

ヨーロッパ市民の意識を育むことばの教育

—ヨーロッパ学校の実験から考える—

山 川 智 子

Language Education for Fostering Awareness of European Citizens:

Experiments of the European Schools

YAMAKAWA, Tomoko

After the Second World War, Europe began to integrate to its present EU state with the aim of preventing the recurrence of war. Although the UK has left the EU in recent years, countries around the world, not just Europe, are striving to overcome many global issues. European integration was possible because the citizens were ready to develop an awareness of “European Citizens”. It is believed that fostering awareness of European citizens can prevent war in Europe. Although “awareness” and “consciousness” are difficult concepts to grasp objectively, the overall tendency can be grasped from collecting facts. We will be able to find a common understanding from the detailed phenomena in daily life of citizens and create images and rules that can be convincing.

This research note takes the challenges of the European Schools (Schola Europaea) as an example, located in six European countries. These schools were established mainly for children of the staff of European institutions and these schools are sometimes called “laboratories.” However, some challenges to foster European awareness are worth being introduced in Japan.

キーワード：ヨーロッパ学校 (Schola Europaea)、EU、欧州評議会、
複言語・複文化主義、ヨーロッパ市民、SDGs

1. はじめに

第二次世界大戦後、戦争再発防止を目的にヨーロッパは統合に向けて歩みだし、現在のEU¹に至る。イギリスのEU離脱があったものの、世界全体が新型コロナウイルス感染症に見舞われている中、EUでは「チーム・ヨーロッパ (Team Europe)」が結成され、域内外のパンデミックを抑え込むべく、国境をこえた対応に力が注がれている²。それは「誰一人取り残さない」というSDGsの理念にも通ずる。

ヨーロッパ統合が可能となったのは、市民一人ひとりにヨーロッパ・アイデンティティを認識するための素地があり、不戦の思いが市民に根付いていたからであると考えられる。このような「意識」や「気づき」といった要素は、客観的に数値化することが難しいので、敢えて強調し難いものであるが、コロナ禍において注目が集まっている。というのは、一人ひとりの「意識」や「気づき」に基づいた行動変容が感染防止の鍵になることが再認識されたからである。これはSDGsの理念にも通底している。地球規模の課題に取り組むには「意識」や「気づき」という、抽象的で捉えにくい要素に目を向け、自身で考え、本質を見抜く力を育むことが重視されている。

「意識」や「気づき」という要素を考えるにあたり、ことばの教育も重要な役割を果たす。本稿では、EU諸機関の職員の子どもが主として学ぶ「ヨーロッパ学校」を例として取り上げたい。この学校ではかねてから、ヨーロッパ・アイデンティティ育成にむけて言語文化教育に独自の工夫を取り入れている。ヨーロッパ学校の取り組みは、言語文化教育

1 「EU (European Union: 欧州連合)」はマーストリヒト条約以降の呼び方であり、本稿で扱うヨーロッパ学校が設立された当時は「ECSC (European Coal and Steel Community: 欧州石炭鉄鋼共同体)」という名称であるが、本稿では現代の視点から論じているので「EU」と表記している。

2 「『チーム・ヨーロッパ』誕生から1年」『EU MAG: europe magazine』駐日欧州連合代表部 <https://eumag.jp/news/h040821/> 2021年9月24日閲覧

研究の領域に限らず、地域研究を含むグローバル・スタディーズの領域でも注視すべきテーマであると考えている。

本稿ではまず、ヨーロッパの言語的多様性への意識喚起として制定された「欧州言語年」の象徴的意義を考える。次に、「複言語・複文化主義」を教育現場で実践しているヨーロッパ学校の言語文化教育の試みを、学校の設立理念と重ねて考える。さらに、ヨーロッパ全体を包括的に捉え、ヨーロッパ市民の意識を育むための教育（ヨーロッパ教育）への橋渡しとなるアイデンティティ認識のためのことばの教育について考える。ヨーロッパ学校の取り組みを日本の視点から考察し、その考察を積み重ねることで拓ける展望を示したい。

2. 「欧州言語年」の象徴的役割

欧州評議会が提唱した「複言語・複文化主義」は、個人が身につけた複数の言語・文化を、「多言語・多文化」社会の各場面で活用しようとする姿勢に焦点をあてた概念である。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意識させ、他者との関係を構築していく必要性を個人に自覚させる考え方である³。さらに母語の重要性や異言語話者と交流する際の心構えを示す考えでもある。ヨーロッパにおける言語文化教育に関しては、EUとは異なる国際機関である欧州評議会が先導となり、1950年代から地道に取り組んできた。

一人ひとりが自らをそれぞれの国の「国民」であり、さらに「ヨーロッパ市民」であると自覚できれば、隣国に対する敵対心もなくなり、戦争を防げるのではないか。こうした理念がヨーロッパ統合の根底にあ

³ 欧州評議会が提唱する「複言語・複文化主義」、およびヨーロッパ統合において欧州評議会が果たした役割に関しては、山川（2005）、山川（2008）、山川（2015）、山川（2016）などで論じられている。

り、それを支えたのが欧州評議会である。欧州評議会は、市民の内面的な部分ともいえる民主主義的な価値観を育む活動を続けている。そのうちの 하나가言語文化教育である。大きく分けて「伝達」「認識」「連帯」といった役割を果たす言語は、アイデンティティと密接にかかわっている（木村 2021: 47）⁴。それゆえ言語文化教育は、一個の人間のアイデンティティ形成に必要な要素の一つである。言語文化教育を通して市民の中で相互理解が深まるよう地道な活動が欧州評議会で行われている⁵。

欧州評議会での言語文化教育では、ことばと文化の教育をとおしたヨーロッパ・アイデンティティの育成が目指されている。言語文化教育は、政治的・社会的活動の一環であり、それが市民のアイデンティティの構築にも大きく貢献することが認識されているからである。

EUも言語政策に関して取り組んでいるが、欧州評議会と一定の距離を保ちつつ独自の方針で活動している（山川 2016）。象徴的なキーワードの扱いにおいてもそうである。欧州評議会では「複言語・複文化主義」と「多言語・多文化主義」という二つの表現を使い分けているが、EUは「多言語・多文化主義」という表現のみで欧州評議会の意味する二つの現象を言い表している。

とはいえ、欧州評議会とEUは、互いを意識し、互いの領分を侵害しないように連携をとって活動している。ここではその一環として、「欧州言語年（European Year of Languages）」における連携について取り上げる。欧州評議会はEUやユネスコと連携をとり、2001年を「欧州言語年」と制定した⁶。「欧州言語年」の制定は言語的多様性を維持する取

4 『ことばと社会』編集委員会・編（2016）『ことばと社会 第18号』の特集テーマは「アイデンティティ研究の新展開」であった。この特集において、ことばとアイデンティティの関係を扱う研究の枠組みと方法が展開された。また、Byram（2008:121）はアイデンティティを象徴するものとして言語を捉えている。

5 欧州評議会はインターネットを活用し、様々な活動成果を公開している。欧州評議会 HP: <https://www.coe.int/en/web/portal>（2021年9月24日閲覧）

り組みに象徴的意味を持たせた。さらに、2001年9月26日を「欧州言語日（European Day of Languages）」と制定した⁷。これを単発的な取り組みで終わらせるのではなく、持続可能なものとするため、その後、毎年9月26日を「欧州言語日」と制定することとなり、市民の意識喚起に貢献している。2021年は「欧州言語年」から20年目にあたり、2021年9月26日、「欧州言語日」20周年記念を迎えることになった。

「欧州言語年」および「欧州言語日」を制定し、各種イベントを開催することにどのような意味があるのか。まず、複数の言語に囲まれた生活が日常的なものであることを市民に意識させることになる。さらに、相互理解のために相手の言語を学ぶ等、複数言語の学習を市民に奨励することにもなる。つまり、ヨーロッパの言語的多様性を維持するため、その現状に市民が「気づき」、それを「理解し」、言語的多様性の存在を前向きに「評価し」、言語学習という積極的「行動」に移すというプロセスに焦点が当てられたのである。イベントが継続して開催されることで、市民が断片的な「情報」を自分の中で体系化し、自分の「知識」とすることができる。それを自身の中で役立てることが可能になったとき「智慧」となり、次世代へと継承されるのである。

ヨーロッパの言語的遺産への認識を高め、自分と異なる言語や文化に対して開かれた姿勢を持つこと、個人が複数の言語に積極的に向き合うことこそが個人の資質向上になる。そのための工夫や発想の転換こそが、変容しつつあるヨーロッパ社会で生きるための素地を培う。そのことが「欧州言語年」の制定により市民に意識付けられ、その意識を持続させるため「欧州言語日」が定められたのである。

6 1998年の欧州評議会の勧告（Linguistic Diversification: Recommendation 1383）でその経緯を把握することができる。

7 2001年の欧州評議会の勧告（European Year of Languages: Recommendation 1539）でその経緯を把握することができる。

ヨーロッパの言語的多様性を市民に意識させ、それをヨーロッパ統合の理念とともに根付かせるには地道で長期的な活動が必要である。そのひとつが教育であり、学科横断型の教育が求められている⁸。次節で取り上げるヨーロッパ学校では、ヨーロッパ市民の意識を育む一環として、言語教育を社会科教育の中に取り入れた教育を行っている。

3. ヨーロッパ学校⁹の挑戦

3.1. ヨーロッパ学校の位置づけと理念

世界各地には様々なタイプのヨーロッパ学校がある。本稿で扱うヨーロッパ学校は、EU 諸機関で働く職員の子どもの主として受け入れる¹⁰ことを目的とする学校（The European Schools: Schola Europaea¹¹）である（山川 2006）。1953年10月に開校されたルクセンブルク校をその起源とする。このルクセンブルクの学校は、欧州石炭鉄鋼共同体（ECSC）とルクセンブルク政府の主導によって実験的に発足した。1957年、この学校が正式にヨーロッパ学校となった。1959年に最初のヨーロッパ・バカロレア試験（European Baccalaureate）が行われ、その資格は加盟国すべての大学の入学基準を満たしていることが認められた。この成功が契機となり、各地にヨーロッパ学校が設立された。ヨーロッパ市民の意識を育むという課題に、ヨーロッパ学校が戦後の復興の時期からどのように教育に挑み、情報技術が進んだ現代にどのように継承され、将来

⁸ 意識変革のための教育改革は、「過去の克服」にむけた歴史認識を周辺国と共有するため、次世代への歴史教育を改革してきたドイツの例を見ても理解できる（山川2015）。

⁹ この節は、山川（2006）での考察を発展させたものである。日本語で表現する際、「ヨーロッパ学校」「ヨーロッパ・スクール」「ヨーロッパ・スクール」などと表記されてきた。

¹⁰ EU 諸機関職員の子どものみでなくとも入学できる。親の職業や子どもの背景事情等により納入する学費が異なる。

¹¹ ヨーロッパ学校に関しては、以下のHPを参考にした。

Office of the Secretary-General of the European Schools
<https://www.eursc.eu/en/Office/mission>（2021年9月24日閲覧）

的にどのように発展していくか、言語文化教育の視点から検討する必要がある。本稿では、これまで筆者が調査した情報を「複言語・複文化主義」の視点から整理し、今後の調査へつなげる素地をつくりたい。

ヨーロッパ学校は、幼児教育から中等教育まで一貫したプログラムを持つ。子どもの発達段階に合わせて、4歳から2年間の早期教育（保育）部門、6歳から5年間の初等教育部門、11歳から8年間の中等教育部門で学ぶことになる。

2021年時点で、ヨーロッパ6か国に13校のヨーロッパ学校がある¹²。学校所在地は、ベルギー（5校）、ドイツ（3校）、イタリア（1校）、ルクセンブルク（2校）、オランダ（1校）、スペイン（1校）である。1978年にイギリスに設立された学校（1校）は2017年に閉校となり、別の形態の学校として引き継がれた。

また、ヨーロッパ学校と同等水準と認可された学校は、2021年時点でヨーロッパ13か国に20校ある。所在する国は、ベルギー（1校）、デンマーク（1校）、エストニア（1校）、フィンランド（1校）、フランス（4校）、ドイツ（1校）、ギリシャ（1校）、アイルランド（1校）、イタリア（2校）、ルクセンブルク（4校）、オランダ（1校）、ポーランド（1校）、スロベニア（1校）である。

ヨーロッパ学校の目的・理念として、以下のことが掲げられている¹³。

¹² 筆者はこれまでに、2001年3月にブリュッセル（ベルギー）、2005年3月にカールスルーエ（ドイツ）、2017年3月にフランクフルト（ドイツ）のヨーロッパ学校を訪問した。うち、ブリュッセルの学校に関しては、2001年5月に口頭発表を行った（「欧州連合（EU）の言語教育—ヨーロッパ・スクール（ブリュッセル）における実例」東京大学外国語教育学研究会（FLTA）、東京大学駒場キャンパス、2001年5月18日）。2000年代（2001年・2005年）の訪問と、2010年代（2017年）の訪問を比べ、大きく異なったのは、学校関係者たちのテロ対策意識であった。2017年3月に訪問した際には、テロ対策への意識が極めて高まっていた。今後もそれは続くと考えられる。学校訪問による調査には、調査者と被調査者との間の信頼関係の構築が一層求められるようになるだろう。

- ① ヨーロッパ市民としての素地をつくるため、子どもたちが自分の文化的アイデンティティに自信を持てるようにする。
- ② 早期（保育）教育から大学入学までの全ての教育において、高い水準の教育を行う。
- ③ 母語と外国語（異言語）の運用能力を高める教育を行う。
- ④ 数学的、科学的技術を高める教育を行う。
- ⑤ 人文科学系の学習において、狭く国粹的な視野に留まらないよう、ヨーロッパ的、地球的視野を育成する。
- ⑥ 音楽や造形美術において創造力を伸ばし、ヨーロッパの文化的遺産を鑑賞する力を育む。
- ⑦ スポーツやレクリエーション活動への参加を通して体力をつけるとともに、健康的な生活を送ることの重要性を認識させる。
- ⑧ 教科選択や進路選択において専門的知識をもって適切に指導する。
- ⑨ 学校生活をととして他者とのコミュニケーションや協調性、忍耐力、寛容性を身につける。
- ⑩ 生徒の個人的、社会的な成長を促し、学業を進め、高等教育での学びにつなげる。

このようにヨーロッパ学校では、子どもたちが自身のアイデンティ

13 ヨーロッパ学校で発行された冊子（*The European Schools*）に掲載されている事項を筆者が要約した。この冊子に関しては、改定前・改定後の2冊を参考にした。どちらも出版年は記載されていない。

改定前：ルクセンブルク校の他、8校までの情報があるもの

The European Schools (Central Office of the Representative of The Board of Governors of The European Schools: Rue de la Loi 200 Belliard 7-1/008, B-1049 Brussels, Belgium)

改定後：ルクセンブルク校を入れた14校の情報があるもの。その後、イギリスにある学校は2017年に閉校された。

The European Schools (Office of the Secretary-General of the European Schools: European Commission J ll-32, 2nd floor, B-1049 Brussels, Belgium)

<https://www.eursc.eu/Documents/Brochure-en.pdf>

(2021年9月20日閲覧)

ティを育み、国という枠に留まらず一人の市民として生きるための教育を実践している。グローバル化した現代においては、ヨーロッパをこえ地球全体を視野に入れる教育が必要となった。デジタル技術を駆使できる能力も求められ、その能力育成はコロナ禍でいっそう喫緊の課題となり、それを意識した対策も講じられている¹⁴。

このような学校が必要とされた社会的背景を考えてみたい。ヨーロッパが統合され、関連する業務に関わる者は「国」という枠組みに捉われずに働くことになる。他の国に転勤する親に連れられて移動する子どもは移動先でどのような教育を受けるかが課題となる。特に、どの言語で教育を受けるかが学習のみならず生活全体にも影響を与えるものとなる。つまり子どもたちの移動先での言語環境を整えることが、親にとっての安心材料となり、ひいてはそれがEU諸機関での業務にも影響を与えるという好循環をもたらすことになる。子どもたちが原則として母語で学習する環境を整えることがヨーロッパ学校の理念に沿うものなので、学校には複数の言語部門が設置されている。その学校に自分の母語にあたる言語部門がない子ども（SWALS: Students Without A Language Section）は、それぞれの状況を調整しつつ、その子どもの希望する言語部門に入ることになる。

ヨーロッパ学校の取り組みは、教育におけるヨーロッパの次元を発展させるものであると評価されている。それは、多文化教育や多様性を尊重する環境を整える教育改革に向けて、この学校が「実験室」のような役割を果たすと認識されていることから理解できる¹⁵。

¹⁴ *Digital Competence Framework for the European Schools*. Schola Europaea/ Office of the Secretary-General Pedagogical Development Unit (2020-09-D-51-en-2) <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2020-09-D-51-en-2.pdf>
(2021年9月20日閲覧)

この学校での教育の要となるのが言語と文化の教育、さらに、それらを他の教科と連携させる教育である。こうした部分に、欧州評議会の理念が活着していると考えることができる。欧州評議会の言語文化教育の鍵概念である「複言語・複文化主義」を教育現場の中で創り出し、ヨーロッパ・アイデンティティ育成に向けて取り組んでいる学校のひとつがヨーロッパ学校なのである。

3.2. ヨーロッパ学校における「複言語・複文化」教育

ヨーロッパ学校の設立当時、現在のEUの「原組織」とも言えるECSCの公用語となっているすべての言語の部門を設置することが原則として掲げられた。当時、ECSCの公用語はオランダ語、フランス語、ドイツ語、イタリア語の4言語であった。その後、ヨーロッパ統合の拡大に伴い公用語の数も増え、現在のEUの公用語は24言語である（イギリスのEU離脱で英語の扱いについては議論が重ねられている）。

ヨーロッパ統合が進むにつれ、ヨーロッパ学校での言語部門も増設されていった。公用語の数が増えたため、すべての言語部門を設置することが難しくなり、学校の所在地のニーズにあった言語部門を設置することになっているのが現状である。

原則として、教師は自分の母語（第1言語）で教え、子どもも母語（第1言語）で教育を受ける。これが、異言語学習における高い成果につながり、それが学業全般にも良い影響を与えているとされている（Baetens Beardsmore 1993: 123）。もちろん、この原則に当てはまらない

15 久野（2004: 158-159）、およびECのグリーンペーパー（*Green Paper on the European Dimension of Education*. Commission of the European Communities, Brussels, 29 September 1993.）評価される一方で、この学校の生徒やその家族が、学校所在地の地元住民と活発に交流しているわけではないという批判的な意見もあることは押さえておきたい（「カオスの深淵」欧州エリート、自負と戸惑いと」2012年10月7日 朝日新聞朝刊）。

いケースがあることは念頭に置かなくてはならないが、母語を重視しているヨーロッパ学校の姿勢は特記すべきであろう。これは、カミンズ（Jim Cummins）の言うところの「生活言語能力」と「学習言語能力」両方の能力が子どもの成長に必要であるという理解が基盤になっていると言えよう¹⁶。「学習言語能力」を伸ばすためには「生活言語能力」が欠かせなく、子どもが母語を十分に使いこなせたうえで、それを使って学習することが心理的にも良い効果をもたらすのである。（なお、「学習言語能力」や「生活言語能力」に該当する能力を表す用語は複数ある。）

ヨーロッパ学校では、母語の力を育んだうえで、段階的に外国語使用の環境に移行することとされている。つまり、異言語（外国語）を子どもたちはまず教科として学ぶ。他の教科を学ぶための媒介語として異言語を用いるのは、十分な力をつけてからになる。以下、ヨーロッパ学校における言語教育の原則を記す¹⁷。

子どもたちは、初等教育1年次で第1外国語（第2言語）の学習をはじめ。この言語は、英語、フランス語、ドイツ語から選ぶこととされている。どれを選ぶかは「現地主義」という視点から、つまり、現地で円滑に生活を送るという視点から、学校のある国の言語が選択されることが多い。（この場合、多言語・多文化が共生する学校で、学校が所在する国の言語を普及すると位置づけることもできる。）そうでない場合は、子どもや親の考えに基づいて言語が選択されている。中等教育1年次で第2外国語（第3言語）の学習を、中等教育4年次で第3外国語

¹⁶ カミンズの理論をはじめとする外国語教育学の領域で用いられる用語については、K・ジョンソン編（岡秀夫監訳、窪田三喜夫・鈴木広子・堂寺泉・中鉢恵・山内豊・金澤洋子訳）『外国語教育学大辞典』（大修館書店、1999年）を参照した。

¹⁷ カリキュラムの情報は、ヨーロッパ学校のHP（<https://www.eursc.eu/en>）から入り、「Studies and Syllabuses: <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/studies-organisation>」で得ることができる。（2021年9月24日閲覧）

もちろん、子どもたちの出身地域や背景事情も、この学校の設立当初の状況とは大きく異なっているため、原則に当てはまらない場合もあることは念頭に置く必要がある。

(第4言語)の学習をはじめ。第4外国語(第5言語)の学習は、中等教育6年次あるいは7年次で補習コースに組み込まれている。また、ラテン語は中等教育2年次、古代ギリシャ語は中等教育4年次から選択科目で学習する。

母語を媒介語とする教育が重要であることの認識が共有された上で、複眼的思考力を育成するための工夫がヨーロッパ学校にある。そのひとつに、敢えて異言語を媒介語とした授業が設置されていることが挙げられる。CLIL(Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習)という呼び方で知られている教育方法である。中等教育3年次から、人文科学や宗教、倫理の授業が第1外国語(第2言語)、具体的には英語、ドイツ語、フランス語のどれかで教えられる。中等教育4年次からは歴史、地理、経済の授業が第1外国語(第2言語)で教えられる。さらに中等教育6年次から7年次にかけては、母語でも第1外国語(第2言語)でもない言語で歴史と地理が教えられる。

ヨーロッパ学校では、母語でない言語で社会科学系の科目を学ぶことになっているが、これにはどのような意味があるのだろうか。たとえば外国語で歴史を学ぶ場合を考えてみる。戦禍を被ったヨーロッパでは、相互理解を深めるために、相手の視点から歴史を学ぶ取り組みを通して、自己中心的な歴史認識から脱却しようとしている¹⁸。ヨーロッパ学校の例はこの流れに位置づけることができる。意欲的でもあり困難な課題を子どもたちに課しているわけである。子どもたちにヨーロッパ・アイデンティティを育む機会を与え、ひとりの市民としてグローバル社会で生きていく心構えを持たせているわけである。彼らにとって必要なのは、多様な存在の中に身を置き、その環境で他者と気持ちの良い関係を構築

¹⁸ 社会科学科目を外国語で学ぶ取り組みはドイツが歴史を重ねている。これに関しては山川(2008)、山川(2015)でも論じられているが、さらに考察を深めたい。

することであろう。言語文化教育を社会科学系の科目の中で実践することから得られるものは大きいとヨーロッパ学校では考えられていることが理解できる。

このような中等教育段階での学習における言語文化的挑戦に備え、初等教育段階でも独自の取り組みが行われている。初等教育3年次から5年次にかけて、母語の異なる子ども同士で共同作業を行い、身近な異言語の存在に気づかせる授業が設けられている。この授業は「ヨーロッパの時間（European Hours）」と名付けられている（Muller & Baetens Beardsmore 2004）。子どもたち一人ひとりが「複言語・複文化」を体験し、その体験を持った子どもたちが集まることで「多言語・多文化」な空間ができあがると考えるのである。

ヨーロッパ学校の言語文化教育の取り組みは、欧州評議会の意図する「複言語・複文化主義」に通底している。つまり欧州評議会がこの概念を提唱する遙か前から、ヨーロッパの教育現場では「複言語・複文化主義」的な思考で教育が実践されていたのである。欧州評議会が行ったことは、市民の頭にあった漠然とした考えに「複言語・複文化主義」という名前を与え、意識化する作業であったとすることができる。

4. ヨーロッパ市民の意識の育成

4.1. ヨーロッパ・アイデンティティという考え方

「ヨーロッパ」は人々の中で形作られてきた、地理的、歴史的、政治的概念である。それゆえヨーロッパ市民の意識を育み、さらにはヨーロッパを超え、グローバルな意識を持って社会で生きていくための教育が必要とされた。「ヨーロッパ教育」というものである。現代では、国民国家の枠組みに縛られた思考方法から脱却するため、ヨーロッパ全体を包括的に捉えようとする「ヨーロッパ教育」が重要視されている（久

野 2004)。ヨーロッパ学校の理念として挙げられているヨーロッパ・アイデンティティの育成のための教育も「ヨーロッパ教育」と言える。そもそもアイデンティティ認識のための教育は、ヨーロッパ統合の歩みのなかでどのように扱われてきたのだろうか。

「ヨーロッパ統合」の枠組みにおける「アイデンティティ」明文化に関しては久野（2004）の研究に詳しい。たとえば、1983年6月、シュトゥットガルト開催のECサミットがまとめた「ヨーロッパ議定書草案」に続き、「ヨーロッパの意識（European Awareness）」や「アイデンティティ」に関連した追記がなされたことが躍進であったと評価されている。

実は、ECの文書において、「ヨーロッパ意識」や「ヨーロッパ・アイデンティティ」という表現の使用は、タブーに近いことであった（久野 2004: 43）。そのため、このように明言化し、記録として残した意義は大きい。久野の分析によれば、ヨーロッパ統合の停滞期においては、ヨーロッパ市民であるという意識を市民に根付かせるという目的を理念として掲げることで、それを脱する意図があったという。ヨーロッパ統合の枠組みにおいては、アイデンティティ問題が、ひとつの手段としてしか利用されなかったのは皮肉である。しかし、それが弾みになり、重要な段階を越えたことは評価されるべきであろう。

「ヨーロッパ・アイデンティティ」に関して、ヨーロッパの社会科学系の研究者たちが、それぞれの立場（歴史学、政治学、国際関係学、社会学、文化人類学、政策学）から、それぞれの理解の「総体」を読者に示した文献がある。この文献には、テーマの核心をついた『ヨーロッパ・アイデンティティ（*European Identity*）』（Checkel and Katzenstein 2009）という題名がつけられている。

Checkel と Katzenstein の分析によれば、ヨーロッパ・アイデンティティに関する研究は、ヨーロッパ統合研究と同様、1990年代から盛んに

なったという。その背景には、マーストリヒト条約において、はじめて、ヨーロッパ統合における「文化」に関する項目が明文化されたことがある。この文献で彼らは、①「プロジェクトとしてのヨーロッパ・アイデンティティ (European identity as project)」、②「プロセスとしてのヨーロッパ・アイデンティティ (European identity as process)」、③「文脈におけるヨーロッパ・アイデンティティ (European identity in context)」という、三つの視点を示した。

ヨーロッパ・アイデンティティを「プロジェクト」として考察するのは主に「エリート」たちであり、「プロセス」として考察するのが一人ひとりの市民であるとしている。学際的な研究が積み重ねられる中で、それぞれの文脈での理解を共有していくことが求められている。戦後のヨーロッパは、ドイツ問題や冷戦という課題を抱えたまま、政治的、経済的な統合を目指してきたが、「自分たちは何者か？」という疑問が、統合によって解消されたわけではなかった。とはいえ、エリートたちの進める統合プロセスにおいて、アイデンティティは、市民たちの日常体験に基づいた社会的プロセスと関連付けられながら、次第に形成され、政治化されていった。

具体的には、市民の日常的体験を通して、アイデンティティが形成されてきたという。それらは、ヨーロッパのトップレベルのサッカークラブの試合観戦¹⁹であったり、「ユーロ・ヴィジョン」といった歌のコンテストに注目すること²⁰であったり、ビジネス・ネットワークでの出会いであったり、ヨーロッパ各地に作られるスーパーマーケット・チェーン店

¹⁹ ヨーロッパにおいて、サッカーは、国民国家主義的感情が最も現れやすいスポーツである。マルコム・アンダーソンも、「ナショナリストとしての情熱は、政治や戦場よりも、むしろサッカー場内やその周辺で突発的に現れる (アンダーソン 2000、土倉・古田訳 2004: 67)」と述べている。ワールド・カップやヨーロッパ選手権での熱狂もそのことを物語っている。こうした大会以外の場でも、多様な国籍の選手が所属するクラブチームの試合を市民が観戦するわけである。

での買い物²¹であったりした。市民が日常生活で具体的な体験を積み重ねることによって、ヨーロッパ・アイデンティティの観念が徐々に、日常に沁み通っていったのである (Checkel and Katzenstein 2009: 2-3)。

アイデンティティは抽象的な概念であると同時に、一個の人間の内に潜む具体的な自我意識でもあるので、これを、遺憾なく定義づけることは非常に困難である²²。実際にできることと言えば、定義づけることが困難であることを認識した上で、一人ひとりが理解したものを共有し、総体を形作っていくことではなかろうか。

ヨーロッパは国民国家を超えた前例のない枠組みをもつ地域組織である。そのため、市民のヨーロッパ・アイデンティティ育成が目指され、それに一定の意義を見出そうという姿勢が必要であり、それがヨーロッパに根付いていることも読みとれる。市民の日常生活に大きく関わるのがことばであり、今後もヨーロッパ学校の実践とともにその連還を考えたい。

4. 2. 「他者」の存在の必要性 — 日本で行う研究の可能性

ヨーロッパ学校における言語文化教育の試みから、ヨーロッパ・アイデンティティの育成に関して検討したところで、ひとつの課題が浮かび上

²⁰ ユーロ・ヴィジョン・ソングコンテストは1956年から開催されており、知名度も高く、ヨーロッパ・アイデンティティの促進にも貢献し、市民に大きな影響を与えている行事である。

„Ding Dong Lalala: der Eurovision Song Contest“ (Deutsche Welle: 14.05.2011)
<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,15048528,00.html> (2021年9月24日閲覧)

²¹ 食料品等のチェーン店では、ヨーロッパ各地で同じ商品が売られている。商品には何種類もの言語で使用説明が記載されている。また現在は、「ユーロ」の普及により、消費者にとっても日常で「ヨーロッパ」を意識する機会が多い。

²² 「アイデンティティ」を論ずる研究の多様さは、その難しさを物語っているとも言える。たとえば小野原は、「近年、社会学、心理学、哲学等さまざまな分野でアイデンティティ論が展開されています。アイデンティティを語ることは時代の趨勢と思われませんが『ことば』との関連で捉えようとした論は少なく、未だ十全とはいえません」(小野原・大原 2004: 3) と述べる。

がる。それは、ヨーロッパにとっての「他者」の視点の欠如である。「他者」と関わり、その文化と出会うことで、人は自身のアイデンティティを自覚することができる。自己のアイデンティティや地域としてのアイデンティティを認識するためには、他者や他の地域に対する洞察、およびその追体験が必要になる²³。自己の「アイデンティティ」自覚は、他者との出会いによって、さらには出会った他者との関わりにおいて可能になるからだ²⁴。

留学制度は、若者たちに異文化に触れさせ、出会いの経験を通してアイデンティティを育ませようとするものである。もともとヨーロッパでは「グランド・ツアー」というものがあり、若者たちが文化を学ぶ旅に出る習慣があった（ドルーシュ 1994: 256-259）。現代では、EU内での学生の交換留学制度がある。この制度は「エラスムス計画（the European Action Scheme for the Mobility of University Students: <ERASMUS>）」と呼ばれる。この制度を活用すると、ヨーロッパにおける単位互換制度（the European Credit Transfer System: <ECTS>）により、他国で習得した単位が自国の大学の単位として認められることになっている²⁵。

「エラスムス計画」は、原則として「ヨーロッパ」という地域内の留学制度である。この計画は、現代的な「国民国家」を超えた意識をヨー

²³ アイデンティティ認識に他者の存在が必要なことなど、本質的な指摘は、木畑（2010）においても大変分かりやすくなされている。

²⁴ とはいえ、自己と他者があまりにも異なりすぎると、かえって自分にしかない「アイデンティティ」を認識しにくくなる。このバランスについて、フランス思想・文学を専門とし、翻訳や武道など幅広く活動する思想家・内田樹は次のように述べる。
「『自分と違うもの』はあくまで自分と同一のカテゴリーに属していなければならない。そのほかのほとんどの条件で酷似していながら、なお似ていない点があるという事実がアイデンティティを担保するのであって、どの点をとってもまったく比較考量を絶するようなものによっては私たちのアイデンティティは基礎づけられない（内田 2005: 89、下線は筆者）。」

²⁵ 「エラスムス」制度は、留学先の言語を学習することが奨励されているが、その言語が英語に偏ってしまっているという問題点も指摘されている（Erling/Hilgendorf 2006）。

ロッパ市民に持たせることを可能とする。とはいえ、他の地域を知り、「ヨーロッパ」そのものを相対化することで生まれる「ヨーロッパ・アイデンティティ」育成のための条件を「エラスムス計画」に求めるのは難しい²⁶。この事実こそ、ヨーロッパ以外の地域で可能性が拓けてくる領域である。この点に、日本での「ヨーロッパ・アイデンティティ」研究の可能性を見出すことができる。

5. おわりに

グローバル化が進み、ある地域で起こった出来事が、医療、福祉、政治、経済、産業などの面で、世界の人々の生活にも影響を及ぼすのが現代である。ヨーロッパ市民の意識を育むことばの教育を「複言語・複文化主義」と関連付けて考えることにより、異文化理解の内面構造の一端を把握できるのではなかろうか。

ヨーロッパ学校の取り組みから学ぶことができるのは、母語での教育の重要性を認識している点であろう。母語の力を育み、母語を教育言語とすることの効果を示している点である。そのうえで敢えて異言語を媒介語として用いた教育も行っているが、決して母語を軽んじているわけではない。

日本の各地域の学校でも、日本語を母語としない子どもたちが多く学んでいる。彼らの日本語支援に関心が向けられることが多いが、彼らの出身地域や母語にもさらに関心が持たれるようになることが望まれる。

²⁶ たとえば、筆者がドイツ滞在中に出会ったバウアー氏 (Frau Elisabeth Bauer) は、フライブルク教育大学で社会福祉を専門に学び、卒業後、移民の子どもたちの支援を仕事としている。彼女は、職業柄、ヨーロッパ・アイデンティティを自覚する機会が多いものの、「自分がヨーロッパ人である前に、ドイツ人であるという意識が強い」と述べる。ユーロ・バロメーターの統計をみても、経済的な統合による「ユーロ」の出現が、ヨーロッパ・アイデンティティを自覚させる契機となっているものの、ヨーロッパ以外の地域との比較によるアイデンティティの育成までにはおよんでいない。

そのことにより、彼らの母語を維持するための支援体制も整っていくのではないかと考える。

今後も引き続き、グローバル社会の状況が教育現場にもたらす影響をヨーロッパ学校の理念と照らし合わせて検討する予定である。ヨーロッパ学校の教育における「複言語・複文化主義」の実践を一つひとつ分析していきたい。この学校の限界も批判的に考察するとともに、ヨーロッパ学校がEUの公用語認定の変遷にどのように対応するか、対応が困難な場合には、現場でどのような工夫のもと教育が行われているかを具体例とともに考えていきたい。さらに「意識」や「気づき」という数字で表しにくい要素を、より客観的に示すための方法、およびそれに向けた工夫も見出していきたい。

【謝辞】

本研究は、公益財団法人・上廣倫理財団研究助成（2017-2018）「『複言語・複文化主義』教育のための『欧州言語ポートフォリオ』の活用に関する研究」、およびJSPS 科学研究費補助金 JP 19K00796、JP 20H01293の助成を受けたものである。

参考文献

- 内田樹（2005）『街場のアメリカ論』NTT出版
- 小野原信善・大原始子（2004）『ことばとアイデンティティ—ことばの選択と使用を通して見る現代人の自分探し』三元社
- 加賀美雅弘・川手圭一・久邇良子（2010）『ヨーロッパ学への招待—地理・歴史・政治からみたヨーロッパ』学文社
- 木村護郎クリストフ（2021）『異言語間コミュニケーションの方法—媒

介言語をめぐる議論と実際』大修館書店

- 木畑洋一（2010）「世界史の中のヨーロッパ統合」東京大学教養学部
（編）『高校生のための東大授業ライブ 熱血編』東京大学出版会、
54-68頁
- 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』玉川大学出版部
『ことばと社会』編集委員会・編（2016）『ことばと社会 特集：アイデン
ティティ研究の新展開』第18号、三元社
- 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』中央公論社
- ドルーシュ、フレデリック（総合監修）木村尚三郎（監修）花上克己訳
（1994）『ヨーロッパの歴史—欧州共通教科書』東京書籍
- 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（2006）「『複数言語主義・使用・状況』の可能性—欧州評議
会の動向とヨーロッパ・スクールの試み」『WEB版リテラシー
ズ』第3巻1号、くろしお出版、41-46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
センター『ヨーロッパ研究』7、95-114頁
- 山川智子（2015）「『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」文教大学文学部『文
学部紀要』29-1、59-76頁
- 山川智子（2016）「欧州評議会：ヨーロッパの『民主主義の学校』—
『複言語・複文化主義』の背景にある理念とその課題」文教大学
文学部『文学部紀要』29-2、1-21頁

- Anderson, Malcolm (2000) *States and nationalism in Europe since 1945*. London: Routledge. <アンダーソン、マルコム (土倉莞爾・古田雅雄訳) (2004) 『戦後ヨーロッパの国家とナショナリズム』 ナカニシヤ出版>
- Baetens Beardsmore, Hugo (1993) “The European School Model” In Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) *European Models of Bilinugual Education*. Multilingual Matters, 121-154.
- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultral Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Checkel, Jeffrey T., Katzenstein, Peter J. (ed.) (2009) *European Identity. (Contemporary European Politics)* Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council for Cultural Cooperation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press.
- Erling, Elizabeth J., Hilgendorf, Suzanne K. (2006) “Language Policies in the Content of German Higher Education” In *Language Policy* 5, Springer, 267-292.
- European Schools (2013) *European Schools 1953-2013*. Office of the Secretary-General of the European Schools.
- Muller, A., & Baetens Beardsmore, H. (2004) “Multilingual Interaction in Plurilingual Classes–European School Practice” In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Volume 7:1, 24-42.