

スピリチュアル教育の2つの方向性：
「いのち教育」と「ホスティック教育」に対する考
察を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高比良, 美香 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/43386

スピリチュアル教育の2つの方向性 — 「いのち教育」と「ホリスティック教育」に対する考察を通して —

人間社会環境研究科 人間社会環境学専攻
高比良 美 香

要旨

本研究の目的は、学校教育の中に広がる新たな宗教性の特徴を明らかにすることである。スピリチュアリティとよばれている今日の宗教性は、日常生活の中でその有用さばかりが期待され、基盤が曖昧で実利的なものになっている。スピリチュアリティは、学校教育の中では、実践者の教育的な意図から多様な意味に定義されているが、特に最近では、平仮名の「いのち」という言葉で表現されている。「いのち教育」と「ホリスティック教育」では、「いのち」という言葉を用いてスピリチュアルな教育を行おうとしている。「いのち教育」と「ホリスティック教育」におけるスピリチュアリティのあり方をみると、異なる2つの方向性があることが理解できる。その1つは、スピリチュアリティを利用し人間形成の教育をおこなうという視点であり、もう1つは、生の一側面や教育の基盤にはスピリチュアルな側面があるという視点である。前者の視点では、学校教育においてスピリチュアリティを人間形成の教育の手段や目的とするのであるが、そこでは学校教育が宗教システムのように機能する恐れがある。したがって、教育におけるスピリチュアリティのあり方としては、後者のように教育の基盤にスピリチュアリティがあるという視点を持ち、その方向性を明確にするために、学校教育においても教育可能となる「聖なるもの」とのつながりの源泉についての議論を深めるべきである。

キーワード

宗教教育, いのち教育, ホリスティック教育, スピリチュアリティ

Two direction in spiritual education

Mika TAKAHIRA

Abstract

This study attempts to elucidate the characteristics of religiousness in schooling. An aspect of religiousness today, known as “spirituality,” has been found to be useful in daily life. “Spirituality” has various meanings depending on the educator’s beliefs and, recently, has often been expressed using the expression “I-no-chi” in Japanese school education. In death education (which is also referred to as “I-no-chi” education) and holistic education, spiritual education is planned to be covered by using the expression “I-no-chi.” We can find two different perspectives in spiritual education: the perspective that character education is given using spiritual experiences, and the perspective that the spiritual aspect

forms the basis of education as well as of life. In the former perspective, spirituality is a tool or goal in human development, and school education plays the role of religion. Therefore, through the medium of spiritual education, this study considers the notion that education is based on spirituality, and discusses the interaction between learning and religiousness.

Key word

Religious education, Holistic education, spiritual education, children's spirituality

1. 問題設定

近年、宗教と学校教育との関係は変化しはじめている。人々の生活に対する宗教の影響が後退する一方、現代文化の影響を受けた新たな宗教性が学校の外側と内側から公然と学校教育の中に持ち込まれている。本稿は、現在、学校教育の中に持ち込まれている宗教性について、その特徴を明らかにすることを目的とする。

どのように、公立学校の中に宗教が持ち込まれているのか。まず、学校の外側から何らかの形で宗教教育を取り入れるべきではないかという声が高まっている。世界の中の人々と接する機会が増えているのに、世界の宗教状況への知識が足りない。また、「死」という自分の一生の大問題に向き合うにも精神的リソースがない。このような議論から宗教教育の必要性が主張されるようになってきている [井上2007, 3-4]。あるいは、ホリスティック教育とよばれる教育運動では、精神の超越を目指すトランスパーソナルな教育が重要なテーマとみなされている [中川2005, 43-44]。さらには、不登校、いじめ、自殺や凶悪犯罪の低年齢化は、子どもたちの「いのちの実感」が曖昧になっているからだとして主張する、あまり根拠のない「心の教育」必要論もみられる。こうしたさまざまな宗教的な要素や動機が、学校教育の中に持ち込まれはじめているのである。

また、学校の内側にいる子どもたちの間には、「死後の世界」や「見えない世界」に対する関心が広がっている。彼らは、伝統的な宗教が問うてきた「死」をめぐる問題に対し、メディアを通じて得る断片的な情報で対処しようとしている。

「見えない世界」への好奇心も、「妖怪ブーム」や「スピリチュアルブーム」の中で娯楽化し、呪術的なものとなっている。現代の子どもたちは「死後の世界」や「見えない世界」に対する感覚を「スピリチュアル」とよび、それをあたかもエンターテイメントのように楽しんでいる。

こうした学校教育の中に広がる宗教的なものは、端的にいえば、現代のスピリチュアルな文化の影響を受けた新たな宗教性である。従来、公立学校は政教分離原則にもとづき、特定の「宗教」を排除する一方で、生活と結びついた宗教的な感覚や宗教現象が、教育の中に持ち込まれてもそれほど考慮してはこなかったといえる。いわば、公立学校は生活と結びついた「宗教的なもの」を無視する形で含み込んできたのであり、その間隙を縫うように「スピリチュアル」「スピリチュアリティ」とよばれる新たな宗教性が、学校の外側と内側から持ち込まれているのである。

これまでの先行研究においては、学校教育に持ち込まれている宗教性は「宗教的情操」とのかかわりから論じられている。岩田 (2007) や貝塚 (2010) は、道徳教育における「宗教的情操」概念が「畏敬の念」として扱われ、感覚化、体験化していることを指摘している。だが、現在、学校現場に持ち込まれている宗教性は、いわゆる「宗教的情操」とどまらない。弓山 (2010) は「生きる力」路線において「心の教育」と「宗教的なもの」が結びつけられていることを指摘し、そこに新たな宗教性がみられることに言及している。岩田も、現在の学校教育の中に広がる宗教性について、それが「宗教的」であるとも判らない形で広がり、とらえどころがないものとなっていると

述べている [岩田2007, 103]。しかし、現在の学校現場に広がっている新たな宗教性について、それがどのようなものか、そこに教育的意味、教育の必要性、教育の可能性があるのかについて、十分検討が深められてはいない。

そこで、本稿では、学校現場に広がる新たな宗教性をとらえる手がかりとして、「いのち」という言葉に注目したい。先に述べたように、2000年以降、「心の教育」として「いのち」の大切さを教える教育の必要性が主張されるようになり、平仮名の「いのち」という言葉を冠する授業実践が学校現場に急速に広がっている¹⁾。学校現場では、「つながるいのち」「かげがえのないいのち」「輝くいのち」²⁾であることをどのように教えるのかという問題に直面し、1990年代頃から実践が積み重ねられてきた「いのち教育」や「ホリスティック教育」にその手がかりが求められるようになってきているのである。すなわち、「いのち教育」と「ホリスティック教育」における宗教性を検討することは、現代日本の学校教育の中に持ち込まれている宗教性を知る手がかりになると思われる。

筆者は、先の論文において「いのち教育」や「ホリスティック教育」において、「いのち」という言葉に含意されている宗教性が、スピリチュアル教育のための手段として利用されているようにと指摘した³⁾。本稿では、教育におけるスピリチュアリティの手段化についてより詳しい検討をおこない、学校現場に広がる宗教性の特徴を明確にしていく。以下、次のように議論をすすめる。最初に、教育におけるスピリチュアリティの手段化は、現代の文化的な潮流の影響を受けた新たな宗教性にともなう問題であることを示す。そして、「いのち教育」と「ホリスティック教育」を手がかりに、教育における宗教性の位置づけられ方によって、2つの方向性の違いがみられることを述べる。さらに、この2つの方向性の違いにより、現代日本のスピリチュアルな教育がどのようなものとなるのかを述べ、その限界と可能性を示す。

2. 有用さを強調する新たな宗教性

(1) 宗教の核心にあるものの探求

現代では、宗教のあり方が変わりつつあるといわれている。現代の宗教状況の特徴の1つとして、「宗教」という語に代わり「スピリチュアリティ」ないし「霊性」という語におきかえられるという傾向をみることができる。こうした用法は、「宗教」という言葉が単に「スピリチュアリティ」や「霊性」におきかえられているわけではない。何か新しい宗教性を含み込まれている。この新しい宗教性を明らかにするために、最初に「宗教」や「スピリチュアリティ」、あるいは「霊性」という語が何をさすのかを明確にしておく。

エリアーデやオットーがいうように、あらゆる宗教にみられる普遍的な経験は、人間の日常性を越えた「聖なるもの」が顕現すると感じる経験であり、「聖なるもの」の開示を経験したときにもなう非合理的な感情といえるだろう。よって、筆者は、島菌の定義にしたがい、あらゆる宗教の核心にあるのは「聖なるもの」とのかかわりの経験であると考えたい。島菌は「聖なるもの」とのかかわりの経験について、「人間の側の特性や経験に即してとらえようとする言葉」が「スピリチュアリティ」であり、「聖なるもの」とのかかわりのシステムが「宗教」だという [島菌2012, 96]。

そもそも宗教とスピリチュアリティとは不可分なものである。「聖なるもの」とのかかわりの経験は、個々人の強い感情体験をひきおこす。島菌によれば、人々は教義、儀礼、共同体などのさまざまな「しかけ」を使って、「聖なるもの」とのかかわりの意識を体系的に育ててきたのである。「聖なるもの」とのかかわりのシステムが人々の共同生活に組み込まれているとき、あるいは、生活が「聖なるもの」とのかかわりのシステムで形つくられているとき、それは宗教であるとみなされる [島菌2012, 95-96]。一方、「聖なるもの」とのかかわりの経験は、さまざまな形で人間存在のあり方にかかわる。「聖なるもの」が顕現するように感じられるとき、人間は自己を超えた超越

的な次元があると気づく。このような経験によって、自己の内省へと導かれたり、人間と人間、人間と自然との関係に非日常的な意味が見出されたり、また、それらの関係の中に強い絆がもたらされたりする。そのような「聖なるもの」とのかかわりが個々人の経験に即して語られるとき、それはスピリチュアリティとして表現される。「聖なるもの」とのかかわりの経験を個々人の経験、資質、特性からとらえるのか、あるいは、システムに即してとらえるのかという視点の違いにより、スピリチュアリティと宗教という語が使い分けられているのである。

だが、世俗化した現代社会では、スピリチュアリティと宗教とを分けて考えるのが一般的になっている。実際、現代日本において、宗教といえば制度宗教や組織宗教であると理解され、その教義、儀礼、組織、価値規範をさすのみとみられている。本稿では、この狭い意味の宗教をカギ括弧つきの「宗教」と表す。制度的な「宗教」の儀礼はもはや形骸化し、「宗教」は集団への帰属を求め、価値規範や権威体系ばかりが絶対視される。こうした「宗教」システムには、もはやスピリチュアリティはともなわなれど感じられている。また、私たちは、見えない何かに対し「いただきます」と合掌するような行為も「宗教的」だと感じている。制度や観念としての「宗教」の枠組みにあてはまらなくても、生活と結びついた宗教心、宗教現象がある。本稿は、そのような広い宗教を「宗教的なもの」とよぶ。だが、生活感覚となっているような「宗教的なもの」に対しても、人々は必ずしもスピリチュアリティを感じてはいないのである。

伝統的な宗教の影響が後退し社会が世俗化する一方で、人々は宗教の核心である「聖なるもの」とのつながりを見出そうとしているようである。神秘的なものへの憧憬、非日常性への希求、意味への求めが「宗教」ではなく、むしろ日常生活の中の「宗教的なもの」の中に求められている。元来、「宗教」「宗教的なもの」「スピリチュアリティ」は不可分なものであり、ひとくくりには宗教とよばれていたものである。ところが、現代の宗教

のあり方では、「宗教」「宗教的なもの」「スピリチュアリティ」が分けて考えられるようになっており、宗教の核心である「スピリチュアリティ」の探求は重要なテーマとなっているのである。

(2) 個人主義的な宗教理解

“spirituality” と「靈性」

「スピリチュアリティ」とは何か、「靈性」とは何かということをもう少し詳しくみていこう。そもそも英語の“spirituality”は、「聖なるもの」の顕現をうながした力を語る言葉であった。「風」や「息」を意味するラテン語の“spiritus”が「目に見えないが物体に生命を与える力」と理解され、英語の“spirit”という言葉で表現されるようになったという。「聖なるもの」の開示を経験した人々は、“spirit”が働いたと感じる。“spirit”が働く非合理的な経験が“spiritual”と形容されてきた。その後、“spiritual”の名詞形である“spirituality”という言葉が、17世紀のフランスで神秘主義(mysticism)の語と相通じるものとして用いられるようになったとみられているのである〔島蘭2012, 98〕。

19世紀後半、キリスト教以外にも諸宗教の核心には「聖なるもの」との直接的なつながりの経験があると理解されるようになり、神秘体験を宗教の核心とする「神秘主義(mysticism)」が称揚されるようになった。鶴岡によれば、“spirituality”という語は、神秘主義が大衆化することによって、一般的に用いられるようになった言葉である。「神秘主義(mysticism)」が何か宗教的達人、天才的個人の特権的な業績を焦点に据えるのに対し、特別な宗教エリートでなくても多くの人に関わり実践しうるものとして“spirituality”概念が広がりはじめたという〔鶴岡2004, 21〕。“spirituality”という言葉を用いることによって、宗教の核心である「聖なるもの」との間に生じる深いコミットメントは、一部の宗教エリートに限定されるものではなく、日常の祈りや修煉、宗教的な実践を通して経験可能であることが強調されている。宗教の核心を、個人的な

の、日常的なものであると理解する言葉が英語の“spirituality”だったのである。

他方、日本語の「靈性」はどうか。鈴木大拙は、『日本の靈性』の中で、「靈性」について次のように述べている。鈴木は、「精神または心を物（物質）に対峙させた考えの中では、精神を物質にいい、物質を精神に入れることができない」のだといい、「二が一であり一がそのまま二であることを見る、これが靈性である」という〔鈴木1972, 16〕。「二元的な世界が、相克し相殺しないで、互譲し交歓し相即相入する」という特有の意識のあり方が「靈性」であり、この意識のあり方によって「初めて宗教がわかる」というのである〔鈴木1972, 16〕。

鈴木大拙が「靈性」という言葉で語ろうとしているのは、宗教の核心とみなされる個人々の意識のあり方である。宗教の核心は、「絶対的な受動性」と表現されるような意識であるが、それは、単なる受身の状態ではなく「受動と思われるところに、その実、能動の力の多いに働いている」というあり方でもある〔鈴木1972, 109〕。そして、靈性の自覚は絶対的な「聖なるもの」の存在との直接的な関係によることを、親鸞の体験をもとに次のように説明している。

どの点がそうかというに、親鸞は罪行からの解脱を説かぬ、即ち因果の緊縛からの自由を説かぬ。それはこの存在一現世的・相関的・業苦的存在をそのままにして、弥陀の絶対的本願力のはたらきに一切をまかせるのである。そうしてここに弥陀なる絶対者と親鸞一人との関係を体認するのである〔鈴木1972, 116〕。

つまり、「靈性」は「弥陀なる絶対者と親鸞一人との関係」において、「絶対の慈悲」の働きに「一切をまかせる」というあり方によって自覚されるものである。一人と「聖なるもの」とのつながりの関係を基盤とし、自己を超越し、「聖なるもの」からの働きに身をまかせる。自己を超越し

超越的な存在から働きかけを受け取る、そのようなあり方が「靈性」と表現されている。この「靈性」は、「聖なるもの」と一人との関係を強調するものであり、個人主義的な宗教のあり方をさすものである。

もちろんキリスト教における神秘体験から一般化した英語の“spirituality”と浄土真宗に基づく「宗教意識」をさす日本語の「靈性」という言葉の意味内容が、重なりあうわけではない。だが、「spirituality」と「靈性」は、ともに絶対的な「聖なるもの」の存在が前提とされ、「聖なるもの」と一人との直接的な関係性が強調されていたということに留意したい。いわば、“spirituality”と「靈性」とは、唯一絶対の「聖なるもの」と個人とのつながりを前提とした、個人主義的な宗教性を意味する言葉だったのである。

(3) 曖昧で、実利的な宗教性

スピリチュアル、スピリチュアリティ

“spirituality”や「靈性」とよばれる個人化された宗教性は、もう1つ新たな段階にはいっているとみられる。1970年代の欧米の「ニューエイジ」、1980年代のわが国の「精神世界」では、近代の合理的な思考と科学、形骸化した宗教のどちらにも期待がもてないと感じる人々が『『宗教』には興味はないけれども、スピリチュアルには関心がある』（“I'm not religious, but spiritual”）と表明し、制度宗教や組織宗教にとらわれずスピリチュアルなものを自分で探求しはじめた〔島藪2012〕。現在では、島藪が「新しいスピリチュアリティ（new spirituality）」とよぶ文化的潮流となっているのである。

「新しいスピリチュアリティ」とは、従来とは違う宗教に対するあり方、態度をさす。それは、「宗教」と距離をとろうとする態度として表明される。伝統的な宗教が前提としてきた「聖なるものとのつながり」を「見えない何かとのつながり」におきかえ、自己の内面に「見えない何かとのつながり」を探求することによって、自己変容を目指す。だが、「新しいスピリチュアリティ」は、

個に閉じるだけではない。自己変容をめざす当事者たちは「個々人の意識の変容の集積が人類全体の意識の変革につながる」と考えており〔島蘭2012, 21〕, 「見えない何かとのつながり」を見出すことが、新しい時代に向けた生き方につながるのだと期待している。「新しいスピリチュアリティ」は、個人主義化した宗教的態度にとどまるのではなく、文化的な潮流や宗教運動となり、現代日本の社会や文化、もちろん教育にも影響を与えているのである。

こうした「新しいスピリチュアリティ」のあり方は、現代の宗教性を次のように変化させている。まず、「宗教的なもの」があらゆる領域の中に拡散しはじめている。「見えない何かとのつながり」の感覚は、医療、心理療法、食、エコロジー、職場、教育など、さまざまな社会文化領域の中にも見出されるようになり、それがあたかも科学であるかのように語られている。例えば、ゲノム（遺伝子情報）に無限の連続した生命が感じられたり、地球（ガイア）を1つの生命のようにみて環境問題が論じられたりする。「聖なるもの」が「見えない何か」になったことにより、科学と宗教との区分が不明確になり、世俗的な領域の中に「宗教的なもの」がどんどん広がり、浸透しはじめているのである。

そして、「見えない何かとのつながり」の感覚が強調されることにより、「宗教的」であるかどうかもわからないものとなっている。「新しいスピリチュアリティ」では「個々人の魂や心や意識や身体に体験される変化が重要」とされるため、さまざまな実践が求められ、瞑想、呼吸法、ビジュアライゼーション、ボディワーク、ヨーガや気功、セラピーなどによって経験される意識の変化ばかりが求められている。「回心」や「悟り」といった宗教の核心のような体験だけではなく、「心の変化」や「気づき」など、ささいな意識の変化でもよい。濃淡のある宗教的な経験がひとくりに「スピリチュアル」「スピリチュアリティ」とよばれ、もはや「宗教的なもの」にさえみえないものもある。

しかも「スピリチュアル」「スピリチュアリティ」に有用性が感じられるようになっている。不確定で、不安定な時代におけるだからこそ、「見えない何か」とのつながりを求めようとする傾向がみられる。梶尾は、現代日本では、世俗的要素よりも神仏や霊という見えない力、「スピリチュアリティ」によって、「自己実現」「自己肯定」をしたいと感じられているようだという〔梶尾2012, 3〕。「見えないもの」とのつながりの感覚は、実利的に利用されるものとなってしまっているのである。

こうして、「新しいスピリチュアリティ」のあり方は、「聖なるもの」の存在を「見えない何か」におきかえ、「宗教的なもの」「スピリチュアリティ」のあり方を変化させてきた。「聖なるもの」の存在はもはやどうでもよい。日常生活の中で見出される「見えない何かとのつながり」は、あらゆる領域の中に見出され、「宗教的」であるかもわからない曖昧な宗教性となっている。さらには、不安定、不確定な自己のために、スピリチュアリティには有用さが期待されている。このような曖昧で、実利的な宗教性が、現代の「スピリチュアル」「スピリチュアリティ」である。

(4) 焦点化されるスピリチュアリティ

教育の領域では、新たな宗教性の有用さが強調される。教育の文脈では、スピリチュアリティという語は、実践者や論者の関心の向けられ方の違いやさまざまな期待によって、多様な意味をもつものとして定義される言葉となっているのである。西平は、実際のさまざまな文脈で語られているスピリチュアリティという語の用法を整理し、宗教性、精神性、身体的感性、見えざるものへの感受性、超越性、神秘性、垂直性、実存性、内面性、内奥性、全人格性、求道性、向上心、聖なるものとのつながり、大いなる受動性、魂、いのちとのつながり、生かされている実感、気の流れなどの多様な意味がみられるという〔西平2007, 85-88〕。「スピリチュアル」「スピリチュアリティ」は、“spirituality”や「霊性」が含意していた宗

教の本質や核心、普遍的な経験だけを意味内容とするのではない。むしろ、実践者や論者が期待や思い入れを込めて多義的に語る言葉となっているのである〔葛西2003, 129〕。

こうした多義的な「スピリチュアリティ」という語は、教育的意味があると思われる「宗教的なもの」の一側面を自由に選択し、利用する「道具箱」のようなイメージでとらえることができる〔伊藤2001, 57〕。「道具箱」のようなスピリチュアリティは、教育的な意味があると思われる宗教性の一側面を選び、その一側面に焦点化し学校教育の中に持ち込むことができるのである。例えば、町田は、「あらゆる宗教体験の本質」のような経験には、「狂い」とよぶ「根源的生命感情」があるという〔町田2006, 6〕。町田によれば、「狂い」にも破壊的な面と創造的な面がある。創造的な面は、無我夢中になり、没入する状態であれば、破壊的な面である暴力も「至高性」をとりもどすための身体性である〔町田 2006, 39〕。ところが、学校現場では、この「根源的生命感情」について、創造的な面だけに焦点化し、スピリチュアリティであるとみなしているのである。

さらにいえば、教育的な有用性を強調することによって、「スピリチュアリティ」が宗教的な言葉であったことさえ忘れられてしまう。実際の「スピリチュアリティ」の用法は「成長」をモチーフにして語られていることが多く〔葛西2003, 143〕、教育的な有用性が強調される時、私たちは「スピリチュアリティ」をもはや宗教的なものとは思わず、無自覚に学校教育の中に持ち込んでしまう。

こうした新たな宗教性が、教育の領域にも影響を与えているのである。従来、公立学校は、制度的な「宗教」を排除し、生活と結びついた「宗教的なもの」を無視し、曖昧に教育と宗教とを分離してきたように見える。だが、現代の文化的潮流の影響を受けた新たな宗教性は、「宗教」であるかどうかもわからない曖昧なものとなり、有用さが期待され、公然と学校現場に持ち込まれている。本稿では、現代の文化的な潮流の影響を受け

たこの新しい宗教性を片仮名で「スピリチュアル」「スピリチュアリティ」と表す。

3. 「いのちに向き合う経験」を利用する「いのち教育」

(1) 現代のスピリチュアリティと「いのち」

新たな宗教性は、学校教育の中にどのように持ち込まれているのだろうか。例えば、教育の文脈では、次のようなものはすべてスピリチュアリティとして定義されている。「宇宙一切の根元において一切を成り立たせ、真理に向かわせる働きである」という「霊性」のような宗教の核心〔伊藤2007, 1474〕、「日本人の宗教性、風土に根ざした美意識」〔半田2007〕という伝統的な宗教心がある。また、宗教的感覚を強調し「センス・オブ・ワンダー＝神秘さや不思議さに目をみはる感性」と理解したり、「人間を超えるものへの畏敬の念」と道徳教育の「宗教的情操」に重ねあわせる見方もある。あるいは、あえて宗教性を後退させ「自己探求」「自尊感情」「自己実現」「生きる意味」「生き方」といった文言で定義しなおそうという立場もある〔中川, 村上, 小畑 2010, 78-81〕〔加藤2012, 22〕。多元的な宗教源泉をもつ、多様な宗教的経験や感情が、すべてスピリチュアリティであると語られているのである。

さらには、このような多元的で、多様なスピリチュアリティをすべて、平仮名の「いのち」という言葉に含みこもうとする見方もある。弓山は、「スピリチュアル」の訳語として「いのち」は切り離すことができないと述べ、次のようにいう。

いのちに対して思いをめぐらせれば、めぐらせるほど、私たちの意識は自己を超えた歴史的な魂のつながりや、自然、地球、そして宇宙といった生命の広がりや、目にみえない何かへと向かう。目に見えない何かの探求をスピリチュアルと呼ぶことには、大方の同意を得るものであろう。いのちに向き合い、その価値を伝える教育と、人間のスピリチュア

ルな次元を見据える教育は大きくかさなるものといえよう。[弓山2009, vii]

ここで、弓山は、スピリチュアル教育として「いのちに向き合い、その価値を伝える教育と、人間のスピリチュアルな次元を見据える教育は大きくかさなる」と述べていることに注目したい。この2つのスピリチュアル教育とは、死の準備教育から展開されてきた「いのち教育」と、全人的な教育を目指してきた「ホリスティック教育」をさしている。この2つの系譜から展開されたスピリチュアル教育は、どちらも平仮名の「いのち」という言葉に宗教性を含意し、「いのちのつながり」を感じることによって超越的な次元を含まうとする教育である。そこで、「いのち」という言葉を手がかりにし、「いのち教育」と「ホリスティック教育」における宗教性がどのような特徴をもつのか、宗教性がどのように教育に位置付けられているのかを確認する。

(2) 「いのち」に向き合う経験

「いのち教育」の始まりは、1980年代、上智大学教授のA・デーケンスが、「Death Education」を「死の準備教育」として提唱した啓発活動といえるだろう。医療関係者に向けた「死の準備教育」の学習会が教育関係者の間にも広がり、1990年代には、子どもたちの曖昧な生に危惧を抱いた教師たちが「死」に向き合う教育実践に取り組みはじめたのである⁴⁾。近年では、「死にゆくこと」よりも「生きること」に焦点があてられ、「生と死の教育」や「いのちの授業」「いのちの教育」とよばれている。本稿では、この「死の準備教育」から展開されてきた「いのち」を教える教育実践を「いのち教育」とよぶ。

得丸らが考えている「いのち教育」とは次のようなものである。

「いのち」とは何かについて考え、その「いのち」の尊さについての認識を深め、そして「いのち」が生まれるということと、その「い

のち」が何時の日か「死」を迎えるということ、その「死」に伴って生ずる諸問題について、さらには「生きることは」「生きていることは」「学ぶことは」などについて、学び考察することを目的としている。[田宮2008, 3]

「いのち教育」とは「いのち（生と死）に向き合う」ことを通して、「生き方」を考える教育である。「死」をめぐる問題を考える教育は、「あの世」や「いのちの永続性」など宗教が問題としてきたスピリチュアルな問いに直面することとなり、道徳教育とは異なるものとなる。得丸は、「いのち教育」とはスピリチュアル教育であるといひ、「宇宙の神秘や人間の力を超えたものも含め、時にはこの世を超えたあの世までも及ぶ生き方についての内容を持ち、哲学であると同時に、個人が感じとる教育」だという[得丸2007, 71]。つまり、得丸らは「いのちに向き合う」経験を通し、超越的な次元を前提とした実存的な教育をおこなおうというのである。

だが、「死にゆくこと」を中心に「いのち」を教えるのか、「生きること」を中心として「いのち」を教えるのかによって、スピリチュアル教育のあり方に違いがみられる。「死生観」の教育を中心とする得丸は、「死と死後の不安」をもとにスピリチュアル教育をおこなうことを提案し、その教育必要性について次のようにいう。現代日本では、「大切な人の死が子どもたちの日常生活の中から切り離され」[得丸2007, 72]、家庭や地域共同体でおこなわれてきた葬送儀礼による「死」の教育が失われており、子どもたちが血縁関係の中での自分の生命や存在の位置付けを見出しにくい状況にある[得丸2008, 35]。得丸は、「死に向き合う経験」を学校教育の中でとりもどそうと、「いのち」を考えることを通した実存的な教育をおこなおうというのである。

得丸がいう「いのち」は、「生命」でも「命」でもない。「一切の根元にあつて、その一切を成り立たせ、真理に向かわせる働きをなす原動力」であり、「モノのいのち」をも含む言葉である[得

丸2008, 14]。いわば、原始仏教のような宗教意識やアニミズム的な宗教感覚が「いのち」と表現されている。すなわち、「いのち」について考えることは、従来、学校教育の中で無視されてきた「宗教的なもの」を意識化する試みであり、広い意味の宗教教育である。端的にいえば、「いのちに向き合う」経験にともなうスピリチュアリティによって、伝統的な宗教心を教える宗教教育である。

(3) 「いのち」による新たな意味論の探求

一方、ベッカーは「人生観」を育むことを中心とする。ベッカーは、得丸が基盤とするような伝統的な宗教の世界観はもはや衰退しており、「むしろ伝承に基づいた世界観・人生観・意義を如何に現代と未来に合うように修正・再構築できるかが急務」だという [ベッカー 2009, 122]。ベッカーによれば、人々は「何か未来的な、あるいは大きな、宇宙的な必然性」を前提とし、「なぜ」と問い、意味を求めている。その「目に見えないものではないが人間にとって大事な意味をもつもの、あるいは、目に見えないものに対する価値観」がスピリチュアリティだというのである [濁川 2011, 184-185]。

ベッカーは、「生きること」に向けたスピリチュアリティ教育とは、新たな意味論・関係論をつくりあげることだと表現し、次のように述べている。

そのような「宗教的世界観」が伝承されなくなり、個々人任せとなった現在では、自ら前向きに世界観を肯定できる人と、価値観と自信を失い、その結果心身共に病弱になる傾向にある人とにわかれている。いまさら国家が強制的に統一した世界観を国民に押し付けるべきでもないし、それを試みたところで、失敗に終わることであろう。社会が容認できる範囲内で、人それぞれの可能性と価値観を前向きに打ち出すことは、強制的な宗教教育ではなく、あくまでも国民の心身の健康を増

進するためであり、その確立は急務である。
[ベッカー 2009, 124]

命の聖性という誰もが共有できそうな宗教価値をもとに、教育、経験、対話を通して新たな意味論、関係論を育むべきだという [濁川2011, 194]。ベッカーは、普遍的な宗教価値を基盤とする新しい意味論の構築を提案しているのだが、「新しいスピリチュアリティ」のあり方が強調されていることに注目したい。ベッカーによれば、「生きる意味・目的」「生きがい」は、個々人が自己の内面において探求し、自己実現していくものである。「いのちに向き合う経験」によって、新たな意味論、関係論が構築されると考えられているのである。

こうしたベッカーがいうスピリチュアリティ教育は、世俗化が進む現代社会にとっての新たな宗教教育の可能性を示しているようにみえる。しかし、ベッカーによる「いのち教育」には、「新たなスピリチュアリティ」のあり方に特有の問題がともなうように思われる。「新しいスピリチュアリティ」のあり方を強調し、自己の内面に新たな意味論、関係論を見出そうとするとき、学校教育が宗教化してしまうにみえるのである。先に述べたように、宗教は「聖なるもの」とのかかわりのシステムである。「教義、儀礼、共同体などのさまざまな『しかけ』を使って、『聖なるもの』とのつながりの意識を体系的に育んできた」ものが宗教である。このような宗教理解によれば、スピリチュアリティ教育が子どもたちに新たな関係論、意味論を教える、伝える、構築する教育だと考えることは、学校教育そのものを宗教システムの機能として期待することにつながっていくのではないか。つまり、「いのち教育」によって、子どもたちに「究極の意味」を感得させることを教育の目的とするとき、学校教育そのものが宗教システム化してしまう可能性があると思うのである。

さらには、新たな意味論を教えようとするスピリチュアリティ教育もある。飯田は、スピリチュアリティ教育を次のように定義する。

スピリチュアリティ教育とは、「偉大な宇宙との繋がりや、永遠の生命（魂）の存在、奥深い人生の仕組みなど、スピリチュアルな概念を前提とする人間観・宇宙観を、人生のあらゆる事象に価値を見出すための思考法として活用しながら、勇気と希望と使命感に満ちた人生を歩むことができるように導くこと」である。[飯田, 吉田 2009, 46]

飯田によれば、「真理」は「人生を前向きに生きるために役立つかどうか」の基準によって選択され、「道具」として活用されるものである[飯田, 吉田 2009, 233]。それはベッカーのように自己の内面において探求し、見出すものではない。教育する側は「幸福であることに気づくための人生論を心がけ、仮説であることを強調し、意味付けを可能とする仮説を構築し」、教育される側は「自由意志と主体性が尊重」され、「あらゆる存在の本質は『善』であると考え、より良く生きるための人生論」をもつように促される[飯田, 吉田 2009, 229-244]。これでは、あたかも宗教教化のようである。さらにいえば、不安や苦悩に直面する生徒が教師のスピリチュアルな世界観を教えられるとき、島藺が指摘しているように教育の関係性が、次第に宗教的な組織性を帯びてくる[島藺 2012, 60-62]。

このようにみえてくると、「死に方」を中心にするのか、「生き方」を中心にするのかによって、違いがあるように見えた「いのち教育」も同じ方向性をもつといえないだろうか。スピリチュアリティの宗教的な源泉にかかわりなく、「いのち教育」は「宗教」に近づいていく。どのようにか。得丸やベッカーは、「いのちに向き合う経験」によって、実存的な教育がおこなおうとする。「いのちに向き合う経験」にともなうスピリチュアリティが利用されるとき、得丸がいう「いのち教育」は宗教教育となり、ベッカーや飯田がいう意味論、関係論の教育は、学校教育そのものが「宗教」システム化する。ようするに、教育におけるスピリチュアリティが手段化され、利用されると

き、スピリチュアル教育は「宗教」となってしまう可能性がある。

4. スピリチュアルな次元を含むホリスティック教育

(1) ホリスティックな「いのち」

ホリスティック教育におけるスピリチュアリティのあり方はどうか。まず、「ホリスティック教育」とは何かということを確認しておく。「ホリスティック (holistic)」とは、whole (全的な), holy (聖なる), heal (癒す), health (健康) などの共通の語源 (holos) からの造語である。20世紀後半から医学や心理学、教育の領域において広がりはじめた言葉であり、近代の機械論的、合理目的的思考をもとに人間を理解するのではなく、ホリスティックに (全体として) とらえなおそうというパラダイムをさす。1990年代から北米を中心に展開された「ホリスティックな」教育運動をわが国に紹介した吉田や中川は、「ホリスティックな」教育の基本的観点を示し、具体的な実践のあり方を示そうとしてきた。吉田は、要素還元主義的、機械論的パラダイムにもとづく現代の学校教育のあり方を批判し、全体的、相互連関的な視点をもつ「ホリスティックな」教育を理論化しようとしている。

吉田は、「ホリスティックな」教育を平仮名の〈いのち〉という言葉によって、次のように表現している。

教育はそもそも、あらゆる形の生命体の中に流れている〈いのち〉への、深い畏敬の念に源をもつ営みでなければならない。(中略) 自己はその惑星の他の全ての存在と相互依存の関係にあること、個人の幸福と地球全体の幸福が深いところで一致すること、そしてその中での各自の役割と責任の広さと深さ、これらを自覚する教育が求められている。[吉田2005年, 134]

吉田は子どもの存在を〈いのち〉の表現だと述べている。「家族などの共同体や文化圏や人類や、そして地球生態系や宇宙といった多重的な次元の〈いのちの織物〉のかけがえのない一員」であり、「進化史的な時間を貫く大いなる〈いのちの流れ〉において、いまここに〈いのち〉が表現しているもの」として、子どもの生を受け止める。教育とは、自己が〈いのち〉のつながりの中に生きる存在であることに対する自覚をうながす働きかけだということである。

吉田がいうホリスティックな〈いのち〉は「新しいスピリチュアリティ」の世界観そのものであるということもできよう。吉田は次のように〈いのち〉を説明している。

〈いのち〉は、むろん、実体的には理解できない。〈いのち〉そのものを取り出してなめることはできない。ただ生態系の全体としての調和や、地球の、あるいは宇宙の誕生以来の一貫した生命の創造的進化を考慮するとき、その生命の大いなる連鎖をつなぎ合わせ、調和をたもち、しかも多様性複雑性を増しながら全体を更新していくダイナミックなはたらきそのものを想定できるが、それが〈いのち〉と呼ばれていると考えられる。[吉田2005年, 138]

吉田は、大いなる〈いのち〉とのつながりとの関連の中で人間存在をとらえ、それに導く人間形成としての教育を「ホリスティック教育」とよぶのである。

(2) 教育を基礎付けるスピリチュアリティ

「ホリスティック教育」において、スピリチュアリティはどのように位置づけられるのか。吉田は、他者や社会へと水平方向に広がっていく人間形成であっても、垂直軸とのつながりが中心にあるという。

(聖なる〈いのち〉とかかわる垂直軸は)

人が天と地の間で、まっすぐに立つために必要な軸であり、いわば天の高みと心の深みを結ぶ軸である。垂直方向に自己を超えていく「聖なるもの」とのかかわりを中心軸としてこそ、柔軟でダイナミックな水平方向の広がりを支えうる。[吉田2003, 25]

このような教育理解のあり方は、垂直軸とのつながりとの中で人間存在をとらえる「基礎付け主義的教育」のようにみえる。菱刈によれば、そもそも近代の教育思想の源流には、「『聖なるもの』を絶対的な基点とし、それとの関連において人間存在をとらえ、それに導くものとして倫理や教育を理解する」思想があったという[菱刈2005, 19]。そのような教育理解のあり方は「基礎付け主義」とよばれる。菱刈は、スピリチュアリティを個々人の「『聖なるもの』を感得する心の機能」[菱刈2005, 16]であると理解し、近代教育の基層にはスピリチュアリティがあったということである。

西洋の古来の「基礎付け主義的教育」では、「聖なるもの」の存在を前提に人間形成をおこない、教育的な働きかけがおこなわれる。一方、ホリスティック教育では、「聖なるもの」の実体を明確にはしないものの、〈いのち〉と表現されるような「見えない何か」との垂直軸のつながりにおいて、生きた人間が生成するのだと理解されている。教育を基礎付ける「聖なるもの」の存在は明確ではないが、ホリスティック教育は「〈いのち〉のつながり」、すなわちスピリチュアリティに教育を基礎付けようとしているようにみえる。

また、ホリスティック教育の具体的な実践論においても、スピリチュアリティは道具のように利用されることはない。ホリスティックな教育の実践方法について論じている中川は、人間存在をスピリチュアルな次元をも含む全体としてとらえ、生の全体にかかわるような教育実践のありかたを提案している。ホリスティック教育では、「個人の成長や学びは、実存全体で起こる変容のプロセス」に重点がおかれるといい、ホリスティックな存在様式に関心が向けられる[中川2005, 43]。そ

して、ホリスティックなあり方を実現するためには、「ものごとをすぐに既存の意味の範疇で切り分けてとらえてしまうのではなく、そのありのままの現われに気づくこと、言葉の働きを一時的にとめて、ものごとをただ知覚すること」が求められるという。中川は、その絶対的な受動性を「気づきの技法 (the art of awareness)」とよび、教育には「気づき」をうながすホリスティックなアプローチが求められると述べている [中川2007, 30]。

中川は、「ホリスティックに生きるとは、平板な解釈の背後に、生や存在の限りない深みや豊かさを感じるということ」であり、「そこから新たな意味が生みだしてくる」という。人間形成の教育として、まず、人間を「スピリチュアルな存在」だと認めることが重要であると考えているのである。存在論、認識論、倫理の問題はすべて「スピリチュアルな存在」であることを認めることにかかわっているというのである。すなわち、ホリスティック教育では、教育をスピリチュアリティに基礎付けられているとみなし、全人的な生の一側面にはスピリチュアリティが含まれているとみていくということが理解できる。ホリスティック教育は、スピリチュアリティを、利用し、手段化する教育とは違う方向性をとるのである。

(3) スピリチュアリティによる人間形成の陥穽

しかしながら、ホリスティック教育におけるスピリチュアリティも、宗教的な源泉が曖昧であり、有用さが期待される新しい宗教性の影響をまぬがれないように思われる。

吉田の見方に対する懸念としては、スピリチュアリティが教育を基礎づけるものとみるには、その基盤となる宗教的な源泉があまりにも脆弱であることを指摘したい。近代の教育思想の源流を基礎付けていた唯一全体の「聖なるもの」とのつながりと、ホリスティックな〈いのち〉のつながりととは、その道徳的源泉の強固さにおいて大いに異なる。「見えない何か」とのつながりは、自らが探求し、見出さなければならぬのである。「見

えない何か」とのつながりを自己の内部に見出そうとするとき、自己の存在を根拠づけるようなスピリチュアリティを「道具箱」の中から自由に選ぶようにするようになり、自分探しに熱中することになりかねない。あるいは、「見えない何か」を自己の外部に求めようとするならば、「見えない何か」は「聖なる何か」におきかえられる可能性がある。西平は、「見えない何か」とのつながりによる受動性を強調しても、いつしか「見えない何か」の実体を措定するようになるという [西平2003]、島菌は「新しいスピリチュアリティ」は神道主義的なナショナリズムと連動する要素もあることを指摘している [島菌2007c, 41]。

この島菌の指摘は、現代日本の宗教状況にかかわっているように思う。近年、片仮名の「スピリチュアリティ」よりも「霊性」や「精神性」という訳語が強調される傾向がある。こうした用法は、日本古来の神道やアニミズムの「霊性」や「精神性」を強調するものである。さらには、東日本大震災以降、人々が直面している不安から宗教への期待が高まっている。スピリチュアルブームと連動し、「神道学者だけでなく、宗教学者、ミュージシャン、さらにはナショナリストたちが連動しつつ、人々の精神を全体主義的なものへと流し込むこうした動向には歯止めがかけられなくなってきている」ことが危惧されている [磯前2014, 6-7]。教育の基盤となるはずの「見えない何か」とのつながりは、自己に閉じてしまうか、あるいは、全体主義、国家主義へと利用されかねない危うさをもっているように思われるのである。

また、中川が示すホリスティックなアプローチに対する懸念は、教育実践を担う学校現場の問題といえるかもしれない。ホリスティックなアプローチは、「心の教育」に利用されることを否定することはできない。ホリスティックなアプローチが手段化され、道具のように扱われてしまうとき、教育実践はどのようなものとなるかを示そう。北九州市の公立中学校の教師である相良は、「生命の大切さや人生のかけがえのなさを実感する」ためには、「スピリチュアルな価値観」の教

育が必要であるといい、道徳の授業におけるスピリチュアル教育を提唱している [相良2012, 20]。「スピリチュアルな価値観」とは「目に見えない、大いなるものとのつながりがあることに気づき、人生に意味と目的を見出せるようになる価値観」であり [相良2012, 12]、この「スピリチュアルな価値観」を育てることが「心の教育」につながるというのである [相良2012, 19]。

その具体的な方法として、中川がいうホリスティックなアプローチが利用されている。相良の実践報告をみると、「超越」をうながすために「賢者をイメージする」といった「イメージワーク」や、「できるだけ長く息をとめる」などの「ボディワーク」がおこなわれている。その他にも「構成的グループエンカウンター」「共同学習」「物語」「ドラマ」「芸術活動」「心身相関的アプローチ」などによる意識変容（自己への気づき）がめざされている [相良2012]。相良の実践報告では、こうしたホリスティックな身体的な実践や、心理的なアプローチを利用した「心の教育」が提案されているのである。

このような道具的なスピリチュアリティによる「心の教育」は極めて危うい。というのは、ホリスティックなアプローチによる「心の教育」は「洗脳」のメカニズムとも似通っているからである。オウムでおこなわれていた洗脳手法は、瞑想や呼吸法によって深い変性意識をつくり、意識的な活動がおさえられた時、他者がアクセスして本人の内部表現を書き換えるものであったといわれている [苦米地2007, 134]。スピリチュアルな教育の中で身体的に思考停止状態をつくり、理性的な態度を否定し、「スピリチュアルな価値観」を教えようという試みは、もはや宗教教育でもなければ、道徳教育でもない。よくいえば、山本七平が「空気」とよぶような、規範体系をもたない、座標軸をもたない流動性の高い感情や感受性を教育しているようなものである。むしろ、知性を欠いた妄信へとつながる「信じやすい心」を教育しているのかもしれないのである。

5. 教育の源にあるスピリチュアリティの課題

本稿では、「いのち教育」や「ホリスティック教育」におけるスピリチュアリティは、現代の文化的な潮流の影響を受けた新しい宗教性の影響を受けていることを確認してきた。新たな宗教性は、「聖なるもの」を「見えない何か」におきかえ、曖昧で実利的な宗教性となっている。平仮名の〈いのち〉という言葉には、宗教の核心や本質、普遍的な宗教価値や、自己の内面や自己を超越する次元に見出される「見えない何か」とのつながりが含まれており、多様な宗教的源泉をもつ多様なスピリチュアリティが、学校教育の中に持ち込まれていたのである。宗教の核心や本質、普遍的な宗教価値であっても、「新しいスピリチュアリティ」のあり方の影響を受けており、曖昧で、実利的な新たな宗教性の影響がみられるのである。

「いのち教育」と「ホリスティック教育」においては、スピリチュアル教育の実践可能性を考慮し、「宗教」を必要としない「スピリチュアリティ」であることに教育的意味が見出されていた。だが、本稿において明らかになったことは、スピリチュアルな教育の宗教的な源泉が何であるかよりも、むしろ教育におけるスピリチュアリティの位置づけられ方によって、異なる2つの方向性があるということ、そして、その違いによって教育におけるスピリチュアリティは危うさをもたうことがあるということである。この2つの方向性の違いをもう1度確認しておく。1つは、「いのち教育」のように、スピリチュアリティを「宗教的なもの」を教える教育、実存的教育に利用するという方向性である。もう1つは、「ホリスティック教育」のように、人間の生の一側面にはスピリチュアルな次元がある、教育はスピリチュアリティによって基礎付けられていると考える、教育におけるスピリチュアリティを認める方向性である。

しかしながら、「いのち教育」と「ホリスティック教育」におけるスピリチュアリティのあり方

は、どちらの方向性にも転化する可能性があったことに留意しなければならない。「いのち教育」においても「いのちに向き合う」経験を通して「生きる意味・目的」がもたらされるように感じることもある。逆に、「ホリスティック教育」においては「発達」や「形成」が目的とされるとき、スピリチュアリティは手段化され、利用されるものになってしまうのである。

すなわち、新たな宗教性には有用さが求められるという特徴があり、人間形成を目的とし意図的、計画的な働きかけをおこなう学校教育においては、よりその有用さが強調され、手段化される傾向がある。それならば、ホリスティック教育が示す方向性をより明確にする「何か」が必要となる。相良や中川は、北米でスピリチュアル教育を中心的に主導してきたP. J. パーマーを引用し、「宗教」ではない「スピリチュアリティ」という立場であることを強調している [相良2012, 24] [中川2007]。だが、パーマーは、「聖なるもの」の存在を否定してはいないのである。

パーマーは、「教えることと学ぶことの内なる源」には、「聖なるもの」とのつながりへの求めがあるとみている。パーマーは、キリスト教の宗教的伝統から「知ること」や「教えること」をとらえなおし、宗教的伝統からみた「知ること」とは「愛すること」であるという。「私たちの知りたいという願望の最も深い源泉は、有機的なつながりを再創造したいという情熱」であり、共感によって動機づけられた「知ること」とは、対象を「愛そうとする心が手を差し出すように、知ろうとして手を差し出す」ことである [パーマー2008, 47-48]。そして、「教えること」とは「人間と人間以外のものを含む関係へと招くこと」だという。「知識の探求におけるもっとも深遠な招きは、事物を観察し、分析し、それに手を加えることではない。それは、人間存在と人間以外の存在の有機的な共同性に人格的に参与することであり、真実とよばれるところの、思いあい、応えあうつながりに参与することである」 [パーマー2008, 117]。パーマーは、「聖なるもの」とのつな

がりの鎖の一つの輪の中において、はじめて、知ること、教えること、学ぶことが可能となるというのである。

こうしたパーマーの見方から示唆されることは、教育的な営みや文化の源には「聖なるもの」とのつながり見出されるということである。パーマーによれば、スピリチュアリティとは自らが探求するものでもなければ、教えられるものでもない。あるいは、スピリチュアリティによって人間形成の教育がおこなわれるものでもない。教えること、学ぶことの源には「聖なるもの」とのつながりの経験があるというのである。そして、「聖なるもの」とのつながりに生きる時「知る」という行為は、共感し、かかわり、愛することであり、道徳的なものとなるというのである。

こうしたパーマーの視点は、あまりにもキリスト教的であり、現代の日本の学校教育にこのような視点をあてはめるのは無理があるという指摘もあるだろう。しかしながら、教育の源には「宗教的なもの」があり、教える、学ぶということにはスピリチュアリティがともなうと考えることは、新たな宗教教育の可能性を検討する上で、1つの示唆を与えるように思われる。人間がスピリチュアルな存在であることとは、自己の内面にスピリチュアリティを探求することによるのではないし、「聖なるもの」の実体を措定し、それを信仰することでもない。「聖なるもの」とのつながりは、対象を「知る」という行為にさえともなう。ようするに、「聖なるもの」とのつながり、かかわりあう経験は「学び」の中にあるということである。「聖なるもの」を求め、感じる心性を認める「学び」をつくるのが、自らの拠り処となる宗教的感覚を育てることにつながる可能性がある。

ただし、ホリスティック教育の方向性を明確にする「何か」の答えはまだない。公立学校でも教育の可能性をもつ「聖なるもの」とのつながりの源泉を何に基礎付けるのかという問題は残る。学校教育におけるスピリチュアリティには、経験的、自然科学的な形而上学のようなものが求められるのかもしれない。

【注】

- 1) 「いのち」の大切さを教える教育が、「心の教育」における1つのテーマになったことは、文部科学省の次の教育施策による。1997年神戸連続児童殺傷事件のあと、中央教育審議会は答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—」（平成16年6月30日）の中で、「生きる力」の中に「生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観」が必要だと述べている。「命の大切さを教える教育の充実」が文部科学省の教育政策の中心課題となるのは、2004年佐世保小6女児同級生殺害事件による。文部科学省は「児童生徒の問題行動重点対策プログラム（最終まとめ）」（平成16年10月）の中で、「命の大切さを教える教育」の充実を強調し、「心のノート」の活用や命を大切にすることを育むための教育の在り方について実践研究するモデル事業を実施した。こうした、文部科学省主導の教育政策により急速に「いのち」という言葉を冠する授業実践が広がりはじめたとみられる。
- 2) 弓山は、2002年に全小中学生に配布された「心のノート」における「いのち」観を検討し、「与えられたいのち」観、「大いなるものと通じ合ういのち」観、「輝くいのち」観がみられるという。管見ながら、筆者が公立学校の教育実践報告を検討したところ、「つながっている・つながっていくいのち」「かけがえのないいのち」「輝くいのち」といった表現が多くみられた。
- 3) 高比良美香（2014）。「学校教育とスピリチュアリティをめぐる問題」『人間社会環境研究』28号、p88。
- 4) 具体的な授業実践例として、自らの命の際限を示す授業（大瀬敏明『輝け！いのちの授業』小学館、2004年。種村エイ子『「死」を学ぶ子どもたち』教育史料出版会、1998年。等）や、家畜を育てて食す授業（村井淳志『「いのち」を食べる私たち』教育資料出版会、2001年。鳥山敏子『いのちに触れる』太郎次郎社、1985年。黒田恭志『豚のPちゃんと32人の小学生』ミネルヴァ書房、2003年。等）、そのどちらをも含みこむような「命」を手がかりにした総合的な学習（金森俊朗・村井淳志『性の授業 死の授業』教育史料出版会、1996年。）がある。これらのすべての授業が

超越の次元を前提とするスピリチュアル教育ではないが、子どもたちの内面にスピリチュアルな気づきがもたらされることもあるとみられる。生成するスピリチュアリティについての検討は、別稿にておこなう。

【参考文献】

- パーマー、P. J. (2008). 『教育のスピリチュアリティ—知ること・愛すること—』（小見のぞみ、原真和訳）日本キリスト教団出版局。
- ベッカー、C. (2009). 「いのち教育と日本のスピリチュアリティ」、ベッカー、C.・弓山達也編『いのち 教育 スピリチュアリティ』（pp.277-284）大正大学出版会。
- 伊藤雅之（2001）。「宗教、宗教性、霊性」『現代宗教』、49-65。
- 伊藤隆二（2007）。「子ども・生命・スピリチュアリティ—道徳教育の根幹をなすものとは—」（特集子どものモラルと道徳教育）『児童心理』61巻16号、1474-1479。
- 井上順孝（2007）。「対談 宗教教育の可能性」『現代宗教』、2-32。
- 永見勇（2003）。「スピリチュアリティとキリスト教—身体性と三位一体論の関連を通して—」湯浅泰雄編『スピリチュアリティの現在』（pp51-96）人文書院。
- 加藤美紀（2012）。「道徳教育を超えるスピリチュアリティ育成の可能性—『心の教育』との関連で—」『上智教育学研究』25号、20-46。
- 榎尾直樹（2002）。「スピリチュアリティを生きる—新しい絆を求めて—」せりか書房。
- 梶田叡一（2009）。「なぜ〈いのち〉の教育なのか」梶田叡一編『教育フォーラム44 〈いのち〉の教育』（pp6-21）金子書房。
- 葛西賢太（2003）。「『スピリチュアリティ』を使う人々—普及の試みと標準化の試みをめぐって—」湯浅泰雄編『スピリチュアリティの現在』人文書院。
- 鎌田克信（2012）。「『いのち』について考える—つながっている、つながってきた、つながっていく—」『教育』36巻2号、36-43。
- 岩田文昭（2009）。「道徳教育とスピリチュアル教育」ベッカー、C.・弓山達也編『いのち 教育 スピリチュアリティ』（pp139-161）大正大学出版会。
- （2007）。「道徳教育における宗教性」『現代

- 宗教], 84-104.
- 吉田教彦 (2007). 『ブ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
- (2005a). 「ホリスティック教育の基本的観点」 日本ホリスティック教育協会編『ホリスティック教育入門』(pp27-37) せせらぎ出版.
- (2005b). 「ホリスティック教育理論の射程」 日本ホリスティック教育協会編『ホリスティック教育入門』(pp110-144) せせらぎ出版.
- (2007). 「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—」 『現代宗教2007 宗教教育の地平』(pp251-276) 国際宗教研究所.
- (2003). 「少しずつ, よりホリスティックな方へ」 日本ホリスティック教育協会編『ホリスティック教育ガイドブック』(pp21-25) せせらぎ出版.
- 宮迫千鶴・町田宗鳳 (2006). 「対論 破壊の〈狂〉, 救済の〈狂〉」 町田宗鳳編『思想の身体 狂の巻』(pp197-250) 春秋社.
- 弓山達也 (2009). 「いのち教育と宗教教育」ベッカー, C.・弓山達也編『いのち 教育 スピリチュアリティ』(pp235-245) 大正大学出版会.
- (2010). 「日本におけるスピリチュアル教育の可能性」『宗教研究』84巻2号, 349-372.
- 金森俊朗・村井淳志 (1996). 『性の授業 死の授業』 教育史料出版会.
- 市橋真奈美 (2009). 「いのちの教育に学校でどう取り組むか—『命の大切さ』を実感させる教育プログラム—」 梶田穀一編『『いのち』の教育』 金子書房.
- 小野智弘・海老名陽一 (2008). 「魅力ある学校の取組 いのちの縦糸と横糸が織りなす『魂の教育』」 『中央教育資料』57巻12号, 80-84.
- 菅野静二 (2013). 「『いのち』って何だろう」 菅野静二編『『いのち』の学び方—小学校6年間の『いのちの学習』のカリキュラムと授業実践』(pp 2-18) 金子書房.
- 西平直 (2007). 「スピリチュアリティ再考—ルビとしての『スピリチュアリティ』—」 安藤治・湯浅泰雄編『スピリチュアリティの心理学—心の時代の学問を求めて—』(pp71-90) せせらぎ出版.
- (2003). 「スピリチュアリティ再考—ルビとしての『スピリチュアリティ』—」 『トランスパーソナル心理学/精神医学』4巻1号, 8-16.
- 相良賢治 (2012). 『中学校「スピリチュアルな価値観」を育てる道徳授業』 明治図書.
- 濁川孝志・大石和男・上田亜樹子・ベッカー・飯田史彦 (2011). 「教育とスピリチュアリティ」 『立教大学コミュニティ福祉学部紀要』2011, 181-205.
- 中川吉晴 (2007). 「『教育におけるスピリチュアリティ』について」 安藤治・湯浅泰雄編『スピリチュアリティの心理学—心の時代の学問を求めて—』(pp139-164) せせらぎ出版.
- 中川吉晴 (2005). 「ホリスティック教育の可能性」 日本ホリスティック教育協会編『ホリスティック教育入門〈復刻・増補版〉』(pp38-51) せせらぎ出版.
- (2007). 『気づきのホリスティック・アプローチ』 駿河台出版社.
- (2012). 「教育におけるスピリチュアリティ—その成立と展開—」 椋山直樹編『文化と霊性—スピリチュアリティとは何か—』(pp149-177) 慶應義塾大学出版会.
- 町田宗鳳 (2006). 「〈風狂〉の深層心理学」 町田宗鳳編『思想の身体 狂の巻』(pp 6-60) 春秋社.
- 鶴岡賀雄 (2004). 「『宗教のゆくえ』序論」 池上良正, 小田淑子, 島蘭進, 未文木美土, 関一敏, 鶴岡賀雄 『岩波講座 宗教 10 宗教のゆくえ』(pp1-24) 岩波書店.
- 田宮仁 (2008). 「『いのち教育』の前提となるもの」 得丸定子編『『いのち教育』をひもとく—日本と世界—』(pp3-11) 現代図書.
- 島蘭進 (2012). 『現代宗教とスピリチュアリティ 現代社会学ライブラリー』 弘文堂.
- (2007). 「新しいスピリチュアリティと『宗教』の再定義—世俗化と宗教性の新しい形式—」 『日仏文化』73, 34-43.
- 得丸定子 (2008). 「『いのち教育』をひもとく—日本と世界—」 現代図書.
- (2007). 「学校でおこなう『スピリチュアル教育』の手がかり」 ベッカー, C.・弓山達也編『いのち 教育 スピリチュアリティ』(pp69-95) 大正大学出版会.
- 苔米地英人 (2007). 『スピリチュアリズム』 にんげん出版.
- 半田栄一 (2007). 「モラルの教育と日本的スピリチュアリティ」 『トランスパーソナル心理学』7巻1号,

35-43.

- 飯田史彦・吉田武男 (2009). 『スピリチュアリティ教育のすすめ—「生きる意味」を問い、「つながり感」を構築する本質的教育とは』 PHP研究所.
- 菱刈晃夫 (2005). 『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育』 成文堂.
- 麻佐知子 (2011). 「『いのちの学習』の考え方と実践」 『児童心理』 65巻5号, 490-499.
- 鈴木大拙 (1979). 『日本の靈性』 岩波文庫