

「特別の教科 道徳」における 「生命や自然、崇高なものとの関わり」の指導法

— 宗教的情操教育の可能性再考 —

山 本 孝 司

Teaching Methods for “Life, Nature, and Relationship with Sublime” in
the “Moral Education as Special Subject”: Reconsidering the Possibilities
of Religious-Sentiment Education

Takashi Yamamoto

問題の所在

現行学習指導要領の「特別の教科 道徳」における「生命や自然、崇高なものとの関わり」の内容項目には「生命の尊さ」「自然愛護」「感動、畏敬の念」が含まれ、それぞれの指導の要点として人間の知力を超えたものに対する敬意とそれに基づく態度形成が示され、その過程で人間存在の偶然性、有限性、自然との連続性等に気づかせることが求められている。これら内容項目に貫かれるキーワードは「畏敬の念」である。「指導の要点」には、「個々の生命が互いを尊重し、つながりの中にあるすばらしさを考え、生命のかけがえのなさについて理解を深めるとともに、生命に対する畏敬の念を育てられるよう指導」し、「自然を美の対象としてだけでなく、畏敬の対象として捉えさせ」、「感動したり尊敬や畏敬の念を深めたりすることで、人間としての在り方をより深いところから見つめ直すことができるよう指導」するとある⁽¹⁾。

こうした内容項目は古くは宗教教育が担ってきた事柄である。ただし教育基本法第9条二項で「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」と定められており、公立学校

では特定宗派に関わる宗教教育を行うことは禁止されている⁽²⁾。日本以外でも政教分離の原則から宗教教育に関しては、国民の大部分が自らを特定宗派に属さないという意味合いで「無神論」と感じている日本以上にセンシティブな問題として扱われている。

こうした法規上の制限があるにもかかわらず、1950年代以降今日に至るまで、宗教的情操を育てることの重要性については繰り返し主張されてきている。とりわけ、1980年代にメディアを通して衝撃をもって捉えられることになった、いじめを原因とする自死、少年による殺人等の事件が、自他の生命の大切さを子どもたちに教える必要性をあらためて認識させた。

それと並行して、1960年代までは公害問題として語られてきた環境問題が、1970年代以降は地球的視野で捉えられ、「共生」をキーワードとするエコロジー思想の広がりとともに、近代以降の科学的進歩を支えてきた人間存在を中心とする「知は力なり」という考え方が反省されるようになった。こうした反省のなかでは、人間存在と人間の力の有限性がしばしば説かれる。

さらに、「グローバル化時代」にあって国内にも様々な形で異なる文化的背景を持つ人々が国内で生活することが珍しくなくなり、身の回りの宗教文化も多様化している一方で、1995年のオウム真理教事件以降の新興宗教に関わる報道を通して「宗教」そのものに対するネガティブなイメージも形成されたりもする。2022年の安倍元首相襲撃事件を機にクローズアップされた宗教二世問題も特定宗派を越えて宗教全般への誤解を一部で生じさせている。

このような流れの中で、宗教教育の必要性の主張が教育界の内外で、折々浮上してきた。しかしこうした主張がしばしば「愛国心」と結果的に結びついた議論として展開し、その都度批判を浴びることとなった。宗教教育そのものを否定するというよりも、戦前戦中のように宗教教育がナショナリズムと結びつくことを警戒しての批判である。

こうした状況を踏まえ、本稿では、学校教育における宗教教育の可能性を再考することを目的としており、当面の目的は、「特別の教科 道徳」における「生命や自然、崇高なものとの関わり」との関連で宗教的情操教育の展開可能性の原理と方法論を提示することにある。

1. 宗教教育の整理

1-1 「宗教教育」の多義性

一口に「宗教教育」といっても、この言葉によって示される教育内容は多義的である。前述した特定の宗派の教義を教える等の宗派教育の他、歴史関連科目の教科内容としての宗教知識教育、そして「畏敬の念」等に関わる宗教的情操教育の三つに分類できる（さらに宗教知識教育と宗教的情操教育の間に宗教文化教育を置く分類もある）。

宗教知識教育については学校での実施に問題はないとされる（ただし実際には教科内における特定宗派の紹介に価値づけが含まれる場合もあり、厳密な意味合いで宗教知識教育にはなっていないとの批判もある）。

戦後、修身科が廃止されて道徳教育自体が全面主義道徳の形で実施されることになったが、1951（昭和 26）年に「国民実践要領」が天野貞祐文部大臣によって提示されると、その中で道徳教育の徳目「敬虔」が宗教との関わりで議論された。「われわれの人格と人間性は永遠絶対のものに対する敬虔な宗教的心情によって一層深められる。宗教心を通じて人間は人生の最後の段階を自覚し、ゆるぎなき安心を与えられる。人格の自由も人間相互の愛もかくして初めて全くされる。古来人類の歴史において人の人たる道が明らかになり、良心と愛の精神が保たれてきたことは、神を愛し、仏に帰依し、天をあがめた人達などの存在なくしては考えられない」⁽³⁾。

ところで、学校の設立母体によっても宗教教育の扱いは異なっている。公立学校においては宗教教育のうち宗教知識教育がもっぱら行われているのに対し、私立の宗教系学校においては宗教知識教育に加えて宗派教育、宗教的情操教育も行われている。したがって宗教教育について国公立を一まとめにして論じることはできない。とはいえ、私立の宗教系学校においても、当初の伝道（missionary work）という性格は薄れ、今日では入学する側でもその大半が宗教的理由によらないという事情から宗派教育といっても特定宗派（のみ）が「善い」とする姿勢はとられていない。

このような実情から、学校の設立母体を問わず、宗教教育といわれるときの学校教育の関心は、可能かどうかということも含めて特定の宗派によらない宗

教的情操教育をどう行うかという議論に焦点化される。「宗教的情操教育」は、宗教的価値観や倫理観を育むことを意味するが、「宗教的」という言葉も多義的であり、「情操」についても単なる一時的な感情（情動）とは異なり、感情はもとより思考や判断、態度を含む複雑な心のあり方であるため実際には「宗教的情操」をめぐる共通理解があるようでない⁽⁴⁾。こうしたことをことわった上で本稿では、「宗教的情操」を当面「経験的事象における生きるための自己統御にかかわる信念」と定義し論考を進める⁽⁵⁾。

1-2 宗教文化教育の登場とその背景

公立学校を含め、学校における宗教的情操教育が可能かどうかという議論よりも、宗教を文化として扱おうとする視点が2000年代に入って登場した。この立場は「宗教文化教育」⁽⁶⁾と呼ばれる。

この宗教文化教育は、宗教知識教育を母体に、宗教史や現代宗教についての基本的な知識獲得によって、日本や世界のさまざまな宗教文化への理解を深めることを目的とし、そのことを通して「相手を理解し、自身についての認識も深め……共通の善を目指すというよりは、悪しき事態、好ましくない事態を避けることに主眼がある」⁽⁷⁾とされる。

藤原が『世界の教科書でよむ〈宗教〉』で紹介している、世界の教科書の中での宗教の扱い方がこの宗教文化教育の典型である⁽⁸⁾。これらは日本の宗教知識教育のように、仏教とヒンドゥー教とで扱われる分量が明らかに異なっていたり、キリスト教がユダヤ教の歴史的発展として描かれることでキリスト教がユダヤ教に優越するといった「隠れたカリキュラム」になってはいない点で大きく異なっている⁽⁹⁾。

日本の教育界、とりわけ公立学校では、宗教を知識として教えること以外には宗教はダブー視する傾向にあるが、宗教知識教育も特定宗派について価値づけするという意味合いでの宗派教育とは無縁であるかということ、特定の宗派を特別扱いし、学習者に特定の価値や見方を受け入れるように誘導する箇所も散見される⁽¹⁰⁾。

2. 宗教的情操の実相

戦後の宗教的情操の教育をめぐることは、教育基本法制定時にも特定宗派に偏らない宗教心の育成は必要との主張があったものの、マルクス主義の立場からの反対論もあり、こうした主張は一旦背後に退いた⁽¹¹⁾。1947（昭和 22）年に初めて出された学習指導要領（試案）では「宗教的な感情の芽生えをのばして行く」⁽¹²⁾ という表現が入っていたが、戦前戦時中の修身科は廃止され、この目標に対する具体的な教育内容、教育方法が提示されていたわけではなかった。1958（昭和 33）年学習指導要領に特設「道徳」の時間が新設されたが、宗教的情操に関わっては『小学校学習指導要領 道徳編』には「美しいものや崇高なものを尊び、清らかな心を持つ」⁽¹³⁾ という表現があるのみで、基本的には宗教教育と道徳教育とを区別していた。「道徳」が特設化された当時、文部行政は、戦前戦時中の神道と結びついた教育への反省、戦後に信仰を持たない層の増大傾向に対する慎重さがあった。『中学校学習指導要領 道徳編』には「長い人生には、すべてに激しく絶望して、何もかも信じられなくなるときもあろう。その場合、宗教は多くの人に永遠なものへの信仰を与え、魂の救いとなってきた。これらの宗教を信ずる者も、信じない者も、人間愛の精神だけは、最後まで失わないで、正しく生き、民主的社會の平和な発展に望みをかけていこう」⁽¹⁴⁾ と無神論の立場への配慮も見られる。

「畏敬の念」という形で宗教的情操が説明されるようになったのは 1966 年に中央教育審議会が発表した「期待される人間像」からである。この「人間像」は、哲学者の高坂正顕がまとめたもので、「日本人にとくに期待されるもの」として個人として社会人としてもっておく徳目があげられており、「畏敬の念」はその根底に位置づけられていた。「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生んだのではない。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」⁽¹⁵⁾。ここでの説明での畏敬の念の対象は、「生命の根源」であり、「聖なるもの」という表現がとられることで、見方によっては、宗教で扱われる超越性を想起させる内容になっている。この「人間像」の3年後に改定された1969（昭和43）年学習指導要領では、畏敬の念の対象は「人間の力を超えたもの」という表現で次のように解説されている。「自然と人間のかかわり合いについて考え、自然や美しいものを愛する心をもつとともに、人間が有限なものであるという自覚に立って、人間の力を超えたものに対して畏敬の念をもつように努める」⁽¹⁶⁾。ここでは有限性の自覚が、人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつことの前提として語られているが、この議論自体は1970年代、80年代を通じて深まることはなかった。

3. 宗教的情操教育の可能性

3-1 教育理論

3-1-1 宗教的次元の多元性

上に見た日本における宗教教育に関する議論と同時代のアメリカで宗教教育に関する哲学的思索に精力的に取り組んだのはフェニックス（Philip H. Phenix, 1915-2002）であった。フェニックスは人間に関わるどんな出来事にも世俗的次元と聖的次元を認め、そこから宗教教育の幅広い展開について提示した。

フェニックスによる宗教教育に関わる人生の事柄における世俗的次元及び聖的次元の整理に従うと、聖的な「聖的」次元が、いわゆる特定宗派教育に関わる次元である。ちなみに宗教儀礼等を信仰と切り離して単なる儀式として扱うなら聖的な「世俗的」次元の行為として解釈される。

他方で世俗的な「聖的」次元にもあり、宗教的な教義ではなく、科学を背景とする一般学科の中にも聖的な性質を帯びる知の獲得のあり方が存在する。

このフェニックスの宗教次元を、宗教教育と関連させてみたとき、宗派教育は聖的な「聖的」次元でなされ、宗教知識教育および宗教文化教育は世俗的な「世俗的」、宗教的情操教育は聖的な「聖的」と世俗的な「聖的」の両方の次元

人生の事柄における世俗的次元及び聖的次元⁽¹⁷⁾

次 元	特 質	例
世俗的な 「世俗的」	慣習的には特に宗教の特殊な象徴と見なされない事柄と日常的な全体的把握のなかで眺められる。	数学の方程式の解答、食事の準備、管理上の決定等。
世俗的な 「聖的」	日常的な意味では「世俗的」であるが、それが究極的関心の全体的把握から眺められて聖的な性質を帯びる。	数学的な論証の過程で、知的想像の限りない豊かな可能性のありさまを捉えたり、食物の準備が、人の生命を支える不思議な過程に敬虔の念を起こしたり、管理的活動に、人間の運命の成就に必要な個人的自由と道徳的責任の意味を反省するように導かれる場合。
聖的な 「聖的」	表面上も真実にも宗教的である行為もしくは対象を示している。	聖書を真に敬虔の念を持って読むこと、また聖餐のパンとぶどう酒を敬虔に受け取ること。慣習的に宗教的とされ、また真に神の象徴となるような事物と事柄を含む。
聖的な 「世俗的」	究極的な絶対的委任を喚起する力を失い、単に慣習的な形式となっている。	聖書が単に至善の書物と見なされ、真の照明と導きを与えないとき、それは実質的には世俗的な一つの対象に過ぎない。同様に sacrament（プロテスタント教会では洗礼と聖餐の二つ）が世俗化されるのは、さまざまな sacrament が決まりきった、いつもの「宗教的」儀式になり、人が義務感から、また伝統に順応しようとしてこれを行うとき。

でなされる可能性をもつ。

3-1-2 経験としての宗教

プラグマティズムの哲学者のなかで宗教の問題に取り組んだのはジェイムズ (William James, 1842-1910) である。ジェイムズは、宗教を「個々の人間が孤独の状態にあって、いかなるものであれ神的存在と考えられるものと自分が関係していることを悟る場合だけに生ずる感情、行為、経験である」⁽¹⁸⁾ と定義したが、彼は宗教を特定宗派の枠内に限定せず、信じることで人間の行為に影響を及ぼす対象との関係を「宗教的経験」として位置づけた。實在論的な意味合いで「神」の存在に関心を向けるというよりもむしろ、経験の地平において人間の信じるという行為とそのことによってもたらされる感情、行為、経験への影響に関心を向ける。したがって人々の宗教は同一である必要はなく、信じる行為そのものに重きが置かれる。

ジェイムズは『プラグマティズム』のなかでも「プラグマティズム的原理に立つと、神の仮説は、それがその語のもっとも広い意味で、満足に働くならば真なのである」と述べている。概括的にいうとプラグマティズムは、統辞論的

理解より、意味論的理解を、さらに意味論的理解を行為論的理解に関連づけることに関心をもつ哲学である。源流を遡ると、イギリス功利主義の根本原理からの影響も受けており、道徳的行為の目的を現世的世俗的な生活経験内で思索する姿勢がとられている。古典的プラグマティズムの思想家のうちジェイムズ、デューイ（John Dewey, 1859 - 1952）にはその姿勢がよく表れている。

他方でプラグマティズムは、「現世的世俗的」を旨とすることから実証主義的性格をもち、行為のレベルにおける実験的検証によって観念を明晰にしていこうことを求める哲学であった。プラグマティズムの哲学のうちこの種の傾向は、とくにパース（Charles Sanders Peirce, 1839 - 1914）の思想によく表れている。パースの場合の実証主義は厳格で、ある観念の有用性に関して実験的検証によって導き出される客観的規準としての公共性が重視されるのに対して、ジェイムズの場合は、主観的個人的判断の規準としての観念の有用性もその射程に含めており、前者では実証の対象にならない宗教の問題が、後者では積極的に対象として論及されている。ジェイムズのプラグマティズムは、いうなれば実証的合理主義によって宗教的心情を検証するという課題に取り組んだ哲学であった。彼のこの姿勢は、一方でプラグマティズムの実証主義的性格を曖昧にしたが、真理を人間的要素を含む信念として位置づけ、人間の活動、成長のなかで流動的に捉えるという点で、より有用性が重視される思考スタイルであった。

3-2 教育実践

3-2-1 教科指導レベル

上にみてきたようなフェニックスの宗教に関わる聖的・世俗的次元、ジェイムズのプラグマティズムにおける宗教観を踏まえ、「特別の教科 道徳」における宗教的情操教育の可能性を探っていくこととしたいが、その前に現状を確認しておきたい。

『心のノート』の後継として位置づけられる『私たちの道徳 中学校』（文部科学省発行）は、「道徳の時間」から「特別の教育 道徳」への移行期に使用された教材である。このなかでは形式的には、「宗教」という単語が「法やき

まりを守る」のなかで取り上げられている「オリンピック憲章」、「正義を重んじ公平・構成な社会を」のなかで取り上げられている「世界人権宣言」の抜粋した条文に入っているのみで、もちろん特定宗派にかかわる記述はない。

「生命や自然、崇高なものとの関わり」の内容に該当する「3. 生命を輝かせて」では、「(1) かけがえのない自他の生命を尊重して」「(2) 美しいものへの感動と畏敬の念を」「(3) 人間の強さや気高さを信じて生きる」という項目で構成され、(1)(3)にそれぞれ読み物教材が1編入っている。

とりわけ自然については、中学校学習指導要領で「自然を美の対象としてだけでなく、畏敬の対象として捉えさせ」るよう「指導の要点」が示されているように、「人間の力を超えた力」をもつ存在として畏敬の対象として位置づけられている。ここでは人間の存在、人間の力の「有限」性が強調される。この人間存在と人間の力の有限性を認識させる自然のもつ人間の力を超えた力の説明では、「台風や豪雪、地震や火山の噴火」といった物理的に人間の力では制御できない自然現象を例にあげて「抗うことのできない猛威」とされている。

「特別の教科 道徳」が新設され道徳が教科化されたことに伴い教科書が出版されることになったが、これらの教材も基本的には『私たちの道徳』をモデルに作成された。現行学習指導要領に基づく教科書『新しい道徳』では⁽¹⁹⁾、「生命や自然、崇高なものとの関わり」の内容は、「かけがえのない生命」「自然を守る」「美しいもの、気高いもの、大いなるもの」「よりよく生きる喜び」の四項目から成り、こうした構成は先にあげた『私たちの道徳』と対応している。ここでは『私たちの道徳』では「美しいものへの感動と畏敬の念を」の項目のなかに入っていた「自然との調和」に相当する内容が「自然を守る」という内容項目として独立して掲載されているが、内容的に大きな違いは見出せない。

上にあげた教材『私たちの道徳』と教科書『新しい道徳』ともに、「生命や自然、崇高なものとの関わり」について取り扱う際に特定宗派には触れていないことはもちろんであるが、広義の「宗教」色が全くないかというところでもない。

「かけがえのない生命」では、東京都教育委員会編「生まれてきてくれて、ありがとうー助産師からのメッセージ」、山本有三著「くちびるに歌をもて」、当教科書編集委員会「人間の命とは一人間の命の尊さ・大切さを考える」、渡

邊勝著「たとえばくに明日はなくとも」という並びで、生命の誕生、生きるということ、死という人生の進行過程に沿って時系列的に配列されている。助産師という専門職者の目からみた生命についての語りを手がかりに命の誕生について考える、船が難破して救助を待つ極限状況における物語を通して生きることへの意志を自己の問題として捉える、カレン・クインラン事件の事例を通して生命科学の進歩と生命倫理について考える、そして自分の命について考える教材になっている。

「自然を守る」では、NHK「プロジェクト X」制作班「よみがえれ日本海！」が教材化され、日本海で起こったロシア船タンカーのナホトカ号の重大事故で流出した重油で真っ黒になった福井県三国町の海浜を地元漁師たちと全国から集まった延べ三十万人のボランティアが「よみがえれ、日本海！」を合言葉に重油の回収作業によって海を救った実話を通して、自分が関わっていきそうな「自然を守る」ための活動について考えさせる教材が設定されている。

「美しいもの、気高いもの、大いなるもの」では、野口総一著「ハッチを開けて、知らない世界へ」で宇宙飛行士野口聡一氏の宇宙飛行士になった動機と宇宙での自身の経験と宇宙から見た地球および地球に存在する生命体という神秘について考えさせることを意図した教材が設置されている。

「よりよく生きる喜び」では、当教科書編集委員会「背番号 15 が歩んだ道—黒田博樹」で広島カープ黒田博樹選手の野球人生を題材に「よりよく生きる」

『新訂 新しい道徳』（東京書籍）の「生命や自然、崇高なものとの関わり」の構成⁽²⁰⁾

生命や自然、崇高なものとの関わり	
内容項目	教 材
かけがえない生命	・生まれてきてくれて、ありがとう—助産師からのメッセージ ・くちびるに歌をもて ・人間の命とは一人間の命の尊さ・大切さを考える ・たとえばくに明日はなくとも
自然を守る	よみがえれ、日本海！
美しいもの、気高いもの、大いなるもの	・ハッチを開けて、知らない世界へ
よりよく生きる喜び	・背番号 15 が歩んだ道—黒田博樹 ・足袋の季節

とはどのようなことかについて考えさせる教材が設置されている。

これらの内容項目と教材のうち本稿の関心である宗教的情操教育の可能性については全てに関わるが、特に世俗的な「聖的」という視点では「美しいもの、気高いもの、大いなるもの」の「ハッチを開けて、知らない世界へ」に関わる。

3-2-2 「思想」形成としての宗教教育—意味環境としての宗教

教育が学習者に自らの思想を作らせるという営為であると広義に定義すると、宗教教育に限らずすべての教育は学習者の世界観、人間観形成とそれに基づく態度形成に影響を与える行為である。学習者だけでなく教育者を含めすべてが、意味環境に生きている。存在が意識を規定していることもあれば、その逆に意識が存在を規定することもある。事実としての存在環境がわれわれの存在環境への構えを形づくるといえるが、その際にはこうした事実としての存在環境に意味づけを行っている⁽²¹⁾。

上にみた教材では、無限に広がる宇宙と有限な地球との関係のアナロジーとして無限な存在と地球に生きる有限な存在としての自己の自覚を通して、人間の力を超えた存在への畏れ敬う感情が喚起されるという構造をもつ。学習者は存在環境としての宇宙のもつ包括性に対し「神秘性」という意味づけを行う。このことによって同時に自己限定を行うのである。

学習者の行為は、自らが存在環境を意味づけることによって生じる。存在環境を解釈し意味づけすることで形作られる意味環境で自らの言動に関する意思決定を行なっている。したがって、教材が指し示す世俗的内容であっても学習者によって「神秘的」に意味づけされ、聖的に解釈されることがある。これが前出のフェニックスの世俗的な「聖的」次元である。逆に、宗教的な教材であっても、学習者によって形式的儀礼等世俗的に解釈される場合もある。聖的な「世俗的」次元である。したがって、学習者の存在環境を示す教材が「聖的」内容であれば必ず宗教的情操が喚起されるという保証はない。

問題は、学習者が得た宗教的経験が将来の自らの経験をコントロールするような「連続性」をもつ性質のものかどうかということである。既にみたジェイムズのプラグマティズムは、この点で、「信じる」という行為が、行為に影響

を与えるという意味で信じる対象を真理と位置づけるよう提案した。すべての経験は後の経験に影響する。その意味では、すべての経験が将来の経験に連続していると言えないこともない。学習者がもつ経験すべてが「よい」わけでも「教育的」であるわけでもない。プラグマティストが言うように、環境への「よりよき適応」をもたらす経験機能を「教育的」とみなすならば、まさにこの教育的性質のなかに宗教的情操も作用している。有限性を強調するか否かに関わらず、人間としてどのようなあり方が「よい」か、さらに存在環境にどのような意味づけをし、どう環境をよりよく作り変えていくかという思考、態度は優れて価値的であり、「神」という言葉を使うか否かにかかわらず、人間存在を自己限定的に捉える必要がある。(人間を捉え、「人間的」行為を理解するためには、人間と非人間とを区別する俯瞰的視点が求められる。)

さらに学習者を取り巻く存在環境から自らが形作る意味環境は「相互作用的」である。個人の行為は他者と協同的な役割を持つところの全体的な場でなされる。その意味で存在環境への意味づけも他者を前提とする作業となる。したがって「より良い適応」は個人の内的な必要な要求に従うのみならず、外的客観的承認という社会的統制を受けるという意味で「相互作用的」である。

宗教教育に結びつけて考えるなら、信じること(信仰)の自由とともに、将来の行為をよりよく統御し得ることが社会的統制であり、宗教的情操は時間的な観点での連続性とともに、空間(社会)的観点での相互作用を二大要件とする。

結びにかえて

以上、本稿では、今日の宗教教育の類型を確認した上で、フェニックス宗教教育哲学で説明される「世俗的「聖的」次元」に軸を置きつつ、その教育成果を経験的事象としての解釈するジェイムズ等プラグマティズムの姿勢を援用することで、学校教育における宗教的情操教育の可能性を探ってきた。

審美的という意味合いで、人間の力を超えた存在環境の提示する教材に触れることで、学習者が人間存在の有限性という観念をもつという意味環境形成は「宗教的」であり得る。その形成された意味環境によって行為のレベルにおいて学習者の将来の経験が統御されるなら、こうした一連の手続きは、素材は世

俗的ではあるものの、宗教的情操教育と呼び得るのではなからうか。

もちろんこうした手続きでもって宗教教育が完成するわけではない。聖的な「聖的」次元の宗教教育もあり得るが、教育基本法とこれまでの学習指導要領の規定内で、とりわけ公立学校において実施可能となる世俗的な「聖的」次元のという条件の下での宗教教育としての宗教的情操教育の原理的説明を本稿では試みた。

【注および引用】

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』、pp.62-69.
- (2) 日本の学校教育における宗教教育については、1899（明治32）年の文部省訓令第12号において「一般ノ教育ヲシテ宗教ノ外ニ特立セシムルハ学級上最必要トス依ツ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」として国公私立を問わず認可を受けた学校では宗教教育は厳禁であった。
- (3) 『国民実践要領』「第1章 個人」、その16「敬虔」。
- (4) こうしたなかで氣多は「情操という概念に積極的な意味を見出そうとするなら、価値を志向する心的態度である点と、単なる心情ではなく思考を含んでいるという点に留意する必要がある」と述べた上で、志向される価値を究極性、絶対性によって特徴づけている（氣多雅子「宗教学の立場から『宗教的情操教育』を考える」）。
- (5) 宗教的情操を経験的事象で考える際に、デューイ（John Dewey, 1859-1952）の「宗教的なもの」(a religious) 概念が参考になる。デューイは、プラグマティストとして、自らの哲学に科学的合理主義的にみて明証性をもたない「神」概念をもちこむことを避けたが、宗教そのものを否定したわけではなかった。彼は他方で「宗教的なもの」の重要性を認め、それを「経験の宗教的性質」と位置づけ、次のように説明した。「目に見えない力についての観念は、次のような意味をもつようになる。すなわち、自然界と人間社会のあらゆる条件が、生きることの意義を高揚し、深化する。その結果、人は暗黒と絶望の時期をとおりぬけ、ついにはこのみじめな時期がこれまでのように憂鬱なものではなくなってしまう。この変化を可能にすることが、目には見えない力の新しい意味となる」（デューイ『人類共通の信仰』、p.22）。
- (6) 日本文化研究所の井上順孝の12年にわたる宗教教育プロジェクトによる調査・研究に基づいて提唱されたもので、グローバル化が進む社会に不可欠な分野とされる（井上順孝『グローバル化時代の宗教文化教育』）。
- (7) 同上書、p.147。
- (8) 例えばイギリスのウォリック大学の研究所が制作した宗教教科書では、キリスト教徒、イスラム教徒、ヒンドゥー教徒のクラスメイトのことが、教室で顔をあわせるだけではわからない日々の生活がわかるような紹介がなされ、紹介された友だちや周囲の人たちが信奉する宗教をどう捉えているか、それがその子の生活にどう影響してい

- るかが説明されており、異なる宗教宗派の間での異文化理解型学習になっている（藤原聖子『世界の教科書で読む〈宗教〉』）。
- (9) 藤原聖子『教科書の中の宗教—この奇妙な実態』、pp.56-116。
- (10) 同上書。
- (11) 宗教学者である佐木秋夫は次のような寓話を用いて宗教的情操の教育を批判している。「むかし、ある国で、酒教育の重要性が力説された。酒は人生において非常に大きなエイキョウをもつ。だから、教育上でもこれを尊重しなければならない。しかし、一口に酒といっても、種類が多い。例えば何とか正宗で酒教育をほどこすと、ほかの酒に対して不公平になる。ほかの酒屋から苦情も出る。そこで頭のいい役人が『酒的気分教育』ということを考え出した。酒を飲ませないで酒の気分だけを味わせよう、というのである」（佐木秋夫『宗教と時代』）。
- (12) 文部省『学習指導要領 一般編—試案』（1947年）「第一章 教育の一般目標」。
- (13) 文部省『小学校学習指導要領』（1958年）「第3章 道徳、特別教育活動および学校行事等」。
- (14) 文部省『中学校学習指導要領』（1958年）「第3章 道徳、特別教育活動および学校行事等」。
- (15) 中央教育審議会「後期中等教育の拡充整備について（答申）」1966年10月。
- (16) 文部省『中学校学習指導要領』（1969年）「第3章 道徳」。
- (17) P.H. フェニックス『宗教教育の哲学—教育と神礼拝』、pp.8-9を参考に筆者作成。
- (18) W. ジェイムズ『宗教的経験の諸相（上）』、p.52。
- (19) 『新訂 新しい道徳3』東京書籍、2020年。
- (20) 『新訂 新しい道徳』（東京書籍）の「生命や自然、崇高なものとの関わり」の内容をもとに筆者作成。
- (21) 宇佐美はこれを「意味環境」と名づけた。宇佐美は次のように解説している。「解釈のしかたで意味が変わる環境が内側にあり、その外側に物理的存在の環境が有る。換言すれば、外側の存在は、多くの場合、解釈され意味付けられる層を通過して人間に達する」（宇佐美寛著『宇佐美寛・問題意識集15 教育のための記号論的発想』、p.104）。本稿でもこの用語を使用する。

《参考文献》

- W. ジェイムズ（榊田啓三郎訳）『プラグマティズム』岩波文庫、1957年。
- W. ジェイムズ（榊田啓三郎訳）『宗教的経験の諸相 上・下』岩波文庫、1970年。
- P.H. フェニックス（佐野安仁・吉田謙二訳）『宗教教育の哲学—教育と神礼拝』晃洋書房、1987年。
- P.H. フェニックス（岡本道雄・市村尚久訳）『コモングッドへの教育—カリキュラムの道徳哲学』玉川大学出版部、1995年。
- 阿満利磨『日本人はなぜ無宗教なのか』ちくま新書、1996年。
- 菅原伸郎『宗教をどう教えるか』朝日選書、1999年。
- 宇佐美寛著『宇佐美寛・問題意識集15 教育のための記号論的発想』明治図書、2005年。

氣多雅子「宗教学の立場から『宗教的情操教育』を考える」『学術の動向』13 卷 12 号、

公益財団法人 日本学術協力財団、2008 年、pp.46-48。

藤原聖子『教科書の中の宗教—この奇妙な実態』岩波新書、2011 年。

藤原聖子『世界の教科書で読む〈宗教〉』ちくまプリマー新書、2011 年。

井上順孝『グローバル化時代の宗教文化教育』弘文堂、2020 年。

岡本亮輔『宗教と日本人—葬式仏教からスピリチュアル文化まで』中公新書、2021 年。

藤原聖子『日本人無宗教説—その歴史から見えるもの』筑摩書房、2023 年。

小見のぞみ『非暴力の教育—今こそ、キリスト教教育を！』日本キリスト教団出版局、
2023 年。

文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』平成 29 年告示。

文部科学省『中学校学習指導要領 特別の教科 道徳編』平成 29 年告示。

文部科学省『わたしたちの道徳 小学校一・二年』（平成 26 年度～平成 30 年度）。

文部科学省『わたしたちの道徳 小学校三・四年』（平成 26 年度～平成 30 年度）。

文部科学省『私たちの道徳 小学校五・六年』（平成 26 年度～平成 30 年度）。

文部科学省『私たちの道徳 中学校』（平成 26 年度～令和元年度）。

渡邊満 ほか『新訂 新しい道徳 3』東京書籍、2020 年。

西南学院大学人間科学部児童教育学科