

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

柳 澤 良 明

1. 本研究の目的と構成

本稿の目的は、ドイツの民主主義教育の基本理念や実践事例を手がかりとして、日本の主権者教育の課題を明らかにすることである。

ドイツでは長らく政治教育(Politische Bildung)の取り組みが進められてきた。その歴史を遡れば、1662年のゴータ公国の学校令にまで行き着くとされる(近藤 2009: 11)。戦後の動向に限定すると、「政治教育が実際に機能するようになったのは、意外に新しく、1970年代後半のことと言って良いだろう」(近藤 2009: 11-12)とされ、実際に機能するようになった一つの契機として1976年に出された「ボイトルスバッハ・コンセンサス」(Beutelsbacher Konsens)が挙げられる。それ以降に限ってみても、40数年の間に、ドイツの政治教育が果たしてきた役割は大きい。

しかしながらドイツでは、2000年頃から政治教育とは異なる新たな流れが生まれている。部分的には政治教育と重なる内容を持ちながらも、基本的な理念を異にする民主主義教育(Demokratieerziehung)の提唱とその取り組みの始まりである。詳細は後述するが、日本の主権者教育を論じる際、ドイツの政治教育が参考にされることが多い。しかし、18歳選挙権時代の日本で主権者教育の課題を考える際、ドイツの民主主義教育は重要な観点を提供する。筆者は政治教育よりもむしろ民主主義教育に学ぶべき点が多いと考えている。

桑原は2011から3年間にわたって取り組まれた有権者教育プロジェクト開発のための共同研究プロジェクトを立案した背景として、「①態度や行動に結びつかない教育プログラム」「②政治教育の一貫性の欠如」「③子どもの発達段階への配慮の不足」「④時代・社会の要請」の4点を指摘している(桑原 2014: 18)。文脈は異なるものの、ドイツの民主主義教育から日本の主権者教育の課題を考える際、これらの観点と共通する部分があると考ええる。

そこで本稿では、第一に日本における主権者教育の現状を概観した上で、第二にドイツの政治教育との対比のもとに民主主義教育の基本理念や実践事例を示すとともに、第三に日本の主権者教育の課題を明らかにする。

2. 日本の主権者教育の現状

(1) 高等学校を中心とした主権者教育

はじめに日本の主権者教育の現状を2つの調査結果から確認する。一つ目の調査は総務省が平成27年度と平成28年度に実施した「主権者教育等に関する調査」である(総務省 2016)。この調査では全国の選挙管理委員会(1963団体)を対象に、第一に小学校、中学校、高等学校(高等専門学校を含む。うち3年生対象)、大学(短大を含む)、専修学校(高等課程・専門課程、うち高等課程3年生対象)、特別支援学校での選挙出前授業の実施状況(実施校数、受講生数)、第二に模擬選挙の投票

テーマ、第三に投票箱等の選挙機器材の貸出し状況および選挙公報の提供状況、第四に中学校、高等学校（高等専門学校を含む）、大学（短大を含む）、専修学校（高等課程・専門課程）の生徒・学生の選挙事務起用状況についての現状が把握されている。ただし、平成28年度については7月10日までの実施状況であるため、ここでは平成27年度のデータのみを取り上げることとする。

第一に選挙出前授業の実施状況である。全体の結果として、選挙出前授業の実施は655団体（33.4%）であった（総務省 2016：2）。このうち、小学校（9.8%）および中学校（8.5%）に対して高等学校での実施が最も多く、472団体（24.0%）であった（総務省 2016：2）。

第二に模擬選挙の投票テーマについてである。「特定の地域課題に関するもの」では小学校81校、中学校43校、高等学校265校、「実施中の選挙とあわせたもの」では小学校0校、中学校0校、高等学校5校、「過去に実績のあった選挙を題材としたもの」では小学校5校、中学校2校、高等学校51校、「その他」では小学校466校、中学校125校、高等学校634校となっている（総務省 2016：3）。「その他」のテーマとして挙げられたのは、たとえば、「架空の首長選挙など公約を見て判断させるもの」「給食のメニューや遠足の行き先など学校生活に関するもの」「好きなキャラクターや好きな食べ物を選ぶもの」「成人年齢の引き下げや消費税率などの是非を問うもの」などである（総務省 2016：3）。「実施中の選挙とあわせたもの」は政治的中立性の観点から、その取り扱いが難しいことが想定されることから、学校生活や「特定の地域課題に関するもの」を扱う傾向にあることが伺える。

第三に選挙機器材の貸出しおよび選挙公報の提供についてである。選挙機器材の貸出しは1129団体（57.5%）、選挙公報の提供は55団体（2.8%）であった（総務省 2016：5）。これを学校種別で見ると、選挙機器材の貸出しでは小学校358校、中学校3163校、高等学校722校となっており（総務省 2016：5）、中学校での貸出しが目立っている。選挙公報の提供では小学校30校、中学校14校、高等学校89校となっており（総務省 2016：6）、どの学校種でもまだ十分に活用されていないようである。

第四に選挙事務の起用状況等についてである。投開票事務では中学校が4団体20人、高等学校が155団体2394人、投票呼びかけ啓発では中学校が8団体73人、高等学校が80団体1165人となっており、まだ一部の中学生および高校生・高専生による取り組みに過ぎないものの、すでに関わっている生徒が出てきていることが分かる（総務省 2016：7）。

当然のことながら、まだ小学校や中学校では主権者教育の必要性はそれほど認識されていない。投票権を有する生徒が在籍することになる高等学校において、直面する課題として取り組まれている。

（2）選挙教育としての主権者教育の実態

二つ目の調査は、文部科学省が平成28年4～5月にかけて全国の全ての高等学校および特別支援学校高等部を対象に実施した「主権者教育（政治的教養の教育）実施状況調査」である（文部科学省 2016b）。同調査では、平成27年度の第3学年以上の生徒の主権者教育の実施状況として次のような結果が示されている。94.4%の学校において主権者教育が実施されている。このうち国公立は97.9%、私立は81.8%であった。国公立で実施していない学校のうち74%は特別支援学校であったという（文部科学省 2016b：1）。

取り組みの内容に関して、「①実施した教科等」では「1. 特別活動」（61.6%）、「2. 公民科」（54.6%）、「3. 総合的な学習の時間」（11.5%）、「4. その他の時間」（11.1%）となっており、「1. 特別活動」や「2. 公民科」での実施が中心となっている一方、「3. 総合的な学習の時間」ではまだ十分な実施は見られない（文部科学省 2016b：1）。「②具体的な指導内容」では「1. 公職選挙法や

選挙の具体的な仕組み」(89.4%)、「2. 現実の政治的事象についての話し合い活動」(20.9%)、「3. 模擬選挙等の実践的な学習活動」(29.0%)、「4. その他」(8.2%)となっており、圧倒的に選挙のしくみあるいは投票行動に焦点が当てられていることが伺える(文部科学省2016b: 1)。「③教材の使用状況」では「1. 副教材を使用」(87.4%)、「2. 教科書を使用」(32.3%)となっており、教材の使用が前提とされているといえる(文部科学省 2016b: 1)。「④指導に当たっての連携状況」では「1. 選挙管理委員会と連携」(30.7%)、「2. 関係団体・NPOと連携」(3.6%)、「3. 連携していない」(66.7%)となっており、学校での取り組みが主流となっている様子が伺える(文部科学省 2016b: 1)。

同調査では平成28年度の実施計画についても質問されている。その結果、平成28年度には第1学年での実施予定が90.8%、同じく第2学年での実施予定が92.3%、第3学年での実施予定が96.4%となっており、平成28年4月の時点で高等学校ではどの学年も9割以上で実施予定となっている(文部科学省 2016b: 2)。取り組み内容に関して、「①実施する教科等」で「1. 特別活動」は第1学年56.7%、第2学年63.0%、第3学年62.0%、「2. 公民科」は56.5%、40.6%、59.5%と比較的高く、「3. 総合的な学習の時間」は18.7%、21.7%、19.2%と低くなっている(文部科学省 2016b: 2)。「②具体的な指導内容」は、「1. 公職選挙法や選挙の具体的な仕組み」が8割前後と高い一方、「4. その他」「5. 現時点では検討中」の合計が2割前後となっており(文部科学省 2016b: 2)、選挙のしくみあるいは投票行動に焦点が当てられる傾向に変化はないようである。「③指導の時間数」では「2.2～4時間」が5割前後と最も高くなっている(文部科学省 2016b: 2)。「④教材の使用状況」では「3. 現時点では検討中」が2～3割弱となっている(文部科学省 2016b: 2)。「⑤指導に当たっての連携状況」では「3. 連携する予定はない」が3割前後に減っており、「4. 現時点では検討中」が3～4割弱となっている(文部科学省 2016b: 2)。

以上の結果を要約すると、現段階での日本の主権者教育は、選挙のしくみや投票行動に焦点を当てて一定時間(数時間)に実施される特別活動ないしは教科学習の一部の取り組みとなっていることが読み取れる。言い換えれば、日本の主権者教育は投票行動の学習に焦点を当てた選挙教育が中心となっている。

(3) 選挙教育としての主権者教育の理念

前述のような現状とともに、総務省のもとに設置された「常時啓発事業のあり方等研究会」の報告書にも同様の傾向が見られる。同研究会が2011年12月に最終報告書を出している。「常時啓発」とは、公職選挙法第6条で総務大臣及び選挙管理委員会は「選挙が公明かつ適正に行われるように常にあらゆる機会を通じて選挙人の政治常識の向上に努めなければならない」と規定されていることに由来し、「常時啓発」は国及び選挙管理委員会の責務とされている。こうした枠組みの中にあるため、「投票率の低下・若者の選挙離れ」が問題意識の根底にあり、同報告書では「欧米においては、コミュニティ機能の低下、政治的無関心の増加、投票率の低下、若者の問題行動の増加等、我が国と同様の問題を背景に1990年代から、シティズンシップ教育が注目されるようになった。それは、社会の構成員としての市民が備えるべき市民性を育成するために行われる教育であり、集団への所属意識、権利の享受や責任・義務の履行、公的な事柄への関心や関与などを開発し、社会参加に必要な知識、技能、価値観を習得させる教育である。その中心をなすのは、市民と政治との関わりであり、本研究会は、それを『主権者教育』と呼ぶことにする」(常時啓発事業のあり方等研究会 2011: 7)とされ、シティズンシップ教育の一部として主権者教育が位置づけられると同時に、投票行動に関わる選挙教育に焦点が当てられている。

表1 シティズンシップを発揮するために必要な能力

意識 社会の中で、他者と協働し能動的に関わりを持つために必要な意識	自分自身に関する意識	向上心、探究心、学習意欲、労働意欲 等
	他者との関わりに関する意識	人権・尊厳の尊重、多様性・多文化の尊重、異質な他者に対する敬意と寛容、相互扶助意識、ボランティア精神 等
	社会への参画に関する意識	法令・規範の遵守、政治への参画、社会に関与し貢献しようとする意識、環境との共生や持続的な発展を考える意識 等
知識	公的・社会的な分野での活動に必要な知識	教養・文化・歴史、思想・哲学、社会的規範、ユニバーサルデザイン、環境問題、南北問題、まちづくり、NPO・NGO 等
	政治分野での活動に必要な知識	わが国の民主主義の仕組み（国民主権、代議制、三権分立、選挙制度、政党など）、国民の権利・義務、基本的な法制度、政府の仕組み（内閣、府省、財政など）、住民運動、住民参加、情報公開、戦争と平和、国際紛争、海外の政治制度 等
	経済分野での活動に必要な知識	市場原理、景気、資本主義の仕組み、ボーダーレス経済、消費者の権利、労働者の権利、多様な職業の存在と内容、税制、社会保障制度（年金、保険等）、金融・投資・財務、家計、医療・健康（薬物や食を含む）、悪徳商法対応、各種ハラスメント、犯罪・違法行為、CSR（企業の社会的責任） 等
スキル 多様な価値観・属性で構成される社会で、自らを活かし、ともに社会に参加するために必要なスキル	自己・他者・社会の状態や関係性を客観的・批判的に認識・理解するためのスキル	自分のことを客観的に認識する力、他者のことを理解する力、ものごとを俯瞰的にとらえ全体を把握する力、ものごとを批判的に見る力 等
	情報や知識を効果的に収集し、正しく理解・判断するためのスキル	大量の情報の中から必要なものを収集し、効果的な分析を行う力、ICT・メディアリテラシー、価値判断力、論理的思考力、課題を設定する力、計画・構想力 等
	他者とともに社会の中で、自分の意見を表明し、他人の意見を聞き、意思決定し、実行するためのスキル	プレゼンテーション力、ヒアリング力、ディベート、リーダーシップ、フォロワーシップ（多様な考え方や価値観の中で、批判的な目でチェック機能を果たしたり、リーダーの意を汲んで行動したり、適切な役割を果たす力）、異なる意見を最終的には集約する力、交渉力、マネジメント、紛争を解決する力、リスクマネジメント 等

（出典：経済産業省 2006b：7）

さらに同報告書では「第2 新たなステージ『主権者教育』へ」の「1 基本的方向」において「新しい主権者像のキーワード」として「社会参加」および「政治的リテラシー（政治的判断力や批判力）」（常時啓発事業のあり方等研究会 2011：5-6）が挙げられており、投票行動に関わる力量が挙げられている。これらは、たしかに「投票することは、考える機会、公的なものへの関心を持つ機会であるので、投票参加を働きかけることは今後とも必要であるが、投票率の向上とともに重要なことは、投票の質の向上である。これからの常時啓発は、政治意識の向上に重点を置き、常に学び続ける主権者を育てていかなければならない。常日頃からの学習・体験の積み重ねがあってはじめて質の高い投票行動に結びつく」（常時啓発事業のあり方等研究会 2011：5）というように、「投票の質の向上」「常に学び続ける主権者」といった表現が用いられており、投票行動に焦点化されている一方、その基盤をなす日常の学習や体験への問題意識も見られる。

(4) シティズンシップ教育としての主権者教育の理念

主権者教育に関する上述の2つの調査から描ける現状や研究会の報告書とは別に、日本でもシティズンシップ教育に関する取り組みが進められてきている。シティズンシップ教育は広い意味での主権者教育ともいえ、内容的に重なる部分が多く見られる。

シティズンシップ教育に関する取り組みとしては、2006年に経済産業省のもとに設置された「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍に関する研究会」から報告書（経済産業省 2006a）が出されるとともに、同報告書をもとにした「シティズンシップ教育宣言」（経済産業省 2006b）が出されている。同報告書あるいは「シティズンシップ教育宣言」では、「シティズンシップが発揮される三分野」として「①公的・共同的な活動」「②政治活動」「③経済活動」が挙げられるとともに（経済産業省 2006a：20-22）、「シティズンシップを発揮するために必要な能力」として「意識」「知識」「スキル」に分け、表1のような内容が挙げられている（経済産業省 2006b：7）。

また、「シティズンシップに必要な能力を身に付けるためには、適切な学習機会を提供する方策に加えて、シティズンシップを体験するための参画の場を確保する方策が必要です。シティズンシップ教育の場合は特に、身近に参画する場がないままに、学習だけを進めるということは、効果的ではありません。したがって、『学習機会の提供』と『参画の場の確保』がシティズンシップ教育を推進する車の両輪になります」（経済産業省 2006a：29）とされ、「学習機会の提供」と「参画の場の確保」がともに必要であることが提起されている。

このようにシティズンシップ教育という観点から考えると、必ずしも選挙教育に直接的に関係する能力に限定されない、幅広い能力が必要とされている。日本の主権者教育はこうした幅広く能力を育成する観点から捉えられ、その一部として位置づけられるべきである。

3. ドイツの民主主義教育の理念と実践

(1) 民主主義教育の提唱とその背景

本節では、第一に民主主義教育の提唱とその背景、第二に民主主義教育と政治教育の相違点、第三に民主主義教育の基本理念、第四に民主主義教育の実践形態および実践事例、第五に民主主義教育で育成される諸能力、について論じることをとおして、日本の主権者教育の課題を考える素材を提供する。なお、以下では、本稿の論理構成上、すでに柳澤（2014）および柳澤（2016）において論じている点についても部分的に再掲し、日本の主権者教育の課題を考える素材としていることをお断りしておく。

まず、ドイツにおいて戦後、政治教育が実質的に出発した契機となった1976年に出された「ボイトルスバッハ・コンセンサス」を示す（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がある事柄については、授業においても議論の余地のあることとして提示されなければならない。（中略）多様な立場が話題に上らず、選択権が隠蔽され、代替案が検討されない場合、教え込みへの道を進むしかない。（以下略）
3. 生徒は、政治状況とそれに対する自らの利害関心を分析し、目の前の政治状況に対して自らの利害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ようにならなければならない。

(以下略)

ドイツの政治教育の原点ともいうべき、この「ボイトルスバッハ・コンセンサス」は政治教育の大原則であるとともに、民主主義教育においても尊重されている。

次に、民主主義教育が提唱されるようになった経緯についてである。ドイツの民主主義教育は2001年にマックス・プランク教育研究所で研究領域「発達と社会化」の領域長を務めていたエーデルシュタイン (Edelstein, W) とイェナ大学で学校教育学講座の教授であったファウザー (Fauser, P) により、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) が出され、2002年4月から2006年12月にかけてBLKプログラム「民主主義を学び生きる」(以下、「BLKプログラム」とする) として13州175校で実践されたことに始まる (Abs, Roczen/Klime 2007: 5)。この間、「シティズンシップ教育ヨーロッパ年」(European Year of Citizenship through Education) であった2005年にエーデルシュタインを会長としてドイツ民主主義教育学会 (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.) (以下、DeGeDeとする) が設立されるとともに、2009年に常設各州文部大臣会議 (KMK) から「民主主義教育の強化」 (Stärkung der Demokratieerziehung) と題する決議 (KMK 2009) (以下、「KMK決議」とする) が出されたことで、民主主義教育はドイツ全州で取り組むべき課題として位置づけられた。

こうした提唱の背景として、間接的背景と直接的背景の2つを指摘することができる。まず間接的背景としては、1997年からの欧州議会によるプロジェクト「民主主義的シティズンシップ教育と人権教育」 (Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)) を始めとする、ヨーロッパ全体でのシティズンシップ教育の流れを挙げることができる (KMK 2009: 3)。

他方、直接的背景としては、ドイツ社会が抱える課題を挙げることができ、エーデルシュタインとファウザーは「意見書」の中で次の4点を挙げている。第一に右翼の暴力 (Rechte Gewalt) である。2人は1990年代の初め以来、旧東ドイツ地域を中心に旧西ドイツ地域においても右翼的な暴力問題の波が高まっていることを指摘している (Edelstein/Fauser 2001: 8-9)。第二に極右思想 (Rechtsextremismus)、人種差別主義 (Rassismus)、外国人敵視 (Fremdenfeindlichkeit) である。2人は右翼的な若者文化はすでに中等教育の段階から潜在的に広まっている現象であり、学校問題として捉えなければならないと指摘している (Edelstein/Fauser 2001: 9-10)。第三に校内暴力 (Gewalt in der Schule) である。2人は校内暴力が1990年代の初めから学校の問題とみなされるようになり、学校での日々のコミュニケーション様式は憂慮すべき状況になっていると指摘している (Edelstein/Fauser 2001: 10-11)。第四に政治離れ (Politikverdrossenheit) である。2人は一般の若者の間では政治的関心が低下している一方、極右の若者の間では政治的関心が高まっていることを憂慮している (Edelstein/Fauser 2001: 11)。冒頭で述べたように、1970年代から脈々と政治教育の取り組みが進められてきているにも関わらず、ドイツでは民主主義社会を脅かす深刻な問題が生じていたことから、新たに民主主義教育が提唱されたといえる。

(2) 政治教育と民主主義教育との相違点

第二に民主主義教育と政治教育の相違点を示す。前述した背景のもと、新たに民主主義教育の取り組みが提唱された。新たに提唱された民主主義教育は一体どのような点で政治教育と異なるのか。

民主主義教育と政治教育の相違点に関して、政治教育学者のギーセン大学教授ザンダー (Sander, W) は、図1に示すように、その関係性を整理している。政治教育 (Politische Bildung) が教科とし

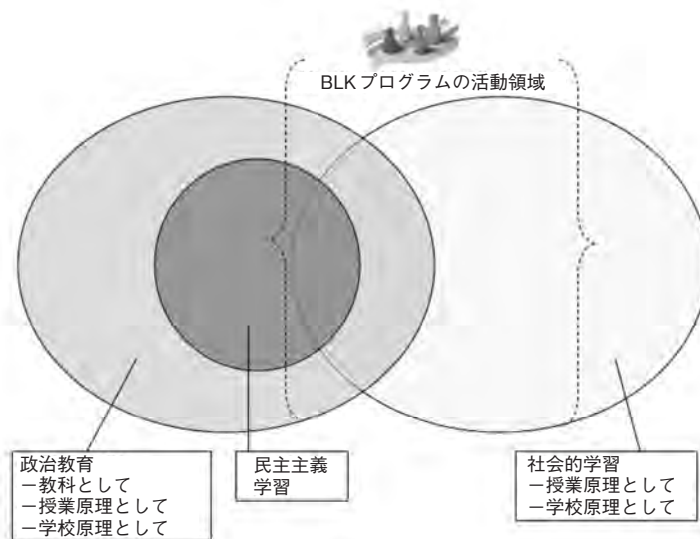


図1 ザンダーによる政治教育と民主主義教育との関係 (出典 : Sander 2011 : 82)

て (als Fach)、授業原理として (als Unterrichtsprinzip)、学校原理として (als Schulprinzip) 存立しているのに対して、「BLKプログラムの活動領域」として示される民主主義教育は、政治教育を部分的に含みながらも、授業原理として (als Unterrichtsprinzip)、学校原理として (als Schulprinzip) 存立している社会的学習 (Soziales Lernen) の内容を多く含んでいると捉えている (Sander 2011 : 82)。これは、民主主義教育が教科内容との関連性の強い政治教育よりも、教科内容には限定されない社会的学習に近いことを示している。

他方、「意見書」を書いた一人である民主主義教育学者ファウザーは、民主主義教育の特質として次の点を挙げている。第一に幅広い教育課題を担っている、第二に授業を越えて学校全体を対象としている、第三に能力および行動を志向している、第四に第一義的に規範としての人権普遍主義にもとづいている、第五に文化全体を主題とし、生活形態、社会形態、統治形態として民主主義を扱う、という5点である (Fauser 2011 : 38)。これに対して政治教育の特質として、第一に専門教科を中心としている、第二に知ることへの志向が強く、できるようになることや行動することへの志向は弱い、第三に経験的な分析に固定されがちである、第四にシステム的で国家的な次元、すなわち、政府や統治への志向が強い、第五に一部の政治家のための学習として政治教育や政治学習を使うという道具化に流されやすく影響を受けやすい、という5点を挙げている (Fauser 2011 : 38)。

これらの特質をもとに両者の相違点をまとめると、次の3点を挙げることができる。第一に、政治教育は特定の教科を中心とした取り組みであるのに対して、民主主義教育は特定の教科に限定されない、学校全体を対象とした取り組みであるという点である。

政治教育では政治教育教科として、政治科／社会科、歴史科といった教科が挙げられる。ここで歴史科が挙げられるのがドイツの政治教育の一つの特質である。「各州の歴史科の学習指導要領では政治教育への貢献が教科の目標として掲げられ、また学校外で行われる政治教育活動でも、若者のあいだで広まる右翼急進主義に対抗する教育プログラムや、イスラム教徒の統合や旧東西両地域の人々の統合を促進するプログラムのような、歴史的な啓蒙活動が大きな存在感を持っている。学校における歴史教育はマスメディアを含む社会全体で進められる政治教育の出発点を形成するものでもあり、その意味でも、歴史教育がドイツの政治教育のコアの一部をなしていると言って良いだろう」 (近藤孝弘 2009 : 15) とされるように、第二次世界大戦、その後の東西分断といった歴史を

持つドイツでは、歴史科は政治教育において重要な役割を果たしている。

こうした政治教育教科を中心として、政治教育関連教科として、宗教／倫理、地理、自然科学、芸術、スポーツが挙げられる。これらの教科については、「宗教／倫理の授業では、政治教育と密接な関連を持つ価値の問題が扱われ、とりわけ宗教間の寛容や様々な家族のあり方といった今日の課題が取り上げられるほか、地理では人口問題や天然資源をめぐる国際紛争が、また自然科学では地球温暖化などの問題が教えられることになる。さらに芸術やスポーツの時間には、絵画や演劇などの個々の作品に見られる政治的なモチーフや、国際競技大会のようなスポーツ・イベントの政治的・経済的な機能などが学習課題とされる」（近藤 2009：15-16）とされるように、政治教育関連教科には政治教育という観点から捉えることができる素材が多く含まれている。

さらに、基礎的教科としてドイツ語、外国語、数学の他、教科外教育が挙げられる。「ドイツ語や数学、外国語といった教科で養われる基礎的な能力（リテラシーあるいはコンピテンシー）は、政治的判断力・行動力のいずれを養う上でも不可欠であり、さらに教科教育の内外の時間に学校という共通の空間で教員や他の子どもたちと時間をともにするという経験そのものが、一人ひとりの社会性を育む効果を持つことは言うまでもない」（近藤 2009：16）とされるように、基礎的教科が政治教育の基盤を築いているとされる。

相違点の第二は、政治教育では教科学習による知識面での学習が中心とされているのに対して、民主主義教育では行動面での学習にも同様に重点が置かれているという点である。たしかに、政治教育にも行動面での学習は含まれているが、政治的リテラシーとしての投票行動がその中心である。たとえば、その代表的な取組みとして挙げられるのが「ジュニア選挙」（Juniorwahl）である。これは実際の選挙と連動した、日本の模擬投票よりもリアルな内容を含んだ模擬投票である。他方、民主主義教育では知識とともに行動が重視されており、学校の日常生活の中での他者との関わりにおける個人の民主主義的な行動自体が学習の素材とされる。これについては次の基本理念で述べる。

相違点の第三は、政治教育においては選挙教育を始めとして地方自治体レベル、国家レベルの代表制民主主義に関する学習が中心であるのに対して、民主主義教育では子どもたちにとって身近な学校生活での民主主義的行動能力の育成や民主主義的な学校文化の形成が中心となっているという点である。もちろん民主主義教育には代表制民主主義に関する学習も含まれているが、第二の点と同様、その前段階として、身近な学校生活が学習の素材としてとくに重視されている。これについても次の基本理念で述べる。

（3）民主主義教育の基本理念

第三に民主主義教育の基本理念についてである。民主主義教育の基本理念は、前述したDeGeDe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）の中に示されている。「マニフェスト」は2005年に「BLK プログラム」の中間会議で採択された行動指針であり、DeGeDeの基本理念である。ここではこの「マニフェスト」をもとに次の3点を挙げる。

第一に民主主義は学校での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 2014：86）とされ、学校において生徒が学ばなければならない内容であるとされている。

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「憲法からの要求として、あるいは統治形態(Regierungsform)として民主主義の定着が求められるだけでなく、

社会形態（Gesellschaftsform）および生活形態（Lebensform）としても民主主義の定着が求められる」とされている（DeGeDe 2014：86）。これはブラウンシュヴァイク工科大学で政治学・政治教育の教授であったヒンメルマン（Himmelmann, G）による、民主主義を3つの形態に分ける考え方にもとづいている。すなわち、日常生活における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」に分けて捉える考え方である（Himmelmann 2004：7-10）。

これら3つの形態は表2のように学校段階ごとに重点が異なる（Himmelmann 2004：18）。政治教育と民主主義教育との相違点の第三で述べたように、地方自治体レベル、国政レベルの代表制民主主義は「統治形態としての民主主義」において扱われる。しかしながら、その前段階として「生活形態としての民主主義」および「社会形態としての民主主義」に関する学習が用意されており、初等教育である基礎学校、前期中等教育にあたる中等教育段階Ⅰではこれらの学習に重点が置かれている。

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ともに民主主義を生きる場であることが求められ、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 2014：86）とされ、知識の獲得を基盤とした民主主義的行動能力の形成が求められている。

政治教育と民主主義教育との相違点の第二で述べたように、民主主義教育ではこの行動面での学習が重視されており、知識と行動の両者が獲得されることが何よりも重視されている。

（4）民主主義教育の実践形態および実践事例

第四に民主主義教育の実践形態を示す。民主主義教育の実践形態についてエーデルシュタインとファウザーは「意見書」の中で4つの「モジュール」（Module）を挙げている。「モジュール1」として「授業」（Unterricht）、「モジュール2」として「プロジェクト学習」（Lernen in Projekten）がある。これらは「知識、判断力、行動能力の獲得」に関わる教授形態であり、主に「民主主義を学ぶ」に相当するとされる（Edelstein/Fauser 2001：25）。他方、「モジュール3」として「民主主義の場としての学校」（Schule als Demokratie）、「モジュール4」として「民主主義社会での学校」（Schule in der

表2 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、 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）

Demokratie)がある。これらは学校および学校外での民主的なプロセスや制度に関わる形態であり、「民主主義を生きる」に相当するとされる(Edelstein/Fauser 2001: 25)。「民主主義の場としての学校」では学校内での生徒参加が想定されるのに対して、「民主主義社会での学校」では外部機関との連携にもとづく学校外での生徒参加が想定されている。

ここから言えることは、民主主義教育は特定の教科において扱われるのではなく、あらゆる教科で、また学校生活のあらゆる場面を活用して取り組まれるということである。ヒンメルマンの言う「生活形態としての民主主義」の活用である。さらに言えば、基本理念の第三で挙げたように、「授業」および「プロジェクト学習」における「民主主義を学ぶ」と「民主主義の場としての学校」および「民主主義社会での学校」における「民主主義を生きる」との両面が揃って初めて民主主義的行動能力の形成がなされるとされている。

次に、民主主義教育の実践事例を示す。民主主義教育の実践は学校ごとにきわめて多様である。ここでは実践事例の一つとして、「民主主義を生きる－民主主義的な学校開発賞」入賞校であるノルトライン・ヴェストファーレン州ユーバッハ・パーレンベルク(Übach-Palenberg)にあるカロルス・マグヌス・ギムナジウム(Carolus-Magnus Gymnasium)(以下、CMGとする)を取り上げる。CMGでは「生徒会組織が全校生徒の関心を民主主義的に代表する組織として理解され、生徒たちはプロジェクトや諸活動を活性化させるために学校法が規定する生徒会組織の活動範囲を超えた共同決定モデルを開発した」(DeGeDe 2015: 1)とされ、生徒会組織が推進役を担っている。

CMGの生徒会組織は活動の枠組みとして、社会参加、学校生活の活性化、人種差別反対・差別行為反対、エコロジー・持続性、学校政策の共同形成という「5本柱コンセプト」(5-Säulen-Konzept)を設け、これにより「活動への取り組みやすさを生んでいる」「生徒たちからの要望やアイデアがすぐに取り入れられている」「数多くのプロジェクトや活動が学校の年間計画に位置づけられた」(DeGeDe 2015: 1)という結果を生んだ。一例を挙げると、「生徒会組織の呼びかけにより難民生徒のための協力組織が設けられた。2015年8月には70名の生徒がメンバーとなり、生徒たちは募金活動、宿題の世話、図書館でのドイツ語レッスンなどの活動に取り組んでいる」(DeGeDe 2015: 1)という。

CMGでは「生徒会組織は約50名の代表委員とともに代表としての役割を持たない意欲的な生徒たちから構成される」、「可能な限り数多くの生徒の要望を取り入れるために毎週、会合を開いたことは民主主義の基盤を広める上で重要である」(DeGeDe 2015: 1)ことから、「生徒の参加活動は教職員や学校管理職に承認されるとともに高く評価され支持されている」(DeGeDe 2015: 1)との結果につながっている。生徒会組織を中心に生徒たちは明確なビジョンを掲げ、他の生徒を巻き込みながら次々と活動を計画し実行しており、学校開発に取り組んでいるといえる。校長や教員もこうした活動を支え、生徒たちの自発的な活動が学校の年間計画に組み入れられるようになっている。

このように、生徒たちが自分たちの学校生活の中で取り組むべき活動を見つけ出して取り組む、あるいは社会問題に対して自分たちができることを見つけ出して取り組むということが民主主義教育で進められている実践の一例である。

(5) 民主主義教育で育成される諸能力－民主主義的行動能力の形成

第三に民主主義教育で育成される諸能力を示す。前述のように、民主主義教育では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目的である。この民主主義的行動能力は、表3のような諸能力から構成されるとされている(Himmelmann 2007: 27)。

「専門分野に関する能力」「方法に関する能力」「自律に関する能力」「社会に関する能力」などの「旧来の能力概念」および「OECDが挙げるキー・コンピテンシー」を枠組みとして「民主主義的行動

表3 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
専門分野に関する能力	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 ・言語、シンボル、テキストを相互作用的に適用すること	1.1.民主主義的行動へ方向づける知識、民主主義的行動を説明する知識を獲得すること 1.2.民主主義的行動の課題を認識し、分析すること
方法に関する能力	・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.広報活動を作り上げていくこと
自律に関する能力	自律的行動 ・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、目標を高めていき、守り抜くこと 2.2.民主主義的な決定プロセスに関心を持ち関わること 2.3.動機を説明し、方向性を示し、関与できる機会を活用すること 2.4.自らの価値、信条、行動を大局的な諸関係の中で省察すること
社会に関する能力	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 ・共同に活動すること ・葛藤を克服し解決すること	3.1.他者の観点を受け入れること 3.2.規範、理想、目標を民主主義的討議で決め、互いに協力し合うこと 3.3.多様性や相違を建設的にまとめ、葛藤を公平に解決すること 3.4.他者に対して共感、連帯、責任を示すこと

（出典：Himmelmann 2007：27）

能力が挙げる諸能力」が挙げられている。民主主義教育ではこうした諸能力から構成される民主主義的行動能力の形成が目ざされている。

しかしながら難しいのは、こうした諸能力が実際にどの程度、形成されているのか、あるいはどのような活動によって形成されるのかを明らかにすることである。取り組みの成果は容易に測定できるものではないため、何に、どの程度、取り組めばよいかが分かりにくい。とはいえ、実際の学校現場ではこうした諸能力を念頭に置きながら、民主主義に対する意識を高め、民主主義的な学校文化を形成していく意識を高めることが重要になる。

4. 日本の主権者教育に求められる取り組み

（1）民主主義的行動能力の形成－主権者教育をどの範囲で考えるか

本節では、日本の主権者教育の課題として次の4点について論じる。第一に、日本の主権者教育が民主主義的行動能力の形成という観点から構想される必要があるという点である。これは主権者教育という取り組み自体をどの範囲で考えるかということ、あるいは主権者教育やこれに類似した取り組みがどのような目的を掲げるべきかを問うことを意味する。現在、日本では、キャリア教育、シティズンシップ教育、法教育、経済教育、金融教育、消費者教育、起業家教育（アントレプレナー教育）など、主権者教育と部分的に重なりのある類似の取り組みが数多く提唱されており、学校教育での、これらの取り組みに広く包摂される力の形成が期待されていることが伺える。18歳選挙権時代に日本の児童・生徒がどのような力をつけるべきか、そのためにどのような取り組みが

求められるのかについて再検討が求められている。その際に確認したいのは、選挙・投票行動を中心とした主権者教育でよいのかということである。

この問いに対する一つの回答として、筆者は選挙・投票行動もたしかに重要ではあるが、それだけではなく、広く民主主義社会を担うための基本的な行動能力を形成していくことが求められていると考える。また、こうした行動能力を形成していくことにより、結果的に選挙・投票行動にも実質的な効果が生まれると考える。選挙・投票行動を中心とした主権者教育では、その基盤にある社会を形成することへの関心や意欲が高まりにくく、選挙・投票行動が表面的な呼びかけや形式的な投票練習に終わってしまうことが想定されるためである。その意味で、たとえばドイツの民主主義教育のような、基本的な行動能力にまで視野を広げた取り組みが重要となる。民主主義的行動能力の形成を標榜するドイツの民主主義教育は、その際に重要な論点を提供している。

日本においても、すでに「シティズンシップを発揮するために必要な能力」(経済産業省 2006b: 7)が示されている。こうした能力をいかに行動能力として形成していくことができるかがさらに探究されなければならない。

(2) 小・中・高の系統性および段階性の構築

第二に、小学校、中学校、高等学校という初等・中等教育全体のカリキュラムを視野に入れた学習の系統性や段階性を構築することが必要であるという点である。ドイツの民主主義教育においては、「生活形態としての民主主義」から「社会形態としての民主主義」、さらには「統治形態としての民主主義」へと段階を踏んで積み上げていく学習の系統性や段階性が構築されている。民主主義的行動能力の形成という、きわめて具体的な把握が難しい力の形成という点から、たしかに学習指導要領ほど緻密な系統性や段階性が示されている訳ではない。しかし、ドイツの民主主義教育では民主主義の概念自体を学校段階に即して捉え直すとともに、系統性や段階性を重視しながら構想されており、初等教育段階から中等教育段階Ⅰへ、さらに中等教育段階Ⅱへと積み上げながら取り組むことが可能である。

日本の主権者教育においても、こうした小・中・高の系統性および段階性を十分に考慮した取り組みが構想される必要がある。とくに、広く民主主義社会を担うための能力を形成していくことを主眼とした場合には、学校生活での身近な経験から少しずつ積み上げていくことが効果的である。自分の日常生活とは遠い位置にある国政レベルの議論にまで着実に行き着くためには、まずは学級レベルでの身近な民主主義的な事象を基盤として、学校レベル、次に地域レベルへと積み上げ、さらに国家レベルへと少しずつ積み上げていくことが必要となる。これにより初めて、児童・生徒は自らの経験と結びつけて公共的な事柄への関心を持つことができるようになる。

(3) 学習対象としての学校生活

第三に、日常の学校生活自体を学習対象とすることが必要であるという点である。ドイツの民主主義教育では知識と行動の両面が重視されており、このうち行動に関しては学校生活を学習対象として活用することが意図されている。日常の学校生活での人間関係や集団生活は児童・生徒にとって民主主義を体験的に学ぶ上で格好の学習素材となり得るため、民主主義教育の学習対象となっている。日常の学校生活の中で、学級レベルでの民主主義の体験および学校レベルでの民主主義の体験をいかに積み重ねていくかが重視されている。場合により、地域レベルでの民主主義の体験を含め、学校生活自体を最大限に活用している。

日本の主権者教育においても、その目ざすところを広く民主主義社会を担うための能力を形成していくことと捉えるならば、学級会やホームルーム、児童会活動や生徒会活動、学校行事など、特

別活動の領域に相当する学校生活全体を学習対象とすることにより、民主主義的な人間関係や集団生活を身近な形で経験することで、公共的な事柄について考える確固たる基盤を築くことが可能である。こうした基盤の上に前述のような学習の系統性や段階性を構築することにより、はじめて国政レベルへの関心へと広げていくことができる。授業での学習内容とも連動させながら、貴重な学習素材である学校生活を活かしていくことも重要な課題である。

この点に関して本稿では、「常時啓発事業のあり方等研究会」の指摘に若干の問題意識が示されていることが確認できた。また、「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍に関する研究会」の報告書では、「学習機会の提供」と「参画の場の確保」がともに必要であることが提起されていた（経済産業省 2006a：29）。しかしながら、具体的な取り組みに関してはまだ示されておらず、理念の具体化という点で課題が残されているといえる。今後、授業づくりへの生徒参加や学校経営への生徒参加など、具体的な取り組みを構想することが求められる。

（４）対立する意見を学習する機会の確保－政治的中立性の考え方

第四に、児童・生徒が対立する意見を知る機会を確保する必要があると考える。これは政治的中立性をどう考えるかに対する一つの回答である。ドイツでは前述のように、「ボイテルスバッハ・コンセンサス」と呼ばれる政治教育の原則が確立されており、この原則は各州の学習指導要領等にも取り入れられている。たとえば、ベルリン州とブランデンブルク州の基礎学校（日本の小学校）で使われている政治教育の学習指導要領には、「教員は基礎学校での政治教育の授業において、開かれており、寛容的であり、お互いの敬意によって支えられる授業文化を確立するという特別な任務を担っている」、「教員が意見表明の自由の保証人として行動し、生徒間での対立的な意見交換を促進することがこの任務の前提である。対立性の規則（Kontroversitätsgebot）によって初めて政治的意見や関心の豊富さを具体的に示すことが可能となる」（Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) 2004：20）と述べられている。このことに見られるように、ドイツにおける政治的中立性とは、「対立する立場をフェアに紹介することと理解されており、政治的論争においては、厳密に中立であることは必ずしも要求されず、特定の党派性に立たず、それぞれの立場について正確な情報を伝えることが重要とされている」（常時啓発事業のあり方等研究会 2011：16）ととらえることができる。民主主義教育においても同様に、異なる立場、対立する意見が重視され、その折り合いをどのようにつけていくかが重視されている。

異なる立場、対立する意見を積極的に取り上げ、正確に伝えることが政治や民主主義に関する学習の根幹であるにもかかわらず、日本では政治的中立性の名のもとに、対立する意見を学習する機会を回避している現状がある。民主主義社会における民主主義的な問題解決に貢献することができる基本的な行動能力を形成するためには、政治的中立性の名のもとに回避されている意見の多様性を直視する必要がある、対立する意見を学習する機会を確保する必要がある。こうした基盤が存在しなければ、形式的な民主主義教育に陥る危険性があると同時に、児童・生徒が対立を調整、調停するための力を形成していくことはできない。

<引用・参考文献>

- 経済産業省（2006a）「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍に関する研究会報告書」<http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/10/hokokusho.pdf>（2017.3.19最終閲覧）
- 経済産業省（2006b）「シティズンシップ教育宣言」<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286890/www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-sengen-set.pdf>（2017.3.23最終閲覧）

- 桑原敏典 (2014) 「小中高一貫有権者教育プログラムの開発研究 第1回 プロジェクトの目指すもの」『Voters』21号、18-19頁。 <http://www.akaruisenkryo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2014/09/21号.pdf> (2017.3.23最終閲覧)
- 近藤孝弘 (2005) 『ドイツの政治教育』岩波書店。
- 近藤孝弘 (2009) 「ドイツにおける若者の政治教育－民主主義社会の教育的基盤－」『学術の動向』Vol.14、No.10、10-21頁。 https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/14/10/14_10_10/_pdf (2017.2.28最終閲覧)
- 常時啓発事業のあり方等研究会 (2011) 「『常時啓発事業のあり方等研究会』最終報告書」(平成23年12月) <http://www.akaruisenkryo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/08/arikataken.pdf> (2017.3.19最終閲覧)
- 総務省 (2016) 「主権者教育等に関する調査報告書」(平成28年12月) http://www.soumu.go.jp/main_content/000456089.pdf (2017.2.28最終閲覧)
- 文部科学省 (2016a) 「主権者教育(政治的教養の教育)実施状況調査について」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/06/14/1372377_02_1.pdf (2017.2.28 最終閲覧)
- 文部科学省 (2016b) 「主権者教育(政治的教養の教育)実施状況調査について」(概要) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/06/14/1372377_03_1.pdf (2017.2.28 最終閲覧)
- 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 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 第I部』第146号、35-46頁。
- Abs, H. J., Roczen, N./Klieme, E. (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 30.10.2016)
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2011) : Demokratiepädagogik (2.Auflage). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- bpb (2011) : Beutelsbacher Konsens. In: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (Download am 19.3.2017)
- DeGeDe (2014) : ABC für Demokratiepädagogik (1.Auflage). Berlin/Jena: Förderverein Demokratisch Handeln e.V..
- DeGeDe (2015) : Laudatio der Preisverleihung am 16.11.2015. In degede.de/fileadmin/DeGeDe/Aktivitaeten/Oeffentlichkeit/2015_Preis/laudationes_final_fuer_die_Schulen.pdf (Download am 30.10.2016)
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001) : Demokratie lernen und leben. In: www.blk-bonn.de/papers/Heft_96.pdf (Download am 30.10.2016)
- Fauser, P. (2011) : Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2011), S.16-41.
- Himmelmann, G. (2004) : Demokratie-Lernen : Was? Warum? Wozu? In: www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf (Download am 30.10.2016)
- Himmelmann, G. (2007) : Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2007 : 18-30.
- KMK (2009) : Stärkung der Demokratieerziehung. In: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Download am 30.10.2016)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2007) : Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. In: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Handbuch_Demokratie_14_11.pdf (Download am 23.3.2017)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004) : Rahmenlehrplan Grundschule Politische Bildung. In: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/Politische_Bildung-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf

(Download am 23.3.2017)

Sander, W. (2011) : Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte.
In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2011), S.71-85.

(追記1) 本研究は、大塚学校経営研究会・春季合宿研究会(大津市)＜シンポジウム「主権者教育の課題と展望」＞(2017.3.25)での発表原稿に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)「生徒の学校づくりへの参加が持つ意義および機能に関する日独比較研究」(課題番号:26381082)による研究成果の一部である。