

ヨーロッパ教育における地域統合とネイション

近藤 孝弘

1 はじめに：危機のなかの教育投資

2013年12月11日、欧州議会と欧州理事会は、2014年1月1日から7年計画で開始される新教育プログラム「エラスムス・プラス」に総額147億7452万4000ユーロを支出することを承認した⁽¹⁾。この額は、2013年に終了した同じく7年計画の「生涯学習プログラム」を4割ほど上回っている。EU予算全体の中で、この額はわずか1.5%程度に当たるに過ぎないとはいえ、全体予算が増えないなかでのこの高い伸びは注目に値しよう。

「危機だからこそ教育に投資を」⁽²⁾ というのが、バシリウ (Androulla Vassiliou) 教育担当欧州委員が折に触れて発してきたメッセージだが、エラスムス・プラスは、そうした認識が彼女一人のものでないことを示している。EUに連なる欧州統合機関がローマ条約以来示してきた教育分野における及び腰の姿勢は、もはや過去のもののようにも見える。

しかし本当にそうだろうか。

また、仮にそうした評価が正しいとするなら、ヨーロッパ市民の育成を目指す、いわゆるヨーロッパ教育をめぐる統合（機関）とネイションの関係は、以前の姿からどのように変化したことを意味するのだろうか。

本稿は、いままヨーロッパとその統合を牽引する立場にあるドイツに注目しつつ、これらの問いに対する一つの理解を追求するものである。

2 経済・社会政策としての教育統合

EUによる主要な教育プログラムは1986年前後に開始された。強固な国家主権に守られた領域での遅ればせのスタートではあったが、それは図1に示すように年を追うごとに新たな試みを加え、また職業訓練分野や青少年交流分野のプログラムと統合を重ねる形で今日に到っている。こうした発展過程は、補完性原理ならびに裁量的政策調整の導入を通じて、EUのなかで教育という政策分野が着実に形成されてきたことを示唆するものである。

(1) “Regulation (EU) No 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 establishing 'Erasmus+' the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Decisions No 1719/2006/EC, No 1720/2006/EC and No 1298/2008/EC”, *Official Journal of the European Union*, L 347, Vol. 56, 2013, p. 61. 新プログラムの初年度に予定された約18億ユーロという額は、旧プログラムの初年度予算約9億ユーロの2倍に達している。

(2) <http://eumag.jp/feature/b0312/> (2014年6月10日閲覧)

本稿では個々のプログラムについての説明は控えるが、エラスムス・プラスの基礎となった生涯学習プログラム (2007-13年) に見られる正に生涯学習という観点で、近年の教育政策を理解する上で大きな意味を持っていることは確認しておく必要がある。

2000年に打ち出されたリスボン戦略には、学校教育に加えて就学前教育や学校外教育、そして離学後の一生にわたる学習が、今日の世界において重要性を増しているとの認識が見られる⁽³⁾。そこでは、ヨーロッパを世界で最も競争力のある知識社会とし、また公正な社会を促進するという政策目標への貢献が教育に求められている。すなわち技術革新が進み、急速に個々の知識と技術が過去のものになっていく現状にあつて、特に学校を離れたあとも人々が経済活動に有効に参加する上で必要な能力を更新し続けること、また所得格差の拡大を防ぐため、初等学校入学以前の段階で家庭環境から生じる学力差を最小化することが、教育を考える際の重要課題と考えられている。

図1 EUの教育プログラムの発展⁽⁴⁾

	初等・中等・高等教育			職業訓練	青少年交流
1986-1994			エラスムス	リングア	コメット他
1995-1999			コメニウス	ソクラテス I	
2000-2006	ミネルヴァ	グルントヴィ	ソクラテス II		レオナルド・ダ・ヴィンチ I
2007-2013	生涯学習プログラム				ユース・イン・アクション
2014-2020	エラスムス+				

このリスボン戦略を具体化するため、EUは2002年に「教育訓練2010 (Education and Training 2010, 以下ET 2010)」という戦略目標を打ち出した。また2009年には、その改訂版であるET 2020も発表された。これらは加盟国に対して教育上の共通の到達目標を設定するものであり、各国の達成度を2005年に設立された生涯学習研究センター (Centre for Research on Education and Lifelong Learning) が評価している。

(3) 特に第26項ならびに29項。http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-rl.en0.htm (2014年6月14日閲覧)

(4) 坂本昭・園山大祐「ヨーロッパ教育の形成と発展過程」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, 2013年), 32頁の表1-1「教育行動計画の歴史的変遷」をもとに加筆修正して作成。

なお、ET 2010 が設定とした到達目標とは、

- ① 早期離学者を 10%以下とすること
- ② 低読解力者を 2000 年時点より 20%以上減らすこと
- ③ 後期中等教育修了者を 85%以上とすること
- ④ 理工学分野の大学卒業生を 2000 年時点より 15%以上増やし、かつ性差を減らすこと

⑤ 生涯学習参加率を成人の 12.5%以上にすること
の 5 項目である⁽⁵⁾。基幹産業の競争力強化と福祉社会維持のためのコストの削減を目指したこれらの項目には、リスボン戦略に見られる EU の教育への関心が率直に表れていると言えよう。

同じ姿勢は ET 2020 にも引き継がれた。そこでは、

- ① 4 歳以上の子どもの 95%以上に就学前教育を受けさせること
- ② 早期離学者を 10%以下とすること
- ③ 読解・数学・自然科学での 15 歳時点での低学力者を 15%以下にすること
- ④ 30-34 歳の年齢層における大卒者の割合を 40%以上とすること
- ⑤ 生涯学習参加率を成人の 15%以上にすること

という 5 項目に到達目標が再編されている⁽⁶⁾。

ET 2010 にあった後期中等教育に関する目標が就学前教育に置き換えられた他はほぼ同じ内容であり、以上の ET 2010 と ET 2020 が設定する到達目標からは、この間、EU による教育政策の基本的な考え方が変わっていないことに加えて、その目標の達成が困難な様子もうかがわれる。実際、2009 年までの達成状況に関する調査によれば、ET 2010 が到達目標を設定した 5 つの項目について、EU 全体で見ても 2000 年時点よりも向上しているが、目標を達成できたのは理工学分野の大卒者数の増大だけであり、特に生涯学習参加率は 2005 年をピークに、その後は低迷している⁽⁷⁾。また各項目における加盟国間の達成度の差が広がっていることも問題とされている。

こうした評価は、特にドイツに注目してもほとんど変わらない。図 2 は、ドイツが 2006 年の時点で ET 2010 との関連で、当時の EU27 か国の平均に近いところに位置していたことを示している。すなわち状況の改善度 (progress) においては EU 平均を若干上回るものの、達成度 (performance) では平均にさえ届い

(5) Commission of the European Communities, *Commission staff working document. Progress towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011*, 2011, p. 10.

(6) Ibid. なお ET 2020 では到達目標のうち②早期離学者の削減と④大卒者の増加に重点を置くとされている。(Ibid., p. 7.)

(7) Ibid., p. 11.

ていないのである。

また ET 2020 の達成度評価では、②の早期離学者の目標こそ 2013 年に初めて 9.9%と目標値である 10%を下回ったものの、④の大卒者については同年の時点で 33.1%と、すでに目標達成が危ぶまれている⁽⁸⁾。そのほか就学前教育についても、一定の改善は見られたものの、移民の背景を持つ子どもを中心に対応が遅れており、さらに州により充実度に大きな違いが見られることが確認されている⁽⁹⁾。つまり EU 加盟国間に大きな散らばりが見られるのと同じ状況が、ドイツ国内の各州のあいだに広がっていると言える。

こうしてみると、裁量的政策調整の導入により、相互にベストプラクティスの移転を促す形で、これまで各加盟国の専権事項と考えられてきた教育分野に EU が政策領域を拡大したことは、しばしば言われてきたほど画期的とはみなされないだろう。たしかに、到達目標を設定された項目において多くの加盟国の状況が改善されており、そこに成果を見ることもできる。しかし、少なくとも欧州統合とともにネイションの変容がどのように進むのか、それとも進まないのかという関心からは、教育政策の中で最も意見が一致しやすいと考えられる経済・社会的な目標をめぐるさえ足並みの乱れが顕著であるという現実を見過すことはできない。裁量的政策調整の考え方は、国家主権の尊重を前提としながらヨーロッパ規模での政策立案・遂行を目指すものであり、そもそもネイションの変容を要求していないとはいえ、各国における予算配分の若干の修正といったレベルでも十分な影響を及ぼせないとすれば、それが導入された意義はやはり限定的と言わなければならない。

現在進行中のプログラムに対して早急に結論を下すことは憚られるが、これまでのところでは、やはり教育政策分野での欧州機関とネイションの関係に大きな変化は見られないということになる。

3 ユーロッパ市民育成の試み

前節では、EU の積極姿勢のもとでも、教育政策に関する限り、ネイション(ならびにネイションの下にある州など)が形式的にはもとより実質的にも従来の権限を維持している様子を確認したが、EU が直接的に政策を進める領域もある。

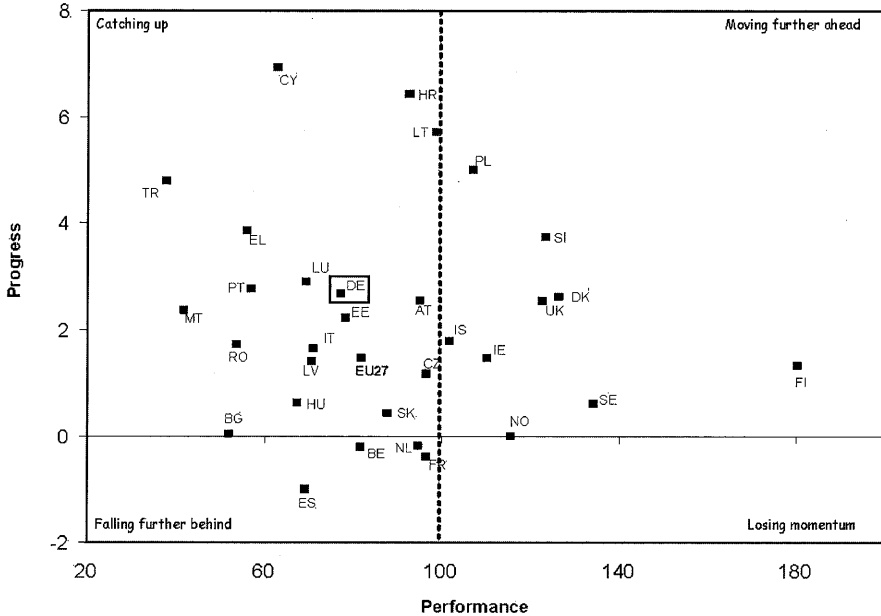
エラスムスがその代表である。1987 年に年間 3000 人ほどの学生を支援するところから始まった同プログラムは、2012-13 年度には約 30 万人の学生に他の EU 加盟国に学ぶ機会を提供しており、これまでの 25 年あまりの間の累計受給者は

(8) European Commission, *Commission Staff Working Document. Assessment of the 2014 National Reform Programme and Stability Programme for Germany. SWD (2014) 406 final*, 2014, p. 31.

(9) *Ibid.*, p. 19.

(10) Chart A.2: Average levels of country performance (2006) and progress (2000-2006) across the five benchmark areas, *Ibid.*, p. 12.

図2 ドイツを含む EU 加盟国の教育目標の達成度と改善度⁽¹⁰⁾



注：四角の中にDEとあるのがドイツ。

300万人におよぶ。今後7年間もほぼ同じ規模が維持されるほか、エラスムス・プラスの全体では同数（約200万人）の大学生以外の普通・職業学校の生徒らがそれぞれのプログラムで別の加盟国を訪れることになる⁽¹¹⁾。

年間30万人という数は、ヨーロッパ全域で学ぶ大学生の1~2%にあたり、この数を多いと見るか少ないと見るかは評価が分かれよう。しかし、もしエラスムスがなければ、それらの学生の一部はアメリカ等の域外に留学し、また、そもそも留学を諦める学生も相当数に上ると想像される。エラスムスの目標のうち、大学間協力の拡大を通じたEU全体としての人的資源の育成についてはその効果を把握するのが難しいとはいえ、EU市民の意識形成とEUの活動への理解の向上という点では、参加者数の増大に応じた効果を推定して良いのではないだろうか。

このヨーロッパ市民の育成という課題そのものについては、エラスムスとほぼ時を同じくして欧州理事会で議論され始め⁽¹²⁾、今日にいたるまでEUの教育政策

(11) “EU ups budget for Erasmus student-exchange program”, ekathimerini.com, July 9, 2013.

http://www.ekathimerini.com/4dcgi/_w_articles_wsited6_1_09/07/2013_508172 (2014年8月11日閲覧)

(12) “A People’s Europe. Reports from the ad hoc Committee, European Communities Commission”, *Bulletin of the European Communities Supplement*, 7/85, 1985, p. 7.

の主要課題の一つであり続けている。それは経済的視点が優位の EU の教育政策のなかで、むしろ後発の課題に属しているが、21 世紀に入ると、加盟各国の市民団体に交流を促す「アクティブ・ヨーロッパ・シティズンシップ」事業 (2004-06 年) や「市民のためのヨーロッパ」事業 (2007-13 年) が打ち出されるなど⁽¹³⁾、学校の内外で力が入れられている。

以上のように、EU は自ら学生や市民団体に働きかけて、ヨーロッパ市民の育成を推進しているが、そこに地域統合とネイションの関係ないしその変容をみる手がかりを得ようとするのであれば、各国機関による活動にも目を向けることが必要であろう。加盟各国の教育も、多くの場合、もはや単にネイションの再生産のみを追求し、地域統合に無関心という状況にはない。

この点でドイツは、他のヨーロッパの中心国と比べて比較的早くから、また強力に、いわゆるヨーロッパ教育を進めてきたと言える。一例をあげると、全州の教育担当大臣の協議機関である常設文部大臣会議 (KMK) は、1978 年に「授業の中のヨーロッパ」勧告を公表した。これは 2008 年に改訂されて、今日では「学校におけるヨーロッパ教育」勧告として知られている。

2008 年の勧告は、序論を別にすると、以下のような 4 部から構成されている⁽¹⁴⁾。

- 第 1 部 今日のヨーロッパ: その政治的出発点
- 第 2 部 教育の課題としてのヨーロッパ意識
- 第 3 部 学校におけるヨーロッパ意識の育成
- 第 4 部 さらなる発展のための勧告

これらのうち第 1 部は、二度の大戦を経ることでヨーロッパの協力と統合の重要性が認識されるに到ったという歴史的経緯の説明ののち、EU や欧州評議会などの統合機関や「市民のヨーロッパ」「地域のヨーロッパ」といった概念を中心に、事実上、ヨーロッパ統合について教える際に取り上げるべき基礎知識を列挙していると言って良いだろう。

それに対して第 2 部は「ヨーロッパ指向のコンピテンシー」について、すなわちヨーロッパのために生徒が「知っている」べきことがらではなく、その市民として「できるようになる」ことが期待される内容について詳述している。それらは大きく以下の 4 点にまとめられよう。

- ① ヨーロッパの多様性を承認し、偏見を捨てて相互理解に努めること。
- ② 人権、民主主義、自由と公正、平和などのヨーロッパ的価値を尊重し、そ

(13) 澤野由紀子「アクティブ・シティズンシップとヨーロッパ」前掲書、55 頁。

(14) KMK, „Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008)“, 2008.

の発展のために行動すること。

③ 共通の利益のために、利害の対立する隣人と妥協すること。

④ ヨーロッパの協力を構築し、また確かなものとするために責任感をもって積極的に取り組むこと。

そして続く第3部では、上記の知識やコンピテンシーの獲得が促される場として、歴史・政治・経済・地理・言語といった教科が列挙されるほか、コメニウスなどの交流プログラムの重要性が指摘され、最後の第4部は、これまで見てきたような教育をより効果的に実施できるよう教師教育制度の改革が必要なこと、また教科書検定にこうした教育課題をより反映させるべきことを勧告している。

KMKの勧告に法的拘束力はないが、そこに示された問題意識は、基本的に1978年の時点から各州の教育関係者によって共有されていたものである。30年ぶりの改訂には、世紀転換期以降のヨーロッパでシティズンシップ教育への関心が高まりを見せていることと、コンピテンシーという言葉に象徴される学力観の転換が背景にあると考えられる。とはいえ、たとえば歴史教科書を例にとれば、1970年代からヨーロッパ統合についての記述は一般的だったのであり、「ヨーロッパ市民」という言葉が使われていないとしても、そうしたあり方を目指す考え方はかなりの広がりを見せていたと考えられる。むしろ各国の主権のもとに置かれた教育という領域に長らく消極的な姿勢を取ってきたEUとは異なり、ドイツをはじめとする一部の加盟国の教育は、ヨーロッパ市民の育成という課題に早くから取り組んできたことが推測されるのである。

4 ヨーロッパ市民と各国市民の関係

ところで、EUや欧州評議会のような超国家機関だけでなく、加盟国の教育もその育成に努めるヨーロッパ(EU)市民とは、どのような人々なのだろうか？

欧州連合の機能に関する条約第20条によれば、EU市民とは「加盟国の国籍を有するすべての人」⁽¹⁵⁾ということだが、この規定からは、それがどのような知識や能力を備えている(ことが期待される)人なのかはわからない。

教育の視点から地域統合とネイションの関係に注目するとき重要になるのは、EUならびに加盟国の広義の教育がいかなる市民的資質を育成しようとしているかである。この点に関連して予め確認しておく必要があるのは、同条には続きがあり、そこには「EU市民権は各国市民権に追加的に付与されるものであり、各国市民権にとって代わるものではない」⁽¹⁶⁾と定められていることである。このように両者は対立的なものとしては考えられていない。むしろ各国市民であること

(15) „Vertrag über die Arbeitsweise der europäischen Union (Konsolidierte Fassung)“, *Amtsblatt der Europäischen Union*, Vol. 55, 2012, S. 56.

(16) *Ibid.*

から個人に求められる資質の中に、EU市民に期待される資質も含まれていると言えよう。これが、あるネイションがEUの一部であるということなのであり、教育をめぐる権限が基本的に各国に認められていてもEU市民権をめぐる支障が生じることはないという推論を可能にしているのである。

他方、このことはEU市民を育てる教育が、そこに非加盟の民主主義社会一般で求められる市民性教育と変わりが無いことを意味しない。前者では、EU市民権、すなわち域内で自由に移動・居住・就労する権利や、国籍を持たない居住国において地方選挙と欧州議会選挙に参加する権利などの行使を可能とする知識と能力の育成が重要な課題となる。これは、EU加盟国以外では必ずしも必要とされない資質である。前節で紹介したKMKの「学校におけるヨーロッパ教育」勧告はもちろん、エラスムスなどの教育交流プログラムも正にそこに焦点を合わせている。

なお、KMK勧告が包括的な内容を示しているのに対して、エラスムスに期待される市民性教育としての効果は部分的であるとは言えるだろう。後者はEU加盟国を中心とする参加国の大学のあいだで運営される多国間プログラムであるとはいえ、一人の学生が留学する場所は原則として一つである。個々の学生に注目するとき、それは基本的に二国間の交流プログラムなのである。学校の生徒を対象にした交流プログラムであるコメニウスでは3か国以上の交流が一般的だが、そこでも交流を通して知ることができるのは、自分とは異なる(ヨーロッパの)個々の文化や社会とその人々であり、ヨーロッパの総体あるいはそこに共通するなものではない。

それに対して、たとえば学校の歴史教育であれば中世や近代のヨーロッパ世界を取り上げ、また政治教育であれば、今日の統合機関やヨーロッパ社会が全体としていま直面している課題を議論することができる。KMK勧告は交流プログラムへの参加も促していることから、それはエラスムスのような二国間的な考え方も包含しているとはいえ、ヨーロッパに関する知識として、ヨーロッパの全体についての知識を想定するのか、それとも個々の社会や文化についての知識を考えるのかという点で、教育内容構成上の考え方は一応区別される。かつて梶田孝道は、ヨーロッパ-国家-地域からなるアイデンティティの三空間併存モデルを提唱したが⁽¹⁷⁾、EUならびに加盟国の教育政策は、ヨーロッパ・レベルのアイデンティティは必ずしもヨーロッパに共通するものに関する知識の獲得ならびにその経験によってだけでなく、他の国家や地域を理解する過程を通して育てられると考えられていることを意味している。

このように二つの異なる方法を、ともにヨーロッパ市民の育成に資するものと

(17) 梶田孝道『統合と分裂のヨーロッパ』(岩波書店、1993年)、47-48頁。

して同時に追求し、またそのように語るところに、ヨーロッパ統合とネイションの関係に対する一つの理解が表れていると言えよう。

5 共通のヨーロッパ像

国民国家の形成過程では、ローカルな文化を否定してネイションの核となる文化を押し広めることでナショナルな帰属意識の構築を進める傾向も見られたが、今日のEUにおいては、全体から見ればローカルの地位にあたるネイションが今も教育政策の主たる担い手の地位を維持している。このことが二国間交流型の学習への高い評価をもたらしているのは間違いないだろう。

その一方で、必ずしも統合を強く意識して行なわれるわけではない通常の教育活動においても、ヨーロッパに対する共通のイメージが形成されつつある。

2003年、アウクスブルク大学の歴史教育学教授ポップ (Susanne Popp) を中心とする研究グループは、1997年以降にEU加盟国を中心とするヨーロッパ33カ国で出版された歴史教科書に見られる絵画・版画・写真等の図像を対象に比較調査を行い、そこからドラクロワの「民衆を導く自由の女神」やアントン・フォン・ヴェルナーの「ドイツ帝国の誕生」など、14の図像が他の図像を圧倒して多く採用されていることを明らかにした。実際には、それら14の図像をすべて掲載している教科書は存在せず、平均すると4点、最高でも7点しか掲載されていないとはいえ、最も少ない教科書でも、それらのうち2点をそこに見ることができるという⁽¹⁸⁾。

彼女によれば、ワルシャワ・ゲッソーを追い立てられる両手をあげた少年の写真や、ヴェルダンの墓地でコール首相とミッテラン大統領が手をつないだ写真のように、ドイツでは非常に有名な写真が、意外なことに他のヨーロッパ諸国の教科書では必ずしも一般的ではないということだが⁽¹⁹⁾、それでも「ヨーロッパの歴史文化」とでも呼ぶべきものが、おぼろげながら形成されている様子が見えがわ

(18) Susanne Popp, „Auf dem Weg zu einem europäischen ‚Geschichtsbild‘. Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bildkanons“, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 7-8/2004, 2004, S. 25-26. なお14の図像は以下の通り。「アメリカ独立宣言」(ジョン・トランブル)、「球戯場の誓い」(ジャック・ルイ・ダヴィッド)、「マドリッド, 1808年5月3日」(フランシスコ・ゴヤ)、「ウィーン会議」(ジャン＝バプティスト・イザベイ)、「キオス島の虐殺」(ウジェーヌ・ドラクロワ)、「民衆を導く自由の女神」(ウジェーヌ・ドラクロワ)、「ドイツ帝国の誕生」(アントン・フォン・ヴェルナー)、「1878年のベルリン会議」(アントン・フォン・ヴェルナー)、「レーニンがソビエト権力を宣言する」(ウラジーミル・A・セーロフ)、「ヴェルサイユ宮殿, 鏡の間における講和条約調印」(ウィリアム・オーペン)、「ゲルニカ」(パブロ・ピカソ)「ヤルタ会談」[写真](米国陸軍通信隊)、「帝国議会の赤旗」[写真](エフゲニー・ハルデイ)、「ベルリンの壁崩壊」(複数の写真家による)。

(19) Michael Wobring/Susanne Popp (Hrsg.), *Der europäische Bildersaal. Europa und seine Bilder*, Wochenschau-Verlag, 2013, S. 4-5.

れよう。むしろ、こうしたドイツの議論から推測されるのは、各国は基本的にナショナルな視点から過去を捉えようとしており、その背景としてヨーロッパ史を描いているが、その背景についての理解に一定の共通性が認められるということである。すなわち、それらの図像は、無数の過去の出来事の中から歴史教育のためにどれを選び、またどの作品によってそれを表現するかという二重の選択における各国の接近を象徴している⁽²⁰⁾。もちろん、ある図像が国境を越えるとき、それが個々の教育場面で同一の意味を持つとは限らないが、有意義な対話の可能性がすでに用意されていることは確かである⁽²¹⁾。

なお、注18に示した14の図像が18世紀後半から20世紀末までの200年強の期間に、しかも戦争や国家建設などのテーマに集中していることは示唆的である。一般に時代が下るに従って、図像作成・処理技術の進歩とまさに時間的距離のゆえに、参照可能な作品数は増加し、そのことは共通の図像が減ることを予想させるが、現実はそのようではない。各国の歴史教育が近現代にウェイトを置いていることも影響している可能性はあるが、共通のヨーロッパのイメージが、しばしば国民国家による分裂の時代に関して発達していることは興味深い。

現在を理解するだけでなく、歴史についても、ヨーロッパは共通性の中ではなく、そのネイションの関係性の中に見出されている。

6 おわりに：ネイションのヨーロッパ的展開

教育領域におけるヨーロッパ統合とネイションとの関係は、二つの視点から捉えることができる。すなわち、従来どおりに各国政府が教育を主管するのか、それともEUにその一部が委譲されるのかという視点と、教育目標においてどの程度にヨーロッパ市民の育成が追求されるのかという視点である。

前者について言えば、ヨーロッパ教育の現状をどう評価すべきかは難しい。確かに裁量的政策調整の導入は、各国の主権下にある教育政策領域に対してEUが発言することを可能とした。これは、各国における予算配分等で教育関係者を支援する意味も持っているだろう。しかしながら、現実が示しているのは、これまでのところEUは、その圧力なしでも各国政府が自国の問題に取り組む上で力を入れざるを得ない経済・社会的な教育政策を中心に議論を進めており、地域統合の推進を目指す政策への姿勢は、相対的に見て必ずしも積極的とは言えないとい

(20) 14点の図像は、いずれも日本でも比較的良く知られており、このことはヨーロッパ史に対する共通の理解がヨーロッパ内部のものではなく、相当程度に世界化していることを示唆する。ここにヨーロッパが世界の他地域に比べて共通の自己理解を持ちやすい一つの原因を見ることができよう。

(21) Susanne Popp, „Visualisierte Geschichte in den Lehrwerken Europas. Zwischen polysemantischen Vermittlungsstrategien und kanonischer Engführung“, Michael Gehler/Silvio Vietta (Hrsg.), *Europa - Europäisierung - Europäistik*, Böhlau, 2010, S. 336.

うことである。すなわち制度論的には、ネイションが持つ主権を尊重しつつEUが権限を拡大するための工夫が少しずつ進められてきたが、それは教育の内容に影響を与えるまでには到っていない。

たとえば遠藤乾は国家主権とヨーロッパ統合の関係について、「主権と統合の間には、控えめに言っても緊張関係があり、それは統合が進めば進むほどそうなのである」⁽²²⁾と述べているが、こうした緊張関係は教育領域ではこれまでのところ巧みに回避されてきたのであり、このことは統合が進んでいないことを示唆している。

それに対して第二の視点からは、EUが以前から推進してきたエラスムスなどの施策がヨーロッパ市民の育成に一定の貢献をなしてきたことは否定できないだろう。また近年、様々な文書でヨーロッパ・アクティブ・シティズンシップという言葉が多用されていること自体に、広い意味での教育効果を認めることもできる。

しかし、少なくともドイツに注目する限り、EUが積極的姿勢を鮮明にする以前から、KMK 勧告に見られるように、言わばナショナルな教育の枠組みの中にヨーロッパ市民を育成するという目標が取り込まれていたものであり、これは後に、EU市民権が各国市民権に追加的に付与されるに到るといった経緯を連想させる。さらに、ヨーロッパ各国の歴史教科書にポップらが見出した14の図像が示唆しているのは、必ずしも統合を意識せずに各国で行なわれている教育活動もまた、ヨーロッパに対する共通の理解を広めているということである。

以上は第一の視点からの観察と矛盾するものではない。本稿の冒頭に掲げた問いに戻れば、EUによるヨーロッパ教育の進展は急速なものではなく漸進的であり、したがって地域統合とネイションとの関係にラディカルな変化は認められないということになる。

特にドイツの例からは、地域統合とネイションの関係よりも、むしろ長期的に統合とヨーロッパ教育の発展をもたらしたネイションのあり方、特にそのヨーロッパ的展開とでも呼ぶべきものに注目することの重要性が浮かび上がってくる。すなわち個々のネイションは他の複数のネイションとの関係によって支えられているという現実とその意識、そして、その関係性そのものを追求するなかから、ヨーロッパのような共通空間が紡ぎだされていると考えられる。一般に理解されているのとは異なり、教育はネイションの核に関わる本質的に排他的な分野ではないのである。

教育分野における統合の遅れは、それ自身が課題である以前に、主権の観点か

(22) 遠藤乾「ヨーロッパ統合とは何だったのか—展望と含意—」遠藤乾編著『ヨーロッパ統合史』(名古屋大学出版会, 2008年), 321頁。

ら統合の進み具合を評価しがちな私たちの認識上の慣行そのものの問題を明らかにしているのかもしれない。