

ドイツにおける民主主義教育の現状と課題

The Current Status and Challenges of Democratic Education in Germany

柳澤 良明¹

Yanagisawa Yoshiaki

1. 本研究の目的と課題

本研究の目的は、ドイツにおいて2000年代初頭から取り組みが進められている民主主義教育 (Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiebildung) がどのような現状にあるのか、またどのような課題を抱えているのかについて論じることである。ドイツにおける民主主義教育は幼稚園から学校外の青少年機関に及ぶまで幅広く取り組まれている。このうち、本研究では初等・中等教育を担う学校での民主主義教育の取り組みに焦点化して論じる。しかし、学校での民主主義教育に限ってみても実に多様な取り組みが見られる一方、どのような取り組みがどの程度の頻度で実践されているのかという現状に関するデータは得られていなかった。

そうした中で、2017年11～12月にドイツ各州の公立学校および私立学校の教員1216名を対象にオンラインでアンケート調査が実施され、2018年にシュナイダー (Schneider, H) とゲロルド (Gerold, M) によってその結果がまとめられた。本発表で取り上げるベルテルスマン財団 (Bertelsmann Stiftung) によるプロジェクトの一環としてまとめられた調査報告書『学校における民主主義教育－教員に関連する影響力の分析』(Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen) (Schneider/Gerold 2018) (以下、教員調査報告書とする) は、このアンケート調査の結果から、ドイツ全体における民主主義教育の現状を明らかにした報告書である。一般に民主主義教育には実に様々な要因が関与しており、学校で取り組まれるだけでなく、地域社会においても様々な取り組みが見られるため、取り組みとその成果との間の影響関係を解明する際は慎重でなければならない。そのため、本調査では教員の関連する影響力に限定し分析されている。

本研究では、第一に民主主義教育の基本理念および展開を概観した上で、第二に教員調査報告書に示されている調

査結果の概要を示すとともに、第三に学校における民主主義教育の課題について論じることとする。

ベルテルスマン財団はこれまでに様々な形で教育分野においてプロジェクトや調査を実施し、その結果にもとづき数多くの提言を行っている。民主主義教育に関するプロジェクトとして、2003～2008年のプロジェクト「協働しよう！－子ども・若者参加の強化のためのイニシアチブ」(mitWirkung! – eine Initiative zur Stärkung der Kinder- und Jugendbeteiligung) がある。その後、就学前領域 (Frühkindlicher Bereich)、学校領域 (Schulischer Bereich)、学校外領域 (Außerschulischer Bereich) にわたるモデルプロジェクトとして2009年から「若い躍動」 („jungbewegt“) が始められ、2011～2015年にはプロジェクト「若い躍動－あなたの関与が重要である」 („jungbewegt – Dein Einsatz zählt“) へと発展した (Bertelsmann Stiftung 2015)。教員調査報告書は、これに続く2016年からのプロジェクト「若い躍動－参加と民主主義のために」 („jungbewegt – Für Engagement und Demokratie“) (Bertelsmann Stiftung 2016) の一環として実施された「学校における民主主義教育」研究の報告書である。

すでにプロジェクト「若い躍動－あなたの関与が重要である」では、ベルリン、ラインラント・プファルツ、ザクセン・アンハルトの3州の協力を得て、いくつかの自治体の幼稚園、学校、青少年機関において民主主義教育のプロジェクトが集中的に実施された。学校における民主主義教育のプロジェクトについて見てみると、43校の約24500名の生徒、約180名の教員がプロジェクトに参加した結果、研修を修了した教員の88%が活発な生徒参加に取り組んだ、81%の教員が研修において重要な知見を獲得した、89%の教員が生徒は社会的能力および個人的能力を高めたと報告した、等の成果が得られた (Bertelsmann Stiftung 2015 : 34)。これに続くプロジェクト「若い躍動

1 香川大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻

「参加意欲と民主主義のために」はこうした成果を受け継ぎ、学校領域ではいくつかの大学の協力を得ながら大学での教員養成のあり方に焦点が当てられている (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/jungbewegt/projektbeschreibung>)。

教員調査報告書では、調査が実施された背景として、「テロ攻撃、移民・難民、権威主義的な国家元首の増加や好戦的な言説の増加によって特徴づけられる政治風土により、国家間の安全な状態が変化するだけでなく民主主義的なシステム全体に対する市民の信頼が揺らいでいる」(Schneider/Gerold 2018: 9)とされ、世界的に民主主義システムへの信頼が揺らいでいる状況にあることが指摘されている。さらに、「移民・難民の増加によってますます多様化していく無防備な社会を敵視する、明白なナショナリズム傾向を持った新たな形態の保守主義が観察されるようになっていく」(Schneider/Gerold 2018: 9)とされ、ドイツにおいてまさしくそうであるように、ナショナリズムが台頭しつつあることが指摘されている。

ドイツの状況とは異なる背景もあるが、18歳選挙権時代を経て、改正民法の施行(2022年4月)により18歳成人時代を迎える日本において、様々な格差が拡大する傾向やSNSの普及により自らの関心に即した限定的な情報しか得られない傾向が強まっている状況を考えると、児童・生徒が多様化し複雑化する様々な問題を解決していく力をつけるために民主主義に関する教育を進めることは、日本でも重要性を増していると考えられる。また、他者との関わりを重視する日本の学校教育との親和性も強く、延長線上に位置づけることができると考える。

日本ではこの20年余りの間に、学校評議員、学校運営協議会、学校関係者評価が法制化され、保護者・地域住民による学校参加は進展してきた。しかし、児童・生徒の学校参加は依然として例外的な取り組みに止まっている。小中高の各学習指導要領解説総則編において、「予測が困難な時代」(文部科学省2017a: 1、文部科学省2017b: 1、文部科学省2018: 1)とされ、「このような時代にあって、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められる」(文部科学省2017a: 1、文部科学省2017b: 1、文部科学省2018: 1)とされており、これからの時代に求められる児童・生徒の資質能力を育成する上で、児童・生徒の学校参加は民主主義に関する教育の中で目的であるとともに効果的な手段である。

2. 民主主義教育の基本理念および展開

(1) 民主主義教育の基本理念

まず初めに、民主主義教育の基本理念を確認する。民主主義教育の基本理念は、ドイツ民主主義教育学会(Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.) (以下、DeGeDeとする)がまとめた「マクデブルク・マニフェスト」(Magdeburger Manifest) (以下、「マニフェスト」とする)の中に端的に示されている。ここでは「マニフェスト」をもとに次の3点を挙げる。

第一に民主主義は生徒が学ぶべき必須の学習内容であるという点である。「マニフェスト」では「民主主義は歴史的な成果である。民主主義は自然法でもなければ偶然の産物でもなく人類の行動と教育の成果である。したがって民主主義は学校教育や青少年育成の中心課題である。民主主義は個人的にも社会的にも学習されるものであり、学習されなければならない」(DeGeDe 2018: Manifest 1)とされ、民主主義は生徒が学校で学習しなければ維持されていかないう学習内容であると捉えられている。

第二に民主主義が3つの形態に分けて捉えられている点である。「マニフェスト」では「民主主義の定着は、憲法からの要求および統治形態(Regierungsform)として求められるだけでなく、社会形態(Gesellschaftsform)および生活形態(Lebensform)としても求められる」とされている(DeGeDe 2018: Manifest 2)。これはヒンメルマン(Himmelman, G)による民主主義の考え方にもとづいている。すなわち、日常的な個人の行動レベルでの民主主義を意味する「生活形態としての民主主義」、集団や組織レベルでの民主主義を意味する「社会形態としての民主主義」、国や自治体等の政治レベルでの民主主義を意味する「統治形態としての民主主義」という3つに分けて民主主義を捉える考え方である(Himmelman 2004: 7-10)。

これら3つの形態は、表1のように学校段階ごとに重点が異なる(Himmelman 2004: 18)。民主主義という多面的で複雑な概念をこうした3つの形態に整理することによって、学校での民主主義教育の実践内容が捉えやすくなった。

第三に「民主主義を学ぶ」(Demokratie lernen)と「民主主義を生きる」(Demokratie leben)の両面が必要であるという点である。学校は民主主義を学ぶ場であると同時に、民主主義を生きる場であることが求められる。すなわち、知識の獲得だけでなく、民主主義的行動能力の形成も重要な課題であるとされる。「マニフェスト」では「民主主義を学ぶことと民主主義を生きることは一緒にある。負担に耐えられる民主主義的な考え方や行動習慣の形成にとっておそらく最も重要な基礎が、民主主義的な関係の中で成長することと尊敬に満ちた交わりを当然のこととして経験することを生み出す。民主主義的行動能力の形成には、原理や規則、事実やモデル、制度や歴史的関連に関する知識が必要

である」(DeGeDe 2018 : Manifest 6)とされ、知識を獲得すると同時に、民主主義的行動能力を獲得することの重要性が強調されている。

こうした基本理念を持つ民主主義教育は、表2のように、1970年代後半以降にドイツで広く取り組まれてきた「政治教育」(Politische Bildung)と比較してみると、その特質がより一層明らかになる。

政治教育が社会科系の教科で扱われるのに対して、民主主義教育は日本でいえば、学級活動・ホームルーム活動や児童会・生徒会などの特別活動の取り組み、社会科以外の教科も含む各教科での取り組み、さらには地域での体験活動を含む総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の取り組みまで幅広く関わっており、民主主義的な学校文化の形成も含め、学校生活全体が関わっている。それだけに取り組みの自由度は高いものの、定番の取り組みはなく、学校ごとに多様な取り組みが生まれることになる。教員から見れば、具体的な取り組みが焦点化しにくいという課題がある。

(2) 民主主義教育の展開

①第1期 : 「試行期」(2001～2006年)

筆者はすでに、ドイツにおける民主主義教育の展開を

3つに時期に分けて論じている(柳澤 2019、柳澤 2020)。ここでは最新の動向を付け加えながら、これまでの展開を確認する。

第1期は「試行期」である。この時期は、2001年にエーデルシュタイン (Edelstein, W) とファウザー (Fauser, P) が連邦各州教育計画・研究助成委員会 (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (以下、BLKとする) の意見書 (Gutachten) 「民主主義を学び生きる」(Demokratie lernen und leben) (Edelstein/Fauser 2001) (以下、「意見書」とする) を発表し、民主主義教育を提起したことにより始まる民主主義教育の「開始期」でもある。提出された「意見書」を契機として、2002年4月から2006年12月にかけて13州175校で取り組みが始められたBLKプログラム「民主主義を学び生きる」によって初めて効果的な実践が模索された試行の時期である。

同プログラムの中間報告が出された2005年は「シティズンシップ教育ヨーロッパ年」(European Year of Citizenship through Education) であるとともに、前出のDeGeDeが設立された年でもある。DeGeDeは現在でも民主主義教育の研究および実践を推進する上できわめて重要な役割を果たす民主主義教育の中心的な組織である。

表1 民主主義的能力のある市民性に関する教授段階ごとの教育

	生活形態としての民主主義	社会形態としての民主主義	統治形態としての民主主義
諸側面	個人的、社会的、道徳的前提	複数主義、対立、競争、公開性；市民社会	民主主義／政策、権力、統制、人権、国民権、権利、決定方法
目標／段階	「自己」学習、自己能力	社会的学習、社会的能力	政治学習、政治的能力
基礎学校	×××	××	×
中等教育段階Ⅰ	××	×××	×
中等教育段階Ⅱ	×	××	×××

×××：とくに重点的に、××：重点的に、×：ある程度、重点的に

(出典：Himmelmann 2004:18)

表2 政治教育と民主主義教育の比較

	政治教育	民主主義教育
焦点	統治形態としての民主主義	生活形態および社会形態としての民主主義
獲得する能力	代表制民主主義に関する知識(国家レベル)	社会的視野の獲得、参加の支援、共同生活
形態	政治・社会・経済科、社会科の授業での葛藤分析、シミュレーション	共同決定、民主主義的学校文化、参加による学習
参照学問	政治科学	教育科学、社会学
目標	国政の理解および影響力行使、民主主義	共同生活の共同による形成

(出典：LI Hamburg 2020:15、太枠は筆者)

②第2期：「基盤形成期」（2007～2014年）

第2期は「基盤形成期」である。この時期には、BLKプログラムの作業部会「質と能力」（Qualität und Kompetenzen）のメンバー18名により、2007年に『民主主義教育の質的枠組み』（Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik）と題された書籍（de Haan/Edelstein/Eikel（Hrsg.）2007）が出版された。同書は、民主主義教育に取り組む学校現場の教員に役立つ手引きであるとともに、民主主義教育の基本理念や実践のヒントが分かりやすくまとめられている基本文献であり、取り組みの基盤が形成された。

2009年には各州の文部大臣によって構成される常設各州文部大臣会議（以下、KMKとする）が「民主主義教育の強化」（Stärkung der Demokratieerziehung）と題する決議（以下、KMK決議（2009）とする）を公表した。各州に「文化高権」（Kulturhoheit）と呼ばれる権限が認められているドイツでは、KMK決議は各州の教育行政を拘束するものではない。しかし、ドイツ各州が向かうべきビジョンを示しており、KMK決議（2009）を契機に各州において民主主義教育の取り組みは積極的に進められることとなった。

③第3期：「発展期」（2015年～現在）

第3期は「発展期」である。2015年にDeGeDeと関係団体が作る連合体（Bündniss）「民主主義を体験する」（DemokratieErleben）によって「民主主義を体験する—『民主主義的な学校開発』賞」（DemokratieErleben - Preis für demokratische Schulentwicklung）（以下、「学校開発賞」とする）が創設された。「学校開発賞」は民主主義教育に取り組む学校の中から、とくに優れた取り組みを行っている学校を表彰するものであり、受賞校の実践は民主主義教育のモデルとなっている。

さらにDeGeDeの呼びかけにより、2017年より「連合運動：民主主義社会のための教育」（Bündnisinitiative: Bildung für eine demokratische Gesellschaft）が始められている。第一段階は2017年に実施される「調査・開発」（Exploration/Entwicklung）、第二段階は2018年から2020年にかけて実施される「構築・試行」（Aufbau/Erprobung）、第三段階は2020年以降の「拡充・転移」（Roll-Out/Transfer）と計画されている。

2018年には、前出のKMKから民主主義教育に関する新たな決議「学校における歴史的・政治的教育の目的、対象、実践としての民主主義」（Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule）（KMK 2018）（以下、KMK決議（2018）とする）が公表された。KMK決議（2018）は第2期で取り上げたKMK決議（2009）の改訂版であり、この中では民主主義教育の必要性がさらに強く表明されていることから、各州での取り組みはさらに進展している。

3. 教員調査報告書の概要

(1) 調査概要

次に第二の課題に挙げた、教員調査報告書に示されている調査結果の概要を示す。まず調査概要として調査内容、調査対象、調査における変数である。

①調査内容

調査の中心的な課題は、「教員に関連する、職務理解あるいは能力特性といった変数が学校での民主主義教育の取り組みに対してどのような影響を及ぼしているか」（Schneider/Gerold 2018:10）を明らかにすることである。具体的には、記述的（deskriptive）目的、説明的（explikative）目的、実践規範的（praktisch-normative）目的という、3つの目的のもとに実施された。

まず記述的目的では、「教員の視点から見た学校での民主主義教育の状況に関する記述が重要である。質的な面からよりも、授業の中で教員によって実践されている民主主義教育の実施度合い（Intensität）が重要である」（Schneider/Gerold 2018:10）とされ、民主主義教育がどの程度実施されているのかという量的把握が目ざされた。次に説明的目的は、「なぜ数多くの教員が民主主義教育に取り組むのか、なぜ少数の教員は取り組まないのかという問いが重要である」（Schneider/Gerold 2018:10）とされるように、民主主義教育に取り組む理由に関する質的把握である。また実践規範的目的は、「学校での民主主義教育の理想的な取り組みが持つ前提条件のもとで、説明的部分の結果を背景として、実践規範的目的を達成する上であり得る取り組みが示される。その際、最終的な主張は示されない。むしろ当該諸教科の議論への理想的な入口を見出すきっかけが作られるはずである」（Schneider/Gerold 2018:10）とされるように、今後の民主主義教育の取り組みに関する手がかりの提示である。

②調査対象

調査対象は、表3に示すようにドイツ全16州の教員1216名である。年齢、勤務する学校の形態、担当している教科なども表3に示されている。

③調査における変数

調査内容の全体像は図1に示すようになっている。「教員の人的特性に関連した基準」（独立変数）のもとに「したいこと（Wollen）」「できること（Können）」「してよいこと（Dürfen）」の3つの「次元（Dimensionen）」と10個の「変数（Variablen）」が挙げられており、他方、「学校での民主主義教育」（従属変数）のもとには「授業文化（Unterrichtskultur）」「テーマ（Themen）」「能力（Kompetenzen）」「活動（Formate）」の4つの「次元」と7個の「変数」が挙げられている。

ドイツにおける民主主義教育の現状と課題

表3 社会人口統計学的基準にもとづき判定された無作為抽出検査の記述

性別 (n = 1216)		担当教科 (n = 1216) 複数回答可	
女性	59.6%	理数	476
男性	40.4%	ドイツ語	520
		外国語	388
		歴史	337
		経済/法律	203
		宗教/倫理/哲学	258
		地学/地理学	245
		政治/社会科	340
		芸術および音楽	227
		体育	197
		その他	133
		合計	3324
年齢 (n = 1210)		州 (n = 1216)	
21-30	6.9%	バーデン・ビュルテンベルク	16.8%
31-40	36.6%	バイエルン	17.6%
41-50	24.3%	ベルリン	3.4%
51-60	22.4%	ブランデンブルク	2.0%
>60	9.8%	プレーメン	0.7%
平均	44.76	ハンブルク	2.1%
		ヘッセン	5.8%
		メクレンブルク・フォアポンメルン	1.0%
		ニーダーザクセン	9.1%
		ノルトライン・ヴェストファーレン	23.7%
		ラインラント・プファルツ	4.7%
		ザールラント	0.8%
		ザクセン	4.3%
		ザクセン・アンハルト	2.2%
		シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	3.2%
		チューリンゲン	2.6%
週の授業時間 (n = 1210)			
<11	5.8%		
11-20	27.4%		
21-30	64.7%		
31-40	2.0%		
平均	21.96		
年間の勤務期間 (n = 1212)			
<11	45.3%		
11-20	26.8%		
21-30	14.9%		
31-40	12.0%		
41-50	1.0%		
平均	15.44		
学校形態 (n = 1216)			
複数の課程を有する学校	8.0%		
統合型総合制学校	14.8%		
基幹学校	8.0%		
実科学校	11.5%		
ギムナジウム	34.7%		
特別支援学校	9.2%		
私立学校	12.3%		
その他	1.5%		

(出典 : Schneider/Gerold 2018: 15)

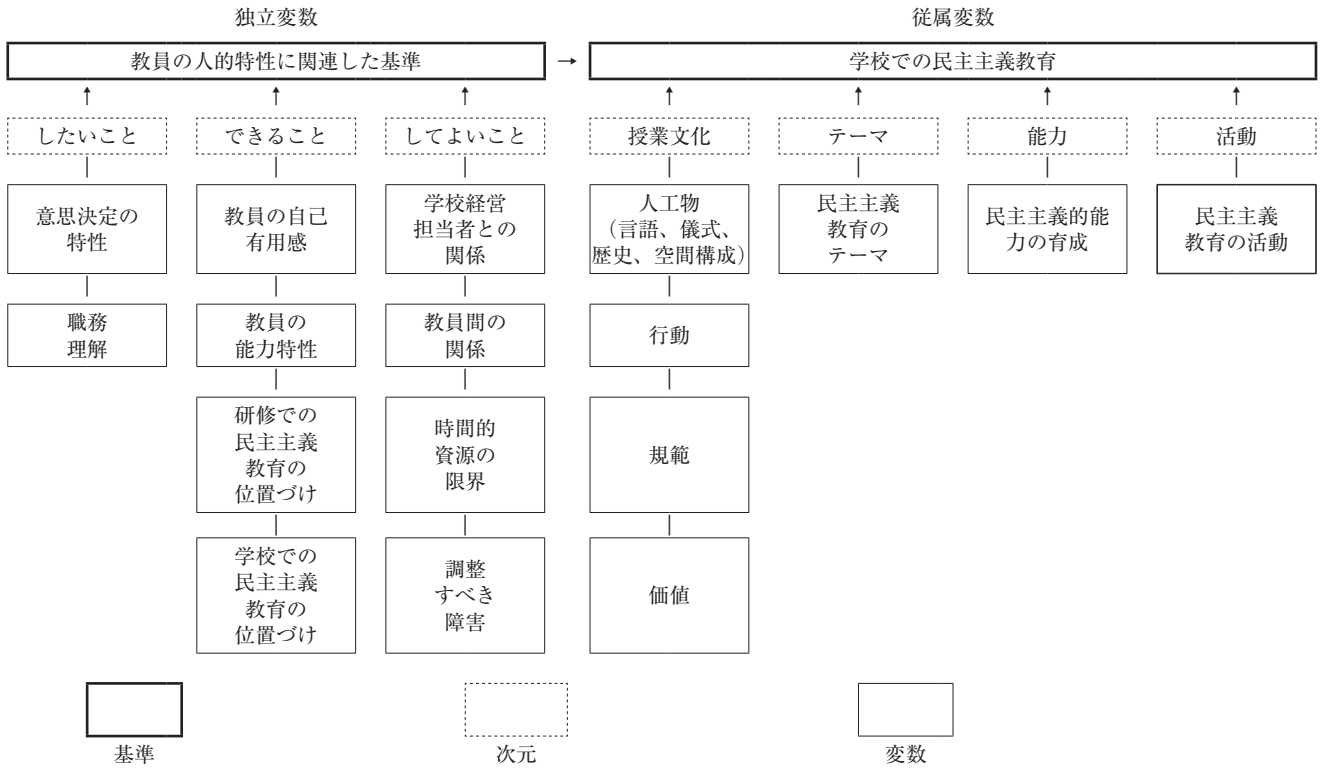


図1 調査の変数構造 (出典 :Schneider/Gerold 2018:11)

(2) 主な調査結果

①「授業文化」に関する結果

本研究では紙幅の都合上、調査結果のうち、おもに教員の取り組み状況に関する結果を取り上げる。本研究で取り上げるのは、図1で言えば従属変数に関する部分であり、具体的には「授業文化」「テーマ」「能力」「活動」の4点に関する結果である。

まず、民主主義的な「授業文化」に関する結果である(表4)。16個の授業文化に関する質問項目に対して、回答者は「1:全く同意しない」から「7:完全に同意する」までの7段階で回答した。「平均」の値とともに、「民主主義教育に阻害的(1, 2)」「中程度(3, 4, 5)」「民主主義教育に促進的(6, 7)」と区分され、回答した割合が%で示されている。

なお、表4の16の質問項目は「平均」の値が高い順に挙げられており、「スケール平均との差(t検定)」にもとづき、上位9項目は「有意に(p<0.01)平均を上回っている」項目(表4では実線で区分を表記)、下位5項目は「有意に(p<0.01)平均を下回っている」項目(同じく実線で区分を表記)とされている(Schneider/Gerold 2018:20)。

具体的には、「私の授業では、差別的な表現や用語は許容されない」の6.5から「私の授業では、すべての生徒がすべての観点で意見が一致していないとしても、一つの事柄について異なる意見が示される」の6.0までの項目が平均を

上回っている項目であり、「私の授業では、すべての生徒が平等に授業に参加できる空間デザインや座席配置になっている」の5.5から「私の授業では、生徒は議論するために社会政治的問題を提起する」の5.2までの項目が平均を下回っている項目である。このように各項目間には若干の相違はみられるが、全体として「合計」は5.9と比較的高い結果となっている。

これを「民主主義教育に阻害的(1, 2)」「中程度(3, 4, 5)」「民主主義教育に促進的(6, 7)」という区分でみると次のようになる。「民主主義教育に促進的(6, 7)」の割合は、「私の授業では、差別的な表現や用語は許容されない」(88.7%)から「私の授業では、すべての生徒がすべての観点で意見が一致していないとしても、一つの事柄について異なる意見が示される」(70.8%)までの9項目が平均を上回っている項目である。これに「中程度(3, 4, 5)」の割合を加えると、どの項目も98%以上になる。

「合計」は、「3つのカテゴリー(民主主義教育に阻害的、中程度、民主主義教育に促進的)にわたる分布の全体像については、16の指標すべてにわたる1人の回答者の平均値が使用された。平均値<2.5は民主主義教育に阻害的として分類され、平均値≥5.5は民主主義教育に促進的として分類され、その間の値は中程度として分類された」とされる(Schneider/Gerold 2018:20)。その結果、「民主主義教育に促進的(6, 7)」の「合計」は73.2%に及んでい

表4 授業文化(回答者:1216名)

	平均	民主主義育に 阻害的(1, 2)	中程度 (3, 4, 5)	民主主義教育に 促進的(6, 7)
私の授業では、差別的な表現や用語は許容されない	6.5	1.3%	10.0%	88.7%
私の授業では、社会文化的な背景に関係なく、新しい生徒が友好的に受け入れられるようにしている	6.3	0.3%	17.9%	81.9%
私の授業では、ほとんどのクラスメートの意見と異なっている、生徒がクラスで自分の意見を表明することはサポートされている	6.3	0.4%	18.6%	81.0%
私の授業では、生徒が自分の意見を発展させ、クラスメートに表現することはサポートされている	6.1	0.5%	21.6%	77.9%
私の授業では、公正/正義、平等、平等な待遇に対する価値/尊重がある	6.1	0.3%	21.2%	78.6%
私の授業では、クラスメートの意見と矛盾している、生徒の意見は尊重される	6.1	0.3%	22.6%	77.0%
私の授業では、自分の考えのためにクラス集団から除外される生徒はいない	6.1	1.4%	24.2%	74.4%
私の授業では、各人の道徳的判断や個人的な意見に対する価値/尊重がある	6.0	0.5%	25.1%	74.3%
私の授業では、すべての生徒がすべての観点で意見が一致していないとしても、一つの事柄について異なる意見が示される	6.0	1.6%	27.6%	70.8%
私の授業では、授業計画や学校生活への積極的な参加に対する価値/感謝がある	5.9	0.3%	29.3%	70.4%
私の授業では、様々な意見がある社会政治的問題について話し合うことが生徒に奨励されている	5.8	2.9%	29.8%	67.3%
私の授業では、すべての生徒が平等に授業に参加できる空間デザインや座席配置になっている	5.5	3.7%	40.5%	55.8%
私の授業では、分析能力や道徳的判断の発達を高めるために道徳的ジレンマについて話し合う。	5.5	5.6%	39.3%	55.1%
私の授業では、生徒の様々な意見に影響を与えようとはしていない	5.4	3.9%	43.0%	53.2%
私の授業では、生徒は授業内外での対話や行動の規則づくりに一緒に取り組む	5.4	3.3%	44.7%	52.0%
私の授業では、生徒は議論するために社会政治的問題を提起する	5.2	7.6%	45.6%	46.8%
合計	5.9	0.1%	26.7%	73.2%

(出典:Schneider/Gerold 2018:20)

る。これについて報告書では、「授業文化は約4分の3(73.2%)の教員によって民主主義教育に対して促進的であると見なされている。民主主義教育に対して阻害的な授業文化を有している割合は0.1%に過ぎない」(Schneider/Gerold 2018:35)とされており、すでに授業文化においては、かなりの程度で民主主義教育に対して促進的であることが伺える。

②「テーマ」に関する結果

次に、授業の中での民主主義的な「テーマ」の取り扱いに関する結果である(表5)。「あなたの授業では、以下のテーマをどのくらい力を入れて(stark)扱っていますか」という質問とともに、14個のテーマが挙げられている。各テーマに対して、回答者は「1:全くない」から「7:かなりの程度ある」までの7段階で回答した。「平均」の値とともに、「少ない(1, 2)」「中程度(3, 4, 5)」「多い(6, 7)」と区分され、回答した割合が%で示されている。

なお、表5の14の質問項目は「平均」の値が高い順に挙げられており、「スケール平均との差(t検定)」にもとづき、上位8項目は「有意に(p<0.01)平均を上回っている」項目(表5では実線で区分を表記)、下位5項目は「有意に(p<

0.01)平均を下回っている」項目(同じく実線で区分を表記)とされている(Schneider/Gerold 2018:21)。

具体的には、「倫理的・道徳的思考、判断および清廉」(5.4)から「政治や法律に関する知識および理解」(4.8)までの項目が平均を上回っている項目であり、「経済関係の知識および理解」(4.5)から「同性愛・性転換嫌悪」(3.6)までの項目が平均を下回っている項目である。各項目間に相違はみられるが、「合計」は4.7という結果となっている。

これを「少ない(1, 2)」「中程度(3, 4, 5)」「多い(6, 7)」という区分でみると、「多い(6, 7)」の割合では、「倫理的・道徳的思考、判断および清廉」(54.0%)から「政治や法律に関する知識および理解」(39.2%)までの8項目が平均を上回っている。これらに「中程度(3, 4, 5)」の割合を加えると、どの項目も8割以上と高い割合になる。

「合計」は、「3つのカテゴリー(少ない、中程度、多い)にわたる分布の全体像については、14のテーマすべてにわたる1人の回答者の平均値が使用された。平均値<2.5は少ないとして分類され、平均値≥5.5は多いとして分類され、その間の値は中程度として分類された」とされる(Schneider/Gerold 2018:21)。その結果、「多い(6, 7)」の「合計」は23.9%に止まっている。報告書では、「授業では

民主主義教育のテーマを多数の教員(71.3%)は中程度にしか扱っていないが、約4分の1の教員(23.9%)はかなりの程度扱っている」(Schneider/Gerold 2018:35)とされ、テーマを意識的に取り上げる教員は4分の1に止まるとしている。前述のように、民主主義教育は社会科系の教科のみのテーマではなく、どの教科においても扱うことが求められている。しかし、「多い(6,7)」とする教員が4分の1に止まっていることから、民主主義教育の持つ本来の可能性はまだ十分に生かされているとはいえないことが伺える。

③「能力」に関する結果

つづいて、民主主義的な「能力」の育成に関する結果である(表6)。「あなたの授業では、次の能力の伸長がどの程度、目ざされていますか」という質問のもとで、回答者は5つの能力に対して「1:全くない」から「7:かなりの

程度ある」までの7段階で回答した。「平均」の値とともに、「少ない(1,2)」「中程度(3,4,5)」「多い(6,7)」と区分され、回答した割合が%で示されている。

なお、表6の5の能力は「平均」の値が高い順に挙げられており、「スケール平均との差(t検定)」にもとづき、上位3項目は「有意に($p < 0.05$)平均を上回っている」項目(表6では実線で区分を表記)、下位2項目は「有意に($p < 0.05$)平均を下回っている」項目とされている(Schneider/Gerold 2018:22)。

具体的には、「メディアリテラシー:議論の能力およびメディアとの接し方」の5.3、「政治的判断能力:価値判断能力および批判能力」の5.2、「異文化間能力:文化的民族的なアイデンティティや相互作用に関する問題の批判的建設的な対処能力」の5.0の3つの能力が平均を上回っている項目であり、「政治的行動能力:政治参加および社会参

表5 授業における民主主義教育のテーマの取り扱い(回答者:1216名)

	平均	少ない(1,2)	中程度(3,4,5)	多い(6,7)
倫理的・道徳的思考、判断および清廉	5.4	4.4%	41.6%	54.0%
人権に関する知識および理解	5.2	7.2%	43.4%	49.4%
エコロジーと持続可能性	5.0	7.4%	49.2%	43.4%
自発的な社会的行動	5.0	7.5%	51.5%	41.0%
歴史に関する知識および理解	4.9	12.3%	46.5%	41.3%
人種差別	4.8	11.9%	48.6%	39.5%
様々な形の共存およびライフプラン	4.8	11.0%	51.3%	37.6%
政治や法律に関する知識および理解	4.8	12.7%	48.0%	39.2%
民主主義的な機関に関する知識および理解	4.7	14.7%	45.9%	39.4%
経済関係の知識および理解	4.5	14.8%	54.8%	30.5%
宗教に関する知識および理解	4.4	20.0%	50.3%	29.7%
実践的な政治参加に関する個別の機会	4.3	20.2%	49.2%	30.6%
性差別	3.9	25.0%	57.9%	17.2%
同性愛・性転換嫌悪	3.6	32.6%	54.2%	13.2%
合計	4.7	4.8%	71.3%	23.9%

(出典:Schneider/Gerold 2018:21)

表6 民主主義的な能力の育成(回答者:1216名)

	平均	少ない(1,2)	中程度(3,4,5)	多い(6,7)
メディアリテラシー:議論の能力およびメディアとの接し方	5.3	4.0%	52.3%	43.8%
政治的判断能力:価値判断能力および批判能力	5.2	6.7%	44.9%	48.4%
異文化間能力:文化的民族的なアイデンティティや相互作用に関する問題の批判的建設的な対処能力	5.0	10.2%	48.6%	41.2%
政治的行動能力:政治参加および社会参加の能力	4.5	14.2%	55.2%	30.6%
政治的方針決定力:政界の認識、理解、分析	4.4	16.9%	52.7%	30.4%
合計	4.9	5.1%	60.9%	33.9%

(出典:Schneider/Gerold 2018:22)

加の能力」の4.5、「政治の方針決定力：政界の認識、理解、分析」の4.4の2つの能力が平均を下回っている項目である。このように各項目間には相違がみられるが、全体として「合計」は4.9という結果となっている。

これを「少ない(1, 2)」「中程度(3, 4, 5)」「多い(6, 7)」という区分で見ると、「多い(6, 7)」とする割合は、「メディアリテラシー：議論の能力およびメディアとの接し方」(43.8%)から「異文化間能力：文化的民族的なアイデンティティや相互作用に関する問題の批判的建設的な対処能力」(41.2%)までの3項目で平均を上回っている。これらに「中程度(3, 4, 5)」の割合を加えれば、どの項目もほぼ9割以上になる。

他方、「合計」は、「3つのカテゴリー(少ない、中程度、多い)にわたる分布の全体像については、5個の能力すべてにわたる1人の回答者の平均値が使用された。平均値<2.5は少ないとして分類され、平均値≥5.5は多いとして分類され、その間の値は中程度として分類された」とされる(Schneider/Gerold 2018: 22)。その結果、「多い(6, 7)」の「合計」は33.9%に止まっている。報告書では、「約3分の2の教員(60.9%)は中程度に生徒に民主主義に関する諸能力を育成しており、約3分の1の教員(33.9%)はかなりの程度、民主主義に関する諸能力を育成している」(Schneider/Gerold 2018: 35)とされ、意図的に民主主義に関する諸能力を育成しようとしている教員は3分の1程度に止まっていることが伺える。

④「活動」に関する結果

さいごに、民主主義教育に関する「活動」の実施の有無に関する結果である(表7)。「過去12か月間に生徒に対する授業外の活動としてどれを実施し、生徒は過去12か月間

にどの活動に参加したかを知りたいと思います。これら2つのうち、少なくとも1つが当てはまるすべての活動についてチェック欄をオンにしてください」という文言のもとで、回答者は「実施/参加」のチェック欄の「はい」にチェックする形で回答した。チェックしない場合は、「いいえ」と回答したものとみなされる。

「平均のカイ二乗検定(26.3%が「はい」、73.7%が「いいえ」)」にもとづき、上位6項目は「有意に($p < 0.01$)平均を上回っている」項目(表7では実線で区分を表記)、下位6項目は「有意に($p < 0.01$)平均を下回っている」項目とされている(Schneider/Gerold 2018: 23)。

「学級会」の55.8%から「調停および建設的な葛藤処理」の30.5%までが「有意に($p < 0.01$)平均を上回っている」項目であり、「学年集会」の21.5%から「民主主義の日」の7.8%までが「有意に($p < 0.01$)平均を下回っている」項目であり、「回答者ごとに取り組みられた民主主義教育に関する活動の平均」は3.2であった。

上位から順に「有意に($p < 0.01$)平均を上回っている」項目をみていくと、「学級会」(55.8%)、「授業批判を含む、生徒から教員への体系的なフィードバック」(46.2%)、「民主主義に関する諸機関、諸組織、記念碑への校外学習」(43.2%)、「学校集会」(34.0%)、「予防および啓蒙概念(人種差別、性差別、反ユダヤ主義、同性愛・性転換嫌悪、等)」(33.3%)、「調停および建設的な葛藤処理」(30.5%)となっており、どちらかと言えば、単発的な活動に止まる傾向が見られる。また、これらの取り組みは日常の学校生活に関わる継続性のある活動であるとはいえ、民主主義的な学校文化を形成するという点から見ても、十分な活動がなされているとは言えないことが伺える。

以上の「授業文化」「テーマ」「能力」「活動」に関する調

表7 民主主義教育に関する活動の実施(回答者:1216名)

	はい(%)
学級会	55.8
授業批判を含む、生徒から教員への体系的なフィードバック	46.2
民主主義に関する諸機関、諸組織、記念碑への校外学習	43.2
学校集会	34.0
予防および啓蒙概念(人種差別、性差別、反ユダヤ主義、同性愛・性転換嫌悪、等)	33.3
調停および建設的な葛藤処理	30.5
学年集会	21.5
生徒メンタープログラム	13.0
サービス・ラーニング：責任による学習	11.7
学校議会	9.7
民主主義に関するプロジェクト週間	9.4
民主主義の日	7.8
回答者ごとに取り組みられた民主主義教育に関する活動の平均	3.2

(出典：Schneider/Gerold 2018: 23)

査結果全体について報告書は、「教員の授業文化は民主主義的な教育プロセスを支えている。しかしながら、民主主義教育のテーマは少なく、活動はとくに少ない。さらに民主主義的能力は生徒たちに限定的にしか育成されていない」(Schneider/Gerold 2018: 8)と結論づけている。

⑤その他の調査結果

教員の取り組み状況に関する結果の他に、報告書にはさらに貴重なデータが見られる。ここでは、その要点の一部を取り上げる。報告書では以下のように、調査結果から見出された、学校で民主主義教育を活性化させるための条件が4点指摘されている。

第一に「教員が民主主義教育にとって重要な諸能力を備えている場合」(Schneider/Gerold 2018: 8)である。しかし、報告書では、「教員の約半数(47.4%)は民主主義教育に関する自らの諸能力を肯定的に評価している。52.1%の教員は自らの能力特性を中程度であると評価しており、0.5%の教員は低いと評価している」(Schneider/Gerold 2018: 35)とされ、民主主義教育に関する自らの能力を肯定的に評価している教員は半数にすぎない。

第二に「たとえば学校の理想像との結びつきが強いことなどによって各学校での民主主義教育の位置づけが高い場合」(Schneider/Gerold 2018: 8)である。しかし、報告書では、「学校での民主主義教育の位置づけは研修での民主主義教育の位置づけよりはたしかに高いものの、全体としては高くない。61.6%の教員が学校での民主主義教育を中程度にしか価値づけていない。33.7%の教員は高く位置づけており、4.8%の教員は低く位置づけている」(Schneider/Gerold 2018: 36)とされ、約3割の教員しか民主主義教育を高く位置づけていない。

第三に「研修における民主主義教育の位置づけが高かった場合あるいは高い場合」(Schneider/Gerold 2018: 8)である。しかし、報告書では、「一部の教員(35.5%)にとって教員研修における民主主義教育の重要性は低い。重要性が高いと見なしている教員は10.9%のみであった」(Schneider/Gerold 2018: 35-36)とされ、教員研修における民主主義教育の重要性を高いと見なしている教員は1割に止まっている。

第四に「教員が自らの行動に自己有用感を感じている場合」(Schneider/Gerold 2018: 8)である。しかし、報告書では、「教員の多く(46.6%)は高い自己有用感を有している。中程度の教員は52.8%、低い教員は0.6%であった」(Schneider/Gerold 2018: 35)とされ、自己有用感が高いと認識している教員は約半数に止まっている。

このように、学校で民主主義教育を活性化させるための条件はまだ整っていないとはいえないことが伺える。

本研究で取り上げることができたデータは報告書の一部分である。しかしながら、教員の取り組み状況や民主主義

教育を活性化させるための条件に関する貴重なデータを確認することができ、民主主義教育の課題について考察を加えるための手がかりを得ることができた。

4. 学校における民主主義教育の課題

(1) 優れた実践事例に関する情報共有

ここでは、これまで見てきた現状をもとに民主主義教育の課題について論じる。課題の第一は優れた実践事例に関する情報の共有である。民主主義教育の現状に関して教員調査報告書では、「教員の授業文化は民主主義的な教育プロセスを支えている。しかしながら、民主主義教育のテーマは少なく、とくに活動規模は小さい。さらに民主主義的能力は生徒たちには限定的にしか育成されていない」(Schneider/Gerold 2018: 8)と結論づけていた。「授業」に関しては民主主義的な授業文化が広く見られることが明らかとなった一方、「テーマ」「活動」「能力」に関しては十分な取り組みがなされているとはいえないことが明らかとなった。

民主主義教育はそれ自体が有している特質から言えば、教育行政からの画一的な政策のもとにどの学校においても一律に実施される方法や、特定の教科や特定の時間枠を設定しその中で実施される方法とは対極に位置している。民主主義教育に取り組む学校には、学校段階や学校形態など各校の実情に合わせて実践すること、学校全体での取り組みにより民主主義的な学校文化を形成することが求められ、各校が独自に取り組みをカスタマイズするプロセスが求められる。

こうしたカスタマイズのプロセスにとって有効であるのは、先駆的に取り組みを進めてきた学校の優れた実践事例に関する情報の共有である。第3期で紹介した「学校開発賞」のように、ドイツではすでに民主主義教育の優れた実践を表彰する賞がいくつか設けられている。こうした賞の創設や情報発信により優れた実践校の実践事例を共有できる環境が次第に整ってきている。優れた実践事例に関する情報が共有されることによって、実践の理念や方法、実践によって生まれた生徒の変容や成果についての理解が広がり、次の実践が生み出されていくことが期待される。

(2) 教員養成および教員研修における力量形成

第二は教員養成および教員研修における力量形成である。報告書では、教員の諸能力および研修における民主主義教育の位置づけが民主主義教育の程度に関係していることが示される一方、約半数の教員が民主主義教育に関する自らの能力を中程度であると認識していること、教員研修における民主主義教育の重要性は高いと見なしている教員は1割に止まっていることが明らかとなった。民主主義教育に関する教員の諸能力を高めるために、教員養成および教員研修において民主主義教育に関する力量形成に力を入

れる必要がある。

これについては報告書においても、「学校での民主主義教育の取り組みを高めるためには、研修での民主主義教育の位置づけを高めるべきである。加えて研修において、たとえば葛藤マネジメント、向社会的行動への支援、生徒のオピニオンリーダーへの対応方法といった民主主義教育にとって重要な諸能力とくに注意を向けることである。最終的には、民主主義教育を学校での日常生活の目に見える部分にすることが重要である」(Schneider/Gerold 2018: 8)と指摘されており、第一で挙げた点とともに教員の力量形成が求められる。

現状では、「1つの問題は、(中略-筆者)現在ベルリン州とザクセン州を除いて、全試補教員を対象とした民主主義学習に関する必修コースは見られないということである」(Piontek/Rademacher 2019: 10)、「民主主義教育のための教員養成コースの全教科に関する取り組みはほとんどなく、言うまでもなく、大学の責任者には横断的で必修の内容を確立することに関する意識もない」(Piontek/Rademacher 2019: 10)とされるように、教員養成および教員研修においてまだ確固たる位置づけは与えられていない。

しかし、ヘッセン州の試補教員対象のゼミナールでは、「個別のゼミナール(たとえば、オッフエンバッハの基礎学校・基幹学校・実科学校・特別支援学校の試補教員対象の研究ゼミナール)では原則として学級会が扱われ、理論的な学修だけでなく事後評価を含む学級会への参観が行われる」(Piontek/Rademacher 2019: 10)とされるように、民主主義教育に関わる力量形成の取り組みが始まっている。今後、こうした取り組みがさらに拡大していくことが期待される。

(3) 実践校への「民主主義的な学校開発」の支援

第三は実践校への「民主主義的な学校開発」(demokratische Schulentwicklung)の支援である。民主主義教育においては個々の教員による実践とともに、組織としての取り組みが重要である。これは、KMK決議(2018)において、「自由民主主義は必ずしも国家としては保障されていないという前提の下に存在している。自由民主主義国家は市民が自らの信念から民主主義という意味で自発的に行動することにかかっている。歴史的・政治的・判断、民主的・態度、主要能力としての民主主義的行動能力を開発し実践する必要がある」(KMK 2018: 4)、「このことは様々な方法で日常の学校生活の一部である必要がある」(KMK 2018: 4)と指摘されるように、民主主義的な学校文化を形成するために学校のあらゆる場面での日々の取り組みが求められるためである。

その際、学校組織が民主主義教育を実践できる組織となっていることが不可欠であり、「民主主義的な学校開発」

はそうした組織となるための一連のパッケージである。KMK決議(2018)でも上記の箇所につづき、「したがって、学校の目的は必要な知識を伝え、価値観と参加を促進し、国家と社会における責任遂行と参加を奨励し可能にすることである。授業および授業外で行動する状況や求められる状況に相応しい学習機会を組織することが学校の任務である。生きた民主主義は我々の学校の基本的な質基準でなければならない。こうしたことから、民主主義的な学校開発および授業開発が横断的課題として浮かび上がる」(KMK 2018: 4)と述べられている。

「民主主義的な学校開発」のツールは、すでにDeGeDeやハンブルクの州立教師教育・学校開発研究所(Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung)等により、「民主主義教育学的な学校の指標」(Merkmale demokratiepädagogischer Schulen)として開発されている(DeGeDe (Hrsg.) 2017)。この指標には、「環境条件への対処」「学校文化」「指導およびマネジメント」「教員および協力者の専門性」「学習文化」「成果」という6つの「質領域」(Qualitätsbereich)のもとに詳細な観点が挙げられており、学校全体で民主主義教育に取り組む際のチェックリストの役割を果たしている。この指標は学校現場で活用できるとともに、教員養成および教員研修においても活用できる。

(4) 今後の研究課題

さいごに、今後の研究課題として次の3点を挙げる。第一に本研究で取り上げることのできなかった教員調査報告書の結果に関する分析である。本研究では教員調査報告書の一部についてしか取り上げることができなかった。報告書の残りの部分についても分析を進め、民主主義教育の現状をさらに多面的に把握するとともに、それによって見出される新たな課題について考察を加えることが挙げられる。

第二に民主主義教育における生徒参加の類型化である。民主主義教育には多様な取り組みが見られることは本研究でも指摘した。こうした多様な民主主義教育の取り組みをとくに生徒参加の内容や方法に着目して類型化することにより、複雑な民主主義教育の全体像が把握しやすくなると考える。

第三に各州における民主主義教育に関する政策の分析である。すでにバーデン・ビュルテンベルク州やヘッセン州などでは民主主義教育に関するハンドブックが出版され、民主主義教育への支援が進められている。ヘッセン州の教員養成の取り組みで示したように、教員養成や教員研修における取り組みも期待できる。これらの取り組みの具体的な実施方法や成果について分析することが必要である。

<引用・参考文献>

文部科学省(2017a)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解

- 説 総則編」
 文部科学省 (2017b) 「中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編」
 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総則編」
 柳澤良明 (2014) 「ドイツにおける民主主義教育の実践枠組み」、『香川大学教育学部 研究報告 第 I 部』第141号、43-57頁。
 柳澤良明 (2016) 「ドイツにおける民主主義教育と生徒参加—新たな生徒参加機能の解明—」、『香川大学教育学部 研究報告 第 I 部』第146号、35-46頁。
 柳澤良明 (2018) 「ドイツの民主主義教育から見た日本の主権者教育の課題」、『香川大学教育学部 研究報告 第 I 部』第149号、137-151頁。
 柳澤良明 (2019) 「ドイツにおける民主主義教育の展開と課題」、「開かれた学校づくり」全国交流集会 (東京大学)、2019.2.10。
 柳澤良明 (2020) 「ドイツにおける民主主義的な学校文化形成の取り組み」、『香川大学教育学部 研究報告』第 2 号、69-82頁。
 Bertelsmann Stiftung (2015) : „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“. In: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/jungbewegt-Projektdokumentation-final.pdf> (Download am 12.3.2020)
 Bertelsmann Stiftung (2016) : „jungbewegt – Für Engagement und Demokratie“. In: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IN_Flyer_jungbewegt_2016.pdf (Download am 12.3.2020)
 DeGeDe (Hrsg.) (2017) : Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – Ein Katalog (4. Auflage). In: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf> (Download am 11.12.2020)
 DeGeDe (2018) : Magdeburger Manifest Gründungsdokument 2005. In: https://www.degede.de/wp-content/uploads/sites/14/2018/05/degede__manifest.pdf (Download am 20.3.2020)
 de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angalika (Hrsg.) (2007) : Qualitäts-rahmen Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel:Belz.
 Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001) : Demokratie lernen und leben. In: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/239/pdf/heft96.pdf> (Download am 7.12.2020)
 Himmelmann, G. (2004) : Demokratie-Lernen : Was? Warum? Wozu? In: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf> (Download am 12.8.2020)
 KMK (2018) : Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Download am 7.12.2020)
 LI Hamburg (2020) : Positioniert Euch! – eine Handreichung für Schule und Unterricht. In: https://li.hamburg.de/contentblob/14274214/f3bed6306b53d63617cfaa2f9ccec27_d/data/positioniert-euch.pdf (Download am 4.12.2020)
 Piontek, Regina/Rademacher, Helmut (2019) : Demokratie lernen – Aufgabe für angehende Lehrerinnen und Lehrer. In: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/11/tdm-2019-11-degede-layout-web.pdf> (Download am 23.10.2020)
 Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2018) : Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. In: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf (Download am 4.12.2020)
- (追記 1) 本研究は、日本教育経営学会第60回大会の自由研究発表 (2020.12.20) に加筆・修正を加えたものである。
- (追記 2) 本研究は、科研費・基盤研究 (C) 「ドイツ初等中等学校の民主主義教育における生徒参加の類型化および体系化に関する研究」 (課題番号: 18K02672) および科研費・基盤研究 (C) 「生徒参加による主権者教育に関する日米仏独の比較研究」 (課題番号: 18K02544) による研究成果の一部である。