

「キリスト教国」における倫理の教育

——ドイツを一例として——

八 卷 和 彦

この提題において私は、標題のとおりドイツを一例として、「キリスト教国」における倫理の教育についてできるだけ具体的に報告することによって、現代の日本社会においていかなる形で倫理の教育が可能となるか、その具体的な道を探るためのよすがを提示してみたい。

一 キリスト教倫理の基本

さて、現代日本人としてこの社会に住みながらキリスト教社会のあり方を考えてみるときに特徴的に見えてくることは、そこでは、自分たちがいかなる社会を形成すべきか、という議論が活発な点であろう。

この姿勢の淵源は、その著書『神の国』(De civitate dei)においてアウグスティヌスが展開した「神の国」と「地の国」の区

分と両者の関係についての、彼の真剣かつ綿密な思考であろう。

これは、古代の一大帝国であったローマ帝国に歴史の新しい宗教であるキリスト教が根付き、さらに社会の一大勢力となっていた段階において、キリスト教会およびキリスト教徒が現実の社会に「責任」をもつ必要に迫られるなかで展開された思想である。

アウグスティヌスの視点から見れば、本来、キリスト教徒にとって住むべき国は「神の国」であるが、現実には、それに至る過程として「地の国」に寄留民として住まねばならない。そうであるならば、キリスト教徒はそこでいかに生きるべきであるのか、また、そこをいかなるものとして扱うべきであるのか。この問題に答えるためにアウグスティヌスは、この大著において以下のような注目すべき指摘をしているのである。

まず、キリスト教以外の宗教を信じる国民をも含む国家におい

て、それら「異教徒」に対してキリスト教側がどのように接するべきかについて、彼は次のように述べている。「この天の国は地上に寄留している間に、あらゆる民族からその市民を召し出し、あらゆる言語の寄留者の社会を作る。そして、地の国の平和をもたらし保存している習慣や法律や制度の相違には何ら意を用いず、それらのうちの何ものも廃止したり、破壊したりせず、むしろそれらは異なる民族においてさまざまではあっても、地上の平和という一つの同じ目的をめざしている限り、もしも唯一の最高の真なる神が崇拝されるべきだと教える宗教が阻止されないのであれば、これを保持したり追求したりするのである。それゆえに、天の国すら地上において寄留している間は地上の平和を用い、死すべき人間の本性に属する事物に関しては、経験と宗教とを妨害せぬ限り、人間の意志の結合を保護しかつ欲求し、地上の平和を天上の平和にもたらず。天上の平和こそは真の平和であって、秘密にはこれのみが理性的被造物の平和、つまり神の享受し神において相互に享受する、もつとも秩序がありもつとも和合した社会であって、またそう呼ばれてしかるべきものである。その平和に到達したとき、死すべき生はなく、明らかにまた確かに生ける生があるであろう。そして人間が頽廢している間、魂を重苦しくしている動物的な身体はなく、何の欠乏もなくあらゆる部分が意志に従う靈的な身体があるであろう。このような天上の平和を、天の国は寄留している間は信仰において持ち、そして神と隣人のた

めになす——というのは、天の国の生は社会的であるゆえ——良き行為のすべてを、天上の平和を得ることに関連づけるとき、その信仰によって正しく生きていくのである。」

以上のような「地上の平和」を保持するための社会があるべき姿を前提にした上で、そのような国家を統治する権力のあるべき姿を以下のような直截的な表現で規定する。「正義が欠けていれば、王国は大盜賊団以外の何であるか。というのも、盜賊団も小さな王国以外の何であるか。盜賊団も人間の小集団であって、親分の命令によって支配され、仲間同士の協定にしばられ、分捕り品は一定の原則にしたがって分けられるのである。もしこの悪がならず者の加入によって大きくなり、場所を確保し、居所を定め、都市を占領し、諸民族を服従させるようになると、いっそう歴然と王国という名称を獲得することになる。この王国という名称は、欲望を取り去ることによってではなく、罰を受けないことが度重なることによつて、いまや公然と〔世の中に〕認められるのである。」⁽²⁾

それゆえにキリスト教徒である皇帝に求められることは、キリスト教の教えに則つて統治することである。それは以下のように説かれており、後世に「君主の鑑」と呼ばれるようになる内容をもつものである。「わたしたちは彼ら〔キリスト教徒である皇帝〕が正しく統治するならば、彼らを幸福な者と呼ぶのである。また彼らが、〔彼らを〕高く賞賛する者たちの言葉と極端に卑下して〔彼らにこびて〕挨拶する者たちの恭順とに囲まれても高ぶるこ

となく、自分が人間にすぎないことを憶えているならば、また自分たちの能力を、神の礼拝を最大限に弘めるために〔用い〕、神の尊厳に仕える女奴隷とするならば、また神を畏れ、愛し、礼拝するならば、また彼らと共にそれにあずかる兄弟をもつことを恐れぬあゝの〔神の〕国をより多く愛するならば、また罰することにおそく、赦すことにすみやかであるならば、また敵意から生じる憎悪を満足させるためではなく、国家を支配し、かつ擁護するための必要から罰を加えるのならば、また同じく罪を赦すのでも不正が罰を受けないためでもなくて、〔犯罪者を〕矯正しようとして希望するゆえに寛大であるならば、またしばしばきびしい判決をくださざるをえないときでも、それを寛大なあわれみと惜しみない善意とによって償うならば、また彼らは〔欲すれば〕勝手に放蕩に耽ることができ、〔それに反して〕かえってますますそれをきびしく抑制するならば、さらにどんな民族よりも、むしろ邪悪な欲望を支配するほうを望み、またそれらすべてのことを空しい、誉れを熱望するためではなく永遠の幸福を愛するために行うならば、さらに自分たちの罪のために彼らの真の神に対して謙遜と懺悔と祈りと犠牲を怠らずにささげるのならば、——わたしたちは彼らを幸福な者と呼ぶのである。このようなキリスト者である皇帝たちは、現在のところは希望によって幸福であるが、わたしたちが待ち望んでいるものが到来するときには、現実幸福になるであろう、とわたしたちは断言する⁽³⁾。

このような根本的問題意識は、中世になってキリスト教が「国教」化してからも働き続けていたのであり、さらに一六世紀に宗教改革をなしたルターにおいても次のように明確に意識されていた。「次には彼〔キリスト教徒〕が他の人々に対してなすべき行いについて述べよう。なぜかと言えはこの地上では人間は、単に自己の身体だけで生きているのではなく、他の人々のなかに生活している。そのため人は他の人々に対して行いなしにしていることとはできない。彼等と語り、彼等と交渉をもつときに、これらの行いの何れをも、義と祝福とに達するために決して必要とする訳ではないが、これを避けることはできないのである。そこであらゆる行いにおいて彼の意図は自由であり、ただこれを以て他の人々に仕えまた役立つようにそれらがむけられなければならないが、その際は彼は彼等にとつて必要なもの以外は何をも念頭におくべきではない。これがすなわち真実にキリスト教的な生活であつて、ここでは信仰が、聖パウロもガラテヤ人に教えたように喜びと愛をもつて行いに移つてゆくのである⁽⁴⁾。

この思想は、さらに近代社会において「政教分離」が原則となつてからも、世俗化された形で生き続けているのである。それゆえに、キリスト教社会に生きる人々は、また少なくともこの社会で指導者たる地位にある人は、たえず「社会をいかに形成すべきか」、「自分が指導者たるに真にふさわしいか」を自問自答しているし、民衆からもそれを問いかけられている。さらには、

子供たちからのこれに関する問いかけに答えることが、社会の構成員たる成人にとつての責務でもあると認識されているのである。

二 倫理教育科目としての「宗教科」

さて、ドイツの道徳・倫理教育は基本的に、小学校一年生から配当される「宗教科」Religionsunterricht によってなされている。この「宗教科」は、児童生徒全員に必須の正課であつて、受講生は、カトリックまたはプロテスタント（ドイツでの呼称は「Evang.」）の教会によつて設定されるクラスで学ぶということが、憲法にあたる基本法第七条「学校制度」で定められている⁵⁾。他の宗教あるいは無宗教の家庭の子供には「倫理」科が配当される。なお、児童生徒がどの宗派の授業に参加するかの選択は、本人が一四歳になるまでは両親が行う。なぜならば、ドイツでは一四歳までの子供は「宗教的な未成年」とみなされているからである。しかし、一五歳以上になると、堅信礼を経て「宗教的成人」(religiösmündig)となるので、生徒本人が自分で選択できるようにする。

また、この教科を担当する教師はカトリックとプロテスタントそれぞれの教会の監督下にあり、教科の内容も教会が責任をもつことになっている。しかし教科運営にかかわる費用は、教師の人員費も含めて州側が負担することになっている。

さて、先進国一般に共通な現象である社会の世俗化による国民

の宗教離れとあいまって、「宗教科」は児童生徒に人気のない教科となつており、担当の教員の苦勞には大なるものがあるという。例えばハンブルク（ハンザ都市として州と同じ政治的権限を有している）では、実際に実施されているこの教科の授業時間が規定の総時間の五分の一でしかないが、その理由は、児童生徒の関心の低さと教員数の不足の両方であるという⁶⁾。

それに加えて、一九九〇年の東西ドイツの統一により、旧東ドイツ地域も教育の対象に入ったために、「宗教科」をめぐる問題はいつそう複雑になつている。なぜならば、旧東ドイツでは約五〇年にわたつて「宗教科」が教えられなかったばかりか、「反宗教的」な教育が施されてきており、そのような教育を受けた親たちは自分の子供たちが「宗教科」を履修することを必ずしも歓迎しないからである。それは、単純に親たちが反宗教的であるというのみならず、自らの受けた「教条主義的教育」の経験から、内容は異なつても方法的には同様な教え込みが「宗教科」においてなされるのではないか、という疑念をもちやすいからでもある。

「宗教科」をもつて道徳・倫理教育をしようというドイツの方針は、わが国の一般人には違和感を与えるかもしれない。しかし、ドイツの教会（カトリックとプロテスタントのいずれも）の見解では、宗教とはけつして単なる個人的なものでも私的なものでもなく、同時に社会的な役割を担つており、また担うべき存在なのである⁷⁾。さて、キリスト教の最重要の倫理的教えとしてアウグスティヌ

スもまず挙げており、かつ、以後のキリスト教倫理の核心とみなされているのが、新約聖書「マタイによる福音書」二二、三八―三九の二重の戒命である…『心を尽くし、精神を尽くし、思いを尽くして、あなたの神である主を愛しなさい。これが最も重要な第一の掟である。第二も、これと同じように重要である。隣人を自分のように愛しなさい。』

以上の前提に立って、各教会は児童生徒に「宗教科」を提供するのであるが、その目的としての諸項目が、例えばシュレースビヒ・ホルシュタイン州のプロテスタント教会の提供するグルントシューレ（小学校の一、四年生）の「宗教科」では、以下のように記されている。

- (一) 被造物と人間世界の美しさを認識し、それを評価する。
- (二) 正義を追求し、他の人々が価値をおくものを容認すると共に、抵抗する能力も身につける。
- (三) 人生の関連性を把握する―信仰を方向付けの助けとして理解する。
- (四) 互いに寛容に付き合う、目的に向かって共同して行動する。
- (五) 互いに人の言うことに耳を傾け、語り合い、他者を認識する。
- (六) 同時代の人々と真摯に付き合い、自己の行為の結果を考量する。
- (七) もろもろの〔社会的自然的〕関連を探求し、再認識し、秩序付ける。

(八) 新たな道に、自らすすんで、好奇心をもって、勇敢に、喜びにみちて、向かう。

(九) 現実の中に生きる―過去への経験と有限であることの意識をもちながら。

以上の目的を達成するために、主題の領域として次の五分野が設定されている。

① 神の前の人間。② 社会における祭り。③ 神からの贈り物としての創造・生。④ 平和の必要性。⑤ 共同社会 (Gemeinschaft) で生きていることの経験。

三 新たな倫理教育としてのLER

このような伝統的な「宗教科」とは別に、旧東ドイツ地域に属するブランデンブルク州で新たに導入されたのが、「人生形成・倫理・宗教誌」科 (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde、略称LER) である。この科目は、宗派に関係なく、宗教の上でも世界観の上でも中立的な内容が教えられる。したがって、宗教科のように各自の信仰する宗派によって児童生徒が分かれるということがなく、教科の内容に対して教会が責任をもつということもない。つまり、この州においては小学校四年生までは、必須科目としての宗教科は存在せず、「倫理」が存在する。宗教科を学びたい者は、自発的参加としてこれを受講することも可能である。そして、四年生になると、全員が「ER」を受講しなければならない。

これは一〇年生まで続く。なお、LERと並行して自発的に宗教科を学ぶことは可能である。

それ以降の学年の場合、Gymnasium（九年制の中高等学校）の一―一三年生（上級）では、希望者がLERではなく「哲学」を選択できる。

この教科の中等学校における主題分野は、一・社会的関係、二・実存的な諸関係、三・個人を發展させる上での諸課題、四・世界・自然・人間、五・諸々の世界像・文化・諸文化の出会い、六・平和と正義——世界への希望、という六分野から構成されている。⁽¹⁾このそれぞれの分野には、さらに以下のような重点項目が盛り込まれている。「一・社会的関係」には、一―一・家族で共に生きる——個人と社会にとっての意味。一―二・生活空間としてのグループまたはサークル——個人にとっての意味と成人過程にとしての意味。一―三・葛藤と暴力——原因と制御の可能性。一―四・成長過程の中心テーマとしての愛と性。一―五・「世界倫理」——人間の共同生活のための好機？。「二・実存的な諸関係」には、二―一・幸福と成功を求めて。二―二・人生には死ぬことも属している。二―三・人間生活の重荷。二―四・自由と制限の間での生。「三・個人を發展させる上での諸課題」では、三―一・成人することから生じる可能性と問題。三―二・スターとアイドル、理想と模範。「四・世界・自然・人間」では、四―一・世界の成立と理解のイメージ。四―二・異なった文化・宗

教・世界観における人間像。四―三・本性的諸条件と成功しつつある人生および人間の態度という三者の関係。四―四・グローバリゼーションの人生と文化に対する影響。「五・諸々の世界像・文化・諸文化の出会い」では、五―一・ヨーロッパという「文化圏」——その根源、独自性、課題。五―二・私たちの文化圏ならびに他の文化圏における人間の活動／労働。五―三・さまざまな構造としての世界像——意味、変化、危険（この重点との関係で仏教について課外授業をするのも可）。五―四・諸文化の出会いにおける問題と課題。「六・平和と正義——世界への希望」では、六―一・「ユートピア」——公正で平和に満ちた世界のイメージ。六―二・公正な社会を樹立するための見込み。六―三・人生形成と将来確保のためのシステムとしての諸々の宗教と世界観——この重点との関係でイスラームに論及することも可能。六―四・秘儀とオカルティズムによる人生形成——その裏面と戦略と策略。

このLERを教えるにあたっては、「中立的に教育する」という原則に立ちつつも、教師は単なる事実の羅列、知識の伝授にとどまることなく、教師各自の世界観に立つて教育にあたるべきである、とされている。⁽²⁾この点は重要な意味をもつと思われるが、本稿の最後に再度論及することにした。

四 日本における倫理教育の深化のために

ドイツにおける「宗教科」を通しての倫理教育を以上のように

考察してきた上で、わが国の倫理教育の深化を検討するに際して考慮すべきことを、最後に指摘したい。

第一には、「自分たちの住む国や社会をいかなるものにするか」という議論に、親や子供が参加できる可能性を確保しておき、そこからあるべき倫理・道徳を導き出すことで、広く深い合意を形成し、その合意に立ってこの分野の教育がなされる必要があることである。さもないと、戦前の修身教育と同様の単なる押しつけとなり、子供ならびに親を含む国民一般から嫌悪・反発されるだけにとどまるであろう。

第二には、教育の内容として、あるべき姿や理想のみならず、現実が存在する負の側面（人間関係における争い、両親の離婚、カルト宗教、マルチ商法等）も併せて盛り込んで、それらの解決法、対処法、予防法を子供たちに考えさせる必要があるだろう。

第三には、上述のことと密接に関わるが、学校と親とが倫理・道徳教育の内容をしつかりと共有しておく必要があるということだ。教師と親という大人の間でのこの共有があつてこそ、倫理・道徳の内容が子供たちに力あるものとして伝えられるのである¹³。さもなければ、それが単なる事実の羅列にとどまり、それらの諸事実のうちどのどれをとるべきかの選択が、分らないままの子供たちに委ねられることになる。これは、結局、子供たちを不安にさせるか、それともその不安から逃避するために倫理・道徳に無関心になるか、それとも「選択を自分にまかせておけ」と主張す

る外部の「カリスマ」に身をまかせることになりやすいのである。だからこそドイツでは、上述のように、宗教信条から自由な教科としてのIBRにおいてさえも、教師は各自の世界観に立って教えるべきであるとされているのであろう。

第四に、以上のように学校と親が理念を共有して倫理・道徳教育を子供に施すためには、それが学校と個々の家庭の間の任務として限定されてはならない。地域社会との共同作業も必要になってくるのである。

そして最後の第五として、このように学校と家庭と地域という三者の共同作業として遂行される倫理・道徳教育は、結果的には、単に子供たちに対する教育にとどまることなく、社会の大人たち一般に対する倫理の教育にもなるはずである。大人たちが社会生活において模範を示さねばならなくなるからである。倫理・道徳教育においては、率先垂範という要素が極めて重要であることは言うまでもないであろう¹⁴。

(一) Augustinus, Aurelius, *De civitate Dei*, XIX, c. 17: Haec ergo caelestis civitas dum peregrinatur in terra, ex omnibus gentibus cives evocat atque in omnibus linguis peregrinam colligit societatem, non curans quidquid in moribus legibus institutisque diversum est, quibus pax terrena vel conquiritur vel tenetur, nihil eorum rescindens vel destruens, immo etiam servans ac sequens, quod licet diversum in diversis

impatrores diuinus esse felices interim spe, postea re ipsa futurus, cum id quod expectamus aduenit (*Sonetti Arrethi Augustini Episcopi De ciuitate Dei, libri xlii vol. 1, Lib. I-XIII, (Stuttgart, Teubner, 1981) S. 237.*) (訳文は『神の国』(赤木・金子共訳)「アウグスティヌス著作集」第一巻(教文館刊)を一部を変更しての借用)。

- (4) Martin Luther, *Von der Freiheit eines Christenmenschen*, (1.26): Nu wollen wir von mehr werken sagen die er gegen andere menschen thut. Denn der mensch lebt nit allein ynn seynem leybe sondern auch unter andern menschen auff erdem. Darumb kan er nit on werck sein gegen die selbenn er muß yhe mit yhn zu reden und zu schaffen habenn wie wol yhm der selben werck keyns nodt ist zur frumkeit und seligkeryt. Drumb soll seyne meynung ynn allen werken frey und nur dahynn gericht seyn das er andern leuten damit diene und nutz sey. Nichts anders yhm furhilde denn was den andern noht ist das heysit denn ein wahrhaftig Christen leben und da geht der glaub mit lust und lieb ynz werck als S. Paulus leret die Galatas (O. Klemen (Hrsg.), *Luthers Werke in Auswahl*, Bd. II, S. 24. (福文社『キリストと神』四冊。(中原謙訳)『書院文庫』四〇四巻)。
- (5) Artikel 7 [Schulwesen] (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen. (2) 教育権者は、子供の宗教教育への参加を決定する権利を有する。(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches

Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen. (3) 宗教教育は、公立学校においては、非宗教的の学校を除き、正規の教科目とする。宗教教育は、宗教団体の教義に従って行いが、国の監督権を妨げてはならない。いかなる教員も、その意思に反して宗教教育を行行う義務を負わされてはならない。(以下GHローヤ引用: <http://www.fitweb.or.jp/~hkgw/dsgg/index.htm>)

なお、ドイツ連邦共和国では、その名のとおり連邦制をとっており、連邦を構成する各州の独立性があるため、この教科の運営についても必ずしも内容的に一律であるわけではない。例えば、ハンザ都市ブレーメンおよびハンブルクでは独自のシステムをとっている。なお、フランスと米国のこの分野の教科については、以下の論文で論及されている: 頼住光子「現代日本における宗教教育に関する一考察——その必要性と憲法的根拠——」(お茶の水女子大学「人文科学紀要」第五三巻(二〇〇〇)所載、四九九〜五一三頁)。

- (6) Rheinischer Merkur 第 110011 年四月四日号の記事「Modelle / So unterschiedlich die Länder, so verschieden sind die Konzepte」。

(7) 例えばプロテスタント神学の教授であるビルナーの以下のような認識がある。(1) アンケート調査の結果から明らかになように、住民の多数が教会から距離をとっているにもかかわらず、子供に宗教科を受講させることは望んでいる。これは、教会の文化形成力と社会形成力と社会奉仕活動に対する信頼があることを示している。(2) 宗教の本質的役割は、人間存在の Woher, Wohin, Wozu (どこから、

どに「何を目的として」に答えることである。(3)現代社会に関する諸研究成果が示しているように、世俗化が進んでいるとはいえないが、神話等も含めて宗教的諸要素が社会の規範であり続けている。(Cf. Manfred L. Pinner, *Wie viel Religion braucht die Schule? Eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Brandenburger Unterrichtsfach "Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde"* (LER), in: <http://www.materialstelle.de/Primer.pdf>)

(8) 旧約聖書「出エジプト記」二〇章の十戒もキリスト教倫理の骨格を形成しているが、禁止の命令が卓越する十戒と比較すると、この新約聖書「マタイによる福音書」の二重の戒命の方が社会形成力を有しているであろう。

(9) Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan, Grundschule, Evangelische Religion, S. 23f.

(10) このLERの導入をめぐるのは、上掲の憲法規定に違反するといふキリスト教会側からの訴訟も提起されたが、憲法裁判所の勧告もあり、従来の「宗教科」を学びたい者にはその機会を保障するといふ取り決めが、州政府と教会との間に成立して、LERが実施されるに至った。この訴訟の背後には、ドイツ社会一般に脱教会化の傾向があるなかで「宗教科」が全国的にLER(あるいはそれに類する信条から自由な科目)に置き換えられる動きが現実化することへの危惧もあっただろう。

(11) Rahmenplan Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde, Sekundarstufe I, S. 37 (Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, April 2000).

(12) しかし、教会側からは、そもそもこのような内容で構成されてい

る科目では、結局は教師が単なる事実を羅列的に提示するだけとなり、それでは児童生徒が混乱するだけだ、との指摘もなされている。: cf. M.L. Pinner, op. cit. 2.1.b).

(13) ドイツの倫理教育にはこの負の側面が明確に盛り込まれていることは、上に挙げた教育内容からみせらるであろう。これ以外にも次のような例がある。小学校二年生用の「倫理」の教科書で、両親が離婚の危機に瀕しているスージーという女兒のケースを、その場面の図入りで例示しながら、「このスージーがどう感じているか、考えてみよう」という課題設定が行われている。: cf. Ethik Klasse 2, Ich und Du (Militzke Verlag Leipzig 1996) S. 38. しかし、わが国の道徳教育の場合には、指導要領から判断する限り、この点が明らかに存在していない。

(14) ドイツの学校では Elternabend (父母の夕べ) という催しが月に一回程度あって、じつくりと教師と父母が話しあう機会が設けられている。学校側の方針が説明されるだけでなく、親の側の要望や提案も自由に出されて、二、三時間は議論が積み重ねられる。この点で日本の授業参観とはかなり異なるであろう。

(15) ドイツの倫理教育が「宗教科」によって行われている事実を単純にわが国に当てはめて、仏教教育とか神道教育をもってわが国の倫理教育をしようと考えることには慎重でなければならないだろう。それは、憲法に抵触するか否かの問題とは別に、この率先垂範という要素に関わって、現実のこれらの宗教の活動がそれに堪えうるかどうかという問題があるからである。

(やまぎ・かずひこ、哲学、早稲田大学教授)