

宗教科にみる「他者」表象
ードイツにおける宗派混成学校の登場と
バイエルン州公立ギムナジウム宗教科指導要領の分析

シュルーター智子

目次

第1章 序論.....	1
1. 1 関心の所在.....	1
(1) 「彼ら」の問題.....	1
(2) 2つの事例.....	4
(3) 本論文の対象.....	6
1. 2 ドイツの宗教科における「他者」への関心と議論.....	8
(1) 1960年代までの授業における宗教的「他者」.....	9
(2) 1960年代以降の傾向.....	11
(3) 宗教的「他者」に関する研究の類型.....	13
(4) 宗派的宗教科に対する批判.....	16
1. 3 資料、方法、狙い.....	18
(1) 本論文における分析と資料.....	19
(2) 内容分析.....	22
(3) 本論文の構成と狙い.....	25
第2章 「他者」への関心ーヨーロッパとドイツにおける宗教教育の現在.....	27
2. 1 ヨーロッパにおける宗教教育政策と「他者」への関心.....	27
(1) ヨーロッパにおける宗教教育の多様性.....	27
(2) 宗教教育の類型.....	29
(3) 国際機関の宗教教育政策.....	35
a. 国連および国連教育科学文化機関（UNESCO）の取り組み.....	35
b. 欧州評議会（Council of Europe）の取り組み.....	37
c. 欧州安全保障協力機構（OSCE）の取り組み.....	39
d. 欧州連合（EU）の取り組み.....	44
(4) 「他者」への関心.....	46
2. 2 ドイツにおける宗教科の位置づけ.....	49
(1) 基本法の規定.....	49
(2) ブレーメン条項と非宗派的宗教科.....	51
(3) 宗教科の現状.....	54

第3章 「自／他」の線引きードイツにおける宗派混成学校の登場	60
3. 1 ドイツにおける学校の歴史	62
3. 2 宗派混成学校と一般教科の試み	63
(1) ナッサウ公国の誕生と宗教的状况	63
(2) 学校令の公布と宗派混成学校の登場.....	64
(3) 一般教科の試み.....	68
(4) 一般教科の廃止.....	71
3. 3 宗派混成学校の拡大と倫理科の登場.....	72
(1) 「一般ラント法」から「ヴァイマール憲法」へ	73
(2) バイエルンにおける倫理科の導入	76
(3) その他の連邦州における倫理科の導入と現在の状況	77
3. 4 宗派混成学校と倫理科の意義.....	81
第4章 「他者」のすがたーバイエルン州公立ギムナジウム教科指導要領の分析	84
4. 1 指導要領の変遷.....	84
(1) 1960年代まで	85
(2) 1960年代後半から1970年代まで	86
(3) 1980年代以降の展開	86
4. 2 バイエルンの学校および教科をめぐる状況	87
4. 3 各宗教団体における教科および宗教的「他者」の位置づけ.....	91
(1) カトリック	92
(2) プロテスタント	93
(3) カトリックとプロテスタントの宗派間協力.....	95
(4) 正教.....	95
(5) 古カトリック	96
(6) ユダヤ教	98
(7) 「他者」への眼差し.....	98
4. 4 2000年代指導要領の分析	99
(1) 「キリスト教」、「カトリック」、「プロテスタント」の表象.....	100
(2) 「ユダヤ教」の表象.....	102
(3) 「イスラーム」の表象	104

(4) 「アブラハムの神信仰」の表象.....	106
(5) 「ヒンドゥー教」と「仏教」の表象.....	107
(6) 「エソテリズム」その他の表象.....	109
(7) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」の表象.....	111
4. 5 1990年代指導要領の分析.....	113
(1) 「カトリック」、「プロテスタント」の表象.....	113
(2) 「ユダヤ教」の表象.....	114
(3) 「イスラーム」の表象.....	114
(4) 「ヒンドゥー教」と「仏教」の表象.....	115
(5) 「セクト」その他の表象.....	116
(6) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」の表象.....	117
(7) 倫理科指導要領の表象.....	118
4. 6 1970年代指導要領の分析.....	119
(1) 「(分裂した) 教会」の表象.....	119
(2) 「宗教」、「世界宗教」の表象.....	120
(3) 「宗教の代替／代替宗教」、「イデオロギー」、「アウトサイダー」の表象.....	122
(4) 倫理科指導要領の表象.....	123
4. 7 指導要領の特徴と変化.....	124
(1) 年代による指導要領の特徴と変化.....	124
(2) 各宗教科および倫理科指導要領の特徴.....	127
第5章 考察と展望.....	129
5. 1 考察.....	129
(1) 各章の内容.....	129
(2) 宗教的「他者」表象の類型.....	131
5. 2 展望—「翻訳」される「他者」.....	141
(1) 宗教的「他者」と「翻訳」.....	141
(2) 「翻訳」が孕む問題.....	144
補遺.....	148
A 宗教科関連法規.....	149
○ヴァイマル憲法.....	149

○児童の宗教教育に関する法律	149
○ドイツ連邦共和国基本法.....	150
○バイエルン州憲法.....	150
○「教育および授業制度に関するバイエルン法」	151
B：バイエルン州ギムナジウム用指導要領.....	153
I 2000年代指導要領	153
I. 1 概要.....	153
(1) カトリック宗教科	153
(2) プロテスタント宗教科.....	156
(3) 正教宗教科	159
(4) 古カトリック宗教科.....	161
(5) ユダヤ教宗教科.....	163
(6) 倫理科.....	165
I. 2 各学年の単元.....	167
(1) カトリック宗教科	167
(2) プロテスタント宗教科.....	168
(3) 正教宗教科	169
(4) 古カトリック宗教科.....	169
(5) ユダヤ教宗教科.....	170
(6) 倫理科.....	171
I. 3 「他者」に関する単元の内容	171
(1) 「キリスト教」「カトリック」「プロテスタント」に関する単元	171
(2) 「ユダヤ教」に関する単元.....	175
(3) 「イスラーム」に関する単元.....	178
(4) 「アブラハムの神信仰」に関する単元	180
(5) 「ヒンドゥー教」「仏教」に関する単元.....	181
(6) 「エソテリシズム」その他に関する単元.....	183
(7) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」に関する単元.....	186
II 1990年代指導要領.....	189
II. 1 概要.....	189

(1) カトリック宗教科	189
(2) プロテスタント宗教科	190
(3) 倫理科.....	192
II. 2 各学年の単元	193
(1) カトリック宗教科	193
(2) プロテスタント宗教科	194
(3) 倫理科.....	194
II. 3 「他者」に関する単元の内容.....	195
(1) 「カトリック」「プロテスタント」に関する単元	195
(2) 「ユダヤ教」に関する単元.....	196
(3) 「イスラーム」に関する単元	198
(4) 「ヒンドゥー教」「仏教」に関する単元.....	199
(5) 「セクト」その他に関する単元	200
(6) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」に関する単元	201
(7) 倫理科における宗教的「他者」関連の単元	203
III 1970年代指導要領	210
III. 1 概要	210
(1) カトリック宗教科	210
(2) プロテスタント宗教科	210
(3) 倫理科.....	211
III. 2 各学年の単元.....	211
(1) カトリック宗教科.....	212
(2) プロテスタント宗教科	213
(3) 倫理科.....	214
III. 3 「他者」に関する単元の内容	214
(1) 「(分裂した) 教会」に関する単元.....	214
(2) 「宗教」「世界宗教」に関する単元.....	216
(3) 「宗教の代替/代替宗教」「イデオロギー」「アウトサイダー」に関する単元	220
(4) 倫理科における宗教的「他者」関連の単元	221
参考文献	223

第1章 序論

1. 1 関心の所在

(1) 「彼ら」の問題

「自／他」の二元論は、たとえば「右／左」や「男／女」、「精神／肉体」などといった対概念と同様に、「善／悪」や「優／劣」、「真／偽」の二分法へと（ひそかに、あるいはあからさまに）引き寄せられるのが常である。それはおそらく、人間の思考に根を下ろすくせのようなものなのだろう。しかし「自／他」の概念は、その境界の恣意性という点において他の対概念とは区別される。なぜなら、「自」が個人としての「私」から「我ら」という複数形を意味するとき、そして「他」が「彼¹」から「彼ら」を意味するときに、両者を分かつ境界線は、それが自覚されているか否かはともかくとして、かなり恣意的に設定されうるからである。

事実判断と価値判断を混同することの誤りについてはよく知られているが、複数形の「自／他」に関しては、そもそも何が「事実」なのかが自明ではないという問題がある。私たちが「我ら」と言う時、それはいったい誰のことを指しているのだろうか？—その答えは、私たちが「我ら」に含まれない「彼ら」を見出した時に決まる。しかしその「彼ら」はいつ、どのようにして見出されるのだろうか？—「彼ら」が見出されるのは、「彼ら」と「我ら」との間にある相違が認識され、両者の間に境界線が引かれることによってであり、そのとき同時に「我ら」もまた生まれるのである。では、何を根拠にその相違が「相違」として認識されるのだろうか？—この問いにおいてこそ、「自／他」の二元論に特有の問題が明らかになるように思われる。というのも「相違」の認識は、しばしば価値判断と分かちがたく結びついているからであり、それどころか「異なっている」という認識は、むしろ「彼ら」より「我ら」のほうが「善い／良い／正しい」という価値判断に基づいてなされることも、決して珍しくはないのである。

このように複数形の「自／他」の二元論と価値判断とが交差し先鋭化する局面は、様々

¹ 本論文において不特定の人を指す人称代名詞として用いられる「彼」「彼ら」は、特定の性別を指すものではない。また、たとえば「ムスリム」に対する「ムスリマ」、「生徒」に対する「女生徒」などについても、それぞれ後者を含む（特定の性別を意図していない）名詞として「ムスリム」および「生徒」を用いる。

な場において確認することができる²が、歴史を通じてしばしばその舞台となり、また現代においてあらためて脚光を浴びているのが宗教の場である。

たとえば、ある宗教集団において「正統」と「異端」が生まれるプロセスは、まさに価値判断に基づいて「他者」を作り出すプロセスとして理解することができるだろう。ある集団のなかで、「彼ら」が「悪しき」儀礼を行ない、「偽りの」主張をするという理由で、「彼ら」を「我ら」とは異なる者として線引きをするとき、その線の手前にある「我ら」の側は「正統」となり、向こう側は「異端」³となる。他方、このような「正統／異端」の区別に比べて、歴史的・地理的な出自の異なる宗教集団の間では、「我ら」と「彼ら」の境界線は、事実判断に基づいて容易に引かれうるように思われる。すなわち、異なる土地で生まれ、異なる神を持ち、あるいは神を持たず、異なる儀礼を行なう人々について、その実践や信念を「彼らの宗教」と呼び、「我らの宗教」と区別することは、一見したところ事実即判断であるかのように感じられるかもしれない。しかし「宗教」概念そのものが西欧近代の産物であり、その概念に西欧中心主義的な価値観が多分に含まれることを考慮するならば、ある実践および／ないし信念について「宗教」というカテゴリーを与えること、それ自体が価値判断に基づく行為であるとも言えるのである。

なお、このような「宗教」概念への批判⁴の延長線上には、「宗教」という概念を用いることをやめるという選択肢⁵も考えられることを付言しておく必要があるだろう。しかしながら本論文では、それが問題を含むとしても既存の「宗教」概念に基づいて「宗教科」と名

² たとえば「障害者」問題や、ジェンダーと性に関わる問題、外国人問題などの場を挙げることができるだろう。

³ 「異端」は、あるグループを「異なるもの」として排除する主体、すなわち「正統」の権威を前提としているが、バーガー (Peter L. Berger) は確固たる宗教的権威が存在しない現代社会の多元的な状況において、「異端」は「可能性」ではなく「必然」であるとし、「正統」を前提としない新たな「異端」概念を提示している (Peter L. Berger, *Heretical Imperative: Contemporary Possibilities of Religious Affirmation* (New York: Doubleday, 1979) (ピーター・バーガー『異端の時代—現代における宗教の可能性』 藪田稔・金井新二訳、新曜社、1987年))。

⁴ このような宗教概念の反省は、W. C. スミス (Wilfred Cantwell Smith) が『宗教の意味と目的』(1963年)で主張した、信仰の実体化としての「宗教」概念の批判をひとつの契機としている (Wilfred Cantwell Smith, *The meaning and end of religion* (London: SPCK, 1978))。J. Z. スミス (Jonathan Z. Smith) は、「宗教」という概念が「他者」により「押し付けられた」カテゴリーであり、19世紀に盛んになされた宗教の分類が「彼らの」宗教と「われわれの」宗教という二元論を出発点とすることを指摘している (Jonathan Z. Smith, "Religion, Religions, Religious," in *Critical terms for religious studies*, ed. Mark C. Taylor (Chicago: University of Chicago Press, 1998) (ジョナサン・Z・スミス「宗教(諸宗教、宗教的)」(宮嶋俊一訳)、『宗教学必須用語22』奥山倫明監訳、刀水書房、2008年、268-288頁))。

⁵ たとえば以下の文献を参照。Dario Sabbatucci, "Kultur und Religion," in Cancik; Gladigow; Laubscher, *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*.

づけられた場と、そこで「宗教」として扱われている制度や現象を対象としており、そのように認識され名づけられたものという、いわば消極的な意味で「宗教」という語を使用していくことをここで確認しておきたい。

本論文は、次のような問題意識から出発している。複数形の「自／他」が問題となる場においては、「彼ら」が「我ら」の内部に見出される（それはたとえば「異端」と呼ばれる）にせよ、「我ら」の外側で発見される（それはたとえば「異教」と呼ばれる）にせよ、「我ら」と「彼ら」の間の線引きには何らかの価値判断が関わっている。また線引きがなされた後には、「我ら」と「彼ら」を特徴づけるための価値判断が、ときに「善／悪」の単純な二分法としてさらにその線引きを強化していく。「我ら」と「彼ら」の線引きは、時には一方から他方への、あるいは両方の側からの「恐怖」や「嫌悪」を引き起こし、ついには「衝突」が引き起こされる。多元化やグローバル化といった言葉がいたるところで語られる現代において、とくに政治が安定し経済が発展している社会では、「我ら」がメディアを通じて知り、あるいは生活の中で隣人として出会う「彼ら」は、数のみならずその多様性においても、かつてないほど増加している。こうした状況において、「我ら」と「彼ら」の間の相違は今まで以上に意識されるようになり、「我ら」と「彼ら」が持つそれぞれの価値の葛藤が生まれる契機もまた、社会のさまざまなレベルで生じているのである。このように考えていくと、諸宗教の「対話」や「共生」が新たな時代の価値として喧伝されるのも、「我ら」と「彼ら」の葛藤が顕在的ないし潜在的にいたるところで存在していることの裏返しと言えるだろう。

このような状況にあって、本論文の具体的な問題設定に進むための原動力となっているのは、以下のような期待である。すなわち、「我ら」と「彼ら」の間の相違が先鋭化する事態に陥る前に、あるいはすでにそうした事態に陥った後であるとしても、そのような相違がそもそもどのような文脈に置かれているのかを注意深く描き出すこと、「我ら」と「彼ら」の間に境界線が引かれる場に注目し、「彼ら」に対して示される態度を確認したうえで、そこにいかなる論理や思惑があり、どのような相関関係があるのかを明らかにすることができれば、無益な衝突を避け、危機的な状況を解決するための第一歩となるだろう。そしてそのためには、「我ら」にも「彼ら」にも与せず、両者が立脚する価値を見定めつつ、影響を及ぼしている論理や事情を記述できるような第三の視点を持つこと、（しかし、いかなる視点も何らかの文脈に巻き込まれているのであり、超越論的視座を得ることは現実には不可能なことから）少なくともそのような第三の視点を[・]_・目指すことが、「自／他」の二元論につきまとう隘路を絶つひとつのきっかけとなるのではないか。

(2) 2つの事例

ここで、本論文の関心と密接にかかわる、2つの事例を紹介したい。

ひとつめは、宗教科の歴史の草創期、すなわち修道院で学校の原型が形成された時期における、「異教徒」の作品を教材として扱うことに関する問題とその議論である⁶。キリスト教徒たちはすでに教父の時代から、「異教徒」の手による著作を読むことに対して、それが自分たちの信仰や救いの妨げとなるのではないかという危惧を持っていた。しかし他方、キケロやカトーなど古代ローマの著者によるラテン語は、文学的・修辞学的見地からすると、聖書（ウルガータ）のラテン語よりも勝っていると彼らは考えていた。さらに、正しいラテン語を学ぶことは、ラテン語を用いて行われるキリスト教の儀礼のためにも重要な意味を持っていた。カール大帝による「一般訓令（Admonitio generalis）」（789年）は、修道院学校および大聖堂付属学校でラテン語文法、詩編、音楽の演奏を学ぶことを義務づけているが、そこには儀礼の中において用いられるラテン語を間違ってしまった場合、その儀礼の効果自体が損なわれてしまうのではないかという「ほとんど魔術的な観念」⁷が垣間見えるという。

そこでキリスト教徒たちは、自分たちの聖書をよりよく理解するためという理由を作り上げることによって、「異教徒」の作品を読むことを正当化したのであった。しかし、聖書をよりよく理解し、正しいラテン語を身につけるためという大義名分があっても、「異教徒」の教材を使用することに対する抵抗は根強く残った。そのため、「異教徒」の作品を教材として用いなくても済むように、キリスト教徒の手による作品のみを集めたテキストの編纂が計画されたり、授業では詩編のみを読むという案が出されたりもしたのだが、結局のところ、実際の教育においては「異教徒」の教材が用いられ続けたのであった。

2つめの事例として取り上げたいのは、2005年にドイツで発売された教育・学習用ソフトウェア「レリギオポリスー世界宗教を体験する」⁸である。このソフトウェアは、「レリギ

⁶ 以下の内容は次の文献を参照している。Thomas Frenz, “Das Schulwesen des Mittelalters bis ca. 1200: Gesamtdarstellung,” in *Geschichte der Schule in Bayern: Von den Anfängen bis 1800*, ed. Max Liedtke, Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens 1 (Bad Heilbrunn/ Obb: Julius Klinkhardt, 1991).

⁷ Ibid., 83.

⁸ Udo Tworuschka, *Religiopolis: Weltreligionen erleben* (Leipzig: Klett-Schulbuchverl., 2005). ソフトウェアの概要については、以下のウェブサイトを参照。

http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=Religiopolis&extra=Religiopolis-Online (2015年9月16日閲覧)

このソフトウェアは、ドイツ政府の援助を受けて開発されたもので、2007年のユーロメディア特別賞ほか各賞を受賞している。ソフトウェア本体のパッケージには次のような解説文がある。「ヨーロッパのどこかに、レリギオポリスはある。この街の人々は、その宗教が異なるにも関わらず、お互いに寛容でオープンに暮らしている。彼らは私たちにその神

オポリス」という架空の都市を舞台に、その都市に存在している宗教施設と一般家庭のバーチャルツアーによって「世界宗教」⁹の信仰生活を体験するものである。この都市は、仏教、キリスト教、ヒンドゥー教、イスラーム、ユダヤ教という五つの「世界宗教」に対応する五つの地区に分かれており、それぞれの地区には、墓地、宗教施設、一般家庭の住居などが含まれている。画面上でこの都市を訪れるユーザーは、それぞれの場所ですれ違う宗教的な対象物や、聖職者および一般の信者たちのアイコンをクリックすることによって、様々な情報を得ることができるようになっている。たとえばモスクを訪問し、礼拝を呼びかける声を実際に聴いたり、仏教の儀式が実際に行われている様子をビデオで視聴したりすることもできるように構成されている。

このソフトウェアで描かれる「世界宗教」の内容とその提示の仕方をそれぞれ詳しく見ていくと、宗教施設や一般家庭の住居などのような基本的カテゴリーは共通している一方で、そこで出会う人や物から得られる情報に明らかな違いがあることに気づく。たとえば、キリスト教の墓地では、自殺した友人の墓を訪れる若い男女（女性はその友人の元恋人である）が自殺や臓器提供の問題についての意見を述べたり、母親をガンで亡くした女性が「尊厳ある死」について語ったりするのに対して、イスラームやユダヤ教の墓地で得られるのは、ほとんどが葬送の際のしきたりや手順に関する情報にとどまる。仏教の墓地に至っては、話を聴くことができるのは葬儀を行う「ラマ僧」と死者の息子および孫娘からのみであり、キリスト教に比べると得られる情報が明らかに少ない上に、その内容も伝統的な宗教実践に関わるステレオタイプ化された事項に限られている。

ここに紹介した2つの事例は、時代的には大きな隔りがあるが、教育の場で宗教的「他者」を扱うという点で共通している。この2つの事例において注目したいのは、宗派教育において他宗教に関する内容を扱う際の理由づけと内実の間に存在する、ある種のねじれとも言えるような関係である。最初に挙げた事例では、キリスト教の修道院学校で「異教徒」による著作が教材として用いられるとき、そこでの主眼は「異教徒」について学ぶこ

殿や教会、寺院の扉を開く。彼らは私たちがその住まいに招いてくれる。訪問者である私たちは、レリギオポリスをめぐる探索の過程で、5つの世界宗教（仏教、キリスト教、ヒンドゥー教、イスラーム、ユダヤ教）の多彩なあれこれを体験する。」なお、特に断りのない限り、本論文におけるドイツ語および英語テキストの日本語訳は、本引用を含めてすべて私訳による。

⁹ 「世界宗教 (Weltreligion / world religion)」概念をめぐる問題については、以下の文献を参照。 Timothy Fitzgerald, "Hinduism and the 'World Religion' Fallacy," *Religion, State & Society* 20 (1990); Manfred Hutter, *Die Weltreligionen* (München: Beck, 2008); Tomoko Masuzawa, *The invention of world religions: Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism* (Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press, 2007).

とに置かれているのではなかった。正しいラテン語を学ぶことは、なによりもキリスト教の聖書をよりよく理解し、儀礼の効力を発揮させるという目的のために重視されたのであり、「異教徒」の教材は、あくまでも正しいラテン語を身につけるための道具あるいは方便として用いられたのであった。つまりここでは、「キリスト教徒」である「我ら」と「異教徒」である「彼ら」の境界線が常に意識されながら、しかも「彼ら」に対する否定的な評価は保ちながらも、実質的には「我ら」の側から「彼ら」の側へ接近する動きが確認できるのである。

これに対して 2 つめの事例では、他宗教（「世界宗教」）について学ぶことが主眼に置かれており、その学習に積極的な意義が認められているという点で、最初の例とは対照的である。しかしこの事例では、上で見てきたように「キリスト教」とキリスト教以外の「他宗教」との描写の間に、ある種の不均衡が存在している。それは、前者が信者の内面に焦点をあて、現代的な問題との関わりの中で描かれているのに対して、後者は視覚や聴覚で捉えられる儀礼やしきたりに重点が置かれているという描き方のアンバランスであり、それによって後者、すなわち「他宗教」が「キリスト教」よりも形式的で時代遅れであるという印象を与えかねない。このソフトウェアはドイツの学校で行われている宗教科のために開発された教材であり、この教材が使用される教室ではキリスト教的な伝統がおそらく自明の前提となっている。したがってキリスト教に関する情報が、他の諸宗教よりも一歩踏み込んだ現代的なバリエーションに富むものとなっているのは、当然のことなのかもしれない。しかしこのソフトウェアでは、コンピュータ上でさまざまな宗教の生き生きとした姿を体験できる最新技術が駆使されている一方で、その技術の新しさにそぐわないようなステレオタイプが垣間見える。それは、「我ら」によっておそらくは無自覚的に行われる「彼ら」の類型化のひとつの例であり、「我ら」と「彼ら」を近づけるかに見えて、実は両者の間の境界線を新たに引き直し、その差を際立たせているのである。

(3) 本論文の対象

本論文は、社会のさまざまな局面で観察される宗教的な「自／他」の線引きについて、ドイツ連邦共和国における学校制度および宗教科を分析対象として考察するものである。そして、ドイツの学校で行われている宗教教育¹⁰の中でも、特にいわゆる「宗派的宗教科

¹⁰ 学校で行われる宗教教育としては、科目として設置される宗教科で行われる授業の他にも、宗教科以外の科目で宗教に関わるテーマが扱われる場合や、学校などにおける礼拝やクリスマス行事といった儀礼、あるいは授業や行事以外の日常的な活動に含まれる宗教的要素などが考えられる。さらに学校の外でも、家庭や地域社会のほか、書籍や雑誌、テレビやインターネットなどのメディアを通じたコミュニケーションにおいても宗教教育の場

(Konfessioneller Religionsunterricht)」を具体的な出発点として選択し、実施されている各宗教科において教授および学習の対象となる「他宗派・他宗教・他の宗教的諸潮流」(以下ではこれらをまとめて(宗教的)「他者」¹¹と表記する)がどのように表象¹²されているのかを明らかにし、外在的であれ内在的であれ、いかなる仕方で「我ら」と「彼ら」が線引きされているのかを考察していく。

学校で行われるさまざまな宗教科の形態から宗派的宗教科を選択したのは、学校において異なる宗教集団がそれぞれの宗派的宗教科を担っている場合であれば、ある宗教集団(「我ら」)が「他者」(「彼ら」)をいかに表象し自らと区別しているのか、すなわち宗教的な「自/他」の線引きの様態とそこに働く内外の要因について、宗教科という枠組みの中で、複数の宗派的宗教科を比較しながら確認できるからである。

学校における宗派的宗教科に着目して、宗教的な「自/他」の線引きがどのようになされているのかを記述し、その意味を考察するという目的から、さしあたり以下のように研

が生起しうる。

¹¹ 「他者」という概念を使用するにあたって、哲学や社会学および他の関連学問において展開されてきた、自己と他者をめぐる思索としての「他者論」を多少なりとも本論文が意識していることは確かである。しかし、本論文は自己と他者の原理的な考察をその起点ないし目的とするものではなく、あくまでも宗派的宗教科という具体的な場を出発点としており、そこに見出される「他宗派・他宗教・他の宗教的諸潮流」を総称するために「他者」という用語をいわば便宜的に採用している。なお、このような「他者」概念の使用を試みるにあたって参考にした文献のひとつが、トドロフ(Tzvetan Todorov)の『他者の記号学』(Tzvetan Todorov, *La Conquete de l'Amérique: La question de l'autre* (Paris: Éditions du Seuil, 1982) (ツヴェタン・トドロフ『他者の記号学—アメリカ大陸の征服』及川馥訳、法政大学出版局、1986年))である。本書ではアメリカ大陸に上陸したスペイン人とインディオたちの文書から、スペイン人にとっての「他者」であるインディオとの対他関係の類型が提示されているが、ここでのトドロフによる考察の出発点もまた、あくまでも具体的な資料にある。トドロフは本書で、それらの具体的な資料を用いて、スペイン人とインディオたちの支配・被支配の関係に見られる諸類型を明らかにし、それを「他者」に対する関係の類型として提示することによって、他の文脈においても論じ得るような視座をつくり出すことに成功している。

¹² 本論文では「表象」の語をドイツ語の「Vorstellung」ないし「Bild」に重なるような、「他者」に関して「自己」がもつイメージのあらわれというほどの意味で用いている。この語と関連して、サイード(Edward W. Said)が『オリエンタリズム』(Edward W. Said, *Orientalism* (New York: Georges Borchardt, 1978) (エドワード・W・サイード『オリエンタリズム』(下)板垣雄三・杉田英明(監修)今沢紀子(訳)、平凡社、1993年))において示した以下の問いは、本論文における問いとも一部重なるとともに、本論文の問題設定の妥当性についての反省を求めるものでもある。「我々は異文化をいかにして表象することができるのか。異文化とは何なのか。ひとつのはっきりした(人種、宗教、文明)という概念は有益なものであるのかどうか。あるいは、それはつねに(自己の文化を論ずるさいには)自己讃美か、(「異」文化を論ずるさいには)敵意と攻撃にまきこまれるものではないのだろうか。」(前掲書(今沢訳)、281頁。強調は原文による)

究の対象が定まることになる。まず、異なる宗教科の比較を行うために、私立学校ではなく公立学校が研究対象として選ばれる。私立学校でも宗派的宗教科において宗教的な「他者」が扱われることはあるが、宗教科に見られる「他者」像の比較は、複数の宗派的宗教科が並存する状況におかれている学校においてはじめて可能となる。そのため、本論文では公立学校を対象とすることが妥当であると考えられる。なお、学校で実施される宗教科には、後で見るように、特定の宗派・宗教に属する教員と生徒によって構成される宗派的宗教科の他に、異なる宗派・宗教、および無宗教の生徒がひとつの教室で学ぶタイプの宗教科も存在している。後者の宗教科における「他者」の分析も興味深いテーマではあるが、本論文の関心は、既存の宗教集団が宗教科において提示する「他者」像を確認することであり、その比較から「他者」に対する態度や「他者」を説明する論理を明らかにすることが目標となる。したがって、本論文では主な分析および考察の対象となる場を宗派的宗教科に限定していきたい。

さらに本論文では、公立学校で複数の宗派的宗教科が並行して実施されている社会として、ドイツを考察の主な対象とするが、連邦制国家であるドイツに関して注意しなければならないのは、教育政策に関して各連邦州が大幅な自律性を有する点である。ドイツの憲法にあたるボン基本法（以下「基本法」と略す）では、公立学校における宗派的宗教科が必修科目として定められており、多くの連邦州で実際に宗派的宗教科が実施されているが、その一方で、宗派によらない宗教科が実施されている連邦州や、宗教科ではなく倫理科が必修科目となっている場合もある。このようにドイツでは、公立学校の宗教科に関して国内においても多様な制度が存在している点が特徴となっている¹³が、ドイツ国内にみられるこうした多様性はヨーロッパにおける宗教教育の多様性にも通じるものであり、宗教的な伝統と社会の要請への応答としての宗教科が現代においてとり得る形態のバリエーションを観察できる点にも、研究対象としてドイツを選択する意義があると思われる。

1. 2 ドイツの宗教科における「他者」への関心と議論

ここで、本論文における問題設定をより具体的なものとしていくために、ドイツの学校における宗教科で、「他宗派・他宗教・他の宗教的諸潮流」といった宗教的「他者」に関するテーマがどのように位置づけられてきたのかを確認しておくことにしたい。

宗派的宗教科における宗教的「他者」の扱いを歴史的にたどる研究は、私見の限りごく

¹³ 詳しくは本論文 2.2 を参照。

限られている。本論文の関心である学校および授業における宗教的「他者」表象について、教育思想史的な観点からたどる研究はあったとしても、それが実際にどのような形で存在してきたのか、歴史的な概観を提供する研究はほとんど存在していないのである。その一方で、個別の諸宗教に関する指導要領や教科書の内容についての同時代的な分析は、1970年代から散発的にみられるようになり、現代まで徐々に数を増しながらある程度の研究の蓄積がなされてきている。こうした状況の背景には、そもそも宗派的宗教科において「他者」に対する関心が広く共有されていくのが1970年代以降のことであり、それ以前の取り組みについては、個々の教育学者や思想家において個別になされた主張と実践の中に求めていかざるを得ないという事情がある。

しかしながら、文献の不足により十分な内容を示すことはできないとしても、本論文が扱う問題の歴史的な文脈を大まかにでも把握しておくことは、分析の前提を形づくる上で依然として有益であると思われる。したがって以下ではまず、宗教科における宗教的「他者」に関するテーマの歴史的な展開と1970年代以降に登場する宗教的「他者」に関する研究の傾向について、2つの研究に依拠しながら概観していくことにしたい。その上で本論文の関心に即して、1970年代以降に登場する宗教的「他者」に関する研究を3つのタイプに分類してその特徴を示し、さらに、近年のドイツにおける宗教科についての研究から、宗派的宗教科に対して批判的な立場をとる研究を紹介していく。これらの作業を通じて、本論文の関心と問題設定をより明確にしていくことが本節での目的となる。

(1) 1960年代までの授業における宗教的「他者」

まず、古代教会から1960年代までの歴史的な概観を提供する研究として、トゥヴォルシュカ (Udo Tworuschka) の『キリスト教宗教科における非キリスト教諸宗教の歴史 (Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht)』(1983年)¹⁴を見ていこう。

トゥヴォルシュカはこの著作の冒頭で、宗教科における「他宗教 (Fremdreligionen)」をめぐる議論が1960年代の終わりから活発になっているにも関わらず、このテーマに関する歴史的な研究はほとんどなされていない、と指摘している。トゥヴォルシュカの研究はその欠落を補うべくなされたものであるが、その一方でこの著作では、主題に関する詳細な歴史的回顧を目指すのではなく、他の諸宗教を授業で扱うことに対して本質的な影響を

¹⁴ Udo Tworuschka, *Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht: Ein Abriss*, Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 2 (Köln: Böhlau, 1983).

及ぼした、「将来への関心に導かれた分析」¹⁵のために必要な出来事のみを抽出することに重点を置くものと位置づけられている。

トゥヴォルシュカによると、他宗教というテーマが授業において重要性を増すきっかけを作ったのは、『世界図絵 (Orbis sensualium Pictus)』(1658年)や『大教授学 (Didactica magna)』(1657年)といった著作の中で、キリスト教以外の諸宗教を示したコメニウス (Johann Amos Comenius) であった。その後、諸宗教に対する関心をさらに発展させたのが、敬虔主義と啓蒙の思想家たちである。敬虔主義的な宣教思想には、聖書の記述や歴史を世俗的な事例や一般的な宗教史の文脈におく傾向があり、啓蒙期の教育学者たちも授業の中で積極的に他宗教を扱っている。ただし、啓蒙思想に影響を受けた教育学においては、諸宗教に共通する普遍的な宗教性が前提とされていたため、現実の諸宗教への取り組みを逆に阻害する側面もあったと考えられる。また敬虔主義と啓蒙思想の影響を受けたバセドウ (Johannes Bernhard Basedow) のような教育学者から、宗派を超えた共通の宗教科というアイデアも生まれている点は重要である¹⁶。

19世紀から20世紀初頭における宗教教育学では、宗派を超えた宗教科をめぐる議論が過熱する中で、諸宗教に関する知識の伝達をめぐる議論が活発となった。トゥヴォルシュカはこうした議論を2つのモデル、すなわち、諸宗教から優れたものを選び出して提示する「アンソロジー・モデル」¹⁷と、生徒の個人的な決断を促すために諸宗教の可能性を示す「オルタナティブ・モデル」¹⁸に分類している。その後、19世紀末頃にプロテスタント神学から登場した「宗教史学派」の影響は、授業で扱う諸宗教に関する議論においてひとつのクライマックスをもたらした。ここでは、キリスト教を最高の宗教としながらも、キリスト教を理解するため、あるいは諸宗教において見出された価値を真摯に受け止めるために、キリスト教以外の諸宗教に関する知識が、それ以前には見られないほど重視されるようになったのである。他方、宗教史的な関心が薄い神学者たちも、当時の西欧社会で影響力を持ち始めた仏教やイスラームについて、護教的な関心からとはいえ扱わざるを得なくなっていた。しかしその後、弁証法神学が台頭したことにより、他の諸宗教への関心が弱まり、授業における他の諸宗教というテーマは、1960年代の末に再び注目を浴びるようになるまで長い停滞期を迎えることになるのである。

¹⁵ Ibid., 3.

¹⁶ Ibid., 38–43.

¹⁷ Ibid., 88–90.

¹⁸ Ibid., 91f.

(2) 1960年代以降の傾向

1960年代以降の動向について、上に見てきたトゥヴォルシュカによる歴史的な概観を引き継ぐ形でまとめているのが、マイヤー (Karlo Meyer) の『授業における他宗教の証 (Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht)』¹⁹ (1999年) である。マイヤーによると、60年代初めまでは「他の宗教的諸伝統」に関するテーマは宗教科においてさほど重視されていなかった。こうした状況が変化するきっかけとなったとしてマイヤーが挙げているのは、世界教会協議会 (WCC) の活動と学生運動による影響である。その後 1980年代になると、平和教育と環境問題が重視されたこと、カトリックとプロテスタントのエキシメニカルな学習に対する関心が高まったことにより、他の諸宗教に対する関心は後退したが、1989年におけるドイツ再統一以後は、旧東ドイツ地域での宗教科に対する議論をきっかけとして、他の諸宗教に対する配慮が新たに重視されるようになったという。

1970年代以後、宗教科において「他の宗教的諸伝統」というテーマを扱う際に見出される傾向として、マイヤーは「諸宗教のダイアログ」モデル、宗教学的な方向、社会的共生への志向の3つを挙げている²⁰。

「諸宗教のダイアログ」モデルは、1960年代から1970年代にかけて活発になった、WCCによる他宗教との対話をめざす活動²¹から刺激を受けている。1980年代の終わりからは、H. キュングによるプロジェクト「地球倫理」が「諸宗教のダイアログ」モデルに新たな活力を与えており、1993年にはシカゴで開催された世界宗教会議で「地球倫理宣言」が締結された。「地球倫理」プロジェクトは宗教教育学において積極的に受容され、1996年には「地球倫理財団」が「地球倫理」に関する授業案の募集も行っている²²。

宗教学については、1970年代の初めに、宗教学の側から宗派的宗教科を宗教知識科

¹⁹ Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht: "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht* (Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1999), 40–96.

²⁰ Ibid., 43.

²¹ Ibid., 44–50. こうした活動の先駆けとなったのは1910年にエディンバラで開催された世界宣教会議であり、さらに1928年にエルサレムで開かれた2回目の世界宣教会議では、1910年の会議と比べて他宗教の価値をより積極的に認める姿勢が示されているという。また、第二次世界大戦後の1948年にWCCが設立された後、1961年にニューデリーで開かれた総会の際には、ヒンドゥー教との「対話」という形で、他宗教との対話が始まることとなった。それと同時に、対話と宣教の関係についての議論も深められていくこととなり、対話と宣教を区別する必要性が次第に認識されるようになった、とマイヤーは指摘する。1970年には、バイルートにおいてWCCの代表とイスラーム、ヒンドゥー教、仏教の各代表による正式な会合が初めて開かれている。翌年に開かれた教育学の学会では、ユダヤ教、イスラーム、ヒンドゥー教、仏教から代表者が招かれて、他宗教との対話と宗教科において他宗教を扱うことの意義が確認されている。

²² Ibid., 52. ただし授業案の内容は未刊行のようである。

(Religionskunde) に変更することを求める意見が登場し、宗教学と宗教教育学との間で論争が展開されることとなった。しかし他方では、諸宗教を授業で扱う機会が増えるにつれて、宗教教育学において宗教学的な見地に依拠する傾向が生まれ、諸宗教に関する理解に重点を置いた教材が作られるようになった。マイヤーは、このような宗教学的な立場から宗教教育学における諸宗教のテーマの普及に尽力してきた人物として、トゥヴォルシュカを挙げている。1977年の時点ですでに「宗教学は宗教教育学からパートナーとして認められている」ことを宣言するトゥヴォルシュカの言葉が紹介されている²³が、他方で、授業において世界宗教を扱う教員に向けて書かれたトゥヴォルシュカの『世界宗教に対する方法的なアプローチ (Methodische Zugänge zu den Weltreligionen)』²⁴ (1982) については、「宗教学的な基礎へのアプローチであって、世界宗教を授業するための直接的なアプローチではない」²⁵と批判されている。

社会的共生を目指す傾向は、特にイスラームとの取り組みにおいて顕著にみられる。1960年代の終わりからドイツで社会問題化していた「ガストアルバイター」問題がそのきっかけであるが、その後、ムスリム以外の宗教的・民族的マイノリティへの関心も増大している。こうした状況の中で、宗教科においても社会における共生の観点から他宗教を扱うことを推進する勢力が生まれているという。その勢力を代表する教育学者としてマイヤーが挙げているのは、レーネマン (Johannes Lähnemann)²⁶である。レーネマンは宗派的宗教科においても、生徒が学校を卒業した後の人生で遭遇する様々な状況に備えることが重要であり、そのためのトレーニングとして他の諸宗教に関する授業を位置づけている。

また、カトリックにおける重要な動きとして当然挙げなくてはならないのは、第二バチカン公会議 (1962-65年) である。公会議で承認された「キリスト教以外の諸宗教に対する教会の態度についての宣言」²⁷では、カトリック教会に属さない諸宗教の人々に対する救済の可能性や、人間による宗教的な問いの一般性が認識された。マイヤーによると、第二バチカン公会議以降は、カトリックの宗教科においても一般的な宗教性を出発点とし、他宗教を実存的な観点から扱う方向性が生まれたという²⁸。

²³ Ibid., 61.

²⁴ Udo Tworuschka and Monika Tworuschka, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen: Einführung für Unterricht und Studium* (München: Diesterweg; Kösel, 1982).

²⁵ Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, 67.

²⁶ Ibid., 69–81.

²⁷ “Nostra aetate” (1965年10月28日)。日本語訳は以下を参照。第2バチカン公会議文書公式訳改訂特別委員会監訳『第二バチカン公会議公文書 改訂公式訳』カトリック中央協議会、2013年、383–390頁。

²⁸ Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, 81–93.

(3) 宗教的「他者」に関する研究の類型

ここまで、授業における宗教的「他者」の位置づけについて、その歴史的な変遷をトゥヴォルシュカおよびマイヤーに依拠して概観してきたが、両者において焦点が当てられているのは、宗教的「他者」を授業で扱う上で思想的・学問的な根拠を与えた人物ないしグループであり、宗教科で実際に扱われている宗教的「他者」に関する研究については扱われていない。そこで以下では、授業において実際に扱われる宗教的「他者」を対象として行われた研究に注目し、その内容をまとめていくことにしたい。すでに述べたように、授業での宗教的「他者」の扱いに関する歴史的な研究はほとんど行われていないが、その一方で、同時代の授業や教材における宗教的「他者」表象を調査した経験的な研究については、ある程度研究の蓄積があるため、それらを概観しておくことは本論文の方向性を明確にしていく上でも必要な作業となるだろう。

ここではまず、授業において扱われる宗教的「他者」の研究について、その目的に応じて3つのタイプに分類してみたい。すなわち、授業で宗教的「他者」を扱う上で前提とされる理論やその教授法を論じることを目的とする研究、宗教的「他者」に関する授業内容について批判・分析することを目的とする研究、宗教的「他者」に関する具体的な情報を紹介することを目的とする研究の3つである。

第一のタイプとしては、すでにその内容を紹介してきたマイヤーの『授業における他宗教の証し』を挙げることができる。ただしここで念頭に置いているのは、上でみてきた授業における宗教的「他者」に関する歴史的な動向をまとめた著作の3分の1にあたる前半部分ではなく、著作の後半の部分、すなわち、イギリスにおける宗教教育、特にグリミット、ハル、ジャクソンらによる実践の分析²⁹と、ドイツにおける他宗教の扱いに対して独自のモデルが提示されている部分³⁰である。本書でのマイヤーの狙いを端的に表すとすれば、イギリスの宗教教育における経験と成果をドイツの宗教教育に取り入れることであるといえる。

宗教的「他者」に関する研究の第二のタイプには、特定の「他者」に焦点を当てた研究が挙げられる。特に「ユダヤ教」と「イスラーム」については、指導要領や教科書の分析

²⁹ Ibid., 97–263.

³⁰ Ibid., 264–309.

に基づいた研究³¹の蓄積がある。こうした研究の特徴は、それぞれの宗教的「他者」が指導要領や教科書においてどのように示されているか、という記述的な側面を持つ一方で、その内容が、それぞれの宗教的「他者」の教義内容や実際のあり方と照らして適切であるか、という規範的な問いに導かれていることにある。

第三のタイプとしては、たとえばレーネマンの『授業における世界宗教 (Weltreligionen

³¹ 「ユダヤ教」に関する内容についての研究は以下の文献を参照。Peter Fiedler, *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht: Analysen, Bewertungen, Perspektiven* (Düsseldorf: Patmos-Verlag, 1980); Herbert Jochum and Heinz Kremers, *Juden, Judentum und Staat Israel im christlichen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Untersuchungen im Rahmen des Forschungsschwerpunkts Geschichte und Religion des Judentums an der Universität Duisburg, Gesamthochschule* (Paderborn: Schöningh, 1980); Thomas Lange, ed., *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945: Bestandesaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Oesterreich, Frankreich und Israel* (Wien [etc.]: Böhlau, 1994); Johann Maier et al., *Judentum im christlichen Religionsunterricht*, Schriften der Evangelischen Akademie in Hessen und Nassau Heft 93 (Frankfurt [Main]: Verlag Evangelischer Presseverband für Hessen und Nassau, 1972); Ursula Reck, *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht: Wandel und Neuentwicklung*, Reihe "Lernprozess Christen Juden" Bd. 5 (Freiburg: Herder, 1990).

「イスラーム」に関しては以下の文献を参照。Johannes Lähnemann, *Nichtchristliche Religionen im Unterricht: Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen; Schwerpunkt: Islam*, Handbücherei für den Religionsunterricht 21 (Gütersloh: Mohn, 1977); Johannes Lähnemann, *Islam*, 2nd ed. *Weltreligionen im Unterricht* 2 (1996). また、『ドイツ連邦共和国の教科書におけるイスラーム (Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland)』というシリーズで以下の7冊が公刊されている。Monika Tworuschka, *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 1 (Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1986); Udo Tworuschka, *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 2 (Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1986); Klaus Braun, *Register und Literatur zum Gesamtprojekt*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 7 (Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1988); Gerhard Fischer, *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 4 (Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1987); Herbert Schultze, *Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 5 (Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1988); Hans Vöcking et al., *Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 3 (Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1988); Abdoldjavad Falaturi, ed., *Nachträge 1986-1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern, Ethik, Geographie, Geschichte, evangelische und katholische Religion*, Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 7 (Frankfurt am Main: M. Diesterweg, 1990).

im Unterricht)』(1986年)が挙げられる。この著作は2分冊で「極東の宗教 (Fernöstliche Religionen)」³²、すなわち「ヒンドゥー教」および「仏教」と、「イスラーム」³³をそれぞれ扱っており、各宗教別に歴史や信仰内容などが検討されている。ただしこの著作は、「学校、大学、教会のための神学的教授法」という副題が示す通り、「世界宗教」というテーマを授業で扱う際の学習目標の提案や、従来の学習指導要領の分析なども扱っており、上に挙げた2つの研究タイプとも重なる部分が多い³⁴。また、クヴィラン (Manfred Kwiran) とシュルツェ (Herbert Schultze) が編纂した『教育内容・世界宗教 (Bildungsinhalt: Weltreligionen)』(1988年)³⁵および編者にシュライナーを加えた『授業における諸宗教の対話 (Dialog der Religionen im Unterricht)』(1996年)³⁶では、「世界宗教」に関する授業の教案や文献が数多く紹介されている。

ここで示した3つのタイプの研究には、それぞれに重なり合う3つの狙いを読みとることができる。すなわち、宗教的「他者」を授業で扱う動機を与えること、宗教的「他者」で扱われている内容を批判すること、そして、宗教的「他者」に関して「正しい」情報を提示することである。その結果として、第二のタイプとして挙げたような、「他者」が指導要領や教科書で実際にどのように扱われているかを調査した研究が少なく、そのような研究があったとしても、特定の宗教的「他者」やその「他者」における特定のテーマに限定されているか、あるいは、分析がいずれかの宗教科に限定されている研究となっており、対象となる「他者」や複数の宗教科の間で比較する研究がないのである。

したがって、ここまで見てきた3タイプの研究と対比させつつ本論文の特徴を挙げるとすれば、本論文では、宗教的「他者」についての分析にあたって対象を特定の宗教科のみに限定するのではなく、複数の宗派による宗教科を同時に視野に入れていること、また対象となる宗教的「他者」を限定せずに、それぞれの「他者」が当該の宗教科においてどのように位置づけられているかを相関的に示す点に特徴があるといえるだろう。宗教科にお

³² Johannes Lähnemann, *Weltreligionen im Unterricht: Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986), Teil I: Fernöstliche Religionen.

³³ Johannes Lähnemann, *Weltreligionen im Unterricht: Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde*. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986), Teil II: Islam.

³⁴ 同じように、3つのタイプを混合したタイプの研究として、たとえば以下の文献が挙げられる。Kwiran et al., eds., *Dialog der Religionen im Unterricht: Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel* (Münster: Comenius-Inst, 1996); Herbert Schultze and Werner Trutwin, *Weltreligionen, Weltprobleme: Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht* (Düsseldorf: Patmos, 1973).

³⁵ Manfred Kwiran and Herbert Schultze, eds., *Bildungsinhalt: Weltreligionen: Grundlagen und Anregungen für den Unterricht* (Münster, 1988).

³⁶ Kwiran et al., *Dialog der Religionen im Unterricht*.

ける「他者」表象を宗教科の外側にある基準によって判断するのではなく、複数の宗教科から抽出した表象を並置して比較することによって、そこにみられる共通点と相違を明らかにしたうえで、これまでの研究とは異なる視座を提供することが、本論文の目指すところである。

(4) 宗派的宗教科に対する批判

本論文では、宗派的宗教科における「他者」表象を分析の対象とするが、ここで考慮しておかなければならないのは、宗派的宗教科に対して展開されている批判的な議論の存在である。ここではドイツにおける近年の研究を例にして、その議論に含まれる政治性について確認しておきたい。

宗教学の国際的な主要雑誌のひとつである『ヌーメン (Numen)』では、2008年に「宗教学史と宗教教育 (The History of Religions and Religious Education)」という特集が組まれている。この特集の編集者であるアルバーツ (Wanda Alberts) が序文に記した言葉には、現在の (ドイツにおける) 宗教学が宗教科を研究対象として選ぶときの前提、ないしは研究の方向性の一端が示されている。

多くの国々で、宗教教育はもはや宗教団体によって組織される宗教的制度に限定されず、宗教および諸宗教、宗教的多様性についての教育は学校のカリキュラムの一部となっている。正しい理由か否かはともかく、多様な諸宗教についての知識の重要性は、いまや一般的に認められており、諸宗教に関する学校教育を実施する政治的な努力が国家レベルでも国際的なレベルでも存在している。

このことは宗教学史 [History of Religions] (あるいは宗教学 [Study of Religions]) の主題そのものであると見なされるにもかかわらず、学校の文脈における諸宗教に関する教育をめぐる議論に対してこの分野から貢献しているのは、ほんのわずかな研究者に限られる。したがってこのフィールドはおおむね、諸宗教に関する学校教育において、宗教団体の代表者や宗教的な関心を持つ政治家のような、学問的というよりはむしろ宗教的な関心を持つ人々に委ねられてきたのである。 [...]

思うに宗教学というディシプリンは、個々の研究者のイニシアティブに依拠するよりも、教授法分野を発展させる必要がある。さもなければ、(学校やその他の教育的な文脈における) 諸宗教に関する教育の重要な分野が、ひょっとすると宗教的、もしくは反宗教的な指針を有するような他の利益団体に委ねられたままになり、宗教学に

よって生み出された知識が無視されることになる。³⁷

この特集の前年に出版された著作『ヨーロッパにおける統合的宗教教育 (Integrative religious education in Europe)』(2007年)においてアルバーツは、研究の動機と研究に対する周囲の反応について、以下のように述べている。

「学校で宗教について教え学ぶ場合、宗派によって子供たちを分けるのとは別のオルタナティブがなければならない」。それが、進行する多元化とグローバル化に直面するなかで、学校での宗教教育に関するドイツの報告を学んだ時に、私が考えたことだった。ドイツでは、分離型の宗派モデルが支配的であるため、統合的宗教教育 (integrative RE) というテーマは今なおタブーのようなものだ。だから、私は自分の研究について尋ねられた時、たとえ社交の場であっても、話し始める前にしばしばためらわずにいられない。そこでは常に議論がヒートアップする危険があるのだ。しかしイギリスとスウェーデンの人々は、ドイツで私たちがこのような分離型のアプローチを取っていることが信じがたいようだ。³⁸

この著作の中でアルバーツは、指導要領 (Lehrplan) と指針 (Richtlinie) を主な資料としながら、彼女が主張する「統合的宗教教育」が実際に行われている社会として、イングランドとスウェーデンおよびドイツの一部の連邦州での宗教教育の具体的な分析を行っている。そしてここでの研究は、上の引用からも明らかなように、宗派的宗教科の「オルタナティブ」としての「統合的宗教教育」を推進していくことを目的とする、きわめて実践的な側面を持っているのである。

アルバーツの研究が有する実践的な方向性と重なり合うのは、フランク (Katharina Frank) の『学校の宗教科 (Schulischer Religionsunterricht)』³⁹ (2010年)である。本書では、主にスイスにおけるドイツ語圏の学校を対象としており、宗教科に関する理論的な考察と宗教科の授業実践に関する経験的な分析から構成されているが、その課題についてフランクは次のように説明している。

³⁷ Wanda Alberts, “Editorial: The Challenge of Religious Education for the History of Religions,” *Numen* 55 (2008): 121.

³⁸ Wanda Alberts, *Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*, Religion and reason 47 (Berlin: de Gruyter, 2007), xv.

³⁹ Katharina Frank, *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung* (Stuttgart: Kohlhammer, 2010).

他のヨーロッパ諸国の宗教教育者たちによる考察は、宗教的に不均質な学校の教室で宗教科をいかに構想するべきか、という問いへの最初の方向付けをもたらした。イングランドとウェールズ、スカンジナビア諸国のみならずドイツ語圏の特定の連邦州においても、この点に関しては一歩先んじているようにみえる。ここではすでに、どのような宗教的出自であろうとも全ての子供と若者が正当に評価されるような、新しい宗教科のモデルが試されている。⁴⁰

アルバーツにせよフランクにせよ、主な研究対象はドイツ国外で行われている、すべての生徒を対象とする非宗派的な宗教科であるが、それに対置されるものとして、ドイツ国内の伝統的な「分離型」宗派教育がここで念頭に置かれていることは明らかであろう。両研究においては、イングランドやスイスの宗教科が、ドイツにおける従来の宗教科に代わって目指されるべき「新しい宗教科のモデル」とされるのである。

このような非宗派的な宗教科のモデルの推奨は、次章で見ていくようなヨーロッパの国際組織における動向とも一致している。これらの組織では宗教教育に対する大きな関心が確認されるが、その際に念頭に置かれているのは、いわゆる伝統的な宗派教育ではなく、むしろ異文化間対話の文脈に置かれた宗教間対話を志向し、すべての生徒を対象とする非宗派的な宗教教育である⁴¹。そして、ここであらかじめ指摘しておかねばならないのは、宗教教育および宗教科に関する研究において、学問的な研究と政治的な関心が絡みあう場が形成されているという現状である。本論文は、いかなる政治的な関心からも距離を置くものであり、特定の宗教科の形態や内容について推進ないし普及する意図は持っていない。しかしながら、宗教科をめぐる現在の議論の状況を考えるならば、宗派的宗教科を研究対象として扱うことそれ自体が、非宗派的宗教科を推進する立場およびその研究に対して、何らかの政治性を持たないとは言い切れないのである。

1. 3 資料、方法、狙い

⁴⁰ Ibid., 16.

⁴¹ たとえば、ECのプロジェクト REDCo の中心メンバーの一人であり、ヨーロッパ・ウェルゲラン・センターの初代教授として着任したイギリスの宗教教育学者ジャクソン (Robert Jackson) は、国際的な宗教教育の議論の場で活発に活動しているが、もともとは自国において「解釈的アプローチ (interpretive approach)」による非宗派的な宗教教育を推進してきた人物であった。

(1) 本論文における分析と資料

上述のとおり本論文では、宗教的な「自／他」の線引きを明らかにするために、ドイツの公立学校における宗派的宗教科を主な研究対象として検討していくが、その分析は、学校という制度における宗派的宗教科の位置づけに関する歴史的な分析と、実際に行われている宗派的宗教科の具体的な内容に関する分析という、大きく2つの部分に分けられる。

歴史的な分析においては、宗教科に関わる制度上の2つの転換点、すなわち「宗派混成学校」の導入と「倫理科」の設置に注目していく。ドイツでは宗教改革以後、基本的に同じ宗派に属する教員と生徒から学校が構成されるようになったが、時代が進むにつれて、宗派の異なる教員と生徒からなる「宗派混成学校」が徐々に数を増し、宗教科のみが宗派別に分かれて実施されるという現在の基本的な形態が確立していった。本論文では特に、公立の宗派混成学校がドイツで初めて導入された事例を取り上げて考察するが、その事例では、学校という場で生まれた宗教的な「他者」が並存する多元状況とともに、その状況に応じてなされた宗教科におけるある試みが注目される。さらに1960年代以降、ドイツの各連邦州で倫理科が設置された経緯を辿りながら、そこで導入された倫理科が宗教科に対してどのような位置づけを与えられているのかを検討していきたい。これらの歴史的な分析によって、現在ドイツの公立学校で実施されている宗教科の制度が有している多様性と、宗教的な「自／他」の線引きに関わる制度が持つ歴史的な文脈の一端を明らかにすることが可能になるはずである。

以上の歴史的な分析が、公立学校における制度的な「自／他」の線引きに注目するのに対して、本論文の後半部分では「自／他」の線引きが授業の内容としていかに反映されているのかを明らかにしていくことを目指している。すなわち、宗派的宗教科において実際にどのような「他者」像が描かれているのか、具体的な資料に即して分析し、考察することが課題となる。ただし、宗派的宗教科の内容を分析するための資料に関してはその選択肢がかなり広いため、あらかじめ資料を限定することが必要である。そのため、いかなる種類の資料をどのような理由で選択したのか、ここで3点にまとめて解説しておきたい。

第一に、宗教科の内容に関する分析の際に中心となる資料として、本論文では指導要領(Lehrplan)を選択した。「指導要領」は、学校における教育・学習目標や教育・学習内容など定める文書⁴⁵であり、本論文ではもっぱら公立学校で用いられる指導要領を指す。

⁴⁵ 「指導要領」について、ある概説書には以下のような説明がある。「ここで指導要領[Lehrplan]と呼んでいるのは、目標、内容、学習領域と科目、学習時間に関する記載(時間数一覧(Studentafel [ドイツ])および授業一覧(Lektionentafel [スイス]))、ならびに多くの場合で授業の実施および試験手続に関する注意を説明している文書である。指

宗教科の授業における「他者」に関するテーマが実際にどのように扱われているかを分析していくための資料としては、指導要領の他にも、教科書などの教材や授業案、あるいは教員や生徒へのインタビューなどによる調査記録などが考えられるだろう。しかし、授業案および実際の授業、ならびに授業で用いられる教材は基本的に指導要領に準拠して作成されるべきものと定められており⁴⁶、教員および生徒に対する調査の場合も、指導要領に基づいて作られる教材や授業の内容がそうした調査の（暗黙の）前提となることが考えられる。したがって、授業で教授・学習される内容を分析するためにまず指導要領から検討していくことは、ひとつの妥当な手順であると思われる。

加えて、本論文の狙いのひとつである、複数の宗教科における「他者」表象の比較という点からも、指導要領を資料として選択する利点がある。まず、授業内容の比較という観点からは、教員や生徒に対する調査の実施は適しているとは言えない。というのもドイツの場合、カトリックおよびプロテスタント宗教科の規模が大きく、それ以外の宗派的宗教科と比べて著しい不均衡が見られるが、こうした状況においては、授業が行われるクラスが置かれている環境によって、授業内容も大きく左右されるだろうからである。また、出版されている教材の数についても、カトリックおよびプロテスタント宗教科とそれ以外の宗派的宗教科とは大きな差があり、特に生徒数が少ない宗教科では、その宗教科のために作られた教科書が全く存在しないというケースもある。それに対して指導要領の場合は、カトリックおよびプロテスタント以外の宗教科でも作成されている場合が多く、形式も基本的には統一されている。したがって、教員や生徒、実際の授業などの偶然的な要素を多く含む他の分析対象と比べて、指導要領を用いた分析では複数の宗教科がより確実に比較できることが期待されるのである。

第二の問題として、ドイツにある 16 連邦州のうちどの連邦州で用いられている指導要領を選ぶべきかを考える必要がある。すでに触れたように、ドイツでは教育政策に関して各連邦州の裁量が大きく認められており、宗教教育にも連邦州の間には多様性が見られるが、その多様性を支えているのがそれぞれの連邦州で定められている指導要領である。指

導要領には、学校種、学校段階、学校ないし個々の科目の一般的な課題についての説明も含まれる。[ただし] 指導要領およびカリキュラムという概念についての一義的な定義や統一的な使用法は存在していない。」 Rudolf Künzli et al., *Der Lehrplan - Programm der Schule* (Weinheim: Beltz Juventa, 2013), 17.

⁴⁶ Ibid. ドイツの場合は、各連邦州の学校規則および教員の職務規定 (Dienstordnung) などで指導要領の拘束力について定められているが、「その拘束性はゆるやかに異なっており、不明瞭であったり、議論的的になっていたりすることが多い」という。

指導要領を分析対象とするにあたって、もちろん、複数の連邦州における指導要領を分析して比較する方法も考えられるが、その場合は、各宗教科を実施する宗教集団の間の違いだけでなく、それぞれ地域における制度や社会環境の特徴に比較の重点が置かれるため、宗教的な「自／他」の線引きの解明を目指す本論文の趣旨からはやや外れてしまう。したがってむしろ、公立学校で複数の宗派的宗教科が並行して実施されている連邦州を選び、そこで使用されている各宗教科の指導要領を比較することが本論文での目的には適っているといえる。

そこで本論文では、ドイツの中でも伝統的にカトリックの影響力が大きく、政治的・文化的に保守的なイメージが定着しているバイエルン州を分析対象として選択した。バイエルンは1990年代後半のいわゆる「磔刑像決定 (Kruzifix-Beschluss)」によってドイツ国内外の注目を集めたが、この判決をめぐる一連の経緯⁴⁷によって、バイエルンにおけるキリスト教(カトリック)勢力の強固さがドイツの国内外に印象づけられたことは確かである。その一方でバイエルンでは、後に見ていくようにカトリックおよびプロテスタント宗教科以外の宗教科も実施されており、その数も他の連邦州と比較してもっとも多いグループに含まれている⁴⁸。現在、カトリック・プロテスタント以外の宗教科および倫理科の指導要領も公開されているため、各宗教科の比較を十分に行い得ることは、本論文における分析にとって大きな利点となる。

第三に、どの学校種別の指導要領を分析の対象とするかという問題を考える必要がある。2015年現在におけるバイエルンの学校制度は、4年制の基礎学校(Grundschule)における初等教育段階(Primarbereich)を終えた後、中等教育段階(Sekundarbereich)では

⁴⁷ バイエルン州の公立学校では、1983年の学校規則により、国民学校の教室に磔刑像を設置することが定められていたが、それを不服として人智学の信者である生徒およびその保護者がバイエルン州を相手に裁判を起こした。1995年、連邦裁判所はバイエルン州の学校規則を基本法に反するものとして無効であるとの決定を出したが、連邦裁判所の決定に対して、バイエルン州は、「教育および授業制度に関するバイエルン法」の第7条第4項に「バイエルンの歴史的・文化的な特色に鑑みて、教室には十字架が設置される」という一文を新たに加えた。結果的に連邦裁判所の決定は実質的な影響力を持たず、現在でもなお学校では十字架を設置している教室が多いという。Gerhard Czermak, *Religions- und Weltanschauungsrecht: Eine Einführung*. (Berlin, Heidelberg: Springer, 2008), 146–52; Gary S. Schaal, “Crisis! What Crisis? Der „Kruzifix-Beschluss“ und seine Folgen,” in *Das Bundesverfassungsgericht im politischen System*, ed. Robert C. van Ooyen and Martin H. W. Möllers (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006). 手塚和男「キリスト十字架像を教室に取り付けるといふ学校規則をめぐる判決」三重大学教育学部研究紀要。人文・社会科学、1996年、127-139頁、1997年、121-140頁。

⁴⁸ 本論文2.2(3)表1「ドイツにおける宗教科の状況」を参照。

中間学校 (Mittelschule)⁴⁹、実科学校 (Realschule)、ギムナジウム (Gymnasium) という三種類の主たる学校種別へと分岐しており、その他に支援学校や職業学校なども設置されている。指導要領に関しては、それぞれの学校種別ごとに定められているが、異なる学校種別の指導要領を検討する場合、生徒の学力や進路などに合わせた教育的な配慮があることを考慮する必要がある。しかしながら本論文の関心の範囲では、生徒の側よりも宗教科を提供する側に分析の重心が置かれるため、異なる学校種別の指導要領を対象とすることはむしろ分析を煩瑣なものとし、考察の焦点が曖昧になる恐れがある。したがって、上記の学校種別のうちギムナジウム用の宗教科指導要領に限定して分析を行っていくことにする。

なお、これまでの説明からもすでに明らかであると思われるが、本論文における分析の性格について付言しておきたい。本論文は学校における宗教科を分析の対象として設定し、宗教的「他者」について、その描かれ方の傾向やパターンを分析して、「他者」表象に働く論理を明らかにすることを目的としている。学校における授業が、教員と生徒をインターフェイスとする2つの側面、すなわち授業を提供する側と受容する側に分けて考えられるとするならば、本論文の関心は明確に前者に向かうものである。あるいは、学校で実際に行なわれている授業から「現実」を見ることよりも、授業において実現が目指されている「意図の表れ」を明らかにすることに集中しているという意味で、「下から」ではなく「上から」のアプローチを目指しているということもできる。ただし当然ながら、本論文の目的はここで対置されているもう一方の関心やアプローチを批判ないし否定することにあるのではなく、両者のアプローチから互いに補完しあうような成果が生まれることが期待されるのである。

(2) 内容分析

本論文では、学習指導要領 (Lehrplan) などの文書を分析の主な対象として用いている

⁴⁹ バイエルン州では、2010/2011年度より、従来の基幹学校 (Hauptschule) に代わる「中間学校 (Mittelschule)」の導入が始まっており、基幹学校から中間学校への移行は、2011/2012年度の時点で95%まで進んでいる。バイエルン州文部省による以下のプレスリリースを参照。

<http://www.bayern.de/die-mittelschule-als-weg-der-hauptschule-in-die-zukunft-kultus-minister-spaenle-und-staatssekretaer-huber-gaben-in-muenchen-startschuss-zur-weit-erentwicklung-der-hauptschule/> (2015年9月16日閲覧) ;

<http://www.km.bayern.de/ministerium/meldung/502/mittelschule-paedagogisch-erfolgr-eiches-und-schulorganisatorisch-sinnvolles-modell.html> (2015年9月16日閲覧)

が、それらの文書を分析する際には、「内容分析 (Inhaltsanalyse 英語: contents analysis)」、特にマイリンク (Philipp Mayring) が提示した「質的内容分析」の方法を参考としている。以下、内容分析についての簡単な概要と、マイリンクが主張する内容分析の特徴および手続きについて説明しておきたい。

内容分析とは「メディア作品からインタビューのデータまで、いかなる出自にせよ等しく扱う、文書資料 (Textmaterial) 分析の古典的な研究の進め方のひとつ」⁵⁰であり、第二次世界大戦後、主にアメリカにおいて社会科学の分野を中心として発展してきた研究方法である。クリッペンドルフ (Klaus Krippendorff) によれば、「content analysis」という用語自体は 1941 年にはじめて登場したものの、テキストの体系的な分析に対する方法としては、その起源を 17 世紀後半のキリスト教の教会内における新聞に関する研究に遡ることができるという⁵¹。その後 20 世紀になると、内容分析的な手法は、マスメディアの発達に伴って、新聞の分析からラジオやテレビなどの内容についての分析にも広く用いられるようになり、第二次世界大戦期には特にプロパガンダなどの政治的な言説の分析に用いられている⁵²。戦後になると内容分析の方法はさらに広い分野へと広がり、精神分析的な談話や人類学的なデータ、歴史資料などの分析において使用される⁵³ほか、コンピュータを利用した分析手法も広く普及している⁵⁴。

1952 年にこの方法を初めて題名に冠した著作『内容分析 (Content Analysis)』において、ベレルソン (Bernard Berelson) は内容分析を「コミュニケーションの顕在化した内容を客観的、体系的、量的に記述する (quantitative description) ための研究方法」⁵⁵と定義しているが、このように「量的」側面を強調する内容分析およびそれを用いる研究の流れがある一方で、いわゆる「質的」側面を強調しながら内容分析の方法論を展開しているのがマイリンクである。

⁵⁰ Uwe Flick, *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*, 3rd ed. (Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 2005), 279.

⁵¹ Klaus Krippendorff, *Content analysis: An introduction to its methodology*, 3rd ed. (Los Angeles, London: SAGE, 2013), 10. キッペンドルフは、内容分析的な研究として 17 世紀末に神学の学位取得論文としてなされた新聞に関する分析を挙げている。こうした研究が行なわれた背景として、印刷技術の発達とともに、新聞が非宗教的な内容を拡散することを教会が危惧していたという事情があるとキッペンドルフはみている。

⁵² *Ibid.*, 13–17.

⁵³ *Ibid.*, 17–19.

⁵⁴ *Ibid.*, 19–22.

⁵⁵ Bernard Berelson, *Content analysis in communication research* (New York: Hafner Publishing, 1971), 18.

マイリンクは『質的内容分析 (Qualitative Inhaltsanalyse)』⁵⁶において、「記録されたコミュニケーション」を分析するための体系的な手続きとして、内容分析の特徴と具体的な方法を提示している。まず、マイリンクが内容分析の特徴として挙げている 6 点を見てみよう⁵⁷。

1. 内容分析はコミュニケーションを対象としており、通常は言語によるコミュニケーションだが、音楽やイメージによるコミュニケーションも含まれる。
2. 分析の素材はテキスト、イメージ、楽譜などの記録されたコミュニケーション (fixierte Kommunikation) である。
3. 分析は恣意的になされるのではなく、体系化された手続きに基づく。
4. 一定の規則に則った分析により、間主観的な追試が可能 (intersubjektive Nachprüfbarkeit) である。
5. 良き内容分析では、理論に則った分析が行われる。
6. 分析の目的は、コミュニケーションの特定の側面を機能的に推論し、「送り手」(たとえばその意図) や「受け手」への影響について、何らかの言明を行なうことである。

ここで挙げられている特徴を見ても分かるように、マイリンクは、質的内容分析を人文科学や社会科学などの分野を問わず広く適用できる方法として提示しており、特に教育・医療の分野ではすでに多くの研究成果が生まれている⁵⁸。

マイリンクは、質的内容分析を用いて研究を進めていくために、一般的なモデルとなる十一の作業工程を提示している⁵⁹。この工程はまず、分析のための素材を確定することか

⁵⁶ Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 9th ed. (Weinheim: Beltz, 2007).

⁵⁷ Ibid., 12–13. ここでは内容を要約して示している。

⁵⁸ 質的内容分析を用いた研究の具体例については、たとえば以下の著作を参照。Philipp Mayring and Michaela Gläser-Zikuda, eds., *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (Weinheim: Beltz, 2005). また、ディーテリヒ (Veit-Jakobus Dieterich) の『ドイツにおける宗教科指導要領 (1870–2000)』(2007 年) では、指導要領の分析に内容分析 (とくにマイリンクの質的内容分析) が用いられている。Veit-Jakobus Dieterich, *Religionslehrplan in Deutschland (1870 - 2000): Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben* (Göttingen: V&R unipress, 2007), 48–55.

⁵⁹ Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 42–99.

ら始まり、続いてその素材が生み出された状況と形式的な特徴が確認される。こうして素材の外的な状況と形式が確定された後で、研究課題が帰納的に設定されるが、その際には分析が展開されるテーマ領域の広がりには留意することが必要とされる。引き続き行われる実際の分析は、要約（Zusammenfassung）、説明（Explikation：文脈の分析）、構造化（Strukturierung：形式的、内容的、類型的、もしくは段階的になされる構造化）という三段階から構成されており、この三段階の分析に基づいて、内容に即したカテゴリーの構築が行われる。そして、カテゴリー構築の最終的な結果が研究課題と照合され、質的内容分析にふさわしい信頼性や妥当性などが検証されることになる。

本論文では、マイリンクによる質的内容分析の方法を参考にしており、とくに指導要領の分析においては、マイリンクが示した工程に基づいて分析作業を進めている。すなわち本論文での分析に際しては、できるかぎりテキストの語句に沿った要約から出発して、その要約に基づいて宗教的「他者」に関わる部分を文脈化したうえで、特に内容的・類型的な構造化を目指している。この質的内容分析の方法が持つ利点のひとつは、分析のプロセスの可視化にあるが、それによって、分析者自身が自らの分析作業を段階的に捉えられるようになるとともに、研究成果の妥当性がより検証しやすいものとなることが期待される。本論文においても、内容分析の方法に倣うことによって、こうした検証可能性の提供を意図しているのである。

(3) 本論文の構成と狙い

ここで本論文の構成を簡単に紹介しておきたい。第 1 章ではここまで、本論文の関心が特にドイツの公立学校における宗教的「他者」表象にあることを示した上で、このテーマに関する既存の研究についてまとめ、それらの研究に対する本論文の立場を明らかにしてきた。また本論文が、学校制度にみられる宗教的な「自／他」の線引きを明らかにする歴史的な分析と、実際に授業のなかで扱われる宗教的「他者」表象を明らかにする内容的な分析から構成されることを示したうえで、その分析の対象および分析に用いる資料の選択の基準と利点、ならびに分析方法を提示した。第 2 章では、予備的な考察として、ヨーロッパおよびドイツの宗教教育の状況について概観していく。まず、国際機関における宗教教育政策の分析から「他者」に対する関心に注目し、その特徴と傾向を明らかにすることが課題となる。続いてドイツにおける宗教教育の制度について、連邦州全体に関わる法規と各連邦州における宗教科の実施状況を概観し、続く分析に必要な基本的情報を整理していく。第 3 章では、ドイツの学校と宗教科の歴史に見出される宗教的「他者」との関わ

りを読み解くことを試みる。具体的には、公立の宗派混成学校の登場と倫理科の導入という出来事に焦点を当て、学校と宗教科の関係に見られる制度的な「自／他」の線引きを確認していく。第4章では、公立学校で実施されている宗派的宗教科における「他者」表象をバイエルン州のギムナジウムで用いられている指導要領に基づいて分析していく。現在実施されている各宗派的宗教科の比較に加えて、1970年代および1990年代の指導要領を分析することで、時代的な変遷も明らかとなる。そして最終章では、宗教科における「他者」表象に見られる特徴とその含意を考察し、宗教的「他者」をめぐる議論のさらなる可能性について論じる。本論文の中心となるのは第3章および第4章であり、資料に即した記述と分析から、学校および宗教科における「他者」表象の輪郭を明らかにしていくことが最も重要な課題になるのである。

最後に、本論文での狙いについて、あらためてまとめておきたい。本章では、これまでに行われてきた宗教科における「他者」を扱う研究で、「他者」が宗教科で扱われるべきであるという前提に立ち、「他者」をどのように位置付けるべきかを主張することが目的となっている現状を見てきた。これに対して本論文は、学校および宗教科の制度、ならびに宗派的宗教科の指導要領において、「他者」がどのように位置付けられてきたかを明らかにすることに尽力する。学校にせよ宗教科にせよ、特定の形態について実施の是非や妥当性などを問うたり主張したりすることは、本論文の主眼ではない。また、宗派混成学校における複数の宗派的宗教科（および倫理科）を分析の対象とし、特定の宗派や宗教、ないし団体等の教義や立場について扱うが、それらはあくまでも本論文の対象であって、本論文が依拠する立場ではない。本論文では、学校制度における宗教的な「自／他」の線引きと、指導要領における宗教的な「他者」表象について分析していくが、その際に目指しているのは、できるかぎり具体的な事例や資料に即して、分析対象の相関関係を描きだし、これまでの研究からは得られなかったような、新たな視座をつくり出すことなのである。

第2章 「他者」への関心—ヨーロッパとドイツにおける宗教教育の現在

本章では、次章以降の分析に先立って、ヨーロッパおよびドイツの公教育における宗教教育の現状を示し、その多様性を明らかにするとともに、ヨーロッパの国際機関において見られる宗教的「他者」への関心について、その方向性と文脈を明らかにしていきたい。まず、ヨーロッパの公立学校における宗教教育を概観し、その多様性を明らかにする(2.1 (1))。続いて、宗教教育に関する国際機関の政策に注目し、そこに見られる宗教的「他者」への関心について考察する(2.1 (2))。そして最後に、ドイツの公立学校における現在の宗教教科の状況について、法的な基礎と制度上の特徴、および連邦州ごとの相違に注意しながら概観していく(2.2)。以上により、ヨーロッパおよびドイツの公立学校における宗教教育の概要を示しつつ、ヨーロッパの国際機関における政策に示される宗教教育に対する関心と、その関心が、とくに宗教的「他者」との関連でいかなる意味を持ち得るかを明らかにすることが、本章の目的となる。

2.1 ヨーロッパにおける宗教教育政策と「他者」への関心

(1) ヨーロッパにおける宗教教育の多様性

まず、ドイツを含めたヨーロッパの諸地域において、学校での宗教教育がどのように実施されているか、現在の状況を把握するための観点をいくつか紹介してみよう。

たとえば、ヨーロッパにおける宗教的な勢力地図を大まかに思い描いてみることは、各国における宗教教育の基礎を知るためのひとつの手がかりとなるだろう⁶⁰。そうすると、南ヨーロッパを中心とする国々、オーストリア、イタリア、スペイン、ポルトガル、フランス、ベルギー、ポーランド、アイルランド、リトアニアなどでは、ローマ・カトリック教会が社会的に大きな支配力を持つのに対して、北に位置するスκανジナビア諸国では、プ

⁶⁰ 以下の内容は、次に挙げる文献を参照している。Robert Jackson, “European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship: The international context,” in Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*; Peter Schreiner, “Situation and Current Development of Religious Education in Europe,” in *Religious education in a plural, secularised society: A paradigm shift*, ed. Leni Franken and Patrick Loobuyck (Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2011).

ロテスタント、とくにルター派が影響力を持っており、また、ドイツやハンガリー、オランダなど中央ヨーロッパの国々では宗教的に比較的混合した様相がある一方で、社会主義政権が崩壊した後の東欧諸国やギリシアでは、正教会やカトリック教会がかつての伝統を回復しつつあるといった状況が見えてくる。さらに東へと目を向けるならば、トルコやアルバニア、ボスニア・ヘルツェゴビナなど、イスラームが社会的に重要な位置を占める国々が視野に入ってくるだろう。

このように主要な宗教によって描き出される勢力分布に加えて、ヨーロッパ諸国の宗教教育制度には、政教分離の度合いに応じた国家と宗教の関係や、各国における学校制度のあり方が深く関わっている。たとえばフランスでは、「ライシテ」の理念に基づく国家と宗教の厳格な分離が徹底されており、公立学校で独立した科目としての宗教科は設置されていない⁶¹。またマケドニアでは、2007年に公布された学校法で宗教団体による宗教教育が認められたが、2009年には、国家と宗教の分離の原則に一致しないという理由で、最高裁判所がこの法律を退けている⁶²。

学校制度と宗教教育の関わりという点を考える上では、たとえばオランダがひとつの興味深い例を提供するだろう⁶³。オランダでは、19世紀初頭に起こった宗教科をめぐる闘争の結果として、私立学校が公立学校と経済的に同等な位置づけを与えられることになった。オランダ社会では、1920年代頃より市民が宗教的および政治的信念に基づいてグループ化され、そのグループごとに政治組織や学術機関、メディアや銀行など様々な制度が形成される「柱状化 (Verzuiling)」のプロセスが進行したが、学校制度もこのプロセスの一端を担っており、公立学校とカトリックおよびプロテスタントの宗派学校に分かれて、それぞれ各勢力の一部を形成することになったのである。その後、こうした「柱状化」社会は1960年代中ごろから徐々に解体していくことになるものの、学校制度に関してはその変化の波が及ばず、現在でもオランダの学校は、公立学校、カトリックおよびプロテスタントの宗派学校がそれぞれ三分の一ずつを占めるという状況にある。宗教科については、宗派学校

⁶¹ ただし近年は歴史や芸術、語学などの科目で「宗教的事象」が積極的に取り入れられているという。

⁶² Schreiner, "Situation and Current Development of Religious Education in Europe," 17.

⁶³ オランダの事例は以下を参照。Elza Kuyk, "Religious Education in the Netherlands," in Kuyk; Jensen; Lankshear; Manna; Schreiner, *Religious education in Europe*, 135–40; Siebren Miedema and Hans Spinder, "Institutionelle Identität der Schulen: Eine Diskussion in den Niederlanden," in Schreiner; Spinder, *Identitätsbildung im pluralen Europa*, 87–100.

では各宗教科が学校の責任で実施されているのに対して、公立学校では教会やヒューマニスト団体が独自に授業を行うことが可能となっている。ただし実際は経済的な負担が大きいため、こうした授業は公立学校では実施されていないことが多い⁶⁴。

ヨーロッパの公立学校における宗教教育について全体的な概略を知る上では、国家および宗教団体の関与という観点から制度的な分類を行なって、大きく4つのグループに分けてみるのが分かりやすいだろう。すなわち、国家も宗教団体も関与せず、宗教教育が行われていない国、宗教団体のみが宗教教育に関与している国、国家と宗教団体が共同で宗教教育に関与する国、国家のみが宗教教育に関与する国、という四類型である⁶⁵。具体的に国名を挙げていくと、まず、宗教教育が行われていない国としては、すでに挙げたフランスやマケドニアがある。ハンガリーも同様に政教分離が進んでいるが、学校に所属していない教育者による宗教教育が可能であるため、ここには含まれない。宗教団体によって授業が組織され実施されている国としては、オーストリア、ベルギー、キプロス、スペイン、ギリシア、マルタ、ポーランド、ポルトガル、チェコなどが挙げられる。また、国家と宗教団体が共同で授業を組織・実施している国には、ハンガリー、イタリア、ラトビア、リトアニア、ドイツ、フィンランドなどがある。最後に、国家のみが宗教教育に関与する国としては、スウェーデン、スイスのチューリヒ、イングランドとウェールズ、スロベニアなどが挙げられる。

(2) 宗教教育の類型

宗教教育が行われている国については、そこで実施されている宗教教育の内容およびアプローチもまた多様である。その類型としてしばしば用いられるのが、「宗教への教育 (education into religion)」、「宗教に関する教育 (education about religion)」、「宗教からの教育 (education from religion)」という区別である。この三類型は、もともとイギリスで1960年代より進められた教育改革において登場し、イギリス以外の国でも用いられるようになったものである。きっかけとなったのは1971年にイギリスの学校審議会が発

⁶⁴ Miedema and Spinder, “Institutionelle Identität der Schulen,” 94.

⁶⁵ ここで挙げている四類型、およびそれぞれの類型に属する国については、以下の文献を参照している。Jean-Paul Willaime, “Different Models for Religion and Education in Europe,” in Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*; Schreiner, “Situation and Current Development of Religious Education in Europe”.

表した『中等学校の宗教教育』⁶⁷において、宗教教育の方法として提示された「教義的アプローチ」「反教義的アプローチ」「非教義的アプローチ」という分類で、その後、イギリスの教育学者であるグリミット (Michael Grimmitt) が「宗教に関する学習 (leaning about religion)」と「宗教からの学習 (leaning from religion)」の区別を提唱⁶⁸し、従来行われてきた「宗教 (へ) の学習 (leaning (into) religion)」を加えた三分類として、宗教教育のあり方をめぐる議論において広く用いられるようになった⁶⁹。

宗教教育に関する上記の三類型については、同じくイギリスの教育学者であるハル (John M. Hull) が、グリミットに依拠しながら分かりやすくまとめているので、ここでその内容を紹介していくことにしたい。まず、第一のタイプ「宗教の学習」は次のように説明される。

「宗教の学習 (learning religion)」とは、宗教教育のカリキュラムとして単一の宗教的伝統が教えられている、いわば内部から教えられている状況を示す。教員はみずからその宗教の信者であることが期待されており、教える際の目標となるのは、生徒にその宗教を信じるようにさせるか、その宗教へのコミットメントを強化させることである。[...] しかしながら、このタイプの宗教教育は、社会において宗教的な多元主義が現われると、攻撃される傾向がある。⁷⁰

この第一の類型に対して、第二の類型「宗教に関する学習 (learning about religion)」は、「宗教がありのまま、外側から教えられる」⁷¹ような「記述的、歴史的なアプローチ」⁷²による宗教教育として特徴づけられている。

⁶⁷ Schools Council, “Religious education in secondary schools” (1971) unpublished manuscript, Schools Council working paper 36.

⁶⁸ Michael Grimmitt, *Religious education and human development* (McCrimmons, 1987).

⁶⁹ たとえば以下の文献を参照。John M. Hull, “The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective,” in *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*, ed. International Association for Religious Freedom (IARF) (Oxford: International Association for Religious Freedom (IARF), 2002); Katharina Frank and Christoph Bochinger, “Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections,” *Numen* 55 (2008); Peter Schreiner, “Religious Education in the European Context,” in Kuyk; Jensen; Lankshear; Manna; Schreiner, *Religious education in Europe*.

⁷⁰ Hull, “The Contribution of Religious Education to Religious Freedom,” 5f.

⁷¹ *Ibid.*, 6.

⁷² *Ibid.*, 7.

これ [「宗教に関する学習」] は単一宗教による「宗教の学習」の状況に対する反発として現われる傾向があり、特定の何らかの宗教に対して教化や不当な優遇をしているという非難にさらされないような、宗教教育の純粹に教育的な形式をつくり出したいという願望によって、しばしば動機づけられている。この「宗教に関する学習」のアプローチが持つデメリットは、それがしばしば宗教の内容に焦点を当てる傾向があり、それゆえに生徒に学ぶ意欲が生まれにくいことが多いという点にある。さらに、このタイプの宗教教育では、生徒の生活世界への取り組みや、生徒による道徳的・靈的な価値 [moral and spiritual values] の探求に対して、際立った貢献がなされない場合が多い。⁷³

すなわち第一の類型は、生徒を特定の信仰へと導く教育であり、一部の地域を除いて、大多数の国では公立学校で行われる教育としてはふさわしいものではないと考えられているのに対して、第二の類型は、宗教に対する知識を増やし、ある宗教の信者にとってその信仰が持つ意味を理解することを目指す教育として位置づけられているのである⁷⁴。後で見るように、ヨーロッパの国際的な公教育政策の場で現在推進されているのは、この第二のタイプ、つまり「宗教に関する教育」のアプローチである。また上の引用においては、第二の類型は第一の類型に対する「反発として現われる傾向」があることが指摘されているが、宗教教育の類型論において想定されるこのような対立図式は、たとえば日本における宗教教育の議論においてしばしば見られる「宗派教育」と「宗教知識教育」の対置にも通じるところがあるだろう。

いずれにせよ、以上の二類型はグリミットやハルのような教育学者がイギリスにおける宗教教育の状況を図式化して示したものである。そして彼らの主張する第三のタイプ「宗教からの学習」こそが、上記 2 つの宗教教育の類型の対立と限界を乗り越えるアプローチとして位置づけられている。

「宗教からの学習」と最初の「宗教の学習」の違いは、後者では生徒が教えられる当該の宗教の信念と実践を分かち合うことが期待されている点にある。他方「宗教から

⁷³ Ibid., 8.

⁷⁴ Peter Schreiner, "Religious Education in the European Context," in Kuyk; Jensen; Lankshear; Manna; Schreiner, *Religious education in Europe*, 9.

の学習」では、生徒と宗教的な内容の間の距離が厳然と保たれており、その点「宗教に関する学習」においても典型的である。しかしながら、同時に宗教の内部構造よりも生徒の生活世界が重視されており、宗教教育の第二のタイプ（「宗教に関する学習」）が学問的な宗教研究によってコントロールされているのに対して、第三のタイプ（「宗教からの学習」）は教育に関する研究に含まれる一分野になる。[...] 宗教教育の最初の二類型、「宗教の学習」と「宗教に関する学習」においては、生徒がそこへと招かれる信仰の対象としてであろうと、批判的な研究に値する対象としてであろうと、宗教がそれ自身のために教えられる。しかしながら、第三のタイプ「宗教からの学習」では、主要な焦点は学習者としての子供に移っているのである。⁷⁵

宗教教育の三類型の中で、グリミットとハルが最も重視するのは、この第三の類型である。この「宗教からの学習」モデルは、第一の類型とは異なって、授業で扱われる宗教の信仰内容を共有することを目的としておらず、また、第二の類型とは異なって、「学問的な宗教研究」ではなく「教育に関する研究」に基づいたモデルとして想定されており、子供たちが自分自身の立場を反省的に作り上げていくとともに、他者に対する寛容を学ぶことが目標となる。

ハルは第三の「宗教からの学習」モデルによる実践の例として、バーミンガム大学で実施された「子供への贈物 (the Gift to the Child)」プロジェクトを挙げている⁷⁶。「子供への贈物」プロジェクトにおいて、教員は、ある世界宗教から聖像や教典などの対象を選び、それぞれの対象について、それが子供たちにとってどんな「贈物」になり得るかを自問する。たとえばガネーシャ像は子供たちの好奇心を刺激し、子供たちが持つ価値への挑戦となり、アイデンティティについての感覚を深め、他者への共感を与えるといった「贈物」になるかもしれない。ここで期待されているのは、特定の宗教への教化やコミットメントを促したり、宗教についての知識を伝達したりすることではなく、宗教が子供たちの想像力や判断力を養うきっかけとなることなのである。

しかしながら、実際に行われている宗教教育の内容を検討する際には、ここで挙げたような「宗教の／に関する／からの学習」といった単純な類型化が困難であることは想像に難くない。たとえば、ある宗教の信仰に基づき、生徒をその信仰に向かわせることを目標とする教育であったとしても、その宗教についての「記述的、歴史的なアプローチ」を含み、あるいは生徒自身の「道徳的・霊的な価値の探求」に資することは十分に考えられる

⁷⁵ Hull, "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom," 7f.

⁷⁶ Ibid.

だろう。むしろ、グリミットやハルにおいてそうであるように、こうした分類が他の宗教教育の類型を批判するための「ラベル」として機能している⁷⁷とみることもできるのである。そして、このような単純な類型化に期待されているであろうインパクトと関連して注意しておかねばならないのは、以下で見ていくように、国際的な政策文書においても、こうした類型が前提とされている場合が多いということである。

いずれにせよ以上の概観では、ヨーロッパにおいては、学校での宗教教育という課題に関して、それぞれの国や地域によって異なる多様な取り組みや解決策が見られることを確認してきた。こうした多様性を比較するのはそれ自体興味深いテーマではあるが、ヨーロッパの宗教教育についての比較研究が行われるようになったのは、実はごく最近になってからであるという⁷⁸。欧米諸国における宗教教育学の分野での国際的な交流は1970年代以降活発になり、エキュメニカルな組織によって定期的に会合が開催されているが、ヨーロッパ内における人的な国際交流への関心が成長している一方で、宗教教育学の分野で国際的な比較を行う体系的な研究はあまり活発に行われてこなかった⁷⁹。しかしながら2000年代に入って、ヨーロッパの宗教教育に関する比較研究の成果が続々と発表されるようになってきている⁸⁰。

⁷⁷ Peter Schreiner, “Religious Education in the European Context,” in Kuyk; Jensen; Lankshear; Manna; Schreiner, *Religious education in Europe*, 9.

⁷⁸ Robert Jackson, “European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship: The international context,” in Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*, 28.

⁷⁹ Friedrich Schweitzer, “Religionsunterricht in Europäischen Schulen im Vergleich: Herausforderungen für international-vergleichende Forschung,” in Jäggle; Rothgangel; Schlag, *Religiöse Bildung an Schulen in Europa*, 14f.

⁸⁰ 以下の文献では、ヨーロッパ各国の宗教教育に関する基本的な情報（宗教教育の位置づけ、科目名、宗教教育のアプローチ、宗教団体とのつながりなど）がコンパクトにまとめられている。Peter Schreiner, ed., *Religious education in Europe: A collection of basic information about RE in European countries; a publication of the Intereuropean Commission on Church and School (ICCS) and the Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education* (Münster: ICCS, 2000); Elza Kuyk et al., eds., *Religious education in Europe: Situation and current trends in Europe* (Oslo: IKO - Publishing House, 2007).

また、ウィーン大学のプロテスタントおよびカトリック神学部の共同プロジェクト「ヨーロッパの学校における宗教教育 (Religious Education at Schools in Europe)」からは、ドイツにおける宗教教育の調査 (Martin Rothgangel and Bernd Schröder, eds., *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Daten, Kontexte, Entwicklungen* (Leipzig: Evang. Verl.-Anst., 2009)) をモデルとするヨーロッパ各国の宗教教育に関する調査に基づいて、その調査結果を地域ごとにまとめたシリーズが出版されている (『第1部 中央ヨーロッパ』(2013年、ドイツ語) 『第2部 西ヨーロッパ』(2014年、英語)、『第3部 北ヨーロッパ』(2014年、英語)。以降、第4部 (南ヨーロッパ)、第5部 (南東ヨーロッパ)、第6部 (東ヨーロッパ) は未

このような近年のヨーロッパにおける宗教教育の比較研究への関心の高まりは、当然ながら宗教教育自体への関心の高まりとも密接に関連しているが、こうした研究は、ヨーロッパ諸国が共通して直面している課題に対する認識を契機として行われることも多い。

ヨーロッパ社会が直面している問題は、世俗化、「無宗教」を公言する人々 [people declaring themselves 'of no religion'] の数の増加 [···]、生徒の間での宗教的な社会化の欠落と宗教的生活との接触の喪失、いくつかの国での強力なムスリムのマイノリティの存在、あらゆる種類の宗教団体とネットワークの存在によるヨーロッパ社会での宗教的な多元性の表明の遍在、さまざまな種類の世俗主義的なセクツ的集団に対する危惧、反ユダヤ主義とイスラーム嫌悪、教育的な文脈における宗教的表現の限界の問題である。⁸¹

2001年9月11日のアメリカ同時多発テロ事件とその後の展開が、ここで挙げられた課題を解決するための努力をいっそう喫緊の課題としたことは自明である。そして、近年のヨーロッパの各機関における宗教教育に関わるさまざまな動向を見ていくと、学校教育における宗教教育のあり方に関する各国の多様性を超えて、上に挙げたような共通の問題に対して、ヨーロッパというレベルで取り組む必要があるという認識を読みとることができるのである。

次節では、ヨーロッパの国際機関において展開されている宗教教育政策を具体的に確認していくが、これらの国際機関における動向は、本論文の対象となるドイツおよびバイエルンの宗教教育政策が置かれている状況にひとつの文脈を与えるものであり、その文脈をたどることで、ドイツおよびバイエルンの宗教教育政策との間の共通性と差異も浮き彫りになるはずである。ただし、現在ヨーロッパでは、さまざまな国際機関で宗教教育に関する取り組みが行われており、ここでそのすべてを網羅することはできない。したがって以下では、代表的な機関を取り上げてその取り組みを概観するとともに、そこで宗教的な「他者」についての問題がどのように扱われているかという点に特に注目していくことにしたい。

刊行)。本シリーズの概要については以下のホームページを参照。

<http://www.rel-edu.eu/home-current-issues/> (2015年9月16日閲覧)

⁸¹ Jean-Paul Willaime, "Different Models for Religion and Education in Europe," in Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*, 59.

(3) 国際機関の宗教教育政策⁸²

a. 国連および国連教育科学文化機関（UNESCO）の取り組み

まず、ヨーロッパ内の国際組織に影響力を持つ世界的な国際組織として、国連および国連教育科学文化機関（UNESCO）における動向を確認していこう。

第二次世界大戦後、国連から発行された文書では、折に触れて宗教教育に関する言及が見られる。「世界人権宣言」（1948年）、「Krishnaswami レポート」（1959年）、「国際人権規約」（1966年）「宗教または信念に基づくあらゆる形態の不寛容および差別の撤廃に関する宣言」（1981年）、「Amor レポート」（とくに1998年）などで用いられている概念を批判的に検討したモラン（Gabriel Moran）によれば、これらの文書に見られる全体的な傾向として、宗教に関する「一般的」な歴史は中立的で客観的な方法で教授されるべきものとして推奨される一方で、「特定の」宗教への教化が、偏向的で主観的なものとして批判的に想定されているという特徴がある⁸⁴。

2000年代に入ると、国連では宗教と教育をめぐる問題にあらためて関心が向けられるようになる。2001年には、1981年に国連総会で採択された「宗教または信念に基づくあらゆる形態の不寛容および差別の撤廃に関する宣言」の20周年を記念し、「宗教ないし信念の自由、寛容、非差別をめぐる学校教育に関する国際協議会（The International Consultative Conference on School Education in Relation to Freedom of Religion or Belief, Tolerance and Non-Discrimination）」が開催された。その最終報告⁸⁵では、教育によって宗教ないし信念の自由に対する保護と敬意を促進させることが切実に求められており（第1項）、国家は宗教ないし信念の複数性と多様性を尊重する教育を尊重する（第4項）と共に、そのような教育を行う制度や組織を支援すべきだとする見解（第8項、第10項、第11項）が示されている。そして最終的に、社会のさまざまなレベルにおいて、教育における非差別的な観点および宗教ないし信念の自由に関する知識を強化する旨の勧告（第15項）がなさ

⁸² 以下、各機関の取り組みについては、ジャクソン（Robert Jackson）による以下の論文を全般的に参照している。Robert Jackson, “Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach,” *Numen* 55 (2008).

⁸⁴ Gabriel Moran, “Religious education and international understanding,” in *Education, religion and society: Essays in honour of John M. Hull*, ed. Dennis Bates and John M. Hull, Routledge research in education 9 (London, New York: Routledge, 2006). ただしモランは、これらの文書で提唱されている宗教教育の「中立的」方法が、実際には困難なものであると批判している。

⁸⁵ United Nations, “Final Document of the International Consultative Conference on School Education in Relation to Freedom of Religion or Belief, Tolerance and Non-Discrimination,” in *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, ed. OSCE/ODIHR (Warsaw: OSCE/ODIHR, 2007); Appendix IV.

れている。

また、こうした動きと並行する形で、2000年4月には、国連の専門機関のひとつであるUNESCOが、「万人のための教育（Education for all）」（EFA）を目指す取り組みの一環として、世界的な教育環境の向上に関する目標を定めた「ダカール行動枠組み（Dakar Framework for Action）」⁸⁶を公表している。この「ダカール行動枠組み」の策定に先立って世界の各地域でまとめられた枠組みにおいては、政府が宗教的な組織を含めた社会のさまざまなグループのコミュニケーションを促進し、それらのグループも積極的に基礎教育の普及に努めることの重要性が指摘⁸⁷されている。

さらに、2005年の国連総会において、「文明の衝突」論の拡大に対する懸念を契機として「文明の同盟（Alliance of Civilizations）」⁸⁸プロジェクトが発足したが、ここでも、教育は主要な活動分野となっている。この「文明の同盟」に対する指針の作成を委ねられた有識者グループ（ハイレベル・グループ）が2006年に提出した報告書⁸⁹では、4つの主要領域の一つに「教育」が挙げられており、教育と宗教に関して以下のような課題が示されている。

教育と宗教

自分の信仰を強制されることなく選択し実践する権利は、世界人権宣言の第18条および多くの宗教伝統において尊重されている。宗派学校を含む教育システムは、世界の多様な宗教的信念、宗教実践および宗教文化に対する敬意と理解を学生に伝えねばならない。自らの宗教伝統以外の宗教伝統について、また、全ての宗教に共通する中核的な教えである共感について、市民や宗教指導者だけでなく、社会全体が基礎的な理解を必要としている。⁹⁰

この課題について注目されるのは、「世界の多様な宗教的信念」、「自らの宗教伝統以外の宗

⁸⁶ UNESCO, “The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000,” Including six regional frameworks for action, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>（2015年9月16日閲覧）

⁸⁷ Ibid., 23–72.

⁸⁸ 「文明の同盟」ホームページは以下を参照。 <http://www.unaoc.org/>（2015年9月16日閲覧）また、国際連合広報センターHP内の解説「文明の同盟」も参照。 http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/social_development/science_culture_communication/alliance_civilizations/（2015年9月16日閲覧）

⁸⁹ United Nations, “Alliance of Civilizations: Report of the High-level Group,” http://www.unaoc.org/repository/HLG_Report.pdf.

⁹⁰ Ibid., 26.

教伝統」、すなわち宗教的「他者」についての「理解」が特に求められている点である。こうした宗教的「他者」についての理解が、宗派学校を含めて、広く社会全体において必要であるという認識は、以下で見ていく他の国際機関による文書においても共通するものである。

なおこの報告書では、宗教指導者、教育政策決定者、および市民組織が協力して作成する宗教教育のためのガイドラインについての勧告⁹¹も含まれている。また、本報告書で要請されている「世界の多様な宗教的信念、宗教実践および宗教文化に対する敬意と理解」を促進する目的で、インターネット上の情報センター「宗教および信仰に関する教育 (Education About Religions and Beliefs)」⁹²が 2008 年に設立されている。

b. 欧州評議会 (Council of Europe) の取り組み

ヨーロッパの人権問題において重要な役割を担う欧州評議会は、文化と教育を主要な活動領域の一つとしており、「人権と基本的人権の保護のための条約」(ヨーロッパ人権条約、1950 年制定、1953 年施行)⁹³や「少数民族保護のための枠組条約」(1995 年制定、1998 年施行)⁹⁴など、宗教の自由や寛容についての教育に関わる国際規約を定めている。しかし、欧州評議会が公教育における宗教の問題に実質的に関わるようになったのは、2001 年のアメリカ同時多発テロ事件以降だとされる。

宗教に関わる問題については、欧州評議会の第四部局 (管轄領域は「教育、文化・遺産および若者・スポーツ」) において、異文化間教育の枠組みの中で扱われている。2002 年初頭には、宗教研究と異文化間教育の統合を目的とするプロジェクトの確立に先立って、問題を検証するための分科会が召集され、その後 2003 年 11 月アテネで開催された欧州教育閣僚会議において、異文化間教育における宗教的多様性と対話に関するプロジェクトの発足が決定⁹⁶した。このプロジェクトに基づいて、教育運営委員会は、学校における宗教的多

⁹¹ 以下の「第三勧告」を参照。Ibid., 34.

⁹² <http://erb.unaoc.org/> (2015 年 9 月 16 日閲覧)

⁹³ Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, European convention on human rights (echr), Council of Europe (Signed 1950; Effected 1953), <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (2015 年 9 月 16 日閲覧)。とくに第 9 条 (思想、良心および宗教の自由) を参照。

⁹⁴ 第 12 条で宗教を含めた教育の促進について定めている。以下を参照。Framework Convention for the Protection of National Minorities, Council of Europe (Signed 1995; Effected 1998).

⁹⁶ 欧州教育閣僚会議第 21 回会議「文化間教育：多様性への対処と民主主義の強化」(アテネ、2003 年 11 月 10-12 日)。以下のホームページを参照。

http://www.coe.int/t/dg4/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp (2015 年 9 月 16 日閲覧)

様性の扱いについての2つの勧告、すなわち「教育と宗教」(2005年)⁹⁷と「国家、宗教、世俗性および人権」(2007年)⁹⁸を閣僚委員会に提出している。

この両勧告と、1993年に発表された勧告「民主的な社会における宗教的寛容」⁹⁹を比較したシュライナー(Peter Schreiner)は、欧州評議会における認識の変化を指摘¹⁰⁰している。すなわち、1993年の勧告においては宗教的寛容の観点から宗教がネガティブに扱われていたのに対して、新たな勧告では、文化間の対話を行ううえで宗教が重要な役割を果たすという認識が広まっているというのである。この点について、以下では1993年の勧告と2005年および2007年の勧告の文言に即して確認してみたい。

まず1993年の勧告では、「宗教は国際的、社会的、ならびに国内のマイノリティの衝突をしばしば強化」(第8項)し、「純粋な市場社会は、共産主義と同じように、個人の幸福と社会的な責任に対して不適格」であるが、「代替として宗教に依拠することは、民主主義と人権の原則に調和するものではない」(第9項)とされる。このような宗教に対する否定的なイメージをふまえつつ、1993年の勧告においては、宗教的寛容の促進を目的とする取り組みが奨励されており、具体的には、宗教的自由を保障する法整備、宗教に関する学習の充実と教科書の編纂、宗教的寛容に関する研究の充実などが提言されている。

これに対して2005年の勧告では、政治と宗教は区別されるが、民主政治は宗教と両立しうるものであり、両者は「重要なパートナー」(第5項)であると位置づけられている。また学校は「批判的精神の育成」および「文化間の対話」のための場であり、そこで子供たちに「主要な宗教の歴史と哲学を教えること」が狂信を撲滅するために効果的である(第7

⁹⁷ Council of Europe Parliamentary Assemblies, *Education and religion* (2005), (Recommendation 1720).

⁹⁸ Council of Europe Parliamentary Assemblies, *State, religion, secularity and human rights* (2007), (Recommendation 1804).

⁹⁹ Council of Europe Parliamentary Assemblies, *On religious tolerance in a democratic society* (02.1993), no. 1202, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236&lang=en> (2015年9月16日閲覧)

¹⁰⁰ Peter Schreiner, "Social cohesion and religious education in the context of a Europeanisation of education," *Journal of Religious Education* 57 (2009).

なお、シュライナーは近年「教育のヨーロッパ化(Europeanisation of education)」という概念を提唱し、その「ヨーロッパ化」の中で宗教教育が果たす(べき)役割について活発に論じている。以下の文献を参照。Peter Schreiner, "Religious education from a European perspective," in *Exploring religious education: Catholic religious education in an intercultural Europe*, ed. Patricia Kieran and Anne Hession (Dublin: Veritas Publ., 2008); Peter Schreiner, "Europäisierung von Bildung und Religion: Tendenzen und Herausforderungen," in *Religion, Rationalität und Bildung*, ed. Michael Meyer-Blanck, Studien des Bonner Zentrums für Religion und Gesellschaft 5 (Würzburg: Ergon-Verl., 2009).

項) としたうえで、第 8 項では次のような提言がなされる。

8. 宗教についての知識は、人類と文明の歴史についての知識の不可欠な一部である。それはある特定の宗教の信仰やその遵守とは完全に区別される。ひとつの宗教が優勢であるような国でも、単一の宗教を優遇したり改宗を促したりするよりも、全ての宗教の起源について教えるべきである。¹⁰¹

この項目で明確に述べられているように、この勧告では、学校において「単一の宗教」を教授するのではなく、「全ての宗教」ないし「異なる宗教」(第 14.1 項) について、あるいは「宗教をもたないという選択肢」(第 14.2 項) について教えることが奨励されている。本勧告においてはこうした認識から、さらに宗教教育の方法についての検討や、教員養成施設の設立についての提言が行われている。2005 年の勧告に見られる宗教に対する積極的な評価は 2007 年の勧告においても継承されており、ここでは宗教が「ヨーロッパ社会の重要な特徴」(第 1 項) であり、民主社会において「宗教は極めて有益な社会的役割」(第 10 項) を果たしうるとされ、宗教的指導者との対話や宗教に関する教育を研究するための施設の設立が提言されている。

なお、2005 年および 2007 年の勧告で提案されている研修および研究のための施設については、欧州評議会内の人権監視委員会の理事の支援を受けて、宗教教育に関する研究および教育者の養成などを目的とした学際的なセンター設立の構想へと発展していくことになる。そしてその構想が、2009 年にノルウェー政府の支援によってオスロに設立された、ノルウェーの詩人の名を冠する「ヨーロッパ・ウェルゲラン・センター (European Wergeland Centre)」¹⁰²として実現している。

c. 欧州安全保障協力機構 (OSCE) の取り組み

欧州安全保障協力機構 (OSCE) は、ヨーロッパと中央アジア、並びにアメリカおよびカナダを含む 57 加盟国¹⁰³から構成される国際機関である。OSCE 内で教育政策に関わるのは、民主制度・人権事務局 (ODIHR) であるが、2007 年 3 月、「宗教ないし信念の自由に関する ODIHR 専門家諮問委員会 (Advisory Council of the ODIHR Panel of Experts on Freedom of Religion or Belief)」がスペインのトレドにおいて召集され、OSCE 加盟国の

¹⁰¹ Council of Europe Parliamentary Assemblies, *Education and religion*, 1

¹⁰² <http://www.theewc.org/> (2015 年 9 月 16 日閲覧)

¹⁰³ 2012 年にモンゴルの参加により 57 か国となるが、以下に述べる「トレド指導原則」が発表された時点では 56 加盟国である。

公立学校における宗教・信念についての教育的なアプローチをめぐる議論がなされた。そして、その後の会合や専門家による協力を得て、同年に「公立学校における宗教および信念に関する教育についてのトレド指導原則 (Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools、以下「トレド指導原則」と略す)」¹⁰⁴が提出されることとなった。以下では、トレド指導原則の内容とその狙いについて確認していきたい。

まず、トレド指導原則の「理論的根拠」としては、2つの信条 (principle) が挙げられている。

トレド指導原則は、世界の宗教的多様性 [religious diversity] が拡大していること、そして公共領域における宗教の存在が成長を遂げていることについて、よりよい理解に貢献するために準備された。その理論的根拠は、2つの核となる信条に基づいている。第一の信条は、宗教および信仰の自由について全ての人々が持つ権利の尊重を重視する教育には積極的な価値があるということ、第二の信条は、宗教および信仰に関する教育 [teaching about religions and beliefs] は、有害な誤解とステレオタイプを縮減するということである。¹⁰⁵

ここでは、本指導原則が「宗教および信念に関する教育 (teaching about religions and beliefs)」に依拠していることがはっきりと宣言されている。こうした教育は「特定の宗教ないし信念の伝統が、その伝統に属するメンバーによって、また／あるいはそれを代表する制度の監督下で教えられる場合に見られるような、特定の宗教ないし信念における教育 (instruction in a specific religion or belief)」¹⁰⁶とは明確に区別されるものとして位置づけられているが、こうした区別には、前節で取り上げた「宗教への教育」と「宗教に関する教育」の対置を読みとることができるだろう。もっともトレド指導原則においては、「宗教に関する教育」が強調される一方で、「宗教および信念の教育に対する様々なアプローチに対する敬意を蔑ろにするものではない」という断り書きも添えられている。しかしそれでもなお、この指導原則が「有害な誤解とステレオタイプ」の除去という点で、「宗教に関する教育」のアプローチにより大きな価値を置いていることには異論がないだろう。

以上の原則に基づいて、トレド指導原則では、OSCE 加盟国の公立学校において、宗教および信念に関する教育を行う時に常に考慮すべきとされる、10項目の「主要指導原則」

¹⁰⁴ OSCE/ODIHR, ed., *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools* (Warsaw: OSCE/ODIHR, 2007).

¹⁰⁵ Ibid., 11f. 強調は原文による。

¹⁰⁶ Ibid., 20.

がまとめられている。

1. 宗教および信念に関する教育は、構成で適切かつ健全な学問精神に基づいて提供されねばならない。生徒は、人権、基本的自由、市民的価値に敬意を払う環境において、宗教および信念に関して学ばねばならない。
2. 宗教および信念に関する教育を行う者は、学校共同体の成員間の相互の尊敬と理解の精神に則り、学校という環境に貢献する宗教的な自由と、他者の権利の保護を促進する実践とに対して責務を負わねばならない。
3. 宗教および信念に関する教育は、学校が主な責任を負うが、この教育が後続世代への価値の継承において、家族や宗教ないし信念組織 [belief organizations] の役割を阻害し無視するものであってはならない。
4. カリキュラムの準備と実施および教員研修の際には、さまざまな利害関係者を取り込むような統合的アプローチをさまざまなレベルで行う助言グループを確立するように努力しなければならない。
5. 宗教および信念に関する教育を含む必修プログラムが十分に客観的ではない場合、よりバランスのとれた公平なものへと改善するように努力しなければならない。しかしそれが不可能な場合や、すぐに行なうことができない場合、慎重な非差別的な方法で免除の措置がなされるならば、免除の権利を認めることが保護者と生徒にとって満足できる解決策となる場合がある。
6. 宗教および信念に関する教育を行う者は、それを行うための適切な教育を受けていなければならない。そのような教員は、構成でバランスのとれた方法により宗教および信念に関する教育を行うための、知識、態度、スキルを備えている必要がある。教員は、テーマに関わる能力だけでなく教育的なスキルも備えることで、生徒との交流を行ない、また生徒が慎重な敬意に満ちた仕方で互いに交流するのを助ける必要がある。
7. 宗教および信念に関する教育のためのカリキュラム、テキスト、教育的資料を準備する際には、宗教的および非宗教的な観点を統合的で公正かつ敬意に満ちた仕方で考慮しなければならない。不正確ないし偏見のある資料については、特にそれがネガティブなステレオタイプを強化するような場合、使用を避けるよう注意しなければならない。

8. カリキュラムは、宗教および信念に関する研究に対してバランスのとれたアプローチを確保するために、一般に認められた専門的な基準と一致するように開発しなければならない。カリキュラムの開発と実施もまた、関心を持つグループ全てにコメントや助言をするための適切な機会を与えるような開かれた公正な手続を含まねばならない。

9. 宗教および信念に関する教育の分野における質の高いカリキュラムは、教員がカリキュラムを扱うための専門的な訓練を受け、このテーマに関する知識と能力をさらに発展させるために継続的な訓練を受けて初めて、トレド指導原則の教育目的に対する実質的な貢献を可能なものとする。教員によるいかなる基本的な準備も、民主的で人権の原則に従って開発された、社会における文化的社会的多様性への洞察を含むものでなければならない。

10. 宗教および信念に関する教育に焦点を当てたカリキュラムは、宗教および信念に関わる歴史および現代の主要な展開に注意を払い、グローバルおよびローカルな問題を考慮しなければならない。そのカリキュラムは提供される学校およびコミュニティにおいて、宗教的および世俗的な多元性に関する多様かつローカルな意見表明に配慮しなければならない。そのような配慮は、生徒や保護者および教育における他の利害関係者の関心を扱う際に役立つだろう。¹⁰⁷

トレド指導原則が掲げる 10 項目の主要指導原則について注目されるのは、まず、宗教に関する教育の責任は学校にあるとする一方で、カリキュラムの開発や実施にあたって、「さまざまな利害関係者を取り込む」ことを意識し、「関心を持つグループ全てにコメントや助言をするための適切な機会」を設けることを定めるなど、生徒および教員以外のグループが有する宗教教育に対する関心を考慮しており、それによって、宗教集団が間接的に宗教教育に関わる余地を残している点である。また他方で、教員養成や継続教育に関する制度の整備への要請は、宗教教育を行う側の基礎が、宗教システムではなく教育システムに置かれていることの明確なアピールとして理解することができる。

この指導原則では、教員養成や継続教育のプログラムにせよ、カリキュラムや教材の開発・研究にせよ、形式的な手続の枠組みを定めるという性格が前面に出ており、「宗教および信念に関する教育」の具体的な内容には触れられていないため、その教育が実際に行われるのか、ここからイメージするのは難しい。しかし、いずれにせよ画期的な

¹⁰⁷ Ibid., 16f.

のは、この指導原則が OSCE 加盟国に対して「教員、学校職員 [...] および諸宗教および諸信念に関する教育に関心を持つ全てのグループにトレド指導原則を広め、その種の教育を開発ないし実施する場合には、これらの原則を参考にすること」¹⁰⁸を勧告として含む、ヨーロッパ諸国に共通の原則として提示されているという点であろう。

こうした方向性に関連して、トレド指導原則が前提とする認識を示唆しているのが、序文に置かれている、トレドの名所のひとつサン・ローマン教会とその「蹄鉄型アーチ」についての「物語」である。この特徴的なアーチを有するサン・ローマン教会は、ローマ・カトリック教会として使用される以前はモスクとして用いられており、さらにモスクとなる以前に、もともとは「アリア人キリスト教徒」である西ゴート族の教会であったのが、7世紀にローマ・カトリック教会として用いられるようになったという、複雑な歴史を辿っている。

したがって、私たちがいま目にしている蹄鉄型アーチは、13世紀のカトリックのスペインに由来するのでも、イスラームのモスクに由来するのでも、カトリック教会に由来するのでもない。それは、410年にローマを掠奪した後に南フランスとスペインを支配することになる、西ゴート族という「異教徒」の民族による建築上の発明なのである。さらにさかのぼるならば、西ゴート族は、現在のルーマニアを流れるドナウ川に沿って生活していた農民の部族であった。さらに彼らの祖先は、スカンディナヴィアの異教徒であるゴート族に由来する。こうして、光り輝く21世紀のトレドから始まった私たちの知の考古学は、時間をさかのぼるとともに、現在 OSCE に参加している国々の風景を通過していくことになるのである。[...] 現代のヨーロッパは、25世紀以上にわたって、キリスト教と他の宗教および文化的な力が、借用し、模倣し、変形し、伝達し、吸収することによって作り上げてきた揺りかごの中での、諸宗教の相互作用と異質な人々の移民による混淆との結果なのである。¹⁰⁹

このようにトレド指導原則の序文では、現在のヨーロッパを「イスラーム」や「異教徒」を含む諸宗教および諸文化の「混淆の結果」とする認識が示されているおり、トレド指導原則自体は、諸文明の「衝突」ではなく「合流 (confluence)」をめざす提案として位置づけられている。しかしここで少し考えてみたいのは、トレド指導原則がめざす「合流」とは、宗教的「他者」との関わりにおいて、いったいどのような意味合いを持つのか、とい

¹⁰⁸ Ibid., 14.

¹⁰⁹ Ibid., i-ii.

う問いである。

上に引用している序文に示された前提、すなわち現在のヨーロッパが多様な宗教的「他者」との相互作用から形成されてきたという認識は、まさにトレド指導原則というヨーロッパに共通の原則の作成の出発点にもなっている。そこには、ヨーロッパに存在している多様性を「ヨーロッパ」というまとまりへ——あるいは本論文の関心に引き寄せるなら、ヨーロッパという「自己」へ——と導こうとする動きを読みとることができるのではないだろうか。さらに言えば、トレド指導原則が目指す「合流」には、ヨーロッパの国際機関およびドイツ連邦政府においてその形成が目指されているところの「ヨーロッパ的アイデンティティ」とも重なりあう部分があるようにも思われる。この点については、本節の最後であらためて検討していくことにしたい。

d. 欧州連合（EU）の取り組み

ヨーロッパの国際機関として、最後に、EUにおける宗教教育への取り組みを見ていこう。EUの決定機関であるEU理事会は、1995年の時点で、人種差別と外国人排斥に対する教育システムの応答に関する決議¹¹⁰を採択し、教育システムにおいてヨーロッパの文化的、民族的、宗教的多様性に配慮しつつ相互理解を促すことの価値を強調している。また「人種差別および外国人排斥に関する欧州監視センター」を前身とする欧州連合基本権機関（FRA）では、EUにおける人種差別や外国人排斥に関する一連の報告書を提出し、教育の領域を含めた宗教間対話の促進を推奨している。

近年におけるEUの取り組みとしてとくに重要なのは、宗教教育に関するヨーロッパ内の国際的な比較研究プロジェクト「REDCo」である。EUの行政執行機関である欧州委員会（EC）は、1980年代から「研究・技術開発フレームワーク・プログラム」¹¹¹を通じて大規模な研究助成を行っており、第六次フレームワーク・プロジェクトでは、宗教と教育に関する調査プロジェクト「教育における宗教：ヨーロッパ諸国の変化する社会での対話

¹¹⁰ 正式名称は“Resolution of the Council and the representatives of Member States' Governments meeting within the Council of 23 October 1995 on the response of educational systems to the problems of racism and xenophobia”。

以下のホームページを参照。

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:41995X1123&qid=1430637031194&from=EN>（2015年9月16日閲覧）

¹¹¹ 「研究・技術開発フレームワーク・プログラム（Framework Programmes for Research and Technological Development／Forschungsrahmenprogramm）」は1984–1987年の第一次フレームワーク・プログラム（FP1）から2007–2013年の第七次フレームワーク・プログラム（FP7）まで実施され、2014年からはFP7の後継として「ホライズン2020」（Horizon 2020／Horizont 2020）が実施されている。

への貢献か、あるいは対立の要因か? (Religion in Education: A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries? 以下「REDCo」と略す)¹¹²を採択している。このプロジェクトはドイツ、イギリス、ノルウェー、オランダ、フランス、スペイン、エストニア、ロシア連邦の八カ国における合計九大学の研究者から構成されており、助成額は118.8万ユーロ、2006年から2009年までの丸3年にわたる大規模なプロジェクトであった。

REDCoにおける調査は、「諸宗教と教育の分野におけるヨーロッパの将来的な研究のためのプラットフォーム」¹¹³となることを目指し、ヨーロッパ諸国および諸地域の「教育システムにおける宗教の可能性と限界を調査し、比較分析を行うこと」¹¹⁴を目的として行われた。具体的には、14歳から16歳の生徒を対象として、質的および量的な方法を用いた、宗教的価値に関する経験的な調査が実施されている。その調査結果としては、たとえば「宗教と世界観に関する最も重要な情報源は一般的に家族で、次いで学校となる」ことや、「生徒の大多数は、その宗教的な立場に関わらず、学校で宗教に関して学ぶことに興味を持っている」こと、「学校で宗教的多様性について学んだ生徒は、そのような学習の機会を持たない生徒よりも、異なる背景を持つ生徒と宗教と世界観に関する会話をすすんで始める」こと、あるいは「ほとんどの生徒は、学校が特定の宗教的信念や世界観に向けて彼らを導くよりも、異なる宗教に関する教育に取り組むことを望む」こと¹¹⁵などが挙げられている。さらに本プロジェクトが示した政策提言においては、すでに本節で見てきた欧州評議会による勧告やトレド指導原則の基本路線を受け入れつつ、国によって異なる法体系や教育システムなどの文脈を考慮する必要性が強調されている。

なお、REDCoならびに「ENRECA (The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches)」の2つのプロジェクトから、「ヨーロッパにおける宗教的多様性と教育 (Religious Diversity and Education in Europe)」叢書 (Waxmann社より出版) が誕生しており、2006年以降、宗教教育に関する様々な国際比較研究を含む研究の成果が発表されている¹¹⁶。

¹¹² プロジェクトの概要は以下のホームページを参照。

http://cordis.europa.eu/project/rcn/78641_en.html (2015年9月16日閲覧)

¹¹³ Jackson, “Teaching about Religions in the Public Sphere,” 155.

¹¹⁴ Wolfram Weisse, “Introduction to the REDCo project and policy recommendations,” in *The relevance of interreligious dialogue for intercultural understanding: The White Paper “Living together as Equals in Dignity” of the Council of Europe and the principal findings of the European research project REDCo*, ed. Wolfram Weisse (2009), 9.

¹¹⁵ Ibid., 12f.

¹¹⁶ 2015年8月現在、29巻がこの叢書より出版されている。以下のホームページを参照。
http://www.waxmann.com/index.php?id=reihen&no_cache=1&tx_p2waxmann_pi1%5B

(4) 「他者」への関心

前項ではヨーロッパの主要な国際機関における宗教教育政策について概観してきたが、ここで本論文の関心に即して、その内容をいま一度捉え直しておきたい。

まず、いずれの機関においても、特に 2000 年代以降になって宗教教育についての言及が増えており、その重要性が強調されるようになってきていることが、各政策および文書から明らかとなった。特に注目されるのは、公教育において積極的に宗教に関するテーマを扱うことが推奨されるようになってきている点である。その際に挙げられている目的は、異なる文化間の対話の促進と宗教的な寛容の実現などであり、こうした目的を実現するために宗教を学ぶことが持つ積極的な意義が、以前よりも強調されるようになってきている。

しかし、ここであらためて考える必要があるのは、これらの政策や文書においてその教育および学習が推奨されているところの「宗教」とは、一体どのような内容を前提としているか、という点である。それは、あくまでも「異なる」文化に属し、それに対して「寛容」が求められる宗教であり、ここで検討してきた文書の言葉によるならば、たとえば「全ての宗教」（欧州評議会 2005 年勧告「教育と宗教」）や「異なる宗教」（同左および REDCo による調査結果）、あるいは「自らの宗教伝統以外の宗教」（「文明の同盟」ハイレベル・グループによる報告書）と表現されるような宗教である。あるいは、本論文の関心に即して端的に言い換えるならば、「他者」の宗教であるということができよう。

さらに、こうした「他者」の宗教を扱う上での方法論についても共通の特徴が見られる。それは「宗教に関する教育 (education about religion)」のアプローチの重視である。国連の「文明の同盟」プロジェクトから生まれた情報センターの名称「宗教および信仰に関する教育 (Education About Religions and Beliefs)」や、トレド指導原則が基礎としての価値を置く「宗教および信念に関する教育 (teaching about religions and beliefs)」を初めとして、国際機関における宗教教育関連の文書や研究プロジェクトでは、ほとんどの場合「宗教に関する教育」のアプローチを前提としていることが明白である。そして、このアプローチが自らと対置されるものとして念頭においているのは、たとえばトレド指導原則で明確に述べられているように、「特定の宗教ないし信念における教育 (instruction in a specific religion or belief)」であり、本節第 2 項で紹介した宗教教育の分類で言うならば「宗教への教育 (education into religion)」ないしは「宗教の学習 (learning religion)」に該当す

るアプローチであると考えられる。

ところで、「宗教への／に関する／からの教育」という3分類においては、宗教教育におけるアプローチを「宗教への教育」から「宗教に関する教育」を経て「宗教からの教育」へと至る発展図式として、すなわち前二者の対立を第三のアプローチで乗り越えられるべきものとして描くという特徴が見られた。すでに指摘した通り、こうした分類を実際に行われている宗教教育に適用することは困難であるが、それを現実に対する分析ではなく、将来に対する理想ないし理念の表現として理解するならば、その類型を借用して、さらなる推察を試みることも可能である。すなわち、ここまでは「宗教への教育」に対するアンチテーゼとしての「宗教に関する教育」が、ヨーロッパの国際機関における宗教教育政策において推奨されていることを見てきたのであるが、そこにはまた、グリミットやハルが「宗教への教育」と「宗教に関する教育」の限界を超えるものとして主張している「宗教からの教育」に対応するような、第三の方向性が同時にほのめかされてもいるのではないだろうか。

「宗教からの教育」が目指すのは、宗教への一体化（「宗教への教育」）でも、宗教の対象化（「宗教に関する教育」）でもなく、宗教をステップとした子供の情緒的、道徳的な成長である。しかし、ここで目標とされているような「成長」が、ある特定の宗教に向けた成熟を目指すのではないとすると、それはいったい何を目指しているのだろうか。

この問いに対してひとつの手がかりを提示するのが、「ヨーロッパ的アイデンティティ (Europäische Identität)」の形成にむけた取り組み¹¹⁷である。すでに第二次世界大戦後まもなく、欧州評議会において「ヨーロッパの日 (Europatag)」を導入する呼びかけが行われており、「ヨーロッパ的教育 (Europäische Erziehung)」が重要なテーマのひとつとして認識されている¹¹⁸。またドイツでも、「ヨーロッパ的教育」の促進にむけた取り組みが早い時期から実施されており、1978年には文部大臣会議から勧告「教育におけるヨーロッパ」¹¹⁹

¹¹⁷ ここでの議論は次の文献を参照している。Peter Schreiner, “Institutionelle Identität der Schulen: Eine Diskussion in den Niederlanden,” in Schreiner; Spinder, *Identitätsbildung im pluralen Europa*.

¹¹⁸ Ingo Bautz, “Die Auslandsbeziehungen der deutschen Kommunen im Rahmen der europäischen Kommunalbewegung in den 1950er und 60er Jahren” (Dissertation, Universität Siegen, 2002), <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2005/11/pdf/bautz.pdf> (2015年9月16日閲覧), 179f. 1954年に欧州評議会の閣僚委員会で「ヨーロッパの日」の導入が提案されたが、時期尚早として却下されている。

¹¹⁹ Kultusministerkonferenz, “Europa im Unterricht: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1978,” *Gegenwartskunde Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung* 27, no. 4 (1978).

が発表されている。この勧告は 1990 年に改訂¹²⁰され、さらに 2008 年には「学校におけるヨーロッパ教育」¹²¹という新たな標題で発表されている。最新の 2008 年勧告では、「教育的任務としてのヨーロッパ的意識 (Europäisches Bewusstsein)」を次のように説明している。

学校には、ヨーロッパの民族と国家における接近とその関係の再編成に意識を向けさせるという課題がある。学校は、若い世代にヨーロッパ的な連帯意識 [Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit] をつくり出すこと、私たちの生活における多くの領域でヨーロッパとの関連付け [europäische Bezüge] が働き、ヨーロッパとしての決断 [europäische Entscheidungen] が求められることに対する、よりよい理解に貢献しなければならない。学校にはまた、言語と文化の多様性に対する敬意と関心を喚起し、さらに育むという課題がある。¹²²

注目されるのは、「ヨーロッパ的意識」が強調される一方で、この勧告は、宗教教育についてほとんど言及していないことである。「ヨーロッパ的意識」の育成に貢献すべき科目¹²³として、勧告が具体的に説明しているのは、歴史、政治教育、法・経済、地理、外国語であり、宗教に関する内容としては数学や自然科学を含む「その他の科目」として「宗教と倫理」が挙げられているにとどまっている。

シュライナーは「ヨーロッパ的アイデンティティ」を目指す教育が、政治および経済分野におけるヨーロッパの統合を推進する動きから要請されることを認めつつも、教育においては政治・経済的な利害関心を超えねばならないと主張する¹²⁵。シュライナーによると、同質性ではなく異質性に根拠をおく「ヨーロッパ的アイデンティティ」は、排他性ではな

¹²⁰ Kultusministerkonferenz, “»Europa im Unterricht«: Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland,” in *Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten*, ed. Will Cremer and Otto Schmuck (Bonn: Europa Union Verlag, 1991); vom 8. Juni 1978 in der Fassung vom 7. Dezember 1990.

¹²¹ Kultusministerkonferenz, “Europabildung in der Schule / Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008,” Kultusministerkonferenz, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf (2015年9月16日閲覧)

¹²² Ibid., 5.

¹²³ Ibid., 7–9.

¹²⁵ Peter Schreiner, “Institutionelle Identität der Schulen: Eine Diskussion in den Niederlanden,” in Schreiner; Spinder, *Identitätsbildung im pluralen Europa*, 73.

く包括性を目指しており、「狭隘化 (Verengung)」や「線引き (Abgrenzung)」¹²⁶とは無縁のものである。「他なるものや他者との関わり (Umgang mit Fremdem und Fremden)」が日常となる状況において「他者に対して開かれていること」が「ヨーロッパ的アイデンティティ」の特徴であらねばならない¹²⁷。このような立場からシュライナーは、宗教科も「ヨーロッパ的」な方向性に向かうべきであると考えている。

ヨーロッパ的な方向性を持つ宗教科は、他なるものとの関わりを中心的な課題と見なすべきである。宗教科においても、ヨーロッパの文化的宗教的な多元状況において、いかにして多数派と少数派が共に生活していけるのか、という問いを扱わねばならない。世界宗教 (Weltreligionen) に取り組むことは、ヨーロッパの多くの国で今では当然のことになりつつある。¹²⁸

ここでシュライナーが主張するような「ヨーロッパ的アイデンティティ」や「ヨーロッパ的な方向性を持つ宗教科」を具体的にイメージすることは容易ではないし、それは本論文の範囲を超える課題でもある。しかしながら少なくともここには、もともとは「他者」として認知されてきた存在と関わりながら「自己」を形成しようとする方向性¹²⁹があるということを確認しておきたい。

2. 2 ドイツにおける宗教科の位置づけ¹³⁰

(1) 基本法の規定

1989年の東西ドイツ再統一を機に、ドイツは16の連邦州からなる連邦制国家として新

¹²⁶ Ibid., 74.

¹²⁷ Ibid., 82.

¹²⁸ 本節は以下の文献を参考にしている。Czermak, *Religions- und Weltanschauungsrecht*, 135–67; Jörg Ennuschat, “Religionsunterricht in Deutschland: Rechtslage,” in Mette; Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik*; Martin Rothgangel and Hans-Georg Ziebertz, “Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland,” in Jäggle; Rothgangel; Schlag, *Religiöse Bildung an Schulen in Europa*.

¹²⁹ フォンターナ (Josep Fontana) の『鏡の中のヨーロッパ』(Fontana i Làzaro, *Europa ante el espejo, Soshoyoroppa* (Barcelona: Crítica, 1994) (ジョゼップ・フォンターナ『鏡のなかのヨーロッパ—歪められた過去』立石博高・花方寿行訳、平凡社、2000年))は、まさにさまざまな他者の「鏡」に映し出された姿として、「ヨーロッパ」の自己形成の歴史を描き出している。

¹³⁰ Jörg Ennuschat, “Religionsunterricht in Deutschland: Rechtslage,” in Mette; Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik*.

たなスタートを切った。ドイツにおける最高の権力機関は連邦政府であるが、各連邦州は固有の憲法および政府を備えており、教育・学術・文化に関する具体的な政策の決定権もまた各連邦州が有している（このような体制を指して「文化高権 (Kulturhoheit)」と言う）。したがって、ドイツにおける宗教教育を考える場合にも、教育制度や具体的な教育内容に関して、各連邦州によって異なる部分があることを十分に考慮する必要がある。

まず、ドイツの学校制度について概要をまとめておこう。ドイツの学校制度は、基礎領域（幼稚園）に続く4年間の初等教育段階、中等教育段階Ⅰ（10歳から15歳もしくは16歳まで）および中等教育段階Ⅱ（15もしくは16歳から18もしくは19歳まで）の各段階に区分される。初等教育段階における基礎学校（Grundschule）以降は大きく分けて一般教育学校と職業教育学校という2つの学校形態があり、一般教育学校はさらに、基幹学校（Hauptschule）、実科学校（Realschule）、ギムナジウム（Gymnasium）などの学校形態に分かれている¹³²。2012/2013年度のデータを紹介しますと、ドイツの一般教育学校に通う生徒の数¹³³は全体で約860万人、そのうち初等教育段階の生徒が約30%、中等教育段階Ⅰが約50%、中等教育段階Ⅱが約10%となっている。また、中等教育段階Ⅰに含まれる学校に通う生徒¹³⁴の合計約430万人のうち、ギムナジウムに通う生徒は34%であるのに対して、実科学校には25%、基幹学校には14%の生徒が通っている。また、私立学校に通う生徒¹³⁵は約73万人で、全体の生徒数から見ると約9%となる。

ドイツの学校に関連する法規として、一番の基礎となるのが基本法である。学校制度について定める基本法第7条では、以下に見るように、学校で実施される教科の中から特に宗教科について言及されているが、基本法において具体的な教科についての言及があるのはこの部分のみである。この事実は、宗教科が国家にとって重要な関心事であることを端

¹³² 以下の文献を参照。Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa* (Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014), http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf (2015年9月16日閲覧)；マックス・プランク教育研究所研究者グループ『ドイツの教育のすべて』東信堂、2006年。

¹³³ Statistisches Bundesamt, *Schulen auf einen Blick: Ausgabe 2014* (Wiesbaden, 2014), https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018149004.pdf?__blob=publicationFile (2015年9月16日閲覧), 11.

¹³⁴ Ibid., 12f.

¹³⁵ Ibid., 15.

的に示しているとも言えるだろう。

第7条（学校制度、宗教の授業）¹³⁶

- (1) 全学校制度は、国 [Land¹³⁷] の監督の下にある。
- (2) 親権者は、子供を宗教の授業に参加させることについて決定する権利を有する。
- (3) 宗教の授業は、非宗派 [bekenntnisfrei] 学校を除く公立学校¹³⁸において、正課である。宗教の授業は、国の監督権を害さない限りにおいて、宗教共同体の教義にそって行われるものとする。いかなる教員も、その意思に反して、宗教の授業を行うことを義務づけられてはならない。

第3項にある「正課」とは、必修科目であることを意味しており、通常の公立学校における宗教科については、子供がいずれかの宗派の宗教科に出席することが義務付けられている。また第2項の規定によって、親権者（教育権者）には子供の宗教科への参加に関する決定権が認められている。宗教の授業への出席が免除された場合、通常は代替科目として倫理科や哲学科などの授業を受けることになる。どの宗派の授業に出席するかを決めるのは、第2項にあるように親権者（教育権者）であるが、生徒が一定の年齢（バイエルン州とザールラント州では18歳、その他の州では14歳）になった時点で、自らの意思によって宗教科の授業への参加について決定することができる。

(2) ブレーメン条項と非宗派的宗教科

基本法第7条に関連して注意すべき点は、同じく基本法の第141条で宗教科に関する例外規定が定められていることである。第141条では、1949年1月1日の時点で連邦州憲法による特別の定めが存在していた州については、基本法第7条第3項第一文を適用しないことが明記されている。この例外規定が定められた時点で念頭に置かれていたのは、伝統

¹³⁶ ドイツ連邦議会のホームページ (<https://www.bundestag.de/grundgesetz>) を参照 (2015年9月16日閲覧)。

¹³⁷ Land は現在の行政区分で「(連邦) 州」を指しており、歴史的には神聖ローマ帝国における「領邦」を指す概念である。

¹³⁸ 「公立学校」は公的権力、とくに各地方自治体（ゲマインデ、クライス、および連邦州）によって設置される学校を指している。また、「非宗派学校」はいかなる宗派的・世界観的な特徴も持たない学校のことを指すが、ここでは、標準的に設置される学校に対して、例外的に設置される学校として理解される。以下を参照。Uta Hildebrandt, *Das Grundrecht auf Religionsunterricht: Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2000), 51–56.

的に宗派によらない宗教教育が行われていたブレーメン州¹³⁹であるため、第 141 条は「ブレーメン条項 (Bremer Klausel)」として知られている。ブレーメン州においては 2015 年現在も、特定の宗派による宗教科ではなく、すべての生徒を対象とする宗派に制約されない授業が行われている。なお、従来この授業は「聖書史 (Biblische Geschichte)」(第 5-7 学年) および「宗教知識 (Religionskunde)」(第 10 学年以降) という科目名で実施されていたが、2014 年夏学期に「宗教」科へと名称が変更¹⁴⁰されるとともに、新たな指導要領¹⁴¹が発表されている。

さらに、このブレーメン条項を根拠として他の連邦州とは異なる宗教教育が行われているのが、ベルリンとブランデンブルク州である。ベルリン¹⁴²では、倫理科が必修科目として全員に課せられる一方、宗教科は選択科目となっている。公立学校における宗教科は、1948 年 6 月 26 日に制定されたベルリン学校法第 23 条により、国により助成を受けた宗教・世界観団体に委ねられることが定められたが、授業に出席するのは、教育権者が書面による意思表示を行なった生徒のみであり、宗教科は進級のために必要な科目ではない。なお、倫理科が必修科目とされていることに対する反対は根強く、宗教科を倫理科と同列の選択必修科目にすることを求めるグループによって住民投票が行われたが、2009 年 4 月に反対多数で否決されている。

ブランデンブルク州では宗教科は実施されておらず、「生活形成・倫理・宗教知識 (Lebengestaltung-Ethik-Religionskunde)」(以下「LER」) という名称の科目が必修科目となっている¹⁴⁴。LER 科に関しても基本法第 7 条に違反するのではないかという訴えが

¹³⁹ ブレーメン州の宗教科については、次の文献を参照。Jürgen Lott and Anita Schröder-Klein, “Religion unterrichten in Bremen,” in Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*.

¹⁴⁰ Manfred Spieß, “Das neue Fach "Religion",” *Bremer Lehrerzeitung* 11/12 (2014).

¹⁴¹ Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, *Religion: Bildungsplan* (Bremen: Landesinstitut für Schule, 2014), Grundschule-Oberschule-Gymnasium Jahrgangsstufen 1-13. 序言によると、この指導要領は、後に説明するハンブルクの宗教科の指導要領を参考にして作成されたものである。

¹⁴² ベルリンの宗教科については、以下の文献を参照。Ulrike Häusler, “Religion unterrichten in Berlin,” in Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*; Rolf Lüpke, *Einfach ein Fach? Einblicke in den Berliner Religionsunterricht* (Berlin, 2008), Materialien zum Volksgehören und Volksentscheid für Ethik- und Religionsunterricht.

¹⁴⁴ ブランデンブルク州の宗教科については、以下の文献を参照。Karin Borek and Henning Schluß, “Religion unterrichten in Brandenburg,” in Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*; Reinhard Göllner, “Das „Brandenburger Modell“: Religionsunterricht der Zukunft?,” in *Religion in der Schule? Projekte - Programme - Perspektiven*, ed. Reinhard Göllner and Günter Biemer (Freiburg im Breisgau: Herder, 1995).

何度かなされているが、2004年に連邦憲法裁判所により訴えが退けられて、現在に至っている¹⁴⁵。

他にも、独自の宗教科を実施している行政区として、ハンブルク¹⁴⁶を挙げておく必要がある。ハンブルクでは、1970年代以降、多くの移民により住民の宗教的な属性が多様化している状況に対応して、「みんなのための宗教科 (RU für alle)」をコンセプトとする、宗派に制約されない宗教科を実施している。ただしこの授業は、ハンブルクと教会条約を交わしている福音ルター派教会を中心とする委員会によって基本原則が定められており、カトリック教会はその委員会に関わっていない。したがって、ベルリンやブランデンブルク州のケースとは異なって、基本法第7条によって規定される宗教科の範囲内にあるものと見なされている。

¹⁴⁵ 連邦憲法裁判所による2004年1月21日付のプレスリリースを参照。

<http://www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/bvg04-002.html> (2015年9月16日閲覧)

¹⁴⁶ ハンブルクの宗教科については、以下の文献を参照。Folkert Doedens and Wolfram Weiße, “Religion unterrichten in Hamburg,” in Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*; Christoph Link, “Rechtsgutachten über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ mit Artikel 7 Abs. 3 GG,” in *Wahrheit und Dialog: Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik; [Fachtagung, Juli 2001]*, ed. Wolfram Weiße and Folkert Doedens, *Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft* 4 (Münster: Waxmann, 2002).

(3) 宗教科の現状¹⁴⁷

宗教科に関しては、基本法やその他の学校および教科に関する法規定に加えて、各連邦州と教会の間に結ばれる教会条約（Kirchenvertrag）（カトリックの場合は「政教協約」（Konkordat）とも言う）が重要な基礎となっており、これによりいくつかの点で他の教科とは異なる規定が見られる。

たとえば、基本法第7条第1項に定められているように、教員の任用や費用、試験の実施などに関しては、宗教科も他の教科と同様に連邦ないし各連邦州が実施主体となっているが、宗教科の場合は、教員国家試験の際に各教会の担当者の出席が認められている。また基本法同条第3項の規定により、宗教科は授業の内容に関して「宗教共同体の教義に沿って行われる」ことが定められている。実際に、カトリックおよびプロテスタント教会ではそれぞれ宗教科に関する基本原則を示す文書¹⁴⁸を発表しているほか、指導要領の内容に関する承認や、教材の内容に関する審査も教会に委ねられている。したがって、宗教科の指導要領に関する連邦州の役割は、他の教科の指導要領とのバランスや、教材の違法性など、一般的かつ形式的な基準について監督することに限定されており、宗教団体との役割分担がなされているのである。

教員養成に関しては、宗教科教員志望者の国家試験に各教会の担当者が出席できる州や、

¹⁴⁷ 本節および次節は、文部大臣会議がカトリックおよびプロテスタントの実施状況について調査した際に発表された、以下の報告書を主に参考にしている。Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002* (Bonn, Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2002); Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002* (Bonn, Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2002). なお、同様の資料が1992年にもまとめられている。Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07./08. 05. 1992* (1992); Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 08. Mai 1992* (1992).

¹⁴⁸ 本論文 4.3 を参照。

教会の聖職者などが教会からの派遣という形で、教会における雇用関係に留まりつつ、宗教科を担当することが認められている州もある。さらに教職に就く際には、教会による教育権の委任（*Lehrbevollmächtigung* もしくは *Lehrauftrag*）が行われる点も、宗教科教員の特徴となっている。

このように、カトリックにせよプロテスタントにせよ、宗教科の教員は当該宗派に帰属していることが前提となっているのだが、出席する生徒の宗教的な帰属については規定が若干異なっている。カトリックもしくはプロテスタントに属する生徒については、当該宗派の宗教科に出席することがいずれの宗教科でも前提となっているが、他宗派に属する子供の宗教科への出席に関しては、カトリック宗教科では、「その宗派の宗教科が提供されていない場合」¹⁴⁹という限定があるのに対して、プロテスタント宗教科では「基本的にはオープン」¹⁵⁰である。なお、宗派に属さない生徒についてはいずれの宗教科にも出席が認められている。

宗教科の授業時間数¹⁵¹に関しては、初等教育段階で週平均 1～2 時間¹⁵²、中等教育段階では週 2～3 時間となっている。ただし授業の実施状況は、地域および学校種によってかなりばらつきがあるようである。基礎学校では概ね時間割どおりに実施されている一方で、中等教育段階では授業の実施が 9 割以下にとどまり、地域によっては基幹学校で 8 割以下になる場合もあり、職業学校では授業の中止が半数を超える地域も多いという¹⁵³。

次に挙げる表は、ドイツにおける宗教科の状況について、カトリックおよびプロテスタント教会との教会条約の締結日と、2015 年 8 月現在で実施されている宗教科の種類を一覧表にまとめたものである。なお、実施されている宗教科については、各州の担当省および担当機関のホームページにおいて、指導要領が公表されている科目ないし実施されている

¹⁴⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 9.

¹⁵⁰ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 9.

¹⁵¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 14; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 15.

¹⁵² なお、バイエルンでは第 3、4 学年で週 3 時間となっている。

¹⁵³ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 16; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 18.

ことが明記されている科目を記載している。また、現在のところドイツの公立学校では多くの連邦州でイスラーム宗教科の導入が始まっており、いくつかの連邦州では試行段階から正式な設置へと進んでいる¹⁵⁴。

¹⁵⁴ 『シュピーゲル (SPIEGEL)』誌の2015年1月26日付の記事で、各連邦州におけるイスラーム宗教科の導入状況がまとめられている。(Herpell, Werner. “Islam an Schulen: Kaum Religionsunterricht für Muslime.” SPIEGEL ONLINE, January 26, 2015.

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/islamunterricht-in-den-bundeslaedern-ein-ueberblick-a-1015021.html>. (2015年9月16日閲覧)。以下この記事から、いくつかの連邦州におけるイスラーム宗教科導入に関する現状を紹介する。

・ノルトライン・ヴェストファーレン。2012年に基礎学校でイスラーム宗教科が導入、その後、上級学校でも導入されており、現在、教員64名が生徒約6,500名に対して92校で授業を行っている。ミュンスターにはイスラーム神学講座がある。

・ニーダーザクセン。約10年のモデル試行期間を経て、2013年にイスラーム宗教科を設置。現在55校で第1学年から第5学年まで約2400名の子供が授業を受けているが、州内には約49,000名のムスリムの生徒がいる。

・バーデン・ヴュルテンベルク。2006年より、イスラーム科のモデルプロジェクトがある(2018年終了予定)。現在、31校で2,000名以上の生徒が出席している。バーデン・ヴュルテンベルクには600,000名超のムスリムが生活している。

・バイエルン。州内の生徒のうち約94,000名がムスリムである。昨年度は11,500名の生徒が261校でイスラーム科 [モデル試行中] に出席しているが、そのうちギムナジウムは2校のみ。州全体でイスラーム科教員のポストが65あり、エアランゲン・ニュルンベルク大学では約40名の教職志望者が学んでいる。

・ラインラント・プファルツ。約30,000名の生徒がムスリム。基礎学校5校でイスラーム宗教科が、3校でアレヴィ派宗教科が行われており、その他中等学校7校でモデルプロジェクトの枠内でのイスラーム科が行われている。

・シュレスヴィヒ・ホルシュタイン。イスラーム知識科があり、イスラーム宗教科は無い。公立学校では現在14,124名のムスリムが授業を受けている。

表1 ドイツにおける宗教科の状況

連邦州 (*は旧東独地域)	カトリック教会との 教会条約 ¹⁵⁵	プロテスタント教会との 教会条約 ¹⁵⁶	実施されている宗教科 (2015年8月現在) ¹⁵⁷
バーデン・ヴュルテンベルク	1932年10月12日 ¹⁵⁸	1932年11月14日 ¹⁵⁹	カトリック、プロテスタント。 ¹⁶⁰
バイエルン	1924年3月29日	1924年11月15日	カトリック、プロテスタント、正教、古カトリック ¹⁶¹ 、ユダヤ教、イスラーム（試行モデル）。 ¹⁶²
ベルリン*	(大) 司教との申し合わせ (Vereinbarungen)。	1931年5月11日 ¹⁶³	宗教科は正課ではない。 なお、公立学校では以下の宗教科が提供されている。 カトリック、プロテスタント、ユダヤ教、ギリシア正教、ヒューマニスト、イスラーム、イスラーム・アレヴィ派、仏教、キリスト者共同体 (Christengemeinschaft)。 ¹⁶⁴

¹⁵⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 6f.

¹⁵⁶ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 6f.

¹⁵⁷ 本表の注に挙げている URL の最終閲覧日はすべて 2015 年 8 月 31 日である。

¹⁵⁸ 当時のバーデンに対して。

¹⁵⁹ 当時のバーデンに対して。

¹⁶⁰ バーデン・ヴュルテンベルク州文化・青少年・スポーツ省ホームページより (<http://www.kultusportal-bw.de>)。

¹⁶¹ 古カトリック (Alt-Katholiken) は、第一バチカン公会議 (1869-70 年) での教皇首位権および教皇不可謬権の決議に反対したグループによって、1870 年代初頭にドイツ・スイス・オーストリアを中心として広まった宗派である。「古カトリック」はとくに西ヨーロッパで用いられる名称であり、スラヴ語圏では国ごとの名称 (ポーランド・カトリック、クロアチア・カトリックなど) が用いられる。Christian Oeyen, "Alt-Katholiken," in *Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, vol. 1, ed. Hans D. Betz and u.a., 4th ed., 8 vols. (Tübingen: J.C.B.,Mohr (Paul Siebeck), 1998-2007), 1.

¹⁶² 学校品質・教育研究州立研究所ホームページより (<https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/> ギムナジウム用指導要領 <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/>)。

¹⁶³ 当時のプロイセンに対して。

¹⁶⁴ ベルリン市教育・青少年・学問省ホームページより (<http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/religion/index.html>)。

ブランデンブルク*	(大) 司教との申し合わせ	1996年11月8日	宗教科は実施されていない。生活形成・倫理・宗教知識 (LER) 科が必修となっている。 ¹⁶⁵
ブレーメン			宗教。 ¹⁶⁶
ハンブルク		(1964年10月10日 ¹⁶⁷)	宗教。 ¹⁶⁸
ヘッセン	(大) 司教との申し合わせ	1931年5月11日 ¹⁶⁹ 1960年2月18日 ¹⁷⁰	カトリック、プロテスタント、自由宗教 ¹⁷¹ 、イスラーム (スンニ派、アハマディア・ムスリム協会) ¹⁷² 。 ¹⁷³
メクレンブルク・フォアポンメルン*	1997年9月20日 ¹⁷⁴	1994年1月20日	カトリック、プロテスタント。 ¹⁷⁵
ニーダーザクセン	1965年2月26日	1955年3月19日	カトリック、プロテスタント、イスラーム。 ¹⁷⁶
ノルトライン・ヴェストファーレン	1969年4月29日	1931年5月11日 ¹⁷⁷ 、1937年	カトリック、プロテスタント、イスラーム、正教、シリ

¹⁶⁵ ベルリン・ブランデンブルク学校メディア研究所ホームページより

(<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/>)。

¹⁶⁶ ブレーメン市学校研究所ホームページより (<http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.15219.de>)。

¹⁶⁷ この日に発表された「宗教科の規定に関する自由ハンザ都市ハンブルクの教育庁およびハンブルク領内の福音ルター派教会の共同声明 (Gemeinsame Erklärung der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg und der Evangelisch-Lutherischen Landeskirchen auf Hamburger Staatsgebiet zur Ordnung des Religionsunterrichts)」が教会協約と同等の法的根拠を持つと見なされる。

¹⁶⁸ ハンブルク市学校・職業教育担当局ホームページより (<http://www.hamburg.de/bildungsplaene/>)。

¹⁶⁹ 当時のプロイセンに対して。

¹⁷⁰ ヘッセン州とヘッセン州プロテスタント教会間の協約。

¹⁷¹ Freireligiöse Religion。ヘッセン州自由主義協会 (Freireligiöse Landesgemeinschaft Hessen) を母体とする。なお、同協会は2015年6月に「ヘッセン・ヒューマニスト協会 (Humanistische Gemeinschaft Hessen)」と改名している

(http://www.freireligioese-hessen.de/files/2015/07_08.pdf)。

¹⁷² ヘッセン州では、ドイツで初めて宗派別のイスラーム宗教科が導入された。

<https://kultusministerium.hessen.de/schule/weitere-themen/bekenntnisorientierter-islamischer-religionsunterricht>

¹⁷³ ヘッセン州文部省ホームページより (https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=e000df8eb58c60051fb48e0dcb5ad616)。

¹⁷⁴ 1933年7月20日の教皇座とドイツ帝国間のコンコルダートの効力継続を承認する、教皇座とメクレンブルク・フォアポンメルン州間の契約。

¹⁷⁵ メクレンブルク・フォアポンメルン州教育・学問・文化省ホームページより

(<http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/>)。

¹⁷⁶ ニーダーザクセン州学校質向上研究所ホームページより (<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3648>)。

		5月11日 ¹⁷⁸ 、1958年3月6日 ¹⁷⁹ 、1984年3月29日 ¹⁸⁰	ア正教、ユダヤ教。 ¹⁸¹
ラインラント・プファルツ	1969年4月29日	1924年11月15日 ¹⁸² 、1931年5月11日 ¹⁸³ 、1962年3月31日 ¹⁸⁴	カトリック、プロテスタント、イスラーム、自由宗教、ユダヤ教、メノナイト。 ¹⁸⁵
ザールラント	1969年10月13/16日ならびに1985年6月26日	1985年2月25日 ¹⁸⁶	カトリック、プロテスタント。 ¹⁸⁷
ザクセン*	1996年7月2日	1994年3月24日 ¹⁸⁸	カトリック、プロテスタント。 ¹⁸⁹
ザクセン・アンハルト*	1998年1月15日	1993年9月23日	カトリック、プロテスタント。 ¹⁹⁰
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	(大) 司教との申し合わせ	1957年4月23日	カトリック、プロテスタント、イスラーム。 ¹⁹¹
テューリンゲン*	1997年6月11日	1994年3月15日	カトリック、プロテスタント、ユダヤ教。 ¹⁹²

177 ラインラント・プロテスタント教会。

178 ヴェストファーレン・プロテスタント教会。

179 リッペ州教会。

180 ノルトライン・ヴェストファーレン州とノルトライン・ヴェストファーレン州プロテスタント教会との間の協約。

181 州立学校研究所ホームページより (<http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>)。

182 プファルツ州教会に対して。

183 ラインラント州プロテスタント教会およびヘッセン＝ナッサウ・プロテスタント教会に対して。

184 ラインラント・プファルツ州とラインラント・プファルツ州プロテスタント教会の教会協約。

185 ラインラント・プファルツ州教育研究所ホームページより (<http://religion.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html>)。

186 プファルツ・プロテスタント教会とラインラント・プロテスタント教会に対して。

187 ザールラント州教育・文化省ホームページより (<http://www.saarland.de/lehrplaene.htm>)。

188 ザクセン共和国プロテスタント教会との協約。

189 ザクセン州文部省ホームページより (<http://www.schule.sachsen.de/lpdb/>)。

190 ザクセン・アンハルト州学校品質・教員養成研究所ホームページより

(http://www.bildung-lsa.de/unterricht/faecher__lernfelder_/ev_und_kath_religionsunterricht.html)。

191 シュレスヴィヒ・ホルシュタイン学校品質向上研究所ホームページより (<http://lehrplan.lernnetz.de/index.php>)。

192 テューリンゲン州教育・青少年・スポーツ省ホームページより (<http://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene>)。

第3章 「自／他」の線引きードイツにおける宗派混成学校の登場

前章で見てきたように、現在ドイツでは大半の連邦州で公立学校における宗派別の宗教科が実施されているが、宗派的宗教科が実施されている学校であっても、異なる宗派ないし宗教の教員と生徒が同じ学校に在籍しており、通常は宗派に関わりなく異なる宗派・宗教の教員と生徒が参加する授業が実施されているのが普通である。しかし、現在のこうした形態、すなわち、ひとつの学校組織内に複数の宗派・宗教の教員と生徒が共に在籍しつつ、宗教科は宗派別で行われるという形態が公立学校において標準となったのは、実は 20 世紀に入ってからのことである。

ドイツにおける学校は、歴史的にみるとキリスト教の修道院で行われていた教育に端を発しており、近代にいたるまで学校制度はキリスト教の教会制度と密接な関わりを持ち続けた。したがって、宗教改革によって教会がプロテスタントとカトリックに分裂した際には、学校もまた当然のごとくプロテスタントとカトリックに二分されることになり、基本的には同じ宗派の教員と生徒を構成員とする学校において、宗教科を含めた各教科の授業がそれぞれ行われていたのである。公立学校が宗派別に分かれた学校から、現在ほとんどの州で見られるような非宗派的な学校へと移行していく時期については、ドイツの中でも地域差があるが、第二次世界大戦後の時点では宗派学校と宗派に制約されない学校が並存している連邦州も多かった。

こうした中で、宗派に制約されない公立の学校をごく早い時期に導入した地域がある。1817 年に公布された学校令 (Schuledikt) によって公国内の公立学校を「宗派混成学校 (Simultanschule)」と定めた、ナッサウ公国 (Herzogtum Nassau、1806–1866 年) である。ナッサウで導入された宗派混成学校によって、宗教改革以来ドイツ各地でカトリックとプロテスタントに分岐した学校組織は、異なる宗派の教員と生徒を受け入れる学校の形態を初めて公式に採用することになった。こうして、ナッサウにおける宗派混成学校の導入は、「異なる宗派・宗教の教員と生徒を構成員とする公立学校で実施される宗派的宗教科」という現在の標準形態をドイツで初めて採用した事例となるのであるが、このような形態がなぜこの時代にこの地で必要とされたのか、地域特有の状況も含めて検討することは、その後ドイツに広がっていく宗派混成学校への要請を理解する上でも、ひとつの手がかりと与えるものと思われる。

しかし、ナッサウの事例を扱う理由はそれだけではない。ここで注目したいのは、ナッ

サウにおいて宗派混成学校と同時に導入された、もうひとつの興味深い企て、すなわち、宗派に関わらず生徒全員を対象とする「一般宗教科 (Allgemeiner Religionsunterricht)」の試みである。ドイツにおける公立の宗派混成学校がナッサウ公国を起源とすることについては広く知られているが、一方で従来の宗派的宗教科と並んで新たに導入されたこの一般宗教科については、現代の文献においてはほとんど言及されていないのが現状である²¹¹。この一般宗教科が知られていない理由には、結果的には導入後 30 年も経ずに廃止されており、直接的には影響力を持たなかったということが考えられるだろう。しかしながら、この新たな宗教科が実際にどのような形態と内容で行われていたのかを明らかにし、それがなぜ存続し得なかったのかを考えてみることは、宗派混成学校という新たな形態によって引き直された「自／他」の線引きを考える上で、ひとつの手がかりを与えてくれるはずである。

以下本章では、宗派混成学校導入の前史として、ドイツにおける学校の歴史についてごく簡単に概観 (3.1) した後、ナッサウにおける宗派混成学校と一般宗教科の試みについて、その経緯を詳しく辿っていく (3.2 (1))。そして、その後の宗派混成学校の拡大と倫理科の導入 (3.2 (1)) を追いながら、現代の宗派的宗教科が置かれている歴史的な文脈 (3.3) を明らかにしていくことにしたい。

²¹¹ たとえばあるドイツの神学事典 (Karl Dienst, “Nassau,” in *Theologische Realenzyklopädie*, vol. 24, ed. Gerhard Krause and Gerhard Müller, Studienausg, De-Gruyter-Studienbuch (Berlin, New York: de Gruyter, 1994), 24) の「ナッサウ」という項目では、公国誕生の経緯と並んで宗派混成学校について統計などを用いて詳しく説明がなされているのに対して、一般宗教科については、それが実施されていたという事実のみで、内容に関する記述はない。また、「一般宗教科 (Allgemeiner Religionsunterricht)」という名称自体は、宗派に関わらず全ての生徒を対象とする宗教科という意味で現在でも用いられることがあるが、その際にナッサウの一般宗教科が参照されることは、私見の限りほとんどない。たとえば、プロテスタント神学者であり、宗教教育についても多くの著作を残したオットー (Gert Otto) は「一般宗教科 (Allgemeiner Religionsunterricht)」をタイトルとする論文 (Gert Otto, “Allgemeiner Religionsunterricht: Religionsunterricht für alle; sieben Thesen mit Erläuterungen,” in *RELIGION: Warum und wozu in der Schule?*, ed. Jürgen Lott and Ursula Baltz-Otto, Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Bd. 4 (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992)) を執筆しているが、ここでもナッサウの一般宗教科についての言及はない。

3. 1 ドイツにおける学校の歴史²¹²

ドイツにおける学校の歴史は、他のヨーロッパ諸国と同様に、キリスト教の教会から始まる。8世紀には、ボニファティウスによって設立された修道院に、将来の聖職者を育てるための修道院学校（Klosterschule）が設置されたほか、司教座教会に属する聖職者のために司教座聖堂学校（Domschule）も登場した。789年には、カール大帝が全ての修道院と司教座教会に学校を設置することを定めるとともに、聖職者を目指す生徒のほかに、一般信徒の通学も正式に認められた。またカール大帝自らも宮廷学校（Hofschule）を作り、評判となった。

その後、学校は教会の外へと広がっていき、都市の有力者によって設置されたラテン語学校や、ドイツ語による読み書きを教える学校が登場するようになる。しかしこれら教会の外につくられた学校でも、しばしば教会による設置許可を必要とし、教会の収入が減少しないよう配慮しなければならなかった。中世末期には、ギルドのメンバーでもあった学校の教員や代表者が、早くも学校と教会の分離を目指して運動をおこすということもあったが、基本的に中世の学校では、教会による授業の実施と監督が一元的に行われていたと言えるのである。

近代へと向かうドイツの学校教育史において大きな転換点となるのが、宗教改革とその後のプロテスタント教会の拡大である。ルター自身も教育には関心を寄せており、学校の視察や教育についての勧告などを行っている。とくに、ルターが1529年に発表した「小カテキズム」には大きな反響があり、その後も長くドイツの学校で用いられることとなった²¹³。またプロテスタント教会では、キュスター（役僧）と呼ばれる教会の雑用係が子供たちの

²¹² 本節では主に以下の文献を参照している。Thorsten Knauth, “Religious education in Germany: Contribution to dialogue or source of conflict? a historical and contextual analysis of its development since the 1960s,” in Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*; Ernst Christian Helmreich, *Religionsunterricht in Deutschland: Von den Klosterschulen bis heute* (Hamburg, Düsseldorf: Furche-Verlag; Patmos-Verlag, 1966), Aus dem Englischen übersetzt von Christa Reich; Bernd Weber, “Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts,” in *Geschichte der Unterrichtsfächer: 2. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*, ed. Anneliese Mannzmann (München: Kösel, 1983).

²¹³ ルターの「小カテキズム」から四半世紀の後に出版された、カシニウスによる「小カテキズム」（1558年）は、ルターのそれと同様に、カトリックの宗教教育の中心的なテキストとして長く用いられた。教皇ベネディクト16世は、カシニウスについての講話（2011年2月9日）の中で、自分の父親の世代でも「カテキズム」が「カシニウス」と呼ばれていた、と語っている。カトリック中央協議会「教皇ベネディクト十六世の258回目の一般謁見演説」（http://www.cbcj.catholic.jp/jpn/feature/benedict_xvi/bene_message588.htm（2015年9月16日閲覧））を参照。

教育も行うようになり、キュスター学校（Küsterschule）が民衆の教育機関として広まっていった。

17世紀には、敬虔主義が教育の領域でも大きな影響力をもった。シュペーナー（Philipp Jakob Spener）の影響を受けたフランケ（August Hermann Francke）は、貧民の子弟のための学校や孤児院を設立し、優秀な生徒のためのラテン語学校や女子のための学校も設立するなど、社会福祉的な活動を熱心に行った。フランケの孤児院を訪問したフリードリヒ・ヴィルヘルム1世は、その後フランケの活動を支援してプロイセン社会に広めたほか、皇帝令による就学の義務化や、学費および学校建設のための援助などの政策をとっている。このようなフリードリヒ・ヴィルヘルム1世の教育に対する関心には、教会による教育の支配が政治の枠組みへと徐々に組み込まれていく、その端緒をみることができるだろう。

フリードリヒ・ヴィルヘルム1世の息子であるフリードリヒ2世は、父と同じく教育政策に積極的な取り組みをみせた。彼はフランケの弟子であるヘッカーという人物を学校改革の指導者に迎え、1763年にはプロイセン内の全地域に適用された最初の学校法である「地方学校一般規則（Generallandschulreglement）」を制定している。この法律によって、歴史的にはそれまで常に行われていたキリスト教会による学校監督（Schulaufsicht）制度が、初めて明文化されることになった。そしてまさにこの制度こそ、後の時代に国家と教会の分離をめぐる重要な論点のひとつとなるのである。

3. 2 宗派混成学校と一般宗教科の試み

(1) ナッサウ公国の誕生と宗教的状況

現在のラインラント・プファルツ州およびヘッセン州に位置するナッサウ公国²¹⁴は、ナッサウ・ウジンゲン（Nassau-Usingen）侯フリードリヒ・アウグスト（Friedrich August）とナッサウ・ヴァイルブルク（Nassau-Weilburg）侯フリードリヒ・ヴィルヘルム（Friedrich Wilhelm）がライン同盟（Rheinbund）への加入を決定したことにより、1806年7月に誕生した小国である。公国が誕生した際、フリードリヒ・アウグストがナッサウ公となった

²¹⁴ ナッサウ公国に関する概要は以下の文献を参照している。 Volker Eichler, ed., *Herzogtum Nassau: 1806-1866: Politik, Wirtschaft, Kultur; e. Ausstellung d. Landes Hessen u.d. Landeshauptstadt Wiesbaden; Museum Wiesbaden, 5. April - 26. Juli 1981*, Nachdr., Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Nassau 32 (Wiesbaden: Historische Kommission für Nassau, 1981); Winfried Schüler, *Das Herzogtum Nassau 1806-1866: Deutsche Geschichte im Kleinformat*, Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Nassau 75 (Wiesbaden: Historische Kommission für Nassau, 2006).

が、彼には後継者となる息子がいなかったため、公爵位はフリードリヒ・ヴィルヘルムが継ぐ取り決めになっていた。しかし公国誕生の 10 年後、1816 年 1 月にフリードリヒ・ヴィルヘルムが不慮の事故で亡くなり、またフリードリヒ・アウグスト公自身も同年 3 月に亡くなってしまふ。そこで、フリードリヒ・ヴィルヘルムの息子ヴィルヘルム (Wilhelm) が、24 歳の若さでナッサウ公を継承することになった。

この地域には 17 世紀以来、ライン川の支流であるラーン川の北側に改革派、南側にルター一派の教区が存在していたが、18 世紀初頭からは、ライン川左岸においてカトリックの住民が改革派の地域に居住するようになっていた。また 1802 年以降は、教会領が併合されたことにより、カトリックの住民がさらに増加していた。したがってこの地域は、公国誕生以前からすでに、当時のドイツではほかに例がないほど宗派が混合した地域であったといえる²¹⁵。なお、1816 年の時点で、ナッサウ公国全体の人口は約 30 万人、そのうちの 44.8% がカトリック、27.3% がルター派、26.1% が改革派に属しており、残りの 1.8% (約 5400 人) のうち約 5000 人がユダヤ教徒、170 人がメノナイト派であった²¹⁶。

このような地域を統治する領主にとって、諸宗派間の協調は、政治的に重要な目標でもあった。たとえば 1803 年にはナッサウ・ウジンゲン政府によって、プロテスタントとカトリックが互いの祝日を尊重し、カトリックの聖体行列に対してプロテスタントが敬意を払うことを定めた勅令²¹⁷が、公国誕生後の 1808 年にはプロテスタント両派とカトリック相互間の異宗婚 (Mischehe) の自由を認める勅令²¹⁸が出されたが、こうした一連の政策からも、諸宗派の共存を図ろうとする施政者の努力を垣間見ることができるのである。

(2) 学校令の公布と宗派混成学校の登場

ヴィルヘルムが公爵位を継ぐ以前に、すでにナッサウ公国では農奴制の廃止や税制改革、憲法の制定など、近代化の時流に乗った改革が行われていた。しかし一連の改革の中でも特に、ヴィルヘルムが 1817 年 3 月に公布した学校令は、ドイツで初めてプロテスタントと

²¹⁵ Wolf-Heino Struck, "Die nassauische Simultanschule," in *Herzogtum Nassau: 1806-1866; Politik, Wirtschaft, Kultur; e. Ausstellung d. Landes Hessen u. d. Landeshauptstadt Wiesbaden; Museum Wiesbaden, 5. April - 26. Juli 1981*, ed. Volker Eichler, Nachdr., Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Nassau 32 (Wiesbaden: Historische Kommission für Nassau, 1981), 254. 1816 年の時点での教区数は、カトリックが 133、ルター派が 124、改革派が 67 であった。

²¹⁶ Schüler, *Das Herzogtum Nassau 1806-1866*, 73. この統計が出された翌年の 1817 年には、宗教改革 300 周年を機にルター派と改革派が合同して、「福音主義キリスト教会 (evangesch-christliche Kirche)」となった。

²¹⁷ *Ibid.*, 41.

²¹⁸ *Ibid.*, 45. なお子供は 14 歳の分別年齢 (Unterscheidungsjahr) までは父親の宗教によって教育されると規定された。

カトリックの生徒が共に通う学校として、「宗派混成学校 (Simultanschule²¹⁹)」という名称をもつ新たな学校類型²²⁰を導入したことにより、先駆的かつ重要な意味を持つ改革となったのである。

この改革で重要な役割を果たしたのが、イベル (Karl von Ibell) という人物である。すでに 1809 年に教育改革の責任者に任命されていたイベルは、啓蒙主義思想とペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi) の教育方法に影響を受けており、同じような思想的立場に立つ人材をカトリックとプロテスタントの両陣営から集めて、新たな学校令の準備を進めていた。イベルは 1813 年に学校制度の改革者として公式の演説を行い、「カントやフィヒテの徒」であると感じさせる一方で、ペスタロッチとその教育方法に依拠しつつ、人文主義的な理想と道徳法則による統治の実現を訴えている²²¹が、彼の思想がナッサウの教育制度改革に及ぼした多大な影響は、演説や学校令の草案に対して加えたと思われる変更などからも読み取ることができる²²²。こうして、前公爵の生前からすでに急ピッチで準備が進められていた学校令は、公爵の死からちょうど 1 年後に公布される運びとなったのである²²³。

この学校令では、学校種別が民衆学校 (Volksschule) と上級学校 (Gelehrtenschule) に大きく二分されており、前者には初等学校 (Elementarschule) や実科学校 (Realschule) が、後者には、大学入学準備のための学校であるギムナジウム (Gymnasium) とギムナジウム入学準備のための学校であるペダゴギウム (Pädagogium) が含まれる。その内容を見

²¹⁹ ラテン語「simul」に由来する「simultan」には、「共同の、共通の」という意味がある。「Simultanschule」は、「Simultankirche」(複数の宗派が共同で使用する教会のこと) からヒントを得て作られた名称であるという (Carl Georg Firnhaber, *Die Nassauische Simultanvolksschule: Ihre Entstehung, gesetzliche Grundlage und Bewährung; nebst einer Geschichte der alten Nassauischen Volksschule dargestellt*, 2 vols. (Wiesbaden: Kunze, 1881), 332)。

²²⁰ 異なる宗派の生徒が通う学校という意味で用いられる名称には Simultanschule のほかに、特に第二次大戦期以降は Gemeinschaftsschule という名称も用いられてきた。しかし Gemeinschaftsschule は近年になって、複数の中等学校制度を統合した学校を指す名称として用いられている。したがって Gemeinschaftsschule の訳語については、2 つの用法を区別する場合が多く、異なる宗派の生徒が通う学校を指す場合は「宗派混合学校」、「宗派共同学校」、「共同社会学校」などが、近年の用法の場合は「総合 (制) 学校」などが用いられている。

²²¹ Ibid., 255f.

²²² Ibid., 292–305. ここではイベルによって召集されたプロテスタントの学校担当官シェレンベルク (Schellenberg) による草稿と学校令公布直前の 2 月 25 日にイベルが提出した報告書の全文、およびその変更のポイントが紹介されている。

²²³ 学校令は 3 月 29 日にヴィルヘルム公爵の認可が発表されたが、公布の日付は公爵が政権を引き継いで 1 周年目にあたる 3 月 24 日に遡って記載された (Struck, “Die nassauische Simultanschule,” 257)。

ていくと、たとえば初等学校の場合、設置と教員の配属については以下のように定められている²²⁴。

第 2 条

初等学校は、性別、宗教、地位の区別なく、いかなる人間にも将来必要な一般教養のために設置され、公国内のできる限りすべての共同体において、生徒の性別、年齢、能力、および人数に応じて配置される。[学校には] 一人ないし複数の教員を配置するが、宗派が混合している場合、あるいは、生徒の数によって複数の教員を配置することが必要な場合には、異なる宗派の教員を任用できるようにする。

初等学校に通う子供の両親が教員の宗派に属していない場合は、その宗派の聖職者が当該宗教科の配慮をする必要がある。²²⁵

学校令では、初等学校と同様にその他の学校種別においても生徒の宗派を制約しないことを定めており、これによってナッサウ内にある全ての学校が、制度上は宗派混成学校となったのである。学校令以前にもナッサウ内では宗派混成で教育を行う学校が存在していた²²⁶が、条文において宗派混成学校を公立の学校として規定したのは、ドイツの歴史においても初めてのことだった。

教員については、カトリックとプロテスタントの各宗派に属する生徒の数に応じて、対応する宗派の教員が配属されることになった。たとえば、カトリックないしプロテスタントの生徒のみが所属している場合は、それぞれの宗派の教員が配属されるが、宗派が混合している場合は、複数のクラスからなる学校であれば各宗派の教員が複数採用される。また、クラスがひとつしかない学校の場合は、カトリックとプロテスタントの教員が交互に任用されることになる。ペダゴギウムの場合、ナッサウに当初存在していた 4 校のうち、首都のヴィースバーデン (Wiesbaden) にあるペダゴギウムには全ての宗派の教員を同じ割合で配属し、残りの 3 校は、カトリック、ルター派、改革派の教員をそれぞれ重点的に任用することが定められている (第 17 条)。こうした教員の配置からは、施政者が宗派の

²²⁴ 以下、学校令、一般学校規則、および次節に引用する指導要領は、次の文献による。Anonymous, *Sammlung der landesherrlichen Edicte und Verordnungen des Herzogthums Nassau* (Wiesbaden: Ludwig Schellenberg, 1824), Dritter Band. また、以下の文献には、学校令および一般学校規則の抜粋がある。

Gerhardt Giese, *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Quellensammlung zur Kulturgeschichte* 15 (Göttingen: Musterschmidt, 1961), 113–15.

²²⁵ Anonymous, *Sammlung der landesherrlichen Edicte und Verordnungen des Herzogthums Nassau*, 285.

²²⁶ Struck, “Die nassauische Simultanschule,” 255.

バランスをとるために慎重な配慮をしていたことが分かる。なお、公国が誕生する以前にナッサウ・ウジンゲンのイドシュタイン（Idstein）に設置されていた教員養成学校（Schullehrer-Seminarium）では、すでに学校令以前から宗派の区別なく生徒を受け入れて教育を行っていた²²⁷。

また、学校令が出された同年末に公布された「学校に関する一般規則（Allgemeine Schulordnung）」では、宗教科について以下のような規定がみられる。

第 59 条（民衆学校での授業について）

授業は、全ての生徒と教員が同じ宗派に属する場合は、すべて同じ形態で行われる。

様々な宗派の生徒が学校に通っている場合は、全ての生徒が出席している場で教員が教義的な宗教科を行なうことを禁ずる。教員の宗派に属していない生徒は、自分の宗派の教員ないし聖職者による授業を受けるが、学校での宗教の授業に出席する義務はなく、それを決定できるのは両親のみである。²²⁸

つまり、宗派混成学校であっても、生徒の宗派が異なるクラスにおいては、宗派的宗教科を行なうことが禁じられているのである。しかしそれと同時に、宗派混成学校においては、全ての生徒を対象として実施される「一般宗教科」が、宗派的宗教科とは別に設置されていた。この点については、次の節で詳しく見ていくことにしたい。

学校令の公布によってナッサウの学校は、制度上は全て宗派混成学校となった。しかしその後も実際のところは、ほとんどの学校が依然として宗派別のままであった。というのも、もともといずれかの宗派が支配的な地区の場合、制度が変わっても人口構成は変わらないため、学校の教員も生徒も同じ宗派に属する状態が大半の地区で続いていたからである。学校の構成員が文字どおり「宗派混成」であったのは都市部の学校に限られており、実質的な宗派混成の学校は、1860年代になっても公国内の全学校数のうち一割に満たなかったという²²⁹。

それでも、宗派混成学校を制度化することには利点があった。異なる宗派が併存する地区では、宗派別の小規模な学校を複数設置する代わりに、ひとつの宗派混成学校を設置す

²²⁷ Ibid., 254. 学校令第 9 条では「イドシュタインの教員養成学校は、上記学校の教員養成施設であり、民衆学校で教科を担当する者は誰でも、宗派の別なく、将来の職業に必要な授業を受ける」と定めている。

²²⁸ Anonymous, *Sammlung der landesherrlichen Edicte und Verordnungen des Herzogthums Nassau*, 301f.

²²⁹ Klaus Schatz, *Geschichte des Bistums Limburg* (Mainz: Gesellschaft für Mittelrheinische Kirchengeschichte, 1983), 43.

ることができるため、学校経営の効率化が可能となったからである²³⁰。また、学校の規模が大きくなることで、教員の増員や設備の改善が容易になったこと、少数派の宗派に属する子供と保護者であれば、わざわざ遠くまで自分の宗派の学校に通う必要はなくなったこと²³¹なども、新たな制度がもたらした恩恵であった。さらに、都市部での宗派間の緊張関係を緩和することが、宗派混成学校の導入に期待された重要な課題でもあった。

いずれにせよナッサウにおける宗派混成学校が目指したのは、学校を画一的に非宗派化することではなく、それぞれの地区に既に存在している宗派のバランスを学校制度の中に組み込むことであった。その意味で宗派混成学校の導入は、学校制度のラディカルな非宗派（非宗教）化というよりも、学校制度を国家組織の中に組み込みつつ、各宗派の権利を同等に認めていく、調停的な政策であったといえるだろう²³²。

(3) 一般宗教科の試み

宗派混成学校が学校制度の非宗派化を目指したわけではないということは、宗派混成学校において宗派別の宗教科がひきつづき実施されたことから明らかである。しかしその一方で注目されるのは、ナッサウの宗派混成学校において、伝統的な宗派的宗教科と並んで、新たに「一般宗教科」が導入されたことである。この科目は、後に見ていくように、学校の非宗派化のみならず、非宗教化にもつながりかねない要素を確かに孕んでいたといえる。

実のところこの一般宗教科は、当初からその導入が計画されていたわけではなかった。教育改革を担当したイベル(前項参照)が召集したカトリックの学校担当官(Schulreferent)であるコッホ(Johann Ludwig Koch)は、1816年初頭に学校令の草案をまとめているが、その草案では従来通り宗教科は宗派別で実施されることになっていた。しかし、フリードリヒ・アウグスト公の急死によりこの草案が棚上げとなったこと、しかも後継者が進取の気性に富む若きヴィルヘルム公であったことから、より改革的な草案へと変更されたのである。そしてその草案の重要な変更点のひとつが、一般宗教科の導入であった²³³。

²³⁰ Ibid., 44.

²³¹ Helmreich, *Religionsunterricht in Deutschland*, 77.

²³² Ibid., 77f.; Schatz, *Geschichte des Bistums Limburg*, 44.

²³³ Carl Georg Firnhaber, *Die Nassauische Simultanvolksschule: Ihre Entstehung, gesetzliche Grundlage und Bewährung; nebst einer Geschichte der alten Nassauischen Volksschule dargestellt*, 2 vols. 2 (Wiesbaden: Kunze, 1883), 420f. なお、ギムナジウム指導要領の第二の草案で、教科名を列挙する際に当初最後におかれていた「宗教・道徳科(Religions- und Sittenlehre)」が、最初におかれていた語「一般言語科(allgem. Sprachlehre)」の間にハイフンで挿入されて「一般宗教・道徳科、文法、修辞学(allgem. Religions- und Sittenlehre, Sprachlehre und Redekunst)」という形になった。以下を参

カトリック側の指揮を執っていたコッホは、学校令公布の前年に出版した教会法に関する著作において、信教の自由とカトリックとプロテスタントの協同について論じる中で次のように述べている。

国家は、一般的な宗教知識、すなわち神に対する一般的な人間の間接的な関係を、公立の市民学校で国家が任命した教員によって教授させることとし、宗教的な表象 (Vorstellungen) の積極的・教義的な形式は、本来の宗教科教員に委ねるままとする。²³⁴

ここで展開されているのは要するに、一般的な宗教知識を教える宗教科は政府が任命する教員が担当し、従来の宗派的宗教科は教会が責任を取るべきだ、という主張である。このコッホの主張が、翌年に公布された学校令に取り入れられたことになる。

学校令および同年に公布された学校規則と指導要領を見てみると、宗派的宗教科と一般宗教科の実施形態が、学校種別によって異なっていることが分かる。すなわち、民衆学校では、低学年で一般宗教科、高学年で宗派的宗教科が行われるのに対して、ギムナジウムでは一般宗教科のみが実施され、ペダゴギウムと教員養成学校では両方の宗教科が実施されることと定められた。

一般宗教科の具体的な内容に関しては、一般宗教科が体系的に構成された宗派的宗教科とは対照的に非体系的であって、各宗派間で相違する教説には立ち入らないことが定められている以外は、政府による具体的な内容の指示はなかった²³⁵。したがってこの教科の内容を知るための最初の手がかりとなるのは、学校令と同年に公布された指導要領となる。以下、各学校種別における一般宗教科の指導要領を見ていくことにしよう。

まず、民衆学校低学年の指導要領²³⁶を見てみると、宗教科は主要 6 科目のうちのひとつに挙げられている²³⁷。そしてさらにそれらの主要教科の中でも、宗教は「人間形成の極致 (das Höchste der Menschenbildung)」であり、「民衆学校では宗教教育 (die religiöse Bildung) を目標に据えねばならない」と規定されていることから、宗教科には特に重要な意義が与えられていたことがわかる。

照。Schatz, *Geschichte des Bistums Limburg*, 421.

²³⁴ Johann Ludwig Koch, *Kirchenrechtliche Untersuchung über die Grundlage zu den künftigen katholisch-kirchlichen Einrichtungen in Deutschland* (Frankfurt am Main, 1816), 120.

²³⁵ Firnhaber, *Die Nassauische Simultanvolksschule*, 425.

²³⁶ Anonymous, *Sammlung der landesherrlichen Edicte und Verordnungen des Herzogthums Nassau*, 304–8.

²³⁷ その他の科目は、語学、実科 (自然科学、芸術、職業訓練)、数論と計算、測量、歌唱であった。

ここで興味深いのは、宗教に関して次のような理解が示されていることである。

宗教は単に理性の事柄ではなく感情の事柄であって、より高い直感 (Ahnungen) に基づいており、生き生きと刺激されることで、意志に力強く働きかけるようになる。宗教科の課程は 2 つの部分から成る。

第 1 の部分では、宗教的な真理を明確に伝え、第 2 の部分では、宗教的な感情を鼓舞して、冷静な意志の決断が確立される。そのための手段は以下の通りである。

a) 自然観察、b) 歴史 (とくに聖書の)、c) 宗教音楽。²³⁸

上記の規定に見られるような、宗教における「感情」や「直感」といった側面の強調は、ペダゴギウムの指導要領における宗教科についての以下の規定でも明らかである。

第 14 条 宗教。若者の情緒に、より高いもの、神的なものに対する感情を生き生きと呼び覚まし、宗教が中核の問題とならねばならない。したがって公的な授業時間では、全ての宗派に対する一般的な宗教科が行われ、教義的な宗教科はそれぞれの宗派の宗教科教員に委ねられる。²³⁹

以上のような表現は、シュペーナーとフランケらの敬虔主義による宗教的な情緒の発達を目指す宗教教育²⁴⁰や、同時代のシュライエルマッハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher) による『宗教論』の宗教に関する描写²⁴¹を連想させるだろう。

ところが、ギムナジウムの指導要領では、上記 2 つの学校種とは異なった表現が見られる。

第 22 条 宗教。宗教の授業では神学的で無味乾燥にならないように、より高いもの、神的なものを考察することが必要である。またキリスト教的で敬虔な誠実さが喚起さ

²³⁸ Ibid., 304.

²³⁹ Ibid., 344.

²⁴⁰ Helmreich, *Religionsunterricht in Deutschland*, 53–57.

²⁴¹ シュライエルマッハーは『宗教論』(1799年)「宗教」について「形而上学」(哲学)と「道徳」の関係から、以下のように説明している。「宗教は、形而上学のように、宇宙をその本性に従って規定し説明するのを望むこともなければ、道徳のように、(人間の)自由と神のごとき恣意の力によって宇宙を発展させ、完成させるのを望むこともない。宗教の本質は、思考でも行為でもなく、直観 (Anschauung) と感情なのである。」Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, 8th ed. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002), 49.

れ、基礎づけられ、促進されねばならない。古代および近代の諸民族の宗教概念を知ること、キリスト教の価値を高める。

ここで目を引くのは、他の指導要領にはなかった「キリスト教」の強調が見られることである。この指導要領に従って、たとえばヴァイルブルク (Weilburg) の領邦ギムナジウム (Landesgymnasium) では、一般宗教科が「一般宗教・道徳科 (Allgemeine Religions- und Sittenlehre)」という名称で実施されており、授業においては、キリスト教の基礎に基づき「神の存在、本質および働き (神の摂理) について、イエスと彼の働きおよび宗教について、人間の使命について、人間の権利、徳、義務について、靈魂の不死についての教え、およびキリスト教の歴史について」教授されていたという²⁴²。

もっとも、指導要領には明示されていないものの、教員養成学校で実施されていた一般宗教科についても、ギムナジウムと同様に、キリスト教の聖書や道徳に基づいた授業が行われていたことが確認できる。たとえば教員養成学校規則では「一般キリスト教宗教科 (der allgemeine christliche Religionsunterricht) は三宗派で異なる教義には触れずに実施する」²⁴³ことと定められているが、ここで他には見られない「一般キリスト教宗教科」という表現が用いられていることが注目される。また、イベルに招聘されたシェレンベルク (Schellenberg) が教員養成学校で行っていた一般宗教科についての報告では、彼が授業を「徳論・義務論 (Tugend- und Pflichtenlehre)」と「信仰論 (Glaubenslehre)」に二分し、前者に関しては一般的な道徳教説を教授していたのに対して、後者については使徒信条の構成によってキリスト教の教義を説明し、キリスト教の「偉大なる約束」について明らかにすることを最終的な目標としていたことが分かる²⁴⁴。

(4) 一般宗教科の廃止

こうしてナッサウに導入された一般宗教科は、しかしながら冒頭で述べたように、学校

²⁴² Christian Spielmann, "Allgemeiner Religionsunterricht in Nassau," *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik*, no. 5 (1896): 343, http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB024430455_0003/348/ (2015年9月16日閲覧)。

²⁴³ Anonymous, *Sammlung der landesherrlichen Edicte und Verordnungen des Herzogthums Nassau*, 330.

²⁴⁴ R. Eibach, "Der "Allgemeine" Religionsunterricht," *Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten* 20 (1909).

なお、一般宗教科に類似した授業は、すでに18世紀にはペスタロッチの流れを汲む学校で行われており、それがナッサウにも引き継がれたものと指摘されている。以下を参照。Schatz, *Geschichte des Bistums Limburg*, 44; Struck, "Die nassauische Simultanschule," 253.

令の公布からわずか30年余りで廃止されることになった。まず、その直接的な経緯について見ていくことにしよう。

ナッサウでは1820年代後半から、教会の保守的な勢力が影響力を持つようになり²⁴⁵、教会に関連した当時の政策に対するカトリック・プロテスタント両教会側の反発が表面化してきた。なかでも攻撃の対象となったのは、宗派混成学校、特に一般宗教科であった。たとえば、神学者養成のための教育が不足しているというカトリックの側からの批判を受けて、1833年にギムナジウムでカトリック宗教科の個人授業が認められることになった。また、1836年以降はギムナジウムでの一般宗教科をカトリックの教員が担当していたことから、プロテスタントの側から宗派別の宗教科への要請が出された。

こうした情勢の中で、1838年には「大臣指令による突然の最終決断で」²⁴⁶、ギムナジウムでの一般宗教科が廃止され、宗派的宗教科が唯一の宗教科であると宣言されることになった。その後、首都ヴィースバーデンの教員養成学校とペダゴギウムにおける一般宗教科の廃止に続いて、他の地区に残っていた教員養成学校とペダゴギウムでも廃止が決議され、結局、1846年までには、民衆学校を含むすべての学校で一般宗教科が廃止されることになったのである²⁴⁷。一般教科の廃止後、半世紀を経て書かれた論文では、その廃止について生徒からの苦情があったことに加えて、「一般宗教科を受けることができた年配の人々の声」として「宗派的な争いが再燃した現在とは対照的に、当時はどんなにすばらしく平和だったことか！」という嘆き²⁴⁸や、一般宗教科が「失われた楽園」として「古い世代の人々」の記憶に残っていること²⁴⁹が紹介されている。

3. 3 宗派混成学校の拡大と倫理科の登場

ナッサウにおける一般宗教科の試みは失敗に終わったが、その後の歴史をたどると、内容的に類似した授業は、後になって場所と名称を変えて実現していることがわかる。18世紀末よりルター派と改革派の合同授業が行われていたブレーメンでは、前述の通り、現在

²⁴⁵ カトリック側では1827年にナッサウが属する新設のリンブルク (Limburg) 司教区司教にブランド (Jakob Brand) が任命され、プロテスタント側では1837年に地区監督 (Landesbischof) としてハイデンライヒ (August Ludwig Christian Heydenreich) が就任したが、両者が保守的な路線へ転換するきっかけとなった。

²⁴⁶ Spielmann, "Allgemeiner Religionsunterricht in Nassau," 347.

²⁴⁷ Ibid., 346.

²⁴⁸ Ibid., 348.

²⁴⁹ Eibach, "Der "Allgemeine" Religionsunterricht," 299.

でも「宗教」科（2014年までは「聖書の歴史」科、第10学年以降は「宗教知識」科）という科目名で、「一般的なキリスト教の基礎に基づいた」、宗派に制約されない、すべての生徒を対象とした授業が行われているが、この授業はもともとナッサウの一般宗教科をモデルにしたものだと言われている²⁵⁴。また、一般宗教科を宗派的宗教科のオルタナティブと位置づけるならば、戦後に各連邦州で導入された「倫理科」（あるいはブランデンブルクで新設された「LER科」）にも、一般宗教科に通じる方向性を見いだせるのではないだろうか。このような関心を持ちつつ、本節では、ナッサウにおいて導入された宗派混成学校の拡大を概観するとともに、とくにバイエルンにおける「倫理科」導入の経緯を明らかにしていくことにしたい。

(1) 「一般ラント法」から「ヴァイマル憲法」へ

宗派混成学校の導入から約半世紀を経た1866年、ナッサウ公国はプロイセンに併合されることになる。ナッサウ併合当時のプロイセンにおいて学校制度を規定していたのは、1794年に制定された「一般ラント法 (Allgemeines Landrecht)」²⁵⁵であった。ここでは、宗教教育について以下のような規定がある。

(第10条) 誰も信仰が異なるために公立学校への入学を拒否されてはならない。

(第11条) 公立学校で教えられている宗教とは別の宗教で教育されることになっている子供は、国家の法律によりその学校の宗教科への出席を求められることはない。²⁵⁶

この条文は、公立学校が事実上は宗派別に分かれているという状況に鑑みて制定されたものであり、たとえばプロテスタントが優勢な地区に住んでいるカトリックの子供が、通学のためにかなり離れた学校に通わねばならないといった事態を避けることを目的としていた。また、たとえばカトリックの子供がプロテスタントの学校に通うことになった場合でも、その学校で行われているプロテスタントの宗教科への出席を免除される。ただしその場合は、保護者によって同等の教育が行われるよう配慮する必要があった。

しかしいずれにせよ、宗派の異なる子供が学校に通うことは、少なくとも制度上は例外

²⁵⁴ Jürgen Lott and Anita Schröder-Klein, “Religion unterrichten in Bremen,” in Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*.

²⁵⁵ Giese, *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*, 61–64.

²⁵⁶ *Ibid.*, 62.

と見なされており、プロイセンに併合されたナッサウの宗派混成学校についても、特例として認められたものであった。また、プロイセンでは「一般ラント法」制定後に、啓蒙主義・合理主義的な政策への抵抗が強まり、保守派の文部大臣によってキリスト教の正統信仰を守るための勅令²⁵⁷が出されるなど、復古的な政策とのせめぎ合いが続いていた²⁵⁸。宗派混成学校はその後ドイツ各地に広がっていくが、教会側の抵抗により、発展の歩みは極めて遅々としていた。とくに、第一バチカン公会議に端を發し、「文化闘争 (Kulturkampf)」として知られる国家とカトリック教会との対立によって、宗派学校と宗派的な宗教科の問題はきわめて政治的なテーマとなったのである。

このような制度的状況を一変させたのが、1919年に制定されたヴァイマル憲法であった。ヴァイマル憲法では宗派に制約されない学校を標準的な学校形態としており、逆に宗派学校は申請によって設置されるべき、いわば例外的な形態と規定されることになったのである。教科についての特別条項はあるものの、原則的に国家による学校の運営と監督を定める、ドイツ全土に適用された初めての法規定となった。学校制度に関しては第 143 条から第 149 条に定められているが、そのうちここで特に注目したいのは第 146 条と第 149 条である。

第 146 条

(1) 公立学校制度は、組織的に構成される。全員共通の基礎学校の上に、中等および高等学校制度が設置される。このような構成の基準となるのは生業の多様性であり、また特定の学校に子供を受け入れる基準となるのは、子供の素質および傾向であって、その両親の経済的・社会的地位や宗教上の信仰ではない。

(2) 市町村内においては、教育権者の申請に基づいて、秩序ある学校運営が第 1 項の意味においても妨げられないかぎりにおいて、その信仰や世界観の国民学校を設置することができる。教育権者の意思は、できるかぎり尊重される。詳細はライヒ法の原則にしたがって、ラントの立法により定める。

[以下略]

²⁵⁷ 1788年のヴェラー大臣によるいわゆる「宗教勅令 (Religionsedikt)」。以下の文献を参照。Anna Ebert, *Das Schulfach Ethik: Seine geistes- und schulgeschichtlichen Wurzeln und seine Realisierung an den bayerischen Gymnasien nach 1945* (Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2001), 59f.; Helmreich, *Religionsunterricht in Deutschland*, 69.

²⁵⁸ バイエルンにおける動きについては以下を参照。Ebert, *Das Schulfach Ethik*, 70-87.

第 149 条

(1) 宗教科は、非宗派 [bekenntnisfrei] (世俗 [weltlich]) 学校を除いて正課である。その実施は学校法の枠内で定められる。宗教科は該当する宗教団体の原則と一致して、国家の監督権を犯さずに実施される。

(2) 宗教科の実施および教会行事の実行についての教員の意思表示は失われず、宗教的な科目と教会の祝祭および儀式への参加は子供の宗教教育についての決定権をもつ者の意思表示に委ねられる。²⁵⁹

第 146 条では、公立学校について宗派によらず全ての子供に共通の宗派混成型を標準とすることを定めており、宗派または世界観による学校は申請に基づいて設置されるものとしている。また第 149 条で公立学校における宗教科の法的位置づけが一般的に規定されることになり、授業は各宗教団体に委ねられるが監督権は国家に属すること、宗教科への出席は保護者の意思表示に委ねられることが明文化された。

こうしてヴァイマル憲法の規定により、ドイツ国内では三種類の学校類型、すなわちすべての宗派に共通の学校、宗派別の学校、そして非宗派（世俗）学校が認められることになったのである。さらに、宗教科の出席への免除申請ができるようになったため、宗教科に代わる代替科目を導入することが、少なくとも可能性としては考えられるようになった。

しかし、ヴァイマル憲法制定後に予定されていたドイツ全土に共通の学校法は、複数の草案および法案が作られたものの、各政党間の意見が一致せず実現には至らなかった²⁶⁰。したがって上記の条文も形式的なものとして顧みられず、実際には既存の宗派学校が引き続き存続することになった。第二次世界大戦後においても、多くの連邦州における公立学校では宗派学校と非宗派学校とが並存していた²⁶¹のであり、ほとんどの連邦州で公立の宗

²⁵⁹ 翻訳にあたっては以下を参照した。“Die Verfassung des Deutschen Reichs: vom 11. August 1919,” in *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte*, ed. Ernst R. Huber, 3rd ed (Stuttgart: Kohlhammer, 1992); Reichsgesetzblatt 1919, S. 1383. 高田敏・初宿正典編訳『ドイツ憲法集 第5版』信山社、2007年。

²⁶⁰ Ebert, *Das Schulfach Ethik*, 101–6. ここでは 1921 年、1925 年、および 1927 年に作成された各法案の紹介と分析がなされている。

²⁶¹ 第二次世界大戦後になって非宗派学校のみが認可されていたのは、ブレーメン、ハンブルク、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン、ヘッセンのみ、宗派学校のみが規定されていたのはザールラント、ベルリンでは学校に関する宗教的な規定がなく、その他の地域では宗派に制約されない学校と宗派学校が並存していた。なお、宗派に制約されない学校の名称も地域によって異なり、「共同体学校 (Gemeinschaftsschule)」、「キリスト教共同体学校 (Christliche Gemeinschaftsschule)」などの名称が用いられている。

派学校が廃止されたのは、1960年代末のことであった²⁶²。

(2) バイエルンにおける倫理科の導入

バイエルンでも、19世紀以来、保守派とリベラルな勢力の攻防が繰り返されてきた。

1800年代初頭には、教会に敵対的なモンジュラ (Maximilian Joseph von Montgelas) 大臣が影響力を持ち、倫理科の導入が試みられた。学校制度改革の任務を与えられたヴェルツブルク大学の神学部教授ニートハマー (Friedrich Immanuel Niethammer) が提案したプログラムにより、大学入学前の4年制ギムナジウムでの宗教科が1年に制限され、第2学年以降は哲学関連の科目が導入されたのである。しかし教会側の反発と哲学科を実施する教員養成の不足により、数年で哲学科はふたたび宗教科へと置き換えられることになった²⁶³。

また、1870年代初めにはバイエルンでも文化闘争が広がったが、文化闘争政策で重要な役割を果たした文部大臣のルツ (Johann von Lutz) により、1874年に実科ギムナジウムで哲学科が導入された。しかしこの哲学科も、同様に教会側からの反発と授業を行う側の不備のために、まもなく指導要領から姿を消していく。

1918年、アイスナー (Kurt Eisner) の主導による革命で誕生したバイエルン共和国で文部大臣を務めたホフマン (Johannes Hoffmann) は、学校を教会の影響力から解放することに力を注いだ。1919年に公布された憲法は、宗教科への出席が強制されないと定めており²⁶⁴、さらに宗派性を持たない道徳科を強化し、従来の宗教科の弱体化を目指す条例が出された²⁶⁵。しかしホフマンによるラディカルな教育政策も、カトリックとプロテスタントの両教会から猛反発を浴び、アイスナーの暗殺によってもたらされた混乱と革命の終結を経て、教育政策は再び教会との結びつきを強めていくことになるのである。

第二次大戦後の1949年8月に、ドイツ連邦共和国基本法が制定されたが、バイエルン州では1946年12月に制定された憲法において、宗教科を免除された生徒に対して倫理科を導入することを定めている。これによってバイエルン州は、1947年に州憲法で同様の科目を定めたラインラント・プファルツ州に並んで、少なくとも法制上は、ドイツで最も早く

²⁶² ドイツにおける公立の宗派学校は、現在ではニーダーザクセンの一部とノルトライン・ヴェストファーレンに残るのみである。なおノルトライン・ヴェストファーレンでは近年、保護者の投票によって宗派学校が共同体学校へ転換される事例が相次いでいるが、2014年6月には、連立与党の一翼を担う「同盟90/緑の党 (Bündnis 90/Die Grünen)」の党大会で、宗派学校を共同体学校に変更する旨の決議が採択されている (党大会のホームページを参照。http://siegburg2014.gruene-ldk.de/ (2015年9月16日閲覧))。

²⁶³ Ibid., 71-73.

²⁶⁴ Ibid., 113. 第15条。

²⁶⁵ Ibid., 114. この条例のなかで用いられた「倫理科」という科目名が、現代の倫理科に引き継がれている。

「倫理科」を設定した連邦州となっている。

しかし、州憲法制定の時点では後に定めるとされた、科目の設置についての具体的な実施規則は、その後しばらく手つかずのままとなる。1958年、文部省の公報で1958/59年度から「道徳科」が新科目として導入されることが発表されたが、そもそも宗教科の免除申請をする生徒がごく少数だったため、科目として確立されるにはいたらなかった²⁶⁶。

こうした状況で倫理科導入の直接のきっかけとなったのは、学生運動の影響が引き起こした、1970年代における宗教科の免除申請数の劇的な増加である。1958年にはバイエルン州全体のギムナジウムでの免除申請者が574名であったのに対し、1971年にはその数が12,609名（カトリック6,936名、プロテスタント5,673名）にのぼった。ギムナジウムの高学年に通う18歳以上の生徒については特にその割合が高くなり、カトリックの生徒18,422名のうち4,277名（23.2%）、プロテスタント7,723名のうち2,526名（32.7%）、合計で6,803名（26.0%）が宗教科の免除申請をおこなった²⁶⁷。

こうした事態に直面して、すでに憲法で規定されていた宗教科の代替教科の導入が急ピッチで進められることになる。歴史的に倫理科の導入に対して反発してきた教会側も、宗教科の免除申請によって生まれる「自由時間」が生徒にとって魅力となることを防ぐために、この時ばかりは倫理科の導入に強い関心を持ち、推進する側に立つことになった。こうして、1972年には倫理科がバイエルン州の全ギムナジウムに設置されることになり、1973年3月5日、ついに文部省から倫理科の導入が宣言されたのである。

(3) その他の連邦州における倫理科の導入と現在の状況

バイエルン州以外でも、ラインラント・プファルツ、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン、ザールラントでは、70年代初めまでに倫理科が導入されているが、いずれの場合も68年運動との関連で、教会からの離脱者数が大幅に増加したことが影響していると考えられる²⁶⁸。ただし倫理科の導入に対する反対運動は各地において根強く存在し、倫理科の設置までに長い準備期間が必要となることもあった。またたとえばヘッセンでは、1983年に倫理科が導入されたが、組合などからの抵抗が大きかったため、実際の導入はまず地方の学校から、保護者との綿密な協議を経た上でごく慎重に進められねばならなかったという²⁶⁹。次頁に掲げる表は、2008年に文部大臣会議がドイツにおける倫理科の実施状況について報告して

²⁶⁶ Ibid., 154–56.

²⁶⁷ Ibid., 157.

²⁶⁸ Sigurd Körber, “Didaktik der Religionswissenschaft,” in Cancik; Gladigow; Laubscher, *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, 211.

²⁶⁹ Ibid.

いる文書をもとに、科目の名称、必修・選択必修・選択の別、導入の時期、および実施されている学校数と授業に出席している生徒数についてまとめたものである。この一覧においても、各連邦州で実施されている倫理科について、その導入時期だけでなく、科目の名称や位置づけ、実施されている規模に関してそれぞれに特徴があることが明らかだろう。

表2 ドイツにおける倫理科の状況（2008年）

連邦州（*は旧東独地域）	科目の名称（位置づけ）	導入の時期	実施学校数／割合	出席生徒の割合
バーデン・ヴュルテンベルク	倫理[Ethik] （代替科目[Ersatzfach]）	1984/1985年度に実科学校およびギムナジウム。1994/95年度から基幹学校でも。	基幹学校：1197校 実科学校：427校 一般ギムナジウム：377校 （公立学校）[抜粋]	2006/07年度 公立の基幹学校25.3%、実科学 で14.6%、一般ギムナジウム 17.7%。
バイエルン	倫理[Ethik] （代替科目）	1946年憲法で科目の設置を定める。 1972年より、十分な生徒数に達したため 倫理科が導入された。	基礎学校および基幹学校：70% 実科学校：76% ギムナジウム：86% 職業学校：80% [抜粋]	基礎学校：10.7%、基幹学校 16.4%、実科学校7.7%、ギム ナジウム：12%、職業学校：13.8%
ベルリン*	倫理[Ethik] （必修科目）	2006年度 [倫理科は全ての学校種にお いて正課の必修科目]	100%	100%
ブランデンブルク*	生活形成・倫理・宗教知識 [Lebensgestaltung-Ethik- Religionskunde] （必修科目[Pflichtfach]）	1992年に初めてモデルケースとして実 施、1996年より段階的に必修科目として 段階的に導入。[必修科目。宗教科への出 席の証明により免除申請可。]	100%	2006/07年 第7～10学年：80%
ブレーメン	哲学[Philosophie] （代替科目）	1991年	[記載なし]	[記載なし]
ハンブルク	哲学[Philosophie]（選択必 修科目[Wahlpflichtfach]）	2006/07年度以降。以前は倫理[Ethik]。	データなし。	データなし。
ヘッセン	倫理[Ethik] （代替科目）	1970年代半ばに最初のモデルケース実 施。1983年より代替科目。	公立学校1881校のうち576校＝ 30.6%。	公立学校の生徒のうち9.5% （2006年10月1日現在）
メクレンブルク・フォア ポンメルン*	子供との哲学 [Philosophieren mit Kindern]、哲学（代替科目）	1993年。	[記載なし]	[記載なし]
ニーダーザクセン	価値と規範[Werte und Normen]（宗教科を免除さ れた生徒の必修科目）	1974年の学校法で制定。1993年の学校 法改正により科目名が「価値と規範」に。	基幹学校：499校中314校 実科学校：472校中303校 ギムナジウム：253校中190校	基幹学校：62.9% 実科学校：64.2% ギムナジウム：75.1%
ノルトライン・ヴェスト ファーレン	実践哲学／哲学 [Praktische Philosophie / Philosophie]	1997/98年度に全ての学校種で4年間の 試験導入。2003年の学校法改正法により 試験期間が終了し、正式に導入された。	2005/06年度 基幹学校：27.0% 実科学校：46.7%	基幹学校：11,011名 実科学校：20,182名 ギムナジウム：16,198名

	(宗教科ないしイスラーム科に出席しない生徒の必修科目)		ギムナジウム：48.6% 総合学校：51.6% [抜粋]	総合学校：10,631名
ラインラント・プファルツ	倫理[Ethik] (代替科目)	1947年5月18日のラインラント・プファルツ憲法第35条で定める。1972年の文部大臣勅書により代替科目が「倫理科」と定められる。	基礎学校：44.9% 基幹学校：84.7% 実科学学校：76.9% ギムナジウム：82.3%[抜粋]	基礎学校：11.4% 基幹学校：21.0% 実科学学校：10.1% ギムナジウム：10.8%[抜粋]
ザールラント	一般倫理 [Allgemeine Ethik] (代替科目)	1969年(当時は「哲学」と称したが、1974年より現在の名称)	上級実科学学校：42% 総合学校：16校中10校 ギムナジウム：36校中23校	上級実科学学校：3.2% 総合学校：13.2% ギムナジウム：9%
ザクセン*	倫理[Ethik] (選択必修科目 [Wahlpflichtfach])	1992/93年度	基礎学校：94.1% 中等学校：93.7% ギムナジウム：90.8%	基礎学校：68.8% 中等学校：76.4% ギムナジウム：63.4%
ザクセン・アンハルト*	倫理科 [Ethikunterricht] ((選択) 必修科目)	1991/1992年度	基礎学校：99.2% 中等学校：98.3% ギムナジウム：100%[抜粋]	基礎学校：78.7% 中等学校：83.2% ギムナジウム：64.6%[抜粋]
シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	哲学[Philosophie] (代替科目)	1971年度	[記載なし]	[記載なし]
テューリンゲン*	倫理[Ethik] (宗教科に出席しない生徒の必修科目)	1991年	基礎学校：94.87% 実科学学校：98.81% ギムナジウム：93% 総合学校：60.00%	基礎学校：64.36% 実科学学校：70.58% ギムナジウム：57.82% 総合学校：69.11%

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (2008): Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. Bonn; Berlin をもとに作成。

3. 4 宗派混成学校と倫理科の意義

本章では、ドイツにおける宗派混成学校および倫理科の導入についてその経緯をたどってきたが、この 2 つの出来事が、学校における宗教的な「自／他」の線引きという観点からどのような意義をもつのか、ここであらためて考えてみたい。

ドイツで初めて公立学校を宗派混成学校として定めたナッサウ公国には、制度が作られる以前から公国内の住民の帰属宗派が多様化している状況が存在していた。とはいえ、学校の地区単位で見ると実際は宗派別の住み分けが行われていたことは、制度の導入から半世紀を経ても事実上の宗派混成であった学校がわずかしか存在していなかったというデータ（3.2 (2) 参照）から推測できる。しかし、公国内の学校が実際は単一の宗派から構成されていたとしても、制度上は宗派混成と定められたことによって、形式的にはあっても、学校が教会の手から国家へと受け渡されることになった。すなわち、学校がそのまま宗教的な「自己」とイコールである状況から、学校が宗教的な「自己」とは別の「自己」を形成するようになったのである。ナッサウにおける宗派混成学校の導入が意味するのは、まさにそのような転換点であるといえるだろう。

しかしナッサウにおけるこうした転換をいっそう興味深いものとしているのは、宗派混成学校の導入と同時に「一般宗教科」が構想されたことである。宗派混成学校と一般宗教科は、異なる宗派に属する生徒が同じ場所で共に学ぶことを意図するという点では、同じ発想に基づいているように思われる。しかし、結果的には一方のみが生き延び、他方は存続し得なかった。ここにはどんな理由が考えられるだろうか。

まず、教会側の反対勢力による抵抗が一般宗教科までに留まり、宗派混成学校には及ばなかったという点が考えられる。一般宗教科を実施するためには、教員養成の段階でその準備を行わなければならない。実際、学校令が施行される以前から教員養成学校は宗派混成となっており、全員に一般宗教科が義務づけられたのに対して、宗派的宗教科の受講は任意とされた。しかし各学校で一般宗教科の廃止が相次ぐ中で、教員養成学校も再び宗派別に分かれることになり、一般宗教科を担当できる教員の養成がそもそも行われなくなった。それに対して宗派混成学校の場合は、上で見てきたように現実的な利点があることに加えて、宗教科以外の授業であれば宗派の違いが問題となることもない。反対勢力の最終目標は宗派混成学校の廃止であったかもしれないが、結果的には一般宗教科の駆逐と宗派的宗教科の保持で折り合いをつけたものとも見ることができる。

また別の側面からは、一般宗教科の内容が、結局のところどちらの教会からも全面的な賛同を得られなかったという点が指摘できる。カトリック側にはそもそも「宗派混成学校」

の制度自体に抵抗する勢力があった。それに対してナッサウのプロテスタント教会の長は、政府に宛てた手紙の中で、カトリックとプロテスタントが共同で授業を行うという発想には賛成すると述べつつ、現行の一般宗教科については、聖書や現実に存在しているキリスト教とのつながりが希薄であるとして反対を表明している²⁷⁰。一般宗教科で道徳的な側面が強調されたことについてはすでに確認してきたが、その一方で、カトリックおよびプロテスタントに特有の教義だけでなく、両宗派に共通する「キリスト教的」な教義に関する内容すらも捨象された印象を与え、言うなれば、宗派間の相違を飛び越えて、宗教間の相違すら解消されてしまったように感じられたのかもしれない。

実は、ナッサウ公国誕生以前の1776年、ナッサウ・ヴァイルブルク侯国において、ルター派・改革派共通のABC教本の導入が試みられたことがあった。この教本は、「読み書きをキリスト教から分離し、それによって教員が両者を混同させず、両者のうちのひとつを完全に理解することなく子供たちが卒業できるように」、「教會的に完全に中立な」教本を目指して作成され、「主の祈り」や十戒などが省略されたものであった。しかしルター派の教会が、このABC教本に対して、キリスト教的な特色に乏しく「トルコ人やユダヤ人でも同じように使えるもの」であり、教本を作成した委員会に対して、その委員会が「新しい宗教 [eine neue Religion] を導入しようとしている」と批判し、最終的に教本は採用されなかったのである²⁷¹。

この事例には、一般宗教科の導入に対して起った反発にも通じる反応を読みとることができるように思われる。なぜなら、宗派混成学校において導入された一般宗教科も、カトリックとプロテスタントの双方から「非キリスト教的」²⁷²な「啓蒙主義的合理主義の伝達手段」²⁷³として警戒されていたからである。ここからさらに敷衍して、一般宗教科がなぜ存続しなかったのかという問題について考えてみるならば、そこにはキリスト教の「一般化」が、キリスト教を他の諸宗教と同列に置く「相対化」につながるのではないか、という危惧を読み取ることも可能だろう。「一般 (Allgemein)」ではなく「キリスト教」を前面に出して、授業の名称を「キリスト教宗教科」としていたならば、あるいは存続の可能性があったのかもしれない。

1960年代末以降、ドイツの学校に導入された「倫理科」については、バイエルンにおいてそうであったように、啓蒙期以降、宗派的宗教科に代わる科目としてくり返し構想され

²⁷⁰ Schatz, *Geschichte des Bistums Limburg*, 45f.

²⁷¹ Firnhaber, *Die Nassauische Simultanvolksschule*, 155f.

²⁷² Spielmann, "Allgemeiner Religionsunterricht in Nassau," 348.

²⁷³ Schatz, *Geschichte des Bistums Limburg*, 46.

てきた²⁷⁴のであり、こうした構想は、ナッサウの一般宗教科とも共通しているといえるだろう。すなわち、異なる「他者」を包括する「自己」を形成しようとする方向性である。しかし、たとえばバイエルンにおいて実際に倫理科が導入された経緯を見ていくと、それは新たな包括的「自己」の形成というよりも、宗派的宗教科という「自己」から逃れようとする生徒を受けとめるための、もうひとつの「自己」、あるいは公立学校という制度からみるならば、制度内に存在する複数の「他者」のひとつが形成された出来事であったといえるのではないだろうか。もちろんこうした「自／他」の線引きは、全生徒に対する必修科目として実施される「倫理科」をもつベルリンやLER科が実施されているブランデンブルクには当てはまらないだろう。しかしながらバイエルンをはじめとする宗派的宗教科が実施されている連邦州において、倫理科は、その授業内容を度外視して制度のみを考えるならば、学校というひとつの制度において宗派的宗教科とともに（宗教的）「他者」の座のひとつを占めているように思われる。

こうした議論は、強引であると感じられるかもしれない。しかし実際のところ、倫理科は学校制度における位置づけという形式的な側面だけでなく、科目の学習内容に関しても宗派的宗教科と重複する部分が多いのではないだろうか。次章では、宗教的「他者」表象を明らかにするために各宗教科の指導要領を分析するが、そこでは倫理科の指導要領についても合わせて検討していく。それは上に述べたように、制度的にも内容的にも倫理科が宗派的宗教科と並ぶ「自己」を形成している、という見立てによるのであるが、その見立てが妥当しているかどうかは、次章における分析から明らかとなるだろう。

²⁷⁴ 現在学校で行われている倫理科の思想的な源流のひとつとして挙げられるのが、汎愛運動 (Philanthropische Bewegung) である (Ebert, *Das Schulfach Ethik*, 13–44; Helmreich, *Religionsunterricht in Deutschland*, 60–70)。汎愛運動の創始者であるバセドウ (Johann Bernhard Basedow) は、1774年、デッサウに「汎愛学院 (Phiranthropin)」を設立したが、同じ年に出版された『基礎教科書 (Elementarwerk)』には、「情緒と道徳の育成 (Bildung des Gemüths und der Sitten)」と題された章があり、宗派的宗教教育とは異なる授業が提案されている (ただしここでは宗教と道徳が密接に結びついており、かつ宗教は道徳の前提であり基礎であるとされること、そして、ここでいわれている「宗教」が、啓蒙主義的な「自然的宗教」を指していることには、注意しておく必要がある)。バセドウの汎愛学院で学んだあと自ら学校を設立したザルツマン (Christian Gotthilf Salzmann) も、バセドウと同様に従来の宗教科への批判から、独自の道徳の授業を構想した。ザルツマンは道徳科と宗教科を明確に区別し、子供の年齢に応じて道徳から宗教へと教授内容を変えていくプログラムを提示している。

第4章 「他者」のすがたーバイエルン州公立ギムナジウム宗教科指導要領の分析

本章では、ドイツ・バイエルン州における公立ギムナジウム用の指導要領（Lehrplan）を資料として、宗教科における「他者」表象を分析していく。指導要領は時代によってコンセプトや形式が異なっているため、まず、それぞれの年代の指導要領についての概要をまとめた上で、本論文の目的に沿って内容を取捨選択する手続きについて説明していきたい（4.1）。バイエルンの学校と宗教科をめぐる現在の状況についての概観（4.2）に続いて、実際に分析を行う宗教科を担当する各宗教団体における宗教的「他者」に対する見解を確認しておく（4.3）。その後、各年代の指導要領について、指導要領で扱われる宗教的「他者」ごとにその内容を詳しく検討していくことになる（4.4、4.5、4.6）。その際、特に注意したいのは、それぞれの指導要領の具体的な記述にできる限り即して、「他者」を描写する表現や価値評価に関わる表現、「他者」との関係を示す表現に注目しながら、指導要領における「他者」像を明らかにすることである。最後に、各宗教科の特徴と時代ごとの特徴を総括（4.7）し、宗派的宗教科における「他者」像のパノラマを示すことが本章の目的となる。

4. 1 指導要領の変遷²⁷⁹

²⁷⁹ 指導要領については、おもに以下の文献を参照してまとめている。Herbert Schultze, *Religion im Unterricht: Analyse und Kritik der Pläne für den Religionsunterricht in der heutigen Schule* (Weinheim, Berlin, Basel: Verlag Julius Beltz, 1970); Rolf Hanusch, *Der Streit um die Lehrpläne: Legitimationsprobleme der Reform des Religionsunterrichts*, Gesellschaft und TheologieAbt. Praxis der Kirche 42 (Mainz: Kaiser; Matthias-Grünwald-Verlag, 1983), Univ., Diss. u.d.T.: Hanusch, R.: Legitimationsprobleme der curricularen Arbeit im Bereich der evangelischen Religionspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland--München, 1980.; Herbert Schultze, *Religion am Lernort Schule: Kommentierte Dokumentation d. evang. u. kath. Lehrpläne in d. Bundesrepublik Deutschland*, Stand: Mai 1984. (Münster: Comenius-Inst., 1985); Uto J. Meier, *Zwölf Jahre curricularer Lehrplan in Bayern: Eine kritische Re-Visio auf den gymnasialen CuLp für Kath. Religionslehre* (St. Ottilien: EOS-Verl., 1989); Hans J. Apel, "Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1993)," in *Geschichte der Schule in Bayern: Von 1918 bis 1990*, ed. Max Liedtke, Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens 3 (Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 1997); Wolfram Eilerts, Bernhard Jendorff, and Rainer Starck, "Lehrplan," in Mette; Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik*; Dieterich, *Religionslehrplan in Deutschland (1870 - 2000)*; Künzli et al., *Der Lehrplan - Programm der Schule*.

(1) 1960年代まで

指導要領は、社会状況や社会における学校制度の位置づけの変化に大きな影響を受けながら、その内容と位置づけを変化させてきた。18世紀までの指導要領は個々の教育学者による著作の一種と見なされるのに対して、19世紀に就学制度が整備され、学校が社会において固有の地位と機能を確立していくにつれて、指導要領も国家による影響を大きく受けるようになっていく。特にプロイセンでは、19世紀初め以来、指導要領に対する国家的な影響力が強まり、その結果として、「基本的な二重化 (fundamentale Doppelung)」²⁸⁰が生じるようになったという。すなわち、国家によって定められる一般的な指針 (Richtlinie)²⁸¹と、各地域で実際に使用される、実質的な授業内容をまとめた指導要領が並存するようになったのである。こうした二重性はまた、宗教科の指導要領において現在も形を変えて引き継がれているとみることもできるだろう。というのも、現在の公立学校における指導要領の場合は各連邦州の担当省庁によって発表されているが、宗派的宗教科の指導要領に関しては、担当する宗教団体が実質的な内容を定めているのであり、国家が定める枠組と地域が定める実質の二重構造が形成されているからである。

国家による指導要領が普及して以来、2つの世界大戦による混乱期を含めて、1960年代までの指導要領は「題材配分型 (Stoffverteilungsplan)」という名称で特徴づけられる。このタイプの指導要領は、どの学年でどのような内容が教えられるかということのみに重点が置かれており、前文で触れられている教育目標や課題が授業内容と関連付けられてはいない。なお、第二次大戦後の東ドイツでは、学校における宗教科が廃止され、宗教教育が教会の活動の一部として行われるのみとなったため、以下では西ドイツの宗教科を中心としてまとめていく。

第二次大戦後から1960年代までのプロテスタント宗教科は「福音教化 (Evangelische Unterweisung)」のコンセプトを中心としている。このコンセプトによれば、宗教科は「学校の中の教会」として理解される。すなわち、学校の授業は教会で行われる洗礼および堅信のための授業の延長であり、生徒を教会の一員として教育することを目的として、教会の委託によって行われるものと理解されているのである。聖書の歴史は救済史の観点から

²⁸⁰ Dieterich, *Religionslehrplan in Deutschland (1870 - 2000)*, 218. また、バイエルンにおける戦後の指導要領に関しては以下を参照。Apel, “Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1993)”.

²⁸¹ Dieterich, *Religionslehrplan in Deutschland (1870 - 2000)*, 218 注2によると、1816年にプロイセンで出された「ギムナジウムのための標準プラン (Normalplan für Gymnasien)」は、シュライエルマッハーが率いる委員会によって作成され、当局による編集を経て公布されたが、この文書では、地域で編纂される指導要領の監査手続きについての基本的な方針が定められているという。

教えられ、教会暦が生徒の生活の基礎となる枠組みとして重視された。中等教育以降は、現実における福音の格闘の歴史として教会史が教えられた。カトリック宗教科でも 1967 年に「枠組みプラン (Rahmenplan)」の名称で題材配分型の指導要領が作成されており、全ての連邦州で採用されたが、すでに当時の世俗化し多様化した社会状況にそぐわないものであったと批判されている。

(2) 1960 年代後半から 1970 年代まで

1960 年代後半に教育学における「カリキュラム」概念の導入²⁸²に伴って、指導要領も大きく変化することになった。新しい指導要領には、詳細な学習目標と、生徒の状況や要求に関する議論が含まれており、従来のもより大幅に分量を増していることが特徴である。また、この時代の指導要領以降、授業で扱われる題材は、授業の目的ではなく、設定されている授業目標を達成するための手段として位置づけられる。この時期に見られる指導要領の変化には、「教える」側の視点から「学ぶ」側の視点へ、学習の「結果」を重視する考え方から結果に至る「プロセス」を重視する考え方へのシフトを読み取ることができるが、こうしたコンセプトもまた、現在の指導要領までつながるものである。

宗教教育学においてもカリキュラムをめぐる議論が導入され、それまでの聖書を中心にした授業の取り組みと並んで、生徒の生活世界におけるテーマや問題が取扱われるようになる。カトリックではこの時代に「目標領域プラン (Zielfelderplan)」という名称の指導要領が誕生している。たとえば 1973 年に出された前期中等教育を対象とする指導要領では、以前のように神学的な体系のみに依拠するのではなく、生徒の経験や関心がキリスト教信仰の内容と関連付けられている。この指導要領では、自分の生活、他者との生活、宗教と諸宗教、教会という 4 つの学習領域が設定されており、それが十の目標領域に分類されている。また、プロテスタントでもカリキュラム指導要領が作成され、その内容は学習目標、学習内容、授業の流れ、目標のチェックという四部分から構成されている。

(3) 1980 年代以降の展開

60 年代後半から 1970 年代前半にかけての指導要領の改革の動きは、80 年代になると落ち着きを見せ、新たなコンセプトや授業内容の開発というよりは、カリキュラム指導要領の改訂に重点がおかれるようになっていく。内容的な変化を見ると、1970 年代初頭は聖書

²⁸² ドイツの教育界に「カリキュラム」概念を紹介し、議論の土台をつくったのはロビンソン (Saul B. Robinsohn) の『カリキュラムの改訂による教育改革 (Bildungsreform des Curriculum)』(1967) だった。Ibid., 430-34; Künzli et al., *Der Lehrplan - Programm der Schule*, 146-48.

のテーマが背景に退いていたのに対して、1970年代終わりから80年代初めにかけての指導要領では、ふたたび神学的内容の強調が見られる。

またこの時期には、新しいタイプの教科書も登場している。それまでの教科書は主に4つの構成要素、すなわち、聖書の引用や解釈、教会史に関する記述、教会の現状や活動についてのアクチュアルな情報、そして聖歌などの礼拝に関わる事柄から構成されていた。しかし、1960年代終わりごろからそのような伝統的な教科書に対する批判が強まり、より自由に授業を展開するために、資料集や素材集のような形式の教材が登場するようになった。それと共に従来の教科書が授業の中で使用されない「教科書なき時代」とも呼ばれる状況が生まれたが、こうした状況を経て登場するのが「学習教科書 (Arbeitsbuch)」と呼ばれる教科書である。「Arbeit」すなわち「作業」という名称が示すとおり、このタイプの教科書には従来の教科書の内容に加えて、生徒がそれぞれ教科書の内容に取り組むために、数多くの課題やヒント、提案が含まれているのが特徴的である。

1990年代になると、ドイツの再統一と国際的な教育の標準化の流れを契機に、指導要領をめぐる新たな議論が起こり、改訂が行われた。ここでは一般的な傾向として、他の科目との連関や科目を超えた授業展開が重視されていること、教育学者クラフキ (Wolfgang Klafki) が導入した概念を応用して、「ヨーロッパ」や「多様な文化との出会い」といった「中核問題」への集中²⁸³と学習内容の厳選がみられることなどを挙げるができる。このような傾向は宗教科の指導要領にも影響を及ぼしており、宗派を超えたエキュメニカルな授業が積極的に提案されるようになるのである。

4. 2 バイエルンの学校および宗教科をめぐる状況²⁸⁴

本節では、バイエルンの学校で現在行われている宗教科に関して、法的な規定を手がかりとしながら、その特徴を明らかにしていきたい。

バイエルンの学校および宗教科に関わる法的な規定の基礎を提供しているのがバイエルン州憲法である。特に学校と宗教の関わりから重要なのは、次に挙げる2つの条項である。バイエルン州におけるキリスト教、とくにカトリック教会の影響力の大きさについてはすでに触れたが、その具体的な例が以下の条項にも現れていることが分かるだろう。

²⁸³ Dieterich, *Religionslehrplan in Deutschland (1870 - 2000)*, 511–55.

²⁸⁴ 特に以下の文献を参照。Dieter Falckenberg, *Grundriss des Schulrechts in Bayern*, 2nd ed. (Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1995); Thomas Kothmann, “Religion unterrichten in Bayern,” in Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*.

第 131 条

(1) 学校は知識と能力を伝えるだけでなく、心情と性格を形成しなければならない。

(2) 最も上位の教育目標は、神への畏敬 [Ehrfurcht vor Gott]、宗教的な確信と人間の尊厳への敬意、自己統制、責任意識と責任をすすんで引き受ける用意、あらゆる真理、善、美に心を開くこと、自然と環境への責任意識である。

(3) 生徒は、民主主義の精神、故郷バイエルンとドイツ民族への愛、民族の宥和への意識において教育されねばならない。

第 135 条

公立の民衆学校は、民衆学校への通学を義務づけられている全ての子供のために共通の学校である。そこで生徒は、キリスト教の宗派の基本原則に従って [nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse]、授業を受け教育される。詳細は民衆学校法が定める。²⁸⁵

第 131 条第 2 項では、「最も上位の教育目標」として、最初に「神への畏敬」、続いて「宗教的な確信への敬意」が挙げられているが、ここでは特定の宗教ないし宗派については言及されていない。その一方で第 135 条では、公立の基礎学校（条文では「民衆学校」）において生徒が「キリスト教の諸宗派の基本原則に従って」教育を受ける旨の規定がなされている。第 135 条の内容を考慮すれば、第 131 条第 2 項にある「神」もキリスト教の神を指すものと理解されても不思議ではないだろう。この点について、バイエルンの州都ミュンヘンにある、学校品質・教育研究州立研究所 (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) が発表している「バイエルンの最も上位の教育目標—教育学的見地からみたバイエルン州憲法第 131 条」という文書で説明が加えられている。以下、やや長くなるが該当する部分を引用する。

宗教は、人間が自らと世界を意味あるものとして経験する可能性の表現である。神への畏敬が意味するのは、人間が、その介入をなく奪われた最後の審判を認める態度である。それにより神への畏敬は、国家がすべてではないこと、国家がその法と行為

²⁸⁵ バイエルン州首相府 (Bayerische Staatskanzlei) のホームページ (<http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>) を参照 (2016 年 1 月 16 日閲覧)。

を人間の合意によってのみ設定するのではなく、より上位の審級 [Instanz] に対して責任を持つということを表示している。私たちにとってその審級の認識は、キリスト教的な西洋の伝統とより近しく結びついているが、それは人類のあらゆる文化と宗教に見出されるものである。神無き国家と社会の秩序がもたらした廃墟に直面して、バイエルン州憲法はこの態度を明確に最も上位の教育目標に加えるのである。バイエルン州憲法の第 131 条の表現は、神への畏敬を特定の宗教に対する信仰告白と結びつけてはいないが、他方で第 135 条では、バイエルンにおける公立の民衆学校の授業と教育を明らかにキリスト教の信仰告白と結びつけている。

神への畏敬という教育目標と、同じくバイエルン州憲法が保障するところの信仰と良心の自由との間には、もしそこで特定の宗教的な表現形式が要請されたり引き合いに出されたりするならば、緊張状態が生まれることになるだろう。他方で、ほかならぬ宗教的な確信に対する敬意が、神に対する人間の畏敬を尊重するように命じるのである。したがって、多元的な社会における寛容が意味するのは、宗教実践における自由を互いに認め、特定の信仰を強要しないということである。

学校の教育においては、寛容の戒めによりまず教化が断念されることになる。学校は宗教的な確信を押しつけてはならない。しかしながら学校は、人生の意味と神について問わねばならない。なぜなら生徒には、ある信仰からその人生の意味の実現にいたるチャンスが提供されねばならないからである。したがって、学校は、それが社会の全てのメンバーに認められないとしても、ひとつの価値として神への畏敬を支持しなくてはならないのである。そうすることで、若者たちが自分のごく個人的な確信を見つけ、それを発展させていく可能性が与えられるのである。²⁸⁶

ここでは「神への畏敬」は、人間の合意を超える「より上位の審級」である限りにおいて、「人類のあらゆる文化と宗教に見出される」とし、その概念の一般化が試みられている。しかし同時にこの文書は、バイエルンにおいてその「神への畏敬」が「キリスト教的な西洋の伝統」の文脈で理解されるものであることを認めている。学校では特定の「宗教的な

²⁸⁶ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, *Oberste Bildungsziele in Bayern: Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in pädagogischer Sicht*, 5th ed. (München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2003), <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=cf7f30210c6aa4e98434486b952b7292> (2015 年 9 月 16 日閲覧), 14. なお、この文書は 1979 年に初版が発表された後、2003 年までに 5 版を重ねている。

確信を押しつけてはならない」という一方で、生徒に「信仰からその人生の意味の実現にいたるチャンス」を提供することが学校の任務であると見なされている。そして最終的には、「それが社会の全てのメンバーに認められないとしても」、キリスト教的な含意をもつ「神への畏敬」という概念を支持することが表明されているのである。

こうしたロジックには、バイエルンにおけるキリスト教（カトリック）的な伝統と、公立の宗派混成学校に対する政治的・社会的な要請とのせめぎ合いが如実に表れているといえるだろう。バイエルンでは、1965/66年度においてもキリスト教宗派と結びついた宗派学校が95.7パーセントを占めていた。しかしながらその当時すでに、市民の宗派的な混合は進んでおり、自宗派の成員からのみ構成されている文字どおりの宗派学校は、カトリックの学校では36.3%、プロテスタントの学校では19.1%のみであった²⁸⁷。したがって、その他の学校では程度の差はあるにせよ、実質的には宗派混成であったといえるのである。戦後、政党主導による住民投票と、教会の合意を得るための激しい格闘の末、バイエルンにおいて公立の宗派混成学校が導入されたのは、1968年の憲法改定（第135条、上記参照）を経てのことだった²⁸⁸。

バイエルン州憲法に次いで、学校制度に関する包括的な規定を提供しているのは、「教育および授業制度に関するバイエルン法（Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen）」である。まず、宗教科に関しては、基本法における規定²⁸⁹に基づき、さらに補う形で以下のように定められている。

第46条 宗教科

(1) 宗教科は、基礎学校、中間学校、実科学校、ギムナジウム、特別支援学校、職業学校、商業学校、専門高等学校、職業高等学校、学校法の基準によるその他の学校において、正課（必修科目）である。宗教科は宗派に従って分けられ、当該の教会ないしは宗教団体の原則と一致して実施される。

(2) 教員は、宗教科の実施にあたって、当該の教会ないしは宗教団体による全権委任を必要とする。教員は自らの意思に反して宗教科を実施する義務を課せられてはならない。[...]

(4) 教育権者は児童に宗教科を欠席させる権利がある。満18歳以降はその権利が生

²⁸⁷ Thomas Kothmann, “Religion unterrichten in Bayern,” in Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, 26.

²⁸⁸ Ibid.

²⁸⁹ 本論文 2.2 (1) を参照。

徒自身に存する。出席および欠席に関する詳細は州文部省が法の定めによって規定する。²⁹⁰

ここでは、バイエルンにおける宗教科が公立学校の必修科目として定められていること、宗教科は特定の宗教団体の原則と一致した宗派的宗教科であることが明文化されているほか、すでに述べたように、宗教科の参加について自ら決定できる権利を有するのが、他の連邦州では14歳であるのに対して、バイエルンでは満18歳以上であると定められている。

また、同法の第45条には指導要領についての規定があり、指導要領が「授業および教育の基礎」であること、州の担当省が指導要領の公布と、指導要領を作成するための委員会を立ち上げることなどが定められている。指導要領に関連する法規としてはその他にも、「バイエルンの州立学校における教員職務規定（Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern）」²⁹¹で、教員の行う授業で指導要領が拘束力をもことが規定²⁹²されている。また、教材の認可に関する基準である「教材の認可に関する規則（Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln）」²⁹³では、学校で使用される教材の認可のための前提として「指導要領の要求を満たすこと」²⁹⁴などが定められている。

4. 3 各宗教団体における宗教科および宗教的「他者」の位置づけ

2015年現在、バイエルン州の公立ギムナジウムで適用されている指導要領は、ミュンヘンの学校品質・教育研究州立研究所のホームページ²⁹⁵で公表されている。本論文では、このホームページで指導要領が公開されている全ての宗教科、すなわち、カトリック宗教科、プロテスタント宗教科、正教宗教科、古カトリック宗教科、ユダヤ教宗教科²⁹⁶と、倫理科の指導要領を分析の対象として選んでいる。そこで本節ではまず、それぞれの宗教科を担

²⁹⁰ バイエルン州首相府のホームページ

(<http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>) を参照 (2016年1月16日閲覧)。

²⁹¹ 2014年7月5日公布。Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, München, 11/2014, 112-23.

²⁹² 同上、第3条第1項。

²⁹³ <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZLV>true> を参照 (2016年1月16日閲覧)。

²⁹⁴ 同上、第3条第1項第2号。

²⁹⁵ <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/> (2015年9月16日閲覧)

²⁹⁶ 指導要領に記載されている順番による。以下、本論文における各宗教科の記載順は、基本的にこの順番に従っている。

う上記の各宗教団体が、宗教科とそこで扱われる宗教的「他者」に対して、どのような見解を示しているのかという点について、確認していくことにしたい。具体的には、各指導要領の冒頭に置かれている「概要」²⁹⁷の部分を検討しながら、宗教科や宗教科における「他者」の扱いについて、各宗教団体の見解やスタンスを明らかにすることを目指している。また、カトリックおよびプロテスタント教会については、両教会がそれぞれ発表している声明や指針なども合わせて検討し、その他の団体についても、宗教科に関わる資料を可能な限り検討していく。

(1) カトリック

2000年代指導要領の概要²⁹⁸によると、キリスト教は「ヨーロッパの基礎」であり、「西洋文化」には「キリスト教的な根幹」がある一方で、「多くの声が混ざり合う」現代社会には「宗教的な多様性と超越への漠然とした憧れ」があるという認識が、カトリック宗教科の前提となっている。「世界観の多様性という文脈」では、「寛容」と「他宗教との理解ある出会いと建設的な対話」が求められるが、カトリック宗教科の目的はあくまでも「キリスト教的な生の方向性を見出すこと」に置かれる。また、「他教科との協力」で求められるのは、まずキリスト教伝統において「宗派の境界線を越える」こと、特にプロテスタント宗教科との協力であり、その上で、「非キリスト教的宗教」に属する人々との出会いが促される。

カトリック教会としては、ドイツ司教会議 (Deutsche Bischofskonferenz) で宗教科に関する議決 (「学校における宗教科」(1974年)、「宗教科の教育力」(1996年)、「新たな挑戦を前にする宗教科」(2005年))²⁹⁹が発表されており、それらがバイエルン州を含めたドイツの学校で行われているカトリック宗教科の基礎となっている。したがって以下では、これらの文書の内容を見ていくことにしたい。

1974年の文書では、宗派的宗教科を実施する根拠について論じられている。ここでは、時代に即した宗派的宗教科は他者の信念へと積極的に関わるものであり、狭い「宗派主義

²⁹⁷ 本論文の補遺 B I.1 を参照。

²⁹⁸ 本論文の補遺 B I.1 (1) を参照。

²⁹⁹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, “Der Religionsunterricht in der Schule (1974): Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland,” in *Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, ed. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Bonn 1998); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts: Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Bonn, 1996); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Bonn, 2005).

的」な理解とは相容れないこと、宗派的な相違ではなくキリスト教信仰の土台のものを問うラディカルな問い対しては、特定の明確な宗派の立場から諸宗派の共通項を見いだしてこそ、その土台に近づくことができるということが、宗派的宗教科の根拠として挙げられている。宗派についての狭隘な立場を退けるために、他者の信仰に対して開放的であることが重要である、と言われる一方で、そうした開放性が「むしろ明確な宗派性の基礎の上で可能となる」という論理は、この文書の中でくり返し強調されている。

1996年の文書は、東西ドイツの統一など社会の変化した状況において、あらためて社会における宗教科の存在意義を明らかにしようとするものである。この文書の副題「カトリック宗教科の宗派性について」が示すとおり、ここでも宗教科の宗派性があらためて強調されており、「教会一致 (Ökumene) は、教会のアイデンティティを保持し、平和的に育ちゆく相互の関係として理解されるものであって、さまざまな宗派の融合 (Verschmelzung) ではない」³⁰⁰とされる。

以上2つの議決に見られた宗派性の強調は、2005年の文書では影を潜める。この文書ではまず宗教科の課題として、「教会の信仰についての構造的で人生への意義ある基礎知識の伝達」「生きられた信仰の形式の習熟」「宗教的な対話および判断能力の育成」の3つが挙げられる。こうした変化は、この議決の1年前に発表された「第5-10学年／中等教育段階Iの宗教科のための教育基準に対する教会指針」(2004年)³⁰¹にも明らかである。ここではカトリック宗教科が扱う6つの対象領域とそれに関連する能力が列举されるが、注目されるのは6番目に挙げられた対象領域「諸宗教と諸世界観」³⁰²である。この項目では、ユダヤ教とイスラームおよび両者のカトリック教会との関係の基本的特徴を示す能力のほか、「宗教の誤れる展開 (Fehlentwicklung) としてセクト的な信心 (sektenhafte Frömmigkeit) の例を挙げて示す」能力が挙げられている。

(2) プロテスタント

プロテスタント宗教科の2000年代指導要領の概要³⁰³では、宗教科の目標として最初に「キリスト教の伝統とそのユダヤ教的な起源について、歴史と現代における教会について、

³⁰⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*, 11.

³⁰¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (2004).

³⁰² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (2004), 28.

³⁰³ 本論文の補遺 B I.1 (2) を参照。

教会一致と宗教間対話の問題について、ならびに人間と世界に関する哲学的・非キリスト教的解釈について、情報と方向付けを与える」ことが挙げられている。「歴史と現代における教会」以外は、宗教的「他者」に関わる内容であり、特に「ユダヤ教的な起源」の強調が、他のキリスト教宗派による指導要領に見られない特徴となっている。また、カトリック宗教科と同様に、宗教科が「多元的な社会での方向性を得る助け」を提供するという認識が示されており、「他教科との協力」についてもカトリック宗教科との協力が最初に挙げられている。なお、1990年代および1970年代指導要領の概要部分³⁰⁴は、以下に見ていく「グローバル目標」の引用となっている。

バイエルン州でプロテスタントの宗教科を提供しているのは、ドイツ各地の州教会を包括するドイツ福音主義教会（EKD）傘下の、バイエルン福音ルター派教会（ELKB）である。なお、プロテスタント宗教科の学習指導要領が自分たちの基本原則に一致していると公言している、改革派やメソジスト派などのプロテスタント諸派団体があり、それらの教会に属する生徒もプロテスタント宗教科に出席することになる。

カトリックと同様に、ELKBも教会会議で宗教科についての議決を行っており、1970年に発表した「バイエルン州におけるプロテスタント宗教科のグローバル目標」³⁰⁵は、長らくプロテスタント宗教科の基礎をなしてきた。その後2004年に「バイエルン州におけるプロテスタント宗教科の指針」³⁰⁶が発表されている。

1970年の「グローバル目標」では、プロテスタント宗教科の課題が「キリスト教信仰とコミュニケーションするのに資することにある」と規定されている。そして宗教科が「社会における教会の務め」でありつつ、「学校の実情と条件下」にあるという理解、すなわち教会と学校がともに責任を負うという理解が明らかにされている。

プロテスタントの宗派性については、1970年の「グローバル目標」ではとくに強調されていないが、2004年の「指針」にはプロテスタント教会が「宗派的な明確さとエキュメニカルな開放性」を持ちつつ宗教科を担当することを確認する表現が加わっている。これは、ELKBの上位組織であるEKDが1994年に発表した覚書「アイデンティティと協調—多元性における宗教科の基礎とパースペクティブ」³⁰⁷を反映したものであると思われる。

³⁰⁴ 本論文の補遺 B II.1 (2) および B III.1 (3) を参照。

³⁰⁵ Das Globalziel des Religionsunterrichts im Evangelischen RU in Bayern, Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB) (1970).

³⁰⁶ Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB), *Leitlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern* (2004).

³⁰⁷ Kirchenamt der EKD, *Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994), Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland.

(3) カトリックとプロテスタントの宗派間協力

2004年に改訂された現行の指導要領では、カトリックとプロテスタントの宗教科に共通する「協力テーマ」という項目が新たに設定され、両宗教科のさまざまな形での協力が特に推奨されている。「協力テーマ」が新たに設定された背景には、新たな指導要領で宗教科を含めたすべての教科に「科目間協力」が課題として要求されたことが直接の理由として考えられる。しかし、カトリックおよびプロテスタント両教会の側からも、それぞれの宗教科の宗派間協力に対して、その根拠が提示されている。すなわち、両教会が1998年に共同で発表した声明「プロテスタントおよびカトリック宗教科における協力について」³⁰⁸である。この声明では、両宗教科の宗派性が確認される一方で、「宗派的な宗教科はつねにエキュメニカルな精神においても行われる」という見解で両者は一致していることが確認されている。またそこから、共同の保護者会や、特定のテーマに関する教材の相互利用、チームティーチングの可能性などについて提案されている。

(4) 正教

カトリックおよびプロテスタント宗教科の指導要領では、キリスト教的な「方向性」や「方向づけ」が提供される根拠として、現代社会の多様性ないし多元性が挙げられていたが、正教宗教科の指導要領³⁰⁹では、「宗教的なアイデンティティ」の必要性が「幼年時代から青年時代への移行」という個人的な発達の文脈に位置づけられている。また、「他教科との協力」で他の宗教科が具体的に挙げられていない点も他の宗教科とは異なる。

ドイツには、西ヨーロッパで最も多くの正教徒が暮らしているが、彼らの多くはいわゆる「ガストアルバイター」としてギリシアおよび当時のユーゴスラビアからドイツに集められた労働者移民とその家族や子孫である。

ドイツにおける正教宗教科を概観した論文³¹⁰で、ミュンヘンにおけるあるギムナジウムが紹介されている。このギムナジウムでは、古カトリック宗教科と同様に、複数の学校か

³⁰⁸ Die Deutsche Bischofskonferenz and Die Evangelische Kirche in Deutschland, “Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht (1998),” in *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen*, ed. Evangelische Landeskirche in Baden et al. (Stuttgart: Evangelisches Medienhaus, 2009).

³⁰⁹ 本論文の補遺 B I.1 (3) を参照。

³¹⁰ Marina Kiroudi, “Diasporasituation und Integrationsprozess im orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland: Ein Bericht,” in *Europa als Projekt: Religiöse Aspekte in einem politischen Kontext*, ed. Irmgard Bock et al., Bamberger theologisches Forum 9 (Berlin: Lit-Verl., 2007).

ら生徒が集められるため、授業は他の生徒は授業がない金曜日の午後に行われている。バイエルン州ではギムナジウム高学年用のロシア正教宗教科指導要領があるが、低学年では指導要領も教科書も存在しないため、ローマ・カトリックおよびプロテスタントの宗教科、ならびに他の連邦州の正教宗教科を参考にしつつ、各教員が授業計画を立てているという。ただし、指導要領に関しては古カトリック宗教科と同様に状況が改善されており、2015年現在では全ての学年に対して指導要領が整備されている。

近年、ドイツ正教主教会議からドイツ国内の正教宗教科に関する 2 つの文書が相次いで発表されている。2011 年 11 月 12 日付の「宗教科に関するドイツ正教主教会議の教書 (Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht)」³¹¹と、その翌年 9 月に発表された「ドイツの国立学校での正教宗教科における将来の教員に対する助言 (Hinweise für künftige Lehrer/innen für Orthodoxen Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland)」³¹²である。前者は、ドイツにおいて正教宗教科が正教に属する生徒たちに十分提供されていないという「非常に悩ましい (sehr beunruhigend)」状況に鑑みて、正教宗教科の導入と拡大に対して援助を求める内容となっている。後者はその教書を受けて、正教宗教科の教員志望者を募るとともに、正教宗教科を担当するために必要な資格や具体的な手続がまとめられており、正教宗教科の状況改善に向けた教会側の積極的な姿勢を読みとることができる。バイエルンでは近年「ロシア正教宗教科」という科目名が「正教宗教科」に変更されているが、その背景には、両文書に示されているような、宗教科において「ひとつの正教会 (eine Orthodoxe Kirche)」(前掲「教員に対する助言」より。強調は原文)をつくり出そうとする主教会議の方向性を読みとれることもできるだろう。

(5) 古カトリック

古カトリック宗教科指導要領の概要³¹³では、「民主的でキリスト教を特色とする社会」という前提から、宗教科が「他の宗派、宗教、文化の人々との出会いにおける慎重さと対話への備え」に導くという自己理解が示されている。また、「他教科との協力」では、プロテスタントおよびカトリック宗教科との協力が挙げられているが、その協力の根拠として、古カトリック教会の創設の経緯が挙げられている(「古カトリック教会がその存立のはじめ

³¹¹

<http://www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf> (2015 年 9 月 16 日閲覧)

³¹² <http://www.obkd.de/Texte/ORU-Lehrer%20Broschuere.pdf> (2015 年 9 月 16 日閲覧)

³¹³ 本論文の補遺 B I.1 (4) を参照。

の日からエキュメニカルな志向を持っているのと同様に、その宗教科もエキュメニカルな精神によって担われている」点、他の宗教科には見られない特徴となっている。

古カトリック教会が宗教科に関して示した公式の文書などは私見の限り存在しないが、教会誌に掲載された「困難をともなう企て—今日の古カトリック宗教科 (Unternehmen mit Hindernissen—Alt-Katholischer Religionsunterricht heute)」と題された記事³¹⁴で、古カトリック宗教科の様子が紹介されている。その記事によると、50年前に古カトリック宗教科に参加していた人々は、その授業が補習として通常の時間割の枠外で行われていたことで、カトリックやプロテスタントの教員や生徒から不審な目で見られたり、からかわれたりした記憶を共通して持つという³¹⁵。現在もなお、古カトリック宗教科が実施されたとしても、複数の学校から教会に所属する生徒が数名ずつ集められて授業が行われており、ローマ・カトリックおよびプロテスタントの宗教科が行われる時間とは別の時間割で行われている。なお、同記事で指導要領が「かなり古びており、ほとんど役に立たない」³¹⁶と批判されているが、この記事は2005年4月に掲載されたのものであるため、現行の指導要領がまだ公布されていなかったか、あるいはその存在が知られていなかったものと思われる。

³¹⁴ Joachim Pfützner, “Unternehmen mit Hindernissen: Alt-Katholischer Religionsunterricht heute,” *Christen heute - Zeitung der Alt-Katholiken für Christen heute*, April 1, 2005, accessed April 16, 2015, http://www.alt-katholisch.de/fileadmin/red_ak/CH-Archiv/1-4-05.html (2015年9月16日閲覧)

³¹⁵ 少なくとも「倫理科」が導入されるまで、古カトリックの生徒に限らず、カトリックないしプロテスタント宗教科に出席しない子供にとっては、このような経験がある程度共通するものだっただろう。敬虔なユダヤ教徒の家庭で育ったドイツチャー (Isaac Deutscher) は、1910年代に「ひどく愛国的でまた極端に宗教的色彩の濃厚なローマン・カトリック [ママ] の国立の学校のひどく異質的な雰囲気の中」で学んだが、そこでの宗教科にまつわる思い出を次のように妻に語っている。「われわれユダヤ人の少年たちは、毎月のカトリックの宗教教育の時間に司祭が入ってくるとクラスから出てゆくことが許された。そしてまた、われわれはそれを望んでいたのである。われわれはほとんど何らの意識的な反セミ [ママ] 的 (反ユダヤ的) なものを仲間の同級生たちの中に感ずることはなかった。しかしこの特別の学科が済むと、時としてクリスチャンの子供たちとクラスの外に出された子供たちの中に、ある種の緊張感がただようこともあった。われわれは何となく「キリストを十字架につけたもの」としての集団的な罪責感を味わわしめられたのである。何の言葉も発せられなかったが、まなざしは不愉快であった。しかしそうした雰囲気はすぐに解消した。校庭で一緒に遊んでいる間にわれわれはまたひとつになっていたのである。」 (Isaac Deutscher, *The Non-Jewish Jew*, with the assistance of Tamara Deutscher (London, New York: Oxford University Press, 1968), 16–17 (ドイツチャー『非ユダヤ的ユダヤ人』鈴木一郎訳、岩波書店、1970年、16–17頁)) 妻タマラによる序文。引用は鈴木訳による。

³¹⁶ Pfützner, “Unternehmen mit Hindernissen”.

(6) ユダヤ教

ユダヤ教宗教科の指導要領³¹⁷に関しては、以下でみていくように「他者」に関する内容でプロテスタント宗教科との類似が見られるが、概要に関しても、多くの類似や一致が見られる。宗教科の目標として、プロテスタント宗教科では最初の目標に「ユダヤ教的な起源」が挙げられていたが、ユダヤ教では「伝統的かつトラーに準ずるユダヤ教と、その非ユダヤ教の環境とのかかわりについて情報と方向付けを与える」という表現になっている。また、「他教科との協力」については「キリスト教諸宗派の宗教科」が挙げられている。その他の宗教的「他者」に関する内容は、基本的にプロテスタント宗教科と同じである。

バイエルンにあるミュンヘンおよびオーバーバイエルン地区のユダヤ教コミュニティ (IKG) は、ホームページ上に「宗教科」についての簡単な解説を掲載している³¹⁸。ここでは、子供たちをユダヤの宗教と伝統に親しませることがコミュニティの最も重要な課題として強調されている。また、バイエルン州に認可されたユダヤ教の基礎学校であるシナイ基礎学校では、週 2 時間から 4 時間の宗教科のほかに、第 2 学年からはユダヤ教文学の授業も行われていること、ミュンヘンの多くのギムナジウムでもユダヤ教宗教科が提供されていること、両親からの相談や指導要領の閲覧にも対応していることなどが紹介されている。

(7) 「他者」への眼差し

以上、各宗教科の概要部分と各宗教科を担当している宗教団体の文書について、宗教的「他者」に関する内容に注目してきた。カトリック・プロテスタント両宗教科の資料とそれ以外の宗教科の資料における量的な差が著しいため、ここでは単純な比較や十分な考察はできないが、少なくとも指導要領の概要に関する比較からは、宗教的「他者」に対する関心の差が明らかになったのではないと思われる。すなわち、カトリック、プロテスタント、およびプロテスタント宗教科の指導要領と概要の部分で重複が多いユダヤ教の各宗教科においては、宗教的「他者」が学習内容の中で確固とした位置を占めているのに対し、古カトリックではその関心が弱くなっており、正教宗教科の指導要領ではほとんど重きが置かれていないのである。

正教宗教科における宗教的「他者」への関心の低さの原因について、ここで検討した資料にのみ基づいて推測するならば、ドイツ正教主教会議の文書が指摘しているような、ド

³¹⁷ 本論文の補遺 B I.1 (5) を参照。

³¹⁸ Israelitische Kultusgemeinde München und Oberbayern, “Religionsunterricht,” <http://www.ikg-m.de/schule-und-erziehung/religionsunterricht/> (2015年9月16日閲覧)

イツおよびバイエルンにおける正教徒と正教宗教科の状況に一因があるとも考えられる。古カトリック教会についてもある程度はあてはまると思われるが、カトリックおよびプロテスタントが多数派を占める社会にあつて、少数派となる子供たちが学ぶ宗教科においては、確固たる「自己」の形成を促すことに重点が置かれるのは想像に難くない。

しかし、ここでの限られた分析から、少数派である宗教団体によって実施される宗教科では、宗教的「他者」に対する関心が多数派の宗教科と比較して低くなる、という一般化を導くことは、当然ながらできない。また、宗教的な「自己」の形成を促進するという関心は、多数派であるカトリックとプロテスタントにおいても見出されることについて、十分注意しておく必要があるだろう。上で見てきたように、カトリックとプロテスタントの教会文書では、宗教的「他者」に対する関心が示されている一方で、程度の違いはあるものの、宗派性の強調という共通の特徴が確認できるのである。

以下では、具体的な指導要領を分析していくが、その際には、本節で素描してきた各宗教団体の見解や立場が、実際の指導要領のテキストにおいて反映されているか否か、また、反映されているとすればそれはどの程度なのかといった点も明らかになるだろう。

4. 4 2000年代指導要領の分析

本節以降では、各年代の宗教科指導要領において宗教的「他者」が扱われている単元を選び出し、その内容について、指導要領で用いられている表現に即してまとめていく。その際、指導要領の内容を宗教科ごとに示すのではなく、対象となる宗教的「他者」ごとに分類して提示していくことで、まず個々の「他者」に対してどのような表現が帰せられているかを明らかにしていきたい。また、以下の記述においては、各宗教科において対象となる宗教・宗派・宗教的諸潮流について、分かりやすく区別するために括弧つきで表記していく（たとえばカトリック宗教科でプロテスタントについて言及される場合は「プロテスタント」、プロテスタント宗教科でカトリックについて言及される場合は「カトリック」など）。

また指導要領の内容をまとめる際には、宗教的「他者」に関する単元で扱われる項目を要約するが、本論文で「宗教的「他者」に関する単元」としているのは、当該宗教科とは異なる宗派・宗教・宗教的諸潮流（宗教的「他者」）の固有名詞が挙げられており、その宗教的「他者」に関してある程度の記述がなされている部分である。補遺「B バイエルン州ギムナジウム用指導要領」では、指導要領について I. 概要、II. 各学年の単元、および III.

「他者」に関する単元の内容を順に記載している。IIに示した単元の一覧では、「他者」を扱っている単元を網掛けで表現しており、「他者」に関するテーマが各指導要領に占める割合を概観できる。また、IIIでまとめた「他者」に関する単元の内容は、本文の項目名と同じ項目名で整理しているため、本文の記載と合わせて参照してほしい。

分析の際には特に、宗教的「他者」を示す際に用いられる形容表現や、価値的な評価に関わる表現に注目していく。各宗教科に見られる特徴や傾向についてはその都度触れていくが、その内容はあらためて本章の最後で宗教科ごとにまとめることで、宗教的「他者」に対して各宗教科で共通する見方と各宗教科固有の見方を区別できるようにしたい。

(1) 「キリスト教」、「カトリック」、「プロテスタント」の表象³¹⁹

カトリック宗教科では、宗教改革に関する単元（K8.3³²⁰）で「プロテスタント」が扱われるが、その内容構成は、この単元に対応するプロテスタント宗教科の単元（Ev8.3）とほぼ同様である。すなわち、宗教改革の時代背景とルターの生涯および教説から「プロテスタント」の特徴を説明した後、現在の教会一致運動でまとめるという構成になっている。カトリック・プロテスタント両宗教科に見られる相違点としては、プロテスタント宗教科では、宗教改革に対するカトリック側の刷新運動についての言及がない点が挙げられる。他方、プロテスタント宗教科で扱われている「プロテスタントの多様性」は、カトリック宗教科では触れられていない。しかしいずれにしても、「カトリック」ないし「プロテスタント」についての評価や価値的な表現が見られない点は、両宗教科で共通している。

正教宗教科の指導要領では、「ローマ・カトリック教会」（Orth8.5）と「プロテスタント教会」（Orth9.5）がそれぞれ独立したテーマとして登場しており、それぞれの単元で、「カトリック」については教皇制、マリア崇敬、救済論などが、「プロテスタント」についてはルターと宗教改革、信仰と共同体としての教会などの理解が扱われている。特徴的なのは、いずれの単元においても「正教的な視点」（Orth8.5）や「正教的な洞察」（Orth9.5）への

³¹⁹ 本論文の補遺 B I.3 (1) を参照。

³²⁰ 各宗教科の指導要領から引用する際には、参照箇所について各科目を表すアルファベット（K=カトリック宗教科、Ev=プロテスタント宗教科、Orth=正教宗教科、AK=古カトリック宗教科、Isr=ユダヤ教宗教科、Eth=倫理科）と、学年および単元番号を表す数字によって示す。したがって、ここで挙げられている「K8.3」とは、カトリック宗教科の第8学年第3単元で扱われるということを示す。また、1990年代の指導要領については記号の最初に「90-」を、1970年代の指導要領については「70-」を付して表記する。たとえば「90-K5.1」は「1990年代指導要領カトリック宗教科第5学年第1単元」を意味する。該当する指導要領の内容については、補遺「B バイエレン州ギムナジウム用指導要領」を参照。

注意が促されている点である³²¹。こうした注意からは、「とりわけローマ・カトリック教会とプロテスタント教会が定着しているディアスポラ」(Orth8.5)において、正教の信徒としてのアイデンティティを確立させるという目的を読みとることができる一方で、カトリック・プロテスタント両宗教科と比べて「キリスト教」としての一致に対する関心が薄いことも明らかとなる。

古カトリック宗教科の場合、カトリック・プロテスタント両宗教科と同様に、宗教改革を扱う単元「宗教改革の決起」(AK8.3)に、宗教改革の時代背景とルターの生涯についての説明がある。古カトリック宗教科の指導要領は、モーセとルターの比較が行われている点が特徴的であり、ルターの改革に対して、中世という時代的な文脈を超えるより普遍的な連関が与えられていると言える。また、「プロテスタントと古カトリック」というテーマが挙げられており、「プロテスタント(諸)教会と(...)古カトリック教会の間に相違があるにもかかわらず親近性(Vertrautheit)があること」が確認される。このように古カトリック宗教科の指導要領においては「プロテスタント」との関係の近さが強調される一方で、「カトリック」についての言及は皆無である。

以上見てきた各宗教科と異なるアプローチを取るのが、ユダヤ教宗教科である。ユダヤ教宗教科では「ユダヤの歴史とアイデンティティ」(Isr7.2)という単元で、「キリスト教」と「イスラーム」の歴史的な起源が扱われている。ここでは、「2つの宗教の影響下でのユダヤ教の歴史の展開を追体験する」(Isr7.2)という目的が示されており、学習の主眼は「2つの宗教」ではなく、あくまでも「ユダヤ教の歴史の展開」に置かれている。具体的には、初期の共同体から国教化を経て現代に至るまでの「キリスト教」の歴史を描いた後、同様に「イスラームの誕生と発展」としてムハンマドから現代に至るまでの歴史を説明し、最後にソロモン王からバビロン捕囚までのユダヤ教の歴史でまとめる構成になっている。他の宗教科では、「ユダヤ教」にせよ「イスラーム」にせよ、独立した個別の単元で扱われているのに対して、ユダヤ宗教科においては、「キリスト教」と「イスラーム」に関する内容がひとつの単元の中にまとめられていること、しかもそれらの「他者」を「ユダヤ教の歴史とアイデンティティ」を明らかにするために描くという目的が明確に主張されている点の特徴となっている。

倫理科では、「ユダヤ教とキリスト教の人間像と倫理」(Eth6.3)の単元でユダヤ教とキリスト教がまとめて扱われているが、それは「キリスト教がユダヤ教にその根を持つこと」に対する理解と、「ユダヤ・キリスト教の諸伝統が今日もなおヨーロッパの文化的生活に刻

³²¹ なお正教宗教科では、「正教会の教会一致(Die orthodoxe Ökumene)」(Orth7.4)という単元で正教会の各教会についての説明がある。

まれていること」に対する意識を喚起するためであるとされる。ユダヤ教とキリスト教の伝統が主に聖書の物語に依拠して描かれており、単元名が示す通り、モーセやイエスなどの人物と倫理的な教えに焦点が当てられている。ここではカトリックやプロテスタントなどの宗派名は挙げられていない。また、肯定・否定のいずれにせよ価値的な表現は見出されない。

(2) 「ユダヤ教」の表象³²²

カトリック宗教科における「ユダヤ教」の単元 (K9.2) でまず目につくのは、単元名に添えられた「世界宗教 (Weltreligion) かつキリスト教の根源」という副題である。なお、「世界宗教」という表現は、カトリック宗教科指導要領では「ユダヤ教」の他には「イスラーム」に対して用いられており、「仏教」については用いられていない³²³。「ユダヤ教」の具体的な学習内容としては、「私たちの文化的社会的環境におけるユダヤ教の痕跡 (jüdische Spuren)」、「ユダヤ教の信仰と生活」というテーマに続いて、「ユダヤ教徒イエス」という項目で「キリスト教がその根においてユダヤ教と結びついていること」が示される。この中では特に、「ドイツ語の中のイディッシュ語」についての学習や、「シナゴーグないしユダヤ教の墓地の訪問」が提案されており、歴史的な内容だけでなく現代社会における「ユダヤ教」の姿を学ぶことにも重点が置かれている点が注目される。また「ユダヤ教徒とキリスト教徒」の項目では、ユダヤ教徒による初期キリスト教徒の追放、中世と20世紀におけるキリスト教徒によるユダヤ教徒迫害の問題、2000年に発表された教皇(ヨハネ・パウロ2世)による罪の告白³²⁴などが扱われている。

プロテスタント宗教科の場合、「ユダヤ教」に関しては「イエスの時代と環境」(Ev6.1)と「ユダヤ教」(Ev9.1)の2つの単元で扱われている。前者ではイエスの時代の「ユダヤ

³²² 本論文の補遺 B I.3 (2) を参照。

³²³ 後で見るように、1990年代および1970年代のカトリック宗教科指導要領においては、「ヒンドゥー教」および「仏教」が「世界宗教」のカテゴリーに含まれている(90-K8.6、70-K9.2)。

³²⁴ 2000年3月12日、教皇ヨハネ・パウロ2世は「罪のゆるしの祈り」の中で、「イスラエルの民」や「諸文化や諸宗教」に対するカトリック教会の態度にゆるしを求めた。ドイツ司教会議のホームページには祈りの全文が掲載されている。Die Deutsche Bischofskonferenz, "Vergebungsbite von Papst Johannes Paul II.: ALLGEMEINES GEBET, SCHULDBEKENNTNIS UND VERGEBUNGSBITTE BEIM PONTIFIKALGOTTESDIENST AM 12.03.2000 IN ST. PETER IN ROM," <http://www.dbk.de/presse/details/?presseid=111&cHash=89bbfef4d9bd97f43ef0ad69d177c652> (2015年9月16日閲覧)

教」について「歴史的な観点から」描かれているのに対して、後者では「ユダヤ教の独自性と現代との連関」に強調点が置かれており³²⁵、「ユダヤ教」の祝祭や信仰内容を描きつつ「イエスの宗教的な故郷」(Ev6.1)として、「キリスト教に対するユダヤ教の近さ」(Ev9.1)を強調する内容となっている。さらにリンク注釈³²⁶ (Ev9.1)では、「ユダヤ教」が他宗教と並ぶ一宗教ではなく、キリスト教との「特別な結びつき (spezifische Verbindung) およびドイツにおける特殊な歴史 (besondere Geschichte)」を持つ宗教として位置づける必要があることについて強調されている。このような「近さ」や「結びつき」の強調は、プロテスタント宗教科における他の「他者」に対する記述には見られない特徴となっている。

古カトリック宗教科の単元「過去と現在におけるユダヤ教」(AK7.6)では、「ユダヤ教の祝祭と慣習」、「ユダヤ教の信仰と律法」、「ユダヤ教徒とキリスト教徒」という項目が設定されている。ここでは、カトリック宗教科やプロテスタント宗教科に見られるような「ユダヤ教徒イエス」についての言及はなく、祝祭や儀礼についての記述に重点が置かれている点が特徴である。さらに注目されるのは、単元の導入文において「ユダヤ教の中にキリスト教の基礎と基本的な真理」があり、「ユダヤ教徒から学びうる」という表現が見られることである。こうした表現は、以下で見ていく「イスラーム」(AK7.5)や「ヒンドゥー教と仏教」(AK9.4)に関する単元で用いられる表現と比較して、明らかに肯定的なニュアンスが含まれている。

ここまで見てきた宗教科とは対照的に、正教宗教科の指導要領では「ユダヤ教」に関する独立した単元が設定されていない。正教宗教科では、キリスト教の教会の起源について扱う単元 (Orth5.4) で、初期のキリスト教徒がローマ帝国の「異教」と「シナゴグ」から分離したことに言及されているほかは、単元「私たちの生活のなかの^{ものいみ} 齋と祝祭」(Orth7.1)において「ユダヤ教の過越祭およびイスラームの犠牲祭とキリスト教の復活祭との比較」という学習内容が記載されているのみとなっている。

³²⁵ 単元「ユダヤ教」(Ev9.1)のリンク注釈を参照。

³²⁶ プロテスタント宗教科の2000年代指導要領のみ、「リンクレベル (Link-Ebene)」が設定されており、特定の概念や用語についての詳しい解説やコメントが添えられている。インターネット上では、リンクが設定された概念や用語をクリックすると、それぞれに対応する文書がダウンロードできるようになっている。以下、この「リンクレベル」にある文書の内容については「リンク注釈」として参照していく。

倫理科ではすでに見たように、「ユダヤ教」に関しては「キリスト教」とまとめてひとつの単元（Eth6.3）で扱われている。ここでは聖書の内容に即した説明となっており、「ユダヤ教」に関しても「キリスト教」の項目と同様に、歴史的な内容や聖書に登場する以外の人物については扱われていない。

(3) 「イスラーム」の表象³²⁷

「イスラーム」は全ての宗教科および倫理科で扱われており、さらに「イスラーム」の学習項目が「キリスト教」と同じ単元にまとめられているユダヤ教宗教科以外では、独立した単元として設定されている。

まずカトリック宗教科を見てみると、「イスラーム」の単元（K7.5）への導入は、以下のような文章で始まっている。

若者は今日、学校や住まい、メディアや旅行で、イスラームのさまざまな現象形態に対峙している。私たちの生活世界における別種のあり方（Andersartige）が、この世界宗教（Weltreligion）の習慣と思考への集中的な取り組みに対する生徒の好奇心を刺激する。

ここに登場する「世界宗教」という表現は、すでに見たように「ユダヤ教」に対しても用いられているが、「別種のあり方」という形容は「イスラーム」に対してのみ用いられている点に注意しておきたい。具体的な内容としては、日常生活における「ムスリム」との接点に関するテーマ、ムハンマドの生涯と「イスラーム」の信仰内容、儀礼、宗派、女性の地位、モスクなどのテーマ、最後にキリスト教と「イスラーム」の関係が扱われており、「ユダヤ教」の単元（K9.2）と基本的な構成の枠組みは同じである。ただし、「イスラーム」に関しては「さまざまな信仰の方向性」が学習内容に含まれている点が「ユダヤ教」とは異なっている。また、「ユダヤ教」についてはユダヤ教徒による初期キリスト教徒の追放についての言及があったが、同じくネガティブな内容として、「イスラーム」の単元においては「諸宗教における原理主義的な態度（fundamentalistische Haltungen）から生じる問題」が扱われている。ここでは「諸宗教における」という限定はあるものの、そもそも「原理主義」というテーマを「イスラーム」の単元に位置づけることで、両者の間に繋がりを連想させ、印象づける効果をもたらしていると言えるだろう。

プロテスタント宗教科の単元「イスラーム」（Ev7.3）でも、カトリック宗教科と同様に、

³²⁷ 本論文の補遺 B I.3 (3) を参照。

日常生活における生徒の経験、「イスラーム」の信仰と歴史についての説明の後に、キリスト教徒との対話³²⁸に関する学習内容が挙げられている。こうした構成は「ユダヤ教」に関する単元（Ev9.1）とも共通しているが、「ユダヤ教」についてはキリスト教との関係が反ユダヤ主義を含めた歴史的な内容に重点が置かれていたのに対して、「イスラーム」に関しては、「女性の役割」や「戦争の位置づけ」などのアクチュアルなテーマが扱われている点が異なっている。また「イスラーム」の場合は、こうした対話が「自らの位置決定をするため」に必要なものと位置づけられている点も特徴的である。さらにプロテスタント宗教科の内容で注目されるのは、「イスラーム」の異質性やキリスト教との差異についての強調である。学習内容に見られる「イスラームの証しの美しさと疎遠さ（Schönheit und Fremdheit）」という表現は、「ユダヤ教」の学習内容で「近さ」のみが強調されているのとは対照的である。このようなスタンスは、リンク注釈³²⁹においても見出される。ここでは、キリスト教の中に「五柱」と対応する実践を採ることも可能であるという指摘の後に、「しかしながら、その際に決して 2 つの宗教の信仰内容が同一であるという印象を生むことがあってはならない」という一文が続いている。

正教宗教科の単元「イスラーム」（Orth7.5）は、ムハンマドと「イスラーム」の教え、文化および戦争と男女の役割、キリスト教徒との関係、という構成になっており、前二者はカトリックおよびプロテスタント宗教科とほぼ同じ内容となっている。3つめのキリスト教徒との関係に関する項目については、イスラームとキリスト教の神学的な相違と相互の歴史的な侵犯関係が描かれている点が特徴的である。また正教宗教科においては、「異質な考え方や生活様式（fremde Denk- und Lebensweisen）」や「神・世界・人間の理解においてしばしば深く刻まれる相違（oft tiefreichende Unterschiede）」という表現によって「イスラーム」との異質性が強調されている一方で、「イスラーム」との共通性に関する具体的な言及がない点も注目される。

古カトリック宗教科の単元「イスラームの世界像と信仰」（AK7.5）では、上で見てきた他の宗教科と比べて、「イスラーム」に対する批判的ないしネガティブな表現がさらに目立っている。導入部では「イスラームにおける暴力（Gewalt）の役割を（批判的に）評価する（(kritisch) werten）」という表現が見られるほか、クルアーンの「価値ある基準と問題ある基準（wertvolle und problematische Vorgaben）」や、「意見交換と批判」などが学習内容として挙げられており、上で見てきた他の宗教的「他者」の記述には見られないよう

³²⁸ 指導要領では“Dialog”と“Gespräch”および両名詞の関連語が使用されているが、いずれも訳す際には「対話」の語をあてている。

³²⁹ 本論文の補遺 B I.3 (3)、プロテスタント宗教科の項目にある注 414 を参照。

な批判的・否定的な観点や表現が明らかである。また、カトリック宗教科やプロテスタント宗教科とは異なり、現代の文化や日常生活から「イスラーム」を描くという視点がない点も目を引く。

ユダヤ教宗教科では、上述の通り単元「ユダヤの歴史とアイデンティティ」(Isr7.2)において「キリスト教」と並んで「イスラーム」が扱われている。具体的には、ムハンマドから現代に至る「イスラーム」の歴史をたどりながら、ユダヤ教との関係について言及するという内容となっており、その際「イスラーム」に対する評価や価値的な表現は特に見られない。

倫理科の単元「イスラームの人間像と倫理」(Eth7.3)は、「ユダヤ教」と「キリスト教」を扱った単元(Eth6.3)と同じく「人間像と倫理」を単元名に掲げているが、その内容を見てみると、挙げられている人物はムハンマドのみであり、倫理に関しても単元のリード文で「イスラームの倫理の本質的な特徴」を学ぶことが言及されるにとどまっている。具体的には、「イスラームの基礎」として、ムハンマドの生涯、クルアーン、「五柱」が挙げられているほかは、文化ならびに慣習についての紹介が中心となる。「ユダヤ教」および「キリスト教」の単元にはない特徴として「さまざまな国におけるイスラーム的生活と慣習についての知識(伝統的な傾向と親西洋的方向の区別など)」が挙げられている点は注目される。というのも、カトリック宗教科における「イスラーム」の単元(K7.5)に見られる「さまざまな信仰の方向性」への言及を除いて、宗教的「他者」の内部における多様性がテーマとして取り上げられる例はごく稀だからである。

(4)「アブラハムの神信仰」の表象³³⁰

「アブラハムの神信仰」に関する単元は、カトリック宗教科と古カトリック宗教科においてのみ設置されている。まず、古カトリック宗教科における単元(AK5.3)の説明を見よう。

アブラハムと彼の一神教への歩みと共に、神のイメージのなかにある新しい方向性がもたらされ、それがユダヤ教、キリスト教、イスラームの信仰の基礎となっている。生徒たちはこの連関で宗教的な中心を一步步経験し、世界と生の可能な解釈を学ぶ。

この導入文における「ユダヤ教、キリスト教、イスラームの信仰の基礎」という表現から、

³³⁰ 本論文の補遺 B I.3 (4) を参照。

本単元の目的（のひとつ）が、この 3 つの宗教の共通性を提示することにあると言ってよいだろう。ただし具体的な学習内容に関しては、神信仰が「カオス」から「秩序」を求める運動として説明されるというやや抽象的な内容となっており、上記 3 つの宗教の具体的な詳細や対応関係には言及されていない。

一方、カトリック宗教科における同様の単元（K5.2）では、学習内容が以下のように説明されている。

驚き、不安、喜び、不確かさを引き起こすような経験は生のより深い連関と神について考えるきっかけとなる。生徒は、あらゆる時代、あらゆる宗教の人間がそのような問いへの答えを探し、神のイメージもそれぞれの文化に特徴付けられていることを認識する。アブラハムとともに神のイメージは新たな方向づけを見たのであり、それはユダヤ教、キリスト教、イスラームの神信仰の基礎になった。（K5.2）

この部分で注目したいのは、古カトリック宗教科と同様に、「アブラハム」が「ユダヤ教、キリスト教、イスラームの神信仰の基礎」であることを述べると同時に、「あらゆる時代、あらゆる宗教の人間」も視野に含まれている点である。カトリック宗教科には「ひとつの世界の子供たち。ひとつの神の子供たち」（K6.2）という単元があるが、ここでも同様に「他の諸文化の子供たち」が「ひとつの神の子供」として描かれている。このような表現には、神信仰を前提とする宗教理解が示されていると言えるだろう。

なお倫理科では、単元「宗教哲学と世界宗教についての比較観察」（Eth10.2）で「ユダヤ教、キリスト教、イスラームという 3 つのアブラハム宗教」についての言及がある。この単元では、「宗教的な生と世界の方向づけに関する」問いに対する「宗教の答え」が比較されることになるが、各宗教に関する具体的なテーマは挙げられていない。

(5) 「ヒンドゥー教」と「仏教」の表象³³¹

「ヒンドゥー教」と「仏教」は、ユダヤ教宗教科³³²以外の全ての宗教科および倫理科で独立した単元として設定されている。そのうちカトリック宗教科（K10.5）と正教宗教科（Orth10.5）の単元については、カトリック宗教科で、「対話」に関する内容（リード文の

³³¹ 本論文の補遺 B I.3 (5) を参照。

³³² ユダヤ教宗教科の指導要領で「仏教」について言及されている箇所は、単元「諸宗教との対話におけるユダヤ教」（Isr10.2）で選択される学習内容のひとつ「宗教の多元性」に挙げられている一文（「宗教の真理要請、たとえばキリスト教、イスラーム、仏教」）における一箇所のみである。

最後の一文、および学習内容の最後の項目）と、学習内容の最初の項目（「今日の社会に対する極東の宗教性の魅力」）が加わっているほかは、同じ文言となっている。いずれも内容としては、現代社会における「極東の宗教性」の魅力と「ヒンドゥー教」に関する説明に続いて、「ヒンドゥー教の改革運動としての仏教」についての紹介があり、最後にキリスト教との対話が扱われている。その中で「ヒンドゥー教」と「仏教」は、「魅力 (Anziehungskraft)」や「憧れ (Sehnsucht)」の対象と位置づけられている一方で、「なじみのない (ungewohnt)」 「疎遠な宗教 (fremde Religionen)」と形容されるが、このような特徴づけは、これまでに見てきたカトリックおよび正教宗教科の指導要領における「他者」の表象には見られないものである。

プロテスタント宗教科では、単元の名称が「仏教」(Ev10.3)となっており、「ヒンドゥー教」はあくまでも「仏教」の「精神的な前提」として位置づけられている。この点に関してリンク注釈³³³では、以前の指導要領に比べて「仏教」に対する比重が増加しているとの解説があり、「ヒンドゥー教」に関する学習内容は、「仏教の理解に必要な限りで最低限にとどめておくこと」が求められている。さらにつづくリンク注釈では、「問題となるのは精神的な前提であって、たとえばインドのカースト制に示されるような宗教的社会的秩序ではない」という一文が続いており、「ヒンドゥー教」の社会制度的な側面が、「仏教」の前提としてはふさわしくないと見なされていることが分かる。学習内容としては、カトリック宗教科および正教宗教科とほぼ同様の構成になっており、まず「極東の宗教性」に対する「アクチュアルな関心」について確認した後、「ヒンドゥー教」の説明に続いて「仏教」についての紹介があり、最後にキリスト教信仰との関連づけが行われている。ここで注目されるのは、キリスト教との関連づけについてのリンク注釈で、「仏教とキリスト教の間の比較」に際して「立場を明らかにする (Stellung nehmen)」ことが必要とされている点である。この点に関して、宗教の比較は「決して問題がないわけではない」が、キリスト教についての「確かな知識」を前提とする比較によって、「同時に自らのキリスト教信仰に対するより深い理解が生まれ、自らの立場の形成が促進され得る」という説明が付け加えられている。ここに示されているような、自らの信仰をよりよく理解し自分の立場を固めるために「他者」について学ぶ、という論理は、「イスラーム」(Ev7.3)においても展開されている。

古カトリック宗教科の単元「ヒンドゥー教と仏教」(AK9.4)については、導入部分ですでに他の宗教科には見られない独特なアプローチが示されている。

³³³ 本論文の補遺 B I.3 (5)、プロテスタント宗教科の項目にある注 417、418 を参照。

マハトマ・ガンディーの人となりにふれることで、生徒はヒンドゥー教と仏教の基本的なイメージに取り組む。その際、キリスト教的な宗教の外側にもある真実に対する問いが浮かぶ。ヒンドゥー教と仏教の現実と価値がまとめられ、イエスの使信から判断 (beurteilen) されて、高く評価 (wertschätzen) される。

個別の学習内容においても、最初にガンディーの生涯に関する説明が挙げられている一方、ゴータマ (ブッダ) への言及はない。また、上記の引用では「高く評価される」という表現があるものの、学習内容を見てみるとその「評価」の内容は具体的には示されていない。むしろ強調されているのは「判断」の側面であり、「ヒンドゥー教」と「仏教」の概要が示された後で、どちらの宗教についても「批判的に問いをたてる」や「批判的な調査も行う」といった表現が添えられている。

倫理科では、「宗教的な生の意味解釈」(Eth9.2) が「ヒンドゥー教」と「仏教」を扱う単元となっている。ここでは、両宗教の「基本的観念 (Grundvorstellungen)」として「輪廻転生」「四法印」「中道」が扱われており、さらに「アブラハム宗教の中核思想との比較」という項目では、「悟りと啓示、瞑想と祈りの間の相違と共通性」がテーマとなる。

(6) 「エソテリシズム」その他の表象³³⁴

カトリック、プロテスタント、正教³³⁵、古カトリックの各宗教科および倫理科では、「エソテリシズム」や「精神世界マーケット」、「新宗教運動」などをテーマとする単元が設定されている (K8.5、Ev8.5、Orth10.4、AK8.4、Eth8.1)。これらの単元でどのようなグループや潮流が念頭に置かれているのかを明らかにするために、まず、各宗教科および倫理科で挙げられているグループないし潮流の具体的な名称を見ていきたい。以下の表 3 は、該当の単元で登場する名称について、その名称が用いられている科目の数ごとにまとめたものである。

表 3 「エソテリシズム」その他の名称とその使用頻度

頻度	名称 (() 内は原語、<>内は使用されている科目)
5	「エソテリシズム (Esoterik) / エソテリックなグループ」<K、Ev、Orth、AK、Eth>

³³⁴ 本論文の補遺 B I.3 (6) を参照。

³³⁵ 現在の正教宗教科の前身であるロシア正教宗教科の指導要領では、「エソテリシズム」その他に関する単元が設定されていなかった。

3	「精神世界マーケット (Psychomarkt)」 <K、Ev、Eth> 「新宗教運動 (neuere religiöse Bewegung <K>; neureligiöse Bewegungen <Ev、Eth>)」 「オカルト的实践/オカルティズム/オカルトグループ」 <Ev、AK、Eth>
2	「カルトグループ (Psychogruppe)」 <K、Eth> 「若者セクト (Jugendsekten)」 <AK、Eth> 「サイエントロジー」 <K、Ev> 「占星術」 <Ev、Orth>
1	「グル・ムーブメント」 <K> 「サタニズム」 <Ev> 「形而上学」「学問」「ヨーガ」「格闘技 (Kampfsportarten)」 <Orth> 「宗教セクトグループ (religiös sektiererische Gruppen)」 <AK> 「心霊主義 (Spiritismus)」 <Eth>

この表から分かるように、「エソテリシズム」および「エソテリック」という概念が上記の四宗教科および倫理科の全てで用いられており、さしあたりはこの概念を該当する各単元で扱われている宗教的「他者」の共通項とすることができるだろう。その他の概念については、「サイエントロジー」を例外として、複数の組織や宗教集団の総称（「精神世界マーケット」「新宗教運動」「カルトグループ」「グル・ムーブメント」）と、まとまった組織や教会を持たない運動や潮流（「占星術」「オカルティズム」「サタニズム」など）とが、混在する形で扱われている。

それぞれの単元の内容を見てみると、カトリック、プロテスタント、古カトリックの各宗教科の単元は、基本的に同様の構成になっていることが分かる³³⁶。すなわち、まず上記のグループや潮流の具体例を示し、その魅力や成功の理由を分析したうえで、最終的にキリスト教的な観点からこれらのグループや潮流を「判断」(Ev8.5)するための、「識別基準」(K8.5、AK8.4)を獲得することが目的として挙げる、という構成が、いずれの宗教科でも見られるのである。「精神世界マーケット」では、「憧れや目下のトレンド」(K8.5)に見合った、「安らぎや共同体、生の支え、力、ならびに救済や癒し」(Ev8.5)を期待させるものが提供されるが、実際のところそれらは、自然科学的説明を拒む「安易な助け」(K8.5)あるいは「安易な答え」(Ev8.5)であって、「一時的な流行」(K8.5)にすぎないものや「経済的・精神的搾取の危険」(K8.5)を有する場合もある——このような一貫して批判的な説明は、上で見てきた「他者」についての説明で用いられている表現とは、明らかに一線を画すものである。ただし、カトリックおよび古カトリックの両宗教科に関しては、この単

³³⁶ これら3つの宗教科のうち、カトリックと古カトリックの両宗教科では、導入部分の文章が多くの部分で一致している。

元で扱われているグループや潮流の「効力 (Tragfähigkeit)」と、それらとキリスト教信仰との「調和 (Vereinbarkeit)」が少なくとも検討の対象とされており (K8.5、AK8.4)、キリスト教との「近さ (Nähe)」(AK8.4) を持つことも完全に否定されているわけではない。

正教宗教科の場合も、上記の宗教科と同様に「精神世界マーケット」に対する批判的な内容となっているが、他の宗教科とはアプローチがやや異なっている。「精神世界マーケット、形而上学、学問」という単元名が示す通り、「形而上学」と「学問」が「エソテリックで心理学的な提案」と並んで「安らぎや共同体、生の支え、癒し」³³⁷を与えるものとされている点がまず目を引く。しかし「形而上学」と「学問」の内容に関してそれ以上の具体的な説明はなされず、学習内容の中では、「エソテリズム、占星術、ヨーガ、格闘技 (Kampfsportarten)」が具体例として挙げられているのみである。また「精神世界マーケット」が示す「制約された人間的な視野」は、生命倫理の問題 (人工妊娠中絶、安楽死など) に見出される「隠れた快樂主義」とも関連付けられており、最終的には「人間の限界と神の全能」を明らかにすることがこの単元での到達点となっている。

倫理科では、単元「日常における意味発見への道」(Eth8.1) が、「エソテリズム」や「セクト」などの潮流に対する説明に充てられている。倫理科の指導要領では、この単元以外の宗教的「他者」に対する記述において全くと言っていいほど価値を示す表現が用いられていないが、この単元では対照的に、上記の諸潮流がアルコールやドラッグなどと共に「誤った意味の探求」として、明らかに否定的・批判的な評価で描写されている。「エソテリズム、オカルティズム、心霊主義 (Spiritismus)」についても、その「魅力」に関する分析に続いて、「精神世界マーケットで方向を見出すための基準」がテーマとなっている。単元の最後では、これらの諸潮流に代わる肯定的な方向性として、芸術や奉仕活動などが提案される。

(7) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」の表象³³⁸

ここまで宗教的な「他者」に関する単元からそれぞれの「他者」表象を見てきたが、本項では、全ての宗教科および倫理科で設定されている「(諸) 宗教」および「宗教批判」をテーマとする単元に注目してみたい。

カトリック宗教科では、「多様性と決断の間。開かれた社会における宗教」(K11.1) の単元において、宗教概念が扱われている。ここでは、宗教現象の認識と自己理解と社会に対する宗教の影響についての考察から、宗教が「社会の存続のための重要な要因」であるこ

³³⁷ これらの表現は順序も含めてプロテスタント宗教科とほぼ一致している。

³³⁸ 本論文の補遺 B I.3 (7) を参照。

とが示される。また、単元「責任ある神信仰。問いかけ、拒絶、接近」(K11.3)では、神観念についての考察とともに、「宗教批判の古典」としてフォイエルバッハ、ニーチェ、サルトルの名前が挙げられている。

カトリック宗教科では、上に挙げた単元のいずれにおいても「宗教」概念に関してもっぱらキリスト教的な理解が前提となっているが、古カトリック宗教科の場合はやや異なる。すなわち、「神ないし価値規範への再結合としての宗教」(AK6.3)という単元の名称にある「神ないし価値規範」という表現や、「(宗教)を共通の価値と(神の)創造に対する根本的関心への再結合として理解する」という説明に見られる「(神の)」という括弧付きの表現、あるいは「超越的な価値との人間の再結合」としての宗教の規定には、神観念を持たない宗教の存在に対する配慮を読みとることもできる。また、単元「神信仰の地平における人間。キリスト教的人間像」(AK11.3)では、哲学、心理学、および「非キリスト教的な宗教」の人間像が聖書の人間像と対置されているが、このうち「非キリスト教的な宗教」として、神話と「世界宗教」に並んで「新宗教運動」が例に挙げられている点は注目に値するだろう。

プロテスタント宗教科の単元「宗教と諸宗教」(Ev10.2)とユダヤ教宗教科の「諸宗教との対話におけるユダヤ教」(Isr10.2)では、いずれも3つのテーマからひとつを重点的に扱う内容となっており、「人間を特徴づける力(den Menschen prägende Kraft)としての宗教」に関する項目が共通している。そのほか、ユダヤ教宗教科では「宗教の多元性」および「寛容」に関するテーマが設定されているのに対して、プロテスタント宗教科では「多元性」と「寛容」がひとつのテーマにまとめられており、さらに「宣教」に関するテーマが加わっている。両宗教科の内容を詳しく検討すると、さらに細かい相違点も見えてくる。たとえば、ユダヤ教宗教科では「ユダヤ教、キリスト教、そしてイスラームの間の対話における困難(Schwierigkeiten)」のみが指摘されているのに対して、プロテスタント宗教科では「理解の可能性と限界」という表現になっており、「多くの共通点を探り当てること」³³⁹に重点が置かれている。また、プロテスタント宗教科ではリンク注釈(Ev10.2)³⁴⁰において、この単元が旧指導要領にはなかった「全く新しいもの」であること、3つのテーマに

³³⁹ 本論文の補遺 B I.3 (7)、プロテスタント宗教科の項目のリンク注釈参照。ここでは以下のような説明が付け加えられている。「理解にはもちろん限界がある。人間が宗教の名においてなす全てのことが「よい」わけではない。しかしこの限界も、寛容に関して課せられる観点として扱われねばならない。したがって他の諸宗教の立場や実践も、まさに私たちの理解では問題のあるものと思われる場合にこそ、きめ細やかでバランスのとれた説明をする必要がある。特に注意する必要があるのは、このテーマにキリスト教の優越性のイメージが入り込まないようにすることである。」

³⁴⁰ 上記の注参照。

共通する重点が「寛容」であること、さらに「宣教」に対する「考え方が旧指導要領よりも明らかに批判的になっている」ことについて、さらに詳しい説明がある。

倫理科では「宗教哲学と世界宗教についての比較観察」(Eth10.2)という単元が設定されている。単元名には「世界宗教」が挙げられているが、実際には、すでに上で見てきたように「ユダヤ教、キリスト教、イスラーム」を「3つのアブラハム宗教」として相互に比較するという内容になっている。具体的には「創造者と被造物の関係」「神義論」といったテーマやレッシングの寓話を例とする宗教間対話の問題、フォイエルバッハやマルクスを例とする宗教批判の紹介が見られるが、いずれにせよ宗教に関する一般的な理論というよりも、「アブラハム宗教」の比較に重点が置かれているのが特徴である。

4. 5 1990年代指導要領の分析

以上、現在用いられている各宗教科の指導要領における「他者」表象について見てきたが、ここからは1990年代および1970年代におけるカトリックとプロテスタントの両宗教科について確認し、そこに見られる「他者」表象を比較して、前節で明らかになった「他者」とどのような点で違いがあるか検討していくことにしたい。また、倫理科の指導要領については、2000年代指導要領とは異なり、宗教的「他者」についての記述に両宗教科との顕著な相違がみられるので、別に節を設けてまとめることにする。なお、その他の宗教科の指導要領については確認できなかったため、以下ではカトリック・プロテスタントの両宗教科と倫理科の指導要領のみについて分析していく。

まず本節では、東西ドイツの再統一後となる1990年代の指導要領を検討していく。

(1) 「カトリック」、「プロテスタント」の表象³⁴²

宗教改革に関する単元(90-K7.5、90-Ev8.3)の内容構成は、カトリック、プロテスタント両宗教科とも2000年代指導要領とほぼ同じであり、宗教改革前の教会と社会の状況を導入として、ルターの生涯と聖書研究などの業績を取り上げ、宗教改革の影響と現代の教会一致運動がまとめとなっている。しかし詳しく見ていくと、強調点や描き方における相違も散見される。たとえばカトリック宗教科では、教会の改革がルター以前から必要とされており、またルター以後も「対抗宗教改革」を経て現代にいたるまで続いているものとして描かれている点、あるいは2000年代指導要領ではキリスト教徒としての共通性がより前

³⁴² 本論文の補遺 B II.3 (1) を参照。

面に出されている点などが違いとして挙げられる。プロテスタント宗教科では、2000年代指導要領と同じくカトリック側の宗教改革について触れられていないほか、宗教改革者の歴史的な説明により重点が置かれている。

(2) 「ユダヤ教」の表象³⁴³

「ユダヤ教」を扱った単元については、宗教改革に関する単元よりも2000年代指導要領との相違がやや目立つ。まず気がつくのは、カトリック宗教科の単元名「ユダヤ教—独自の宗教 (eigenständige Religion) かつキリスト教信仰の根源」(90-K9.1)にある「独自の宗教」という表現であるが、この表現は2000年代指導要領の単元では「世界宗教」という名称に差し替えられている。また、導入部分では「受苦の関係」「不幸に満ちた歴史」「苦難に満ちた歴史」といった表現が繰り返し用いられており、このような「抑圧と試練」の強調も、2000年代指導要領では弱められていることが分かる。また、「ユダヤ教とキリスト教の信仰」が「根で結びつく」という理解は2000年指導要領と共通しているが、2000年指導要領にある「ユダヤ教徒イエス」という表現は、1990年指導要領では「信仰深いユダヤ教に影響を受けた (verpflichtet) イエスとその弟子たち」となっており、結びつきの度合いがやや弱い。現代社会におけるユダヤ教についての説明も、2000年指導要領と同様に「シナゴークやユダヤ教の墓地への訪問」が推奨されているほかは、第二バチカン公会議の「キリスト教以外の諸宗教に対する教会の態度についての宣言」について言及されるにとどまっている。

プロテスタント宗教科のユダヤ教に関する単元(90-Ev10.3)では、導入文において、ユダヤ教について「一方ではキリスト教と密接に関わり (eng verwandt)、他方では特徴的に異なる (charakteristisch verschieden)」という描写があり、「近さ」や「結びつき」が全面的に強調されている2000年代指導要領とのニュアンスの違いを読みとることができる。ただし学習内容では特に異質性が強調されているわけではなく、「反ユダヤ主義」の克服と対話を目指す方向性が前面に出ている。また、「反ユダヤ主義」がより一般的な「異邦人嫌悪」との連関に位置づけられており、その原因として「自らの怒りと不安」が指摘されている点も特徴的である。

(3) 「イスラーム」の表象³⁴⁴

カトリック宗教科の場合、1990年代の指導要領では単元「諸世界宗教との対話におけ

³⁴³ 本論文の補遺 B II.3 (2) を参照。

³⁴⁴ 本論文の補遺 B II.3 (3) を参照。

るキリスト教」(90-K8.6)に「イスラーム」、「ヒンドゥー教と仏教」、および「諸宗教と諸世界観の間の寛容」という3つのテーマが含まれているが、すでに見てきたとおりこれらのテーマは、2000年代指導要領ではそれぞれ独立して個別の単元となっている。なお、1990年代指導要領の単元では「非キリスト教的諸宗教(nichtchristliche Religionen)」における「なじみのなさや異質さへの好奇心(Neugier am Ungewohnten und Fremdartigen)」を通じて、「あらゆる時代と文化」に通じる現実理解の試みを見出す旨の説明があるが、このような包括主義的とも言える表現は、2000年代指導要領においても見出されるものである(K5.2、K6.2参照)。「イスラーム」の説明としては、「今日のムスリムとの出会い」と「ムハンマドの生涯とイスラームの教えの基本的特徴」の2項目が挙げられており、2000年代指導要領にあるキリスト教徒との比較や西洋への影響などについては、ここでは言及されていない。

プロテスタント宗教科の単元「イスラーム」(90-Ev9.2)では、「イスラーム」信仰の特徴、歴史と影響、キリスト教との対話という3つのテーマに重点が置かれており、現代的な内容は、カトリック宗教科と同様に2000年代指導要領と比べて少ない。また、対話のテーマとしては、「女性の地位」「政治」などが挙げられているが、2000年代指導要領にある「戦争」への言及はない。また、対話における「宗教的・文化的障壁」が前提となっており、その克服に向けて生徒の予備知識を「訂正」する可能性を見ている点など、全体として慎重な記述となっており、「美しさ」にせよ「疎遠さ」にせよ、2000年代指導要領で見られるような「イスラーム」に対する価値的表現はここでは見られない³⁴⁵。

(4) 「ヒンドゥー教」と「仏教」の表象³⁴⁶

上で見てきたように、カトリック宗教科では「ヒンドゥー教と仏教」が「イスラーム」や「諸宗教」といったテーマと同じ単元(90-K8.6)にまとめられており、2000年代指導要領と比べてみると分量も内容も少ない。また、「極東の諸宗教」が「西洋文明」に対して持つ「魅力」について言及されている以外は、現代的な文脈における説明も見られない。

プロテスタント宗教科の単元「極東の宗教と宗教性」(90-Ev10.1)では、「ヒンドゥー教」と「仏教」の説明に続いて、キリスト教との連関が扱われている部分までは、2000年代指導要領と対応している。しかしながら、最後に「(シンクレティスティックな)新宗教運動

³⁴⁵ プロテスタント宗教科の指導要領において「イスラーム」の単元(90-Ev9.2)は、以下にみる「問題のある宗教性」が扱われる単元(90-Ev9.2)の直後に配置されている。もっとも、その点のみから「イスラーム」に対するネガティブな含意を読みとることはできないだろう。

³⁴⁶ 本論文の補遺 B II.3 (4) を参照。

(neureligiöse (synkretistische) Bewegungen)」がテーマとなっている点が特徴的である。単元全体の構成としては、「極東の宗教性」に対して曖昧な「魅力」を感じている生徒が、「仏教」(および「ヒンドゥー教」)についての「実際に即した詳細な情報」によって、「仏教とキリスト教が真理への探究にあつて根本的に異なる道 (grundsätzlich verschiedene Wege) を行く」ことの認識へと導かれ、さらに「新宗教運動における極東性」がもつ「危険」が喚起される、という流れになっている。2000年代指導要領でも「極東」概念はしばしば用いられているが、1990年代指導要領においては、「極東」、「仏教(ヒンドゥー教)」、「新宗教運動」という概念が「危険」なものとして互いに関連付けられているとみることできるだろう。

(5) 「セクト」その他の表象³⁴⁷

1990年代の指導要領でも、2000年代指導要領における「エソテリズム」その他の「他者」を扱った単元に相当する単元(K9.3、Ev9.1)が設けられているが、そこで挙げられている名称にはやや違いが見られる。以下の表は、宗教科および倫理科の指導要領に登場する名称を科目ごとにまとめたものである。

表4 「セクト」その他の名称(1990年代指導要領、科目別)

科目	名称
90-K9.3	「新宗教運動 (neureligiöse Bewegungen)」、 「若者セクト (Jugendsekten)」
90-Ev9.1	「迷信 (Aberglaube)」、「呪術 (Magie)」、「オカルティズム」、 「セクト」(例として「エホバの証人」)(90-Ev10.1にて「新宗教運動」)
90-Eth8.3	「セクト」、「エソテリズム」、「若者宗教 (Jugendreligionen ³⁴⁸)」、 「ニューエイジ」、「オカルティズム」、「心霊主義 (Spiritismus)」

³⁴⁷ 本論文の補遺 B II.3 (5) を参照。

³⁴⁸ 若者宗教 (Jugendreligionen) という概念は「70年代の初めにアメリカおよび他の西側工業国において形成された集団的な運動で、並外れた熱狂主義、広範な活動、およびグループ内での情緒性を有するという特徴をもつ」ような運動ないしグループを指すとされる。特に、若者がそうした運動に魅かれると考えた保護者などによって、広く用いられたが、こうしたグループのメンバーの平均年齢は「25歳から30歳であることが調査によって示された」ため、実際には「若者宗教」という概念は的を射ていない」という。Yvonne Karow, “Jugendreligionen,” in *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe: Band III: Gesetz – Kult*, ed. Hubert Cancik, Burkhard Gladigow and Matthias S. Laubscher (Stuttgart: W. Kohlhammer, 1993).

まず気がつくのは、2000年代の指導要領で最も多く用いられていた「エソテリズム」が、ここでは倫理科でしか用いられていないこと、そして具体的な運動や潮流を指す名称が2000年代指導要領と比べて少ないことである。カトリック宗教科の単元「若者の問いかけの前に立つ教会」(90-K9.3)でも、中心となるテーマは、若者の不満や欲求に対するキリスト教の応答であり、「新宗教運動」にせよ「若者セクト」にせよ、「切望の悪用」や「危険」についての指摘はあるものの、その内容に関して具体的な記述は少ない。

プロテスタント宗教科では、上で見てきたように、仏教に関する単元(90-Ev10.1)で「新宗教運動」の危険が指摘されていたが、「セクト」その他の宗教的「他者」を主に扱っている単元「宗教的な生活形成の諸形式」(90-Ev9.1)では、まず「宗教」現象の検討から出発し、そこから上記のグループや形態が区別されている。すなわち、「宗教的な現象の経験」や、儀礼と祝祭、芸術や建築などから、「宗教」の機能の共通点や特徴が見出された後で、「迷信(Aberglaube)、呪術(Magie)、オカルティズム(Okkultismus)」が「問題のある宗教性」と総括され、その「危険」に対する注意が喚起されるのである。さらに「教会外の信仰」である「エホバの証人」などの「セクト」がもつ魅力に関する分析が行われ、最終的には「プロテスタント信仰からキリスト教および非キリスト教の宗教性を判断するための基準」を作ることが単元の目標となっている。

(6) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」の表象³⁴⁹

カトリック宗教科の単元「宗教－宗教性－信仰」(90-K11.1)は、2000年代指導要領における宗教概念についての考察が展開されている単元(K11.1)と対応している。ただし1990年代の指導要領では、「無制約的に重要なもの(unbedingt Wichtiges)」や「戦慄すべき秘儀(mysterium tremendum)と魅する秘儀(mysterium fascinosum)」³⁵⁰といった概念が手がかりになっており、哲学的なニュアンスがより強調されていることが分かる。さらにこの単元には、「宗教のうろんな出現形態(fragwürdige Erscheinungsformen)への批判」も含まれており、宗教が「イデオロギーへの墮落、宗教的な熱狂主義とファンダメンタリズム、セクト主義(Sektierertum)と誤った選民意識」につながる危険についての指摘が見られる。

また、単元「神の否認と宗教批判」(90-K12.3)では神観念と宗教批判がテーマとなっているが、「世俗主義(Säkularismus)」や「行動主義」「システム理論」など、2000年代指

³⁴⁹ 本論文の補遺B II.3 (6)を参照。

³⁵⁰ プロテスタント神学者のオットー(Rudolf Otto)による概念。

導要領と比べて専門用語がより多く用いられている点は上と同様である。プロテスタント宗教科では、単元「キリスト教的な神信仰への挑戦」(90-Ev12.3)で無神論が取り上げられている。

(7) 倫理科指導要領の表象³⁵¹

1990年代の倫理科指導要領では、前後の年代の指導要領に比べて、宗教に関する内容が目立って多く扱われている点がまず注目される。さらに、2000年代の倫理科指導要領では、他の宗教科と同様に、宗教的「他者」が個別に扱われる(「イスラーム」(Eth7.3))か、系譜の近い「他者」がまとめて扱われていた(「ユダヤ教」と「キリスト教」(Eth6.3)や「ヒンドゥー教」と「仏教」(90-Eth9.2))が、1990年代の指導要領では宗教的な「他者」が単独で扱われることはないのも特徴である。すなわちここでは、宗教的「他者」が文化・芸術の一部として(90-Eth5.3)、あるいは習慣や伝統の形態として(90-Eth6.4)扱われるほか、複数の宗教的「他者」を神観(90-Eth6.3)、世界観および人間観(90-Eth11.4)、特定の人物(90-Eth7.2)といった観点から比較し、あるいは類型化するという仕方で提示されているのである。

それぞれの宗教的「他者」の配置も特徴的であり、たとえば単元「近東とギリシアの宗教」(90-Eth6.3)では、ユダヤ・キリスト教の神信仰が、古代のエジプト・ギリシアの宗教との連続性のうちに位置づけられたり、単元「世界像と人間像」(90-Eth8.3)では「セクト、エソテリシズム、若者宗教(Sekten, Esoterik, Jugendreligionen)」が古代の宗教に関する説明と結びつけられたりするなど、他の年代および宗教科においては見られない独特な記述となっている。

宗教的「他者」に関する具体的な説明においては、価値的な表現がほとんど見られないが、例外もある。まず挙げるべきは、単元「世界像と人間像」(90-Eth8.3)の「セクト、エソテリシズム、若者宗教」を扱うテーマ項目である。この単元では、世界の創世神話や古代のシャーマニズムおよびトーテミズム、インドやインカなどの神権政治が紹介された後で、「セクト、エソテリシズム、若者宗教」がテーマとなっており、古代と現代の宗教運動を連関させて提示しているが、ここで「ニューエイジ、オカルティズム、心霊主義(New Age, Okkultismus, Spiritismus)」などを含めた「セクト運動(sektiererischer Bewegungen)」に対して「危険(Gefahren)」という表現が用いられている。また、単元「並外れた生き方(Außergewöhnliche Lebensweisen)」(90-Eth7.2)では、古代から現代までの英雄については生徒が作成する「基準」に基づく「評価」の対象であるのに対して、

³⁵¹ 本論文の補遺 B II.3 (7) を参照。

宗教者、哲学者、慈善家は「評価」の対象となっていないことから、後者に対する肯定的な評価を読みとることもできるだろう。他方で、宗教的「他者」については総じて「他のいまだ未知なるもの (das andere, noch Fremde)」(90-Eth5.3) や「未知の価値観 (fremde Werthaltungen)」(90-Eth6.3) などと形容されており、常に「自己」とは異なるものとして前提とされていると言える。

4. 6 1970年代指導要領の分析

1970年代の指導要領は「カリキュラム指導要領」と題されており、「学習目標」「学習内容」「授業の流れ」「学習目標の点検」の四項目から構成されている。ここでは「学習内容」の項目を見ていくが、プロテスタント宗教科では第7学年以降の指導要領が「学習目標」と「学習内容」がひとつの項目としてまとめられているなど、形式が異なる部分がある。また「他者」に関する内容にも大きな違いがあり、たとえば個別の「他者」に関する単元はほとんどなく、「代替宗教 (Ersatzreligion)」のように他の指導要領にはない概念が用いられている点などに注意が必要である。以下ではまず、カトリックおよびプロテスタント宗教科指導要領の内容に即して3つの項目に分け、内容を検討していきたい。また最後に、倫理科指導要領における宗教的「他者」に関する項目についてもまとめていく。

(1) 「(分裂した) 教会」の表象³⁵²

カトリック・プロテスタント両宗教科では、いずれも第7学年にキリスト教の教会に関する単元が設けられている。プロテスタント宗教科の単元「教会」(70-Ev7.2) では、「教会」概念の意味から歴史的展開、宗派による相違、社会奉仕活動、教会批判など、「教会」に関するさまざまなテーマがまとめられている。この単元で目に留まるのは、「非教会的な信仰共同体」として「エホバの証人」を含む「特殊団体 (Sondergemeinschaft)」の「基本的特徴」を扱う内容が含まれている点である。この「非教会的な信仰共同体」に関する項目は、「三大宗派」に関する項目の後に配置されており、「非教会的」と規定されているとはいえ、少なくとも「エホバの証人」がキリスト教との連関の中に置かれているという点は、他の年代に見られない特徴となっている。1990年代の指導要領においては、「エホバの証人」が「セクト」として「問題のある宗教性」を含む単元 (90-Ev9.1) で扱われて

³⁵² 本論文の補遺 B III.3 (1) を参照。

いるのとは対照的である。1970年代の指導要領では、教会税の問題や教会による罪責告白などが扱われており、批判的な見方はむしろキリスト教の教会自身に対して向けられていると言える。

一方、カトリック宗教科の単元「分裂した教会におけるキリスト教徒」(70-K7.11)は、プロテスタント宗教科よりも具体的な「教会」のあり方に焦点を当てた内容となっている。すなわち、「カトリックとプロテスタント」という項目で、両宗派の相違点が sacrament や教職制度などの観点から比較されているほか、キリスト教の諸宗派を「継承と司教職を有する諸教会」とに分類して紹介するなど、他の年代の指導要領と比べて、宗派の具体的な名称が最も多く挙げられている。しかしここで注目したいのは、これらの諸宗派に関する内容が、「モルモン教、エホバの証人、新使徒教会、救世軍」などの「セクト」に関する内容と共に「教会とセクト」というひとつの項目の下にまとめられていることである。このような構成から、これらの「セクト」が上に挙げた教会の2類型とならば、キリスト教の第三の類型として位置づけられていると見ることも可能であろう³⁵³。

(2) 「宗教」、「世界宗教」の表象³⁵⁴

1970年代のカトリック・プロテスタントの両指導要領においては、2000年代および1990年代指導要領で個別に扱われていた「他者」に関する単元の多くが、概ねそれぞれ2つの単元にまとめられている。すなわち、カトリック宗教科においては「世界宗教」(70-K9.2)と「宗教と宗教性」(70-K11.2)、プロテスタント宗教科においては「宗教と諸宗教」(70-Ev9.3)と「宗教」(70-Ev11.3)の各単元である。そしてこれらの単元の内容は、「宗教」概念に関する内容、「世界宗教」に関する内容、「宗教の代替/代替宗教」に関する内容という3つに分類することができる。

「宗教」概念については、カトリック宗教科の単元「宗教と宗教性」(70-K11.2)では「人間の基本的経験」として「超越経験 (Transzendenzerfahrung)」³⁵⁵や「戦慄と魅惑 (tremendum et fascinosum)」、「絶対的他者」および「聖なるもの」³⁵⁶といった用語で説明されており、1990年代指導要領よりもさらに哲学的・思弁的な内容となっている。一方

³⁵³ ただし、これら「セクト」の特徴として「預言者的な才能をもつ創始者による個性的な (eigenwillig) 聖書解釈」が挙げられており、「個性的な」という表現にやや否定的なニュアンスを読みとることもできる。

³⁵⁴ 本論文の補遺 B III.3 (2) を参照。

³⁵⁵ カトリック神学者のラーナー (Karl Rahner) による「超越論的経験 (transzendetale Erfahrung)」をふまえているものと思われる。

³⁵⁶ いずれもプロテスタント神学者のオットー (Rudolf Otto) による概念。

プロテスタント宗教科 (70-Ev11.3) では、「宗教現象の重要な解釈」としてオットー (Rudolf Otto) やハイラー (Friedrich Heiler) らを代表とする「宗教学」の解釈が扱われており、「宗教」理解の拠り所として「宗教学」が位置づけられている点が、他の年代の指導要領には見られない特徴となっている。また、「キリスト教信仰と宗教の関係」を扱う項目では、「キリスト教信仰」と「宗教」との区別に関して、バルト (Karl Barth) やティリッヒ (Paul Tillich)、ボンヘッフナー (Dietrich Bonhoeffer) などのキリスト教神学者の思想が扱われており、後の年代には見られないアプローチが取られている。

「世界宗教」に関しては、カトリック宗教科では独立した単元が設けられているのに対して、プロテスタント宗教科では上記 2 つの単元 (70-Ev9.3、70-Ev11.3) で「世界宗教」が扱われているものの、具体的な名称は挙げられておらず、さほど重点が置かれていない印象を与える。

カトリック宗教科では「世界宗教の概観」として、以下のような内容が扱われている。

世界宗教の概観：中国の宇宙神教 (Universismus)、ヒンドゥー教、仏教、ユダヤ教、キリスト教、イスラーム名称、登場した時代、創始者 (および本質的な改革者)、絶対者と死後の生のイメージならびに教説の特徴 (規則、世界と同胞に対する態度)；

聖地、建造物、時間、対象物、行為、文書、人間など、およびその意義。

ここで挙げられている「中国の宇宙神教 (Universismus)」は、儒教・道教・仏教が厳密に区別されない混合形態を指す³⁵⁷が、その後の指導要領では用いられなくなった概念である。この「概観」に続いて、「世界宗教における生活形成 (Lebensgestaltung)」という項目では、上記の「世界宗教」について宗教的な慣習や儀礼、共同体との関わりなどが扱われている。「世界宗教」に関する肯定的ないし否定的な評価や序列化を促すような表現はほとんど見られないが、「正しい信仰を求めて」という項目では、宗教が登場した時代や創始者の生涯という「諸宗教の起源」の比較や、倫理的な要請などの「諸宗教の価値」についての「共通点と相違点の比較」が扱われている。また、最後の項目 (「宗教無しですむのか?」)

³⁵⁷ ド・グルート (Jan Jakob Maria de Groot) の『宇宙神教 (Universismus)』(1918年)により広まった概念で、批判はあったものの、その後も様々な論者によって用いられている。以下を参照。Joachim Gentz, “Die Drei Lehren (sanjiao) Chinas in Konflikt und Harmonie: Figuren und Strategien einer Debatte,” in *Religionen nebeneinander: Modelle religiöser Vielfalt in Ost- und Südostasien*, ed. Edith Franke and Michael Pye, *Religiöse Gegenwart Asiens = Studies in modern Asian religions* 3 (Berlin: Lit, 2006), 18.

では無宗教的な生と宗教的な生の比較が行われるが、その際、宗教に対する「反対意見」として「人間の階級差に関する非合理的な (irrational) 根拠づけ (ヒンドゥー教)」が挙げられているのが、他の「世界宗教」に対する記述には見られない、例外的にネガティブな評価であると言えるだろう。

プロテスタント宗教科では「世界宗教」に関して具体的な言及がない一方で、「ヨーロッパにおける非キリスト教的諸宗教の登場と宣教について」の項目 (70-Ev9.3) で、「ヒンドゥー教」、「仏教」、「イスラーム」が挙げられている。この項目に続いて、「キリスト教信仰とキリスト教以外の諸宗教との間の対立について、いくつかの主要な問題を説明すること」が目標となっており、世界、救済、人間についての理解が例として挙げられていることから分かるように、上記の「非キリスト教的諸宗教」の内容よりも、ヨーロッパでのキリスト教との「対立」に焦点を当てた内容となっている。

最後に注目したいのは、カトリック宗教科では「ユダヤ教」が他の「世界宗教」と並ぶ位置づけを与えられているのに対して、プロテスタント宗教科には「イエスの環境と今日のユダヤ教」 (70-Ev6.3) という単元があり、「ユダヤ教」が独立したテーマとなっている点である。この単元には、イエスの時代のパレスチナに関する地理的、政治的、文化的状況との関連でユダヤ教についての説明があり、さらに「第三帝国での迫害」から現代に至るまでのユダヤ教の歴史を扱う項目も含まれている。

(3) 「宗教の代替／代替宗教」、「イデオロギー」、「アウトサイダー」の表象³⁵⁸

1970年代の指導要領には、他の年代の指導要領には見られない概念がいくつか登場しているが、ここでは特に、この年代の各指導要領に特有である「宗教の代替 (Religionsersatz)」 (70-K11.2、70-Eth11.2) および「代替宗教 (Ersatzreligion)」 (70-Ev9.3) という概念を取り上げたい。この概念が指す内容として、両宗教科で共通している具体例には、スポーツやショービジネスなどにおける「個人崇拜」および「イデオロギー」がある。それらに加えてカトリック宗教科では、「成人式、社会主義的な婚姻と命名、オリンピックでの儀式」といった「擬似宗教的な共同体の形式」や「ドラッグ依存」「メディア依存」などが含まれている。一方プロテスタント宗教科では、「心霊主義 (Spiritismus) - オカルティズム (Okkultismus) - 迷信 (Aberglaube)」が挙げられている点が注目される。

これらの内容について、各単元では詳しい説明や価値的な評価はなされていないものの、「宗教の代替／代替宗教」という概念自体、本物ではない代用品という否定的なニュアンスを含むものと考えることに異論はないだろう。そして、その概念に含まれる内容を見て

³⁵⁸ 本論文の補遺 B III.3 (3) を参照。

みると、それは他の「他者」概念と比べてよりいっそう無定形かつ広範であり、現代社会批判と言い換えても差し支えないように思われる。

プロテスタント宗教科ではさらに、「代替宗教」として挙げられていた「イデオロギー」に関して、独立した単元「イデオロギー—世界観—キリスト教信仰」(70-Ev10.5)が設けられている。ここでは「イデオロギー」として「人種差別主義」「国家社会主義」「マルクス主義」「社会主義」「共産主義」「資本主義」が挙げられており、さらにこうした「イデオロギー」から形成される「世界観」が「宗教的な側面」を持つことが指摘されている。こうした「イデオロギー」と「世界観」は、「啓蒙」の影響を受けた「キリスト教」とは対立するものとして描かれている。

また、プロテスタント宗教科に固有の単元として、「アウトサイダー」(70-Ev6.8)を扱った単元がある。ここでは、「アウトサイダー」概念の説明に続いて「アウトサイダーとしてのイエス」、「異端」や「セクト」、宗教改革者やユダヤ教徒など「キリスト教徒の歴史におけるアウトサイダー」のほか、生徒にとって身近な「アウトサイダー」として外国人などの「よそ者」、「障害者」、「ガリ勉」や「弱虫」といった類型が挙げられている。

(4) 倫理科指導要領の表象³⁵⁹

1970年代の倫理科指導要領における宗教的「他者」に関する項目は、以後の年代の指導要領と比べてみると、分量が最も少なく、内容に関しても具体性に欠けるものであることが分かる。宗教的「他者」に関する記述を見ていくと、「世界観」として「マルクス主義」と並んで「キリスト教、ユダヤ教、仏教」についての言及や、単元「良心」(70-Eth10.4)において「神の声」や「宗教的、世界観的、政治的に制約された良心の誤謬」について触れられている以外では、宗教的「他者」が主題となるのは単元「宗教的な世界解釈」(70-Eth11.2)のみである。そこで以下では、この単元の内容を見ていくことにしたい。

単元「宗教的な世界解釈」(70-Eth11.2)で扱われるのは、「宗教的な世界解釈」、「社会システム」や「政治的、社会的、文化的発展」に対する宗教の影響、「宗教批判」、ならびに「宗教の代替 (Religionsersatz)」である。「宗教的な世界解釈」としては、「仏教」、「ユダヤ教」、「キリスト教」、「イスラーム」のほかに、「原始文化」と「老子」が挙げられているのが独特であるが、いずれにせよそれぞれの宗教的「他者」に関する具体的な描写はない。「宗教批判」の項目では、フョイエルバッハ (Ludwig Andreas Feuerbach) やマルクス (Karl Heinrich Marx) のほかに、19世紀のプロテスタント神学者であり歴史的批判的

³⁵⁹ 本論文の補遺 B III.3 (4) を参照。

な聖書解釈の嚆矢であるシュトラウス (David Friedrich Strauß) の名前が挙げられており、他の指導要領には見られない特徴となっている。最後に、「宗教の代替」の具体例としては、「国家社会主義、マルクス主義、人物崇拜、所有崇拜」が挙げられているが、そこに含まれる「千年至福説的・メシア的要素」を「認識し、評価する能力」の養成が目標とされており、批判的なニュアンスを読みとることができる。ただし、こうした姿勢は「宗教の代替」に限らない。単元「世界観体系における人生の意味解釈 (Sinndeutung des Lebens in Weltanschauungssystemen)」(70-Eth 8/9.2) では、「キリスト教、ユダヤ教、仏教」の主張が有する「意義について反省する能力」が目標として挙げられており、いずれにしても宗教的「他者」が評価・反省の対象となっていることが分かる。

4. 7 指導要領の特徴と変化

ここで、今まで検討してきたバイエルン州公立ギムナジウムの各宗教科および倫理科の指導要領の内容について、あらためて振り返ってみることにしたい。まず、2000年代、1990年代、および1970年代のカトリックおよびプロテスタント両宗教科の指導要領について、各時代の指導要領にどのような特徴があり、またそれらが時代につれてどのような変化を遂げているのかという点に注目していきたい。続いて、各宗教科および倫理科のそれぞれに見られる特徴を簡単にまとめることにしたい。

(1) 年代による指導要領の特徴と変化

選択される宗教的「他者」の全体的な変化についてみるならば、最初に気がつくのは、時代が下るにつれて「他者」に関する記述の分量が増えていることであろう。特に、1970年代と1990年代の間の変化は顕著である。1970年代指導要領ではプロテスタント宗教科で「ユダヤ教」が独立した単元で説明されているのみで、その他は「世界宗教」の概念のもとでまとめて扱われているのに対して、1990年代になると「ユダヤ教」のほか「イスラーム」および「ヒンドゥー教」「仏教」がそれぞれ個別のテーマとして取り上げられるようになっていく。また単元のタイトルを見ても、1970年代指導要領では宗教的「他者」が単元のタイトルに採用されることはほとんどないのに対して、2000年代指導要領では「イスラーム」や「ユダヤ教」が単元名として使用されるようになっていく。したがって、このような指導要領の変化から、宗教科において「他者」に関する内容が全体として重要さを増しているということがまず確認できるのである。

しかし、指導要領で「他者」が扱われている部分を詳しく見ていくと、「他者」についての説明の量が全体的に増えている一方で、そこで言及される「他者」の固有名詞はむしろ少なくなっており、宗教に関する概念的な考察もなされなくなっていることに気がつく。たとえば、1970年代のカトリック宗教科指導要領では、「セクト」を含むキリスト教のさまざまな宗派への言及（70-K7.11）や、「宇宙神教」（70-K9.2）が、プロテスタント宗教科では「イデオロギー」のさまざまな形態（70-Ev10.5）などが挙げられているが、後の指導要領においては、これらのグループへの言及は見られなくなっている。また1970年代の指導要領では、宗教概念について扱う単元（70-K11.2、70-Ev11.3）があり、オットーやティリッヒといった神学者や宗教学者による宗教概念が検討されているのだが、このようないわゆる参照学問（Referenzwissenschaft）における概念の明示も、以後の指導要領には見られない特徴となっている。

それでは、1990年代および2000年代の指導要領で増加した宗教的「他者」に関する記述には、どのような変化と特徴が見られるのだろうか。まず指摘できるのは、特に「ユダヤ教」、「イスラーム」、ならびに「ヒンドゥー教」および「仏教」という、いわゆる「世界宗教」に関する単元で、現代的な問題への言及や「対話」（K9.2、K10.5、K11.1、Ev7.3、Ev10.2、Ort10.5、Isr10.2；90-K8.6、90-K9.1、90-Ev9.2、90-Ev10.1、90-Ev10.3）を強調する文言が、年代が新しくなるほど増えていることである。たとえば、「ユダヤ教」に関して「シナゴグやユダヤ教の墓地の訪問」（K9.2、90-K9.1）や、「ユダヤ教の痕跡」（K9.2）としてイディッシュ語やイディッシュ音楽についての学習が挙げられたり、「イスラーム」について「ムスリムとの出会い」（K7.5、Ev7.3、90-K8.6、90-Ev9.2）が学習内容に含まれたりするなど、1970年代の指導要領には見られないような、現代の生活に焦点を当てたアプローチが増えていることが分かる。一方、「ヒンドゥー教」と「仏教」の単元でも現代的な観点が採り入れられているが、その方向性は「ユダヤ教」および「イスラーム」の場合とは異なっている。すなわち、「ユダヤ教」と「イスラーム」についてはその現代的な形態や動向に関心が向けられているのに対して、「ヒンドゥー教」や「仏教」に対しては、あくまでも現代の「西洋」から見た「魅力」への「あこがれ」（K10.5、Orth10.5）や「アクチュアルな関心」（Ev10.3）が前面に出ており、現代の「ヒンドゥー教」や「仏教」の状況やその「出会い」に対する言及はほとんど見られないのである。

「世界宗教」の表象に見られるこのような差異は、「近さ」と「遠さ」に関わる表現においても同様に示されている。すなわち、「ユダヤ教」に対しては「結びついていること」（K9.2）や「近さ」（Ev9.1）が強調される一方で、「ヒンドゥー教」と「仏教」については「極東」（K10.5、Ev10.3、Orth10.5）の「疎遠な宗教」（K10.5、Orth10.5）として描かれている。

こうした差異はただちに何らかの序列化と結びつくわけではないが、しかし「近さ」と「遠さ」のイメージに含まれる内容が、まったく価値中立的であるということもできないのではないだろうか。

さらに、1990年代および2000年代の指導要領に見られる特徴として、宗教的「他者」に関する「危険」の指摘（K8.5、90-K9.3、90-Ev9.1、90-Ev10.1）と、宗教的「他者」に向けられる「（批判的な）判断」（Ev8.5、AK7.5、AK8.4、AK9.4；90-Ev9.1）ないし判断のための「識別基準」（K8.5、AK8.4）が求められている点に注目したい。これらは主に「エソテリズム」や「新宗教運動」といった「他者」に関する説明の文脈において見られる特徴であるが、いわゆる「世界宗教」として扱われている「イスラーム」（AK7.5）や「ヒンドゥー教」および「仏教」（AK9.4、90-Ev10.1）についても「魅力」や「あこがれ」の対象として描かれるとともに、「判断」が必要とされる対象ともなっているのである。

この点に関連して、1970年代指導要領とそれ以後の指導要領の間における顕著な相違のひとつに、「宗教の代替／代替宗教」概念の消滅と「エソテリズム」その他を含む「他者」のカテゴリーの登場が挙げられる。上で見てきたとおり、「宗教の代替／代替宗教」という表現は、1970年代の指導要領（70-K11.2、70-Eth11.2／70-Ev9.3）において、「個人崇拜」「イデオロギー」等を包括する概念として用いられていたが、その後の指導要領では使用されなくなっている。その一方で、1970年代指導要領では「セクト」（70-K7.11）や「非教會的な信仰共同体」（70-Ev7.2）がキリスト教の文脈に置かれていたのに対して、1990年代においては「新宗教運動」および「（新興）セクト」が「危険」なものとして描かれる（90-K9.3、90-Ev9.1）ようになる。とくにプロテスタント宗教科では、「迷信、呪術、オカルティズム」という「問題のある宗教性」と、「エホバの証人」のような「セクト」が同列に置かれるようになり、自宗教（キリスト教）とは明確に異なるものとしての位置づけが与えられていると言える。さらに2000年代指導要領では、ユダヤ教宗教科以外のすべての宗教科および倫理科（K8.5、Ev8.5、Orth10.4、AK8.4、Eth8.1）において、「新宗教運動」および「若者セクト」といったグループが、「エソテリズム」や「オカルティズム」等の潮流と共に扱われている。「宗教の代替／代替宗教」が広範な現象を含む概念として用いられており、社会批判的な側面を担っているのに対して、「新宗教運動」や「エソテリズム」概念は、社会的にも「宗教」として認知されているグループや潮流が前提となっている。そして、これらのグループおよび潮流に含まれる宗教的「他者」に対しては、「宗教の代替／代替宗教」や他の宗教的「他者」に対する以上に、明確に批判的な描写がなされる点も重要な変化である。

(2) 各宗教科および倫理科指導要領の特徴

続いて以下では、2000年代の各宗教科指導要領および倫理科の指導要領について、それぞれの宗教的「他者」に関する記述の特徴をまとめていくが、まず注意しておきたいことは、各科目の内容には共通する部分も多いという点である。すでに指摘してきたとおり、単元の内容が同一であったり重複したりしている場合があり、上に見てきた範囲では、カトリック宗教科と正教宗教科³⁶⁰、カトリック宗教科と古カトリック宗教科³⁶¹、およびプロテスタント宗教科とユダヤ教宗教科³⁶²の各指導要領において、重複や類似がみられる例を確認することができる。また、その他の宗教的「他者」に関する単元でも、その構成や論調が類似している部分があることについては、これまでの分析から明らかであると思われる。このような共通性をふまえた上で、以下では、各宗教科および倫理科の指導要領の特徴について見ていくことにしたい。

カトリック宗教科の指導要領に見られる特徴としては、神信仰を有する宗教ないしは一神教的な宗教概念を「他者」に対して適用する点を指摘できるだろう。単元「人間は神をどのように思い描くか—アブラハムは神と出会う」(K5.2)では、「アブラハムの神信仰」が「ユダヤ教、キリスト教、イスラームの神信仰の基礎」として示されると共に、「あらゆる時代、あらゆる宗教の人間」が「神について考え」、「神のイメージ」を有することが前提とされている。宗教概念について扱っている単元(K11.1、K11.3)でも、基本的にはキリスト教が前提とされており、神信仰を持たない宗教が視野に含まれていない。

古カトリック宗教科の単元「人格的な神に対する信仰へのアブラハムの決断」(AK5.3)でも、カトリック宗教科と同様に「アブラハムの神信仰」が「ユダヤ教、キリスト教、イスラームの信仰」に共通する「基礎」として示されている。さらに「ユダヤ教」については、「キリスト教の基礎と基本的な真理」(AK7.6)があるとするなど、肯定的な評価が明確に示されている。しかしその一方で、「他者」に対する批判的な評価も注目される。「オカルティズムと若者セクト(Jugendsekten)」(AK8.4)に対する批判的な評価は他の宗教科にも共通してみられるが、「イスラーム」(AK7.5)や「ヒンドゥー教と仏教」(AK9.4)に対して批判的な表現が用いられているのが古カトリック宗教科の特徴である。

プロテスタント宗教科では、とくに「ユダヤ教」に関する記述が詳しい。70年代指導要

³⁶⁰ 「仏教」「ヒンドゥー教」に関する単元(K10.5、Orth10.5)が、ほぼ同一の内容となっている。

³⁶¹ 「エソテリシズム」に関する単元(K8.5、AK8.4)で、リード文が重複している。

³⁶² 「諸宗教」に関する単元(Ev10.2、Isr10.2)で、リード文および構成に類似が見られる。また科目の概要に関しても、プロテスタント宗教科とユダヤ教宗教科では、重複および類似している部分が多い。

領ですでに独立した単元(70-Ev6.3)が設定されており、2000年代では2つの単元(Ev6.1、Ev9.1)で「ユダヤ教」が扱われている。ここでは「ユダヤ教」に関する歴史的な内容と現代の信仰生活の紹介を通じて、「キリスト教に対するユダヤ教の近さ」(Ev9.1)が示されるなど、他の宗教的「他者」と比べて最も内容が充実していることが分かる。

正教宗教科とユダヤ教宗教科では、他の科目に比べて、宗教的「他者」に対する記述の量が少ないことが特徴であると言える。ユダヤ教宗教科では「仏教」および「エソテリズム」その他についての単元が設定されておらず、正教宗教科では「ユダヤ教」についての言及がほとんどない。両宗教科に共通しているのは、「他者」を扱う際に、「自」宗教との連関で学ぶという姿勢が強調されている点である。

倫理科における宗教的「他者」の扱いをまとめると、1970年代指導要領ではごくわずかに触れられているのみだが、1990年代にかなり分量が増えていることが分かる。また、1990年代指導要領では全体的に宗教的「他者」を比較し、分類する傾向が顕著であるが、2000年代では提示の仕方が他の宗教科と類似するようになっているのが特徴である。前章の最後で、倫理科の内容について、宗派的宗教科と並ぶような「自己」を形成しているのでは、という予測を立てたが、ここでの分析からは、少なくとも宗教的「他者」の内容に関する限り、その予測が裏づけられたといえるだろう。

第5章 考察と展望

本章では、宗教的な「自／他」の線引きと「他者」表象に着目して、ドイツの公立学校の歴史とバイエルン州公立ギムナジウムの宗教科指導要領について行ってきたここまでの分析とその内容を振り返っていくが、その際、各章における個々の具体的な分析を単にくり返すのではなく、それぞれの分析をつなぐ連関を示すことを目指していきたい(5.1)。そしてその連関とこれまでの分析による成果をふまえて、宗教的な「自／他」および「他者」の問題をさらに考えていくための可能性を示すことが、本論文における最後の課題となる(5.2)。

5.1 考察

(1) 各章の内容

まず第1章では、本論文を導く問いが、宗教的「他者」はいかなる仕方で宗教的「自己」と線引きされ表象されているのかという問いであること、その問いに取り組むための場として宗派的宗教科を含む学校制度を選択すること、および、分析の対象としてとくにドイツおよびバイエルン州をすることの理由と利点を示した。そして、本論文の具体的な課題が、宗派混成学校をドイツで初めて制度化した事例とその後の倫理科導入の事例について分析し、学校制度の中での「自／他」の線引きの仕方を明らかにする歴史的分析和、宗派的宗教科において宗教的な「他者」が実際どのように描かれているのかを指導要領から明らかにする内容的な分析という二種類のアプローチによって取り組まれることについて確認した。

第2章では、ヨーロッパの国際機関における宗教教育政策を概観するとともに、そこでの宗教的「他者」の位置づけについて検討した。ヨーロッパの主要な機関における多様な取り組みからは、宗教教育を促進しようとする動きが明らかとなるとともに、ここで重視される宗教教育が、特定の宗派による「宗教からの教育」ではなく「宗教に関する教育」であること、しかも対象となる「宗教」は「自己」の宗教ではなく「他者」の宗教である

ということを確認した。さらに、このような宗教的「他者」に対する関心と共に「ヨーロッパ的アイデンティティ」の形成にむけた動きがあることを指摘した。しかしながら、「宗教（より厳密には「宗教的「他者」）」に関する教育」にせよ「ヨーロッパ的アイデンティティ」にせよ、その具体的な内容は国際機関による政策のレベルでは明示されていない。その意味で以下に続く章には、実際の学校制度において、宗教的「他者」がどのように位置づけられイメージされているか、具体的な事例に即して明らかにするという課題が課せられることになる。

第3章においては、近代における学校制度の整備が進む時期に、学校制度の中で宗教的な「自／他」の線引きがどのように行われたのかをナッサウ公国における「宗派混成学校」の導入と倫理科の設置という事例に即して考察してきた。宗教混成学校の登場によってもたらされた重要な帰結としては、それまで特定の宗派に属することで一体となっていた学校と宗教科が結果的に分離されることになったという点が指摘できる。それは言葉を換えれば、それまで教会という主体の中に存在していた学校が、国家という新たな主体の中に移植されたことをはっきりと示す事態だったのである。

さらに、学校が教会という主体から分離したことによって、国家という新たな主体に属する宗教科に、それまでは存在しなかった選択肢、すなわち従来どおり宗派別の宗教科を行うか、あるいは、宗派に関わりなく全ての生徒を対象とする宗教科を実施するか、という選択肢が生まれることになる。ナッサウで導入され、その後まもなく廃止された一般宗教科は後者の試みであったが、それは宗派混成学校という新たな主体に即した宗教科を目指す試み、宗教的な「他者」同士を包含した、いわば「他者」の集合体を新たな主体とする宗教科を目指す試みであったということもできる。この試みはナッサウにおいては成功しなかったが、その後ブレーメンや再統一後のブランデンブルクなどで実現するとともに、倫理科の設置にも同じ目的を見出すことができる。それに対して、宗派混成学校で実施されている宗派的宗教科は、学校という主体が抱える、複数の「他者」であるということもできるだろう。宗派学校においては学校の担い手である宗派およびその宗派によって行われる宗教科が確固たる自他のメルクマールとなっていたのが、宗派混成学校においては各宗教科によって担われる宗教的属性の区別を保持しつつ、それらの異なる宗教的属性を包括するひとつの主体として学校が形成されることになるのである。

第4章では、バイエルン州の公立ギムナジウムで行われている宗教科用指導要領（および倫理科指導要領）をもとに、異なる年代の各宗教科における宗教的「他者」表象の具体

的な内容とその特徴を検討してきた。この章では、宗教的「他者」表象を構成する指導要領の具体的な表現に即して、対象となる「他者」という観点と、起点となる各宗教科および倫理科という観点の両者から分析を行った。ここではとくに前者に関する分析を中心にまとめたが、それは各宗教科および倫理科の間に見られる相違よりも、対象となる「他者」ごとの表象に見られる相違の方が顕著であるという理由による。そしてこの宗教「他者」ごとの分析を補うために、最後に年代による相違と各宗教科および倫理科の指導要領にみられる特徴をまとめている。

第4章における指導要領の分析から、宗教的「他者」表象の類型を示すため、次節では、上に示した2つの観点を共に含むかたちで、それぞれの宗教的「他者」表象の特徴と、各年代および各宗教科における宗教的「他者」表象の相関関係をできるかぎり簡潔に示すことを試みていきたい。なお、第4章では現代の指導要領から時代をさかのぼって分析を進めたが、ここでは時系列に沿う形で、それぞれの宗教的「他者」表象について、図を用いて整理しながら考察していくことにする。

(2) 宗教的「他者」表象の類型

まず、1970年代のカトリック・プロテスタント両宗教科の指導要領における「他者」表象については、以下に示す図としてまとめた(図1)。

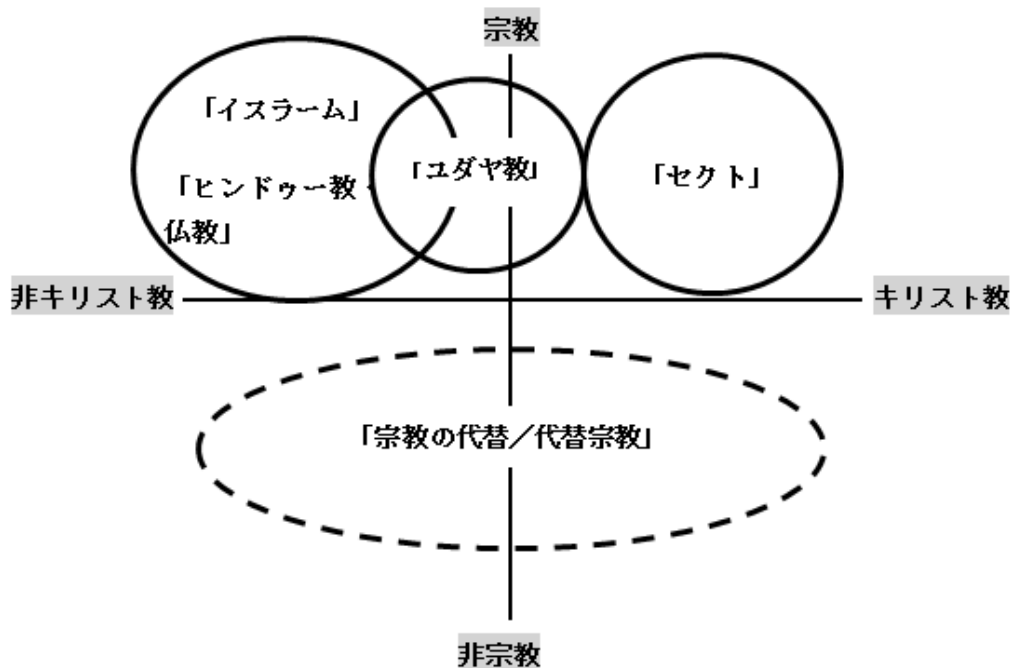


図1 1970年代指導要領における宗教的「他者」表象

ここでは、「宗教－非宗教」と「キリスト教－非キリスト教」という2つの軸によって、それぞれの「他者」の位置づけが表されている。これ以後の年代ないし他の宗教科および倫理科の指導要領についても、ここに挙げた図1と同様に、基本的には2つの軸を用いて宗教的「他者」表象の配置が整理されるが、それらの軸が示す方向性やそれぞれの「他者」の位置づけの違いに注目してほしい。1970年代指導要領の特徴を示しているのは、「セクト」（プロテスタント宗教科では「非教会的な信仰共同体」）の位置づけと、「宗教の代替／代替宗教」の位置づけ、および「宗教－非宗教」という軸である。そのうちまず「セクト」に関しては、カトリック・プロテスタントいずれの宗教科においても、キリスト教のひとつのバリエーションとして位置づけられている。また「セクト」に対する批判的・否定的な評価は、少なくとも指導要領の記述からは直接読み取ることができない。その背景には、「セクト」が社会問題として認知され始める時期にあたっており、カトリック・プロテスタント両教会においても、まだ明確に批判的な態度が形成されていなかったことも考えられるだろう。

他方、1970年代の指導要領において明らかに批判的な説明が与えられる対象は、「セク

ト」ではなく「宗教の代替／代替宗教」である。図 1 では、「宗教の代替／代替宗教」に対する批判の方向性を示す軸として「宗教－非宗教」の軸を設定している。第 4 章の分析では、指導要領において「宗教の代替／代替宗教」という概念が広範な内容を含むこと、それがほとんど「現代社会批判」にも通じていることを指摘したが、さらにもう一步踏み込んで考えるならば、ここにはこの時代に広く展開されたいわゆる「世俗化」論の影響を読みとることもできるだろう。実際、指導要領においても、「宗教」概念への取り組みと共に、宗教批判や宗教と関わりを持たない生活に関する考察に一定の割合が充てられている（70-K9.2、70-K11.2、70-Ev9.3、70-Ev11.3）。これらの内容を見ていくと、社会の中での「宗教」の弱体化に対する危惧が「宗教の代替／代替宗教」批判に通じているとも考えられるのである³⁷⁸。

では続いて、1990 年代の指導要領を見ていこう。ここでも、引き続きカトリックおよびプロテスタント宗教科の内容をもとに、2 本の軸からなる図で整理している（図 2）。

³⁷⁸ ドイツの宗教学辞典である『宗教学基礎概念ハンドブック (Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe)』では、「代替宗教 (Ersatzreligion)」が「疑似宗教 (Pseudoreligion)」の同義語とされており、以下のような説明がある。「日常語として広まっているが、時おり宗教学的な文献にも登場する「疑似宗教」(代替宗教；迷信 [Aberglaube] を参照) という概念が示しているのは、その担い手によって「宗教」と見なされているが (たとえば「新宗教」)、その批判者からは宗教という性格について否定されるような現象である。ある宗教を「疑似宗教」と名づけることは、ある神学的な結びつきを有する立場から生じ得るのであり、このような基礎からは他者の宗教 [Religion des Anderen] は、真実でないもの、真正でないもの、誤りであるものとして評価される。[...] いずれにせよ、ある儀礼および信仰システムを「疑似宗教」と規定することは、「宗教」についての規範的な定義を前提としているのだが、それは宗教学が史的・社会科学的な経験科学としては拒絶しなければならないものである。というのも、宗教をその信者の自己解釈に頼ることなく規定するような十分な基準は存在しないからである。宗教学ができるのは、正しい宗教と誤った宗教を決定することではなく、通常は何が宗教であり、何が宗教でないかを区別することなのである。」(Harmut Zinser, “Pseudoreligion,” in *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe: Band IV: Kultbild – Rolle*, ed. Hubert Cancik, Burkhard Gladigow and Matthias S. Laubscher (Stuttgart: W. Kohlhammer, 1998), 359.)

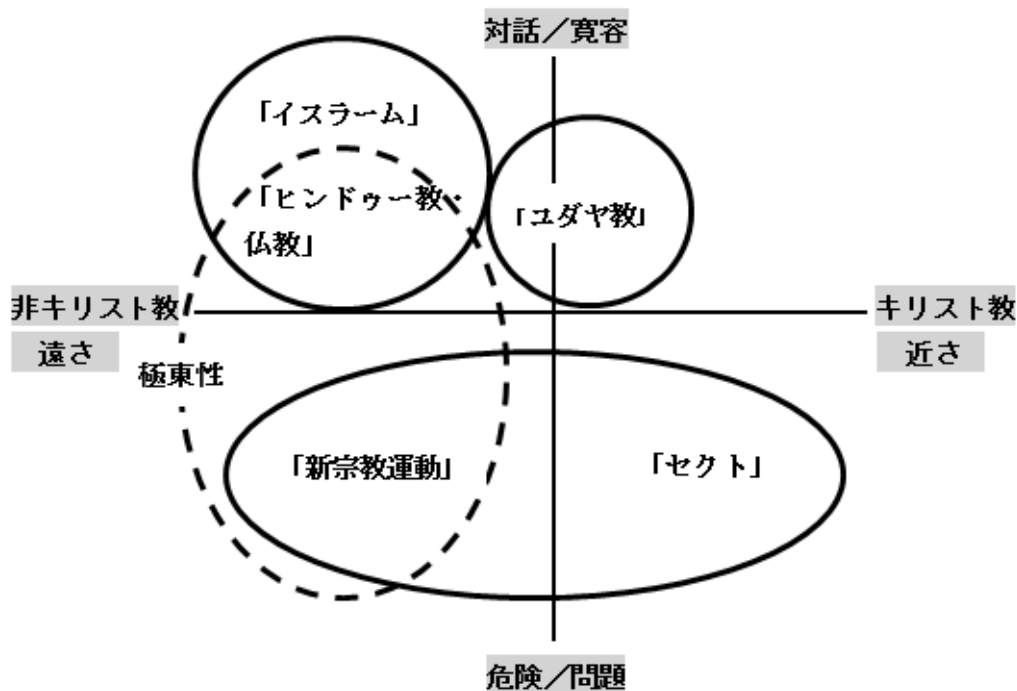


図2 1990年代指導要領における宗教的「他者」表象

まず、両軸に注目すると、1970年代の指導要領における「宗教－非宗教」の軸は、この年代では「対話／寛容－危険」という軸に変化しており、さらに「キリスト教－非キリスト教」の軸には、「近さ－遠さ」の要素が加わっている。最初の軸に関しては、指導要領で用いられている表現をそのまま用いている。すなわち、1990年代の指導要領では「対話」（90-K8.6、90-Ev10.3など）や「寛容」（90-K8.6、90-Ev9.2）という概念が、宗教的「他者」の内容と関連して登場しており、また、特定の「他者」に対しては「危険」や「問題」（90-K9.3、90-Ev9.1）が指摘されている。もう一方の軸に加えられた「近さ－遠さ」の要素に関しては、たとえば「ユダヤ教」の説明に見られる「結びつく」（90-K9.1）や「密接に関わり」（90-Ev10.3）といった表現を「近さ」に向かう方向性として表している。また、「異質さ」「なじみのなさ」に関わる表現（90-K8.6、90-Ev10.1、90-Ev10.3）のほか、「極東（性）」（90-K8.6、90-Ev10.1）という概念についても、ここでは「遠さ」を示すものとして理解している。それぞれの「他者」の配置としては、1970年代の「宗教の代替／代替宗教」が姿を消し、その代わりに「新宗教運動」および「セクト」が「危険」かつ「問題」を含むものとして位置づけられることが特徴となる。また、プロテスタント教科書の「極東の宗教と宗教性」（90-Ev10.1）の単元では、ヒンドゥー教と仏教についての説明に

続いて、「新宗教運動」が有する「極東的なもの」の「危険」が指摘されていることについては、すでに指摘した通りである。

次に 2000 年代の指導要領について見ていくが、ここでは各指導要領の間で宗教的「他者」の位置づけが大きく異なる部分があり、ひとつの図にまとめることが難しいため、それぞれの宗教科および倫理科について個別に整理していくことにしたい。

まず、プロテスタント宗教科（図 3）を見てみると、2 つの軸のうち一方の軸は、1990 年代の指導要領と同様に「キリスト教／近さ－非キリスト教／遠さ」としているが、ここでの特徴は「近さ－遠さ」に関わる表現がより多用されるようになっていることにある。「ユダヤ教」に関して「近さ」や「結びつき」が強調される（Ev9.1）一方で、「イスラーム」に関しては「疎遠さ」（Ev7.3）が前提となっているほか、「仏教」「ヒンドゥー教」は 1990 年代の指導要領にも見られた「極東の宗教性」という表現で形容されている。

もう一方の軸については、「対話－判断」としている。これは、1990 年代の指導要領で示された「新宗教運動」などに対する「問題」の認識から、2000 年代の指導要領では問題を「判断」することが強調されていることに着目したものである。こうした「判断」は、「エソテリズム」その他に対してだけでなく、「ヒンドゥー教」に対する説明（Ev10.3）や、「イスラーム」における「女性の役割」、「戦争の位置づけ」（Ev7.3）がテーマとなる際にも前提となっていると考えられる。ここでは宗教的「他者」についての「判断」を通じて、「自らの位置決定」（Ev7.3）や「立場を明らかにする」（Ev10.3、リンク注釈）ことが最終的な目標として位置づけられているのである。

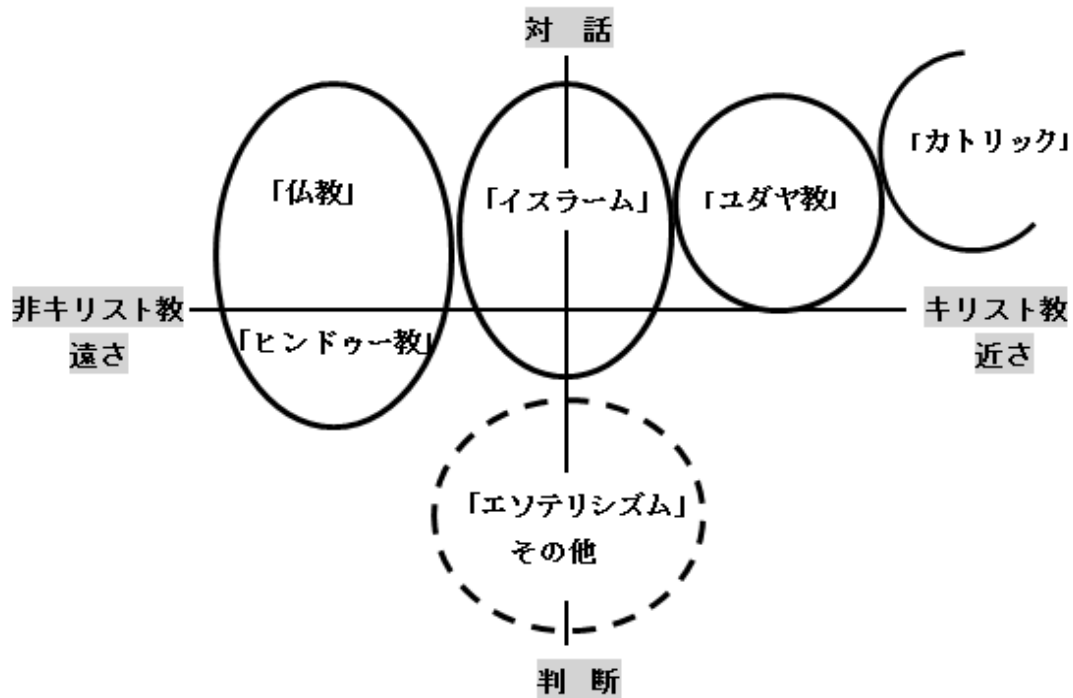


図3 プロテスタント宗教科指導要領における宗教的「他者」表象

次に、カトリック宗教科および古カトリック宗教科の指導要領を見てみたい。まず2つの軸に注目するならば、プロテスタント宗教科(図3)における「対話-判断」の軸は、カトリック(図4)および古カトリック宗教科(図5)では「対話-批判」としているが、これは、両宗教科の指導要領において「エソテリシズム」その他のグループや潮流に関して「効力」やキリスト教との「調和性」についての言及(K8.5、AK8.4)が見られることを考慮したものである。もう一方の軸は、プロテスタント宗教科と同様に「キリスト教/近さ-非キリスト教/遠さ」としているが、カトリック・古カトリック両宗教科においては「近さ」に関わる概念として「アブラハム宗教」が用いられていることが特徴となる。

このように「他者」表象の枠組に関しては、2つの宗教科は重なる部分が多いが、個々の「他者」の位置づけに関しては違いも見られる。たとえば「イスラーム」に関して、カトリック宗教科では「私たちの生活世界の中の別種の存在」(K7.5)としており、「近さ」と「遠さ」の両方を兼ね備えた存在として位置づけているのに対して、古カトリック宗教科の指導要領(AK7.5)では、「近さ」を示す内容が見られず、「イスラーム」の信仰内容に関して批判的な観点および表現が散見される。また、「ヒンドゥー教」および「仏教」に関して、古カトリック宗教科(AK9.4)では批判的な観点が強調されている点が特徴

となっている。

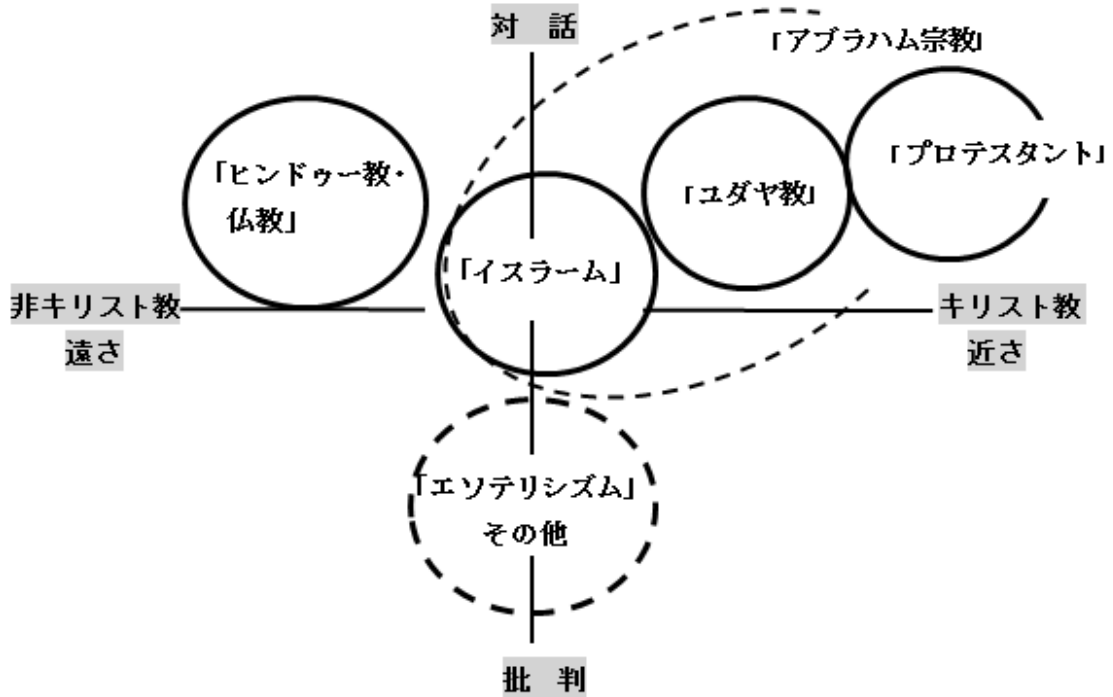


図4 カトリック宗教科指導要領における宗教的「他者」表象

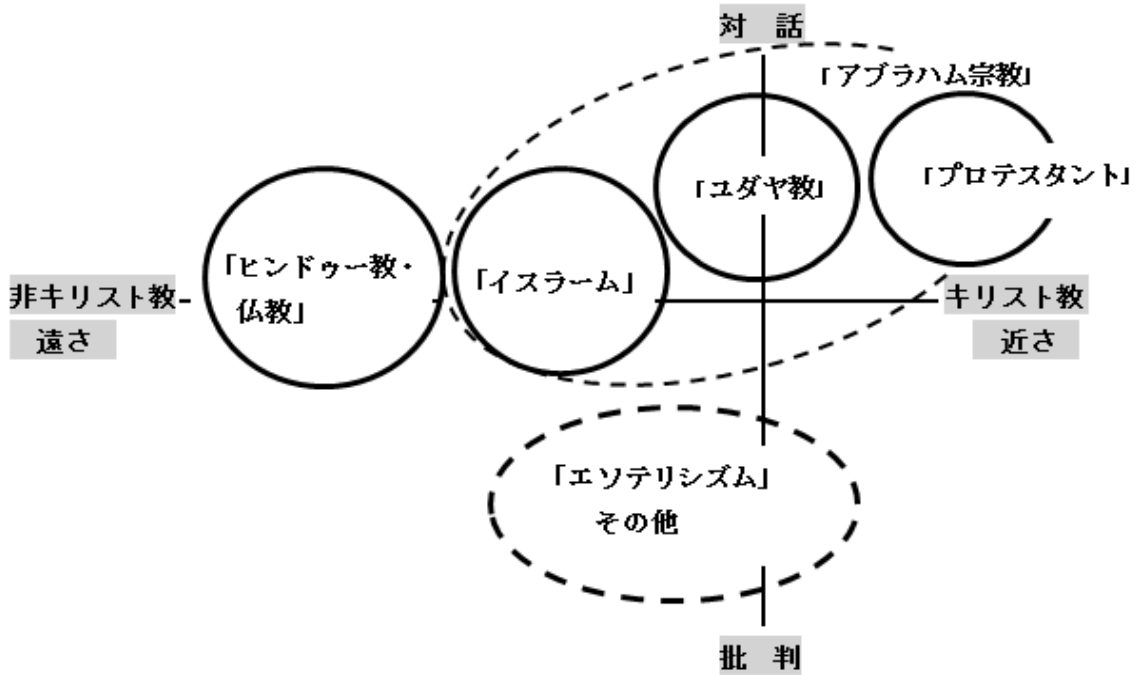


図5 古カトリック宗教科指導要領における宗教的「他者」表象

ここまで示してきた宗教科では2つの軸によって宗教的「他者」表象を整理してきたが、正教およびユダヤ教宗教科と倫理科の指導要領については、同様の枠組みを当てはめることができない。残りの指導要領のうちで、宗教的「他者」表象の提示において、上に示してきた宗教科指導要領と比較的近いといえるのが、倫理科指導要領である（図6）。

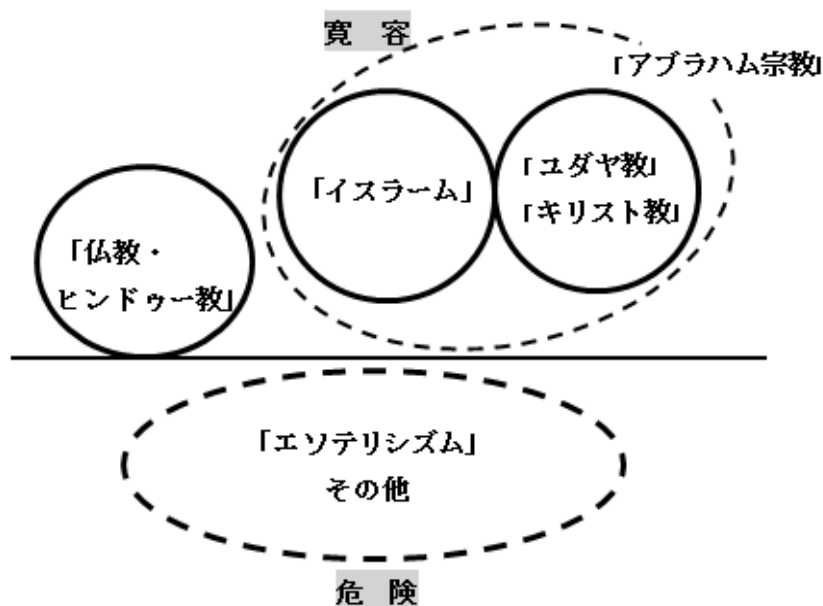


図6 倫理科指導要領における宗教的「他者」表象

倫理科の指導要領における宗教的「他者」表象では、これまでの指導要領において見出し得た「キリスト教／近さ－非キリスト教／遠さ」の軸を用いて整理することはできない。ただし、「ユダヤ教」および「キリスト教」が「ヨーロッパの文化的生活」に大きな影響力を持つことを指摘（Eth6.3）していること、カトリック・古カトリック両宗教科と同様に「アブラハム宗教」の概念を用いていることについては、「近さ」についての婉曲な表現として理解することができるかもしれない。しかし、さしあたり倫理科の指導要領に見出される軸は「寛容－危険」のみである。すなわち、「エソテリシズム」その他の宗教的「他者」は危険な存在として位置づけられているのに対して、「ユダヤ教」「キリスト教」および「イスラーム」については「寛容」の対象と見なされている。ただし、「仏教」および「ヒンドゥー教」に関する単元（Eth9.2）では、批判的な表現が見られない一方で、「寛容」についても特に言及されていない。

正教宗教科の指導要領（図7）でも、「キリスト教／近さ－非キリスト教／遠さ」の軸は

見出されず、宗教的「他者」は、「危険」とみなされる存在（「エソテリシズム」その他）か否かによって大別されている。図においては「危険」の極に対置される概念として「対話」を示しているが、実際に「対話」概念が用いられるのは「極東の宗教と宗教性」(Orth10.5)の單元において「ヒンドゥー教」「仏教」に対して使用されている箇所のみである³⁷⁹。したがって、正教が「ローマ・カトリック教会とプロテスタント教会が定着しているディアスポラ」(Orth8.5)にあることや、ヨーロッパにおける「イスラームの宗教性の影響」(Orth7.5)についての指摘などは、それらの宗教的「他者」との「対話」を必ずしも意味しないという可能性についても考慮する必要があるだろう。

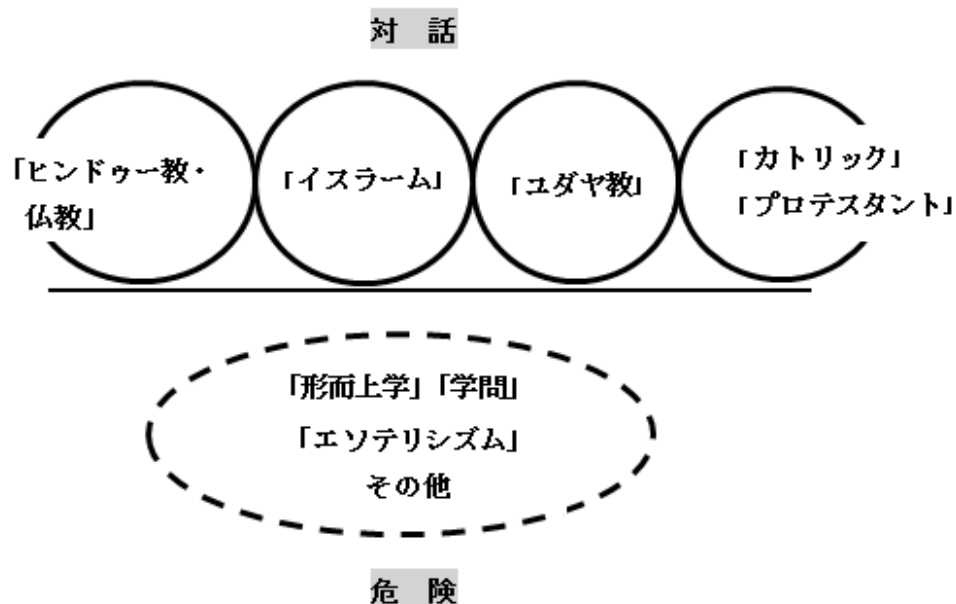


図7 正教宗教科指導要領における宗教的「他者」表象

ユダヤ教宗教科の指導要領に関しては、これまで見てきたような図によって宗教的「他者」表象の位置づけを示すことがほとんど不可能である。というのも、すでに見てきたように、ユダヤ教宗教科の指導要領では宗教的「他者」に関する内容が「キリスト教」と「イスラーム」にほぼ限定されており、他の指導要領で扱われているような「ヒンドゥー教」

³⁷⁹ また、この單元はすでに指摘したようにカトリック宗教科の單元 (K10.5) とほぼ同じ内容である。

「仏教」ないし「エソテリシズム」その他については、言及されていないに等しい³⁸⁰からである。したがって、これまでの指導要領にならってあえて図として表すとすれば、以下のような図とならざるを得ない（図8）。

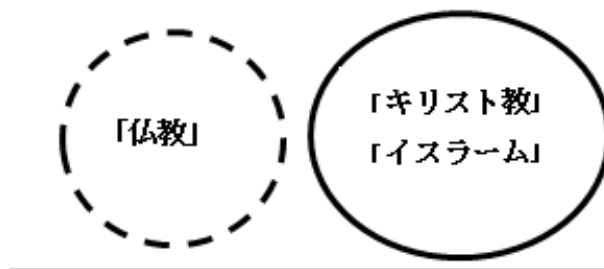


図8 ユダヤ教指導要領における宗教的「他者」表象

当然ながらここまで示してきた図では、第4章における分析の詳細が大幅に捨象されており、これらの図を示すことによって逆に誤解を招く恐れもあることは認めざるを得ない。しかしながら、宗教科においては宗教的「他者」が決して均質な対象として描かれているわけではないこと、序列という表現は誇張になるだろうが、それでもある種の価値に基づく差異が確かに存在していること、そしてそれぞれの宗教科や年代の間における宗教的「他者」表象も決して一様ではないことを明らかにするために、あえて簡略化することを試みたものである。

このような単純な類型を示すもうひとつの理由は、それが記述的な分析よりもむしろ、さらなる問いを導くためのきっかけとして利用できることにある。たとえば、次のような問いが生まれる—ここで端的に示され得るような宗教的「他者」表象の間に見られる差異は、いかなる文脈において考えられるべきなのだろうか。あるいはより規範的に表現するならば、宗教的「他者」表象はいかになされるべきなのだろうか。本論文のしめくくりとして、こうした問いに向かうための手がかりを探っていくことにしたい。

³⁸⁰ 単元「諸宗教との対話におけるユダヤ教」(Isr10.2)において「仏教」への言及があるのみ。注332参照。

5. 2 展望—「翻訳」される「他者」

(1) 宗教的「他者」と「翻訳」

そもそも、宗教的「他者」を宗派的宗教科において描く動機はどこにあるのだろうか。各宗教科の指導要領では、多くの場合、それぞれの宗教科が置かれている出発点のひとつとして現代社会の多元性に対する認識が確認できる。そしてその認識から、それぞれの宗教科が担う課題が導き出される。すなわち、現代社会が多面的な社会であるからこそ、各宗教科には、一方で「方向性」を与えるべきものとしての「自己」の宗教を、他方では課題として取り組むべき宗教的「他者」を授業において示す必要性がある、というのである。

もっとも、ここで対象とされる「他者」への眼差しが、決して無色透明ではないことについては、上に示してきたとおりである。とは言え、「他者」をそのように差異化して描くこと、あるいはいずれかの「他者」を何らかの二分法へと還元できるような仕方で表象することは、初めから意図されていたわけではない。指導要領の文面においては、「エソテリズム」や「セクト」など、ある種の「他者」は例外としても、その他の「他者」については、基本的には「対話」の相手あるいは「寛容」の対象としての位置づけが与えられており、いずれにせよ単純な排除や否定の契機は見出されない。

ここで、宗教的「他者」を描く動機について、別の、より大きな視点で捉えることを試みたい。それは、その動機を「翻訳」に向かう動機として考えてみることである。「自己」とは異なる社会や文化としての「他者」と接する時に、進んでするにせよ強いられてするにせよ、その「他者」を「自己」との連関において位置づけて説明することが求められる。その位置づけと説明という手続きは、その重要な部分を「翻訳」が担うものであると言えるだろう。

ここでさらなる手がかりとなるのが、宗教的「他者」との連関で「翻訳」概念を鍵として展開されるハーバーマス (Jürgen Habermas) の議論³⁸¹である。ハーバーマスによると、

³⁸¹ ハーバーマスの議論は以下の文献を参照している。Jürgen Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze* (Frankfurt, M.: Suhrkamp, 2005), ユルゲン・ハーバーマス『自然主義と宗教の間』庄司信・日暮雅夫・池田成一・福山隆夫訳、法政大学出版局、2014年、119-54 (邦訳は以下の二種類を参照している。なお、いずれも邦題は「公共圏における宗教」である。ユルゲン・ハーバーマス『自然主義と宗教の間』庄司信・日暮雅夫・池田成一・福山隆夫訳、法政大学出版局、2014年、133-168頁 (庄司訳)。島藺進・磯前順一編『宗教と公共空間』、東京大学出版会、2014年、91-127頁 (鏑木政彦訳)。引用は鏑木訳を使用する); Jürgen Habermas, *Ach, Europa* (Frankfurt

「ポスト世俗化」社会として描くことができるような現代社会においては、メディアによる報道や移民の増加などにより「宗教の復活」が注目を集めるなかで、宗教的伝統や信仰共同体が政治的な重要性を獲得しており、一方では「世俗化」「近代化」は世界各地で大幅に進行しているが、他方で宗教の重要性も依然として失われてはいない³⁸²。ハーバーマスは、立憲国家における政教分離と世界観的な中立の原則の由来を辿りつつ、立憲国家における信教の自由は、市民のそれぞれが「文化的小および世界観なアイデンティティを守り、さらには相互に尊重し合う」³⁸³という条件で実現することを確認する。したがって、世界観的な中立性が求められる西洋のリベラルな立憲国家における公共圏において、宗教的な文脈をもつ見解は、そのままでは公共圏での政治的な議論において認められず、必要に応じて世俗的な理由へと「翻訳」することが必要になるのである。

しかしその「翻訳」は、宗教的な市民にのみ課せられるのではなく、世俗的な見解を持つ市民も共に参加する、双方向的なプロセスであるべきだ、というのがハーバーマスの主張である。宗教的な見解が「翻訳」されうるという条件（「制度的翻訳条件（institutioneller Übersetzungsvorbehalt）」³⁸⁴）でのみ、宗教的な市民は自らのアイデンティティを損なう不安なしに、政治的な公共圏に参加することができる。「宗教的な理由を挙げている場合でも、政治的な意図をもって態度を表明している」ような「モノリンガルな」市民、すなわち宗教的な表現でしかその意見を説明することができない市民も、「リベラルな国家」にあつては、その「政治的な決定過程から疎外してはならない」³⁸⁵からである。

ハーバーマスは、宗教的な見解がたとえ未翻訳のままであったとしても表明されるべき理由を次のように説明している。

リベラルな国家は、信仰者や宗教共同体が自らをそういうものとして政治的にも表現する意欲を挫くことは許されない。というのは、世俗的社会は、それらなしに、

am Main: Suhrkamp, 2008) 邦訳 (ユルゲン・ハーバーマス『ああ、ヨーロッパ』三島憲一・鈴木直・大貫敦子訳、岩波書店、2010年)では第8章「「ポスト世俗化」社会の意味するところ」(105-129頁)はドイツ語原著の論文と差し替えられており、英訳書 *Europe: The Faltering Project* (Cambridge: Polity Press, 2009)でも同様の差し替えが行われている。ここでは邦訳を参照および引用する。

³⁸² Ibid. 107-112頁。

³⁸³ Ibid. 116頁。

³⁸⁴ Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion*, 136. 鏑木訳、105頁。庄司訳では「翻訳に関する制度的留保条件」(149頁)という訳語があてられている。

³⁸⁵ Ibid. 鏑木訳、105頁 (庄司訳、149頁)。

意味付与の重要な資源から切り離されないで済むかどうか確信を持ってないからである。世俗的市民あるいは別な信仰を持つ人びとも、事情によっては、宗教の貢献から何ごとかを学ぶことがある。たとえば、宗教的な表現の規範的な真理内容の中に、時として隠された自分自身の直観を再認識する場合がそれである。

宗教的な伝統は、道徳的直観に対して、ことに人間の共同生活の傷つきやすい形式に関して、特別な表現力をもっている。この潜在力が宗教的な見解を、関連する政治的問題に対してありうべき真理内容の重要な候補者とするのであり、そのとき、真理内容は、特定の宗教共同体の語彙から一般的に理解可能な言語へと翻訳され得るのである。³⁸⁶

公共の場の議論は実に多様である。その多声的で複雑なさまざまな声を、性急に切り落としていくことは、民主主義的国家のすべきことではない。なぜなら、意味とアイデンティティを確立するための〔文化的〕資源というのは、元来乏しいものであり、そんなことをすれば、社会がこの乏しい資源からさえ切り離されてしまうかもしれない。国家にはそれについての予測は不可能だからである。³⁸⁷

ハーバーマスの議論では、主に（西洋のキリスト教的な）「信仰をもった」「宗教的」市民と、「世俗的」市民の間での「翻訳」が問題となっているが、それは「別な信仰を持つ」市民との間についても当然考えられるべき問題であろう。そしてその意味では、宗教科における「他者」表象もまた、「翻訳」の問題として捉えることができるのではないだろうか。ハーバーマスが言うように、多元的な価値の共存と信教の自由が現代社会の必須条件として認められるべきであるならば、宗教的市民と世俗的市民の双方の表現だけでなく、異なる宗教に属する市民の間でも、それぞれの宗教的な表現を「翻訳」しあうことが期待されなくてはならない。

もつとも、上で見てきたような、宗教的見解を認めるべき理由としてハーバーマスが挙げている内容が、そのまま異なる宗教間においても該当するかという点については、疑問の余地がある。ある宗教が、他の宗教から「何ごとかを学ぶこと」や、「アイデンティティを確立する」ことを目的として、他宗教の表現に向き合いその信仰内容を受け入れる、と

³⁸⁶ Ibid., 137. 鏑木訳、106 頁（庄司訳、150-151 頁）。

³⁸⁷ Habermas, *Ach, Europa*. 128 頁。

いう筋書きは、少なくとも当事者である宗教の自己認識として一般的であるとは言えないだろう。それでも、現代社会の多元性に対する認識が、他ならぬ宗教的「他者」の表現に対する注意を促すのであるとすれば、その表現の翻訳が問題となるのは自然なことであり、また必要なことだと思われる。

しかしながら、翻訳とは、それ自体が一枚岩ではなく、多様かつ多層的で広範な経験であり現象である。ハーバーマスは世俗的市民と宗教的市民の間で行われる翻訳について、「橋渡し」や「フィルター」³⁸⁸と表現している以外は、翻訳概念それ自体の詳しい検討や説明をしていないが、それは翻訳の問題と取り組むことでもたらされるはずの豊かさを考えると、残念なことであると言わざるを得ない。その可能性についてここでは十分に論じることができないが、宗教的「他者」の表象をある種の翻訳として理解することによって開かれるであろう視点を示唆的に示すことで、本論文のしめくりとしたい。

(2) 「翻訳」が孕む問題

翻訳とは、ある言語による表現を他の言語による表現に移し替えることである、と試してみよう。この簡単な説明でもすでに、日常的に姿を現すであろう困難が垣間見える。たとえば、何らかの外国語を母国語へと翻訳した経験がある人ならば誰でも気がつくように、翻訳しようとする外国語に存在している特定の単語や表現に、対応する母国語が見つからない、というのは翻訳における典型的な問題のひとつである。その問題を解決するために、たとえば、対象となる外国語の表現に一致せずとも類似するような母国語の表現をあてたり、翻訳の際に外国語の表現をそのまま利用して説明を挿入したりするといった方法がとられることになる。あるいはそもそも、そのような外国語の表現を母国語に翻訳することは可能なのか、という懐疑が生まれることもありうるだろう。

このような困難や懐疑は、宗教的「他者」を描こうとする場合にも当然存在しているはずである。なぜなら、宗教的「他者」を描く場合にも基礎となるのは「翻訳」であって、宗教的なテキストを翻訳するという文字通りの意味での翻訳はもちろんのこと、教義の内容、礼拝、教会などの制度、信仰生活などについて、さまざまなレベルでの翻訳が行われることになるからである。そのように考えるならば、宗教的「他者」を描くことには、翻訳という行為が含む多層的な問題もまた関わってくるだろう。

³⁸⁸ Ibid. 128 頁。

ベルマン (Antoine Berman) は、『他者という試練』(1984年)³⁸⁹において、ドイツ、とくにロマン主義における翻訳とその理論の系譜を辿りながら、現代における「翻訳学」の確立を視野に入れた議論を展開している。この著作でベルマンは、翻訳とは「二人の主人に仕えることだ」というローゼンツヴァイク (Franz Rosenzweig) の言葉を引きながら、翻訳における問題を「二人の主人」に対する「忠実と背信」として示している。

翻訳者は原作・原著者・外国語 (一番目の主人) に仕えるとともに、読者・自国語 (二番目の主人) にも仕えなくてはならない。ここに、翻訳家の悲劇とでも呼びうる状況が生じることになる。

唯一の主人として作者・作品・外国語 (langue étrangère) の方を選びとり、その異質性 (étrangeté) を損なうことなく自国文化に受け入れさせてみせるなどと野心を抱こうものなら、翻訳家は同胞の目に異邦人 (étranger)、背信者と映ってしまいかねない。 [...]

反対に、翻訳家が誠実さに欠けたやり方で外国語作品を翻案する [...] ことに甘んじたとすれば、なるほどこだわりのない読者は満足するだろう。だがそのとき翻訳家はその外国語の作品、そしていうまでもなく<翻訳する>の本質を、取り返しのつかぬ形で裏切っているのである。³⁹⁰

ここでベルマンが述べている内容は、そのまま宗教的「他者」のテキストや信仰の内容を翻訳しようとするときにぶつかる問題として理解することができる。さらに言うならば、宗教的表現の「翻訳」について問題にする場合には、どちらの「主人」に仕えるかという問題を考える以前に、そもそも「主人」に仕える (翻訳する) こと自体に対する抵抗、あるいは「翻訳不可能性」の問題³⁹¹について、よく考えてみるのが特に重んじられねばならないだろう。

ところで、翻訳の「誠実さ」、<翻訳する>の本質とは一体何であろうか。ベルマン

³⁸⁹ Antoine Berman, *L'Épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldts, Schleiermacher, Hölderlin* (Paris: Gallimard, 1984) (アントワヌ・ベルマン『他者という試練ーロマン主義ドイツの文化と翻訳』藤田省一訳、みすず書房、2008年)。以下では藤田訳を参照および引用している。

³⁹⁰ Ibid. 13頁。

³⁹¹ Ibid. 387頁以下を参照。

はその「誠実さ」や「本質」の対極に、上の引用で言われる「二番目の主人」、すなわち母語や自文化に無理やりにでも合わせて外国語作品を翻訳するような、「自民族中心主義的翻訳」³⁹²をおいている。翻訳とは本来、他の文化を我がものとして支配することを命じるような「主人」の「命令と本質的に背馳する」³⁹³ものである。なぜなら、

翻訳の本質とは、開け、対話、混血、脱中心的運動たることだからである。翻訳は関係づける。さもなくばそれは何ものでもない。³⁹⁴

しかしながら、ここでベルマンが求めているような「翻訳の本質」に対する「誠実さ」は、宗教的「他者」あるいは「他者」の宗教的な表現を「翻訳」という場合に、いったいどこまで求めることができるのだろうか。

宗教的「他者」の表現を翻訳する際に、翻訳される「他者」の側から提起される問題、すなわち翻訳そのものに対する抵抗や、翻訳不可能性の問題を考える必要があることについてはすでに述べた。しかし、「他者」を翻訳する側にとっても、別の問題があることが予想される。たとえば、宗派的宗教科の中で宗教的「他者」について扱う場合に、その「他者」の翻訳が、授業を受けている生徒がそこに向かっていくべきはずの「自己」の相対化をもたらしうることについて、授業を提供する側は当然危惧せずにはいられないだろう。本論文で分析した宗教科の指導要領や宗教団体による文書では、宗教的な「自己」の形成と「宗派性」に対する意識がくり返し強調されていたが、このような「自己」への志向性と「他者」の翻訳がもたらしうる影響は、その両者を現実的に考えれば考えるほど、調和させることが困難な問題として残り続けるのではないだろうか。

あるいは、宗教的「他者」の翻訳が引き起こしうるもうひとつの可能性として、自己の「相対化」とは逆の方向性、すなわち翻訳による「他者」の歪曲ないし包摂という問題も

³⁹² ベルマンは別の著作で「自民族中心主義的」な態度を次のように説明している。「自民族中心主義的 (ethnocentrique) とはここでは次のような意味を表す。すなわち、あらゆるものをおのれの文化、自身の規範や価値観へ還元するとともに、自らの文化の外に位置するもの—<自分とは異なるもの>—を否定的なもの、あるいは自身の文化の富を増大させるためにまさしく併合し、改変すべきものと考えようような態度である。」(Antoine Berman, *La Traduction et la lettre ou l'Auberge du lointain* (Paris: Le Seuil, 1999) (アントワヌ・ベルマン『翻訳の倫理学—彼方のものを迎える文字』藤田省一訳、晃洋書房、2014年、23頁))

³⁹³ Berman, *L'Épreuve de l'étranger*. 15頁。

³⁹⁴ Ibid. 15頁。強調は原文による。

当然ながら考える必要がある。再び宗教科の指導要領を例に挙げるならば、たとえば、宗教的「他者」として「イスラーム」を扱う単元において「原理主義」や「戦争」がテーマとなるとき、果たして生徒は自らが属する「自己」の宗派・宗教もまた「原理主義」や「戦争」を引き起こしてきたことを認識し、あるいは「自己」が多様であるように「イスラーム」も多様であると学ぶことはできるのだろうか。またあるいは、「アブラハム宗教」や「ひとつの神」といった概念によって描きだされる世界で、居心地の悪さを感じるであろう「他者」の存在を感じ取ることはできるのだろうか。

こうした問題を考慮するなら、宗教的「他者」を「翻訳しない」ということも、当然ひとつの選択肢となりうるだろう。本論文では、ユダヤ教宗教科や正教宗教科の指導要領において、宗教的「他者」を扱う学習内容に対する消極性を確認してきた。確かに、上に挙げたような翻訳の問題を深刻に受け止めるならば、宗教的「他者」を翻訳するというリスクをあえて犯す必要もないのかもしれない。しかし、現代におけるグローバル化や価値の多元化という状況が、好むと好まざるとにかかわらず、宗教的「他者」の翻訳を不可避なものとしており、そしておそらく、「他者」を翻訳することそれ自体にある種の魅力があるのだとすれば、翻訳がもつ問題に取り組みながら、宗教的「他者」の翻訳へと踏み出すことにも一定の価値があるはずである。

くり返し述べてきたように、本論文は規範的な問いとの取り組みを主眼とするものではなく、この章の後半で「翻訳」概念を手がかりとして提起した問題も、本論文の範囲をすでに超えている。したがって、その問題についてここでこれ以上の分析と考察を行うことは控え、今後新たに行われるであろう研究のための課題として残しておかねばならない。いずれにせよ、ヨーロッパの国際機関などで推奨されている「宗教に関する教育」においては、宗派的宗教科において必要とされるよりもいっそう根本的な意味で、まさに宗教的「他者」の翻訳が必要になるはずである。したがって、ここで示唆したような翻訳の孕む諸問題が、今後の宗教教育政策の中でどのように解決されていくのかを注視することも、これからの課題としておきたい。

補 遺

A 宗教科関連法規

○ヴァイマル憲法（1919年制定、抜粋）³⁹⁵

第146条

(1) 公立学校制度は、組織的に構成される。全員共通の基礎学校の上に、中等および高等学校制度が設置される。このような構成の基準となるのは生業の多様性であり、また特定の学校に子供を受け入れる基準となるのは、子供の素質および傾向であって、その両親の経済的・社会的地位や宗教上の信仰ではない。

(2) 市町村内においては、教育権者の申請に基づいて、秩序ある学校運営が第1項の意味においても妨げられないかぎりにおいて、その信仰や世界観の国民学校を設置することができる。教育権者の意思は、できるかぎり尊重される。詳細はライヒ法の原則にしたがって、ラントの立法により定める。

[以下略]

第149条

(1) 宗教科は、非宗派 [bekenntnisfrei]（世俗 [weltlich]）学校を除いて正課である。その実施は学校法の枠内で定められる。宗教科は該当する宗教団体の原則と一致して、国家の監督権を犯さずに実施される。

(2) 宗教科の実施および教会行事の実行についての教員の意思表示は失われず、宗教的な科目と教会の祝祭および儀式への参加は子供の宗教教育についての決定権をもつ者の意思表示に委ねられる。

○児童の宗教教育に関する法律（1922年制定、抜粋）³⁹⁶

第1条

児童の宗教教育は、両親に児童の人格に配慮する権利と義務が存在している限りで、両親の自由な合意によって決定される。合意はいつでも撤回することができ、一方の配偶者の死亡によって解消される。

³⁹⁵ “Die Verfassung des Deutschen Reichs”. 翻訳にあたっては以下を参照した。高田敏・初宿正典編訳『ドイツ憲法集 第5版』信山社、2007年。

³⁹⁶ Gesetz über die religiöse Kindererziehung, Kerz, Bundesministerium der Justiz (01.01.1922), <http://bundesrecht.juris.de/kerzg/index.html>. (2015年9月16日閲覧)

第5条

児童が満14歳に達した後は、児童がいかなる宗教的信仰を持つかを決定する。児童が満12歳に達した後は、その意思に反して、それまでと異なる信仰で教育されることはできない。

○ドイツ連邦共和国基本法（1949年制定、抜粋）³⁹⁷

第7条

- (1) 全学校制度は、国家の監督の下にある。
- (2) 教育権者は、児童の宗教科への参加について決定する権利を有する。
- (3) 宗教科は、非宗派学校を除く公立学校において正課である。宗教科は、国の監督権を害さない限りで、宗教団体の基本原則にそって行われる。いかなる教員も、その意思に反して宗教科を行うことを義務づけられてはならない。

○バイエルン州憲法（1946年制定、1998年改訂、抜粋）³⁹⁸

第131条

- (1) 学校は知識と能力を伝えるだけでなく、心情と性格を形成しなければならない。
- (2) 最も上位の教育目標は、神への畏敬、宗教的な確信と人間の尊厳への敬意、自己統制、責任意識と責任をすすんで引き受ける用意、あらゆる真理、善、美に心を開くこと、自然と環境への責任意識である。
- (3) 生徒は、民主主義の精神、故郷バイエルンとドイツ民族への愛、民族の宥和への意識において教育されねばならない。

第135条

公立の民衆学校は、民衆学校への通学を義務づけられている全ての子供のために共通の学校である。そこで生徒は、キリスト教の宗派の基本原則に従って、授業を受け教育される。詳細は民衆学校法が定める。

³⁹⁷ ドイツ連邦議会のホームページ (<https://www.bundestag.de/grundgesetz>) を参照 (2015年9月16日閲覧)。

³⁹⁸ バイエルン州首相府 (Bayerische Staatskanzlei) のホームページ (<http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>) を参照 (2016年1月16日閲覧)。

第 136 条

- (1) 授業の際には全ての生徒に対してその宗教的な感情を尊重すること。
- (2) 宗教科は全ての民衆学校、職業学校、中等および高等教育施設において正課である。宗教科は当該の宗教団体の基本原則と一致して行われる。
- (3) どの教員も宗教科を行うように強制されたり、宗教科を行なうことを阻害されたりしてはならない。
- (4) 教員は宗教科の実施のために宗教団体による代理権授与を必要とする。
- (5) 必要な教室を用意すること。

第 137 条

- (1) 宗教科および教会の行為や祝祭への参加は、生徒の教育権者の意思表示に、18 歳以降は生徒の意思表示に委ねられる。
- (2) 宗教科に参加しない生徒のために、一般的に認められている道徳の基本原則に関する授業を設置すること。

○「教育および授業制度に関するバイエルン法」(1960 年制定、2000 年改訂、抜粋)³⁹⁹

第 7 条 基礎学校

(4) バイエルの歴史的・文化的な特色に鑑みて、教室には十字架が設置される。それが表現しているのは、キリスト教および西洋的な価値に基づき、信教の自由を擁護しながら、憲法における最も上位の教育目標を実現するという意志である。十字架の設置が、信仰ないし世界観に基づく真摯かつ理解可能な理由から、教育権者により異議を唱えられた場合、学校長は適切な合意を探る。合意に至らない場合、校長は、特定の事例に関する教育庁の指示に従って、異議申立人の信教の自由を尊重し、教室における全ての関係者の宗教的・世界観的な確信が、正当に調停されるような調整を行う。その際には、多数派の意志も可能な限りで考慮される。

第 45 条 指導要領、時間数一覧、指針、および教育水準

(1) 授業および教育の基礎となるのは、指導要領、その学校種で提供される授業の方法と量を定めた時間数一覧、およびその他の指針である。指導要領、時間数一覧、および指

³⁹⁹ バイエルン州首相府のホームページ

(<http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>) を参照 (2016 年 1 月 16 日閲覧)。

針は、各学校種に特化した教育目標と課題に沿うものである。それらはまた、知識および能力の伝達と学校の教育的な任務を考慮しなければならない。[...]。

(2) 指導要領、時間数一覧、指針は、州学校審議会との連携における基本的な措置（第73条第項第2文第1号）をもとに、州の担当省が公布する。[...] 州の担当省には、個々の学校種および学年に対する法規定により、時間数一覧にある個別の養成科目および専門科目を考慮しつつ、特に以下の内容を定める権限がある。

1. 授業科目
2. 授業科目の拘束力（必修科目、選択必修科目、選択科目）
3. 全授業科目の週当たり授業時間の上限および下限
4. 各授業科目に該当する週当たりの授業時間数

[...]

(3) 州の担当省は、指導要領を作成するために指導要領委員会を招集する。指導要領は、科目、教授法、教育学および学校実務の観点に準じて作成され、相互に調整されねばならない。[...]

第46条 宗教科

(1) 宗教科は、基礎学校、中間学校、実科学学校、ギムナジウム、特別支援学校、職業学校、商業学校、専門高等学校、職業高等学校、学校法の基準によるその他の学校において、正課（必修科目）である。宗教科は宗派に従って分けられ、当該の教会ないしは宗教団体の原則と一致して実施される。

(2) 教員は、宗教科の実施にあたって、当該の教会ないしは宗教団体による全権委任を必要とする。教員は自らの意思に反して宗教科を実施する義務を課せられてはならない。

(3) 基礎学校、中間学校、特別支援学校においては、教会および宗教団体から宗教科のために選任された教員がすべての宗教科を実施することができる。

(4) 教育権者は児童に宗教科を欠席させる権利がある。満18歳以降はその権利が生徒自身に存する。出席および欠席に関する詳細は州文部省が法の定めによって規定する。

B : バイエルン州ギムナジウム用指導要領

バイエルン州ギムナジウム用指導要領の 1) 概要、2) 各学年の単元、および 3) 「他者」に関する単元の内容を以下の 3 つの年代について示す。

I : 2000 年代（現行版） II : 1990 年代 III : 1970 年代

* [] 内は、原語もしくは訳者による補足である。原文にある他教科への参照指示は省略した。

I 2000 年代指導要領

* カトリック、プロテスタント、正教、古カトリック、ユダヤ教の各宗教科および倫理科の指導要領より抜粋。

* 出典 : <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/>. (最終閲覧日 2015 年 9 月 16 日)

I. 1 概要

- ・ 科目の自己理解 ・ ギムナジウム教育と人格発達に対する本教科の貢献
- ・ 他教科との協力 ・ 目標と内容

* 以上の内容に、カトリック宗教科では「宗教科と生の証」、正教科では「方法」の項目がそれぞれ加わっている。

(1) カトリック宗教科

・ 科目の自己理解

カトリック宗教科において若者は、その多様な生活世界から、教会的な信仰との反省的な対話 [reflektierter Dialog] へと歩み出る。生徒は、キリスト教の伝承から出発して、世界の経験において他のどんな次元によっても代えられないような、現実への宗教的なアプローチを開き、その地平で確かな生のパースペクティブを身につける。その際、生徒は私たちの西洋文化のキリスト教的な根幹に習熟するようになり、現代のヨーロッパの基礎を学び理解する。正課として法的に位置づけられたカトリック宗教科は、私たちの開かれた、多くの声が混ざり合う社会での教育の機会において教会の任務を実現するものである。まさにその宗派的なあり方において、この授業は学習と生活の場としての学校で、確信に基づく対話可能な [gesprächsfähig] アイデンティティと寛容を促すものである。

加速する個人化と多元化に直面し、宗教的な多様性と超越への漠然とした憧れ、あるいは世界観における恣意性によっても特徴付けられるような状況において、宗教科は、ギムナジウムの生徒がキリスト教的な生の方向性を見出すことを助ける。この授業は信仰ある生徒がキリスト教徒であることに対して反省的に責任を負い、それを深めることを助ける。またこの授業は、探求している生徒や信仰から意識的に離れている若者がキリスト教徒としての立場と取り組み、自分の立場を考え抜くことを促す。無関心を示す者たちには、この授業は宗教的な問題が持つ生への意義深さに対して、さらなる敏感さを引き出す。同じことは、この教科を選択したまだ洗礼を受けていない生徒全てに該当する。

・ ギムナジウム教育と人格発達に対する本教科の貢献

カトリック宗教科は、若者をその自己経験とアイデンティティ発見において導くものであり、特にその精神的・宗教的発達および社会的発達を支援する。年齢に応じた学習プロセスでは、子供および

青少年の人生経験がその宗教的な意義において認識され、キリスト教信仰の内容が解明されたり深められたり、あるいは人生の背景に新たに結び付けられる。生徒は絶対的なものへの志向において、個人的な義務づけとなるような真理の意義を発見する。

したがって伝承された信仰は、現在との多様な関係に入ることになる。福音の形成力と教会の宣教から出発して、カトリック宗教科はさまざまな領域で若い人々の信仰の発達を促す宗教的能力に対応している。

- ・生徒は、現実の深い次元である神への問いに対して敏感であり、宗教的な現象を知覚し、描写することができる。
- ・生徒は、宗教的な言葉や証言、シンボルやその他の美的な表現形式を解釈し理解することができる。
- ・生徒は、宗教的な知識を順序だてて表現し、宗教的に重要な表現形式および造形形式を利用することができる。
- ・生徒は、キリスト教的な意味解釈と価値志向の重要な基準を用いることができ、宗教的ならびに倫理的な問いを根拠づけて判断できる。
- ・生徒は、世界観における多様性という文脈において、キリスト教的に責任ある寛容を発達させ、他宗教との理解ある出会いと建設的な対話 [Dialog] における議論ができる。
- ・生徒は、宗教的に動機付けられた生活形成と教會的社会的な生活への参与の可能性を信頼している。
- ・生徒は、西洋の伝統にあるキリスト教的な基礎を解明し、今日のヨーロッパ文化をそのスピリチュアルな、しかし世俗的でもある傾向において問い、人道的な世界の発展に対する信仰の貢献を反省する。

信仰と生は内的な統一に向けて補い合う。宗教的な学習は人間の基本的な現象ならびに社会的・政治的・文化的発展との連関のなかにある。したがって宗教科ではさらなる自己能力、社会能力、実際的能力、方法的能力が形成される。

- ・生徒は人間の基本的な経験と感覚志向の地平において、自らの人生経験を生の課題として理解し、そこからアイデンティティと深められた生の質を獲得する。
- ・生徒は、他者との共同体において、責任を持って年齢に特徴的な課題を克服する。
- ・生徒は、現代の問題提起を前に、人間の絶対的な尊厳を確実にするような生の文化に対して感受性をもつ。
- ・生徒は、世界規模での文化的宗教的な交流のなかにある社会において、コミュニケーション能力をもち、現代のコミュニケーションメディアを利用して信頼できる経験の価値を理解する。
- ・生徒は、社会と国家、そしてそこから形成された世界共同体のなかで、同意形成の基礎とみなされている人権を擁護する。
- ・生徒は、正義、平和、被造物を保護することに動機づけられる。
- ・生徒は、文化的な伝統における証言を方法論にもとづいて扱うことを知り、解釈とプレゼンテーションの際にふさわしい形式を用いる。

・他教科との協力

カトリック宗教科はエキュメニカルな精神によって担われている。生徒は共通のキリスト教伝統を解明し、対話への備え [Dialogbereitschaft] を習い覚え、宗派の境界線を越える行為能力を身につける。とくにプロテスタント宗教科との協同テーマは、選ばれたテーマ領域ならびに個々の部分的な面で、エキュメニカルな協力を体験できるようにすることが目的となっている機会を提供する。さらに本科は、いっそう多く私たちの社会に暮らすようになった非キリスト教的宗教に属する人々との出会いを導き、また他の教科とともに倫理的な基本行為の習得に貢献するものである。

学校での教育機会において、カトリック宗教科は、言語的、美的、社会的な領域の科目、さらに自

然科学的な領域の科目に対しても、数多くの関連を提示でき、またそのような観点の移動で自らを充実させることができる、統合的な科目である。科目を結びつけるような授業計画に際して、宗教科はとくにより大きな文化的、世界観的、倫理的な連関についての理解を促進し、それとともに指針となる知識を深める。

教室での授業を越えて、宗教科は学校での牧会の影響のもとで、学校生活をともに形成し、学校文化に特色を与える助けとなるような、顕著な推進力となる。出会いの機会、プロジェクト、臨時講義、研修旅行などにおいて、本科は学校外での学びの場との結びつきを作り出し、たとえば、文化的、経済的、社会的、そして特に教會的な施設とのコンタクトによって、学校が社会的に開かれることを促す。

・目標と内容

宗教的では、小学校の指導要領を引き継いで、科目を超える能力が、基礎的な学習領域として全ての学年にわたって展開されるカトリック宗教科の本質的な対象領域において具体化される。個々のテーマグループは、この学習領域をさまざまな重点設定と連関のなかで位置づける。したがって、相互の解明と、より高度な学習を可能にする、テーマのつながりを含んだ構成において以下のことが可能になる。

- ・学習領域聖書の使信では、人間と共にある神の歴史を現在にとどめる聖書との関わりが開かれる。
- ・学習領域キリスト教信仰と世界の解釈では、教會の教説が若者に身近な生活の文脈のなかで説明される。
- ・学習領域キリスト教のスピリチュアリティでは、祈り、瞑想、礼拝、 sacramentにおける神の秘儀へと導くような表現形式に対する理解力を呼び起こす。
- ・学習領域キリスト教の倫理と生の克服では、倫理的な判断力を養い、キリスト教的な価値観への方向付けを促す。
- ・学習領域教會史では、キリスト教徒であることを社会的文化的な観点から考察し、反省的な学習において今日の方向性を検証する。
- ・学習領域宗教間・異文化間学習では、異なる信仰世界と生活世界を批判的寛容において認識することが指導される。

今日の宗教科は、生きられた信仰形式と宗教的な実践への接近を教授的に明らかにするという挑戦を前に、補強されている。したがって個々のテーマ領域は、カトリックの祝祭文化とその時間のリズムの接点を含む教會暦と結びついている(以下のページを参照)。年間の儀礼における主要な祝祭は、部分的な側面として位置づけられ、学年を通じてさまざまな観点から考慮される。さらにエキュメニカルな、あるいは宗教間の開放が生じうる。教會暦は、(大)司教区が堅信献金を設定している当該学年にふさわしい連関を可能にする、堅信式のための支援により補完される。

本科での教育学的な出発点は、それぞれの発達段階にある生徒である。各学習領域から、子供たちや青少年が彼らの経験世界で、概念的な能力の差異においても理解できる授業内容が、生活史にふさわしい仕方テーマとして扱われる。生徒はそれによって、宗教的な内容を理解して彼らの生活状況と結びつけ、やがて未知の信仰経験との出会いを示唆として経験することができる状態になる。

多様な形態で行われる授業の状況は、そのつどの学習の文脈や学習タイプから選ばれる宗教教育学の観点や手法の多元性に対応するものである。全体として、若い人々の自発性と生きた宗教的問いを刺激し、彼らの認識能力、判断能力、表現能力を促進し、瞑想的な段階を考慮に入れるような、変化に富んだ授業形成をめざす努力がなされる。低学年では、小学校での具体的で活動を重視した授業と関連付けられる。若者の高められた認識能力と解釈能力に応じて、中学年では、問題を展開する論証的な作業形式が加わる。大学での勉強や就職への準備として、高学年ではテーマについての方法的

に独立した解明やプレゼンテーション、ならびに大学での演習へと実りある結びつきとなるような、学問研究への準備教育的な概観が特徴となる。

ギムナジウムの生徒は、建設的な学習と年齢に即した方法で、信仰をその中心から理解し、価値判断のなかでそれを生かすことを支援するような、宗教的な基礎教養に含まれる知識、技能、態度を身につける。その確保が教育水準の教会的な指針にも貢献するような中核領域は、授業と学校の時間をこえて作用し、生涯続く宗教的な学習と成熟したキリスト教徒として生きるための基礎を提供しうる。

・宗教科と生の証

宗教科は、その基礎となる内容が最終的に信仰に根ざし、個人の人生に屋を架するような決断に結びつき、信仰共同体での経験を必要とするという点で、特別な性格を有している。したがって、相談相手であり「橋渡し」として教員の個人的な証は不可欠の意味を持つのであり、さらに両親の信頼や教会の支援も存在している。したがって、学校と関連する領域では、繰り返し新たな課題が設定されるのであって、それは聖書の言葉に基づくものである。

(2) プロテスタント宗教科

・科目の自己理解

プロテスタント宗教科は、学校の教科の課程において、生徒が現代世界におけるキリスト教の伝統とコミュニケーションするために貢献するという課題がある。教会は、宗教科とともに、多元的な社会における学校という場での教育の責任を認識している。教会は、その任務を宗派的な明確性とエキメニカルな開放性において果たす。宗教科は学校という所与の条件のもとで行われ、教会と国家が共に責任を負うものである。

こうした課題から以下の目標が明らかとなる：

- ・宗教科は、キリスト教の伝統とそのユダヤ教的な起源について、歴史と現代における教会について、教会一致と宗教間対話 [interreligiöser Dialog] の問題について、ならびに人間と世界に関する哲学的・非キリスト教的解釈について、情報と方向付けを与えるものである。宗教科は生徒に聖書の伝統との生活に即した関わりへの道を開く。
- ・宗教科は、私たちの時代の問いと挑戦に表現の場を与え、生徒をキリスト教の信仰と行為への取り組みへと促し、福音から自分を方向付ける観点を展開することを奨励する。関連する学習の過程では、生徒の宗教的な発達と社会化の度合いに注意が払われる。
- ・宗教科は、生徒の自立性を支援し、人間と世界に対して、神の前での責任を意識して関わるように導くことを目指す。宗教科は学校の可能性の枠内で、人生の助けと導きを提供する。ここには、学校生活の中で、休息と祝いのための場、祈りと礼拝のための場を作ることも含まれる。宗教科は、そのキリスト教的な人間像から、社会的かつコミュニケーション志向の学習を支援し、寛容と共感能力を促進する。
- ・宗教科は、聖書の使信を単に歴史的に言語化されたものとして伝えるだけではなく、同時に神による人間への人格的な呼びかけのために開かれたものとすることを目指す。それは、信仰への道を開くことを目指し、生徒が自分の場所をキリスト教の共同体の中に定めるのを助ける。迫り来る生の経験との関わりにおいても、キリスト教信仰の希望から生へと生徒を勇気付けることが目指される。

宗教科は今日、多様なコンセプトと方法論によって特徴付けられている。その課題に応えるのは多元的な学習と教授である。現実の経験と信仰の解釈との緊張をはらんだ統一において、授業における学習者と教育者は人格としてそれぞれの独自の歴史と出会う。宗教科が神への信頼において行われうることは、全ての教育と学習の人間的な限界に対する肯定と、絶えず繰り返し新たに始める可能性を

そこに含むものである。

・ギムナジウム教育と人格発達に対する本教科の貢献

プロテスタント宗教科は、若い人々に現実の宗教的な次元を開くものである。本科は生徒の意味の探求、神と世界への問いに同伴し、宗教的に言語化することができるよう助ける。その際に本科は、キリスト教の伝統と対話〔Gespräch〕し、さまざまな信仰や価値のありかたを知り、理解して、その基礎と意味をつくりだす機能を熟考して個人的な立場を見つけ歩みだす可能性を、教会に属する人々と距離をとっている人々に対して等しく提供する。

プロテスタント宗教科の基礎は、神と人間と世界についての聖書的な理解である。すなわちその理解によると、神がそれぞれの人間に生を贈り、人間をその一回性と有限性のなかで受け入れ、歴史の中で導き、人間に自由と希望を開き、人間を共同体へと向かわせ、世界の中での責任を与え、赦しによって繰り返し新たな道を開くのである。また、神の愛と慈悲の使信と並んで、人間的な説明を遠ざけるような悪と世界の深淵、神が隠れていることの経験にも言及されねばならない。解消できない緊張と開かれた問いは、キリスト教的な理解からすると、挫折の経験と同じく人間の生に属するものである。若い人々は、この緊張をあいまいにするのではなく、緊張を認識し、それに取り組むべきなのである。

ギムナジウムにおけるプロテスタント宗教科は、子供時代から青年期へと向かう途上にある生徒に同伴する。それぞれの個人はそこで、その個人的な特徴や才能、宗教的なイメージと確かな方向性への探求心を有する、神の子としての価値を認められている。宗教科は、幼い信仰心を解消し、反省的で個人的に発展した神のイメージと価値的態度の形成する際の助けを提供し、生徒が多元的な社会での方向付けを得る助けとなることによって、年齢に応じた個人的な発達に貢献する。自らの人生の構想への問いはゼミナール科目で深められる。

宗教科は高学年で、多様な世界解釈のより差異化され、深化された批判的な理解を支援する。本科は、偉大な人類の問いに対するさまざまなディシプリンからの答えと多様な観点で取り組むよう促す。本科は、聖書や他の精神史における重要文献のテキストと、事実在即した方法論的な反省に基づいて取り組み、独自の立場を論証的に議論の中にとりいれる手ほどきをすることで、学問的な準備教育の課題を果たす。ここで、ゼミナール科目への多様な関連付けの可能性が提供される。

宗教科では、生徒の成熟にとって重要な宗教的な前提を教授し強化することが重要である。以下の領域で宗教的な能力が重要な役割を果たす。

・個人的な生の歴史の領域

反省された信仰のイメージとの出会いは、生徒が、自分の生の歴史のコンテストの中で自分の生の可能性と能力および限界に対峙し、責任能力のある自己を発達させるように促す。

・宗教的な実践の領域

生徒はさまざまな宗教的表現形式と儀礼を知ることによって、自らの宗教的な特徴を意識し、スピリチュアリティを経験することができる。同時に生徒は、宗教的ないし宗教に似た現象の多様性のなかで見当をつけ、そのような現象をキリスト教的な観点から評価し、自らの立場をとることができるようになる。

・文化的な領域

福音が文化と社会に与えた多様な社会的影響との出会い、ならびに非キリスト教的な宗教および文化との出会いにおいて、若者は、宗教と文化の連関を考え、彼らの認識能力と判断能力を鍛えることができるようになる。

・社会的倫理的領域

生徒は、キリスト教の使信の解放的な特徴から、信仰に即した生活様式と倫理的実践について熟考

する。その際、個人ならびに社会への責任を引き受け、被造物の正義と平和および保護のために尽くす構えを伸ばす。

・政治的領域

プロテスタント宗教科は、社会的およびグローバルな正義に対する問いへと生徒の視野を広げ、歴史的な連関を明らかにすることによって、さらにまた他の世界観との議論を支援することによって、政治的な異文化間教育への本質的な貢献を果たす。

・美的領域

宗教科は、若者をより正確で繊細な認識へと促すことによって、またその創造性を呼び覚まし美的判断力を強めることによって、美的な能力を伝授する。これらは授業の形成において、また、たとえば建築、文学、音楽、造形芸術、演劇、映画およびメディアにおける、多様な宗教的言語・表現形式との取り組みにおいて可能となる。

・他教科との協力

プロテスタント宗教科という科目は、カトリック宗教科の科目と特別な仕方で連携している。第5学年ではその連関で10のテーマ領域が設定されており、そのすべてないし一部がカトリック宗教科との協力に適している。協力のさまざまな可能性を試みる中で共通点が発見され、宗派的に異なるアプローチと発展が考慮される。これらは自分の宗派についてのよりよい理解とエキュメニカルな対話能力[Gesprächsfähigkeit]の練習に資するものである。

対話における開放的な性格[dialogische Offenheit]から、宗教科は科目を超えて考え協力することを目指す。文化および諸文化、非キリスト教的な宗教と世界観、自然科学や政治、社会の発展との取り組みは、本科が他の科目領域との対話において独自の貢献を果たす、極めて連携的な科目であることを示している。キリスト教的な伝統へ向かう方向性で、本科は、そこで個人と社会にとっての真実と正しい道を探求する際に開かれた対話[offenes Gespräch]を可能にするような、ひとつの立場を提供する。

・目標と内容

プロテスタント宗教科は以下の目標と内容を定める：

- ・神と人間についてのプロテスタント的な理解へのアプローチ
- ・聖書と中心的なキリスト教の伝統形成に対する事実に応じた取り扱い
- ・教会史の特徴的な出来事と人物の意義へのアプローチ
- ・実存的な信仰への問いと意味への問いとの取り組み
- ・教会の現実およびその多様な可能性との出会い
- ・非キリスト教的な宗教および世界観との出会い
- ・宗教的芸術とスピリチュアリティへのアプローチ
- ・社会における宗教的、とくにキリスト教的な伝統の役割と意義についての理解、たとえば視覚芸術や現代文学において。

プロテスタント宗教科に適するのは、開放性、好奇心、共同の探究と試み、そして議論を特徴とする教育と学習である。それは、思索と判断、情緒的な経験と社会的学習、創造的かつ実践的な活動を展開できるようなグループと場所を前提としている。総合的ではしばしば検証不可能な「生の知恵[Lebenswissen]」への努力は、宗教科において、基礎知識として照明されるような認識的で操作可能な目標と内容とならんで、本質的な役割を果たす。

総合的な学習のためには、研修旅行やプロジェクト、学校外の人々やグループとの出会い、さまざまなメディアの導入、クラスでの読書会、オリエンテーションならびに学校礼拝や礼拝その他の形式で行われる学校での宗教的な活動が役立つ。

(3) 正教宗教科

・科目の自己理解

正教宗教科は、正教会の原則に一致して実施されるものであり、法的に正課として教科の課程に位置づけられている。信仰における統一および共通の儀礼的な伝統と教会組織における統一によって、正教の教区はひとつの統一体、すなわち、一の聖なる公なる使徒の教会 [die eine, heilige, katholische und apostolische Kirche] である。正教の宗教科は、全正教会共通の教えに基づき、正教の文化的特性を考慮するものである。

ここに示された要領は、バイエルン州文部省の委託によるものである。バイエルン州はこの要領を「正教のための概括的計画」として受領した。ドイツ正教会委員会／教区連合 [Die Kommission der Orthodoxen Kirche in Deutschland / Verband der Diözesen] (KOKiD) はこの受領に了解し、同意を表明した。KOKiD には以下の教区が所属している。

- Griechisch-Orthodoxe Metropole von Deutschland, Exarchat von Zentraleuropa
- Exarchat der orthodoxen Gemeinden russischer Tradition in Westeuropa
- Ukrainische Orthodoxe Eparchie von Westeuropa
- Metropole der Griechisch-Orthodoxen Kirche von Antiochien für West- und Mitteleuropa (rumänisch-orthodox)
- Berliner Diözese der Russisch-Orthodoxen Kirche des Moskauer Patriarchats
- Russisch-Orthodoxe Diözese des orthodoxen Bischofs von Berlin und Deutschland
- Serbisch-Orthodoxe Diözese für Mitteleuropa,
- Rumänische Orthodoxe Metropole für Deutschland, Zentral- und Nordeuropa
- Bulgarische Diözese von West- und Mitteleuropa
- Westeuropäische Diözese der Georgischen Orthodoxen Kirche

・ギムナジウム教育と人格発達に対する本教科の貢献

正教宗教科は、生徒にキリスト教的・正教的な信仰を今日の世界で位置づけるための多様な可能性を開く。本科は、批判的倫理的に規定される意識形成において、学校での教育教授の課題を果たすための独自の貢献をなす。文化的に多様な文脈の只中で、生徒は、歴史の中で成長してきた個人的な状況から、それぞれの他者と開かれたそのつどの出会いを果たすため、正教的な特徴をもつ自らの文化的精神的根幹を知り、意識的に解明するよう動機づけられる。

生徒は、正教の礼拝への意識的な参加と、自らの精神生活の基礎を提供するような知識、技能、洞察および態度を身につける。幼年時代から青年時代への移行という重要な人生の時期において、生徒は、自らの宗教的なアイデンティティを認識し、若者のそれぞれの年齢に応じて、感情と知性に応じた学習プロセスを形成することを奨励される。最終学年では伝承と信仰実践に反省的にも進んでいくことができ、他の宗派、宗教、世界観との議論において自らの信仰に意識的になることもできる。生徒の問いや疑い、必要性に対して、また彼らの信仰生活において人格的な導きとなることも、授業の確固たる部分をなす。

・他教科との協力

本授業は、他の教科での取り組みから生じる問いを、別の文脈で新たに解明する可能性を提供する。これは特に歴史科と社会科にあてはまるが、生物科ならびに他の自然科学の科目にもあてはまる。というのも、宗教の問いは極めて自然に哲学や科学哲学の問題設定に触れるものだからである。異なった論点からの知識はここで制約を排し、分析と反省を促す。

教会の歴史についての知識は、東欧とオリエントにおいては歴史的に、また、中国、アラスカ、ア

アメリカにいたる宣教を含めた地理的な観点と、正教の変転に満ちた歴史が提供する文化的なつながりという観点においても、さまざまな点で生徒の視点を広げる。

言語的には、基礎的な教会スラヴ語の習得がインドヨーロッパ語圏を継続的に広げ、古典ラテン語や古典ギリシア語の比較につながる。

正教において集中的にみられる、儀礼生活における音楽やイコノグラフィに関連する内容は、生徒による新たな関連の解明が求められる。

以上すべては総じて、学習されたことを新たな連関の中に取り入れる能力を支援する。

現実の認識と解明の際に宗教科が担うのは、ある時代の文法的な言語法則と自然科学的な法則性の傾向の中で、人生において思うままにならないこと、実行不可能なこと、神秘に満ちたことに対する生徒の意識を深めるという、特殊性である。本科は現実を包括的に見るための解釈の枠組みを提供する。他の科目からの知識や能力を利用して、宗教科としてはより大きな意味連関の構築のために貢献する。特に、

- ・歴史と現在における神と人間の行為の描写、解釈、評価
- ・ドイツ語ならびに教会スラヴ語の言語の理解と使用、ならびにギリシア語、ラテン語、ヘブライ語にある要素の比較における支援
- ・自然科学的な認識および技術的な可能性についての責任ある獲得と応用についての考慮
- ・個人的、社会的およびグローバルな共同生活における問題状況で、解決の提案を探し試みる
- ・文学、芸術、音楽の作品をとくに自らの宗教的文化的文脈の観点から解明すること

・目標と内容

宗教科は小学校における宗教的な学習の内容をさらに4つの学習領域で展開する。

- ・教会についてのさらなる理解

—正教会の伝統と生活が、その霊的な次元において、その歴史的な深みにおいて、またその儀礼的な実践において明らかにされる。またここには特に、救済史、教会の教説、 sacrament に規定される生活に対して受肉したロゴスの持つ意味が含まれる。

- ・個人的な信仰の促進

—神の理解と神との関係が、聖書および歴史と現在における神の経験の地平で明らかにされ、その実存的な意義が明らかにされる。

- ・対話的な基本姿勢 [dialogische Grundhaltung] の練習

—神との出会いが基本的に対話的 [dialogisch] であることを認識する。

—そこから、他の宗派、さまざまな世界観、および人間科学における神、世界および人間の見方がふさわしく位置づけられる。

—異なる考えを持つ者 [Andersdenkende] と偏見なく共生し、根拠付けられた自分の立場を主張するための気構えと能力を強化する。

- ・責任ある行為のための能力をあたえる

—世界は神の愛による創造物であり、神の慈悲深さが愛による行為を可能にするという基本的な前提から、具体的な倫理的領域が明らかになり、倫理的な問題が取り組まれる。ここには、自らを教会、個人的な生活、社会のなかにおいて、これらの原則の実現に必要とされることのために用いる気構えを発達させることが含まれる。

・方法

本授業は、教会が若い人々にとってそこでくつろぎを感じられるような生活世界になることに貢献する。それに応じた経験と関連する宗教科においては、伝統と聖書への方向づけと、問題志向・生徒志向の方向づけが統合されている。したがって、目前の実情のために現行のプランからそれること、

テーマ領域を設定しなおすこと、ならびにそれに応じた重点を設定することで、必要とされ、望まれたものであることが実証される。

経験志向の授業形成のためには、さらに以下の点が含まれる。教会での sacrament と儀礼への参加（とくに礼拝での朗読と歌唱）、テキスト、事実、データ、イメージ、シンボルの事実に即した説明、物語ること、表現すること、暗唱すること、創造的な形成と遊び心のある要素。音楽的な能力を支援することで、若者は宗教芸術の形式と表現様式についての理解をも発展させ、礼拝での各自の参加を促す。しかしまた、学校外での学習の場所、巡礼旅行、自然およびそれぞれの人間やグループとの出会いは、授業を豊かなものにする可能性である。

(4) 古カトリック宗教科

・科目の自己理解

古カトリック宗教科は、生徒の宗教教育を支援し、それによって学校における一般的な教育任務 [Bildungs- und Erziehungsauftrag⁴⁰⁰] に貢献するものである。

古カトリック宗教科は、検証可能な内容と能力へと向けられており、意義深く有益な生と信仰のあり方の発展にむけてギムナジウムの生徒を導き、彼らが生と信仰の危機を克服できるよう備える。宗教科は方向付けの助けとなる（力の源泉としての信仰）。古カトリック宗教科は、宗教的な基礎知識をさらに発展させ、生徒を信仰的な態度へと導くことに貢献する。宗教科はこうしたことを、他の（たとえば権威ある）教会および信仰の契機に関して、信仰のエキュメニカルな開放性と自覚的な明確さにおいて行う。宗教科は、学校という所与の条件のもとで行われる。宗教科は、法的には「正課」として定められており、私たちの民主的でキリスト教を特色とする社会における教育の機会に、教会の務めを果たすものである。

古カトリック宗教科は、生徒に知識を伝えるが、また生の肯定と保護も伝えるものである。さらにそれは成長過程にある者たちの問いや関心、不安と悩みに対して開かれており、誠実な意見交換と自由な見解への到達という可能性を提供する。しかし古カトリック宗教科は、生徒を理解することに没頭するのではなく、明確な使信と立場や能力の伝達を行うのである。

神への愛と隣人愛、勇気と自分自身への信頼、さらに、失意や病氣、苦難と死を受け入れるための能力が明らかにされる。宗教科は、生徒による責任の自覚を鋭敏にし、他の宗派、宗教、文化の人々との出会いにおける慎重さと対話への備え [Dialogbereitschaft] に導く。

法的な根拠：古カトリック宗教科はドイツ連邦共和国基本法の第 7 条第 3 項と、バイエルン州文部省 1995 年 10 月 9 日付告示 III/4-S4402/2-8/141117 号によって正課とされており、国家と教会が等しく責任を持つ。その授業は教会の可能性の枠内で学校法に従って実施される。

・ギムナジウム教育と人格発達に対する本教科の貢献

古カトリック宗教科は、生徒の精神的・宗教的、社会的な発展に同伴し、支援する。本科は以下の能力を伝授する。

宗教的能力。生徒は現実の深い次元に敏感になる。神への問いとの関連において、生徒は意味、希望、道徳への問いを立て、考察することができる。生徒は、世界の形態の多様性と取りくみ、外面的なもの彼岸で真実を考えの中に取り入れ、それに対して根拠づけられた立場をとることを学ぶ。生

⁴⁰⁰ Bildung と Erziehung は、日本語で前者を「陶冶」、後者を「教育」と訳し分けることがある。しかし本補遺の範囲では「Erziehung」の語が古カトリック宗教科および倫理科の指導要領でしか用いられていないため、どちらの語も「教育」と訳し、「Erziehung」が用いられている場合のみ日本語の後にドイツ語を記すものとする。

徒は、聖書のテキストを読み、文脈をみて、今の時代のために解釈することを促される。若者は、キリスト教と教会の歴史を知り、歴史と現代におけるキリスト教的な立場の評価に向けた基準を獲得する。生徒は、他の宗派、宗教、世界観の人々と、知識に基づく公平な議論をする能力を身につける。

科目を超える能力。生徒は、以前の世代と文化の証言を理解し、現代の生の現実における証言と関連付けることを促される。生徒は、表象芸術、文学、音楽、言語の価値と主張に対して敏感になる。生徒は他の人々の思考様式と社会的な状況に身をおく能力を発達させる。生徒は対話と判断能力 [Dialog- und Urteilsfähigkeit] を発展させる。生徒は、自分の才能を発見して利用し、自分の限界と弱さを認識し受け入れ、そして仲間に対する開かれた責任に対する意識を発達させる努力において支援される。生徒は、自分自身の立場をつくり、それを論証的に主張することを学ぶ。生徒は、目標に向かって計画すること、自発的に取り組むことを学ぶ。生徒は、彼らの仕事のためにすでに得られた方法論的な知識を利用し、科目に特有な、あるいは科目を超えた方法論的な能力をさらに鍛錬することを奨励される。生徒は、資料を探し、それを事実即して解明することを学ぶ。

・他教科との協力

古カトリック宗教科は、科目を超えた思考と協力において展開される。古カトリック教会がその存立のはじめの日からエキュメニカルな志向を持っているのと同様に、その宗教科もエキュメニカルな精神によって担われている。したがって8学年においては、特に繰り返しプロテスタントおよびローマ・カトリック宗教科との協力が自明となっている。ほとんどすべての学年で共通の授業テーマがあり、共同の計画や活動ないし折に触れて相応の交換が普通のこととなっている。

また、倫理、歴史、ドイツ語、芸術および音楽、哲学と社会のような他教科にも、容易に接点が見つかる。宗教科は、これらの科目における知識の伝達に利用されるのであり、また自身も意味への問いや倫理的な問題設定をそこに持ち込むことができる。共同のプロジェクトが考えられる。いずれにせよ、他の教科によって刺激された生徒の問題意識と考察を捉え、古カトリック宗教科の問いと答えを学校教育の全体へと提供するのが重要な目標である。

また宗教科は、クラスでの授業を越えて、学校祭、学年のプロジェクト、学校礼拝などのような学校文化に対する宗教科の貢献は意義あるものである。

・目標と内容

宗教科で科目を超える能力を教授するために、古カトリック宗教科は7つの領域ないし次元で構成される。これらは、小学校の学習領域を引き継ぐものであり、全ての学年にわたって展開される。

- 1 人間であることー人間になること
- 2 世界と責任
- 3 聖書と伝統
- 4 神への問い
- 5 イエス・キリスト
- 6 教会、諸教会、神の聖霊の働き
- 7 宗教と世界観

指導要領は、宗教科を担当する教員に対する拘束力をもった基礎である。どの学年のどの時間でも、指定されたテーマ領域を扱うために利用できる。教員は教育学上の自由を持っており、明確な重点を置くことができる。古カトリック宗教科に適するのは、開放性、好奇心、共同の探究と試み、そして議論を特徴とする教育と学習である。それは、交換と瞑想、情緒的な経験と社会的学習、創造的かつ実践的な活動を展開できるようなグループと場所の条件を前提としている。古カトリックの宗教団体や青年グループに属する生徒はしばしば少ないので、とくに集中的にグループ活動に取り組むことが可能である。したがって学習はきわめて総合的に設定することが可能であり、検証可能な知識を超え

て、人生行路にとって本質的な教育内容を教授することができる。

(5) ユダヤ教宗教科

・科目の自己理解

ユダヤ教宗教科は、学校の教科の課程において、生徒が現代世界におけるユダヤ教の伝統とコミュニケーションするために貢献するという課題がある。伝統的なトーラーに準ずる自己理解を有するユダヤ教の共同体は、宗教科とともに、多元的な社会における学校という場での教育の責任を認識している。宗教科は学校という所与の条件のもとで行われ、ユダヤ教の共同体と国家とが共に責任を負うものである。

こうした課題から以下の目標が明らかとなる：

- ・宗教科は、伝統的かつトーラーに準ずるユダヤ教と、その非ユダヤ教の環境とのかかわりについて情報と方向付けを与えるものである。それは、生徒にハラハーを基にトーラーの伝承との生活に即した関わり合いへの道を開くことを目指す。
- ・宗教科は、私たちの時代の問いと挑戦に表現の場を与え、ユダヤの信仰と行いに取り組むよう生徒を促し、ハラハーから自らの方向性を発展させるのを奨励する。関連する学習の過程では、生徒の宗教的な発達と社会化の度合いに注意が払われる。
- ・宗教科は、生徒の自立性を支援し、人間と世界とに対して、神の前での責任を意識して関わるように導くことを目指す。宗教科は学校の可能性の枠内で、人生の助けと導きを提供し、生徒をユダヤ教の共同体と生活実践に結びつけることを目指す。ここには、学校生活の中で、毎日の礼拝の保持のための場所を作ることも含まれる。宗教科は、人間に関するユダヤ教的な解釈から、社会的かつコミュニケーション志向の学習を支援し、寛容と共感能力を促進する。
- ・宗教科は、トーラーの教説を歴史的に与えられたものとして伝えるだけではなく、同時にトーラーにおける神による人間への人格的な呼びかけのために開かれたものとすることを目指す。それは、ユダヤ教の伝統への道を開き、生徒が自分の場所をユダヤ教の共同体の中に定めるのを助ける。ユダヤ教の歴史と迫り来る生の経験との関わりにおいて、ハラハーに基づく生へと生徒を勇気付けることが目指される。

・ギムナジウム教育と人格発達に対する本教科の貢献

ユダヤ教宗教科は、若い人々に現実の宗教的な次元を開くものである。本科は生徒の意味の探求、神と世界への問いに同伴し、宗教的に言語化することができるよう助ける。

その際に本科は、ユダヤ教の伝統と対話し、伝統的でトーラーに即したユダヤ教の内部にあるさまざまな信仰や価値のありかたを知り、理解することを学び、その基礎と意味をつくりだす機能を熟考して個人的な立場を見つけ歩みだす可能性を、ユダヤ教を実践する生徒および距離をとっている人々に対して等しく提供する。

ユダヤ教宗教科の基礎は、神と人間と世界についての聖書的な理解である。すなわちその理解によると、神がそれぞれの人間に生を贈り、人間をその一回性と有限性のなかで受け入れ、歴史の中で導き、人間に自由と希望を開き、人間を共同体へと向かわせ、世界の中での責任を与え、赦しによって繰り返し新たな道を開くのである。神の民の歴史におけるその働きは、人間的な説明を退けるような苦難に満ちた経験をも含んでいる。ユダヤ教的な理解によると、解消できない緊張と開かれた問いは、挫折の経験と同じく人間の生に属するものである。若い人々は、この緊張をあいまいにするのではなく、緊張を認識し、それに取り組むべきなのである。

ギムナジウムにおけるユダヤ教宗教科は、子供時代から青年期へと向かう途上にある生徒に同伴す

る。生徒は、その個人的な特徴や才能、宗教的なイメージと確かな方向性への探求心とともに真摯に受けとめられる。こうしたことはそれぞれの人格的な発展に応じて生じるものである。宗教科は、アイデンティティを探究する困難な時にあっても存在し続けることができた、ユダヤの歴史と伝統の形成との出会いによって、ユダヤ教のアイデンティティの反省と方向性の模索を助けるものである。

本科は高学年で、多元的で見通しの立たない世界において見通しが立つように若い生徒を助ける。同時に、本科は聖書や他の精神史における重要文献のテキストと、事実に基づいた方法論的な反省に基づいて取り組み、独自の立場を論証的に議論の中にとり入れる手ほどきをすることで、学問研究能力を促進する。

宗教科では、生徒の成熟にとって重要な宗教的な前提を教授し強化することが重要である。以下の領域で宗教的な能力が重要な役割を果たす。

- ・ 個人的な生の歴史の領域

反省された信仰のイメージとの出会いは、生徒が、自分の生の歴史の文脈において、自分の生の可能性と能力および限界に対峙し、責任能力のある自己を発達させるように促す。

- ・ 宗教的な実践の領域

生徒はさまざまな宗教的表現形式（Nussachim）と儀礼（Minhagim）を知ることによって、自らの宗教的な特徴を意識し、ユダヤ教的なスピリチュアリティを経験することができる。同時に生徒は、宗教的ないし宗教に似た現象の多様性のなかで見当をつけ、そのような現象をユダヤ教的な観点から評価し、自らの立場をとることができるようになる。

- ・ 文化的な領域

ユダヤ教が文化と社会に与えた多様な社会的影響との出会い、ならびに他宗教および他文化との出会いにおいて、若者は、宗教と文化の連関を考え、彼らの認識能力と判断能力を鍛えることができるようになる。

- ・ 社会的倫理的領域

生徒は、トーラーの拘束力から、ハラカーに即した生活様式とそれにふさわしい倫理的実践について熟考する。その際、個人ならびに社会への責任を引き受け、被造物の正義と平和および保護のために尽くす構えを伸ばす。

- ・ 政治的領域

ユダヤ教宗教科は、社会的およびグローバルな正義に対する問いへと生徒の視野を広げ、歴史的な連関を明らかにすることによって、さらにまた他の世界観との議論を支援することによって、政治的な異文化間教育への本質的な貢献を果たす。

- ・ 美的領域

宗教科は、学習の速度を緩めても、若者をより正確で繊細な認識へと促すことによって、またその創造性を呼び覚まし美的判断力を強めることによって、美的な能力を伝授する。これらは授業の形成において、また、たとえば建築、文学、音楽、造形芸術、演劇、映画およびメディアにおける多様な宗教的言語・表現形式との取り組みにおいて可能となる。

- ・ 他教科との協力

ユダヤ教宗教科という科目は、その構造において、キリスト教諸宗派の宗教科と結びついていることがわかる。伝統的でトーラーに即したユダヤ教を基礎として、協力のさまざまな可能性を試みる中で共通点が発見され、宗派的に異なるアプローチと発展が考慮される。対話における開放的な性格から、宗教科は科目を超えて考え協力することを目指す。文化および諸文化、非キリスト教的宗教と世界観、自然科学や政治、社会の発展との取り組みは、本科が他の科目領域との対話において独自の貢献を果たす、極めて連携的な科目であることを示している。

ユダヤ教の伝統に深く根ざしていることで、本科は、そこで個人と社会にとっての真実と正しい道を探求する際に開かれた対話を可能にするような、ひとつの立場を提供する。

・目標と内容

ユダヤ教宗教科は、以下の目標と内容を定める：

- ・ 神と人間に関する伝統的でトーラーに即したユダヤ教的な理解の教授
- ・ 聖書とユダヤ教の伝統に対するトーラーに即した取り扱い
- ・ ユダヤ教の歴史と人物に関する特徴的な出来事の意義へのアプローチ
- ・ 実存的な信仰への問いと意味への問いとの取り組み
- ・ ユダヤ等の伝統の現実およびその多様な可能性との出会い
- ・ 他の宗教および世界観との出会い
- ・ 基本的な倫理的方向性と指針との取り組みと個人的な生の形成に対するその意義
- ・ 宗教的なユダヤ教芸術とスピリチュアリティへのアプローチ

ユダヤ教宗教科に適するのは、開放性、好奇心、共同の探究と試み、そして議論を特徴とする教育と学習である。それは、思索と判断、情緒的な経験と社会的学習、創造的かつ実践的な活動を展開できるようなグループと場所を前提としている。総合的ではしばしば検証不可能な「生の知恵」への努力は、宗教科において、基礎知識として照明されるような認識的で操作可能な目標と内容とならんで、本質的な役割を果たす。

総合的な学習のためには、研修旅行やプロジェクト、学校外の人々やグループとの出会い、さまざまなメディアの導入、クラスでの読書会、安息日の祝祭とユダヤ教の共同体における礼拝への訪問などが役立つ。

(6) 倫理科

・科目の自己理解

倫理という科目は、今日の世界において若者が信頼できる道徳的な方向性を探し求める助けとなる。それは、人間が行為するうえで倫理的な決定能力を必要とするような、基本的な状況に基づいている。倫理はその際、長期間の発達の中かで、哲学的な思考法を用いて、確実な実践的洞察に新たな解釈と規定を与えてきた試みを取り上げる。若者はその試みと理論を自分自身で作り上げてきたイメージと比較し、そこで彼ら自身の考えもまた、特定の思想的伝統との接点があることを発見する。他の人々によって建てられた道徳原則を考えることは、自分自身の考えの基準ともなり、またそれによって自分の人生の方向性を見つけるのにも役立つ。学校における倫理科は、バイエルン州憲法と、ドイツ共和国基本法において定められている通り、基本的な目標を道徳的な基本原則に置いている。ほかにも倫理科は、信仰や世界観の多様性を考慮している。内容的には特に、バイエルン州憲法第 131 条の条文と、基本法で定められた一連の基本権の保障に沿った方向性をもっている。宗教科に出席しない生徒には、宗教科は必修教科となる（BayEUG 第 47 条第 1 項）。

・ギムナジウム教育と人格発達に対する本教科の貢献

ギムナジウムにおける教育任務 [Bildungs- und Erziehungsauftrag] は、高等教育の前提となるより進んだ一般教育を伝達することにある。そのために倫理科では、現代において問題となる倫理のテーマに体系的に取り組む。倫理科は特に、道徳的に重要な世界の状況に対する反省的なアプローチを促し、倫理的な議論における高度な言語能力を伝達し、決断および行為を行う場面での責任を引き受ける準備を支援する。ここには特に、あらゆる真・善・美に対して偏見なく心を開くことも含まれる。この意味で倫理的なものはギムナジウムの教育任務の伝統的な部分である。学校の倫理科では、

その理性的な基礎づけが裏付けられる限りにおいて、道徳的な洞察を背景として、よき生に対する問いの問題を扱う。理性的な判断の前提には、人間を取り巻く世界の現実に即した認識が含まれる。というのも、理性は現実の認識にその言語的な根拠をもつからである。道徳的な学習は、全ての学年で認知的な学習であるとともに、動機を促す学習でもある。これが意味するのは、倫理科において生徒は、どのような価値と規範がなぜ適用されるのかを理解するだけでなく、人生を達成するためにはそれらの価値と規範への参加が必要であると学ぶということである。したがって倫理科においては、ある価値に方向づけられた人生に向かう動機に関連した意味の問いとの取り組みが、特に重要な位置づけをもつ。ここでは、観点を変えてみることも重要な役割をもつ。生徒はあるテーマに関して自らの立場を説明することができるだけでなく、異なったふるまいをする人の情緒的な帰結についても想像し、述べる事が出来なくてはならない。

倫理科は、生徒による価値分別のある判断と行為をめざし、それによって生徒の人格的な発達を促す。したがって人間の尊厳に対する敬意は、倫理科における不可欠の基礎である。倫理科は、若者一人一人に個人として自己責任ある生活形成に促され、その能力が与えられているという意識を強めることをめざす。ほかにこのような方向づけの例としては、寛容、自己抑制、他の考えを持つ人の確信への敬意、ならびに責任を身につけるための教育がある。倫理科はこのようにして、生徒の判断力形成に貢献することもめざしている。したがって、倫理科では良心の拘束力に関する問いも扱う。その際に考慮されるのは、学校における倫理科が常に、道德教育に対する家庭での基礎的な貢献を必要としており、その教育的な要請に対しても考慮されるということである。倫理科では、日常生活、家庭、学校における生徒の直接的な経験領域からの状況や問題がテーマとなり、行為の選択肢が検討され、葛藤の合理的な扱いについて、生徒とともに提案を作り上げていく。その際に、学校生活が進むなかで、より大きな連関や重要な倫理的問題とその答えに対する視野が広がることになる。自らの世界像と人間像を拡大し、検証し、確かなものとするために、生徒は世界観および宗教についての情報 [Informationen über Weltanschauungen und Religionen] を得る。それらの知識に基づいて、人生の意味、自由、正義、幸福に関する問いのような、人間の実存に関する根本的な問いをより深く扱う。生徒はギムナジウム期間を通じて人間の共生における制約や問題についての豊富な知識を獲得する。それによって生徒は、他者の行為 [fremdes Verhalten] をよりよく理解し、批判的に判断し、場合によっては訂正することができるようになる。さらに倫理科では、道徳的に責任ある生の条件に関して重要な思想家による倫理的な主張と取り組む機会が与えられる。適切なテキストを読むことが、それぞれの主張のより深い理解と批判的な検証に役立つ。

・他教科との協力

倫理科は学際的な科目連携のアプローチを多様な内容で指示しており、よき生に対する問いと答えを発展させていく際に、人類学、心理学、哲学、神学、生物学およびその他の学問分野における主張を引き合いに出す。それにより倫理科は、全体的な理解という意味において、人間とその生に対する問いを立てる。まさにその学際的な問いが、倫理科において科目連携学習に対する機会を与えることになる。生徒が授業において自らの考えと経験を提供する場合、上記の豊富なイメージや認識から、言語およびイメージによる伝達の認識から、テキストの理解と解釈を経て、哲学的な対話の開拓に至るような、さまざまな取り組みの可能性が広がる。

・目標と内容

倫理科は個々の科目における倫理的に重要なテーマだけでなく、生徒の経験とも連関する。その基礎に立ち、たとえば価値、規範、およびその妥当性と基礎づけの位置づけに対する問いがたてられる。倫理科では、自己の認識と他者の認識が互いに緊張状態にあることが考慮される。認識、決断、行為は、倫理的な基本状況における3つの基礎的なステップを表している。その際に問題となるのは、事

実的な内容や既に存在している内容だけではなく、特に、人間の行為によってはじめて現実となるような内容である。その意味で、どんな人間にも、自らにおいて認識されるだけでなく、自らの行為の外的な帰結や他の人間の反応においても認識される責任がある。多元的な社会において、倫理科は、様々な立場に立つ生徒を、自由において責任ある行為の前提を示す倫理に習熟させるという課題を担うようになる。その際、特に重要になるのは、応用倫理におけるテーマ領域（医療倫理、経済倫理、環境倫理などの領域倫理学）である。この領域では、責任連関が特に具体的に伝えられると同時に、継続学習という意味で、それまでに学習してきた一般的な倫理学の要素が新たな連関の中でふたたび必要になるからである。

生徒は、それぞれの学年で基礎知識として指定された知識、技能、行為を身につけ、それによって持続的な学習成果が保証される。倫理科指導要領は、それぞれの学年で異なる重要性と連関を持たせて特徴づけられた学習領域を基礎としている。倫理科指導要領では、具体的に以下の重点に依拠している。重点Ⅰ：個と共同 重点Ⅱ：判断力と行動力 重点Ⅲ：宗教とその倫理 重点Ⅳ：領域倫理学と学際的な問い。

1. 2 各学年の単元

* 宗教的「他者」に関する単元は網掛け・太字で示す。

* 記号は、K=カトリック、Ev=プロテスタント、Orth=正教、AK=古カトリック、Isr=ユダヤ教の各宗教科、Eth=倫理科を示し、数字は学年と単元番号を表す。例) K5.1=カトリック宗教科第5学年第1単元。

* 記載順は指導要領に準ずる。

(1) カトリック宗教科

K5.1 新たな始まり—互いに生活し、学び、信仰を見出す	K6.1 成果への期待と経験世界の間で：自分の方向性を見出す
K5.2 人間は神をどのように思い描くか—アブラハムは神と出会う	K6.2 一なる世界の子供たち：一なる神の子供たち
K5.3 聖書：ある書物における私たちの信仰の経験	K6.3 人間の力と神の要求。イスラエルの王たち
K5.4 神は新たに自らを示す：ナザレのイエスとその使信	K6.4 暗闇から光へ。イエスは苦難と死のなかで希望を与える
K5.5 私たちの教会：世界中のキリスト教信仰の“現場”	K6.5 キリスト教の共同体生活。最初の感激と勇気—今日への刺激
K7.1 「私はもうこどもじゃない！」—若者の問い	K8.1 神の創造—人間への賜物と課題
K7.2 福音書記者マルコと共に「よりよい世界」を語る	K8.2 世界は未完。葛藤、罪、赦し
K7.3 見えるものの中に見えないものが存在する—シンボルと sacrament	K8.3 救済への切望。宗教改革の時代における永遠の生をめぐる格闘
K7.4 変化の中の諸文化：中世のキリスト教的ヨーロッパ	K8.4 近さと遠さの間。若者が教会に出会う
	K8.5 宗教性と生の意味のセール—精神世界マーケット [Psychomarkt] の方向性

K7.5 イスラーム—私たちの世界におけるムスリムとの出会い	
K9.1 出エジプト、十戒、預言者。神は自由を贈り正義を支える K9.2 ユダヤ教。世界宗教かつキリスト教の根源 K9.3 教会と時のしるし。苦境、決起、守護 K9.4 開放性と親密さの間。友情、愛、セクシュアリティ K9.5 学校、アビトゥア、職業—何のために？	K10.1 良心を具体的に。生に対する責任を引き受ける K10.2 境界線上の生。死と来世への期待 K10.3 イエス、キリストである者。私たちの信仰の「かなめ石」 K10.4 内面的な中心に向かう—意味の経験とキリスト教的なふるまい K10.5 宗教と文化の多元主義におけるキリスト教。ヒンドゥー教と仏教
K11.1 多様性と決断の間。開かれた社会における宗教 K11.2 神への道。神経験の証言としての聖書 K11.3 責任ある神信仰。問いかけ、拒絶、接近 K11.4 神信仰の地平における人間。キリスト教的人間像	K12.1 キリスト教的な観点からの倫理的能力。価値の多元性における方向付け。 K12.2 キリスト教的な観点からの倫理的能力。アクチュアルな挑戦。 K12.3 未来の次元—現在のための形成課題。 K12.4 ある概観における見取り図—キリスト教の使徒信経

(2) プロテスタント宗教科

Ev5.1 自分と他人 Ev5.2 現場のキリスト教 Ev5.3 聖書との出会い Ev5.4 旧約聖書の王たちの物語における人物像 Ev5.5 神への信仰	Ev6.1 イエスの時代と環境 Ev6.2 ナザレのイエスとその使信 Ev6.3 イエスの周辺の人々 Ev6.4 宗教的な祝祭とならわし Ev6.5 集団での生活
Ev7.1 教会の基礎とあり方 Ev7.2 宗教改革前夜までの教会史の形成 Ev7.3 イスラーム Ev7.4 憧れの夢、不安、祈り Ev7.5 日常と奉仕活動での隣人愛	Ev8.1 神の創造と歴史における生 Ev8.2 さまざまな家族形態における生 Ev8.3 宗教改革 Ev8.4 預言者の言葉と行動 Ev8.5 新宗教運動と精神世界マーケット
Ev9.1 ユダヤ教 Ev9.2 十字架のしるしに Ev9.3 愛—この世の天国？ Ev9.4 仕事と業績 Ev9.5 教会と国家—昨日と今日	Ev10.1 聖書へのアプローチ Ev10.2 宗教と諸宗教 Ev10.3 仏教 Ev10.4 死と生 Ev10.5 行いのすべて
Ev11.1 何が真実なのか？—認識と現実 Ev11.2 私は誰なのか？—人間についてのキリスト教的な理解 Ev11.3 君の心はどこにあるのか？—神への問い Ev11.4 健康と癒し？—不完全性に直面する生	Ev12.1 私は違ったふうにはできなかった...？—良心の問題 Ev12.2 私は何をすべきか？—正しい生活態度の問題 Ev12.3 私は何を望めるのか？—将来の問題

(3) 正教宗教科⁴⁰¹

Orth5.1 教会の中で互いに暮らし学ぶ Orth5.2 神に対するわたしたちの信仰 Orth5.3 聖書 Orth5.4 異教のローマ帝国における教会の起源 Orth5.5 教会建築	Orth6.1 民と共にある神の歴史 Orth6.2 イエス・キリストの使信 Orth6.3 命を捧げる十字架とキリストの復活 Orth6.4 聖体礼儀 Orth6.5 聖コンスタンティヌス帝から聖キリルと聖メトディオスまで
Orth7.1 私たちの生活のなかの齋 [ものいみ]と祝祭 Orth7.2 福音書と使徒書簡におけるイエス・キリスト Orth7.3 教会生活の sacramental・儀式的性格 Orth7.4 正教の教会一致—教会組織 Orth7.5 イスラーム	Orth8.1 あこがれの夢、不安、祈り Orth8.2 仕事、成果、職業 Orth8.3 修道院生活 Orth8.4 ヨーロッパにおける教会史の展開 Orth8.5 他宗派Ⅰ：ローマ・カトリック教会
Orth9.1 教父学入門 Orth9.2 戒律の意味 Orth9.3 正教における愛とセクシュアリティ Orth9.4 オスマン帝国とロシア帝国における教会 Orth9.5 他宗派Ⅱ：プロテスタント教会	Orth10.1 東方教会の神秘神学 Orth10.2 公会議の教義 Orth10.3 19・20世紀における正教会の展開 Orth10.4 精神世界マーケット [Psychomarkt]、形而上学 [Metaphysik]、学問 [Wissenschaft] Orth10.5 極東の宗教と宗教性
Orth11.1 正教の根源 Orth11.2 三位一体なる神の啓示 Orth11.3 救済史 Orth11.4 苦境にある教会	Orth12.1 キリスト論と人間像 Orth12.2 イコンの神学 Orth12.3 現代世界における個人的な生活形成 Orth12.4 教会—聖体の共同体

(4) 古カトリック宗教科

AK5.1 共に新たに始める、確かさと信頼を得る AK5.2 人間による意味と神の探求 AK5.3 人格的な神に対する信仰へのアブラハムの決断 AK5.4 希望の日記としての聖書 AK5.5 ナザレのイエスとその使信 AK5.6 教会—キリスト教信仰の建物と共同体	AK6.1 日常と祝祭—時代環境の中で方向性を見出す AK6.2 チャンスと脅威としての人間の進歩 AK6.3 神へないし価値規範への再結合としての宗教 AK6.4 天国と地獄 AK6.5 原始教会と初期キリスト教
AK7.1 自由の目的と限界 AK7.2 暴力と攻撃の代わりとなるもの AK7.3 教会と権力に対するその関係	AK8.1 自然と環境—神の創造 AK8.2 モーセの環境、生涯、信仰 AK8.3 宗教改革の決起

⁴⁰¹ 2015年3月末現在、学年ごとの指導要領に関しては正教宗教科とロシア正教宗教科が並存している。内容は基本的に同じだが、いくつかの単元が変更されている。「他者」関連の単元に関する相違は、ロシア正教宗教科第12学年の第5単元「他の諸教会の中での正教」が正教宗教科では削除されている点、正教宗教科の第10学年第4単元に「精神世界マーケット、形而上学、学問」が追加されている点に見られる。

AK7.4 古カトリック運動の誕生と教会 AK7.5 イスラームの世界像と信仰 AK7.6 過去と現在におけるユダヤ教	AK8.4 オカルティズムと若者セクト [Jugendsekten] AK8.5 夢
AK9.1 未来と現在－自らの世代のイメージ AK9.2 国家社会主義と A・ヒトラーの反動的イデオロギー AK9.3 ヒトラーに対する抵抗 AK9.4 ヒンドゥー教と仏教 AK9.5 神への問い	AK10.1 時代の一部および妨げの要因としてのナザレのイエス AK10.2 人々のイエスとの出会い AK10.3 聖書本文からイエスを見出すための道と方法 AK10.4 死とその後 AK10.5 教会は民主的でありうるか？
AK11.1 何が真実か？－認識と現実 AK11.2 君の心はどこにあるのか？－神への問い AK11.3 神信仰の地平における人間。キリスト教的人間像 AK11.4 キリスト教信仰の短い形式：使徒信条 AK11.5 教会と女性	AK12.1 人生を形成する－生活形式と生活態度 AK12.2 聖書の使信と道徳的な行為の現在 AK12.3 パウロ－未来の使徒 AK12.4 未来の諸次元－現在のための形成課題

(5) ユダヤ教宗教科

Isr5.1 自己と他者 Isr5.2 聖書 [Tanach] との出会い Isr5.3 ユダヤ教の一年間 I Isr5.4 信仰とアイデンティティの表現としての祈り I	Isr6.1 ユダヤ教の一年間 II Isr6.2 ユダヤ教的な生活の基本形式 Isr6.3 聖書 [Tanach] との出会い II Isr6.4 集団での生活 Isr6.5 信仰とアイデンティティの表現としての祈り II
Isr7.1 信仰とアイデンティティの表現としての祈り III Isr7.2 ユダヤの歴史とアイデンティティ Isr7.3 聖書 [Tanach] との出会い III Isr7.4 ユダヤ教の生活の中心としてのシナゴグ Isr7.5 ユダヤ教の一年間 III	Isr8.1 信仰とアイデンティティの表現としての祈り IV Isr8.2 ユダヤ教の一年間 III Isr8.3 ユダヤ教の過程 Isr8.4 聖書 [Tanach] との出会い IV Isr8.5 創造と責任
Isr9.1 ユダヤ教の歴史とアイデンティティ II Isr9.2 仕事と成果の緊張における安息日 [Schabbat] Isr9.3 聖書 [Tanach] との出会い V Isr9.4 ユダヤ教における愛	Isr10.1 聖書へのアプローチ Isr10.2 諸宗教との対話 [Dialog] におけるユダヤ教 Isr10.3 ユダヤ教の暦とユダヤ教のアイデンティティ Isr10.4 偉大なユダヤ教の人物の思想 I Isr10.5 ユダヤ教の歴史における変革－信仰の挑戦 I
Isr. 11.1 人間と聖書 Isr11.2 祈りとユダヤ教の自己理解	Isr12.1 祝日の倫理 Isr12.2 倫理的なふるまいの指針としての聖書

Isr11.3 偉大なユダヤ教の人物の思想Ⅱ Isr11.4 ユダヤ教の歴史における変革－信仰の挑戦Ⅱ	Isr12.3 ユダヤ教の歴史における変革－信仰の挑戦Ⅲ
Isr11.5 現代世界におけるユダヤ教の実存Ⅰ	Isr12.4 現代世界におけるユダヤ教の実存Ⅱ

(6) 倫理科

Eth5.1 認識と現実 Eth5.2 欲求と規則 Eth5.3 自由、決定、行為 Eth5.4 遊びと勉強	Eth6.1 共同体の場 家族 Eth6.2 自分と他人 Eth6.3 ユダヤ教とキリスト教の人間像と倫理
Eth7.1 おとなになる Eth7.2 葛藤とその規則 Eth7.3 イスラームの人間像と倫理 Eth7.4 祝祭と共同体にとってのその意味	Eth8.1 日常における意味発見への道 Eth8.2 自己と他者への責任 Eth8.3 倫理的に議論する Eth8.4 環境倫理
Eth9.1 良心と行為 Eth9.2 宗教的な生の意味解釈 Eth9.3 性役割、パートナーシップ、家族 Eth9.4 仕事 Eth9.5 平和の倫理	Eth10.1 人間に関する哲学的・倫理的解釈 Eth10.2 宗教哲学と世界宗教に関する比較観察 Eth10.3 経済的行為の倫理 Eth10.4 医療倫理
Eth11.1 行為の理論と実践 Eth11.2 自由と決定論	Eth12.1 法と正義 Eth12.2 意味づけと生活形成

1. 3 「他者」に関する単元の内容

* 記号は、K=カトリック、Ev=プロテスタント、Orth=正教、AK=古カトリック、Isr=ユダヤ教の各宗教科を、数字は学年と単元番号を表す。例) K5.1=カトリック宗教科第5学年第1単元。

(1) 「キリスト教」「カトリック」「プロテスタント」に関する単元

K8.3	<p>救済への切望。宗教改革の時代における永遠の生をめぐる格闘。</p> <p>日常を超えて行く憧れは、若者にとって生活の確固とした構成要素である。ここでの省察は近代の始まりにおける人間を理解する助けとなりうる。生徒はなぜ中世後期に人間の望みの、特に彼岸からの実現が望まれていたのかを理解することになる。それとともに宗教改革の時代に永遠の生に至る正しい道めぐる争われた際の厳しさを追体験することになる。今日までこれらの論点の多くが明らかになっていないが、若者には共通のキリスト教的な世界への責任が私たちの時代の要請として認識される。</p> <ul style="list-style-type: none"> 今日の「より多く」への切望。社会的な現象形態、たとえば新たな（スポーツやポップミュージックにおける）「巡礼地」の魅力、今日の聖遺物崇拜、包括的な保護への希求。 中世後期における救済への切望。清貧運動、この世のはかなさについての日常的な経験と永遠の生を確実にするための努力、たとえば巡礼の様相、贖宥、寄進。それらの努力の悪用、たとえば贖宥状の販売、行き過ぎた聖遺物崇拜。 永遠の生。賜物か、あるいは自らの業績の成果か？ルターへの塔での体験、彼の急速に広
------	---

	<p>まった人気の理由、教皇制との対立。教会の分裂とさらなる宗教改革運動。トリエント公会議後のカトリック教会の自己刷新</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教会一致のスナップショット。カトリックプロテスタントの現在、とくに個人的な経験の範囲で
Ev8.3	<p>宗教改革</p> <p>プロテスタントの信仰と生の基本的な理解が、宗教改革の問題意識との個人的な取り組みへと生徒を促すことになる。プロテスタント教会の登場についての知識は、「プロテスタント」と「カトリック」の間の共通点と相違点についての理解を助ける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宗教改革の時代における真実への「新しい」探求への洞察を得る <ul style="list-style-type: none"> －当時の世界および信仰のイメージを背景にしたルターの生涯 －場合によってはさらなる人物像、たとえば、ツヴィングリ、J.カルヴァン、ないしは地域の宗教改革の潮流 ・プロテスタントの信仰と生の基本についての理解を得る <ul style="list-style-type: none"> －「聖書のみ」の方向性。キリスト者の自由。 －救済の確かさ。「キリストのみ」「信仰のみ」「恩寵のみ」 ・宗教改革の影響を認識する <ul style="list-style-type: none"> －文化（たとえば、音楽、言語、文学、絵画）ないし精神史（理性と良心の強調）あるいは政治（宗教と政治の分離、多元主義）からの例。 －プロテスタントの多様性、宗派の分裂と教会一致運動（世界教会協議会、キリスト教教会連盟 [Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen]）
Orth 8.5	<p>他宗派Ⅰ：ローマ・カトリック教会</p> <p>正教会の生徒は、とりわけローマ・カトリック教会とプロテスタント教会が定住しているようなディアスポラの中で成長する。この単元および学習目標 9.5 で若者はこれらの教会の特徴を導入的に学び知る⁴⁰²。生徒はローマ・カトリック教会の現在の教会の性格について、正教会的な視点から取り組む。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教皇制、さまざまな修道会とその活動、マリア崇拜のような信心形態、聖体。 ・救済論。中世の充足説、煉獄。 ・最近の展開におけるこれらの問いの重要性
Orth 9.5	<p>他宗派Ⅱ：プロテスタント教会</p> <p>生徒はすでにローマ・カトリック教会についての知識がある。ここでは改革派プロテスタントの信仰および共同体理解の特徴的なメルクマールを学び知る。さらに歴史的な展開と、西方教会の分裂にいたった具体的な理由に取り組むことが必要である。プロテスタント教会の特徴づけは特に神学と救済論についての正教的な視点を考慮する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・マーティン・ルターと宗教改革の概観。原因と結果。 ・信仰、敬虔、共同体としての教会のプロテスタント的な理解。聖書の役割、キリストとの人格的な関係としての信仰、 sacrament と役職。 ・場合によってはスイスの宗教改革も。
AK8.3	<p>宗教改革の決起</p> <p>自分の憧れの扱い方についての反省は、生徒が、自分の夢がとりわけ彼岸から実現され</p>

⁴⁰² ロシア正教宗教科ではこの文の後に「まず、東方教会と西方教会の別々の展開にいたる、歴史的な展開と具体的な理由について取り組むことが必要である」という一文が加わり、箇条書きの最初に「東西の分裂。原因と結果（9世紀、1054年、1204年、1271年、1439年）」という項目が含まれている。

	<p>ることを望み、それゆえに彼岸へ入る条件をめぐってかくも非常に厳しさで格闘したルターの時代の人々を理解するのに役立つ。生徒は、いかにしてルターが人々に対して救いを業績ではなく信仰と結びつけることによって恵み深い神についてのもともとのイエスの使信をふたたび手に入れさせたのか追求することができる。生徒は、ルターの決起をモーセの道と比較でき、また聖書への固着を十戒におけるモーセの義務づけと比較できる。プロテスタント（諸）教会の発展を追い、それと古カトリック教会の間に相違があるにもかかわらず親近性があることを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間の切望。自分が望みや切望をどう扱うかを、中世の多くのキリスト教徒にある彼岸へのなぐさめと比較する。ルターの使信がいかに人々から教会の権力と天国での罰に対する不安を取り除いたかを追跡する。 ・ルターの生涯と信仰の道。ルターの生涯の節目と独自の信仰および教会教説の誕生を知る。 ・ルターとモーセ。モーセの決起とルターの決起と比較し、また、十戒での義務づけとルターによる聖書宣教を比較する。 ・影響。今日に至るまでの宗教改革の帰結を集める（精神史、文化、政治、教会の伝統において）。 ・プロテスタントと古カトリック。古カトリックとプロテスタントの信仰を比較する。プロテスタントの教会を知る。プロテスタントの授業グループとコンタクトをとる。
Isr7.2	<p>ユダヤの歴史とアイデンティティ</p> <p>生徒はキリスト教とイスラームの歴史の始まりを学び、2つの宗教の影響下でのユダヤ教の歴史の展開を追体験する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初期キリスト教共同体の登場と展開を知る <ul style="list-style-type: none"> －イエスとパウロの生涯と働きの基本的特徴 －初期共同体。生活、争い、解決のきっかけ（たとえば「原始キリスト教共同体」、使徒会議、創始の祖としてのユダヤ教徒） －エルサレムへの近さと遠さ（たとえばアミダ [Amida]⁴⁰³のビルカット・ハミニーム [Birkat haminim]⁴⁰⁴） ・キリスト教の国教への発展を理解する <p>コンスタンティヌス帝の政策転換；そのチャンスと問題点；ユダヤ教への影響と現代に至</p>

⁴⁰³ ユダヤ教の礼拝における代表的な祈祷で、起立して行われることから「立祷」とも訳される。もともと18の祈祷文からなっていたため、「十八祈祷文（シモネ・エスレ (Shemoneh Esreh)）」とも呼ばれる。なお、本項目および以下に続く三項目の注では、次の文献を参考にした。Werblowsky, R. J. Zwi and Geoffrey Wigoder, *The Oxford Dictionary of the Jewish Religion* (New York: Oxford University Press, 1997). 吉見崇一『ユダヤ教小辞典』リトン、1997年。長窪専三『古典ユダヤ教事典』教文館、2008年。

⁴⁰⁴ アミダを構成する12番目の祈り。「ミニーム（異端）に対する祝福」という意味だが、実際の内容は背教者や異教徒への呪詛である。テキストにはさまざまな版がありオリジナルは不明。キリスト教徒への言及を含む版がある。現在は中世のコミュニティで用いられた版が使用されており、当時のユダヤ教を取り巻く状況やキリスト教による検閲が考慮されている。なお、現在の改革派の祈祷書では、祈りの内容が変更されたり省略されたりしているものもある。（「背教者たちに望みが与えられないように。ごうまんなる王国はわれわれの時代に根絶されるように。またナヅラ人たち [=キリスト教徒] とミーニーム [=異端者] は一瞬にして滅び、生命の書から消されて、義しい人びとと共に書き入れられないように。主なるあなたは讃むべきかな、ごうまんな者たちを卑しめ給う方よ」（「十八祈願文」への第12項の呪詛文追加〔「十八祈願文」加納政弘訳、蛭沼・秀村・新見・荒井・加納（訳著）『原典新約時代史』山本書店、1976所収、一部訂正〕。）」

	<p>る歴史的帰結</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イスラームの誕生と発展を理解する <ul style="list-style-type: none"> －ムハンマドの生涯と働き of 概観。ユダヤ教徒との関係 －イスラームの拡大の基本的特徴。バビロニアにおけるイスラーム（スラ、プンベディタ、バビロニア・タルムード⁴⁰⁵の編纂）。 －現在までのイスラームとユダヤ教の関係 ・ユダヤ教の歴史の節目を知り理解する <ul style="list-style-type: none"> －ソロモン王下での神殿建築。王国の没落。預言者（たとえばエレミヤ）。バビロン捕囚と帰還。ギリシアとローマの支配。神殿破壊（9. Aw（アブの月の9日、神殿の崩壊の日））。捕囚。ガオンの登場。バビロンにおけるタルムード学校の展開。
Isr10.2	<p>諸宗教との対話におけるユダヤ教</p> <p>生徒は宗教と世界観の多様性への洞察を得る。生徒はこれらをユダヤ教的な立場から省察し、それらとの対話の能力を発展させることを学ぶ。3つのテーマのうちのひとつが扱われる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間を形づくる力としての宗教 <ul style="list-style-type: none"> －生徒の経験領域における宗教 －宗教的成人[Religionsmündigkeit]、パール・ミツバとバト・ミツバ －音楽や建築などの例による宗教と文化の関連 ・宗教の多元性と取り組む <ul style="list-style-type: none"> －宗教の真理要請、たとえばキリスト教、イスラーム、仏教 －自分の信仰を主張するためのさまざまな方法 ・寛容への異なる道 <ul style="list-style-type: none"> －ユダヤ教の伝統におけるノアの戒律 －キリスト教のおよびイスラーム的な伝道理解 －ユダヤ教、キリスト教およびイスラームの間の対話の難しさ
Eth6.3	<p>ユダヤ教とキリスト教の人間像と倫理</p> <p>共同体での生活は宗教的な環境によっても影響を受ける。生徒は選ばれた物語を用いてユダヤ教とキリスト教への認識を得る。生徒は、キリスト教がユダヤ教にその根を持つことを理解せねばならない。ユダヤ・キリスト教の諸伝統が今日もなおヨーロッパの文化的生活に刻まれていることを意識するようになる。生徒は宗教共同体の特殊な目標設定に対して、感受性と寛容を発展させねばならない。</p> <ul style="list-style-type: none"> －ユダヤ教とキリスト教の中心的な人物：アブラハム、モーゼ、イエス。彼らが活動した地理的歴史的な状況の提示。神への服従や約束といった個々の物語の核（アブラハム、約束の地。跡継ぎとしての息子たちイスマエルとイサク）、燃えさかる柴（モーゼ、出 3,1-6） －ユダヤ・キリスト教伝承。創造記事（創 1-4）、個々の聖書の物語（たとえばエジプトでのヨセフ、創 37-50） －福音書記者の伝承におけるイエスの生と教え。ヨルダン川でのイエスの洗礼（たとえば

⁴⁰⁵ バビロニア・タルムードは5世紀から6世紀にかけて編纂され、400年頃に完成していた「エルサレム・タルムード」より権威があると見なされる。単に「タルムード」という場合はバビロニア・タルムードを指す。スラ、プンベディタはいずれもバビロニアのユーフラテス川沿いの街で、両都市に作られた学塾がバビロニア・タルムード編纂の中心となる。

<p>マタ 3,13-17)。個々のたとえ（たとえばよきサマリア人のたとえ、ルカ 10,25-37、放蕩息子のたとえ、ルカ 15,11-32 など）。奇跡物語（たとえばバルトロマイ、マコ 10,46-52）。アウトサイダーに向かうこと（たとえばザカリア、Lk19,1-10）。山上の垂訓（たとえばマタ 5,3-12. 38-42. 43-48）</p> <p>ーイエスの受難、死、復活とキリスト教の伝統におけるその意味（たとえばマコ 14-16、1 コリ 15）</p> <p>ーユダヤ教とキリスト教の倫理的な要請とそのアクチュアルな妥当性。先行する約束に基づくシナイ物語（出 16-17）、十戒（出 20,1-17）。隣人愛と神への愛（二重の戒め、マコ 12,29-31）</p>

(2) 「ユダヤ教」に関する単元

K9.2	<p>ユダヤ教。世界宗教かつキリスト教の根源</p> <p>生徒はすでに旧約聖書とその自由の歴史についての知識を持っているが、ユダヤの宗教へと視点を変えることには慣れていない。私たちの文化圏におけるユダヤ教の痕跡から、若者はユダヤ教の信仰と生活の豊かさに取り組む。その際彼らには、キリスト教がその根においてユダヤ教と結びついていることが明らかになる。この背景から宗教的な偏見、迫害、罪に直面し、和解しあう協力のためのアプローチを学び知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私たちの文化的社会的環境におけるユダヤ教の痕跡 [jüdische Spuren]、たとえばドイツ語の中のイディッシュ語、イディッシュ音楽、著名なユダヤ人、メディアの報告。場合によっては当地でのユダヤ教の生活についての証言。 ・ユダヤ教の信仰と生活。誠実な民族連合の神としての JHWH（申 6, 1-9）、聖画像の禁止。生の方向付けとしてのトーラー。エルサレムと神から贈られた地。日常生活の中の宗教と礼拝、ユダヤ教の祝祭の例としての過ぎ越しの祭り（→教会暦）。場合によってはシナゴグやユダヤ教の墓地の訪問。 ・ユダヤ人イエス、たとえば割礼、ユダヤ教の信仰生活への参加。当時のユダヤ教のグループとの論争におけるイエス、たとえば安息日の癒し、聖書解釈。 ・ユダヤ教徒とキリスト教徒。「イエスの信仰が私たちにひとつにし、イエスへの信仰が私たちに分かつ」⁴⁰⁶。受苦の歴史からの例、とくに原始教会時代におけるキリスト教徒の追放、中世と 20 世紀におけるユダヤ人迫害。ショアー以後の対話。共存への道、2000 年における教皇の罪の告白の祈り。
Ev6.1	<p>イエスの時代と環境</p> <p>生徒は、イエスとその使信を理解できるようになるために、時代的にも地理的にもはるか遠くに位置するイエスの環境を認識する。その際に、当時の宗教的、歴史的、政治的、</p>

⁴⁰⁶ シャローム・ベン＝コーリンの『兄弟イエス (Bruder Jesus)』(1967) には「イエスの信仰 (Glaube Jesu)」と「イエスへの信仰 (Glaube an Jesus)」について以下の一節がある。「私が別の機会に言ったように、イエスの信仰は私たちにひとつにするが、イエスへの信仰が私たちに分かつのである。山上の垂訓や、父なる神とその王国についての譬え、イエスが弟子たちに教えた「わたしたちの父よ」で始まる祈りにおいて表現されたイエスの信仰は、私たちにひとつにする。メシアとしての、新約聖書のいづこでも表現されていないが三位一体の第二の位格としての、そして罪の苦しみを身代わりとして引き受けた唯一のひととしてのイエスへの信仰が、必然的に私たちに分け、引き離すのであり、これらのいづれにおいてもユダヤ教の内部におけるイエスの観点が表現されていないのである。」(Schalom Ben-Chorin, *Bruder Jesus: Der Nazarener in jüdischer Sicht*, dtv (München: Dt. Taschenbuch-Verl, 1992 (1967)), 11)

	<p>社会的状況と、イエスの対話の相手、後の信者、ならびに敵対者について学ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イエスの地理的、社会的な故郷を認識する。 ーローマの支配下にあるガリラヤとエルサレム。イエスの時代の風土と生活条件 ・イエスの宗教的な故郷としてのユダヤ教を学ぶ ー新約聖書のテキストで言及される、ユダヤ教的な日常生活と宗教的祝祭の構成要素 ーユダヤ教のさまざまなグループとその敬虔さ（概観）、特にメシア期待
Ev9.1	<p>ユダヤ教⁴⁰⁷</p> <p>生徒はユダヤ教の歴史とユダヤ教の自己理解についての知識を得て、キリスト教に対するユダヤ教の近さ、ならびにその特徴を意識する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在のユダヤ教の生活とユダヤ教の信仰を認識する。 ーユダヤ教の祝祭とならわし、祈りと礼拝。宗教的なグループ。

407 プロテスタント宗教科の 2000 年代指導要領のみ、「リンクレベル (Link-Ebene)」が設定されており、特定の概念や用語についての詳しい解説やコメントが添えられている。インターネット上では、リンクが設定された概念や用語をクリックすると、それぞれに対応する文書がダウンロードできるようになっている。以下、この「リンクレベル」にある文書は「リンク注釈」として訳出する。

リンク注釈「テーマ領域・ユダヤ教を（旧指導要領の）第 10 学年から第 9 学年へと繰り上げたことで、Ev 9.2 のイエスに関する章に接近し、神学的に有意義な言及が可能となった（「ユダヤ教徒としてのイエス」）。しかしながら考慮されるべき点は、生徒がユダヤ教について既に Ev6.1 で特に「イエスの宗教的な故郷」として歴史的な観点から学んでいることである。第 9 学年の文脈では、ユダヤ教の独自性と現代との関連により焦点があてられる（詳しくは以下を参照）。

同時にこの繰り上げにより「ユダヤ教」は、この学年で扱われる唯一の世界宗教となる。これにより、ユダヤ教が Ev7 におけるイスラームと Ev10 における仏教の前に位置する「この学年の他宗教」であるわけではないことを明らかにするのがこれまで以上に重要になる。これは指導要領で、独自性とともユダヤ教とキリスト教の間の特別な結びつき (spezifische Verbindung) およびドイツにおけるユダヤ教の特殊な歴史 (besondere Geschichte) が強調されている点にも対応している。

この学年の導入となる文章によれば、ユダヤ教が「若者の意味への探求におけるその意義を解き明かす」とされている。その際、基本的に注意すべきは、たとえば安息日の遵守（ましてこれは全てのユダヤ教徒が実践しているわけでもない！）が特に生活に積極的な影響を及ぼすというような意味で、ユダヤ教が教育学的・道徳的に「利用される (verzweckt)」ことがあってはならないという点である。他方、ヘブライ語聖書 (TENACH) においては「ユダヤ教の信仰の基本モチーフ」だけではなく、同時に人間の生活のモチーフそのものがテーマとなっている。安息日の儀式では「隷属から自由へと日々歩め」と言われているが、これは若者の意味への探求に一貫して重要である。同様に意義のあるモチーフとして、若者に解き明かすことが考えられるのは、荒野の放浪（「夢と共にある途上」）、十戒の受け取り（「方向を見出す」）、土地取得（「ついに到着」、「故郷」）、捕囚（「破滅に打ちひしがれる」「アイデンティティ」）、バビロンからの帰還（「新たに始められる」）などである。その際には、共通の宗教的構造と常にユダヤ教の独自性に対する注意のバランスを保たねばならない。

歴史科との協力 (Geschichte 9.1) について、指導要領はテーマ全体に定めているわけではないが、実際はほとんど必須となる。それにより、一方の科目が他方をあてにして大虐殺 (Shoa) というテーマが全く扱われなかったり、あるいは両方の科目で扱うことで免疫効果により倦怠感が生まれてしまったりする事態を避けられる。

Ev9.5 との密接な関連付けにより、大虐殺に直面した教会が、わずかな例外を除いて（たとえば B. D. ボンヘッファー）全体的な機能不全に陥ったことについても、同じく看過されるべきではない。たとえば www.shoa.de などに豊富な資料がある。

第 9 学年への繰り上げにより、指導要領で規定されているカトリック宗教科との協力も可能になる。ここでは、キリスト教会として共にユダヤ教に対する一線を画するという印象を避けねばならない。むしろ、共通のユダヤ教という起源への意識がエキキュメニカルな同胞感情を強め、共通の反ユダヤ主義的な伝統を自己批判的に考慮することが「罪を負う全教会」の基礎となり得る。これに関連して事前および事後学習を伴う研修旅行は、適切な協力の機会となる。」

407 リンク注釈「Ev 6.1 におけるイエスの時代のユダヤ教とは異なり、ここでは基本的に同時代のユダヤ教が扱われる。Ev 6.1 を振り返りそこで学んだことを復習することは、積み上げ学習の原則に適っている。」

	<p>ーユダヤ教の信仰の基本モチーフ。一なる神への信仰（シエマ・イスラエル [Sch'ma Israel] ⁴⁰⁸）。方向付けとしてのトーラー。追憶と希望の意味。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ユダヤ教とキリスト教の関係⁴⁰⁹を描くことができる。 ー共通点と相違点 ー現代までのユダヤ教の歴史の重要な節目⁴¹⁰ ー反ユダヤ主義⁴¹¹とユダヤ人排斥主義の動機と形式
Orth 5.4	<p>異教のローマ帝国 [heidnisches Römerreich] における教会の起源⁴¹²</p> <p>生徒は、神の愛の証言によりキリストの指針を急速に拡大させた教会を「殉教者の教会」として説明することができる。その際、生徒には使徒言行録においてルカによって述べられたような聖霊の働きも明らかになる。初期のキリスト教徒が異教 [Heidentum] からシナゴグからも離れたことは、努力や決断、授けられた認識や啓示の確信もまたキリスト教的な生活形成に属することを示す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペンテコステ（使徒 2, 1-13）ー教会の誕生；聖霊の力による新たな生活実践；ペテロ、パウロ、ステファノなどの指導者；使徒会議 ・外的な転換点としての 70 年における神殿破壊、シナゴグからの教会の分離 ・教会の迫害ーネロ、デキウス、ディオクレティアヌス；ローマの世界帝国におけるキリスト者；コンスタンティヌス帝の政策転換；初期教会における推進力を知り、考察する
AK7.6	過去と現在におけるユダヤ教

⁴⁰⁸ 「聞け、イスラエルよ」の意。ユダヤ教の信仰告白の定式。

⁴⁰⁹ リンク注釈「宗教を比較することに問題がないわけではない。自らのカテゴリーを未知のもの（das Fremde）に対する判断の基準にしたり、他なるもの（das Andere）をそのままにしておくのをふさわしくないとしたりすることは安易に過ぎる。他方で、理解ということ、未知のものを既知のものに関連付けることによってのみ可能である。（とくに個々の信仰内容／概念の）安易な対比は神学的にも教育的にも（たとえば一覧表にするようなこと）避けなければならない。ここではおそらく他のテーマ以上に、新たな指導要領に対応した理解する学習という考え方が重要になるのかもしれない。そのためには同時代のユダヤ教の人々と組織による自己表現と出会うことが最も近道だろう（例については下記参照）。」

⁴¹⁰ リンク注釈「指導要領は「ユダヤ教の歴史の重要な節目」について大虐殺に限定することを禁じている。ドイツにあってユダヤ教徒の生活は、国家社会主義者の犯罪行為のもとでの苦難以上のものがあるのだ！この点について、たとえばベルリンのユダヤ博物館のコンセプトや設備は有益な見通しを与えてくれるだろう（www.juedisches-museum-berlin.de）。博物館への研修旅行は難しいだろうが、そのかわり（歴史科と共に）近隣の強制収容所やミュンヘンの新たなユダヤ博物館（www.juedisches-museum-muenchen.de）を訪問することができる。大規模なプロジェクトに非常に適しているのは、学習施設「メンメルスドルフ・シナゴグ」（www.synagoge-memmelsdorf.de）である。

ドイツの歴史においてドイツのユダヤ教徒が精神・文化生活に及ぼした影響力を認識させるためには、ユダヤ教徒の人々のプロフィールに関する短い発表を行い、ユダヤ教徒がドイツ文化にどのような重要な貢献をなしたのかを明らかにするのもよい。

最後に、今日のユダヤ教組織の自己表現を認識するためには、（できる限り具体的な課題と問題設定のもとで）インターネットでの調査も考えられる。これに関してはたとえば www.hagalil.com や www.talmud.de、www.juden.de などもあるであろう。」

⁴¹¹ リンク注釈「ここでは既に新約聖書で始まっている反ユダヤ主義の伝統が考察され、福音書記者による反パリサイ派の論争とイエスの十字架刑に「ユダヤ教徒」のみが責任あるものとして描くその傾向や、ユダヤ教が（暗に）欠陥のあるものとして描かれたり、反セム主義ならびに反ユダヤ主義を含んだりしているような問題のある図像が授業においてオープンに扱われる（たとえば、おそらくイザヤ 11 章に依拠した、小枝を伸ばす切り株）。」

⁴¹² ROrth6.5 に対応。ROrth はリード文の最後にある二文が以下の通りになっている。「独立正教会の（独立して運営される）正教会各教会による共同体は、信仰の統一性ならびに共通の儀礼的伝統および教会規定に基礎づけられている。他の文化における正教会の歴史と伝統に出会うことで、生徒の人生は豊かになり、自分がそこに属し、多様性のなかで一つであるような、世界に広がる教会へと目が開かれる。」学習項目では、聖人の名前や教区具体的な名称が挙げられていない点などが異なる。

	<p>ユダヤ教の祝祭と慣習からユダヤ教の世界像への接点が求められる。ユダヤ教の祝祭は、感謝、問いかけ、嘆き、希望、歓喜という、神に対する人間の基本姿勢を示す。生徒はユダヤ教の中にキリスト教の基礎と基本的な真理を認める。今日もなおキリスト教徒はユダヤ教徒から学びうるのである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ユダヤ教の祝祭。ユダヤ教とイディッシュの祝祭における、共同体と一神教的な神との感情のつながりの認識。ユダヤ教の歴史の中心的な人物を思い浮かべる。 ・ユダヤ教における信仰と律法。部分的にはなじみのないような儀礼による拘束と規則を知り、生の喜びとスピリチュアリティへの架け橋として理解する。 ・ユダヤ人とキリスト教。歴史における悲惨な対決を背景にして、差異（たとえばキリスト教的な自由の概念）を看過することなく、新たな協同を学びとる。
Eth6.3	<p>ユダヤ教とキリスト教の人間像と倫理 (「(1)「キリスト教」「カトリック」「プロテスタント」に関する単元」を参照)</p>

(3)「イスラーム」に関する単元

K7.5	<p>イスラーム—私たちの世界におけるムスリムとの出会い</p> <p>若者は今日、学校や住まい、メディアや旅行でイスラームのさまざまな現象形態に対峙している。私たちの生活世界の中の別種の存在 [das Andersartige] は、若者にこの世界宗教における習慣と思考との集中的な取り組みへの好奇心を引き起こす。生徒はイスラームの生活の本質的な要素を理解することを学び、自らの文化へのイスラームの影響を発見する。若者は、キリスト教的な観点から、異なる宗教的な世界理解と存在している諸問題にもかかわらず、相互の寛容において宗教が平和に共存することが可能であることを知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私たちの社会におけるムスリムとの出会い。イスラームの信仰実践、たとえば、ムスリムの同級生や隣人との経験、メディアの報告、イスラーム文化諸国への旅行での観察。 ・ムハンマドの生涯とイスラームの教えの基本。一神教、「五柱」、クルアーン、さまざまな信仰の方向性。女性の地位。モスクの主要な特徴、場合によっては見学。 ・私たちの身の回りや世界におけるムスリムとキリスト教徒。共通点と相違点（→教会暦）、Nostra aetate⁴¹³第3項も参照。西洋の学問と文化に対するイスラームの長期的な影響。共存における協力の例。宗教における原理主義的な態度 [fundamentalistische Haltungen] から生じる問題。
Ev7.3	<p>イスラーム</p> <p>若者はイスラームの基本を知ることになる。さらに、他者に注意し、同時に自らの文化と宗教的な性格や表象をよりよく把握するよう、促される。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イスラームの信仰と生活の基本⁴¹⁴を理解する

⁴¹³ バチカン公会議における「キリスト教以外の宗教に対する教会の態度についての宣言」。

⁴¹⁴ リンク注釈「このテーマ領域が第7学年に繰り上げになったことで、カトリック宗教科との協同が可能となり、多くの人が社会的な課題だと見なすテーマ「イスラーム」と取り組む機会を生徒に与える。第6学年ですで行われているはずの他宗教との関わりにおける最初の問題提示との関連しつつ、宗教科における宗教間学習への歩みが生徒主導で行われ、出会いとダイアログの場となる。生徒がムスリムの同級生や身の回りや世界におけるイスラーム信仰を持つ他のひとと日常的に経験することが、ムスリムとの出会いの出発点となることは、当然ながらポジティブに受け入れられる可能性もあれば、不審の念を惹起することにもなりうる。生徒は場合によっては、たとえば女性差別のようにムスリムの隣人の生活における社会的文化的条件が宗教的な表現によって規定されることを経験している。それゆえ、個人的な印象やメディアや公の場での経験を整理するために、その宗教と伝統とのきめ細やかな取り組みが必要であり、宗教学的な

	<ul style="list-style-type: none"> －イスラームの信仰に帰属する人々との日常的な経験 －「五柱」の意味と信者にとってのクルアーンの意味 －自らの宗教およびそれに結びついた文化的な伝統と、現代の社会的文化的条件との間の緊張にあるドイツのムスリム家庭の日常生活 ・イスラームの歴史と文化の節目⁴¹⁵を知る －ムハンマドの生涯と働き（の概要） －イスラームの拡大（の基本的特徴） －イスラームの証の美しさと疎遠さ [Schönheit und Fremdheit islamischer Zeugnisse] <p>たとえば建築芸術、音楽、カリグラフィー</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イスラームとの対話の中で自らの位置決定をするための第一歩を試す －聖典の理解。キリスト教徒とムスリムにとってのイエスの意味。 －さらなる対話のテーマ。たとえば女性の役割、運命、信仰の方向性、戦争の位置づけ －可能であれば、ムスリムとの出会い、モスクの訪問など（場合によってはプロジェクトとして）
Orth 7.5	<p>イスラーム</p> <p>まさに正教の世界にある多くの地域でキリスト教とイスラームは日常的に出会っている。イスラームの宗教性の影響は繰り返しヨーロッパへと及んでいる。イスラームの基本的な特徴と取り組むことによって、生徒は、彼らの世界への見方を広げ、異質な考え方や生活様式 [fremde Denk- und Lebensweisen] に注意を払い、さらに神・世界・人間の理解においてしばしば深く刻まれる相違をも知る機会を得る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ムハンマドの生涯とイスラームの教えの基本的特徴。神への絶対的な帰依としての「イスラーム」、「五柱」、クルアーン。 ・イスラームの信仰実践、イスラーム文化、戦争の位置づけ、男性と女性の役割 ・ムスリムとキリスト教徒。神学的な相違。全能者であり―正しき者に対して―慈悲ある者としてのアッラー、「啓典の民」との関係。相互の歴史的な侵犯、まずイスラームの侵略の過程で、その後十字軍によって、後に西洋の帝国主義を通じて。
AK7.5	<p>イスラームの世界像と信仰</p> <p>生徒はイスラームの本質的な特徴を理解しそれらに取り組むことが求められる。生徒は、キリスト教的な宗教との類似点と相違点を明らかにし、イスラームの源泉と起源に親しみ、イスラームにおける暴力の役割を（批判的に）評価する。</p>

基礎知識の伝達が求められる。宗教間ではよくあることだが、キリスト教において「五柱」に対応するもの（イスラームの信仰告白―キリスト教徒の信仰告白；礼拝時間―修道士の礼拝時間；ラマダーン―教会の断食イベント「～なしで40日」；喜捨―「世界のためのパン」の募金活動；巡礼―カトリックの集団行為における聖地巡礼）を探すこともできる。「五柱」に関する知識と意義は第7学年での基礎知識となっている。しかしながらその際に決して2つの宗教の信仰内容が同一であるという印象を生むことがあってはならない。共通性と差異の問題は、自らの位置を規定する過程においても言及され得る。こうして生徒は自らの宗教および宗派について、同様により深い知識を得ることになる。宗教的・文化的現象についての紹介と説明の後には、ムスリムが現在の私たちの世界で生活する場合に生じる緊張を視野に入れて、その現象を解釈することを忘れてはならない。」

⁴¹⁵ リンク注釈「イスラームの歴史と文化における重要な節目については、完璧さや検証可能なデータに関する知識に限定した情報伝達が重要となるのではない。生徒の予備知識と経験の方向性と、獲得した知識をムスリム市民についての自分の体験と結びつける能力が、この学習内容の中心でもある。したがってこの学習内容は指導要領に挙げられた順番通りに授業する必要は[なく]、このテーマの内容を生徒に合わせるために順番が入れ替えられる必要がある。」

	<ul style="list-style-type: none"> ・イスラームの登場。イスラームの登場の際の文化史的・宗教史的状況を見出し、キリスト教との連関の中にもおいてみる。 ・ムハンマドの姿。人間および最高指揮官として、思想家かつ宗教的リーダーとしてのムハンマドを知り、特徴づける。 ・クルアーンのメッセージ。クルアーンの価値ある基準と問題ある基準についての認識を持ち、判定する。 ・意見交換と批判。ムスリムとのコンタクトおよび意見交換。イスラーム諸国とヨーロッパでの平和な共存のビジョンと要請。
Isr7.2	ユダヤの歴史とアイデンティティ (「(1)「キリスト教」「カトリック」「プロテスタント」に関する単元」を参照。)
Isr10.2	諸宗教との対話におけるユダヤ教 (「(1)「キリスト教」「カトリック」「プロテスタント」に関する単元」を参照。)
Eth7.3	イスラームの人間像と倫理 生徒はイスラームの倫理の本質的な特徴を知り、寛容的な態度でそれらに取り組む。生徒は統合の問題を扱い、イスラーム文化の証（たとえば建築）によってイスラーム世界の具体的な洞察を得る。 ーイスラームの基礎。ムハンマドの生涯。神の啓示としてのクルアーン。イスラームの「五柱」とムスリムの他の義務。 ーさまざまな国におけるイスラーム的生活と慣習についての知識（伝統的な傾向と親西洋的方向の区別など）。 ーイスラーム文化の表現形式（聖なる建築と俗なる建築、オリエンタ的なメルヒェン）。 ーイスラームとその文化的な重要性（場合によってはクルアーン第1章など）。 ー学問、芸術および日常生活におけるイスラームのヨーロッパへの影響。

(4)「アブラハムの神信仰」に関する単元

K5.2	人間は神をどのように思い描くかーアブラハムは神と出会う 驚き、不安、喜び、不確かさを引き起こすような経験は、生のより深い連関と神について考えるきっかけとなる。生徒は、あらゆる時代、あらゆる宗教の人間がそのような問いへの答えを探し、神のイメージもそれぞれの文化に特徴付けられていることを認識する。アブラハムとともに神のイメージは新たな方向づけを見たのであり、それはユダヤ教、キリスト教、イスラームの神信仰の基礎になった。 <ul style="list-style-type: none"> ・子供が幸福、苦しみあるいは死といった宗教的哲学的な問題をたてる経験、宗教的なならわし（→教会暦）。生のなぞと秘密に対する年齢に応じた答えの探求。神と個人的な神のイメージについての熟考。 ・過去の時代の人間による神のイメージ。ギリシア人、ローマ人、ゲルマン人などヨーロッパ文化から、また、エジプト人やバビロニア人、カナン人など古代オリエントの生活世界から。 ・アブラハムとサラの神経験の特殊性。神秘に満ちた神が人間に自らを示し、そこで人間のためにともに歩む神、結束の神として（たとえば創 12,1-9; 15; 17）、約束を守る神として（たとえば創 18,1-15; 21,1-8）、人間の供儀を欲しない神として（創 22,1-9）存在している。 ・ユダヤ教徒、キリスト教徒、ムスリムにとっての神信仰の祖としてのアブラハム、たとえばシェマ・イスラエル [Sch'ma Israel]、使徒信経、クルアーンの第一章の比較における
------	--

	神のイメージ。
AK5.3	<p>人格的な神に対する信仰へのアブラハムの決断</p> <p>カオスと分裂に対立するようひとつの中心への探求は、若者もふくめた多くの人間の欲求である。アブラハムと彼の一神教への歩みと共に、神のイメージのなかにある新しい方向性がもたらされ、それがユダヤ教、キリスト教、イスラームの信仰の基礎となっている。生徒はこの連関で宗教的な中心を一步ずつ経験し、世界と生の可能な解釈を学ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カオス。カオス状況とその問題を見出す人間の類型を集める。 ・秩序への試み。生を秩序だて解釈する可能性を見だし吟味する。 ・多様性の中のまとまり。生の諸領域で一致と結合の要素をパズルのよう探し、つながり（マンダラ）を描き、具体的にイメージする。 ・一なる神へのアブラハムの信仰。自らの人生の試みとその意義として、アブラハム以前と以後における一神教の端緒を見だし吟味する。瞑想を学ぶ。
Eth10.2	<p>宗教哲学と世界宗教についての比較観察</p> <p>世界宗教との出会いが第10学年ではさらに深められ、それによって宗教的な生と世界の方角付けに関するいくつかの中心的な側面が取り上げられ、宗教の答えが互いに比較される。宗教哲学的な問いへの取り組みにおいて生徒に宗教的ならびに倫理的・哲学的問題と方法の連関が明らかにされる。</p> <p>ーユダヤ教、キリスト教、イスラームという3つのアブラハム宗教の例でさらに深く比較される宗教的な人間像。創造者と被造物の関係とそこから生じる生への要請。生の中心的な問いへのそれぞれの倫理的な基本主張の理解</p> <p>ー神義論の問題</p> <p>ー宗教の真理要請と宗教間対話の問題（たとえばレッシングの指輪の寓話）</p> <p>ー近代の宗教批判の立場（たとえばフォイエルバッハ、マルクス、ニーチェ、ホワイトヘッド）</p>

(5) 「ヒンドゥー教」「仏教」に関する単元

K10.5	<p>宗教と文化の多元主義におけるキリスト教。ヒンドゥー教と仏教</p> <p>若者は、グローバルなかかわりとメディアの報告によっていつそ視野に入るようになった、疎遠な宗教 [fremde Religionen] に興味を示す。極東の伝統は、私たちの文化になじみのない、しかし多くの人の社会的な憧れに応じるような、宗教的な道を提供する。とくにヒンドゥー教と仏教に取り組むことで、生徒は東洋と西洋の宗教性の特徴、キリスト教の独自性を把握し、そのさい宗教間対話のきっかけを学びとる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今日の社会に対する極東の宗教性の魅力 [Anziehungskraft]、たとえば輪廻、禅、グライ・ラマ、タオ。 ・ヒンドゥー教における生と信仰。歴史的な起源と社会環境、たとえばカースト制度、聖なる牛の位置づけ。信心の形式、たとえば多神崇拝、ヨーガ、死者の火葬。生の目標である生成消滅の円環からの解放。 ・ヒンドゥー教の改革運動としての仏教。ゴータマの生涯、苦しみからの解放の探求、教えと崇敬。一般の信者と僧侶の宗教的な日常、ドイツにおける仏教徒。 ・対話におけるキリスト教。実り多いきっかけ、たとえば瞑想、自然に対する感受性、非暴力。相違点、たとえば生の感覚、救済のイメージ。宗教の理解に向かう原動力、たとえばアッシジの平和の祈り、プロジェクト「世界倫理」、回勅神は愛 <i>Deus caritas est</i> (ベネ
-------	--

	ディクト 16 世)。
Ev10.3	<p>仏教</p> <p>極東の宗教性への取り組みは、自己と世界についての見方を広げ、他者についてのより深い理解と注意、ならびにキリスト教信仰とは何かということについての確認に資する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 仏教の概要⁴¹⁷を学び知る <ul style="list-style-type: none"> － 極東の宗教性に対するアクチュアルな関心、たとえば、宗教的な救済の方法、ヨーガ、禅。 － 精神的な前提としてのヒンドゥー教の基本的イメージ。カルマ、ブラフマン。 － ブッダの伝記の基本的特徴と仏教の歴史。 － 仏教の基本的なイメージ。生活態度についての教えと基本。 ・ 仏教とキリスト教の信仰のイメージを関連⁴¹⁸づける <ul style="list-style-type: none"> － たとえば、スピリチュアリティ、生活態度、「自己」についての理解。
Orth 10.5	<p>極東の宗教と宗教性</p> <p>若者は、グローバルなかかわりとメディアの報告によっていっそう視野に入るようになった、疎遠な宗教 [fremde Religionen] に興味を示す。極東の伝統は、私たちの文化になじみのない、しかし多くの人の社会的なあこがれに応じるような、宗教的な道を提供する。ヒンドゥー教と仏教に取り組むことで、生徒は極東と正教それぞれの宗教性の特徴、自らの信仰を自覚的に把握する機会を得る。</p>

⁴¹⁷ リンク注釈「このテーマ領域の名称からも、旧指導要領と比べて、重点が「仏教」というテーマに明確に置かれていることが読み取れる。それゆえ、ヒンドゥー教の基本的な特徴は、仏教の理解に必要な限りで最低限にとどめておくことに注意する必要がある。問題となるのは精神的な前提であって、たとえばインドのカースト制に示されるような宗教的社会的秩序ではない。

テーマ領域「仏教」の内容との関連で確認できるのは、今日の若者が極東の宗教性の構成要素に絶えず直面していることである。しかし、この関心がどの程度大きいのかということが明らかにされねばならない。たとえば、(ほとんど) 全ての成人学校で開講されているヨーガないし禅瞑想のコースに参加する動機について、導入として議論することもできるだろう。

クリスチャン・ヴェンデブルク『東洋の宗教とプロテスタント信仰―第 10 学年用授業プロジェクト』ギムナジウム教育資料室編 (エアランゲン：2001 年) には、指導案や多くの教材、宗教神学的論文が収録されている。この授業用ハンドブックは旧指導要領に依拠しているが、適宜変更を加えれば、新指導要領のテーマ「仏教」のための準備として用いることができる。しかしながら導入については、新指導要領における生徒主導のアプローチに即して、各宗教グループの生活世界に目を向けるよう変更する必要がある。その後テーマを扱いながら、仏教が生きている国々の別種性 (Andersartigkeit) を生徒が洞察できれば、たとえば観光当局のホームページ (たとえば日本政府観光局―www.jnto.de や、タイ国政府観光庁―www.thailandtourismus.de) などを示してもよい。」

⁴¹⁸ リンク注釈「生徒は、仏教とキリスト教の間の比較ポイント、アナロジー、対立点を挙げ、それに対して立場を明らかにする (dazu Stellung nehmen) ことができるようにならねばならない。その際に生徒が意識すべき点は、そのような比較では直接的な対比 (たとえば表形式での) が重要なのではなく、宗教それ自体の比較が決して問題がないわけではない行為であるということだ。そのために、「ダイアログ能力」の技能が同時に教育されるのである。

しかしこれを保証するためには、まず一度キリスト教の信仰イメージについての確かな知識が存在していなければならない。そのために第 8 学年の基礎知識 (「プロテスタント信仰の基本的な関心を、エキュメニカルなコンテクストにおいても述べるができる) と第 9 学年の基礎知識 (「キリスト教の神信仰にのっての十字架の意義を説明することができる) に立ち戻ることが必要となる。生徒はさらに、たとえば家族の中や、愛とセクシュアリティの側面での生など、過去の学年で取り組んできた倫理的な問いの観点で、キリスト教信仰の推進力を思い起こす必要がある。第 10 学年のテーマ領域をどの順番で扱うかによっては、Ev 10.1 と Ev 10.2 の学習目標を関連させることもできる。これはネットワーク化された学習を促進するために重要である。仏教の信仰イメージと取り組むことから、同時に自らのキリスト教信仰に対するより深い理解が生まれ、自らの立場の形成が促進され得るのである。」

	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒンドゥー教における生と信仰。歴史的な起源と社会環境、たとえばカースト制度、聖なる牛の位置づけ。信心の形式、たとえば多神崇拜、ヨーガ、死者の火葬。生の目標である生成消滅の円環からの解放。 ・ヒンドゥー教の改革運動としての仏教。ゴータマの生涯、苦しみからの解放の探求、教えと崇敬。一般の信者と僧侶の宗教的な日常。 ・対話におけるキリスト教。実り多いきっかけ、たとえば瞑想、自然に対する感受性。相違点、たとえば物質と人格の捉え方（神の人間化、死者の復活、人格的な創造者からの賜物としての生、苦難の積極的な意味）。
AK9.4	<p>ヒンドゥー教と仏教</p> <p>マハトマ・ガンディーの人となりにふれることで、生徒はヒンドゥー教と仏教の基本的なイメージに取り組む。その際、キリスト教的な宗教の外側にもある真実に対する問いが浮かぶ。ヒンドゥー教と仏教の現実と価値がまとめられ、イエスの使信から判断 [beurteilen] されて、高く評価 [wertschätzen] される。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・マハトマ・ガンディーの生涯と働きに習熟し、彼の寛容と平和のための専心をとらえ、導き出す。 ・ヒンドゥー教の基本的な考えに取り組む。多神教信仰、魂の生まれ変わり、カーストの考えおよび性役割を整理し、しかしまた批判的に問いをたてる。 ・仏教を歴史と基本的な考え方において学び知る。方便と修行による仏教的な人生の送り方と伝統、しかし批判的な調査も行う。 ・キリスト教徒にとっても重要なヒンドゥー教と仏教の主張を説明する。
Isr10.2	<p>諸宗教との対話におけるユダヤ教</p> <p>(「(1)「キリスト教」「カトリック」「プロテスタント」に関する単元」を参照。)</p>
Eth9.2	<p>宗教的な生の意味解釈</p> <p>存在の意味への問いと関連して、生徒は仏教とヒンドゥー教の基本的観念 [Grundvorstellungen] に取り組む。比較のためにアブラハム宗教についての生徒の知識を引き合いに出し、これらの宗教の意味への問いに対する答えを明らかにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> －ヒンドゥー教の基本思想 －輪廻転生思想と意味解釈に対するその影響 －四法印と中道についてのブッダの教え －意味への問いに対するアブラハム宗教の中核思想との比較。悟りと啓示、瞑想と祈りの間の相違と共通性

(6) 「エソテリシズム」その他に関する単元

K8.5	<p>宗教性と生の意味のセール—精神世界マーケット [Psychomarkt] の方向性</p> <p>若者は、方向性を探求する際に、しばしば異なる文化や理論の諸要素を含むような、宗教的でエソテリックで広く拡大した心理学的な方向性をもつ供給に出会う。「スピリチュアルな精神世界のスーパーマーケット」で、生徒は憧れや目下のトレンドに見合うものに好奇心を持つようになる。生徒はその種の供給の負担能力とキリスト教信仰との折り合いを論じる。こうして生徒は世界観の多様性と取り組むための識別基準を獲得する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(超)心理学的でエソテリックな実践 [(para-)psychologische und esoterische Praktiken] の選別、好奇心の根拠、たとえば方向性を求める気持ち、生の克服に際しての安易な助け、義務なしにためしてみること。エソテリシズムの世界観と批判的な問い、たとえば一時的な流行、運命を信じること。場合によっては、自然科学的・心理学的な説明。
------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ・新宗教的ないし世界観的な運動あるいはカルトグループ [neuerer religiöse bzw. weltanschauliche Bewegung oder Psychogruppe] の構造、方法および目的、たとえばサイエントロジー、グル・ムーブメント。たとえば不安の産出、洗脳、経済的・精神的搾取の危険。脱退の際の問題、たとえば当事者の発言。 ・識別基準の習得、たとえば神と人間のイメージについての見方、決定の自由と良心の自由、人生を担う能力、キリスト教信仰との折り合い。場合によっては、インターネットで教会のインフォメーションを調査、セクトおよび世界観の問題に関する教会の担当者とのコンタクト。
Ev8.5	<p>新宗教運動と精神世界マーケット [Neureligiöse Bewegungen und Psychomarkt]</p> <p>エソテリックな新宗教の提案 [esoterische und neureligiöse Angebote] は、成長するマーケットで安らぎや共同体、生の支え、力、ならびに救済や癒しを人々に期待させる。若者は、その背景についての情報を得て、個人にとってのありうる帰結をキリスト教的な観点から批判的に確認させられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新宗教運動と精神世界マーケットの多様な供給についての概観を得る <ul style="list-style-type: none"> －目下提案されているもの⁴¹⁹、たとえばエソテリシズム、占星術、オカルト的实践、サタニズム、サイエントロジー⁴²⁰。

⁴¹⁹ リンク注釈「ここではまず生徒の予備知識から始める必要がある。その後で直ちに、その種の提案の魅力について考えられる説明を議論し、批判的な判断の問題が扱うことができる。生徒がたとえばエソテリックな実践やオカルト的实践にまだ集中的に取り組んでいないような宗教グループでは、キリスト教的な世界および人間理解を基礎とする広い土台をつくるのが、若者が当該の提案に反省的に応じるための絶好の機会となる。

多様なライフスタイルと世界解釈を有する私たちの多元的な社会において、若者は自らの人生の道や目標を探求する際に、意識するにせよしないにせよ、キリスト教の外部にある運動と対決することになる点に注意しなければならない。若者はいずれにせよそれに関心を持ち、異質なもの (das Fremde) を試してみたいと思うようになる。重要なのは、この連関でひとつの指針 (Orientierungshilfe) を提供し、個人に対して考えられる影響を批判的に判断する能力を伝えるのが、宗教科であるということである。」

⁴²⁰ リンク注釈「サイエントロジー組織 (SO) はさらに、分権および法治国家と民主主義の原則といった自由で民主的な基本原則を無視した独自の規則に従った、世界的なサイエントロジー社会を創り上げ、支配するという目的を追求している。その世界支配という最終目標は、組織が常に誓言するところの人間に完全な自由をもたらすという内容とは甚だしく矛盾する。なぜならその支配原則の実現は、実際には人権を著しく侵害することになるからである。」(バイエルン州内務省、2006年憲法擁護報告書、www.stmi.bayern.de/imperia/md/content/stmi/sicherheit/verfassungsschutz/verfassungsschutzberichte/verfsch_2006.pdf, 23頁、2007年12月6日 [現在はリンク切れ])

サイエントロジーは、ふつう生徒が大いに関心をもつテーマである。この組織についての評価はたいはい以下の両極を行き来する。サイエントロジーは「危険」である。ドイツでサイエントロジーを禁ずる動きは繰り返し存在しているではないか。—サイエントロジーは「無害」である。サイエントロジーといえども教会を名乗っており、メンバーには有名人もいるではないか。

サイエントロジーに初めて接触するのは、しばしば組織による街角での宣伝による。「能力分析テスト」を受けた後、高額な (コミュニケーション) コースが提供される。その際に指摘しておくべきことは、サイエントロジーが配布したチラシではこの組織が背後に存在していることに生徒が全く気付かない場合が多いという点である。生徒はサイエントロジーについて既に耳にしたことがあったとしても、L. ロン・ハバードとダイアナティックスという概念については知らないことが多い。したがって、L. ロン・ハバードの教説とその構想、目的および組織形態について情報を与えることが必要である。このつながりで、サイエントロジーに属するいわゆる「支線」(下部組織、たとえば NARCONON (反薬物組織)、ZIEL (「個人的・効果的学習センター」)、KVPM (「精神医学人権委員会」) など) についても言及してもよい。その後、たとえば人権理解や教会概念の解釈についてより正確な分析を行い、キリスト教の観点から批判的な説明をすることも可能である。

インターネットにはサイエントロジーに関する多様な情報があり、ソースとしては以下のものが考えられる。

- ・世界観問題のためのプロテスタント・センター (Evangelischen Zentrale für Weltanschauungsfragen)

	<p>—そのような供給についての可能な説明、たとえば見通しのきかない世界における容易な答えの魅力、自然科学的思考の優位に対する不快感、力の保証</p> <p>—自己および世界の理解、ならびに人間の態度への影響</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新宗教運動と精神世界マーケットの供給をキリスト教的な観点から判断する —キリスト教的な世界および人間の理解の観点による人格の教化、自由への励まし —キリスト教における同種の伝統による生の支え（瞑想、神秘主義、共同体など）
Orth 10.4	<p>精神世界マーケット、形而上学、学問 [Psychomarkt, Metaphysik und Wissenschaft]</p> <p>エソテリックで心理学的な提案や形而上学、学問は人々に 安心感、共同体、人生の助け、癒しを与えようとする。現代の生命倫理的な問いに隠れた快樂主義がもたらし得る結果が、キリスト教の観点から批判的に確認される。生徒は人間の偉業と可能性を評価し、人間の限界と神の全能を認める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・完全で無制約的な神とは対照的な、不完全で制約された人間の本質（否定神論と肯定神論 [Apophatismus und Kataphatismus]） ・エソテリズム [Esoterik]、占星術、ヨガ、格闘技 [Kampfsportarten] の例にみる、神の似姿に向かう永遠の道とは異なる、制約された人間的な視野 ・倫理的責任の認識へ向かう諸段階（たとえば人工妊娠中絶、人間遺伝学、安楽死、死刑など、ひとつのケースを取り上げて）：誠実な問題の事実分析、行為の帰結に関する評価、他者の認識と貢献に対する注意、勇気とエネルギー、抵抗があっても必要なことをキリスト教的な希望からなすこと、有責行為の告白とゆるし
AK8.4	<p>オカルティズムと若者セクト [Jugendsekten]</p> <p>若者は方向性を探求する際に、宗教的でエソテリックかつスピリチュアルなグループが広く展開するサービス [breit gefächertes Angebot religiöser, esoterischer und spiritistischer Gruppen] と出会う。生徒は選ばれた事例でこれらのサービスの負担能力およびキリスト教信仰との一致を検討する。こうして生徒は、世界観の多様性と取り組むための識別基準を獲得する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オカルト的ないし宗教的にセクト的でエソテリックなグループの供給と使信を吟味する。成功の理由を収集し、評価する。 ・オカルト的な実践を知り分析する。教説と行為規範を明らかにし、批判的に判断する。 ・キリスト教の世界観およびイエスの説教との近さと断絶を突きとめる。 ・神および人間像、良心の自由と個人の生活の意味づけとの連関で、若者セクト [Jugendsekten] と同様の世界観の提供を評価するための基準を身につける。
Eth8.1	<p>日常における意味発見への道</p> <p>生徒は、意味の充足と意味の虚しさを経験できるような事例を説明し、議論して、省察する。誤った意味の追求（たとえばドラッグ、熱狂、セクト）の典型的な例について討議することで、エソテリックな方向性をもつ誘惑についての取り組みへと向かう。それに続いて、若者セクトの出現形態と内容に取り組む。生徒は、意味の発見が、たとえば両親や信頼できる友人たちによって支えられる、生涯を通じて進展するプロセスであることを認識する。</p>

特に：EZW ミニ情報・サイエントロジー

・バイエルン州内務省 特に：サイエントロジー体系 2006年憲法擁護報告書（195—214頁）

この難しいテーマ領域に関しては、決して若者に独力でインターネット調査を推奨してはならない。教員によるソースの細心な検証がここでは特に重要である。」

<ul style="list-style-type: none"> ・裕福さ、楽しみ（「体験社会」⁴²¹）、承認、個人的な幸福、愛など、意味の問いに対する伝統的な答え ・人生の転換点や病気、挫折、死などの例外的な状況における意味の危機 ・誤った意味の追求の原因とその結果（たとえば自殺願望、アルコールやドラッグへの逃避、全体主義的な世界の説明による感化） ・いわゆるセクト、カルトグループ、新宗教運動 [so genannte Sekten, Psychogruppen und neureligiöse Bewegungen] の特徴と発現形態（離脱した若者の経験談など） ・エソテリシズム、オカルティズム、心霊主義 [Spiritismus] が持つ魅力の理由；精神世界マーケットで方向を見出すための基準 ・若者の対抗世界 [Gegenwelt] の機能とリスク ・意味発見と自己実現への道。たとえば自然と芸術における美の認識、芸術的創造性、同胞への奉仕
--

(7) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」に関する単元

K11.1	<p>多様性と決断の間。開かれた社会における宗教</p> <p>宗教的に多様な社会において自覚的に生活し行為することは、若い人たちに、根拠ある生の方向付けのための能力と宗教的なテーマについての対話の可能性、そして寛容への備えを要求する。宗教現象への自らの認識をベースに、生徒は個人的な自己理解および文化と社会への宗教の影響を究明し、基本的な宗教理解の側面を解明する。それによって生徒は、宗教を外的な観点において社会の存続のための重要な要因として判断し、一自ら宗教に関わる人間として一自分の立場を展開することができるようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宗教現象の認識、たとえば現在のメディア、芸術、音楽、文学において。宗教的な憧れの解明、たとえば宗教の等価物、および I. カントによる人間の根本的な問いに対する宗教の位置づけ、「宗教」概念の説明。 ・宗教的なるものの新たな存在—わたしたちの開かれた社会における宗教的な形態の多様性。 <ul style="list-style-type: none"> —宗教および宗教的潮流の概観、啓蒙の所産としての信教の自由と世俗化、たとえば公的な場での宗教的シンボル、宗教科。 —真理要求、慣用、社会的な多元性。教会の役割、教会一致における協力、たとえばキリスト教教会連盟 [Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen] (AcK)、宗教間対話。 ・「私は何を信じるべきか？」—宗教的な選択肢と個人的な決断 <ul style="list-style-type: none"> —homo religiosus としての人間。宗教と宗教性において意味をつくりだす能力、宗教的な表現能力と宗教的な言葉、図像、シンボルの意味 —自らの宗教的志向の基準、真理の探究と認識の限界、たとえば洞窟のたとえ、1 コリ 13,9.12
K11.3	<p>責任ある神信仰。問いかけ、拒絶、接近</p> <p>神への信仰は、世俗的な思考にかたどられた私たちの社会の中で決して自明なものではなく、常に新たに根拠づけられねばならない。若者はキリスト教的な神のイメージや、あるいは彼らが考えているものをしばしば疑問視し、あるいはこれを彼らの人生計画のため</p>

⁴²¹ 社会学者ゲルハルト・シュルツェの著書『体験社会 (Erlebnisgesellschaft)』(1992年)から広まった概念。

	<p>に用いることをしない。他方で、生徒は宗教的な経験やテーマに対して偏見がない。自ら責任をもつ神信仰の発展させるために、生徒は神への思想的な接近をまなび、またさらに無神論の哲学的な根拠付けも学ぶ。生徒はその際、理性に導かれた議論がもつチャンスと同時にアンビヴァレンツを学ぶ。そして生徒は信仰と知が矛盾するものではないことを理解し、同時に人間的な神認識の限界を意識するようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「神—それは誰なのか、あるいは何なのか？問ひかけ、たとえば生徒の発言や自伝的なテキストに。神表象の制約と問題。神の問題における「有事」としての神義論。 ・近代の要請の前に立つ神信仰。 ・宗教批判の古典、たとえば B. L. フォイエルバッハ、F. ニーチェ、J. -P. サルトル。中心的な内容と特徴的な動機、宗教的無関心との差異化、無神論のさまざまな形式についての神学的な反省。
<p>Ev 10.2</p>	<p>宗教と諸宗教⁴²²</p> <p>生徒は宗教と諸宗教、世界観と信心の形式の多様性への洞察を得る。生徒は自分の文化的宗教的アイデンティティを対話的な開放性の中で発展させ、宗教的な成熟さを認識する。3つのテーマのひとつが重点的に扱われ、その際いずれにせよ寛容の観点が義務付けられている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間を特徴づける力として宗教を認識する <ul style="list-style-type: none"> —生徒の経験領域⁴²³における宗教。生に同伴する儀礼、ならわし、祝祭。

⁴²² リンク注釈「この単元はこのような形では全く新しいものである。旧指導要領でも Ev 11.5(4 の誤り)で啓蒙の原則が扱われてはいた。また、旧指導要領 Ev 9.1 (「宗教的な生活形成の諸形式」) からいくつかの部分が新たな章「人間を特徴づける力として宗教を認識する」に取り入れられているほか、Ev 9.4 からかつての伝道に関する章もふたたび取り上げられている。しかしながらその観点は、今や宗教社会学的、宗教哲学的、ならびに人類学的な問題設定を特徴としている。ここで中心となるのは (また指導要領によると、選択となる3つのテーマ領域のそれぞれで義務づけられているのは)、寛容という観点である。「寛容についてきめ細やかな理解を身につける」がこの学年の基礎知識として定められており、それが当然このテーマでも決定的な重要性をもつ。

寛容の姿勢は、神学的には特に聖書人類学の結果として生まれる。創造者と被造物の間にある一貫した区別、有限性について、そしてとりわけ被造物の有限な認識能力についての洞察は、くり返しなされてきたような絶対的な真理の所有の主張とは相容れるものではない。したがって、キリスト教という宗教が他よりも優越しているという想定は退けねばならない。他方、生徒にしばしば見られる、宗教的な確信に対する完全な無関心の態度も同様に不適切であって、それは「寛容」と理解されるべきものではない。宗教において破壊的にもなり得る点に関する基準を作ること (Ev 8.5) は、いずれにせよ寛容と矛盾するものではない。

ひょっとすると、指導要領において教員がこれほど必要とされるテーマも少ないのかもしれない。重要なのは、異なった考えを蔑視することなくいかにして明確な立場を取ることができるか、神について語り得ないと知りながらいかにして神について語るができるか (カール・バルト)、私たちの認識が不完全なものであると知りながらいかにして宗教的な確信に生きることができるか (終末論的留保) について、少なくともその手がかりを示し得るということである。ここでは授業を行う者により、啓蒙の火をくぐり抜け、それによって真に「モダン」となったキリスト教信仰が示されるはずである。この主観的な確信は寛容と両立しうるものであり、以前想定された客観的と称するキリスト教の優越性とは異なる。この時、授業を行う者が「幸いなる持てる者 (beati possidentes)」としてではなく、継続的な学習・発展プロセスの中にある人間として生徒に接することが、両者にとって有益となるだろう。

ここでは社会化の支援と人格の発展という側面も重要になる。宗教科全体においてはもちろん、特にこのテーマで重要なのは、生徒が多元性への対応と原理主義への抵抗を出来るようにし、21世紀に啓蒙のプロジェクトを続行させていくことある。」

⁴²³ リンク注釈「「生徒の経験領域における宗教」を問う場合、宗教性を教会性と混同しないことが決定的に重要である。生徒の宗教的な経験は、教会の中のみ、あるいは原理主義的な聖書グループや東洋的な瞑想サークルのみにあるのではなく、「様々な宗教的ないし疑似宗教的な装置による「コーラージュ的」ないし「パッチワーク的」宗教を寄せ集めて作り上げる」(第15回シェル若者動向調査、以下も参照：

	<ul style="list-style-type: none"> －場合によっては多元的な宗教的社会化。その際、アンケート、宗教社会学的な洞察 －宗教的な成熟さ。積極的および消極的な信教の自由。 －宗教と文化の連関の例 ・ 宣教⁴²⁴についての伝統的な理解から今日的な理解への転換を学び知る。 <ul style="list-style-type: none"> － 19 世紀における宣教の動機、目的、活動の仕方。宗教と文化帝国主義。 － 「宣教教会」の現在－特徴、問題、基本テーマ。使信の土着化。共生 [Konvivenz]。自助のための教会の助け。バイエルンのパートナー教会。 ・ 宗教の多元性に取り組む <ul style="list-style-type: none"> － 宗教の真理要請。慣用へのさまざまな道。啓蒙、「匿名のキリスト教」さまざまな救済の道の認知。 － 世界倫理、女性像、聖典、共同の奉仕活動などのテーマに基づく理解⁴²⁵の可能性と限界。
Eth 10.2	<p>宗教哲学と世界宗教についての比較観察</p> <p>(「(4)「アブラハムの神信仰」に関する単元」を参照。)</p>

http://www.shell.com/home/content/de-de/society_environment/jugendstudie/2006/dir_jugendstudie.html

このようなしばしば混乱した形の宗教性を自覚し、言語化して、破壊的にもなりうる側面を問題とすることが大切である (Ev 9.2 の注も参照)。

「青少年と教会研究所 (Forschungsstelle Jugend und Kirche)」<http://www.pt2.evtheol.uni-muenchen.de/forschung/index.html>は、大学との共同作業の機会を提供する (哲学のゼミナール科目の観点でもあり得る)。

宗教教育学的に考慮すべきことは、宗教的な確信について語るものがきわめて個人的なことであり、授業を行う者と生徒の間、およびそれぞれの間でも良好な関係があることが前提となる。特に複数のクラスから構成される学習グループにおいては、こうした関係が常にあるとは限らない。そうした場合は相応の方法 (匿名での書面による意見表明や事例テキストなど) が有益だろう。」

⁴²⁴ リンク注釈「ここで注意すべきことは、考え方が旧指導要領よりも明らかに批判的になっている点である。ここではまた、伝道に含まれる問題点 (「文化帝国主義」) と寛容という中心的な観点の下で伝道理解にもたらされた変化が扱われる。授業の準備のため、あるいは生徒と共に行う探検旅行としても適しているのは、たとえば <http://www.mission-einewelt.de> である。多くの学校では既に発展途上国との姉妹学校関係が存在しており、こうした経験が授業で実りあるとなる。このテーマはむしろこの種の姉妹学校関係の契機ともなり得る。最初の見直しは

http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/ewik/de/08_Service/Schulpartnerschaften,print=true,slc=ewik_2Fde.html が与えてくれる。」

⁴²⁵ リンク注釈「ここでは宗教間の比較から、とくに倫理の領域において多くの共通点を探り当てるのが可能である。地球倫理に関する活動については、<http://www.weltethos.org/index.htm> ならびに <http://www.schule-weltethos.de/inhalt.htm> が有益である。

理解にはもちろん限界がある。人間が宗教の名においてなす全てのことが「よい」わけではない。しかしこの限界も、寛容に関して課せられる観点として扱われねばならない。したがって他宗教の立場や実践も、まさに私たちの理解では問題のあるものと思われる場合にこそ、きめ細やかでバランスのとれた説明をする必要がある。特に注意する必要があるのは、このテーマにキリスト教の優越性のイメージが入り込まないようにすることである。これについては、私たちの宗教とその問題のある発現形態の歴史について表面的な知識を得ただけでも、ふさわしい謙遜をもたらすことができるだろう。」

II 1990年代指導要領

* カトリック、プロテスタントの各宗教科および倫理科の指導要領より抜粋。

* 出典：<https://www.isb.bayern.de/download/9259/lpgyme2.pdf> (概要)

<http://www.isb.bayern.de/download/9121/ebene-3.pdf> (単元)

<https://www.isb.bayern.de/download/8886/lp-k.pdf> (学習内容・カトリック宗教科)

<https://www.isb.bayern.de/download/8715/lp-ev.pdf> (学習内容・プロテスタント宗教科)

<https://www.isb.bayern.de/download/8700/lp-eth.pdf> (学習内容・倫理科)

(URL 最終閲覧日はすべて 2015 年 9 月 16 日)

II. 1 概要

(1) カトリック宗教科

カトリック宗教科には、精神的宗教的な発展のうちにある生徒を導き、支援し、人間がいかにキリスト教徒であることに満足するかを認識させるという課題がある。本科は、学校の一般的な教育の任務に関わる。というのも、宗教的な次元なしに、人間と世界を包括的に理解することはできないからである。宗教団体の基本原則との一致において行われる宗教科は、学校の科目一覧において、憲法によって正課として位置づけられている。

カトリック宗教科は、教会的な信仰と生の光においてイエス・キリストと結びつく人間と世界を示す。本科は、信仰の現実へと導き、いかにひとが信仰において世界を見ているか、そこからそこの自らの責任を基礎付けているかを、生徒に明らかにする。本科は、信仰からの生の方向付けを与える。

以上の内容に応じて、本科は、次の目標に準拠している。

－本科は、神、世界の解釈、生の意味と価値および人間の行為の規範への問いを喚起し熟考して、啓示と教会の信仰からの答えを可能にする。

－本科は、信仰と信仰に基づく福音の現実に習熟させ、考えつつ信仰に責任を持つのを助ける。

－本科は、宗派と宗教、世界観とイデオロギーとの取り組みにおける個人的な決断の能力を与え、他者の決断に対する理解と寛容を支援する。

－本科は、教会と社会における宗教的な生と責任ある行動への動機づけをする。

これらの目標と共に、カトリック教会は、信仰のある生徒がこの信仰への自覚的な決断をするのを助ける。探究しつつある生徒、疎遠な生徒、キリスト教の信仰に無関心な生徒に対して、本科は、その問いに対する教会の答えを知らしめ、それに向き合う可能性を提供する。これは、まだ洗礼を受けていないにもかかわらず、宗教科への参加を決めた生徒にも当てはまる。宗教科の免除を申請してはいないが、自分を無信仰だと考えている生徒には、自らの立場をはっきりさせたり、修正したりする機会を提供する。宗教科は、その任務を実現する際に、学校という学習の場所での若い人たちに対する教会の務めとして自らを理解している。

カトリック宗教科は、生活学習と信仰学習が互いに分けられるべきではないという前提から出発している。それゆえ、この授業での学習プロセスにおいては、信仰の伝承が今日の経験との関係において登場する。同時に、現在の経験は、信仰の観点から吟味され、解釈される。このような相互関係からカトリック宗教科はその輪郭を獲得するのである。

教会の信仰とその神学から、以下の内容と課題領域が明らかになる。

－神が歴史におけるその行為によって自らを啓示した、信仰の原・記録 [Ur-Kunde] としての聖書へのアプローチを開く。

－啓示に基礎づけられ、信仰共同体としての教会において生きている、教職にその証言が義務づけられているところの、教会の信仰論の理解を解明する。

－イエス・キリストの教会の成長と変化を示し、人間の文化と共同生活におけるキリスト教信仰の影響を明らかにするところの、教会についての概観を伝える。

－福音書の指示に従った行為へと手ほどきする、キリスト教倫理に即した生活の方向付けができるようにする。

－祈り、瞑想、礼拝および sacrament の祝祭で、神との出会いに通じる宗教的な生活のための心がまえを喚起する。

神学的な内容の真の理解には、人間的な基礎経験、社会的・政治的発達およびわたしたちの時代の精神的な潮流と心を揺さぶる問いとのつながりを要する。そのようにしてのみ、神学的な主張が、生活に即して生徒にふさわしく理解される。したがって宗教科には、重要な人生の問いの解明が取り入れられなければならない。それに属するのは以下の内容である。

－人間存在の基本現象についての意味、成就、救いの観点からの理解。

－わたしたちの現実を把握し深く理解するための、言語、象徴、芸術的表現形式の多次元性 [Mehrdimensionalität] についての洞察

－キリスト教的な価値観による、社会と国家における共存の基礎についての知識。

－キリスト教に動機付けられた社会参加の基本的要請としての、正義、平和、創造の保持のための尽力。

－尊敬と寛容において、宗教および世界観と向き合うための能力。

教育的な観点から、授業は生徒を志向するものでなければならない。その学習能力は変化し、識別能力と概念化能力は成長する。それにあわせて、個々の学年でのテーマ選択およびギムナジウムの低・中・高学年における神学的人類学的内容のさまざまな結合がなされる。その際それぞれ学年を貫くのは、キリスト教信仰とその世界像・人間像の核心的主張の持続的な建設的展開である。授業の進め方もそれにもとづいて調整されるのであり、よりわかりやすい提示から、問題発展的な取り組みを経て、論証的な比較による判断形成とコレーク段階の基礎および発展コースにおける神学的な概観へと至る。

カトリック宗教科はエキュメニカルな思想と開放性を担う。本科は、キリスト教に共通する伝承を示し、対話への備えを教え、共同の行動を促す。本科はまた、わたしたちの社会にますます数多く生活するようになっている、非キリスト教の宗教の人々との出会いに備える。

指導要領の科目融合的なテーマでは、宗教科はより大きな連関の理解に貢献する。本科は、それによって全体的な学習を促進する。

カトリック宗教科の内容は、最終的に信仰の福音と証言によってのみ基礎づけられる。それは単に理解されるだけではない。その受容は個人の自由で根拠ある決断に依拠している。宗教科の成功のためには、宗教科教員の個人的な証 [Zeugnis]、両親の宗教的な姿勢、牧会 [Seelsorge] 担当者全ての支援が大きな意味をもつ。

(2) プロテスタント宗教科

プロテスタント宗教科には、現代世界における生徒のキリスト教信仰との出会いに資するという課題を持つ。この意味で本科は、社会での教会の務めとして理解される。本科は、学校の現実と状況のもとで行われる。したがって、宗教科の目標に対する責任は、教会と学校によって共同で担われねばならない。この任務から、以下の目標が生じる。

—宗教科は、私たちの時代の問い、困窮、挑戦に対するキリスト教徒の答えを探し、展開していくものである。これは、問う者自身、同胞、そして環境へのまなざしの中で行われる。その際、私たちの時代の宗教的な意識の地平において、信仰に対する年齢に応じた態度に留意すべきである。

—宗教科は、キリスト教の伝統、教会による生の表現、教会一致の問題、ならびにキリスト教以外の実存解釈について啓蒙し、知識を与える。その際、多元的な社会における判断能力にむかう実際的な対話と案内が必要である。

—宗教科は、生徒に対して、彼らが自己を見出し社会の中で成熟できるように、具体的な生活の助けとなる義務を負っている。それと共に、宗教科は異なる考えを持つ者 [Andersdenkende] に注意を払うための練習場でもある。信じることと考えること、学ぶことと生きること、行為と態度は互いに補完しあうものであるから、宗教科は批判的な問いに対して開かれているべきであると共に、練習と手ほどきに対してもそうあるべきであり、また学校における遂行および実行のための場所を守るべきである。

—宗教科は、私たちの時代の人間に対する、キリスト教伝統における神の呼び声を表現せねばならない。したがって本科は、生徒が聖書の言葉に出会い、イエスに対する自らの信仰への道を見出し、キリスト教徒の共同体の中へと成長していくよう尽力する。

宗教科の実施においては、問いが立てられ、答えが与えられる。答えは、生徒の問いを無視してはならない。答えは—教員もまた問う者であるという意識のもとで—、生徒と共に力を合わせて探求され、作り上げられていくものでなければならない。

その際、宗教科における問題の方向性は聖書の志向に反していくものでも、またその逆に向かうものでもあってはならない。むしろ、現実の経験と信仰の解釈との緊張に満ちた統一が重要なのである。

426

その際、より深められた一般教育と、大学での研究の準備に役立つ、方法論的な作業のための反省と実践というギムナジウムに固有の目標は、宗教科にも該当する。学習領域は、特に以下の通りである。聖書とその解釈、一般的な歴史とのつながりにおける教会史ならびに現代の教会。プロテスタントの教説とその人間の自己理解に対する意味。わたしたちの時代に存在する挑戦に直面するプロテスタントの倫理。宗教と世界観。

キリスト教信仰においては神に対峙する存在としての全人格および神の創造としての全ての現実が問題となるため、宗教科の教育・養育任務が目指すところは、科目の内容のみならず、生徒の人格とわたしたちが生きる世界をも含むのである。その際、宗教的な言語能力の獲得に特別な意義が与えられる。

9年が経過する中で、生徒の理解の可能性、経験の地平、考え方とふるまいは大きな変化を遂げる。それに伴う宗教的な発展と根本的变化は、理解とよき助言による導きを必要とする。神理解、世界理解、自己理解の周辺にある多くのテーマの解明も年齢特有のアプローチの可能性を必要とする。したがって、全ての学年を通じて上乗せしていく学習に加えて、数年の間隔において、同一ないしは類似のテーマにらせん状に戻るのである。倫理的な方向付けは、家族と学級という身近な領域にはじまり、徐々に世界共同体の諸問題まで拡大していく。高学年では、神、人間、およびわたしたちに身近な、あるいは疎遠な世界との責任ある付き合いについてのプロテスタント的な理解などの、より大きなテーマのアーチにおいて要約され、拡大され、深められる。発展コースでは、歴史的な次元、体系的な反省、方法的に熟練されたテキストとの取り組みにより大きな割合が与えられる。

キリスト教信仰の現実全体についての特別な観点は、区別と統合につながる。他の宗派、宗教、世

426 ここまでの文面は、1970年代プロテスタント宗教科指導要領の概要（「宗教科のためのグローバルな目標」）と同一である。

界観 [Andere Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen] が提示される。それらとの会話と取り組みは、異質な者 [der Fremdartige] の尊重と自らの信仰のより明確でより深い理解に貢献する。他の教科の諸領域（自然とその法則；歴史；政治；解釈学など）は宗教科で、倫理的・人類学的・イデオロギー批判的な観点から、プロテスタント信仰の見方における重要な役割を果たす。宗教科は、取替えのきかない特徴を享受すると同時に、ギムナジウムの他の教科との協力を必要とする。

(3) 倫理科

倫理科は、宗教科に出席しない生徒の必修科目である。

倫理科は、価値に基づく判断や態度を生徒が獲得することをめざし、それによって彼らの人格的な発展を促す。生徒は道徳的な成熟へと導かれ、それによって良心に照らして責任をもてるような、分別ある根本原則に合うように、自ら判断し行為することを学ぶ。自己決定することと社会的責任を引き受けるための能力が促進される。

価値に基づく判断と行為の基礎として、倫理科は、個人および社会の領域で、多様に認められている規範と価値についての知識と洞察を提供する。さらに多元的な社会においては、倫理科は、生徒に倫理学のさまざまな立場を熟知させ、責任ある行動のための前提を示すという課題をもつ。その際には、若者の発達段階固有の状況が考慮されねばならない。倫理科の内容は、バイエルン共和国憲法とドイツ連邦基本法に記されている道徳に関する基本原則に沿っている。倫理科はまた、信教と世界観の多様性に配慮する。

人間の尊厳に対する敬意は、倫理科には欠かせない基礎である。倫理科は、一人一人が個人として自ら責任を持つ生活形成を行う能力があり、またそれを要請されているという意識を各生徒において強める。こうした方向づけのさらなる例として、寛容、自制、考えを異にする者の信念に対する敬意、ならびに責任を引き受けることへと教育することが挙げられる。こうした方法により、倫理科では生徒の良心形成にも貢献していきたい。その際に考慮すべきなのは、学校での倫理科が家庭での道徳教育に対する基本的な寄与を常に頼りとすること、またそれを教育に関する家庭からの要請のなかで配慮するということである。

低学年の倫理科では、家庭や日常生活および学校における、生徒の直接的な経験領域からの状況や問題がテーマとなり、行為の選択肢が検討されて、生徒と共に考えられる葛藤状況への理性的な取り組みについての提案を示すことになる。その際に、学校生活が進むなかで、より大きな連関や重要な倫理的問題とその答えに対する視野が広がることになる。自らの世界像と人間像を拓げ、検証し、確かなものとするために、世界観と宗教についての情報 [Informationen über Weltanschauungen und Religionen] が生徒に与えられる。それらの知識に基づいて、人生の意味、自由、正義、幸福に関する問いのような、人間の実存に関する根本的な問いをより深く扱う。

生徒はギムナジウム期間を通じて人間の共生における制約や問題についての豊富な知識を獲得する。それによって生徒は、他者の行為 [fremdes Verhalten] をよりよく理解し、批判的に判断し、場合によっては訂正することができるようになる。その際に倫理科の課題となるのは、生徒を価値と結びついた行為に動機づけることである。それと共に倫理科は、道徳的に責任ある生の条件について、重要な著作の倫理的な主張と取り組むきっかけを与える。適切なテキストを読むことで、その主張を深く理解し、批判的に検証することができるようになる。若者はこのような構想や理論と、自分たちが育ててきたイメージを比較し、そこで自分自身の思想も特定の思想伝統とつながっていることを発見することができる。他の人々が立てた道徳的な原則を考察することは、自分の信念の基準となり、自分の人生の方向付けを助けるものともなりうる。

倫理科は「よき生」についての問いと答えを展開する際に、人類学、心理学、哲学、神学、生物学、およびその他の学問領域の主張を取り上げる。それによって、全体的な観点から人間と生についての問いを立てる。授業において生徒の思考と経験を、これらの豊かなイメージと認識に結びつけることができれば、たとえば、言葉やイメージによるコミュニケーションの体験から、テキストの理解と解釈、哲学的な対話の開拓まで、いっそう多様な取り組みの可能性をひらくことになる。

高学年では、継承されてきた哲学的な伝統を背景に、いかに倫理的な判断形成がおこなわれるかを学ぶ。その際に言及されるさまざまな構想では、徳、義務、有用性、その他の原則についての思想が強調される。この時、哲学的な倫理学のテキストや教説に並んで、現代の具体的な生の状況にも言及していくことになる。生徒は、様々な領域で学問と技術に刻印された、私たちの生の制約に取り組むことによって、道徳的に責任ある態度を身につける。倫理科は生徒が、自分と他人の価値構想 [eigene und fremde Wertentwürfe] を道徳的に判断し、倫理的な責任の領域で適切な方向づけをして、そこから自己責任ある決断と行為をおこなうことができるようにする。生徒は、他者から受け入れられるためには、自らの要請や判断、決断を適切に表現し根拠づけねばならないことを知る。そこには他者に対する対話的な理解と寛容な基本的態度への要請が欠かせない。

II. 2 各学年の単元

* 宗教的「他者」に関する単元は網掛け・太字で示す。

* 記号は、K=カトリック、Ev=プロテスタントの各宗教科、Eth=倫理科を示し、数字は学年と単元番号を表す。例) K5.1=カトリック宗教科第5学年第1単元。

(1) カトリック宗教科

K5.1 聖書：ある書物における信仰の経験	K6.1 出エジプト：自由への途上にある神の民
K5.2 イスラエル民族の父祖：呼びかけと信頼	K6.2 イスラエルの預言者たち：神の名における警告者
K5.3 アドベントとクリスマス：旧い契約と新しい契約の交点にある祝祭	K6.3 わたしたちの希望の基礎：イエスの死と復活
K5.4 イスラエルの諸王：選び—栄光—人々による拒絶	K6.4 熱狂が伝染する：初期共同体の生活と働き
K5.5 聴くこととしての祈り—語りとしての祈り	K6.5 ローマ人とゲルマン人がキリスト教徒になる
K5.6 歴史の証言における教会：地域の教区と司教区	K6.6 教会と聖堂区：世界における神のしるし
K7.1 ナザレのイエスとその使信との出会い	K8.1 世界における人間—神の創造
K7.2 イメージとするして語る：シンボルとサクラメント	K8.2 規範と戒律：重荷か助けか
K7.3 信じる者の共同体における召命、務め、役職	K8.3 時間とのつきあいと祝祭のキリスト教的な理解
K7.4 自分自身への途上	K8.4 中心を探す—中心を見つける：祈りと瞑想
K7.5 中世における教会と近代のはじまり	K8.5 近代における挑戦の例
K7.6 学校における堅信のための授業	K8.6 世界宗教との対話におけるキリスト教 [Gespräch mit den Weltreligionen]
K9.1 ユダヤ教—独自の宗教かつキリスト教信仰の根源	K10.1 イエス・キリストによる救済と解放
	K10.2 新たな正義についてのイエスの使信：山上

<p>K9.2 信仰の基本洞察</p> <p>K9.3 若者の問いかけの前に立つ教会</p> <p>K9.4 人生を自らの手にひきうける</p> <p>K9.5 決断する：何がよくて、何が悪いのか？</p> <p>K9.6 20世紀の教会史における重要なポイント</p>	<p>の垂訓</p> <p>K10.3 キリスト教徒と社会的な責任</p> <p>K10.4 死を超える希望</p> <p>K10.5 罪と罪の克服</p> <p>K10.6 第二バチカンから現在までの教会</p>
<p>K11.1 宗教－宗教性－信仰</p> <p>K11.2 信仰のあかしとしての聖書</p> <p>K11.3 イエスの要請のもとでの教会</p> <p>K11.4 アイデンティティを求めて</p> <p>K11.5 芸術、文学、哲学における人間と世界</p> <p>K11.6 個々と社会、国家、教会に対するその関係</p>	<p>K12.1 聖書の神表象と現代の人間</p> <p>K12.2 神経験と神認識</p> <p>K12.3 神の否認と宗教批判</p> <p>K12.4 現代のキリスト教的人間像の基本的特徴</p> <p>K12.5 限界の経験と意味の問い</p>

(2) プロテスタント宗教科

<p>Ev5.1 創造信仰：世界に対する神の配慮と人間の責任</p> <p>Ev5.2 生徒の体験世界におけるキリスト教</p> <p>Ev5.3 旧約聖書の諸王の歴史</p> <p>Ev5.4 聖書と生徒の生活における神信仰</p> <p>Ev5.5 自分の生活領域における姿</p>	<p>Ev6.1 集団における生</p> <p>Ev6.2 教会暦の祝祭と慣わし</p> <p>Ev6.3 イエスの環境－ユダヤ教の敬虔</p> <p>Ev6.4 ナザレのイエスとその使信</p> <p>Ev6.5 マイノリティとの共存</p>
<p>Ev7.1 原始キリスト教</p> <p>Ev7.2 中世までのキリスト教の発展</p> <p>Ev7.3 教会</p> <p>Ev7.4 望み、夢、不安</p> <p>Ev7.5 祈り</p> <p>Ev7.6 日常における隣人愛</p>	<p>Ev8.1 神の創造としての世界</p> <p>Ev8.2 家族、教育、権威</p> <p>Ev8.3 宗教改革</p> <p>Ev8.4 預言者エレミヤ</p> <p>Ev8.5 時間との付き合い</p> <p>Ev8.6 現代における教会の社会奉仕活動</p>
<p>Ev9.1 宗教的な生活形成の諸形式</p> <p>Ev9.2 イスラーム</p> <p>Ev9.3 イエス・キリストへの信仰</p> <p>Ev9.4 プロテスタント的な再生運動：敬虔主義、宣教、社会奉仕</p> <p>Ev9.5 仕事と業績</p> <p>Ev9.6 友情、愛、性</p>	<p>Ev10.1 極東の宗教と宗教性</p> <p>Ev10.2 生と死</p> <p>Ev10.3 ユダヤ教</p> <p>Ev10.4 自己規定と社会規範</p> <p>Ev10.5 20世紀における教会への挑戦</p>
<p>Ev11.1 信仰の基礎としての聖書</p> <p>Ev11.2 平和と正義</p> <p>Ev11.3 現代社会における教会</p> <p>Ev11.4 近代におけるキリスト教信仰</p>	<p>Ev12.1 神への問い</p> <p>Ev12.2 キリスト教的神信仰</p> <p>Ev12.3 キリスト教的な神信仰への挑戦</p>

(3) 倫理科

<p>Eth5.1 個人的・社会的存在としての人間</p>	<p>Eth6.1 共同体における生活</p>
-------------------------------	-------------------------

Eth5.2 決断と行為	Eth6.2 行為様式の道徳的意義
Eth5.3 人間の生についての伝承された解釈	Eth6.3 近東とギリシアの宗教
Eth5.4 幸福と生の喜び	Eth6.4 一年のサイクル
Eth7.1 苦境にある身近な人々と外国にいる人々への援助	Eth8.1 行為と決断
Eth7.2 並外れた生き方	Eth8.2 人間の共存のための規則
Eth7.3 葛藤とその統制	Eth8.3 世界像と人間像
Eth7.4 人間とその個人的生活	Eth8.4 自己と他者への責任
Eth9.1 生活形成と人生の意味	Eth10.1 規範、価値、徳
Eth9.2 世界宗教における人生の意味解釈	Eth10.2 良心と責任
Eth9.3 労働と職業	Eth10.3 技術と学問
Eth9.4 自己の経験と権威	Eth10.4 歴史と現代における性別の役割
Eth11.1 共同体における個々の自己発見	Eth12.1 哲学的倫理学の基本問題
Eth11.2 道徳的なふるまい方	Eth12.2 さまざまな学問の観点による自由と決定
Eth11.3 人間の哲学的・倫理的解釈	
Eth11.4 世界宗教における世界像と人間像	
Eth11.5 私たちの時代の倫理的問題への責任	

II. 3 「他者」に関する単元の内容

* 記号は、K=カトリック、Ev=プロテスタントの各宗教科、Eth=倫理科を示し、アルファベットの前数字は年代、アルファベットの後の数字は学年と単元番号を表す。

例) 90-K5.1=1990年代指導要領カトリック宗教科第5学年第1単元。

(1) 「カトリック」「プロテスタント」に関する単元

90-K7.5	<p><u>中世における教会と近代のはじまり</u></p> <p>日常において生徒は、中世と近代の間の教会史における深い断絶の結果としての、分裂したキリスト教徒のあり方を経験している。生徒は、歴史における史的事実の背後に、政治的社会的な動機や文化的小および宗教的動機といった多様な関心のネットワークについて学ぶ。不安に関する自分自身の経験や独立への欲求から、若者は、中世の人間における宗教的な不安や、信仰の確かさを求める欲求を理解するための手がかりを見つけることができる。教会史における特定の時期を理解することで、生徒は両宗派の共通性と相違、ならびに現代における理解への歩みを明らかにする。</p> <p>人間—社会—（後期）中世における教会 世俗的権力と宗教的権力の支配：中世の人間とその生命感 庇護と従属、喜びと不安の合間にある中世の人間の生 教会における改革の必要性和改革の努力、異端運動、托鉢修道会 アッシジのフランシスコ、ドミニクス、シエナの聖カタリナなど 教会の光と影 たとえば教会建築、神秘主義、民間信仰、ならびに魔女騒動、十字軍の際の</p>
---------	--

	<p>異端審問や残虐行為、贖宥実践の弊害</p> <p>修道僧から改革者へ：マーティン・ルター</p> <p>ルターの経歴とその信仰理解のきっかけとしての聖書研究</p> <p>ルターの主な関心：聖書にある神の言葉の要請と福音による自由；ルターと教会指導部の間のさらなる乖離</p> <p>教皇権との対立と教会の分裂</p> <p>宗教改革の過程における個人的・宗教的・政治的要素の相互作用</p> <p>ルターの文化的功績</p> <p>今日にまで及ぶ影響：宗教改革の結果</p> <p>カトリック教会の自己改革としての対抗宗教改革</p> <p>ヨーロッパにおける改革派による教会共同体の普及</p> <p>たとえば今日にまで及ぶ分断された教会における生活の影響："ecclesia semper reformanda" (常に改革され続ける教会) による再覚醒の意識；プロテスタントの自己展開、たとえば聖書の翻訳と讃美歌集、儀礼、サクラメントの教説；諸宗派間に残る共通性と存在する相違；今日における理解の歩み；家族、学校、共同体、世界のレベルにおける教会一致</p>
<p>90- Ev6.2</p>	<p>教会暦の祝祭と慣わし</p> <p>キリスト教の祝祭は教会暦に沿って扱われる、年間を通した取り組みになる。個別の祝祭の理解と並んで、場合によっては学校においても祭りを実施し祝うことが重要になる。祝祭とシンボル、祭りや慣習を信仰の表現として、また歌や祝祭を実施し祝う実践として解明することが、自らの宗教性と他者の宗教性の理解を深める。またそのためには、宗教的な祝祭とシンボルの世俗化された再解釈や悪用と対決することも有益である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・キリスト教の祝祭とシンボル：聖書との関連：神の業の想起および信仰共同体の表現としての祭り；祭りの形式；場合によっては他の信仰共同体の祝祭 <ul style="list-style-type: none"> 身近な地域の歴史と特色を鑑みた祝祭、シンボル、慣習の選択； 祭りと慣習に関する生徒の経験； 機会に応じて：教会暦による歌と祭り ・祭り／シンボル／慣習の意義深い扱いと悪用；商業化や迷信等の危険 <ul style="list-style-type: none"> 地域の条件を考慮した祝祭の実施の提案

(2) 「ユダヤ教」に関する単元

<p>90-K9.1</p>	<p>ユダヤ教—独自の宗教かつキリスト教信仰の基礎</p> <p>ユダヤ人とドイツ人の受苦の関係について、生徒はいくぶん漠然とした知識を持っている。原因を明らかにし、ある不幸に満ちた歴史の影響とともにふさわしく生きる努力は、ユダヤ教の宗教と信仰のより深い知識を必要とする。したがって生徒は、キリスト教信仰と最も深く結びついているユダヤ教の神表象と敬虔に取り組むことになる。生徒はまたユダヤ教徒とキリスト教徒の苦難に満ちた歴史を学び、ユダヤ教徒が長い抑圧と試練の時にあって、不安と信頼のなかでその信仰を守ったことを見いだす。生徒はさらに、両宗教が自由をもたらす同じ神に信仰告白をしていることを理解できる。共通の信仰の根についての知識によって、生徒は確信を持ってユダヤ教とキリスト教の協調に尽くすことになる。</p> <p>聖書の時代と聖書後の時代のユダヤ教</p> <p>ヤハウェ、民族の契約の神 (Dtn 6,1-9；場合によって Ex 19,2-6)</p>
----------------	---

	<p>歴史における神への信頼の保持</p> <p>日常の神聖化</p> <p>トーラーとタルムードによる生活形成；伝説、たとえばユダヤの生活感情とユダヤ的な敬虔の表現としてのハシディズムの物語</p> <p>「国に」すむこと</p> <p>「聖なる都市イェルサレム」と神によって再建された、ユダヤの希望の権化としての神殿</p> <p>家族とシナゴグにおける礼拝</p> <p>たとえば、安息日とユダヤ教の祝祭暦における慣わし</p> <p>根で結びつく：ユダヤ教とキリスト教の信仰</p> <p>信仰深いユダヤ教に影響を受けた [verpflichtet] イエスとその弟子たち (Mk 7,1-23)</p> <p>キリスト教徒とユダヤ教徒の間の共通点－誤った解釈－相違</p> <p>たとえば、トーラー理解、旧い契約と新しい契約、メシアと将来の待望</p> <p>シナゴグと教会：迫害から姉妹的共存へ</p> <p>論争と拒絶に苦しめられた歴史</p> <p>ユダヤ民族におけるイエスの弟子たちへの敵視；ディアスポラにおけるユダヤ人の生活：差別と迫害；「アウシュヴィッツで神はどこにいたのか」、たとえば、アンネ・フランクの日記、E.ヴィーゼル</p> <p>共存への途上</p> <p>反ユダヤ主義の危険；共通の基礎についての思慮；第二バチカン公会議における罪の告白 (Nostra Aetate 第4項⁴²⁷)；相互のよりよい近づき合いと対話、たとえばシナゴグやユダヤ教の墓地の訪問</p>
<p>90- Ev10.3</p>	<p>ユダヤ教</p> <p>生徒は、その手がかりは知っているが、多くの点でなじみのない [fremdartig] ユダヤの宗教性との出会いで、一方ではキリスト教と密接に関わり、他方では特徴的に異なる信仰の仕方と生活態度に直面することになる。共通の聖書的な根源は、実際には何がユダヤ教とキリスト教の信仰であるか、何が単に誤解されて区別されているか、ユダヤ教徒キリスト教が何をくり返し問題にしているのか、そしてまたどこで理解し合うことができるのかということをも、注意深く問うことを必要とする。ヨーロッパにおけるユダヤ教徒とキリスト教徒の、ユダヤ民族にとって苦難に満ちた、共通の歴史を前に、生徒は、反ユダヤ主義を可能とし、そしてなおも存続させている態度と振る舞いを追求し、反ユダヤ主義の克服の道を探し求めることになる。－場合によってはユダヤ人との個人的な出会いの機会がつけられる。</p> <p>ユダヤ教における信仰と生活：一なる神とその民；記憶と希望；祈りと礼拝；日常の聖化（トーラーとタルムードの意義）；今日のユダヤ教におけるさまざまな方向性</p> <p>たとえば安息日、祝祭、儀式について、あるいは戒律を守るユダヤ教徒の喜びなどについての証言からのユダヤ教へのアプローチ；場合によっては、シナゴグ訪問；選び、戒律清浄と不浄などの「負い目のある」諸概念</p> <p>ユダヤ教の歴史の諸段階：聖書のイスラエル、出エジプト、ディアスポラ；キリスト教徒のもとでのユダヤ教徒（迫害、復権、同化）；「ホロコースト」；シオニズム；新しい国家</p>

⁴²⁷ 注 14 参照。

	<p>歴史的概観における重点化；場合によってはユダヤ教の歴史の証言についての授業；場合によっては「同化とアイデンティティ」の問題についての議論</p> <p>反ユダヤ主義の動機と形式（宗教的、経済的、民族的議論ならびに批判）；明確化と克服の試み</p> <p>対話するユダヤ教徒とキリスト教徒：十字架、メシア、神の国など共通の伝統と論争；「行動・償いの印」、「兄弟愛の週」など</p> <p>反ユダヤ主義と外国人嫌悪 [Fremdenhaß]、反対勢力の動員の根源としての自らの不安と怒りを捜し出す；罪責問題についての議論；ユダヤ人との話し合いの前提についての取り組み、たとえば、歴史的な基準の理解、歴史的責任の認識、繊細な言葉遣い、ユダヤ人の問いに対する開放性</p>
--	---

(3) 「イスラーム」に関する単元

90-K8.6	<p>世界宗教との対話におけるキリスト教</p> <p>ラマダーン、クルアーン学校、線香、蓮華座—これらは、今日の若いキリスト教徒にも良く知られている他宗教の構成要素 [Elemente anderer Religionen] である。居住地域や学校で、あるいは旅行先で、生徒は非キリスト教的宗教 [nichtchristliche Religionen] の人々や、習慣、表現形式にくり返し出会う。それらの宗教実践におけるなじみのなさや異質さへの好奇心 [Neugier am Ungewohnten und Fremdartigen] は、生と死に意味を与える説明が、あらゆる時代と文化に見いだされるものであることを生徒に認識させる。イスラーム、ヒンドゥー教、仏教についての説明で生徒に明らかにされうるのは、いかにしてこれらの世界宗教が、それぞれの仕方と独自の重点を置きつつ、現実を理解しようと試みているかということである。それと同時に、信仰からの世界解釈は寛容を排除するものではなく、現代においては宗教のよりよい共存を必要とするものだということが認識される。</p> <p>イスラーム—神教的な宗教 今日のムスリムとの出会い</p> <p>たとえば、イスラームの同級生との経験、ドイツにおけるムスリム、イスラーム文化諸国への旅行の際の体験</p> <p>ムハンマドの生涯とイスラームの教えの基本的特徴 キリスト教との共通点と相違</p> <p>ヒンドゥー教と仏教：極東の宗教 [fernöstliche Religionen] による救済の道 ヒンドゥー教による実存理解：生成消滅のサイクル ブッダの生涯、その生の解釈と救済への道</p> <p>実存における苦難からの救済の探究にある人間ゴータマ；涅槃</p> <p>ヒンドゥー教と仏教における生の解釈と生活形成</p> <p>両宗教の生活感情が反映されている伝説や物語；西洋文明におけるヒンドゥー教的ないし仏教的な志向の吸引力に関する考察</p> <p>宗教と世界観の間の寛容 第二バチカン公会議の観点における世界宗教</p> <p>真実と救済への探究のさまざまな道、たとえば不寛容の撤廃、宗教的な無関心に対する異議、大きな世界問題における協力</p>
---------	--

90-Ev9.2	<p>イスラーム</p> <p>生徒は、メディアや、場合によってはムスリムとのコンタクトによってすでにイスラームと出会っている。宗教科では、彼らの予備知識を深め、必要な限りで訂正することになる。こうした明確化は、イスラームへの関心と理解、ムスリムの仲間に対する繊細さと偏見のなさに、また自らの信仰のよりよい理解にも貢献することになる。</p> <p>イスラームの信仰の基本的な特徴：「五柱」、神のイメージ、クルアーンの意義、彼岸の表象、シャーリア、ジハード</p> <p>唯一の全能たる神への信仰の、人間の生活への影響についての話し合い（「献身」としての「イスラーム」）</p> <p>イスラームの歴史の諸段階：ムハンマド、イスラームの拡大、スンニ派とシーア派、文化と今日の世界へのイスラームの影響；さらに場合によってはアクチュアルなニュース</p> <p>「預言者」としてのムハンマドの意味の明確化；</p> <p>儀式と信仰告白の世界中における拘束力についての話し合い</p> <p>キリスト教とイスラームによる対話のテーマ：共通の伝統：相違点：神理解：イエス、聖なる書物、宗教的な規定；女性の地位、宗教と政治）；ムスリムとの生活：問題（たとえば「しきたり」、孤立、マイノリティとしての生活）；宗教的・文化的障壁を克服する可能性</p> <p>真理要請と寛容の間にある緊張との付き合い；相互学習の前提としての共同と区別の意識；自らの立場を主張する能力；場合によってはプロジェクト：ムスリムとの出会い</p>
----------	--

(4) 「ヒンドゥー教」「仏教」に関する単元

90-K8.6	<p>世界宗教との対話におけるキリスト教</p> <p>（「(3)「イスラーム」に関する単元」を参照）</p>
90-Ev10.1	<p>極東の宗教と宗教性</p> <p>若い人々の多くは極東の宗教性に、そのイメージがぼんやりとしたものであるにもかかわらず（あるいはそれゆえに）魅力を感じる。そこで生徒は、仏教の教えと歴史について、できる限り実際に即した詳細な情報と、そのよりよい理解のためにヒンドゥー教の基本概念についての情報も得ることになる。彼らは異質な思考・生活様式 [fremde Denk- und Lebensweisen] を尊重することを学び、西洋文化の狭隘化 [Engführungen] に対する批判にもオープンであり、かつ、仏教とキリスト教が真理への探究にあって根本的に異なる道を行くことを認識する。新宗教的（シンクレティスティックな）運動をも視野に入れた、人間と世界についての極東の構想と、キリスト教的な確信をもった取り組みをすることが重要である。</p> <p>ヒンドゥー教（概観）：基本教説（ブラフマン、アートマン、カルマ、輪廻、アヒンサー）；宗教的・社会的・宇宙的秩序としてのカースト制</p> <p>ヒンドゥー教の日常生活における異質な思想 [fremde Denken] とイメージ／比喻／表現に関する抽象的な概念へのアプローチ</p> <p>仏教：ゴータマ・ブッダの人生から：彼の教えの基本的特徴（四諦、八正道、ニルヴァーナ）；「宗派」の形成（たとえば、上座部、大乘、禪、ラマ教（チベット仏教））；今日の拡がりと言義</p> <p>仏教徒のイメージ、伝説、言明による具体的な説明；場合によってはキリス</p>

	<p>ト教およびイスラームとの比較（たとえば、宗教創始者、世界宗教への途上での変化、政治的意義の観点で）</p> <p>仏教とキリスト教における世界と人間：行為と苦難、救済、神の理解における相違；場合によっては個人と歴史、信仰、罪と赦しの理解についての相違；</p> <p>東洋の宗教性に対する若者の期待、たとえば、意識の拡大、「内への道」としての自己発見、西洋文化の匿名性と業績への圧力からの離脱；</p> <p>新宗教運動における極東的なもの [Fernöstliches]（発現形態、危険）</p> <p>さまざまな文化と宗教の間での対話 [Dialog] の可能性と限界、「真理」と「寛容」についての観点；さまざまな教義がもつ生活感情と生活様式、社会と自然への関わり方への影響の説明；キリスト教徒として仏教徒から学ぶ可能性の発見、たとえば瞑想と倫理の観点で；極東の宗教性へのキリスト教による問いかけ</p>
--	---

(5) 「セクト」その他に関する単元

<p>90-K9.3 (抄)</p>	<p>若者の問いかけの前に立つ教会</p> <p>－教会に対する若者の態度</p> <p>－新宗教運動と若者セクト</p> <p>---</p> <p>新宗教運動と若者セクト：前途有望な覚醒か？</p> <p>発生の理由と評価</p> <p>たとえば、構造、方法、魅力、宗教的な保護をもとめる人間の切望の悪用、教化と人格喪失の危険</p>
<p>90-Ev9.1</p>	<p>宗教的な生活形成の諸形式</p> <p>生徒は、教会や大きな世界宗教においてのみならず、個人的な生活や政治、芸術、日常的な迷信、オカルティズムなど、また特にキリスト教と非キリスト教の多くの「セクト [Sekten]」における宗教的な表象と実践の多様性において、宗教的なものに出会う。そのような現象から生徒の経験領域に合わせて選ばれた例によって、生徒は、宗教が人間の生活をどのような範囲で規定し、宗教が人間をどのような仕方で助け、あるいは損ない得るかを発見することになる。宗教的な実践と宗教的運動に惹かれる動機の問題は、人間をよりよく理解するために役立つ。福音の立場から、生徒は宗教的なものに対する自らの考え方を検証し明らかにすることができる。</p> <p>公的および私的な生活における宗教的な現象の経験：生活を導く儀式／慣わし／祝祭（形式、機能、意味）；様々な儀式と敬虔の形式；芸術／建築／音楽における表現形式</p> <p>話し合い：宗教は個人の生活と社会においてどのように働くか？－宗教は人間に属しているのか？</p> <p>様々な宗教から選ばれた祝祭、儀式などの比較（共通点、特徴）</p> <p>問題のある宗教性：迷信 [Aberglaube]、呪術 [Magie]、オカルティズム [Okkultismus]、場合によっては生徒の周辺での（形式、機能）</p> <p>「迷信」の動機とその欲求についての明確化；リアリティ喪失や依存などの危険</p> <p>ひとつの信仰共同体を例にした教会外の信仰と敬虔の形式（たとえば、エホバの証人）</p>

	<p>「セクト [Sekte]」のメルクマールの明確化；話し合い：何がセクトの魅力なのか？</p> <p>宗教的な現象とつきあうためのプロテスタント的な信仰理解の帰結（批判；意味のある使用への自由）</p> <p>キリスト教と非キリスト教の宗教性について、プロテスタント信仰から判断するための基準 [Kriterien für die Beurteilung] をまとめる。</p>
--	---

(6) 「(諸) 宗教」および「宗教批判」に関する単元

90-K11.1	<p>宗教－宗教性－信仰</p> <p>この年代の生徒は、その人生に意味のパースペクティブを与える、解釈パターンを求めている。生徒は、人生が世界解釈を、また最終的には宗教を必要としていることに気づくことになる。彼ら自身の意識的あるいは無意識的な解釈モデルの実験は、より深い体験と人生の基礎についての問いのために生産的なものとなりうる。生徒は宗教的な次元の意義をその二律背反においても自分の人生のために評価することを学ぶ。信仰に責任を持つことを助ける神学によって支えられるキリスト教信仰から、生徒は宗教的な現象を検証し見極めるための基準を育てることになる。</p> <p>本当に価値を持つもの：わたしたちの人生の経験における宗教的なもの 「無制約的に重要なもの」を自らの人生において探し見いだす</p> <p>若い人たちの環境における宗教の軌跡、たとえば、超自然的なものへの信仰、聖地、儀式、対象、時間、人生における焦点と深刻な状況；慰め、隠れ処、威信、行動へのきっかけを与える「若い人たちの聖なるもの」についての分析。</p> <p>驚き、不安、信頼など、宗教的なふるまいへの理解のための鍵</p> <p>その種の敬虔を理解する助けとしての戦慄すべき秘儀と魅する秘儀の区別；アウグスティヌス：「私たちの心は安んじない・・・」</p> <p>意味の提供と生の方向付けとしてのキリスト教信仰</p> <p>自己発展にむかう生の目標の源泉としての信仰</p> <p>最高の価値としての愛の能力；信仰と認知的な世界解釈のためのその働き</p> <p>信仰は行動の方向付けを提供する：祈り－生活規則－行動モデル</p> <p>宗教的なものの二律背反－宗教のうろんな出現形式への批判としての神学</p> <p>宗教の魅力とそれに結びつく危険</p> <p>たとえば、イデオロギーへの墮落、宗教的な熱狂主義とファンダメンタリズム、セクト主義 [Sektierertum] と誤った選民意識</p> <p>宗教・信仰・神学の相互関係</p>
90-K12.3	<p>神の否認と宗教批判</p> <p>生徒は、近代と現代の宗教批判との取り組みの中で、単なる護教論ではもはや十分ではなく、自らの立場の批判的な反省が必須であり、さらにそれをこえて生きた信仰のしるしがあることを認識することになる。宗教批判に対する批判的な見解において、彼らは現代における世俗主義の結果に注目するようになる。彼らは、理論的無神論と実践的無神論を区別し、現代における信仰からの疎遠さという基本的な態度の背景を探ることを学ぶ。生徒は少なくとも知的に決断へと挑発されているように感じるようになる。</p> <p>現代における世俗主義の結果</p>

	<p>今日の人間における教会と信仰からの疎遠さ</p> <p>たとえば、消費志向、功利主義的、快樂主義的な生活感情の兆候、苦難の問題を前にした現代の人間のいっそうの無力さ、理論的な無神論と区別される実践的な無神論、たんなる「フィーリング」としての宗教性、学問への信頼</p> <p>挑戦の試金石：宗教批判の古典</p> <p>たとえば、L.フォイエルバッハ、K.マルクス、F.ニーチェ、S.フロイト、A.カミュ、J.P.サルトル、B.ラッセル、J.モノド</p> <p>内容と動機；伝記的・時代史的な制約；影響史；批判；成熟した信仰のための批判的反省の必要性</p> <p>現代における神の問題の消滅</p> <p>神の問題が等閑にされる結果になった思考システムと生活姿勢</p> <p>たとえば、ポストモダンの任意性、行動主義、システム理論、新実証主義</p>
<p>90- Ev12.1</p>	<p>神への問い</p> <p>神への問い—信仰と不信仰の間、不確かさないし忍従と期待—へと生徒を向かわせるにあたって、「神」についてのきわめて異なるイメージが示される。多様な生の領域において神なものに対する問いが広がり多様性をもつことを生徒が理解することで、問いの地平が広がり、問題設定がより緻密になる。その際に生徒は、生活歴および歴史的な状況と神イメージの特徴の間にある連関を認識し、自分自身の神イメージを神に関する他者の首長や直感と向き合わせることで、神に関するより深い考察に達する。</p> <p>神に対する問いの多様性と相違</p> <p>—生徒の生活領域において（「神」が重要となる場所や状況；自らの成長における神のイメージの変化）</p> <p>—宗教の歴史において（たとえば「自然宗教」、多神教、高等宗教の神論）</p> <p>—芸術／文学／哲学において</p> <p>討議：個人の生活と宗教史における神表象の多様性と変遷は（関連する宗教学的な考え方をを用いると）何を意味するのか？</p> <p>話し合い：異なる神のイメージにはどのような生命感、人間観ないし行為が対応するのか？</p> <p>神についての相応しい語り的问题（「擬人化」、神話的／象徴的／逆説的／弁証法的語り）</p> <p>神話や象徴などが様々に解釈され用いられている例；場合によっては、宗教的な畏怖による神に対する沈黙</p>
<p>90- Ev12.3</p>	<p>キリスト教的な神信仰への挑戦</p> <p>生徒はキリスト教的な神信仰に対する現代の重要な挑戦を知り、そのような挑戦にプロテスタント信仰の観点から取り組むことができるようになる。生徒はその際に自らの神理解と神との関係を説明できる。ここで浮上する困難な問いを扱うことで、生徒は人間による理解の可能性がもつ限界をも意識するようになる。</p> <p>理解と啓示：</p> <p>—たとえば以下のような関係規定：理性の補完としての啓示か、理性を凌駕するものとしての啓示か；「理性的な」信仰か「反理性的な」信仰か（たとえば「自然神学」などを参照）；「神の存在証明」。</p> <p>—人間の自己理解と存在に対する期待としての神の自己啓示</p> <p>問題の明確化</p>

	<p>－「神の存在証明」は神の存在を証明できるか？自らの信仰を理解したり、他者の信仰を理解したいと思ったりすることは有意義か？</p> <p>－「信仰」と「思考」はどのように区別されるか？</p> <p style="padding-left: 40px;">場合によっては討論：人間による幸福および意味の探求と福音の使信は互いにどのような関係があるか？</p> <p>宗教批判と無神論</p> <p>－近代的な信仰の心理的過程への解体の表現としてのフォイエルバッハの宗教批判</p> <p>－合理性、学問、進歩、成熟、自由などを援用した無神論的議論</p> <p>－公的および私的な生活での神への問いに対する無関心（「日常的無神論」）</p> <p>－無神論的挑戦に対する神学的な答えの手がかりと議論</p> <p style="padding-left: 40px;">この議論における相対的な右派による無神論的議論と討議のまとめと評価；無神論と取り組むための聖書の宗教批判の要素とプロテスタント的信仰理解の意義</p> <p>神義論の問題：</p> <p>－神への信仰に対する挑戦としての苦難</p> <p>－信仰において神義論の問題に立ち向かう試み</p> <p style="padding-left: 40px;">苦難の「意味」についての議論、たとえば「善きものの背面」として、あるいは苦難に対して共に苦しみ、戦うための挑戦として。</p> <p style="padding-left: 40px;">「神義論」に対するイエスの十字架の意義についての討論</p>
--	---

(7) 倫理科における宗教的「他者」関連の単元

<p>90- Eth5.3</p>	<p>人間の生活の伝承された解釈</p> <p>生徒は、過去の時代や遠く離れた文化ならびに宗教から伝えられた、人間の生の解釈を学ぶ。そこに示された基本的・模範的なふるまい方により、子供に他のいまだ未知なるもの [das andere, noch Fremde] を示し、自分自身の価値にも目覚めさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 譬え、寓話、メルヘン、訓話 <ul style="list-style-type: none"> －人間のふるまいに関する聖書の譬え <ul style="list-style-type: none"> 代表的な譬え（失われた息子など）を学ぶ －自然、動物、社会に対する人間の関係に関するさまざまな文化の譬え、寓話、メルヘン、訓話 <ul style="list-style-type: none"> イソップ、メネニウス・アグリッパ、ルター、ラ・フォンテーヌ、レッシング、アヌイなど。読書により得られた新たな見方を自分の行為の評価に当てはめる。 ・ シンボルと絵画 <ul style="list-style-type: none"> －宗教美術 <ul style="list-style-type: none"> 一枚の絵画を観察し、説明する（たとえば、十字架にかけられたイエス、安らぐブッダ、踊るシヴァ神、稲妻をおこすゼウス）。その意味内容を解明する。 －世俗美術 <ul style="list-style-type: none"> 絵画やポストカードなどを集める。物語の説明や朗読により自分の絵画的イメージを膨らませる。 一枚の絵画を観察し、説明する。ある物語を絵画的に造形する。 ・ 神話 <ul style="list-style-type: none"> －典型的な状況や運命の文学的な鏡
-----------------------	---

	<p>一生の本質的な条件と不死への望み</p> <p>世界における悪とその根源への問い</p> <p>生徒にふさわしい表現の物語（ギルガメシュ叙事詩の抜粋、オルフェウスとエウリュディケ）。人生、愛、苦難、死の解釈への導入。楽園での誘惑についての物語、パンドラの箱（ヘシオドス）など。</p> <p>基礎知識：よきサマリア人、オルフェウスとエウリュディケ、楽園での誘惑、パンドラの箱。</p>
<p>90- Eth6.3</p>	<p>近東とギリシアの宗教</p> <p>歴史が進むとともに、一人一人の人間や民族全体が、自分の人生に対して拘束力をもち、個人の実存においても、社会での共同生活においても、利益、意義および価値を与えるような秩序をつくりだしてきた。</p> <p>生徒は—この学年で加わる歴史科と共に—近東とギリシアの宗教に関する各側面を概観しながら、過去の時代の諸民族が特定の世界像を通じていかにして彼らの人生を秩序づけようとしてきたかを学ぶ。この考察により、生徒は未知の価値観 [fremde Werthaltungen] に対して開かれるばかりでなく、個人的な価値秩序を発展させていくことが容易になるような情報を得る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・古代エジプト <ul style="list-style-type: none"> —動物および人間の姿をした神々 <ul style="list-style-type: none"> 墓地の絵画の観賞とテキストの講読（たとえば『死者の書』から）。彼岸での報いを前提とした善行の強調。 ・古代のギリシアおよびローマ <ul style="list-style-type: none"> —オリュンポスおよび非オリュンポスの神々 <ul style="list-style-type: none"> 絵画のイメージ（たとえば壺）と神話物語（たとえばプロメテウス、シジフォス、岐路に立つヘラクレス、4つの時代、トロイ戦争）。絵画と物語から時代を超えたシンボル内容を見つける。 ・近東とギリシアの神秘祭儀 <ul style="list-style-type: none"> —たとえばミトラ祭儀、エレウシス祭の神秘的儀式 <ul style="list-style-type: none"> 祭儀、秘跡、祭儀的な時間の誕生について説明する。 ・ユダヤ教およびキリスト教の一神教 [jüdischer und christlicher Monotheismus] <ul style="list-style-type: none"> —神と人間の間での契約の締結（アブラハム、モーゼ、イエス） <ul style="list-style-type: none"> 今日でも多くの人間に通用するような戒律／禁止についての話し合い（十戒）。契約締結の物語。 <p>基礎知識：死者の裁き、多神教、一神教、秘儀 [Mysterien]</p>
<p>90- Eth6.4</p>	<p>一年のサイクル</p> <p>生徒は一年の経過に沿って、祝祭や式典の例を多様な文化や人生の諸領域から集める。多様な手がかりから、祝祭に通底する動機と本質的な特徴を考察することで、個人を超えた生活形成の可能性として祝祭を体験し、最終的に人間の実存における祝祭性の普遍的な性格を認識できるようにする。世界宗教 [Weltreligionen] の重要な祝祭に関する知識に基づいて、生徒は、自文化と多文化 [eigene und fremde Kultur] の表現形式と価値態度に対して開かれ、寛容とともに出会うことを学ぶ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間の実存形成の表現としての祝祭 <ul style="list-style-type: none"> —祝祭、式典、風習：きっかけと種類、たとえば回顧、感謝、出会い、成功、終了。

	<p>祝祭、式典、風習のあいだの違いを確認する。季節に応じたさまざまな祝祭と風習を集めて分類する：収穫祭、聖マルティノの祝日、シュテルンジンガー（顕現祭の子ども）、五月柱、聖ニコラウス、大晦日、カーニバル、教会献堂祭、母の日など。個人的な祝祭（たとえば記念日、誕生日、ガーデンパーティ）、お祭り（たとえばオクトーバー・フェスト、ストリート・フェスト）、共通の祝日（たとえば国民の祝祭日）。</p> <p>－祝祭の本質：感覚的な喜び、共同体体験、存在の喜びなど さまざまな祝祭を音楽や食事など、そこで作用している要素によって説明し調べる。</p> <p>－キリスト教の祝祭：クリスマス、復活祭、聖霊降臨祭 重要な宗教的祝祭の概観。ひとつの祝祭や風習の進行についての説明。起源の解明。今日の人間にとっての祝祭の意味と意義の確認。祝祭の習慣を絵画で表現する。</p> <p>－ユダヤ教の祝祭：過越祭、仮庵祭など</p> <p>－イスラームの祭り：犠牲祭、断食後の祝祭 ユダヤ教とイスラームの祝祭についての絵画観賞とテキスト購読。その起源を解明し、風習を説明する。場合によっては他の文化の祝祭について話し合う。</p> <p>基礎知識：キリスト教の主要な祝祭</p>
<p>90- Eth7.2</p>	<p><u>並外れた生き方</u> [Außergewöhnliche Lebensweisen]</p> <p>自己規定を探求するなかで、若者たちは大人たちの世界と出会い、そのふるまいに自らを同一化させ、あるいは批判的な距離をとることもある。こうした成長段階において、生徒は並外れた生き方の例を学ぶことになる。その際に彼らはこうした生き方の特別な条件を意識する。彼らは、人生を自律的かつ有意義にかたちづくるための他の可能性に向き合い、それによって自分の価値態度の発展が促される。</p> <p>・歴史上の人物</p> <p>－宗教の創始者：たとえばモーゼ、イエス、ムハンマド</p> <p>－哲学者：たとえばソクラテス、ディオゲネス</p> <p>－慈善家：たとえばシュヴァイツァー、デュナン、F. ナイチンゲール 絵画、テキスト、映画に描かれた人生、言葉、エピソードについて発表し、話し合う。</p> <p>・英雄と反英雄</p> <p>－神話や伝説で：ギルガメシュ、ヘラクレス、アキレウス、ジークフリートなど。</p> <p>－現代のコミックのキャラクターで。</p> <p>－今日のアイドル、たとえばスポーツ、音楽、技術、広告の領域で 古代とゲルマンの伝説を英雄像の観点で学び話し合う。 共同で基準を作成し、行為様式について説明し評価する。</p> <p>基礎知識：宗教の創始者、哲学者、博愛主義者のうちそれぞれ一人の人生と活動。英雄伝説の概要。</p>
<p>90- Eth8.3</p>	<p><u>世界像と人間像</u></p> <p>生徒はさまざまな民族の世界像と人間像を学び、自分たちの文化への基本的な認識を得る。その際に生徒は、ヨーロッパおよび非ヨーロッパの古代民族が、いかにして目の前にある世界をその起源と起こりうる終焉で説明したかを学ぶ。生徒は、人間が意味を発見す</p>

る際に神話がいかなる意味を持っていたかを知る。生徒にはここで、当時ならびに現在の宗教的な思考をその主張で判断できるような、方向性を定める機会が与えられる。その際に生徒は、若者宗教 [Jugendreligionen] のさまざまな形式における現代的な傾向と問題に敏感になる必要がある。

・さまざまな文化における創世神話

－世界の誕生、人間の地位、世界への悪の侵入についての物語。

－神話と伝説の意義

聖書による世界の創造（創世記）。オリエントとギリシアにおける創世神話（ヘシオドスなど）との比較。

・神話と宗教における世界の終末と死

－大洪水の記録

－黙示的な物語

－死と死後の生についての記録

人間の罪、創造、その維持についての主張と向き合う。聖書における厄災の預言（たとえばダビデ、イザヤ）と北方神話における厄災の預言（たとえば劫火、神々の黄昏、争いのイメージ）に取り組む。死者の国についての古代のイメージを学ぶ：オシリス、冥府のオデュッセウス（ホメロス）など。エトルリア人、ローマ人などの祭儀。預言者の宗教（キリスト教など）との比較。

・古代文化における生活様式

－古代文化のエートス

－シャーマニズムとトーテミズム

－攻撃行為と義務のメカニズム：儀式、風習、ランク付けなど

－文学的虚構

超人間的な権力や力などの解釈と抑制に関するイメージを学ぶ。その形式的な表現方法を解明する（ダンス、音楽、トランスなど）

「高貴なる野蛮人」（たとえば『パパラギ』、ヴァッサーマンの『カハマルカの金』）

・権威と宗教

－預言者と宗教の創始者

カリスマ的な人格の働きを指摘する。預言の多様な現れ方を分類する（ピュティア、シビュラ；モーゼ、イザヤ；ヨハネ；ムハンマドなど）

－インドの高等文化 [Hochkulturen]、インカ、マヤ、アステカ、古代オリエントなどにおける神権政治

神権政治における政治的関心と宗教的関心の密接な結びつきを指摘する。

・セクト [Sekten]、エソテリシズム [Esoterik]、若者宗教 [Jugendreligionen]

－概念の説明

－セクト運動の約束と危険

ニューエイジ、オカルティズム、心霊主義 [Spiritismus] などの宗教的な運動のさまざまな形態についての概観。これらの運動と目的と内容に取り組む。音楽におけるその表現形式を調べる（たとえばミュージカル『ヘアー』）

基礎知識：創世期による世界の誕生；大洪水；黙示録；シャーマニズム；トーテミズム；神権政治；預言者；セクト、エソテリシズム

<p>90- Eth9.2</p>	<p>世界宗教における人生の意味解釈</p> <p>実存の意味への問いとの関連し、生徒は世界宗教 [Weltreligionen] による人間の生の様々な解釈も学ぶ。その際に生徒は、これらの宗教が実存への問い (起源、目的、死、苦難、幸福、不安) に対してどのような答えを与え、どのような価値を伝えて、伝統のように個人や社会の発展の基礎となったのかを知る。それぞれの解釈は生徒にとって、方向性を定める道しるべや批判的な距離をとるきっかけになり、それによって他者との関わり [Auseinandersetzung mit anderen] において自分なりの自己発見をする機会が提供される。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・意味解釈の可能性 — 倫理的 <ul style="list-style-type: none"> 目的をもった反省 将来的な展望 解決の肯定 <p style="margin-left: 40px;">意味への問いに答えることを容易もしくは困難にさせる、生徒の経験の領域からの例。時に不合理に見えることを反省によって意義深いものへと転換させる可能性の発見。意味の発見が成功した証拠としての肯定。</p> — 宗教的 <ul style="list-style-type: none"> 祈りと瞑想 約束、信仰、希望 意味連関の超越 <p style="margin-left: 40px;">意味のパースペクティブをひらく宗教の特殊な可能性を示す。個人的な祈りと極東的な瞑想 [fernöstliche Meditation] の区別。意味の発見に対する啓示と悟りの意義と相違について考える。此岸を超える宗教的な意味の発見を認識する。</p> — 人生の意味についての世界宗教の主張 <ul style="list-style-type: none"> キリスト教 <p style="margin-left: 40px;">新約聖書の中心的な教説、山上の説教の真福八端、譬えと訓話における意味解釈などについての考察。</p> ユダヤ教 <p style="margin-left: 40px;">神により選ばれた存在という意識における意味発見の可能性について認識する。トラーラーにおけるモーセの律法との結びつきによる生の拠り所。</p> イスラーム <p style="margin-left: 40px;">ムスリムの五行 [fünf Hauptpflichten] による生の方向付けを示す。日常生活を送るうえでのクルアーンの役割を明確にする。</p> ヒンドゥー教、仏教 <p style="margin-left: 40px;">現在の運命を前世における自分の行為の過ちの結果とする教えについて考える (輪廻思想)。そこから生じる、個人それぞれの意味解釈の可能性を推論する。バガヴァッド・ギーターとブッダの説教における意味のパースペクティブを関連付ける。</p> 儒教、道教 <p style="margin-left: 40px;">伝統と一致した生に関する儒教の教えを説明する。自然な世の成り行きに受動的に従うことによる正しい生という道教的な理解と区別する。仏教的・道教的思想の可視的表現としての極東の庭園の構成を示す (空：庭園の景観)。</p>
-----------------------	---

	基礎知識： 祈りと瞑想； 山上の説教； モーセの律法； ムスリムの五行
90-Eth 11.4	<p>世界宗教における世界像と人間像</p> <p>生徒は第9学年のテーマからの発展で、世界宗教 [Weltreligionen] における世界と人間のさまざまな解釈と取り組む。その際、他の文化では基本的な倫理的問題がどのように答えられているのかを知る。それによって、生徒は自らの立場を良く考え、寛容の思想にふさわしい個人的な態度を育てるための多彩な機会を得る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・世界解釈 <ul style="list-style-type: none"> －目的論的 [final] －円環的 [zyklisch] <ul style="list-style-type: none"> 目的論的世界解釈 (キリスト教、ユダヤ教、イスラーム) と円環的世界解釈 (ヒンドゥー教、仏教など) を区別する。人間像との関連を説明する。 ・人間像 <ul style="list-style-type: none"> －キリスト教的、ユダヤ教的、イスラーム的 －ヒンドゥー教的、仏教的 －儒教的、道教的 <ul style="list-style-type: none"> 3つのアブラハム宗教の共通点と相違点を示す。ヒンドゥー教と仏教における、輪廻とカルマに依拠した非人格的存在 [nichtpersonales Wesen] としての人間。儒教的な徳ないしは老子のタオに影響された中国の人間。瞑想における人間の自己治癒 [Selbstheilung] (たとえば仏教)。絵画とシンボルなどの観賞と解釈。 ・宗教と宗教批判 <ul style="list-style-type: none"> －宗教の本質と機能 －「哲学者の神」という概念 <ul style="list-style-type: none"> 宗教と宗教批判の立場に取り組む。たとえばスピノザ、フォイエルバッハ、マルクス、ニーチェ。 <p>基礎知識： 目的論的世界解釈と円環的世界解釈； 人格的人間像と非人格的人間像</p>
90-Eth 12.2 <抄>	<p>さまざまな学問の観点による自由と決定</p> <ul style="list-style-type: none"> －哲学： 古代哲学における自由概念 (アリストテレス、ストア派など) <ul style="list-style-type: none"> キリスト教倫理における自由の教説 (アウグスティヌス、ルターなど) 近代における自律としての自由 (カント) カント以後の時代の自由の問題との取り組み －心理学 (深層心理学、衝動、攻撃性など) －社会学 (社会化、役割； 社会の規範など) －生物学 (遺伝学、行動研究など) --- キリスト教倫理における自由の教説 (アウグスティヌス、ルターなど) <ul style="list-style-type: none"> －アウグスティヌス <ul style="list-style-type: none"> 自由意思 悪の起源 <ul style="list-style-type: none"> 自由意思についての中心的な思想を学ぶ。人間の弱さについての解釈を説明する (たとえば『告白』)。 －宗教改革 <ul style="list-style-type: none"> ルターの自由理解

カルヴァンの予定説

宗教改革による人間の新たな見方を示す。ルターの中心的思想を学ぶ。意志の自由に関するルター（「De servo arbitrio (奴隷意志論)」）とロッテルダムのエラスムス（「De libero arbitrio (自由意志論)」）の間の宗教改革期の論争における立場の違いを理解する。カルヴァンの教説を理解する。

III 1970年代指導要領

*カトリック、プロテスタントの各宗教科および倫理科の指導要領より抜粋。

*出典

－カトリック宗教科：Katholische Religionslehre für die 5.-11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. München: Katholisches Schulkommissariat II in Bayern（第5-8学年は1976年8月、第9-11学年は1977/78年より実施）。

－プロテスタント宗教科：Gymnasium 5. – 11 Jahrgangsstufe. Erlangen: Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evang-Luth. Kirche in Bayern（第5-10学年は1976年、第11学年は1977年より実施）。

－倫理科：Staatsinstitut für Schulpädagogik: Handreichungen für das Unterrichtsfach Ethik. mit Abdruck des curricularen Lehrplans. Donauwörth: Auer 1973.

III. 1 概要

(1) カトリック宗教科

宗教科の中心目標

カトリック宗教科は、人間と世界をイエス・キリストとのその関係において、教会的な信仰と生の光の中で示す。本科は、ひとが世界を信仰においてみることに、世界におけるその責任をそこから根拠づけられることを明らかにする。宗教科は、信仰ある生徒が意識的にその信仰を決断し、それと共に宗教的な未熟さや無関心の危険から免れるのを助ける。宗教科は、探求している生徒、あるいは信仰に疑いを持つ生徒に、その問いに対する教会の答えを学び、それに取り組む機会を与える。

このような目的の方向性から、宗教科の課題として挙げられるのは

- －神、世界の解釈、生の意味と価値、人間の行為の規範についての問いを促し、反省させる。
- －教会の啓示と信仰からの答えを可能にする。
- －宗派と宗教、世界観とイデオロギーとの取り組みにおける個人的な決断の能力を与え、他者の決断に対する理解と寛容を促進する。
- －宗教的な生と教会および社会における責任ある行為へと動機づける。

Königstein におけるドイツ司教評議会の特別全体会議において可決（1972年11月22、23日）。

(2) プロテスタント宗教科

宗教科のためのグローバルな目標

I. プロテスタント宗教科は、生徒による現代世界におけるキリスト教信仰とのコミュニケーションに資するという課題を持つ。この意味で本科は、社会での教会の務めとして理解される。本科は、学校の現実と状況のもとで行われる。したがって、宗教科の目標に対する責任は、教会と学校によって共同で担われねばならない。

II. この任務から以下の目標が生じる。

1. 宗教科は、私たちの時代の問い、困窮、挑戦に対するキリスト教徒の答えを探し、展開していくものである。これは、問う者自身、同胞、そして環境へのまなざしの中で行われる。その際、私たちの時代の宗教的な意識の地平において、信仰に対する年齢に応じた態度に留意すべきである。
2. 宗教科は、キリスト教の伝統、教会による生の表現、教会一致の問題、ならびにキリスト教

以外の実存解釈について啓蒙し、知識を与える。その際、多元的な社会における判断能力にむかう実際的な対話 [sachliches Gespräch] と案内が必要である。

3. 宗教科は、生徒に対して、彼らが自己を見出し社会の中で成熟できるように、具体的な生活の助けとなる義務を負っている。それと共に、宗教科は異なる考えを持つ者に注意を払うための練習場でもある。信じることと考えること、学ぶことと生きること、行為と態度は互いに補完しあうものであるから、宗教科は批判的な問いに対して開かれているべきであると共に、練習と手ほどきに対してもそうあるべきであり、また学校における遂行および実行のための場所を守るべきである。

4. 宗教科は、私たちの時代の人間に対する、キリスト教伝統における神の呼び声を表現せねばならない。したがって本科は、生徒が聖書の言葉に出会い、イエスに対する自らの信仰への道を見出し、キリスト教徒の共同体の中へと成長していくよう励むものである。

III. 宗教科の実施においては、問いが立てられ、答えが与えられる。答えは、生徒の問いを無視してはならない。答えは—教員もまた問う者であるという意識のもとで—、生徒と共に力を合わせて探求され、作り上げられていくものでなければならない。その際、宗教科における問題の方向性は聖書の志向に反していくものでも、またその逆に向かうものでもあってはならない。むしろ、現実の経験と信仰の解釈との緊張に満ちた統一が重要なのである。

(3) 倫理科

I 中心目標：

価値分別のある判断と行為を学ぶことにより生徒を道徳的な成熟へと導くこと

倫理科は内容的な目標において、バイエルン州憲法およびドイツ連邦共和国基本法に記載されている道徳上の基本原則に沿うものである。その他、信仰と世界観の多元性にに基づいている。

II 基準目標：

自律能力

社会的責任能力

これらの目標に到達するため、倫理科は、生徒に対して個人の領域および社会において通用しているさまざまな価値と規範、実際の生活形成と世界形成に対してそれが持つ意味、およびその受容ならびに拒絶のプロセスに関する知識を与えるという課題をもつ。

倫理科は、自己および他者による価値の構想を反省し、主観的に制約された価値と、一般的に義務づけられる価値の間を区別し、倫理的な責任の領域で実際的に方向性を見出し、そこから自己責任ある決断と行為をする準備を整えていくことができるようにする。

III. 2 各学年の単元

* 宗教的「他者」に関する単元は網掛け・太字で示す。

* 記号は、K=カトリック、Ev=プロテスタントの各宗教科、Eth=倫理科を示し、アルファベットの前の数字は年代、アルファベットの後の数字は学年と単元番号を表す。

例) 70-K5.1=1970年代指導要領カトリック宗教科第5学年第1単元。

(1) カトリック宗教科⁴²⁸

<p>K5.1 アブラハムー信仰の模範</p> <p>K5.2 族長物語の文学的な表現形式</p> <p>K5.3 神のイメージ</p> <p>K5.4 アドベントとクリスマス</p> <p>K5.5 神は悪を善へと導く</p> <p>K5.6 信仰と信頼</p> <p>K5.7 祈りの教育</p> <p>K5.8 模範としてのダビデ</p> <p>K5.9 人間が互いに出会う</p> <p>K5.10 人間の性に関する年齢に合わせた問い</p> <p>K5.11 学校での堅信準備授業</p>	<p>K6.1 神は民を自由へと導く</p> <p>K6.2 信仰の経験と奇跡の証言</p> <p>K6.3 礼拝、祈り、供儀</p> <p>K6.4 イスラエルの預言者たち</p> <p>K6.5 人間はその信仰を告白する</p> <p>K6.6 イエスの死と復活</p> <p>K6.7 再生としての洗礼</p> <p>K6.8 原始教会の生活</p> <p>K6.9 新約聖書入門</p> <p>K6.10 共同体における教会</p> <p>K6.11 私は自分自身で何をするのか？</p> <p>K6.12 人間は互いに助け合う</p> <p>K6.13 学校での堅信準備授業</p>
<p>K7.1 新約聖書の特色について</p> <p>K7.2 神の支配に関するイエスの使信</p> <p>K7.3 天国と地獄ー私たちは何を知っているのか？</p> <p>K7.4 結婚と家族</p> <p>K7.5* 葛藤と共に生きる</p> <p>K7.6 誘惑、罪、赦し</p> <p>K7.7 見えるものから見えざるものへー聖なるしるし</p> <p>K7.8 聖餐ー私たちの信仰の中心</p> <p>K7.9 生きられる信仰</p> <p>K7.10 教会への任命</p> <p>K7.11* 分けられた教会におけるキリスト教徒</p> <p>K7.12 教会史の重点（初期教会）</p> <p>K7.13 学校での堅信準備授業（この学年で堅信に参加する場合）</p>	<p>K8.1 人々は聖書における世界創造物語と原初の歴史を解釈する。</p> <p>K8.2* 戒律ー重荷か助けか？</p> <p>K8.3 自らの生活形成の権利ー両親と上司</p> <p>K8.4 人生を自分の手にひきうける</p> <p>K8.5* 自由時間</p> <p>K8.6 祝祭と記念</p> <p>K8.7 若者の祈り方</p> <p>K8.8 自己主張と他者の生存権</p> <p>K8.9 人間の性における罪について</p> <p>K8.10 誠実さー私たちの共生の基礎</p> <p>K8.11 教会史の重点（中世から啓蒙主義まで）</p>
<p>K9.1 テーマ領域：私は何のために生きるのか？</p> <p>K9.2 テーマ領域：世界宗教</p> <p>K9.3 テーマ領域：キリスト教徒は何を信じているのか？</p> <p>K9.4 テーマ領域：何が善かー何が悪か？</p> <p>K9.5 テーマ領域：困窮にある人間</p> <p>K9.6 テーマ領域：教会の問題</p> <p>K9.7* テーマ領域：祈りと瞑想</p> <p>K9.8 テーマ領域：聖書の救済の使信における中核的主張</p>	<p>K10.1 テーマ領域：神への問い</p> <p>K10.2 テーマ領域：イエス・キリスト</p> <p>K10.3* テーマ領域：人間の性</p> <p>K10.4* テーマ領域：権威</p> <p>K10.5 テーマ領域：自由の問題</p> <p>K10.6 テーマ領域：生の権利ー生の義務</p> <p>K10.7 テーマ領域：新たな正義についての思想の地平にある道徳問題</p> <p>K10.8* テーマ領域：死と彼岸</p> <p>K10.9 テーマ領域：罪と罪の克服</p>

⁴²⁸ *印は「時間がない場合省略できる」単元。

K9.9* テーマ領域：家族	K10.10 テーマ領域：キリスト教的な世界における責任
K11.1 テーマ領域：人間の存在条件としての遺伝と環境 K11.2 テーマ領域：宗教と宗教性 K11.3* テーマ領域：人間はその世界を解釈する K11.4 テーマ領域：アイデンティティの発見と社会化 K11.5 テーマ領域：信仰共同体としての教会	

(2) プロテスタント宗教科⁴²⁹

Ev5.1 第5学年における宗教科の課題と構成	Ev5.2* 旧約聖書の王の物語とその解釈
Ev5.3 神との出会いのための現実的な助け	Ev5.4* 神のイメージと個人的な生活形成に対するその現実的影響
Ev5.5* 世界の創造者としての神に対する信仰告白によってキリスト教徒に生じる問題	Ev5.6* 生徒の経験領域における信仰の問題
Ev5.7 聖書的な観点における人間的な権威の正しさと限界	Ev5.8 聖書の基本イメージを考慮した人間の共生
Ev6.1 第6学年における宗教科の課題と形成	Ev6.2 新約聖書の実践的な扱い
Ev6.3 イエスの環境と今日のユダヤ教	Ev6.4* 新約聖書のたとえと奇跡物語
Ev6.5* イエスの受難とよみがえりについての聖書の伝承	Ev6.6* イエスの受難とよみがえりについての芸術的な表現との出会い
Ev6.7* 聖書の基本イメージに従う集団での共生	Ev6.8 キリスト教的な観点におけるアウトサイダーの問題
Ev6.9* キリスト教の祝祭の意味と表現形式	
Ev7.1 宗教科	Ev7.2* 教会
Ev7.3 堅信	Ev7.4* 祈りと礼拝
Ev7.5* 社会奉仕活動の形式	Ev7.6 学校におけるキリスト教的相互責任
Ev8.1* 信仰、創造－自然、自然科学、技術	Ev8.2* キリスト教倫理の観点からみる権威と家族
Ev8.3* 社会正義とキリスト教徒の社会的な責任	Ev8.4 キリストとスポーツ
Ev8.5 責任あるマスメディアとの関わり	
Ev9.1* イエス・キリスト	Ev9.2* 新約聖書
Ev9.3* 宗教と諸宗教	Ev9.4 第三世界に対するキリスト教徒の責任
Ev9.5 人格の形成とキリスト教信仰	
Ev10.1 無二の自己への問いと自己発見のためのキリスト教の意義	Ev10.2* 社会における非キリスト教的な価値および規範のイメージとキリスト教的な価値および規範のイメージ
Ev10.3 生の葛藤の場におけるキリスト	Ev10.4 生の意味

⁴²⁹ *のついた単元は必修、それ以外は選択。

Ev10.5* イデオロギー－世界観－キリスト教信仰	
Ev11.1 信仰、学問、思考	Ev11.2 聖書
Ev11.3 宗教	Ev11.4 教会

(3) 倫理科

Eth5/6.1 他者との共同体における人間 Eth5/6.2 人間とその個人的な生活	Eth7.1 人間とその個人的な生活 Eth7.2 葛藤とその調停 Eth7.3 限界状況における人間
Eth8/9.1 人間とその個人的な生活 Eth8/9.2 世界観体系における人生の意味解釈 (Sinndeutung des Lebens in Weltanschauungssystemen) Eth8/9.3 共同体における人間 Eth8/9.4 世界に対する責任をもつ人間	
Eth10.1/2 権威と自己発見 Eth10.3 規範とその正当化 Eth10.4 良心 Eth10.4.2 良心に関する様々な解釈に関する知識 Eth10.4.3 良心の誤謬を認識する能力 Eth10.5 成熟過程としての性行動	Eth11.1 (世俗的な世界解釈) Eth11.2 (宗教的な世界解釈) Eth11.3 可能な価値的立場から自らの責任ある判断に至る能力
Eth12/13.1 哲学的倫理学の基本的な問い Eth12/13.2 自由と限界 Eth12/13.2.2.2 宗教的基礎づけ Eth12/13.3 規範と決断 Eth12/13.4 法と正義 Eth12/13.5 幸福	

III. 3 「他者」に関する単元の内容

*記号は、K=カトリック、Ev=プロテスタントの各宗教科、Eth=倫理科を示し、アルファベットの前の数字は年代、アルファベットの後の数字は学年と単元番号を表す。

例) 70-K5.1=1970年代指導要領カトリック宗教科第5学年第1単元。

(1) 「(分裂した)教会」に関する単元

70-K7.11	<p>分裂した教会におけるキリスト教徒</p> <p>1. カトリックとプロテスタント</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜカトリックとプロテスタントが？ sacramentの異なる見解、たとえば、恩寵の手段とするし；7つの sacramentと2つの sacrament；司祭叙階と信徒による委託。 ・教職についての異なる見解、たとえば、聖書伝承および伝統と聖書のみ；教皇および公会議の教権と聖書にあることについて全員が理解すること；可視的教会と内的教会；宗教的実践における異なる見解、たとえば、救済の手續きと人間の崇
----------	---

	<p>敬の拒絶；マリア崇敬；サクラメント</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 一致への試みとしての教会一致：再統一へ向けた各地の試み <p>2. 教会とセクト [Sekten]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 分離の経験：クラスメートが別の教会に属している；分けられた宗教科： ・ 継承と司教職を有する諸教会：カトリック、正教、古カトリック；カトリックと正教における司教職の継承、聖公会における司教職；カトリックと正教における教会の無誤謬性；カトリックにおける（教皇の）優位性 [Primat]；7つのサクラメント、儀礼、および聖人崇拜。 ・ 宗教改革の諸教会：ルター派、改革派、メソジスト派など。教会は運営されるが継承なし；拘束力ある「律法」としての聖書と福音書、神の言葉の強調、洗礼と聖餐式への限定。 ・ セクト：とくに、モルモン教、エホバの証人、新使徒教会 [Neuapostolische Gemeinde]、救世軍など—預言者的な才能をもつ創始者による個性的な [eigenwillig] 聖書解釈；旧約ないし原始教会の個々の習慣や律法の保持；一部には自由教会的な思想、たとえば救世軍。
70-Ev7.2	<p>教会</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 「教会」概念のさまざまな意味を説明できる／「教会」概念の意味 2. 組織的制度和活動的なキリスト教徒の間の緊張にある教会を描写することができる／制度と出来事としての教会：第三信仰箇条（聖霊と教会） 3. 教会の自己理解と社会的な利益団体との間の共通点と相違点を示すことができる／他のグループとの比較における教会の自己理解 4. 「万人祭司主義」から生まれる権利と義務を例で描くことができる／教会におけるキリスト教徒の権利と義務；第三信仰箇条 5. 教会の組織的構成の基本的な特徴を描くことができる／バイエルンにおける福音ルター派州教会の組織的構成 6. 教会の現代の目的を描写することができる／現代の教会の活動の重点；新たな活動領域 7. キリスト教の歴史の重点についての基礎知識を得る／キリスト教の伝播；キリスト教迫害とコンスタンティヌス帝の政策転換；貧者と富者に対する古代教会の立場；宗教改革 8. 初期キリスト教徒の問題を描くことができる／ユダヤ教徒のキリスト教／異邦人のキリスト教（宣教）；終末の遅延の問題；正典形成；使徒言行録からの抜粋 9. 新約聖書のテキストの歴史的批判的方法の要素を応用することができる／使徒言行録からの抜粋；テキスト比較、編集、文学形式などの基本的要素 10. 教会の自己理解から基本的特徴を描くことができる／使徒 2,42ff/ 4,32ff；信仰告白（第三信仰箇条）；信条書；教会芸術；教会の活動と態度表明 11. 主な宗派の教義と信仰形式における相違と共通点／三大宗派の特徴的な教義と礼拝形式；教会共通のシンボル；主の祈り；洗礼 12. 非教会的な信仰共同体の基本的特徴を知る／エホバの証人の組織、教説、宣教実践（ないしは当地で活動する他の特殊団体 [Sondergemeinschaft]） 13. 私たちの時代の重要な社会奉仕の課題を挙げることができる／教会の社会奉仕と社会福祉の活動領域

	<p>14. 社会奉仕の領域で自分の活動の可能性を見いだす／生徒の活動範囲内での諸問題：同級生のための助け、隣人への助け、ガストアルバイターの子供たち</p> <p>15. 教会への批判の動機を批判的に調べることができる／クラスからの批判的意見；自分の態度を説明するための観点</p> <p>16. 教会における個人と制度のふるまいを批判的に問うことができる／問題あるふるまいの例；批判的な状況としくみ（たとえば教会税、費用のかかる建築、礼拝形式）；公正な批判のための観点（「<i>audiatur et altera pars</i>（相手方の言い分も聞かれるべきだ）」、実際の情報、公開性など）</p> <p>17. 信仰の対象としての教会と経験的な影響力としての教会の区別に対する態度をとることができる／信仰告白；アウグスブルク信仰告白第七条、第八条；教会社会学的研究の結果</p> <p>18. 組織的教会が過去と現在においてどこに過ちを見、それを告白したか説明できる／公的な教会の立場による罪責告白；アクチュアルな問題に対して変化する教会の態度の例（たとえば、人種問題；抑圧された人々に対する態度；教会と国家の関係、など）</p>
--	--

(2) 「宗教」「世界宗教」に関する単元

70-K9.2	<p>世界宗教 [Weltreligionen]</p> <p>1 地球上の主要な宗教 [die großen Religionen der Erde] の概観</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの環境における宗教的な現象とイメージ：宗教的な現象世界一家族や公的な場における図像やシンボル；教会、墓地などの場所と意味；宗教的なイメージ世界－キリストと神についての主張；死に対する態度；キリスト教的な生活規則など。 ・ 世界宗教の概観：中国の宇宙神教 [Universismus]、ヒンドゥー教、仏教、ユダヤ教、キリスト教、イスラーム－名称、登場した時代、創始者（および本質的な改革者）、絶対者と死後の生のイメージならびに教説の特徴（規則、世界と同胞に対する態度）； ・ 聖地、建造物、時間、対象物、行為、文書、人間など、およびその意義。 <p>2 世界宗教における生活形成 [Lebensgestaltung]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの環境における宗教的な生活形成：宗教的な慣わし。生活形成の要素としての sacrament。教団とキリスト教的な生活形成に対するその影響、など。 ・ 世界宗教の生活形成： ・ 中国の宇宙神教 [Universismus] において一個人および社会をタオの調和に組み入れる。 ・ ヒンドゥー教において－人生の四段階（グルのもとでの弟子、結婚と職業、老年期の隠棲、隠者的存在）と4つの価値（欲求と欲望。名声、成功、富など。誠実な生活。悟りと解放。）、ないし3つの道（認識の道、行為の道、愛の献身の道）。 ・ 仏教において－禁欲ないし信仰ある献身、あるいは社会的な参与によっても得られる、苦難の超克。 ・ ユダヤ教において－戒律と預言者に従う行為、共同体において現存する神に対する信頼と忠誠 [emuna]（居住を語義とする <i>Schekhina</i> 概念を参照）。 ・ イスラームにおいて－五戒に従う生。神の唯一性の承認。日常的な祈り。断食。
---------	---

	<p>救貧税。メッカへの巡礼。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・キリスト教において。父と人間に対する率直さにおいてキリストに倣う者としての生。 <p>3 正しい信仰を求めて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宗教の起源：ある宗教が登場した時代の宗教的環境と一般的な環境。生、宗教的な経験、宗教の創始者の死。 ・宗教の価値：神と人間についての主張；生の克服のための助け；儀礼と聖人；倫理的な要請；共通点と相違点の比較。 <p>4 宗教無しですむのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自らの環境における宗教的な生と宗教の無い生：教会と宗教無しでもすむ一教会から離れた家庭における生活と態度、たとえば教会に行かない日曜日、クリスマスとイースター；洗礼、結婚式、葬儀など。 ・礼拝無しの日曜日は無い一教会と結ばれていることを自覚している人々の生活と態度、たとえば、日曜日、教会暦の慣習、洗礼名の日。 ・さまざまな世界宗教における宗教的な生と宗教の無い生： ・理想と現実、たとえばユダヤ教（リベラルなユダヤ教と伝統的なユダヤ教）ないしキリスト教において。 ・宗教にはまだ未来があるのか？ ・反対意見一神々と悪魔についての驚くべきイメージ；人間の階級差に関する非合理的な [irrational] 根拠づけ（ヒンドゥー教）；羊飼いないし農民たちの心性からの倫理的な要請；彼岸の生についての子供じみたイメージ、など。 ・賛成意見一絶対的なものの秘匿性に対する失われることの無い憧れ（瞑想運動を参照）：神と出会った人間の感動的な例；信仰のうちにある秘匿性、など。
70- K11.2	<p>宗教と宗教性</p> <p>1 人間の基本経験としての宗教</p> <ul style="list-style-type: none"> ・超越経験 [Transzendenzerfahrung]：人間の基本現象としての信頼；自己を乗り越える人間の能力；世界の透明性；無制約的なものの経験；宗教的なものの表現としての瞑想、シンボル、希望など。 ・人間の暗黒領域の解明：宗教的な問いへの原動力としての限界経験 [Grenzerfahrungen]；より深い意味を問う契機としての困窮状況；善の根拠付けなどを求めるきっかけとしての絶望状況；宗教的なものの表現としての絶対的なものの経験、世界解釈、道徳心。 ・魅力：絶対的なものに捉えられること、絶対的なもの前での畏怖（戦慄と魅惑 [tremendum et fascinosum]）；絶対的他者、聖なるものの経験）； ・宗教的なものの表現としての依存性（不安、呪術 [Magie]、崇敬 [Verehrung]）、献身 [Hingabe]、崇拜 [Anbetung]、熱狂、祭儀および共同体の形成。 <p>2 人間一なお宗教的か？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宗教現象：信仰経験、たとえば、絶対的なものとの出会い（宗教の起源を参照）と、根本体験への関与；信仰内容、たとえば、無制約的なもの、人間の生と死と救済についての主張；信仰形式、たとえば、寺院のような聖なる場所、神殿、巡礼地など；祭儀や儀式のような祝祭と聖なる時間、聖化、シンボルの崇敬、供儀、瞑想と祈りの形式、教会暦、断食月など；信仰の条件、たとえば、実際的な生活

	<p>のための規則、祈り、行為規範と行為形式、義務、社会的な義務。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 宗教的次元：世界、意味のまとまりか、それとも意味の無い構成物か？人間の実存、基礎が無いのか、それとも信頼に値するものか？あらゆる失望にもかかわらず望みを持てるのか、それとも全ての希望は失望となるのか？愛、感覚の誤謬か、それとも汝との出会いへと導くのか？幸福と救いの経験は最終的な現実を開くのか、それとも幸福は単に無意味さからの気晴らしか？目標のイメージは単なる幻想か、それとも目的の魅力を信頼してもいいのか？ <p>3 宗教と宗教の代替 [Religionsersatz]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 新たな希望：全ては理解し得る（学問への信仰）；全ては為し得る（技術への信仰）。 ・ 全てはゆるされている（人間の絶対的な成熟への信仰）。 ・ 新たな祭儀 [Kulte]：職業、スポーツ、性的な領域における業績の偶像化；個人崇拜（スター崇拜、ヒットパレードなど）；擬似宗教的な共同体の形式、たとえば成人式、社会主義的な婚姻と命名、オリンピックでの儀式；ノイローゼとしての若さ。 ・ 新たな依存：国家の全能性；イデオロギーへの無抵抗と狂信 [Fanatismus]；ドラッグ依存、メディア依存；自己への囚われ [Ichverhaftung] とノイローゼ。 ・ 宗教の諸現象：現象世界（シンボル、祝祭、聖なる時間、祭儀、聖なる書物、場所など）；イメージ世界（神像、世界の解釈と世界への配慮、宗教人類学）；体験世界（回心、熱狂、宣教、信仰、崇拜、希望、愛、宗教的共同体）。 <p>4 宗教と諸宗教</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 絶対的なものの経験から：絶対的なものの経験に対する答えとしての宗教性と祭儀；絶対的なもののイメージとそれに対応する世界の解釈と世界への配慮。 ・ 共通点と相違点：世界における人間の位置づけに対する問いへの答え、たとえば聖書とインドの聖典において；崇拜対象と儀礼、たとえばキリスト教とイスラームにおいて；社会化の形式、たとえばカースト制度、修道制、祭司制、諸宗派、諸教会など。
70- Ev6.3	<p>イエスの環境と今日のユダヤ教</p> <p>ユダヤ教徒の宗教生活；イエスの時代のパレスチナ；新約聖書の時代の宗教的、社会的、政治的グループ；ユダヤ民族の歴史の重点；今日のキリスト教徒とユダヤ教徒の関係</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. わたしたちの時代およびイエスの時代のユダヤ教徒の宗教生活、たとえば：トーラー信仰 [Torifrömmigkeit]、シナゴグ／神殿、年代計算法、安息日、割礼、過ぎ越しの祭り、仮庵の祭り、贖罪の祭り、芸術、音楽；ユダヤの生活に対するイエスの関わり；ユダヤ教の祭り／キリスト教の祭り 2. イエスの時代のパレスチナ；地理、政治的状況、経済生活、文化；エルサレムと神殿 3. イエスの時代の宗教的、社会的、政治的グループ、たとえば：大祭司、祭司、レビ人、サドカイ派、ファリサイ派、律法学者、「義人／けがれなき人」と「罪人／けがれた人」（「アム・ハアレッツ（ユダヤ教のしきたりなどを知らない者）」、収税人、サマリヤ人）、エッセネ派（クムラン）、洗礼者、熱心党 4. ユダヤ民族の歴史の重点、たとえば：ユダヤ・ローマ戦争（68/70年 神殿崩壊；

	130/32年 ユダヤ教徒の追放；第三帝国での迫害（子供たちの運命！）；私たちの時代のユダヤ教徒の同胞
70- Ev9.3	<p>宗教と諸宗教</p> <p>生徒たちは・・・</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 「宗教」についての自分のイメージを説明することができる。／「宗教」についての生徒たちの意見 2. 宗教的な生の表現の重要な形式を説明することができる。／儀式 [祝祭、聖なる行為]、瞑想、祈り；生活形成（しきたり、習慣、禁欲、社会参加） 3. 「代替宗教 [Ersatzreligion]」をいくつかの現象で説明することができる。／個人崇拜 [Personkult]（スポーツ、政治、ショービジネス）；イデオロギーの宗教的側面；心靈主義 [Spiritismus] - オカルティズム [Okkultismus] - 迷信 [Aberglaube] 4. 「宗教」概念をその由来と意味によって説明できる。／「宗教」概念の意味。 5. 宗教の価値と価値のなさ [Unwert] についての様々な意見にたいして態度をとることができる。／宗教に対するネガティブな意見：「人民のアヘン」、自由と進歩の障害、「神は死んだ」；宗教に対するポジティブな意見：「神無しにはすべて無意味」、「宗教は生活形成の助け」 6. ある世界宗教 [Weltreligion] の成立史の基本的特徴を示すことができる。／成立、宣教と最初の伝播、場合により宗教創始者の生涯 7. 任意の宗教の教えの本質的な観点を説明することができる。／神のイメージ、人間のイメージ、救済への道、彼岸のイメージ、世界理解 8. 任意の宗教の特徴的な信心形式を説明することができる。／修道生活、瞑想、祈りの勤行、礼拝 9. 任意の宗教の重要な倫理的主張を説明できる。／道徳的な掟と禁止およびその基礎付け。 10. 宗教のアクチュアルな問題を挙げるができる。／現代の技術的・学問的世界との対峙（西洋的な生活形式による世俗化の問題） 11. ヨーロッパにおける非キリスト教的宗教の登場と宣教について述べるができる。／ヨーロッパにおける非キリスト教宗教の活動：たとえばヒンドゥー教（ヨーガ）、仏教（禅）、イスラーム 12. キリスト教信仰とキリスト教以外の宗教との間の対立について、いくつかの主要な問題を説明することができる。／以下のような問題：様々な世界理解（たとえば、創造もしくは永遠の裁き）、救済理解（たとえば、赦しあるいはカルマの教説）、人間理解（たとえば、神の恩寵あるいは宿命）。 13. キリスト教宣教の意義についての問いに対して立場をとることができる。／普遍的な提案と要請としてのキリストの使信：「・・・誰でも私のもとに来なさい」（マタ 11,28-30）、「私は道である・・・」（ヨハ 14,6）、「全世界に行って・・・」（マタ 28,18-20⁴³⁰）
70- Ev11.3	<p>宗教</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 宗教的生活と宗教的表象の多様性への洞察／少なくとも2つの宗教から、宗教的生活ならびに宗教的な教えについて一つの領域を選択、たとえば、 - 自然と宇宙；- 死、悲嘆、彼岸；- 聖なる言葉、聖なる書物；- 神表象および神崇

⁴³⁰ Mk 16,15 の誤り？

	<p>拝；－救済；－神秘主義 [Mystik]、瞑想；－悪；－社会における宗教</p> <p>2. 宗教現象の重要な解釈についての概観</p> <p>a) 宗教史と現代の宗教性における宗教理解関連の文書（他の宗教、若者宗教 [Jugendreligionen]、キリスト教的敬虔 [christliche Frömmigkeit] からのテキスト）ならびに生徒のイメージと意見。</p> <p>b) 宗教学者による体系的な解釈、たとえば R. オットー、Fr. ハイラー、G. ファン・デル・レーウ、G. ヴィデングレンなど。c) 宗教学の研究分野と研究目標についての概観（宗教史、宗教現象学、宗教心理学、宗教社会学、宗教哲学）、学習目標</p> <p>3. 1 ないし本学年の他のテーマ領域で対応する学習目標に関連する宗教学的な論文に基づき、宗教学を重点にして。</p> <p>3. キリスト教信仰と宗教の関係についての概観</p> <p>a) キリスト教信仰と宗教に関する、少なくとも異なる 2 つの神学的な関係規定、たとえば、P. アルトハウス；K. バルト；P. ティリッヒ；D. ボンヘッファー；D. ストゥッド；W. パネンベルクなど、たとえば以下のような観点で、キリスト教の「絶対性」、真理をめぐる戦い、罪人の義認、原始啓示ならびに自然的神学、現実理解など。</p> <p>b) キリスト教と現代の影響のある世界宗教の例ひとつ、基本的な内容、あるいは（論争されているものも含めた）個々の問題（たとえば世界平和、ないし技術的・科学的世界）、場合によっては 1 で選んだ領域との関連で。</p> <p>4. 宗教批判的議論のさまざまな種類についての洞察</p> <p>a) 宗教批判の手がかり（概観ないしは原文の抜粋）aa) 宗教に反対する宗教批判、たとえば－哲学的合理的批判；非学問性、非合理性、宗教の妄想的性格；－政治的批判：社会における宗教の無力化し、発達を阻害する反動的な役割；－世界観的ないし心理学的批判：解放運動と自由な人格の発達を阻害する宗教の機能；ab) 宗教の名の下での宗教批判、たとえば、－預言者；－ナザレのイエス；－宗教批判的キリスト教徒、たとえば、S. キルケゴール、D. ゼレなど。</p> <p>b) 生徒のイメージと意見</p> <p>c) 宗教批判に反対する議論、たとえば－宗教批判自体の世界観的ないし宗教的前提；－多様な現実の矮小化；－宗教（およびその解放的、活動的作用）自体とその誤用の間の誤った区別；宗教的経験の力の無視</p>
--	--

(3) 「宗教の代替／代替宗教」「イデオロギー」「アウトサイダー」に関する単元

70-K11.2	<p>宗教と宗教性</p> <p>（「(2)「宗教」「世界宗教」に関する単元」参照）</p>
70-Ev9.3	<p>宗教と諸宗教</p> <p>（「(2)「宗教」「世界宗教」に関する単元」参照）</p>
70-Ev10.5	<p>イデオロギー－世界観－キリスト教信仰</p> <p>生徒たちは・・・</p> <p>1. 啓蒙の基本思想のいくつかを挙げるができる。／理性の優位；人間の自己責任（自由）；寛容；人道；進歩信仰と楽観主義</p> <p>2. 歴史的な啓蒙と現代の啓蒙的傾向の共通点を説明することができる。／以下のよう</p>

	<p>な共通点：理性の優位；学問信仰 [Wissenschaftsgläubigkeit]；教会の權威の阻止；宗派的な対立の相対化；宗教の主観化 [Subjektivierung]；此岸的享樂</p> <p>3. 神学的・教会的領域に対する啓蒙の影響を検討することができる。／以下のような影響：啓蒙の権利と限界、たとえばドグマ的な固着の解体；真理問題の相対化；權威の根拠への問い；形而上学的な神理解の崩壊；教会生活の合理主義的・実用的な理解（儀式、説教、歌のなかで）；「理性的動物」；人間の罪深さの認識についての除外</p> <p>4. 歴史の中で意義を持つようになったイデオロギーのひとつの基本的特徴を説明できる。／「イデオロギー」概念の説明；以下のようなイデオロギーからひとつ：人種差別主義（「ブラック・パワー」、アパルトヘイト）；国家社会主義；マルクス主義；社会主義；共産主義；資本主義；私たちの社会のイデオロギー化（平等、権利拡大、消費、業績、セクシュアリティ）</p> <p>5. 世界観が有する宗教的な側面を示すことができる。／イデオロギーと世界観の終末論的、メシア的、儀式的要素 [kultische Elemente]（たとえば、無階級社会、進歩信仰、自己救済；指導者崇拜、シンボル、行進）</p> <p>6. 世界観とイデオロギーとの取り組みにおける教会の態度を例に即して示すことができる。／あるイデオロギーに対する教会の立場、たとえば国家社会主義、ないし人種差別主義、ないし共産主義、ないし資本主義；「民主主義的多元主義」の制約の下での教会の立場；これと教会税の問題、違憲形成と立法に対する教会の影響、教会の社会的な存在価値を比較せよ</p> <p>7. 教会があるイデオロギーを代表するという主張に対する立場をとることができる。／以下のような主張の正当化と疑わしさ：強権主義、「王冠と祭壇」の結婚、教会と資本の結合、教会による未成年の教育</p>
--	--

(4) 倫理科における宗教的「他者」関連の単元

<p>70-Eth 8/9.2</p>	<p>世界観体系における人生の意味解釈 [Sinndeutung des Lebens in Weltanschauungssystemen]</p> <p>1. 個々の人生の問いに対する多様な世界観体系の主張に関する知識 人間の本质、人生の意味、ならびに結婚と家族、職業と労働、所有権と社会などの領域に関する以下の主張： キリスト教、ユダヤ教、仏教、マルクス主義</p> <p>2. 挙げられた主張が人間形成に対して持つ意義について反省する能力 以下の観点で 2.1 と同様に： 人生の意味解釈と生活形成に対するその結果における共通性、実りある実現の可能性、相違と異議</p>
<p>70-Eth 10. 4</p>	<p>良心</p> <p>1 良心が人間の基本能力であることへの理解</p> <p>2 良心に関する様々な解釈に関する知識 「神の声」としての良心 「内なる声」としての良心 「調教結果」としての良心</p> <p>3 良心の誤謬を認識する能力 宗教的、世界観的、政治的に制約された良心の誤謬（儀礼的供犠、政治的に乱用</p>

	<p>された理想主義)</p> <p>4 社会的良心の知識</p> <p>5 他者の良心を知りその責任を負うこととしての良心を發揮し、維持する能力</p>
70-Eth 11.2	<p>宗教的な世界解釈</p> <p>1 宗教的な世界解釈についての概観 原始文化（たとえば呪術的世界像）、老子、仏教、ユダヤ教、キリスト教（宗派的な特徴を含む）、イスラーム</p> <p>2 西洋における展開の観点から特にキリスト教を考慮した、宗教的・道徳的価値内容と社会システムの間相互作用に関する理解 国の政治的、社会的、文化的発展に対する宗教の影響</p> <p>3 宗教批判の本質的論点に関する知識とそれを現実的に判断する能力 たとえば D. F. シュトラウス、フォイエルバッハ、マルクス、フロイト、サルトル、B. ラッセルのテキスト</p> <p>2.4 宗教の代替 [Religionsersatz] の隠れた形式を認識し、評価する能力 国家社会主義、マルクス主義、人物崇拜、所有崇拜における千年至福説的・メシア的要素</p>
70-Eth 12/13.2	<p>自由と限界</p> <p>1 人間行為の制約性に関する理解</p> <p>2 人間の自由に関する宗教的・哲学的基礎付けに関する知識</p> <p>2.1 哲学的基礎づけ</p> <p>2.2 宗教的基礎づけ キリスト教の諸宗派（カトリック、ルター派、カルヴァン派）ならびに他宗教（たとえば仏教）の見解</p>

参考文献

- Alberts, Wanda. *Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*. Berlin: de Gruyter, 2007.
- . “Editorial: The Challenge of Religious Education for the History of Religions.” *Numen* 55 (2008): 121–22.
- Anonymous. *Sammlung der landesherrlichen Edicte und Verordnungen des Herzogthums Nassau*. Dritter Band. Wiesbaden: Ludwig Schellenberg, 1824.
- Apel, Hans J. “Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1993).” In *Geschichte der Schule in Bayern: Von 1918 bis 1990*. Edited by Max Liedtke, 857–913. Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens 3. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 1997.
- Bautz, Ingo. “Die Auslandsbeziehungen der deutschen Kommunen im Rahmen der europäischen Kommunalbewegung in den 1950er und 60er Jahren.” Dissertation, Universität Siegen, 2002. Accessed September 16, 2015.
<http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2005/11/pdf/bautz.pdf>.
- Ben-Chorin, Schalom. *Bruder Jesus: Der Nazarener in jüdischer Sicht*. dtv. München: Dt. Taschenbuch-Verl, 1992 (1967).
- Berelson, Bernard. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing, 1971.
- Berger, Peter L. *Heretical Imperative: Contemporary Possibilities of Religious Affirmation*. New York: Doubleday, 1979. (ピーター・バーガー『異端の時代—現代における宗教の可能性』 藪田稔・金井新二訳、新曜社、1987年)
- Berman, Antoine. *L'Épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldts, Schleiermacher, Hölderlin*. Paris: Gallimard, 1984. (アントワーヌ・ベルマン『他者という試練—ロマン主義ドイツの文化と翻訳』 藤田省一訳、みすず書房、2008年)
- . *La Traduction et la lettre ou l'Auberge du lointain*. Paris: Le Seuil, 1999. (アン

- トワース・ベルマン『翻訳の倫理学—彼方のものを迎える文字』藤田省一訳、晃洋書房、2014年)
- Borck, Karin, and Henning Schluß. “Religion unterrichten in Brandenburg.” In Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, 95–109.
- Braun, Klaus. *Register und Literatur zum Gesamtprojekt. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 7*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1988.
- Gesetz über die religiöse Kindererziehung. KERzG. Bundesministerium der Justiz. January 1, 1922. Accessed September 16, 2015.
<http://bundesrecht.juris.de/kerzg/index.html>.
- Cancik, Hubert, Burkhard Gladigow, and Matthias S. Laubscher, eds. *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe: Band I: Systematischer Teil. Alphabetischer Teil. Aberglaube-Antisemitismus*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1988.
- Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. European Convention on Human Rights (ECHR). Council of Europe. Signed 1950; Effectuated 1953. Accessed September 16, 2015.
<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/005.htm>.
- Framework Convention for the Protection of National Minorities. Council of Europe. Signed 1995; Effectuated 1998.
- Council of Europe Parliamentary Assemblies. *On religious tolerance in a democratic society*. 02 .1993, no. 1202. Accessed September 16, 2015.
<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15236&lang=en>.
- . *Education and religion*. 2005. (Recommendation 1720).
- . *State, religion, secularity and human rights*. 2007. (Recommendation 1804).
- Czermak, Gerhard. *Religions- und Weltanschauungsrecht: Eine Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer, 2008.
- Deutscher, Isaac. *The Non-Jewish Jew*. With the assistance of Tamara Deutscher. London, New York: Oxford University Press, 1968.
- Die Deutsche Bischofskonferenz. “Vergebungsbite von Papst Johannes Paul II.:

ALLGEMEINES GEBET, SCHULDBEKENNTNIS UND VERGEBUNGSBITTE
BEIM PONTIFIKALGOTTESDIENST AM 12.03.2000 IN ST. PETER IN ROM.”

Accessed September 16, 2015. <http://www.dbk.de/presse/details/?presseid=111&cHash=89bbfef4d9bd97f43ef0ad69d177c652>.

Die Deutsche Bischofskonferenz, and Die Evangelische Kirche in Deutschland. “Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht (1998).” In *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Edited by Evangelische Landeskirche in Baden et al., 3–6. Stuttgart: Evangelisches Medienhaus, 2009.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. *Religion: Bildungsplan*. Bremen: Landesinstitut für Schule, 2014. Grundschule-Oberschule-Gymnasium Jahrgangsstufen 1-13.

“Die Verfassung des Deutschen Reichs: vom 11. August 1919.” In *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte*. Edited by Ernst R. Huber. 3rd ed. 151–79. Stuttgart: Kohlhammer, 1992.

Dienst, Karl. “Nassau.” In *Theologische Realenzyklopädie*. Vol. 24. Edited by Gerhard Krause and Gerhard Müller. Studienausg., 12–17. De-Gruyter-Studienbuch. Berlin, New York: de Gruyter, 1994.

Dieterich, Veit-Jakobus. *Religionslehrplan in Deutschland (1870 - 2000): Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: V&R unipress, 2007.

Doedens, Folkert, and Wolfram Weiße. “Religion unterrichten in Hamburg.” In Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, 129–56.

Ebert, Anna. *Das Schulfach Ethik: Seine geistes- und schulgeschichtlichen Wurzeln und seine Realisierung an den bayerischen Gymnasien nach 1945*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2001.

Eibach, R. “Der "Allgemeine" Religionsunterricht.” *Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten* 20 (1909): 298–308.

Eichler, Volker, ed. *Herzogtum Nassau: 1806-1866; Politik, Wirtschaft, Kultur; e*.

- Ausstellung d. Landes Hessen u.d. Landeshauptstadt Wiesbaden; Museum Wiesbaden, 5. April - 26. Juli 1981.* Nachdr. Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Nassau 32. Wiesbaden: Historische Kommission für Nassau, 1981.
- Eilerts, Wolfram, Bernhard Jendorff, and Rainer Starck. "Lehrplan." In Mette; Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik*, 1189–1206.
- Ennuschat, Jörg. "Religionsunterricht in Deutschland: Rechtslage." In Mette; Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik*, 1780–86.
- Das Globalziel des Religionsunterrichts im Evangelischen RU in Bayern. Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB). 1970.
- . *Leitlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern.* 2004.
- Falaturi, Abdoldjavad, ed. *Nachträge 1986-1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern, Ethik, Geographie, Geschichte, evangelische und katholische Religion.* Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 7. Frankfurt am Main: M. Diesterweg, 1990.
- Falckenberg, Dieter. *Grundriss des Schulrechts in Bayern.* 2nd ed. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1995.
- Fiedler, Peter. *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht: Analysen, Bewertungen, Perspektiven.* Düsseldorf: Patmos-Verlag, 1980.
- Firnhaber, Carl G. *Die Nassauische Simultanvolksschule: Ihre Entstehung, gesetzliche Grundlage und Bewährung; nebst einer Geschichte der alten Nassauischen Volksschule dargestellt.* 2 vols. Wiesbaden: Kunze, 1881, 1883.
- Fischer, Gerhard. *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam.* Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 4. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1987.
- Fitzgerald, Timothy. "Hinduism and the 'World Religion' Fallacy." *Religion, State & Society* 20 (1990): 101–18.
- Flick, Uwe. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung.* 3rd ed. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 2005.
- Fontana i Làzaro. *Europa ante el espejo.* Soshoyoroppa. Barcelona: Crítica, 1994.
- Frank, Katharina. *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-*

- soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- Frank, Katharina, and Christoph Bochinger. "Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections." *Numen* 55 (2008): 183–217.
- Frenz, Thomas. "Das Schulwesen des Mittelalters bis ca. 1200: Gesamtdarstellung." In *Geschichte der Schule in Bayern: Von den Anfängen bis 1800*. Edited by Max Liedtke, 81–133. Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens 1. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, 1991.
- Gentz, Joachim. "Die Drei Lehren (sanjiao) Chinas in Konflikt und Harmonie: Figuren und Strategien einer Debatte." In *Religionen nebeneinander: Modelle religiöser Vielfalt in Ost- und Südostasien*. Edited by Edith Franke and Michael Pye, 17–40. Berlin: Lit, 2006.
- Giese, Gerhardt. *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*. Quellensammlung zur Kulturgeschichte 15. Göttingen: Musterschmidt, 1961.
- Göllner, Reinhard. "Das „Brandenburger Modell“: Religionsunterricht der Zukunft?" In *Religion in der Schule? Projekte - Programme - Perspektiven*. Edited by Reinhard Göllner and Günter Biemer, 205–21. Freiburg im Breisgau: Herder, 1995.
- Grimmitt, Michael. *Religious education and human development*. McCrimmons, 1987.
- Habermas, Jürgen. *Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze*. Frankfurt, M.: Suhrkamp, 2005. (ユルゲン・ハーバーマス『自然主義と宗教の間』 庄司信・日暮雅夫・池田成一・福山隆夫訳、法政大学出版局、2014年)
- . *Ach, Europa*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008. (ユルゲン・ハーバーマス『ああ、ヨーロッパ』 三島憲一・鈴木直・大貫敦子訳、岩波書店、2010年)
- Hanusch, Rolf. *Der Streit um die Lehrpläne: Legitimationsprobleme der Reform des Religionsunterrichts*. Mainz: Kaiser; Matthias-Grünwald-Verlag, 1983.
- Häusler, Ulrike. "Religion unterrichten in Berlin." In Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, 65–94.
- Helmreich, Ernst C. *Religionsunterricht in Deutschland: Von den Klosterschulen bis heute*. Aus dem Englischen übersetzt von Christa Reich. Hamburg, Düsseldorf:

- Furche-Verlag; Patmos-Verlag, 1966.
- Hildebrandt, Uta. *Das Grundrecht auf Religionsunterricht: Eine Untersuchung zum subjektiven Rechtsgehalt des Art. 7 Abs. 3 GG*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2000.
- Hull, John M. "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective." In *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*. Edited by International Association for Religious Freedom (IARF), 4–11. Oxford: International Association for Religious Freedom (IARF), 2002.
- Hutter, Manfred. *Die Weltreligionen*. München: Beck, 2008.
- Israelitische Kultusgemeinde München und Oberbayern. "Religionsunterricht." Accessed September 16, 2015.
<http://www.ikg-m.de/schule-und-erziehung/religionsunterricht/>.
- Jackson, Robert. "European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship: The international context." In Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*, 27–55.
- . "Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach." *Numen* 55 (2008): 151–82.
- Jackson, Robert, Siebren Miedema, Wolfram Weiße, and Jean-Paul Willaime, eds. *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates*. Münster: Waxmann, 2007. Accessed September 16, 2015.
<http://www.waxmann.com/kat/1765.html>.
- Jäggle, Martin, Martin Rothgangel, and Thomas Schlag, eds. *Religiöse Bildung an Schulen in Europa: Teil 1: Mitteleuropa*. With the assistance of Philipp Klutz and Mónica Solymár. Wiener Forum für Theologie und Religion Bd. 5,1. Göttingen: V&R unipress, 2013.
- Jochum, Herbert, and Heinz Kremers. *Juden, Judentum und Staat Israel im christlichen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Untersuchungen im Rahmen des Forschungsschwerpunkts Geschichte und Religion des Judentums an der Universität Duisburg, Gesamthochschule*. Paderborn: Schöningh, 1980.
- Karow, Yvonne. "Jugendreligionen." In *Handbuch religionswissenschaftlicher*

- Grundbegriffe: Band III: Gesetz – Kult.* Edited by Hubert Cancik, Burkhard Gladigow and Matthias S. Laubscher, 329–31. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1993.
- Kirchenamt der EKD. *Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland.
- Kiroudi, Marina. “Diasporasituation und Integrationsprozess im orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland: Ein Bericht.” In *Europa als Projekt: Religiöse Aspekte in einem politischen Kontext.* Edited by Irmgard Bock et al., 141–58. Bamberger theologisches Forum 9. Berlin: Lit-Verl., 2007.
- Knauth, Thorsten. “Religious education in Germany: Contribution to dialogue or source of conflict? a historical and contextual analysis of its development since the 1960s.” In Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*, 243–65.
- Koch, Johann L. *Kirchenrechtliche Untersuchung über die Grundlage zu den künftigen katholisch- kirchlichen Einrichtungen in Deutschland.* Frankfurt am Main, 1816.
- Körper, Sigurd. “Didaktik der Religionswissenschaft.” In Cancik; Gladigow; Laubscher, *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, 195–215.
- Kothmann, Thomas. “Religion unterrichten in Bayern.” In Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, 29–94.
- Krippendorff, Klaus. *Content analysis: An introduction to its methodology.* 3rd ed. Los Angeles, London: SAGE, 2013.
- Kultusministerkonferenz. “Europa im Unterricht: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1978.” *Gegenwartskunde Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung* 27, no. 4 (1978): 437–45.
- . “»Europa im Unterricht«: Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.” In *Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten.* Edited by Will Cremer and Otto Schmuck. Bonn: Europa Union Verlag, 1991; vom 8. Juni 1978 in der Fassung vom 7. Dezember 1990.
- . “Europabildung in der Schule / Empfehlung der Ständigen Konferenz der

- Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008." Accessed September 16, 2015. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf.
- Künzli, Rudolf, Anna-Verena Fries, Werner Hürlimann, and Moritz Rosenmund. *Der Lehrplan - Programm der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa, 2013.
- Kuyk, Elza. "Religious Education in the Netherlands." In Kuyk; Jensen; Lankshear; Manna; Schreiner, *Religious education in Europe*, 135–40.
- Kuyk, Elza, Roger Jensen, David Lankshear, Elizabeth L. Manna, and Peter Schreiner, eds. *Religious education in Europe: Situation and current trends in Europe*. Oslo: IKO - Publishing House, 2007.
- Kwiran, Manfred, Peter Schreiner, and Herbert Schultze, eds. *Dialog der Religionen im Unterricht: Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel*. Münster: Comenius-Inst, 1996.
- Kwiran, Manfred and Herbert Schultze, eds. *Bildungsinhalt: Weltreligionen: Grundlagen und Anregungen für den Unterricht*. Münster, 1988.
- Lähnemann, Johannes. *Nichtchristliche Religionen im Unterricht: Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen; Schwerpunkt: Islam*. Handbücherei für den Religionsunterricht 21. Gütersloh: Mohn, 1977.
- . *Weltreligionen im Unterricht: Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986. Teil I: Fernöstliche Religionen.
- . *Weltreligionen im Unterricht: Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986. Teil II: Islam.
- . *Islam*. 2nd ed. *Weltreligionen im Unterricht* 2. 1996.
- Lange, Thomas, ed. *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945: Bestandesaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Oesterreich, Frankreich und Israel*. Wien [etc.]: Böhlau, 1994.
- Link, Christoph. "Rechtsgutachten über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells

- eines „Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung“ mit Artikel 7 Abs. 3 GG.” In *Wahrheit und Dialog: Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik; [Fachtagung, Juli 2001]*. Edited by Wolfram Weiße and Folkert Doedens, 201–30. Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft 4. Münster: Waxmann, 2002.
- Lott, Jürgen, and Anita Schröder-Klein. “Religion unterrichten in Bremen.” In Rothgangel; Schröder, *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, 111–27.
- Lüpke, Rolf. *Einfach ein Fach? Einblicke in den Berliner Religionsunterricht*. Berlin, 2008. Materialien zum Volksgehören und Volksentscheid für Ethik- und Religionsunterricht.
- Maier, Johann, Heinz Kremers, J. F. Konrad, Pinchas E. Lapide, Staatsinstitut für Schulpädagogik, and Martin Stöhr. *Judentum im christlichen Religionsunterricht*. Schriften der Evangelischen Akademie in Hessen und Nassau Heft 93. Frankfurt [Main]: Verlag Evangelischer Presseverband für Hessen und Nassau, 1972.
- Masuzawa, Tomoko. *The invention of world religions: Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press, 2007.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 9th ed. Weinheim: Beltz, 2007.
- Mayring, Philipp and Michaela Gläser-Zikuda, eds. *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz, 2005.
- Meier, Uto J. *Zwölf Jahre curricularer Lehrplan in Bayern: Eine kritische Re-Visio auf den gymnasialen CuLp für Kath. Religionslehre*. St. Ottilien: EOS-Verl., 1989.
- Mette, Norbert and Folkert Rickers, eds. *Lexikon der Religionspädagogik*. 2 vols. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2001.
- Meyer, Karlo. *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht: "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1999.
- Miedema, Siebren, and Hans Spinder. “Institutionelle Identität der Schulen: Eine

- Diskussion in den Niederlanden." In Schreiner; Spinder, *Identitätsbildung im pluralen Europa*, 87–100.
- Moran, Gabriel. "Religious education and international understanding." In *Education, religion and society: Essays in honour of John M. Hull*. Edited by Dennis Bates and John M. Hull, 38–48. Routledge research in education 9. London, New York: Routledge, 2006.
- Oeyen, Christian. "Alt-Katholiken." In *Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*. Vol. 1. Edited by Hans D. Betz and u.a. 4th ed. 8 vols., 375–79. Tübingen: J.C.B.,Mohr (Paul Siebeck), 1998-2007.
- OSCE/ODIHR, ed. *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Warsaw: OSCE/ODIHR, 2007.
- Otto, Gert. "Allgemeiner Religionsunterricht: Religionsunterricht für alle; sieben Thesen mit Erläuterungen." In *RELIGION: Warum und wozu in der Schule?* Edited by Jürgen Lott and Ursula Baltz-Otto, 359–74. Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion Bd. 4. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.
- Pfützner, Joachim. "Unternehmen mit Hindernissen: Alt-Katholischer Religionsunterricht heute." *Christen heute - Zeitung der Alt-Katholiken für Christen heute*, April 1, 2005. Accessed September 16, 2015.
http://www.alt-katholisch.de/fileadmin/red_ak/CH-Archiv/1-4-05.html.
- Reck, Ursula. *Das Judentum im katholischen Religionsunterricht: Wandel und Neuentwicklung*. Reihe "Lernprozess Christen Juden" Bd. 5. Freiburg: Herder, 1990.
- Rothgangel, Martin and Bernd Schröder, eds. *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Daten, Kontexte, Entwicklungen*. Leipzig: Evang. Verl.-Anst., 2009.
- Rothgangel, Martin, and Hans-Georg Ziebertz. "Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland." In Jäggle; Rothgangel; Schlag, *Religiöse Bildung an Schulen in Europa*, 41–68.
- Sabbatucci, Dario. "Kultur und Religion." In Cancik; Gladigow; Laubscher, *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, 43–59.

- Said, Edward W. *Orientalism*. New York: Georges Borchardt, 1978. (エドワード・W・サイード『オリエンタリズム』(上・下) 板垣雄三・杉田英明 (監修) 今沢紀子 (訳)、平凡社、1993年)
- Schaal, Gary S. “Crisis! What Crisis? Der „Kruzifix-Beschluss“ und seine Folgen.” In *Das Bundesverfassungsgericht im politischen System*. Edited by Robert C. van Ooyen and Martin H. W. Möllers, 175–86. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Schatz, Klaus. *Geschichte des Bistums Limburg*. Mainz: Gesellschaft für Mittelrheinische Kirchengeschichte, 1983.
- Schleiermacher, Friedrich. *Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. 8th ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002.
- Schools Council. “Religious education in secondary schools.” Unpublished manuscript, . Schools Council working paper 36.
- Schreiner, Peter. “Institutionelle Identität der Schulen: Eine Diskussion in den Niederlanden.” In Schreiner; Spinder, *Identitätsbildung im pluralen Europa*, 71–85. ———, ed. *Religious education in Europe: A collection of basic information about RE in European countries; a publication of the Intereuropean Commission on Church and School (ICCS) and the Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education*. Münster: ICCS, 2000.
- . “Religious Education in the European Context.” In Kuyk; Jensen; Lankshear; Manna; Schreiner, *Religious education in Europe*, 9–16.
- . “Religious education from a European perspective.” In *Exploring religious education: Catholic religious education in an intercultural Europe*. Edited by Patricia Kieran and Anne Hession, 109–23. Dublin: Veritas Publ., 2008.
- . “Europäisierung von Bildung und Religion: Tendenzen und Herausforderungen.” In *Religion, Rationalität und Bildung*. Edited by Michael Meyer-Blanck, 149–62. Studien des Bonner Zentrums für Religion und Gesellschaft 5. Würzburg: Ergon-Verl., 2009.
- . “Social cohesion and religious education in the context of a Europeanisation of education.” *Journal of Religious Education* 57 (2009): 56–64.

- . “Situation and Current Development of Religious Education in Europe.” In *Religious education in a plural, secularised society: A paradigm shift*. Edited by Leni Franken and Patrick Loobuyck, 17–34. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2011.
- Schreiner, Peter and Hans Spinder, eds. *Identitätsbildung im pluralen Europa: Perspektiven für Schule und Religionsunterricht*. Münster, New York: Waxmann Verlag, 1997.
- Schüler, Winfried. *Das Herzogtum Nassau 1806-1866: Deutsche Geschichte im Kleinformat*. Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Nassau 75. Wiesbaden: Historische Kommission für Nassau, 2006.
- Schultze, Herbert. *Religion im Unterricht: Analyse und Kritik der Pläne für den Religionsunterricht in der heutigen Schule*. Weinheim, Berlin, Basel: Verlag Julius Beltz, 1970.
- . *Religion am Lernort Schule: Kommentierte Dokumentation d. evang. u. kath. Lehrpläne in d. Bundesrepublik Deutschland*. Stand: Mai 1984. Münster: Comenius-Inst., 1985.
- . *Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam*. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 5. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1988.
- Schultze, Herbert, and Werner Trutwin. *Weltreligionen, Weltprobleme: Ein Arbeitsbuch für Studium und Unterricht*. Düsseldorf: Patmos, 1973.
- Schweitzer, Friedrich. “Religionsunterricht in Europäischen Schulen im Vergleich: Herausforderungen für international-vergleichende Forschung.” In Jäggle; Rothgangel; Schlag, *Religiöse Bildung an Schulen in Europa*, 13–40.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts: Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Bonn, 1996.
- . “Der Religionsunterricht in der Schule (1974): Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.” In *Texte zu Katechese und Religionsunterricht*. Edited by Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz,

127–60. Bonn, 1998.

———. *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*. 2004.

———. *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn, 2005.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 08. Mai 1992*. 1992.

———. *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07./08. 05. 1992*. 1992.

———. *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002*. Bonn, Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2002.

———. *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002*. Bonn, Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2002.

———. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014. Accessed September 16, 2015. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf.

- Smith, Jonathan Z. "Religion, Religions, Religious." In *Critical terms for religious studies*. Edited by Mark C. Taylor, 269–84. Chicago: University of Chicago Press, 1998. (ジョナサン・Z・スミス 「宗教 (諸宗教、宗教的)」 (宮嶋俊一訳)、『宗教学必須用語 2 2』奥山倫明監訳、刀水書房、2008年、268-288頁)
- Smith, Wilfred C. *The meaning and end of religion*. London: SPCK, 1978.
- Spielmann, Christian. "Allgemeiner Religionsunterricht in Nassau." *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik*, no. 5 (1896): 342–48. Accessed September 16, 2015. http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB024430455_0003/348/ .
- Spieß, Manfred. "Das neue Fach "Religion"." *Bremer Lehrerzeitung* 11/12 (2014): 24–25. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. *Oberste Bildungsziele in Bayern: Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in pädagogischer Sicht*. 5th ed. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2003. Accessed September 16, 2015. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=cf7f30210c6aa4e98434486b952b7292>.
- Statistisches Bundesamt. *Schulen auf einen Blick: Ausgabe 2014*. Wiesbaden, 2014. Accessed September 16, 2015. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018149004.pdf?__blob=publicationFile.
- Struck, Wolf-Heino. "Die nassauische Simultanschule." In *Herzogtum Nassau: 1806-1866; Politik, Wirtschaft, Kultur; e. Ausstellung d. Landes Hessen u.d. Landeshauptstadt Wiesbaden; Museum Wiesbaden, 5. April - 26. Juli 1981*. Edited by Volker Eichler. Nachdr., 253–66. Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Nassau 32. Wiesbaden: Historische Kommission für Nassau, 1981.
- Todorov, Tzvetan. *La Conquete de l'Amérique: La question de l'autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1982. (ツヴェタン・トドロフ『他者の記号学—アメリカ大陸の征服』及川馥訳、法政大学出版局、1986年)
- Tworuschka, Monika. *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 1. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1986.

- Tworuschka, Udo. *Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht: Ein Abriß*. Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 2. Köln: Böhlau, 1983.
- . *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 2. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1986.
- . *Religiopolis: Weltreligionen erleben*. Leipzig: Klett-Schulbuchverl., 2005. Accessed September 16, 2015. http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=Religiopolis&extra=Religiopolis-Online.
- Tworuschka, Udo, and Monika Tworuschka. *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen: Einführung für Unterricht und Studium*. München: Diesterweg; Kösel, 1982.
- UNESCO. “The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.” Including six regional frameworks for action. Accessed September 16, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- United Nations. “Alliance of Civilizations: Report of the High-level Group.” Accessed September 16, 2015. http://www.unaoc.org/repository/HLG_Report.pdf.
- . “Final Document of the International Consultative Conference on School Education in Relation to Freedom of Religion or Belief, Tolerance and Non-Discrimination.” In *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Edited by OSCE/ODIHR, 109–16. Warsaw: OSCE/ODIHR, 2007; Appendix IV.
- Vöcking, Hans, Hans Zirker, Udo Tworuschka, and Abdoldjavad Falaturi. *Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland Teil 3. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1988.
- Weber, Bernd. “Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts.” In *Geschichte der Unterrichtsfächer: 2. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*. Edited by Anneliese

- Mannzmann, 108–76. München: Kösel, 1983.
- Weisse, Wolfram. “Introduction to the REDCo project and policy recommendations.” In *The relevance of interreligious dialogue for intercultural understanding: The White Paper “Living together as Equals in Dignity” of the Council of Europe and the principal findings of the European research project REDCo*. Edited by Wolfram Weisse, 9–15., 2009.
- Werblowsky, R. J. Zwi, and Geoffrey Wigoder. *The Oxford Dictionary of the Jewish Religion*. New York: Oxford University Press, 1997.
- Willaime, Jean-Paul. “Different Models for Religion and Education in Europe.” In Jackson; Miedema; Weiße; Willaime, *Religion and education in Europe*, 57–66.
- Zinser, Harmut. “Pseudoreligion.” In *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe: Band IV: Kultbild – Rolle*. Edited by Hubert Cancik, Burkhard Gladigow and Matthias S. Laubscher, 359. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1998.
- 長窪専三『古典ユダヤ教事典』教文館、2008年。
- 吉見崇一『ユダヤ教小辞典』リトン、1997年。