

Z PROBLEMATYKI SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEJ

SEMINARE
t. 31 * 2012 * s. 103–118

TOSHIKO ITO
Uniwersytet Mie (Japonia)

DAS RELIGIÖSE ALS UNENTBEHRLICHER BESTANDTEIL DES JAPANISCHEN BILDUNGSKONZEPTS: WANDEL UND KONTINUITÄT¹

„Glauben Sie an eine Religion?“. Diese Frage bejahen in Japan heute 36,5% der Bevölkerung, während der entsprechende Wert in Polen bei 97,6% liegt². Der Sachverhalt, dass Japaner vergleichsweise unbekümmert sind um die Religion, ist im japanischen Alltag tief verwurzelt. Die meisten Japaner beteiligen sich gerne und begeistert an Jahresfeiern, die ihren Ursprung in religiösen Zeremonien haben, dies jedoch ohne dabei die Religion wahrzunehmen. Ihr Verhaltensmuster an der Jahreswende mag dies belegen: die meisten feiern christliche Weihnachten, hören sich dann die Mitternachtsglocken des buddhistischen Tempels an, deren Klang die Leidenschaften tilgen soll, und am Neujahrstag pilgern sie zum Shintō-Schrein, wo sie die Götter um ein gutes Jahr bitten. Nach eigenen Angaben sind sie nicht religiös, begehen aber in Wahrheit verschiedene religiöse Rituale.

In Japan, wo der Alltag weniger mit der Religion im lexikalischen Sinne verbunden ist, lässt sich ein Phänomen beobachten, dass die Bildungspolitik immer

¹ Der Text ist eine leicht überarbeitete Fassung meines am 8. November 2011 an der Kardinal Stefan Wyszyński Universität in Warschau gehaltenen Vortrags. Er wird in polnischer Sprache in der Zeitschrift „Forum Pedagogiczne“ dank der Übersetzung von Herrn Dr. Dariusz Stepkowski erscheinen.

² Vgl. *Sekai shuyokoku kachikan deta-buku*, hrsg. D. Dentsusoken, Tokio 2008. Diese Untersuchung wurde 2005 von World Values Survey Association (Vorsitzender: Prof. Ronald Inglehart, University Michigan) durchgeführt.

wieder im Religiösen einen Halt sucht, um der ethischen Relativierung entgegenzuwirken. Dabei ist die Auffassung vorherrschend, dass das Religiöse – also nicht eine Religion – eine beträchtliche Kraft zur Vervollkommnung der Charakterbildung besitze, weil es mit der Lebensweise, wie man als Mensch sein soll oder wie man das gegebene Leben leben soll, zusammenhänge. Aus diesem Grund verstärkt sich besonders in sittlichen Orientierungskrisen die Tendenz der Bildungspolitik, im Religiösen einen erzieherischen Effekt zu erblicken. Religion ist zwar an öffentlichen Bildungsinstitutionen in Japan rechtlich verboten, die Bildungspolitik versucht jedoch seit dem Beginn der Moderne kontinuierlich, die Lehrstoffe nicht bloß als Wissen zu vermitteln, sondern sie durch das Religiöse zu bereichern. Die am Religiösen orientierte Erziehungspraxis steht damit in einem schwierigen Verhältnis zu ihrer rechtlichen Grundlage.

Der 20. Artikel der japanischen Verfassung gewährt die Religionsfreiheit, und schreibt vor, dass der Staat und seine Institutionen an der religiösen Neutralität festhalten müssen³. Damit sind die öffentlichen Institutionen gehalten, sich aus der Sache der Religion herauszuhalten. Der 15. Artikel des Erziehungsgrundgesetzes fordert religiöse Toleranz, die allgemeine Bildung über die Religionen und den Respekt vor der Rolle der Religionen im gesellschaftlichen Leben⁴. Die öffentlichen Bildungsinstitutionen dürfen damit zwar weder religiöse Unterweisung noch religiöse Handlungen im Sinne bestimmter Denomination ausüben, sollen aber die Sache der Religion fördern. Diese interpretationsbedürftige Rechtslage – Zurückhaltung oder Förderung gegenüber der Sache der Religion – erzeugt gegensätzliche Auslegungen. Einige meinen, die religiös geprägte Erziehung an öffentlichen Schulen verstoße nicht gegen das Gesetz, sondern sei – solange sie denominational unbefangen ist – nachdrücklich vom Gesetz gefordert. Andere meinen, die religiös geprägte Erziehung sei vorbehaltlos verboten. Konstitutionalisten vertreten meist die letztere Position aus dem Grund, dass keine religiöse Erziehung im strikten Sinne denominational unbefangen sein könne. Bildungspolitiker hingegen unterstützen oft die erstere Position aus dem Grund, dass die religiöse Erziehung unentbehrlich für die Charakterbildung sei: Der Niedergang der

³ Der 20. Artikel der japanischen Verfassung (1946) lautet: „1. Religionsfreiheit ist gesichert. Religiöse Organisationen sollen kein Privileg vom Staat genießen und keine Autorität ausüben. 2. Niemand wird zur Teilnahme an religiöser Handlung, Feier, Zeremonie oder Praxis gezwungen. 3. Der Staat und seine Organe entsagen der religiösen Unterweisung oder sonstigen religiösen Aktivitäten“.

⁴ Der 15. Artikel des Erziehungsgesetzes (1947, revidiert 2006) lautet: „Die religiöse Toleranz, **die allgemeine Bildung über die Religionen** und die Stellung der Religionen im Sozialleben sollen in der Erziehung respektiert werden. Die vom Staat oder von öffentlichen Organisationen gegründeten Schulen entsagen der religiösen Unterweisung oder den Aktivitäten für eine bestimmte Religion“. Der Teil in Fettdruck wurde anlässlich der Revision (2006) hinzugefügt.

Erziehung – besonders der Moralerziehung – sei in der Regel auf den Mangel des Religiösen zurückzuführen⁵.

Die religiöse Erziehung besteht nach der geläufigen Auffassung aus drei Bereichen: denominationale Unterweisung, Unterweisung des Religiösen jenseits der denominationalen Befangenheit und Unterweisung der Kenntnisse über Religionen (Geschichte, Kunst, Kultur usw.). Der erste Bereich ist gesetzlich nur an privaten Schulen erlaubt. Der dritte Bereich ist gesetzlich erlaubt, seit der Revision des Erziehungsgrundgesetzes (2006) sogar ausdrücklich empfohlen. Der umstrittene Bereich ist der zweite.

Die vorliegende Arbeit stellt zuerst den Umriss des Verhältnisses zwischen der Bildung und der Religion in Japan dar und zieht dabei die japanische Reformpädagogik in Betracht. Dann werde ich die gegenwärtige Auseinandersetzung bezüglich des Verhältnisses zwischen der Bildung und der Religion anhand der Lehrstoffe analysieren, wobei zum einen das Sonderlehrfach der Grund- und Mittelschule „Moral-Stunde“ und zum anderen das Wahllehrfach der Oberschule „Ethik“ unter die Lupe genommen werden. Die erste Fallstudie dient der Betrachtung des zweiten Bereichs: Es geht um die Frage, wie die öffentliche Schule mit dem Religiösen – konkreter mit dem religiösen Empfinden – umgehen soll. Die zweite Fallstudie untersucht den dritten Bereich: Es geht um die Frage, wie die öffentliche Schule Kenntnisse über Religionen vermitteln soll. Zum Schluss möchte ich den Wandel und die Kontinuität in der pädagogischen Rolle des Religiösen in Japan auslegen, wobei ich zum einen das Religiöse zur Stärkung der moralischen Sensibilität, zum anderen das Religiöse zur Stiftung der nationalen Identität in den Vordergrund rücke.

1. WANDEL DES RELIGIÖSEN IM JAPANISCHEN BILDUNGSKONZEPT

1.1. Entstehung des Begriffs „Religion“ und dessen Auslegung in der Bildungspolitik: Verbot der Religion und Förderung des religiösen Empfindens

Der Begriff der „Religion“ als Sammelbegriff verschiedener Konfessionen war in Japan unbekannt bis zur Aufhebung der Abschließungspolitik, die Japan zwischen 1639 und 1853 von jeglichem Einfluss des Auslands abschirmte. Japan kannte bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts keinen Sammelbegriff ver-

⁵ Vgl. K. Yamaguchi, *Shukyo-teki joso kyoiku no gainen to shiteki tenkai* (Der Begriff der Erziehung zum religiösen Empfinden und seine historische Entwicklung), *Kagaku to Shiso* 35(1980), S. 520-535; derselbe, *Sengo no shukyo to kyoiku o meguru soten to kadai* (Streitpunkt und Probleme zum Verhältnis zwischen Religion und Erziehung nach dem Krieg), *Kyoikugaku-Kenkyu* 65(1998)4, S. 324-333.

schiedener Konfessionen, weil es keinen monotheistischen Glauben gab. In Japan waren traditionellerweise drei Glauben geläufig, die zur „Religion“ im heutigen Sinne gehören: Shintō, Konfuzianismus und Buddhismus. Der Shintō, der in Japan einzig heimische Glaube, verbindet Animismus, Ahnenkult und Kaiserkult und ist reich sowohl an volkstümlichen als auch an politischen Konventionen⁶. Der Konfuzianismus, der in Ostasien weite Verbreitung findet, ist eher eine auf patriarchalische Sozialethik bezogene Morallehre als ein Glaube und macht vornehmlich Vorschriften zugunsten der Erhaltung der bestehenden gesellschaftlichen Rangordnung⁷. Der Buddhismus, der durch seine Erlösungslehre vom Leid der Seelenwanderung gekennzeichnet ist, leitet die ethischen Kriterien aus seiner Lebensanschauung ab⁸. Bis zur Schwelle der am Westen orientierten Modernisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren in Japan diese drei Glauben miteinander verwoben und bedurften keines festen Sammelbegriffs.

Erst nach der Landeseröffnung wurde das Übersetzungswort für „Religion“, *shukyo*, als Sammelbegriff verschiedener Glauben in Umlauf gesetzt. *Shukyo* heißt rechtlich: „die Überzeugung der Existenz von übernatürlichen, übermenschlichen Wesen (dem absoluten Wesen, einem Schöpfer, einer höchsten Existenz usw., vor allem Götter, Buddhas, Geistwesen) sowie Gefühl und Handlungen der Ehrfurcht und Verehrung“⁹.

Die schulische Erziehung in der Modernisierung Japans richtete sich zum einen vornehmlich auf die wissenschaftlichen Standards des Westens zur Einholung der kulturellen Rückständigkeit Japans, zum anderen auf die traditionellen

⁶ Der Kaiser gilt im Shintō als der legitime Nachkomme der Götter. Das Wort „Shintō“ trat 720 in einer altjapanischen Chronik, im Artikel über Kaiser Yomei (585-587), zum ersten Mal auf. Yoshio Toda (1918-2006) sieht darin das aufkeimende Nationalbewusstsein der Japaner (vgl. I. Hori, *Nippon no shukyo* [Japanische Religionen], Tokio 1985, S. 26).

⁷ Nach offizieller Auffassung datiert die Aufnahme des Konfuzianismus in Japan auf 513, als die Doktoren der fünf konfuzianistischen Klassiker aus China nach Japan kamen. Der Konfuzianismus teilt die Ethik in fünf Kategorien zwischenmenschlicher Beziehungen: zwischen Herrscher und Untertanen, Vater und Sohn, älterem Bruder und jüngerem Bruder, Mann und Frau, Älterem und Jüngerem. Diese relativistische Sittlichkeit entsprach dem Ideal des feudalen Regimes und regelte das Benehmen des Volkes.

⁸ Die buddhistischen Lehren gelangten 538 vom Südwesten Koreas, dem Paekche-Königreich, nach Japan, als der König Song (523-554), der den Buddhismus für einen segensreichen Glauben hielt, dem japanischen Kaiser Kinmei (531-571) eine Buddhastatue und einige Sutras sandte. Der Buddhismus etablierte sich in Japan, indem er dem Shintō eine Rollenverteilung anbot: Der Buddhismus verwaltet das Jenseitige, der Shintō das Diesseitige. Das Wesen des Shintō besteht im Glauben an diese Welt als eine reale Welt und erkennt ihre Anschließung an die nachtodliche, jenseitige Welt. Der Buddhismus hält diese Welt hingegen für bloß provisorisch; erst nach dem Tod beginnt ein reales Leben. Die zwei Religionen haben also widersprüchliche Vorstellungen. Weil sich der Shintō aber hauptsächlich auf das Weltliche konzentriert, wird die Koexistenz mit dem Buddhismus möglich.

⁹ Gemäß der Rechtsprechung des Obergerichts Nagoya zum Jichinsai von Tsu (1977).

ethischen Normen des Ostens, die sich auf Konfuzianismus und Shintō stützen. Der Konfuzianismus, eine aus China stammende Morallehre, schreibt die Erhaltung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse vor, während der Shintō, ein dem Ahnenkult und dem Kaiserkult zugrunde liegender einheimischer Schöpfungsmythos, vom Kaiser als direktem Nachkommen der Götter zeugt. Nach der offiziellen Fassung waren sowohl Konfuzianismus als auch Staats-Shintō¹⁰ ausdrücklich außerhalb der Kategorie der Religion eingeordnet. Die Kopplung von Konfuzianismus und Shintō, die dem 1880 zum Zentralfach des Lehrplans aufgerückten Moralunterricht zugrunde lag, trug kräftig zur Etablierung des kaiserlichen Systems bei. Die Kopplung von Konfuzianismus und Shintō schlug sich 1890 im Kaiserlichen Erziehungsedikt nieder, das für mehr als ein halbes Jahrhundert – bis Ende des zweiten Weltkriegs – als ein Gründungstext des japanischen Volkstums in Ehren gehalten wurde. Die japanischen Tugenden sind darin durch die unverbrüchliche Treue zur Herrschaft und die kindliche Liebe zu den Eltern charakterisiert.

Weil das Kaiserliche Erziehungsedikt sich auf vorgeblich nicht religiösen Konfuzianismus und Staats-Shintō stützte, verstand sich die getreu dem Edikt erteilte Moralerziehung unabhängig von den Religionen. Um das Kaiserliche Erziehungsedikt als alleingültige Grundlage der Moralerziehung zu erhalten, waren die Religionen nicht bloß überflüssig sondern sogar gefährlich. Aus dieser Sorge erließ das Kultusministerium 1899 die Verordnung Nr. 12 zur strikten Trennung von Religion und Schulen. Die Schulen, einschließlich der Privatschulen, dürfen demnach auch außerhalb der Lehrpläne weder religiöse Unterweisung erteilen noch religiöse Riten abhalten.

Das Kultusministerium erließ darauf 1935 die Verordnung Nr. 160 zur Pflege des religiösen Empfindens, welche die Verordnung Nr. 12 nachbessert: Die Verordnung von 1899 verbiete zwar religiösen Denominationen an den Schulen Glaubenssätze zu verbreiten und Riten abzuhalten, dies jedoch mit einem Vorbehalt: Die Pflege des religiösen Empfindens müsse zur Charakterbildung beitragen, insofern diese dem Geist des Kaiserlichen Erziehungsedikts nicht widerspricht. Dabei entstand das folgende Auslegungsmuster: Das Kultusministerium verbiete teilweise die Religionserziehung – z.B. Unterweisung bestimmter Denominationen – aber teilweise nicht – z.B. Pflege des religiösen Empfindens jenseits der denominationalen Befangenheit¹¹. Die bildungspolitische Botschaft bestand darin, das

¹⁰ Der Shintō wurde 1900 zum Staats-Kult erhoben, während dessen verschiedene Sekten als rein religiöse Institutionen bestehen blieben. Der Kaiser galt dabei als direkter Nachkomme der Götter, was ihn zur Herrschaft legitimiert: der Kaiser sei eine göttliche Figur in menschlicher Figur. Der Staats-Shintō beteiligte sich mit dieser Entstehungsgeschichte des Japantums kräftig an der Gestaltung und Tradierung ultranationalistischer Ideologie.

¹¹ Vgl. J. Shimomura, *Shukyoho* (Gesetz zur Religion), in: *Kyoikugaku-jiten* (Wörterbuch der Pädagogik), hrsg. M. Kido, Bd. 2, Tokio 1937, S. 1081f.

religiöse Empfinden in Affinität mit der nationalistischen Gesinnung als Bastion gegen Marxismus und weitere unerwünschte Kulturgüter des Westens, die das Kaisersystem gefährden können, funktionieren zu lassen.

1.2. Kaiserliches Erziehungsedikt als Quasi-Religion: Not und Unnot der religiösen Ergänzung

In der Kriegszeit riefen die Bildungspolitiker die Lehrer immer stärker zur Moralerziehung in Verbindung mit dem religiösen Empfinden auf, wobei dieses religiöse Empfinden deckungsgleich war mit dem Staats-Shintō, der an sich nicht als Religion sondern als Manifestation des reinen Japantums galt. Das religiöse Empfinden diente damit wesentlich nicht der moralischen Sensibilität, sondern vornehmlich der Erhaltung der Reichsidee und des Kaisertums.

Reformpädagogen in Japan, die sich und ihre Erziehungskonzepte als „religiös“ bezeichneten, gehörten oft zur Minderheit. Bei ihnen war das Religiöse explizit und programmatisch. Sie unterstützten zwar die offizielle Bildungspolitik, das Kaiserliche Erziehungsedikt als Grundlage der Erziehung zu betrachten, leisteten aber zum Teil Widerstand in ihrer Praxis, das Edikt mit dem Religiösen zu bereichern. Kuniyoshi Obara (1889-1977) vertrat diese Position. Obara wurde 1919 als Lehrkraft der Seijo-Schule, die seit ihrer Gründung (1917) als Wiege der reformpädagogischen Versuchsschulen gilt, berufen. Anfänglich schätzte er die Toleranz dieser Schule gegenüber seiner reformerischen Praxis. Seine unkonventionellen Erziehungskonzepte im Bereich der Religion riefen aber auch hier gelegentlich Konflikte hervor¹², weil Obaras Hauptanliegen „Erziehung des ganzen Menschen“ zwingend der Begleitung der Religion bedarf¹³. Religion heißt nach Obara: in Verbindung mit dem Urgrund, Gott und dem Übermenschlichen zu sein¹⁴. Das Edikt war nach Obaras Auffassung religiös geprägt, weil es „vom Kaiser, einem halb göttlichen Wesen, stammt“¹⁵. Untertanen könnten den Inhalt des Ediktes damit nur nachvollziehen, wenn sie ihn „mit eigener Religion ergänzen“¹⁶.

¹² Vgl. K. Obara, *Sensei to watashi* (Lehrer und Ich), Zenjin 19(1928), S. 89.

¹³ Vgl. ders., *Kyoiku no Konpon-Mondai toshiteno Shukyo* (Religion als Grundproblem der Erziehung), Tokio 1919, S. 139f.

¹⁴ Vgl. ebenda, S. 2. Obaras Praxis war vornehmlich christlich geprägt, aber Obara pflegte zu beteuern, dass seine Schule sich nicht auf das Christliche sondern auf das Religiöse stützt. Obaras innere Welt war wesentlich geprägt durch seine Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen. Vom Elternhaus her gehörte er zum Buddhismus, wurde aber nach dem Tod der Eltern von einer schintoistischen Priesterfamilie adoptiert. Einige bedeutende Begegnungen mit Christen führten ihn später jedoch zum Christentum. Diese religiöse Auseinandersetzung verlieh ihm Flexibilität gegenüber den Religionen: Konfession ist eine Nebensache, das Religiöse ist jedoch wesentlich.

¹⁵ K. Obara, *Shushin oyobi dotoku-kunren to shukyo-kyoiku* (Moralunterricht, moralische Einübung und religiöse Erziehung), Shukyo-kyoiku-koza 6(1928), S. 31.

¹⁶ Ebenda, S. 29.

Aus diesem Grund klagte Obara, dass die Erziehung in Japan im Allgemeinen kein Verständnis für die Religion hat, obgleich sie einzig durch die Rückkehr zur Religion ihre Krise überwinden kann¹⁷. Nach zehn Jahren der Lehrtätigkeit an der Seijo-Schule gründete Obara 1929 eine neue reformpädagogische Schule, die Tamagawa-Schule, an der das Religiöse zur Erziehung des ganzen Menschen die zentrale Stelle einnimmt¹⁸. Dabei traten Gebet und Arbeit – verstanden als Ausdruck des Religiösen – in den Vordergrund der Praxis.

1.3. Historischer Umriss in der Nachkriegszeit: Wandel und Kontinuität

Das Interesse an der Pflege des religiösen Empfindens wurde gleich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs noch einmal explizit zum Ausdruck gebracht. Im September 1945 erließ das Kultusministerium die *Grundlinien der Bildung zum Aufbau des Neuen Japan*. Die Pflege des religiösen Empfindens wurde darin ausdrücklich empfohlen, um ein neues Japan zu errichten, das in gutem Einvernehmen mit den anderen Nationen steht und zum Frieden in der Welt beiträgt¹⁹. Damit wurde die unveränderte Gültigkeit der Verordnung zur Pflege des religiösen Empfindens von 1935 bekräftigt. Die vorherrschende Auffassung der Bildungspolitik war: „Religion vermag die Moral zu beleben“ und „um den Staat aus dem Morast der moralischen Verderbtheit zu retten, gibt es keinen anderen Weg als Durchdringung der Erziehung mit dem religiösen Empfinden“²⁰, das sich von der Nächstenliebe vertreten lasse. Das religiöse Empfinden sei demnach der gemeinsame Nenner aller Religionen. Zu den Stiftern des religiösen Empfindens zu zählen seien unter anderen Konfuzius, Buddha, Jesus Christus und die Kaiserfamilie²¹.

Die amerikanische Besatzungsmacht verstand hingegen das Religiöse im Sinne der japanischen Bildungspolitik als Verinnerlichung des Staats-Shintō – der sich nicht als Religion vorgab – und ergriff Maßnahmen, diese Grundlage der japanischen Reichsidee zu beseitigen. Diese Richtlinien schlugen sich nieder in der Direktive *Zur Abschaffung der von der Regierung ausgehenden Trägerschaft, Unterstützung, Bewahrung, Kontrolle und Verbreitung des Staats-Shintō (kokka-shinto jinja-shinto ni taisuru seifu no hoshō shien hozon kantoku narabini kofu no haishi ni kansuru ken)* vom Dezember 1945.

¹⁷ Vgl. K. Obara, *Kyoiku no Konpon-Mondai...*, a.a.O., S. 1.

¹⁸ Obara war der Überzeugung, Kinder seien religiös; zwar elementarer, jedoch stärker als Erwachsene (vgl. ebenda, S. 144f.; S. 166).

¹⁹ Vgl. *Kindai nihon kyoiku seido shiryō* (Geschichtsmaterialien zum Bildungssystem im modernen Japan), hrsg. K. Ishikawa, Bd. 18, Tokio 1957, S. 490.

²⁰ *Kindai nihon kyoiku seido shiryō* (Geschichtsmaterialien zum Bildungssystem im modernen Japan), hrsg. K. Ishikawa, Bd. 31, Tokio 1958, S. 492.

²¹ Vgl. ebenda, S. 473.

Japanische Bildungspolitiker hielten es trotzdem für selbstverständlich, die Wichtigkeit des religiösen Empfindens im Erziehungsgrundgesetz zu verankern. Die Formulierung „das religiöse Empfinden soll vom erzieherischen Standpunkt aus respektiert werden“, die im ursprünglichen Entwurf des Erziehungsgrundgesetzes stand, verschwand jedoch in der endgültigen Fassung kurz vor deren Verabschiedung²². In diesem Wandel spielte die kritische Stellung der Alliierten gegenüber dem Religiösen im Sinne der japanischen Bildungspolitik die entscheidende Rolle.

Der Konsens der japanischen Bildungspolitik hielt auch nach dem Erlass des Erziehungsgrundgesetzes (1947) ohne Erwägung des religiösen Empfindens unverändert an: Die Pflege des religiösen Empfindens sei zwar zu fördern, weil sie innerhalb der vertretbaren Interpretationsabweichung der Gesetze stehe, sie solle aber aus dem gleichen Grund anhand ungeschriebener Gesetze gestaltet werden²³. Im schulischen Leben ist das religiöse Empfinden seither in erster Linie in der Moralerziehung eingebettet, dies jedoch ohne wörtliche Erwähnung²⁴.

Der Zentrale Bildungsrat (*chuo-kyoiku-shingikai*), ein Beratungsorgan des Kultusministeriums, beschrieb 1966 das wünschenswerte Menschenbild zur Veranschaulichung des kommenden meritokratischen Zeitalters. Die Förderung des religiösen Empfindens erscheint darin nicht als ungeschriebene Regel sondern als offenes Postulat. Das religiöse Empfinden kommt der „Ehrfurcht vor dem Ursprung des Lebens“ gleich, die als Grundlage der wichtigsten Tugenden gilt: Denn „aus der Ehrfurcht vor dem Ursprung des Lebens quillt jedes religiöse Empfinden“²⁵. Der Bericht des Zentralen Bildungsrates wurde zwar zurückgewiesen wegen Einsprüchen bezüglich seiner Gesetzeskonformität, er brachte jedoch eine Wende: Seit diesem Bericht erscheint das religiöse Empfinden gelegentlich in offiziellen Dokumenten, dies allerdings in anderer Formulierung, wie zum Beispiel „das Empfinden der Kraft, die über den Menschen steht“²⁶ oder „die Ehrfurcht vor dem, das über die Kraft der Menschen hinausgeht“²⁷.

²² Vgl. *Shiryo: Kyoiku kihonho sanju-nen* (Material. Dreißig Jahre vom Erziehungsgesetz), hrsg. E. Suzuki, Tokio 1978, S. 145.

²³ Vgl. *Kyoiku sasshin iinkai, kyoiku sasshin shingikai kaigiroku* (Protokolle des Komitees zur Bildungsreform und des Beratungsausschusses zur Bildungsreform), hrsg. H. Sato, Bd. 4, Tokio 1996, S. 120, 123.

²⁴ Die Reminiszenz zwischen Moralerziehung und Religionserziehung lässt sich bestätigen in der Regelung: Als die Moral-Stunde 1958 als Pflichtfach in den Lehrplan aufgenommen wurde, bestimmten die „Ausführungsbestimmungen zum Gesetz der Schulerziehung“, dass Privatschulen dieses Fach durch ihre Religions-Stunde ersetzen dürfen.

²⁵ Zentraler Bildungsrat: „*Koki chuto kyoiku no kakuju seibi ni tsuite*“ *toshin* (Bericht über „die Restaurierung und die Stärkung der Oberstufe der Mittelschulbildung“), Monbu-jiho 1072(1966) Sonderheft, S. 220.

²⁶ MEXT („MEXT“ steht für „Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – *monbu-kagaku-sho*“), *Chugakko-gakushu-shido-yoryo: Dotoku* (Richtlinien der Mittelschul-Lehrpläne: Moral-Stunde), 1969.

²⁷ MEXT, *Chugakko-gakushu-shido-yoryo: Dotoku* (Richtlinien der Mittelschul-Lehrpläne: Moral-Stunde), 1977.

2006 wurde das 1947 erlassene Erziehungsgrundgesetz kurz vor seinem 60. Jahrestag erstmals revidiert, wobei ein Zusatzartikel über die Pflege des religiösen Empfindens in den Brennpunkt der Debatte rückte. Das revidierte Erziehungsgrundgesetz, das Ende 2006 verabschiedet wurde, enthält allerdings keinen Artikel über die Pflege des religiösen Empfindens: Der Vorschlag scheiterte am Widerstand einer der Parteien in der Koalitionsregierung.

2. GEGENWÄRTIGE AUSEINANDERSETZUNG: ANALYSE DER VOM KULTUSMINISTERIUM ANERKANNTEN LEHRMATERIALIEN

2.1. Heft des Herzens (2002.4-2011.3): Verschmelzung des Religiösen und des Psychologischen im Sonderlehrfach der „Moral-Stunde“ an der Grund- und der Mittelschule

An der Wende zum 21. Jahrhundert wurde die Moralerziehung unter der Bezeichnung „Erziehung des Herzens“ (*emotional education*) gestärkt. Die Änderung geht auf das Jahr 1997 zurück. Das Kultusministerium erkundigte sich in diesem Jahr – veranlasst durch Bluttaten eines 14-jährigen Schülers – beim Zentralen Bildungsrat nach der „Erziehung des Herzens vom Kleinkindalter an“, die den Kindern vor allem die Unerstzlichkeit des Lebens nahelegen sollte, und erhielt im folgenden Jahr einen Bericht mit konkreten Vorschlägen. Gemäß dessen Vorschlägen erhielt jede Familie mit Grund- und Mittelschulkindern 1999 ein Heft für die Familienerziehung und diejenige mit Vorschulkindern ein Notizbuch für die Familienerziehung zur Anleitung der häuslichen Erziehung des Herzens. Der Titel eines Kapitels lautet darin: „Jährliche Familien-Veranstaltungen tragen tiefe Bedeutungen“. Jährliche Rituale mit der Familie sollen demnach vermehrt abgehalten werden, denn „das Beten für gute Gesundheit am Neujahrstag am Schrein oder am Vorabend des Frühlingsanfangs zu Hause fördert das religiöse Empfinden, und damit die Vertiefung der Ehrfurcht vor dem Übermenschlichen“²⁸. Der Begriff des religiösen Empfindens, der seit 1966 vom Kultusministerium gemieden wurde, erfuhr damit nach dreißig Jahren in der Versenkung ein unerwartetes Comeback. Das religiöse Empfinden wurde überdies als wirksamstes Mittel zur Bereicherung der moralischen Sensibilität angepriesen.

Im Jahr 2002 verteilte das Kultusministerium allen Kindern im Alter zwischen sechs und fünfzehn Jahren Kopien der vierbändigen, nach dem Reifegrad gestuften Hefte des Herzens. Diese Hefte sollen der Sinnsuche und der Identitätsfindung dienen, indem Schüler in ihre Hefte eintragen, was sie spüren und denken. Das Herz gilt dabei als ein Organ, aus dem die moralische Sensibilität quillt.

²⁸ MEXT, *Katei-kyoiku noto* (Heft für die Familienerziehung), 1999, S. 57. Vgl. MEXT, *Katei-kyoiku techo* (Notizbuch für die Familienerziehung), 1999, S. 50.

Das Heft, das in erster Linie im Sonderlehrfach der „Moral-Stunde“ verwendet werden soll, bezweckt die Pflege des Herzens in vielerlei Hinsicht: Es versucht, die Selbstbeherrschung, die Kommunikationsfähigkeit, die Ehrfurcht vor dem Leben und das Zusammengehörigkeitsgefühl zu fördern.

Hier soll am Beispiel der dritten Hinsicht, der Pflege des Herzens zur Ehrfurcht vor dem Leben, die intendierte Belebung der moralischen Sensibilität illustriert werden. Im Heft für das dritte und vierte Schuljahr steht: „Empfinden wir das Leben. Empfinden wir die Größe und das Wunder, welche die Natur und das Leben besitzen, mit dem ganzen Körper“²⁹. Im Heft für das fünfte und sechste Schuljahr wird zur dritten Hinsicht ein Kapitel „Erhalten wir die Ehrfurcht“ geboten. „Die Natur, die uns leben lässt, ist von der geheimnisvollen Fügung erfüllt. Es gibt eine unsichtbare, mystische Welt. Es gibt etwas, das über der Kraft des Menschen steht“³⁰. „Was für eine Begegnung mit dem, der über der Kraft des Menschen steht, versetzte sie Dich in Ergriffenheit?“³¹. Es wird nicht gefragt, ob Schüler je solche Erfahrungen gemacht haben: Solche Erfahrungen werden als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Im Heft für das siebte, achte und neunte Schuljahr wird der Ton suggestiver: „In Dir steigt die Ehrfurcht gegenüber dem, das über der Kraft des Menschen steht, auf. Was ist Deine Ergriffenheitserfahrung?“³². Die Ehrfurcht vor dem Leben, welche sich die Schüler in der „Moral-Stunde“ aneignen sollen, ist also in diesem Heft aus der Ergriffenheit konstruiert, die die Schüler gegenüber der unsichtbaren, mythischen Welt bereits verspürt haben sollen. Sie beruht damit wieder auf dem religiösen Empfinden, an das sich die Schulerziehung im Zeitalter der Orientierungskrise umso stärker halten will.

Der programmatische Leiter des Heftes, Hayao Kawai (1928-2007), der 1965 als erster Japaner ein Psychotherapie-Diplom am Jung-Institut in Zürich erworben hatte, war zugleich ein Protagonist der Erziehung des Herzens: Unter seiner Leitung wurde das Heft des Herzens konzipiert und herausgegeben. Die Tiefenpsychologie, auf die sich Kawai stützt, untermauert die Notwendigkeit des religiösen Empfindens für die Moralerziehung. Kawai hält es als Therapeut für grundlegend, im Menschen einen Ausgleich zwischen dem Bewusstsein und dem Unbewusstsein zu bewirken. Er glaubt, dass das wissenschaftliche Wissen zu einer Schwächung des Zusammenhalts zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten führen kann, bis hin zum völligen Verlust dieses Zusammenhalts³³. Daraus schließt er, dass die Psychotherapie, die für heutige Probleme des Herzens taug-

²⁹ MEXT, *Kokoro no noto* (Heft des Herzens), Bd. 2, 2002, S. 51.

³⁰ MEXT, *Kokoro no noto* (Heft des Herzens), Bd. 3, 2002, S. 68.

³¹ Ebenda, 69.

³² MEXT, *Kokoro no noto* (Heft des Herzens), Bd. 4, 2002, S. 65.

³³ Vgl. H. Kawai, *Yungu-shinrigaku to bukkyo* (Jungs Psychologie und der Buddhismus), Tokio 1995, S. 11.

lich sein wolle, notwendigerweise religiös sein müsse, denn das Religiöse helfe dem problembedrängten Menschen, einen tiefen Zusammenhang zu erfahren zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten³⁴: „Die neue Wissenschaft wird sich nahtlos den Religionen anfügen, die den Menschen als Ganzes verstehen“³⁵. Die Kopplung der moralischen Sensibilität und der religiösen Prägung steht in der tradierten Linie der Moralerziehung. Neu ist jedoch die Anschließung dieser Kopplung an die Psychotherapie.

2.2. Lehrbuch „Ethik“: Gleichsetzung des religiösen und philosophischen Unterrichts im Wahlfach „Ethik“ an der Oberschule

„Ethik“ ist ein Wahlfach der sozialwissenschaftlichen Fächer an der Oberschule. Es versteht sich jedoch nicht allein als Fortsetzung der sozialwissenschaftlichen Fächer an der Grund- und der Mittelschule sondern auch als Fortsetzung der „Moral-Stunde“ an der Grund- und der Mittelschule³⁶. Das Lehrfach „Ethik“ solle – gemäß der Richtlinien des Kultusministeriums – die Schüler zur Gestaltung des Selbst als autonomem Subjekt und als gesundem Bürger verhelfen, indem es den praktischen Willen der Schüler zur Charakterbildung ermutige³⁷. Im Rahmen der „Ethik“ sollen die Schüler anhand des philosophischen und religiösen Unterrichts über sich selbst reflektieren, weil Philosophie und Religion wertvolle Lebensweisheiten anbieten. Religionen und Philosophie werden so vorgestellt, dass die Schüler leicht begreifen können, was von ihnen zu lernen ist. Das Lehrfach „Ethik“ gibt zwar vor, Religionen konfessionell neutral zu behandeln, und soll ihre Entstehung, Entwicklung und gegenwärtige Lage objektiv schildern. Das Vorhaben, Religion im Rahmen der Ethik auf die kognitiven Stoffe reduziert als Anlass zur Selbstreflexion zu vermitteln, gerät jedoch meist zur Imposition einer verbindlichen Wertvorstellung³⁸, und bewegt sich damit jenseits der Selbstre-

³⁴ Vgl. H. Kawai, Sh. Nakazawa, *Bukkyo ga suki* (Wir lieben den Buddhismus!), Tokio 2003, S. 215.

³⁵ H. Kawai, *Yungu-shinrigaku...*, a.a. O. S. 209. Kawai pflegte die japanische Mentalität hoch zu halten, die er als Zusammensetzung von verfeinertem Animismus und Buddhismus verstand: Sie ist damit durch und durch religiös geprägt (vgl. H. Kawai, M. Miyuki u.a., *Ugoku bukkyo, jissensuru bukkyo* [Bewegender Buddhismus, praktizierter Buddhismus], Kioto 2005, S. 110).

³⁶ Vgl. MEXT, *Kotogakko-gakushu-shido-yoryo: Rinri* (Richtlinien der Oberschul-Lehrpläne: Ethik), 1999.

³⁷ Vgl. ebenda.

³⁸ Satoko Fujiwara, die als Religionswissenschaftlerin die ausländischen Lehrbücher für das Lehrfach „Religion“ und die japanischen Lehrbücher für das Lehrfach „Ethik“ untersuchte, wies auch darauf hin, dass die japanischen Lehrbücher zwecks der Vermittlung der bestimmten Werte jeweilige Religion darstellen, während die ausländischen Lehrbücher sich um die objektive Darstellung der Religionen bemühen (vgl. S. Fujiwara, *Kyokasho no naka no shukyo* [Religion in Lehrbüchern], Tokio 2011, S. 44).

flexion. In den Überschriften der Lehrbücher spiegelt sich deutlich die Vorstellung, von welcher Religion welche Werte zu lernen sind. Ein Lehrbuch stellt die Weltreligionen unter folgenden Überschriften vor: „Christentum: Religion der Liebe“³⁹, „Buddhismus: Religion der Barmherzigkeit und der Erleuchtung“⁴⁰ und „Islam: Religion der Offenbarung und der Gebote“⁴¹. Alle Lehrbücher stimmen überein, anhand des Christentums „Nächstenliebe“ und anhand des Buddhismus „Barmherzigkeit“ lernen zu lassen. Kurzum: die Lehrbücher empfehlen – trotz des angeblichen Prinzips, konfessionell neutral zu bleiben – in Verbindung mit Vorbildlichkeit bestimmte Religionen⁴², ohne Rücksicht auf eventuelle Konfessionen einzelner Schüler.

Der erwartete Vertiefungsgrad der Inhalte sieht dieser Vorstellung entsprechend je nach der Religion sehr verschieden aus. Die Lehrbücher stellen zwar ohne Ausnahme drei Weltreligionen dar, aber der Islam nimmt darunter stets den geringsten Platz ein⁴³. Dies trägt direkt und indirekt die Botschaft, dass der Islam – im Vergleich zu den anderen Weltreligionen – weniger wertvoll ist. Dies kann den vorurteilsfreien Umgang der Schüler mit Religionen – sei es als die Grundlage der religiösen Toleranz, sei es als die Grundlage der religiösen Identitätsstiftung – beeinträchtigen⁴⁴.

³⁹ *Shin-rinri* (Neue Ethik), hrsg. K. Kanno, Tokio 2007, S. 37.

⁴⁰ Ebenda, S. 45.

⁴¹ Ebenda, S. 47.

⁴² Vgl. S. Fujiwara, *Kyokasho no naka...*, a.a.O., S. 11.

⁴³ Hier ist der Überblick, wie viele Seiten die Lehrbücher „Ethik“ jeweiliger Weltreligion widmen; in Klammern ist die Zahl der Seiten, die sich der Vorgeschichte jeweiliger Weltreligion widmen. Verlag Suken: Christentum 8 (darunter 1.5), Buddhismus 8 (darunter 2), Islamismus 2 (vgl. *Rinri* [Ethik], hrsg. M. Sato u.a., Tokio 2007); Verlag Daiichi: Christentum 9 (darunter 2), Buddhismus 9 (darunter 2), Islamismus 4 (vgl. *Rinri* [Ethik], hrsg. M. Ochi, Hiroshima 2007); Verlag Shimizu: Christentum 8 (darunter 3), Buddhismus 9 (darunter 2), Islamismus 2 (*Shin-rinri* [Neue Ethik], hrsg. K. Kanno, Tokio 2007); Verlag Kyoiku: Christentum 5 (darunter 0.5), Buddhismus 8 (darunter 2), Islamismus 3 (*Shin-rinri* [Neue Ethik], hrsg. K. Washida u.a., Tokio 2007); Verlag Yamakawa: Christentum 8 (darunter 2), Buddhismus 5 (darunter 1), Islamismus 1.5 (*Gendai no rinri* [Ethik der Gegenwart], hrsg. O. Hamai, Tokio 2007).

⁴⁴ Diese Lage zeigt gerade ein negatives Exemplar von dem, was als Aufgabe des Ethikunterrichts gilt. Nach Dietrich Benner zählen dazu nicht „Wertsicherheit und Tugend vermittelnde Kompetenzen“, sondern „die Förderung moralischer Urteilskraft in der Vielheit ethischer Denkformen und die Vermittlung der Kompetenz, moralische Probleme diskutieren und bearbeiten zu können“ (D. Benner u.a., *Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung*, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 33(2010)4, S. 305).

3. SCHLUSS: VERSCHIEDENHEIT UND ÄHNLICHKEIT ZWISCHEN JAPAN UND EUROPA

Friedrich Schweitzer hält Religion für eine der „wichtigsten Quellen wertorientierten Lebens und Handelns“⁴⁵. Zur Lebensorientierung spielt die Religion eine entscheidende Rolle in der Erziehung. Schweitzer äußert somit: „Pädagogik ohne Religion geht nicht nur an den Bedürfnissen des Kindes vorbei, sondern verliert auch den Zugang zu Überzeugungen, die ein Leben tragen können“⁴⁶.

In Japan, wo das Glaubensfach an öffentlichen Schulen ausgeklammert bleibt, reduziert den erzieherischen Effekt des Religiösen stark auf seinen Beitrag zu Moral beziehungsweise Ethik. Im japanischen Bildungskonzept besteht ein ungebrochener Konsens, wonach das Religiöse in den öffentlichen Institutionen redlich, aber zurückhaltend zu fördern sei. Explizit wird dies, wenn es einer Orientierungskrise zu begegnen gilt. Religion und Moral beziehungsweise Ethik – sogar Psychologie und Philosophie – werden jedoch oft willkürlich miteinander verwoben. Das Argument lautet hierbei: das Religiöse gibt dem Lernen Tiefe. Die Frage, ob die Pflege des Religiösen – genauer die Pflege des religiösen Empfindens – zur Stärkung der moralischen Sensibilität beiträgt, bleibt umstritten. Das „Heft des Herzens“ ist ein Beispiel dafür. Die Frage, ob die Kenntnis über Religionen zur Belebung der Selbstreflexion beiträgt, ist anhand der Lehrbücher zur „Ethik“ nicht affirmativ zu beantworten. Die Darstellungsweise der Religionen neigt eher dazu, Vorurteile über Religionen zu verstärken, anstelle gegenseitige Verständigung zu fördern⁴⁷, obgleich gerade dieses die Grundlage der Selbstreflexion ausmacht. Die Ironie besteht also darin, dass Japan, das keine konfessionelle Unterweisung in der öffentlichen Bildung duldet, faktisch bestimmte Konfessionen empfiehlt.

Die Problematik, Ethik kurzerhand an Religion anzuschließen, ist jedoch nicht allein in Japan zu beobachten. Die Tendenz, Ethik und Religion miteinander zu verknüpfen, ist auch in Europa vorherrschend, obgleich Ethik und Religion verschiedene Tragweiten haben. Dietrich Benners Anthropologie hebt komplexe

⁴⁵ F. Schweitzer, *Werteorientierte Erziehung im Elementarbereich: Neue Herausforderungen – neue Chancen*, in: *Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte*, hrsg. A. Biesinger, F. Schweitzer, Freiburg–Basel–Wien 2006, S. 78. Von Hentig empfiehlt anstelle des „Religionsunterrichts“ das „Philosophieren“ als Lehrfach zum gleichen Zweck, damit die Schule gesetzkonformer wird (vgl. H. von Hentig, *Ach, die Werte!*, Weinheim–Basel 2001, S. 135).

⁴⁶ F. Schweitzer, *Werteorientierte...*, a.a.O., S. 78.

⁴⁷ Fujiwara, die ebenfalls über die schwache Förderung des gegenseitigen Anerkennens in „Ethik“ (vgl. S. Fujiwara, *Sekai no kyokasho de yomu „Shukyo“* [„Religion“ in Lehrbüchern der Welt], Tokio 2011, S. 180) hinweist, findet eine kompensatorische Funktion im Fach „Stunde des synthetischen Lernens“ (ebenda, S. 181).

Wirkungszusammenhänge hervor, die zwischen Religion und Ethik liegen. Der Mensch befasse sich darin zwar mit unterschiedlichen Gegenständen; im ersteren mit dem Problem der „Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes“ und im letzteren mit dem Problem der „Normen und Regeln menschlicher Verständigung“⁴⁸. Beide sind aber für Bildung grundlegend, weil keine von beiden durch die andere ersetzt werden kann; ferner, beide sind zum Zwecke ihrer Tradierung auf öffentliche Erziehung angewiesen und insofern ein legitimer Teil öffentlicher Bildung⁴⁹. Das Verhältnis zwischen Religion und Ethik im schulischen Raum ist – nicht ohne Grund – auch heute ein umstrittenes Thema.

In den meisten Ländern Europas behandelten die Schulen einst die Religion ausschließlich im Rahmen des Glaubensfachs, folglich stark an die Konfessionen gebunden. Die im vergangenen Jahrzehnt eingerichteten Fächer – „Lebenskunde, Ethik und Religionskunde“ (Brandenburg, Deutschland) und „Kultur und Religion“ (Zürich, Schweiz) – richten sich hingegen darauf, die Religion nicht im Rahmen des Glaubensfachs, sondern konfessionell unbefangen als kognitives Lehrfach zu behandeln. Dieser Ansatz, Religion überkonfessionell zu erschließen, eröffnet m.E. Europa und Japan eine neue Dimension des Austausches über Religion im schulischen Raum, wobei man sich nicht zuletzt mit Wirkungszusammenhängen zwischen Religion und Ethik auseinandersetzen muss.

Die religiöse und die nationale Identität sind oft miteinander verwoben⁵⁰: Selbst im Staat, der sich als säkular ausgibt, herrscht oft eine Ideologie, die den nationalen Zusammenhalt fördert und der säkularen Kultur eine religions-ähnliche Funktion verleiht⁵¹. So wird in Japan seit dem Beginn der Moderne erwartet, dass das Religiöse nicht allein zur Stärkung der moralischen Sensibilität sondern auch zur Stiftung der nationalen Identität beiträgt. Im Aufbruch zu einem modernen und säkularen Staat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wies Japan dem Staats-Shintoismus die Rolle der nationalen Identitätsstiftung zu, indem dieser nicht als Religion sondern als Sitte und als kulturelles Herkommen ausgege-

⁴⁸ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, Weinheim–München 1991, S. 20. Religion und Ethik folgen damit eigenen Urteils- und Handlungslogiken und können unter diesen sich jeweils wechselseitig thematisieren, d.h. reflektieren und auch kritisieren. Benner leitet zur religiösen und zur ethischen Kompetenz je ein DFG-Projekt, um diesen weichen Lehrfächern je einen Standard zu verleihen (vgl. D. Benner u.a., *Modellierung und Testung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Vergleichbarkeit*, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2(2010), S. 165-174).

⁴⁹ Ich danke Herrn Prof. Benner für die ergänzende Bemerkung.

⁵⁰ Mark Juergenmeyer führt Polen als Beispiel an, in dem die nationale Identität von ihrer Verbindung mit dem Katholizismus stark geprägt ist (vgl. M. Juergenmeyer, *The New Cold War? Religious Nationalism Confronts the Secular State*, Berkeley 1993).

⁵¹ Jan Assmann entwickelt den Begriff des kulturellen Gedächtnisses als einer Grundlage, auf der sich die erinnernde Gruppe ihrer Identität vergewissert. Dem kulturellen Gedächtnis haftet immer etwas Sakrales an (vgl. J. Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, München 1992, S. 52).

ben wurde. Der Staat-Shintoismus bestand dabei aus der Verbindung von Kultus und kaiserlichem Ritus. Nach dem zweiten Weltkrieg unterband die amerikanische Besatzungsmacht zwar die Verbindung zwischen dem Staat und dem Kultus, duldete aber stillschweigend den weiteren Bestand der Verbindung zwischen dem Staat und dem kaiserlichen Ritus⁵². Die Tendenz, das Religiöse zur Stiftung der nationalen Identität immer wieder in Zusammenhang mit der kaiserlichen Angelegenheit zu stellen, bleibt damit bis heute eine Konstante des japanischen Staatswesens. Die Wirkungszusammenhänge zwischen dem Religiösen und dem Nationalen müssen über diese tradierte Einengung hinaus neu geprüft werden.

RELIGION AS AN INDISPENSIBLE COMPONENT OF THE JAPANESE CONCEPT OF EDUCATION (CONTINUITY AND CHANGE)

Summary

In Japan, religion is still a current subject of educational discourse. This article presents a picture of the evolution of this discourse over the last two centuries. First, the article reconstructs transformations which have taken place in the relationship between education and religion in Japan, with particular emphasis on the period of Japanese educational reform. Then, on the basis of two items of school learning – lessons on morality and ethics – the current controversy is presented with regard to the relation between education and religion. In the first of these analyses, the question is primarily about how public schools deal with religion, and specifically with religious feeling. In the second, the author considers how these same schools transmit knowledge on topics related to different religions. Finally, the article discusses moments of continuity and change which appear with regard to the role to be attributed to religion in Japanese education.

Keywords: religious feeling, education, lessons on morality and ethics

RELIGIJNOŚĆ JAKO NIEZBYWALNY SKŁADNIK JAPŃSKIEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA (CIAĞŁOŚĆ I ZMIANA)

Abstrakt

Religia jest w Japonii ciągle aktualnym przedmiotem dyskursu edukacyjnego. Autorka przedstawia obraz ewolucji tego dyskursu na przestrzeni ostatnich dwóch wieków.

Tekst składa się z trzech części. Najpierw zrekonstruowano przemiany, jakie dokonały się w relacji między edukacją a religią w Japonii, ze szczególnym uwzględnieniem okresu japońskiej pedagogiki reformy. Następnie na podstawie dwóch przedmiotów nauczania szkolnego: lekcje moralności i etyki przedstawiono aktualną kontrowersję odnośnie do stosunku między kształceniem a religią. W pierwszej z tych analiz chodzi przede wszystkim o pytanie, w jaki sposób szkoły publiczne obchodzą się z religijnością, a konkretnie z odczuciem religijnym. W drugiej autorka rozważa pyta-

⁵² Vgl. S. Shimazono, *Kokka-shintō to nihon-jin* (Der Staats-Shintoismus und die Japaner), Tokio 2010.

nie, jak te same szkoły przekazują wiedzę na tematy związane z różnymi religiami. Na zakończenie, w trzecim punkcie wydobyto momenty ciągłości i zmiany, jakie ukazują się odnośnie do roli przypisywanej religijności w edukacji japońskiej.

Nota o Autorze: prof. dr Toshiko Ito – ur. w 1963 roku w Japonii. W latach 1982-1988 odbyła studia pedagogiczne na Uniwersytecie Nara. Następnie w latach 1988-1993 przebywała na stypendium naukowym na Uniwersytecie w Bernie (Szwajcaria), gdzie w 1992 roku obroniła doktorat na podstawie rozprawy *Die Kategorie der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis* (Kategoria oglądu w pedagogice Pestalozziego). W latach 1994-1996 pracowała na stanowisku wykładowcy, a następnie profesora pedagogiki na Uniwersytecie w Miyazaki. Od roku 1996 jest profesorem pedagogiki ogólnej na Uniwersytecie Mie.

Słowa kluczowe: poczucie religijne, edukacja, lekcje moralności i etyki