

## 英国の公立学校(County Schools)における宗教教育の 教育的論拠としてのR. S. Peters の「教育」の概念

柴沼 晶子

はじめに

英国の1988年の教育改革法 (Education Reform Act) によって、宗教教育に関する規定も1944年法の大枠を残しつついくつかの基本的な条項の改定がなされた。それらは概略次のような点である。

1. 1944年法では一斉礼拝と宗教教授 (religious instruction) を行うことがカリキュラムに関する法的に定められた唯一の規定であったが、改革法によって基礎カリキュラム (basic curriculum) が制定され、宗教教育は、ナショナル・カリキュラム—中心教科 (core subjects) と基本教科 (foundation subjects) からなる—とならんでこの基礎カリキュラムに位置付けられることとなった。<sup>(1)</sup>
2. 1944年法では一斉礼拝及び宗教教授に関して宗教について特定していなかったが、改革法では、公立学校での一斉礼拝は、全体としてあるいは主として特定の宗派によらない広い意味でのキリスト教的伝統を反映する、キリスト教的性格のものでなければならない、と改められた。<sup>(2)</sup>
3. 同様に、各地方教育当局 (Local Education Authority) によって採択されるアグリード・シラバス (agreed syllabus) に関して、英国の他の主要な宗教の教説や慣行に配慮する一方、英国の宗教的伝統は主としてキリスト教であるという事実を反映したものでなければならない、とされた。<sup>(3)</sup>
4. 各地方教育当局に常設宗教教育諮問審議会 (Standing Advisory Council for Religious Education) の設置が義務づけられた。<sup>(4)</sup>
5. 「宗教教授」(religious instruction) という語が「宗教教育」(religious education) と改められた。<sup>(5)</sup>

ハル (John Hull) は、改革法では、もはや “religious instruction” という表現が使われず、“religious education” と表現され、宗教教育がカリキュラムの中の一領域として「教育」の論理によって位置付けられたことを特筆し、評価している。<sup>(6)</sup> しかしながら、このような宗教教育に関する条項の改定の中で、公立学校の礼拝及び宗教教育のいわば学習指導要領ともいべきアグリッド・シラバスを、1944年法では何ら規定のなかった内容について、広い意味でのキリスト教を中心とすると規定したことは、多くの論議を呼ぶこととなった。<sup>(7)</sup> 改革法がキリスト教中心の基本原則を明かにしたことによって、キリスト教信仰の啓培を宗教教育の目的とみなす宗教教育観を顕在化させたことも否めない。それらは英国の公立学校における宗教教育の目的、さらにはその存在理由を問う、かねてからの論議を浮上させることになったともいえよう。

英国は1944年法後の社会的変動、とくに世俗化や多文化化の流れの中で、時代の要求に応じてその内容を変革させながらも、公立学校の宗教教育を存続させてきた。1970年代からはその目的をキリスト教信仰を培うことから一般教育の一領域としての役割を担うものへと質的に変化させ、宗教教育の公教育における存在意義を主張してきた。その際、公立学校のカリキュラムに宗教教育を位置づける理論的根拠として、ピーターズ (R. S. Peters) の教育の概念や、ハースト (P. Hirst) の知識論およびフェニックス (P. Phenix) のカリキュラム論が援用されてきた。<sup>(8)</sup> 本稿では英国の公立学校における宗教教育のあり方が再び論点となっている状況下で、宗教教授から宗教教育への転換を提唱したダラム・レポートと現在英国の宗教教育に指導的役割を果たしているグリミット (Michel Grimmitt) に理論的根拠を提供しているピーターズをとりあげ、彼の教育の概念が英国の公立学校の宗教教育の教育的意義をどのように基礎付けているかを検討してみたい。<sup>(9)</sup>

## 1 宗教教育の変化と「教育的」宗教教育の提唱

1944年法において、第二次世界大戦後の精神的統合の基盤として、国民的期待を担って法的に義務づけられた唯一の教科となった宗教教授は、1960年代に入る頃には、急速な科学技術の発達による産業構造や社会構造の変化によって価値観の多様化や世俗化が進行するなかで、実際には最も軽視された科目となっていた。宗教教授の時代おくれの内容や方法による形骸化に対して、60年代後半から宗教とは別個の道德教育の研究

が出現する一方で、宗教教育そのものについてもその内容や方法の見直しが盛んに行われ、具体的な改革が行われ始めた。しかし、英国社会の世俗化、とくに都市部を中心とする多文化化、多宗教化がすすみ、伝統的な宗教教育の枠組みのなかでの改革では対応しきれない面が出てくるようになると、あらためてこのような社会における公立学校の宗教教育のあり方、さらにはその存在理由が問い直されるに至った。<sup>(10)</sup>

70年代になると60年代後半の宗教教育の変革の流れを受けて、さまざまな改革の提言や試みを総括し、新しい宗教教育のあり方を方向づけた二つのレポートが出された。1つはダラムの主教を中心とする英国国教会の宗教教育委員会による『ダラム・レポート (Durham Report)』<sup>(11)</sup>であり、他の1つは、学校協議会 (Schools Council) の『中等学校における宗教教育 (Religious Education in Secondary Schools-Working Paper-36)』である。両者とも、これまでのキリスト教信仰を培うことを目的としていた、いわゆる *confessional* な宗教教育を現代の公立学校で行うことの不適切性を指摘し、他の教科と同一の原理によってカリキュラムに位置づけられる「教育的な」宗教教育への転換を提唱している。とくに後者では60年代の宗教教育の革新的内容や方法の具体例を挙げて、それらを高く評価しながらも、それらが究極的にはキリスト教信仰に青少年を導くことを目的としており、*confessionalism* を払拭し得ていないとして、教義のおしえこみ (*indoctrination*) でもなく、キリスト教信仰へ導く (*inculcation*) ものでもなく、聖書の知識を教授する (*instruction*) ものでもない、人間としての十全な発達に欠かせない「一般教育」としての宗教教育を、カリキュラムの一領域として位置づけるべきであるとしている。<sup>(12)</sup>

さらに同様の立場からこの時期に公立学校における宗教教育のあり方を提言した代表的なものとしてコックス (Edwin Cox) の“Educational Religious Education”が挙げられよう。彼はすでに“Changing Aims Of Religious Education” (1966) において、伝統的なキリスト教社会を背景にして規定された1944年法が当然のこととしていた宗教教育の目的が変化を余儀なくされていることを指摘していたが、ここでは、「教育を行うという学校の目的からして、そこでの活動は教育の過程に貢献するものでなければならず、従来伝道や教義の教えこみと混同されてきた宗教教育は、他のすべての教科と同様に、ひとつの価値ある、不可欠な教育活動であることを示さねばならない」と述べている。<sup>(13)</sup>

## 2 宗教教育の教育的意義—『ダラム・レポート』にみる

その宗教教育に関する勧告の第一項に、「今後は“religious instruction”ではなく“religious education”と称すべきである」<sup>(14)</sup>と宣言して宗教教育の新たな方向を決定づけた『ダラム・レポート』は、公立学校の宗教教育を論じた章のなかで、宗教教育の教育的論拠をとくにピーターズに求めている。<sup>(15)</sup> その部分の論述を追ってみよう。

同レポートは、公立学校の宗教教育の存在理由として世論の高い支持を挙げながらも、「その地位（カリキュラムにおける一筆者）が保証されるためには、宗教教育が一般教育に貢献するものであることを示さねばならず、他の教科や領域と等しい原理が適用されなければならない」として、一般に支持されている次の4つの論拠を挙げる。<sup>(17)</sup>

第一は文化的理由ともいふべきものである。すなわち、「英国は西欧文化の伝統を継承しており、キリスト教は歴史や諸芸術と不可分の関係を織りなしているので、例えば聖書やキリスト教の理解なしには歴史の理解は不可能である」というものである。しかしながらこのような宗教に関する学習は、歴史や文学それ自身の学習においてより適切に行えるものであり、このような宗教教育を本来の宗教教育とみなすことはできない、とこの論拠を退ける。第二は道德教育としての役割である。19世紀には宗教教育は道德教育の不可欠な基盤としてカリキュラムに位置付けられていた。しかし道德教育はもはや学校にとどまらず、多様な場で行われるべきものと見做されており、たとえ学校の中だけに限っても一教科だけが担当するものではない。したがって「宗教教育は道德教育のために重要な役割を果たすとしても、単にそのことだけで宗教教育のカリキュラムにおける位置付けを正当化するものではない」ということになる。第三は歴史的に英国の教育は宗教教育を不可欠なものとしてきたという伝統的な理由である。この点も過去の伝統に訴えることによって問題の解決をはかる安易さの故に退けられる。その結果、第四の宗教教育はそれ自身固有の教育的価値をもつという教育的論拠が持ち出される。

まず、人間はその生涯において遭遇するさまざまな経験の意味を求めようとする根源的な問いを持っている。また生きることの究極的意味や目的や生を完うするための価値体系を宗教の中に見出す多くの人々が存在する。すなわち、人間には本来何らかの「宗教」によって表現することを要求する「霊的次元」が存在する。したがって、宗教が人間のひとつのあり方を表現していること、さらに、ある人々にとっては宗教が人

間の知識と経験の重要な領域であることを学ぶ機会を若者に与えるべきである、という。<sup>(16)</sup>

同レポートはこのような人間の本質的理解あるいは人間存在の宗教的解釈のために宗教教育が必要であるという論理に加えて、教育を initiation という語に置き換えることを提唱するピーターズの教育の概念から宗教教育を一般教育のカリキュラムに加えることの正当性を主張する。ピーターズによれば、「教師の役目は社会において『価値あるもの (worthwhileness)』と信じられている知識、活動、思考と行動の様式を若者に手ほどき (initiate) することである」<sup>(17)</sup> という。教育をこのように公的伝統への initiation と考えるならば、「宗教的伝統がその社会によって『価値あるもの』と考えられている場合、そのような宗教的伝統は学校のカリキュラムに当然位置を占めるべきことになる」という。しかも「その過程は厳しい思考と研究を含むことになり、宗教の認識と理解を深めるには、原典や信条、礼拝様式、社会的倫理的教えの緻密な研究を必要とする」ことになる。さらにまた英国の宗教的伝統はキリスト教であることから、宗教教育の内容も当然キリスト教が中心となる。<sup>(18)</sup>

このように教育を initiation と捉えることによって宗教教育を公教育に位置付ける論拠は、一見第一の「文化的」論拠に類似しているように見える。しかし同レポートが主張するのは、文化の理解のために宗教の学習が必要であるというのではなくて、宗教そのものが社会における価値ある公的伝統、すなわち文化の重要な領域であるが故に宗教そのものの学習が不可欠であるというのである。それではこのような論理からすると、宗教教育とは宗教を文化として学習させることになるのだろうか。後にみるように、ピーターズの教育の概念を基礎に宗教教育のカリキュラムを構築するグリミットは、宗教教育を単に宗教の「学習」に限定していない。<sup>(19)</sup> しかし宗教教育の内容に立入る前に、ピーターズのいう「initiation としての教育」の意味するところをみておきたい。

### 3 ピーターズの教育の概念—「価値あるもの」への“initiation”をめぐって

ピーターズはその分析哲学の立場から「教育」というコトバを分析し、その定義を試みる過程で「教育」の特質を挙げていき、その最も重要なものとして、「教育」それ自身の中枢に基準が内在することを明らかにする。その基準とは次の3つである。<sup>(20)</sup>

1. 「教育」はそこに参加することになる人々 (Who become committed to it) に対して価値ある (worth-while) ものを伝達することを意味する。
2. 「教育」は澱むことのない知識と理解とさらにある種の認識的展望 (cognitive perspective) を含んでいなければならない。
3. その伝達の手続きが、学習者の側における意識性 (wittingness) と任意性 (voluntariness) を欠いてはならない。

ピーターズはさらに、これらの基準の内容を具体的に示していると思われる、「教育された人間の基準」(general criteria being educated)を挙げてゐる。すなわち「教育」された人は次のような特色を持つという。<sup>(21)</sup>

1. 単なるこつや技術ではなく、ある程度の知識を持っており、その知識を個別の事実に集積以上に高めるための概念体系 (scheme of conceptual organization of facts) をもっている。
2. 狭い理解と専門化された知識の持ち主でなく、身につけた知識や理解によって、ものの見方が変わる認識的展望をもっている。
3. ある特定の活動を、功利的目的のためでなく、それ自身の持つ価値のために追求し、その価値ある活動へ参加する。(価値あることについて配慮し、関心を寄せる。)

ピーターズは、以上のような教育の基準を充たす教育の過程は instruction, training, drill のような (teaching という語でさえ) 限定的な言葉で表すことは不適當であり、INITIATION という語を用いるべきであるとする。<sup>(22)</sup> 彼が「教育」の機能を“initiation”という語で表現していることは、この語がかれの「教育」の概念をとらえるための鍵となるものであることを示している。

ここでピーターズの挙げる基準を手がかりに initiation の含意を検討してみたい。ドウレイ (Dray, W. H.) は「ピーターズの initiation という語は単に introducing の意味に過ぎないように見えることもあるが、明らかにそれ以上のことを意味している」とのべている。<sup>(23)</sup> た

しかに、initiation を単に「手ほどき」とみなすことを保留せざるを得ない意味が含まれているように思われる。

さきの教育の第一の基準をとりあげてみよう。ここでは伝達 (transmission) という表現が用いられている。しかしここで注目すべきことは、伝達は「それに参加することになる人々に対して (to those who become committed to it)」なされるということである。<sup>(24)</sup> この commit するという表現の挿入はきわめて重要な意味をもっているように思われる。それは学習者が伝達された「価値あるもの」を単に受け取るのではなく、そこに関わり、献身し、あるいは参加することを予定しているからである。このような学習者のより能動的な活動の過程は第二の基準「停滞することのない知識、理解さらに認識的展望を含む」ことになるのであり、またそのためには第三の基準「学習者の意識性や任意性」が欠くことのできない条件となる、といえよう。つまり initiation は「価値あるもの」へ献身 (commit) するべく導くことを意味していると思われる。さらに少なくとも initiation という言葉には、とくに第二の基準とのかかわりで、エリアーデ (Mircea Eliade) の言う、伝統的な規範や慣習の支配する成人社会への試練や価値観の転換を伴う参入といった宗教的な“initiation”の概念との関連を無視できない意味が込められているように思われる。<sup>(25)</sup> 次の言葉はそのことを示唆しているといえよう。

initiation はそれが各種の儀礼や慣習と結び合わされるときでも、ひとまとまりの信念に到達するための道、たぶん、年少者に隠されている神秘に到達するための道を意味している。単なるこつや秘訣しか含んでいないものへ initiate されることはない。<sup>(26)</sup>

ピーターズは initiate される過程を次のように述べる。

遠い先祖が幾世紀もかけて発達させた公的言語の中に秘められた (enshrined) 公的伝統への initiation によって基本的技術が習得されると、さらにより広大な、多様な遺産への扉が開かれる。若者が科学、歴史、数学、宗教的、美的意識というような知識の形式 (forms of knowledge) や道徳的で、分別のある、技術的な思考や行動の形式に含まれる実際的な知識により深く initiate されるようになる、さらなる分化が展開される。<sup>(27)</sup>

さらにその道を歩むにあたって、

はじめの段階では、教師の主要な役目は、生徒が、関心を持っている思想と意識の形態の内部に生徒を入れ込むことである。あとの段階になると、生徒が、自分の精神の中に、概念と探索の様式とを確立するため、教える者と教えられる者との違いは、ただ程度の違いに過ぎなくなる。なぜなら、両者は共通の世界を探索するという共有の経験に参加しているのである。……蓄積された遺産に内在する、非個人的基準として存在する公的原理に対して、教師も生徒も共に忠誠を誓わなければならない。<sup>(28)</sup>

こうしてピーターズは、「教育」を「その中にうち立てられている三つの基準をすべて公平に満足させるために、価値ある活動、あるいは、価値ある思想と行為の様態へと他者を導くことである」と定義している。<sup>(29)</sup>

以上 initiation の意味を吟味する過程で、ピーターズの言う「価値あるもの」も同時に明らかになってきた。すなわちそれらは「蓄積された遺産に内在する公的原理」、あるいは経験を認識するための枠組みである「科学、歴史、数学、宗教的、美的意識というような独特な知識の形式 (forms of knowledge)」である。しかしピーターズのいう「価値ある活動」はハーストが提示したような一般教育のカリキュラム構造を示唆する知識の全体構造を示していない。つまり今ここで問題にしている、宗教教育を公立学校のカリキュラムに位置付けるための正当化の理論に関して言えば、ピーターズはハーストのようにカリキュラムに「宗教」を位置付ける明確な根拠を示していない。

ハーストによれば、「知識を獲得することは構造化され、組織化され、ある特定の方法で意味づけられた経験を意識することであり、人間のさまざまな知識は高度に発展させられた“form”からなっている」。この「知識の形式」は次のような4つの特質を持っている。1. その形式に特有の中心的概念（物理学の重力、加速度、宗教の神、罪、運命予定説など）を持っている。2. 複雑な経験を理解するための可能なかぎりの関係のネットワークを形成する。したがって特有の論理的構造を持っている。3. その特有の用語と論理から経験を論証できる表現と論述を持っている。4. 経験を探究し、その特有の表現を検証するための独自



の方法と技術を発達させてきた。このような「知識の形式」(forms of knowledge)として、ハーストは数学、物理学、人間科学、歴史、宗教、文学、芸術、哲学、道徳を挙げ、一般教育のカリキュラムを構成する教科としているのである。<sup>(30)</sup>

ピーターズはこのようなハーストの知識論に依拠して教科の枠組みを構想しているといえようが、その点に関して具体的に言及していない。林がデーゲンハルト(M. A. B. Degenhaldt)の批判に基づいて「個別的な教科や科目を選択するための原理を与えることに対してピーターズは失敗しているといわざるをえない」と評している通りである。<sup>(31)</sup>

ところで、さきの『ダラム・レポート』がピーターズの initiation の概念を宗教教育の教育的論拠として援用した際の「価値あるもの」とは、その社会における公的伝統すなわち文化として捉えられており、教科の基本原則としての知識構造の論理にまで踏み込んではいない。この点で、以下にとりあげるグリミットは、ハーストの論証する教科の存立条件としての知識の構造に着目しながらも、宗教を客観的に学習すべき「知識の形式」すなわち学問(discipline)としてカリキュラムに位置付けるハーストの論理を超えたピーターズ独自の教育の概念に基づいて、宗教教育のカリキュラムの構築を試みている。<sup>(32)</sup>

#### 4 宗教教育のカリキュラムの理論的基礎づけ—グリミットの枠組み

一般教育としての宗教教育において何をどのように教えるべきかという問題は、宗教教育を公立学校のカリキュラムに位置づけるための論拠と同時に論議されてきた問題であった。前掲の学校協議会のレポートは、1960年代後半からオープン・アプローチとして提唱されてきていた実践を、implicit approach 及び explicit approach に分類し、両者を統合することが「教育的」宗教教育の課題であるとした。前者は生徒の日常経験を究極的問い(ultimate question)にまで深め、かれらの生き方の拠り所となる世界観(stances for living)を主体的に見出させることを目的とするもので、後に探究的(personal quest)アプローチと呼ばれるようになったものである。<sup>(33)</sup> 後者はキリスト教以外の諸宗教を多角的に比較学習することによって宗教の本質を理解させることを目的とするもので、現象学的(phenomenological)アプローチと呼ばれ、とくに宗教界における諸宗教の対話路線と英国社会の多民族化がすすむにつれて、宗教教育において支配的になってきた。このアプローチの推進者であったスマート(Ninian Smart)は、宗教教育の目的を「宗

教を理解させること」に置き、宗教を六つの側面即ち、教義的、神話的、倫理的、儀礼的、経験的、社会的側面から理解させることを提唱した。<sup>(34)</sup>

グリミットは、ピーターズが教育を知識の伝達とともに（教育の第一の基準）「認識的展望」を含むべきことを条件にしていること（教育の第二の基準）即ち、ピーターズが単なる「ものしり」と「教育された人」を区別して、教育とは「知りえた知識によってその人のものの見方が変容することを意味する」のであり、「知識は思想や意識の形式の内面に入り込むことから生じる“commitment”を含んでいなければならない」と述べていることを根拠に、学習者が「認識的展望」持つためには知識に経験が加わることの必要性を指摘する。そしてその“commitment”には学習者の意識と任意性が欠かせない（教育の第三の基準）ことから、かれは、カリキュラムに位置付けるための科目の条件として、ピーターズの教育の三つの基準にもとづいて次の三つを設定する。<sup>(35)</sup>

1. この科目は人間自身とそのおかれた状況を理解するために、「価値ある」、独自の思考と意識の様式を持つか。
2. この科目はこどもの認識的展望を独自の価値ある方法で広げ、また深め、こどもの人間としての全面的な発達に貢献することに役立っているか。
3. この科目は理解を確実にし、こどもが自己を考える能力をいきいきと育てるような方法で教えられているか。

グリミットはこのような科目としての条件を満たす宗教教育のカリキュラムの枠組みを次頁のように構想し、さらにそれを具体的なカリキュラムに展開させている。<sup>(36)</sup>

この枠組みは宗教教育の目標を「宗教の理解」に置くスマートの現象学的アプローチを基本にして、同時に「探究的」アプローチをダイナミックに織り込みながら展開させていくものである。すなわち、宗教を「価値あるもの」として客観的に学習する対象としてのみならず、畏敬の念、不可思議なものへの驚きや愛の感情、人生の究極的な価値や意味への問いを呼び起こす内在的（implicit）なかかわりを要求するものとして措定し、それへの全人的関わりへと導くことを目指す宗教教育を、教育的妥当性（educational validity）を持ったものとして提供しているのである。<sup>(37)</sup>

グリミットの宗教教育のカリキュラム構成のための枠組み

レベル	1	年齢	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
実ア	宗教概念の発達														宗 教 的 理 解
プ	の基礎として子													状況テーマ……………	
存ロ	どもの感情・行													象徴テーマ……………	
動	・経験を													言語テーマ……………	
的チ	用いる													実存的テーマ……………	
レベル	2														
側ア	宗教の六側面														教 材 的 理 解
プ	から宗教概念													} 教材……………	
面ロ	を選択して														
動	提示する													社会的教材……………	
的チ														倫理的教材……………	
														教義的教材……………	

このようにしてピーターズの「価値あるもの」への“initiation”としての教育の概念は、一般教育としての宗教教育の課題であった「学習」と「探究」の統合をはかるカリキュラムの理論的基礎を提供している。

ピーターズの「公的伝統への initiation」という教育の概念は、宗教教育を「学校や社会における霊的、道徳的、文化的、精神および身体的な生徒の発達を促す」<sup>(38)</sup> ためのカリキュラムに位置づけ、「英国の宗教的伝統はキリスト教であること」を明確にした1988年教育改革法における宗教教育の教育的論拠として、一層の説得力を持つといえよう。同時に“initiation”に含まれる“commitment”の意義を問うことがあらためて課題となろう。

## 註

1. Education Reform Act 1988 (ERA), Part 1, Chapter 1, 1 および2条。
2. ERA同7条。
3. ERA同8条 アグリード・シラバスに関しては細則1及び2に関連事項の改定条項がある。なお、アグリード・シラバス作成委員会の構成は1944年法では①英国国教会、②その地方で代表的であると認められた英国国会以外の教会（カトリック教会は除く）③同じく代表的な教員団体④地方教育当局（LEA）の代表から成っていたが、改革法では②が「当局がその地域の主な宗教的伝統を適切に反映すると認めるキリスト教及び他の宗教の諸宗派」と改定されている。（細則1-7-(2)）これは8条-(3)の「英国の他の主要な宗教の教義や実践に配慮をしながらも」に対応するものである。
4. ERA同11条 通称 SACRE、アグリード・シラバス作成委員会やLEAに宗教教育に関する指導助言を行う。
5. 条項としては細則、1-2-(1)、3-(2)、4~7。
6. Jhon Hull, Chap. 1, "Religious Education as a Subject of the Curriculum, 1. Religious Education becomes more educational", *The Act Unpacked -The Meaning of the 1988 Education Reform Act for Religious Education*, (Birmingham Papers in Religious Education No.1. The University of Birmingham and the Christian Education Movement, 1989) 参照。
7. 1970年代後半からキリスト教以外の諸宗教の学習が公立学校の宗教教育において大きな位置を占めることになった。このような流れに対して歯止めをかけようとする改革法の意図にとくにイスラム教徒の反発が強い。またキリスト教への教化を目的とする宗教教育への逆行に対する宗教教育界の懸念や、「広い意味での」、「主として」の解釈をめぐる議論も多い。
8. 例えば、Jean Holm は次のように述べている。"A very different understanding of religious education emerged in the seventies. This second change in direction came largely in response to the kind of questions which were being asked by the philosophers of education, such as 'What should the purpose of education be?' and 'How do you justify the different elements in the school curriculum?' They claimed that a general education for all children should be based on an understanding of what it is that makes us distinctly human. In this country it is the work of Paul Hirst and Richard Perters that has had most influence on educational thinking." J. Holm, *Teaching Religion in Schools*, (OUP, 1975) p.2.

1960年代後半からの宗教教育の変革の流れについては、拙稿「イギリ

- スの宗教教育におけるオープン・アプローチの動向」(『日本比較教育学会紀要』4号、1978年)他でとりあげ、この点を指摘した。ピーターズの影響についても次の拙稿でとりあげ、考察課題としていた。「英国の公立学校における宗教教育—宗教教育の教育的意義づけをめぐる—」(『日本大学精神文化研究所紀要』第十二集：古田紹欽先生古稀記念号、1981年)301-303、305頁。
9. Michel Grimmer, *What Can I Do in R E ? A Guide to New Approaches*. (McCrims, 1978), pp.7-10, pp. 26-29, また *Religious Education and Human Development*, (McCrims, 1987), pp.21-22 でグリミット自らピーターズの論理によっていることを表明している。
  10. 上掲拙稿ならびに柴沼「イギリスにおける宗教教育と道徳教育」(国立教育研究所内道徳教育研究会編『道徳教育の現状と動向—世界と日本—』ぎょうせい、1982年)17-33頁参照。なお道徳教育のプロジェクトについては 遠藤昭彦、および福田弘「イギリスにおける学校カリキュラムと道徳教育」同 183-210頁にとりあげられている。
  11. The Church of England Commission on Religious Education in Schools (Durham Commission), *The Forth R.* (National Society and SPCK, 1970).
  12. Schools Council, *Religious Education in Secondary Schools, Working Paper 36*, (Methuen Educational, 1971), pp.15-45.
  13. Edwin Cox, "Educational Religious Education", *Learning for Living*, Vol 10, No 4, (SCM, 1971). p.3. *Changing Aims of Religious Education*, (Routledge, 1966).
  14. The Forth R, p.277.
  15. ibid, p.101.
  16. ibid, pp.97-100.
  17. ibid, p.101. この表現はピーターズが教育の定義としてしばしば用いているものである。註29参照。
  18. ibid, pp.101-102.
  19. 後段に述べるように一般教育としての宗教教育は、「学習」と「探究」の二つのアプローチに分類され、そのいずれに重点を置くかは宗教教育観にかかわってくる。この点に関しては前掲拙稿1981年参照。また藤田は「現在、イギリスにおいて、その宗教教育の変化を特徴づけるものは「研究」と「探究」の概念であるように思われる。すなわち、その宗教教育をとおして、キリスト教をはじめとする世界の諸宗教、さらには非宗教的な世界観への理解を促し、宗教的寛容の精神を培うとともに、もちろんキリスト教信仰を選びとることも含めて、生徒各自の人生の意義に対する探究を励まし、援助しようというものである」と述べている。藤田昌士、「宗教教育と道徳教育—公立学校に則して」(前掲『道徳教育の現状と動向—世界と日本—』)9頁、同、「英米における道徳教育の動向」(『教育学研究』日本教育学会紀要47の2、1980年)56頁。
  20. R. S. Peters, *Ethics and Education*, (George Allen & Unwin

- LTD, 1966), p.45. 『現代教育の倫理 その基礎的分析』 三好信浩、塚郷智 共訳 (黎明書房、1971年) 55頁。
21. R. S. Peters, "The Justification of Education" in R. S. Peters (ed.) *The Philosophy of Education* (OUP, 1973), pp.240–241.
  22. R. S. Peters, *Education As Initiation*, Inaugural Lecture, The University of London Institute of Education, (Evans Brothers LTD, 1964), p.34.
  23. R. S. Peters, J. Wood, W. H. Dray, "Aims of Education – A conceptual Inquiry", in *The Philosophy of Education* p.37.
  24. 邦訳では「それを受けることになった人々に対して」となっている。前掲書55頁。また、“commitment”に「拘束」という訳語が当てられているが、ここでは、“initiation”との関わりで「献身」「傾倒」「参加」などのより能動的な意味を持たせるべきであると思われる。「その知識は、思想や意識の形態の内面まではいり込むことによって生じるある種の拘束を含んでいなければならない。……その内面には入り込むということは、理解すること、配慮することである。そのような拘束なしには、思想や意識はその要点を失ってしまう」前掲書34頁。(アンダーライン筆者)
  25. Mircea Eliade, *Rites and Symbols of Initiation – The Mysteries of Birth and Rebirth*, (Harper & Row, 1958), Introduction, pp.x–xv. とくに “Initiation introduces the candidate into the human community and into the world of spiritual and cultural values.” p.x “It (initiation) is an act that involves not only the religious life of the individual, in the modern meaning of the word ‘religion’; it involves his *entire* life. It is through initiation that, …… man becomes what he is and what he should be—a being open to the life of the spirit, hence one who participates in the culture into which he was born.” p.3.
  26. R. S. Peters, *Ethics and Education*, p.54.
  27. R. S. Peters, *Education as Initiation*, p.35, *Ethics and Education*, p.50. (アンダーライン筆者)
  28. R. S. Peters, *Ethics and Education*, pp.53–54. (アンダーライン筆者)
  29. *ibid*, p.55.
  30. Paul Hirst, “Liberal Education and the Nature of Knowledge” R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters, (eds) *Education and the Development of Reason*, (RKP 1972), pp.405–408. 74年版では「道徳」が除かれている。P. Hirst, *Knowledge and the Curriculum – A collection of philosophical papers*, (RKP.1974), p.74.
  31. 林 泰成、「ピーターズの教育の正当化についての考察—ヴィトゲンシュタインの『言語ゲーム』との関連において—」『教育哲学研究』(教育哲学会紀要No58、1988年) 63頁。
  32. ハーストは「宗教」を「『価値ある』、独自の思考と意識の様式をも

つ」知識の一形式であるとして、「宗教」を客観的に学習させることを宗教教育の目的としている。グリミットはピーターズの教育論によって宗教教育の教科としての正当性を基礎づけ、さらにピーターズの「教育の基準」を充たす宗教教育のカリキュラムを構築する際に、第二の基準を重視する。すなわち知識の内側にはいり込む＝commitment ことによって学習者の認識的展望を拡げることを目指す。かれの宗教教育の目的は「宗教についての学習」ではなく、「宗教の理解」である。註9、および24参照。

33. H.Loukes の problem approach, R. Goldman の theme approach などから宗教教育の方法として定着したもの。1960年代後半のアグリード・シラバスからこのようなアプローチが採られるようになった。拙稿「アグリード・シラバスにあらわれたイギリスの宗教教育の動向」(『日本大学精神文化研究所紀要』第九集、1978年)参照。
34. Ninian Smart, “What is Religion?” in N.Smart & D.Horder, (eds) *New Movements in Religious Education*, (Temple Smith, 1975) pp.14-21. phenomenological approach の背景にあったのは、W. O. Cole らの諸宗教の学習の普及である。*Agreed Syllabus of Religious Instruction*, City of Birmingham Education Committee, 1975, はこのアプローチを採った代表的なアグリード・シラバスである。拙稿「最近のアグリード・シラバスからみたイギリスの宗教教育の動向」(『日本比較教育学会紀要』第12号、1986年)参照。
35. M. Grimmitt, *What Can I do in R E ?* p.16.
36. カリキュラムの枠組みは *ibid*, p.50. 内容については pp.51-113.
37. *ibid*, p.27.
38. ERA, Chapter 1, 1条 (2)(a)。

R. S. Peters' Concept of Education as an Educational  
Rationale of Religious Education  
in County Schools in England

Akiko Shibanuma

“The first thing to notice is that the subject is no longer described as ‘religious instruction’ but as ‘religious education’”, says John Hull in his statement analyzing the meaning of the 1988 Education Reform Act for religious education.

Since the beginning of the 1970s, aims of religious education have changed from the confessional to what was called educational by the influence of philosophers of education such as Paul Hirst and Richard Peters.

Richard Peters' concept of education as initiation gave a rationale for ‘educational religious education’ and justified its inclusion as other subjects in county schools' curriculum on educational grounds.

This article aims to trace his presentation of the rationale of educational argument for religious education to “Durham Report” and to Michael Grimmitt's substantial work for the curriculum development of religious education.

Peters says, “Education has to be described as initiation into what is worth-while.” He also claims there are three educational criteria that education should have. Having analyzed the connotation of “initiation” in connection with “commitment” and three educational criteria, this article pointed out that Grimmitt applied Peters' three educational criteria to his conceptual framework of religious education.