

国際機関のシティズンシップ教育から見たドイツの民主主義教育

Democracy Education in Germany from the Perspective of its Citizenship Education in International Organizations

柳 澤 良 明¹

Yanagisawa Yoshiaki

1. 本研究の目的および方法

ドイツでは、2000年代の初めから民主主義教育 (Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiebildung, Demokratielernen) の取り組みが進められている。民主主義教育は、それまでドイツで取り組まれてきた政治教育 (Politische Bildung) と一線を画している。どちらかと言えば、シティズンシップ教育との共通点が多く見られる一方、民主主義教育が独自に持つ特質も見られる。

そこで本研究では、初等・中等教育の学校における取り組みを対象にドイツの民主主義教育と国際機関のシティズンシップ教育との共通点や相違点を探りながら、ドイツの民主主義教育が持つ特質を明らかにすることを目的とする。

本研究の方法として、ドイツの民主主義教育に関しては、2001年にエーデルシュタイン (Edelstein, W.) とファウザー (Fauser, P.) による「教育計画・研究促進に関する連邦各州委員会」(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungs-förderung: BLK) の意見書「民主主義を学び生きる」(Demokratie lernen und leben) を始めとして、おもにドイツ民主主義教育学会 (Deutsche Gesellschaft für Demokratie-pädagogik e.V.) (以下、DeGeDeとする) や DeGeDeに属する研究者による文献を手がかりに分析する。具体的には、ヒンメルマン (Himmelmann, G) による研究 (Himmelmann 2004)、DeGeDeによる「マクデブルク・マニフェスト」(Magdeburger Manifest) (DeGeDe 2018a)、ハーン (Haan, G. de)、エーデルシュタイン、アイケル (Eikel, A.) らによる『民主主義教育の質的枠組み』(Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik) (2007) である。また各州文部大臣会議 (KMK) による民主主義教育に関連する決議 (KMK

2009、KMK 2018) も取り上げる。

他方、国際機関のシティズンシップ教育としては、欧州評議会の「民主主義的シティズンシップ教育および人権教育」(EDC/HRE)、「民主主義的な文化のための能力」(CDC)、ユネスコの「グローバル・シティズンシップ教育」(GCEないしはGCED) に関する文献を取り上げる。さらに、欧州連合 (EU) およびその執行機関である欧州委員会 (European Commission) や経済協力開発機構 (OECD) のシティズンシップ教育についても触れる。

なお、国際機関のシティズンシップ教育に関する日本での先行研究としては、次のような研究がある。欧州評議会のシティズンシップ教育については、石井 (2015)、櫻井・宮本・近藤・近藤 (2021)、坂本 (2020、2021)、中山 (2007、2010)、橋崎 (2009、2010、2012、2014、2015、2016)、吉谷 (2005) 等であり、ユネスコのシティズンシップ教育については、北村 (2015)、小林 (2015、2016、2018、2019)、渋谷 (2007)、松井 (2020)、嶺井 (2011) 等である。また、欧州連合のシティズンシップ教育については、中山 (2010、2011)、等である。

2. 国際機関のシティズンシップ教育

(1) ドイツの民主主義教育と国際機関の取り組み

ドイツの民主主義教育を研究するアブス (Abs, H.J.) は、ドイツの民主主義教育と関連の深い国際機関として、欧州評議会 (Europarat)、経済協力開発機構 (OECD)、ユネスコ (UNESCO)、欧州連合 (Europäische Union)、国際教育到達度評価学会 (IEA) の5つの国際機関を挙げている (Abs 2007: 13-16)。また、2018年に出された各州文部大臣会議 (KMK) の決議「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」では、「ヨーロッパ

1 香川大学

パおよび世界的な文脈からも、学校における民主主義を強化するための推進力 (Impuls) が生じている。1997年以來取り組まれている欧州評議会のプロジェクト『民主主義的シティズンシップ教育および人権教育』(EDC/HRE)は民主主義を生きることの中核にある」(KMK 2018: 6)とされており、欧州評議会や国連を始めとする国際機関が取り組んでいるシティズンシップ教育や人権教育がドイツの民主主義教育に影響を及ぼしていることが指摘されている。

本研究では、このうち、とくにドイツの民主主義教育と関連が深いと思われる欧州評議会 (Council of Europe) およびユネスコ (UNESCO) の取り組みを中心に、これらの国際機関が掲げる人権教育を含むシティズンシップ教育の理念や方法について見ていく。

(2) 欧州評議会の取り組み

① 「民主主義的シティズンシップ教育および人権教育」(EDC/HRE)

欧州評議会 (以下、CoEとする) は1949年に設立された国際機関であり、人権 (human rights)、民主主義 (democracy)、法の支配 (rule of law) を基本理念に掲げている。2022年6月現在、加盟国は46か国、オブザーバー国は日本を含む6か国である。

橋崎によれば、CoEにおいて1993年の第1回加盟国首脳会議で「ウィーン宣言」が採択され、冷戦終結による中・東欧諸国の加盟後の新しいヨーロッパ像が示される中で、ヨーロッパを、民主主義制度の確立によって平和と安定を確保する「民主的安全保障地域」にする、と述べられた(橋崎2009: 98)。こうした使命を達成するために挙げられたのが中・東欧諸国の実質的な民主化であり、西欧諸国の市民の政治的無関心への対処であった(橋崎2009: 99)。その際、民主主義の強化の手段として重視されたのが教育であった(橋崎2009: 100)。

こうした背景のもとに、CoEは1997年に「民主主義的シティズンシップ教育および人権教育」(以下、EDC/HREとする)を推進することを決議した(橋崎2009: 100)。その後、3つのサブ・グループが設置され、理論的研究、実践的研究、理論の実践への適用が進められ、十数年にわたり取り組みが進められていった(橋崎2009: 100-101)。とくに、2005年はCoEの提案により、「教育を通じたシティズンシップ・ヨーロッパ年」(European Year of Citizenship through Education 2005)とされ、ヨーロッパでは民主主義的シティズンシップ教育を推進する取り組みが広く実施された。

CoEは2005年にユネスコ等とともに、EDCの理念や方法についてまとめた、『学校における民主主義的シティズンシップ教育の質保証のためのツール』(Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools)

を出している。この中では、EDCの原理 (EDC principles) が次の8点にわたり挙げられている (UNESCO, Council of Europe, CEPS 2005: 25)。

- ・ EDCは、人権、多元的民主主義 (pluralist democracy)、法治主義の基本原則にもとづく。
- ・ EDCは、とくに権利と責任、権限付与、参加と所有、多様性の尊重に関係する。
- ・ EDCは、すべての年齢の集団や社会集団を含む。
- ・ EDCは、若者や大人が民主主義社会における活発な参加への準備を行い、その結果、民主主義的な文化 (democratic culture) を高めることを目指す。
- ・ EDCは、暴力、外国人嫌い、人種差別、過激なナショナリズム、不寛容に対する戦いの道具である。
- ・ EDCは、社会的つながり、社会正義、公共の利益に貢献する。
- ・ EDCは、市民に知識を得させ、理解力を高めさせる支援をし、市民に民主主義的なスキルを与えることで市民社会を強くする。
- ・ EDCは、国家的、社会的、文化的、歴史的な文脈によって区別されるべきである。

EDCには、このように数々の重要な理念が含まれている。このうち、人権、権利と責任、権限付与、多様性、民主主義的な文化、暴力等に対する戦いの道具、民主主義的なスキルといった点でドイツの民主主義教育と共通点を有している。

つづいて、「学校は次の点でEDCの重要な提供者 (key provider) である」(UNESCO, Council of Europe, CEPS 2005: 26)とされ、5点が指摘されている。

- (a) シティズンシップに関連した知識を組織的に体系的に学習する機会を与える
- (b) 早い時期に民主主義的なライフスタイル (たとえば、参加、集団交渉、代表制) を実行することを容易にする
- (c) 公的な利害に関する制度であり、アカウントビリティや公的な管理に従属している
- (d) 様々な利害関係者が活動し、ともに生活する法的な空間である
- (e) 自己統治の組織であり、自己開発の組織である

このように、EDCに取り組む上で学校は、組織的で体系的な学習の場であるとともに、児童・生徒がともに活動、実行、生活する体験の場であることが指摘されている。

さらに、「EDC/HREに関する欧州評議会憲章」を手がかりにEDC/HREの特徴を探る。この憲章の中では、EDCとHREの関係について、「民主主義的シティズンシップ教育

と人権教育とは密接な相互関係にあり、お互いに支え合う関係にある。民主主義的シティズンシップ教育と人権教育は目標や実践よりもむしろ焦点や範囲が異なる。人権教育が人権の境界領域や人々の生活のあらゆる側面での基本的な自由と関連がある一方、民主主義的シティズンシップ教育は、社会の市民的、政治的、社会的、経済的、法的、文化的な領域と関連して、何よりもまず民主主義的な権利と責任および積極的な参加を重点的に取り扱う」(Council of Europe 2010: 7)とされ、両者は相補的な関係にあることが示されている。

このようにEDCとHREの関係について述べた上で、次のように10点にわたりEDC/HREの対象と原理が挙げられている(Council of Europe 2010: 8-11)。

- a. 領域 (territory) 内のすべての人々に、民主主義的シティズンシップ教育と人権教育を受ける機会を与えることを目的とする。
- b. 民主主義的シティズンシップ教育と人権教育での学習は生涯にわたる過程である。この分野での効果的な学習は、政策立案者、教育専門家、学習者、保護者、教育組織、教育行政機関、公務員、非政府組織 (NGO)、青少年組織、メディア、一般の人びとなど、広範囲にわたる利害関係者を含んでいる。
- c. フォーマル (formal)、ノンフォーマル (non-formal)、インフォーマル (informal) にかかわらず、教育や訓練のあらゆる手段は、その学習過程においてなすべき役割があり、その原理の促進し、その目的を達成することができる。
- d. 非政府組織や青少年組織は、民主主義的シティズンシップ教育と人権教育を推進する上で価値ある貢献を行っており、とくにノンフォーマルの教育やインフォーマルの教育をとおして貢献するので、こうした貢献を行うための機会や援助を必要とする。
- e. 実践や活動を教えることは民主主義的で人権にかかわる価値や原理に従い、これを高める；とくに学校を含む教育制度の統治は人権の価値を反映し促進するとともに、学習者、教員、保護者を含む利害関係者の権限付与や積極的な参加を育成する。
- f. 民主主義的シティズンシップ教育と人権教育に関するあらゆる教育の本質的な要素は、社会的な結束や異文化間の対話を促進し、ジェンダー平等を含む多様性や公正性を価値づけることにある；これらが達成されるまで必要であることは、知識、個人的および社会的なスキルや対立を減らす理解を促進すること、信仰や民族集団間の差異についての正しい認識や理解を高めること、人間の尊厳と共有された価値観の相互尊重を構築すること、対話を奨励すること、問題や紛争を解決する際に非暴力を促進すること、である。
- g. 民主主義的シティズンシップ教育と人権教育に関するあらゆる教育の基本的な目的の一つは、知識、理解、スキルといった素養を学習者に身に付けさせることではなく、人権、民主主義、法の支配を守り促進する際に、社会の中で行動を起こすために準備させることである。
- h. 民主主義的シティズンシップと人権教育に関する教育の原理と実践における教育専門家と青年指導者、そしてトレーナー自身のための継続的な訓練と開発は、この分野における効果的な教育の提供と持続可能性の重要な部分を占めており、それに応じて適切に計画されリソースが提供されるべきである。
- i. 協力や協同は、政策立案者、教育専門家、学習者、保護者、教育機関、非政府組織、青少年組織、メディア、一般の人びとが貢献できるよう、国家、地域全体、特定の地域での民主主義的シティズンシップ教育と人権教育に関する教育を巻き込んで広い範囲の利害関係者の間で行われるべきである。
- j. 人権の価値や義務の国際的な性質、民主主義と法の支配を支える共通の原則を考えると、加盟国は現在の憲章の対象となる活動やグッドプラクティスの特定や交流において国際的および地域的な協力を続け奨励することが重要である。

EDC/HREは、bで示されているように数多くの利害関係者が関わる取り組みであるとともに、cで示されているように幅広い対象や方法によって取り組まれる点が特徴的である。ちなみに、フォーマル教育とは就学前教育から大学までの教育機関での学び、ノンフォーマル教育とはフォーマル教育以外で計画されたプログラムによる学び、インフォーマル教育とは家庭、仲間、地域での生涯にわたる環境や日々の経験からの学びを指している(Council of Europe 2010: 6-7)。また、gで述べられているように、単に知識、理解、スキルを高めるだけでなく、学校生活をとおして、それらを用いて実際に行動できる力を付けることが目ざされており、この点はドイツの民主主義教育にも共通する点である。

さらに、EDC/HREには、次の3つの特徴 (dimension) があると指摘されている (Gollob, Krap, Weidinger (editors) 2010: 29)。

- 意見や表現の自由は民主主義的な参加の基礎的な条件であり、基本的な市民的、政治的権利である。EDC/HREで生徒は、自由な意見や表現への権利を知り、理解し、価値を認め、国家の憲法によってそれがどのように守られているかを知る。これは学習上の認知に関する特徴 (知識、概念、理解) である。

- 生徒はこの基本的人権をどのように活用するかを学習する。まさにこの権利の積極的な活用は民主主義的な共同体においては参加の本質であるという理由から、生徒は自らの見方を振り返り、公的な場で議論を行う能力を含め、様々な方法で表現できるよう奨励される（スキルにもとづいた学習に関する特徴）。
- 表現の自由を身につけるために、生徒は、自分と対立する多数者と相対しているという状況にあっても、自らの見方を表現する勇氣を持つことが必要である。そして生徒は寛容と他者への尊敬の念をもって他者の意見を聞く。反対や対立を人に結び付いた意見の相違にせず、問題に限定することで、葛藤は非暴力的な手段によって解決される（態度と価値にもとづいた理解に関する特徴）。

すなわち、知識の習得、活用方法の習得、実生活への適用、という互いに深く関係し合う内容が挙げられており、これらが総体として身に付くことが求められている。

他方、生徒が学習するために、教員はどのような機会を提供しなければならないかについて次の3点が挙げられている（Gollob, Krap, Weidinger (editors) 2010 : 29）。

EDC/HREの目ざすところは、次のような若い市民（young citizens）であるよう、生徒を支援することである：

- 自らの人権を知り自らが依存している状況を理解する（民主主義と人権「について」(about) 学習する)
- 自分たちの持つ自由や平等を尊重するミクロ社会としての学校を経験し、自らの人権を行使し、他者の権利を尊重することを身に付けていく（民主主義と人権「を通して」(through) 学習する)
- その上で、他者やコミュニティに対する成熟した責任感（sense of responsibility）を持って、人権を行使する能力や自信を持つ（民主主義と人権「のために」(for) 学習する)

まず、民主主義と人権「について」が目ざしているのは、「生徒は正確な理解を必要とする」（Gollob, Krap, Weidinger (editors) 2010 : 10）とされるように「理解」である。また、民主主義と人権「を通して」が目ざしているのは、「生徒は支援的な学習環境を必要とする」（Gollob, Krap, Weidinger (editors) 2010 : 10）とされるように「環境」である。さらに、民主主義と人権「のために」が目ざしているのは「若い市民はコミュニティに参加する方法や人権を行使する方法を学ぶ必要がある」（Gollob, Krap, Weidinger (editors) 2010 : 10）とされるように「方法」である。学

校では、これら3者がともに提供されることが求められる。

こうした理念を具体化するために、2007年から2010年にかけて「生きている民主主義のマニュアル」（Living Democracy manuals）と題したEDC/HREに関する手引き書が6冊刊行されている（<https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals>）。

- ゴロップ／クラブ／ヴァイディングー編（2010）『民主主義のための教育』（第1巻）
- ゴロップ／クラブ／ヴァイディングー編（2010）『民主主義での成長』（第2巻）
- ゴロップ／クラブ編（2008）『民主主義を生きる』（第3巻）
- ゴロップ／クラブ／ヴァイディングー編（2010）『民主主義に参加する』（第4巻）
- ゴロップ／クラブ（2007）『子どもの権利を行使する』（第5巻）
- ゴロップ／クラブ編（2008）『民主主義を教える』（第6巻）

第1巻でEDC/HREの基本理念が述べられ、第2～6巻では実践事例が紹介されている。このうち、第2巻は初等教育、第3巻は前期中等教育、第4巻は後期中等教育、第5巻は初等教育、第6巻は実践事例と教授モデル（teaching model）となっている。

②「民主主義的な文化のための能力」（CDC）

2016年には、新たにCoEから「民主主義的な文化のための能力」（Competences for Democratic Culture）（以下、CDCとする）が示された。これは、2014年から2017年にかけてCoEで取り組まれたプロジェクトの成果である（Council of Europe 2016 : 3）。

ここでCoEがCDCに着目する理由については、「現在の文脈で、『民主主義』ではなく『民主主義の文化』（culture of democracy）という用語を用いるのは、民主主義は民主主義の制度と法律なしには存在できないが、そうした制度と法律は民主主義の文化、つまり民主主義的な価値観、態度、習慣にもとづかない限り実際には機能しない、という事実を強調するためである」（Council of Europe 2016 : 15）とされており、人々が実際に民主主義的な制度や法律を機能させるために必要な文化、態度、習慣に焦点が当てられている。

モデル作成の目的については、「この文書は、市民が民主主義の文化に効果的に参加することを可能にする能力に関する概念モデルを提案する。モデルの目的は、学習者が効果的な参加型市民になり、文化的に多様な民主主義社会において対等の立場にある他者とともに平和に暮らすため

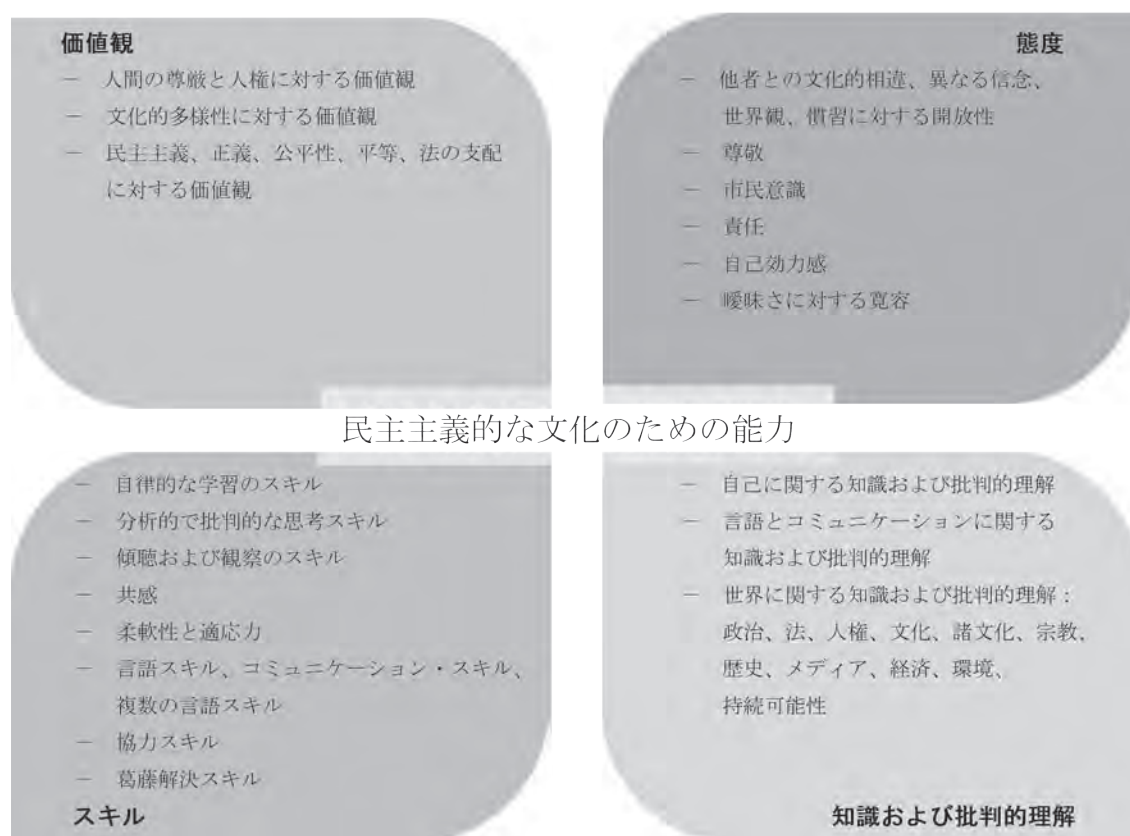


図1 CoEの民主主義的な文化のための能力に関するモデル (Council of Europe 2021 : 7)

に獲得すべき能力について説明することである」(Council of Europe 2016 : 15) とされ、図1のように、4つのカテゴリーに属する20の能力が挙げられている (Council of Europe 2021 : 7)。

さらに2018年には、CDCに関して、「民主主義的な文化のための能力の参照枠組み」(Reference Framework of Competences for Democratic Culture) (以下、RFCDCとする) と呼ばれる枠組みが示され、その解説書3冊が刊行された。

- CoE (2018) 『民主主義的な文化のための能力の参照枠組み 第1巻 コンテキスト、概念、モデル』
- CoE (2018) 『民主主義的な文化のための能力の参照枠組み 第2巻 民主主義的な文化の規準』
- CoE (2018) 『民主主義的な文化のための能力の参照枠組み 第3巻 実施の手引き』

この中では、「このRFCDC (以下、枠組み) は、成人教育や職業教育を含む、就学前から初等中等教育、高等教育までの教育システムのすべてのセクターの教育者が使用することを目的としている。枠組みは、CDCのための能力の教育、学習、評価を設計し、関係者全員にとって一貫性があり、包括的で透明な方法でそれらを教育システムに導

入するための体系的なアプローチを提供する」(Council of Europe 2018 : 11) とされるとともに、「枠組みの中心は、学習者が民主主義の文化に効果的に参加し、文化的に多様な民主主義社会で他の人々と平和に暮らすために獲得される必要がある能力のモデルである。枠組みには、モデル内のすべての能力に関する規準 (descriptor) も含まれている」(Council of Europe 2018 : 11) とされ、児童・生徒が獲得すべき能力の規準が詳細に整理された。

また具体的な教授方法としては、以下のような選択肢が挙げられている (Council of Europe 2021 : 14-18)。

プロセス志向の方法およびアプローチ

- 民主主義的な態度や行動のモデリング
- 学級における民主主義的なプロセス
- 協同学習
- プロジェクト学習
- サービス・ラーニング

コンテキストにもとづいた方法およびアプローチ

- 既存のカリキュラムの活用 - 主題の範囲内で
- ティーム・ティーチングおよび統合的なカリキュラム・アプローチ
- 「隠れたカリキュラム」への取り組み

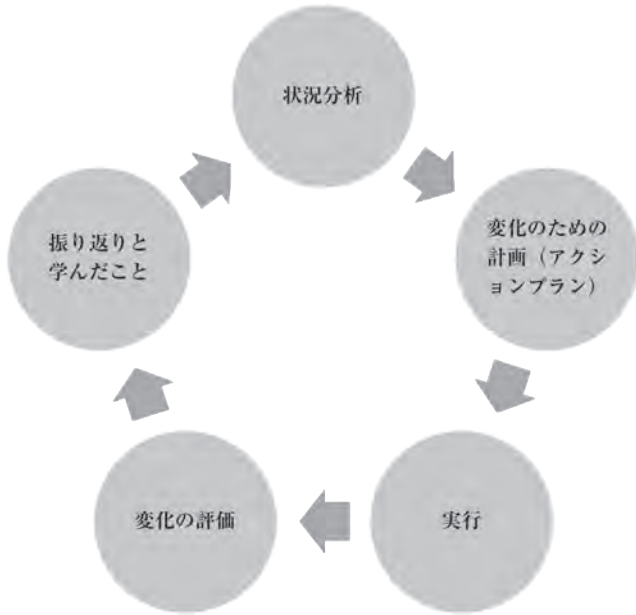


図2 学校全体アプローチの5つの戦略 (Council of Europe 2021 : 23)

つづいて、「学校全体アプローチ」(A whole-school approach) が挙げられており、ここでは、図2のような5つの戦略が挙げられている (Council of Europe 2021 : 23)。

「民主主義的な学校文化」(democratic school culture) と学習者のCDCを形成するために学校づくりへの生徒参加を活用するという点は、ドイツの民主主義教育と共通している。

③「デジタル・シティズンシップ教育」

さらに近年、CoEは時代の変化を反映したデジタル・シティズンシップ教育 (Digital Citizenship Education) を提唱している。2019年に『デジタル・シティズンシップ・ハンドブック』(Digital Citizenship Education Handbook) が出版され、この中ではCDCを基礎としたデジタル・シティズンシップの獲得が構想されている。

デジタル・シティズンシップ教育は、図3 (Council of Europe 2019 : 15) のような内容から構成されている。

このうち、「デジタル・シティズンシップの10領域」は、「オンラインでの生活」、「オンラインでの健康」、「オンラインでの権利」という3つの区分に分けられている (Council of Europe 2019 : 13-14)。

オンラインでの生活 (Being online)

- ・アクセスとインクルージョン／・学習と創造性／・メディアと情報リテラシー

オンラインでの健康 (Well-being online)

- ・倫理と共感／・健康と幸福／・オンラインでの存



図3 デジタル能力開発に関するCoEモデル (Council of Europe 2019 : 15)

在感とコミュニケーション

オンラインでの権利 (Rights online)

- ・積極的な参加／・権利と責任／・プライバシーとセキュリティ／・消費者の意識

これら10領域は、「我々はオンラインにどのように関わりながら生きていくか」という意味での「オンラインでの生活」、「我々はオンラインをどのように感じ取るか」という意味での「オンラインでの健康」、「オンラインに対して責任を持っている」という意味での「オンラインでの諸権利」という3つの観点から整理されている (Council of Europe 2019 : 11)。

こうした「デジタル・シティズンシップ教育」について坂本は、国際工学教育学会 (ISTE) が示すデジタル・シティズンシップと比較し、「ISTEとの違いは、明確にデジタル・シティズンシップを民主主義とシティズンシップ教育として位置づけている点である」(坂本2020 : 2) と指摘している。

(3) ユネスコの取り組み

①シティズンシップ教育の提唱

つづいて、ユネスコのシティズンシップ教育について見ていく。ユネスコは、国際連合の専門機関として1945年に設立され、国際連合教育科学文化機関 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) という名称のとおり、「教育、科学及び文化を通じて諸国民の間の協力を促進することによって、平和及び安全に貢献すること」(ユネスコ憲章第1条1) (<https://www.mext.go.jp/unesco/009/001.htm>) を目的としており、いち早くシティズンシップ教育の取り組みを進めた国際機関の一つである。

ユネスコは1993年3月にモンテリオールで国際会議を開催し、「人権と民主主義のための教育に関する世界行動計画」を採択するとともに、1994年10月の国際教育会議では「平和・人権・民主主義のための教育宣言」を提出し、翌1995年10月には「平和・人権・民主主義のための教育に対する包括的行動計画」を提出した(渋谷 2007:201-202)。さらに、1995年からは「人権教育のための国連10年(1995年~2004年)」も始まり、1990年代前半の取り組みをとおして、その後続くシティズンシップ教育の基盤が形成されていった。

つづく1996年には、21世紀教育国際委員会(International Commission on Education for the Twenty-first Century)から報告書『学習:秘められた宝(Learning: The Treasure Within)』が出され、この中では学習の4本柱が提起された。その3つ目に「他者と共に生きることを学ぶ(learning to live together with others)」があり、渋谷はこれについて「21世紀における新しい市民の資質といえるだろう」(渋谷 2007:200)、「共生、民主的参加、そしてそのための資質を育てる教育・学習は、学校での公民教育(civic education)や民主主義教育だけではなく、家庭や共同体のなかでも行われる。よき市民のための教育とは、単に権利と義務の履行についての知識を与えることではなく、民主主義の理念を実践する能動的な市民を育てることであり、生涯を通じた多元的・継続的な学習のプロセスと考えられているのである」(渋谷 2007:200-201)と指摘している。このように、学習の4本柱もユネスコのシティズンシップ教育の重要な基盤を形成しているといえる。

1998年になると、21世紀教育国際委員会は、報告書「21世紀のシティズンシップ教育」(Citizenship Education for the 21st Century)をまとめた。報告書の中では、「市民性(シティズンシップ)を育てるための教育には、他者への寛容、平等、平和など、人権教育の要素が含まれる。『人権』と『シティズンシップ』とは相補的なものであり、それゆえ人権教育とシティズンシップ教育とは相互に深く関わっている」(渋谷 2007:203)と述べられている。また、報告書の内容について、「責任ある市民、よき市民としての資質を育てるためには、他者の尊重と人間の平等についての理解が求められる。こうした認識は単なる知識としてだけではなく、日々の生活のなかで実践され経験されなければならない」(渋谷 2007:204)、「そのために重視されるのは、学校での生活全体に民主主義の文化を取り込むことであり、生徒同士、または生徒と教員の間の相互対話を促進することである」(渋谷 2007:204)と指摘されており、ドイツの民主主義教育との共通点が数多く見られる。

ただし他方では、「ユネスコは、シティズンシップの概念を特定の国家の文脈でのみとらえるのではなく、人権という普遍的な価値、そして国際的・世界的な文脈のなか位置づけようとした。そのため、シティズンシップ教育

は、それぞれの国家におけるローカル・特殊な領域から、国際的で普遍的な領域まで重層的な領域を扱う教育として認識されている」(渋谷 2007:203)面があるとされ、ユネスコの国際機関としての役割に由来する理念になっている側面もあることが指摘されている。

ユネスコは、CoEを始めとする他の国際機関あるいは関係機関とともにシティズンシップ教育を進めてきた。たとえば、EDCの基本理念がまとめられている、2005年に出された「学校におけるEDCの質保証のためのツール」(Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools)は、ユネスコ、CoE、教育政策研究センター(Center for Educational Policy Studies)という3つの機関による刊行物であった。また、2015年に出された「民主主義的シティズンシップと人権教育のためのカリキュラム開発および審査」(Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education)は、ユネスコ、CoE、欧州安全保障協力機構・民主主義的制度人権事務所(Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Co-operation in Europe)、米州機構(Organization of American States)という4つの機関による刊行物であった。こうした諸機関との連携による取り組みもユネスコの重要な取り組みであり、世界的なシティズンシップ教育の推進に貢献する取り組みである。

②「グローバル・シティズンシップ教育」(GCEないしはGCED)

2012年から国連事務総長であった潘基文(Ban Ki-moon)が主導したグローバル教育ファースト・イニシアチブ(Global Education First Initiative: GEFI)が始まり、グローバル・シティズンシップ教育(GCE)の重要性が認識されるようになった。この中では、3つの優先事項として、すべての子どもを学校へ通わせること(to put every child in school)、学習の質を高めること(to improve the quality of learning)、グローバル・シティズンシップを育成すること(to foster global citizenship)が挙げられた(UNESCO 2014:11)。グローバル・シティズンシップ教育が他の2点とともに優先事項の一つとして挙げられたことについては、「ここには地球市民性の育成は一部のエリートの課題ではなく、人類全体にとって教育の最優先課題であり、全ての人間が対象となるという認識が述べられている」(小林 2019:37)との指摘がある。こうした学習内容としての重要性に関する指摘は、ドイツの民主主義教育においても見られる。その後、ユネスコはグローバル・シティズンシップ教育を、2014年から2021年の8年間に取り組む、鍵となる教育目標(key education objectives)の一つとした(UNESCO 2014:5)。

他方、グローバル・シティズンシップ教育(GCED)は、同じくユネスコが進めている持続可能な開発のための教育

(Education for Sustainable Development: ESD) とともに進められている (UNESCO 2016 : 7)。グローバル・シティズンシップ教育は、持続可能な開発のための教育ときわめて緊密な連携のもとにある、互いに関連し合う取り組みである。

こうした背景を持つグローバル・シティズンシップ教育は、次のような理念のもとに成り立っている。まず、目標 (goal) として挙げられたのは、「グローバル・シティズンシップ教育は、学習者がローカルおよびグローバルの両方で積極的な役割を果たし、グローバルな課題に直面して解決し、最終的にはより公正で、平和で、寛容で、包括的

で、安全で持続可能な世界に積極的に貢献できるようにすることを目指している」(UNESCO 2013 : 3) ということである。同時に、「グローバル・シティズンシップ教育は変革をもたらし、学習者に、より良い世界と未来を促進するための権利と義務を実現する機会と能力を提供する。それは、人権教育、持続可能な開発のための教育、国際的／異文化的理解のための教育、そして平和のための教育を含む他の変革的な教育プロセスから学んだことを活用する」(UNESCO 2013 : 3) ということでもある。

グローバル・シティズンシップ教育の実践枠組みは、図4のように示されている (UNESCO 2015 : 29)。

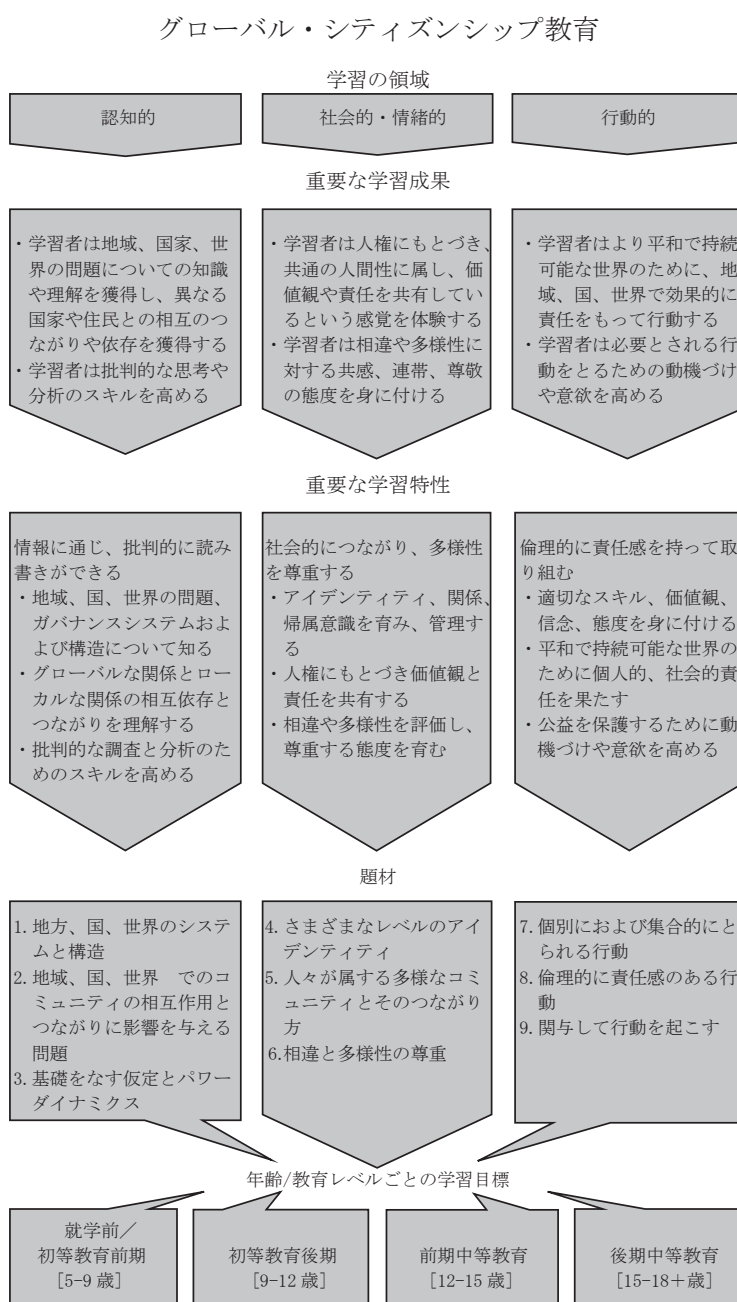


図4 グローバル・シティズンシップ教育の構造 (UNESCO 2015 : 29)

ここでは、「認知的」(cognitive)、「社会的・情緒的」(socio-emotional)、「行動的」(behavioural) という、大きく3つの「学習の領域」(domains of learning) が全体の根幹をなす枠組みとして設定されている。このうち、「認知的」とは「世界とその複雑さをよりよく理解するために必要な知識と思考スキル」であり、「社会的・情緒的」とは「学習者が感情的、心理社会的、肉体的に発達し、他の人と敬意を持って平和に暮らせるようにする価値観、態度、社会的スキル」であり、「行動的」とは「行動、パフォーマンス、実用化、関与」であり、「これらは相互に関連しており、学習プロセスに統合されており、別個の学習プロセスとして理解されるべきではない」とされる(UNESCO 2015: 22)。

これら3つの領域の各々について、「重要な学習成果」(key learning outcomes)、「重要な学習特性」(key learning attributes)、「題材」(topics) が設定されており、子どもたちの年齢や学習のレベルによって具体的な学習目標が設定されることになる。もちろん、子どもの年齢や学校段階によって取り上げる内容には選びやすさや選びにくさが想定されるものの、どの内容についても自由に選ぶことができるという前提で構成されている。学習面に相当する「認知的」領域とともに、行動面に相当する「社会的・情緒的」領域および「行動的」領域を設定し、児童・生徒の行動面での育成に重点を置いていることが読み取れる。

(4) 他の国際機関のシティズンシップ教育

①欧州委員会 (European Commission)

欧州委員会は欧州連合 (EU) の理事会決定を執行する機関である。同委員会は「今日、ヨーロッパは重要な課題に直面している。社会経済的問題、暴力的過激主義、民主主義的プロセスへの信頼の欠如は、平和、正義、民主主義、人権の尊重、自由、平等、寛容、無差別というヨーロッパの共通の原則に対する最大の脅威の1つである。この文脈において、教育と訓練は、相互尊重と基本的価値観を育み、包摂と平等を促進する上で重要な役割を果たす。とくにシティズンシップ教育は、多くの教育システムで重要なトピックになりつつある」(European Commission 2017: 17) とし、シティズンシップ教育の重要性を強調している。

同委員会のもとに組織された「教育と訓練2020ワーキンググループ」は、各国の優れた取り組みを見出し、「さらに、何が機能し、何が機能しないかについての経験の共有に基づいて、グループは他の加盟国に適用される一般原則に関する政策ガイダンスも提供する」(European Commission 2017: 17) としている。その調査結果は、『ヨーロッパの学校でのシティズンシップ教育2017』(Citizenship Education at School in Europe 2017) にまとめられている。

②経済協力開発機構 (OECD)

経済協力開発機構 (OECD) でもシティズンシップ教育に関連する取り組みが見られる。OECDでは、「アクティブ・シティズンシップ」(active citizenship) という概念が示されている。OECDの「アクティブ・シティズンシップ」は、ホスキンス (Hoskins, B.) による定義である「相互の尊重と非暴力を特徴とし、人権と民主主義に準拠した、市民社会、コミュニティおよび／または政治生活への参加」を援用している (OECD 2009: 4)。具体的には、抵抗および社会変革 (Protest and Social Change)、地域社会での生活 (Community life)、代表制民主主義 (Representative Democracy)、民主主義的な価値観 (Democratic Values) という4つのカテゴリーが設けられ、さらに下位項目が設けられている (OECD 2009: 4-6)。

③国際教育到達度評価学会 (IEA)

国際教育到達度評価学会 (IEA) は、オーストラリア教育研究評議会国際研究センター (International Study Center at Australian Council for Educational Research)、ローマ・トレ大学教育学研究所関連研究センター (Associated Research Center at Laboratorio di Pedagogia, Sperimentale, Roma Tre University) とともに、公民教育・シティズンシップ教育国際調査 (International Civic and Citizenship Education Study: ICCS) を実施している。その目的は、「ICCSは、若者が市民としての役割を果たすための各国の準備方法について調査した。ICCSの前提にあるのは、市民としての役割を果たすよう生徒に準備させるためには、関連する知識や理解を深めるのを助け、生徒が市民として公民教育やシティズンシップ教育に関連する活動に参加することに対して前向きな態度を形成するのを助ける必要がある、ということである」(Schulz; Ainley; Fraillon; Kerr; Losito 2010: 15) とされている。ICCSは2009年から始まり、第2回目は2016年に実施され、第3回目は2022年に実施予定である。

欧州委員会やIEAは、シティズンシップ教育の理念を提唱するというよりも、シティズンシップ教育の現状を把握し実態を分析することに力が置かれている。

3. ドイツ民主主義教育の理念と新たな動向

(1) 民主主義教育の理念

ドイツでは、民主主義教育に関して様々な用語が用いられている。たとえば、Demokratiepädagogik (DeGeDe, de Haan/Edelstein/Eikel (Hrsg.): 2007)、Demokratie-Lernen (Himmelmann 2004)、Demokratiebildung (Busch 2020)、Demokratieerziehung (KMK 2009, KMK 2018)、Demokratieförderung (Die Bundesregierung 2016) 等である。このうち、前4者はおもに学校教育における民主主義教育を表現する用語として用いられる一方、

Demokratieförderungenは学校教育だけでなく、広く成人教育や学校外教育を含む包括的な民主主義教育を表現する際に用いられる傾向にある。なお、バーデン・ビュルテンベルク州の州立政治教育センター（Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: LpB）のプロジェクト名に“Demokratie fördern”が用いられているが、これも学校外の取り組みを数多く含んでいるためである（<https://www.lpb-bw.de/demokratie-foerdern>）。

このように様々な用語が用いられる民主主義教育ではあるが、これまでの筆者による研究（柳澤 2014、2016、2018、2020、2021a、2021b、2022）、またDeGeDeが2005年に出した民主主義教育の基本理念をまとめた「マクデブルク・マニフェスト」を手がかりに整理すると、その理念は次のような7点に集約することができる。

第一に、民主主義をきわめて重要度の高い学習内容として位置づけている点である。「マクデブルク・マニフェスト」では、その冒頭で「1. 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人が学習できるものであり、また人は学習しなければならない。民主主義は人権行使のために重要な意義を持っている。したがって、民主主義的な関係の発展や恒常的な革新が、国家、社会、教育にとって継続的な課題や挑戦となる」と示されている。この点は、2009年に各州文部大臣会議（KMK）から出された決議「民主主義教育の強化」（Stärkung der Demokratieerziehung）の中でも、「民主主義に関する教育は学校や若者の教育にとって中心的な課題であり、民主主義や民主主義的行動を学ぶことはできるし、学ばなければならない。子どもや若者はすでに若い時に、民主主義の利点、成果、機会を経験し、自由、平等、連帯、寛容といった民主主義の基本的な価値は、たとえどのような深刻な社会変化の時代においても、決して自由に扱われてはいけなことを知るべきである」（KMK

2009：2）とされて強調されている。

第二に、生徒の権利を重視している点である。「マクデブルク・マニフェスト」の冒頭で「民主主義は人権行使のために重要な意義を持っている」とされるように、民主主義教育は人権ならびに人権教育と密接な関連がある。ドイツでは生徒参加の根底に各州の学校法等に規定されている生徒の権利があり、学校教育において生徒の権利が重視されている。したがって生徒参加組織では、生徒の権利に関する情報提供や生徒の権利にもとづいた生徒参加が日常的に実践されている。民主主義教育においても生徒の権利が重視されるとともに、生徒の諸活動の重要な基盤を形成している。

第三に、民主主義を生活形態（Lebensform）、社会形態（Gesellschaftsform）、統治形態（Herrschaftsform）という3つの形態に分けて捉えた上で、社会形態および生活形態としての民主主義を重視している点である。学校教育では、生活形態としての民主主義はおもに生徒同士の個人的なレベルでの民主主義的な関係性を指し、社会形態としての民主主義は学級会や学校会議などでの集団レベルでの民主主義的な関係性を指している。民主主義教育では、とくにこれら2つの形態の民主主義が重視されており、活動の中心をなしている。

たとえば、「マクデブルク・マニフェスト」では、「2. 現在の発展状況や、とくに極右主義、外国人敵視、暴力、反ユダヤ主義といった危機と同様に、歴史上の経験が示しているのは、民主主義を維持し生活の中で実現するためには、国家や憲法による民主化だけでは十分ではないということである。そのためには、憲法上の要求や統治形態としての民主主義だけでなく、むしろ社会形態や生活形態としての民主主義を根づかせることが必要である」とされている。

具体的には、「3. 社会形態としての民主主義は、民主主義を市民社会の共同体、団体、制度の発展や形成のための実用的で効果的な基準として尊重し、それを実現し、公

表1 民主主義的能力のある市民性のための段階的で教授目的に適した教育（Himmelmann 2004：18）

	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

的に代表することを意味する」とされるとともに、「4. 生活形態としての民主主義は、人間の相互作用や行動の基礎および目標としてこの原理を日常生活の中で実践し、この実践の中で何度も更新していくことを意味する。民主主義的行動の基本は、出身、性別、民族、宗教、年齢、社会的地位に関係なく、人々の間の相互承認 (gegenseitige Anerkennung) にもとづく敬意 (Achtung) と連帯 (Solidarität) である」とされている。

第四に、民主主義の3つの形態が初等教育、中等教育段階Ⅰ（ほぼ日本の前期中等教育に相当）、中等教育段階Ⅱ（ほぼ後期中等教育に相当）においてそれぞれ重点化されており、学校段階をとおしてそれぞれが積み上げられていくという点である。ヒンメルマンは、表1に示すように、3つの形態の民主主義を学校段階ごとに重点化しながら、それぞれを積み上げていく方式を提唱した (Himmelman 2004: 18)。

第五に、「民主主義を学ぶ」ことと「民主主義を生きる」ことを重視し、生徒参加や体験活動に重点を置いている点である。このことは、本研究の冒頭で挙げたエーデルシュタインとファウザーによる「教育計画・研究促進に関する連邦各州委員会」(BLK) の意見書「民主主義を学び生きる」の中ですでに強調されていた。民主主義教育の目的が生徒の「民主主義的な行動能力の獲得」にあるためであり、「マクデブルク・マニフェスト」では、「5. 政治的および教育的に民主主義の道は、すべての関係者を含み (インクルージョンと参加 (Inklusion und Partizipation))、十分に吟味された、公正な意思決定の実践を可能にし (協議 (Deliberation))、手段を適切かつ慎重に使用し (効率 (Effizienz))、公開性を作り出し (透明性 (Transparenz))、法と道徳の基準による、行動や制度の批判的な検討と改訂を確実にする (正統性 (Legitimität))、という断固たる共有された意思にもとづいている」とされた上で、次の3つの項目で触れられている。

まず、「6. 民主主義を学ぶことと民主主義を生きることはともに必要である。民主主義的な関係の中で成長し、敬意に満ちた交流を当たり前のこととして経験することは、困難に耐え得る民主主義的な考え方や態度を育て上げるための最も重要な基礎を形成する。その上で、民主主義的な行動能力の発展には、原理や規則、事実やモデル、制度や歴史的な関連に関する知識が必要となる」とされるように、「民主主義的な関係の中で成長し、敬意に満ちた交流を当たり前のこととして経験すること」が重視されている。

次に、「7. 民主主義を学ぶことは生涯にわたる挑戦である；どの新しい社会的状況および政治的状況も新しい能力や民主主義的な解決策を要求する可能性がある。しかし、とくに民主主義を学ぶことは、学校や青少年教育の基本的な目標である。これは何よりも、すべての若者の学習

や成長を促進するという民主主義の課題に起因している。参加と排除、支援と選抜、承認と侮辱、透明性と責任遂行といった関係が学校においてどのようなものであったのかということが、若者が民主主義に対してどのような態度を示し、彼ら自身の参加がどれほど意義深く、自然で有用であるかに関して決定的である」とされるように、学校での「参加と排除」、「承認と侮辱」等の経験が若者の民主主義に対する態度を決めることが指摘されている。

つづいて、「8. 民主主義は所属 (Zugehörigkeit)、協働 (Mitwirkung)、承認 (Anerkennung)、責任遂行 (Verantwortung) を通じて経験される。これらの経験は、暴力の代替案が認識され選択されるための重要な基盤を形成し、公的機関の課題に取り組む用意を伴った自己の行動能力への自信 (自己効力感) を一緒に発展させるための重要な基盤を形成する。同様に、他者への所属意識や他者との立場の相違を民主主義の基本的な状況として理解し、盲目的な忠誠、他者の過小評価、外国人敵視では応じないという能力も、こうした経験に依拠している。若者の暴力、極右主義、外国人敵視もまた、主に所属経験の欠如、承認の欠如、教育の欠如の結果である」とされるように、「所属経験の欠如、承認の欠如、教育の欠如」が経験によって克服されることの重要性が指摘されている。このように、生徒参加や体験活動を通じて「民主主義を生きる」ことの重要性が強調されている。

第六に、民主主義教育は特定の教科においてではなく、学校内外において、またすべての教員によって実践される教育であるという点である。「マクデブルク・マニフェスト」では、「9. 学校で民主主義を学ぶことと民主主義を生きることを互いに結びつけるという要求は、各授業の目的、内容、方法、交流形態に関して責任を負っており、達成評価に関して責任を負っている。この要求には、根本的に民主主義的な志向を持った教育的に大規模な取り組みとしてのプロジェクト学習の意義が含まれるとともに、学校生活や学校内の委員会において最も多様な形態や段階で協働や参加を試み拡大するという要求が含まれており、生徒や教員が学校を超えて公的団体の課題や問題に関与する活動や成果に対する承認や尊重が求められている」とされ、学校生活全体を活かすことが求められている。

各学校は独自に計画を立てて取り組んでおり、結果として実に多様な取り組みが見られる。DeGeDeは各学校の取り組みを支援するツールとして、「民主主義教育的な学校の指標 - 一覧表」(Merkmale demokratiepädagogischer Schulen - Ein Katalog) (DeGeDe 2017) と題する詳細な評価基準を作成している。また優れた実践校を選び出し表彰することで、民主主義教育の実践モデルを提示している。こうした支援に関して、「マクデブルク・マニフェスト」では、「10. 民主主義の教育と政治教育は、学校、とくに教員にとって、社会的な重要性和緊急性が高まっている課

題である。すべての国家や市民社会の力が、この分野での教育活動を支援し、十分な資金を提供し、国民の認識を高める必要がある」とされている。

第七に、民主主義は社会の多様なテーマと関係が深いため、民主主義教育の実践は多様なテーマと結びついている点である。たとえば、極右主義、人種差別主義、政治嫌い、インクルージョン、移民社会などの、生きた社会問題を始めとして多様なテーマが素材となり得る。とくに近年では、デジタル教育 (Digitale Bildung) や持続可能な開発のための教育 (Bildung für eine nachhaltige Entwicklung) (以下、BNEとする) も重要なテーマとなっている。これらについては、さらに次の項目において述べる。

(2) 民主主義教育の新たな動向

①民主主義教育とデジタル教育

民主主義教育における近年の新たな課題としてデジタル教育が挙げられる。日常生活のデジタル化が進み、子どもたちがデジタル環境の中で過ごす割合が高くなることで生じるメディア・リテラシーの問題は、これからの民主主義に大きな影響を及ぼすため、デジタル教育の在り方に注目が寄せられている。

デジタル教育についてDeGeDeは、「若い人たちは積極的に社会を形作りたいと思っている。民主主義教育は、子どもや若者が政治的判断を獲得し、特に生き方としての民主主義の観点から民主主義社会に参加することを可能にする。デジタル化は、行動と経験の新しい範囲を開いている。デジタルテクノロジー、とくにソーシャルメディアは、子どもや若者の社会化に大きな影響を与え、彼ら自身の視点を発展させ、貢献する機会を提供する」(DeGeDe 2018b: 2) としている。しかし、こうした光の部分に対して、「同時に、フェイクニュース、ヘイトスピーチ、ネットいじめ、ソーシャルボットは、私たちの社会における民主主義の価値と結束に深刻な戦いを挑んでいる。したがって、民主主義のための教育は、もはやオフラインで重要であるだけでなく、デジタル社会における教育の鍵でもある。子どもや若者は、責任を持って行動できるようにするために、デジタルの文脈で民主主義的な能力を体系的に学び、経験する必要がある」(DeGeDe 2018b: 2) とされるようにデジタル化の影の部分もあり、影の部分に関しては、民主主義の質の劣化が危惧され、民主主義の危機が指摘される。デジタル化という新たな社会的課題の前で民主主義教育が担うべき課題は大きい。

同時にブッシュ (Busch, M.) は、「学校や授業にとって、デジタル化は技術的またはメディア教育的な課題であるだけでなく、すべての科目において学習と教授の内容、方法、目標に影響を与える民主主義教育的な教育課題でもある。教授学的な概念が技術革新や経済的利益によって決定されないようにするために、ここでは積極的な民主主義教

育的な学校開発も必要である」(Busch 2020: 6) とし、学校開発の面でもデジタル化が影響を及ぼしていることを指摘している。

②民主主義教育と持続可能な開発のための教育 (BNE)

ドイツにおいても、BNEやSDGsへの関心が高まっている。民主主義教育とも関連が深いBNEについて、DeGeDeのHPには、「民主主義教育と持続可能な開発のための教育」(Demokratiebildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung) という文章が掲載されており、この中では次のような事例が紹介されている。

「生徒代表チームと他の生徒グループは、その年のSDGs活動の集大成となる『カールの日』2019の準備をしている。ここではとりわけ、分配的正義と他の世界的な民主主義問題が集中的に議論される。この日は、2017年の生徒代表チームが教員からどうにか手に入れた日である。学校のすべての生徒が教員とは無関係に異年齢グループで活動したいと要望したことで、教員会議では大論争となり、何度も議論された上、自信を持って決定された。生徒たちが自分たちで何にどのように取り組むかを決定する場合、一体となる意識 (Identifikation) はより高くなる。こうした組織は、すべてを論理的に進めること、代表生徒の選出と全生徒によって民主主義的に承認されたテーマ、内容の準備、プレゼンテーション、評価を含んでいる。たしかに必要に応じて2人の教員は同行するが、ほとんどは責任感のある生徒たちによって自律的に実施される」(<https://www.degede.de/demokratiebildung-und-bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/>) という事例である。民主主義教育に取り組む学校の中でBNEやSDGsに関する活動に取り組む学校はすでに数多く見られる。具体的な活動に取り組む際のテーマとして、社会的に関心の高い最新のテーマが選ばれる傾向にあるためである。

4. ドイツ民主主義教育の特質と今後の研究課題

(1) 生徒の学校経営参加による体験活動

国際機関のシティズンシップ教育とドイツの民主主義教育には、当然のことながら、その目的において根本的な相違がある。前者がヨーロッパあるいは世界の各国に対して、シティズンシップ教育の基本理念を提起する一方、後者はドイツの歴史や文化、社会情勢に大きく影響された基本理念に基づいている。こうした根本的な相違はあるものの、そうであるからこそ逆に、国際機関のシティズンシップ教育はドイツの民主主義教育が持つ特質を浮き彫りにすることができるといえる。なぜなら、国際機関が掲げる、いわば、ヨーロッパ標準あるいは世界標準のシティズンシップ教育から捉え直すことで、ドイツの取り組みの特質がより明確に浮かび上がってくるからである。

このように捉えた上で第一の特質として指摘できる点

は、ドイツの民主主義教育では社会形態としての民主主義という観点から学校経営に関する分野での生徒参加が重視されているという点である。ドイツでは、生徒の「民主主義的な行動能力の獲得」が重視されており、具体的には生徒参加を中心とした体験が重視されている。すでに1970年代から生徒の学校経営参加が法制化され、実践が積み重ねられてきているため、こうした生徒の学校経営参加はとくに社会形態としての民主主義を体験する上で貴重な場となっている。生徒たちが自ら考え、議論し、学校づくりに参画することは民主主義教育の重要な機会となっている。

他方、国際機関のシティズンシップ教育では、各国の学校経営の在り方が異なり、校長や教員が持つ権限や学校経営のしくみがドイツと大きく異なることもあり、生徒の学校経営参加が強調されているとはいえない。たしかに、RFCDCの「学校全体アプローチ」においては、「民主主義的な学校文化」や学習者のCDCの形成を旨とした学校づくりへの参加がオプションの一つとして挙げられていた。しかしながら、どちらかと言えば、サービス・ラーニングのような、直接的には学校経営との関わりを持たない教育活動が重視される傾向にある。生活形態としての民主主義とともに社会形態としての民主主義を重視し、学校経営に関する分野での制度的な生徒参加を中核とするスタイルは、ドイツの民主主義教育の特質の一つであるといえよう。

(2) 学校開発にもとづく学校全体での取り組み

第二の特質として指揮できる点は、ドイツの民主主義教育では「民主主義教育的な学校開発」が重視されている点である。ドイツの民主主義教育も国際機関のシティズンシップ教育も学校全体で取り組むという点では数多くの共通点を有している。しかしながら、ドイツの民主主義教育では「民主主義教育的な学校開発」において綿密な評価指標が用意され、それらの観点から学校を捉え直すことで、質の高い民主主義教育を実践していくことが推奨されている。

ただし、各学校での民主主義教育の取り組みは実に多様であり、各学校の取り組みについては高度な自律性が保たれているといえる。これは民主主義自体が他からの強制とは相容れないという特質を持つためであり、そのため、「ドイツ学校賞」や「民主主義を体験する－『民主主義的な学校開発』賞」のように、民主主義教育の優れた実践を吟味し、選出し、表彰する取り組みが盛んに行われており、入賞校は取り組みのモデルとされ、取り組みに関する情報提供が活発に行われている。

(3) 民主主義の3つの形態と学校段階ごとの重点化

つづいて第三の特質は、民主主義を3つの形態に分けて捉えた上で学校段階ごとに重点化している点である。ドイ

ツの民主主義教育では民主主義という複雑な概念を3つの形態に分けて捉え、民主主義教育で身に付けるべき力を把握しやすくした上で、学校段階ごとに民主主義教育を重点化し積み上げていく枠組みが用意されている。

たしかに、民主主義を重視し、その要素を取り入れているという点では、国際機関におけるシティズンシップ教育とドイツの民主主義教育には数多くの共通点が見られる。しかしながら、民主主義を3つの形態に分けて捉え、学校段階ごとに重点化していくという発想はドイツの民主主義教育が独自に持つ特質である。3つの形態に分けて捉えることで、各学校段階でのビジョン形成も容易になり、生徒の「民主主義的な行動能力の獲得」方法も明確になるといえる。

(4) 今後の研究課題

今後の研究課題として次の3点を挙げる。第一に、国際機関のシティズンシップ教育とドイツの民主主義教育はどのような影響関係にあるのかについて明らかにすることである。多かれ少なかれ、両者には何らかの影響関係があることが想定される。ドイツの民主主義教育は国際機関のシティズンシップ教育の理念や実践からどのような影響を受けているのか、逆に国際機関のシティズンシップ教育に対してドイツの民主主義教育の実践やその成果は何らかの影響を与えているのかについて明らかにすることである。これにより、ドイツの民主主義教育を新たな視点から捉えることができる。

第二に、ドイツのユネスコ・プロジェクト学校における実践事例を分析することである。ドイツには現在、すでに数多くのユネスコ・プロジェクト学校があり、取り組みを進めている。その中には、民主主義教育のテーマに即した実践に取り組んでいる学校も見られる。第一の点とも関連するが、ドイツのユネスコ・プロジェクト学校ではどのような理念のもとにどのような実践が進められており、その成果はどのように発信され、他の学校へ影響を及ぼしているのかについて明らかにすることである。

第三に、デジタル化のような社会の変化によって生じる新たな状況の中で民主主義教育の実践や課題がどのように変化してきているかを明らかにすることである。ドイツの民主主義教育はすでに述べたように2000年代の初めに提起された。それ以降、ドイツを含む世界的なデジタル化の流れの中で新たな形で民主主義の危機に直面するとともに、民主主義教育の課題は増大している。こうした新たな状況から生じた課題に対して、民主主義教育にはどのような実践が可能であり、どの程度、有効なのかについて明らかにすることである。

第四に、シティズンシップ教育の類型化にもとづく分析である。池野は現在のシティズンシップ教育を構成員教育の観点から、「旧来の学校教育における間接的な構成員教

育」、「旧来の学校教育における直接的な構成員教育」、「新しい学校教育における間接的な構成員教育」、「新しい学校教育における直接的な構成員教育」という4つに類型化している(池野 2014:142)。本研究で取り上げることはできなかったが、こうした類型化を手がかりにドイツの民主主義教育を分析することが挙げられる。

<参考文献>

- 石井健司(2015)「欧州評議会のEDCプロジェクトにおける民主主義的シティズンシップのコア・コンピテンシー」、『政経研究』第52巻第2号、85-125頁。
- 池野範男(2014)「グローバル時代のシティズンシップ教育—問題点と可能性：民主主義と公共の論理—」、『教育学研究』第81巻第2号、138-149頁。
- 北村友人(2015)「グローバル・シティズンシップ教育をめぐる議論の潮流」、異文化間教育学会編『異文化間教育』第42号、1-14頁。
- 小林亮(2015)「ユネスコスクール将来展望と課題」、『論叢』(玉川大学教育学部紀要)2015、19-33頁。
- 小林亮(2016)「ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析—多元的アイデンティティの形成課題をめぐって—」、『論叢』(玉川大学教育学部紀要)2016、1-18頁。
- 小林亮(2018)「ユネスコの地球市民教育が追求する能力—グローバル時代における価値教育の新たな展望—」、『論叢』(玉川大学教育学部紀要)第18号、19-32頁。
- 小林亮(2019)「ユネスコの地球市民教育(GCED)が目指す共生型のグローバル人材育成の試み」、日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.25、明石書店、36-46頁。
- 坂本句(2020)「デジタル・シティズンシップとシティズンシップ教育」、『メディア情報リテラシー研究』第1巻2号、4-11頁。
- 坂本句(2021)「デジタル・シティズンシップの可能性と教育学の再考」、『教育学研究』第88巻第2号、2-13頁。
- 櫻井省吾・宮本真有・近藤行人・近藤有美(2021)「欧州評議会の「民主的な文化への能力と135項目のキーディスクリプター」の邦訳」、『名古屋外国語大学論集』第8号、353-367頁。
- 渋谷恵(2007)「ユネスコのシティズンシップ教育」、嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』東信堂、198-207頁。
- 中山あおい(2007)「欧州評議会のシティズンシップ教育」、嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育』東信堂、208-216頁。
- 中山あおい(2010)「シティズンシップ教育をめぐるヨーロッパの動向」、『大阪教育大学紀要 第IV部門』第58巻第2号、119-129頁。
- 中山あおい(2011)「国を越えるリージョナル・シティズンシップを育成する教育—ヨーロッパの事例から—」、日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.17、明石書店、55-64頁。
- 橋崎頼子(2009)「多元的シティズンシップを育成するカリキュラム構成原理—イギリスとヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を手がかりに—」(学位論文)。
http://www.lib.kobe-u.ac.jp/infolib/meta_pub/G0000003kernel_D1004855
- 橋崎頼子(2010)「多元的シティズンシップ育成のための内容与方法—ヨーロッパ評議会の『民主主義の中に生きる』を手がかりに—」、日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.16、明石書店、23-32頁。
- 橋崎頼子(2012)「アイデンティティの多様性を尊重するシティズンシップ教育カリキュラム：多様性と統合の原理に注目して」、『同志社大学教職課程年報』第1号、5-18頁。
- 橋崎頼子(2014)「人権を基礎におくシティズンシップ教育カリキュラム」、奈良教育大学教育実践開発研究センター編『教育実践開発研究センター研究紀要』第23号、111-119頁。
- 橋崎頼子(2015)「「多様性の尊重」と「普遍性の担保」をめざすシティズンシップ教育の教授学習過程—欧州評議会の教師用資料の分析を通して—」、奈良教育大学次世代教員養成センター編『次世代教員養成センター研究紀要』第1巻、189-197頁。
- 橋崎頼子(2016)「シティズンシップ教育における多様なアイデンティティ尊重のための概念学習—欧州評議会のCLEARプロジェクトを通して—」、奈良教育大学次世代教員養成センター編『次世代教員養成センター研究紀要』第2巻、167-175頁。
- 松井晋作(2020)「持続可能な開発のための目標の教育分野を達成するユネスコの学びの構図」、『メディア情報リテラシー研究』第2巻1号、97-118頁。
- 嶺井明子(2011)「多元的シティズンシップによる国際理解教育概念の再構築—ユネスコと日本を事例として—」、日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.17、明石書店、37-46頁。
- 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(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。
- 柳澤良明(2021a)「ドイツ民主主義教育における生徒参加の

- 類型化に関する試案」、『香川大学教育学部 研究報告』第4号、45-58頁。
- 柳澤良明 (2021b) 「ドイツにおける民主主義教育の現状と課題」、『香川大学教育学部 研究報告』第5号、9-20頁。
- 柳澤良明 (2022) 「ドイツ民主主義教育における生徒参加の類型化に関する研究」、『香川大学教育学部 研究報告』第6号、1-13頁。
- 吉谷武志 (2005) 「ヨーロッパにおける新しい市民教育—文化的多様性への対応—」、佐藤郡衛・吉谷武志『ひとを分けるもの つなぐもの』ナカニシヤ出版、91-117頁。
- Abs, H-J. (2007) : Demokratieverziehung im Spiegel internationaler Organisationen. In: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Heft 1 Grundlagen zur Demokratiepädagogik, S.13-16.
- Busch, Matthias (2020) : Demokratiebildung in der digitalisierten Gesellschaft. In: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19398/pdf/Busch_2020_Demokratiebildung_in_der_digitalisierten_Gesellschaft.pdf (Download am 6.3.2022)
- Council of Europe (2010) : Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. In: <https://rm.coe.int/16803034e5> (accessed 19.1.2022)
- Council of Europe (2016) : Competences for democratic culture. In: <https://rm.coe.int/16806ccc07> (accessed 3.5.2022)
- Council of Europe (2018) : Reference framework of competences for democratic culture, Volume 1, context, concepts and model. In: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (accessed 5.5.2022)
- Council of Europe (2019) : Digital citizenship education handbook. In: <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f> (accessed 17.1.2022)
- Council of Europe (2021) : Reference framework of competences for democratic culture in brief. In: <https://rm.coe.int/prems-004721-the-reference-framework-of-competences-for-democratic-cul/1680a27f24> (accessed 26.1.2022)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (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 5.10.2019)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (2018a) : Magdeburger Manifest: Gründungsdokument 2005. In: https://www.degede.de/wp-content/uploads/sites/14/2018/05/degede_manifest.pdf (Download am 7.9.2021)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (2018b) : Demokratiepädagogik & Digitale Bildung. In: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/12/degede-demopad-digitalisierung-21x21-8s-rz-web.pdf> (Download am 5.5.2022)
- de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007) : Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik.
- Die Bundesregierung (2016) : Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. In: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung-data.pdf> (Download am 5.19.2022)
- European Commission (2017) : Citizenship Education at School in Europe 2017. In: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-56573425> (accessed 19.3.2022)
- Gollob, Rolf/Krapf, Peter/Weidinger, Wiltrud (editors) (2010) : Educating for democracy (Volume I). In: <https://rm.coe.int/16802f727b> (accessed 19.1.2022)
- Himmelman, G. (2004) : Demokratie-Lernen : Was? Warum? Wozu? In: www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf (Download am 10.30.2016)
- KMK (2009) : Stärkung der Demokratieerziehung. In: https://gewaltpraevention.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Gewaltpraevention/2009-03-06_KMK_Staerkung_der_Demokratieerziehung.pdf (Download am 11.9.2017)
- 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 11.29.2020)
- OECD (2009) : Growing Cohesive Societies: The Characterization of Active Citizenship. In: <https://www.oecd.org/site/progresskorea/44120679.pdf> (accessed 2.5.2022)
- Schulz, Wolfram/Ainley, John/Fraillon, Julian/Kerr, David/Losito, Bruno (2010) : ICCS 2009 International report – civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. In: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf (accessed 19.5.2022)
- UNESCO (2013) : Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global citizenship education: an emerging perspective. In: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115 (accessed 2.6.2022)
- UNESCO (2014) : Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the 21st century. In: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729 (accessed 17.1.2022)
- UNESCO (2015) : Global Citizenship Education – Topics and Learning Objectives. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>

pf0000232993 (accessed 29.5.2022)

UNESCO (2016) : Schools in Action - Global Citizens for Sustainable Development. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246888> (accessed 2.6.2022)

UNESCO, Council of Europe, CEPS (2005) : Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140827> (accessed 19.3.2022)

(追記1) 本稿は、日本比較教育学会第58回大会での自由研究発表原稿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。