

[招待論文]

「移動する子どもたち」の言語保持

京都ドイツ語補習教室を事例として

Language Retention Among Children Crossing Borders A Case Study of German Saturday School Kyoto

馬場 わかな

慶應義塾大学総合政策学部専任講師

Wakana Baba

Assistant Professor, Faculty of Policy Management, Keio University

Abstract: 「グローバル化」の進展に伴い、ヒト・モノ・カネ・情報の自由な移動は加速化し、その規模も拡大する中、国境を越えて移動する大人たちの背後には、彼らに随伴して「移動する子どもたち」が多数存在する。

本稿は、日本における「移動する子どもたち」やその親たちによる言語保持、とりわけ、空間的に移動した先で接触・習得した言語を保持するための試みについて、京都ドイツ語補習教室という事例から明らかにし、今後ますます増加するであろう「移動する子どもたち」のこたばの教育を推進する上での課題を抽出した。

In the course of globalization, people, goods, capital and information move more freely than ever before. Behind the adults moving across national borders are a large number of “Children Crossing Borders (CCB)” who have to accompany their parents.

This paper examines the attempts to retain language proficiency of the “CCB” with special reference to the “Deutsche Samstagsschule Kyoto (German Saturday School Kyoto)” and identifies the issues to promote language learning of the “CCB” who will increase more and more in number.

Keywords: 移動する子どもたち、言語保持、ドイツ語
children crossing borders, language retention, German

1 はじめに

大航海時代に端を発する「世界の一体化」は、その中核となる地域の変化を伴いながら、国民国家がグローバルなネットワークを支配する単位となった「長い19世紀」—革命の時代の始まりから第一次世界大戦の勃発まで—を経て、第二次世界大戦後、「グローバル化」としてさらに進展した。ヒト・

モノ・カネ・情報の自由な移動は加速化し、その規模も拡大し、さまざまな人間社会が相互により一層結びつけられることとなった¹⁾。

大量の人口が国境を越えて移動する理由としては、就労や移住、避難、結婚（もしくは離婚）、留学、旅行などが考えられる。やむを得ない事情を抱えたケースもあるとはいえ、自分の意思で移動する大人たちの背後に、こうした大人たちに随伴して移動させられる子どもたちが世界各地に多数存在する。このような子どもたちは、「移動する子どもたち (children crossing borders)」という分析概念で捉えられる²⁾。

「移動する子どもたち」とは、幼少期から複数言語環境で成長し（成長せざるを得ず）、物理的に空間を移動するだけでなく、家庭内でのコミュニケーションに使用される家庭言語や学校教育で使用される教授言語、居住・滞在している国や地域の公用語などの複数の言語間を移動し、かつ、「母語」や「第二言語」、「継承語」、「外国語」といった言語教育のカテゴリー間を移動する子どもたちを意味する³⁾。

本稿は、日本において複数言語環境で成長している「移動する子どもたち」やその親たちによる言語保持、とりわけ、空間的に移動した先で接触・習得した言語を保持するための試みを糸口として、今後ますます増加するであろう「移動する子どもたち」のこことばの教育を推進する上での課題を抽出することを目的としている。

2 増える「移動する子どもたち」

「移動する子どもたち」について考える上でまず重要なのは、空間的移動を経験する時期が彼らの言語形成期にあたるという点である。

「言語形成期」とは柴田武が提唱した概念であるが、その時期の捉え方をめぐっては諸説あり、柴田（1956）によれば、4歳頃から14歳頃にかけて母語が形成されるという。これに対して、例えば中島知子は、バイリンガルの発達を考える上では母語の骨組みが形成される0歳から4歳までが重要な役割を果たしており、その部分もバイリンガル児の言語形成期に含めて考える必要があるとして、0歳から7、8歳頃までを言語形成期前期、9歳頃から13歳頃までを言語形成期後期と位置付けている⁴⁾。いずれの説に依拠するとし

ても、義務教育段階は言語形成期に重なり合うと言ってよかろう。

それでは、義務教育段階で海外に長期滞在する子どもはどのぐらい存在するのだろうか。

海外に長期滞在する日本人⁵⁾およびその者が帯同する義務教育段階の子ども(以下では、「在留邦人子女」と呼ぶ)⁶⁾の数は漸次増加する傾向にあり、それぞれ867,820人(2017年10月1日現在)、79,251人(2016年4月15日現在)となっている。また、海外に1年以上在留した後、日本へ帰国した児童生徒(以下では、「帰国児童生徒」と呼ぶ)⁷⁾の数は、平成26年(2014年)度間で国・公・私立の小学校、中学校および高等学校合わせて11,708人となっている⁸⁾。

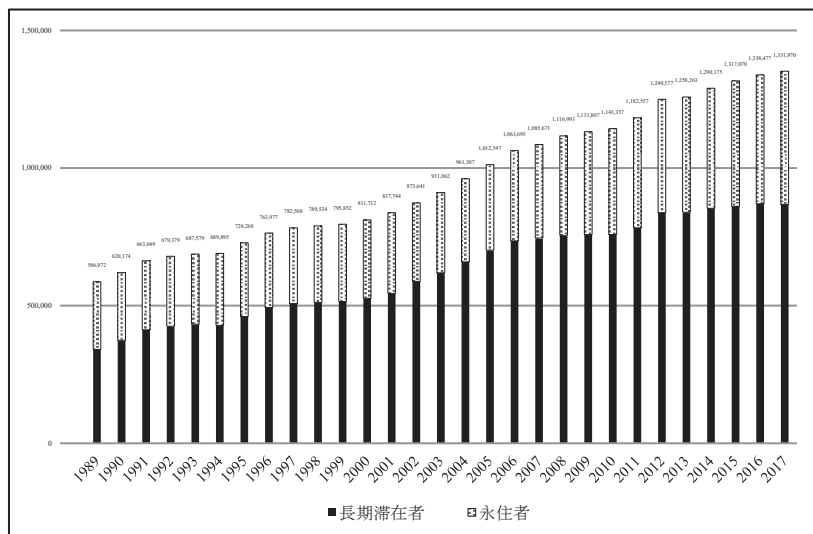


図1 海外在留邦人数の推移

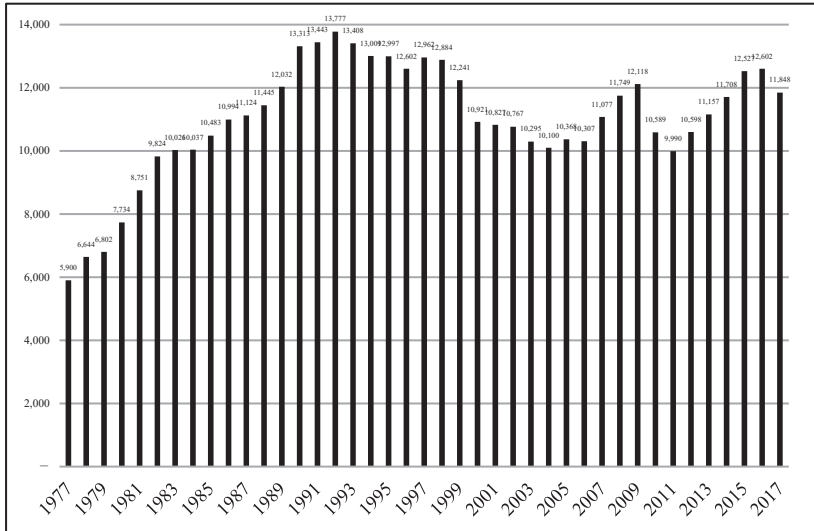


図2 「帰国児童生徒」数の推移

「在留邦人子女」や「帰国児童生徒」の教育振興をめぐることは、海外で経済活動を展開している企業・団体によって、早くも1971年には、外務省および文部省（現・文部科学省）の許可を受け、「海外子女教育振興財団」（Japan Overseas Educational Services。以下、JOESと記す）が設立されている。

同財団は、海外への赴任者や帰任者のための教育に関する相談や情報提供、日本人学校や補習授業校などの在外教育施設への財政・教育上の支援をはじめとした、さまざまな事業を展開・実施しているが⁹⁾、その一つが「帰国子女のための外国語保持教室」である。

「帰国子女のための外国語保持教室」は、「帰国児童生徒」が海外で習得した言語を保持していくことを目的として、1974年に開設された学びの場である。現在、首都圏（東京・横浜）、中部（名古屋）、関西（大阪）の9教室に加え、ウェブサテライト教室も有し、約1,500人の小学生・中学生・高校生に対して、読み書き能力やコミュニケーション力を強化するための授業を提供している。授業はすべて英語もしくはフランス語で行われ、学年や保持する言語能力のレベルに応じてクラスが編成されている¹⁰⁾。

谷口 (2014) は、「一般」生徒との同化を求められていた「帰国児童生徒」の言語能力(とりわけ高度な英語力)が1990年代に入って評価の対象へと転じたことに伴い、彼らの言語保持教育も新たな局面を迎えたと述べている¹¹⁾。図2に示したとおり、確かに1990年代は、調査が開始された昭和52年(1977年)から現在に至るまでの約40年間において、「帰国児童生徒」数がピークに達していた時期であり¹²⁾、絶対数の急増が「帰国児童生徒」へのまなごしを変化させ、一つの転換点になっていたであろうことは容易に想像できよう。

もう一つの転換点と考えられるのが1970年代である。前述のとおり、JOESが設立されたのは1971年、同財団によって「帰国子女のための外国語保持教室」が開設されたのは1974年、「帰国児童生徒」数の調査が文部省(現・文部科学省)による「学校基本調査」の中で開始されたのは昭和52年(1977年)と、いずれも1970年代のことであり、「帰国児童生徒の発見」ともいえるべき認識の変化、すなわち、彼らに対して何らかの施策が必要だという共通認識が醸成されたのが1970年代だったのではないかと考えられる。

その意味で、JOESによる「帰国子女のための外国語保持教室」はきわめて先駆的な取り組みだったといえるが、英語とフランス語の授業しか提供されておらず、現在の日本で模索されている多文化共生社会の実現という観点からみると、「帰国児童生徒」をはじめとする「移動する子どもたち」の実態に即した、言語保持教育の十分な機会が提供されているとは言い難い状況にある。

ここで、国別の長期滞在者数に目を向けてみたい。2017年10月1日現在の集計において、国別長期滞在者数上位10位は表1のようになっている。

表1 長期滞在者数上位10位の国および長期滞在者数

	国名	長期滞在者数
1	米国	233,440
2	中国	121,095
3	タイ	71,255
4	オーストラリア	41,217
5	英国	41,079

6	フランス	34,350
7	ドイツ	33,877
8	シンガポール	33,834
9	韓国	27,821
10	カナダ	26,234
	合計	664,202

このうち、英語もしくはフランス語が公用語(の一つ)となっているのは米国、オーストラリア、英国、フランス、シンガポール、カナダ、その他の言語が公用語(の一つ)となっているのは中国、タイ、ドイツ、韓国で、「英語圏もしくはフランス語圏」と「その他の言語圏」に分けて合算した長期滞在者数はそれぞれ 410,154 人 (61.8%)、254,048 人 (38.2%) となっている(表 2 参照)。

表 2 長期滞在者数上位 10 位の国における公用語別長期滞在者数とその割合

英語圏もしくはフランス語圏	410,154 (61.8%)
その他の言語圏	254,048 (38.2%)
合計	664,202 (100%)

国別の「帰国生徒児童」数のデータが存在しないため、「英語圏もしくはフランス語圏」と「その他の言語圏」に分けて合算したときの長期滞在者の比率が彼らの帯同する学齢期子女や「帰国生徒児童」にも当てはまると想定すると、「その他の言語圏」、すなわち非英語圏もしくは非フランス語圏からの「帰国児童生徒」は約 4000 人いると推測される。

こういった非英語圏もしくは非フランス語圏からの「帰国児童生徒」は、居住・滞在した先で接触・習得した言語の保持を本人あるいはその親が望んだ場合、いつ、どこで、どのようにして言語保持の機会を得ているのだろうか。

以上のような日本の現状および問題関心から、本稿では、外務省「海外在留邦人数調査統計」において国別長期滞在者数上位 10 位に過去 20 年間一貫してランクインしているドイツ¹³⁾に着目し、「移動する子どもたち」の言語保持教育の諸相を解明する。事例の対象とするのは、京都ドイツ語補習教室

(Deutsche Samstagsschule Kyoto。以下、DSK と記す) である。

DSK は、京都市やその近郊に在住する 2 歳から 12 歳までのドイツ語を話す子どもとその保護者、より具体的には、ドイツ語話者を親に持つ子どもやドイツ語圏からの「帰国児童生徒」、さらにはその保護者を対象とし、「ドイツ語での親睦交流およびドイツ語の教育」を目的として活動しているコミュニティである。DSK の変遷や活動実態を手がかりとして、「移動する子どもたち」の言語保持教育の課題を析出していくのが本稿の課題である。

なお、本稿では、「コミュニティ＝人間が、それに対して何らかの帰属意識をもち、かつその構成メンバーの間に一定の連帯ないし相互扶助（支え合い）の意識が働いているような集団」という広井（2009、2010）の定義に依拠して「コミュニティ」というタームを用いる。

本稿のもととなるフィールドワークは、京都（2019 年 3 月）およびドイツ（同年 8 月）において実施した。2019 年 3 月にはまず、DSK の前身となるコミュニティの結成直後から活動に参加し、理事を務めた経験もある保護者（A さん）を通じて運営者にコンタクトを取り、教室を訪問する機会を得た。同年 8 月には、A さんおよび A さんの子ども（B さん、C さん）にインタビューを行った。以下の叙述は、初回フィールドワーク時の教室での参与観察および運営を担っていた保護者や教員との非公式な会話、A さん親子を対象とした半構造化インタビューとライフヒストリー・インタビュー、DSK のホームページ¹⁴⁾に掲載されている情報に基づいている。

3 マウスグループから DSK へ

2006 年、DSK の前身となるコミュニティ、マウスグループ (Mausgruppe) が結成された。ドイツ語話者を親に持つ未就学児とその保護者が月に 1～2 回、市の子育て支援総合センター「こどもみらい館」に集まり、歌を歌ったり、手遊びをしたり、買い物ごっこをしたりしながら、楽しくドイツ語を継承するのが活動の目的であった¹⁵⁾。

マウスグループは、京都にある「ドイツ文化センター」¹⁶⁾の掲示板にメンバー募集のお知らせを出していたが、そのお知らせを偶然見かけ、問い合わせ先に連絡を入れたのが A さんである。2007 年半ばのことであった。

Aさんは2008年4月から約1年、仕事でドイツに滞在することが決まっていた。Bさん(当時3歳)を同伴する予定だったが、ドイツ語に触れる場が身近にあるのなら、少しでもそのような環境に慣れさせ、渡独後にBさんが戸惑うことのないようにしておきたいと考え、問い合わせたという。

まもなくAさんのもとに、「マウスグループは、日本人のためのコミュニティではない。ドイツ語を“教える”場でもないの、あなたたちは参加できない」という趣旨のドイツ語のメールが届いた。Aさんはすぐにドイツ語で、Bさんには日本語をしゃべらせないので一度参加させてほしいと返信した。さらなるやりとりを経てAさん・Bさん親子は最終的に、「コミュニティ内では日本語を一切話さない」という約束のもと、マウスグループに参加することになる。

このときBさんは、簡単な挨拶など、いくつかのドイツ語をAさんから習っただけの状態であったが、どこに行っても物怖じせず、すぐに馴染めるBさんはさっそく同い年のメンバーの一人と仲良くなり、その次からも参加するようになった。

その後Cさんが生まれたため、当初の予定より数か月出発を遅らせることになったものの、Aさん一家は1年強ドイツに滞在した。Bさんはインターナショナルの幼稚園に通い、半分英語、半分ドイツ語という環境で過ごした。

Bさんは日本にいた頃、マウスグループに通うかわら、歌を歌ったり、ビデオを観たり、英語にも身近に触れる機会があったため、最初の半年は主に英語を話していたが、ドイツ人の友達ができた頃から急にドイツ語のみを話すようになり、日本への帰国直前には、「1年間でこれだけドイツ語を話せるようになる子は珍しい」と幼稚園の先生から言われるほどにまで上達した。幼稚園の先生以外からも、ドイツ語保持のための環境をBさんに整えることを勧められたAさんは、帰国後再び、マウスグループに通い始める。

このAさん・Bさん親子の復帰がきっかけとなり、マウスグループの活動はその後大きく転換していく。

先述のとおり、マウスグループはドイツ語話者を親に持つ子どもがドイツ語を継承とする場として結成されたが、1年強のドイツ滞在后、Bさんがコミュニティ内で最も流暢にドイツ語を話すようになっていたことから、両親・

子どもともに日本語話者の家族であっても、ドイツ語圏に長期滞在した経験があれば、コミュニティに参加できることになったのである。長年日本に居住している、ドイツ語話者を親に持つ子どもにとっても良い刺激となるだろうという判断からの転換であった。

時期を同じくして、もう一つの転換が生じた。結成以来、マウスグループでは歌や遊びを通じてドイツ語を使うことを活動の主眼としていたが、ただ遊ぶだけでなく、勉強としての要素も活動に組み込んでいこうという話を持ち上がったのである。

理由は二つあった。一つは、Bさんをはじめ、何人かのメンバーが小学校に入学する年齢にさしかかっていたこと、もう一つは親の負担である。毎回の司会・進行は親が務め、歌や読み聞かせ、身体を動かす遊び、工作など、さまざまな活動のアイデアもすべて親が持ち寄っていたが、こういった「親のイニシアティブ (Elterninitiative)」による運営が次第に困難になってきたのである。

ここで、本稿の主題からは逸れるが、「親のイニシアティブ」はマウスグループの活動を貫くキーワードになっていることから、ドイツ語での意味合いに触れておきたい。

「親のイニシアティブ」とは、「親主導 (で何かをすること)」という一般的な意味から転じて、「親や教育者が自主的に運営する小さな幼稚園や学童保育所」を指すドイツ語である。通例、親がメンバーで、その中から理事会が構成されており、登録法人 (e.V.) という法人格を有した民間非営利団体であることが多い。親の意向で団体の利益と発展を決められる一方、親が責任を負い、無給で関与する必要があり、こうしたコミットメントは、理事会のみならず、運営業務全般においても求められる。親にとって都合の良いことばかりとは限らないが、自分たちで組織を作り上げている実感を得ることはできる。

この「親のイニシアティブ」は、旧西ドイツの1968年運動から生まれた。権威主義的なドイツ社会の象徴であった教育学に対する批判から、オルタナティブな教育を模索しようとする運動が生じ、従来の幼稚園＝「キンダーガルテン (Kindergarten)」に代わる「キンダーラーデン (Kinderladen)」と呼ばれる、空き店舗を利用した民間の保育・幼児教育施設が設立されるようにな

ったのである。1970・80年代になると、オルタナティブ運動の興隆だけでなく、母親の就業率の上昇に伴う幼稚園・学童保育所の不足も加わり、旧西ドイツの多くの都市で「親のイニシアティブ」による幼稚園・学童保育所が漸次増加した。ベルリンの壁が崩壊した1989年以降は、旧東ドイツでも「親のイニシアティブ」による幼稚園・学童保育所が設立されている。

都市自治体などが設置する施設よりも迅速に親や子どもからのニーズに対応できるため、「親のイニシアティブ」による幼稚園・学童保育所は、多くの親にとっていまなお魅力的な選択肢の一つになっていると同時に、バイリンガル教育や森の幼稚園といった、従来とは異なる新しい教育方法や教材を試す実験場としても機能している¹⁷⁾。

こういった戦後ドイツの教育の潮流がマウスグループ結成メンバーの念頭にあったであろうことは想像に難くない。

こうして、マウスグループはプレイグループ (Spielgruppe) と学習グループ (Lerngruppe) に分かれて活動を行うようになった。また、コミュニティ全体の運営は引き続き親が担うものの、各グループの活動・授業は、講師として雇用されたドイツ語母語話者が担当することになった。さらに、結成時からのメンバーの大半が学習グループに移行した2012年末、「Mausgruppe」(マウスグループ) から「Deutsche Samstagsschule」(ドイツ土曜学校) に改称し、併せて「京都ドイツ語補習教室」という日本語の名称も作った。

DSKではそれ以来、次のような大枠で活動を実施している。

プレイグループは未就学児を対象とし、10時から12時までの2時間行われる。参加する上で求められる唯一の条件は「ドイツ語がわかること」で、遊びながらドイツ語を用いたり、遊びを通じて新しい単語を学んだりする。

学習グループは学齢期の児童(6歳から12歳まで)を対象とし、9時半から12時までの2時間半行われる。こちらは、プレイグループとは異なり、授業に支障なくついていけるレベルのドイツ語能力が求められ、ドイツの学校で用いられている初等読本などを教材にして、主に読み書きを学習する。授業はドイツ語で行われ、保持するドイツ語能力に応じてクラス分けされている。

会員は、授業料(プレイグループは毎月3500円、学習グループは毎月5000円)と一家族あたり年間5000円の年会費を納入することになっており、

これらはすべて、教材や講師の報酬、会場貸借費などの実費に用いられる。コミュニティの運営そのものは、「親のイニシアティブ」によって担われる。

4 コミュニティの理念か、多様性の担保か

メンバーを取り巻く状況やニーズに応じてコミュニティとしてのあり方を柔軟に変えてきたマウスグループであるが、DSKへと改称した頃から、コミュニティの性格にさらなる変化が生じた。

図3¹⁸⁾に示したように、DSKに改称した2012年からその翌年にかけて、両親・子どもともに非ドイツ語(主に日本語)話者の家族が倍増し、全メンバーの約半数を彼らが占めるようになったのである。ドイツ語を知らない人にもわかりやすい名称になったことに加え、講師を雇用するスタイルになり、コミュニティ運営への親の関与が減ったことから、親はドイツ語ができなくても子どもを参加させやすくなったのがその理由であった。

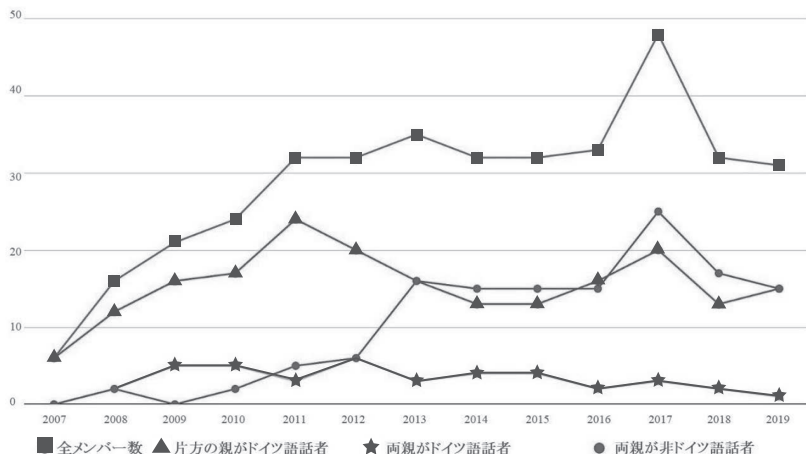


図3 メンバー数およびメンバー構成の変化

しかし、両親・子どもともに日本語話者の家族、とりわけ親はドイツ語ができない家族が増えるにつれ、新たな課題に直面することになる。DSKに改称した当時は、広報とメンバーの祖父母への報告を兼ねて、コミュニティ活

動についてのショートレポートをドイツ語と日本語で毎週発信していたが、ショートレポートをドイツ語で書けない親が増え、現在(2019年時点)はそのレポートはなくなってしまった。次回の集まりについての案内なども二言語併記しなければならなくなり、二言語を使える親の過大な負担が問題になってきた。

両親・子どもともに日本語話者である家族の増加は、学習グループの授業内容にも影響を与えた。Bさんがプレイグループから学習グループへ移行した2009年頃は、ドイツ語を外国語や第二・第三言語としてではなく、あくまでも母語や継承語として使う・学ぶのが原則だったが、ドイツ語圏から帰国した後、家庭ではドイツ語をまったく使わない日本語話者の家族が増えるに従い、「外国語としてのドイツ語(Deutsch als Fremdsprache)」という勉強としての性格が強くなり、使用する教材も読み書きに重点を置いたものを選ばざるを得なくなった。「コミュニティ内では日本語を一切話さない」というマウスグループ結成時以来の活動理念も守られず、日本語しか話さないクラスすらあり、いまや「そのようなクラスは担当したくない」と訴える講師まで出てくる状況になっている¹⁹⁾。

とはいえ、以上のような変化を「コミュニティの変質」あるいは「衰退」と評価するのは早計である。

ドイツ語話者を親に持つ子どもから、両親・子どもともに日本語話者だがドイツ語が使える、ドイツ語圏に長期滞在した経験もある子ども、両親・子どもともに日本語話者だがドイツ語圏に長期滞在した経験があり、ドイツ語が使える子ども(親はドイツ語が使えない)へとドイツ語を媒介項としたつながりが広がっていくことは、より多くの「移動する子どもたち」を包摂することばの教育を実現させる上でむしろ望ましいことだといえる。その一方で、メンバーの多様性を担保しようとすればするほど、コミュニティが結成時から重んじてきた「コミュニティ内では日本語を一切話さない」というルールの徹底や「親のイニシアティブ」による運営が困難になるというジレンマも抱えている。

コミュニティ内で日本語ばかり話している子どもを安易に批判することのできない事情もある。

こうした子どもの多くは小学校低学年で、小学校入学に合わせて、あるいは小学1年頃までドイツ語圏に滞在し、帰国した家族が多い。これらの家族には、共通する点がいくつかある。赴任を命じられた先が偶々ドイツ語圏だったにすぎず、次の赴任先がドイツ語圏とは限らないため、親は子どものドイツ語保持を望むものの、子ども自身はそのモチベーションが低いこと、帰任・帰国後に再びドイツ語圏に行くとしても、知人・友人の家を訪問したり観光したりするだけで、ドイツ語保持のモチベーションにはつながりにくいこと、ドイツでは幼稚園や小学1年のあいだは遊びの要素が強い活動が主体であるため、そこまでの段階で帰国すると、小学2年以降で取り組む本格的なドイツ語学習についていくのが困難なこと(=本格的なドイツ語学習を通じてある程度読み書きができるようになってきているか否かで、ドイツ語保持の成否も決まってくること)などである。

中学受験の勉強に専念するためにDSKを退会する子どもも多いという。中学受験にドイツ語は不要だから、という理由である。「帰国生」を対象とした特別入試において、英語だけでなく、フランス語やドイツ語でも作文を書くことを認めている学校もあるが²⁰⁾、多くの学校において試験科目として課されているのはたいてい英語のみである。

「帰国生入試」の出願資格も影響している。文部科学省は統計上、1年以上海外に在留し、帰国した児童生徒を「帰国児童生徒」と定義しているが、この定義には当てはまっても、「中学校に入学する年の3月31日までの3年間に通算1年6か月以上、日本国外に在住した者」といった「帰国生入試」の出願資格を満たさない「移動する子どもたち」は多い。

例えばAさん家族は、2013年8月からの1年強も再びドイツに滞在し、通算在独期間は2年以上に及ぶものの、ドイツに滞在していた時期が学校の指定する時期に含まれないなどの理由で、出願資格を満たせず、BさんやCさんには、生まれたときからずっと日本にいる子どもたちと同じように、一般入試を受けるという選択肢しかない。ドイツ滞在の経験や保持するドイツ語能力を受験に活かすことはできないのである。

以上のように、DSKはいま、親・子どものドイツ語能力や親の仕事、日本とドイツ語圏の教育の違い、日本の受験システムなど、複数の要因が絡み合

う中、コミュニティの活動理念の遵守とコミュニティ内部の多様性の担保のあいだでさまざまな問題に直面している。いかにして折り合いをつけていくか。これが目下の課題であろう。

5 むすびにかえて

DSKを卒業したBさんは現在、ドイツ語を保持しつつ、受験に向けて英語に力を入れて勉強している。CさんはDSKに通いつつ、夏は毎年ドイツに赴き、現地の学校に通う生活を送っている。

BさんもCさんも、自身のドイツ語を将来に活かすか否かは現時点ではまだ決めていないそうだが、Bさんとしては、英語は「この先使わなければならないであろう言語」であるのに対して、ドイツ語は「絶対という強い気持ちはないものの、自身の能力が活かせる職に就けるなら活かしたい言語」なのだという。ドイツを拠点にヨーロッパ各地を旅行した経験や、Bさんは二度目のドイツ滞在中、Cさんは毎夏の現地校通学を通じてフランス語も学習した経験から、彼らは今後も、フランス語やスペイン語など、身近に感じるヨーロッパの複数の言語を学び、その言語が使われる地を訪れ、現地の人々と現地の言語でコミュニケーションを取りたいという思いを抱いている。グローバル化がますます進展する中、こういった経験や感覚をもった子どもたちこそが国境を越えて活躍する「グローバル人材」となり得るのではないだろうか。

Bさん、Cさんきょうだいのように、幼少期から複数言語環境で生活し、日本に帰国してからも、空間的に移動した先で接触・習得した言語を保持する場があり、言語保持へのモチベーションも保ち続けている「移動する子どもたち」は少数派かもしれない。しかし、教育は数や効率といった観点からのみ議論されるべきものではない。たとえ少数であっても、「移動する子どもたち」の多様な複言語状態に対応した教育が提供されるとともに、彼らの言語保持のモチベーションを維持・向上させられる教育制度が設計されることが不可欠である。

その意味で、2016年度より導入されたSFC一般入学試験における外国語科目の多言語化は、「移動する子どもたち」が保持する言語能力を活かせる機

会として、きわめて重要であると筆者は考えている。今後もこの多言語入試が継続されるべきであるのは言うまでもないが、多言語主義・複言語主義を掲げる SFC としては、DSK のような「移動する子どもたち」の言語保持を推進する場を作るなど、何かしらのアクションを起こすこともレゾナントルを高めるためには必要なのではないだろうか。

注

- 1) ベイリ (2018), pp. 1-11, 313-328.
- 2) 川上 (2010), pp. 1-21; 川上 (2013), pp. 15-18.
- 3) 川上 (2009); 宮崎 (2014), pp. 117-135.
- 4) 中島 (2001), pp. 17-32; 柴田 (1956), p. 266.
- 5) 海外に 3 ヶ月以上在留している日本国籍を有する者を「在留邦人」と呼ぶ。「在留邦人」は、①「長期滞在者」= 3 ヶ月以上の海外在留者のうち、海外での生活は一時的なもので、いずれ日本に戻るつもりの方、②「永住者」= (原則として) 当該在留国等より永住権を認められており、生活の本拠を日本から海外へ移した邦人に二分される。ここでいう「海外に長期滞在する者」は、「長期滞在者」を指すものとする。cf. 外務省 (2018a)
- 6) 政府の統計では、「在留邦人 (学齢期) 子女 (長期滞在者)」とされている。cf. 外務省 (2016)
- 7) 海外勤務者等の子供で、1 年を超える期間海外に在留し、当該年度の 4 月 1 日から 3 月 31 日に帰国した児童生徒を指す。cf. 文部科学省 (2016)
- 8) 長期滞在者数は外務省 (2018b)、長期滞在の海外子女数は外務省 (2016)、帰国児童生徒数は文部科学省 (2016) の数値を利用。
- 9) JOES について <https://www.joes.or.jp/gaiyo> (2019 年 2 月 15 日アクセス)
- 10) 帰国子女のための外国語保持教室 <https://www.joes.or.jp/kojin/hoji/> (2019 年 2 月 15 日アクセス)
- 11) 谷口 (2014), pp. 77-84.
- 12) 文部科学省「学校基本調査年次統計—帰国児童生徒数 (昭和 52 年~)」
- 13) 「平成 9 年 (1997 年) 速報版」~ 「平成 30 年 (2018 年) 要約版」(平成 8 年 10 月 1 日現在から平成 29 年 10 月 1 日現在までのデータ)。 https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html (2019 年 2 月 16 日アクセス)
- 14) 京都ドイツ語補習教室 <https://www.deutsche-schule-kyoto.com/> (2019 年 2 月 15 日アクセス)
- 15) マウスグループ結成直後は、ドイツ語話者の母親と日本語話者の父親をもつ子どもが多かった (図 3 参照)。
- 16) 当時の通称。現在は「ゲーテ・インスティトゥート・ヴィラ鴨川」という名称になっている。cf. ゲーテ・インスティトゥート・ヴィラ鴨川 <https://www.goethe.de/ins/jp/ja/sta/kyo/ueb.html> (2019 年 9 月 16 日アクセス)
- 17) Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (BAGE) e.V., “Was sind Elterninitiativen?” <https://bage.de/elterninitiativen/was-sind-elterninitiativen/> (2019 年 9 月 29 日アクセス); 独立行政法人労働政策研究・研修機構「NPO と雇用: ドイツ ドイツの NPO—失業者支援などで活躍」 https://www.jil.go.jp/foreign/labor_system/2004_8/germany_01.html (2019 年 9 月 29 日アクセス); 柏木 (2014),

pp. 398-400.

- 18) A さんからご提供いただいた図に筆者が手を加えたものである。
 19) この他、会場の確保や教員の数・質などの課題にも直面している。
 20) 例えば、桐朋女子中学校「生徒募集要項 2020 年度中学校入学試験帰国生対象特別入試」http://www.toho.ac.jp/chuko/pdf/20junior_rtn_youkou.pdf (2019 年 10 月 3 日アクセス) など。

引用文献

- 海外子女教育振興財団 <https://www.joes.or.jp/> (2019 年 9 月 16 日アクセス)
 外務省「海外在留邦人数調査統計—平成 9 年 (1997 年) 速報版～平成 30 年 (2018 年) 要約版」https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html (2019 年 2 月 16 日アクセス)
 外務省 (2016) 「在留邦人 (学齢期) 子女数 (長期滞在者) (平成 28 年 4 月 15 日現在)」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000171467.pdf> (2019 年 9 月 12 日アクセス)
 外務省 (2018a) 「海外在留邦人数調査統計集計結果—用語の解説」https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000045.html (2019 年 9 月 12 日アクセス)
 外務省 (2018b) 「海外在留邦人数調査統計—平成 30 年要約版」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000368753.pdf> (2019 年 9 月 16 日アクセス)
 柏木恭典 (2014) 「シュテルニパルクの子育て支援と赤ちゃんポストドイツにおける匿名の母子支援プロジェクト」『保育学研究』52 (3), pp. 391-401.
 川上郁雄 (2009) 「『移動する子どもたち』に必要なことばの力をどう考えるか—子どもの発達と複数言語、個の視点から—」ヨーロッパ日本語教師会招待講演 <https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=39-47&filename=shotai-kawakami.pdf&p=berlin> (2019 年 9 月 15 日アクセス)
 川上郁雄 (2010) 「『移動する子どもたち』のことばの教育学とは何か」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』(1), pp. 1-21.
 川上郁雄 (2013) 「『移動する子どもたち』と教員養成を考える」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 9』, pp. 15-18.
 京都ドイツ語補習教室 <https://www.deutsche-schule-kyoto.com/> (2019 年 2 月 15 日アクセス)
 柴田武 (1956) 「言語形成期というもの」石黒修ほか編『ことばの講座 6 巻—子どもとことば』東京創元社., pp. 243-266.
 谷口ジョイ (2014) 「帰国児童によるリテラシー能力の保持・伸長」『社会言語科学』17 (1), pp. 77-84.
 中島知子 (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 (増補改訂版)』アルク.
 広井良典 (2009) 『コミュニティを問いなおす—つながり・都市・日本社会の未来』ちくま新書.
 広井良典 (2010) 「コミュニティとは何か」広井良典・小林正弥編『コミュニティ—公共性・コモンズ・コミュニティアリズム』勁草書房., pp. 11-32.
 ベイリ, C.A. 平田雅博・吉田正広・細川道久訳 (2018) 『近代世界の誕生【上巻】—グローバルな連関と比較 1780-1914』名古屋大学出版会.
 宮崎幸江 (2014) 「多文化の子どもの家庭における言語使用と言語意識」『上智大学短期大学部紀要』(34), pp. 117-135.
 文部科学省 (2016) 「帰国児童生徒教育について」『海外で学ぶ日本の子どもたち—我が

国の海外子女教育の現状―』, p. 10. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afeldfile/2016/12/15/1291579_10.pdf (2019年9月12日アクセス)

文部科学省「学校基本調査年次統計―帰国児童生徒数(昭和52年～)」e-Stat <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001021812> (2019年9月16日アクセス)

[受付日 2019. 11. 25]