

ドイツの異文化間教育論における 「他者」の表象

伊 藤 亜 希 子*
立 花 有 希**

1. 本研究の問題関心と目的

1980年代から1990年代にかけて、ドイツの異文化間教育論においては「異文化との出会い」やそこから得られる「豊かさ」についての言及がなされていた。例えば、Hohmann (1987) は「出会いの教育 (Pädagogik der Begegnung)」と「葛藤の教育 (Konfliktpädagogik)」という異文化間教育の二つの方向性ないし側面を明示している。また、異文化間教育論の第一人者である Nieke は主著である『異文化間教育— 日常生活における価値の方向付け — (Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag.)』(1995年初版、2000年、2008年に改訂版)において、Hohmannの示した方向性に従い異文化間教育の目標を整理している。それぞれの論考が示された時代背景を考えるならば、移民が増加するなかで学校や地域におけるドイツ人とは「異なる」文化を持つ人々との「出会い」やそうした人々への「理解」が、異文化間教育論においての課題として捉えられていたと言え、それゆえに「出会い」への言及が前面に現れていたと言えるだろう。しかしながら、近年、そうした言及が見られなくなっている。その背景には、異文化間教育に関する議論で「文化」や「他

* 福岡大学人文学部准教授

** 宇都宮大学国際学部准教授

者」についての研究の進展が影響しているのではないかと考えられる。異文化間教育論が展開していくなかで、社会的に不利益な立場に置かれる移民の問題を「文化」に起因するものとして議論する傾向への批判がなされるようになる¹。また、マイノリティ集団の教育を考える際に共通に捉えられる部分もあるとし、「異文化間教育学 (Interkulturelle Pädagogik)」、「統合教育学 (Integrationspädagogik)」、「フェミニズム教育学 (Feministische Pädagogik)」の接続をねらった「多様性の教育学 (Pädagogik der Vielfalt)」(Prenzel 1993) が現れる。さらに、移住 (Migration) という現象によって規定される他者を念頭に、それに対する教育学的応答を試みる「移住教育学 (Migrationspädagogik)²」(Mecheril 2004; Mecheril et al. 2010a, 2010b) も見られる。これらは、その題目から明らかな通り「文化」という術語を回避し、異文化間教育に向けられる批判を意識したアプローチであると考えられる。

このような異文化間教育における「文化」や「他者」をめぐる議論は、ドイツにとどまるものでもない。例えば、日本の異文化間教育学会における議論も、カルチュラル・スタディーズの影響を受け、自明視されていた文化や集団、アイデンティティといった概念の本質的、固定的捉え方からの転換が求められた。その際、日本において「異文化」を持つ他者が何を基準に、どのように立ち現れるのか、「日本人性」から迫ろうとした研究も行われている (異文化間教育学会 2005, 2006)。ただし、依然として、異文化間教育が恣意的に「異文化」を持った「他者」を対象としてきた問題性が指摘されている (佐藤 2012)。

¹ 文化主義批判については、生田 (1998)、伊藤 (2017) を参照のこと。

² この日本語訳に違和感を覚えるかもしれないが、日本語の「移民」という用語は国際移動をした人々と国際移動の現象の双方を指し示す。Mecheril (2010a) は、「本書は移民教育 (Migrantenpädagogik) を扱うものではない」(S. 15) と明記している。すなわち、移民を対象にした教育を論じるものように捉えてしまうと、過去の「外国人教育」と同様のものではないかと誤解を招く可能性が大きくなる。そうした誤解を避けるため、そして Mecheril の意図をより正確に捉えるために、本稿では「移住教育」ないし「移住教育学」と暫定的に訳出する。訳語については引き続き検討を重ねたい。

このように「異なり」を指定する異文化間教育論の問題点が指摘されるわけだが、異文化間教育を議論する上で、「異なる他者」を指定した議論から免れられない側面もある。であるならば、そのことの問題性を自覚し、どのようなことに留意し、議論を展開していくことができるのだろうか。

以上の問題関心から、将来的には日本における異文化間教育論における議論の展開を目指すことをも射程に入れつつ、本研究ではドイツの異文化間教育論の研究や実践における「他者」の表象に着目したい。ドイツの異文化間教育論について、その研究動向を整理した論考（天野 1997, 2001；伊藤 2017）や外国人教育論の転換点に着目した論考（立花 2006）などが先行研究として挙げられる。また、「他者」との関連では、異文化間教育学における「差異」を巡る議論の整理もなされている（伊藤 2021）。異文化間教育論の文脈とは異なるものの、注目すべき「他者」の表象に関する関連先行研究も散見される。一つは、ドイツの宗教科における「他者」表象に関する研究が挙げられる（シュルター 2018）。1960年代後半以降トルコからの外国人労働者が増加し、移民として定着していることを考えると、宗教的他者としてのムスリムの存在を無視することはできない。シュルターは宗教科の指導要領を分析することを通して、宗教的なく自／他>の線引きを明らかにすることを試みている。もう一つは、政治的言説に見る「他者像」と統合コースの教科書に見る「自己像」に関する研究である（渡邊・ギルデンハルト 2012）。政治的な言説空間では、「他者」とは言語や文化、宗教が異なる移民を常に意識したものとなっている。そして、「『他者=移民』であり、『他者』に『自己=ドイツ人』を理解してもらい、他者と自己の溝を埋めることを目的とする特徴」（同上、418頁）を踏まえた上で、教科書から看取される文化概念や教科書の問題点などを整理している。これは統合コースを受講する成人学習者を対象とした教科書であるが、では、学校で学ぶ子どもたちが用いる教科書では「他者」はどのように扱われているのだろうか。これについては、異文化理解の視点から教科書分析を行った研究

がある（中山 2002, 2003）。社会科の教科書における記述を分析し、その描かれ方の問題点を指摘している。

これらの先行研究を踏まえると、異文化間教育という文脈における「他者」の表象という点に着目しての議論の整理は十分に行われていないと言えるだろう。そのため、本研究はドイツの異文化間教育論の研究と実践における「他者」の表象に着目し、それに関する議論や検討がどのようになされてきたのか整理する。この整理をもとに、異文化間教育論における「他者との出会い」について再考するとともに、異文化間教育論を捉え直す可能性を見いだすことを目的とする。具体的には、まず、異文化間教育研究における「出会い」や「他者」を巡る議論を整理する。そして、実践における「他者」の表象については教科書研究に着目し、これまでの教科書研究が明らかにしてきたことを整理し、研究に関する議論と関連付けて分析する。これらを踏まえ、最後に異文化間教育論における「他者との出会い」を再考する³。

2. ドイツの異文化間教育論における「出会い」—出会いの教育としての異文化間教育／葛藤の教育としての異文化間教育—

異文化間教育の初期の研究では、次の二つの方向性から異文化間教育が説明されていた。出会いの教育と葛藤の教育である。Hohmann が 1987 年に発表した論考を Nieke が整理したところによると、出会いの教育と葛藤の教育は以下のようにまとめられる（Nieke 2000, S. 36）。まず、出会いの教育としての異文化間教育では、①移民文化への注目、相互の情報交換、②公共の場におけるマジョリティに向けた異文化の代表、③相互の文化的豊饒化、以上の 3 点に集約される。次に、葛藤の教育としての異文化間教育では、①外国人敵視、差別、人種主義の克服、②偏見、エスノセントリズムの排除、③機会の平等の確

³ 本稿は、1、3、5を伊藤が、2、4を立花が担当している。

立が掲げられている。

すなわち、出会いの教育としての異文化間教育は、当時の異文化間教育論の中心を移民の文化に目を向ける、お互いによく知り合う、公の場で異文化を現前させていく、そして相互の文化的豊饒化へと向かうことが目指されるものであり、葛藤の教育としての異文化間教育は、多文化社会で浮上する課題の解消に向けた教育の要請と理解される。この大枠の上に Nieke は異文化間教育の 10 の目標を表 1 のように分類した⁴。

今日的な観点からみると、多文化社会において子どもたちが身につけることを期待される内容がリスト化されていると読み取ることができる。異文化間能力、異文化間コンピテンシーとよばれるものに近いともいえよう。

表 1 Nieke の異文化間教育の目標マトリックス

目標の次元	出会いに方向づけられたもの	葛藤に方向づけられたもの
認知的	(3) 寛容の基礎づけ	(1) 自己の避けがたいエスノセントリズムの認識 (5) 人種差別主義のテーマ化 (10) グローバルな責任の下でのわれわれという境界の除去
情緒的	(4) エスニシティの受け入れ	
行為関連的	(6) 共通性を強調し、共同の活動において実現する (7) 連帯への励まし (9) 相互の文化的豊饒化の可能性に気づく	(2) 奇異感との交わり (8) 理性的な葛藤克服の形態の訓練 - 文化相対主義との交わり

(天野 1997、156 頁)

⁴ 表 1 は天野（1997）より引用している。天野は 1995 年に出版された Nieke の『異文化間教育—日常における価値の方向付け—（Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag.）』から整理している。Nieke は 2000 年にこの改訂・補完版になる第 2 版を、2008 年にはアップデートした改訂第 3 版を出版している。この異文化間教育の目標は、2000 年の第 2 版、2008 年の第 3 版ともに変更はなされていない。

近年、ドイツの異文化間教育論では、葛藤の教育の中でふれられていた観点の進展は大きい、出会いの教育に関するものについてはあまり言及されなくなっているように見受けられる。そこに「文化」観や「他者」観に関する研究の進展を認めつつ、1990年代のこうした研究から、改めて文化的豊饒化といった概念を再検討することも重要であると考えられる。

そうした再発見、再評価の示唆を与えてくれるのが、Neumann/Reuter (2004)である。出会いの教育／葛藤の教育という二つの枠組みを援用するこの研究は、いわゆる PISA ショックの後に、教育スタンダードが策定されていく状況下で、異文化間教育に関する内容が各州のカリキュラムにどのように書かれているかを分析したものである。そこでは、出会いの教育と葛藤の教育という二つの極を置くことにより、異文化間教育のさまざまな意図を一定の尺度から分析できるとしている。

出会いの教育については、文化的な表現形式との出会いや異なっているとされる生活様式・世界観の分析を通して、人間形成の過程に寄与するという教育的期待が含まれているもので、その対象となっているのは個人や個人の態度・行為・省察能力である (Neuman/Reuter 2004, S. 806)。一方、葛藤の教育は、社会的関係の方に注目し、マジョリティとマイノリティの関係の批判的省察、差別や民族的・文化的差異の構築のメカニズムに向けられている (ibid.)。

同論考では、ベルリン州とバイエルン州のカリキュラムが分析されたが、初等教育では出会いの教育寄り、中等教育では葛藤の教育寄りのものとなっていることが確認されている。ただし、ここで注意しなければならないのは、それらのカリキュラムがそのように系統立てて異文化間教育を捉えているわけではないという点である。著者たちの設定した出会いの教育／葛藤の教育の要素が調査対象としたカリキュラムにどの程度含まれているかを拾い上げた結果からそうした傾向が読み取れたと解釈する必要がある。

具体的な例を挙げてみよう。出会いの教育が比較的多いとされた初等教育に

ついで、バイエルン州の当時の基礎学校カリキュラムでは、さまざまな文化や宗教との出会いを通して、子どもは異なる生活様式に対する尊重と寛容を学び、世界や異質なものに対する開放性を育むと表現されていた。「他の宗教や同級生の出身国について」情報を得るというときに、そうした授業の受け手として想定されているのはドイツ出身の子どもだけであると著者たちは指摘している (S. 809)。一方の「ドイツ語以外を母語とする子ども」は、言語支援や社会的統合を受ける存在であり、音楽の授業に「自身の文化」から音楽面で寄与するという形で登場し、文化の代表という形での役割が与えられている (ibid.)。

この例にも見られるように、異文化間教育は、「他者」に対する偏見を除去し、寛容へと導こうとするものであるはずが、社会的関係性を意図せずエスニック化してしまったり、短絡的な教育につなげてしまったりする恐れがあると指摘されている (Diehm/Radtke 1999)。これについては、第4節で教科書分析に関する研究を題材として考えてみることにしたい。

3. ドイツの異文化間教育論における「他者」

(1) 「他者」との出会いは何をもたらすのか

異文化間教育論における出会いの教育と葛藤の教育という二つの方向性については、先述のとおりである。ここで確認しておきたいのは、それぞれが個別の方向性を示しているというよりも、「葛藤の教育は出会いの教育のアプローチの延長」(Hohmann 1987, S. 103, zit. nach Nieke 2008, S. 35⁵)として理解される点である。Niekeが異文化間教育の目標をこれら二つの方向性に従って整理したものを確認すると、「他者」に関わる議論は「葛藤に方向付けられたもの」に位置づくと言えるだろう。

では、その「他者」について Nieke はどのように言及しているのだろうか。

⁵ 本節では 2008 年に出版された改訂第 3 版に基づき論を進めていく。なお、ここで扱っている内容は第 1 版、第 2 版でも取り上げられているものである。

Nieke は「他者」との出会いによって生じる違和感 (Befremdung) に着目している。ここでは、移民は「よそ者 (Fremder)」として、さらには「競争相手」として捉えられているという。そして、移民が「よそ者」の印象を与えるのは、「自分とは異なる理解できない言語を話す」、「肌の色や衣服により異なる外見である」、「生活世界において異なる方向性を持つ」という三つの観点からであると指摘している (Nieke 2008, S. 123)。こうした観点から移民を「よそ者」として捉えるために、「よそ者」との出会いに対する支配的な反応として違和感が生じ、それが排除へ至るという (Nieke 2008, S. 123-124)。

われわれは日常的に「他者」と出会う際に、先の三つの観点から判断し、「他者」を「よそ者」と区別していることになる。そのようななかで「他者」との共生がいかにか成り立つのか。Nieke は「『よそ者』を信頼でき、かれらから突然脅かされるような脅威を感じる必要がない場合のみ機能する」(ibid., S. 124) と述べる。日常的に「他者」と出会う際に、われわれは相手を信頼できるか否か容易に判断することはできない。それゆえに、「他者」の外的な印象で判断するのである。われわれはことばにとどまらず、身振り手振りなども含めて無意識のうちに自分が身につけた表現の規則に従って相手に信頼のシグナルを送っている。こうした規則に基づくシグナルは相互の信頼に影響を及ぼすものである。しかしながら、自分が無意識のうちに獲得し、従っているこの規則から逸脱するシグナルが発せられると、実際に脅威がなくとも、相手への不信感や距離感、不安感を生み出すことになる (ibid.)。こうして、「他者」を「よそ者」と判断し、相手に対し違和感を抱くのである。

こうした違和感を含め、「他者」との出会いは自身に何らかの影響をもたらすものである。Nieke は「他者とのどの出会いも、多かれ少なかれ自身の自己理解を問い、それは違和感を抱かせ、落ち着かず、不安にさせる」(ibid., S. 125) と言う。その理由を、Nieke は「自身のアイデンティティ形成がなされた生活形式を問う者は、自身の存在を問わなくてはならない」(Habermas

1983, zit. nach Nieke 2008, S. 125) という Habermas のことばを引用して説明している。これはすなわち、「他者」との出会いが自己や自身の属する社会に関する解釈パターンの変更をも要求することを意味している。そして、絶えず「他者」と出会う多文化社会においては、解釈パターンを変化させていくことも教育の課題となるのである。

(2) 「文化」に焦点化することへの批判

上述の通り、Nieke は異なる文化を持つ「よそ者」である「他者」との出会いがマジョリティにどのような影響を及ぼしうるのかを論じている。「よそ者」を規定することになる異なる「文化」について、異文化間教育論ではどのように論じられてきたのだろうか。Diehm/Radtke (1999) は 1970 年代後半から 1980 年代の社会教育学的研究を痛烈に批判している (S. 75-78)。当時、トルコからの外国人労働者とその家族が増加し、ドイツ社会のなかで「問題」として捉えられることが多々あった。そのため、ドイツに移住してきたトルコ系移民がとる態度の面で「他者」を理解するために、「トルコの村」における生活に関する民族学的フィールドワークが行われ、ドイツで発表されていた⁶。また、教育関係者は、例えばベルリンにおける若い男性や少女の問題、即一般化するならば移民の子どもの問題に学校で取り組むことができるようにするため、出身国の伝統的な「文化」への理解に努めたのである。ただし、そうした研究がもたらしたのは、トルコ文化やトルコ人女性、ムスリム女性についての固定的な表象である。ドイツと対置する形で、トルコについて「田舎で伝統的」、「父権的でイスラーム」、「感情的で柔らかく、村を見渡す女性」、「イスラーム的で父権的な権力を要求する男性」等、ラベリングしていくことになる (S.

⁶ 移民の子どもや青少年の問題については、学校だけでなく学校外でも生じ、社会教育において社会教育士 (Sozialpädagoge/Sozialpädagogin) による対応も求められていた。そのため、ドイツ社会の問題に対応する糸口を出身国の文化理解に求め、社会教育士が社会教育的な調査研究を実施した。

77-78)。さらに女性像については、「解放されたドイツ人女性」と「農村部のトルコ人女性」という二項対立の図を作り出している。

このような固定的な表象が生み出されたのには、オリエンタリズムの影響も関係する。Diehm/Radtke は、時代の経過と共に、そしてさまざまな移住プロセスが生じて、その影響があるにもかかわらず、西洋が持つ東洋のイメージは依然として変わっておらず、両者の世界を基本的に異なるものとして見せるような差異が構築されているという (S. 79)。西洋からすると、東洋は「完全な他者」であり、「絶対的なよそ者」であり、それと同時に「価値を奪われた者」として表象される (ibid.)。この最後の「価値を奪われた者」という捉え方は、「他者」の文化を評価することに関わるものである。ただし、この「他者」の評価にはすでに「他者」の文化の軽視が含まれているのである。これはすなわち、東洋の人々に対するイメージをも固定化し、西洋と東洋の関係性は東洋が下位に置かれ、下位に置かれた文化的差異を強調している (ibid.)。

Diehm/Radtke はこのような固定的な「文化」に対する着目を批判するなかで、エスニシティやジェンダーにも目を向けている。差異は社会的立場や物質的なあるいは象徴的なメリットを求める配分の闘いに組み込まれるるのであれば、重要なものになると指摘している (S. 82)。その際、「国籍」、「エスニシティ」、「宗教」、「文化」、「肌の色」、「ジェンダー」といったメルクマールによるカテゴリー化は、権力を巡る議論に用いられる。これらは日常的な実践のレベルでは社会的不平等関係を特徴付けたり、その点では典型的な序列の要素として捉えられるという (ibid.)。これらのメルクマールのうち、Diehm/Radtke はエスニシティ概念は文化概念の類義語として用いられるべきではないとしながらも、その区別の難しさに言及している。文化概念は、「習慣や風習、衣服や食の習慣、伝統的な性別に特化した行動規定、言語、しばしば宗教的な特殊性などのように、何が互いを区別しうる日常実践とするのかを一般化する」(Diehm/Radtke 1999, S. 83) が、それに対して、エスニシティ概念は「二次

的な序列のアイデンティティ実践や差異化の実践を示す」(ibid.)とする。そして、ジェンダーについてもエスニシティ概念と同様に、「エスニシティのように序列を構築する、人の社会的関係性を構築する機能を持ち、シンボルや文化的表象のレベルにおいてもその機能を持つ」(ibid., S. 85)と述べている。

このようにエスニシティやジェンダーといったように、「文化」以外にも目が向けられるようになった背景には、1980年代後半から見られるパースペクティブの転換がある。社会学や哲学において、アイデンティティ・ポリティクス、承認、差異と平等といった議論が展開されるようになった。その一方で、教育学においては、文化やジェンダーの差異という問いに対する取り組みが欠如していると Diehm/Radtke は指摘している (S. 94)。これは文化以外の属性へ目を向ける必要性を提起していると言える。さらに、「フェミニズムの理論構築とエスニシティ研究を結びつける理論家は、ジェンダーとエスニシティの双方のカテゴリーが作用するならば、互いに強化している本質化を明らかにすることができる」(Diehm/Radtke 1999, S. 95)と述べており、1980年代後半にブラック・フェミニズムの流れのなかで提唱されたインターセクショナリティの観点をここに見いだすことができる。

(3) 「他者」との関係性をどのように捉えるか

「文化」以外のメルクマールに目が向けられるようになると、「他者」との関係性はどのように捉えられるようになるのだろうか。Diehm/Radtke は『『自ら (Eigene)』と『よそ者 (Fremde)』、『自国生まれの人』と『移民』の関係性は、文化の問題としてではなく、構造の問題あるいは権力の問題として社会学の手段を用いて描かれうるだろう」(Diehm/Radtke 1999, S. 156。強調は筆者による。)と述べている。これは、先述のように文化的差異やジェンダーの差異に対する教育学からの取り組みの欠如を示していると言える。すなわち、(異文化間)教育においてこうした構造や権力の問題を十分に問い、描くこと

ができていないということである。では、教育においてはどのように描くことができるのか。その一つの手がかりとして、本稿では Mecheril が提唱する「移住教育学 (Migrationspädagogik)」に注目したい。

「移住教育学」の中心的課題は、「移住 (Migration)」という条件下で「他者」がどのように生み出され、これに対して、教育のディスコースや実践はどのように寄与しうるのか、という点である (Mecheril 2010, S. 15-16)。この課題に取り組む上で、「移住教育学」はどのように「他者」を捉えているのだろうか。Mecheril は「国家・民族・文化的帰属 (die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit)」という鍵概念との関連で、「国家・民族・文化的な他者 (der natio-ethno-kulturelle Andere)」という術語を使用する (ibid.)。その理由は、一般的な他者理解とは区別されるべきであり、移住に条件付けられた多様性に関する教育的熟考という文脈において重要な「他者」(=「国家・民族・文化的な他者」)として捉える必要があるためである。これは、「移住教育学」のパースペクティブが、国家・民族・文化的な他者性や他者であることを具体化する帰属の序列に向けられていることと関係する (S. 17)。

また、これと同じく用いられるのが、「移住の他者 (Migrationsandere)」という Mecheril による造語である。この造語を用いることにより、Mecheril は以下の点をねらっている。第一に、二項対立の「移民／非移民」、「外国人／非外国人」ではなく、関係性の現象として表現することである。第二に、政治的・文化的の差異の関係や支配関係の具体化を描写する。もし教育学が移住現象に取り組むのであれば、教育学は上記の関係性に取り組むものでなくてはならない。第三に、「他者」を生み出すプロセスと構造の特徴の定式化である。「移民」や「移民背景を持つ人」という術語を用いる場合ほど、均質な集団を問題にしているのではない。重要なのは、「移住の他者」の語りの構築の特徴を見失わないことである (ibid.)。

このように、「文化」への焦点化を回避し、移住という条件下で生じる関係

性の問題として Mecheril は「他者」を捉えようとしていることがうかがえる。では、Mecheril はこれまでの外国人教育や異文化間教育を「移住教育学」の観点からどのように整理しているのだろうか。表2は、Mecheril (2010b) が外国人教育と異文化間教育における「他者」について整理したものである。

この表で注目すべきは、誰が「他者」とみなされるかというところである。外国人教育はそもそもが外国人という特定の他者を念頭においたものであった。一方、異文化間教育は互いが互いにとっての「他者」であるというところから、すべての者が「他者」と見なされると整理されている。また、区別する基準、テーマの焦点、区別する構想、行動パースペクティブ、行動の意図などの点から整理されたこの表は、外国人教育と異文化間教育がどのように国家・民族・文化的差異の側面をより具体的に「移住の他者」のトポスに応じようとしているのかによって区別している (ibid., S. 61)。それゆえ、国家・民族・文化的他者への基本的な教育的応答として説明されるのである。

表2 外国人教育と異文化間教育における「他者」

	外国人教育	異文化間教育
誰が「他者」と見なされるか？	特定の他者 (外国人)	すべての者 (互いにとっての他者)
区別する基準	パスポート / 出身	文化
テーマの焦点	(言語) 能力	アイデンティティ
区別する構想	欠損	差異
行動パースペクティブ	同化	承認
行動の意図	促進、補償	出会い、理解

(Mecheril 2010b, S. 61 より、筆者訳出)

また、Mecheril (2010c) は、「他者」を生み出す社会的な構築プロセスについても言及している。移住経験がないにもかかわらず、「移民」として見なされ、扱われる者もいれば、逆に移住経験があるにもかかわらず、「移民」として認識されない人々もいる。このように移住経験の有無にかかわらず、移民として

扱われたり／扱われなかったりするなかで、一体誰が「移民」と見なされるのか。これには、社会的な構築プロセスが影響しているという。このプロセスは偶然によるものではなく、ヨーロッパのレイシズムやコロニアリズムと密接に結びつく歴史的発展を背景としている (Mecheril 2010c, S. 8-9)。また、「移住の他者」という表現は、国家・民族・文化的差異の社会的創出プロセスを強調する (ibid., S. 9)。再度、異文化間教育における「他者」について振り返ってみると、表2に示されるとおり、異文化間教育は特定の他者から出発するのではなく、普遍的な他者から出発している。すなわち、異文化間教育においては、「他者であること」は包括的な関係性によるものとして理解される (ibid.)。以上を踏まえると、「移住教育学」と異文化間教育における「他者」の捉え方の違いがより明瞭になると言えるだろう。

ここまで「他者」に着目した議論を見てきたが、「他者」と対置される「われわれ」についても言及しておく。Mecherilは、一貫して関係性に着目する。「他者」は関係性の概念であるため、「われわれ」は語りや行動の様式において構築される。例えば、均質なものとして想像され、その限りにおいては国家主義的な、人種的なディスコースに接続可能であるという、思い込みの「ドイツ人であるわれわれ (ein deutsches Wir)」を構築するのである (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 87)。Niekeは表1に示されるとおり、異文化間教育の目標の一つとして「われわれという境界の除去」が挙げられているが、Kalpaka/Mecherilが例示した思い込みの「ドイツ人であるわれわれ」というような「われわれ」では、二項対立を生み出し、「他者」の排除に向かってしまうだろう。こうした危険性を認識しながら、関係性のなかで「他者」を捉えつつ、その「他者」をも包含する新たな「われわれ」を構想していくことができるのかは課題であり続けている。

4. 教科書に見る「他者」の表象

(1) 教科書研究から考える「他者」の表象

教科書研究の中で、移民をテーマとした分析の代表的なものとして、Fritzsche (1990)、Höhne/Kunz/Radtke (2005)、Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015) などが挙げられる。これらの研究によると、教科書で移民というテーマは長らくほとんど登場しなかったか、扱われたとしても外国からの移民を問題と見ていたとされる。その当時は、教科書研究においても、教科書に登場しないからという理由に加えて、「外国人 (Fremde) は、まだ民族的に均質とされている国民国家の阻害要因」と考えられていたことにより、外国人労働者や難民を取り上げることが少なかったと見られている (Mennecke 1993, S. 235)。

1970年代末から移民が教科書に登場することが増えていくが、1970年代から1980年代の政治科・社会科の教科書では、移民・移住を一般的に取り上げるのではなく、「ドイツ人にとってもっとも異質に見えて、ドイツ人がもっとも問題にする外国人労働移民集団としてトルコ人に焦点を当てていた」(Fritzsche 1990, S. 337) とされる。かれらの「異質性」、つまり前近代的・宗教的で農事的に形成された「文化」とらわれていることが強調され、そこから文化の衝突が派生するとされていた。たとえば、Höhne et al. (2000) が紹介する写真の1枚は、ドイツのトルコ人家庭を表すもので、子どもたちはジーンズやパーカーといった服装をしており、両親も伝統的な服装ではない。著者たちは、そこに同化の期待が込められていると見る (Höhne et al. 2000, S.22)。そして、トルコ本国についての写真は、伝統的な服装と住居が選択され、現代的なドイツ社会と前近代的なトルコ社会とが対比される形となっている。これは、第3節(2)で述べられているトルコ文化の固定的な表象の実例といえよう。

ドイツにきた移民をその出身国文化から説明するという方法は、その後、ドイツに暮らす移民の状況そのものを主題とするようになる。ただし、それはい

つも困難を抱えている存在、助けてもらう立場として描かれていた。こうした描写は意図せずしてステレオタイプの強化へとつながる危険を含んでいる。

近年では、一人一人が自分のルーツである国や言語について調べて、クラスでまとめるとするなど、学校内、教室内の文化的多様性に目を向けさせようとする試みも見られる。マジョリティとマイノリティを同列に置いているという意味では改善が見られるともとれるが、そこでもまたアイデンティティを一面的に捉えているとの批判が出されている。

(2) 教科書における「他者」の表象の実例

上で述べたように、異文化理解を教材化するとき、その目的に対して逆の効果を生じさせるという懸念がある。この点について、一つの実例を引いてみたい。1997年に刊行された第8学年向けの政治科の教科書など複数の教科書に登場する1枚のイラスト⁷がそれである。以下の検討は、Kunz (2005)に基づくものである。

そのイラストには、「二つの椅子の間の外国人の子ども („Ausländerkinder zwischen zwei Stühlen“)」というタイトル通りの状況が描かれている。「zwischen zwei Stühlen sitzen (二つの椅子の間に座る)」とは、ドイツ語の慣用表現で、辞書では「あぶはち取らず、二兎を追って一兎をも得ない」と説明される。二つの椅子は、一つは黒、赤、金に塗られており、もう一つは赤く、白い三日月と五芒星が描かれていて、それぞれドイツとトルコの国旗を表していることがわかる。子どもは、その二つの椅子に半分ずつ腰かける恰好となっているが、その二つの椅子は複数の手で左右に引き放されようとしている。手が引く先には、ドイツの外国人労働者に関する報道やトルコ本国での事件が記事と写真でコラージュされている。二つの椅子に半分ずつ座っているの

⁷ このイラストについては、中山 (2003) でも取り上げられている。

は、スカーフをかぶり、ブラウス、長ズボン、スカートを身につけた少女である。注釈 (S. 532, Fußnote 5) によると、1970 年代末から 1980 年代初頭にかけて、大都市や外国人労働者の集住地区では、トルコ人女性がスカーフ、ブラウス、長ズボン、スカートという服装で目を引いていたという。それが 1997 年刊行のこの政治科の教科書にまだ掲載されているというのが驚きだと Kunz は見る。そのような「異質性 (Fremdheit)」がこのイラストには象徴的に描かれており、同時に、流行おくれ、見た目の悪さ、ということも含意されているともいう。肌を隠すという宗教上の伝統文化を守りながら、スカート、ズボンというドイツの現代的な服飾文化を取り入れようとしたけれども、うまくいっていないというメッセージにとれると解説されているのである。他者の文化への一方的な低評価の典型である。さらには、二つの文化の間で葛藤する個人の問題として、問題性が当事者だけに押し込められてしまっていることも批判される。

このイラストに関連して、グループ別学習の課題も例示されているが、「同じクラスの外国人生徒について伝える」、「外国人に対する親切さ：そのためにわたしたちには何ができるか」、「一緒にトルコ料理をつくる」、といった内容になっている。イラストを含め、「外国人の子ども」が「トルコ人の子ども」と同一視されており、困っている外国人生徒にわたしたち (= ドイツ人生徒) は何をしてあげられるか、という役割分担になっていると分析されている (S. 532f.)。

(3) 他者の指定の一方性と排除性—異文化間教育の教育的意図の逆効果—

Höhne/Kunz/Radtke (2005) は、上に引いた Kunz の考察を含む教科書分析のみならず、カリキュラムやメディアの分析も重ねて、移民の描かれ方を総合的に検討した大部である。そこでは、教科書において「われわれ」と「かれら」を分かちものは、国民国家的なアイデンティティの割り当てによるもので

あり、それは近代と前近代という時代性の違いと見ることによるものでもあり、キリスト教とイスラームという宗教の違いに置かれることもあるとする(S. 597ff.)。すなわち、二重三重に、しかしながら同じ境界線で、差異化が働いているということである。そのように、時に明示的、時に非明示的であり、また、時に意図して、時に無意図的に引かれる「われわれ」と「かれら」の境界線について、異文化間教育と教科書という観点から以下で検討してみたい。

教科書作成の側では、教育システムが置かれている環境の変化に対応し、異文化間教育として形になっている中でそれを行う、という課題があるわけだが、それは、生徒が「なじみのない相手」(よそ者／異質なる者／外国人)と社会的に適切に向き合えるよう方向づけたり、社会的に望ましくない形式を拒否する道徳的判断ができるようにしたりするということである。これを教育的に具体化しようとしたときに立ちはだかるのが、「表象のパラドクス(Darstellungsparadox)」(S. 22)であるとHöhne et al. (2005)は述べる。文化的に違っている「異なる存在(Fremden)」を肌の色や髪の色といった外見的特徴なり、精神性なりで、区別することに警戒するためには、ひとまずそれを持ち出さなければならず、国家的・民族的なステレオタイプを見抜いて、それを拒むという道徳的判断ができるようにするためには、国家的・民族的なカテゴリーが繰り返し言われることになる。そうして、それらが更新され、流通し続ける、というのである。できることがあるとすれば、教科書作成者が個人、組織、メディアの実践を例にさまざまな選択肢があることを二次的にテーマ化し、それぞれの行動があらゆる関係者に及ぼす影響を評価することだろうとする。それに寄与することができるのが教科書研究ということにもなる。

以上、教科書研究から異文化間教育の教育的意図や期待が達成されない、逆効果を生みさえする危険について具体的に確認した。そこから、異文化理解の促進を素朴に訴えることの問題性の一端を見ることができた。一方で、本稿では、教科書そのものを分析したわけではなく、教科書研究を題材とした点、さ

らには、その多くが2000年以前の教科書の研究であった点で、限定的な検討にとどまっている。残されている課題については、今後の研究対象としたい。

5. 考察—「他者と出会い直す」ことに向けて—

以上、ドイツの異文化間教育論の研究と実践における「他者」の表象に着目し、議論の整理を行った。異文化間教育論の展開における特徴としては、次の二点が挙げられる。一つは、「文化」のみに焦点化した「他者」の表象や理解を回避しようと模索している点である。本稿では、その一例として「移住教育学」の議論を取り上げた。もう一つは、「移住教育学」の議論で示されるように、社会構造におけるさまざまな関係性に注意を払いながら、「他者」がどう構築され、その「他者」がどのような差異の関係性のなかで生きているのかを理解しようとする試みが見られるという点である。教科書研究の整理から見いだせる教科書における「他者」表象の特徴は、次の点に集約される。異文化間教育は異なる文化を持つ「他者」を理解することを目指そうとするが、異文化間教育が理解を目指す「他者」を描くことで、「よそ者」についての無自覚な他者性を生み出している。そして、それによって「表象のパラドックス」に陥っていることが指摘できる。

では、こうした「他者」の表象の特徴を踏まえ、異文化間教育論における「他者との出会い」をどのように再考することができるだろうか。本稿で整理したことを踏まえて、次の三点を指摘したい。第一に、「文化」にとどまらない「他者」の多様な属性への着目である。これはインターセクショナルリティの視点を持つことに通ずる。第二に、「他者」を生み出す社会構造的な関係性への留意である。そうすることで、「他者」を生み出すのと同時に立ち現れる「われわれ」について問い直すことができる。第三に、「表象のパラドックス」についての自覚である。これらは、異文化間教育の二つの方向性のうち「葛藤に方向付けられたもの」から導き出されるが、これを元に新たに「他者と出会う」ことを

捉え直し、「他者と出会い直す」⁸ ことへと出会いの可能性を拓いていくことはできないだろうか。それを繰り返すことにより、ステレオタイプから脱却し、新たな「われわれ」の創出へと至る可能性をも持ちうると考えられる。これは、固定的な「他者」との出会いではなく、多様な側面を持つ多様な「他者」と出会い直していくことである。すなわち、第一から第三の点を基礎として、出会いの教育と葛藤の教育を往還するなかで「他者と出会い直す」ことができる。逆に言うならば、「他者と出会い直す」ためには、上記の三点は不可欠であるということである。

最後に、異文化間教育の捉え直しから教育学を問う可能性について言及しておきたい。本稿で取り上げた異文化間教育論の整理から、移民社会においてさまざまな差異の関係性やそれに伴う権力の関係性のなかで生きる「他者」を理解することの重要性が明瞭に示された。これは、翻っては今を生きる「私」が置かれる位置や社会の問題を理解することとも関連する。そのような観点から改めて異文化間教育論を捉え直し、「他者」と出会い、自分を、「他者」を、社会を理解していくような仕掛けとしての教育学を問うことができるのではないだろうか。

⁸ この考察は、Mecheril (2002) が異文化間能力を批判的に論ずる際に用いた「Kompetenzlosigkeitskompetenz ((異文化間能力という：筆者注) 能力を喪失する能力)」の議論より着想を得た。Mecherilはこの用語を用い、文化主義の傾向、異なる文化的他者に対する対応の技術化の傾向に警鐘を鳴らしている。マジョリティが「他者」に対する前提知識をもって他者を固定的に、あるいはステレオタイプ的に理解するのではなく、前提として得ている知識や理解と、他者との遭遇により自身がこれまで得ていなかった知識や不理解の部分を融合させ、それを踏まえて行動することを Mecheril は重視している。これは他者と出会うことで知識や理解を積み重ねつつも、思い込みで判断することを回避し、その都度新たな出会いとして積み重ねていくことの重要性を指摘していると言える。こうした議論を踏まえ、「他者と出会い直す」という考察を加えている。Mecheril (2002) の議論については、伊藤 (2017) を参照のこと。

<付記>

本研究は、科研費 19K02577、19K02723、22K02341 の研究成果の一部である。

<参考文献>

- 天野正治（1997）「ドイツにおける外国人子女教育の展開」天野正治編著『ドイツの異文化間教育』玉川大学出版部、96-157 頁。
- 天野正治（2001）「多文化社会における『共生』への教育」天野正治・村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部、5-88 頁。
- 生田周二（1998）『統合ドイツの異文化間ユースワーク』大空社。
- 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。
- 伊藤亜希子（2021）「ドイツの異文化間教育学における差異を巡る議論—インターセクショナリティに着目して—」『福岡大学人文論叢』第 53 巻第 3 号、625-646 頁。
- 異文化間教育学会（2005）「特集：異文化間教育研究と『日本人性』」『異文化間教育』22、アカデミア出版会。
- 異文化間教育学会（2006）「特集：異文化間教育の語り直し—他者・境界・分節化」『異文化間教育』24、アカデミア出版会。
- 佐藤郡衛（2012）「臨床という視点からの異文化間教育研究の再考—『現場生成型』研究を通して—」異文化間教育学会『異文化間教育』35 号、14-31 頁。
- シュルーター智子（2018）『宗教科にみる<他者>表象—ドイツにおける宗派混成学校の登場とバイエルン州公立ギムナジウム宗教科指導要領の分析—』晃洋書房。
- 立花有希（2006）「ドイツにおける外国人教育理論の転換点—外国人教育学批判に注目して—」異文化間教育学会『異文化間教育』23、95-108 頁。
- 中山あおい（2002）「ドイツの教科書における異文化理解に関する一考察」『大阪教育大学紀要』51(1)、121-131 頁。
- 中山あおい（2003）「多文化共生社会における教科書の課題—ドイツの教科書に表れるマイノリティの観点から—」国際理解教育学会『国際理解教育』9 号、8-23 頁。
- 渡邊紗代／ベティーナ・ギルデンハルト（2012）「政治と教育の狭間—移民国・ドイツの自己像と他者像—」同志社大学言語文化学会『言語文化』14-4、401-428 頁。

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Fritzsche, K. P. (1990): Multikulturelle Gesellschaft - ein Thema deutscher Schulbücher? In: Internationale Schulbuchforschung 12(3), S. 335-347
- Fritzsche, K.-P./Iffert, H./Krieger, I./Mennecke, A./Moritz, P./Schneider, B. (1993): Schulbücher gegen Fremdenfeindlichkeit? In: Internationale Schulbuchforschung 15, S. 201-258.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Höhne, T. (2018): Schulbuchforschung. In: Gogolin, I./Georgi, V.-B./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Regensburg: UTB. S. 235-238.
- Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C. (2010a): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 77-98.
- Kunz (2005): Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher. In: Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. S. 525-554.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Metler, C. (2010a): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 7-22.
- Mecheril, P. (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Metler, C. (2010a): Bachelor/Master: Migrationspädagogik.

Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 54-76.

- Mecheril, P. (2010c): Interkulturelle Pädagogik und Ausländerpädagogik. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Metler, C. (2010b): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 8-11.
- Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Metler, C. (2010a): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Metler, C. (2010b): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mennecke, A. (1993): Forschungsbericht: Schulbuchanalysen zum Thema „Fremde und Fremdenfeindlichkeit in deutschen Sozialkunde- /Politik-Schulbüchern“. In: Fritzsche et al.: Schulbücher gegen Fremdenfeindlichkeit? S. 234-244.
- Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2., überarbeitete und ergänzende Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Neumann, U./Reuter, L.-R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen - neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(6), S. 803-817.