

論文

## 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(2) — W.ヒリゲンの弁証法的カテゴリー教育論 —

Genealogie der Didaktik der politischen Bildung für politische Urteils- und Handlungskompetenz in der BRD (2) : W. Hilligen, Bildung durch dialektische Kategorien.

藤田 詠司 (高知大学教育学部・社会科教育研究室)

Eiji FUJITA

*Lehrstuhl für Didaktik der Sozialkunde, pädagogische Fakultät, Universität Kochi, Kochi, Japan.*

Zusammenfassung

In der kategorialen Bildungstheorie von Hilligen werden zuerst Optionen "Menschenwürde" und "Überwindung sozialer Ungleichheiten" je nach der Lerngegenstandart konkretisiert. Daraus werden Kategorien zum Begreifen der Situation deduktiv. Auf der Grundlage der gefassten Situation werden dialektisch zu verstehende komplementäre Bezüge wie "Materielle Interessiertheit - Abhängigkeit vom Zustand der Gesellschaft" als Kategorien für politische Handlungsmöglichkeiten festgelegt. Anhand dieser zweiartigen Kategorien werden Lerngegenstände ausgewählt und konstruiert. Auf der anderen Seite werden aus den Konkretisierungen von "Gefahr und Chance" Schlüsselfragen zur Untersuchung politischer Handlungsmöglichkeiten geleitet, die Lernprozesse führen. In dem 1975 publizierten Schulbuch "sehen - beurteilen - handeln" lassen sich zwar ein Teil von Schlüsselfragen erkennen, Kategorien zur Situationsbegreifung und für politische Handlungsmöglichkeiten sind jedoch kaum ablesbar. Diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ergibt sich vor allem aus der hauptsächlichen Funktion der Kategorien als Leitfaden für Lehrer, um Lerninhalteforschung und -struktuiierung zu leisten. Hilligensche kategoriale Bildungstheorie hat dazu beigetragen, dass Kategorien als Instrument zum Fassen bestimmten Gehaltes zum Konstruktionsprinzip von Lerninhalt geworden sind, anstatt Einsichten, und dass die Idee, Kategorien in Form von dialektisch zu verstehenden komplementären Bezügen einzurichten, von anderen Politikdidaktikern übernommen worden ist.

### 1. はじめに

ドイツ政治教育学の現時点での到達点は、「政治教育学および青少年・成人政治教育のための学会」(GPJE)が、連邦教育科学省と常設文相会議の委託を受け、2003年に公表した「学校における政治科教育のナショナル・スタンダード」に結実している。その要点は、社会諸科学の知識習得のみではなく政治的判断・行為能力育成を目標とし、多様な当事者間のコンフリクトを含む社会問題を学習内容とし、コンフリクトを事実と価値の側面か

ら分析し、自身の利害関心を表明しながら他者と交渉・合意することを授業方法とする、というものである。このような到達点に至る戦後ドイツ政治教育学の系譜を明らかにすることが、本研究の主要な目的である。

戦後ドイツ政治教育学の実質的出発点はK.G.フィッシャーの政治教育論であるが<sup>1</sup>、その後の展開において重要な位置を占めてきたのは、政治授業において政治的事象を把握し判断するためのカテゴリーを習得させるといふカテゴリー教育論である。カテゴリー教育論を唱え

た論者には、H.ギーゼッケやB.ズートル、近年ではP.マッシングがいる<sup>2</sup>。W.ヒリゲンは、K.G.フィッシャーによるドイツ政治教育学成立直後から政治教育におけるカテゴリー教育論を展開した政治教育学者である。

ヒリゲンのカテゴリー教育論を検討する意義<sup>3</sup>は、次の2点にある。第一に、カテゴリー教育論は、現代のドイツ政治教育学者の中で全体としては広く受け入れられている考え方である<sup>4</sup>。カテゴリー教育論の原初形態を確認し、その何がどのように受け継がれたのかを明らかにすることは、ドイツ政治教育学の系譜の主要潮流を解明することになる<sup>5</sup>。第二に、日本の中学校社会公民的分野において、現代社会をとらえるための見方や考え方の基礎として「対立と合意、効率と公正など」について理解させるといふカテゴリー教育論の発想が組み込まれた。先行するドイツのカテゴリー教育論の到達点と課題を明らかにすることで、日本の社会科におけるカテゴリー教育論の可能性を展望することができる<sup>6</sup>。

なお、ヒリゲンは1960年代初期よりカテゴリー教育論の必要性を主張しているが、その理論を体系化したのは70年代の中期になってからである。そこで本稿では、70年代中期の理論を分析の対象とする。ヒリゲンのカテゴリー教育論は、学習目標や学習内容選択・構成原理を表した「マトリックス」に集約されている。ただし、マトリックスには必ずしも十分に表現されていないことがある。そこで、理論的言明とマトリックスを総合しながら、ヒリゲンのカテゴリー教育論を再構成することにする。

## 2. 政治学習の目標

マトリックス(表1)は、人間の欲求の種類である「基礎的」欲求、「開放的」欲求、安全への欲求を縦軸とし、歴史的状況による「挑戦」、認知的領域、情緒・評価領域、資質、方法的・形式的技能を横軸として構成されている。縦軸は学習対象の種類を示しており、横軸は学習の目標と学習内容選択・構成原理を示していると考えられる。横軸の要素のうち、歴史的状況による「挑戦」と認知的領域、情緒・評価領域は縦軸の学習対象種ごとに設定されているのに対し、資質と方法的・形式的技能は学習対象全体に対して設定されている。そのことから、資質と方法的・形式的技能に政治学習全体の共通学習目標が示され、歴史的状況による「挑戦」と認知的領域、情緒・評価領域には学習対象種ごとの学習目標および学習内容選択・構成原理が示されているように見える。

政治学習の目標としては、13の資質と8の技能が示されている。13の資質については、「自身の立場とその社会的制約条件の認識」以外の資質について、例えば「省察された連帯—理性的な抵抗、反対、拒否」のような

補完的な一対の行為として表現されている。そして、それら13の資質を簡単に表現したものとして、「はいと言う—いいえと言う」「法律に従う—抵抗する」「自身の利害関心を表現する—公共の利害関心を見失わない」「広い視野で計画する—この計画を変更する可能性について開かれている」という4対の相補関係の行為が示されている。また、8つの技能の中には、「統計や図表の解釈」「社会科学的研究の方法」の他に、「議論の技術」や「その時々当事者性の認識と評価」「オルタナティブの根本的考慮」が挙げられている。資質と技能に注目すると、ヒリゲンにおける政治学習の目標は、社会的諸問題について相補関係の行為を想定しながら、考え方の異なる他者と議論する能力、言い換えれば、社会的諸問題に関して論争的に思考する能力を身につけること、とまとめることができる。

しかし、理論的言明を参照すると、無限定の論争的思考が目標とされているのではないことがわかる。結論を先取りすると、ヒリゲンによって政治学習の目標とされているのは、人間の尊厳の尊重と社会的不平等の克服という価値的枠組み内部での論争的思考能力の育成である。

ヒリゲンは政治学習の「最高学習目標」として、3つのオプションを挙げている。オプションとは「選択」を意味する言葉である。ここでは、政治学習の目標について原理的には多様な可能性が存在するなかで、ヒリゲン自身が選択したものを指している。3つのオプションとは、「人間の尊厳」「社会的不平等の克服」「オルタナティブ」である。これら3つのオプションは並列的ないしは対等な関係にあるのではなく、「人間の尊厳」が究極の目標であり、それを補完するものとして「社会的不平等の克服」が、さらにそれらを補完するものとして「オルタナティブ」が考えられている。

「人間の尊厳」は、古典時代以来の哲学や法律論の中で形成されてきた価値であり、現代においてはこれを根本的に否定する政治体制ないしは社会システムは存在しない。しかし、若い世代の間では、この自由主義的人権の意味が過小評価されている。あるいは、極右・極左の信奉者によって疑問視されている。何よりも、国家や社会による計画的対処が必要な課題について、計画的介入の限界がどこにあるのか考える際のよりどころである。これらの背景・理由により、「人間の尊厳」(の尊重)が政治学習の究極の目標となる。<sup>7</sup>

「社会的不平等の克服」は、「人間の尊厳の社会的・政治的次元」を意味している。「人間の尊厳」が実現するためには社会的・政治的条件が整わなければならない。「社会の現実」は布告された権利に対応していなければならない；国家と社会は、社会的不平等が克服される、つまり、成熟した判断や自己の開花への要求を阻むバリア

表1 マトリックス

包括的な範疇的諸問題、問いへの手がかり、キー概念(カテゴリー)、(0.5.1,2.2,.2.3,を参照)

これらは、次のことに役立つ: 1. 研究や授業において扱う部分現象や状況、専門科学的言説の選択と正当化のための基準として 2. 認知構造を構築し、強化するため

基礎的カテゴリー

人間の欲求	1. 歴史的状況による「挑戦」(範疇的問題) 社会科学的分析における回答—及び未回答 (0.3, 2.3を参照)	2. 認知領域 「生存」と「良い生活」 a) 危険とチャンス b) 弁証法的に理解すべき相補的諸関係 c) 抽象的決定問題	3. 情緒・評価領域 オプション、「良い生活」(2.2) (=認識を導く利害関心、ないしは、政治的規範決定)
「基礎的」欲求	1) 工業技術による大量生産は欲求充足と消費における一様化を可能にする — 地球規模で増大する欲求充足格差と可処分格差/利潤への利害関心による欲求構造の歪曲/息災ではなく裕福(しかも全ての者にとってではない) 2) 計画や協調、労働規律への強制 — 支配への利害関心のためのやむを得ない事情の濫用、グループ利害関心による未来計画の妨害 3) 規制と刷新の必然性 — 規制や、前工業的、前工業技術的、前科学的、前解放的意識に生まれた役割定義の存続 4) 労働・管理過程の合理化、特殊化、官僚主義化 — コントロール不足や参加不足をよりどころとした権力の集積	a) 欠乏 — 技術と学問による欲求充足 b) 経済感覚 — 社会状況への依存 c) 誰が—誰に—誰のために—何のために—どのくらい?	A: 生存と、社会的平等の物的前提条件のための経済的前提条件創出
「解放的」欲求	1) システムの強制による個人(と個人化)の危機 — 個人主義や非啓発、世論操作によるシステム修正の妨げ 2) 社会的変遷や匿名性、人間関係の複雑さによる安全への欲求 — 変革に対する障壁としての安全への欲求 3) 基本法によって保証された基本権 — 官僚機構やデータ収集による基本権の危機 4) コミュニケーションの機会や労働から自由な時間の増大 — 制御された情報不足、メディアがセンセーショナルな出来事を志向することによる真実の歪曲 — 独占メディア企業による世論操作の足場としての教育不足	a) 抑圧—「自由」(「解放」(V参照)) b) 自律—適応 自己決定—システム強制 c) どのくらいの自由裁量の余地—どのくらいの規範と規制?	B: 全ての人間の平等な人権(人間の尊厳のリベラルな構成要素)の不可侵性
3. 2. 3. 参照	5) 個々人の運命の政治的決定への依存性 — 利害関心を知り、影響を行使することに対する障壁としての啓発不足 6) 常に新しい、社会的、政治的、経済的変遷、あるいは解消されたコンフリクトにより呼び起こされたないしは先鋭化されたコンフリクトの存在 — 支配的グループによるコンフリクトの隠蔽あるいは解消、ないしは支配的グループによって操作された意識 7) 能力と利害関心が集中し固定化する原因としての情報過多と複雑性 — コントロールと政権交代、参画の障壁としての能力独占 8) 存在克服と参画のための前提条件としての教育改革 — 解放への要求と社会文化的前提条件への配慮を欠いた効率向上	a) 世論操作—参画 b) 連帯—管理と抵抗 c) どのくらいの間接(代表制)民主主義—どのくらいの直接民主主義?	個人の尊厳や全ての者の参加を創出する必要性の選択、「根本的区分」の克服(人間の尊厳の社会的構成要素)
安全への欲求	1) 人類絶滅ポテンシャルの増大 — コンフリクトを合理的に解決するためにまだ利用されていない選択肢 2) 生命にかかわる利害関心の相互依存性 — 攻撃性の原因としての誤った特徴付けとグループ利害関心 3) 利害関心の複雑性と優先事項の対立 — 完璧な存在説明と支配手順としてのイデオロギー 4) 「成長の限界」を認識すること、世界インフラを計画することの必要性 — 森林乱伐や浪費製品、操作された意識、外部コストにより破壊される地球の生物学的実態	a) 人類の自己抹殺 — コンフリクト規制による共生的生存 b) 貫徹への意思—妥協の用意 c) どの方法が目標を損なうか?	C: 「種を絶滅させる破壊」を断念し、創造的対決の可能性を保持し促進し、生物学的生活基盤をさらに人間的にし、維持する。

自由裁量余地と別の選択肢を創造し、維持することの必要性を選択

(W.Hilligen, Zur Didaktik des Politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen Didaktische Konzeptionen-Praxisbezug. Ein Studienbuch, 3., durchges. Aufl., Leske + Budrich GmbH, 1978. の末尾に掲載)

<p>4. 資質、認知的要素及び情緒的・評価的要素に流れ込む、挑戦への生産的の回答を思考する (表現する際に、●と一によって相補的關係を明確にした)</p>	<p>5. 方法的・形式的技能 多くの生徒は既に獲得している可能性もある。しかし、授業事例においては、できるだけこれらの技能も考慮されなければならない</p>								
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 自身の立場とその社会的制約条件の認識</li> <li>● 政治的に重要なコンフリクトの認識と分析、コンフリクトにおける理性的な立場表明と理性的な影響行使</li> <li>— 解決されたコンフリクトからどのような新たなコンフリクトが生じうるかの省察</li> <li>● 別の選択肢や論争的なものを考慮した思考</li> <li>— 矛盾の克服</li> <li>● 省察された連帯</li> <li>— 理性的な抵抗、反対、拒否</li> <li>● 行動の信頼性</li> <li>— 規範の吟味</li> <li>— 共通の計画の必要性からどのような二次的強制が引き起こされるか、どのような二次的強制が社会的に引き起こされるかの認識、それゆえ、それら強制の機能の吟味</li> <li>● 自身の(グループの/階級の)利害関心の分析と表明</li> <li>— 正しく理解された共通の利害関心の認識</li> <li>● 解放に役立つ変革への参画</li> <li>— 自律の限界の認識</li> <li>● 批判と</li> <li>— 反批判</li> <li>● 社会の現実の分析</li> <li>— 社会に関する空想</li> <li>● 規則への忠実</li> <li>— 機会均等の観点からの規則の吟味</li> <li>● 信条表明の勇氣と貫徹能力</li> <li>— 妥協の用意と方法の熟慮</li> <li>● 政治的参画</li> <li>— 感情の制御、柔軟な反応、フラストレーションへの寛容</li> <li>● 協同能力</li> <li>— 「対象への両義的關係」(行動能力を失うことなく)</li> </ul> <p>簡単に表現すれば： 例えば、次のことができなければならない：</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">はいと言う</td> <td style="width: 50%;">いいえと言う</td> </tr> <tr> <td>法律に従う</td> <td>抵抗する</td> </tr> <tr> <td>自身の利害関心を表明する</td> <td>公共の利害関心を見失わない</td> </tr> <tr> <td>広い視野で計画する</td> <td>この計画を変更する可能性について開かれている</td> </tr> </table>	はいと言う	いいえと言う	法律に従う	抵抗する	自身の利害関心を表明する	公共の利害関心を見失わない	広い視野で計画する	この計画を変更する可能性について開かれている	<p>前置き：方法的・形式的技能は、私たちの国では計画的に訓練されることがほとんどない。米国や東側諸国では、テストにより吟味された技能のカタログが存在し、それらはほとんど学習者が自身でコントロールしながら学ぶようになっている。</p> <p>例えば 議論の技術 統計や図表の解釈 社会科学研究の方法 その時々当事者性(一次的、二次的、「生存に関わる」)の認識と評価 オールタナティブの根本的考慮 政治的方法の尺度の省察(啓発—刺激：例えば経済的—制裁(再び尺度)—暴力) 言明の核心への還元 抽象や再具体化、転移の能力、つまり、具体的諸問題において決定的に重要な問題を認識し、再認識する能力</p> <p style="text-align: center;">別 の 選 択 肢 の 帰 結 の 予 見</p> <p>人間の自律(自己決定)の増大をめざして、全力で、政治的に戦う</p> <p>適用した方法の帰結を熟慮し、そのことで、その方法を適用したことのために追求している目標の達成が阻まれることのないようにする。</p> <p>(Hilligen u.a. [ 58 ] 305)</p>
はいと言う	いいえと言う								
法律に従う	抵抗する								
自身の利害関心を表明する	公共の利害関心を見失わない								
広い視野で計画する	この計画を変更する可能性について開かれている								

が解体されるための諸条件、個人が個人であることや自己決定と共同決定が一相互の緊張関係の中で一全ての者に可能となるための諸条件を創り出すべきである。』<sup>8</sup>

ただし、「人間の尊厳」と「社会的不平等の克服」は、互いに制限し合い、具体的な事例においては論争的になることがある。そのこともあり、第3のオプション「オールタナティブ」が必要になる。これは、次の2つのことを意味する。すなわち、まず第一に、基本的な、形式的な言論の自由が存在しなければならないことである。自由とはオールタナティブ（選択肢）を有することである。第二の意味は、異なる利害関心を持つ者の間のコンフリクトが、既存の規則ないしは権力構造によって引き起こされている場合、諸機関・構造を吟味し、変革し、新たに創り出すこと、である。<sup>9</sup>

### 3. 政治学習内容選択・構成原理としての弁証法的カテゴリー

3つのオプションによって表現された、人間の尊厳の尊重と社会的不平等の克服という価値的枠組み内部での論争的思考能力の育成という政治学習の目標は、学習内容選択・構成への弁証法的カテゴリーの適用によって担保されると考えられているようである。

マトリックスの情緒・評価領域には、オプションが表示されていることになっている。しかし、上述した3つのオプションと照らし合わせると、「人間の尊厳」と「社会的不平等の克服」が、学習対象種に応じて表現されているようである。「人間の尊厳」に該当するのが「全ての人間の平等な人権（人間の尊厳のリベラルな構成要素）の不可侵性」であり、「社会的不平等の克服」に該当するのが「生存と、社会的平等の物質的前提条件のための経済的前提条件創出」「個人の尊厳や全ての者の参加を創出する必要性の選択、「根本的区分」の克服（人間の尊厳の社会的構成要素）」「種を絶滅させる破壊」を断念し、創造的対決の可能性を保持し促進し、生物学的生活基盤をさらに人間的にし、維持する」であろう。これらのオプションは、学習対象種に応じた「認識を導く利害関心」という位置づけが与えられている。

マトリックスの認知的領域の欄に、「a) 危険とチャンス」「b) 弁証法的に理解すべき相補的諸関係」「c) 抽象的決定問題」という項目があり、それぞれの学習対象種にこれら3つの項目に対応する語句が表示されている。3つの項目のうち、「危険とチャンス」はキー概念（カテゴリー）であり、カテゴリーと弁証法的に理解すべき相補的諸関係について、以下のように説明されている。

「飢餓と欲求充足（など）という危険とチャンスに対応する

具体的な概念対（カテゴリー対）から、それぞれ、最も広義の意味における政治的行為可能性であるところの、相補的關係が展開される。この行為可能性には、認知的要素も情緒的要素も実践的要素も入り込んでいる。行為可能性は、危険に立ち向かい、チャンスをとらえることに向けられる。』<sup>10</sup>

このことから、まず、各学習対象種ごとに表記されている「欠乏—技術と学問による欲求充足」「抑圧—「自由」「世論操作—参画」「人類の自己抹殺—コンフリクト規制による共生的生存」は、「危険とチャンス」に対応する具体的なカテゴリー対であることがわかる。逆に言えば、「抑圧—「自由」」などは「危険とチャンス」に対応させながら、学習対象種ごとに具体化したカテゴリーである。次に、「経済感覚—社会状況への依存」「自律—適応、自己決定—システム強制」「連帯—管理と抵抗」「貫徹への意思—妥協の用意」という弁証法的に理解すべき相補的諸関係は、具体的なカテゴリー対を「展開」したものである。つまり、それぞれの学習対象に応じた「危険とチャンス」をふまえることで見えてくる「政治的行為可能性」である。「政治的行為可能性」のうち、何らかの意味で両極に位置し、かつ、場合によっては矛盾するものを「対」として示しているわけである。

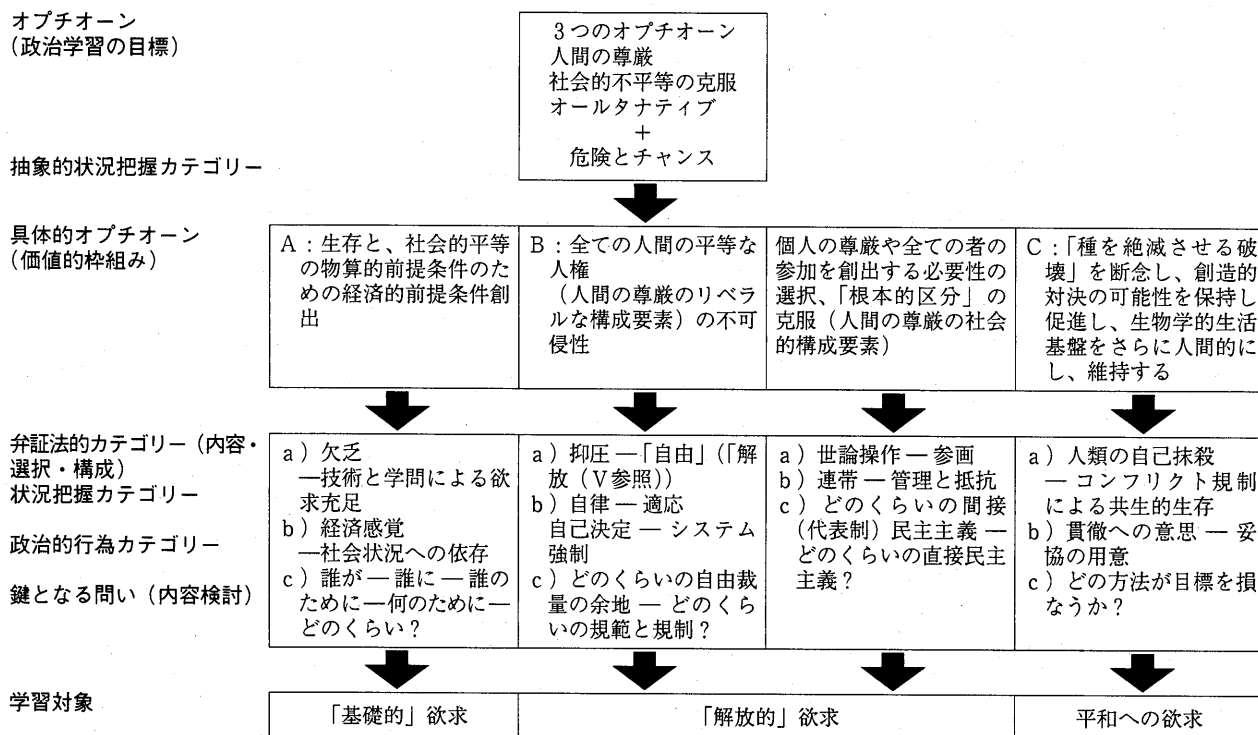
3つ目の項目の「抽象的決定問題」は、「鍵となる問い」とも呼ばれている。これは、政治的論争問題を一般的に表現したものであり、かつ、マトリックスの「歴史的状況による「挑戦」（範疇的問題）」欄に示された範疇的問題を一般的に定式化したものでもある以下の問いを、学習対象種に応じて配分したもののようである<sup>11</sup>：

1. 誰が一誰から一誰のために—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？）

これら鍵となる問いは、歴史的状況による「挑戦」を一般的に定式化したものであるという。ここで言う歴史的状況による「挑戦」とは、現在の社会状況を社会科学的に分析した結果である。その際の認識を導く関心は「チャンス」と「危険」であり、「チャンス」と「危険」は3つのオプションと「生存」への問いから導き出されたものであるという<sup>12</sup>。つまり、鍵となる問いも、弁証法的相補関係と同様、「危険とチャンス」カテゴリーから導き出されたものだ、ということになる。



(マトリックスおよび理論的言明より、筆者が作成)

図1 政治学習の目標と内容選択・構成原理

以上のことを整理すると、次のようになる。(図1)

まず、3つのオブションのうち「人間の尊厳」と「社会的不平等の克服」が、学習対象種に応じて具体化される。これら具体的オブショ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。

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で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。

弁証法的カテゴリーが政治学習内容の選択・構成原理となっていることは上述のとおりであるが、そのカテゴリーそのものの習得と活用はめざされているのであろうか? 政治的ことがらを把握し、政治的行為の選択肢を吟味するための道具として、弁証法的カテゴリーそのものの習得が意図されているのであろうか?

#### 4. 教科書内容構成の実際

ヒリゲンは1960年代初頭より少なくとも80年代まで『見る 判断する 行動する』という題名の政治科教科書を執筆・発行している。これまで確認できているのは、60年代初頭のもの(ヒリゲン単独で執筆)、70年代中期のもの(R.エンゲルハルトやG.ベックなどが執筆協力)、

そして80年代中期のもの (G.ベックやW.ガーゲルなどが執筆協力) である。それぞれ、5・6年生用のものと7～9ないしは10年生用のものがあり、その他に特別支援学校用のものもあるようである。本発表では、1975年出版の理論書が発行された頃に出版された版<sup>13</sup> (以下、「1975年版教科書」と略記する) を検討の対象とする。

1975年版教科書<sup>14</sup> は、これまで再構成してきたヒリゲンの政治教育論がまとめられたのと同時期に執筆されたものである。この政治教育論が最も強く反映されていると考えられるものである。それでは、政治学習の目標としてのオプティオンや弁証法的カテゴリー、鍵となる問い、学習対象の関係は、教科書にはどのように現れているのであろうか。

教科書の内容は、部・章・節の3層で構成されている。番号が付されていないが独立した標題が付されている部も数えると、9つの分によって構成されている。それぞれの部には、2つ以上の章が配置されている。(表2) 各部の題名を列挙すると、以下のとおりとなる: 「I 政治—協働し対立する」「II 共同生活の秩序—政治の対象」「ドイツ—分割された」「III 全ての者のための財?」「IV 人はグループで生活する」「V あらゆるところでコンフリクト」「VI 真実—メディアによって伝えられた」「VII 未来の世界はどのようなものであるか?」「この本の著者にとって何が重要か」

理論では、学習内容を選択・構成する際の学習対象の枠組みは、人間の欲求に関する分類である「基礎的」欲求、「解放的」欲求、平和への欲求であった。したがって、理論どおりに教科書の内容を編成すれば、この3種類の欲求に対応させた内容区分となるはずである。また、理論では、3種類の欲求について合計16の「歴史的状況による「挑戦」(範疇的問題)」が列挙されている。この16の「挑戦」が章のレベルでの学習のまとめりとなることが想定されてもおかしくない。しかし教科書の内容を検討すると、実際は、政治的領域、経済的領域、社会的領域、メディア教育的領域、国際関係の領域という学習対象の枠組みが採用されていると推定することができる。また、16の「挑戦」が学習のまとめりとなっている章を見いだすことは難しい。

このように、教科書の内容編成レベルでは、ヒリゲンの政治教育理論が適用された形跡は見いだすことができない。次に章レベルでの内容構成について検討する。

第23章「よりよい生活をめぐる闘い」は、生産価値の分配という「基礎的」欲求を中心的学習対象としている。ただし、先ほども述べたように、理論に示されたどの「挑戦」が対応しているのかは不明である。第23章の節題名を列挙すると次のようになる: 「1. 経済政策の基盤」「2. 社会的生産の分け前をめぐって」「3. 全ての

表2 1975年版教科書『見る 判断する 行動する』の目次と推定される対応学習領域

I 政治—協働し対立する	1 共同生活—誰と一緒に、どのような規則で? 2 依存性—共同生活の一つの結果 3 公共の利益か利己心か 4 利害関心のために闘う—しかし、どのように? 5 他の意見や信念とつきあう	政治的領域
II 共同生活の秩序—政治の対象	6 共同体における生存への備え 7 基本的人権 8 自由選挙と国家に於ける課題の分割 9 どのくらい均一に—どのくらい自主的? 10 社会福祉国家への道	
ドイツ—分割された	11 どうしてこうなったのか? 12 2つの国家—一つの民族	経済的領域
III 全ての者のための財?	13A 誰でもほしいもの、誰でも必要なもの 13B 誰もが消費者 13C 職業—生活のため? 14 ギーゼラはレコードプレーヤーが欲しい 15 社会的市場経済はどのように機能するか? 16 交通—生活問題	
IV 人はグループで生活する	17A 家族: 生活への、そして共同生活への導入 17B 女性—かつて、今日、そして未来 18 私たちの社会の構造	
V あらゆるところでコンフリクト	19A 議論する—デモをする—破壊する? 19B 共同統治あるいは共同決定? 20 非常事態宣言法をめぐる闘争 21 民主主義の危機? 22 共産主義の変化? 23 よりよい生活をめぐる闘い 24 今日は満ち足りている—いつも満ち足りている? 25 一つの世界? 26 誰もが権利を望む	社会的領域
VI 真実—メディアによって伝えられた	27 「第4」の権力 28 切替ボタン	メディア教育的領域
VII 未来の世界はどのようなものであるか?	29 革命かロボットか? 30 社会の変化 31 地球には全ての者に場所があるか? 32 未来の世界はどのようなものであるか?	国際関係の領域
この本の著者にとって何が重要か		

者にとっての財産?」「4. 共同決定をめぐって」「5. 変化は計画を要求する」「6. 大量の年金生活者を前にして」「7. どのくらいの社会的自由処理権?どのくらいの私的自由処理権?」

各節は、本文と引用文、図表、「ヒントになる問い」、「鍵となる問い」、「何が重要か」によって構成されている。「ヒントになる問い」は、本文・引用文や図表をよりよく理解するための問いである。「鍵となる問い」は、「教科書の著者がとりわけ重要だと思っている問い」<sup>15</sup> である。「何が重要か」は、要所で重要事項を問いの形

表3 第23章の概要

節題目	内容の概要：鍵となる問題、【何が重要か】	推定される中心課題
1. 経済政策の基盤	ネオ・リベラリズムの目的 社会民主主義の目的 キリスト教的福祉論の目的	各政治的立場の経済政策はどのようなものか
2. 社会的生産の分け前をめぐって	〈鍵となる問い〉 以下のページで取り扱うことになる、4つの重要な問い 1. 消費のためにどのくらい分配してよいのか？ 2. 国民所得全体について誰が分け前を要求できるのか？ 3. そのことについて私たちの経済秩序ではどのように決定されるのか？ 4. ストライキは役に立つのか？ 〈鍵となる問い〉 経済政策と社会政策は、常にそしてどこでも以下の問いについて決定を下す： ・誰が誰からどのくらい手に入れるべきか？あるいは：何のために誰からないしは何からどのくらい取り上げられるべきか？ ・あるグループやある課題はどのくらい保持すべきか—どのくらい新たに分配されなければならないか？ ・新たな分配は、差異を拡大することに貢献するか、それとも差異を縮小することに貢献するか？	社会全体で生み出された財産はどのように分配されるべきか
3. 全ての者にとっての財産？	〈鍵となる問い〉 ・一般的公用徴収を望まず、他方で現状を変えたいと思うなら、今日では、次の問題が深刻化する：—財産形成は、「刺激」によって行われるべきか、それとも「国家による対策」によって行われるべきか？ 〈鍵となる問い〉 ・新たに形成された財産は、いつでも個人の自由に使えるようにすべきか？—あるいは公的組織によって管理されるべきか？ ・何が優先されるべきか：私的財産形成か—それとも公的課題か？ 【何が重要か】 ・財産の分配は連邦共和国においてどのような危険を呼び起こすか？ ・どのような方法がより多くの成功を約束し、どのような方法があまり成功を約束しないか？ ・共産主義的解決策はどのようなものか、自由主義的解決策はどのようなものか？ ・国家による刺激を支持する論拠は何か、拘束力のある国家による対策を支持する論拠はなにか？ ・財産の再分配の速度が遅すぎるとき、どのようにして権力分配を変更することができるか？（共同決定を扱う以下の節を参照）	財産の分配に国家はどのようにかかわるべきか
4. 共同決定をめぐって	〈鍵となる問い〉 問題は：これは経済にも当てはまるのか？さらなる問題は：民主制の部分領域を除外することが可能なのか？最終的に、共同決定は誰の役に立つのか？ 【何が重要か】 ・どのような経済的論拠、人間的論拠、地方自治体のより状況にかかわる論拠（危険—チャンス）が、各グループによって挙げられているか？ ・どの論拠が、一般の利害関心により合致しているか？どの論拠がより大きなグループ、あるいはより小さなグループの利害関心に合致しているか？ ・「上」と「下」の「区分」の克服が重要問題となっているのはどこでか？	財産分配の決定は誰によってなされるべきか
5. 変化は計画を要求する	〈鍵となる問い〉 つまり、計画は常に、次の問いとかわる：何を？—誰が？—どのように？—いつ？—どこで？これらのことを以下で扱う。 〈鍵となる問い〉 諸問題： ・都合の悪い結果を回避するために、何がなされなければならないか？ ・誰がそれについて決定しなければならないか—決定すべきだろうか？ ・どのような方法（どのくらいの強制—どのくらいの自発性）が適用されるべきか？ 〈鍵となる問い〉 何が前面にあるか：強制—国家による介入の断念—グループや個々の労働者や使用者の自発的活動への支援と促進？ 〈鍵となる問い〉 ・どこで働き、どこで住み、どこで休息すべきか？ ・例えばルール地方やフランクフルトに「青い空」をいかにして作り出すことができるか？ ・人間の生存条件の破壊を回避するために、どのような社会的ルールが必要か？「生活の質」をつくり出すためには？ ・個々人と一般の欲求をよりよく満たすという目標を計画は追求するか—それともその計画は個々のグループの特殊な利益をもたらすか？ 〈鍵となる問い〉 決定的なのは次のような相違である： ・国民経済においてあるグループがコントロールされていない主導権を握っているか、それは資本所有者であれ、団体役員であれ—あるいは、全ての参加者が共同で行使するコントロールが存在するか？異なる利害関心や考えを調停することは可能か？	財産分配にかかわる計画はどのようなものであるべきか



<p>6. 活者を前にして 大量の年金生</p>	<p>〈鍵となる問い〉 掛金を増額すべきか? 「弾力的年金」(年金額が資金に応じて増える)は戦後の社会福祉政策の喜ばしい成果ではあるが、これは廃止されるべきか? 年金額増加を何年か中止すべきか? 〈鍵となる問い〉 さらなる決定問題: ・サラリーマンの年金保険は、労働者のそれに比べて、資金過剰である。高額所得のサラリーマンが増えたためである。平均化がなされるべきか?</p>	<p>年金制度はどのようなべきか</p>
<p>7. どのくらいの社会的自由処理権—どのくらいの私的自由処理権?</p>	<p>何が重要か: 1969年の(小さな)経済危機と、議会内外の野党は、一経済再建の決着がついた後に—私たちの経済秩序の弱点を明らかにし、改革のきっかけを与えた。 〈ヒントになる問い〉 ・現在の財産分配はどのような危険を呼び起こすか? ・どのような課題がさらに、これまで見過ごされてきたないしは取り扱われなかったか? ・どのような提案が、本質的分割(189ページと218ページ参照)を解体することに貢献するか? ・企業の私的な自発的活動に活動の余地があまり与えられないとき、どのような危険が生じるか? 〈鍵となる問い〉 企業の機能能力を評価するために: ・新たな課題が適切な時期に認識されているか? 新たな企画にはどのようなチャンスがあり、どのような批判と別の可能性があるか? 現在権力の座にある者の権力を減じることになると、計画にはチャンスがあるか? 〈ヒントになる問い〉 ・この問いにどのように答えることができるか: 1966年までの連邦共和国に関して; 1967年以降の連邦共和国に関して; 改革前のチェコスロバキアの経済に関して 〈ヒントになる問い〉 自身で検証するために: ・どの点について、労働者と生産手段所有者が対立する利害関心をもつか? どの点について利害関心が一致するか? ・賃金闘争について、どのような考察が当てはまるか? ・さらなる成長のためにどのような課題が決定的に重要か? ・労働闘争にはどのような肯定的効果があるか?</p>	<p>財産分配に関して誰がどのようにかわるべきか</p>

でまとめたものである。したがって、「鍵となる問い」、「何が重要か」にどのような問いが含まれているかを検討すれば、各節と章全体でどのような内容をどのような順序で扱っているかの概要を把握できると同時に、特に重要だと見なされている問いがどのようなことばによって設定されているかを把握することができる。そのことによって、理論に示された具体的オプションや状況把握カテゴリー、政治的行為カテゴリー、鍵となる問いがどのように適用されているのかを分析することができるはずである。

第23章に示された「鍵となる問い」と「何が重要か」を抜き出して節の順序で列挙したのが表3である。ただし、第1節には「鍵となる問い」も「何が重要か」もないので、小見出しを書き出している。

この表からわかるように、第1節から第7節にかけて、次のような内容をその順序で取り扱っている。〈各政治的立場の経済政策はどのようなものか〉〈社会全体で生み出された財産はどのように分配されるべきか〉〈財産の分配に国家はどのようにかわるべきか〉〈財産分配の決定は誰によってなされるべきか〉〈財産分配にかかわる計画はどのようなべきか〉〈年金制度はどのようなべきか〉〈財産分配に関して誰がどのようにかわるべきか〉

第1節で基本的な政治的立場の経済政策について確認

し、第6節で具体的な制度としての年金制度について検討する他は、基本的には財産の分配のあり方、それに対する国家や個人のかかわり方、計画のあり方について、一般的に検討するものとなっている。検討にあたっては「鍵となる問い」が12ヶ所(最後の「何が重要か」の一部として提示されたものも含めると13ヶ所)に設定されている。しかし、これらの「鍵となる問い」は、さきほど各節の内容の概要として示した問いをより具体化したものであり、理論で示された「鍵となる問い」とはあまり関係のないもののように見える。唯一、第2節に設定された「鍵となる問い」の2つめの一部に「誰が誰からどのくらい手に入れるべきか? あるいは: 何のために誰からないしは何からどのくらい取り上げられるべきか?」という問いのみ、理論に示された「誰が—誰に—誰のために—何のために—どのくらい?」という「抽象的決定問題」を具体化したものと言えそうである。

また、第23章の本文はもちろんのこと、「鍵となる問い」および「何が重要か」の記述にも、「欠乏—技術と学問による欲求充足」という状況把握カテゴリーも「経済感覚—社会状況への依存」という政治的行為カテゴリーも明示的には登場しない。さらに、「生存と、社会的平等の物質的前提条件のための経済的前提条件創出」が大切であるという具体的オプションの表現ないしは類似の表現も見あたらない。

ただし、章を通じて3ヶ所に設定された「何が重要か」には、「危険とチャンス」という抽象的な状況把握カテゴリーが現れている。すなわち、第3節「全ての者にとっての財産？」の「何が重要か」に示された問いの一つに「財産の分配は連邦共和国においてどのような危険を呼び起こすか？」があり、第4節「共同決定をめぐる」の「何が重要か」に示された問いの一つに「どのような経済的論拠、人間的論拠、地方自治体のよりよい状況にかかわる論拠（危険—チャンス）が、各グループによって挙げられているか？」があり、第7節「どのくらいの社会的自由処理権—どのくらいの私的自由処理権？」の「何が重要か」に示された問いの一つに「新たな課題が適切な時期に認識されているか？ 新たな企画にはどのようなチャンスがあり、どのような批判と別の可能性があるか？ 現在権力の座にある者の権力を減じることになるとき、計画にはチャンスがあるか？」がある。

このように、教科書に沿った学習を進める場合、その学習は、オプションで示される価値的方向性を明確に意識しながら状況把握カテゴリーや政治的行為カテゴリーを習得し、またはそれらを活用しながら社会現象を分析するものには必ずしもならない。そうではなく、「鍵となる問い」や「何が重要か」に示された問いに答えていくことで、状況把握カテゴリーや政治的行為カテゴリーに相当する内容を、いわば感じ取っていくような学習になる。第23章について言えば、「共産主義的解決策はどのようなものか、自由主義的解決策はどのようなものか？」「国家による刺激を支持する論拠は何か、拘束力のある国家による対策を支持する論拠はなにか？」という問いに答えることで、財産分配を自由競争にまかせるのか、それとも国家による何らかの介入や計画によって行うのか、その介入や計画はどの程度の強制力であるべきなのかということが問題になっていることを、生徒は感じ取っていくであろう。第7節の題目が「どのくらいの社会的自由処理権—どのくらいの私的自由処理権？」となっているので、財産の分配に関する政治的行為カテゴリーは「私的自由処理権—社会的自由処理権」であるのかもしれない。「気付く」生徒もいるかもしれない。しかし、その節に掲げられた「何が重要か」にこれらの言葉は一切登場しないどころか、多岐にわたる「ヒントになる問い」を検討する過程で、検討の焦点がぼけてしまいかねないものとなっている。

以上のように、教科書の内容編成に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」という抽象的な状況把握カテゴリーは何ヶ所かに登場するが、その学習対象種に即した状況把握カテゴリーや政治的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ション

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。<sup>16</sup>

## 5. おわりに

以上のような未成熟な部分も含んではいるが、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.ズツールや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。

日本の中学校社会公民的分野に関しては、ヒリゲンとそれ以後を見据えると、次のような示唆を導き出すことが可能であろう。すなわち、社会現象を捉えるカテゴリーとしての「対立と合意」というカテゴリー対は大幅な見直しが必要ではないかというものである。ヒリゲンが提唱した弁証法的カテゴリーは、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としては受け継がれているが、特に若い世代のP.マッシングには、政治的問題の解決策としての政策を評価する観点としての「効率」と「正当性」カテゴリーとして受け継がれているのみであり、政治的事象を捉えるカテゴリーに弁証法的相補関係のような発想はみられない。なぜそのような考えられているかを検討することにより、「対立と合意」のみならず「効率と公正」カテゴリーの妥当性も批判的に吟味することが可能になるであろう。<sup>17</sup>

今後の課題の主なものとしては、次のことが挙げられる。

第一に、ヒリゲンの理論と実践に関してその成立期から晩年までを対象とし、分析することである。本稿では、

ヒリゲンの1970年代中期の理論と教科書を分析対象とした。しかし、はじめにでも述べたように、ヒリゲンは1960年代当初よりカテゴリー教育論を提唱し、90年代まで活躍した政治教育学者である。その間、多くの論者との直接・間接の論争を元にして多数の論考を発表し、教科書を改訂しながら出版し続けている。その理論と実践(教科書)の成立と展開をたどることで、ドイツ政治教育学におけるカテゴリー教育論の成立と展開の主要な側面を明らかにできるはずである。

第二に、ドイツ政治教育学のもう一つの大きな潮流である、生徒志向学習論の系譜を明らかにすることである。R.シュミエダーの政治教育論についてはその一端をすでに明らかにしたが、E.A.ロロフ、W.ザンダー、T.グラメスなどの政治教育論を含めて、何がどのように継承されたのか、カテゴリー教育論との接点はどのようなものであるのか、などを解明する必要がある。

(本研究は、平成21年度科学研究費補助金(基盤研究C)、課題番号21530946)によるものである。)

#### 注

- 1 ドイツ政治教育学の到達点およびK.G.フィッシャーの政治教育論については、拙稿「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 —」全国社会科教育学会『社会科研究』第66、2007.03、pp1-10を参照。
- 2 H.ギーゼッケとB.ズトールの政治教育論については、以下の拙稿を参照:「社会理論を基礎とした「公民的資質」育成論 — H・ギーゼッケの政治教授理論を手がかりとして —」日本社会科教育研究会『社会科研究』第34号、1986.03、pp118-128。「政治的判断力育成のためのカテゴリー学習論」『高知大学教育学部研究報告』第66号、2006.03、pp129-138。
- 3 ヒリゲンの政治教育論については、ドイツではW.Gagelによって分析され、日本では的場正美によって紹介されている。本研究の独自性は、ナショナル・スタンダードに繋がる系譜に位置づけた分析であること、理論の教科書への反映度を検討しているところにある。W.Gagel, Politik Didaktik Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen., Kohlhamer, 1979. 的場正美「ドイツ政治教育の諸理論(3) — 選択の自由を基礎にした授業構想 —」『考える子ども』No.199、1991、pp64-68。
- 4 K.ポールが2000年代初頭の主要な政治教育学者17名に対する政治教育論のアンケート調査を行った結果、10名がカテゴリー教育を政治教育学の主要な論争問題として挙げ、H.W.クーンやG.ヴァイセノ、B.ズトール、P.マッシングなど8名が、カテゴリー教育擁護の立場から回答している。Kerstin Pohl(Hg.), Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Wochenschau Verlag, 2004. また、連邦政治教育センターから1994年に発行された、政治教育学を平易に解説した書籍には、政治学習の学習内容を検討するためのカテゴリーと鍵となる問いのリストが示されている。Bundeszentrale für politische Bildung, Politikdidaktik - kurzgefaßt. Planungsfragen für den Politikunterricht, 1994.
- 5 カテゴリー教育論がドイツ政治教育学会の一つの主要潮流であることは間違いがないが、GPJEのナショナル・スタンダードには明確には取り入れられていない。その理由には、どのようなカテゴリーを習得させるべきかについてのコンセンサスが必ずしもないことに加え、ナショナル・スタンダードをまとめた時のGPJE会長が「反カテゴリー教育論」の急先鋒W.ザンダーであったためであろう。W.ザンダーの構成主義的立場からのカテゴリー教育論批判については、W.Sander, Politik entdecken — Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Wochenschau Verlag, 2001.を参照。
- 6 中学校社会公民的分野におけるカテゴリー教育的発想については、拙稿「中学校社会公民的分野における「見方・考え方」観の変革」『高知大学教育学部研究報告 第69号』2009.03、pp51-62を参照。
- 7 W.Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen Didaktische Konzeptionen - Praxisbezug. Ein Studienbuch, 3., durchges. Aufl., Leske + Budrich GmbH, 1978., S.176.
- 8 Ebd., S.177.
- 9 Ebd., S.179.
- 10 Ebd., S.203.
- 11 Ebd., S.204-205.
- 12 Ebd., S.202.
- 13 1975版は、もともと1969年に新版として出版。その第9版(1975)の際に、データを新しくし、教師や教科書委員会の意見を取り入れた。理論書に書かれたことを反映させることが可能であった時期に、実質的な新版として出版されている。
- 14 W.Hilligen, sehen beurteilen handeln. Arbeits- und Lesebuch zur Politischen Bildung und Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I, Hirschgraben-Verlag, 1975.
- 15 Ebd. S.4.
- 16 W.ガーゲルもまとめているように、ヒリゲンにとって

のマトリックスは、a) 内容の重点化と選択のための道具、  
b) 複雑な情報を単純化する提案、c) 教授学的構想を批判可能にするためのオープン化、である。マトリックスに示されたオプションや弁証法的カテゴリーが、生徒が習得・活用すべき内容だという説明は、なされていない。

W.Gagel, Politik Didaktik Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen. 2. Auflage, Kohlhammer, 1981, S.97.

17 批判的吟味の可能性については、注4に挙げた拙稿を参照。