

## ドイツ語圏スイスにおける移民教育

— 母語母文化教育を中心に —

渋谷 真 樹 奈良教育大学学校教育講座

(平成22年5月6日受理)

## The Education for Immigrant Children in German-speaking Switzerland — In relation to education for native language and culture —

Maki SHIBUYA

(Department of Education, Nara University of Education)

(Received May 6, 2010)

### Abstract

This paper examines education for immigrant children in German-speaking Switzerland. Today there is increasing diversity in the school population. Although the education committees in Zurich and Basel-Stadt appreciate multicultural situation, they recognize the challenges posed by diversity. Education for German as second language (DaZ) is recognized as specialized area. The course in native language and culture (HSK) is governed by each language groups and authorized by the education committees. The local university of education provides in-service training for DaZ and HSK teachers.

**Key Words** : education for native language and culture,  
immigrant children,  
Switzerland

**キーワード** : 母語母文化教育、  
移民、  
スイス

### 1. はじめに

近年、労働や結婚、政情不安などさまざまな理由で、国境を越えた人の移動が頻繁におこっている。それに伴い、地域で話されている言語と親が話す言語とが異なる子ども達が顕在化している。現地社会での統合のためには、現地語の習得が求められる。一方で、家族のコミュニケーションや子ども自身のアイデンティティ形成、社会の文化的豊穡のためには、母語や母文化も重要である。

日本においても、中国帰国者や日系労働者、外国人配偶者などのニューカマーが増加し、日本語指導が必要な外国人児童生徒も増加している。こうした状況に対応すべく、年少者に対する日本語教育の開発や母語母文化教育の実践がすすめられている(山脇・横浜市立いちょう小学校、2005; 清水・児島、2006; 志水、2008など)。しかし、こうした領域は、意識的な教員や熱意ある市民

に依存しがちであり、日本語教員やエスニック・マイノリティの教育者はしばしば、日本の学校で周辺化されたり、専門性を向上できなかったりしている。

また、個人の意志で海外に生活する日本人の増加とともに、日本国外における継承語としての日本語教育の実践が活発化している(渋谷、2007; 佐藤・片岡、2008など)。けれども、従来の補習授業校の多くは、駐在員家庭を想定しており、近い将来に日本に帰国することを想定していない人々のニーズには応えきれないままになっている。

そこで、地域の主要言語と家族の言語とをともに習得するという新たな課題を考える第一歩として、本稿では、多文化社会であるスイスにおける移民教育政策をみていく。ヨーロッパは、植民地化の歴史や外国人労働者の受け入れ、旧東ヨーロッパ圏の政治的経済的混乱などにより、多文化化がすすんでいる。ドイツの移民教育について

ては日本でも研究がすすんでおり、母語母文化教育についても蓄積が厚い（中山、1999；伊藤、2001；梁井、2004；平高、2009など）。けれども、ドイツ以上に外国人比率の高いスイスについては、移民教育、とりわけ、母語母文化教育に焦点を当てた日本での研究は、管見の限りない。

そこで、本稿では、まず、スイスの多文化状況と教育制度を概観する。その後、チューリヒ州の移民教育に関する理念と政策について述べる。とりわけ、母語母文化教育に注目し、その沿革や内容、公的支援のあり方等について述べる。さらに、移民に関わる教員の立場や専門性に言及する。加えて、バーゼル・シュタット準州の母語母文化教育を取り上げ、チューリヒ州との相違点をさぐる。以上から、スイスのドイツ語圏の公教育の中で、移民に対してどのような教育がおこなわれているのかを明らかにし、日本のニューカマー教育へのヒントを求めたい。

## 2. スイスの多文化状況と教育制度

### 2. 1. スイスの多文化状況

スイスは、4つの言語を公用語とする多言語国家である。人口の6割強はドイツ語を話すが、スイスのドイツ語はいわゆる標準ドイツ語とは相当異なる上に、国内にも多くの方言がある。1996年に少数言語であるロマンシュ語の公用語化を全州一致で決議したことに象徴されるように、スイスでは、「多言語・多文化が作り出す多様性の豊かさこそ、スイス国民の不変の価値」であり、「国民的なアイデンティティ」であると言われてきた（阿部、2001、p.252）。

グローバリゼーションや戦争・迫害などにより、スイスの社会的・文化的多様性は、近年さらに高まっている。連邦統計局の2000年の調査によると、4つの公用語以外の話者は9%に及び、多い順に、セルボ＝クロアチア語、アラビア語、ポルトガル語になっている。また、連邦統計局によれば、2008年のスイスでは、全人口約700万人の21.7%が外国人である。とりわけ、子どもの外国人比率は高く、チューリヒ州では、子ども全体の約4分の1が外国人家庭の出身である（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p. 5）。バーゼル・シュタット準州では、2004/05年に前期中等教育学校（Orientierungsschule）の生徒が話している言語は、多い順に、ドイツ語48%、トルコ語12.8%、アルベニア語8.3%、イタリア語5.6%、スペイン語3.3%であった（Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2005）。

このように多文化化が加速する中で、スイスの対応は今、岐路に立たされている（森田、2001）。ドイツ語圏であるチューリヒ州の小学校では、公用語であるフラン

ス語に先んじて、英語を学ばせるように方向転換がなされた。また、ドイツ語圏とフランス語圏のあいだにあるとされる、いわゆる「レシュティエーの溝」（Röstigraben）は埋まらず、「少ない外国人」を掲げる右派、スイス国民党が躍進している。多文化共生のあり方は、スイス社会においてますます切実化する重要課題である。

本稿では、ドイツ語圏スイスの中でもとりわけ多文化化のすすむ、チューリヒ州とバーゼル・シュタット準州に着目する。チューリヒ州の州都チューリヒ市は、スイス第一の大都市であり、国際金融によって発展してきた。大都市の常として、外国人比率の高い地域である。スイス五大都市圏のひとつであるバーゼルは、バーゼル・シュタット準州とその郊外のバーゼル・ラント準州との両半州から成る。スイスの最北に位置し、薬品工業などの産業がさかんである。ドイツ、フランスと国境を接し、国境を越えた人の移動がきわめて多い地域である。

### 2. 2. スイスの教育制度

スイスの教育は、憲法に定める特定事項を除き、基本的には26の州が責任を有する地方分権制である。各州の歴史や伝統を反映して教育制度は多様であるが、同じ言語圏では、ある程度共通した制度が採用されている。

また、スイスは、中等教育から進路が分岐する複線型の教育制度を採っている。前期中等教育は、州により年限や機関が異なる。本稿で扱うチューリヒ州では、6年間の初等教育の後、進路や学力に応じて3種類の前期中等教育が用意されている。バーゼル・シュタット準州では、4年間の初等教育の後、3年間の前期中等教育学校を経て、13歳から三分岐する。ちなみに、その郊外にあたるバーゼル・ラント準州では、5年間の初等教育の後、11歳から三分岐する。

後期中等教育には、9割以上の子どもが進学する。ただし、普通教育と職業教育・訓練に大別され、前期中等教育修了者の約6割が職業教育を受ける。一方、大学入学資格取得者は、ドイツ語圏では約15%にすぎない（安部、2006）。

若年で進路を分岐させ、職業教育に重きを置く一方で、限定された者だけが大学に進学するスイスの教育制度においては、子どもの進路に及ぼす家庭背景の影響が相対的に大きくなり、移民家庭は不利な立場に置かれやすい。次章以降では、このような背景を踏まえつつ、移民に対する教育政策をみていきたい。

## 3. チューリヒ州における移民教育

### 3. 1. 移民教育の理念

チューリヒ州教育委員会は、「背景がいかなるものであれ、私たちの社会に属する子どもはすべて『私たちの』

子どもである」とした上で、「二言語または多言語で育ち、日常生活において多様な社会的・文化的環境で行動する特別な訓練を受けている」ことは、「維持すべき、必要な豊かさ」であるとしている（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, p. 6）。そこでは、多言語能力や異文化間コミュニケーション能力は肯定的にとらえられ、文化的多様性は、社会にとっても個人にとっても潜在力とみなされている。

一方で、多様性は、「困難な問題を発生させ、その解決が必要になる」（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, p. 6）ともされている。チューリヒ州教育委員会の挙げる「問題」とは、以下の4点である。

第一は、学力不足である。移民家庭出身の若者の半数は離学時に読解力が不十分で、下位の社会的階層に属する若者の成績不振は顕著である。

第二は、教育の分配の不公平さである。多くの移民家庭を含む社会的に下位の家庭の出身者数は、高等学校やレベルの高い職業教育機関では非常に少ないのに対して、単純な職業教育や失業においては多くなっている。

第三は、社会的な連帯の阻害である。学校には、少数とはいえ、外国人排斥、人種差別、性差別、暴力、犯罪といった問題行動をとる若者が存在している。

第四は、学校や教員への過大な負担や要求である。

こうした「問題」に対する政策として、チューリヒ政府は、2002年の外国人統合政策に関する総合的所信表明の中で、できる限りすべての若者が良好な基礎教育のみならず、義務教育後の職業教育または高等学校を修了すべきであることを確認している。また、2000年と2003年のPISAの結果に基づいて、州教育長会議（EDK）とチューリヒ教育審議会は、社会的に不利な家庭の若者の、読書力と第二言語としてのドイツ語力の向上を掲げている。さらに、チューリヒ州教育委員会は、2005年、新国民学校法において、国民学校の統合力と指導力の強化を目標としている（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, p. 5）。同法25条では、ドイツ語を第一言語とせず、下位の社会的階層に属する子どもの在籍する学校では、追加的対策を実施せねばならないことを定めている。それが、次節で述べる「多文化学校の質」対策である。

注目すべきは、こうした政策のターゲットが、文化的背景と社会階層の二側面から捉えられていることである。チューリヒ教育委員会は、十分な教育支援を行えない移民家庭がある一方で、ドイツ語を使用し、教育に親しむ家庭であれば、移民であってもほとんど問題をかかえていないと認識している。チューリヒ州教育委員会は、「決定的なのは、家庭の『経済資本』のみではなく、家庭の『文化資本』や『社会資本』であり、それが少ない家庭が、学校教育に遠い家庭と称される」としている（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p. 18）。そして、

学校は、これらの「資本」を備えていない家庭の子どもに対して、足りない部分を補足し、適切な「資本」を獲得できるように支援しなければならないとしている。

### 3. 2. 「多文化学校の質」（Qualität in multikulturellen Schulen, QUIMS）対策

チューリヒ州教育委員会は、さまざまな社会的階層、言語圏、文化圏の子どもの在籍率が高い学校を「多文化学校」と呼び、ドイツ語以外を母語とし、下位の社会的階層に属する子どもの多い学校で、特に対策の必要がある、としている（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p. 6）。そして、「多文化学校の質」の確保を目的として、QUIMS対策と呼ばれるプログラムを行っている。参加しているのは、ドイツ語を母語としない外国人の在籍率が40%以上の学校で、州に90校あまりある。

「多文化学校の質」は、以下の3点から判断されている（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p. 6）。

- 1) すべての子どもが学習潜在能力を最適に開花できるように育成する。
- 2) すべての子どもに公平な教育機会を保障する。
- 3) すべての子どもに互いに尊重し共生できる社会性を身につけさせる。

基本目標は、以下の3点である（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, pp. 6 - 7）。

- 1) 良好な学力レベル：州の平均に相当する学力レベルを目指す。
- 2) 公平な教育機会：社会的階層、母語、性別にかかわらず、良好な教育の機会を保障することを目指す。上級学校への進学を可能にし、難易度の高い学校への進学率や教育状況を、州の平均と同等、または、少なくともそれに近いものにする。
- 3) すべての子どもの統合：すべての子どもや保護者、教員の幸福感和満足感を促進する。

この目標を達成するための基本理念として、チューリヒ州教育委員会は、以下の4つの姿勢や原則を打ち出している（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p. 7）。

#### 1) 潜在能力に基づく統合の原則

子どもの可能性や学びを信頼し、高い期待をもつ。原則として、分離された授業や学級ではなく、混合の学習集団で統合されて学ぶ。

#### 2) 言語力、学力達成、統合への焦点化

時間や人員の有限性に鑑み、山積する課題の中から最も緊急度の高い、言語力、学力達成、統合の3つの行動分野に焦点をあてる。

#### 3) 教育的で持続的な学校開発

利他的な行動や労力の浪費を回避し、学校全体が長年にわたり絞り込んだ主要対策に集中する。

#### 4) 連携と支援



保護者や専門家などとの連携を育み、時間や財源を適切に活用する。

さらに、一定期間に到達すべき目標が掲げられている。ただし、その目標はあえて厳格には定義されず、市町村や学校がよりきめ細やかな目標を設定する裁量が与えられている。また、言語力や学力の格差を短期間で解消することは困難であるため、長期的に追求すべきとされている。

QUIMS参加校では、全教員が年に2～4日間、共同の開発作業や内部研修、評価作業などの課題に取り組むことになる。そのうち50%は、授業時間中に行われるが、教員の時間的負担に対する追加の補償はない。チューリヒ州教育委員会は、「車輪をむやみに発明しない」ことをモットーに、参加校が自校や他校の過去の取り組みから効果的な方法を学びながら、特に必要な事項に絞って取り組むように求めている（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p.16）。

予算としては、毎年、州から、学校ごとの一律の分担金の他、学級ごとの外国人在籍率に応じた金額が支給される。参加校は、それを、教員の研修費や保護者の参画費、委託業務の人件費、教材費等に使用する。

各参加校は、先述した原則の2）に示した言語力、学力達成、統合の3つの緊急行動分野の中から、それぞれの取り組みの重点を定める。以下、先進校の実践例を示しつつ、各分野を詳述する。

まず、言語力については、義務教育終了時に、ドイツ語を母語としない子どもがドイツ語を母語とする子どもと同等のドイツ語力を備えることを目指している。そのために、QUIMS参加校Aでは、すべての子どもを対象に読書の時間を設定するとともに、図書館にドイツ語以外の所蔵本を増やした。また、保護者に対して、朗読会の開催や図書館見学を呼びかけた。さらに、さまざまな言語の本を使用したり、異なる生活圏を結び付ける異文化仲介者（interkulturellen Vermittlungspersonen、詳細は後述）を学校に招いたりした。別の参加校Bでは、教員が校内研修を行い、多様な言語レベルに合わせて、複数の教科書を収集し、使用した（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p.9）。

ドイツ語を母語としない学習者には、法規定に基づき、第二言語としてのドイツ語（DaZ）の授業が、必要に応じて補足的に提供される。参加校Cでは、普通学級にDaZ教員が入り込み、ティームティーチングを行った。この方法は、取り出し授業に比べ、学習者が学級全体の学習目標についても支援を得られるというメリットがあった（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p.10）。

言語力のもう一側面は母語母文化教育（HSK）である。この点は、本稿で特に注目するため、次節で詳述する。

2つめの行動分野である学力達成の向上については、

ポートフォリオや子どもによる自己評価など、総合的な評価がすすめられている。また、保護者向けに、教育に関する講習会や懇談会、話し合いの場が提供されている。参加校Hでは、子どもの進路決定に際して、DaZやHSKの教員を含めた、当該の子どもに関わるすべての教員が関与している。また、上級学校への進学や特別学級への進級について、移民家庭であるか否かを指標に含めて統計調査を実施している（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p.11）。

3つめの行動分野である統合の促進に関しては、尊重と公平の文化を涵養し、子ども同士の協力を促進することが目指されている。たとえば、参加校Lは、子どもと保護者が参加して、共生のための学校規則を作成している。参加校Mでは、学校の年間計画に儀式やフェスティバルを組み込むことで、共同体意識の向上に努めている。参加校Nは、学級会や学校集会で学校生活における問題を話し合うことで、公正な学校共同体をつくることを目指している。また、参加校Pは、異文化仲介者に保護者と教員のあいだの通訳を依頼するなどして、保護者の協力を得ている。参加校Qは、主要な言語グループの代表者を含めた保護者協議会を導入している（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p.13）。

なお、国民学校局は、すべての参加校に対して評価を行っている。さらに、実施経過に対して、個別の外部評価がある。ただし、評価のための時間的負担はなるべく最少になるように配慮されている（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p.22）。

### 3. 3. 母語母文化（Heimatlicher Sprache und Kultur, HSK）教育の取り組み

#### 3. 3. 1. HSKの概要

チューリヒ州教育委員会は、1992年に決議した「HSKの実施に関する規則」の第1条において、「HSK教室は、外国語を話す子ども達の母語力と母文化についての知識を育成する」と述べている。「参加は望ましい」とされているが、強制ではない（同規則第1条）。

HSK教室は、初等教育の第1学年を除くすべての学年に設置可能であり、義務教育年齢の児童生徒が参加できる（同規則第3条）。市長村によっては、幼稚園からの取り組みもある。子どもの参加を希望する保護者は、公立学校の担任教員を介してHSK教室に申し込む。

HSK教室は、週4レッスンまでとされている。学校連盟は、HSK教室責任者の要請に応じて、週2レッスンを正規の授業時間に取り込むことが義務付けられている。その場合、児童生徒は義務教育機関で同時刻に開かれる授業を免除されることになる（同規則第5条）。

HSK教室を管轄するのは、州の文部省義務教育局異文化間教育課である。HSK教室の責任者は、外国語を話す

子どもの母国領事館または大使館、あるいは、申請により教育委員会より認可された者（多くは保護者団体）である。領事館または大使館が提供するHSK教室は、イタリア語、スペイン語など西ヨーロッパ系の教室の他、セルビア語、トルコ語、クロアチア語など、9教室ある。スペイン語やポルトガル語でも、ラテンアメリカ系の子ども達には、西ヨーロッパ系の教室とは別個に、非国営の認可教室が用意されている。

義務教育機関の代表者と各HSK教室の代表者は「HSK教室調整グループ」と「HSK教育委員会」を構成し、情報交換や問題事項の話し合い、教育的な問題点への対応を行っている。「HSK教室調整グループ」や「HSK教育委員会」のメンバーは、州のHSK責任者の指導・監督の下、協同でフレームワークを策定している。その際には、多くの専門家の助言や支援を得ると同時に、HSK教室の管轄機関をはじめ、学校行政やチューリヒ義務教育機関の教職員連盟からの同意も得ている。

### 3. 3. 2. HSKの沿革

20世紀初頭、スイスはイタリア人の重要な移民先であり、母国や自集団による保護の厚さという点で他の地より優れていた（北村、2009）。チューリヒ州では、1930年代にイタリアからの政治亡命者の提案で、最初のHSK教室が誕生し、移民の増加とともにその数を増していった。以下、チューリヒ教育委員会（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003）に拠りつつ、HSKの歩みを示す。

1960年代後半以降、イタリア以外の国のHSKの授業が、保護者団体によって提供されるようになる。そのうちのいくつかは、後に、移民の出身国に引き継がれていった。

1966年、チューリヒ州教育委員会は、イタリア語のHSK教室を義務教育機関内で実施することを許可する。続く1972年には、イタリア語とスペイン語のHSKを規定の授業時間に統合することを許可した。同年、州教育長会議（EDK）は、HSKの追加授業を正規の授業時間内で2時間許可するように推奨した。

1982年、イタリアおよびスペインの総領事館、ならびに「チューリヒ州における外国人保護者協会の調整グループ」は、教育委員会に対し、HSK教室を公立学校の運営に統合し、HSKで得た成績を成績証明書に盛り込むよう要請した。1983年、教育委員会は、すべての国のHSK教室に対して試験的にこれを認めた。これにより、HSK教室の評価が高まるとともに、その存在がひろく知られるようになった。同時に、HSK教室の主催者、チューリヒの行政機関、および、教員連盟が連携を始めた。

1990年代に入り、イタリア、スペイン、ユーゴスラビア、トルコ、ギリシャ、ポルトガルに加え、さまざまな言語のHSK教室が開催されるようになる。1990年代初めには、認可されたHSK教室の参加者数は約7,500人にな

った。

1992年には、「HSKの実施に関する規則」が制定され、HSK教室はチューリヒの教育制度の中で確固たる地位を占めるようになる。また、この規則によって、国が関与しない機関の認可がはじめて可能となった。こうして教室参加者は急速に増加し、1995年以降は9,000人から9,500人と比較的安定した人数を維持している。2002 / 03年度では、チューリヒ州で約185人のHSK教員が、約9,500人の子ども達を対象に、20以上の言語で授業を行っている。

さらに、2003年には、「HSK教室の質を維持し、それを向上させるために、異なる教育計画を統一し、チューリッヒの教育計画に調和させる」（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003, p. 3）という見地から、HSK教育のフレームワークが策定されている。

### 3. 3. 3. HSKの目的

かつて、HSKの授業は、移民の子ども達が母国に帰国した際の学校や社会への編入に役立つと考えられていた。しかし、移民の定住傾向が顕著になるにつれ、HSKには、バイリンガル能力の発達や学力の向上、アイデンティティの形成、スイス社会へのよりよい統合といった目的が加わってきた。

チューリヒ州教育委員会は、基本方針として、二言語や多言語は、子どもにとっても社会にとっても財産であるとしている。また、「ドイツ語以外の第一言語の良好な発達は、第二言語としてのドイツ語の取得に肯定的に作用する」（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003, p. 3）と認識している。したがって、HSK授業は、「外国語を話す子どもや多言語の子どもを学校環境に統合し、学力向上へと導く」（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003, p. 3）とされている。HSK教室は、学校と家庭の連携をうながし、子ども達が公立学校、ひいては、スイス社会に順応するための「橋渡しの役割」（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003, p. 13）を担っているのである。

また、HSK教室で子どもは、母国とスイスの双方に関する経験や知識を広げる中で、異文化間コミュニケーション能力や、率直かつ寛容で人種偏見のない行動を身につけていく、とされている。母国の価値観や暮らしぶり、慣習、祝祭や伝統を観察し、スイスのものと比較して、共通点や相違点を意識することは、独自の価値観を見出す上で役立つ（Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003, pp. 15-16）という。

このことは、子ども達のアイデンティティを強化するとともに、社会の統合を促進すると考えられている。子ども達は、母文化について学ぶことによって、移民し、ふたつの文化の中で生きるという、特有の状況下にある自身と対峙する。そして、自分がふたつの生活空間に属



しているという感覚を自身の人格に統合させ、自身のアイデンティティには、ふたつの文化の要素を利用できることを認識する。このように、『異なる世界』に挟まれた自身の状況をしっかりと把握することで、子ども達は、スイス社会や他の受け入れ国、あるいは、母国の社会に溶け込む能力を得る」(Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003,p. 7)。とりわけ、自身やまわりの価値観に批判的に対峙することが増え、そこから逸れたり、極端に美化したりしてしまうことがある思春期に、さまざまな人生モデルを引き合いに出すことで、生徒の能力や知識、個性が生きる将来展望を発達させることが期待されている。

### 3. 3. 4. HSK教室の多様性と統合

チューリヒ州教育委員会は、HSK内部の多様性に意識的で、それを否定せず、ゆるやかに統合することを試みている。たとえば、HSK教室に通う子ども達は、学年や学校のみならず、経歴や言語レベルなどが多様である。また、HSK教室の形態も多様である。さらに、母語別でみた児童生徒の全集団に対するHSK教室への参加者の割合は、教室によってかなり差がある。スペイン語やギリシャ語ではほぼすべての子ども達がHSKで学習しているが、ポルトガル語やイタリア語では3分の2、トルコ語に関しては3分の1に留まっている。スロベニア語では50%、クロアチア語は30%、ユーゴスラビア語とアルバニア語への参加者はわずか10%前後である。このような差異の理由として、チューリヒ州教育委員会は、帰化の割合や言語集団の規模、組織の資金状況、母国の政治情勢などを挙げている。また、それぞれの言語集団のスイスへの移動の背景や歴史、スイスでの生活観の多様さを強調している (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003,p. 7)。

チューリヒ州教育委員会は、こうした多様性をできるだけ尊重しつつも、各HSK教室が分離、拡散してしまうのではなく、ゆるやかに連携し、かつ、公立学校、ひいては、スイス社会へと結びついていくように努めている。たとえば、HSK教員は、「就任の時点で、口語によるコミュニケーションや文語において十分なドイツ語力を有する」とこととされている。また、「新規採用のHSK教員は、就任後3ヶ月以内にチューリヒ州教育省に赴き自己紹介をすること」、「新規採用のHSK教員は、ペスタロッツ研究所(後にチューリヒ教育大学に統合: 筆者注)の入門コースに参加すること」、「ドイツ語力が不十分なHSK教員は、より上のレベルのドイツ語コースに参加すること」などが定められている。さらに、HSK教員がこれらの条件を満たしていない場合には、「教育省はHSK教室責任者に対し、適切な対策、あるいはHSK教員の変更を要請するとともに、必要な場合には、義務教育機関内でHSKの授業を行う許可を取り消すこともできる」という(「HSKの実施に関する規則」第12条)。

加えて、HSK教員は、義務教育機関の教職員と協力し合うことが定められ(同規則第9条)、保護者と公立学校を結び付けることを期待されている。たとえば、HSK教員は、クラス担任やDaZ教員が保護者と連絡を取る際に支援したり、クラス担任と共同で保護者のための催しを企画・実施したりすることができる。さらに、翻訳サービスや相談業務などを行うこともある。

また、当該の学校連盟あるいは学校会もしくは学校教職員は、HSK教員がクラス担任やDaZ教員などと顔を合わせる集会を企画する義務があるとされている。HSK教員は、進級や移動に関する児童生徒の評価を行う際、クラス担任をサポートしたり、関連する内容である場合には、職員会議に参加したりすることが認められている (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003,p.12)。

さらに、2003年には、HSK教室の目標設定の統一を目的に、HSK教育フレームワーク計画が定められている。そこでは、「チューリヒ義務教育機関の教育計画を範」としつつ、「さまざまな教室開催者が、本フレームワークの範囲内で独自の目標や内容をいかに授業に盛り込むことができるかについて提言」する、としている。そして、「HSK教室がチューリヒ義務教育機関の内容に近づく」、「HSK教室のチューリヒ教育制度への統合が改善される」、「各HSK教室において、可能な限り同等の教育を提供している義務教育機関の概念および機会均等が考慮される」という目的が示されている (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003,p. 4)。

具体的には、HSKの授業は、義務教育機関の教育計画で定められた「言語」と「人と環境」というふたつの授業領域に対応させられ、それに準じた標準目標が設定されている。ただし、教育段階別の目標や内容は、各教室責任者に一任されている。同様に、児童生徒の評価の基準は、チューリヒの義務教育機関の評価基準を考慮することとされているが、レベルやクラスに応じた個別の目標については、基本的に個々の管轄機関もしくはHSK教員に一任されている。

このように、HSK教室は、子ども達とスイス社会との「橋渡しの役割」を期待されている。そして、「橋渡しの役割」には「2か国語や学校システムについての豊富な知識が求められる」(Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003,p.13)とされ、その専門性が認識されている。その上で、「HSK授業とそれを行うHSK教員は学校の一部」と明示され、HSKが統合の機能を果たすことが求められている (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2003,p.13)。

### 3. 3. 5. HSKに対する公的支援

HSK授業の資金調達は、HSK教室責任者が担当する(「HSKの実施に関する規則」第13条)。学校連盟は、可能な限りHSK教室に適した教室を無償で提供し(同規則

第6条)、授業を行う上での技術器具(コピー機、プロジェクターなど)、ならびに、備品(チョーク、ノート、紙など)を無償で提供する(同規則第7条)。ただし、教材の購入は、HSK教室責任者の負担である。また、教員の選定や雇用も、HSK教室責任者に任せられており、教員は、各国、あるいは、当該言語の私立管轄組織に雇用されている(同規則第12条)。このように、経済的には、HSKに対する公的支援は大きいとはいえない。

むしろ、チューリヒ州教育委員会のHSKに対する支援として注目されるのは、HSKでの学びを公的に承認する取り決めである。たとえば、HSK教室で担当教員が評価した成績は、義務教育機関のクラス担任が公立学校の成績表に記入することになっている(同規則第8条)。子ども達がHSK授業で得た成績は、各学期の終了時にHSK教員が証明書に記入し、クラス担任がこの成績を州の義務教育機関の成績表に書き写すのである。また、HSKで習得された言語力は、該当言語である場合には、言語学習の記録として推奨されている補助ツール「ヨーロッパの言語ポートフォリオ」の中にも位置付けられることになっている(Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, p.10)。

さらに、子どもの進路振り分けに際しては、HSK教員の意見が重要視されている。また、前述の、HSK授業の正規授業時間内への取り込み(同規則第5条)も、HSKを公的に承認する一環といえるだろう。

このように、チューリヒ州教育委員会は、経済的な支援ではなく、公的な承認を与えることで、HSK教室、および、そこで学ぶ子ども達を、公立学校、ひいては地域社会に統合させようとしている。

### 3. 4. 移民に関わる教員の専門性

移民教育の成功のためには、担当者のみには依存するのではなく、どの教員も、移民についての基礎的な知識を習得していることが欠かせない。チューリヒ教育大学では、「学校教育から遠い家庭の子ども」、すなわち、多くの移民家庭を含む、文化資本や社会資本の少ない家庭の子どもの言語力向上に関する基本知識を、すべての教員が取得できるような養成と研修を行なっている。

その上で、移民に関わる教員の専門性が認識され、その力量を向上できる場が用意されていることが望まれる。チューリヒ州教育委員会では、「第二言語としてのドイツ語は、第一言語としてのドイツ語教授法や外国語としてのドイツ語に関する教授法とは異なる独自の専門教授法で扱われる」(Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, p.17)としている。そして、第二言語としてのドイツ語(DaZ)授業が通常のドイツ語授業と調整あるいは統合されていること、DaZ教員が教員としての基礎教育を受けた上で、チューリヒ教育大学の資格取得教育課程による追加資格を備えていることを指標に、DaZの質を保証

している。

チューリヒ教育大学では、DaZ教員のみならず、HSK教員に対しても、追加資格と資格取得のための教育課程を提供している。移民教育に関わる教員の専門的力量は、地域の教育大学で養成されているのである。

加えて、チューリヒ州では、多文化社会で共存するさまざまな生活圏のあいだを仲介する人材を「異文化仲介者(interkulturellen Vermittlungspersonen)」とし、2004年以降、職業資格として認定している。異文化仲介とは、通訳で会話を可能にしたり、異なる視点を説明したり、共通の解決法を模索したりして、異なる文化的背景をもつ人々のあいだの理解を深める任務である。学校では、移民の子どもや保護者との連携のために、異文化仲介者が求められている。チューリヒ教育大学は、こうした能力をもつ人材の養成のために、研修モジュールを提供している(Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, p.17)。

その他、QUIMS参加校は、外部の専門家の支援が受けられる。たとえば、新たにQUIMSに参加するすべての学校は、州のQUIMSチームとチューリヒ教育大学の専門家のサポートを受けられる(Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b, p.15)。

## 4. バーゼル・シュタット準州におけるHSK教育

HSKの授業は、チューリヒ州に限らず、スイスの全州で行われている。しかし、地方分権ゆえ、やり方は地域によって異なる部分もある。そこで、本章では、バーゼル・シュタット準州のHSKを例に、チューリヒ州との異同をみていく。

バーゼル・シュタット準州では、より多くの言語を話し、異なる文化環境に柔軟に対応できる能力は、今日、すべての人にとって有益なだけでなく、むしろ、必要であるとされている。母語教育の専門家であるシルヴィア・ボルハルダーは、「共通言語であるドイツ語の豊富な知識をもち、かつ、両親が話す言語を流暢に使いこなせる若者は、将来、職場や社会にうまく順応することができる」と述べている(Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2008, p.2)。子ども達が他の言語を習得していく際に、母語は基礎をなすと認識されており、母語による言語力の育成には、できる限り早い段階で取り組むべきであるとされている。

HSK授業で子どもは、「母語能力を育成し、母文化の知識を培う」と同時に、「ふたつの文化にはさまれている自身の状況と向き合い、いかに社会に順応していくのかを学ぶ」(Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2008, p.3)。バーゼル・シュタット準州では、義務教育段階の児童生徒がドイツ語以外に話す言語は、60以上に及ぶ。バーゼル・シュタット準州およびバーゼル・



ラント準州では、こうした言語のうち約30言語（うち、バーゼル・シュタット準州では27言語）についてHSK授業を実施しており、その数はチューリヒ州を上回っている。対象は、基本的に義務教育段階であるが、一部の言語では、幼稚園から授業を開始している。現在、4,000人以上の子ども達が、約100人のHSK教員から授業を受けている（Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2008, p. 2）。

各言語集団の大使館、領事館、または保護者団体が資金をまかない、監督を行っている点は、チューリヒ州と同様である。イタリア語、ポルトガル語、スペイン語、トルコ語など、比較的規模が大きい言語集団については、各国の領事館および大使館が支援を行っている。これらの国々では、領事館や大使館が自国から一定の在職期間、教員を招き入れ、授業に対する責任と費用を負っている。一方、中国語、英語、フランス語、ポーランド語など、比較的規模が小さい集団では、保護者団体が管轄組織となり、HSK教員の採用および監督にあたり、費用を負担している。

一方、州は、公立学校の教室やコピー機、用具棚などのインフラストラクチャーを提供する他、紙やノートなどの消耗品を、可能な範囲で提供している。また、チューリヒ州同様、バーゼル・シュタット準州でもHSK教育のフレームワークを策定している。ただし、HSKの授業内容は「各国の教育計画や基準に合わせるとともに、可能な限りHSK教育フレームワーク計画に適合させる」

（Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2008, p. 4）とされ、規制はゆるやかである。なお、Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt（2008）には記載はないが、HSK教室の教員や保護者に対する筆者の聞き取り調査によれば、バーゼル・シュタット準州においてもチューリヒ州同様、HSKでの成績が公立学校の成績表に記載されている。

HSK教員が公立学校と連携していくことは、バーゼル・シュタット準州においても期待されている。そのため、HSK教員の研修では、HSK教育のフレームワークや公立学校への就業がテーマとして扱われている。また、ドイツ語力が不十分なHSK教員には、体系的なドイツ語コースが提供されている。さらに、年に2回、バーゼル・シュタット準州とバーゼル・ラント準州が合同で、管轄機関が集まるHSK共同会議を開催し、HSKを支援するための話し合いを行っている。ただし、HSK教員の多くは、日々異なる場所で授業をしたり、3、4の州を掛け持ちで担当したりしているため、会議や話し合いに参加して公立学校の教員らと協力を深めることは容易ではないと指摘されている。

HSKは従来、複数の学区から同じ言語を話す子ども達を1か所に集め、学年別、あるいは、合同で教授してき

た。そのため、HSKの授業は、公立学校の授業がない水曜日の午後や放課後、あるいは、土曜日の午前中に、通常子ども達が通っている学校以外の校舎で行われることが多かった。しかし、近年、日常の環境や授業と切り離さず、子ども達の通い慣れた学校でHSKの授業を行う、「統合されたHSK授業」が提起されている。この場合、HSK教員は、公立学校の教職員と共に働くことになる。このことは、子どもの学習にとっても教員の労働にとっても利点と考えられている。ただし、学習する子どもの数や授業数、教員数、予算など、現実には実現困難な課題もあることが予想される。

なお、2008年1月には、「外国人法およびバーゼル統合法」が発効し、移民のドイツ語習得が義務付けられた。このような背景もあり、保護者向けに、小冊子「積極的にドイツ語を学ぼう！」が作成されたり、幼稚園や学校でドイツ語コースが開催されたりして、保護者と学校とを結びつける取り組みがすすめられている。

## 5. おわりに

本稿では、多言語・多文化社会であるスイスの中でも、とりわけ外国人比率の高いチューリヒ州とバーゼル・シュタット準州における移民教育をみてきた。そこでは、多言語能力や異文化間コミュニケーション能力が肯定的に評価される一方で、低学力や教育の不平等な分配、社会的連帯の欠如、学校や教員への過負担といった、多様性がもたらす問題の解決に取り組まれていた。

チューリヒ州教育委員会は、「多文化学校の質」対策と呼ばれる教育プログラムを設け、ドイツ語と母語の言語力、学力の向上、および、統合に焦点を絞って、効率的な教育実践を推し進めていた。その際、教育的支援のターゲットを、文化的・言語的背景と社会階層の二側面から捉え、文化資本や社会資本の少ない家庭を学校が補う必要を明示していた。翻って、ニューカマーの子ども達の中には、義務教育段階ですら不就学者がいる日本では、文化的再生産の阻止という視点からも、多文化化への対応を急がなくてはなるまい。

また、チューリヒ州では、第二言語としてのドイツ語教育や母語母文化教育を固有の専門領域とし、地域の教育大学において専門的な研修や資格の付与を行っていた。日本でも、ニューカマーに対応できる教員の養成を目指す大学が出始めている。ニューカマーに関わる教員の地位や専門性の向上は、ニューカマーの子ども達自身の地位や学力の向上にもつながっていくだろう。

日本では、公教育の内部で行われることは稀な母語母文化教育であるが、スイスでは、すべての州においてHSKの授業が行われている。ただし、HSK教室の管理や運営、教員の任命や雇用は、基本的にそれぞれの言語集



団に任せられており、財政的な支援も限られている。一方で、HSK教室での母語学習の成績は公立学校で公的に承認され、進路振り分け時にはHSK教員の意見も参考にされていた。その際、大使館や領事館などの国が関与していない言語集団も認知されていた。スイスの事例は、直接の管理・運営や経済的な支援ではない、母語母文化教育への公的支援のあり方を示している。

また、チューリヒ州とバーゼル・シュタット準州では、義務教育機関の代表者とHSK教室の代表者がともにHSK教育のフレームワークを策定したり、言語集団を越えた研修の機会を設けたりして、HSK教室が公立学校に準じるように統合していくことを目指していた。国境を越えて移動する人々の現状や背景は多様であり、出身国の社会・経済・政治状況や母語の国際的シェアによって、子ども達が母語を学ぶことの意味も変わってくる。その多様性を許容し、各言語集団の裁量を残しつつ、ゆるやかに地域社会に統合しようとするあり方は注目に値する。

なお、スイスのHSKは、主要言語であるドイツ語の学習をより効果的にし、子ども達が自己肯定感を得て、スイス社会により統合されていくことを強調していた。エスニック・マイノリティの固有性を主張しすぎることは、彼ら・彼女達を社会のメインストリームから遠ざけることにもなりかねない。統合を明確に中心に据えるスイスの政策から、考えるべきことは多い。

むしろ、エスニック・マイノリティの背景や教育制度など、スイスと日本とは異なることも多く、単純な比較はできない。また、本稿では、州教育委員会の政策文書やグッドプラクティスとしての実践例を扱ったため、個々の学校や教室、教員や子ども達が抱える課題はみえていない。たとえば、スイスに暮らす日本人のためにつくられている補習授業校のように、母国での教育制度に準拠した教育内容や教育方法をもつ機関は、地域の教育理念やあり方にどれほど統合しうるものなのか、統合された場合にはどのような利害があるのかは、当事者への聞き取り調査や学校観察などを含めつつ、稿を改めて検討していきたい。

## 引用文献

安部智美 2006 「スイス職業教育の構造—ドイツ・デュアル

- システムとの比較—」『職業と技術の教育学』17号 名古屋大学教育学部技術職業教育学研究室 pp. 35-46
- 阿部汎克 2001 「スイス新憲法と新しい言語政策—四言語主義強化の意味を考える—」森田安一編『岐路に立つスイス』刀水書房 pp. 237-259
- 伊藤亜希子 2001 「ドイツにおける外国人の子どもに対する母語教育の課題—常設文部大臣会議の決議から—」『九州教育学会研究紀要』第30巻 pp. 267-274
- 北村曉夫 2009 「スイスのイタリア移民と移民保護—19世紀末から20世紀初頭を中心に—」『史艸』日本女子大学史学会 50巻 pp. 110-138
- 佐藤亜衛・片岡裕子編著 2008 『アメリカで育つ日本の子どもたち—バイリンガルの光と影—』明石書店
- 志水宏吉編著 2008 『高校を生きるニューカマー：大阪府立高校にみる教育支援』明石書店
- 清水睦美・児島明編著 2006 『外国人生徒のためのカリキュラム：学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院
- 渋谷真樹 2007 「海外で日本語を学ぶ日本の子どもたちのアイデンティティ—ある日本語学校の取り組みから—」『こころと文化』第6巻第1号 多文化間精神医学会 pp.26-34
- 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」『異文化間教育』13号 異文化間教育学会
- 平高史也 2009 「移住者に対するドイツの言語教育—母語教育を中心に—」庄司博史編『移民とともに変わる地域と国家』国立民族学博物館調査報告 83号 pp. 317-330
- 森田安一 2001 「岐路に立つスイス—序にかえて—」森田安一編『岐路に立つスイス』刀水書房 pp. 3-14
- 梁井久江 2004 「ドイツにおける外国人児童生徒に対する『母語』教育の実態—NRW州におけるトルコ語の『母語授業』を例に—」『社会言語科学』第6巻第2号 pp. 54-65
- 山脇啓三・横浜市立いちょう小学校編 2005 『多文化共生の学校づくり：横浜市立いちょう小学校の挑戦』明石書店
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2003 Rahmenlehrplan: Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)
- Bildungsdirektion Kanton Zürich 2008a Bildung, Integration und soziokulturelle Vielfalt
- Bildungsdirektion Kanton Zürich 2008b Umsetzung Volksschulgesetz: Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2005 Die Sprach- und Kulturbrücke: Integrierte Erstsprachförderung im Kanton Basel-Stadt
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2008 Integrierte Herkunftssprachförderung und Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)