

ヨーロッパ統合のなかのドイツの政治教育

近藤 孝弘

1. 多様な政治教育

市民性教育あるいはシティズンシップ教育は、間違いなく21世紀初頭の教育学界を代表する研究テーマの一つである。全国各地で開催されるさまざまな教育系学会で、それらのタームを含む発表を目にしないことは、むしろ稀と言って良い。しかし、その一方で政治教育という言葉が使われることは少ない。こうした事情は、たとえば日本のドイツ教育研究者がその政治教育 (politische Bildung) を紹介する際に、あえて政治学習 (politisches Lernen) と婉曲にそれに言及するといった配慮や努力を余儀なくされているところに、象徴的に表れている。

つまり、改正教育基本法第14条に「政治教育」という項目が残されたにもかかわらず、私たちの社会では、その言葉に怪しげなイデオロギーを嗅ぎ取る習慣が今なお一般的なものである。あるいは、むしろこうしたそれ自身が政治的な意味を持つ習慣の継続を前提として、第14条は旧第8条をそのままの形で引き継いだのかもしれない。

もっとも大西洋諸国に目を向けると、確かに英語では civic education や (教科名称としての) citizenship, フランス語では l'instruction civique, l'éducation civique あるいは l'éducation à la citoyenneté といった表現が普通に見られる。これらを「政治教育」と訳すことには無理があろう。ここに政治教育 (あるいは市民性教育) の多様性が表れている。英独仏3国のターミノロジーに注目するだけでも、それらの政治的・社会的な教育活動に一定の差異があるのは明らかであり、それが各国の歴史的に形成された国家観あるいは民主主義 (社会) 観を反映していることは容易に想像できる。今日、ヨーロッパ統合の進展とともに各地の関連教育機関のネットワーク化が推進され、そこでは一定の共通性も追求されているが¹⁾、その過程で、こうした差異がますます自覚されるようになりつつあるのが現状と言って良いだろう。

この点に関連して興味深いのは、今日、日本の多くの教育研究者が、ドイツの政治教育よりもイギリスやフランスの市民性教育—両者の間にも相当の差異が認められる

のであろうが一に、より注目している点である²⁾。ここには、日本の社会と教育学が持つ両国との何らかの類似性が、また反対にドイツとの相違が表れているのではないだろうか。市民性教育をめぐる議論は、単に「政治教育」という刺激の強い言葉を使用しないために日本人に受け入れられやすいというだけではないのではないだろうか。

これまで主にドイツの政治教育に注目してきた筆者にとって、大西洋諸国の市民性教育の特徴をその歴史的・社会的背景まで含めて適切に把握することは不可能だが、本稿では、これまで日本ではあまり紹介されてこなかったドイツの政治教育に目を向けることにより³⁾、他のヨーロッパ各国の政治教育・市民性教育の特徴をとらえるための視点を模索したい。それは、今日、ヨーロッパ規模で進む政治教育・市民性教育の再編が持つ意味を明らかにすると同時に、その過程で忘れられてはならない観点を指摘するものであり、また、そういうヨーロッパを日本に暮らす私たちが、いま、どのようなパースペクティブをもって理解すべきなのかを考える手がかりとなろう。

2. 戦後ドイツにおける政治教育の転換

ドイツの政治教育は長い歴史を持っている。先行研究は、その開始を17世紀にまで遡る⁴⁾。これは、イギリスで2002年にcitizenshipという教科が初めてナショナル・カリキュラムに導入されたと語られるのとは対照的である。フランスでも、今日に続く市民性教育への大きな関心が始まったのは、1980年代半ばのことであるという⁵⁾。もちろん、17世紀のドイツで公教育制度が十分に機能していたはずはなく、他方、政治的な意味を持つ教育活動はイギリス・フランス両国でも特に宗教教育や道徳教育等の形で以前から広く行われていた。

しかし、イギリスで市民性教育が「下品で『非英国的』」とみなされてきたというような経緯は⁶⁾、ドイツにはほぼ縁がないと言って良い。ドイツでは少なくとも戦間期には、政治教育は学校の教科であり、また政治家はもちろん哲学者をはじめとする大学人が議論すべき対象だった。ここには、確かにドイツの知識人のあいだに見られる自国の社会の相対的後進性への意識が表れていると言えるかもしれない。また特に戦後初期にあっては、東西ドイツのいずれにおいても、非ナチ化という国家的課題が政治教育の重要性を自明としてきた。

こうしたドイツの政治教育の発展過程を捉えようとするとき、それには二つの形態があることを確認する必要がある。

すなわち第一に、現実の政治問題を題材にして、それを理解し、また考えることを通じて一定の意見を形作ることを目指す政治教育がある。これは、人間は知的で理性的であるべきであり、またそうでありうるという理解に基づいている。つまり、一人ひとりの人間が理性的に考え、行動するところから一定の社会秩序が作られ、その秩

序のもとで教育が理性的に自由に考えることを奨励すれば、その秩序自身も維持されるという、ある意味で楽観的な考え方である。

それに対して、もう一つの政治教育観は、人間のそのような能力に頼ろうとしない。少なくとも民衆には知性や理性を期待できず、子どもを一人前の社会人に育て上げるには、既存の社会秩序を重視した道徳や民族意識あるいは宗教的信仰心を持たせる必要があるというものである。なお、知性や理性を要求することは民衆の生活を抑圧するといった議論も、こうした考え方のバリエーションの一つと言えよう。

以上は、あくまでも理念的な区別にすぎないが、ドイツ現代史においては、基本的に後者から前者への転換が図られてきたと考えられる。

その転換点としてまず考えられるのが、戦後の占領教育改革である。ただ、この点について、日本の教育学はながらく対立する二つの理解を併存させてきた。

すなわち一方で、日独の占領教育改革の比較研究は、敗戦国日本がアメリカの民主化要求を比較的素直に受け入れたのに対して、ドイツ—とくに南部の保守的なバイエルン—はそれに激しく抵抗し、結果的に民主化が遅れたと論じてきた。そして他方に、一口にアメリカ占領地域と言っても多様であり、ヘッセンのようなりべラルな地域ではアメリカ人がもたらした（民主主義を教える教科としての）社会科が定着し、それが時間とともに西ドイツ全土に広がっていったとする議論がある。

これらの二つの解釈は、事実認識のレベルよりも、むしろ根本的な歴史理解の方向性において相違を見せているが、一つの共通理解を示している。それは、そもそもアメリカの占領教育政策はドイツの民主化に貢献するはずのものだったという想定である。この自明にも映る想定は、果たしてどの程度に正しいのであろうか。

アメリカによる教育改革の二つの柱は、階級社会の打破を目指す分岐型学校体系の廃止と、社会科という教科に象徴される国家の論理に対する共同体の論理の強化と言って良いだろう。そしてすでに確認したように、前者は挫折し、後者は比較的成功したと一応考えられる。

しかし、階級社会の打破という目標は、ナチスも—さらには共産主義国も—掲げていたのではないだろうか。また、共同体の重視は正に民族や人種といった非政治的な観念に価値を置くナチズムの特徴の一つではなかつただろうか。この点ではアメリカが社会科を後押しする中で、いわゆるパートナーシップ教育論を掲げて一世を風靡したエティンガー（Friedrich Oetinger）という教育学者が目にとまる。かつてナチスを支持し、その経歴ゆえに戦後は本名（Theodor Wilhelm）を隠して活動することを余儀なくされた彼は、戦前にデューイに傾倒していた時期があり、書物中心の学習を批判して経験と活動を重視する一見革新的な教育理論を、戦前から戦後にもたらした。家族—地域—国家を同心円的に捉え、国家を人間関係（パートナーシップ）に縮減して家族の延長線上に置いてしまう彼の理論は、ナチズムと（いわゆる、アメリカ）民

主義の近さを象徴する存在と言えるだろう。

このように考えると、敗戦と占領は必ずしもドイツの政治教育に明確な転機をもたらしたのではなく、むしろ、このパートナーシップ教育論が否定された60年代後半から70年代にこそ注目すべきと考えられる。

この点では、エティンガーの弟子にあたるギーゼッケ (Hermann Giesecke) が1965年に刊行した『政治教育の教授学』が象徴的な意味を持っている。社会葛藤理論との関係からコンフリクト教育学と呼ばれる彼の教育理論は、民主主義が機能するためには対立と闘争が不可欠であるとの前提に立ち、政治教育はなによりも現実の政治的対立の分析に集中すべきであるとする⁷⁾。生徒の政治的判断能力を養うためには、学校や地域における日常的な出来事をめぐって自治を経験するだけでは足りず、国家レベルでの政治的テーマを歴史的前提を踏まえて議論しなければならないという彼の主張によって、政治教育の中にそれまでのいわゆる社会的学習に加えて、(狭義の) 政治的学習の次元が明確な形で設定されたのである⁸⁾。

なお、このような新しい政治教育理論が登場した社会的背景としては、当時、学生運動の高揚はもちろん、それと結びつく形でごく近い過去としてのナチズムを追及する機運が西ドイツ社会に高まりつつあったことが指摘できる。特に1961年のアイヒマン裁判とベルリンの壁の建設は、戦後も継続してきた戦前の社会秩序への批判の意識を呼び起こす上で大きな意味を持ったと考えられる。つまり前者がドイツの人々に否応なくナチ時代を想起させただけでなく、壁が東西ドイツ間の関係を安定させたことにより一冷戦真っ最中とはいえ、反共主義の覆いの下でそれまで精算されずにきたナチズムの社会的遺産に光があてられるに至ったのである。

こうして、ナチズムと「アメリカ帝国主義」を告発する68年世代が、ドイツの政治教育に転機を用意したと言って良いだろう。啓蒙(主義)的と評される今日の政治教育は、占領政策が積み残したドイツ社会の非ナチ的な民主化という課題に、次世代が取り組む中で形成されたのである。

3. 政治教育センターの存在

今日にいたるまで反ナチズムがドイツの政治教育を刻印してきたことは確かだが、それと並んで見過ごせないのは、反共主義というモチーフである。

ドイツには、他のヨーロッパ諸国には見られない政治教育センターという独特の政府機関が連邦レベルと各州レベルに設けられている。そのうち1952年に今日の連邦政治教育センターの前身である連邦祖国奉仕センターを創設するにあたって、内務省がその設置理由として語ったのが、「反民主主義勢力」による破壊のプロパガンダから西ドイツを守るために国民に向けて政治教育を行う必要があるということだった。当

時、反民主主義勢力として考えられていた第一が共産党だったのは疑う余地がない。

さらに歴史を遡れば、同センターは第一次大戦末期（1918年）に国民の戦意向上のために、つまりプロパガンダ戦で先行する英米仏の機関からの攻撃に対する心理的防衛手段として設置された祖国奉仕センターに行き着くが、この機関は後にヴァイマル共和国の挫折を経てゲッベルスの宣伝省⁹⁾に編入されることになる。このように、ドイツの政治教育に、民主主義についての一般的なイメージとは合わない性格が本来的に認められることは間違いない。日本人の多くが今日なお政治教育という言葉に対して拒否感を持つ原因とほぼ同じものが、ドイツにも存在するのである。

しかし、1952年という戦後初期の時点で一すなわちナチズムによる徹底したプロパガンダを経験したあとで、なお一保守派に加えて社会民主党も、政治教育センターの設立を支持したという事実の持つ意味については、慎重に考察する必要があるだろう。つまり、国民を宣伝戦の対象として見ることは確かに民主的とはいえないが、冷戦下の当時、やはり民主的とは認め難い東からの攻勢に無防備であることがドイツに民主主義を育むという想定もまた（共産主義者以外には）困難だったであろうと推測されるのである。特定の政策が民主的であるか否かの判断は、現時点におけるその政策の内容・手続きを評価してなされるべきなのか、その政策が将来にもたらしうる影響をもとになされるべきなのかは、常に意見が分かれ、バランスが求められるところである。さらに現時点において判断が政治的立場によって異なる結果になりがちなのは言うまでもない。おそらく確かなのは、戦後初期の西ドイツは、国家分断により特に強度に冷戦の影響を受ける状況下で、反民主主義勢力に対しては民主主義的権利を制限するという、いわゆる戦闘的民主主義の原理を具現化する政治教育を進めてきたということである。そして反対に、そのような厳しい国際環境に置かれていたことが、政治教育の重要性を広範な政治勢力に認識させたのだとも言えよう。

西ドイツの建国（1949年）直後において、右と左の過激主義に対して民主主義を守るというたてまえは正にたてまえであり、反ナチズムに比べて反共主義が重視されがちだったことは否定できない。しかし、既述のように、冷戦体制下で西ドイツ国家が安定するなかで、60年代末から70年代にかけて、その政治教育は戦後初期とは別のバランスをとることができるようになる。民族主義という共同体の原理をもって共産主義に対抗するよりも、ナチズムを導いた近代ドイツの社会と文化のあり方を批判し、それをもとに現在と未来を構想することが政治教育のより重要な課題と考えられるに至るのである¹⁰⁾。

もちろん、この変化はスムーズに進行したわけではない。政治教育という活動領域を設定した時点で、それは未来の社会・国家像をめぐる現在における政治闘争の場となり、また対象ともなる。その内容の変更は、特に既存の社会秩序とその再生産構造により大きな利益を見出す勢力にとって好ましいものではない。具体的には、70年前

後の西ドイツにおける政治教育の変容は、保守派からは共産・社会主義の影響力の拡大とみなされた。

こうして東西間の緊張が一段落すると、今度は、政治教育の革新に積極的な社会民主党と否定的なキリスト教民主・社会同盟とが、鋭く対立する事態が国内に生まれた。そして連邦制の西ドイツでは基本的に各州政府が教育政策を遂行することから、社会民主党が与党の州とキリスト教民主・社会同盟が与党の州とでは、目標・内容ともに大きく異なる政治教育が行なわれるという事態に到った。この頃、両党は主要な選挙のたびに、学校教育を舞台として社会の未来像をめぐる論争—と言うよりも非難の応酬—を繰り返している。

さらに政治教育をめぐる対立が政党間を越えて、各州の政治教育に理論的根拠を提供する研究者、つまり政治教育学者自身にも及んだところで、ようやく妥協の動きが表れてくる。1976年にドイツ南西部に位置するバーデン・ヴュルテンベルク州の政治教育センターが、保革の和解のために、党派を越えて全国の政治教育学者に集合するよう呼びかけたのである。

このとき保守派は基本的に、政治教育の目標は、基本法（憲法）に示された規範を合理的に志向する、責任感のある決定を基礎とした政治参加の能力と意欲を育むことにあるとしたのに対し、革新派は、社会の現状を批判的に理解し、より民主的な社会を形成するための能力と意欲の重要性を訴えた。結局、議論は平行線をたどり、明確な和解は達成されなかった。しかし、会議終了後に参加者の一人が、対立する議論の中に3点のコンセンサスを見出すことになる。

1. 圧倒の禁止。いかなる方法によっても、生徒を期待される見解をもって圧倒し、自らの判断の獲得を妨害することがあってはならない。これが正に政治教育と政治的教化のあいだの明確な違いである。政治的教化は、民主主義社会における教師の役割や広範に受け入れられた生徒の政治的成熟という目標規定と矛盾する。
2. 学問と政治において議論のあることについては、授業においても議論のあるものとして扱わなければならない。
3. 生徒は、政治的状況と自らの利害関係を分析し、自分の利害に基づいて所与の政治的状況に影響を与える手段と方法を追求できるようにならなければならない¹¹⁾。[下線引用者]

会議が開催された町の名前をとってポイトルスバッハ・コンセンサスと呼ばれるこの原則は、今日に到るまでドイツの政治教育を支えてきた。保革が激しく争う中で、政治教育を体制の維持あるいは変革といった各政党の掲げる政治目標を達成するため

の直接的な手段とすることを控え、生徒の政治的成熟の促進に目標を置くことで妥協が図られてきたのである。

もちろん、政治的成熟の促進という目標は、教育現場において、両陣営（に属する教師）に対して自らの世界観・政治理念の表明を禁じるものではない。コンセンサスの第2項にあるように、教師は自らと対立する考え方についても紹介することが求められるが、その上で自分の見解を表明することは—その内容が合憲である限り—認められる。むしろ学校教育においては、第1項の圧倒の禁止に抵触しない範囲で教師が自らの考えを率直に表明することが、生徒一人ひとりにそれぞれの政治的ポジションを獲得することを促す上で有益とも考えられている。

このように、ドイツの政治教育は、政治的中立性の要求という問題について緩やかな解釈をしている。そこでは、意見が分かれる問題、つまり政治的論争点を扱うに際して、厳密に中立であることは必ずしも要求されない。最低限満たさなければならないのは、教育活動が基本法の範囲のなかにあることと、自分とは異なる立場への配慮である。

現実には、それでも基本法はどこまでを認めているのか、さらには対立する見解は果たして充分に取り上げられているかという問題は常に提起されるのであり、さらに政権が変われば政治教育センターはもちろん学校での政治教育の内容まで変更が生じるという問題も依然として存在している。しかし、少なくとも後者については、保革両陣営が相互に、（意見は異なるとはいえ）ともに民主主義の担い手であるという理解を共有するとき、それは深刻な障害ではない。ここに反共コンセンサスに代わってポイテルスバッハ・コンセンサスが成立したことの意味があると考えて良いだろう。

4. 政治教育と市民性教育の相互参照

戦後ドイツにおける政治教育の展開は、ドイツが置かれていた国際政治的環境とその中での国内の政治情勢を反映している。本稿が注目した50年代から70年代に限っても、冷戦の緊張が高まる中、アメリカの影響力と（それとも結びついた）反共国家の建設という課題のもとで戦前の政治教育が部分的に引き継がれた形から、経済的にも外交的にも西ドイツ国家が軌道に乗るに伴い、古い政治教育に対する批判と新たな形態の模索が進められた。これは、共同体重視から批判的知性重視への展開とも、あるいは（社会的学習を中心とする政治教育に代わる）狭義の政治教育すなわち政治的学習の発見とも捉えることができる。

注目すべきは、この政治教育の転換に際して、つまるところは西ドイツ社会の変容に際して、ナチズムを中心とする歴史の見直しが大きな意味を持ったことである。すなわち建国当初の未だ国家が不安定な時点では、近代国家形成期に構築されたドイツ

史像への批判は抑えられ、それが共同体重視の政治教育を背後で支えていたと考えられる。ナチズムに目を向けない、あるいはそれをドイツ史における一時的な逸脱現象と見ることによって、調和的な社会・国家像が提供可能だったのである。それに対して60年代以降、こうした歴史への姿勢は徐々に少なくとも革新派からは許容されなくなっていく。

そこには、確かにイスラエルによるアイヒマン裁判だけでなく、西ドイツの保守政権内での不徹底な過去の清算を告発するデータを東ドイツが大量に発信し続けたことの影響も見てとれよう。ただ、おそらくそれだけではなく、東西両ドイツ国家が一定の安定状態を獲得し、壁の両側での共存の可能性を模索できる状況が成立したことが、歴史と結びついた文化的アイデンティティによらない国家運営という選択肢を西ドイツにもたらしたものと考えられる。ボイテルスバッハ・コンセンサスは、民族の歴史を動員せずとも西ドイツ国家の維持・発展が可能になったことを象徴している。このことは、やがて東西ドイツの統一後に、旧東ドイツ地域に導入された西ドイツの政治教育が、(西に残存するナチズムを指弾するプロバガンダ攻勢を進める一方で最後まで国民の支持を得られなかった社会主義政府のもと、政権への支持の要求と引き換えに自らのナチズムへの責任については不問に付されてきた)人々から違和感をもって受け止められたという事態によって確認されることになる。

さて、こうしたドイツにおける政治教育の展開は、大西洋諸国でいま進められている市民性教育と、どのような関係にあるのだろうか？

いくつかの先行研究が示唆するのは、イギリスでもフランスでも市民性教育への関心が高まる背景には、従来の教育のあり方—つまりイギリスではキリスト教の宗教教育による国民統合(と多文化主義)、フランスでは非宗教的な道徳(公民)教育—が、イスラム性を全面に打ち出す大量の移民や、社会格差の拡大に伴うドロップアウトの増大を前に機能不全状態に陥っているとの認識があるということである。この認識のもとで、イギリスにおいては共和主義的な国家観が部分的に取り入れられ、またフランスでは公民教育をより機能する形に改められる過程が、民衆に対する市民性獲得の要求という現象として出現しているものと理解される。こうした経緯は、社会の変化とともに政治教育の変容を見せてきたドイツの例からも容易に納得のできることである。

しかし、(西)ドイツが20世紀後半に到達した政治教育と、今日イギリスやフランスが模索している市民性教育の姿は、その構造に根本的な違いがあるように思われる。それは正に「統合」という視点が決定的な意味を持つことが示すように、後者においては相対的に見て社会的な観点が重視されている点にある。

この点で、少なくともイギリスの市民性教育については、たしかに従来の宗教教育や道徳教育と違って、政治的な知識と理解の重要性がそこに盛り込まれている点に新

しさを認めることができる。他方、ドイツの政治教育もまた、その宗教教育や道徳（倫理）教育と一定の接点を有していることは否定できない。その意味で、両国の教育が接近の方向性を示しており、その結果として教育学の視点にも共通性が見られることは確かだが、とはいえ、イギリスにおいて市民性教育がごく当たり前のように宗教教育や道徳教育と一緒に語られる状況は¹²⁾、ドイツの政治教育に注目してきた筆者にとって馴染のないものである。

社会の統合、つまり深刻な亀裂のない効率的に機能する社会の構築を目指すという問題意識のあり方は、敢えてドイツの経緯と比較するならば、国家再建期にあたる50年代の保守的な政治教育と共通性が高いだろう。他方、市民性教育においては、60～70年代にドイツの（革新系の）政治教育学者が主張し、いまでは一般化している、内政外交における現実の争点を扱う政治的学習は、現実には相対的にあまり大きな価値を認められていないように見受けられる。無論、政治学習を核とする政治教育を効果的に進めるためには社会的学習も重要であり、特に教育方法の観点からは、ともすれば国家の政治的な制度・機構についての説明に終始しがちな授業を改善するためにも、生徒の身近な問題を扱う社会的学習は有益である。しかし、こうした方法論を論じるのに熱心な市民性教育（論）のあり方そのものが、50年代を連想させるのである。

そして、こうしたところに、教授理論の追求には熱心でも、教育内容としての政治への関心は低い今日の日本の教育学が市民性教育に共感しやすい原因を見てとるのは容易だろう。特に政治的判断能力の育成において自国史への反省的な姿勢がもつこの反省の内容・程度にも政治的立場の違いが表れるが一重要性の理解に関して、ドイツと日英仏の社会のあいだには未だに大きな違いがあるのは明らかである。

このような市民性教育のあり方は、まず英仏両国はナチズムに対する戦勝国であり、今日も国連常任理事国の地位を持つ大国であるという歴史的事実、言い換えれば他者の視点から自らの近代史を批判的に振り返る契機が乏しかったという経緯から説明できよう。また、冷戦の脅威も、両国ではドイツほど切実には受け止められなかっただろう。こうして、保革いずれの立場からも政治的な教育があまり求められない状態が長く続くことになったものと考えられる。他方、近代史において長らく海外に広大な植民地を有する大国であった結果として大勢の移民を抱え込むことになり、その状況への対応が、いま、教育の国家的課題として高度な重要性を帯びるに至ったのである。

このように、ドイツの政治教育と英仏の市民性教育の展開は、それぞれの近現代史を反映している。その一方で、近年ドイツも急速に多文化社会化することにより、かつての二大帝国主義国と同様の問題に直面しつつある。伝統的な政治教育の課題である右翼急進主義者への対応も、今日では、ホスト社会と移民社会の相互の理解と寛容の促進によって補われることになった。また特に統一以降、「市民性（Bürgerlichkeit）」といった言葉が政治教育の議論のなかで頻繁に見られるようになりつつある。

当然、多分に保守的なニュアンスをともなっている。

こうした意味で、ドイツが英仏の市民性教育の実践（と失敗）から学ぶべき点が多いのは間違いない。20世紀後半における政治教育の展開過程に見られた、その二つの形態は発展段階を示すだけでなく、統合が強く求められる局面にあるのか否かという社会の位相の違いを表現しているとも考えられる。

ヨーロッパ統合の進展は、このように多様な歴史的条件と異なる社会の位相を背景に成立している政治教育と市民性教育に相互参照を迫っている。複数の国民史が容易にヨーロッパ史に収斂しないように、各国の政治教育・市民性教育も当面は相互に影響しあいながらもそれぞれ独自の展開を続けると予想されるが、その一方で、程度の差こそあれヨーロッパ共通の多文化社会化への意識の高まり—と冷戦終結による安全保障問題の重要性の低下あるいは国家間の戦争よりも非対称・非正規暴力の問題への関心の集中—は、（政治的学習よりも）社会的学習のウェイトを高めることになろう。既述のように、すでにドイツでも市民性や異文化間教育の観点が政治教育において重視されてきている。

他方、英仏の市民性教育が、反省的な歴史認識と結びついた国際関係重視のドイツの政治教育に学ぶべきところも少なくないように思われる。具体的には、ホスト社会が植民地主義の歴史を批判的に振り返ることなくして移民との共存は不可能であり、また旧植民地諸国を中心とする諸外国との関係にも困難が付きまとうだろう。文化的な相互理解や寛容の精神を訴えるだけでは、こじれてしまった民族間・宗教間の関係を修復できないのは、ドイツにとってイスラエルとの関係改善のためには国内に向けた歴史政策が不可欠なことを考えれば明らかであろう。

日本における先行研究を見る限りでは、特にこうした視点をもって両国の市民性教育を捉えようとする姿勢は未だ一般的ではないようだが、それが仮に両国におけるオーソドックスな語りを反映しているとしても、やはり再考の余地はあろう。とりわけ、冒頭で述べたように、政治教育を避けて市民性教育を論じる風潮が国内に強いこと、さらに、ともすれば市民性教育という言葉で現実の政治と歴史への視点を欠いた平板な道徳教育・価値教育が正当化されがちな現状を考えると、ドイツだけでなくイギリス・フランスを論じる際にも一層の政治的・歴史的視点が期待される。統合プロセスの中で政治教育・市民性教育の相互参照を進めるヨーロッパは、日本の歴史と社会の上で展開している市民性教育論を批判するために、そこに注目することを決して拒絶することはないであろう。

注

- 1) 一例をあげれば、2004年9月にサンティアゴ・デ・コンポステラにEU各国の政治教育関係者

- 150人あまりが集って開催された Networking European Citizenship Education では、将来に向けた課題として、1. ヨーロッパ人はいかにして他者から学ぶことができるか？ 2. 未来のヨーロッパにとって何が重要か？ 3. いかにしてヨーロッパの公共圏を形成するか？ という問いがあることが確認された (http://www.bpb.de/presse/N75JC7,0,Europäische_Konferenz_NECE_Networking_European_Citizenship_Education.html, 2007年2月17日閲覧)。こうした定式化には、後述するドイツにおけるような歴史意識と結びついた政治教育のあり方とはやや異なる感性が見て取れる。
- 2) より正確に言えば、ドイツ教育研究者が必ずしも政治教育を正面から取り上げないのに対して、イギリスやフランス教育研究者がその市民性教育を積極的に論じるのはなぜか、ということになる。
 - 3) ドイツの政治教育について、これまで日本で全く注目がなされなかったわけではない。特に宮田光雄『西ドイツの精神構造』岩波書店、1968年は、60年代までの西ドイツの政治教育を批判的かつ詳細に観察・分析している。しかしそれ以後、今日にいたるまで、まとまった研究が見られない。後述するように、60年代末から70年代にドイツの政治教育は大きな変容を見せたにもかかわらずである。なお、そのほかに政治教育という視点を打ち出さない個別の研究は、教育思想や教科教育学の領域に比較的多く存在している。それらは先行研究として重要な意味を持つが、他方で、なぜ政治教育という視点をそれらは採用しなかったのか、という疑問の前に立つことになろう。
 - 4) Flitner, Andreas, *Die Politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1957, S. 16f.
 - 5) 鈴木規子「フランスにおける市民性教育の現状と課題 - 政治・社会学的視点からの『市民性』概念の整理と現状分析」『日仏教育学会年報』第34号、2006年、p. 76. ならびに石堂常世「市民性育成教育の論理と構造—フランスの『公民教育』再考を事例として—」『比較教育学』第15号、1989年、p. 4. など参照。
 - 6) 蓮見二郎「英国公民教育の市民像としての活動的公民格—教育目標としての『アクティブ・シティズンシップ』の政治哲学的分析—」『公民教育研究』第12号、2004年、p. 44.
 - 7) Giesecke, Hermann, *Didaktik der Politischen Bildung*, Juventa Verlag, München, 1970, 5. Aufl., S. 41.
 - 8) 社会的学習と政治的学習を厳密に区別することは困難だが、一般に前者は、子どもが社会の一員となるために必要な知識・行動様式・価値観等の習得を通じた社会化を促す学習として、後者は、社会の成員からなる集団の間—典型的には政党間や利益集団間、さらには国家間—で生じる利害対立に関心を持ち、それについての判断・行動能力を養う学習活動を指すと考えられる。
 - 9) 宣伝省の正式名称は国民啓蒙宣伝省 (Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda)。ナチスによる政治的教化の活動が当時は「(国民)啓蒙」と呼ばれていたという事実は、今日、啓蒙について語る際に一定の慎重さを要求していると言えるだろう。
 - 10) この変化には、若者の間で広まった共産主義への共感と結びついた反米・反帝国主義だけでなく、ナチズムと共産主義に共通点を見る、いわゆる全体主義論が働いていたことも間違いない。
 - 11) Wehling, Hans-Georg, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Schiele, Siegfried und Herbert Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1977, S. 179f.
 - 12) 清田夏代は、イギリスの多くの教員にとってシティズンシップ教育と従来の人格教育 (PSE・

PSHE)との違いが必ずしも明確ではないことを指摘している。(清田夏代『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房, 2005年, p. 270.)