えることもできよう。このケースは、時間は要したものの、外向きの「国際化」政策が「内なる国際化」の実現を促した例と言えるだろう。

このような議論を通して梶田（2001：7）は、外向きの「国際化」にしろ「内なる国際化」

---

6 文部科学省「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/09/03092001/003.htm

7 具体的には「我が国と諸外国相互の教育・研究の国際化・活性化の促進」「国際理解の推進と国際協調の精神の醸成」など。中央教育審議会大学分科会留学生部会(第1回)資料「留学生交流関係施策の現状等について」で「留学生交流の意義」として挙げられている。

にしろ「国際化」は、「予想された国家目標であり、達成しクリヤーすべき事項であった」と述べている。これに対して、「グローバル化」は、「これとは明らかに異なった質をもった、より多面的な事態であり過程である」とする[8]。「国際化」と「グローバル化」の質的な違いについて、梶田（2001：7）は次のように記している。

> 「国際化」が「国民国家」を前提にし、「国家」のプレイヤーとしての比重が大きいのに対して、「グローバル化」は「国民国家」を必ずしも前提とはせず、プレイヤーも、国家に加えて、多国籍企業、各種NGO、グローバル・メディア、人権団体、エスニック集団その他と多様であるなどの違いがある。また「グローバル化」は、経済・金融、メディア、インターネット、国際労働移動、人権レジーム、文化の変容などといったように多数の領域をカバーしつつ、アナーキーな形で進展しつつある点も、重要な特徴であるといえるであろう。「国際化」の場合は、先述したように（筆者注：世界人権宣言等の批准の必要性など）社会の外部からの目的設定がなされており、「国際化」自体は、見方によっては国家の威信をかけたプロジェクトでもある。（中略）しかし、「グローバル化」は、U.ベック（Ulrich Beck）が言うように「内からのグローバル化」という側面を強く持ち（Beck（1998））、目的意識性の弱さ、国家の利害からの相対的離脱の傾向が顕著である。

つまり、「国際化」が国家によって意図的に設けられた目標、または計画されたプロジェクトであるのに対し、グローバル化は単一の主体による目的意識的なプロジェクトではなく、むしろ「地球規模」の事態・過程・現象であるといえる。ここでいう「グローバル化」とは、「経済・金融を中心としたアメリカ型の世界標準という意味での「グローバリズム」とは明確に区別」され、「内からのグローバル化」ともいえるものである（梶田（2001：24）、Beck（1998））。Beckは、「英国に進出したドイツ系企業に反対する英国人労働者たちが、ストライキ後に英国のビールではなく、ドイツのビールを飲む」という例（Beck（2000）、梶田（2001：24）による）を、また梶田（2001：24）は「ワールドカップに見られるような国家を単位としたサッカーの応援とサッカー選手の多民族化の間のギャップ」や「さまざまな民族料理が拡散し、またイタリア料理はどこでも容易に楽しむことができる」例を挙げている。ほかにも、インターネット経由で外国の出版社に直接本を注文したり、海外の新聞を購読したり、テレビやラジオを視聴したりできることなど、世界規模で広がる情報へのアクセス可能な状況も例として挙げられるだろう。また、そのようなアクセスに必要な外国語学習に対する要求もグローバル化の帰結だといえる。

在日外国人や日系人のアイデンティティもグローバル化の進展によって影響を受けている。梶田（2001：16-19）は、外国人やマイノリティのアイデンティティは、「マルチナショナル（マルチカルチュラル）」「トランスナショナル」「ナショナル」のうちどの文脈が強

---

[8] 梶田（2001：7）。

まるかによって規定される、としている。「マルチナショナル（マルチカルチュラル）」は多国籍・多文化の共生の概念で、例えば日本にブラジル文化を保持するブラジル人コミュニティがあることを指す。「トランスナショナル」は「国家やナショナルな枠組みを前提としないもので、むしろ国家や国境を越えて広がる社会関係やネットワークが重要」であるとする概念である。例えば、ブラジルでの生活と日本での生活を数年おきに繰り返すような場合には、どちらにも帰属意識を持っていることがあると考えられる[9]。「ナショナル」は、グローバル化の進展を脅威と感じて、ナショナルなものの再確認が行われるということで、例えば、日系人が「日系」という点を強く意識することなどがこれにあたる。梶田（2001）では言及されていないが、日系ブラジル人が日本で、あるいはブラジルに帰国してから、ブラジル人としての意識を強く持つことも「ナショナル」の文脈が強まったアイデンティティの形成といえるだろう。

ここまで「国際化」と「グローバル化」の相違点を中心に見てきたが、梶田（1996：6-9）が「国際社会学」における「国際」がいかに多様な意味で用いられているかを説明しているとおり、日本語の「国際」は国民国家を前提とする「インターナショナル」を意味するだけではなく、守備範囲を広げて使用されている。「国際社会学」では「国際」を「トランスナショナル」（「脱国家」・「超国境」、馬場（1980）による）、「グローバル」、「コンパラティブ」の意味にも解しており、このような立場からは「国際化」と「グローバル化」はほとんど重なると考えることもできそうである。しかし、本論文が研究対象とする教育現場を念頭に置くと、「グローバル化」が内部から起きているという梶田およびベックの指摘は、国家の課題としての「国際化」とは別の次元で起きている、子どもたちを取り巻く多文化環境をよく表しているといえる。つまり、外向きの「国際化」にせよ「内なる国際化」にせよ、そのような国家目標とは別に、児童生徒には人やもの、情報の往来を通して多くの異文化に触れる機会が存在しており、それが児童生徒の教育に大きく影響していると考えられる。現在の日本には、このような意味での「グローバル化」に対応し、またこれを生かすような教育政策が十分に整備されていないので、本論文では「国際化」と「グローバル化」の差異を認める立場に立つことにする。

本論文は、国家プロジェクトとしての「国際化」を進めるために立案・施行される教育政策と、「グローバル化」がもたらした変化への対応として進められる教育政策の両者を扱うため、どちらか片方では不十分と考え、両方を併記することにした。ただし、教育政策自体がすぐれて国家的プロジェクトの性格を有しているので、「グローバル化」の事態に対

---

[9] 梶田（2001：26）は、国家はどんな形にせよ残るということを前提にしており、また「国家」を「社会」と言い換えてもよい、としている。筆者は、いずれの国家、いずれのエスニック集団にも帰属意識を持たないというアイデンティティもあるとの考えから、このようなアイデンティティも広い意味では「トランスナショナル」の文脈の中に位置づけられると考えている。

応する政策といっても、政策として立案・施行される段階で国家の「国際化」戦略のひとつに組み込まれていくことになる。そのため、異文化接触の現象一つひとつを取り上げ、それを「国際化」の帰結か、それとも「グローバル化」の影響かと厳密に区別することはできない。したがって、意図するとせざるとに関わりなくさまざまな文化と出会う機会が増大している傾向を「国際化・グローバル化」と併記することにした。

1.2　国際化・グローバル化への対応—神奈川県を中心に

教育の分野では国際化・グローバル化の進展にともなってどのような政策が進められているのだろうか。神奈川県教育委員会に対するインタビューや学校訪問等の現地調査とウェブサイトを含む文献調査で、2003 年 12 月までの政策について調べてみた。日本の教育政策は、文部科学省の提示する全国レベルの政策と、その具体化ならびに独自の施策の立案・施行を行う地方レベルの政策の両方を意味する。本調査もその両者を対象とし、地方レベルの政策は特に神奈川県および藤沢市を中心とした。

調査した教育政策を日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三つに分類した。

1.2.1　日本語教育・母語教育

a.　日本語教育の推進

外国人児童生徒の増加現象に対して進められる主たる教育施策として、日本語教育を挙げることができる。この理由について文部科学省は「海外子女教育・帰国児童生徒教育等に関する総合ホームページ（CLARINET）」で次のように述べている。

> 外国人の子弟には就学義務が課せられていないが、我が国の公立小・中学校への就学を希望する場合には、これらの者を受け入れることとしており、受け入れた後の取扱いについては、授業料不徴収、教科書の無償給与など、日本人児童生徒と同様に取り扱うことになっている。このような外国人児童生徒の我が国の学校への受入れに当たっては、日本語指導や生活面・学習面での指導について特段の配慮が必要である[10]。

ここでは「日本語指導」と「生活面・学習面での指導」が分けて記されているが、実際には日本語指導のなかで日本の学校生活に適応させるための指導が行われ、日本語指導の枠内で教科学習の指導が行われている。そのため、「日本語指導」と「生活面・学習面での指導」は、特に来日直後の児童生徒に対する初期指導においては、「適応指導」としてほとんど一体のものになっているといってよい。本論文は「日本語教育」によって日本への適応が図られるという点に注目するので、「日本語教育」を教授法等に限らず、生活面・学習面での指導も含むものとして広くとらえることにする。

---

10 文部科学省「海外子女教育・帰国児童生徒教育等に関する総合ホームページ（CLARINET）」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kiko_zi0.html

上記の「CLARINET」に掲載されている「帰国・外国人児童生徒教育に関する施策」によれば、現在、日本の公立学校で日本語教育を行うための指導体制にはまず、文部科学省による「日本語指導等特別な配慮を要する児童生徒に対応した教員の配置」がある。説明によれば、「平成 4 年度から、「外国人児童生徒・帰国児童生徒」の日本語指導等に対応した教員定数の特例加算により、その給与費等を国庫負担している」という。

教員は実際には都道府県・市町村によって配置される。神奈川県の場合は、「外国籍ならびに帰国児童・生徒の中で日本語指導を必要とする者が五名以上いる学校に一名の教員が加配されるという制度」(1997 年現在) [11]があり、具体的には日本語指導のための教室である「国際教室」の担当教員として配置される。2002 年 3 月の段階で、神奈川県には小学校 75 校、中学校 34 校に「国際教室」が設置されている[12]。1998 年時点の調査結果ではあるが、このうち藤沢市では小学校 7 校、中学校 6 校に外国籍児童生徒のための「国際教室」が、小学校と中学校それぞれ一校ずつに帰国児童生徒のための「国際教室」が設置されていた[13]。また、藤沢市は独自に「日本語指導教室」を設置している。これは、藤沢市立湘南台小学校にのみ設置されているもので、2003 年度からは担当教員が二名に増え、30 名あまりの外国籍児童の指導に当たっている。湘南台小学校の日本語指導教室は藤沢市内の日本語教育センター校としても機能しており、2003 年度は近隣の小学校に在籍する、日本語指導が必要な児童も通級してきている。神奈川県「国際教室」、藤沢市「日本語指導教室」のいずれも、1992 年（平成 4 年）に開始された取り組みである。なお、「国際教室」や「日本語指導教室」は、一般学級に所属している外国籍児童生徒が国語、社会等の授業時間に限って別教室で日本語指導を受ける「取り出し授業」を行う形式をとっている。

「CLARINET」が「帰国・外国人児童生徒教育に関する施策」の「指導体制」として二つ目に挙げているのは、「外国人児童生徒等教育相談員派遣事業の実施」である。「平成 11 年度から、外国人児童生徒又は北朝鮮及び中国等帰国児童生徒、その保護者及び教員等に対し、当該児童生徒の母語を理解でき、かつ教育相談等を行うことのできる教育相談員を学校等に派遣し、学習面や生活面の適応等の教育相談活動等を行う「外国人児童生徒等教育相談員派遣事業」を実施している」とのことだが、文部科学省によって実施されているのは指定地域に限られるようである。「平成 15 年度の指定地域は、71 地域である」[14]とされ、神奈川県では相模原市、横浜市、厚木市が指定されている。藤沢市は指定を受けていないが、同じような「言語相談員」制度を設けており、2002 年 3 月の段階で六名の相談員が 21 校で週一回から二回ずつの巡回指導を行っている。湘南台小学校では現在、スペイン語、ポルトガル語、中国語の言語相談員が児童の指導を行っている。

---

[11] 古石・平高合同研究会（1998：6、149)。
[12] 神奈川県国際課「外国籍住民に対応する施策状況」
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kokusai/seisaku/seisaku.htm
[13] 古石・平高合同研究会（1998：149)。
[14] 文部科学省「CLARINET」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kiko_zi0.html

文部科学省はこのほか、「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」を平成 3（1991）年度から実施している。平成 3（1991）～11（1999）年度は隔年、平成 12（2000）年度からは毎年実施されており、日本語指導が必要な外国人児童生徒数、日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する学校数、日本語指導の必要な外国人児童生徒のうち日本語指導を受けている児童生徒数とその割合、在籍期間別児童生徒数、母語別児童生徒数、在籍人数別学校数、在籍人数別市町村数等を調査し、結果を公表している[15]。例えば、最新の調査である平成 14（2002）年度の結果では、日本語指導が必要な外国人児童生徒のうち、日本語指導を受けている者の割合は 84.6%で、前回調査結果より 0.3 ポイント増加したという（ただし、小学校、高等学校、盲・聾・養護学校で増加、中学校では減少している）。この調査は、文部科学省が外国籍児童生徒にとって日本語教育が第一の課題であると認識していることを示す、ひとつの施策例であるといえる。

このような公立学校での日本語教育に使われている教材には、『ひろこさんのたのしいにほんご』（根本牧・屋代瑛子著、凡人社、1986 年）や『にほんごを　まなぼう』（文部省、1992 年）などがあるが、児童生徒用のものはまだ数が少なく、やむを得ず成人用の教材を使ったり、担当教員の手作りによる教材を使っていたりするケースが多い。また、中上級者用の教材、特に初期指導を終えた児童生徒の日本語能力を教科学習へつなげていくための教材は非常に少ない。担当教員は独自に教材を作成したり、補習的な授業を行ったりすることで、一般教室で行われる教科学習を補助しているが、外国籍児童生徒の在籍期間の長期化にともなって、授業についていけるだけの学力が育たないという問題、またそれを受けた高校進学の問題は次第に大きくなりつつある。

このような現状を受けて、文部科学省は平成 13（2001）・14（2002）年度に「学校教育における JSL（第二言語としての日本語）カリキュラムの開発」事業を実施し、小学校の教科学習に対応した日本語指導カリキュラムの開発を行った[16]。これは、「単に日常的な会話の力ではなく、学習に参加するための力、たとえば、違いを見つける力、関連づけて見る力などの「学ぶ力」の育成が大きな課題になってきた」という認識のもとに、「日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成をめざした」ものであるとされる。具体的には「トピック型」と「教科志向型」の二つのタイプのカリキュラムが提案され、開発が行われた。「学校教育における JSL カリキュラムの開発について（中間まとめ）」によれば、「トピック型」とは「子どもたちが特定のトピック（たとえば「水道水はどこか

---

15 文部科学省「「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 14 年度)」の結果」、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/02/030220.htm

16 文部科学省「「学校教育における JSL カリキュラムの開発について（最終報告）」－小学校編－の公表について」（2003 年 7 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070202.htm#top　および
文部科学省「学校教育における JSL カリキュラムの開発について（中間まとめ）」「1．JSL カリキュラムの基本構想」（2002 年 8 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020823b.htm#b-1

らやってくるのか」）を探求する共同的な学習活動に日本語を用いて参加できるようにすることを目的にし」たものだという。引き続き平成 15（2003）・16（2004）年度には中学校レベルの JSL カリキュラムの開発が進められる予定で、今後実際に指導に当たっている教員にこのカリキュラムの内容、指導法等の周知が図られて、これを生かした指導が可能になっていくと予想されている。

教材とならんで大きな問題であった、日本語指導担当の教員養成は、今のところ進んでいない。一般学級の担任教員や音楽等専科の教員が、突然国際教室や日本語指導教室の担当教員に異動となるという現状は変わっておらず、そのため、国際教室・日本語指導教室で行われる指導の内容や質が担当教員によって大きく異なるということが指摘されている[17]。また、日本語指導以外の業務（特に保護者からの相談など）も膨大で、担当教員の負担は非常に重いものとなっている。一部の教員養成大学では、この現状を打開しようとする新しい試みもあるが（4.2.3 参照）、国際教室や日本語指導教室という制度はあっても、また新しい教材が開発されても、誰が日本語教育を担うのか、という問題は解決に向かっておらず、早急な対応が求められている。

b. 徐々に広がる母語教育

日本語指導が必要な外国籍児童生徒は日本語とは異なる言語を母語とする。あるいは、日本語指導を必要としない児童生徒の中にも、日本語を母語としない者はいる。前述の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成 14 年度）」の結果では、日本語指導が必要な外国籍児童生徒の四割近くがポルトガル語を母語としており、また全体の八割近くがポルトガル語、中国語、スペイン語の三言語のいずれかを母語としている。ここでは、母語を維持あるいは伸長する教育全般を「母語教育」と呼ぶ。

日本の公立学校では、母語教育が国・県・市町村のいずれの方針としても打ち出されていない。外国籍児童生徒は、前項「a.日本語教育」の冒頭で引用したように就学義務がないため、希望すると受け入れられるという形で就学している。文部科学省は「受け入れた後の取扱いについては、授業料不徴収、教科書の無償給与など、日本人児童生徒と同様に取り扱うことになっている」と述べた直後に「日本語指導」に言及しており、外国籍児童生徒も「日本人児童生徒と同様に」（外国語の授業を除いて）日本語でのみ教育を受けることがいわば自明のこととなっている。県や市町村のレベルでも、学校教育の枠内で母語教育を行っているものはない。上述した「言語指導員」は、確かに児童生徒の母語を補助的に用いて指導する場合があるが、児童生徒の母語の維持や伸長が意図されたものではないため、母語教育とはいえない。母語の教育は家庭で行われればよいという認識が強いようである。

しかしすでに述べたように、外国籍児童生徒の学力が伸びず、進学に支障が出ていると

---

[17] 藤沢市北部地域の小学校国際教室・日本語教室担当者会議に筆者が同席した際の談話、藤沢市立湘南台小学校日本語指導教室担当の今津教諭の談話による。

いう現状が明らかになるにつれ、日本語で学習する力を獲得するためには母語の伸長が必要であるという認識が広まりつつある[18]。これは、外国人の受け入れで経験を積んできたヨーロッパなどの研究結果からも主張されることである（詳しくは 2.1 参照）。さらに、学校で日本語だけを使用する子どもと、日本語を学ぶ機会の少ない親との間で家庭内でのコミュニケーションがとりにくくなってきているということも報告されている[19]。また、例えば日本とブラジルという二つの文化のはざまで生きる子どもたちにとって、アイデンティティの確立に母語が非常に大きな役割を担うということも指摘されている[20]。また、すでにある言語の知識を失うのはあまりに惜しく、母語と日本語のバイリンガルとしての可能性を追求すべきだという議論も起きている[21]。

このような問題に対処するため、外国籍の児童生徒の保護者を中心とした自主的な母語教室は、すでに各地で活動を始めている[22]が、政策としても徐々に取り組みが見られるようになってきた。例えば、平成 13 年（2001）度から三年間実施されている神奈川県愛川町の「『内なる国際化』の推進～人権教育に根ざした国際教育の推進」[23]では、社会教育の枠内ではあるが、内なる国際化実施事業として「母国語学習会」や「母国の教科書整備」を挙げている。また、静岡県浜松市では 2002 年から「カナリーニョ教室」と名づけた外国人児童学習サポート教室事業を実施し、放課後に公立学校の教室を利用して、日本語とポルトガル語の教育、また教科学習の支援を行っている[24]。さらに、2004 年度から群馬県太田市では、市内の小学校十校、中学校七校で外国人子女の特別学級を編成し、習熟度別の指導を日本語とポルトガル語を使って行う予定であるという[25]。

このように、政策として外国籍児童生徒の母語の伸長に配慮する動きは、徐々に広がりつつあるといえる。

1.2.2　外国語教育

外国語教育は学校に在籍する児童生徒全員が対象となり、その進めかたは教育政策によって強く規定されている。外国語教育に関する教育政策は枚挙に暇がないが、近年は特に英語教育が強く推し進められている。国際化・グローバル化の流れを受けて、外国語教育が重視されてきているが、その動きは英語に関する政策と英語以外の外国語に関する政策

---

18 例えば、太田（2001：53-62）。
19 例えば、小島（2001）。
20 例えば、松原（2001）。
21 例えば、群馬大学教育学部所澤潤教授からの聞き取り調査。
22 神奈川県内の母語教室は神奈川県国際交流協会のホームページにまとめられている。
http://www.k-i-a.or.jp/classroom/c_list03.html
23 愛川町（2002：16）。
24 ただしこれは教育委員会の施策ではなく、浜松市企画部国際室が「外国人学習サポート協議会」を立ち上げ、同協議会に委託している事業である。カナリーニョ教室については「学術交流支援資金成果報告書」に詳しくまとめた。
http://web.sfc.keio.ac.jp/~ayasui/forschung/fund2002/canarinho.htm
25 上毛新聞記事「太田市　外国人子女に特別学級」、2003 年 12 月 9 日。

で異なる。そのためここでは、c.英語教育と d.英語以外の外国語教育に分けて論じる。

c. 英語教育の徹底

平成 15（2003）年 3 月 31 日、文部科学省は一貫した英語教育政策として「英語が使える日本人」の育成のための行動計画を策定した。遠山敦子文部科学大臣の名で出された「「英語が使える日本人」育成のための行動計画の策定について」[26]には、この政策を立案・施行する理由が次のように記されている。

> 英語は、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語として最も中心的な役割を果たしており、子どもたちが 21 世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠です。また、このことは、我が国が世界とつながり、世界から理解、信頼され、国際的なプレゼンスを高め、一層発展していくためにも極めて重要な課題です。
>
> その一方で、現状では、日本人の多くが、英語力が十分でないために、外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られないといった事態も生じています。また、同時に、英語の習得のためには、まず国語で自分の意思を明確に表現する能力を涵養する必要もあります。
>
> このようなことに鑑み、文部科学省では、基礎的・実践的コミュニケーション能力の育成を一層重視した学習指導要領の改訂など様々な施策を講じてきました。しかし、このような改善の実をあげるためには、カリキュラムの改善だけでなく、指導方法の改善、教員の指導力の向上、入学者選抜の改善など、様々な取組を同時に行っていかなければなりません。
>
> このため、「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」や「英語教育改革に関する懇談会」等を通じ様々な有識者より意見を聴取し、これらを踏まえ、我が国の英語教育を抜本的に改善する目的で、総合的かつ具体的なアクションプランとして、昨年 7 月、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を作成しました。

この計画の特徴は、「カリキュラムの改善だけでなく、指導方法の改善、教員の指導力の向上、入学者選抜の改善など、様々な取組を同時に行っていかなければな」らないという意識のもとに、「我が国の英語教育を抜本的に改善する目的で、総合的かつ具体的なアクションプラン」を作成した、ということだろう。予算案でも、平成 15（2003）年度は 11 億 100 万円が計上されており、改革計画の規模がうかがえる。行動計画は「日本人に求められる英語力」として「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」という大きな目標を立て、それを達成するためのさまざまな方策を提言している。方策は、1．英語の授業の改善（中学校・高等学校・

---

[26] 文部科学省「「英語が使える日本人」育成のための行動計画の策定について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318a.htm

大学)、２．英語教員の指導力向上及び指導体制の充実、３．英語学習へのモティベーションの向上、４．入学者選抜等における評価の改善、５．小学校の英会話活動の支援、６．国語力の向上、７．実践的研究の推進、に分かれており、それぞれについて目標と具体的施策が述べられている[27]。行動計画を見る限り、確かに「様々な取組」が「同時に」行われる「総合的かつ具体的なアクションプラン」となっているようである。小学校での英語活動から大学入試、大学での英語教育までを視野に入れ、さらに国語力にも言及した点で、一貫性のあるプランとして評価できるのではないかと思う。

この行動計画には、学習指導要領での「外国語」の必修化、小学校英語、JET プログラムの改善など、その都度議論となった事項も含まれている。この中で、平成 10 年告示の現行学習指導要領で「外国語」が中学校・高等学校の必修教科となったことは、外国語教育政策のひとつの転換点として特筆すべきであろう。学習指導要領は作成の始まった昭和 22 年当初、「新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたもの」[28]で、非常に弾力性があった。昭和 22 年度の学習指導要領（試案）で英語が選択科目として中学校に設けられたが、選択科目となった理由について、同学習指導要領英語編（試案）は次のように述べている。

> 必修科目は社会から求められ受けいれられる公民となるのに必要にして基本的な知識と技能とを与える科目のみに限るべきである。英語については，これを非常に必要とする地方もあるであろうが，またいなかの生徒などで，英語を学ぶことを望まない者もあるかもしれない。それで，英語は選択科目となったのである[29]。

これ以降平成 10 年度学習指導要領の前まで、外国語は選択科目として扱われてきた[30]。学習指導要領の「外国語」の節には英語以外にも、ドイツ語、フランス語、その他の外国語が並んでいたが、学習指導要領がその後何回も作り変えられる過程で、英語はオーラル、リーディングなど複数の科目に分けられていき、逆にドイツ語とフランス語に関する記述は簡素化されて、「英語に準じる」と書かれるようになっていった。自明のことだが、この理由として、社会の高学歴化志向と受験戦争の過熱化という国内事情がまず挙げられよう。日本では高校入試・大学入試の科目として英語がほぼ必須であり、実質的に外国語としては英語のみが必修科目だった。また、アメリカの大国化に伴う英語の重要性が増し、「国際

---

27 文部科学省「「英語が使える日本人」育成のための行動計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318a.htm

28 昭和 22 年度学習指導要領一般編（試案）序論
http://nierdb.nier.go.jp/db/cofs/s22ej/index.htm
なお昭和 33 年に告示制度が導入され、法的拘束力を帯びるようになり現在に至っている。

29 昭和 22 年度学習指導要領英語編（試案）http://nierdb.nier.go.jp/db/cofs/s22ejl/index.htm

30 これまでの各学習指導要領より。国立教育政策研究所作成の学習指導要領データベース
http://nierdb.nier.go.jp/db/cofs/ 参照。

通用語」として習得することに重点が置かれるようになったという、対外的な事情も大きな理由であることは、1987 年の臨時教育審議会『教育に関する第 4 次答申（最終答申）』などからもうかがえる。

このような流れを受けて、平成 10 年告示の現行学習指導要領では、ついに外国語が必修科目となった。「「英語が使える日本人」育成のための行動計画」は、これについて「国際化の進展に対応し、外国語による日常的な会話や簡単な情報の交換などの基礎的・実践的コミュニケーション能力がどの生徒にも必要となってきているとの観点から、中・高等学校の外国語科を必修とし」た、としている。前掲の昭和 22 年度学習指導要領（試案）にならえば、現状では外国語が「社会から求められ受けいれられる公民となるのに必要にして基本的な知識と技能とを与える科目」であると文部科学省が判断したので、外国語必修化という教育政策が進められることになった、ということだろう。文部科学省が「外国語」を必修教科にしたにもかかわらず、外国語すなわち英語ということが自明になっているという問題点は次項で改めて指摘するが、いずれにせよ英語教育がこれからますます強く推進されていくことに間違いはないだろう。

d. 英語以外の外国語教育をめぐる二つの動き

英語教育の盛り上がりの一方で、英語以外の外国語教育を進める政策には二つの異なる動きが見られる。ひとつは、外国語イコール英語とみなして、英語以外の外国語の学習に対する配慮がますます不足してきている、ということである。前項で取り上げた学習指導要領からこの動きを追ってみよう。昭和 31 年度高等学校学習指導要領外国語科編改訂版で、英語とともにドイツ語、フランス語の指導要領が定められて以来、「外国語」の節には「外国語」の共通目標が掲げられた後、英語、ドイツ語、フランス語、その他の外国語に分かれて、それぞれについて目標、内容、内容の取り扱いの項目が続くというスタイルで書かれてきた。また 31 年度版には、高等学校に第二外国語を設置できることが目玉として書かれている。中学校指導要領にも、昭和 33 年度版で外国語の項目にドイツ語とフランス語の指導要領が設けられるとともに、「その他の外国語」は英語・ドイツ語・フランス語に準じて行うものとする、と記述されている。31 年度改訂版の高等学校指導要領には「中学校から（ドイツ語・フランス語を）継続して履修させる」場合に備えた内容もある。

しかし、前述のように、ドイツ語とフランス語に関する記述は次第に簡素化され、「英語に準じる」と扱われるようになった。理由はすでに述べた通りである。そして現行学習指導要領では外国語が必修科目となったが、ドイツ語、フランス語に関する記述はなくなっている。「その他の外国語については，英語の目標及び内容等に準じて行うものとする」（中学校）とのみ書かれている。高校学習指導要領では「外国語」の節に「英語」の項目が設けられないまま、オーラル・コミュニケーションⅠ（英語）の記述が始まっている。学習指導要領をはじめとする文部科学省の記述には「外国語」という表現が多用され、外国語を英語に限定するような表現は避けられているが、英語以外の外国語に対するこのような

取り扱いや、また前述の「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」では「外国語」がどの生徒にも必要だとされているにもかかわらず、英語以外の外国語への言及が一切ないことなどから、当面は英語だけの外国語教育でよいとする動きが見て取れる。

一方で、外国語教育の多様化を進める動きもある。文部科学省は「高等学校における外国語教育多様化推進地域事業」[31]として、平成 14（2002）年度から二年間、推進地域（四府県）および推進校を指定している。同事業の「1　趣旨」には、「現在、中・高等学校における外国語教育は圧倒的に英語教育が中心となっているが、今後の諸外国との交流の進展を考えると、英語以外の外国語についても、言語能力を身に付けることが必要となってくる」と、外国語教育の多様化の必要性が述べられている。予算案には平成 14（2002）年度に 1065 万 2 千円が計上されている。神奈川県もこの事業の推進地域として指定を受け、六つの県立高校で中国語教育の研究が進められている。他の推進地域は、大阪府で朝鮮語、兵庫県と和歌山県で中国語教育の研究に取り組んでいる。

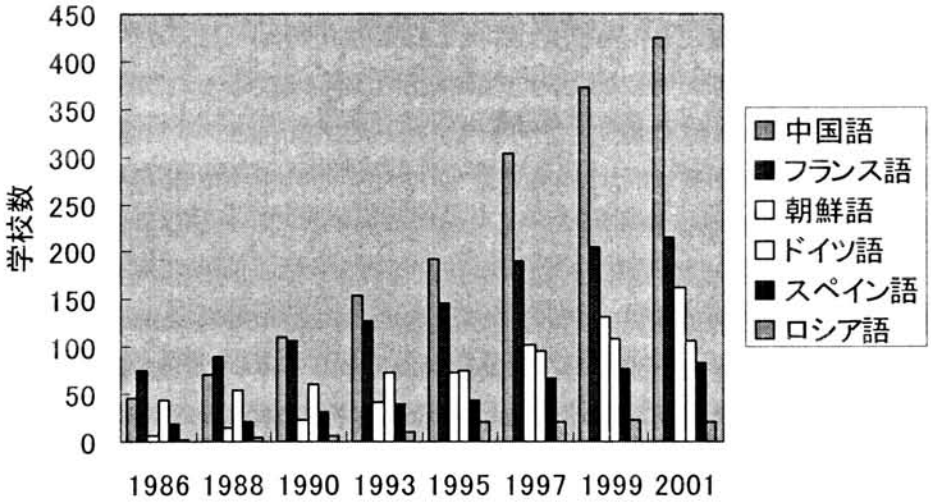

図 2　英語以外の外国語科目を開設する高校数の推移（10 校以上開設の言語のみ）[32]

図 2 は、1986～2001 年に英語以外の外国語科目を開設した高等学校数の推移である。実際は 24 言語が開設されているが、ここでは開設学校数が十校を超える六言語についてグラフで表した。いずれの言語も開設学校数が年を追うごとに増加しており、外国語教育の多様化が進んでいるといってよいだろう。ここには私立の高等学校も含まれているので、これが直ちに国や都道府県、市町村の教育政策の結果であるとはいえないが、私立学校の施策も国際化・グローバル化の進展や地域の特殊な需要を受けて決定されているし、私立学

---

31 文部科学省ホームページ「平成 14 年度スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールの決定等について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/image/020402b.pdf

32 田中（2002：15）および文部科学省「平成 12 年度高等学校等における国際交流等の状況」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/03/020310.htm より作成。

校の試みが国公立学校に、また国公立学校での取組みが私立学校にも影響するので、この傾向を広く日本の教育政策としてとらえて問題はないと思われる。

1.2.3 国際理解教育

e. 国際理解教育の推進

文部科学省は、現行学習指導要領で定められた「総合的な学習の時間」に取り上げるトピックとして「国際理解」を挙げている。まず、国際理解教育について確認しておきたい。

国際理解教育とは、教育、科学、文化を通しての世界平和の基礎づくりをめざすユネスコ（国際連合教育科学文化機関）が先頭に立って始めた「国際理解のための教育」(education for international understanding)を指す。『国際教育事典』によれば、1954年の第8回ユネスコ総会が採択した「国際理解と国際協力のための教育」という呼称が、日本では「国際理解教育」と略されて使われている[33]。また、『新教育学大事典』は「国際理解と教育(international understanding and education)」という項目を立て、その意義について「国家という現実に立脚しつつ、世界の平和と人類の福祉を増進するという課題に直接貢献しようとするのが国際理解の教育である」[34]としている。

第2次世界大戦直後とは社会の様相が異なり、ユネスコ主導の国際理解教育に批判が起こってきたことを受け、ユネスコは1974年に第18回ユネスコ総会で「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」を採択した。『国際教育事典』によれば、これは「国際教育」と略称される。この勧告が強調する教育の主な内容は次のとおりである。

1. 国際理解、国際協力、国際平和の実現のための実践的な行動を求める教育としての性格を持たせていること。
2. 従来の人権重視とともに、文化の多様性ならびに文化の相互理解の重要性を打ち出していること。
3. 人類の存続と福祉を左右する人類共通の主要課題として、民族・平和・人権・開発・文化面での問題を明らかにし、問題解決のための世界的規模での協力と連帯の必要性を提唱していること。
4. この教育を、公民教育と同一原則に立つ、いわば国際的公民教育として位置づけ、あらゆる教育形態の中で幅広く、かつ世界的に展開するよう求めていること[35]。

この勧告を受けて、日本でも1982年に日本ユネスコ国内委員会が『国際理解教育の手引き』を出したが、実際に日本の国際理解教育の進展に大きな影響を及ぼしたのは、中央教

---

33 西村他（1991：281）。
34 細谷他（1990：222）。
35 西村他（1991：282）による。

育審議会がユネスコの勧告とは関係なく 1974 年に発表した答申「教育・学術・文化における国際交流について」である。答申は「Ⅰ　国際社会に生きる日本人の育成」で「1　国際理解教育の推進」を謳っており、国際理解教育の教材の準備や国際交流の推進、また帰国子女教育の促進などを提言している。また、他章では外国語教育の改善や外国人留学生の受け入れ、発展途上国に対する協力、日本語教育の振興などについても言及されている[36]。『国際教育事典』は、日本の国際理解教育はこの答申のラインに沿って進められてきたが、その内容は国際交流活動や外国語教育、帰国子女教育に重点がおかれたもので、ユネスコの提唱した国際理解のための教育とは「距離を広げつつあるようにも思われる」[37]としている。学校現場ではこの後、開発教育などが国際理解教育の名称で取り組まれたり[38]、異文化間教育という隣接領域が注目を浴びたりした[39]ため、現在の国際理解教育が厳密に何を指すかをめぐって、ユネスコの方針か、中教審の方針か、それとももっと広い概念とするのか、などの議論がある[40]。

そこで、本論文では『国際教育事典』が「国際理解教育」の項の末尾に記しているように、国際理解教育のキーワードをユネスコの「国際教育」に求め、①人権の尊重、②異文化理解、③人類共通課題解決へ向けての連帯と協力、としたい。①～③を特に意図する教育を「国際理解教育」と呼ぶ。

このような国際理解教育は、国・都道府県・市町村のいずれでも積極的な推進が謳われている。例えば、1997 年に策定された「教育改革プログラム」[41]では「1.教育制度の革新と豊かな人間の育成」の中に「外国語教育と国際理解教育の充実　ネイティブ・スピーカーの活用等による外国語教育の充実や多様な文化、多元的な価値観を尊重する国際理解教育を進める」という記述が見られる。神奈川県では、1984 年に神奈川県国際理解教育懇話会が「国際理解教育の推進について―神奈川における教育の国際化を目指して―」という提言を出し、これがその後の神奈川県の国際理解教育の基本的なスタンスとなっている[42]。また、神奈川県教育委員会は 1990 年に「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針」[43]を制定し、次のように述べている。

---

36 中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/740501.htm

37 西村他（1991：282）。

38 筆者自身の中学校での経験による。

39 異文化間教育学会は 1981 年に設立された。2.2 参照。

40 西村他（1991：281-282）。

41 文部省「教育改革プログラム」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/09/01/970104.htm#no3

42 藤沢市教育文化センター（2000：3）。提言の内容は「私たち日本人が、世界の様々な文化・言語・政治・経済体制をもつ人々と共存していくためには文化の多様性と人間としての同一性を尊重しつつ、小さな地球に住む人類の一員として、世界中の人々と交流し理解し連帯していくことが不可欠である」と、ユネスコの国際教育の方針に沿っている。

43 神奈川県教育委員会「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針」
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kyoikusomu/jinkendowa/hosin.htm#book04

神奈川の子どもたちが多様な文化と個性を尊重し、たがいに認め合いながら、正しい認識のもとに、身近に存在する差別や偏見を克服していくことは、国際社会において、健全な国際人として認められ、よりよく生きていくためにも大切なことである。また、県内に居住する外国人が本名を名乗り、民族的自覚と誇りをもって生きるとともに、県民として、共に住みよい神奈川の創造をめざすことのできる環境づくりも必要である。

神奈川県教育委員会はこのような認識に立ち、この中の基本的事項の 1.として「学校教育では、人間尊重の精神を基盤にした国際理解教育を深め、正しい認識に立って差別や偏見を見抜く感性を養うとともに、差別や偏見を批判し排除しようとする勇気ある児童・生徒を育成する。また、在日外国人児童・生徒に対しては本名が名乗れる教育環境をつくり、民族としての誇りをもち、自立できるよう支援する」と定めている。藤沢市では「学校教育ふじさわビジョン―具体化構想と具体化への支援―」(2003 年) で、「3．創意工夫ある教育課程の推進」の具体化への支援として「国際教育の推進　ＡＬＴと国際理解協力員を学校に派遣することにより、異文化やコミュニケーションに対する興味・関心を高め、国際教育を推進します」[44]と謳っている。

このような「宣言」を実行に移す場として、「総合的な学習の時間」は適していると考えられたようである。「総合的な学習の時間」に取り組むテーマのひとつの例として、平成 10 (1998) 年告示の小学校学習指導要領「第 1 章　総則」には次のように記されている (中学校と高等学校の学習指導要領の「総合的な学習の時間」の項目にも、同じように「例えば」として国際理解が挙げられている)。

第 3　総合的な学習の時間の取扱い

2　総合的な学習の時間においては，次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

(1)自ら課題を見付け，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。

(2)学び方やものの考え方を身に付け，問題の解決や探究活動に主体的，創造的に取り組む態度を育て，自己の生き方を考えることができるようにすること。

3　各学校においては，2 に示すねらいを踏まえ，例えば国際理解，情報，環境，福祉・健康などの横断的・総合的な課題，児童の興味・関心に基づく課題，地域や学校の特色に応じた課題などについて，学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。

〔…〕

5　総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては，次の事項に配慮するものと

---

44 藤沢市教育委員会「学校教育ふじさわビジョン―具体化構想と具体化への支援―」
http://www.fujisawa-kng.ed.jp/handlers/getfile.cfm/4,41,71,32,pdf

する。

(3)国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは，学校の実態等に応じ，児童が外国語に触れたり，外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

これを受けて、神奈川県下の外国人児童・生徒が在籍する小学校でも取り組みが始まっている。藤沢市立湘南台小学校では、慶應義塾大学のボランティア団体 JUMP による外国語との出会いを通した国際理解教育の授業が行われている[45]。また藤沢市では、2002 年の「総合的な学習の時間」導入に先立って、1997 年度から 3 年間にわたって国際教育の授業研究に取り組み、外国籍児童の多い学校で楽器作りを通してペルーの文化を知る授業も行われた[46]。

a.～e.に挙げたそれぞれの政策・方針は、①外国人に対する日本語教育・母語教育、②外国語教育、③国際理解教育のそれぞれの範疇に入るものとして整理することができる。ここまで述べてきたように、①～③の領域ではそれぞれに実践・研究が進んでいる。しかし、各領域は別個のものとしてとらえられており（図 3)、国際化・グローバル化を念頭に、三者のつながりを考慮した包括的な政策の立案・実施には至っていない、ということをここで指摘しておきたい。次章では、三者を総合して政策を遂行することの有為性を検証する。

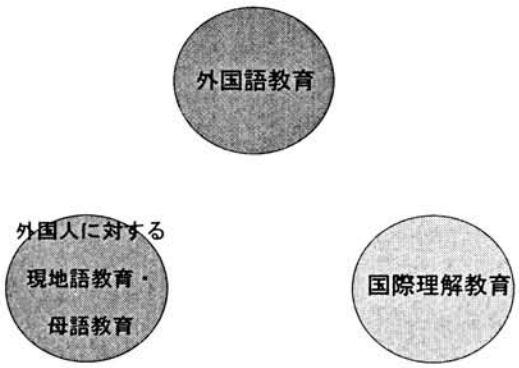

図 3　国際化への対応を図る教育政策（日本）

---

45 4.2.2 参照。

46 藤沢市教育文化センター（2000：18-23)。

2　国際化・グローバル化に対応する教育政策の指針

前章では、外国人に対する日本語教育・母語教育、日本における外国語教育、国際理解教育の三領域が、それぞれ別個のものとして発展してきていることを指摘した。本章では、三領域は異なる教育実践として表出しているものの、視界を広げると、共通の理念のもとに繰り広げられるべき実践として包括することができるということを、言語政策と異文化間教育という二つの枠組みを用いて論証していく。言語政策の考え方からは包括する理由、異文化間教育からは包括する方法をそれぞれ明らかにしたい。これは、三領域が共通の理念のもとに相互に協力することが、国際化社会の教育政策をより適当なものにする、という本論の主張の理論的な説明となるものである。

上述の三領域には漠然と共通点があるように感じられる。しかし、実際にこれらが別個に発展してきたということは、何が共通なのか、どのように協力できるのかが具体的に明らかでなかったということ、またそれゆえに学校や教室で実践を展開することができなかったということを意味している。一部、外国語（英語）教育と国際理解教育が安易に結びつきすぎたという点も指摘できるが、それは外国語教育と国際理解教育の共通点に着目したものではなく、外国語を学ぶことがすなわち国際理解である、といういわば誤解から生じた結果だった。

前章で見たように、三領域はそれぞれ、「国際化に対応する教育」を考え、実践を進めている。三領域には表面上、「国際化に対応する」という共通理念があるように見える。しかし、三者は「国際化に対応する」ということが具体的に指している内容について、共通の認識をもっているのだろうか。前章で述べたように、例えば外国語教育では、英語ができるようになること、また最近では英語以外にも多様な外国語能力を身につけることが国際化であるという認識がある。それに対して外国語を母語とする児童生徒に対する日本語教育・母語教育では、日本語を早く確実に身につけさせ、日本語での生活に不自由しないように指導することが社会の国際化への対応だと考えられている。国際理解教育は、「広い視野を持ち、異文化を理解し、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていく態度などを育成する」[1]ことを目指しており、外国籍児童生徒の出身地や文化を理解したり、差別・偏見を除去したり、また開発教育を推進したりしている。「国際化への対応」といっても、三領域は異なる目標のもとに実践を進めていることがわかる。

「国際化に対応する教育」を考えることはすなわち、どのようなねらいを持って子どもたちを育てるのか、つまり子どもたちにどうなってほしいのかを考えることである。そして、それは教育に携わる者がどのような日本の社会の将来像を描いているかを問うものである。三領域の教育に携わる者は、現在がそれぞれの領域が目標とすること、例えば日本語の習得や外国語の習得といったことの先にどのような予測や希望をもっているのだろう

---

[1] 中央教育審議会第一次答申（1996）第2章「国際化と教育」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701n.htm

か。一致した未来図を描けない限り、国際化に対応すべく次々と立案・施行される教育政策は成果が上がらないのではないだろうか。

以下では、どのように考えれば三領域は協力できるのか、協力が必要な理由とそれを実現する方法について、日本が目指す将来像に触れつつ検討する。

2.1 言語政策

まず言語政策という枠組みでとらえた場合に三領域がどのように包括されるかを検討する。ここでは主に、日本語を母語とする多数者向けの外国語教育と、日本語を母語としない少数者向けの日本語教育・母語教育の共通性を取り上げる。

平高（2003：128）によれば、言語政策という概念が研究者の関心を集めるようになったのは、国際的にも日本国内でも比較的最近のことである。言語政策の定義は複数存在するが、本論では、クルマス（1987：340）の「ある社会内で用いられている（諸）言語の発展に、ある目的を持って介入すること」と、Phillipson&Skutnabb-Kangas（1995：41）の"Language policy is a broad overarching term for decisions on rights and access to language and on the roles and functions of particular languages and varieties of language in a given polity."を定義としておく。言語政策の内容を、言語の「選択・使用」「規範化」「普及・制限」の三つに分類する平高（2003：138）にしたがえば、クルマスの定義はこのうち主に「規範化」「普及・制限」に、Phillipson&Skutnabb-Kangasの定義は主に「選択・使用」に関するものである。本論では言語の「選択・使用」に関する言語政策と、言語の「普及・制限」に関する言語政策について言及するので、クルマスとPhillipson&Skutnabb-Kangasの両方を言語政策の定義とする。

同じく平高（2003：132）によれば、言語政策には「明示的な(overt)政策」と「非明示的な(covert)政策」があるという。前者は「はじめから意図して作られ、法律などによって明文化されている政策」であり、後者は「明文化されているかどうかは別にして事実上言語に関する政策として機能している政策」である。例えば、「『1982年憲法法』はフランス語と英語をカナダの公用語に規定しており、二つの言語はカナダ政府のすべての機関における使用に関して平等に位置づけられている」[2]というのは前者の例であり、日本の文部省のいわゆる「留学生十万人計画」は、「直接日本語普及を唱えたものではないが、事実上は日本語普及に貢献したことになる」[3]ので、後者の例といえる。本論でも、明示的な政策のみならず、非明示的な政策も言語政策に含めて扱うことにする。

---

[2] The Constitution Act, 1982. Article 16.
カナダ大使館ホームページ http://www.canadanet.or.jp/about/french.shtml による。

[3] 平高（2003：132）。

2.1.1　言語普及の側面から

2.1.1.1　言語教育の目標：バイリンガル

それでは、言語政策という枠組みの中で外国語教育と日本語教育・母語教育の間にどのような共通点があるのか、考えてみたい。まず、言語の「普及・制限」という面に着目する。ここで指摘したいのは、日本語を母語とする児童生徒を主な対象とする外国語教育と、日本語を母語としない児童生徒に対する日本語教育や母語教育は、どちらも言語普及という行為を内容とする言語政策である、という点である。

外国語教育はある特定の言語を普及する行為である。例えば、平成10年度改訂の中学校学習指導要領「第２章　各教科」「第９節　外国語」には次のように記されている。

第２　各言語の目標及び内容等

英語

１　目標

(1)英語を聞くことに慣れ親しみ，初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。

(2)英語で話すことに慣れ親しみ，初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。

(3)英語を読むことに慣れ親しみ，初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。

(4)英語で書くことに慣れ親しみ，初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする[4]。

要するに、中学校の生徒が英語に慣れ親しみ、英語を言語コミュニケーションの媒体として使えるように、英語を生徒の間に広く行き渡らせること、つまり普及させることが中学校英語の目標であると述べられている。英語に限らず外国語教育は、みなこのようにしてその言語の普及に努めているということになる。

日本語を母語としない児童生徒に対する日本語教育も同様である。例えば、「外国人児童生徒が学校生活に速やかに適応するためには、学校における効果的かつ効率的な日本語指導が必要である」[5]として、文部科学省は「学校教育におけるJSL（第二言語としての日本語）カリキュラムの開発」事業を実施した。これは、日本語を母語としない児童生徒に対して日本語を広く行き渡らせようとしているものであり、日本語の普及に努めているといえる。

では、日本語を母語としない児童生徒に対して、それぞれの母語を維持あるいは伸長するような教育（以下では母語教育とする）はどうだろうか。これもやはり母語である、ひ

---

[4] 平成10年度中学校学習指導要領　http://nierdb.nier.go.jp/db/cofs/h10j/chap2-9.htm

[5] 文部科学省発表「『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（最終報告）』－小学校編－の公表について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/houdou/index.htm

とつの言語を普及しようとする行為だと考えられる。ひとりの児童または生徒が母語教育を受け、母語を喪失せずに維持する、あるいは発展させるということは、その言語の話者をひとり確保するということである。その意味で、母語教育も言語普及の側面をもつといえるだろう。

さて、この言語普及という言語政策の受け手は、言うまでもなく、教育をうける児童生徒である。ここで児童生徒に普及される言語を整理しておくと、日本語を母語とする児童生徒には日本語[6]と外国語（現在の初中等教育ではたいていの場合英語である）、日本語を母語としない児童生徒には日本語と母語が教育を通して普及されることが目指されている。もっとも、母語教育は学校教育で保障されておらず（1.2.1 参照）、日本語以外を母語とする児童生徒に対して政策として普及しようとしているのは日本語だけであるという見方もできる。しかし、少なくとも母語を「積極的に」喪失させようとする政策や母語教育を妨げる政策はないことから、消極的ではあるが母語も普及の対象であると考える。

つまり、言語を普及することを内容とする、日本の言語政策が目標としていることは、日本語を母語とする児童生徒に対しても、日本語以外を母語とする生徒に対しても「二言語（以上[7]）を普及すること」であり、その結果「二言語（以上）を使えるようになること」である。日本語と他の言語の二言語を使用するという意味でのバイリンガル（二言語使用者）の育成が、外国語教育と日本語教育・母語教育という言語政策の共通目標であることがわかる。バイリンガルを育成するという点で両者は共通項を持つのである。

2.1.1.2 バイリンガルを育成するメリット

それでは、なぜバイリンガルを育成する必要があるのだろうか。バイリンガルを育成することは日本にとってどのようなメリットがあるのだろうか。ここではまず、「公共、民間部門にはなくてはならない、またはなくてもよい言語関連の支出があるということ、その支出が場合によってはある利益を期待して行われるということ」[8]を念頭に、言語によって生じるコストについて考察した、クルマス（1993）の研究を参考にして考えてみたい。クルマスは外国語教育について以下のように述べている。

> 学校での外国語教育はどこの国でもたいていは国家が税金を使って行う事業であり、この税金の大部分は教師の給料である。資金と教育期間は限られているので、現在できることの中から選択をしなくてはならない。この選択にはどのようなファクターが働くだろうか。（中略）長期的にみればある言語の経済性、すなわち（中略）経済的価値が重要である。（中略）長い目で見てペイしない学校教育に金を出し続けることはど

---

6 国語教育の範囲となるので本論文では触れないが、国語教育も言語普及を内容とする言語政策である。

7 英語以外の外国語を母語とする児童生徒にとっては、英語も加わるので「三言語使用」となるが、以下では「二言語使用」に統一する。

8 クルマス（1993：115）。

んな国家経済でもできないのである[9]。

つまり、日本が税金を使って外国語教育、日本語教育・母語教育を政策として推進するのは、それが日本にとっての経済的利益となるからである、ということになる。その利益とは、例えば英語に関しては次のようなことである。

> また、グローバル化は、経済界のみならず個人の様々な営みにまで波及し、個々人が国際的に流通する商品やサービス、国際的な活動に触れ、参画する機会の増大がもたらされているとともに、誰もが世界において活躍できる可能性が広がっています。
>
> さらに、今日のIT革命の進展により、日常生活から経済活動に至るあらゆる活動が知識と情報を原動力として展開される知識社会に移行しようとしており、知識や情報を入手、理解し、さらに、発信、対話する能力が強く求められています。
>
> このような状況のなか、英語は、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語として最も中心的な役割を果たしており、子どもたちが21世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠です。また、このことは、我が国が世界とつながり、世界から理解、信頼され、国際的なプレゼンスを高め、一層発展していくためにも極めて重要な課題です[10]。

つまり、グローバル化の進展する世界で日本がこれまでどおり、もしくはこれまで以上に国際的な経済競争で優位に立つには、まず英語を使えるようにならなければならない、ということである。文部科学省のこの方針が妥当かどうかの判断は別にして、文部科学省が予算を組んで英語教育を推し進める根拠が日本の経済的利益であることは、この文面から理解できる。

日本語教育については、文部科学省の「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（中間まとめ）」（2002年8月）の「はじめに」で、

> 外国人児童生徒の学校生活への適応を図る上で、日本語指導が最も重要な課題であることは言うまでもありません。

と述べられているにすぎず、経済的利益への具体的な言及はない。しかし、前述のクルマスの考え方からすれば、例えばこのJSLカリキュラムが平成13年度に1100万円、平成14年度に1400万円の予算で開発されたのは、それが長い目で見れば日本に「ペイする」と考えられたからである。JSLカリキュラム開発の目的は「外国人児童生徒の速やかな日本語習得と教科学習の深化を図るとともに、学校における円滑な受入れと適応指導の充実を図ること」[11]であると書かれている。これはすなわち、外国人児童生徒を早く一般教室での授

---

9 クルマス（1993：131）。

10 文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画の策定について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/houdou/index.htm

11 文部科学省「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（中間まとめ）」

業について行かせることができるようにし、「日本語教育」というお金のかかる特別の措置が必要なくなるようにする、ということである。現在進められている公立学校での日本語教育には、日本語教室・国際教室への教員加配の費用や教室運営上の費用などの経費がかかっている。2500 万円をかけて作った JSL カリキュラムが機能すれば、これらの経費を削減することができるはずである。また、JSL カリキュラムが日本語母語話者の児童生徒に対して「ペイする」、つまり有用なものとなる可能性も考えられよう。

一方、母語の保障が日本で積極的な政策として打ち出されるに至っていないのは、母語教育がこのような経済的な利益に結びつかないと考えられているためだろう。しかし、例えば Fishman はこのように述べている。

> 公職、経済界、軍務についている複数言語を話す専門家は一ヵ国語しか話さない同僚より優秀であり、各分野で能率よく働き、よい業績を上げる可能性が大きい。彼らはより多くの人々と会話し、より多くの人々にサービスし、より多くの人々に「物を売る」。要するに彼らは大きい黒字なのである。彼らの多言語性は純益である[12]。

Fishman はアメリカの英語／スペイン語の二言語教育について述べているのだが、このように考えれば、外国語を母語とする児童生徒の母語を維持・伸長することは、日本の国益となる。母語教育に支出する費用も利益となって返ってくるのである。

このように、外国語教育や日本語教育、母語教育を通して言語普及を進め、バイリンガルを育てようとすることは、日本の経済的利益につながるものである。そのことは確認しておかなければならないが、しかし当然のことながら、バイリンガルを育成することのメリットは、このような経済的な側面にかかわることだけではない。中島（2001：194-197）は、1920 年代から 1960 年代までは、知能の遅れ、学業不振、情緒不安定などと結びつけられた「バイリンガル否定論」が横行していたが、ピールとランバートが 1962 年にカナダのモントリオールで、モノリンガルとバイリンガルの児童生徒に対してことばと知的発達との関係を探る調査を行い、その結果バイリンガル児に有利な結果が得られたことが「バイリンガルプラス説」（プラス面の方が大きいということ）の契機となった、と述べている。そして、「現在では、両言語とも高度に伸びた場合、つまり、バランス・バイリンガルは、知的発達で損失が見られないばかりか、知力、認知力の発達のある面で有利であるという説が一般的になっている」としている。中島（2001：198-203）はバイリンガルに育つことのメリットとして、研究例をもとに以下の四点を挙げている。

(1) バイリンガルは思考の柔軟性がある
(2) 言語に対する理解、言語分析に優れる
(3) 相手のコミュニケーション・ニーズに、より敏感である

---

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020823b.htm

[12] Fishman（1985：7）。訳はクルマス（1993：130）による。

(4)　言語による人種偏見を取り除く

これらはいずれも直接的には個人の能力を形成するもので、前述した、二言語普及が社会に与える経済的メリットに対して、個人に与えるメリットだといえる。しかし、これは個人的な影響に留まるものではない。このような能力・資質を備えた人材は、日本社会にさまざまな利益をもたらす人的資源であるといえ、間接的には社会全体のメリットになる。特に（4）については、個人が異なる言語の受容や柔軟性を持つことこそが社会の寛容性につながるという意味で、社会に与える影響は大きい。なお、中島の議論は「両言語とも高度に伸びた場合」のバイリンガルの児童生徒を想定して進められているため、日本の現在の言語政策で育つバイリンガルの児童生徒の全員がこれらの能力・資質を備えているとはいえないが、バイリンガルの育成、すなわち二言語の普及がもたらすメリットとして指摘することはできるだろう。

2.1.2　言語選択・言語使用の側面から

2.1.2.1　言語権

次に問題にしたいのは、言語選択・言語使用を内容とする言語政策に注目した場合、外国語教育と日本語教育・母語教育はどのような関係にあるか、ということである。言語の選択・使用にかかわる言語政策とは、Phillipson&Skutnabb-Kangas(1995：41)の定義にもあるように、「ある政治的組織の中での、言語の権利や言語へのアクセスに関する決定、ならびにある言語・言語変種の役割や機能に関する決定」を指し、またそれを実行していくことである。より具体的には、一国の公用語の選択、授業の媒体となる言語の選択、外国語教育で設置する語種の決定、市役所など公的な機関で使用する言語の選定などを挙げることができる。日本語以外の言語を母語とする児童生徒に対して日本語教育を施すということは、すなわちその児童生徒の使用言語のひとつとして日本語を選ぶということである。母語教育を行うということは、使用言語のひとつとして母語を選択するということであり、逆に母語教育をしないということは、母語を使用言語に選ばないということである。また、外国語教育に英語を選ぶことも、言語選択を内容とする言語政策ということになる。

このような言語の選択・使用を内容とする言語政策にも、その政策によって社会をどのようにしたいのか、というねらいがあるはずである。Phillipson&Skutnabb-Kangas の定義にもある「言語への権利(rights to language)」（以下では言語権とする）という面からこの点について考えてみたい。

言語権とは、「とりわけ 1990 年代に入ってから」「関心が世界各地で高まってきた」概念である[13]。言語権研究会（1999：10）は言語権を「人間の平等という概念を言語的側面に適用し、（中略）言語差別を差別として可視化し、是正しようとする試み」だとしている。これは、「特定の言語を学び、また使うこと自体」を「人権として意識」することである。

---

[13] 言語権研究会（1999：7）。

つまり言語権とは、ある言語の使用者であることを根拠にして差別されない権利ということになる。言語を根拠とする差別の禁止は「世界人権宣言」にも明記されている[14]。

言語差別とは、人種を根拠にした人種差別や性に基づく性差別に対応して、スクトナブ=カンガスが提唱した概念で、Skutnabb-Kangas（1988：13、言語権研究会（1999：8）による）によれば「言語（母語）によって区別される集団の間に存在する（物質的および非物質的）権力や資源の不平等な分配を正当化し、生起させ、また再生産するために用いられるイデオロギーおよび構造」である。このように、異言語話者間には言語を根拠とした社会的不平等が生じていることを指摘し、言語権を人権のひとつとして認識することでそれを解消しようとするのが、言語権の考え方である。

言語権が指す具体的な内容は、第一に「自集団の言語と自己同一化し、これを学校において習得し、また公共機関で使用する権利」、第二に「当該地域の公用語を学習する権利」[15]である。これらは1996年に世界言語権会議が採択した「世界言語権宣言」の「第1篇　一般原則」で以下のように示されている（言語権研究会（1999：170-171））。

第8条

1　すべての言語共同体は、自らの言語をあらゆる社会的機能において使用させるために、その独自の資源を組織化し、これを運営する権利を有する。

2　すべての言語共同体は、自らの言語の伝承とその連続性を保証するために必要な手段を講ずる権利を有する。

第12条

1　あらゆる人は、自らの言語がその居住する地域に固有の言語である場合、公的な領域におけるすべての活動を当該の言語によって行う権利を有する。

第13条

1　あらゆる人は、その居住する地域に固有の言語を知る権利を有する。

2　あらゆる人は、複数の言語を習得する権利および自らの個人的発展または社会的移動性のために最も有効な言語を習得し、これを使用する権利を有する（以下略）

なお、「第2篇　言語に関する一般的制度」では、公的機関や教育の場など、具体的な場面で一般原則がどのように具体化されるかについて定められている。

2.1.2.2　日本語力の不足がもたらす不利益

では、この「言語権」を日本の状況にあてはめて考える。日本では「単一民族・単一言

---

14 「第2条　1　すべて人は、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治上その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、門地その他の地位又はこれに類するいかなる事由による差別をも受けることなく、この宣言に掲げるすべての権利と自由とを享有することができる。」（日本政府仮訳、言語権研究会（1999：146）による。）

15 言語権研究会（1999：10）。

語」社会の神話のもとに、日本語と他の言語との接触があたかも存在しないかのように思われてきた。先住民族であるアイヌや最大の外国人集団である在日韓国・朝鮮人など、日本語以外の言語を使用する（または「そのような言語と自己同一化する」[16]）集団に対してその言語を抑圧するような政策をとっていたことは徐々に教育の場などで触れられるようになってきた[17]が、その結果、それらの集団は日本語を支障なく使うことができるようになったのだから、現在は問題がないと理解されることが多いようである[18]。そして、0.や 1.で見た現状からは、インドシナからの難民、留学生、日系人労働者など日本語以外の多種多様な言語の話者を受け入れるようになってからも、日本語社会への同化が当然とする姿勢は崩れていないことがうかがえる。また日本語教育も、特に子どもを対象にした教授法や教材の開発の遅れ、教員養成の遅れなどをはじめ、十分な成果を上げているとはいえない状況である。このように見ていくと、日本では言語権が全く保障されていないといえる。

では、このままでよいのだろうか。日本では言語権を保障する必要はないのだろうか。ここで二つの疑問を提示し、それに回答を試みることで、言語権の考え方が日本に与える方向性について考えてみたい。一つ目の疑問は、日本に住んでいるのだから日本語が理解できないことで不利益を被るのはしかたがないのか、という疑問である。例えば居住している市に同じだけの税金を払っていながら、親が日本語を理解しないために子どもに予防接種を受けさせられない、などというケースはどうだろうか。また、学校で日本語を母語としない児童生徒が被る不利益にはどのようなものがあるのだろうか。そしてそれはそのままにしてよいことなのだろうか。二つ目は、日本語が支障なく使えれば問題が解決するのか、ということである。それではなぜ、日本語で育っている在日韓国・朝鮮人の子どもたちは今なお、朝鮮語で教育を行う朝鮮学校に通っているのだろうか。

一つ目の疑問については、同じ市の住民であり、市税を払っている限り、日本語を使えようと使えまいと、同じ内容の住民サービスを受けられるようにすべきであろう。例えば、保育園の入園案内や就学援助を受ける手続きなどは、制度として設けておくだけでなく、必要としている人に届くように提供されるべきである。そのために日本語以外での提供が必要なら、それに対応することが税金を使って制度を運営している側の責任ではないだろうか。実際、この問題への取り組みは地方自治体によって進められており、例えば藤沢市では、健康診断・予防注射案内、母子手帳交付、保育園の入園手続案内、給食費の支払について、就学援助申込書・手続案内などについて、英語、スペイン語、ポルトガル語など多言語で印刷物を作成・配布している[19]。

---

16 言語権研究会（1999：11）。

17 例えば、東京学習出版社『資料　現代社会』2001 では「アイヌ差別問題」としてアイヌ語の危機について触れている。

18 日本で継承語教育という分野について言われるようになったのはごく最近のことである。「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」は 2003 年 8 月に設立された。

19 2002 年度かながわ自治体の国際政策研究会年次報告書『サラダボウル 10』
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kokusai/seisaku/salad10.pdf

では次に、学校で言語がネックになって不利益を受けるという問題を考えてみたい。公立学校は各市区町村によって設置されており、各教育委員会の意向が市区町村レベルの教育政策となって展開される場である。子どもの「教育を受ける権利」を「同じサービスを受けられること」と考えれば、前述した多言語住民サービスに対応するような対策があるべきだろう。逆に、対策をとらなければ子どもの「教育を受ける権利」を保障しているとはいえまい。

ここでは、日本語を母語としないことが理由となって学校で起きる不利益を順に指摘しながら、「教育を受ける権利」を保障するにはどのような対策が必要かを検討していく。まず、言語だけの問題とはいえないが、就学に関して見てみる。日本国憲法第26条は教育に関して「①すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。②すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育は、これを無償とする。」と規定している。憲法で定めた、教育を受ける権利および義務が外国人にも及ぶかどうかは学説により解釈が異なるが、太田（2000：141）によれば、「教育行政を管轄する文部科学省は、「憲法のいう「国民」とは、「日本国民」をさすという立場をとっている」ということである[20]。文部科学省はこれについて、外国人に日本の初等教育を強制的に受けさせることはしないという説明をしているようである（太田（2000：145））。しかし、政府が「国際人権規約A規約」[21]や「児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）」[22]を批准していることを考えれば、実質的にはすべての子どもが「教育を受ける権利」を持っていると考えるのが妥当だろう。1991年の文部省通知[23]に基づいて、現在は外国人登録をしている就学年齢の子どもの親に「就学案内」が送付され、外国籍の児童生徒を公立学校に受け入れることが広く実施されている。ただし、一度就学しても言語の問題から不登校になり、結局退学してしまうというケースや、帰国を前提にする場合、帰国後は日本での学習歴がカウントされずにもとの学年に編入しなくてはならないことから日本では就学しないというケースがあり、外国人の集住地域では不就学の児童生徒がかなりの数に上ると報告されている。集住地域の代表格である静岡県浜松市では、住民登録した就学年齢（六歳から十五歳）の外国籍の子ども1712人のうち、いずれの学校にも通わない不就学の児童・生徒は271人で、全体の16%に上る[24]。就学しないことを「選んでいる」とはいえ、子どもから見れば「教育を受ける権

---

20 太田（2000：139-164）が詳細に検討している。

21 外務省ホームページ　http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/2b_001.html

22 ユニセフホームページ　http://www.unicef.or.jp/kenri/joyaku.htm

23 1991年に外相間で交わされた日韓三世協議「覚書」をうけたもので、韓国人以外の外国人についても同様の取扱いをすることとしている。「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協議における教育関係事項の実施について」(1991年1月30日、文部省初等中等教育局長通知)　http://www5d.biglobe.ne.jp/~mingakko/cf_91130.html

24 毎日新聞（静岡版）2003年11月26日「[日系ブラジル人の素顔] ブィブェル　エン　ハマ　第2部　労働／1」。

利」が保障されていないことに変わりはない。

次に考えたいのは、仮に就学の機会は保障しているとしても、それだけでは子どもの「教育を受ける権利」を保障したことにはならないということである。「子どもの権利条約」の定める「児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」（第 29 条 1 項）にも十分な配慮が必要だろう。だとすれば、日本語を理解しない児童生徒に対して何の措置も講じず、一般の転入と同じように各学年の学級に編入することは、配慮に欠け、上記の 29 条に対して努力をしていないことになる。だから文部科学省は「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」を行い、給与を国庫で負担して日本語指導等に対応する教員の加配を行っているし、神奈川県は日本語指導を行う国際教室を、藤沢市は日本語指導教室を設置している。

では、就学の機会を保障し日本語を身につけさせれば、「児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」ができるのだろうか。日系人労働者の受け入れが活発になってから十年以上が経った今、教育現場では、一見日本語に不自由しない子どもの学力が大きな問題になっている。例えば、筆者が関わってきた神奈川県藤沢市立湘南台小学校の日本語指導教室に在籍している三年生から六年生までの児童十九名のうち、九九（二年生の学習範囲）をほぼ確実に使える児童は十名ほどに留まる。一般の学級では九九に不安のある児童は四分の一ほどであることと比較すると、相当多くなっている。九九ができない児童のほとんどは日常的な日本語会話に全く不自由せず、日本での学習経験も長い。一方で、母語であるスペイン語やポルトガル語による学校教育の経験はほとんどなく、家庭で使用しているとはいえ、日本語のほうが優勢であるといってよい状態である。

この現象は、Skutnabb-Kangas&Toukomaa(1976、ベーカー（1996：20）による)が提唱した「表面的な流暢さと言語能力のうち学力と結びついている面との違い」、また Cummins(1984、ベーカー（1996：20）による)の BICS (basic interpersonal communicative skills;伝達言語能力）と CALP(cognitive/academic language proficiency;学習言語能力)という仮説によって説明できる。BICS がコンテクストの助けと支えがある場合に働く力であるのに対して、CALP はコンテクストの支えがない場面で働くとされている。具体的にいえば、BICS は相手と直接向かい合い、非言語的な助けもある日常的な会話の中で働くものであり、CALP は学業的な場面で働くものである。BICS は二年から三年という比較的短期間で習得できるが、CALP の習得には五年から七年、あるいはそれ以上かかるとされている[25]。つまり、九九ができない子どもたちの CALP は十分に発達していないと考えられる。

Skutnabb-Kangas(1981：53、太田（2001：57）による)は、下の図 4 のようなすいれんの花のたとえを用いて、母語と第二言語がともに十分には発達できない状態を説明している。Aは母語をモノリンガルとして十分に習得している状態を示し、Bは母語、第二言語

---

[25] ベーカー（1996：20)。

ともに十分な発達を遂げたバイリンガルを示している。この二つのモデルは、少なくとも一つの言語を自分の言語として獲得していることを表している。それに対してCは、母語と第二言語の発達がともに不十分であることを示している。九九ができない子どもたちのケースは下の図の C にあたり、日本語を完璧な発音とイントネーションで話すことはできる（表面に浮かぶ美しい花）が、母語の十分な発達がないままに日本語だけで教育を受けているので、母語の発達が阻害される（母語の根が断たれる）ことを表している。その結果、日本語も根を失い、思考したり学習したりする言語能力にならないことを示している[26]。つまり、日本語の CALP が育たないのは母語が確立していないためであるというわけである。

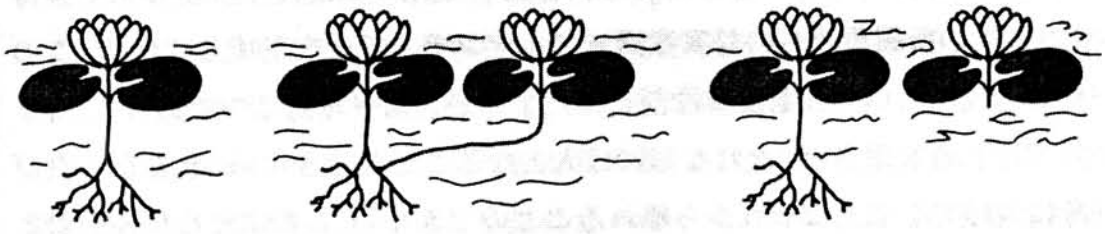

図 4　すいれんの花のたとえを用いたバイリンガルモデル[27]

BICS／CALP やすいれんの花のたとえは仮説であり、これらの議論には限界も指摘されている[28]。しかし少なくとも、表面的な流暢さだけで言語を習得したと判断し、学習にはもはや言語能力上の問題がないという理解は誤りであると指摘した意義は大きい。新しく開発された JSL カリキュラムが「日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成をめざ」[29]すとしているのも、このような指摘を踏まえたものであると考えられる。

このように、日本語を母語としない児童生徒は、一見すると問題がないほどの日本語能力を備えていても、実は言語がネックとなって学力やその他の能力を伸ばせないことがある。それならば、就学の機会を保障して日本語教育を行うだけでなく、さらに母語の伸長を図る対策を講じて、母語による教育を受けることで到達できたはずの本来の能力にできる限り近づけるということが、「児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可

---

26 太田（2000：181-182）。
27 図は太田（2001：57）による。
28 例えば、ベーカー（1996：21-22）。
29 文部科学省「学校教育における JSL カリキュラムの開発について（中間まとめ）」「1．JSL カリキュラムの基本構想」（2002 年 8 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020823b.htm#b-1

能な最大限度まで発達させること」[30]ではないだろうか。言語がネックになって学校で受ける不利益を放置することは、子どもの「教育を受ける権利」に抵触することなので、不利益は改善されなければならない。日本語を母語とする児童生徒が達成できるレベルと同じレベルに到達できるような措置を講じることこそが、平等な教育といえるのではないか。

2.1.2.3 日本語の習得が解決しない問題

それでは次に、日本での言語権をめぐる第二の疑問「支障なく日本語が使えることが問題を解決するのか」ということについて考えてみたい。言語権の具体的な内容である二つの権利のうち、「自集団の言語と自己同一化し、これを学校において習得し、また公共機関で使用する権利」を日本で保障する必要について、なぜ日本語に不自由しない在日韓国・朝鮮人の子どもたちの二割弱が、わざわざ朝鮮学校で朝鮮語による教育を受けているのか、という例を用いて論じる。

在日韓国・朝鮮人の三世から五世である子どもたちの多くは母語が日本語である。したがって、ほとんどの場合「支障なく日本語が使える」のだから日本で暮らしていくのに何も問題はないはずだ、日本語ができないことによって受ける不利益はもはやないのだから、わざわざ言語権などという概念を持ち出さなくてもよいし、その保障などしなくてもよい、という考え方が現在の日本では強い。そもそも言語権について考えられること自体が少ないのではないか。それは、日本語を母語としない児童生徒の母語教育がほとんどの場合教育政策になっていないことや、主に大阪府で開かれている「民族学級」[31]の講師の待遇に制度的な保障がないことなどからもうかがえることである。言語権の保障の必要性を感じないのは、言語を理由とする差別が実際に起きているということを認識できていないからである。言語権研究会（1999：9）は言語差別が認識されない理由を二つ挙げている。一つは、「その差別がまさに言語に関わっているという事実に由来する。（中略）人種や性などが一般的には転換できないのと異なり、言語については複数の言語を習得することができ、また日常生活や職業生活において別の言語に「乗り換え」ることも原理的には可能である」からである。もう一つの理由は、「近代において言語的「乗り換え」が積極的に奨励されてきたため、言語差別が問題化されてこなかった」からである。同書は続けて次のように述べている。

> 近代の国民国家においては、国民国家の同質的統合という大義名分のもとに、支配的な言語が公用語として推進され、それ以外の言語の使用は社会的に制限されていった。そのような相対的に少数の、または力の弱い言語（このような言語のことをここでは便宜的に「少数言語」とよぶことにする）の話者たちがより優勢な言語に乗り換えて

---

30 「子どもの権利条約」ユニセフホームページ　http://www.unicef.or.jp/kenri/joyaku.htm

31 高（1996：121-153）参照。民族学級は日本の公立学校内に課外の活動として設けられているクラスで、韓国・朝鮮人児童生徒だけを対象にしている。週に一、二時間朝鮮語や朝鮮の歴史・文化などを学んだり、朝鮮の伝統的な遊びをしたりする。大阪府下の小中学校には80あまりの民族学級があり、数千名が所属している。

いく（ことを余儀なくされる）現象は自然な「同化」とされ、とりたてて問題にされることは少なかった。それどころか、このような現象は社会の近代化に伴う必然的な過程であり、「進歩」であるとさえ捉えられてきたのである（言語権研究会(1999:9-10)）。

在日韓国・朝鮮人に即していえば、世代が進むにつれて母語が朝鮮語から日本語に「乗り換え」られたという事実、またそれは日本での永住に伴う当然の「同化」だと考えられているために、問題はないとされている。

では、どこに差別があるのだろうか。それを知るには、在日韓国・朝鮮人の一部の子どもたちが通う朝鮮学校の教育を考えてみるとよい。日本にある外国人学校（インターナショナルスクールを含む）128 校のうち、朝鮮学校は 93 校で、1 万 5800 人あまりが在籍している（1998 年）[32]。朝鮮学校に通う児童生徒は、在日韓国・朝鮮人の子どもたち全体から見ると二割に満たない。しかし、日本語に不自由しない児童生徒が 1 万 5000 人以上も朝鮮語で授業の行われる朝鮮学校に通っているという事実は、日本語ができれば言語の問題はすべて解決するという認識が間違っていることを示している。

朝鮮学校で教育を受けた経験を持つ徐（2000:5-6）は、卞・全（1988:178-179、徐（2000）による）をもとにしながら、朝鮮学校の現在の教育目的について次のようにまとめている。すなわち、第一の目的は、「朝鮮人であることを誇りに持つ人材の育成」である。「多くの生徒が日本で生まれ、日本で育ってゆくなかで朝鮮人としての誇りをもち、生きてゆくことは大変難しい課題である。(中略)そのような中で、朝鮮学校は朝鮮人としての誇りをもつ人材の育成のために、言語教育や文化教育を熱心に推し進めている」とのことである。第二の目的は、「豊かな知識と能力を備えた人材の育成」である。「朝鮮人としての自覚の育成」に加えて、「おそらく、今後多くの学生は日本を拠点として生きてゆくのであるから、日本社会で自活して生きてゆくためにも知識と能力を育てることは必要である」との理由から、学問やスポーツ、その他の活動も重んじているということである。第二の目的は学校教育そのものの目的でもあるため、朝鮮学校独自の目的は第一の目的ということになる。筆者が見学に行った神奈川朝鮮初中高級学校の教育目的にも「国際人として認められるためには、民族のアイデンティティを確立して、母国語をはじめ自分の民族の文化に精通していなければなりません」[33]と、民族のアイデンティティの確立が朝鮮学校での教育の目的であることが明記されている。

つまり、言語にしぼって考えれば、朝鮮語ができないと民族のアイデンティティが確立できず、朝鮮人として誇りを持って生きていくことが難しい、という主張である。アイデンティティの形成については本論の範囲を超えるので論じないが、少なくとも次のようなことはいえるだろう。すなわち、朝鮮学校を卒業した親が自分の子どもも朝鮮学校に通わ

---

[32] 外国人学校の校数は、各種学校として認可されているものだけとするか、私塾扱いの学校も含めるかで異なる。ここでは毎日新聞記事（1999 年 7 月 9 日）による。

[33] 神奈川朝鮮初中高級学校ホームページ http://www.pekdu.ac.jp/

せるケースが多いのは、たとえ日本社会で生きていくうえで朝鮮語を使う機会は少なくても、朝鮮学校時代に朝鮮語を使えるようになったことが、自分にとってプラスになったと考えているからだということである。また、朝鮮学校に通わなかった在日韓国・朝鮮人のなかにも、朝鮮語の習得を目指して朝鮮語を外国語科目として選択したり、自主的に学んだりする者がいる。つまり、日本での生活に必要な日本語だけではなく、使う、使わないに関わらず、朝鮮語を習得したいという欲求があるということである。

自分のルーツに関わる言語の習得は自己探求や自己実現のひとつと考えられる。これらが児童生徒の成長の過程でいかに大事にされねばならないことかは、日本の学習指導要領を見ても明らかである。

> 学校における道徳教育は，生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことにより，その充実を図るものとし，各教科に属する科目，特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。（平成 10 年度高等学校学習指導要領「第 1 章 総則　第 1 款教育課程編成の一般方針」より）

このように教育の目的を考えてくると、日本人の親が自分の子どもに、また日本政府が日本人の児童生徒に教育を通して願うことと、朝鮮学校に子どもを通わせる在日韓国・朝鮮人の親が願うことは、根本的に同じであることがわかる。そして、朝鮮学校を選択する親は、日本の学校ではそれが実現できないと判断したために、子どもを朝鮮学校に通わせることにしたのである。それはつまり、日本語さえできれば日本に住むのには困らないのだから、母語や継承語にわざわざ配慮する必要はないとする考え方が誤りであることを示している。母語や継承語にアクセスする機会がない状態では、上に述べたような教育の目的が果たせないのである。生まれた家庭の言語がたまたま現地の支配言語でなかったことを理由として教育の目的が達成できないとすれば、これは言語による重大な差別だといえるのではないか。

ここまで、言語の選択・使用を内容とする言語政策について、日本にも言語による差別は歴然として存在しているということを、学校場面を中心に述べてきた。このような差別がある以上、これを可視化し、是正するために言語権の保障を日本でも考える必要があるだろう。とりわけ、ほとんど問題とされてこなかった「自集団の言語と自己同一化し、これを学校において習得し、また公共機関で使用する権利」を早急に検討する必要がある。具体的には学校教育の場で日本語教育一辺倒から脱却し、母語・継承語教育の保障を推進しなければならない。

ここでは、日本語を母語としない少数者集団や日本語とは別の言語を継承する少数者集団の言語権を考えてきた。しかし、言語権は少数者集団に対する積極的是正措置（アファ

ーマティブ・アクション）という意味以上のものを持つ。それは、少数者集団の言語権を考えることは、多数者側の態度や社会のあり方を問うことになるからである。そもそも、ここで挙げたような「不利益」は多数派の社会が作り出したものである。日本の学校での授業言語がほぼ日本語のみであることも、スペイン語やポルトガル語や朝鮮語はほとんどの場合高校受験の科目となっていないために高校進学には日本語での入試を突破できるだけの日本語力が不可欠であることも、日本の学校では英語以外の外国語がほとんど勉強できないことも、みな日本語を母語とする多数者側が作ったシステムである。これらのシステムは日本語母語話者を対象とすることが前提となっており、そうではない人々がこのシステムからはじき出され、「不利益」を被ることになっている。しかし、多数者側の行動によっては、現在の「不利益」を不利益としないこともできる。つまり、不利益にならないようなシステムに修正すればよいということである。

少数者に対する配慮は多数者側にも利益となる。例えば、ろう者の学生のためにゆっくり話したり工夫を凝らした教材を用意したりするようにすると、ほかの聴者の学生にもわかりやすい[34]。また、選挙の際投票所に車椅子使用者のためにスロープを設けることは、車椅子を使用しない老人にとっても段差を上がりやすくするものとなる。言語でいえば、少数者集団の言語に注目することが国内の言語変種（方言や若者ことばなど）にも目を向けることにつながり、方言の尊重や伝承、日本語に対する関心の増大などに役立つだろう。また、すでに述べたように、多様な言語の話し手を育てる契機とすることもでき、そのような能力を備えた人材は貴重な人的資源となる。

一見すると、言語権は日本語を母語とする日本人には当てはまらない考え方のように思える。しかし実際には、「不利益」を作り出している多数者、日本人側の言語に関する行動こそが問題にされているのである。例えば、小学校の外国語活動は、英語である必要があるのか。クラスにブラジルから来た子がいれば、ポルトガル語のほうがよいのではないか。中華街の中にある小学校ならば中国語であるべきなのではないか。少数者集団の言語権を考えることは出発点であり、それは多数者側のあり方を考えることに帰結するのである。その意味で、言語権は少数者側と多数者側の双方に及ぶ考え方であるといえる。

以上のように、本節では日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を包括することが必要である理由を、言語教育に関する問題を中心にして述べた。まず 2.1.1 で、言語普及を内容とする言語政策という観点から、日本語を母語としない少数者に対する言語教育と、日本語を母語とする多数者に対する外国語教育は、バイリンガルという同じ目標を持った言語政策であるということを指摘し、バイリンガルの育成が利益につながることを述べた。同じ目標のもとに日本語教育・母語教育と外国語教育が協力すれば、効

---

34 木村護郎氏の談話および独文学会メーリングリスト上で情報交換された教育実践（2003 年 10 月 19 日に三瓶愼一氏から送信された「Re: [deutsch] 耳と口の不自由な学生」）より。

率よくバイリンガルを育成でき、利益を増やすことができると考えられる。また、2.1.2 では言語選択・言語使用を内容とする言語政策に注目し、教育の場で言語権が保障される必要性を検討した。少数者の言語権を考えることを通して、多数者側の言語選択・言語使用の再検討が促され、外国語教育等へのフィードバックが期待できよう。このように、言語政策という枠組みを用いると、日本語教育・母語教育と外国語教育には強い関連があることがわかり、関連性を生かした包括的な教育政策の推進が重要であると結論づけることができる。

2.2 異文化間教育

次に、異文化間教育の枠組みの中で、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域が包括されるということについて述べる。まず、異文化間教育がどのような性格をもった研究領域であるのかを明らかにすることから始めたい。

2.2.1 日本における異文化間教育

2.2.1.1 研究領域と学際性

『新教育学大事典　第 1 巻』(1990 : 134) によれば、異文化間教育ということばが日本で使われるようになったのは、1981 年 1 月に異文化間教育学会が設立されて以来のことである。これは、異文化間教育が比較的新しい研究分野であることを示している。異文化間教育学会のホームページには学会の趣旨が次のように記載されている。

> 本学会の趣旨は、異質な文化の接触によって生ずるさまざまな教育の問題を学問対象として取り上げ、その研究を促進しようとするところにあります。異文化間の接触によって生じる問題の研究は、必ずしも新しいことではありませんが、近年、各分野での国際化が進むにつれて、それに伴って生じるさまざまな問題を、「異文化接触」「文化摩擦」「異文化間研究」といった概念と方法の下に、学問的に取り上げようとする傾向がみられます。教育に関する分野でも、従来これを比較教育学や比較教育史研究として、また心理学、社会学、文化人類学、言語学、国際関係論、文学などでは、クロス・カルチュラルな研究として行われてきました。本学会は、これらの分野やその他の、特に海外・帰国子女教育や国際教育をはじめとするさまざまな教育分野における、この問題の研究に関心を寄せる人びとの学際的な研究ネットワークとして、関連する諸問題の学問的研究を促進するとともに、実践分野に貢献することを意図して設立されました[35]。

異文化間にまたがる教育現象は非常に多様で、上記の学会設立趣旨にもあるように、学際的な研究が展開されてきた。表 1 は、佐藤 (2003 : 18-19) の整理によるこれまでの異文

---

[35] 異文化間教育学会ホームページ　http://crie.u-gakugei.ac.jp/iesj/

化間教育研究である。縦軸が対象、横軸が研究領域・方法を示し、各セルには研究のキーワードが記されている。さまざまな領域で多彩な研究が行われていることがわかる。これらに共通するのは、「二つ以上の異なる文化のはざまで展開する（あるいはそうした状況を想定した）人間形成・教育にかかわる問題という点」[36]であり、換言すれば、この点を満たしたものはすべて異文化間教育研究として成立することになるということだろう。したがって研究対象も、「上は政治や政策、権力関係にかかわるマクロなレベルの問題から、下は個人のアイデンティティにかかわるミクロな問題まで、また、理論的な問題から実践的・技術的な問題まで、実に多元的・多面的な内容・方法に及ぶ諸問題を含んでいる」[37]ことになる。そのため、異文化間教育研究において「学際的協力はきわめて重要で」[38]あり、逆にそのような協力を促進するための「学際ネットワーク」として「異文化間教育学会」が設立されたともいえよう。しかしその学際性のために、研究相互の体系化、構造化はこれまで十分に試みられなかったともいわれており[39]、今後は独自の学問としての異文化間教育学を構築することが課題となっている。

	異文化適応	アイデンティティ	異文化間コミュニケーション	言語教育 ・第二言語習得 ・バイリンガル教育	異文化理解教育 ・内容 ・方法	異文化間カウンセリング	日本語教育	受け入れ制度・政策	地域での受け入れ
海外の子ども・帰国児童生徒	・適応 ・特性	・アイデンティティ拡散 ・二重性	・教師-生徒関係	・ESL ・補習校	・日本人学校 ・補習校 ・国際学校 ・帰国子女教育 ・国際理解教育	・不適応	・学習言語としての日本語教育	・帰国子女教育 ・特別選抜	
外国人児童生徒	・異文化適応	・否定的自己概念 ・多元的アイデンティティ	・教師-生徒関係 ・子ども同士の関係	・JSL ・母語保持	・日本語教室 ・適応指導 ・国際理解教育	・不適応 ・カウンセラー	・日本語教育 ・学習言語としての日本語教育	・受け入れ制度 ・進路保障	・識字
マイノリティ	・民族的差別	・二重性 ・その対応		・継承語 ・民族学校	・民族学校 ・日本の教育 ・国際理解教育			・民族教育 ・進路保障	・ボランティア ・社会教育
留学生	・異文化適応 ・学生との交流		・友人関係 ・留学生同士の交流	・ピジン化	・言語教育 ・交流教育	・カウンセリング	・日本語教育	・留学生の受け入れ ・奨学金制度	・住民としての留学生
青年海外協力隊	・異文化適応		・コミュニケーションスタイル ・コミュニケーションストラテジー		・技術援助			・帰国後の就職	
中国帰国者・日系労働者	・適応 ・同化	・二重性	・コミュニケーションスタイル ・ノンバーバルコミュニケーション		・社会教育 ・地域づくり参加	・地域、ボランティア	・日本語教育 ・識字	・入管法 ・雇用構造	・識字教育 ・ボランティア
外国人花嫁	・適応と同化	・二重性 ・子どもの教育	・家庭内言語		・社会教育	・地域、ボランティア	・日本語教育 ・識字	・日本の社会構造 ・日本の南北問	・識字教育 ・多文化教育

表 1　異文化間教育の対象と研究領域

本論文で扱う日本語教育・母語教育、外国語教育ならびに国際理解教育のうち、日本語教育と母語教育、国際理解教育はこの表に含まれている。それらはいずれも、「二つ以上の異なる文化のはざまで展開する（あるいはそうした状況を想定した）人間形成・教育にかかわる問題」という条件を満たしている。残る外国語教育はこの表の中に見られないが、言語が文化のひとつであることを考えれば、外国語教育もこの条件を満たすことは明白である。なぜこの表の中に外国語教育が示されていないかは後述することにして、ここでは

36 江淵（1997：14）。
37 江淵（1997：15）。
38 江淵（1997：15）。
39 佐藤（2003：13）。

日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育がいずれも「二つ以上の異なる文化のはざまで展開する（あるいはそうした状況を想定した）人間形成・教育にかかわる問題」という性格を有していることを指摘しておきたい。

2.2.1.2 異文化間教育の定義と課題

江淵（1997：14）は「異文化間教育」という用語について、次のように述べている。

> 異文化間教育という日本語で重要なのは、「間」(inter-; in-between)の一文字である。この文字に異文化間教育研究の基本的視座が込められているからである。すなわち、この文字は、二つ（あるいはそれ以上）の相異なる文化の「間」の「相互（作用）の関係」の構造・過程・効果を明らかにし、人間形成に対するその影響や意味を追求しようとする異文化間教育研究の主題と研究視角を表しているのである。

このような見地から、江淵は、「間」を抜いた異文化教育とは異なるものとして、異文化間教育を位置づけている。すなわち、異文化教育は「異文化についての理解を深める教育」であり、「異文化教育は、異文化間教育の一領域として位置づけるのが最も妥当」[40]だとしている。

上に挙げた江淵の説明の後半部分には、異文化間教育の主題と研究視角が述べられているが、これに対応する形で異文化間教育の定義づけが行われている。すなわち、「異文化間教育とは、異文化との接触や交流を契機として、あるいは異文化との接触と相互作用が恒常的に存在する構造的条件のもとで展開する、人間形成にかかわる文化的過程ないし活動である」[41]。ここで重要なのは、「過程」と「活動」の両方が異文化間教育に含まれるということである。これを江淵は、「相異なる二つの文化のはざまで展開する人間形成の過程」と、「異文化・異民族との接触と相互作用の過程や結果に即して、あるいは接触・相互作用を想定して、行われる教育的活動」[42]と説明している。前者は事実・事象を科学的に解明する実証科学としての性格を持っており、後者は意図的・実践的教育活動の範疇ないし形態という実践科学としての性格を帯びている[43]。

本論が、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育を扱い、それが異文化間教育として進められてきた諸研究と「二つ以上の異なる文化のはざまで展開する（あるいはそうした状況を想定した）人間形成・教育にかかわる問題という点」で共通することはすでに述べた。これらは上に挙げた江淵の定義にも当てはまり、外国語教育を含めて、それぞれが異文化間教育の一領域を構成するものだといえる。また、それぞれの領域は実証科学の面と実践科学の面の両方を備えている。教授法やカリキュラムの開発、さらに教育制

---

40 江淵（1997：15）。
41 江淵（1997：16）。初出は江淵（1993：14）。
42 江淵（1997：16）。
43 江淵（1997：18-19）。

度改革のような実践科学的研究が進められると同時に、これらの教育の経験を通してどのような人間形成が行われていくのか、という実証科学的な研究も行われ、それが再び実践科学的研究に反映されなければなるまい。江淵はこれを「研究における循環的相互作用過程」と呼んでいる[44]。

その際、それぞれの領域の教育実践がもたらした人間形成過程の研究結果が、その領域の次の実践だけに反映され、循環するのでは不足である。各領域の実践が影響した人間形成過程を検討することはもちろん必要だが、検討結果が同じ領域の次の実践にだけでなく、別の領域に生かされうることも十分考えられる。例えば、国際理解教育で他国や他の文化に対する関心が促され、外国語学習への動機となることなどはよく起こることだろう。その場合、国際理解教育で生まれた関心や意識を生かすよう、外国語の授業の進めかたを変えるというような対応が可能である。そもそも、活動としての異文化間教育には、「その基本的指針ないし指導原理として、国際協力の精神や資質、地球市民精神の育成というような、国際化時代の教育のあるべき姿についてのある種の理念や規範が含まれている」[45]。だとすれば、異文化間教育の活動は日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育といった領域ごとではなく、基本的指針に沿って総合的に、つまり各領域が有機的に結びついて進められたほうがねらいを達成しやすく、望ましいはずである。図 5 は個々の領域内でのみ異文化間教育の活動と人間形成過程の研究が循環していることを示している。それに対して図 6 は、大きな外円が異文化間教育の視点を表し、各領域の教育活動と人間形成過程の研究が領域の境界を越えて相互に連関していることを示している。すなわち、異文化間教育の視点を導入することによって、三領域を包括することができるのである。図 6 のような各領域の有機的な連関は、「国際化時代の教育のあるべき姿」を追求するうえで、有効な手法となるのではないだろうか。

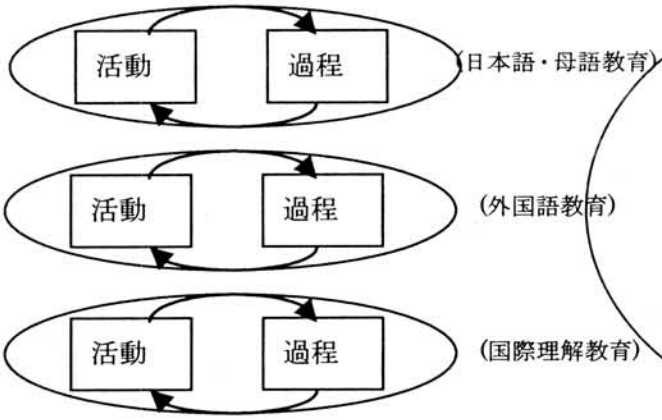

図 5　各領域内での循環モデル

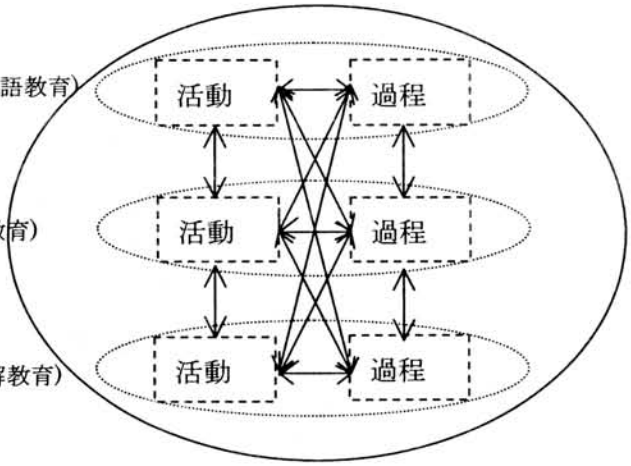

図 6　各領域の有機的連関モデル

[44] 江淵（1997：19）参照。

2.2.1.3 異文化間教育の対象（受け手）

佐藤（2003：14）は異文化間教育を、「二つ以上の文化の狭間で生活する人を対象にして、その人間形成や発達について、他者との関係性を通して把握することと同時に、人間形成や発達過程をどのように組織していくかを検討していくこと」と定義しており、対象を「二つ以上の文化の狭間で生活する人」としている。そのうえで、佐藤（2003：18-19）による前掲の表 1 には、異文化間教育の対象として帰国児童生徒や外国人児童生徒など、日本とは異なる文化の中で集中的に経験を積んだ子どもや成人が挙げられている。しかし、帰国児童生徒や外国人児童生徒と生活を共にしているということや、マスメディアや製品、外国語などを通した異文化との接触があるという意味で、また将来海外での生活や外国人との協働の機会があるかもしれないという意味で、帰国生でも外国籍でもない日本の一般の児童生徒も異文化間教育の重要な受け手であるはずである。佐藤（2003：18-19）の表に一般の児童生徒を対象とした研究が見られないのは、おそらく、このような視点から見た、多数者側を主な対象とした異文化間教育実践が少ないからだろうが、このことは日本の異文化間教育研究に不足している点として、もっと強調されてよいのではないだろうか。

一方で、江淵（1997：16-18）は異文化間教育の対象を次の三グループとしている。すなわち、(1) 移民、在留民、難民など、(2) 多民族国家の少数民族、(3) 一般の子どもたち、の三グループである。広い意味では大人も異文化間教育の対象となるが、中心となるのは人間形成の途上にある青少年であり、特に本論文は学校教育内での異文化間教育を扱っているため、学齢期にある青少年が対象ということになる。江淵の挙げた三グループは、すべての青少年を網羅しており、異文化間教育の対象は全員であることを示している。

ここで、本論文が問題にしている日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育が誰を対象としたものか確認したい。そして、これらの三領域の活動としての側面が、上述したように有機的に連関することで、すべての子どもたちを対象としたひとつの異文化間教育活動となることを示す。

まず日本語教育・母語教育は、日本語を母語としない児童生徒を対象として想定している。それに対して、外国語教育で念頭に置かれているのは、日本語を母語とする生徒である。たしかに、外国語は平成 10 年度の学習指導要領から中学校・高等学校の生徒全員が履修する必修教科で、その対象には当然、日本語を母語としない生徒も含まれる。しかし、平成 15 年 3 月に文部科学省から出された「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」の中に「6.国語力の向上」が含まれていることからも、外国語教育が日本語母語話者を想定していることがはっきりとわかる。この項目の冒頭では、次のように述べられている。

> 英語の習得は母語である国語の能力が大きくかかわるものであり、英語によるコミュニケーション能力の育成のためには、その基礎として、国語を適切に表現し正確に理

---

[45] 江淵（1997：18-19）。

解する能力を育成するとともに、伝え合う力を高めることが必要である[46]。

また、国際理解教育は教科としてではなく、現在は総合的な学習の時間の活動として、また以前は道徳、特別活動、社会、英語などで取り扱われてきた[47]ので、小学校、中学校、高等学校の児童生徒全員を対象としていると考えられる。

国際理解教育と外国語教育は全員を対象としているが、外国語教育で主に想定されているのは日本語母語話者である。日本語教育・母語教育は日本語を母語としない児童生徒を対象としている。日本語教育・母語教育と外国語教育では想定している対象が異なるが、どちらも「二つ以上の異なる文化のはざまで展開される人間形成・教育」であることはすでに指摘した。前節で述べたとおり、異文化間教育の活動は各領域が有機的に結びついて「国際化時代にあるべき教育の姿」を追求していくことが望ましいとすれば、日本語教育・母語教育と外国語教育はその扱う内容の共通性から関連を深めることができる。すなわち、自明のことではあるが、日本語を母語とする子どもが第一言語として学習する言語と、日本語以外を母語とする子どもが二番目以降の言語として学習する可能性のある言語は同じ日本語であり、逆に日本語を母語とする子どもの第二言語[48]と、日本語以外を母語とする子どもの第一言語はどちらも日本語以外の言語である。したがって、ある言語を用いた授業を考えてみると、その言語が第一言語なのか、第二言語なのかという違いはあっても、同じ言語を使って母語話者と非母語話者の子どもに対して同時に教育を行える可能性がある。モデルとして、日本語を母語とする子どもとスペイン語を母語とする子どもに対して同時に行う教育を考えてみよう。スペイン語を授業言語とする社会科の授業を構想すると、スペイン語を母語とする子どもにとってそれは母語による教育であり、社会科を内容とした母語教育の意味を持つ。一方、日本語を母語とする子どもにとっては外国語による教育である。第一言語で教育する場合と第二言語で教育する場合では教授法が異なるため、母語に特別の配慮が必要であることはいうまでもないが、例えば社会科という、言語の習得以外のところにその活動の主たる目的がある場合には、このようにして母語話者と非母語話者の両者を対象とした活動が可能だろう。この例は、母語教育であると同時に外国語教育である。このようにすれば、対象を限定せずに母語教育と外国語教育を融合させることができる。日本語教育が日本語を母語としない子どもたちにとっての外国語教育と考えれば、日本語教育と日本語母語話者に対する日本語による教育も全く同じように一体化することが可能だろう。この例はあくまでもモデルであり、実際に実施するにはさまざまな困難が伴う。しかし、対象を限定せずとも授業が成立することを示すために、このようなモデルを提示した。

ここで、日本語教育、母語教育、外国語教育の範囲について言及しなければならない。

---

46 「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318a.htm#top

47 藤沢市教育文化センター（2000）による。

48 第三言語、第四言語であることも考えられるが、ここでは第二言語に統一する。

上に挙げた授業例は社会科教育で、母語教育や外国語教育、日本語教育にはあたらないという見方もあろう。しかしいくつかの例を参照すると、言語教育を、ある言語の構造の学習に限らず、その言語を用いて教科活動等を行うことをも含めてとらえ直すことが最近の傾向だといってよさそうである。例えば、日本の外国語教育で最も研究や実践の蓄積がある英語教育では、文部科学省が平成14年度から「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」を指定して、一部の教科を英語で行う教育等を推進している。また、国語以外の多くの教科を英語で教える「英語イマージョン教育」の試みも、静岡県沼津市の加藤学園暁秀初等学校・中学校・高等学校をパイオニアとして、京都市の聖母学院小学校でも開始され、群馬県太田市では「外国語教育特区」として、英語イマージョン教育を実施する私立の小中高一貫教育学校の開校準備を進めている。一方日本語教育でも、「学校教育における JSL カリキュラム」の特色は「日本語指導と教科指導とを統合」[49]したことであるとされている。これらの例から、言語を独立の教科として扱うのではなく、他教科を題材としながら言語を習得していく教育方法が模索されていることがわかり、上に挙げた例でも、社会科の授業あるいは外国語・母語の授業という二者択一を迫られているわけではないといえる。同様に、国際理解教育を内容とする言語教育も考えられよう。これは、総合的な学習の時間の実践としてふさわしいと考えられるが、社会科などでも題材として国際理解教育にあたる内容を取り上げ、それを日本語以外の言語で行えば、一般教科の枠内でも国際理解教育と言語教育の融合が可能である。

ここまで、全員を対象とした融合的な異文化間教育について活動面から検討してきたが、これを異文化間の現象として実証科学的に研究することも大変興味深い。ここでは上述した例と同じく、日本語母語話者の子どもとスペイン語母語話者の子どもを対象にした社会科の授業をモデルとして考えてみる。ここでは授業で扱う内容にかかわらず、児童生徒の母語以外が授業言語として使われるときに異文化接触が起きるとする。すなわち、日本語母語話者だけを対象に日本語で通常の社会科の授業を行うときには異文化接触は起こらない。日本語母語話者だけが在籍する教室の中で異文化接触が生まれるのは、授業言語をスペイン語にするときである。逆にスペイン語を母語とする子どもだけを対象とした授業では、日本語で授業を行うときに異文化接触を引き起こす。それに対して、日本語母語話者とスペイン語母語話者の両者を対象とする教育では、片方のグループの子どもにとっては母語でも他の子どもにとっては外国語となり、教室内に異文化接触が生まれることになる。つまり、日本語を授業言語とすればスペイン語を母語とする子どもにとっての異文化接触となり、スペイン語で授業をすれば日本語を母語とする子どもにとって異文化接触となる。どちらで授業を行っても、また社会科に限らずどの教科を内容とする授業でも、教室の中には異文化接触が生まれ、すべての子どもがそれに触れることになる。つまり、対象を日本語母語話者とスペイン語母語話者の両者とすると、対象を限定するときよりも異文化接

---

49 「学校教育における JSL カリキュラム」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070202/001.pdf

触の機会は飛躍的に増えることになる。このように、日常的な異文化接触を人為的に増やす（例：授業言語をスペイン語にする）、もしくは減じない状態で起こる人間形成過程は、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育のいずれにもフィードバックされうる。また、それぞれの領域の、もしくは超領域的な次の実践に生かされることにもなろう。

なお、日本の外国人教育の中で長く深い歴史を持つ在日韓国・朝鮮人教育の場合、母語は日本語だが、自文化の言語・自己同一化する言語は朝鮮語と考えられる。あるいは、自己同一化する言語も日本語である在日韓国・朝鮮人もいるだろう。朝鮮語は母語ではないが異文化ではないと考えると、上の表には当てはまらないことになる。このような言語を「継承語」とするのが継承語教育の領域であり、日本でも「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」が 2003 年 8 月に設立されて研究が進められている。非日本語母語話者に対する教育とは異なる条件だが、日本語母語話者として日本語という異文化との接触を続けているという意味で、異文化接触の事象の担い手であることに違いはない。

2.2.2 ドイツの interkulturelle Erziehung

ここまで日本の異文化間教育研究の成果を参照し、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育を包括しようとする視点としてきたが、次章以降ではドイツの事例を扱うため、異文化間教育が海外で、とりわけドイツでどのように理解されているのかについて、簡単に触れておきたい。

江淵（1997：14）は、日本での異文化間教育とその訳語について次のように述べている。

> 外国にも、「文化的相互教育」(intercultural education)、「通文化的教育」(cross-cultural education)、「超文化的教育」(transcultural education)、多文化教育(multicultural education)など、関連した用語がいろいろあるが、日本語の「異文化間教育」はそれらのすべてを包括するほど広義の概念である（ちなみに、異文化間教育学会の英語名称は、"Intercultural Education Society of Japan"であるが、学会誌『異文化間教育』の英語名は"Intercultural/Transcultural Education"である）。

江淵は「異文化間教育という日本語で重要なのは、「間」(inter; in-between)の一文字である」と続けている。そのために、異文化間教育学会の英語名称では"Intercultural Education"が用いられていると予測でき、包括的な概念としての異文化間教育にも"intercultural"の語をあてていることがわかる。

ところで、intercultural education にあたるドイツ語は interkulturelle Erziehung である。interkulturell の語は実践レベルでも広く定着しており[50]、Erziehung 以外にも Lernen（学習）、Pädagogik（教育学）、Kommunikation（コミュニケーション）、Kompetenz（能力）、Dialog（対話）などのことばと結びついて使用されている。interkulturelle Erziehung

---

[50] Bundeszentrale für politische Bildung(1998)に報告されている各実践を参照。

は日本の異文化間教育と同じくさまざまな次元の問題を扱うが、その実践では対象を全員とすることが強調され、ステレオタイプ的な意識の変革を中心に「持続的な多文化社会における生活への準備」[51]が進められる。多数者側の認識を変えることで、政治制度を含めた社会全体の構造を再編成していくことが意識されている教育活動という点で、日本の、特にこれまでの異文化間教育研究が少数者に焦点を当てており、ある少数者グループを対象とする領域ごとの研究が盛んであるという状況とは異なっているといえる。こうした意味では、ドイツでは「異文化間教育学」が確立しているということもできるだろう。

ドイツの interkulturelle Erziehung は労働者の移住に伴う「外国人教育」から発展した。1954 年から数カ国と協定を結び、南ヨーロッパ、南東ヨーロッパ、トルコから労働者を受け入れた旧西ドイツは、1970 年代以降、外国人子女教育問題に直面した。1960 年代の典型的な「出稼ぎ労働者」は若く、単身でドイツへ来ており、貯蓄目的が達せられるとすぐに帰国した。そのため、外国人労働者家庭の就学義務を有する子どもの数は少なかった。しかし外国人労働者の数は徐々に増えてゆき、1970 年にはすでに 300 万人の外国人が旧西ドイツ地域に居住していたという。1960 年代半ば頃から旧西ドイツ各州の文部省は外国人労働者子弟をドイツの学校に編入するために努力を重ねてきたが、その中心はいち早く通常授業についていけるようにするためのドイツ語教育と、帰国能力を保持するための母語の補完授業だった[52]。ここでの前提は、外国人労働者が一定期間の後に母国へ帰るということだったので、ドイツ語力の不足と、帰国時に必要となる母語能力の不足を補うという意味で、補償的な教育が行われていた。

ところが、ドイツの国内経済の悪化、それに伴う失業の増加などを理由に 1973 年に外国人労働者の募集が停止されてからは問題の前提が変わった。ドイツで働いていた外国人労働者は、募集の停止によってドイツへ定住を決め、家族を呼び寄せたのである。不景気の労働市場では外国人労働者とその家族の冷遇が目立ち始め、外国人労働者および家族が「周辺化」されるという構造ができあがっていった。1980 年代前半、教育では偏見や差別の除去が目指される[53]とともに、従前の「外国人に対する特殊教育と同化教育」[54]に対して批判が強まった。それは、それまでの外国人教育が「欠損を前提」(Difizitansatz)[55]としていたことに対する批判、また外国人教育の目標であった「統合」(Integration)[56]が結局同化と文化的変容、すなわちドイツ化へと導くことになっていることに対する批判であり[57]、異文

---

51 天野（1997：204）。

52 常設文部大臣会議の決議による。例えば「外国人子弟のための授業に関する決議」（1964 年 5 月 14、15 日）、「外国人労働者子弟のための授業に関する協定」（1971 年 12 月 3 日）など。天野（1997：20）による。

53 天野（1997：202-232）（第 8 章）。

54 天野（1997：46）。

55 Auernheimer（1998：18）。

56 天野（1997：204）ほか。

57 天野（1997：204）。

化間教育の対象が移住者の子弟のみに限られないことが意識され始めたということだった。

これを受け、すべての児童生徒を対象として、異文化に出会う・豊饒化する「出会いの教育」と、偏見を除去する「葛藤の教育」の二つをモチーフとする異文化間教育の実践が試みられるようになった[58]。天野（1997：204）によれば、「多くの人々は今後も必要と考えられる外国人子女の教育に対する援助措置と、持続的な多文化社会における生活への準備という新たに付け加わった課題の区別をし始めた」ということで、異文化間教育・異文化間学習とは後者の新たな課題を指している。

Kiesel（1996、Auernheimer（1998：21）による）によれば、異文化間教育とは「認める」教育(Pädagogik der Anerkennung)である。Anerkennung は、単に認知、承認という意味だけではなく、高く評価する、賞賛するといった意味も持つ語である。Auernheimer（1998：21-22）はこれを「寛容」(Toleranz)よりも上の次元だとし、「相手と向き合って真剣に接すること」(den anderen ernst zu nehmen, gerade auch dadurch, dass man sich mit ihm auseinandersetzt)としている。Auernheimer(1998：20)は、異文化間教育が理論的および実践的に尽力するのは、次の四つの複合的な問題や主題であるとしている。

a) das Motiv der Fremdheit oder die Verstehensproblematik,（「異なること」という主題、または理解に関する問題）
b) das Motiv der Anerkennung, das auf die Identitätsproblematik verweist,（アイデンティティの問題に関連する「認めること」という主題）
c) das Engagement für Gleichheit, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Ethnisierung oder Rassen-Konstrukten,（民族化や人種という構図を理由とする差別や排除に対抗し、平等に取り組むこと）
d) das Motiv interkultureller Verständigung in globaler Verantwortung.（グローバルな責任という点からの異文化間理解という主題）

ドイツの異文化間教育では「異なること」をどのように理解するかということがひとつの大きなテーマとなっている。Auernheimer（1998：19）によれば、「差異」（Differenz）はなくすべきものではない。Auernheimer は Schäffter（1997：53、Auernheimer（1998：20）による）の論を用いて、„Fremdheit wird von Schäffter – das scheint mir sehr wichtig – nicht als Eigenschaft, sondern als „Beziehungsmodus“ begriffen.“（シェフターは異なることを—これはとても重要なことだと思う—性質ではなく、「関係の方式」と位置づけた。）と述べている。「異なること」は性質ではなく、「関係の方式」だというのは、„Bei Kulturen ist die Art der Grenzziehung ebenso wie bei Personen selbst Bestandteil des Systems. Differenzen sind das Ergebnis eigener Selektion.“[59]（境界線の引きかたというのは、文化においても、人の場合においてもシステムの構成要素である。差異というのは自分の選択

---

[58] Auernheimer（1998：18-19）。
[59] Schäffter（1997：53、Auernheimer（1998：20）による）。訳は筆者による。

の結果現れるものなのだ）という考えに基づいている。したがって、差異を否定することは、異なるものを理解しようとするうえでは意味がなく、むしろ差異をきちんと認識することが肝要だとする[60]。そして、差異を認識する異文化間学習には次のような素質が求められている。それは、自己の方向づけシステム(Orientierungssystem)に対する批判的な目、自分の文化や社会における合理性の欠如や矛盾に対しての敏感な視点、自己の知覚傾向に対して警戒することである[61]。

Auernheimer はこのようにして引かれる「文化の境界線」(Kulturgrenzen) [62]が、実際には幾重にも重なり合って走っていることを指摘している。例えば、性差による文化、社会環境、地域文化はそれぞれの文化的コードによって区別されている。その結果我々には頻繁に「コンテクストの交替」(Kontextwechsel) [63]が要求されており、このように複数の文化と結びついていることこそがアイデンティティの本質をなすとする。Auernheimer の主張からは、異文化間教育が民族的集団や言語集団の存在を念頭に置いたものに限らず、さらに日常的な「異文化」にも共通する考え方であることが理解できる。

さて、日本の異文化間教育研究が独自の学問として異文化間教育学を構築するに至っていないことはすでに述べた。ドイツの interkulturelle Erziehung と比較すると、日本語教育や帰国子女教育などの領域別の研究が主で、二つ以上の異なる文化のはざまで展開されているという事象としての共通点のみで結びついており、「多文化社会に向けた準備」というような共通の方向づけが弱いように思われる。言い換えるならば、interkulturelle Erziehung の理念が十分に生かされているとはいえないだろう。また、日本では現在、interkulturelle Erziehung を意識した実践が個人や学校、ボランティアグループの努力によって徐々に試みられている[64]一方で、補償的同化政策が依然として進められ、さらにはそのような措置すら講じられずに放置されている児童生徒もいる[65]状況である。また、母語教育への認知度は依然として低く、母語保障への対策は遅々として進んでいない[66]。仮に日本の異文化間教育がドイツの interkulturelle Erziehung 成立までの経緯と同じような道筋をたどるとして両者の歩みを重ねてみると、日本のほとんどのケースは現在、ドイツ語教育と補完的母語授業を行う特別の「外国人教育」の段階にあるといえ、それへの批判ならび

---

60 Schäffter（1997：20、Auernheimer（1998：20）による）。
61 Auernheimer（1998：22）。
62 Auernheimer（1998：21）。
63 Auernheimer（1998：21）。Schäffter の用語。
64 4.2 参照。
65 藤沢市立 M 小学校では、日本語指導を必要とする児童が 5 人以上いるにもかかわらず、2003 年現在国際教室を設置していない。2003 年度 2 学期より日本語指導を希望する児童が近隣の湘南台小学校日本語教室に週 1 回通うようになった。
66 1.2.1 参照。

に外国籍児童生徒の存在を「文化の豊饒化」としてとらえる動きが徐々に広まってきた[67]、というところだろう。

進展状況に大きな違いはあるものの、日本の異文化間教育が目指すものとドイツの interkulturelle Erziehung が目指すものは基本的に同じだと判断し、本論では、日本の異文化間教育研究の理論に即して主張を展開した。ただし、本論中に提示した例では、異文化間教育の受け手を全員とし、多数者側の異文化接触や理解、それを通して「認めること」、さらに意識を変えて多様性に富んだ社会を形成することに重点をおいた。これはドイツの interkulturelle Erziehung の考え方を反映したものといえ、日本の異文化間教育の不足を指摘するものである。

2.2 では、異文化間教育の視点で日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育をとらえ、三領域を包括する方法を検討した。まず 2.2.1.1 では、三者がそれぞれ異文化間教育の一分野であり、異文化間教育という共通項を持つことを指摘した。次に 2.2.1.2 では、異文化間教育の視点を用いれば、三領域の教育活動と人間形成過程研究がそれぞれ有機的に連関した教育実践を考案することが可能であり、それは「国際化時代の教育のあるべき姿」を追求するうえで有効だと考えられることを示した。2.2.1.3 では、異文化間教育が児童生徒全員を対象としたものであることを確認し、三領域の教育活動を融合させることで、全員が対象となるひとつの異文化間教育活動を組織できるとした。また、2.2.2 ではドイツの interkulturelle Erziehung に触れ、その成立の過程を概観し、interkulturelle Erziehung の対象が多数者側を含む全員であることや、差異をなくすのではなく、認めることが肝要であることを確認した。全員が対象となる異文化間教育として日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域をとらえ直し、三領域の関連性を生かした異文化間教育実践を構築することが、三領域を包括した教育政策を立案・遂行する方法であると結論づけることができる。

---

[67] 4.2 参照。例えば群馬県境町立東小学校での実践。

3.　バイリンガル教育

前章では、国際化・グローバル化が進む社会での教育政策を立案するにあたって指針となる、二つの視点について言及した。本論文は、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を包括する視点が教育政策に必要であることを主張しているが、そのような点が必要である理由について言語政策の観点から、また三領域を包括する方法について異文化間教育の観点から述べた。第一に言語政策という考え方を根づかせ、言語をめぐる問題をどのように解決していくか、また何を目標とするのかを明らかにしなければ、言語に関する教育政策の方針は決定できない。現在、外国語に対する関心とともに、日本語や日本語力を見直す動きもある。これらを学校制度の中でどのように扱っていくのか、今後いっそう議論が尽くされなければならない。次に、異文化間教育は日本の教育現場で多数生起しており、注目が高まっている。現在の問題点を解決する手段を考える際、現状を異文化間教育の場として認識し、積極的な教育機会としてとらえ直すことが必要である。また、異文化間教育の視点からの教授方略、教材、評価方法の開発も進められなければならない。

前章で主張したように、国際化・グローバル化が外的（外向き）にも内的にも進んでいる社会では、「多言語主義」ならびに「言語権の保障」を中心とする言語政策が必要であり、また、積極的な異文化間教育を政策として展開することは、異文化を提供する側と享受する側の双方の利益になる。これは本章の前提となるものである。本章では、これらの指針に沿った教育政策の例をバイリンガル教育の中に見出し、論じることにする。まず 3.1 では、これまでのバイリンガル教育研究をふまえて、バイリンガル教育の諸相について述べる。バイリンガル教育にはいくつか種類があり、そのすべてが国際化に対応できるという性格を備えているわけではない。バイリンガル教育のさまざまな形態を整理し、今後予想される未来の日本の状況に役立つと考えられる教育形態を示したい。続いて 3.2 では、バイリンガル教育のひとつの形態である「双方向イマージョン」の実践を取り上げる。日本と同じく二つの国際化のなかにあるドイツの「ベルリン州立ヨーロッパ学校」を例として、その概要や成果、問題点を示すことにする。

3.1　諸相

3.1.1　バイリンガル教育の目的と分類

バイリンガル教育という呼称が指す教育形態はひとつではない。日本で「バイリンガル教育」と言ったとき、最も一般的には、日本人に対して日本語と英語が同じくらい話せるようになることを目標に施される教育であると想像される場合が多く、ポジティブに受け取られることが多いように思う。しかし、そのような形態の教育方法はバイリンガル教育のひとつの種類にすぎず、ほかにもさまざまな形態のバイリンガル教育が考えられる。

まず、バイリンガル教育は、「バイリンガリズムを促進するための言語教育（＝二言語を

取り入れて二言語の使用を促進しようとする教育)」と「二言語を話す生徒を対象にしてはいるが、カリキュラムの中でバイリンガリズムを伸ばそうとはしない場合（＝少数派言語の生徒を対象にした教育)」[1]の二つの意味を持つ。これは、「バイリンガル」が目標なのか、それとも対象なのか、という違いによるもので、「バイリンガル教育」という語はどちらの場合にも使われる。日本では前者の意味で使われることが多いと思われるが、在日外国人や外国語で教育を受けてきた帰国子女の言語教育を考えると、後者の意味でのバイリンガル教育も行われていることは明らかである。

ベーカー（1996：181-184）は、バイリンガル教育の分類についてこれまでの研究をまとめている。そして、Ferguson, Houghton & Wells（1977：159-174、訳はベーカー（1996：182）による）が示した十項目にわたるバイリンガル教育の「目的」を紹介している。それらは以下の通りである。

(1) 個人や集団を社会の主流へと同化させ、共同体の一員として活動に参加できるように社会に適応させる。
(2) 多言語社会を統一する。多人種、多部族、多民族からなり、言語的に多様な状態に統一性をもたらす。
(3) 人々が外の世界とコミュニケーションできるようにする。
(4) 雇用や地位の面で役に立つ言語技能を身につけさせる。
(5) 民族的、宗教的なアイデンティティを保つ。
(6) 言語、政治の面で異なる共同体の間を仲裁し、和解させる。
(7) 宗主国の言語の使用を広め、国民全体を植民地の状態に適合させる。
(8) エリート集団を強化して、社会の中でその地位を保持する。
(9) 法律によって、日常生活の中で不平等な地位にある言語に平等な地位を与える。
(10) 言語や文化への理解を深める。

これらの十項目は、個人、集団、国などさまざまなレベルで論じられており、実際のバイリンガル教育プログラムの目的は、これらが複合的に絡み合ったものとなっていると考えられる。例えば、上述したような、日本で「バイリンガル教育」といったとき第一に想像される日本語と英語のバイリンガル教育プログラムでは、(10) が目的として前面に出てくる場合が多いが、実際には (4) が目的であることもあるし、場合によっては (8) のような目的が隠されていると疑うこともできよう。また、日本語ではない言語を背景とする在日外国人子女に対するバイリンガル教育の目的としては、(1) から (5) が考えられる。

このような目的に沿った教育プログラムを考えるとき、何を最も確実に達成すべき目標とするかによって、二言語をどのくらいの割合で使うかが決まってくる。このように見てくると、バイリンガル教育と一口に言っても、対象も、目的も、二言語使用の割合もさまざまであることがわかる。表 2 はベーカー（1996：183、筆者が一部改変）に掲げられたバ

---

[1] ベーカー（1996：181)。

イリンガル教育プログラムの分類であり、十種類に分かれている[2]。

二言語使用に消極的な教育形態				
バイリンガル教育の種類	**典型的な生徒**	**教室で使われる言語**	**社会、教育が目ざすもの**	**結果として目ざす言語的状態**
サブマージョン（構造化されたイマージョン）	少数派言語話者	多数派言語	同化	一言語使用
特別補習クラス(簡易英語)つきのサブマージョン	少数派言語話者	多数派言語 Ｌ２の特別補習つき	同化	一言語使用
差別型	少数派言語話者	少数派言語（強制的で、選択の余地なし）	人種差別政策	一言語使用
移行型	少数派言語話者	少数派言語から多数派言語へ移行	同化	どちらかというと一言語使用
外国語教育を含む通常の学校教育	多数派言語話者	多数派言語 Ｌ２またはＦＬの授業	豊かにするという点では限定的	限定的な二言語使用
分離型	少数派言語話者	少数派言語(自らの選択による)	分離・自治	限定的な二言語使用
二言語使用や２言語での読み書き能力に積極的な教育形態				
バイリンガル教育の種類	**典型的な生徒**	**教室で使われる言語**	**社会、教育が目ざすもの**	**結果として目ざす言語的状態**
イマージョン	多数派言語話者	最初はＬ２に重点をおいた二言語使用	複合主義、豊かにすること	二言語使用と２言語での読み書き能力
維持型／継承言語教育	少数派言語話者	Ｌ１に重点をおいた二言語使用	言語維持、複合主義、豊かにすること	二言語使用と２言語での読み書き能力
双方向言語教育／二重言語教育	少数派言語話者と多数派言語話者の混合	少数派言語と多数派言語	言語維持、複合主義、豊かにすること	二言語使用と２言語での読み書き能力
主流バイリンガル教育	多数派言語話者	２つの多数派言語	言語維持、複合主義、豊かにすること	二言語使用と２言語での読み書き能力

表２　バイリンガル教育の分類

[2] それぞれのプログラムのより詳しい説明はベーカー（1996：184-201）を参照。

3.1.2　日本のバイリンガル教育

日本のバイリンガル教育およびバイリンガリズムについての全般的な議論は先行研究[3]に譲り、以下では、日本で行われている外国語教育、日本語教育、母語教育が、バイリンガル教育としてどのように位置づけられるかを明らかにする。その際、筆者が 2000～2003 年に収集した情報をもとに、現状を表 2 の分類に即して考えてみたい。

まず、日本語を母語としない児童生徒に対して、神奈川県藤沢市の多くの学校で行われているのは、「特別補習クラスつきのサブマージョン」で、「特別補習クラス」での「移行型バイリンガル教育」が含まれる場合もある。つまり、所属する一般クラスでの活動を基本としながら、国語の時間などはその児童生徒を「取り出し」て、国際教室や日本語指導教室で日本語等の補習を行う。その際、児童生徒の母語を話す言語相談員が母語を用いながら指導する場合もある。しかし、日本語指導を必要とする児童生徒が一校に五名未満しか在籍しないときには、取り出しで日本語指導を行う国際教室は設置されないので、手の空いている先生が日本語指導にあたるなどの策が講じられない場合、「サブマージョン」状態になっていることも考えられる。どちらにしても、少なくとも学校では二言語の使用が促進されている状況ではない。

それに対して、外国語を母語とする児童生徒を対象に、「維持型バイリンガル教育」や「相続言語バイリンガル教育」といった、積極的な二言語使用を進めているのは、日本語能力の伸長をカリキュラムで保障している外国人学校・国際学校（インターナショナルスクール）[4]や、日本の公立学校に通う児童生徒を放課後や土曜日に集める、自主的な母語教室[5]である。また、朝鮮学校は韓国・朝鮮にルーツを持つ児童生徒を対象として朝鮮語を媒介とした教育を行う学校だが、児童生徒のほとんどが第一言語を日本語としているという特殊な状況にあり、「イマージョン式バイリンガル教育」と「相続言語バイリンガル教育」の両方の側面を持っている。つまり、「多数派言語（＝日本語）話者」を対象に教室で「L2（＝朝鮮語）に重点をおいた二言語使用」を行うというイマージョン教育の側面と、L2 である朝鮮語が相続言語であり、コミュニティの中で朝鮮語を維持することをめざすという相続言語バイリンガル教育の側面を持つ。どちらの側面から見ても、朝鮮語と日本語の二言語使用、二言語での読み書きを促進する教育プログラムであるといえる。

公立学校に少数派言語話者である児童生徒の母語の伸長に配慮した制度が設置されているケースは、現在のところほとんど見られない。母語とは限らずに児童生徒がルーツをもつ言語の教育とすると、大阪府の在日韓国・朝鮮人が多い地域では、公立小学校内で放課後に「民族学級」が開かれており、「民族講師」が小学生に朝鮮語や伝統文化を教えている。

---

3 例えばマーハ・八代（1991）、小野（1994）、山本（2000）、Noguchi & Fotos（2001）などがある。

4 例えば、西町インターナショナルスクール http://www.nishimachi.ac.jp/がある。

5 例えばベトナム語教室「ファン・ボイ・チャウ」が藤沢市にある。神奈川県国際交流協会およびソナの会が県内の母語教室リストを作成している。
http://www.k-i-a.or.jp/classroom/index.html

しかし、これは課外活動であり、財政的な援助や授業の頻度の観点から見て、公立学校が積極的に二言語使用を進めているとはいえない。また、群馬県太田市の公立中学校ではブラジル人生徒、ペルー人生徒に対してポルトガル語で社会科の授業を付加的に行うという実験授業が試みられている。しかし、この試みは「日本語による教科学習内容の理解が難しい生徒を対象に、ポルトガル語による授業を行うことで、内容の理解を促進し、教科学習への意欲を向上させる」[6]ことが目的であり、母語の伸長をめざしたものではない。つまり、生徒の二言語使用を積極的に促進しているとはいえない。公立学校で二言語使用を促進している数少ない例外に大阪府立門真なみはや高校の例がある。中国帰国者の母語教育を正規カリキュラムに取り入れており、大変ユニークで新しい試みとして注目される。これについては 4.2.1 で詳述する。

一方、日本語母語話者にはどのような言語教育が行われているのだろうか。表 2 でいえば、たいていの場合は「外国語教育を含む通常の学校教育」にあたる。外国語の授業であっても教室で使われるのは日本語（多数派言語）である場合が多く、日本においても「外国語を少し話せるようになるというのが外国語学習の典型的な成果」（ベーカー（1996：189））となっている。つまり日本では、外国語教育によって二言語を使用する状態を積極的に作り出しているとはいえず、児童生徒の二言語使用はごく限定的なものに留まっている。その他、多数派言語話者の二言語使用を積極的に促進していく「イマージョン式バイリンガル教育」の試みも、一部の私立学校[7]では進められつつある。また、前述の国際学校（インターナショナルスクール）を日本語母語話者の児童生徒の側から見た場合には、「イマージョン」もしくは「サブマージョン」（特別補習クラスを利用する場合もある）の状態であると考えられる。

3.1.3　双方向バイリンガル教育

ここまで、日本の言語（外国語）教育について前掲の表 2 をもとに検討してきたが、教育政策が具現化されたものである公立学校での教育は、基本的に「二言語使用に消極的な教育形態」であることがわかる。表 2 にあるように、「二言語使用に消極的な教育形態」がめざすものは、少数派言語話者の同化と多数派言語話者の限定的なエンリッチメント（表 2 では「豊かにすること」）である。つまり、少数派言語集団の言語権を保障したり、多数派言語集団の外国語学習の機会を十分に生かしたりはできていないということが読み取れる。

さらに、ここで指摘したいのは、これまでの議論では（一部の私立学校を除いて）多数派言語集団と少数派言語集団が常に分けて考えられており、多数派言語集団と少数派言語

---

[6] 小島（2003）。

[7] 静岡県沼津市の加藤学園暁秀初等学校・中学校・高等学校の「英語イマージョンコース（バイリンガル・コース）」が有名である。また、群馬県太田市は構造改革特別区に申請を行い、「外国語教育特区」に認定され、英語イマージョン教育を行う私立学校設立の準備を進めている。

集団が同じクラスで学んでいるという日本の公立学校の実態が生かされていない、という点である。同じ教室で生活を送っていれば、二つの言語集団間にインタラクションが起きることが予想されるが、それに注目して教育プログラムが組まれているとはいえない。ポジティブな影響（つまり母語が異なるクラスメイトから学ぶことができる）を積極的に見出し、少数派言語集団と多数派言語集団の双方にとって利益となるような教育プログラムを創出することが可能であり、必要なのではないだろうか。

このような日本の実態を絶好のチャンスととらえ、かつ、国際化を念頭に言語政策と異文化間教育の二つの考え方に沿った教育プログラムとして、「双方向バイリンガル教育」[8]を挙げたい。これは前掲の表１にも挙げてあるもので、二言語使用に積極的な教育形態のひとつに位置づけられている。ベーカー（1996：197-198）は、アメリカの小学校で行われている英語とスペイン語の双方向バイリンガル教育を例にして、先行研究に拠りながらこの教育形態の特徴をまとめている。それによると、双方向バイリンガル教育とは具体的に、「約半分の生徒がスペイン語を話す家庭の子ども、もう半分が英語しか話さないモノリンガルの家庭の子どもで、両者が同じクラスで仲良く一緒に勉強する。両方の言語が説明や学習に用いられ、比較的均衡のとれたバイリンガルの育成を目指している」[9]ものである。また、Lindholm（1987）は双方向バイリンガル教育の特徴として以下の四点を挙げている[10]。

(1)　少なくとも50%以上は、英語以外の言語（つまり、少数派言語）で指導される。

(2)　各授業時間内には一言語しか使わない。

(3)　できれば英語話者と非英語話者が同数になるのが望ましい。

(4)　英語話者と非英語話者がすべての授業を一緒に受ける。

二言語の使い分けは、さまざまなものが考えられる。例えば、「二言語が一日おきに交互に使われる」、すなわち、ある日にスペイン語を使ったら次の日には英語を使う、というように使い分ける。または、「授業時間ごとに別の言語を使ってどの教科でもまんべんなく両方の言語が使われるように、定期的に言語を交替して使う」、すなわち、算数をある週の月・水・金はスペイン語、火・木は英語で教え、次の週には月・水・金を英語、火・木をスペイン語で教える、といった方法も考えられる。ほかに、教科ごとに授業言語を固定してしまう方法もある。ベーカー（1996：198）によれば、このような使い分けによって「言語間での境界」を保つことができ、例えばスペイン語の日にはスペイン語母語話者が英語話者を助け、英語の日には英語話者がスペイン語話者を助けるというような協力が生まれるという。また、「英語の優勢な」教員と「スペイン語の優勢な」教員がペアでクラスを担当することが多いので、教える側にも密接な協力体制が生まれるということも、合わせて指摘

---

[8] このような教育プログラムは「双方向バイリンガル教育(two-way language bilingual education)」のほか、「二重言語（バイリンガル）教育(dual language bilingual education)」などと呼ばれる。本論文では「双方向バイリンガル教育」の呼称に統一する。

[9] Morison(1990：160-169)。ベーカー（1996：197）による。

[10] Lindholm（1987)。ベーカー（1996：197）による。訳はベーカー（1996：197)。

されている。

このような「双方向バイリンガル教育」のアイディアから日本の教育が得るものは大きいのではないだろうか。「双方向バイリンガル教育」は、批判の多い現在の方法とは別の形で日本語母語話者に対して外国語教育を徹底し、効果をあげること、同時に増加傾向にある非日本語母語話者の児童生徒の母語を伸長しつつ、教科学習についていけるレベル以上にまで日本語の力も伸ばすこと、という二点を同時に実現できる可能性を秘めている。さらに、言語集団間のインタラクションを促すことによって、協力する姿勢や異なるものへの寛容の態度、コミュニケーション能力などが養われ、児童生徒の経験を豊かにすることができると考えられる。これは、日常生活を教材にした国際理解教育のひとつの方法といえるものである。言語の運用能力と同時にこのような力を備えることは、将来世界中のどこで働くことになるかわからないグローバル化の波の中で、児童生徒にとって実用的であり必要なことだろう。1.で、日本では「外国人に対する日本語教育・母語教育」、「外国語教育」、「国際理解教育」の３領域が別個のものとしてとらえられており、相互の関係性が薄いままそれぞれに発展してきたことを指摘したが、双方向バイリンガル教育はこのように、これらの三領域すべてに関わる教育プログラムであり、三領域すべてで成果を上げられる可能性を持っているといえる。

双方向バイリンガル教育は具体的にどのように進められているのだろうか。また、どのような成果をあげているのだろうか。問題点にはどのようなものがあるのだろうか。例を示して明らかにすることにする。本論で取り上げるのは、ドイツ・ベルリン州の公立学校である「ベルリン州立ヨーロッパ学校(Staatliche Europaschule Berlin)」である。ベーカー（1996：197-198）にはアメリカの英語・スペイン語の双方向バイリンガル教育が挙げられているが、本論では日本への示唆として双方向バイリンガル教育を検討するので、日本と条件が近いと思われるドイツの教育政策を取り上げることにする。条件とは、アメリカが国の成立時から「移民国家」として存続してきたのに対して、ドイツがごく最近になって「移民国(Einwanderungsland)」という意識を持つようになったことを指している。日本が「移民国」であるという意識は低いので、外国籍住民や外国語の存在を政策の中で考える際に、ドイツの事例のほうがモデルケースとして当てはまりやすいと判断する。また、ドイツと日本では、外国語として学校で英語を学ぶことが一般的であり、双方向バイリンガル教育を受ける児童生徒には、双方向バイリンガル教育の対象言語であるドイツ語／日本語および少数派言語集団の母語以外に、英語学習が課されるという点も同じである。

3.2　ベルリン州立ヨーロッパ学校

ヨーロッパ学校は、多数の外国人労働者の受け入れと彼らの定住化に伴う国内の国際化、またＥＵ統合などの動きに合わせた外向きの国際化に対してベルリンがとった対応策のひとつの現れである。

ヨーロッパ学校の最新の動向を探るため、筆者は、2002年３月および８月に現地で調査

を行った。3月の調査では、ベルリン州文部省（Die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport）を訪問し、ヨーロッパ学校担当者(Frau Cramer-Mehnert と前任者 Herr Witt)から聞き取り調査を行った。また"Europaschule –Das Berliner Modell"の編著者である Prof. Dr. Michael Göhlich からも Universität-Gesamthochschule Siegen で聞き取り調査を行った。一方 8 月の調査では、ヨーロッパ学校のひとつであるフィノウ小学校(Finow-Grundschule)を訪問し、四年生のクラスを見学するとともに、担任の Frau Porrata-Jürs と Frau Gaa から聞き取り調査を行った。また、再び Prof. Dr. Göhlich へのインタビューを行い、同氏がベルリンで出席した、ヨーロッパ学校のギムナジウム上級課程設置をめぐる担当者会議にも同席を許された。

以下で「現地調査」とするときには、これらの調査を指すことにする。

3.2.1 概要

3.2.1.1 ドイツの教育制度

ヨーロッパ学校の制度について述べる前に、まず、ドイツの教育制度ならびにベルリンの教育制度について言及しておかなければならない。ドイツ連邦共和国の教育制度が日本のものと最も大きく異なるのは、連邦主義に基づき、多くの分野で州を単位とした行政が行われていることであろう。ドイツの憲法に相当する基本法(Grundgesetz)は、「国家的機能の行使及び国家的任務の遂行は、この基本法が別段の定めをなさず、または許さない限り、州の仕事である」（第 30 条）と規定している[11]。教育については、基本法が連邦の権限で行うことと明示していないため、原則的に州の権限であり責任であるとされている。文部省が行ったドイツの教育行財政制度の調査（文部省編（2000：92））によれば、このシステムをとる背景には「文化主権」（Kulturhoheit）と呼ばれる考え方があるという。文化主権とは、「教育や学術、文化に関しては基本的に州が権限を持つ」という考え方で、ドイツの分権制の特徴ともいえるものである。これは、ドイツがひとつの国家として統一された際に、各州が外交などの権限を連邦に委譲したのに対し、文化に関する権限は譲渡しなかったことに端を発す。したがって、各州はそれぞれ文部省を有しており、独自の教育法令を制定して教育行政を遂行している。各州の文部省が持つ権限には学校制度、義務教育年限も含まれ、これらは州によって異なっている。

このように、教育行政を担うのは基本的に州だが、連邦が教育行政に関わらないわけではない。高等教育の大綱立法、職業教育助成、学術研究助成など一部の事項については、基本法で連邦の任務と規定している。連邦政府の教育行政機関として連邦教育研究省（Bundesministerium für Bildung und Forschung; BMBF）が置かれ、同省は上述の分野や EU・ヨーロッパとの教育政策協力などについて行政を行っている。また、常設文部大臣

---

[11] 連邦議会ホームページ「基本法」http://www.bundestag.de/gesetze/gg/gg_07_02.pdf
訳は文部省編(2000：92)。

会議（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder; KMK）が各州間の行政協定に基づいて設置されており、連邦レベルの機関として重要な役割を果たしている。ここで扱われるのは、職務規定によれば「教育政策や（中略）文化政策のうち一州内に留まらないような事柄で、連邦レベルの意見や意思を形成し、共通の願望を代表する必要のあるもの」[12]である。KMK のホームページには「任務」として次のような記述がある。

> KMK の重要な使命は、ドイツ全土の合意と協力により、生徒、学生、教師、学術に従事する者に対し、達成可能な最大限のモビリティを保障することにある。そこから以下のような任務が派生する。
>
> －成績証明書や学校修了の扱いを一致させる（筆者注：州によって異なる）こと、または比較を可能にすることについて取り決める。
> －学校、職業教育、高等教育における標準的な質の確保を実現するために尽力する。
> －教育施設や学術施設、文化施設への協力を促進する。
>
> 各州の共通の利益を代表することに関して、KMK は連邦と EU に対する代表を務めるという重要な役割を持ち、同時に公共の場における教育や学術、文化の事柄について各州共同で声明を発表するための重要な手段ともなっている。
>
> KMK はまた同時に州と連邦のパートナー的な共同作業の手段でもある。特に、外交的な文化政策や、国際的またはヨーロッパ内の共同事業で教育制度や文化的事柄に関するものについて、連邦と州の間で必要な共同作業の場となっている。それは、外交を管轄しているのが連邦であるのに対し、国内では教育や文化について管轄しているのが基本的に州だからである。

KMK は 1948 年に設置されて以来、さまざまな協定や勧告を行っており、各州間の共通性の確保に大きな働きを果たしているが、上述のホームページにある記述からもわかるように、EU 内での教育に関する協力関係が強まるにつれ、国の代表としての性格も強まっている。例えば、欧州連合理事会（Rat der Europäischen Union）等で決定したヨーロッパ共通の教育政策を国内に持ち帰り、国内での取り扱いかたを検討して勧告を出すのも KMK である[13]。

---

[12] KMK ホームページ http://www.kmk.org/aufg-org/home.htm。訳は筆者による。

[13] 例えば、欧州理事会（天野（1997）の訳による）の決議「教育制度におけるヨーロッパ的次元」（1988 年 5 月 24 日）を受けて、1990 年 12 月 7 日に KMK は「授業におけるヨーロッパ」（1978 年 6 月 8 日決議）を更新し、ドイツの学校が採用すべき目標や目標実現のためのヒントなどを示した（天野（1997：75-89））。

3.2.1.2 ベルリンの教育制度

次に、州レベルの教育政策である、ベルリンの教育制度を見てみる。ベルリンはベルリン州の州都であると同時に、町そのものが州でもある（Stadtstaat）[14]。人口約 340 万人が面積 889 km²の土地に住む、ドイツの首都である。図 7 はベルリンの教育制度を示したものである[15]。このうち、本論文に最も関係の深い小学校(Grundschule)および四タイプの中等学校(Oberschule[16])について、ベルリン州文部省の説明を適宜参照しながら述べる。高等教育、職業教育、生涯教育については割愛する。

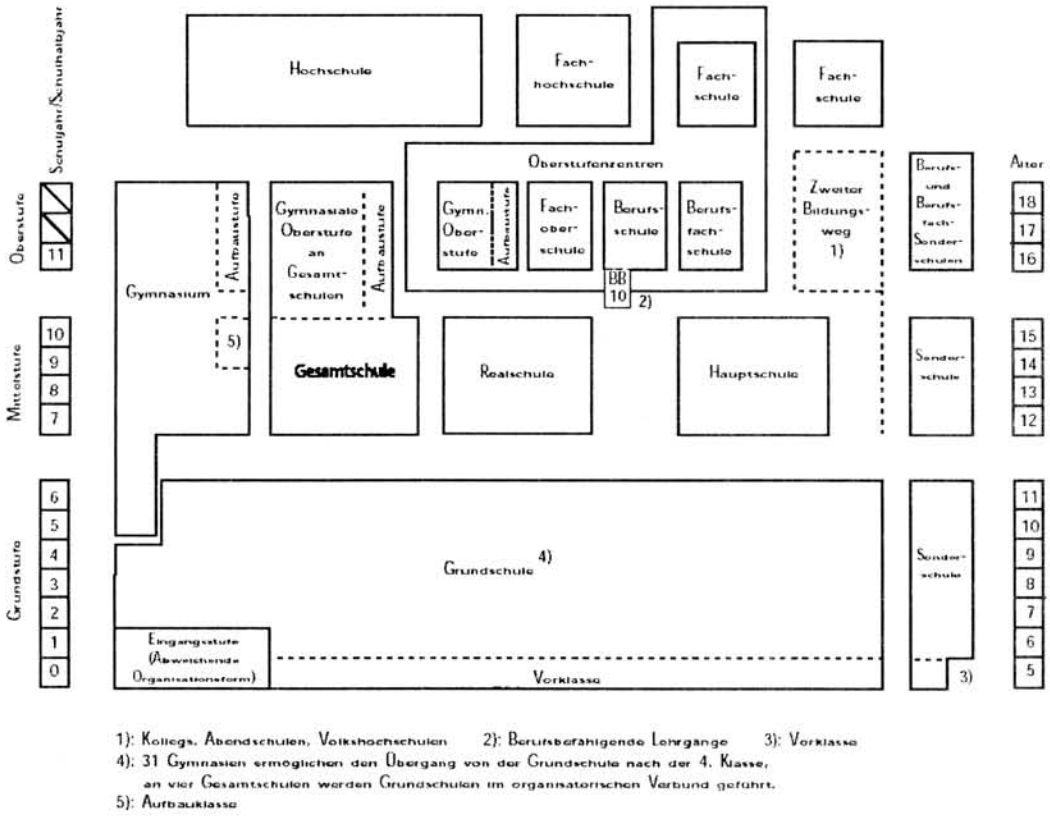

図 7　ベルリンの教育制度

小学校には、予備学年(Vorklasse)と第一学年から第六学年までが設置されている。これは、他の多くの州が小学校を第 4 学年までとしているのと異なる。予備学年に通うかどうかは自由であり、ベルリン州内の行政区(Bezirk)では予備学年と第一学年をまとめて「導入段階(Eingangsstufe)」としているところもある。小学校の目的は、生徒全員に共通の基礎

---

14 連邦政府新聞情報庁編纂『ドイツの実情』（ドイツ語版は 1999 年、日本語版は 2000 年のもの）による。

15 ベルリン文部省ホームページ
http://www.sensjs.berlin.de/bildung/bildungssystem/bildungswesen.pdf

16 ベルリン州文部省は、Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule の総称として Oberschule という語を用いている。

教育を施し、社会的にふさわしい行動を促進すること、そして中等学校への進学に備えることである。一クラスの生徒は平均二十六人で、使用教材は基本的に自由となっている。就学義務は6月30日の時点で六歳の子どもすべてにあり、親は当該学区の小学校に届け出を出すことになる。また、ベルリン州全体を通学区とする一部の学校（州立ヨーロッパ学校、スポーツや音楽に重点を置く学校、総合制学校に組み込まれている小学校、私立学校）に就学を希望することもできる。

小学校での外国語教育は、2002年までは第五学年で始まり、選択肢として英語、フランス語、ラテン語、ロシア語が設けられてきた。設置外国語は学校によって異なるため、外国語のために第四学年修了後に転校することも可能だった。2002／2003年度の新学年からは第三学年で外国語教育を開始することになった[17]。英語とフランス語から選択できる。

ベルリン州では十年間の普通教育が義務教育となっている（職業訓練期間には職業学校への通学も義務づけられている）。生徒は小学校第六学年修了後、基本的に中等学校に進学する。中等学校は卒業時に得られる資格によって、基幹学校(Hauptschule)、実科学校(Realschule)、ギムナジウム(Gymnasium)の三タイプに分かれており、三タイプの修了資格すべてに対応する総合制学校(Gesamtschule)も設置されている。生徒がどのタイプの学校に進学するかは、小学校からの勧めもあるが、決定は親に任されている。中等学校のタイプの選択が最終学歴（学校修了資格）をすべて決めてしまうわけではない。ベルリン州の学校制度は「袋小路」ではなく、融通性の高いものとなっていることがベルリン州文部省の説明では強調されている。例えば基幹学校や実科学校の第八学年修了、第十学年修了時にギムナジウムへ転校し、そこでアビトゥア（大学入学資格；Abitur）を取得することもできる。総合制学校にはギムナジウム上級段階が付設されていることが多い。基幹学校には第七学年から第十学年があり、時代に合った普通教育の実施と若者の職業世界への準備に力を入れている。ドイツ語と数学の授業が強化され、「労働実習」は特別の意味を持っている。外国語教育は英語が引き続き行われる。実科学校も基幹学校と同じく第七学年から第十学年を備えるが、修了時に実科学校修了資格を得る点が異なる。実科学校では、選択必修科目（コース）として以下のうち最低三つが用意されている。

-理数コース
-第二外国語（第一外国語は英語の場合が多い）
-経済社会コース
-ドイツ（語）学・芸術コース
-実習およびスポーツ
-芸術選択必修コース（音楽・美術）

なお、ほとんどの実科学校では、小学校でフランス語を外国語として学習していた場合、フランス語を第一外国語として続けることができる。また、ドイツ語と英語の二言語で地

---

17 ベルリン文部省報道発表 2002年4月17日
http://www.senbjs.berlin.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilung.asp?id=754

理や歴史の授業を行う試みも行われている。

ギムナジウムは第七学年からアビトゥアまでの教育を行う。第十学年までとそれに続く上級導入段階（第十一学年）ではクラス単位で活動を行うが、それ以降は生徒がそれぞれの関心と才能に従って選択するコース制となる。ギムナジウム上級段階は第十一学年から第十三学年の三年間で、その後に行われるアビトゥアは大学や高等教育機関へ進学する資格となっている。第十学年を優秀な成績で終えて進級しない者に対しては、実科学校修了資格が与えられる。ベルリンのギムナジウムには芸術やスポーツ、言語に力を入れた学校が多くあり、また現在「ギムナジウムコースの個別化」という試みのもとで、能力の高い生徒の「飛び級」が可能になっている。

総合制学校はベルリンの中等学校で取得できるすべての修了資格に対応する学校である。25 年にわたって成功を収めており、現在中等学校の全生徒のうち三分の一が総合制学校に通う。総合制学校には第七学年から第十学年があり、すべての生徒を学習条件に関係なく、それぞれの関心や素質に合わせて個別に伸ばすという目的を追求している。総合制学校の多くはギムナジウム上級段階を備えており、また小学校段階を併設した学校もある。障害のある子どもとない子どもを共に教育するという、行政区を超えた試みに参加している学校もある。

3.2.1.3 ヨーロッパ学校の制度

それでは、このような連邦レベル、州レベルでの教育政策を踏まえたうえで、ベルリン州立ヨーロッパ学校の制度を検討していく。なお、本節（3.2.1.3）は安井（2003）に加筆・修正を加えたものである。

ベルリン州立ヨーロッパ学校は、「学校」という名称ではあるが、正確に言うとひとつの学校「制度」であり、具体的にはその制度に沿って学校に設けられた「コース」である。最初のクラスが 1992 年にモデル校（Schulversuch）として設けられ、その後次々と増設された。2002 年の段階では十五の小学校（表 3）と九の中等学校（表 4）のヨーロッパ学校コースに約 4200 名の生徒が在籍している。これはベルリンの学校に在籍する全生徒（約 366.000 名）の 1.1%にあたる。

筆者が行った現地調査と Berliner Bildungsserver[18]にある説明をもとに、ヨーロッパ学校制度の特徴の主なものを挙げる。

- 五歳(Vorklasse)から大学入学資格取得まで最長十四年間の二言語教育を行う。修了資格はベルリンの学校で得られるものと同じである。
- 対象となる二言語はドイツ語と「パートナー言語(Partnersprache)」と呼ばれる一言語で、パートナー言語は現在、英語、フランス語、ロシア語、イタリア語、スペイン語、トルコ語、ギリシャ語、ポルトガル語、ポーランド語の九言語である。

---

18 Berliner Bildungsserver (http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/sesb/)

- 一クラスはドイツ語を母語とする生徒とパートナー言語を母語とする生徒が半数ずつになるように構成される。
- パートナー言語は教科としてだけではなく、半分の教科の授業言語としても用いられる（＝ドイツ語での授業とパートナー言語での授業が同時間数行われる）（表 5 参照）。
- 教員は母語で授業を担当する。小学校ではドイツ語母語話者とパートナー言語母語話者の二名がクラス担任となる。
- 言語の授業は八年生まで母語別に分かれて行う。それ以外の教科は分かれずに授業を行う。
- 母語の読み書きは一年生で導入する。パートナー言語[19]の読み書きは二年生から始める。
- 小学校六年を終えると、それぞれの言語コンビネーションのヨーロッパ学校コースを持つ中等学校(Oberschule)に進学できる[20]。
- ヨーロッパ学校コースは言語を集中的に学べるコースだが、九年生からは、自然科学または芸術など他の分野に重点を置くことも可能である。

ヨーロッパ学校コースは、ベルリンの一般学校（Regelschule）の一バリエーションなので、費用は他の公立学校と同じく無料である。入学試験は実施せず、入学希望者多数の場合は抽選を行う。ベルリン州文部省によれば、英語やフランス語をパートナー言語とする学校へ入学を希望するドイツ語母語話者生徒の保護者が多く、抽選の結果それらの学校へ入学できる確率は二十分の一ほどであるという。

Name der Schule, Ort	SESB errichtet	Partnersprache
Charles-Dickens-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf	1992	Deutsch/Englisch
Quentin-Blake-Grundschule, Steglitz-Zehlendorf	1992	Deutsch/Englisch
Märkische-Grundschule, Reinickendorf	1992	Deutsch/Französisch
Judith-Kerr-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf	1992	Deutsch/Französisch
Lew-Tolstoi-Grundschule, Lichtenberg	1992	Deutsch/Russisch
Hirschgarten-Grundschule, Trepow-Köpenick	1992	Deutsch/Russisch
Hausburg-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg	1994	Deutsch/Spanisch
Joan-Miró Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf	1994	Deutsch/Spanisch
Finow-Grundschule, Tempelhof-Schöneberg	1994	Deutsch/Italienisch
Hermann-Nohl-Schule, Neukölln	2002	Deutsch/Italienisch
Aziz-Nesin-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg	1995	Deutsch/Türkisch
Homer-Grundschule, Pankow	1995	Deutsch/Griechisch
Athene-Grundschule, Steglitz-Zehlendorf	1998	Deutsch/Griechisch
5. Grundschule, Mitte	1997	Deutsch/Portugiesisch
Goerdeler-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf	1998	Deutsch/Polnisch

表 3　ヨーロッパ学校コースを設置している小学校[21]

---

19 ドイツ語以外の言語を母語とする生徒にとっては、ドイツ語がパートナー言語となる。

20

21 Oka（2001：276-277）および Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport http://www.sensjs.berlin.de/schule/schulische_angebote/staatliche_europa_schulen/thema_europaschule.asp から作成（表 4 も同様）。

Name der Schule, Ort	Schultyp	SESB errichtet	Partnersprache
Schiller-Oberschule, Charlottenburg-Wilmersdorf	Gymnasium	1999	Deutsch/Englisch
Max-Liebermann-Oberschule, Charlottenburg-Wilmersdorf	Realschule	1999	Deutsch/Englisch
Sophie-Scholl-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg	Gesamtschule	1999	Deutsch/Französisch
Mildred-Harnack-Oberschule, Lichtenberg	Gesamtschule	1999	Deutsch/Russisch
Albert-Einstein-Oberschule, Neukölln	Gymnasium	2001	Deutsch/Italienisch
Alfred-Nobel-Oberschule, Neukölln	Realschule	2001	Deutsch/Italienisch
Sophie-Scholl-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg	Gesamtschule	2001	Deutsch/Spanisch
Carl-von-Ossietzky-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg	Gesamtschule	2002	Deutsch/Türkisch
Heinrich-von-Kleist-Oberschule, Mitte	Gymnasium	2002	Deutsch/Griechisch

表 4　ヨーロッパ学校コースを設置している中等学校

学習領域・教科(教授限語) ＼ 学年	Vor	1	2	3	4	5	6
就学前活動	21						
授業時間数		22	23	25	27	30	30
教科による分類							
第一言語（独/伊）		7	7	6	6	5	5
パートナー言語（独/伊）		3	4	6	6	5	5
数学（独）		5	5	5	5	5	5
一般社会（伊）		3	2	3	5		
外国語（英語）						5	5
生物（伊）						2	1
地理（伊）						1	2
歴史・社会（伊）						2	2
スポーツ（独または伊）		2	2	2	1	2	2
水泳（独または伊）					1		
美術（独または伊）		1	2	1	2	1	2
音楽（独または伊）		1	1	2	1	2	1
合計授業時間	**21**	**22**	**23**	**25**	**27**	**30**	**30**

表 5　フィノウ小学校の授業時間数（一週あたり）[22]

3.2.1.4　ヨーロッパ学校設立の経緯と理念

1994 年にヨーロッパ学校の視察を行った天野（1997：75-95）によると、ヨーロッパ学校の設立には以下のような背景がある。1988 年に欧州連合理事会（Rat）と各国の文部大臣は、教育制度における「ヨーロッパ的次元（europäische Dimension）」に関する決議を行った。そこでは、各国の教育システムの中へヨーロッパ的次元をどのように取り入れるべきかについての原則が示された。これを受けて、1990 年にドイツの常設文部大臣会議は「授業におけるヨーロッパ（Europa im Unterricht）」決議を更新し、ヨーロッパへの共属の意識（ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit）を学校で育成するべきであるとした。また、「今後の発展のための勧告」として外国語能力および多言語能力の獲得の促

[22] フィノウ小学校ホームページ
http://finow-grundschule.cids.bei.t-online.de/SESB/Untermenue/U_1/deutsch/D_2_1.html

進が挙げられた。ヨーロッパ学校設立当時に作られたパンフレット“Staatliche Europa-Schule Berlin“には、「(ヨーロッパ学校設立に関する) 基本的な決議」として上記の二つの決議と、加盟各国間の教育分野での協力を促進することを定めたマーストリヒト条約 126 条が付記されていることから、ヨーロッパ学校の設立は、これらの決議を基にした統合 EU の教育政策のひとつであるといえる。

このように、ヨーロッパ学校は EU 統合の動きに沿った EU 内政策という特徴を持つが、実際には EU の枠組み内に留まらない試みとなっていることを示す事実を二つ指摘しておかなければならない。ひとつは、最初のヨーロッパ学校クラスが、英語、フランス語、ロシア語をパートナー言語としていたことである。現地調査でベルリン州文部省に聞いたところ、これら三言語がパートナー言語としてはじめに選ばれたのは、ベルリンの歴史的な事情によるものだということであった。すなわち、ベルリンは米、英、仏、露によって占領されていたため、これらの国々と関係が深く、占領終了後も各地区の一部の学校には、英語、フランス語、ロシア語を集中的に学ぶコースがあったということである。ロシアは EU 加盟国ではないが、このような事情のもとにロシア語がパートナー言語となった。

もうひとつは、トルコ語のヨーロッパ学校コースが 1995 年に設立されたことである。当初の三言語による実験が好評であったことから、さらに多くの言語コンビネーションでのヨーロッパ学校設置が、ベルリンに住む外国人の保護者を中心に求められ、ギリシャ語やトルコ語等をパートナー言語とするヨーロッパ学校クラスの設置に至った[23]。ベルリン州文部省は当初、ヨーロッパ学校が九つの言語コンビネーションにまで拡大するとは予想していなかったものの、ベルリンに住むドイツ人生徒と外国人生徒の両方をヨーロッパ学校の対象として考えていたため、表 6 のようなベルリンの事情を鑑みると、移住者および移住者の言語への拡大は自然であり、必要であった。このように、ベルリン在住の外国人や外国語話者への対応という面もヨーロッパ学校政策の重要な部分である。

国籍	人数
トルコ	122744
ポーランド	30695
ユーゴスラビア	27858
イタリア	13003
ロシア連邦	12119
クロアチア	12042
アメリカ合衆国	11201
ギリシャ	10454
ボスニア・ヘルツェゴビナ	10317
ベトナム	9914

表 6　ベルリンの国籍別外国人登録者数(2002 年 12 月 31 日現在)[24]

---

23 現地調査およびギリシャ出身移住者向けサイトでドイツ語/ギリシャ語ヨーロッパ学校設立振興団体広報担当官 Leonidas Gegios が行っている説明 http://www.metanastis.com/Detsch-Griechische%20Europaschule%20Berlin.htm による。

24 ベルリン州統計局発表資料

これら二つの事例が示すような、EU 内に留まらない実践となった理由は、ヨーロッパ学校の理念の中に見出すことができる。前述のパンフレットの冒頭で当時のベルリン州文部大臣 Jürgen Klemann は、ヨーロッパ学校とは、子どもたちが多言語を身につけて将来働く準備をする場であるとともに、「出会いの学校(Begegnungsschule)」として二文化教育を行い、あらゆる外国人敵視を払拭する場であると述べている。また Abgeordnetenhaus von Berlin（ベルリン州議会）（1993：1、Zydatiß（2000：20）による）は、ヨーロッパ学校の目的を「一貫して二言語での授業を行うことによる、二言語の学習グループの統合教育」としている。つまり、ヨーロッパ学校は、単に複数言語を身につけるだけではなく、言語教育を通した異文化間教育を意図していることがわかる。それは、「一緒に、お互いから、お互いのために学ぶ(Miteinander – voneinander – füreinander lernen)」というヨーロッパ学校のモットーからも理解できることである。

ヨーロッパ学校は確かに、ドイツ語母語話者から見れば、早期からの集中的な外国語教育を可能にし、パートナー言語の母語話者から見れば、母語教育とドイツ語教育の両者を同時に可能にするものである。しかし、これらのヨーロッパ学校の教育を支えているのは、異なる言語との出会い、異なる文化への気づきを通して進められる異文化間教育の視点である。この点について、日本の状況を表した 1.2 の図 3 に即して、ヨーロッパ学校をモデル図で表すと図 8 のようになる。ヨーロッパ学校では、外国人に対する現地語教育および母語教育、外国語教育、国際理解教育の三者が、異文化間教育というひとつの視点で理解されているのである。また、図 9 は、三者が一部重なり合ったところにヨーロッパ学校の理念があることを表している。このように、異文化間教育の視点を中心にすることで三者が部分的に統合され、また三者が相互に補完関係を成して、ひとつの学校制度に包括されていることが、ヨーロッパ学校の最大の特色であると考えられる。

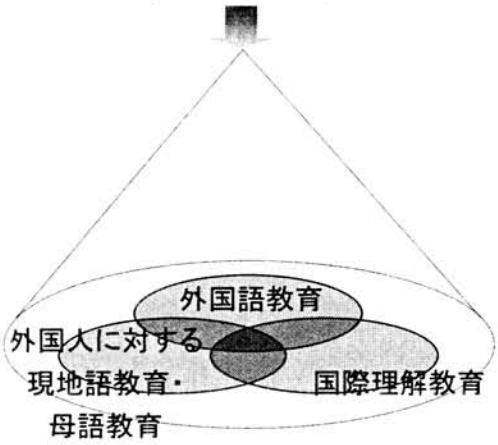

図 8　異文化間教育の視点

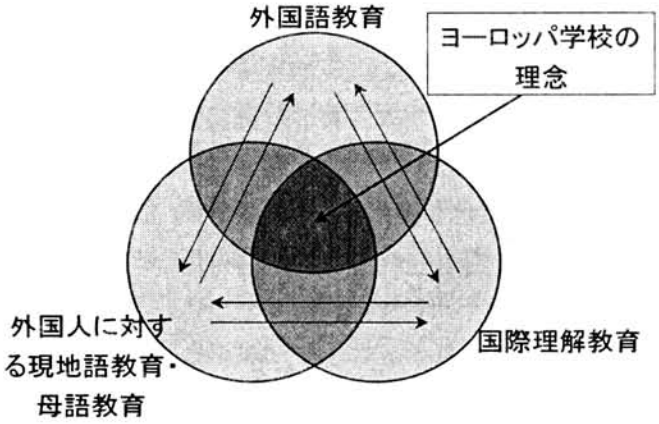

図 9　ヨーロッパ学校の理念

---

http://www.statistik-berlin.de/pms2000/sg03/2003/03-04-23b.html および http://www.statistik-berlin.de/pms2000/sg03/2003/03-04-24.html より作成。なお、ユーゴスラビアは旧ユーゴスラビア（存続時に外国人登録の届出を行い、その後いずれの新

3.2.2　ヨーロッパ学校の教育効果

それでは、ヨーロッパ学校は、どのような成果をあげているのだろうか。Göhlich(Hrsg.)（1998）は、行政、研究者、教員、生徒がそれぞれの立場からヨーロッパ学校の取り組みを報告しており、大変興味深い。以下では、ヨーロッパ学校の教育効果を、同書をもとにして報告する。

言語教育の面から見ると、ヨーロッパ学校はバイリンガル教育のひとつである、双方向バイリンガル教育(two-way bilingual education、ベーカー（1996：197)、中島（2001：114）)と位置づけられる。Göhlich(Hrsg.)（1998）では、Doyé が聴解力に関する定量的な調査を報告している（Doyé（1998：53-65)。Doyé は 1996 年、当時ヨーロッパ学校が設置されていた十一の小学校で合計 80 時間の授業を観察し、記録と分析を行ったが、それに引き続いて 1997 年には、英語、フランス語、ロシア語、スペイン語、イタリア語をパートナー言語とする九つの小学校の二年生 317 人全員を対象に、パートナー言語の聴解力テストを行った。テストは十八問の多項選択式問題で、それぞれの問題は、用意された四枚の絵の中からネイティブスピーカーが言う文に合った絵を一枚選ぶというものである。

データを用いて、各学校内や同じ言語コンビネーションの他校との比較、言語コンビネーション間の比較、ドイツ語母語話者／パートナー言語母語話者間の比較が行われた。また、親の二言語性、パートナー言語が話される国での滞在経験、ヨーロッパ学校の在籍年数、授業と聴解力の相関関係も調査対象となった。例えば、表 7 は言語コンビネーション別に結果を示したものである。全体の傾向として、パートナー言語を母語とする生徒のドイツ語聴解能力のほうが、ドイツ語を母語とする生徒のそれぞれのパートナー言語聴解能力よりも高いことが確認された[25]。

母語	パートナー言語	18問中の平均正答数	被験者数
英語	ドイツ語	17,16	32
ドイツ語	英語	15,52	29
フランス語	ドイツ語	16,92	36
ドイツ語	フランス語	13,35	52
ロシア語	ドイツ語	15,86	29
ドイツ語	ロシア語	10,35	34
スペイン語	ドイツ語	16,62	29
ドイツ語	スペイン語	12,53	32
イタリア語	ドイツ語	16,85	20
ドイツ語	イタリア語	12,92	24

表 7　Doyé による聴解力テストの結果
（言語コンビネーション別のグループ）

Doyé の調査結果は興味深いが、この調査は、例えば母語能力や一般の学校との効果の差について明らかにするものではない。今後、新たな調査の実施が待たれる。

なお、ヨーロッパ学校コースの児童が小学校を卒業した後、引き続き中等学校でも双方

国家にも帰属していない人）を含むユーゴスラビア連邦を指す。

25 この結果について Doyé（1998：59）は、一部の教員によるパートナー言語の授業が体系立っていないためである、という解釈を示している。ドイツ語を母語としない生徒に対するドイツ語（パートナー言語）の授業にもこれは言えるが、ドイツ語の環境で生活しているため、彼らのドイツ語能力の構造化にはそれほどの影響がない、としている。

向バイリンガル教育を受けられるように、中等学校にもヨーロッパ学校コースが次々に設置されている（表 4)。中等学校でもヨーロッパ学校コースを続けるということは、言語面で成果が上がっており、複雑化する教科学習を二言語でこなせるということである。

二言語教育が言語以外の各教科の学習にどのような影響を与えているか、という興味深い問いにも、ヨーロッパ学校はまだ直接答えていない。しかし、中島（2001：102）によれば、カナダやアメリカのイマージョン教育では学力に関する比較研究・調査がすでに 1000 件以上あるが、どの調査も結果は同じで、長い目で見ると失う面はほとんどないという結論が出ている、という。Zydatiß（2000：20）の言うように、ヨーロッパ学校はイマージョン教育のひとつである早期部分的イマージョン教育を行っているのだから、同じように学力の面での損失はないと考えられよう。

一方、ヨーロッパ学校の異文化間教育的な効果については、特に強い関心が寄せられており、前掲 Göhlich(Hrsg.)（1998）でも「ヨーロッパ的次元と異文化間教育」という章が設けられている。寄せられた各学校での実践報告からは、ヨーロッパ学校が「出会いの学校」として機能していることがよくわかる。

例えば、パートナー言語がイタリア語のヨーロッパ学校、フィノウ小学校二年 d 組は、イタリア・ジェノヴァにある小学校の同学年の生徒と提携し、ペンフレンドプロジェクトを行った。生徒に身近なテーマを選び、質問と返答を重ねる中で、子どもたちは二つの文化の違いや共通点を学んだ。イタリア人のクラスメイトの文化に触れることで、ドイツ人の生徒は「(イタリア人の同級生は自分たちと違うこともあるが）ここでは特別に見えることが、ジェノヴァにいるペンフレンドの生活では日常的で普通のことなのだ、と突然気づく」と、担当教員が子どもたちの様子を記している (Gaa und Porrata-Jürs (1998 : 154))。すでに小学校二年生という時期に子ども自らによる「異文化への気づき」が起こっていることがわかる。ベルリンのイタリア人の子どもたちにとっても、両親や祖父母から聞かされるイタリア、ドイツのメディアを通して接するイタリア以外にイタリアの姿を知ることは大変新鮮だったという。また、このクラスには複数のイタリア人の生徒がいるために、ステレオタイプ的な「イタリア人だから」というような言い方はされないということも同時に報告されている。まさに、「出会いの学校」であり、異文化に対する理解と寛容が育まれていることがうかがえる。

1992 年に始まったヨーロッパ学校コースの一期生は現在十年生で、2005 年に英語・フランス語・ロシア語をパートナー言語とする学校で初めての十三年生が誕生し、2006 年に卒業する予定である。昨年 8 月の現地調査時には、十年生が在籍する学校の担当者を中心に、ヨーロッパ学校に対応する、高校卒業資格試験（Abitur）の新しい規則作りが行われようとしていた。ヨーロッパ学校に対する総合的な評価は、卒業生が出るまで待たなければならないが、ベルリン州文部省によると、ヨーロッパ学校はベルリン市民に幅広く受け入れ

られているという。各学校のホームページ上で公開されている授業プロジェクト[26]からも、ヨーロッパ学校が活発な取り組みを続けていることがうかがえる。デンマークのコペンハーゲン市でも、ベルリンのヨーロッパ学校をモデルとした学校ができたとのことなので、ベルリンモデルは一定の成果をあげていると考えられる。

3.2.3 問題点

ユニークな取り組みに注目が集まるヨーロッパ学校だが、問題点もある。まず、ベルリン州文部省によってヨーロッパ学校制度の総合的評価がきちんと行われておらず、定量的調査も極めて限られたものしか実施されていない、という問題である。これは、ベルリン州の予算不足という理由からだが、Zydatiß（2000：37）は「(ベルリン州文部省が）包括的で信頼のおける評価にこれまでに一度も取り組もうとさえしなかったのは、教育政策上のスキャンダルである」と述べており、研究者からは不満の声があがっている。調査が行われれば興味深い結果が出ると予想されるだけに、大変残念である。

また、教員の確保は大きな問題である。母語話者の有資格者やドイツ語母語話者でパートナー言語も理解できる教員を確保することは、設立から十年経った現在も依然として容易ではない。ヨーロッパ学校コースを担当できる教員を養成する制度の確立やパートナー言語を公用語とする各国との協力が不可欠である。また、ベルリン州の予算不足はヨーロッパ学校運営上の財政問題も引き起こしている。ヨーロッパ学校は特別の授業料などを徴収していないため、母語話者教員の確保等にかかる経費は基本的にベルリン州の負担となっている。モデル校としての試みが終わってからも、ヨーロッパ学校を一般の学校として存続させることが重要である、とベルリン州文部省も明言している[27]が、公園の噴水さえ節水・節約の対象となっているような州財政では、ヨーロッパ学校にだけ重点的に予算を配分するわけにもいかない。このような事情のなか、パートナー言語を公用語とする各国は、ヨーロッパ学校を支持し、教材の提供など、さまざまな形で援助を行っている。特に、一部の国がパートナー言語を母語とする教員分の給料を払うという協定を結んでいることは、ベルリンにとって大きな支援となっている。

---

[26] 例えば
http://scholl.be.schule.de/schulprofil/europaschule/franzoesisch/projekte/Internetseiten/index.htm など。

[27] 現地調査より。

4. 日本の教育政策への提案

前章では、国際化・グローバル化に対応する教育政策の一例として、異文化間教育の視点のもとに現地語（ドイツ語）教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を統合した新しい制度、ベルリン州立ヨーロッパ学校について述べた。ヨーロッパ学校の実践は、本論文の 1.で指摘したような、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育が関連性なくそれぞれに発展しているという日本の現状に大きな示唆を与えてくれる。また、ヨーロッパ学校は 2.で指摘した、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を統合する視点の必要性とその方法に即した試みでもある。ベルリンの制度をそのまま日本のある地域に当てはめることはできないが、本章ではまず、制約や、逆に追い風となる昨今の現象を明らかにしながら、日本でヨーロッパ学校ベルリンモデルを参照することの妥当性と可能性を示したい。次に、ヨーロッパ学校の特徴である現地語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を統合するような教育を、別の方法ですでに行っていたり、あるいは導入しようとしていたりする日本国内の事例を取り上げる。そして、最後にヨーロッパ学校をモデルとした学校制度の導入だけではなく、日本に現実にある試みをも含めて、三領域を統合する視点の必要性、重要性、可能性を示して本論文のまとめとしたい。

4.1 ヨーロッパ学校の日本への応用可能性

本節では、前章で述べたベルリン・ヨーロッパ学校の制度を日本に応用する可能性について、政策の施行方法、外国語教育の進展、母語教育の要求、地域的な事情、の四点から述べ、ヨーロッパ学校の制度を日本に応用することは可能であるとの結論を導く。なお、本論文では日本への応用としているが、これは日本全国での一律的な実施を意味するものではなく、このような制度が必要な状況にある特定地域での実施を想定している。現段階では具体的な地域名を挙げることができないため、日本への応用とした。

4.1.1 政策の施行方法

はじめに政策の施行方法から見てみたい。「ヨーロッパ学校は合体しつつあるヨーロッパに対する教育政策上の解答である」[1]とクレマン・ベルリン州文部大臣が明言したように、ここではヨーロッパ学校を政策としてとらえてみる。政策を行う主体には日本とドイツで大きな相違点がある。すでに 3.2.1.1 で述べたように、ドイツは連邦制で、文化主権(Kulturhoheit)に基づき教育上の権限が州に委ねられているため、基本的にはベルリン州が独自の政策を立案・遂行することになっている。ベルリン州の面積は 889 ㎢、人口は 339 万人（2003 年 8 月）で、これは面積で東京 23 区（621.45 ㎢）の 1.4 倍、人口（835 万人、

[1] Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport(1993:1)。訳は筆者による。

2003年11月）の0.4倍にあたることを考えれば、日本の都道府県レベルの教育政策のように、ベルリンの地域的な特性が教育政策に反映されやすいということができるだろう。これに対して日本では、昭和33（1958）年以降告示制度のもとに法的拘束力を帯びるようになった学習指導要領をはじめとして、公立学校を設置する各自治体は文部科学省の指導助言に従うことが求められている[2]など、全国一律に施行されるべき教育政策が立案されている。この点は、ベルリンの教育政策を日本のある地域で応用しようと考える際に十分考慮しなければならない相違点であろう。

しかし、最近では、地域の自発性を発揮した政策の立案・遂行が可能になってきたことも指摘できる。特に言及しなければならないのは、小泉内閣が進める「構造改革特別区域」の制度を教育分野に利用した「教育特区」であろう。構造改革特区は、「①全国一律の規制について、地域の特性等に応じて特例的な規制を適用すること、②一定の規制を試行的に特定地域に限って緩和すること、③産業集積等地域の活性化のために、これら規制改革に加えて、それぞれの地域に応じた様々な支援措置を行うことと定義でき」[3]、2002年夏より地方公共団体等からの提案を募集し始めた。首相官邸の構造改革特区推進本部(2001年12月27日廃止、現在は構造改革特別区域推進本部)が2002年9月に決定した「構造改革特区推進のための基本方針」では、次のように述べられている。

> ２．構造改革特区推進のための取組みの方針
>
> (1) 地方公共団体や民間の「知恵と工夫の競争による活性化」
>
> 国があらかじめモデルを示して全国の均衡ある発展を目指す制度から、地方公共団体や民間事業者等がそれぞれの地域の実態に合わせて規制改革を通じた構造改革を立案し、自立した地方がお互いに競争していく中で経済社会の活力を引き出していけるような制度へと、発想の転換を図る。そのために、「規制は全国一律でなければならない」という考え方から、地域の特性に応じた規制を認めるという考え方に転換を図る[4]。

第一次の構造改革特区の提案募集には426件の提案があり、そのうち教育に関するものは44件だった。その中には、すでに1章で詳述したが、特区に認定され、2005年4月に「太田国際アカデミー」（仮称）の開校を予定している群馬県太田市の「太田外国語教育特区」や、2004年4月の「高尾山学園」の開校に向けて準備が進む東京都八王子市の「不登校児童・生徒のための体験型学校特区」がある。また認定には至らなかったが、本論文の内容と軌を一にするユニークな試みとして、小中学校で韓国語教育を実施するための特例

---

[2] 文部科学省ホームページ「文部科学行政機構」図を参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki2/03.htm

[3] 構造改革特区に関する「都道府県等に対する」説明会（2002年7月26日実施。内閣官房構造改革特区推進室）配布参考資料1－1「構造改革特区について」（2002年4月24日）http://www5.cao.go.jp/shimon/2002/0424/0424item2.pdf

[4] 首相官邸ホームページ「構造改革特区推進のための基本方針」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou/kettei/020920kihon.html　傍点は筆者による。

などを提案した長崎県美津島町（対馬島）の「国際交流特区」、小中一貫の区立インターナショナルスクールの実施を図ろうとした東京都港区の「豊かな明日の子どもたちを育む教育特区」などを挙げることができる。その後も、2003 年 11 月の第四次提案まで構造改革特区の提案募集は続けられており、小中学校への公設民営方式の導入や、株式会社や NPO による学校への私学助成金の対象範囲の拡大などが新規提案されている[5]。提案の概要一覧[6]を参照すると、提案はいずれも地域の特性を強調したものとなっている。例えば、静岡県浜松市が提案した「外国人との地域共生特区」（第二次募集に提案）は、日系ブラジル人などの外国人が多数在住していることを生かし、外国人の就労環境や教育環境等を整備するための特例（例えば、外国人学校を学校法人ならびに各種学校と認定する要件の緩和）を提案した。特区の認定数は第一次認定全体で 117 件と、応募件数から比較すると厳しいものになっているが、前述した太田、八王子の新校のように、これまでは実現が難しかった教育政策が、それぞれの地域の工夫によって立案され、施行されようとしている。日本語を母語としない外国人が多く居住する地域で、ヨーロッパ学校をモデルにした学校や学級を構想し、「教育特区」として提案することは十分可能であると考えられる。

4.1.2　外国語教育の進展

次に、外国語教育の進展という面に注目して、ヨーロッパ学校の応用可能性を考えてみたい。ベルリンがヨーロッパ学校という実験的なプロジェクトの開始に踏み切った背景には、外国語教育の早期化と多様化という二つの流れがあったという[7]。この傾向は近年まで続いており、ベルリンの小学校では小学校五年で外国語の学習を始めることになっていたが、「小学校三年生からの外国語との出会い」(„Begegnung mit einer Fremdsprache ab Klasse 3“)の試行（四年間）が成功したことを受けて、2002／03 年度からすべての小学校で三年生からの外国語学習（英語またはフランス語）を導入することになった[8]。また多様化という面では、初等教育と中等教育を通して授業科目に多様な外国語を設置している。具体的には、十二言語（英語、フランス語、ギリシャ語、イタリア語、日本語、ラテン語、ポーランド語、ポルトガル語、ロシア語、スペイン語、チェコ語、トルコ語）が第一外国語から第三外国語の授業科目として設置され、また、クラブ活動(Arbeitsgemeinschaften)としても、アラビア語、中国語、デンマーク語、ヘブライ語、イタリア語、日本語、現代ギリシャ語、オランダ語、ポーランド語、ロシア語、スペイン語の学習が行われている[9]。

---

5 首相官邸ホームページ「構造改革特区第 4 次提案募集の提案状況（速報：12 月 1 日現在）」 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou2/kouhyou/031202/beppu1.html

6 首相官邸ホームページ「地方公共団体等からの構造改革特区構想の提案概要」（第 1 次） http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou/kouhyou/020906/gaiyou.html など。

7 現地調査における Herr Witt へのインタビューによる。

8 Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Pressemitteilung vom 17.04.2002 http://www.senbjs.berlin.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilung.asp?id=754

9 Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport(Hrsg.)(2000:6)

外国語あるいは第二言語としてのドイツ語教育の研究にも、すでに長年にわたる研究の蓄積がある。1972年に、外国人がドイツの大学への入学準備をするために置かれた「外国語としてのドイツ語」のワーキンググループが設立され、これはのちに「外国語としてのドイツ語専門家協会」(Fachverband Deutsch als Fremdsprache) となった。また、1978年には「外国語としてのドイツ語」の研究機関として、初めてミュンヘン大学にこの分野の教授職が設けられた (Bausch et al.(2003 : 521))。「第二言語としてのドイツ語」(Deutsch als Zweitsprache) は、授業での習得と授業以外での習得の両方をカバーする用語で (Bausch et al.(2003 : 525))、外国人労働者とその子ども、難民やロシアなどからの移住 (帰国) 者が主な対象となる。1975 年に「外国人労働者のためのドイツ語協会」(Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer)が設立され、以後、外国人労働者を対象としたドイツ語講座が開かれてきた (Bausch et al.(2003 : 525))。外国人労働者の子どもたちのドイツ語教育も、1960年代半ばから実践が重ねられてきている。大学には、小学校および中等学校のドイツ語教員志望者などを対象に、「外国語としてのドイツ語」教授法の講座が開かれているところもある[10]。

一方、すでに1.2.2で見たように、日本でも外国語教育の早期化と多様化は進みつつある。早期化は特に英語教育に見られ、2002年度に全国の約5割の公立小学校で英会話活動が行われたという[11]。また、前述の「教育特区」の中には、いっそう顕著な形で英語の早期教育を進めようとしているところもある。例えば、千葉県成田市 (「国際教育推進特区」) は市内の小学校の全学年に英語科の設置を検討している[12]。成田市の公立小学校ではすでに 20 分の英語活動を週三回行っているが、特区の認定を受けて、授業科目として英語を導入しようとしているという。外国語教育の多様化という点では、1.2.2 で示したように、高等学校で英語以外の外国語を授業科目として設置する動きが拡大している。全国では 23 言語 (2001 年 7 月 1 日現在[13]) が授業科目として設置され、その設置学校数は年を追うごとに増加している。なお、中学校で設置されている英語以外の外国語科目は、2001 年 7 月 1 日現在、フランス語 (私立十四校)、中国語 (公立二校、私立七校)、朝鮮語 (公立二校、私立五校)、ドイツ語 (私立五校)、スペイン語 (私立二校) [14]で、高等学校に比べるとごく限られたものとなっている。小学校では授業科目として扱うのではなく、在籍する外国籍児

---

10 例えば、ジーゲン大学の「(専門) 外国語としてのドイツ語」付加講座(Zusatzstudium Deutsch als (Fach)Fremdsprache)など。
http://www.studienberatung.uni-siegen.de/StudAng/StudAng-Zusatzst.html#Heading942

11 文部科学省「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318a.htm

12 成田市ホームページ http://www.city.narita.chiba.jp/sosiki/kyoshido/tokku.html

13 前述 1.2.2 で「24 言語」となっているのは、1986 年と 1988 年の調査でスウェーデン語の開設があったため。

14 文部科学省「平成 12 年度高等学校等における国際交流等の状況」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/03/020310.htm

童の母語を総合的な学習の時間等に使ってみる（群馬県境町立東小学校など）、卒業式での児童の「呼びかけ」を多言語で行う（神戸市立本山第二小学校など）などの活動が行われている。1.2.2 で指摘したように、学習指導要領等での英語教育の偏重は認められるが、小学校から高等学校までを全体的に見てみると、学校で触れる外国語の種類は増えているといえる。

さらに、在日外国人およびその子女に対する外国語あるいは第二言語としての日本語教育も、1.2.1 で述べたように、教員の加配や国際教室の設置、学校教育における JSL カリキュラムの開発などが進んでいる。また日本語教育は、外国籍児童生徒の増加以前から、留学生教育や外国での日本語教育としても、研究・実践が積み重ねられてきた[15]。

こうした背景は、2.1 で述べたようなバイリンガルの育成や言語権の保障を進めるうえで追い風になると考えられる。そして、外国語教育の異文化間教育的な視点をより強調すれば、すなわち外国語教育が「異文化との接触や相互作用が恒常的に存在する構造的条件のもとで展開」される、人間形成の過程あるいは教育的活動であることを強く意識すれば、外国語教育を外国語教育の枠内に閉じ込めず、教育課程全体や教育制度全体に関わる問題として捉えなおすことが可能である。その結果、外国語教育政策のひとつのモデルとして、ヨーロッパ学校方式の学校やコースを設けることが検討されてもよいだろう。もちろん、このような政策を受け入れる土台はなお整えられなければなるまい。例えば、在日外国人のいっそうの増加はヨーロッパ学校のような教育制度の創設を促進するだろう。日本経済団体連合会は 2003 年 11 月 14 日に、在留資格の拡大や在留年数の延長など外国人受け入れの拡大や円滑化を提案する意見書[16]を発表したが、このような動きがさらに活発化すれば、日本の国際化・グローバル化はさらに進展し、より多くの受け入れ側児童生徒、また保護者にとっての異文化間教育や外国語教育が問題となってくる。また、産業界で多言語能力を備えた人材の必要性がいっそう強調され[17]、それにともなって英語以外の外国語教育に対する需要が高まれば、ヨーロッパ学校をモデルとする教育政策を立案・遂行することはより現実的なものとなろう。

4.1.3　母語教育の要求

第三に、母語教育の要求の高まりという面から検討してみたい。ドイツの外国人労働者

---

15 例えば、木村他（編）（1989）。

16 日本経済団体連合会意見書（産業問題委員会・雇用委員会）「外国人受け入れ問題に関する中間とりまとめ－多様性のダイナミズムを実現するために「人材開国」を－」
http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2003/108/honbun.html
なおこの意見書には、重要課題として「5.外国人の生活環境の整備」の中に「(1) 子女教育の充実」が挙げられている。

17 富士通研究所の持田侑宏氏は、日本独文学会 2000 年秋季研究発表会、教育部会シンポジウムで「日本企業もドイツ語人材を求めている！」と題した発表を行っている。持田（2001：119-122）。

子弟に対して、当初からドイツ語の教育と同時に母語による教育が行われてきたことは、すでに 2.2.2 で述べた。母語による教育が進められたのは、外国人労働者が一定期間後に本国への帰国を前提としていたことから、子弟の「帰国能力」[18]が保持されねばならなかったためである。しかし、実際には外国人労働者のドイツへの定住化が進み、現在では外国人生徒の三分の二がドイツで生まれているという。中山（1999：104-119）は、ドイツの外国人生徒に出身言語を教授する意義について検討している。それによれば、常設文部大臣会議（KMK）の 1964 年の「外国人の子弟のための授業に関する決議」は、外国人生徒にもドイツ人生徒と同様に就学義務が適用されることや、外国人生徒には母語を維持する権利があることを記している。また、1971 年の「外国人労働者子弟のための授業に関する協定」とその改訂協定（1976 年、1979 年）は、外国人生徒をドイツの学校へ「統合」するために、ドイツ語を重点的に教授する「準備学級」やドイツ語の促進授業、「言語的、文化的アイデンティティの保持」を目的にした母語授業についてより具体的に勧告している（中山（1999：106））。これを受けて、各州ではドイツ語の授業と同時に母語授業を実施しているという。学校監督当局に母語授業の管轄があるノルトライン・ヴェストファーレン州やヘッセン州などは、1989 年の「母語授業の勧告」に合意したが、それには、母語授業は「外国人生徒の特別な生活状況を克服する際の援助となり、言語的、文化的アイデンティティの発達を支援するものである。また、外国人生徒の学校における編入と促進措置における構成要素である」と述べられている（中山（1999：109））。定住化が進んだ 1989 年の合意であることを考えれば、定住している外国人生徒やドイツ生まれの外国人生徒に対してもなお母語授業をする意義が認められるということだろう。これについて、ベルリン工科大学のシュタインミュラーやノルトライン・ヴェストファーレン州立学校研究所のテュルマンは、「母語授業が外国人生徒の認知力や概念の形成を促し、ドイツ語の習得や人格の形成のためにも重要であるという見解」を示している（中山（1999：107-108））。このような認識を背景として、ドイツでは多くの州で外国人生徒に対する母語授業が行われている[19]。ベルリンでは、七つの小学校（2002／03 年度）にドイツ語とトルコ語の二言語教育を行うコースが設置されており、トルコ語を母語とする生徒はトルコ語の読み書きを学習することができる[20]。ベルリンの人口 339 万人の約 13%が外国人であることは、それぞれの母語教育に対する要求を高いものにしていると考えられ、それがトルコ語の二言語教育コースや、ヨーロッパ学校の拡大につながったといえよう（3.2.1.4 参照）。

日本ではどうだろうか。法務省の統計によると日本の外国人登録者数は人口の 1.33%

---

18 中山（1999：105）によれば「帰国能力の保持」（Erhalt der Rückkehrfähigkeit）は Nieke（1995）の用語である。訳は中山（1999：105）による。

19 ただし、母語による授業が設定されている学校は限られているため、ドイツ語以外の言語を母語とする生徒全員が母語授業を受けているわけではない。

20 Berliner Bildungsserver „Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung“ http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/a2e1/home.htm
例えば Rixdorfer Grundschule で実施。http://www.die-rixdorfer.de/ZwErz/Zwerz.html

(2000年)であるが、その伸びは著しく、十年前と比べると56.8%の伸び率となっている。外国人の増加と滞在期間の長期化に伴い、母語教育への要求も高まりを見せていることが予想され、それはまた、調査によっても明らかになっている。図10は、古石・平高合同研究会(1998:135、139)が行った神奈川県藤沢市とその周辺に住むブラジルからの移住者に対する調査の結果で、「現在子どもが通っている学校で、何か具体的にして欲しいことはありますか」という質問に対する回答である。これによれば、96名中76名がポルトガル語教育[21]を挙げたという。また、「子どもにポルトガル語を習わせたいですか」との問いには、97名中95名が「はい」と答えている。

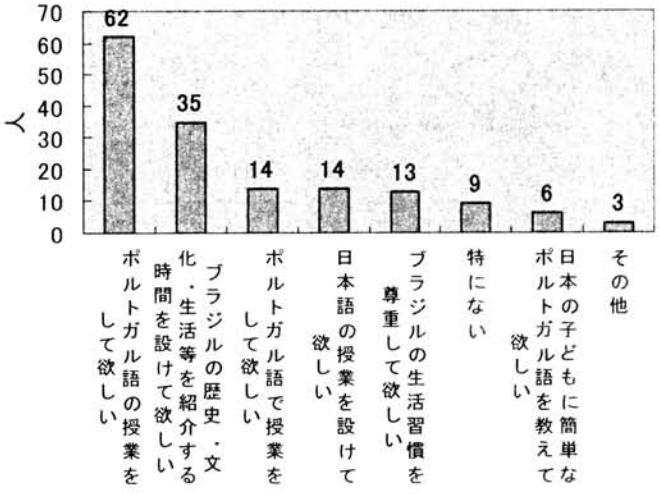

図10　子どもが通っている学校にしてほしいこと

母語教育の重要性は日本でも認識されつつあり、本論文でも詳しく述べた。また上述の中山(1999:107-108)でドイツの研究者が指摘しているところでもある。上記の古石・平高合同研究会(1998)の調査結果が明らかにした、外国人側からの母語教育に対する要求の高まりと、母語教育の重要性に対する認識の向上は、新たな教育施策を要求することになる。ヨーロッパ学校をモデルとする学校やコースの創設はこうした要求にも合致する。

日本語を母語としない児童生徒に対して日本の公立学校で母語教育を保障するとすれば、学校は日本語と母語の両方の伸長を目指して教育を行うことになる。すなわち二言語教育の実施であり、その方法は3.で述べたように多様である。しかし、近年増加している南米出身の日系人児童生徒の母語(ポルトガル語やスペイン語)と日本語では言語構造が大きく異なるため、二言語教育など無理であるという意見が出されることも予想される。そこで、二言語教育の成功が言語コンビネーションに依存するのかという問題に言及しておく。中島(2001:34-35)は「日本語を一言語とするいろいろな言語の組み合わせのバイリンガルとなるとまだ分からないことが多い」としながらも、「日本語と英語には、言語間の隔た

21 「ポルトガル語の授業をして欲しい」(62名)と「ポルトガル語で授業をして欲しい」(14名)の合計。複数回答あり。

りがある。しかし、言語構造や文化の違いがどの程度までバイリンガルの発達に影響するかというと疑問である。それは、共通点の方が相違点より何倍も多いからである」と述べている。実際に中島（2001：118-122）は、米国の小学校での日本語イマージョン教育で日本語がある程度まで育つことを報告している。また、日本語を一言語とする二言語教育で大きな実績があるのは、国内の朝鮮学校であろう。徐（2000）は、朝鮮学校での教育を振り返って、朝鮮学校が朝鮮語と日本語のバイリンガルの育成に成功していることを述べている。二言語教育の専門誌にさまざまな言語コンビネーションでの実証的な研究が報告されている[22]こともあり、例えば日本語とポルトガル語など、日本語と日本に在住する外国人の言語による二言語教育が、言語構造の差ゆえに不可能であるという説には反論できるようである。

今後、まずは英語イマージョン教育の進展などによって、日本語を一言語とする二言語教育の成否がよりいっそう明らかになってくるだろう。均衡バイリンガル（balanced bilingual）[23]を育成するうえで、日本語を一言語とするコンビネーションであるがゆえに配慮しなければならない点（例えば漢字など）も明確になってくることが予想される。イマージョン方式や双方向バイリンガル教育など、バイリンガル教育の形態も問われることになる。例えば、中島が二言語教育プログラムのコンサルタントを務める New International School（東京都、2001 年創立）[24]などで、このような研究と実践が進むことが期待される。同時に、日本語と英語の組み合わせ以外の二言語教育も進められ、言語コンビネーションの違いがもたらす影響も研究される必要があろう。

4.1.4　地域的な事情

最後に、日本の社会的・政治的状況、および地理的・歴史的状況を考えたい。たしかにヨーロッパ学校は EU 統合の流れの中で設立されたが、すでに 3.2.1.4 で検証した通り、EU の中だけに留まるものではなく、在住外国人の多さなどベルリンの現状に対応する教育政策としても重要な役割を担っている。この点に注目し、国内政策のひとつとしてヨーロッパ学校をモデルとすることは、日本でも考えられることだろう。また、EU のような強い枠組みやマーストリヒト条約のような協定はないものの、今後、地理的、歴史的に関係の深いアジア太平洋地域や南米の各国と、教育を含むさまざまな分野で連携を深めることが予想されよう。相互理解や共生の意識の育成にともに取り組むことも考えられ、すでにいくつかの試みがスタートしている。例えば、「東アジア共通歴史教科書」の実現を目指し、そ

---

22 例えば Lotherington（2001：97-106）は英語／中国語，英語／ベトナム語の二言語教育を報告している。

23 ベーカー（1996：16）による。

24 New International School ホームページ http://www.newinternationalschool.com/index_files/page0001.htm による。Mission のページに"Academic and social skills in both English and Japanese are systematically developed"と記されている。

のたたき台となるテキスト作りが日本、中国、韓国の学者らによって共同で進められているという[25]。また環境教育の分野では、日中韓三カ国環境大臣会合のプロジェクト（TEMMプロジェクト）のひとつとして、「日中韓環境教育ネットワーク（Tripartite Environmental Education Network；TEEN）」が2000年に設立された。これは、それぞれの国の環境教育を担う機関のネットワークで、共同の環境教育プログラムを開発して環境教育を促進し、同じ環境問題を抱えるコミュニティとしての共通意識を強調していこうというものである[26]。

移住を通して歴史的な関係のある南米諸国と日本の双方が、在日南米人の教育について話し合い、解決を図ろうとする動きもある。例えば、伯日比較法学会は2002年8月26～29日にブラジル・サンパウロ州サンパウロ市で、また8月29～31日にパラナ州ロンドリーナ市で、「日伯比較法及び在日ブラジル人就労者に関する国際シンポジューム」を開催し、在日ブラジル人就労者およびブラジル帰国者に関する問題を議論した[27]。そこで出された結論は「サンパウロ・ロンドリーナ宣言」として発表されたが、その中には「3.教育問題」として在日ブラジル人や日本から帰国したブラジル人の教育について提言がまとめられている。その内容は次のようなものである。

1.（省略）
2.自国民であると外国人であるとを問わず、教育は基本的人権であることを認識する。
3.在日ブラジル人の場合には、以下のことが望まれる。
   a) 将来ブラジルに帰国することを望む層に対しては、ブラジルと日本の教育制度のいずれかを選択する自由を認めることが必要である。
   b) また、彼らに対してブラジル式教育への普遍的アクセスの原則を保障する必要があり、そのための、財政的手段の手配又は奨学金の交付、日本における学校の余剰空間の活用、協同組合の結成、組織を通じたコミュニティー参加などによる教育負担を軽減する措置の採用が肝要である。
   c) 日本とブラジルのいずれの教育制度であるとを問わず、青少年に正規の教育を受けさせる親の義務を実効的にする観点から、例えば、在留資格更新時において義務教育を履行していることの証明、又は外国人登録証明書書換え時において同義務が履行されていることの証明を義務付けるなど、監督メカニズムを採用するための両国間協定の締結が望まれる。

---

25 「「東アジア共通歴史教科書を」日中韓の学者ら、たたき台作り」朝日新聞2001年8月2日夕刊。
26 環境省地球環境局ホームページ http://www.env.go.jp/earth/coop/temm/temm_j.html
日中韓三カ国環境大臣会合ホームページ
http://nier.go.kr/cgi-bin/eng/user_page.cgi?av_code=050813
27 静岡県浜松市国際室訪問時に安井寿男室長より提供された資料「外国人集住都市会議」による。

4.（省略）

筆者がこの中で特に重要だと考えるのは、３．の a)で述べられている「教育制度の選択の自由」、そしてそれと同時に当然保障されるべきである点、すなわち日本で就学していてもブラジルに帰国するとブラジル出国時の学年に編入されるという現状を変えるという点である。法律の相違によって生じる問題については、次の「４．家族法および司法共助」でも、a)行政又は司法的措置の採用、b)二国間協力協定の締結、c)既存の多国間協定の批准、によって解決可能であることが示されている。このような手段によって、日伯両国の学校間に生徒のモビリティを確保することが、平等な教育機会を保障するうえでは非常に重要である。義務教育の履行を在留資格の要件とする３．の c)の提案も同様に、生徒のモビリティを向上させることにつながる措置だろう。日本の法律で外国人に就学義務を課すことには慎重論もあるが、在日ブラジル人の日本での教育を両国間協定等で実質的に義務づければ、ブラジルでの再就学時に日本での就学期間を考慮しないわけにはいかないだろうし、日本の学校でも、義務として就学するブラジル人に対して有効な教育施策を真剣に考案する必要が出てくるからである。

ヨーロッパ学校をモデルとした学校やコースは、このような事情のもとでも有効に働く可能性がある。例えば、半数の授業をポルトガル語で行うコースを日本の公立や国立の学校に作る、とブラジル政府に提案し、そのコースへの在籍をブラジルの学校への就学とみなすよう働きかけてみてはどうだろうか。日本の教育課程に沿った教育が行われるとしても、ブラジルが教材の提供や教員の派遣を行い、最終的にはブラジルの学校の卒業資格が得られるように制度が整えられれば、生徒のモビリティは飛躍的に向上するだろう。

ヨーロッパ学校はたしかに EU 地域統合の流れに後押しされた試みだが、ヨーロッパ学校の実践には EU 統合を象徴する以上の意味があり、それは地域統合を前提とするものではない。例えば、生活圏を同じくする身近な外国人の存在を積極的に評価し、それによって地域を豊かにしていく、あるいは世界で活躍できる人材を育てる、また外国人に教育の機会を保障する、といったことを実現するには、協力を進める各国間に地理的、歴史的、もしくはほかの深い関係があれば十分ではないだろうか。そうすれば、EU 統合の流れに沿って創設されたヨーロッパ学校以上に、教育の国際化・グローバル化として大きな意味を持つ取り組みとなる可能性があるのではないか。ヨーロッパ学校を EU 統合の意味合いの中だけに閉じ込めておくことは、ヨーロッパ学校の実践を過小評価することになると筆者は考えている。

4.1.5　ヨーロッパ学校を日本に応用する際の課題

前節まで、ヨーロッパ学校を設立したベルリンの状況と日本の現状には、背景やニーズの点で共通点があり、ヨーロッパ学校ベルリンモデルを参照することは妥当で応用は可能であるということを検証した。しかし、実現を具体的に考えた場合、解決しなければならない問題が山積していることにも言及しておかなければならないだろう。

例えば、教員の確保は大きな問題であろう。パートナー言語の母語話者で教員免許を持つ者や、日本語母語話者でパートナー言語も理解できる教員を確保することに困難が伴うことは容易に想像がつく。ベルリンのヨーロッパ学校でも、特に母語話者教員の確保は難題のようである。McTaggart et al.(1998 : 208)では、英語をパートナー言語とするヨーロッパ学校の教員である McTaggart が、「五年前に最初のヨーロッパ学校クラスが私たちの学校にできて以来、私たちは毎年 5 月になると、新学年の一年生を担当する英語母語話者教員を確保していないことに気づかねばなりません」と書いている。

日本で行われている施策でも、すでに教員確保の難しさは指摘されている。例えば、1.2.1 で挙げた静岡県浜松市の「カナリーニョ教室」の指導員の募集では当初、日伯どちらかの教員免許の所持と日本語・ポルトガル語両方の理解を採用ラインとする予定だったが、それを満たす応募者は二人しかいなかったため、基準を緩めることになった。筆者が現地調査を行った 2003 年 2 月の時点ではブラジルでの教員経験者、日本での教員経験者を含む日本人五名、ブラジル人五名の指導員がいた。ところが、指導員は最長でも一年の雇用しかできないという。これは、指導員の給与が「緊急地域雇用創出特別交付金」により支払われていることに起因する。同交付金は「国民に幅広く雇用の機会を与える」という目的から、雇用期間は半年が原則だが、児童や生徒、高齢者など緊密な対人関係が求められる職種については、最長 1 年まで更新が認められている。しかしそれ以上の継続はできないということである[28]。

現在、群馬県太田市では英語のイマージョン教育を行う「太田国際アカデミー」（仮称）の開設を準備しており、教員希望者の登録を受け付けている。「日本人：小学校等の普通教員免許状を有し、英検一級、または、TOEIC800 点、TOEFL220 点(CBT)・560 点(PBT)、若しくは、それと同等の英語力を持ち英会話が堪能であること」「外国人：英語母国語圏（イギリス、米国、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド等）の出身の方で、母国で教員免許状を取得し、教育経験のある方。ただし、日本語能力を問いません」という基準でどれだけの希望者が集まるかという点に注目したい。また、同じ太田市では 2004 年度から外国人子女の特別学級の編成が予定されているが、この学級を指導する日本人あるいは母語話者の教員を確保する方法やその条件にも留意したい。いずれにせよ、外国語母語話者の教員や、日本語母語話者で外国語に堪能な教員を必要とするならば、必要な人材を輩出できるような教員養成制度の確立、またパートナー言語を公用語とする各国との協力が不可欠である。

教員の確保とも関連するが、財政的な問題もヨーロッパ学校のような制度を創設するうえで課題となるだろう。ヨーロッパ学校の小学校では、ドイツ語母語話者とパートナー言語母語話者の二人の教員が一クラスを担当するので、人件費がかかる。外国人教員の給与

---

28 現地調査報告書「学術交流支援資金成果報告書」
http://web.sfc.keio.ac.jp/~ayasui/forschung/fund2002/canarinho.htm
および朝日新聞（静岡版）2003 年 6 月 2 日「外国人児童サポート事業 2 年目／浜松」。

はドイツ人教員よりも少ない（Gleeson und Hertz(1998：218)）ので、それが外国語母語話者の教員を確保するのが難しい理由のひとつと考えられる。また McTaggart et al.(1998：208)は、「お金がなければヨーロッパ学校はできない」(Ohne Geld keine Europaschule.)と言い切り、州の学校監督官庁からはお金が下りないが、生徒の保護者の努力によって、ドイツ語の本だけでなく英語の本も備えた図書室を整備することができたと述べている。日本でも、前述の「カナリーニョ教室」の運営に見られるように、資金の工面に苦慮することが予想されよう。ベルリンのヨーロッパ学校は、パートナー言語を公用語とする各国から支持を受け、教材の提供や一部の国による教員の給与の支払いなどで援助を受けているが、国公立の学校として特別の授業料を徴収せずに運営していくためには、このような協力関係が不可欠のものとなるに違いない。

今後、ヨーロッパ学校の卒業生の誕生にあわせて、言語・学力面や異文化間教育的な効果の面でヨーロッパ学校の評価が進むことが予想される。ここまで述べてきたような日本への具体的な応用可能性は、その結果を踏まえて改めて論じなければならないだろう。一方で、日本の教育政策も最近さまざまな新しい動きを見せている。次節では、それらの新しい動きの中から特に、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を包括する視点を持った試みについて述べ、ベルリン・ヨーロッパ学校が示唆するものを別の形で具現化する方法を探りたい。

4.2　日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を包括する視点 —新しい試み

すでに指摘したように、日本では日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育が相互の関連づけもなく展開されているが、今後は、ヨーロッパ学校を支える異文化間教育の視点を取り入れて、これらの三領域を統合することが必要である。具体的な方法として、前節では教育特区等を利用してヨーロッパ学校をモデルとした学校や学級を設置することを提案してきたが、このような視点に立った施策は別の形でも可能であり、すでに日本でもいくつか例がある。ここでは、まずヨーロッパ学校の制度に最も近い実践として、総合選択制高校で日本語教育・母語教育と外国語教育、国際理解教育を同一カリキュラムの中に位置づけた、大阪府立門真なみはや高等学校の例、次に、時間数は限られているが、小学校の総合的な学習の時間の枠内で、外国籍児童の母語を含む多様な外国語と出会う場を設け、国際理解教育の一環とした、神奈川県藤沢市立湘南台小学校と慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスボランティアグループ JUMP の実践を挙げたい。そして最後に、群馬大学教育学部を中心とした「地域の国際化による日系南米人増加の実態をふまえた教員養成システム導入のための研究」について述べる。これは、外国籍の児童生徒の急増という現状に教員養成制度も対応しなければならないとして進められている研究だが、その視座は外国籍児童生徒の存在を地域の教育全体を豊かにするものととらえることにある。そこには、

外国籍児童の母語を用いた授業の構築や、国際教育を専門とする教員の養成が含まれ、外国籍児童生徒に対する教育と受け入れ側の日本人に対する教育を総合して、国際化・グローバル化に対応する教育とするという点で、本論文の主張を教員養成の面で具現化するものであるといえる。

4.2.1　大阪府立門真なみはや高等学校

大阪府立門真なみはや高等学校は、大阪府の中央の門真市にある府立の普通科総合選択制の高等学校である。中国渡日生[29]が多い地域で、この学校は、一般的な国語の授業ではない日本語の授業や、生徒の母語である中国語を教科としてカリキュラムの中に組み込み、日本語母語話者の生徒にも正規授業の枠内に中国語の授業を設置し、なおかつ「異文化理解」などの授業や部活動、学校行事などを通して国際理解や多文化共生を図るという、非常にユニークな制度を持っている。筆者は2003年2月20日に同校を訪問し、授業見学や在校生へのインタビューを行うとともに、渡日生担当で国際エリアを担当する社会科の大倉安央教諭に話を聞いた。

門真なみはや高校は、2001年に門真高校と門真南高校が統合して生まれた新校である。「普通科総合選択制」とは、一年生は共通履修科目を中心に（ほぼ普通科と同様）、二年生は「エリア」に分かれ、それぞれの指定科目を中心に（ほぼコース制と同様）、三年生は自由選択科目を中心に（単位制に近い）履修するという制度で、「エリア」は、国際、情報、福祉、人文芸術、スポーツ、自然科学の六つからひとつを選択するようになっている。このうち、国際エリアを軸として、渡日生のためのカリキュラムが設けられている。その目的は、「外国からやってきた子どもたちの文化的背景を尊重し、「自分が生まれ育った国・地域」を誇りに思い、自分に自信を持ち、国際社会でたくましく生きていく力を育て」るという点にある[30]。

大倉教諭に提供された説明資料「渡日生のためのカリキュラムと特別枠入試」によれば、渡日生のためのカリキュラムは以下のようになっている。

日本語教育

一年：「国語総合」の授業時間に「日本語」の授業を開設（週四時間）。

「現代社会」の授業時間に「抽出社会」の授業を開設（週二時間）（日本事情や原学級での社会の授業を易しくわかりやすく解説する）。

二年：「現代文」の授業時間に習熟度に応じた「日本語」の授業を開設。

三年：自由選択科目で「日本語作文」などを開設。

---

29 中国渡日生は、いわゆる「中国残留邦人」の家族で、その3世や4世にあたる。中国で生まれ育ち中国の国籍を持っている（大倉氏提供の資料より）。関東では「中国帰国生徒」や「中国からのニューカマー」と表すことが多い。

30 大倉教諭提供の学校資料による。

母語教育[31]

一年：「母語中国語」または「中国語 A」（初級）（週二時間）。

二、三年：「中国語 A、B、C（初級、中級、上級）」をそれぞれの力に応じて選択（渡日生以外の生徒の履修も可能）。

その他「中国語表現」などの選択科目を設置。

渡日生は、これらの授業に共通履修科目や選択科目を組み合わせて学習を進める。また、上記以外にも必要に応じて「取り出し（抽出）」授業が行われている。このカリキュラムでは、中国渡日生の場合、日本語指導と中国語の保障が主に行われるが、日本語指導では表面上の日本語力を「取り出し」の基準にせず、それぞれの日本語の力に応じたきめの細かい日本語指導を行っている。また、母語の保障が日本語の向上につながること、アイデンティティの確立のうえでの配慮、親とのコミュニケーションの円滑化、中国への帰国を含めた将来の生き方の問題、中国語を生かした仕事や大学入試を中国語で受験するなど進路との関連、といった観点から母語保障は重要であるとされている。

一方、国際エリア全体では「豊かな語学力」「国際理解」「多文化共生」の目標が掲げられ、英語コースと中国語コースが設けられている。中国語コースでは三年間を通じて中国語の学習が可能である。エリア指定科目には、二年時の「英語Ⅱ」、二年前期の「異文化理解」、二年後期の「グローバル・コミュニケーション」が設置されている。2003 年度に中国語コースを履修している日本語母語話者の生徒は三名で、武術に関心のある生徒が多いという[32]。また、中国語の授業の履修は国際エリアに所属している生徒に限られるものではなく、2002 年度の一年生は 38 名が初修の中国語を履修した。筆者が見学した二年生の授業でも、日本語母語話者七名が中国語を継続して学習していた。大倉教諭によれば、渡日生の交流の場である中国文化研究部が文化祭で行う発表は、このようにして中国語を学習している生徒にとって、一種の羨望の対象となっているという。

このように、門真なみはや高校では普通科総合選択制という緩やかな制度を利用することによって、渡日生用カリキュラムとして日本語教育と母語教育を日本の通常の教育課程に組み込むことに成功し、また日本語母語話者のカリキュラムにもクラスメイトの言語を学び、国際理解、多文化共生について体験的に学習する機会を設けることに成功している。渡日生カリキュラムの設置と総合選択制の導入は、もともと別個に考えられてきた話だったというが、統合による新校設立が決定的になった時点で、門真高校内で大倉教諭が渡日生のためのカリキュラムをつくることを要望し、議論に付された。その後、大阪府教育委員会、門真高校、門真南高校の三者による新校設立のプロジェクトが発足し、議論の後、了承を得たとのことである。

---

31 中国語以外を母語とする渡日生には、「第一言語」という授業が用意されている。ただし、仲間がいないことや入学者に合わせてその都度講師に来てもらうという制度のためか、あまり履修されていない（大倉教諭へのインタビューによる）。

32 大倉教諭へのインタビューによる。

大倉教諭らは、渡日生カリキュラムの設置と同時に二つのことを求めた。ひとつは渡日生の特別枠入試、もうひとつは常勤の中国人教員の配置である。特別枠入試は、「原則として小学校四年生以上に編入、学力試験は作文（言語選択可）、数学、英語、定員は若干名」[33]という概要のもとで実現し、具体的には定員の５％にあたる十二名を入学させているという。また、中国人の常勤講師も配置され、筆者も中国人常勤講師による日本語の授業と母語中国語の授業を見学した。母語教員の常勤化は、中国渡日生の母語教育や全校的な国際理解教育への取り組みに、きわめて重要な要件であると考えられる。

以上述べたように、大阪府立門真なみはや高校では、言語能力の向上と国際理解を中心とする生徒全員向けの教育カリキュラムの枠組みの中で、渡日生用のカリキュラムを正規に位置づけているという点が新しく、注目に値する。全校生徒の前で渡日生の紹介を行うなど、渡日生について学校全体で学ぶという試みも行っており、日本人生徒の渡日生に対する理解は進んでいるという。ここでは、渡日生に対する日本語教育と母語教育、日本人生徒に対する外国語教育、全校生徒に対する国際理解教育が相互に関連するものとして総合的にとらえられているといってよいだろう。渡日生のためのコースの設置が、国際理解や中国語教育など、結果的に多数者側の日本語母語話者の教育を豊かにしている。門真なみはや高校の制度は、三領域の包括が日本の現行の制度でも可能であることを示す好例であるといえよう。

4.2.2　神奈川県藤沢市立湘南台小学校と慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスボランティアグループ JUMP による「多言語との出会い」プロジェクト

藤沢市は神奈川県のほぼ中央に位置し、約 39 万人の人口を抱える中規模の都市である。市内の北部にはいすゞ、IBM などの工場が立ち並んでおり、これらの工場で多くの外国人労働者が働いている。1990 年の出入国管理法の改正以来、藤沢市でも外国人労働者数が大きく増加した。図 11 は、1985～1997 年の藤沢市全外国人登録者数と南米三カ国（ブラジル、ペルー、アルゼンチン）出身外国人登録者数の推移を示したグラフである[34]。

---

33 大倉教諭提供の資料による。
34 古石・平高合同研究会（1998：17）。

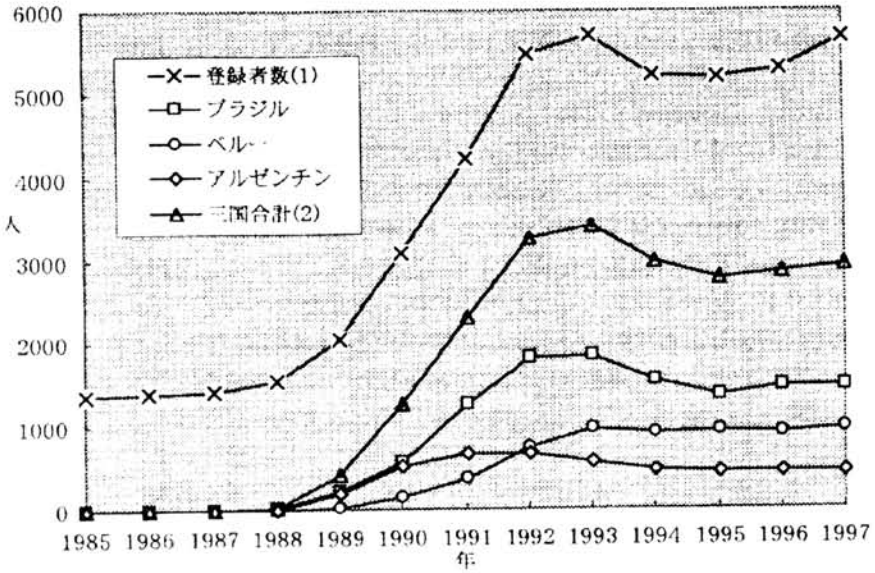

図 11　藤沢市全外国人登録者数と南米三カ国出身外国人登録者数の推移

2003 年 12 月 1 日現在では 5626 人の外国人が登録されており、藤沢市の人口の約 1.4%が外国籍住民である。最も多いのはブラジル出身者で 980 人、次いで韓国・朝鮮の 950 人、ペルーの 821 人となっている。また、平成 12（2000）年の国勢調査の結果を、藤沢市の十三地区別に集計した統計[35]を見ると、外国人の最も多い地区は湘南台で 658 人、次いで長後が 618 人、善行が 418 人となっており、藤沢市北部から中部に居住する外国人が多いことがわかる。外国籍住民には子どもも多数含まれ、藤沢市北部の公立小中学校には外国籍の児童生徒が多く在籍している。例えば湘南台駅周辺を学区とする湘南台小学校には、約 50 名の外国籍児童が在籍している。すでに 1.2.1 でも述べたが、湘南台小学校には日本語指導教室が設置されており、在籍している外国籍児童のうち、保護者が日本語指導を希望した 30 名あまりの児童が、「取り出し」の形で日本語指導を受けている。

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスは、外国人住民の増加現象と時期を同じくする 1990 年に開設された。湘南台駅からバスで約十分の土地に位置し、学生の多くが湘南台駅を利用したり、湘南台駅付近に在住したりしている。湘南台駅とキャンパスを結ぶ路線バスは沿線の工場等で働く外国人にも利用されており、バス内でスペイン語やポルトガル語を耳にすることも多い。このような環境の中で学生ボランティアグループ JUMP は結成され、1993 年秋から藤沢市内の小学校に転入する南米出身の外国籍児童向けに日本の学校についてスペイン語とポルトガル語で説明するビデオの制作を始めた。ビデオは、「雨が降っても学校に行きましょう」など、南米の学校との違いにも配慮し、児童が安心して日本の学校に就学できるようにすることを目的にしていた。外国人児童生徒の急増の中にあって、このようなビデオ、特にスペイン語やポルトガル語での説明は当時希少だったため、藤沢市教育

---

35 平成 12 年国勢調査 13 地区別集計第 1 表
http://www.city.fujisawa.kanagawa.jp/bunsho/toukei/kokusei/data/h12_101.pdf

委員会は市内の全小中学校にこのビデオを配布したという。

ビデオ制作と並行して、1994 年 2 月に JUMP は湘南台小学校に設置されている日本語指導教室で児童生徒の学習指導補佐活動を始めた[36]。年度によってメンバーの増減はあるものの、現在もその活動は継続されている。日本語指導教室ではほとんどの場合、児童に対して個別の指導を行うが、長く担当する教員が一名のみだったので、漢字の指導や計算の答え合わせ等を学生が引き受けることも多い。2002 年度は積極的なメンバーが集まり、外国籍児童をめぐる教育について日本語指導教室担当の今津文美教諭と問題点を話し合ううちに、日本語指導教室での日常的な指導補助以外にも、JUMP にできることがあるのではないか、といくつかのプロジェクトを発案するに至った。そのうち、筆者を含むグループが取り組んだのが「多言語との出会い」プロジェクトである。

筆者ら JUMP のメンバーは、児童の学習指導補助や小学校の文化祭である「子どもフェスティバル」への参加を通して、日本語指導教室の児童の持つ、日本語以外の言語（スペイン語、ポルトガル語、ベトナム語等）の能力を積極的に評価することの重要性や必要性を感じていた。同時に、日本語指導教室が日本語母語話者の児童にあまり知られておらず、クラスメイトにスペイン語話者やベトナム語話者がいるにもかかわらず、すでに小学生から外国語イコール英語、という偏った意識を持っていることを問題として感じていた。このような問題意識をメンバー間で共有し、また今津教諭と改善策を探るうちに構想されたのが、「多言語との出会い」という授業案である。

「多言語との出会い」は、総合的な学習の時間の活動のひとつとして、児童に複数の外国語と出会う機会を提供する授業である。授業者である JUMP は、児童が言語を相対化して、日本語も英語も複数の言語種のひとつにすぎないのだと感じ取ること、また外国籍児童が、自分がルーツを持つ言語も日本語や英語と同じように重要なのだという意識を持つようになることをねらいとしている。具体的な授業の目標は、複数の言語との出会いを通して児童にさまざまな言語の存在を理解させるとともに、日本語教室を取り上げて、身近にある複数の言語に気づかせることと設定した。JUMP は 2002 年秋からこの授業の実現に向けて準備を始め、2003 年 1 月に湘南台小学校三年各学級の担任四名に趣旨を説明し、実践を受け入れてもらえるよう依頼した。そして、2 月初旬から中旬に三年生四クラスで一時間ずつの授業実践を行った。三年生には計五名の外国籍児童が在籍していたが、実際の授業時には一名が欠席、また一名は実践の直前に転校したため、外国籍児童の参加がなかったクラスもあった。

---

[36] 慶應義塾大学 SFC　JUMP（1995：14）による。

	授業内容	学習活動	留意点
導入	スペイン語・ポルトガル語・朝鮮語話者が教室に入ってくる	注目する	
	三人が各班を回り、その言語のみで児童に話しかける	「わからない」などの反応	班に付いた学生が「なんて言っているかな？」「ジェスチャーでわかるよ」などアドバイス
		「鉛筆貸して」「今何時？」など質問の意味を推測し、日本語で答える	
			しばらくしたら、「音をよく聴いてみよう」と促す
展開	司会「三人の話していたことばはみんな同じだった？それとも違った？」	それぞれのことばの音からのイメージを発表しあう	「どんな感じだった？」「まねしてみて」など発表や発言を促す
	スペイン語・ポルトガル語・朝鮮語であったことを明かす		
	世界地図を見せ、どこで三言語が話されているか示す	案を出し合う	ワールドカップ等がヒントになるか
	ブラジル・韓国の小学校ビデオ	ビデオで実際に子どもたちがその言語を使っている様子を見る	解説を交える
		ブラジル・韓国の小学校の様子を見る	
	司会「外国じゃなくてみんなの身近なところにもいるんだよ」	日本語教室の様子を見る	湘南台小学校だとわかるようなビデオを撮る
	日本語教室のビデオ	日本語教室の児童が話す外国語に注目する	「日本語教室って知ってる？」などの話しかけ
まとめ	司会がまとめる	わかったことを発表する	
	三人が日本語を話す（？）		

表８　「多言語との出会い」授業展開（2003 年 2 月実施分）

授業の具体的な進行は表 8 に示した授業展開のとおりだが、この授業の最大の特徴は、児童にさまざまな外国語による「外国語シャワー」を浴びせることである。これは、JUMP のメンバーが外国語のみで児童に話しかけ、受け答えをするというものである。「外国語シャワー」にはいくつかのねらいがある。ひとつは、ことばが理解できないという感覚を児童に味わわせ、日本語が不自由な外国籍児童の立場を理解させるということである。授業を行った三年生に日本語での日常会話ができない外国籍児童はいなかったが、学校全体では数名が在籍しており、また授業を行った学年に今後そのような転入生が来る可能性もあったため、有益な体験だと考えた。二つめには、児童に外国語の多様性を実感させるとい

うことである。湘南台小学校では、一年に何回か ALT（外国語指導助手）による英会話活動の授業が行われており、筆者ら JUMP のメンバーが日常的な活動の中で観察したところでは、日本人の児童は外国語、あるいは自分のわからない言語はすべて英語だと思っている様子であった。湘南台地区に住んでいれば、児童は英語以外の外国語に触れたことがあるはずだが、外国語の多様性に気づくためには、その経験を意識化することが必要だと考え、複数の言語に意識的に触れる機会を設けることにした。また、スペイン語やポルトガル語と朝鮮語では聴いた印象が異なるので、児童がそれに気づけば言語の多様性をより実感しやすいのではないかと予想して、朝鮮語を取り入れた[37]。三つめには、外国語母語話者児童の持つ言語能力にクラスの目を向ける、あるいは外国語母語話者児童自身にその言語ができることは大きな財産であることを実感させる機会とするということである。日本語のみを話す児童は JUMP のメンバーがスペイン語等で話す内容を理解できないが、ペルーから来日して家庭でスペイン語を使っている児童はそれを理解できる。実際に授業をする中でも、少し恥ずかしそうに、あるいは少し得意そうに、「僕、わかる！」と話す外国籍児童がいた。

「多言語との出会い」でクラスが活気に満ち、児童の積極性も見られたのは、各クラス一時間だけの、いわば特別授業だったという理由もあろう。しかし、授業終了後も児童が廊下で「アンニョンハセヨー！」と口々に唱えている様子からは、それがどのような形で残るのかは別にして、それぞれの児童にとってひとつの言語体験になったといえるのではないかと感じた。

この試みは、2003 年 2 月に実践を行った三年生各クラスの学級担任や、日本語指導教室担当の今津教諭にはおおむね好評だった。これを受けて、2 月下旬には六年生一クラス、2003 年 6 月には新三年生各クラス、12 月に五年生各クラスで、同様のねらいを掲げた授業を行った。授業の具体的な内容は 2 月の実践から改訂を重ねているため、若干変化しているが、ねらいと最大の特徴である「外国語シャワー」に変更はない。JUMP のメンバーだけでは「外国語シャワー」に使用できる外国語の種類に限界があるので、知人や外国籍児童の保護者にも依頼し、「多言語との出会い」の場を創り出している。これまで、スペイン語、ポルトガル語、朝鮮語以外にも、中国語、ドイツ語、フランス語、英語など、毎回二種類から四種類の言語を用意してきた。文部科学省は総合的な学習の時間に取り組むテーマとして国際理解教育を例に挙げているが、多様な言語との出会いという、外国語教育のひとつのベースとなるものをそこに組み込み、また全員を対象とする授業の中で外国籍児童の母語に目を向け、それを使う機会を設けたという点で、この授業実践は、本論文が主張してきた日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の連関を生かしたものとなっている。日本語を母語としない児童の存在に注目すると、日本語母語話者への教育も変化することを示すひとつの例である。

---

37 韓国籍の児童が在籍していたこと、前年に日韓共催のワールドカップが開催されたため、韓国に対する関心が高まっていたことも理由である。

4.2.3　群馬大学教育学部「地域の国際化による日系南米人増加の実態をふまえた教員養成システム導入のための研究」

最後に、群馬大学教育学部を中心とした科学研究費プロジェクト（2003～2005年度）「地域の国際化による日系南米人増加の実態をふまえた教員養成システム導入のための研究」について述べる。これは、日系南米人児童生徒の存在と地域の国際化に対応した教員養成システムを構築するための研究で、日系南米人児童生徒に対する教育の方法を問うとともに、彼らの存在を「利用」して地域の教育全体を豊かにすることを考えるものである。筆者は2003年11月に群馬大学教育学部を訪問し、プロジェクトの研究代表者である所澤潤教授と、プロジェクトメンバーの古屋健教授に聞き取り調査を行った[38]。また、プロジェクトの取り組みのひとつである、「外国人児童生徒の教育インターンシップ演習」の実践を見学した。

この研究は、1999～2001年度科学研究費プロジェクト「群馬県太田・大泉の小中学校国際化の実態と求められる教員資質の総合的研究」に続くものである。1999～2001年の研究報告書（所澤編（2002：はじめに））によれば、群馬県東部地域の公立小中学校には日系南米人児童生徒が非常に多く在籍している。太田市と邑楽郡大泉町には日系ブラジル人が多く、隣接する伊勢崎市にはペルー人が多い。大泉町のある小学校には600名ほどの児童数に対して100名もの日系南米人児童を抱え、30名以上の外国籍児童生徒を抱える小中学校数はかなりの数に上るという。このような状況を前に、群馬大学教育学部を中心とする科研費プロジェクト（1999～2001年）は「なんらかの支援を行うことが地方国立大学の教員養成学部の責務であるはずだ」として研究を始めた。外国籍児童生徒の増加を受けて、従来の教員養成制度の中では想定されていなかった職務が生じ、教員にも従前とは異なる資質や心構えが求められるようになってきたからである。本論文でも1.2.1ですでに指摘したが、日本語指導教室・国際教室等の担当（外国籍児童生徒の教育担当）になると突然、日本語指導の技術の習得が期待され、児童生徒の学習面から生活面に至るまでの相談を受け、日本語のできない父母への応対も担当し、場合によってはスペイン語やポルトガル語等の習得も期待されるようになる。言語相談員など母語話者の非常勤指導員とのコミュニケーションや調整も必要となり、それらもこれまでには想定されていなかった職務だといえる。また、外国籍児童生徒の担当にならなくても、担任の学級に外国籍児童生徒が在籍する場合には、外国籍児童生徒への配慮が求められることになる。文化や宗教、言語の違いを踏まえて学級作りをしていかなければならない。このように考えると、群馬県東部、静岡県浜松市や愛知県豊田市に代表されるような外国人の集住都市の教員はみな、外国籍児童生徒と彼らを含む学級を念頭に置いておかねばならないことになろう[39]。さらに、他の地域で

---

[38] 2003年12月から所澤教授が不在のため代表が古屋教授に交代。

[39] 所澤教授によれば、現在の教員採用は県単位あるいは政令指定都市の単位で行われているので、外国人集住地域を持つ県の教員は誰でも、教員生活の中で一度は人事異動によって外国人児童生徒の教育を担当したり、深く関わったりすることになる可能性が高い

も学級に一名程度の外国籍児童生徒が在籍することは容易に起こり得ると考えれば、ほとんどの教員にそのような用意が必要となるだろう。

所澤編（2002：207）には、外国籍児童の在籍する学校の教員に要請される資質として、次の五つが挙げられている。

1) 教師は、外国籍児童生徒がいる教育環境をわくわくする創造的魅力的なものだと感じていること。
2) 教師は、日本語教育担当教諭や外国籍指導助手[40]の仕事を魅力的で価値のあることだと理解していること。
3) 教師は、日本語教育担当教諭や外国籍指導助手に対して開放的に接し、かつ協力的であること。
4) 教師は、異文化との接触、外国籍の父母との交流、対外的な交渉などに興味を持ち、労を厭わず積極的な姿勢を持っていること。
5) 教師は、特別に外国籍児童生徒を受け持っていない場合でも、外国籍児童生徒に日本人児童生徒と同等に接することができること。

これらが教員個人に求められる資質だとすれば、それを養うシステムが教員養成制度に組みこまれる必要があろう。外国籍児童生徒の教育に関心を持って取り組んでいる大学教員から指導を受けたり、学生自身が外国籍児童生徒の教育に関わる活動を行ったりしている場合を除いて、現状の教員養成制度がこれらの資質の伸長を図っているとはいえない。そこで2003～2005年度のプロジェクトでは、このような資質が要請されていることをふまえて、どのような教員養成制度を構築すればよいのか、という研究が進められている。2003～2005年度のプロジェクトの目的は次のようである。

1.日系南米人児童生徒の存在と地域の国際化に対応した教員の養成システム、特に教育実習のシステムのモデルを構築すること。
2.毎年新たに教育実習を受講する学生に、地域の実態（年々変わる）を理解させられるような機会を恒常的に与えられるシステムを構想すること。
3.同様に、特異的に国際化した地域社会、そして学校で生起している様々な状況、様々な問題を、社会心理学、臨床心理学、教育社会学等の面から学生に教授するシステムを構想すること。
4.教員に必要な資質がどのようなものであるかを明確にし、教育実習指導に反映させられる方法を考案すること[41]。

という。

40 神奈川県藤沢市では「言語相談員」にあたる。

41 「地域の国際化に対応した教員養成システム」プロジェクトホームページ「目的と計画」http://www.edu.gunma-u.ac.jp/~furuya/kaken/mokuteki.html

端的にいえば、教員養成制度を通して、外国籍児童生徒の教育と彼らの存在を前提とした教育について理解できている学生を、教員として大量に輩出することが研究の目的である。

具体的には、1.にも挙げられているように、学生が教育実習を機会としてこの問題と向き合うことが構想された。科研費を使って2005年度に外国籍児童生徒に対する教育実習を実現することが目指されているという。現在はそれに向けて、別の方法で実践が進められている。まず1999年度から、教員養成学部フレンドシップ事業（文部科学省が支援し、教育実習以外に学校現場と関わる）のひとつとして外国人の子どもの教育をテーマに設定し、これを科目として開講して単位化した。学生は、事前の授業を受講して基礎的知識を身につけ、その後実際に授業実践に参加する。外国人教育がテーマだが、対象は外国籍児童生徒だけではなく、外国籍児童生徒が在籍する一般学級で実践が行われる。例えば、太田市の公立小学校六年の学級（来日直後のブラジル国籍の児童一名在籍）で「ブラジルのことばでブラジル料理をつくろう」などの試みが行われたという。この授業はその後、全国の教員養成学部でインターンシップを行うようにとの文部科学省の意向を受けて、現在はインターンシップの形態を取っており、2003年度は「外国人児童生徒の教育インターンシップ演習」という名称で実践が行われている。筆者も境町の公立小学校訪問時に、インターンシップ演習の一授業を見学した。小学校四年の学級（ブラジル国籍の児童一名在籍）が対象の総合的な学習の時間で、「ねんど消しゴム」を造形しながら、色の名称をポルトガル語で言ってみるということが試みられていた。

所澤教授と古屋教授によれば、教育実習を含めた教員養成システム全体では次のような二本の柱が構想されている。ひとつは、外国籍児童生徒の教育について理解の深い一般的な教員養成を行うもので、現行の教員養成システムに加え、通常の教育実習を終えた学生に、現在実践が進められているようなインターンシップを課すというものである。もうひとつは、外国籍児童生徒をめぐる教育を専門[42]とする教員を養成するもので、国際教育専攻を設置し、通常の教育実習に加えて外国籍児童生徒教育の教育実習を実施するというものである。このシステムは、第一義的には群馬大学での運用を目指しており、群馬大学の諸条件をふまえたものとなっているが、国際教育専攻には全国から学生が集まることも予想され、群馬県内の教員養成に限らず、全国的な需要に応えることを視野に入れているという。ほかに、教育学部の附属として地域の公立学校内にその施設を借用して外国人学級を作ることも制度的には可能だということだが、その場合には、大学側の教員の異動に左右されず、二十年から三十年の長期的なスパンで教育学部が組織として責任を負うことが、文部科学省から求められるという。

所澤教授と古屋教授はほかにも、大学の外国語教育の問題点や、教員養成大学に研究機能が必要である点を強調した。たしかに、地域の国際化への対応が教員養成制度にも

---

42 所澤教授によれば、小学校教員養成では通常、「専門」ではなく「ピーク」と呼ばれるとのことだが、本論文では「専門」としておく。

求められるならば、外国語科目としてポルトガル語やスペイン語が開講され、いっそう多くの教員志望の学生が学ぶ必要があろう。また、日本語以外を母語とする児童生徒の言語発達や学習について研究する必要も出てくるはずである。小学校での英会話活動が無批判に受け入れられるなか、他の言語にも触れてみようという試みに際し、英語の学習に悪影響を与えるのではないかという不安が小中学校の教員に見られることもあるという[43]。このような事態に対して学問的な裏づけを持って反論できるようにすることも、大学の重要な役割であるはずだということである。

筆者が群馬大学のプロジェクトをユニークだと考えるのは、在日外国人の増加という環境の変化に合わせて、多数者側の日本人に対する教育も変わっていくことが予見されているからである。外国籍児童生徒を対象とした日本語教育や母語教育はクローズアップされるが、日本人を対象とする、あるいは外国籍児童生徒を含めた全体を対象とする教育も変化すべきだと議論されることは少ないのではないか。外国籍児童生徒が抱える日本語の問題や母語の問題がそれぞれに研究され、効果的な方法で教育が展開されるのはもちろん必要なことだが、それと同時に、全体の問題である外国語教育や国際理解教育の方針や方法が現状をふまえて検討されなければ、国際化・グローバル化に対応した教育とはならない。群馬大学のプロジェクトは外国籍児童生徒に対する教育と受け入れ側の日本人に対する教育を総合して考え、英語以外の外国語も学級・学校、あるいは地域の財産として積極的に活用していこうとしている点で、またそのような意識を教員養成システムの中で育もうとしている点で非常に興味深く、本論文の主張を教員養成の面で具現化するものだと考える。このようなシステムで養成された教員が実際に教職に就けば、外国籍児童生徒が在籍しているという環境は受け入れ側にとって魅力的であるという発想を広くもたらすことができるだろう。

4.3　本論文の提案

本章では日本の教育政策への提案として、まずベルリン州立ヨーロッパ学校を日本に応用することの可能性と妥当性を探った。政策の施行方法、外国語教育の進展、母語教育の要求、地域的な事情の四つの面から検討したが、どの面からみてもヨーロッパ学校をモデルとした教育政策を日本で推進することは可能であり、また妥当であると考えられる。ヨーロッパ学校は、国内外で進行する国際化・グローバル化に対して総合的で一貫した対応を行う一例である。1.で指摘したように、日本の教育では領域ごとに国際化・グローバル化の認識が異なっており、日本の将来に対する共通の見通しを持った教育政策を展開できていない。教育は本来総合的に考えられなければならないはずで、国際化・グローバル化への対応も領域や教科の枠を超えて包括的に行われるべきである。文部科学省、あるいは外国人が集住する県や市町村をはじめとする地方自治体は、現地語教育・母語教育、外国語

---

[43] 所澤教授の談話より。また松本（2002：150）。

教育、国際理解教育の三領域をひとつの教育制度に内包したヨーロッパ学校の日本への応用を検討してはどうだろうか。

教育現場での国際化・グローバル化に対して包括的に対処する方法は、ヨーロッパ学校以外にも複数考えられる。本章の後半部ではその事例を国内から三つ取り上げ、検討した。いずれの試みも、外向きの国際化・グローバル化のみならず、国内の国際化・グローバル化の現象を念頭におき、領域の枠を超えた総合的な効果を狙って計画されたものである。対象となる児童生徒は限定されず、児童生徒全員がその教育によって経験を豊かにすることが目指されている。あるいは、国内外の国際化・グローバル化を一般教室や国際教室で積極的に生かすような教育を実施できる教員の養成が目指されている。これらの試みのように、「内なる国際化」と外向きの「国際化」、あるいはグローバル化のすべてに目を向けて、それらと呼応を図る教育政策はいっそう推進されるべきであろう。そこで、文部科学省をはじめとする教育行政諸機関は、そのような教育政策の実現に向けた研究を実施するのみならず、研究への支援の充実や、地域や学校の実態に合わせた教育政策を打ち出しやすくするための制度的な改革を検討してはどうか。本論文では国際化・グローバル化への緊急の対応が求められる学校での言語教育を取り上げたが、それ以外の側面でも国際化・グローバル化への対応が考慮されなければならない分野は多い。他教科や社会教育などの他領域とも連携しながら、将来の日本のビジョン作りに取り組まねばならないだろう。

5. おわりに

本論文では、日本のあらゆる局面が国際化・グローバル化の波の中にあるという現状と、実際に学校で実施されている教育の間にはギャップがあるとの問題意識から、現状を踏まえた教育政策には、主に外国籍児童生徒に対する日本語教育・母語教育、児童生徒全員が対象となる外国語教育、国際理解教育の三領域がそれぞれの接点を生かし、有機的な連関を図っていく視点が必要であることを論じた。まず 1.では、「内なる国際化」を含む、国の方針としての国際化や、過程としてのグローバル化を念頭に置いた教育政策にどのようなものが見られるかを、全国レベルおよび地方レベル（神奈川県および藤沢市）で概観し、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域がそれぞれに発展してきているものの、三者のつながりを生かした教育政策の立案、施行には至っていないことを指摘した。

そのうえで 2.では、国際化・グローバル化に対応する教育政策をどのような指針のもとに展開することが考えられるのかを述べた。具体的には、三領域を包括する必要性の説明を言語政策の枠組みから試み、異文化間教育の枠組みを用いて三領域を包括する方法が考案できることを指摘した。言語普及を内容とする言語政策の観点から日本語教育や母語教育、外国語教育を見ると、それらはバイリンガルの育成を目指している点で一致する。また、言語選択や言語使用を内容とする言語政策という面から注目すると、言語権という概念を中心にして言語教育をトータルで考える必要性が理解できる。さらに、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域は大きく異文化間教育として扱うことができる。三領域のそれぞれの発展とともに、異文化間教育としての一貫した方針のもとで三領域間の相互の連関を重んじた実践を展開することが、国際化・グローバル化に対応する教育政策として重要であると結論づけた。日本の異文化間教育研究には多数者側に対する教育を扱ったものが少ないが、異文化間教育の視点を導入することで、少数者側を対象とする教育以上に多数者側あるいは多数者・少数者の両者に対する教育が問題になることが、ドイツの interkulturelle Erziehung の研究からも明らかである。したがって今後は、全員を対象とする異文化間教育として、三領域を連関させたカリキュラムや制度が必要であることを論じた。

3.では、三領域を包括する試みがバイリンガル教育の中で実施可能であることを示した。その中でも特に有効だと考えられる双方向バイリンガル教育の例として、ドイツ・ベルリン州の州立ヨーロッパ学校を取り上げた。ドイツ語母語話者とパートナー言語母語話者の生徒でクラスを構成し、五歳から高等学校卒業まで、ドイツ語とパートナー言語の二言語でほぼ同時間数ずつ授業が行われるというこの試みは、九つの言語コンビネーションで実践が続けられている。ヨーロッパ学校は、現地語（ドイツ語）教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育を包括する視点から実施されており、本論文の主張と一致する制度として興味深い。ヨーロッパ学校ではまだ卒業生が出ておらず、確たる評価は今後の調査を待

たなくてはならない。しかし、同校の試みは言語習得の面だけではなく、異文化間教育を通した人間形成の面でも、一定の成果を上げていると考えられる。

3.を受けて、4.ではまず、ヨーロッパ学校をモデルとする学校や学級を日本に導入することの可能性と妥当性を検討した。日本における政策の施行方法の多様化、外国語教育の進展、母語教育の要求の高まり、政治的・社会的あるいは地理的・歴史的な事情のいずれの面からも、日本のある地域でヨーロッパ学校をモデルとした教育政策を提案し、実現することは可能であり、また妥当であることを示した。ただし、ヨーロッパ学校をモデルとする教育制度を日本に導入すること自体が重要なのではなく、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域が有機的に連関し、三領域を総合的にとらえるような異文化間教育の視点が教育に導入され、その実践と研究が進むことこそが重要である。ヨーロッパ学校は、三領域を統合する視点を導入した教育実践を示すために用いたひとつの例に過ぎず、本論文が主張するような教育政策は別の方法で具現化することも考えられる。その例として最後に、大阪府立門真なみはや高等学校、神奈川県藤沢市立湘南台小学校と慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスボランティアグループ JUMP の「多言語との出会い」プロジェクト、群馬大学教育学部を中心とする「地域の国際化による日系南米人増加の実態をふまえた教員養成システム導入のための研究」を取り上げた。これらは、外国籍児童生徒の存在を教育における豊饒化ととらえる実践で、本論文が主張した三領域を総合する視点を有したものと考えられる。

以上のような論証から、国際化・グローバル化に対応する教育政策として、日本語教育・母語教育、外国語教育、国際理解教育の三領域を包括する視点に立った施策を提案した。それは、日本語や外国語の習得や母語の維持、国際理解といった、それぞれの領域が持つ目標の先に、どのような日本の社会像、あるいは世界の姿を思い描くのかを問うことである。来日する外国人に同化を求める社会を作っていくならば、日本語教育のみを発展させ、外国語教育が在日外国人の存在を積極的に「利用」したものになる必要はないだろう。近隣に住む外国人の会話が理解できないことから外国人全体を怖がり、その結果犯罪を外国人と短絡的に結びつけるような傾向を放置してよいのなら、外国語教育と結びついた国際理解教育など必要はない。また、英語だけできる日本人を育成することが国際社会に有益な人材を輩出することになるのならば、外国籍児童生徒の母語と日本語の双方向バイリンガル教育も、多様な外国語教育も必要ない。そうではなく、これからも増加するであろう外国人住民と日本人が相互に尊重し合い、日本社会をより安全で豊かなものにしていくために、あるいは地理的・歴史的関係の深い各国と日本との間のモビリティを高め、国際社会の平和や発展に活躍する人材を育てるために、このような目的と合致した、一貫性のある教育政策が必要なのである。

参考文献

愛川町（2002）『在日外国人教育への取り組み　教育総合推進地域　愛川町の取り組み』愛川町。

天野正治（編著）（1997）『ドイツの異文化間教育』玉川大学出版部。

伊津野朋弘（編著）（1997）『教職課程シリーズ 3　教育組織の制度と運営』八千代出版。

江淵一公（編）（1997）『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部。

太田晴雄（2000）『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院。

――――（2001）「母語教育の公的支援―より公正な教育の実現―」KOBE 外国人支援ネットワーク（編）『在日マイノリティースタディーズ I　日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター、53-62 ページ。

奥田眞丈・永岡順（編）（1995）『新学校教育全集 6　国際化と学校教育』ぎょうせい。

小倉充夫・加納弘勝（編）（2002）『講座社会学 16　国際社会』東京大学出版会。

小澤周三他（1997）『新版　現代教育学入門』勁草書房。

小野博（1994）『バイリンガルの科学　どうすればなれるのか』講談社。

梶田孝道（編著）（1995）『国際社会学』放送大学教育振興会。

――――（編）（1996）『国際社会学〔第 2 版〕』名古屋大学出版会。

――――（編著）（2001）『国際化とアイデンティティ』ミネルヴァ書房。

木村宗男他（編）（1989）『日本語教授法』桜楓社。

クルマス、フロリアン（1987）『言語と国家』（山下公子訳）岩波書店。

――――（1993）『ことばの経済学』（諏訪功・菊池雅子・大谷弘道訳）大修館書店。

慶應義塾大学 SFC　JUMP（1995）『JUMP' 94 活動報告書』慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス言語コミュニケーション研究所日本語研究室。

言語権研究会（編）（1999）『ことばへの権利　言語権とは何か』三元社。

古石篤子・平高史也合同研究会（編著）（1998）『藤沢市および藤沢市周辺のブラジル出身者の言語使用状況に関する調査』慶應義塾大学湘南藤沢学会。

高賛侑（1996）『国際化時代の民族教育　子どもたちは虹の橋をかける』東方出版。

小島祥美（2001）「「家庭」と教育ニーズ―日系ペルー人家庭との関わりから―」KOBE 外国人支援ネットワーク（編）『在日マイノリティースタディーズ I　日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター、35-52 ページ。

――――（2003）「日本語フォーラム 2003 in 兵庫（3 月 2 日開催）分科会③外国人等子どもの教育保障」発表レジュメおよび資料「ポルトガル語による付加的実験授業概要」。

佐藤郡衛（2003）『改訂新版　国際化と教育―異文化間教育の視点から―』放送大学教育振興会。

所澤潤（編著）（2002）『平成 11～13 年度科学研究費補助金・基盤研究（B）（2）「群馬県太田・大泉の小中学校国際化の実態と求められる教員資質の総合的研究」研究成果報告

書』。
徐暎喜（2000）『朝鮮学校の二カ国語教育』慶應義塾大学湘南藤沢学会。
田中安行（2002）「日本におけるドイツ語学習のあゆみと 21 世紀における高等学校ドイツ語教育の課題と展望」高等学校ドイツ語教育研究会（編）『高等学校ドイツ語教育研究会会報第 14 号』、高等学校ドイツ語教育研究会、1-21 ページ。
恒吉僚子（2001）「第 2 章　教育の国際化と多様な「多文化教育」—日米の教室から」梶田孝道（編著）『国際化とアイデンティティ』ミネルヴァ書房、61-89 ページ。
手塚文雄（1998）『国際理解教育と人権教育』エス・ピー・ティー。
東京学習出版社（編）（2001）『資料　現代社会』東京学習出版社。
中島和子（2001）『バイリンガル教育の方法　12 歳までに親と教師ができること』アルク。
中島直忠（編著）（1992）『教育行政学の課題』教育開発研究所。
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 13』アカデミア出版会、104-119 ページ。
西村俊一他（編）（1991）『国際教育事典』アルク。
馬場伸也（1980）『アイデンティティの国際政治学』東京大学出版会。
卞喜載・全哲男（1988）『いま朝鮮学校で—なぜ民族教育か—』朝鮮青年社。
平高史也（1997）「言語政策研究の視点から見た外国語教育」新プロ「日本語」研究班 1＋言語政策研究会編『世界の言語問題 3』、73-122 ページ。
————（2003）「第 6 章　言語政策の枠組み—現代日本の場合を例として」梅垣理郎（編）『総合政策学の最先端Ⅲ—多様化・紛争・統合』慶應義塾大学出版会、128-151 ページ。
藤沢市教育文化センター（編）（2000）『教育課程開発資料　国際教育　地球市民として生きる子ども』藤沢市文化センター。
ベーカー、コリン（1996）『バイリンガル教育と第二言語習得』（岡秀夫訳）大修館書店。
細谷俊夫他（編）（1990）『新教育学大事典　第 1 巻』第一法規出版。
本間政雄・高橋誠（編著）（2000）『諸外国の教育改革—世界の教育潮流を読む　主要 6 か国の最新動向—』ぎょうせい。
松原マリナ（2001）「母語教室の現場から—親として、講師として—」KOBE 外国人支援ネットワーク（編）『在日マイノリティースタディーズⅠ　日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター、8-25 ページ。
松本佳代子（2002）「＜実践報告＞ポルトガル語で学級づくり—ブラジル籍の 2 人の児童と—」所澤潤（編著）『平成 11～13 年度科学研究費補助金・基盤研究（B）（2）「群馬県太田・大泉の小中学校国際化の実態と求められる教員資質の総合的研究」研究成果報告書』、141-159 ページ。
マーハ、ジョン・C・八代京子（編著）（1991）『日本のバイリンガリズム』研究社出版。
持田侑宏（2001）「日本企業もドイツ語人材を求めている！」日本独文学会ドイツ語教育部会（編）『ドイツ語教育　6』、119-122 ページ。
文部省（編）（2000）『諸外国の教育行財政制度』大蔵省印刷局。

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」日本独文学会ドイツ語教育部会（編）『ドイツ語教育　8』、18-34 ページ。

山本雅代（編著）（2000）『日本のバイリンガル教育』明石書店。

連邦政府新聞情報庁編（ドイツ語版：1999、日本語版：2000）『ドイツの実情』ソシエテーツ出版。

KOBE 外国人支援ネットワーク（編）（2001）『在日マイノリティースタディーズ I　日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター。

Abgeordnetenhaus von Berlin(1993) "Erweiterung des Angebots der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) mit Beginn des Schuljahres 1993/94". Drucksache 12/2731.

Auernheimer, Georg (1998) "Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung". In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp.18-27.

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 4. Auflage. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.

Beck, Ulrich (1998) *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

――― (2000) "Cosmopolitan Manifesto : The Cosmopolitan Society and its Enemies". Helsinki-Conference, June 2000.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1998) *Interkulturelles Lernen.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Cummins, Jim (1984) "A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students". In: Rivera, Charlene (ed.) *Language Proficiency and Academic Achievement.* Clevedon: Multilingual Matters.

Doyé, Peter (1997) "Bilinguale Grundschulen". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8, Heft 2,* Darmstadt: Steinkopff, pp.161-195.

――― (1998) "Eine Untersuchung zum Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europaschule Berlin". In: Göhlich, Michael (Hrsg.) *Europaschule –Das Berliner Modell.* Neuwied; Kriftel: Luchterhand, pp.53-65.

Ferguson, Charles A., Houghton, Catherine & Wells, Marie H. (1977) "Bilingual Education: An International Perspective". In: Spolsky, Bernard & Cooper, Robert (eds.) *Frontiers of Bilingual Education.* Rowley, Mass.: Newbury House, pp.159-174.

Fishman, Joshua A. (1985) "Toward Multilingualism as an International Desideratum in Government, Business, and the Professions". *Annual Review of Applied Linguistics 6.* Rowley, Mass.: Newbury House, 2-9.

Gaa, Gertraud und Porrata-Jürs, Rossana (1998) "»Progetto Amicizia«. Bikulturelle Erziehung am Beispiel einer Brieffreundschaft". In: Göhlich, Michael (Hrsg.) *Europaschule – Das Berliner Modell.* Neuwied; Kriftel: Luchterhand, pp.153-160.

Gleeson, Fiona & Hertz, Gabriele (1998) "Interkulturelle Lehrerkooperation als Voraussetzung bilingualen Unterrichts". In: Göhlich, Michael (Hrsg.) *Europaschule – Das Berliner Modell.* Neuwied; Kriftel: Luchterhand, pp.213-218.

Goebel Noguchi, Mary & Fotos, Sandra (eds.) (2001) *Studies in Japanese Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Göhlich, Michael (Hrsg.) (1998) *Europaschule –Das Berliner Modell.* Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Morison, Sidney H. (1990) "A Spanish-English dual-language program in New York City". In: Cazden, C.B. & Snow, Catherine E. (eds.) *The Annals of the American Academy of Political and Social Science 508.* London: Sage, 160-169.

Lindholm, Kathryn (1987) *Directory of Bilingual Education Programs (Monograph No.8).* Los Angels: University of Southern California, Center for Language Education and Research.

Lotherington, Heather (2001) "A Tale of Four Teachers: A Study of an Australian Late-entry Content-based Programme in Two Asian Languages". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* Volume 4 Number 2. Clevedon: Multilingual Matters, pp.97-106.

McTaggart, June, Marschall, Maro, Klein, Mara & Pott, Emma (1998) "Gemeinsam eine gute Europaschule schaffen. Erfahrungen und Wünsche aus Lehrer-, Eltern- und Schülersicht". In: Göhlich, Michael (Hrsg.) *Europaschule –Das Berliner Modell.* Neuwied; Kriftel: Luchterhand, pp.205-212.

Nieke, Wolfgang (1995) *Interkulturelle Erziehung und Bildung, Wertorientierungen im Alltag.* Opladen: Leske-Budrich, pp.15-20.

Oka, Waltraud (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, pp.273-294.

Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1995) "English only worldwide or language ecology". ROLIG-papir 53. Roskilde Universtitetscenter, pp.38-54.

Schäffter, Ortfried (1997) *Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung.* Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11. Berlin.

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.) (1993) *Staatliche*

Europa-Schule Berlin. Berlin.
Skutnabb-Kangas, Tove (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities.* Clevedon: Multilingual Matters.
———— (1988) "Multilingualism and the education of minority children". In: Skutnabb-Kangas, Tove & Jim Cummins (eds.) *Minority education: from shame to struggle.* Clevedon: Multilingual Matters, pp.9-44.
Skutnabb-Kangas, Tove & Toukomaa, Pertti (1976) *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant's Family.* Tampere, Finland: Tukimuksia Research Reports.
Zydatiß, Wolfgang (2000) *Bilingualer Unterricht in der Grundschule.* Ismaning: Hueber.

参考ウェブサイト

法務省「平成 14 年における外国人及び日本人の出入国者統計について」
http://www.moj.go.jp/PRESS/030328-2/030328-2.html
法務省「平成 14 年末現在における外国人登録者統計について」
http://www.moj.go.jp/PRESS/030530-1/030530-1.html
文部科学省高等教育局留学生課「我が国の留学生制度の概要　受入れ及び派遣　平成 15 年度」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/index.htm
文部科学省「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/09/03092001/003.htm
文部科学省「海外子女教育・帰国児童生徒教育等に関する総合ホームページ（CLARINET）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/index.htm
文部科学省「「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 14 年度)」の結果」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/02/030220.htm
文部科学省「「学校教育における JSL カリキュラムの開発について（最終報告）」－小学校編－の公表について」（2003 年 7 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070202.htm#top
文部科学省「学校教育における JSL カリキュラム」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070202/001.pdf
文部科学省「学校教育における JSL カリキュラムの開発について（中間まとめ）」「１．ＪＳＬカリキュラムの基本構想」（2002 年 8 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020823b.htm#b-1
文部科学省「「英語が使える日本人」育成のための行動計画の策定について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318a.htm
文部科学省ホームページ「平成 14 年度スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールの決定等について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/image/020402b.pdf
文部科学省「平成 12 年度高等学校等における国際交流等の状況」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/03/020310.htm
中央教育審議会大学分科会留学生部会(第 1 回)資料「留学生交流関係施策の現状等について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/007/030101d.htm
中央教育審議会第一次答申（1996 年 7 月）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm
中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/740501.htm
文部省「教育改革プログラム」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/09/01/970104.htm#no3
文部科学省ホームページ「文部科学行政機構」
http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki2/03.htm
文部省初等中等教育局長通知「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協議における教育関係事項の実施について」（1991 年 1 月 30 日）
http://www5d.biglobe.ne.jp/~mingakko/cf_91130.html
国立教育政策研究所学習指導要領データベース http://nierdb.nier.go.jp/db/cofs/
外務省ホームページ　http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/2b_001.html
ユニセフホームページ　http://www.unicef.or.jp/kenri/joyaku.htm
環境省地球環境局ホームページ http://www.env.go.jp/earth/coop/temm/temm_j.html
日中韓三カ国環境大臣会合ホームページ
http://nier.go.kr/cgi-bin/eng/user_page.cgi?av_code=050813

神奈川県国際課「外国籍住民に対応する施策状況」
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kokusai/seisaku/seisaku.htm
2002 年度かながわ自治体の国際政策研究会年次報告書『サラダボウル 10』
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kokusai/seisaku/salad10.pdf
神奈川県内母語教室リスト（神奈川県国際交流協会ホームページ）
http://www.k-i-a.or.jp/classroom/c_list03.html
神奈川県教育委員会「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針」
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kyoikusomu/jinkendowa/hosin.htm#book04
藤沢市教育委員会「学校教育ふじさわビジョン―具体化構想と具体化への支援―」
http://www.fujisawa-kng.ed.jp/handlers/getfile.cfm/4,41,71,32,pdf

神奈川県藤沢市平成 12 年国勢調査 13 地区別集計第 1 表
http://www.city.fujisawa.kanagawa.jp/bunsho/toukei/kokusei/data/h12_101.pdf
静岡県浜松市国際室（編）「外国人集住都市会議」

構造改革特区に関する「都道府県等に対する」説明会（2002 年 7 月 26 日実施、内閣官房構造改革特区推進室）配布参考資料 1－1「構造改革特区について」（2002 年 4 月 24 日）
http://www5.cao.go.jp/shimon/2002/0424/0424item2.pdf
首相官邸ホームページ「構造改革特別区域推進本部」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou2/index.html
首相官邸ホームページ「構造改革特区推進のための基本方針」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou/kettei/020920kihon.html
首相官邸ホームページ「構造改革特区第 4 次提案募集の提案状況（速報：12 月 1 日現在）」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou2/kouhyou/031202/beppu1.html
首相官邸ホームページ「地方公共団体等からの構造改革特区構想の提案概要」（第 1 次）
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kouzou/kouhyou/020906/gaiyou.html
千葉県成田市ホームページ「成田市が国際教育推進特区に」
http://www.city.narita.chiba.jp/sosiki/kyoshido/tokku.html
群馬県太田市ホームページ「太田市英語教育特区構想」
http://www.city.ota.gunma.jp/gyosei/0020a/001/02/eigotokku.htm

日本経済団体連合会意見書（産業問題委員会・雇用委員会）「外国人受け入れ問題に関する中間とりまとめ－多様性のダイナミズムを実現するために「人材開国」を－」
http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2003/108/honbun.html
「地域の国際化に対応した教員養成システム」プロジェクトホームページ「目的と計画」
http://www.edu.gunma-u.ac.jp/~furuya/kaken/mokuteki.html
異文化間教育学会ホームページ http://crie.u-gakugei.ac.jp/iesj/
加藤学園暁秀初等学校ホームページ http://www.katoh-net.ac.jp/Elementary/index.htm
加藤学園暁秀高等学校・中学校ホームページ
http://www.katoh-net.ac.jp/GyoshuHS/index.htm
聖母学院小学校ホームページ http://www.seibogakuin-e.ed.jp/
西町インターナショナルスクールホームページ http://www.nishimachi.ac.jp/
New International School ホームページ
http://www.newinternationalschool.com/index_files/page0001.htm
神奈川朝鮮初中高級学校ホームページ http://www.pekdu.ac.jp/
カナダ大使館ホームページ"The Constitution Act, 1982. Article 16"
http://www.canadanet.or.jp/about/french.shtml

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス学術交流支援資金成果報告書
http://web.sfc.keio.ac.jp/~ayasui/forschung/fund2002/index.htm
朝日新聞 http://www.asahi.com/
上毛新聞 http://www.jomo-news.co.jp/
毎日新聞 http://www.mainichi.co.jp/

Deutsccher Bundestag, Grundgesetz http://www.bundestag.de/gesetze/gg/gg_07_02.pdf
Kultusminister Konferenz http://www.kmk.org/aufg-org/home.htm
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berliner Bildungssystem
http://www.sensjs.berlin.de/bildung/bildungssystem/bildungswesen.pdf
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Pressemitteilung vom 17.04.2002
http://www.senbjs.berlin.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilung.asp?id=754
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport(Hrsg.) (2000) *Fremdsprachen in der Berliner Schule.*
http://www.sensjs.berlin.de/schule/schulische_angebote/fremdsprachen/fremdsprachen.pdf
Berliner Bildungsserver, Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung
http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/a2e1/home.htm
Berliner Bildungsserver http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/sesb/
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Staatliche Europa-Schulen in Berlin
http://www.sensjs.berlin.de/schule/schulische_angebote/staatliche_europa_schulen/thema_europaschule.asp
Finow-Grundschule
http://finow-grundschule.cids.bei.t-online.de/SESB/Untermenue/U_1/deutsch/D_2_1.html
Sophie-Scholl-Oberschule http://scholl.be.schule.de/
Statistisches Landesamt Berlin, Pressemitteilung vom 23.und 24.04.03
http://www.statistik-berlin.de/pms2000/sg03/2003/03-04-23b.html
http://www.statistik-berlin.de/pms2000/sg03/2003/03-04-24.html
ギリシャ出身移住者向けサイトによるドイツ語/ギリシャ語ヨーロッパ学校設立についての説明 http://www.metanastis.com/Detsch-Griechische%20Europaschule%20Berlin.htm
Universität-Gesamthochschule Siegen „Zusatsstudium Deutsch als (Fach)Fremdsprache“
http://www.studienberatung.uni-siegen.de/StudAng/StudAng-Zusatzst.html#Heading942

謝　辞

本修士論文の執筆にあたっては、多くのかたがたに大変お世話になりました。まず、調査に協力してくださったかたがたに深くお礼申し上げます。神奈川県教育委員会の手塚文雄先生、大阪府立門真なみはや高等学校の大倉安央先生と中国渡日生のみなさん、群馬大学教育学部の所澤潤先生と古屋健先生、静岡県浜松市国際室の安井寿男室長と外国人学習サポート協議会（カナリーニョ教室運営）佐藤邦子事務局長ならびにカナリーニョ教室の指導員のかたがたは、筆者の現地調査の際に、学校を案内してくださったり、インタビューに答えてくださったりしました。先生がたには調査のあとも引き続きお世話になっています。

ドイツ・エアランゲン大学の Prof. Dr. Michael Göhlich, ベルリン州文部省の Herr Dieter Witt と Frau Anna Cramer-Mehnert, Finow-Grundschule の Frau Gertraud Gaa と Frau Rossana Porrata-Jürs には、ヨーロッパ学校の現地調査の際に大変お世話になりました。文部省では行政の立場からヨーロッパ学校設立の経緯や現状をお聞きし、小学校では実際に授業が行われている様子を見学することができました。Prof. Göhlich には二回にわたって貴重な情報を提供していただくとともに、ヨーロッパ学校の先生がたを紹介していただきました。また、フンボルト大学の Prof. Dr. Rainer Dietrich にもヨーロッパ学校の理念についてご教示いただきました。

また、神奈川県藤沢市立湘南台小学校日本語指導教室の今津文美先生は、長く JUMP の活動を支えてくださっています。JUMP を信頼してくださったおかげで、「多言語との出会い」プロジェクトを実現することができ、その経験は JUMP の大きな自信となりました。JUMP を代表してお礼を申し上げます。また、筆者個人としても研究のベースともなる経験を湘南台小学校で積ませていただき、大変お世話になりました。

本論文は学部・大学院に在籍した 8 年間の研究をまとめたものともいえ、このテーマでの研究の出発点は法学部政治学科で学んだ社会学とドイツ留学にあったように思います。ゼミで指導していただいた川合隆男先生、大学院での研究が行えるだけのドイツ語力をつけてくださった三瓶愼一先生には学部時代に大変お世話になりました。SFC に移ってからは、指導教授の平高史也先生をはじめ、LT プログラムの先生がたに 2 年半にわたって指導していただきました。修士論文の副査をお願いした古石篤子先生と木村護郎クリストフ先生、またドイツ語研究室の藁谷郁美先生には、内容についてさまざまな点でご指導をいただきました。平高研究会のメンバーや LT の大学院生との意見交換もよい刺激になり、研究を深めるきっかけになったと思います。SFC 以外では、第一回日本言語政策学会とドイツ語教育研究会第 87 回例会で発表した際に、出席者のかたがたから示唆に富む多くのコメントを寄せていただきました。これはその後の研究に大いに役立ったと思います。

最後に、指導教授の平高史也先生には 3 年間にわたって適切で丁寧なご指導をいただきました。ドイツでの現地調査に踏み出せたのも、学会発表等の経験ができたのも、平高先生のご指導のおかげです。外国語教育の実践の最先端に間近で触れられたことも、本論文の内容に大きく影響したと思います。SFC へ進学し、平高先生のもとで研究ができたことを大変幸せに思っています。心からお礼を申し上げます。ありがとうございました。

2004 年 1 月 14 日

安井　綾

国際化·グローバル化に対応する包括的教育政策の試み
—外国籍児童生徒の増加を契機として—

2004年5月25日　　初版発行

著者　安井　綾

監修　平高史也

発行　慶應義塾大学 湘南藤沢学会
〒252-0816　神奈川県藤沢市遠藤5322
TEL:0466-49-3437

Printed in Japan　　印刷·製本　　ワキプリントピア

ISBN 4－87762－127－X
SFC-MT 2003-001

■本論文は修士論文優秀と認められ、出版されたものです。