

義務教育における「多様性の尊重」の理念とその展開に関する基礎研究：  
戦後の日本とドイツの学習指導要領と教科書の内容に着目して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-01-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 濱谷, 佳奈, 井上, 健 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4490">https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4490</a>

# 義務教育における「多様性の尊重」の理念とその展開に関する基礎研究

## ―戦後の日本とドイツの学習指導要領と教科書の内容に着目して―

児童教育学部 児童教育学科 濱谷 佳奈  
東京都市大学 井上 健

**要旨：**日本とドイツでは、第二次世界大戦後の学校教育において、どのような観点から「多様性」が扱われ、子どもたちにどのような「資質・能力」を育成しようとしてきたのか。本稿は、両国の学習指導要領と教科書を比較分析することによって、日本において「多様性を尊重」する教育や「考え、議論する」道徳教育を進めて行く上での視座を得ることを目的とする。検討の結果、日本では「道徳的な諸価値を身につけること」で「個々の多様性に寛容となること」を、ドイツでは「個々の多様性の根拠を問い、合理的な行動を取ることを重視していることが明らかになった。

**キーワード：**多様性の尊重、学習指導要領、教科書、戦後、ドイツ

### はじめに―問題の所在と本稿の課題―

グローバル化の進展により、学校教育に新たな役割やさらなる改革が求められている。外国語によるコミュニケーション能力育成など具体的な課題が挙げられ、「インクルーシブ教育」や「ダイバーシティ教育」というような新しい理念も提唱されている。そうした動向の背後には、「多様性の尊重」の理念、すなわち多様性を受け入れ、ひとりひとりの違いを尊重するという考え方がある。だが、「多様性の尊重」の理念がいつから、どのようなかたちで学校教育に取り入れられてきたのか。どうすれば、「多様性を尊重する教育」を行うことができ、その成果として何が期待されるのか、必ずしも明確な共通理解があるわけではない。

そこで本研究は、「多様性の尊重」の理念が近年の学校教育にどのように登場し、また、いかなるものとして理解されてきたのか、さらには、「多様性」を尊重する実践には何が求められるのかを考えるための基礎的な整理をおこなうものである。すなわち、まず 1. において、戦後の学習指導要領【総則及び道徳編】の内容を分析し、「多様性の尊重」の理念が現れてくる経緯を明らかにする。次いで 2. で、日本とドイツの学校教育において、道徳的な価値としての「多様性」がどのようなものとして理解されているのかを、両国の「学習指導要領」にある「内容項目」や「コンピテンシー」

の観点から比較しながら、「多様性」の概念ならびに「多様性を尊重する教育」の類似点と相違点を浮き彫りにする。さらに 3. において、「多様性を尊重する教育」の実践に近づくために、日本とドイツの代表的な「教科書」を取り上げ、どのような観点から「多様性」が扱われ、子どもたちにどのような「資質・能力」を育成しようとしているのかを比較検討する。以上の考察をもとに、最後に 4. において、ドイツでの「多様性を尊重する教育」の特色や成果を日本での実践に役立てるとするならば、どのような可能性があるのかを整理して結びとしたい。

### 1. 「多様性の尊重」の理念の登場―戦後日本の学習指導要領【総則及び道徳】を中心に―

本節では、義務教育における「多様性の尊重」の理念を検討する前提として、1958 年の「特設 道徳の時間」から 2017 年の「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」と表記）に至る小・中学校の学習指導要領【総則及び道徳】での記述に着目し、「多様性の尊重」に関連する内容の推移を整理しておきたい。

まず、現行の「道徳科」の目標を確認しておこう。2017 年版の『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』には「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見

つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とあり、『中学校学習指導要領（平成29年告示）』では「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とある（下線は引用者。以下同様）。小学校では「物事を多面的・多角的に考え」「自己についての生き方」、中学校では「物事を広い視野から多面的・多角的に考え」「人間としての生き方」となっており、発達段階を考慮すれば、ほぼ同一の目標と言えよう。

次に、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため」に重要とされている「道徳的諸価値についての理解」は、1998年版から2007年版の小・中学校の学習指導要領の目標では「道徳的価値の自覚」と表現されていた。それが2017年版には、「自覚」から「理解」に修正され、道徳教育に求められるレベルが一段、深まっている。そして、「道徳的価値」から「道徳的諸価値」へと複数の価値が存在することを前提とする書きぶりに変わっている。このことは、2017年版の小・中学校の学習指導要領で初めて登場した「物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え」という文言と共に、そうした記述の変化が意味することを捉えていく必要がある。

このように、2017年版の小・中学校学習指導要領（道徳科）では＜価値を複数形で捉え、物事を多面的・多角的に考える＞という複眼的な思考に基づいて、児童生徒の道徳性を育成することが打ち出されていることが確認できる。例えば、宮崎（2018）も、「新学習指導要領においては、これまでに比べると、多様性が尊重されるようになり、自分で考えることと自分の意見を相手に伝えることを前提とした他者との対話と協同が重視されるようになった」と指摘する。

それでは、日本の道徳教育において、物事を「多面的・多角的」に考えることの重視、あるいは、その前提としての「児童生徒の多様性」や「（道徳的）価値観の複数性」はいつから、どのようにして登場してきたのであろうか。それを明らかにするために、「多様性の尊重」の理念に関わると思われる12のキーワードを設定して、その言葉が意味する内容を小学校学習指導要領【道徳】の改訂にしたがって時系列で整理したものが表1である<sup>1</sup>。ここでの12のキーワードとは、①「多

様（性）」、②「多面的・多角的」、③「相互（理解）」・「互い」、④「寛容」、⑤「相違」・「違（い）」、⑥「異なる～（～は意見、考えなど）」、⑦「価値（観）」、⑧「自己（認識）」<sup>2</sup>、⑨「個（性）」、⑩「主体（性）」、⑪「外国（他国）」（外国語を除く）、⑫「インクルーシブ」である。

表1からわかるように、小学校学習指導要領【道徳】では、意外なことに、①「多様性」、②「多面的」・「多角的」、④「寛容」という文言は、現行の学習指導要領【特別の教科 道徳】の他には全く見られない。他方で、同じようなニュアンスを有する、⑤「相違」・「違（い）」や近年、教育界において注目を集めている⑫「インクルーシブ」は、2017年版を含めて全く言及がない。

では、中学校学習指導要領【道徳】はどうだろうか。同様に確認していくと、1958年版で既に「他人の過ちに対しては寛容で」と④「寛容」への言及があり、1969年版には「ひとそれぞれの個性や立場を重んじ、自分と異なる意見や行動にも寛容であろうと努めること」という内容が掲げられている<sup>3</sup>。さらに、2017年版では「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること。その際、様々な価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるように留意すること」と、「多様性の尊重」に関わる記述が充実してきている。ただし、「互いに異なっていて、同じでないこと」を意味する⑤「相違」・「違（い）」や、そうした「違い」を包摂する⑫「インクルーシブ」については、小学校の場合と同様に中学校学習指導要領【道徳】も、2017年版でさえ記述がない。

第二に、⑥「異なる～」であるが、1958年版から2008年版小学校学習指導要領【道徳】では、「広い心」や「謙虚な心」と組み合わせて使用されている。それが2008年版から2017年版になると、「自分と異なる考え（意見）」そのものへの言及がなされる。とは言え、「異なる意見」は「大切」にし、「尊重」すべきものであっても、「自分の考え」と「交流」させるものとしては必ずしも捉えられていない。これは、2017年版内容項目「相互理解、寛容」の概要（p.48）や指導の要点（p.49）で解説されているとおり、「人の考えや意見が多様である」ことを「豊かな社会をつくる原動力」とするため、「多様さを相互に認め合い理解しながら高め合う関係を築くことが不可欠である」と記されている

表1 小学校学習指導要領【道徳】にみる「多様性の尊重」に関連する記述の推移

発行年 多様(性)	1968 昭和33年告示	1968 昭和43年告示	1977 昭和52年告示	1989 平成元年告示	1998 平成10年告示	2008 平成20年告示	2017 平成29年告示	
多面的・多角的	—	—	—	—	—	—	—	
相互(理解)・ 互い	—	・中学年・高学年において、 は、さらに、なごやかな 気持ちを互いに明るい生 活をすること。(後略)。 ・互いに信頼し合い(後 略)、中・高学年においては、 さらに、互いに忠告し合 うこと。(後略)。	・互いに信頼し合い、(後 略)。 ・互いに協力して世界の平 和と人類の幸福に役立つ 人間に(後略)。	・友達と互いに理解し、信頼 し、助け合う。 ・互いに信頼し、学び合っ て友情を深め、男女仲良く 協力し助け合う。 ・家庭や地域社会との共通理 解を深め、相互の連携を図 る(後略)。	・友達と互いに理解し、信頼し、 助け合う。 ・互いに信頼し、学び合っ て友情を深め、男女仲良く 協力し助け合う。	・友達と互いに理解し、信頼し、 助け合う。 ・互いに信頼し、学び合っ て友情を深め、男女仲良く 協力し助け合う。	・友達と互いに理解し、信頼し、 助け合う。 ・互いに信頼し、学び合っ て友情を深め、男女仲良く 協力し助け合う。	・多様な感じ方や考え、多様な実践 活動や体験活動、多様な見方や考え 方、多様な教材の活用 ・物事を多面的・多角的に考え ・内容項目：相互理解・寛容 ・友達と互いに理解し、信頼し、助け 合うこと。 ・互いに信頼し、学び合っ て友情を深め、異性についても理解しな がら、人間関係を築いていくこと。
寛容	—	—	—	—	—	—	—	
相違・違(い) 異なる～(～は) 意見、考えなど	—	・高学年においては、さら に、広い心で自分と異なる 意見や立場をも重んずるこ となどを加えて、お もな内容とする。	・高学年においては、 広い心で自分と異なる意 見や立場をも重んずるこ となどを加えて、主 な内容とする。	・謙虚な心をもち、広い心で自 分と異なる意見や立場を大切 にする。	・謙虚な心をもち、広い心で自 分と異なる意見や立場を大切 にする。	・謙虚な心をもち、広い心で自 分と異なる意見や立場を大切 にする。 (前略) 自分とは異なる考えに 接する中で、自分の考えを深 め、自らの成長を感得できるよ う工夫すること。	・自分と異なる意見も大切にす る。 異なる意見や立場を尊重する	
価値(観)	—	・ものや金銭の価値を正し く知り、(後略)。	—	—	・道徳的価値の自覚	・道徳的価値の自覚	・道徳的価値についての理解	
自己(認識)	—	—	—	—	—	—	・自己を見つめ、物事を多面的・多角 的に考え、自己の生き方について 考えを深める学習を通して(後略)。 ・内容項目：個性の伸長	
個(性)	・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。 ・個性の伸長を助け、創造的な 生活態度を確立するよう に導く。 ・主として「個性の伸長、創造 的な生活態度」に関する内容 (前略) これらの発達段階 や個人差に応じた指導方法を とらなければならない。	・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。 ・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。	・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。 ・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。	・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。 ・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。 ・個性豊かな文化の創造と民 主的な国家及び社会の発展 に努め、(後略)。	—	—	—	—
主体(性)	—	・外国の人々に対しては、 愛の情をもち、(中略) 外 国の人々の生活や文化な どを尊重し、(後略)。	—	・通って平和的な国際社会に 貢献できる主体性のある日本 人を育成するため、(後略)。 ・外国の人々や文化を大切にす る心をもち、日本人としての 自覚をもつて世界の人々と親 善に努める。	・身近な集団に連なって参加し、自 分の役割を自覚し、協力的に 主体的に責任を果たす。 ・我が国の文化と伝統に親しみ、 国を愛する心をもつとともに、 外国の人々や文化に関心をも つ。 ・外国の人々や文化を大切にす る心をもち、日本人としての 自覚をもつて世界の人々と親 善に努める。	・身近な集団に連なって参加し、自 分の役割を自覚し、協力的に主 体的に責任を果たす。 ・我が国の文化と伝統に親しみ、 国を愛する心をもつとともに、 外国の人々や文化に関心をも つ。 ・外国の人々や文化を大切にす る心をもち、日本人としての 自覚をもつて世界の人々と親 善に努める。	・主体的に学習に取り組む ・他国の人々や文化に親しむこと。 (1・2学年) ・他国の人々や文化に親しみ、関心を もつこと。(3・4学年) ・他国の人々や文化について理解し、 日本人としての自覚をもつて国際親 善に努めること。(5・6学年)	
外国(他国)	—	—	—	—	—	—	—	
インクルージブ	—	—	—	—	—	—	—	

出典：国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」(https://www.nier.go.jp/guideline/ 2020年8月11日閲覧) より筆者作成。

点から窺える。中学校の場合も同様で、1969年版や1977年版に「異なる～」という語が見られるが、いずれも「広い心」や「寛容」とセットで用いられていた。その後、2008年版で「自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め」るよう「指導に当たっての配慮」が掲げられたが、2017年版では「異なる」という表現は消え、それぞれの「違い」を覆い隠すかのようになり、「多様な見方や考え方」へと修正されていく。

第三に、互いの関係性を示す③「相互」や「互い」は1958年版の小学校学習指導要領【道徳】に登場するが、「国民相互」という限定された文脈のみで使用されており、2017年版の「相互理解」までは記述がみられない<sup>4</sup>。

第四に、⑦「価値（観）」については1968年版と1977年版に事例がみられるが、物や金銭の「価値」という文脈であり、その意味内容は限定されていた。道徳的な「価値」については前述のように1998年版と2008年版に「道徳的価値の自覚」が登場したが、2017年版では「道徳的諸価値についての理解」へと複数形に変化する。加えて、2017年版の小学校学習指導要領【総則】にも注目してみると、「あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働するというように、「他者」そのものが「価値」として掲げられている。

第五に、他者とは区別される「自分自身」に関する三つのキーワードについて見てみよう。⑧「自己（認識）」は、2008年版と2017年版において「自己の生き方」として登場している。⑨「個（性）」については、1958年版では「個性の伸長」という表現が見られるが、その後、一旦なくなり、2017年版の内容項目で復活している。それ以外には、1958年版から1989年版にかけ、「個性豊かな文化」として「文化」の修飾語として用いられるのみである。ただし、「個人差（または個）に応じた指導」という表現は、1958年版と1989年版で使用されている。他方、【総則】には、1958年版で「児童の個性」、1989年版から2008年版では「個性を生かす」という表現がみられる。また、⑩「主体（性）」については、1989年版では「日本人」の修飾語として、1998年版から2008年版は集団や社会の中で「責任を果たす主体」という文脈で使用され、2017年版では、学習に取り組む態度として「主体的」という語が用いられている。

第六として、「外国（他国）」については、1958年版から2008年版までの小学校学習指導要領【道徳】が「外国の人々」、2017年版では「他国の人々」と表現さ

れている。これらに関わる「偏見にとらわれない」「尊重する」「親善に努める」などの表現は1958年版から2017年版に至るまで同じである。

## 2. 日本とドイツの学習指導要領にみる「多様性の尊重」の扱いの違い

前節では、日本の小・中学校の学習指導要領【道徳】において、「多様（性）」あるいは「多面的・多角的」という用語（表現）がみられるのは、2017年が最初であること、あわせて、2017年の学習指導要領では「道徳的価値」が「道徳的諸価値」と複数形になっていることを指摘した。

本節では、そうした「多様性」の尊重、「多面的・多角的」な思考、あるいは「道徳的諸価値」の理解というものが、どのようなものとして教えられようとしているかをさらに分析・考察するために、まず、日本の学習指導要領【特別の教科 道徳】の「内容項目」との関連をみていくことにしたい。なお、「内容項目」とは、「その全てが道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行なわれる道徳教育における学習の基本となるもの」<sup>5</sup>を示す。したがって、「内容項目」に注目することによって、道徳科ばかりでなく、日本の学校での教育活動全体における「多様性の尊重」の在り方を確認することができると見なすことができよう。

### （1）日本の学習指導要領【特別の教科 道徳】にみる内容項目

表2は、日本の『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』の内容項目のうち、小学校第5学年及び第6学年の22の内容項目を示したものである。このうち、「多様性」概念と深く関わるのは、「B 主として人とのかわりに関すること」の内容項目の1つ、「相互理解、寛容」である。その理由は、波線に示したように、授業で教えるべき「相互理解、寛容」の内容が「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」を子どもたちに教える内容とされているからである。藤井ら（2013、p.125,127）が指摘するように、西洋近代では「自分たちは正しく、相手がまちがっているのだが、社会秩序の安定のためにさしあたり相手の過ちを大目に見ることにして一時的に採用する必要悪である」という意味を、寛容は担ったが、日本では、「相手の心情を推し量り、謙虚な自己や広い心を見出して、『相手を許す』ということとは区別される寛容性」「むしろ『相手を許す』プロセスそ

表2 日本の学習指導要領「特別の教科 道徳」における第5、6学年の視点と22の内容項目一覧  
(小学校学習指導要領(平成29年3月告知)文部科学省より)

小学校第5学年及び第6学年(22)	
<b>A 主として自分自身に関すること</b>	
善悪の判断、自律、自由と責任	(1)自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること。
正直、誠実	(2)誠実に、明るい心で生活すること。
節度、節制	(3)安全に気を付けることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けること。
個性の伸長	(4)自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと。
希望と勇気、努力と強い意志	(5)より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。
真理の探究	(6)真理を大切にし、物事を探究しようとする心をもつこと。
<b>B 主として人との関わりに関すること</b>	
親切、思いやり	(7)誰に対しても思いやりの心をもち、相手の立場に立って親切にすること。
感謝	(8)日々の生活が家族や過去からの多くの人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それに応えること。
礼儀	(9)時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接すること。
友情、信頼	(10)友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと。
相互理解、寛容	(11)自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心をもち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること。
<b>C 主として集団や社会との関わりに関すること</b>	
規則の尊重	(12)法やまじりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと。
公正、公平、社会正義	(13)誰に対しても差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義の実現に努めること。
勤労、公共の精神	(14)働くことや社会に奉仕することの充実感を味わうとともに、その意義を理解し、公共のために役に立つことをすること。
家族愛、家庭生活の充実	(15)父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること。
よりよい学校生活、集団生活の充実	(16)先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくとともに、様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実を努めること。
伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度	(17)我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。
国際理解、国際親善	(18)他国の人々や文化について理解し、日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。
<b>D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること</b>	
生命の尊さ	(19)生命が多くの生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し、生命を尊重すること。
自然愛護	(20)自然の偉大さを知り、自然環境を大切にすること。
感動、畏敬の念	(21)美しいものや気高いものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつこと。
よりよく生きる喜び	(22)よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じる。

出典：文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』pp.26-27。波線は筆者による。

のものを通じて、共同体のなかで生きる生(原文ママ)に謙虚さや配慮といった日本社会において特に重視される性質の育成が求められている」ことがあるのかもしれない。

日本において「寛容」の概念がどのように移入され、小中学校の道徳教育のなかに取り入れられていたのかは今後の課題とせざるを得ないが、現行の学習指導要領【特別の教科 道徳】を見る限りにおいて、「多様性の尊重」が「謙虚な心をもち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること(小学校5、6年生)」、「いろいろなものの見方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと」(中学校)と置き換えられている。換言すれば、日本の学習指導要領では、それぞれの「多様な在り方」ないしは「差異」を突き詰めていくというよりも、それを深く追究しないままに、「多様な在り方や個々の差異」を包み込むような「広い心」や「謙虚に学び」「自ら高める」という方向で、子どもたちに人との関わりに関する道徳教育の内容項目として、「相互理解、寛

容」を学ばせてしまう可能性がある、と言えるだろう。なぜなら、「相互理解、寛容」は複数ある「(道徳的)諸価値」の一つであるが、児童生徒の多様性に由来する「価値の複数性」を時に曖昧にしたままで、丸ごと「包み込む」ような方向に作用する可能性があるからだ。

## (2) ドイツの「実践哲学科」のコアカリキュラムにみるコンピテンシー

さて、それではドイツ連邦共和国の学校においては、「多様性の尊重」や「寛容」についてどのように教えられているのだろうか。そこでの教育には、わが国の道徳教育の在り方と比較し、どのような違いがあるのだろうか。ここでは、ノルトライン・ヴェストファーレン州(以下、NRW州と表記)における実践哲学科コアカリキュラム(2008年版、現行)の内容を取り上げよう<sup>6</sup>。NRW州は、ドイツ全16州のうち、2019年の統計で1766万人という最大の人口を抱え、住民の3割に相当する544万9千人が移民の背景を持つ<sup>7</sup>。移民の

増加に伴う宗教的、民族的、文化的多様化を背景にして、同州では学校教育でもさまざまな試みが行われている。なお、このコアカリキュラムは教育課程の基準として扱われており、日本の場合と比較するため、第5、6学年のコアカリキュラムにみるコンピテンシーを表3に整理した<sup>8</sup>。

その特徴は、第一に、日本の小・中学校の学習指導要領【特別の教科 道徳】では、「A主として自分自身に関すること」「B主として人との関わりに関すること」「C主として集団や社会との関わりに関すること」「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の四つの観点に即して「内容項目」が記述されていたが、ドイツの「実践哲学科コアカリキュラム」では、「自己コンピテンシー」「社会コンピテンシー」「事象コンピテンシー」「方法コンピテンシー」の4つから整理されている<sup>9</sup>。こうした双方の枠組みは、「自分」と「社会」という領域の区分において共通する部分もあるが、ドイツの場合は、価値教育を担う実践哲学科での専門的内容が「事象」コンピテンシーとして明確にされている点が日本と異なる。さらにドイツの場合、三つのコンピテンシーを、「結果を説明する」、「意見と判断を根拠づける」、「対話の中で互いに耳を傾け、互いに応答する」などの「方法コンピテンシー」が支えるという構造的特徴がある。

第二に、この「方法コンピテンシー」とも関連するが、ドイツの「実践哲学科コアカリキュラム」では、対話を通して自己と他者との間で何がどのように異なるかを明確に区別した上で、自分の感情や意見、さらには文化や宗教について根拠づけ、説明できる能力が目指されている。例えば、日本の「生命や自然、崇高なもの」に関する内容が、ドイツの場合、事象コンピテンシーにおいて、「様々な宗教的行事の違いを区別して尊重する」、「文化のおよび宗教的な多様性を確認し、説明する」のように、専門的な知識を修得することばかりでなく、それらの「違い」や「多様性」を区別したり、その背景にある価値について説明したりする力を培うことが求められている。

第三に、「実践哲学科コアカリキュラム」では、「多様性の理解」すなわち「多様な在り方」ないしは「差異」を突き詰めていく、ということについては、「社会コンピテンシー」において、「クラスメートや家族、他の人などの感情や意見を理解し、それをまとめたり、異なる視点を見分けたりすること」や、「事象コンピテンシー」において、「行動の背景に複数の価値があることを理解するよう」求められている<sup>10</sup>。自分と他者の違いという観点から、様々な宗教的行事に注意が向け

表3 ドイツの実践哲学科における第5、6学年修了時まで  
に獲得すべきコンピテンシー  
(2008年版(現行)コアカリキュラムより)

<p><b>自己コンピテンシー</b> 児童生徒は</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>自分自身の強みを表現する</u></li> <li>・ <u>自分の感情を理解し、適切な状況で表現する</u></li> <li>・ <u>「理性的な」行動と「理性的でない」行動とを区別し、その分類の根拠を示す</u></li> <li>・ <u>互いの対話の中で自分の意見を表現する</u></li> <li>・ <u>自分の行動を他者に説明し、別の行動について話し合う</u></li> <li>・ <u>社会的文脈における自分自身の役割を具現する</u></li> <li>・ <u>日常生活の中での自らの責任を省みる</u></li> </ul>
<p><b>社会コンピテンシー</b> 児童生徒は</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>クラスメートや家族の感情、希望、意見を理解し、描写する</u></li> <li>・ <u>会話で他の人の話を聞いて、他の人の考えをまとめる</u></li> <li>・ <u>異なる視点を見分ける</u></li> <li>・ <u>人生に対する様々な考え方について話し合い、評価する</u></li> <li>・ <u>協力することの意義を理解し、非暴力的な争い・葛藤の解決方法を実践する</u></li> <li>・ <u>事実と感情の誘因を区別する</u></li> <li>・ <u>他者への責任を認識し、それらを省みる</u></li> </ul>
<p><b>事象コンピテンシー</b> 児童生徒は</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>自分の生活にとって社会的現象がどのような意味を持つかを理解する</u></li> <li>・ <u>メディアの自分なりの扱いを説明し、評価する</u></li> <li>・ <u>哲学的問いとして、人間存在、世界での行動、および自然との接し方への基本的な問いを確認する</u></li> <li>・ <u>行動を説明し、行動の背景に複数の価値があることを理解する</u></li> <li>・ <u>自分の知覚を説明し解釈する</u></li> <li>・ <u>様々な宗教的行事の違いを区別して尊重する</u></li> <li>・ <u>文化のおよび宗教的な多様性を確認し、説明する</u></li> </ul>
<p><b>方法コンピテンシー</b> 児童生徒は</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>周囲の環境を把握し、観察した結果を説明する</u></li> <li>・ <u>簡単な哲学のおよび文学的なテキスト(おとぎ話、神話、寓話など)を倫理的、哲学的次元で読み解く</u></li> <li>・ <u>似た言葉や仲間の言葉、概念領域を調べる</u></li> <li>・ <u>意見と判断を根拠づける</u></li> <li>・ <u>反事実的思考を巡らせる</u></li> <li>・ <u>対話の中で互いに耳を傾け、互いに応答する</u></li> <li>・ <u>哲学的な内容を含む簡潔な文章を書く</u></li> </ul>

出典：Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008), *Praktische Philosophie: Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein - Westfalen*, S.18-20. 日本語版は「日独シンポジウム・ワークショップ「考え、議論する」倫理・道徳教育の可能性と課題—ドイツと日本の事例から考える—ワークショップ資料」研究代表者 濱谷佳奈、2020年2月23日、7頁(濱谷訳)に若干の修正を加えた。なお、ハウプトシューレ、実科学校、総合制学校の生徒が5、6学年修了時まで修得する必要があるコンピテンシーを示した。波線は筆者による。

られており、「文化的、宗教的な多様性について説明する」能力なども養おうとしている。

### 3. 日本とドイツの教科書の比較分析

本節では、前節でみた内容項目やコンピテンシーに表れた道徳的諸価値が、日独の教科書においてどのように具体化されているのか見ていこう。





(1) 日本の教科書 — 「主として人との関わりに関すること」の内容項目「相互理解、寛容」の教材一

表4は、8社の小学校用道徳教科書に収録された「相互理解、寛容」の教材を比較したものである。このうち、第6学年の教科書『道徳6 きみがいちばんひかるとき』（光村図書）から、「みんなおかしいよ！」を取り上げたい。同社のこの教材を選択した理由は、「相互理解、寛容」の題材として友達と「理解し合う」がねらいとして掲げられ、以下で比較するドイツの教科書・教材との共通点が見出せるからである。

さて、まず、この教材が授業において、どのように展開されることを期待されているのかを、同社から刊行されている『学習指導書朱書編』（2020、以下、『朱書編』）及び『学習指導書研究編』（2020、以下、『研究編』）に基づいて確認していこう<sup>11</sup>。

この教材の登場人物は「私」（和花）、真紀、絵里子、ユリの4人で、あらすじは以下のようなものである。学級文庫の本を汚したユリを「あんたは、学級文庫使用禁止！」と真紀が責めた（『朱書編』、p.106）。「私」は言い方がきついと思ったが、真紀に同意してしまう。二人の話を聞いていた絵里子が「ちょっと変じゃない」と言うのに対し、「私」は「本当のことを言ったら、友達が減っちゃうじゃない」と答える。昼休みに、絵里子が真紀に「まちがっていないと思うけど、言い方がちょっときついんだよ」と丁寧に言い聞かせると、真紀は反省し、ユリに「ごめんね」と謝った。「私」は納得できない思いを抱いた（『朱書編』、p.106）。教材のねらいは、「友だちへの言い方がきつい真紀、真紀に本当のことが言えない和花、和花の態度が信用できない絵里子」の姿を通して、「相手と理解し合うためには、どんなことに気をつければよいのか」を考えさせ、「自分の意見」を上手に相手に伝えるとともに、「広い心で自分と異なる意見や立場を尊重」しようとする意欲と態度を育てることにある、とされる（『朱書編』、p.106、『研究編』、p.110）。さらに、「ねらいとする価値」について、次のように詳述されている。

「現代社会では、国や地域という枠組みを越えた、多様性の重要さがいわれている。性別や宗教、価値観など、一人一人の個性を尊重し、多様な意見を認め合うからこそ生まれる新しい力によって、豊かな社会を実現することが求められる。ただ、何か問題が生じたとき、多様な人々それぞれが、自分勝手な主張をしていたのでは、その多様さゆえに、解決策や改善策をまとめることがより困難になる。互いの意見の共通点や相違点、そし

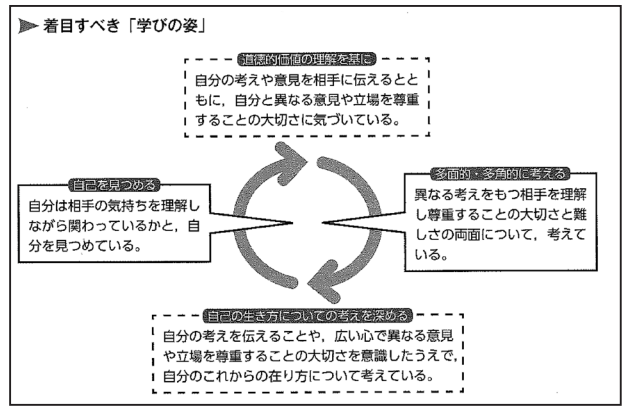


図1 教材「みんな、おかしいよ！」での「着目すべき『学びの姿』」

出典：『学習指導書研究編』、p.111。

て妥協点などを見極めつつ、新しい考えに昇華させることが重要になる。自分の意見や考えをしっかりと相手に伝えるとともに、相手の意見や考えに耳を傾け、相手の立場や考えを尊重することが必要になってくる。それは、身の回りの人間関係から、国際理解に至るまで、全てのコミュニケーションに当てはまる大切な姿勢である。これからの社会の担い手となる児童に、互いに理解し合おうとする意欲や態度を育みたい（『研究編』、p.110。ただし、下線は引用者による）。

上記には、「多様性の重要さ」が確かに説かれているが、下線部が示すように、「多様さ」の理由や背景を突き詰めていくことよりも、「自分勝手な主張」を戒め、「相手の立場や考えを尊重すること」や「違いに理解し合おうとする意欲や態度」に力点があるように思われる。そして、そのことは「着目すべき『学びの姿』」として、図1のような学習の流れが示されていることから、読み取れよう。

ここには、「道徳的価値」の理解を基に、多面的・多角的に考え、自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深めていくことが目指されているが、そこで大事にされているのは、「自分と異なる意見や立場を尊重すること」「相手の気持ちを理解しながら関わること」「異なる考えをもつ相手を理解し尊重すること」「広い心で異なる意見や立場を尊重すること」であり、異なる意見や立場そのものよりも、異なる意見や立場を有する相手の気持ちを広い心で尊重することである。

そのことは、『学習指導書朱書編』（p.106）での教師向けの「指導のヒント」及び『学習指導書研究編』（p.113）での「授業の導入」として「相手が言っていることを素直に聞けなかったことはありますか。（自分がうまく聞けなかった例として）などと問うことも考えられる」とも書かれていることなどからも、うか

がい知ることができよう。

## (2) ドイツの教科書 一問題領域「他者への問い」 の教材「共同体のなかの人間」一

前述のように、ドイツの「実践哲学科コアカリキュラム」では、対話を通して自己と他者との間で何がどのように異なるかをはっきり区別したうえで、自分の感情や意見を相手に説明できる能力の育成がめざされている。ここでは、日本での「相互理解、寛容」の教材である「みんなおかしいよ！」(『道徳6 きみがいちばんひかるとき』光村図書)と比較可能な教材として、邦訳がされている『ドイツの道徳教科書—5、6年実践哲学科』(ヘンケ、2019)に収録されている「ほかの人はわたしとは違う」を取り上げよう<sup>12</sup>。以下、ドイツの『学習指導書』に相当する *Handreichungen* (2010)<sup>13</sup>を参照しながら、授業でどのように学習が行われようとしているのかを見ていこう。

『学習指導書』の冒頭には、「人間はそれぞれ異なっている (verschieden)。共に生きていく上では、互いの違いの間に橋をかけることが必要である。そのため、互いに向かって歩み寄り、互いに傾聴し合い、互いの立場になって考えることが求められる。なぜなら、『異なっていること』の背景にはそれぞれ理由があるからである」とある (*Handreichungen*, S.32-34)。ドイツの実践哲学科では、相互理解を深めるために、まず「異なっていること」の内実に正面から向き合い、なぜ、そのように違っているのを考えさせようとしている。

この教材での登場人物は、「父親に虐待される少年、児童労働に従事する少女、アルコールを摂取する少年、食卓で家族と共に祈りを捧げる少女、視力を失った少女」の五人である。そして、生徒に課す学習活動は、五人の子どもの違いと共通点を考えたり、互いに何が学べるのかを具体的な例を出して述べたり、さらには、彼らに出会ったと仮定し、自分自身について何を伝えることができるのかを考えさせる、というものである (ヘンケ、2019, pp.44-45)。

『学習指導書』で「授業づくりのポイント」を確認すると、コアカリキュラム (表3) に掲げられたコンピテンシーを参照しながら、子どもたちが次の4点ができるようにすること (到達目標) が示されている (S.32)。すなわち、①「異なる生活状況を知り、それがその人にどのような影響を与えているのかを話し合うことで、人間の多様性 (Verschiedenartigkeit) を理解する」、②「その人が置かれた状況に共感することによって、他者への理解を深める」、③「考えられる違い

にもかかわらず、お互いにアプローチしてサポートする方法について話し合う」、④「自分の生活状況について考え、他の人をサポートする方法についてのアイデアを開発する」、である。

こうした目標 (コンピテンシー) を実現するために、『学習指導書』では3つの学習法の実践例が紹介されている (S.32-34)。一つ目は、「知ることによって違いを減らす一例を集めて話し合う」である。具体的な活動としては、教材に登場する子どもたちのケースを読んで、その特徴をホワイトボードに書き出したり、同じような生活状況や背景を有する人々をインターネットで調べたりする。こうした活動を通じて、生徒は「自分とは異質に見える人々」について学習して報告し合い、「他の人の生活状況を詳しく知っているとしたら、それは互いの生活にどのように作用しうるか」を議論していく。二つ目は「ジグソーメソッドによるグループ学習—他の子どもたちはどのように生活しているか—」である。まず、教材に登場する五人の子どもの「ホームグループ」内で分担し、五人の子どもの「経験」を題材として、「子どもの権利条約」(同章の末尾に記載) に即してどの権利が剥奪されているかなどを分析、考察する。次に、同じ子どもを担当した生徒どうしが集まって「エキスパートグループ」を作り、そこで報告し合っ一緒にワークシートに記入する。最後に、元の「ホームグループ」に戻って、「エキスパートグループ」での学習活動の成果を比較し合う、という学習方法である。三つ目は「サイコロを用いた作文遊び」である。この学習方法は、サイコロの面に、教科書に登場する子どもを象徴する言葉に加えて自分自身を表す言葉を書き込み、サイコロを投げながら、「自分の物語」をつくっていく、というユニークなものである。どの学習方法も、多様性への理解とともに、他者への共感力や想像力が試され、鍛えられるワークである。

以上、「ほかのひとはわたしとは違う」の特色を簡単に紹介してみた。日独では社会環境や学校教育のあり方が異なるので単純な比較はできないが、このドイツの教材が5人の子どものバックグラウンドがそもそも大きく「異なること」から出発し、「どのように異なっているか」を確認した上で互いを理解し、具体的に協働あるいは支援し合うことを目指していることが理解されよう。生徒たちは、「異なった人々の個々の状況」にアプローチし、そうした人々との交わりの中で、自分自身の生き方を考えるという方向で教材が編成されているのである。

#### 4. 日本とドイツの「多様性尊重」の理念とその展開の比較からわかること—結びにかえて—

本稿では、日本の道徳科とドイツの実践哲学科の学習指導要領と教科書に着目し、それぞれの特徴を明らかにしようと試みた。その結果、「多様性の尊重」をめぐる日本とドイツの間の違いと共通点は次のように整理できる。

まず、日本での「道徳的諸価値」とは、「善悪の判断」「正直、誠実」「友情、信頼」「相互理解、寛容」「社会正義」など学習指導要領の「内容項目」に示された価値のことである。「諸」価値と「複数形」なのは、「善悪の判断」「正直、誠実」などこともたちが身につけるべき「価値」が複数あることを意味する。一方、ドイツの実践哲学科では、人々のバックグラウンド(民族、宗教、社会経済的条件)の違いに由来する複数の(あるいは多様な)「善」や「正義」があることが前提とされており、「道徳性を養う」(=コンピテンシーを身につける)とは、それぞれのバックグラウンドの違いに由来する「諸価値」の「根拠を理解し、理性的に判断し、行動すること」にあると言える。

次に、共通する点であるが、日本の道徳科では「主体的対話的で深い学び」や「考え、議論する道徳」が求められており、ドイツの実践哲学科でも「互いの対話のなかで自分の意見を表現する」(自己コンピテンシー)や「対話の中で互いに耳を傾け、互いに応答する」(方法コンピテンシー)が目指されていることを指摘できよう(表3)。しかしながら、ドイツではそのベースに『『理性的な』行動と『理性的でない』行動とを区別し、その分類の根拠を示す』(自己コンピテンシー)のように、バックグラウンドが異なっても同じ人間である以上、多様性を越えたところに「理性的な行動(思考)」という前提がある。それに対し、「文学教材をもとにした登場人物の心情理解」の伝統と蓄積がある日本では、相手の気持ちを推測・理解し、「広い心で自分と異なる意見や立場を尊重」できる「道徳的心情や判断、行動」にウエイトがあると判断される。

以上が限られた教科と教材についての分析であることの限界を踏まえつつ、最後に、今後の日本において「多様性を尊重する」教育を進めていくための課題を2点、指摘して結びにかえたい。

第一に、日本の「考え、議論する」道徳科の根幹にある「道徳的諸価値」という枠組みがどのようなものかを理解し、「多様性の尊重」という文脈の中での「あるべき姿」を批判的に問い直すことである。例えば、日本の道徳教育における「相互理解、寛容」は、子

もたちが身につけるべき道徳的諸価値の1つであり、「広い心で異なる意見を尊重すること」そのものに「道徳的な価値」があると見なされる。端的に言えば、「互いの意見がなぜ、異なるのか」への深い理解がなされないままで、ともかく、「相互理解、寛容が大事」と子どもたちに教えられてしまう恐れがないとは言い切れない。そうであれば、「考え、議論する」道徳は言葉だけのものになってしまう。

第二に、そうした日本の文化的・社会的背景に裏打ちされた特徴も理解ししつつ、多様性の尊重やインクルーシブ教育のあり方が議論される中、「多様性の尊重」を実現するための教授学習方法を、道徳教育の領域だけでなく、学校教育全体の中で構築していくことが必要であろう。今回の分析作業により、日本の場合、「寛容」という価値にプライオリティがあり、それが「多様性」を包み込む形で機能していることがドイツとの対比により鮮明になったが、「多様性の根拠への理性的な理解、判断」に関する教育が弱い傾向が垣間見えてきた。こうした傾向は、道徳科に留まらず、他教科やその他の教育活動でも同様に認められるかもしれない。それらの分析は筆者らの次の課題でもある。

#### 【付記】

本研究は、科学研究費補助金(JSPS科研費19K02771)の助成を受けた研究成果の一部である。なお、ドイツについては濱谷が、日本については井上が主として担当しつつ、全体を著者同士で協議しながら執筆した。

#### 註

- 1 年代ごとの学習指導要領については、国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」(<https://www.nier.go.jp/guideline/>)を利用した(閲覧日2020年8月1日)。表1では、小学校の場合を取り上げる。
- 2 ここでは、「他者」に対置する語として「自己」を取り上げる。「自己」と類似する語に「自分」があるが、「自分」については1958年版から2017年版に至るまで、それぞれ複数回言及がある。
- 3 以降、1977年でも同様であるが、1989年及び1998年の中学校学習指導要領【道徳】には「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなもの見方や考え方があることを理解し(て)、謙虚に他に学ぶ広い心をもつ」へと言い換えられている。その後、2008年に「それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなもの見方や考え方があることを理解して、

- 寛容の心をもち謙虚に学ぶ」へと変更され、「寛容」が再び使用されている。
- 4 一方、中学校学習指導要領【道徳】では、1958年に「集団生活」、「人格」、「異性」、「家族員」、「集団の成員」、「国際社会の一員」との関連で言及が見られる。1969年版以降はこれらに「教師と生徒」や「生徒相互」、「友達」が加わり、1989年版からは「各教科等及び各学年相互」、「学校相互」の表現が見られ、「家庭や地域社会」との「相互」連携にも言及が始まる。
  - 5 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』平成29年7月、p.26。
  - 6 実践哲学科コアカリキュラムの目標は、「生徒が人間存在の意味への問いに対する応えを探究し、民主的な社会において自律的に責任を自覚し、寛容の精神を持って生活を営むことができるよう、真理を様々な次元においてよりきめ細かに捉え、体系的に意味と価値の問題に取り組むことができるコンピテンシーを育成する」と謳う（濱谷2020、p.155）。「寛容の精神」が生活を営む上での前提とされ、そのために「様々な次元」で真理を捉えようとする姿勢が求められている。
  - 7 連邦統計局資料 Bevölkerung in Privathaushalten 2019 nach Migrationshintergrund Stand 28. Juli 2020  
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-laender.html> 参照（2020年9月1日閲覧）。
  - 8 ドイツの16州のうち14州では、基礎学校（初等教育段階）は第4学年までであり、第5学年と第6学年は前期中等教育段階に位置づく。ベルリンとブランデンブルクの2州では、基礎学校が第6学年までである。
  - 9 坂野（2018、p.52）によれば、ドイツにおけるコンピテンシーモデルは、職業教育学を基盤として事象、方法、社会及び個人の各コンピテンシーの4つの概念で主に整理されてきたが、事象コンピテンシーは、日本の①知識・技能と、方法コンピテンシーは日本の②「思考力・半力・表現力等」と、個人コンピテンシーは、日本の③「学習意欲」と、それぞれ重なる部分もある。
  - 10 これら第5、6学年で獲得されたコンピテンシーは、前期中等教育の最終段階である第9、10学年（ハウプトシューレ、実科学校、総合制学校）で

は、例えば「様々な世界観による価値態度をリフレクションし比較する、そしてそれらと寛容につき合う」（S.24）という到達目標へと発展する。ギムナジウムの場合、第7、8、9学年では、「他者の行いの動機と意図に関与し、互いの日常のやりとりの中で批判的に受容する姿勢を発達させる」（S.31）へと発展する。

- 11 以下、学習指導書（朱書編と研究編）からの引用は『朱書編』、『研究編』と略記し、ページ数を記す。なお、学習指導書は、「教科書編集の意図を明らかにし、教材研究や授業構想、授業改善の一助となることを目指している」（『研究編』、p.4）のものであり、そこには、出版社のこの教材への理解を見ることができるといえる。という意味において、重要な資料と見なされる。
- 12 『ドイツの道徳教科書』（ヘンケ、2019）に収録された「他者への問い」に関する教材は、全10章のうち2章に渡り、合計12の教材から編成されている。特に、日本の「相互理解・寛容」と比較可能な教材として、第2章「共同体のなかの人間」に収められた「ほかの人はわたしとは違う」と「心のかっとう」の二つが挙げられる。
- 13 Henke 他（2010）。邦訳はまだないが、本稿では筆者による試訳を用いる。

#### 参考文献

- Henke, R. W., Sewing, E.-M., Wiesen, B. (Hrsg.) (2009), *Praktische Philosophie Nordrhein-Westfalen, Band 1*, Cornelsen, Berlin.
- Henke, R. W., Sewing, E.-M., Wiesen, B. (Hrsg.) (2010), *Praktische Philosophie NRW, Band 1, Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen*, Cornelsen, Berlin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2008), *Praktische Philosophie: Kernlehrplan Sekundarstufe I in NRW*.
- 井上健（2016）「『インクルーシブ教育システム』とは何か：学校や教員に求められる変化を中心に」『東京都市大学共通教育部紀要』第9号、p.79-94.
- 坂野慎二（2018）「教育の目的・目標と教育課程に関する一考察—日本とドイツのコンピテンシー理解を中心に—」『玉川大学教育学部紀要』第18号、pp.33-57.
- 『小学校学習指導書6（朱書編、研究編）』（2020）、光

村図書.  
濱谷佳奈 (2020) 『現代ドイツの倫理・道徳教育にみる多様性と連携—中等教育の宗教科と倫理・哲学科との関係史—』 風間書房.  
藤井基貴、宮本敬子、中村美智太郎 (2013) 「道徳教育の内容項目『寛容』に関する基礎的研究」『静岡大学教育学部研究報告』 pp.123-134.

ヘンケ ,R.W. 編集代表 (2019) 『ドイツの道徳教科書—5、6年実践哲学科の価値教育』 (濱谷佳奈監訳、栗原麗羅・小林亜未訳) 明石書店。  
宮崎元裕 (2018) 「多様性を尊重する道徳教育：自他の理解と対話・交渉に基づく道徳教育の方法」『京都女子大学発達教育学部紀要』 第14号 (1)、pp.45-54.

## **Basic Research on the Philosophy of "Respecting Diversity" in Compulsory Education and its Development : Focusing on the Curriculum Guidelines and Textbooks in Postwar Germany and Japan**

Faculty of Childhood Education, Department of Childhood Education  
Kana HAMATANI

Tokyo City University  
Takeshi INOUE

### **Abstract**

The purpose of this paper is to compare the philosophy of "Respecting Diversity" and its development in Germany and Japan, by focusing on the Curriculum Guidelines and typical textbooks from post-World War II.

As a result of consideration, the following two points are clarified: First, in Japan, "developing morality" means having children acquire "moral values (content items)", whereas, "developing morality" (acquiring competencies) in Germany means "to understand the rationale for the values that come from different backgrounds, to make rational decisions, and to act". Secondly, in Germany, there are the following assumptions: Even if the backgrounds are different, as long as they are human beings, they can understand each other beyond diversity if they are rational, and it is also supposed that they take "rational actions (thinking)". This can be seen from the "self-competency" which includes "distinguishing between rational behavior and unreasonable behavior, and explaining the basis of the classification" as the basis of dialogue and discussion. In contrast, in Japan, it is judged that "to be tolerant of individual diversity" is prioritized by "acquiring moral values" in comparison with Germany.

Keywords: Respecting diversity, curriculum guidelines, textbooks, post-World War II, Germany