

学校教育における宗教教育の可能性と限界について

—— 「宗教的情操」を中心として ——

小池 孝 範⁽¹⁾・清 多 英 羽⁽²⁾・奥 井 現 理⁽³⁾
紺 野 祐⁽⁴⁾・走 井 洋 一⁽⁵⁾

はじめに——問題の所在

教育や学校の発展に対して宗教が果たしてきた歴史的役割は少なくない。例えば、教育思想の面では、「教育技術の対象としての子どもという近代的孩子観」の背景には、キリスト教の自然観、人間観、そして神のイメージが不可欠であったとされ [宮澤 1993 : 24-28]、また、学校の成立に関しても、聖書を自ら読み、理解できるようにするために子どもたちを強制的に学校に通わせることを企図したルター (Luther, M. 1483-1546) をもって、義務教育制度の設立を教育史上最初に唱えた人物とされる [菱刈 2006 : 81]。こうした意味で、教育や学校の発展にとって、宗教は歴史的には不可欠であったといえよう。

しかし、コンドルセ (Condorcet, M.J.A.N. M. 1743-1794) による公教育の構想において、無月謝制 (無償制) とともに、あらゆる外的権威、特に政治的権威と宗教的権威からの自由 (世俗性・中立性) が原理としてあげられ [Condorcet 1792=1949 : 95]¹、その後の近代公教育の展開において、宗教は (学校) 教育の中心から排除されていった。

現在、日本の学校教育における宗教教育については、日本国憲法第二十条 3 項「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」にしたがって、平成18 (2006)

年に改正された現行の「教育基本法」では、第十五条 (宗教教育) 2 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」とされている。

では、国及び地方公共団体が設置する学校の教育の中で宗教教育がまったく行われていないのだろうか。そうではない。例えば、高校公民科に含まれる「倫理」では、教科書全体の約30%が宗教関係の内容になっており [藤原 2011 : 4]、社会科の歴史の分野では、代表的な宗派の開祖等に関する記述が認められる。また、国語科の「古典」では、無常などの仏教の概念についてもふれられている。さらに、いわゆる一条校でも、一部の私立の小・中学校では、「宗教をもって…道徳に代えることができる」(「学校教育法施行規則第五十条 2 項 (及び第七十九条)) との規程に基づいて、道徳教育として宗教教育が行われている。また、昭和26 (1951) 年からは、他教科の免許状をもつことを条件に、高等学校・中学校「宗教」の教員免許状も授与されている。²

一般に「宗教教育」には、①特定の宗教を優先し、信仰の問題として教育する「宗派教育」、②宗教に関する知識を教育する「宗教知識教育」、③特定の宗派に限定されない「宗教的情操」を培う「宗教的情操教育」、の三つがあるとされている [家塚 1985 : 12-36]。

このうち、①宗派教育は、一部の私立学校では行われているが、先にあげた教育基本法第十五条 2 項の規定にしたがって、国公立の学校では認められない。この宗派教育は、狭義の「宗教教育」とよべるだろう。②宗教知識教育は、

(1) 秋田県立大学 総合科学教育研究センター
(2) 青森中央短期大学 幼児保育学科
(3) 飯田女子短期大学 家政学科
(4) 秋田大学 教育文化学部
(5) 東京家政大学 家政学部

先にあげたように、社会科や国語科などの教科を通して行われている、宗教や宗教文化に関する教育がこれに当てはまるだろう。国公立の学校での宗教教育において議論の対象となっているのは、③宗教的情操教育である。

そこで以下では、「宗教的情操」をめぐるこれまでの議論を画期となる事案で区切って整理した上で、宗教的情操の何が問題となり、また、どのようにとらえられてきたのかについて確認する（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）。その上で、宗教的情操を含む宗教教育をめぐる近年の動向および議論を概観し（Ⅳ）、今後の方向性の一端を示したい（Ⅴ）。

Ⅰ 「教育基本法」公布・施行までの「宗教的情操」

宗教的情操の語が行政資料の中ではじめて用いられたのは、昭和10（1935）年11月の文部次官通牒発番第一六〇「宗教的情操ノ涵養ニ関スル留意事項」である。この通牒は、明治32（1899）年8月に発せられた文部省訓令第一二号「一般ノ教育ヲ宗教以外ニ特立セシムル件」³が、学校において「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」ことを趣旨とするものであって、学校で「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」ものではないにもかかわらず、運用に関して適正さを欠いていたために教育上遺憾の点があったとして出されたものである。昭和10年の通牒では、①「宗派的教育」は、家庭での宗教上の信仰に基づいて、また、宗教団体による教化によるものであって、学校教育は一切の教派、宗派、教会等に対しては中立不偏の態度を保持すべきであるとした上で、②家庭や社会で養成された「宗教心」や「宗教的欲求」に留意し、これを軽視したり侮蔑したりすることがないようにすることを示している。さらに、③学校において「宗派的教育ヲ施スコトハ絶対ニ之ヲ許サザルモ人格ノ陶冶ニ資スル為学校教育ヲ通ジテ宗教的情操ノ涵養ヲ図ルハ極メテ必要ナリ」とし、「教育勅語」と矛盾しないように留意した上で、宗教的情操の涵養を積極的に行うべきであるとしている。

この通牒が出された背景として鈴木康之は、「明治三二年の訓令第一二号における宗教排除の体制は、基本構造として昭和二〇年の敗戦まで続くのであるが、その枠の中で、大正デモクラシーの高揚や欧米の教育思想の影響のもとに、大正中期以降、様々な新教育運動が盛んになり、それに伴って宗教教育に関わる雑誌等も多数刊行された。／このような状況の中で、従来の学校教育が知識面に偏り、情操面の教育が欠けているとの認識が深まった」こと、また一方で、労働運動の盛り上がりにともない、民主主義や社会主義の思想が普及の兆しを見せてきたことなどから、政府が「国民教化のために道德教育に一層力を入れ」、その一環として「学校教育のなかに宗教的情操の陶冶を導入することが考慮されるようになった」ことをあげている〔鈴木 1985：110〕。さらに、昭和12（1937）年には「国民精神総動員運動」が始まり、「滅私奉公を旨とする皇国民錬成の教育が推進・徹底され、宗教教育や宗教的情操の陶冶もその一端を担うこと」となり〔鈴木 1985：112〕、そうした意味での「宗教的情操の涵養」は、学校教育を通じて「教育勅語を敷衍すること」に限定されていた〔土屋 2008：2〕。

その後、第二次世界大戦の終戦を経て、教育における宗教の位置づけも大きく変わることになった。文部省は、昭和20（1945）年9月15日、「新日本建設ノ教育方針」を発表したが、宗教に関しては「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」とし、「宗教的情操の涵養」と「敬虔なる信仰心の啓培」を同列にあげている。

なお、この教育方針では、「新事態ニ即応スル教育方針ノ確立ニツキ鋭意努力中デ近ク成案ヲ得ル見込デアル」とされているが、「成案」の帰結の一つとして、「文部省訓令第八号」（昭和20年10月）があげられる〔大崎 2004：26f.〕。この訓令の内容は、次の通りである。

私立学校ニ於テハ自今明治三二年文部省訓令第一二號ニ拘ラズ法令ニ定メラレタル課程ノ外ニ於テ左記条項ニ依リ宗教上ノ教育ヲ施シ又ハ宗教上ノ儀式ヲ行フコトヲ得

- 一、生徒ノ信教ノ自由ヲ妨害セザル方法ニ依ルベシ
- 二、特定ノ宗教教派等ノ教育ヲ施シ又ハ儀式ヲ行フ旨学則ニ明示スベシ
- 三、右実施ノ為生徒ノ心身ニ著シキ負担ヲ課セザル様留意スベシ

すなわち、信教の自由の確保、宗派教育実施の旨を学則に明示することなど一定の条件を付して、「課程外」での「宗派教育」の実施を認めている。「しかし終戦後の措置として、特にきびしかったものは軍国主義的、極端な国家主義的な思想および教育の排除であって、これを端的に示したものは、昭和20年10月22日総司令部の『日本教育制度の管理』に関する指令およびこれに引き続き同年末までに」出された三つの指令である [文部省編 1972：681]。

そのうちの 하나가、昭和20年12月15日に出された「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」（連合国軍最高司令官総司令部参謀副官発第三号（民間情報教育部）終戦連絡中央事務局經由日本政府ニ対スル覚書）、いわゆる「神道指令」である。この指令では「国家指定ノ宗教乃至祭式ニ対スル信仰或ハ信仰告白ノ（直接的或ハ間接的）強制ヨリ日本国民ヲ解放スル」ために、「宗教ヲ国家ヨリ分離スル」こと、「宗教ヲ政治的目的ニ誤用スルコトヲ防止シ、正確ニ同ジ機会ト保護ヲ与ヘラレル権利ヲ有スルアラユル宗教、信仰、信条ヲ正確ニ同ジ法的根拠ノ上ニ立タシメル」こと、さらに、「嘗ニ神道ニ対シテノミナラズアラユル宗教、信仰、宗派、信条乃至哲学ノ信奉者ニ対シテモ政府ト特殊ノ関係ヲ持ツコトヲ禁ジマタ軍国主義的乃至過激ナル国家主義的『イデオロギー』ノ宣伝、弘布ヲ禁ズル」ことを目的としている。ここでは、神道と国家との分離のみならず、信教の自由を実現するために、あらゆる宗教、信仰、宗派などに対

して、同じ機会と保護を与えることを権利として認め、かつ、政府と特別な関係をもつことを禁じている。

さらに、「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」（昭和20年12月30日）では、「神道指令」の趣旨をふまえつつ、「軍国主義的及ビ極端ナ国家主義的観念」が示されている修身、日本歴史、地理が停止された。

国家と宗教の関係については、昭和21（1946）年3月31日にマッカーサー最高司令官に提出された「米国教育使節団報告書」の中では、次のように示されている。

民主主義国家のうちあるものは、基本法によって教会と政府を分離している。それは、宗教と政治とが、それぞれ、完全な生活に対して最高度に貢献することができるようにという意図からのことである。われわれは、正しく理解された民主主義は、この点で宗教と共通するものと信じている。なぜなら民主主義は、精神生活を探求しつつ、万人に共通な同胞愛という特徴を併せて、個々の人間の尊厳と価値とを強調するからである [村井訳 1946=1972：24-25]。

「報告書」に示された基本姿勢は、教育刷新委員会（昭和21年9月～）を通じて「教育基本法」として具体化されたが、その際には、昭和21年11月3日に公布された「日本国憲法」（翌22年5月3日施行）の第二十条、信教の自由、国の宗教活動の禁止をふまえつつ、教育刷新委員会第一特別委員会で作成された「教育基本法案要綱案」が、参考案として昭和21年11月22日の第12回教育刷新委員会総会に提示された。この要綱案では、宗教教育について「宗教的情操のかん養は、教育上これを重視しなければならない。但し官公立の学校は、特定の宗派的教育及び活動をしてはならないこと」とされている。昭和22（1947）年3月31日に公布・施行された「教育基本法」第九条、宗教教育は次のようになっている。

第九条（宗教教育）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。

- 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。

「要綱案」では、「宗教的情操の涵養」を「重視」としてされていた表現が、「基本法」では、「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」を「尊重」として修正されている。この修正は、昭和22年2月12日付「教育基本法案」（文部省）においてなされているが、その背景として、「宗教的情操の涵養」は「ある特定の宗教を信仰することによってしか不可能であり、宗教教育は客観的・中立的なものでなければならない」と考えていた GHQ から、強い修正意見があったことが指摘されている [大崎 2004: 44]。

また、第2項は、「官公立の学校は、特定の宗派的教育及び活動をしてはならない」から「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」と修正されているが、修正された「特定の宗教のための宗教教育」が「宗派(的)教育」のみをさすのか、何らかの宗教的背景をもった習俗的行為も含むのか⁴、という点について多様な解釈を許している。

「教育基本法案」は、昭和22年3月12日に政府から帝国議会へ原案が提出されているが、宗教教育に関する条項（第九条）をめぐるのは、昭和22年3月20日の貴族院・教育基本法案委員会での次のような答弁がなされている。⁵ 佐々木惣一（貴族院議員・法学者）による「宗教教育を教育上尊重するとはどういう意味か」といった趣旨の質問に対し、辻田力政府委員（文部事務官）が「宗教の寛容の態度」は、「宗教内に於けるそれぞれの他宗教に関する寛容の態度」、「其の外に無宗教派、或は反宗教派に対する寛容の態度も茲に包含されると考へて居る」とし、また、「宗教の社会生活に於ける地位」については、「宗教は社会生活に於て重要な役割を持つて居ると云ふやうなこと」と、「宗教家が色々強い修業をされて、得度されたと云ふやうな色々

な諸方面からも説明したい」と答弁している。

また、荒川文六（貴族院議員・電気工学者）による「宗教教育は、信仰心を養う教育か、知識を養う教育か」といった趣旨の質問に対して、稲田清助政府委員（文部事務官）が、「一般の宗教教育と申しますか、宗教情操の涵養と云ふ点に付きましては、御話のやうな歴史でありますとか、或は宗教の偉人の伝記其の他、其の上の方の段階になりますと、世界には現在色々な宗教があつて、それぞれの宗教は斯うした教養を持つて居ると云ふやうなことを、…中略…知識として教へると云ふことがあり得ると思ひます、是はまあ広い意味の教育でありまして、是は公の学校で許される部分であらうと思ひます」とした上で、「特定の宗教のための宗教教育」については、「そこに一つの信仰に導き入るやうな宗教教育、此の基本法の第九条の第二項にあります意味のやうな本当に真剣に特定の宗教に導く宗教」を指定してであると答弁している。

「宗教情操の涵養」という点については、「知識として教える」ということとされており、いわゆる「宗教知識教育」と「宗教的情操教育」と異同については明確にはされていない。

なお、教育課程の基準は文部大臣の定める学習指導要領の基準によることとの法令が示され、昭和22年春には『学習指導要領一般編 試案』が発表された。この試案では「第1章 教育の一般目標」の中で、「個人生活については」、「宗教的な感情の芽ばえをのぼして行くこと」が、「社会生活については」、「広く世界の歴史、地理、科学、芸術、道徳、宗教などの文化についてその特性を理解し、世界とともに平和をきずき、国際的に協調して行く精神を身につけること」がそれぞれあげられている。こうした目標は、同年に出された『学習指導要領 社会科編（I）試案』の目標の中に「宗教の社会生活における意義を理解すること」として盛り込まれ、昭和25（1950）年には、中学校三年社会用の文部省教科書として『宗教と社会生活』が刊行されている。

こうした一連の流れからは、これまで学校における道徳教育の中心となってきた「修身科」が停止されるという道徳教育の空白状況の中で、その役割を担うものの一つとして宗教教育が考

えられていたといえよう。⁶

II 「教育基本法」施行から昭和41年中教審 「期待される人間像」答申まで

教育刷新委員会は、教育基本法の公布・施行後も昭和27（1952）年6月に廃止されるまで（昭和24年6月に「教育刷新審議会」と改称）、各種教育制度の改革について審議を行っているが、宗教教育については、昭和23（1948）年7月2日第71回総会で「教育と宗教との関係に関する教育刷新委員会の建議」を採択している。この建議では学校教育と宗教との関係について、「宗教心に基^マづく敬虔な情操の涵養は平和的文化的な民主国家の建設に欠くことのできない精神的基礎の一つであり、殊に人間性の重要な一面たる宗教的欲求を正しく啓培することは、教育本来の使命に副うことにもなるわけであるが、教育と宗教との関係は、新憲法^マの精神に照して、慎重な考慮を払わねばならぬ重大問題である」とした上で、「一、特定の宗派的教育を標榜する私立学校に於いては、凡ての教科学習を通じて、その特殊の宗教的指導を自由に強化徹底して然るべきである。二、その他の公私に亘る一般の学校（…）に於いては、特定の宗教教育の実施は厳にこれを避くべきであり、一切の教派、宗派、教会に対しての不偏の態度を堅持すべきであるが社会に於ける宗教現象に対する精確な知識理解を与えることに努むべきは言うまでもなく、家庭及び社会の学徒に対する宗教的感化を尊重し学徒の内心より発現する宗教的欲求を啓培することに留意することが望ましい」としている。

この建議は、教育刷新委員会第13特別委員会（宗教教育部門）での審議を経て総会に提出されたものである。⁷ この第13特別委員会は、昭和22年2月28日開催の第25回総会において、教育基本法の原案を担当した第1特別部会で主査を務めた羽溪了諦（仏教学者・龍谷大学総長）⁸が、宗教教育、特に宗教的情操の涵養を中心に検討するための委員会設置を提案し、社会教育の一部として検討された後、昭和23年3月26日の第38回総会で設置が決定されている。この特別委員会は、昭和23年4月23日から同年9

月10日まで、計14回の審議を重ねているが、先にあげた建議は、昭和23年7月9日の第9回の審議までをふまえたものである。

第4回の委員会では⁹、学校における宗教の取扱について、特別委員会の主査を務める羽溪が、次の三つの段階に分けている。まず、第一段階として「宗教に対する客観的知識を与える、宗教一般を理解せしめる」段階、第二段階として「宗教心というものの芽生えを摘み取らないのみならず、これをどういうふうにしてどういう程度において、育成していくか」という段階、第三段階として「特定の宗教教育に対して学校がどうして教育ができるか」という段階をあげている [『会議録』11：180]。先にあげた「宗教教育」の分類にしたがえば、第一段階は「宗教知識教育」に、第二段階は「宗教的情操教育」に、第三段階は「宗派教育」にそれぞれ対応する内容といえよう。

さて、第2回から第4回の会議では、宗教的情操の定義および宗教的情操の涵養のあり方が議論の中心となっているが、第2回の会議において羽溪は、宗教的情操は、学問的定義がついていないとした上で、宗教的情操の涵養が、特定の宗教を離れた宗教一般の立場から可能かを提起している [『会議録』11：150]。小山一乗は、こうした提起の背後にある思考法を、(1)宗教的情操は、宗教的一般知識教育からも芽生えるし、また、宗派信仰教育からも芽生える、という二つのありうることを是認する思考方法と、(2)宗教的情操は、教え手（教授者）も学び手も（学習者）も、両者共に、夫々が何らかの宗派信仰を持っていることによってはじめて、宗教的情操が芽生えるものである、とする思考方法の二つに分類する [小山 2002：28]。小山は、この宗教的情操をめぐる二極対立の図式は、その後も現在まで一貫したものであり、その方向づけをした起点がこの会議録速記に見えるとす。第13特別委員会で議論されているこの二つの思考方法は、宗教的情操教育は学校教育の中で行うべきものであること、また、特定宗教の信仰を前提としない宗教的情操教育が可能であるとの立場を前提としているといえよう。

それに対し、特定宗教の信仰を前提としない宗教的情操教育は存在しないという主張も存し、

この主張には、さらに二つの立場がある。一つは信仰者の立場に立つもの、もう一つは唯物論的な反宗教的立場に立つものである [家塚 1985: 16-18]。

信仰者の立場では「宗教的情操とは信仰と同義であり、宗教を信ずることである。したがって、特定の宗教に対する信仰の無い所には宗教的情操は存在しない」。したがって、「特定宗教を離れた宗教的情操というものは有り得ない」ことになる。

もう一つは、唯物論的な反宗教的な立場で、「この立場では宗教教育の意味を認めず、特定宗教とかかわらない宗教的情操もまた認めない」。そして、「宗教的情操教育の必要が叫ばれる裏には、戦前のような軍国主義を復活させようとする意図があるとみる」。なぜなら、戦前の教育では「一宗一派に偏らない宗教的情操の教育という名目」で、実質的には国家神道教育を実施し、国民の思想統制を行ったからである、という主張である [家塚 1985: 17f.]。

第13特別委員会で宗教的情操を論じる際には、このうち唯物論的な反宗教的立場を意識した議論がなされている。第2回の会議録では「信仰の自由」のみならず「不信仰の自由」も確保する必要性が論じられているが、その際も唯物論的な反宗教的立場を考慮したものであることにふれられている [『会議録』11: 151f.]。

その後、道徳的情操から宗教的情操への移行の可否が問題とされているが、その中で委員の矢野貫城（明治学院学院長）は、道徳は「人間の知識で考え得る範囲」であり、それに対し宗教的情操の教育は「知識から超越したもっと大きな手を移した場合の関係を考えていくこと」であると述べている。それに対し、臨時委員の柳田謙十郎（哲学者）は「人間の有限性の自覚」、「人間の限界というものが自覚されて初めて…中略…宗教的情操が可能になる」との考えを示した上で、本当の宗教的情操は、特定の宗教を背景にもつことによって初めてもちうるが、公立学校での宗教的情操の涵養を否定・排除するものではなく、先生が特定の宗教を信仰として持っている場合には、特定の宗教を教えなくても「先生の持っている宗教的情操というものは必ず伝わって行く」としている [『会議録』11:

151]。

この第2回の委員会は、上記の宗教的情操から社会や家庭における宗教教育をめぐる議論へと展開し、主査の羽溪による「今の教育は人格の完成」を目指してなされるものであるとした上で、そのためには宗教的情操が不可欠であるとの発言で終わっている。

続く第3回（昭和23年5月7日）の会議では、先にあげた昭和10年の文部次官通牒「学校教育上宗教ノ取扱ニ関スル件」をもとに議論が進められている。委員の牛山栄治（東京都中学校長）が宗教的情操を涵養する方法として、「教師の宗教心を鼓舞することと、それから生徒に自然と伝わるということと、家庭で育まれたものを学校のそういう環境において宗教的情操を尊重する。生徒自体の宗教的芽生えを学習の上において芽生えることを狙う」ことを示している。この発言に対し柳田は、社会科などで行われる宗教的知識教育では、知識を教えるだけでなく批評が加わり、宗教に対する不安が授けられる。それゆえ、宗教的知識教育を行うことによって、かえって「宗教心を冷やすこと」、害うことになると指摘する [『会議録』11: 163]。

その後、第13特別委員会の中心的な議題の一つである特定の宗教信仰によらない宗教的情操が成立し得るのかについての議論となり、牛山が「絶対者に畏敬するとか、触れようとする気持、それを何とか求めようとする気持…中略…を総合」したものが宗教的情操ではないかとの提案をする [『会議録』11: 164]。

第4回（昭和23年5月24日）の午前中の委員会において、臨時委員である岸本英夫（宗教学者）が「子供というものは自然に宗教的情操にめざめておる。それを今までの学校は摘み取ることをやっておった…中略…。その要素を極力避けてそのまま育ててやるならば、やがて過去の情操はうまく展開するじゃないか。そういうネガティブな障害を除けて行くということは…中略…大事な仕事」であるとしている [『会議録』11: 171]。

この岸本の発言の後に、唯物論者による「宗教の自由ということは無信仰の自由も含んでいる」にもかかわらず、「学校は無信仰心を養おうとしない」といったような批判が予想される

ことが柳田から示されている。続いて、唯物論の立場では、「科学的真理」のみが唯一の価値であって、宗教のみならず道徳も含めた情操方面の価値を認めないとした上で、柳田から宗教的情操と道徳的情操の異同が示されている。柳田は、宗教的情操とは「人間的な一種のものを超えた何ものかというものを求めて、そこに自分の生活の第一原理を求めようとする要求、超越者に対する一種の感覚、感情」であり、道徳的情操は「理性を信頼してどこまでも理性の何に基いて行くという立場」であるとする『会議録』11：172-174]。

第4回の午後の委員会ではGHQの宗教に対する姿勢とのすり合わせ、学校教育での実際上の問題について、第5回では、放課後や休日における宗教教育と学校の関係について論じられ、第6回では総会に提出する報告案についての審議がなされている。第13特別委員会は、教育刷新委員会総会での建議の採択（第71回、昭和23年7月2日）以降も開催されているが、議論の中心は社会教育における宗教教育の役割へと移行し、宗教的情操については、第13特別委員会の中でも統一的な見解が示されることなく終わっている。

こうした特別委員会での宗教的情操を含む宗教教育に関する議論を含め、『学習指導要領一般編 試案』（昭和22年3月）では、教育の一般目標のなかに「宗教的な感情の芽ばえのばして行くこと」が掲げられるなど、昭和20年代の前半には、宗教に対して高い関心や熱意がみられる。しかし、「昭和二〇年代も後半になると、教育現場の動向としては、宗教を取り入れ始めたころの一般の関心や熱意がさめてきたかの観」があり、「昭和30年に改訂された小学校社会科学習指導要領では、社会科の構造の改訂にともなって、宗教単元が消滅した」。一方、「戦後の混乱の時代のなかで、青少年の生活に様々な道徳的な問題が現われてきた」ことを背景として、昭和25年ごろから道徳教育の必要性が論議され、昭和33年度からは「小・中学校において道徳の時間を週一時間特設」することとなった〔鈴木1985：115f.〕。

昭和33（1958）年に改訂された『学習指導要領』では、小学校については道徳の「主として

『道徳的心情、道徳的判断』に関する内容」の一つとして「(17) 美しいものや崇高なものを尊び、清らかな心を持つ」ことがあげられ（第3章「道徳」第1節第2）、直接的にはないものの、宗教的なものを想起させる内容が盛り込まれている。中学校については、内容のうち「2 道徳的な判断力と心情を高め、それを対人関係の中に生かして、豊かな個性と創造的な生活態度を確立していこう」とするなかの一つとして「(10) どんな場合にも人間愛を失わないで、強く生きよう」とする項目があげられており、その中で「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る。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、民主的社会的な平和な発展に望みをかけていこう」として、宗教に直接的にふれている。なお、前項は「(9) 情操を豊かにし、文化の継承と創造に励もう」であり、情操にふれているが、その内容は文化的なものに限定されている。

また、昭和38（1963）年の教育課程審議会答申「学校における道徳教育の充実方策について」では、「道徳教育においては、人間としての豊かな情操を培い、人間性を高めることが基本であるから、今後宗教的あるいは芸術的な面からの情操教育が一層徹底するよう、指導内容や指導方法について配慮する必要がある」とされ、宗教的な情操は芸術的な情操と並ぶ情操教育の一要素として示されている〔貝塚2010：42f.〕¹⁰

宗教的情操が大きな論議をよんだのは、昭和41（1966）年の中央教育審議会答申の別記「期待される人間像」のなかに、個人として特に期待されるものの一つとして、「畏敬の念をもつこと」をあげたことによる。この別記の中では、宗教的情操について次のようにいう。

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。

ここでは宗教的情操の由来が「生命の根源に対する畏敬の念」にあることが示されている。宗教的情操に関するこうした議論そのものは、すでに教育刷新委員会第13特別委員会の議事録にもみられるものではあるが（本稿Ⅱ参照）、別記の形ながらも中央教育審議会の答申のなかに盛り込まれたことによって様々な反応があった。代表的なものとして唯物論に立つ人々を中心に「価値観の押しつけだ」とするものや、公私の青少年教育に宗教教育をもちこむことを規定しているという点で、憲法、教育基本法に違反しており、信教の自由の権利を不当に侵犯するものであるとする趣旨の内容を含んだ、日本宗教学会における反対決議の提案（採決はされず）などがある〔菅原 1999：94-97〕。

ここで宗教的情操の由来とされた「生命の根源に対する畏敬の念」のうち、「畏敬の念」の語は、その後宗教的情操をとりあげる際の鍵概念の一つとなっていく。

Ⅲ 昭和41年中教審答申別記「期待される人間像」以降、教育基本法の改正まで

昭和41年の答申の別記のなかに示された「畏敬の念」の語はその後、昭和52年度版『中学校学習指導要領』の道徳の内容として括弧内ながら「自然を愛し、美しいものに感動し、崇高なものに素直にこたえる豊かな心をもつ。（自然と人間と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。）」として用いられている。¹¹ 平成元（1989）年の『学習指導要領』からは、小学校5・6年の道徳の教育目標のなかに「美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対す

る畏敬の念をもつ」として、中学校の道徳の教育目標としては「…人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めるようにする」とそれぞれ、「畏敬の念」が示されるようになっている。「期待される人間像」を契機として学習指導要領の中で一般化するとともに、内容から目標へと移行している点などから、次第に重視されてきているともされる〔貝塚 2004：95〕。

ただし、答申別記では「生命の根源に対する畏敬の念」、「生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念」であるとされていた文言が、指導要領では「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」とされるなど、直接的に「畏敬の念」が「宗教的情操」を指しているのかについては議論の余地があろう。

この点については、教育基本法の改正の際にも議論されている。平成18（2006）年に12月15日に成立し、同22日に公布・施行された「教育基本法」における、宗教教育に関する条項についての旧教育基本法との異同は次の通りである（【図表1】参照）。

【図表1】 新旧教育基本法の対照

現行教育基本法	旧教育基本法
第十五条 宗教に関する寛容の態度、 <u>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。</u> 2 …略…	第九条 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。 2 …略…

宗教的情操をめぐっては、平成18年5月16日の衆議院本会議において、鳩山由紀夫（民主党）からの「宗教的情操教育を充実させることは必要ないと考えておられるのか」とする質問に対し、安部晋三内閣官房長官（当時）は「宗教的情操については、その内容が多義的であることなどから、教育基本法には規定しておりません。もとより、宇宙や生命の神秘、自然などに対する敬けんの念については、現在でも、学校において、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めることなどを通じてはぐくんでいるところであり、このような取り組みは今後とも重要であると考えております。なお、今回新たに、宗教に関する一般的教養を規定しており、今後、宗教に関する教育が適切に実施されるものと期

待をしております」と回答している。

また、同年5月26日の衆議院教育基本法に関する特別委員会において岩屋毅（自民党）からの「政府案はなぜこの一般的な教養ということにとどめたのか、情操と書くと何が問題になるのか」、また、民主党案における「宗教的感性」という表現について、「その宗教的感性という言葉の意味するところは何か、宗教的情操というのとどう違うのか」といった質問が出されている。¹² これに対し、小坂憲次文部科学大臣（当時）は、宗教的情操は、その内容が非常に多義的であり、特定の宗教、宗派と離れて教えることは難しいとの見解を示した上で、宗教は「個人としての生き方にかかわるもの」であって「社会生活の上においては大変重要なこと」であり、こうした「宗教の役割を客観的に学ぶこと」、具体的には、宗教に関する一般的な教養として「主要宗教の歴史や特色、あるいは世界的な宗教の分布など」を学ぶことは、重要であると回答している。また、「情操」については、「人間として豊かさを、人間としての厚みを増す上で非常に必要なこと」であるとし、「従来から、道徳教育のなかであって、情操について、人知を超えた存在というものに対する認識を持つこと」を教えることによって、「豊かな情操を涵養したい」としている。

また、笠浩史（民主党）は、宗教的感性は、宗教的情操と同趣旨であるとした上で、「感性」を「真善美などの価値や意味を感じ取る心の感受性」とした上で、「情操よりもやや広い意味で使われているということ」、また、情操という言葉は法律用語であって、余りなじみがなく、「むしろ感性という言葉の方がずっと入ってくる」と回答している。

「情操」については、同年6月8日の衆議院教育基本法に関する特別委員会において齊藤鉄夫（公明党）が、法案の第二条第一号「…豊かな情操と道徳心を培うとともに…」の趣旨に関する質問に対して、田中壮一郎生涯学習政策局長が、「教育の目的のうち、教育全般を通じて基礎となるもの」、「知徳体」の三つの分野についての規定であるとした上で、「情操とは、美しいものやすぐれたものなどに接して感動する心」、「道徳心とは、社会における善悪の判断基

準として一般に承認されている規範を守り、これに従おうとする心」であり、「いずれも人格完成において非常に重要なものである」と答弁している。

また、齊藤は上記の質問に先だって、平成15（2003）年の中央教育審議会の答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」において、「人格の形成を図る上で、宗教的情操をはぐくむことは、大変重要である。現在、学校教育において、宗教的情操に関連する教育として、道徳を中心とする教育活動のなかで、様々な取組が進められているところであり、今後その一層の充実を図ることが必要である」とされながら、「宗教的情操」が教育基本法の条文に盛り込まれなかった経緯について質している。これに対し、田中生涯学習政策局長が、宗教的情操という言葉が多義的であること、そして、宗教的情操は特定の宗教に基づかなければ涵養できないのではないかといった意見があることから、条文のなかにはそれを規定することについて提言されなかったとしている。こうした審議を経て改正された「教育基本法」では、旧教育基本法を踏襲しつつ、「宗教に関する一般的な教養」の語が追加されることになった。

IV 「宗教的情操」と宗教教育をめぐる近年の動向と背景

以上、宗教教育における宗教的情操の位置づけについて、行政資料における初出とされる昭和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」から、平成18年の教育基本法の改正まで、行政資料を中心に確認してきた。

宗教教育を積極的に推進しようとする立場の場合にも、また、宗教教育に消極的、批判的な立場の場合にも、最終的には宗教的情操の教育を学校教育の中で取り扱うべきか否かが問題とされていた。

宗教教育に関する全般的な流れからみると、昭和20年代には「今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられた」社会科（昭和22

年度『学習指導要領一般編 試案』の中に位置づけられ、教育の中心課題の一つとされていたが、昭和33（1958）年の「道徳の時間」の特設以降は、道徳教育の中で「情操」教育の一つとして位置づけられるようになり、その中で、宗教的情操は、力点が「宗教的情操」から「宗教的情操」へ移行していったといえよう。

貝塚茂樹は、この流れについて次のように分析する。宗教的情操をとらえる立場が、昭和38年の教養審答申「学校における道徳教育の充実方策について」を契機として、「永遠絶対的なもの」としての宗教的な存在を前提とする立場と、情操教育の一つとしてとらえようとする立場とに分化した〔貝塚 2010：42-48〕。貝塚によれば、宗教的情操は宗教的な存在を前提とする、とする立場は、昭和41年の答申別記「期待される人間像」や平成10（1998）年の中教審答申「新しい時代を拓く心を育てるために」等に見られ、そこでは「宗教的情操」の語が用いられている。一方、学習指導要領では宗教的情操の使用が回避され、情操教育の一つとしてとらえようとする姿勢が見られる。法的拘束力をもつ学習指導要領とそうではない答申等の政策文書では使い分けがなされており、教育政策では、宗教的情操の使用を回避し、宗教的な存在を想定しない方向に移行し、固定化されつつあると指摘する〔貝塚 2010：52f.〕¹³

宗教的情操の涵養を含む宗教教育のあり方については、今日まで様々な視点から検討がなされているが、宗教的情操をめぐる議論の多くは、昭和41年の答申別記「期待される人間像」の表現が、40年以上を経た今でも、賛否いずれの立場をとるにせよ、宗教的情操を考える基礎となっている。氣多雅子はこの点に注目し、こうした事態は「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でいる」ことを示しているのではないかと指摘する。その上で、「宗教的情操を扱う際の最大の難問は、特定の宗教宗派の用語を用いないで語るということである」としている〔氣多 2008：46f.〕。

確かに、宗教教育を論じていた教育刷新委員会第13特別委員会でも、宗教的情操の別の語へ

の置き換えが話題となった際には、仏教者である羽溪了諦は「菩提心」、「道心」などをあげ、哲学者である柳田謙十郎やクリスチャンである矢野貫城は「求道心」を、児童心理学者の倉橋惣三は「菩提心」、「求道心」両方を用いている〔『議事録』11：164f.〕。結局、「建議」では「宗教的情操」の語をふまえつつ、「宗教心に基づく敬虔な情操」、「家庭及び社会の学徒に対する宗教的感化を尊重し学徒の内心より発現する宗教的欲求を啓培することに留意することが望ましい」といった表現になっている。

土屋博は「宗教的情操という表現が不明確なまま流布した背景には、『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」ことを指摘する〔土屋 2008：2〕。「宗教」についていえば、文部省宗務課が昭和36（1961）年に編集した「宗教の定義集」には104の定義があげられている〔文部省 1961：154-173〕。「情操」についていえば、現在の一般的用例である「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に比べてさらに複雑な感情」を指す用法は、明治期に入って西周が sentiment, feeling, Gefühl の訳語として用いたことを端緒として、明治20年代以降 sentiment の訳語として確定したとされる。¹⁴ただし、その曖昧性の故か、「教育の場面で情操教育という言葉がよく使われる割には、情操についての心理学的研究は極めて少ない」〔家塚 1985：23〕。こうした事情も、宗教的情操をめぐる議論が混迷に陥る一因となっているだろう。

さて、宗教教育をめぐるのは、近年さまざまな取り組みが活発化しているが、その一つとして、初等教育から高等教育まで公立私立に関係なく実施できるものとして構想されている「宗教文化教育」があげられるだろう。その担い手としての「宗教文化士」の養成制度が動き始めているが、制度化の背景として次のような点をあげている。

戦後それほどさかんでなかった宗教教育についての研究は、1990年代よりしだいに活発になり、とくに1995年のオウム真理教による地下鉄

サリン事件以後は、非常に重要な課題として認識されるようになった。

宗教教育に関する議論においては、従来の宗教教育の三分区、すなわち知識教育、情操教育、宗派教育のそれぞれの関係が議論された。しかし、公立学校においても可能な宗教教育はどのようなものがありうるかという点については、なかなか議論の進展が見られなかった。とくに議論の進展を妨げたのは宗教情操教育をどのようなものと考え、どう実施できるかといった点における困難さであった。

しかし、グローバル化が進行する現在、宗教をめぐる国際状況は非常に多様化してきており、宗教教育に関する議論が実質的に展開することが強く求められるようになった。

…以下略…¹⁵

こうした取り組みの背景には、ここにあげられている状況の他にも、教育基本法の中に「宗教に関する一般的教養」の尊重が盛り込まれたことや、宗教を取りまく社会の変化、宗教そのものの変化もあげられよう。以下では、宗教を取りまく社会の変化、宗教の変化について、島蘭進 [島蘭 2007] の所説によりながら概観してみたい。

島蘭は、20世紀の後半以降、社会の動向と同様、「宗教においても個人化が進み、また集団統合の機能をもつ宗教の力が後退していく」と考えられていたが、実際には「再聖化や公共宗教の興隆」がみられたとする。島蘭はそのプロセスについて、予想されたように「社会の個人化は宗教の個人化をもたらすだろう。だが、その社会の個人化が個人の宗教化をももたらし、その結果、社会の再聖化や公共宗教の復興をもたらした」とする。その特徴として、「個人のスピリチュアリティが尊ばれる動向と宗教復興勢力が集団的な宗教性を尊ぶ動向」をあげている [島蘭 2007 : 275f.]。こうした二つの動向は、一見両極を向いていながら、どちらも「個人的な再聖化（宗教化）の傾向」、すなわち、「新たに個人が自ら自身の宗教性やスピリチュアリティを選びとろうとする傾向」を反映しているとする [島蘭 2007 : 301f.]。

島蘭は「スピリチュアリティ（霊性）」について、「個々人が聖なるものを経験したり、聖なるものとの関わりを生きたりすること、また人間のそのような働き」を指し、それはまた、「個々人の生活においてのちのちの原動力と感じられたり、生きる力の源泉と感じられたりするような経験や能力」も指すとする。その上で、従来は「特定宗教の枠内で一定の規範にのっとって経験され、生きられるものであったスピリチュアリティが、特定宗教の枠を超え、個々人が自由に探求し、身につけることができるようなものと考えられるようになり」、世界の先進国では、こうした新しいタイプのスピリチュアリティが広範に形成されてきているとしている [島蘭 2007 : v]。

こうした分析は、これまでの「宗派宗教」以外の新たな宗教の形態や、これまでの宗教的情操の周囲に、広がりをもった「スピリチュアル」な情操の領域を示唆するものであろう。そうした中では当然、これまで自明の前提とされてきた、「宗派教育」「宗教知識教育」、「宗教的情操教育」の三分類そのものを見直す動きが必要になるだろうし、事実、新たな分類も提案されている。

菅原伸郎は、宗教に関する現在の喫緊の課題に即して、これまでの三分類に加えて、カルトに対する安全教育としての「対宗教安全教育」¹⁶と、宗教への無関心や無知に起因する宗教差別を防ぐための「宗教的寛容教育」の二つの教育の必要性を主張する [菅原 1999 : 204f.]。

藤原聖子 [藤原 2007] は、「従来の三分類が基づいている〈事実〉と〈価値〉の二分法が、学問的にもすでに批判されて久しいものであるだけでなく、実態を分析する上でも適切ではない」とし、研究方法と教育方法との組み合わせから、「宗教教育」を整理している。

藤原は、「学校レベルの宗教教育は、大学での宗教研究を反映している」との前提から、研究方法の視点から三つに（A研究方法：①②③）、また、教育方法を、何らかの特定の価値、またその価値の彩られた知識を生徒に教え込む「保守的な教育方法」（→(I)）と、「生徒一人一人が…中略…クリティカルに考える力を鍛える」ことを目指す「進歩的な教育方法」（→(II)）

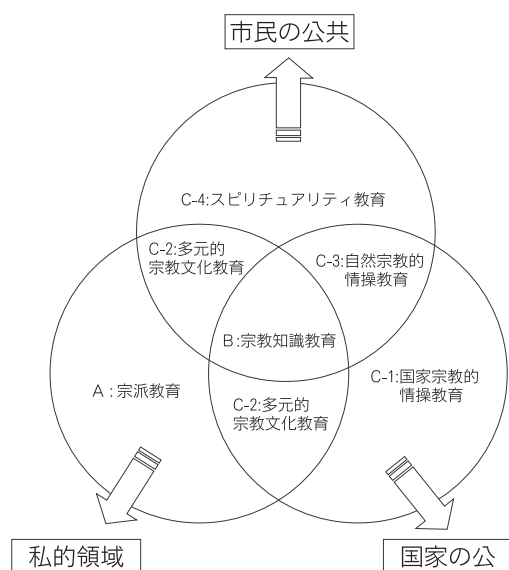
【図表 2】宗教教育の分類（藤原2007：212より）一部改編

A 研究方法→	非宗派的 non-confessional		③宗派的 confessional 神学的
B 教育方法↓	①歴史学的・人類学的	②哲学的・倫理的	
(I) 保守派	自国の伝統的宗教を重視	特定の徳を身につける	教えをそのまま受け入れる
(II) 進歩派	異文化間の相互理解のための多文化主義	究極的真理や人生の意味の探求	教え・信仰について自由に考える

の二つに分類し、その組み合わせで6種類の宗教教育の分類が可能であるとする（【図表 2】参照）[藤原 2007：211-213]。

吉田敦彦 [吉田 2007]は、これまで宗教教育が論じられる際には、特定の宗教の「信仰的立場（私的領域）」からか、「国家の公」的な立場からの議論が多かったが、そこに「市民的公共性」を指向する立場を導入し、宗教的情操教育を四つのサブ・カテゴリーで定式化している（【図表 3】参照）。

具体的には、「国家の公」的な性格を色濃く



【図表 3】公／私／公共の三領域における宗教教育の布置（吉田 2007：264より）

もった「国家宗教的情操教育（C-1）」、「多元的な宗教文化を生きた体験を通して学ぶ」あり方としての「多元的宗教文化教育（C-2）」、「生命の根源への畏敬」やアニミズム的な自然宗教と重ね合わされるような、「組織宗教」以前の「自然宗教的情操教育（C-3）」、「市民の公共」的な性格をもった「ホリスティック」なアプローチによる「スピリチュアリティ教育（C-4）」である [吉田 2007：262-273]。

以上、宗教をとりまく状況の変化をふまえた、三分類に対する見直しのいくつかを概観したが、土屋博は、これまでの宗教教育の三分類を精緻化していこうとするこうした分類の取り組みは、宗教教育のすそ野の広がりや認識させてくれたと一定の評価を与えながら、同時に新たな課題も浮き彫りにしたとする [土屋 2008：6]。次節では、土屋が指摘する課題を手がかりに、宗教教育の可能性と限界について考えてみたい。

V 学校教育における「宗教的情操」のゆくえ ——宗教教育の可能性と限界——

宗教教育をめぐっては、前節で確認したように1990年代以降、活発な議論がなされてきたが、必ずしも一定の方向性を示しているわけではなく、また、平成18年の教育基本法改正以降は、議論は深化しつつあるもの、広がりや停滞しつつあるようにも感じられる。そこで以下では、IVで確認した動向を整理しつつ、今後の課題を確認したい。

土屋は、三分類を精緻化していこうとする分類の取り組みは、宗教という限定をつけない情操教育と知識教育についての理解の必要性といった新たな課題を示唆するものでもあったとする。知識教育の内容には、情操教育に関わる知識が含まれてはいるが、そもそも学校という制度自体が知識教育に適しているため、知識教育にプライオリティがあることをふまえた上で意識的に情操教育に取り組まなければならないとする [土屋 2008：6f.]。

広く情操教育という枠組みでとらえた場合、宗教教育と道徳教育、それぞれをめぐる議論の枠組みには共通している点が存する。山口匡は「道徳教育が必要とされればされるほど、ぎゅくにその目標としての『道徳性』がくりかえし問題の中心としてうかびあがってくる」と指摘

する [山口 2009 : 279]。ここでの「道德」を「宗教」に置き換えてみると、「宗教教育」の問題にもあてはまる。¹⁷ I～IVで、宗教的情操を中心とした宗教教育に関する議論を歴史的にたどる中で、宗教教育の必要性を謳う主張がなされると、宗教性が、宗教教育をめぐる議論の中でいえば宗教的情操が、問題の中心としてうかびあがってきたことが明らかとなった。

また、従来考えられてきた道德教育の二つの形態である「徳目主義」と「過程としての道德性」の対立の問題も、宗教的情操教育をめぐる議論の中でしばしば問題とされてきた内容と重なる。「徳目主義」とは「既存の社会において望ましいとされた道德的価値を枚挙し、それをもって子どもに育むべき道德性として指導し、それらの価値の個人における内面化を図る」というものであり、それに対し「過程としての道德性」の立場では、道德性を固定された徳目ではなく、「連続していくひとつの過程」そのものとしてとらえる。「徳目主義」に立てば、道德教育を価値の教え込みに貶める危険性を免れないし、「過程としての道德性」の立場では、道德的価値の理由付けを留保させたままにする可能性を否定できない [紺野他 2008 : 142-144]。

宗教的情操教育では、特定の宗教的価値をもって働きかけるのでなければ宗教的情操は涵養しえないとする立場と、宗教的情操は生得的に備わっており、それを段階に応じて伸ばしていこうとする立場の対立があったが、この問題の枠組みは徳目主義と過程としての道德性の議論と軌を一にしている。したがって、道德教育と宗教教育を情操教育に関する問題として、共通の枠組みで語っていくことも必要だろう。

しかし、宗教教育には、道德教育とは違った問題もある。道德教育についても「そもそも道德は教えられるのか」といった原理的な問題や、先にあげた徳目主義か過程としての道德性の形成かといった指導方法に関する対立は存するが、「道德」の必要性そのものについては議論の対象とはなっていない。それに対し、宗教教育では宗教そのものの必要性も含めて議論の対象となっている。代表的なものとしてあげられるのは唯物論的な立場である。

また、日本の学校教育制度のもとでは、宗教

教育は一貫して道德教育の手段として位置づけられていたが、世間に対する超越性を含意する宗教には、道德そのものを批判する面も含まれており、そうした点では非道德的あるいは反道德的な面も含んでいる。¹⁸ したがって、宗教教育が道德教育の手段となり得るとする前提についても問い直す必要があるだろう。¹⁹

さらに、宗教教育そのもののあり方も見直しが必要であろう。これまでは三分類に基づいて、公立の学校では、宗教知識教育は行うことができるが、宗派教育は行ってはならず、宗教的情操教育については意見が分かるとされていたが、それぞれの中にも問題は伏在している。

宗教的知識教育として是認されている内容については、次のような問題がある。藤原聖子は「倫理」の教科書の中では、各宗教の特徴を際立たせる手法として「対比」という手法が用いられているが、「対比という行為が、序列化・ステレオタイプ化という差別的権力の発揮になりやすいということに、あまりにも無自覚」とであると警鐘を鳴らしている [藤原 2011 : 56-116]。

宗教教育を推進する立場、特に公立学校でも宗教教育の必要性があるとする立場では、宗派教育を行うことができないという限定のもとで、いかに宗教教育を行うかに焦点がおかれていた。すなわち、宗派教育を行えば達成できるはずの目標が、宗派教育を行うことができないために達成できないということが前提とされていた。しかし、宗派教育を行っている私立の学校でも、宗派的理念に基づいた建学の精神が必ずしも達成されているわけではないし、むしろ、私学の規制の弱さを利用し [石戸 1993 : 12]、自ら「宗教性」を希薄化し [舘 1985 : 309]、有名進学校化を図る傾向もみられる [竹村 1985 : 231]。²⁰

議論の中心となってきた宗教的情操については、どのような課題が存するのであろうか。鈴木美南子は、戦後教育改革期の宗教的情操に関する議論をふまえ、宗教的情操およびその教育について、次の五つに整理している [鈴木 1991 : 20]。

①方法的に、特定宗派に偏らず諸宗を平等に扱

い、公平を重んじつつ宗教教育を行うことを主張する立場（現実性に乏しい。）

②日本人の伝統的宗教意識の中にある無定型な宗教心を指す立場（既成宗派、団体の教義上の差異以前の宗教的情操。日本人に独特で一般的合意があるとされる。）

③すべての宗教に共通の宗教的情操というものがあり、これを人間に共通の基礎的な宗教心として育成する立場（「教理の面における知的な解釈は相いれなくても、情緒的なものには共通な人間的基盤がある」〔岸本英夫〕との見解）

④宗教が歴史上に果たした役割、事実などの客観的知識を中心としながら、文化的事実としての宗教に対し、幾分、好意的に正しい理解を与えることを目的とする立場

⑤各自の信仰的立場を前提に作られた多様な宗教的情操教育のイメージ

鈴木は、④を除き、「いずれも宗教心の育成をめざす点で、国公立学校教育としては問題が残る」と指摘した上で、「文部省の立場は理論上、③ないし④であったと思われるが、実際には発言者によって微妙なくらい違いがあった」と概括する。

④は「宗教的知識教育」として実施されるとみなすことができるし、⑤は、共通点を見いだすことが困難であることが予想される。また、①については、理想的ではあるかもしれないが、指摘されているとおり、現実性は乏しいといえるだろう。また、②のあり方は、戦前の国家神道を想起させ、実施は困難であろう。であるならば、③すべての宗教に共通の宗教的情操、人間に共通の基礎的な宗教心というものがあるか否かを問う必要があるだろう。

人類学者ブラウン（Brown, D. E. 1934-）は、人間に普遍的な特性の一つとして「目に見えない、通常感覚では感じとれない存在を信じるという点で、〈人間〉には、宗教的信仰、あるいは超自然的な存在に対する信仰がある」とする [Brown, 1991=2002: 247]。しかし、このことが「宗教心」を人間の本性と認めることに直結はしない。

哲学者デネット（Dennett, D. C. 1942-）は、

「宗教は自然現象」であり、宗教をミーム（meme, 文化を基盤にした自己複製子）であるとした上で、進化論の視点から宗教を論じている。デネットは宗教と道德の関係についての懐疑的な見解を示しているが [Dennett, 2006=2010: 386]²¹、学校での宗教についての教育の時間については多くすべきであると提言する。そこでは、地理や歴史、算数と同様、「歴史的なまた生物学的な正しい情報に基づいて世界のすべての宗教を淡々と教えるのである。…中略…宗教の歴史を扱う時には、その肯定的な側面——…中略…——と同時に、その否定的側面——…中略…——も教えるべき」であり、さらに、その内容は研究の進展にそくして順次更新されべきであるとする [Dennett, 2006=2010: 448f. 傍点原文ママ]。

ここでデネットが提案している「世界のすべての宗教を淡々と教える」ことは現実的にはきわめて厳しいが、否定的側面についてふれていくこと、さらに順次その内容を更新していくことは今後の宗教教育を考える上では重要であろう。²²

デネットは、「道德と宗教」に関する論の最後を次のように締めくくっている。「私が何よりしてほしいことは、世界中の人々が穏やかにまたしっかりと教育を受けることであり、そのようにして、自分の人生に関して〈正しい情報を与えた上での選択〉を行なえるようにすることである」とする。その上で、「無知は恥ずべきことではない。無知を強いることこそが、恥ずべきこと」であり、「無知ゆえに責められるべきではないが、その状態のままではいようとすんなら、責めを負うべきである」 [Dennett, 2006=2010: 463 傍点原文ママ]。

教育基本法改正の際には「宗教に関する一般的な教養」を「教育上尊重」することが追加された。したがって、宗教を一定の目的の下でとらえるだけでなく、多様な視点から広くとらえていくことによって、「自分の人生に関して〈正しい情報を与えた上での選択〉を行なえるようにする」ための生きた「教養（Bildung）」として²³、教育の中に位置づける方途を探っていくことが今後の課題となるだろう。

注

- 1 なお、コンドルセの構想では、近代公教育の三原則のうち、義務制を欠いている。その背景として、革命初期には義務教育が強制教育として理解され、革命の原理たる自由主義に反するものと考えられていたためであることが指摘されている（Condorcet 1792=1949：訳者解説147）。
- 2 播本秀史は、「宗教科」の教員養成のためのカリキュラムの分析を通じて、「宗教科」の教員養成は「宗派教育」のためのものであるとしている [播本 2010：191]。
- 3 訓令の全文は以下の通り。

一般ノ教育ヲシテ宗教ノ外ニ特立セシムルハ学政上最必要トス依テ官公立学校及学科課程ニ関シ法令ノ規程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事ヲ許ササルヘシ
- 4 具体的問題となった事例として、給食や宿泊学習の食事の際に「合掌」をすることが、「特定の宗教のための宗教教育」となるか否かで議論となった例などがあげられるだろう [菅原 1999：5-17]。
- 5 以下、国会、委員会等での答弁については国立国会図書館 HP 内の「国会会議録検索システム」（<http://kokkai.ndl.go.jp>）による。
- 6 鈴木美南子は、戦後数年間に顕著な、宗教に対する強い期待や要求の背景について七つの項目をあげているが、その中には「道義の頹廃」、社会的混乱に対する人心収攬のため、精神的価値の帰趨をもとめてといった点があげられている [鈴木 1991：19f.]。
- 7 以下、日本近代教育史料研究会編（1995-98年）『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』（全13巻、岩波書店）からの引用については、引用箇所『会議録』巻数、頁を略記する。
- 8 委員の肩書きについては、発言の背景と考えられるものを示した。
- 9 この第4回の委員会は、午前、午後とも開催されて、議事録としては、第4回（一）〔午前〕、第4回（二）〔午後〕として採録されている。
- 10 貝塚は、これまでの文部省の政策文書に見られた「永遠絶対的なもの」としての存在にはふれられておらず、「矮小化された表現」になっていると指摘する [貝塚 2010：42-43]。
- 11 ただし、「畏敬の念」の語は用いられていないものの、畏敬の念の対象である「人間の力を超えたもの」については、昭和44年度版『中学校学習指導要領』の道徳の内容のなかで「自然を愛し、美しいものにあこがれ、人間の力を超えたものを感じとることのできる心情を養うこと」としてふれられている。
- 12 民主党案の教育基本法における宗教教育の条項は、以下のようになっている。

第十六条（生命及び宗教に関する教育）
生の意義と死の意味を考察し、生命あるすべてのものを尊ぶ態度を養うことは、教育上尊重されなければならない。
2…略…
3 宗教的感性の涵養及び宗教に関する寛容の態度を養うことは、教育上尊重されなければならない。…以下略…
- 13 貝塚は、こうした傾向は、平成14（2002）年度から配布されている「心のノート」の「いのち」観にも顕著に現れているとする [貝塚 2010：54]。
- 14 小学館国語辞典編集部（2006）『精選版 日本国語大辞典』第2巻、「情操」〔語誌〕参照。
- 15 「大学における宗教文化教育の実質化を図るシステム構築」HP、研究の目的>研究の背景より。
- 16 櫻井義秀は、「カルト」とよばれる排他主義的な傾向をもつ集団の一部が大学のキャンパス内で行っている勧誘の実態に基づいて、「宗教リテラシー教育」の必要性を指摘する [櫻井 2006：136-137]。これも「対宗教安全教育」とみなすことができよう。
- 17 山口はこの論考で、道徳性を「道徳を担う能力」とする道徳教育観を批判的に検討し、

- 「能力としての道徳性」という考え方は、道徳教育が価値中立的であろうとすればするほど「道徳性」が強調されるという逆説を孕んでいること、特定の価値観を偽装・隠蔽するために、生得的な「道徳性」の発達論が意図的に強調されることという危険性を指摘する。その上で、大人がそのなかにあらかじめ持ちこんでいる価値方向性をたえず意識化しなければならないと結論する [山口 2009 : 285]。こうした指摘は「宗教教育」（あるいは「情操教育」の対象となることから）にとって、看過すべからざる指摘だろう。
- 18 末木文美士は、本覚思想をとりあげながら、仏教、特に日本仏教の倫理性の欠如の様相を、現実肯定という面から指摘している [末木 2006 : 16-31]。
- 19 和田倫明は「道徳の内面化・自律化に宗教教育は極めて有効である」とした上で、宗教教育を切り離れた道徳教育は、「不可能ではないが、あまりにも世俗化された社会ではそのために要求される道具立ては並大抵のものではない」としている [和田 2005 : 265]。
- 20 石戸は、Kutner, Sherman & Williams 1986, *Federal Policies for Private Schools*, in D.C. Levy (ed.) *Private Education*, Oxford Univ. Press. のアメリカでの私学選択の理由に関する調査結果 (学力…42%、宗教教育…30%、規律…12%) をあげながら、「アメリカの私学は、単に受験学力をつけるためだけに存在しているのではなく、宗教が道徳的規範として根づいている社会において宗教上の私事的な要求に応えながら社会の多様性を確保する役割を果たしている」としている [石戸 1993 : 17]。
- 21 なお、デネットは、本著作の動機がアメリカの宗教に対する特殊な事情 (例えば、人口の四分の一が宗教的理由から進化論を科学理論として認知していないなど) にあり、かつそうした事情に対する危機感から執筆されたものであることを示し、地域的に限定された内容であることを表明している [Dennett, 2006 = 2010 : 11f., 訳者あとがき : 574]。
- 22 特に「倫理」の教科書における歴史関連の情報における更新の遅れについての指摘がある [藤原 2011 : 118-120]。
- 23 「教養」の原語である Bildung は、一般的に使われる「得られた知識 (= 結果としての Bildung)」の意味と、自己形成の過程そのものをいう、いわば「過程としての Bildung」の意味をもつ。ここでいう「生きた教養」とは、前者のみならず、後者の過程としての意味を含意している [小池 2005 : 262-267]。

文 献

- Condorcet (1792 = 1949) 『革命議会における教育計画』渡辺誠訳, 岩波文庫。
- Brown, D. E. (1991 = 2002) 『ヒューマン・ユニバーサルズ——文化相対主義から普遍性の認識へ』中村潔訳, 新曜社。
- Dennett, D. C. (2006 = 2010) 『解明される宗教——進化論的アプローチ』阿部文彦訳, 青土社。
- Dennett, D. C. (1987 = 1996) 『志向姿勢の哲学——人は人の行動を読めるのか?』若島正・河田学訳, 白揚社。
- 家塚高志 (1985) 「宗教教育と宗教的情操」 : 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』すずき出版。
- 石戸教嗣 (1993) 「教育における「公」と「私」 : その理念的考察」 : 『教育社会学研究』第 52 集
- 大崎素史 (2004) 「占領下の宗教教育論争」 : 杉原誠四郎, 大崎素史, 貝塚茂樹『日本の宗教教育と宗教文化』文化書房博文社。
- 貝塚茂樹 (2004) 「戦後教育における宗教教育問題」 : 杉原誠四郎, 大崎素史, 貝塚茂樹『日本の宗教教育と宗教文化』文化書房博文社。
- 貝塚茂樹 (2010) 「「宗教を考える教育」における「宗教的情操」 : 宗教教育研究会編『宗教を考える教育』教文館。
- 木村元, 小玉重夫, 船橋一夫 (2009) 『教育学をつかむ』有斐閣。
- 氣多雅子 (2008) 「宗教学の立場から「宗教的

- 情操」を考える」：日本学術協力財団編『学術の動向』2008, 12.
- 小池孝範 (2005) 「「行」の人間形成的意義——道元思想を手掛かりに」：原研二, 佐藤研一, 松山雄三, 笹田博通編『多元的文化の論理——新たな文化学の創生へ向けて』東北大学出版会.
- 小山一乗 (2002) 「戦後教育改革における刷新委員会 (含教育刷新審議会) と宗教教育 (二)」：『関東短期大学紀要』第46号.
- 紺野祐, 走井洋一, 小池孝範, 清多英羽, 奥井現理 (2008) 『教育の現在』学術出版会.
- 櫻井義秀 (2006) 『「カルト」を問い直す——信教の自由というリスク』中公新書ラクレ.
- 島藺進 (2007) 『スピリチュアリティの興隆』岩波書店.
- 末木文美士 (2006) 『仏教 vs. 倫理』ちくま新書.
- 菅原伸郎 (1999) 『宗教をどう教えるか』朝日選書.
- 鈴木美南子 (1991) 「戦後改革における宗教教育と信教の自由 (二)」：『フェリス女学院大学文学部紀要』第26号.
- 鈴木康之 (1985) 「近代日本における宗教教育の歩み」：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』すずき出版.
- 竹村牧男 (1985) 「学校における宗教教育の状況——教育行政面から」：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』すずき出版.
- 舘熙道 (1985) 「「宗教と教育」に関する宗教学校の実態について」：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』すずき出版.
- 土屋博 (2008) 「日本における宗教教育の公共性——「宗教的情操」をめぐる」：『北海学園大学学園論集』第138号.
- 日本近代教育史料研究会編 (1995-98) 『教育刷新委員会・教育刷新審議会 会議録』全13巻. 岩波書店.
- 播本秀史 (2010) 「「宗教を考える教育」の教師はだれが担うのか」：宗教教育研究会編『宗教を考える教育』教文館.
- 菱刈晃夫 (2006) 『教育にできること、できないこと』(第2版). 成文社.
- 藤原聖子 (2007) 「英米の事例に見る宗教教育の新たな方向性」：国際宗教研究所編『現代宗教2007——宗教教育の地平』秋山書店.
- 藤原聖子 (2011) 『教科書の中の宗教——この奇妙な実態』岩波新書.
- 米国教育使節団 (1946=1972) 『アメリカ教育使節団報告書』村井実訳, 講談社学術文庫.
- 宮澤康人 (1993) 『近代の教育思想』放送大学教育振興会.
- 文部省調査局宗務課 (1961) 『宗教の定義をめぐる諸問題』文部省.
- 文部省編 (1972) 『学制百年史』帝国地方行政学会.
- 山口匡 (2009) 「道徳教育と発達論——問題としての道徳性」：『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第12号.
- 吉田敦彦 (2007) 「市民公共性と宗教的情操教育」：国際宗教研究所編『現代宗教2007——宗教教育の地平』秋山書店.
- 和田倫明 (2005) 「宗教教育とモラル教育は分離できるか」：越智貢他『岩波 応用倫理学講義 6 教育』岩波書店.