

フランスにおけるニューカマーの子どもへの言語教育支援

——CASNAV の取り組みと複言語主義教育の可能性——

大 山 万 容

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻

〒 606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 本稿では、フランスにおけるニューカマーの子どもに対する受け入れ政策と、言語教育支援の特徴について論じる。フランスは国際社会においては欧州評議会の言語政策部門が提唱する複言語主義 (plurilingualism) を標榜するが、国内の移民に対する政策にその主張はどのように反映されているのだろうか。本稿ではフランスにおける移民の定義について概観した後、政策の実践例として、フランスの「ニューカマーおよびロマの子どものための学校教育センター」(Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage : CASNAV) を取り上げ、その設立に至る背景、ニューカマーの子どもと学校教師への支援のあり方とその課題を明らかにし、その取り組みにおける複言語主義との齟齬を示す。最後に社会統合のための複言語主義教育の可能性について考察する。

1. マイノリティの言語権

1966 年に国際連合総会で採択された「市民的及び政治的権利に関する国際規約」(International Covenant on Civil and Political Rights)¹⁾ は、言語に関する権利について次のように定めている。

「種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」(同上、第 27 条)。

日本は 1979 年からこの規約に効力を生じさせてはいるが、移民の子どもの言語権についてはいまだに法的な保障は十分になされていない。したがって日本における移民の子どもは、学校において、出身言語の教育を受ける場を見つけにくいのが現状である(塚原, 2010)。では日本以外の国ではどうであろうか。

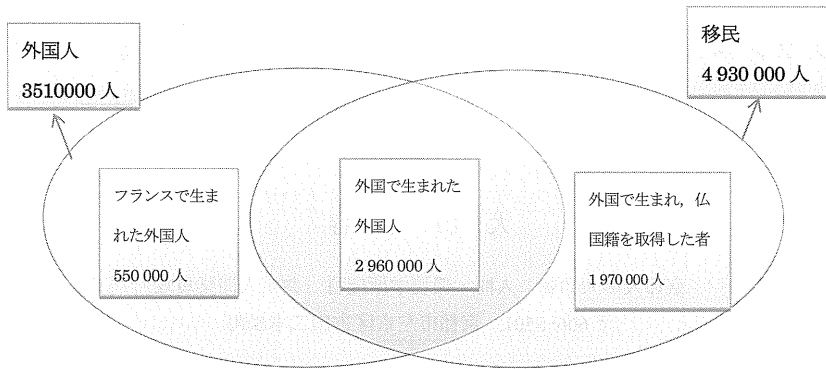
フランスは 2 世紀以上にもわたって移民を受け

入れ続けてきた国である。「移民」の定義は国や機関によって様々に異なるが、フランスでは 1990 年に設立された「統合高等評議会」(Haut Conseil à l'Intégration : HCI) が移民を「外国で外国人として生まれ、その資格で持続的に居住する目的でフランスに入国した者」と定義している。一方で外国人は「フランスに滞在するフランス国籍をもたない者」と定義され、次の図 1 に示すように両者には重なる部分がある。

地政学的条件が日本と大きく異なるため、フランスの移民政策を日本と同列に論じることとはできないが、フランスは子どもの国籍を問わず子どもに対する教育権を保障する国である点で、移民の子どもへの言語教育支援について論じる際に有力な国の一つと言える。まず次章では、フランスにおける移民の受け入れ政策について概観したい。

2. フランスの移民政策

フランスの国籍法は出生地主義を原則としており、フランス国内で生まれた者は、親が外国人で

図1 フランスにおける移民と外国人²⁾

あってもフランス国籍を取得することができる³⁾。そしてフランス国籍を持つ子どもであれば、出自にかかわらず、フランス人として同じ教育を受けることができる。したがって、移民の2世や3世に当たる子どもは、親がフランス人である子どもと同等であるとみなされるため、言語教育政策の観点からはことばの教育の問題は存在しない。

フランスにおいて、移民の子どもへのことばの教育が問題となるのは、したがって、フランスに來たばかりの子ども（ニューカマーの子ども）およびロマの子どもの場合である。ロマとは、かつてジプシーと呼ばれてきた集団で、中東欧において移動型の生活をする民族であり、多くがロマ語を話す。

フランスは、すべてのフランス国籍の子どもだけでなく、フランスに生活する外国籍の子どもに対しても、教育を権利として法律により保障している⁴⁾。このため、学校は、すべての子どもを差別なく受け入れる使命を負う。つまり外国籍の子どもであっても、学校では原則としてフランス国籍を持つ子どもと同様の扱いを受けることになっている。ただしニューカマーやロマの子どもは、かりに公立学校の通常クラスに編入しても、他の子どもと同様に授業についていくことはできない。そこにはことばの壁があるためである。

フランスの移民への教育政策は、基本的に一貫して同化主義的であると言える。「同化」(assimilation)という用語には、すべての差異を否定し、暴力的に文化や宗教的な同化を迫るといった否定的なイメージが付きまといやすい。フランス国内

でも同化という言葉は政治的に正しくないとして忌避される傾向にあり、それに代わって「個人が十分な社会経済的地位を得られるよう支援する」というイメージのある「編入」(insertion)⁵⁾や、「社会的排除」(social exclusion)と対立する概念である「包摂」(inclusion)⁶⁾、後述する「統合」(intégration)といったさまざまな用語が用いられてきた。

しかし、トッドが論じるように、原理的な観点からみると、移民にとって可能な将来は同化か隔離しかない(トッド(1999))。そしてまた、移民が永住する場合、隔離は問題の先送りでしかない。移民は程度の差こそあれ、ホスト国への同化を避けるわけにはいかないのである。フランスの選択する同化政策を論じるときには、したがって、国家による異文化・異言語に対する否定という面のみに焦点を当て、それを同化主義的だと批判するのではなく、政策のもとにある理念を参照しながら、隔離ではなく同化を選択するという意思を踏まえた上で、その実状を論じることが必要であろう。

ここで、フランスが同化政策の一環として主張してきた社会統合(intégration sociale)の概念について論じておく。統合高等評議会は1990年に、社会統合を「文化的・社会的・倫理的に特異な暮らし方を認めつつ、かつこの多様性・複雑性から全体が豊かになるために、様々な異なる要素を含む国民社会への能動的な参加を引き起こす」プロセスであると定義した。Dossier Ressources de l'ORIV (2008)によると、2000年代に入っか

ら、社会統合の定義はさらに進展し、社会が平和で平等かつ共有された市民性を構築するためのプロセスであるとされ、そのためにはホスト国と移民の双方の努力が要求されることが加えられた。すなわち、ホスト国が豊かさとしての多様性に関われるのと同時に、移民は共通の民主主義文化を構築し保証するために責任ある意思と賛同とを要求されるとされたのである。

一方、フランスは欧州連合および欧州評議会の主要なメンバーであり、欧州評議会の言語政策部門が提唱する複言語・複文化主義を推進する主要国でもある。Byram (2009) が論じるように、複言語主義では、すべての言語が同等の価値を持つものとして扱われるべきであるとし、言語の多様性を保持するような言語教育政策を是とする。そのために、教育においては、集団の多様性を個人の言語文化意識に引き戻し、かつ共同体の不均質性を承認することで、個人の複言語能力を集団の豊かさとして捉える視点を涵養しようとする。このように国際社会の中では全ての言語の平等性を主張するフランスは、国内で言語的に最も弱い存在であるといつてよい移民への教育支援政策について、どのような立場を取っているのだろうか。

ニューカマーの子どもへの言語教育支援について詳しくみるため、次章以降では政策の実践例として「ニューカマーおよびロマの子どものための学校教育センター」(Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage : CASNAV) を取り上げ、フランスの言語教育政策の一貫性と矛盾点を探ることにする。まず次章では CASNAV の成立に至るまでのフランスの言語教育政策の背景について論じる。

3. CASNAV 設立にいたるまでの 移民への言語教育政策

フランスは移民の受け入れに際して 2 世紀以上にわたる歴史を持つ国であるが、1945 年代以降は従来の西ヨーロッパ出身の移民に加え、言語的・文化的により隔たりのある旧植民地からの移民が増加した。Galliani (2009) は、フランスの移民政策は 1960 年代までは放任主義的であった

が、その後 3 つのステップを踏んで社会統合のための言語学習支援の方向へと転じたと論じている。

1 つ目のステップは、1970 年の「フランス語入門クラス」(Classe d'initiation de la langue française : CLIN) の開設である。CLIN とはフランス語能力が十分でないと判断された移民の子どもが通う教室であり、現在もニューカマーのための言語教育支援システムとして機能している。

2 番目のステップは、フランスの公立学校内において 70 年代半ばに設立された「出身言語と文化の教育」(L'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO) である。これは当初は移民の出身国の言語・文化を学校で教えることで、移民の子どものフランスの学校へのよりよい統合を目指すものであるとされていたが、実際にはその目的が果たされず、社会統合につながらなかった経緯は様々な研究から明らかになっている。Hélot (2007) によれば、ELCO はそもそも出稼ぎ外国人労働者の出身国への帰国を促進するという政治的意図のもと、彼らの子どもが帰国後に出身国の学校にスムーズに編入できるよう支援するために設立されたものであった。教育システムとしては、移民の代表的な出身国が自国内から教師を募り、出身国の資金によって、4 年間という期間限定でフランスの学校内で言語教育を行う。採用された外国人教師はフランスの学校長の監督下に置かれ、言語教育をする間だけ学校内にいることができるというものであり、教師の身分がそもそもフランス学校システムに統合されていないのが特徴的である。また、子どもに ELCO で言語教育を受けさせるかどうかは移民の親の判断に任されているが、設立当初から既に帰国を視野に入れて子どもの教育を考える移民は多くはなく、その数は減少する一方で、現在ではほとんどいない。

また ELCO は子どもの母語の教育としての有効性にも疑問が呈されている。Zirrotti (2006) は、フランスの国家教育省による報告書から次を引用している。「(ELCO) で教えられるのは出身国の国語であり、子どもの本当の母語（たとえば古典アラビア語は、アラビア語の方言やベルベル語とは異なっていたり、イタリアのある地方の言語はイタリア語ではないことがある）や、子どもの家

庭または社会に特有の言語活動（出身言語は変化していたり、失われていたりすることもある）に対しては考慮されていないことがほとんどである。」(p. 80) このため出身言語・出身文化の教育は移民の子どもにとって、彼らの既に保持している言語の価値を高揚するという機能を果たすことがなく、まったく新しい言語学習になったり、移民の歴史に触れることのない一般的な文化の学習になってしまうことがほとんどであった。このようにシステムとしても言語教育の内容としても社会統合の目的にかなうものではない ELCO は、そこに通っているという事実自体が、実際にはマイノリティの子どもへの烙印付けとして働くという、逆機能を果たす結果となったと言われている (Zirotti, 2006, Hélot, 2007)。

3 番目のステップが、1975 年に設立された「移民の子どもの学校教育のための養成・情報センター」(Centre de Formation et d'Information pour la Scholarisation des Enfants de Migrants: CEFISEM) である。CEFISEM は、当時すでにフランスで生活していた移民の子どもの増加に応える形で、教員とその他の関係者の受け入れおよび研修の提供を行う組織として設立された (池田, 2001)。これが本論で焦点を当てる CASNAV の前身である。

CEFISEM は 1990 年に当時の様々なニーズにこたえるため再編された。Forestier (2002b) によれば、そのとき CEFISEM の任務は、「教育最優先地域政策への参加、暴力の予防、特別教育におけるニーズへの行動と対応」というように、多岐にわたっていた。2000 年代に比べると当時は移民の絶対数が相対的に少なく、また年齢の高い子どもが少なかったために、CEFISEM はそれぞれの支所がそれぞれの地域的事情に合わせて、多様な任務を負いながら活動することができていたのである。

しかし 2000 年代にはニューカマーの数が増え、子どもの年齢が上がり、かつ、これまでに就学経験を全く持たないか、またはわずかしかなかった者の数が増加した。そこで CEFISEM は移民への教育支援により対応できるものとなるべく、その機能をより限定することになった。

フランスが同化政策の方法としての社会統合を

目指す上で、ホスト国による移民への教育支援として第一義的に重要なのはフランス語能力の涵養である。Forestier (2002b) は、子どもの言語教育においてもっとも重要な場所は学校であることから、ニューカマーやロマの子どもを学校に参入させることが CEFISEM の最重要の任務であると再確認されたと論じている。このようにして「フランス語能力と学業経験を十分に持たないニューカマーの子どもと、ロマの子ども達の学業への編入を助けること」を主たる機能として枠組みが決まると、CEFISEM は 2002 年には名称を CASNAV と変えて生まれ変わるようになった。制度的立場もより明確化され、CEFISEM であった時には日本における教職大学院に相当する「教員養成大学院」(Instituts Universitaires de Formation des Maîtres: IUFM) に所属したり、教育行政上の大学設置の区画である大学区に直接結びつけられていたり、地域によって様々な地位におかれたりしていたものが、一貫して大学区長のもとに置かれることになった。現在フランスに來たばかりの子どもとロマの子どもの教育システムへの編入については、現在フランス全土に 22 か所設置されている⁷⁾この CASNAV が責任を持つ。

CASNAV の設立趣旨は「国語の習得、我が国の文化・社会体制の知識、共生の基盤をなす価値の認知、そして最終的には編入の証である公的資格を身につけ、社会統合にとって決定的な場である学校に対して、専門的・本質的貢献を行うこと」である (Forestier, 2002b)。ここで国語とは当然ながらフランス語であり、我が国の文化とはフランス文化である。ニューカマーやロマの子どもに対して、フランス語、フランス文化、そして国是とされる価値観を共有することを通して、最終的にはフランスの公的資格を取得できるほどの能力を身につけさせることが目標とされたのである。

Forestier (2002b) はさらに、このように機能が再定義された理由を、「教育最優先地域」(zone d'éducation prioritaire: ZEP) への対策と、移民の子どもへのケアという二つの問題を分けて捉えるためでもあったと論じる。フランスで教育格差の問題は、移民や外国人に対する教育というより、

外国人や移民が多いとされる低所得層の教育問題として考えられることが多かった。しかしニューカマーやロマの子どもへの教育のケアは、移民の社会統合を目指す国家全体が取り組むべき問題であり、教育最優先地区の問題とは別個に考えるべきである。このような視点が、CASNAVの機能限定には反映されているのである。

4. CASNAVの任務

本章の記述は、主として、筆者が2011年9月に行った「アルザス市統合学校情報センター」(Centre de Ressources d'Alsace Ville Intégration Ecole: CRAVIE)において行った聞き取り調査に基づくものである。CRAVIEは2000年に設立されたが、2002年のCASNAV設立に伴いCASNAVの支部としての位置づけとなった。聞き取り調査は、CRAVIEの初等教育担当者であるStéphanie Paul氏に対して、約2時間にわたって行われた。

CASNAVの任務は次の5点である。

1. ニューカマーの子どもの受け入れ：年齢、条件によって様々な学校へ編入させる。
2. 情報センターの役割
3. 学校とニューカマーの生徒の家庭との仲介
4. ロマの子どもの受け入れ：フランスに住むロマの子どもはほとんどがフランス語を話す、ロマの文化はフランスの学校文化と極めて異なるため学校に適応しない場合があり、その支援を行う。
5. 評価の拠点：地域の教育責任者と教育システムのための拠点としての役割を担い、学校長や他の政府機関などと協働する。

このうち本論では、ニューカマーの支援に特に関連する1, 2, 3について詳述したい。

4.1. ニューカマーの受け入れ

4.1.1. 学校への配属

フランスに來たばかりであり、かつフランス語を十分に話すことができず、16歳以下である場合には、公立学校で通常クラスとは異なるクラスに入ることになる。

Gaudamar (2002)によれば、このような子どもの学校への配属手続きは、次の二つの原則に基づいて行われる。

1. フランスへの到着の在り方に応じて適切な支援を行うことにより、子どもがフランスの教育システムへと適応できるよう促進する。
 2. できるだけ早い通常学級への統合を保証する。
- 以上の原則に基づき、ニューカマーの子どもは、フランスに到着した時の年齢に応じて次のようにして学校に配属される。

・5歳までの子ども

2歳から入園できる幼稚園(école maternelle)に編入する。幼稚園は義務教育ではないが無償であり、ニューカマーの子を含めて98%の子どもが幼稚園に通っている。小学校入学のための予備学校として機能しており、幼稚園に通わない子どもは小学校での学業についていくのは難しいと捉えられている。すべて通常クラスであり、特別な言語支援教室は存在しない。

・6歳から11歳までの子ども

ニューカマーの保護者と子どもはまず市役所に行き、学力査定を受け、その結果に応じて同じ公立学校内にある通常クラスまたは前述のCLINに配置される。たとえばアルザスについて言えば、CLINはアルザス全土に12校あり、ストラスブールに10校、その他には2校しかない。つまり、これらの言語支援クラスは人口の多い都市にしかなく、人口の少ない都市ではCLINが利用できない場合があり、その場合には全くフランス語の話せない子どもであっても通常クラスに通うことになる。

・12歳から16歳までの子ども

ニューカマーの保護者と子どもはまず「進路指導・情報センター」(centre d'information et d'orientation: CIO)に行き、学力査定を受け、次にCASNAVがどの中学校に編入させるかを決定する。子どもは、そのフランス語能力に応じて、通常クラスまたは同じ学校内にある「受け入れクラス」(class d'accueil: CLA)に編入する。アルザスを見ると、CLAはストラスブールに6~8教室あり、1教室の定員は30名である。ただしこの

場合も、CLA の定員を超えれば、フランス語能力にかかわらず自動的に通常クラスへ入ることになる。

・16 歳以上の子ども

本来ならば学校へ行く義務はないが、16 歳以上の子どもであっても、CIO で試験を受け、CASNAV または「地域調査団」(mission locale)を通して資格認定を受けると、一般高校の通常クラス、「技術学校」(classe GT)の2年クラス(classe de seconde)、または名門の専門高校のフランス語標準クラスに編入することができる。後者は3か月間のみであるが、自国でも学力の高かった生徒が入ることが多く、その子どもにとっては満足のいく経験ができるのだという。パリにはそのような語学コースがたくさんあるが、例えばストラスブールには1教室しかない。

以上がニューカマーの子どもの教育編入についての概観である。CLIN, CLA は、外国語としてのフランス語(français langue étrangère: FLE)ではなく、第二言語としてのフランス語(français langue seconde: FLS)を受講するコースである。CLIN には2年間、CLA には1年間在籍することができる。CLIN および CLA は通常クラスのあ一般の学校と同じ敷地内に置かれており、その児童・生徒も、フランス語読解能力がさほど必要とされない教科、すなわち体育や芸術、音楽などの科目については、通常クラスの児童・生徒と合同で受ける。このようにして特別クラスの子どもが学校組織の内部でもさらに統合されるよう促進するのである。CLIN, CLA の目的は、ただ子どもにフランス語を話せるようにすることではない。CASNAV の使命がニューカマーやロマの子どもの社会統合を促進するものであると同様、CLIN や CLA の目標は、子どもが通常クラスに統合され、そこでの教育にできるだけ早くついていけるように教育することである。ただし、フランス語が上達した子どもは必ず通常クラスに編入するのかと質問すると、それは可能ではあるが、CLIN や CLA の方が児童・生徒のそれぞれの学力に柔軟に合わせた教育がしやすいため、すぐに通常クラスへ編入しないほうがうまくいくことが多いということであった。

4.1.2. 学力評価(アセスメント)

CASNAV はまず子どもの学力評価を行い、その後、通常クラスまたは受け入れクラスへの配置を決定している。

ニューカマーの子どもの学校への受け入れに際して最も障壁となりやすいのは、その子どもがホスト国における国語(就学言語)能力をどの程度持つかということである。したがって国語能力の評価が問題になる。

ただし、行政の行う言語評価については、次のような指摘がなされている。「とりわけ弱者集団においては、標準化された言語テストや、個人のニーズを無視したり、個々人の教育経験から母語を排除したりするような指導は、役に立たないどころか有害であることもある」(Lengyel (2010)による Menken (2008)の引用)。Lengyel (2010)は、とりわけニューカマーの子どものように、多言語・多文化的教育環境にある個人を対象とした能力評価においては、心理測定法による標準化された言語テストではその本来の言語運用能力を捉えそこなう恐れがあると論じる。実際に、多様な背景を持つニューカマーの子どもの窓口となる CASNAV では、まったくフランス語教育を受けたことのない子どもに出会うことも珍しいことではない。

さらに、仮に言語能力テストが十分な妥当性と信頼性を伴っている場合であっても、ニューカマーの受け入れに当たっては、ホスト国の国語の口頭(表現)能力が不十分であるために、その子の学力全体が不当に低く評価されるということが起こる。子どもの言語能力(とりわけ読解能力)と学校での非言語科目における成績は強い相関を示すことが知られているが、ある一言語の口頭(表現)能力と全体的な学力とは相関しないためである。したがって、学力に対する不当な評価を最大限に防ぐには、ホスト国の国語以外の方法で子どもの学力を評価する必要があることが分かる。

CASNAV では次の観点から子どもの学力評価を行っている(Gaudemar, 2002)。

1) フランス語能力(savoir-faire en langue française)、2) フランス語以外の学力(compétence scolaire) 3) 経験知(savoirs d'expérience)である。

それぞれについて以下で説明する。

1. は、フランス語能力がまったく初心者であるのか、読解能力または口頭表現スキルのいずれかについて少しでも学習しているのかを査定するものである。読解能力よりも口頭表現スキルの方が重要であるとされる。

2. は、子どもが以前に教育を受けていた言語において、学校教育における筆記試験にどれだけ慣れているかを査定するものである。したがってCASNAVでは、その子どもが以前に教育を受けていた言語で学力テストを行うことが決められている。ただし、それはフランスで一般に行われている学力テストをそのまま様々な言語に翻訳して用いたものであり、翻訳は各国大使館などフランス国内の各国の公的機関が行っている。この点については様々な問題点が指摘できる。

3. は、様々な領域における子どもの経験値や興味などを聞き出すために行われる。このような個別のインタビューは、その子に合わせた教育学的支援を見つけ出す手助けとなりうる。

以上の評価において、特に教育文化の背景が大きく異なるニューカマーの子どもの場合、「書き言葉への慣れ親しみの程度」が最も重要な指標となる。子どもが既に持っている言語において書き言葉に親しんでいる場合には、フランス語の書き言葉になれるまでの時間もずっと短いからである。

4.1.3. 課題・問題点

フランスでニューカマーの子どもを学校へ受け入れる際の評価は、まず子どものフランス語能力、学力、そして経験値を測ることで行われていることを見た。しかしながら、次の問題点が指摘できる。

まず、翻訳には困難が伴う。たとえばアルメニア語やアルバニア語のように、移民の数は多いにもかかわらず、政情不安から出身国の公的組織を通して翻訳を依頼することが困難なケースもある。日本語翻訳サンプルを見る限り、たとえば言語能力に関する試験の中で、指示通りの絵を描くなど、日本の教育システムの中で教育を受けた子どもにとってはおそらくまったく経験したことがなく、馴染みがないために難しいと感じられる問題や、質問の意図がよく理解しにくいと思われるものも

あった。算数については、受験者の教育的背景によってはレベルが異なりすぎて、まったく答えられない子どもがいることが想像された。CRAVIEの担当者は「出身国によって移民の学校・学習の捉え方が大きく異なる」点は認識していたものの、テスト自体は「あるほうが何も無いよりも良い」とのスタンスであった。能力の誤測という弊害については、十分に議論されたようには見えなかった。

また、子どもの文化面への配慮についてはどこにも言及されていない。学力評価をフランスの学力テストの翻訳ですませていることについては、教育文化の違いについてまだ十分に配慮されていないという批判がなされうるだろう。

4.2. 情報センターとしての役割

4.2.1. 言語教材

CASNAVにはニューカマーの子どものためにさまざまなフランス語教材が用意されている。これらの教材はインターネットで利用可能であるが、すべての子どもがこれらを利用できるよう、CRAVIEから派遣された人が学校の設備をチェックし、インターネット環境の備わっていない学校には、CD教材を配布したりするということも行っている。

CRAVIEへの聞き取り調査で得ることのできた教材の一例を挙げる。

1. 日常生活において、どういう場合に何を言えばよいかについての例文集。
2. 日常生活において必要な語彙を集めた単語集。
3. まだ読む力のない子どもでも文字に慣れ親しめるよう、絵の横にフランス語を記したカード。
4. 音声を取り取り、聞きとれた数字やスポーツの名前をマークしていくゲーム。
5. かるた式フランス語学習ゲーム。教師向けに、準備方法、そのゲームによりどのようなフランス語の力が付くかを記載したもの。

以上はフランス語学習教材であるが、CRAVIEでは「子どものフランス語能力の向上のためには、その子の出身言語への配慮が必要である」ことが認識されており、たとえばカードにはフランス語

だけではなく移民の代表的な出身言語（トルコ語、ロシア語など）で併記したものや、あるいはフランス語の教科書に付箋などで出身言語の翻訳を貼り付け、対応させて学習するといった工夫をしている。

また、フランスのすべての学校で教えられているフランス児童文学の代表的なものをさまざまな言語に翻訳した音声教材があり、いくつかの限定された言語では文字教材も利用可能である。出身言語話者である両親に学校へ教材の朗読に来てくれるよう促すこともある。

さらに、移民の子どもに接することの多い教師のために、移民の主要な出身言語について、フランス語話者の立場から見た言語学的な差異など、基本的な解説をインターネット・サイト上に掲載している⁸⁾。ニューカマーの子どもの出身言語を理解できる教師はほとんどいないため、言語に接触するための一助として利用可能であるという⁹⁾。

4.2.2. 課題・問題点

次に、CASNAVにおけるニューカマーの出身言語への視点に注目したい。以上述べたようなCASNAVの出身言語に対する配慮は、子どもの出身言語の学習を助長する目的で行われているものではない。出身言語の学習はあくまでも子どもの家庭の責任であり、CASNAVは学校側の責任、すなわちフランス語教育と家庭の責任、すなわち出身言語教育の橋渡しをする存在であるとしている。言い換えると、出身言語の教育はフランス語能力を伸ばすための手段としてのみ認識されている。

子どものアイデンティティの健全な発達のために、出身言語を無視しない姿勢は必要かつ重要なものであるが、その理由がもっぱらフランス語の機能的能力の獲得という目的のためとされていることは、果たして妥当であろうか。ここでは、子どもにとって出身言語を学ぶ意義が、十分に考慮されていないことが指摘できる。たとえば、児童文学の多言語教材もフランス文学の翻訳のみであり、他国の文学はレパートリーにない。このように、出身言語はもっぱらフランス語学習の有用性からのみとらえ、ニューカマーにとって出身言語の学習ということの意義¹⁰⁾や、出身文化につい

てはほとんど考慮されていない。

4.3. 学校とニューカマーの生徒の家庭との仲介

4.3.1. 仲介の方法

CASNAVでは、学校側と家庭の相互理解がうまくいかない場合に、親に対して親の出身言語で説明し、翻訳を行う通訳者（*médiateur*）を紹介している。通訳者は出身言語を理解する大学生などであり、学校にはインターンとして参画するため、賃金は発生しない。また、外国語としてのフランス語教育を学ぶ学生が、フランス語支援を行う目的で教室に入ることもある。CRAVIEで取材をした担当者によれば、フランスでは、大革命以来の伝統として、学校側から児童・生徒の保護者に対して、その義務および権利について説明はなされるが、学校での教育内容については生徒の家庭に対してあまり開示されず、保護者は容易には学校に介入できないという。そのためニューカマーの場合には両者が対立することがあり、その仲介の役割をCASNAVが担っている。

CASNAVの支援は児童・生徒の親だけに向けられたものではなく、家庭全体を対象としているものである。たとえば児童・生徒に対し、その兄弟姉妹がフランスで就学しているのかの調査を行い、家庭全体がフランスの教育システムに適應しているかを調査し、必要があれば介入を行う。

4.3.2. 課題・問題点

このような支援は、充実の方向に進んではいるものの、実際の利用に関しては困難が残るという。まずCASNAVは、生徒の国籍や母語など、出自についてのデータを学校側に要請することができない。個人情報の保護と、不法滞在の親の子どもを目的に警察が学校に介入することを防ぐ目的のため¹¹⁾、学校外部への情報開示が行われなためである。したがって子どもに会う教師のほうからCASNAVに支援を要請しない限り、母語による支援が必要な子どもがいるのかどうか、どのような教育的ニーズがあるのかといったことさえ分らない。さらに、学力査定において子どもが十分にフランス語を話す能力があると判断された場合には、そのまま通常クラスに編入することになり、この場合は追跡調査をすることができない。

初めは一見何の問題も生じないように見えるため、のちに何か問題が前面化したときの支援は困難になる。フランス語が話せるだけで、いかに文化的背景が異なっているとしても、その子はすべての生徒と同様であるとみなされるのである。

通常クラスでも、国籍やニューカマーであるか否かを問わず、フランス語を話すことはできてもまったく書くことができない、綴りがわからない、といった子どもは存在する。このような子どもは教育システムからいったん離れると、その後に教育支援を受けるチャンスはきわめて低くなり、この点が課題となっている¹²⁾。

ニューカマーの家庭に対しては出身言語での接触を図り、教師に対しては移民の出身言語についての情報提供を行うなど、CASNAV の活動はニューカマーが既に持っている言語に配慮しつつ、フランス式教育システムとの仲介を行っているようにみえる。

しかし CASNAV において、移民の子どもの母語は、クラス全体、あるいは社会全体のリソースとしてではなく、あくまでも生徒個人のリソースとしてみなされている。この点は、個人のリソースを社会のリソースとみなそうとする複言語主義的な教育観とは一致していない。

5. 結 論

Little (2010) によれば、ニューカマーを含む移民出身の子どもへの言語教育支援について、フランスを含む欧州では、すべての言語の価値が同等であるという複言語主義のもと、移民の社会統合のために、双方向のプロセスを重視してきた。すなわち、移民によるホスト国の国語の学習と、ホスト国による移民の母語の保護である。ホスト国による移民の母語の保護に関しては、本論で述べたようにフランスは政策的には ELCO の失敗を経験している。ELCO に通うことで移民の出身言語の価値が引き上げられるどころか、逆にその言語の階層化を強化してしまうことになり、結局は移民の子どもの社会統合につながらなかった経緯から、フランスは移民の社会統合のための政策としては移民自身のフランス語学習を支援する方

向により力を入れているように見える。

しかし、ホスト国の言語学習の推進に偏ってしまうことは、欧州全体の方針からして決して望ましいことではない。Zirotti (2006) は、CASNAV の設立趣旨には「子どもの出身の言語と文化への尊重」についての文言がまったく見られないことを指摘する。また CASNAV の発行する公的文書に見られる教育方針は、移民の社会統合を「フランス語能力の養成と共和国の価値観を共有させること」によってのみ果たしようという、19 世紀以来の伝統的な共和国の教育方針を固持したものであるとし、このような視点からはフランス語以外の言語・文化をまとった移民の子どもは、フランスの教育システムからは「タブラ・ラサ (*tabula rasa*: 知識も経験も何も持たない存在)」とみなされるしかないと批判的に論じている。

これまでに見たように、CASNAV ではフランスの学力テストの翻訳実施などを通して子どもの学力をフランス語能力のみで測定しないよう努めるなど、少なくとも編入前に子どもを「完全に無知な者」として処理してしまわないための工夫を行ってきている。また、ニューカマーの出身言語も無視するのではなく、できるだけ配慮しようとする動きが、とりわけ教材作成においてはみられる。

ただし、CASNAV では、移民の出身言語の価値は常にフランス語能力習得や、フランスの学校への適応にとつての便宜性という観点からとらえられており、複言語主義的な観点から言語の平等性について、また言語学習の意義について、さらに複文化主義的な観点から出身文化の価値について、十分に認識されてはいない。つまり、CASNAV の言語教育支援の方針は、すべての言語を対等なものとして尊重し、相互文化的認識を深めるという複言語・複文化的発想とは齟齬をきたしているのである。ニューカマーへの言語教育支援を基礎づけるのは、フランスが欧州評議会とともに推進する複言語主義・複文化主義ではなく、ニューカマーの社会統合を果たすためにフランス語能力をまず身につけさせようという、平等主義的な姿勢である。つまり、弱者ではない一般のヨーロッパ人に対しては複言語主義・複文化主義的な教育方

針を推進するが、自国におけるニューカマーなど、もっとも弱い立場の人々には、平等主義的な理念から、まずは同化を推進するという、二つの異なる姿勢が認められるのである。

しかし、Bertucci (2010) が論じるように、すべての属性を捨象して個人を平等な存在とみなす平等主義は、「傷つきやすい子どもたち」と呼ばれる最も弱い層への教育支援としては、不十分であることが指摘されている。マイノリティ言語話者がホスト国の就学言語を首尾よく学習し、社会統合の条件としての学業における成功をおさめるためには、子どもが自らの言語と学習言語に対して前向きな姿勢を持ち続けることが最も重要であり、そのためには、学習者が既に保持している言語や文化への内省を促し、それを通して他者性、つまりホスト国の言語を含めた多言語・多文化に開かせる複言語主義的な教育理念が必要である。

これらのもっとも弱い子どもたちに対して、複言語主義に基づく言語教育を編成するために、様々な研究が始まっている。たとえば、欧州評議会ではマイノリティの子どものためのポートフォリオを開発している¹³⁾。これは、欧州の各国政府がそれぞれ自国民のために作成した言語ポートフォリオとは別に、マイノリティの言語教育支援のために評議会が作成したものであり、子どもの出身言語・文化背景への深い理解を促すためのツールとして利用できる。また、言語への目覚め活動を含む多元的アプローチ（一度に二つ以上の言語・文化を取り扱う言語教育）を学校内で実践することにより、マイノリティの子どもが自身の言語・文化に対する自信を持つだけではなく、マジョリティに対しても多様性への開きを涵養しようとする実践も積み重ねられてきている (Castellotti and Moore, 2010)。こういった複言語主義教育の可能性を探り、実践を重ねていくことが、ニューカマーの言語教育支援としてより望ましい方向へつながってゆくのではないだろうか。これについては稿を改めて、その試みの意義を探っていきたい。

註

- * 本研究の実施に当たって、科学研究費補助金基盤研究 (B)「多言語・多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」(H23～H25) (研究代表者：山西優二) (研究課題番号：23330245) の支援を受けた。
- 1) 外務省のサイト参照
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/2c_001.html
- 2) フランス国立統計経済研究所 (INSEE) による、Enquêtes annuelles de recensement de 2004 et 2005 より作成。 (<http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1098/ip1098.html>, 参照, 2012 年 3 月)
- 3) ただし 1993 年 7 月 22 日法律による国籍法改正により、フランスで出生した外国人の子どもの国籍取得は申請制になった。(Loi n°84-622 du 17 juillet 1984) (飯田, 1994)
- 4) 教育法 L131-1 において「男女, フランス国籍, 外国籍の 6 歳から 16 歳の子どもについて, 教育は義務である」と定められている。
- 5) Dossier Ressources de l'ORIV, 2008
- 6) 2000 年の EU 社会的包摂政策では, 社会的排除を克服する戦略として包摂を捉えており, 雇用・財・権利・サービスへの万人のアクセス, 排除のリスクの予防, 最弱者の支援, 包摂目標の達成という共通目標を定めた。(Gordon and Director, 2006)
- 7) <http://cravie.ac-strasbourg.fr/Les%20CASNAV%20de%20France.htm>. 2012 年 1 月閲覧。
- 8) かつては「外国語としてのフランス語」や「第二言語としてのフランス語」という枠組みしかなかったが, 近年では非フランス語話者の学校への受け入れに焦点を当てた言語教育の枠組みとして, 「就学言語としてのフランス語」(français langue de scolarisation) も議論されてきている。
- 9) http://cravie.ac-strasbourg.fr/ENA/supports_langue_origine.html を参照。
- 10) 例えば, 移民の子どもが両親の話す言語を学習することは, その子の学業成績に悪い影響を与えないだけでなく, むしろ数学などの科目では成功の秘訣となりうるとする研究がある。(Atthias-Donfut & Wolff, 2009, p. 220)
- 11) 個人情報保護については, フランスの独立行政機関である「情報処理及び自由に関する全国委員会」(Commission Nationale de l'Informatique et Libertés : CNIL) のサイトを参照 (<http://www.cnil.fr/>)。サンパピエの子どもの保護については「国境なき教育ネットワーク」(Réseau Éducation Sans Frontières : RESF) のサイトが参考になる。 (<http://www.educationsansfrontieres.org/rubrique246.html>)
- 12) 聞き取り調査を行った CRAVIE の Paul 氏は, 通常クラスでも約半数の生徒にフランス語の支援が必要だという印象を語った。
- 13) 次の欧州評議会のサイトを参照
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Minorities_Romani_Pub_EN.asp

引用文献

- 館田晶子 (1994). 「フランスにおける外国人の政治参加の可能性」北海道大学法学研究科『ジュニア・リサーチ・ジャーナル』1, 145-169.
- 池田賢市 (2001). 『フランスの移民と学校教育』明石書店.
- 塚原信行 (2010). 「母語維持をめぐる認識と実践——ラテン系コミュニティと日本社会」『ことばと社会』12号, 48-77. 三元社.
- トッド, エマニュエル (1999). 東松秀雄, 石崎晴己 (訳) 『移民の運命 同化か隔離か』藤原書店.
- (Todd, E. (1994). *Le Destin des Immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Editions du Seuil.)
- Atthias-Donfut, C. & Wolff, F.-C. (2009). *Le destin des enfants d'immigrés, un désenchaînement des générations*. Paris : Stock.
- Bertucci, M. -M. (2010). *Elèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*. Conseil de l'Europe. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp)
- Byram, M. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, Concepts and Theories*. Strasbourg. Conseil of Europe. (http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp)
- Castellotti, V. and Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp)
- De Gaudemar, J.-P. (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. C. n° 2002-100 du 25-4-2002.
- Dewitte, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. La Documentation française.
- Dossier Ressources de l'ORIV (2008). *Immigration, integration ... de quoi parle-t-on? Quelques éléments de compréhension*. Observatoreregionale de la ville, Alsace. (http://www.oriv-alsace.rg/pages1/4-prod/dr_oriv_immigr_int%E9gr_discrim.pdf)
- Galliani, S. (2009). «(Ap) prendre le français comme condition d'intégration de l'étranger en France,» dans Archibald, J. et Chiss. J. -L. (dir.) *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Gordon, D. and Director of the Townsend Centre for International Poverty Research University of Bristol. (2006). "International Anti-Poverty Policies." 『専修大学社会科学研究所月報』. No. 518.
- Forestier, C. (2002a). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. C. n° 2002-063 du 20-3-2002.
- Forestier, C. (2002b). *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, ministère de l'Éducation nationale – DESCO A1, circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Lengyel, D. (2010). Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching. In : Little, D. (élaboré) et alli. (2010). Little, D. (élaboré) et alii. (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Conseil de l'Europe.
- Little, D. (2010). Document d'Orientation : Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration, dans Little, D. (élaboré) et alli. (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Conseil de l'Europe.
- Menken, K. (2008). *English learners left behind : Standardized testing as language policy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Zirotti, J.-P. (2006). «Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école». *Langage et Société*, no. 116, Le 'scandale' du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguisme. Maison des Sciences de l'Homme : Paris. 73-91. (<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-73.htm>)

Language Education Support for Immigrant Children in France —— CASNAV and the Possibilities of Plurilingual Education ——

Mayo OYAMA

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto, 606-8501, Japan

Summary This study investigates the characteristics of French policy designed to support language education and inclusion for children of recently arrived immigrants. France is one of the countries that advocate a policy of plurilingualism, an idea that has been promoted by the Language Policy Division of the Council of Europe. The question of how this idea is reflected in French domestic policy regarding the acceptance of children of immigrants is examined. The paper also describes the definition of immigrants in France, and then focuses on the function of the institute (the academic center for the schooling of newcomers and travelling children or “Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage: CASNAV”) as an example of French domestic immigration policy. After describing the institutional history and discussing some of the challenges in language education support for immigrants and school teachers, this paper concludes that there are inconsistencies in the policy from the perspective of plurilingualism. Finally, this paper makes some suggestions for plurilingual education as a tool for improving the integration of recently immigrated children.