

## 科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成24年5月1日現在

機関番号：16401

研究種目：基盤研究（C）

研究期間：2009年度～2011年度

課題番号：21530946

研究課題名（和文） 政治的判断・行為能力育成をめざすドイツ政治教育学の系譜

研究課題名（英文） Genealogy of the didactical theory for learning about political judgement and act in Germany.

## 研究代表者

藤田 詠司 (FUJITA EIJI)

高知大学・教育研究部人文社会科学系・教授

研究者番号：60219003

研究成果の概要（和文）：現代ドイツ政治教育界では、カテゴリーが政治を理解する道具としてと捉え直され、さらに政治状況を判断するためのカテゴリーと政治状況を判断するためのカテゴリーへの体系化が図られてきた。カテゴリーという概念の不明確さ、学問の多元性からくるカテゴリー体系確定の困難さ、対象の論理ではなく学習の論理の大切さが指摘されながらも、政治的判断・行為能力育成のためにある種のカテゴリーの習得が必要と見なされている。

研究成果の概要（英文）：Among the theorists of political education in Germany, categories were re-viewed as instruments for understanding politics, and then they have been organized into the categories for understanding and judging the political situation. Although being pointed out, that the concept of category is ambiguous, that it's difficult to establish a category system because of the diversity of sciences, and that the logic of learning is more important rather than the logic of the objects, an acquiring some kind of categories is seen as necessary in order to develop the capacity to judge and act politically.

## 交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2009年度	300,000	90,000	390,000
2010年度	300,000	90,000	390,000
2011年度	300,000	90,000	390,000
年度			
年度			
総計	900,000	270,000	1,170,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教科教育学

キーワード：政治的判断，政治教育，社会科，ドイツ

## 1. 研究開始当初の背景

ドイツ政治教育論史には、W. ガーゲルによる1995年の研究1の他に、H.W. クーン他による1993年の研究2がある。これらはいずれも基本的に年代史的研究であり、戦後ドイツにおいてどのような政治教育論がいつ頃提起されたかの概略は明らかになっているが、政治的判断・行為能力育成に関する合意

が成立するまでにそれぞれの政治教育論がどのようにかわり、それらのどのような発想や考え方が継承されたのかは必ずしも明瞭にわかるものとなっていない。また、ドイツ政治教育論の比較研究には、W. ガーゲルが1981年に公表したもの3がある。この時点において代表的な政治教育論とみなされている諸論が特定の視点のもとで明らかにされ

ているが、それぞれの論が政治的判断・行為能力育成についてどのようなことを主張しているのかという点で比較検討されているわけではない。現代ドイツ政治教育学において共有されている目標がどのようなものを理解するためには、その目標とこれまでのさまざまな政治教育論とのかかわりを明らかにする必要がある。本研究は、この課題に取り組もうとするものである。

## 2. 研究の目的

政治的判断・行為能力育成は、現代ドイツ政治教育学において広く合意が成立している政治教育の目標である。このような合意が成立するに至るドイツ政治教育学の系譜を明らかにすることが、本研究の目的である。

## 3. 研究の方法

ドイツ政治教育論における2大潮流であるカテゴリー学習論と生徒志向学習論の代表的論者を取り上げ、政治的判断・行為能力をどのように定義し、それらをどのような方法で育成しようとしているかを明らかにする。

## 4. 研究成果

カテゴリー学習論の代表的論者の W. ヒリゲン、生徒志向学習論からの批判を受け止めながらカテゴリー学習論を展開している P. マッシング、カテゴリー学習論批判の代表的論者である W. ザンダーを取り上げ、それぞれの政治教育観、政治的判断・行為能力のとらえ方、その育成方法を明らかにした。

W. ヒリゲンのカテゴリー教育論では、まず、「人間の尊厳」と「社会的不平等の克服」オプチオンが、学習対象種に応じて具体化される。これら具体的オプチオンが認識を導く利害関心として機能し、鍵となる概念としてのカテゴリー対が学習対象種に応じた「危険とチャンス」の具体像を把握する枠組みとして設定される。例えば、「基礎的」欲求にかかわる学習対象については、「欠乏-技術と学問による欲求充足」というカテゴリー対である。このカテゴリー対は、状況把握カテゴリーと呼ぶことができよう。次に、「危険とチャンス」の具体像、すなわち状況把握をふまえながら、チャンスをつかみとるための政治的行為の可能性が弁証法的相補関係として定式化される。例えば、「経済感覚-社会状況への依存」という弁証法的相補関係である。これは、政治的行為カテゴリーと呼ぶことができよう。各学習対象に関する学習内容は、これらの状況把握カテゴリーと政治的行為カテゴリーによって選択・構成されるのであろう。他方で、政治的行為可能性を検討するための鍵となる問いが、「危険とチャンス」の具体像をもとに導き出される。例えば、「誰

が-誰に-誰のために-何のために-どのくらい？」という鍵となる問いである。選択・構成された学習内容のうち、政治的行為可能性にかかわるものについて、このような鍵となる問いにもとづく学習過程が展開するのであろう。

鍵となる問いは、例えば以下のようなものである：

1. 誰が-誰から-誰のために-どれだけ-何のために？
2. どのくらいの非規制-どのくらいの規制と拘束力？
3. どのくらいの間接民主主義-どのくらいの直接民主主義？
4. どの方法（どのくらいの権力）が必要-どの方法が目標を損なう？

第3の問いと関連してはいるが包括的な問い：

誰がそのことについて決定を下すか？（誰が規制を貫徹するか？）

なお、ヒリゲンは政治的行為可能性についてのみ「弁証法的」と表現しているが、「危険とチャンス」とその具体化としての状況把握カテゴリーも、社会の現実の中に読み取ることのできる相のうち両極に位置し、かつ、矛盾するものを対置しているという意味において、ヒリゲンの意味における「弁証法的」カテゴリーと呼ぶことができるはずである。そういう意味において、状況把握と政治的行為可能性に関する弁証法的カテゴリーが、ヒリゲンにおける政治学習の内容選択・構成原理となっていると言えよう。

しかし、1975年版教科書『見る 判断する 行動する』を検討すると、理論で示された人間の欲求の種類や16の「挑戦」は反映されていない。また、「危険」や「チャンス」という抽象的状況把握カテゴリーは何カ所かに登場するが、その学習対象種に即した状況把握カテゴリーや政治行為カテゴリーは明示的には現れない。認識を導く関心である具体的オプチオンも明確には表現されていない。理論が教科書内容に反映されていないしはそのように見えることには、教科書が学校現場で採択されるために学習指導要領の枠からあまり離れた内容構成を取ることができないという現実的な理由の他に、ヒリゲンにおいてカテゴリーに与えられた第一義的な役割が、教師が教育内容研究を行い、教育内容を構造化するための指針を示すことであったためでもあろう。

ヒリゲンのカテゴリー教育論の主な功績は次の2点にあると言える。すなわち、第一に、K. G. フィッシャーによる、抽象的ではあるが特定の理解内容である「洞察」を政治教育の内容構成原理とする考え方から、特定の理解内容を対象から読み取る道具としてのカテゴリーを内容構成原理とする考え方へ

の転換を図ろうとしたことである。残念ながら、カテゴリーを生徒自身が習得し、活用するという発想がなかったため、厳密な意味でのカテゴリー教育論を展開したとは言えないが、他の政治教育学者がカテゴリー教育論を展開するための基盤を提供したと言える。第二に、B. ズトールやP. マッシングのカテゴリー教育論に受け継がれ、定着していく、カテゴリーを弁証法的相補関係にある二項をセットにする考え方を提唱したことである。マトリックスに示された弁証法的カテゴリーがそのまま受け継がれたわけではないが、政治的行為可能性を二項対立的に見るという発想が継承されている。

P. マッシングは、生徒志向学習論の系譜に属すると考えられる「行為志向」原理を取り入れながら、カテゴリー学習論を展開している。マッシングによると、「行為志向」原理が政治授業に対して持つ意味は、次の3点にある。

1. 政治システムの次元：民主主義を学ぶ、つまり政治的行為能力を育成することができる。
2. 生徒の次元：「言語的・抽象的」タイプの生徒だけではなく、「具体的・実践的」タイプの生徒も授業に参加することが可能になる。
3. 教科教育学の次元：ボイテルスバッハコンセンサスの制圧禁止原則、論争導入原則に対応できる。

ここでいうボイテルスバッハコンセンサスとは、1976年のボイテルスバッハ会議において異なる政治的・思想的背景をもった政治教育学者・実践者がミニマムのコンセンサスとして確認したとされる、政治授業を構想するにあたっての3つの原則（制圧禁止原則、論争導入原則、関心考慮原則）のことである。また、「行為志向」の具体的授業方法としてのロールプレイ、トークショー、計画ゲーム、ディベートに関してはそれぞれ、社会的問題や政治的立場を学習者に明確に意識させることができたり社会における意思形成過程・メカニズムを明確化したり学習者の政治的判断形成を促進することができるという個別的意義がある。

しかし、これらの「行為志向」原理を政治授業に導入するだけでは、マッシングの考える望ましい政治の見方や判断力を育てることを保証できない。望ましい政治の見方を保証するためには、政治サイクルモデルを授業に導入する必要がある。政治サイクルモデルは、問題-対決-評価-反応という政治サイクルに関するカテゴリーと、このサイクルに影響を及ぼす憲法、法律、制度、経験、価値・イデオロギー、活動者・関係者、利害、権力関係、状況、解決策、費用と利益というカテゴリーのシステムである。望ましい判断を保

証するためには、判断基準カテゴリーを授業に導入する必要がある。判断基準カテゴリーとは、効率性と正当性という異なる最上位のカテゴリーと、それぞれに位置付く有効性、コストパフォーマンス、あるいは自由、公平、などのカテゴリーである。

マッシングは、政治上の様々な立場を前提とする多元主義を受け入れつつ、様々な立場によって許容可能なより包括的分析・判断カテゴリーを見いだすこと、学習者個人による判断を根拠づけるためのカテゴリーを整備することによって、これまでのカテゴリー教授学を発展させようとしているように見える。「右」または「左」という単純化された「約束モデル」で政治現象をとらえるのではなく、静的な政治制度も、問題やコンフリクトをめぐる動的な政治過程も含み込んだ政治サイクルモデルで政治現象をとらえさせようとしている。また、政治的決定を目的合理性のみあるいは価値合理性のみで判断するのではなく、それら二つの基準を補完的ないしは緊張関係的に適用しながら判断させようとしている。全体として、多元主義のカテゴリーシステムを構想することで、これまでのカテゴリー教授学の伝統を発展させようとしているように見える。

W. ザンダーは、認識論的構成主義に依拠しながらカテゴリー学習論を批判し続けている。政治教育の目標は民主的な社会に参加し、自身の市民的権利を行使するための資質と知識を身につけさせることだとする。その資質は、政治的判断能力、政治的行為能力、方法的能力である。特に政治的判断能力にかかわって、政治的判断のためのカテゴリーを習得させようとするカテゴリー学習論を批判する。この根拠を、カテゴリーという概念の不明確さ、学問の多元性からくるカテゴリー体系確定の困難さ、対象の論理ではなく学習の論理の大切さに求めている。カテゴリーとは具体的対象には関わらない、人間の認識の根源的あり方を指すのか、個々の学問領域における基本概念を指すのかが不明確ないしは曖昧である。社会を対象とする学問にはさまざまな分野やアプローチが存在し、社会諸科学全体をよりどころにするカテゴリー体系はない。議論の対象となっているカテゴリー体系は、対象である政治的現象をいかに捉えるべきかという対象の論理にもとづいており、学習者が政治をいかに捉えうるのかという学習の論理にもとづいていない、という批判である。

しかし、政治的判断における学習の進展を論じる中で、ザンダーは事実上、一定のカテゴリーの習得を想定していることが読み取れる。政治的判断の質の向上は、「複雑性の増加」であるとする。そしてそれは、コールバーグを引き合いに出しながら、価値判断の

場合は判断の理由として参照する領域が個人的な利害から狭い社会的環境，特定の社会で有効なルール体系，全ての人間に有効な普遍的倫理原則へと拡張することであるとする。また事実判断の場合は，「水平方向」と「垂直方向」への問いについてより精緻に分析ができることであるとする。「水平方向」の問いとは，政治の諸次元（法的・制度的枠組み，参加諸グループ・個人の目標・利害，現実の権力関係を考慮に入れた立場貫徹機会），帰結と副次的帰結，政治的なものの文脈である。「垂直方向」の問いは，メディアにおける政治の現実，中長期的問題状況，人類の課題としての政治である。つまり，ここに列挙されたカテゴリーにもとづいて政治の分析・理解ができることを，ザンダーは前提としているわけである。カテゴリー学習論の最大の批判者の論の中に，ドイツ政治教育界においてカテゴリー学習論が根付いていることを読み取ることができる。

3人の論者を検討することにより，次のことが明らかになった。ドイツ政治教育界では，カテゴリー学習論者によって政治教育の内容構成原理としてのカテゴリーから特定の理解内容を対象から読み取る道具としてのカテゴリーへの転換が行われ，さらに政治状況を判断するためのカテゴリーと政治状況を判断するためのカテゴリーへの体系化が図られてきた。生徒志向学習論からの，カテゴリーという概念の不明確さ，学問の多元性からくるカテゴリー体系確定の困難さ，対象の論理ではなく学習の論理の大切さが指摘されながらも，政治的判断・行為能力育成のためにある種のカテゴリーの習得が必要と見なされている。

#### 5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計1件）

1. 藤田詠司，政治的判断・行為能力育成をめざすドイツ政治教育学の系譜（2）-W. ヒリゲンの弁証法的カテゴリー教育論-，高知大学教育学部研究報告，査読無，第70号，2010，pp39-50

〔学会発表〕（計1件）

1. 藤田詠司，政治的判断・行為能力育成をめざすドイツ政治教育学の系譜（2）-W. ヒリゲンの弁証法的カテゴリー教育論-，全国社会科教育学会第58回全国研究大会，2009年10月10日，弘前大学

〔図書〕（計0件）

〔産業財産権〕

○出願状況（計0件）

名称：  
発明者：  
権利者：  
種類：  
番号：  
出願年月日：  
国内外の別：

○取得状況（計0件）

名称：  
発明者：  
権利者：  
種類：  
番号：  
取得年月日：  
国内外の別：

〔その他〕  
ホームページ等

#### 6. 研究組織

##### (1) 研究代表者

藤田 詠司 (FUJITA EIJI)  
高知大学・教育研究部人文社会科学系・教授  
研究者番号：60219003

##### (2) 研究分担者

なし

##### (3) 連携研究者

なし