

# ランデスクンデの観点から見たドイツの政治教育 —— 外国語学習の言語文化的コンテクストをめぐって

桂 修 治

Politische Bildung aus der Perspektive der  
fremdsprachlichen Landeskunde

Shuji KATSURA

## Zusammenfassung

In den letzten Jahren fällt in der Bundesrepublik dem Fremdsprachenunterricht eine pädagogische Aufgabe zu, einen fachspezifischen Beitrag zu interkultureller Erziehung und politischer Bildung zu leisten. Fremdsprachenunterricht und politische Bildung in Fächern wie Sozialkunde, Gemeinschaftskunde usw. können in bezug auf Unterrichtskonzepte und Lernziele als zwei einander benachbarte Fächer angesehen werden. In dieser Arbeit wird versucht, aus der Perspektive der pädagogischen Basis des Fremdsprachenunterrichts die politische Bildung in ihrer historischen Entwicklung in der Bundesrepublik aufzufassen. Dabei wird vor allem das Konzept der "Problem- bzw. Konfliktorientierung", das auch für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für die Landeskunde von großer Bedeutung ist, an konkreten Unterrichtsbeispielen dargestellt.

Die Relevanz der politischen Bildung in der Bundesrepublik für den Deutschunterricht in Japan läßt sich an folgenden drei Punkten zusammenfassen.

1) Politische Bildung stellt ein wichtiger Bereich der schulischen Sozialisation dar, der vor allem von typisch europäischen Bildungsidealen wie Emanzipation und Selbstbestimmung geleitet wird. Sowohl der politischen Bildung als auch dem Fremdsprachenunterricht wird, im deutlichen Unterschied zur Schulbildung in Japan, die Aufgabe gestellt, die Schüler zum selbständigen Wahrnehmen, Beurteilen und Handeln zu befähigen.

2) Politische Bildung hat in Europa eine pädagogisch gemeinsame Grundlage mit dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache. Das politische Interesse bzw. Problembewußtsein liefert dem Sprachenlernen die

inhaltlich-thematische Motivation, und die Sprachschulung verhilft den Lernenden zu der Kompetenz, über relevante Themen mit fremdsprachigen Partnern zu kommunizieren.

3) Politikunterricht und Fremdsprachenunterricht arbeiten, natürlich unter jeweiligen fachspezifischen Einschränkungen, hinsichtlich der Unterrichtsplanung und der unterrichtlichen Aufgaben oft auf derselben pädagogischen Basis. Die Lernenden sollen, von ihren Erfahrungen und Wissen ausgehend, angesichts des dargestellten Problems bzw. Konflikts eigene Urteile bilden und in der Diskussion eigene Meinungen äußern und sie begründen. Dabei muß der einzelne Lerner oft als ein von der Sache Betroffener sprachlich reagieren. Diese Ansprüche in Gesprächen bereiten den japanischen Deutschlernenden oft große Reaktionsschwierigkeiten, deren Ursache nicht einfach in ihrer persönlichen Passivität zu suchen ist. Das sog. asymmetrische Transmissions-Modell im Klassenzimmer, an das sowohl japanische Studenten als auch Lehrer stark gewöhnt sind, macht das Sprachenlernen oft inaktiv. Wenn der Deutschunterricht in Japan aber dem Ziel der interkulturellen Kommunikation unterliegt, dann soll er den soziokulturell bestimmten Unterschieden des kommunikativen Sprachgebrauchs nicht einfach ausweichen, sondern vielmehr der Tatsache Rechnung tragen, daß in deutschen Gesprächen in aller Regel andere Prioritäten gesetzt werden als in japanischen.

## 1. 外国語授業の背景にある学校教育 — 文化規定性の一つのファクターとして

近年、大学におけるドイツ語授業も、異文化コミュニケーションという大きな目標設定との関係で語られることが多くなった。また外国語教育は、従来のような外国の文化や受信するだけでなく学習者の側からの発信を行える能力を養成すべきであるとの主張もしばしば聞かれる。このような議論においてその中核となる「コミュニケーション能力」という概念が何を内容としているか、についての理解は必ずしも一様ではないが、学習対象が外国語である以上、その外国語（目的言語）を母語とする話者がコミュニケーションパートナーとして想定されることは当然のことであろう。また、学習者がそのようなコミュニケーションの状況で自らのコミュニケーションの目的を達成できるようになることが目標となる、という点にも異論はないと思われる。

しかし、問題を言語コミュニケーションに限定した場合でも、コミュニケーション目的の達成とは何か、という問への答えは単純なものではあり得ない。

外国語で話すことができるためにはその言語の知識が必要であることには異論の余地はないが、コミュニケーションの状況で実際にどのような知識や能力が動員されているのか、という問題はきわめて複雑である。話者は自らの目的や欲求に応じて発話やその他のコミュニケーション行動ができなければならない、また相手の発話を受け取る際も、自らの知識や意図との関係において、それに適切な対応ができなければならない。しかも、ここでの「自らの目的」や「自らの知識や意図」といったものは、学習される言語そのものの言語的体系の中にあるものではなく、それはあくまで学習者自身の主体に関わる問題である。

たしかに一方において、外国語によるコミュニケーション能力は一定の言語的知識の蓄積を必要とするものであり、とりわけ初歩段階でそれらの知識を反復、暗記、定型的練習などによって習得するという作業を避けて通ることはできない。しかし他方、日本の大学などにおける外国語教育では概して、外国語学習のプロセスの中で学習者が個人として持っている「自らの目的」や「自らの知識や意図」を取り上げ、学習者自身と学習対象との関係をとらえながら学習を促進していこうとする指向が弱いことも否定できない事実である。これは決して学生の側のみの問題ではない。むしろこのような反復、暗記、定型的練習という「勉強」のスタイルは日本の大学では、ほとんどの場合自明化されており、学習者のみならず、教員も、あるいは教材としての教科書もこのような学習観をいわば暗黙の前提としているのが通常といっても過言ではないようである。

このような自明化された学習の様態が、なによりも集団的な社会文化的背景によって規定されたものであることにいち早く気づくのは、むしろ外部の視点からの観察者なのかもしれない。この意味で、日本人学生の学習スタイルの文化規定性をとりわけ敏感に感じとり指摘しているのが、日本の大学でドイツ語を教えるネイティブスピーカーの教師であることは理解できることである。日本の大学生を相手にドイツ語の授業を始めたときのカルチャーショックはしばしばドイツ人教師の話題に上るものであるが、彼らの驚きは教室での学生の行動様式にとどまらず、しばしば、それをとりまいている大学という場の独特のありさまや日本で一般に流布する外国語学習についての観念にまで向けられている<sup>1)</sup>。一言でいえば、日本の大学では、教員も学習者も、知識の一方的伝達と

1) 例えば DAAD のゼミナール報告書(1988、主要参考文献参照)には、ネイティブスピーカーのドイツ語教師の日本のドイツ語教育への観察が、さまざまな観点から述べられている。また G. Hoffmann (1992、主要参考文献参照) は、ドイツから日本へ、初めてドイツ語教師として赴任したときの驚きの経験を記したものである。

いう授業形態に慣れていて、この授業形態のモノローグ的、権威的、非対称的、他律的特性のゆえに、学習者は受動的・非行動的になっている、ということである。ドイツ語授業の場では、日本人学生とドイツ人教師は、それぞれが背景に持つコミュニケーションスタイルや外国語の学習スタイルの相違という問題にぶつからざるを得ないのである。

他方ではドイツの教材やドイツの教授法は日本の大学生を対象とする授業に適していないとの指摘もある。文化的背景の相違が授業の内容的豊穡化につながるよりもむしろ、お互いの指向性のすれ違いに終わる場合も多いからである。その点では日本の学生のコミュニケーションスタイルやこれまでの学習スタイルを考慮した教材や授業形成が必要となるのは当然ともいえる。しかしドイツ語学習をひとつの異なる言語文化との接点として捉えるならば、日本の大学におけるドイツ語授業も、コミュニケーションスタイルの相違という問題を回避するのではなく、その相違を克服する必要に迫られるであろう。教員（ネイティブか日本人教員かを問わず）もこの緊張関係の中で両者を媒介する役割を担わざるを得ないのではなかろうか。

このような学習スタイルやコミュニケーションの慣習の相違の背景としては、それぞれの社会での伝統的な言語文化に規定された言語行動様式の相違があると考えられるが、さらに具体的にこの問題を掘り下げてゆく上で、公教育で行われる一般教育、とりわけ外国語教育や言語教育と近い領域での目標設定の特性を見ておくことが、大いに役立つように思われる。ドイツやヨーロッパで、公教育における外国語授業は、より一般的な教育目標に対してどのような関係に置かれているか、という問題である。Peter Doyé は、外国語授業に要請されてきている一般的な教育目標として次の3つの領域を挙げている。(Peter Doyé 1992)

異文化間教育 (interkulturelle Erziehung)

政治教育 (politische Bildung)

第3次社会化 (terziäre Sozialisation)

ここでとりわけ興味深いことは、Doyé が、学校教育を通しての政治的リテラシーの獲得という目標と外国語授業の教育目標との共通性を指摘していることである。外国語教育が、とくにそのランデスキュンデ的内容と授業の構成という側面で、政治教育という、より上位の目標に関連づけられ、他の科目と共通した教育目標の追求という相関の中に位置づけられていることは、日本の外国語

授業の視点からは注目に値することではなかろうか。

本稿では、ドイツにおける政治教育ないし政治的リテラシーの養成という領域に焦点を当て、それが外国語教育とどのような関係にあるかを考察してみたい。外国語授業の目標設定や授業方法の特色を、それと親近性の高い教育領域との関係において概観することで、逆に日本の大学におけるドイツ語授業の立脚点を考察する契機にもしたいと考えるものである。

## 2. 戦後西ドイツにおける政治教育

Doyé は上記のように、外国語授業と政治教育の目的の一致を指摘しているが、この指摘の前提となっているのは、主に、戦後の西側占領地区および西ドイツ（ドイツ連邦共和国）において行われてきた政治教育 (politische Bildung) の歴史と、その延長上にある現在の政治教育の状況であろうと思われる。ここでは外国語授業と共通する教授法的基盤という観点から、入手可能な文献に依拠しつつ、政治教育の基礎におかれる教育目標は何か、またそれを授業で具体化する方法についてどのような議論が行われてきているかを概略しておきたい。

一般論としていえば、ドイツにおける政治教育は2つの側面を持つ。それは学校の授業科目としての政治教育（授業の名称としては Sozialkunde, Heimatkunde など）と、科目横断的な、公教育の共通目標としての政治的リテラシーの養成である。1955年にドイツ教育委員会が出した「政治教育に関する意見書」 („Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung” des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen) では、あらゆる種類の学校のあらゆる授業科目に、政治教育への貢献が要請されている (s. Peter Doyé 1992)。

また戦後西ドイツの政治教育では、50年にわたる歴史の中で、教育の構想や目標のみならず、その根底にある「政治」の観念自体も大きな変化を遂げてきていることが確認される。政治教育における「政治」とは原則的には授業の対象領域を示すものであるが、とりわけこのような学校外の社会と結びついた授業科目が、西ドイツ社会の政治・社会状況の変遷という外的要因の影響を色濃く受けることになったことは想像に難くない。その意味では、ドイツの政治教育の歴史的展開に触れないわけにはいかない。

## 2.1. 戦後西ドイツにおける政治教育の展開のあらまし

### 2.1.1. 戦後の政治教育導入の端緒

まず、戦後西ドイツでの政治教育の出発点はどこにあったのかを見ておきたい。戦争終結後のドイツ西側占領地域で学校が再開されるのは1945年の秋のことであるが、これは旧来の形態による学校であった。戦勝国側に戦後ドイツの学校教育に関する明確なプログラムがなかったため、あくまで過渡的段階として容認されたものといわれている。西側戦勝諸国によって推進されたいわゆる再教育（Re-education）のプログラムの中では、学校教育の改革は一つの大きな柱となった。従来のドイツの学校教育がドイツ国民へのナチズムの浸透・拡大に重要な役割を果たしたとの認識があったためである。再教育の一環として提唱されたアメリカの教育政策においては、学校の制度的な民主化（従来の複線型の学校制度を統合された学校制度に改めること、授業料の無料化、生徒や両親の学校運営への参加などによって教育の民主化・機会均等を実現する）とならんで、教育内容の民主化、ないし民主主義の理解を促す教育の重要性が主張される。

すなわち、学校での教育内容において、民主主義を統治制度としてのみならず、「個人の尊厳、寛容、個人の自由、市民的責任の分担、すべての国民や人種の平等の承認」（s. Gagel: Geschichte... S.37）などの、すべてに共通する価値をとまなう生活形態として教えるべきであると考えられた。そして政治教育のための新しい授業科目の内容として、「社会の学習」（das Studium der Gesellschaft）を据えることが提唱された。これは合衆国で今日でも Social studies と呼ばれている教科をモデルとしたものであったが、ここでは、社会科学に裏付けられた政治・社会・経済の知識を教えること、つまり社会科学教育が必要とされた。戦後ドイツの政治教育の始まりはここに見られるものである。

非ナチ化（Denazifizierung）、再教育（Re-education）などの戦勝国側の政策が不徹底に終わったことはよく知られているが、教育政策もまた、同様の運命をたどることになる。1947年に始まる冷戦を背景として、西側同盟諸国、とりわけ反共主義的・市場経済政策を促進しようとするアメリカは西側占領地区の CDU/CSU との協調路線をとるようになる。アメリカはその経済政策を実現する上で、旧来のドイツの学校制度の復活を求める CDU/CSU との妥協をはからざるを得ず、いわゆる 3 分岐型の伝統的な教育制度に手を加えることは断念する。

政治教育に関しても、アメリカ側の意図はやがて挫折に追い込まれた。当時非ナチ化、非軍事化、民主化（Denazifizierung, Demilitarisierung, Demo-

kratisierung) をドイツ人の精神に根付かせるといった目的設定を戦勝者の行為として受けとめたドイツ人は少なくなかったといわれる (s. Giesecke 1993, S.17)。1949年に発足するドイツ連邦共和国の諸州では政治教育の教科(科目名称としては Sozialkunde, Gemeinschaftskunde など) が少しずつ導入されるようになるが、教育目標について諸州の間で一致があったわけではなかった。「政治授業を国民学 (Staatsbürgerkunde) と混同してはならない」という文で始まるヘッセン州の指導要領はワイマール共和国的国民教育の伝統との意識的決別をうたったものであったが、これはむしろ例外的なもので、ドイツ連邦共和国の諸州では概して、「再教育」(Re-education) という意味での意識改革に積極的に取り組む姿勢が見られたわけではなかったといわれている。政治教育の主唱者たちの努力は主として、むしろワイマール共和国の伝統に依拠しつつ、政治教育(これ自体はワイマール共和国時代に “Staatsbürgerkunde” などとして存在した) を新しく立て直すことに向けられた。連邦のすべての州でこの種の科目が設けられるようになるのは70年代になってからであるといわれる。

#### 2.1.2. 政治教育の教授法的議論の高まり

1960年までの政治教育が「政治的・教育論的論議の時代」であるとすれば、1960年代は「政治的・教授学的論議の時代」と呼ばれ (s. Gagel: Geschichte .... 1994, S.125)、この時代に政治教育の教授法的基礎が築かれたといわれる。とくに1959年から60年にかけて起こった、ユダヤのジナゴグへのハーケンクロイツ落書き事件は、政治教育の重要性が認識される契機となったという。60年代終わりには極右主義が高まったが、このことを契機として、政治教育の促進と教員養成の強化が行われるようになった。たとえば、1962年の文部大臣会議では、ギムナジウムの12学年と13学年での社会科 (Gemeinschaftskunde) の指導要領が、すべての州に導入されることが決定される。またこれまで政治教育のための授業科目がなかった州 (たとえば Nordrhein-Westfalen) でも、この種の科目が開設されなければならないことになった (さしあたりはギムナジウムの上級学年だけであったが) (ebd. S. 128)。

また60年代は、政治教育の独自の展開の中で、政治授業の教授法が、政治学や経済学、社会学などの関連科学の成果を伝達するという従属的立場を離れ、政治授業という観点において教授内容を選択・構造化するための学として独立するようになった時代とされる。

### 2.1.3. 1968年以後の学生運動の政治教育への影響

このような戦後ドイツの政治教育のコンテクストの中で、1968年前後を境として盛んとなった学生の抗議行動が、政治教育にも大きな影響を及ぼしたことは想像に難くない。この時代は、その前の数年間に起こった政治教育の教授法の内部的変化との相乗効果によって、政治教育がまさに「政治化」(Politisierung)した時代といわれている。Gagelによれば政治教育の政治化は次の3点に要約できるという

- 1) 教授法的な概念としての政治化。ここでは「コンフリクト」すなわち政治的な論争や公的生活の論争点が学習対象となり、学習者は授業において、政治的な論争点について態度表明をすることを求められる。学習者は批判を行い、決定を下す能力を身につけなければならないとされる。
- 2) 歴史概念としての政治化。社会の維持をめざすのか、それとも改革か、あるいは制度変革をめざすのか、という問題をめぐって教師や教授理論家の中に対立が起こったこと。政治授業はこの種の態度表明の場となる。
- 3) 政治概念としての政治化。政治教育には政治的機能が期待されるようになり、制度の安定化ないしは逆に制度の変革を目的とした意識形成を可能にするという政治的機能を持つ授業として利用される (s. Gagel: Geschichte .... 1994, S.177ff.)。

学生の抗議運動はギムナジウム以下の学校にも波及し、生徒による抗議運動は、時には教員集団の支援を受けながら、学校での「生徒による責任参加」(Schülermitverantwortung)、ないし「生徒による管理参加」(Schülermitverwaltung)を要求する運動へと展開していった。このような運動自体はまもなくその勢力を失うが、そこでの中心的な社会理解としてのコンフリクトモデルと、生徒が自らの利害を主張するという原則は、その後の政治教育にも受け継がれてゆく。ここでは、対立、批判、政治的論争点との取り組みが教育の仕事の前面に出てくるのである。

この結果必然的に、政治授業では個々人が持つ利害(Interesse)、およびその利害を実現するための可能性の相違から、不平等(Ungleichheit)というようなカテゴリーを扱うようになる。しかしこのような教育理念は、コンフリクトや不平等を見つけだしては、それを政治的に解決しようとする傾向にむすびつきやすく、きわめて左翼的なものとみなされるようになる(s. Giesecke 1993, S. 17ff.)。

しかし、コンフリクトを授業から排除すべきでないという見解は、連邦政府の提唱するところともなった。1968年、大学や学校での状況を受けて出された



連邦政府の「回答」(「ドイツ連邦議会諸党派の政治教育に関する大質問への回答」)には「利害、コンフリクト、権力などという概念を排除することは、政治的意識形成の観点から見て、きわめて危険である。このようなことをすれば、国民は政治的決定の本質と状況依存性についての洞察を持つことが出来ず、したがって政治へ理解を示すこともない」と明言される。同様の意志表示は、文化大臣会議の「生徒による責任参加」(“Schülermitverantwortung”)に関する決定にも見られる。ここでは、生徒、両親、教師の利害が一致する点にも言及されるが、同時に「コンフリクトは学校生活につきまといっている現象であり、これは決して調和されたり抑圧されてはならず、公平かつ理性的に克服(austragen)される必要がある」ことも確認される(s. Gagel: Geschichte .... 1994, S.184ff.)。このような政府側の対応は、それまでの調和指向的民主主義の断念への意志表示であると同時に、学校教育による政治的意識形成を政治の推進力として活用しようとするという意味で、同様に「政治的」であったことは否定できない。すなわち国は、抗議運動を克服するために政治教育を活用するという方向において、政治教育に内政的な機能を持たせようとしたのである。

#### 2.1.4. 70年代以降の政治教育をとりまく状況の変化

1968年以降、民主国家の正当性の基盤を形成するものとして、政治教育のはたらきに大きな期待が寄せられ、70年代には政治教育は一つの高揚期を迎える。この時代に大学では、教科教授学を包括する教育学の拡張が起こるが、このことは政治教育にもあてはまる。多くの大学で、政治学の教授職と並んで、政治の教授学のための教授職が設けられるようになる。(s. Giesecke 1993, S. 34; Gagel S. 199ff.)

しかしこのような、政治教育についてのコンセンサスが成立したかに見えた時代は長続きしなかった。ドイツ国内の政治や社会の不安定化と分極化は、教育の領域にも影響を与えずにはおかなかったのである。これが頂点に達するのが「ドイツの秋」と称されるテロ事件の頻発する時代である。政治教育との関連では、テロへの不安や連邦共和国内での社会状況の変化を契機として、それまで勢力を得てきていた「解放教育」(“emanzipatorische Erziehung”)への批判が高まることになる。批判やコンフリクト能力の養成を指向する教育(Erziehung für Kritik und Konfliktfähigkeit)がテロリズムが生まれる背景となっているという指摘である。当然ながら、このような教育の方向性とテロリズムを結びつけるのは短絡的な決めつけに過ぎないという逆批判も成り立つ。このような教育観の対立は、とりわけ政治教育に関わる科目において先鋭化したの

である。政治教育の理論家たちや教師の間にも分極化が進行することになった (s. Gagel: Geschichte .... 1994, S. 217.)。

この対立は、「解放教育」が結果として短期的な政治的変革運動に結びつくことも正当化されると主張する勢力と、これを、自由主義的・法治国家的民主主義と抵触するものだとする教育構想との対立であり、ここでは政党政治における対立が政治教育に持ち込まれる結果となった。そして70年代に政治の両極分解が明確になった結果、内政的分裂は政治教育の領域でまさに先鋭的なものとなり、指導要領(Richtlinie)をめぐる対立は、70年代後半になって、CDU/CSUとSPDの対立にさえ矮小化されてゆく。

「ボイトルスバッハの合意」(Beutelsbacher Konsens 1976)はこのような政治授業の両極を媒介し、新たな政治教育の議論の場をつくろうとする試みとして理解されるものである。この「合意」は、次のような事項を内容としていた<sup>2)</sup>。

1. 強制の禁止。生徒を特定の結論へと「教化」することによって、生徒自身の「自律的判断の獲得」を妨げてはならない。
2. 学問や政治において対立していることがらは、授業においても対立したものとして取り扱われなければならない。
3. 授業目標としての利害主張の能力。生徒は、自分の利害を自ら分析し、自らの利害のために現在の状況を変えてゆく手段や方法を追求することができなくてはならない。

#### 2.1.5. 「政治教育の危機」

上述したような政治教育の両極分解は、この授業科目が依拠する基盤の脆弱さを明らかにする結果となったが、とくに80年代以降、政治教育の分極化は、授業科目からその核心であるはずの「政治」の色彩が薄まってゆくという現象をもたらした。W. Gagelの分析によれば、歴史授業の強化による「政治教育の歴史化」の傾向と、経済や法律を切り離すことによって「政治教育を即物化」しようとする動きがあり、この両方において、「脱政治化」(Entpolitisierung)の傾向が出てきている、という (s. Gagel: Geschichte .... 1994, S.283)。

---

2) Beutelsbacher Konsens は、1976年、方向性を異にする政治教育関係者の間の対話をめざして Beutelsbach で行われた政治教育の会議における印象を、Hans-Georg Wehling が後になって書いたものである。この場で正式に決定されたものではないが、基本的に異論がなかったものであり、後になって Beutelsbach の合意として知られるようになったものといわれる。

このような政治教育の危機的状況は、具体的な授業時間数の減少となって現れている。ある調査では、ほとんどの州で中等段階 I での政治の科目の総時間数は、一週間に 1 時間にも満たない状況であるとの結果が出ている。他の科目との比較でいえば、地理はすべての州で全授業科目の中で 4 パーセントから 6 パーセントを占めているのに対して、中等段階 I で政治授業（あるいは社会科、公民授業）に割かれる時間は、Baden-Württemberg 州と Rheinland-Pfalz 州のギムナジウムでは 1 パーセント、Bayern では 0.6 パーセント、Hamburg では 1.1 パーセントなどとなっており、Schleswig-Holstein 州のようにギムナジウムの中等段階 I で政治授業がまったく行われていない州もあるという。また教員の構成にも変化が現れている。政府の財政悪化の影響のもとで、この教科のための教員、とくに社会科学の養成を受けた教員の採用が極度に減少しており、また大学でのこの分野の教科教授学の教員の数も減らされているという（s. Gagel: Geschichte .... 1994, S.282）。

「政治教育の危機」の一般的な社会的背景として、政治的テーマへの関心が薄まってきたことが背景にあることは言うまでもない。すなわち政治教育の基盤の脆弱化はドイツ社会一般に見られる価値観の多様化、分散化を反映としたものという見方もできる。Giesecke は政治教育の混迷の原因を、学生運動時代以来の政治的・道義的な問題についての議論の原動力が弱まり、公共性が多くの領域において疲労してきていることに見ている。さらにこの教科が直面している問題の原因として、テレビの普及などに代表される、生徒たちの世代の社会化要因の変化が挙げられる。Gotthart Breit は、政治教育の前提として、次のような具体的な生徒の状況を挙げる。「生徒たちのほとんどにおける政治的関心は、限られたものに過ぎない。両親、兄弟とのやりとり、学校の心配、余暇の過ごし方、グループの中での承認の問題、男女の友達との関係、スポーツで成績を上げること、などの方が、政治よりもずっと彼らの関心を引くのである。」（Breit u.a. 1996, S.76）

しかしながらこのことは、政治教育として取り扱われるべきテーマがなくなっていることを意味するわけで決してない。Giesecke は、青少年による極右主義の伸張や東西ドイツの統一によって生じた種々の政治問題などを見ても明らかのように、青少年のグローバルな政治や社会への意識が問題となる状況はむしろ強まっていると見る（s. Giesecke S.15ff.）。むしろ政治教育に新たな正当化と方向付けが求められているのが現在の状況といえよう。

### 3. 学習者の経験世界を出発点とする政治授業

このような状況の中では、日常的な経験世界やマスコミの情報などによる間接経験に終止しがちな生徒たちの関心を、いかにして政治や社会のシステムへの問題意識に方向付けるかが、政治授業の重要な課題となってくる。そこでは政治的問題の学習から、判断形成、行動へのオリエンテーションに向かうという伝統的な政治授業の方向性を転換し、学習者の生活世界（日常世界）や学習者が具体的に見聞することができる個人や個別的な事例 (Fall, ケース) から出発して、そこでの具体的ないし主観的な問題関心を展開させ、一般化という思考操作を経て、社会や政治のシステムへの洞察に結びつけようとするアプローチが重視されるようになってきている。「日常生活における政治性の発見」(Breit u.a. 1996, S.76ff) などの標語は、この種のアプローチを代表するものと理解できる。

#### 3.1. 問題中心の政治授業

このような授業形成の教授法的端緒は、すでに1960年代の半ばに W.Hilligen が提示した「問題中心の政治授業」(problemorientierter Politikunterricht) の構想に遡る。Hilligen は後に、このような教授法が求められる背景として、規準の喪失、経験の喪失、学問の特殊化・孤立化という時代状況の変化を挙げている。つまり教育に要求される学問的な知識が増加する中で教授対象の選択規準が失われたこと（教育学にはこのような規準の喪失を埋め合わせることが要請される）、また社会的な変化が急速になってきたために、経験（認知・認識）を基盤として思考や行動の関係を秩序づける（伝統社会ではこれが可能だった）ことが困難になってきたこと（このような経験の喪失は学校教育において埋め合わせられなければならない）、さらに、現実の存在するほとんどの問題はもはや一つの学問で解決することが出来ない状況になっているということである。(Hilligen 1985, S.18/19)。

Hilligen によれば、このような観点でのテーマや教材の選択に際しては、次のような問いを立てることが必要になる。「より普遍的かつ重要な相関を認識させ、これを判断させ、正当化に値する目的にふさわしい行動へと動機づける上で、どのような情報・事実・データ・生活世界の状況が（学習対象として）特に適切か？」(Hilligen 1985, S.33)。

彼は、このような学習対象の一例として、学習者の生活に身近なゴミの問題をとりあげ、これをテーマとした授業展開の例を挙げている。ここでは「家庭

からのゴミの排出量の増加は緩慢であるが、その中で包装材の占める割合が急速に高まっており、これが毒物発生大きな原因となっている」という現状が紹介され、その原因はどこに求められるか、そのためにはどのような解決の可能性があるか、などが議論の対象となる<sup>3)</sup>。これは具体的かつ特殊なテーマであるが、同時に人間の基本的存在に関わる問題を反映 (abbilden) していることで、普遍的な意味を持っており、有意味な学習対象だといえるのである。このような問題の検討をとおして、学習者は自分たちを取りまく環境の危険性（その危険を直接目にすることがないとしても）を認識するのであり、このような問題が現実の理解のためのアプローチを切り開くことになる。(s. Gagel 1994, S.20)

さらに、具体的な事例における状況・事実・データ・情報を教材として取り扱う際には、次のようなことがらが考慮されなければならない。「それぞれの個別的なケースにおいて、どのような、より普遍的かつ重要な認識が反映されているか。重要かつ普遍的な問題を認識させるためには、どれほどの情報が必要になるか？あるいはどれほど少なく情報を与えるべきか？」(Hilligen 1985, S.33)

ここでは、取り扱われる問題が普遍的な重要性を持つことが前提となるが、問題の重要性を認識させ、普遍的な問題への橋渡しを行うためには、取り扱われる事例（出来事、状況など）と学習主体としての生徒との関わり方が重要なポイントとなる。Hilligen はこのような問題との関わりないし問題への当事者性 (Betroffenheit) は、その性質において、主観的当事者性 (subjektive Betroffenheit) と客観的当事者性 (objektive Betroffenheit) の2種類があるとする。主観的当事者性とは、ある人間が一つの問題を直接の負担として自ら感知している場合である。客観的当事者性とは、ある人間が問題を直接的に感知することはないが、それが実はその人間の存在に重要な作用を及ぼしている、というような場合の当事者性を指すものである (Hilligen 1985, S.34)。ゴミの問題はこのような間接的当事者性の典型的な例とされるが、ここでは間接的当事者性を見据えた問題へのアプローチが授業において作り出されなければならないということになる。

---

3) この授業例は、Walter Gagel, Wolfgang Hilligen, Ursula Buch: Sehen - Beurteilen - Handeln, Kl.7-10. Frankfurt/M.1984からのものである。(zit. nach Gagel 1994)

### 3.2. 問題展開の端緒としての事例、コンフリクト

しかし他方、政治教育の学習領域として日常生活を取り扱うという教授法的アプローチは、また別の危険性をはらむことになる。すなわち、学習者が日常生活で出会う種々の問題をもっぱら個別的・個人的なレベルで捉え、解決しようとする方向に傾くと、授業は非政治的な議論に終止し、日常生活から政治への橋渡しをすることは出来ないからである。言い換えれば日常生活を取り扱いながら、いかにして、脱政治的ないし非政治的な内容に傾くことなく、あくまで政治を中心とした授業を達成するかが、近年のドイツの政治授業の大きなテーマとなるのである。論文や研究書に見られる「日常と政治の橋渡し」(“Brücke schlagen zwischen dem Alltäglichen und dem Politischen”. Breit/Massing 1996, S.7) ないし「政治教育の中核としての政治。非政治的政治授業を克服する道」(“Politik als Kern der politische Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts”. Massing 1995) などという標語はまさにこのような実状を示すものであろう。すなわち政治授業では、個々の出来事や状況を授業対象としつつ、そこに見られる個別的な問題の構造的な背景を問題にする必要が出てくるのである。

たとえば具体的な社会的出来事(事例)とその背景にある社会グループ間のコンフリクトは、このような要請にもっとも適合した授業対象と考えられる。そこではコンフリクトの原因がどこにあるか、そこにどのような相異なる利害が存在しているか、どのような解決策が提案されるか、どこに行動の機会があるか、どのような解決のストラテジーが有効か、というような問題が議論されることになる。

この意味では、政治教育の学習対象としてのコンフリクトの重要性は、今なお変わることがない。しかしここでは、68から70年代にかけての「生徒による責任参加」(Schülermitverantwortung)などに象徴される、先述したような授業の「政治化」を指向するコンフリクトのとらえ方と、学習者の主体的問題関心を展開する手がかりとしての教授法的なコンフリクトの把握とは区別する必要があると思われる。前者に関しては、しばしば解放(Emanzipation)をスローガンとしながらも、権力と支配の関係についての啓蒙(知識の注入)といった授業内容が中心におかれ、授業はしばしば分析的・理論的なものにとどまっており、学習主体としての生徒の自立性は必ずしも重視されていなかったという批判がある。Gieseckeのことはによれば、ネオマルクス主義者たちは「既に自分で答えを持っている問題を生徒に与えている。彼らにとって重要なのはその答え、つまり『正しい意識』をいかにして子供や青少年の頭に注入するかと

いうことだった」ということになる (Giesecke 1993, S.23)。

これに対して後者のコンフリクトは、社会学的、歴史的なコンフリクトという以上に、教育学的・教授法的な意味でのコンフリクトである。これは、具体的な事例での問題の認識、判断形成、問題解決のための行動というそれぞれの領域で学習者自身が方法を獲得することを目標とする政治授業において、問題認識の端緒をなすものとして捉えられる。そこでは必ずしも、生徒がコンフリクトの一方の当事者で、もう一方の当事者と争う関係にあるという意味のコンフリクトであるとは限らず、また多くの場合、支配権力と被支配者という対立図式で捉えられるような種類のコンフリクトでもない。

ここでのコンフリクト中心の授業とは具体的には、公共の場での議論が分かれている問題を取り上げる授業である。このような授業方法を提唱した最も初期の教授理論家としては Hermann Giesecke が挙げられるが、彼はコンフリクトこそが政治を定義づけるものであると捉える。すなわち Giesecke によれば、「未決定のことがら」や「議論が分かれていることがら」こそが政治 (Politik) なのであり、政治教育ではコンフリクトが出発点となるのである (s. Gagel 1994, S.8)。すなわちコンフリクトが生徒の政治への関心の糸口となり、授業においてコンフリクトの分析を行うことによって、学習者の政治への意識を高めることが出来ると考えるのである (s. Gagel 1994, S.16)。

### 3.3. 一つの授業例に見られる問題の展開

しかし今日では、コンフリクトは事例 (Fall) や問題 (Problem) との関係において統合的に取り扱われる傾向も強まっている。一例を挙げれば、“Asyl”をテーマとした次のような授業は、学習者が直接・間接に見聞していることがらや、学習者がこれまでもっている知識を基盤とし、ディスカッションの中で個別的問題と一般的認識との往復や観点の転換といった思考操作を繰り返しながら、よりグローバルな問題の認識に至ろうとする営みを示している (Gagel, Walter u.a. (Hrsg. v.): Politikdidaktik praktisch, 1992. なおこの本は1990年に行われた “Asyl” をテーマとして、Peine のギムナジウム12学年で行われた実験授業の成果と理論的考察をまとめたもので、この授業の様子を撮影したビデオも同時に発売されている。以下の記述は、この本とビデオの両者に依拠したものである)。

授業の出発点となる教材は「レーバッハで、受け入れを求める難民に反対してデモ」 (“Kundgebung gegen Asylsuchende in Lebach”) と題されたシュピ

ーゲル誌の記事である (Spiegel 32/1990)。この記事は、人口約22000人の小都市レーバッハ (Lebach) に1400人に迫るジプシー系難民 (ドイツ語では民族差別への配慮から「ジプシー」 (Zigeuner) という語を避けてロマ人と呼ばれることが多い) がルーマニアから流入し、この町の難民収容所に殺到したことを発端として、市民の間に広がった不安や反感を報じたものである。ここでは、次のような具体的な出来事が報じられている。この難民の群から町を守ろうと市長が市役所とプールをバリケードで封鎖したこと、多発する窃盗に業を煮やした商店主たちが店を閉鎖して抵抗の意志を示したこと。観光協会の会員たちが難民収容所へデモ行進をかけることを計画したが、これは辛くも抑えられたこと。この問題をめぐって町議会は紛糾し、「ドイツ人の特別の責任、云々」という難民管理官の言葉は町議員の怒号にかき消されたこと、等々。

授業の進行を概略的に述べれば次のようになる。授業ではまず、教師と生徒との言葉のやりとりの中でテキストの内容を確認する作業が行われ、教師は確認された事項を箇条書きに板書してゆく。そして次に教師は種々の発問によって、この事件についての生徒の既有知識を引きだそうとする。生徒たちがこの出来事についてどのような観察をしているか、彼らは難民申請者にまつわるどのような経験を持っているか、さらにそれらは直接経験か間接経験か等々。

さらに教師の発問は、難民申請者 (Asylbewerber) たちの生活に関する事実に向けられる。彼らは何で生活しているか、生活保護 (Sozialhilfe) の実態はどうか、難民申請者をめぐる法的・行政的事実はどうなっているか、など。生徒たちは、自分たちが知っていることがらを発表しあうが、より詳しいデータについては教師が折に触れて紹介する。そして議論の進行のうちに、基本法第16条の難民条項を学習することが必要との認識が出てきて、基本法の内容についての学習が始まる。そして次の段階では教師が、これまで挙げてきた問題はドイツ人の側から見た問題なのだ、という点を指摘し、難民申請者の側から問題を考えるならばどういうことになるか、と視点の転換を促している。

議論をさらに進めるために教師はさらにテキストを配布する。それは最新の新聞記事 (Hier ethische Grundsätze, dort die Flut der Flüchtlingen - eine scheinbar ausweglose Lage. Die politische Debatte in der Bundesrepublik über die Asylbewerber. Frankfurter Allgemeine vom 29.8.1990) で、まさにマクロ的政治レベルでの難民問題に関する議論を報じたものであるが、ここでは、このレベルでの政治的議論とレーバッハの事件という個別的事例や生徒の経験世界からの知識とをいかにして結びつけるか、が問題となる。

授業では、生徒たちの間でも、事実認識や意見の相違が現れてくる場面があ



り、そこでは教師の発問によることなく生徒どうしの間で議論のやりとりが行われている。たとえば、難民申請者の数（6％）は多すぎるのか、それとも負担可能な数か、難民申請者が盗みをはたらいているというのは事実か、それともそれはドイツ人側の偏見か、など。

さて、この授業で取り扱われる難民をめぐる一連の出来事は、きわめて多様な要因からなる複合的な問題を示している。まず授業の初めに取り扱われるシュピーゲル誌の記事では問題は、難民と市、市民、難民管理にあたる国当局といったさまざまなグループの間のコンフリクトとして提示されている。しかしこのコンフリクトは、何らかの方法で当事者間の利害を調整することによって解決する問題とはほど遠いものであろう。生徒たちは、この記事を出発点としながら、自分自身の持つ経験や知識を動員しつつ、コンフリクトの当事者の境遇や状況を再構成する必要に迫られる。そしてこの種の雑誌記事には普通言及されない事実に背景をおさえた上で、状況を理解しなければならない。またここには難民法（Asylrecht）の問題や外国人に対する偏見の問題、難民をめぐる国際関係など、より普遍的な要因を考慮する必要があるが出てくる。

このような問題の複雑さを反映してか、授業では、生徒たちの発言は活発であるものの、決して明快な結論に至ることがなく、難航しているような印象を与える。しかし他方で授業での議論は、問題が多様な要因からなっていることを理解する重要な契機となっていることがわかる。そしてこの授業は、ある一つの政治的決断によって問題の解決をはかろうとすると、それは一方の当事者には解決になっても他方のグループには別の問題を引き起こすことになることが多い、という政治問題のめんどろな性格を経験的に理解させるのに役立っているといえる。

### 3.4. 経験世界からグローバルな政治問題への移行

さて一般には、このような政治的なテーマは、学習者には抽象的で、自分たちとは無関係なことがらと受け取られていることが多い。またマスコミなどで報道される政治的・社会的コンフリクトは、学習者にはしばしば縁遠い（fremd）ものにとどまっている。授業では、学習者がこのような、自分の直接的な経験世界とは遠いところで起こっている出来事を知り、それが実は自分たちの生活と無関係ではないのだということに気づき、さらにそれについての主体的な判断が下せるような橋渡しが行われなければならない。学習者の前知識を出発点としながら、学習者自身がそれを、異なる世界や異なる境遇にある人間との遭遇の中で相対化してゆく契機を与えることが求められる。当事者性（Betroffen-

heit)は、授業の営みの中で作り出されなければならないということになるのである。このような授業の実例からもわかるように、政治授業ではよりグローバルなレベルでの政治問題への認識を高め、学習者の判断形成やその判断に適合した行動へと導くことが最終目標となる。

Breitはこのための教授法的ステップとして次の段階を設定する。

- \* 出来事やその当事者の境遇について知り、当事者が背負う問題を実感を持って捉える。
- \* (問題の実感から) 当事者の運命のために何かをするべきだと考える (生徒が当事者性を持つようになる)。
- \* 熟考によって当事者のための解決法を見いだそうという試みをする。
- \* 当該の出来事の当事者である具体的な個人だけではなく、同じ問題の当事者すべて (つまり一つの社会グループ) が助けを必要としていることを認識する (一般的な問題の認識)。
- \* 当該の問題が、政治から切り離して考えるべき社会的な問題なのかどうかを検討する。
- \* 問題を政治の課題として認識する。政治的な問題について分析・判断し、かつ、与えられている政治的行動範囲での問題解決の可能性や問題解決をめぐるコンフリクトを分析・判断する。必要となる政治的決断および自らの行動可能性について考える。(その際、一つの社会グループが問題の当事者となっている場合に、ある政治的選択を行うことで問題を解決しようとする、別のグループの利害に抵触することが多いことを学習者に理解させなければならない。) (Breit u.a. 1996, S.79)

ここでは、学習者を、社会化過程を経て種々の前経験 (Vorerfahrung) を持った学習主体として捉えることが強調され、逆に教師の役割は、アドバイスを与えるという仕事を中心となる。そこでは、学習者がある特定の政治的・社会的認識に至りつくという目標を設定して授業を構成するというような、学習目標指向的な教授法は厳しく批判されることになる。すなわち授業計画者や教師は、政治的現実の特定の領域における目標設定から発想して授業を構成するのではなく、生徒自身における問題の展開、情報の獲得と加工、問題の分析などを自立的に行うための方法を習得させることを授業の主眼とすることになる。Nitzschke/Nonnenmacherによれば、重要なのは、いわゆる問題の論理、事柄の論理から導き出された計画のステップで教師の頭をいっぱいにすることでは

なく、

- \*生徒たちが、何らかの問題やテーマに直面してともに疑問を展開すること、
- \*生徒たちが、情報の獲得やその加工に役立つようなさまざまなステップをともに計画し組織すること、
- \*従来の教授のプロセスが重要性を持つよりも前に、自立的な情報獲得のためのあらゆる可能性を活用すること、
- \*授業では省察やメタコミュニケーション（これは、授業の内容的・テーマ的な内容と並ぶ自明的かつ対等な学習過程の領域である）を重視すること、であるという。(Nitzschke/Nonnenmacher in: Massing u.a. 1995, S.226)

#### 4. 一般教育としての政治教育と外国語授業での学習目標について

##### 4.1. 一般教育としての政治教育

Wolfgang Hilligen が1957年に創刊した政治教育の教科書は「見る、判断する、行動する」(“Sehen - Beurteilen - Handeln”)と題するものであった。要約的にいえば、戦後ドイツの政治教育は、民主主義的な社会制度を学習させるという啓蒙的観点から出発したものであるが、このタイトルは、かなり初期の段階で既に、社会に関する認知・判断・行動の主体としての個人を育成するという、一般教育的な構想が存在していたことを物語るものといえよう。これまでに概観したドイツの政治教育の構想やプログラムから、必ずしもドイツの政治教育の実状がわかるわけではないが、生徒を教化の対象と見、彼らに影響を与えることを授業の目的とする教育観から、学習の主体としての生徒の自発的な関心の展開を中心とした授業へという、方向転換の要請は近年ますます強まっているように見える。ここでは教師の役割は、選別(auslesen)や専門的養成(ausbilden)ではなく、若者たちを支援し(fördern)、彼らの能力を育成する(befähigen)こと(s. Gagel: Drei didaktische Konzeptionen, S.6)に置かれるが、ここではまさに新しい形の一般教育(Bildung)が要請されているといえよう。80年代以降、特に深刻化してきているといわれる政治教育の危機は、逆にこの領域の一般教育的性格を浮き彫りにするという結果になっているともいえる。すなわち学校教育において職業や進学に直結する教育の比重が高まり、学校が選別機構としての性格を色濃く帯び始めたことと、政治教育が新たな正当化を求められているという事実とは、一つのことがらの表裏の面と見ることができるからである。

## 4.2. ドイツの政治教育と外国語教育 — ドイツ語教授法への示唆

さて、ドイツ語授業の教授法という観点から見て、ドイツの政治教育はどのような意味を持ち得るだろうか。ここでは次の3つの観点から、政治教育とドイツ語授業との関連をまとめておきたい。

- 1) 学校教育を通じた社会化の一つの領域として（言語文化的背景を知る上で）
- 2) ドイツにおける「外国語としてのドイツ語」(DaF) との教授理論的に共通した基盤を知る上で
- 3) ドイツ語教材に具体化された授業構成や演習課題の背景を知る上で

### 4.2.1. 学校教育を通じた社会化の一つの領域としての重要性（言語文化的背景を知る上で）

上に記述したようなドイツの政治教育に見られる一般教育としての性格は、学校教育を通して実現される社会化(Sozialisierung)の独自の方向性を示している<sup>4)</sup>。とりわけドイツの政治教育において、学習者の経験世界を出発点とし、学習者どおしの共同作業や学習者自身による問題展開によって授業を推進しようとする構想に注目する必要があるだろう。ここでは学習者は、自分の経験や知識を語り、ディスカッションの中で意見を交換しながら、自らの判断を形成し、いかに行動すべきかを決断しなければならない。このような学習者の主体性を強調し、学習者としての自立を促そうとする教授理論の背景には、人間の個人としての自立 (Emanzipation や Selbstbestimmung) といった典型的に西欧的な理想があることを見逃すことはできない。

これが日本の学校教育における一般教育とはきわめて異なる性格をもつものであることはいうまでもないであろう。日本の教壇に立つ多くのドイツ人教員の驚きや当惑は、まさにこのような一般教育の、根本的ともいえる性格の違い、

---

4) 一般に「社会化」(socialisation) と「文化化」(enculturation) の両概念はしばしば互換的に用いられるが、江淵 (1994) は、家庭における日常生活を通じての文化化のように、形式のはっきりしない文化化を「非定型的文化化」(informal enculturation) と呼び、学校教育のように、形式の整った文化化を「定型的文化化」(formal enculturation) とするウィルバートの区分を紹介している。政治的リテラシーの獲得についても、「家庭、幼稚園、同年齢の子供たち、マスメディアなどを通して、子供は社会についての観念を獲得する。このような経験の総和を政治的社会化という」との (Giesecke) の指摘もあるように、これが学校以外でも起こっていることは、政治教育の教授法の議論の前提となっている。

より一般的に言えば、文化的背景の相違に起因するものと受け取れる。Volker Schubert は、日本の大学でのドイツ語授業における経験から、「日本ではむしろ、支配的な社会的目標 (Ideal) は、できる限り包括的な、すべての生活領域や知識領域に向けられているというよりも、むしろ自己限定に向けられている」(Volker Schubert: Deutschunterricht als Allgemeinbildung? Zum Problem der Zielsetzungen des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten. in: DAAD 1988) という観察を示している。あるいは Dietrich Krusche は「非社会性の状況、個人的な重要性だけを持った状況、オリジナルで、自発性に基づく表現や行為の形態が求められる状況は、日本にはほとんど存在しない」とさえ書いている (Krusche 1983, S. 80)。これは「個人には個人的なアイデンティティを形成することが求められており、これによって個人は他者の影響から独立した立場に立つことができ、また自らの生活に形態と継続性を与えることができる」(Schubert)とするような西欧的一般教育の理念とは、根本的な相違をなすものである。

ここでは、一般教育に関する日本の文化的基底を総括的に述べることは不可能であるが、日本の一般的な教育観念から見れば、ドイツの政治教育にあらわれている、観察・判断・行動の主体としての個人の自立性への志向は、ドイツの学校教育のもっとも毒々しい部分であるといっても過言ではない。たしかにこのような方向性がそのまま日本の学校教育や大学教育でめざされるべきものであるかどうかは疑問であるとしても、「異文化理解」ないし「異文化コミュニケーション」を指向する外国語授業が、上に述べたような意味での異なる文化的背景との取り組みを回避して成り立つものかどうか、大いに疑問であるといわざるを得ないのである。これとどのような関係をとってゆくのかは、ドイツと関わる教育領域にとって最も本質的な問題のひとつである。

#### 4.2.2. ドイツにおける「外国語としてのドイツ語」(DaF)との教授理論的に共通した基盤を知る上で

先に挙げた外国語授業の教育目標に関する Doyé の指摘に戻ってみよう。Doyé は Walter Gagel が立てた政治教育における 3つの領域カテゴリー――すなわち認知領域 (Kognitiver Bereich)、評価的領域 (evaluativer Bereich)、行為指向 (Bereich der Handlungsorientierung)――に依拠しつつ、それぞれの領域において、政治教育と外国語教育でのランデスクンデが共通した目的を追求していることを指摘している。すなわちランデスクンデは、異なる国民や文化や社会についての精確で徹底的な情報、および可能な限り基礎づ

けられたこれらの理解を目標とするもので、国際的な観点から政治教育を見た場合、目的は共通している(認知領域)。また政治教育の課題の一つは、社会的規範についての考察を通して学習者に政治的判断力を身につけさせることであるが、これは、異なる社会の規範を尊重し、自分自身の社会との比較において、それらに対して偏見のない価値評価を行う能力を身につけさせようとする外国語教育の立場と共通する(評価的領域)。さらに政治教育も外国語教育も、生徒を行動の素質へと導くという目的を追求するという点で共通している(行為指向領域)。Doyéによれば、「政治行動への能力養成」と「コミュニケーション能力の媒介」は、その相手となる人間が異なる国家や社会に属する人々であるという場合には、同一のものだ、というのである。

たしかに外国語授業は独自の制約の中に置かれていることも事実で、このDoyéの定式化は一定の留保条件をつけて理解される必要があるだろう。目的社会(学習対象である外国語が使われている社会)の文化や社会現象や政治についての複雑な問題を取り扱うことには限度があるからである。しかし他方、多言語・多文化的共同体としてのヨーロッパの構成を背景として、諸言語・文化共同体の相互理解が、学校教育の中心的な目標の一つとなっており、この点にドイツやヨーロッパでの外国語授業に関するコンセンサスが成立していることも見逃せない事実である。外国語授業は外国語の理解力や運用能力の養成にとどまらず、常に、その言語の背景にある文化についての知識やこの文化に属する人々に対する態度という要因も含んでいなければならない、とされるのである。Doyéは近年の外国語教育の傾向として、このような一般教育的な要請を基礎として、外国語授業におけるランデスクンデに言語知識習得と同等の重点が置かれていることを指摘している(Doyé 1992)。

さらに以上のような考察から、Doyéがあげている異文化間教育(interkulturelle Erziehung)、政治教育(politische Bildung)、第3次社会化(terziäre Sozialisation)という3つのカテゴリーの間には、学習者が自己(das Eigene)と他者(das Fremde)との遭遇のうちにパースペクティブの転換(mit anderen Augen sehen, Mehrperspektivität)を遂げつつ、自らの感覚世界を豊かにしてゆくという学びの過程、という意味での共通した基盤が想定されていることがわかる。

#### 4.2.3. ドイツ語教材に具体化された授業構成や学習課題の背景を知る上で

上に略述したドイツの政治教育の傾向は、その教育目標や授業構成の原則において、ドイツのドイツ語教材に具体化された外国語授業の構想ときわめて共

通した点を持っている。たしかに外国語授業では、社会や政治についての正確な知識の習得や観察そのものが目的ではないこと、かりに社会や政治をテーマとしたランデスクンデをめざしたとしても、学習者がその媒介言語（ここでは学習の目的言語）の習得の途上にあり、言語的ハンディキャップが大きすぎることなど、明確に区別すべき点が多い。しかし、政治授業は言語作業として見た場合、テーマ的関心と政治的目標設定によって動機づけられ、授業における生徒相互の意見発表によって促進される、活性化された言語使用の典型的なあり方を示している。学習者と学習対象との主観的な関係性、授業で取り扱われるコンフリクト、当事者性などは、外国語学習においても学習の推進力となる場合が多いのであり、このような言語使用をめざすドイツ語教材は多い。

“Sichtwechsel”はこの意味で、政治教育に近い領域を扱った教材の典型的な例といえる。「2つないしそれ以上の異なる文化の対立が授業で引き起こす緊張」をもとにして、「学習者も教授者も、可能な限り協同的な作業を通して個人として学習を進めてゆくことができる」(Sichtwechsel. Handbuch für den Unterricht, S.9) ような授業形態を指向するこの教材では、しばしば異質性、相違性あるいはコンフリクトをも学習のテーマとし、「視点の転換」(Sichtwechsel) を実現しようとしている。あるいは“Sprachbrücke”は、主としてドイツ語圏以外の国々にいる学習者を対象とした教材であるが、そこではドイツに関わるランデスクンデ的内容は、しばしば学習者のもつ文化的・日常的経験との関係において取り扱われ、学習者を内容的議論に参加させることが重視されている (“Vom Bekannten zum Fremden”)。そこでは「それゆえに、主観的な態度表明、相対化、距離化、顧慮を伴う評価などの可能性が言語的にも構造として提示されている」(Sprachbrücke. Lehrerhandbuch S.16)。このような授業構想では、決まった知識を受動的に「勉強」する事は許されない。

これらの教材でとりわけ目に付くことは、内容的テーマと関わる次のような課題である。

- ◎ 学習者の経験世界からの知識を呼び出すことを求める。(「あなたのところではどうですか?」)

(例) 「あなたのところでは次のような質問をしてもよいですか?」

Kann man bei Ihnen diese Frage stellen? (Ja, oder Nein) - a) Wie groß ist Ihre Familie?/ b) Sind Sie verheiratet?/ c) Haben Sie Kinder?/ d) Leben Ihre Eltern noch?/ e) Wie alt sind Sie? (Sprach-

brücke 1. L4, A2)

- テーマに関するコンフリクトや対立意見を提示し、学習者の意見表明を求める。(あなたはどう思いますか? とくに Pro und Contra など)

(例) 外見のために失業保険をもらえなかった若者の例 (職業局の判断は正しいか?)

“Kein Geld für Irokesen”: Ein junger Arbeitsloser in Stuttgart bekommt vom Arbeitsamt kein Geld. Warum? Den Beamten dort gefällt sein Aussehen nicht. Finden Sie die Entscheidung des Arbeitsamts richtig? Diskutieren Sie! (Themen 2, L1, B3)

(例) 「観光開発の功罪について討論せよ」

Tourismus: Vorteile - Nachteile. Diskutieren Sie bitte! Welche Vor- und Nachteile bringt der Tourismus für Ihr Land? (Sprachbrücke 1. L7, A2)

- ダイアログ場面で、異文化間のないし文化内的な経験基盤の相違 (時にはコンフリクト) を授業対象とする (異なる文化的背景からの発言)

(例) Wie groß ist Ihr Familie? Interview mit Frau Boto, Herrn Richter, Frau Larsen und Herrn Alga. (ここでは身の上のことや家族についての質問の際に、社会文化的背景の相違からしばしば生じる問題や感情的反発がテーマ化されている) (Sprachbrücke 1. L4, A1)

(例) Was ist normal? (いくつかの写真が提示され、学習者はそれを見て「普通」(normal)かどうかを判断し、発表しなければならない。そして何が普通なのか、についてディスカッションをすることが課題となる) (Sichtwechsel 6.1)。

このような観点から日本のドイツ語教材を見ると、その特質がいっそう際だってくるように思われる。学習者自身の持つ経験や関心、パーソナリティなどを真に取り上げようとする教材は、日本でのドイツ語教材の中ではほとんど存在していないことにあらためて驚かされるのである (s. Susanne Slivensky: S.119)。ランデスクンデも、いわゆるドイツ事情の紹介、ドイツについての知識の「勉強」の域を出ていないのが現状といえる。



### 4.3. むすび

上述のようなドイツの教材を前にしたとき日本の大学生がしばしば示す当惑は、彼らがこのような思考操作の形態そのものに違和感を持っていることを暗示している。すなわちここには、公教育による社会化過程の相違という背景から来る異文化的緊張がはたらいていると考えられることが多いのである。たしかに日本の学生の、学習者としての前提条件に適合した教材や授業形成が必要となることは事実だが、それは、日本の学生が母語において慣れ親しんでいる言語コミュニケーションの形態はそのままにして、道具的な言語知識のみを注入することを意味するものではない。外国語教育が異文化理解を指向すべきものであるとすれば、そこには、教材や教授法において提示される言語と現実世界との独自の関係をあり方に触れるということも含まれるはずである。異文化的ランデスクンデは、異文化・異言語についての知識を得ることにとどまらず、上記のような異文化的緊張の経験のうちに、学習者自身が文化的自己相対化を達成してゆくこと、さらには学習者の学習態度の変容も包括しているはずである。言い換えれば、日本の学習者の前提条件に適合した教授法や教材を開発して行く上でも、対象言語における、社会文化的に規定された言語使用のスタイルとどのような関係をとってゆくかという問題は避けて通れないのではないだろうか。

### 主要参考文献

- Breit, Gotthard/ Massing, Peter (Hrsg. v.): Lebenswelt und Politik (Uni Studien Politik, Bd.6). Schwalbach/ Ts 1996
- Deutscher Akademischer Austauschdienst: Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan. Zur Tätigkeit deutschsprachiger Lektoren an japanischen Hochschulen. Beiträge aus den DAAD-Seminaren in Ajiro und Kumamoto, März und Oktober 1988.
- Doyé, Peter: Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens. in: Der fremdsprachliche Unterricht 1992/3
- Ebuchi, Kazuhiro: 江淵一公：異文化間教育学序説 — 移民・在留民の比較教育民族誌的分析。九州大学出版会 1994
- Fischer, Kurt G.: Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung. Schwalbach/ Ts 1993
- Gagel, Walter: Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach/ Ts 1994
- Gagel, Walter/ Grammes, Tilman/ Unger, Andreas (Hrsg. v.): Politikdidaktik

- praktisch: Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts 1992
- Gagel, Walter/ Grammes, Tilman/ Unger, Andreas (Hrsg. v.): Politikdidaktik praktisch (Video): Thema 'Asylrecht'. Schwalbach/ Ts 1992
- Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 1994
- Giesecke, Hermann: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim und München 1993
- Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts - Wissenschaftliche Voraussetzungen - Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge. Opladen 1985
- Hoffmann, Gerlinde: Als Deutschlektor an einer japanischen Universität. in: Info DaF 19,1 (1992)
- Krusche, Dietrich: Japan - Konkrete Fremde. Stuttgart 1983
- Massing, Peter/ Weißeno, Georg (Hrsg. v.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995
- Schubert, Volker: Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt 1992
- Slivensky, Susanna: Regional Lehrwerkforschung in Japan. München 1996

#### 参照した教科書 (外国語としてのドイツ語)

- Aufderstraße, Hartmut/ Bock, Heiko/ Gerdes, Mechthild/ Müller, Helmut: Themen 2. München 1983
- Mebus, Gudula/Pauldrach, Andreas/Rall, Marlene u. a.: Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart 1987
- Mebus, Gudula/ Rall, Marlene: Sprachbrücke 1. Lehrerhandbuch. München 1990
- Müller, Bernd-Dietrich/ Hog, Martin/Wessling, Gerd: Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Stuttgart 1984
- Müller, Bernd-Dietrich/ Hog, Martin/Wessling, Gerd: Sichtwechsel. Handbuch für den Unterricht. Stuttgart 1984