

コンピテンシー概念に基づくドイツの政治教育：
コンピテンシー論争とミッテルバウ・ドーラ強制収
容所跡地の取組

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-05-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤井, 基貴, 寺田, 佳孝 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010134

コンピテンシー概念に基づくドイツの政治教育

—コンピテンシー論争とミッテルバウ・ドーラ強制収容所跡地の取組—

藤井基貴* 寺田佳孝**

The German Political Education Based on Competency Theory

A Debate on the Competency and Political Education in Mittelbau-Dora Concentration Camp Memorial

Motoki FUJII, Yoshitaka TERADA

キーワード

ドイツ、政治教育、コンピテンシー、主体的な判断力、批判性、自律性

1. はじめに

2016年6月、公職選挙法の改正に伴い、選挙権年齢が20歳以上から18歳以上に引き下げられた。これを受けて「主権者教育」という言葉が世に知られるようになり、政治教育への関心も集まっている。そもそも国民が選挙等のプロセスを通じて国政や地方政治に主体的に関わることは民主主義社会の前提であり、教育基本法においても第14条に「政治教育」について記されている。その一方で、同条文第2項の「政治的中立」が過剰に意識されてきたこともあって、学校における政治教育の取組は十分には進められてこなかった。

本研究の目的は、ドイツにおける政治教育の理論状況と具体的実践について検討することによって、これからの日本における取組の可能性と課題を示すことにある。周知のとおり、ドイツは戦後70年以上にわたって戦争犯罪の追及、賠償など様々な面での反省・贖罪に取り組んできた。学校における政治教育においては、議論を重ねることによって、生徒自身が既存の社

会構造や政策、諸問題を批判的に分析し、行動へと移せるような取組が重視されており¹⁾、主体的な市民参加に基づく民主主義社会の構築が目指されている。

そのドイツにおいて近年、政治教育をめぐって新たな議論が行われている。1990年代以降、ドイツでは学力の基盤を「コンピテンシー」に捉え直す動きが加速し、政策文書や指導要領上でも、これが明記されるようになった。コンピテンシーとは、知識の習得や理解に加え、協調性や責任感、コミュニケーション能力等の社会性や問題解決能力を含んだ包括的な能力観を指すものであり²⁾、その影響が政治教育の分野にも波及したのである。

2003年、「政治教育学および青少年・成人政治教育のための学会(GPJE)」は常設文相会議と連邦教育芸術省の委託を受けて「政治教育のコンピテンシー・モデル」を作成・発表し³⁾、これが端緒となって、その後もドイツでは政治教育のコンピテンシー・モデルをめぐって様々な提案がなされ、議論が続けられている。

ドイツの政治教育については既に日本でも広く研究されており、前述のGPJEの政治教育のコンピテン

*静岡大学教育学部 **静岡大学非常勤講師

シー・モデルも取り上げられている⁴⁾。ただし、近年の政治教育の議論状況のなかで、2010年にヴァイセノ (Georg Weiseno)、デチエン (Joachim Detjen) らのグループによって提起され、議論されたコンピテンシー・モデルについてはまだ十分な紹介や検討がなされていない⁵⁾。また、こうした動向とのつながりでも実際にどのような取組が現在進められているかについても検討される必要があるだろう。

本稿における考察は以下のように進められる。まず、教育における近年のコンピテンシー・モデルの拡大、その背景、具体的な政策展開について整理し、コンピテンシー・モデルの意義と課題について検討する。続いて、GPJEのコンピテンシー・モデル及びヴァイセノらによる新たな提案について紹介し、これらのモデルと実際の政治教育の現場との関わりについて分析する。具体的には、ドイツ・チューリンゲン州にあるミッテルバウ・ドーラ強制収容所跡地における政治教育の実践を考察の対象として取り上げる。

2. コンピテンシー・モデルの教育の意義と課題

2.1 「新しい能力」の特徴とその拡大

「コンピテンシー」という言葉に注目が集まるようになった背景には、グローバル化の進展、知識経済、情報技術の絶えざる革新等を受けて、人々の生活環境が大きく変化している現実がある。

労働・雇用問題に目を向けると、知識基盤社会ではコンピュータを駆使して情報を収集し、知識を活用・創造するような職種の需要は増している(ベンチャーや法律家、マスメディアや教育研究職等)。他方、飲食店やスーパーの従業員、美容師、医療福祉系の職業などの対人サービス業においても、高度な専門性が期待されつつある。「非典型就業」の拡大に伴い、一人の人間が複数回にわたって転職することも珍しくない。こうした社会では、例えば知識労働者に対しては、自らの知識とコンピュータ機器等を駆使して現実の課題に取り組み、他国や他分野の人間ともコミュニケーションを取りつつ、分析・判断・行動する資質が要請される。対人的なサービス業においても、専門的な知識を用いて課題に取り組みつつ、客や職場の人間

に好感を与えるような態度・協調性をもつことが期待される。そしていずれの職種であれ、転職や資格の取得が一般化した世の中では、「生涯にわたって学び続ける力」、「自らの職種、『労働スタイル』を主体的に判断し、決定する能力」を身につけることが求められる。

労働・雇用状況の変化に対応する形で、新たな能力観として「コンピテンシー」が提案され始め、すでに多くの欧米諸国の教育では、この種の「能力」の育成が目指されるようになった⁶⁾。日本でも、日本経営者団体連盟(日経連)の「エンプロイヤビリティ」、厚生労働省の「就職基礎能力」、経済産業省の「社会人基礎力」、文部科学省の「学士力」など多様な能力観が提案されている。そこでは「自律性」、「考え抜く力」、「チームで働く力」、「汎用的能力」、「総合的な学習経験と創造的思考力」といった能力が共通したキーワードとなっている。

2.2 ドイツの教育とコンピテンシー・モデル

1990年代以降、ドイツの教育政策・教育学のなかで「コンピテンシー」は中心的争点の一つであったとあって過言ではない。連邦教育学術省(BMBF)は教育学者ヴァイネルト(Franz E. Weinert)の議論に即して、コンピテンシーを「特定の問題を解決するために個人が操作でき、習得可能な認知的能力と技能、および様々な状況での問題解決を効果的かつ十分に責任をもって役立てるために、そうした認知能力や技能と結合する動機や意欲、社会性」と定義し⁷⁾、ポスト産業社会の教育及び能力観を提起・展望した。また、コンピテンシーを細分化する試みも各州の指導要領や研究者たちによって開始され、次のような分類が示されている⁸⁾。

- | |
|--------------------------------|
| ①専門コンピテンシー (Sachkompetenz) |
| ②方法コンピテンシー (Methodenkompetenz) |
| ③自己コンピテンシー (Selbstkompetenz) |
| ④社会コンピテンシー (Sozialkompetenz) |

ノルトライン・ヴェストファーレン州では、2000年

代から教科横断型のコンピテンシー・モデルの検討も進められている⁹⁾。

コンピテンシーを基盤とするカリキュラム開発については、「学習を従来の読書算に限定せず、社会性や問題解決能力を含めて定義できる」、「学習目標と将来の生活とのつながりが意識しやすくなる」、「社会環境の変容に対応した教育活動を組織できる」といった評価がある一方で、そのリスクも指摘されている。

石井英真は、コンピテンシーなどの資質・能力のカテゴリーは、目指す経済人や市民の具体的な姿から大まかな骨格だけを取り出した「レントゲン写真」のようなものであると述べる¹⁰⁾。また、本来多様でありうるはずの社会像や人間像の議論を捨象して、最大公約数的な特徴のみが「ニュートラル」な形で整理されてしまうのではないかという懸念も示されている。ドイツにおいてもコンピテンシーによる教育規定に対しては慎重論も示された。

批判的政治教育学を標榜するフーファー (Klaus-Peter Hufer) は、企業経済学の分野で用いられてきたコンピテンシーが教育学においても用いられるようになった背景について、新自由主義的な経済情勢のなかで、労働界の要請に基づき、学習効果をもとにして個人・学校を評価し、管理するといった教育観の浸透があると述べた上で¹¹⁾、コンピテンシーが持ち出されるとドイツの政治教育がこれまで重視してきた「主体的、批判的な社会形成」という理念が見失われてしまう恐れがあると懸念している¹²⁾。また、フーファーの指摘に従えば、政治教育において習得が目指され

る能力をコンピテンシーとして示した場合、「批判性」や「主体性」といった多面的で、可視化しにくい能力形成過程をどのように教育活動のなかで位置づけ、価値づけることができるかについて、教育現場では一層慎重な検討と実践上の工夫が求められることに相違ない。ここで政治教育のコンピテンシーをめぐる検討の要点について整理しておこう。

3. ドイツの政治教育におけるコンピテンシー

3.1 GPJEのコンピテンシー・モデル

2003年、ドイツの政治学及び政治教育をリードしてきたザンダー (Wolfgang Sander)、クーン (Hans-Werner Kuhn)、ヴァイセノ、デチエンらが一堂に介し、『学校における政治教育の国家的スタンダードズ』(『GPJE スタンダードズ』)が作成された¹³⁾。その大枠は図表1の通りに示される¹⁴⁾。

GPJE スタンダードズは3つの領域から政治教育に関するコンピテンシーを規定している。第一の「政治的判断能力」は、政治・経済・社会に関わる諸問題や課題、政策、論争や対立について事実的および価値的な観点から分析し、判断するための能力である。ここでは判断の前提として、政治的知識や事象を理解することが重視されている。ただし、制度や政策、他者の見解等を単に暗記することが目指されていたわけではない。重要なのは習得した知識を用いて、具体的な事例や課題に取り組むことができるようになること、事実を主体的に解釈し、根拠を示して分析できるようになることである。第二の「政治的行為能力」は、公共

図表1 GPJE『学校における政治教育の国家的スタンダードズ』のコンピテンシーの規定

<p>【政治的判断能力】</p> <p>政治的事件、問題、論争および経済・社会発展に関わる問題について事実的および価値的観点から分析し、省察的に判断できる。</p>	<p>【政治的行為能力】</p> <p>意見や信念、利害関心を表明し、他者の前で適切に主張し、議論し、妥協点を見出すことができる。</p>
<p>【方法的能力】</p> <p>今日の政治的・経済的・法的・社会的諸問題に対して主体的に関心を持ち、専門テーマを様々な方法で扱い、自分で政治学習を継続的に続けることができる。</p>	

出典：GPJE (2004) S.13.

空間や経済生活に関わっていく際に必要とされる政治的な実践能力と説明されている。たとえば、政治・社会やホームページの利用を通じてメディアを使いこなすこと、他者の立場や意見を理解し、異なる立場・見解にも寛容であることなどが挙げられている。第三の「方法的能力」は上記の二つを補完するものなどがあり、グラフ・統計などの資料読解能力やプレゼンテーション能力や、自分の興味関心を問い直し、自己学習を進める能力が含まれている。なお、これらのコンピテンシーは個別に習得されるものではなく、相互補完的に学習され、機能するものと説明されている。

3. 2 ヴァイセノらのコンピテンシー・モデル

GPJEによるコンピテンシー・モデルが提案された後も、政治教育学者のあいだでは、より「適切な」モデルをめぐって議論が続けられてきた。そのなかでも大きな反響を呼んだのが、ヴァイセノ、デチエンらのグループが提起した「政治の概念：コンピテンシー・モデル」(2009)である¹⁵⁾。同モデルは、学習者が習得すべき解釈・理解の枠組みと、知識内容について明示している。全体像は「秩序」、「決定」、「共通善」の3つからなる「基盤概念 (Basiskonzepte)」と、それぞれを具体化した政治概念・現象としての「専門概念 (Fachkonzepte)」によって構成される。学習者は

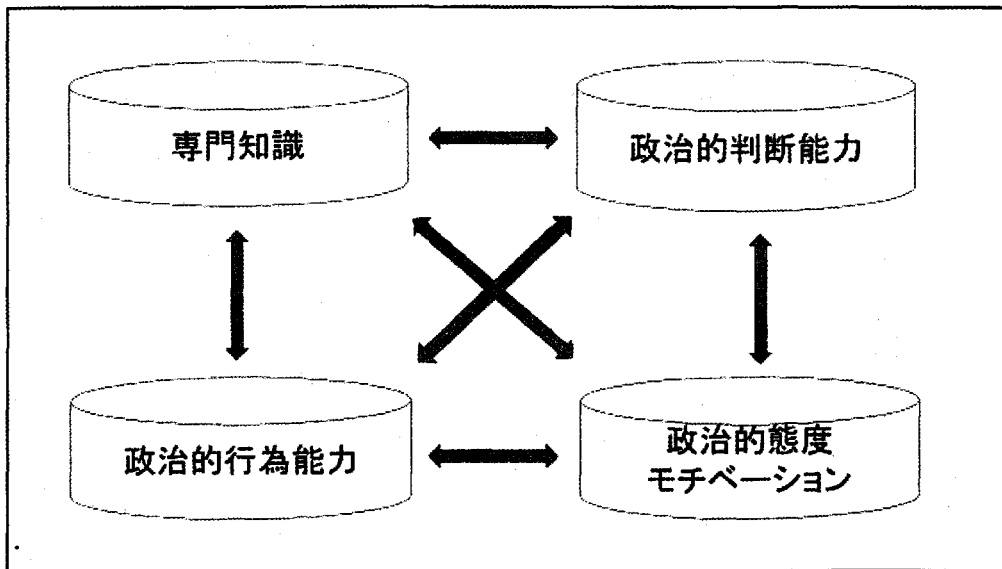
会問題や政策に対して自らの主張を表明すること、他者と議論するなかで妥協点を探ること、新聞への投書これらの概念を自ら構造化して習得することが期待されており、それによって多様な政治現象や政治的意見を検証し、自ら判断できるようになると考えられている。また、政治教育を受けることを通じて、すでに習得された知識理解が拡張したり、場合によっては、誤った認識枠組みを修正したりする批判能力も獲得できると説明されている。

それから2年後の2011年、同グループはより包括的な政治教育のコンピテンシー・モデルを再提示する。それが「政治コンピテンシー・1つのモデル」である¹⁶⁾。そこでは認知的側面に限っていた以前のコンピテンシー・モデルが反省的に見直され、4種類の領域が図示された(図表2)。

図表2左上の「専門知識 (Fachwissen)」とは、前のモデルにおける「基盤概念」、「専門概念」を含んだ領域である。右の「政治的判断能力」とは、GPJEスタンダードと同じ概念が使われているが、ヴァイセノ・モデルでは判断の種類(たとえば「事実判断」、「予測判断」、「価値判断」等)とを区分している。

「政治的行動能力」については「コミュニケーション的政治的行動」と「参加的政治的行動」とに分類され、前者が政治的な知識の獲得、意見の表明、議論する等の

図表2 ヴァイセノらによる「政治コンピテンシーの各次元」のモデル



出典：Detjen usw (2012), S.13.

行為を示すのに対し、後者は選挙活動や政党活動、デモといった抗議活動への参加を指す。図表右下の「政治的態度・モチベーション」は、個々人を政治的行動・判断へと動かす内的要因を示している。ここでも4領域のコンピテンシーは相補的に機能することが期待されている。ただしGPJEスタンダードとの相違点として、ヴァイセノらのモデルは「専門知識」の習得を重視している点が特筆される。

3.3 ドイツ政治教育のコンピテンシー・モデルに見られる共通原則

GPJE およびヴァイセノらの研究チームによって提起された政治教育のコンピテンシー・モデルは、前者がドイツの政治教育学者の一定の合意のもとで作成されたのに対し、後者は特定の研究チームの自発的試みとして発表された点で大きな違いがある。しかしながら、ヴァイセノらの研究成果は長く自明となってきた政治教育の根本理念を再検討するきっかけともなった。

ドイツを代表する政治教育学者の1人、ザンダーらの研究チームは『論争書 (Streitschrift)』を発表して、ヴァイセノらのモデルに対して批判的検討を試みた¹⁷⁾。その批判は多岐にわたるが、ここでは要点を2つに集約してみたい。

第1は、ヴァイセノらのモデルが4つのコンピテンシー領域のなかでも「専門知識」を重視し過ぎており、ともすれば「暗記すべき政治学の概念、政治上の制度の羅列」となっているという指摘である¹⁸⁾。第2は、ヴァイセノらのモデルが学習内容を政治学の知識や概念、諸制度に限定しているため、本来的に社会を理解する上で欠かせない経済学や社会学、法学等の基盤となる知識が十分に顧慮されていないという指摘である。この点について『論争書』の著書の1人であるヘトケ (Reinhold Hedtke) は「社会科学領域を扱う教科教育学者は、社会科学の統合領域—それは個々の学問領域や学校教科の同一性と差異を整合し関連づけるものである—を追求するものでなければならない」と述べて、領域横断的な視点の重要性を強調した¹⁹⁾。こうした指摘の背景には、ザンダーらの研究

チームが政治教育の目的を学習者の「政治観」、「社会観」の涵養に据えているためであるともいえる。もともと政治・社会に関する価値形成を重視する教育観は、戦後ドイツの政治教育の特徴の一つをなしていた。しかし近年、社会的価値の輪郭がはっきりしなくなるにつれ、ヴァイセノらのモデルのように「知識の政治教育」への重心移動も学界のなかで看取され、両者の立場をめぐって学術的な再検討がなされているとも捉えられる。

以上のように、政治教育におけるコンピテンシー・モデルに関する議論は現在も継続しており、まだ結論が出ているわけではない。とくに「政治教育における専門概念の位置づけ」や「政治教育と社会科学の諸領域の関係」をめぐっては見解が分断状況にあり、当面は議論が継続するであろう。他方で、実は両者には共通する点もみられる。それはドイツの政治教育が掲げてきた目的としての「批判性」、「自律性」への帰着である²⁰⁾。自らの利害関係を意識しつつ、政治・社会における諸問題を批判的・自律的に分析・判断し、社会の創造に関与していく能力・態度の育成を重視する点において両者に大きな差異はない。両者の議論は、この目的を達成するための具体的な手段、および学習者が授業を通じて習得する知識の扱い方をめぐる論争と捉えることも可能である。

4. ドイツにおける政治教育の実践

以下では、ドイツ・テューリンゲン州ノルトハウゼンにある「ミッテルバウ・ドーラ強制収容所跡地」における政治教育の実践について紹介・検討する。

同施設は第二次世界大戦中にナチス・ドイツが大型ミサイル等の兵器を製造した地下工場の跡地として知られ、全長は15キロにも及ぶ。大戦中はソ連、フランス、ポーランド等から6万人以上の囚人（主として政治犯とされた人々）が強制労働をさせられ、劣悪な環境のなかで2万人以上が命を落とした。

同施設はアウシュビッツのようにドイツ外部の絶滅収容所と異なり、ドイツ国内に存在した強制収容所及び強制労働所跡地の一つとして知られ、現在では戦争遺構として年間6万5000人以上が訪れている。その

半数は学校関係者であるという。

同施設での調査は2016年10月15日(土)に実施された²¹⁾。実際の講義形式による説明及びインタビューに対応してくださったのは同施設でボランティアガイドの経験を持つA氏とB氏である。

施設内で行われた講義は「ボイテルスバッハ・コンセンサス」の確認から始められた(写真1)。ボイテルスバッハ・コンセンサスは、1976年に専門家によってまとめられたドイツにおける政治教育の基本原則であり、以下の三つからなる。

①生徒への圧倒禁止の原則

Überwältigungsverbot von Jugendlichen

②論争性の原則

Kontroversitätsgebot

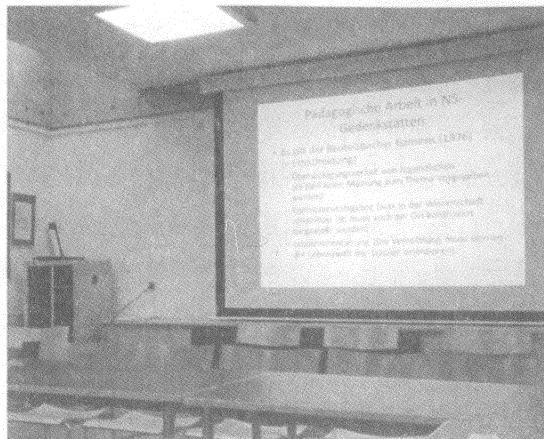
③生徒志向の原則

Schülerorientierung

①についての説明は、政治教育の場にあっては生徒にあらかじめ政治的な意見を押しつけてはならず、生徒が自分で意見を述べられるようになることが目的であるというものであった。②については、多様性を示すことが政治教育の原則であり、社会や大学においても論議されていることは、議論があるものとして伝えられなければならないと説明された。具体例として、ナチス政権下における「国防軍の役割」が挙げられた。③については、生徒目線にたつて政治教育を行うことを意味しており、具体的には、もし当時と同じような状況が起きたとしたら、どうするかを生徒たちに問うているという。時代を超えて視点を共有する姿勢が重視されている。

上記の三つの原則に続いて、同施設における教育プログラムの四つのポイントについて説明された。第一は、オープンで民主的な学びを大切にすることである。そのため同施設は跡地を訪れることも含めて強制されてはならないという立場に立つ。第二は、視点の多様性である。被害者の視点だけでなく、加害者の視点に立つことも伝えられなければならないと考えられている。実際に、加害者であったナチス親衛隊の有していた権限や自由についても話し合われている。

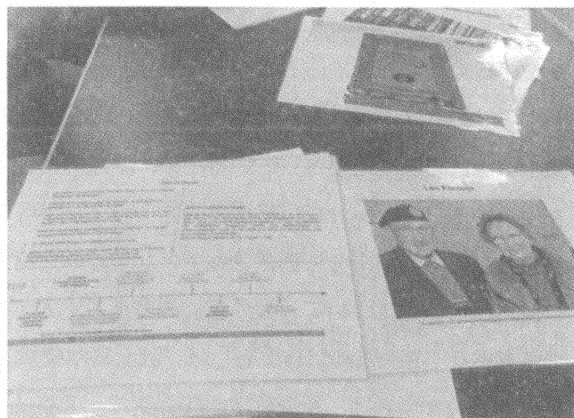
写真1 ボイテルスバッハ・コンセンサスの紹介



第三は、同施設において「してはならないこと」についてである。政治的・倫理的に正しい解答を与えたり、感情的な情報を過度に与えたりすることがそれに該当するという。訪問者が泣いたり、善い人になったような気持ちになることは避けられるべき事態と考えられている。第四は批判的な歴史認識への自覚を促すことである。訪問者が当時の状況にたつて考え、判断する学習過程が大切にされている。

扱う教材については、当時の実物がほとんど残っていないため、写真や新聞記事などの二次資料が活用されている。具体的には、囚人として収容されていた個々人に焦点をあてる学習アプローチが取り入れられており、写真とその人物の生い立ちなどが書かれたカード教材が多数作成、活用されている(写真2)。

写真2 施設で作成されている教材



また、「赤白テープ」を用いたワークも紹介された。同ワークにおいては最初に生徒たちが収容所に関わっていた人々の職業や役割を生徒に挙げる。そのなかには収容所に行く機関車の運転手、パンを届けてい

た人々も含まれる。その後、それらの人々がどこまで戦争に関与した責任があるのか、罪があるのかについて話し合い、生徒たちが「赤白テープ」で区分していく。このワークの目的は結論ではなく、戦争責任というものについて自分自身に問いかけることにあるのだという。

こうしたワークを通して形成される当事者意識は、「ナチス・ドイツに対する責任を負う」というよりも「現在の政治や社会状況に対峙する時の姿勢として立ち現れる」ものとして捉えられている。そのために同施設では専門家の研究によって明らかにされた歴史事実を「誇張や矮小」させることなく伝える活動を重視している。

そうした実践例の一つとして挙げられたのが次のワークである。まず、生徒たちに対して強制収容所には朝と夜に「点呼」があり、一棟につき200名収容されていた囚人たちは、決まった時間に決まった場所へと行かなければならなかったという事実が伝えられる。そのため囚人の一部には特権層が存在し、他の囚人を強制的にでも連行することが義務づけられていた。そうした状況を実際の広場や、収容棟のあった場所などを見ながら生徒たちに想像させる。そしてガイドは「もし、夜と朝とで点呼の数が合わなければ何が起こったでしょうか」と質問を投げかける。生徒からは「強制労働により命を落とした」、「脱走したかもしれない」といった意見が出され、ガイドは次のような追加質問を行う。

- ・脱走を試みた囚人は一番に何をしなければいけなかったと思うか。
- ・なぜ脱走の多くは失敗に終わったと思うか。
- ・なぜドイツ人は囚人の脱走を助けなかったのか。
- ・なぜ一般のドイツ人が囚人に対してそこまで非人間的になれたのか。

議論はその後ナチスの思想、当時の政治状況、さらには人間の「罪」の問題へと展開し、「今日の視点からは非人間的であった一般市民に罪人であるという判断

を下すことは可能か。またしても良いと思うか」といったことまで話し合われるという。このように具体的事実から始まったワークは、最終的に訪問者自身が自らの倫理観や社会観と向き合うように構想されている。

講義後に行った質疑応答及びEメールによる質問に対する回答の概要をQA方式でまとめておく。

Q1:「訪問する生徒の年齢は？」

A1:「ドイツでは14歳前後からナチスのことを学校のテーマ学習で本格的に学ぶことが一般的で、それ以上の年齢が多くなる」

Q2:「プログラムはどのように提供されるのか？」

A2:「ドイツでは16歳以上は監督義務がないため、それ以上の生徒は自分たちで自由にプログラムを選ぶことができる。3時間くらいのプログラムもあれば、最長で一週間のものもある」

Q3:「教える内容はどのように決めるのか？」

A3:「教える内容の30%はあらかじめ決まっているが、残りの70%はガイドの裁量にゆだねられている。内容が適正かどうかについては定期的に第三者がチェックを行っている」

Q4:「どのような人がガイドを務めているのか？」

A4:「この施設で教育専門の正規職員は2名だけである。ギャップイヤーにあたる『社会活動年』を利用した有償ボランティアが3名、あとはフリーランサーとして雇用されている人が40名くらいいる。本業は学生であったり、教師であったり、社会教育福祉士であったりとさまざまである」

Q5:「もしナチスについて肯定的な意見を述べる生徒がいたら、どのように指導するのか？」

A5:「実際にそのような発言をする生徒も存在する。その場合、子どもが自由に意見を述べる

ことは尊重されるが、大人がそうした発言を行った場合は罰せられるということを伝える。また、そのような意見や行為をした場合、両親の保護責任が問われるということもあわせて伝えるとほとんどの生徒は理解する」

Q6:「現在、教育上の課題と考えていることは何か？」

A6:「新たな教育ツールであるスマートフォンやインターネットをどのようにプログラム内で活用できるかを検討している」

Q7:「政治教育を通して養われる能力についてどのように考えているか？」

A7:「施設への訪問期間にもよるが、生徒たちは訪問の目的についても話し合いを行っている。プログラムが長くなればなるほど生徒たちは自分たちで考えたり、訪問の意味を見いだしたりして、自分たちの力で目的を達成しているように思う」

Q8:「GPJE が示した政治教育に関するコンピテンシーについてどのように考えているか。」

A8:「ミッテルバウ・ドーラ強制収容所跡地は、犠牲者を偲ぶ場所 (Gedenkstätte) であり、また博物館、教育施設、研究所といった複合的な性格を持った特異な施設である。そのため連邦や州が定める教育ガイドラインからは独立しており、取組内容については従うべき権威機関の存在しない自律的な施設ともいえる。教育プログラムの開発にあたっては、同様の施設同士で緊密な連携関係を持って、最新の情勢や教材に関する情報をアップデートしてはいるが、自分たちの裁量で決めているところが大きいと考えている」

5. 結語

コンピテンシー概念を用いることで教育目標を具体

的に、かつ社会性を含めて定義しようという時代の潮流を受けて、ドイツの学校でも各教科にコンピテンシー構造が取り入れられてきた。政治教育もその例外ではなく、GPJE の試み以降もコンピテンシーの内実をめぐって議論が続けられている。そのなかでも「批判性」及び「自律性」の涵養はドイツの政治教育の基盤を形成する基本概念を成すものとして、コンピテンシー・モデルとの整合性をめぐる中心的な論点となってきた。本論文で取り上げた強制収容所跡地での政治教育の実践においては「多様な視点」及び確かな「専門知識」を示しつつ、最終的に「学習者がそれらの意見を資料・議論を通じて自ら吟味し、最終的に自ら判断できるようになること」が目指されており、政治的な「批判性」や「自律性」の涵養を目指す取組であることがうかがえた。

日本に目を向けてみると、政治の仕組みを事細かに説明する「知識の政治教育」、政治的中立を過度に意識するあまり「論争性のない政治教育」といった実践が繰り返されてきたとも言われている。また、「正解」を教え、「正解」を答えようとする教師と生徒との旧来的な教育関係の介在も実践上の課題となっている。その一方、近年の日本学校では「現代的な課題」として「法教育」や「社会参画に関する教育」といった政治教育に関する教育プログラムの開発が期待されている。本論文での成果をもとに、今後はさらにドイツの学校における政治教育の取組や実践についても分析を深めてみたいと思う²²⁾。

【註】

- 1) ドイツの政治教育の理論的特徴、一般的な教育目標、その歴史的展開等を扱った論考のうち、代表的なものは以下の通りである。池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』第50号、1999年、61-70頁。的場正美「1970年代ドイツ連邦共和国における総合教科「政治」の社会的、制度的、政治的、教育学的背景」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』47(1)、2000年、1-11頁。近藤孝弘『ドイツの政治教育』岩波書店、2005年。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(1)－K.G.フィッシャーの事実認識をとおした価値認識形成論』『社会科研究』第66号、2007年、1-11頁。
- 2) コンピテンシーに代表される新しい能力の一般的特徴と理論的検討については、以下の文献を参照。松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年（とくに序章「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜」）。
- 3) Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*, Wochenschau Verlag, 2003.
- 4) 近藤 (2005)、藤田 (2007)。
- 5) Weißeno, Georg, Detjen, Joachim, Juchler, Ingo, Massing, Peter u. Dagmar Richter, *Konzepte der Politik- ein Kompetenzmodell*, Wochenschau Verlag, 2009.
- 6) 各国におけるこうした「コンピテンシー」の育成を目指した教育課程、教育活動の具体例については、次の著書を参照。松尾知明『21世紀型スキルとはなにか コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店、2015年。
- 7) Weinert, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz, 2001, S.27f. コンピテンシーの定義については、論者や機関、国によって違いが見られる。このヴァイネルトに定義についても、たとえば OECD-DeCeCo の定義と完全に一致しない (OECD-DeCeCo の定義については松下 (2010) (注2) を参照)。他方で、能力に知識や技能の他、動機や責任感、社会性等が含まれている点、具体的な文脈でそれらの能力を統合的に用いた問題解決が目指されている点で共通性が見られる。
- 8) 原田信之「ドイツの教育改革と学力モデル」原田信之編著『確かな学力と豊かな学力 各国教育改革の実態と学力モデル』ミネルヴァ書房、2007年、96-99頁。4つのファクターの内容を簡単に紹介すると、①「専門」は専門知識の理解と応用に関わる能力、②「方法」は観察・調査能力、発表能力等、③「自己」は自己意識や自律性、④「社会」は他者の尊重、自らの意見を持つこと、議論を通じて争いを解決すること、ルールを守る等、社会性に関わる能力・資質である。
- 9) 高橋英児「現在・未来を生きる子どもに必要な教育とは」久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編『PISA後の教育をどうとらえるか ドイツをとおしてみる』八千代出版、2013年、31-57頁。
- 10) 石井英真『今求められる学力と学びとは - コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年、11-12、18-19頁。
- 11) Hufer, Klaus-Peter, Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee, in: Lösch, Bettina u. Andreas Thimmel (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Wochenschau Verlag, 2010, S.22.
- 12) 1960年代以降、ドイツの政治教育論は、同国内外における社会の民主化、とくにハーバーマス (Jürgen Habermas) に代表されるフランクフルト学派の批判理論の影響を受け、自らの立場や利害関心を踏まえて現在の政治・社会環境や政策の諸問題を批判的・主体的に分析し、その変革に取り組んでいくことを教育目的に掲げるようになっていった。
- 13) GPJE (2003) (注3の文献)
- 14) 以下の説明は、Ebenda, S.13-15に基づく。なお、以下も参照。拙稿 (寺田)「コンピテンシー概念に基づく平和問題の学習 - ドイツ・ノルトライン・ヴェストファーレン州の政治教育を例に」『公民教育研究』Vol.21、2014年、36-37頁。
- 15) Weißeno usw. (2009) (注5の文献)。
- 16) Detjen, Joachim, Massing, Peter, Richter, Dagmar u. Georg Weißeno, *Politikkompetenz- ein*

Modell, Springer VS, 2012.

- 17) Autorengruppe Fachdidaktik, *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*, Wochenschau Verlag, 2011.
- 18) Autorengruppe Fachdidaktik, Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis, in: ders. (2011), S.163-171.
- 19) Hedtke, Reinhold, Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld, in: Autorengruppe Fachdidaktik (2011), S.67.
- 20) 注 12 を参照。
- 21) 同訪問調査は、2016 年度の内閣府青少年国際交流事業「地域コアリーダープログラム」のなかで行われたものである。
- 22) 2015 年 3 月、学習指導要領が一部改訂され「特別の教科 道徳」が設置されることとなった。ここでは「現代的な課題」として「法教育」、「社会参画に関する教育」といった政治教育の分野に関わる教育課題を「道徳的価値の視点」から取り上げ、あわせて「考え、議論する」授業実践が期待されている。

謝辞

本論文の執筆にあたっては、内閣府青少年国際交流事業「地域コアリーダープログラム」、一般財団法人青少年国際交流推進センター、日本青年国際交流機構 (IYEO)、ドイツ連邦共和国国際ユースワーク専門機関 (IJAP)、ベルリン・フンボルト大学の大学院生中村美耶さんよりご協力・ご助言をいただきました。記して感謝申し上げます。