

EUの言語政策とドイツの言語政策

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/36168

第5章 EUの言語政策とドイツの言語政策

西嶋義憲

はじめに

ヨーロッパ連合(以下、EU)を構成する25カ国のうち、西側の経済的先進国に着目すると、その人的構成はきわめて複雑である。たとえばドイツには、ドイツ国籍を保有するドイツ国民、ドイツ以外のEU加盟国の国民(EU市民)、非EU加盟国の国民(非EU市民)が共存している。さらに、ドイツ国民は、移民的背景を持たない「本来」のドイツ国民と、ドイツ以外の国から移住してドイツ国籍を取得した者にわかれる。また、ドイツに居住しているEU市民についても非EU市民についても、国籍を取得した移民と同様に長期にわたってドイツに定住している者と、短期契約型の労働者として滞在している者にわかれる。そして、このような区別に対応して、それぞれのグループのドイツ語運用能力もさまざまである。

EUは、第1部第3章の上条論文が明らかにしているように、歴史的にいくつかの段階を経てEU域内の人の移動の自由を実現してきた。そして人の移動の自由化によって促進されるEU域内での多言語状況に対し、EUはその言語教育政策の基本に母語プラス2言語政策をおいた。ところが各EU加盟国は、EUの母語プラス2言語政策への対応を迫られる一方で、国籍をもつ国民についても、そうではない長期あるいは短期の滞在者についても、それぞれの国の国語にあたる言語を満足に運用できない多数の人々を抱えているのが現状だ。

本章では、まずEUの多言語社会を前提にした言語教育政策について述べる(第1節)。つぎに、人的構成が複雑なドイツの深刻な言語問題として、多数の非識字ドイツ語母語話者の存在と非ドイツ語母語話者の学習困難の二つ

を取り上げ、両者に共通する背景を明らかにする(第2節)。最後に、2005年1月1日から施行された新移民法の統合コースの有効性を検討する(第3節)。

1 EUの言語教育政策

(1) 「母語プラス2言語」政策

EU市民は、その権利の一つとして、域内の移動と居住の自由が保障されている。たしかに、シェンゲン協定によってEU域内の国境がもはや事実上取り払われているとはいえ、言語の違いという障壁は今なお残されている。しかし、異なる言語が存在するからといって、通貨を統一したときのように言語を統一しようという発想をEUはとらない。言語や文化の多様性の維持はEUが重視する方針の一つだからである。そのため、むしろ逆にEUは多言語社会であるという前提に立ち、そのなかで適切かつ効果的にコミュニケーションが行なえるよう、EU市民各個人に多言語能力を獲得させようとする。そこで提案されたのが、母語プラス2言語政策である¹⁾。これは、母語のほかにEUの公用語のうち少なくとも2言語をEU市民に習得させようとするものである²⁾。

(2) CEFとELP

EUの言語政策である2外国語の習得を効果的に実施する枠組みとして、CEFとELPが提案されている。CEFとは、諸言語のためのヨーロッパ共通参照枠(The Common European Framework of Reference for Languages)の略である。この枠組みは、多言語能力奨励のためにヨーロッパ評議会(Council of Europe)が提案したものだが、これは、ヨーロッパの言語教育に関して、シラバスやカリキュラムのガイドライン、試験や教科書などを充実させるための共通の基盤を提供する。これにより、言語習得の達成度などについて透明性の高い共通の認定基準が示された。この枠組みに基づいて学習を開始すると、その達成度の国際的な比較が可能になる。そのため、どの地域、どの時期であっても学習が開始ならびに継続できるようになる。その意味でヨーロッパ内の移動を容易にさせるものといえる。具体的にCEFは、言語学習に次の6段

階の言語能力を評価基準とした共通参照枠を設けている。

A1/A2 基礎段階の言語使用者(Basic User)

B1/B2 自立した言語使用者(Independent User)

C1/C2 熟達した言語使用者(Proficient User)

個々のレベルA, B, Cは、大まかに言って、それぞれ、初級、中級、上級段階に対応する。各段階はさらに二つに分かれる。それぞれの段階ごとの能力は、具体的な使用場面をもとに詳細に定義されている。なお、後述する新移民法に規定されている統合コースのドイツ語コースは、CEFのB1相当のドイツ語力の養成を目指すものである。このレベルは具体的には、わかりやすい標準語による表現ならその主要な内容が理解でき、よく知っているテーマなら自分の考えを伝えることができる程度の能力に相当する。

ELPは、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio)の略であり、CEFと同様に、ヨーロッパ評議会が考案したものである。言語学習の際、学習者が学習進捗を記録するための資料集であり、CEFに基づいた言語学習を補助するものだ。これは、(1)言語パスポート、(2)言語学習記録(自己評価)、(3)資料集の三つからなる。これを利用することにより、ヨーロッパ共通の枠組みのなかで、各自の言語学習の進み具合を客観的に評価できるようになる。これをもとにすれば、EUのどの地域においても、また、どの時期からでも言語の学習が再開しやすくなるわけである³⁾。

(3) 助成プログラム：ソクラテス

EUは、母語プラス2言語政策などの教育政策を確実に実現させるために、一般教育部門での人的移動を資金面からも支援している。ソクラテス(SOKRATES)と呼ばれる、哲学者の名を冠したプログラムがその代表である。その目的は、ヨーロッパ次元での一般教育の強化、ヨーロッパ諸言語の能力改善、教育部門すべてにおける協働作業と移動の促進、教育における革新の支援、あらゆる教育分野における機会均等の促進にある。EUの東方拡大以

前にこのプログラムに参加していたのは31カ国であるが、その内訳は、EU15カ国、ヨーロッパ自由貿易連合(EFTA)の3カ国(アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェー)、加盟準備国として10カ国(ブルガリア、バルト三国、ポーランド、ルーマニア、スロヴァキア、スロヴェニア、チェコ、ハンガリー)そしてキプロスとマルタ、それに近い将来加わる予定のトルコである。

このプログラムが助成するのは、COMENIUS(学校教育)、ERASMUS(大学教育)、GRUNDTVIG(成人教育など)、LINGUA(ヨーロッパ諸言語の習得)、MINERVA(教育における情報およびコミュニケーション技術)など8種の事業である。現在第2期(2000～2006年)の段階に入り、7年間で18億5000万ユーロ(約2600億円：1ユーロ=140円として換算。以下同様)が計上されている。すでに第1期は1995～1999年の5年間に実施され、その間に、50万人の学生が他のEU加盟国の大学に留学し、1万人の生徒がヨーロッパ内の協定校で学び、さらにヨーロッパ諸言語の習得促進のために数千のプロジェクトが実行された。

(4) EUの言語事情

上記のように、EUはその方針として各加盟国に、EUの公用語のうち少なくとも二つの外国語の教育を要請している。では実態として、EUでは現在、外国語としてどの言語がどの教育段階でどの程度教えられているのだろうか。また、EU域内で話者数の多い言語は何語であろうか。本節ではこれらについて、EUの東方拡大前の2000年に行なわれた調査に基づいて説明する。

授業として開講数の多い外国語はやはり英語だ。英語は、調査が実施された2000年当時のEU加盟国(15カ国)すべてで第1外国語として教えられている。第2外国語としての授業が多いのはフランス語である。英語を小学校段階で外国語として学んでいる生徒の割合は26%で、フランス語は4%である。中等教育段階になると、全生徒の89%が英語を学習している。他方、フランス語は32%であり、それにドイツ語の18%とスペイン語の8%が続く。

では、EU市民は、どの外国語が有用だと考えているのだろうか。調査に

よると、69%が英語、37%がフランス語、26%がドイツ語だと回答している。この順位は、授業で実際に教えられている外国語の開講数の多さに対応している。したがって、好んで学習されている外国語は、英語とフランス語、それにドイツ語だと言える。

つぎに、EU域内の言語事情を概観しておく。まず、域内で母語話者数の多い言語は何語であろうか。EU域内で母語話者の多い順に5言語をとりあげ、それが外国語としてどの程度市民に使われているかをみてみよう。

EU市民の母語話者割合	外国語としての話者割合	合計話者割合
ドイツ語 24%	8%	32%
フランス語 16%	12%	28%
英語 16%	31%	47%
イタリア語 16%	2%	18%
スペイン語 11%	4%	15%

母語話者数が最大の言語はドイツ語である(24%)。それにつぐのはフランス語、英語、イタリア語で、それぞれ16%だ。つぎに外国語として使用される割合をみると、一番多いのは英語で31%を占める。それにフランス語の12%とドイツ語8%が続く。この順位は、上記の外国語学習状況および有用だとされる外国語の調査結果とも一致している。合計の話者数の割合でみると、英語がEU内でもっとも使用される言語(47%)といえる。英語以外では、使用者数は母語話者数の割合に準じている。EU市民が使用する上位3言語は、したがって、英語(47%)、ドイツ語(32%)、フランス語(28%)の順である。

このようにEU内では、ある言語の母語話者割合とその言語の外国語としての使用率が相関していない。ドイツ語は、母語話者数では最大だが、外国語として使用される順位は3番目である。逆に、英語やフランス語の母語話者人口はドイツ語よりも少ないが、外国語として使用する人数がドイツ語より多い。したがって、外国語としての有用性に関しては、ドイツ語に比して英語とフランス語の比重が高いことがわかる。この順位は、実際にEU諸機関の作業言語にも明確に反映されている。東方拡大前のEUの公用語は11言語だが、実際の作業言語として使われるのは英語とフランス語が中心で、そ

れにドイツ語が付随しているという状況である⁶⁾。

2 ドイツの言語教育政策

(1) EU基準への適合：早期外国語教育の導入

EUは、域内の人的移動を活発にするために、教育のいくつかの分野でヨーロッパ基準を提案している。ドイツは、それに合わせて教育システムなどの一部の変更に着手した。たとえば、早期外国語教育の導入、ギムナジウム修業期間短縮(8年制化)、大学2段階(Bachelor/Master)卒業制の導入、ジュニア・プロフェッサー制度の導入などがそれにあたる。本節では、母語プラス2言語政策の効果的な実施という観点から早期外国語教育の導入をとりあげる。

小学校(第1学年から第4学年)段階での第1外国語学習の導入は、すでに実施され、広まりつつある。外国語の学習は従来、第5学年以降の中等教育前半段階で開始されるのが普通だった。小学校段階から第1外国語を学習させることにより、より早期に第2外国語を学ばせることが可能になる。これによって、EUの方針である「母語プラス2言語」を実現するための基本的な制度的枠組みができた。バイエルン州を例にとると、EUの指針にしたがい、まず州内の小学校において外国語学習を導入することを決定した。そして導入校を徐々に広めていき、2005/2006年度以降、第3学年からの第1外国語学習を義務付けることになった。たとえば、バイエルン州レーゲンスブルク市の小学校では、すでに数年前から外国語授業が導入されている⁶⁾。市内の市立小学校16校のうち、第3学年から外国語の授業が行なわれているのは調査時点で13校(81%)ある。内訳は、英語が11校、フランス語が2校である。外国語の授業が実施される場合、教授される外国語が、英語(85%)だけでなく、フランス語(15%)も含まれている点に注目したい⁷⁾。

(2) 深刻なドイツ語問題：教育弱者の存在

上記のような「ヨーロッパ化」の過程は、一般的に言って、大学および大学へ進学することを前提とした中等教育を中心⁸⁾に実施されている。その一方

で、初等教育がないがしろにされている⁹⁾。現在、初等教育段階ではさまざまな問題が生じている。本節では、母語話者と外国籍生徒のドイツ語問題を取り挙げる。

① 機能的非識字者問題

2001年9月から2003年1月まで私はドイツに滞在する機会を得た。その間、テレビで頻繁に目にした公共広告がある。その一つは、おおよそ以下のものであった。喫茶店で若い少女が手紙のようなものを手にもっている。それを友人らしい少し年上に見える女性に渡し、「読んで。ゆっくりとね」と頼む。年上の女性は、「ラブレターじゃない」と言いながらその手紙を声に出して読み始めるが、途中で「続きは自分で読みなさいよ」と若い少女に手紙を返そうとする。すると、その子は手紙を押し戻し、「私、読めないの」と言う。「本当に読めないの?」と問い詰めると、少女は肯定する。年上の女性は少女を促して一緒に歩き出す。最後に、「ドイツには正しく読み書きのできない人たちが400万人以上います。私たちが助けます」とナレーションがあり、連絡先の電話番号が告げられる、というものだ⁹⁾。

この公共広告は、文字の読み書きができない者、すなわち非識字者(Analphabeten)あるいはその関係者に向け、APOLL(Alfa-Portal Literacy Learningの略)という共同プロジェクトを構成する支援団体ALFAが制作したものだ¹⁰⁾。図1は、そのキャンペーンのサイトからとったものである。写真は、上で紹介した公共広告の手紙を渡す場面だ。

特定の支援団体がテレビを利用して呼びかけなければならないほど、非識字者の存在がドイツで深刻な社会問題となっていることに私は驚いた。考えてもみよう、ドイツ語表記に使われるアルファベットの数はたった30文字しかない。大文字と小文字を区別しても、せいぜい60文字だ。これは、日本語のひらがなとカタカナの50音、常用漢字約2000字の数に比べれば、ものの数に入らないと言っていいほど少ない。それにもかかわらず、多数の非識字者が存在し、それが社会問題になっているのだ。どうしてだろうか。

上で紹介したキャンペーンのテレビスポット広告が示しているのは、現在



図1 ALFAの広告。「ドイツの400万人以上の人がとは正しく読むことも書くこともできない」と書かれている。

ドイツには400万人もの機能的な非識字者 (funktionale Analphabeten) が存在するという事実である。機能的非識字者というのは、母語による学校教育を受けたにもかかわらず、その母語での識字能力、すなわち読み書きに困難を覚える人のことをいう。400万人といえば、ドイツ在住のドイツ語母語話者人口の6.3%に相当する¹¹⁾。この400万人のうちの61%は義務教育を修了していない¹²⁾。また、71%は職業教育を修了していないし、その上、40%は失業者である¹³⁾。さらにはほぼ半数が一人暮らしで、周囲から孤立し、支援が期待できない状況にあるという。すなわち、社会に十分統合されていないことになる。これは、外国人の話ではなく、ドイツ語を母語とするドイツ人の問題なのである。したがって、社会的統合が問題になるのは、何も外国人に限った話ではないのである。

ではなぜ、ドイツにはこのように多くの機能的非識字者が存在するのだろうか。その原因は、半日制学校教育システムと家庭の教育環境の二つにあるようだ。

一般に、ドイツの学校の授業は午前中のみで、通常、遅くとも昼の1時には終了し、その後ただちに生徒は帰宅する。そして自宅で昼食をとるのが普通である。宿題などの勉強は、食後、家庭で行なう。その際、母親などの保護者が在宅しているなら勉強を見てもらえるなど、さまざまな面で子どもへの支援が期待できる。ところが、そうでない場合、もしくは家庭が十分な教育環境にない場合、その学習に困難が生じることがある。たとえば、帰宅し

でも母親が不在であったり、不在でなくても、家庭が教育に関心がない場合である。母親が不在の場合、子どもは勉強をみてもらう機会がなくなる。いきおい、長時間にわたってテレビやビデオを視聴し、コンピュータゲームに没頭してしまうだろう。すると、文字に接する時間が減る。さらに、携帯電話の普及もそれに拍車をかける。母親がいたとしても、子どもの勉強を助ける気がない、自宅に本がない、読書を勧めないとすると、事情は母親が不在の場合と何ら変わらない。これが続くと、文字を読み書きする気がなくなり、学校の勉強についていけなくなる。そして、学校に行かなくなる。最悪の場合は、義務教育の卒業資格さえ取ることなく、学校を去ることになる。以下で見るように、そのような義務教育未修了者がドイツ人だけで7.4%もいる。男子だけなら9.4%で、ほぼ10人に1人の割合だ¹⁴。

このような非教育的な環境は、一般に非専門労働者などの下層労働者層の家庭に見られる。ドイツは、社会経済状態が二極化しているが、一方に裕福な層があり、他方に貧困層がある。裕福な家庭は、多くの場合、親が大学卒業業者で教養がある。貧困家庭は、親が義務教育修了あるいはそれさえ修了していないこともあり、さらに子どもの教育に関心がないことが多い。この二極構造が固定化し、同じような層を構造的に再生産するようになっている。なぜなら、教養層の家庭は子どもに高等教育をうけさせようと努力するが、そうでない家庭はそもそも自分がそうであったように子どもの教育自体に無関心だからである。

この事情は、以下で見るように、外国人家庭においてとくに顕著に現われる。移民的背景をもつ生徒の成績が低いのは、社会的下層出身という特徴と密接な関係があるということだ¹⁵。

② 非ドイツ語母語話者の困難なドイツ語習得

上記のように、ドイツ語を母語とする者のなかにさえ、ドイツ語の読み書きに問題を抱えている人たちがいる。では、ドイツ語を母語としない移民的背景を持つ人びとの場合はどうだろうか。もちろん、移民といってもその背景はさまざまである。また入国した年齢によって学習困難度は異なる。ここ

では、そのような違いについては立ち入らず、外国人の教育事情をみてみよう¹⁶⁾。

まず、学校に占める外国人生徒の割合はどの程度なのだろうか。一般教育の分野で外国籍生徒の占める割合は、平均9.9%である。ついでに言えば、そのうちトルコ人の占める割合は43.4%である。したがって、外国籍生徒のほぼ半数がトルコ人ということになる。

2003/2004年度の学校種類別の外国籍生徒の占有率は、つぎのとおりである。

外国籍生徒の占有率	03/04年度
幼稚園など	23.5%
小学校	11.7%
基幹学校	18.6%
実科学校	7.0%
ギムナジウム	4.0%
総合学校	12.8%
特殊学校	16.0%

ドイツは三分岐型の学校制度をとっている。小学校(第1~4学年)を卒業すると、基本的に将来の教育および職業選択の可能性によって、基幹学校、実科学校、ギムナジウムの3方向にわかれる(総合学校は新しい試みで、基本的にその区別がないのを特徴としている)。外国籍の生徒は、幼稚園は別として、義務教育の後期課程に相当する基幹学校と心身障害者のための特殊学校に占める割合が高く、逆に、中等教育修了を目的とする実科学校や大学進学を前提にしたギムナジウムは占有率が低いことがわかる。

特殊学校は心身に障害がある者が支援を受けながら学ぶ養護学校である。外国人の場合、就学前の段階に行なわれるさまざまな検査の際に、ドイツ語能力が不十分なためにドイツ語で適切に回答できないことがある。その場合、語学力不足ではなく知的レベルが低いと判断されてしまうことがある。そして通常の小学校ではなく特殊学校を勧められてしまうのである。外国籍生徒の占める割合が高いのは、このためだ¹⁷⁾。当然のことながら、そのような場

合、もともと知的能力に問題のない生徒は、勉学意欲をなくしてしまう。

小学校の外国籍生徒の占有率は12%弱である。これは1クラスの平均的人数からすると、クラスに2~3人程度の外国籍生徒がいるということだ。この数値を見る限り、ドイツの学校では外国人生徒の数が多く、教育に困難をきたしているという事態の深刻さが伝わってこない。この数字はあくまで平均値であって、地区によってばらつきがあるのだ。もっとも多いところでは、外国人生徒が98%を超えてさえいる¹⁰⁾。ハンブルクのビルブロークダイヒ地区にある学校がそれで、170名の生徒のうちドイツ人は3名のみである。外国人の占有率は、98.2%にも達する。この学校では、授業で使われるドイツ語はほとんどの生徒にとって外国語となる。しかも、移住の時期によって、外国籍生徒のドイツ語能力のレベルもさまざまなので、教育が十分に機能しないことは想像に難くない。

つぎに、学歴(卒業資格)はどうなっているのだろうか。これはドイツ人と外国人の間でかなりの違いが認められる。卒業資格をドイツ人と外国人で比較した数値があるので、見てみよう。

03/04年度卒業生

	全体	ドイツ人	外国人
資格なし	8.3% (うち女性 6.1%)	7.4% (同 5.4%)	18.1% (同14.2%)
基幹学校	25.0% (うち女性21.5%)	23.5% (同19.9%)	40.9% (同39.6%)
実科学校	42.6% (うち女性44.6%)	43.7% (同45.6%)	30.8% (同34.3%)
大学入学資格	24.2% (うち女性27.8%)	25.5% (同29.2%)	10.2% (同12.0%)

すでに上で見たように、ドイツ人の中に義務教育を修了せず学校を去る者が7.4%もいる。この数値は、日本人の目からすると驚くべきものだろう。外国人の基幹学校の非修了率はそれ以上に高く、18.1%で2倍以上である。一般に、ドイツ人にしろ外国人にしろ男子生徒のほうが資格なしで退校してしまうことが多い。

卒業資格からみても、外国人の教育水準はドイツ人に比べて低い。まず、基幹学校の修了者が約4割なので、外国籍生徒の半数近くが義務教育のみで

卒業していることになる。逆に高等教育進学率は低い。ドイツ人生徒の25.5%以上(4人に1人)が大学入学資格(アビトゥーア)を取得するが、外国人は10.2%(10人に1人)にしかすぎない。大学に進学する割合はドイツ人と比べるとかなり低いことがわかる。

上記のことから、外国人生徒は、ドイツ人と比べてその高等教育進学率が低いため、職業選択の可能性が制限されていることがわかる。そのために、失業率が高いという結果になっているようだ。これは、教育レベルと失業率が相関関係にあるとの統計結果からも明らかである¹⁹⁾。

トルコ人について言えば、120万人以上のトルコ国籍保持者は、ドイツで生まれている。第一世代よりも第二世代のほうが、ドイツで就学しているためドイツ語能力が高い者が多い。その能力は職探しに有利にはたらく。それが、両世代間の失業率の差に現われている。2000年の統計によると、トルコ人の第一世代の失業率は33.2%だが、第二世代(15~30歳)は17.6%でおおよそ半分である。これとほぼ同年齢(18~30歳)のドイツ人の失業率は7.8%だ。トルコ人の失業率がいかに高いかがわかる²⁰⁾。また、高等教育への進学率については、大学入学資格を取得したトルコ人は5%に過ぎず、ドイツ全体では平均24.2%であり、外国人の平均が10.2%であることを考えると、極めて少ないといえる。トルコ人はドイツ人と同じ学力があっても、ギムナジウムではなく、基幹学校に進学させられることが多い。家庭の社会的経済状態によるのだ。その意味で教育機会は平等とは言えない。

図2は、ドイツ語能力と出身国への愛着についてトルコ人一世と二世の差が見て取れる見開き漫画である。左のページではトルコ人の娘が、両親にかわってドイツ語で「両親は滞在許可を延長してもらいたいです」と説明している。その態度はいきいきとしているように見える。ところが、右のページでは、娘は父親からトルコ語で「さてと、今からコーラン学校に行ってくるんだ」と言われている。娘は浮かぬ表情をしているように見える。

③ 非ドイツ語母語話者の教育環境の問題点

非ドイツ語母語話者の教育水準が低く、義務教育を修了していない者も多

図2



「両親は滞在許可を延長してもらいたいのです。」

...und jetzt gehst du in die Koranschule!

「さてと、今からコーラン学校に行ってくるんだ。」(トルコ語)

出典) P. Gottscheber u. a.: *Hilfe, die Deutschen sterben aus!* (Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1988)

数存在するのは、その家庭環境や生活空間にその原因をもとめることができる。以下では、家庭の教育環境と家庭を取り巻く「ゲッター化」された集住生活について説明する。

<家庭環境>

ドイツ語能力が不十分な両親の家庭では、子どものドイツ語学習の支援が難しい。すでに述べたように、現在、ドイツの学校は半日で終了するのが普通だ。放課後、学校を離れると、外国籍の子どもはドイツ語にさらされる環境から遠ざかり、ドイツ語を使う機会が減る。家族やまわりの人たちはドイツ語話者でないのが普通だからだ。すなわち、家庭ではドイツ語ではなく母語で話すだろうし、友人と遊ぶ場合でも、多くの場合遊び仲間はドイツ人で

はない。とりわけ、以下で見るように、集住地域に住んでいる場合は、その生活空間にいる限り、母語で不自由なく生活できるので、ドイツ語を使う必要がない。すると、ドイツ語に接するのは、学校にいるときだけのせいぜい4～5時間程度だ。一日の大半は、ドイツ語とは無関係の生活となる。

問題は、宿題などの勉強である。これは帰宅後に自宅で行なうわけだが、子どもがわからないとき、ドイツ語能力のない親はその手助けができない。ほとんどの外国人家庭の場合、両親はドイツ語が十分にできない。そのような親元で育つと、親が手助けできないので、宿題さえ満足にできない。それが繰り返されると、途中で学業についていけなくなり、最悪の場合は、学業自体を放棄することになる²¹⁾。

このように、ドイツ語を使わないで済ませられる家庭や環境で育ち、そのため中等以上の教育を受けられなかった子どもが今度は親の世代になる。すると、自分がそうであったのと同じように、自分の子どもの勉強をみてやれない。このように、構造的にドイツ語ができない子どもが再生産されてしまう。修了資格をとまなう学歴がないと定職につくことさえ困難だ。もちろん、就業には、学歴や資格が重要なことは明確なのだが、家庭が教育を重視する環境にない場合や、支援可能な体制にない場合は、その悪循環から抜け出せない。

さらにそのような条件を強化する環境がある。それは、ドイツ語運用能力が不十分であっても生活に困らない社会の存在である。それが、ドイツ語能力を向上させる意欲をそいでしまう。それを次に述べよう。

<外国人の集住化：トルコ人社会>

一般に、都市に住む外国人は集住する傾向がある。たとえばトルコ人やイタリア人の集住が知られている。以下では、トルコ人の場合を例に説明しよう。トルコ人の集住地域は、ベルリン、ハンブルク、ケルン、マンハイムなどの大都市に見られる。ベルリンについて言えば、クロイツベルク地区が有名だ。ドイツのイスタンブールないし、トルコの第三の都市とも呼ばれるほどである。このような集住地区は、ゲットー、コロニー、場合によってはバ

ラレル社会 (Parallelgesellschaft) などと呼ばれる。ある調査によると、全体的に見れば、集住しているのは全トルコ人の50%弱で、それは大都市にのみ見られる現象だということだ。それ以外は、それぞれの地域社会に散住しているので、そのような場合はさほど目立たない。

このように集住地域が生じるのは、トルコ人を例にとると、多くの場合、妻や家族をトルコから呼び寄せたことによる。その結果、人口が膨らみ、トルコ人街が各地に形成されるのだ。この集住地域に住んでいたとしても、能力があり裕福になった者は、その地域を離れるが、そうでない者はそこにとどまる。残っているのは、したがって、低所得者といった社会的な弱者であることが多い。

トルコ人の集住する社会では、住民の母語であるトルコ語が「公用語」でもある。朝起きてから夜寝るまで、トルコ語で生活できる。その街の商店や飲食店、旅行会社などの会社はトルコ人が経営し、トルコ人を相手に商売している。テレビではトルコ語番組が見られる。トルコ語の新聞や本も手に入る。モスクもある。ドイツ社会内にある別の社会という意味で、まさにパラレル社会である。このような地域では、地域の人的ネットワークをいかして情報収集や職探しなどが可能となり、また、何か困ったことが起きた場合には相談ののってもらえるなどの支援が得られる。そういう意味では、ドイツ在住のトルコ人にとってはアイデンティティの維持に役立っている。

このような集住社会の問題は、学校などの教育場面で顕著に現われる。学校でドイツ語による教育をうけても、帰宅し、その集住地域で生活する限り、ドイツ語を使う必要がないので、ドイツ語を学習する動機づけが起こらない。その結果、ドイツ語学習の意欲が乏しく、努力をしなくなる。

<社会的教育弱者としての外国籍生徒>

上記のように、家庭環境や「ゲッター化」した社会の存在も問題だが、受け入れ国のドイツがこれまで定住外国人は帰国するものという前提で扱ってきたツケが、今になって現われているといってもいいだろう。ドイツ社会へのアクセスを可能にする鍵となるドイツ語の学習を体系だてて教育プログラ

ムに組み入れていず、放置していたからである。そのため、非ドイツ語母語話者の子どもは、ドイツ語能力が不十分のまま就学し、ドイツ語で授業を受けさせられることになる。さらにドイツの学校は半日制をとっているのも、そこは単に授業を受ける場であるにすぎない。したがって、授業が済めば直ちに帰宅することになる。教員も同様である。日本のように放課後はクラブ活動などによって他の生徒たちと一緒に共通の時間を過ごすことはない。意識してドイツ人生徒と付き合おうとしない限り、ドイツ語を使う機会はないのである。ドイツ語にさらされる条件が制度として整っていなかったのである。

しかも地域や学校によっては、外国人生徒の占める割合が全国平均の10%を軽く超えるところがある。すでに見たように、なかには、ほぼ100%が外国籍の生徒という学校さえある。これでは、まともな教育は期待できないだろう。もちろん、クラスに占める外国人の割合を制限すれば、対策は可能かもしれないが、あまりに多数の外国人がいる場合は現実的ではない。

ではどうしたらいいのか。

④ 就学前教育と全日制の導入

第3節で取り上げる統合コースは、ドイツ語能力が皆無か、あるいはその能力が極めて低い外国人ないしドイツ系後期帰還者(Spätaussiedler)を対象としている。ここで言う帰還者(Aussiedler)とは、18・19世紀にルーマニア、ハンガリー、ロシアなど、東方に移住したドイツ人の末裔で、現在のドイツに「帰還」した者のことである。そのさい後期帰還者とは、とくに1992年のソ連解体後に「帰還」した者を指す。統合コースは、そのような外国人たちを対象としているので、そこには学齢期の児童や生徒、就学前の子どもは含まれていない。そのため、もっか考えられている、子どもたちへの対策は二つある。一つは就学前のドイツ語教育であり、他の一つは全日制学校の導入だ。

<幼稚園段階でのドイツ語教育>

幼稚園などの就学前段階(Vorschule)でドイツ語学習時間を導入し、ドイツ語に慣れさせておくことが提案されている。多くの研究が指摘しているように、就学前の段階でドイツ語能力を習得させることは入学後の授業についていくためには必要なことである。そうしないと、小学校の授業が成り立ちにくくなるからである。実際に、小学校における外国籍生徒ないし非ドイツ語母語話者生徒への対策として、幼稚園段階でのドイツ語学習が要求されている地域もある。幼稚園に通わず、ドイツ語を事前に勉強しなかった場合は、週に10時間ドイツ語授業に参加させるという⁴⁴。

<全日制の導入>

ドイツは、ドイツ語母語話者についてはその非識字率が高く、非ドイツ語母語話者についてはそのドイツ語習得に困難を抱えている。これらに共通する原因は、基本的に半日制教育システムと家庭教育環境にある。すでに見たように、帰宅後の子どもの面倒を見ることのできない家庭では、学業についていけなくなる可能性のある子どもがいても支援できず、構造的に社会的な弱者を再生産していくことになる。このような生徒は、まさに教育弱者と呼ぶべき存在だろう。しかし、この問題は、学校に全日制を導入することによって解決できると期待されている。

全日制にすれば、学歴や職業などの都合で保護者が放課後、家庭で子どもの面倒が見られない場合でも、子どもにとっての教育の質を低下させることなく、また機会の平等を損なうことなく、むしろ高めることになる。全日制の導入により、午後、教室を開放することによって、子どもの面倒をみる時間、勉強時間、音楽や文化の教育時間、運動の時間も増やすことができるからである。

しかし、それをすぐに導入しようとしても、資金や人材がたりないだろう。教員の意識も変えていく必要があるだろう。さらに、教育は家庭の責任だという、ドイツの伝統的な考え方からすれば、親の教育権の侵害ないし放棄につながってしまうだろう。事態は急を要するが、現段階で学校制度を変更することに対しては賛否両論がある⁴⁵。

3 新移民法の制定と統合コース

(1) 新移民法制定の背景

ドイツでは、2005年1月1日より新移民法が施行された。その正式な名称は「移民のコントロールおよび制限ならびにEU市民と外国人の滞在および統合の規定に関する法律」²⁰である。この法律によって、ドイツは移民国であることを公式に認め、明文化したことになる。その背景として、これまでドイツは実態としては多くの外国人労働者や難民を受け入れてきたが、その定住化をさけるために、公式には移民国であることを表明してこなかったことが挙げられる。しかし、今後は、少子高齢化にともなう労働力人口の減少を、外国人の高度技術者をEU域外から受け入れることで補っていく必要がある。他方、国内の雇用を安定維持させるため、未熟練技術しかもたない安価な労働力が外国から流入するのを制限する必要がある。この法律は、基本的には、そのような移民のコントロールを目的として制定されたものである²¹。

この法律には、今後移入してくる外国人のドイツ社会への統合を円滑に進め、促進するために、統合コースの受講を義務付ける規定がもりこまれている。統合コースは、ドイツ語運用能力の習得が中心となっているが、このようなドイツ語コースの受講が指定されたのは、今回の法律がはじめてである。既述のように、これまでは、ドイツで働いている外国人労働者は定住するのではなく、帰国するものと考えられていた。そのため、必ずしもドイツ語能力を要求する必要はなかった。しかし、実態として彼らは、ドイツにとどまる者が多く、しかも家族を呼び寄せてもいる。その定住を公式に認め、ドイツ社会への統合を目指すために、ドイツ語コースが準備されたわけである。このような必要性に迫られたのは、これまでドイツ語運用能力の乏しさのために外国人が社会生活を営む上でさまざまな困難に遭遇し、それが多方面に影響を及ぼしていることがもはや無視できなくなったこと、そしてドイツ語能力がドイツ社会への多様なアクセスを可能にする手段となるという共通認識ができあがったことによるものだ。

(2) 新移民法の核としての統合コース

新移民法第1条滞在法(Aufenthaltsgesetz)の第3章は「統合の促進」である。その43節(統合コース)、44節(統合コースへの参加権利)、44a節(統合コースへの参加義務)と統合コース指令(Integrationsverordnung)に基づいて、新移民法の核心部分を簡単にまとめておく²⁸⁾。

まず、コースの目標について述べよう。目標は、移民に対して社会参加と機会均等という意味での統合を促すことにある。これを実現するために、つぎの三つの方法をとる。

- ・自立できる言語使用水準(CEF水準B1)までのドイツ語の十分な知識の教授
- ・日常生活をおくるための知識の教授
- ・ドイツの法秩序、文化、歴史の知識の教授

これらの知識を伝達するためにドイツ語コースと日常生活のオリエンテーションコースという二つのコースが開設された。

語学コースは、基礎語学コースと発展語学コースの2コースからなり、それぞれ300時間ずつ、合計600時間の授業を実施する。基礎語学コースは、各100時間ずつの三つのモジュールからなる。このコースのテーマ領域は、買い物などの日常生活に密着したもので、状況依存型の言語行為パターンに基づいて語彙と文法を学習する。その次の段階である発展語学コースでは、メディア、社会、文化、世界観といったテーマが扱われる。修了の目標であるB1という水準は、簡単に言ってしまうと、わかりやすい標準語が使用されれば主要な内容が理解でき、よく知っているテーマや個人的に関心のある領域ならば単純な表現で筋道をたてて話ができるというレベルに相当する。

語学コース受講に際して、すでにある程度ドイツ語能力がある参加者は、クラス分けテストを受験する必要がある。このテストは、受講者の言語能力に適合するモジュール段階を確認するために行なわれる。

また、オリエンテーションコースは、発展語学コースの修了後に実施され

る30時間のコースで、法秩序(国家構成、選挙権、州と地域、法治国家、社会国家原則、基本法、住民の義務)、歴史(ドイツ連邦共和国の成立と発展)そして文化(人間像、時間了解、規則指導、宗教の多様性)について学ぶ。さらに、ヨーロッパ文化も選択可能だ。

この二つのコースの最後には、それぞれ修了テストを受けることになる。語学コースの修了には、すでに触れたヨーロッパ共通参照枠(CEF)のB1レベルに相当する言語能力テスト「ドイツ語能力証明(Zertifikat Deutsch)」が課される。この能力試験は、筆記試験と口答試験からなる。それぞれ60%以上の成績なら合格となる。合格しなかった場合は、自己負担で再受験可能である。

統合コースを受講する権利のある者は、継続してドイツに滞在している外国人、帰還者ならびに、2005年1月1日以降の滞在権ないし定住権をうけた外国人である。これらの者は、1回限りの受講が可能である。また、コースの受講が義務付けられるのは、上記の権利を持つ者のなかで、ドイツ語能力がきわめて低い外国人である。なお、EU市民も自由意志に基づき、費用を払って参加できる。その許可は、コースに余裕があるかどうかによる。

統合コース不参加の場合の不利益についても記載されている。統合コースに参加する義務があるにもかかわらず参加しない場合、もしくは参加し始めたが途中でやめてしまった場合、滞在許可の延長の際に困難が生じる可能性がある。その他、参加義務の不履行は、社会保障手当受給の際に10%までの削減がありうるし、また国籍取得のために必要な猶予期間が短縮されないこともありうる。定住許可の交付も同様に、将来、十分なドイツ語能力とドイツ法と社会秩序の基礎知識があつて初めて可能となる²⁾。

統合コースの費用負担は、受講者の支払能力によって決定される。多くの場合は無料である。

このコースには、2005年度は2億6400万ユーロ(約370億円)の支出が予定されている。また、予定されている受講者数は、移住者の統計的数値により決定される。ドイツは、連邦統計局によると、毎年80万人(そのうち外国人65万人)が移入し、60万人以上(そのうち外国人50万人)が移出している。差し引きすると、毎年20万人ずつ定住者が増加すると予測できる。その人数を根

拠に、2005年の受講者として、新規移住者9.8万人、後期帰還者4万人、在住外国人5.6万人を見込んでいる。

(3) 官語コースの有効性

① 統合の条件としてのドイツ語能力

移民が社会に統合されるためには、たしかに当該社会で一般に通用している言語が使えるようになることが必要だ。その言語の運用能力を習得することは、その社会へのアクセス権を獲得することになる。アクセスが可能になれば、さまざまな情報が得られ、就職や就学、資格の取得など安定した生活のための機会が与えられる。しかし、とりわけ就職が約束されるといった実質的なメリットがないと、一つの言語を新たに学習しようという動機が得られない。動機付けが得られないまま、法律によって強制的に統合コースを受講させられ、試験で評価されるというのは、語学学習ではあまり効果があるとは言えない³⁰⁾。

また、言語は、語学コースなどで短期的に集中して学んだとしても、それが常に使える環境にないと身につけにくいし、身についたとしてもその能力の維持が困難になる³¹⁾。その意味で、言語学習によって統合に導くのではなく、学習者には統合された環境において、日常的にドイツ語を使用しながら言語を学習し続けられる機会を提供すべきであろう。そのためには、職業などを通して、継続的にドイツ語を使う環境におくこと、また、地域社会のネットワークに入り、さまざまな人々とドイツ語で交流する機会をふやすことが必要になろう。その意味で、集住地区に住み、そこでのみ活動することは、ドイツ語の習得と維持については否定的にはたらく。

② ドイツ人に対する異文化教育

統合は、移民の側だけの問題ではない。受け入れるドイツ人側の態度も重要だ。それには、成人への啓蒙や生徒向けの異文化授業が必要となる。これは、自分では当たり前だと感じている行動や考え方を相対化し、異文化に対して拒否反応を減らすためである。自分の行動基準を中心に相手の行動を評

値したり、容姿などの違いをことさらとりたてることの意味を考えさせ、自分の規範を相対化する訓練が重要となる。

とりわけ、トルコ人をはじめとするイスラム文化と共存していこうとするなら、自分のとは異なる価値観や行動に対して寛容であることが要求される。これは、移民を受け入れる側の問題であるが、現段階で十分な対策がとられているとは言えない。

おわりに

単純化して考えると、移民の統合には少なくともつぎの三つの段階が想定可能だ。

- (1) 移民第一世代：現地語がほとんどできない
- (2) 第二世代：母語と同等程度までの現地語能力獲得可
- (3) 第三世代以降：「母語」の取替え

ところが、少なくとも「ゲットー化」された社会では、(3)の段階の「母語」の取替えは起こらない。もっぱら(1)ないし(2)の段階にとどまる。つねに新たな移民が流入してくるからであり、また、言語の取替えは自己のアイデンティティの喪失にもかかわるからである。集住社会にあっては、通常の生活は母語を用いるが、現地語であるドイツ語を使うのは学校においてのみだ。しかも、自分のアイデンティティをその集住地区内の生活空間に関連づけているので、母語の取替えは起こりにくい。もちろん、みずからのキャリアをドイツ社会で実現しようとする場合、積極的にドイツ社会にコミットする。その場合は、母語よりも現地語を使う頻度が高くなるので、次世代で母語の取替えが起こりうる。しかし、出身国への愛着やアイデンティティという問題があるので、事態はそれほど単純ではない。

統合は同化とは異なる。幼児教育段階および統合コースのドイツ語学習の要請は、母語を取替え、ドイツ社会の価値観を獲得しそれによって行動するという意味での同化を意図してはいない。第2言語としてのドイツ語を学習

し、ドイツ社会の価値観を知ること、場面によってドイツ語と母語が使い分けられ、それぞれの規範にあった適切な行動がとれるバイリンガルを目指すものである。それによって、さまざまな移民的背景をもつ移住者がみずからのアイデンティティを失わずに共存する社会が実現可能となるだろう。そのような多言語多文化社会を実現するためには、背景を同じくする者が集住した地域も必要である。そのような地域がドイツ各地に散在し、そこでは異なる言語が話され、異なる価値観が通用している。EU全体がそうであるように、各加盟国も小EUとしてモザイクのような社会を将来的に模索していく必要がある。

●注

- 1) ヨーロッパ委員会は1995年の白書において、すべてのEU市民が母語以外に少なくとも二つの加盟国言語を使用できるようにするという目標を掲げている。EUの言語政策はこれに基づくものである。ヨーロッパ委員会のウェブサイトを参照のこと (<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>)。ところで、2001年はヨーロッパ言語年であり、言語の多様性を擁護するキャンペーンが行なわれた(EU広報誌「Europe」2000年10・11・12月号(通巻第223号)の12~13ページを参照。なお、「Europe」2005年夏号(通巻第242号)は「EUの語学教育政策」の特集号である)。ヨーロッパ言語年の翌年2002年1月1日から統一通貨ユーロの流通が始まった。ユーロ導入の1年前に言語の多様性の尊重を訴えるヨーロッパ言語年が設けられたのは、意義深いことである。ヨーロッパの多言語主義については、「ことばと社会」編集委員会編：「ヨーロッパの多言語主義はどこまで来たか」(三元社、2004)が詳しい。
- 2) EU市民は母語以外にどの程度外国語でコミュニケーションができるのだろうか。外国語で話ができる者の割合は、年齢や教育水準などによって異なる。EU15カ国を対象とした2000年の調査によると、学生はその77%が外国語を使って会話ができるが、15歳までしか学校に通わなかった者のうち外国語が使えるのは19%にすぎない。一般に、EU市民のうち、母語以外に外国語で会話ができるのは、平均で45%だという(「ヨーロッパの言語(Sprachen in Europa)」, http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_de.html)。なお、この情報の典拠であるINRA(2001)も参照)。

これは逆に言うと、半数以上のEU市民は母語しか話せないことになる。その意味で、母語プラス2言語政策は画期的なものと評価できる。

- 3) 日本にも導入が検討されている。参考文献中の国際交流基金(2005)の第3章を参照。
- 4) 以下のデータは、ヨーロッパ委員会のウェブサイトにある「ヨーロッパの言語」(注(2)を見よ)の記述に基づく。
- 5) Csaba Földes: "Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen." (*Wirkendes Wort*, Trier 2000, 50. Jg., H.2. S.275-296) を参照。国連の公用語は6言語(アラビア語, 中国語, 英語, フランス語, ロシア語, スペイン語)だが, 作業言語は, 英語とフランス語である(「国連広報センター」: <http://www.unic.or.jp/fwork/work.htm>)。ところで, EUにおける外国語としてのドイツ語の地位は, 今後変動する可能性がある。上記の調査は2000年になされたので, 2004年5月からの新加盟10カ国はその対象に含まれていない。次回の調査を25カ国にまで広げれば, 場合によっては外国語としてのドイツ語の地位が上昇する結果になるかもしれない。東欧圏では, 一般に外国語としてのドイツ語の学習率が高いからである。この点については, Christian W. Lohse: *Die deutsche Sprache in der Europäischen Union*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2004 を参照。
最新情報として2005年9月23日18時付け「ドイッチェ・ヴェレ・ワールド・ニューズレター」(*DW-WORLD Newsletter vom 23.09.2005, 18:00 Uhr*)によれば, 東方拡大されたEUでドイツ語が第2位の外国語の地位を獲得したという。EU市民の3分の1が外国語として英語を話し, ドイツ語とフランス語は, それぞれ12%と11%とのことである。詳細は, ユーロバロメーターの報告書 (*EUROPEANS AND LANGUAGES. Special Eurobarometer 237, September 2005* (http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)) を参照。
- 6) レーゲンスブルク市「レーゲンスブルクの学校 2005年1月17日版」(Stadt Regensburg: Schulen in Regensburg. 17. Januar 2005. (<http://www.schulen.regensburg.de/schulen-im-netz.php>)) を参照。ただし調査は2002/2003年度によるものである。また, レーゲンスブルク市学校局 (Amt für Schule der Stadt Regensburg) のホルツバウアー (Holzbauer) 氏から情報の提供をうけた。記して感謝する。
- 7) この割合は州によって異なる。連邦統計局の報告によれば, たとえばザールラント州では, 小学校段階で学ぶ外国語はもっぱらフランス語である

(2005年1月21日付け連邦統計局ニュース(*Pressemitteilung vom 21.01.2005, Statistisches Bundesamt*))。

- 8) 他国と比較してドイツは小学校への文教予算の支出が少なく、高等教育は手厚く保護しているという。1999年度について、小学生1人に4000ユーロ支出しているが、これはOECDの平均を大きく下回っている。逆にギムナジウムの上級生1人にはおよそ1万100ユーロと記録されている。また、小学校では21人の生徒に教員1人の割合だが、ギムナジウムの上級では、12人の生徒に教員1人だという(『シュピーゲル誌』(2002年11月4日号)「トイレットペーパーのかわりに地図帳を」(“Atlanten statt Klopapier”, *Spiegel* Nr. 45, 04.11.2002, S.72))。
- 9) 以下で取り挙げるALFA(Bundesverband Alphabetisierung e. V.: 全国識字化連合)のウェブサイトによれば、ここで紹介したテレビ広告の他、学校バージョンや恋人バージョンもあるようだ。学校バージョンは、小学校に娘を迎えに行く父親が登場する。教室から娘がでてきて「初めて書いた詩よ。読んで」と父親に駆け寄る。父親は、読もうとするがうまく読めない。字が読めないことが娘に明らかになってしまう。娘は最初驚くが、父親に自分の書いた詩を読んで聞かせる、という話だ(下記のサイトからテレビで放映されているキャンペーン広告がダウンロードできる: <http://www.alphabetisierung.de/static/cat-kampagne-cid-28/index.html>)。なお、これらの非識字者撲滅キャンペーンのテレビスポット広告は、2005年に「GWA社会エフィー賞(Der GWA SOCIAL EFFIE)」の金賞を獲得した。エフィー賞は、効率のよい(“effizient”)広告一般に対して贈られるものだが、「社会エフィー賞」は、とくに効果の高い社会キャンペーンに授与されるもので、2005年に新設された。この部門において識字キャンペーンが金賞に輝いたのである(<http://www.alphabetisierung.de/static/cat-presse/index.html>)。
- 10) 連邦教育研究省(Bundesministerium für Bildung und Forschung (BAMF))が150万ユーロ(約2億1000万円)の財政支援をしている、ドイツ市民大学連合(Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.)と全国識字化連合の共同プロジェクトで、識字および基礎教育のインフラを改善するものである(<http://www.apoll-online.de/>)。
- 11) <http://www.apoll-online.de/zahlen.html>を参照。
- 12) 総務省統計局が公表している在学率の統計によれば、初等教育におけるドイツの男子と女子の在学率はそれぞれ82%と84%であり、日本は、男女ともに100%である(<http://www.stat.go.jp/data/sekai/16.htm>)。また、中等教育

では、ドイツは男女ともに88%だが、日本は男子が99%で、女子は100%である。このことから、ドイツでは、義務教育を途中で放棄している生徒がきわめて多いことが伺える。

- 13) 機能的非識字者は、すでにみたように、6割以上が教育を途中で放棄している。その結果、適切な資格を取得できず、そのため、資格を必要としない未熟練労働の仕事にしか就けない。この職種は、とくに景気に左右されるので、失職することがたびたびある。
- 14) 連邦統計局 (http://www.destatis.de/d_home.htm)のデータに基づく。
- 15) 「ドイツにおける統合」誌(2005年6月15日号) (*Integration in Deutschland*. 2/2005, 21. Jg., 15. Juni 2005)を参照。ところで、PISAテスト(経済協力開発機構(OECD)が3年ごとに実施する学習到達度調査)でも労働者階層と移民の子弟の成績は良好でないという結果がでている。この原因は、学校制度が適切に機能していないことにあるという(2005年10月30日付け「南ドイツ新聞」オンライン版「社会的出自が学校の成績を左右する」(“Soziale Herkunft entscheidet über Schulerfolg”, *Sueddeutsche.de vom 30. 10. 2005* (<http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/415/63352/3/print.html>))を参照)。また、2004年11月22日付け「ハンブルガー・アーベントブラット紙」[「新しいピサショック。第二回調査：第一回調査後3年が経過したが、ドイツ人生徒はほとんど成績が向上していない。15歳の22%は正しく読むことができない」(“Der neue Pisa-Schock Zweite Studie: Drei Jahre nach PISA I sind die deutschen Schüler kaum besser. 22 Prozent der 15jährigen können nicht lesen”, *Hamburger Abendblatt vom 22. 11. 2004*)]も参照のこと。
- 16) 以下の叙述は、とくに断らない限りドイツ連邦統計局の資料による(http://www.destatis.de/d_home.htm)。
- 17) 1999年末で特殊学校の生徒の15%は非ドイツ人である。ドイツ全体に占める外国人生徒の割合が当時9.4%であることを考えると、特殊学校に占める外国人の比率がきわめて高いことがわかる(Justin J. W. Powell & Sandra Wagner: *Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in Bundesrepublik Deutschland*. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2001, S. 1)。ドイツ語能力が十分でない外国籍児が特殊学校を勧められるという実態は、私も経験した。ドイツ滞在中、私の娘は幼稚園に1年間通った後、小学校に入学した。入学前の面接時点での娘のドイツ語能力は、理解力はある程度あったが、発話能力が不十分であった。そのため、面接を実施した教員の中には安易に特殊学

校を示唆する者もいた。私は、娘に授業についていけるだけの十分なドイツ語理解力が備わっていることを示し、小学校に入学させた。

- 18) 「極端な多文化 ドイツの小学校で外国人占有率98%」(2003年6月23日「シュピーゲルTV」: “MULTI-KULTI EXTREM 98 Prozent Ausländeranteil an einer deutschen Grundschule”, Spiegel TV vom 23.06.2003, SPIEGEL ONLINE (<http://www.spiegel.de/sptv/panamericana/0,1518,254243,00.htm>)) および関連する問題として「ハーナウのバビロン 子どもたちの国籍が26カ国の小学校」(2002年5月31日13時12分付け「シュピーゲル・オンライン」: “Babylon in Hanau Eine Grundschule mit Kindern aus 26 Nationen”, SPIEGEL ONLINE vom 31. Mai 2002, 13:12 (<http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,198013,00.html>))を参照。クラスに占める外国人生徒の割合がある程度を超えると、ドイツ人生徒の中には転校していく者が出てくる。そして、その人数が増えていった結果、外国人生徒の占有率がますます高くなるという事態に陥るのである。
- 19) 学歴と失業者の割合は、大学卒業者で5%、中等教育卒業で10%、義務教育卒業では15.7%になるという(2005年1月25日付け連邦統計局ニュース: *Pressemitteilung vom 25.01.2005, Statistisches Bundesamt*)。
- 20) Veysel Özcan: “Aspekte der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Integration der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland.” In: Cem Özdemir (Hrsg.): *Die Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland. Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration*. Berlin: Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration, 2004, S. 7-51.
- 21) もちろん、授業時間内に質問すれば教員が教えてくれるだろう。しかし、それ以外の時間では期待できない。日本と違ってドイツは時間外の労働を好んではしない。日本では美徳と評価されることの多い「熱血教師」はドイツには存在しない。
- 22) 山本健児:「ベルリン在住トルコ人の日常生活と生活意識—ベルリン市外人応答官が実施した社会調査結果の解釈—」(『地誌研年報』第13号, 2004, S.53-82)のとくに58ページを参照。
- 23) ドイツ在住のトルコ人の約30%が貧困状態にあり、さらに35%がその予備軍だという。その原因は、第一に石炭・鉄鋼産業の消滅にあるが、学歴やドイツ語能力の低さによって他の職種へ転職しにくいことにもよる(2005年4月7日付け「ヴェルト紙オンライン版」(*Die Welt* vom 07.04.2005: <http://www.welt.de/data/2005/04/07/645397.html>))。

- 24) 2004年12月20日付け「ベルリナー・ Morgenpost紙オンライン版」(*Berliner Morgenpost* vom 20.12.2004:<http://morgenpost.berlin1.de/ausgabe/2004/12/20/titel/723936.html>)を参照。
- 25) 2004年12月17日版「南ドイツ新聞オンライン版」 「教員を増やすにはもっと金が必要だ」 (“Wir brauchen mehr Geld für mehr Lehrer” *Süddeutsche.de* vom 17.12.2004:<http://www.sueddeutsche.de/muenchen/artikel/970/44926/>) および2005年9月9日付け「南ドイツ新聞オンライン版」 「2歳からもう幼稚園に通わせるべきだ」 (“Schon Zweijährige sollen in den Kindergarten.” *Süddeutsche.de* vom 09.09.2005:<http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/228/59169/>)を参照。
- 26) 原語はつぎのとおり: Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)。この法律は、連邦内務省 (Bundesministerium des Inneren) のホームページ (<http://www.bmi.bund.de/>) からダウンロード可能である。
- 27) <http://www.isoplan.de/aid/2004-4/schwerpunkt.htm> を参照。
- 28) なお、外国人向けに発行している雑誌「ドイツにおける統合」(*Integration in Deutschland*) の説明も参考にした (<http://www.isoplan.de/isoplan.htm>)
- 29) http://www.zuwanderung.de/2_faq/integration.html を参照。
- 30) Dieter Oberndörfer: “Integration der Ausländer in der demokratischen Verfassungsstaat: Ziele und Aufgaben” (Klaus J. Bade (Hrsg.): *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 2001, S.11-29) および田中雅敏: 「ドイツ語圏の外国人社会融合プログラム —二つの社会とアイデンティティー」(『広島ドイツ文学』第18号, 2004, S.65-80)を参照。
- 31) Hans H. Reich: “Sprache und Integration” (In: Bade, a.a.O., S. 41-50) を参照。

参考文献

- Bayern: *Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001.
- Berlin Projekt Ausländer-Integration Sprache Aufenthalt (www.sprachverband.de/aktuell/index.htm?aktuell/daz.htm)
- Brüning, Gerhild: *Benachteiligte in der Weiterbildung*. Projektabschlussbericht.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DiE), 2001.

Europäische Kommission: *SOKRATES, Gemeinschaftliches Aktionsprogramm im Bereich der allgemeinen Bildung (2000-2006). Neue Horizonte für die Bildung.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichung der Europäischen Gemeinschaften, 2002.

Häußermann, Hartmut und Walter Siebel: *Soziale Integration und ethnische Schichtung. - Zusammenhänge zwischen räumlichen und sozialer Integration -.* Gutachten im Auftrag der Unabhängigen "Zuwanderung", Berlin/Oldenburg, 2001.

INRA: *Die Europäer und die Sprachen.* Eurobarometer 54 Sonderbericht, 2001

国際交流基金編: 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金, 2005.

Maas, Utz & Ulrich Mehlum: *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern.* IMIS-Beiträge Heft 21. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 2003.

Statistisches Bundesamt: *Strukturdaten und Integrationsindikatoren über die ausländische Bevölkerung in Deutschland 2003.* Statistisches Bundesamt, 2005.

山本健児: 『国際労働力移動の空間 —ドイツに定住する外国人労働者—』古今書院, 1995.