

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——
城田純平（名古屋大学大学院）

Prolegomena zu einer Untersuchung über Ethikunterricht in Deutschland
Am Beispiel von Schulbuch *Fair Play*
Junpei SHIROTA

0.はじめに

第二次大戦後の1946年、UNESCOは、民主主義教育の一環として、いわゆる「哲学教育 (Philosophy Education)」に取り組み始めた。これは当初、中等教育段階ないし高等教育段階にある者を対象としたプログラムであったが、1970年代以降の教育現場における様々な実践を踏まえ、1998年の報告書では、初等教育段階にある子どもたちも哲学教育の対象として取り上げられている。そして今日では、UNESCOによる推進のもと、幼い子どもたちを対象とした哲学教育が各国で盛んに行われるようになってきた。

こうした事情は、ドイツに目を移してみても、やはり当てはまる。現在、ドイツの多くの州では、基礎学校を終えてギムナジウムに進学した子どもたちのために、選択科目としての倫理科が開設されている。それでは、ドイツにおける倫理科は、具体的にはどのような教科なのであろうか。

本稿では、この倫理科についての概要を示し、教科書の一つである *Fair Play* を例に、ギムナジウムの5年生（日本の小学校5年生に相当）が、基礎学校から進学した直後に学習する内容を紹介する。具体的な論述の順序は、以下の通りである。まず、第1節では、倫理科の法的な位置づけと、倫理科の学習目標について、教科書 *Fair Play* を採用している州の一つであるヘッセン州を例として確認する。つぎに、第2節では、*Fair Play* シリーズの概要を確かめ、ギムナジウム5年生・6年生用の *Fair Play - Ethik 5/6* の第1章について瞥見する。最後に、第3節では、*Fair Play* シリーズにおいて重視されているコンピテンシーの一つである「自己コンピテンシー」に焦点を合わせ、教科書第1章第2節の内容を具体的に紹介する。つまり、いわば徐々にレンズの倍率を上げていき、最終的には教科書の学習事項をクローズアップして見ていく、という論述のスタイルをとる。そして、おそらく読者の多くは、ギムナジウムの5年生が学ぶ内容の高度さに驚かされることになるだろう。

1.倫理科の位置づけと学習目標——ヘッセン州を例として——

本節では、まず、ドイツ連邦共和国基本法（いわゆる「ボン基本法」）や、ヘッセン州学校教育法等を参照し、倫理科の法的な位置づけを簡単に確かめ（1）、つぎに、ヘッセン州のレアプラン（日本の学習指導要領にあたる）を参照し、倫理科の学習目標について見ていく（2）。

(1) 倫理科の法的な位置づけ

では、まず、倫理科の法的な位置づけがどのようなものであるかを見てみよう。先に回答を端的に述べておくと、倫理科とは、必修科目として定められている宗教科の代替科目である。その宗教科について、ドイツ連邦共和国基本法の第七条では、次のように述べられている。「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であるⁱⁱⁱ」。宗教科が正規の授業科目であるという文言は、すなわち、宗教科が必修科目であるということを意味している。基本法におけるこの規定に応じて、以下で例として取り上げるヘッセン州の場合にも、その学校教育法において、「宗教は、正規の教授科目である^{iv}」と定められており、原則として宗教科の履修が義務づけられているわけである。

ただし実際には、ドイツのほとんどの州においては、宗教科に参加しない生徒たちに対して、代替科目としての倫理科が開設されており、ヘッセン州もまたその例外ではない。先に見たヘッセン州学校教育法では、「宗教科に参加しない生徒は、倫理科に参加することが義務づけられている^v」と謳われている。また、同法に基づいて作成された、ヘッセン州のレアプラン^{vi}（以下 LP と略記；略語の後の数字はページ数を示す）においても、「倫理科は、宗派別に義務づけられた宗教科に参加する意志がない、あるいは参加できない生徒のために、ヘッセン州学校教育法にしたがって開設されている」（LP, 3）と述べられている。つまり、倫理科は、宗派的宗教教育に参加する意志のない生徒たちのために、ヘッセン州をはじめとした多くの州で設けられている、宗教科の代替科目なのだと言える^{vii}。

（2）倫理科の学習目標

つぎに、倫理科の学習目標について、ヘッセン州の倫理科のレアプランを手引きとして見てみよう。同レアプランには、「科目の課題と目的」の項目が設けられており、そこで倫理科の学習目標が詳しく述べられている。ただし本稿においては、その全てを検討することは紙面の都合上不可能であるので、大きな枠組みだけを簡単に押さえておくことにする。それにあたって以下では、「科目の課題と目的」の項目の中でも、特にその第二パラグラフに注目してみたい。同項目では、第一パラグラフにおいて、(1) で見たような倫理科の位置づけが述べられているが、それに続くこの第二パラグラフにおいては、倫理科の目標の骨格が表明されているのである。

その第二パラグラフの前半部分は以下のようなものである。

倫理における教授は、倫理的な判断形成と、倫理的に反省された行為へ向けての教育に資するものである。[また、]倫理科は、価値観や倫理的原則についての理解を仲介し、そして、倫理的、哲学的、宗教学的な問いへの通路を開くものである。（LP, 3）

ここから、倫理科の主な学習目標には、主に次の四つのポイントがあることが分かる。すなわち、子どもたちが、a.倫理的な判断を形成できるようになること、b.倫理的に反省された行為ができるようになること、c.価値観や倫理的原則について理解すること、d.倫理的、哲学的、宗教学的な問いに取り組むことができるようになること、というものである。ちなみに、これらの四つのポイントは相互に関連づけて構想されており、これらを学習の順序という観点から並べ替えると、次のように整理することができるだろう。つまり、子どもたちは、まず、倫理的、哲学的、宗教学的な問いに取り組む（d）、その中で、価値観や倫理的原則について理解することで（c）、倫理的な判断を形成し（a）、最終的には、倫

理的に反省された行為をすることができるようになるわけである (b)。

上の引用に続いて、第二パラグラフの後半では以下のように謳われている。

[なお、]倫理科は、ヘッセン州憲法ないしドイツ連邦共和国基本法において表明されているような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。[つまり、]倫理科が重きを置いているのは、世界的に中立な国家における、信教と思想的立場の多元性であり、この多元性は、開かれた社会の自由な価値基盤の表明なのである。(LP, 3)

ここで「思想的立場の多元性」と言われていることから、かつてナチス時代に、単一の価値観・世界観によって社会が統一的に支配され、価値観・世界観の多元性が失われていったことへの強い反省を読み取ることができる。また、「信教の多元性」ということの背景には、レアプランの他のパラグラフにおいて指摘されているような^{viii}、ドイツにおける世俗化の傾向が存する。そして、引用文の最後では、このような「信教と思想的立場の多元性」が「開かれた社会の自由な価値基盤の表明」なのだと述べられており、倫理科においては多元的なパースペクティブの形成が重要なポイントになっていることが分かる。このことは、先に見た四つの柱のうちの c や d に関わるものと思われる。つまり、倫理科においては、子どもたちが価値観や倫理的原則を理解することが目指されてはいるものの、ただし、それは——いわゆる「徳目主義」的に——価値観や倫理的原則を実体的に存在するものとして子どもたちに教え込むことを意味するのではなく、むしろ、子どもたち一人一人が価値観や倫理的原則を新たに創造していくことが求められているわけである。そして、そのためには、子どもたちが、哲学的・倫理的次元の問いについて他者と繰り返し議論し、自分たちが暗黙裡に前提としているパースペクティブを見つめなおすことが不可欠であろう。

以上、本章では、倫理科の位置づけと学習目標について、ヘッセン州を例として瞥見してきた。つぎに、次章では、そのヘッセン州などで採択されている倫理科の教科書の一つである *Fair Play - Ethik 5/6* の序盤部分を見てみることにしよう。

2.教科書 *Fair Play*——第 5・6 学年版の第 1 章「私」—それは誰?—

本節では、まず (1) で、教科書 *Fair Play* のシリーズについて概要を確認し、つぎに (2) で、その第 5・6 学年の巻で取り上げられている問題を一瞥する。そして最後に (3) で、その巻の第 1 章「私」—それは誰?」の内容を簡単に見ていく。

(1) 教科書 *Fair Play* について

以下で取り上げる *Fair Play - Ethik 5/6* は、Schöningh 社から出版されている倫理科の教科書であり、*Fair Play* シリーズには、ギムナジウムの 5・6 学年向けのもの、7・8 学年向けのもの、9・10 学年向けのものの三冊がある。また、*Fair Play* シリーズには、生徒用の教科書自体の他に、それに対応する教師用の指導書である *Lehrerband* が存在する。なお、同シリーズを採択している州としては、バーデン＝ヴュルテンベルク、ベルリン、ブレーメン、ヘッセン、メクレンブルク＝フォアポンメルン、ニーダーザクセン、ラインラント

=プファルツ、ザールラント、ザクセン=アンハルト、シュレースヴィヒ=ホルシュタインの10州がある^{ix}。ドイツには16の連邦州があるから、過半数の州が *Fair Play* を採択していることになる。

本稿では、以下、この *Fair Play* シリーズの教科書のうち、ギムナジウムの5・6学年を対象とした *Fair Play - Ethik 5/6* (以下これをFPと略記) について検討することにする。また、その際、FPのLehrerband (以下これを『教師用本』と略記) も参照する。

(2) FPの7つの問題グループ

FPには、7つの問題グループがあり、それぞれの問題グループに対して2つの章があげられている。ちなみに、7つの問題グループとは、「1.自己への問い (Die Frage nach dem Selbst)」、「2.他者への問い (Die Frage nach dem Anderen)」、「3.よき行為への問い (Die Frage nach dem guten Handeln)」、「4.法、国家、経済への問い (Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft)」、「5.自然、文化、技術への問い (Die Frage nach Natur, Kultur und Technik)」、「6.真理、現実、メディアへの問い (Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien)」、「7.起源、未来、意味への問い (Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn)」というものである。本稿では、以下、問題グループ1「自己への問い」の中の、第1章「私—それは誰?」について立ち入って見ていくことにしよう。

(3) 問題グループ1「自己への問い」：第1章「私—それは誰?」

問題グループ1の第1章「私—それは誰?」は、導入部を除き、7つの節から構成されている。具体的な節のタイトルは、それぞれ、「1.私は私をどのように見ているのか?—私を他者はどのように見ているのか? (Wie sehe ich mich?—Wie sehen mich die anderen?)」、「2.私が私でなかったら、私とは誰のことだろうか? (Wer wäre ich, wenn ich nicht Ich wäre?)」、「3. (きみにとって/きみの) きみは確実か? (Bist du (dir/deiner) sicher?)」、「4.鏡の中のそれは誰? (Wer ist das im Spiegel?)」、「5.いつも私だけ? (Immer nur ich?)」、「6.私は誰?—君は誰? (Wer bin ich?—Wer bist du?)」、「7.君が感じていないものを、私は感じている? (Ich fühle was, was du nicht fühlst?)」となっている。

これらの7つの節について、各節の内容を詳しく述べるスペースはないので、『教師用本』におけるこの章についての概要を参考までに引用しておこう。

この章では、自己への問いを取り扱うが、その際、次のことを顧慮する。どのようにして私たちが自分たち自身を見ているのか、どのようにして他者が私たちを見ているのか、私たちは何者か、私たちが自我ということで理解しているものは何であって、自我と私たちの自己の確実性とを構成しているものは何か、どのような(自己)欺瞞に対して私たちは屈する可能性があるのか、いかにして私たちは自分たち自身と他者を認識するのか、利己主義はどのような位置価値を有しており、いかなる位置価値がこのような連関において感情に届くのか。(『教師用本』, 9)

つまり、第1章では、自己の探究ということをもチーフにして、心理学的な意味での自己のアイデンティティについての問い、自己という存在者についての存在論的な問い、利己主義についての倫理的な問いなどが幅広く取り扱われるわけである。そして、以上の

ような内容を取り扱うこの章の学習においては、特に次のことがポイントとなるのだという。

[この章では、]生徒たちの経験から出発しつつ、しかもまさに、[ギムナジウムへの]進学、新しいクラスの仲間たち、新しい教科「実践哲学」ないし「倫理」といった物事と共にある第 5 学年における生徒たちの経験から出発しつつ、次のことに生徒たちの認知が向けられているべきである。すなわち、私たちは自分たちを他者たちに対していかに見せるのか、私たちはどのように他者たちを認知し、自分たち自身はどのように認知されるのかということ、このことに生徒たちの認知は向けられているべきなのである。[なお、]個人的なパースペクティブは、次のような練習と課題を通して、つまり、おのれを知り、互いを観察し、互いに交流するための練習と課題を通して、繰り返し、様々な問題設定とテーマの出発点になるが、そのような個人的なパースペクティブと並んで、社会的な視点が、少年向けの書籍からの抜粋によってもたらされる。これは、きっかけとして、討議と反省に寄与する。思想史的なパースペクティブは、デカルトとマンフレッド・フランクのテキストの抜粋によって取り入れられる。(『教師用本』, 9)

つまり、ここでは、学習のスタートに際して、もともと子どもたちが持っている個人的なパースペクティブが尊重されるが、他方、児童書や哲学書からの引用によって他者のパースペクティブも導入され、次第に子供たちは、多元的なパースペクティブを獲得するよう促されるわけである。このポイントは、まさに、第 1 節 (2) で私たちが見た倫理科の学習目標に対応したものである。

なお、FP においては、ほとんどの章において、次の三つのコンピテンシー、すなわち a. 自己コンピテンシー (Ich-Kompetenz)、b. 議論すること (Argumentieren)、c. 共感 (Empathie) というコンピテンシーの獲得に重きが置かれており、第 1 章もまた例外ではない。そして、これらの三つのコンピテンシーはいずれも、先に見た多元的なパースペクティブの獲得という倫理科の目標を実現することに資するものである。なお、この三つの中で最も私たちにとって聞き慣れないのが、おそらく a の自己コンピテンシーであろう。そこで以下では、節をあらためた上で、いよいよ、FP において子どもたちが学ぶ内容を、この自己コンピテンシーに着目しつつ具体的に見ていくことにしよう。

3. 「私が私でなかったら、私とは誰のことだろうか？」——自己コンピテンシーをめぐって

『教師用本』によれば、第 1 章においては、自己コンピテンシーの獲得はとりわけ第 2 節で目指されるとされており、具体的には次のように言われている。

自己コンピテンシー：第 2 節「私が私でなかったら、私とは誰のことだろうか？」：ここでは、自己コンピテンシーに重点が置かれている。つまり、固有の自己についての熟考に、固有の自己の根源の探究に、自己の独自性に重点が置かれているのであり、そしてそれを拠り所とし、それによって他者からの境界づけがなされているところの、自己の様々な構成要素に重点が置かれているのである。(『教師用本』, 19)

ここで言われているところの、自己の独自性とは、いったい何を意味するのだろうか。FP 第1章第2節「私が私でなかったら、私とは誰のことだろうか？」の具体的な内容に目を向けて考えてみよう。まず、この節の序盤部分では、次のような問いが子どもたちに投げかけられる。

「自分のものであるところのこの私には何が属するのか?」、という問いに関するマインドマップを作成してください。次のお手本にしたがってマインドマップを描いてみましょう。(FP, 18; 強調は原文)

マインドマップについては、次のように説明されている。

マインドマップは或る種の心の地図です。その助けを借りることで、あなたは自分の考えを書き記し、それをまとめ、整理することができます。マインドマップの真ん中に、ひとつの核、円、箱、あるいはそれに似たようなものを書き、その中にテーマを書き込んでください。それから、真ん中から出ている枝の部分に、思いついたことや考えたことをできるだけ短く書き記します。もし簡潔な言葉でさらに項目が思い浮かんだときには、枝からさらに枝分かれした部分にそれを書き記します。番号や矢印や小さな記号をつけることで、自分の考えを整理し、より明確にし、そして結びつけることができます。ただし、次のことに注意しなくてはなりません。書く際には紙を回転させず、書きとめた全てのことをすぐ読めるように書いてください。(FP, 18)

つまり、ここでは「この私」についてのマインドマップを作ることが課題となっており、子どもたちは、「この私」に関して——例えば任意の子どもであるAくんはAくん自身に関して——思いつくものを放射状に書き記していくことになる。そうすることで子どもたちは、自分自身の諸々の属性——例えば「(Aくんは) ギムナジウムの5年生である」といったものや、「(Aくんは) 明るい性格である」といったもの——を整理し、自分自身が何者であるのかをあらためて考えることができるようになる。このようにして、自己の属性について見つめなおすことは、心理学的な意味でのセルフ・アイデンティティーの獲得に資するものと思われる。なお、このような課題においては、あくまで自己(「私」)は、諸々の属性を束ねる基体として考えられていると言えるだろう。

それに対して、実は、この節の中盤部分では、自己(「私」)がそれまでとは異なった次元においてとらえられている。そこで取り上げられている、Susanne Kilianの「時間とその時間における私」というテキストからの抜粋を見てみよう。

私は自分自身についてじっくり考えるとそれを止められなくなる。私がよりもよってこの私であることの根拠はほとんどない。ここから考えることは始まるのである。私は誰か他の人間であったかもしれない。なぜ私は、ここに生まれ、アメリカや中国など、別の世界のどこかに生まれなかったのか?なぜ私はまさしくこの時代に生まれ

たのか？もし私が生まれなかつたならば、私はどこにいるのだろうか？—ただ単純にそこにはいないだけなのか？まだいないということか？あるいは次のように仮定してみよう。私は 2050 年に火星で生まれたのだ、と。私！私は全く異なった仕方で存在していたかもしれないのだ。私はどのように話したり考えたりするのだろうか？私がいま考えていることについて、その私は何も理解しないだろう。あるいはそんなことはないのだろうか？（FP, 19；強調は原文）

このテキストでは、「私」が今ここに存在している「この私」であることの無根拠性について語られている^x。つまり、A くんにとってみれば、自分のクラスメイトである B くんや C くんが「私」である可能性があったのであり、あるいは、他の場所や時代に存在する誰か或る人が「私」である可能性があったにもかかわらず、なぜか、現実には、A という名前をもったその人物が「私」なのである。このことの根拠の無さは、或る人間がたまたま或る諸々の属性を束ねていることの無根拠さや、諸々の属性を束ねているその人間が事実的に存在することの無根拠さとは異なる。例えば、A くんが、「ギムナジウムの 5 年生である」ことや「明るい性格である」こと、あるいは、そのような A くんという人物が存在することの無根拠さとは全く異なるのである。仮に A くんが現実にも今そうである通りに存在したとしても、その A くんが「私」ではない、ということも想定できるだろう。あくまで、ここで考えられているのは、或る人間——例えば A くん——こそが「私」である、ということの無根拠さなのである。そして、さらにせじ詰めて、そのような「私」はどこにも存在しなかったということさえ想定することが可能なわけであるが、それにもかかわらず、「私」が今ここに存在しているということは、それ自体が奇跡的であるとも言える。このように、根拠が無いにもかかわらず、なぜか存在しているこの「私」のことを自己と呼ぶならば、そこで自己の独自性とは、上で見たような、自己の属性に基づいて獲得されるセルフ・アイデンティティーのようなものとは全く異なるものである。

以上のように、この節で子どもたちは、自己の独自性ということ、二重の意味で考えることになるわけである。このようなことから、『教師用本』で自己コンピテンシーと言われていた事柄の、哲学的な奥行きをうかがうことができるだろう。しかも、実際には、本稿第二節（3）で挙げた FP 第一章の内容は、いずれもこの自己コンピテンシーにかかわるものであり、さらには FP の他の章においてもその育成は企図されているのであるから、当然ながら、本節では、自己コンピテンシーということ考えられていることの一端にふれたにすぎない。

4. 結びに代えて

本稿では、ドイツにおける倫理科についての概要を示し、教科書 *Fair Play* を例として、倫理科の学習内容の一端を見てきた。とりわけ第 3 節では、教科書の内容を具体的にみることで、ドイツのギムナジウム 5 年生が学ぶ内容がいかに高度なものであるのかを紹介することができたのではないかと思う。とはいえ、*Fair Play* の特徴は、このように哲学的に高度な問題が扱われてはいるものの、子どもたちが楽しんで問題に取り組むことができるよう工夫が凝らされている、という点にある。例えば、子どもたちは、児童書から引用さ

れたテキストを読んだり、絵や写真を見たりして、哲学的な問題を身近なものとしてとらえることができるわけである。実のところ、筆者自身、教科書を翻訳しつつ読み進める中で、つい自分自身がギムナジウムに通う子どものような気になって、考えに耽ってしまうことも多々あった。その面白さをどの程度ここで表現することができたかと考えるといささか心許ない。また別の機会に、この教科書の内容をより詳しく紹介することができればと思う。

また、第1節の(2)で確かめたような倫理科の学習目標と、第2節や第3節で見たような教科書 *Fair Play* の学習内容との対応についても、本稿では踏み込んで考えることはできなかった。例えば、第3節で見たような自己についての哲学的な問いが、第2節で見たような「倫理的な判断形成」という学習目標とどのようにつながっているのかと考えると、これに答えることは容易ではない。もちろん、「倫理的、哲学的、宗教学的な問いへの通路を開く」ということが学習目標に掲げられているから、その意味では、純粋に哲学的な問題に取り組むこと自体が目標とされている、とも考えられそうである。

以上のようなことを、筆者が今後取り組むべき課題として銘記し、本稿を閉じることにしたい。

ⁱ 以上の点は、次の文献を参照。森田伸子『子どもと哲学を一問いから希望へー』、勁草書房、2011年、vi-vii頁。

ⁱⁱ Volker Pfeifer (Hg): *Fair Play - Ethik 5/6*, Schöningh Verlag, Paderborn, 2010.

ⁱⁱⁱ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 7.

^{iv} Hessisches Schulgesetz (in der Fassung vom 14. Juni 2005), § 8.

^v Hessisches Schulgesetz, a.a.O.

^{vi} Hessen Lehrplan Ethik (Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe). 以下のサイトを参照。

http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60

^{vii} ちなみに、或る研究によれば、近年のドイツでは、これまでは宗教科の教科書を中心に取扱ってきた出版社から倫理の教科書が出版されるケースが増えてきているのだという。そうであれば、代替科目としての倫理科が担う役割は、徐々に大きくなってきているということになるだろう。吉澤昇「近代公教育原理「世俗性」と現代ドイツ・フランスの宗教教育」(『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要第33号』、2007年)参照。

^{viii} 例えば、レアプランの第八パラグラフでは次のように言われている。「私たちの共同体においては、しだいに多くの人々が、非キリスト教的・宗教的な意味解釈や規範体系に定位したり、あるいは、宗教的な関わりを完全に放棄したりしている」(LP, 4)。

^{ix} 以下の Schöningh 社のホームページを参照。

<http://www.schoeningh-schulbuch.de/reihe/Fair-Play-Lehrwerk-fuer-den-Ethikunterricht-in-der-Sekundarstufe-I/W00416>

^x 以下のこのパラグラフの議論については、以下の文献を参照。永井均『〈私〉の存在の比類なさ』、2010年、講談社学術文庫、48-55頁。