

ドイツにおける民主主義教育の実践枠組み

柳澤良明

1. 序—本研究の目的と課題—

本研究の目的は、2000年代初頭からドイツにおいて、その必要性が提起されるとともに、実践が進められてきている民主主義教育 (Demokratiepädagogik) において、その実践枠組みがどのような特質を持っているのかを明らかにすることである。

ドイツは、2000年代初頭に「PISA ショック」を受け、それ以来10数年間にわたり、さまざまな形で学力向上政策に取り組んできている。ドイツ全体での学力向上政策に関する主な取り組みは、次のような5つの観点から捉えることができる (柳澤2013a: 7-12)。すなわち、第一に「教育スタンダード」に見られるような学習内容の基準づくり、第二に中等教育学校の再編や全日制学校の拡充などに見られるような学校制度改革、第三に「教員養成スタンダード」に見られるような教員の力量形成、第四に「教育モニタリング」に見られるような教育情報の公開、第五に各種研究機関との連携や研究機関の創設に見られるような学術的な研究体制づくり、である。

こうした中で、本稿で取り上げる民主主義教育は、ドイツ版のシティズンシップ教育であり、おもに第一の学習内容の基準づくりに関連した取り組みと捉えることができる。しかし、民主主義教育は独自の背景を持っており、単に「PISA ショック」にもとづく学力向上政策としての学習内容の基準づくりに止まるものではない。ドイツにおいて民主主義教育が具体的に展開される転機を作ったのは、「連邦各州教育計画・研究助成委員会」(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: BLK) (以下、BLKとする)により、2002年4月から2006年12月にかけて実施されたBLKプログラム「民主主義を学び生きる」(Demokratie lernen & leben)である。これは、2001年に出されたエーデルシュタイン (Edelstein, Wolfgang) とファウザー (Fauser, Peter) による同名の意見書 (Gutachten) 『民主主義を学び生きる』にもとづいている。

こうして、ドイツにおいて2000年代初頭から取り込まれ始めた民主主義教育は、PISA で求められている諸能力の形成と密接に関わりながら、将来的にはドイツ社会を支える国民が身に付けておかなければならない民主主義に関する諸能力の形成を目指している。そのため、学校内外での幅広い分野にわたる活動を含んだ、きわめて多面的な取り組みによって実践されており、その実践枠組みは特有である。日本の取り組みでいえば、教科学習、総合的な学習の時間、特別活動で扱われる活動を含みながら、学校外での活動も含む、きわめて広範囲にわたる取り組みなのである。

こうした民主主義教育の実践は、単に学校での活動内容だけでなく、学校経営の在り方にも影響をもたらしている。本稿で取り上げることはできないが、たとえば、ドイツにおいて1970年代から取り込まれてきた生徒の学校経営参加や教育行政参加の形態や機能に大きな影響をもたらしている。この影響についての分析は稿を改めて論じることとする。

本稿では、民主主義教育の実践枠組みが持っている特質を明らかにするために、次のような3つ

の課題を設定する。第一に、民主主義教育が提起されるに至った背景やこれまでの民主主義教育の展開を示すことである。第二に、民主主義教育の定義やマニフェストをもとに、民主主義教育を支える基本理念を示すことである。第三に、民主主義教育において構想されている各学校段階での重点、学習形態、民主主義教育によって形成される諸能力を検討することで、民主主義教育の実践枠組みを示すことである。その上で、第一から第三までの結論をもとに、民主主義教育の実践枠組みが持っている特質について論じる。

ドイツの民主主義教育に関する日本での先行研究としては、田口・中山(2007)と武藤(2007)がある。前者の研究では、民主主義教育をシティズンシップ教育ととらえ、導入の経緯を概観するとともに、いくつかの実践事例を紹介している。また、後者の研究では、BLKプログラム「民主主義を学び生きる」の概要とその実践が紹介されている。さらに、民主主義教育に関連の深いドイツの政治教育(Politische Bildung)に関する日本での先行研究としては、近藤(2005)がある。

なお、ドイツの民主主義教育は、他国の市民性教育とともに、私事化によって生じるネガティブな側面に対処する取り組みとして注目されている(森田2010:170)。これは、日本においても同様である。「日本でも市民性教育の重要性が認識され始めている背景には、ヨーロッパと同じように共同性が揺らぎ、そこから派生する社会問題に直面している現実がある」(森田2010:174)と指摘されるように、ドイツの民主主義教育を始めとする市民性教育の取り組みは、日本の児童生徒にとっても有効であり、共同性を生み出す取り組みとして検証する価値がある。

2. 民主主義教育の背景と展開

(1) 民主主義教育の社会的背景

まず、民主主義教育が提起されるに至った社会的背景について述べる。

エーデルシュタインとファウザーは、前述の意見書『民主主義を学び生きる』の中で民主主義教育に取り組む必要が生じた社会的背景として以下のように指摘している(Edelstein/Fausser 2001:8-12)。4点にわたる指摘を筆者なりに要約して示す。

第一に、右翼の暴力(Rechte Gewalt)である。1990年代の初めに、旧東ドイツ地域を中心に右翼による暴力事件が発生した。右翼の暴力は2000年にエスカレートしたが、担当部局の対応は十分ではなく、メディアの批判を浴びることとなった。2000年の秋には、連邦議会や州議会も右翼の暴力や外国人敵視への反対運動を活発に行うようになるとともに、市民による反対運動も見られるようになった。

第二に、極右思想(Rechtsextremismus)、人種差別主義(Rassismus)、外国人敵視(Fremdenfeindlichkeit)である。これらの傾向は右翼的な若者文化として若者の間で多く見られ、すでに中等教育段階の13歳頃から潜在的に広まっているため、学校は自らの問題としてとらえなければならない。学校種で言えば、極右思想の生徒は、基幹学校、総合制学校、職業教育の学校などのギムナジウム以外の学校種に多く見られ、ギムナジウムの生徒の約2倍に及んでいる。また外国人敵視についていえば、あるアンケート調査によると、中間的な回答が半数以上を占めており、「明らかに敵視している」と回答した下層階級の割合が旧西ドイツ地域で22%、旧東ドイツ地域で31%と、上層階級の回答を大きく上回っている。この問題は社会の中心部分から生じる現象となっている。

第三に、校内暴力(Gewalt in der Schule)である。校内暴力は男子生徒に特有に見られる現象であるとともに、学校制度における社会的選抜も暴力を発生させる要因となっている。被害者と加害者とは同じグループに属している傾向にあり、結局のところ、学校風土、学習の質、攻撃への心まがえは一致する関係にある。

第四に、政治離れ(Politikverdrossenheit)である。これは多くの若者が持つ傾向であり、政党離れ

であり、政治的無関心でもある。政党も議員も民主主義も、ここ20年間、とくにドイツ統一以降、信用を失った。極右の若者の間では政治的関心が高まっているのに対して、一般の若者の間では政治的関心が低下している。

これら4点が、ドイツ社会が直面する危機として取り上げられ、民主主義教育が提起されるに至った社会的背景として指摘されている。これらの社会全体を揺るがす危機に対抗していくために、ドイツでは民主主義に関する諸能力の形が求められ、民主主義教育への必要性が高まった。

(2) 民主主義教育の展開

次に、民主主義教育の展開について以下の5点から論じる。

第一に、政治教育の継承である。ドイツにおける民主主義教育の源泉をたどれば、ドイツ統一以前から旧西ドイツ地域で取り組まれてきた政治教育に遡ることができる。この政治教育にはさまざまな成果が残されており、民主主義教育は政治教育の成果を受け継いでいるといえる。

その中でも重要であるのが、「ボイトルスバッハ合意」(Beutelsbacher Konsens)である。「ボイトルスバッハ合意」とは、1976年にバーデン・ビュルテンベルク州のボイトルスバッハにおいて開催された政治教育に関する会合で示された基本理念であり、次の3項目から成っている (bpb 2011)。

1. 圧倒の禁止。

たとえどのような方法であれ、望ましい意見という考えから生徒を惑わせることは許されず、それによって生徒の「自主的な判断の獲得」を妨げることは許されない。まさにここに、政治教育と教え込みの境界が引かれる。教え込みは、民主的な社会において教員の役割と相容れず、たとえ学校外では受け入れられたとしても、生徒の成熟において目ざすべき目標と相容れない。

2. 学問や政治において議論の余地のあることは、授業においても議論の余地のあることとして示されなければならない。

(中略)

3. 生徒は、政治状況とそれに対する自らの関心を分析することができる状態に置かれるとともに、目の前の政治状況に対して自らの関心から影響を及ぼす手段や方法を求めることができる状態に置かれなければならない。

(以下、略)

これら3項目は、政治教育を進める上で排除しなければならない考え方や態度に関する重要な原則を示している。「多様な分極化や論争にもかかわらず、70年代にも専門家の間での政治教育の基礎づくりや目標設定に関する対話は途切れなかった。連邦レベルや州レベルでの数多くの会議を経て、シュヴァーベン州のボイトルスバッハで1976年に開催されたバーデン・ビュルテンベルク州立政治教育センターの会議は重要な成果を獲得した」(Sutor 2002: 24)と指摘されるように、この合意は、それまでの政治教育の在り方に関する論争や対立を乗り越える上できわめて重要な内容を含んでいた。

第二に、連邦教育研究省による民主主義の学習 (Demokratie lernen) の総括に関する取り組みである。連邦教育研究省はイェナ大学学校教育学・学校開発研究室と共同で報告書を作成した (BMBF 2001)。この取り組みは、「本委託研究『学校と地域における民主主義の学習 - 学校および青少年支援機関における民主主義的な政治および暴力防止の可能性の把握と開発』は、2000年7月1日から2001年3月31日までの期間に、連邦、州、財団で実施中および終了したプログラム、とくに各学校

で実施中のプロジェクトの構造的な総括を行うことを目的としている」(BMBF 2001:4)とされるように、民主主義の学習がどのように実施されているかの現状分析に関する研究である。とりわけ、民主主義と暴力との関係について研究すること、「ベスト・プラクティス」を選定することを特徴としていた。

結果として、「民主主義を生きることと民主主義を学ぶことは、互いの中で把握され、互いに関連づけられなければならない。民主主義が生活形態として実行され、体制として実行される場合に、民主主義は初めて文化の質となる。民主主義は、直接的に経験した共通の行動環境への信頼だけでなく、制度環境への信頼も必要としている」(BMBF 2001:21)と指摘されるように、単に知識の学習としてではなく、実際の体験を通して学習されなければならないことが強調されている。

第三に、BLKプログラムの実施である。冒頭で示したように、エーデルシュタインとファウザーによる意見書『民主主義を学び生きる』にもとづいて、2002年4月から2006年12月にわたり、同名のプログラムのもとで13州の合計175校で民主主義教育の取り組みが実施された。

これらの取り組みについては外部評価報告書が作成されており、さまざまな観点から分析がなされている。その中から1点だけ挙げると、「唯一の制度としてすべての青少年に行き届いている社会的な大規模制度としての学校は、民主主義的なアイデンティティの形成や諸能力の形成に関して特別な責任を負っている。大半の州の学校法で学校全体への委任が述べられている一方、実際の学校では、政治的、歴史的、倫理的な教育を扱う教科に責任が帰せられるという傾向がなおも観察される。教育研究においてこうした制約が生じないために、民主主義的なアイデンティティの形成や諸能力の形成は、政治教育に関する教科の授業にも、他の教科や学校でのインフォーマルな学習での民主主義に関連した学習経験や学校文化にも、全体として関連づけられるべきである」(Abs/Roczen/Klieme 2007:73)とされており、学校全体での取り組みへと発展させていくことの必要性が指摘されていた。

第四に、ドイツ民主主義教育学会(Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.: DeGeDe)(以下、DeGeDeとする)の設立である。2005年にドイツ民主主義教育学会が設立され、民主主義教育に関する研究や研究成果の交流が本格的に始められるようになった。

その目的に関して、「DeGeDeは、学校や学校以外の青少年支援機関における民主主義の教育を支援する共同利用団体である。本団体の責務は、学校や学校外での学習のテーマや原理としての民主主義、また学校開発の目的としての民主主義を支援することへと向けられている。その本質的な課題は、青少年の民主主義的な行動能力の開発と民主主義的な生活形態の実現である。その際の焦点は、青少年各自の幸福と社会のあらゆる分野での社会的責任にもとづく自己決定能力の形成である。このことからDeGeDeは、教育制度、学校文化、日常生活における人権と子どもの権利に重要な意義を認めている」(DeGeDe 2010:3)とされており、民主主義教育を推進していくための基盤となることが目指されていた。

第五に、フロイデンベルク財団(Freudenberg Stiftung)によるドイツ国内での民主主義教育の取り組み状況に関する報告である。2009年にDeGeDeと共同で出された報告書『ドイツ連邦共和国の教育制度における民主主義教育』の中では、「職業界や市民社会で社会的能力が持つ意義の強調、学校での暴力問題、教育的不公平の問題、国連による子どもの権利を実現する責務、市民社会的な参加の必然性など、学校教育への委任の必然性や緊急性に関するさまざま理由に直面して、どの程度、民主主義教育の構想や試みが学校制度への委任の実現のために定着しているのかという問いが生じる」(Fögen/Diemer/Edelstein 2009:5)とされ、ドイツの教育全体の中で民主主義教育がどこでどのような形で実施されているかが検証されている。

具体的には、教育スタンダード(Bildungsstandard)や学習指導要領(Rahmenlehrplan)の中で取り

上げられている民主主義教育の項目、連邦、各州、各自治体が発行した教育白書 (Bildungsbericht)、学校の質向上の取り組みにおいて参照すべき枠組み (Referenzrahmen)、各州から報告された個々の取り組み事例などが整理されている。

この他にも、ドイツ国外での動向も背景として挙げられる。ドイツの民主主義教育は、欧州評議会をはじめ、OECD、UNESCO、欧州連合、IEAなどでのシティズンシップ教育や民主主義教育に関する議論も背景にしながら展開してきた。その中でも、重要な取り組みとして、欧州評議会 (Europarat) によるシティズンシップ教育が挙げられる。欧州評議会により、1997年から2000年までの第1段階と2001年から2004年までの第2段階において取り組まれた「民主的シティズンシップ教育」(Education for Democratic Citizenship : EDC) は、ドイツの民主主義教育の誕生に大きな影響を及ぼした。こうしたヨーロッパ地域における取り組みも背景となっている。

3. 民主主義教育の基本理念

(1) 民主主義教育の概念および目的

ファウザーとともにBLKプログラム「民主主義を学び生きる」を主導したエーデルシュタインは、民主主義教育の概念規定を行う上で、まず、次のように民主主義社会について述べている (Edelstein 2007 : 3)。

承認、自己の有用性の確認、責任を取る用意は、市民社会における社会参加 (Engagement) が持つ基本的な美徳であり、生活形態 (Lebensform) としての民主主義による社会参加が民主主義の効力を保証している。すなわち、自己の有用性の確認は承認を前提としており、自己の有用性の確認なしに責任を取る用意はあり得ないし、生活形態としての民主主義は社会的な責任感を持った個人の協力にもとづいている。社会形態 (Gesellschaftsform) としての民主主義および統治形態 (Regierungsform) としての民主主義が頼らざるを得ない、各人の民主主義的なハビトゥス (Habitus) は、豊かな民主主義の経験によってしか形成されない。

エーデルシュタインは、各人の民主主義的なハビトゥスが生活形態としての民主主義によって形成されることから、民主主義社会を形成する上で、生活形態としての民主主義が負っている役割がきわめて大きいことを指摘している。

それでは、このハビトゥスは具体的にどのように形成されるのか。エーデルシュタインは、民主主義教育の目的にふれながら、次のように続けている (Edelstein 2007 : 3)。

民主主義教育は、以下の目的のために人間が必要とする諸能力を伸長させるための教育的な諸条件および諸活動であり、とくに学校および授業の諸条件や諸活動を含んでいる。

- ・生活形態としての民主主義に参加し、共同体の中で他者とともに積極的に民主主義を形成するという目的
- ・民主主義的な社会形態に積極的に関与し、地域社会の中で、また世界的な諸関係の中で協力や協働によってともに民主主義的な社会形態を形成するという目的
- ・偏見のない判断力や決断力によって統治形態としての民主主義を保証し発展させるという目的

エーデルシュタインは、生活形態、社会形態、統治形態という3つの観点から民主主義教育の目的を指摘している。これに続けて、民主主義教育には以下のような機会 (Gelegenheit) が求められ

るとしている (Edelstein 2007: 3-4)。

民主主義的な諸能力を獲得させ、学校の民主主義的な質を向上させるために役立つ学習機会や諸関係のレポートリーづくりが重要である。民主主義的な環境を共通に経験するという状況の中で、民主主義に関する知識を獲得すること、民主主義に関する諸能力を獲得すること、民主主義に関する学習のプロセスを経ることが重要となる。民主主義を促進する学習に関する以下のような学習機会や諸関係がこれに対応している。

1. 判断力や決断力の基本となる知識の獲得や習得の機会

これはとくに、教科で、教科横断的に、またプロジェクト学習で行われる政治に関する授業の課題である。ここで「政治に関する」という意味は、社会科領域の授業(社会科、経済、歴史、倫理・・・)という狭い意味での政治の授業と並んで、さらに政治に関連した問題領域をテーマとする授業も含んでいる。民主主義的な判断力および決断力の獲得が学習対象の選定や授業づくりに決定的な役割を果たす限りでは、例えば、生物学、地学、技術なども該当する。

2. 民主主義的な行動能力の獲得の機会

これはとくに、学校生活の形成や、学校生活の関係者ならびに学校外のパートナーとの協力によって、協力する機会、責任を引き受ける機会、公的団体において共同する機会を提供するという、学校の学習文化の課題である。民主主義を促進する学校の学習文化は、討議のプロセス、フィードバックのプロセス、葛藤解決のプロセスのための機会の構成を特徴づけており、とくに、授業や成績評価の場面で生徒と教授者が持つ経験に関する共同の合意形成を特徴づけている。プロジェクトは民主主義を促進する学習文化を広めることに関して重要な機能を備えている。プロジェクトの計画、実施、プレゼンテーション、評価は、OECDによって明確に示された、自立的な行動に関する能力、現代的な道具、メディア、情報テクノロジーの活用に関する能力、異質な集団における相互作用に関する能力という、民主主義的な行動能力を獲得する上で重要な諸能力を活用し強化するための卓越した機会であることを示している。この民主主義的な学校文化には、共同決定プロセスの組織化、自主管理による委員会や自己管理による機関での協働、とくに協働の討議プロセスや決定プロセスという民主主義の基本的形態としての学級会での協働も属している。学校内部ならびに学校を越えた共同決定や生徒代表制の委員会での代表民主主義の多様な形態は、直接民主主義という民主主義の基本形態を越えている。すなわち、地域でのプロジェクト、政治的なフォーラム、市民社会的な住民運動における協働は、社会形態としての民主主義および政治的調整の形式的システムとしての民主主義(統治形態としての民主主義)への参加に向けた第1歩を表している。その際、同様の観点が授業者の共同決定への関心を高める上で有効である。

3. 民主主義的な価値、態度、考え方の構築や発展の機会

授業や学校生活を通じて、青少年は社会的、道徳的、民主主義的な諸能力や価値を獲得し、態度を身に付け、個人的な考え方を発展させることができるべきであり、これらの価値、態度、考え方は、民主主義的な公共団体に関して根本的な価値が持つ意義を理解すること、決定場面において価値、態度、考えを批判的に省察すること、民主主義を批判する抗議に対して根拠を持って価値、態度、考えを擁護することに役立つ。

以上をまとめると、民主主義を促進する学習の諸関係が、民主主義「に関する」(über) 情報提供、民主主義「のための」(für) 能力形成、民主主義「による」(durch) 経験獲得を仲介する、学校および学校外の経験領域や行動領域として決定的な役割を果たす。関係者が注目し承認する中で、学校の内外で得た機会の内容を民主主義が促進されるように形成し活用することは、授業や

学校生活に参加するあらゆる人々と集団の課題である。

このようにエーデルシュタインは、民主主義的な知識、民主主義的な行動能力、民主主義的な価値、態度、考え方のすべてが民主主義教育によって育成されなければならないと捉えている。どれが欠けても十分な民主主義教育とはならないと指摘している。

(2) 民主主義教育の必要性

民主主義教育の定義や目的とともに、なぜ民主主義教育に取り組まなければならないのかという必要性について、2005年にBLKプログラム「民主主義を学び生きる」の中間報告会議で採択された「マクデブルク・マニフェスト」(Magdeburger Manifest)を取り上げる。この中では、10項目に及んで必要性がまとめられている。民主主義教育の実践枠組みを明らかにするために、この中に挙げられている4つの項目を取り上げる。

まず、民主主義の捉え方に関する2つの項目である(DeGeDe 2005:1)。

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学習されるものであり、また学習されなければならない。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、国家、社会、教育に関する継続した課題や挑戦が民主主義的な情勢の発展や恒常的な革新を築き上げる。
2. とくに極右主義、外国人敵視、暴力、反ユダヤ主義といった現在見られる展開や危機と同様に歴史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不十分であるということである。そのためには、憲法上の権利や統治形態として民主主義を根づかせるだけでなく、むしろ社会形態や生活形態として根づかせることが必要である。

これらの項目では、民主主義は人類が生み出した歴史的な成果であるため、学習の対象として意識的に取り上げなければ次の世代に正しく受け継がれて行かないこと、そのためには民主主義を社会形態や生活形態として根づかせることが必要であることが指摘されている。

さらに、その際の取り組みについて、次のような項目が挙げられている(DeGeDe 2005:1)。

6. 民主主義を学ぶことと民主主義を生きることとはともに必要である。民主主義的な状況の中で成長し、尊敬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。民主主義的な行動能力の発展には、さらに、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。

この項目では、民主主義を学ぶことで得られる知識と民主主義を生きることによって得られる行動との両者が揃っていないと指摘されている。このことに関連して、さらに別の項目において次のように述べられている(DeGeDe 2005:2)。

9. 学校で民主主義を学ぶことと民主主義を生きingことを互いに結びつけるという要求から、それぞれの授業の目的、内容、方法、交流形態ならびに達成評価に関する諸結果が生じる。この

要求には、根本的に民主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でも可能な限り多様な形態と段階で協働し参加することを試み拡大するという主張が含まれており、この要求から、生徒や教員が学校を超えて公的団体の任務や課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る。

この項目では、民主主義を生きるということを実現するために学校内外のあらゆる機会を活用していく必要があることが指摘されている。

4. 民主主義教育の実践枠組み

(1) 民主主義の形態と各学校段階での重点

すでに述べたように、民主主義教育では、民主主義というきわめて広範囲にわたる概念を扱うために、生活形態、社会形態、統治形態という3つの形態で民主主義を捉えられている。その中身は、ヒンメルマン (Himmelmann, Gerhard) によると、図1のようになる (Himmelmann 2007 : 26)。

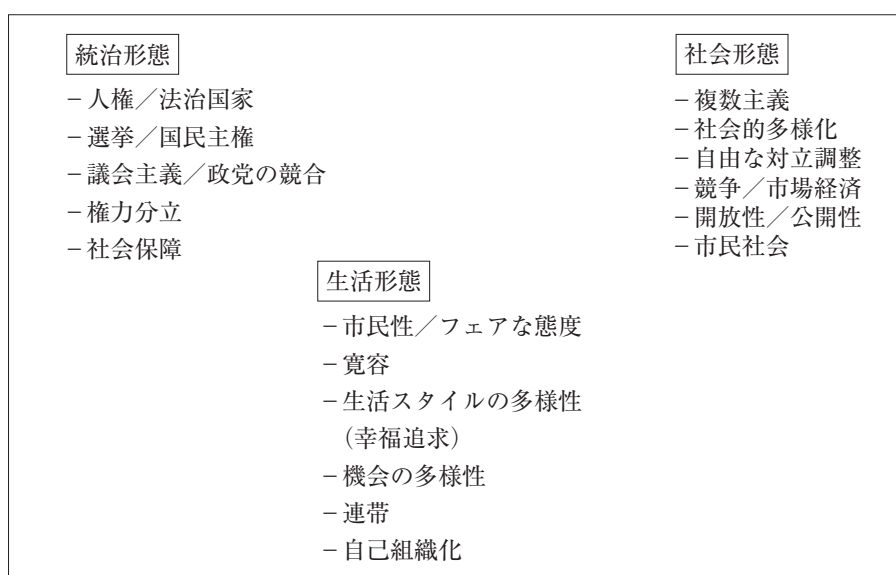


図1. 複雑な相互作用を持つ民主主義

民主主義がこれら3つの形態に分けて把握されることで、民主主義教育における具体的な取り組み方法や取り組み内容が整理しやすくなるとともに、偏りのないバランスの取れた民主主義教育が実現できるようになる。

民主主義教育は初等教育から中等教育にかけて長期間にわたり多面的に取り組む必要がある。ヒンメルマンは、表1のように、民主主義の3つの形態を学校段階の視点から捉え直した上で、各学校段階における取り組みの目標や重点を示している (Himmelmann 2007 : 27)。

初等教育にあたる基礎学校では、「生活形態としての民主主義」について学ぶことに重点が置かれている。前期中等教育にあたる中等教育段階Ⅰの学校では、「社会形態としての民主主義」について学ぶことに重点が置かれている。次の後期中等教育にあたる中等教育段階Ⅱの学校では、さらに発展して「統治形態としての民主主義」について学ぶことに重点が置かれている。

各学校段階の目標として、自己学習から社会的学習へ、社会的学習から政治学習へと広がりなが

表1. 「民主主義的能力ある市民性」のための教育

民主主義→	生活形態 (個人的、社会的、道徳 的前提)	社会形態 (複数主義、対立、競争、 公開性、市民社会)	統治形態 (民主主義／政策、権力、 統制、人権、国民主権、 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 民主主義的能力
基礎学校	×××	××	×
中等教育段階Ⅰ	××	×××	×
中等教育段階Ⅱ	×	××	×××

×××重点

ら、自己能力から社会的能力へ、社会的能力から民主主義的能力へと順を追って積み上げられていく。いずれの形態、目標、能力も全学校段階において必要とされているが、その重点が移行していくことによって、核となる取り組みが変化していく。各学校段階では、こうした重点の変化に関する理解を基礎として、それぞれの取り組みを進めていくことが必要となる。

(2) 民主主義教育の学習形態

次に、民主主義教育の学習形態についてである。民主主義教育を学習する際の形態は、エーデルシュタインとファウザーによるBLKプログラム「民主主義を学び生きる」に示されている。この中では、以下のような4つのモジュールが挙げられている。

①「モジュール1：授業」(Unterricht)

まず、「モジュール1：授業」についてである。エーデルシュタインとファウザーは、「民主主義は、生活形態(“民主化”)、国家組織の形態、構造原理(政治的判断の基準や法則)を含む複雑な概念である。危険社会や政治のメディア化といった環境のもとで、民主主義を直接的に知ることができる機会はますます失われている。したがって今日では、生活形態や国家形態としての民主主義は、“イメージの網”(バルクシュトレッサー)を作り上げることで次の世代を体系的に導くことを今まで以上に必要としている。このイメージの網は、法治国家、社会福祉国家、連邦主義、権力分立／権力集中、国民主権／正当性、選挙と代表制、過半数原理、少数意見の尊重、国家／統治／権力、期限付きの統治、野党、公開性、葛藤／合意形成、等の概念や原理を知ることによって書き換えられる。日常の政治的な騒ぎや時勢を越えた認知の基盤となる聡明な知識を積み上げるのに適した学習場所は、学校制度における継続的な教科の授業であり、あるテーマに特化した教科横断的な授業である」と指摘している(Edelstein/Fauser 2001: 28)。すなわち、複雑で多面的な民主主義についての基礎知識は、まず授業という形態によって学習されなければならないとしている。

また、「モジュール1は、政治教育(政治科、社会科／政治)の“対象”(Gegenstände)として民主主義的であるとされた内容をカリキュラム上の構成単位や教授計画という形で開発するという目的や、理解を中心とした学習を目指した授業において発達(年齢)に応じて実践に関連させながら成立させるという目的に貢献する。その際には、目的を持って行動する上で活用できる知識となるために、蓄えられた知識が事実や制度に関する明確な知識となるように方向転換させることが重要である。青少年が意義深い経験に結び付けることができる、同年齢集団、学校、地域集団などの基本的な政治的な共同体において、後の生活やより大きな政治的システムへと転移できる価値に“向き合い始める”(anfangen)ために、行動に結びつく実践に役立つ諸能力を構築することが目的である」(Edelstein/Fauser 2001: 29)としている。とくに「モジュール1：授業」は、各単元や諸能力の導入段

階に位置づく学習形態であるといえる。

②「モジュール2：プロジェクト学習」(Lernen in Projekten)

次に、「モジュール2：プロジェクト学習」についてである。エーデルシュタインとファウザーは、「プロジェクト学習には、理解を中心とした学習方法論に関連しているという予想がほぼ当てはまる。個人の行動能力（および個人の自己有用感を促進する経験）や、社会的能力、社会認知的能力、政治的な準備能力の形成は、自律的なプロジェクト学習によって促進される。ただし、こうした諸能力が形成されるのは、学校の学習プログラムや学校生活におけるプロジェクトが大抵どこでも果たしている従来の役割を果たさないというときだけである。すなわち、生徒にとっては興味深いことは多いが、学校生活にとってはむしろ周縁的で追加的である特別プログラムのプロジェクトのときなのである。（これに関して、学校紹介や陽気な自己紹介とともに時折取り入れられる“プロジェクトの日”が典型的である。）むしろ、プロジェクト学習は、量的にも質的にも学校での生活や学習に明らかに大きな影響を与える役割を果たしている、教授学的に大規模な形態であると考えられる」(Edelstein/Fauser 2001: 31)と指摘している。プロジェクト学習は、学校での学習に限らず学校生活にも影響を及ぼす重要な学習形態として捉えられている。

また、「プロジェクトは、建設的に探求する学びの経験を、理解に向けられた問題設定という観点で目標を目指した協力的なプロセスとして表しているの、理解中心である。“関心”（すなわち、真剣に支持された具体的な目標）が実現される、実際の行動を目指した“政治的”ないしはマイクロ政治的な目標を明確に探求すればするほど、学習プロセスは共同で探求された実践的な行動目標にもとづいて“政治的に”形成される。プロジェクトは、教科に特化した計画としても、教科横断的な計画としても、あるいは教科外や授業外の計画としても構想される」(Edelstein/Fauser 2001: 31)としている。プロジェクト学習は共同で実施される協力的なプロセスを含んでいるため、学習プロセス自体が政治的な要素を持っていることが指摘されている。

③「モジュール3：民主主義の場としての学校」(Schule als Demokratie)

続いて、「モジュール3：民主主義の場としての学校」についてである。エーデルシュタインとファウザーは、「放棄や無力、無関心や投げやりといった感情は青少年に広範に広まっており、とくに学校において成績が良いと認められた経歴を持たない青少年によく見られる。政治への無関心（青少年の見通しが表しているような）は、全ヨーロッパの青少年に見られる支配的な態度（政治離れ）である。しかし、制度的な政治とは別に、青少年の多くが政治的プロジェクトや時事問題（“諸問題”）、とくに自分たちの生活環境には積極的である。たとえば、テオドル・ホイス財団のコンテスト“民主主義的な行動”やブランデンブルク門財団のコンテスト“青少年は責任を引き受ける”で青少年が模範的に主張しているように、プロジェクトへの参加には大きな関心が寄せられている。1つのプロジェクトへの参加によって自らのプロジェクトにも関心を持つようになる。その限りにおいて、モジュール2とモジュール3の間には機能的で実質的な重なりがある」(Edelstein/Fauser 2001: 34)と指摘している。すなわち、青少年に無気力や無関心の傾向が見られる一方で、それらがすべてのことに見られる訳ではないこと、モジュール2で示したプロジェクト学習の延長線上に、モジュール3の取り組みが成立することが指摘されている。

また、「学校法制的範囲内で行われる通常の共同決定の形は、民主主義教育的にはあまり効果的ではない。管理的な決定への参加として形式的に行われる共同決定は、実際の学校づくりに実質的な影響を及ぼせないため、しばしば“労力の無駄”（クナップ1987）と批判されている。生活現実や学校文化への実質的な影響力がある参加形態の開発によって、多くの学校で長い間取り組まれてきた活発な共同体へとプログラムどおりの発展している状況が見られる。参加形態の開発は、軽視されるべきではない組織開発の課題として把握されなければならないし、場合により、話し合いを

重視した戦略的な計画を必要とする。その際に重要なのは、一つひとつが見事な、あるいは魅力的な、協力的な共同決定モデルを並べるのではなく、学校づくりへの参加や学校関係者の対話が機能的で目的に合致した多様な形態を持っていることを、学校の現実や制度的な組織のあらゆるレベルで“発見”(erfinden)し支援することである」(Edelstein/Fauser 2001 : 34-35)としている。すでに学校の中に参加の機会が存在するとしても、こうした既存の参加形態に依存するだけでなく、民主主義教育として新たな試みが模索されていかなければならないことが指摘されている。

④「モジュール4：民主主義社会での学校」(Schule in der Demokratie)

さいごに、「モジュール4：民主主義社会での学校」についてである。エーデルシュタインとファウザーは、「学校を開くということは、生徒に関する(さらには教員に関する)権限付与や承認という、ここで取り扱う関係では、形式的には、モジュール3で述べた協働や参加が学校の地域環境や学校外の関係者へと拡大されること、とくに青少年支援の関係者や職業教育機関との関連では労働界の関係者へと拡大されることを意味している。こうした拡大は、同時に国家や市民社会で保証された、完全な意味での“開かれた”(öffentlich)機関としての学校理解に合致している。そうした地域の関係者や地域的なつながりを持った他の関係者との結びつきは、市民社会的な関係の中で有益的な協議プロセスやプロジェクトの計画プロセスに生徒が早い時期から関与するという貢献を生み出し、学校自身にとってはプログラムどおりの見通しが展開するという貢献を生み出す。とくに東部諸州での学校の重要なパートナーは青少年支援機関である。関係者にとって、また国内の社会的環境にとって現実的な効果を持つ、表に出されていなかった成果によって、これまでのドイツでは散発的なプロジェクトでだけ実現されてきた可能性が、“コミュニティ・サービス”という形態によって社会的な参加に継続的に拡大されるであろう。それによって、極右の青少年文化が持つ反社会的な暴力のパトスが制限され、社会的なつながりが腐食にしていたことによって解放されたアノミー的な潜在力に対して、学校や地域社会での責任や行動の見通しが持つ有益な潜在力が対置される。そうした見通しから、青少年が社会的、経済的に重要な行動から除外されてはいるが、市民社会的に意義深い行動役割へと近づく術が青少年に開かれている社会的分断を青少年が少しでも克服できる場合に、非行に走りかねない青少年の何人かにとっては、承認や行動の意義を部分的にしか経験できない極右集団で活動しようという動機のかなりの部分が無くなることであろう」(Edelstein/Fauser 2001 : 38)と指摘している。学校とともに地域社会での民主主義的な経験が青少年を民主主義的な存在として社会に繋ぎ止め、極右集団などから引き離す力になるとされている。

また、「事柄の性質から、ここで述べているモジュールは、とくに青少年保護と学校との協力の焦点を合わせている。“民主主義を学ぶこと”が、学校内での協力や学校づくりの機会と並んで、市民社会的な空間で学校外の参加の機会へと近づく術を開くことを意味する場合、参加が試みられ実現される青少年団体や青少年保護機関は重要な機関となる。青少年団体は単に政治的な委任に異議を申し立てているのではなく、青少年保護法で形式化されているような民主主義の練習場所として捉えられていることに異議を申し立てている。青少年保護法第11条にもとづいて、青少年保護機関は、『青少年の関心を基本とし、青少年との共同決定により、共同での形成のもとに、青少年に自己決定の権限を与え、社会的な共同責任や社会的な参加を提案し、導く』。したがって、第11条の第3項では、『次の点が青少年保護の重点事項に属する。1. 一般的な政治教育、社会的教育、(...)を行う学校外の青少年育成機関』と明確に強調されている。青少年保護法第81条によれば、青少年保護の公的機関および私的機関には明らかに、『とくに学校や学校行政の部署(...)と共同すること』が求められている」(Edelstein/Fauser 2001 : 38)としている。学校外部の青少年関連機関との連携がとくに重要であることが指摘されている。

(3) 民主主義教育で形成される諸能力

最後に、民主主義教育で形成される諸能力についてである。表2に示すように、民主主義的行動能力は、これまでドイツの学習指導要領等で示されてきた旧来の能力概念およびOECDが提起しているキー・コンピテンシーのカテゴリーとの対応のもとに、その構成が整理されている (de Haan/Edelstein/Eikel (Hrsg.) 2007b : 11)。

表2. 民主主義的行動能力の構成

旧来の能力概念	OECDが挙げるキー・コンピテンシーのカテゴリー	民主主義的行動能力が挙げる諸能力
専門的能力および分野別能力	知識やメディア(「道具」)の相互作用的な活用 ・知識や情報を相互作用的に活用すること	1.1. 民主主義的行動のために方向づける知識や説明する知識を積み上げること 1.2. 民主主義的行動の課題を認識し判断すること
方法に関する能力	・言語、シンボル、テキストを相互作用的に適用すること ・メディアを相互作用的に活用すること	1.3. 計画的に行動しプロジェクトを実現すること 1.4. 公開性を確立すること
自主的能力	自立的行動 ・権利、利害、制限、要求を擁護し活用すること ・人生の計画や自らのプロジェクトを実現すること ・大局的な諸関係の中で行動すること	2.1. 自らの関心、意見、目標を発展させ擁護すること 2.2. 民主主義的な決定プロセスに関心をもたらしこと 2.3. 理由を説明し方向性を示し協力の可能性を活用すること 2.4. 自らの価値、信条、行動を大局的な関係の中で省察すること
社会的能力	異質な集団での相互作用 ・良い関係、長い関係を維持すること ・共に活動すること ・葛藤を克服し解決すること	3.1. 異なった観点を受け入れること 3.2. 規範、理想、目標を民主主義的に討議して決め互いに協力し合うこと 3.3. 多様性や相異を建設的にまとめ葛藤を公平に解決すること 3.4. 共感、連帯、責任を互いに示し合うこと

こうした対比がなされるのは、「OECDのキー・コンピテンシーは、将来的に、PISAのような測定手段の基礎づけを行うことに役立つだけでなく、現代的な社会、民主主義的な社会、グローバリゼーションによって特徴づけられる持続的な発展プロセスに合致した社会における学習プロセスを形成する上で、その方向性を示す助けである」(de Haan/Edelstein/Eikel (Hrsg.) 2007b : 8) とされるように、キー・コンピテンシーがきわめて重要な基準としてとらえられているためである。

ここですべてを示すことは省略するが、これらの項目については、さらに詳細な下位能力が整理されている。その一部分を示すならば、たとえば、「1.1. 民主主義的行動のために方向づける知識や説明する知識を積み上げること」については、「生徒は、特定の問題状況や行為状況との関係の中で統治形態、社会形態、生活形態としての民主主義の意義を説明する」、「生徒は、特定の他人や集団の置かれた状況の観点と同様に、自らの生活状況との関連において人権や市民の権利の意義を説明する」、「生徒は、民主主義社会にとっての意義と関連させて、市民社会のNGOのような、社会的で国家的な機関の目的、機能、活動方法を書く」、「生徒は、特定の状況や関心事を背景として参加や活発な共同にふさわしい形態や方法を示す」といった4つの能力が挙げられている (de Haan/Edelstein/Eikel (Hrsg.) 2007b : 12)。

5. 結語—実践枠組みの特質—

民主主義教育の実践枠組みが持つ特質として、以下の5点を指摘することができる。

第一に、民主主義を3つの形態から捉えているという点である。民主主義教育では、民主主義という営みが生活形態としての民主主義、社会形態としての民主主義、統治形態の民主主義という3つの形態に分けて把握され、実践が構想されている。これら3つの形態は、民主主義という複雑で多面的な営みを的確に捉えている。これら3つの形態から民主主義を理解することによって、その営みの全体像を的確に理解することができる。

民主主義という営みは3つの形態により児童生徒にとって身近さや難しさが異なるため、これを初等教育の段階から学習の対象として取り扱う際に、3つの形態に分けて把握することはきわめて有効である。3つの形態に分けて把握することによって、民主主義という複雑な多面的な営みが扱いやすくなるととともに、各学校段階で取り組むべき課題を明確にすることができるからである。3つの形態に分けることで、学校段階が進むにつれて民主主義に関する基本的な内容から応用的な内容へと発展的に取り上げることが可能となる。すなわち、児童生徒の発達段階に応じて民主主義という営みに接することが可能となるとともに、民主主義という営みが社会の中に広範にわたって影響を及ぼしていることを理解することもできる。

第二に、民主主義に関する知識と行動の両者の形成が求められているという点である。『民主主義を学び生きる』という、エーデルシュタインとファウザーの意見書の題名にも表されていたように、民主主義教育では、民主主義に関する知識の習得とともに、民主主義に関する行動の習得が求められている。知識の習得だけでなく行動の習得も民主主義教育の重要な課題とされており、民主主義教育では、単なる知識の習得だけでは十分ではなく、行動がともなうことによって初めて習得したとみなされる。たしかに民主主義教育の導入部分では知識の習得が中心的な学習となることは否定できない。しかし、民主主義教育において習得された知識は行動の習得によってはじめて意味を持つのであり、行動が伴わない限り、完成したとはみなされない。

したがって、民主主義教育においては、民主主義的な行動を習得するために実際に民主主義的な行動をとることができる機会を提供することが学校にとって重要な役割となる。学校には、学校内だけでなく学校外においても、児童生徒が民主主義的な行動をとることができる機会を提供することが求められている。

第三に、民主主義教育は特定の教科のみで行われるのではなく、あらゆる教科において横断的に実施されるとともに、教科以外にも学校内外のあらゆる活動において実践されるという点である。民主主義教育は、実社会において生じるきわめて多様な事象を素材として学習することができるため、特定の教科において扱われる狭い範囲にとどまらない。当然のことながら、社会科に関連する教科において扱われることは多いといえるものの、これらの教科だけに限定されるものではない。

学習形態としては、民主主義教育は特定の教科において扱われるだけでなく、教科横断的に扱われることも求められる。また、教科学習を越えて、プロジェクト学習によって扱われるべき素材も数多く含まれている。また将来的に実社会の中で実際に活用される諸能力の形成でもあるため、可能な限り学校自体が民主主義的な空間となり、民主主義教育で学んだことを実践する場とならなければならない。この意味で、学校自体が日常生活で児童生徒に民主主義的な行動を取ることができる機会をできるだけ数多く提供することが求められている。

第四に、学校と学校外の青少年育成機関との連携が重視されているという点である。民主主義教育は、単に学校のみで行われる取り組みではなく、学校外の青少年育成機関においても行われる取り組みである。こうした学校以外の諸機関も学校との密接な連携のもとに、青少年の民主主義に関する諸能力の形成にとって重要な役割を果たすことが求められている。

とくに、学習形態の「モジュール4：民主主義社会での学校」で挙げられていたように、学校の中で形成された民主主義的行動能力が、さらに地域社会での諸活動において活用されることをとおして、諸能力はより強固に形成される。それだけに、学校と青少年育成機関とが効果的な連携を進めていくことが重要な課題となる。

第五に、民主主義教育によって形成される諸能力に関して一定の基準が定められているという点である。前述のように、知識の習得とともに行動の習得が求められている民主主義教育において、具体的にどのような諸能力を形成することが必要であるのかについて、一定の基準が設けられており、この基準を手がかりとして多様な実践が取り組まれている。この諸能力は、OECDの挙げているキー・コンピテンシーと対応する形で提示されており、民主主義教育がいかに重要な内容を含んでいるかがうかがえる。

こうした諸能力の基準が定められていることによって、特定の素材に束縛されることなく、民主主義教育の実践においては柔軟な発想で素材を選択し取り組むことができる。民主主義教育の素材は実社会の進展とともに新たに追加され続けるものでもある。実社会の状況に即した素材を選択する上でも、求められる諸能力が一定の基準として設けられていることで、学習の素材を自由に選択することができ、これにより実社会に即した学習がつねに可能となる。

さいごに、今後の課題として次の2点を挙げる。第一に、民主主義教育の実践事例の分析を行うことである。本稿で論じた民主主義教育の実践枠組みをもとづいて実践された具体的な実践事例を取り上げ、民主主義教育の実践枠組みを分析し直すことである。すでに各州において多様な実践が蓄積されてきている。民主主義教育がどのような形で実践されているかについて検証することで、実践枠組みをさらに緻密に把握することができる。

第二に、冒頭で指摘したように、民主主義教育の取り組みが影響を与えている生徒の学校経営参加や教育行政参加を取り上げ、これらの何がどのように影響を受けているのかを明らかにすることである。この課題はとくに、「モジュール3：民主主義の場としての学校」および「モジュール4：民主主義社会での学校」と関連しており、学校内外での民主主義的行動の実践をとおして学校づくりや地域づくりに影響を及ぼすことは、児童生徒にとって手応えのある貴重な取り組みである。その具体的な取り組みを分析することで、民主主義教育の成果や意義をより具体的に把握することができる。

<引用・参考文献>

近藤孝弘(2005)『ドイツの政治教育』岩波書店。

田口康明・中山あおい(2007)「各国のシティズンシップ教育 ドイツー政治教育からシティズンシップ教育へ」、嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育ーグローバル時代の国民／市民形成』東信堂、171-183頁。

武藤孝典(2007)「民主主義教育の構想」、武藤孝典・新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展ーフランス・ドイツ・イギリスー』東信堂、175-183頁。

森田洋司(2010)『いじめとは何か』中央公論新社。

柳澤良明(2013a)「ドイツにおける学力向上政策と学校経営の動向(1)ー『PISAショック』後の学力向上政策の特質ー」、『香川大学教育学部研究報告 第I部』第139号、1-13頁。

柳澤良明(2013b)「ドイツにおける学力向上政策と学校経営の動向(2)ー学力向上政策から生じた学校経営の新たな課題ー」、『香川大学教育学部研究報告 第I部』第139号、15-25頁。

Abs, Hermann Josef/Roczen, Nina/Klime, Eckhard (2007) : Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben". In: blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/DIPF_BLK_Abschlussbericht_2007.pdf (Download am 04.11.2013)

- BMBF (2001) : Demokratie lernen in Schule und Gemeinde – Demokratiepolitische und gewaltpräventive Potenziale in Schule und Jugendhilfe. In : www.friedenskreis-halle.de/kita/texte/demokratie_lernen.pdf (Download am 04.11.2013)
- bpb (2002) : Aus Politik und Zeitgeschichte B45/2002. In : www.bpb.de/system/files/pdf/OVWZGK.pdf (Download am 07.11.2013)
- bpb (2011) : Beutelsbacher Konsens. In : www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (Download am 7.11.2013)
- DeGeDe (2005) : Magdeburger Manifest. In : www.degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir_ueber_uns/magdeburgermanifest.pdf (Download am 07.11.2013)
- DeGeDe (2010) : Demokratie erfahrbar machen. In : degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir_ueber_uns/Die_DeGeDe_stellt_sich_vor_onlinefassung.pdf (Download am 07.11.2013)
- de Haan, Gerhard /Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007a) : Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik – Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. 1 Grundlagen zur Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel : Beltz.
- de Haan, Gerhard /Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007b) : Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik – Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. 2 Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. Weinheim und Basel : Beltz.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001) : Demokratie lernen und leben. In : www.pedocs.de/volltexte/2008/239/pdf/heft96.pdf (Download am 14.10.2013)
- Edelstein, Wolfgang (2007) : Was ist Demokratiepädagogik? In : de Haan/Edelstein/Eikel (Hrsg.) 2007a : 3-5
- Fögen, Ines/Diemer, Tobias/Edelstein, Wolfgang (2009) : Demokratiepädagogik im Bildungs-system der Bundesrepublik Deutschland – Zur Verankerung demokratiepädagogischer Konzepte und Ansätze. In : www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Freudenberg_informiert_Foegen_Diemer_Edelstein_2009_Demokratiepaedagogik_im_Bildungssystem_der_Bundesrepublik_Deutschland.pdf (Download am 14.10.2013)
- Himmelmann, Gerhard (2007) : Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007 : 18-30
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2007) : Demokratie erfahrbar machen –demokratiepädagogische Beratung in der Schule. In : blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/Handbuch_Demokratie_14_11_07.pdf (Download am 14.10.2013)
- Sutor, Bernhard (2002) : Politische Bildung im Streit um die "intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland – Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In : bpb 2002 : 17-27