

調査報告

ドイツにおける「第2言語としてのドイツ語」教員養成・研修

平 高 史 也

キーワード：第2言語としてのドイツ語、教員養成、学校教育、社会教育

要 旨

ドイツでは前世紀の中頃から移民の流入が始まったが、大学の教職課程で「第2言語としてのドイツ語」の教員養成が本格的に始まったのは今世紀に入ってからである。現在はドイツ語だけではなく全教科の教員が移民の背景のある子どものドイツ語支援にかかわる態勢作り、理論より実践の重視、大学の教職課程から実習期間を経て現職者研修まで一貫したシステムの構築などを柱にした改革が進行中である。また、成人移民に対するドイツ語教育では2005年の移住法の発効でドイツ語の統合コースが導入され、連邦レベルでの教員資格も示されているが、多様化する研修の参加者に対する対応など課題も多い。

本稿は現職教員を対象とした調査やベルリンの3大学共同による教職課程改革プロジェクト、移民難民局による統合コースの担当教員資格等のデータを示しながら、ドイツにおける「第2言語としてのドイツ語」教員の養成・研修の現状と課題について報告する。

1. はじめに

本稿ではドイツ連邦共和国の児童生徒および成人に対する「第2言語としてのドイツ語」(Deutsch als Zweitsprache、DaZ と略記)教育に携わる教員の養成・研修について概観する。学校教育と社会教育の教員養成では第2言語教育の様相は異なるが、両者には移民の言語能力の向上を支援するだけではなく、歴史、文化、制度なども理解し、専門の職をもった人間を育て、近未来のドイツ社会に参加させようという理念が通底している。

ドイツでは、学校教育は連邦(国)ではなく各州の管轄になっている。その連絡協議機関として常設文科大臣会議(Kultusministerkonferenz、KMK と略記)はあるが、日本の文部科学省に

当たる中央省庁は存在しない。したがって、州によって学校教育の制度が異なる。ここでは主にベルリン州の事例を取り上げる。

一方、社会教育においては、2005 年の移住法 (Zuwanderungsgesetz) の成立以来実施されている、成人移民に対するドイツ語の統合コース (Integrationskurs) は連邦の管轄で、内務省の移民難民局 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge、BAMF と略記) の所管となっている。

以下、第 2 章で DaZ 教員養成の変遷を概観した後、第 3 章で大学の教員養成に関する調査の結果を紹介する。つづいて、第 4 章、第 5 章で各々学校教育、社会教育で DaZ 教育に携わる教員養成・研修の最近の事情について記す。最後に今後の課題を述べる。

2. ドイツにおける DaZ 教員養成の変遷¹⁾

KMK が外国人の子どもの教育に初めて言及したのは、二国間協定によってイタリアをはじめとする国々からゲストワーカー (Gastarbeiter) が来独しはじめてからおよそ 10 年ほど経った 1964 年、DaZ の教員養成の必要性に初めて触れたのは 1971 年であった。しかし当時は、ドイツ語教育の必要性の高い外国人が集住する地域で現職教員の研修が実施された程度にとどまっていた。2000 年頃までは大学の教職課程の修了者は、第 2 言語習得や DaZ にかかわる問題についてほとんど知識のないまま教育現場に立っていたのである。1996 年の KMK の決定で、異文化間教育はすべての教科、教員の取り組むべき課題とされたものの、DaZ の重要性は顧みられなかった (Krüger-Potratz 2017)。1997 年から 99 年まで筆者が留学していたベルリン自由大学のドイツ語学文学科にも、専攻を補充するコース (Zusatzstudium) として「外国語としてのドイツ語」(Deutsch als Fremdsprache、DaF と略記) に関する授業は 2、3 科目開講されていたが、DaZ に関する科目は提供されていなかった。

しかし、今世紀に入って、OECD による学習到達度調査の国際比較 (いわゆる PISA 調査)、国内の小学生の読解能力に関する調査や英語とドイツ語の成績を比較する調査 (Oomen-Welke 2017) などの結果にドイツの教育界は大きな衝撃を受ける。とりわけ 2000 年の PISA 調査では 32 カ国中「読解」で 21 位、「数学」、「科学」でいずれも 20 位、2003 年の調査ではそれぞれ 21 位、19 位、18 位と若干順位を上げはしたものの、大きな改善は見られなかった。これらの調査結果の原因が移民の背景のある子どもなのか、ドイツ語を母語とする子どもも含まれるのかという議論よりも、これが一つのきっかけとなって、それまでとは異なり、言語能力だけではなく、年齢、性別、心身の健康状態などさまざまな点で均質ではない、多様な子どもに対する教育のありかたが問われるようになった。当然のことながら、DaZ も俎上に載せられ、ドイツ語と教科の連携や DaZ 教員養成・研修のカリキュラムの見直しは課題として浮き彫りになった

(Krüger-Potratz 2017)。こうした状況が後述するベルリン州やノルトライン・ヴェストファーレン州での大学における教員養成における DaZ 科目履修の必修化につながっていく。

近年、ドイツにおける学校教育の DaZ 教育に携わる教員養成・研修は次の4点を目指している。まず大学の教職課程、実習期間、現職者の3段階を一貫した教員養成・研修の実現である。児童生徒の言語形成²⁾ (Sprachbildung) 自体が幼稚園などの就学前教育から初等、中等教育、さらに大学卒業まで通して行われるべきであるという「一貫した言語形成」(durchgängige Sprachbildung) という考え方に基づいて、教員養成・研修も同様にその一貫性を考慮に入れるべきであるとする。次に、ドイツ語だけではなく、あらゆる教科の教員の参加や連携による全教員、全教科におけるドイツ語支援態勢の確立である。実は、「一貫した言語形成」は上記の段階を追った縦方向の一貫性だけではなく、横方向の教科や分野の間の連携も含んでいる。10数年前からベルリン州だけではなく、複数の州や大学でも DaZ よりは「言語形成」という、より広い意味を持つ概念が使われるようになってきている。これは移民の背景のある児童生徒の支援にはドイツ語教員だけではなく、校種や教科にかかわらずすべての教員がかかわるべきであるという考え方の現れでもある。3点目はメタ言語意識の育成や言語への気づきを考慮に入れた教育(sprachsensibler Unterricht)³⁾の重視である。英語の language awareness に当たる考え方で、ドイツ語はもちろん文系理系を問わずすべての科目で、言語自体についての気づきだけではなく、授業における言語現象の扱い方や教授法にも及ぶ。そして最後が、理論よりは現場の課題に即した実践を指向し、初等、中等教育といった教育段階に合った課題解決を目指す養成・研修が求められている。

3. 現職教員を対象とした教員養成に関する調査から

2012年にケルン大学が394校の512名の教員に対して、児童生徒の言語教育に関する半構造化インタビュー調査を実施した。ここでは、その結果をまとめた Becker-Mrotzek et al. (2012) からいくつかデータを紹介し、教員養成・研修の課題を見ていく。それによれば、83%の教員が移民の背景のある子どもに教えた経験があり、13% (基幹学校 (Hauptschule)⁴⁾ では25%) の教員はクラスの半数以上がそうした子どもたちであると回答している。ドイツの学校で多様化が進んでいることがわかる。

まず、教員養成や研修についての回答を見てみよう。70%の教員が言語促進⁵⁾ (Sprachförderung) の必要な児童生徒に授業を行ってはいたが、学生時代に大学で言語促進や DaZ 関連の科目が必修だったと回答した教員はわずか8%、選択科目にあったという回答は22%で、68%の回答者は在学中にそうした科目を履修できなかったと答えている。大学の授業で多言語多文化化した

学校での仕事に対する準備が十分にできたとする回答はわずかに7%、逆に不十分だという回答が66%であった。子どもの言語の問題に取り組む資格が十分にあると感じている回答者は54%、子供の言語能力の診断の経験のある教員は35%に過ぎなかった。71%の教員が言語指導やDaZが教員養成に盛り込まれるべきであると考えているにもかかわらず、調査の前年に言語促進に関する研修を受けていない人が83%にも上っていた。

次に、言語促進に関する認識や取り組みはどうだろうか。96%の回答者が言語促進の重要性や意義を認識し、91%がすべての年齢層の児童生徒に継続的な積み重ねによる促進を求めている、82%が言語指導はドイツ語に限らず、教科を越えた課題であると答えている。しかし、積極的に言語促進に取り組んでいるという回答者は39%に過ぎない。Becker-Mrotzek et al. (2012)は、この差は自分の能力不足を感じているからであろうと述べている。また、自分の生徒は言語促進が必要だと答えている教員は70%にもなるが、61%の教員は言語指導を行っていない。理由は養成・再研修(46%)、時間(36%)、教材(12%)の不足だという。

このように、およそ10年ほど前の調査ではあるが、回答者の約3分の2は、多様な背景の子どもたちが混在している現状に対応できる教員としては養成されておらず、就職後も言語促進の重要性については認識しつつも研修を受けずにいること、したがって、言語指導の必要な児童生徒に対する教育も十全な形では行われていないということが明らかになったのである。

4. 学校でDaZ教育に携わる教員の養成

ドイツの教員養成・研修システムは3段階になっている。まず第1段階はBachelor 3年、またはさらにMaster 2年を加えた合計5年からなる大学の教職課程(Lehramt)である。ここでは教職に関する科目と教科に関する科目⁹⁾を修める。授業は理論的な内容が中心である。続いて第2段階として学校での実習を含む期間(Referendariat)がある。州によって異なるが、1年半から2年にわたるところが多い。それが終わって第3段階で教員として就職すると、現職教員に対する研修が行われる。第1段階と第2段階の修了後に国家試験が1回ずつあり、これに合格しなくてはならない。

まず、2012年にドイツの教員養成系の70大学を対象に行われた調査結果を見てみよう。第1表は大学における校種別の教職課程において言語促進やDaZが必修、選択のどちらになっているかを、ドイツ語(ここでは第1言語としてのドイツ語)教員志望者とその他の教科の教員志望者に分けて比率と絶対数を示している。ドイツ語がドイツ語教員志望者にとって必修になっているのは当然で、特に小学校教員の場合が69%と最も高くなっている。一方、移民の背景のある生徒が多数集まりそうな職業学校では、意外にも必修が42%と校種別では最も低い割合に

なっている。

第1表：大学の校種別教職課程における言語促進やDaZの扱い

校種別教職課程	教員志望者		他教科	
	ドイツ語	他教科	ドイツ語	他教科
	DaZ必修の大学		DaZ選択の大学	
小学校	69 % (24 / 35)	63 % (22 / 35)	37 % (13 / 35)	29 % (10 / 35)
小学校+中学校 ⁷⁾	50 % (5 / 10)	40 % (4 / 10)	50 % (5 / 10)	30 % (3 / 10)
中学校	46 % (23 / 50)	36 % (18 / 50)	44 % (22 / 50)	30 % (15 / 50)
ギムナジウム	45 % (26 / 58)	38 % (22 / 58)	33 % (19 / 58)	14 % (8 / 58)
職業学校	42 % (19 / 45)	33 % (15 / 45)	27 % (12 / 45)	7 % (3 / 45)
特別支援学校	53 % (10 / 19)	42 % (8 / 19)	53 % (10 / 19)	16 % (3 / 19)

(Baumann & Becker-Mrotzek 2014: 44、筆者訳)

第1段階の大学の教職課程のカリキュラムで、DaZ関連の授業の履修を初等中等教育の違いや教科を問わず、教職課程の学生全員に必修としているのは、全国16州のうち6州⁸⁾だけである。その他の州では、小学校の教員を目指している学生のみ、あるいはドイツ語教員になる学生のみが必修など、DaZの扱いは州によっても大学によっても異なる。⁹⁾

そうしたなかで、ベルリン州が2007年にドイツで初めて教職課程の学生全員にDaZ科目6単位の履修を必修化した。翌年にはノルトライン・ヴェストファーレン州が同じくDaZ科目6単位の履修を全学生の必修とした。その後、ベルリン州では必修単位を6単位から10単位に増やしている。

第1段階の大学の教職課程の改革の事例に、ベルリン州で2007年から2014年まで実施された3大学¹⁰⁾共同研究プロジェクト„Sprachen – Bilden – Chancen“ (言語 – 形成 – 機会)¹¹⁾がある。このプロジェクトは段階や教科にかかわらず、すべての教員が言語に対する意識や感覚を備え、それを授業に反映する能力を身につけることを養成の目標に掲げている。具体的な目的は、6単位時代の旧制度における教職課程の評価をもとにして、DaZモジュール (のちに「言語形成モジュール」と改称) を見直し、10単位に移行した後の新制度の内容を改善することにあつた。

ベルリンの3大学の教職課程の学生180名に対する教育能力測定テスト¹²⁾やインタビュー調査の結果、旧制度は理論や言語学に重点が置かれていてDaZと教科の連携が欠けていたこと、生徒の複言語能力をリソースととらえる教員側と欠損ととらえる学生側の間に理解の齟齬があることなどが明らかになった。そこで、言語形成モジュールをドイツ語だけではなく教科の一部に組み入れたり、理論中心のBachelorのカリキュラム内容を教科との連携に重点を置いた実

実践的な内容に変更するなどして、カリキュラムの改善をはかった。そして、授業では理科の教材のドイツ語のレジスター、移民の背景のある子どもの発話診断、足場かけ (scaffolding) の組み込み方などを取り入れたという。¹³⁾2014年のベルリン州の教員養成に関する法改正もあって、2015/16年冬学期からのカリキュラムでは、卒業単位数は Bachelor が3年間で180単位、その後2年間の Master が120単位(そのうち3学期目は教育実習)となっている (Lütke& Börsel 2017: 39)。

第2段階、第3段階の教員養成・研修の一翼を担っているのは、2015年1月に開設されたベルリン言語教育センター (Zentrum für Sprachbildung Berlin) である。初等中等教育段階を一貫した言語教育という理念の普及と実現のために、多数のアクターが参加して、教員研修だけでなく、教材の開発や提供、課題対応等の教員へのサービス、専門的知識のネットワーク化などさまざまなプロジェクトを展開している。教員研修にも、1、2年継続する全校サポートプロジェクト (読解指導、足場かけの方法、在籍学級への橋渡しなど)、初期指導担当教員のための1年間研修、言語形成に関する個別の相談など、種々のプログラムが用意されている。

現職教員に対する研修の事例として、バーデン＝ヴュルテンベルク州のルートヴィヒスブルク教育大学で実施された研修を挙げる。Benz et al. (2017)によれば、この研修は大学の教職課程、実習期間、現職者の3段階における養成・研修が相互に関連なく行われている現状を改革し、現場の教員研修に科学的根拠を与えようとして行われた。2015年10月から2016年12月までに3日間の初期指導担当教員向けの研修を8回行い、さまざまな校種の教員が各回およそ25名、合計200名参加した。研修の内容はDaZ、言語診断法、口頭言語能力の向上、形態・文法・語彙・表現能力の向上、教授法、教材など言語学習にかかわるテーマばかりでなく、保護者や家庭との連携、在籍学級への統合、教育関連の法律なども扱った。参加した教員には、普段の授業のふりかえりや他校の教員との情報交換などができて好評だったという。

5. 成人に対する DaZ 教育に携わる教員の研修

2005年に発効した移住法に基づいて、BAMFの管轄による統合コースが実施されている。原則として700時間 (ドイツ語講座600時間およびオリエンテーション講座100時間) の学習によって、移民がB1修了程度のドイツ語能力を身につけることを目的としたもので¹⁴⁾、1時間あたり学習者と国が各々1.95ユーロずつを負担することになっている。

統合コースを担当する教員の資格はBAMFの規程に定められている (第2表参照)。それによれば、ドイツの大学の主専攻か副専攻のDaFまたはDaZの修了者は無条件に、ドイツ語や他の言語の語学文学科 (ドイツ語のGermanistikに相当する学科) や翻訳科の修了者は70時間、

教育学や心理学、成人教育等の修了者は140時間の講習を受講すれば、統合コースのドイツ語の授業を担当する資格が得られる。なお、表中の専門分野での条件のほかに、非ドイツ語母語話者の教員には、CEFRのC1レベルのドイツ語能力が求められている。ただし、ドイツ語圏でドイツの高校または大学卒業資格を有する人はその限りではない。

第2表：統合コースの教員資格

成人に対する 言語教育経験	受講不要	70時間受講	140時間受講
なし・少しあり	<ul style="list-style-type: none"> ドイツの大学の主/副専攻で DaF/DaZ 大学卒業と DaF/DaZ に当たると認められた大学のサーティフィケート 教員採用試験1次または2次合格/ドイツ語か現代語の教授能力(小学校教員資格を含む) 独文科か他の語学文科学科/翻訳学科¹⁵⁾か他機関の DaF/DaZ のサーティフィケート(100時間以上) 	<ul style="list-style-type: none"> 独文科か他の語学文科学科 翻訳学科 教員採用試験2次合格/他教科の教授能力 	<ul style="list-style-type: none"> 大学の教育学/社会教育/特別支援教育、成人教育、教授学、心理学 大学卒業と他機関の DaF・DaZ のサーティフィケート(100時間以上)
500時間	<ul style="list-style-type: none"> 独文科/他の現代語学文科学科 翻訳学科 	<ul style="list-style-type: none"> 教育学/社会教育/特別支援教育、成人教育、教授学、心理学 大学卒業と他機関の DaF・DaZ のサーティフィケート(100時間以上) 	<ul style="list-style-type: none"> 大学卒業 大学卒業資格に代わる言語に関する職業¹⁶⁾の修了資格
1000時間	<ul style="list-style-type: none"> 大学卒業と他機関の DaF・DaZ のサーティフィケート(100時間以上) 		

(BAMF: Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen (§ 15 Abs. 1 und 2 IntV)、筆者訳)

統合コースの非識字者に対するドイツ語教員になるための研修は、そのための教職課程を備えている大学が少ないため、通常のドイツ語教員研修とは異なる課題があり、模索が続けられている。筆者が2017年9月に見学したニュルンベルクのドイツ語学校では、統合コースのドイツ語教員が空き時間に非識字者のための教員研修を受けながら、授業を担当していた。BAMFの規程によれば、主専攻か副専攻で識字教育を含む DaF または DaZ の修了者は無条件に、識字教育の分野で40時間以上再研修を受けたことのある人はさらに40時間、それ以外の人は80時間の講習を受ければ、非識字者コースの授業を担当できる(第3表参照)。

第3表：非識字者に対する統合コースの教員資格

DaZ/DaM ¹⁷⁾ の識字教育の教授経験	受講不要	40 時間受講	80 時間受講
なし	<ul style="list-style-type: none"> ・大学で識字教育を含む DaF/DaZ 修了 ・大学で識字教育を修了 ・識字教育に当たると認められたサーティフィケート ・小学校と特別支援学校の教員採用試験 2 次合格 	<ul style="list-style-type: none"> ・識字教育分野の再研修 40 時間以上 ・小学校と特別支援学校の教員採用試験 1 次合格 	<ul style="list-style-type: none"> ・統合コースの教員として認められた教員
600 時間	<ul style="list-style-type: none"> ・識字教育分野の再研修 40 時間以上 	<ul style="list-style-type: none"> ・統合コースの教員として認められた教員 	

(BAMF: Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung (ZQ Alpha)、筆者訳)

では、こうした研修は具体的にはどのように行われているのだろうか。カトリック系成人教育団体の FIF (Förderung von Integration durch Fortbildung)¹⁸⁾は、非識字者に対するドイツ語教員向けの 80 時間 (1 時間=45 分) のコースを実施している。内訳は Moodle 上でのオンライン授業が 14 時間、およそ 2 週間に 1 度の割合で週末に 4 回参加者が集まって行われるワークショップが 64 時間、実習と自習が 2 時間となっている。受講料のうち自己負担分は 100 ユーロ¹⁹⁾で、原則として統合コースの教員が対象であるが、全額を自己負担すれば、統合コースの教員以外でも参加できる。授業はモジュール形式になっており、内容は「識字教育の目的と課題・社会や統合コースにおける位置づけ」「非識字概説」「社会と文化」「異文化間コミュニケーション」「学習者の履歴」「文字習得」「音韻意識」「言語意識」「発音」「教授法」「文法教授」「自律学習」「行動主義的教授観」「教材と自作教材」「授業計画・実施・評価」「インターネットとデジタル・メディア」「識字学習と初級レベルの DaZ 学習：上級レベルへの接続」などとなっている。ワークショップに 85%以上出席し、全課題を期日中に提出して最終レポートを出せば、修了証が授与される。それによって、BAMF 公認の機関の非識字者に対する統合コースでの教授資格が得られたことになる。

6. 課題

本稿ではドイツにおける DaZ 教員養成・研修の実態を概観した。2. に記したように、移民が目に見えて増えても、すぐに DaZ 教育やそれに携わる教員の養成が始まるわけではない。学校教育も社会教育も政治や経済の動きによって変化する社会の事情の後を追って展開しているの

が実情である。移民の背景のある子どもが増え、教員養成や第2言語学習に関する研究が急務となっているためか、ドイツの大学のDaZ専攻の学科では、ここ数年教員やプロジェクト担当助手等の公募が相次いでいる。

しかし、課題も少なくない。ドイツ語だけではなくすべての教科の教員が移民の背景のある子どものDaZ支援に取り組むべきであるという理念は強調されているものの、4.で述べたように、半数以上の州ではまだ実現していない。DaZや「多様性との取り組み」といった科目は、選択科目としての開講も含めれば、現在ではほとんどの教職課程、特に小学校教員免許の取得を目指す教職課程には設置されている。その結果、義務教育段階とドイツ語科ではDaZの教授法や教材開発などに精通している教員が育ってきてはいるが、他の教科にはまだあまり浸透していない。また、ベルリン州などでは実施されつつあるが、大学から現職教員まで一貫した養成・研修態勢の確立も課題となっている。

さらに、教職課程のある大学や現職教員向けの研修を実施している大学の学科が、ドイツ語学文科学科、DaF・DaZ学科、教育学部、特別支援教育学科などさまざまなため、重点の置き方、研修の内容や性格が異なるという問題もある。近年ではドイツでも多様な児童生徒の共生を重んじるインクルーシブ教育が注目を集めつつある。そのため、教職課程も人文系の学科では「ドイツ語」やDaZという科目名で開講している大学が多いが、教育系の学科では「多様性」や「インクルージョン」という科目の中でDaZも扱うといった傾向が見られる。

社会教育では、統合コースのための教員養成・研修の参加者の多様性に対する対応が困難なようである。文法訳読法に慣れた人、職業学校の教員、日本人も含む外国人など、参加者の背景は実に多様である。そうした参加者の一人一人をきめ細かく指導するのが難しい。特に非母語話者の教員の場合は、そもそもドイツ語能力が十分備わっているかが問題となる。また、数年前に一時期急増した難民がその後また減少しているためか、統合コースの実施のための予算が減少し²⁰⁾、財政上の問題も生じている。さらに、識字教育の教員研修が不足している。本来は資格のある教員が授業を担当しなければならないが、研修の実施機関がまだ少なく、識字クラスの増加に教員数が追いついていないのが実情である。

よくドイツは移民受け入れの制度が進んでいると言われるが、現状に至る道のりは長く、試行錯誤も重ねている。たとえば、移民政策の基盤になる移住法自体も審議の差し戻しが行われてようやく成立しており、統合コースも時間数や種類を増やしたり、修了試験を2段階にするなどの改良を重ねている。現在では移民の背景がある子どもが約3分の1を占め(SVR 2016: 4)、多様性も英語が流暢な話者から非識字者までと幅が広い。そうした中でも教育を重視し、就学前から高等教育まで全教科における児童生徒の「一貫した言語形成」を実現するために、教員養成・研修プログラムでも大学の教職課程、実習期間、現職者の3段階に一貫性を持たせて、

教職課程にある学生や経験の浅い教員全員が児童生徒の言語形成の支援にかかわることのできる態勢を作るという考え方からは、日本語教育も現職者研修のあり方や教科教員との連携などに示唆を得ることができるのではなかろうか。

注

- 1) 社会教育における DaZ 教員養成の変遷については平高 (2014) を参照。
- 2) 「言語形成」は意味範囲が広く、移民の背景がある子どもだけではなく、すべての子どもに関わり、またドイツ語をはじめとする言語だけではなく、すべての教科で取り組むべき課題とされる。
- 3) ドイツでは Hawkins らの language awareness の研究が知られている。イギリスの言語意識に関する研究については福田 (2007) 参照。
- 4) 基幹学校はドイツの中等教育機関の一つ。卒業生は、職業訓練学校などを経て就職するケースが多く、移民の背景を持つ生徒の比率が高いとされる。
- 5) 「言語促進」は日本語としてはこなれていないが、あえて原語に忠実な訳語を充てる。ドイツ語指導の必要な子どもに対する教育の文脈で使われることが多く、実質的には「言語指導」の意味に解してよい。「言語形成」と「言語促進」をめぐる用語の意味については Jostes (2017) 参照。
- 6) ドイツでは教員は 2 教科を教える。
- 7) Baumann & Becker-Mrotzek (2014) では Primarstufe + Sekundarstufe I となっている。Primarstufe は初等教育段階で多くの州では小学校の 4 年間、Sekundarstufe I はそれに次ぐ中等教育前期段階で小学校 5 年からの 5、6 年間なので、日本の中学校と同じではないが、便宜上「中学校」とした。注 12) も同じ。
- 8) バーデン＝ヴュルテンベルク、ベルリン、ニーダーザクセン、ノルトライン＝ヴェストファーレン、ラインラント＝プファルツ、シュレスヴィッヒ＝ホルシュタインの各州 (SVR 2016: 4)。
- 9) 教員養成における言語促進と州による DaZ に関する規程の違いについて Baumann (2017) が詳しい。
- 10) ベルリン・フンボルト大学 (Humboldt-Universität zu Berlin)、ベルリン自由大学 (FU Berlin)、ベルリン工科大学 (TU Berlin) である。
- 11) 「言語が機会を作る」という意味にもとることができる。
- 12) DaZKom。中学校で教科を担当する若手教員の DaZ に関する教育能力の測定。詳しくは Darsow et al. (2019) 参照。
- 13) 2019 年 5 月 28 日のインタビューでのプロジェクト・リーダーの Prof. Dr. Beate Lütke (ベルリン・フンボルト大学) の直話による。
- 14) 対象による種々のコースや再履修の機会など、実際にはさまざまな種類がある。
- 15) 特記のない学科名は大学の当該学科の卒業 (修了) を示す。
- 16) たとえば海外でのドイツ語教育のアシスタント、公式に認められている翻訳者等。
- 17) Deutsch als Muttersprache (母語としてのドイツ語) の略記。
- 18) 団体名は「研修を通して統合を促進」という意味である。以下の記述は 2019 年 6 月 6 日時点のデータにもとづいている。現在は新型コロナウイルスの感染の影響で実習がないな

- ど、いくつか変更がある。
- 19) 80時間のコースは940ユーロ、40時間のコースは520ユーロかかるから、大半はBAMFが負担。
- 20) Bundesministerium der Finanzen: Durchführung von Integrationskursen nach der Integrationskursverordnung参照。

謝辞

本稿は2019年6月9日に関西学院大学で開催された日本言語政策学会（JALP）第21回研究大会のパネル「外国人受入れに向けた学校、企業、公共サービスの課題—国内外の受入れ側の研修プログラムを通して考える—」で、「ドイツにおける『第2言語としてのドイツ語』教員養成・研修」と題して発表した報告に加筆修正したものです。当日会場でご質問やご指摘をいただいた方々に御礼申し上げます。また、本研究の一部は、科学研究費助成（基盤研究（C））「第2言語としてのドイツ語教育—移民の子どもに対する日本語教育への応用を目指して—」を得て実施しました。現地調査にご協力いただいた Prof. Dr. Beate Lütke（ベルリン・フンボルト大学）に感謝申し上げます。

文献・サイト（特記のないサイトの閲覧は2020年9月15日）

- 平高史也(2014) 移民に対するドイツ語教育の変遷と現状、富谷玲子・彭国躍・堤正典編『グローバルズムに伴う社会変容と言語政策』ひつじ書房 165-192
- 福田浩子(2007) 「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性—」『異文化コミュニケーション研究』第19号、101-119.
- BAMF: Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen (§ 15 Abs. 1 und 2 IntV)
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-bis-30092020.pdf?__blob=publicationFile&v=11
- BAMF: Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung (ZQ Alpha)
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/kriterien-zulassung-fuer-zusatzqualifikation-alpha-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Baumann, Barbara & Michael Becker-Mrotzek (2014) *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf
- Baumann, Barbara (2017) Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung—ein deutschlandweiter Überblick. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder &

- Annika Witte (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. 9-26. Münster & New York: Waxmann
- Becker-Mrotzek, Michael, Britta Hentschel, Kathrin Hippmann & Markus Linnemann (2012) *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Benz, Jasmin, Karl-Heinz Aschenbrenner & Stefan Jeuk (2017) Ludwigsburger Weiterbildungen für Lehrkräfte in „Vorbereitungsklassen“. In: Isabel Fucks, Stefan Jeuk & Werner Knapp (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 281-296.
- Bundesministerium der Finanzen: Durchführung von Integrationskursen nach der Integrationskursverordnung. <https://www.bundshaushalt.de/#/2017/soll/ausgaben/einzelplan/060368412.html>
- Darsow, Annkatheine, Fränze Sophie Wagner & Jennifer Paetsch (2019) Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz, Stefan Jeuk, Beate Lütke, Jennifer Paetsch & Heike Roll (Hrsg.): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. 321-338. Berlin & Boston: De Gruyter.
- FIF (Förderung von Integration durch Fortbildung) <https://fif-rlp.org/> (2019年6月6日閲覧)
- Jostes, Brigitte (2017) „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke: *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster & New York: Waxmann. 103-126.
- Krüger-Potratz, Marianne (2017) Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, 382-397. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kultusministerkonferenz: Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. Auszug aus: *Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948 - 1998*. Herausgegeben vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Neuwied u.a.: Luchterhand 1998 (177 - 227). <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html>
- Lütke, Beate & Anke Börsel (2017) Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. 37-49. Münster & New York: Waxmann

Oomen-Welke, Ingelore (2017) Zur Geschichte der DaZ-Forschung. In: Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.) *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*; 55-75. Münster & New York: Waxmann.

SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2016):

Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt.

Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4.

https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf

Zentrum für Sprachbildung In: Bildungsserver Berlin-Brandenburg:

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/zes-berlin0>

Teacher Training in "German as a Second Language" in Germany

HIRATAKA Fumiya

Key words : German as a Second Language, Teacher Training in formal and informal educational situations

In Germany, the influx of immigrants began in the middle of the last century, but it was not until the beginning of this century that the training of teachers of German as a Second Language in universities began in earnest. Currently, reforms are underway based on the following pillars: the creation of a system in which teachers of all subjects, not just German, are involved in supporting the German language development of children from immigrant backgrounds, an emphasis on practice rather than theory, and the consistent training of university teaching programs, apprenticeship periods, and in-service training. In addition, with the implementation of the Immigration Act of 2005, integration courses in German language for immigrants were introduced and teacher qualifications have been clarified, but there are still a number of issues to be addressed, such as dealing with the increasingly diverse participants in training programs.

This paper presents specific data, such as a survey of in-service teachers, a joint project of three universities in Berlin to reform their teaching curricula, and the qualifications of teachers for integration courses indicated by the Federal Office for Migration and Refugees, in order to examine the current status of the training of teachers of "German as a Second Language" and the issues involved.

(慶應義塾大学)