

論 文

公正な判断力を育成する社会科授業の条件

Bedingungen für Sozialkundeunterricht, der gerechtes Urteilsvermögen entwickelt.

藤田 詠司 (高知大学教育学部)

FUJITA Eiji

Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

Überwältigungsverbot, Kontroversität und Berücksichtigung der Schülerinteressen im Beutelsbacher Konsens werden als Grundprinzip zur Vermeidung einseitiger Lernmaterialwahl, das von vielen Politikdidaktiker und -lehrer anerkannt ist, in einem politikdidaktischen Lehrbuch der Bundeszentrale Politische Bildung vorgestellt. Wolfgang Sander betrachtet Beutelsbacher Konsens als Ereignis, das Mündigkeit als Ziel der politischen Bildung klar artikuliert. Takahiro Kondo schätzt dies als einen Zielpunkt der politischen Bildung in Deutschland ein, die im siebzehnten Jahrhundert konzipiert wurde. Aber in den nachfolgenden Konferenzen wurde über Notwendigkeit und Inhalte einer Begrenzung von "Offenheit" der politischen Bildung diskutiert, deren Realisierung vom Beutelsbacher Konsens beabsichtigt wurde. Ist es nicht auch notwendig, bestimmte obligatorische Lerninhalte zu formulieren, um Wertrelativismus und Willkürlichkeit des Wertklärungsprozesses zu vermeiden? Sollten Schüler nicht einen bestimmte Standpunkte und deren Behauptungen als "Grundlage" zum Denken lernen? Und wenn ja, ist es nicht eine Reflexionsphase danach nötig? Müssen die Lehrer nicht über Begrenztheit der didaktischen Transformation von vielfältigen Debatten bewusst werden? Diese Fragen, die durch Rekonstruktion der Diskussionen über Beutelsbacher Konsens auftauchten, deuten zumindest an, dass es ungenügend als Bedingungen für Entwicklung von gerechtem Urteilsvermögen ist, wenn der Unterricht nur "verfahrensmässige Gerechtigkeit" garantiert, indem Schüler "Vielfältigkeit der Standpunkte und ihrer Meinungen lernen und aufgrund dessen ihr Urteil bilden".

1 問題の所在

中学校社会公民的分野の目標には4つあり、そのうちの4番目は能力・態度目標であり、「現代の社会的事象に対する関心を高め、様々な資料を適切に収集、選択して多面的・多角的に考察し、事実を正確にとらえ、公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる」と書かれている。同様の目標は以前からあったが、「思考力・判断力・表現力」の育成を各教科において行うことを求めているのが平成20年版学習指導要領の一つの特色であるので、「公正な判断」の意味するところを改めて考えてみることは、判断力を育成する授業を構想する上で必要なことであろう。

学習指導要領解説によると、この第4目標の「事実を正確にとらえ、公正に判断する」とは、「社会的事象について判断するときには、収集された資料の中から客観性のあるものを取捨選択しながら事実をとらえ、いろいろな立場に立った様々な考え方があることを理解し、その上で判断すること」を意味しており、「結論に至る手続きの公正さを求めてこのような表現としている」¹。授業を構想するという観点からは、生徒の判断が一面的なものにならないように、教師はある社会的事象に対する多様な意見を学習内容として準備しておかなければならないことを意味するのである。特定の立場の意見を意図的ないしは結果的に注入することのないよう、授業は多様な意見を扱う「開かれた」ものでなければならないことを、この目標は要請しているように見える。

しかし、この「いろいろな立場」とは、どの程度の多様性を意味するのであるか。原子力発電の是非をめぐる、賛成・反対の2つの立場のみがあるのではなく、積極的推進、消極的推進、漸進的脱原発、即時脱原発など、多様な立場の種類がある。そして、それぞれの立場の中にも、積極・消極、漸進的・即時の具体的内容や、他の電源とどのように組み合わせるのか、生活様式をどのように考えるのかなど、さらに多様な立場が存在する。その中には、電気は使用せず、人力と畜力、その他の自然の力のみ依存した「原始的」な生活様式をよしとする立場もあろう。授業では、それらの立場全てを取り扱うべきなのであるか？ 生徒はそれら全ての立場について同程度に詳しく知るべきなのであるか？ その際、教師は自身の立場を表明したり強調したりすることはできないのであるか？ そのようにして、生徒は結局何を学ぶべきなのであるか？ 「いろいろな立場」の中身を考え始めると、これらの問いがただちに浮かんでくる。これらの問いには、どのように答えたらよいのであろうか？ 本稿では、ドイツ政治教育学界において行われたボイテルスバッハ・コンセンサスをめぐる議論を検討することによって、これらの問いを整理し、部分的な回答可能性を確認することにした

い。

ボイテルスバッハ・コンセンサスは、政治思想によって分裂状態にあったドイツ政治教育諸論の、ミニマムコンセンサスを表現したものである。保守・革新の「両極化」状態にあった政治教育諸論間の対話を実現するために、1976年、バーデン・ビュルテンベルク州政治教育センターのジークフリート・シーレによって、ボイテルスバッハの地で政治教育に関する会議が開催された。この会議には、代表的な政治教育学者が招待された。会議の参加者の一人であるハンス・ゲオルク・ヴェーリンクのまとめた内容が、後にボイテルスバッハ・コンセンサスと呼ばれるようになる。このボイテルスバッハ・コンセンサスは、その後ドイツ国内で広く受け入れられ、ドイツ政治教育史を語る上で不可欠の事項となっているが、ボイテルスバッハ会議が1976年の第1回会議以後20年の間に5回の会議を重ねており、そのうち、10年、20年の節目である1986年、1996年に開催された会議では、ボイテルスバッハ・コンセンサスの検討が議論の中心となっていることはあまり知られていない。²したがって、本稿でそれら2回の会議における議論を検討することは、ドイツ政治教育論史の重要な側面をより重層的に明らかにすることにもなる。

2 ボイテルスバッハ・コンセンサスの概要

1. ボイテルスバッハ・コンセンサスにおける政治教育の3原則

ボイテルスバッハ・コンセンサスは、「制圧禁止原則」「論争導入原則」「関心考慮原則」という、政治教育に関する3つの原則である。

このコンセンサスは、会議に参加した政治教育学者たちが見解を折り合わせて文章化し合意した内容ではなく、会議の参加者の一人であるハンス・ゲオルク・ヴェーリンクが、会議における議論の中で多くの参加者が合意できると思った内容をまとめたものである。ゲーリンクによると、これは「最終的な価値や政治的目標設定に関する一致」ではなく、「より実践的な次元に関する一致」である。³しかも、これはミニマムコンセンサスである。したがって、「不一致の領域があるし、なければならない。不一致の領域は、場合によってはコンセンサスの領域よりも大きい。」⁴そしてそのコンセンサスに関しては、「様々な解釈、実現、発展の可能性が認められなければならない」⁵のである。

コンセンサスは3つの原則からなる。それは、以下のとおりである。⁶なお、それぞれの原則の名称は、内容に合わせて筆者が付与したものである。

1) 制圧禁止原則

制圧禁止。生徒を、どのような方法であれ、これが望ましい意見だという仕方でも意打ちし、そのことによって

「自主的な判断の獲得」を妨げることは、許されない。というのも、まさにこれが、政治教育と注入との境界線だからである。ところが、注入は、民主的社会における教師の役割と相いれず、生徒の成熟という広く受け入れられている目標とも相いれない。

2)論争導入原則

学問と政治において論争的であるものは、授業においても論争的に現れ出なければならない。この要求は、先に掲げた要求と密接に結びついている。なぜなら、さまざまな立場が無視されれば、それは注入への第一歩だからである。問われるべきなのは、教師はその上、修正機能を果たすべきではないのかどうか、ということである。つまり、生徒にとって（そしてその他の政治教育プログラムへの参加者にとって）、それぞれの政治的、社会的身分の見地から不案内な立場や選択肢を、とりわけ苦心して用意しなければならないのではないか、ということである。

この第2原則を確定する際に明らかとなるのは、教師の個人的な立場や所属学派、政治的意見がなぜ、比較的關係のないものになるか、ということである。すでに挙げた例を改めて取り上げるなら：教師の民主主義理解は問題にならない。なぜなら、その民主主義理解と対立する諸見解も、活躍することになるのであるから。

3)関心考慮原則

生徒は、ある政治状況とそこにおいて自己の関心が占める位置を分析し、直面する政治状況に対して、自己の関心にしがたって影響を与えるための方法を探求する状態に置かれなければならない。そのような目標は、操作的能力の強調を、大いに含む。このことは、先に掲げた二つの原則からの論理的帰結でもある。このことに関連してたまたま（ヘルマン・ギーゼッケやロルフ・シュミーデラーなどに対して）提起された、自己の内容を修正しなくてすむような「形式主義への回帰」であるという批判は、当たらない。なぜなら、ここではマキシмумコンセンサスではなく、ミニマムコンセンサスを得ようとしているのであるから。

なお、「関心考慮原則」にある「関心」には、学習心理学的意味と政治学的意味の二つの意味がある。すなわち、1)学習心理学的意味：ある人物の思考や意図がある対象や事態に向けられていること（動機）、2)政治学的意味：ある人物あるいはグループにとって有利な目標を追求すること、である。⁷

以上のボイトルスバッハ・コンセンサスの3原則は、パウ・アッカーマンなどが執筆し、連邦政治教育センターの著作物として発行された政治教育学教科書では、教師の教材研究に於ける一面性を回避するための基本原則とし

て、また、ドイツの政治教育学者や政治教育実践者に広く認知された基本原則として紹介されている。⁸また、ヴォルフガング・ザンダーは戦後の政治教育理論史を概括する中で、政治教育の目的として語られてきた内容の3つの基本類型のうち、民主的社会の構成員としての「成熟」が明確に表現された出来事としてボイトルスバッハ・コンセンサスを挙げている。⁹近藤孝弘は、ドイツにおける政治教育の成立と発展を「政治的教化」から「政治的成熟」への展開と捉え、このボイトルスバッハ・コンセンサスによって「政治的な成熟（Mündigkeit）」という啓蒙主義の伝統が明確に採用されていること、そしてそれに関連して、政治教育を体制の維持あるいは変革といった、政党や教師、政治教育学者が掲げる政治目的を達成する直接的な手段とみなす姿勢が否定された¹⁰ことをもって、「17世紀に構想されて以来のドイツの政治教育の一つの到達点」と評価している。

国内外で評価の高いボイトルスバッハ・コンセンサスであるが、この3原則をまとめたヴェーリンク自身は、以下の2つの問題を検討課題として提起している。¹¹すなわち、1)政治教育の目標や内容に関する対立が、本当の対立かどうか、対立点は正確にどこにあるのかを見極める必要がある。2)教師が準備する意見ないしは生徒から出される意見は、すべて正当な意見として認められるのかどうか、認められない意見もあるとすれば境界線はどこにあるのかを明確にする必要がある。特に第2の課題は、ナチスという過去を背負い、極右主義の台頭に悩まされているドイツにおいては、無視することのできない課題である。

3 ボイトルスバッハ・コンセンサスへの問題提起

ボイトルスバッハ・コンセンサスに関して、後の会議において会議メンバー自身から出されている問題提起のうち、主な2つは以下のものである。すなわち、ボイトルスバッハ・コンセンサスは形式的な定式化にとどまっているのではないかと、という問題提起と、ボイトルスバッハ・コンセンサスの表面的理解にもとづく授業への具体化が行われているのではないかと、という問題提起である。ただし、メンバーの顔ぶれは、会議を重ねるに従って変化してきている。

1.ボイトルスバッハ・コンセンサスは形式的な定式化にとどまっている

1986年の会議において、ボイトルスバッハ・コンセンサスは形式的な定式化にとどまっており、習得すべきある種の内容や考え方をコンセンサスに付与する必要があるのではないかと、という問題提起がヴァルター・ガーゲルによって行われた。この会議では、特定の立場の習得を内容的なコンセンサスにすべきではないという考え方が多数

をしめる一方、コンフリクト解決のためのゲームルールないしは社会的全体への共同責任を考慮した判断のし方を共通の習得内容にする可能性が示唆された。1996年の会議では再び、ゲームルールの習得だけでなく、特定の価値の習得も共通の目標にすべきではないかという意見が出されている。代表的なものが、ベルンハルト・ズートルの意見である。

1)1986年の会議

ヴェーリンクによると、1986年の会議においては、新しいテクノロジーやそれを扱う政治教育に関して二つの対立する意見があった。ガーゲルによって主張された、新しいテクノロジーが人類全体にもたらす破壊的な帰結を生徒に知らせるべきだという意見と、新しいテクノロジーの評価については論争があり、授業ではその論争を論争として提示すべきだという意見である。会議において多数を挙げたのは、後者の意見だったようである。その中でジークフリート・シーレは、急進的な環境保護派の思考様式を批判しながら、コンフリクト解決のための「ゲームルール」を守ることの重要性を強調している。またヘルベルト・シュナイダーは、政治的諸問題の解決策を考える際、社会的全体への共同責任を考慮するような状況に学習者が置かれるべきだと主張している。

①意見1：「チェルノブイリは、我々の世界を根本的に変えた。そのことによって、政治教育の状況も変えた。」テクノロジーの発展は、それが政治教育のテーマである以上のものである地点に到達した。質的に新しいこの状況に特徴的なのは、テクノロジーに関する人間の機能不全は、それが人類全体にとって破壊的な帰結に至るべきでないとするならば、もはや人間の手に余るものであることである。ところが、テクノロジーの発展は、ユートピア的な世界・人間像の上に構築されているのである。」¹²

②意見2：「このことに対しては、この立場の道徳的真剣さに敬意が表されながらも、このようなテーマについても、ポイトルスバッハの諸原則が適用されるべきだと異議が申し立てられた。テクノロジー多幸症であれ、テクノロジー敵意であれ、気分を広めることは、政治教育の課題ではない。というのも、それは注入だからである。テクノロジーの進歩のチャンスも危険も、区別しながら提示されるべきであり、公的議論における論争は、政治教育においても論争として出現しなければならない。個々人の関心状況への関連が図られなければならない。」¹³

③シーレの意見：「彼ら<緑の運動：急進的環境保護派＝発表者注>にとっては、例えば、環境の救済が破壊かとい

う二者択一しか存在しない。環境の救済が絶対的な優先権をもつため、この目的に反するようにみえる措置に対して、部分的には議会制民主主義の諸原則と相いれない方法で戦いが挑まれるのである。」¹⁴「コンフリクトを解決するゲームルールがもはや守られないとき、我々は政治的に危険な状況に陥る。我々は、政治文化の根本的な喪失を嘆き悲しまなければならないであろう。」¹⁵

④シュナイダーの意見：第3原則が、「政治授業においては生徒の関心から出発する」ものだとすると、そのことによって「地平の圧縮」の危険が生じる。¹⁶すなわち：「生徒は、いかにして自己の関心を突き止め、貫徹することができるかを学ぶべき」。貫徹するためには「個人は、他者とともに、ゆるやかなグループあるいは組織された団体にまともならなければならない」「そのようなグループに、人間は個人的な理由から結び付いても良い」しかし「これで人間の共同生活の社会的次元はくみ尽くされているだろうか？そこには、部分関心を包み込んでいる政治的連合の運命に関する共同責任も属するのではないか？」「それゆえ、第3原則を以下のように再定式化することが考えられる：「生徒（成人も）は、次のような状況に置かれるべきである。すなわち、政治的諸問題を分析し、その当事者の状況に身を置き、さらに自分が自己の関心にもとづいて、社会的全体への共同責任を考慮しながら、その問題の解決にいかにして影響を及ぼしうるかについての手段や方法を探索する状況に置かれるべきである。」¹⁷

2)1996年の会議

1996年の会議においては、シュナイダーが「社会的全体への共同責任」を考慮することの重要性を述べるだけでなく、他の参加者からも、形式的なポイトルスバッハ・コンセンサスに対する内容的付加の提案がなされている。ゴットハルト・ブライトは、「自由」や「民主主義」の意味について熟考する機会が生徒に与えられるべきだと主張し、ヴォルフガング・ザンダーは、政治教育が「民主的政治文化の部分」であることの自覚が必要だと論じている。両者は、ポイトルスバッハ・コンセンサスの「補充提案」を行っている。両者の提案の背景には、極右主義の台頭や個人主義の浸透に対する危機意識があるようである。このような考え方を最も明確に打ち出しているのが、ベルンハルト・ズートルである。ズートルは、政治的判断を行う際に「エゴイズムで十分なのか、あるいは効用極大化という目標をもった、プラグマチックな、リベラルで個人主義的な態度で十分なのか？」と問い、ゲームルールの遵守だけでなく、「公共福祉」という特定の価値への準拠を求めている。

ズートの意見: 「形式的なコンセンサスは、必要ではあるが、しかし十分ではない政治教育ならびにその教授学的根拠付けの条件である; 純粋に形式的なコンセンサスは、全く支持できない。」¹⁸ 「第一に、政治教育は、政治的判断形成を訓練する試みを、制圧禁止に適合させることによって価値合理的にも計画しなければならない。つまり、諸関係の理解やコンフリクト・問題分析は、政治的・倫理的カテゴリーが適用され、場合によってはそれらの根拠付け可能性をも問うような対話的・コミュニケーション的判断形成の局面まで押し進まなければならない。第二に、このような合理的努力は、経験可能な共同体における公共心へ教育するという意図と結び付かなければならない。」¹⁹ 第3原則に関連づけて表現すれば: 「実際の政治においては常に、さまざまな種類、由来、支持者の具体的関心が、競合し、対立しながら互いに出会う。それらの諸関心を認識し、その中において自己の関心を主張しうることは、政治教育の重要な目標である。しかし、そのような過程や行為可能性について熟慮すると、実践においてと同様、政治的倫理の規範的問題が浮かんでくる。…組織されたグループの関心によるエゴイズムで十分なのか、あるいは効用極大化という目標をもった、プラグマチックな、リベラルで個人主義的な態度で十分なのか? このような問いに対する当面の回答は、「十分ではない。そうではなく、少なくとも諸関心を認識し貫徹する際の、一般に通用している「ゲームルール」が考慮されなければならない」である。」²⁰ しかし「一方の形式的ゲームルール、他方の内容的関心ないしはゲーム自体をこのようにきれいに分離することはできない」²¹ 次のような一般的関心の諸基準が、政治授業において生徒が自己の関心をとらえ直し、場合によっては「自己の関心の制限や削除を意味する」²² とされるべきである。すなわち: 「内的・外的平和への関心、受忍可能性への関心、解決策が当事者の諸グループに対して、さらに全体に対しても有する期待可能性への関心、さらにとりわけ、決定が全体に対して、公共組織とその諸機関に対してもたらず帰結に関する問い、である。これらの諸基準の本質は、伝統的な政治倫理においては、公共福祉と呼ばれている。」²³

2. 表面的理解にもとづく授業への具体化が行われている

1996年の会議において、次のような問題提起がなされた。すなわち: ボイテルスバッハ・コンセンサスは、政治教師の間で定着しているように見える。特に、第2原則の論争原則は、そのように見える。しかし、この原則を実際の授業に関する教授学的変換に適用する際に、いくつか重大な問題が生じているのではないかと、という問題提起である。これは、具体的には、次の2つの論点からなっている。すなわち、授業において論争的諸立場や生徒の意見を単に

並列するのではなく、「よりどころ」としての教師の立場表明を行う必要があるのではないかと、という論点と、現実社会における論争を学習対象として授業に持ち込む場合の教授学的変換には限界があることを教師は意識する必要があるのではないかと、という論点である。

1) 教師の信頼性回復のため、恣意的相対主義を助長しないために、「よりどころ」としての教師の立場表明が必要なのではないか

教師が自分の立場や意見の表明を意識的に行わず、事実の提示のみを行い、生徒による議論を継続させる。その議論は「表面的には多彩だが、内容的な核心やその評価に突き当たらないような、勝手な意見の花輪」²⁴ でしかない。ここでは、教師の信頼性が軽視され、生徒の中に恣意的相対主義が助長される。²⁵ この状況を克服するためには、教師の意見が「興味深い意見にならなければならず、確固たるよりどころとして議論の流れの中で見分けられるものになる必要がある。」²⁶ 「教科教育学者ならびに教師は、学問的成果や立場の一覽的対置に自己限定しなくてよい。そうではなく、彼らには、ある学問的立場を支持し、そのことを、注入を試みることなく、授業において明らかにする権利がある。論争相手の学問的諸立場を考慮することで、自己の学問的立場の相対化を可能にする。」²⁷

教師が、授業においてさまざまな意見を並列的に扱う場合、「最も好ましい場合でも、それは多様性の認知にとどまる。学習されるのは、「何かが違う」こと、そして他者は別の見方をもっていること-立場相対主義、勝手気ままな意見の花輪-である。しかし、すべてを理解することは、すべてを妥当と認め、論証を過剰なものとするを意味しない。理解することは、学習において必要な前提条件であるが、教育と啓蒙自身にとって十分ではない。他者を単に尊重するだけであれば、それはむしろ洗練された形態の抑圧的寛容でありうる。」²⁸ 「いかなる教育のプロセスも、学習者がある思考枠組みの中に完全に身を置く、非論争的で教条的な局面を必要とする。教育のプロセスが教条的局面に耐えることができるのは、その局面が後に反省を通して再び砕かれる場合である。」²⁹

2) 対立するすべての立場、その全ての側面を学習内容とすることは不可能であるという、論争の教授学的変換の限界性を教師は意識する必要があるのではないか

「一人の教師に、全ての教科専門的、教科教育学的論争に精通することは期待できない。もちろん、教師には教科教育学者の提案を吟味し、指導要領などの制度的枠組みに

結び付ける能力はある。教科教育学の方は、媒介という課題に対して正当であろうとするなら、教科専門的論争を授業のために選択するという課題を回避することはできない。」³⁰そのことによって教科教育学者は「学問的知識、認識、方法を平凡化し、ひどく通俗化し、イデオロギー正当化基準に変換する危険に常に直面している。」³¹しかし「結局、どの立場からも一面的に授業が行われてはならない。そうではなく、さまざまな学問的立場の成果が取り上げられることに注意を払うべきである。それはたとえ、現実化可能性についてまさにこの点において限界があるとしてもである。」³²したがって教師の中に、「常にわずかしか変換できないという限界意識が作り出されなければならないのである。」³³

4 ボイテルスバッハ・コンセンサスをめぐる議論が示唆するもの

以上のように、第1回会議以降の議論は主に、3原則によって実現しようとした政治教育の「開放性」を制限する必要性と制限の内実をめぐる議論であった。

形式的なボイテルスバッハ・コンセンサスに習得すべき特定の内容を加えるべきではないか、という主張は、即座に退けることができない。なぜなら、ズートルが指摘しているように、現実の生活の中で意見の対立に直面した場合、「少なくとも諸関心を認識し貫徹する際の、一般に通用している「ゲームルール」が考慮されなければならない」からであり、そのような「ゲームルール」を含まないしは前提とする諸見解や、その「ゲームルール」そのものを義務的な学習内容とすべきことは、容認されうることだろうからである。問題は、その先である。第一に、習得すべき「ゲームルール」は、より具体的にいうとどのようなものか、第二に、「ゲームルール」以外にさらに習得すべき特定の内容を設定すべきかどうか、という問題である。後者の問題について、ズートルは、「公共福祉」としてまとめられる一連の価値を義務的内容とすべきことを提唱している。この点については、ズートルの提案の是非も含めて、詳細で慎重な議論を続ける必要がある。シェルプの表現をかりてこの課題を再定式化するなら、それは次のような問いに答えることである。すなわち、「相対主義に陥らないようにしながら道徳的自己決定の要請を考慮する価値指向的政治教育は、どのような形態をとることができるか」そして、「注入の危険が生じないようにしながら価値解明過程の恣意性をどのように回避すればよいか」という問いである。³⁴

生徒の思考の「よりどころ」として、教師自身の立場表明を授業の中で行う必要があるのではないかと、という主張も、十分検討に値する。生徒が「恣意的相対主義」に陥らず、自身の関心を自覚しながらそれに即した意見を組み立

てるようになることが政治授業の重要な目標であれば、授業はその目標を実現できるように構成されなければならない。そして、教師が自身の立場を授業の中で表明するという方法がその目標実現に有効であるのであれば、その方法を場合によっては採用できるようにすべきであろう。この点に関するこれからの課題は、本当にその方法が有効なのかどうかを、実際の授業に即して検証することであろう。その際問題となるのは、グラメスのいう、教条的局面の後にくるべき反省の局面をどのように組織するのか、ヴァイセノのいう、教師が自己の立場を相対化するために論争相手の立場を考慮するとは、具体的にはどうすることなのか、である。

論争の教授学的変換の限界性を教師は自覚する必要があるという主張も、一般論としては納得のいくものである。問題は、そのような限界性を自覚しながら、どのようにして教授学的変換を行うのか、ということである。ヴァイセノ自身が指摘するように、「専門科学的論争を取捨選択のふるいにかけるという課題を回避することはできない」³⁵からである。それは、政治的論争にも当てはまることである。したがって、必要なのは限界性の自覚だけではなく、政治的・専門科学的論争の教授学的変換規則を解明することである。

ボイテルスバッハ・コンセンサスをめぐる議論全体に言えることは、3つの原則が適用されるべき政治教育として、中等段階の政治授業と成人教育における政治教育が想定されていることである。しかし、初等段階においてもある種の政治教育は行われている。また、中等段階には、異なる学校種があり、最大9年の年齢幅がある。特に心身の変化が他の時期に比べて著しい初等・中等段階に関しては、発達段階を考慮した政治教育の原則を検討すべきであろう。

価値相対主義の回避、価値解明過程の恣意性の回避のために習得すべき内容があるのではないかと。思考の「よりどころ」としての特定の立場の学習させるべきではないかと、その際、反省の局面の設定が必要ではないかと。論争の教授学的変換の限界性の自覚が必要ではないかと。ボイテルスバッハ・コンセンサスをめぐる議論を整理する中で浮かび上がったこれらの問いは、公正な判断力を育成する社会科授業の条件が、「いろいろな立場に立った様々な考え方があることを理解し、その上で判断する」という「手続きの公正さ」を保証するだけでは不十分であることを、少なくとも示唆していると言える。

註

¹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』平成20年、pp95-96。なお、地理にも歴史にも「公正に判断する」

- 能力の育成が目標となっているが、その内実は明確に解説されていない。
- 2 合計6回の会議のテーマと日時、場所は、以下のとおりである。(Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert: Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., 1996, p228)
- 1) 「政治教育におけるコンセンサス問題」, 1976年11月19日・20日, Landgut Burg, Weinstadt-Beutelsbach
- 2) 「規範と価値の媒介者としての家族」, 1978年11月10日・11日, Hotel "Hoehenblick", Muehlhausen/Taele
- 3) 「政治教育におけるコンセンサスと不一致」, 1986年11月28日から30日, Landgut Burg, Weinstadt-Beutelsbach
- 4) 「政治教育における合理性と有感情性」, 1990年11月23日から25日, Landgut Burg, weinstadt-Beutelsbach
- 5) 「政治教育の目的としての憲法愛国主義?」, 1993年2月18日から20日, Haus auf der Alb, Bad Urach
- 6) 「ボイテルスバハ・コンセンサスは十分か?」, 1996年2月26日から28日, Haus auf der Alb, Bad Urach
- 3 Wehling, Hans-Georg: Konsens a la Beutelsbach? in: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, pp173-184, p178.
- 4 同上, p180.
- 5 同上, p181.
- 6 同上, pp179-180.
- 7 Grammes, Tilman: Unterrichtsanalyse - ein Defizit der Fachdidaktik. in: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert, 1996, pp143-169, p156.
- 8 Bundeszentrale für politische Bildung: Politikdidaktik kurzgefaßt. Planungsfragen für den Politikunterricht, 1994, pp62-63.
- 9 Wolfgang Sander: Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 3., völlig überarbeitete Aufl. 2005, pp13-47.
- 10 近藤孝弘『ドイツの政治教育 成熟した民主社会への課題』岩波書店, 2005年, pp47-48.
- 11 Wehling 1977, pp182-183.
- 12 Wehling, Hans-Georg: Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens - Eine Nachlese, in Schiele, Schiele/ Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart, 1987, p202.
- 13 同上, p202.
- 14 Schiele, Siegfried: Zehn Jahre >>Beutelsbacher Konsens<< in: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert, 1986, pp4-5.
- 15 同上 p5.
- 16 Schneider, Herbert: Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung. in: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert, 1987, p29.
- 17 同上 p30.
- 18 Sutor, Bernhard: Der Beutelsbacher Konsens - ein formales Minimum ohne Inhalt? in: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert, 1996, p66.
- 19 同上 p72.
- 20 同上 p76.
- 21 同上 p76.
- 22 同上 p77.
- 23 同上 p77.
- 24 Weissenso, Georg: "Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden." Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. in: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert, 1996, pp107-127, p110.
- 25 同上 p115.
- 26 同上 p111.
- 27 同上 p124.
- 28 Grammes, Tilman, 1996, pp154-155.
- 29 同上 p148.
- 30 Weissenso, 1996 p123.
- 31 同上 p123.
- 32 同上 p124.
- 33 同上 p124.
- 34 Scherb, Armin: Pragmatisch-normative Minimalkonsensbegründung als Grundlage wertorientierter politischer Bildung, in Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert, 1996, pp170-198, p.188.
- 35 Weissenso, 1996, p123.

