

Characteristics of Cooperation between the School Subjects of Ethics and Religion in Berlin : An Empirical Study

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): Germany, Moral Education, Religious Education, Ethics, Berlin 作成者: HAMATANI, Kana メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4036

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



ドイツの道德教育にみる倫理科と宗教科との教科間連携の特徴と課題

—ベルリンの事例研究とインタビュー調査を中心に—

児童学部 児童学科 濱谷 佳奈

要旨：多様な民族的・宗教的・文化的背景を持つ人々によって構成される価値多元的なドイツ社会では、道德教育のカリキュラム内容及び教授学習方法の変革が進展している。本研究は、ベルリンを事例とし、倫理科と宗教科の教科間連携に見られる特徴と課題を明らかにすることを目的とする。方法として、第一に、2014年2月に現地で行った関係者への半構造化インタビューの調査結果の検討を行う。第二に、教員継続教育のための「倫理科と宗教科との教科間連携に関する手引き」の文書の内容を分析する。検討の結果、倫理科と宗教科との教科間連携の実践に関しては、これまで教員の判断に委ねられてきた一方で、新たな教科間連携の教育内容と方法のあり方が示され、その主要な目的が、生徒自身の異文化間コンピテンシーを発達させることと掲げられていることが明らかになった。

キーワード：ドイツ、道德教育、倫理科、宗教科、ベルリン

1. 問題の所在

2015年度のOECD報告書によれば、2014年のOECD加盟国への難民申請者数が歴史的な高水準になる中、ドイツは申請先として一位の17万3070件であり、主要な移民受入国としての地位を固めつつある¹。EU域内からドイツへの移民・難民の出身国は、ポーランド、ルーマニア、イタリアの順に多く、EU域外からは、順に、ロシア、シリア、アフガニスタン、セルビア、中国などからが多い²。このような移民・難民のさらなる増大に伴い、ドイツでは、今後、国内の多様化が益々進むことが予測される。そこでは、多様な価値や宗教、文化の共存が大きな課題であり、学校における宗教教育や道德教育においてもいっそうの異文化間の理解を促す教授・学習内容が求められると捉えられる。

実際、2009年の統計でドイツの総人口約8200万人のうち、たとえばイスラームの人口は400万人であり³、こうしたイスラームをはじめとする多様な民族的・宗教的・文化的背景を持つ人々によって構成される価値多元的なドイツ社会においては、道德教育のカリキュラム内容及び教授学習方法の変革が進展している。具体的には、初等教育段階よりコンピテンシーを明確化した倫理科と宗教科によって、価値的に高度な内容を含む道德教育の理論と実践の融合が模索されている。

つまり、道德教育として、宗教科と倫理科がそれぞ

れを選択した生徒のために別々の授業を並行して展開する授業形態をとる中、両教科の教育内容を互いに共有することに意義が見出される。こうして、自己の価値観や信仰と異なったり、矛盾したりするような、他の価値観や信仰、世界観を持つ生徒と相互に交わることが可能となると考えられる。

そこで本研究は、倫理科と宗教科の両教科を包括的に関連づけて分析し、両教科間の連携に見られる特徴と課題を明らかにすることを目的とする。

この目的を達成するため、ベルリン市（州と同格、以下、ベルリンと表記）の事例研究とインタビュー調査結果の分析を通して、非宗教的道德教育として倫理・哲学教育を担う倫理科と宗教科の教育内容および方法に見られる連携について検証する。ベルリンを事例とする理由は、ユネスコが哲学教育を「批判的精神や判断力の涵養」という視点のみならず、「多文化共生の基礎」として意味づける考え方を強調する流れのなかで⁴、ベルリンにおける試みが一つの先駆的な事例を示していると考えられるからである。

ここで、ベルリンにおける道德教育教科である倫理科と宗教科の教育内容・方法の分析に先立ち、両教科の現行の法規定を確認する⁵。まず、2006年3月に改定されたベルリン学校法第12条第6項は、「倫理科（Das Fach Ethik）は公立学校の第7学年から第10学年までのすべての生徒にとって正規の教科である」

(1 文) と規定した。この倫理科は、2006/2007 年度より「正規の教科」、すなわち必修教科であり、前期中等教育段階の生徒全員に対して、4 年間にわたって、週 2 時間教授されている。一方、1949 年に制定されたドイツ連邦共和国基本法第 7 条第 3 項によって「公立学校における正規の教科」と定められた宗教科は、ベルリンでは倫理科に加えて自由に受講することができる教科という法的地位にある。

これらの法的地位が確定するに至った背景として、ベルリンでは、宗教科と倫理科を連携させるモデルとして、選択必修教科の教科群としての両教科の設置が、プロテスタントおよびカトリックの両教会を中心に目指されたものの、結果としては倫理科のみを必修教科とするモデルに決着したという経緯がある⁶。しかし、宗教科に出席する児童・生徒は比較的多いようである。2008/2009 年度において、自由意思に基づく宗教科・世界観科を提供しているのは、プロテスタント教会、カトリック教会、ベルリン・ユダヤ教団体、ヒューマニスト連盟の他、ベルリン・イスラーム連盟、アナトリア・アレヴィー派文化センター、ベルリン・仏教団体、キリスト者共同体の 8 団体である⁷。これらの 8 団体による宗教科および世界観科に、2006/2007 年度には 163,725 人の生徒が出席しており、これは全児童・生徒数の 48.9% に相当する。2009/2010 年度にはその数が 166,610 人へと拡大し、全児童・生徒数の約 51.9% と、半数を超えている⁸。

このように、ベルリンでは、倫理科が必修教科、宗教科は自由に受講する教科であり、倫理科の出席を拒否することが認められていない点で、倫理科の宗教科に対する優位性を極めて高く保証している。ただし、一方で、ベルリン学校法第 12 条第 6 項 7 文及び 8 文は、「学校における倫理科の各テーマ領域は、宗教科及び世界観科の担い手と連携して (in Kooperation) 編成されなければならない。どのような連携の形態を実施するかは、各学校が決定する義務がある」と定めている。では、倫理科と宗教科がそれぞれの教育内容の独自性を保ちつつ、互いを関連付け連携させることは、どのような方法をもって両立し得るのか。

ベルリンの宗教科については、戸田⁹、斎藤¹⁰、奥野¹¹らの先行研究がある。ただし、これらの研究は、いずれもベルリンにおいて倫理科が必修教科として導入される以前の研究である。この点、高谷¹²は、ベルリンに必修教科として倫理科が導入された動きを捉え、その社会的・政治的背景、および倫理科の内容を紹介している。しかし、これら研究では、各々の教科

について別々の次元での法的根拠や展開について検討がなされており、倫理科が必修教科として導入された後の、倫理科と宗教科の教科間での取り組みについては明らかにされていない。一方、Willems¹³は、倫理科と宗教科の教育内容の基準を示す各大綱レーアプラン (Rahmenlehrplan) における宗教間学習の可能性を検討し、今後各々の教科において宗教間学習の質の向上を目指すべきであると主張している。ただし、教科間連携の問題を大綱レーアプランに規定された宗教間学習の枠組みの問題に限定して論じており、教科間連携の実際のあり方にまでアプローチしている訳ではない。また、濱谷¹⁴は、必修教科としての倫理科が設置されるに至った歴史的経緯および倫理科と宗教科との法的地位の関係を検討しているが、両教科の教育内容・方法における関係についての検証が課題として残されている。

そこで、本稿では、倫理科と宗教科とを連携させる事例を研究することによって、両教科を関連づけて分析することにより、ドイツの倫理・道德教育改革において何が目指されており、どのような特徴が見られるのかを解明する。

以下では、第一に、2014 年 2 月にベルリンを訪し実施した、倫理科と宗教科を担当する教員及び教員養成課程担当の大学教員・教会関係者への半構造化インタビューの調査結果の検討を行う。第二に、ベルリン教育青少年学術省 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 以下 SBJW と略記) とベルリン・ブランデンブルク州立学校・メディア研究所 (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 以下 LISUM と略記) が 2014 年 1 月、教員継続教育のために公表した、「倫理科と宗教科との教科間連携に関する手引き」(以下、「連携に関する手引き」と表記)¹⁵の内容を分析する。

2. 授業実践と教員養成課程における倫理科と宗教科との連携

倫理科と宗教科との連携がどのように実施されているのかを検証するため、授業実践と教員養成課程における連携について、2014 年 2 月にベルリンで調査を実施した。方法として、半構造化インタビューを採用し、主として、「倫理科と宗教科の学校での授業または教員養成課程において、教科間でどのような連携が図られているか」という点を中心に質問した。得られた回答は以下の通りである。

まず、学校での授業実践について、F 大学で倫理科

教員養成を担当する A 教授によれば、学校によっては、倫理科も宗教科も同じ教員が担当する場合もあると言う¹⁶。さらに、倫理科と宗教科の教員が密に連絡を取り合い、例えば、倫理科においてプロテスタントについて学ぶ際には、宗教科を受講する生徒と同じ教室で学ぶ、といった連携が図られている。

一方、教区の宗教教育部を統括し、同時に宗教科の教員でもある B 氏へのインタビューでは、今日では、倫理科と宗教科がどのように連携するかということが重要なテーマであり、いつどこで協同の授業を行うか、いつどこで協同のプロジェクトを行うのが議論されていると言う¹⁷。B 氏によれば、それはつまり、規範や価値といった点で共通する部分があるからに他ならない。ただし、学校、担当者により、各教科の独自のスタイルを貫きたい場合、連携は特に図られず、厳密に分離していると言う。

また、倫理科教員である C 氏へのインタビューでは、これまではほとんど明確な形での連携はなされてこなかったが、連携のあり方が後述する文書で示されたこともあり、今後は教員継続教育の充実も含め、連携が実施されていくであろうという回答であった¹⁸。

次に、教員養成課程における連携についてのインタビューでは、A 教授は、倫理科教員養成課程の授業で倫理科及び宗教科の教員養成課程の学生が、例えば神学や宗教間学習に関して、協同で課題に取り組む機会があるが、そうした協同での取り組みが学修規定 (Studienordnung) に規定されているわけではないと回答した。

一方、B 氏によると、大学では制度上、倫理科と宗教科両方の教員養成課程は履修できない。そのため、教員養成課程での連携というのは特に行われていないと言う。ただし、宗教科の教員継続教育の講座は、カトリックとプロテスタントで互いに開放され、さらに倫理科の教員にも開かれているとの回答があった。すなわち、教員継続教育において形式としては連携が実現されていると言える。また、H 大学で宗教科の教員養成を担当している D 博士によれば、残念ながら教員養成課程での連携は実施されていないが、たとえば、教科教授学や歴史的観点に基づいて、連携が可能ではないかと考えている¹⁹。

このように、授業実践及び教員養成課程において、様々な形で、教科間での連携への取り組みが試みられてきており、公式的な連携がなされていなくとも、一定程度の交流はみられ、その意義も認められているこ

とが明らかになった。ただし、倫理科と宗教科の教員同士が密に連絡を取り合い、連携を実際に実践している例もあれば、首尾一貫して教科ごとに別々の授業を厳密に貫いている例もあり、今後の連携を進めていく上での課題となっている。

3. 倫理科と宗教科との教科間連携の新たな展開

以上のように、倫理科と宗教科との教科間連携の実践に関しては、倫理科の導入以来、各学校と教員の判断に委ねられてきた側面が強い。しかし近年、ベルリン政府と各教科を担当する教員が、倫理科と宗教科とを連携させる教育内容および方法の開発に協同で着手した。そこで、以下、倫理科と宗教科との教科間連携の前提として、倫理科大綱レーアプランの内容を確認した上で、倫理科と宗教科の教科間連携がどのように具現化されているのかを明らかにする。

(1) 倫理科と宗教科との教科間連携の前提

以下、「連携に関する手引き」の内容を検討する前提として、まず、ベルリンにおいて 2012 年に発行された倫理科の大綱レーアプランに定められた、倫理科の目的と獲得されるべきコンピテンシー、そしてテーマ領域を確認しておきたい²⁰。

第一に、倫理科の大綱レーアプランでは、「倫理科の目的は、生徒が、個人の生活と人間の共同生活における基本的な倫理問題と、様々な価値や意味の選択肢に対して、それぞれの背景を考慮しながら、建設的に意見交換できる能力を育成すること」と掲げられている (10)。こうした目的を実現するため、「倫理的対話」の方法が重視される (11)。つまり、「倫理科の授業は、合意に達するよう努め、意見の相違を受け止め、耐え抜くという、対話による話し合いの文化を形成すること (Ausbildung) を目指す」と明記されている。そのために、倫理科では、「生徒は様々な文化や宗教の内容について討論し、個人的、文化的違いについての意識を発達させる」(11) ののである。

第二に、大綱レーアプランでは、そうした目的につき、「倫理的コンピテンシー」(Ethische Kompetenzen) が定められている (11ff.)。この倫理的コンピテンシーは、図 1 に示した通り、「倫理的省察コンピテンシー」を中心に、4 つの枠組みで設定されている。

第三に、テーマ領域は、次の 6 領域に区分される。すなわち、1. アイデンティティーと役割、2. 自由と責任、3. 法と正義、4. 人間と共同体、5. 義務と良心、6. 知識と信仰、の 6 つである (25f.)。

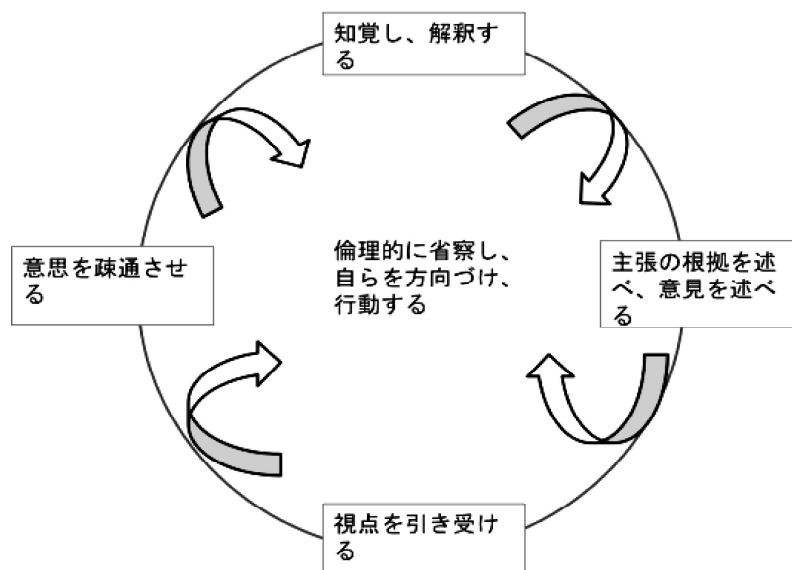


図1 ベルリンにおける倫理科のコンピテンシーモデル

出典：Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2012)
Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe 1, Ethik: Jahrgangsstufe 7–10, Integrierte Sekundarschule, Gymnasium, S. 14 より筆者作成。

次に、「連携に関する手引き」の内容を中心に、教科間でどのような連携が見られるのかを検討する²¹。「連携に関する手引き」では、前述したすべてのテーマ領域の各テーマにおいて、倫理科と宗教科の間での、内容及び担当教員による協力が可能とされている(3)。以下、こうした連携の目的と前提、そして連携の構造を整理してみる。

第一に、教科間の連携を実施する目的として、「体系的に他の宗教や世界観による多様な世界の見方と関わることによって、生徒自身の異文化間コンピテンシー(interkulturelle Kompetenz)を発達させること」が掲げられている(3)。

第二に、連携を実施する際には、以下の3点を前提とすることに注意が促されている(3)。

- (1) 倫理科では、宗教科教員を継続的に投入することや、教科を合併させることは許されない。
- (2) 連携の授業を実施する際には、倫理科教員が常に参加していなければならない。
- (3) 連携の授業を実施する際の生徒の成績評価は、倫理科教員の課題と義務とする。

第三に、こうした教科間連携の構造としては、積み木箱モデル(Baukastenmodell)が採用されている(3)。すなわち、表1に示した構造において、倫理科教員が、連携パートナーとの協働によって、どの構成要素(Baustein)を、どのような展望のもとで授業

に組み込むのかを決定する権限を持っている(3)。具体的には、最初に、倫理的観点に基づきテーマへの導入が図られ、その上に、次なる構成要素が、宗教科または世界観科から積み上げられる、という方法が取られる(4)。すべての構成要素を授業に組み込む必要はなく、どの程度、どの構成要素を授業に取り入れるかに関して、教員に大きな裁量が委ねられている。

具体的内容として提示されているのが、各教科に共通する第7/8学年の単元「人生の意味への問い」である。そこで、以下、この「人生の意味への問い」の内容を、まず、土台としての倫理科の構成要素Aの内容の概略、次に、選択可能な構成要素の事例として、構成要素Eのイスラームの宗教科の内容、の順に見てみよう。

表1 教科間連携の構成要素

構成要素A	倫理科の視点から
構成要素B	世俗人文主義の視点から
構成要素C	プロテスタントの宗教科の視点から
構成要素D	カトリックの宗教科の視点から
構成要素E	イスラームの宗教科の視点から
構成要素F	仏教の宗教科の視点から

出典：Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2014), *Fachbrief Nr. 7 Ethik, Inhalt: Kooperation zwischen Ethik und Religions- bzw. Weltanschauungsunterricht*, S. 4 より筆者作成。

(2) 倫理科による構成要素 A の内容

最初に、「人生の意味への問い」の倫理科による構成要素 A に注目してみると、1) 前提、2) 授業の目標、3) 5 本指モデル、4) 教育方法、の四点について、特徴を整理することができる。

第一に、前提として以下の 2 点の注意書きが見られる (5)。

a) この問いは、どのような倫理的問いでもそうであるように、一義的に応えられるものではない。個人的な応答のみが可能であり、その際、様々な回答は、そのつど問主観的な承認へと高めることが求められるのであり、あるいは、少なくとも問主観的な意思の疎通が求められるのである。

b) 加えて、この問いは、様々な解釈され得る。一方では、私の人生の中で、ないし、私の人生にとって私のために、何が意味を持つかという問いである。他方では、この問いは、私の行為の目的に関わっており、私の人生にとっての目的とは何かを見出すことができるかどうか問われるのである。

それ以上に、より大きな関連において、私の人生はどのように捉えることができ、どのように理解することができるのか、という問いである。

第二に、こうした前提に基づいて、「人生の意味への問い」の単元の目標としては、「知覚・解釈コンピテンシー」と、「論証・判断コンピテンシー」の二つのコンピテンシーを獲得することが掲げられている (5)。

第三に、以上の目標は、一連の授業において、マルテンス (Martens, E.) の「5 本指モデル」(das Fünf-Finger-Modell) に則した教育方法に基づいて展開される (6f.)²²。「連携に関する専門文書」では、「5 本指モデル」に関して、マルテンスが構造化したこのソクラテス・アリストテレス的哲学の方法とは何を示すかを、次の 5 つの方法的枠組みにおいて明確にしている。それらは、1. 現象学的方法、2. 解釈学的方法、3. 分析的方法、4. 弁証法的方法、5. 思弁的 (直観的・創造的) 方法、の 5 つの方法である (6)。

第四に、こうした 5 本指モデルの実際の授業での展開について、各方法の導入方法が具体的に説明されている。それらの方法を簡潔にまとめてみよう。まず、現象学的方法としては、ジョン・レノンによる次の有

名な言葉が引用される (6)。

5 歳のころ、いつも母は幸せでいることが人生で一番大事なことだと教えてくれた。学校に行くようになると、(先生に) 大きくなったら何になりたい? って聞かれたんだ。ぼくは、「幸せに」って書いたら、全然課題の意味がわかっていないって言われたんだ。ぼくは、あなたこそ人生というものがわかってないって言ったんだ。

ジョン・レノン

生徒は、この言葉に関して、筆記または口頭で、自発的に連想することを言葉で表現することが求められる。

次に、解釈学的方法として、生徒はこの言葉を内容的に調べ、様々な解釈の可能性について、この問いに対する最初の着想を言葉で表現する。課題としては、次の 3 つが掲げられている。すなわち、1) 教師とジョン・レノンの間には、どのような行き違いがあるのか、あなたの意見を説明しなさい、2) 教師がこの質問をした際に何を意図していたのか、そしてジョン・レノンがそれをどのように理解したのか、自分自身の言葉で表現しなさい、3) 上記の 2 つの質問の違いを説明しなさい、の 3 つである (7)。

続いて、分析的方法において、生徒自身の生活世界における具体的な状況を手がかりにしながら概念の意味 (Sinn) を探究し、それぞれの概念の様々な異なっている側面や意味 (Deutung) を言葉で表現する。具体的には、普段の生活の中の行為や活動のうち、自分の意見として、意味があると考えるものを 3 つ、意味がないと考えるものを 3 つ、取り上げ、その理由を説明するように指示されている (7)。そこで例示されているいくつかの概念とは、例えば、「政治的に活動的である」、「宗教共同体の一員である」、「家族と一緒に何かを試みる」、「思い出 (写真や古い手紙など) を保管する」、「子どもを授かる」、「新しい人と知り合う」、「祈る」などである。その後、全員で結果を評価し、「意味」(Sinn) という概念を、「意味のある」(einen Sinn haben) との関連で説明する。その際、「連携に関する手引き」によれば、次の 4 つの特徴がはっきり見極められるべきであると言う。それらは、a) 理性的であるとは何か、b) 目的 (Zweck) を果たすとは何か、または、目標 (Ziel) とは何か、c) 個人にとって、また、他者にとって意義深い (bedeutungsvoll) とは何か、d) 人間が理解したり (verstehen) わかつ

たり (begreifen) することには、どのような意味連関があるのか、の4つである (7)。

さらに、再び解釈学的方法を用いて、生徒が自分自身で倫理的問題提起を行い、個人的に返答することを通して、「人生の意味とは何か」というテーマに近づくよう試みられる。その際、対話によって、互いの意見や思考の相違を説明することが求められている。すなわち、「人生の意味への問い」を立てて考える場合、この問いをどのように理解し、どのように自分自身の言葉で表現するかが改めて問いかけられるわけである。形式としては、「親友への手紙を書く」という設定で、この「問い」を今までに立てたことがあるか、あるなら、その理由を記し、この「問い」に個人的にはどのように答えるのかを説明する (8)。

弁証法的方法においては、記述したものを小グループ内で互いに読んで聞かせる。そうして、何が似ていて、何が異なっているかを発見する。そして、次のテーマについて、全員で議論する。つまり、「きみの人生は、それ自体が意味のあるものであり、きみ自身が意味を与えるものである」というテーマについて、生徒は根拠づけを行うことが求められている (8)。

最後に、思弁的方法として、思考の実験 (Gedankenexperiment) を行う。ここでは、「人生の意味の欠如した国」に関する思考の実験が行われる。生徒はリポーターとしてこの「国」を訪れる設定で、レポートに基づいて生徒新聞の記事を作成するという課題が与えられる。この思考の実験の結びとして、生徒は、「人生の意味が欠如」した状態が、自分の人生にとって好ましいか、その状態は自由であるか、あるいは負担がかかっているかについて、議論を行う (9)。

以上より、倫理科の構成要素 A としては、マルテンスの「5 本指モデル」に則した教育方法すべてを用いることによって、「知覚・解釈コンピテンシー」と、「論証・判断コンピテンシー」の二つのコンピテンシーを獲得することを目指していることが明らかになった。

(3) イスラームの宗教科による構成要素 E の内容

次に、選択可能な構成要素の事例として、構成要素 E のイスラームの宗教科の内容の概略を示すと、以下の通りである。なお、この内容を編成した Burhan Kesici はイスラームの宗教科の教員であり、イスラーム連盟に所属している (33)。

まず、教員へのヒントとして、イスラームの人間観が示されている。なぜなら、「人生の意味への問い」とは、イスラームにとっては、「なぜ、人間がこの世

界に存在するのか？」という問いだからである。この観点から、イスラームの人間観と切り離すことのできない問いであることが強調されている。

次いで、「イスラームにおける人間観」というテーマに基づく授業の構想について、基本的な構想が示されており、倫理科の教員が、それを補助的に用いるよう述べられている。同時に、特に、預言者ムハンマドがもたらしたコーランとハディースという、教えの重要な基礎についても参照することが望ましいと記されている。基本的な構想としては、テーマの手がかりとして、1. 「コーランにみる人間」として「人間の物質的次元」と「人間の精神的次元」、2. 「創造の目的」、3. 「被造物である人間」、4. 「人間の責任」、の4つが解説されている (31f)。

また、こうしたテーマの授業における教育方法として、導入部分では、以下の3つが提案されている (33)。

- a 3つの世界宗教にみられる人間の起源の違いを改めて確認する。
- b 生徒は、まず、個人またはグループでテーマについて考え、重要な点をメモする。次に、意見交換を行う。その後で、ブレインストーミングやマインドマップなどとして記録する。
- c ABC メソッドを用いることも一つの選択肢である。テーマに関してアルファベットごとに概念を見つけるよう試みる。

以上のような導入を経て、展開においては、モスクを案内したり、コーランのドイツ語訳と一緒に読んだりすることが勧められている (33)。

こうして、イスラームの宗教科による構成要素 E としては、生徒が「イスラームの人間観」というテーマにアプローチし、グループ活動などを通してイスラームへの関心を喚起すると共に、イスラームにおいて重要な概念を理解し、探究していくきっかけを与えようとしていると捉えることができる。

4. 結び

以上見てきたように、倫理科と宗教科との教科間連携の実践に関しては、これまで教員の判断に委ねられてきた一方で、新たな教科間連携の教育内容と方法のあり方が示され、その目的が、生徒自身の異文化間コンピテンシーを発達させることと掲げられていることが明らかになった。尚かつ、こうした目的が、宗教間学習の範疇に留まるものではなく、倫理科のすべてのテーマ領域および各テーマにおいて取り組まれるべき

だと構想されている点に注目する必要があるだろう。すなわち、異なる民族的、宗教的、文化的背景を持つ他者との相互関係を、教室の中の現実 に即して構築する能力を身に付けることを、宗教教育の枠組みを超えて、また同時に、常に多様な信仰との関わりにおいて、学校での倫理・道徳教育として保証しようとしていると言える。こうしたコンピテンシーを発達させることが、すべての生徒が受講する倫理科の重要な役割として認識され、宗教科を巻き込んで具体的な教育方法とともに提示されてきている点は、倫理科導入後のベルリンにおける倫理・道徳教育が、新たな段階へと進んでいることを示している。

ただし、ベルリンにおける倫理科と宗教科の教科間の連携モデルは、倫理科と宗教科の互いにとっての連携ではなく、あくまでもすべての生徒が受講する倫理科の教育内容のための連携であることも事実である。そうした意味では、逆に宗教科の方を軸にした、倫理科との連携のあり方が示されてもよいのではあるまいか。倫理科が宗教科より優先されてはならない理由として主張されてきたのは、児童・生徒が共通の価値について議論する前に、まずは自分自身の世界観について学ぶ必要性が重視されるからである。

今後は、倫理科と宗教科との教科間連携のよりふさわしいあり方とは何かについて、他州の事例も含めて検討していきたい。

注

- 1 OECD (2015) *International Migration Outlook 2015*, pp. 27-28.
- 2 *Ibid.*, pp. 206-207.
- 3 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2009), *Muslimisches Leben in Deutschland*, Nürnberg, S. 80.
- 4 桑原直己 (2011) 「哲学・倫理・宗教教育はなぜ必要かー初等・中等教育における哲学・倫理・宗教教育の意義と可能性ー」『カトリック教育研究』第 28 号、p. 79.
- 5 法規定については、濱谷佳奈 (2013) 「ドイツ連邦共和国における倫理科と宗教科の法的地位の関係をめぐる動向ーベルリンを事例にしてー」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第 4 巻、pp. 137-146 参照。
- 6 同上、p. 137 参照。
- 7 ベルリン市公式ホームページ Der Beauftragte für Kirchen, Religions- und Weltanschauungs-

-gemeinschaften: Schülerzahlen des Religions- und Weltanschauungsunterricht in Berlin 2006-2010 (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-kultur/bkrw/sch_lerzahlen_2006__2010.pdf) 参照 (最終閲覧 2014 年 12 月 1 日)。

- 8 同上。
- 9 戸田典子 (2002) 「ドイツの宗教教育ーベルリンのイスラム」【短信：ドイツ】『外国の立法 211』pp. 98-103.
- 10 斎藤一久 (2002) 「ドイツにおける多文化教育のー断面ーイスラム教をめぐる問題を中心としてー」早稲田大学法学会『早稲田大学法学会誌』第 52 巻、pp. 147-193.
- 11 奥野保明 (2007) 「旧東独地域における宗教教育の現状と課題 (下)」『麗澤大学紀要』第 84 巻、pp. 21-54.
- 12 高谷亜由子 (2009) 「ドイツにおける道徳教育改革の動き」フォーラム：ドイツの教育第 45 回例会 (於お茶の水大学、11 月 28 日) 発表レジュメ。
- 13 Willems, Joachim (2012): „Interreligiöses Lernen im Berliner Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht“, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11, H.2, S. 51-80.
- 14 濱谷、上掲。
- 15 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2014), *Fachbrief Nr. 7 Ethik, Inhalt: Kooperation zwischen Ethik und Religions- bzw. Weltanschauungsunterricht*, S. 1-49.
- 16 2014 年 2 月 12 日にベルリン自由大学においてインタビューを行った。
- 17 2014 年 2 月 13 日にベルリン大司教区においてインタビューを行った。
- 18 2014 年 2 月 13 日に LISUM においてインタビューを行った。
- 19 2014 年 2 月 14 日にフンボルト大学においてインタビューを行った。
- 20 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2012), *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Ethik: Jahrgangsstufe 7-10, Integrierte Sekundarschule, Gymnasium*. 以下、大綱レーアプランからの引用は、ページ数のみ記す。
- 21 以下、「連携に関する手引き」からの引用は、ペー

ジ数のみ記す。

- 22 詳しくは、Martens, E. (2003), *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover: Siebert. 参照。なお、マルテンスの教育方法論については、土橋寶 (2004) 「児童と哲学するーその授業実践の教育方法論的考察ー」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第1部第53号、pp. 11-19、Dobashi, T. & Marsal, E. (2005), „Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Die Erläuterung des theoretischen Ansatzes von Ekkehard Martens“, in: *Bull. Grad. School Educ. Hiroshima Univ.*, Part 1, No. 54, S. 1-9. などの先行研究がある。

〔付記〕本研究は科学研究費補助金（JSPS 科研費 15K17412）の助成を受けた研究成果の一部である。

Characteristics of Cooperation between the School Subjects of Ethics and Religion in Berlin: An Empirical Study

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Kana HAMATANI

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the characteristics of cooperation between the subjects of ethics and religion in moral education in German schools. In February 2014, an empirical study was conducted in Berlin. Findings from semi-structured interviews with teachers were examined. The document for continuing teacher education about the cooperation between the subjects of ethics and religion was analyzed and two points became clear.

First, although the practice of cooperation between the subjects of ethics and religion was previously left to the discretion of teachers, a new method for cooperating to deliver educational content was shown to develop the students' cross-cultural competency. Second, this cooperative method is not intended to be confined to the category of interreligious learning, and it is thought that it should be addressed across all themes within the subject of ethics. In other words, cooperation between the subjects of ethics and religion ensures students are able to build mutual relationships with peers who have different ethical, cultural, and religious backgrounds beyond the framework of religious education in the classroom, but always in relation to the variety of faiths. This shows that ethical and moral education in Berlin has advanced to a new stage.

Keywords: Germany, Moral Education, Religious Education, Ethics, Berlin