

ドイツにおける新教科「政治」の正当化

The Legitimization of the Educational Objectives of the New School Subject
“Politik” in Germany

的場正美*

Masami MATOBA

キーワード：解放、学問、カリキュラム開発、基本法、新教科<政治>、正当化、民主主義

Keywords: academic discipline, curriculum development, democracy,

emancipation fundamental law, legitimization, new subject “Politik”

要約

カリキュラム作成における政治的問題は、結局のところ、葛藤のなかにあるカリキュラム作成と普及の政治的なダイナミズムを理論的に理解する正当性の問題につきあたる。本研究は、ドイツ NRW 州における新教科<政治>の指導要領の開発過程の分析を通して、どのような正当化の要請がカリキュラム開発に必要とされているかを解明することを目的にしている。

著者は、まず、ドイツにおける教科、教科教授学、ルールプランの意味と機能を明らかにし、NRW における政治教育のカリキュラム開発の過程と論議を分析した。その分析の結果、以下の結論を得た。

- 1) 新教科<政治>の正当化は、ルールプランのコントロールを可能にする技術的経験科学的合理性とルールプランの改訂や開発への教師や父母等の参加という民主化においている。
- 2) 一般目標は、民主主義という理念、ドイツ連邦共和国の基本法、理性的な思考と判断、行動する態度、フランクフルト学派の解放概念、自己決定と共同決定、関連学問に基礎を置いていること、政治学習の育成する能力の合意など関係・位置づけられ、正当化されている。

そして、提案として、人間的要請、学問的要請、心理的要請、社会的政治的要請の次元からなる教科成立のモデルを提案した。

Abstract

The main political issue in curriculum development ends up as legitimization as a theoretical legitimization for understanding the political dynamics of making curricula and implementing

* 東海学園大学教育学部教育学科

them under conditions of conflict. The aim of this paper is clarify what are the requirements for legitimizing the development of a new curriculum analyzing the example 'Politik' in Nord Rhein Westfalen, Germany. The author first clarifies the meaning of the concept of 'Fach' and 'Fachdidakik' in Germany and the function of 'Lehrplan' which means curriculum. Next the author analyzes the process for the development and arguments associated with a new subject being introduced to the curriculum.

As result of the critical research, the following conclusions were drawn:

- 1) The legitimization of the new school subject 'Politik' depends on the the technological, empirical scientific logic, which makes the organization of curricula possible, and the democratization, that is, the participation of teachers and parents in the revision or improvement of curricula.
- 2) For its justification, the objective of 'Politik' is related to the concept of the democracy, the fundamental law of Germany, rational thought and judgment, a power of action, the concept of emancipation of Frankfurt School, self-determination and joint-determination, an associated learning as a basis, and the ability developed by the study of politics.

Finally, the author suggests the model of the subject composed of the four viewpoints; that is the viewpoints of human being, learning, psychology and society.

1. 問題設定と本研究の目的

1-1. 問題設定

教科はどのような根拠によって成立するのか。教科は諸分野のどのような要請を受けて成立するのだろうか。教科成立の根拠を問う背景には戦後の学校教育の歴史における具体的な新教科成立がある。戦後の日本において、まず1947年の学習指導要領において社会科（上田1947：重松1955：日比1995）が教科として登場し、1989年告示の学習指導要領で小学校低学年において生活科（教育課程審議会答申1987：緊急シンポ世話人会1986）が教科として誕生した。そして、2017年告示の学習指導要領において道徳が「特別の教科道徳」（文部科学省2017）として誕生した。いっぽうでは、例えば中国の「社会科と品德」あるいは「品德と社会」（宛2013）が、ドイツの「政治」（Politik-Unterricht）（的場1987a）が、そしてイギリスの「citizenship」（小菅2005）などが、新教科として登場してきている。さらに、例えばお茶の水女子大学附属中学校における「コミュニケーション・デザイン科」などのように研究開発校においては新教科の成立と効果の開発研究が試みられている。

戦後、教科として成立した社会科は、確かにアメリカの〈社会科〉（social studies）の影響は

あったにせよ、日本の政治と文化と伝統を背景として、問題解決学習を通して新しい民主的な社会を創造する人間を育てようとして多様に展開されてきた。そこでは、様々な立場において、そしてその立場間の論争を通して、将来の社会像や国家像の模索、それを担う子どもの成長と授業展開を支える哲学（経験主義）の探究、地域教材の発掘と開発を巡る論議、そこで育つ社会認識の解明などがなされてきた。近年、「道徳」が特別の教科として導入された。そこでは、どのような国民像、子ども観、哲学、教育方法観やカリキュラム観、学問観が想定されているのだろうか。その時々々の国民像、子ども観、教育方法やカリキュラム観、そして学問観などは、教科の存立と大きく関わっている。1958年に学習指導要領は試案から告示に変化し、ナショナル・スタンダードの性格を有することになった。ナショナル・スタンダードとして学習指導要領（カリキュラム）が有する社会的、教育学的、人間論的機能など原則的な問題を問うことは、文部科学省にとっては国民への責任、学校の教師にとっては父母や地域社会への責任、そして教育学者にとっては国家の代理として文部科学省、学校の教師、そして地域住民への責任の範囲と程度を明らかにすることと関連する。

1-2. 本研究の目的と方法

本研究では、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン（NRW）州において1973年に教科として誕生した教科〈政治〉（Politik-Unterricht）を対象として、その成立根拠とカリキュラムの機能を解明することを目的とする。新教科〈政治〉については、このグループの人物のカリキュラム理論（的場 1979：1980：1981：1985）、カリキュラムの開発段階（的場 1982：2001c）、教科書研究（的場 1987：1990）、政治科の学習指導要領（的場 1997：2001b）、普及としての現職教育（的場 2001a）、カリキュラム理論の影響（的場 1998）、制度的教育学的など諸背景（的場 2000）、批判への反論（的場 1988）などの研究がなされている。政治教育は、様々な思想と立場の対立の言明、論争、調停を通して成立した。思想や意見の対立を調整し、一定の案にまとめる原理は、〈正当化〉（Legitimization: Die Legitimation）である。本研究の重点を、NRWにおける政治科がどのような根拠で成立するのか、その正当化の解明に置きたい。そして、その解明を通して、教科が成立する正当化の基礎となる要請全体の関連構造をモデルとして提案したい。

研究方法としては、批判的文献研究の立場を取りたい。つまり、文献の執筆された文脈と論争相手を背景にし、執筆者の認識的関心を明らかにし、その関心を踏まえて文献において展開されている論を解釈したい。

本論文の構成は、最初にドイツにおける教科と教科教授学の意味をドイツの教育学辞典を手がかりに整理し、次にNRW州の基礎学校と中等学校であるギムナジウムの教科の種類を示したい。そのような背景を明らかにした上で、1973年にNRWの中等学校に新設された〈政治〉（Politik-Unterricht）に求められた正当化の要請を論じる。この成果と日本における教科成立の根拠と要請の論議を整理して、教科を成立せしめ、教科に求められる正当化の要請をモデルとし

て示す。

2. ドイツにおける教科と教授学

2-1. 教科の概念

ドイツにおける専門領域 (Fach) は、「それぞれの内容によって区分された知識または能力領域である」(Tenorth & Tippelt 2012, 228) とされている。学校教育において伝達される教育内容である教科 (Schulfach) は、「それぞれに異なった内容上の重点や目的、それと同様にその内容と目標を導く教授学的方法を明確にした、カリキュラムに位置づけられた知識や能力の領域」(同 629) として捉えられている。ただし教育学関係の事典では、専門領域 (Fach) は学校の教科 (Fach) として捉えられ、「学問体系の主要部分に対応する学校の授業を外から区分した各要素」(Böhm 2005, 197) として理解されている。

要約すると、日本の教科に対応するドイツ語は、Schulfach または Fach である。Fach は専門領域あるいは専門分野を意味し、学校教育の領域では Schulfach と呼ばれる。そこでは、①目的、内容を明確にすること (他の教科と区分できる特徴や学問的基盤)、②その教授学的方法を明確にすること (教授学の基礎)、③カリキュラム (レールプラン) に位置づけられることを要件としている。

2-2. 教科教授学

教科を研究する学問は、教授学全般を研究する一般教授学 (Allgemeine Didaktik) と教科教授学 (Fachdidaktik) である。教科の学問的基礎は教科教授学によって形成される。教科教授学の起源は、19 世紀の教員養成セミナー (Lehrerseminare) 及び 20 世紀の教員養成大学 (Pädagogische Hochschule) の教育内容にある (Terhart 2013, 149)。

2-3. カリキュラムとレールプランの概念とその機能

ドイツにおいて、日本の教育課程に対応する用語は、レールプラン (Lehrplan) と伝統的に呼ばれ、カリキュラム (Curriculum) 概念は 1960 年代に S. B. ロビンズーン (Saul B. Robinsohn) によって導入された (的場 1979)。日本の学習指導要領に対応するのは、各州のレールプラン (Lehrplan) である。各州の学校法に規程された教育課題を具体化した「指針」(Richtlinien) (Tenorth 2012, 605) がドイツでは用いられている。

W. ピアター (Werner Wiater) はレールプランの機能を社会的機能と教育学的-教授学的機能に分けて説明している (Wiater 2009)。社会的機能では、①資質の規格化、②生徒の同化、③生徒の社会化、④生徒の選別、⑤国家の正当化、⑥研究の強化、⑦授業の革新がある。教育学的-教授学的機能では、⑧体系化、⑨知識の確定、⑩人格形成の体系化、⑪教師の負担の軽減、⑫授業の透明化とコントロール、⑬実践のための教授学的認識の選別・評価があげられている。

より詳しく述べると、以下のようである (Wiater 2009, 131-132)。

(a) レールプランの社会的機能

①職業生活、余暇生活、日常生活における準備のために要請される学校で獲得される資質を規格化すること。

②伝統文化に導き入れることと文化をさらに発展することを通して生徒を同化すること。

③法的に拘束性のある学習目標と内容によって、同様に学習要求をコンピテンシーとして基準化したものと教育スタンダードによる機能的な影響によって生徒を社会化すること。

④授業の教科の選択、学校形態の区分、教育スタンダードの様々なレベルへの分配を通して生徒を選別すること。

⑤青少年の人格的発展への国家の影響を正当化すること。

⑥生徒の学校と授業の研究を強化すること。

⑦学術と社会の変化に基づいて学校の授業を革新すること。

(b) レールプランの教育学的一教授学的機能

⑧一定の時期における陶冶、コンピテンシー、学習、そして授業の理解を体系的にまとめること。

⑨一定の時期に対する学校で教える知識を、その期間の全ての知と学習の可能性の総体から選択し、学習年齢・学習時期、そしてコンピテンシーの段階に集約して、確定すること。

⑩生徒の人格の形成を、その事実、自己、社会的コンピテンシーと方法、そして生徒の学びの道の進展の保証を念頭において、体系化すること。

⑪教師が授業と保護の任務を計画し、遂行する際に教師の負担を軽減すること。

⑫教師、生徒、両親、学校管理者のために授業を透明にし、コントロール可能にすること。

⑬学校と授業実践のために、新しい専門科学、教科教授学、一般教授学、教育学の認識を簡素化 (Reduktion) し、選別・評価すること。

3. ノルトラインヴェストファーレン (NRW) における教科

3-1. NRW の基礎学校における教科

NRW 州基礎学校の 2008 年の指導要領 (Richtlinien und Lehrplan) で定められた教科は、国語 (Deutsch)、事実教授 (Sachunterricht)、数学 (Mathematik)、英語 (Englisch)、音楽 (Musik)、芸術 (Kunst)、体育 (Sport)、新教の宗教 (Evangelische Religionslehre)、カトリックの宗教 (Katholische Religionslehre) の 9 教科である。2014 年 12 月よりイスラム教宗教学 (Islamischer Religionsunterricht) が全ての学年に義務づけられた。基幹学校では、2014 年 6 月にユダヤ教宗教学 (Jüdische Religionslehre) が、2014 年 9 月にはイスラム教宗教学が導入された。

基礎学校の指導要領によると、ユダヤ教やイスラム教の導入の要因は、社会の多様性と宗教の多様性、そして 1973 年から当時の文部大臣によってイスラム教の宗教の授業を導入することが

要請されていたことによる。宗教教育を要求する根拠は、NRW州の憲法7条と学校教育法132条に根拠を有している。このように新しい教科を導入する場合には、①社会の多様性と宗教の多様性というドイツおよびヨーロッパ社会の変化に対応する要請、②政治的意図、③正当化としての法的基礎がある。

3-2. NRW 前期中等段階（ギムナジウム）の教科

2014年度版のギムナジウムの教科を挙げると、国語（Deutsch）、社会科（Gesellschaftslehre : Erdkunde, Geschichte, Politik/Wirtschaft）、数学（Mathematik）、自然科学（Naturwissenschaften）（生物、化学、物理）、英語（Englisch）、第二外国語（第6学年以上）、芸術（Kunst）、音楽、宗教学（Religionslehre）、体育（Sport）、そして選択教科（第8学年以上、第三外国語か他の関連教科）となっている。1998年度におけるギムナジウムの教科（週時間は第7学年）をみると、国語（Deutsch : 週4-5）、社会科（Gesellschaftslehre : Erdkunde, Geschichte, Politik/Wirtschaft : 週4-5）、数学（Mathematik : 週4-5）、自然科学（Naturwissenschaften : 週2-3）（生物、化学、物理）、英語（Englisch : 週4-5）、第二外国語（第6学年以上 : 週4-5）、芸術（Kunst : 週2-4）、音楽（週2-4）、宗教学（Religionslehre : 週2）、体育（Sport : 週2-4）、選択教科（第8学年以上、第三外国語か他の関連教科）となっている。2つの時期の教科をみると、新しい教科は加わっていない。そこで、次に1998年度以前に新しい教科として登場した社会科の「政治（Politik/Wirtschaft）について、詳しく述べたいと思う。

4. NRW の政治教育の事例

4-1. NRW の政治教育のカリキュラム改訂の概要

ドイツ連邦共和国のノルトライン・ヴェストファーレン州の文部省は、1973年に中等教育段階の政治の授業の指導要領を公布した（Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1973）。この指導要領は、歴史教育学者であり政治教育学者であるシェルケン（Rolf Schörken）を座長とする委員会によって構想が練られ、開発された。その開発の基礎理論となったのは、当時ミュンスター大学で教授学を展開していたブランケルツ（Herwig Blankertz）のカリキュラム理論を基礎に政治教育の教科カリキュラムを開発したG. トーマ（Gösta Thoma）のカリキュラム構成論であった（的場 1981）。この指導要領には、さまざまな意見と批判がよせられ、ノルトライン・ウエストファーレン州の文部省は、すぐに改訂の作業を開始し、1年後の1974年に第2版の政治の授業の指導要領（Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1974）を公布した。第1版の指導要領の題名は、〈 Richtlinien für den Politischen Unterricht 〉であったが、第2版では〈 Richtlinien für Politik-Unterricht 〉と題名が変化した。これと同時に、R. シェルケンを座長とする委員会は、指導要領開発の理論的基礎を明らかにした理論版と呼ばれる著作を公刊した（Schörken 1974）。

1970年代後半の、環境問題の深刻化や分子遺伝科学などの科学の進展による社会状況の変化に対応して、文部省は、第2版の政治の授業の指導要領の内容を再構成するために、1977年に改訂を開始し、1987年に第3版を公布した（Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1987）。2001年には、資質・能力（Qualifikationen）を目標とする指導要領からコンピテンシーを目的とする指導要領を展開した（Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2001：寺田 2013）。第4版の指導要領は、< Rahmenvorgabe Politische Bildung >と表題はなっている。NRWにおける<政治>の指導要領は、第4版を重ねてきた。

4-2. 1973年版政治科の正当化

1973年にNRWの中等教育段階の学校に政治教育の授業が導入された社会的背景には、若者の政治離れがあり、第1版の政治教育の指導要領は、政治的に成熟した市民を形成することを強調している。当時の論争を見ると、①指導要領の理論的基礎がフランクフルト学派の理論に依存していること、②政治教育の目標である解放概念の定義、③基本法との関係、④内容選択の任意性、⑤目標設定の正当性（Legitimation）などが問題となっている。

正当性ということは、内的な正当性に公的な正当な規範が一致することを意味している。したがって、権力からみてそれが正当な方法であるということに意味があるのではなく、その規範の受け取り手が自分の正当さを意識しているから意味がある。議会により公布されたルールプランが受け手に受け入れられるのは、その意味では、社会の中にあるコンセンサスに依っているのである。

シェルケン委員会は、カリキュラムを受け入れる前提となる正当性の要求を次のようにあげている。第1に、カリキュラムが、技術的経験科学的合理性についての十分な基準を含んでいなければならない。この技術的合理性は、またルールプランのコントロール可能性の前提でもある。

さて、シェルケン委員会は、方式（Verfahren）と方法（Methode）を区分して、方式の次元でコントロールを問題にする。シェルケン委員会の理解によると（Gagel 1974, 18）、方法（Methode）は、B. S. ブルーム（Benjamin. S. Bloom）等の意味での学習目標の操作化、学習目標の分類と体系化、学習シーケンスのプログラム化と構成、テストの構成、指導機能の客観化をするもの全てを含む。その場合、重要なことは、目標達成の技術的に最適な手段である。それに対して教科や学校形態等の一般的な目標に関する決定を計画する方途を方式（Verfahren）と呼んでいる（同, 18.）。一般目標のコントロールと批判は、方法ではなく、決定を含んだ方式の次元に向けられる。ルールプランを根拠づけている規範が決定との関係で問題となるので、合理的決定の経過や誰がどのような目的で学習目標のどのような種類をどのような方法で発見するかということが明らかにされる必要がある。その意味では、正当性の要求は、ルールプランシステム内部の規範の決定を含む方式を客観化することである。

第2の正当性の要求は、正当性の民主化である(同, 18)。つまり、教師や父母等の受け手はカリキュラム問題について権限を持つべきで、レールプランの改訂や開発に参加するだけでなく、学習シークェンスや部分カリキュラムの検証の場合にも、その過程で共同すべきである、という要求である。開発、改訂、検証に受け手が参加し、討議を重ねるという適切な共同がなければ、受け手に権限がないのと同じである。その意味では、カリキュラムの諸決定での受け手の共同は、参加と論争を通して正当性にいたる民主化が要求される。その意味では、民主化はカリキュラム構成の公共性構築の1つの条件を意味している。シェルケン委員会は、H. L. メーヤー (Hilbert L. Meyer, 1972, 138-142) を引き合いに出して、正当性を以下の様々なタイプに整理できることに言及している。

タイプ1) 規範的正当性；個々の決定(学習目標、学習内容)を教育以前の規範(宗教、形而上学、規範的人類学)に還元する。

タイプ2) 方式の正当性；決定は、正当性された方式であるかぎり受け取られる。その視点からいえば、決定過程の透明性が、決定の結果にとっての基礎となる。

タイプ3) 論争の正当性；2)と区別して価値決定の基礎づけの可能性を固めることであり、上位の前提、例えば、タイプ1)のような規範へ還元することではなく、論争を通して個々の決定の正当性に関する確かめが達成されることが期待されている。

4-3. 1987年度版の政治科の指導要領の変化と一般目標の位置づけ

政治教育は、1974年(第2版)の指導要領公布後すぐに改訂作業が開始され、1987年(第3版)に改訂版が公布された。1977年5月にはすでにシェルケン委員会は文部大臣J. ギルゲンズーン(Jurgen Girgensohn)によって、指導要領を内容的に構造化するという改訂の委任を受けていた。改訂のために、先ずなされたことは、1980年秋、職業学校の領域から7人の共同協力者が、第3版を職業学校へ導入するために委員会に加わったことである。そこでは教授学的な構想は問題とはならず、職業学校における指導要領の導入の問題とハウプトシューレにおける他の指導要領との関係が問題となった(Gagel/Menne 1988, 270)。1987年、学校法に制定され、1987年8月1日に第3版の指導要領が効力を持つようになった。

第3版の政治教育の指導要領第2版と異なっている点は次のところにある(的場 2001b)。

1) 第2版の資質は10であったが、環境の保全と未来の確保に関係した資質11と労働と職業に関係した資質12が加わり、資質が12に拡大された。

2) 第2版は資質をもとに学習目標1とそれをさらに細分化した学習目標2で構成されていたが、第3版では学習目標1が細分化され、学習目標2は消えている。

3) 第3版では、学習内容に関する記述が量的にも増え、テーマカタログも整理されている。学習内容を充実することによって資質と内容の結合を図ろうとしている。

4) 第3版では、教師が授業計画の参考にするための節が新しくもうけられ、教師が授業計画レ

ベルで政治教育の学習指導要領になじむことができるようにされている。

指導要領の第2版と第3版の公布時期には13年の開きがある。この間に主に情報科学、核反応技術、分子遺伝科学などめざましい進展があった。このような状況の変化に対応して、指導要領は10の資質に加えて第3版では次の2つの資質を設定した。

資質11：自分なりの行動をとおして、すなわち、社会に自分から進んで参加することとおして、未来の生活条件を安全にするための責任を共に引き受ける能力と態度

資質12：どの程度、個人と社会の存在の安全のために労働が必要であり、自己実現と政治的参加のための基礎であるかを認識する能力と、同様に、人間的尊厳の労働条件を形成するために努力する態度

第3版では、①社会的変化と労働界の変化に対応し、環境に関する資質と労働に関する資質が目標として追加された。また、②学校カリキュラムの作成が強調された。

1987年の一般目標の位置づけについて論じたい。その内容は、以下の6点に、まとめることができる。つまり、政治学習は、1)民主主義と基本法、2)思考の学習と態度の学習、3)政治学習の目標、4)自己決定と共同決定、5)政治学習と社会科学、6)政治学習の育成する能力の観点から、その位置が規定されている。

(1)民主主義と基本法

指導要領においては、民主主義における自由の価値と考えは、「基本法の枠内で変化を受けるものであり、絶え間ない論議の検証を受けるもの」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1983, 7)として理解されている。民主主義を基本法の枠内で考え、民主主義を固定したものとしてではなく、論議の過程で変化するものとしてとらえているところに、この指導要領の特徴がある。さらにこの変化の過程は「社会的な諸集団の政治的な対決の中で遂行され」(同上)、この過程に参加する能力をつけるのが政治学習とされている。自由や人間の尊厳や社会的平等という民主主義が生きて働くためには、市民の活動と参加によって絶えず確かなものにされ、さらに発展させることが必須とされ、民主主義に関わる自由や人間の尊厳についての考えや価値の変化の過程は市民の参加と関係づけられている。

1974年度版においても、自由の理解や価値は、変化する法秩序の枠内で絶えず、検証されなければならないとし、この検証は、社会的諸集団の政治的対立の中でなされることが述べられている。政治的学習は成人をその過程へ参加させることであり、「生徒に、公共の情報メディアを有効に使用し、分析し、評価することができる能力と態度を教育すること」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1987, 9)が政治学習の目標とされている。この限りでは、1974年度版と1987年度版の間には大きな相違はみられない。

(2) 思考の学習と態度の学習

政治学習は、政治的現実の経験の合理的分析、すなわち思考の学習と同時に、社会の中で優勢な価値や主要な考え、それに態度を引き受けたり、対決すること、すなわち、態度と行動の学習として理解されていることが、この指導要領の特徴である。この思考の学習と態度の学習として政治学習をとらえることは、資質の記述に具体的に表現されている。「社会と科学において対立的に論争されているテーマが対立的なものとして考えられ、授業でもそのように扱われること」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1987, 7) を指導要領は要請している。

1974年度版では、政治学習の定義に言及した部分で、政治学習の認識と態度について触れられている。つまり、政治学習は、「政治的現実の経験を意識的にそして理性的に整理すること、意識内容を分析し、変化させること、すなわち、目標設定の実現化のための社会を指し示すあるいは、可能にする態度と行動方法」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1974, 9) と考えられ、この学習過程の中で、政治的社会的な基本認識が得られ、社会のなかで優勢な価値、行動、態度を引き受けることによって政治組織の中での態度が形成されると述べている。政治学習における認識と態度の強調は、基本的に1974年度版と1987年度版の間には違いはないが、1987年度版は授業での取り扱いについて言及しているなど、詳しい記述となっている。

(3) 政治学習の目標

1987年度版の指導要領は、政治学習の目標を次のように規定している (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1987, 7)。

「政治学習の目標は、青少年がその社会の価値としきたりを理解し、それを自由にしかも責任をもって認め、自分に置き換え、あるいは変革する努力をする態度を発展させることにある。」

ここでは、判断や決定能力の開発と価値意識やアイデンティティの意識が結びつけられ、場合によっては、意識的に解決する能力を発展することが求められている。この能力を、この指導要領は、解放という概念で表現している。政治教育においては、「今日、生徒が見通しにおいてより複雑で困難になってきている世界をよりよく把握し、所与のものに無批判的に従わないで、事実の知識と判断能力にもとづいて、政治と社会における自己決定と共同決定を実践できる能力を身につける学習状況」(同上)を重視している。1974年度版が、解放を「青少年がその社会の価値と制度を理解し、自由に責任をもって認識し、自分に置き換え、あるいは変化させる態度を発展させる状況におくこと」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1974, 7)あるいは「資質と学習目標の判断の方向知であり、その選択の道具である」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1974, 10)と解放を規定しているのとは異なって、1987年度版は、

知識、判断能力、それに自己決定と共同決定との関係で解放について論じているところが特徴である。

(4) 自己決定と共同決定

1987年度版の指導要領は、自己決定と共同決定の実践を重要な能力として挙げているが、この能力は、自己の利害と他者の利害との関係、個人的行為と連带的行為との緊張関係としてとらえられている。すなわち、自己決定と共同決定の基準は、「自己の利害と同様に他者の利害を考慮する」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1987, 7) ことであり、「解放の過程は個人的行為だけでなく、連带的な行為として理解され、常に社会的責任の原理のもとで合法化されなければならない」(同上) とされている。生徒は、「年を重ねるに従って自分の行動に責任ができること、自分の発達は他者の同等の要求において限界をもっていることを学ぶ」(同上) ことが求められている。

1974年度版では、解放について言及した部分で、「生徒は政治的意識形成に参加」することによって「自己決定と共同決定を実践する」と短く表現されている。これに対し、1987年度版では、自己の利害と他者の利害、および個人的行為と連帯の行為の緊張関係としてとらえられていることが特徴である。

(5) 政治学習と社会科学

1987年度版の指導要領は、政治学習と社会科学の方法と知識の関係について記述している。それを整理すると、1)社会科学の道具による、政治的社会的現実の経験の開示、2)社会科学の基礎づけによる判断の検証、3)社会的行動の選択性の論議による決定の整理、等の諸関係が考えられる。この関係について、1974年度版の指導要領では、専門科学との関係で言及されている。しかし、政治の授業が、政治学、社会学、経済学、歴史、経営学、社会地理学、教育学、社会心理学、法学、哲学など(科学理論を含め)に基礎をおいていることを指摘しているだけで、その関係の内容については触れていなかった。

(6) 政治学習の育成する能力

指導要領は、1)政治的社会的問題領域でエキスパートとなること、2)社会に対する感覚の能力を改良すること、3)社会的経験をつくること、4)根拠をもって判断すること、5)行為の結果と付随結果を評価すること、6)責任をもって決定し、行動すること、を政治学習の育てるべき能力として挙げている(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1987, 8)。

1987年度版の政治科の指導要領の一般目標の位置づけを正当化の視点からみると、①民主主義という理念をめざしていること、②ドイツ連邦共和国の基本法に基礎を置いていること、③政治教育は理性的な思考と判断、そして社会の価値を引き受け、対決し、行動する態度を形成する学習であること、④政治学習の目標はフランクフルト学派の解放概念に基礎をおいていること、⑤自己決定と共同決定、⑥政治学習が社会科学などの関連学問に基礎を置いていること、⑦政治学

習の育成する能力の合意、をその理由としているといえよう。

4-3. 2001年度版の転換

2001年の第4版は、①資質から教育スタンダードへの転換、②全ての教育段階に対して共通の目標と能力（判断能力、行為能力、方法能力）が示されたこと、③問題領域が例示され、その中で取り扱う内容が示された。基礎学校では事実教授の中で、特別支援学校では適切な教科の中で政治教育を扱い、単独の教科としては成立していない。

ここでは、資質（Qualifikationen）からコンピテンシー（Kompetenzen）へ能力概念が移行したことによって、生活状況を分析し、その資質を批判理論にもとづいて開発する開発研究から、専門家集団のコンピテンシー設計の合意によるデザイン研究へ移行した。

その背景には、1999年に政治教育学会（GPJE）がP. マッシング（Peter Massing）、H. W. クーン（Hans-Werner Kuhn）、W. ザンダー（Wolfgang Sander）等によって設立され（Sander 2003, 152）、G. バイセノ（Georg Weißen）等を中心とするメンバーが政治教育のナショナル・スタンダードを作成し、2003年4月の学会大会で承認された（近藤 2005, 84）ことがある。

バーデン＝ビュルテンベルク州の指導要領を事例としてあげると、2004年版指導要領では、個々の教科が新しい教科群にまとめられている（Gonschorek & Schneider 2010, 106）。例えば、基礎学校の例としては、MeNuK（Mensch-Natur-Kultur：人間、自然、文化を統合）した科目が、ハウプトシューレの例としては、WZG（Welt-Zeit-Gesellschaft：歴史、公民、経済、政治、地理を統合）した科目が登場している。2004年の指導要領を1994年と版と比較すると、以下の4つの変化がある：①具体的な課題、学習目標、内容からなる「年次計画」（Jahrgangspläne）から「教育スタンダード」へ、②「レールプラン」から「中核カリキュラム－学校カリキュラム」へ、③「学習目標」から「コンピテンシー」へ、④「教科」から「教科接合」（Fächerverbünde）へ、変化している（Gonschorek & Schneider 2010, 105）。

5. 正当化（Legitimation）の問題

正当化（Legitimation）は、正当化（高橋 2010）、正統化（ハーバーマス 1979）、合法化と日本語に訳されている。ドイツ語のLegitimationには、正当もしくは合法と認めること、認定の意味がある。

ドイツ政治教育の中でも批判理論に対して合理主義的立場をとるズトール（Bernhard Sutor）は、政治教育の価値を学問的に基礎づけることが出来ない時に、正当性的には不十分な任意的な決断、もしくは、共通の理解や社会的合意という実質的な基本価値を目指すという、実践的政治的に理性的探求のどちらかがなされると述べる（Sutor 1988, 80）。1つには基本法による正当化である。2つは合意形成による正当化である。ロロフ（Ernst-August Roloff）は、政治の授業も他の教科と同じように、専門科学によって正当化されなければならないと主張する（Roloff

1998, 83)。政治教育の分野では、正当化は「法にかなったこと (Rechtmäßigkeit) の根拠付け」(Richter & Weißeno 1999, 141) を意味する。

カリキュラム理論において正当化は、カリキュラムの理念や策定の根拠づけや意味づけを意味している。カイザー (Kaiser 1983) によると、カリキュラム理論において正当化は関係者の参加や決定方法の規則などの形式的な側面と子どもの生活実情の即すること、学問の構造に根拠づけられていることなどの内容的な側面に分かれる (表1)。

次の視点は、NRW の政治教育の教科を開発したときの、カリキュラム開発委員会が挙げた正当化の視点である。

1) 開発の次元：利害や価値の構造化

どのような教育学的原理にもとづいて諸学問の成果が調整されるか (参考：フランクフルト学派の批判理論によって調整された)

2) 公表の次元：学習目標、内容、方法の決定の仕方の説明

開発方式はどのような原理に基づいているのか。対：専門家と市民

3) 授業実践の次元：授業実践においてなされる諸決定の検証

授業実践の諸検証はどのような基準で評価できるのか。対：教師

4) 授業実践の次元：授業計画を生徒や両親に説明する理論的基礎

授業計画はどのような理論的基礎にもとづいているのか。対：生徒と父母

表1 カリキュラム開発における正当化と根拠づけのモデル

	政治的正当化 (正当化の承認)	教育学の根拠 (根拠の承認)
形式的側面	適切な関連集団の参加 (参与の承認・承諾) 決定方法と論議方法の調整 (明瞭な区分の承認) 適法性の立証 (相互干渉の承認) 自由で民主的な基本的秩序への参照性 (相互干渉の承認)	当該者の参加：学習主体の自己決定 (自律の承認)
内容的側面	基本的な憲法条項の証拠 (内容の承認) 政治的－イデオロギー的基本価値の参照性 (品位の承認)	学問の構造 (論拠の承認) 生徒の生活世界 (期待の承認)

出典：Kaiser, 1983, 605.

6. 結論と論議の展望

6-1. 結論

NRW の政治教育の指導要領の分析を整理すると結論として次のことがいえる。

1) ユダヤ教やイスラム教など新しい教科を導入する場合には、①社会の多様性と宗教の多様性

というドイツおよびヨーロッパ社会の変化に対応する要請、②政治的意図、③正当化としての法的基礎がある。

2) 1973年に導入されたNRWの中等教育段階の学校に政治教育の正当化は、①レールプランのコントロールを可能にする技術的経験科学的合理性と②レールプランの改訂や開発への教師や父母等の参加という民主化においている。

3) 1987年度版政治科の指導要領の一般目標は、1987年度版の政治科の指導要領の一般目標の位置づけを正当化の視点からみると、①民主主義という理念をめざしていること、②ドイツ連邦共和国の基本法に基礎を置いていること、③政治教育は理性的な思考と判断、そして社会の価値を引き受け、対決し、行動する態度を形成する学習であること、④政治学習の目標はフランクフルト学派の解放概念に基礎をおいていること、⑤自己決定と共同決定、⑥政治学習が社会科学などの関連学問に基礎を置いていること、⑦政治学習の育成する能力の合意、を根拠としている。

4) 正当化は、学問的正当化を基本とするが、学問的に正当化できない場合、基本法による正当化あるいは合意形成による正当化がなされる。

5) シェルケンを中心とするNRWのカリキュラム開発委員会は、①批判理論による学問の利害の構造化、②専門家と市民への説明としての学習目標の内容とその決定方法、③教師への説明としての教育実践の基準や理論的基礎に正当化の視点を置いている。

このような正当化をめぐる論議の背景には、第1には、批判理論による正当化からミニマムな実践的合意（ポイテルスバッハ・コンセンサス）へ移動してきた。ポイテルスバッハ・コンセンサスは、原則1：圧倒の禁止、原則2：論争のある問題は論争のあるものとして扱う、原則3：個々の生徒の利害関心の重視（近藤 2005）を原則としている。

第2には、教育目的や目標を導く原理が、特定の理論からミニマムな実践的合意へ移動してきた現代社会では、利害の対立とイデオロギーの顕在化、決定過程の透明化と参加、専門科学と教科教育の基礎づけ、子どもの発達との適合性、実践可能性など多様な観点からの正当化、あるいは、その根拠への参照性が必要となる。

第3に、論争を前提とする政治の領域で正当化がなされる場合には、「参加、透明性、コントロール、効率」（Schaal 1981, 57）が重要な課題となる。

6-2. 展望

1970年代以降の日本の学術的論議において、教科の成立の条件や要件が論じられてきた。木原健太郎（1974）は、1980年代に向かう教科教育の特質として、①学問への探究を支える教科教育の楽しさの強調、②それぞれの国における教科教育の構築と修正、③従来の教科・領域の解体、④生涯教育の基礎としての機能、など挙げている。中内敏夫・碓井峯夫（1974）は、教科の成立と教育課程の編成の分析には①歴史的、②社会的、③政治的背景および④学校像との関連で論じる必要があることを例示している。高久清吉（1976）は、フリットナー（W. Flitner）やクラフ

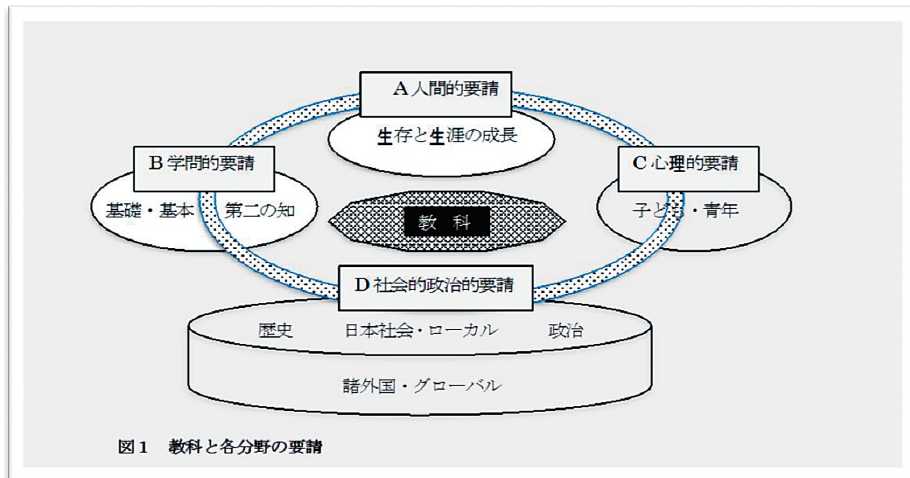
キー (W. Klafki) の論を基礎に、1960年代のドイツにおいては、①教授内容の選択や構成を学問の体系や専門科学の内容にもとづいて規定する科学主義がすでに退けられていることを明確にしている。

1990年代以降においても、教科の成立要件や要請に関する論議は継続している。安彦忠彦(1989)は、西洋における近代の学校教育のカリキュラムは、①子ども重視、②社会的要請の重視、③実証科学的方法の重視を特徴としているが、現代ではカリキュラム開発の前提となっている見方や方法論を批判する研究がなされていると捉えている。さらに安彦(2013)は、教育内容を構成するこれまでの歴史の中で受けてきた要請として、①学問的要請、②社会的要請、③心理的要請、④人間的要請を挙げている。田中耕治(2000)は、教科学習と総合的学習の関連を学力の質の側面から分析し、learn(習得的な学び)とresearch(探求的な学び)を区別し、①「教科学習は『learnからresearch』へ展開していくのに対して、②総合学習は『researchからlearn』をとらえ直すことである」(田中 2000、10)と述べている。日本学術会議教科教育学研究連絡委員会(2001)は、①従来の諸学問における専門知と②専門を超えた問題解決に応える知という二つのモードから教科の基盤を論じている。

結論として述べたドイツ NRW 州における政治科の成立をめぐる正当化の論議と日本における教科の成立のカリキュラム論的論議のなかでも、特に、教育内容選択の基礎原理として存在論的基礎を提案している安彦忠彦の主張を基礎にして、次の提案をしたい。

結論で述べたように、1)新しい教科が導入される場合、①社会の変化に対応する要請、②政治的意図、③正当化としての法的基礎が、2)政治教育の正当化として、④技術的経験科学的合理性と⑤教師や父母等の参加という民主化が、3)正当化には、⑥民主主義という理念、⑦ドイツ連邦共和国の基本法、⑧理性的な思考と判断、⑨社会の価値を引き受け、対決し、行動する態度を形成する学習、⑩フランクフルト学派の解放概念、⑪自己決定と共同決定、⑫関連学問への基礎、⑬政治学習の育成が、4)NRWのカリキュラム開発委員会は、⑭批判理論による学問の利害の構造化、⑮専門家と市民への説明としての学習目標の内容とその決定方法、⑯教師への説明としての教育実践の基準や理論的基礎に正当化を置いている。また6-2では、日本における新しい教科の成立するための要請について論じてきた。

以上の成果を新しい教科へなされる様々な要請の視点から整理すると、第1は、学習者の生存と生涯の成長に関わる<人間存在的要請>(A)である。第2は、諸学問における専門知というモードだけでなく、問題解決に応える知というモードに教科は基盤を持つべきであるという<学問的要請>(B)である。第3は、学習する意味や楽しさ、探求する意欲や知の獲得と形成に関わる子どもの<心理的要請>(C)である。第4は、国家が期待する国民像、社会の変化に対応する能力、学校像など<社会的政治的要請>(D)である。社会的政治的要請は、歴史的背景(時間)と政治的背景(ローカルでポリテックな空間)を有し、現代では諸外国との関連を視野においた



グローバルな状況の中で生まれる。この4つの要請を図にすると図1のようである。

*本研究は、2015年の日本カリキュラム学会課題研究での発表原稿「ドイツにおいて教科はどのように捉えられているか」を基にし、大幅に修正したものである。

参考文献

<邦文>

- 安彦忠彦, 1989. 新版 カリキュラム研究入門. 勁草書房.
- 安彦忠彦, 2013. 改訂版 教育課程編成論. 放送大学教育振興会, 第1版2002.
- 上田薫, 1947. 社会科とその出発 - 小学校社会科の研究 -. 同学者.
- 宛 彪, 2013. 現代中国における小学校社会科授業論の改革 - 北京師範大学出版社「品德と社会」教師用指導書の分析を通して -. In: 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部. 62. pp.79-88.
- 木原健太郎, 1974. 1980年代に向かっの教科教育. In: 木原健太郎編著. 現代教科教育学大系1 教科教育の理論. 第一法規.
- 水原克敏, 2010. 学習指導要領は国民形成の設計書. 東北大学出版会.
- 教育課程審議会答申, 1976. 小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について.
- 緊急シンポ世話人会, 1986. 社会科「解体論」批判. 明治図書.
- 小菅大輔, 2005. イギリスにおける新教科 Citizenship の学力像--GCSE 試験における course work の分析を通して. In: 中国四国教育学会教育学研究紀要, 51(2). pp.500-505.
- 近藤孝弘, 2014. “グローバリゼーション”は歴史教育を変えるか - ドイツの対応に見る変容と連続性 -. In: 日本教育学会教育学研究, 81(2). Pp. 51-63.
- 近藤孝弘, 2009. ドイツにおける若者の政治教育—民主主義社会の教育的基盤—. In: 学術の動向. 10. pp. 10-21.

- 近藤孝弘, 2005. ドイツの政治教育. 岩波書店.
- 重松鷹泰, 1955. 社会科教育法. 誠文堂新光社.
- 高橋雅人, 2010. ガバナンスの法構造—民主的正当化と責任分担の観点から—. In: 早稲田大学法学会早稲田法学会誌』61(1). Pp.295-340.
- 高久清吉, 1976. 教科教育の内容と方法. In: 井坂行男編, 教育学全集 第9巻 現代の教育方法. 第一法規. pp.56-57.
- 寺田佳孝, 2013. コンピテンシー概念に基づく平和問題の学習: ドイツ・ノルトライン・ヴェストファーレン州の政治教育を例に. In: 公民教育研究. 21. pp.33-47.
- 中内敏夫・碓井峯夫, 1974. 教科の成立とその歴史的背景. In: 木原健太郎編著, 現代教科教育学大系1 教科教育の理論. 第一法規. pp.68-69.
- 田中耕治, 2000. 「学力低下」問題を考える—戦後学力研究史覚え書き—. In: 市川博, 教育課程の構成・基準の改革に関する総合的研究 第一報告. 科学研究費補助金基盤研究, B, pp.102-105.
- 日本学術会議教科教育学研究連絡委員会編集, 2001. 「新しい学びの様式」と「教科の役割」. 東洋館出版.
- ハーバーマス, J., 細谷貞雄 訳, 1979. 晩期資本主義における正統化の諸問題. 岩波書店.
- 日比裕, 1995. 戦後社会科教育史 (I) —日本社会科の全体像を求めて—. In: 名古屋大学教育学部紀要 (教育学科). 42(2). Pp.53-75.
- 的場正美, 1979. ドイツ連邦共和国のカリキュラム研究—ロビンゾーンを中心として—. In: 名古屋大学教育学部紀要—教育学科—. 25. pp.157-166.
- 的場正美, 1980. ドイツ連邦共和国のカリキュラム研究—ツィマーを中心として—. In: 名古屋大学教育学部紀要—教育学科—. 26. pp.107-116.
- 的場正美, 1981. カリキュラム研究: C. トーマの教授学的構造格子. In: 日本教育方法学会編. 教育方法学研究. 6. pp.157-166.
- 的場正美, 1982. ノルトライン・ヴェストファーレン州における「政治」科のカリキュラム開発の理論とその具体化の段階. In: 岐阜大学教育学部報告=人文科学=. 30. pp.75-88.
- 的場正美, 1985. レンツェンのカリキュラム構成モデルの構造. In: 岐阜大学教育学・心理学研究報告部報告. 8. pp.54-63.
- 的場正美, 1987a. 西ドイツ「政治」科の教科書に関する事例研究. In: 岐阜大学教育学部報告=人文科学=. 35. pp.105-117.
- 的場正美, 1987b. 西ドイツのカリキュラム開発と授業設計. 黎明書房.
- 的場正美, 1988. ノルトライン・ヴェストファーレン邦の政治科に関するガーゲルの見解. In: 岐阜大学教育学・心理学研究報告部報告. 9. pp.53-65.
- 的場正美, 1990. 西ドイツにおける政治科の授業展開に関する事例研究. In: 名古屋大学教育学部紀要—教育学科—. 36. pp.193-203.
- 的場正美, 1997. ドイツ政治教育の学習指導要領の構造—NRWの政治教育の学習指導要領第3版の分析を中心—. In: 名古屋大学教育学部紀要—教育学科—. 44(1). pp.1-10.
- 的場正美, 1998. ドイツ政治教育の指導要領へのカリキュラム理論の影響. In: 名古屋大学教育学部紀要—教育学科—. 45(1). pp.65-80.

- 的場正美, 2000. 1970年代ドイツ連邦共和国における統合教科「政治」の社会的、制度的、政治的、教育学的背景. In: 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学). 47(1). pp.1-13.
- 的場正美, 2001a. ドイツ政治教育の現職教育構想と教師に求められる資質「ノルトライン・ヴェストファーレン州を例として」. In: 日本教育方法学会編, 教育方法学研究. 26. pp.39-46.
- 的場正美, 2001b. ドイツ政治教育の指導要領第1版(1973年度版)と第2版(1974年度版)の比較. In: 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学). 47(2). pp.1-11.
- 的場正美, 2001c. カリキュラム研究におけるミュンスターグループのカリキュラム構成論の位置. In: 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学). 48(1). pp.29-41.
- 的場正美, 2001d. ドイツ前期中等段階の教育課程. In: 日本カリキュラム学会編, 現代カリキュラム事典. ぎょうせい. pp.65-66.

<外国語文献>

- Arnold, Karl-Heinz/ Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.), 2009. *Handbuch Unterricht. 2. Auflage*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böhm, Winfried, 2005. *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart. Alfred Kröner.
- Bayrhuber, Horst/ Harms, Ute/ Muszynski, Bernhard/ Ralle, Bernd/ Rothgangel, Martin/ Schön, Luz-Helmut/ Vollmer, Helmut J. & Weigand, Hans-Georg (Hrsg.), 2001. *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gagel, W., 1974. Sicherung vor Anpassungsdidaktik? Curriculare Alternativen des politischen Unterrichts: Robinsohn oder Blankertz. In: Schörken, R. (Hrsg.), *Curriculum "Politik" Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis*, Opladen: Leske. SS. 15-36.
- Gagel, W./ Menne, D. (Hrsg.), 1988. *Politikunterricht Handbuch zu den Richtlinien NRW*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung NRW.
- Gonschorek, Gernot & Schneider, Susanne, 2010. *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Donauwörth: Auer, 7., überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Goodson, I.: Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.), 1999. *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln, Wien: Böhlau.
- Kaiser, Arnin, 1983. Legitimation in der Curriculumentwicklung. In: Hamyer, Uwe/ Frey, Karl & Haft, Henning (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim und Bsel: Beltz. SS. 597-606.
- Künzli, Rudolf (Hrsg.), 1975. *Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation*. München: Kösel.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1973. *Richtlinien für den Politischen Unterricht*. Düsseldorf: Lehrmittelverlag Wilhelm Hagemann und Stuttgart: Ernst Klett.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien für den Politik-Unterricht. 2. Auflage*. Düsseldorf, Wilhelm: Hagemann.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1987): *Richtlinien für den Politikunterricht. 3. Auflage*, Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.

- Meyer, Hilbert, 2005. *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. L., 1972. *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001):
Rahmenvorgabe Politische Bildung. 1. Auflage, Frechen Verlagsgesellschaft: Ritterbach.
- Richter, Dagmar & Wießen, Georg (Hrsg.), 1999. *Lexikon der politischen Bildung*. Schwalbac/Ts.:
Wochenschau.
- Roloff, Ernst-August, 1988. Legitimation durch Politik, Wissenschaft und Fachdidaktik. In: Mickel,
Wolfgang W. & Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale
für politische Bildung. SS. 83-86.
- Sander, Wolfgang, 2003. *Politik in der Schule. Klein Geschichte der politischen Bildung*. Bon:
Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schaal, Monika, 1981). *Kompetenz- ein Problem politischer Legitimation*. Frankfurt an Main: Haag
Herschen.
- Schörken, Rolf (Hrsg.) (1974): *Curriculum "Politik". Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis*.
Opladen: Leske.
- Sutor, Bernhard, 1988. Legitimationsrliche Grundlagen politischer Bildung. In: Mickel, Wolfgang W. &
Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische
Bildung. SS. 76-82.
- Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf, 2012. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald, 2010. *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster, New York, München,
Berlin: Waxmann.
- Weißeno, Georg, 2008. Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: Weißeno, Georg
(Hrsg.) . *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Bonn: Bundeszentrale für politische
Bildung. SS. 11-20.
- Wiater, Werner, 2012. Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Tenorh, Heinz-Elmar & Tippelt,
Rudolf. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. SS.127-133.