

ドイツにおける公正な社会の構築を めざした異文化間教育政策

—— 研究との関連に着目して ——

伊 藤 亜 希 子*

1. はじめに

本論の目的は、多文化社会ドイツにおける課題を踏まえた教育政策の方向性が異文化間教育研究による知見とどのように関連し、異文化間教育政策の方向性として現れているのか、2013年にドイツ常設文部大臣会議（die ständige Kultusministerkonferenz、略称 KMK）によって提出された異文化間教育勧告に着目し、考察することである。そして、その考察から、日本における異文化間教育に関する政策研究への示唆を得ることである。

2016年のマイクロセンサスによれば、ドイツにおける移民背景を持つ人口は総人口の約 23% に上る（Statistisches Bundesamt, 2017）。昨今では、シリア難民の大規模な流入もあり、ドイツ社会の多文化化はさらに高まっている。こうした多文化化は、多様な背景を持つ人々のドイツ社会への統合や受け入れ側の異文化理解、移民であるかドイツ人であるかに関わらず、すべての者にとっての多様性理解と社会参加といった課題をもたらしている。ドイツにかかわらず、多文化化が進捗する多くの国々では同様の課題を抱えているが、そうしたなかで、教育政策はこれらの課題をいかに受け止め、異文化間教育の政策

* 福岡大学人文学部准教授

的方向性を示しうるのだろうか。ドイツにおいては KMK が 1996 年に初めて「学校における異文化間教育勧告」を提出し、異文化間教育が求められる状況、目標、実践的展開について示した（天野，1997 ほか）。そして、それ以後のドイツ社会の変化を踏まえ、2013 年にこの勧告は大幅に改訂されている¹。

このような異文化間教育政策は注目に値するものであるが、実際のところは、今日、日本においては十分に取り上げられていない。この背景には、松尾（2016）の指摘が関係している。松尾（2016）は、1990 年代と 2000 年代の異文化間教育の研究動向の整理を行うなかで、1990 年代の特徴を諸外国の教育動向の紹介や多文化化に応じた教育制度、政策、実践の把握にあるとし、それが 2000 年代になり、文化間における実証的研究の増加や異文化間教育の視点から場へ焦点化した研究が見られるようになったとしている（161 頁）。つまり、政策研究といったマクロの視点から、ミクロの視点へと研究動向が移行し、現在ではよりミクロの視点に研究の重点が置かれていることが示唆される。しかしながら、このマクロの視点とミクロの視点の双方の研究があっこそ、異文化間教育の理論・政策・実践が充実すると考えられるのだが、政策研究は十分に行われていると言いがたい（金、2016；山田、2009）。政策研究の重要性について、山田（2009）は国内における研究と実践の蓄積のある異文化間教育学会が政策に貢献できるのではないかという関心の下、高等教育政策に関連づけて述べている。また、金（2016）は異文化間教育学会が果たすべき役割としてマクロ的アプローチ・政策アプローチを深化させる必要性を指摘している。

筆者はこうした指摘を踏まえた上で、そのときどきに現れる社会的・教育的課題を念頭に、KMK 勧告として異文化間教育の方向性を示してきたドイツ

¹ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013)

に着目する。2013年にKMKが改訂勧告を出し、これを受けて、2014年にはKMK主催で異文化間教育の実行化に向けた専門家会議が行われた。会議を締めくくる対談で、異文化間教育研究者であるKarakasoğluは、今回の勧告の事前草案にこの領域の研究者の意見が求められ、改善や補足の提案の多くが快く受け入れられ、勧告に受容されたと述べている（KMK, 2014, S. 1）。現在の異文化間教育研究を牽引する一人でもある彼女のことは、これまでの研究成果から導き出された知見が勧告に反映されたことを研究者自身が認識していることを示している。では、2013年勧告はどのような研究成果や知見を踏まえたものとなっているのか、改訂に至る政策動向や異文化間教育を巡る議論から整理し、これらと2013年勧告の関連を提示する。それにより、ドイツにおける異文化間教育における今日的議論の強調点がいかに政策に反映されているのか読み解く。これは、日本において今日的課題を踏まえた異文化間教育についての政策を検討する際の一つの参照枠となる可能性を有しており、意義があると考えられる。

2. 2013年勧告に至る背景

(1) ヨーロッパレベルにおける政策動向

1990年代から今日に至るまで一貫して追求されているのが、多様化しながらも排外主義的傾向が見られる社会において、民主主義や人権という普遍的価値をいかに共有し、誰もが平等に参加できる民主的な社会をどう構築するかということである。こうした社会的課題に対し、平等で公正な機会を促進するための教育システムの改善に関わる教育政策は、ドイツに限らずヨーロッパにおいても必須のものとして共通理解されている。その施策の例として、Karakasoğlu, Gruhn & Wojciechowicz (2011) は、「すべての者にとっての機会の平等」ヨーロッパ年（das Europäische Jahr der Chancengleichheit für alle, 2007）や「異文化間対話」ヨーロッパ年（das Europäische Jahr des

interkulturellen Dialogs, 2008) を挙げ、これらが移民青少年の統合に関するヨーロッパの議論の枠組みを定めることになったとする (S. 28)。両者ともに、社会的結束と差異にとらわれない公正な社会の構築を強調したものと言え、加えて後者は教育における異文化間対話についても推奨している。さらに、欧州委員会が2008年に提出した緑書『移民とモビリティ:EUの教育システムにとっての挑戦と機会』²では、社会経済的な立場の弱い移民の子どもが集中する学校の存在を今日の教育制度が直面する重要な挑戦的課題と捉え、これへの対応をEU加盟国で共有することを目指している。緑書では、PISA等のデータを用いた上で積極的な政策的対応について触れ、移民の子どもの教育達成の課題に触れつつも、移民は文化的にも教育的にも価値ある要素を持ち込みうるとし、それによって求められる異文化間のスキルやトレランス獲得の可能性を示している (Commission of the European Communities, 2008, P. 8)。

こうした動向と並行し、民主的な社会の構築という点で欠かすことのできないのが市民性教育の推進である。EUは、1990年代後半から民主主義社会の維持・発展のためにヨーロッパ市民に求められるものとしてアクティブ・シティズンシップの育成を促進している (澤野、2013)。アクティブ・シティズンシップの構造は4つの側面から構成要素が示されるが、その一つである「民主主義の価値観」を構成するものとして、民主主義、人権と並んで異文化理解も要素として挙げられ (澤野、2013、52頁)、異文化間教育との関連も見られる。また、欧州評議会も1997年から民主的市民性教育を推進しており、教材開発や「教育を通じたシティズンシップ」ヨーロッパ年 (European Year of Citizenship through Education, 2005) による取り組みの普及を進めている。また、2010年には「民主的市民性教育と人権教育に関する憲章」³を発表して

² Commission of the European Communities (2008) Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. COM (2008) 428.

³ Council of Europe (2010) Council of Europe Charter on Education for Democratic

いる。そこでは、社会的結束、異文化間対話、ジェンダー平等を含む多様性と平等の価値付けの促進が民主的市民性教育と人権教育には不可欠であるとされる。そして、それに向けて、知識やスキルの獲得、コンフリクト低減のための理解の促進、宗教間やエスニック集団間の差異に対する理解の向上、人間の尊厳や共有される価値に対する相互尊重、問題解決のための対話や非暴力の促進などが求められるとする（Council of Europe, 2010, P. 9）。これらは市民性教育と人権教育、そして異文化間教育に重なるものであると認識されている（*ibid.*）。スキルについてももう少し付け加えるならば、単なる知識の獲得だけでなく、スキルを獲得し、自身の態度の変更をも可能なものとする点が重視され、これがあらゆる形の差別や暴力と闘うための参照枠となると覚書で言及されている（*ibid.*, P. 33）。

（２）ドイツにおける政策動向

こうしたヨーロッパの流れがあるなかで、ドイツにおいては1996年に異文化間教育勧告が出され、学校における異文化間教育の推進が目指された。マイノリティだけでなく、マジョリティをも対象にした異文化間能力の獲得や異文化間教育の視点からの各教科における教育方法上の示唆が示されたものの、その後の移民を取り巻く教育政策は異文化間教育への着目というよりも移民の統合により焦点化されることになった。その要因の一つは、PISA2000の結果が引き起こしたPISAショックである。移民の子どもの学力達成がネイティブの子どもに比べて低く、これが移民の統合を妨げている要因と考えられたことから、その解消を図るためにドイツ語能力の獲得に重きが置かれるようになった。そのため、移民の子どもに対する早期からの一貫したドイツ語教育やそれを効果的なものとするための親と学校の協働が中心的課題となり、それと併せて異文化間教育や異文化間能力の獲得が言及されるようになった。PISA

Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec (2010) 7 and explanatory memorandum. Council of Europe.

ショック以後に出された KMK による 2002 年報告書「移住」⁴は、とりわけ言語教育に焦点化したものであり、ドイツ語の習得が学校での成功の鍵であると KMK は強調している。その後、PISA 等の国際調査や「教育と移民」を重点領域とした教育報告書『ドイツの教育』⁵等の内容を受け、2002 年報告書発表以後の諸州の取り組みも踏まえながら、2006 年には 2002 年報告書の改訂⁶が提出された（伊藤，2017）。

このように移民の統合を中心課題に据え、言語教育に特化した政策が加速化している。2007 年には連邦政府が発表した「国民統合計画（Der nationale Integrationsplan）」を受け、KMK は 2007 年に移民組織との共同宣言「機会としての統合—より多くの機会の平等のための共同」⁷を発表し、移民のドイツ語能力獲得と教育達成、教育を通じた統合のためには親との協働が不可欠であると強調している。さらに、親との協働に関しては 2013 年の共同宣言「学校と親の教育パートナーシップ」⁸において重ねて言及されている⁹。

以上の施策は、ドイツ社会への参加を念頭にドイツ語能力の獲得と教育達成

⁴ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): *Bericht "Zuwanderung"* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002)

⁵ Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland*. W. Bertelsmann Verlag.

⁶ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): *Bericht "Zuwanderung"* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006)

⁷ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): *Integration als Chance—gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007)

⁸ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013)

⁹ 本論では紙幅の関係上、これらの個別的な内容には言及しないが、2002/2006 年報告書、2007 年共同宣言については、伊藤（2017）を参照のこと。

を目指してのものであり、教育がいかに移民の統合に寄与するかという点から展開されている。そのため、ドイツ語能力獲得に向けた支援やそのための親との協働については細やかな措置や方策についてより多くの言及がなされている。しかしながら、その一方で異文化間教育や異文化間能力の獲得について言及される比重は小さく、限定的なものに留まっている。以上のように統合の視点から言語教育の重点化の傾向が強まる中で、2013年勧告は改訂されるに至った。

3. 異文化間教育を巡る研究動向

こうした政策動向が見られるなかで、ドイツにおける異文化間教育を巡る研究動向を確認しておきたい。

1996年に異文化間教育勧告が出されて以降、政策上、異文化間教育が前面に押し出されていない背景には、ヨーロッパレベルにおいて推進された市民性教育も関係するだろう。Allemann-Ghionda (2008) は、欧州議会からの委託調査の結果、異文化間教育のコンセプトが拡大し、市民性教育等に置き換えられている国があると述べている (P. 3)。これは、先に見たとおり、市民性教育や人権教育と異文化間教育に重なりがあるために生じたと捉えることができ、ドイツもそうした国の一つであると言える。それは、1990年代に反人種主義的アプローチの影響を受け、政治教育の一部としての意味合いを異文化間教育がより有するようになったとする Karakaşoğlu et al. (2011) の指摘からも窺える (S. 19)。つまり、異なる文化的背景に起因する差別や偏見のない社会の構築に向けた行動を目指したとき、異文化間教育と政治教育や市民性教育は親和性が高く、ヨーロッパレベルでの推進を背景に市民性教育のほうが前面に現れるようになったと言えるだろう。

ドイツにおける政策動向で見たように、1996年に異文化間教育勧告が出された後、さまざまな要因により施策は移民のドイツ語教育に収斂されていく

わけだが、それに対する批判がないわけではない。Allemann-Ghionda (2008) は政策上においては異文化間教育はすべての子どもを対象としているにもかかわらず、学校や教師は移民の子どもに対する言語支援等を異文化間教育と混同している側面があると指摘する (P. iii)。また、Karakasoğlu et al. (2011) は異文化間教育から統合と教育の議論へと移り変わったことの問題点を指摘している。それは、1996年勧告で強調されていたマジョリティとマイノリティの双方に必要となる異文化間能力としての内省する力など、全人教育としても重要な要素が考慮されなくなったという点である (Karakasoğlu et al., 2011, S. 37)。また、このようにマジョリティとマイノリティの双方が対象として掲げられないことにより、学校の異文化間の開放性とそのための措置及び構想からマジョリティであるドイツ人が抜け落ちてしまうことの問題性も指摘されている (ibid.)。こうした問題性は、Nieke (2010) の述べるように、異文化間教育がその関心の一つとしてきた、生徒間の日常的な差別やマジョリティの生徒が持つ差別傾向に取り組む機会を逸してしまうことになる (S. 124)。

先に挙げた Karakasoğlu et al. の指摘に見られるように、ドイツにおける異文化間教育研究者は、1990年代半ば以降、反人種主義的観点から移民に対する文化的配慮のみならず、社会構造に対し変革を求める研究視点を有してきた¹⁰。そうした流れは、制度的差別論に基づき、教育制度においてその是正に取り組もうとする異文化間の学校開発の議論を2000年代以降生み出している¹¹。制度的差別論について、代表的論者の一人が Gomolla である。Gomolla (2006) は教育システムに潜む制度的差別に着目し、それを防止し、制度的差別の除去に向けて、反人種主義的観点から学校を見直すことや研修の重要

¹⁰ 例えば、文化理論的立場 (Auernheimer, G.) と組織論的立場 (Radtke, F.-O.) からの論争が挙げられる (Mecheril, 2004, S. 96)。

¹¹ Gomolla (2005) はイギリス、ドイツ、スイスにおける移民の子どもを前提とした学校開発についてまとめている。Karakasoğlu et al. (2011) はこれまでの政策動向やさまざまな研究成果を踏まえ、実際にブレーメン (Bremen) の学校における異文化間の学校開発に取り組む、その成果をまとめている。

性を指摘している（S.104-106）。また、彼女は制度的差別が学校における民族的な差異を強調することになっていることから、その是正を求めている（Gomolla & Radtke, 2009³）。さらに、Gomolla（2015）は、制度的差別論について批判的にテーマ化することは、「民主的な参加の公平性という目的の下、教育システムにおける制度的変化のプロセスを提案するのに適している」（S. 195）とする。こうした制度的差別論に基づき、反人種主義的観点を持った異文化間の開放は、学校における日常的なレイシズムの対処に向けた反人種主義教育の取り組みと類似点があると Leiprecht（2006）は指摘している（S. 330）。彼は反人種主義教育に関する先行研究のなかでも、Dadzie（2000）、Lüddecke（2003）に着目している。これらの研究においては、学校における反人種主義教育の取り組みについて、個人の発達、授業やカリキュラム開発、学校組織の改善といった点で検討され、異文化間の学校開発と反人種主義教育は両者とも組織や制度の総体に働きかけることを目的としていると述べている（ibid.）¹²。これは Karakaşoğlu et al.（2011）が研究成果を踏まえ言及した、異文化間の学校開発について、個人的段階、内容（教授法やカリキュラム）の段階、構造的（学校組織的）段階、社会的段階の4つの段階での検討（S. 23-25）と共通するものである。

以上のことから、異文化間の学校開発は差別の除去やヨーロッパ社会で目指される公正な社会の構築に貢献するものと捉えられ、異文化間教育として取り組む意義は大きい。では、これら2000年代以降に蓄積されてきた研究的知見は、2013年勧告にどのように反映され、そして異文化間教育研究者によって捉えられているのだろうか。

¹² この論考が収められた Leiprecht & Kerber (Hrsg.) (2006) は、その後のドイツ社会における教育政策上、実践上の動向や課題を踏まえ、論者を増やし、大幅な再編がなされた (Leiprecht & Steinbach (Hrsg.) (2015))。Leiprecht (2015) では、異文化間の開放だけでなく、異文化間の学校開発も反人種主義教育との共通点があり、Dadzie や Lüddecke によるコンセプトと比較しうるものだと述べている (S. 132)。

4. 2013年異文化間教育勧告に見る研究的知見の関連

(1) 2013年異文化間教育勧告の概要

2013年勧告は、「序論」、「1. 目標と全般的な基本原則」、「2. 教育監督官庁の措置」、「3. 学校における実行化」、「4. 支援システム」、「5. 学校外のパートナーとの協働についての示唆」、「6. さらなる発展のための勧告」から構成される。本稿では、異文化間教育の方向性を最も表している「序論」と「1. 目標と全般的な基本原則」について確認しよう。

「序論」においては、改訂に至る背景が述べられる。多文化社会ドイツの抱える課題とそれに取り組むために学校が抱える課題、そして子どもたちに獲得させるべき異文化間能力が明示されている。まず、社会的・文化的多様性の高まりとそれに関わる社会生活のあらゆる領域で、すべての者の同等な参加が求められ、そのためには異文化間の開放性と構造的差別の除去がとりわけ課題であることが示される。そして、こうした社会的公正や同等の参加を実現していくために、学校は次の3つの課題に直面しているという。一点目は、すべての子どもが出自にかかわらず教育を受けられ、最大限の教育達成を実現できるよう機会を提供すること、二点目は、成果のある統合プロセスを形成し、平和で民主的な共生へ寄与すること、三点目は、グローバル化した世界における責任を意識した行動に対する方向付けを行うことである。これらの課題に取り組む上で鍵となるのが、異文化間能力であるといえる。ここで言及される異文化間能力は、「他の言語や文化に取り組むことだけを意味するのではない。とりわけ、自分自身の持つ他者像に自省的に取り組み、これと関連し、そのようなイメージを生み出す社会的な枠組み条件を知り、熟考できる力を意味する」(Sekretariat der KMK, 2013, S. 2) と明確に示されている。

この「序論」で示される内容からは、異文化間教育が単にマイノリティとマジョリティの相互理解に資するだけでなく、多文化社会において大きな課題となっている公正な社会の構築とすべての者の社会参加に寄与するものでなく

てはならないという KMK の認識が窺えるだろう。つまり、KMK は、異文化間教育は異文化間の相互理解以上に、すべての者の社会参加を実現するために、それを妨げている構造的な差別に立ち向かう教育でなくてはならないと捉えていると考えられる。

以上のような KMK の認識を踏まえると、「序論」で示された課題やこれらに取り組むための鍵となる異文化間能力獲得に向けて、「1. 目標と全般的な基本原則」を立てていると理解できる。基本原則は4つ示されている。第一に、学校は多様性を当然のものとして、同時にすべての者にとっての可能性として認識すること、第二に、学校はすべての教科の授業において、そして学校外の活動を通して異文化間能力の獲得に寄与すること、第三に、学校は学習言語を獲得するための中心的な場所となること、第四に、学校は親と積極的に教育のパートナーシップを構築することである。

第一と第二の原則はすべての子どもを指向した異文化間教育であり、他方、第三と第四の原則は移民の子どもをより指向したものとなっている。政策動向で確認したように、移民に対するドイツ語教育に政策の力点が移るなかで、異文化間教育を重視する方向性を再度打ち出したことを鑑みると、第一と第二の原則は重要な意味を持つと考えられる。とりわけ、研究動向の整理とも関連し、第一の原則については訳出する形でもう少し具体的に見ておこう。

第一の原則：学校は多様性を当然のものとして、同時にすべての者にとっての可能性として認識する。

- ・学校はすべての者にとっての学びと生活の場として自身を理解し、すべての生徒に尊重をもって出会い、学校生活にとっての共通の基盤となる討議を含め、異文化間の感受性を持った対話や葛藤の文化を発展させ、その結果、学校をつくるすべての構成員が内包されていると感ずることができる。
- ・学校はすべての生徒に高い期待を寄せ、かれらに適切な個別の支援を提供す

る。学校は教育資源としてすべての生徒の経験や特別な能力を評価し、活用し、かれらの伸長やさらなる発達に寄与する。

- ・学校は個人や集団の差別に積極的に立ち向かう。学校は構造やルーティーン、規則ややり方が無意識のうちどの程度の不利益を生み出し、排除しているのか調べ、その克服に向けた行動のアプローチを開発する。
- ・学校は異文化間学習の機会として生徒や親の言語的、文化的多様性を意識し、学校プログラムの活動においてこれを考慮する。多言語環境で成長している生徒の言語能力の評価や促進もこれに加わる。
- ・学校はすべての生徒とその親を歓迎する。共に教育の道を歩む間、学校はかれらに情報提供し、助言し、包括的な協力の可能性を拓く (Sekretariat der KMK, 2013 : 3)。

この第一の原則は、学校の在り方に言及するものであり、教師も生徒も含めての異文化間対話がなされるような環境を生み出し、差別に敏感になることによって、誰も排除することのない学校を実現させようとしていると言えるだろう。

(2) 研究的知見との関連

上記で取り上げた「序論」と「1. 目標と全般的な基本原則」の内容と研究的知見の関連性を見てみよう。

「序論」に示されるように、2013年勧告は異文化間の開放性と構造的差別の除去を大きな課題として設定している。これらの課題は、ドイツ人のみを対象とした不変のものとしての学校ではなく、多様性に拓かれた学校であることを求めるものであり、異文化間の学校開発にも通ずるものである。また、後者の構造的差別の除去については、異文化間の学校開発に取り組む中で、制度的な差別に取り組むのと同時に、そこにいる生徒や教職員が有する差別や偏見に取り組むことになる。これは Nieke が異文化間教育の関心として示した点

でもあり、さらには学校における反人種主義教育の取り組みにも共通する点がある。

上記の「1. 目標と全般的な基本原則」のうち、第一の原則について、先述の研究動向で示した Karakaşoğlu et al. が挙げている制度的差別論に基づく異文化間の学校開放についての知見が反映されていると言える。つまり、第一の原則の内容の一点目と三点目は学校組織に関わるもの、二点目は人的発達に関わるもの、四点目は教育内容に関わるものである。とりわけ、三点目は制度的差別を意識したものであり、既存の制度によって無意識のうちに他者の排除を生み出していないか制度の再考を迫るものである。この点について、Gomolla (2015) は、すべての青少年の同等の参加と教育達成の目標の下、KMKはこの勧告において行政や学校に三点目に取り組むことを明らかに求めていると述べている (S. 194)。

このような異文化間の学校開発に至る基本原則が提示されたことについて、Krüger-Potratz (2015) も言及している。Krüger-Potratz (2015) は、これまでのKMKによる教育政策を整理する中で、民族的、言語的、文化的不均質はもはや「特別なケース」ではなく、教育政策上の「通常のケース」の一部であると捉えられるようになってきていると指摘する (S. 121)。そして、均質的な国民を前提とした学校ではなく、「多様性のある学校」となるためのさまざまなアプローチが2013年勧告に入り込み、この勧告は体系的な異文化間の学校開発の方向枠組みを提供することになったと述べている (ibid.)。さらに、特筆すべきものとして捉えるべきは、異文化間の開放性と構造的差別の除去であり、これを「特別な挑戦的課題」として強調している (ibid.)。

これらを踏まえると、次の点が考察として導き出されるだろう。まず、KMKが移民の子どものドイツ語能力獲得に注力する流れから、それに対する批判点を踏まえた上で、再度、異文化間教育を重視する勧告を公表したということである。そして、異文化間の開放性や構造的差別の除去という社会的課題

が掲げられ、それに取り組むことで公正な参加を保障する民主的な社会の構築に寄与しようとする KMK の方向性が確認される。これは、1990 年代以降、反人種主義的アプローチの影響を受けた異文化間教育の関心をも引き受けるものとなっている。移民の子どものドイツ社会への参加とそのための教育達成の保障に向けた言語教育は確かに重要であるが、それと同時に看過できないのは学校制度の在り方である。すでに長きにわたり、生徒集団の文化的多様性が存在していたわけだが、学校は依然として文化的均質性を前提としたものとして存在していた。移民の子どもの言語面のみの努力を求めるとであれば、ドイツの学校は依然として不変のものとして立ちはだかる。しかしながら、Krüger-Potratz が指摘するように、生徒がもたらす文化的な不均質、つまり文化的多様性を前にそれを意識した学校制度の変革をも生み出すような異文化間の学校開発が研究成果を伴い立ち現れ、それが 2013 年勧告にも反映されたと捉えることができるだろう。

5. おわりに—参照枠としての 2013 年勧告の可能性と日本への示唆—

本論では、ドイツの異文化間教育に関わって、ヨーロッパとドイツにおける政策動向や異文化間教育研究の動向に着目し、近年の移民の子どもの巡る教育政策の特徴やそれへの批判を整理し、KMK の 2013 年勧告を手がかりに研究的知見がどのように反映されているのかを考察した。ドイツにおいては、PISA ショック以降、異文化間教育よりも教育と統合の側面から移民の子どものドイツ語能力獲得が大きく取り上げられることになった。その一方で、公正で民主的な社会の構築や参加という観点から異文化間教育の果たす役割は、多文化化が高まるなかでますます大きなものとなっている。その意味において、制度的差別論に基づき、反人種主義教育との共通点も有する異文化間の学校開発は不可欠である。2013 年勧告にはこうした異文化間の学校開発に関する知見も含まれており、その点から研究的知見と政策の関連性を考察した。これら

を踏まえ、政策研究の参照枠としてのドイツの異文化間教育政策の可能性と日本への示唆を挙げて、本論の結びとしたい。

ヨーロッパレベルにおいても、民主主義と人権、法の支配といった普遍的価値を共有し、誰もが参加できる公正な社会の構築が求められ、そのための施策が講じられている。制度的差別の是正を異文化間の学校開発から取り組もうとする2013年勧告は、欧州委員会の2009年緑書が目指す、移民の集中する学校への制度的対応の共有に資する好例ではないだろうか。この点に、一つの参照枠として2013年勧告に着目した意義を見いだすことができるだろう。

日本への示唆という点では、日独の社会的状況が異なることから一概には言えないが、次の点を挙げておきたい。ドイツにおいては移民背景を持つ人々の割合が高いことが、制度的差別論に基づく異文化間の学校開発を促す一要因であることは間違いない。しかしながら、ドイツに比べ外国人人口比率の低い日本であっても、こうした異文化間の学校開発の枠組みを示した2013年勧告から学ぶべきものはあるだろう。外国につながる子どもたちが在籍する学校において、異文化間教育という観点から学校の在り方を見直し、多文化的な学校づくりを促すような政策的後押しがあっても良いのではないだろうか。もちろん、集住地域の学校ではそうした学校づくりが行われているだろうが、政策上の枠組みを示すことで学校が取り組みやすくなる側面もあるだろう。そうした学校づくりから出発し、今後の外国につながる子どものさらなる増加を見据え、異文化間の開放性や社会の構造的差別の除去を展望するような異文化間教育政策の立案が目指されてもよいであろう。その際、本論で取り上げた2013年勧告とそこに見る研究の浸透は一つの参照枠になると考えられる。

2017年5月に2013年勧告を踏まえた諸州における実行化に関する報告書が発表された。この勧告が重視する異文化間の開放性と構造的差別の除去を目指した異文化間教育がどのように展開され、成果をもたらしているのか否かについては、今後の検討課題としたい。

<引用文献>

- 天野正治編 (1997) 『ドイツの異文化間教育』 玉川大学出版部.
- 伊藤亜希子 (2017) 『移民とドイツ社会をつなぐ教育支援—異文化間教育の視点から—』 九州大学出版会.
- 金侖貞 (2016) 「多文化共生教育の社会的課題」 異文化間教育学会企画、山本雅代・馬淵仁・塘利枝子編著『異文化間教育のとらえ直し』(異文化間教育学大系 3) 明石書店, 62-76 頁.
- 澤野由紀子 (2013) 「アクティブ・シティズンシップとヨーロッパ」 近藤孝弘編著『統合ヨーロッパの市民性教育』 名古屋大学出版会, 41-56 頁.
- 松尾知明 (2016) 「海外の場と文化接触」 異文化間教育学会企画、加賀美常美代・徳井厚子・松尾知明編著『文化接触における場としてのダイナミズム』 明石書店, 153-167 頁.
- 山田礼子 (2009) 「多文化共生社会をめざして—異文化間教育の政策課題—」 『異文化間教育』 30, 12-24 頁.
- Alleman-Ghionda, C. (2008): Intercultural Education in Schools. A Comparative Study. European Parliament.
- Commission of the European Communities (2008): Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. COM(2008)428.
- Council of Europe (2010): Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum. Council of Europe.
- Gomolla, M. (2005) : *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz.* Münster : Waxmann.
- Gomolla, M. (2006): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In.: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch.* Schwallbach/Ts. : Wochenschau Verlag, S. 97-109.
- Gomolla, M. (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In.: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1.* Schwallbach/Ts. : Debus Pädagogik Verlag, S. 193-219.

- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009³): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-) Nationale Impluse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster : Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2015): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1*. Schwalbach/Ts. : Debus Pädagogik Verlag, S. 93 – 142.
- Leiprecht, R. (2006): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. Im.: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag, S. 317 – 345.
- Leiprecht, R. (2015): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2*. Schwalbach/Ts. : Debus Pädagogik Verlag, S. 115 – 149.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- Nieke, W. (2010): Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Diversity Education? Abschied von der Interkulturellen Pädagogik? In: Krüger-Potratz, M., Neumann, U., & Reich, H.-H. (Hrsg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster : Waxmann, S. 117 – 126.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013)
<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/interkulturelle-bildung.html> <Final accessed 31.03.2017>
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Interview zum Abschluss der Fachtagung.

Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. 28. Mai 2014 in der Landesvertretung Nordrhein-Westfalen in Berlin.

<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/interkulturelle-bildung.html> <Final accessed 31.03.2017>

Statistisches Bundesamt (2017): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund –Ergebnisse des Mikrozensus*. Fachserie 1 Reihe 2.2.

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html> < Final accessed 14.05.2018>