

巻頭言——第 40 巻記念号に寄せて

筑波大学 浜田 博文

本会の学術誌である『学校経営研究』が第 40 巻を数えることになりました。かつて本誌に投稿するために四苦八苦していた院生の頃には、まさか第 40 巻の巻頭言を自分自身が書く立場になろうとは思ってもいませんでした。時の流れは速く、その意味するところは実に重いものがあります。

旧東京教育大学の学校経営学研究室に集った諸先輩が創基され、着実に積み上げてこられた本会の歴史は、本誌のバックナンバーに刻まれています。各巻の執筆陣のお名前とタイトル、そして特集テーマ等には、過去 40 年間における日本の学校経営研究の軌跡が表れていると言っても過言ではありません。しかし、ふと気づくと、本会の草創期をリードし、その後の発展に尽力された蒼々たる面々は、それぞれの職場ですでに定年退職の節目をお迎えになっています。第 40 巻の発刊は、会の活動をリードすべき人々の世代交代を否応なく突きつけるものだと実感しています。

1990 年代末以降、地方分権と規制改革という強力な政策的推進力によって、「学校経営」という言葉を知る教育関係者の数は確実に増えてきました。本会会員の先輩諸氏は、今も中教審をはじめとする国家レベルの政策形成に深く関与されていますし、各地方自治体の教育行政で重要な役割を担っている会員も少なくありません。学校評価や学校組織マネジメントを冠する研修プログラムは間違いなく広まっています。しかし、筆者がいろいろなところで述べてきましたように、「学校経営研究」という研究領域が教育関係者の間に認知されているとはとうてい思えません。その要因は複合的だと思いますが、われわれ研究者による研究成果の発信のありようと、学校経営の実践に関与している人々（政策形成者を含む）との交流のありようが、まだまだ十分でないということを挙げておかねばなりません。

本誌が第 40 巻を数えるに至った今、学校経営を対象とする「知」をいっそう豊かなものにしていくことの必要性を噛みしめています。教育学界では「全国学会」が雨後の筍のごとく増える傾向にありますが、本会はそのような指向性と一線を画しながら「学校経営」を対象とする研究者の濃密な集団であり続けてきました。研究者内部での世代間交流はもとより、学校経営に関連する政策・実践との架橋も明確に意識して、様々な「知」の交流を活性化していくメディアとして、これからの本誌を創りつづけていきたいです。

新しい教育課題と学校経営

グローバリズムや少子高齢化社会などの大規模な社会変動や戦後教育行政の抜本的な見直しの機運が高まる中で、これまでの学校経営研究はその内包と外延において変化しつつある。制度変更によって存在意義が失われる研究領域もあれば、新たに市民権を獲得する領域も生まれてくることも見込まれる。また、これまでの学校経営研究が、公立の主として義務教育段階の学校の内部経営や、それらを支える制度と地域環境との相互作用などを対象とすることを暗黙の前提に理論構築してきたことを考えれば、新たな教育課題は従来の枠組みを超えて学校経営を構想することを我々に求めているとも言える。

そこで本特集では、とくに近年になって新たな取り組み課題として認識されるようになった様々な事案について、その先端的な実践や研究の一端を紹介してもらうとともに、そうした課題が従来の学校経営研究にどのような挑戦をつきつけているのかということについて、それぞれの切り口から大胆な提案をしてもらうこととした。特集の柱立てを考える際に、我々がまず考えたのは、新しい教育課題が、教師が個別に教育や指導に取り組む個業的な実践ではもはや十分に対応できない現状を、学校や教師に突き付けているということである。シチズンシップ教育（柳澤論文）、外国人移動生徒への対応（臼井論文）、「いじめ問題」（安藤論文）といった先鋭的な教育課題は、いずれも内外区分論の限界を超えて教育と経営を融合させる新たな視野をもつことを、学校経営研究に要求している。次に考えたのは、新しい教育課題への対応が単位学校を超えたより広い経営基盤や、行政の他領域との融合やネットワーク化を加速させていることである。子育て支援による女性の就労人口拡大という社会的要請が、教育と福祉という2つの分野の研究領域や行政組織の壁を超えていく必要性を提起していることや（鈴木論文）、人口減少社会という新たな局面が学校経営の従来のあり方に見直しを迫ると同時に（加藤論文）、教育特殊論を相対化して自治体存続という共通目標のために一般行政と連動することを学校に要請していることなどが、それに当たる。これら教育課題への対応は国や自治体の政策ともかかわり実態先行的に進んでおり、本特集がその後追的な面があることは否定できないが、しかし、そうした実態が従来の研究的な前提にどのような問題を投げかけているのかということについては、これまできちんと論じられずに先送りされてきたのではないだろうか。第40巻記念号の特集としてこのテーマを掲げたのは、次の記念号が刊行されるであろう10年後の世界あるいは日本社会において、学校経営研究がその有効性を保つためにも、このあたりで一度立ち止まり、足元を確認して進むべき方向を見定めておこうという、編集委員会から会員諸氏への呼びかけなのである

（文責：平井貴美代）

ドイツの学校における教育と経営の融合

——民主主義教育としての生徒参加を手がかりに——

香川大学 柳澤 良明

1. 序一本論文の目的および研究課題

本研究の目的は、ドイツにおける生徒参加を手がかりとして、学校教育を支える教育と経営という2つの営みが融合するとはどういうことか、また、この融合は何をもたらすのかを明らかにすることである。言い換えれば、学校のどのような取り組みにおいて教育と経営とが融合しているといえるのかを明らかにするとともに、融合がもたらす新たな課題を明らかにすることである。学校における教育と経営の融合の事例として、ドイツにおける生徒参加が民主主義教育として捉えられることで生じている状況を挙げるができる。そこで本研究では、民主主義教育としての生徒参加を手がかりに、ドイツの学校における教育と経営の融合について論じる。

日本での生徒参加の実践は数少ない。しかし、すでに積極的に生徒参加を位置づけ実践を積み重ねている国や地域が見られる。その一例がドイツである。ドイツでは1970年代に生徒参加が法制化されて以降、今日まで実践が続けられている。ドイツの生徒参加が1970年代に法制化された背景として1960年代末に高まった学生運動が挙げられる。ドイツでは1970年代に入り、この学生運動によって突きつけられた課題を「学校の民主化」という形で学校教育の中に取り込んでいった。「学校の民主化」という文脈の中で導入された生徒参加は、「権利としての生徒参加」という特質を持っていた。保護者とともに生徒に学校経営や教育行政に参加する権利があるとされ、学校内において生徒が権利を行使し、利害を実現するシステムとして「生徒代表制」

(Schülervertretung) が提起され、「学校会議」(Schulkonferenz) などの意思形成への参加が各州において法制化されていった。

しかし、2000年代に入ってから、こうした「権利としての生徒参加」はその機能を変容させることとなった。この機能変容の契機は、2000年代初頭からドイツにおいて提唱され始めた「民主主義教育」(Demokratiepädagogik) であった。一言で言えば、民主主義教育とはドイツ版のシテイズンシップ教育である。民主主義教育の浸透により、生徒参加は民主主義教育の一部として位置づけられ、その機能を担うこととなった。これにより生徒参加は「権利としての生徒参加」としてだけではなく、「教育としての生徒参加」としても機能することとなったのである。経営活動の一部である生徒参加が民主主義教育という文脈の中に置かれたとき、その取り組みや活動自体に外見上の変容はそれほど見られないにもかかわらず、その意味内容や機能は大きく変容し、教育活動の一環としての機能を果たすこととなった。

教育と経営はともに学校教育を支える営みである。しかし、両者には通常、原理的に越えられない壁が存在する。教育者である教職員による経営という営みと、教育者である教職員と被教育者である児童・生徒との間に生起する教育という営みとは区別されて捉えられてきた。たしかに両者は深い影響関連を有している。しかし、影響関係はあるものの、あくまでも独立した事象である。民主主義教育としての生徒参加はこうした区分を乗り越える取り組みである。

そこで本論文では、第一にドイツにおける民主主義教育の基本理念と取り組みを示すことで民主主義教育の輪郭を明らかにすること、第二に民主主義教育における生徒参加の位置づけを明らかにすること、第三に生徒参加における教育と経営の融合の意味合いを示した上で、融合がもたらす新たな課題を指摘すること、の3点を研究課題とする。

なお、ドイツの民主主義教育に関する先行研究として、田口・中山(2007)、武藤(2007)、柳澤(2014)がある。田口・中山(2007)は民主主義教育をシティズンシップ教育と捉え導入の経緯を概観するとともに、いくつかの実践事例を紹介している。武藤(2007)は、本研究でも取り上げるBLKプログラムの概要とその実践を紹介している。柳澤(2014)は、民主主義教育の背景、展開、基本理念、実践枠組みについて論じた上で、実践枠組みの特質を指摘している。このように民主主義教育の実践や実践枠組みに関する先行研究は見られるものの、教育と経営の融合という観点から論じている研究は管見の限り見られない。

2. 民主主義教育の基本理念と取り組み

(1) 民主主義教育の基本理念

ここではまず、ドイツにおける民主主義教育の導入について論じた上で、民主主義教育の基本理念を示すことにする。

ドイツにおける民主主義教育は、2001年にエーデルシュタイン(Edelstein, Wolfgang)とファウザー(Fauser, Peter)によって書かれた意見書(Gutachten)『民主主義を学び生きる』(Demokratie lernen & leben)がその出発点となっている。この意見書を受けて、「連邦各州教育計画・研究助成委員会」(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: BLK)(以下、BLKとする)という機関により、2002年4月から2006年12月にかけて、意見書と同名のBLKプログラム「民主主義を学び生きる」(Demokratie lernen & leben)にもとづいて民主主義教育が実践されることとなった(Edelstein/Fauser 2001)。このときに同プログラムのもと、13州の合計175校で民主主義教育の実践が行われたことがドイツにおける民主主義教育の本格的な始まりとなった。しかし、民主主義教育は一つの教科として存在することを目指している訳ではなく、あらゆる教科および学校内外の諸活動の中で実践される取り組みである。現在に至るまで多様な実践が続けられている。

こうして始められた民主主義教育には以下に示すような基本理念が見られる。いくつかの観点から論じることができる基本理念をここでは次の2点から整理することにする。第一に民主主義

教育の必要性、第二に民主主義教育の目的である。

まず、第一の民主主義教育の必要性についてである。民主主義教育では、「民主主義は、歴史的な成果である。民主主義は自然法でもなければ偶然の産物でもなく、人類の行動と教育の成果である。したがって、民主主義は学校教育や青少年育成の中心課題である。民主主義は個人的にも社会的にも学習され、また学習されなければならない」(DeGeDe 2005: 1) とされている。つまり、民主主義は人類の英知として歴史的に築き上げられてきた産物であるとともに、つねに各時代の教育によって引き継がれてきたものなのである。今後も意図的に引き継がれて行かなければならない人類の財産であるということが確認されている。

次に、第二の民主主義教育の目的についてである。民主主義教育の目的は2つある。「民主主義を学ぶことと生きることはともに必要である」、「民主主義的な行動能力の発展には、さらに、原理や原則、事実やモデル、制度や歴史的な関連に関する知識が必要となる」(DeGeDe 2005: 1) とされるように、「学ぶこと」と「生きること」の両者を身につけること、すなわち、民主主義に関する知識と行動の両方を獲得することが目的であるとされている。そのため、後述するように、とくに行動能力を獲得するために生徒参加を含む実践が重視されることとなる。

(2) 民主主義教育の取り組み

続いて、民主主義教育の取り組みを示すことでさらに民主主義教育の輪郭を明らかにしたい。ここでは民主主義教育の取り組みとしては、第一に民主主義の概念規定、第二に民主主義教育の学習形態の2つの点から論じる。

まず、第一の民主主義の概念規定である。民主主義というきわめて複雑な事象であり、かつ多様な概念規定が可能である事象をどのように規定するのかという際に、民主主義教育では次の3つの形態に分けて民主主義が捉えられている。3つの形態とは、生活形態 (Lebensform)、社会形態 (Gesellschaftsform)、統治形態 (Regierungsform) である。このように民主主義を分けて捉えた上で、学校段階ごとにこれらの比重を変えて学習していくことが提起されている。

これについてエーデルシュタインは、「民主主義教育は、以下の目的のために人間が必要とする諸能力を伸長させるための教育的な諸条件および諸活動であり、とくに学校および授業の諸条件や諸活動を含んでいる」と指摘した上で、「生活形態としての民主主義に参加し、共同体の中で他者とともに積極的に民主主義を形成するという目的」、「民主主義的な社会形態に積極的に関与し、地域社会の中で、また世界的な諸関係の中で協力や協働によってともに民主主義的な社会形態を形成するという目的」、「偏見のない判断力や決断力によって統治形態としての民主主義を保証し発展させるという目的」という3つの目的を挙げている (Edelstein 2007: 3)。

生活形態としての民主主義はおもに初等教育段階を中心に学習される、個人の民主主義的な考え方や行動に関わる民主主義を意味している。社会形態としての民主主義はおもに前期中等教育段階を中心に学習される、他者との民主主義的な関係によって成り立つ各種の共同体に関わる民

民主主義を意味している。統治形態としての民主主義はおもに後期中等教育段階を中心に学習される、国家の民主主義的な統治制度や統治機構に関わる民主主義を意味している。

次に、第二の民主主義教育の学習形態についてである。図1は学習形態として提起されている民主主義教育の4つのモジュールがどのような学習方法や学習活動と関連しているかを示したものである (DeGeDe 2012: 5)。

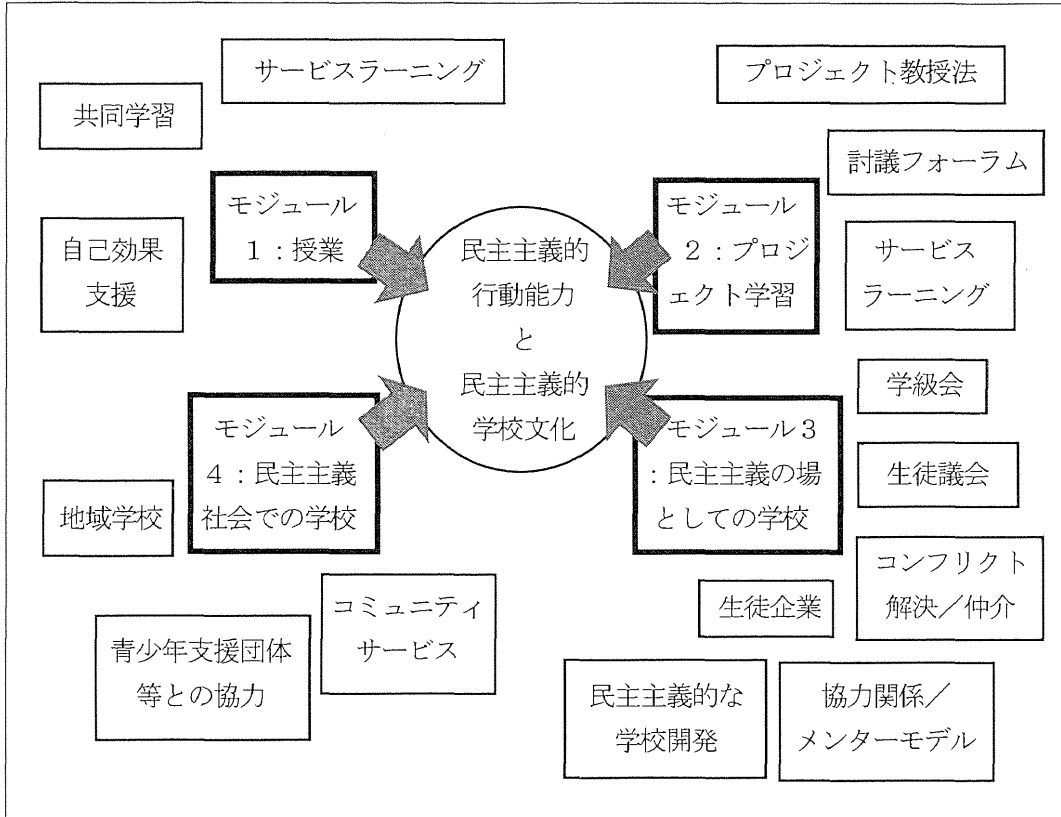


図1 プログラム「民主主義を学び生きる」のモジュールと概念

第一に「モジュール1：授業」である。「授業」では、民主主義に関する基礎知識を学ぶことに主眼が置かれており、社会科等の教科に限らず、あらゆる教科、あるいは教科横断的な授業や活動において民主主義に関する基礎知識を学習する。第二に「モジュール2：プロジェクト学習」である。「プロジェクト学習」では、あるテーマに焦点を当てて深く学ぶことをとおして、民主主義に関する理解を深める。第三に「モジュール3：民主主義の場としての学校」である。「民主主義の場としての学校」では、学校自体が民主主義を実践する場として位置づけられ、民主主義的行動をとることにより民主主義的行動能力を身につけることが目指されている。第四に「モジュ

ール4：民主主義社会での学校」である。「民主主義社会での学校」では、学校外での活動を通して学校内で身につけた民主主義的行動能力を高める。

生徒参加はおもに「モジュール3：民主主義の場としての学校」の取り組みとして民主主義的行動能力の育成に関わっている。生徒は学級レベルから学校レベルに至るまで、各々の意思形成の場で民主主義的行動を取る機会を得て実践することで民主主義的行動能力を身につけていく。

3. 民主主義教育における生徒参加の位置づけ

(1) 生徒参加の機能変容

民主主義教育の導入により、「権利としての生徒参加」から「教育としての生徒参加」へと機能変容が生じている。具体的に言えば、「権利としての生徒参加」から「教育としての生徒参加」へとその比重を移行させてきている。1970年代に「権利としての生徒参加」が確立した時期からすでに、たしかに「教育としての生徒参加」への配慮は見られた。たとえば、次の2点が挙げられる（柳澤1996、240）。

第一に、「基本的権利能力」（Grundrechtsfähigkeit）と「基本的権利成熟」（Grundrechtsmündigkeit）の区別である。クヌート・ネーバーマン（Knut Nevermann）とインゴ・リヒター（Ingo Richter）は、基本的権利を行使できる権利主体を示す前者と基本的権利を行使する能力があることを示す後者とは区別されるべきであり、後者はさまざまな基本的権利ごとに成熟の時点が異なると指摘していた（Nevermann/Richter 1977: 19）。

第二に、「寛容への特別な請求」である。ノルベルト・ニーフース（Norbert Niehues）は、保護者は生徒の「基本的権利成熟」に応じて権利行使の「法廷代理人」として位置づけられるとした上で（Niehues 1983: 17）、「自由な意見表明という基本的権利の正しい使い方を練習している成熟過程の途上」にあるとされる生徒に対して、「原則的に学校は、内容的に誤っていると思われる場合でも、生徒の自由な意見表明を認めなければならない」とし、生徒には「寛容への特別な請求」が認められるとしていた（Niehues 1983: 157）。

これらの考え方は、たとえばノルトライン・ヴェストファーレン州の生徒参加において、学校段階が上がるにつれて保護者代表の比率が下がり生徒代表の比率が上がる、というしくみに見られるように、生徒の成熟の度合いにより代表者の比率が変わるという、教育的な視点を含んだ参加制度として実現されてきたことと合致している。

ただし、これらの考え方については、民主主義教育との相違を指摘することができる。これらの考え方は、たしかに教育的な観点を含んでいるとはいえるが、何らかの能力形成のための教育ではなかった。あくまでも未熟な生徒に対して「基本的権利成熟」が認められ、「寛容への特別な請求」という認められたのであり、積極的にある種の力を高めていくという意図はなかった。ここに体系的な能力形成の意図は見られない。

したがって、「権利としての生徒参加」から「教育としての生徒参加」へという機能変容は、「A

+ b → A + B」と表すことができる。ここで「A」は「権利としての生徒参加」であり、「b」および「B」は「教育としての生徒参加」である。「教育としての生徒参加」が「b」から「B」へと強化されたという意味合いである。当初から萌芽的な形で「b」は見られたものの、意図的な教育という意味では民主主義教育によって初めて明確に示された。

(2) 「教育としての生徒参加」の特質

このように捉えた上で、表1に示すように、「権利としての生徒参加」と「教育としての生徒参加」を5つの観点から対比することで、「教育としての生徒参加」の特質を明らかにしたい。

表1 「権利としての参加」と「教育としての参加」との対比

対比項目	権利としての生徒参加	教育としての生徒参加
1. 初等教育における参加	×	○
2. 参加に関する能力枠組み	×	○
3. 学習内容との関連性	△	○
4. 学習方法との関連性	△	○
5. 参加活動に関する評価	×	○

(注) ×：なし、△：ある程度あり、○：あり

第一に「初等教育における参加」である。「権利としての生徒参加」は中等教育以上において実践されており、初等教育での生徒参加は想定されていない。これに対して「教育としての生徒参加」では初等教育は民主主義的能力形成の基礎段階として重要な役割を果たしている。第二に「参加に関する能力枠組み」である。「権利としての生徒参加」では積極的な能力形成までは見られない。これに対して「教育としての生徒参加」では民主主義教育の中で明確な能力枠組みが用意されており、この能力枠組みのもとで積極的な能力形成が図られる。第三に「学習内容との関連性」である。「権利としての生徒参加」では教科等での学習内容を生かすことも可能であるという点でわずかに当てはまる。これに対して「教育としての生徒参加」では民主主義的能力は全員が身に付けるべき能力として捉えられており、その行動能力を身につけるという点で明確に当てはまる。第四に「学習方法との関連性」である。「権利としての生徒参加」では授業のあり方等についても議論の対象となることがあり、わずかに当てはまる。これに対して「教育としての生徒参加」では生徒参加はまさしく民主主義的行動能力の実践そのものであり、明確に当てはまる。第五に「参加活動に関する評価」である。「権利としての生徒参加」では学習ではないため評価の対象とはならなかった。これに対して「教育としての生徒参加」では教科学習等における成績評価に含まれるため間接的に評価の対象となっている。

4. 結語——教育と経営の融合の意味および新たな課題——

(1) 教育と経営の融合が意味するもの

さいごに、生徒参加が「教育としての生徒参加」としての機能を強く持つことによって、教育と経営においてどのような融合が生じるのか、それは何を意味しているのかについて論じる。

教育と経営の融合という際の融合とは、一つの活動が教育活動でもあり経営活動でもあるという、2つの機能を同時に果たす状況を意味している。生徒参加において、「権利としての生徒参加」として経営という機能が発揮されている。他方、「教育としての生徒参加」として教育という機能も同時に発揮されている。生徒にとっては、生徒参加という一つの活動が学校教育という観点からは、経営活動でもあり教育活動でもあるという両義性の下にあるということである。

このことはとくに中等教育段階の学校で典型的に見られる。たとえば、校内の意思決定機関である「学校会議」において校内規則の改正について議論する生徒は、当該学校の経営に属する事柄の意思形成に参加しているとともに、それまでに身につけた民主主義的な考え方や行動能力を活かして、その成果を示している。ここには生徒の「二重の姿」が映し出されているといえる。

(2) 融合がもたらす新たな課題

このように教育と経営の融合が生じることにより、どのような課題が新たに生み出されるのか。ここでは経営にとっての新たな課題として次の3点を指摘しておきたい。

第一に、経営空間の再構築である。「学校の意思形成過程で知恵や知見が交換され、問題や課題を解決する時間・空間」（小島弘道 2010、36）と定義される経営空間が新たに構築される必要があるということである。教育と経営の融合により、「権利としての生徒参加」にもとづいて成り立っていたときの経営空間とは異なる、「教育としての生徒参加」の要素を含み込んだ経営空間が求められる。生徒は教職員や保護者と同等の権利を有した権利主体として参加するだけでなく、民主主義的行動能力を身につけるために参加するという意味合いが強くなり、それを可能にする新たな教職員－生徒＞関係が求められることになるからである。意思形成の場においても教職員にはより強く教育的配慮が求められることになる。

第二に、生徒参加領域の再検討である。教育と経営の融合とは言っても、学校経営の全領域において生徒参加が実施されるとは考えにくい。実際、ドイツでの生徒参加においても成績評価領域への生徒参加はなじまず、生徒参加の対象外とされている。他方、州により相違は見られるが、ノルトライン・ヴェストファーレン州のように、生徒代表も教職員代表や保護者代表と同様に、議決権を有して「学校会議」の場での校長候補者の決定に参加している。つまり、どの事項において生徒参加を認め、どの事項においては生徒参加を認めないのか。融合という観点から、生徒参加を求める領域と認めない領域とが再検討される必要がある。

第三に、生徒に求められている諸権利の再考である。民主主義的行動能力の形成にとって生徒に認められている現行の諸権利は従来のままでよいのかということである。民主主義的行動能力

の形成という観点から見て、不足している権利あるいは過剰となっている権利はないのか。これは経営の中でも、とくに意思形成への参加形態に直接的に関係する課題である。このことはさら、第二の点と関連して、具体的な生徒参加のしくみを再考することにもつながる。

今後の研究課題として次の2点を挙げたい。第一に新たな課題として指摘した3点をさらに深めることである。ドイツの学校現場では具体的にどのような状況が生じているのかを明らかにしたい。第二に「教育にとって」の新たな課題を明らかにすることである。本稿では「経営にとって」の新たな課題を指摘した。他方、「教育にとって」も新たな課題が生じるであろう。「教育にとって」の新たな課題についても論じる必要がある。

引用・参考文献

- 小島弘道 (2010) 「学校経営の思想とリーダーシップ論」、小島弘道・洲上克義・露口健司『スクールリーダーシップ』学文社、7-44 頁。
- 田口康明・中山あおい (2007) 「各国のシティズンシップ教育—ドイツ—政治教育からシティズンシップ教育へ」、嶺井明子編著『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民／市民形成』東信堂、171-183 頁。
- 武藤孝典 (2007) 「民主主義教育の構想」、武藤孝典・新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂、175-183 頁。
- 柳澤良明 (1996) 「世界における子ども・生徒参加の動向／ドイツ」、喜多明人・坪井由実・林量椒編『子どもの参加の権利—<市民としての子ども>と権利条約』三省堂、230-244 頁。
- 柳澤良明 (2014) 「ドイツにおける民主主義教育の実践枠組み」、『香川大学教育学部研究報告 第I部』第141号、43-57 頁。
- DeGeDe (2005): Magdeburger Manifest. In: www.degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir_ueber_uns/magdeburgermanifest.pdf (Download am 07.12.2014)
- DeGeDe (2012): Demokratiepädagogik und demokratische Handlungskompetenz In: [degede.de/fileadmin/DeGeDe/News/Demokratiepaedagogik_2012.pdf](http://www.degede.de/fileadmin/DeGeDe/News/Demokratiepaedagogik_2012.pdf) (Download am 7.12.2014)
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. In: www.pedocs.de/volltexte/2008/239/pdf/heft96.pdf (Download am 7.12.2014)
- Nevermann, Knut/Richter, Ingo (1977): Einleitung: Zu Rechtsstellung der Lehrer, Schüler und Eltern nach dem Grundgesetz. In: *Recht der Lehrer, Recht der Schüler Recht der Eltern*, München.
- Niches, Norbert (1983): *Schule- und Prüfungsrecht* (2. Auflage), München.

※本研究は、日本教育経営学会第54回大会での個人研究発表「ドイツにおける生徒参加理念の変容—民主主義教育としての新たな位置づけ—」の一部に加筆、修正を加えたものである。