

# ドイツの倫理科 (Fach Ethik) にみる

## 前期・後期中等教育段階での内容的接続

—教科書 „Leben leben“ におけるコンピテンシー育成に着目して—

ひら おか ひで み  
平 岡 秀 美

(本学専任講師)

### 1. はじめに

「考え、議論する道德」の標語のもと「道德としての問題を考え続ける姿勢」という資質の育成が、近年日本の道德教育において標榜されている。そして、この「考え続ける」ということを鍵に、小・中学校の「特別の教科 道德」の授業モデルとして、児童・生徒が現実社会の問題を「哲学する」ような教育方法は、多くの研究・実践の蓄積がある（例えば、小笠原・朝倉 2017）。他方、高等学校においては、新設の必修科目「公共」が、選択科目「倫理」や特別活動とともに、道德教育の中核とされている。しかし、この「公共」に関しては、主に主権者教育という立場からの反応が大勢を占め、道德教育という立場からの反応は薄いということが今日指摘されつつある（板倉 2021：38）。

「公共」という必修科目が、選択科目である「倫理」や特別活動と連携しつつ、そして小・中学校の「特別の教科 道德」との連続性・一貫性を持ちつつ、「道德としての問題を考え続ける姿勢」の育成にどのように寄与しうるのであるのか。その際、「現代社会」から「公共」に代わるにあたりいっそう重要視されることとなった、哲学・宗教・倫理に関わる分野の知識を土台とした、自身の生き方・在り方についての問いの探求はどのような授業構想のもと成り立つのか。これらの問いを究明するにあたり、ドイツの倫理・哲学授業科目の設置状況やその方法・内容は示唆的である。ドイツでは、70年代初頭から価値・道德教育として倫理・哲学授業が導入されてきた。これらの科目は、主として前期・後期中等教育段階の生徒を対象に導入されながらも、一部初等教育段階も含めた幅広い年齢段階に対して、各州で多様な科目名・科目の位置付けによって設置されている（Rösch 2012: 23 f.）。

このようなドイツの初等教育段階から後期中等教育段階に至るまでの倫理・哲学授業は日本においても道德教育実践の比較・参照先として近年着目され、その中でも教材・内容論に

については、前期中等教育段階の教科書に着目した研究・翻訳がなされている（例えば、城田 2014、ヘンケ編・濱谷 監訳 2019）。こうした先行研究・翻訳の流れを汲みつつ、さらに「初等教育段階から前期中等教育段階への接続」という点に着目し、平岡（2023）では、「*Leben leben*」という教科書シリーズの 1、2 巻を取り上げ、その全体構造とテーマの推移に着目し検討している。

本稿では上記の知見を「前期中等教育段階から後期中等教育段階への内容的接続」という視点から補完することを意図している。具体的には、平岡（2023）で 1、2 巻を取り扱った教科書シリーズ「*Leben leben*」の続編を検討する。その際、単に続編を検討するだけでなく、平岡（2023）ではテーマや全体構造への着目に留まっていた分析を、コンピテンシー志向の教授構想という視点から再検討する。なぜなら、近年のドイツの教育改革について、コンピテンシー志向への転換という特徴に注目が集まっており（例えば、榊原・原田 2003、高橋 2016）、既述の倫理科を含む近年導入され始めた価値教育関連諸科目もその例外ではないからである。倫理科におけるコンピテンシー志向のカリキュラムについては、すでに濱谷（2020）や平岡（2017）が一部の州の大綱レールプラン（Lehrplan）などを参照し明らかにしている。本稿はそうしたコンピテンシー志向の教授構想を、具体的な使用教科書のレベルまで掘り下げて、検討することも意図している。

ここまでの背景・意図を踏まえ、本稿では、倫理・哲学授業科目が初等教育段階・前期中等教育段階での学びを踏まえ、後期中等教育段階においてどのような内容的接続を試みているのかを究明することを目的とする。そして、この目的達成のための手続きとして、以下の三つの検討課題を設定する。第一に、倫理科とはどのような科目であるのかを教科書分析の前提として確認する。具体的には、まずドイツにおいて 70 年代以降導入されていった倫理科も含む価値教育関連諸科目の導入経緯を確認し、その上で、一事例として、教科書「*Leben leben*」を実際に採用しているヘッセン州の倫理科カリキュラムなどから、倫理科の目標・目的などの科目の概略を捉える。第二に、教科書「*Leben leben*」の特質を明らかにし、その上で、前報で述べた 1、2 巻の内容項目を踏まえながら、それをコンピテンシーや学習課題に着目し再検討する。これらの検討課題を経て、第三に、教科書「*Leben leben*」の 3、4 巻の構造と内容を検討し、前期・後期中等教育段階における倫理科の内容的接続と教授構想について究明する。

## 2. ドイツにおける倫理科の導入経緯と科目の概略

冒頭で言及した本研究の中心的な問いである、「倫理科が初等教育段階・前期中等教育段階での学びを踏まえ、後期中等教育段階においてどのような内容的接続を試みているのか」

を究明するために、本節では、そもそも倫理科とはどのような科目なのかを明確にする。具体的には、まず、ドイツにおける倫理科も含む価値教育関連諸科目の導入経緯を確認する。この経緯を踏まえて、一事例として、教科書 „Leben leben“ 第3巻を実際に採用しているヘッセン州の倫理科カリキュラムから、倫理科の目標・目的などの科目の方向性を捉える。これにより、倫理科がどのような背景と意図を持った科目であるのかを把握し、次章以降の教科書の分析に備える。

## 2.1. ドイツにおける価値教育に関する科目設置の改革動向

現代ドイツにおいて、価値や道徳に関わる教育は、本稿冒頭で言及したコンピテンシー志向の改革動向ばかりではなく、むしろそれ以前から、グローバル化・世俗化による移民児童・生徒、無宗教児童・生徒の増加という社会的背景も大きく影響を受けている。そしてその影響は、倫理科などの新たな価値教育科目の導入という形で確認することができる。

ドイツにおいて倫理科をはじめとした価値教育に関わる科目は、70年代初頭に各州において導入されていった。ここで「各州において」と表現する理由として、ドイツには文化高権という文化・教育の権限に関する特色があることが挙げられる。この特色について、木戸(2009)によれば、ドイツでは、教育・文化の領域に関して、原則的には州が権限を有するというドイツ連邦共和国基本法(以下、基本法と表記)の規定に基づき、教育に関する具体的な事柄は、各州の憲法・学校法・文部省令などに基づき管理・運営されるという。ただし、連邦全体に関わる基準など(例えば、大学入学制度)に関しては、各州の文部大臣によって構成される文部大臣会議(Kultusministerkonferenz: KMK)の決議がなされるが、その決議には法的拘束力はないという(木戸 2009: 7)。そのため、倫理や道徳に関わる科目は、その導入の背景にはある程度の共通するドイツ社会・教育改革の変化という状況がありながらも、名称や法的地位は各州において様々である。よって、ここでは科目や教科書を検討する際の前提整理として、70年代以降のドイツにおける価値教育改革の動向と、そうした動向のなかで、各州がどのような科目をいかなる形態で導入していったのかを概略的に捉える。

シュタンドップ(Standop, J.)は『価値・教育——価値教育の最重要なコンセプトへの誘い』(„Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung“)において、戦後ドイツの価値教育の前提について以下のようにまとめている。それは、戦後のドイツにおいては、戦時教育におけるキリスト教倫理への攻撃ならびに操作的・注的な教育への反省から、学校教育での価値教育ではなく、教会の責任で行う宗教授業に価値教育を担わせ

ていたことである (Standop 2005: 11)。こうした宗派的宗教教育による価値教育という基本姿勢は、1949年に旧西ドイツにおいて制定された、基本法第7条第3項における「宗教科は、非宗教学校を除く公立学校における正規の授業科目」との記述に表れている<sup>1</sup>。上記の前提のもと、戦後の西ドイツではキリスト教各派の教義の教授を教会の責任の下で行う宗教科という科目が価値教育を担ってきた。

しかし、濱谷 (2020) などの先行研究が仔細に明らかにしている通り、こうした伝統的な基本姿勢は、1970年以降徐々に変化していく。その変化の表れが、倫理科をはじめとした学校の責任のもと教師が行う価値教育関連諸科目の導入である。濱谷 (2020) によれば、これらの科目の導入の背景として、70年代以降より顕著に外国人労働者の雇用や、難民、引揚者の流入、さらには文化や民族の多様化が進行していったという。それに伴い、ドイツ人における非キリスト教徒率の増加なども相まって、宗教科に参加しない生徒が増加した。そして、こうした生徒たちに対して、1972年のバイエルン州を皮切りに、西ドイツ各州に宗教科の代替科目としての倫理科が設置されていった (Rösch 2012: 23 f. / 濱谷 2020: 43-75)。

上記のような70年代以降のドイツにおける価値教育関連諸科目の変化、すなわち必修科目としての宗教科、代替科目としての倫理科という科目設置の変化は、西ドイツ地域中心に進行していった。その後、1990年以降、東ドイツ地域が西側の社会体制に組み込まれていくなかで、5州の東ドイツ地域は以下のような科目設置状況となっていった。すなわち、ブランデンブルク州以外の4州は基本的には、必修科目としての宗教科、代替科目としての倫理科というモデルを受け入れる方向に舵を取り、ブランデンブルク州のみが、必修科目としての「生活形成・倫理・宗教 (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde)」科、代替科目としての宗教科という正反対の科目設置を行うこととなった (奥野 2000)。なお、このブランデンブルク州の特徴的な科目設置については、その基本法との整合性について (同上) や教授学的な観点から (平岡 2018) ささまざまな論争があることが確認されている。

このような経緯による各州での科目設置の状況は、すでに多くの先行研究 (Rösch 2012: 同上 / 濱谷 2020: 同上 / 平岡 2017: 237 / 平岡 2023: 88 など) で明らかにされているため、ここで改めて取り上げることはしない。しかし、ここで本稿の次章以降の検討課題である教科書分析のために注目すべきことは、以下のドイツ各州に共通する改革動向の変化とし

---

<sup>1</sup> 基本法条文についてはドイツ連邦司法省 (Bundesministerium der Justiz) ホームページを閲覧した。  
<http://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (2023年4月10日最終閲覧)

てまとめることができる。すなわち、戦時下教育への反省から学校での価値教育に距離を取り、宗派的宗教教育に必修科目の地位を与えてそれを基本法にまで明記し確立したドイツにおいて、宗教の世俗化と価値観の多様化の進行を背景に、西ドイツ地域では70年代初頭から、東ドイツ地域では統一以降、公立学校で教師が教授する価値教育関連諸科目として倫理科などの倫理・哲学授業科目が導入されていったという変化である。

## 2.2. レールプランとコアカリキュラムからみる倫理科の概略

前節までの記述によって、倫理科という科目が社会の価値の多様化への対応を期待され導入されたことが確認された。では、こうした導入背景・経緯を持った倫理科の基本的な教育構想としてどのようなことが志向されているのだろうか。本節では、この問いに回答するための一事例として、教科書 „Leben leben“ を実際に採用しているヘッセン州の倫理科レールプランとコアカリキュラム (Kerncurriculum) という2つの資料から、倫理科の教育目的と育成しようとする能力を明らかにする。

ヘッセン州倫理科レールプラン (以下、レールプランと表記) によれば、まず、前期中等教育段階のすべての学校種 (基幹学校/実科学校/ギムナジウム) のみならず、後期中等教育段階であるギムナジウム上級段階にまで一貫した、教育目的の前提となる倫理科の共通課題として「倫理的判断の陶冶の促し」(Förderung ethischer Urteilsbildung) が挙げられている (Hessisches Kultusministerium (以下、HK と表記) 2021a, 2021b: 3 f., 2021c, 2021d: 2 f.)。

上記の学校種・学年段階での共通課題を達成するために措定された倫理科の教育目的として、それぞれの学校種で以下のように教育目的が設定されている。まず、基幹学校倫理科の教育目的は、「私たちの生活世界と伝統に埋め込まれた価値や規範の表象の知見とその評価に基づいた、反省的で自ら責任を負うような判断の陶冶についての能力を意味する自律性 (Autonomie)」、「他者への共感能力と他者の尊重」、「自分自身の生活、他者の生活、そして未来の世代の生活に関する環境を形作ることの責任の自覚」「論証的な意思疎通の用意」の育成とされている (HK 2021a: 3)。次に、実科学校倫理科の教育目的は、「市民的な共同生活の秩序に対する洞察」、「(さまざまな宗教、価値観、文化的伝統の) 認識能力の拡大」、「実践的な論証の規則の練習」、「社会問題についての公的な議論への参加への適性」の育成とされている。さらに、ギムナジウムおよびギムナジウム上級段階の倫理科レールプランでは、「倫理授業では、エートス、モラルそして道徳性についての省察の中で、生徒たちに彼らの私的な生活と公的な生活に関する問いの中で判断力の陶冶を可能にし、さらに彼ら



が十分な知識を持って他者の考えとの対峙の中で、そして他者のニーズと関心についての知識の中で、こうした判断を根拠づけることの用意を喚起し、要求する」と述べている。ここでいう「十分な知識」の内実として「実践的な哲学としての政治哲学、法哲学、経済哲学、社会哲学、宗教学、ますます重要性を増している自然科学（とりわけ、生物学、医学、情報科学）」や「歴史学や道徳や倫理に関する社会学的知見」を挙げている。さらに、こうした教育目的の意図を「倫理的判断力と社会的能力の援助を通じた生徒の人格陶冶」としている(HK 2021c: 3 f., 2021d: 2 f.)。これらの教育目的を小括すると、ヘッセン州倫理科レールプランでは、「倫理的な判断の陶冶の促し」を目指し、その達成のために、他者や自己さらに公的空間の生活についての認識や知覚を、宗教・価値観・文化あるいはそれに関連する諸学問の知識を基盤にして、論証的に学び議論することを教育目的に据えていることが分かる。

次に、上記の倫理科の教育目的を念頭に、ヘッセン州倫理科が育成しようとしている能力をコアカリキュラムから確認する。コアカリキュラムによれば、前期中等教育段階のすべての学校種において、以下の5つの「倫理科のコンピテンシー領域」の育成を意図していることが確認できる。すなわち、「①知覚と解釈 (Wahrnehmen und Deuten)」、 「②分析と省察 (Analysieren und Reflektieren)」、 「③論証と判断 (Argumentieren und Urteilen)」、 「④相互作用と自己開示 (Interagieren und Sich-Mitteilen)」、 「⑤自己の方向づけと行為 (Sich-Orientieren und Handeln)」である。なお、この①～⑤の「倫理科のコンピテンシー領域」は、ヘッセン州のその他のすべての科目の基盤となる4つの「教科横断的コンピテンシー」(「①個人コンピテンシー (Personale Kompetenz)」、 「②社会コンピテンシー (Sozialkompetenz)」、 「③学習コンピテンシー (Lernkompetenz)」、 「④言語コンピテンシー (Sprachkompetenz)」)から導出されているものである(HK 2011/2012a, 2011/2012b, 2011/2012c: 5-13)。

前期中等教育段階での上記のようなコンピテンシー志向は、後期中等教育段階であるギムナジウム上級段階の倫理科にも同様にかつ発展的な形式で見られる。後期中等教育段階については「教科横断コンピテンシー」は先述の前期中等教育段階の①～④に追加して、「⑤学問導入的コンピテンシー (Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen)」と「⑥自己調整コンピテンシー (Selbstregulationskompetenzen)」、 「⑦活動への参加 (Involvement)」、 「⑧価値を意識した振る舞い (Wertbewusste Haltungen)」、 「⑨異文化間コンピテンシー (Interkulturelle Kompetenz)」が挙げられている。コアカリキュラムによればヘッセン州後期中等教育段階倫理科では、この①～⑨の「教科横断コンピテンシー」から、前期中等

教育段階と同様の①～⑤の「倫理科のコンピテンシー領域」に加えて、「⑥学問横断的・学問融合的な文脈におけるコンピテンシー獲得 (Kompetenzerwerb in fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen)」が志向されている (HK 2011/2012d: 7-13)。

このように、教科書 „*Leben leben*“ を採用しているヘッセン州の倫理科では、コアカリキュラムにおいて、横断的コンピテンシーによって各教科の関連が図られつつ、倫理科内部においても前期中等教育段階から後期中等教育段階への一貫的・発展的なコンピテンシー育成の方向性が見られた。これを小括すると、テキストの解釈と分析などを行い (①②)、それを根拠をもって価値判断をし (③)、他者とのやりとりの中で主張するようにコミュニケーションをとりながら (④)、自身の態度や振る舞いへと結びつけていく (⑤)、という前期中等教育段階での学びを経て、後期中等教育段階ではそうした学びを幅広い学問の文脈の中に位置付けていくことによってさらにその態度や振る舞いを省察・発展させていく (⑥) というコンピテンシー育成の方向性が見られるといえる。

### 3. 教科書 „*Leben leben*“ の全体構造と初等教育段階と前期中等教育段階対象の内容

ここまでの検討で、ヘッセン州倫理科のルールプラン・コアカリキュラムを事例に、倫理科という科目のおおよその方向性を確認することができた。本稿は、「倫理科が初等教育段階・前期中等教育段階での学びを踏まえ、後期中等教育段階においてどのような内容的接続を試みているのか」を倫理科教科書 „*Leben leben*“ 3、4巻を参照し明らかにすることを目指している。そのため、本章では、前報で検討した、教科書 „*Leben leben*“ の全体構造 (教科書としての特質) を再確認し、その上で、前報で述べた1、2巻のテーマと3巻のテーマとを比較検討する。

#### 3.1. 1～3巻に共通する教科書としての全体構造

教科書 „*Leben leben*“ は第1巻～第3巻に共通して、冒頭にその全体構造が示されている (図1.)。そこでは、本書がすべてのテーマ領域において、①導入のページ、②学習課題のページ、③コンピテンシーのページ、④テーマのページ、⑤深化のページ ⑥テストのページの6領域によって構成されていることを示している (図1.)。それぞれの領域の具体的な事例は、前報の平岡 (2023) において詳述したため、ここでは各領域の概略を再確認し、次節でのコンピテンシーに着目した内容項目の比較検討に備える。

6つの各領域について、それぞれ以下のように簡潔にまとめることができる。①導入のページは、テーマを概略的に紹介し、その章 (単元) において学習者に何が期待されているの

かを示している。扉絵の下にその絵に対応した問いの形式の課題が2-3個記載されており、これが、学習者がテーマについて既にどのようなことを知っているのかを見つけ出すことに寄与するという。その下のクリップ留めのイラストには、学習者がその章で最終的に可能となることが望ましいこと(到達目標)が示されている。②学習課題のページは、導入ページの直後に導入されており、その章を通して取り組む課題が、ティップスとチェックリストとともに示されている。③コンピテンシーのページは、各テーマに取り組むことで身につくとされるコンピテンシーとその例を示している。④テーマのページは、大まかに「すでに知っていることを明確化する課題」(Vorwissen)、「テキストを読む課題」(Leseauftrag)によって構成されている。⑤深化のページが位置付けられているが、これは個人の興味に応じてあるいは授業者の裁量で取り組む発展的なものとされている。⑥テストのページは、上記の導入ページの到達目標と対応しており、その章の最終ページにおいてテーマに合致した作業課題を提示しており、この作業課題は導入ページにおいて予告的に示された問いを具体化したものとなっている。

このように、教科書 „*Leben leben*“ は第1巻～第3巻に共通した6つの領域において構成されている。この構成から見て取れる教科書が想定している授業構想として、導入的な中核的問いによってテーマについての既知の事柄を呼び起こし、その事柄と関連付けながらテキストを読み解き、学習課題に取り組むことによって、テーマについての考えを深め、コンピテンシーを育成していくということが浮かび上がる。それでは、これらのテーマ、そして育成しようとするコンピテンシーは具体的にどのようなもので、各巻においてどのような共通点が見られるのだろうか。

### 3.2. 1巻～3巻のテーマとコンピテンシー

前節で確認した全体構造の共通点を踏まえて、ここでは1～3巻のそれぞれの章タイトル・テーマと育成しようとするコンピテンシーを確認する。教科書 „*Leben leben*“ 1～3巻の各章(各14章ずつ)のタイトル、テーマ、育成しようとするコンピテンシーは以下の表1-1、表1-2の通りである。

まず、テーマ領域を概観すると、以下の三点の特徴が見られた。一点目の特徴として、各巻ともに自分から身近な他者、自らが所属する集団、自らが生きる生活世界の異なる集団に属する人々、そして大規模な環境や世界という問題領域へと同心円状にその関心が徐々に移っていくようなテーマ設定がなされていることが挙げられる。こうしたテーマ内容の範囲そのものに関する共通点は、スパイラル・カリキュラム的に作用し、児童・生徒たちの学びに連続性と発



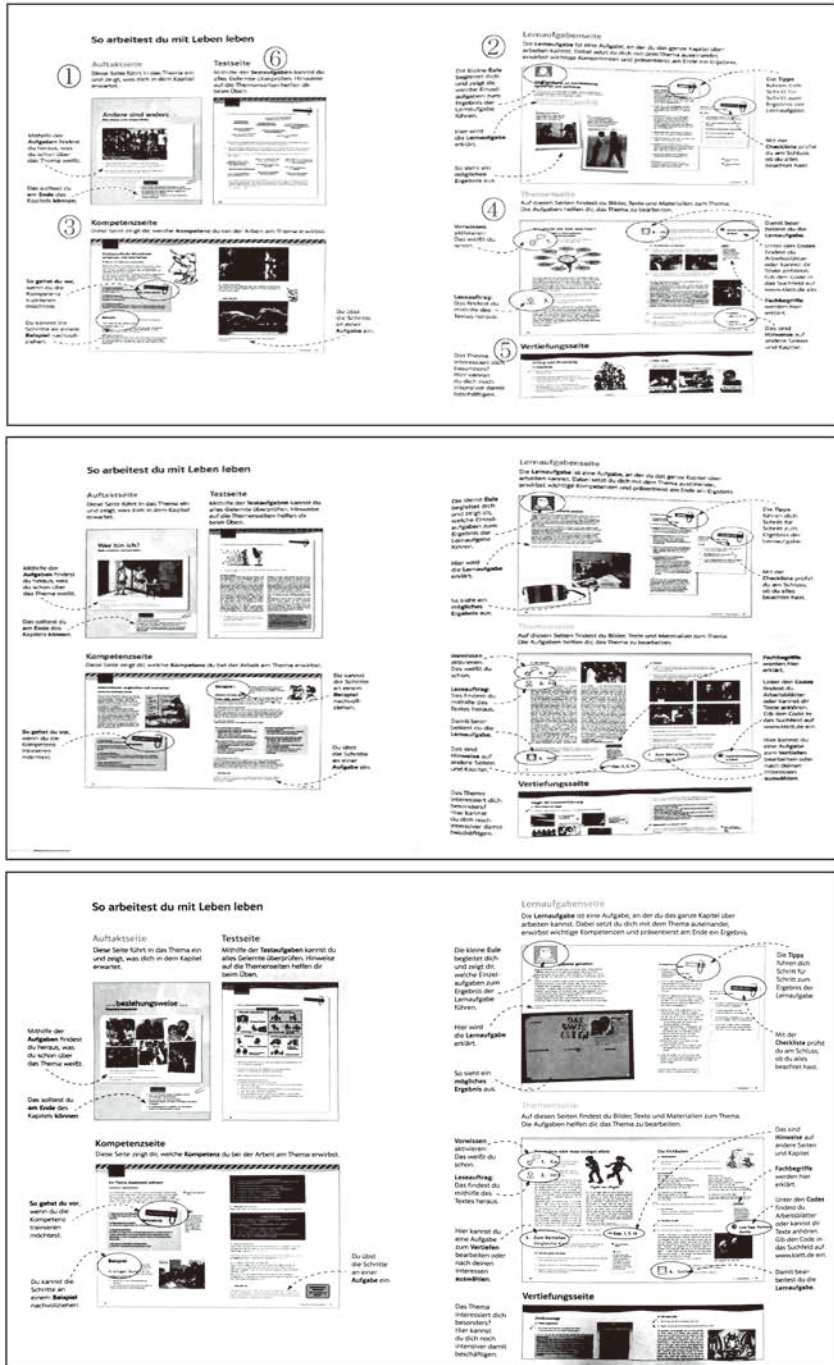


図1. „Leben leben“ 第1巻～第3巻に共通する全体構造 (出典: Rösch 2013, 2014, 2015 より、番号は筆者が追加)

展性を生みだそうとしていることが窺える。

上記の一点目の特徴は、促そうとする子どもたちの学習の取り組みにも反映されている。つまり、二点目の特徴として、各巻ともに自己の認識の確認、テキスト解釈、他者認識・集団の認識の解釈と判断、学問分野に基づく調べ学習と視点の引き受けを経由し、さまざまな解釈と判断から初発の自己の認識の熟慮を促すような倫理的判断の機会が用意されていることである。こうした判断の機会の提供が巻を終えるごとに繰り返されていくことにより、前章で確認した「倫理的判断の陶冶の促し」という倫理科の教育目標を達成しようとしていることが分かる。

第二の特徴と関連して、第3に、グループでの討論や発表のような活動が、特に第2巻の後半に最終段階に位置付けられ、それが第3巻において中心的なものとなっていくということが挙げられる。この点について、序盤、特に第1巻においては、自己の認識の確認に伴う言語活動（「言葉遊び」などのワークを通して言葉を調べることやテキストを解釈する活動）に重点が置かれ、学習が進むにつれ、それが上記の倫理的判断の機会や後半の調べ学習や討論や発表の基礎となること、さらには後述する後期中等教育段階用の教材（第4巻）に向けて、第3巻以降に徐々に見られる関連学問分野への志向性に向けた橋渡しとなることが想定される。

このような特徴から、後期中等教育段階において倫理や公共性を考える授業を標榜する際の前期中等教育段階までの基礎として、教科書 „Leben leben“ 1～3巻では、①自己から世界へ関心を深めるようなテーマ設定に基づき、②言語活動と学問分野に基づくテキスト解釈や調べ学習を経て、③議論や発表の構想に留意することが、学習者の自律的な倫理的判断の育成を目指すのであれば重要視されていることが読み取れる。

さらに、このような1、2巻の傾向と3巻の内容を照らし合わせたときに、上記の三点は「コンピテンシー獲得を志向している」と「徐々に関連学問の枠組みを志向する」という特徴がさらに浮き彫りになる。コンピテンシー志向については、テーマタイトルと並列して獲得することが期待されるコンピテンシーが記載されている。順不同ではあるが、このコンピテンシーについては、「他者共感」、「知覚・認識の反省」、「意見や考えの根拠づけ・論証」、「コンフリクトとの対峙」、「プレゼンテーション」、「道徳的判断」、「他者の観点や多視点の引き受け」、「テキスト解釈や比較」、「集団での議論」、「知識の収集と活用」、「適切な言語使用」、「出来事や状況の分析」の要素がそれぞれのレベルの難易度で含まれていることが分かる。関連学問分野に対する志向性は、3巻になるにつれ一層その傾向が顕著である。すなわち、その関連枠組みとは、のちに検討する第4巻の章構成そのものになっている「人類学（人間学）」、「一般倫理学」、「正義論・法秩序」、「応用倫理」、「宗教」、「論理哲学」である。

表 1-1. 教科書 „Leben leben“ 1～3 巻の各章タイトル①

第1巻 章題 (テーマ) ・コンピテンシー	第2巻 章題 (テーマ) ・コンピテンシー	第3巻 章題 (テーマ) ・コンピテンシー
第1章 すべてのものが新しい： 他者の身になって考える (人生の 新たな局面) ・共感能力の開発	第1章 私は何者なのか：テキス トを理解し判断する (自我⇔自身と 他者の認識) ・テキストを理解し評価する	第1章 人生の道のり：聴衆の前 で自分の意見をプレゼンテーショ ンする (生活形成、幸福、年齢 (歳を 重ね、老いるということ)) ・受取手と関連づけて考えを描写す る。
第2章 私は私：「自分らしさ」 を知覚する (自分自身/アイデン ティティ) ・知覚すること	第2章 幸福を探索する人と意義 を見出そうとする人：根拠づけと最 終的な結論づけを行う (幸福と人生 の意義) ・論証し、判断する	第2章 …詳しく言えばつまり…： 共感コンピテンシーを発達させる (愛、パートナー関係、家族) ・共感する力を発達させる
第3章 日常における怪物：言葉 を調べる (感情) ・言葉を理解する	第3章 休息をとり、買い物をし、 パーティーを行う：意見を交換し、 ひとつの意見がそれらを代表するよ うにする (消費行動⇔モラルの問題 領域) ・一つの討議を行う	第3章 人間像：倫理的かつ適切 な言語の使用 (アイデンティティ と役割⇔人間像) ・言語を分析し使用する
第4章 638の他者？：テキス トを理解する (友情) ・テキストを理解する	第4章 私のそばにいる人々-大人 への道のりを考える (自己と他者： 大人になること⇔社会的な関係) ・省察する	第4章 最後の旅：倫理的に判断 を下す (死ぬことと死) ・倫理的判断を下す
第5章 他者から学ぶ：根拠づけ ることと判断する (理想像) ・論証と判断	第5章 1+1=愛：複数の情報を 比較し、評価する (愛、セクシュア リティ、共同生活の形式) ・分野横断的なコンピテンシーの開 発	第5章 自国と異国：トランスカ ルチャー (文化超越の) コンピテン シーを発達させる (アイデンティテ ィーと文化) ・トランスカルチャー (文化超越の) コンピテンシーを発達させる
第6章 人間が自然を大切にす る：他者の立場に立って物事を見 る (動物と自然の保護) ・他者の観点を引き受ける	第6章 共同的な生活-他者と接す ること：自分自身の、他者の、そし て共同の生活を認める (異文化性、 世界像と人間像) ・異文化間コンピテンシーの開発	第6章 異文化のための場所？異 文化のための場所ではない？：弁証 法的に検討する (共同生活の構築 ⇔異なる諸文化間の対話) ・テーマを弁証法的に論究する
第7章 すべてのものが秩序あ るものなのか？：コンフリクトの解 決 (規則とコンフリクト) ・コンフリクトの解決	第7章 言葉の力：コンフリクト を非暴力的に解決する (規則とコン フリクト) ・コンフリクトの解決	第7章 暴力は解決策ではない： 社会的なコンフリクトを分析する (社会的なコンフリクトを調整する) ・非暴力的なコンフリクトの解決モ デルを開発する

(出典：Rösch 2013, 2014, 2015 を参照し筆者作成)

表1-2. 教科書 „Leben leben“ 1～3巻の各章タイトル②

第1巻 章題 (テーマ) ・コンピテンシー	第2巻 章題 (テーマ) ・コンピテンシー	第3巻 章題 (テーマ) ・コンピテンシー
第8章 それは正当なものなのか：一つのテーマを省察する (正義と子どもの権利) ・省察する	第8章 人間的な生活の限界を知ること：苦しみ・悲しみを共感する気持ちを発展させる (限界の経験と死) ・共感能力を開発する	第8章 正当な社会へ向けた理念：一見自明なものの根拠や背後を探る (正しさと正義) ・思考のプロセスと判断のプロセスを批判的に省察する
第9章 板挟みの中で：道徳的な決断に遭遇する (決断、良心とジレンマ) ・道徳的判断	第9章 私の内なる声が語り出す時…：道徳的判断を下す (良心⇄ジレンマ、価値と規範) ・道徳的に判断する	第9章 個人の良心と責任：道徳的判断を省察する (個人の良心と責任) ・道徳的判断を省察する
第10章 他者は他者である：集団における一つの解決を見つける (多様性、偏見と寛容) ・一つの討議を行う	第10章 正しい世界のためのチャンス：一つのテーマを受取手に対してプレゼンテーションする (正義⇄人間の権利) ・内容を受取手に合わせて表現する	第10章 私はただ問うているだけである…ソクラテスのように：哲学的問いを議論する (生活の原理としての哲学) ・討議を行う
第11章 生活について懸命に伝える：自分の文化について調べ、他者の文化と比較する (様々な文化のお祭り) ・異文化間コンピテンシーを開発する	第11章 私はとても自由である：定義を調べ、用いる (自由と責任) ・言葉を理解する	第11章 自由そして責任を負うべき!?: 複数のテキストの記述を比較しそれらを評価する (行為の自由と意志の自由)
第12章 信仰と生活：テキストからイメージを見出す (三つの大きな世界的宗教) ・内容を視覚的にかつ文章によって表現する	第12章 何が実際に真実であるのか：自身の認識を熟慮する (知覚への入り口) ・知覚する	第12章 我々は「出来ること」をすべてやっていいのか?: 異なる専門分野の知識を活用して意見を形成する (人間、自然、技術) ・学際的なコンピテンシー (学際性) を発達させる
第13章 どのようにして世界は生まれたのか：多様に異なる専門分野から複数の回答を収集する (この世の成り立ちについての神話) ・分野横断的なコンピテンシーの開発	第13章 自然の中で生活すること、そして自然とともに生活すること：倫理的な問題を調べ、行為の選択肢を評価する (人間、環境そして技術) ・倫理的な判断を下す	第13章 私たちはそれを現実と呼んでいる：知覚を分類し、相対化する (知覚と実際) ・知覚のプロセスを省察する
第14章 動物園の中の獣：議論の余地のあるシチュエーションを識別し、判断をする (人間と環境) ・倫理的判断を下す	第14章 キリスト教の世界における一つの旅路：試みとしてグループで一つの立場を取る (キリスト教の教義⇄信仰と生活) ・他者の観点を引き受ける	第14章 宗教とは何か?: 実態を多角的に観察する (宗教の機能と内容と意義) ・出来事を多視点的に観察する

(出典：Rösch 2013, 2014, 2015 を参照し筆者作成)

#### 4. 3巻、4巻から見る前期中等教育段階と後期中等教育段階の内容的接続

ここまでの検討によって、前期中等教育段階と後期中等教育段階の倫理科の内容的接続を、教科書 „Leben leben“ 3、4巻の検討によって明らかにする素地が整った。よって最後に本章では、本稿の目的である「価値・倫理教育科目が初等教育段階・前期中等教育段階での学びを踏まえ、後期中等教育段階においてどのような内容的接続を試みているのかを究

明すること」を試みる。具体的にはまず、前章で1～2巻と比較検討した3巻のテーマとコンピテンシー以外にも着目し、その全体構造を概観する。そしてその上で、4巻の構造と内容を明らかにし、若干の考察を加える。その際、第1巻～3巻までの共通性と、第4巻のみに見られる「問い」を中心にしたモジュール・システムによる発展性に着目する。

まず、3巻と4巻の全体構造について、それぞれの構成に従った区分で以下の通り確認する。3巻の内容は、以下の表2-1、表2-2.に、4巻の内容は表3-1、表3-2、表3-3.に示す通りである。まず、3巻の内容は、その構成に則して「章タイトル」、「テーマ」、「コンピテンシー」、「コンピテンシーの諸側面 (利用手段)」、「学習課題」に区分して示した。そして、第4巻の内容は「章タイトル」、「中核的問い」、「節タイトル」、「モジュールとコンピテンシー」に区分して示した。これらの表で示した内容とこれまでの検討課題を鑑みると、第1巻から第4巻までの全巻に共通する点として、「コンピテンシー志向」「言語活動の重視」「テキストを用いた関連知識・学問の顧慮」「問いを中心とした活動」という傾向が見られることが読み取れる。

教科書 „Leben leben“ 1巻～3巻は、図1. で示した構造によって特徴づけられていることはすでに第3章において示した。このような構造を踏まえて、最終巻である4巻の構造についてより具体的に確認する。4巻の構造は図5. で示す通りである。まず、図5. 上部は第1章の1ページ目である。4巻では、このように各章の導入ページが挿入されており、そこには章タイトルの下に付箋紙イラスト内に「中核的問い」が6~9つ提示されている (①)。より具体的には、前節でも示したとおり、4巻は、「人類学」、「一般倫理学」、「正義論」、「応用倫理」、「宗教」、「論理哲学」の6の学問・知識領域を象徴する章とそれぞれの分野・領域に沿った19のトピックによる節、節内の57のモジュールで構成され、各章に2~5節、各節に2~5つのモジュールが配置されている。それらの章・節に対応する「中核的問い」について、例えば図5. で挙げた「人類学」の章では、「人間とは何か」、「人間と動物の違いは、段階的なものなのか、それとも根本的なものなのか」、「動物にも文化があるのか」、「人間の意志は自由なものか」、「肉体と精神との関係はどのようなものか」、「人は自分の行動にどこまで責任を持つのか」、「人間の存在に果たして意味はあるのか」などの、人類学に関するトピックを倫理的・哲学的に問うような問いが設定されている。さらに、導入ページ図5. ②のボックス内には、各章・節のモジュールによって習得が目指されるコンピテンシーが挙げられている。つまりこの導入ページからは、4巻が、それまでの1巻から3巻までの構造をさらに発展させ、各章が問いを中心とした四段階の「モジュール・システム」によって進められることが窺える。



では、この「モジュール・システム」という4巻独自の展開はどのようなものなのだろうか。図5.に示した通り、6の章、さらに19の節の中に、57のモジュールが設定されている。図5.下部は1章1節の1ページ目を示したものである。③の箇所には節タイトルが示され、④の箇所にモジュールのテーマが示されている。そしてそのモジュールのテーマのすぐ横のボックスに、そのモジュールに対応するコンピテンシーが掲げられている(⑤)。そしてこの全てのモジュールは、以下の四段階のモジュール・システムによって展開する(⑥)。モジュール・システムの第一は「問題の発見(Problementdeckung)」であり、取り扱っている問いについての予備的な意見を明確にし、それに答えるための個人の仮説を立てる段階である。第二は、「素材の探索(Matierialerschließung)」であり、ここでの問いを集中的に扱った任意の著者からの回答を収集する段階である。第三は、「価値の評価(Auswertung)」であり、ここでは「素材の探索」で得た答えを評価し、「問題の発見」での仮説を検証する段階である。最後に、「ネットワーク化(Vernetzung)」の段階がある。この段階では、これまでの段階で得た内容を他の事柄と関連付け、深化させる段階である。なお、このモジュール・システムはすべての段階で、小説、関連論文、小説、古典の一部を引用したテキストを読むことになっている。すなわち、それらの関連テキストを、問いを中心に分析することにより、コンピテンシーの獲得を目指すという構造になっている。

このように、教科書„*Leben leben*“シリーズは、最終巻でのモジュール・システムによる「問い」を中心とした関連学問分野のテキスト講読のために、初等教育段階から言語活動を重視している。また、内容項目からは、学問を身近な事柄から、親学問となる学問の基礎、多視点、学際、他分野へと拡大していく傾向がある。そして、一貫したコンピテンシー志向の学習課題の設定などにより、その内容的接続が担保されていると言える。

表 2-1. 教科書 „Leben leben“ 3 巻の全体構造①

章タイトル	テーマ	コンピテンシー	コンピテンシーの諸側面 (利用手段)	学習課題
第 1 章 人生の道のり：聴衆の前で自分の意見をプレゼンテーションする	生活形成、幸福、年齢（歳を重ね、老いるということ）	受取手と関連づけて考えを描写する。	一つの立場を受取手と関連づけてプレゼンテーションする：自分の考えを開発し、表現する（立場を明確にし、プレゼンテーションを計画し、受取手にプレゼンテーションをする）	一つのポエトリー・スラム（詩の朗読）を仕上げ、表現する。
第 2 章 …詳しく言えばつまり…：共感コンピテンシーを発達させる	愛、パートナー関係、家族	共感する力を発達させる	共感する力を発達させる：他者の考えや感情に理解を示す（違いを挙げ、理解し、意見を交換し合う）	一つの関係図のポスターを構成する
第 3 章 人間像：倫理的かつ適切な言語の使用	アイデンティティと役割⇔人間像	言語を分析し使用する	倫理的かつ適切な言語の使用：言葉の使い方に対する感受性を発達させる	単語調べを記録する
第 4 章 最後の旅：倫理的に判断を下す	死ぬことと死	倫理的判断を下す	倫理的に判断する：規範を天秤にかける（倫理的問題を定義し、分析し、一つの倫理的判断を下す）	賛成・反対の意見表明のスピーチを行う
第 5 章 自国と異国：トランスカルチャー（文化超越の）コンピテンシーを発達させる	アイデンティティと文化	トランスカルチャー（文化超越の）コンピテンシーを発達させる	トランスカルチャー（文化超越の）コンピテンシーを発達させる：生活世界をその生活世界の文化の多様性のなかで把握する（自文化のルーツと外国文化を探索し、類似点をチャンスと認識すること）	創造的なレポートを構想し表現する
第 6 章 異文化のための場所？異文化のための場所ではない？：弁証法的に検討する	共同生活の構築⇔異なる諸文化間の対話	テーマを弁証法的に論究する	テーマを弁証法的に論究する：議論の余地あるものを論証する（論証と反論を収集し、評価し、判断を下す）	音声でレポートを作成し、録音する
第 7 章 暴力は解決策ではない：社会的なコンフリクトを分析する	社会的なコンフリクトを調整する	非暴力的なコンフリクトの解決モデルを開発する	社会的なコンフリクトの分析：コンフリクトの調査を行う（コンフリクトの状況を既述し、原因を説明し、コンフリクト解決のアプローチを開発する）	不測事態での計画を開発する 5 を参照し筆者作成）

(出典：Rösch 2015 を参照し筆者作成)

表 2-2. 教科書 „Leben leben“ 3 巻の全体構造②

章タイトル	テーマ	コンピテンシー	コンピテンシーの諸側面 (利用手段)	学習課題
第 8 章 正当な社会へ向けた理念：一見自明なものの根拠や背後を探る	正しさと正義	思考のプロセスと判断のプロセスを批判的に省察する	一見自明な事に疑問を投げかける：何かに対し怒りを覚える（注意深くなり、重要なことを文章化し、思考を深め、異なる意識を発達させる）	「躓きの石」をデザインする
第 9 章 個人の良心と責任：道徳的判断を省察する	個人の良心と責任	道徳的判断を省察する	道徳的判断を省察する：自身の思考のパターンを認識する（道徳的問題を把握し、価値と規範を分析し、道徳的判断を省察する）	共同的にブログの運営に取り組む
第 10 章 私はただ問うているだけである…ソクラテスのように：哲学的問いを議論する	生活の原理としての哲学	討議を行う	哲学的な問いを討議する：議論の中で認識への道へと歩みを進める（はじめの立場を記録し、他者の意見をメモし、議論し、結果をまとめる）	ソクラテスを手本に対話を行う
第 11 章 自由そして責任を負うべき!?：複数のテキストの記述を比較しそれらを評価する	行為の自由と意志の自由	テキストを比較し評価する	テキストの記述を比較し、評価する：問題に取り組むように（問題志向で）テキストを評価する（問題設定を定式化し、テキストの記述を浮き彫りにし、比較し、評価する）	「テキストマップ」を作成する
第 12 章 我々は「出来ること」をすべてやっているのか?：異なる専門分野の知識を活用して意見を形成する	人間、自然、技術	学際的なコンピテンシー（学際性）を発達させる	意見を形成するために様々な学問分野の知識を用いる：皿の縁の向こうを見る（知らないものに関心を持つ意）（問いを把握し、様々な回答を手に入れ、根拠を分析し、自身の立場を定式化する）	パネルディスカッションを開催する
第 13 章 私たちはそれを現実と呼んでいる：知覚を分類し、相対化する	知覚と実際	知覚のプロセスを省察する	知覚を分類し、相対化する：目で見ただけでなく（知覚を記述し、その前提条件を認識し、省察し、相対化する）	思考実験を評価する
第 14 章 宗教とは何か?：実態を多角的に観察する	宗教の機能と内容と意義	出来事を多視点的に観察する	一つの状況を多視点的に観察する：ひとつの出来事を複数の視点から見る（状況を多視点的に把握し、解釈する）	ゲストブックに記入事項を書き込む

(出典：Rösch 2015 を参照し筆者作成)

表 3-1. 教科書 „Leben leben“ 4 巻の全体構造①

章タイトル	章の導入的問い	節タイトル	モジュール：コンピテンシー
第 1 章 人類学	人間とは何か？ 人間と動物の違いは、段階的なものなのか、それとも根本的なものなのか？ 動物にも文化があるのか？ 人間の意志は自由なものか？ 肉体と精神との関係はどのようなものか？ 人は自分の行動にどこまで責任を持つのか？ 人間の存在に果たして意味はあるのか？	人間存在の諸次元 - 人類学の基礎的問い	<ul style="list-style-type: none"> <li>動物、非動物あるいは非動物的？：発話行為理論の観点からテキストの要素を区別する。</li> <li>道具あるいは世界の入り口？ - 人間の言語：鍵的概念を取り扱う。</li> <li>欠陥がある存在としての人間？ - 制度の理論：論拠と論証を再構築する。</li> <li>自分自身を省察する。自意識と理性：概念を定義する。</li> </ul>
		人間というものの説明概念 - 人間科学	<ul style="list-style-type: none"> <li>からの自由とへの自由 (消極的自由と積極的自由) - 自由の概念の諸解釈：形式的分析によって用語の意味を推察する。</li> <li>脳によってあらゆる決定がなされる？ - 神経科学：観察と解釈のレベルを区別する。</li> <li>遺伝によってあらゆる決定がなされる？ - 社会学：操作的なテキストのストラテジーを認識する。</li> <li>二人の主人の召使いとしての意識？：テキストを使用して、テキストに関する記述を証明する。</li> </ul>
		罪深い？運命づけられている？それとも自律的か？ - 哲学の伝統	<ul style="list-style-type: none"> <li>罪と恩寵 - 後期古代文化における悲観的な人類学：テキストの疑問点の多い箇所を解明する。</li> <li>身体と精神 - 近世初期における尊厳と克己：前提条件を確認する。</li> <li>機械としての人間 - 啓蒙における自由の批判：論証の誤りを認識し、必要に応じて修正する。</li> <li>ものそれ自体とその外観 - ドイツ観念論における意志の自由：背理法の議論形式で論証する。</li> <li>構想としての人間 - 実存主義における自由と責任：テキストの論証の構造の分析を作成する。</li> </ul>
第 2 章 一般倫理学	倫理とは何を扱うのか？ 我々はどうに行為すべきか？ 私たちの行動によって影響を受ける人々の幸福が、その基準なのだろうか？ 無条件の義務は存在するだろうか？ 倫理的原理は正当化できるのか？ 私たちのコミュニケーションの方法は、倫理的原理に関する情報を提供しているか？ 徳とは何か、そして徳の理念はまだ時代に適したものなのか？ 個人の歴史の中で徳はどのように生まれるのか？ 徳は実際に望ましく、適切なものなのか？	倫理 - あらゆる問いと主題	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ倫理なのか？ - 良心の基準：問いに対する意見や予備知識を明瞭にする。</li> <li>倫理学は何を取り扱うのか？：記述的な命題と規範的な命題とを区別する。</li> </ul>
		正しい行為についての問い (1) - 功利主義	<ul style="list-style-type: none"> <li>最大多数の最大幸福？ - 有用性の原理：テキストあるいは理論の長所と短所を見極める。</li> <li>快楽か願望充足か？ - 選好功利主義：論拠を分類・選別し、重み付けをする。</li> <li>行為あるいは行為の規則？規則功利主義：思考実験を用いて仮定を検証する。</li> <li>人類学的基礎？ - 功利主義の根拠づけ：存在 (である) - 当為 (であるべき) - 誤った推論を認識し、適切な実践的推論を行う。</li> </ul>
		正しい行為についての問い (2) - 義務論	<ul style="list-style-type: none"> <li>よい意志とは何か？ - 義務からくる行為と情からくる行為：消去法を用いて否定的に論証をする。</li> <li>何が義務を義務たらしめているのか？ 定言命法：理論の要素を体系的な文脈の中に位置づける。</li> <li>何が道徳性の基盤なのか？ - 自律性と尊厳：一つの文章を注意深くよく見る。</li> <li>よい振る舞いとは何かについて意思疎通をする - 討議倫理学：前もって明らかになっている事柄を説明する。</li> </ul>
		よい生活についての問い - 徳の倫理	<ul style="list-style-type: none"> <li>幸福と徳 - アリストテレスの倫理学：倫理学の諸理論を比較し評価する。</li> <li>何も望まない者は幸福になれるのか？ - ストア哲学：一つの倫理的立場の観点から一つの問題を分析する。</li> <li>近代における徳？ - 新アリストテレス主義哲学：問題提起に対する回答としての理論を描写する。</li> </ul>
		倫理の向こう側で - 徳についての批判と分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>道徳的判断能力 - 道徳性の発達心理学：諸観点を受け入れる。</li> <li>ルサンチマンの中で道徳は生まれる？ - 近代の道徳としての (君主道徳に対立するものとしてのニーチェによる) 奴隷道徳：反論することを発達させる。</li> <li>イデオロギーとしての道徳？ - 社会批判と道徳：考えられる異議に反論する。</li> </ul>

(出典：Beckmann; Lehmden; Schwitzer 2016 を参照し筆者作成)

表 3-2. 教科書 „Leben leben“ 4 巻の全体構造②

章タイトル	章の導入的問い	節タイトル	モジュール：コンピテンシー
第 3 章正義	個人と個人、そして個人と社会はどのように関わるべきか？ 国家権力はいかにして正当化されるのか？ 国家権力に対する抵抗は正当化されるのか？ どうすれば公平に物資を分配できるのか？ 自由と平等の関係はどのようなものか？ 罰則によって追求されるべき目標とは何か？ 寛容の限界はどこにあるのか？ 普遍的な人間の権利は存在するか？	社会秩序の根拠 - 個人と社会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由と支配 - 国家権力の正当化：論争的な問いを明瞭にする。</li> <li>・法の基盤 - 自然法と実定法：議論や討議を準備する。</li> <li>・法を守る義務？ - 抵抗権：反論に応じる。</li> </ul>
		私たちにはどのような権利があるのか？ - 分配的正義	<ul style="list-style-type: none"> <li>・原則としての自由？ - リバイタリアンの分配適正義：中心的な倫理学の書概念の意味を明瞭にする。</li> <li>・不平等は正当化できるか - 平等主義的分配正義：一つの立場の特殊性を認識し、立証する。</li> <li>・人間は何を必要としているのか？：立場を明確にする。</li> </ul>
		生じた不正への対応 - 矯正的正義	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何が刑罰を正当たらしめるのか？ - 相対的刑罰と絶対的刑罰：議論の経過を要約し、自分の立場を明確にする。</li> <li>・死刑は正当化することができるか？ (自主学習課題)</li> </ul>
		多様性の中での共同生活 - 寛容と多元主義	<ul style="list-style-type: none"> <li>・敬意、譲歩、無関心？ - 寛容とその境界：スピーチを分かりやすく、構成的に発表する。</li> </ul>
第 4 章応用倫理	ヒト胚に人間の尊厳はあるのか？ 生命維持やその他の医療措置について、誰もが自分で決められるようになるべきか？ 私たちは動物や自然に対して何らかの義務があるだろうか？ 私たちは将来の世代に対して何らかの義務があるだろうか？ 科学を応用した結果に対する責任は誰が負うのか？	ウェルビーイング、自律性、尊厳 - 医療倫理の問い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生命誕生の医療倫理 - 着床前遺伝子診断：倫理的対立によって影響を受ける人々の利害を特定する。</li> <li>・人生の終わりにおける医療倫理 - コンフリクトにおける倫理的価値：価値についてのコンフリクトに対応する。</li> </ul>
		私たちの責任の範囲 - 自然、科学、技術	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動物の権利、自然の権利？ (自主学習課題)</li> <li>・科学における責任 - その主体は誰か？：倫理的概念の意味について、例を挙げて説明をする。</li> <li>・テクノロジーの時代における責任？ - 新たな要求？：テクノロジーについてのチャンスとリスクを評価する。</li> <li>・遺伝子工学を生物多様性に役立てる？ (自主学習課題)</li> </ul>

(出典：Beckmann; Lehmden; Schwitzer 2016 を参照し筆者作成)



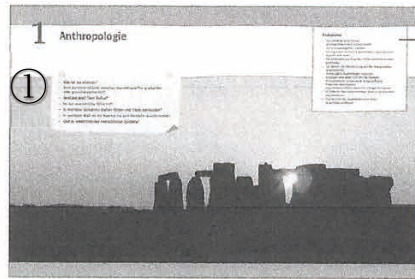
表 3-3. 教科書 „Leben leben“ 4 巻の全体構造③

章タイトル	章の導入的問い	節タイトル	モジュール：コンピテンシー
第 5 章 宗教	宗教現象はどのように記述され、分類されうるのか？ 神の啓示との関係性にはどのようなものがあり、そのなかでいかなるものが望ましいのか？ 現代社会における宗教はどのような役割を演じるべきか？ 理性と信仰との関係とはどのようなものか？宗教は隷属で、無神論は解放なのか？ 世俗的な前提条件のもとで信仰は実践できるのか？	生活現実の中の宗教 - 現象と機能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・宗教的経験 - 宗教の見え方、表れ方：複雑な概念の側面を図で視覚化する。</li> <li>・神の啓示 - 行為のための一つの基盤？：発表の鍵となる問いを開発する。</li> <li>・宗教とともにある社会？ 宗教なき社会？ - 世俗化した世界における宗教：意見を述べるスピーチを行う。</li> </ul>
		信仰は合理的なものでありうるのか？ - 争う理性と信仰	<ul style="list-style-type: none"> <li>・神に対して理性を用いる？ 神の存在論的証明：分析的な判断とそれが持つ説得力の認識する。</li> <li>・神は正当化されうるのか？ - 神義論：絵画作品を解釈する。</li> </ul>
		崩壊させるか保持するか？ - 宗教批判のパスペクティブ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己冒涔としての宗教？ - 解放としての無神論：自由に自信を持って発言する。</li> <li>・人類学かあるいは社会批判か？ - 投影図としての神：プレゼンテーションの主要部分を構成する。</li> <li>・教会と個人 - 宗教の形式に対する批判：プレゼンテーションを行う。</li> </ul>
第 6 章 理論哲学	客観的な認識は存在するのか？ 懐疑主義は何を行うのか？ 私たちの認識の源は概念なのか、経験なのか？ 自然科学における認識や知見の進歩はどのように行われるのか？ 精神科学、人文科学において、理解と批判はどのような役割を果たすのか？	知への道のり - 認識の理論	<ul style="list-style-type: none"> <li>・疑念と確信 - 理性主義：エッセイ風の言葉で書く。</li> <li>・確実性と経験 - 経験主義：対照的に立場を比較する。</li> <li>・現象に対する客観的認知 - 批判主義：テキストや理論への言及を自分の思考回路に従属させる。</li> </ul>
		個別の諸科学における方法論 - 科学の理論	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理論と経験的研究手法 - 自然科学における説明：考えを書くことを発展させる。</li> <li>・理解力と批評 - 人文科学における理解：エッセイを構成する。</li> </ul>

(出典：Beckmann; Lehmden; Schwitzer 2016 を参照し筆者作成)

# So arbeiten Sie mit Leben leben

**Beginn eines Abschnitts**  
Thematisierung der zentralen Fragestellungen, die in dem Abschnitt behandelt werden

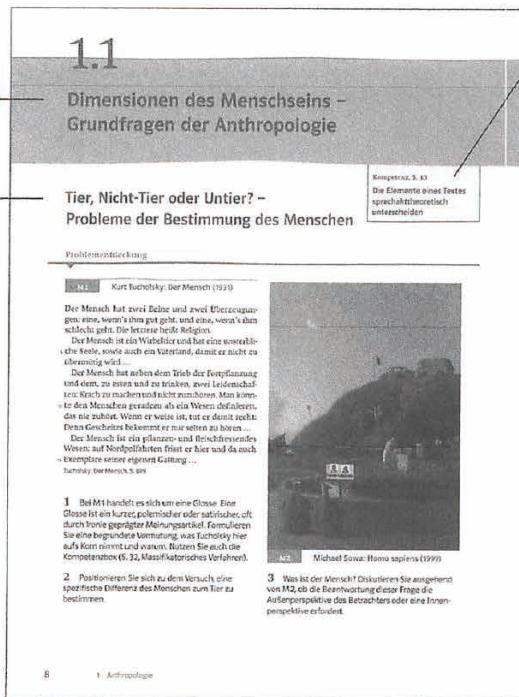


② **Kompetenzen,** die in den Modulen des Abschnitts schwerpunktmäßig erworben werden

**Arbeiten innerhalb eines Moduls**

③ **Kapitelbeginn**

④ **Modulbeginn,** mit dem jeweiligen Themenaspekt



⑤ **Kompetenz,** die im jeweiligen Modul erworben wird

⑥ **Die vier Lernphasen** eines Moduls

- Problemdeckung**  
Sie klären Ihre vorläufige Meinung zur behandelten Frage und entwickeln eigene Hypothesen zu ihrer Beantwortung.
- Materialerschließung**  
Sie setzen sich mit Antworten von Autoren auseinander, die sich intensiv mit der Frage beschäftigt haben.
- Auswertung**  
Sie beurteilen die Antworten aus der Materialerschließung und überprüfen Ihre Hypothesen aus der Problemdeckung.
- Vernetzung**  
Sie reflektieren das im Modul behandelte Problem aus einem neuen Blickwinkel und entdecken ggf. ein Folgeproblem.

## 5. おわりに：今後の課題

以上で本稿の検討課題ならびに目的は達成された。最後に、今後の課題をその解決のための方向性とともな三点を挙げる。第一に、本稿においては、倫理科の教育内容を論じる際に、コアカリキュラムやレールプラン、そして教科書 „*Leben leben*“ などの資料の検討を行った。そのため、その背景にある理論的基盤や教授学的議論への言及は行っていない。この点については、本教科書の執筆・編集代表者であるレーシュの『哲学授業と倫理授業におけるコンピテンシー志向 (*Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*)』という研究書での理論と本研究の帰結を丁寧に関連づける作業が必要であるとの見通しを持つ。

第二に、上記のレーシュの研究書のタイトルからも窺えるように、また本稿第2章でも確認したように、ドイツではヘッセン州倫理科以外にも全ての州で倫理・哲学授業科目が多様に設置されている。他州の倫理授業における初等教育段階から後期中等教育段階までの内容的接続を詳らかにし、州ごとの比較検討を行うことによって、ドイツにおける価値教育関連諸科目の学校段階接続の特徴を網羅的かつ体系的に把握することも重要である。

第三に、理論的背景、他州も含めた教育内容の検討に留まらず、実際の学校現場における授業実践の分析の必要性が挙げられる。この作業を通じて、本稿で明らかにした教育内容・教材の運用上の課題を明らかにし、相対化することによって、本稿冒頭に掲げた、日本の道德教育実践への示唆という筆者の問題意識にさらに明確に迫ることができる。

## 附記

本小論の執筆にあたっては、„*Leben leben*“ 執筆・編集責任者でありギーセン大学教授のアニータ・レーシュ氏より資料提供を受けた。ここに感謝の意を表す。なお、本研究は、JSPS 科研費 22K20265 「倫理・哲学・宗教知識に基づく価値教育への橋渡しとしての初等教育での道德授業構想」(研究代表者：平岡秀美) の助成を受けたものである。

## 参考・引用文献

- Beckmann, A.; Lehmden, v. F.; Schwitzer, B. (Hrsg.) (2016): *Leben leben: Ethik 4, Oberstufe*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Hessisches Kultusministerium (2011/2012a): Kerncurriculum für das Hauptschule, Ethik. Hessen.
- Hessisches Kultusministerium (2011/2012b): Kerncurriculum für das Realschule, Ethik. Hessen.
- Hessisches Kultusministerium (2011/2012c): Kerncurriculum für das Gymnasium, Ethik. Hessen.

- Hessisches Kultusministerium (2011/2012d): Kerncurriculum für das Gymnasium Oberstufe, Ethik. Hessen.
- Hessisches Kultusministerium (2021a): Lehrplan Ethik (Hauptschule). Hessen.
- Hessisches Kultusministerium (2021b): Lehrplan Ethik (Realschule). Hessen.
- Hessisches Kultusministerium (2021c): Lehrplan Ethik (Gymnasium8). Hessen.
- Hessisches Kultusministerium (2021d): Lehrplan Ethik (Gymnasium9). Hessen.
- Kultusministerkonferenz. (2019): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019, Darstellung der Kompetenzen Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn.
- Rösch, A. (2012): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. LIT-Verlag, Münster.
- Rösch, A. (Hrsg.) (2013): *Leben leben: Ethik 1.*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Rösch, A. (Hrsg.) (2014): *Leben leben: Ethik 2.*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Rösch, A. (Hrsg.) (2015): *Leben leben: Ethik 3.*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Standop, J. (2005): *Werte-Erziehung Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Beltz, Weinheim und Basel.
- 板倉栄一郎 (2021)「新設科目『公共』と高等学校における道德教育:『世間論』から考える」『北陸大学紀要』(51)、北陸大学、37-49 頁。
- 小笠原喜康・朝倉徹 (2017)『哲学する道德: 現実社会を捉え直す授業づくりの新提案』東海大学出版部。
- 奥野保明 (2000)「旧東独地域における宗教教育と LER について」『麗澤大学紀要』第 71 巻、麗澤大学外国語学部ドイツ地域研究、1-30 頁。
- 木戸裕 (2009)「現代ドイツ教育の課題: 教育格差の現状を中心に」『レファレンス』(59) 8 号、国立国会図書館調査及び立法考査局、9-29 頁。
- 榎原禎広・原田信之 (2003)「ドイツの教育改革に見る国家」篠原清昭『ポストモダンの教育改革と国家』教育開発研究所、101 頁。
- 城田純平 (2014)「ドイツにおける倫理科についての研究序説: 教科書 Fair Play を例として」『探求』(25)、愛知教育大学社会科教育学会、48-55 頁。
- 高橋英児 (2016)「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」『教育実践学研究: 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要』(21)、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター、11-24 頁。
- 濱谷佳奈 (2020)『現代ドイツの倫理・道德教育にみる多様性と連携』風間書房。
- 平岡秀美 (2017)「ドイツにおける倫理科のコンピテンシー開発の特色とその教授構想: ヘルリン州の倫理科『教授計画大綱』を手がかりに」
- 平岡秀美 (2018)「ドイツ・ブランデンブルク州における LER 科導入に対する教授学的批判: ベンナーによる『負担免除方略』の批判を手掛かりに」『関東教育学会紀要』(45)、関東教育学会、13-24 頁。
- 平岡秀美 (2023)「ニーダーザクセン州『価値と規範』における学年・学校段階の接続の試み: 教科書 „*Leben leben*“ を手がかりに」『國學院大學栃木短期大学紀要』(57)、國學院大學栃木短期大学、83-100 頁。
- ローラント・ヴォルフガング・ヘンケ 編集/濱谷佳奈 監訳 (2019)『ドイツの道德教科書— 5、6 年生 実践哲学科の価値教育 —』明石書店。