

日本の宗教と教育 ——「第17回中日教師研討会」報告を終えて——

小 山 一 乗

はじめに

平成2年(1990年)12月27日~28日、「第17回中日教師研討会」(於、中華民国、高雄市立中正文化中心)が開催された。筆者は、「第5部会 大学専門部会日本側報告人」(課題「日本の宗教の分析と教育」)として招かれ、12月27日、口頭発表の責を果たした。中国側の発表は、邱兆偉氏(国立高雄師範大学教育研究所所長)による「中国の宗教と教育」であった。同部会には、大会議長の福永安祥氏(いわき明星大学人文学部長)、主題講演者の一人である、謝凡氏(国立政治大学教授、博士)等も終始参加された。謝凡博士の主題講演は「アジアに於ける宗教と教育…教育性に富む宗教と宗教性に富む教育を目差して…」であった。なお、日本側の主題講演は「アジアの宗教と教育」(副島廣之氏、国学院大学)がなされた。謝凡博士とは、①宗教家が行う宗教教育と、教育課程上教科体系性を持つ教科教育としての宗教(科)教育とのカリキュラー・デザインをめぐり、②法と宗教教育、③政治と宗教教育、の三を中心にして論議をした。

1 「中国の宗教と教育」

——邱兆偉教授報告より——

先ず、邱兆偉教授の発表は、

1. 前言；
2. 中国の宗教と団体；
3. 台湾民間の通俗信仰；
4. 宗教団体の教育活動；
5. 民間信仰と児童の養育；
6. 結論—宗教と教育は相輔相成が宜い

の「項目」を中心に各概要が紹介され、「結論」に及ぶコメントが示されました。邱兆偉教授は「国内各公，私立学校の積極的に宗教教育を遂行出来ぬ国情に就き，説明し又校外の宗教団体と通俗信仰に目を注ぎ，その所以を探討，分析，以つて宗教団体の行う各種の宗教性，非宗教性活動，そして，通俗信仰と児童教養の関連等。」について「一層深めた解説」がなされました。

邱兆偉教授によれば，「我が国の台湾地区に於いて，国民の宗教信仰の自由は，法律から十分に保障されて居るが，私立学校でさえ宗教教学は，可成りの制限を受けているので公立学校は勿論，宗教教育は許されていない」という。これについて，「宗教は人間の思想，感情と行動に深く関わり，その上に超自然の関係も深く，拠って，宗教は教育の中でも重要な地位を占めていることは明らかです。事実上，人間の霊性方面を無視する教育系統は，完全でない」（張継忠氏）という指摘を紹介された。中華民国77年の「中華民国年鑑」資料によると，次のごとく台湾地区の合法宗教は11種類ある，旨の報告がなされた。即ち，道教，仏教，回教，天主教（カトリック），基督教（キリスト教），軒轅教，大同教，天理教，理教，天帝教及び一貫道である。

- 1 道教，中華民国教会，民国五十七年，法律に拠り立案
- 2 仏教，中国仏教会，民国元年，上海に成立，三十九年台湾にて登録；中華仏教居士会は民国五十八年成立
- 3 回教，中国回教協会，民国二十八年重慶成立，三十八年遷台して復会；中国回教正年会は三十八年広州にて成立し，四十六年，在台復会。
- 4 天主教（カトリック），十七世紀初に台湾伝入，十九世紀中葉に基礎を固

め、民国六十五年、中国天主教団成立。

- 5 基督教 (キリスト教)、民国三十八年大陸より遷台；衛理公会、浸信会、聖公会、神召会、循理会等がある
- 6 軒轅教、民国四十六年、台湾に成立
- 7 大同教、西元一八四四年^{イラン}に成立、民国三十八年大陸より遷台。民国五十九年財団法人として登録。
- 8 天理教、西元一八三八年日本に成立。民国六十年中国天理教総会成立。
- 9 理教、成立資料不明
- 10 天帝教 民国六十九年、台湾にて復教、七十五年財団法人登録
- 11 一貫道 民国三十五年から大陸より台湾伝入、七十六年合法認可、七十七年に中華民国一貫道德会、成立。

更に「宗教団体の教育活動」の実態について「中華民国年鑑」(70, 75, 77の3個年度)によって、「①教義、経儀研習活動、②教義をテーマとする講演と講座、③社会教育施設と役、工具教育、④国際文化交流及び研討会」の四が概括された。続いて「民間信仰と児童の養育」の実態について言及された。「台湾地区における民間通俗の宗教信仰が持つ、超自然存在に対する態度は、強烈な“条件付け”を指している」という。そして同教授は「台湾の民族信仰は、健全なる宗教態度とは言えず、その上、健全なる国民社会に対する期望にも相応しくない、それで学校教育並びに社会教育を頼って、正々堂々且つ健全なる人格を培育する外、同時に家庭と社会の伝統教養の方式に就いて、強く修整する必要がある」と指摘した。さらにまた、「児童養育方式は、社会文化を反映し、同時に、社会文化を強く影響する」とし、「台湾民衆の子供を養育する態度は、その宗教信仰態度と連動して、特に相互影響の関わり」がある、と指摘しています。

そして「宗教と教育は相輔相成の関連ある角度で結論」を得たとして、次の四方面からの説明がなされました。

(一) 宗教と学校教育双方とも、適当な合作関係を組み、更に増加すべし。

1 宗教団体は 祭祀、信仰を重視するばかりでなく、更に教義の

研究と討論を重んずるべし。

- 2 学校教育は、現段階、充分且つ直接に宗教教義、信仰問題を講授することは許さない事ですが、先ず、宗教の歴史淵源と社会効能等に就いて、教学を行い、一方、研究と討論に係わる種々の制限は、徐々に開放すべきである。

(二) 宗教教義の講授は、今に至る迄、殆ど宗教団体の教育活動を頼り、主導と成っている。

- 1 宗教団体は、教義及経儀の講授、研習の既成成果に基づき、定期的続行する制度を立てるべし。
- 2 宗教団体は、宗教教育を行う一方、更に制度と規制を強化し、社会生活の浄化、正導の貢献を拡大すべし。

(三) 宗教団体は、社会教育の効能を強く尽せば、発展する空間は、依然と広大である。

- 1 宗教団体が設校興学することは、政府が推行している公設学校及びその他の非宗教私人団体が設立する学校と、効能重ねる争議は免かねず、その発展出来る空間は限られている。
- 2 宗教団体は、社会教育の徑を籍りて、宗教教育活動を行うこと。

(四) 宗教信仰と児童教育の相互関連は、今だに充分重視されず、双方は互ひに連動を組み、適当に調整すべき

- 1 児童教育と社会文化の相互影響は、社会文化を反映するのみならず、反って社会の文化の増強と影響にもなります。
- 2 宗教信仰は社会文化の一部であり、児童教養の方式との間に、密接な互動関係を持ち、双方の相互関係が、より良き方向に邁進出来る様、調整する必要がある。
- 3 健全なる宗教信仰態度を求むなら、児童養育方式を修正し、同時に、健全なる児童教養方式を求むなら、また宗教信仰の観念を調整する必要がある。目前、台湾民間に於ける通俗信仰と児童養育は、民主、法治、科学技術発達の時代に於いて、再び徹底的検討と研究する必要がある。

一般庶民の神を頼りて幸福の恵みを乞う心態は、正しくなく故、全ては功利追求への投機心理が満ち溢れ、巫術式の神霊の助けを求むことは、改めるべき。本を正し、源を清らかせるならば…信仰と養育双方の関係の位階を再検討、再認識することが当然であると思います。

2 国際化社会への向かい方の異同点

宗教教育の目的・目標・内容・方法の各論からみていくと、後述するように、共通課題を複数確認することができたように思われる。

訪問した、高雄市新興区七賢国民小学の「学校簡介」（＝「学校要覧」）によれば、1989年、「成立」14年次にして、「学生数（＝児童数）は、4,398名。教師は、130名。職員は7名。工友（workman）は、9名」とあります。およそ昨今の日本の常識では考えられません。「都市部周辺」「交通の便の良い地域」などでは「学生数（＝児童数）が一万名近い」小学さえもありません。もちろん学生数（＝児童数）の少ない学校もあるそうです。しかし、同国各省各県各市の文教責任者各氏からの話を総合すると、学生（＝児童）の人口動態は、全体的にみると、増減なしの現状維持状態にあるようです。児童生徒数の減少の著しい日本と比較もして見ました。驚いたのは、高校卒業生の約70%の者が、海外留学をすると聞きました。けだし、国際化社会というその認識は、国情からいって、日本のそれとは全く異なった意味で、重大課題なのである。そして「異文化社会との不可避の交流」の際にその深層次元で触れ合うのが、異宗教の諸規範である。日頃寛容的な複合的宗教生活を過ごしているのも、両方に共通している、との指摘もあった。共に周囲は海である。知識と加工技術を中心とする産業・貿易などの点からしても、似ている。今日の宗教的背景を考える際には看過できない事柄である。

3 「日本の宗教の分析と教育」筆者の報告より

筆者の発表の要となる項目は次である。即ち、

1. 日本は宗教の生きた博物館；

2. 統計（信者総数が総人口数より多い）が語る日本の複合的重層的信仰構造；
3. 宗教的風土の差異による「寛容と不寛容」の問題
…「あれかこれか」のキリスト教の場合からみて；
4. 「あれもこれも」式の日本の宗教的風土
「〔本来的＝無自覚的〕寛容の態度」涵養の課題；
5. 対日米国占領宗教施策が審議未了のまま今日へ残した肝腎な根本課題…宗教教育で「何を教えることができ、何を教えることができないか」の検討が宿題…；
6. 学校における「宗教の教育」の種々の問題／課題；
7. 国際化社会での「宗教の教育」の必要性」
8. 教授概念検討

を中心に報告した。既に各誌に発表し、広く批判を請うたものも含まれているが、特に今回の台湾での研究会発表要旨資料集用に加筆修正したのが以下である。実際には、OHPなどを用いて本稿収載事項以外のことがらをも多くとりあげた。別誌稿予定。

(1) 「日本は宗教の生きた博物館」

多くの日本人の宗教心・信仰心の根底にあるのは先祖崇拜だとよくいわれる。しかし、それのみでなく、諸々の自然現象に霊威をみていくアニミズム的考え方なども、種々様々に日本人の心の奥底に今なお息づいている。往古に始まる農耕儀礼は、神社を中心とした四季の節々の祭として日本人の生活の基層に在ってきた。飛鳥時代に伝来した仏教は、日本の風土上で、日本的受容がなされ、ことに鎌倉時代以降、多数のいわば日本的仏教宗派が醸成された。また、仏教と同時期に伝来した儒教や道教は、いわゆる「成立宗教」としては確立されなかったけれども、国家観、倫理観をはじめ、民間信仰の次元に至るまで、それらが与えた影響は、日本歴史上決して少なくない。また、キリスト教は室町時代に伝来したが、後、江戸幕府によって禁圧され、

幕末から明治維新にかけて布教活動が再開された。キリスト教は、明治時代或る種の知識層を中心に思想的影響を与え、従来の諸宗教の在り方に問いかけをした。ここは実は問題となるところであるが。

このような宗教的状况の中で、近代以降、新宗教が次々と生まれた。それらの中には、キリスト教、仏教、神道のいずれにも属さない諸々の宗教が少なくない。（文化庁『宗教年鑑』参照）

（2） 統計が語る日本の複合的重層的信仰構造

文化庁の『宗教年鑑』収載の統計によれば、日本の「信者総数(218,433,832人…1987年)は我が国総人口(約122,264,000人…1987年)をはるかに上回る」のである。布教活動のために来日したキリスト教宣教師は、まずこの統計結果を見るという。そして、この数字の不一致を疑う、という。つまり、キリスト教宣教師の常識では、一人の人間が複数の宗教(宗派)信仰を持つ、など考えられないのである。だから、集計方法に何か誤りがあるのではないかと疑うという。しかし、日本人の大方は、「あれもこれも」であり「一人複数宗教(宗派)信仰」となっているので、信者数の方が総人口よりも多くなるのである。ここを理解しないと、日本での宣教活動ははじまらない。

（3） 宗教的風土の差異による「寛容と不寛容」の問題

…「あれかこれか」のキリスト教の場合からみて…

唯一「究極的なもの」として「或る何か」を崇め、それ以外のものに対しては不寛容な信仰的態度をとるキリスト教的立場からすれば、上のような「あれもこれも」という態度は有り得なく、もはやその節操をすら疑ってくるのである。キリスト教には、そもそも固有な「排他的絶対性の主張」があった。この主張は「宗教的生の強さの表現形式にすぎず、他の諸宗教に関して客観的に妥当する価値判断ではない」から、宗教学的認識に立てば「超克」されねばならない。だから、西欧においてはかつて、「宗教的争い」を回避・超克しようとして、意識的・目的的に「寛容の理念を義務的な課題」と掲げた。

即ち、西欧人の経験的叡智として「寛容」が措定された。従って一口に「寛容」といっても、自覚的である西欧の場合と、無自覚的にして本来的に寛容である日本の場合とでは、その発生の風土事情が全く異質である。この異質性に対して殊更の注意を喚起する教育課程が要る。

明治時代になって、キリスト教的思想に傾倒する日本人教育関係者が現れたが、その彼らが、日本の諸宗教の宗教的風土と、キリスト教の宗教的風土とのこの異質性をどう比較整理し、後進にどう影響を与えたかが問題になる。彼等の場合、一方では、自分たちの宗教に対して「寛容の態度」をとることを他者に求める。しかし、同時に他方では、自分たちは、他の宗教に対しては「不寛容の態度」をとることを当然の権利として主張する。聖俗の場面をめぐって、大方の日本人の「あれもこれも」的「行動規範」・「規範的行動」とは異なるキリスト教徒の考え方が、後に、対日米国占領施策による宗教教育改革施策受容に際しても関与したその影響の検討が今後要る、と思う。

(4) 「あれもこれも」式の日本の宗教的風土

「〔本来的＝無自覚的〕寛容の態度」涵養の課題

日本歴史上、ある時代、不寛容な制度もあったし、またある特定の不寛容な態度をとる宗教的人間もいた。しかし、大方の日本人の宗教的態度は本来「寛容的」である、といわれる。日本人の宗教・信仰上の基本的態度は、端的にいえば、「あれもこれも」という複合 (complex) とも重層 (syncretism) ともいわれる宗教形態をもつ。確かに、多くの家庭では、仏壇も神棚も同居させ、また、娘・息子の結婚式はキリスト教の教会で挙げさせる。やがて孫が生まれれば、その成長の節ごとにお宮参りにいく。そして人生の最期の葬式等は仏式や神式で行うという事例が多い。まさに「あれもこれも」である。ただし、ここのところだが、当の本人は種々の宗教に対して寛容的だが、そんな「あれもこれも」の態度に対して否定的批判的でかつ潔癖な信者からすれば、節操を疑い、不寛容的な態度で接してくる可能性がある。

皮肉にも、この「あれもこれも」という日本的な寛容の態度が、「あれかこ

れか」のキリスト教的な不寛容な態度をすら寛く包み込んで今日に至っている。つまり、日本の或る意味での無自覚的寛容が、キリスト教の自覚的不寛容を寛く包んできた、という皮肉史があったとはいえないか。今後、日本人は自分たち自身の「本来的寛容＝無自覚的寛容」を肯定的に自覚し、その上で「自覚的寛容」の態度を習得することが火急の課題となろう。そのときこそ、「自覚的に寛容の態度をとってくれる者」とも初めて対等の関係になる。「無神経な態度・行動」に起因する悲劇的事態を回避するために、「行動規範の知識」と「規範的行動のパターン」の習得のための「宗教の教育」が不可欠となる。この義での「宗教教育」を否定する積極的理由はあるだろうか。

ただし、少数者・多数者に拘らずひとしく寛容の態度は要求されるべきである。曲解をしてはならない点は、少数者を尊重することと、少数者の独善的流儀を許してしまうこと、とは異質だということである。少数者だからというだけの理由で、少数者の独善的主張を通すのは、そもそもの少数者尊重・保護の原理にも馴染まない。少数者を、信教の自由を踏み躪る少数独裁者にしてしまってはならない。勿論、多数者だからという理由で、少数者を踏み躪ってはならないのはいうまでもない。「宗教に関する寛容の態度」の習得はすべての者の課題である。多数決にも、又、いくなれば少数決にも要注意である。

- (5) 対日米国占領宗教施策が審議未了のまま今日へ残した肝腎な根本課題
…宗教教育で「何を教えることができ、何を教えることができないか」の検討が宿題…

キリスト教的背景をもつ戦勝国が、その宗教的自明性でもって、敗戦国日本の宗教的自明性を律した。しかし、「宗教的な教化とは区別される人間の政治的、経済的、社会的、および文化的な成長に対する宗教の歴史のおよび現代的なインパクトについて取り上げることも完全にやめさせるのかどうか」について「神道指令」(昭和20年12月15日)がそもそも不明確であった(W.P. ウッダード、阿部美哉訳『連合軍による日本占領と日本の宗教』、1972)。

しかも宗教教育で「何を教えることができ、何を教えることができないか」についても、アメリカ側担当者間で合意に至らず、そのまま、日本の教師に委ねられるかたちになってしまった。そもそも日本から「軍国主義を一掃するため」と、「過激な国家主義(超国家主義とも、単なる国家主義とは異なる)」の根絶を期した。その精神改造構想の最重要課題が神道政策である。しかしそこには、宗教的風土が重層的複合的といわれる日本における神道の宗教学的定義の問題即ち、原始神道と国家神道との区別の本質的問題、この問題と信教の自由の原則との止揚の議論は単純ではない。日本国憲法を神道指令の絶対的政教分離原則で解釈するのは本来の神道指令の趣旨に反する、とするウッダートの証言を高橋史朗氏(明星大学)の検証研究から知らされるとき、戦後日本の宗教施策に関する一つの常識が揺らいでくる。

政教分離を定めている日本国憲法20条は、

- ①項「信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、又は政治上の権力を行使してはならない。
- ②項「何人も、宗教上の行為、祝典、儀式又は行事に参加することを強制されない。
- 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。

とある。米占領軍の顧問の岸本英夫博士によれば、憲法制定当初、憲法20条③項が「憲法は宗派教育だけでなく広い人間の宗教的価値の育成に関しても、国家がそれに触れることを禁止しているのではないか」との解釈の余地を与えていた。その規定上の不備を是正して教育基本法9条②項で、憲法にいう「宗教教育」とは「特定の宗教のための宗教教育」を意味する旨を補完した公的解釈を与えた。しかし、法解釈上の優先関係等の知見が要るけれども、制定時の国内状況が、国際法上「休戦状態」という非常事態であることなどからして、既に5か月も先行して不備な日本国憲法20条が国民に刻印付けしてしまっている認識は取り返しがつかない位に絶対的であって、その規定上の不備の是正は今日に至っても不十分のまま、であるといわざるを得ない。

憲法の不備を補完するという問題の教育基本法9条の審議制定過程の主な所だけを見てみよう。初案では

「①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。

②但し、官公立の学校は、特定の宗派的教育および活動をしてはならないこと」(昭和21年9月21日案)

となっていた。この「宗教的情操の涵養」については、米国側の担当者には、「特定の宗派宗教によらなければ出来ないのではないか」という固定観念・懸念があった。同一の教室で同一の教育課程と一斉授業のもとで、無宗教論者をも含めて各児童の・生徒の各宗派信仰を基盤にしながら果たして公平な授業が可能か、どうしても特定の宗派信仰に傾斜してしまうのではないか、という懸念をもっていたのである。キリスト教的考え方が働いていたのである。このような懸念は、今日なら、比較宗教学的知見とI. シェフラーの教授概念検討を慎重に適用すればその懸念は払拭する、と思う。そして現実には突然

「①社会における宗教生活の意義と宗教に対する寛容の態度は、教育上これを重視しなければならない。

②国および地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。」(昭和22年2月12日案)

となり、「宗教的情操の涵養」が消えた。「社会における宗教生活の意義」と「宗教に対する寛容の態度」という文言の由来は初期「学習指導要領（社会科編）」からであろうことを杉原誠四郎氏（城西大学）は検証・推定する。そして最終案

「①宗教に関する寛容の態度およ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国およ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。」(昭和22年3月8日案、現行案)

が決定された。当関連の検証研究を整理すると、「宗教教育」の概念規定は、

憲法・教育基本法・初期「学習指導要領(社会科編)」に合わせて教育職員免許法および同法施行規則の相互補完から、浮き彫りになってくる。宗教・宗教教育・宗教的活動に関する規定の相互補完関係を、社会科の政治教育の領域で積極的に取り扱うことが有効的である。

しかし、戦後45年余の間、基本法の②項に関しては、種々に論議もされ顧みられてきたけれども、肝腎の①項「宗教に関する寛容の態度」に関しては、殆ど顧みれてこなかった。殆ど無視されてきた、といっても過言ではない。それは特に、元来宗教に否定的な思想をもつ者、または、戦前、宗教活動が不自由であった宗教団体関係者等は、意図的に、日本国憲法(昭和21年11月3日公布, 22年5月3日施行) 20条こそ「最高法規, 上位法」であるということをも理由として、意図的に、教育基本法(昭和22年3月31日公布・施行) 9条のうちでも特に①項を無視してかかろうとする。曰く。「とにかく、憲法が禁止しているんだから駄目なものは駄目なんだ。宗教的情操とか寛容とかは得体が分からない」という。こここそ、日本の戦後の宗教教育が、念入りに避けてきた重大な欠落部分である。そのために、後に見るように、今日様々の宗教教育上の問題の発生を許してしまっている。

(6) 学校における「宗教の教育」の種々の問題・課題

〈1〉 ある少数派の特定の宗教(団体)に属する親・保護者が親の信教上の理由から、学校において、自分の子どもを特定の教育課程に参加させない親(保護者)がいる。これに対し、「いま具体的にどう対応するか」が、学校及び(学級)担任の火急の現実的課題となっている。特に、学級担任制の小学校では、一人の学級担任の悩みはとかく学校全体の話題とはなりにくい面があるので、一人で悩んでいて深刻な場合がある。この種の問題はかねてより潜在的にはあったが、実態の詳細は把握しにくい。まさに心の内面世界のこと、また宗教だからとかくタブー視し、さわらぬ神に祟りなし、で表面化しにくいから。そう主張する基層には、少数者保護の思想が意図的に逆用され(ようとし)てはいないか、とも思われる。少数者を尊重する、という

ことと、少数者のわがままを通す、こととは峻別すべきである。

〈2〉 小・中学校学習指導要領のなかで、宗教的情操教育論や宗教教育論と、「親の信教の自由」とに絡んで論争点になるのは例えば、① 「自然のすばらしさ、不思議さ、偉大さ、人間の力を超えたもの」（小中の道徳教育）に関する賛否両論。② 「こいのぼり」（小学校、音楽、共通教材、第5学年）には自分達の宗教とは相いれない宗教民俗的背景のあることを指摘して、これを拒否する事例。③ 学校行事としての節分を拒否する。

〈3〉 消費者教育と宗教教育……金銭と宗教心との関わり

「こころの問題」化する消費者問題……「こころは金銭で癒せるのか
否か？」

悪徳商法，豊田商法……一人暮らしで身寄りのない寂しい老人相手の
商法

例 霊感商法……「痣り，怨念，先祖供養不足」の「金銭」的解決
志向の契約

例 開運商法……「数珠をもて」，「印相が悪い，開運の印鑑を」等
『学校における消費者教育の新しい視点』

（経済企画庁国民生活局消費者行政第一課編，昭和62年）

……現行社会科教科書はどうか

…消費者問題への対応として、「消費者運動としてしか」消費者の
とるべき役割を考えさせないという態度形成に傾斜させてしまいがちな教科書の記述の仕方の非を指摘している。

〈4〉 「宗教」の定義が一様でないことの意味を，広く啓蒙する必要がある。「宗教の定義をめぐる諸問題」（文部省調査局宗務課編，昭和36年）では、「104の定義例」がある。この学習を通して今後の国際化社会に向けて，特に世界の各「宗教に関する寛容の態度」育成の宗教の教育が可能となる。一義的な解釈に閉じ籠らないようにさせる。この限りでは宗教知識教育である。

(7) 国際化社会での「宗教の教育」の必要性

宗教または宗教的なものに深く基礎をおいて成立している社会・制度に対する無知・無関心は致命的でさえある。この無知・無関心をなくすことへの慎重な自覚こそが、異文化理解・国際理解にとって不可欠の課題である。

「ある制度では自明なことが、別の制度では自明でない」ということを再認識することの意義が自覚されねばならない。ここにおいてはまさに比較宗教学的視野が不可欠となる。また、比較法を醸成した命題「法は風土の産物」(モンテスキュー、『法の精神』)はまさに、国際社会の諸々の生活様式・常識・習慣・習俗・慣習・法におけるその普遍性・特異性解明の意義を示した。敷衍すれば、いわゆる「宗教的風土」・「タブー(禁忌)なども含めての行動規範」・「規範的行動」の比較宗教学的・倫理的・比較教育学的考察の視野を浮き彫りにした。これにも学ばねばならない。異文脈制度下では、異端者・狂気扱いされかねない事態への省察を喚起する教育課程が要る。宗教に起因した惨劇回避のために特に要る。イスラム、仏教、ユダヤ教、キリスト教、儒教、道教、神道等の異宗教の異郷の地に、相互に多くの国民が、日常的感覚で容易に渡航する昨今である。それだけに、誰もが相互に注意すべきは、何気ないちょっとした(規範的)行動にも深い宗教的信仰上の規範が横たわっている可能性のあることに、相当の配慮がいる。この相当の配慮の出来る「知識と態度の育成」が必要である。これは国際社会各国相互に共通していえることでもある。「郷に入りては郷に従え」というけれども、主客共に「初めに寛容的態度ありき」が重要ではないか。

このような配慮の出来る「行動規範上の知識」「規範的行動の傾向・パターン」を、教育課程上、何時、どこで、誰が、何を、どう教授すべきか、具体案については今後に譲る。以下は注意すべき教授概念について検討しておきたい。

(8) 教授概念検討

……「苦しいときには神に頼む」と「苦しいときには神に頼むべきだ」を

どう教え分けるか…

いま、教える者（教授者）をXとし、教えられる者（学習者）をYとする。I.シェフラー（I. Scheffler）によれば、教育課程上の宗教に関するその位置づけをめぐる政策論争は激しいけれども、「『宗教教授』という言い方は曖昧である」と指摘する。シェフラーの所論では、動詞「教える（teach）」と「告げる（tell）」の日常的用法を対比させ、三つに範例化した「三組の図式」を用いて具体的に事例を挿入して宗教教育の教授概念を検討している。今、筆者はパターンA（PAと略、以下PFまで同様）からパターンF（PF）に具体例を入れてみる。

PA X tells Y that…

- ①先生は生徒に「苦しいときには神に頼む」ということを告げた。
- ②先生は生徒に「苦しいときには神に頼むべきだ」ということを告げた。

PB X teaches Y that…

- ③先生は生徒に「苦しいときには神に頼む」ということを教えた。
- ④先生は生徒に「苦しいときには神に頼むべきだ」ということを教えた。

PC X tells Y to-

- ⑤先生は生徒に「苦しいときには神に頼む」ように告げた。

PD X teaches Y to-

- ⑥先生は生徒に「苦しいときには神に頼む」ように教えた。

PE X tells Y how to-

- ⑦先生は生徒に「苦しいときには神に頼む」その頼み方を告げた。

PF X teaches Y how to-

- ⑧先生は生徒に「苦しいときには神に頼む」その頼み方を教えた。

今、先ず質すべきは、「宗教教育」の教授概念をどう解釈するか、である。或る者はPBで「XはYに宗教とはこれこれのものであると教えることとして、即ち、おおざっぱに言えば、一連の歴史的制度、教義、態度としての宗

教に関する知識を与えること」が宗教教育だと解釈するであろう。また、或る者は、PDで「XがYに宗教的であるように教えること」が宗教教育だと解釈するであろう。そしてこれは、解釈者によって一貫して「いずれか一方」が支持され、他方が棄却される。この指摘は極めて重要な示唆を与える。

一般的には、PBでは、空所に「事實的言明文」が入り、PDでは「規範的言明文」が入る。その「教授」が、

(a)「何を教えようとしていたか(意図的用法)」と、

(b)「何を教えるのに成功したか(成功的用法)」との差異への注目。

更に、その結果、

(あ)「行動的解釈(言明が指示している行動パターン・行為の傾向の獲得・発達を不可欠の要素とする)」

と、

(い)「非-行動的解釈(言明が指示している行動パターン・行為の傾向の獲得・発達を不可欠の要素としない)」

との差異への注目等が要る。

(a)では、Xが「教えようとしていた」のであればそれだけで成立するのであり、

命題「学習のない教授もありうる」が真となる。他方

(b)では、Yが学習しない限り教授は不成立であり、

命題「学習のない教授はありえない」が真となる。

また、PA、PC、PEでは、「学習を必要条件としてはいない」。

他方、PB、PD、PEでは、「学習を必要条件とする」。

ところで注意すべきは、

「Yに学習させようと意図しないでXが告げたことが、

それにもかかわらずYの学習を引き起こすことがある」

ことである。つまり、

「学習の発生が直ちに教授の成功的証拠にはならない」

ということである。例えば、①であっても③と同じ学習効果を引き起こすこ

とがある。②と④においても同様である。修学旅行の際、

PAで、「X先生は生徒Yに教え（学習させ）ようとは意図しないで
〔苦しいときには神に頼む〕ということ告诉了が、
それにもかかわらず

③「先生は生徒に〔苦しいときには神に頼む〕ということを教えた」

の場合と同等のようにして「Yの学習を引き起こす」ことがある、のである。この場合、宗教教育の法規定にも神経質な無神論者の（Yの）父母が、そこでの、学習者Yに対する教授者Xの作用を、例えば、宗教教育に関する規定、即ち、日本国憲法20条3項・教育基本法9条等の規定に照らして「批判」しようとするとき、それが違憲か違法かを実際に判定することは至難である。特に、Xの教授目的とYにおける学習の効果との関係の精査は、決して単純ではないから。

PA・PBともに空所には「事實的言明文」も「規範的言明文」も挿入可能だ。

だが、PBに「規定的言明文」を挿入する場合は厄介である。「規範的言明文」は倫理的、道徳的、価値的言明である。しかし、それが認知的であるのか、真偽を判定できるのか、経験的に検証可能か、真理はそれ自体規範的な効力を持つのか、などを思量すると、PBには特有の厄介な「曖昧さ」が生ずる。そのことを次にみってみる。

今、PBに「規範的言明文」を挿入する。即ち

④「先生Xは生徒Yに、〔苦しいときには神に頼むべきだ〕ということを教えた。」場合、

これを（あ）行動的解釈、と（い）非一行動的解釈、とでみる。

（あ）では、「言明が指示している行動パターン・行為の傾向の獲得・発達を不可欠の要素とする」ので、

Yが〔苦しいときなのに神に頼まなかった〕という証拠があれば、
Xは教えなかったし、Yは学習しなかった、

との解釈になる。他方、

(い) では、(あ) とは異なって、

「言明が指示している行動パターンをYが獲得することは、言明が真であると判定することのための必要なこととはされていない」。従って

「Yは〔苦しいときには神に頼むべきだ〕ということを学んだ」にもかかわらず、

〔苦しいときなのに神に頼まなかった〕という証拠があったとしても、この証拠は、

Yの「意志の弱さや分別のなさ」や

「行動と信念との間の『非一貫性』のあらわれ」

と解釈されるべきで、決してそれは、

言明それ自身の真偽関係と矛盾している

とは解釈されない、とする。

「規範的」即ち、

「Yは〔苦しいときには神に頼むべきだ〕ということ进行学习した」ということは、

「〔苦しいときには神に頼む〕ようにYが学习した」

ことを意味している。即ち、PDの範例のように解釈されがちである。

換言すれば、PBに「規範的言明文」が入る場合、

「規範の獲得」が求められている場合と、

「規範の権威に対するある種の知的承認」が求められている場合

とがある。

PBに「規範的言明文」が挿入されるとき、その「学习」の日常的用法は二解釈が可能となり、ためにこの「両義性」ゆえに「曖昧さ」が残る。

他方、同じくPBに「事実的言明文」の「苦しいときには神に頼む」を挿入してみる。

「〔苦しいときには神に頼む〕ということをしてYが学习した」

ということは、

「Yが〔苦しいときには神に頼む〕 ように行動する傾向をYが獲得し学習した」のだ、

という意味に解釈されることは絶対にあり得ない。なぜなら、ここにはYに対する「行動の規範やパターンの指示」はどこにもないからである。この場合、(あ)の「行動的解釈」採択は絶対にあり得ない。唯一(い)の「非-行動的解釈」のみである。

以上から、PBは結局、

「事實的言明文」挿入の場合には唯一適切な解釈は

「非-行動的解釈」であり、

「教授」や「学習」の言明には「規範的・倫理的・価値的」な事項の獲得は含意されない。

他方、「規範的言明文」挿入の場合、その文脈の解釈の取り方しだいで、即ち、

「行動的解釈」を採れば「規範的」となり、

「非-行動的解釈」を採れば「事實的」となる。

このところが極めて厄介で、それ故に更に重要な論点となるべき点である。この両義性・曖昧さが原因して、一般に学習者Y側が、「違憲・違法」だと解釈した場合、教授者Xは、教授概念法律上からどう反論が可能か、が問われてくる。

逆からいえば、「規範的言明文」の「教授」であっても、それを「非-行動的解釈」ですれば、「事實的」となってしまう。故に、解釈者によっては、つい、Xの「教授」目的が当初から「事實的言明文」の「教授」であったように解してしまう恐れがある。ここに、「事實的言明文」の「教授」と、「規範的言明文」の「教授」との「混同」が発生してしまう。そしてここから更に「事實的言明文」の「教授」が、「規範的言明文」の「教授」と「同一視」されてしまう恐れがある。即ち、唯一「非-行動的解釈」の「事實的言明文」の「教授」だといっても、もともと「行動的解釈」での「規範的言明文」の

「教授」と同一ではないかと、と解釈されてしまう恐れがある。「宗教の教育」では、まさにここが問題となる。宗教教育の違憲違法判断を容易でなくする側面ではないか。けだし、この「混同」に乗じた「宗教の教育」否定論の罪は重い。この「混同」回避のため、担任Xは学習者Yに、その「教授」が、「事実に言明文」でか「規範的言明文」でかの明示徹底、つづく「評価」に関わっては、「行動的解釈」でか「非—行動的解釈」でかの周知徹底が、絶対不可欠条件となる。

(9) おわりに

筆者の報告は実際には、ここには記さないが、上記以外にもOHP資料等を使って行った。筆者の報告に対する意見交換・論争は、主として謝凡博士との間でのやりとりが中心になった。その要点は既述通りである。同博士が先に行った主題講演の主題に付した副題は「教育性に富む宗教と宗教性に富む教育を目差して」とある。「如何にすれば宗教の真理を生活教育のなか溶け込ませて、依って教育の本質的な目的を達成し、以て正しい人生観を樹立せしめ、人生の価値を向上せしめ得るか」を「目下に於ける具体的な社会生活の各面からのみ、それらを捉えて探求せん」とすることに限定した報告であった。項目は

- 1 宗教とは？ また教育とは？
- 2 アジアの宗教と生活教育に対する検討。
- 3 「教育性に富む宗教と宗教性に富む教育」を目差して。

であった。その「結論」では、

人間は、「無知」では救いは得られない。真理を学び取り、始めて是非を弁える事が出来、善を択んで固執する。…本物の宗教は教育性に富み、「真知」を提供する、本物の教育は宗教性に富み、「実習」を提供する。教育性に富む宗教は、完全なる真理を教える。人々は共に真理を知る事により、始めて共同の認識を持ち得る。共同の認識を持つ事により、始めて歩調が合う。(略)

と指摘している。

筆者は、高雄市に行く以前から、かねてより、「宗教教育論」と「教育宗教論」とを総合的に考えて来ていた。謝凡博士の副題に示されている「命題」は、極めて示唆深い。議論の機会を得て広く問いたい。