

ヨーロッパ教育への史的展開とその具体的方策

—「未来(EU)型」への接近—

坂 本 昭

(人文学部 教育・臨床心理学科)

I. はじめに—ヨーロッパ教育の形成とその時期区分

今日的な教育政策の在り方や方向性を論じていくと、どうしても国際化 (internationalization) やコスモポリタニズム (cosmopolitanism) の文脈において、これまでに存在しなかった新しい枠組み・形態の方向でその形成と展開を整理していかなければならない状況に迫られてくる。逆にいえば、国際化にしろ、コスモポリタニズムにしろ、そのこと自体の推進に教育政策そのものが極めて重要な役割を果たすべきことが期待されるということである。ところが歴史的にみると近代国家の発展と近代公教育の形成過程との関連に触れるまでもなく、当時の一国主義の下で国益に果たした教育の閉鎖的・手段的役割を否定することはできない。それだけに、今後の国家間の在り方・方向性に教育がいかなる役割を果たし、かつどういう課題を解決していかなければならないのか、今まさにそのことが国際化の進展において問われているのである。

これまでは、教育、とりわけ学校教育は本質的に国家と直結し、国家自体の主権的な選択の下に全てが委ねられてきただけに、なかなかこの国民国家体制の枠から出ることに對しての実際的な価値を国民が共有することが難しかった。今日の状況は、改めて説明するまでもなく国際教育からすれば国民国家の枠に留まるのではなく、教育の国際的次元を捉える枠の拡大を必然化させてきた。このことは、国家の障壁を漸進的に弱めていくことでもあり、まず国際理解という言葉に示唆されるように「国家」の枠組みに固定化しないで、いかに「国益」だけでなくいかに「公益」として教育を開いていくか、つまり教育の国際化からさらに国際教育 (international education) の問題までを包含しながら、そこに新しい教育政策としての「未来型」モデルの構築が求められてくる。

この「未来型」の唯一のモデルとして教育・訓練政策を展開しているのが、これまでの国民や国籍へのこだわ

りに修正を求めて共同体的利益の実現に向けた「コミュニティ」や「ユニオン」としての一つのヨーロッパを目ざしている EU (ヨーロッパ連合) である。もちろん、EU が「未来型」の共通政策としての教育政策を展開しているといっても、以下に明らかにしていくようにその全貌を具現化しているわけでもなく、その範囲や境域もかなり限定化されたなかでの展開であることは指摘するまでもない。加盟国民がこれまでの「国民」意識をどれだけ「ヨーロッパ市民 (Citizens of Europe)」意識へと拡大できるのかの事例をあげるだけでも、その複雑さや困難さが推察されるのである。

それだけに、EU 統合においても以下に論じていくように教育・訓練分野はその直接的な目標ではなく、関税や通商などの経済的諸政策や参政権などを含めた政治的諸政策と比べれば、その「共通化」には大きな限界と困難が存在してきた。この制限の下での加盟国の拡大のなかで、まず EEC 成立後から国境なきヨーロッパとしての「国家連合」ないし「超国家」の次元で、いわゆるローマ条約の下でその経済的統合に関連して、「共通化」への障壁が低い職業・訓練や高等教育分野でのヨーロッパ化が展開されてきた。

1973 年の EC 発足以後は、各加盟国の条件及び水準の違いを EC の提出する勧告や決定などを尊重して、漸進的に各加盟国間の同質性と異質性を配慮・除去していく「調整化 (Harmonisation)」という基本理念が定着、さらには 1992 年のマーストリヒト条約以後の「ヨーロッパ次元教育」の下では EU、加盟国、地域、地方がそれぞれ相補いつつ全体として調和のとれた発展を旨とする「補完性の原理 (Principle of Subsidiarity)」の導入などにより、ヨーロッパとしての教育・訓練、いわゆる「ヨーロッパ教育」の枠組みが形成・拡大されてきた。換言すれば、EU が「共同体 (Community)」から「連合 (Union)」へとその統合の歩みを前進させ、さらにその拡大の可能性を模索しているだけに、今まさに経済・政治的領域より共通化が遅れている教育・訓練分野をどう積極的かつ具体的に「EU 化」していくかが問われているのである。

こうしたEUという「国家」から「国家連合」ないしは「超国家」、構成員からいえば「国民」から「ヨーロッパ市民」という次元での動向は、従来の国家主体の教育政策類型に属さない国境なき「ヨーロッパ教育政策」や「ヨーロッパ教育制度」レベルでの新たな「EU型」ないしは「未来型」の設定を不可欠にしている。当然のことながら、EECからECへと「共同体」としての統合を強化しようとするほど、そこに国民ないしは市民そのものを意識せざるをえなく、当然のこととしてヨーロッパ市民教育が無視できなくなってきたのである。後述するように、教育に関する事業計画なしでは、ECの一体感は戦略領域と経済領域の間で流産してしまい、ヨーロッパは最終的に引き裂かれてしまう危険性を潜ませていた。

それでは、このヨーロッパ教育の形成過程の時期区分はどのようになるのであろうか。EEC（ヨーロッパ経済共同体）成立以後からEU発足までの教育・訓練政策の歴史的展開の時代区分は、ジョン・フィールド（J. Field）のように大きくEEC期、EC期、EC拡大期の3時期区分にするのが一般的であるが、マックマホン（J.A. McMahon）のように1876～1985年と1985～1993年の2期に大きく区分して整理することも可能である¹。本論では、このヨーロッパ教育の形成・拡大過程を以下のようにEEC期、EC期、EC拡大期、EU期の4期に時期区分することを前提に、その基盤形成としての意味合いの強いEEC期からEC拡大期の教育・訓練分野の政策展開に接近するのがねらいである。

EEC期は、1957年にベルギー、オランダ、フランス、西ドイツ、イタリア、ルクセンブルクの6ヵ国によるEEC発足から1972年までに展開された労働者移動と雇用政策の安定化という、域内の人的移動をねらいとした社会政策の一環としての職業訓練分野や高等教育段階の共通化政策を主体とした「準備期」であった。

EC期は、1973年のイギリス、アイルランド、デンマークの加盟による9ヵ国としてのECの発足時から1985年までの教育・訓練政策への事実上の「発展期」である。1976年に、その後の教育・訓練政策の枠組みに大きな影響を与えた「教育行動プログラム（Action Programme）」が策定され、言語学習や学校におけるEC学習などに見られるように、この分野の「調整化」の対象も次第に広がりを見せている。

EC拡大期は、1986年からの欧州単一議定書採択とローマ条約の一部修正による1993年の域内単一市場としての「統合」までの「転換期」であった。ここに至り、ギリシア、スペイン、ポルトガルを加えて加盟12ヵ国の下での「市民のヨーロッパ（Community Citizens, People's Europe）」の推進や「ヨーロッパシティズンシップ（European Citizenship）」の誕生という大きな動きが生じている。

EU期は、1993年の市場統合から政治統合への拡充を目指したマーストリヒト条約発効によるECを中核としたヨーロッパユニオン（EU）発足後の展開である。この条約の下で、1993年から2000年まではチェコスロバキア、ハンガリー、ポーランドの東欧3ヵ国との連合協定による15ヵ国体制において主要な3つの教育・訓練プログラムが展開されるという「ヨーロッパ次元」の「深化・拡大期」であった。

このように、EECからEC、そしてEUの発展とともにヨーロッパ教育の形成過程を整理していくと、その地域的拡大による協調性を欠く状況・経緯のなかでトランスナショナルな方向性、いわばヨーロッパ的アイデンティティの可能性に向けての大きく3つの基本的・具体的な方策の流れがあることに注目しなければならない。すなわち、労働者の権利・保護までを含めた国境を越えた人的移動の「人的交流交換」、諸政策の共通化の根幹であるコミュニケーション手段の「言語教育」、EU市民の育成との関わりが深い社会・文化的相互理解の「EC研究・学習」である。これらのEUの各加盟国の「自由」や「平等」を保障する、いわば「経済」から「人間」への視点を強めた方策の理念・方法に、ヨーロッパ教育の基本的な方向性が集約化されているといえるのではないか。

本論では、ヨーロッパ教育の歴史的展開をEEC期から拡大EC期までの大きく3期に分けて、その形成過程に接近する。また、その過程を分析するとともにこれらの「人的交流・交換」、「言語教育」、「EC研究・学習」という3つの基本的・具体的な政策としての内容・課題をより明確にすることで、新たな教育政策類型である「未来（EU）型」の枠組設定を試みることにある。

II. 歴史的展開

1. 職業訓練と高等教育からの開始（準備期 1957～1972年）

EECの成立には1950年5月のシューマン宣言を出発点として、戦後ドイツとフランスとの2国間関係、そしてベネルクスやイタリアを含めた多国間関係から、さらに共同体への動きのなかで、3つの条約、すなわち「ヨーロッパ石炭鉄鋼共同体（ECSC）を設立するパリ条約、1951年」、「ヨーロッパ経済共同体（EEC）を設立するローマ条約、1957年」、「ヨーロッパ原子力共同体（EURATOM）を設立するパリ条約、1957年」が関係している。ところが、これらの諸条約は、「石炭鉄鋼」、「経済」、「原子力」の「共同化」によるヨーロッパ的解決を目ざすものであるが、以下に論じていくようになり遅れたがその根本的な解決に「文化」や「教育」の「共同化」への接近が避けられなくなってきたのである。このことは「経済」と「教育」が域内の国境なきヨーロッパとしての「共同体」にとって両極の基本軸と解せられるということであるが、当時のいずれの条約にもまだ教育・訓

練分野に関する具体的な共通政策への目的や内容を含むガイドラインは規定されていない。

いうならば、教育・訓練分野は3つの条約の適用外とされ、法的にはEC統合の直接的な対象とはみなされていなく、その限定のなかで各条約とも断片的に労働力の育成・移動に関わる訓練分野の関係条文が規定されていた。例えば、ECSC条約では「労働者の職業訓練のための準備（56条）」、EEC条約では「青年労働者交換（50条）」、「資格の相互承認（57条）」、「労働者の職業訓練および補習訓練（118条）」、「補足的共通農業政策としての職業訓練（41条）」そして「共通職業訓練（128条）」など、またEURATOM条約には9条で原子科学・技術の研究所設立規定などである。では、こうした「市民権」という位置づけもない状況での条約規定の下で、教育・訓練分野ではどのような動きがみられたのであろうか。

その具体的な動きが、1961年7月18日にボンで開催されたEEC6か国首脳会議であり、この会議により「政治統合の出発点」ともいわれるボン宣言が発表され、そのなかで「定期的な首脳会議の開催、外相間の積極的な努力のほか、政治協力以外の教育、文化、研究の各分野でも関係官僚の定期会合を開く」ことが決議された²。そして、実際に、多くの制限のなかでヨーロッパ教育大臣会議（Council of Education Ministers）の設立と大規模なヨーロッパ大学（European University）の創立についての討議がなされるなど、ここに教育関連分野もEECの重要かつ実質的な検討領域として議題となった。特に、教育問題を中心にとりあげるヨーロッパ教育大臣会議の開催は、各加盟国の教育問題・政策をEECレベルにおいて調整・策定するための基盤を確立した点において極めて意義が大きかった。

しかしながら、この2つの主要な方策は、即時に実施されなかった。そこで、科学技術研究政策作業グループ（Working Party on Scientific and Technical Research Policy）が1967年にその委任を受け、教育分野の継続的な指導を行うことになったが、その主要な任務は加盟国の大学院レベルでの協力関係と科学的・技術的人材の域内移動の改善に向けられたのである。その結果、EECが他の先進諸国と研究や教育の分野において対等の発展を維持していくとすれば、そのために加盟国間の国境を除去し、それによって学生、教師、研究者の自由移動を認可すべきであることが明確化されている³。

一方、こうした広く教育分野全体と関係する動きとは別に、職業訓練分野の共通化政策の方は、ローマ条約48条「労働者の自由移動」による労働者移動の容易化と雇用政策の安定化という、いわばEECの社会政策の一環としてEEC設立の初期から直接的な共通化の対象として具体化されていた。それが1963年4月の理事会（Council）決定の「共通職業訓練政策のための一般原則」であった。

この「一般原則」の骨子は、次の3点に集約できる。つまり、第1はすべての加盟国労働者に対する職業訓練の保障、第2は職業訓練の技術進歩並びに社会、経済的発展への即応、第3は職業訓練のための諮問委員会の設置であった。これらの目標達成の実現化のために、(1)一般原則の位置づけ、(2)共通訓練政策の基本方針、(3)共通政策実現化のための施策、(4)コミッションの任務、(5)構成（加盟）国間の情報・教材・文献の交換、(6)学習セミナー・視察などによる職業訓練の経験・実施という直接的交換、(7)教師・教授者の訓練、(8)職業資格の調整化、(9)労働者の供給と需要バランスに対する加盟国間の協力、(10)資金の共同調達という、その共通化への10の原則が規定されている⁴。

このような1963年の決定は、すべての労働者階層がよりよい教育訓練を受けることがEEC発展の重要な条件であるという認識の下に策定されており、この基底には労働者の自由移動を可能にすることでECの統合・発展と職業訓練政策との結びつきが不可避であることが示唆されている。ここに、職業訓練においてEC各加盟国間で生じる国籍に基づくすべての差別を撤廃し、その実効性をより高めていくことが目標となったのである。しかし、この積極的な共通化への試みは、うまく軌道に乗ったとはいえず、1960年代のEECの相互主義にみられる政治的な要因や職業訓練関係スタッフそして予算の貧弱化という人材・財政的要因、またこの職業訓練政策の目標の具体化などの不備のために、実質的には情報交換の域を出ていない状況が続いていたのが実情であった。

この「一般原則」の実施との関わりでやっと1964年から1970年代になって、この分野に関連する多くの諸勧告が提出されてきた。1960年代では、「青年労働者交換、1964年」⁵、「職業指導の発展、1966年」⁶、などが主なものであったが、その後の1970年代になると「成人職業訓練について、1970年」⁷、「資格調整化、1970年」⁸、「経営者訓練、1970年」⁹、「人材の再訓練のためのヨーロッパ社会基金、1971年」¹⁰などの人的移動促進に関わる具体的な勧告や決定などで明らかにならないうる進歩がみられるようになってきた。

このひとつの転機が、EECの政策決定を活発化したといわれる1969年12月のハーグ首脳会議（Hague Summit Conference）の開催であった¹¹。この年に西ドイツでブランド新政権が誕生し、フランスもド・ゴールの後にポンピドゥーが就任するなどの大きな政治的変化のなかで、EECは12年間の過度期間を終えたのである。そして、1970年代の目標として「完成」、「強化」、「拡大」の基本方針が打ち出された。この会議で注目すべき教育問題はヨーロッパ大学の創立に関することであり、そのために頂上外交としての政策的効果が再確認されている。このヨーロッパ大学の構想そのものは1955年のメッシナ閣僚会議からの議題であり、この計画が1959年

に再熟し、やっとこのハーグ首脳会議で本格化したのである¹²。

また、同年の注目すべき動きは、フランス文相 (Olivier Guichard) の提案による教育発展のためのヨーロッパセンター (European Center for Educational Development) の創設であろう¹³。その主要任務は、教育の共通化政策推進のための原動力ともなる各加盟国における教育政策の現行比較を行うことにあった。いうまでもなく EEC 全体としてのアイデンティティを見出していくためには、こうしたセンターの役割が高く評価されなければならない。

こうした間に、ヨーロッパ議会 (European Parliament) は、教育諸事象に大きな関心を示し、多くの報告書を提出した。このヨーロッパ議会は EEC 政策決定システムにおいて立法権や立法拒否権をもたなく、立法府としての性格は弱いのが、その年次報告書において教育問題を討議するようになったことで、教育政策という加盟国国民の民意が反映されることが必要な分野としては大きな意義があった。この教育分野における議会の仕事は、当時の2つの報告書 (Schuijt, Hougardy) に要約されている¹⁴。

さらに、ベルギーの提唱によって、1971年11月に開催された最初の EEC 教育大臣会議は教育協力体制の確立という点で重要な意味をもっていた。すなわち、この会議によって、ヨーロッパ教育政策のための諸提案を提出する政府高官委員会が設置されたのである¹⁵。この会議において、学術的、職能的資格の相互認可を早く実現することと、「ヨーロッパ教育開発センター」設立の検討に当たる特別作業グループをつくることで合意をみている¹⁶。

一方、この時期に、職業訓練分野に関わる重要なガイドラインが提出された。それは、先に指摘した1963年の「一般原則」の経験と反省のうえに作成された「共同体レベルの職業訓練計画発展のための一般ガイドライン (1971年)」¹⁷であり、EC 期にはこの両者がひとつのリンクを形成し、職業訓練分野に实际的効力を発揮してきた。この「一般的ガイドライン」の特色は、「一般原則」に比べて、「調整化」の範囲を技術者レベルから、経営者レベルまで拡大し、また、その基本的枠組に人的、経済的、地理的の3つのカテゴリーを考慮したことである。さらに、目標設定を2つに分け、短期目標に情報交換を、長期目標に教育・訓練構造およびそのレベルの調整化、資格の多面的認識、統計の整備などを掲げることによって実践的な側面を強調している。

とすると、この EEC 期は職業訓練的な側面からは、「一般原則」と「一般ガイドライン」によってその明確な方向性が打ち出されたのであるが、教育的な側面では「ヨーロッパ教育開発センター」の設置検討やヨーロッパ大学の創設などにみられたように高等教育領域を主体として、ようやく EEC の閣僚会議や教育大臣会議の討議事

項となってきた、いうならばまだ「準備期」であり、共同体の発展からみればその「潜伏期」の状況であった。

2. ヨーロッパ次元プログラムの策定 (発展期 1973 ~ 1984 年)

当時の EC 全体としての教育・訓練政策への関心は、1973年の3か国加盟による拡大 EC 発足以後に上昇したと見てよい。EEC 期を前述したように「準備期」ないしは「潜伏期」として整理すれば、この EC 期は EU 教育政策上「発展期」として位置づけられる。この背景は EC 政策が貿易、商業という経済的活動への限定に対する批判から、いわゆる経済政策至上主義批判から、社会政策、なかんずく教育分野における諸施策の「調整化」政策が強調されたことにあり、それも経済政策と密接な関係をもつ職業訓練分野中心から、EC 市民育成と関わる教育の全体的・構造的な政策へと転換をみたことである。より正確に言えば、EC 期は、新たにイギリス、アイルランド、デンマークの3か国を加え、9か国として「拡大」をみた1973年1月に始まり、こうした構造転換とともに政策提案機能を円滑化するための教育専門の組織が配置されるなど、まさに実質的な「発展期」といえるのである。

その代表的な事例としてダーレンドルフ (R. Dahrendorf) が1973年に教育関係の委員に指名されたとき、彼を援助するためにコミッション (Commission) 内に創設された「研究・科学・教育総局 (Directorate-General for Research, Science and Education)」をあげねばならない¹⁸。コミッションの政治的機能は、①統合推進のための政策提案、②加盟国政府間の見解調整、③条約の履行・尊重に関する一般の監督に要約されるが¹⁹、この機能をはたすために研究・科学・教育政策領域に「総局」が配置されたことは事実上、教育の共通化政策への軌道が敷かれたことを意味するわけで、それまで第5総局である雇用、産業と一緒であった教育政策分野においては画期的なことといえよう。さっそく、ダーレンドルフは研究と教育のための行動プログラ (working programme for research and education) の立案に着手している²⁰。

この発端となったのが既述した1971年11月の6か国教育大臣会議と、1972年10月にパリで開催された EC9 国政府行政長官会議であった²¹。前者ではフローレンスに「ヨーロッパ大学」を創設すべきこと、また「教育発展のためのヨーロッパセンター」の設立を計画することなどが決議され²²、一方、後者では教育問題解決に関するローマ条約第235条の積極的な適用について討議されている。当時、EC は、教育分野において職業訓練および学業証書・学位証書相互承認に関してのみ権限を付与されていた。ローマ条約にみられる社会目標遂行のための教育分野の協力は、第235条「共同市場の運営に当たり、共同体の一目的を達成するため、共同体に

よる措置が必要とみられ、かつ本条約がこのために要求される措置をとる権限を定めていない場合は、理事会は、委員会の提案に基づき、全会一致により、かつ総会と協議した後、適当な措置を講ずる」²³との規定があり、これはこの条約が定めていない場合の措置に適用することができるのである。これら2つの動きには、教育分野へのEC当局の関心が単に学位とか職業資格の相互認識を超えて、さらにより真剣に広く教育協力に取り組む姿勢へと転換を図っていったことが如実に示されていた²⁴。

さて、このEC変容の契機および原因は何に求めたらよいであろうか。それは教育・文化政策が経済、財政、政治同盟などと同じく、ヨーロッパ合衆国へと共同体を発展させるための核心的役割をもっているという考えにあるといえよう²⁵。つまり、この考えは教育分野をヨーロッパ統合の基盤とみなし、単なる「人材」の移動というよりもヨーロッパの将来を担う責任ある「市民」の育成における教育・訓練の役割を強調したのである。したがって、EC政策が一般的な行政政策に限定すべきでない、特に、経済的合理性の観点のみからでなく、人的育成に関わる教育・訓練のためのEC政策を強化すべきである、ということにほかならなかった。

さらにいうならば、これまでの独仏の対立問題などの枠を超えて、ヨーロッパ社会がキリスト教やヒューマニズムという共通の歴史的基盤をもち、共通の教育問題に直面しているので、密接な同盟結合には共通的、類似的解決が図られなければならない、という考え方にあると理解できるのである。いずれにしても、拡大ECというひとつの転換期において、アメリカや旧ソ連との競争という空間的な感覚・感情の発展にみられた経済同盟の論理がヨーロッパ統合という点において、以下より明らかにするようにその重要な諸要素のひとつとして「ヨーロッパ市民」の育成の観点から教育分野の共通化政策を必要としてきたといわねばならない。

このような文脈のなかで、拡大EC発足後は教育政策上に着実でかつ実質的な進展がみられ、その政策目標もより具体化されており、実際にEC教育の「行動プログラム」が策定されている。1974年6月の9ヵ国教育大臣会議は、教育分野の協力を確認し、このために「教育委員会 (Education Committee)」の設置を決議した²⁶。同委員会は、加盟国の代表とコミッションの代表からなり、教育分野の「行動プログラム」の作成と教育大臣会議の準備を主要な任務とするものである。この教育関係委員会の設置要求を行った教育大臣会議の決議提案は、ヨーロッパ議会とEEC経済・社会委員会の両方によって支持された²⁷。

教育大臣会議は、「教育委員会」に教育協力のための第1段階として、加盟国間の異なった教育の制度や法規などの「調整化」の促進と、教育の諸資料、諸統計の収集を実施することを命じている。こうした教育大臣会

議と「教育委員会」の相互関係のなかで、教育分野の「行動プログラム (Action Programme)」が約2年後に設定されたのである²⁸。より詳細にみると、1975年12月に教育大臣会議が再び開催され、そこで各加盟国と共同体レベルの両方で実施可能な広領域行動プログラムが提示されたが、それはこの「教育委員会」によって調整され、1976年2月に理事会決定されている。コミッションが、共同体レベルで、その実施に責任をもつことはいうまでもない。

ここで、この「行動プログラム」の概要をみると、以下の6つの主要なトピックスを列挙できる²⁹。

- ① EC加盟国や第3国からの移住労働者の文化的・職業的訓練およびその子どもの教育。
- ② 加盟9ヵ国における教育制度の密接な統合。
- ③ 加盟国の教育資料や統計の収集。
- ④ 高等教育分野の協力。
- ⑤ 外国語教育の促進。
- ⑥ 教育の機会均等や権利の保障。

これまでの職業訓練分野の共通化政策の目標や内容が、既述したように「一般原則」と「一般ガイドライン」にあるとすれば、教育全般のEC政策目標はこの「行動プログラム」での6つのトピックスに集約でき、その後の実施状況には困難さが指摘されてきたが、現在でもこの各目標の下に多くの試みがなされている。それだけに、このプログラムはEC期における最も基本的な国家と共同体レベルで実施可能な広領域のヨーロッパ次元での教育改革プログラムとして解することができる。ところが、経済同盟や政治同盟に関するプランや報告書もそれが意図のしたように順調に進展したわけではなくその多くが不発に終わったように、より複雑な要因・問題性を抱える教育・訓練分野の共通化の道程は厳しいものであった。

次に、主要な動きとして、上記の「行動プログラム」でも第1に指摘されている外国人労働者の子どもの教育政策についてふれねばならない。1974年12月に、コミッションから理事会に「移住労働者とその家族に関する行動プログラム」が提出されたが、このなかで生活と労働条件の一部として、「言語を含む職業訓練」と「その子どもの教育」がとりあげられた³⁰。こうした移住労働者（外国人労働者）の子どもの教育問題においては、EC加盟国が自国経済のなかに外国人労働者を構造的に組み込んできたという特殊性を考慮して、このプログラムの意味を解さねばならない。

このプログラム作成の背景は、中等および高等教育を受けている移住労働者の子どもの比率が、ホスト国の子どもに比較して非常に低いことにあった。この表現はEC加盟国の外国人の子どもへの教育権、いわゆる教育の平等な義務と権利の原理が依然として理論の段階にしかなく、はっきりと当時の政策的な貧困化を物語って

いたということである。1977年に、この状況はEC加盟国以外からの労働者の子どもに対する教育的差別待遇として顕在化していた³¹。このような外国人の子どもの教育問題への解決策は、当面するECの「調整化」政策の主要な、かつ緊急な課題のひとつとしてとらえられていた³²。

さらに、1970年代後半からの教育分野における教育協力の内容を一瞥すると、共同体における言語教授の問題と学校におけるEC学習の問題の2つが大きな課題として提起されている。まさに、1978年9月の「社会・雇用・教育委員会 (Committee on Social Affairs, Employment and Education)」の会議内容は、この「言語」と「学習」の2つであった³³。また、同委員会において、同年の5月にはコミッションからの要請で以下の諸点が具体的に検討されている³⁴。

- ① 共同体における言語教授に関する情報交換。
- ② 学校における共同体学習の情報交換。
- ③ 他国の高等教育諸機関の学生入学に関する報告。
- ④ 18歳までの若年婦人教育の状況報告。
- ⑤ 教育政策においてとり残された領域についての最新報告。

以上、EC期にみられた教育政策の形成・展開をその行政機構の整備および政策内容の側面から概観すると、次の諸点が一応当時の方向性として理解できるのである。

まず、行政機構の面では、「EC教育大臣会議」、「研究・科学・教育総局」、「教育委員会」の設置が極めて意義深い。つまり、教育分野もEC共通政策の対象範囲として明確化し、その体制基盤がこの時期に整ったということである。そして、こうした教育の関係諸機関が、これからの新しいECの「拡大」のなかでより重要な役割を担ってきたことを意味している。周知のように、1979年5月、ギリシアのEC加盟条約が調印され、EC加盟国は1981年1月にはこのギリシア加盟により10カ国に拡大され、ヨーロッパ議会議員の直接選挙も1979年6月に実施されたのである。さらに1986年1月からはスペイン、ポルトガルの加盟による12カ国体制として、ECの教育協力がより「ヨーロッパ教育政策」の色彩を強めるとともに、また、ヨーロッパ議会議員の直接選挙が加盟国の国民レベルで「EC市民」としての意識を自覚させると同時に、EC期における教育の共通化政策の重要性をいっそう認識させてきた。

一方、こうした行政機構の整備とともに、EC期の教育政策内容は「ヨーロッパ教育」の文脈のなかで、「留学・交換」政策を次第に強化させながら、以下のように大まかに3つの方向と「ヨーロッパ学校」政策の推進にその主体があった。

第1は、加盟国間で異なる教育・訓練政策をECレベルでどう「調整化」していくか、その仕組みの形成であ

る。その内容は次第に職業訓練から教育の全分野に拡大傾向を示しているが、EC学習や言語教育などにみられるように、教育のよりヨーロッパ化をその主体としたものとなってきた。第2は、職業資格の「調整化」を旨とした職業訓練分野での協力である。この分野は、既述したように多くの勧告、決定が出され、最も共通化政策が進んでいる領域である。第3は、都市部での移住労働者の子どもの増大にともなう教育問題の解決方策である。すなわち、外国人労働者の増大による異文化・異民族間、さらには社会階層間の生活問題が複雑に錯綜するなかで、言語や市民権の問題を含めてこの子どもの教育政策をいかに推進していくかであった。

そして、「ヨーロッパ学校 (European Schools)」政策である。これは本国から離れて共同体で働くユーロクラートの子どもの教育を意図した国際学校である。この設置場所は、EC期においてはECSCの本部があるルクセンブルク、EECの本部があるブリュセル、EURATOMの共同研究所があるドイツのカールスルーエ、さらに、ベルギーのモル、イタリアのイスプラ、オランダのペッテンなど8校に限定されていた。ルクセンブルク校が1953年の設立であるので、「ヨーロッパ学校」自体50年近い歴史をもっており、そこには独自の性格を形成し、多くの教育効果や成果を収めてきている³⁵。まさに、EU教育政策の具体的な象徴的存在といてよく、実際にこの学校は国際理解教育の面から、さらには教育の国際的モビリティの面からもヨーロッパの学校モデルとして高い評価を受けているのである³⁶。

また、注目すべきことは、この「ヨーロッパ学校」を外国人労働者の子ども層に開放化する主張である。事実、1974年の「ヨーロッパ学校」に関する報告において、ヨーロッパ議会の下部機関である「文化青年委員会」は、移住労働者の子どもがより利用しやすくするために「ヨーロッパ学校」を新しく設置する準備を強調した³⁷。複数の人種、国民が混在し、文化的多元性をもつ「ヨーロッパ学校」をこれまでのユーロクラート主体から、EU当局がより積極的に外国人労働者の子ども層にまで開放していくならば、この性格や情況にも微妙な変化が今後生じていくであろう。

3. 「市民のヨーロッパ」の推進(転換期1985～1993年)

さらなる発展は、スペイン、ポルトガルの加盟申請によって、1984年6月のヨーロッパ理事会が、「市民のヨーロッパ (People's Europe)」に関する臨時委員会設置を提案したことからは始まっている³⁸。この委員会の報告において、教育と職業訓練関係では、既述したように言語学習、学校間の交換、若者のためのボランティアワークキャンプ、教育におけるヨーロッパイメージ、大学間協力、職業訓練などが強調されたが、特にヨーロッパの未来を担う若者が、その準備のために各加盟国

を理解する必要から、種々の交換プログラム（Exchange programmes）の策定が緊急課題のひとつとなり、1985年以後に実質的な諸政策が実施されるようになった。その一例として、1985年6月、EC委員会は貿易障壁を除去して、物、サービス、人、資本が自由に移動できる単一欧州市場を1992年までに創設することを目的とした『1985年域内市場白書』を刊行したが、そこで労働者および専門職の自由移動に関しての一般的障壁を取り除くために、その白書の7.6や7.7において「高等教育と職業資格の承認と同等性」について述べている³⁹。

この時期には、既に共同体は「青年労働者交換プログラム」、さらには「合同学習研究プログラム（Joint Programmes of Study）」の経験を十分に蓄積していた⁴⁰。これらのプログラムをより充実するために、交換コストを軽減すること、そして学校の姉妹化の促進、情報や援助サービスの充実、生徒や専門スタッフ交換のヨーロッパ計画の策定などが求められ、これらの実現によって人的交換の対象がより拡大することが期待された。高等教育分野では、とりわけ大学間学習（inter-university study）の推進や交換プログラムの促進、そして資格や卒業証書の相互承認などが当面の課題となったのである⁴¹。1964年以来、実施されてきた18歳から28歳までの青年労働者交換は、後述するように欧州奨学金で近隣諸国に3週間ないし16ヵ月滞在して、そこで職業訓練を積み、同時に人間的接触を広げることを目的としたものであるが、1981年には1,000人ほどの青年がこの援助の恩恵を受けたといわれている⁴²。

このようにみえてくると、1976年以来、「人的交流」の「調整化」に関して、コミッションは、外国学生数の制限廃止や財政的および行政的差別の除去、資格・学位そして留学期間に関する諸規定の改善に努力を傾注してきたことが理解できる⁴³。1985年以後は、「市民のヨーロッパ」の推進が新しい起動力としてこの「人的交流」に強いインパクトを与えている。1985年にEC委員会は、「コメット（COMETT）」、「エラスムス（ERASMUS）」の両プログラムを初めて提案し、さらに翌年には「イエス（YES）プログラム」を追加したのである⁴⁴。

さらに、1993年1月に7年間の準備期間を経て世界最大の単一市場を発足、さらには11月にマーストリヒト（欧州連合）条約が発効し、ECからEUとしての発展・拡大に照らして、この側面に決定的な影響を及ぼしたのが、共同体内の相互理解を深化することを主題としたヨーロッパの若者のための労働と教育の強化策であった。その具体策として、言語教授を改善することなどのほかに、前述した若者や青年労働者交換プログラムとしての「イエスプログラム」と大学間での学生移動と協力を目標にした「エラスムスプログラム」などが策定されたのである⁴⁵。

以上のように、今日までのEUにおける教育・訓練政

策の中心的な課題は、EU期では6つの若者プログラムをいかに効果的に展開するかであったが、それは結局のところ人的交流政策の整備・拡充に集約できるといってよく、その成功がそのままヨーロッパ意識の涵養と団結の強化、それはまた「市民のヨーロッパ」に関わる具体的手段としての働きに結びついていくと解される。こうした若者を中心とした交換・訪問は、既述したように他の経済的、社会的政策と同じく、「ヨーロッパ次元」としての共同体の目的と直接に関係するということも可能であり、この若者の交流によって、広く他の加盟国の経済的、社会的、文化的生活状況を学習できること、異なった文化的背景をもつ人々とのコミュニケーションを深めることができること、他の加盟国からの若者との共通関心を確認できること、ひとつのヨーロッパという共通意識を強化できること、など共同体の統合に向けての新しい世代による、いわゆる新しいヨーロッパ建設の人的な基盤が着実に期待できる。さらにいうならば、これこそ人的な域内の自由移動の障壁をとり除き、また若者の大人および労働社会への準備として極めて大きな意義も持っているといえるのである⁴⁶。

ここで、EC拡大期を概観すると、統合のさらなる前進を図るための1985年12月の「単一欧州議定書」と「経済・通貨統合」、「政治統合」そして「欧州市民権」の導入を主要内容とする1992年2月に調印された「マーストリヒト条約」について、再度その経緯を含めて述べなければならない。なぜならば、この両者はローマ条約に比べて教育・訓練分野に関わる規定を強化していることやその内容をより詳細に記述しているからである。特に、次項の4において、「マーストリヒト条約」の成立経過とその条約にみられる教育・訓練に関わる規定を中心に考察しながら、第3期としての拡大EC期の教育・訓練政策の特色を明らかにしたい⁴⁷。

ECからEUへの動きが具体化した直接的な会議は、1969年12月のハーグ首脳会議であり、それまでの懸案事項であった政治同盟の問題もここで再び取りあげられ、その翌年10月の外相会議において、これがベルギーの国務大臣名で、いわゆる政治協力（EPC）の原則に関する「ダビニョン・レポート（Davignon Report）」として発表された⁴⁸。そして、加盟国間の関係をECからEU（European Union）に変更するという目標が、早くも1972年のパリ首脳会議の決議において、初めて表明されたのである。

1976年になるとベルギー首相による「チンデマンス報告（Tindemans Report）」が提出されたが、これは「欧州連合」に関する内容が急進的であるとして、理事会で見送られている。こうした状況を打開するために、アルチェロ・スピネリーは政治同盟を目ざして「ヨーロッパ・ユニオン・グループ」を結成し、EC機構の変革を提言した⁴⁹。この時期には、「連邦主義」が強調され、EU発

足への期待が次第に現実化してきたのである。

いよいよ1984年2月になると、ヨーロッパ議会は、機構問題委員会の提案を入れて「ヨーロッパ・ユニオン成立条約草案」⁵⁰を採択したが、これがEC統合を進めるひとつの大きな要因となったといわれている。このヨーロッパ議会の活発な活動が、ルクセンブルク首脳会議での1985年12月の「単一欧州議定書」⁵¹の採択となったのである。この議定書は、EEC条約を改定し、1992年までに単一市場を達成するために、1985年にEC委員会が発表した白書『単一市場の完成(Completing the Internal Market)』⁵²に提示された日程を遵守することを確認したもので、ECの意思決定方法まで取り決めている。そこで、この時期の教育・訓練分野の「調整化」の状況を理解するには、この白書に記載された対象や規準がそのひとつの重要な資料となるのである。

EEC条約の基本原則のひとつは、加盟国の市民が他の加盟国で自由に生活でき、従業員や自営業者として労働をすることができることにあったわけで、ここに労働者および専門職の自由な移動のための多くの障壁を1992年までに取りのぞくことが課題となっていた。1985年以来のこの分野に関する進展は、白書も指摘するように、特定の指令に基づくものか、あるいは大学卒業証書の承認といった一般的な制度による資格構成と承認に限られていたものが、徐々に初等教育の段階までもが「調整化」の対象に追加されるようになったことである。

白書を見ると、単一市場完成に向けて、高等教育証書の承認、職業訓練の承認、職業訓練の資格の同等性について、その規定をなしている⁵³。さらに、技術革新の影響を多く受けている職業に関わる技能と技術を向上させるために、工業・産業界と教育機関の協力強化を目的とする規定もされており、これに関しては1986年7月24日付閣僚理事会決定86/365によって、技術分野の教育に関して大学と企業間の協力要請の採択(COMETT)がなされた⁵⁴。このほかにも、薬学の資格免許に関わる薬学教育の諮問委員会の設立、薬学卒業証書の相互承認、一般的な医業に関する特別教育などについても報告されている⁵⁵。

さらに、この政治統合の動きが高まってきたのは、1990年12月に開催されたローマでのEC首脳会議であり、ここでその具体的な意思表示が提出されている。これを受けて、1991年12月にオランダのマーストリヒトで開催されたEC首脳会議で、ヨーロッパ・ユニオンを目ざすための条約改正が合意をみている⁵⁶。

既に指摘したように、この条約での注目点は、マーストリヒト条約第8条(A～E)にあるように加盟国民に、その国の「国民」という立場に加えて、「ヨーロッパ連合市民権(Citizenship of the European Union)」という地位を与えたことにある。この「ヨーロッパ市民権の誕生こそ、将来の国際社会における個人の在り方の新しい可

能性が広く加盟国民に提示されたといわねばならない。このことは古典的な「国家」の存在に終止符を打ち、より秩序化された国際機構のなかでの「国家」が、新たに提示されたと解釈できよう⁵⁷。

まさに、国家の分化と統合という視点からいえば、地方参政権などの付与にみられるように既存の主権国家の相対化が進んでいる事例でもあるわけで、国家と個人の関係も個人とECとの関係を強化することになった。つまり、ECと個人との関係が直接的な関係となったのである。この動きと並行して、教育・訓練分野においても、この「ヨーロッパ市民権」の下での諸々のECプログラムの進展が現実的なものとなってきたのである。

ここで、EC教育・訓練プログラムを予算からみてもEC当局が単なる経済上の目的を越えた「ヨーロッパ市民」の育成に向けて、その方向を明確化してきたことが十分に推察できる。その予算額を示すと、エラスムス計画が1991～93年に1億9千2百万ECU、コメット計画が1990～94年に2億ECU、ペトラ計画が1991年に1千5百万ECU、フォース計画が1991年に1千3百万ECU、リングァ計画が1990～94年に2億ECU、ヨーロッパ・ユース計画が1991年に6百50万ECUとなっている⁵⁸。このなかでも、特に高等教育と産業界の協力関係を作る産学協同プログラムである「コメット計画」、EC域内の学生交流を推進する「エラスムス計画」、域内の自由移動に備えての他の加盟国言語の習得を促進する「リングァ計画」が予算上も重要視されている。

4. ヨーロッパ教育の拡大・深化(1993年以降)

1993年11月に発効したマーストリヒト条約により、2000年に向けてEUの政治統合が進み、単なる国家連合を越えていくためにも教育・訓練分野における取組がより「拡大・深化」してきた。EU内での担当部局も1995年に「教育・訓練・青少年」総局へ、1999年には「教育・文化」総局へと、より各加盟国内教育担当官庁の名前に近づく方向で名称変更が重ねられた。また1995年には欧州委員会が知識基盤社会における普通教育と職業教育に関する内容の白書を提出し、「欧州教育・科学・研究推進圏」の創出のために、加盟国の教育の質の向上を強調するとともに、ヨーロッパ市民として母語と2つの域内外国語の学習という「3言語主義」を提唱している⁵⁹。

さて、マーストリヒト条約には、教育・訓練分野におけるEUの役割はどう規定されているであろうか。この条約では、欧州内の質の高い教育・訓練の促進を目的として、タイトル8「社会政策、教育、職業訓練及び若者」、3章「教育、職業訓練及び若者」、126条で、EUとしての活動が、ローマ条約よりもより「教育、職業訓練及び若者」として具体的かつ現実的な内容の提示となり、教育に対しては以下のような目的をもつことが規定されている⁶⁰。

- 特に加盟国の言語の学習や普及をとおしての教育におけるヨーロッパ次元の発展。
 - 学位や学習期間の相互認定による域内の学生や教師の移動促進。
 - 教育的諸機関間の協力促進。
 - 加盟国の教育システムにおける共通の諸問題に関わる情報や経験の交換促進。
 - 若者交換や社会教育関係指導者交換の発展促進。
 - 遠隔教育（distant education）の発展促進。
- また、職業訓練については、127 条に同様な共同体活動が、以下のような目的を有すると規定されている⁶¹。
- 特に職業訓練や再訓練をとおして、産業構造の変化に適応することを容易化すること。
 - 労働市場への適合や再適合を容易化するための初期および継続的職業訓練を改善すること。
 - 職業訓練を受けることを容易化することおよび教官や訓練生、特に若者の移動を促進すること。
 - 教育や訓練機関および企業間の訓練に関わる協力を促進すること。
 - 加盟国の訓練システムに共通な諸問題に関わる情報や経験の交換を促進すること。

これまでの EC 期における教育政策の総括として、このマーストリヒト条約の 126 条をみると、共同体が教育内容、教育システムの組織化、文化的および言語的多様性に各加盟国が十分な責任を果たすことを期待するとともに、それらの活動を支持し、かつ支援していく姿勢をローマ条約に比べより明確化していることが明白である。とりわけ、126 条のヨーロッパ次元教育（the European dimension in education）の規定に注目せねばならない。127 条規定の職業訓練政策においても同様に、職業訓練の内容やその組織化のために各加盟国の責任を期待しつつ、共同体はその活動を支持し、援助すべきことが強調されている。

また、これらの規定は、具体的な内容提示というよりも広く従来の「調整化」の領域を表示したものとなっているが、その対象は教育分野では言語学習、学位・資格の相互認定、教育機関の協力、情報交換、移動・交換、遠隔教育など、また職業訓練では、社会変化に対応する職業訓練・再訓練の改善、職業訓練に関わる移動、訓練機関・企業間の協力、情報・経験の交換など、これまでに述べてきた EEC 期からの共通化政策の対象のほとんどの内容を含んでいる。いうまでもなく、これらの教育・訓練領域の「調整化」の基盤は、ほとんどが第 2 期である EC 期にその基盤が形成されている。それも第 3 条の b（第 2 項）に導入された「補完性の原理」の下で新たな展開が予測されるのである。

つまり、この原理は、EU で行った方が良いことは EU で行い、加盟国や地域、地方の当局に任せられた方が良いことはそれぞれの当局に任せて実施することで、基本

的には各国が担当し、それでできない部分を EU が補うということで、全体的に調和のとれた発展を旨とし、さらに「EU の専属的権限行使の程度と手段は目的に必要な限度を超えてはならない」という「均衡性原則」により補強されている。教育分野に限定するとき、個々の加盟国には達成困難な課題に限ってではあっても、EU が直接的に教育政策を立案・実施できるようになったことの意義は大きい。

この 126 条と 127 条は、東ヨーロッパ拡大を視野に入れて、2003 年 2 月発効のニース条約 149 条、150 条に修正を加えて継承されたが、ここではその詳細についてはふれない。マーストリヒト条約の調印後の動きとしては、コミッションが 1993 年 5 月に作成した「教育訓練分野における共同体活動のためのガイドライン」と同年 9 月に提出された「ヨーロッパ次元教育に関するグリーンペーパー」をあげねばならない。

前者は、①補完性の原理、②協力とヨーロッパの付加価値、③特別な直接的活動の必要性、④構造的政策をもった相互作用、⑤関心をもつすべての団体の参加の 5 つの原則を立て、後者は EU の役割を①ヨーロッパへの貢献、②教育の質的向上の機会を提供すること、③若者の社会への統合と労働生活への容易な移行の準備、として整理している。これらの趣旨に基づいて、現行のプログラムの経験を活かした新しい合理的なものとして 1995 年から 1999 までにヨーロッパ次元プログラムが展開された。

その主要なプログラムが、高等・普通教育分野での「ソクラテス（SOCRATES）I」、職業・訓練分野での「レオナルド・ダ・ヴィンチ（Leonardo Da Vinci）I」、青少年交流分野での「ユース・ヨーロッパⅢ」が代表的である。この時期の 1995 年 12 月に欧州委員会が初の教育・訓練白書である「教えることと学ぶこと：学習社会に向けて」を発表するとともにシンクタンク「教育・訓練調査グループ」を設置し、1999 年までにアクティブ・シティズンシップを培うための構想の過程を展開している。

とりわけ、ソクラテスが教育的側面（education）を、レオナルド・ダ・ヴィンチが訓練的側面（training）を強調したものであった⁶²。ソクラテス I は、ヨーロッパ委員会の提案に基づき、1994 年 6 月にルクセンブルクでの 12 加盟国の承認を受けて、エラスムスとリングァを統合・発展させるために 1995 年 1 月から総予算 7 億 6,000 万 ECU で開始された。これは 3 部門からなり、第 1 部はエラスムスの継承と発展に関わる高等教育部門、第 2 部は新しく設定された学校教育部門、第 3 部はリングァの継承と発展に関わる語学教育や遠隔地教育、また情報の伝播を含む部門から構成されている。他方、レオナルド・ダ・ヴィンチも同年の 1 月より 5 か年計画でコメント、ニューテクノロジーによる職業訓練に関わるユーロテクネット（EUROTECHNET）、フォー

ス、ペトラ、女子の職業教育に関わるアイリス (IRIS) を統合・発展させるために導入された。この導入の意図は、ヨーロッパ・アイデンティティに関わる新しい職業政策の策定作業について EU 自体の標準やフレームワークを策定することの必然性にあった。

Ⅲ. 3 つの具体的方策

1. 人的交流・交換の展開

一般に、国際交流活動は、学術、研究、政治、経済などを中心として多くの国において順調に展開されているが、そのなかで人的交流となると、単に経済的な理由だけでなく、文化、教育、言語、地理、社会習慣、さらには法的規則や社会体制などの制限を受ける度合いがより高きさまざまな壁が生じているのが現状である。EU の場合では、既述したように「共同体市民」や 1992 年 2 月のマーストリヒト条約での「ヨーロッパ市民権」との関わりが深い自由な人的移動の促進と加盟国の相互理解が前面に打ち出され、これまでの具体策としての「EC 学習」や「言語学習」などうまく結合されてきたと解すことが出来る。この EU 市民の基本的自由のひとつとして保障されてきた人的交流・交換政策の促進が、EU という地域的な限定はあるにしても、今日の国際化の進展の中で、これまで国家間を主体とした国際交流とは違った次元での EC 的なユニークな試み・モデルとしてみていかねばならない。この人的な「モビリティ(移動性)」こそが、これまで論じてきた EU 教育政策の基本理念であることはいままでのない。

ここで、西ドイツ調査から「外国経験」や「外国旅行」についてみると、「既に外国に行ったことがある人」(若者の外国滞在経験)の割合は、1953 年までは 40%、1963 年までは 64%、1977 年までは 72%と着実に伸びている。その行先をみるとフランスへ 32%、イギリスへ 55%、その他、北あるいは東ヨーロッパ諸国へは 15%である。1977 年までの滞在経験をみるとフランスの若者は 64%、イギリスは 55%で、西ドイツの 72%より低い。これらの割合は、家庭の収入や社会階層による差異から生じているのであるが、当時の西ドイツの場合は若者の旅行制度の整備による機会の解放によるといわれているが⁶³、その他の国はそうした制度がまだ整備されていなかったのである。また、「国際的労働移動」の意向、つまり、ある期間内に EC の他のどこかの国で働きたいかという意識調査では、ドイツ人は 39%、フランス人は 49%、イギリス人は 54%がその意向を示した⁶⁴。この数字は、調査対象者の教育程度にかなりの違いがみられ、西ドイツなどで典型的であったように、学歴、教養の高さと国際的労働者移動の意識とは比例している。

以上の調査結果を一言でいえば、ここでの 3 か国の若者 (16 ~ 19) の外国経験率は高いし、また他国での就職希望者が半数か、それに近いといえる。そこで、こ

の人的交流・交換の展開を EC 期における「生徒・教師の交流」と「青年労働者交換」の 2 つの側面からさらに接近してみたい。

まず、生徒・教師の交流であるが、EC 委員会は具体的な計画として次の 2 点をあげている⁶⁵。①中等学校レベルでの生徒交換を促進する。貧困家庭の生徒への援助。過疎地域家庭の生徒への援助。休日活動の組織。肢体不自由児の交流。②高等教育レベルでの他国生徒の入学促進。教育施設に対する財政的、行政的差別の撤廃。奨学金の創設。卒業資格と修学資格期間の相互認定など。また、1977 年 10 月に共同体における生徒交換の総合的な活動報告と研究討議のために、「ベニス会議 (Venice Colloquium)」が開催されるなど生徒交流への努力が積極的に展開されている⁶⁶。さらに、EC 委員会は、自国以外の域内諸国との積極的な交流のため、ヨーロッパ理事会とともに、初等学校の生徒の成績評価を統一化し、中等レベルでの他国の学校に移ることを容易にする制度の検討も開始しつつ、共同体域における高等教育及び中等教育のためのガイドブックも発行した。教師移動・交流に関しては、教師が他国に転動することを妨げる諸要因の除去などにも取り組んでいる⁶⁷。

次に、青年労働者交換についてであるが、この政策基盤は、EC の基本条約であるローマ条約 50 条の「加盟国は、共同計画の下において、青少年労働者の交換を促進する」にある。この主旨は、EEC の成立当初から共同体市民の自由移動を容易化するためのひとつの具体的手段として「青年労働者交換」を位置づけてきたことにあり、とりわけ労働力の有効利用という経済的観点から労働者が地元を離れることの抵抗感を減少させることにあった。これによって、1964 年に第 1 次プログラム⁶⁸、1979 年に第 2 次プログラムが策定されている⁶⁹。

ここでごく簡単に EEC 期における実施状況を示すと、1972 年のイギリス EC 視察団報告書によれば、1965 年から 1970 年の 6 年間に、EC の各加盟国から西ドイツへ 7534 人、フランスへ 7350 人、ベルギーへ 376 人、オランダへ 325 人、イタリアへ 55 人の青年労働者が公的機関を通して派遣されている。この数字には私的交流生は含まれていないので実際の交流はこの数字をはるかに上回ることは指摘するまでもない。その場合、平均年齢は 24 ~ 25 歳で、その交換期間は 6 か月から 18 か月にわたって多様であった⁷⁰。

第 2 次プログラムの実施は、1973 年 1 月のイギリス、アイルランド、デンマークの新規加入に伴う「拡大 EC」への対応策として、第 1 次プログラム策定時から予定されていた。その後、さらに第 3 次プログラムによって、この交換はさらに充実、発展が当時期待されていた。特に、こうした試みは若者がそれぞれの職業を通して、他国の生活条件や労働条件の広い理解を得ることが出来るし、さらにはホスト国の文化、言語、国民性の

直接的な相互理解にとっても、その役割・貢献の意義は説明を要しない。確かに、EC 加盟国の文化や生活の同質性や類似性は、その統合過程において次第に高まりつつあるが、この青年労働者交換制度に見られる人的接触による経験は、加盟国理解の直接的な手段として大きな評価が与えられねばならない。「共同体市民」形成にとっては、こうした人的接触による加盟国理解がまずその前提かつ必須条件なのである。

以上のように、「人的交流・交換」政策の促進は、EC 政策自体が単なる経済的合理性の追求を越えて、より文化的、社会的そして教育的な諸政策の重視へと転換していくために、後述するように EC 期に「EC 学習」や「言語学習」と同様にその重要な手段のひとつとみなされてきたことが理解される。それも、こうした「青年労働者交換」にみられるように、学校教育内の生徒交換から若い職業人までもその対象にするという、換言すれば学校教育から成人教育レベルまでに拡大している点は、「共同体市民」の形成の観点からはもちろん今後の「国際化」への対応にとって、ひとつの世界的なモデルとなりうるのである。この推進によって、EC そのものが「国民」という枠組みを越えた「共同体市民」像への理解を深めるなかで、さらに域内における国民間の狭い国家意識感の障壁を打破する本質的な貢献が期待できるのである。つまり、学生、若者の自由な移動を保障することや積極的な「人的交流・交換」政策の促進は、これまでの歴史的経緯をみても「EC 市民」意識の拡大にとって最も大きな効果をもたらすことはいうまでもない。

しかし、ここでの問題点のひとつは、こうした人的交流が広い国際的視野や国際的感覚の付与、加盟国の相互理解という点で、大きなメリットがあることは誰でもが認めることであるが、その交流先や滞在先が西ドイツやフランスの大国に集中し、EU 公用語としての弱い立場にあるオランダなど、また比較的経済発展が遅れていたイタリアなどには経験者・希望者が少ないということであった。ここには、言語、国情、社会保障、財政的援助、修了書、情報機関などの非常に多様な問題が存在しているのも事実である。その認識の下で、加盟国理解や「共同体市民」形成の目的からは、さらなる「自由」や「平等」の原則の拡大を意図した人的交流政策を図りながら、どうこの交流・交換の地域的なアンバランスを解決していくべきかが真剣に討議・検討されねばならない。

2. 言語教育の基本方策

「共同体市民」としての文化、伝統などの相互理解、さらには職業上、教育・研究上における域内の自由移動をより実現化するためには、共通の言語政策は極めて重要な意味をもっている。言語は、その国の文化を表現するシンボルにはかならず、「共同体市民」としての意識や参加にとってはどうしても「外国語教育」をテー

マとせざるをえない。EC 期ではイギリス、フランス、ドイツ、イタリア、オランダ、デンマーク、ギリシア、スペイン、ポルトガルなどの各加盟国の言語が公用語・作業語となっており、EC としての共通語はなく、こうした各加盟国の母国語を正式の公用語とすることがその基本方向として定着化してきた⁷¹。したがって、この政策上の特色は、母国語・加盟国語重視の方針が貫かれていることにあり、加盟国語が相互理解の手段として極めて重視されていることである。

それでは、EC 期での他加盟国語理解の状況はどうであったか。1970 年代後半の西ドイツでは言語知識の程度をみるとイギリスやフランスと同様に、ここ 20 年間には急激な拡大をみせており、EEC から EC への「共同体」の成熟がその基底にあることがわかる。英語を例にとると、1958 年に 13%であったのが、1975 年には 30%となっている。この言語知識に対する質問は「他人に理解してもらえるように、どのような外国語を話せますか」であるが、その結果は年齢別の差異が大きいことが予測できるように、西ドイツの場合、16～19 歳の若者のうち 55%が英語を、20%がフランス語を話せるが、20 歳以上になると英語が 13%強、フランス語は 10%強に過ぎなかった⁷²。次に、外国語で書かれた新聞を正確に読める程度にそのことを習得している割合は、西ドイツでは英語が 49%、フランス語が 14%であった。イギリスではドイツ語を 6%、フランス語を 24%、フランスではドイツ語を 8%、英語を 28%、スペイン語を 10%が可能と答え、その他の言語知識は微々たるものであった。こうした結果は、国籍、年齢、教育段階、社会階層などによって差異を示すが、全体としては 1960 年代の教育爆発 (Bildungsexplosion) 以来、若者の関心が外国語に対して非常に高いことを示している⁷³。

さて、こうした状況下で、どういった言語政策が展開されようとしていたのであろうか。共同体の言語政策ともなると、それぞれの一国の場合よりも基本方針、対象言語、教授者、学習者、教授方法などに複雑な検討課題が生じてくる。

まず、1976 年の教育相理事会で提示されたのが、次の 3 つの目標設定に見られる基本方向である⁷⁴。ひとつは全ての「共同体市民」が少なくとも他のひとつの共同体言語を学習すべきこと。2 つは教師が他の域内の他国語を教える場合、教えようとする言語を称している国で教育訓練を受けること。3 つは新しい言語教授法、特に成人に対する新しい教授法を開発すること。これらの方向とともに、当時では EC の実用言語としてエスペラント (Esperanto) の採用意見もあった。このアイデアについては、エスペラントが人工言語であることやこの採用によって余計な言語習得を助長することなど、言語的な混乱を拡大するという理由で拒否すべき考えが支配的であり、その後もこの可能性は全くない⁷⁵。

また、EC 委員会や社会問題・雇用・教育委員会 (Committee on Social Affairs, Employment and Education) などが言語学習に大きな関心を示してきたのである⁷⁶。なかでも 1978 年 6 月に、EC 委員会は外国語教育を初等から成人段階までの全教育分野に拡大すべき行動計画を作成している。この計画案の基本骨子には、全体的に「ヨーロッパ学校」の経験が活かされており、その根幹には母国語尊重の立場が強い。ヨーロッパ学校の生徒は基本科目である文法、文学、古典、算数などを母国語で受け、工作、体操、音楽または共通学科などは 1 か国語で、例えば地理はフランス語を、芸術史はドイツ語を教授用語とするのである⁷⁷。

この基本的方向は、「Euronational」というよりも、むしろ「Multinational」とみなさなければならない⁷⁸。ここには、各加盟国の「国家」をその基本的前提とする態度が了解される。この成果として、ヨーロッパ学校の卒業生は少なくとも 3 か国語を流暢に話し、一部の生徒ではあるが 5～6 か国語を自由に使いこなすといわれている⁷⁹。こうした言語の強化策が加盟国間の相互理解や「EC 市民」形成への貢献はいうに及ばず、また児童・生徒のアカデミック・ハンディキャップを無くし、他国における進学、就職の不利を是正するという大きなメリットをもっている。

この言語政策は移住労働者の子どもに対する教育政策にも同様な立場・方向として実施されている。すなわち、それぞれの母国語とその文化を可能な限り尊重していくという「母国文化尊重」ないしは「文化多元主義 (Cultural pluralism)」がその根底にある。そして、より促進的な言語訓練と母国語尊重という観点から「二重文化学校 (Bi-cultural school)」の設置へと発展している⁸⁰。いずれにしても、こうしたコミュニケーションの手段としての加盟国の言語学習および文化理解は、「共同体市民」の形成や域内の自由移動・交流の機会拡大、相互理解にとっての本質的要素である。もちろん、市民としての接触・交流の拡大のみならず、また言語学習そのものが「ヨーロッパ的なもの」の教育範囲をさらに広げていく道を開くことも看過できないのである。言語教育への諸施策は、職業的な理由からのみでなく、EC 加盟国間の相互理解、ひいてはヨーロッパ統合にとって極めて重要な意味があり、今日でも学校在学中や就職準備段階においては 2 か国以上の外国語の習得が強調されている。

こうして EC 期を中心とする言語教育の基本政策を検討してみると、ここで当然のことながら EU 公用語以外の言語に対する施策にも言及しなければならない。それは国境をまたがって歴史的に分布してきた少数者の言語問題や域外からの労働者として移住・定着した移民の子どもに対する言語問題として表面化している。各加盟国の主権が相対的に弱まるなかで、逆にその自立性と独自の権利として、むしろ強められる可能性があるといえる。

それだけに、この問題はヨーロッパの「統合」と「分化」という視点から、特に EU 統合と地域との関連から改めて考察されるべき課題といえよう⁸¹。

EC 期後半での言語政策プログラムの動向は既述した 1989 年からの「リングア (LINGUA) 計画」に収斂されているといつてよく、1990 年から 1994 年までの第 1 期に注目しなければならない。「エラスムス計画」と連動して実施されており、生徒、学生、教師、労働者を対象として、自由移動に備えて他の加盟国言語の習得を促進するものである⁸²。つまり、ヨーロッパ市民としての EC 内の諸言語の維持と発展をねらいとしたものであり、EC 域内の若者が自国語に加えて他の加盟国語を 2 か国使えることをねらいとしている。この計画に並行して 1987 年と 1990 年に実施された外国語学習への意識調査の結果をみると、加盟 12 か国の 15 歳から 24 歳の若者のうち、外国語を学習することが「非常に重要である」と答えた割合は、1987 年の 49% に対し、1990 年には 61% と高くなるなど、他の加盟国言語の習得に対してより積極的な姿勢・傾向が出てきていた⁸³。それだけにリングア計画は、「EC プログラム」と「ヨーロッパ市民」の接点として重要な言語政策として位置づけられたのである。共同体域内のコミュニケーション能力をより向上させていくためには、他の加盟国言語の知識は不可欠であるという認識を強くしてきたといつてよい。

このいわば「多言語主義」の背景には、「経済や技術の言語として普及度の高い言語に傾斜することによって、事実上、英語への画一化が起こっており、ヨーロッパの言語や文化の多様性が損われるという危険が存在する。他方では、言語の障壁が依然として残存することによってヨーロッパ各国が相互に分断されつづけるという危険が存在する」⁸⁴ という説明にみられるように、ヨーロッパの言語や文化の多様性との関わりは無視できないのである。ここに EC 期において加盟国の他の言語教育を通じて EC の各加盟国民に EC 域内の多様性と複雑性を自覚・定着させつつ、EC 的な内容によって相互理解と共同体意識の涵養を図っていくとする基本的な方向を再確認できる。

3. EC 研究・学習の基本方策

「EC 市民」の観点からは、加盟国民に「EC」自体の活動状況に関心をもってもらうことが不可欠であることは指摘するまでもない。その一つの指標として、EC 期における 1977 年の西ドイツでの調査結果をみると、新聞やテレビなどを通じて「ヨーロッパ議会」や「EC 委員会」の討議内容に関心を示している人は、当時の西ドイツやイギリスで 10%、フランスでは 21% となっている⁸⁵。この状況をどう解釈するかは意見の分かれるところであるが、1979 年からのヨーロッパ議会の直接選挙制が「ヨーロッパ」そのものを「共同体市民」と強く

結びつけ来たことを考慮すれば、この低率は問題であり、ここに共同体の全体的理解・関心に関わる「EC 学習」に新たな意義が付与されたことはいままでのない。この点からすれば、EC への関心度をより高め、より身近なものにしていくために、EC 当局は何らかの有効な対策・措置を取らねばならなかったのである。

確かに EC 委員会はそれまでにもパンフレットなどによって「共同体市民」意識の拡大をねらいとした宣伝活動に努力を傾注してきたが、さらにより積極化、具体化する方向に転換すべきことが求められたのである。そこには、「共同体」そのものをまず客観的に認識させ、その構成員としての自覚を促す意図が明確になっており、ここに「EC 市民」育成に対しての学校教育の役割の大きいことを十分に理解させてきた。その面で 2 つのことを整理しなければならない。

そのひとつが教育的側面としての「EC カリキュラム化」である。1976 年 2 月の EC 閣僚理事会で承認された「加盟国の小・中学校の児童生徒と教員の経験にヨーロッパ次元を与えること」や EC 委員会が提案した「EC そのものの学習」の強化である⁸⁶。これらの共通点は、「共同体市民」という観点に立つとき、どうしても初等・中等学校での教材としてヨーロッパ的内容が問われなければならないということである。こうした「共同体」や「ヨーロッパ的なもの」に対する基本的理解が加盟国の国籍を保有しつつ「共同体市民」としてのより緊密な結合に貢献することは明白であるが、当時ではどちらかといえば理念の方が先行しており、そのための実際的方法、内容、施設、研修機会、担当教師の問題などに EC の共通のかつ全体的戦略は存在しなかったというのが実情であった。

より詳細に言えば、学校段階において「EC 市民」育成とは一体どういった人間像を意味するのか、それは単なるヨーロッパ的な教育内容の拡大のみに終始するのでよいのか、さらには具体的にどう実践していくのか、こういった点についての合意はなかったようである。その後、EC 的規模でのカリキュラム開発計画やそのための条件整備計画がさらに強く要望されてくるなかで、現実的には第 3 期に入って、若者・大学生を中心とする留学・交換制度の拡充を中心とする「ヨーロッパ次元教育」へと展開していったのである。

もう一つは研究的側面としてのブルッセルの「ヨーロッパ教育センター」やフローレンスの「ヨーロッパ大学」などの政策・活動である。これらは、設立当初から「EC 学習・研究」の実践的方法や理論的な研究に貢献することが期待されていた。

まず、「ヨーロッパ教育センター」は EC 学習の強化を意図して設立されたもので、「ヨーロッパ教育連盟」との緊密な協力の下に、各加盟国間の接触と共同事業を容易化するための共同事務局の役割を果たして。まさ

に、EC 統合のための共通教育政策への原動力的存在としての機能を発揮しており、その代表的な仕事として「ヨーロッパ学校デー」や「ヨーロッパ市民教育運動」などの活動で中枢的役割を担っている⁸⁷。その他の主要なプロジェクトとしては、各加盟国の教育に関する情報収集、教師・学生・研究者の交流的存在機能、スカラシップコース、交換プログラムへの助言活動、共同体内の大学間協力の促進と専門家による助言活動、教授法、特にテレビ教育・ビデオカセットなどの教授教材の使用に関する加盟国間協力の促進、新しい教授方法の導入などがある⁸⁸。

一方、「ヨーロッパ大学」は、1972 年 4 月に設立協定が調印され、1976 年 11 月に正式に開校された大学院レベルの高等教育機関である。その協定第 2 条には「①大学の目標は、高等教育及び研究の分野において、ヨーロッパ全体およびその構成体の文化的、学問的遺産の発展に寄与することにある。その仕事は、ヨーロッパの歴史と発展を特徴づける偉大な運動と制度にも関わっている。それはヨーロッパ以外の文化との関係を考慮に入れる。②大学はまた、関連する研究分野に含まれるテーマにおける観念と経験の交流との討論の場ともなる。」と規定されている⁸⁹。また、他の規定から「ヨーロッパ大学」が博士号の授与権をもつ高度の研究体制と他の高等教育および研究センターとの研究協力体制を兼備し、特にヨーロッパの歴史、法、社会・政治的側面の研究機関であることがわかる。こうした諸点をより明白にするには、大学の組織、スタッフ、学術プログラム、施設、設備、さらには入学資格などの大学全般についての考察を必要とするが割愛する⁹⁰。

ここで、EC 学習の基本的な方向を要約するかわりに、EC 委員会が EC 閣僚理事会および教育担当閣僚に承認を求めて提案した事項を列挙することによって、1970 年代後半における学校レベルでの具体的方策の大枠を整理したい⁹¹。それは①共同体についての学習は、共同体諸国の学校で行われる教育のなかでの本質的な要素であるとみなされるべきであるという原則。②中学校レベルにおけるすべての生徒に対して、そのような学習を行い、またそれらの生徒の在学期間全体を通じて共同体についての理解を引き上げるための期間を与えるという目的。③これらの目的およびその予算、職員に関する付随事項を推進するための、共同体レベルでの行動計画である。この計画は次の要素、a.パイロット・スクールでの実施されるカリキュラム開発プロジェクト、b.勤務開始前および継続的な教員訓練の推進と支援、c.教員に対する支援施設と資料の提供、d.共同体の教員情報ネットワークにおけるこの側面の考慮から成り立っている。

こうした共同体に関する情報を広め、若者にヨーロッパ次元をもたせるために、いわゆる「クライシス基金」が設置されている。1980 年に 140 万 ECU が計上され、

EC 委員会はこの基金によって、ヨーロッパ、加盟国あるいは地域レベルの各種団体が組織する広報活動を援助している⁹²。

ここで留意すべき点は、EC 学習において外国語の知識のほかに、ウィストリッチも指摘するように「欧州人の相互理解と欧州人としての共通の自覚を形成するうえで非常に大切な点は、欧州の歴史を教えることである。実際にはどの国でも、学校で教えるその国の歴史は主観的で古めかしい国民的偏見の累積である。これはしばしば近隣諸国に対して敵対的なものであり、今ではお払い箱にしなければならない。それぞれ時期ごとに、教科課程の各国史は、欧州全体および世界の枠組みの中で指導されるように再編成されるべきである」⁹³ という見解は、「国家」の枠組みにおいて構成される公教育の「中身（内容）」に対して EC 的立場からの「調整化」がどこまで可能であるかの問題提起であると同時に、とりわけ EC 学習にとってはこうした各国史の取り扱いが重要なことを示唆している。

1992 年には、EC 次元での共通の教科書として『欧州の歴史』が 12 か国の歴史家によって編集されたが、この教科書の作成過程においても、こうした歴史上の評価に対する国家間の見方の相違が明確化している⁹⁴。例えば、ナポレオンの評価に対してもフランスでは英雄であるが、イタリアやスペインにとっては侵略者となってしまっているのである。しかし、次第に「国家」次元から「EC」次元への認識が高まるにつれて、「ヨーロッパ」の立場から教育内容を検討する傾向を強めており、この歴史教科書の刊行を提案したドルーシェが「結局、教育しかない。欧州人であることを教えないと欧州人は欧州人に育たない。そのために共通教科書が必要だ。そして最も敏感で影響力が大きく、重要な教科が歴史のはずだ」と発言したことに、現在の EU 学習が抱える課題が提示されている⁹⁵。現在ではドイツとフランスとが共通の歴史教科書を作成・使用するまでになっていることは大きな進展である。

それでは「共同体市民」がどのような EC への所属意識をもっていたのであろうか。1990 年の調査によると、69%の人が、自国が EC の加盟国であることに「よいことだ」としている。最も好感度が高いのがオランダで 82%、次いでイタリアの 77%、ルクセンブルクの 76%、アイルランドの 76%、ギリシアの 75%、ベルギーの 73%、ドイツの 73%、スペインの 69%、ポルトガルの 69%、フランスの 66%、デンマークの 58%、イギリスの 53%となっている。一方、「悪いことだ」と否定的な見解を示した割合はデンマーク 19%、イギリス 16% の 2 か国が高く、他の国はいずれも 7%から 3%と低い率となっている。このように 1990 年代に入ると 12 か国の平均では 70%近い市民が共同体に好感をもち、逆に悪感情をもつ市民はわずか 7%となっている⁹⁶。

さらに、1992 年の秋に実施された加盟 12 か国における意識調査によると、各国で若干の差異があっても EC 市民の 62%が「EC 市民」として、各加盟国の「国民」意識と「ヨーロッパ市民」意識の両方を意識しており、23%の市民がヨーロッパへの「アイデンティティ」によって、これまでの国家意識が結局は消滅したという結果が報告されている。また、このどちらとも答えられないとした市民も 15%であった⁹⁷。ここにも、「国民」と「EC 市民」がひとつになることの複雑性が示唆されている。

これらの 2 つの調査からいえることは、次第に共同体は、「市民のヨーロッパ」から「EC 市民」ないしは「ヨーロッパ市民」意識への実質的な転換が進んできたことがはっきりと推察できるということである。

こうした意識変革への状況は、共同体の拡大による自然な生起ではなく「EC 学習」の成果が示唆されている。EC の「調整化」という観点からすると EEC から EC へ、さらに EU へと進展するなかで、「経済」という特定領域から、その根底にある市民意識・育成との関わりで個人的な「人」の問題とかかわりが深い「教育・訓練」領域への関心がより重要性を具体化・現実化して来たとみることが出来る。そのことも学校レベルでは共通の歴史教科書の作成に見られたように、歴史教育への重大さの再認識を促してきたとあってよい。「共同体」としての共通の感情形成には文化・教育的な普遍的・長期的な側面こそが重要である。結果として、「EC 研究・学習」の発展は、その後 EU 期になって「ヨーロッパ次元教育」の実質的な展開として具体化し、かつその方法的な基本原理は既述したように「調整化」ではなく、他の諸政策と同じく「補完性の原理（The Principle of Subsidiarity）」と関わってくるのである。

IV. 結び—「未来型」への展望—

本論で論じてきたように、今日の教育事象・政策は「世俗化」や「国家化」といった分析概念に、「国際化」が不可欠となってきており、それも「国家主権」の枠組みを基本的な前提にするのではなく、いわゆる「超国家」という視点を求めているのである。また、教育政策の歴史的類型の観点からは、大きく「近世型」、「近代型」、「現在型」の上に、いずれの類型にも属さない新たな設定が必然化してきた。いうまでもなく、従来の類型モデルはその原理、構造、体系、特性などの根幹に「国家」を置いている⁹⁸。この点で、EU は、1992 年末までに一応の市場統合を完成させ「超国家」ないしは「国家連合」としての独自性をいかに発揮していくかをまさに模索から具体化している現実的段階に入ってきたといえよう。これまでの「国家化」と「国際化」の関係は、この両者間での連続性とダイナミックな緊張関係を取ってきたとあってよいが、EU の「超国家」としての EU 化・共通化はこの両者の融合・調整関係の諸政策が展開されていること

から、教育政策類型においては新たな「未来（EU）型」の枠組み設定がなされねばならない。

この文脈において、文化的及び社会的側面とともに教育・訓練分野も「市民」や「シティズンシップ」の定着において大きな存在となってきた。EC が NATO のような国際組織と異なり、超国家的な組織としての共同体を形成しようとすれば、アラン・マンク（Alain Minc）がいうように教育に関する事業計画なしでは、EU の一体感は戦略領域と経済領域の間で流産してしまいヨーロッパは最終的に引き裂かれてしまう危険性を潜ませている⁹⁹。この分野こそ一定の限度はあるものより「共通にすべき制度や内容を抱えているだけに、そこにヨーロッパ市民形成のためのより積極的な教育・訓練政策の展開が不可欠なのである。

その場合に、それらの教育・訓練をすべて「統一」するのではなく、いかに「調整」していくかであり、マーストリヒト条約以後では域内の自由な人的移動からヨーロッパ市民形成へとより積極的なプログラムが作成され、それも極論すればその対象も労働者から市民に拡大し、加盟国、地域、地方がそれぞれ「補完」しあうことで、全体として「ヨーロッパ教育」の下で調和のとれた発展を目指す体制へと移行してきたのである。当然のことながら、これらの教育・訓練政策の基本理念は、既述したように学校教育から社会・成人教育までをカバーした「生涯学習」の環境づくりと人的な自由な「移動」を促進する諸条件の整備・拡充にあった。

ヨーロッパ教育への史的展開を EEC 期、EC 期、拡大 EC 期として整理していくと、この「未来型」ともいえる「EU 型」は、「ヨーロッパ市民」の育成の観点からも EC 期にその基礎・基盤が形成され、具体的な政策内容も、これまでの論述で明らかのように① EC 研究・学習、②言語学習、③留学・交換、④青少年労働者交換、⑤学校生活から就労生活への移行、⑥若者の職業訓練、⑦外国人子ども教育となり、EC 研究・学習政策、留学・交換政策、職業訓練政策、外国人子ども教育政策の 4 つの枠組みに包含されるのである¹⁰⁰。さらに整理していくと、本論のⅢで展開したように、人的交流・交換、言語教育、EC 研究・学習の 3 つの基本方策に総括も可能で、この上にマーストリヒト条約以後のより細かなプログラム化が進展している¹⁰¹。

以上のように、EU における教育・訓練政策の歴史的展開をローマ条約からマーストリヒト条約まで、なかでも「ティンデマンス報告」、「ヨーロッパ単一議定書」などの分析を進めながら「ヨーロッパ教育の形成」として論じてくると、これまでの教育政策の研究分野に新しい枠組みを提供してくれるのである。いうまでもなく、この枠組みの整理・仕方は実に多様であり、各研究者によって異なってくるが、比較教育・国際教育や国際教育行政分野からはヨーロッパ市民形成に代表されるように、

新しい教育政策類型として「EU 型」ないしは「共同体理解型」の設定が必然化する。

とはいえ、この EU への基本的なアプローチは、今後ともホールズが指摘したように従来の「機能主義」を取り続けていくのか、それとも単一通貨ユーロの流通による政治統合の強化、さらには中・東欧諸国の新加盟による新しいシステム構築といった諸動向から推測されるように、より「連邦主義」の方向に進んでいくのか¹⁰²、このことはそのまま統合の「内部化」か「外部化」かの問題に関わってくることで、まだまだ不透明な点も多いのである。あえていうまでもなく、義務教育年限ひとつとっても加盟国ごとの主権内にあり、EU としては相互認定を前提に、そのための協定作りを行っているのが現状である。

EU の教育・訓練政策の展開を 1959 年から 2000 年までを整理すると本論のように一応大きく 4 期に分けられ、その基本理念として「生涯学習」と「移動性」に収斂される。また、この教育・訓練分野への EU 理事会の政策権限の法的な根拠規定が 1999 年 5 月に発効したアムステルダム条約である¹⁰³。今後の課題は、こうした EC 期の研究成果に今日的な動向を視野に入れた研究の継続や、また各加盟国ごとの「ヨーロッパ教育」への定着・実施状況の比較研究などによって、EU の存在意義を含めて「未来型」ないしは「EU 型」の教育政策としての新たな枠組みの全体像をより明確に、かつ精緻にしていくことにある。

—注—

- 1) ジョン・フィールドは、1957年～1973年、1974年～1985年、1986年～1992年、1993年以降と大体同じ時期区分としているが、マックマホン は 1976～1985年と1985～1993年の2期に区分している。John Field, EUROPEAN DIMENSIONS, Education, Training and the European Union, Jessica Kingsley Publishers, 1998, pp.25-26. Joseph A. McMahon, Education and Culture in European Community Law, The Athlone Press, 1995, p.97, 既に、本論での3つの区分による歴史的展開は、拙稿「EUにおける教育・訓練政策の歴史的考察—マーストリヒト条約までの政策的発展—」、『福岡大学人文論叢』、第27巻、第3号、平成7年、1167～1190頁、また『ヨーロッパ連合の教育・訓練政策—EC市民育成の展開—』、中川書店、2004、56～75頁で論述した内容を基盤としている。
- 2) 小島章伸『FECの知識』、日本経済新聞社、昭和50年、181項。
- 3) これに関しては、N. Rouche, E. Goethals, The postgraduate training of scientists in the European Community, Commission of the European Communities, EUR 4832 (1972), がある。
- 4) General Principles for Implementing a Common Vocational Training Policy, Decision of the Council, 63 / 266, 20 April 1963. Council of the European Communities General Secretariat, EUROPEAN EDUCATIONAL POLICY STATEMENTS, Third edition, June 1987, p.199, pp.200-202.
- 5) First Common Programme to Encourage the Exchange of Young Workers within the Community, Decision of the Council, 64 / 307, 22 May 1964.
- 6) The Development of Vocational Guidance, Recommendation of the Commission, COM (66) 276 endg., 18 July 1966.
- 7) Conclusions Reached by the Council of Ministers from the Exchange of Ideas on the Problems of Adult Vocational Training as an Instrument of An Active Employment Policy, November 1970.
- 8) The Utilisation of the European Occupational Profile for the Training of Qualified Machine Tool Operators, Recommendation of the Council, 29 September 1970.
- 9) Business Management and the Training of Personnel, Chapter 20 of Part 3 of Industrial Policy in the Community, Memorandum from the Commission to the Council, 1970.
- 10) Reform of the European Social Fund, Decision of the Council, 71 / 66, 4 February 1971.
- 11) The Hague Summit, 2 December 1969, A. G. Harryvan and J. van der Harst, DOCUMENTS ON EUROPEAN UNION, ST MARTIN'S PRESS, 1977, pp.168-169.
- 12) このヨーロッパ大学については、駐日欧州共同体委員会代表部、欧州資料、第37号、欧州大学、1979年を参照。
- 13) Commission of the European Communities, European Studies Teacher's Series, No.17, Education and the New Europe, 1973, pp.2-3.
- 14) European Parliament, Doc. No.246 / 71 and 232 / 71, European Documentation, European Studies Teacher's Series, No.17, 1973, Education and the New Europe, p.2.
- 15) Resolution of the Ministers for Education meeting within the Council of 16 November 1971 on cooperation in the field of education.
- 16) Roger Broad & R. J. Jarrett, Community Europe Today, 1972. ロジャー・ブロード、R. J. シャレット共著、富岡隆夫訳『欧州共同体案内図—社会・機構・政策・将来—』、サイマル出版会、1973年、177頁。
- 17) General Guidelines for the Development of the Programme for Vocational Training at Community Level, Accepted by the Council, 26 July 1971.
- 18) Towards a European education policy, EUROPEAN DOCUMENTATION, OFFICE FOR OFFICIAL PUBLICATION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 1977, p.4.
- 19) 細谷千博・南義清共編著『欧州共同体 (EC) の研究—政治力学の分析—』、新有堂、1980年、95頁。
- 20) これに関しては、Working programme by Mr. Dahrendorf, Commission of the European Communities, 1973. がある。
- 21) Mario Reguzzoni, Die Reform des Bildungswesens in der Europäischen Gemeinschaft, In: International Review of Education, XX / 1974 / 1, pp.53-54. European Community, No.154, March 1972, pp.22 - 23.
- 22) このヨーロッパ大学とヨーロッパセンターの概要については、European studies-Teacher's Series No.17, 1973, Education and the New Europe, pp.2-3. を参照。
- 23) 大蔵省 EEC 研究会編『EECの全貌』昭和37年、568頁。
- 24) 実際に、1976年の科学・技術教育・訓練欄での EAEC や EEC のためのプログラム、若年労働者交換を促進する 1979 年の第 2 次共同プログラム、1986 年のコメットプログラム、1987 年のエラスムスプログラムなどがある。Hans Smit Peter E. Herzog. THE LAW OF THE EUROPEAN COMMUNITY, A Commentary on the EEC Treaty, Volume 6, ATTHEW BENDER, 1989, pp.312-313.
- 25) Altiero. Spine, Education. A Basis of European Unity, European Community, No.154. March 1972, p.18.
- 26) Resolution of the Ministers for Education meeting within the Council of 6 June 1974 concerning cooperation in the field of education.
- 27) このための資料は、The European Parliament's Resolution on education in the EC, OJC 239 of 20 October 1975, p.15. と opinion of the Economic and Social Committee on education in the European Community, OJC 255 of 7 November 1975, pp.9-18. がある。
- 28) Resolution of the Council and of the Ministers for Education meeting within the Council of 9 February 1976 comprising an action program in the field of education.
- 29) Office of Official Publication of the European Communities' Toward a European education policy, 1977's 2, pp.4-12. European Communities, European Parliament. Working Documents 1978-1979. Document 410 / 78, 31 October, 1978. Report drawn up on behalf of the Committee on social Affairs Employment and Education on aspect of education in the European Community, pp.8-10.
- 30) Commission of the European Communities COM (74) 2250 BruSSels, 18 December 1974. Action Programme in Favor of Migrant Workers and Their Families, In: Working Document 1975-76, 8 July 1975.
- 31) European Communities, European Parliament, Working Documents 1978-1979, Report drawn up on behalf of the Committee on Social Affairs, Employment and Education on aspects of education in the European Community, 31 October 1978, p.17.
- 32) この外国人子女教育については、拙稿「ヨーロッパ共同体における外国人子弟の教育政策—委員会提案の分析を中心として—」、『福岡大学人文論叢』、第11巻、第2号、昭和54年11月において概観した。
- 33) Working Documents 1978-1979, Op. Cit., p.3, pp.10-16.
- 34) Ibid., p.7.

- 35) ルクセンブルク校の基本原則については、Die Europäische Schule in Luxemburg, In: Bildung und Erziehung, X Jg, 1956, SS.205-206. を参照。
- 36) ヨーロッパ学校の概要については、拙稿「ECにおける国際理解教育の動向—ヨーロッパ学校と青年労働者交換—」、『九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設紀要』、第27号、昭和52年2月、53～56頁を参照。
- 37) Working Documents 1975-76, Report drawn up on behalf of the Committee on Social Affairs and Employment, on the Report of the Commission of the European Communities on the Development of the Social Situation in the Community in 1974, 8 July 1975, p.34.
- 38) Report of the Committee on a People's Europe, approved by the European Council in Milan on 28 and 29 June 1985.
- 39) The Commission of the European Communities, COMPLETING THE INTERNAL MARKET, 1990. 本田昭和監査法人国際部訳『EC統合白書』、日本経済新聞社、1991年、9027～107頁。
- 40) Commission of the European Communities, Joint programmes of study, An instrument of European cooperation in higher education, Education Series, 1979.
- 41) European File, Towards a people's Europe, February 1986, p.8.
- 42) 「欧州共同体の若者たち」、駐日 EC 委員会代表部広報部『月刊 EC ジャーナル』、1987年4月号、17頁。
- 43) European File, The European Community and education, February 1985, pp.5-6.
- 44) 駐日 EC 委員会代表部広報部『月刊 EC ジャーナル』、1989年6月号、通巻 第137号、10頁。
- 45) European Documentation, European Unification, The origins and growth of the European Community, 2.1987, p.73.
- 46) Commission of the European Communities, Documents, Proposal for a COUNCIL DECISION adopting an action programme for the promotion of youth exchanges in the Community 'YES for Europe' 1987-89, (submitted to the Council by the Commission), COM(86)52 final, 5.3. 1986, p. 2.
- 47) 細谷千博・南義清共編著、前掲書、第1章を参照。
- 48) The Davignon Report. 27 October 1970, A. G. Harryvan and J. van der Harst, op.cit., pp.173-175. DESMONDDINAN=Historical Dictionary of The EUROPEAN COMMUNITY, 1993, pp.62-63.
- 49) DESMONDDINAN, Ibid, pp.187-188.
- 50) 石川謙次郎『ヨーロッパ連合への道』、日本放送出版協会、1994年、173頁。
- 51) 岸上慎太郎・田中友義編著『EC1992年ハンドブック』、資料編、「欧州政治協力(EPC)」に関する単一欧州議定書条文、ジャパントイムズ、1990年、219～222頁。
- 52) 上掲書、資料編、域内市場統合の完成—EC委員会「域内市場白書」1985年6月、117～166頁。
- 53) 上掲書、資料編、138～139頁。
- 54) Joseph A. McMahon, EDUCATION AND CULTURE in European Community Law, THE ATHLONE PRESS, 1995, p.31.
- 55) 本田昭和監査法人国際部訳、前掲書、90～107頁。
- 56) この経緯については、大西健夫・岸上慎太郎『EU統合の系譜』、第7章「マーストリヒト条約」、早稲田大学出版部、1992年、144～162頁を参照。
- 57) 安江則子『ヨーロッパ市民権の誕生—マーストリヒトからの出発—』、丸善ライブラリー、平成4年、156～157頁。
- 58) Commission of the European Communities, Education and Training, 1991, pp.3-4.
- 59) 村上直久編著『EU情報事典』、大修館書店、2009年、304頁。
- 60) Richard Corbett, The Treaty of Maastricht - From Conception to Ratification : A Comprehensive Reference Guide, LONGMAN CURRENT AFFAIRS, 1993, p.406.
- 61) Ibid.p.407.
- 62) 坂本 昭『ヨーロッパ連合の教育・訓練政策—EC市民育成の展開—』、中川書店、2004年、358～359頁。
- 63) Herausgeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell, JUGEND in EUROPA, Ihre Eingliederung in der Erwachsenen, Band III, Kommentar, 1977, S.99.
- 64) a. a. O., S.99-100.
- 65) European File, The European Community and education, Commission of the European Community, Directorate-General for Information, 1979, p.6. 「欧州共同体と教育」『月刊 EC ジャーナル』、駐日 EC 委員会代表部広報部、1981年、5月号、19頁。
- 66) Commission of the European Communities, Pupil exchange in the European Community Venice Colloquium, 24-28 October 1977, Education Series, 1987, No.5, pp.1-69.
- 67) The European Community and education, op. cit., p.6. 駐日 EC 委員会代表部広報部、前掲書、19頁。
- 68) Decision of the Council, 64/307, First Common Programme to Encourage the Exchange of Young Workers within the Community, 1964.
- 69) Council Decision of 16 July 1979 establishing a second joint programme to encourage the exchange of young workers within the Community, 79/6421/EEC, OJ, No.L185/24-No.L185/26.
- 70) British Association for Commercial and Industrial Education, Vocational Training in the European Economic Community with particular reference to its likely impact on British training policy and practice, 1972, pp.27-28.
- 71) 当時の公式言語は、オーストリア、フィンランドおよびスウェーデンの3か国の加盟によって、これまでの9か国語から11か国語となっているが、今後のさらなる拡大にともない、公式言語の増加も見込まれていた。大西健夫・岸上慎太郎編『EU統合の系譜』、早稲田大学出版部、1992年、179頁を参照。
- 72) JUGEND in EUROPA, a. a. O., S.96.
- 73) a. a. O., 97-98.
- 74) The European Community and education, op. cit., pp.5-6. 駐日 EC 委員会代表部広報部、前掲書、19頁。
- 75) European Parliament, Working Documents 1978-1979, ON aspects of education in the European Community, 31 October 1978, Document 410/78, p.13.
- 76) Ibid., pp.10-14.
- 77) 拙稿「ECにおける国際理解教育の動向—ヨーロッパ学校と青年労働者交換—」、『九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設紀要』、第27号、昭和52年2月、59～56頁を参照。
- 78) Die Europäische Schule in Luxemburg, In: Bildung und Erziehung, Xg., 1956, SS.205-206. F. ヒルカー著、河野重雄・森隆夫訳『比較教育学』、

- 福村出版、1966年、252頁。
- 79) 富岡隆夫訳『欧州共同体案内図—社会・機構・政策・将来—』、前掲書、179頁。
- 80) European Parliament, Working Documents 1975-1976, On the Report of the Commission of in the European Communities on the Development of the Social Situation in the Community in 1974, 829 July 1975, p.32.
- 81) この問題に接近した研究成果としては、宮島喬・梶田孝道編『現代ヨーロッパの地域と国家』、有信堂高文社、1988年。また同編『統合と分化の中のヨーロッパ』、有信堂高文社、1991年がある。
- 82) Joseph A. McMahon, Education and Culture in European Community Low, THE ATHLONE Press, 1995, p.36ff.
- 83) Commission of European Communities: Youth Exchanges in the European Community, 1993, p.4.
- 84) 宮島喬・梶田孝道編、前掲書、『統合と分化のなかのヨーロッパ』、25頁。
- 85) JUGEND in EUROPA, a. a. O. S.106.
- 86) European Documentation. 欧州資料「ヨーロッパ的内容を盛った教育活動—欧州共同体学習を強化・地域小・中学校で—」、駐日欧州共同体委員会代表部広報部、1978年10月、第57号、1～5頁。
- 87) 上掲書、3頁。
- 88) 拙稿「国際化とECの教育政策—機能主義アプローチの現況—」、『福岡大学人文論叢』、第12巻、第3号、昭和55年12月、748～749頁。
- 89) European Documentation, 欧州資料「欧州大学 (European University Institute)」、駐日欧州共同体委員会代表部広報部、1977年、第37号、1～5頁。
- 90) 「ヨーロッパ大学」については、上掲書、欧州資料や Vernon Mallinson, Toward a policy of Harmonisation, In: The Western European Idea in Education, chapter 10, 1980, pp.368～369.などを参照。
- 91) European Documentation—欧州資料、前掲書、第57号、5頁。当時、こうした学校における「EC学習」についての議論は、ヨーロッパ議会や経済・社会委員会などで度々行われている。European Parliament, Working Documents, 548/75, 491/75, 410/75, や OJ, No. C255, 7. 11. 1975, p.9. OJ, ANNEX228, March 1978, p.32. OJ, ANNEX202, April 1976, p.145. などが参考になる。
- 92) クライシク基金は、ヨーロッパ議会のゲルハルト・クライシク議員 (ドイツ連邦共和国) の提唱で1959年に、共同体に関する情報を広め、若者の教育にヨーロッパの次元をもたせることを目指して設定されたものである。「欧州共同体の若者たち」、駐日EC委員会代表部広報部『月刊ECジャーナル』、1982年、4月号、17頁。
- 93) Ernest Wistrich, After 1992, The United States of Europe, 1990. E. ウィストリッチ著、箱木真澄・香川敏幸監訳『欧州合衆国の誕生—市場統合をこえて—』、文真堂、1992年、115頁。
- 94) 金丸輝男著『EUとは何か—欧州同盟の解説と条約—』、日本貿易振興会 (ジェトロ)、1994年、60頁。COM (93) 151, EC Education & Training Programmes 1986-1992.
- 95) 上掲書、60頁。
- 96) Pascal Fontaine: A CITIZEN'S EUROPE, European Commission, 1991, p.46.
- 97) Pascal Fontaine: A CITIZEN'S EUROPE, European Commission, 1994, p.16.
- 98) この3つの類型については、桑原敏明「教育政策」、細田俊夫・奥田真丈・河野重雄・今野喜清編集代表『新教育学事典』、第一法規出版、第2巻、平成2年、294頁を参照。
- 99) Alain Minc: La Grande Illusion, 1989. アラン・マンク著、藤原豊治・小野田明広訳『英・仏・独の争いとEU統合—1990年の幻想—』、東洋経済新報社、1990、258頁。
- 100) こうした「EC型」の政策内容の分析・整理は、坂本 昭『ヨーロッパ連合の教育・訓練政策—EC市民育成の展開—』、中川書店、2004、334-362頁で行っているが、本論では「ヨーロッパ教育」の形成の観点から再整理している。
- 101) この3つの基本政策については、上掲書、102-120頁で論じた内容に修正・加筆したものである。
- 102) W. D. Halls, Towards a European Educational System? In: Comparative Education, Vol.10, No.3, October 1974, p.211 ff.
- 103) 149条に教育、150条に職業訓練が規定されている。また、3条、1項、(q)に「質の高い教育および訓練ならびに加盟国文化の興隆への貢献」を共同体の活動としている。金丸輝男編著『EU アムステルダム条約—自由・安全・公正な社会をめざして—』、ジェトロ、2000、142～143頁。75頁。