

# 多文化時代における価値教育の変容

—論理的思考の重要性に注目して—

宮崎 元裕  
(教育学科准教授)

## はじめに

多様な文化・価値観の尊重と異なる文化集団の共生が求められるようになった多文化時代の到来とともに、教育にも様々な変化が生じている。その中でも大きな変化として挙げられるのは、従来の国民国家においては教育を通してマイノリティを主流文化に同化させることが重視されていたのに対して、多文化時代の到来とともに主流文化だけでなくマイノリティの文化も尊重する教育が重視されるようになったことである。つまり、教育の場においても、国内に複数の文化が共存することを積極的に評価するようになったわけである。こうした変化は、具体的には、宗教教育や道徳教育といった価値教育において特に顕著に見られる。

しかし、諸外国の教育が大きく変化しているのに比べて、日本の変化は小さい。諸外国に比べると、文化的同質性が高い日本では変化が小さいのは当然かもしれないが、国際化・グローバル化の進展に伴い、日本の教育においても多文化時代への対応は急務である。そこで、本論文では、諸外国において特に変化が大きい宗教教育を中心に上げ、諸外国と比較した場合、日本の教育が多文化時代に求められる資質の育成の点で大きな問題を抱えていることを、特に論理的思考の重要性に注目して明らかにする<sup>1)</sup>。

## 1. 諸外国における宗教教育の変容と日本の危機的状況

社会の多文化化の進行に伴って教育に関しても様々な変化がもたらされているが、諸外国において最も大きな変化の一つとして挙げられる

のは、宗教教育の変容である。

伝統的な宗教教育とは、自らの信仰する宗教・宗派に対する信仰を深めるために特定の1つの宗教・宗派を学ぶ宗教教育のことを指す(このタイプの宗教教育は、日本では「宗派教育」と分類されてきた)。しかし、国際化・多文化化の進展に伴い、1980年代頃からしだいに他宗教・他宗派について学ぶことを重視する形に、宗教教育の内容を変更する国家が多く見られるようになった(宮崎, 2005年)。

同じ宗教教育という言葉で表されていても、前者の自宗教を学ぶ宗教教育と、後者の他宗教を学ぶ宗教教育では、宗教教育の目的・内容は全く異なる。前者の宗教教育が自宗教を学び信仰を深めることを目的としているのに対して、後者の宗教教育は他宗教を学び、他宗教を信仰する人々の宗教的背景を理解することによって、宗教間の相互理解を深めることを目的としている。

それにもかかわらず、日本では、宗教教育を巡る議論の多くが、前者の宗教教育を前提としたもので、後者の宗教教育について言及されることは少ない。この背景には、憲法・教育基本法で公立学校における宗教教育が禁止されていることから宗教教育が一種のタブーとされ続けた結果、宗教教育に関する研究が進まず、諸外国の宗教教育の変容に関して十分に情報が共有されてこなかったことが関わっていると思われる。そして、日本が他国の宗教教育の変容に十分に注意を払っていない間に、他国の宗教教育は変化し、日本が取り残されているような危機的状況すら生まれている。このことを指摘した

研究としては、藤原（2011年）が挙げられる。

日本では、公立学校において特定の宗教に偏った宗教教育を行うことは禁止されており、宗教に関しては歴史や倫理等の教科において宗教に関する客観的かつ中立的な知識を伝える宗教知識教育のみが行われている。つまり、日本の教育内容は、宗教に関して、客観的な中立性を保っていることになっているし、そう信じられてきた。しかし、藤原は、諸外国の教科書の宗教に関する記述と、日本の教科書の宗教に関する記述を比較検討した結果、日本の教科書が、「意図的ではなく結果的に、特定の宗教的信仰を受け入れさせようとしてしまっている問題」や、「教科書がある宗教を他の宗教より優れているとしたり、逆にある宗教に対し差別的な偏見を示している問題」を抱えていることを明らかにした（藤原，2011年，vi～vii頁）。

こうした問題について、藤原は倫理教科書を中心に豊富な具体例を提示しながら検証しているので、印象的な例を何点か紹介してみよう。

「日本の倫理教科書はみな、例外なく、古代ユダヤ教を『律法主義』『形式主義』『選民思想』の言葉（いずれか、またはすべて）で形容している（ダイジェスト版である現代社会教科書も調べた限りではそうなっている）。それに対して、少なくともイギリス、アメリカ、フランスの教科書は、ユダヤ教を説明するときに『律法主義』『選民思想』という単語を使わないのが常識のようである。（中略）『律法主義』や『形式主義』という言葉は、ユダヤ教に対するマイナスのステレオタイプであり、一種の差別語なのである。『選民思想』もしかりである」（藤原，2011年，70～71頁）。

他国ではユダヤ教に対する差別語として使われなくなっている「律法主義」などの単語を平気で使用している日本の教科書は、（日本国内で信じられているように）客観的・中立的なものと言えるだろうか。少なくとも、欧米の基準で見ると、「ユダヤ教に対して差別的な偏った内容」と見られることは間違いない。

藤原はまた「日本の倫理教科書は、イエスの死の責任はユダヤ人にあり、とさらりと書いて

しまっている」ことも問題点として指摘している。例えば、日本のある倫理教科書では「イエスの言動は、律法の厳密な解釈や形式的な遵守を主張する人びとに対する批判をふくんでいた」ので、ユダヤ教の指導者たちの反発を招いた。彼らは、イエスをローマに対する反逆者として告発し、十字架上の刑に処した」と記述されている。こうした記述が問題を抱えていることは、他国の教科書と対比することで明らかになる。例えば、ドイツの宗教科（カトリック）の教科書では次のように説明されている。「ユダヤ教徒とキリスト教徒の長い歴史の中で、イエスの死の責任がユダヤ人たちにあるとする非難は極めて悪い結果をもたらしてきました。その際、キリスト教徒はイエスとイエスの弟子たちもユダヤ人であったということを忘れていたのです。彼らは新約聖書の中からユダヤ人に対する非難を読み取りました。しかし、新約聖書は『ユダヤ人たちに問題があった』というのではなく、『私たち人間に問題があった』ということをおうとしています」（藤原，2011年，74～75頁）。つまり、日本の教科書は、ドイツの教科書で「極めて悪い結果をもたらしてきた」と批判されている「イエスの死の責任がユダヤ人たちにあるとする非難」を行っていることになるのである。こうした日本の教科書の内容も、諸宗教に対して客観的・中立的な立場を保っているとは到底言えず、むしろ、ユダヤ教に対する憎しみを駆り立てるような内容と判断されても仕方がない。

また、日本の倫理教科書でしばしば用いられる「民俗宗教」対「世界宗教」という対概念に関しても、「この民俗宗教・世界宗教のカテゴリーは、十九世紀、ヨーロッパ・キリスト教中心主義が強かった時代の学界で広まったものであり、現在の宗教学では反省され、使われなくなってきている」と指摘されている（藤原，2011年，82～83頁）。

以上のような藤原の指摘からわかるように、日本の教科書には、諸外国では差別語として使われなくなった内容や、宗教間の対立をもたらすと反省され批判されている内容が、依然とし

て残っている。しかも、日本の教科書がそのような問題を抱えていること自体、藤原が指摘するまでは、ほとんど意識されず、教科書の記述は客観的・中立的なものと思われていた。社会の多文化化の進行に伴い諸外国で変容してきた宗教教育の内容が、日本ではほとんど考慮されないまま、日本が取り残されてしまっているような状況が生じてしまっているのである。「日本は信教の自由に配慮し、公立学校で宗教教育を行っていないため、宗教教育を行っている国に比べて、ずっと宗教的に中立を保っている国だ」というように考えている日本人は多いと思われるが、実際には、日本は、諸外国に比べて非常に差別的で偏った内容の教育を無自覚に行ってしまうている。このように、大きな問題を抱えているにもかかわらず、その問題が認識されてすらいなかった状況は、非常に危機的な状況である。その意味では、日本が抱える問題を指摘した藤原の研究は、非常に意義深いものであり、まずはこの問題が広く共有されていくことが切に求められる。

なお、諸外国においては、教科書に含まれていた差別的な内容を改めるだけではなく、他宗教について学ぶ宗教教育を通じて、宗教間の相互理解を積極的に進めようとする試みも行われている。その代表的なものとして、(藤原も取り上げている) イギリスのウォリック大学宗教教育研究所が1990年代半ばに作成した宗教教科書の内容を次節では検討する。

## 2. 宗教間の相互理解を深める教科書

イギリスの中学校レベルの宗教教科書では、キリスト教だけでなく、イスラーム、ヒンドゥー、シク、ユダヤ、仏教の計6宗教を扱うのが一般的である。「6宗教それぞれに同じページ数を割くべきだ」という意見と、国教であるキリスト教に最も多いページ数を割り当てるべきだという意見が対立している」ことからわかるように、キリスト教以外の宗教は、少なくとも、付け足しとして補足的に扱われるような扱いではなく、教科書の重要な構成要素として扱われている(藤原, 2008年, 4~8頁)。

イギリスの宗教教育は、キリスト教だけではなく、イギリス国内に信徒の多い宗教についても学ぶことで、他宗教に対する理解を深め、多文化共生が可能な状況を作りだそうとしているのである。

なかでも、ウォリック大学宗教教育研究所作成の中学校用教科書はその意図が明確である。この教科書は宗教別に分かれているが、それぞれに中学生の4人の生徒が登場し、その4人の宗教や日常生活に関する考えを中心に教科書の内容が展開している。他宗教を信仰する同年代の生徒がどのような考えを持ち、どのような生活を送っているのかを知ることは、他宗教に対する警戒心を薄め、親しみを抱かせることにつながるという意図からであろう。この教科書のイスラーム教徒たちを取り上げた部分から、いくつか例を挙げてみよう。

例えば、「日課」という単位では、イギリスに住む中学生のイスラーム教徒たちが、どのような1日を送っているのかを生徒の顔写真入りで紹介している。「私は起きたらまっすぐ洗面所へ行って、顔を洗って、1階へ下りて、朝ご飯を食べて、それからまた2階へ上がって、着替えをして、制服を着て、髪を整えて、そして学校へ行きます。朝、先生に代わってお知らせを配ります。それは私の仕事みたいなもので、それから授業とかがあります。そして午後3時半に家へ帰って、アジア風の服に着替えて、お茶を飲んで、それからまっすぐモスクに行きます。そこに2時間半いてから家に帰り、晩ごはんを食べて、宿題をして、そして寝ます。そんなところです」といった紹介である(Mercier(穂積訳), pp. 14-15)。

この他にも、イスラーム教徒たちがどのようにして礼拝をしているのか、モスクでどのように過ごしているのか、クルアーンをどのように学んでいるのかについても、4人の中学生のイスラーム教徒の実体験を中心に紹介されている。

他宗教の信徒がどのような1日を過ごしているのか、特に学校外でどのような時間を過ごしているのかを知ることは、他宗教の信徒に対して、無知から生じる警戒心を和らげ、親しみを

抱かせるために有効な情報である。少なくとも、例えば、単にイスラームの六信五行についての基礎的な説明をするだけよりも、イスラーム教徒の中学生がそれぞれについてどのように考えているかを紹介する方が、イスラームに対する親しみを感じることは確かだろう。

また、「ルーツ、言語、アイデンティティ」という単位では、イスラーム教徒の中学生が、ルーツやアイデンティティという点で自分をどうとらえているかを紹介している。例えば、「カムランは自分のことをこう表現します。『イングランド人、アジア人、パキスタン人、イギリス人そしてヨーロッパ人。みな同じです』」。このように、イギリスに暮らすイスラーム教徒が複合的なアイデンティティを有していることを紹介することで、宗教や出身地が違って、イギリス人としてのアイデンティティも有していることを認識させようとしている。他宗教を信仰する者もイギリス人としての意識を共有していることを認識することも、他宗教を信仰する者に対する親しみを抱かせるために有効な手段である (Mercier (穂積訳), pp. 38-39)。

このように、この教科書は、他宗教に対する親しみを抱かせることで、異なる文化を有する者の相互理解を促進しようとしている。ただし、それだけではなく、「学んだ内容を自分自身の疑問や関心に関連づけるようになることを狙い」としている。このことは、教科書の「教師用まえがき」に記されている次の言葉からもよくわかる。その言葉とは、「他の人の生き方に接することは、生徒自身の考えや生きる姿勢に影響を与える可能性があります。(中略)生徒が学んだことを次に自分の関心事に結びつけるよう配慮しています」という言葉や、「『よく考えてみよう』は、宗教的伝統から得た資料を刺激として、個人的に大切なことや関心のあることをじっくり考えてみるよう生徒に促すアクティビティです。ここでの目的は、疑問、問題、あるいは経験として遭遇したことがら—それらは個別の宗教的伝統に現れたものですが、同時に普遍的に重要でもあります—に照らして、生徒が自らの生き方や考え方について考える、も

しくは再考するよう助けることです」という言葉である。この点に関連して、教科書の中からいくつか例を挙げてみよう。

「礼拝」という単位では、イスラーム教徒の中学生がどのように礼拝しているのかを紹介した上で、「自分に結びつけてみよう」という課題として、「あなたの学校での1日の中で、時間ごとにやらなければならないことはありますか？ 学校での日課をきちんとこなすために役立っているものは何ですか？ 日課や、そのような手助けがもしなかったとしたらどうなるのでしょうか？ 答えをパートナーと話し合ってみてください。イスラームで礼拝の時間が定められているのはなぜだと思いますか。答えを書いてみてください」が挙げられている。要するに、イスラームで礼拝の時間が定められているのは、日課をこなすために時間を決めることが役立つのと同様の理由からではないか、と生徒自らが考えるように意図した課題が設定されているわけである。ただ単に「イスラームでは1日5回礼拝を行う」という知識を提供するだけの教育内容に比べると、日課の意義を自らの経験に引きつけて考えさせることができ、また、イスラームで1日5回礼拝の時間が定められている理由を自分なりに理解することができるという利点のある課題設定である (Mercier (穂積訳), pp. 16-17)。

さらに、「断食月と断食明けの祭」という単位でも、イスラーム教徒の中学生がどのように断食月を過ごしているかを紹介した上で、「自分に結びつけてみよう」として次のような課題が挙げられている。「あなたは次のような理由から1ヵ月間断食すると思いますか？

- ・ 貧しい人に食べ物を与えるため
- ・ お金を節約するため
- ・ 食べ物なしの生活がどんなものか知るため
- ・ 自制を学ぶため
- ・ やせるため
- ・ 神の善なることに思いを馳せるため
- ・ 長い間断食するのがどういうことかを知るため
- ・ 何か大切にやる価値のあることをするのに

より多くの時間を割くため

ムスリムならこれらのうちのどれがラマダーン中絶食する理由だと言うでしょう」。

さらに「よく考えてみよう」として設定されている課題は、「断食のとき、ムスリムは多くのことをあきらめなければなりません。あなたは、テレビ、電気、チョコレート、水道、暖房、仲間、気持ちよいベッドなどといった、あって当然と思っているものなしで生活をしたことがありますか？ そういふときのことを作文に書いて、それなしで過ごさなければならないとわかったときのあなたの反応を書いてください。あなたはその経験から何を学びましたか？ ときどきぜいたく品をあきらめることはいいことだと思いますか？ あなたの答えを注意深く説明してください」というものである（Mercier（穂積訳）、pp. 50-51）。

断食に関する上記2つの課題も、「イスラーム教徒は断食月には日中飲食ができない」という知識を単に提供するだけでなく、自分に結びつけながら、「なぜ断食するのか」という理由や、断食のように我慢する経験を持つことの意義を考えさせよう」と意図したものである。

このように、この教科書は、単に他宗教に対する知識を提供することだけを意図しているわけではなく、他宗教を学びながら、自分の生き方や考え方を再考させることをも意図しているのである。さらに、他宗教の伝統や行事、決まり事を知識として学ぶだけでなく、「なぜそのようなことをする意味があるのか」という理由を考えさせることは、異文化理解を進める上で非常に大きな意義を有していると考えられるため、次節ではこの点について検討する。

### 3. 異文化理解における論理的思考の重要性

伝統や決まりを固定的な知識として学ぶのではなく、「なぜそのようなことをするのか、なぜそのような決まりがあるのか」という理由を論理的に考えていくことは、生徒自身の視野を広げることに役立つことはもちろんのこと、異なる文化背景を持つ者同士が相互理解を進める上で非常に重要なことである。なぜなら、伝統

や決まりを固定的に捉えているだけでは、結局のところ、お互いの伝統や決まりを一方的に主張する以上のことはできないからである。

例えば、フランスで問題になってきたイスラーム教徒のスカーフに関しても、公的な場に宗教的なものを持ち込むことはフランス共和国の理念に反するという言い分と、イスラーム教徒がスカーフを着用するのはイスラームの教えだという言い分を双方が主張するだけでは、結局のところ、平行線に終わってしまう。互いの伝統や決まりが対立する場合に必要なのは、まず「なぜそのようなことをするのか。なぜそのような決まりがあるのか」という理由を論理的に説明しあうことを通して、自らの伝統や決まりを大切に思う気持ちを相手にも共有してもらおうと試みることではないだろうか。論理的に説明し合うことを通して、初めて対話が成立し、そのケースでは何を優先すべきかを具体的に考えることができ、そのケースに応じた妥協点を見いだす余地も生まれる。

要するに、双方が「私たちの伝統はこうだから認めてください」と主張しあうだけでは平行線で何も状況は改善しない。「私たちがこういうことを大切にしているのは、こういう理由からです。この理由には一理ありませんか」とお互いに論理的に話しあうことによってしか、異なる文化背景を持っている者同士の対話は始まらない。このように考えると、異文化理解を進めるためには、自らの伝統や決まりを論理的に説明できるだけの論理的思考力が重要と言えよう。

こうした観点からも、先述のウォリック大学宗教教育研究所作成の中学校用教科書は積極的な意義を有している。先に挙げたように、この教科書では、例えば、「なぜ礼拝をするのか」「なぜ断食をするのか」を生徒に論理的に考えさせようとしているからである。この教科書を通して、イスラーム教徒自身も「自分たちが断食をするのはなぜか」という理由を再検討することができれば、他宗教を信仰する者に対しても、イスラーム教徒が断食をする理由を論理的に説明することが可能になる。また、イスラーム

ム教徒以外の生徒も、イスラーム教徒が断食を行う理由を論理的に考えることによって、イスラーム教徒が断食をする理由に納得することができれば、イスラーム教徒との対話の可能性は高まる。

異文化理解を進める上で、論理的思考が重要である以上、論理的に考えることを学校教育で教えることにも大きな意味がある。

#### 4. 論理的思考を妨げる日本の教育

こうしたイギリスの取り組みに比べて、論理的思考力の育成という点においては、日本の教育は問題が多い。藤原も指摘する通り、教科を問わず、教科書の多くが「正解を与えるスタイル」をとっており、多様な解釈がある事からについても、そのうち1つのみを示すのが一般的である（藤原、2011年、30頁）。論理的思考力を育成するというよりも、むしろ、あれこれ考えずに、教科書に書かれている正解を覚えればよしとされる傾向が見られる。

また、伝統やルールを固定的に捉えて、教える傾向も強い。例えば、三宅（2003年、37～40頁）が指摘するように、『心のノート』では、「どんなときでもやくそくやきまりを大切に…これが人間のすばらしさです」（『心のノート』小学校3・4年、72～75頁）と書かれており、やくそくやきまりは「どんなときでも」大切にすることが強調されており、「実情に合わなくなった規則や不当なきまりがあったとき、それを合理的に変えていこうとする行為」をよしとする視点はまったく見られない。中学校用の『心のノート』でも同様に、「法やきまりは、スポーツのルールと同じこと。たとえば、ボールの単なる奪い合いとなったラグビーは、競技として成り立たないばかりか、観戦している私たちに感動を与えることもないだろう。ラグビーでも、バレーボールでも、サッカーでも、野球でも、これは、スポーツ競技すべてに共通する。競技の中でルールはだれもが守るべきものとして定められ、もしこれに反する行為があったなら、失格となり、罰せられる。世の中に目を転じれば、法やきまりは、つまり社会の

ルール。スポーツのルールと同じことなのだ」（『心のノート』中学校、92～95頁）として、法やきまり、社会のルールは、スポーツのルールと同じく、守らなければならないものとして固定的に捉えられている。しかし、三宅が指摘するように、スポーツのルールと違い、法律は「何よりも基本的人権を守った上で、人間のためにあるべきものですし、当然、変えることを請求する権利が国民の側にはあります」（三宅、2003年、39頁）。

このように、『心のノート』では法やきまりを守るという視点ばかりが強調されている。確かに、先人達が作り上げた法やきまりを尊重し守ることは大切なことだが、尊重した上で、時代や社会の変化に応じて適切な形に変えていくことも大切なことである。特に、国内に多様な文化集団が共存する多文化時代においては、従来の法や決まりを変えていくことは不可避である。そのため、法やきまりを守るという視点を強調し法や決まりを変更不可能なものとして固定的に捉える日本の教科書の傾向は、早急に改善していかなければならない。

また、法やきまりを固定的に捉え、とにかく遵守させようとするだけでなく、法やきまりが「なぜ存在しているのか」「その意味は何なのか」を生徒に考えさせるような仕組みも必要である。先に述べたように、異文化理解のためには「私たちがこうしたきまりを大切にしているのはこういう理由からです」と、文化背景の異なる者も納得できるように、論理的に説明できることが重要だからである。

さらに、教科書だけでなく、教師の意識も変えていく必要がある。教師の言うことが絶対的な正解として、反論の余地を認めず児童・生徒に教師の考えを押しつけるような姿勢で授業が行われた場合、多文化時代に求められる論理的思考力を身につけることは難しい。特に、教師の考えを押しつけるタイプのやり方で道徳や倫理の授業が展開された場合には、「教師の期待するような受け応え、決まり切った応え、キレイゴトがつぎつぎと子どもたちの口をつき、きわめてスムーズに展開されて」いくような状況

が生まれてしまう。「教師や教材が何をもめているのかを機敏に察知した者が、教師の発問に適切に応答し良い評価を獲得していく言語ゲーム。よそよそしい自分を演技しながら、そのゲームに首尾よく参入できた子どもたちは授業の流れの中心で活躍するが、的外れなホンネを述べてしまう困った子どもたちはけっして主役になることなく周辺に追いやられていく」ような授業から得られるのは、教師の顔色を窺ってそれに応じて演技する姿勢のみである（船橋、2004年、156～157頁）。こういった授業も、権威に服従し、決まりや伝統を頑なに守る態度を育成する上では効果的なのかもしれないが、法やきまりが「なぜ存在しているのか」という理由を考え、社会の状況に応じて法やきまりを変えていくために必要な論理的思考力を育成することはできない。

このように、法や伝統、きまりを守らせようとする側面ばかりを強調した教育では、「その法や伝統、きまりがなぜ存在しているのか」という疑問を持ち、それに答える力を育成することは難しい。先に述べたように、多文化時代において相互理解を進めるために必要なのは「なぜそのような伝統やきまりが存在しているのか」を異なる文化背景を持つ相手が理解できるように論理的に説明することができる力であるにもかかわらず、日本ではむしろ「伝統や決まりが存在する理由など考えずに、とにかく伝統や決まりを守ること」が強調されているようにすら見える。このような教育では、多文化時代に求められる異文化理解力、相互理解力を身につけることは難しい。日本の教育が「伝統や決まりが存在する理由を考えなくても良い」という考えを助長しているならば、それは異文化理解にとっては大きな妨げにすらなってしまう教育だと言える。

日本も多文化化の進展と無関係でいられない以上、伝統や決まりを固定的に捉えて守らせるような教育から、伝統や決まりの意義を生徒自身が納得いくまで論理的に考えるような教育に転換することが早急に求められるのではないだろうか。

## おわりに

本論文で検討したように、諸外国の状況と日本を比較すると、多文化時代に求められる資質の育成という点では、日本は大きな問題を抱えていることが明らかである。

まず、多文化化の進行とともに諸外国で重視されるようになった、他宗教について学び他宗教に対して理解を深める教育が日本では行われていない。それだけでなく、他国と比較すると、特定の宗教に対する偏見を助長するような内容の教科書がその問題点に気づきさえされないまま用いられている、という危機的な状況に陥っている<sup>(2)</sup>。

さらに、伝統や決まりを「とにかく守ることが大切」と固定的に捉える傾向が強く、「なぜそのような伝統や決まりが存在しているのか」について、論理的・批判的に考える視点がないことも大きな問題である。多文化時代において相互理解を進めるために必要なのは「なぜそのような伝統やきまりが存在しているのか」を異なる文化背景を持つ相手が理解できるように、論理的に説明することができる力であるにもかかわらず、日本の教育はそのような論理的思考を育成するどころか、むしろ妨げるような傾向がある。

諸外国が多文化共生のために異文化に関する知識や態度、論理的思考力の育成を重視しているのに対して、日本では結果的にむしろ異文化理解を妨げるような教育がなされている現状の問題点をまず認識した上で、多文化時代に求められる資質を育成できるような教育内容・教育方法に転換することが求められる。

注

- (1) 本論文では、諸外国の取り組みとして宗教教育を中心に取り上げるが、日本においては倫理教科書や道徳教育について取り上げながら論じるため、宗教教育だけでなく、道徳教育なども含んだ言葉として、題名では「価値教育」という言葉を用いた。
- (2) なお、日本では宗教教育は公教育ではなく、家庭や個人などの私的な領域で行われるべきと考えられているが、諸外国で行われているように、複数の他宗教について学び、他宗教について理解を深めていくような教育は、家庭・個人で行うことは難しい。こうした教育を行うためには、複数の価値観をある程度まで中立的に扱う必要があるため、こうした教育は、家庭・個人よりも、むしろ中立的な立場から様々な価値観を調整すべき公教育が担わなければならない役割とも考えるべきである。この点には関しては、宮崎（2011年）も参照のこと。

引用文献

- ・藤原聖子『教科書の中の宗教 ―この奇妙な実態』岩波書店、2011年。
- ・藤原聖子「イギリス宗教教科書解説」大正大学宗教教科書翻訳プロジェクト編『世界の宗教教科書』大正大学出版会、2008年。

科書』大正大学出版会、2008年。

- ・船橋一男「『心のノート』と『心の教育』のポリティクス」岩川直樹・船橋一男編著『「心のノート」の方へは行かない』子どもの未来社、2004年、147～186頁。
- ・三宅晶子『「心のノート」を考える』岩波書店、2003年。
- ・宮崎元裕「多文化時代の宗教教育―トルコの『宗教文化と道徳』の教科書を事例に一」『京都女子大学発達教育学部紀要』第8号、2012年、165～174頁。
- ・宮崎元裕「価値観の多様化と宗教教育・道徳教育」『アジア教育研究報告』第6号、2005年、17～27頁。
- ・文部科学省『心のノート 中学校』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm), 2012年11月16日アクセス)
- ・文部科学省『心のノート 小学校3・4年』  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm), 2012年11月16日アクセス)
- ・S. C. Mercier. *Muslims* (“*Interpreting Religions*” series). *Heinemann Educational Publishers, 1996.*  
(穂積武寛訳「ムスリムたち」大正大学宗教教科書翻訳プロジェクト編『世界の宗教教科書』大正大学出版会、2008年)