

宗教科教育法の実践

—「宗教的情操」の問題を軸として—

野 口 真
濱 野 道 雄

はじめに：本稿の神学的意義

『神学論集』の前号に「宗教教育の課題—「宗教的情操」を手掛かりとして—」¹という論文を執筆した。そこでは宗教と教育の関係と課題に関する理論的、歴史的考察をしたが、本論文ではその課題に対する実践的展開を記す。

問題の所在は前論文と同じく、一方で独善的な「教化」でもなく、他方で宗教的知識を暗記させるだけでもなく、自らの価値観の形成に至るように、いかに宗教を教育できるのか、ということである。

論者は前論文で、「宗教的情操」という概念の曖昧さと危険性を批判しつつ、このように記した。(宗教を教育するには)「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、自己申告した宗教あるいは哲学の授業を

-
- 1 本稿の「はじめに：本稿の神学的意義」と、「おわりに：本稿の神学的射程」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）。
 - 2 野口 真；濱野道雄. 宗教教育の課題：「宗教的情操」を手がかりとして. *西南学院大学神学論集*, 2017, 74.1 : 87-114.

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³。さらには「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⁴」と記した。そこでは教育者自身の信仰、宗教観、価値観、文化的前提等に詳細に触れることが出来なかったが、それらは学ぶものにとっての選択肢の一つである「宗教的知識」として語られるのみならず、上記「プラクシス」として現れると言えるだろう。例えば、「教育者とは異なる、生徒や学生の宗教観、価値観の自由を尊重する」という態度や、そのような授業形成自体、教育者の宗教観や価値観を前提として形成されているからだ。無前提の知識も教育も存在しないことは、トーマス・クーンのパラダイム論にあらわされるように、ポスト近代的学問においては「パラダイム」となっているだろう。そして教育現場において、教育者も、生徒・学生も双方が自らのパラダイムを問い、価値観、宗教観を絶えず変化、展開させていくことが宗教を教育するという事ではないだろうか。神学的に言えば、「まだ知らぬ終末論の神の国の完成を仰ぎ見つ」、 「聖霊に自由に導かれて」プロセスを進むということである。

当論文では、前論文の理論の実践的展開を、西南学院大学神学部の授業におけるフィールドワークとして行った、その記録、分析及び考察を行う。そこには断片として現れる非連続性、日常におけるプラクシス、教員自身の立ち位置等が記されていく。そしてこの「宗教と教育」の関係への考察と実践は「カウンセリングと教育」の関係にも射程を有する。そこから、宗教を広義に価値観の体系と実践と捉えるならば、当論文での考察と実践の記録は、さらに「社会運動と教育」、 「芸術と教育」等、様々な分野への射程を有するようになるだろう。

3 同上, 112-113. なお「非連続を媒介とした連続」という宗教教育思想については、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, 28.

4 同上, 114.

1. 実践の背景

(1) 教育とカウンセリングー「カウンセリング・マインド」を手がかりに

私自身にとって、宗教と教育とは共に強く関心を寄せるものであった。しかしそれは、あくまで個々のもの、それぞれ別々のものだった。宗教については、キリスト教信仰を持ち生きる個人として、そして教育については、長く小学校教師を務めてきた者として、それぞれへの関心は基本的には独立したものだ。もちろんキリスト者として教育について考えることはあり、教育の出来事を通して信仰を思うこともあったが、それでも私的な領域と公的な領域というような区分をどこかで保っていた。

今回「宗教科教育法」を教えることになり、困惑したことのひとつは、この2領域をどのように融合させていくかということだった。別々に分けて自分にうちに収めてきた、宗教と教育の問題をどう整理し直していくのか。これまで目をつぶり、脇に置いてきたこのテーマに、どうやら取り組まざるをえないようだった。

もう10年以上前になるが、私は教師を辞してカウンセラーをめざそうと決意した。その決意の背景には様々なものがあつたが、この時にも私は2つの領域の断絶と連続ということを考え、研究のテーマとした。教育とカウンセリングとの関係である。教育の中にカウンセリングが導入されるようになったのはいつの頃か、なぜ導入されたのか、そもそも原理的には同じなのか違うのか、などの問題に関心を寄せた。

その際に手がかりとしたのが「カウンセリング・マインド」という言葉だった。当時の教育現場で、例えば「指導一辺倒ではなく児童・生徒を共感し、理解し、受容する」という教師の姿勢を示す際に、この言葉は良く用いられていた。しかし、どことなく私にはそれに違和感があつた。例えば、周囲の環境が劣悪で、落ち着いた生活もできず、学習もできず、学校で大荒れしている子どもに対して、教師が「カウンセリング・マインド」をもって、つまりその心情を理解し受容しながら接するという。それは一方的、高圧的な指導で押さえつけていくことよりも、よほど良いことだとは思えるが、

しかしいったい、それでどうなるというのか。教師の柔らかな対応は一時的にその子の荒れを吸収するかもしれない。しかし、その子の環境や生活や学力など根本的な問題は何も変わらない。下手をすると、問題の本質を誤魔化しはぐらかすだけではないか。そのような疑問を抱いていた。

後に、これは斎藤が「心理学化」⁵と呼び、小沢が「心の商品化」⁶と呼んで批判する問題に連なるものだと知ったが、ともかく、このような教育とカウンセリングとの根本にある問題を考えるきっかけになったのが「カウンセリング・マインド」という言葉だったわけである。それは「こだわり」とも「引っかけり」ともいえるものだが、手探りで研究を始めたばかりの私にとっては、文字通りの「手がかり」であった。

この「カウンセリング・マインド」を批判的に検討する形で、拙いながらも研究をまとめた⁷。その中で明らかにしたのは、「『カウンセリング・マインド』という言葉でカウンセリングの上澄みをすくって教育に持ちこんだため、かえってカウンセリングの本質理解を妨げることになった」ということだった。現在、教育現場で使われる頻度は減ったとはいえ、それでも生徒指導や教育相談の分野でこの「カウンセリング・マインド」という用語は生きながらえている。そのような状況への判断基準としても、教育とカウンセリングとの関係を整理する上でも、私自身にとってこの研究は必要なものであった。

(2) 宗教と教育 — 「宗教的情操」を手がかりに

さて、今回の宗教と教育との関係というテーマだが、調べていく中で同じようにひとつの言葉に引っかけりを持つことになった。それが「宗教的情操」である。これは宗教教育が論じられるところでは必ず出会う重要語句だ

5 斎藤 環『心理学化する社会』、河出書房新社、2009、p.15

6 小沢牧子「カウンセリングの歴史と理論」、日本社会臨床学会、『カウンセリング・幻想と現実〈上巻〉』、現代書館、2000、p.61

7 野口 真・坂中正義「我が国における教育とカウンセリングの関係—「カウンセリング・マインド論」の変遷を中心として—」、福岡教育大学紀要第52号第4分冊、2003

が、そのくせ扱いが難しい言葉でもあった。この言葉を巡ってこれまでに多くの論争が繰り広げられてきており、これを外しては両者の関係を探ることなどでできないと感じた。それで、「宗教的情操」という言葉の発生からその後の変遷、教育の中で果たしてきた役割、現在も継続している課題などについて調べ、まとめた⁸。全く稚拙な研究でしかないと自覚しつつ、それでもやっていこうと思ったのは、やはり一つの言葉を手がかりとしてその歴史や状況を探り、整理していく醍醐味を感じたからだと思う。

調べていくうちに、「カウンセリング・マインド」の場合と似た構造がそこにはあると感じた。類似点の第一は、「意味の曖昧さ」である。「カウンセリング・マインド」について言えば、これは1980年代初頭に日本で生まれた和製英語で、「学校の荒れ」を背景に、その対応として教師に求められた態度であり、カウンセリング的な見方、考え方の学校現場での活用法であった⁹。ではその「カウンセリング的な見方、考え方」とは何なのかというと、これが明確ではない。

「宗教的情操」の方は、明治の半ばの宗教教育論争の中で生み出され、盛んに用いられた言葉である。「教育に用いることが可能な各宗教の共通点」というような意味だが、ではその共通点とは何かというと、これが明らかではない。そもそもそのような共通点があるのか、「宗教一般」というものが想定されるのかという点についても意見の相違がある¹⁰。

類似点の第二は「用法の恣意性」である。これは意味が曖昧であることによる当然の帰結だが、そこから大きな問題点も浮かび上がってくる。「カウンセリング・マインド」の方は、論者によって各自の考え方を反映した意味内容がこの言葉に盛り込まれた。例えば「理解の態度」であるとか、「人間関係（リレーション）」であるというように、それぞれがこの言葉が示すも

8 野口 真・濱野道雄「宗教教育の課題—「宗教的情操」を手がかりとして—」, 西南学院神学部論集第74巻第1号, 2017

9 野口 真・坂中正義「我が国における教育とカウンセリングの関係—「カウンセリング・マインド論」の変遷を中心として—」, 福岡教育大学紀要第52号第4分冊, 2003, p.190

10 野口 真・濱野道雄「宗教教育の課題—「宗教的情操」を手がかりとして—」, 西南学院神学部論集第74巻第1号, 2017, p.107

のを主張したのである。学術用語のような装いの下で、様々な内容が何となくの雰囲気の中で述べられたため、カウンセリングそのものに対する理解を混乱させたと言える。また、問題の解決を教師の態度に求めようとする、安上がりの解決策ではないかという批判も生じたのだった。

「宗教的情操」の方は、より大きく時代によって内容が変遷した。例えば明治期にはそれは「一種の世界観」「真理」などと言われ、戦時体制中は「皇祖皇宗」であると示され、近年は「生命への畏敬」として説明されている¹¹。こちらは日本の教育においては歴史的にも深く食い込んだ言葉であるため、「カウンセリング・マインド」とは単純に並べて考えることはできない。教育に対して与えた影響という点でも、その質、量ともに大きく異なるものである。しかし、意味内容は曖昧なまま、その時々には恣意的な内容がそこに盛り込まれ、用いられてきたという点では、両者は類似した構造を持つと言えるだろう。

(3) 曖昧さに対する判断と対応

ふたつの異なる領域を繋ぐ際に用いられるふたつの言葉、教育とカウンセリングの間の「カウンセリング・マインド」と教育と宗教の間の「宗教的情操」について、それぞれにその曖昧性を見つめるところから私は研究を始めてきた。これは、より大きな枠の問題へと繋がるものかもしれない。例えば、対立よりも和を尊び、曖昧さを好むという日本の文化・社会の問題、さらには「空気を読む」というような集団性の問題への繋がりなどである。

より大きなこのような状況の中に、自分自身も組み込まれ、これからもそこで生きていく。曖昧さに満ちた現実の中で、今日も明日も私たちは曖昧さを身にまといながら生きていくということも、一方で認めざるを得ない。だから、異領域を繋ぐ言葉の曖昧さを単に批判するだけでは、意味をなさないとも感じていた。理詰めで、単に両者を区別し切り分けるだけでは済まない現実がある。その現実生きるための研究であり、実践でありたいとの願い

11 野口 真・濱野道雄「宗教教育の課題—「宗教的情操」を手がかりとして—」, 西南学院神学部論集第74巻第1号, 2017, p.106

も持ち続けている。

教育とカウンセリングという関係でいえば、それは現在、私自身がスクールカウンセラーという役割を担う中で、日々問われることになった。教育現場には日々怒涛のように問題が押し寄せる。常にそこに問題は渦巻いている。「教育の問題」「カウンセリングの問題」という区別が、そこにあるわけではない。ただ問題だけがあり、それぞれが教師としてカウンセラーとしてそれに向き合うのである。その向き合い方の同質性と異質性は一体何なのか。そんなことを、一つ一つのケースについて考えながら、でも実際は考える暇もなくそれに対応していく、そのような毎日である。

教育と宗教の問題も、机上の空論とはしたくない。曖昧さを余儀なくされる現実と向き合いながら、問題をすくい上げつつ研究を続けたいと願っている。

2. 授業実践

(1) 授業の概要

今回の宗教科教育法の授業について、まずその概要を述べる。本年度(2017年度)西南学院大学の非常勤講師として、私は宗教科教育法の講義を担当した。教職課程における宗教科教員免許の必修科目であり、通年4単位の講座である。受講者は本学の神学部神学科の学生に限られる。このうち「神学コース」は牧師などの教役者を目指す者であり、「キリスト教人文学コース」はそれ以外の者であるが、いずれも宗教科の教員としての将来を望む者が受講する。神学科の学びに加えての教職課程の履修であるため、学生に対する負担度も高く受講生は少ないが、教員免許取得という目標もあり、講義に対する関心や期待は高いといえる。本年度は神学コース2名、人文学コース1名の計3名の受講であった。

私がこの講義を担当するのは本年度が2年目であるが、前年度は受講生が無く閉講となったため、実質的には初めての講義である。本稿では、通年の講座である本講義の前半部分(1～15回目)についてまとめる。

(2) 全体の計画

まず、講義全体（前期分）の計画について述べる。下表は、今回の「宗教科教育法」の授業計画である。

表1 宗教科教育法（前期）授業計画

章	主題	回	授業計画	内容
第1章	宗教科教育の位置づけ	1	オリエンテーション	ガイダンス、クラスの進め方
		2	宗教を考える教育(1)	宗教教育のとらえ方
		3	宗教を考える教育(2)	宗教科について
第2章	日本の教育史と宗教的情操	4	日本における宗教と教育(1)	日本の近代化と宗教教育
		5	日本における宗教と教育(2)	国家主義の台頭と宗教教育
		6	道徳教育と宗教科教育(1)	戦後教育と道徳、宗教科
		7	道徳教育と宗教科教育(2)	道徳、宗教科の現在
第3章	宗教的情操に代わるもの	8	日本的宗教観と宗教教育(1)	「日本的」というとらえ方
		9	日本的宗教観と宗教教育(2)	宗教的曖昧さと「宗教的情操」
		10	スピリチュアリティと宗教教育(1)	魂の問題としての宗教教育
		11	スピリチュアリティと宗教教育(2)	スピリチュアルブームと宗教教育
第4章	授業づくりと模擬授業	12	授業づくり-人間(1)	模擬授業と批評-①
		13	授業づくり-人間(2)	模擬授業と批評-②
		14	授業づくり-人間(3)	模擬授業と批評-③
		15	前半のまとめ	これまでのふりかえり、レポート

まず1年を通した講義の初めであるため、講義全体に関するガイダンスを行い、それに続けて宗教科教育そのものについての解説と成り立ちを確認することにした。これを第1章の内容として「宗教科教育の位置づけ」を主題とした。

次に、日本の教育史の中での宗教と教育との関係を概観することにした。その際に、先に述べた「宗教的情操」を手がかりとして、両者の関係を辿ることを意図し、第2章の主題を「日本の教育史と宗教的情操」とした。

次に、現代の日本が抱える問題との関連を意識し、日常の中に潜む宗教性、さらにはスピリチュアリティと呼ばれる事象を元に、宗教教育の可能性を探

ろうと試みた。このことは、「宗教的情操」と呼ばれている内容を、他に置きかえていくという課題とも重なるため、第3章の主題を「宗教的情操に代わるもの」とした。

さらに、それらの学びをベースとして授業づくりをすることを第4章の目標とし、前期を締めくくりにした。具体的には、公立学校の道徳の授業を想定して各自が作った授業プランを元に模擬授業を行い、相互に批評を行った。この章の主題を「授業づくりと模擬授業」とした。

以下に、各章の取り組みの実際について述べる。

(3) 第1章「宗教科教育の位置づけ」

先ず、講義全体のガイダンスを行い、「宗教科教育の位置づけ」について学んだ。この時期を通じて注意したのは、個々の受講生の持つ課題や問題意識とこちらが用意している内容とのすり合わせである。3名の受講生の内、神学コースの2名は牧師志望であり、人文学コースの1名はそうではないが、それぞれが何らかの形で将来キリスト教教育に関わることを希望し、教員免許の取得を目指している。その点からは、目標はある程度明確であり、教育実践に繋がる具体的な学習を必要としていた。しかし、実際の教育については自らの学校体験以外に蓄積が無く、それを相対化しつつ教育自体を広く捉えなおし、実際の課題にまでつなげていく必要があると思われた。

一方で、自己紹介を兼ねて近況を出し合う中で、それぞれがキリスト教信仰を持ち、今を誠実に生きる青年であることが強く感じられた。今まさに社会で起こっている出来事、現在日本が抱える課題について、敏感に感じ取り向き合おうとしていることも了解された。更に3名の出身地もそれぞれであり、育ってきた環境やそこで感じてきた問題も異なり、わずか3人の受講生ではあるが、その中に豊かな多様性があることも感じられた。

このような受講生の実態と希望を元に、授業については相互の交流を重視する方法を保ちながら展開しようと考えた。具体的には、「今日のトピック」という時間を、毎回の授業の最初に持つことにした。始めは、時候に合わせて「イースター」や「見えるもの、見えないもの」といったテーマを定

めて交流したが、その後は「1週間の出来事から」として、フリートークで行った。その中で、各自が出席する教会での出来事や、大学内での体験などが語り出され、またそれぞれが「宗教科教育」について意識し、関連するような事柄を日常から選び出して話すことも多かった。

もうひとつ、これも授業前のショートコーナーという形態であったが、「音楽を聴いて考えよう」と名付けた時間を設定した。これは、主にその時期に私が気になった音楽（映像を含む）を紹介し、それを視聴して感想を出し合うというものだが、主に日本のポップ・ミュージックから、何らかの形で宗教性との関連があるものをピックアップして紹介した。どのような雰囲気かを伝えるために、その一部を表2に示す。

表2 「音楽を聴いて考えよう」で紹介した曲（後期分を含む）

	曲名	作詞	作曲	歌/演奏
1	春の歌	草野政宗	草野政宗	スピッツ
2	ありあまる富	椎名林檎	椎名林檎	椎名林檎
3	おしゃかしゃま	野田洋次郎	野田洋次郎	RADWIMPS
4	童神～天の子守歌～	古謝美佐子	佐原一哉	古謝美佐子
5	レホッネシタ (60のゆりかご)	アイヌ口承	アイヌ口承	川上まつ子
6	詩ノ黙礼	和合亮一	—	大友良英オーケストラ FUKUSHIMA! 2012
7	to U	櫻井和寿	小林武史	Salyu/Bank Banb
8	例えばヒロ、お前がそう だったように	竹原ピストル	竹原ピストル	竹原ピストル
9	Khumbaya	Traditional spiritual	Traditional spiritual	Soweto Gospel Choir

このようなショートコーナーは断続的なものであり、その時の授業内容と必ずしも重なる内容ではなかったが、これを通して各自の多様な体験が交流でき、日常のできごとを「宗教科教育」を意識し、その視点を持って捉えなおすことにつながった。現実や日常との連続を意識することは、講義全体を通して重視した点だが、初期にこのように授業の進行やスタイルを通してそれが提示できた点は大きな意義があったといえるだろう。

さらに、第1章で確認したことは、「宗教科教育」が教育制度上、あるいは教育課程上おかれている位置づけの問題であった。「道徳」の読替え教科として存在してきた歴史と、その「道徳」自体が次年度（2018年度）からは教科化されようとしている現状を見ながら、今まさに動いている大きな流れの中に置かれた教科であることを確かめていった。このことにより、授業内容からも現実の社会状況とのリアルタイムな繋がりを持ち、緊張感を持ちつつ「宗教科教育」についてとらえようとする構えが、この時期に共有できたのではないかと思われる。

(4) 第2章「日本の教育史と宗教的情操」

次に、第4回から第7回にかけて「日本の教育史と宗教的情操」について講義した。ここでは「宗教的情操」をキーワードとしながら、日本の教育史における宗教と教育の関係について考えた¹²。

明治期に学制が布かれた時期からその関係を探ったが、近代国家形成の初期段階から、「宗教的曖昧さ」が日本の政治制度の中に組み込まれていたことをみた。つまり、形態としては宗教以外ではありえない神道を、法制上は宗教ではないとする曖昧さが、すでにそこに存在したことを確認した。例えば、天皇が司る祭祀は元から神道儀式であり、それを国民の精神的核を成すものとして定型化したわけだが、一方で近代国家としての体をなすためには政教分離を建前とせざるを得ず、これらの儀式は「宗教であって宗教ではな

12 この章の講義は、野口 真・濱野道雄「宗教教育の課題—「宗教的情操」を手がかりとして—」、西南学院神学部論集第74巻第1号、2017、p.94-105を元にし、その資料を用いて展開した。

い」とする他なかったわけである。

日本の近代化は、様々な矛盾を抱えたまま進行したわけであるが、宗教との関係でいえば、この政教分離原則と国家神道の間の矛盾として、そのまま制度の中に維持された。そのことを1899(明治32)年の「文部省訓令一二号」や、1935(昭和10)年の文部次官通牒「宗教的情操ノ涵養ニ関スル留意事項」の問題の中にみていった。ここでは、法令や制度自体の問題というよりも、それが実質的に何をねらいとし、実際に何が起こっていったのかを中心に捉えようとした。さらにこれらと、1890(明治23)年公布の「教育ニ関スル勅語」との関係や、奉安殿への拝礼や東方遥拝、祝日大祭日の儀式など、学校教育の中に国家神道儀礼が侵入していった経過をみていった。

さらに、戦後もこの「宗教的情操」は生き延び、現在にいたるまで、特に道德教育においては重要な論点であり続けていることをみていった。「宗教的情操」についての現在の議論を紹介し、「畏敬の念」や「生命の根源」など新たな教育と宗教との結びつき示す語との関係についても辿っていった。

このように日本の教育史をみる上では、「宗教的情操」という言葉を軸とすることにより、宗教的曖昧さという問題、つまり「宗教であって宗教ではない」という認識が、様々な問題の内に通底しているのを捉えることができた。戦前は国家神道との関係、そして戦後は道德との関係というように、各時代の問題は別のものではあるが、宗教的曖昧さという構造が、同じようにそこにあることが見て取れる。この点で、「宗教的情操」を軸として教育史をみることは、歴史上の課題を現在日本の問題と連続して捉え、この後の学びに繋げていくのに有効であったといえる。

もうひとつ、この章の授業で重視したのは、日本のキリスト教教育史との関係だった。1890(明治23)年の教育勅語の公布と、1891(明治24)年の内村鑑三のいわゆる不敬事件、1899(明治32)年の文部省訓令第一二号の発令と、それに対する抵抗運動、そして国家主義体制の内に沈み、国家神道の侵入に抵抗できなかったキリスト教学校の歴史などを合わせて学べるように進めた。これらの歴史的事実を学ぶことにより、受講生にとっては、キリスト教学校における宗教科(聖書科)の位置づけをどう捉え、具体的な問題とどう向き

合っていくかという、将来にわたる課題が強く意識されたのではないかとと思われる。

(5) 第3章「宗教的情操に代わるもの」

第2章でおこなったのは、「宗教的情操」の批判的検討だった。明治期から戦前、戦後を通じて、「宗教的情操」という言葉は一貫して日本における宗教的曖昧さの問題を覆い、教育の中に疑似宗教行為が混入する構造を生む結果となったことを、批判的に捉えた。では、一般化し日常化した信仰心、日々の暮らしに溶け込んだ宗教心というものを、教育で扱うことはできないのか、扱う必要は無いのか。そのことを考えるのが、次の課題となる。つまり、「宗教的情操」の中に盛り込まれてきたものを、新たな形に置きかえていくという課題である。

第3章では、この「宗教的情操に代わるもの」をテーマとし、探っていくこととした。その際に鍵になると考えたのは、「日本的宗教性」と「スピリチュアリティ」という2つの概念である。この2つは、現在の日本における宗教心について考える上でも、外せないものだろう。私たちの日常の内に潜行する何らかの精神性を表す言葉であり、現代社会の様々な問題とも関わり、作用している力を示す言葉でもある。この2つの概念から「宗教的情操」を捉えなおすことにより、新しいものへと転換する糸口が掴めないかと考えた。

授業では、まず「日本的宗教性」について、神仏混淆にみられる文化的取り込みの構え¹³や、靈的辺境論¹⁴、中空構造論¹⁵などについて、資料を通して考えた。それらから「日本的」と呼ばれるものをどう捉えることができるのか、その構造を探った。そのような理論と合わせて、日常的な問題としては、スタジオジブリのアニメを題材としながら考えていった。例えば、「千と千尋の神隠し」であればカオナシ、腐れ神、「もののけ姫」ならこだま、シシ神というように、ジブリの作品には靈的存在が溢れている¹⁶。しかもそ

13 大野 晋『日本人の神』（河出文庫）、河出書房新社、2013

14 内田 樹『日本辺境論』（新潮新書）、新潮社、2009

15 河合隼雄『中空構造日本の深層』（中公文庫）、中央公論新社、1999

16 正木 晃『「千と千尋」のスピリチュアルな世界』、春秋社、2009

れが、日本の自然や風土に合わせ、また現代の感覚にも合わせながら造形されている。それらをイメージとして、日本的宗教性について考える時間を持った。さらに、場の空気を読み、和を尊ぶという、いわゆる日本人の精神的特性についても、自らを振り返りながら探ろうと試みた。

これらの学びの中で出されたのは、自らの内を含めて素朴な、アニミズム信仰のような感情があるとしても、それをことさらに「日本的」という必要があるのかという疑問だった。また素朴であるが故に、他のものに利用される危険性を持つという心配も出された。さらに、日本的な宗教的曖昧さは、異宗教間の共生につながる「宗教的寛容」とは異なり、未成熟なままでは既成宗教に対するアレルギー反応しか示さないのではないかという点についても論議された。教育現場での具体例としては、菅原の著述¹⁷を元にしながら、「七夕」「雛祭り」などの季節行事の宗教性や、昼食前の「合掌」、始業前の「黙想」などを話題とし、慣習と宗教との線引きの難しさについて考えた。

「日本的」という問題は、それこそ曖昧な情緒のようなものに還元されていき、議論しにくいところはあったが、自分自身の感情を腑分けするようにして宗教的感情の根元を探ろうとしたこと自体は、それぞれにとって新鮮な体験であった。日本論ということ自体がかなり大きなテーマであるため、時間的には全く不十分であり、消化しきれないものを多く残したが、一定の手ごたえと成果が感じられるものであった。

次に「スピリチュアリティ」の概念を元にして、「宗教的情操」の捉え直しを試みた。「スピリチュアリティ」については、様々な分野からの研究が進みつつある状況だと言える。先に述べた日本的宗教性との関連からは、日本における「霊性」を歴史の内に探った鈴木の研究¹⁸が先駆けとしてあり、それを土台に据えつつ現代の課題に引きつけた講義が、内田と釈により行われている¹⁹。宗教教育の分野では、例えばベッカーと弓山を中心としたプロジェクトにより研究がすすめられている²⁰。

17 菅原伸郎『宗教をどう教えるか』、朝日新聞社、1999

18 鈴木大拙『日本的霊性』(岩波文庫)、岩波書店、1972

19 内田 樹・釈 徹宗『日本霊性論』(NHK 出版新書)、NHK 出版、2014

今回の講義では、宗教学や哲学の領域を中心に、WHOの「1999年健康の定義改正案」の意味や、スピリチュアルブームの問題²¹、「問い」としてのスピリチュアリティ²²という捉え方などの資料を元に学びを展開した。更に大震災の体験を通じた「魂」や「死者」についての論考^{23,24}を紹介し、現在の人間存在の中核と、生死の問題とを考えた。また、このことに関わる教育実践として「いのちの授業」について紹介した²⁵。

この学びの中で特に話題となったのは、いわゆるカルト問題やポスト新宗教に関することが多かった。宗教的曖昧さの問題が、ここでは宗教的未成熟さとして露呈し、その曖昧さにつけ込まれ食物にされているのではないかという意見も出された。スピリチュアルブームとして表れているものも、表面的な軽い装いの下には、案外深い問いや悩みが隠されているのかもしれないとの見方も提出された。そのような宗教的なニーズへの応え方や、宗教安全教育の必要性とその方法についての論議もあった。また、哲学など知的な営みと宗教的信仰への没入との関係についても考えるきっかけとなった。

第3章を通して、「宗教的情操に代わるもの」をテーマとしたわけだが、その転換の糸口として「スピリチュアリティ」「魂」「生と死」の他に、「いのち」「善きもの」「ゆたかさ」などを挙げていった。これらは「宗教的情操」の代替というよりは、そこに曖昧に盛られた内容を吟味し、意味付けしなおすための言葉であったといえる。その点からは、それぞれの言葉の定義ではなく、事例を重ねていく中でおぼろげに浮かび上がってくる姿が重要なのだと思えた。例えば「魂」という言葉から、それぞれが何を連想し何をイメージするのか、どのような記憶がそれと繋がり、体験と結びついているの

20 カール・ベッカー・弓山達也編『いのち 教育 スピリチュアリティ』、大正大学出版会、2009

21 中村晋介「[スピリチュアル・ブーム]をどうとらえるか」、福岡県立大学人間社会学部紀要、Vol.19 No.2 19-31、2011

22 林 貴啓『問いとしてのスピリチュアリティ —「宗教なき時代」に生死を語る』、京都大学学術出版会、2011

23 若松英輔『魂にふれる —大震災と生きている死者』、トランスビュー、2012

24 池田晶子『魂とは何か —さて死んだのは誰なのか』、トランスビュー、2009

25 山田 泉『「いのちの授業」をもう一度 —がんと向き合い、いのちを語り続けて—』、高文研、2007

か。それらのことを出し合い、共有する中から、宗教科教育を語り合う基盤が固められるのではないかと思われた。しかし、今回はそこまでのことを出し合うことができず、今後思考を展開していくためのキーワードを提示した程度になった。また、「宗教的情操」の内容を他に置き換えるといっても、その作業をどのように行うのかという手順が明らかではなかった。方向性だけでなく、方略も含めて示していく必要があることが確認された。

(6) 第4章「授業づくりと模擬授業」

第4章では、これまでの学習を踏まえて、公立学校の道徳を想定した授業づくりを行った。各受講生にとっては、ほとんど初めての授業づくりであり模擬授業の体験であるため、まずは自分が関心を寄せる内容で教材を準備し、大まかな授業のプランを立て、実際に授業を流してみたらそれをふり返ることにした。授業案は極力簡略化し、授業で取り組むテーマと学習内容を定め、そのために用いる教材の準備に力を入れてもらうことにした。

3名の受講生が取り組んだテーマと学習内容、教材は、それぞれ次の表の通りである。

表3 授業づくりと模擬授業のテーマ

	テーマ	学習内容	教材
1	権利って何だろう	子どもの権利条約について知り、自分にとって重要だと思う権利を選ぶ活動を通して、権利を守る努力が必要であることを知る。	子どもの権利条約
2	神はいるのか	神の存在について、肯定派と否定派に分かれてディベートを行い、人間の力を超えたものについての思いや考えを深める。	自然、風景などの写真
3	感謝について	障がいを持つ作者の感謝の思いを読み取り、自分自身のことをふり返りながら、支えてくれている人達への感謝を言葉にしていく。	詩・絵「ありがとう」

いずれも、自分自身が関心を持つテーマから自由に授業づくりをスタートしたため、多様でそれぞれに興味深い授業が用意された。教材も、各自のこれまでの経験から拾い出された貴重なものが用いられた。このように、授業を準備していく授業づくりの段階は意義深いものとなったが、模擬授業の方は、そもそもの授業の運び方や生徒とのやり取り、板書計画、時間配分などの基本的なスキルが無いままの取り組みとなったため、十分な学習とはならなかった。授業という形で、いきなり各自のテーマや教材を展開するというのに無理があったと言える。教師役としてのパフォーマンスも含めて、もっと事前のシミュレーションやプランニングが必要だった。それぞれが主体的なテーマと良いアイデアを持っていただけに、より丁寧に授業の形態となるまでの過程を辿った方が、有意義な学びになったと思う。

授業づくりと模擬授業については、講義の最初から計画を伝え、準備を呼びかけてはきたが、それまでの学習が歴史と理論を中心として、実践との橋渡しが十分できていなかった点は反省すべきだろう。この点を踏まえ、後期に入ってから2回、私自身が取り組んできた授業実践を伝える機会を持った。それぞれ「人権教育」と「環境教育」をテーマとした授業について紹介したが、このような授業の具体例を提示した後に、授業づくりへと進んだ方が、やはり受講生にとっては丁寧だったかもしれない。

しかし、かえってそれらの例に影響されず、自由に授業を構想できたことなど評価できる点もある。3つの模擬授業は、人権（権利って何だろう）、哲学・神学（神はいるのか）、倫理（感謝について）と、立てたテーマの領域は異なるが、それぞれ学問的な裏付けも得ながら展開していける可能性を持っていた。感覚的なものとして、曖昧に扱われてきた「宗教的情操」を捉え直し、置き換えていくひとつの方向性が、ここにはあるように思える。つまり、単なるムードとしての「宗教的情操」ではなく、その背景に学問としての専門領域を置き、その知見と対話しつつ宗教的なテーマを扱っていくという進め方である。この方向性については、第3章で「スピリチュアリティ」と宗教学や哲学との関係を元に伝えたことだが、それを模擬授業という形で各自が示したのであった。

このように、理論と実践とを往復させていくことが、まずは重要であるといえるだろう。その際の注意点として、現時点で挙げられるのは次の二点である。まずひとつは、取り上げるテーマについて何を「宗教的」とするかという問題である。今回の中では「権利」や「感謝」については、おそらくそれだけを扱えば「宗教的」なテーマではない。しかし、「自由・平等であることの根拠」を問うことや、「人に対する感謝の気持ちがうまれるのはなぜか」を考えることは、人間存在の基盤や中核を問うことに通じる。林が指摘した「問いとしてのスピリチュアリティ」²⁶が、ここにはあったといえるだろう。しかしこれは、テーマそのものというよりも、そのテーマにどのように向き合うかという問題である。この点を自覚しないと何でも「宗教的」だと言いくるめてしまう危険性がある。何に、どのように向かうことが「宗教的」であるのか、さらに整理していく必要があるだろう。

もうひとつは、他の学問領域の知見をベースとした時点で「宗教的」とは言えないのではないかという疑問に向き合うことだろう。宗教的、あるいは信仰的な態度というのは、人間の知見の途絶えるところ、その限界の先を思うことである。それを科学的に、学問的に言うこと自体が矛盾している。しかしこの矛盾の内に、人類は歴史を生きてきたのではないか。「唯物」でも「唯心」でもない狭間を行き交いながら、人はこれからも生きていくのではないか。難しいことだが、このような「科学と宗教の接点」²⁷にある問題を扱っていく姿勢が重要だろう。そして、ここから先に広がる、各自の信仰や宗教の教義をベースとした宗教科教育については、この講義では後期のキリスト教教育の内容として扱うことになる。そこで学ぶ内容との関連を、しっかりと考えておかなければならないだろう。

前期では、公立学校の道徳の授業を想定したため、この点ではかなり抑制的になった。しかし、日本における宗教教育の問題は、先ず公立の道徳という舞台に現れ、それが次第に私立の宗教科に波及していく。そのことを思えば、先ず基本的なことを見定めるためにも必要な取り組みであったと考える。

26 林 貴啓『問いとしてのスピリチュアリティ—「宗教なき時代」に生死を語る』、京都大学学術出版会、2011

27 河合隼雄『宗教と科学の接点』、岩波書店、1986

3. 実践をふりかえって

教育の営みは、教える側の関心と教わる側の求めが重なるところで成り立つ。教師がどれだけこれが重要で、役立つものと力説しても、それが生徒の必要としているものとかけ離れていれば、おそらくすれ違いに終わるだろう。力が入れば入るほど、その教師の意気込みは空回りする。まずは、教わる側のニーズを掴み、教える側の興味、関心が、教わる者を置きざりにして、独走せぬようにしなければならない。

しかし一方で、教わる側は実は何が自分の求めなのか、学びにとって本当に必要なものは何なのかを知らない者である。そこにニーズがあるといっても、浅はかでレベルの低いものかもしれない。教える者は、その先に何かがあるのかを知っている。俯瞰して今の位置を見ることができる。内田は、学びに巻き込む者を「メンター（先達）」と呼び、学ぶものに「ブレイクスルー」をもたらすのがメンターの役割だと述べている²⁸。これに倣えば、教師は教わる者自身が気づかない、真の求めへと導いていく者でもあるだろう。

教職課程の授業は、これがもうひと振れするのではないかと思う。つまり学問としての知識内容の教授と、実践的な力の育成という問題が重なり、より複雑なことになるわけである。更に言うなら、「教育」について教育するという営みは、まるで「入れ子」のような状態で、ここで教えている私の姿が、あるいは私の授業の進め方そのものが、生徒の「教師像」や「授業像」を作っていくことにもなる。

教師生活が長かったため、授業というものが何なのか分かっており、他大学の教職課程でも授業を担当しているため、教員養成についても大体のところは分かっているつもりだった。しかし今回の宗教科教育法の講義を振り返ると、まず私自身の興味、関心に私自身が引きずられていったことは明らかである。宗教教育の歴史と現状の中で、「宗教的情操」が大きな位置を占め、問題を含んでいることは確かだが、そのことを自分の内でこなし切れないま

ま次々に問題を提示していったのである。

学問的関心という点では、今回の3名の受講生に対して、宗教教育を学ぶ上で「宗教的情操」は重要なテーマであるということ、先に学んだ者として伝えようとしたわけだった。各自にとって、真に必要なものはそこにあるという提示でもあった。

しかしそれが「教材」となるまでに、こなし切れていなかった。今後さらに「宗教的情操」の問題は、ここにこういう形で在ると具体的に提示できるものを集めていかなければならないだろう。受講生の実践的な力を育成するという点でも、またこの授業そのものが「授業」のモデルとなるという点でも、更なる教材化が必要である。

大雑把で粗削りな、問題の所在も前後の繋がりも捉えにくい授業が続き、受講生には苦勞をかけたと思う。本筋のテーマに沿った内容よりも、かえって各自の近況を出し合う「一週間のできごとから」や「音楽を聴いて考えよう」など断続的に行ったコーナーの中に、これからの宗教科の授業を考えるヒントが隠れていたようにも思う。まさに今を生きる中で、リアルな課題を出し合うという点からも、意味のある面白い試みだった。これらの取り組みも、さらに体系づけながら、今後の授業実践に生かすことができればと考える。

おわりに：本稿の神学的射程

上述してきた記録とその分析には、やはり「非連続を媒介とした連続」による宗教教育の可能性が現れているのではないだろうか。神学的に言えば、「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」²⁹が現れている。例えば、前節で述べた3つの模擬授業の諸テーマ（人権、哲学・神学、倫理）は、それぞれ異なり、お互いに対して、あるいは信仰や宗教に対して「非連続」であるが、それゆえに曖昧な「宗教的情操」を捉え直し、事柄そ

のものに置き換えていくひとつの方向性が現れている。このような敢えての「断片」や「並列」の積極的な意義も、そこにはある。ただし、それらを宗教的知識の暗記や「切り売り」としないために、毎回「今日のトピック」や「音楽を聴いて考えてみよう」といった日常的プラクシスと切り結ぶ時間が設定され、模擬授業というまさにプラクシスが授業で行われている。その結果、受講生のみならず、教員自身も宗教の「授業というものが何なのか」を問い直す結果になっている。教化でも、知識伝授に留まるのでもない、内田樹の言う、「メンター（先達）」が学ぶものに「ブレイクスルー」を与えるという教育の可能性がここにあるだろう。

そもそも宗教 (religion) とは何か。前論文でそこから理論的整理の手がかりを得たレスリー・ニュービギンは『宣教学入門』において、「宗教」という言葉は、それらすべての信仰 (all those commitments) を意味している。そしてそれらすべての信仰は、その信奉者の心の中では、他のすべての信仰をしのぐ権威を持っているのであり、かつ、あらゆる経験が理解され、またあらゆる考えが判断されるための思考の枠組みを提供しているのである。この意味で、この宗教という言葉はマルクス主義のようなイデオロギーを含むのであり、このイデオロギーは、その支配下にあつて献身する個人および社会の双方にとり、そのような究極的な献身の対^{コミットメント}象として機能するのである³⁰と述べている。

またテオ・ズンダーマイヤーは宗教を次のように定義する。「宗教とは儀式と倫理の内に形を取る、超越経験に対する人間の共同体的応答である」³¹。これだけならば、「超越経験」や「儀式」という概念がニュービギンの定義に反し、伝統的宗教だけを対象とすると思われるが、ズンダーマイヤーは次のようにこの2つの概念を補足説明している。「超越経験」という概念が持つような、ある種の曖昧さは、どの宗教の定義にも属している。それは広く当てはまり、仏教にも適用されるべきものである。このような「不明確さ」

30 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, 253.

31 Theo Sundermeier, *Was ist Religion?: Religionswissenschaft im theologischen Kontext*, München: Chr. Kaiser, 1999, 27.

は、たとえかつてギリシア人から批判されていたとしても、避けるべきではない³²と言うのだ。よってプラトン哲学の伝統のうちに形成されたキリスト教教理のように、「超越の神」を持つものだけが宗教とは言えないということになる。また「儀式とは、共同体が求め、繰り返すことができ、そして継続性をもたらすものである³³と述べている。そうであればこの定義において、伝統的宗教を考察対象とするのみならず、「日本的宗教性」や、マルクス主義のようなイデオロギーや、さらには近代合理主義等、行動に実際に影響を及ぼしている価値観の体系を包括的に考察し、また実践に適應することが可能になるだろう。具体的、歴史的宗教へのコミットメントが希薄な日本社会における宗教教育において、宗教を「宗教的情操」という、恣意的な管理も可能な概念でとらえるよりは、ニュービギンやズンダーマイヤーの定義するような価値体系としてまずとらえるべきではないだろうか³⁴。

その際、キリスト教学校においては、キリスト教の再定義が必要となる。どのような価値観にキリスト者はコミットメントしていると言えるのかを言葉にし直すのである。この場合、キリスト教信仰を精神的、知的、個人的な範囲内で定義することはもはやできない。それが神学的にも本来正しいことだろう。

さらに言えば、ポスト近代における全ての学問においても、このような「枠組み」となる価値体系をまず認識することが求められている。量子力学と相対性理論以降の物理学から発し³⁵、心理学やカウンセリングの理論にも

32 Ibid., 27.

33 Ibid., 27.

34 河 正子。わが国緩和ケア病棟入院中の終末期がん患者のスピリチュアルペイン。『死生学研究』2005, 5:48-82。参照。この日本の医療現場におけるグラウンデッド・セオリー・アプローチによる実証的な論文によれば、欧米のモデルに従って「スピリチュアル領域」を「身体的領域」「社会的領域」「心理的領域」と同様な独立した領域として位置づけるよりも、後者3領域にまたがり、そこに「痛み」を表出する領域として「スピリチュアル領域」を位置づけた方が、日本の緩和ケアにおいては有効であるとされる。これは日本における宗教教育、あるいはスピリチュアル・フォーメーション的プログラムにおいても有効な認識ではないだろうか。

35 トーマス・F・トランス（水垣渉、芦名定道訳）『科学としての神学の基礎』、教文館、1990、23-28。参照。

及んでいる³⁶。ならば宗教教育においてもその必要性、適切性は認められるべきであろう。

このような考え方は、神学としての宗教教育学において、全てを相対化することになり、超越性を内在に閉じ込めることになるだろうか。ここでカール・バルトの宗教批判、「不信仰としての宗教」³⁷という概念を思い出しておきたい。この概念を述べる時、バルトは先ず宗教としてのキリスト教をこそ批判している。他の宗教のみを相対化したのではない。その上で「宗教は、まことのものに、換言すれば、宗教は自分がそのようなものであると言いふらしており、そのようなものとして受け取られることを欲しているところのものに、ただなることができるのであり、しかも全く人間が義とされる場合と同じように、ただ外からしてだけ、換言すれば、自分自身の本質と存在からしてではなく、ただその本質と存在の身に（異質なものとして、それ自身からは理解できない仕方で、適性、資格、功績など全くなしに）与えられた算定（Anrechnung）、受容、拔擢のゆえに、なることができるのである」³⁸と述べる。

この宗教の理解からすれば、キリスト教も含め、すべての価値体系が相対化されることは神学的にも適切な事である。その上で、その宗教を「外から」超越が、神学的に言えばキリストが、場とすることによってのみ、宗教は内在に還元されないものとなる。その内在的な宗教自身は、超越を前にして、絶えず変化してよいし、その内に超越的なものを持たないゆえに、絶えず変化すべきである。

その上で「キリスト教はまことの宗教であるということを、はっきり言いきることをためらってはならない」³⁹し、且つ「これらの考察は、非キリスト教宗教に反対してなされる論証として理解されることはできない」⁴⁰。キ

36 才藤千津子。パストラルケアにおける3つのパースペクティブ：C・ドーリング（Carrie Doehring）のポストモダンモデル。同志社女子大学学術研究年報，2014，65，参照。

37 カール・バルト（吉永正義訳）『教会教義学 神の言葉 II/2 神の啓示（下） 聖霊の注ぎ』180頁以下。

38 同上，234-235。

39 同上，235。

リスト教を教育する者も、自らの信仰を足場と自覚できるし、すべきである。且つ、その形態は絶えず変化に開かれておくべきだ。本来、教育とは教育者もまた変わることを、そして伝道とは伝道者もまた変わることを前提とした営みではないだろうか⁴¹。

こう考えれば、「はじめに」で記したように、当論文での考察と実践の記録は、さらに「社会運動と教育」、「芸術と教育」等、様々な分野への射程を有する。さらには「宗教と社会運動」においても射程を有するだろう。例えば、教育の場の内外で、と同様に、教会の内外で、「政教分離」と「信教の自由」をどうとらえるかといった考察と実践にも射程を有する。まず政教分離とは、信教の自由の延長線上にあり、歴史的に、また神学的に逆ではない。よってそこで期待される事柄は、一方で、教会が政治的発言をしないなど、すべてを相対化し、断片化する理論としての「政教分離」ではない。他方で、みずからのキリスト教を擁護しようとする、それ自体は正当であるが、その運動をも超えていく。それは例えば、アメリカの一部のキリスト教原理主義者たちがイスラム諸国に対して（誤った）「信教の自由」を理由として戦争を支持しているように、自らの宗教をエゴイスティックに守り、「教化」しようとする「信教の自由」ではない。本来の「信教の自由」は、全ての人々の広義の宗教、価値体系の自由と、且つ変化可能性の、二つを認めて促進することに、いわばアフターマティブに開かれているべきだろう。これは教育者全般に対しても、宗教教育者に対しても、また教会に対しても同じである。そしてこの暫定的な判断は、勿論、論者のキリスト教信仰から出ている。

40 同上, 236.

41 ニュービギン, 前掲書, 2010, 101-104. ここではペトロとコルネリウス双方の変化が「宣教」と呼ばれ、伝道者と伝道される者の双方が変化する伝道のモデルとされている。