

21世紀の課題としての「異文化間教育」^①

バーバラ・ドリリンク

ドイツの教育システムにおいて、「多文化主義 (multiculturalism)」が特に重視され始めたのは一九六〇年代であり、外国からの労働者移入に関係していた。当時の西ドイツ (ドイツ連邦共和国) に南ヨーロッパやトルコから多くの人々が仕事を求めてやってきたのである。一九九〇年代初めには、東西ドイツが統一され、旧東ドイツの学校制度は解体されて西ドイツの教育制度に合わせて再編された。こうして、ドイツの学校制度全体がグローバリゼーションと異文化間性という課題に

向き合うことになったのである。このような過程を経て、現在の学術用語としては、「多文化主義」に代わる言葉として「移民／越境移動 (migration)」「不均質性／異種混交性 (heterogeneity)」「国際化 (internationalization)」「とりわけ「異文化間性／相互文化性 (interculturality)」が使われるようになっていく。

移民者教育の変遷

一九六〇年代に労働者移入が始まったとき、民主主

義の側のドイツ〔西ドイツ〕は、いわゆる「移民者教育」を教育システムに導入して外国人労働者（ガストアルバイター／一時的ゲスト労働者）の家族の流入に対応した。当初、この移民者教育は主に民間の自主的グループが担っており、彼らは外国人労働者の子どもの宿題を手伝ったり、ドイツ人教師に外国人支援のための再教育を施したりした。また、成人教育用の諸機関においてさまざまなサービスを実行した。たとえば外国人のための無償のドイツ語研修、ドイツ人と移民者による共同文化イベント、その他、外国人のための社会教育に關して多くの支援が行われた。これらの取り組みは人道主義的人間観に基づいていたものの、「統合 (integration)」（移民者の文化的アイデンティティを保持したままでの移住先への適応）よりは「同化 (assimilation)」（移民者のアイデンティティを重視しない移住先文化との一体化）に力点を置いたものであった。そして、これらは行政から潤沢な資金援助を受けていたおかげで、ドイツの大都市や工業地帯を中心に、多彩な外国人教育プロジェクトが展開されたのである。諸大学においても、とくにソー

シャルワークの実践研究のなかで、外国人教育についての個別指導や講習会が、今日よりも幅広く行われていた。その後、こうした外国人教育のための企画や機会が増加しなかったのは、移民を規制する政策の結果というよりも、移民者の「統合」に焦点を定めた政策や、それが教育システムに及ぼした影響によるものである。

今日まで、青少年への支援事業は主に「クロス・カルチャー教育（文化交差的教育／異文化体験教育）」の考え方に基づいて行われてきている。ユースクラブとユースキャンプは大部分が異文化体験プロジェクトだが、それらを担当するソーシャルワーカーの大多数がドイツ人であるという事実は、彼らに異文化経験がないことが多いため、問題があると考えられる。一方、外国人の教育専門家や教師はどうかといえば、彼らの雇用状況は不安定である。公立学校の授業はドイツ語で行わなければならないため、ドイツ語の知識が十分でない教師は、応募・採用に際して不利なのである。残念なことに、移民者の子どもでギムナジウム (Gymnasium 高等教育への進学を前提にした八年制の中高一貫学校) に行

く者はごく少数であり、そのため大学に進学できるところとはめつたにない。つまり、彼らの中で正式な教員資格を取ることができる者は、きわめて限られているのである。

ドイツへの外国人労働者流入の初期には、教育行政はただ彼らの子どもたちの就学義務を定めただけであった。一九六四年によく、西ドイツの常設各州文部大臣会議は、外国人の子どものドイツ語能力向上のために支援すべきであると勧告した。同会議は教育問題に関する各州共通の意思決定ができる機関である〔ドイツでは文化・教育行政の権限（文化高権）が各州にあり、州ごとに文部大臣がいるため、ドイツ全体の文教政策を同会議が調整する〕。当時の教育政策は現代以上に、移民者の子どもたちとその親族に対して、彼ら自身の文化と母語を保持するよう望んでいた。というのは、ドイツ語習得促進のためのさまざまな支援が行われていた一方で、基本の考え方は、外国人労働者を彼らの母国に復帰させようというものだったからである。彼らを〔ドイツ国籍ないし永住権をもつ〕永続的な同胞として受け入れ

ることを特別に重視してはいなかったのである。

バイエルン州やノルトライン＝ヴェストファーレン州などでは、移民者の学齢期の子どもならびに成人のための一連の教育支援を彼らの母国語で提供するさまざまなプログラムを試験的に始めた。今日では、これらのサービスは実質的に減少してしまっている。また、正規の学校で彼らが母国語を学習することは歓迎されていない。なぜなら、今の政治が目指している目標は、複数の文化的アイデンティティの競合ではなく、彼らをドイツにうまく統合することだからである。

当時も今も、教育を受ける機会は親の民族の出自や就労状況、家族のドイツ語能力や経済力に大きく依存していることが明らかになっている。それだけでなく、子どもの性別も重要な要素になっている。一九七〇年代には、就学に関して、ドイツ人の女子が他のだれよりも差別されていた。今日、同じ差別が移民者の子ども、とくに男子に対して生じている。つまり、安定した未来をつかむチャンスをも与えられていないのは、移民者家族の少年なのである。

移民者教育に関する諸理念

移民政策における教育理念について、それらが目指しているものを、ふたつのカテゴリーに分類してみる。

① 「ローテーション原則」あるいは「帰国の選択」

② 「統合理念」

「ローテーション原則」は、外国人労働者が数年後に母国に戻ることが想定しており、帰国に備えて、子どもたちに、公立学校での補講や民間教育施設でのレッスンを通して、それぞれの母国語を学習させる。そのために、さまざまな週末の補習授業が行われ、なかでもギリシヤ人、イタリア人、スペイン人の子どもたちのためのものが多かった。このような支援は現在も提供されている。たとえば、数年後に親が帰国する予定の日本人の子どものためのものなどである。しかしながら、一九七〇年代のような広範なサービスはやはり利用できない。

「統合理念」は、移民労働者がドイツに永住することを想定している。これは、社会統合への彼らの意欲と

同化能力を高めるよう促す一方で、移民者の文化的アイデンティティを保護することも求める。こうした統合モデルは、大きな政治的議論を引き起こしている。なぜなら、政治家——とくに伝統的価値観にこだわる政治家の中には「統合は、ほどほどにしなければならぬ」と考える人々がいるからである。彼らが目指しているのは「完全なる同化」である。つまり、文化的、宗教的、イデオロギー的アイデンティティについて、移民者はホスト国——ここではドイツ——に完全に順応すべきであるというのである。統合理念においては、母国語学習促進は、移民者の言語スキル全体を向上させる場合にのみ意味があると見なされる。その場合も、第一言語は常にドイツ語でなければならないのである。これらふたつの原則は、移民者の文化的現実を無視している。どちらの原則も、「あれかこれか」の筋骨きを強調して、ふたつの文化のどちらかを選ぶようプレッシャーをかける。その結果、移民者による抵抗と拒絶が絶えず引き起こされるのである。これは、期待していた結果とは正反対である。すなわち、社会の主流

派に反発したり無視したりする並行文化や反体制文化が生まれるのである。しかも、こうした並行文化や反体制文化には多くの人々が加わっているため、彼らによってドイツの主流派文化の基本的価値観や原則が拒否あるいは無視されることは、ドイツの民主的秩序にとって深刻な脅威となるのである。

これらとは別のもの——いわゆる「移民文化」の発展が望ましいと思われる。移民文化とは、文化的マイノリティが他国の文化的マジョリティに交じって暮らすときに育っていく文化である。移住先の社会に適応し、その文化を身につける結果、自身の文化的アイデンティティに〔移住先と母国の〕双方の文化が包含されるようになり、アイデンティティ自体が、しだいにふたつの文化的ハビトゥス〔習慣による行動様式〕の特殊な混合物になっていくのである。両方の文化の影響を受けるのは移民者だけではない。たいていは知らず知らずのうちにだが、移民者の文化もドイツの多数派の文化に影響を与えている。このことは、ベルリンではかなり歴然としている。トルコ系移民者が、市民の文

化、食のスタイル、働き方、その他多くのことに、きわめて大きな影響を与えているのである。これを相互豊穡化の一種と考える人々もいる。一方、これをドイツの主導的文化の解体と呼ぶ人たちもいる。しかしながら、文化というものは常に変化のプロセスにさらされていることを決して忘れてはならない。そう考えれば、主導的文化をいつまでも変化させないでおきたいという願いは、例外なく非現実的なものである。

こうした混合文化を体験しているうちに、移民者は一方の文化にも他方の文化にも帰属できなくなる。その結果、彼らにとって、かつての祖国に戻ることは、難しい。どこか、きわめてやっかいなことになる。ドイツで長く暮らした後では、母国の文化の仕組みに再びなじむことは、並大抵のことではない。外国にいる間に彼らは変わってしまったているし、祖国もまたその間に変化しているからである。故郷はもはや昔のようなどころではないのだ。帰国——それはとくに子どもたちにとって大きな困難を伴う。彼らは母国について、たまの休暇の際に知っているだけであり、母国語

についても、テレビとか家族との単純な私的会話を通じて習得しただけなのである。

クロス・カルチャー教育の標語「不均質性」

クロス・カルチャー教育について考察する場合、基本的なこととして「教育というものは、いずれにせよ、ジェンダー、成績のレベル、家庭背景、障がい、その他の面で、きわめて不均質な人間集団が相手である」ことを認識しておかねばならない。その上、外国人生徒は、背景にそれぞれ異なる国家と文化事情をもち、彼らが属している社会的・経済的環境もまったく異なる。教育への関心も違えば、同化することの善し悪しについての意見も多様である。多くの人が、永住するつもりでドイツに来る。カザフスタンにいたドイツ系の人たちなどもそうである（ロシア帝国時代にロシアに移住したドイツ人の子孫が、ソ連崩壊後に大量にドイツに移した）。その一方、仕事のために短期間だけドイツに来る人々もいる。もといいた国で心理的トラウマを負う体験をしてきた子どももいれば、温室育ちの子どももい

る。宗教的に厳格で、無神論的自由思想を受けつけない者がいる一方で、開放的で、ドイツで何に出会えるかわくわくしている子どももいる。

移民者の子どもたち自身が一様ではないのだ。そうした彼らとドイツ人の子どもたちが一緒に教育を受けるのだから、実に多様な個性をもった集団ができることになる。今日、教師たちは、このような「不均質な集団」を相手に仕事をする能力が求められているのである。

外国人教育学のかつての理念は、もはや十分でない。あるいは、このような生徒集団に適していない。要するに今、外国人教育は生徒の不十分な言語スキルを補うだけでなく、大きく異なる生徒同士を互いに支え合わせるものでなければならぬのだ。「クロス・カルチャー教育」のコンセプトは、これを実現させようというものである。クロス・カルチャー教育学が考究するのは、異文化間の関係性である。

クロス・カルチャー教育の出発点は「異なる文化をもつ人々が共に生きる場合、その全員を巻き込んだ相

「互作用的学習プロセスが必要である」とする「異文化接触についての理論」である。また、クロス・カルチャー教育学は「各文化は平等に共存しているのであり、ドイツ人もまた外国人と同様、学習プロセスにおいて積極的役割を担わねばならない」という前提に基づいている。

このアプローチの基礎となるのは、先に触れた「動的な文化概念」である。文化を絶えず生成変化するものと捉えるのである。この学習プロセスにおける正念場は、他の文化について調べ学ぶ際に現われる。学校においては、他文化圏から来た生徒、とくに移民の背景をもつ生徒が、異文化を体現しているわけだが、人々が互いにどう違っているかを学ぶのが、実り多きこの調べ学習なのである。このような文化観は、(ドイツの)主導的文化——先述したように、これも絶えず変化するわけである——による政治的言説とは対極にある。

クロス・カルチャー教育学は、今日の多元的社會で重要な役割を担っている。互いの相違点を自ら積極的に学び知っていく能力が、社會の調和を維持するために

不可欠になってきているからである。

諸課題

理論が優れているだけで、こと足れりというわけではない。その理論が実現されるかどうか、そのために重要なのは、意欲と能力をもつ実践者の存在である。これは相互作用的なクロス・カルチャー教育においても同様である。この理念が教育現場でしばしば失敗するとしたら、それは教育に関係する政治家、教師、親、さらには生徒自身ももっている先入見とか未知のものを見下す主観的見解のためである。なかでも広く見られるのは、「人類学的な裏づけをもつ民族間の差異が存在し、それは質的な上下を測定できるものである」という考え方である。この見地からは、ある国は他の国よりも「上等である」ように見える。これが、まず人々の頭の中に、やがて現実の社會構造の中に「序列」を作り出す。移民者は、その「出身國」ならびに「親のドイツでの社會的地位」を基準に分類される。したがって、アフガニスタン出身の醫師は、イタリア出身の

工場労働者よりも尊敬されるだろう。しかし、概して、ヨーロッパ出身の生徒はイスラーム諸国出身の生徒よりも高くランク付けされる。

今日、この「文化的差異の序列化」は、幸いなことに、もはや生物学的「人種」概念に基づいてはいないが、そう遠くない過去には、そうだったのである。とはいえ、現在も、この序列化はもつと隠微なやり方で続いており、認識することがより難しくなっている。それが文化的側面を理由にしているためである。つまり、「まったく怠惰で、やる気のない文化がいくつが存在しており、それらは勤勉できちんとした文化とは大きく違っている」——その手の言説が、活字メディアならびに政治家や教師、一般市民の間にも定着しているのである。その結果、頭の中で、「良い移民」と「悪い移民」を分けてしまうことになる。まったくもって危険な傾向である！

新たなイデオロギー「文化的レイシズム」への退行というこの傾向は、これまでかなりの期間、ドイツで影響を広げ続けてきた。ここでの問題は、それが右派

の政治傾向というだけではないことである。すなわち、この差別的思考が学校教育全般にもはびこっているのである。こうした思考の土台には、ふたつの特徴的側面がある。一方で自身の文化をより高く評価し、他方、外国文化に関しては自文化と似ているものだけを受け入れるのである。そのようにして、主導文化の人々は「支配する権利」を守り、彼らの間だけ、彼らの仲間内だけで特権を占有し拡大していくのである。こうして、他の人々は無視されることになる。

ドイツの教育システムの中には——移民政策においても同様だが——、常態化したこの文化的レイシズムを強化する、少なくとも民族的マイノリティの存在を軽視させる考え方がいくつもあるように思える。

この点、クロス・カルチャー教育学の議論自体に、ある種の盲点がある。複数の文化が存在している場所で、異文化に対して人々が互いにどれほど強い対抗意識と敵意をもって振る舞うかについて十分に考慮していないのである。カースト的序列システムがもたらす権力構造、一国内での富の配分の著しい格差、政治的

独裁性の強弱、移民者の出身国における特定グループへの抑圧、さらに男女の不平等な扱いその他の多くのことが、クロス・カルチャー教育学の理念において十分に重要視されていないか、そもそも含まれていないことが多い。ゆえに、何度も繰り返し次のように指摘しなければならぬのである。「マイノリティ・グループ内の諸文化間の違い、階級格差、ジェンダー差別などに焦点を当てなければ、クロス・カルチャー教育はうまくいかない」と。

観念的なクロス・カルチャー教育に伴う弊害

ドイツでは、本来は「教育の機会均等」とされてきたことが不本意な副次的弊害をもたらし、もうかなり前から、この問題に苦しんでいる。どういうことかというところ、学校は家庭での「私的な」就学前教育の足りないところを補い、是正するべきなのだが、実際には正反對のことが起こってしまっているようなのである。つまり、教育レベルの低い家庭で育った子どもたちと、いわゆる「文化資本」²⁾(経済資本、人脈など社会関係資本以

外の学歴・教養・文化的環境等の資産)の要件をすべてもっている子どもたちとの間にギャップを生んでいるのである。理論的には、基礎学校(Grundschule、日本の小学校に当たる初等学校)では、すべての児童を、中等教育で能力と才能に応じたさらなる教育を受けるための基礎となるレベルにまで共通に引き上げることになっている。ところが現実には、学校は家庭からもちこまれた子どもたちの差異をそのまま受け入れ、その後の教育課程のキャリアが成功するか、あまりうまくいかなかったかを、あらかじめ定めてしまうのである。家庭でひどい教育を受けて入学した子どもは皆、うまくいかなのまま卒業するであろう。家庭で何らかの学びの訓練を受けて入ってきた子どもは皆、学校でも、その後の教育でもうまくいく可能性が高い。

ドイツの基礎学校はわずか四年であるため、次にどの学校に進むのが最適かについての教師の勧告には、児童の家庭や社会的立場が非常に強く反映される(進学校は基幹学校、実科学校、ギムナジウム、一貫教育の総合学校から選択)。通常は、子どもの親がこの勧告を拒否する

ことは認められない。これに関して、かなり問題のある傾向が見られる。すなわち、ドイツのギムナジウムでは、親が大学進学者である生徒が七〇%以上であり、一方、移民者の子どもはほとんどいない。対照的に、ドイツの中等教育で最もレベルの低い基幹学校 (Hauptschule) 日本の小学校高学年から中学校に相当する五・六年制の義務教育。一種の職業教育校で、卒業者の多くは進学せず就職する) では、八〇%の生徒が移民者家庭ないし経済的困難家庭の子どもであり、高学歴の家庭の子どもは一〇%未満である。つまり、移民者の子どもたちは、基礎学校入学時点で、ドイツの教育システムの敗者に振り分けられてしまうのである。今日、高い割合で、彼らは成績不振者である。学業から落伍する者に占める彼らの割合が不釣り合いに高く、各種の特殊学校に送られる者も、その多くが移民者の子どもである。

こうした学校選択にまつわる弊害を防ごうという善意の政策を実行した州もいくつかある。外国人の子ども専用の就学前学級を始めたのである。そこでは、子どもにドイツ語、現地の文化、その地での望ましい振

る舞いについて手ほどきする計画であった。しかし、これもまた、現実には理屈通りにはいかなかった。その困難さを理解するには、教師の雇用状況を見るのが最もよい。こうした特別なクラスを教えるには、特別な訓練を受けた教師が必要だが、そういう人はなかなかいないため、計画倒れのことが多いのである。⁽³⁾ その上、これらの準備クラスは基本的に、子どもたちの不均質性に取り組み対応していくことを想定していない。むしろ均質化こそが、学校生活入門のこの時期に望まれていることなのである。⁽⁴⁾

今日、基礎学校では、入学時点で児童が同程度の素地をもっていることを期待している。学校は、児童を平等に同じレベルへと高める労苦を引き受けたいとは望んでおらず、むしろ、すべての児童が同じ文化的・教育的レベル、そして同じ学習速度を身につけて入学してくることを期待しているのである。準備クラスのサービスは、その意図は善いものかもしれないし、おそらく「教育的正義」を志向したものであろう。しかしながら、現実を直視すれば、意図とは反対のこと

が起こっているのがわかるはずである。とくに均質化の思想は、文化的序列化を強化する一因となる。なぜなら、この思想の根底には「ホスト国（ここではドイツ）の文化への統合こそを常に最優先すべきである」という考えがあるからである。これに基づけば、児童のともとの文化は必然的に軽視され、あるいは抑圧すらされることになる。

「こうした同化教育におけるジレンマは、それが移民者にとって、生き延びる見通しを得るためには不可欠のものである」と同時に「単一文化主義の世界観に基づいて、子どもたちのともとの文化、移民者が現に呼吸している文化を切り捨て、無視し、そうすることによって、その文化を蔑視するところまでいく」という点にある。もしも教育が、他文化出身の子どもをただ引き受けただけで、彼らを現地の教育システムにとって邪魔な存在と見なすならば、そんな教育が体現しているのは、諸文化を厳格に序列化する文化ヒエラルキーそのものである⁵⁾」

問題の多いこの均質化思想のほかに、学校の機構や

学習指導要領にまつわる構造的諸問題も存在する。教育者の内面に文化的傲慢あるいは文化的蔑視すらもが一度できあがってしまうと、学校内で文化的差別が横行することは論理的必然であろう。これは歴史の授業でしばしば見られることである。ホスト国の歴史だけがほぼ独占的に教えられたり、さまざまな歴史事象がホスト国の観点から解釈される一方、移民者の子ども出身国の歴史は完全に無視されるのである。

希望のきざし？

就学前学級でのドイツ語レッスンのような「移民者の子どもたちに対する同化と補助の努力」について先述したが、これは中止されたわけではまったくなく、今なお続いている。期待通りの結果が常に出るとはかぎらないが、それでもドイツの教育コースにうまく乗るためには不可欠のものでさえある。だからこそ、先に触れた文化の等級づけの諸問題があるにもかかわらず、ドイツ社会で何とかやっていくにはどうしても必要な命綱の存在なのである。ドイツ国家は、移民の背

景をもつ子どもたちが最良の卒業資格を得て、それぞれの成績に応じて適切な職業訓練を受けられるよう支援する責任を明らかにもっている。彼らはこの点で支援される権利をもっている。したがって、彼らに機会を与えて、ドイツの文化を知り、能力とスキルを身につけて自身の才能を生かし、将来への大きな希望をもてるようにしなければならない。「これはさらに次のことも意味する。すなわち、学校教育においては、彼らがドイツ文化を学ぶことを否定することなく、彼らが望むならば、安心して、ゆったりとした気持ちで自由に学べるよう最善の努力をしなければならないのである」⁽⁶⁾

私が住んでいるライプツィヒには、四つの基礎学校と五つの中間学校 (Mittelschule) に合計十一の移民者の子ども用の準備学級がある。⁽⁷⁾さまざま年齢でドイツに来た子どもたちが、ここでドイツ語の準備をして、徐々に正規の学校に組み込まれていくのである。彼らはまた、他の側面でも各種の支援を受けている。

差異化

クロス・カルチャー教育学のねらいは、「学年ごとに均質なクラスをつくるというのは非現実的な考えではないか」と疑義を呈するとともに、「現実の多様性はむしろ生徒全員にとってのチャンスである」と見なし、「この不均質は、成績優秀な生徒にとっても足かせにはならない」と認識することである。しかしながら、これを実現するには、教育的配慮をもって、授業の受け方ならびに授業内容の違いをもたせる差異化をしなければならぬ。差異化がなければ、クロス・カルチャー教育は不可能なのである。生徒が多様であるゆえに、「内的な差異化 (各授業において)」と「外的な差異化 (生徒をいくつかの同一水準の学習グループに分割)」が必要なのである。

教え方に違いをもたせる差異化は「学習者の前提条件は、全員がそれぞれ異なっている」ことを当然と見なしている。どんな学習グループも均質ではないと常に想定していなければならないのだ。差異化の目的は、

できるかぎり多くの生徒に、本人にとっての最高の学習環境を提供することである。すなわち、差異化とは「学習の個別化」と言ってもよい。マンフレート・ベンシユは、ふたつの領域における差異化について説明している。①「教材の示し方（教師の視点）または「学習内容（生徒の視点）」における多様性②「生徒のグループ分け（学校、州、教師の視点）」または「各グループへの所属（生徒の視点）」。

前者は「内的差異化」と呼ばれ、クロス・カルチャール教育ならびに不均質性を志向する授業において望ましい手法と見なされている。「外的差異化」が同水準の均質な学習グループを常に設けようとするのとは対照的に、「内的差異化」の目標は、現にある不均質な学習グループの中で各生徒を個別に支援することである。不均質性を否定しようというのではなく、多様性をもつこの学習グループ内の相互協力学習（協同学習）を支援するのである。

だからこそ、グループ内の各生徒がもつ学習上の素地、能力、関心、社会化の経験の度合いがそれぞれ違

っていることが、生徒間の交流を実り豊かなものにするための利点となる。

さらに言えば、内的差異化は、そもそも「統合教育（統合的教育）」（各人のニーズに応じつつ多様な生徒を合同で教育する）を可能にする方法なのである。教師は、内的差異化の必要性を日々体験している。画一的に構成された授業や、全員に同じ出来ばえを求めるやり方では、それぞれの生徒のニーズに応えることは決してできないのである。

そういうわけで、現在、有名な「プログレッシヴ・エデュケーション（進歩主義教育）」（米のジョン・デューイらによる教育改革運動。児童の自発的活動を重視する）の方式を復活させる努力が新たに行われている。たとえば、個別学習、週単位の学習計画、オープン授業（授業時間、担任制、教室空間、教科書などを弾力化）、プロジェクト活動（グループごとに課題（プロジェクト）を定め、そのテーマに沿って学習）、教科横断的授業などである。

アンネドーレ・ブレンゲル（注（5）を参照）が言うところの、この「枠にとらわれない教授法」は、生徒

一人ひとりの能力を正しく評価できる優れた診断能力をもつ教師を必要とする。それ以外に、教師には巧みな教授能力が求められる。すなわち、授業計画に関して幅広いレパートリーをもち、さまざまな教授法を知っていなければならない。さらに、それらを各人の現状に合わせて具体的に適用しなければならないのである。

これらのアプローチに共通する特徴は「画一的な見方によって、〈平均的生徒〉とか仮想された〈標準化〉へと生徒を方向づける教育」をやめようという努力である。「多様であるからこそ」各生徒が、またその社会的条件が、学習した内容と学習法を、他の人が生きている社会的条件（への理解）に結びつけていくのである。こうしたものの見方は、学習グループのメンバーを「マインリテイの一員なのか、それとも多数派に属するのか」と見るのではなく、自分の目の前の人を「具体的にどういう社会的環境のもとで生きているのか」という観点で理解することを意味する。

異文化間能力——それは教育目標か 単なる夢想か？

内的差異化その他の方法を用いたクロス・カルチャー教育が目指すのは、生徒を可能なかぎり最良の方法で個別に支援することだけではない。それに加えて、異なる背景をもつ他者への理解を深め、積極的に協同していく意欲を養うものでもある。これらすべてには、ひとつの目標がある。いわゆる「異文化間能力（cross-cultural competence）」である。これは、他文化の人々と率直かつ友好的に交流する能力である。これをできるだけ早い時期に身につけるには、学校で異文化間能力を伸ばさなければならない。すなわち、他者の文化がもつ価値観、社会的ルール、思考パターン、美意識などを理解できる人へと育てていくことである。

ドイツでは、異文化間能力についての公的定義は多くない。そのひとつは、ベルリン州（都市州）が二〇一〇年十二月十五日に施行した「参加と統合に関する法律」において異文化間能力の法的定義をした部分であ

り、その)では諸文化について「奇異な (strange)」とか「違

う (different)」「文化という表現は避けられている。第一

条第四項第三号で、次のように規定している。「異文化

間能力とは、文化的に特徴づけられた諸規則、諸基準、

価値諸体系、諸表象および諸記号についての知識に基

づいた技術的・社会的能力の一形態である。異文化間

能力の習得とさらなる研修については、すべての被雇

用者に保証され、研修ならびに資格取得対策が与えら

れねばならない。被雇用者の採用ならびに昇進に関し

て、その適性、資格、技能を評価する際、当人の異文

化間能力が基本的に考慮されねばならない」

だれにでも当てはまる異文化間能力の基本要件は、

次の通りである。

1. 他の文化・宗教・価値観・社会規範についての

知識と経験

2. 他文化に対する探求心、開かれた心、交流への

興味関心

3. 目の前の人の気持ちを理解する共感能力

4. 心理的に統合された〔バランスのとれた安定した〕

人格

5. さまざまな偏見や、外国文化をステレオタイプ

化する思考に対して批判する姿勢

このような条件を見れば、どんな教師、親、子ども

にとっても、それが容易に達成できるものではないと

直ちにわかるだろう。その達成のためには忍耐強い訓

練が必要であり、また異文化間能力に向かつて心を開

き、その習得を強く望み続けるための自己教育が必要

なのである。

今日のドイツでは依然として、異文化間能力は主と

して「しばらくの間、ドイツを出て外国で働きたいと

いう経営者のための研修目標」として考えられ、ほぼ

それだけと言ってよい。これまでのところ、「ドイツ国

内で、他文化を背景にした人々と共に働き暮らす人々

にとつての望ましい目標」であると見なされることは、

めつたにない。ゆえに、とくに学校において、異文化

間能力を、開かれた心を養い、各自の差別的言動を減

らすための有効なツールとしていくべきである。しか

しながら、ドイツの学校では、異文化間能力への関心

どころか、他文化に関わる際には、この能力の習得に努めること」ですら、教育目標として広く公に認められるにはいたっていないのである。

二〇一五年秋以来の新たな課題

以下で論じることは、二〇一八年半ばの現時点で、いくつか細かな部分に変化しているかもしれないが、基本的な問題は何も変わっていない。

二〇一五年、ドイツは八十九万人の難民を一時的に受け入れた。しかし、彼らの庇護申請〔難民認定の申請〕が受理されるかどうかは管理当局にゆだねられた。

二〇一六年の難民の数は三十二万人であった。この兩年で、合計約百二十万人の難民がドイツに来たことになる。そのうちの約二五％が難民としての法的地位を与えられることになった。約二二％が補完的保護〔難民の地位は認定されないが、帰国させると迫害が想定される者に対する保護〕が認められる予定となった。これは、一年間の滞在許可あるいは強制送還禁止を意味する。つまり、難民の約五〇％は国外退去させるということ

である。難民の六五％が三十歳未満であり、まだ義務教育の年齢にある子どもも多数いる。

この状況は、ドイツの学校システムにとって非常に大きな課題である。結果的に、すべての基礎学校で少なくともひとつの準備学級がスタートした。そこでは最初に、ドイツ語をまったく知らない子どもたちがドイツ語を学び、必要なレベルに達したならば、通常のクラスに入ることになる。中等教育の学校の大部分と多くのギムナジウムがそうした準備学級を提供しており、それらは最長で二年である。

現在、学校の調査で特に注意を払っているのは、新たに学校に加わった子どもや若者たちが、その就学年齢期間に、さまざまな避難先で一体どんな経験をしてきたのかという点である。調査の目的は、その子らにとって何が最も有効なのかを理解し、避難体験を抱えた子どもたちに地元の学校がどのような対応をしなければならぬかを知ることである。

もともとは定住者用として想定されている学校制度が、こうした移動する児童・生徒のニーズにどう応え

られるのか。これは、困難だが重要な任務である。さらに、学校での教育成果を測定する要素についても、新しい移民者に合わせて調整する必要がある。つまり、ヨーロッパにおける現在の課題は、単一言語のハビトゥスを克服し、ある言語（ここではドイツ語）に固定的に依存して授業が行われている現状を変えていくことである。生徒は多様な言語的背景をもっており、彼らの言語能力に配慮した成績評価法を開発することがますます重要になってきている。すなわち、可能であれば、生徒の各教科における知識レベルを本人の現地語能力にかかわらずなく測る評価法が必要なのである。

二〇一五年にドイツに来た庇護申請者の状況について、現在、多くの調査が行われている。また、移民の背景をもつ教師について、公的教育システムの中で地位を向上させる努力も重ねられている。われわれは今、大いなる責任を担っているのである。

原文英語。「」内は本文・注・参考文献とも邦訳に際しての補注

原注

- (1) 本稿は二〇一七年三月、創価大学で行った講演に基づいている。
- (2) Pierre Bourdieu, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, trans. Lauretta C. Clough (California: Stanford University Press, 1996). [ピエール・ブルデュー (一九三〇・二〇〇二年) はフランスの社会学者。本書の邦訳は立花英裕訳『国家貴族——エリート教育と支配階級の再生産』I、II (藤原書店、二〇一二年)]
- (3) 「ドイツ語を、外国語として。教えられる教師」でなければならぬのである。
- (4) とくに要望されているのは語学力である。次の学習課程に進むために必要であると教育上定められたレベルまでドイツ語を習得させることを教師は目指している。
- (5) Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (「多様性の教育学——異文化間教育・男女平等教育・統合教育における多様性と平等性」) (3rd edition, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006), 76. [アンネドレー・プレングルは、現代ドイツの教育学者]
- (6) 同書、同頁。
- (7) ライプツィヒがあるザクセン州では、中間学校とは基幹学校 (Hauptschule) と実科学校 (Realschule) がひと

つの建物内で統合されている学校のことである。「実科学学校は、基幹学校と同様に職業教育校であるが、卒業生はさらに上級の職業学校や専門大学にも進学する。六年制」

- (8) Manfred Bönisch, *Differenzierung in Schule und Unterricht* [学校と授業における差異化] (München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 1995). [マンフレート・ボンニシュ「現代ドイツの教育等者」]

参考文献

- Gogolin, Ingrid and Marianne Krüger-Potratz. 2010. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* [異文化間教育入門]. 2nd edition, Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, Mechtild. 2005. *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz* [移民社会における学校改革——制度的差別の克服：イギリス、ドイツ、スイスの事例]. Münster: Waxmann.
- Holzbrecher, Alfred. 2004. *Interkulturelle Pädagogik* [異文化間教育]. Berlin: Cornelsen.
- Karakasoglu, Yasemin, Mirja Gruhn, and Anna Wojciechowitz. 2011. *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe : (Inter-) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien in Bremen* [異文化間教育のための

学校改革の実際——国家(間)感情とその制御への挑戦：ブレイメンの事例]. Münster: Waxmann.

KMK [常設各州文部大臣会議]. "Integration als Chance - gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit [好機としての統合——やがちな機会均等と共に]." <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mittteilung/integration-als-chance-gemeinsam-fuer-mehr-chancengerechtigkeit.html>

Krüger-Potratz, Marianne. 2005. *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung* [異文化間教育序説]. Münster, New York, München, and Berlin: Waxmann.

Luhmann, Niklas. 1995. "Inklusion und Exklusion [包摂と排除]." In *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch* [社会学的啓蒙⑥——社会学と人間], edited by Niklas Luhmann, 237-264. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nieke, W. 2008. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* [異文化間の教育と人間形成——日常生活における価値傾向]. 3rd edition, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pries, Ludger. 2015. "Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs [移民社会への参画：「同化」と「統合理念廃止」の闘い]." *IMIS-Beiträge* 47/2015: 7-36. Accessed 2 June, 2018. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis47.pdf

- Rotter, Carolin. 2013. "Interkulturelle Schulentwicklung-Fortschreibung einer Differenzsetzung? 「異文化間教育のための学校改革——違いは存続したままか?」 In *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft: Festschrift für Christel Adick* 「世界社会における教育と人間形成: クリステル・アディック博士記念論文集」, edited by Sabine Hornberg, Claudia Richter, and Carolin Rotter. 151–166. Münster: München and Berlin: Waxmann.
- Schlee, Jörg. 2014. *Schulentwicklung gescheitert: Die falschen Versprechen der Bildungsreformer* [学校改革は失敗した: 教育改革者たちの空約束]. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seitz, Stefan. 2006. *Migrantenkinder und positive Schulleistungen* 「移民の子とみごとさ」と「実りある学校教育」]. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- _____. 2008. *Der Lehrer als Innovator von Schule: Ein neues Professionsverständnis?* [学校変革者としての教師: 新しい職業理解へ]. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Stichweh, Rudolf. 2005. *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie* [包摂と排除: その社会学理論の考察]. Bielefeld: transcript.
- _____. 2009. "Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion [「包摂と排除の社会学」の主要観点]." In *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* [包摂と排除——社会構造と社会的不平等の分析], edited by Rudolf Stichweh and Paul

Windolf. 29–42. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

von Baren, Inke. 2014. *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt: Eine Länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis* 「グローバル化された世界における教師: その職業的自画像についての国際研究」]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

(Barbara Drinek / ライプツィヒ大学教授)