

市民を育成する道徳教育に関する研究 — スイス・ドイツ・チェコの事例から —

Cultivating Citizens through Moral Education: Case Studies of Switzerland, Germany and the Czech Republic

川村 光*	越智 康詞**	望月 耕太***
Akira KAWAMURA	Yasushi OCHI	Kota MOCHIZUKI
加藤 隆雄****	紅林 伸幸*****	
Takao KATO	Nobuyuki KUREBAYASHI	

抄 録

本論文の目的は、中欧に位置するスイス、ドイツ、チェコの初等教育における市民を育成する道徳教育の実践に関する研究成果を中心に集約し、それらの国の共通性を明らかにすることを通して、欧州というよりマクロな視点からその道徳教育の実践について考察していくことである。

その結果、次のことが明らかになった。第一は、その教育においては個人としての市民の完成が基本となっていることである。第二は、発言する市民が想定されていることである。第三は、社会的問題を事実として理解する学習だけでなく、その問題を解決することが想定された体験的な学習が行われていることである。第四は、社会と繋がる観点を持った実践が行われていることである。

I. はじめに

かつて、ある進学校の先生に「本校の生徒には道徳教育は必要ありません」と言われたことがある。もちろんその先生は道徳の授業をやっていなかったわけではないが、この言葉になんとも言えない違和感を持ったことを覚えている。

おそらく、その先生は、自分が勤める学校が問題を抱えていないこと、問題行動と無縁であることをそのように表現したと思われる。この道徳教育観はその先生だけの特殊な認識ではないだろう。2017年に始まった道徳の教科化の根拠が、滋賀県大津市で起こった男子中学生のいじめ自殺に端を発したいじ

* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員
** 信州大学教育学部 教授
*** 神奈川大学経営学部 助教
**** 南山大学人文学部 教授
***** 常葉大学大学院初等教育高度実践研究科 教授

め問題の社会問題化と結びつけて説明されることも、基本的に同じ認識をベースにしている。道徳教育が問題行動の抑止という意味で考えられていることは、我が国の道徳教育の現実を示していると言ってよいだろう。

道徳教育の目的は、中学校の『学習指導要領』（平成 29 年 3 月告示）の総則に以下のように示されている。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。

道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること。

ここにあるのは、《望ましい》「日本人の育成」という目的である。即ち、いじめの抑止は児童生徒が期待される日本人に育っていることの表れや結果の一つとして実現するものなのである。つまり、道徳教育の在り方を考えることは、どのような成人を育てようとしているのかを問うことであると言えるだろう。したがって本来ならば、「本校の生徒には道徳教育は必要ありません」などという言葉は、成り立ちようがないはずである。にもかかわらず、このような言葉が発せられたり、いじめの抑止のための道徳教育が強調されたりするのが、我が国の道徳教育の現実なのである。

我々はこうした背景の一つとして、そもそも我が国の学校現場がどのような成人を育てようとしているのかという問題意識を持てなくなっていることがあるのではないかという仮説を持って研究に取り組んできた。その研究を進める中で、新たに見えてきたことがある。我が国の道徳のとらえ方を絶対的なものとして道徳教育の在り方を考えることの限界である。

今私の手元に一冊の本がある。『ドイツの道徳教科書』（ローラント・ヴォルフガング・ヘンケ編、濱谷佳奈監訳、明石書店、2019）という本である。このタイトルに「ドイツにも道徳の授業があるのか」と驚く人もいるかもしれない。驚かなくていい。道徳という授業はない。『ドイツの道徳教科書』で紹介されているのは哲学倫理の教科書なのである。同じく、スイスでも、道徳の教科書として紹介されるのは「フィロ」と「ソフィー」を主人公とした、哲学の教科書（Lüscher, L. & Richner, M., Aron, Nora und die *Filo-Sophie 1*, Lehrmittelverlag Zürich, 2008）である。

つまり、「道徳」という狭い枠組みの中で、道徳を捉えるのではない教育が、海外では行われている。そうした視点から我が国の道徳教育を捉え直す作業の必要が明らかになってきたのである。

こうした関心から、我々の研究プロジェクトは、海外の道徳教育の実際の視察を行ってきた。本プロジェクトが視察を行った国は、フィンランド、イタリア、ハンガリー、ルーマニア、カナダ、トルコ、

スイス、ドイツ、チェコ、スロバキアである。いくつかの例外はあるが、我々が注目したのは、欧州という地域である。21 世紀の道德教育を考えるにあたっては、グローバリゼーションの問題を無視することはできない。それは、先に挙げた、道德を教科化した現在の学習指導要領が、国際社会の平和と発展への貢献と我が国と郷土を愛する日本人の育成を目的として明示していることにも表れている。我が国もまた同様の課題の中にある。

そこで、本プロジェクトでは、グローバリゼーションをリードしている国ではなく、日本と同じように国際関係の中で翻弄されている欧州の国々がどのように道德教育の舵取りをしているのかを調査研究することにした。欧州は多様な民族や人種が様々の言語と宗教を持ちつつ生活を営んできたが、欧州評議会や欧州連合（European Union：以下 EU）といった機関などを設立し、1990 年代以降は政治・経済・文化などの緩やかな統合を目指している。また、近年は移民や難民の流入によってより複雑な社会を形成している。それらのことを背景として、欧州では新たな社会を構成する市民を育成するための道德教育の重要性が増している。そうした欧州における道德教育の在り方を検討することは、我が国に限らずグローバルな観点から道德教育を考察するうえで重要な示唆を与えられと考えられる。

II. 欧州における市民を育成する道德教育

欧州における道德教育の特徴として、本稿では市民に注目する。その教育を EU は次のように定義している。

市民性教育は、調和のとれた共存を促進することと、個人と彼らが属しているコミュニティの相互の有益な発展を促すことを目的とした科目領域である。民主主義社会において市民性教育は、生徒が国家、欧州、国際レベルで、彼ら自身と彼らのコミュニティに対して責任を進んで取ろうとする、また取ることができる、積極的で博識があり、責任感を有する市民になることを支援する。¹⁾

また、その教育の概念枠組みは次の 4 領域である。

エリア 1：他者と効果的に、建設的に交流すること（個人の発達（自信、個人の責任、共感）、コミュニケーションをとることと聞くこと、他者と協力することを含む）

エリア 2：批判的に考えること（推論と分析、メディア・リテラシー、知識と発見、典拠の使用を含む）

エリア 3：社会的に責任ある態度で行動すること（正義の原理と人権への敬意、他者や他の文化や宗教への敬意、所属意識を高めること、環境と持続可能性に関連した問題を理解することを含む）

エリア 4：民主的に行動すること（民主主義の原理への敬意、政治プロセスや制度や組織についての知識と理解、基本的、社会的、政治的概念の知識と理解を含む）²⁾

EU では市民性を、他者との関わり、思考方法、責任の自覚、政治的行動の 4 つで構成される、日常的な経験と連続的な資質として捉えていることがわかる。この市民性の教育を欧州は以下のように推進してきた。

1949 年に設立された欧州評議会は「人権、民主主義、法の支配の分野で国際社会の基準策定を主導する汎欧州の国際機関」³⁾であり、EU 全加盟国を含む 47 か国が加盟している。その欧州評議会では、1994 年から「民主的市民性のための教育」プロジェクトを始め、市民概念と市民的資質の再検討、市民性教育の活性化を目的としたセミナーや教員研修などを行っている⁴⁾。また、1997 年には、民主的市民性教育を推進することを決議し、2002 年に閣僚委員会が加盟国に対してその勧告を出している⁵⁾。

また、EU でも欧州評議会の市民性教育を踏襲した提言がなされ、取り組みが行われている。2000 年にリスボンで開催された欧州理事会で、2010 年までの経済・社会政策としてリスボン戦略が打ち出され、その関連で教育分野においては市民性教育を促進していくことが盛り込まれた。その後、2010 年に導入された「教育・訓練における欧州協力のための戦略枠組み (ET2020)」でも、EU の共通目標の 1 つに「公正、社会的結束とアクティブ・シティズンシップを促進する」ことがあげられており⁶⁾、EU の政策において市民を育成する道德教育は一貫して重視されてきているのである。

それでは、欧州の各国では市民を育成するために具体的にどのような授業実践を行い、子どもたちをどのような市民にしようとしているのだろうか。本稿のベースとなっている研究プロジェクトでは、国家体制に大きな影響を及ぼすと考えられる顕著な社会的条件（地勢的特徴、人種的・民族的多様性、宗教的対立、統一と分離、EU との関係など）を基準に国の選定を行い、複数の国において市民を育成する道德教育に関する調査を行ってきた。それらの国々の中で、本稿では特に、欧州評議会の参加国であるスイス、ドイツ、チェコの 3 国を取り上げる。スイスは 26 の自立的なカントンという州からなる、直接民主主義と連邦議会制という政治形態をとっており、フランス、ドイツ、イタリアといった大国に囲まれた地理的環境下で、小国でありながら自立した民主主義国家を維持している。ドイツは、1989 年のベルリンの壁崩壊を機に民主主義国家の西ドイツと社会主義国家の東ドイツが統一してできた国家であり、現在は EU の中心国となっている。一方、チェコはチェコスロバキアの時期後、1989 年のビロード革命を経て民主化し、1993 年にスロバキアとの連邦国家を解体し成立した。民主主義国家としての歴史は浅い。

同じ欧州の国であっても、これらの 3 国は、4 つの異なる言語圏に分断されながら自立的な統一国家を貫いているスイス、政治体制の異なる二国が統一してできたドイツ、国家分離によって成立したチェコと、それぞれが抱える社会的、政治的課題は大きく異なっている。つまり、3 つの国はグローバリゼーションが抱える 2 つの主題、融合と自律という主題を、それぞれに異なる角度から強く要請されていると考えることができる。その異なる要請を、一つのテーマのもとで実現しようとしているのが、学校における市民を育成する教育なのである。したがって我々の関心は、3 つの国の道德教育がどのような市民を育成しようとしているのかを、同質的な側面と異質的な側面に注目しながら、描き出すことに向けられている。

これまで日本において、上記の国の近年の市民を育成する道德教育の動向について十分な知見が蓄積されているとは言い難い。スイスについては、教員養成機関において他の研究機関と共同で市民性教育に関する研究が進められていることや、市民性教育に関する独自のマニュアルを作成していることなどが報告されている⁷⁾。また、フランス語圏における研究として、価値教育と言語教育の融合について教材をもとに詳細に検討したもの⁸⁾や、市民性教育用教材と教師用指導書をもとにした思考力などを育てる道德教育について検討したもの⁹⁾がある。

ドイツの市民を育成する道德教育については、本稿の研究対象国のなかで日本において最も紹介されている。武藤らの研究グループは、2000年代初頭の市民を育成する道德教育に関する複数の州の政策動向、カリキュラム、学校のプログラムや取り組み、前期中等教育段階の授業実践について総合的に紹介している¹⁰⁾。その研究以降、教育をめぐる移民の親の参加と協働に関わった政策と具体的な取り組みの紹介¹¹⁾、倫理科と宗教科の科目間連携の特徴や、道德教育カリキュラム改革といったカリキュラムに焦点をあてた研究¹²⁾、近年の市民性育成に関する学校の取り組みの紹介¹³⁾などがなされている。また、授業実践に関しては、社会的学習と呼ばれる子どもたちの社会性を育む領域横断的教科のための活動¹⁴⁾など、市民性育成を主要なテーマとする学習の一部が紹介されているに留まっている。

以上のように、我が国においてはスイスやドイツの市民を育成する道德教育の紹介は散見されるものの、量的に少なく、チェコに至ってはほとんど教育の研究は行われていない。また、既存の研究は教育政策、カリキュラム、学校の取り組みが中心である。さらに、授業実践に関しても初等教育段階の実践を含め、十分に事例が蓄積されているとは言い難い。言い換えると、実際にどのような授業実践を通して、子どもたちをどのような市民に育てていこうとしているのかといった点を究明する、具体的な教育実践をベースにした学術的研究はほとんどなされていない。

そこで、これまで我々は各国の授業実践を観察するとともに、教師へのインタビュー調査をもとに市民を育成する道德教育の実践について考察し、公表してきた^{註1)}。スイスに関しては、個人の尊重を基盤とした共同体の在り方を体験的に学ばせていること、ドイツについては、多元的多文化主義に立脚した市民を育成する教育を行っていること、チェコについては、クリティカル・シンキングの理念に基づいた教育を行っていることを指摘した。しかし、いずれも各国の教育をその国の社会的、歴史的構成物として、独立して捉える作業に止まっており、欧州においてどのような市民を育成する道德教育の実践が行われているのかといった俯瞰した研究にはなっていない。また、先述したように欧州で目指されている市民教育について提示はされているものの、我が国では各国で行われている道德教育の具体的な実践を集約することを通して、欧州としてどのような市民を育成しようとしているのかという研究はほとんどなされていない。

そこで、本稿では、これまでに公表したスイス、ドイツ、チェコの初等教育における市民を育成する道德教育の実践に関する研究成果を中心に再分析し、それらの国の共通性を明らかにし、欧州というよりマクロな視点からその道德教育の実践について考察していく。

Ⅲ. 調査概要と分析方法

1. 市民を育成する道徳教育に関する教育実践の選定方法

各国における、初等・中等教育学校で授業観察と教師に対するインタビュー調査、教員養成大学における授業観察と大学関係者に対するインタビュー調査、教育省関係者へのインタビュー調査は以下の手続きのもとで実施した。

1.1. 現地研究者への視察コーディネートの依頼

視察する教育現場の選定は現地研究者にコーディネートを全面的に依頼することにした。これは、我々の枠組みを絶対視することを避け、同じ課題を対象国の人々がどのように捉えて取り組んでいるのかを、その国の文脈のもとで捉えたいと考えたからである。そのために、コーディネートを依頼した現地研究者には、以下のように我々のプロジェクトの紹介を行い、その研究課題に基づいて視察校を選定していただいた。なお、現地研究者によっては、更に当該の分野を専門としている研究者と相談の上で選定を行ってくれた方もいる。そうしたこともすべて、コーディネートを依頼した現地研究者に一任した。

1.2. 本プロジェクトの紹介

依頼にあたって現地研究者に行った本プロジェクトの紹介は以下の通りである。

◇研究の性格：日本学術振興会の科学研究費に基づいた研究であり、研究チームは教育社会学を専門とする研究者で構成されている

◇研究の目的：現代化やグローバル化という課題を抱える社会における学校教育・道徳教育の役割を検討する

◇依頼内容：学校現場の視察と教員養成の視察と授業場面等の録音・録画の許可

◇研究関心：①学校教育と市民のおよび社会的責任の関係

②市民を育てる教師の役割とそれに関わる教員養成プログラム

◇予定している質問

A. 教師へのインタビュー

- ・グローバリゼーションのなかで、あなたは子どもにどのような教育を行っていますか。
- ・グローバリゼーション下でどのような人々を育成したいですか。
- ・あなたが教師として成長するうえで意義あることは何ですか。

B. 教員養成大学教員と学生へのインタビュー

- ・あなたが学生を教育するときにグローバリゼーションを意識していますか。(大学教員用)
- ・どのような教師を養成したいですか。(大学教員用)
- ・どのような教師になりたいですか。(学生用)

C. 教育省等教育行政機関へのインタビュー

- ・教育政策と教員養成政策の基本方針はどのようなものですか。
- ・あなたの国が抱えている主要な教育課題はどのようなものですか。

1.3. 現地研究者による視察のコーディネート

以上のように、本研究で紹介する教育現場及びそこでの教育実践は、上記の依頼をもとに現地研究者が選定し、依頼をして下さったものである。したがって、現地研究者や現地の学校関係者が道德教育や市民を育成する道德教育の実践として認識しているものが中心となっていると理解することができる。我々が初等・中等教育学校で実際に観察したり聞き取ったりした教育実践と調査概要は表1の通りである。

コーディネートされた実践は、自由学習や課外活動、インクルーシブ教育、教科関連の授業としては、社会関連科目、哲学、人権、政治など多岐にわたっている。また、言語の授業の紹介が多かったことには注目したい。

以下では、これらの視察調査データのうちすでに公表した論文のなかで共通に取り上げている、初等教育段階における市民を育成する道德教育の実践に関わるデータを中心に扱う^{注3)}。

表1 市民を育成する道德教育に関する授業や取り組み^{注2)}

	調査時期	訪問場所	訪問校	学校段階	学年	授業や取り組み
スイス	2017年3月	ゴッサウ	Oberstufenzentrum Buechenwald	中学校	2年生 2年生	・地理の授業 ・ドイツ語の授業
		ザンクト・ガレン	Primarschule Halden	小学校	1、2年生合同	・哲学の授業
ドイツ	2018年3月	フランクフルト	Ernst-Reuter- Schule	総合学校	5年生から10年生	・インクルーシブ教育 ・外国語教育、海外の学校との交流プログラム ・理系(物理、化学、生物)の教育実践 ・芸術系(音楽、演劇、ダンスなど)の教育実践 ・サービスラーニング
		ハイデルベルク	Kurfürst- Friedrich- Gymnasium	ギムナジウム	5年生から12年生	・自由の講義 (模擬国連総会、外国語、チェスなど) ・地域における授業成果報告会 ・海外の学校との交流プログラム
		ドレスデン	117. Grundschule Ludwig Reichenbach	基礎学校	1年生から4年生 3年生	・ドイツ語準備コース (学校には34か国の子どもが在籍) ・多様な文化的背景の子どもとドイツの 子どもをミックスする取り組み ・算数の授業
			Humboldt- Gymnasium Radeberg	ギムナジウム	5年生から12年生 11年生 9年生	・成績優秀者への支援 ・インクルーシブ教育 ・経済教育(地域企業との交流、経済免許取得 、経済プロジェクト授業など) ・英語の授業 ・政治の授業
		ベルリン	Rheingau- Gymnasium Conrad-	ギムナジウム	12年生 11年生	・政治の授業 ・人権の授業
			Grundschule Berlin-Wannsee	基礎学校	1、2、3年生合同 5年生 5年生	・朝の会、朝の自由学習 ・英語の授業 ・社会の授業
チェコ	2019年3月	プラハ	Základní škola Pet řiny-sever	基礎学校	3年生 5年生 5年生と7年生有志	・国語の授業 ・社会の授業 ・いじめをテーマにした演劇

なお、観察した各国の実践から見出される市民を育成する道德教育の在り方を捉えるにあたって、一点重要なことを確認しておきたい。それは、今回紹介する実践が、各国の実践の一般的なモデルではないということである。スイスの実践は大学教員の参加の下に行われている実験的なものであり、ドイツの実践はギムナジウムにおいて、特に他校に先んじる特色ある実践として行われている取り組みである。チェコの実践も特別なプログラムのもとで行われているものである。しかし、むしろそうした特殊性にこそ、各国が実現しようとしている教育の語りが示されていると考えられる。

本稿で取り上げる事例は各国の一般的な実践例ではないものの、典型例として捉えることができる。

2. 分析方法

次に、本稿のデータ分析のスタンスについて簡単に述べておきたい。我々のプロジェクトでは、視察により収集した観察データとインタビュー・データを分析するにあたって、ナラティブ・アプローチを採用した¹⁵⁾。それは観察された事実をナラティブ（語り）として捉える分析視角である。ナラティブ・アプローチは元々言語データの分析法として用いられてきたものであるが、我々のプロジェクトでは観察された事象をその社会が表出する語りとして捉えることができるという理解のもと、徹底して社会の語りとして捉えることにした。上で確認したように、現地研究者の意味づけを意識的に重視した研究計画を設計していることも、このスタンスに基づくものである。

この分析法においては、語られたストーリーや観察された事象は、「いまここで、いまここにある社会的関係と社会的文脈の中で、社会的意味をまとって、観察者たる我々の前に現出した現実」¹⁶⁾であるので、その観点から各国の市民を育成する道德教育を捉えると、それは各国の「歴史やその歴史によって生じた現在の社会の関数」¹⁷⁾となる。したがって、本稿においても、「視察データが、我々の前にどのような現実として立ち現れ、どのような一貫した物語を指し示しているのかを記述し、その中で浮かび上がる社会的意味に迫る」¹⁸⁾というスタンスをとりたいと考えている。しかし、残念ながら、本稿は3つの社会における教育事象を扱うことを目的としているため、個々の事象を語りとして再構成する作業を行うためのスペースを持たない。そこで、本稿は基本的に過去の3つの報告において再構成されたものを取り上げ再整理と再分析をし、補足的に新しい事象を加えていくという手続きを取ることにする^{注4)}。

IV. 3 国における道德教育の実践

1. スイスの事例

最初に、スイスにおける市民を育成する道德教育の実践について記述する¹⁹⁾。

スイスで観察した授業は、ドイツ語文化圏にあるザンクト・ガレンにある Primarschule Halden の 1, 2 年生の複式学級での哲学の授業である。児童数は 18 名であり、授業担当者は学級担任 1 名と大学教員 1 名の合計 2 名であった。

教室は、真ん中に四角い小さなテーブルとそれを囲むように 4 つの長椅子が置かれ、18 名の児童が輪になって意見交換ができる広場のような集会所スペースが作られている。児童の机と椅子は、教室の壁際に、壁や窓の方を向いて座るように配置されている。黒板の前や本棚の前にも児童の机が置かれていて、担任に尋ねたところ、子どもたちに好きなところに机を置いて良いと言ったらこのようになったと笑って説明してくれた。

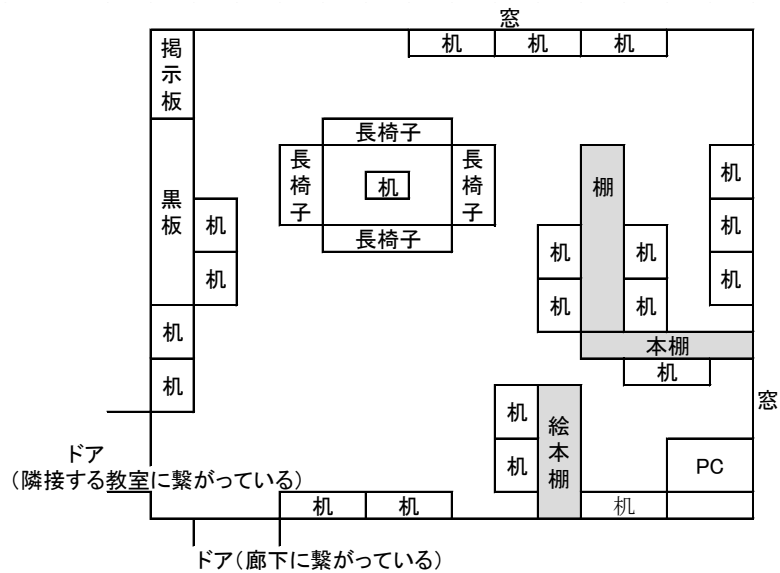


図 1 教室内の各備品の配置図 ²⁰⁾

今回のように子どもたちが一斉に学習する授業や教師が子ども全員に話をするときには、子どもたちは中央の集会所スペースに集まって学習をする。授業は、中央の集会所スペースに教師と子どもたちがお互いの顔が見えるように座って始まった。

まず、教師が次のように話をした。

教師「みんなでパンの上にハムをのせて食べようとしていたら、ハネット君はそこにお菓子をのせて食べようとしてました。料理を用意してくれたおばあさんは、『何、それ？そんなもののパンにのせて食べるものじゃないわよ。』と言ってました。

彼は『でも、僕は豚肉を食べれないから、ほかにこれしか食べる物がないんです。』って。

『なんで豚肉食べれないのよ。』とおばあさんが尋ねると、ハネット君は『僕はイスラム教徒だから、豚肉は食べちゃいけないんです。』と言いました。おばあさんは『なんだ、じゃあ言うてくれればよかったのに。私はそんなこと聞いてなかったわ。じゃあ、すぐに何か違う物を探してあげる。そんなお菓子なんかパンの上にのせて食べちゃ駄目よ。そんなの恥ずかしい。』と言います。ハネット君は『え、でも、僕は別にこれで構わないんですけど。』と言います。」 ²¹⁾

その後、教師が「みんなそれぞれで食べる物が違うというのはどういう意味ですか。」と問いかけ、子どもたちの発言が続く。

子ども「豚肉しかなくても、豚肉を食べられる人もいるし、豚肉を食べられない人いるということです。」

教師「じゃあ、みんなそれぞれ違うというのはどういうことですか。」

子ども「みんなそれぞれで好きなものが違ったりすることです。」

子ども「はい、白い肌の人もあるし、黒い肌の人もあるということだと思います。」

子ども「字を書くのが得意な人もいるし、絵を描くのが得意な人もいます。」

子ども「髪の毛がちりちりの人もいるし、真っすぐな人もいます。」

子ども「みんな違う意見を持っています。」

教師「そうよね。ほかの人が違う意見でも、ちゃんとそれはその人の意見として受け付けなきゃいけないよね。」²²⁾

さらに、教師は子どもたちに異なる立場の人々について発言をさせた後に、食べ物に話題を戻す。教師はトニー君という男子の絵を子どもに見せ、「トニー君は何を食べるのが好きだと思いますか。」と子どもたちに質問し、彼らが答える。そして教師はプリントを子どもに配布し、上の欄に自身が食べないものを、下の欄に自身が食べるものを記入させた。

この哲学の授業の構造は、社会的差異（宗教）一個性的差異（肌の色、得意、髪の毛、意見）一個人差（好み）といったように整理できる。

教師が子どもたちにそれぞれの違いを意識化させることによって、それぞれの違いに差がなく、自分自身もそうした差異の中にいることを認識させていく。つまり、違いという考え方を差別から切り離すことがこの学習のテーマなのである。この考え方は、個人を尊重すること、互いを理解し、尊重するという理念と結びついている。それは教師が子どもの意見を尊重し、彼らが自分なりに人とどのように関わればよいのかを考えることを重視するという、この授業の形態にも共通している。

この個人の尊重というスタイルが、この授業だけのものではないことは、このクラスの教室の構成から理解することができる。個別学習の場面では、子どもたちは友達を意識することなく、自分一人で学習できる場所に戻って、学習を行う。こうしたスタイルは、学習のあらゆる場面に確認できる。担任は次のように、子どもたちに求めていることを語った。

教師「(子どもが教室内で) これ以上集中できなくて『(教室の外に) 行く』っていうのを、最初の数カ月は先生が見ていて、『あなた、集中できないわね。ちょっと外で気を晴らしてきなさい』ってやるけれど、もう数カ月たった今では自分たちでそれを判断します。

要するに、私が言うのは『あなたはとにかくこの時間にこれを成し遂げなければいけません』と。子どもたちはそれを理解して、自分がそれを成し遂げるために自分でペースというものを考えて… (中略) …。

これが練習帳で、それぞれで自分は何ができなきゃいけないかってことが書いてあって、それを自分で、自分はどこまでできるようになったということをコントロールします。

どこができるようになったかということを審査するのは自分の仕事。要するに、先生ではなくに子どもが自分でやります。そういうふうに1, 2年生はやります。」

(2017年3月24日)

教師は子どもを継続的に注意深く観察し、必要に応じて彼らに関わることを通して、自身をコントロールできる自律的な学習態度を習得させようとしていることがわかる。こうした体験の積み重ねが自律した市民育成の基盤になっていくものと推察される。

以上のように、スイスの小学校における実践では、教師が学習空間、学習内容、学習方法を一体化させた教育実践を行うことを通して、自律した個人としての態度と、その個人の尊重を基盤とした共同体の在り方を子どもに学習させていると考えられる。

2. ドイツの事例

次に、ドイツにおける道德教育の実践を確認する²³⁾。

ハイデルベルクの Kurfürst-Friedrich-Gymnasium で紹介されたのは、午後に設けられている教科系学習の枠にとらわれない「自由の講義」である。この時間は日本で言えば課外活動に位置づけられるものと考えることができる^{注5)}。

校長の説明によれば「自由の講義」は以下のような特徴を持っている。

- ・「自由の講義」は午後に行われる教科系学習の枠にとらわれない学習である。
- ・例えば、外国語、コンピューター、ディベート、スポーツ、チェスなどがある。
- ・子どもは芸術分野（音楽、演劇など）、外国語分野（ヘブライ語、中国語など）、スポーツ分野（フェンシング、バスケットボールなど）から1つずつ自分の興味関心に基づいて選択することを推奨されている。
- ・学校が伝統的に行っている合唱や演劇などのプログラムと、担当教師が校長と話し合っただけのプログラムがある。
- ・「自由の講義」には、新たな学校の特色として外部から認められるようになったプログラムもある。

こうした特徴を持つ「自由の講義」の代表的実践として紹介されたのが「模擬国連総会」のプログラムである。このプログラムはかつてこの学校に在職した教師^{注6)}が発案したプログラムであり、新たな学校の特色となったプログラムの一つである。このプログラムには複数の学校が参加しており、子どもたちは、一つの学校という枠組みを超えて他校の同世代の子どもたちと、現代のグローバル社会における重要課題について考える経験を積むことができる。

校長「1年に2、3回集まって模擬の国連の総会を行っています。それぞれ参加している学校が一つの国を担当することになっていて、今回我々の学校はパナマを担当しました。その模擬の国連総会に出席し、パナマだったら言うだろうということを想像しながら演説を行い、他の学校の代表の生徒たちと意見を交わすわけです。これは英語で行っています。これは人種差別に戦おうという運動です。これについては署名が行われて、80%の生徒と教師がこの運動に参加するということを表明しました。ですので人種差別に対して反対を唱えるプロジェクト、ワークショップなどを行うということです。このようなことは現代において非常に重要なことだ

と考えています。」²⁴⁾

また、本ギムナジウムは、このプログラム以外にも、海外の学校との交流プログラムや、授業成果を地域で発表するプログラムといったように、世界や社会を視野に入れたプログラムを用いた授業実践を積極的に採用している。

教科系授業の説明にも注目すべきことが語られている。

校長「生徒たちは三つの建物で授業を受けています。本館のソフィエン館では理系の授業が行われています。ルイーゼ館では 5 年生と 6 年生が授業を受けています。このギムナジウムではラテン語、古代ギリシャ語、そして歴史を重視しています。子供たちが文化、歴史、そして我々はどこから来たのかということ学ぶことが重要だと考えています。なぜなら自分たちの歴史を知らずに未来を作ることはいけませんからです。

理系の授業は現代を象徴しています。生徒たちに現代で生きる力をつけるものです。ですから生物、化学、物理、そして実験に力を入れています。こちらの理系の教室には、様々な情報機器がありますし、電気、ガス、デジタル関係の設備も整っています。理系科目では実践を重視していて色々な実験が行われています。授業の目的はできるだけ多くの事を暗記してそれを吐き出すことではありません。目的は本当の意味で理解をし、そして疑問を持ちその疑問を解決することです。もう一つの教室は自由に活動することをテーマにしています。一中略—もちろん学校では先生が話を生徒が聞くという従来のスタイルの授業も行われています。重要なのはいかにそれらをミックスしていくことだと思います。

音楽、アート、演劇は私達ギムナジウムにとってとても重要です。このギムナジウムには二つのオーケストラと四つの合唱団があります。毎年二つ大きなコンサートを行っています。

言語のカリキュラムですが、外国語は 5 年生と 6 年生はラテン語と英語を学びます。8 年生になると選択になり、ギリシャ語、フランス語、NWT (自然科学と技術が合わさったような科目)、INP (デジタル化に対応してコンピューター系を重視した科目) の中から選びます。最後の 2 学年は、それぞれの生徒が自分の強みに合わせて自分の科目を選ぶというシステムになっています。一中略—授業の特徴としては、物そのものと関わることを重視しています。生物に関しては水族館に行ったり、生物と触れ合ったりしてそのものから学ぶということを重視しています。また、設計して作るという作業もあります。優秀な生徒に授業の一部を受け持ってもらうようなこともあります。」²⁵⁾

注目したいことは、Kurfürst-Friedrich-Gymnasium が将来のドイツの、そして欧州のリーダーたちを歴史的存在として育てようとしていること、理解と疑問を持ちその疑問を解決することに授業目的を置いていること、科学を言語と並置して位置づけていることの 3 点である。これらはそれぞれ歴史的思考、批判的思考、言語的思考に言及したものである。しかし、同時に、教科系授業が子どもに培おうとしてい

るものが徹底して個人であることを示している。歴史は社会であるが、ここで想定されている社会は他者としての社会でなく、自分自身が主体として作り上げる社会なのである。他者と共生するという意味での社会でなく、自分が歴史的な社会を構成する主体であることを指摘するものである。批判的思考も、そうした個人に求められる資質であり、他者との関係を必要とするものではない。科学を言語として捉えることは、言語の特徴から他者との繋がりが想定されていると考えたくなるが、この語りで強調されていることはむしろ「モノとして使う」ことであり、思考のツールとしての言語なのである。それは、隣国の言語よりも、論理学の教科書であるラテン語の学習が優先されていることから明らかだろう。問題となっているものはやはり個人なのである。

以上のことから浮かび上がることは、Kurfürst-Friedrich-Gymnasium の実践は、教科の授業による徹底した個人の成長と、課外活動による社会的存在としての振る舞い方の学習の二段構えの教育が行われており、そうしたカリキュラムの全体として市民を育てる道德教育が行われていると捉えることができるということなのである。

ドイツでは、もう一校、ベルリンの Rheingau-Gymnasium の視察を行った。そこでは選択制の授業として実施された 12 年生の政治学の授業を観察する機会をいただいた。我々が訪問した日のテーマは「ドイツ軍の海外派遣」であり、生徒たちはその派遣の是非に関するディスカッションをしていた。

90 分間の授業の前半では、まず教師が子どもたちを 4 人一組のグループを構成した。次に、教師はドイツ軍の海外派遣に関する資料を子どもたちに配布したり、映像資料を提示したりしたうえで、自分の意見をまとめさせていた。授業後半では、子どもたちは自身の意見がどのような論点を持った意見なのかということをクラス全体で確認し、論点をカテゴリー化していった。その後、グループごとに 5 つの論点カテゴリーに基づいたディスカッションを行った後、個々の子どもがクラス全体に向けて自分の意見を発表した。

この授業の特徴はディスカッションのために論点カテゴリーを用いることが重視されていたことである。授業の目的は、「ドイツ軍の海外派遣」の是非を知ることではない。「ドイツ軍の海外派遣」のような政治的問題に関するディスカッションに参加する力を身につけることである。そのために、論点カテゴリーという思考ツールを用いることの習得が求められたのである。この学習の興味深さは、論点整理が自身の意見を作り上げるためだけのものではなく、他者に自分の意見を伝えるための技法としても重視されている点である。

こうしたベルリンの Rheingau-Gymnasium の実践は、Kurfürst-Friedrich-Gymnasium の「模擬国連総会」の取り組みとも通ずるものと言えるだろう。大事なことは、社会的・政治的なディスカッションに参加する主体となることなのである。ここにドイツの市民を育てる道德教育の特徴を読み取ることができるだろう。

3. チェコの事例

最後に、チェコにおける道德教育の実践についてみていく²⁶⁾。

我々が訪問したプラハの Základní škola Petřiny-sever（ペトジニ北基礎学校）は「センター方式」と

呼ばれる授業方式を取り入れている学校である。その方式は、違いを尊重し、意見の異なる人も、たとえば自分勝手な子がいたとしても、互いに協働し、まとめていくことを重視するグループ学習のことである。そこで観察のために用意された1つ目の実践は、偏見をテーマにした5年生の社会科の授業である。

黒板には「中心ルール」として話し方の注意点や時間管理について書かれている。教師の合図で子どもは4つのグループに分かれて、それぞれに準備された活動に取り組んだ。

1つ目のグループの取り組みは、「〇〇（警察やブロンド髪的女性）は××である」というステレオタイプについてアンケートを取って分析し、検証することである。我々が観察したときには、子どもたちは教師とともにチェコ社会にどのような偏見があるのかを話し合い、グループ学習を行っていた。2つ目のグループは異質な者の立場について考えるグループである。グループの一人の子どもが教室でターバンを巻いて、グループの他の子どもたちなどとともに教室から出ていった。彼らはトラムに乗り、乗客がターバンを巻いた子どもにどのようなリアクションをするのかということを観察してくるという。3つ目のグループは手をロープで縛り、教室で絵を描いていた。絵を描く以外にも、水替え作業なども手を使わないで挑戦していた。4つ目のグループでは廊下へ出て、補助教員の指導のもとで、小児麻痺で差別的な扱いを受けた人の経験をもとにした演劇の練習をしていた。

これらの活動が社会という教科の授業の中で行われていたことに注目したい。偏見という社会的事実を自分が生きる社会の中の現実として理解し、自分自身の有する偏見と向き合い、その問題性を体験的に理解し、偏見を排する力を自分の中に作るという一連の4つのプロセスが、グループ学習としてプログラム化され、展開されていた。

2つ目の実践は、演劇を用いたいじめの授業である。7年生の有志6名が、担当教師とともに作ったいじめを題材にした演劇を、5年生24名に披露するという実践である。7年生の司会のもと、いじめの授業が進行していった。

いじめっ子役の3名の女子がいじめられっ子役の1名の男子をいじめるという劇を一度演じる。次に、7年生がもう一度同じ劇を演じるのだが、その途中で5年生がいじめっ子の言動に問題があると思ったときに「ストップ!」と言って演劇を中止させる。そして、ストップをかけた5年生がいじめっ子の言動についてコメントをし、代替案を示し、実際にいじめっ子役の1人と交代して演劇に参加し、他のいじめっ子のいじめ行為をやめさせる役を演じた。

この演劇の実践は、1つ目の社会の授業と連続的な実践として捉えることができる。その理由の一つは演劇という学習活動が共通して用いられていることである。社会的な問題に対して体験的な学習を重視していることは、そうした問題の当事者としてその問題と対峙しなければならない主体意識を形成する実践として特徴づけることができるだろう。しかし、それは演劇が共通して用いられていたからだけではない。社会の授業のプログラムが、社会的な問題と対峙することに必要とされる上記の4つのプロセスをしっかり抑えた実践となっており、子どもがそれを繰り返し社会の授業の中で体験しているからなのである。したがって、子どもたちは自分の中に社会的な問題と向き合い、その解決のために考える強さを自分の中に作り上げることができるのである。

指導にあたった担当教員は我々のインタビューのなかで、問題を解決するのではなく、問題を見つけ、

解決策を見出すことが重要であり、解決策が一つではないことを子どもたちに知ってほしいと語った。まさにそれが、社会の授業で彼らが体験し、学んでいたことなのである。

V. まとめ

ここまでスイス、ドイツ、チェコの市民を育成する道德教育に関する実践について記述してきた。それぞれの実践から、欧州における道德教育に関する実践の特徴としてどのようなことが読み取ることができるだろうか。

まず、その実践を通じて育成していこうとしている市民像について記述する。

第一は、主体的な個人としての市民の完成が基本となっていることである。スイスでは、個人の計画に基づいた学習が尊重され、個人の学習スペースから集会所スペースに移動し、共生のディスカッションが行われるという学習形態が採用されている。スイスはドイツなど複数の大国に囲まれた小国であるに関わらず、一貫した自立した民主主義国家であり、その環境下で人々は自律的で主体的な市民であることが求められていることから、本学習形態は、そのような個人が集合するスイス型市民社会の姿と一致すると言えるだろう。ドイツの実践では、教科の授業による個人の完成と、課外活動での社会に主体的に関与できる能力の育成の二元的な教育が行われており、社会的実践の学習に先立つ午前中の教科の学習では市民に求められる資質能力たる 3 つの思考の育成が目的的に図られていた。また、政治の授業では、社会的・政治的なディスカッションに参加できる主体としての市民育成を目指していた。チェコでは、社会的問題に対峙する主体の教育が社会の授業で行われていた。そこでは、社会的事実を自分が生きる社会の中の現実として理解し、自分自身も社会的問題を構成する 1 人であり、かつその問題を解決する主体であることを体験的に理解し、偏見を排する力を自分の中につくる学習が行われていた。以上のように、それぞれが実現しようとしている市民社会的存在としての主体的個人の完成を目指しているのである。

第二は、他者や社会に対して自身の意見を表明できる市民が想定されていることである。スイスでは集会所スペースが設置されており、そこに集まった子どもたちは他者理解をしつつ、個々に自身の意見を発言しつつ学習を進めていた。また、ドイツでは、「模擬国連総会」は積極的な発言の場が設定されていたり、問題を議論する力を、論点カテゴリーを用いた議論の仕方を学ぶことで修得させようとしていた。さらに、チェコの実践では、子どもたちは偏見やいじめといった社会的問題を事実として捉え、それを基盤にして自身の意見を表現していく手続きを学んでいた。いずれもが発言する市民を育成する教育になっていると言えるだろう。

次に、市民を育成する道德教育の実践の特徴について確認する。

第一は、社会的問題を事実として理解したうえで、その問題を解決することを具体的に想定した体験的な学習が行われていることである。スイスでは立法連邦議会のスタイルを教室体験として体験させていた。教室内における個別空間と集会所スペースの配置は、カントンと呼ばれる州と中央政府の関係と類似しており、そうした空間のなかで子どもたちは社会的問題について個々に考え、集合して形成した共同体のなかでその解決策を作り出していた。また、ドイツでも現実社会の政治的課題を題材に取り上

げ、それに対して自分の意見を作り上げ、表明することが求められていた。子どもたちは社会的・政治的なディスカッションに参加する体験学習を通して、現代社会における問題を市民の立場から改善・解決していける能力を習得していていると考えられる。とりわけドイツの政治教育では、こうした学習がグループを単位とした学習によって行われていることが特徴であった。チェコのいじめの授業では、演劇のシナリオを修正させることによって、解決に向けての学習を行っている。いずれも解決しようという問題への対峙の仕方を学ばせていることが特徴と言える。

第二は、社会と繋がる観点を持った実践が行われていることである。スイスの実践では、宗教差別の問題を個性や好みといった日常的な問題と連続的に扱うことによって、社会的問題を身近なテーマとして体験させようとしていた。そして、それらの体験を、教室体験として実践的に体得させ、社会的なハビトゥスを形成させている。ドイツでは徹底した個人の完成を前提とした教育が行われている^{注7}が、先述したように政治教育では、社会に主体的に参画できる市民育成のための学習が行われていた。その学習は、個人学習を含めて一貫してグループの形態で進められていた。このスタイルはスイスのものと大きく異なっている。スイスは個人の完成を、個人を軸にして達成しようとしていたのに対して、ドイツではその完成を社会的な関係性の中で目指そうとしていた。チェコの実践は、社会と繋がる学習がより積極的に用いられている例として理解することができるだろう。社会の学習では、子どもたちは教室内のみで学ぶのではなく、積極的に外に出て行き、教室外の人たちとも関わりながら問題について考え、その解決策を探ろうとしていた。いじめの授業でも、図書室という教室とは異なる場所で、7年生が5年生と関わり、異年齢交流が行われていた。教室という閉ざされた空間の中での学習でなく、教室の人間関係を越えた他者との関わりの中で、子どもたちは社会的問題と対峙するのである。

以上指摘してきたように、各国で紹介された実践は、共通の課題に取り組みながらも、そのスタイルは決して一つではなく、多様であることを示している。ただし、それらはいずれも、その社会が持つコードや社会的問題への取り組み方と連続的な特徴を持っている。なぜなら、市民を育成する教育は、その社会が発展するための教育でなければならないからである。その発展を実現する者が社会の主体たる1人1人の市民であるという認識は、今回実践の分析を行った3国に共通すると言ってよいだろう。それは、独立した国家の連合体としての秩序を実現しようとしている欧州に共有されている理念なのではないだろうか。融合と自律、このテーマに取り組む市民をいかに育てるかが課題なのである。

以上、スイス、ドイツ、チェコの市民を育成する道徳教育の実践例を再整理、再分析し、その共通性を見出し、欧州ではどのような市民を育成しようとしているのかということを検討してきた。しかし、今回報告した3国はいずれも中欧の国々の事例であり、欧州といった括りを代表させることは適当ではない。もちろん我々は中欧を中心に欧州を考えているわけではなく、複雑な国際関係の渦中にある国に注目してきた結果として、こうした特定の国を事例とすることになったのである。今後は今回の分析対象とした3国だけでなく、より多くの欧州の国々の取り組みを分析し、そこでの共通点と相違点を丁寧に抽出することによって、本稿が明らかにした3国の市民を育成する道徳教育が持つ意味を欧州レベルに広げて確認することが必要である。

【注】

- 注 1 研究成果は下記の通りである。①川村光・紅林伸幸・越智康詞「自律的市民を育てる教育のカタチ―スイスの教育現場の視察調査報告―」『関西国際大学教育総合研究叢書』第 12 号, 151-166 頁, 2019②望月耕太・川村光・金子真理子・加藤隆雄・鈴木和正・紅林伸幸「多元的文化主義に立脚した市民を育てる教育の可能性―ドイツの学校視察調査の結果から―」『神奈川大学国際経営論集』第 58 号, 61-81 頁, 2019③越智康詞・川村光・加藤隆雄・紅林伸幸「チェコとスロバキアにおける市民性教育―学校カリキュラムの自律性を巡る語りの違いから見えてくるもの―」『信州大学教育学部研究論集』第 14 号, 84-103 頁, 2020
- 注 2 望月他による前掲論文では、ベルリンのギムナジウムにおいて観察した人権の授業を受けていた子どもたちの学年は 10 年生と記載したが、正しくは 11 年生である。本稿を通じて修正する。
- 注 3 スイス調査とドイツ調査のオリジナル・データはドイツ語である。チェコ調査データはチェコ語である。
- 注 4 海外の学校等における視察調査データの分析方法としてのナラティブ・アプローチの可能性について、下記の文献では詳細に検討している。川村光・加藤隆雄・紅林伸幸「海外の学校等視察調査データの分析法に関する検討―ナラティブ・アプローチの応用可能性―」『関西国際大学教育総合研究叢書』第 13 号, 95-116 頁, 2020
- 注 5 ドイツでは伝統的に授業は午前中で終了していたが、近年午後に授業を行う終日課が認められるようになってきている。しかし、その午後の学習に課外活動的な「自由の講義」や選択型の講座を集め、午前中の教科の授業を充実させる戦略をとる学校が少なくない。
- 注 6 現在は講師としてこのプログラムの運営、始動に参画している。
- 注 7 個人の完成が基本であることについては望月論文における森の小学校の複式学級実践の分析を通じて紹介している。

【引用文献】

- 1) Coster, I. D., Sigalas, E., Noorani, S., McCallum, E. *Eurydice Brief Citizenship Education at School in Europe 2017*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 3, 2018
- 2) Ibid., 6
- 3) 外務省「欧州評議会の概要」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ce/gaiyo.html>（閲覧日：2020 年 9 月 8 日）
- 4) 久野弘幸「ヨーロッパ機関（EU・CE）におけるヨーロッパ市民教育」『社会科教育研究』95 号, 110 頁, 2005
- 5) 中山あおい「シティズンシップ教育をめぐるヨーロッパの動向―リスボン戦略と EU の取り組みについて―」『大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門』第 58 巻第 2 号, 120 頁, 2010
- 6) European Commission “European policy cooperation (ET2020 framework”
<https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020->

framework_en#:~:text=The%20strategic%20framework%20for%20European,to%20learn%20fro
m%20each%20other. (閲覧日：2020年9月8日)

- 7) 立石麻衣子・生田周二「イギリスとスイスにおけるシティズンシップ・人権教育に関する調査報告－教員養成ならびにユースサービスの動向－」『教育実践総合センター研究紀要』第18号, 235-240頁, 2009
- 8) 細戸一佳, 田中マリア, デルヴロワ・ミカエル「スイスフランス語圏における市民性教育の進展－価値教育と言語教育の融合への動き－」『倫理道德教育研究』第1号, 53-66頁, 2017
- 9) 田中マリア「『思考力』『判断力』『表現力』を育てる道德教育に関する一考察－スイスの市民教育用教材及び教師用指導書から－」『倫理道德教育研究』特別号, 12-29頁, 2016
- 10) 武藤孝典・新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社會性教育の発展－フランス・ドイツ・イギリス－』東信堂, 2007
- 11) 伊藤亜希子「ドイツにおける参加を通じた移民統合」近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会, 216-230頁, 2013
- 12) 濱谷佳奈「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－」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第6巻, 157-164頁, 2016, 濱谷佳奈「ドイツにおける倫理・哲学による道德教育カリキュラム改革－コンピテンシー・モデルへの転換に注目して－」『カリキュラム研究』第25号, 15-26頁, 2016 など
- 13) 久野弘幸「学校におけるヨーロッパ市民の育成－ドイツの事例から－」近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会, 57-77頁, 2013, 杉原薫「『考え, 議論する道德』にむけた授業づくりに関する一考察－ドイツにおける道德教育を手がかりに－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第27巻, 193-200頁, 2018 など
- 14) Atsushi Suzuki「A Study on 'Social Learning' in Elementary Schools in Berlin as German Citizenship Education」『大分大学教育学部研究紀要』第38巻第1号, 113-125頁, 2016
- 15) 望月耕太・川村光・金子真理子・加藤隆雄・鈴木和正・紅林伸幸「多元的文化主義に立脚した市民を育てる教育の可能性－ドイツの学校視察調査の結果から－」『神奈川大学国際経営論集』第58号, 63頁, 2019
- 16) 同書, 同頁
- 17) 同書, 同頁
- 18) 同書, 同頁
- 19) 川村光・紅林伸幸・越智康詞「自律的市民を育てる教育のカタチ－スイスの教育現場の視察調査報告－」『関西国際大学教育総合研究叢書』第12号, 151-166頁, 2019
- 20) 同書, 155頁
- 21) 同書, 156頁
- 22) 同書, 同頁
- 23) 望月他, 前掲論文

24) 同書, 66 頁

25) 同書, 67 頁

26) 越智康詞・川村光・加藤隆雄・紅林伸幸「チェコとスロバキアにおける市民性教育－学校カリキュラムの自律性を巡る話りの違いから見えてくるもの－」『信州大学教育学部研究論集』第 14 号, 84-103 頁, 2020

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 JP16H03788, JP17H02672 の助成を受けたものである。

Abstract

The purpose of this study is to report on the practice of cultivating moral education to foster citizens in primary education in Switzerland, Germany and the Czech Republic. By clarifying the commonalities of these countries, the practice of moral education will be considered from a macro perspective such as a European regional perspective.

Four important findings were drawn from the results. First, the basis of the moral education is the actualization of citizens as individuals. Second, citizens giving their opinions is expected as part of the education. Third, in addition to learning to understand the reality of social issues, experimental learning is carried out in order to solve the problems. Fourth, the practice is carried out from the perspective of connecting with society.