

行動指向の政治授業 — ドイツの
ギムナジウムでの授業観察を中心に

桂 修治

Handlungsorientierter Politikunterricht - Aus
Unterrichtsbeobachtung an einem deutschen
Gymnasium

Shuji Katsura

Zusammenfassung

In der Diskussion der Didaktik der politischen Bildung in Deutschland gilt die Handlungsorientierung als eines der wichtigsten Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Wie der handlungsorientierte Politikunterricht in der Praxis aussieht und welche Bedeutung er für die Schüler haben wird, muß aber erst durch empirische Unterrichtsbeobachtung untersucht werden. In dieser Arbeit wird versucht, eine Unterrichtsstunde der Politik (11. Klasse) zum Thema „Lean-Production“ an einem Gymnasium in Lüneburg durch Video-Aufnahme und Transkription der Schüleräußerungen wiederzugeben und deren Ablauf in Hinsicht der Handlungsorientierung zu analysieren.

Aus der Perspektive der kulturvergleichenden Untersuchung der Bildungssituation ist nicht nur „was“ – Themen, Lernstoffe des Unterrichts, sondern vor allem „wie“ – Lern- und Lehrmethode von großem Interesse. Die empirische Forschung in diesem Bereich kann einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über die Bildung in Japan und in Deutschland leisten. Diese Arbeit soll ein Schritt dazu darstellen.

1. はじめに

ドイツ連邦共和国での学校教育で、とりわけ特色ある領域の一つとして政治教育があげられる。戦後の西ドイツおよび統一後のドイツの学校教育では、政治教育(politische Bildung)は、は次の3つのレベルで行われている。

- a) 独立した授業科目として
- b) 種々の授業科目の基礎的原則として。政治教育の内容は、授業の原則としてもさまざまな科目に取り入れられている。歴史、地理、ドイツ語、外国語科目のランデスクンデ、宗教、倫理、哲学など。
- c) 科目横断的なコースやプロジェクトとして

本稿での考察対象となるのは、a)の独立した授業科目としての政治授業である。筆者は2003年5月、ニーダーザクセン州リューネブルク市の2つの学校で「政治」(Politik)の授業を観察する機会を得た。この観察の目的は、ドイツ国内で、その教育理念・目標や教授法などについてさまざまな議論がある政治授業の現場を、文化比較的観点から観察し、その特色を経験的に抽出することであった。本稿では、観察対象となった授業のうちの一つを紹介し、「行動指向」(Handlungsorientierung)の観点から、経験的観察を通してその特色を明らかにすることにしたい。

行動指向は、ドイツの学校教育の議論の中では決して新しいトピックではないが、日本では、新学習指導要領における総合学習の時間の導入などにも顕著に見られるように、近年とくに注目されるようになってきたことがらである。体験学習、ディベート、シミュレーションなどの学習プロセスを通して、教師による知識伝達を中心とした授業では不可能な、学習者自身の行動を中心とした学習を達成することが、授業での重要な課題の一つとなってきたからである。ただし、ドイツでも日本でも、行動指向の授業の理念や教授法に関する議論と、それらを授業での生徒の具体的な行動によって実現することとの間に大きな懸隔が存在するという実情にはかわりはないようである。その意味では、直接的な授業観察が重要になる。また日本における、ドイツの学校教育に関する研究は、教育制度やドイツ特有の授業トピックなどのテーマに傾斜しがちで、そこからは実際の授業のありさまがなかなか見えてこないうらみがある。直接的な授業観察とその経験的分析には、ドイツの学校教育の現状を知る上で一定

の意義があると思われる。

2. 政治授業の歴史的変遷の概略

周知のとおりドイツでは、学校教育に関する法規や指導要領の制定は各州の所掌事項とされており、政治教育のカリキュラムも州によってさまざまである。独立した科目として「政治」(Politik)が設定されている州もあれば、「社会科」(Sozialkunde)として歴史も含めた科目として授業されている州も存在する。

現在、ドイツの学校で行われている政治授業(Politik, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, politische Bildung, Politik, Sozialwissenschaften などさまざまな名称のもとで行われている)の源流は、第2次大戦直後のアメリカ軍による再教育(Re-education)プログラムにさかのぼらなければならない。アメリカ軍による戦後ドイツ(アメリカ占領地区)の改革のためのプログラムの一つは政治教育のための授業科目を導入することだったが、ここでモデルとなったのは合衆国で今日でも存在する「社会学習」("Social-Studies")よばれているものである。アメリカの社会学習委員会(Social Studies Committee)は1947年に、ドイツにおける政治教育の提案を行うためアメリカ占領地区を視察するが、その報告では「民主主義は、国家の形態としてのみならず、生活形態として理解されなければならない」ことが強調されている¹⁾。

しかし戦後の発足から50年以上を経た現在、政治授業の歴史を概観してみると、この科目が、それぞれの時代の政治や社会の状況の影響を受けながら大きく変遷してきていることがわかる。概略的に言えば、戦後の政治教育発足後の数年間は、その教育目標は、「非ナチ化、非軍国化、民主化」(Denazifizierung, Demilitarisierung, Demokratisierung)などの標語のもとに、第三帝国時代との対比において民主主義の基本概念を習得させることにおかれおり、この時代の政治教育が基礎としていた政治の概念が現代のそれとはおよそ異なるものであったことは疑えない。Hermann Gieseckeは、このような目標設定を戦勝国による押しつけと受け取ったドイツ人は少なくなかったと回想している。何よりも、政治教育の前提となるはずの民主主義的な議論の枠組みが、政治教育によってはじめて作り出されなければならないという矛盾、あるいは、若者たちに社会の規範的原則を教える立場にあるはずの大人たち自身が、民主主義の教

¹⁾ Gagel, S.35ff.

育を必要とする人々であったことが、この時代の政治授業の基盤を脆弱なものにしていたのである²⁾。

この授業科目の重要性がとりわけ強く認識される契機となったのは1960年代の反ユダヤ襲撃事件であったといわれ、これ以後実際に授業時間数、カリキュラム上の位置づけなどが拡大されることになる。しかし同時に、60年代末から70年代においては、学生運動の激動と連動して、政治教育は、権力と支配の関係についての教師による啓蒙の場という色彩を強めることとなり、「政治教育の政治化」といわれる現象が生じた。一方的な価値を強制することの禁止や、学問的・政治的な論争の対象となっている事柄に関して複数の立場を併記することなどをうたった「ボイテルスバッハの合意」(Beutelsbacher Konsens, 1977)が取り決められたのも、このような背景からである³⁾。

しかし同時に、60年代の終わりから70年代においては、この時代の政治状況や批判理論などの思想を背景として高まってゆく「解放」(Emanzipation)への指向が、教育方法のレベルでも政治教育を大きく転換させる要因となったことも見逃しえない。学校教育においても、市民としての成熟や自立性へと生徒を導くことが求められるようになる。この時代には、生徒を学校の意思決定に参加させることも定着してゆく。このような指向は、当然ながら教育方法の転換を要求する。知識伝達型の授業が主流の教育方法への反省が強まり、プラグマティズム的転換とよばれる変化が起こる。すなわち、当時の社会状況や思潮を背景として、社会や政治に対する批判精神を教えることが政治授業の重要な目的となってくるが、教育方法の面では、政治授業が教師から生徒への知識注入型の授業にとどまっていることへの問題が認識されるようになる。生徒における政治への参加や政治的行動能力を高めようとする指向を持つはずの政治授業が、教師主導の知識注入型の教育方法で行われるということの矛盾は明らかだからである。現代のドイツの政治教育において中心的な位置を占める、学習者中心の授業、行動指向の授業などの教授法的コンセプトの源流は、このような「解放」の動きに見ることができよう。

²⁾ Giesecke 1993, S.17

³⁾ Kuhn/ Massing/ Skuhr (Hrsg): Politische Bildung in Deutschland, 1993, S.300ff.

3. 政治授業の目標設定

周知のとおりドイツ連邦共和国では学校教育は各州の文化高権(Kulturhoheit)に属することとされているが、政治教育の目標設定についてもこの連邦制の構造が色濃く反映しており、ドイツ連邦全体に共通する教育目標を抽出することは難しい。あえて各州での個別的な教育目標の相違を超えた共通点を挙げるとすれば、政治についての意識や関心を高め、かつ政治に関する知識を習得させつつ、生徒の政治への参加意識を育成する、というところにポイントがあるといえる。そのためには生徒に、政治状況の分析やそれについての判断形勢のための知識や能力を身につけさせるだけでなく、政治参加に向けての行動面での用意度を高めることが必要となる。

政治教育の目標設定を考える上で当然ながら問題となるのは、政治という対象をどのようなレベルでとらえるのか、政治をどのようなものとして理解するか、という点でコンセンサスはあるのか、ということであろう。あるいは、各州における政治状況や学校ないし授業を担当する教師それぞれにおいても、政治に対する理解や立場は異なっていることが考えられ、そのような教授内容が公的教育の場になじむのかという疑問も出てくると思われる。

ただし、政治教育がその対象の性格上、中立的なものではありえないことも事実である。初期から中期にかけてのこの教育分野の開拓者であった Hermann Giesecke はむしろ、「政治教育は中立的なものではあり得ない。…… より一般的にいえば、政治教育は弱者や貧窮者や特権を持たない人々の利益や要求のためのものである」と言い切っている⁴⁾。しかし党派的な政治的啓蒙はまさに Giesecke の主張とは対立するものであり、彼はむしろ、盲目的な党派性を政治教育からいかに排除するかに腐心したことで知られている。Giesecke の提唱した、コンフリクトや具体的事例を中心とする政治授業は、このことの現われといえよう。

しかし政治教育をめぐる議論では、政治に関する党派的立場の違いを超えた民主的社会的な基本的価値は存在する、との前提がその出発点となっており、このような前提に立って、社会生活での基礎となる基本的価値観を身につけさせることが目標となっていることは明らかである。より具体的に言えば、ドイツ連邦共和国の場合、基本法に表現されている「国民主権」、「社会国家」、「法治国家」などがこれらの基本的価値に該当する。したがって、これらの基本的価値

⁴⁾ Assel, S.103

値観に対立する立場から行われる態度表明や行動 — たとえば外国人排斥運動など — に対しては、毅然と対決しなければならないとされる。

他方で、政治教育をめぐる社会の情勢や学校の状況が、その間に大きく変化していることも見逃すことはできない。先進国に共通した現象とも言えるが、ドイツでも、若者の政治への関心の低下は、教育関係者の間でも大きな問題と考えられるようになってきている。Peter Massing は、「政治とは汚い仕事、政治は運命でどうにもならないものという観念や、それとは裏腹に、政治家の能力に対するユートピア的な信仰や、政治家の人格に対する過度の道徳的要求が若者の意識に蔓延している」がゆえにこそ、政治教育の意義が再認識されなければならないと主張しているが、このような、政治教育が直面している現実日本とも共通したことがらといえよう⁵⁾。1976年にすでに、Hermann Giesecke は、「若者たちは、社会関係は変更可能であることを学ばねばならない」と述べ、決定参加(Mitbestimmung)を政治教育の最上位の学習目標と規定している。Gieseckeによれば、「政治的現実との対決の中においてのみ、この上位学習目標は内容的に充足される」のである。

このような決定参加への動機付けと、行動につながる判断力形成を教育目標とする限り、政治教育は、政治や社会に関する知識の伝達に終始するものであることは許されない。1955年に発表された「政治教育への所見」(Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung vom 22.1.1955)では、政治教育にあまりにも多くのテーマを盛り込もうとする方向性には、際限のない博学主義につながってゆく危険性があるということ、そしてそこには、「包括的な知識こそが決断や行動のための前提となる」との見方や、「知識の伝達に徹することがこの科目に客観性を保障することになる」という観念が潜んでいるのだ、という指摘がすでに見られる。この所見はさらに「単なる知識は人間を形成することも変化させることもできない。重要なのは、認識や決断につながる精神的経験に他ならない」と断言する。この時代にすでに、政治教育が「...学」(...kunde)にとどまってはならず、若者の情意や行動に結び付けられなければならないという指摘が見られることは、注目に値する⁶⁾。

ちなみに本論での観察対象であるリューネブルク市が属するニーダーザクセン州の文化省が公表している教育目標では、次の3点が掲げられている。

⁵⁾ Peter Massing: Plädoyer für einen politischen Politikunterricht, in: Politische Bildung in der Bundesrepublik, Opladen 1996, 126)

⁶⁾ Kuhn/ Massing/ Skur 1993, S.178

1. 政治や社会における制約、利害、規範についての知識を身につけさせること
2. 民主的な行動様式を学習させ、政治的・社会的な影響行使という意味での行動能力を身につけさせること。
3. 民主主義的な基本価値の受容能力を涵養し、寛容、人間の尊厳・基本的人権の守るための行動、男女同権や社会的正義に生徒を導くこと。

そしてここでも、一方的価値の強制の禁止という「ボイテルスバッハ」の合意と同様の原則が繰り返されている⁷⁾。

4. 政治授業における行動指向の意味

2で略述したとおり、ドイツの戦後の政治教育の歴史の中で、学習者中心の政治教育への要求、行動指向の授業原則の導入は、一種のプラグマティズム的転換と呼ばれるものである。生徒を教師主導の授業の対象という立場から学習の主体へと解放せよという要求は、ドイツでも決して新しいものではないが、学習者の自立性への要求は政治教育においてとりわけ重要なものと捉えられる。政治意識の育成、政治への参加意識の育成は、認知的なレベルでの知識の伝達だけでは到底なしえないからである。政治教育において認知・情感・行動を調和的に発達させることは、知識偏重、教示的、道徳化的、教師中心的授業の対立項をなすものであるが、このような学習目標の実現のためには、行動指向は一つの不可欠の原則となる。政治や社会に関する理論的知識は、現実世界からの抽象によって作り上げられたものに他ならず、現実の把握のための助けにはなるが、政治授業はこの種の知識の媒介に終始するものであってはならない。政治授業が生徒自身の側からの認識や行動につながるものでなければならぬとすれば、そこではまず、生徒がすでに持っている経験や解釈習慣、価値評価のパターンを起点としながら、生徒が主体的な探索を行う場を提供することこそ、政治授業の役割だということになる。そのためには、政治授業で扱われる素材は、生徒に身近な現象や出来事に政治や社会の問題が凝縮されているような種類の事例であることが求められてくる。そして、生徒による探索的学習が判断形成や行動に結びついてゆくためには、授業は具体的な教授法的手続きとして、つまり生徒の行動を促す枠組みとして提供されなければならない。

⁷⁾ ニーダーザクセン州文化省の政治授業(Politische Bildung)のウェブサイト

ところで、政治授業における「行動」(Handlung)とはどのようなレベルの行動をさすのか、という問題は残る。言語学習における「コミュニケーション」の概念とも共通することであるが、沈黙や無行動も、広い意味では行動の一形態と見ることも可能である。Sibylle Reinhardtはこのような点から、むしろ「相互行為による学習」(Lernen in Interaktion)という概念を提案している⁸⁾。授業の枠組みの中での行動とは、いずれにせよ、社会との直接的な関係における行動というより、その前段階をなす模擬行動 (Probe-Handeln) であり、言語も含めた生徒相互の相互行為を中心とする授業と理解することができる。授業の形態としてのロールプレイやシミュレーションは、このような構造をもっとも端的に示すものであるが、政治授業における行動指向は、必ずしもこの種の教授ストラテジーの次元につけるものではない。むしろ教材やテキスト、テーマの提示などのレベルにおいても、生徒の行動を引き出す仕組みが用意されなければならない。

この点で、行動を「現実行動」(Reales Handeln)、「模擬行動」(Simulatives Handeln)、「表現行動」(Produktives Gestalten)に区分し、行動指向を具体的に提示している Klippert の試みは興味深い。

現実行動	模擬行動	表現行動
調査、実習	ロールプレイ	表、図表、グラフの作成
専門家への質問	模擬計画	ビラ、ポスター、壁新聞
街頭インタビュー	模擬決議	ルポルタージュ、ラジオドラマ、
プロジェクト実践	模擬会議	スライドショー、ビデオ
ケーススタディ	ディベート	報告、ウィークリーレポート、マ
生徒会代表選挙	ヒアリング	ンスリーレポート
生徒新聞	模擬裁判	展示会、写真展示
授業における参加	未来工房	なぞなぞ、クイズ、学習ゲーム
		未完成の作業用紙を完成する

(Klippert 1991, S.13 による)

このような生徒の主体性を出発点とする授業では、当然ながら、いわば予定調和的にはじめに結論を用意しておき、そこへ生徒を導いてゆこうとする種類の授業構想は、むしろ本来の意味での行動指向の主旨とは相反するものであ

⁸⁾ Reinhardt, S.110

る。つまり行動指向の授業はその原則において、目標として予定された特定の知識を習得させるという教育目標の放棄を内包しているともいえる。目標はむしろ、生徒のことがらへの取り組みのありかた、つまり方法に置かれているのである。しかしこのことは、結果として生徒が知識を獲得しないことを意味するわけではない。行動指向の政治授業には、ことがらとの取り組みの方法や対象に対する共感能力、コンフリクトに対する寛容性などのレベルで、知識伝達型授業では困難な領域の学習を成立させる効果があるだけでなく、むしろことがらに対する知識や洞察といった認知レベルにおいても、深い学習が達成されることが期待されるのである⁹⁾。

そこでは、教師が授業の進行を完全に予測することができないことは、行動指向の授業の本質に属することがらである。そこでは教師の役割は、生徒を側面から援助することによって変わるが、このことはむしろ教師に、知識伝達型授業以上の知識と能力を要求することになる。授業の可能な進行を見通した授業計画を立てることや、生徒主体の授業の展開に柔軟に対応しながら、最小限の助言を与え、授業がわき道にそれることを防ぎ、同時に生徒自身の行動や認知を促進するためには、テーマに関する専門知識に関しても、また教授法に関しても、教師に幅広い知識と能力のレパートリーが必要となるのである。

行動指向の授業については、もう一点、確認しておくべきことがある。この授業原則は、上述したとおり、知識伝達型の授業にはない大きな利点を持つものであるが、それが、行動指向を前面に出さない授業や伝統的な教科書に基づく授業を排除して、最上の授業方法であることを要求するものではないということである。行動指向の授業方法は、むしろ、それ以外の授業方法と適切に組み合わせられるときに、その利点を発揮するという位置づけが一般的である。

ところで、ドイツの政治授業において、日本との文化比較的な観点から特に我々の注目を引くのは、必ずしもそこでの授業テーマや教授内容だけではない。むしろ、とりわけ注目に値するのは、授業における、生徒や教師の学習・教授行動の側面である。すなわち、授業でどのようなインターアクションが生じ、授業におけるイベントがどのように進行してゆくか、ということである。このような側面を補足する上では、授業の理念や構想のみならず、実際の授業の進行を観察しながら、経験的に分析していかなければならない。

⁹⁾ Reinhardt, S.112

5. 授業観察の目標と方法

上に述べた連邦主義的教育制度や学校種の多様性などから、ドイツにおける政治授業の概要をつかむことは容易ではない。本研究で出発点としたのはむしろ、個別の授業の観察から出発して、経験的・ミクロ的に問題にアプローチすることである。資料としたものは、ビデオ撮影、録音機とビデオに記録された発言の書き起こし、教師へのインタビュー、授業後の教師への問い合わせなどである。以下に紹介する授業は、リューネブルク市にあるウィルヘルム・ラーベ学校(Wilhelm-Raabe-Schule)というギムナジウムでの政治(Politik)の授業で、学年は第11学年、クラスの生徒数は18である。

授業のビデオ撮影については、生徒も教師もカメラを意識して発言や行動を抑制したり、普段の授業にはないような「演技」をしてしまうことが、そのマイナス点としてしばしば指摘される。このような問題を完全に排除することは困難といわざるを得ないが、今回の授業観察では、休憩時間中にカメラをセットしておき、生徒にもカメラの存在になれてもらう、授業前に生徒といくらか雑談をするなどの工夫した。しかしそうするまでもなく、生徒の態度は終始リラックスしていたことが印象的であった。生徒は授業のごくはじめは撮影を多少意識している感じはあったが、教師による授業の予定説明の間にすでに、生徒の注意はカメラ撮影からは離れていったように思われた。逆に、カメラ撮影のために、とくに明確に発言するということがないため、発言の書き起こし作業が容易でなかったことも付け加えかねばならない。

6. 授業の流れ

観察した授業で、テーマとして取り上げられたのはリーン生産方式(Lean-Production)である。生産プロセスで生じる無駄を極限まで省き、生産性を高めることをめざす生産方式として知られ、もともと日本の自動車産業から生み出されたものとされている。問題への早期対応、生産工程の全体的構築、トータルな品質管理、チーム作業、情報とコミュニケーションの重視などを特徴とする生産方式である。この種のテーマは、狭い意味では政治に直接に関連するテーマとはいえないようにも見えるが、それだけ、政治授業の取り扱うテーマ領域は広がっているということの証左ともいえよう。なお、生徒たちは、これまでの政治の授業で、このテーマについて種々の資料をもとに学んできており、

一応の知識を持っていることが前提となっている。したがってこの授業は、このテーマに関する学習のまとめの段階とみることができる。

この45分の授業は次のような段階から構成されていた。

1. 教師の課題説明
2. グループ分けと課題分担の決定
3. グループでの検討(約10分)
4. トークショー(司会は生徒、約25分)
5. 全体討論(まとめ)

授業のはじめに教師によって課題が説明される。「リーン生産方式は自分にとって、よいものか?」("Ist Lean-Production gut für mich?")という問いを中心として、ロールプレイによって、ある自動車メーカーにおけるリーン生産方式のメリットと問題点を、多様な観点から検討することが、授業の課題である。「自分にとって」という問題設定には、学習者に仮想的な当事者性(Betroffenheit)を持たせようとの意図が含まれていることは明らかである。

そのためにクラスを次の6つのグループに分ける。

1. コンツェルン代表(経営側)
2. チームリーダー
3. チームの従業員
4. 求職者
5. リーン生産方式の批判者
6. 顧客

授業では、それぞれのグループに分かれて、約10分間、問題を検討した後、それぞれのグループから一人ずつパネリスト(この授業では専門家 Expert とよばれる)を出して、それらの代表によるトークショーを行い、その後、クラス全体でこのトークショーの批判や反省を行う、というのが授業のプランである。

この段階で、一人の生徒から小さな、しかし授業の本質にかかわる質問が出される。「私たちはこれまでに読んだ資料との関係で自分の意見を述べるのですか?」。これに対して教師は即座に、「いいえ、資料にはこれ以上触れない。君たちはこのテーマについていくつかの資料を読んだりみたりしている。それが議論の基盤となるだろうが、それ以外のことを思いつくこともあるかもしれな

い。やってみよう」と呼びかけている。前もって学んでいる資料に縛られない議論を呼びかけているのである。

このトークショーの司会者は前もって指名されていた。教師は授業のはじめに、グループ作業の後にそれぞれのグループからパネリストがくじ引きで選ばれることになるが、誰がこの役割に当たっても議論に参加できるように準備しておくように、と指示する。はじめからパネリストを特定せず、トークショーの直前にくじ引きで選ぶことにしたのは、生徒側の緊張感を維持する上で妥当な方法であったと思われる。

グループ分けは、授業のはじめに教師が、それぞれのグループへの希望者を募ることで行われた。この段階では、生徒が「私が... をやります」と自発的に申し出て、グループ分けがほとんど時間の無駄がなく進行したことが印象的であった。

さてグループでの検討の時間が始まる。生徒たちは机を教室の脇に移動し、椅子だけを使用して、それぞれのグループ（利益グループ）の立場からの、リーマン生産方式についての意見を準備する。教師は、各グループを回って助言を行う。このようなグループ作業と教師の指導は日本の高校などでも同様に見られるものであるが、ここでは、教師がグループでの議論をリードする場面はほとんどない。またグループでの生徒の話し合いは、わいわいがやがやと大きな声を上げて楽しげに行われる。生徒は冗談を言い合って盛り上がるが、授業のテーマに関係のない私語をする者がほとんどないことは、大変印象的である。グループ作業の終わりに、各グループでパネリストがくじ引きで選出される。

さて、約10分が経過し、教師がトークショーへの移行を指示する。「専門家」（パネリスト）に選ばれなかった生徒は、観客として、トークショーを観察する。パネリストの発言の論証は説得的か、彼らの行動は適切か、など、トークショーの成り行きを評価するのである。教師は、時間の関係から教師の講評はできないことを告げて、議論の進行を司会者の生徒にゆだねる。

7. トークショー

トークショーは、「専門家」に選ばれた生徒が、司会者を中心に車座になって座り、そのまわりをそれ以外の生徒が取り囲む形で行われた。以下に、生徒によって行われたトークショーの部分を、生徒の発言にできる限り忠実に再現してみることにしたい。[] 内に、筆者による観察を示す。「...」は、再

現不可能の部分を示す。

司会：視聴者の皆さん、今晚は。北ドイツ放送の経済の時間です。..... [司会者の役割の生徒が、テレビのトークショーの設定で、楽しげに話し始める。] リーン生産方式は日本の自動車産業の成功モデルで、高品質、低コスト、高い柔軟性が特徴といわれていますが、本当にそうなのでしょうか。この問題を6人の専門家の方に解明していただきます。[問題を切り出し、まず自動車の顧客に説明を求める。] お客様は王様といわれ、品揃えの豊富さと柔軟性、顧客の要望への対応がリーン生産方式の特徴ということですが？

顧客：私もそのとおりだと思います。というのもこの方式では、顧客の個人的な要望にこたえてもらうことができるからです。従業員の提案を常に取り入れてゆくことによって生産方式が改善されるので、納期も早く、品質も向上します。価格的にも、この方式のほうが優れていると思います。

司会：車が安くなっているという実感がありますか？

顧客：そのとおりです。生産方式を常に改善してゆくことで、生産コストが削減されているからです。

司会：今度は従業員に聞きましょう。ここでは小グループで仕事をし、一人一人が責任を持つというのが原則なのですが、あなたの経験では、これはよいことですか？

従業員：はい、私の経験では概ねよいと思います。チームワーク、チームのコミュニケーションが重視されます。私たちのところでは、チームのそれぞれのメンバーが自己責任を持ちます。つまり柔軟性が高いということです。それぞれがいろいろなところで仕事をしています。これはとてもよいことだと思います。

司会：批判者もいますね？

批判者：私はまさにその点が問題だと思います。私はこのグループ作業は全然よくないと思います。従業員が相互に依存することが多くなるからです。このことでチームの中でプレッシャーが生まれます。たとえば一人の従業員が2週間休んで、完全に仕事を離れることになって、その間に、生産のリズムが変わったりすると、仕事に復帰した時にまったくついてゆけなくなってしまうのです。自分が仕事についてゆけなくなっていることに気づき、ほかの従業員もそれに気づくことになると、そこに大き

なプレッシャーが生じます。それはやがて職場でのいじめになってゆきます。また、このような人がチームの中にいる場合でも、その人に依存してやっていかなければなりません。私はこのようなことはまったくよくないと思います。

司会：そのようなケースの調整をするのがチームリーダーの仕事なのではないんですか？

チームリーダー：私もそう思います。誰かが病気になったときには、チームリーダーが... 変更された新しい生産方式にその人を導入してやるのです。それからチームリーダーが、打ち合わせの時に細かい点をすべて検討するようにすればよいのです。

司会：それはあなた自身の経験からそうだということですか？

チームリーダー：もちろんチームによっても違うでしょうけど....

司会：チームに新しく入ってきた人についても、うまく行くでしょうか？

チームリーダー：ある程度の時間はかかりますが、一度そのシステムを導入して、チームを単位として仕事をすれば、うまくゆくと思います。

司会：従業員からの発言は？意思決定への参加と自己責任が強くなるということなのですが、このような打つ合わせはグループで行われるのですか？

チームリーダー：もちろん、自分の責任が増えるとすれば、それを歓迎する従業員はいると思います。失敗することがあるにしても。自分で新しい構想を立てなければならぬこともあります。こういうときには、自分の創造性を存分に発揮することができるし、そのことのために責任を負うということにもなるでしょう。もちろんそう思わない人もいるでしょう。ある程度のプレッシャーがあるのですが、それに耐えられない人、依存する人もいます。

司会者：面白い話ですね。さて、求職者はどうでしょう。あなたはこのモデルを見ていいと思いましたか。

求職者：はい、求職者もはじめからそのまま、プラスに働くことができるのがよいと思います。つまり最初からこの方式であることを承知して就職してくるわけですから。またいくらかの人がこの方式から抜けてゆくことがあるわけですが、このおかげで、この方式に適合した人が残ることになるわけで....

司会：つまり、雇用センターは役に立つと思いますか？

求職者：もちろん欠点もあります。チームの中でそれほどいい仕事ができな

い人々はすぐにやめてしまいます。おそらくまだ、チームでうまくやっ
てゆくように、勉強することもできるかもしれないのに。しかし普通は、
チームの中で能力のある人たちでも、それなりの弱点があるのですが、
このような人が、別の弱点を持つほかの人々と一緒に仕事をするで、こ
の弱点を埋め合わせ、改善することができます。

司会：さて、従業員の話聞いたわけですが、今度は、コンツェルン側です。

これまでの話で、コスト削減のことが出たのですが、これは本当に実現
可能なのですか？

コンツェルン代表：リーン生産方式によるコスト削減は実に大きなものです。

人件費は削減できるし、生産のための工場面積も少なくてすみます。ま
た倉庫面積も減らすことができます。部品を発注するときには、スペイ
ンのいくつかの納入業者に発注し、それらの部品を集積します。そうす
ればこれらの業者は、いつせいに高速道路でアイゼナハにむかって走っ
てきます。そうすることで我々は、これらの部品を同時に入手すること
ができ、そのまま生産ラインに乗せることができます。こうすれば大き
な貯蔵空間を空けておく必要はないのです。このことで多額のお金を節
約できるのはもちろんですが、生産の時間も削減されます。直接生産ラ
インで組み立てることができ、生産のために長い経路を必要としません。
したがって節約は....

批判者：ちょっといいですか？

司会：どうぞ

批判者：多くのコストを節約できることは私もいいことだと思います。しか
し、生産方式をリーン生産方式に切り替えるために、またコストが
発生するのです。これはどの企業にもできることではありません。つま
り、ある程度の資本が必要になります。とくに中小企業では、生産方式
をリーン生産方式に切り替えるための資金がないのです。それともう一
つの問題は、このジャスト・イン・タイム方式です。この方式では、資
材調達の手間がかかるのです。多くの企業、とくに中小企業では、これ
ほど調達の手間がかかってはひきあわないので、まったく問題にならない
のです。

司会：[コンツェルン代表に] あなたはこのような批判は当たっていると思
いますか？それとも、このお金は、元が取れると思いますか？

コンツェルン代表：リーン生産方式に切り替える場合、そこで必要な資金は
すぐに元が取れると思います。たとえば、切り替えた後では、人件費は

半分ですみます。それから、そこで多くのお金を節約することができる、というのも大きなファクターです。1台の車を20時間で生産しようとする、そこではもちろんたくさん部品が必要になります。短い在庫時間で迅速に生産することが必要です...

司会：それほどまでに生産の完全性を重視するとしても、この方式が理解されなかったら、これは従業員にとって大きな圧迫になり、この人たちがついてこないということにならないでしょうか？

コンツェルン代表：普通は、従業員はついてくると思います。

司会：従業員、どうですか？

従業員：私たちのところでは、このことではまったく悪い感じはしませんでした。リーン生産方式になれば、ちゃんとしていけると....

司会：求職者はどうですか？あなたも、そうなっても対応できますか？

求職者：求職者はいずれにしても対応できると思います。というのもこの人たちは、時間のプレッシャーの中で、チームで作業することができるように、雇用センターで、時間の正確さやいろいろな問題点について審査されるからです。

司会：カンバン方式、つまり分類するカートを用いる方式についてですが、あなたはこれに充分対応できますか？この方式になれば、あなたの責任も大きくなるのですが。

従業員：詳しいことはわからないのですが.... このシステムがうまく機能しなくなるといようなことが起これば、その場合、生産工程全体を止めなければなりません。私はこの方式はよくないと思います。[ここでは、他の利益グループの主張とのやり取りの中で、従業員の役割をしている生徒の主張が揺らぎを見せていることが注目される。]

司会：[顧客に] 恒常的なエラーのチェックという点はどうですか？恒常的に品質のチェックが行われるのですが？顧客として、品質は本当によくなっていると、あなたは言いましたね。これはいいのですね。仕上がりがよく、精巧であると。

顧客：私はそうだと思います。

司会：この方式になれば、大きな上下の組織がなくなり、管理部門も縮小されることになりましたが、それでよいと思いますか？

コンツェルン代表：私はそれはとてもよいことだと思います。全体の仕事をもう少し多くの人々が分担するようになれば、またたとえば、改善提案のような、アイディアに関する仕事をもう少し下のレベルに降ろすよう

にすれば、従業員たちはもっと自分の仕事に専念するようになります。工場には、もうそれほどたくさんの方がいなくなり、大きな家族のような感じ [笑い] になります。マネージメントのレベルで仕事をするのは楽しいことでもあります。もう王様のような立場ではないにしても。チームリーダー：チームリーダーとして、つまり少し高い地位につくならば、それはとてもよいことだと思います。いずれにせよ、仕事にはたくさんの方がいます。リーン生産方式では、一人の従業員が病気になったという場合には、チームリーダーがそこに飛び込んでいって、以前のように現場での仕事に戻ることができます。それ以外の場合には、管理上の仕事をすればよいのです。でもマイナス点もあるんじゃないかと思います。いろいろなことをこなさなければならないので、責任が重過ぎると感じる人もいるでしょう。もちろんプレッシャーもあるし。

求職者：チームリーダーに昇進することもできるのですか？

チームリーダー：それは場合によります。

司会：工場の経営側との交渉はどうなりますか？

チームリーダー：実際上のことですか？

コンツェルン代表：チームでは、生産現場で何か改善できることがあれば、従業員は常に提案を出すことができます。よい提案が出てくるならば、当然、報償もあります。

司会：カイゼンのことですか？

コンツェルン代表：そうです。

司会：あなたは、これはいいことだと思いますか？

従業員：私たち従業員はチームリーダーと話し合うことができます。

チームリーダー：そうです。コミュニケーションが一番大事です。[笑い]

従業員：そうですね。それでよいアイデアが生まれてくるようなら、私たちもそれを使いたい。

批判者：しかし、従業員は、自分の職場がいらなくなるような方法のために努力していることになりますよ。つまり従業員は、自分自身の首を絞めることに手を貸すことになるのです。彼らは、自分の仕事に取って代わるようなやり方を見つけ出したりすることになるのです。

コンツェルン代表：それは、私が従業員を編成するシステムの問題ではありません。新しい機械などというようなことはまったく単純なことです。短い生産経路をもっと短くするにはどうするか、というような。

批判者：でもそのようなことが必ず積み重なってきます。

チームリーダー：全体を大げさに言えばね。

批判者：そのとおり。

求職者：これは求職者には厳しいことになります。

司会：実際にあなたの立場からも、生産のために必要な時間は全体としてずっと短縮されるということですね。

コンツェルン代表：リーン生産方式に転換するまでは、ひとつの車を生産するのに36時間かかっていましたが、現在ではリーン生産方式によって、総生産時間を20時間にまで短縮することができたのです。

司会：それはほとんど日本の標準ですね。

コンツェルン代表：日本の標準は……。そして私たちはもちろん、恒常的に品質チェックをし、エラーを改善することによって、さらに労働時間を減らすことができます。つまりクレームが減るのでありますから。

教師：ここでまとめを！

司会：みなさん、リーン生産方式についていくらかお分かりになったと思います。またご意見をお持ちになったことでしょう。それではまた次回もチャンネルを合わせて下さい。[テレビのトークショーの司会者のような気取りでこのトークショーを締めくくる。]

8. 授業観察での所見

グループ作業では、生徒の沈黙や逡巡による時間の無駄がなかったことが印象的である。上記のような議論の内容が、実質上25分程度の時間に行われたことは、日本での同様の試みを考えてみると、驚きに値するだろう。司会をつとめた生徒は、テレビの司会者気取りで面白そうに役割をこなしたが、そのほかの生徒も、この授業にゲーム的な面白さを感じていることがよく観察された。生徒の行動を中心とした授業では、授業時間に対して習得される知識量が少ないことが、しばしば欠点として挙げられるが、この授業では、教師と生徒が協力して、その欠点を抑える工夫をしたことが読み取れる。上記の記録から読み取れるように、この授業で言及された知識内容は決して少ないとはいえない。

授業の課題説明は教師の講義だったが、それ以外は、すべて生徒が話していることは、録画からも明らかである。生徒の発言態度で注目されることは、彼らが発言中、メモに目をやることはあっても、決して原稿を読まないことである。発言中、視線は常に相手（司会者や他の生徒）に向けられており、発声も

明確で、それぞれの発言は、一定の長さを持った構築的発言になっている。他者を説得する発言態度が身につけていることを強く印象付けられる。これは、日本の高校や大学での授業中の生徒や学生の発表が、小声で原稿を朗読することに終始しがちであることとは、明確な対比をなしている。

さらにその発言内容に関しても、上記の再現から明らかなように、それぞれの発言がそれ以前の発言の内容を受けて、それに対する賛同や批判、反論などとして構成されていることも注目される。生徒はトークショーの前に与えられた時間に、それぞれの立場の発言のための論理構成を準備しているはずであるが、トークショーでは、決して準備した原稿を読んでいるわけではなく、トークショーでのパートナーの発言を聞き取り、それに対応する形で自らの発言を展開している。

もともと生徒の発言には、ところどころ首尾一貫しない部分がある。上の日本語訳に不明確な点があるのは、書き起こした原文の不明確さを翻訳で補うことをせず、そのままに再現しようとしたためである。

教師による講評の時間がまったくおかれていなかったことにも、時間の制約があるとはいえ、疑問が残る。つまり、生徒の発言内容に、事実誤認が含まれていたりする場合、それを訂正する必要もあるのではないかと思われるからである。

しかし全体的に見れば、このような多様な利益グループを想定したシミュレーションは、リーン生産方式がもつ利点のみならず、問題の多面性や利害の多様性を認識させる上で、きわめて的確な方法であったことが理解される。

9. その他の授業との関係

ドイツの学校での授業を観察するとき、日本の学校での授業との対比においてとりわけ実感されることの一つは、授業における対話の重視である。教科書やコピーされたテキストを黙読する時間が与えられる場合も多いが、授業の中心的な位置を占めのは、あくまで教師と生徒、あるいは生徒どおしのことばのやり取りである。このような対話重視の授業方法は、ドイツの学校教育においてほぼ一般化しており、このことは、生徒の発言量を日本の学校のそれと比較してみるだけでも明確である。

このウィルヘルム・ラーベ学校においても、政治授業の中心的なスタイルは、さまざまなテキストをもとにしたディスカッションであった。テキストはそれ

ぞれの教師が独自にコピーしたものであるが、これはあくまで話題提供であり、教師がその内容を講義でなぞるといふかたちの授業は一切行われなかった。教師は問題を提起したり、生徒への発問を行うが、授業は、そのテキストに関する生徒の解釈や意見をぶつけ合う形で行われている¹⁰⁾。

ただ、今日ではこのような対話中心の授業方法にとどまらず、生徒の自立的な学習をさらに促進するための種々の授業構成が取り入れられており、行動指向はこのような新しい授業方法の中心をなすアイディアの一つである。先に述べたとおり、行動指向の政治授業は、ほかの形態の授業を決して排除するものではない。この学校においても、政治授業は決してシミュレーションの方法に終始しているわけではなく、上に紹介した授業は、むしろ、さまざまなテキストを基にしたディスカッションを中心とした授業と組み合わせられる形で行われたものである。

10. 政治教育の現状

ドイツの政治授業に関しては、この科目の位置づけの不安定さがしばしば問題とされる。すなわち多くの州で、財政上の理由などから、カリキュラム上での政治の時間数や専門の教員が削減されるなどという事態が生じている（逆にこの科目を強化する州のケースもあるが）。また学校以外でも、市民を対象とした市民大学(Volkshochschule)などでの成人のための政治のコースの聴講者が減少傾向にあることも、この科目の不安定さを表すひとつの指標といえる。また政治教育のための教員再教育や授業資料提供を仕事とする政治教育センター(Zentrale für politische Bildung)の運営が財政的に困難になってきているといわれていることも、この授業科目の危機的状況をあらわしている。

しかしこのような状況は、必ずしも財政難などの外部的条件にのみ帰せられるものではなく、むしろそれは、この授業科目が内包する特有の構造的弱点に由来するものであるとの指摘もある。すなわち、授業の目標の設定が一義的で

¹⁰⁾ 一般に、各州における政治授業のための指導要領では、もはや教材の指定はなくなっており、問題設定やテーマ領域を挙げるものが多いという。またそれぞれの授業にどのようなテーマを配当するかについても、学校内の科目会議で初めて具体的に決定されていることとされている。その限りにおいてはほとんどの指導要領が、学校や教師に、行動指向的な授業に必要な自由裁量権を認めている。Massing & Weißeno 1995, VIII 参照

ないこと、したがって、教育の効果も測定可能な形で証明できないこと、である。そのことから、この科目はつねに、その存在理由を問われるという状況におかれるのである。この種の問題は、いわゆる「教養科目」に共通する問題であるといえる。しかしこのことは、政治授業がその重要性を失っているということの意味するわけではない。むしろ、外国人住民や難民との共生の問題、環境保護の問題、ドイツ統一後のドイツ社会の統合問題など、狭い意味での政治の概念を超えて、政治教育の枠組みの中で取り扱うことが求められるテーマはますます拡大しつつある。政治授業の重要性への認識は高まっているといえるが、逆に政治教育は、あまりにも多くのテーマを抱え込ませざるを得なくなっているために、その科目としての性格付けがますますあいまいになってくるというジレンマに直面しているのである。またこのようなテーマ群からもわかるように、この科目は複合的・学際的であることを余儀なくされており、このことは、この科目の学問的基礎付けや教員養成の困難さという問題と結びつく。後述するリューネブルクのギムナジウムにおいても、政治教育を担当する教員のすべてがドイツ語の教員でもあるという形をとっていたが、このことは、政治教育のあいまいな位置づけを示すものとも受け取れる。今後の展開に注目してゆく必要があるだろう。

1 1. 今後の課題

社会の仕組みを学ぶ、といった制度論(Institutionskunde)のレベルにおいては、ドイツの政治教育も日本の学校で行われている社会科授業と本質的な違いはない。ドイツの政治授業を日本のそれと大いに異なるものにしてしているのは、授業で提供される知識内容(was)の相違よりも、学習の方法(wie)の相違である。このような学習方法や学習スタイル、ひいては学習文化を異文化間的な観点から比較することは、それぞれの文化圏における教育に関する議論にいくらかの寄与をなしうるであろう。

このような比較文化的研究を目指す上では、授業に関するデータの単純な静的比較からは得るものが少ないのは当然のことであろう。また、あるひとつの時間断面における授業のイメージや授業のアウトプットの分析にとどまらず、授業のプロセス、さらには授業のコンテクストや背景的条件の再構成を試みる必要がある。

また同時に、異なる文化圏において異なる言語で行われる授業を観察する上

では、観察主体としての観察者の言語や文化的背景が問題にされなければならない。ドイツの学校での授業と日本の学校での授業を、それぞれの教師や教育関係者が相互的に観察し、授業の文化特長的な特色や問題点を相互的に発見してゆくことができるならば、この種の文化比較的研究は大きく前進することであろう。今後の課題としたい。

参考文献および参照したウェブ・サイト

- Assel, Günther: Über Hauptprobleme politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M., 1983
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methoden in der politischen Bildung - Handlungsorientierung. (Schriftenreihe Bd.258), Bonn, 1991
- Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 - 1989. Opladen, 1995
- Giesecke, Hermann: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim und München, 1993
- Henkenborg, Peter / Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen, 1998
- Klippert, Herward: Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), S.9-30. Bonn, 1991
- Kuhn, Hans-Werner / Massing, Peter (Hrsg.): Politikunterricht kategorial + handlungsorientiert. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts., 1999
- Kuhn, Hans-Werner / Massing, Peter / Skur, Werner (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung - Stand - Perspektive. Opladen, 1993
- Massing, Peter/Weißen, Goerg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Opladen, 1995
- Niedersächsische Kultusministerium: Politische Bildung http://www.mk.niedersachsen.de/master/0,,C873548_N12388_L20_D0_I579,00.html (Web-Site)
- Politische Bildung in der Bundesrepublik - Zum dreißigjährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für politische Bildung. Opladen, 1996

Reinhardt, Sibylle: Handlungsorientierung. in: Sander (Hrsg.), S.105-114

Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., 1997

Schiele, Siegfried: Quo Vadis? in: Politische Bildung in der Bundesrepublik, Opladen, 1996 S.134ff.