



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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-08-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 敦彦, Yoshida, Atushiko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10466/00017004

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

よしだ あつこ
吉田敦彦

はじめに

♪太陽と雨と

人の手が育てた

恵みの食べもの

かみさま

ありがとう♪

終える。(授業者：太田和見、二〇〇四年七月の公開授業より。)

霧のかなたより

聖なる鐘の音がひびく

尊いものは いつも

わたしたちの 心の眼によって

見出される

お弁当の時間がはじまるとき、低学年の子どもたちが毎日この唄を歌って「いただきます」をする学校がある。

京都府南部にあるNPO法人京田辺シユタイナー学校。

あるクラスでは、たとえば次のことばを朗誦して授業を

心の眼によって見出される尊いもの。聖なるひびき。

世俗化を徹底してきた公立学校では、なかなか踏み込めないそれを、なんとか慎重に、丁寧に、でも時には大胆



京田辺シュタイナー学校の校舎

に、子どもたちの学びに取り入れようとしている。

ある既成の宗派教団によってではなく、バックグラウンドは様々でありながら、共に眼にみえないものを大切にしようとする親と教師によって創られた学校。このNPO法人立のシュタイナー学校は、国家統制をうけた近代教育システムに対して、ボランタリーな市民の手で代案となる学び場を創出していく「オルタナティブ教育」運動と、世俗的に一面化した近代社会にあって、新しいスピリチュアリティを探求する「新霊性運動・文化」の交点に生まれてきた、一連の「ホリスティック教育」の典型事例である。

本稿では、このような事例をも視野に収めて「宗教教育の地平」を見渡すとき、その諸相をどのような布置において捉えなおすことができるか、ひとつの見取り図を提案したい。

まず、筆者が二〇〇三年からアクションリサーチを続けているNPO法人京田辺シュタイナー学校の事例を、とくにその「宗教的なるもの」に関わる教育に焦点を当てて紹介する。次に、その実践事例を、宗教教育一般の

地平において捉えるために、従来の「宗教教育」理解の枠組みを、「国家の公／私的領域／市民の公共」という三元論を導入して拡張する。さらに、多義的な「宗教的情操」概念を四つの位相に分析して、現在の宗教教育をめぐる少なからず錯綜した議論を整理するとともに、そこにこの事例を位置づける。最後に、このシュタイナー学校の事例が孤立したのではなく、グローバル化する現代世界に対応しながらホリステイックな教育を模索する広い潮流の一環であることをみて、その意義を明らかにしたい。

1 NPO法人立シュタイナー学校の教育実践事例

NPO法人京田辺シュタイナー学校の合言葉は、「親と教師がともに創り続ける学校」である。一九九四年に数人の母親を中心にした勉強会から始まり、週一回の土曜クラスの運営を経て、二〇〇一年四月に全日制として発足した。現在は、一年生から一二年生までの二〇九名の生徒たちが通っている。

シュタイナー教育については、概説書も多く、すでに

よく知られているところだろう。意志、感情、思考を、発達段階に即して密接につなぎながら育む全人的な教育。歌や詩、黒板絵や水彩画など芸術に浸された授業。朝の最初の一〇〇分間はエポック授業（メインレッスン）と呼ばれ、教科書を用いず、先生と共に手づくりの教科書（エポックノート）をつくる……等々。その教育の全体像や、背景にある世界観や人間観については、既刊書にゆずる（西平 1999、吉田・今井 2001、ほか）。ここでは、そのなかの「宗教的なるもの」ないし「スピリチュアリティ」のあり方に絞って、この学校の具体的な事例を紹介する。

■教育と子どもを捉える視座

まず、この学校の「教育ヴィジョン」を見ておく。二〇〇五年の時点で教師会があらためて言葉にした文書がある（京田辺シュタイナー学校編 2006、一〇―一六頁）。その冒頭は、次のように始まる。

生命は、大河の流れのように、親から子へ、人か

ら人へと受け継がれ、未来に向かって滔々と流れつづけます。今、幾すじもの小さな流れが、子どもたちに引き寄せられるようにして、ここ京田辺の地に集まりました。私たちはここで出会い、子どもたちと共に、同じ時を歩んでいます。

「大河の流れのような生命」が、主語となる一文からはじまっている。世代を貫くいのちのつながりのなかで、子どもたちに大人たちが出会うとき、そこに教育がはじまる。当たり前のことのようにあるが、どれほどの時間的・空間的な広がりとお行きにおいて、今ここの教育という営みを捉えるか、その視座の握え方がうかがえる。ここでの教育は単に、わが子への私的な関心や期待からはじまる私事ではなく、また社会・国家のための有益な人材を育成する手段でもない。大いなるいのちのはたらきに導かれ、世代から世代へと生命を受け渡していく営みである。そのような営みの真の主体は、親でも教師でもなく、また当該の社会や国家ではない。それらを超えた、「大いなるいのちの流れ」そのものである。

次の段落は、こうである。

私たちは子どもたちのすこやかな成長を、何よりも願います。強い意志、豊かな心、明晰な思考。子どもたちの魂の中で、それらが豊かに織りなされ、私たちの祈りにも似た思いが、その魂をあたたく包むとき、子どもたちのなかにはある力が生まれま

す。

「子どものすこやかな成長を願う、私たちの祈りにも似た思い」。その「祈りにも似た思い」が、子どもたちの魂を包んでいるときにこそ、子どもたちのなかに「ある力」が育つていく。「強い意志、豊かな心、明晰な思考」が織り成すその力、それは、シュタイナー学校が育もうとしている「生きる力」、あるいは「本当の学力」だとも言えるが、次のように説明されている。

それは、人と共に生き、感じ、考え、共に夢を実現する力。そして、人とのつながりを大切にしつつも、

時として、ひとり悠然と地上に立つ強さ。子どもたちが「天空へ憧れ発つ翼」と「大地に伸びゆく強い根」を持って、人と共に生きていくことを、私たちは願っています。

天と大地のあいだにしっかりと立ち、人と共に生き、感じ、考え、夢を実現する力。一方で、「大地にしっかりと根を下ろし、現実の社会の中に自分の足で立ち生活していく力を持つこと」。他方で、「両手を天の高みへと伸ばして、現実世界だけにとらわれないのではなく、目に見える世界の背景にある神秘や美しさを感じ、自分の生をも越えた世界や次の時代への視野を持つこと」。この教育ヴィジョンでは、このような「大地と天」という表現とともに、「内への深まりと外へのひろがり」という表現で、育むべき力を明示する。すなわち「内への深まり」とは、「自分の内面を深めることにより、自分の歩むべき道を選び取り、自らの人生を切り開いていく力を育てること」。「外へのひろがり」とは、「自分の価値観をしっかりと持ったうえで、人や社会とつながり、調和を

生み出し、未来を切り開く力を育てること」。そして、その両面を調和的に育むことのできるカリキュラムを、学年ごとの発達段階に即して展開していくのである。

このようにシュタイナー学校では、まず教育という営みと子どもの成長を捉える視座そのものが、単に「芸術的」や「道徳的」、あるいは「社会的」や「人間的（ヒューマニステイック）」という形容詞では届かない深さと奥行きを兼ね備えている。目に見える社会的地上的な現実だけではなく、それを越える世界を、自己の内面奥深くにも、自然の生命の営みの中にも、天の高みにも感受していくことを大切にしている。

では、それをどのように実践しているのか、その一例を紹介しよう。

■朝のはじまり方

- 先生は一人ひとりの子どもを、眼差しを交わしながら握手して教室に迎え入れる。
- 授業のはじめの合図は、先生が奏でる、たとえば小さな鉄琴の優しいメロディ。（全校一斉の機械音のチ

ヤイムではない。)

- そして、シルクの布で覆われたテーブルの上のロウソクに灯を点ける。それが「起立！」の号令の代わりとなつて、子どもたちは静かに立ち上がる。

- 毎日唱える朝の詩の朗誦。「太陽の光が、やさしく私にふりそそそぎ、大いなるものとともに魂が、手足に力を与えます……」

- 先生は、歌うように（実際にシンプルなメロディーに乗せながら）一人ひとりの子どもの名前を呼び、そして呼ばれた子どもも、歌い返して応答する。一般的に言えば「出席取り」だが、先生は手元の出席簿を見てチェックしながら呼ぶのではない。まっすぐに子どもをみて呼びかける。その子どもが「いま・ここ」に存在していることを確かめる。応答する子どもも、先生がきちんとそれを受けとめてくれることを確かめる。存在を確かめ合う呼びかけと応答。一人ひとりの子どもへ向けて、先生がその子どもの成長を願って創った詩の朗誦。一例。太田和見（二

〇〇五年度五年生担任）作——五年生の学習テーマで

ある植物学に呼応した創作。

一面の／淡い桃色のさざ波

繊細なレースの葉が／秋の風にゆれる

うすい花びらは／はかなげに見えて

内なる強い力を秘める

うつろう季節の中／更なる広がりをまちなながら

まっすぐに天へと向かう

宇宙の力を／受けながら

深みへと／根をのばす

- そして、リコーダーを吹いたり、輪になつて歌ったり、リズム遊びをするモーニング・サークルに移る。数や言葉の学びを兼ねたリズム運動もある。このようにゆったりと（三〇分程度）朝のはじまりの時間を過ごしてから、次第に流れるように、その日の授業の主題に入っていく。

毎朝の新鮮な光のなかで、教室にやってくる子どもた

ちとどう向き合い、どう受けとめていくか。どのような言葉を、どのような沈黙（静けさ）の背景から、一人ひとりの子どもへ向けて届けていくか。その立ち方、たまたまいの中に、自ずとスピリチュアルなものが滲み出していく。

■エポック授業の一事例

たとえば、植物について学ぶ5年生の理科的な総合学習。菌類、地衣類、藻類、コケ植物、シダ植物、裸子植物（針葉樹）、被子植物、単子葉植物、そして双子葉植物を順々に、近くの里山に入って実物を観察しながら進めていく。五月の裏山で渦巻き状のゼンマイがシダの葉に広がるのを観察したときのエポックノートには、その姿を絵に描いて次の言葉を添える。

「内にひめた力を、すこしずつほどくと、おどろくほどせん細な、うすい葉が広がる。光をあびて新たな命がこぼれる。」

事実をしつかりと見つめつつ、そのなかで、天と大地のあいだで育まれる豊饒で繊細な生命の営み。その美し

い自然の神秘を感じ取る。

花をつける植物にまでたどり着くと、花びらの数や形を観察しつつ、次の詩がノートに。

花

村野四郎

いちりんの花をとって／その中をごらんなさい。

じつとよく見てごらんなさい。

花の中に町がある／黄金にかがやく宮殿がある

人が行く道がある／牧場がある。

みんないいにおいの中で／愛のようにねむっている。

ああ、なんとという美しさ／なんとという平和な世界

大自然がつくりだした／こんな小さなものの中にも

みちみちている清らかさ

この花のけだかさを／生まれたままの美しさを

いつまでも心の中にもって

花のように／私たちは生きよう。

総合的なエポック授業は、「理科」だけにとどまらず、

このような文芸にも触れながら、その授業の根底を、やはりスピリチュアルな次元が支えている。子どもたちの作るエポックノートの最初のページには、つぎの言葉が書かれている。理科のエポック授業の三〜四週間の間、子どもたちはこの詞（シュタイナー「1993一五一頁」をいつも唱える。（以上、授業者「太田和見」

大地の夜のなかで／植物がめばえる

空気の力をとおして／葉が出る

太陽の力をとおして／果実がじゅくす

そのようにたましいは／心の中でめばえ

そのように精神の力は／宇宙の光の中でめぶき

そのように人間の力は／神のすがたのなかで実る

■専科授業：オイリュトミー

一〇〇分のエポック授業のあとには、四五分程度の専科の授業が続く。そのなかの「オイリュトミー」というのは、「見える言葉、見える音楽」とも呼ばれるシュタイ

ナー独特の運動芸術である（秦理絵子 2001 ほか参照）。

「言霊」とも、「はじめにことばありき」とも言われる

「ことば」の原基のもつ力に、身体を呼应させていく。

詩や音楽とともに、高い天井から光の差し込むホールで、子どもたちは動きにあわせて風をはらんで流れるようなドレスを身につけて動く。

オイリュトミーについてここで紹介しきれるものではないので、二年生のオイリュトミーの時間に使われた詩を一つ挙げておく。

はちと神さま

金子みすゞ

はちはお花のなかに／お花はお庭のなかに／お庭は土べいのなかに／土べいは町のなかに／町は日本のなかに／日本は世界のなかに／世界は神さまのなかに。

そうして、そうして、神さまは、小ぢやなはちのなかに。

この言葉の母音や子音の響きを自分の身体で目に見える形にしながら、サークルになった子どもたちは、詩の展開に合わせて小さな輪を次第に拡げていき、最後に再び収縮させる動きをする。身体の動きと共に子どもたちは、すっかりこの詩を暗誦できるようになる。

■季節の祝祭行事…日本の文化風土に配慮して

シュタイナー学校では、季節のめぐりに応じた祝祭行事を重視している。キリスト教文化圏の中央ヨーロッパ発祥のシュタイナー学校が、全世界で共通して取り組んでいるものと、それぞれの地域の風土伝統に根ざしたものとがある。京田辺シュタイナー学校でも、同様に日本の文化を取り入れて、次のような季節の祝祭行事に取り組んでいる。(参照、京田辺シュタイナー学校編 2006 一・二二―一三三頁。これらの諸行事は未だ確立されたものではなく、年毎に練り直している。)

五月 花とみどりの祭り(メイボール・ダンス)――初夏の到来を祝うローマ・ギリシャの花の女神フロラを讃

えるお祭りに由来。素朴な音楽にのって踊りつつ、花と緑を飾ったボールにリボンを交差させた網かざりを巻きつけていく。

七月 星の祭り(七夕)――人間の意識が外へと向かい天上に上っていく季節に呼応して、その天上に向けて音楽を奏でて捧げ、ファイヤーを焚き、笹飾りに託した願いを天に届ける。

九月 ミカエル祭――昼(光)と夜(闇)の長さが拮抗してバランスをとる日である秋分の日の近くに、光の力を象徴する大天使ミカエル(二年生が演じる)と闇の力を象徴するドラゴン(六年生が扮する)と闇闘を全校生徒が見守るなかで上演する。

九月 お月見――天の月からの澄んだ精神的な光が心に差し込んでくる秋、学校でお月見団子をつくり、夜に家でススキを飾っていただく。

一〇月 収穫祭――畑や田んぼでの農園授業は高学年になるほど本格的。その実りに感謝するため、毎年大きな竹を切り出してヤグラを組み、火をおこし、「決意の種」を天に届ける。その火でさつま汁を炊いて食し、

お供えの品をご近所にも届ける。

一〇月 秋祭り&バザー——収穫祭と同じ時期に、校外者を招くバザーとともに開催される秋祭りは、勇壮な和太鼓（六年生全員）で幕を開け、幕を閉じる、学校が最大の賑わいをみせるお祭り行事。作品展示や生徒たちの工夫による出店など、文化祭的な要素も。

十一月 ランタン・ウォーク（低学年クラス）——長くなった夜、手づくりのランタン（行灯）をもって、深い暗がりのなかを歩く体験をする。

一二月 アドベントガーテン——闇の深まりとともに、自己の内面へ向けての沈潜が極まり、新たな光の誕生を待ちわびるこの季節。学校のホールに渦巻状の小径を針葉樹の枝葉でつくり、その中心に一本の大きなロウソクだけを灯して電灯を消す。ハーブの調べだけが聴こえる静寂のなか、子どもたちは赤いリングに立てた小さなロウソクを持って、一人ずつその渦巻きを中央の光へ向けて歩いていき、そこから自分のロウソクに火を移す。そこで向きを反転させて渦巻きを外へと歩き、その途中のどこかにロウソクの灯りを置いて戻

る。最後には、幾多の光が渦巻状に並んだ小宇宙が出現する。

一二月 クリスマス生誕劇——かつて中央ヨーロッパの庶民たちが素朴に演じていたクリスマス劇を、教師たちが再現して演じ、子どもたちにプレゼントする。

一月 新春のお祝い——七草がゆを学校でつくって食す。書道の時間には書初めをしたり、地元の神社へ新春のご挨拶に出かけたりする。

二月 節分——春を呼ぶ節分。毎年、七年生が鬼気迫る「鬼」に扮して、太鼓の音とともに全学年の教室に乱入し、歓声と悲鳴のなか下級生から豆をぶつけられて追い出される。

三月 年例祭・卒業演劇——一年間の学びを全学年の生徒・保護者が一同に介して分かち合う年例祭。八年と一二年卒業の区切りでは、それまでの学びを集大成した本格的な卒業演劇がある。

■伝承物語や神話の学習…多様な宗教文化の体験

シユタイナー学校では、標準化された教科書で書き言

葉から学ぶのではなく、ストーリー・テリングとも言うべき、先生の「語り」を通して学んでいく。とくに低学年では、発達段階に応じた、民話や説話、聖人伝、神話などの語り聞かせを行う。選択されたそれらの種類は（基本的にクラス担任に委ねられているが）、文化的宗教的に多様なものとなっている。京田辺シユタイナー学校でも、神話的なものとしては、ヘブル聖書の創世記、古事記、北欧神話、ギリシア神話など、聖人・偉人伝的なものとしては、アシジの聖フランチェスコ、仏陀、聖徳太子、マザー・テレサ、ガンジーなど。これらは、国語や歴史のエポック授業と関連づけられ、また地の利を活かして京都や奈良の寺社を参観する

あるクラス（六年から八年、担任「内海真理子」）の事例。クリスマスに担任から賛美歌集を贈られて、「毎朝いくつもの賛美歌をコーラスで歌う。修学旅行は五島列島と長崎行き、江戸時代の歴史学習と重ね合わせつつ、隠れキリシタンの足跡をたどる。他方、お正月に地域の神社へ初詣に赴くことは先に述べたが、六年生のときには、日本の霊峰富士山登頂を祈願し、クラス全員が麓から頂

上まで歩いて登った。京都・奈良に出かけ、参禅や茶道体験、能の観劇などをする。秋祭りでは「和日茶日（わびちゃび）」と名づけた和風茶店を企画し、書画の掛け軸や生花で内装、和服姿で手づくりのお菓子とお抹茶をふるまう。

この学校には、いわゆる物質的な価値だけでなく、精神的な価値を大切に子どもを育てることに意識的で、多様な宗教的バックグラウンドをもつ家庭が参加している。入学時の案内には、シユタイナーの「教育理念」に基づく実践をするのであって、「特定の宗教」を教えるものではない、と明記されている。「宗教の時間」をこの学校でどのようにカリキュラムに組み込むかについて、現在も真摯でかつデリケートな議論が重ねられている。次の節の考察で、「宗教的情操」と「特定の宗教」の間の切り結びを問い、宗教的情操の教育を、多元的な宗教文化教育や「生命の根源への畏敬」や「スピリチュアリティ」の教育といった位相に整理して丁寧な議論のできる言葉を用意しようとするのは、そのデリケートな実践的難題への応答に他ならない。

以上、京田辺シュタイナー学校の実践のいくつかの場面をみてきた。そこでの教育の根底を支えている「宗教的なるもの」は、目に見えるものではなく、形であらわされるものではない。ここでは特に、授業の場面で子どもたちが朗唱したり暗誦する詩・詞を中心にみてきたが、教師たちの立ち方や子どもへのまなざし、親たちが心を込めて相当の部分を手作りした校舎や教室の雰囲気、それぞれの季節に応じた祝祭行事や多様な宗教文化の体験……、それらの全ての中に浸透しているものだと言うほかはない。

シュタイナー学校は、特定の宗派の教義に基づく宗教を教育しようとするものではない。宗派立の私立学校にあるような「礼拝」の時間が設けられているわけでもない。それでいて以上に垣間見たように、なにほどか「宗教的なるもの」を積極的に、正面から、日常の授業のなかに取り入れている。

このような教育のあり方は、さて、今日の日本の「宗教教育の地平」において、どのような位置をしめ、いかなる意義をもつものなのだろうか。

2 宗教的情操教育の諸相

—公／私／公共の観点による宗教教育の布置

「宗教教育の地平」という特集テーマに応じて、NPO法人京田辺シュタイナー学校での宗教的な情操に関する教育実践の一事例を紹介した。現在の日本の少なからず錯綜した「宗教教育の地平」を捉えようとするとき、この事例はいかなる意義をもつか。先取りして言えば、一つには、宗教教育について論じられる際、これまで、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」を志向する立場を導入して三つ巴の構図で考えることができる点。いま一つは、宗教教育において最も議論の多い「宗教的情操」の教育について、その多義的な意味の諸相を整理するための示唆を与えてくれる点。この二点に、この事例のもつ意義を認めることができる。以下に、この事例に導かれつつ、宗教教育の地平を見渡し、その問題を整理してみたい。

■「宗教的情操」教育の問題整理に向けて

一般に「宗教教育」は、次の三つに分類される（日本宗教学会 1985）。(A)宗派教育。(B)宗教知識教育。(C)宗教的情操教育。

(A)宗派教育は、特定の宗教の立場から、その宗教の教義や儀礼を通して信仰へ導いたり、信仰を強化するための教育である。この「特定の宗教のための教育」は、教育基本法で、国公立学校においては禁じられてきた。他方、ある特定の宗教を建学の精神とする私立学校に子どもを通わせ、宗派的な教育の機会を与える権利は、戦後教育においては保障されている。それは、宗教は本来的に個人の内面の信仰であり、「公」的な政治・行政のコントロールから独立した「私」的領域において、信教の自由を確保するためである。

(B)宗教知識教育は、特定の宗教の立場に偏ることなく、宗教に関する客観的な知識を与え、その社会生活上の意義を理解させる教育である。この教育は、私立学校に限らず、国公立学校においても積極的に肯定されている。

「公」教育全体をカバーする学習指導要領の各教科の教

育課程においても、宗教に関する内容が提示されている。

(C)宗教的情操教育は、その意味するところが多義的で曖昧であるため、一般の教育基本法論議でも焦点化したように、対立する見解や誤解を生みやすい。したがって以下で、それを立ち入って考察したい。

論述に見通しを与えるために、最初に図1と図2を掲げておく。

図1は、「宗教教育の地平」全体を、「国家の公」的領域と「私」的領域、それに加えて「市民の公共」的領域の三つの相関的な布置で捉えようとしたものである。このような相関を念頭においたとき、そこに、(A)宗派教育の限定的な位置と、全ての領域で可能な(B)宗教知識教育の位置が明確になるとともに、(C)宗教的情操教育を分節しつつ位置づけることのできる諸領域も捉えられる。図2は、そのようにして四つに分節した宗教的情操教育のサブ・カテゴリーを定式化したものである。

宗教教育もこれまで、主として「公と私」の二元論で論じられてきた。それに対し、「国家の公」、「私的領域」、「市民の公共」という、いわゆる「公共哲学」⁽¹⁾が

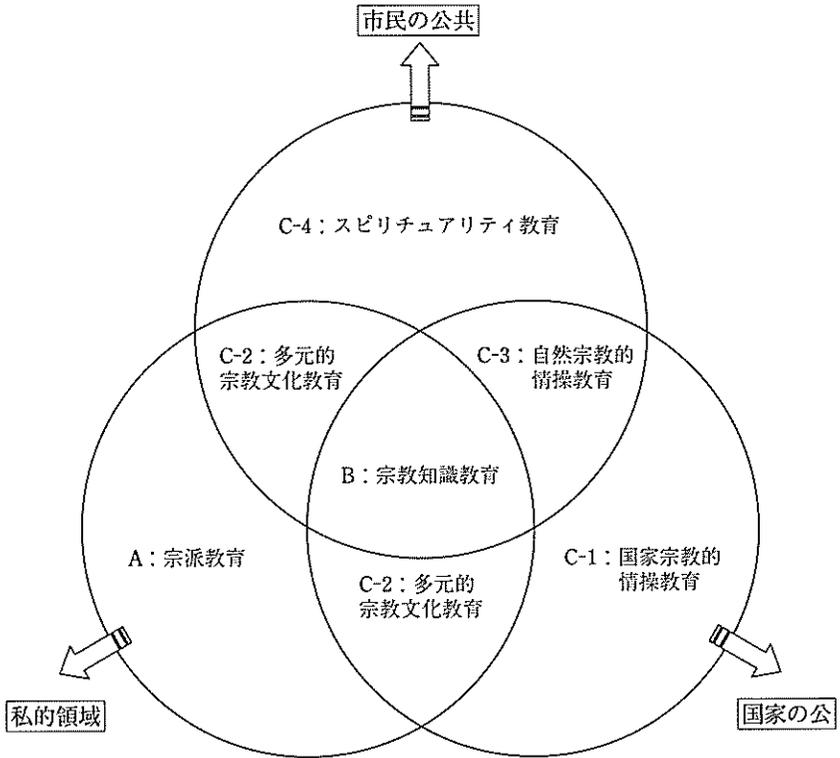


図1 公/私/公共の三領域における宗教教育の布置

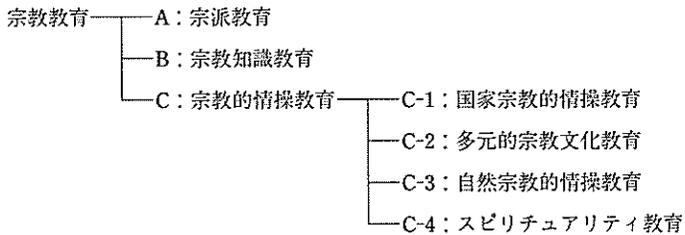


図2 宗教教育・宗教的情操教育のカテゴリー

提唱する三元論によって、宗教教育をめぐる現実を把握しようとしたところに図1の意義がある。まず、この観点から、「宗教的情操」をめぐる議論を整理していくことにしよう。

■「国家の公」と「市民の公共」という観点から

知られているように近年、「宗教的情操の涵養」は、「国家を愛する心」の教育を強調するのと同じ論者によって主張されている。この独特の言い回しは、かつて戦前の一九三五年（昭和一〇年）に出された文部次官通牒「宗教的情操ノ涵養ニ関スル留意事項」で用いられたものである。この通牒では、「学校において宗派的教育を施すことは絶対に許されない」としつつも、「学校教育を通して宗教的情操の涵養を図ることは極めて必要である」とされた。つまり、国民精神の総動員体制を整えつつあったこの時期に、一方で、仏教系やキリスト教系の諸宗教の宗派教育を否定しつつ、他方において、「宗教的情操の涵養」の名目で実質的には、諸宗教を超える日本国家に普遍的なもの（「宗教」ではなく「祭祀」「治教」

とされた国家神道・皇道の教育を徹底しようとした（なお、この戦後の教育基本法の原案にあった「宗教的情操の涵養」や「伝統」の表現がGHQの指示によって削除された経緯があり、それがこの語法そのものを復活させようとする政治的動機ともなっている）。したがって、このような意味での「宗教的情操の涵養」を求める教育を、「国家宗教的情操教育」と呼ぼう。それは、「国家の公」的な性格を色濃くもっている。

戦後の憲法・教育基本法の下では、国家の公の統制を排した「私的領域」において信教の自由を確保するとともに、宗派立の私立学校で宗派教育を行えるようになった。「宗教的情操」は、私的領域における個人や家庭の信仰、特定宗派の活動を通して教育（教化）される。

さてそれに対して、「国家の公」でも「私的領域」でもなく、市民がボランティアに、既存の近代学校システムに対する代案的（オルタナティブ）な学び舎を創造していく動きが広がりつつあり、それが公共性をもちほじめていることに注目したい。イリイチの脱学校論やA・S・ニールの解放的な自由学校論の影響が強まってきた

一九八〇年代以降、国家による画一的なコントロール（たとえば学習指導要領の法的拘束力の強化）や一望監視の管理教育、生活世界を侵食する過剰な制度（システム）への依存に対して、顔の見える関係を大切にしたいスモール・サイズの学び場を市民が自前で創り出そうとするオルタナティブ教育が日本でも育ってきた（吉田 1999）。

一八七二年（明治五年）学制発布以来の、「国家の公」によって上から与えられてきた近代教育システムに対し、主体的な市民が自ら教育の場を手づくりしていく営みに着手したのである。それは、他の領域でも同時多発的に生まれてきた「もうひとつの社会運動」や「オルタナティブな知」の運動とも連動して、近代学校の問題性をそれを支える近代的なパラダイムそのものに見出し出している。そしていまや、それは新たな学びの公共空間を創り出しつつある。⁽³⁾

ここで本稿の主題とかわわつて重要なのは、そのオルタナティブ教育の潮流が、「宗教的情操」と近似する「新しいスピリチュアリティ」を求める文化潮流と重なり合っている点である。オルタナティブ教育はとくに九

〇年代以降、単に解放的な「自由」や生徒たちの自己決定権を重視する「民主主義」を理念とするにとどまらず、詳しくは後述するが、近代啓蒙的な主知主義的人間理解が締め出してきた身体性や精神性の次元を学びの中に取り戻そうとする「ホリスティック」(holistic <holos> whole 全体性、holy 聖なる、heal 癒す)なアプローチへの志向を強めていく。それは、世俗的に一面化した近代学校に対して、何がしか「聖なる精神性」や「身体やこころの癒し」の次元との結びつきを回復した「全体性」を求める。しかも全人的な、というレベルにとどまらず、深刻化する地球環境問題や平和問題に対応すべく、地球全体の自然のエコロジーや人類の精神的エコロジーをテーマに問うものであった。イリイチやニールに代わって、宮澤賢治、ネイティブ・アメリカン、ガンジー、そしてシュタイナーなどが象徴的な存在となる（吉田 1999, 2001）。

教育の分野でのこのような関心は、島藺進（1996, 2001）が「新霊性（スピリチュアリティ）運動・文化」と呼ぶより広い領域での同時代的な動向に符合するもので

ある。そして、上にみてきたNPO法人で市民がつくるシユタイナー学校は、まさしくこの「新しいスピリチュアリテイ」を教育において求める学校である。「市民の公共」的な「スピリチュアリテイ教育」であると名づけておこう（参照、西平 2003、中川 2005）。

しかし、ここで未だ「スピリチュアリテイ」の概念は曖昧である。「国家の公」が上から一般化して押しつけてくるか、一人ひとりの市民が自発的に（特定の宗教組織や国家といった枠を前提とせずに）探求するものであるかという、それを求める主体によって、国家宗教的情操とスピリチュアリテイが区別されたにすぎない。

そこで更に、「宗教的情操」と「特定の宗教」との間の切り結び関係についての論点を導入して考えてみたい。

■ 「特定の宗教」と「宗教的情操」との関係から

国公立学校においては、特定の宗教のための宗派教育はしてはならないが、宗教的情操の教育はより積極的に推進すべきだ。このような見解に対して、つぎのような疑義がある。

特定の宗教と関わりのない宗教的情操というものがあ
りえるのか。宗派的な信仰を離れて、宗教的情操と言
えるほどのものを育てることはできるか。それは、礼拝
や儀礼や行法を含む何らかの宗派的な実践活動を積み重
ねることによつてはじめて、育まれるものではないか。

特定の宗教を離れた信仰や儀礼や実践（行法）が存在し
ない以上、宗派を離れた一般的・普遍的な宗教的情操も
あり得ないというべきではないのか。

深刻に受けとめるべき問いである。これを、排他性の
強い特殊な宗教的立場による主張だと片付ける方が、ナ
イーブだろう。少なくともある宗派の信仰をもつ、特定
の宗教に内在的な立場からすれば、至極もつともな疑念
である。任意のどの宗教からも切り離して、宗教的情操
だけを教育できるとする方が、むしろ相当の論拠を必要
とする。（日本宗教教育学会 1983、とくに家塚高志の所収
論文を参照。）

ここでこの問いに一義的な答えを出すことはできない。
答えるためには、「宗教」概念の定義にまで遡る議論を
要する（参照、島蘭・鶴岡 2004）。ただ実践的には多く

の人が、自らの何ほどかの宗教観にもとづいて、すでにこの答えをもつてしまっている。そして、その答え方の違いによって、宗教と教育の微妙な関わりへのそれぞれスタンスが分岐してくる。(そのことがあまり意識されずに議論される場合、「宗教的情操」をめぐる議論は混迷しやすい。)そのスタンスの違いを、ここで次のように整理してみる。

(1) 「特定の宗教」から離れた「宗教的情操」の教育はありえない、と考える場合。宗派的ではない宗教的情操はありえないから、それは私立学校に特化すべきであつて、国公立学校で踏み込むべきではない。特定の宗教のための宗教教育を禁じる教育基本法が、必ずしも宗教的情操教育を禁じるものではないにもかかわらず、戦後教育がそれに対して極めて慎重であつたのは、この両者を切り離すことの困難さに由来する。これを厳密に適用しようとする宗派的立場にあつて、教育基本法に「宗教的情操」を記述することへの強い抵抗があるのも、この理由による。

(2) にもかかわらず、この立場で公立学校において(認

知的な側面のみならず)情操面にまで踏み込んだ教育をしようとすれば、次のような可能性がある。特定の一つに偏らないように、できるかぎり多様な宗派宗教をバランスよく、ときには行為実践も取り入れた身体的・情動的な体験を通して学習する。一つひとつの体験は、本格的な宗教体験とはならないが、それでも、多様な宗教文化に触れることで、寛容の態度や相互の理解に役立つと考える。これを、多元的な宗教文化を生きた体験を通して学ぶ「多元的宗教文化教育」⁽¹⁾と定義しておく。

図1では、多元的宗教文化教育は、宗派教育が、「公」教育や「市民の公共」教育との接点を持つていく領域に位置づく。既存のさまざまな宗派宗教と協力し、十分な多様性を確保しながらこのような宗教文化の教育に取り組んでいくかどうか、今後の国公立学校の検討課題であるだろう。いくつかの事例を紹介したように、シユタイナー学校では、この点でかなり踏み込んだ実践にチャレンジしており、そこから学ぶべきことは多い。

次に、「特定の宗教」に関わらない宗教的情操の教育が可能であるとする立場を考えてみよう。

(3)日本国民としての一般的な宗教的情操というものが
ありえる、と考える場合。日本人であるかぎり、たとえ
どのような宗派の信仰を持っていようと、すべての人
が身につけるべき宗教的情操というものがあり、それを
涵養するために、特定の宗派に関わる必要はない。この
発想は、古来からのこの列島における宗教的伝統とい
うものを多元的ではなく単一のものと考えることによつて
成り立つ。この立場にあつては、国公立学校におけるこ
のような宗教的情操の涵養は、日本国民のナショナル・
アイデンティティの形成にとつて望ましい。この立場は、
「国家の公」的な「国家宗教的情操教育」に限りなく近
づく(ただし、国家神道ではなく神道のスピリチュアリテ
イの可能性について、たとえば鎌田 2003を参照)。

(4)すべての宗教に通底する、なにかしら普遍的な核心
があり、直接それに触れることによつて、宗派に偏らな
い宗教的な情操の教育も可能であるとする立場。その普
遍的な核心とは、どの宗教にも共通するような根源的な
経験であり、そこから様々な形式・組織をもつ宗教が分
化してくる、未分化な始原の宗教性である。このような

宗教性を「スピリチュアリティ」と呼ぶならば、スピリ
チュアリティと結びつく次元では、特定の宗派だけのた
めの教育をしていることにはならないと考えられる。

しかし、そのような教育は可能だろうか。ここでいま
「未分化な始原の宗教性」と述べたスピリチュアリティ
の一つの特質を、「生命の根源への畏敬」とかアニミズ
ム的な自然宗教と重ね合わせて捉えてみよう。このよう
な「組織宗教」以前の自然宗教的情操であれば、子ど
もの教育に取り入れていくことが比較的可能である。実
際に、学習指導要領の道徳教育の規定においてもみられ
るものであり、図1に示すように、国公立学校の教育領
域に含ませることができる。それを「自然宗教的情操教
育」と呼んでおく。

「生命の大河のような流れ」への参与として教育をと
らえるヴィジョンをもつシュタイナー学校では、驚きと
畏敬をもつて生命のもつ神秘や理法と出会っていく授業
が展開されている。理科的なエポック授業の事例などを
通して見てきたとおりである。

ところで、この「自然宗教的情操」は、国家という統

治機構とは無関係である。この列島においても、たとえば暮らしの基盤が森林か海洋か、北方風土（アイヌ）か南方風土（琉球）か、等々の郷土自然の違いによって情操の質も多様である。逆に、国境を越えた共通性もまた、北米先住民の文化や環太平洋のモンゴロイド文化圏など、幅広く認められる。それは、レヴィ・ストロースの「野生の思考」を受け継いだ「対称性人類学」の中沢新一が、とくに『熊から王へ』で印象深く明らかにしたように、王権国家の確立とともに組織化された「宗教」以前の、「熊と人間」が相互に対称的であるような自然宗教に基づく情操なのである（中沢 2002、吉田 2007b）。

この点で、それは「国家宗教的情操」とは区別される。「国家宗教的情操」が、統治単位としても、文化を具体化する単位としても「国家」を準拠単位とするならば、「自然宗教的情操」や「スピリチュアリティ」は、それを内側の多様性へ向けて、あるいは外側との共通性へ向けて普遍化していく。とくにスピリチュアリティは、このグローバル化した多文化社会において、「近代以後」と「宗教以後」の時代を射程に入れて、個的で多様な、

かつ普遍的で通文化的な宗教性のあり方を探求するものだとと言える（島薮 2004c、吉田 2007a 参照）。

以上、「公／私／公共」の三領域で宗教教育の類型を位置づけなおし、多義的な宗教的情操教育の諸相を整理して、「国家宗教的情操教育」、「多元的宗教文化教育」、「自然宗教的情操教育」、「スピリチュアリティ教育」の四つの位相で捉えなおした。そしてそこに、NPO法人立シユタイナー学校の事例のもつ意義を浮き彫りにした。それは、「市民の公共」の領域にあって、「多元的宗教文化教育」と「自然宗教的情操教育」を積極的に取り入れつつ、教育における「新しいスピリチュアリティ」の可能性にチャレンジしているものである。

最後に、その可能性を展望するためにも、このようなシユタイナー学校のチャレンジが孤立した事例ではなく、その背後には、広く国内外で「ホリスティックな教育」を探究している潮流があり、それがグローバル化する現代世界の公共空間にあって、教育と宗教の関わり新たな次元を拓くものであることをみておきたい。

結び——現代世界の公共空間におけるホリスティック

教育の意義

「ホリスティック教育」は、次の二つのトレンドが交差するところに生まれてきた。ひとつは、国家の公による近代学校システムに対して、市民によるボランタリーな学校を代案的に創出してきたオルタナティブ教育の潮流。もうひとつは、既成の宗派宗教の教団組織に拠ることなく、より個人的に、あらゆる宗教の根源になるような宗教性、靈性（スピリチュアリティ）を直接に探求する、いわゆる新靈性運動・文化である。NPO法人立のシュタイナー学校は、このホリスティック教育の一環として捉えるとき、より広い視野でその今日的な意義を捉えることができる。紙幅が尽きたので、簡単に三点だけを指摘しておく。

まず、ホリスティック教育は、近代合理主義と伝統宗教ファンダメンタリズムに対する第三の立場としての、広義のポストモダニズムに位置づく（吉田 2001）。教育（学）においても、一方で、啓蒙近代の合理的知性を一

面的に称揚する人間観・教育観に対するラディカルな吟味を加えつつ、他方で、それが素朴な反近代主義的伝統回帰（バックラッシュ）に帰結することを警戒して、近代を前方へ向けて踏み越えていく第三の道が模索されてきた。それは、たとえば「知育」に対して「心の教育」を二項対立的に対置するものではなく、身体、意志、感情、思考、精神性の分かちがたい相互補充関係に定位して、それらの間のつながりを育むことで全人的（ホール・パーソン）な教育をめざす。そのようなホリスティック教育にとって、シュタイナー教育の全人的発達の理論は意義深い。すなわちその、人格の諸階層が綿密に関連づけられながら段階的に発達していくプロセスを解明した理論は、スピリチュアルな情操を、それ自体を切り出して教育できるとするものではなく、思考（認識力）や自我の成長を踏まえ——その透徹と純化によって——究極的なスピリチュアリティに至ろうとするものである（シュタイナー 1919 = 1989, 1984 = 1987）。

第二に、ホリスティック教育は、グローバル化した世界における、国際的かつ国内的な多文化社会化への対応

を、その明確な課題意識としている。そもそもそれは、ポストモダンの実験都市とも言われる多文化社会カナダのトロントを拠点としていた。そして現在、とりわけ二〇〇一年九月一日以降、「非暴力と平和の文化」や「持続可能な開発のための教育（ESD）」を提唱するユネスコの教育理念で「ホリスティック・アプローチ」が強調されるに至って、南の国々、とくにアジアに広がってきた（吉田 2004、吉田・永田・菊地 2006）。経済のみならず文化的にも普遍性を標榜するグローバルセッション下で、アイデンティティの確保のために一方で文化的宗教的な原理主義が台頭する圧力を抑えつつ、いかに排他的に陥ることなく各文化が自らの特殊性の根底に普遍性を見出していくか（——その普遍的な価値の源泉がスピリチュアリティと呼ばれる）。タイ、インド、韓国などでホリスティック教育の国際会議が重ねられているが、たとえば二〇〇六年七月に開かれたインドでのユネスコ共催の会議（イスラム圏を含め一八か国、一八〇〇名参加）では、「ルーツを深め、ヴィジョンを広げる」を合言葉に、「伝統の古層に普遍性を見出し、地球市民として現代の

多文化共生社会を生きるための教育」がテーマとなった。そこでの実践事例報告には、クリシュナムルティ学校、モンテソーリ学校、アポリジニ（先住民文化）学校、オーロピンドなどのアシュラムでの教育と並んで、シュタイナー学校が取り上げられ注目された。キリスト教圏の文化背景を持ちつつも、アジアの精神的古層に淵源をもつ神智学の流れを汲むシュタイナーの思想が、宗教文化の違いを超えて共有される可能性を示唆するものである。

第三に、ホリスティック教育は、オルタナティブな志向をもつ市民と公教育の制度内部で努力する教師たちとが協働しつつ、新たな公共性を創出していく共有コンセプトとして機能する。「ホリスティック教育」というコンセプトは、北米で七〇年代から八〇年代に成長したオルタナティブ教育が、九〇年代に公教育へ参入する可能性（チャーター・スクールなど）が開けた際、「（主流に対する）もうひとつ別の」といった消極的定義ではなく、より積極的な内容をもつ自己規定を求めて選び取られたものである。また、同じ理由で、シュタイナーやモンテソーリといった思想家個人の名と結びついたアイデンテ

イティを避けようとした。⁽⁵⁾

過剰に制度化された教育や医療、そして教団宗教などへの対抗として発生してきたがゆえに、オルタナティブや新しいスピリチュアリティを求める運動・文化は、制度一般、組織一般へのアンチテーゼが強く、個人的でパーソナルな傾向が強かった。そのような個人化の傾向は、「宗教」の共同性から個人化、そして個人化から公共化の動向（島蘭2000²、2004b）と符牒を合わせるように――、自律的な個人がボランティアな発意に基づいてつながり直し、新たな公共空間を生み出す途上において必要な踏み石だったとも言える。

教育の領域においても、公教育の内外で、市民が連携して新たな公共性を創出しつつある。学校としては無認可のNPO法人立京田辺シュタイナー学校で開催される公開授業などに、公教育の教師たちも少なからず参加するような状況が生まれてきている。ホリスティック教育の運動・文化は、このような動向を促進支援する触媒として、グローバル化する多文化社会のなかで益々ひとつの役割を果たしていくことになるだろう。

【注】

(1) 「公共哲学」のこの三元論の詳細は、佐々木・金2001（「公共性と教育」に関する筆者の議論は二〇五―二〇七頁に収録）、稲垣・金2006、山脇2004などを参照。

(2) 近代日本の宗教教育の歴史については、史料と共に國學院大學日本文化研究所1997等を参照。

(3) オルタナティブな学び舎とその公共性の実態については、筆者も参加した国立教育政策研究所のオルタナティブ教育研究会およびホリスティック教育改革研究会による共同研究の一連の成果（菊地・永田2001、オルタナティブ教育研究会2003、2004、国際オルタナティブ教育研究会2003、菊地栄治編2004、参照。現在「〈公共圏〉を生成する教育改革の実践と構造に関する総合的研究」科研共同研究（2005 - 2007）を続行中。

(4) (財)日本宗教連盟は、宗派教育とは異なり、宗教に関する単に知的な教育でもない、「言わば『宗教文化教育』とでも言うべき、文化としての宗教について生きた学びをする教育」の必要を提唱している（中央教

育審議会「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(中間報告)」に対する意見書、平成一五年一月二二日付け)。井上順孝 2003をも参照。

(5) 北米で一九八八年に創刊された『ホリスティック教育レビュー』誌の初代編集長はモンテソーリ教育、二代目はシュタイナー教育のキャリアを持ち、この意図を語っている。日本ホリスティック教育協会編の出版物にも、公教育とオルタナティブの両方の分野からの執筆者が並ぶ(たとえば、吉田・平野編 2002 参照)。

【文献】

- 稲垣久和 2004 『宗教と公共哲学／生活世界のスピリチュアリティ』東京大学出版会
- 稲垣久和・金泰昌編 2006 『宗教から考える公共性』東京大学出版会
- 井上順孝 2003 「宗教文化教育の提唱」『教育』53(11)
- 江原武一編 2003 『世界の公教育と宗教』東信堂
- オルタナティブ教育研究会 2003 『オルタナティブな学び舎の教育に関する実態調査報告書』国立教育政策研究所
- 平成15年度成果報告書

オルタナティブ教育研究会 2004 『〈公共性〉をはぐくむオルタナティブ教育の存立基盤に関する総合的研究』国立教育政策研究所平成16年度成果報告書

鎌田東二 2003 『神道のスピリチュアリティ』作品社

菊地栄治編 2004 『ホリスティックな教育改革の実践と構造に関する総合的研究』科学研究費基盤研究B(研究代表者菊地栄治) 最終報告書

菊地栄治・永田佳之 2001 『オルタナティブな学び舎の社会学／教育の〈公共性〉を再考する』『教育社会学研究』

68

京田辺シュタイナー学校編 2006 『小学生と思春期のためのシュタイナー教育』学習研究社

國學院大學日本文化研究所編 1997 『宗教と教育』弘文堂

国際オルタナティブ教育研究会 2003 『オルタナティブな教育実践と行政の在り方に関する国際比較研究』科学研究費基盤研究B(研究代表者永田佳之) 最終報告書

佐々木毅・金泰昌編 2001 『公共哲学(公)と私の思想史』東京大学出版会

島蘭進 1986 『精神世界のゆくえ——現代世界と新靈性運動』東京堂出版

—— 2000 『現代宗教と公共空間——日本の状況を中心

に』『社会学評論』50(4)

—— 2001 『ポストモダンの新宗教——現代日本の精神状況の底流』東京堂出版

—— 2003 『癒す知』の系譜——科学と宗教のはざま』

吉川弘文館

—— 2004a 『現代宗教と宗教研究：ポスト枢軸文明の「宗教」概念』『宗教研究』77(4)

—— 2004b 『社会の個人化と個人の宗教化——ポストモダン(第2の近代)における再聖化』『社会学評論』54(4)

—— 2004c 『現代日本と「宗教」——超越的普遍性の理念とその相対化』『宗教のゆくえ(岩波講座宗教第10巻)』(池上良正他編)岩波書店

島蘭進・鶴岡賀雄編 2004 『宗教』再考』ペリかん社

島蘭進・西平直 2001 『宗教心理の探究』東京大学出版会

シュタイナー 1894 = 1987 『自由の哲学』(高橋巖訳)イザラ書房

—— 1919 = 1989 『教育の基礎としての一般人間学』(高橋巖訳)筑摩書房

—— = 1993 『瞑想と祈りの言葉』(西川隆範編訳)イザラ書房

中川吉晴 2005 『ホリスティック臨床教育学——教育・心理療法・スピリチュアリティ』せせらぎ出版

中川吉晴・金田卓也編 2003 『ホリスティック教育ガイドブック』せせらぎ出版

永田佳之 2005 『オルタナティブ教育』新評論

中沢新一 2002 『熊から王へ カイエ・ソバージュへ』講談社

西平直 1997 『魂のライフサイクル——ユング・ウィルバー・シュタイナー』東京大学出版会

—— 1999 『シュタイナー入門』講談社

—— 2003 『スピリチュアリティの位相——教育におけるスピリチュアリティ問題』のために』皇紀夫編『臨床教育学の生成』玉川大学出版部

日本宗教学会(宗教と教育に関する委員会)編 1985 『宗教教育の理論と実際』鈴木出版

秦理絵子 2001 『シュタイナー教育とオイリュトミー——動きとともにいのちは育つ』学陽書房

ミラー、1988 = 1994 『ホリスティック教育——いのちのつながりを求めて』(吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳)春秋社

山脇直司 2004 『公共哲学とは何か』筑摩書房

山脇直司 2004 『公共哲学とは何か』筑摩書房

吉田敦彦 1999 『ホリスティック教育論—日本の動向と思想の地平』 日本評論社

—— 2001 「ホリスティック教育と宗教心理／人間形成の垂直軸をめぐって」 島蘭進・西平直編 『宗教心理の探求』 東京大学出版会

—— 2004 「国連ユネスコ関連文書にみる平和と非暴力へのへホリスティック・アプローチ」 金田卓也・金香百合・平野慶次編 『ピースフルな子どもたち—戦争・暴力・いじめを超えて』 せせらぎ出版

—— 2007a 『フーバー対話論とホリスティック教育／他者・呼びかけ・応答』 勁草書房

—— 2007b 「語り直す力／星野道夫の物語に呼応して」

宮本久雄・金泰昌編 『物語り論3 彼方からの声』 東京大学出版会

吉田敦彦・今井重孝編 2001 『いのちに根ざす日本のシュタイナー教育』 せせらぎ出版

吉田敦彦・平野慶次編 2002 『ホリスティックな気づきと学び—45人の物語をつむぐ』 せせらぎ出版

吉田敦彦・永田佳之・菊地栄治編 2006 『持続可能な教育社会をつくる—環境・開発・スピリチュアリティ』 せせらぎ出版