

価値教育の諸相

— ドイツ語圏における動向から —

伊 藤 敏 子

Aspects of Values Education : Current in German-Speaking Countries

Toshiko ITO

Abstract

Values education is now thought of as a panacea. The more pluralistic the society becomes, the more common ground is eroded. The further globalization advances, the harder people find it to define their identities. The decay of values, which complicates school education, is being perceived everywhere, and schools are expected to overcome this situation through values education. Values education aims to cultivate beliefs about what is right and wrong and what is important in life. Some equate values education with social education; others equate values education with moral education. Some regard religion as essential to values education; others regard values education as a strictly secular matter. This paper examines implementations of values education in two German-speaking countries: In Germany, "Religion", a traditional subject in values education, tends to be modified in an inter-faith or cross-denominational sense, such as "Ethic" or "Philosophy". In Switzerland, "Culture and Religion" or "Ethic and Religions" have come to dominate the curriculum.

1. はじめに —「価値崩壊」という言説—

価値変化 (Wertewandel) さらに価値崩壊 (Werteverfall) が危機意識をもって語られるなか、時代に応じた価値教育 (Werterziehung / Werteerziehung / Werte-Erziehung) が求められている。凶悪犯罪の低年齢化やニート現象の登場といった青少年問題が報じられるたびに、その原因を価値問題に帰し、その解決を価値教育に求めるという構図¹がすでに定着した感すらある。社会が多元化する時代において、また社会がグローバル化する時代において、価値への方向づけはますます強く希求されるが、それは裏返して言えば、価値への方向づけが — 伝統的な価値が日常生活における新規の価値との相克を繰り返すなかで (vgl. Frey 2007, S. 9) — ますます困難となっていることを意味する²。

このような状況下において、ベンナー (Dietrich Benner) は、価値教育がその原則姿勢、すなわち共同体主義か自由主義かという二者択一から脱却する傾向を示す英語圏に比して、新カント学派的な方向づけをもつ価値教育となれば、質量的な価値教育、徳育および情緒教育によって規範的な目的を志向する教育が支えられているということにドイツ語圏の特徴をみている (vgl. Benner / Nikolova 2007, S. 6)。

¹ エーデルシュタイン (Wolfgang Edelstein) は、価値教育をさまざまな青少年問題を解決する万能薬とみなす世間の動向を指摘している (vgl. Edelstein 2001, S. 7)。

² ブレチンカ (Wolfgang Brezinka) は、この危機の精神的背景を「合理主義・個人主義・快楽主義」の3点に代表させている (vgl. Brezinka 1993, S. 16ff.)。

シュタンドップ (Jutta Standop) によれば、戦後の学校教育の変遷には価値教育からの撤退という方向性が顕著にみられる。学校を科学的正当性という尺度で位置づける場合、価値に結ばれた教育内容はこれになじまないものとされ、さまざまな来歴をもつ居住者をかかえこむ地域共同体の場合、土着の紐帯としての価値体系は期待されようがなく、さらに戦時教育における操作的な教育および注入的な教育への反省から、学校は価値教育から距離をとる態度に徹してきたといえる (vgl. Standop 2005, S. 11)。これはまた、日本にも共有される経験であるといえよう。このような方向性への転機が生じるのは1970年代末であるが、1990年代に続発した外国人敵視を背景とする放火や暴動³への反省を追い風として、価値教育を求める声はドイツにおいてますます高まることになる。その真意は、端的に言えば、価値教育を行うことによって、この種の犯罪を沈静化することにある。「1993年・価値の市民運動」は基本価値についての合意を目指し、連邦大統領ヘアツォーク (Roman Herzog) は1997年、断固として価値教育に取り組むことを教育学者に求めている。家庭の教育力および地域社会の教育力の衰退⁴が指摘されるなか、とりわけ価値多様化社会における学校の教育力が問われ始めてすでに久しい。それぞれの文化圏でその伝統に寄り添うかたちで展開されてきた価値教育であるが、本稿ではドイツ語圏 (ドイツ連邦共和国とスイス連邦) を例としてその新しい動向を探りたい⁵。

2. 価値と教育のつながり

教育がそこに向かって展開されるべき価値とは何か。価値の一般的な定義は、「評価に値する事物・関係のもつ性質であり、(…) それは倫理的次元では、規範あるいは当為という性格を伴う」(Brockhaus Enzyklopädie 1974, S. 240) ものである⁶。

現代の価値教育の研究者による価値の定義もそこから大きく隔たるものではない。価値とは、「それにみずからを方向づけたいと思うところのもの」(Giesecke 2005, S. 30)、また「経験的に評価できるもので、それを得ようと努力したり、他のものに優先させようとしたりするところのもの」(Brezinka 1993, S. 111)、「行動の選択や行動の目的に影響を与える、望ましいものについての意識的・無意識的

³ 社会問題化した一連の事件としては、1991年9月20日にハイヤースヴェアダ (Heyerswerda) で亡命申請者の居住施設が極右主義者に襲われて約30名が負傷した事件、1992年8月24日にロストック (Rostock) でベトナム人の居住地区が極右主義の若者たちに放火された事件、1992年11月22日から23日にかけてメルン (Mölln) でトルコ出身者の住居が放火され3人のトルコ人が死亡した事件、さらに1993年5月29日にゾーリンゲン (Solingen) で放火によって5人のトルコ人が死亡した事件などが挙げられる。

⁴ レクス (Jürgen Rekus) は、家族も教会も地域社会も価値の方向づけに自信を失い、価値教育への期待が学校に集中している状況をドイツ社会の現状として報告している (vgl. Rekus 2005, S. 143)。この状況は日本にも共通するが、「家庭の教育力の低下」という言説に対しては、広田照幸がその著『日本人のしつけは衰退したか』のなかで疑義を投げかけている。

⁵ 武藤孝典は、日・米・英・仏・独における価値教育を比較検討し、そのメディアとして日本に関しては「道德教育」、アメリカに関しては「character education, values education, moral education」、イギリスに関しては「religious education, values education, education for citizenship, Personal, Social and Health Education」、フランスに関しては「éducation civique, éducation à la citoyenneté」、ドイツに関しては「Religionsunterricht, Ethikunterricht, Lebensgestaltung」がこれに対応していると分類している (武藤 2002、251頁；武藤 2003、145頁 参照)。

⁶ ただし、この評価に参加する者に関しては、複数であることを想定している場合 — 「社会文化的な発展過程において、社会成員の多数派から受け入れられている、望ましさについて内面化された観念」であり、「行動を決定するに際しての、普遍的で根本的な方向づけの尺度」(Meyers enzyklopädisches Lexikon 1979, S. 252) — と、単数複数の双方を想定している場合 — 「事物あるいは行為が、ある者にとってあるいは多くの者にとって有効性あるいは効果をもち、重要かつ評価に値するとみなされる様」(Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm 1960, S. 462) — がある。

な観念」(Reinhardt 1999, S. 12)であるとされる。注視に値するのはしかし、価値が特定のものあるいは関係に冠せられる理念にすぎないという、価値の本質についての捉え方である。価値を理念として捉えた場合、価値そのものが崩壊することはありえず、価値崩壊の時代と称される現代に起こっている現象は、実際には価値の有効性への意識の希薄化にほかならないという解釈が生起する。この解釈は価値への教育学的アプローチに—これが教育にいかに難解な課題を突きつけているかということを含めて—決定的な影響を与えている(vgl. Hentig 2001, S. 69)。この解釈を代表するフォン・ヘンティヒ(Hartmut von Hentig)によれば、価値とは無数に存在するわけではなく、「生命・自由・自己決定・自己発展・自律、平和・友情・非暴力、内的平安・潔白、公正、連帯・友愛・公益、真理、陶冶・知識・洞察・知恵、愛しうること・愛されること、肉体的健康・健康・無痛・力、名誉・人間尊重・名声、美」(Hentig 1988, S. 326)というせいぜい12の項目に収まってしまうものである。

近年活躍中の価値教育の論客を俯瞰すると、「そもそも価値教育とは何か」という問いに様々な態度の示されていることがわかる。フェース(Konrad Fees)は、教育の目的が「主体が成熟に到達すること」、すなわち「自己決定しつつ行動する個人」の形成にあると定義したうえで、価値、すなわち「正しさや良さについての観念あるいはこれらへの方向づけ」が欠如した状況では教育の目的が達成しえないことを指摘し、価値教育は「教育(Erziehung)」の別の名称にすぎないと結論づける(Fees 2000, S. 15)。価値教育を「教育」と同一視する見解は、フォン・ヘンティヒにも共通している。フォン・ヘンティヒによれば、価値教育とは実質的に道德教育あるいは人格教育を目指しており、したがって一般に「教育」という語に帰せられている営みに重なる(vgl. Hentig 2001, S. 83)。一方、ギーゼッケ(Hermann Giesecke)は、価値教育によって内的には価値への方向づけが、外的にはそれにしたがって行動することが習得されることが期待されると概括した上で⁷、学校が価値教育を担う場合には個人の内面に干渉することを避けるため、価値教育を「社会教育(Sozialerziehung)」とみなして—この点で、ギーゼッケの価値教育は一般的に拘束力のある価値や規範を呈示することなく進めるという難題を学校に課すことになるが—推進することを提案する(vgl. Giesecke 2005, S. 9)。社会との関わりを重視した価値教育という視点からは他にも、価値教育を「参画的教育(Erziehung zur Teilhabe)」(Liebau 1999, S. 41)として紹介するリーバウ(Eckart Liebau)の解釈が挙げられるであろう。一方、シュタンドップは、価値教育を「道德的判断への教育(Erziehung zur moralischen Urteilsfähigkeit)」(Standop 2005, S. 73)に重なるという—その道德的判断へのプロセスの構想はさらに精緻に比較されなければならないが⁸—きわめて日本における価値教育のあり方に近い見解を示している。

ドイツ語圏では、学校における価値教育は伝統的に「宗教科(Religionsunterricht)」を軸として展開

⁷ 価値教育の成果を個人(内面)と社会(外面)に区分して考える理解は、ラインハルト(Sibylle Reinhardt)にもみられる。ラインハルトによれば、価値教育は、個人の側からは「アイデンティティ」獲得の切り札として、社会の側からは「共生(統合)」実現の切り札として機能する(vgl. Reinhardt 1999, S. 9)。

⁸ 価値教育を進めるにあたって、シュタンドップは特に「そのための特設科目を置くのではなく、すべての科目に通底する教授原則とされるべきである」(Standop 2005, S. 91)こと、「単なる知識レベルではなく情緒レベルで価値との結びつきを培うべきである」(ebd., S. 93)ことを強調している。この2点は日本における価値教育とまったく対立するとは言えないまでも、カリキュラム上の相違は看過しえない。すなわち、価値教育は、日本の学校教育において戦前は通常科目「修身科」において、1958年以降は特設科目「道德の時間」を軸として展開されてきている。しかし、1997年の神戸連続児童殺傷事件を契機として1998年に中央教育審議会より出された「新しい時代を拓く心を育てるために—次世代を育てる心を失う危機—」答申(いわゆる「心の教育」答申)は、家庭における「心の教育」・地域における「心の教育」・学校における「心の教育」への提言を行い、文部省は1999年に家庭教育における「心の教育」の道標として『家庭教育手帳』・『家庭教育ノート』を作成して全国の家庭に配布し、さらに文部科学省は2002年に学校教育における「心の教育」の道標として『心のノート』を作成して全国の小中学校に配布したことによって、価値教育が情緒重視の度合いを高めているという指摘も出てきている。

されてきた。しかし、宗教を根幹とする価値教育のあり方は、教会の衰退や移民の増加により従来のキリスト教中心の価値観の希薄化という趨勢のなか、見直しを迫られている。学校における宗教科を「正科 (ordentliches Lehrfach)」と位置づける条項 (7 条 3 項) を掲げる基本法をもつドイツでは⁹、宗教科を履修しない児童・生徒の割合は増加の一途をたどっているという状況にかんがみ¹⁰、1970 年代にまずバイエルン州とラインラント・プファルツ州が宗教科の「代替教科 (Ersatzfach)」として「倫理 (Ethik)」を設置したことを嚆矢とし、ニーダーザクセン州では「価値と規範 (Werte und Normen)」が、ノルトライン・ヴェストファーレン州では「実践哲学 (praktische Philosophie)」が、メークレンブルク・フォアポンメルン州では「子どもとの哲学 (Philosophieren mit Kindern)」が設置される。さらに、シュレースヴィヒ・ホルシュタイン州では「哲学の授業 (Philosophieunterricht)」が「選択必修教科 (Wahlpflichtfach)」として登場する (vgl. Edelstein 2001, S. 50f.; Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001, S. 290; Hilger / Ritter 2006, S. 122f.)。一方、宗教科を「正科」とする法的規定をもたないスイスでは、社会変化に対応した宗教科の改編はより柔軟性をもって進められ、ルツェルン州では 2006 年新学期から「倫理と諸宗教 (Ethik und Religionen)」が、チューリッヒ州では 2007 年新学期から「宗教と文化 (Religion und Kultur)」が、それぞれ宗教科に代わる必修科目として教えられている¹¹。

3. 価値教育の学習内容

日本で 2002 年から価値教育の教材として使用されている「心のノート」は、小学校低学年用・小学校中学年用・小学校高学年用・中学校用という 4 巻から構成されているが、各巻は①主として自分自身に関すること、②主として他の人とのかかわりに関すること、③主として自然や崇高なもののかかわりに関すること、④主として集団や社会とのかかわりに関することという 4 つの学習分野をその内容としている。ドイツさらにスイスでは、近年の価値教育の再編の波のなかで、どのような学習分野を想定しているのだろうか。

ドイツにおける価値教育の新しいかたちとしては、「生活形成・倫理・宗教知識 (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde; LER)」がその筆頭にかかげられる。LER はブランデンブルク州で導入された新しい科目であるが、ドイツ民主共和国で価値教育に関わっていた教員をこの科目に当てないという方針に加え、おおかたの宗教関係者がこの科目への賛同を示さずしたがって手厚い協力体制を望めないという状況下、担当者の獲得に苦慮しながらそのスタートをきる。1992 年から 1995 年までの 3 年間はプロテスタント教会の協力のもとでの試行期間、さらに 1 年間は教会の協力を得られない状態での試行期間を経て、1996 年にはブランデンブルク州学校教育法改正により中等前期教育への導入にこぎつけるが、同年、この学校教育法が公立学校において宗教科を正科として保障するとともに宗教共同体の教義と一致してこれを行うことを保障する基本法 7 条 3 項に抵触するとして、まずカトリック司教区とプロテスタント教会が、翌年にはカトリックおよびプロテスタントの生徒と親が 1996 年学校教育法への異議を連邦憲法裁判所に訴え、連邦憲法裁判所の和解案を反映させた改正によって 2002 年学校教育法が

⁹ 基本法 7 条 3 項における宗教科を正科とする規定と、基本法 4 条における信教の自由についての規定については、「宗教に関する国の積極的態度表明」と「宗教に関する国の消極的態度表明」をどのように解釈するかをめぐるしばしば係争の対象となっている。その根底には、宗教科を単なる「宗教史」あるいは「聖書史」の授業ではなく、「個々の宗教団体の信仰教義」に向けられた授業であるとする理解が横たわっている。

¹⁰ 特定の宗派を扱うことを前提とする宗教科の授業では、教育権者すなわち保護者にわが子の宗教科履修を拒否する権利が認められ、満 14 歳 (第 9 学年) 以降は宗教科履修の決定権が子ども自身に委ねられる (基本法 7 条 2 項 参照)。

¹¹ 特定の宗派を扱うことを前提としないこれらの新設科目では、出席免除規定は適用されない。

誕生するまでこの係争は続くことになる¹²。

世俗化・多元化という社会変化に対応する新しいかたちの価値教育として設置された LER は、宗派に拘束されることなく、公立学校における共通の価値形成・価値志向および価値伝達に関する統一的な授業として構想され、その内容としては、①個としての人間 — その欲求・生活史・生活界・生活形成 —、②共同体のなかにおける人間 — 関係の把握・形成 —、③人間の生活にひそむ危険および苦悩 — 予測される原因・解決・限界・援助・自己責任の尺度 —、④充実し意味ある生活の追求、⑤人間と宗教・世界観・文化、⑥個人的な生活形成とグローバルな展望 — その課題と見通し — (Gruehn 2001, S. 279f.) という 6 つの学習分野がかかげられている。LER は無宗派的な授業科目であり、したがって LER の 3 本柱の 1 本をなす「宗教知識」では、キリスト教的価値観念を無宗派的に紹介するとともに、他の宗教の教義内容も無宗派的に紹介する主旨となっている¹³。

スイスにおいても、従来の宗教科からの脱却が加速している。ルツェルン州では、従来の宗派に結びついた科目「聖書科 (Bibelunterricht)」に代わる必修科目「倫理と諸宗教」が、2005 年 2 月 25 日の教育評議会の決定を受けて、2006 年新学期に初等教育段階前期 (第 1 学年から第 2 学年) に、2007 年新学期には初等教育段階後期 (第 3 学年から第 6 学年) に導入された¹⁴。「倫理と諸宗教」という名称は、社会で認められている価値と規範がしばしばその社会に影響をもつ宗教的伝統と密接に関係していることにかんがみ、倫理と宗教を日常生活と関連づけながら複眼的に学ぼうという姿勢から生まれたものである (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz 2005, S. 3)。「倫理と諸宗教」の目的は、みずからの倫理的行為の前提となるみずからの価値態度を発達させることにあるが、さらにこれを発展させて、さまざまな文化や宗教と関わっていくために必要とされる (宗教的な) 表現法についても扱う。「倫理と諸宗教」はこの新科目の教授についての手ほどきをする養成講習を受講したクラス担任によって開講され¹⁵、そのクラスに所属する児童は — 所属宗派とは関係なく — 全員がこの科目の履修を義務づけられる。この新科目の設定によってルツェルン州は価値教育を — 教会という私的機関ではなく — 学校という公的機関がともに担うという認識を定着させようとしているが、その公教育で学習されるべき内容とは、①人間は、なぜ、どこからきて、どこへ行くのかと問う、②人間はみずからの生にかたちを与える、③人間は平和な共存への道を探る、④人間は世界を形成する、⑤人間は幸福を求め、良き未来を欲する、という 5 つのテーマにそった展開として想定されている。 (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz 2005, S.

¹² ブランデンブルク側の解釈は、東西ドイツの合併によって誕生した新生ブランデンブルク州にも、基本法 7 条 3 項の例外規定である基本法 141 条が有効であるとする。「基本法制定 (1949 年 1 月 1 日) 以前に宗教科について州法のなかで特別に規定している場合には基本法 7 条 3 項の拘束を受けない」とするこの例外規定は、もともとブレーメン州のみを想定して設けられたことから一般に「ブレーメン条項」と呼ばれる。ブランデンブルク州はしかし、1949 年 1 月 1 日時点において、ドイツ連邦共和国の州法と同等とみなされる法による宗教科に関する規定をもたないことから、「ブレーメン条項」の適応は受けられず、連邦憲法裁判所の和解案を受け入れるかたちで学校教育法に LER も宗教科も履修可能な時間割編成を規定し、2002 年 10 月 31 日に裁判は終結する。

¹³ 連邦憲法裁判所の見解に代表されるように、宗教科は「単なる道徳科、倫理科、歴史的相対的宗教科、宗教史あるいは聖書史ではなく、むしろ宗派内容すなわち個々の宗教団体の信仰教義に向けられる」 (BverfGE 74, 244ff., zit. von Leschinsky 1999, S. 170; Tenorth 1999, S. 176) ことをその本質としており、この点において LER の「宗教知識」との相違が鮮やかに浮かび上がってくる。一方、州法のレベルでは、ノルトライン・ヴェストファーレン州がその学校教育法のなかで州の方針として「神への畏敬」を育むことを謳いながら — 基本法 4 条への配慮から — これが「神への信仰」とは同義でないことを確認するという例も存在する (vgl. Behler 1999, S. 22)。

¹⁴ ルツェルン州は、新しい必修科目「価値と諸宗教」を導入する一方で、宗派と結びついたそれまでの宗教科 (「聖書科」) も選択科目として維持している。

¹⁵ この科目の教授資格取得希望者に養成コースを提供している中央スイス教育大学 (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz) によれば、受講資格は 2 年以上の教員歴をもつことであり、2 年間で 200 時間分 (うち 150 時間は大学) の単位取得を求められる。受講費 3800 スイスフランは受講者負担となる。

18f.)。「倫理と諸宗教」の授業では、教師はこれらの学習内容を主体である児童に引きつけ対話という手法によって、単に客観的な知識としてではなく主観的な出会いとして体験させるように努めなければならないとされる。

チューリッヒ州では、2007年新学期から中等教育段階（第7学年から第9学年）で新しい科目「宗教と文化」が教えられている。宗教科を再編した新科目「宗教と文化」の構想は、2000年のチューリッヒ州教育評議会の決議にさかのぼり¹⁶、その後、2002年から2004年にかけて、新科目の運営のために設置された委員会が、キリスト教（カトリックおよびプロテスタント）、イスラム教、ユダヤ教、ヒンズー教、仏教という6宗教団体との対話を重ねながら、具体的な教授法およびカリキュラムを決定するにいたる。宗派を超えて行われる価値教育として位置づけられる「宗教と文化」は、「現代の多文化社会にあってその共生を秩序づける立場にある強大な信仰集団の共通点や相違点に焦点を合わせた超宗派的授業」（Oelkers 2006, S. 2）であり、その学習内容は、①われわれの社会文化的小および宗教的環境の問題や体験、②社会に存在する諸宗教および世界観についての知識の伝達、③さまざまな宗教上および世界観上の表現形式の呈示、④さまざまな諸宗教および世界観の視点から意味に関する問いとの取り組み、⑤みずからの価値観を明らかにして確立する能力、⑥みずからの価値決定の背景を問う態度の覚醒（vgl. ebd., S. 1）という6つの領域にわたっている。この新しい科目は超宗派的性格をもつことから、チューリッヒ州はルツェルン州と同様—従来の宗教科で認められていた出席辞退権を新科目「宗教と文化」では生徒に認めない、したがって全生徒に対する必修科目であると規定している。

4. 価値教育と宗教教育の関係

社会の世俗化、それに後発するかたちでの教育の世俗化が進行するなか¹⁷、宗教が価値教育の核として機能しえなくなっているという見解が多数派によって支持される一方で、価値教育を教育の中心課題と位置づけたうえで敢えてその手がかりを宗教に求める新しい動向も生起している。2006年、家族省大臣であるフォン・デア・ライエン（Ursula von der Leyen）は、後続する世代に共有可能な価値を伝えるという責任をともに果たしていくことをその趣旨とする「教育連盟（Bündnis für Erziehung）」の結成を呼びかける。「教育連盟」が理解するところでは、価値とは、「世俗化に向かうというあらゆる予測に逆らって、今日もなおさまざまなかたちで宗教的信念に結びついている」（Biesinger / Schweitzer 2006, S. 7）ものであり¹⁸、「教育連盟」の構想する価値教育はしたがって、宗教共同体との協同を前提としている¹⁹。フォ

¹⁶ チューリッヒ州では、「宗教と文化」に先立って、1990年代すでに従来の宗教科を再編した「宗派共同方式の宗教科（konfessionell-kooperativer Religionsunterricht; KokoRu）」が実施されていた。1991年に教育評議会が超宗派的な宗教科の方針をかかげたことを受けて、KokoRuでは宗教的倫理的な基本テーマを取り上げて宗教的思考やその継承について—文化および社会に根づくキリスト教に軸足をおきつつ他の諸宗教の伝統や表現様式にも触れるかたちで—みずからの文化圏におけるそれらの影響を調べることをその内容として謳っていた。学校側はKokoRuを開講する義務を負うが、生徒側はKokoRuを辞退する権利をもつものとされた。

¹⁷ 近代を世俗化という現象に象徴させる一般的な歴史解釈に抗して、エルカース（Jürgen Oelkers）は教育において世俗化という現象が過去においても現在においても存在しないと主張している（vgl. Oelkers 1997, S. 1103f.）。

¹⁸ 「教育連盟」は、「われわれの社会のなかでますます膨らみつつある、価値と関連づけられた教育への要求に応じる新構想」（Biesinger / Schweitzer 2006, S. 18）であるが、その核として位置づけられるのは「こども期における価値教育および宗教教育という課題」（ibd.）である。

¹⁹ 2006年春、「教育連盟」設立の発表の席にフォン・デア・ライエンは、カトリック枢機卿シュテルツィンスキー（Georg Sterzinsky）とプロテスタント監督ケースマン（Margot Käßmann）を伴って登場するが、この演出によって「教育連盟」の構想する価値教育が宗教と不可分のものであることがさらに強く印象づけられることになる（vgl. Der Spiegel 17 / 2006, S. 22）。

ン・デア・ライエンは、この教育構想の背景をみずからの信条と関連づけながら説明するが、価値教育が宗教、とりわけキリスト教へ収斂される理由としては、(1) ドイツにおいて価値はキリスト教的伝統に根ざしていること、(2) それゆえに宗教的な儀式および伝統が日常生活においてもきわめて有用な助けとなることを挙げる (vgl. von der Leyen 2006, S. 49f.)。「教育連盟」設立の主要メンバーのひとりである宗教教育学者であるシュヴァイツァー (Friedrich Schweitzer) も、「宗教をとまなわな教育は子どもの欲求を無視しているばかりではなく、生が担うはずの信念への道を閉ざしてしまう」(Schweitzer 2006, S. 78) と警告し、生の方向づけとしての価値がすべからず宗教的性質をもつことを求める (ebd., S. 77)²⁰。

他方、フォン・ヘンティッヒは、価値規準を伝達することで社会問題の解消を意図するなか、諸価値の起源を宗教とみなし、宗教科を価値教育の手段とするあり方に異議を唱える。フォン・ヘンティッヒは、アリストテレス (Aristoteles, B.C. 384–B.C. 322) およびカント (Immanuel Kant, 1724–1804) を引き合いに出しながら、価値教育に必要なのは「宗教」ではなく、むしろさまざまな価値観および価値感情の起源に触れることのできる「哲学」という科目、より正確には「哲学すること」という科目であるとする (vgl. Hentig 2001, S. 135)。基本法第4条に謳われている「信教の自由」と基本法第7条に規定されている「公立学校における正科としての宗教科」は、フォン・ヘンティッヒによれば、宗教科が必修科目ではなく選択科目でなければ齟齬をきたすことになってしまう。逆に、みずからの提案する — 倫理に制限されることのない — 「哲学」という科目は信教の自由を侵さないという点で必修科目でありうるし、またそうならなければならない。「哲学」という科目はすでにいくつかの州で宗教科への出席辞退者を対象とする代替科目として開講されているが、フォン・ヘンティッヒがここに構想する「哲学」は、宗教科とは無関係に独自の領域を担うものである²¹。

5. むすび — 新たな課題に向けて —

ドイツ語圏において価値教育の核を担ってきた宗教科は、価値変化の只中であってその見直しを迫られているが — とりわけドイツの場合、基本法に縛られたなかで — その見直しは多くの州において「代替科目をどうするか」という議論に終始する傾向にある。しかし近年、宗教科の代替とされる科目への出席を「宗教科を受けない児童・生徒」に限定して提供することの是非が問われはじめている。すなわち、プロイス・ラウジッツ (Ulf Preuss-Lausitz) やシルメラール (Reinhard Schilmöller) も危惧しているように、「宗教科かあるいは代替科目か」という二者択一方式の価値教育の提供は、児童・生徒を価値教育の2大目的のひとつである社会統合ではなく逆に社会分断へと導いていく可能性を内包しているからである (vgl. Preuss-Lausitz 1994, S. 466; Schilmöller 1999, S. 224)。というのも、「さまざまな宗教および世界観のなかで行動し、意識的に歩みをとめることを学ぶ」(Albrecht 2001, S. 890) ことに価値教育の目的が存在するにもかかわらず、「宗教科かあるいは代替科目か」という二者択一方式の価値教育が提供される場合、キリスト教を信仰する児童・生徒はそれ以外の宗教を信仰する児童・生徒あるいは無宗派の児童・生徒のもつ宗教観・世界観と向き合う機会を逸してしまうことになるし、キリスト教

²⁰ シュヴァイツァーによれば、宗教は倫理と同一視されうるものではないが、価値に方向づけられた生活および行動の重要な源泉である (vgl. Schweitzer 2006, S. 78)。

²¹ シュタンドップも、フォン・ヘンティッヒ同様、宗教を前提としない価値教育を推奨するが、フォン・ヘンティッヒとは異なり、価値教育を特定の科目にゆだねるのではなく、教授原則としてすべての科目を貫いて行うことを主張する (vgl. Standop 2005, S. 91)。というのも、価値教育は、単に価値を知識として受け取ることによってではなく、情動・激情をとまなわはじめて可能となるからである (ebd., S. 93)。

以外の宗教を信仰する児童・生徒あるいは無宗派の児童・生徒は逆に、みずからの所属する社会の多数派を占める成員のもつ宗教観・世界観について直接の対話を展開する機会を得られない。価値教育の本来の目的にかんがみると、いずれのグループにおいても異質な宗教観・世界観との出会いがあらかじめ排除されているという点において、その目的達成への道がきわめて険しいものとなっていることは否めない²²。

さらに、二者択一方式の価値教育の見直しに関わって、伝統的に学校における価値教育を独占してきた宗教科が、現実問題としてどの程度価値教育に貢献してきたかについてデータを取り²³、これに基づいた検証作業を行うことの必要性が指摘されている。もし宗教科が— キリスト教から派生する宗教観・世界観をもつ児童・生徒が参加していないことによって— そもそも価値教育として機能不全を起こしているならば、その宗教科の代替となる科目を価値教育のために設定するという前提までもが打ち消されてしまうことになるからである。

価値教育において今ひとつ見直しを迫られているのは— 日本の価値教育にもみられる— 「誇張された心理主義」(Giesecke 2005, S. 139)である²⁴。価値教育においては、一般に、個人の心の持ち様が前面に押し出されがちであるが、たとえば、主観を社会教育とみなして推進することを提案するギーゼッケは、個人的に表される価値と超個人的に表される規範を対比させ、児童・生徒に内的自由のなかで— したがって規範による圧力をかけることなく— 望ましい価値形成をしようとする教育を「誇張された心理主義」の産物として退ける。なぜなら、社会の影響や決定は個人の価値形成に無視できない影響を与えており、みずからが所属する社会に存在する規範と積極的に向き合うなかではじめて価値形成は行われうるものだからである。

超宗派的方向における価値教育が模索されるなか、ドイツの学校の施設利用権が相変わらずキリスト教を優遇していることについても再考すべき時期がきている。すなわち、キリスト教者のための宗教科に開かれる学校の施設は、キリスト教以外の宗教の授業の場としても— たとえば、第8学年時に週1回教室で行われる宗派の授業、中等教育期間中に4回にわたって半日間設けられるプロジェクトをキリスト教以外の宗派にも認めるスイス・チューリッヒ州の「宗教と文化」の授業計画のように— 提供する方途が探られなければならない。学校が価値教育の足場をキリスト教以外の宗教にも開くことは、— 日本を含め— 他の文化圏と価値教育のあり方についての見解や経験を交換し合う可能性を開くことにもつながっていくはずである。

参考文献

- Albrecht, Clemens: Werteerziehung und Werturteilsstreit. Die Aktualität einer alten Debatte. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), H. 6, S. 879–892
- Behler, Gabriele: Schule muß im Takt bleiben ... Der Bildungsauftrag der Schule und Chancen für eine Schulreform. In: Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 1999, S. 17–26

²² こういった公立学校の傾向とは対照的に、特定の宗派をかかげる私立学校の中には、宗派の共存を盛り込んだ価値教育を無宗派の生徒を含む全生徒に一括して行うという事例もみられる (vgl. Krause 2005)。

²³ 価値教育への貢献に特化されてはいないが、宗教科によって育成された能力の調査・分析がドイツ学術振興会の助成を受けて進められている (vgl. Benner / Krause / Nikolova / Pilger / Schluß / Schieder / Weiß / Willems 2007)

²⁴ 心理主義とは、「社会的、歴史的、政治的事情を個人的、私的とみなされる心理的要素に還元すること」(Reichenbach 2002, S. 8)である。

- Benner, Dietrich / Nikolova, Roumiana: Antrag. Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen. Ms. 2007
- Benner, Dietrich / Krause, Sabine / Nikolova, Roumiana / Pilger, Tanja / Schluß, Hennig / Schieder, Rolf / Weiß, Thomas / Willems, Joachim: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua. In: Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. Paderborn / München / Wien / Zürich: Ferdinand Schöningh 2007, S. 141–156
- Bildungsplanung Zentralschweiz: Lehrplan Ethik und Religionen für das 1.–6. Schuljahr. Luzern 2005
- Biesinger, Albert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte. Freiburg / Basel / Wien: Herder 2006
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München / Basel: Ernst Reinhardt 1993
- Brockhaus Enzyklopädie 20. Band. Wiesbaden: F. A. Brockhaus 1974
- Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm 14. Band 1. Abteilung 2. Teil. Leipzig: S. Hirzel 1960
- Edelstein, Wolfgang: Vorwort. In: Wolfgang Edelstein / Fritz Oser (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim / Basel: Beltz 2001, S. 7–10
- Edelstein, Wolfgang / Hillerich, Imma / Lott, Jürgen: Der historische und fachliche Kontext von LER. In: Wolfgang Edelstein u. a.: Lebensgestaltung—Ethik—Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen. Weinheim / Basel: Beltz 2001, S. 19–69
- Fees, Konrad: Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Opladen: Leske & Budrich 2000
- Frey, Peter (Hrsg.): 77 Wertsachen. Was gilt heute? Freiburg / Basel / Wien: Herder 2007
- Giesecke, Hermann: Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim / München: Juventa 2005
- Gruehn, Sabine: Das Unterrichtsfach LER im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Wolfgang Edelstein u. a.: Lebensgestaltung—Ethik—Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen. Weinheim / Basel: Beltz 2001, 255–292
- Hentig, Hartmut von: Werte und Erziehung. In: Neue Sammlung 23 (1988), S. 323–342
- Hentig, Hartmut von: Ach, die Werte! Weinheim / Basel: Beltz 2001
- Hilger, Georg / Leimbruger, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel 2001
- Hilger, Georg / Ritter, Wernar H.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München: Kösel 2006
- 広田照幸: 日本人のしつけは衰退したか —「教育する家族」のゆくえ— 講談社 1999
- Krause, Sabine: Religion — ein öffentlich bedeutender Sachverhalt und Bildungsbereich? Ms. 2005
- Leschinsky, Achim: Religionspädagogik und Reformpädagogik. Eine problematische Affäre? Einige unausgewogene Bemerkungen. In: Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 1999, S. 163–174
- Liebau, Eckart: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim / München: Juventa 1999
- Merten, Roland: Haben Kinder und Jugendliche keine Werte mehr? Zur moralischen Sozialisation. In: Neue Sammlung, 34 (1994), H. 2, S. 233–246
- Meyers enzyklopädisches Lexikon 25. Band. Mannheim / Wien / Zürich: Bibliographisches Institut 1979
- 武藤孝典: スクール・ガイダンスおよび価値教育の国際比較のために — 日本・アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ — 武藤孝典 (編著): 人格・価値教育の新しい発展 — 日本・アメリカ・イギリス — 所収 学文社 2002 (249–260 頁)
- 武藤孝典: スクール・ガイダンスおよび価値教育の国際比較のために — 日本・アメリカ・イギリス・フランス・

ドイツ — 『東京電機大学理工学部紀要』第25号 所収 2003 (137—146頁)

Oelkers, Jürgen: Wissen. In: Christoph Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Weinheim / Basel 1997, S. 1095—1105

Oelkers, Jürgen: Religion und Kultur. Entwicklungen aus der Schweiz. Ms. 2006

Preuss-Lausitz, Ulf: Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule. In: Die Deutsche Schule 86 (1994), H. 4, S. 457—468

Reichenbach, Roland: Einleitend. Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns. In: Roland Reichenbach / Fritz Oser (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim / München: Juventa 2002, S. 7—11

Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske & Budrich 1999

Rekus, Jürgen: Fachunterricht und Ethik. In: Mattias Maring (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch. Münster: LIT 2005, S. 141—152

Schilmöller, Reinhard: Ethische Erziehung im Religionsunterricht und im Ethikunterricht. Gemeinsamkeit und Differenz. In: Volker Ladenthin / Reinhard Schilmöller (Hrsg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Opladen: Leske & Budrich 1999, S. 223—241

Schweitzer, Friedrich: Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos. In: Neue Sammlung 35 (1995), H. 2, S. 111—127

Schweitzer, Friedrich: Werteorientierte Erziehung im Elementarbereich: Neue Herausforderungen—neue Chancen. In: Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte. Freiburg / Basel / Wien: Herder 2006, S. 75—81

Standop, Jutta: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim / Basel 2005

Tenorth, Heinz-Elmar: Schule—Religion—Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses. In: Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 1999, S. 175—185

Von der Leyen, Ursula: Werte erwachsen—Unsere Verantwortung für die Kinder. In: Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte. Freiburg / Basel / Wien: Herder 2006, S. 41—53