

タイトル	日本における宗教教育の公共性：「宗教的情操」をめぐって
著者	土屋，博
引用	北海学園大学学園論集，138：1-16
発行日	2008-12-25

日本における宗教教育の公共性

——「宗教的情操」をめぐって——

土 屋 博

1. 近代日本が直面した宗教教育論の迷路

欧米の文物をそれなりの仕方でいち早くとりこんでいった近代日本の為政者にとって、たえず気にかかる存在は、その文物と不可分に結びついていた「宗教」と呼ばれる人間の営みであった。さしあたり対応しなければならない相手の具体的イメージはキリスト教宣教師であったが、明治初年以来翻訳語として急速に定着していった「宗教」概念は、漠然とした一般的意味合いの中で、問題を拡散していくことになった。キリスト教宣教師が学校の設立に熱心であったこともあって、「宗教」問題は「教育」問題につながっていった。そのような流れの中にひとつのくさびを打ちこんだのは、1890（明治23）年10月30日に発布された「教育ニ関スル勅語」であった。これは後に、「宗教的情操」という言葉との関連であらためて浮かび上がり、潜在的に影響力が持続していたことが明らかになる⁽¹⁾。

その方向にそいながら、宗教と教育の問題を大きく動かすにいたったのは、1899（明治32）年8月3日の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」であった。これは、「官立公立学校及学科課程ニ関シ法令ノ規定アル学校」においては、宗教上の教育や宗教上の儀式を禁ずるもので、特に当時発展しつつあったキリスト教系の学校に与えた衝撃は大きかった。実際ここでの「宗教」としては、キリスト教が考えられていたと言われている。キリスト教系学校はこれによって、どのような学校制度の形を選ぶかの決断を迫られ、その後それぞれ異なった展開を示すことになる。ともあれ、文部省訓令第一二号にはやや勇み足の気配もあり、当局にとってもあまり好ましくない結果が現れはじめたようで、やがてこれを修正する必要が生じた。そこで持ち出されたのが、次に述べるように、「宗教的情操」という概念で、これには、具体的な宗派・教団を越えた一般的・理念的意味内容を表すことが期待されていた。そしてこれ以降、宗教的情操概念は、そうした期待を背負いながら、陰に陽に、日本の宗教教育論に影響を及ぼしてきたのである。しかし、その期待は適切なものであったのか、そもそもこの概念はどこに由来するものなのかがまず確認されなければならない。

行政資料の中で「宗教的情操」という言葉がはっきりと表現されたのは、1935（昭和10）年11月28日の文部次官通牒発普第一六〇「宗教的情操の涵養に関する留意事項」であろう。ここでは

先の文部省訓令第一二号の運用に適正さが欠けていたことが認められており、これが宗教的情操の涵養を妨げるものではないことが説かれている⁽²⁾。ところがその文言を見ると、「宗派的教育」と「宗教的教育」が同一視されており⁽³⁾、「一宗一派ニ偏セザル様特ニ注意スベシ」という警告にもかかわらず、「宗教的」の意味は不明確なままである。ここで説かれる宗教的情操の涵養は、実際には学校教育を通じて行われるのであり、当時の流れからすれば、「学校教育上特ニ留意スベキ事項」として書かれているように、その内容は、修身・公民・哲学・国史その他の教材を用いて、教育勅語を敷衍することにならざるをえなかった⁽⁴⁾。それは「宗派的教育」もしくは「宗教的教育」とは見なされなかったのである。しかし、私立学校で実際に行われていた宗派的教育の内容まで規制することは事実上困難であり、やがて戦後になると、1945(昭和20)年10月15日の文部省訓令第八号「私立学校ニ於ケル宗教教育ニ関スル件」によって、これを公認することになる。ただしここでも、その「宗教教育」と宗教的情操教育との関係は明らかにされなかった。

「宗教的情操教育」という表現が不明確なままで流布していくことになった背景には、「宗教」のみならず「情操」も、翻訳語として流動的な性格をもたざるをえなかったという事情がある。『日本国語大辞典』第二版、小学館、2001年によれば、「情操」という語は、1879(明治12)年に西周が sentiment, feeling, Gefühl の訳語として用いたことがきっかけとなって、明治20年代以降、sentiment の訳語として定着したとされている。その結果、情操は「道徳的、芸術的、宗教的などの高次な価値をもった感情で、情緒と比べてさらに複雑な感情」とであると言われる。このような意味合いがかなり観念的であるためか、今日では「情操」は、心理学用語としてはあまり通用していないようである。それにもかかわらず、これが日本の法律用語に入りこんだのは、しばしば指摘されているように⁽⁵⁾、W・マクドゥガルに始まるアメリカの心理学の影響によるものかもしれない⁽⁶⁾。確かに、前述の「留意事項」が出されたときには、マクドゥガルの説はすでに広がっていたが、彼の考え方を受け継いだ G・W・オルポートの宗教的情操論は、詳しく翻訳・紹介された割には、法律レベルへはさほど影響を与えなかったように見える。

オルポートは人格を生成の過程においてとらえ、宗教的情操 (religious sentiment) もその中に位置づける。彼によれば、人間は児童期の宗教を脱して、「よく分化した成熟した宗教的情操を開発するところのいろいろな能力を示す」⁽⁷⁾。したがって、「発達をとげた宗教的情操」は、その多種多様な経験的起源からのみ理解するわけにはいかない⁽⁸⁾。オルポートの考える宗教的情操は、個々人の発達にともなって成熟していくものなのであり、単一化されるものではない⁽⁹⁾。この点で彼の見方は、F・シュライアーマッハーとも、R・オットーとも異なっている⁽¹⁰⁾。したがって、シュライアーマッハーの用いる Gefühl は、オルポートの言う sentiment とは重ならない⁽¹¹⁾。オルポートは、他人による見方はともかく、自分自身としては、「心理学的」に研究を進めているつもりであり、「科学者として書く」という自覚をもっていた。日本語の「宗教的情操」の意味するところは、これらのいずれとも異なるが、いつのまにか何となく、一種の実体的内容を指し示すようになっていった。

法令の文言の中で「宗派的教育」と「宗教的教育」が同一視された例については先にふれたが、その延長線上で、1946（昭和21）年11月3日に公布された日本国憲法第二〇条（「国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない」）も、実際には複数の解釈の余地を残さざるをえないことになった。そのため翌年の教育基本法では、「宗教教育」という言葉は、「特定の宗教のための宗教教育」と言い換えられなければならなかったのである。これらの法令に用いられてきた宗教概念は、既成宗教集団を表すと同時に、もっと広い意味合いをも含んでいるように見える。したがって、翻訳語としての「宗教」の意味は確定されず、むしろすでに少しずつ拡散される気配すら示していた。これにもうひとつあいまいな「情操」という言葉が結びつき、「宗教的情操」が語られるきっかけを作ったのが、前述の文部次官通牒であったが、戦後道德教育が強調されるようになった折に、これが再び表面にもち出されることになった。もし「情操」がシュライアーマッハーの言う「感情」に通ずるものであるとすれば、これと「道德」との結びつきは考えられないことなのであるが、日本語のレベルでは、何の抵抗もなく二つは結びついていたのである。

1958（昭和33）年3月15日の文部省通達「小学校・中学校における道德の実施要領について」を受けて、1966（昭和41）年10月31日には、中央教育審議会答申の別記「期待される人間像」が発表された。ここでは、「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」として推奨されている。すなわち、「宗教的情操」は今や積極的な意味内容をもったのであり、「畏敬」という言葉が新たに注目を集めた。これによって宗教的情操教育には、特定の宗派教育から離れて、独立した可能性が開かれるように見えたのである。それから20年たった1986（昭和61）年4月23日に、臨時教育審議会が「教育改革に関する第二次答申」を出したが、ここでは「畏敬」にかかわる表現が少し変わり、「人間の力をこえるものを畏敬する心」となっている⁽¹²⁾。これとの連関で説かれているのは「徳育の充実」であり、そのために学校教育は、かなり広げられた形でとらえなおされている。すなわち、「福祉施設その他におけるボランティア活動や社会奉仕活動」も学校教育にとりこまれているのである。このように宗教的情操の内容は、宗教概念と同じような道をたどり、次第に拡散していく。そのためか「宗教的情操教育」という言葉は、近年の行政資料からは姿を消している。しかし、「情操」が実践的な「活動」と結びついたものとしてとらえられたということは重要であり、これについては後に述べることにする。

日本宗教学会は、戦後繰り返し「宗教と教育」の問題ととりくんできた。その動向は、行政資料に現れた宗教（教育）理解の揺れに対応するものであったとも言えよう⁽¹³⁾。戦後早くも1947（昭和22）年には、当学会主催で「宗教と教育」公開講演会が企画・実施された。さらに1950（昭和25）年に、「学校に於ける宗教知識の教育について」の共同討議がもたれ、これを受けて、翌1951（昭和26）年、「宗教と教育委員会」が設置された。そしてそこが中心となって、1952（昭和27）年に、「我国の教育機関に於ける宗教知識の普及徹底を要望する」総会決議がなされるにいたる。これらの動きは、日本国憲法や教育基本法の制定に対応するものであったと考えられる。その後

1957(昭和32)年になって、新たに「教育教養委員会」が設置されるが、これも、道德教育を重視する文部省の動きにともなう時局対応的な臨時委員会であった。そのため1966(昭和41)年には、「教育教養委員会」と「宗教と教育委員会」とが一本化され、「宗教と教育に関する委員会」が設置されるにいたる。この年はまさに、「期待される人間像」が出された年であり、総会決議によって、この検討が当委員会に付託されたのである。「宗教と教育に関する委員会」は、鈴木出版株式会社から二つの論集を編集・出版しており、これらは今日なお、宗教教育論の基礎資料となっている。1975(昭和50)年の『現代青少年の宗教意識』と1985(昭和60)年の『宗教教育の理論と実際』である。

以上見てきたような日本宗教学会の活動は、文部行政に対応しながら日本の宗教教育論を方向づけるものであり、ある点では、行政に先がけるものでもあった。もちろんここには多様な見解があり、ひとつの方向で一致を見ることはほとんどありえなかったとはいえ、そのつどの論議は問題の深化に寄与していった。「宗教的情操」という問題の表現に対しても、日本宗教学会では賛否両論があったが、宗派的教育にたずさわる立場からは、概してこの表現に対する好意的意見が多かった⁽¹⁴⁾。翻訳語としての「情操」の由来を考えれば、これが例えばキリスト教教育と容易に結びつくのは当然である。しかしそれだけに、日本の行政によるこの言葉の用い方との間には、なにがしかのずれが生じざるをえないであろう。この問題を含めて、日本の宗教教育論の新しい展開に宗教学が貢献することができた最大の論点は、やはり「宗教」概念の再検討であったと思われる⁽¹⁵⁾。これによって、自明のこのように語られていた「宗教的情操教育」は、もう一度「宗教」と「情操」の関係から洗いなおされなければならないとなったのである。行政資料にこの言葉があまり見られなくなってきたのは、理由のないことではない。

近代日本の宗教教育論は、使用する概念設定の不十分さゆえに迷路に入りこみ、そのため文部行政の当事者も、問題の重要性を感じていたにもかかわらず、これと正面からとりくむことを避けてきたように思われる。その不十分な概念設定の中心が「宗教的情操」であったことは、これまで述べてきたとおりである。そこで、それによって実際にどのような形で行き詰まりが生じたかを、さらに立ち入って検討してみる必要がある。まず、宗教教育論において、いつのまにか自明の前提であるかのように定着している宗派教育・宗教知識教育・宗教的情操教育という三分法をもう一度見なおしてみなければならないであろう。三分法がいつから語られるようになったかは明らかでないが、少なくとも1935(昭和10)年の文部次官通牒がその重要なきっかけになったことは確かであると思われる。ただしここでは、「宗派的教育」に対して、「宗教的情操の涵養」があげられ、両者の区別が強調されるにもかかわらず、この「宗派的教育」が同時に「宗教的教育」と言い換えられたことによって、概念の混乱が生じていることは、すでに述べたとおりである。他方、「宗教知識教育」については、行政資料の中であまり言及されないが、これを他の二つから分離することはさほど簡単ではなく、慎重に考察されなければならない。

さらに、近代日本の宗教教育論が行き詰ったもうひとつの原因は、学校教育・家庭教育・社会

教育の混同であった。宗教教育の三分法の場合には、区別の妥当性が問題であったが、学校教育・家庭教育・社会教育の場合には、公的制度としての学校が他の二つとは性格を異にするにもかかわらず、宗教教育論ではそれをあまり意識していないことが問題なのである。家庭や社会は、宗教教育にとって重要な場であるが、法令にはあまりなじまない。したがって、法令は主として、制度と結びついた学校教育にかかわろうとし、宗教教育に関しても、そのかなりの部分を家庭や社会にゆずり、それによって学校教育を補完しようとしているように見える。しかし、特に実際の宗教教育の現場においては、これらの違いを明確に区別することは難しい。したがって宗教教育論においては、学校教育という場の限定を自覚的にとりあげる必要がある。政策との対応に動機づけられた日本宗教学会の動向が主として学校教育を検討課題としたのは、その意味で適切であったと思われる。学会における決議文には、ほとんどの場合、「学校」ないし「教育機関」という言葉が含まれている⁽¹⁶⁾。しかも、学会という組織の性格を考えれば、学校教育の中でも特に大学教育が関心の対象になったのも当然であろう。そこで、以上指摘した二つの問題点をふまえて、次に、行き詰まりをのり越える道をさぐるために、もう一度、使用されてきた概念の整理・分析を試みるところから始めることにしたい。

2. 諸概念の整理と再検討

宗教教育に関連して用いられる諸概念の再検討に先立って、まずはじめに、今日の日本社会で「宗教教育」そのものの可能性がどう見られているかについて、一般的合意の方向をさぐっておこう。旧・教育基本法第九条第一項の趣旨（「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない」）は、後に述べるように、新・教育基本法でも、若干の文言を加えてそのまま引き継がれた（第一五条）。現在、宗教教育を真正面から否定する主張は、少なくとも表向きには現れにくい。しかし、20世紀中頃には、まだその種の主張もないわけではなかった。それは、旧・教育基本法が、日本国憲法第二〇条に保障された「信教の自由」の上に立って、国家神道の禁止を前提とするものであるというそれ自体は妥当な意識が強く残っていたためであろう。

例えば三井為友は、「現代社会において、宗教が是認される積極的意味」とされているものを列挙して吟味し、それらが必ずしも成り立つわけではないことを論証しようとした⁽¹⁷⁾。その結果彼は、「従来宗教教育の名のもとに呼ばれてきたものは、ほとんどすべて宗教宣伝であった」と断ずる。むしろ、「迷信邪教に陥らないような人間形成をこそ、宗教教育と呼ぶべきであろう」というのが彼の主張であった。「科学的・合理的精神」を楽観的に語る点に、ややアナクロニズムを感じさせることを除けば、この主張は、今日の状況の中でも案外説得力をもちうるかもしれないと考えられる。文部省もかつて文部次官通牒（1935（昭和10）年）の中で、「公序良俗ヲ害フガ如キ迷信ハ之ヲ打破スルニカムベシ」と述べていたし、「カルト」被害防止に備える教育の必要性を説く最近の傾向も、三井の主張と軌を一にするからである。これは一種の啓蒙主義的発想に基づくも

のであり、宗教問題を考えるさいには、いつも出発点として意識にとどめておく必要があろう⁽¹⁸⁾。

宗教教育の意義をあえて否定はしないまでも、現代日本社会では、公教育の場に宗教問題もちこむことに対しては、警戒する風潮が強い。その原因はもちろん、公教育における宗教の扱い方が、方法として確立していないためでもあるが、そもそもその方法を論じようという意欲があまり見られない。相沢久は、「すべての宗教および宗派のための宗教教育ということは、……ほとんど不可能である」から、「国およびその機関は、宗教教育をしてはならないことになる」と言う⁽¹⁹⁾。彼によれば、絶対的政教分離と相対的政教分離というしばしば引用される類型化は「すぐれてアメリカ的」であり、「わが国の政教分離は絶対的分離もしくは完全分離たるべきもの」なのである。しかしこれは、「敵対的分離」になってはならない。政教分離は「自立的な自己目的」ではなく、「信教の自由の実現に奉仕するもの」だからである。この考え方は、程度の差はあるとしても、基本的にはかなり広がっているのではないと思われる。つまり、公教育と宗教教育を結びつけることに対する消極的姿勢は、現代日本社会のかかなりの部分に共通したものと言えよう。その意味では、宗教教育は元来宗派教育であったという論調にも、それなりの説得力があるわけである。しかしそうであるからと言って、宗派的背景をもつ日本の私立学校で宗派教育が成功しているかどうかを問うと、必ずしも肯定的答えは出てこないであろう。ここに日本の宗教問題の複雑な性格がうかがわれる。ともかく日本の宗教教育は、このように宗教教育そのものを消極的に扱う文化的環境の中で考えられなければならないのである。

日本の社会で宗教教育の可能性を論ずるにあたっては、このようにさまざまな条件を考慮に入れることになるとすれば、そこで想定される宗教教育の内容も、見方によってはかなり錯綜しており、容易に分類できるようなものではない。文部次官通牒に現れた「宗教的情操の涵養」という言葉がきっかけとなって定着した宗教教育の三分法が、やがて限界に立ちいたったのは当然であろう。これは、宗教教育と言われてきたものを、広い視野から考察した結果出てきた分類法ではなかったのである。近年三分法にかわるものとして、五分法（菅原伸郎）⁽²⁰⁾や六分法（藤原聖子）⁽²¹⁾、さらに、宗教的情操教育を分節する見方（吉田敦彦）⁽²²⁾、などが提唱されてきた。しかし、三分法をもう少し精密化して分類を完成させればすむほど、問題は簡単ではない。これらの分類の試みは、宗教教育と呼ばれるもののすそ野の広がりであらためて認識させてくれたが、他方、本当に考えるべき課題が分類とは別のところにあることを示唆するものでもあった。つまり、「宗教」という限定をつけない情操教育や知識教育について、もう少し理解を深めておくのであれば、これらを「宗教」と結びつけて宗教教育の分類を試みても、議論が不毛に終りかねないのである。

情操教育や知識教育は、宗教教育の場合に限らず広く用いられている概念であり、翻訳語としての「情操」にまつわる不安定さにもかかわらず、教育システム全般を考えるにあたっては、それなりの位置づけを与えられている。学校教育においては、両者がともに重要であることは論を俟たないが、それぞれの比重はやや異なるものとしてとらえられてきたように見える。つまり、

学校の教育活動は、主として知識・技術を授けることであると理解されてきたのである。この点については、いろいろと議論はあるとしても、基本的には今日もなお変わっていないのではないと思われる。海後宗臣の言葉をかりれば、「学校は情操教育を施すことを主たる仕事として存立している教育の場所ではない」ことになる⁽²³⁾。「若しも学校が情操教育をその最も重要な教育目標としていたとするならば、その建築様式、教育計画、教育者の資質等が今日の学校とは著しく異なったものとならねばならない」のである。もちろん学校では、情操についての知識、情操についての理を教えることはできる。しかし「情操教育は、教室の知識教授以外のところにこそ、その本領をなすものがあると考えて、これを探求しようとしている」わけである。情操は「何かを媒介としてそれと結び合って展開」するもので、教育されるものはその媒介に触れて、「自己教育」をすることになる。「情操は生活の中で何時とはなしに形成されて、その人を特質づけている」。要するに、情操教育は、学校教育よりも家庭教育・社会教育と深くかかわっている。したがって、その対象となる年齢は、学校教育で言えば、主に初等・中等教育の段階である。

それでは学校教育では、情操教育は二次的なものとして扱われてよいと言えば、決してそうではない。通常情操は、音楽や美術などによって養われると考えられている。ところが、脳科学者時実利彦によれば、「どんな教科であっても、情操の心は育成される」。「児童や生徒をして、授業や学習に喜びの心を体得させることができれば、立派な情操教育がなされている」のである⁽²⁴⁾。すなわち、知識教育の内容にも情操教育にかかわる知識が含まれており、情操教育には知識教育からの通路が開かれている。それゆえ、情操教育と知識教育との間に明確な一線を引くことはできず、両者は相互に関連している。ただし、学校という制度が知識教育に適しているため、学校教育においては、知識教育にプライオリティがあるように見える。学校教育はそのことをおさえた上で、意識的に情操教育ととりくまなければならない。

情操と知識、さらに情操教育と知識教育についての以上のような見通しは、宗教的情操教育や宗教知識教育を語るさいの基本的前提となる。特定の理念的価値と結びついた「宗教的情操」なるものを突発的に導入するわけにはいかない由縁である。「情操」と「知識」がどのように「宗教」と結びつき、それらが「教育」の場でどのように媒介されるのかが、まずは明らかにされる必要がある。宗教集団と情操教育との間には、もともと親和性があった。再び海後宗臣によれば、中世の日本における教育は主として寺院において行われており、「宗教による情操教育に主力が注がれていた」。それに対して、「学校は近世の初めに情操教育を主とした寺院の教育体制を否定して出てきたものである」⁽²⁵⁾。そこでは、「知識技術の教育のための場面」が作られていった。寺院の情操教育は一種の宗派教育であるから、近世の学校は宗派教育からの脱却となり、公教育はその路線にそって展開されてきたわけである。しかし、学校教育の中心となる知識技術の教育には、当然文化に関する知識が大きな比重を占めなければならない、そこにはいわゆる宗教現象が広くかかわってくる。宗派教育を避けようとして、宗教的知識をも除外してしまうと、学校教育の内容に大きな欠落が生じることになる。したがって、宗派教育とは区別された宗教知識教育がどうし

でも必要になり、そこから新たに宗教的情操への道も整えられなければならないのである。

1935(昭和10)年の文部次官通牒が「宗教的情操」という言葉を導入したことは、先の文部省訓令第一二号(1899(明治32)年)の運用に適正さが欠けていたことを指摘し、それを修正もしくは補正すべくなされた問題提起として受けとめる限りでは、積極的意義をもちうるものであった。ところがこれには、近代学校教育に不可欠の知識教育による媒介を経ずに、いきなり情操教育を目ざそうとした点で、無理があった。宗教集団から独立した形で宗教的情操を語ることの難しさに対する自覚も、そこには不足していたと言えよう。しかも、特殊な政治的方向性が宗教的情操に加味されたことは、この問題を冷静に検討していくためには不幸なことであった。宗教的情操教育という表現は日本特有のものであり、諸外国では通用しにくいとの指摘もあたっていないわけではない。訓令第一二号の修正はもっと別の方向で考えられるべきであったが、当時の日本の状況では、それは期待できなかったのかもしれない。

3. 新しい方向の模索

要するに、さしあたり考えるべき問題は、日本の公教育の中で宗教教育をなしうるとすれば、それはどのような形をとるのかということである。ただし、私立学校の宗教教育についても、考えねばならない重要な課題が存在しないわけではない。宗教色のない私立学校には、国公立学校の場合と同じような状況があるし、宗教的背景をもった私立学校にはまた、独特な問題がある。私立学校なのだから、その設立にあたった宗教集団の宗派教育にまかせておけばよいというふうに単純にはいかない。私立学校も今や、助成金のこともあって公的性格をもっているし、また、宗派教育がただちにうまくいく時代でもない。宗教教育のあり方をめぐって、国公立学校と私立学校とを比較する試みは、従来あまり多くはなかった。しかし、この議論は別稿にゆずることにして、ここでは問題を、国公立学校を中心とする公教育に限定して考察していきたい。政教分離の原則に基づく場合でも、公教育の中での宗教教育が全く不可能になるのではなく、注意すべきはそのやり方なのである。すなわち、宗教教育の内容は、まず一定のレベル以上の宗教知識教育を基礎とするものでなければならず、「一定のレベル」ということの中には、知識の対象の範囲の広さも含まれる。知識である以上、当然宗派的知識にも及ぶが、それは教団の神学・教学とは趣を異にする。そこでは知識内容の公共的性格が確保されなければならないし、教育の成果も、公益性との関係を推しはかりながら評価されることになるであろう。

20世紀後半以降国際的規模で始まった「宗教」概念再考をめぐる議論は、日本における宗教教育論にも影響を与えるはずであるが、今のところ、かつてのように、行政をもまきこんだ動きは見られない。結局、日本の宗教教育論が入りこんだ迷路の中では、まだ出口が見えないのかもしれない。しかし、迷路に入るきっかけとなった「宗教的情操の涵養」という言葉は、宗教概念再考の流れの中で、あらためて吟味されることが求められているのではないだろうか。この言葉における「宗教的」と「情操」との結びつきが、議論の行き詰まりを招いたとも考えられるからで

ある。そこで、再考の対象となった宗教概念をまずはずして、情操と知識を検討し、しかるのちにはじめて、これらが教育のどの場面、どの次元で宗教と結びつきうるのかを考察するという手続きが浮かび上がってくる。宗教概念が流動的である限り、考察の結果も流動的であるが、それがかえって考察の継続を保障し、行き詰まりを避けるのに役立つのではないと思われる。

知識教育と情操教育がともに学校教育にとって必要なものと考えられてきたことには、疑問の余地はない。それは、国公立の学校においても、私立の学校においても同様である。さらに、これら両者は分かちがたく結びついており、一般的に知識教育が情操教育の基礎になっていることは前述のとおりである。知識・感情・意志が相互に交錯する人間の生を媒介として歴史的に成立していくのが宗教集団のあり方であるとすれば、キリスト教や仏教などの具体的・現実的な既成教団が知識教育や情操教育と結びつくのは、ごく自然なことであろう。しかしそのさい、キリスト教的知識（情操）や仏教的知識（情操）等々は、あくまで歴史的文化伝統を媒介として形をとるのであるから、それぞれの伝統を越えた一段と高次の公共の場が設定されたときには、相対化されざるをえない。しかしながらその相対化は、いきなり一般的な「宗教的」知識（情操）の立場からなされるのではない。もちろんそうした立場を想定することはありうるし、むしろなければならないが、それはあくまで作業仮説にとどまる。特に宗教的情操の内容を安易に定式化してとらえると、しばしば指摘されてきたように、結果的には特定の宗派や政治的意図と重なりやすい。かつて中央教育審議会答申の「期待される人間像」（1966（昭和41）年）は、「真の宗教的情操」を定式化しようとしたが、一般的に説得力をもつにはいたらなかった。この定式の表現が、やがて学習指導要領の中で変えられていったという事実が、まさにそのことを示している。宗教的情操を一般化する作業仮説は、広い宗教知識の集積に基づいて、繰り返し立てられなければならないのである。

それでは宗教教育は、特定の宗派教育でない場合には、宗教的情操教育を目ざしたとしても、所詮宗教的情操に関する知識の修得に終るのであるだろうか。宗教知識教育を基礎におく以上、確かにそうなるようにも思われる。しかしそこにとどまるとすれば、それは果たして宗教教育という独立した呼称に価するであろうか。各国の宗教教育の実情は多種多様であり、おしなべて依然としてそれぞれの宗派教育が中心であるが、多民族共生の風潮の中で、次第に宗教知識教育が重視されるようになってきていることも事実である⁽²⁶⁾。そのような状況において、従来の宗教教育の伝統には、どのような可能性が開かれているのであろうか。ここでもう一度、知識教育と情操教育との関連の仕方に目を向けてみよう。知識教育は確かに情操教育の基礎になっていると思われるが、情操教育は、知識を実践の次元へ移すという点で、知識教育とは異なる。情操は概念の理解によるよりも、むしろ具体的実践を通して現れ出る。宗教集団においては、それぞれの教団が特有の儀礼をもっており、これがその教団構成員の情操を導いていく。例えばキリスト教の場合、賛美歌朗唱や祈祷を含む公同の礼拝や時には各種の奉仕活動を通して、信徒を訓練していく。こうした現状からすれば、宗教的情操は既成教団の儀礼的实践を通してしか涵養されないという説

にも、一理あるように見える。つまり、その見方では、宗教的情操はキリスト教的情操・仏教的情操等々でしかありえないことになるのである。

しかし、知識を実践の次元へ移すということは、その知識の中では明確であった教団の境界線が、現実の場で流動化するということを意味するのではないだろうか。教団の中で涵養された情操が何らかの実践の形をとっていく場合は、教団の内部にとどまらず、世俗的領域にまで広がる。そこでは、他の諸教団や世俗的諸団体も活動しており、実践の可能性はそれらとの折衝の中で決定される。そのさい、実践の形が特定の教団儀礼の枠を越え、他教団や世俗的団体の実践活動との間に共通性を見出すこともありうる。それを動機づけるのが、個別的教団の制約を脱した仮説的な「宗教的情操」であろう。それがプラスの形で発現した場合に想定されるのは、例えば「無償の貢献」とか「他者のための奉仕」とかにつながる情操かもしれないが、情操の形が常にプラスの形になるとは限らないので、「宗教的情操」の内容を簡単に規定するわけにはいかない。またこれの涵養は、しばしば期待されるように、道德教育にかわるものを提供するわけにはいかず、それとは一線を画した独自の感覚の修得を目ざす⁽²⁷⁾。やはり「宗教」という独自の概念が要請されざるをえないのはそのためである。それでは、道德教育とは区別される宗教的情操教育とはどのようなものであろうか。

もし宗教的情操なるものが、個別教団の儀礼を媒介として、社会的現実の中でのある種の実践活動を支えるものとして芽生えていくとすれば、宗教的情操を涵養する教育を正当化するのは、その実践活動の「公共性」であろう。それは、教団相互の間で通用する公共性であるのみならず、社会全体にかかわる公共性でなければならない。この「公共性」という概念は、20世紀末頃になって広く関心を集めるようになり、その意味内容も、従来とは別の角度から理解されるようになった。すなわち、個と共同体という対置を設定して、共同体の側に公共性を設定するというこれまでの発想法が再検討されていったのである。例えば齋藤純一は、H・アーレントやM・フーコーによりながら、「自己と公共性を複数の位相と次元において関係づける見方」を説くが、これは、宗教的情操を考えるにあたっても重要な見方であろう⁽²⁸⁾。それによれば、自己はそれ自体複数のアイデンティティであり、次元を異にする複数の「間」を生きている。「自己が何らかの単一の集団——家族であれ、会社であれ、宗教的共同体であれ、民族的共同体であれ、国民国家であれ——に排他的に同一化しようとする場合」には、「過剰同一化」・「傷ついた愛着」が生じる⁽²⁹⁾。自己にとっての危機は、アイデンティティが欠けていることではなく、逆に、あるひとつの絶対的な価値が自己を支配するような「アイデンティティという危機」なのである。

「宗教」と呼ばれてきた人間の「信」のシステムは、一見このような考え方とは相入れないように思われるかもしれない。しかし、果たしてそうであろうか。特定のイデオロギーと教団組織に排他的に同一化し、急速に閉鎖的になっていくことによって、崩壊の道をたどった宗教集団は少なくなかったのではないだろうか。新しい時代の宗教教育は、そのような人間の「危機」を避けるという方向で考えられるべきであろう。宗教集団に見られるこの危機が、宗教集団固有のもの

ではなく、人間に普遍的に生じうる危機のひとつであることは、先に引用した齋藤の説からも明らかである。「信」に依拠する生き方は、まさに排他性と背中合わせであるだけに、この普遍的な問題を集約し、「アイデンティティという危機」の構造を先鋭に示していると言えよう。こうした危機のとらえ方の基礎になっているのは、「私たちが恐れねばならないのは、アイデンティティを失うことではなく、他者を失うことである。他者を失うということは、応答される可能性を失うということである」と説くアーレントの考えであろう⁽³⁰⁾。もし公教育としての宗教教育に宗教的情操教育が含まれうるとすれば、それは、ここで述べたような新しい公共性理解につながる実践活動をうながすものとなる必要があろう。

とはいえ、学校教育の中でそのような情操教育を行うことは果たして可能であろうか。もちろんそこでは実際には、カリキュラムの問題、担当しうる教員の資質の問題等困難が山積しているので、可能であるとしても、それはさしあたり一種の思考実験にとどまることは言うまでもない。比較的思考しやすいのは、特定の教団と結びついた私立学校の場合であり、そこでは、宗派的儀礼の実践を含む当該教団の情操教育をカリキュラムに組み入れることができるであろう⁽³¹⁾。しかし、宗教色のない私立学校や国立学校では、そのような方法はとりえない⁽³²⁾。そこでは、カリキュラムを組むために、すでに公共性を実証された「宗教的情操」が準備されていなければならないわけであるが、それはあくまで仮説にとどまるからである。宗派的情操教育から一般的意味での宗教的情操教育へいたるプロセスは、逆転させることができないにもかかわらず、公教育では、最初からその終着点を前提としなければならないのである。それでは、宗教的情操教育の可能性が、公教育には全く無縁かという、必ずしもそうではない。「宗教」という概念が諸教団の最大公約数として仮説的に用いられる限り、それと情操教育とを関係づける試みを放棄する必要はない。

近代以降の学校教育では、知識教育が中心となることは避けられないが、それを基礎として、もしくはそれを媒介として、情操教育を構築することも、広く社会的に求められている。そこで宗教教育に焦点を合わせる場合にも、宗教知識教育と言われるものの内実を、もう少し立ち入って考察しておくことにしたい。多様な文化的伝統につながる宗教知識教育の必要性は、現代社会の各方面でますます高まっている。ところが、この種の知識の場合、その出発点はどうしても歴史的な既成宗教集団に関する知識になるので、当然宗派的色彩をもった知識にならざるをえない。そのため、公教育としての学校教育においては、それを取り入れることに抵抗が生じるのである。確かに、宗教知識である以上、特定宗派との接触を避けるわけにはいかないとしても、単にその宗派とのみ接触するのではない。宗派的な知識とは成立動機を異にする宗教知識は、宗教を文化の次元でとりあげるのであるから、地域文化といえども、歴史的推移の中で理解するためには、複数の教団や宗教的現象に関する知識が必要になる。知識教育を遂行しようとする限り、「宗派的」知識教育も、實際上「宗教的」知識教育として展開されざるをえない。キリスト教の知識や仏教の知識だけで、学校制度の中の宗教教育が成り立っていた時代は、欧米や仏教圏でも、確実に過

ぎ去りつつある。さらにイスラーム圏で今後どのようなようになっていくかは注目されるところである。そうした情勢の中であって、日本ではむしろ公教育の中でこそ、積極的に宗教知識教育のシステムが開発されて然るべきであろう。

それではそのさい、宗教知識教育のあり方としては、どのようなことが考えられるであろうか。宗教知識を独立した教科にしなくても、国語や歴史などの教科と合併させることができるのではないかという意見もある。しかし、これらの教科の中で与えられる宗教知識にはおのずから限界があり、部分的知識は誤解につながることもある。宗教と呼ばれてきた人間の営みは、やはり具体的事実を媒介として総合的にとらえられなければならない。すなわち、キリスト教・仏教・神道・等々についての知識を横断する「宗教」知識のカリキュラムが、独自に設けられることが望ましいのである。それは、人間に普遍的に見られる「信」の動機を、良きにつけ悪しきにつけ、あらためて自覚させる機会となる。そこから、偏見・独断・思いこみ・差別意識など負の志向が認識されるとともに、自らの積極的な価値観の発見がうながされるであろう。

宗教知識教育においてとりあげられるべき宗教知識の内容であるが、通常学校教育の教科書に現れる宗教情報は、それぞれの教団の有する教典の教えが多いので、宗教知識と言えば、思想的・理念的なものを思い浮かべがちである。しかし、宗教的なものを総合的に理解するためには、それだけでは不十分であろう⁽³³⁾。宗教知識教育が宗教教育の一環として、宗教的情操教育へ通ずる道をもっているとすれば、そこで扱われる知識には、宗教的行動に関する知識も含まれていなければならない。しかもその宗教的行動は過去の事実にとどまらず、現代社会にも同じように現れているという視点が重要である。すなわち、宗教知識教育にあたって求められている知識は、教典や教団をめぐる歴史的事実や思想的問題だけでなく、現代の社会・文化現象との連関における教団や個人のふるまいや儀礼的行動の実態にまで及ぶ必要がある。もちろん知識だけでは宗教的情操は生まれてこない。宗派的儀礼行動についての知識を総合しつつ、「宗教的なもの」に基づく行動の共通した方向を身をもってわきまえさせ、そこに公共性の萌芽を見出していく探求の過程に、各人が自主的に参加しうるようにするのが、本来の宗教教育であろう。したがって、宗教知識にまつわる宗教的情操修得の可能性は、最終的にはそれぞれの自立的個人にまかされることになる。公教育の場合、それが生み出す成果は、特定教団に帰依するという形をとるよりも、むしろ、宗教的行動（公的次元における「信」の発現）の社会的許容範囲の認識とか、寛容の意義のとらえなおしとかを学ぶことになるのではないだろうか。

新・教育基本法全体についてはいろいろと批判があるが、宗教教育に対しては、これはさほど消極的ではなく、旧・教育基本法から後退しているようには見えない⁽³⁴⁾。確かに、宗教教育にふれた第一五条（「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」）の意味するところは必ずしも明確ではない。「宗教的情操」という言葉を避けて、「宗教に関する一般的な教養」という表現をとったようにも見えるが、この概念をもちこむことによって、かえって事態を複雑にしたと言えなくもない。従来の

「教養」という概念に対する消極的評価は、近年一部では次第に定着しつつあるからである⁽³⁵⁾。しかしこの表現はあいまいであるだけに、運用によって意味を盛りこむことも可能であろう。宗教知識教育と宗教的情操教育とを公共性を媒介にして結びつけたところに、「宗教に関する一般的な教養」の教育を期待することはできないであろうか。要するに、20 世紀後半における宗教概念再検討の流れを受けて、宗教教育の可能性をめぐる日本の議論も、新しい段階に入りつつあるように思われる。

〔注〕

- (1) 以下において引用する行政資料については、國學院大學日本文化研究所編、井上順孝責任編集『宗教と教育——日本の宗教教育の歴史と現状——』弘文堂、1997 年の付属資料を参照。
- (2) そこには次のように記されている——「明治三十二年文部省訓令第十二号ハ当該学校ニ於テ特定ノ教派宗派教会等ノ教義ヲ教ヘ又ハ儀式ヲ行フヲ禁止スルノ趣旨ニ有之宗教的情操ヲ涵養シ以テ人格ノ陶冶ニ資スルハ固ヨリ之ヲ妨グルモノニアラス然ルニ從來之ガ運用ニ関シ往々其〔ノ〕適正ヲ欠キ為ニ教育上遺憾ノ点無シトセザルヲ以テ今般此等学校ニ於ケル宗教的情操ノ涵養ニ関シ留意スベキ要項ヲ左ノ通定メタリ……」。
- (3) 一方において、学校教育には「宗派的教育」がなじまないことを説きながら、他方ではこれを言いかえて、「学校ニ於テ宗教的教育ヲ施スコトハ絶対ニ之ヲ許サザルモ……」と記している。つまりここでは、「宗派的教育」と「宗教的教育」が混同されているのである。
- (4) 「留意事項」には次のような表現が見られる——「但シ学校教育ハ固ヨリ教育勅語ヲ中心トシテ行ハルベキモノナルガ故ニ之ト矛盾スルガ如キ内容及方法ヲ以テ宗教的情操ヲ涵養スルガ如キコトアルベカラズ」。
- (5) 例えば、日本宗教学会「宗教と教育に関する委員会」編『宗教教育の理論と実際』（以下『理論と実際』と略記）鈴木出版株式会社、1985 年における家塚高志による説明（23 ページ）。
- (6) W. McDougall, *An Introduction to Social Psychology*, London, (1908), 1963. マクドゥガルは、本書の p.104-136 で、“the sentiments” という概念の効用を述べている。
- (7) G. W. Allport, *The Individual and His Religion*, New York, 1950. G・W・オルポート、原谷達夫訳『個人と宗教』岩波書店、1953 年、160 ページ。
- (8) idem, *Becoming*, New Haven, 1955. G・W・オルポート、豊沢登訳『人間の形成——人格心理学のための基礎的考察——』理想社、1959 年、204 ページ。
- (9) idem, *Pattern and Growth in Personality*, New York, (1937), 1961——“Thus we cannot say for certain how common is the comprehensive religious sentiment as a unifying philosophy of life” (p. 303).
- (10) idem, *The Individual and His Religion*, 原谷達夫訳、3-4 ページ。
- (11) F. Schleiermacher, *Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihrer Verächtern*, (Berlin, 1799), Hamburg, 1958, 1970, S. 29. F・シュライエルマッハー、高橋英夫訳『宗教論——宗教を軽んずる教養人への講話——』筑摩書房、1991 年——「宗教の本質は、思惟することでも行動することでもない。それは直観（Anschauung）と感情（Gefühl）である」（42 ページ）。
- (12) この変化について思想的に検討したものとしては、岩田文昭「道德教育における〈宗教性〉」国際宗教研究所編『現代宗教 2007——宗教教育の地平——』秋山書店、2007 年、84-104 ページ。
- (13) 以下に述べる日本宗教学会の動向については、日本宗教学会 50 周年記念事業委員会編『日本宗教学会 50 年史』1980 年および『理論と実際』における脇本平也の「序文」を参照。
- (14) 「宗教と教育に関する委員会」の成果に先立って出版された『宗教学辞典』で「宗教と教育」の項目

を担当した安斎伸は、「宗教情操教育」を拡大・深化させる必要性を説いている。小口偉一・堀一郎監修『宗教学辞典』東京大学出版会、1973年、335-341ページ。当時の日本宗教学会においては、安斎伸だけではなく、複数の宗派的立場から、宗教的情操教育が支持されていたようである。その点は、今日の状況とはやや異なる。

- (15) W・C・スミスからT・アサドにいたる宗教概念再検討の動きについては、W. C. Smith, *The Meaning and End of Religion*, (1962), Minneapolis, 1991. 磯前順一／タラル・アサド編『宗教を語りなおす——近代のカテゴリーの再考——』みすず書房、2006年。また日本語の「宗教」については、磯前順一『近代日本の宗教言説とその系譜』岩波書店、2005年。
- (16) ただし、「宗教と教育に関する委員会」が編集した前述の2冊の出版物では、家庭教育や社会教育も視野にとりこまれている。『現代青少年の宗教意識』では、「社会教育と宗教」にひとつの章がさかれており(297-330ページ)、『理論と実際』でも、「宗教教育の実態」を報告した章の中で、「学校における宗教教育」とともに、「家庭における宗教教育」(232-242ページ)と「社会における宗教教育」(243-289ページ)がとりあげられている。
- (17) 三井為友「宗教教育」長田新監修『教育基本法』新評論、1957年、232-244ページ、『教育基本法文献選集』7(永井憲一編『政治教育・宗教教育』)学陽書房、1978年、294-300ページ。三井によれば、宗教の積極的意味とされてきたのは、(1)国民の道德生活の向上に役立つ、(2)個人の人格の完成に役立つ、(3)民主主義社会の建設に役立つ、(4)平和主義社会の建設に役立つの4点である。これらをひとつひとつしりぞけていく彼の論法は、きわめて素朴ではあるが、それだけに当たっているところもないわけではない。
- (18) 「宗教が真にその力を蓄え、いかなる批判にも堪えうるものとなろうとするならば、相手が完全な独立人であり、完全な自由を享有している成人を対象にして、聴衆の往還離散の自由な辻説法に身をまかせるべきであって、学校教育という特定のしくまれた場の中に潜入すべきではあるまい」との発言(同書300ページ)は、安易な宗教教育論をしりぞけるだけの迫力をもっている。広い意味での「宗教批判」は、近代宗教学成立の根本動機であったが、この動機は、今日なおさまたちに形を変えながら、宗教を考えるさいに生き続けている。最近の状況については、日本宗教学会『宗教研究』357(特集：宗教批判の諸相)、2008年参照。
- (19) 相沢久「現代における宗教・国家・法——最近のわが国における政教分離と信教の自由——」『上智法学論集』9巻2号、1965年、58-84ページ、『教育基本法文献選集』7、308-326ページ。
- (20) 菅原伸郎『宗教をどう教えるか』朝日新聞社、1999年、204ページ。
- (21) 藤原聖子「英米の事例に見る宗教教育の新たな方向性」『現代宗教2007——宗教教育の地平——』、209-233ページ。
- (22) 吉田敦彦「市民的公共性と宗教的情操教育——NPO法人立のホリスティックな学校事例から——」同書、251-276ページ。
- (23) 海後宗臣「学校における情操教育のあり方」(『新しい学校』第4巻第12号、興文館、1952年)『海後宗臣著作集』第5巻(教育内容・方法論)、東京書籍株式会社、1980年、743-751ページ。
- (24) 時実利彦編著『情操・意志・創造性の教育』(教育学叢書第20巻)、第一法規出版株式会社、1969年、201ページ。
- (25) 海後宗臣、前掲論文。
- (26) 洗建「現代世界における宗教教育」『理論と実際』、120-135ページ。
- (27) 宗教教育と道德教育を同一視するのが不適切であることは、宗教を形而上学や道德から区別したシュライアーマッハーを引き合いに出すまでもなく明らかであろう。
- (28) 齋藤純一『公共性』(「思考のフロンティア」シリーズ)岩波書店、2000年。「公共性」・「公共哲学」に関する文献は少なくないが、それらすべてが参照に価するわけではない。しかしここでは論評を避け、本書のみを引用するにとどめる。
- (29) 同書、102ページ。

- (30) 同書、103 ページ。著者は最後に次のようにまとめている——「私たちの生の位相が複数であるように、公共性も複数の次元をもつ。私たちが一つの生／生命の位相のみを生きるわけではないように、公共性もどれか一つの次元のみが重要なわけではない。私たちはニーズとは何かについて解釈し、共通の世界について互いの意見を交わし、規範の正当性について論じ、けっして自らのものとしえない世界の一端が他者によって示されるのを待つ。私たちの〈間〉に形成される公共性はそうしたいくつかの次元にわたっている」。ここには、ポストモダンのニュアンスと人間同士の完全な共同性に対する積極的断念があるように思われるが、この感覚に抵抗を感じる向きもあるかもしれない。
- (31) ただし、特定の教団と結びついた私立学校における「宗派的」情操教育が、現にここで言う「宗教的」情操教育を目ざしているとは限らない。しかし他方、それらの教育が「宗派的」情操教育として本当に成功しているかどうかについても、評価が分かれるところであろう。
- (32) 学校教育の中での宗教教育を制約する教育行政上の諸条件については、竹村牧男「学校における宗教教育の状況——教育行政面から——」『理論と実際』220-231 ページ。
- (33) 拙著『教典になった宗教』北海道大学図書刊行会、2002 年、および、拙稿「教典と儀礼」北海学園大学大学院文学研究科『年報 新入文学』第 3 号、2006 年、6-34 ページ。
- (34) キリスト教主義教育の立場から、新・教育基本法に対して、全否定ではなしに「問題点の確認」を行ったものとしては、深谷松男『新・教育基本法を考える』日本キリスト教団出版局、2007 年。
- (35) この問題を扱った文献も数多いが、わかりやすいまとめとしては、竹内洋『教養主義の没落——変わりゆくエリート学生文化——』中央公論新社（中公新書）、2003 年がよく知られている。

〔追記〕

本稿は、2008 年 9 月 15 日に筑波大学で開催された日本宗教学会第 67 回学術大会におけるパネル（「宗教的情操教育」をめぐる諸問題）のために準備した発題原稿「情操と知識の間」をさらに展開し、論文の形に書きあらためたものである。