

【2012 年度人文科学研究会「現代ドイツ研究」卒業論文】

理論的・実践的アプローチによる、ドイツ及び日本の比較検
討を通じた道德教育の考察

法学部法律学科 4 年 A 組
大森 厚卓(30902629)

理論的・実践的アプローチによる、ドイツ及び日本の比較検討を通じた道徳教育の考察..	1
I. はじめに.....	3
II. 教育課程の変遷と現在における道徳教育の在り方.....	4
1. 現在のドイツにおける公教育制度の概要.....	4
2. 欧米における教育課程の変遷.....	7
3. 日本における教育課程の変遷.....	8
III. 理論的アプローチとしての日本及びドイツの教育課程の比較検証.....	10
1. チューリンゲン州の学習指導要領の分析.....	12
i. 第5学年から第10学年に対する道徳教育における目標の概略.....	12
ii. 特に第8学年に対する道徳教育における目標の概略.....	14
2. 日本の学習指導要領の分析.....	18
3. 小括—理論的アプローチとしての両学習指導要領の共通点、相違点及び特徴の抽出—	19
IV. 実践的アプローチとしての事例検討—インタビュー及びフィールドワークを中心に—	20
1. DSTYにおけるインタビュー及びフィールドワークの分析.....	21
i. 山口教諭へのインタビューの分析.....	21
ii. DSTYにおける道徳授業見学の分析.....	27
2. 本学学生に行ったグループインタビューの分析.....	29
3. 港区立三光小学校及び港南小学校におけるインタビュー及びフィールドワークの分析	33
i. 小鹿原教諭へのインタビューの分析.....	33
ii. 道徳授業見学の分析.....	34
4. 小括—実践的アプローチとしての事例検討における共通点、相違点及び特徴の抽出—	39
IV. おわりに.....	40
参考文献.....	42

I. はじめに

国家の歩みの中で、その歴史を鑑みると、多岐にわたり国民性の相違がその国のとる姿勢に反映されていることが分かる。ドイツと日本の比較においてこの傾向は特に顕著であり、共に対照的な態度をとっているという点で非常に興味深い。例を挙げれば、第二次世界大戦後、ドイツと日本は共に敗戦国として戦後処理に取り組んだが、その態様は両国で対立的であった。すなわち、ドイツではニュルンベルク裁判及びその他の継続裁判を通じてナチス犯罪が行ってきた過去の犯罪に正面から取り組みこれを処理していこうとした。一方で、日本は東京裁判で戦争犯罪人を処断し一応の戦後処理を行ったが、数年の後にその多くが刑の赦免を受け政界に復帰し、過去を直視せず曖昧なまま水に流すという態度をとった。別の例として、2011年3月11日に起こった東日本大震災及び福島第一原子力発電所事故への反応が記憶に新しいだろう。日本では事故直後こそ原子力発電所への不信及び反発、大気中に散逸した放射性物質への懸念が国民の関心事として非常に高かったものの、事故対応にあたった東京電力の内部資料や放射性物質の詳細な飛散状況に関する情報等が一般に公開され始めたのは事故後一年以上経ってからのことであった。2012年12月16日に行われた第46回衆議院選挙では脱原発が大きな争点として争われたが、結果は原発再稼働に積極的な公約¹を掲げていた自民党の圧勝に終わった。一方ドイツでは事故以前、保守政党であるキリスト教民主同盟に所属するアンゲラ・メルケル首相は原子力に関して明確に推進の姿勢をとっていた。ところが、原発事故を機に原発撤廃へと態度を変え、2011年6月にはドイツ連邦議会で2022年12月31日までに原発の完全廃止を決定し、それに付随して電力自由化のための関連法案等も次々と整備していった。さらに事故直後の爆発や火災、放射性物質の飛散状況に関する日本政府の対応について明確に不信感を表す報道がみられた²。この例からも、日本とドイツを比較した場合、前者では過去に対する執着が乏しい一方で、後者では過去に対して真摯に向き合い、それが現在に及ぼす影響についても関心を薄れさせることなく取り組んでいるという傾向が強いことが理解できるだろう。

これらの傾向に影響を与える要因の一つに国民性の相違があるのではないかと考えた。国民性は一般に、個々の国民の家庭及び公機関における教育過程において涵養される。ここで、家庭での教育はその態様が一般的でなく、どのような教育が行われているのかにつき資料を収集することに限界があることから、本論ではその対象を教育指導要領に則り一般的な指標に基づいて教育が実施され、かつ資料収集が比較的容易な公機関に限定した。その上で、公機関において行われている教育の中で、個々の人格形成に最も大きな影響を及ぼしていると考えられる道徳教育を分析する。社会や教育における道徳が持つ役割を明らかにし、むすびとして両国の対照的な国民性を生む要因の所在を浮き彫りにしたい。以上が本稿のねらいである。

¹ http://special.jimin.jp/political_promise/

² 読売新聞 2011年3月16日付。

そのアプローチとして、本稿ではまず、日本とドイツにおける教育課程の変遷を俯瞰し現代における道徳教育の在り方を確認する(Ⅱ. 教育課程の変遷と現在における道徳教育の在り方)。次に、両国の教育指導要領を分析し理論面での相違点及び共通点を比較し(Ⅲ. 理論的アプローチとしての日本及びドイツの教育課程の比較検証)、その後、フィールドワーク及びインタビューで収集した資料を分析し(Ⅳ. 実践的アプローチとしての事例検討—インタビュー及びフィールドワークを中心に—)、実践面での結果を理論面の分析で得られたデータと照らし合わせながら、具体的にどのような形で理論が実践に反映されているかの検証し、最後にこれらの検証を踏まえた上で若干の私見を述べて本稿の締め括りとして(Ⅳ. おわりに)。

Ⅱ. 教育課程の変遷と現在における道徳教育の在り方

教育課程の変遷を俯瞰する前に、まず教育の目的及び教育課程について確認する。教育の目的とは、知識・技能及び態度等を学習者に修得させることであり、これらを調和的に統一し、主体的に駆使できる人間として成長することとされている。そして、教育課程とは、組織的教育機関がその教育の目的・目標を達成するために選択した教育内容と教育活動を計画的に編成したものである。ここでの教育内容及び教育活動とは、教育活動を通じ学習者の中に形成されることが期待される資質や能力を具体化したもの及びこれを体現するための活動を意味する。教育課程は次の三つの要因によって規定される。すなわち、①文化的条件・②社会的条件・③学習者の主体的条件である。①に関して、教育は伝統的に社会が継承し蓄積してきた文化遺産を伝える役割がある、②に関して、社会的営みである木養育の特性上社会の要請・社会制度の規制を受ける、③に関して、学習者の心身の発達状況が教育内容の水準や配列を決定するとの説明がなされている。これらを踏まえた上でドイツ及び日本の教育課程の歴史的変遷を俯瞰していきたい。この前提として、ドイツにおける現在の公教育制度を確認し、その後、ドイツ及び日本の教育課程について言及こととする。

1. 現在のドイツにおける公教育制度の概要

現在のドイツにおける公教育制度を俯瞰する。まず、すべての子供は6歳から10歳の間、一律に基礎学校(Grundschule)と呼称される初等学校で義務教育を受ける。原則として入校試験等はない。日本における新学制での小学校1年生から4年生に対応していると考えてよい。修了後は卒業でなく、上部学校の5年生へ編入するという形式で前期中等教育に移行する。また、この際職業教育か高等教育準備のどちらを選択するか、予め決定する必要がある。しかし進学後の2年間は児童の進路決定を保留にして、より確かな判定をするための期間としてのオリエンテーション段階が設けられており、他の種類の学校に移ること

も可能である。進学先としては基幹学校(Hauptschule)、実科学校(Realschule)、ギムナジウム(Gymnasium)が一般的で、これら 3 種類を総合した総合学校やシュタイナー学校もその他の選択肢として用意されており、そのそれぞれで終了年次が異なる。これらについては後述する。

ドイツでは、初期中等教育にあたる原則第 9 学年から第 10 学年までの者について、教育課程上、伝統的な従弟制度に由来する職業教育と、大学教育に代表される高等教育が明確に分離されている。これは日本における中学校及び高等学校の時点でその後の方向性を違わせる教育を受けることを意味する。両者は途中移籍や再履修が可能であるが、職業訓練を修了したのちに大学へ編入するといったような、一方の学校を卒業した状態から直接もう一方の進路に進むというのは一般的ではない。大学等の高等教育を希望しないあるいは志願するに足る学力を有しない学生は、基礎学校修了後、直ちに労働者としての訓練を受ける。この進路を選んだ場合は、それぞれ基幹学校及び実科学校のいずれかを選択する。基幹学校は職業訓練校としての機能を有し、義務教育の延長として日本における小学校高学年から中学校に相当する 5 年制教育を受ける。主に職人や販売員を目指すための学校であり、基礎学校修了生の約 7 分の 1 が基礎学校を選択している。基本的に義務教育の範囲内であることから、留年や進級試験はないが、最終学年に進学する場合のみ進級試験が存在する。ここで訓練の習熟度を認定した上で、卒業者に日本の中卒相当の資格を与える。基幹学校を修了した者は実務経験を積みつつ 18 歳まで職業学校に義務として通い、卒業後は職業訓練及び見習いとして就職する者が多い。実科学校は基幹学校同様、職業訓練学校として位置づけられる教育課程で、期間は 6 年制となる。これを卒業すると専門上級学校や専門大学等に進学が可能で、事務職や専門職を目指すものが多い。基礎学校修了生の約 7 分の 3 が選択している。基幹学校との相違は、実務訓練に留まらず、高等教育準備に関する課程も行われる点にある。ゆえにギムナジウム進学に失敗したものの高等教育への意欲を有する者が進学するケースが多い。修了後は中卒相当資格に加え、ギムナジウム編入試験を受ける資格が与えられる。この修了資格は経済界や官庁での中級職の前提とされている。

一方で、高等教育への進学を希望する場合、ギムナジウムという 9 年制の長期教育過程に進む。基礎学校修了生の約 7 分の 2 が選択している。後期初等教育を下級生として終えた後、上級生として中等教育を受ける形となる。日本における中高一貫教育に小学校高学年を合わせた構造に対応する。卒業後はアビトゥーア(Abitur)と呼ばれる大学入校資格を取得する試験の受験資格が付与される。このアビトゥーアがギムナジウムの実質的な卒業試験であり、同試験合格により正式に中等教育を修了したと見なされ、日本における高卒資格に相当する社会的地位が与えられる。

その他の選択肢として、近年は日米のような単線型教育制度に近い、総合学校制度(Gesamtschule)や義務教育からアビトゥーア取得に至るまでの教育を柔軟な方法で行うシュタイナー学校(Rudolf-Steiner-Schule)も登場している。

以上の初期中等教育を修了した者は後期中等教育に進む。これには職業学校

(Berufsschule)及びギムナジウム上級段階が存在する。前者に関しては、全日制職業専門学校、職業学校と並行して企業で職業訓練を受けるデュアルシステム、専門上級学校、職業上級学校、専門学校がある。後者に関しては第 11 から第 13 学年の者が対象でアビトゥーア試験に合格することによりこの段階が終了する。高等教育にあたる大学進学率は 36%である。³

高等教育に進む際に必要な資格がアビトゥーアである。これは、ギムナジウム卒業後に受ける国家試験で、一度合格すれば一生使える資格である。取得後すぐに大学へいくことは必ずしも要求されない。アビトゥーアは一生に二度までしか受験することができず、二度不合格となるとアビトゥーアの受験資格を失う。また、大学の希望学部が要求する成績に及ばない場合も再受験は不可能であるため、アビトゥーアに合格するとそれは一生ついてまわる点数となる。

さて、高等教育たる大学への入学はアビトゥーア取得により可能となることは前述のとおりである。アビトゥーア合格者は原則的にあらゆる大学・高等教育機関への進学を政府から許可される。基本的に大学毎の個別試験は行われず、希望大学に願書を送りことにより進学の手続きを行う。ただし人気の高い医学・心理学科等の学科では大学入学者制限制度により、アビトゥーアの成績優秀者から優先して希望大学への入学を許可される。

また、ドイツでは働きながら教育を受けることができる職業教育制度も存在するため、必ずしも大学に進学する必要はない。職業教育制度には企業にとっても、自社に適した人材を事前に見極めることができるという利点もある。

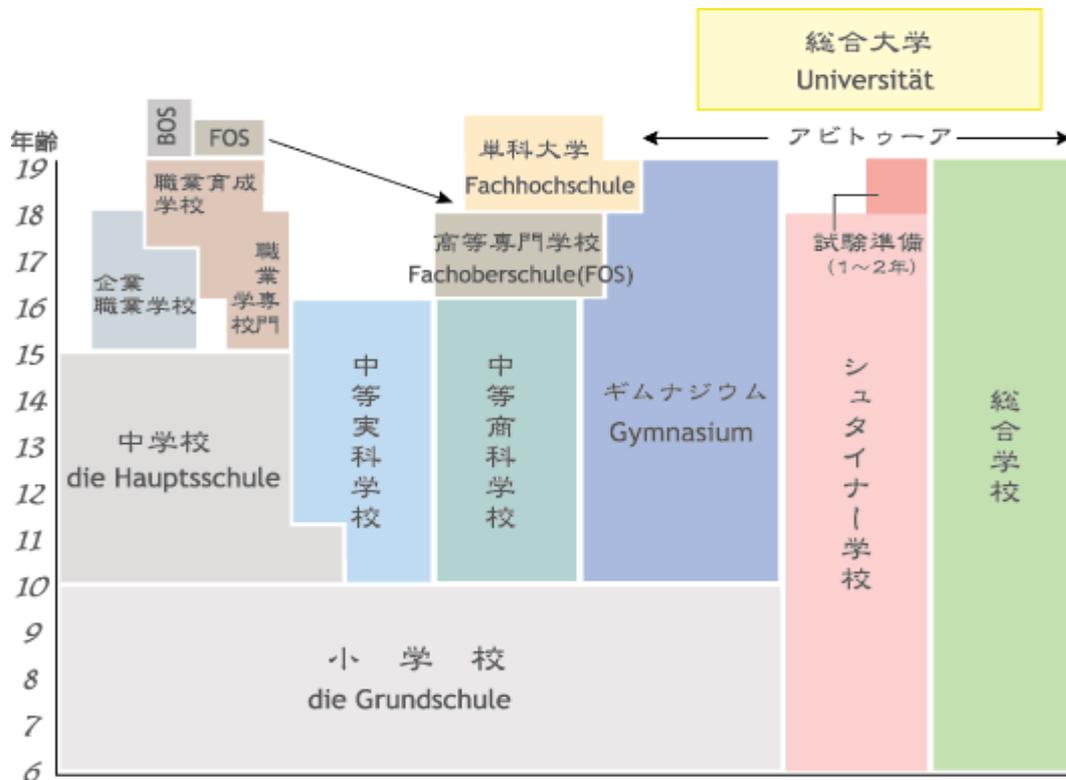


図 1: ドイツにおける公教育制度の模式図

2. 欧米における教育課程の変遷

初期の学校は特定の専門職の養成機関として成立しており、教育内容も各職種に必要な共用を与えるという観点から選ばれ、その内容は当時の学問の分類や論理的性質に従い区分された。絶対王政の国家体制期になると、古典的・人文主義的教養よりも軍事・政治・経済等実際の・世俗的教養が取り入れられた。近代国家が成立し、資本主義が拡大するようになると、この時代に登場し始めた産業支配層の要請を背景として、実用的知識のみならず、技術的教科を伝える場としても教育機関が機能し始めた。教科以外にも宗教教育又は世俗的道德教育を施す役割も担い始めた。これは従順で勤勉な労働者を育成するという目的に由来していた。19世紀以降、国家主義の急速な進展に伴い、各国とも国民の精神的統一及び知識・技術の向上を図ることに強い関心を示し、それが公教育制度の成立を促した。これにより学校教育に導入された内容は国語・歴史・地理・公民科・芸術・道徳・修身等であり、特に歴史・道徳・終身等、知識の伝達のみならず愛国的心情の高揚をも図る教科も採用された。

ドイツでは絶対主義王政期に義務教育制度の創設がみられ、早期の段階から教育の国家管理が進んでいた。これに一層の拍車をかけたのが19世紀に起こったナポレオン戦争に

おける屈辱的敗北であった。1806年イエナの戦い・アウエルシュタットの戦いによりプロイセン軍は大敗、ベルリンはナポレオンにより占領され、神聖ローマ皇帝フランツ二世の退位により1000年以上もの歴史を誇った神聖ローマ帝国は崩壊に追いやられた。これがドイツに内政改革を断行させる契機となった。教育改革においては、従来からの身分に応じた教育制度が廃止され、国民共通の教育が目指された。この理念に基づく教育改革案が1819年の「プロイセン学校制度に関する一般法案(ジェフェルン教育法案)」である。ここでは、7-14歳を義務教育期間と定め、人間一般の醸成を目的とし、公費により維持され公の監督を受け、すべての人に公開される効率普通学校制度の構想が打ち出された。この教育法案はウィーン体制の強化の中で廃案になるものの、その後1842年にプロイセン欽定憲法が制定され、子供の教育を受ける権利の保障、国家及び地方公共団体の公立民衆学校の設置義務、授業料無償等の規定が盛り込まれた。しかしこれらはその後の政治反動により実現には至らなかった。1871年にプロイセン王のヴィルヘルム1世が皇帝となりドイツ帝国が成立すると、ビスマルクが宰相として起用された。彼は教育を帝国の統一と発展の手段と位置づけ、国家による支配を強化した。具体的には学校監督法を制定し、これまで教会、特にカトリック聖職者が保有してきた学校の監督権を奪い、国家の専管事項とした。さらに1888年には民衆学校国庫補助法を制定し、授業料無償が実質的保障され、近代公教育制度の発展に寄与した。絶対主義期以降のドイツの特徴として、公教育の整備、特に義務就学制度の導入は他国に先んじ、さらに無償制の実現も早期であったものの純粋な意味での世俗主義の確立までには至らず、学校における宗派的教育は根強く残った。これは学校の監督権が教会から国家へと移ろうとも抜本的に変化したものではなかった。

3. 日本における教育課程の変遷

日本における近代教育の萌芽は、1872年に導入された学制によってもたらされた。これは身分制を排し、殖産興業を目的として全国民に近代教育をある程度強制的に行わせるべく、欧米の学校制度を模した教育課程を編成するといった、日本最初の本格的取り組みであった。1879年には教育令が発せられたが、自由放任等の混乱をもたらすとされ翌年に改正教育令が出された。これ以降、日本の教育は皇国主義へ転じた。1881年には小学校教則綱領が作成され、小学校が初等(3年)中等(3年)高等(2年)に分けられた。ここでの主な特徴として、終身が筆頭教科とされたこと、歴史教育による道徳及び実用が強化されたことが挙げられる。1890年には小学校令が、翌年1891年には小学校教則大綱がそれぞれ発せられ、これにより教育制度の基盤が確立した。この中で「徳性ノ涵養ハ、教育上最モ意ヲ用フヘキナリ。故ニ、何レノ教科目ニ於テモ道徳教育国民教育ニ関連スル事項ハ殊ニ留意シテ教授センコトヲ要ス」との記載がみられ、教育における道徳の持つ役割の重要性が明確に認識されていたことが伺えるであろう。1903年には教科書が国定化され、国家統制の強化が図られ、戦前期の教育内容の根幹を強く規定するものであった。1941年、国民学校令

が発せられた。国民学校初等科の目的として「皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的鍊成ヲ為ス」ことが掲げられ、画一主義・統一主義的な教育内容が定められた。1946年に日本国憲法が公布され、翌年1947年に教育基本法が制定された。教育基本法第一条によれば、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と教育の目的が定められている。戦後日本の国家主義教育への反省を生かし、個人の価値、尊厳に立脚する教育の重要性を力説しながら、個人を重視することがやがて祖国愛、人類愛に伸長していくとの考えに基づき、個人と国家社会の一致調和という理念を標榜した。また、前年の第一次米国教育使節団報告書を受け、学習指導要領一般編・教科編が編集された。教育基本法が掲げる理念を体現すべく、教育内容の画一主義・統一主義を廃止し、その選択を教師が自由にできるようにする、さらに子供の個性と能力差に応じた教育課程の構築が図られた。1951年には学習指導要領が改訂され、教育課程の中に教材・教科だけでなく「特別教育活動」等も含め「児童・生徒達が望ましい成長発達を遂げるために必要な諸経験を彼らに提供する全体的計画」が盛り込まれた。1958年、学習指導要領が全面的に見直され、学習指導要領が法的拘束力を伴う基準になった。1968年、学習指導要領が再び改訂された。これは高度機材成長を経験した日本の飛躍的な経済発展という社会背景の要請から、教育内容を現代化し、理数系科目の強化を中心に教育水準を向上させることの必要性を踏まえたものであった。1977年には小・中学校の学習指導要領が改訂され、人間性豊かな子供の育成、ゆとりある充実した学校生活、児童・生徒の個性、能力に応じた教育を実現するといった方向性を打ち出した。1985年から87年の間に臨時教育審議会が教育改革に関する答申(1~4次)を発表し全面的な教育の在り方の見直しを訴えた。これを受けて、1989年に幼稚園教育要領及び小・中・高等学校学習指導要領が全面的に改訂された。ここでは、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」、「基礎・基本の重視と個性を生かす教育」の実現を企図し、具体的には小学校低学年において「生活科」が導入、高等学校には総合制・単位制が導入された。さらに「文化と伝統の尊重」を図る意味で、国旗掲揚及び国歌斉唱が義務化された。90年代に入ると、中央教育審議会等から生涯学習に関する答申が次々と出された。これは産業構造の変化・情報化・国際化の進展等の時代的要請を受け、教育体系全体の総合的再編を提言するという前提に依拠するものであった。1996年、中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」答申した。同答申は、従来からの学校ですべての教育を完結するという考え方を転換し、「生きる力」という生涯学習の基礎的資質を育成することが教育において重要であるとの考えを示した。1998年には新学習指導要領が作成され、「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、基礎的・基本的内容を確実に身につけさせることを通じて「生きる力」を育むことに主眼を置いた。2003年、学習指導要領が一部改訂され、「確かな学力」を育成し「生きる力」のさらなる実現を図るとされた。2006年12月、教育基本法が制定以来初めて改正された。改正法の教育目的には

「必要な資質を備えた国民の育成」の項目が追加され、その資質の内容は同法第二条に記されている。すなわち、道徳心・公共心・愛国心並びに国際社会の平和と発展に寄与する態度等、旧法と比較して教育の社会的側面に重点が置かれていることが分かる。2008年3月には小・中学校の学習指導要領及び幼稚園教育要領を、2009年3月には高等学校・特別支援学校の学習指導要領が改訂され、「生きる力」を実現するための具体的手だてを確立することが明記された。「生きる力」とは知・徳・体のバランスのとれた力である。具体的には基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力である確かな学力及び自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性及びたくましく生きるための健康や体力を総合して涵養される力であると明言された。この背景にはいわゆる「ゆとり教育」の弊害として生じ、社会問題化しつつあった学力問題をはじめとする、心身発達上の課題があり、教育理念を新たに見直すといった目論みがあった。新学習指導要領の道徳に関する特徴としては、道徳教育の充実が明確に図られている。具体的には、小学校における目標として人間としてしてはならないことをしない・きまりを守る、また中学校の目標として社会の形成への参画等が掲げられるといったように、発達の段階に応じて指導内容を重点化すること及び体験活動を推進すること及び先人の伝記・自然等児童生徒が感動する魅力的な教材を充実させること及び道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実させるといった案が盛り込まれている。実施については、幼稚園では2009年度、小学校では2011年4月、中学校では2012年4月、高等学校では2013年度入学生から4段階的になされている⁵。以上が日本における教育課程の歴史的変遷である。

Ⅲ. 理論的アプローチとしての日本及びドイツの教育課程の比較検証

前章でドイツ及び日本における教育課程の歴史的沿革を確認してわかるように、日本では文部科学省が一律に学習指導要領を決定し、これが全国の教育機関で採用されている。一方ドイツでは日本のような中央集権的体制とは異なり、ドイツ各州がそれぞれ個別に学習指導要領を決定し、各州の範囲内においてのみその効力を行使している。これを踏まえた上で、ドイツ及び日本の教育課程を比較検証するにあたり、まず、哲学及び道徳学者であるマルクス＝ティーデマンによる、指導科目としての哲学及び道徳に関する質的研究のための高次研究を紹介したい。ティーデマンは、ドイツ各州の哲学及び道徳に関する学習指導要領を分析し、それらを四つのモデルに分類した。図2において、左上から順に①世界観的・宗教的類型、②道徳教育的類型、③生活学問的類型、④思考類型と名付けられ、それぞれ、①価値観や社会的規則の押しつけ、生活スタイルの提案(世界で支配的な宗教についての学習を強いる)、②倫理的知見及び道徳的振る舞い並びに思考、③日常生活との関

⁴数学及び理科は平成24年度入学生から実施される。

⁵特別支援学校の新学習指導要領等は幼稚園、小・中・高等学校に準じる。

連における倫理的知見及び宗教的テーマ(友人関係や愛等のような生活実践的テーマ)、④哲学的問題に重点を置くこと及び倫理的な弁別能力(自由や哲学的論点等のような道徳的基礎概念)をその内容としている。特定の倫理観及び宗教観を学習者に強要する①のモデルは、冷戦下の東ドイツにおけるイデオロギー教育に用いられたという歴史的経緯があったことから、現在ではこのモデルを基礎とする学習指導要領を採用することは違法とされ、ドイツ州内における学習指導要領のいずれにもこのモデルは見受けられない。一方、①以外の三つのモデルはドイツ各州の学習指導要領に内在している。具体的には、②はバイエルン・ニーダーザクセン・チューリングン州、③はブランデンブルク州、④はハンブルク・メクレンブルク＝フォアポンメルン・シュレスヴィヒ＝ホルシュタイン・ベルリン州においてその特徴が見受けられる。

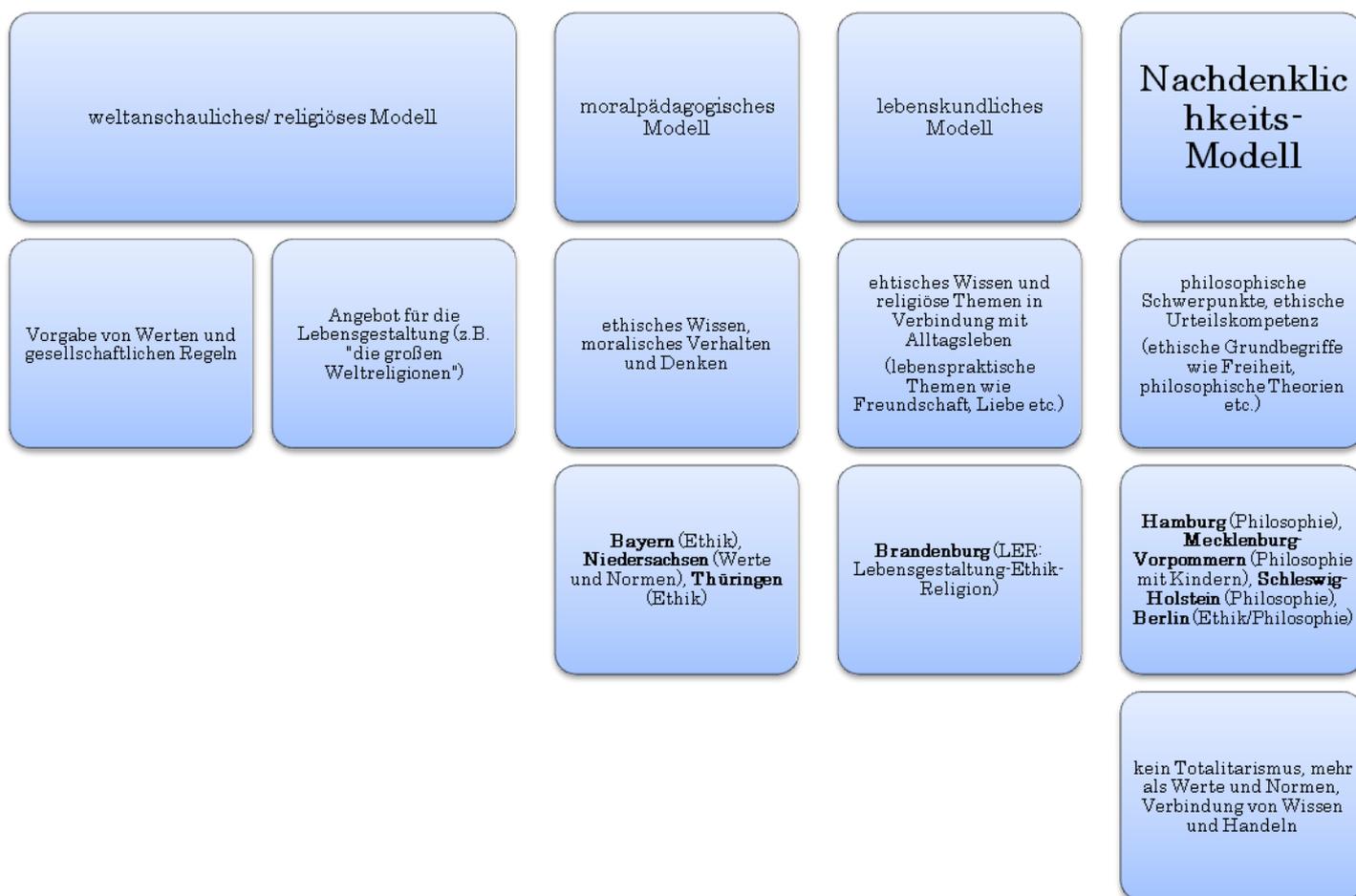


図 2: 哲学及び道徳に関する教育課程上の分類モデル

日本の教育課程との比較対象としてドイツのどの州を採用するかという点については、以下で詳述するフィールドワークで訪問した東京横浜独逸学園（Deutsche Schule Tokyo Yokohama: DSTY、以下 DSTY とする）において、チューリング州の学習指導要領に依拠した指導が行われていたことから、本稿では同州を比較対象に選定することとする。

さて、ティーデマンの分析によれば、チューリング州の学習指導要領は以下のような特徴を有している。すなわち、1993年から実施され、科目名は「道徳(Ethik)」であり、対象学年は第5学年から第10学年(10歳から15歳)、重要な目的として道徳的な態様及び知識の伝達を掲げ、内容的な重点として生活実践的及び宗教実践的な題材を掲げている。以下では実際に日本及びチューリング州の学習指導要領を分析し、理論的アプローチとして両者の共通点、相違点及び特徴を抽出することとする。

1. チューリング州の学習指導要領の分析

チューリング州の学習指導要領では、道徳授業の要点として、理性に焦点を当てた対話中に生じる、学習者間の相互影響を掲げている。また第5学年から第10学年(10歳から15歳)までの個別的な目標のみならず、全体に向けた目標も規定されている。以下ではまず全体に向けた目標の概略を示し、次にフィールドワークで具体的に扱った第8学年(13歳)に対する規定の概略を紹介する。

i. 第5学年から第10学年に対する道徳教育における目標の概略

1. 学習管理能力
2. 社会学術管理能力
- 2-a. 問題管理能力

学生は、

- 様々な場所及び時代の社会的な課題や過程を説明できる。
- 宗教的及び全世界的な社会的な過程と関連性を分析し、その原因と結果を明確にできる。
- 様々な社会理論的な思考アプローチ及び思考モデルを説明し、議論できる。
- 選出された社会的な問題提起に関する議論に参加できる。
- 自分の役割における社会的な取り組みの水準を描写できる。

- 自由と安全の間の法体系として規範と機関を用いて批判的姿勢を持つことができる。
- 社会における発展を例示的に持続可能性と関連付けて検討できる。
- 政治、自薦、社会、経済の分野における社会的な取り組みの水準の相乗効果を描写し、個人的な人生設計のための示唆を導くことができる。

2-b. 方法管理能力

学生は、

- 様々な媒体から情報を獲得し、管理できる。
- アーカイブ、学術書籍、データバンク、指導書を用いることができる。
- 情報を合目的及び史料批判的に扱うことができる。
- 論説的及び随筆的文章を分析し、講評できる。
- 質的研究方法を利用できる。
- 創造性を要求する研究方法を利用できる。
- 課外活動での情報を獲得し、扱うことができる。
- 協力的学習方法を利用できる。
- 独立して視覚化するための技術を準備し、適切に学習主題を選定できる。

2-c. 自己管理及び社会管理能力

学生は、

- 人間の内面的な課題としての心理の探求を把握できる。
- 社会的な決定、課題又は対立を主体的に科目及び価値に焦点を当てて判断できる。
- 自己の判断及び決定を検証できる。
- 自己の立場を適切に説明できる。
- 対立を民主的方法で解決できる。
- 人権に抵触しない範囲内において、多数派の決定を受容し、少数派の保護に敬意を払うことができる。
- 自己の学習過程を、責任を持ってかつ構造立てて計画し、実行しかつ記録することができる。
- 自己の人生計画を反映させることができる。

3. 専門科目管理能力

3-a. 描写及び理解: 人間的な相対化において自己並びに他者及び文化的な影響を理解及び表現できること

- 経験、願望及び心配を意見交換する

- 異なる観点や役割に自己を適応させる
- 哲学的、文学的及び芸術的創作物に向き合う

ex) 疑問を提起し問題を理解する

概念を用いて課題に取り組む

思考実験を行う

創作物を解釈する

ソクラテス問答法を行う

3-b. 評価及び判断: 人間の尊厳に注意するという拝啓に基づき自己及び他者の価値態様を用いて対話的に向き合うこと

- 自己及び他者の見方を認識及び追体験する
- 解決策を検討及び検証する
- 一定の立場を反映及び理由付けする

ex) 反映する

議論する

一定の立場を理由付ける

観点の相互理解を図る

ある議論において他者の立場にも賛同する

3-c. 決定及び取り組み: 実践的な利用において洞察を試みる及び意見交換する

- 異なる態様に敬意を払い自己の態様を理由付けて支持する
- 責任感を認識する及びそれを行行使する

ex) ある例を検証する

展望を育む及び形作る

認識し行使するという意味で認識する

ii. 特に第8学年に対する道徳教育における目標の概略

1. 自分自身の個性及び人格の発達における学生一私(ich)

1-a. 問題管理能力

学生は、

- 自由と依存の間における社会的緊張の領域において大人になるという人生の段階を検討できる。

- 人生形成に当たり可能性と危険性を描写できる。たとえば自由、交友関係、社会的な
かかわり、働く目標、金銭面、健康等
- 異なる良心の判断と自己の経験やイメージを用いて良心を形成することを比較でき
る。
- 自己に扱いきることができるのかという問題と良心の誤謬を説明できる。

1-b. 方法管理能力

学生は、

- 立場の違いを様々な方法で意見交換知ることを企図し、描写することができる。例え
ば、鏡、ロールプレイ、偏見を排すること等
- ジレンマの本質を認識し、描写することができる。

1-c. 自己管理及び社会管理能力

学生は、

- 自己の価値観と人生の目標を説明し、反映させることができる。
- 自己の人生の形成に対する責任を説明し、実現可能性を比較衡量する。
- 自己の価値階層構造を認識し、その根底にあるものとして、自己の決定を批判的に内
省できる。
- 良心に基づく決定について自分自身及び他者に対して理由付けて、問いかけることが
できる。
- 良心の自由から帰結的に得られる自己の責任を受容することができる。

2. 社会的関係性における学生—私と我々(ich und wir)

2-a. 問題管理能力

学生は、

- 人間の基礎欲求としての愛を理由付けることができる。
- 愛の様々な態様(エロース、セックス、人類愛)を芸術や文学からの例に特徴化するこ
とができる。
- 成就する交友関係の条件を理解することができる。
- 異性との自己決定に基づく交際に対する権利の例を説明し、理由付けることができる。
- 人間的な生活の構成要素としての対立を説明できる。
- 対立原因の水準を検討できる。
- 決定過程を説明できる。例えば、氷山の一角モデル(Eisbergmodell)等

2-b. 方法管理能力

学生は、

- 対立を解決するための戦略を実践し、試みることができる。例えば、一人称分析 (Ich-Botschaft)、積極的なヒアリング、紛争調停等
- 意思決定の方法を利用できる。例えば、思考実験と異なる立場からの意見交換、ジェネレートと投票等

2-c. 自己管理及び社会管理能力

学生は、

- 自分自身を受け入れ、他者を信頼することができる。
- 愛と交友関係における責任感と他者尊重の核心的な役割を理由付けることができる。
- 対立を解決するための戦略を選択し、利用することができる。
- 民主的方法によって行われた決定を尊重することができる。
- 前提として少数派の人間的な他者への尊重を受容することができる。

3. 自己及び他の文化との関係性における生徒—我々とその他(wir und die andern)

3-a. 問題管理能力

学生は、

- イスラム教の発生の歴史とムハンマドの意味を描写できる。
- 経典としてのコーランを特徴付けることができる。
- イスラム教倫理的な根底命題を描写できる。
- キリスト教的西洋文化に対するイスラムの影響を歴史的、実際の側面から例を用いて描写できる。
- 原理主義とその恣意性の社会的緊張の領域において、価値を受け取ること及び文化を保全することに取り組むことができる。

3-b. 方法管理能力

学生は、

- 三つの一神教の宗教の倫理的根底命題を互いに比較できる。
- 三つの一神教の宗教の共通項を描写できる。

3-c. 自己管理及び社会管理能力

学生は、

- イスラム教徒がムスリムの生活態様を自身に刻んでいるといったように、例を反映させることができる。

- 宗教を信仰する結果として生じる、個人的及び社会的な態様の結果を挙示し、価値付けることができる。

4. 世界との関係性における生徒—私と世界(ich und die Welt)

4-a. 問題管理能力

学生は、

- 人間と自然の関係性を検証できる。
- 技術の歴史的な発展と人間文化の変容に対するその影響を、例を用いて挙示できる。
- 技術を通じた自然の変容における現在の状態を議論できる。
- 環境技術の様々なアプローチに取り組むことができる。
- 我々の近く認識の主観性を、例を用いながら説明できる。
- 緩衝及び防衛機能としての偏見に対する人間の依存性を理由付けることができる。
- 偏見を通じた知覚の影響を特別な例を用いて説明できる。
- 偏見と判断への固執の結果を描写し、その結果を検証できる。

4-b. 方法管理能力

学生は、

- 歴史上及び現在における学術と技術の利用の両義性を該当する媒体の助力を得ながら分析し、価値付けることができる。
- 概念処理の手段を用いることができる。
- 目的に適った問題提起を通じて命題を検証できる。
- 異なる観点との意見交換を通じて偏見を見出すことができる。
- 文章の中で論理構成を検証できる。
- 命題の有効な要求とその原因を批判的に背景分析し、論理的に検証できる。

4-c. 自己管理及び社会管理能力

学生は、

- 自然及び文化的存在としての自己を受容することができる。
- 自然を利用可能にすることに関して人間が行いうる程度に、そして自然に対する人間の責任を知覚するというように、自己を反映することができる。
- 自己の人生の実現性に対する環境倫理の様々なアプローチの倫理的結果を評価できる。
- 様々な情報源からの情報に対する批判的な距離感を発達させることができる。
- 情報操作のあり方を認識することができる。

- 偏見とその生正誤の認識に向けた戦略を利用できる。
- 限定された人間の知の結果を反映させることができる。

2. 日本の学習指導要領の分析

日本の学習指導要領では、「新学習指導要領・生きる力 第3章 道徳 第1 目標」において、道徳教育の目的として、「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」と定められている。さらに、以上の目標に基づいて、「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間お飛び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする」と明記されている。以下では、フィールドワークで具体的に扱った小学校5年生、6年生に対する規定の概略を「第2 内容」の規定に依拠しながら紹介する。

1. 自己に関すること

生活習慣の重要性、自己の生活の見直し、節度ある生活
 高い目標への希望と勇気をもった努力
 誠実で明るい心をもった生活
 真理の重要性、新規性の探求、生活の工夫
 自己の内省、短所の改善及び長所の伸長

2. 他者との関係に関すること

時と場をわきまえた礼儀ある態度
 思いやりの念をもち他者へ配慮した親切
 相互信頼と学び合い、友情、男女の協力
 謙虚さ、他者の意見や立場の尊重
 互助精神の理解とそれに対する感謝

3. 自然や崇高なものに関すること

生命への畏敬と尊重
 自然の偉大さの認識と環境保護
 美や人智を超えた存在への感動と畏敬

4. 集団や社会に関すること

公德心と法やルールの遵守、自他の権利の尊重及び義務の履行
差別や偏見なく公正な正義の希求
集団への関与、自己の役割認識と主体的な協力による責任の履行
労働意義の理解、社会奉仕の喜びの理解、公共への寄与
父母、祖父母への敬愛、家族の幸福追求
先生や学校の人々への敬愛、協力したより良い校風の醸成
郷土や時刻の伝統と文化の重視、先人の努力への認識、郷土愛及び愛国心
外国人や異文化の尊重、日本人としての自覚、世界の人々との親善

3. 小括—理論的アプローチとしての両学習指導要領の共通点、相違点及び特徴の抽出—

以上の1, 2で概略を確認したように、両者の間には明らかな共通点及び相違点が見受けられる。ここではこれらを簡単にまとめ、以下の実践的アプローチから得られた分析結果と比較をするための情報を抽出していく。

まず両者の構造を比較すると、大枠として道德の目標が四つに大別されている。すなわち、①自己に関する内容、②自他の関係性に関する内容、③自己及びその周辺の社会環境と他の社会環境の関係性に関する内容、④自己と世界の関係性に関する内容である。両国においてこれらの大枠を示す表現に用いられる言葉は異なるものの、概念的には共通した目標が示唆されていることが伺える。この中で列挙されている内容面に関しても、自己の見直しや他者の尊重、信頼・友情関係の構築、自然に対する配慮及び自然との関わり方、異文化の理解等、道德の基礎概念として不可欠な内容においては、共通点が多く存在していることがわかるだろう。

一方で両国において、構造面・内容面で特筆すべき相違点も多い。チューリンゲン州の学習指導要領では、方法論的素養の獲得も極めて重要視されていることが分かる。情報の取得方法や場所に始まり、情報のリテラシー及びその処理方法、まとめ方、自己の意見を理由付ける際にどのように情報を活用するかといったように、情報管理能力について多岐にわたり記述されている。さらに意見を表明することに関して、他者と議論するという面にも大きな比重が置かれている。この点はロールプレイや相手が持つ観点の相互理解、ソクラテス問答法等の言葉から読み取ることができるであろう。加えて印象的な点は、イスラム教や一神教の宗教に関する規定が散見されることだ。ドイツではすでにイスラム教徒が社会全体に浸透しており、ドイツ人は自国の文化及び宗教を理解するに留まらず、イスラム圏の文化及び宗教についても学ぶ必要があるという背景から、道德的観点に立ち相互理解を進めるという意味でこうした規定が設けられていると考えられる。最後に、偏見といかに向き合うかといった点も強調されている。これもナチス時代のドイツが経験した、偏見に基づく歴史的大罪への反省を生かしたものであろうと推察される。

さて、日本の学習指導要領では、チューリンゲン州のそれと比較して、方法論的素養に関する記述が一切見られない。また、他者と議論するという点に関しても、日本の学習指導要領には、集団に積極的に参加するといった記述に留まり、具体的な方向性が示されているわけではない。「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の中で「自分の考えをもとに、書いたり話し合ったりするなどの表現する機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫すること。」と規定されるに留まっている。さらに、宗教に関する規定は設けられず、ドイツの宗教に関する規定が捕捉しようとしている狙いは、日本においては「外国の人々や文化を大切にする心を持ち、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める。」という規定に内包されていると考えられる。さて、ドイツにおいては見受けられなかったが、日本の学習指導要領には、「父母祖父母の敬愛」や「先生や学校の人々への敬愛」、さらに「郷土や我が国の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、郷土や国を愛する心をもつ。」といった愛国心の涵養を企図した規定が散見された。過去への反省から、ナショナリズムを煽る内容に対して敏感なドイツとは対照的に、日本の学習指導要領にこうした内容が明記されていることは大きな相違点だといえるだろう。

IV. 実践的アプローチとしての事例検討—インタビュー及びフィールドワークを中心に—

前章では、両国における学習指導要領の理論面における共通点・相違点を検討した。本章ではこれらを踏まえ、こうした特徴が実際の道德教育の現場において、いかにして実践に落とし込まれているかを考察する。これに際し、ドイツの事例検討に関しては、前述のDSTYを訪問し、インタビュー及びフィールドワークを行った。まず同学校の第8学年を担当する山口教諭に行ったインタビューを分析する。その後、同教諭が指導する第8学年の道德授業見学を通じて得た情報をまとめ、教諭へのインタビューで表明されている指導方針が実際の授業の場でどのように反映されているかを検討する。次に日本の事例検討に関しては、本学学生の協力を得、グループインタビューを行うことに加え、港区立三光小学校及び港南小学校を訪問し、インタビュー及びフィールドワークを行った。まず、グループインタビューで得られた情報を分析する。次に、三光小学校校長である小鹿原教諭に行ったインタビューを分析する。その後、両校における道德授業の見学で得られた情報をまとめ、ドイツの場合と同様に、校長が表明する指導方針及び同校の道德教育全体計画が実際の授業の場でどのように反映されているかを検討する。残念ながら、今回港南小学校の教諭に対して直接インタビューを行うことはできなかった。そのため、同小学校の授業から得られた情報はDSTY及び三光小学校と同列に扱うことはできないが、一つの実践的道德授業のモデルとして位置づけ、本論で触れることとする。

1. DSTYにおけるインタビュー及びフィールドワークの分析

i. 山口教諭へのインタビューの分析

以下に示す表1の質問表を用いながら、教諭に対してドイツ語でインタビューを行った。

Deutsch ドイツ語	Japanisch 日本語
<p>a. Lehrmaterial</p> <p>① Wer entscheidet über das Lehrmaterial?</p> <p>② Nach welchen Kriterien fällt diese Entscheidung?</p> <p>③ Haben Sie ein Beispiel für ein gutes Lehrmaterial?</p> <p>b. Methoden</p> <p>① Was empfinden Sie als schwierig bei der Gestaltung des Unerrichts?</p> <p>② Wie reagieren Sie, wenn es unterschiedliche Meinungen unter den Schülern gibt?</p> <p>c. Ziele</p> <p>① Welche Rolle spielt der Lehrplan für Ihre Planung des Unterrichts?</p> <p>② Gibt es an dieser Schule besondere Ziele, die für den Ethik-Unterricht wichtig sind?</p> <p>③ Was sind Ihre persönliche Ziele für den Unterricht?</p> <p>④ (Was war zum Beispiel heute Ihr wichtigster</p>	<p>a. 教材について</p> <p>① 誰が教材を決めているのですか？</p> <p>② 教材の決定に際してどのような基準に従っているのですか？</p> <p>③ 「良い教材」の具体例はありますか？</p> <p>b. 授業のやり方等について</p> <p>① 授業の運営に際して、特に何が難しいと感じますか？</p> <p>② 生徒から異なる意見・考えが出てきた時にどのように対処しますか？</p> <p>c. 目的について</p> <p>① 教育指導要領は授業計画においてどのような役割を果たしていますか？</p> <p>② この小学校において、道徳の授業に関する特に重要な目標がありますか？</p> <p>③ 道徳の授業での個人的な目標は何ですか？</p>

Punkt?

d. Schülerinnen & Schüler

- ① Wie sehen Sie Lernfortschritte bei den Schülerinnen und Schülern?
- ② Was denken die Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach über das Fach Ethik?
- ③ Wie schätzen Sie allgemein das Verhalten im Unterricht ein? (War das heute eine typische Stunde?)
- ④ Greifen Sie Themen und Probleme aus dem Schulalltag oder dem Leben der Schülerinnen und Schüler auf?
- ⑤ Welche Rolle spielt Ihre persönliche Meinung im Unterricht?

e. Identität

- ① Wie sind Sie Ethik-Lehrerin geworden?
- ② Warum unterrichten Sie das Fach Ethik?
- ③ Welche Erinnerungen haben Sie an das Fach Ethik während Ihrer Schulzeit?
- ④ Wie schätzen Sie die Wichtigkeit des eigenen Faches ein?

④ 道徳の授業で印象深かった具体例はありますか？

d. 生徒について

- ① 生徒の道徳の授業における理解度や学習到達度をどのように図っていますか？
- ② 道徳の授業に対する生徒の考え方はどうですか？
- ③ 全体的にみて、道徳の授業中の生徒の振る舞い方をどのように評価しますか？
(今日の様子はいつもの通りですか？)
- ④ 生徒の間での授業外で生じたテーマや問題を道徳の授業で扱うことはありますか？
- ⑤ 授業中に道徳に関する先生の個人的な考え方はどのような役割を果たしていますか？

e. 先生個人の内面について

- ① どのような経緯で道徳の先生になったのですか？
- ② 何故道徳という教科を教えているのですか？
- ③ 学生時代を思い出して、道徳の授業においてどのような思い出がありますか？
- ④ 道徳の授業の重要性をどう捉え

⑤ Welche Unterschiede gibt es zu anderen Fächern?	ていますか？ ⑤ 道徳とそれ以外の教科とどのような相違があるとお考えですか？
⑥ Welche Beziehungen gibt es zu anderen Fächer	⑥ 道徳とそれ以外の教科でどのような共通点や関連があるとお考えですか？

表 1: インタビュー質問表

以下では、表 1 の項目に従い、山口教諭の発言を追いながら、教諭がチューリゲン州の学習指導要領をどのように解釈し、位置づけ、実際の道徳授業に反映させているかを考察していく。

a. 教材について

- ① 教材は山口教諭自ら選定している。合わせてドイツで決定された教科書も用いており、いくつかある教科書の中からどれをも用いるかについても山口教諭が選定している。加えて、適宜新聞記事や物語も取り上げており、これについて自由な裁量を持っている。
- ② 生徒の年齢に応じて教材を決定している。またその都度重点を教諭なりに改変している。例えば第 8 学年では主に世界の主要な宗教を取り上げ、適宜このテーマや年齢に合致した教材を探している。
- ③ 宗教に関しては、残念ながら今のところ良い教材の例を見つけることができていない。しかし新聞記事のみならず、映画や仏教や神道についてドイツ語で語ることをできる者を授業に呼んだり、神社や寺院を訪問したりといった活動も取り入れている。さらに生徒にインターネットを用いて情報収集させ、プレゼンテーションをさせることもある。

b. 授業のやり方等について

- ① 道徳における全てのテーマに生徒を関心付けることが難しく、その動機付けに苦心している。さらにプレゼンテーションに際し、生徒はプレゼン技術の向上に関心が高いが、参考資料自体についてあまり批判的にならず、その点

をうまく導く事が難しい。具体的には、参考資料の出典を明記しないことが挙げられる。インターネット内の記述を批判する精神が未熟故に、自由に課題に取り組んでもらうほどにそのバランスが難しくなる。

- ② 道徳的な問いをいかにして評価するかという解釈に立つならば、どのようにして自分自身の考えを理由付ける、根拠付けているかという観点で評価する。例えば一方の筆者の主張を挙げ、他方の筆者の主張も挙げた上で、どれが自分自身の考えと結びついているかを理由付ける事ができているかという点である。

ここで補足的に、生徒を評価する際の客観的な基準はあるか、また正誤を峻別し得ない道徳的テーマを評価する際はいかにして行うのかという質問を追加した。これについては以下のような回答が得られた。

・前者については、客観的といえるか分からないが、評価基準は存在する。全教科共通の評価基準で、それを道徳でも用いている。レポート課題を例に挙げれば、何が評価されるかを事前に厳密に決定し、生徒に返却した際に、なぜ自分がその評価だったのかを認識できるようにすることを理想としている。後者については、自分の意見にしっかりした根拠付けがなされているかによって評価する。具体例はあるか、出典及び参考文献を示す事ができるか、授業で学習した事をどのように活用しているかといった観点から評価する。

c. 目的について

- ① 従わねばならないのはチューリンゲン州の学習指導要領の大枠のみである。つまり半年間のうちに二つのテーマを扱うということのみであって、将来的な指導要領は自由に起草することが許されている。学校独自の指導要領を考案していくつもりである。
- ② 道徳が到達すべき目標は定められておらず、学校としても特にない。ドイツにおける道徳教育は宗教教育の側面もあり、昔はカトリックかプロテスタントのみであったが現在でははもはやそうでなく、学校として何らかの提案を模索する必要がある。
- ③ 生徒が思考プロセス及び意見を根拠付けて述べることを学習する事である。また答えのない問題を理解することも重要だと考えている。

この区分でも、いくつかの追加的な質問を行った。

- a. 道徳の授業において知識はどのような役割を果たしているか
- b. 最近の授業の様子は具体的にどのようなであったか
- c. 授業の様子がプロセス重視というよりむしろ知識重視に思えるが、その点に関してはどう考えているか
- d. 学生のプレゼンテーションをどの程度重視しているか
- である。このそれぞれに対する回答は以下の通りである。
- a. 上級生にとって、例えば重要な哲学者等の知識は当然必要で、レポート課題に際して不

不可欠になる。一方下級生にとっては、このような知識以前に、思考プロセスを学習する事が先決である。

- b. 第 11, 12 学年等の上級クラスでは実存主義をテーマとして扱った。カミュの文章の一部を読み、それについて議論した。第 9 学年では著名な哲学者を紹介し、毎回の授業でそれについて生徒が 20 分前後のプレゼンテーションを行い、その後文章を読ませた。ディオゲネスに関心を持った生徒もいた。今後はプラトンを扱い、同様の内容を進めていく予定である。第 8 学年では現在宗教をテーマに扱っている。仏教のプレゼンテーションを行った生徒もいた。
- c. 学校教育において知識は不可欠であるが、例えば自ら扱う哲学者等を探すなど学生は自分自身でその重点を考える。そしてまとめとして相互の関連性を見つけてあげねばならない。
- d. 重要である。下級生ではほとんど自由研究のようなものだが、次第に文章も用いるようになる。例えば救命船のジレンマなど、二律背反的テーマは良い例となる。助かる余地に対して多くの人々が居る状況で、役割をカードで決定しロールプレイを通じて誰を助けるのか、なぜその人なのかといった議論を深めることも、クラスによって異なるが興味深い結果を示す事がある。

d. 生徒について

- ① これは極めて難しい。半年に二つのレポート課題を書かせる。様々なテーマについての学習到達度を確認する事はきわめて難しいが、日常生活においてのみ到達度を推察できるのではないか。簡単には応える事ができない。
- ② これは様々である。一例として、半年が経過した頃、これまであまり関心を示していなかったのに、突然「道徳とはなんなのか」と問いかけてきた男子生徒がいた。彼は自分で用意したプレゼンテーション持参し、それが道徳科目に合致するか尋ねた。彼はドラッグをテーマとして取り上げ、喫煙は許されているのになぜコカインはだめなのか、特定のドラッグは合法的なのにそれ以外はだめなのかといったテーマを発表した。厳密には学習計画で予定した内容ではなかったが、自主性を尊重し彼に発表させた。ここでは柔軟であらねばならないと考える。
- ③ 道徳の授業における振る舞いは総じて良い。生徒はどちらかというと道徳の授業を息抜きと捉えており、良い振る舞いをしている。授業への参加もたいていきわめて良く、実際のところ全く問題はない。
- ④ 扱う。そしてこうしたテーマは自然発性的に決めねばならない。例えば、教師や生徒間でのいざこざを取り上げ、それを生徒に語らせ授業で扱うといったことも可能である。

- ⑤ 初めのうちは、生徒が先生と異なる考えを持っていた場合、低い評価をうけることになるのか等、いつも教師の考えを尋ねてきた。その度に、そのようなことはなく、評価は生徒がどの程度自身の考えを根拠付けてられているかによって行うと答えていた。そして教師である自分がどのような考えを持っているかは実際に何の役割も果たしていない。当然生徒達にとって教師たる自分の考えが重要であることは理解しているが、生徒達は教師の考えに安易に従うことは許されておらず、それについて生徒達も理解している。

この区分で行った追加的な質問は以下のとおりである。

- a. 各学年に応じて特定の傾向はあるか
- b. ③の質問に追加して、なぜ生徒は道德の授業に積極的に参加していると考えなのか
- c. ④の質問に追加して、学校の日常生活から取り上げた他の具体例はあるか
- d. ⑤の質問に追加して、生徒に聞かれたら、自らの考えを伝えるのか、それに対して生徒達はどのように反応するのか

である。このそれぞれに対する回答は以下の通りである。

- a. 傾向があるとは一概には言えない。半数は基本的に示しているが、半数はそれほど積極的ではない。人文科学科目への関心と関連があると考え。話して表現する、書いて表現する事が苦手な生徒は道德の科目に抵抗がある。様々な概念を説明せねばならないので、話すことができねばならない。会話がしっかりできて、人文科学科目に関心がある生徒は道德を好むが、そうでない生徒は関心が薄く、現状この状況を打開するためのいいアイデアはない。
- b. おそらくテーマが日常生活に呼応しているからだろう。例えば、学校である問題が起こった際、それを取り上げようと試み、それについて生徒はよく思っているのだろう。日常のテーマについて議論する機会はそれほど多くはない。
- c. 尊敬がその一例である。生徒がしばしば、先生が生徒達に敬意を払っていないということがある。それに対して、尊敬とは何か、他者からの敬意を得るために何をせねばならないか、これまで何をしてきたのか等についてグループワークで取り組む。これは宗教の授業にも当てはまる。
- d. 聞かれたら答える。自分の考えが言わずとも生徒に推察されている場合もたまにあるが、極力こうした事態を避けるようにしている。生徒達の反応はテーマによって様々である。生徒達が教師と異なる考えを持っておることが見て取れたら、なぜ釈然としていないのかを聞き出すこともする。
- e. 先生個人の内面について

- ① 及び②についてはインタビュー時間の都合上割愛した。

- ③ 特に第 8、9、10 学年では各 45 分週 1 時間の道徳授業があった。これはとても少ない。上級クラスでは 2 倍の 2 時間の授業があり、これはとても良い。しかしドイツでは週に 2-4 時間の授業があり、日本のそれと比べかなり多い
- ④ 当然道徳の授業は極めて重要である。生徒にとっても、道徳の時間に課題に取り組みそれについて議論することが出来ることは重要だと考えている。主題は常に成績のみに置かれているわけではなく、人格形成という他の要因も一つの役割を果たしていると言えるだろう。
- ⑤ 全ての教科を教えているわけではないので、ドイツ語の授業との比較でいえば、道徳の上級クラスを例に挙げれば、ドイツ語の授業で学習されねばならない事を前提として道徳の授業を行っている。例えば生徒はすでに意見を述べるための文章を書くこと及び彼らは討議や議論を構築することが出来る。これらは限られた道徳の授業時間の中で練習することはできないため、前提とせねばならない。それ以外には特に相違はない。しかし、全てのドイツ語教師がそうであるかは分からないが、自分の関して言えば、ドイツ語の授業は道徳の授業の側面があるかも知れない。
- ⑥ ドイツの法律や自然科学の授業との関連は当然にある。例えばコペルニクスを扱う際、そこには関連性がある。生徒を啓蒙するにあたり、当然に様々な関連性があり、歴史、自然科学、時には数学等様々である。しかし最も主要なものはドイツ語と日本語をはじめとする外国語である。社会科目との線引きは容易ではない。それゆえに独自に新しい学習指導要領を起草し、採用する必要がある。

以上が山口教諭へのインタビューの概要である。

ii . DSTY における道徳授業見学の分析

第 8 学年では宗教又は道徳からの選択制で、一学年は 15 から 20 名程度、道徳履修者は全部で 6 名であり授業時間は 45 分間であった。見学させて頂いた授業では一人が欠席で、参加者は計 5 人、男子が 4 人、女子が 1 人だった。今回は女子が神道についてのプレゼンテーションを模造紙に手書きで準備し、その発表から授業が始まった。彼女は神道について①「一般(Allgemeines)」、②「言葉の意味(Wortbedeutung)」、③「神々(Götter)」、④「信仰者(Anhängerschaft)」、⑤「神社(Schreine)」、⑥「祭事(Feste)」にテーマを大別し、それぞれについて具体例やイラストを交えて紹介した。プレゼンテーションは 10 分前後で、その後質疑応答の時間が設けられた。③のカテゴリーにおいて、日本の神々は全能の存在で

はなく、時には過ちも犯すとの情報を受けて、生徒たちからこれまでの道徳の授業で学んだキリスト教、イスラム教及びヒンドゥー教との比較という観点から質問が投げかけられた。教諭から発表者へ、失敗を犯す神の例はあるかとの質問に対して、発表者は具体的な例を挙げることはできなかったものの、神が怪我をするといった例を紹介していた。神道にはどのような道徳性があるかについて、発表者は清らかさというキーワード紹介していた。また④のカテゴリーに関して、教諭から、日本における神道の信仰者の割合を示す異なるデータを紹介していた発表者に対して、どのような出典からデータを引用してきたのかという質問があった。また神道と日常生活との関連性についても言及された。生活における神道の意味について、生徒から、初詣や七五三に行く習慣があるとの話があった。神社でお祈りをするものの意味や御守りの意味についても議論し、生徒の自由な意見が尊重されていた。まとめとしてこれまで様々な宗教を学んだ総括として教諭が生徒に意見を求めた。生徒からは以下のような意見を得ることができた。

- ・キリスト教や仏教のような一神教や多神教、神道にみられる不完全な神やギリシャ神話における半人半神のように様々な神の有り様を学ぶことができ、興味深かった。

- ・⑥カテゴリーを踏まえ、日本の神々の祭りでは太鼓を用いる等明るく自由な印象を受けるが、欧州のそれは日本と比較して謙抑的であるとの意見があった。それに対し教諭がキリスト教の祭事であるカーニバルに言及したが、生徒はキリスト教の祭りとは意味合いが違うと反論し、議論が深まった。

- ・他の宗教への寛容さについて、ある生徒からイスラム教はコーランの教義上他の宗教に対し比較的厳しいとの意見があった。厳しい教義がある一神教の神を信仰している場合、他の宗教に理解を示すことは難しい。一方で神道はあらゆる宗教を受容するという点で素晴らしいと述べていた。

- ・カトリックでは一度罪を犯すと許しを得ることが難しいとの意見がある生徒から発せられた。それに対し教諭から、懺悔により神の許しを得、清らかさを得ることができるとの反論もあった。

- ・現在宗教が持つ意味について、ある生徒は、かつて宗教は人知を超えた自然現象を理解するための役割を担っていたが、現在は科学技術の進歩によりその意味を失い、宗教は最早不要であるとの意見を発していた。それに対し、教諭から個人の生活に与える役割もあるのではとの観点が提示されていた。

授業後 5 人の生徒にグループインタビューを行うことができた。以下にその概要を示す。

- a. 現在、宗教(Religion)と道徳(Ethik)を選択制で学んでいるが、道徳の授業でも宗教の内容を扱っているという現状を踏まえ、宗教と道徳という授業の相違点は何だと考えるか及びなぜ道徳を選んだのか
- b. 第 8 学年の現在、様々な宗教を道徳の授業で扱っているが第 6、7 学年ではどのような題材を扱っていたのか

- c. 5, 6 学年時は現在のように授業でプレゼンテーションを行っていたのか
- d. 日本の学校教育と比較して、生徒にプレゼンテーションの機会を与えることは少ないが、ドイツでは一般的な取り組みなのか
- e. これまでそれぞれ異なる宗教を各生徒がプレゼンテーションしてきたことを踏まえ、どの宗教を選ぶのかについては自分で決定したのか

以上 4 項目の質問に対し、それぞれ以下のような回答を得た。

- a. ある生徒は「宗教の授業ではキリスト教の視点を中心に他の宗教を学ぶが、道徳の授業では中立的立場から宗教を学習していくため、自分は後者の方がよいと考えた。」と回答した。また別の生徒は「宗教の授業を選択する生徒は皆神様を信じている。宗教の授業で扱うのは基本的にキリスト教だけで、聖書を読み、宗教そのものに対する理解を深めていくことが授業の趣旨である。道徳の授業ではこれまで様々な宗教をテーマとして扱ってきており、現在日本に住み、父親がドイツ人であることから、産まれた時はキリスト教の洗礼を受け、成長すると神社に七五三へ行き、おばあちゃんの葬式では仏教に触れるという経験をしてきた自分は、キリスト教の神様を信じてはおらず、またそのみの勉強に意味を感じないと考え、道徳の授業を選択しようと思った。」と回答した。
- b. 友達や家族をテーマにした題材を扱っていたが、説話が信仰に関連する内容になっていた。例えば、癌を患い残り少ない命の子供が、自らの生きる意味や理由を模索する中、看護師が神様に手紙を書くことを提案し、子供が神様に毎日手紙を書くようになった、という内容の説話を読んだ。授業では説話を読んだ後、これについて話し合うなどした。
- c. 道徳の授業ではプレゼンテーションは行わなかったものの、他教科の授業では特に第 6、7 学年からプレゼンテーションを行う機会があった。
- d. ドイツの学校では収集した情報を自らまとめ、それをプレゼンテーションという形でアウトプットすることは一般的に行われている。自分で調べ、収集した情報をまとめるという練習の機会になる。さらに大人になってから練習なしにいきなり人前で発表するのは難しいが、クラスの前で発表することで、臆することなくプレゼンテーションするための練習にもなるのではないか。また、ドイツの人は自分の意見を主張する性格で自分が率先して意見を言うという文化を育む場にもなっているのではないか。
- e. 最初に先生から様々な宗教のプレゼンテーションにより選択肢を示され、その中から自分で関心のある宗教を選んだ。

以上が DSTY における道徳授業見学で得た情報の概略である。

2. 本学学生に行ったグループインタビューの分析

日本における教道徳の実践面における分析を行うにあたり、実際に指導される側の立場から、道徳についていかなる印象を感じてきたかを調査する目的で、本学法学部ドイツ語

インテンシブコースの 7 人に対してグループインタビューを行った。ここでは議論の進行役の 2 名及び指導教授 1 名を中心に質問を投げかけ、7 名がそれぞれの意見を述べるという形式をとり、主に小学校高学年時に受けていた道徳の授業についての全体像的な印象を自由に語ってもらった。インタビューの中での質問は大別して以下の 10 項目である。

1. 小学校高学年でどのような授業を受けていたか
2. 先生と異なる考えや答えを持っている生徒に対する扱いはどうであったか
3. 授業の進め方に関して、教材はどのように選定されていたか
4. 教科書はあったのか
5. 道徳の授業で学習した内容で具体的に記憶に残っているエピソードはあるか
6. 道徳の授業は担任の先生が行っていたか、あるいは道徳専任の先生が行っていたか
7. 道徳の授業評価について、道徳の授業で試験は実施されたか、道徳という科目の成績はどのようにしてつけられていたのか
8. 日本の教育制度の中で、道徳の主眼はどこに置かれていると思うか
9. 道徳の授業で自己の価値形成に影響を与えたと感じる内容はあるか
10. 道徳の授業で同和教育を扱っていた点に関連して、同和教育の扱いはどのようなであったか
11. 各学校で道徳授業の到達度は異なるが、成長してからその到達度の差異が道徳心の差異に直接反映されていると思うか

1 について、

- ・ 基本的に国語の授業と似ており、各三ページの説話が三十話程掲載された教科書のような道徳の本を毎回読んで、先生からの質問に従いながら各説話について話す。
- ・ 生徒は最低一回手を挙げて発言すればよしとされるといったように、生徒同士のコミュニケーションというよりは先生とのコミュニケーションを重視している。それによって道徳心が涵養されたとは考えていない。
- ・ 愛媛県出身であったことから部落差別を扱った同和教育が多かった。
- ・ 週一回、道徳の授業が行われ、教科書を用いることはなく、NHK 教育テレビを觀賞し、それに対して特に意見を述べたり、議論をするということにはなかった。
- ・ NHK 教育テレビを觀賞し、議論することはないが課題として感想文を各自書いて先生に提出していた。
- ・ 実践的な内容を扱うことが多く、消火器にいたずらしたり、禁じられている区域に入る等の行為について生徒が起こした問題を生徒の頭で考えさせる機会が多かった。
- ・ 人には親切にきなさいや正直でいなさい等の一般的な常識を学んだ印象がある。
- ・ 基本的に教科書に基づき授業を展開していた。奈良県出身であったことから、同和問題も扱われた。実践的な内容に関しては、朝夕のホームルームにおいて、朝は先生が社会

問題やニュースについて語り生徒がそれについて考え、夕方は生徒間のトラブルを取り上げそれについて考えるといった形をとっていた。生徒間で議論が白熱すると、先生が違った角度から意見を提示するといった工夫もなされていた。

- ・ 授業際して、先生が予め答えを持っており、先生は生徒からその答えにそった意見を取り上げ、その答えに導くよう授業を展開している印象があった。
- ・ 朝の時間に、読書の時間を増やそうという趣旨の下、日本の神話を先生が前で読み、生徒がそれを聞くという時間があった。
- ・ 神奈川のモデル学校として新しい事を試す校風だった。小学校1年から3年生まで在学したが、3年次に総合の授業でクラスの合言葉とキャラクターを考案する取り組みがあった。クラスメイトのいいところを挙げる、空想日記を書くといった独自の取り組みを通じて、生徒の自主性を養う目標があったのではないかと考える。

2について、

- ・ 生徒の意見を否定することはないが、そのような考え方もあるといったように、軽く扱われ、最終的に答え合わせのように説話の趣旨を解説する。

3について、

- ・ 授業として体系立っていた印象はなく、先生が毎回任意に決定し勧めている印象があった。

4について、

- ・ 教科書はほぼ用いられず、先生がオリジナルの課題を持ってきた。プリント学習も多かった。
- ・ 授業毎に感想を提出し、先生がそれにコメントをつけて返却してくれた。

5について、

- ・ 三浦綾子の作品で、事故で制御不能になった鉄道を止めるべく、鉄道員が自らの命を投げ打って鉄道を止め、乗客は全員無事だったという話。当時は単純に良い話として印象深かったが、後に作家の思想にキリスト教的背景があったことを知り、自分の道徳的思想形成に知らぬ間に宗教的要素が入っていたということに嫌悪感を覚えたという意味で印象深かった。
- ・ 女性が駅でコンタクトレンズを紛失し、それを協力して探してくれた人にお礼をしに行くという話。律義さを強調した些細な説話だが、妙に印象深かった。

6について、

- ・ 道徳の授業はクラスの担任の先生が行っていた。

7について、

- ・ 具体的な事例を挙げ、その時々あなたならどうするかといった内容を三択で問うテストがあり、先生に提出していた。子供ながらに求められている理想的な答えが分かったのでそれを選ぶというようなあり方だった。そのテストの扱いは分からなかった。
- ・ 授業中の発言回数で評価されていたのではないかと考える。

- ・ 道徳の成績が個別にあるわけではないが、通信簿の生活態度の欄に道徳授業での取り組みが反映されていたのではないか。

8について、

- ・ 反抗期を迎える中学では道徳的テーマを真面目に聞かないため、先生の話をも素直に聞く姿勢がある小学校の内に道徳的基礎を覚えていくといった目的があるのではないか。
- ・ 修身という授業が昔あったが、それが何となく道徳の授業として復活し、現在でもその名残として教育の場にあるだけではないのか。道徳があまり役に立っているという気はしない。
- ・ 中央集権国家として、画一的思想を持った国民を作るという思想が背景にあったのではないか

9について、

- ・ 小学校5年次に「報告・連絡・相談」の重要性を学び、現在でも生かされている。
- ・ 社会規範等、小学生の時に教育されたことは成長しても様々な局面で脳裏によぎる部分がある。

10について、

- ・ 被差別部落にいる人たちを差別しないといった一般的な内容であった。それに加えて、社会的に有意義な活動をした人物の事例が紹介されていることもあり、印象的だった。
- ・ 愛媛県では露骨な同和教育が行われており、生徒間でも同和教育そのものが差別を助長するものだとしてその存在意義を疑問視する声もあった。

11について、

- ・ 日常生活で学ぶ道徳が大きかったため、道徳の授業で学習した日常的なテーマを実践で使うというわけではなく、日常生活から自然に身に着けたものが現在の道徳心なのではないか。

その他、議論の中で派生的に見受けられた意見として以下のようなものがある。

- ・ 道徳的の授業は参観日に設定されており、親受けの良さそうな答えをして、良い印象を与えたいという魂胆が子供心にあった。
- ・ 道徳の意味合いにおいて、なにが道徳的に良いことなのかを認識してはいるが、それを実践できているかは不明。
- ・ 道徳の授業で何が求められている答えなのか子供ながらに分かっているという意見に対して、学校によっては、突然女の子を殴る、人のものを盗んで座布団に隠すといった生徒も存在し、必ずしもそうではない。ゆえに道徳という教育の場でそうした事例について話し合い道徳心を涵養する必要性もあったのではないか。
- ・ 身体障害や知的障害を持つ生徒が在籍するひまわり学級のお手伝いを立候補制行うという制度があった。学級の手伝いやお掃除を具体的な内容としていた。自分達が学ぶ学校内に同時に存在している場合もあれば、地元の養護学校の学生との交流という場合もあ

った。

- ・ 無意識の内に道徳心の形成に宗教的要素が入ってくることが嫌だという意見に補足して、宗教と道徳は別のもので扱うべきだ。
- ・ 道徳の授業では、お年寄りには必ず席を譲ろうという絶対的な規範を学ぶが、成長した現在では、年寄り扱いされたくないという人がいるかもしれないという意味で、そうした規範が必ずしも正しいとは限らないとの認識も持つようになった。
- ・ 正しい規範を学習するという道徳の授業スタイルだったため、逆にディベートのように正解のないテーマの議論を通じて他者の立場を学ぶという取り組みも行ってほしかった。

以上が本学学生に行ったグループインタビューの概要である。

3. 港区立三光小学校及び港南小学校におけるインタビュー及びフィールドワークの分析

i. 小鹿原教諭へのインタビューの分析

道徳授業を見学するに先立ち、三光小学校校長である小鹿原教諭にインタビューを実施した。時間の制約という都合上、表 1 の質問表を全て網羅することができなかったため、山口教諭へのインタビューと同列に比較することはできないものの、日本の教育現場において、学習指導要領がどのように取り扱われ、実際の道徳授業に反映されているかを考察する上で、ひとつの示唆を得ることは可能であろう。以下に教諭への質問及びそれに対する回答を示す。

- a. 誰が教材を決めているのか
 - b. 教材の決定に際してどのような基準に従っているのか
 - c. 「良い教材」の具体例はあるか
 - d. 生徒の間での授業外で生じたテーマや問題を道徳の授業で扱うことはあるか
 - e. 教育指導要領は授業計画においてどのような役割を果たしているか
 - f. 学生時代を思い出して、道徳の授業においてどのような思い出があるか
 - g. 道徳の授業の重要性をどう捉えているか
 - h. g の質問を踏まえて、現代の道徳教育を受けてきた我々世代も同様に道徳の印象が薄いことにはどのような背景事情があるのか
- a. 基本的には学習指導要領に従い、副読本から教材を選んでいるが、副読本から何を選ぶかは道徳の授業を行う担任教諭の裁量に任されている。
 - b. 子供が考えやすい題材かどうかは教材の選定基準のひとつである。指導者が生徒に題材を通じて教えたことを共に考えようと提示していく。

- c. 道徳的実践力を養うことができる教材が良い教材ではないか。例えば道徳で廊下は歩こうと学んでも、授業時間が終わって廊下を走るようでは道徳を学んだとはいえない。給食で食べ残しがあったが、今後は給食をしっかり食べようといったような気付きを道徳の授業を通じて得て欲しい。
- d. 授業外で生じた問題等のテーマを扱うことはある。副読本にはトピックス的話題として二宮金次郎の勤労勤勉を題材として説話が掲載されているが、これに留まらず、いじめや自殺問題等の話題を取り入れ、先生が授業の構成を考えることも重要ではないか。
- e. 学習指導要領は道徳教育の大枠を定めているにすぎず、「学校教育全体を通じて」との文言があるように、扱う内容には教師の裁量が大きい。ゆえに学校内でのいじめや自殺問題等に留まらず、東日本大震災における釜石の奇跡といった時事問題的な説話を取り上げる事もある。これは犯罪の恐ろしさや辛さといったように、その現象毎の特徴を学ばせるわけではなく、その背景を支える社会規範を学ぶ目的で行っている。
- f. 道徳の授業に関する印象は特に残っていない。昔は物質的な豊かさがなく、物を我慢する、友人と協力して遊びを創意工夫するといった要素が日常に内在していた。こうした部分から道徳心を自然に学ぶ事ができていたために、教員側も学校現場における道徳教育の重要性軽視していたのではないか。
- g. 昔との比較で、現在の学校教育における道徳の重要性は大きいと考える。人間関係の希薄化ゆえに、挨拶を始めとした基礎的なコミュニケーションができない生徒がいるといった課題も多く、日常生活を通じた道徳学習の機会が昔ほど多くない現状がある。こうした状況下では、学校現場における道徳教育はインパクトが大きいのではないか。
- h. 学力の形成の根本は心の充実であるのに、それを課題として捉えるという認識が薄いため、国語算数英語理科社会という基幹科目への知識偏重が強い。教科指導型過ぎるあまり道徳のウエイトが低く、教育活動の中で道徳が端に寄せられており、印象が薄くなってしまっているのではないか。週 1 時間、年間 35 時間以上道徳の授業が確保されており、その時間は必ず授業を行うが、学校教育全体として、毎日の行いを通じて学ぶ要素が強いため、授業を通じて学ぶという印象が弱くなる側面もある。

以上が小鹿原教諭へのインタビューの概要である。

ii. 道徳授業見学の分析

ここでは三光小学校及び港南小学校における道徳授業の見学を通じて、実際に授業で扱われている内容面及びドイツの道徳授業との比較における授業形式の相違を浮き彫りにし、日本における道徳授業の実践面の特徴を分析する事にする。以下、具体的な事例検討を行っていく。

A. 2012 年 12 月 20 日(木) 三光小学校

三光小学校では 5 年及び 6 年生における道徳の授業を見学した。最初に見学した 6 年生の授業では、担任の田中教諭が道徳を担当していた。教諭は授業中終始座ることなく見回りながら授業を展開していた。授業中の先生と生徒の関係に関しては、基本的に先生が生徒の様子を観察し、生徒は先生の話をも素直によく聞いているが、生徒が自発的かつ積極的に発言し、相互のコミュニケーションが活発というわけではなかった。授業スタイルは一般的な座学のようなものではなく、教材が示す状況毎のロールプレイを通じて生徒間のコミュニケーションをとりながら道徳心を養うといったものであった。以下、先生が副読本から選んだ教材に依拠した授業の概要及び特徴を紹介する。

- ・ 教材の誤植で生徒がざわつくも、先生が集中しながら作業に取り組むよう促す。これにより生徒は素直に課題に取り組むようになる。
- ・ 課題発表の際、先生の「やってくれる子？」という問いかけに対して生徒はハイハイ！と積極的な姿勢をみせ、ロールプレイの実演を行う。
- ・ 先生は生徒がざわついていると「もうお話はおわりー」と諭すように注意する。これを受けて生徒は素直に集中する。
- ・ 生徒が発言する時は手を挙げて起立する。次第に挙手する子が限られてくるという傾向もみられた。
- ・ 先生が課題について「では A さんはどうしたらいいと思う？」を話し合わせ、先生は各班の状況を見回りながら観察し適宜助言を与える。
- ・ 各ロールプレイの題材について先生が「どうやって言い換えればよいか？」を考えさせながら生徒に実演させる。実演を受けて生徒が「それも変わってないよね」「なんか優しくしたくないんだよね」「全部に『ちょっと』をつけるといいんじゃない？」等アイデアを出しながら和気藹々と取り組む。
- ・ 生徒が発表に際してちょっとふざけた時、先生が怒る。真剣な様子で生徒達も反省したようにまじめに発表するようになる。
- ・ 先生が生徒に向けて「自分達のアレンジを加えてみてどんな感じがしたか、どんな点に意識したか」と問いかけると、生徒からは「相手がいやな気持ちにならないようにする。」「謝る言葉を入れる」「相手も仲間に入れてあげる」等のアイデアが出てきた。
- ・ 最後に先生からの説話として、サッカークラブの監督の話をする。先生もクラブの監督として言い方や伝わり方に配慮しながら取り組んでいるというエピソードを紹介した。生徒達は話を比較的しっかりと聞いている様子であった。
- ・ 最後に先生が、今回の言葉への配慮はこれから中学に行った時に役に立つよ、と助言し授業が終了した。

授業後田中教諭に少しお話を伺った。教諭に対し以下の二点を質問した。

- a. 普段の学校生活で起こった問題等を道德の授業で取り上げることはあるか
- b. 道德の授業において、難しいこと及び注意していることはなにか

これに対してそれぞれ以下の回答が得られた。

- a. いじめ等、クラスで起こった問題を架空の話としてアレンジし、授業で取り上げて考えさせることは行った。
- b. 道德の授業における文章系の題材は、生徒が文中から答えを探そうとするので、上手に指導しないとうまくいかない。国語の授業との相違点も心がけており、道德においてはできるだけ自由な発想を尊重するようにしている。

続けて 5 年生の道德を見学した。ここでも同様に担任の先生が道德を担当していた。授業スタイルは、一般的な座学のように、先生が教壇に立ち、生徒はそれを聞きながら適宜挙手をして発言するというスタイルがとられていた。教材は短い説話で、その説話中の状況毎に主人公及びその他の登場人物の心境を追いながら道德心を養うといったものであった。以下、先生が副読本から選んだ教材に依拠した授業の概要及び特徴を紹介する。

- ・ アイスブレイクとして、「思いやり」として浮かぶワードを出させる。生徒からは親切・募金・席を譲る・人のことを思う・人情・愛情・友情・助ける・禁煙等自由な意見が発せられた。
- ・ 課題の副読本を先生が朗読し生徒がそれを静かに聴くというスタイルであった。その後内容を生徒に質問しながら生徒の理解度を確認していた。
- ・ 教材の「おばあさんが困っている様子を少し眺めていた時」という状況に関して、先生が生徒の意見を挙手で発言させた。似ていてもいいよと促すもののあまり手が挙がらない状況も見られた。
- ・ 生徒が発言につまってしまった時はゆっくりと聞き、特にフォローはせずの発言を終えるのを待ってから最後にまとめていた。
- ・ 授業中の生徒間の私語は一切なかった。動きのあった 6 年生のクラスの授業とは大きく異なっていた。
- ・ 生徒が、おばあさんを手伝いたいという一方で、自分達がやったわけじゃないしという気持ちの両方があるという意味で「五分五分だ」と発言していた。
- ・ 次に「店員さんにしかられた時」の気持ちを先生が質問すると、かなり手が挙がった。「何で怒られるの?」「私たちじゃない!」「意味わかんない」「恥ずかしい」「心細い」「理由を説明して欲しい」等の意見があった。
- ・ 先生が黒板に生徒の発言を板書している時間はゆっくりで、その間生徒達は黙って待っていた。
- ・ 先生が「いいよ、言葉にできなくても、難しいからな」と発言のハードルを下げることもあり、これにより生徒から新たに「親切してよかった」「すっきりしない」等の意見

が追加された。

- 「おばあさんからお礼を言われた時」はどうだったかと先生が問いかけると、比較的手が挙がり、「いいことしたな」「やってよかった」「手伝ってよかった」「これでよかった」「わかってくれたんだ」「晴れ晴れとした気持ち」等の意見が見られた。
- 先生が発言していない生徒をカウントし、その後全員の発言を促す場面も見られた。
- 先生が最後に「これまでに皆さんは文中にあったような体験をしたことがありますか？」と問いかけ、それぞれで作文を作っていた。この間生徒同士でのやり取りはあまりなく、先生が見回って適宜助言する程度に留まっていた。
- 最後に生徒が自らの作文を発表し「説話での主人公と同じような事をしてよかったな」「今まで無視していたので今後は改めたい」等の意見を述べて授業が終了した。

授業後先生に少しお話を伺った。教諭に対し以下の二点を質問した。

- a. 授業スタイルの類似から、道徳と国語の相違はどのような点にあると考えるか
- b. 道徳の授業において、難しいこと及び注意していることはなにか
- c. 誰がどのように教材を選定しているのか

これに対してそれぞれ以下の回答が得られた。

- a. 道徳と国語の相違に関しては、国語は本文に根拠を求めるが、道徳ではそうする必要はなく、生徒の自由な発言や考え方が許容されるという点で異なる。
- b. 今回はスタンダードな道徳の授業スタイルであったが、これまでの授業では討論会をやることもあり、テーマによってはかなり白熱する事もあった。生徒達はもともと積極的に発言するタイプではなかったもので、今回の授業のように発言できるようになるまで結構な訓練を要し、その点で大変だった。
- c. 教材の選定については様々な会社の副読本から先生が選び授業をする。道徳の授業は担任の先生が行う。

B. 2013年1月10日(木) 港南小学校

港南小学校では6年生の道徳授業を見学した。男女16名ずつ計32名のクラスで、道徳の授業は三光小学校の場合と同様、担任の先生が行っていた。授業スタイルは一般的な座学のように、先生が教壇に立ち、教材を読み進めながら適宜生徒からの発言を求めるといったものであった。教材は短い説話で、その説話中の状況毎に主人公及びその他の登場人物の心境を追いながら道徳心を養うといったものであった。以下、先生が副読本から選んだ教材に依拠した授業の概要及び特徴を紹介する。

- 授業開始に際し日直が挨拶の号令、その際日直は本日の意気込みを言うという独自に取り組みを行っていた。さらに、挙手して先生に当てられた人が次の人を指名するという

斬新な制度も取り入れられていた。一方手を挙げない子はどうするのかという疑問も残った。

- ・ アイスブレイクとして、先生が「正月に日本らしいと思う事をしたと思う人」と生徒に問いかける。生徒の出したキーワードから指導要領に記載されている展開へと繋げる。
- ・ 生徒の意見に対して別の生徒が反対や補足を行い生徒間に発言の連鎖が生まれる瞬間もあった。
- ・ 三光小学校 5 年生クラスの授業では文章を負いながら内容及び理解度を確認する過程があったが、ここでは行われていなかった。
- ・ 生徒が発言する過程で「アメリカやイギリスのように―」等本文中に記載されている内容を引用することがままあり、前回の訪問で指摘されていた「文章中から答えを探す癖」はここでも見られた。
- ・ 岡倉はどうやって仏像の重要性を説明したのか、といったように生徒側から先生に逆質問を投げかける場面もみられた。
- ・ 先生が生徒間の発言によって指導要領上の展開から逸脱しそうになった際は、即座に軌道修正する瞬間が見られ、生徒の自由な発言や考えはあまり尊重されていない印象を受けた。
- ・ 先生が全体に対して「発言していない人は発言してよ」と促す。今日はこの授業で何を考えてきましたかといった質問を特にまだ発現していない人に対して促していた。
- ・ 生徒が単語レベルで発言をした際は、先生が、それは何だと思うか、と質問し発言を深める工夫がなされていた。例えば、生徒が「日本の文化」とだけ発言すると「文化ってどんなこと？」と掘り下げていた。
- ・ 内容のまとめとして「日本らしさってどんなこと？」をワークシートに記載させていた。この間先生は生徒を見回り適宜助言を与える及び質問に答えるなどしていた。作文を書く際、生徒間で相談しながらアイデアを出し合うという点で、三光小学校 5 年生のクラスとは大きな相違が見られた。
- ・ 作文を書き終わったタイミングで先生が「いいことを書いている人を発表します」と、今まで発言していなかった人を当てる工夫がなされていた。
- ・ 最後に先生から、キューバに行った時、ホテルに富士山の水墨画が飾ってあり、日本にとっては当たり前でも外国人からは日本とはこのような国だと考えられているのだな、という視点に気づくといった内容の説話があった。鉛筆を置いて姿勢を正させる等これも道徳教育の一環かかと思わせる場面もあった。
- ・ 説話を踏まえ、先生が「日本ってどんな国ですかと聞かれたらどう応える？」と生徒に質問を投げかけていた。「日本とはこのような国だとはっきりといえるような人になって欲しい」と締めくくり授業終了。

残念ながら港南小学校では先生にインタビューを行う時間を取る事ができなかった。

以上が三光小学校及び江南小学校における道徳の授業見学で得られた情報の概要である。

4. 小括—実践的アプローチとしての事例検討における共通点、相違点及び特徴の抽出—

本章ではインタビュー及び授業見学を通じて、ドイツと日本における実践的な道德教育の現状を検討してきた。ここでは、本章で確認した概要を簡単にまとめ、前章において、学習指導要領の理論面からの分析により得られた結果と合わせて検討するための情報を抽出していく。

山口教諭へのインタビューを通じて、ドイツの道德授業においては、生徒の自主性が十分に尊重されていることが伺える。授業スタイルも、生徒が事前準備した題材を中心に行われ、その後に行われた質疑応答を含む議論の時間でもあくまで先生は議論のかじ取り役に徹し、生徒の意見を引出し、それをもとに議論を深めるための助言を与えるというあり方をとっていた。さらに先生と生徒の関わり方も双方向的で、密なコミュニケーションが体现されている印象を受けた。もちろん、毎回の授業が生徒によるプレゼンテーションではない。先生が適宜新聞や雑誌の記事を用意し、それに沿って授業を行う場合もある。しかしこの場合も、先生が選定する教材は生徒のプレゼンテーションに関連したものであるし、教材を基礎とした議論にその重点が置かれていることが特徴的である。確かにクラスの人数が 5 人と日本の道德のクラスと比べて圧倒的に少なく、それゆえにプレゼンテーションの機会を設けること及び議論を深めることを進めやすいという側面はありえよう。しかしその背景にある、生徒の自主性を尊重するという指導者の精神性は日本との比較における大きな相違点であるという印象を受けた。日本では、道德授業を行うにあたり、先生が使用するための授業の展開例を詳細に記した資料が用意されている。ここには学習活動として、先生からの主な発問及び予想される生徒の反応例、さらに指導上の留意点として、評価の観点と評価方法が記されている。授業全体を見学した後にこの資料を参照すると、先生はこの資料にできるだけ忠実に授業を展開しているという印象を受けた。この資料を意識するあまり、生徒の発言を尊重することよりも、次の展開に導きやすい発問及び意見の評価をしている場面も見受けられた。当然、授業の指針としてこうした資料は不可欠であり、限られた授業時間内に定められた内容を達することの重要性は理解できるが、生徒の自主性という観点から考えた際、一考の余地があると感じた。別の側面としては道德における宗教の扱いを挙げることができよう。ドイツにおいては、授業内容及び先生・生徒の意識の中に宗教と道德的倫理観の強い結びつきを伺うことができる。道德の授業で用いられているドイツの教科書を参照すると、そのテーマは宗教だけではなく自然科学、歴史及び日常生活を題材としたものがあるものの、今回の事例検討からはこうしたテーマの扱われ方について検証することはできなかった。日本においては、宗教と道德は切り離して考えたい、という本学学生の意見から伺えるように、道德授業における宗教の取扱いは慎重さが求められると考えられる。日本の道德教育において宗教的テーマがあまり扱われないことの原因については検討が及ばず課題として残るものの、ドイツの道德教育の現状との比較において、無視できない相違点として特徴があるといえる。最後に、道德授業の評価

基準及び方法への意識について言及したい。ドイツでは、山口教諭の回答を踏まえると、道徳授業における生徒の習熟を評価する際の基準及び方法が明確に意識され、かつ実践されていることが伺える。発言やプレゼンテーションにおける意見の表明に際し、自己の意見を理由付けることができているか、その根拠を支持する情報源を批判的に検証できているかといった基準により、道徳における生徒の考え方の如何に問わず、生徒を評価することができる仕組みが確立されている。一方、日本では授業評価及びその方法に関して明確な指標が用意されていない印象を受けた。本学学生の意見から、道徳を受ける生徒も授業評価のなされ方を認識していないことが伺える。さらに、授業見学において生徒が授業の最後に作文を書いていた。生徒は作文という形で道徳の授業から何を学んだかに関する意見を自由に表明する機会が与えられている点でドイツにおけるプレゼンテーションと類似点はあるが、あくまで授業内容を踏まえた受動的なものであり、自ら情報を収集し、発表するという主体的な取り組みとは性質を異にしている。さらに、先生によれば、その作文で道徳の授業評価はなされていないとのことだった。先生から評価に対する認識を伺わせる発言を得ることができなかつたことも併せて考えると、道徳の授業における生徒の学習熟度をどのように図るのかという点について疑問が残った。これに関しては先生への追加インタビューにより明確にしていく必要があるが、残念ながら今回は実施することができなかつた。

IV. おわりに

ここまでドイツ及び日本における道徳教育を理論面及び実践面から分析し、それぞれに特徴的な道徳のあり方が存在していることが明らかになった。本章ではこれらの総括として理論面が実践面にどのように反映されているかを検討し、最後に若干の私見を加えることとする。

まず、内容面に関して言及する。ドイツにおいては、学習指導要領が規定する指導内容の内、特に、自己及びその周辺の社会環境と他の社会環境の関係性に関する内容及び自己と世界の関係性に関する内容に重点が置かれている印象を受けた。学習指導要領には宗教学習を通じた異文化理解に関する規定が充実しており、これを踏まえて実際の教育現場においても、宗教学習の充実が図られていることが伺える。各宗教における個別の教義を学習していくことではなく、宗教と人々との関わり、つまり宗教が人々の生活態様や価値観の形成にどのような役割を果たしているのかという点を道徳の授業を通じて学んでいるといえよう。一方でドイツにおける道徳の教科書を見ると、宗教以外の人文科目を題材にした内容が多く見受けられ、必ずしも宗教に偏重した道徳教育に留まっていはいないと考えられるが、この点に関しては分析が不足しており、人文科目テーマが道徳において果たす役割は今後の検討課題としたい。日本においては、学習指導要領に挙げられる指導内容の中でも、特に、自他の関係性に関する内容及び自己及びその周辺の社会環境と他の社会環境

の関係性に関する内容の比重が大きい印象を受けた。副読本に掲載されている説話や先生が適宜追加する教材を見ると、日常生活における一場面や歴史的な文脈で語られる説話が多く、これらを読みながら生徒自身に登場人物の心境等を考えさせ、その過程で、他者との協調や愛国心に代表される道徳的価値観を身に着けさせているといえるだろう。

次に道徳授業における方法論的側面に関して言及する。ドイツにおいては、学習指導要領の社会学術管理能力の中で、道徳学習での方法論が詳細に明示されている。実際の道徳教育現場においても、議論やプレゼンテーション学習の実践及び収集した情報の適切な取り扱いが意識されている。そして、学習指導要領に挙げられる項目基準に従って生徒は評価を受けている。理論的側面が実践面に明確に反映されているといえよう。一方日本において、学習指導要領には方法論的側面が規定されていないことはすでに確認した。実際の道徳教育現場でも、授業見学及びインタビューを通じてはどのような基準に従い生徒の学習到達度を評価しているのかを汲み取ることはできなかった。また、議論や自らの意見を表明する機会の充実及び意見を根拠付ける情報への意識に関しては、少なくとも授業見学を通じては道徳の授業で生徒に学習させる要素と認識されていないように感じた。日本の学習指導要領では、道徳性は学校教育全体を通じて養うこととされていることから、道徳の授業内での取り組みのみを切り取って論じることは、日本の道徳教育の本質を損なうことになるかもしれないが、道徳教育で学習すべきとする要素を明確にしているドイツとの比較においては、日本の道徳教育はその学習到達度を把握するという点において曖昧さを伴うものであるといえるだろう。

最後に、国民性に形成する要因の所在と教育活動において道徳が持つ役割の関係性について若干の私見を述べたい。第一章で触れたように、ドイツと日本は国家として又は民意の発現として、両国に共通した社会的な重要関心事項に対して対照的な姿勢を示してきた。DSTY にいた生徒の一意見ではあるが、それによれば「ドイツ人は議論を好み、自分の意見をはっきりと言う」特徴を有している。これは組織や集団の意思決定にあたり、決定事項の正当性に関する価値判断を留保し、手続的要件を充実することによりその確からしさを担保しようとする精神性の発露ではないかと考える。つまり、答えのない問いについて考える際、客観的事実により根拠付けられた意見を準備し、議論の徹底によりそれらの意見を洗練させ、こうした民主的手続を踏まえることにより最終的な結論の確からしさを確保していくという考えがドイツ人の共通認識として浸透しているのではないかと考えるのである。そしてこの意思決定プロセスは、まさにこれまで検討してきたドイツにおける道徳教育の目標を基礎としている。生徒は、絶対的な正しさを持たないテーマについて自らの考えを発表する場を与えられ、そのために客観性を有し、説得力ある情報を収集し意見を根拠付け、発表を踏まえながら皆で議論する。道徳教育は、ドイツ人の意思決定プロセスを習得するための訓練の場として活用されており、その意味で、道徳教育は彼らの人格形成及び国民性の醸成に多大な影響を与えているといえるのではなかろうか。一方日本人は直接的な議論を避け、自分の意見を明言しないという傾向があると考えられている。組

織や集団における日本人の意思決定態様は、ドイツのそれと比較して極めて曖昧であると考えられる。「察する文化」という言葉が示唆するように、全体の総意らしきものを前提として議論を進める。こうした側面は道德教育の場においても実感することができた。展開例に沿った授業や「先生はある答えを持っていて、それが何か子供ながらに分かっていた」という本学学生の意見等を鑑みると、道德教育は、求められる意見を察しそれを表明していくという性質があるように感じる。この意味で道德教育は日本人としての国民性を育むことに少なからぬ影響を与えていると考えることができるのではなかろうか。

参考文献

熊谷徹『なぜメルケルは「転向」したのか-ドイツ原子力四〇年戦争の真実』日経 BP 社(2012年)

曾我雅比兒・皿田琢司『現代社会における人間と教育—理論と実践の探究—』大学教育出版(2012年)

Markus Tiedemann Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung 2011.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Lehrplan für den Erwerb der allgemein Hochschulreife Ethik Entfassung 2011.

学習指導要領改訂及び現在の学習指導要領の詳細について:

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf(2013/1/30 閲覧)