

## 【論文】

# 「複言語・複文化主義」と ドイツにおける「ヨーロッパ教育」 —「記憶文化」との関わりの中で—

山 川 智 子

“Plurilingualism/Pluriculturalism” and “European Education” in Germany  
---Toward the concept of “Erinnerungskultur”---

YAMAKAWA, Tomoko

要旨：This paper attempts to examine how the concept of “plurilingualism /pluriculturalism” is positioned in European Education in Germany. European Education is necessary in Germany in order to recognize the European dimension in education after World War II. Through the help of the concept “*Erinnerungskultur*”, history education can be tied to “plurilingualism /pluriculturalism”. As a result, language and culture, which are common for an individual in everyday life, will connect to history education. It means that language education and history education are closely related. The concept of “plurilingualism /pluriculturalism” must be considered in the context of liberal arts education.

キーワード：複言語・複文化主義、『欧州言語共通参照枠（CEFR）』、ヨーロッパ教育、記憶文化、教養教育

## 1 はじめに

欧州評議会の提唱する「複言語・複文化主義〈【仏】*plurilinguisme/pluriculturalisme*【英】*plurilingualism/pluriculturalism*【独】*Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) /Plurikulturalismus*<sup>1)</sup>〉」が、ドイツの「ヨーロッパ教

育<sup>2)</sup>においてどのように位置付けられるかを考察する。言語教育の領域で議論されることの多い「複言語・複文化主義」という概念を、歴史認識と切り離すことのできない「ヨーロッパ教育」と関連付け、ヨーロッパで生まれた概念を日本で議論することの意義を考えたい。

「負の過去」を背負ったドイツは、近隣諸国と良好な関係を築くため、ヨーロッパの中で自らの役割をどのように認識できるかを考え続けている。ドイツは「ヨーロッパ」という枠組みを改めて認識する必要がある、歴史教育とともに「ヨーロッパ教育」を充実させてきた。歴史を次世代へ伝えていくための工夫も凝らされている。その中で「記憶文化」という考え方も生まれた。

本稿ではまず、「複言語・複文化主義」という考え方を欧州評議会の活動理念とともに述べる。次に、「ヨーロッパ教育」が行われるようになった経緯に関して、歴史的意義と歴史教育との関わりから考察する。さらに、ドイツにおける「記憶文化」という観点が「複言語・複文化主義」とどのように関連付けられるかを考え、それが文学部での学びにも貢献しうることを述べる。市民の日常生活に欠かせない「言語」と「文化」を歴史教育と関連付けることにより、「複言語・複文化主義」の射程を広げたい。さらに、教養教育、多文化理解教育の一要素としてこの概念を位置付けていきたい。

## 2 「複言語・複文化主義」をめぐる<sup>3)</sup>

### 2. 1 欧州評議会という国際機関

「複言語・複文化主義」は、個人の言語使用や文化体験に焦点をあてる考え方であり、社会に焦点をあてる「多言語・多文化主義」と異なるものとして欧州評議会で提唱された概念である。この概念を論ずる前に、まず欧州評議会という国際機関について述べる。

欧州評議会〈【仏】Conseil de l'Europe【英】Council of Europe【独】Europarat〉は、人権・民主主義・法の支配という価値観を共有する西欧10か国（フランス・イタリア・イギリス・ベルギー・オランダ・スウェー

デン・デンマーク・ノルウェー・アイルランド・ルクセンブルク) が原加盟国となり、1949年に発足した。ヨーロッパ全体を視野に入れた初の国際機関である。同じ年にギリシャとトルコも加盟している。敗戦国であったドイツは、1951年に「ドイツ連邦共和国(西ドイツ)」として加盟した。

欧州評議会、2015年時点で、欧州連合(EU) 28か国を含む47の加盟国からなる国際機関にまで発展し、ヨーロッパ最大の地域的機関のひとつとなっている。(日本は欧州評議会の理念と価値観を共有していると認められ、オブザーバーの地位にある。) この機関は、人権保障システムの改革・少数民族問題・教育・文化・言語問題などに関わる活動を主として行っている。EU加盟を希望する国は、まず「民主主義の学校(上原2002)」とも評される欧州評議会に加盟し、民主主義的な価値観を共有した後、加盟交渉に入ることになっている。

ヨーロッパ統合の歴史に欧州評議会を位置付けてみたい。第二次世界大戦直後、ヨーロッパを再び戦場にさせないための取り組みが、欧州石炭鉄鋼共同体(ECSC)の創設(1951年)に結びついた。この共同体は、ベネルクス三国(ベルギー・オランダ・ルクセンブルク)・フランス・ドイツ(当時は西ドイツ)・イタリアという、西ヨーロッパを中心とした経済同盟であった。のちの欧州連合(EU)となるこの国際機関創設の舞台裏で、ヨーロッパ市民の意識変革を目指すための活動を行ってきたのが欧州評議会である。

戦後の言語教育政策に関しては、欧州評議会が重要な役割を担ってきた。言語教育政策に関してEUでは、マーストリヒト条約以降、欧州評議会と適切な距離を保ちつつ、活動が展開されている<sup>4</sup>。

実は、欧州評議会の発足当時は、西欧諸国の人々にとっても、地理的・心理的に「ヨーロッパ」という枠組みそのものが自明ではなかった。ヨーロッパの地理的な枠組みとしては、現在もなお、欧州連合(EU)は「ヨーロッパ」の境界を定義していない。ウラル山脈が位置する経度に領土がかかっていれば「ヨーロッパ」国家であると定義しているのは、欧州評議会

なのである（庄司2007：37）。

戦禍を被ったヨーロッパ市民にとって、「ヨーロッパ・アイデンティティ」を持つことは心理的にも困難であった。市民が「ヨーロッパ・アイデンティティ」を育んでいくこと、また、地域としての「ヨーロッパ」、および概念としての「ヨーロッパ」を理解することが平和構築のために必要と考えられた。こうした心理的枠組み作りに取り組んだのが欧州評議会であった。

## 2. 2 「複言語・複文化主義」という考え方

「複言語・複文化主義」は、欧州評議会の言語政策部門が2001年に公開した『欧州言語共通参照枠—学習・教授・評価（CEFR）<sup>5</sup>』（以下、『参照枠』と略す）の中で定義されている。この考え方は、欧州評議会の理念を具現化するための鍵概念である。ヨーロッパ諸国の研究者たちの膨大な共同研究の末に考え出された。「複言語・複文化主義」は、ヨーロッパにおける多種多様な民族が各自の母語と文化に抱く誇りや安心感・安定感に関わる概念である。また、国家語を科せられた側の圧迫感や異言語に抱く複雑で無意識な感情にも深く関わっている。欧州評議会は、ヨーロッパ市民の意識に潜在する心的現象に名前を与え、本質を取り出し、概念としての形を与えたのである。

ところで、「複言語・複文化主義」と、広く普及している概念である「多言語・多文化主義（multilingualism/multiculturalism）」との違いは何であろうか。欧州評議会は、「複言語・複文化主義」を個人の領域、「多言語・多文化主義」を社会の領域に関するものと位置づけている。つまり、「複」数の言語的・文化的背景をもつ個人の集まる社会が「多」言語・「多」文化社会であると見なしている。

これまで「多言語・多文化主義」と表現された時、社会に焦点を当てているのか、それとも個人に焦点を当てているのかが明確でなかった。社会に焦点が当てられる場合、個人の存在が見えにくくなることもあった。そ

ここで欧州評議会は、個人に焦点をあて、その個人の言語・文化的背景、学習実態、および異言語・異文化との関わり方を意識化させたのである。

「複言語・複文化主義」は、一個人の人生体験から導き出された経験知に基づいて、それぞれの言語・文化を活用していこうとする姿勢を重視する。この姿勢において、自身の中で複数の言語・文化が相互に創造的関係を築くことを個人に注目させ、他者との関係構築の必要性を個人に自覚させる考え方である。異なる言語・文化を持つ他者と理解し合うには、相手の言語・文化を少しでも理解できる能力の他に、「相手を理解したい」という気持ち伝えることも重要である。それを一人ひとりが意識し、実践してゆくことで異言語・異文化交流が促進されることを「複言語・複文化主義」は教えてくれる。

「相手を理解したい」という、コミュニケーションの基本的な要素に「複言語・複文化主義」は気づかせてくれる。少数言語の話者と多数派言語の話者とが意思疎通する場合を考えてみよう。現実には、言語的・文化的な少数者が、多数派言語・文化を理解する能力が求められることが多いであろう。それ故、少数言語の話者が多数派言語を使用する場合には、多数派言語の話者は、自分の言語を話してくれる相手を理解しようとする努力が必然的に求められる。さらに、少数言語の話者が、多数派言語での意思疎通の能力があるとしても、自分の言語を使う権利を主張することも必然であろう。双方が持つ「相手を理解したい」という気持ちが、言語・文化の違いを乗り越える力になる。

また、共有できる言語・文化が全くない者同士が歩み寄る必要がある場合、助けとなる存在、つまり間を取り持つ人物も必要になる。通訳や翻訳という営みは、まさに「複言語・複文化主義」の実践に他ならない。間を取り持つ人物が、歩み寄りを必要とする人々の言語・文化に関してわずかな知識しか持ち合わせていなくとも、本人の経験知に照らし合わせながら知識を活用し、歩み寄りの場を構築していく場面も見逃すことはできない。この場面では、個人が習得・理解したそれぞれの言語・文化を、状況に応

じて創造的に活かしてゆく行動力が重視される。すなわち、状況に応じて活用できるようにするための言語・文化の学習が必須事項となる<sup>6</sup>。

つまり、「複言語・複文化主義」は、一人の人間の心理面や情緒面に深く関係する考え方であり、言語と文化に対するヨーロッパ市民の姿勢を意識化する概念なのである。

### 3 「教育におけるヨーロッパの次元」の意識化

#### 3. 1 「ヨーロッパ教育」という視点<sup>7</sup>

ヨーロッパ大陸で再び戦争を起こさないためには、「多様性の中の統一」を目指し、「国民国家」という枠組みを超えた社会を築く必要があった。つまり、ヨーロッパ市民が異文化に対して開かれた姿勢を持ち、人権や平和、歴史認識などをめぐる価値観を共有するという意識改革が必要であった。欧州評議会は、「ヨーロッパ・アイデンティティ」が人々の意識にのほらない終戦直後から、ヨーロッパ市民としての意識を持たせるための教育（「ヨーロッパ教育」<sup>8</sup>（久野2004））を先導した。

「ヨーロッパ教育」とは、ヨーロッパ全体をひとつの地域とみなし、ヨーロッパ至上主義的な考えに至らぬよう配慮しつつ、大局的な視野を養うための教育を指す。各国のナショナリズムをこえ、それぞれの国の教育を創造的に融合させて新しい次元を拓き、国家や地域を止揚したヨーロッパ単位の教育を創出しようとする。この考え方は、偏った歴史教育から他民族や他文化に対する偏見が醸成され、戦争に巻き込まれていった過去を振り返り、反省する機会をもつくり出す。

この教育は、近藤（1998）も指摘するように、「ドイツの教育」「フランスの教育」といった、ヨーロッパ各国の教育を足しあわせた総和としての教育を意味するものではない。「足し算」ではなく、それらを融合する、いわば「掛け算」によって照らし出された新たな側面に焦点をあてていく教育なのである。

また、東西ドイツ統一（1990年）後のドイツでは、「教育におけるヨー

ロッパの次元」を意識化させる「ヨーロッパ教育」の理念の重要性が増している<sup>9</sup>。「ヨーロッパのドイツ化ではなく、ドイツのヨーロッパ化を」という、トーマス・マン（Thomas Mann:1875-1955）の言葉を引用するまでもなく、ドイツ統一がヨーロッパ統合に弾みをつけることを近隣諸国に納得させ、さらに、その信頼を維持する必要があったからである<sup>10</sup>。それが各国で認識されるようになったのは、ヨーロッパ全体でも、「教育におけるヨーロッパの次元」というECの決議が1988年に採択され、「ヨーロッパ教育」が積極的に取り組まれるようになっていたことにも起因している。

Mickel（1993）や久野（2004）らが指摘するように、「ヨーロッパ教育」という非常に広域、かつ、多くの要素を含む領域を一個の人間が論ずるにあたって、その立ち位置をまず確認しておきたい。一人ひとりの理解の総量がヨーロッパという広域の社会を形成すると考えるのが「ヨーロッパ教育」である。ヨーロッパは統合を深化させているとはいえ、様々な立場におかれている人が存在するからには、「個人」レベルで物事を考えることが重要である。

つまり、ひとつの国を超え「ヨーロッパ」という、より大きな枠組みになればなるほど、最小単位である「個人」の存在、つまり、一人ひとりの市民の存在が際立ってくる。「千丈の堤も蟻の一穴から」という諺にもあるように、枠組みが大きくなるほど、個々の構成要素がもつ役割も無視でなくなるからである。一人ひとりの市民の意識に注目するということは、市民が日常生活を送る上での工夫、さらにその奥にある発想が意識化されることが必要となる。

ヨーロッパ全体をひとつの地域とみなせば、当然、そこには多くの言語が関わってくる。さらに、言語だけでなく文化の理解も欠かせないという認識に導かれる。自分と同じ言語の話者であっても、必ずしも同じ文化を共有しているとは限らないということを悟る場合も増えていくであろう。異言語を学ぶのであれば、その言語が話されている地域を理解しようという意識も働く可能性が高まる。つまり、「複言語・複文化主義」は、「ヨー

ロッパ教育」を具現化してゆくためにも必須な概念であると言える。

言語や文化の多様性を維持してゆくことと、市民一人ひとりが「ヨーロッパ市民」であるという自覚をもつことはなんら矛盾しない。それは、ヨーロッパ統合を語るときのスローガンともなっている「多様性の中の統一」という表現からも明らかである。このことは「複言語・複文化主義」を念頭に置くことで、理解し易くなる。つまり、「複言語・複文化主義」とは、一人ひとりのヨーロッパ市民、換言すれば、ヨーロッパという地域に住む個々人が分有する言語・文化も含めたヨーロッパ理解の総量がヨーロッパ社会を形成するという認識に立つ思想なのである。

### 3. 2 「ヨーロッパ教育」の歴史的意義

ヨーロッパという広い地域を大局的に理解する場合に、個々の構成要素の役割を軽んじてはならないことは、19世紀後半から20世紀前半にいたる知識人の活動を振り返ると理解できる。実は、「ヨーロッパ教育」という考え方は、20世紀前半までは、一部の知識人を除いては、およそ想像もつかないものであった。

たとえば、この時期に絶対的な平和主義を貫き、「反戦の気持ちに関して、そして個人を葬る巨大な組織への反発に関しては筋金いり(三島1991: 16)」とも評されるドイツ人作家に(後にスイス国籍を取得することになる)ヘルマン・ヘッセ(Hermann Hesse: 1877-1962)がいる。ヘッセやフランス人作家ロマン・ロラン(Romain Rolland: 1866-1944)などを中心とした知識人たちは、1919年に「知的独立宣言」を発表した。その中で、知識人が国家単位ではなく、国際的な視野で相互に連帯を強め、精神の自由を鼓舞することによって平和構築を目指す姿勢が示された(近藤1993: 14)。

実は、第二次世界大戦に対しては、ほぼすべての文学者が反戦の意志表明をしたものの、第一次世界大戦に関しては、戦争礼賛の意見を表明した文学者も少なくなかった。その中で、ヘッセやロランは、勇気をもって反戦の意志表明をした数少ない文学者であった。彼らの交流は、1914年11月



3日の「新チューリッヒ新聞（*Neue Zürcher Zeitung*）」に寄稿したヘッセの文章「おお友よ、その調べにあらず！（“O Freunde, nicht diese Töne!”）」を読んだロランが、1915年2月26日付けでヘッセに手紙を送ったことから始まった。ヘッセのこの寄稿は、第一次世界大戦勃発に際し、戦場に行かずに、愛国心を煽る言論を振りかざす詩人、芸術家、ジャーナリストなどの、いわゆる体制派知識人を批判するものであった。この記事の終りにある「愛は憎しみよりも高貴で、理解は怒りよりも崇高、平和は戦争よりも気高い<sup>11</sup>」という言葉は、戦後、世界中の人々から引用されるほど価値のある文句となった。しかし、この投稿は、当時のドイツ言論界の怒りを買うことになる。こうしたヘッセの窮状に、平和構築のための共同作業を提案するなど、救いの手を差し伸べたのがロランであった。

「複言語・複文化主義」の観点から彼らの交流を考えてみたい。二人は、手紙をそれぞれ自分の母語で書いている。ロランからの初めての手紙に対して、1915年2月28日付けで返事を書いたヘッセは「私はフランス語を読んで理解することはできますが、書くことができないので、ドイツ語でお返事します（Hesse/Rolland 1954:11）」と書き添えている。異言語話者との交流において生じやすい誤解をなるべく少なくする秘訣は、まず自分が可能とする言語使用の範囲を開示し、その限界の中で、最大限の交流を確保するということであろう。そうした態度も「複言語・複文化主義」的な工夫の現れと考えられる<sup>12</sup>。つまり、彼らの交流は、まさに「複言語・複文化主義」的交流の実践であったと言えるであろう。

戦時中に行なわれていたこのような個人レベルでの交流を顧みると、優れた見識を持った個人が、時代に先駆けて実践した「複言語・複文化主義」の先駆例が現れている。「ヨーロッパ教育」の歴史的意義を考える際の象徴的な例とも言えるであろう。

### 3. 3 ドルーシュの『ヨーロッパの歴史』をめぐる

ヨーロッパという枠組みで教育を考える一つの段階として、ドイツとフ

ランスの間で作成された『独仏共通歴史教科書<sup>13</sup>』がある。21世紀に入ってから作成されたこの教科書の前にも、社会に大きなインパクトを与えた文書がある。日本でもその日本語訳が注目を集めた。フレデリック・ドルーシュ (Frédéric Delouche<sup>14</sup>) が総合編集をした『ヨーロッパの歴史』である<sup>15</sup>。この書物は、日本語版では「欧州共通教科書」という副題がつけられたため、「共通のヨーロッパ史」の「教科書」であると誤解されてしまった<sup>16</sup>。しかし、『ヨーロッパの歴史』は、「教科書」をめざして作成されはじめたものの、作業過程の中で「教科書」を目指すのは無理であると断念され、一種の副読本として公開されることになった。各国の歴史教育の事情や歴史記述の方法が大きく異なるため、当初ドルーシュが思い描いていたような「ヨーロッパ共通」の「教科書」作成は現実的でないという判断に至ったのである (近藤1997)。

この過程で、共通のヨーロッパ史を「記述する」ことはそもそも可能なのかという課題が明らかになった。とはいえ、それぞれの解釈する「ヨーロッパ史」の記述を積み上げていき、どう食い違いがあるのかを比較検討してゆくことは重要である。共通の歴史を記述するのではなく、共通の「記述方法」が必要となるわけである。記述方法が同じであれば、各国の記述も比較・検討しやすいからである。つまり、「理解」を「統一」するのではなく、互いの違いを「理解」し、それを考え続けてゆくこと、議論における「表現・記述方法」の「すり合わせ」が求められた (近藤1997)。

歴史教育研究における議論を参考に、ドルーシュらがこの認識に至った過程を振り返ることにより、「複言語・複文化主義」の理解を深めることができる。『ヨーロッパの歴史』は批判も多く受けたが、歴史教育の研究史において「物議」を醸し、共通の「ヨーロッパ史」を記述することの限界が改めて議論されることになったと言える。そうした契機を社会に与えたところに意義があると捉えるのが、「複言語・複文化主義」的思考なのだと筆者は考える。ドルーシュが、当初「共通教科書」を作成するつもりで取り組んだものの、話し合いを進めるうちにそれが無理なことに「気付き」、路

線を変更した過程、その「過程の存在」そのものの必要性を認識することにも一定の意義が認められるというのが筆者の考えである。その過程において、ヨーロッパ中心主義的な態度のあらわれ<sup>17</sup>や、各国がそれぞれ「ヨーロッパ」をどのように捉えているかの違いなどを否応もなく認識せざるを得なかった。「共通の」ヨーロッパ史を記述することの限界をあらわにし、複数の「理解」から共通点を見出す「複言語・複文化主義」的思考法の意義を示したのが、ドルーシュの『ヨーロッパの歴史』であったと言えないであろうか。

## 4 ドイツにおける「記憶文化」の構築へ

### 4. 1 ヨーロッパレベルでの「過去の克服」の認識へ向けて

ドイツがヨーロッパ統合の歩みの中で重要な役割を担うことが可能になった背景には、近隣諸国からの信頼を取り戻すための努力があった。さらに、「過去の克服<sup>18</sup>」に取り組んできたことをドイツが世界に示し、外交関係を発展させる契機としてきたことも挙げられる(石田2005)。たとえば、ブランド元西ドイツ首相(Willy Brandt: 1913-1992 〈首相在位1969-1974〉)は、ワルシャワ・ゲットー碑の前に跪き、全身で謝罪の気持ちを表した。これはドイツの「過去の克服」の象徴的な場面の一つとされている。

ドイツには現代史を重視する姿勢があり、若い世代に歴史を語り継ぐ模索が続けられている<sup>19</sup>。また、ヨーロッパ統合が拡大・深化するにつれ、ヨーロッパの枠組みで「ホロコースト」を次世代にどう伝えるかに関して考えようとする動きの中で、ドイツはその議論を先導している。

ヴァイツゼッカー元大統領(Richard Karl Freiherr von Weizsäcker: 1920-2015 〈大統領在位1984-1994〉)の言葉にもあるように、9つもの国と国境を接するドイツにとって、国境はまさに隣国との「架け橋」である。だからこそ、ドイツ統一がヨーロッパ統合推進の大きな弾みと捉えられるように近隣諸国に示す必要があった(久野 2004: 137)。ドイツ統一とヨーロッパ統合とは、歴史的歩みの中で密接な関係を持っている。近隣諸国と

の歴史問題におけるドイツの取り組みには、日本の近隣諸国との歴史問題への取り組みよりもはるかに多くの努力が注がれてきており（近藤2008）、日本にとっても大いに参考になる<sup>20</sup>。

とはいえ、ドイツの歴史教育にも盲点があった。それは、いわゆる「普通のドイツ人」がナチの時代にどのような犯罪行為を行なったかに関して、終戦直後はあまり語られなかったことである（川喜田2005）。ホロコーストはドイツ人すべてに関わる出来事であったということが明らかになり、「見て見ぬふりをする」ことに対しても一定の責任を問われるようになった経緯があった<sup>21</sup>。戦後ドイツの「過去の克服」の原点に位置付けられるヤスパース（Karl Theodor Jaspers：1883-1969）は、終戦直後（1946年）に『戦争の罪を問う（*Die Schuldfrage*）』を発表した。彼はドイツ人の「集団的な罪」というものを認めず、ドイツ人が犯した罪を、「刑法上の罪」「政治上の罪」「道徳上の罪」「形而上学の罪」の四つに分類すべきであると指摘した。「形而上学の罪」について彼は、「そもそも人間相互間には連帯関係というものがあり、これがあるために人間は誰でも世の中のあらゆる不法とあらゆる不正に対し、ことに自分の居合わせたところとか自分の知っているときに行なわれる犯罪に対して、責任の一半を負わされるのである」（ヤスパース、橋本訳：49）という先駆的洞察を示した。この「形而上学の罪」が理解されるようになり、歴史教育においても「普通のドイツ人」の責任が問われるようになったのは1960年代以降のことである。

ヴァイツゼッカーの言葉にあるように、「過去に目を閉ざすものは結局のところ現在にも盲目となる」「非人間的な行為を心に刻もうとしない者はまたそうした危険に陥りやすいのだ」という考えを国際的に表明しているのが現代のドイツである。個々の事例では歴史認識の揺らぎがあるものの、ドイツにおける現代史教育は対外政策を考えるうえでも重要であり、ドイツの歴史認識のあり方は、国際社会で高く評価されている<sup>22</sup>。

#### 4. 2 「記憶文化」と「複言語・複文化主義」

歴史を次世代に語り継ぐという行為こそ「文化」にはかならない。ドイツ語の「記憶文化 (Erinnerungskultur)」という表現は、そのことを示している。これは、ナチスドイツ崩壊後60年を経て定着した独自のことばである (對馬2011: i)。「記憶」とは「ナチス支配の過去を想起し心に刻むこと」であり、「記憶文化」とは、「ドイツ人が12年間のナチス独裁制とその蛮行に加担し、あるいは沈黙した『過去』が、世代をつうじて伝承され社会に受容される」(對馬2011: i) ことを指している。「文化」と「歴史」とは密接なつながりがあり、「複言語・複文化主義」も大いに関わってくる。「記憶文化」という視点を持つことは、言語と文化を複合的に学ぶ上でも重要である。一人ひとりが「個人」として歴史を考え、自分のことばで歴史を語り継ごうとするあり方が問われている。

ドイツが抱える今後の課題の代表的なものとしては、長年タブー視されてきた「ドイツ人被害者論<sup>23</sup>」への取り組み、および、移民の背景を持つ子供たちが学ぶ「過去の克服」への向き合い方がある (川喜田2005)。

負の過去を次世代に伝えようとするドイツの取り組みは、ドイツだけに負の過去の責任を負わせていた近隣諸国の歴史認識にも変化を与えている。ドイツ以外の国においても、自国の歴史における「過去の克服」が必要であると認識されるようになったのである。「記憶文化」はドイツだけでなく、ヨーロッパの歴史教育でも重視されており (岡2012)、歴史教育に関する二国間対話においても、双方の記憶をいかに引き出すかということに工夫が凝らされている。

「過去の克服」に徹底的に取り組む、次世代に歴史を伝えようと努力するドイツの歴史教育に対する取り組みは、「ヨーロッパ教育」の観点からみても示唆に富むものである。この意味でも、ドイツの歴史教育、「記憶文化」という視点から、「複言語・複文化主義」を考えること、その道筋を認識しておくことが重要である。さらにそれを日本で議論する意義も考えていくことが求められている。

## 5 むすびにかえて

「複言語・複文化主義」は、ヨーロッパ全体をひとつの社会として理解する「ヨーロッパ教育」において、「個人」の視点を忘れてはいけないという注意を促す概念とも言える。ヨーロッパの枠組みで平和を考えようとする姿勢を貫いた戦間期の知識人たちの行動には「複言語・複文化主義」の実践が現れていた。この事実をふまえ、現代人に与えられた課題は何かを考えるとすれば、欧州評議会が示した「複言語・複文化主義」という概念を今後どのように発展させていくかということではなからうか。

ドイツ先導により、ヨーロッパレベルの「ホロコースト」認識の共有まで発展させるに至ったわけであるが、そもそも、歴史認識を共有することとは何を意味するのか。ドルーシュの『ヨーロッパの歴史』で学んだように、歴史認識の共有は各人の認識の「統一」ではない。互いの理解の仕方の違いを許容しつつ、事実誤認の最小限化がどこまで可能かを持続的に考察する必要性を共有することを意味する。つまり、ひとつの「正解」を探し求めるのではなく、複数の様々な意見から取り出すことの可能な共通点、最大公約数的なものを、その都度、互いに見出していくことに他ならない。これは、個人の視点に立って言語と文化を考えようとする「複言語・複文化主義」が気づかせてくれる要素でもある。この概念は教養教育の考え方にも通じ、多文化理解教育の一つの要素にもなり得る。

「複言語・複文化主義」概念は、言語教育の文脈で語られることが多く、この学問領域で発展をとげた考え方である。とはいえ、ヨーロッパという枠組みで教育を考える必要がある現代のドイツにおいて、歴史の記憶を語り継ぐ文化として「複言語・複文化主義」的思考方法を活用していく段階に直面している。歴史認識に対する姿勢を議論する際に「複言語・複文化主義」的な考え方がどのように現われるか、ヤスパースの言う「形而上学の罪」の考え方までどこまで浸透するか、さらにはそれを日本で議論する意義がどこにあるのか、今後の課題として考察を深めていきたい。

- 1 言語と文化は不可分の関係にあるので、「複言語主義」理解のためには、この概念と一緒に提唱されてきた「複文化主義」と共に論じてゆく。表記も特にことわらない限り「複言語・複文化主義」とする。
- 2 これに関しては第3節で述べるが、国単位で行われると考えられていた教育を、ヨーロッパの枠組みで捉えようとする動き、および、ヨーロッパ社会を一つの空間とみなすことで、その全体を理解しようとする教育のことを「ヨーロッパ教育」という。
- 3 この節は、山川（2005）、山川（2008）を踏まえ、その後の考察を加えて執筆している。
- 4 本稿では、EUと欧州評議会とが、連携でもなく、対立でもない関係を保っていることを確認するにとどめる。公用語の数（EUは24言語、欧州評議会は2言語）が言語教育政策に関する活動にどのように影響を与えているのかに関しては、稿を改めて論じたい。
- 5 日本や英語圏地域では、この文書の英語名 *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* の頭文字をとって、「CEFR」という略語でも知られている。『参照枠』は、欧州評議会の公用語である英語とフランス語によって執筆され、その後、様々な言語で作成され、2015年6月時点で39言語に対応している。
- 6 このような視点に立つと、「複言語・複文化主義」という思想は「ブリコラージュ」という考え方に通じるものがある。「ブリコラージュ」とは、レヴィ＝ストロースが提唱した考え方で、ありあわせの道具・材料を用いて自分の手でものをつくることを言う。レヴィ＝ストロースも、人々が日常生活で実践してきたことがらに名前を与え、本質を取り出したのである。「複言語・複文化主義」をブリコラージュの実践として捉える研究には、たとえば村田（2009）がある。
- 7 山川（2009）を参考に、発展させたものである。
- 8 「ヨーロッパ（の）教育」の理念や日本で論じる意義に関しては、近藤（1998）、久野（2004）を参照した。
- 9 ドイツにおける「ヨーロッパ教育」の具体例は久野（2004）を参考にした。これに関しては稿を改めて論じたい。
- 10 イギリスのメディアでも、ドイツ統一が驚きと同時に脅威でもあると受け止められていた（Tenberg 1999:17-20）。
- 11 Hermann Hesse *Gesammelte Werke*, 12 Bde. Suhrkamp Taschenbuch（1987）, Band 10, S416.
- 12 ヘッセは、ロラン以外にも、多くの一般市民からの書簡に返事を出している。こうしたことを積み重ね、文通によるコミュニケーションの可能性と限界を常に念頭においていたからこそ、その文通が異言語間のものであっても、ヘッセにとっては、それほど支障はなかったのではなかろうか。  
また、知識人の内面は、他者をどのように評価するかによっても間接的に垣間見られることが多い。ヘッセは、当時の世界の文学者たちに関する随筆を多数執筆している。死後、公開されることを前提として日記を書く作家は多いが、一般読者との文通を熱心に行い、さらに他の文学者に関する随筆を書く作家はそれほど多くはない。つまり、ヘッセは今でいうところの「異文化コミュニケーション」の良き実践



例を提供してくれる。

- 13 Geiss, Peter & Le Quintrec, Guillaume (Ed.)(2006).*Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*. Leipzig:Klett  
 〈ガイス、ペーター & ル・カントレック、ギョーム（監修）福井憲彦・近藤孝弘（監訳）（2008）『ドイツ・フランス共通歴史教科書』東京：明石書店〉この教科書は、2003年の独仏友好条約（エリゼ条約）40周年記念式典で、ドイツとフランスの高校生が共通教科書作成を提案したことが契機となって出版された。
- 14 イギリス生まれのドルーシュは、フランス人の父親とノルウェー人の母親をもつ3か国の国籍保持者であり、「確信を持ったヨーロッパ人」であるという（近藤1997）。
- 15 ここでは英語版のみ挙げる。Delouche, Frédéric (ed.) (1993) *Illustrated History of Europe. A Unique Portrait of Europe's Common History*. Weidenfeld and Nicolson, London. 〈ドルーシュ、フレデリック（総合編集）木村尚三郎（監修）花上克己（訳）（1998）『第2版 ヨーロッパの歴史 欧州共通教科書』東京：東京書籍〉  
 この書物に関して、日本でも研究プロジェクトの一環として、検討が加えられた。（国際教育課程統合プロジェクト報告書『『ヨーロッパの歴史』を読む』東京学芸大学海外子女教育センター、1997年）
- 16 「日本におけるヨーロッパ教育に対する誤解」として久野(2004)は、欧州評議会とEU (EC) がしばしば混同されることその他、ドルーシュ編著の『ヨーロッパの歴史』に関しても詳細に分析している。『ヨーロッパの歴史』という書物の日本語訳の表紙にある「欧州共通教科書」という表示の誤りについては、近藤（1997）も懸念を表明している。
- 17 もちろん『ヨーロッパの歴史』というタイトルから明らかなように、「ヨーロッパ史」という考え方は、ヨーロッパ以外の地域に関することの記述の精度をどうしても低めてしまう（近藤1998：202）。
- 18 ドイツの現代史・ジェノサイド研究者の石田は、「過去の克服」について、次のように述べる。『『過去の克服』は現代ドイツの政治文化を特徴づける言葉である。それは単なる戦後処理とは異なる意味合いがある。つまり戦後処理が賠償支払いや領土変更、戦犯裁判など戦勝国が敗戦国に強いる一連の政治的措置を意味するのにたいして、『過去の克服』は自国の負の歴史、とくに旧体制の不法と犯罪を直視し、そこから教訓を導き、それを未来に活かそうとする主体的な取り組みをさす。』（石田2005：189）
- 19 負の遺産をめぐるドイツでは、教育分野での取り組みの他、政治・司法の場や、民間企業やNGOも活動を展開している。また、「過去」との対決をめぐり、社会主義時代の東ドイツに残された課題に対しても、模索が続けられている（熊谷2007）。
- 20 ドイツの「過去の克服」や、ドイツの現代史教育に関して、および、それらを日本の視点から考察することに関しては、石田（2005）、川喜田（2005）近藤（1993、2008）を参考にした。
- 21 「ナチに抵抗した」という神話もあるほどの国防軍の兵士たちの犯罪を記録した展示会（「国防軍の犯罪」展）が、休止期間を含めて1995年3月から2004年3月まで、ドイツの都市を巡回した。このことは、「普通のドイツ人」の犯罪を問わなくてはならないという問題意識が定着しつつあることも意味している。歴史認識が直面する問



題を、どのように近隣諸国に伝え、信頼を回復してゆくか、これからも問われてゆく課題である（川喜田2005）。

- 22 この点に関して、本稿では、石田（2005）、岡（2012）、川喜田（2005）などを参考にしたが、今後さらに考察を深め、稿を改めて論じたい。
- 23 旧ドイツ領から「追放」されたドイツ人のうち多数が、西に向かう途中で命を落としたことは「ドイツ人が戦争中に受けた最大の被害の一つ」として記憶されている。ドイツにおける「被追放民」の統合については、川喜田（2005）を参照。川喜田によると、東プロイセン、ボンメルン、上シュレージエンなどポーランドに割譲されたドイツ東部領各地、かつての自由都市ダンツィヒ、ポツダム協定に明記されたポーランド、チェコスロヴァキア、ハンガリーの三か国、ユーゴスラヴィア、ルーマニア、ブルガリアなど南東欧一帯およびバルト諸国、ソ連にまでおよぶ広大な地域から1500万人にのぼるドイツ系住民がドイツに移住させられた。略奪や暴行が横行し、移住の過程で200万人をこえる犠牲者を出した（川喜田2005:119-120）。

## 参考文献

- 石田勇治（2005）『シリーズ・ドイツ現代史Ⅰ—20世紀ドイツ史』東京：白水社
- 上原良子(2002)『「ヨーロッパ文化」と欧州審議会の成立』日本国際政治学会編『国際政治』第129号「国際政治と文化研究」2002年2月、92-106頁
- 岡 裕人（2012）『忘却に抵抗するドイツ—歴史教育から「記憶の文化」へ』東京：大月書店
- 川喜田教子（2005）『シリーズ・ドイツ現代史Ⅳ—ドイツの歴史教育』東京：白水社
- 久野弘幸（2004）『ヨーロッパ教育 歴史と展望—EUによる新しい試み“ヨーロッパ教育”を歴史と授業分析から探求』東京：玉川大学出版部
- 熊谷徹（2007）『ドイツは過去とどう向き合ってきたか』東京：高文研
- 近藤孝弘（1993）『ドイツ現代史と国際教科書改善—ポスト国民国家の歴史意識』名古屋：名古屋大学出版会
- 近藤孝弘（1997）「ヨーロッパ統合と歴史教科書—戦後のヨーロッパ史教育論における『ヨーロッパの歴史』の位置をめぐって」東京学芸大学海外子女教育センター『「ヨーロッパの歴史」を読む—国際教育課程統合研究プロジェクト報告書』東京：三友社
- 近藤孝弘（1998）『国際歴史教科書対話—ヨーロッパにおける「過去」の再編』東京：中央公論社
- 近藤孝弘（編著）（2008）『東アジアの歴史政策—日中韓 対話と歴史認識』東京：明石書店
- 庄司克宏（2007）『欧州連合—統治の論理とゆくえ』東京：岩波書店
- 對馬達雄（編著）（2011）『ドイツ—過去の克服と人間形成』京都：昭和堂
- 三島憲一（1991）『戦後ドイツ—その知的歴史』東京：岩波書店
- 村田晶子（2009）「複言語状況におけるブリコラージュが意味するもの—工学系の2つの共同体における事例から」リテラシー編集委員会（編）『WEB版リテラシー』

くろしお出版、1-9頁

山川智子 (2005) 「欧州評議会が近年提唱する『複数言語主義』概念について」『国際理解教育』11、118-126頁

山川智子 (2008) 「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題——plurilingualism 概念のもつ可能性」東京大学ドイツ・ヨーロッパ研究センター『ヨーロッパ研究』第7号、95-114頁

山川智子 (2009) 「市民の「ヨーロッパ・アイデンティティ」確立を目指す欧州評議会の挑戦と社会に与えたインパクト」早大文学研究学会『ワセダ・レビュー』42、54-71頁

Assmann, Aleida (2006) *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H.Beck.

Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg

Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Council of Europe (2001) . *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press  
〈吉島茂・大橋理枝（他）訳編（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京：朝日出版社〉

Erll, Astrid (2011) *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler

Grommes, Patrick & Hu, Adelheid (2014) *Plurilingual Education Policies-practices-language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hesse, Hermann, Romain Rolland (1954) *Briefe*. Fretz&Wasmuth

Jaspers, Karl (1965) *Die Schuldfrage: Von der politischen Haftung Deutschlands*. München: Piper Verlag GmbH. 〈ヤスバース、カール（橋本文夫訳）（1998）『戦争の罪を問う』平凡社〉

Mickel, Wolfgang W.(1993) *Lernfeld Europa --- Didaktik zur europäischen Erziehung*. 2. Aufl., Leske Budrich

Tenberg, Reinhard (1999) . ‘Szenen einer Beziehung’: Zum Deutschlandbild in den britischen Medien nach der Wende“ Reinhard Tenberg (ed) *Intercultural Perspectives: Images of Germany in Education and the Media*. München: iudicium verlag GmbH. S.16-29.