

宗教教育の課題

—「宗教的情操」を手がかりとして—¹

野 口 真
濱 野 道 雄

はじめに

(1) 本稿の神学的意義

宗教を教育するということはいかに可能であろうか。キリスト教主義学校でキリスト教学や宗教科の教員はこの問いに直面させられる。聖書の知識を教えることは可能だが、それは本当の意味で宗教を教育したことになるのだろうか。宗教が人間の価値観やそれに基づく行動に関わるものであるならば、その意味で信仰に関わるものならば、知識の教授に収まらないはずである。

しかしそもそも信仰を教えることは可能なのだろうか。教会における伝道や教会教育も、内面をコントロールするという意味での信仰の教化ではない。人間の限界ある言葉を通して、それが直接的にはなく、メタレベルで受け取られ、神の言葉として聞き取られる時、信仰は伝わる²。神学的に言えば、神の内在と超越の、あれかこれかではなく、その両者の関係が問われている。

同じ状況がキリスト教主義学校におけるキリスト教学や宗教科においてもあるだろう。つまり、知識の教授や人間の限りある教育内容を通して、それがメタレベルで受け取られることを期待し、またその受け取りが実際に起

1 本稿の「はじめに (1) 本稿の神学的意義」と、「おわりに (2) 本稿の神学的行程」は濱野の執筆であり、それ以外の本論をなす部分は野口氏の執筆による。よって本稿は実質的に野口氏の論文である。共著の形にさせていただいたことに感謝する(濱野)。

こっているとの観察の上に、それらの教育は成立しているのではないか。

一方、あらゆる人間はその価値観やそれに基づく行動と無関係に生きることはできない。このニーズに対してキリスト教主義学校や教会における教育、伝道における、人々の教化ではなく、人々との対話の責務があるだろう。また公立学校においても、自己申告した宗教あるいは哲学の授業を受けられるドイツ等の例を見るに、このニーズへの対応は可能であろう。しかし宗教教育を禁止している日本の公立学校においては、このニーズに応えるという名目で、道徳の教科化が、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から実施される。教科となり、一定の教科書が作成され、それに基づき子どもが評価、評定されることは、本来のニーズに応えることにはならない等、多くの批判すべき点がある。この教科化の問題の一つに、宗教そのものではなく、宗教の価値観を「宗教的情操」として取り入れていこうという議論がある。

果たしてこのような、特定の歴史における宗教から切り離された、一定の「宗教的情操」というものが存在し、それを教育することは可能なのか。神学的に言えば、それは神の超越を、人間言語の内在に還元してしまう事にならないだろうか。

山内一郎は『神学とキリスト教教育』の中でカール・バルトを扱いつつ「福音」と「人間形成」の「連続と非連続、肯定と否定の弁証法的な構造連関」³を指摘し、『新約聖書の教育思想』においてはその「非連続を媒介とした連続」⁴が新約聖書各書に見いだされる教育思想に一貫して現れていることを、新約聖書学的方法をもって示している。この「非連続を媒介とした連続」構造に基づく宗教教育によれば「もとより、厳密に言えば、教育の過程

2 これは説教学の課題に直結する。この状況を K.バルトは「説教とは、神の言葉である」と、「説教とは、そのために特に召された者によって、神ご自身の言葉に仕えようとする試みである」という二つの定義を立て、「このふたつ以外の第三のものはないのである」と、この二つを飽くまで異なる階型で扱おうとする (K.バルト, E.トゥルナイゼン (加藤常昭訳)『神の言葉の神学の説教学』日本基督教団出版局, 1988年, 46-49頁)。そのような説教の構造を R.ボーレンは聖霊における「神律的相互関係」によって起こされる「奇跡」と位置付ける (R.ボーレン (加藤常昭訳)『説教学 I』日本基督教団出版局, 1977年, 31-32頁及び 101頁以下)。

3 山内一郎『神学とキリスト教教育』, 日本基督教団出版局, 1973, p.101

4 山内一郎『新約聖書の教育思想』, 日本キリスト教団出版局, 2014, p.28

を通して、イエスの「神」を証明し、信仰を教えることはできない。しかし、イエスとの出会いの経験を媒介として、イエスを通し働き語りかける父なる神（ママ）のリアリティーを指示し、信仰への教育を努力することはできる⁵。

このような「非連続性」を意識せず、「宗教的情操」等、その中間物を想定する教育は、結果的に「連続性」をも損ねるのではないか。つまり、内在に還元された超越は、もはや超越として姿をあらわさない。

このような神学的問題意識を背景に持ちつつ、以下具体的に宗教教育の課題を、「宗教的情操」を手掛かりとして考察してみたい。

（2）宗教教育の課題 — 「宗教的情操」を手がかりとして —

近年、宗教教育への関心が高まっている。それは、日本における青少年犯罪の増加、それも凶悪で猟奇的とも言える犯罪が繰り返し起こり、モラルの低下や倫理・道徳の腐敗が叫ばれる中で高まってきたものだと思われる。事件のたびに伝えられる、「誰でもいいから殺したかった」「どうなるか試してみたかった」などの、まるで命を弄ぶかのような犯行動機に対して、究極的には「宗教のことは」しかそれに対峙しえないと、深いところではとらえられているのかもしれない。

しかし、日本では公立学校の宗教教育は禁止されていることもあり、このような生命の尊重と倫理の問題は、「宗教教育」として正面から語られる事はむしろ少ない。教育制度上これらの問題は「道徳教育」の範疇に収められ、その枠内で扱われる事となる。「生命の根源」や「人智を越えたもの」といった、もはや宗教の範疇としか言いようのない問題も、「道徳」の中で扱われていくのである。そして、このような宗教的内容を「道徳」として扱う際に用いられる代表的な言葉が「宗教的情操」であるといえる。

「宗教的情操」という用語は、すでに明治期に使われており、この語を用いて宗教と教育に関する論争が展開していたという⁶。現在の道徳教育との

5 上掲書, p.180

関連からは意外だが、実は100年以上前からこの言葉は教育界で使われていたのである。つまり、日本における教育制度の制定から間もなく、教育と宗教との関係が問題となり、その論議の中ですでに「宗教的情操」が用いられたわけである。現代の問題を考えるにあたって、この時期の議論を見直すことは必要だと思われる。

その後時代が天皇制国家主義と戦時体制へと突き進む中で、教育と宗教との関係は歪んでいった。国家神道が学校教育の中で大きな位置を占め、社会全体でも神道が個々の宗教を超えた「超宗教」として機能していったとされる⁷。この間「宗教的情操」はどうとらえられていたのか、またそれに至る経過はどうであったのかということも、宗教教育を考える上で重要な問題である。

さらに、現在も論議が続いている「宗教的情操」の問題は、1966年の中央教育審議会答申別記「期待される人間像」に、「すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する」と記されたことに端を発すると言われている⁸。この答申とその後の教育政策や教育界の動向の関連を見ることも、現在の宗教教育の課題を整理する上で欠かすことはできないだろう。

宗教教育の課題とは、あまりにも広く深くとらえようがない。しかし、道徳の教科化を目前に控えた今日、道徳教育との関係を軸として宗教教育の課題をとらえる作業は喫緊の課題である。そしてそこでは「宗教的情操」が、問題をとらえる上でのキーワードとなるだろう。この曖昧な言葉に、これまでいったい何が含み込まれてきたのか、今そこから何が染み出しているのか。それによって、これからの宗教教育の見通しも変わってくると思われるからである。

本稿では、「宗教的情操」という言葉を手がかりとして、日本の宗教教育の歴史を概観するとともに、近年の道徳教育に関する議論をふまえて、宗教教育の課題を整理していきたい。

6 齋藤知明「『宗教的情操』概念の形成 — 明治三〇年代の宗教教育論から —」、『大正大学大学院研究論集 第36号』、大正大学、2012、p.54

7 高橋哲哉『教育と国家』（講談社現代新書）、講談社、2004、p.124

8 押谷由夫「『生命に対する畏敬の念』と道徳教育」、中央教育研究所、『学校における「宗教に関わる教育」の研究（1）』、中央教育研究所、2012、p.18

1. 宗教教育のとらえ方

(1) 宗教教育の分類と「宗教的情操」

そもそも「宗教教育とは何か?」という問いに答えることは、簡単ではない。各々単独でも厄介な「宗教」と「教育」の言葉が並んだ時点でその困難は予想される。2つの言葉は一応連なって一語となっているが、2つのうちのどちらに重きが置かれるのか、「宗教教育」なのか「宗教教育」なのか、それによっても意味内容は異なるだろう。仮に重きが「宗教」に置かれたとして、その比重によっても意味合いは変わってくるはずである。このようにただ「宗教教育」というだけでも、そこには様々なバリエーションがあると考えられるわけである。

宗教教育の分類は、分析の視点によって様々なものがあり得るが、従来から有力なのは「宗派教育」「宗教知識教育」「宗教情操教育」の3分類であるとされる⁹。宗派教育とは、生徒を信仰に導き、信徒として教化育成するものであり、宗教知識教育とは、宗教に関する知識を得させ、それを理解させるものである。そして宗教情操教育とは、信仰に導くことはしないが、知識だけではなく「宗教的情操」を培うものだとされている。

先に述べた2語間の重きの置き方としては、「宗派教育」は宗教に、「宗教知識教育」は教育に重きがあるとみることができる。宗教の側から、その宗派の教義を教え導くために教育へと向かうベクトルが「宗派教育」であり、逆に教育の側から、教授の対象として宗教をとらえ知識を与えるという方向性が「宗教知識教育」だといえる。これは出発点がどちらにあるか、教える側に信仰を前提とするか、宗教系私立学校かその他の私立、公立学校であるかなどの違いとも繋がるものである。

そうとらえるならば、この3分類における「宗教情操教育」はその中間に位置するものである。宗教の側から見ると、宗派固有の教義を取り去った宗教一般に共有される何ものかを教えることであり、教育の側から見れば、知

9 磯岡哲也「国公立学校における「宗教を考える教育」の現状」, 宗教教育研究会, 『宗教を考える教育』, 教文館, 2010, p.110

識と理解という客観性を踏み越え、情操に対して宗教を訴えていくこととなる。そうなると、ここでいう「宗教一般」や「情操」とはそもそも何かということが問題となってくる。このことについては、後に考えていきたい。

ここで述べた3類型は言わば「理念型」であり、実態としてはそれぞれが相互に組み込まれ、重層的な構造をもつといわれる¹⁰。また、このタイプのバリエーションも色々であり、例えばこれに「対宗教安全教育」と「宗教的寛容教育」の2つを加えて5類型としたものも提示されている¹¹。しかし、まずは基本的な分類の中に「宗教情操教育」が置かれ、それが宗教と教育とを仲立ちする位置にあることに注目する必要があるだろう。

(2) 教育制度上の宗教教育

次に、現在の日本の教育法制の中で、宗教教育がどう規定されているかを元にしなが、そこに現れる「宗教的情操」の問題を見ていきたい。

現行の教育基本法には、宗教教育に関して次の条文がある。

(宗教教育)

第十五条 宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない。

2 国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。

ここでは、まず宗教に対する寛容の態度と一般的教養、そして社会生活上の地位を尊重するという包括的な方針が記されている。この第15条1項にある「宗教に関する一般的な教養」という文言は、2006(平成18)年の同法改正にあたって付け加えられたものである。これは、先の3分類中の「宗教知識教育」が、国が示す「宗教教育」の内に新たに加えられたと見ることもできるだろう。しかし教育基本法改正の経緯の中では、「愛国心」とならんで「宗教的情操教育」が議論の焦点となったとも言われており¹²、この改正の

10 磯岡哲也「国公立学校における「宗教を考える教育」の現状」, 宗教教育研究会, 『宗教を考える教育』, 教文館, 2010, p.110

11 菅原伸郎『宗教をどう教えるか』, 朝日新聞社, 1999, p.18

意味はそれ程単純にはとらえられない。教育基本法以外の、教育政策なども見渡ししながら、総合的にとらえていく必要があるだろう。

この第1項の尊重規定に続いて、第2項では公立学校における宗教教育と宗教的活動の禁止が記されている。つまり、公立学校においては宗教への「寛容の態度」と「社会生活上の地位」、そして新たに加えられた「一般的な教養」の3つは尊重するが、宗教に関してそれ以外のことを行ってはならないと記されているわけである。

一方、私立学校における宗教教育については、学校教育法施行規則において次のように記されている。

第二節 教育課程

第五十条 小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科（以下この節において「各教科」という。）、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。

2 私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもつて前項の道徳に代えることができる。

上の記述は小学校に関するものであるが、中学校の教育過程もこれに準じることとなっている。つまり私立学校については小学校、中学校ともに、教育課程を編成する際に道徳に代えて「宗教」を加えることができるという規定である。そうであれば、道徳と同様に「宗教」の学習のねらいや領域、内容などの提示も想定できるが、現在までそれに類するものは出されていない。ただ中学、高校の教員免許状の種別として「宗教」が置かれ、教員資格の上からは教科と同等の扱いがなされているのである。

私立学校の「宗教」が現在置かれているこのような状況には、後に見るように歴史的に複雑な背景がある。様々な経過を通して、現在も道徳の代替教科として置かれている「宗教」だが、元となる道徳の方が2018年度より「特

12 頼住光子「近代日本における宗教と教育」、宗教教育研究会、『宗教を考える教育』、教文館、2010、p.31

別な教科」として、その性質を変えようとしている。道徳の代替である「宗教」は、これからどのように位置づけられどのような扱いとなるのか、今後はその点に注目していく必要があるだろう。

以上、教育制度から宗教教育の状況をとらえようと試みた。制度面から明確なことは、公立と私立における宗教教育の区別であるだろう。法制度上だけでなく、現実面でも「教育」の側から「宗教」をどう扱うかを模索している公立学校と、「宗教」から「教育」の実践を作っていこうとしている私立学校の問題とは隔たりが大きい。そしてここでも「宗教的情操」の語が、その間を結ぶものとなりうる。公立、私立の両側から共有できる宗教教育の内容が、「宗教的情操」であるととらえられるからである。問題は、やはりその内容である。「宗教的情操」という曖昧な言葉が示すものは、一体何かと問うことがここでも重要なのである。

2. 戦前までの宗教教育の歴史と「宗教的情操」

(1) 明治期の宗教教育論争を通して

「宗教的情操」という言葉は、日本の宗教教育の歴史の中でどのように用いられてきたのか。ここでは明治期から戦前までの宗教教育の歴史を概観し、この言葉が果たしてきた役割を見ていきたい。

日本では、明治維新による近代的国家の建設と共に、学校教育制度の整備が始まった。1872（明治5）年には学制が發布され、それ以降、試行錯誤をくり返しながら次第に教育制度が整えられていった。国家全体から見れば、この時期に国家神道の体制が次第に整えられ、国家と宗教との関係、教育と宗教との関係が規定されていったのである。

鈴木はこの時期を3つの段階に分けてとらえている¹³。すなわち第1期（明治元年～5年）を明治政府が神道を国教化しようと試みた時期、第2期

13 鈴木康之「近代日本における宗教教育の歩み—学校における宗教教育に関する法制・政策の変遷を中心に—」, 日本宗教学会「宗教と教育に関する委員会」, 『宗教教育の理論と実際』, 鈴木出版, 1985, p.102

(明治6年～10年)を国教化路線を再検討し、法制上は政教分離と信教の自由を保障する方向に転換した時期、第3期(明治10年～32年)を宗教ではない国家祭祀として国家神道体制を確立していく時期と区分している。

このうちの第3期において、教育と宗教との間で様々な問題が起こり、論争が繰り広げられていく。そのきっかけは内村鑑三のいわゆる不敬事件(1891年、明治24年)であったとされる¹⁴。個人の信仰と国家による教育の統制との激しい衝突が背景となって、この時期の論争は展開していったのである。そしてその論争の中で「宗教的情操」という言葉が初めて用いられる。この時期の分析を齋藤は詳細に行っている。それによると、日本で最初に「宗教的情操」という用語が登場したのは、1893年(明治26年)に教育学者の日下部三之助が著した『心理学百問百答』においてであるという¹⁵。そこでは、「人類より大に優れたる道徳を有する者」に対する信仰により道徳心が堅固になることが示され、「宗教的情操」の適用範囲は特定の宗教に限らず宗教一般に広がっているとされている。つまり使用された最初期において、この言葉は道徳の源泉をどこに求めるかを指し示すものであり、それを特定の宗教でなく「宗教一般」に求めたものであったといえるだろう。

この「宗教的情操」の概念を用いて、多くの知識人の間で宗教教育を巡る論争が展開していくが、各論者に共有されていたのは「宗教には共通点がある」「宗教は教育に必要である」という主張であり、教育に用いるためには宗教に何らかの「加工」を加える必要があるということであったという。そして「一種の世界観」「宗教的思想」「真理」「神秘的部分」「真の宗教」などの言葉で各々がそれを言い表していたというのである¹⁶。これらがすなわち「宗教的情操」であり、教育に必要なものとして宗教の共通点を取り出す試みであったと見ることができる。

14 同上, p.107

15 齋藤和明「『宗教的情操』概念の形成—明治三〇年代の宗教教育論から—」, 大正大学大学院研究論集第36号, 2012, pp.53-61

16 同上, p.59

(2) 文部省訓令第一二号と抵抗運動

明治後期から戦前まで、教育と宗教との関係を法的に規定したものは1899(明治32)年の文部省訓令一二号であった。これによって、公立私立を問わず全ての学校教育において一切の宗教教育と宗教儀式は禁止されていたのである。その条文は次のようなものだった。

〈文部省訓令第一二号〉

一般ノ教育ヲシテ宗教外ニ特立セシムルノ件

一般ノ教育ヲシテ宗教外ニ特立セシムルハ学政上最必要トス依テ官立公立学校及学科課程ニ関シ法令ノ規定アル学校ニ於テハ課程外タリトモ宗教上ノ教育ヲ施シ又ハ宗教上ノ儀式ヲ行フコトヲ許ササルヘシ

明治32年8月3日

この訓令一二号のねらいは、公立学校に対する政教分離にあったのではない。それは同時に「私立学校令」が発せられたことでも明らかなように、私立学校に対する統制を強化するものだった。当時の私立学校は、ほとんどがキリスト教のミッションスクールであり、実質的にそれらの学校でのキリスト教教育と礼拝とを禁止するのがそのねらいであったといわれる¹⁷。条文の中に「課程外タリトモ」とあるように、これにより私立学校でも一切の宗教教育と儀式が禁止されたのである。

これに対して私立学校、特にキリスト教学校は強い抵抗を示した。訓令一二号が発せられた直後の1899年8月16日には、青山学院、同志社、明治学院他の代表者によって「私立学校令発布に関し六私立学校代表者の開書」が出された。その内容は、帝国憲法の信教の自由の記載を根拠として、宗教教育、宗教的儀式の禁止に反対を表明するものであり、さらにこの動きはキリスト教界に広範な理解と支持を得て、1910年の基督教教育同盟会設立のモデルとなったとされている¹⁸。また、私立学校令の審議過程から、プロテスタント各派の宣教師たちが撤回に向けて取り組んでいたことも知られている。実は、

17 神田健次「基督教教育同盟会の結成」、キリスト教学校教育同盟百年史編纂委員会、『キリスト教学校教育同盟百年史』、教文館、p.36

18 同上、p.37

原案の段階では宗教教育禁止の条項は私立学校令の方に含まれていたが、そこから削除し別途文部省からの訓令という形に引き下げて発令させたのは、この宣教師たちとアメリカ公使の交渉の成果だったといわれている¹⁹。

このような取り組みとその後に続く抵抗運動によって、この訓令第十二号の問題は、訓令自体の撤回こそなかったが、解釈や運用によって実質的には意味をなさないものとなっていった。実際上は、私立学校における宗教教育は黙認されたのである。

またキリスト教学校の中には、統制を嫌い自由な環境での宗教教育を求めてあえて各種学校へと移行した学校もあった。しかし各種学校では徴兵猶予や上級学校への入学資格認定が無く、入学者が減って経営上の困難が生じたといわれる²⁰。これらの抵抗運動はそのことに対しても取り組みを続け、それらの特権をも回復させていったのである。

(3) 教育勅語と宗教教育

宗教教育に関して、同じく長い期間にわたって日本の教育を規定したものとして教育勅語が挙げられる。教育勅語は正式には「教育ニ関スル勅語」といい、1890（明治23）年に公布されたが、それ以降第二次大戦が終わるまで長く日本の学校教育の根本規範とされた。

教育勅語は、「朕惟フニ我カ皇祖皇宗國ヲ肇ムルコト宏遠ニ徳ヲ樹ツルコト深厚ナリ」と始まり、「父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ」と人との関係についての徳目を挙げ、さらに「恭儉己レヲ持シ博愛衆ニ及ホシ學ヲ修メ業ヲ習ヒ」「進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ常ニ國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ」と行いについての徳目を挙げる。そして「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」と国家への忠心を求めるのである。

このように、先ずは「親孝行」や「夫婦相和」に努めて、「忠孝」「恭儉」「博愛」などを守り、勉学に励み人格を高めるように示し、そして国に危機

19 同上, p.36

20 鈴木康之「近代日本における宗教教育の歩み―学校における宗教教育に関する法制・政策の変遷を中心に―」, 日本宗教学会「宗教と教育に関する委員会」, 『宗教教育の理論と実際』, 鈴木出版, 1985, p.109

が迫ったときには「義勇」をなすことが求められている。天皇制国家主義の精神を高く掲げたものではあるが、書かれている内容のひとつひとつは日常の具体的徳目、規範であり、世俗的なことがらであると言える。この教育勅語がなぜ宗教教育と関わるのか。

頼住によれば、宗教性は内容ではなくその取り扱いによって示されたという²¹。教育勅語が公布された翌年の1891（明治24）年には「小学校祝日大祭日儀式規定」が出され、勅語の写しが全ての学校に下賜され、御真影と共に奉安殿に保管されるようになった。そして祝祭日には、御真影への最敬礼と万歳、教育勅語の奉読、唱歌の合唱という儀式を行うように義務づけられたのである。

学校教育の中で、子どもたちは教育勅語の全文を意味も分からぬままに暗誦させられ、奉安殿への日常的な黙礼や祝祭日の儀式によって畏怖、崇拝の感情が刷り込まれていった。それは情緒や感覚を通じたダイレクトな働きかけであり、崇拝の対象は天皇と天皇を中心とした国家体制だったわけである。明治以降の近代日本の形成において、天皇は政治的な君主であると同時に、宗教的な祭祀長でもあったが、そのことの国民に対する意識づけ、感覚的な刷り込みが学校教育を通じて日常的に行われていったといえるだろう。

訓令第十二号による国家の宗教教育への規制に対しては、抵抗運動を続けることにより実質的な宗教教育の実施を勝ち取った私立学校だが、この教育勅語を通じた天皇制国家主義の高まりと戦時体制の強化に抗うことは困難であった。その困難さの裏には、勅語自体は宗教性を排した世俗道徳として提示しつつ、その道徳の根源に萬世一系という天皇の神聖さを置き、取り扱いにおいては天皇への礼拝の形式を求めるといふ推進形態の巧妙さがあったといえるだろう。

21 頼住光子「近代日本における宗教と教育」、宗教教育研究会、『宗教を考える教育』、教文館、2010、p.18

(4) 「宗教的情操ノ涵養ニ関スル留意事項」における宗教的情操

その後、大正期に入ってからにはさらに学校における国民道德教育の振興を求め声が高まっていった。その背景には、社会主義の台頭による学生思想問題と、資本主義の発展により唯物的、拜金的な風潮への危機感があったとされる²²。倫理、道德面の衰退への懸念と道德教育への期待という、今日と似た状況がそこには見られる。また一方では、大正デモクラシーの中で新教育運動が展開し、自由主義的な学校も設立されて、人間教育としての道德教育や人格を向上させる宗教教育への関心が高まったという流れもあったようである²³。

このような形で宗教教育への関心が高まる中、1935（昭和10）年に文部次官通牒「宗教的情操ノ涵養ニ関スル留意事項」が出された。その内容は、「訓令第十二号は宗教的情操教育までも禁止するものではなく、人格形成上に有用な宗教的情操教育を、修身、公民科、哲学、国史をはじめとする教科教育や課外活動、公德の宗教科の講演会等、様々な機会を活用して積極的に推進すべきであるが、それは特定の宗派に偏ってもいけないし、『教育勅語』と齟齬するものであってもいけないということである」²⁴というものであった。

宗教教育を全面的に禁止した訓令第十二号に解釈を与えて、部分的に解禁する通牒が「宗教的情操ノ涵養」と題されたことは注目に値する。学校教育の場で許される宗教教育の内容を、公的にも「宗教的情操」と呼んだわけであるが、このことを宗教教育の規制緩和と取るわけにはいかない。その内容は「教育勅語」に沿ったものに限られたのである。そして特定の宗派に偏らないものといえ、必然的に国家神道に限られる。結局のところ、この通牒は生徒各自の宗教的情操の涵養に向けたものなどではなく、国家神道の祭儀

22 同上, p.21

23 鈴木康之「近代日本における宗教教育の歩み—学校における宗教教育に関する法制・政策の変遷を中心に—」, 日本宗教学会「宗教と教育に関する委員会」, 『宗教教育の理論と実際』, 鈴木出版, 1985, p.110

24 頼住光子「近代日本における宗教と教育」, 宗教教育研究会, 『宗教を考える教育』, 教文館, 2010, p.24

を「訓令で禁止された宗教ではない」とするためのものであった。先に述べた教育勅語と御真影を用いた儀式に加え、東方遙拝や神社への参拝、奉仕活動などが学校教育の中で行われたが、これらを「宗教的情操教育」として、禁止されている宗教教育から除外するものであったと考えられる。

こうして、法的にも天皇制国家主義の疑似宗教的な体制に学校教育は組み込まれていった。キリスト教主義の学校では、神社参拝の問題にしても、教育勅語や御真影への対応にしても、個別には様々な抵抗がありそれが事件となったこともあったが、全体としては徐々に、それらは宗教儀式ではなく国民道徳の一手段であるとする文部省の見解を受け入れていくことになったのである²⁵。訓令第十二号を無効化し、基督教教育同盟会を組織したキリスト教学校においてさえそうであった。

この時期の課題を解明する上で、「宗教的情操」という言葉が果たした役割をさらに究明することは重要だと言える。現在も尾を引く日本における宗教性の曖昧さの問題、「宗教か慣習か」という問題に繋がるものがここには隠れていると思えるからである。

3. 戦後から現在までの宗教教育と「宗教的情操」

(1) 戦後の教育改革と宗教教育

1945（昭和20）年の敗戦によって、それまでの教育体制は刷新された。GHQによるいわゆる「教育の四大司令」が出され、国家神道の廃止、修身や日本史の停止がなされ、その後も天皇の「人間宣言」や議会による「教育勅語等の排除」が行われた。それまでの天皇制国家主義と国家神道による教育体制は否定され、教育の民主化の方向が示されたのである。

この時期の宗教教育に関わる動きとしては、1945（昭和20）年9月に文部省が出した「新日本建設ノ教育方針」が注目される。これは占領政策などがまだ出される前に、日本の側から自主的に示されたものだとされている。新

²⁵ 高瀬幸恵「教育政策との対峙」、キリスト教学校教育同盟百年史編纂委員会、『キリスト教学校教育同盟百年史』、教文館、p.92

しい日本の教育について、平和国家の建設を目標とし、国民の教養の向上や科学的思考力の涵養などを重点とすることなどが記されているが²⁶、その中の1項目として「宗教」が挙げられている。

九 宗教

国民ノ宗教的情操ヲ涵養シ敬虔ナル信仰心ヲ啓培シ神仏ヲ崇メ独リヲ慎ムノ精神ヲ体得セシメテ道義新日本ノ建設ニ資スルト共ニ宗教ニ依ル国際的親善ヲ促進シテ世界ノ平和ニ寄与セシメンガ為メ各教宗派教団ヲシテ夫々其ノ特色ヲ活カシツツ互ニ連絡提携シテ我国宗教ノ真面目ヲ一段ト發揮セシムルヤウ努メテキル、尚近ク管長教団統理者協議会及宗務長会議ヲ開催シ其ノ趣旨ノ徹底ヲ図ルコトトシタ

宗教的情操を養い、信仰心を培って道義新日本の建設に資するとの方針が示されているが、ここでも「宗教的情操」の語が用いられていることに注意したい。戦時体制は払拭され、教育も平和国家、文化国家をめざすことになったが、この「宗教的情操」の用語はそのままの形で使われたのである。

頼住はこの時期をとらえて、「これまで日本人が道徳心の中心軸としてきた尊皇愛国思想が、軍事主義、超国家主義につながるものとして否定されつつあるという、いわば道徳の空白状況の中で、文部省は、国民の道義心の保持に役立つものとして宗教を捉えていたことが窺える。このような宗教、とりわけ宗教的情操が道徳性保持に果たす役割の重視と宗教教育の積極的推進は、この時期の日本側の姿勢として一貫して見られるものである」²⁷と述べている。やはりここでも、道徳性の基として「宗教的情操」は位置づけられていると見ることができる。

その後も文部省は、教育基本法の作成に向けて「宗教的情操の涵養は、教育上これを重視しなければならないこと」（1946年9月21日案）という「宗教教育」の項目が入った原案を作成するなど、積極的にこの方向性を推進し

26 文部科学省ホームページ トップ＞白書・統計・出版物＞白書＞学制百年史＞二 新教育の基本方針

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317738.htm

27 頼住光子「近代日本における宗教と教育」、宗教教育研究会、『宗教を考える教育』、教文館、2010、p.26

た。しかし、GHQ側は「特定の宗教によらない宗教的情操教育は不可能である」との立場に立ち、戦前に宗教的情操教育が国家主義を助長する機能を果たしていたとの考えから、この文言は削られたといわれている²⁸。

さらにこの時期に文部省が宗教教育に積極的であった姿を示すものとして、文部省の著作である「宗教と社会生活」を挙げることができるだろう。これは1950（昭和25）年に発行された中学3年生用の社会科教科書だが、これまでに出された唯一の宗教の教科書なのである。1947（昭和22）年版の「学習指導要領 社会科編（Ⅱ）（試案）」には、中学校3年生の単元として「宗教」があり、12項目に及ぶ目標と具体的な教材排列も示されていた。これにほぼ一致する形で編集されたものが、この文部省著作教科書「宗教と社会生活」だったのである²⁹。そのまえがきには次のように書かれている。

この社会科の単元では、めいめいの宗教的な情操を、どう深めたらよいかというような問題を取り扱うのではない。また、ある宗教について、よしあしを論じたり、あるいは個人の宗教的な信念を批評したりするのではない。われわれは、ここでは、人々の社会的、文化的な発展に大きな影響を与えて来た宗教のいくつかの形態について学習し、人々の宗教的な体験が、美術・音楽・劇・詩・文学などの上にとどんな姿であらわれて来たかを学ぼうとするのである³⁰。

この記述からも分かるとおり、ここでめざしていたのは宗教についての一般的な知識や文化に及ぼす影響についての学習であった。先の3分類に基づけば「宗教知識教育」が志向されており、「宗教的情操」とは切り離して考えられていたことが分かる。実際に教科書の記述も、「第1章 宗教の形態とその種類」「第2章 宗教の歴史」「第3章 社会および個人に対する宗教の影響」「第4章 宗教とわれわれ現代の生活」と章立てされ、抑制の効いた

28 同上, p.28

29 貝塚茂樹「宗教はどのように教えられてきたか（1）— 文部省著作社会科教科書『宗教と社会生活』を中心に—, 中央教育研究所, 『学校における「宗教に関わる教育」の研究（2）』, 中央教育研究所, 2014, p.18

30 同上, pp.25-26, 資料 文部省著作教科書「宗教と社会生活」社会科14（口）まえがき

客観的な記述が特徴的である。

実際には、その後の学習指導要領に「宗教」の記述が無くなったこともあり、この教科書がどの程度の役割を果たしたかは疑問だとされている³¹。しかしこれは、確かにひとつの宗教教育の姿を示すものであり、「宗教的情操」にとらわれない宗教教育のモデルを提示したものだといえる。具体的な宗教教育の姿を描く際に、考える材料となるものだろう。

(2) 「期待される人間像」とその後の問題

戦後の教育界において、その後はしだいに宗教を「タブー視」する空気が醸成されていったとされる³²。「逆コース」と呼ばれる占領政策の転換があり、イデオロギーの対立を背景として教育論争も激化していく中で、「宗教教育」の問題は言わば棚上げされたといえる。

1958（昭和33）年に道徳の時間が特設という形で設置されるが、その際にも特に宗教に関する議論はなかったという。菅原は、当時文部省に助言し道徳の教材の選定にも関わった勝部真長にインタビューをして、「実のところ、公共心や愛国心について議論はしたが、宗教については、畏敬の対象を含めて深くは話し合っていなかった。文部省も学者も『触らぬ神にたたりなし』という感じでしたね。道徳と宗教は別ものであり、宗教教育は私立学校にまかせよう、といった空気もありました」³³との発言を得ている。

こうした中で「宗教的情操」をめぐる解釈が2つに分化していったとされる。ひとつは「永遠絶対的なもの」としての宗教的存在を前提として「宗教的情操」を捉える立場であり、もうひとつはそのような宗教的存在を前提せず、広く情操教育という観点から「宗教的情操」を捉えようとする立場であったという³⁴。前者は、従来文部省が提示してきた道徳の基としての汎宗教的

31 同上, p.23

32 貝塚茂樹「宗教を考える教育」における「宗教的情操」, 宗教教育研究会, 『宗教を考える教育』, 教文館, 2010, p.41

33 菅原伸郎『宗教をどう教えるか』, 朝日新聞社, 1999, p.93

34 貝塚茂樹「宗教を考える教育」における「宗教的情操」, 宗教教育研究会, 『宗教を考える教育』, 教文館, 2010, p.43

な「宗教的情操」であったのに対して、後者は、芸術的情操などと並立するように脱宗教化した新たな「宗教的情操」の提示だった。

この2つの解釈はそれぞれ「期待される人間像」と「学習指導要領」とに顕著に現れているとされる。まず1966（昭和41）年に公表された中央教育審議会答申別記「期待される人間像」の記述は次のようである。

5 畏敬の念をもつこと

以上に述べてきたさまざまなことに対し、その根底に人間として重要な一つのことがある。それは生命の根源に対して畏敬の念をもつことである。人類愛とか人間愛とかいわれるものもそれに基づくのである。

すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれはみずから自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここにいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝の念もそこからわき、真の幸福もそれに基づく。

しかもそのことは、われわれに天地を通じて一貫する道があることを自覚させ、われわれに人間としての使命を悟らせる。その使命により、われわれは真に自主独立の気魄をもつことができるのである。

以上のように、「生命の根源」「聖なるもの」とここで呼ばれるものは永遠絶対的なもの、宗教的な存在であるととらえられるだろう。

これに対して、それ以降の道德教育に関わる展開には「微妙だが重大な変化」があったと岩田は指摘している³⁵。例えば1989（平成元）年の学習指導要領の中学校道德では、「畏敬の念」に関わる内容として次のように記されている。

（1）自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心をもち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深める。

35 岩田文昭「道德教育における〈宗教性〉」、国際宗教研究所、『現代宗教2007』、秋田書店、2007、p.87

(2) 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。

(3) 人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きることの喜びを見いだすように努める。

「期待される人間像」の記述と比べてみると、確かに「聖なるもの」という表現はなくなり、畏敬の対象は「人間の力を超えたもの」に置き換えられている。「生命の根源」に向かうことなく、単に「生命の尊重」が謳われ、人間自身が持つ「強さと気高さ」が訴えられている。極力宗教性を排し、平板化した形での生命賛美、人間賛歌となっているように見える。この点を指して貝塚は、「ここには、法的な拘束性を持つ学習指導要領とそうでない答申等の政策文書との使い分けが行われ、『二重構造』となっているようにも見える」³⁶と述べているが、確かにそのようにも思える。

ここでの問題は、「宗教的情操」の実態がさらに見えにくく、とらえにくくなってきていることだろう。「期待される人間像」に対しては、日本人としての民族性や伝統の重視が際立ち、批判も集中した。そのような内容に含まれた「宗教的情操」の提示であっただけに、問題はある意味ではクリアだったといえる。日本の伝統的宗教観に根ざした「宗教的情操」や、そこから意味づけられる価値観について判断し、賛否を表明することが可能であった。しかし、脱宗教化された形での「人間の力を超えたもの」や「生命の尊重」に対しては、無色透明で文句のつけようがないとも思えるのである。

高橋は2000年の森喜朗首相（当時）の「神の国」発言などとの関連を捉えて、「『大いなるもの』のところは何を代入しても成り立つけれども、究極的には『日本』がすべてを包み込む」³⁷と、この動きに警戒感を示している。神道儀式や天皇への礼拝を「宗教的情操」に含めて「超宗教」として、その元に全てを置いてきた戦前までの宗教教育の歴史を思い起こさないわけにはいかないのである。「宗教的情操」をブラックボックス化させてしまう前に、まだまだ議論しなければならないことが、この言葉には多数張り付いていると思われる。

36 貝塚茂樹「『宗教を考える教育』における『宗教的情操』」, 宗教教育研究会, 『宗教を考える教育』, 教文館, 2010, p.53

37 高橋哲哉『教育と国家』(講談社現代新書), 講談社, 2004, p.140

3. 「宗教的情操」に関する論点と宗教教育の課題

(1) 「道徳の基盤」についての問題

ここまで日本の宗教教育の歴史を概観し、「宗教的情操」という用語の用いられ方を辿りながらその問題を探ってきた。その中で述べたとおり、「宗教的情操」という言葉は、明治期に使用されて始めたときから概念が明確なものではなかった。「宗教一般からもたらされる、人間の倫理・道徳の基盤となるもの」というような意味で使われ、その用法は戦後も変わらなかった。しかし、これは概念とは言えない。容器は示すが中身は示されないまま、つまり「宗教一般」とは何であり「倫理・道徳の基盤となるもの」とは何であるのかは依然不明なのである。そしてその「中身」が、その時々にはんやりと示される。ある時は、「一種の世界観」「宗教的思想」「真理」などと呼ばれ、ある時は「皇祖皇宗」「天壤無窮」にそれが求められ、そして近年は「聖なるもの」「生命への畏敬」と言われているわけである。

概念自体を求めても見つからないのは、実は問題の方が最初から逆立ちしていたためではないか。先に学校教育において道徳の基として何を置くのかという問題があり、その基は空洞のまま、そこからもたらされるものに「宗教的情操」と名付けたのではないかと思われるのである。倫理・道徳の荒廃が嘆かれる時代に、繰り返し「宗教的情操」が求められるのも、このような構造からは納得できる。重要な中心部分が実は空洞であるというのは、河合の提示した「中空構造」³⁸を示しているようにも見え、非常に日本的な状態だとも考えられる。日本人の宗教的曖昧さとの関係もここに見ることができらるだろう。

このことは非常に大きな問題ではあるが、実際的な事柄として先ず問うべきは、「道徳の基盤」となるのは本当に「宗教的」ものなのかということではないだろうか。教育現場で倫理・道徳の基盤が求められているとして、その求め先は「宗教」にしかないのか。哲学や倫理学、あるいは公共性や民主

38 河合隼雄『中空構造日本の深層』（中公文庫）、中央公論新社、1999、pp.34-40

性といった公民的分野にそれは求められないのか。教育界には人権についての学習や集団づくりの取り組みなど、実践的な分野での蓄積も多くあるが、それらは倫理・道徳の基とは一切関係づけられないものなのだろうか。

学校現場で日常的に求められているのは、言わばモラルや規範意識の基礎づけであり、その感覚からすれば、やはり「宗教的情操」と言われてもピンとこないのではないか。一足飛びで根本原理にまで巻き戻されても、戸惑い立ち往生するだけなのではないだろうか。「道徳の基盤」について、まずは教育の現場で何が問題となっているのか、その状況に打ち込む楔は本当に手元には無いのかなど、丁寧な分析と議論が必要であると思われる。

(2) 「宗教一般」についての問題

次に、仮にその基盤を宗教に求めるとしても、「宗教一般」とは何かという問題が残る。これに対しては、そもそも「宗教一般」というものがあり得るのかという点で2つの立場に分かれる。

例えば洗は、「宗教的情操とは、宗教的信仰に伴う感情の体系である。それゆえ、特定の宗教を離れた信仰が存在しない以上、特定の宗教を離れた一般的、普遍的な宗教的情操もありえない」³⁹として、「宗教一般」を否定する。そして、「このように何らかの儀式、儀礼などの宗教的実践を行わなければならない以上、国・公立学校で宗教的情操教育を実施するためには戦前の国家神道に代わる国民的宗教を（特定の宗教ではないと称して）創唱することにならざるを得ないのであって、これが国民の信教の自由を侵害する極めて危険な試みになることは言を待たないのである」⁴⁰と主張する。

一方で、例えば家塚は、「しかし個人的宗教現象を、そのような組織的教団にかかわる信仰だけに限定せず、もっと広い意味でとらえることは、ここで改めて論ずるまでもなく、現在の宗教学での共通理解であるといつてよいであろう」⁴¹と述べ、一宗一派に偏しない宗教的情操が存在しうると主張す

39 洗建「宗教的情操教育論について(抄)」, 学術の動向編集委員会, 『学術の動向 vol.13 No.12』, 日本学術協力財団, 2008, p.44

40 同上, p.44

る。そして「また、宗教的情操の教育が政治的なものにつながり、軍国主義や戦争への危険をはらむという考え方には論理の飛躍がある。宗教的情操そのものは戦争とは何等のかわりももたないということは、改めて論ずるまでもない」⁴²と述べ、かつて戦争への思想統一の手段として使われ、今後も悪用されないよう警戒することは必要だが、人間形成に果たす役割の方がその危険性よりもはるかに大きいとして、宗教的情操教育の推進を主張する。

このように、立場はここで大きく2つに分かれることになる。この状況はイデオロギーの対立図式であるとか、不毛な行き詰まりの論議であるとも言われて、学校での宗教に対する「タブー視」がこれによって強められたとされている⁴³。しかし、現在も拡大する世界的なグローバル化や、民族国家やイスラム勢力が拡大し対立が激化する中で、宗教間の相互理解が強く求められ、文化や歴史、政治面とも合わせた各宗教についての理解が求められていることも確かである。宗教間の理解と和解に向けて、相互の「共通項」を探ることが今も続けられているのである。このような求めと「宗教一般」に関する議論を、どのように噛み合わせていくのかということも、整理しなければならぬ課題だろう。

さらに、自由な形での宗教教育が認められている私立学校だが、いわゆる「宗派教育」だけでは立ち行かない状況だといえる。生徒の大部分が信徒やその子弟だという私立学校はむしろ特殊であり、ほとんどの生徒が宗教教育を受けることは了解していても、特に宗教に関心は無いという状況が普通だろう。

そのような中で行われる「宗教」の授業には、自ずと工夫が必要となる。関心を持たないだけでなく、「宗教」と聞くだけで身構え、アレルギーを示す生徒に対してさえも、接近する必要があるからである。ここではやはり、一般化し日常化し、あるいは世俗化した形ででも「宗教」のエッセンスを盛

41 家塚高志「宗教教育と宗教的情操教育」、日本宗教学会「宗教と教育に関する委員会」、『宗教教育の理論と実際』、鈴木出版、1985、p.18

42 同上、p.19

43 貝塚茂樹「『宗教を考える教育』における『宗教的情操』」、宗教教育研究会、『宗教を考える教育』、教文館、2010、p.37

り込んだ「宗教教育」が求められているといえる。このような状況の中での具体的な模索と、「宗教一般」を求める方向性との間に関連性を見出し得るのか。この問題も整理を要することだろう。

(3) 「生命の教育」「心の教育」についての問題

先に述べた通り、「期待される人間像」には「すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する」と記されていた。氣田は、現在もこの表現が宗教的情操を考える基礎となっていることに注目をうながし、「この考え方が教育現場に定着したというよりも、宗教的情操を公的教育の場で語る言葉として、これ以上の表現を我々はいまなお見出すことができないというといった方が当たっているであろう」⁴⁴と述べている。

さらに指導要領では、ここから「根源」が取り払われ「生命の尊重」に置き換えられ、「自然」や「美」、「生命そのもの」が「人間の力を超えたもの」の代表とされていった。岩田が指摘した「微妙だが重大な変化」である。「根源」や「聖なるもの」よりも、さらに世俗的で宗教性を中和させた表現の方が、教育の場にはフィットしたといえるが、それに加えて「生命」という言葉に教育者が惹かれていった可能性を考える必要がある。多くの教師が「生命の尊重」という言葉の内に、「不可視なもの」を重視する姿勢を感じ、関心を寄せたのではないだろうか。

この状況は「心の教育」の問題ともつながる。心の教育とは、1998（平成10）年に出された中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために－次世代を育てる心を失う危機－」の中で述べられたものであり、「幼児期からの心の教育の在り方について」の諮問に答えるものであった。この答申以降「心の教育」の言葉が様々な方面で使われていくことになるが、特に道徳教育においては2002年に全国の小・中学校に配布された「心のノート」との関連が大きい。これらの動きに対して、国による「心」の統制であり、あらゆる問題の解決を個人の「心」の問題に還元しようとする「心理主義的」

44 氣田雅子「宗教学の立場から「宗教的情操教育」を考える」、学術の動向編集委員会、『学術の動向 vol.13 No.12』、日本学術協力財団、2008、p.46

傾向であるとする批判も展開されたが⁴⁵、一時的な配布打ち切りを挟んで2015年に全面改訂され、現在は「私たちの道徳」という名称で配布されている。そして、この冊子をひとつのモデルとして道徳の教科書作成が現在進行していると思われるのである。

このようにして「宗教的情操」が行きついた「心の教育」「生命の教育」に対しては、批判的な検討を要するだろう。その論点のひとつは、「根源」を抜きにした「生命への畏敬」の問題である。菅原は1986年の「道徳教育に関する調査研究協力者会議」での「畏敬の念」の討議について、委員からのインタビューも行った上で、多くの委員の念頭にアルベルト・シュバイツァーの「生への畏敬」の言葉があったことは間違いないと述べている⁴⁶。そして、そのシュバイツァーの思想に対してカール・バルトが「生は第二の神ではない」と厳しく批判したことも同時に紹介し、「神の存在を抜きにしたのでは、『生への畏敬』という観念を最高善とする、別の宗教になってしまう、と警告したのだ」⁴⁷と述べている。この問題は、まずはキリスト教神学の事柄として、信仰の一般化や世俗化の課題と合わせて検討しなければならないことだろう。

しかしこれは、合わせてもうひとつの論点ともつながる。委員の一人であった村田昇滋賀大学名誉教授はこう説明したと言われる。「古来、日本人はすべての山川草木に神が宿ると思ってきたし、仏教伝来後は仏性も備わっている、と考えてきました。その感性こそ、生きとし生けるものへの畏敬、という道徳教育の基盤ではないでしょうか」⁴⁸。神道的ともアニミズム的だともいえるが、それこそ「感性」として取り込まれそうな説明である。突き詰めていくと、これもまた「日本古来の生命観」や「宗教的曖昧さ」の問題に行き着くのではないだろうか。

45 長谷川裕「『心のノート』と今日の子ども・若者の規範意識」、岩川直樹・舟橋一男、『『心のノート』の方へは行かない』（寺子屋新書）、子どもの未来社、2004、p.134

46 菅原伸郎『宗教をどう教えるか』、朝日新聞社、1999、p.100

47 同上、p.101

48 同上、p.100

先に述べたように、「生命」という言葉は教師を惹きつける。数値化や序列化に対抗する実践を求めらるる中で、「生命」は「人権」「平和」と並ぶキーワードでもあった。そして今なお「いのちの学習」として、自分の誕生の聞き取りやいじめ防止に向けた取り組み、性教育の実践、病気と死に関わる授業など、様々な実践が生み出されている⁴⁹。「心」についても同様だろう。心理主義的な傾向に警戒しつつ、それでも荒廃し寄る辺ない子どもたちの「こころ」に向かい合おうとする授業や実践が先駆的に取り組まれている。

私立公立を問わず試みられているこのような取り組みについて、その意味をどのように汲み取り、位置づけていくかということも、宗教教育の課題として重要である。その際には、この「日本古来」の感性や生命観との関係について、仔細に検討することが必要となるだろう。

おわりに

(1) 「宗教的情操」に安易に寄り掛かる危険

以上、「宗教的情操」を手掛かりとして、宗教教育の課題について検討してきた。問題は多岐にわたり複雑さを極めているが、それは現在の学校教育が様々な問題にぶつかり混迷の度を深めていることの裏返しでもある。宗教教育への期待には、困り切った現状の中で、問題への個々の対処ではなく、より根本的な解決を図りたいという願いが感じられるのである。青少年のスピリチュアルブームへの親和性やカルトへの免疫のなさも指摘され、その実態への対応も求められている。このような中で、教育は「宗教をタブー視」したままでいいのかという声も強まっている。事態は急を要するという切迫した思いも分からなくはない。

しかしこれまで見てきた通り、それらの問題を「宗教的情操」という言葉に安易に寄り掛かって解決しようとするのは危険だと言わざるを得ない。あ

49 山田泉『「いのちの授業」をもう一度一がんと向き合い、いのちを語り続けて一』、高文研、2007、近藤卓『いのちを学ぶ・いのちを教える』、大修館書店、2002 などがその実践例として挙げられるだろう。

まりにも多くの未解明な問題が、この言葉には纏わりつきたままだからである。それをひとつひとつ剥がし取り、収まるべきところに収めていく作業が必要である。これまでも様々な研究、分析が行われてはいるが、さらに今日的な課題と結んだ研究が求められているのである。

教育現場では授業実践という形で、事態は常に進行している。概念や理論的な問題が未解明でも、日々の授業は待たなしで行われる。児童・生徒の実態はどうなのか、その姿を見通した上でどのような宗教教育が必要であり、可能なのかという模索が続けられているのである。理論としての問題整理に、授業実践の具体的な姿を重ね合わせながら、さらに実際の宗教教育の課題を探る努力を続けていかなければならないだろう。

(2) 本稿の神学的射程

「はじめに」で「非連続性」を意識せず、「宗教的情操」等、その中間物を想定する教育は、結果的に「連続性」をも損ねるのではないか。つまり、内在に還元された超越は、もはや超越として姿をあらわさない」と記した。実際、上記の歴史および現状の検証によって、「宗教的情操」教育には安易にナショナリズムが潜り込む危険性が十分見て取れた。その実態は、超越であると自己主張しているものの、排他的な人間あるいは民族に内在するエゴイズムであろう。

一方、あらゆる人間が価値観とそれに基づく行動に無関係ではなく、それを検証して形成する教育のニーズも無視することはできない。「そのような価値観を意識化しない」という選択も一つの価値観によるものであり、このような選択は功利主義やナショナリズムに容易に取り込まれる。また人々の価値観の形成というニーズを、教会だけが行うという「国家観」、市民共同体観も神学的に問題がある⁵⁰。

そこで非連続を意識した、その媒介による連続が求められるだろう。つまり、哲学、倫理や各宗教的知識を並列的、あるいは選択的に学び、その非連続性の中から、超越性に開かれた価値観の形成を待つという方法が一つの有効な方法にならないだろうか。具体的には、ドイツの学校教育のように、自

已申告した宗教あるいは哲学の授業を受ける権利を子どもたちに与える方法等があるが、日本においては、並列的な方法が現実的だろう。その実行において、日本の社会と学校が宗教や哲学に対する国際レベルの感覚を有しているとは言えない現状の中では、それすら難しいかもしれないし、誤用の危険性も考えられるが、慎重に試みる意義はあると思う。

ただし、そのような教育は宗教知識教育に留まり、価値観のレベルに達さないのではという疑問も残るだろう。これを考察する際に、キリスト教と他宗教の関係における神学議論の現代的展開が参考になる。キリスト教と他宗教の関係にはカール・バルト等の「特殊主義」⁵¹、カール・ラーナー等の「包括主義」、そしてジョン・ヒック等の「多元主義」の3つに分類されることが多い⁵²。本稿の議論で言えば、バルトの特殊主義は非連続性を強調し、それぞれの宗教の特殊性、歴史性からその価値観を切り離すことは無く、宗教一般を批判するが、ヒックの多元主義では「宗教的情操」など、連続性を有する中間物を想定する構造を有しているだろう。

そのヒックの構想は、それこそが超越を内在に還元するヨーロッパ近代主義のアジア等における他宗教への押しつけであると批判されることがある⁵³。その点は、特定の宗教を押し付けないとしつつ、国家神道は宗教ではないという論理のもとにナショナリズムに取り込まれていった日本の教育の歴史を知る者には、ヒックの積極面を評価しつつも、その危険性が十分察知できる

50 カール・バルト（蓮見和男訳）『キリスト者共同体と市民共同体』『カール・バルト著作集7』、1975、新教出版社、また Yoder, John Howard, *The Original Revolution: Essays on Christian Pacifism*. (Waterloo: Herald Press, 1971, 1977, 2003). P.55-56 参照。スタンリー・ハワーワースとグレン・スタッセンの「教会か市民協力か」というベクトルを持つ対論において、両者とも、この市民共同体との関係性のあり方の考察に、アメリカのコンテキストが優先してしまっているのではないか。

51 1980年代まで「特殊主義」は「排他主義」と多くの出版物で呼ばれ、キリスト教絶対主義を示す考え方と思われていた。実際に今もキリスト教原理主義などの「排他主義」は存在するものの、バルト等の「特殊主義」はキリストによる神の啓示の特殊性と救済の普遍性とが矛盾することが無いため、区別して考える必要がある。

52 A.E.マクグラス（神代真砂実訳）『キリスト教神学入門』、教文館、2002、pp.740-748

53 栗林輝夫『現代神学の最前線—「バルト以後」の半世紀を読む』、新教出版社、2004、p.144 参照。

点ではないだろうか。

ヒック後の多元主義ポール・ニッターはこの点を超えて、社会における解放のプラクシスにおける協力関係を、理論的対話以上に重視する⁵⁴。一方、特殊主義においても、レスリー・ニュービギンは解放の現場における他宗教との協力関係を重視し「他宗教の人々とわれわれが会うのは、この階段の一番下の部分においてであって、一番高い所においてではない」⁵⁵という。

つまり、解放の現場におけるプラクシスを触媒として教育が関わりを持つ時に、宗教知識教育という非連続は、価値観のレベルにまで連続させる教育となるのではないか。

では解放とは何かという問いがさらに残るが、それは具体的な宗教知識教育との循環の中で吟味されるしかないだろう⁵⁶。そこに内在を媒介とした、しかし内在と階型を異にする超越の場があるのではないか。

54 上掲書, p.146

55 レスリー・ニュービギン (鈴木脩平訳) 『宣教学入門』, 日本キリスト教団出版局, 2010, p.285

56 この理由で、濱野はニュービギンの立場に近い。