

道徳教育の現状とオルタナティブの検討

—ドイツの倫理科教育を参考にして—

城田 純平（名古屋大学大学院）

Eine Untersuchung von Status und Alternative der sittlichen Erziehung in Japan
: Auseinandersetzung mit dem Ethikunterricht in Deutschland

SHIROTA Junpei

0 はじめに

戦後日本における道徳教育は、新教育制度発足の当初、いわゆる「全面主義」の方針のもとに展開された¹。道徳教育における全面主義とは、学校教育のあらゆる場面において道徳教育はなされるべきであるというものであり、これは、裏を返せば、戦前の教育体制において教科修身が国家主義的イデオロギーの普及に大きく関与したことを踏まえ、道徳教育のために固有の教科は設けられるべきではないとする考え方である。だが、こうした道徳教育における全面主義の流れは、昭和 33 年に「道徳の時間」が特設されたことを機に大きく変化していくことになる²。とりわけ、昭和 39 年から昭和 41 年にかけて、文部省によって道徳の指導資料が各学校に配布されるようになると、道徳教育に有効とされる文学作品、童話、伝記といった読み物資料を軸に据えた授業形態が一般化し、道徳教育の中心となっていった³。しばしば、このような戦後日本における道徳教育の展開が、「全面主義」から「特設主義」への転換として定式化されていることは周知の通りである。

そして今、平成 27 年の学習指導要領の一部改正により、道徳の時間は「特別の教科」とされることになり、日本の道徳教育は大きな転換点を迎えようとしている。むしろ、それは単に教育課程上の位置づけの変更ということにとどまらず、道徳教育における指導方法や指導内容の見直しにまで及ぶものである。そこで本稿では、これまでに日本の道徳教育の現状に対してなされてきた諸批判を整理した上で、そうした批判に耐えうる道徳教育のオルタナティブを、とくにドイツにおける倫理科教育を参照することで探っていきたい。

本稿の具体的な論述の順序は、以下ようになる。まず、第一節において、日本の道徳教育への批判の具体例として、これまでに道徳の時間の読み物資料として広く扱われてきた教材「手品師」に対する諸批判を検討する。つぎに、第二節では、前節で具体的に考察したことを踏まえ、日本の道徳教育に対して向けられてきた諸批判を、より一般的に、三つの観点から整理して検討する。そして、第三節では、ドイツにおける倫理科教育を参照し、新たな道徳教育の在り方を考える上での示唆を得ることを目指す。

1 教材「手品師」に対する批判について—道徳教育への批判の具体例—

小学校 5 年生用の教材「手品師」は、道徳教育の現場で広く扱われてきた読み物資料であるが、他方、この教材は多くの研究者たちによって繰り返し議論の俎上に載せられてきた⁴。本節では、日本の道徳教育における問題を探るための手がかりとして、この教材に対して向けられてきた諸批判を具体的に検討する。

教材「手品師」の内容は、次のようなものである。あるところに、大劇場のステージに

立つ日を夢見つつも、現実には成功していない貧しい手品師がいた。ある日その手品師が、一人の少年に出会う。少年は、父を亡くし、働く母は長い間不在で、寂しい思いをしているのだという。そこで手品師は、その少年の前で手品を披露し、彼を元気づけ、翌日も会いにくる約束をする。ところがその晩、手品師に二度とないチャンスがめぐってくる。急病で倒れた別の手品師の代理で、翌日大劇場のステージに立たないかという誘いの電話を友人から受けたのである。しかし手品師は、少年との約束と、大劇場のステージに立つチャンスのとどちらをとるか迷った末に、少年との約束を守ることを決意する。そして、あくる日、手品師は少年の前で再び手品を演じていた。以上が教材「手品師」の概要である。

平成20年版学指導要領によれば、この資料においては、「誠実さ」が教えられるべき中心的価値とされている。つまり、夢の晴れ舞台に立つチャンスよりも、むしろ貧しい少年との約束を守ることを選択した手品師のふるまいから「誠実さ」を学びとることが、この教材のねらいというわけである。

しかし、先述の通り教材「手品師」は、これまでに度々批判の対象となっており、例えば、松下良平は、この資料における手品師のふるまいを、次のような四点から批判している⁵。すなわち、第一に、この手品師は、自分のことを推薦してくれた友人の立場を考慮しておらず、第二に、少年に対してはうわべだけの配慮をするのみでその悲惨な境遇に向き合おうとはしていない。そして第三に、この手品師は、手品師として成長していきたいという自分自身のニーズに向き合っておらず、第四に、優れた手品を待ち望んでいる大劇場の観衆のことも考えていないのだという。松下によれば、だからこの手品師はむしろ不誠実な人間である、ということになる。

ただし、こうした手品師の行いに関する批判が正しいものであるかどうかは、本稿における主たる関心事ではない。むしろ、ここで注目すべきは、上のような教材「手品師」を用いた実際の授業においては、手品師の行動を正当化する方向へと児童の考えを誘導することがまれではない、という松下の指摘である⁶。実際、これに関連して、「手品師」の指導方法については、昭和51年の文部省『小学校道徳の指導資料とその利用Ⅰ』において、次のようなことが述べられている。すなわち、檜舞台に出演する機会を得ることと、子どもとの約束を果たすことを両立させるような合理的かつ現実的な考えが児童たちから出てくるとも予想されるが、しかしここでは、「ねらいとの関連に即して、この手品師のやさしさ、誠実味ある人間性と、その行動に焦点をあてる指導がふさわしいのだという。つまり、この教材においては、手品師のふるまいの正しさを疑い、より現実的な選択を提案する児童の意見は排され、手品師の行いの誠実さを肯定する方向へと、児童たちの考えは誘導されていくことになるのである。

それに対して、上のように問題を孕んでいる、教材「手品師」を用いた授業の展開方法の代替案として松下は、貧しい少年、電話をかけてくれた友人、そして手品師自身の誰にとってもできるだけ望ましい結果が得られるような、手品師がとるべきであった最善の選択を考えさせる授業方法を提起している⁷。つまり、少年との約束を守るという手品師の行った行動を無批判に肯定するように児童の考えを誘導することなく、また、少年との約束か、大劇場への出演かという二者択一でどちらがよい選択であるのかを児童に考えさせるのでもなく、むしろ、児童たち自らが第三の適切な選択肢を考え出し、問題解決をしていくような授業のあり方を提案しているわけである。

さて、以上では、教材「手品師」に関する議論を例として、道徳教育の現状に関する批判がどのように展開されているのかを見てきた。具体的には、手品師の行動を肯定し、そこから「誠実さ」を学び取る方向へと児童の考えを誘導しがちである点が、指導方法上の問題として明らかになった。そして実のところ、この問題は日本の道徳教育の現状一般にも当てはまるものが、次節では確かめられることになる。では、ここまでに見てきた教材「手品師」への批判を踏まえた上で、つぎに、日本の道徳教育一般に対する諸批判に目を移すことにしよう。

2 道徳教育の現状一般に対する批判について

これまでに日本の道徳教育の現状は、「徳目主義」的であるとして幾多の批判に晒されてきた。道徳教育における徳目主義とは、「礼儀」、「感謝」、「友情」といった、人間の性格的な特性である個々の徳目を子どもたちに対して獲得させようとする教育のことを指している。ただし、同じ徳目主義という名のもとに道徳教育の現状が批判される場合でも、アクセントのつけ方はその都度少しずつ異なるように思われる。そこで、問題をより精確に理解するために上のような諸批判を分節化してみると、主に三つの批判が浮かび上がってくる。以下、これを順に検討していこう。

まず、第一の批判として、そもそも、道徳教育において教えられるべきとされている徳目の選定自体に問題がある、というものがある。例えば、中学校の学習指導要領では、以下のような項目が挙げられている。すなわち、「礼儀」、「感謝」、「友情」、「男女の平等」、「個性の尊重」、「自然への畏敬の念」、「生命の尊さ」、「人間の気高さ」、「集団での役割と責任の自覚」、「公德心と社会的連帯」、「正義と公平（差別の禁止）」、「勤労と奉仕の精神」、「父母・祖父母への敬愛」、「学級や学校の一員としての自覚」、「地域社会の一員としての自覚」、「日本人としての愛国心」、「世界のなかの日本人としての自覚、世界平和と人類の幸福への貢献」である。こうした項目の選定について、河野哲也は、次のような疑問を呈している。つまり、まず、「これらの項目が体系的ではなく列挙的」であり、また、「これらの項目がどのような基準と根拠によって選ばれているかが不明⁸⁾」なのだという。これらの項目は、「日本国憲法や国連の世界人権宣言などともそれほど対応して⁹⁾」いるものではない。さらに、「個人が社会に奉仕すべきことが、繰り返し何度も強調されている」一方で、「個人に対する社会の側の貢献」については「アンバランスに小さくなってしまっている¹⁰⁾」という点も問題視されている。

つぎに、第二の批判として、それをどのように教えるにしても、徳目を教えるということ自体に問題がある、というものが挙げられる。徳育一般については、例えば次のような問題が指摘されている。「誠実」、「親切」といった性格的な特性としての徳は、不変で絶対的な心的実体ではなく、むしろ文脈や状況に依存したものと考えられる¹¹⁾。つまり、個々の徳目は、一度獲得してしまえばあらゆる状況において発揮されるといった類いのものではないのである。例えば、或る特定の状況において、誠実と考えられるような振る舞いができる人物であったとしても、彼が他の特定の状況においても誠実な振る舞いができるという保証はない。より具体的に言えば、先の教材「手品師」における手品師の振る舞いから、仮に或る児童が——教材「手品師」の物語の文脈においては「誠実」とみなされうるような——約束を守るという行為の大切さを学んだとしても、他の或る場面で、その児童が約

束を守るということを実行したとき、それが必ずしも「誠実」な振る舞いであるとみなされるとは限らないのである。

最後に、第三の批判として、子どもたちに道徳的価値を一方的に伝達するような教育は問題である、という指摘がある。この第三の批判については、さらに二つのタイプに整理できるだろう。一つは、道徳的価値を伝達する（教え込む）という教育方法自体が、「社会の権威や現行の社会規範に従順であるような社会秩序を是とする価値観」²⁾を体現している、というものである。つまり、ここで問題になっているのは、道徳教育において教えられる内容によってではなく、むしろ道徳教育において何かが教えられときのその方法によって、いわゆる権威主義的な価値観がインプリシットな形で子どもたちに伝えられているのではないか、という点である。そして、第三の批判のもう一つのタイプは、道徳の授業においては、「先生が想定している「答え」を予想し、それを「当てる」ことを楽しむ一種のゲーム」³⁾が繰り返されている、というものである。例えば、先に見た教材「手品師」を用いた授業においても、「[「誠実さ」という徳目を教えるという]ねらいとの関連に即して、この手品師のやさしさ、誠実味ある人間性と、その行動に焦点をあて」る指導がふさわしいとされていたのであったから、教師は、少年との約束を守ることを選択した手品師の振る舞いを肯定する方向へと児童の意見を誘導していきがちである。そして、子どもの側では、こうした授業の展開を予想し、教師の望む意見を推測して言い当てようとする者も出てくるであろう。このような推測ゲームが展開される道徳教育の授業においては、子どもたちは教師の意図を見抜く力をつけていくのみであり、これは道徳性とは直接的には関わりのないものである。

以上、本節では、道徳教育は徳目主義的であるという、道徳教育の現状に対してなされる批判を、三つのポイントに分けて整理してきた。これらの各批判の正当性について、本稿でこれ以上立ち入って考察することはしないが、少なくとも、道徳教育に対してはこうした批判が事実として展開されているという点を押さえておきたい。そこで次節では、日本の道徳教育とは異なったアプローチを行っている、ドイツにおける倫理科教育に目を向けることにしよう⁴⁾。

3 ドイツにおける倫理科教育—道徳教育のオルタナティブの検討—

本節では、ドイツの倫理科教育⁵⁾について次のような順序で検討していく。まず、ヘッセン州のレアプランを参照し、前節で確認された日本の道徳教育に対する三つの批判が、ヘッセン州における倫理科教育には該当しないことを確かめる。つぎに、同州が採用している教科書を例に、倫理科の教育内容を具体的に見ていくことにしよう。

それでは、まずは前節で第一の批判として挙げられた徳目の選定の問題について、ヘッセン州のレアプラン⁶⁾を参考にして考えてみよう。同レアプランにおいては、次の八つの枠テーマ（Rahmenthemen）が定められている。すなわち、自由、良心とアイデンティティ、人間の尊厳、法と正義、宗教、人間形成、真理と認識—誠実さと偽り、愛である。そして、こうした八つのテーマについて、「このレアプランの枠テーマの選択は、憲法の倫理的な基礎に定位している」（LP, 5）と述べられており、より具体的には、「倫理教授は、ヘッセン州法やドイツ連邦共和国基本法において表明されている根本価値に定位している。その根本価値に属しているのは、とりわけ、人間の尊厳、自由、寛容、正義である」（LP, 3）

と謳われている。つまり、ヘッセン州の場合、ドイツ連邦共和国基本法や州法において表明されている根本価値に基づいて先述の枠テーマが選定されており、テーマ選定の必然性が明らかになっていると言える。この点において、徳目の選定が恣意的に行われているのではないかという批判を招きうる日本の道徳教育との相違を認めることができるだろう。

ただし、ヘッセン州のレアプランにおいて示されているものは、あくまで教科内容の枠組みを与えるためのテーマにすぎず、日本の道徳教育における徳目のような、獲得されるべき個人の性格特性が示されているわけではない。そのため、徳目を不変の心的実体とみなした上でこれを子どもたちに獲得させようとしているのではないかという、前節における第二の批判も、ヘッセン州の倫理科教育には関わりのないものであると言える。

では、同州の倫理科教育においては、上述のテーマにおいて示された枠組みの中で、いったい子どもたちのどのような力を育もうとしているのであろうか。レアプランにおいては、「[倫理科という]教科の教授法は、伝達可能な知識を超えて、生徒たちの人格形成という目標に結び付けられている」(LP, 4)と述べられており、それと同時に、倫理科は子どもたちを倫理的な判断形成のプロセスへと導くことを目指すのだという(ebd.)。そして、こうしたプロセスへと子どもたちが入っていくにあたっては、それが子どもたちによって自発的になされることが重要なのだとされており、このことは、レアプランでは次のように表現されている。すなわち、「道徳的な判断力の段階と、認知的・反省的な地平の漸次的な拡大の段階というコンテキストにおいて、生徒たち自身が、倫理的な判断形成のプロセスへと歩み入るべきであり、こうした意味で倫理教授は生徒たちに定位しているのだ」(ebd.)と。以上から明らかなように、ヘッセン州のレアプランにおいては、子どもたちに道徳的価値を一方向的に教え込んでいるのではないかという、日本の道徳教育に対する第三の批判で述べられていたこともやはり妥当せず、むしろ倫理的な判断形成における子どもたちの自発性が重視されているのだと言える。

*

さて、以上において、ヘッセン州の倫理科教育に対しては、前節で挙げられた、道徳教育に対する三つの批判はいずれも該当しないことが明らかになった。では、こうしたヘッセン州のレアプランの範囲において行われる倫理科教育では、具体的にはどのような授業が展開されるのであろうか。日本の道徳教育の現状に対するオルタナティブを考える上での参考例として、以下では、ヘッセン州が採用しているギムナジウム 5・6 年生用の教科書の一つである *Fair Play - Ethik 5/6*¹⁷⁾の内容を検討することにしよう。

ここでは、*Fair Play*において設定されている七つの問題グループのうちの一つである第三グループ「善き行為への問い (Die Frage nach dem guten Handeln)」の中から、第二章「善と悪 (Gut und böse)」の第一節「よって何? 悪いって何? (Was ist gut, was ist böse?)」(FP, 86-87)の内容を取り上げる。*Fair Play*の教師用解説書¹⁸⁾によれば、第二章全体においては、「生徒たちにとって、概略的に、[善と悪という]二つの根本的な価値語 (Wertwörter) の意義と使用方法が身近にもたらされるべきであり、また同時に、この二つの価値語の内に包含されている行為やふるまいが身近にもたらされるべきなのだ」(LB, 36)という。そして、特に、以下本稿で取り上げる第一節では、「[悪い (böse)]

という語を、[生徒たちの]年齢に合わせて、言葉によって取り囲むこと（Einkreisung）」（LB, 37）が目指されるのだと述べられている。では、その内容を具体的に見ていこう。まず、同節では次のような四つの問いが子どもたちに投げかけられる（FP, 88）。

- ① 誰かないしあるグループが、あなたに悪いことをした状況を思い出してみましよう。いくつかのキーワードでノートに書いてみましょう。
- ② それからその状況について話してみましよう。それらの状況は、どこが異なっていますか？ また何を共通してもっていますか？
- ③ 皆さんはきっとおとぎ話の中の悪い登場人物を知っていると思います。その登場人物たちの何が悪いのでしょうか？ また、その人物たちが行ったことの何が悪いのでしょうか？
- ④ グループで集まり、悪い人物の登場する三つのおとぎ話を選び出してください。どのような悪いことをその人物たちはしたのでしょうか。次の型に従って結果を記録しましょう。

タイトル： 悪い行為：

つぎに、一人一人になって、なぜその行為がそれぞれ悪いことなのか、一枚の紙に理由を書いて説明してみましよう。

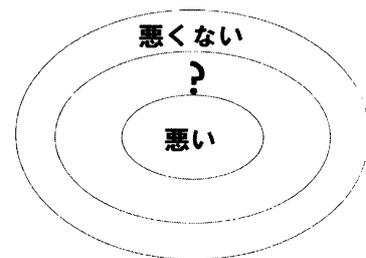
その行為は悪いことです。なぜならば…

ここで引用した四つの問いは、次のように構成されている。つまり、まず問い①において、子どもたちは自分たちの経験から出発して考え始め、続いて問い②において、「悪い」ということが言われるような諸状況を比較することで、自分の経験を相対化する視点に立つ。そして、問い③と問い④で子どもたちは、自分にとって悪いと思われる状況や、自分たちにとって悪いと思われる状況を考えていた問い①や問い②の段階から進み、自分（たち）自身の利害からは離れて、一般に誰かないし何かが悪いと思われる状況に目を向け、それが悪いとされる理由を検討することになる。

さらに、この節では、こうした4つの問いに取り組んだ後に、下のような問いが投げかけられる（FP, 88）。

- ⑤ 図を皆さんのノートに写し、以下の言葉を適切な場所に入れてください。中間の枠には、ひとえには「悪い」あるいは「悪くない」と言えないような全ての言葉が入ります。皆さんの結果を比較し、共通性や違いについて話してみましよう。

醜い, 賢い, 不誠実, 友好的, 欲望, 悲しげ, 正しい,
いたずら, 卑劣, 野心的, 金銭, 有害, 病気, 戦うこ
と, 偽物, 誤り



つまり、ここで子どもたちは、上のような名詞や形容詞を図の

中に当てはめ、結果の違いを話し合う中で、個々の性格や状態は、どのような状況下でも悪である（あるいは悪でない）と一概にみなすことはできず、むしろ文脈に応じて、それぞれの性格や状態の道徳的価値は変化しうることを学ぶのである。

そして、最後にこの節では、読み物資料として、ヘルムート・エンゲルスの『青いチョコレート』⁹からの抜粋が取り上げられる（FP, 88-89）。その内容は、双子の少女ハナとカトリン、そしてその弟のティルが、母マリアから「極悪フリードリヒ」というタイトルの話を読み聞かせてもらう、というものである。作中作である「極悪フリードリヒ」自体のストーリーは、犬や猫をいじめたりするなど残忍なふるまいをするフリードリヒという男が、ある日、犬に噛みつかれてけがをし、治療のために苦い薬を飲まされるなどの報いを受けるといふ、勸善懲悪的な展開で進んでいく。ただし、この『青いチョコレート』において特徴的なのは次の点である。すなわち、この「極悪フリードリヒ」というありふれた道徳的な話を読み聞かされている三人の子どもたちは、朗読の途中で、物語の内容について、「このフリードリヒはすごくいやなやつだね」、「彼の身にそんな出来事が起こったのは全く当たり前だよ」などと意見を述べたり、あるいは、「それからきっと何かが続けて起こるにちがいないよ」、「道徳のお話」みたいなことがね」などと言って、物語の展開を予想したりするのである。つまり、このような特徴をもった『青いチョコレート』の抜粋を読むことで、倫理科の授業に参加している子どもたちは、道徳的な説話を聞かされている登場人物たち（ハナ、カトリン、ティル）をも対象化することで、フリードリヒのふるまいについて直接的な道徳的判断を下すのではなく——*Fair Play* 教師用解説書の言葉を借りれば——むしろ自身の道徳的判断から「距離をとるための可能性（*Möglichkeit zur Distanzierung*）」（LB, 37）を得ることになるわけである。

4 結びに代えて

本稿では、日本の道徳教育の現状に対する批判を整理し、ドイツの倫理科教育を参照することで新たな道徳教育の在り方を探ってきた。そこで明らかになったドイツの倫理科教育の具体的な内容は、日本の道徳教育の現場で応用していくことも可能であると思われる。例えば、前節後半で見てきた教科書の内容のうち、問い①～④は、「悪い」という言葉を「誠実な」に置き換えれば、すぐに「誠実さ」について考える授業の導入になるであろうし、また、資料『青いチョコレート』のような発想を生かして、作中作の出でくる読み物資料を自作してみることも考えられる。

他方で、そうしたアクチュアルな問題とは別に、本稿で考察してきたことは、日本とドイツの道徳（倫理科）教育における理論的な相違の解明にもつながっていくと考えられる。これまでに見てきたことを踏まえると、日本の道徳教育と、ドイツの倫理科教育の教育方法論上の違いは、前者では、しばしば子どもたちが道徳的価値を読み物資料の登場人物のふるまいなどから受動的に学ぶのに対して、後者では、子どもたちが自らの経験を立脚点として考え始め、道徳的価値を子どもたちの側から徐々に能動的に取り囲んでいく（*Einkreisung*）という点に存するように思われる。そして、これは同時に、教師と子どもたちが、「正しい」道徳的判断に到達した時点で思考を放擲してしまうという態度をとるか、それとも、得られた道徳的判断から距離をとり（*Distanzierung*）その正しさを吟味し続ける態度をとるかという違いでもある。筆者のみるところによれば、おそらく、こう

した両者の相違の背景には、メタ倫理的な問いを考えることを是とするか否かという根本的な問題が潜んでいるものと思われる。どういった道徳的判断を正しいものとするかについては、個々のメタ倫理的な立場に応じて見解は異なるものとなるであろうが、他方で、それとは別の問題として、そもそもそうしたメタ倫理的な問いを考えること自体は道徳的な営みなのか、という問題がある。意識的であるにせよ、そうでないにせよ、この問題に対してどういった立場をとるかが、これまでの日本とドイツの道徳（倫理）教育における根本的な相違を生み出してきたのではないのだろうか。

以上のような、本稿で得られた実践面と理論面それぞれに関する見通しを、今後よりいっそう先鋭化させていくことを今後の課題として、本稿の結びに代えたい。

註

¹ 小寺正一「道徳教育の歴史」小寺正一・藤永芳純編『道徳教育を学ぶ人のために』、世界思想社、2009年、47-50頁。

² 小寺、前掲書、50-55頁。

³ 小寺、前掲書、55-57頁。

⁴ 例えば、「手品師」についての批判が展開されている文献としては、以下のものが挙げられる。宇佐美寛『「道徳」授業をどうするか』、明治図書、1984年。宇佐美寛『「道徳」授業に何が出来るか』、明治図書、1989年。藤田昌士『道徳教育—その歴史・現状・課題』、エイデル研究所、1985年。松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？—「生きづらさ」の背景を探る』、日本図書センター、2011年。

⁵ 松下、前掲書、27-30頁。

⁶ 松下、前掲書、35-36頁。

⁷ 松下、前掲書、31-36頁。

⁸ 河野哲也『道徳教育を問い直す—リベラリズムと教育のゆくえ』、ちくま新書、2011年、16頁。

⁹ 河野、前掲書、16-17頁。

¹⁰ 河野、前掲書、16頁。

¹¹ 河野、前掲書、220頁。

¹² 河野、前掲書、17頁。

¹³ 松下、前掲書、69頁。

¹⁴ 本文中では、紙面の都合上取り上げることができなかったが、従来型とは異なる日本の道徳教育の在り方に関しては、先行研究においてもいくつかの提案がなされており、また道徳教育の現場においてすでにそうした実践が展開されている例もある。例えば、問題解決的な道徳教育や、「構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter）」の手法を用いた道徳教育については、次の文献に実践例が掲載されている。諸富祥彦『「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業』、図書文化社、2015年。また、アメリカの道徳教育において実践されている「価値の明確化（values clarification）」の実践については、次の文献に詳しい。伊藤啓一「道徳教育の授業理論」小寺正一・藤永芳純編『道徳教育を学ぶ人のために』、世界思想社、2009年、107-136頁。

¹⁵ ドイツの倫理科の概要については拙稿を参照。城田純平「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」『探究』、愛知教育大学社会科教育学会、第25号、2014年、48-55頁。

¹⁶ Hessen Lehrplan Ethik (Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe)。なお、以下、ヘッセン州のレアプランからの引用にあたっては略号 LP を用いる。略号に続く数字は同レアプランの頁数を示している。

¹⁷ Volker Pfeifer (Hg): *Fair Play - Ethik 5/6*, Schöningh Verlag, Paderborn 2010。なお、この教科書の構成については、先に挙げた拙稿（城田、前掲論文）において論じた。また、以下、同著からの引用にあたっては略号 FP を用いる。略号に続く数字は同著の頁数を示している。

¹⁸ Volker Pfeifer (Hg): *Fair Play - Ethik 5/6 - Lehrerband*, Schöningh Verlag, Paderborn 2011。以下、同著からの引用にあたっては略号 LB を用いる。略号に続く数字は同著の頁数を示している。

¹⁹ Helmut Engels, *Blaue Schokolade*, Siebert, Hannover 2007, S. 35ff。