

[翻訳] Roland Wolfgang HENKE,  
Werteerziehung in Deutschland: Fokussierung auf  
das Fach, Praktische Philosophie ‘  
ドイツにおける価値教育の展開：  
実践哲学科を中心に

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, 栗原, 麗羅 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4491">https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4491</a>

[翻訳] Roland Wolfgang HENKE  
**Werteverziehung in Deutschland: Fokussierung auf das Fach ‚Praktische Philosophie‘**  
**ドイツにおける価値教育の展開—実践哲学科を中心に—**

児童教育学部 児童教育学科 濱谷 佳奈  
 東京医療保健大学 栗原 麗羅

**要旨**：本論は、2020年2月22日に大阪樟蔭女子大学において開催された日独シンポジウム「ドイツと日本における倫理・道徳教育の展開」において行なわれた R.W. ヘンケ氏（ボン大学）による講演を翻訳したものである。1970年代初頭以降、ドイツ各州は宗教科に出席しない生徒が受講する価値教育を導入してきたが、このうち、ノルトライン・ヴェストファーレン州が1990年代後半に導入した教科が実践哲学科である。その授業では、第一に、理性的な討議を行うための能力を育てること、第二に、生徒の価値観を明確にし、その価値観に基づいた世界や自分自身の解釈を明らかにすることが目指されている。

**キーワード**：ドイツ、価値教育、実践哲学科、宗教、道徳教育

### はじめに

本論は、2020年2月22日に大阪樟蔭女子大学において開催された日独シンポジウム「ドイツと日本における倫理・道徳教育の展開」での R.W. ヘンケ博士（ボン大学、前クララ・シューマン・ギムナジウム）による講演を翻訳したものである。ヘンケ博士は、ドイツ連邦共和国ノルトライン・ヴェストファーレン州（以下、NRW 州と表記）で導入された「実践哲学科」のカリキュラム大綱草案（1997年）の編成に携わり、同教科の教員資格認定コースを統括してきた哲学教授学の専門家である。哲学教授学に関する著書を多数刊行し、日本でもヘンケ博士らが編纂した教科書の邦訳版『ドイツの道徳教科書—5、6年実践哲学科の価値教育』が明石書店より出版されている。

この日独シンポジウムでは、ヘンケ博士の講演に続き、日本哲学会哲学教育ワーキング・グループ前座長、寺田俊郎教授（上智大学）から講演をいただいた。コメントーターとして賢明学院中学高等学校校長、大原正義氏を迎え、参加者の方々と共に倫理・道徳教育のあり方の可能性と課題について議論を深めた。このシンポジウムは、翌日のワークショップ「ドイツの事例から考える『考え、議論する』道徳教育」（講師：R.W. ヘンケ博士）と合わせ、科研費プロジェクト「価値多元的社会ドイツにおける道徳教育のカリキュラムと教授学に関する実証的研究」（研究代表者 濱谷佳

奈）の一環として開催された。

### 1. 1945年以降のドイツ社会における宗教科の位置づけ

ワイマール共和国時代、すなわち第二次世界大戦前には、宗派別の宗教科は学校における正規の教科であった。この宗教科では、カトリックまたはプロテスタントの宗教共同体における宗教的な世界観と価値観に基づいた授業、すなわち、生徒を宗教的な世界観や価値観に適応させることを目指した授業が意図されていた。また、宗教科には、民主的な共生に必要とされる基本的な社会の価値を青少年に伝える役割が国家の側から期待されていた。

1933年から1945年までのナチ時代には、国家と教会が入れ替わった。ナチ国家は宗教科の授業時間の削減を進め、国家社会主義的なイデオロギーに反論するような宗教科の内容を排除した。その上、ナチ国家はキリスト教の宗派別の学校を全域的に排除し、宗派混合学校に置き換えていった。このような動きに対し、カール・バルト、ヘルムート・ゴルヴィッツァー、ディートリヒ・ボーンハッフアーといった神学者の指導の下で、国家社会主義に対抗するプロテスタント教徒の集まりである告白教会から大きな抵抗運動が起こった。

第二次世界大戦終戦後、西ドイツにおける宗派別の

宗教科の授業は、1949年5月に採択されたドイツ基本法によって、すべての公立学校における正規の教科として新たに認められ、創設された<sup>1</sup>。

ドイツ基本法第7条第2項では、子どもが宗教科の授業を選択するかどうかを決定する権利は、親権者に与えられている<sup>2</sup>。子どもが14歳すなわち宗教上の成熟を迎えた後は、生徒自身が親の同意を必要とせずに、宗教科の授業を拒否することができる。

宗派に基づいた宗教科を新規に導入または再度導入する背景には、次のような期待があった。すなわち、再来の可能性がある国家社会主義的な傾向や、当時のソビエトや東ドイツで支配的であった共産主義的な傾向に対して、継続的かつ潜在的に抵抗する力が告白教会の伝統にあるように、宗教科からそうした力が培われる可能性があり、また培われるべきだという期待である。それゆえに、宗派別の学校を再び設置する権利も教会に与えられた。こうした二つの措置と、宗派別の学校あるいは宗教科が民主的な共生に向けて重要な価値を伝えるという考えとが結びついたのである。国家と教会の双方の監督権に基づいた宗教科は、宗教的教化という特色を失い、(プロテスタントまたはカトリックの)「宗教教授」(Religionslehre)という名称で表現される科学志向の教科へと変貌を遂げた。ただし、他の宗教や世界観に対する見方は、今日に至るまで宗派の立場に基づいている。

1960年代において、宗派別の学校の数は減少し、宗派共同学校が通例になっていった。しかし、ブレーメン、ベルリン、のちにブランデンブルクを加えた三つの州の例外を除いて、正規の教科としての宗教科の地位は保たれたのである<sup>3</sup>。

当時のドイツ民主共和国(東ドイツ)では、1949年のドイツ民主共和国憲法に基づき、公立学校において宗教共同体が宗教科を設置する権利が保証された。しかし、1968年のドイツ民主共和国憲法では、宗教科への言及はなくなった。そのため、教会や他の宗教共同体は、学校の授業時間外に自らの施設で宗教を教えるようになった。

1990年に東西ドイツが再統一したため、名目上の、及び、信念を持ったキリスト教信者の数は大きく減少し、西ドイツ地域の農村やカトリックの影響が強い地域にも影響を与えた。加えて、イスラム教徒の流入、特に1970年代以降のトルコからの移住によって、ドイツにおける重要な社会的なアクターつまり行為主体として、世界で二番目に多くの信者を持つ宗教が登場した。

西ドイツ社会でキリスト教の方向付けが減じられた背景には、1970年代以来影響力を持ち、解放や啓蒙を目的とした学生運動やヒッピー運動があった。その結果として、価値多元主義が次第にドイツ中に広まった。今日我々はベック(Ulrich Beck)の言う「リスク社会」に生きている。このような社会では、一般的に認められた真理から、我々が自らの生き方をどのように形作っていくのかについての情報を得ることはできない。むしろ、生活様式や人生設計はかつてないほど急速に変化し、複数に分岐している。人々が、伝統的な宗教共同体に属しているかどうか、政党に所属しているかどうか、独身、または異性のカップルあるいは同性のカップルであるかどうかといったことは、今や明確ではない。様々な可能性を持つインターネットやソーシャルネットワークは、多様な人生設計を広め、このような現在の多元社会の傾向を益々強めている。

## 2. 1970年代以降の価値教育教科(宗教科、倫理科、哲学科)の展開

1970年代初頭以降、学生運動やヒッピー運動の影響下で、西ドイツの連邦州において宗教科への出席を拒否する生徒の数が劇的に増加したことを受け、カトリック及びプロテスタントの各教会は、宗教科の授業に参加しない生徒のための代替教科として「倫理科」の導入を要請した。倫理科は1975年から1978年の間に多くの連邦州(バイエルン、バーデン・ヴュルテンブルク、ヘッセン、ニーダーザクセン、ザールラント)で導入された。各州ではカリキュラムと、1980年代以降は多数の教科書が開発され、専門誌『倫理と授業』(Ethik&Unterricht)が創刊されると共に、教員資格を取得するための基準が提供され、又は義務付けられた。

こうして、「宗教または自由時間」という(時間割上の)選択肢を「宗教または倫理」に変えるという取り組みには、宗教科からの生徒の流出を抑え込むというねらいがあった。しかし、この効果は短期間しか続かず、しばらくすると倫理科を選択する生徒の数(それに伴い宗教科を去っていく生徒の数)が新たに徐々に上昇することとなった。この状況は倫理科をさらに安定化させ、また倫理科の導入により、学校組織上のメリットももたらされた<sup>4</sup>。1990年の東西ドイツ再統一によって、ブランデンブルク(及びベルリン)を除いた新たな連邦州は、宗教科を正規の教科とし、倫理科を代替教科にするという規定を引き継ぐことになった<sup>5</sup>。

1990年代には、ドイツ人の生徒の約四分の一が宗教科の代替教科として導入された倫理科に出席した。プ

ランデンブルクとその後ベルリンでは、すべての生徒のための正規の教科として倫理科が導入され、それに加えて宗教科を任意で選択することも認められている。

### 3. ノルトライン・ヴェストファーレン州における実践哲学科の発展

ドイツで最も人口が多く、おそらく多元化が最も進んだ州である NRW 州では、大都市に住むおよそ三分の一の生徒が宗教科を選択していない状況があり、1995年から実践哲学科の開発が始まった。1997年に初めて学校での実験的試行として同教科が導入され、最終的には2003年にすべての学校種において一ただし当初は第9、10学年のみに導入され、その後第5から第8学年に一正式に導入された。

実践哲学科の導入が宗教科の授業に参加しない生徒の減少につながるかどうかという二大キリスト教会の関心だけでなく、州当局自体にも、この教科に対して、今日の教科教授法の専門家が持っているものと同様の関心があった。つまり、生活様式、社会のつながりおよび価値観の多元化、そして様々な民族、宗教、文化が出会う状況では、そうした異なるグループが共生するために必要となる共通の価値について合意することが求められる<sup>6</sup>。この点において、宗教科はもはや生徒の大部分に対応していなかった。さらに、キリスト教の世界観を擁護することで、現代の多元的な社会に必要なとされる価値 (Wertorientierungen) を今なお伝えることができるのかどうか、という疑念もあった。

しかし、多元化した社会に必要な価値観とはいったい何を指すのか。ここでは、まず、多元化して構わない、あるいは多元化すべき規範領域と、多元化すべきではない規範領域を分けてみたい。多元化が可能な領域には、様々な人生観というものがある。これには、習慣や能力、服装や好みに関する考え、宗教や世界観についての世界と自己の解釈の在り方が含まれる。これらは原則として対立しがちであり、互いに張り合う傾向がある。したがって、競い合う可能性のある人生観を調整するための枠組みの条件については多元化することはできない。これは、個々の (世界観ないしは宗教に基づく) グループのためだけでなく、人間の相互関係や争いの平和的な制御に対して責任を負う基本的な規範を意味する。多元的な民主主義における倫理科の授業について、オトフリート・ハッフエ (Otfried Höffe) は次のように論じている<sup>7</sup>。

「原則として、基本的な責任としての倫理と、最適な人生に関わる倫理の多元性 (キリスト教やイ

スラム教、マルクス主義、仏教、その他の人間性に関わる解釈) は、厳密に区別しなければならない。」

この基本的な責任としての倫理には、他者の (価値の) 信念や信条 ((Wert-) Überzeugung) に対する敬意や非暴力、コミュニケーションにおける誠実さ、協力的で理解しようとする姿勢、共感、公正ないし正義、及び自分の利益の一部をあきらめる心構えなどの価値観が含まれる。多様な人生観を特徴とする多元的な社会においては、このような形で、人道的な方法によってコンフリクトを解決するしかないためである。多元性を維持するために、このような規範的な信念に基づいた多元的な社会が必要なのである。この点において、実践哲学科はとりわけ重要である。なぜなら、様々な世界観、宗教や、それら自身が内包する規範というものが実践哲学科の授業内容となっているからである。

### 4. 実践哲学科の教授学のコンセプト

#### (1) 目的および教育上の原則

まず、すべての学校種に共通の実践哲学科のコアカリキュラムでは、1997年の初版および2008年の第二版の双方で、宗教科の代替教科という位置づけでの価値教育に向けて、野心的なコンセプトが述べられている<sup>8</sup>。価値や意義に関する問題を体系的かつ直接的に取り扱い、それらの問題の答えに関して理性的な (rational) 判断を基にした討論を実践哲学科の主要な授業内容とすることによって、実践哲学科は価値教育に特別な貢献を果たす<sup>9</sup>。

この点で、実践哲学科は世界観上中立だが、価値に関しては中立ではない状態にある。生徒が抱える問題や経験から生まれた根拠のある論拠というものがある。実践哲学科の中心にある。様々な論証可能な、又は論証された意見が同時に存在できる、ハーバマス (Jürgen Habermas) が言う「より良い論拠の強制なき強制」が肝要なのである。

自分自身の判断と論証を行うための基盤として、経験に裏付けられた論理的な思考のみならず、人間の欲求や社会的・文化的な前提条件が与える影響や、意識的または無意識の感情が与える影響が、実践哲学科では考慮される。感情を適切に取り入れることや、感情を育てていくことは、思考の前提や他者の信念に関する知識が背景にある場合でのみ成功する。したがって、実践哲学科の授業は、第一に、理性的な討議 (Diskurs) を行うための能力を育てること、第二に、生徒の価値

観を明確にし、その価値観に基づいた世界や自分自身の解釈を明らかにすることに寄与するのである。

## (2) 教授学のコンセプト：三つの学習の観点

次に、二つ目のポイントについて述べる。多元的な社会をめぐる、相互に関連し合ったり、あるいは競合したりする社会の価値観や概念に関する知識を生徒に伝えるという点で、実践哲学科は価値教育において特別な貢献を果たす。そうした知識を得ることが、他者に共感したり、たいいて個人の社会化が根ざしている諸価値観を明確にしたりするための前提条件となる。

多元的な社会をめぐる価値観は、一般に、物質主義対理想主義、あるいは決定論対自由意志論、というように、しばしば対立し合う宗教や哲学の理念に基づいている。これらは、影響力の強い中心的思想として、社会的に流布する価値観の背景を形成している。宗教や哲学の理念を学び理解することは、どのような根本的理念が、感情や日々の省察、行動へと、自身あるいは他者を導くのかを認識することを意味する。

生徒がどのような方向付けを必要とするかは、それぞれの生徒の経験を知ることによって把握することができる。よって、学習者の生活世界における個人的な経験が学習の出発点となる。家庭での経験、例えば、愛情や拒絶といったものや、社会的な承認からいじめに至るまでのクラスメイトとの経験は、授業で取り上げることができる生活世界に関連した文脈を形成すると共に、授業で身に付けた結果を再び生活世界に関連した文脈に関連付けることができる。生徒は日常生活において、問いを持ちながら、身近な行為のモデルや諸価値観を学ぶ必要がある。例えば、仲間外れにされた経験が、本当の友達をどのように見分けるのか、といった問いをもたらす。したがって、質問者に動機付けを与え、彼らを方向付けるような意味で、友情に関する様々な社会的な概念や、その基礎となる友情に関する哲学的思想（例えばアリストテレス、モンテーニュ）が扱われる。

実践哲学科のカリキュラムは、三つの学習の観点、すなわち、個人的観点、社会的観点、思想的観点を定めている。

- 個人的観点には、生徒の生活状況や日常の経験だけでなく、苦悩、孤独、悲しみ、幸福などの実存的な根本的経験も含まれる。
- 社会的観点は、社会における諸価値観や価値コンフリクトを含む。
- 思想的観点は、影響力の強い宗教的、哲学的な中

心思想を含むとともに、哲学的な問いへの答えとして理解される。

このために、カリキュラムではすべての授業内容においてこれら三つの学習の観点を取り入れることを定めている。哲学的・宗教的思想と、それらが表出した競合し合う社会的な諸価値観は、生活世界に根付いた問いの帰結として、つまり個人的観点到立ち返ることによって扱われる。その際、私的な観点というものは、個人的観点と同一には扱われない。そうでなければ、学習者のプライバシーが保護されなくなるためである。特に個人に関係する話題、例えば、「友達がいないの?」といった質問や「君はいじめられているの?」といった学習者の私的な経験に直接的に言及されるべきではない。むしろ、人間の根本的経験であるそのような個人的な出来事は、生徒が（哲学的な）問いを持つことができるように、絵や映画、あるいは架空の物語といった形で授業に持ち込まれるべきなのである。

社会に関する様々な価値観とその背後にある哲学的な中心思想は、すでに述べたように、実践哲学科において取り込まれ、学ばれ、理解されることが必要なほか、理性に導かれ、共感が促されるような討論の場で、価値観が有効かどうかの賛否が議論され判断される必要がある。これが、上述の価値教育への実践哲学科の二つ目の貢献の根拠である。すなわち、生徒が論証的に、互いに耳を傾けて彼らが持つ諸価値観とそれらを決定づける指針となる諸原則について議論することを通じて、哲学的な議論の前提条件となる多元的な社会に必要な基本的な基準を知ることとなる。他者の信念に敬意を払うという意味での寛容（その前提条件に基づけばもっともであろう）、暴力を防ぐこと、対話によって理解しようとする姿勢、コミュニケーションにおける誠実さといった諸価値は、哲学的な討議が成功するための前提条件であるのみならず、多元的な社会において平和的で豊かな共生をするために不可欠な価値の枠組みでもある。ヘッフェによれば、これらの価値を放棄することは多元性の破壊をもたらすことから、これらの価値は多元的な社会にとって根本となる「基本的な責任としての倫理」を形成すると言える。

したがって、価値観の領域における理性的な議論が実践の場で成功したという経験は、自主的に規範的な態度を取ろうとする気持ちにさせる根拠となる。なぜなら、社会教育学の認識によれば、他者とのコミュニケーションの相互作用の中で諸価値観が形成されるからである。このような実践哲学科で行われる価値教育

は、価値が教えられることは不可能であり、また教員から生徒へそのまま伝えられることもできないが、個々人が自分自身を拘束するような形で価値を定めたり、価値を認めたりすることはできるという社会教育学の認識の通りである<sup>10</sup>。ただし、多元的社会に必要な諸価値観を自律的に受け入れる際に、討議の実践が成功したという経験は重要な原動力となるのである。

### (3) 教授学の構成：授業内容としての七つの問題領域

実践哲学科の内容や修得すべき基本的な考え方の選択は、一方では学校の人間形成上および教育上の使命、他方では生徒の方向付けの必要性に対して行なわれる必要がある。この点に関して、実践哲学科のカリキュラムは、七つのテーマまたは問題領域を考慮して決定されている。それらは哲学の中心的分野に基づいており、倫理的なテーマや実践哲学のテーマに限定されているわけではない<sup>11</sup>。これらは、1. 自分自身への問い（人間学）、2. 他者への問い（社会哲学）、3. 良い行いへの問い（倫理学）、4. 法律、国家、経済への問い（法哲学、国家哲学、経済哲学）、5. 自然、文化、技術への問い（自然哲学、文化哲学、技術哲学）、6. 真実、現実、メディアへの問い（認識論、メディア哲学）、7. 起源、未来、意味への問い（形而上学、宗教哲学）の七つである。

これらの問題領域ないしテーマ領域の設定は、決して義務的なものではなく、他の代替教科の考え方のもとでは異なる方法で実施される。しかし、これらの領域では、多元的社会で影響力を持つ基本的な考え方の多様性がある程度包含する形で描写し、同時に、これらの基本的な考え方を納得する形で分類することが可能である。これら七つの領域における様々な基本的概念を知り、理解し、区別することができる人は、地球規模の影響を受けた多元的社会に特徴的な諸価値観を知り、理解することができる。

カリキュラムは、七つの問題領域のそれぞれに六つの重点的内容を割り振っており、内容の複雑さの程度に応じ、重点が二つずつ連続する二学年、すなわち第5、6学年、第7、8学年、第9、10学年で扱われるよう計画されている。重点的内容は、授業内容に関して、特定の問題に最善の形で合わせたテーマの枠組みを形成している。実践哲学科の学習を進めるに当たっては、（例えば算数のように）一連の単元が一定の順序で進んでいくことは保証されないが、すでに学習した内容を螺旋状に復習し、それぞれの設定された問いやテーマに関する重点への様々なアプローチを開いていくこと

が保証されると、カリキュラムは強調している。

連続する二学年の間に、七つすべての問題領域を扱うことにより、前期中等教育段階の全期間において必須とされる内容が満たされる。三つの学習に関する観点によって一つの内容的重点を修得すれば、一つの問題領域をカバーするのに十分である。加えて、前期中等教育段階の間に、第七の問題領域に属する宗教に関連した重点から一つのテーマを選択することが定められている。また、カリキュラムは、学年ごとに四つほどの授業計画を基に作られており、連続する二学年の間にプロジェクト学習のような横断的なテーマを一つ自由に選ぶことができる。

### (4) 教授学の構成：四つのコンピテンシー領域

2000年のPISA調査の結果は、授業目標をコンピテンシーとして捉えるという学校政策上の決断をドイツにもたらした<sup>12</sup>。目標を志向した授業は、教員や教員の意向を重点的に評価するが、コンピテンシーは生徒が獲得した能力を視野に入れる。2008年の「実践哲学科コアカリキュラム」は、授業によって獲得される能力を、自己、社会、事象、方法コンピテンシーに区分した<sup>13</sup>。方法コンピテンシーは、論理的に主張の根拠を述べたり、哲学的な対話を行ったり、テキストを推論したりすることができる能力などを含む。事象コンピテンシーは、例えば世界宗教に関する専門的な知識の獲得のほかに、人間の存在に関する問いについての独立した考察、自然との向き合い方、異文化共生社会における文化と宗教の意義に関する判断を含む。

対照的に、自己コンピテンシー及び社会コンピテンシーは、自分自身及び他者の価値志向との付き合い方と強く関連している。敬意を込めて他者や他者の信念と向き合い、他者の視点を捉えることができ、また他者と協力することや、責任を引き受けることができる人は、社会コンピテンシーを身に付けている。自己コンピテンシーには、自分の強みを育てることや理性の原則に自分を方向付ける準備が含まれる。実践哲学科の教科書は、四つのコンピテンシー領域が包括的に修得できるよう設計されており、七つの問題領域に割り当てられた十の章に基づいている<sup>14</sup>。

## 5. 授業実践の原則

多元的社会では、異なった価値観が人々のアイデンティティを形成しており、実践哲学科は、それ自体が、そうした人々とき合うための「モデル」であるべきである。例えば、a. 異なる文化的伝統、宗教的信

念、生活様式をどのように尊重するのか、b. 事実に即して説明したり討論したりするプロセスをどのように構築するのか、c. コミュニケーションや意思疎通に対してどのような心構えをするのか、などが挙げられる。

実践哲学科の価値教育における目標設定では、(理解された)知識の習得よりも、授業において対話や自身の判断を促すような方法が優先される。したがって、アイデンティティーがもたらす価値と意味の問題について生徒の理性的な折り合いをつけるための手ほどきをする(哲学的な)対話が授業の中心となっている。もちろん文字の情報によって補足することはできるが、置き換えることはできないのである。

哲学的な対話の媒体には、学習集団に属する生徒の(偶発的な)意見のみならず、関連する経験について説明する、あるいは質問を出す、アイデアを提供したり、(論証的な)答えをもたらすようなテキストや他の教材がある<sup>15</sup>。教員は対話を行なうことにより、例えば、生徒がテキストを適切に解釈できるようにするだけでなく、生徒が自分の考えを「生み出す」ように促すことを試みる。特に学習者同士の話がかみ合わない場合や、学習集団においてテキストや概念の不適切な解釈が起こった場合は、教員が介入しなければならない。

哲学的な対話に加えて、1997年以降の実践哲学科コアカリキュラムは、この教科で扱う問題提起やテーマに対して、興味を呼び起こすような変化に富んだ形で関わることを可能にするための一連の学習形態を提案すると共に、一部は、実践哲学科の枠組みを越えた教科横断的な内容を構想している(例:ロールプレイ、プロジェクト学習)。実践哲学科の授業で特に興味深いのは、最終的には、テキストの推論の方法や文章作成を始めとする筆記の活動にある。この筆記活動には、クラスターおよび概念の分類(マインドマップ、概念のピラミッドスクラクチャーなど)、文字を用いた無言の会話、根拠のある立場表明と小さな討論、思考の実験、概念的な関係の視覚化、が含まれる<sup>16</sup>。

## 6. 教員の役割と教員養成

実践哲学科の教員には、他のすべての公立学校の教員と同様に、州憲法および基本法に基づいた価値観の社会的コンセンサスが、拘束力のある基礎として職務上適用される。自己の才能を自由に伸ばすことを保証した憲法上の権利は、宗教および世界観の領域および社会的な関係と生活様式の文脈において、多元的な方向付けの可能性を与えている。

教員にとって、これは、対立している社会の問題や価値観について自身の立場をとることも意味する。このような自身の見解というものは、授業においても有効であるし、また有効であらねばならない。しかし、教員自身の見解が教え込みとして授業に持ち込まれてはならない。これは、多元的な価値観の領域における生徒自身の意見形成に許容できないほどの影響を及ぼすためである(いわゆる圧倒の禁止<sup>17</sup>)。そのため、教員は自らの立場や信念に細心の注意を払い扱わなければならない。例えば、次の点が考慮される必要がある。

- 学習集団が、教員の意見を論証的に分析できる状態にどの程度達しているか
- 授業の手順と方法が生徒の本当の立場を解き放つか、または圧倒的に働くか、またそうである場合、どのような方法によってか
- 授業に参加する全員が方向付けの探求者であり、熟考者であり、学習者であるとして自分自身を理解できるような、オープンな環境をどのように整えることができるか
- 授業を通じて、独立した思考と活発な民主主義の議論と理解の文化がどのように育てられるか

個々の生徒が平和なコミュニケーションの文化のルールに違反すると、教員は教育上の課題に直面する。

教員志望の候補者は、8学期または10学期にわたる実践哲学科(後期中等教育段階では哲学科・実践哲学科)の課程を修了し、さらにもう一つの教科の課程を修了しなければならない。この教員養成コースには、専門的及び教科教授法の基礎的知識と、教育学全般の部分が含まれている。修士課程では、NRW州の学生は実習学期も修了する。そして、教育学修士の学位を得て、大学での勉学を修了する。その後、大学で専攻した2つの教科に関して18か月間の試補勤務が続く。実践哲学科の教員の需要が目下とりわけ高い中等学校において、実践哲学科を教えたいが、大学で哲学を専攻していない場合、1年間の資格認定コースが受講できる。

## 7. 成績評価の基盤と基準

実践哲学科では、試験は計画されていない。成績評価は、授業でのいわゆるパフォーマンスに基づいて行われる。その基本的な構成は、2008年の実践哲学科のカリキュラムでは次の通りである。

—授業における口頭での貢献(短いプレゼンテーションを含む)

- 授業における文書による貢献（記録、資料収集、ノート・ファイル、ポートフォリオなど）
- 最長 15 分間の簡潔な筆記問題
- 自立した生徒の積極的な行動の一部としての貢献（ロールプレイ、質問、調査、コラージュ、プレゼンテーションなど）

こうした要素に関して、質や量あるいは連続性を把握するための一般的な原則が適用される。カリキュラムでは、以下の成績評価の基準を示している。

- 他者の視点や経験に共感し、違いを識別する方法を用いてそれらを示す能力
- 討議的な議論の能力（他者の意見を聞き、他者の貢献に敬意を込めて事実に対応することを含む）
- 自分自身の判断を目的とした、問題設定への批判的かつ方法を意識した取り組み
- 論証の密度、複雑性および論理性
- 専門用語の考慮

実践哲学科の成績は、宗教科の成績と同様に、次の学年への進級に関わっており、この教科で「不可」の評価を受けた場合、進級が危うくなる可能性がある。

一般に、実践哲学科の成績評価の中心は、筆記及び口頭による生徒の貢献にみる論証の質にある。十分に根拠づけられていれば、社会における価値のコンセンサスと調和していない意見も、理論的な領域では主張することができる。しかし、聖書やコーランなどからの引用のみを自らの解釈と関連付けて説明する場合、「十分な」パフォーマンスを達成することはできない。

## 8. 実践哲学科の現状と将来の展望

NRW 州では、実践哲学科はほぼすべての学校種で定着している。約四分の一の生徒が、自身の判断によって、又はキリスト教会に所属していないことを理由に、実践哲学科の授業に参加している。そこでの生徒の構成は、世界観や価値観の点で特に異質である<sup>18</sup>。

NRW 州の基礎学校では宗教科に代わる教科が導入されていないため、現在、州によって設置された委員会が、基礎学校向けの実践哲学科カリキュラムの草案を作成している。このカリキュラムの施行の際には、2008 年の前期中等教育段階の実践哲学科カリキュラムも改訂される。

数年前から、2011 年にドイツの教育省とムスリム調整協議会との間で結ばれた合意に基づいて、宗派の教義に基づいたイスラム教の宗教科（授業言語はドイツ

語）を行う教員が養成されている。これは現在、主に大都市の総合制学校で徐々に導入されてきている。現時点では、およそ 25,000 人の生徒が参加しているが、この生徒数は、同州のムスリムの生徒の総数である約 400,000 人の十分の一にも満たない。ムスリムの社会への統合をさらに進めるといふ政治的な目的を持つイスラム教の宗教科の導入は、実践哲学科の生徒集団の構成の長期的な変化あるいは実践哲学科の授業を履修するムスリムの生徒の割合の減少をもたらすであろう。

ベルリンやブランデンブルク州での先例のように、すべての連邦州において、世界観に中立で、意味と価値の問題を扱う必修の授業の正規導入を求める声が、1990 年の再統一以降少なからず出ている。その場合、宗教科は追加で自主的に選択する教科として、特定の宗教を信仰する生徒が参加することになる。教科教授学の立場からは、社会の多元性を安定させる価値教育のコンセプトこそが求められるのである。

しかし、イスラム教の教義に基づいた宗教科の導入によって、州当局は特定宗派の宗教科を間接的に安定化させており、これに伴って実践哲学科の代替教科としての地位は短くても中期的には確定されている。これは、ドイツ基本法第 7 条第 3 項の改正が実現されれば、変更されるが、連邦議会において三分の二の賛成票が必要となる。しかし、もし多元主義がドイツ社会でさらに広がれば、そのような教育政策の決断が、十分に可能な範囲内に入るであろう。もっとも、筆者がそれを経験できるかは、星の彼方にある。

## 付記

本研究は、JSPS 科研費（課題番号：15K17412 および 19K02771）の助成を受けたものである。

## 註

- 1 基本法第 7 条第 3 項は、次のように謳う。「宗教科は非宗派学校を除き、公立学校における正規の教科である。宗教科は国家の監督権を侵害することなく、宗教共同体の教義と一致して行なわれる。」
- 2 基本法第 7 条第 2 項は次のように謳う。「教育権者は、子どもが宗教科に出席するか否かを決定する権利を有する。」
- 3 宗教科に関するこれらの連邦州の特別な立場は、いわゆる「ブレーメン条項」に遡る（基本法第 141 条）。この条項は、第 7 項第 3 条の適用範囲を制限するもので、「1949 年 1 月 1 日に州法上、他の規定が存在する州においては、宗教教育の実施を定



- めた基本法第7条第3項の規定を適用しない」と定められている。例えば、これらの連邦州では価値教育の諸教科が設置されており、その内容に対して宗教共同体は責任を負わない。
- 4 つまり、宗教科を時間割の外に配置したり、宗教科への出席を拒否した生徒を監督下に置いたりする必要はなかった。
- 5 代替教科とは、洗礼を受けた生徒が宗派的な宗教科に出席する一方、洗礼を受けていない生徒とムスリムの生徒が倫理科を受講することを意味する。加えて、教育権者（保護者：訳者注）は洗礼を受けた生徒の倫理科への出席を申請することが可能で、14歳（宗教的成熟）になると良心上の理由から生徒自ら宗教科への出席の免除を申請することができる。代替教科の法的地位には、宗教科が提供されていない場合や提供することができない場合に倫理科を導入することの禁止も含まれる。
- 6 これに関連して、後の憲法裁判官エルンスト・ヴォルフガング・ベッケンフェルデによって1967年に既に表明された言説がしばしば参照される。「自由で世俗化した国家は、それ自体を保証できない状況にある。（中略）一方では、それが市民に与える自由が個人の道徳的実体に基づいて内部から規制されている場合にのみ、自由国家として存在することができる。（中略）一方、国家は、自らの主導により、つまり法的強制力と権威ある命令によって、自由を放棄せずにこれらの内部規制力を保証しようとすることはできない。」（W. B. (1976): *Staat, Gesellschaft, Freiheit*. Frankfurt/M., S. 60.）
- 7 Otfried Höffe (1994) : Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie. In: Alfred K. Tremml (hrsg.) : *Ethik macht Schule*. Edition Ethik kontrovers 2, S. 34.
- 8 Vgl. Kerncurriculum ‚Praktische Philosophie‘. Erprobungsfassung. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1997 sowie Kernlehrplan Praktische Philosophie. Ritterbach Verlag. Frechen 2008. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/5017\\_Praktische\\_Philosophie\\_Sek.1.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.1.pdf) (Zugriff 22. 01.2020).
- 9 「宗教科では信仰が基盤とされるのに対し、実践哲学科では特定の宗教や世界観に縛られることなく、倫理、道徳的方向付けという意味において論理的、ディスクール的リフレクションに基づきこの課題を引き受ける」(Kernlehrplan PP 2008, S. 9.)
- 10 この点については、Roland W. Henke (2017) : *Die Demokratie und der Streit um Werte. Wertediskurse im Unterricht*. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, bes. S. 17. を参照。
- 11 「実践哲学」という教科の名称はこの点に関して誤解を招くものであり、教科での行動への言及、およびそこでの価値教育的意図を表現することのみを目的としている。
- 12 この決定は、いわゆるクリエメ鑑定書に大きく影響を受けた。Vgl. Klieme, Eckhard et al.: (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. (Bildungsforschung Bd. 1) . Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, unveränderter Nachdruck 2011. [https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen\\_id=17614](https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=17614) (Zugriff 22.01.2020)
- 13 Vgl. Kernlehrplan Praktische Philosophie 2008, S. 12- 15.
- 14 ローラント・ヴォルフガング・ヘンケ編集代表 (2019) 『世界の教科書シリーズ 46 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。
- 15 同上書を参照。
- 16 (実践) 哲学科の方法のための優れた手引き書として、以下を参照。Barbara Brüning (2003), *Philosophieren Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Beltz: Weinheim/Basel/Berlin 2003. また、Volker Steenblock (2012), *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. LIT Verlag: Münster 6. Aufl., S. 125 ff.
- 17 1976年に政治科について初めて合意された、圧倒あるいは教化の禁止（いわゆるボイテルスバッハ・コンセンサス）によれば、教員は生徒に自分の見解を押し付けてはならないが、生徒が授業での支援によって、自らの見解を獲得するようになる必要がある。
- 18 Vgl. Klaus Blesenkemper (2015) , Unterrichtsplanung. In: Nida-Rümelin u. a. (Hrsg.) *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik*. Schöningh: Paderborn 2015, S. 321 f.