

# 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—

宮崎 元裕

(初等教育学科准教授)

はじめに

地理的にヨーロッパとアジアの狭間に位置するトルコは、1923年のトルコ共和国成立以来、イスラーム教徒が国民の大半を占める国家としては異例なほど、政治的にも西洋的な理念・制度を取り入れてきた国家である。今日まで政治的にトルコに最も大きな影響をもたらしたのは世俗主義 (laiklik) の導入であり、世俗主義は教育にも大きな影響を与えてきた。特に1970年代以降は、世俗主義を支持する世俗主義勢力と、イスラームに好意的な政党 (以下、親イスラーム政党と略す) の対立が明確になり、その対立が教育に影響を与えてきた。親イスラーム政党は宗教指導者養成を本来の目的とするイマーム・ハティプ校を支援し、それに対して、世俗主義勢力である軍部は宗教教育を国家の管理下に置くことを意図して軍政下の1982年に小中学校における宗教教育を必修とした。また、義務教育を従来の5年間から8年間に延長する1997年の義務教育改革を提唱したのは軍部だが、軍部の意図は、義務教育期間の延長によって親イスラーム政党の支持基盤となっているイマーム・ハティプ校の中等部を廃止することにあったとされる。

このように、トルコの教育は世俗主義及び世俗主義を巡る対立から大きな影響を受けてきた。義務教育期間の延長という重要な教育改革でさえも、世俗主義を巡る対立が直接の契機になっていることを見ても、世俗主義の影響の大きさは歴然としている。それゆえ、先行研究においては、公立学校における宗教教育についても、世俗主義との関連が注目されてきた。トルコの

世俗主義は、当初、フランスのライシテをモデルとした厳格な政教分離を志向しており、公立学校において宗教教育を行うことは、本来、世俗主義に矛盾する。実際、トルコでも共和国成立直後に宗教教育はいったん廃止されているにもかかわらず、その宗教教育を世俗主義勢力自身が必修化したのはなぜか、という点が先行研究では注目されてきた。その先行研究では、親イスラーム政党に支持されたイマーム・ハティプ校の発展を抑制するために公立学校で宗教教育を必修化せざるをえない状況になったため、「世俗主義国家の管理下において、世俗主義に矛盾しない宗教教育を行うことは世俗主義に反しない」という論理によって、必修化されたことが指摘されている<sup>1)</sup>。

このように公立学校における宗教教育の必修化が世俗主義勢力と親イスラーム政党の政治的対立が持ち込まれた結果だったこともあり、この宗教教育の教育的な意義は、どちらかというとな否定的に捉えられる傾向が強かった。しかし、必修化の経緯はどうあれ、この宗教教育は積極的な教育的意義を有していないのだろうか。この点が本稿の問題意識である。

この宗教教育の内容は2000年に大きく改訂されており、Kaymakcan は、改訂前後の宗教教育を比較し、2000年を契機とする変化を伝統的な宗教教育から現代的な宗教教育への重要な変化と位置づけている<sup>2)</sup>。こうした改訂を経つつ、教育的な意義を高めているにもかかわらず、この点に関しては、わが国ではほとんど研究されていない。なお、Kaymakcan の研究は、本稿の問題意識と近いものであるが、2000年以後の

宗教教育が具体的にはどのような内容なのかについては十分に触れられていない。

以上のような研究状況を踏まえ、トルコの宗教教育の教科書の内容を具体的に分析することを通じて、宗教間の相互理解が求められる多文化時代の宗教教育として積極的な意義があることを明らかにすることが本稿の目的である。トルコの宗教教育に関しては、わが国ではこれまでこうした観点からは十分な研究が行われていなかったが、日本と同じく政教分離を指向する世俗主義を掲げたトルコにおいて、どのような宗教教育が行われており、どのような意義があるのかを明らかにすることは、日本の宗教教育のあり方を考える上でも重要と考えられる。

本稿では、まず、先行研究をもとに世俗主義との関係に注目しながらトルコの宗教教育の歴史的背景について整理する。その上で、トルコの宗教教育の教科書の内容を具体的に検討し、この宗教教育の意義と問題点について考察する。

## 1. トルコの宗教教育の歴史的背景

### (1) 公立学校における宗教教育の廃止と再開

トルコでは1923年の共和国成立以来、一貫して世俗主義が国家原則として重要な意味を持ち続けており、教育にも大きな影響を与えてきた。1923年の共和国成立直後に、伝統的な教育機関であるマドラサは廃止され、国民教育省の管轄下で教育は西洋的な学校体系に一本化された。この西洋的な学校体系の中でも、しばらくの間、宗教教育は行われていたものの、その後、段階的に廃止されていき、1930年前後には、あらゆる形態の宗教教育が完全に廃止された。

しかし、それまでの一党独裁制に代わって、1945年に複数政党制の導入が決定されると、状況は一変する。国民の支持を集めることを意図して、様々な形態の宗教教育が再開されていったのである。公立学校における宗教教育は、1949年に小学校の第4、第5学年に選択教科として導入され、さらに、1956年には中学校に、1967年には高校にも導入された。1982年には公立学校における宗教教育が必修である旨が憲法で明記され、公立学校における宗教教育は「宗

教文化と道徳」という名称で必修教科となった。

1997年には義務教育改革が行われ、従来の小学校（5年制）と中学校（3年制）は、8年制の初等教育として統合されたが、「宗教文化と道徳」の授業は、現在、初等教育においては第4学年から第8学年までの5年間、週2時間の必修教科として行われている。なお、イスラーム教徒ではない者に限り、この授業を受けない権利が保障されている<sup>3)</sup>。

### (2) イマーム・ハティプ校の発展

トルコの宗教教育を検討する際に避けては通れないのが、イマーム・ハティプ校の存在である。イマーム・ハティプ校は、宗教指導者の養成を目的に1951年に設立された公立中等教育機関（中等部3年、高等部4年）だが、1974年以降は公立普通学校と制度上同等に扱われるようになり、卒業生には一般の大学入学資格が与えられるようになった。これを契機に、生徒数が急激に増加し、1996/97年度において、トルコの全中等教育機関の生徒数に対してイマーム・ハティプ校の生徒数が占める割合は、中等部（中学校）12.2%、高等部（高校）9.0%に達した<sup>4)</sup>。

一般の大学入学資格が与えられるようになった以降に生徒数が急増したことからわかるように、1974年以降のこの学校は、宗教指導者養成校としてよりも、むしろ公立普通学校のオルタナティブとして機能していた。授業内容に関しても、イマーム・ハティプ校の授業内容は、公立普通学校で行われているものと同等の授業内容（世俗教科）に加えて、宗教教科（クルアーンやアラビア語の学習など）がなされるという形をとっている。授業時間でみると、宗教教科よりも世俗教科の授業時間のほうが多く、総授業時間に占める宗教教科の時間の割合は中学校で24%、高校で40%となっている。この授業内容からみても、イマーム・ハティプ校は宗教指導者養成に特化したものではなく、宗教教育を重視した公立普通学校のオルタナティブとして位置づけることができる。そして、この学校の生徒数の急増は、公立普通学校における宗教教

育だけでは満足できない国民が一定数以上存在していたことを示している<sup>5)</sup>。

このように高度な宗教教育を求める国民のニーズを満たしていたイマーム・ハティブ校であるが、1997年の義務教育改革に伴って、中等部の3年間で廃止されることになり、1997年以後は4年制の高校と位置づけられている。

### (3) 世俗主義と宗教教育の変遷

以上のような共和国成立以降のトルコの宗教教育を巡る状況は、4期に区切ることができる。第1期は宗教教育の廃止がなされた1923年から1949年まで、第2期は宗教教育が再開されていった1949年から1974年まで、第3期はイマーム・ハティブ校の生徒数が急増した1974年から1997年まで、第4期はイマーム・ハティブ校の中等部が廃止された1997年から現在までである。この全ての時期において、宗教教育を巡る問題は世俗主義と関連して論じられている。

第1期は、宗教教育を廃止することが世俗主義のあるべき姿と認識されていた時期である。トルコの世俗主義は、厳格な政教分離を志向するフランスのライシテをモデルとしており、当初、宗教教育の廃止を目指したことは不思議なことではない。日本でも公立学校で必修教科として宗教教育を行うことは、世俗主義（政教分離主義）の観点からは受け入れ難いこととされていると同様である。

しかし、第2期において、公立学校における宗教教育が再開される。直接的な原因は複数政党制の導入に伴い、国民の要望に応える必要が生じたことである。このことは、共和国成立以後、厳格な世俗主義に基づき上から行われた改革が十分に国民に浸透せず、宗教教育を求める国民が多かったことを示している。イスラームの復活とも言われる政策転換がなされたこの時期は、フランスモデルの厳格な世俗主義が明確に後退した時期と理解できる。ただし、後退したといっても世俗主義は依然として国家原則であり続け、しだいに世俗主義を巡る新たな対立が明らかになってくるのが第3期である。

第3期に世俗主義の観点から最も注目を集め

たのは、イマーム・ハティブ校である。この時期は、親イスラーム政党が支持を拡大した時期で、親イスラーム政党と世俗主義勢力（最大の世俗主義勢力は軍部）の対立の構図が明確になった時期でもある。親イスラーム政党（当時の名称は国民救済党）が与党として加わった連立政権においては、イマーム・ハティブ校に対して好意的な政策がなされ、この時期のイマーム・ハティブ校の発展を支えた。例えば、イマーム・ハティブ校の生徒数急増の契機となった、1974年の卒業生への一般の大学入学資格の付与はこの政権によるものである<sup>6)</sup>。

一方、親イスラーム政党の勢力拡大とその支援により発展するイマーム・ハティブ校に対して、この状況を世俗主義からの逸脱とみなして危機感を募らせたのが軍部である。その軍部は1980年に軍事クーデタを起こし、親イスラーム政党である国民救済党の活動を禁止した。このように世俗主義の擁護者を自負する軍部であるが、軍政下において1982年に公立学校における宗教教育が必修化された。一見すると、公立学校における宗教教育を必修化することは世俗主義と矛盾するようにも思えるが、世俗主義勢力である軍部が宗教教育の必修化に踏み切ったのは次のような論理による。つまり、「宗教教育を世俗主義国家が管理し、世俗主義と矛盾しない宗教教育を行うことは、世俗主義と矛盾しない。むしろ国家管理外で世俗主義と対立するような宗教教育が行われている方が世俗主義国家の危機である」という論理である<sup>7)</sup>。こういった論理は、国家が宗教教育を行うこと自体を政教分離に反すると理解する日本やフランスの論理とは大きく異なっている。しかし、親イスラーム政党とイマーム・ハティブ校が勢力を拡大していく状況下でそれに対抗するためには、こうした方策をとらざるをえなかったのである。世俗主義を維持するための宗教教育という位置づけが明確になったことで、その後のトルコの宗教教育のあり方は新たな局面を迎えることになる。

一方で、1983年の民政移管後も、名称を福祉党と変更した親イスラーム政党の勢力拡大は続

き、親イスラーム政党と軍部の対立が再び激しくなった結果として生じたのが1997年の義務教育改革である。1997年の義務教育改革は、義務教育期間を従来の5年間から8年間に延長するものだが、この改革を提唱したのは軍部である。軍部の意図は、義務教育期間の延長によって、親イスラーム政党の支持基盤となっているイマーム・ハティブ校の中等部を廃止することにあつたとされている<sup>8)</sup>。

以上のように、トルコの公立学校で宗教教育が実施されている背景には、まず宗教教育を必要と考えている国民が多かったという事情がある。共和国成立直後、世俗主義に基づいて宗教教育を廃止したものの、国民の宗教教育に対する要望が衰えなかったため、国民の要望に応える形で宗教教育が復活し、厳格な世俗主義は後退を余儀なくされたのである。さらに、公立学校に宗教教育が導入された後も、イマーム・ハティブ校の生徒数急増という形で公立学校における宗教教育に満足していない国民が一定数以上いることが明らかになっている。それに対し、軍部を始めとする世俗主義勢力は、宗教教育の必修化とともに「宗教教育を世俗主義国家が管理し、世俗主義と矛盾しない宗教教育を行う」という論理を明確にし、イマーム・ハティブ校の中等部廃止によって公立学校における宗教教育への一本化を行った。

このような紆余曲折を経た後、公立学校における宗教教育は新たな局面を迎えている（第4期）。特に、1982年に宗教教育が必修とされる以前には世俗主義国家で宗教教育を行うこと自体の是非が問われていたのに対し、1982年以後は、宗教教育の是非ではなく、宗教教育の質に対する注目がしだいに高まってきた。そして、1997年の義務教育改革によって世俗主義を巡る対立が一段落した直後の2000年に、宗教教育の内容は大きく改訂されることになった。2000年以前の宗教教育の特徴として挙げられるのは、①イスラームの歴史的・伝統的な側面を重視するあまり現代の実生活との乖離が生じていたこと、②教えられる内容が固定的で批判的に検討することは好まれなかったこと、③宗教上の解

釈の違いをできるだけ隠そうとしていたこと、④諸宗教の中でイスラームが最も神聖な宗教であることを前提としていたことである<sup>9)</sup>。2000年以前のこうした特徴は、2000年の改訂によって大きく変化している。そこで、以下では、改訂後の宗教教育の内容について、教科書を元に具体的に検討する。

## 2. トルコの宗教教科書の内容

トルコの公立学校で週2時間の必修教科となっている「宗教文化と道徳」の内容について検討するために、ここでは初等教育8年生（義務教育最終学年）用の「宗教文化と道徳」の教科書の内容を取り上げる<sup>10)</sup>。「宗教文化と道徳」という授業名からは特定の宗教に偏った授業という印象は受けられないものの、この教科書ではクルアーンやハディースからの引用が多用されており、その内容は明らかにイスラーム教徒を対象としたものである。この教科書は6つのユニットから構成されており、それぞれの概要は次の通りである。

ユニット1「運命」では、神が全てのもの（物理的な法則、生物学的な法則、社会的な法則）を創造したことや神に帰依する必要性などが述べられ、ユニット2「ザカート、巡礼、犠牲祭の信仰儀礼」では、ザカート、巡礼、犠牲祭といったイスラーム教徒が行うべき行為とその意味について説明されている。ユニット3「ムハンマドの人生における模範的な行い」では、ムハンマドの言葉や行為を引用し、ムハンマドを模範としながら、信頼されることや他者に相談することの重要性が述べられている。ユニット4「イスラーム思想における様々な解釈」では、多様な宗教理解があることを宗教思想の発展と豊かさをもたらすこととして肯定的に評価した上で、他者の信仰に寛容であることと、宗教を強制してはならないことが述べられている。ユニット5「宗教と美しい道徳」では、宗教と道徳の関連性について触れた上で、クルアーンやハディースからの引用を多用しながら、イスラームにおいて称えられる道徳的な態度として「公正」「寛容」「謙虚」「約束を守る」「浪

費を慎む」といった徳目が挙げられ、これらの大切さが述べられている。ユニット6「様々な宗教と普遍的な教え」では、ヒンドゥー教、仏教、ユダヤ教、キリスト教、イスラームを取り上げ、これらの宗教には共通した教えがあることが述べられ、教科書の最後では「他者の信仰に寛容であること」の重要性が扱われている。

この教科書の特徴として次の3点を挙げることができる。

(1) イスラームを題材に現代的な道徳を学ぶ

第1の特徴は、イスラームについて学ぶだけでなく、イスラームを題材として現代においても必要な道徳を学ぶことを重視している点である。この教科書の全編に共通しているのは、クルアーンやハディースからの引用を多用しながら、信頼されることや謙虚であることといった現代にも通じる徳目の大切さを述べる、という形式である。例えば、ムハンマドについて扱ったユニット3では、ムハンマドの生涯それ自体を知識として学ばせるという形態ではなく、ムハンマドが示した態度を模範として現代に通じる徳目を学ばせる形態をとっている。例えば、ユニット3-5「他者に相談しながら事を進めた」では、「相談する者は決して後悔しない」というムハンマドの言葉を引用した後で、「現代においても相談することは必要不可欠である。(中略)ある問題を1人ではなく、数人で考えれば、様々な角度から検討することが可能になり、失敗は最小限にとどめられる」と述べられている<sup>19)</sup>。ユニット3で模範とされているムハンマドの態度は、「人間の価値を認めること」「信頼されること」「寛容であること」「学問を重視すること」「他者と相談すること」「慈悲深いこと」「勤労と助け合い」「忍耐と勇気」「時間を有効に使うこと」「権利を守ること」「自然と動物を愛すること」であり、これらはいずれも現代においても大切とされることの多い徳目である。

また、特に現代的な例としては、クルアーンから「正しい道を選んだ者があれば、それは自分の善行のために選んだのであり、正しい道か

ら外れる者があれば、それは自分が損害を被るべくして道から外れたのである。いかなる罪人も他人の罪を負うことはない」と引用し、「自分の行為の責任は自分であることを認識する」ことが大切と述べた後で、その代表的な例として「交通事故」が挙げられている点である。ここでは、「事故を起こした人は、周囲や自分に及ぼした損害のために、他者よりも先ず自分を責めなければならない。(中略)人間はその行為に責任を持たなければならない」という説明がなされている<sup>20)</sup>。

このように、この教科書はイスラームについて学ぶこと以上に、「イスラームを題材として、現代においても必要な道徳を学ぶこと」を重視している。

(2) イスラームの教えを単に教え込まない

第2の特徴は、イスラームの考えをただ単に教え込むのではなく、それが大切であることを児童自身が納得して身につけることを重視している点である。いわば、宗教を題材としながら、批判的思考力の育成が意識されていると言える。この点は、教科書に「話し合ってみよう」「考えてみよう」「解釈してみよう」という項目が多いことから明らかである。「話し合ってみよう」という課題が特に多いことから、他の児童との話し合いを通じて、多様な考え方に触れさせようとする意図も感じられる。例えば、「宗教に強制はない」という言葉をクルアーンから引用し、この言葉を「人間の自由という観点から解釈してみなさい」という課題が掲げられていることは、象徴的であろう<sup>21)</sup>。他にも、クルアーンから「…食べよ、そして飲め。しかし浪費するな。神は浪費する者を好まない」という箇所を引用した上で、「この節に現れる『浪費』という言葉について考えてみよう。考えたことを友人たちと話し合いながら、それぞれの考えた方が異なる理由についても話し合ってみよう」というような形で、「考えてみよう」「話し合ってみよう」という題材が提示されている<sup>22)</sup>。このように、クルアーンを題材に児童自身に考えさせ、話し合わせるという形をとり

ながら、批判的思考力の育成が意図されている。ただし、クルアーンの内容自体について批判的に考察させる箇所はなく、あくまでもクルアーンを題材に、そこに出てくる言葉について考えさせるという形がとられている。このような配慮がなされているとはいえ、決まった考え方を一方的に教え込むのではなく、児童自身がどのように考えるかを重視していることは確かであり、トルコの宗教教育は特定の教え・解釈を正しいものとしてただ単に教え込もうとするものではない。

こうした解釈の多様性を柔軟に認めるという点は、次に挙げる第3の特徴とも関連する。

### (3) 多宗派・多宗教の共存を積極的に認める

第3の特徴は、多宗派・多宗教の共存を積極的に認めようとしている点である。ユニット4では、「宗教は不変だが、宗教理解は可変である」と明示した上で、人間の個性の違いや、社会的な変化によって、宗教に対する理解は異なって然るべきと述べている。さらに、異なる宗教解釈があることは、宗教の分離あるいは分裂というよりも、むしろイスラーム文化の豊かさとして認識されねばならないとして、宗教解釈が多様であることを肯定的に受け止めている。また、「それぞれに異なる理解があることは、自分たちの条件に合ったものを選べる可能性を人々に与えた。人々が各々の条件の中で宗教的な義務を果たすことを容易にしたのである」という言葉を用いて、宗教に対する理解が一致していないことを肯定的に捉えている。このほかにも、虹のイラストを用いて、その虹の中に「虹を飾る色彩が豊かであると感ぜられるように、宗教理解における相違・多様性も豊かさなのである」という文を記している点からも、多宗派の共存の意義を積極的に訴えかけようとしている意図がよくわかる。なお、「宗教を強制してはならない」と信教の自由の重要性に触れた上で、世俗主義がその信教の自由を保障しているとして世俗主義の重要性を強調している点は、世俗主義国家における宗教教育ならではの特徴と言える<sup>15)</sup>。

ユニット6では、ヒンドゥー教、仏教、ユダヤ教、キリスト教、イスラームについて簡単に説明した上で、これらの宗教が共通に重視している原則があることについて述べている。これらの宗教の共通点として挙げられているのは、正しさ、清潔、善行と親切、年長者への敬意と年少者への親愛、動物愛護、環境を守ること、害のある習癖を避けること、他者へ害を与えないことである。こうした共通点を挙げることで、他宗教に対する親しみを抱かせようとする意図が感じられる。ユニット6の最後では、「他者の信仰に寛容であること」として他宗教を見下すことなく寛容に接することの大切さを訴えている<sup>16)</sup>。ここでも、世俗主義に基づいて信教の自由が保障されていることの重要性に触れた上で、他者の信教の自由を認め、他者の宗教に敬意を払うことが世界平和に貢献すると述べられている。義務教育の最終学年の教科書の最後が「他宗教への寛容」で締めくくられている点は、公立学校における宗教教育のあり方を考える上で意義深い点だと思われる。

現在のトルコの宗教教育は以上のような特徴を有している。以下では、こうした宗教教育の意義と問題点について検討する。

## 3. トルコの宗教教育の意義と問題点

### (1) トルコの宗教教育の意義

トルコの宗教教育の意義として挙げるができるのは、第1に、多宗派・多宗教の共存を積極的に認める立場から他宗教について学ぶ点である。他宗教について学び、他宗教について理解を深めることは、多宗教の共存が求められる多文化時代における宗教教育として重要な意義を有している。さらに、他宗教を学ぶことは、ただ単に他宗教のことを知るだけでなく、他宗教と比較することによって自宗教を相対化し、自分自身の信仰や宗教観を客観的に見つめ直す契機にもなる<sup>17)</sup>。

第2に、ただ単にイスラームの教えを教え込むのではなく、批判的思考を重視した宗教教育を行っている点である。宗教教育と他の価値教育（道徳教育や市民性教育）の大きな違いは、

宗教教育の対象となる宗教には多くの場合、聖典があり、それが絶対視される傾向が強いことである。それゆえ、宗教教育において批判的思考を重視することは一見難しいように思える。この点に関して、トルコの場合、「宗教は不変だが、宗教理解は可変である」という教科書の言葉に象徴されるように、聖典自体に批判的な検討を加えるのではなく、聖典に対する解釈は多様であっても良いという立場をとることによって、批判的思考を重視した宗教教育を可能にしている。こうした特徴を持つトルコの宗教教育は、多文化化の進展とともに宗教を原因とする対立が絶えない現在の世界において積極的な意味を持つ。なぜなら、宗教に関しては、強い信仰を持つほど自宗教を絶対視しすぎてしまう可能性があり、自宗教に対する盲目的な信頼は他宗教に対する優越的感情をもたらすことが多いからである<sup>98</sup>。いわば、自宗教に対する信仰は、他宗教に対する排他的感情と背中合わせなのである。宗教という価値観が絶対視されやすいものだからこそ、トルコのように、自宗教について批判的に検討するとともに、他宗教についても学ぶことによって、他宗教と比較しながら自宗教を客観視し自らの信仰と向かい合う宗教教育は、多宗教の共存を考えた場合には積極的な意義がある。

## (2) トルコの宗教教育の問題点

トルコの宗教教育に関して、2000年の教科書改訂以前から現在まで一貫して問題視されているのが、第1に、アラビア語とクルアーンの学習が十分になされていない点である。この授業では、アラビア語については一切学ばない。クルアーンからの引用は教科書にしばしば用いられているものの、先述したように、あくまでも現代的な道徳を学ぶための題材としてクルアーンが引用されているにすぎず、クルアーンそのものを学ぶわけではない。多くのイスラーム教徒にとってアラビア語とクルアーンの学習は大切なものであるため、それを扱わないこの授業に対して不満を持つ者は多い。それを象徴しているのが、イマーム・ハティプ校の発展である。

公立普通学校と比較した場合のイマーム・ハティプ校の最大の特徴はアラビア語とクルアーンの学習であり、イマーム・ハティプ校の発展の教育的な要因は、公立普通学校でアラビア語とクルアーンの学習がなされていないことに不満を抱く者が多かったことである<sup>99</sup>。このように、アラビア語とクルアーンの学習が十分になされていない点が、現在のトルコの宗教教育で問題とされる点である。

第2の問題点は、信教の自由に関係した問題である。信教の自由の問題は、公教育において宗教教育を行う場合に必ず生じる問題ではある。現在のトルコの宗教教育は、イスラームについて固定的に教えこむような宗教教育ではないが、クルアーンやハディースからの引用が多用されているように、明らかにイスラーム教徒を対象としたものである。そのため、イスラーム教徒以外の信教の自由が十分に保障されているとは言えない。イスラーム教徒以外は宗教教育を受けない権利は保障されているものの、それだけでは、イスラーム教徒に比べると宗教教育を受けられないという点で公平ではなく、信教の自由の点で問題がある。さらに、現在の宗教教育の内容に対して、イスラーム内の少数派から苦情が出されている。例えば、2007年にイスラームの一派であるアレヴィー派から「宗教教育で自分たちのことが触れられていない」として宗教教育の内容を巡る訴訟が起こされている<sup>99</sup>。このように、トルコの宗教教育の内容が国民のコンセンサスを得ているものではない以上、常に信教の自由の問題がついて回る。

## (3) 自宗教を学ぶ宗教教育と他宗教を学ぶ宗教教育

トルコの宗教教育の意義と問題点について2点ずつ挙げたが、以下では、この意義と問題点を別の角度から整理するために、宗教教育を2つのタイプに分けて考察を進める。

宗教教育の2つのタイプとは、①自らの宗教に対する信仰を深めための宗教教育（特定の1つの宗教・宗派だけを学ぶ宗教教育）と、②他宗教についても学ぶ宗教教育（複数の宗教・宗

派を学ぶ多元的宗教教育)である。伝統的な宗教教育として長らく行われてきたのは、前者の自宗教について学ぶ宗教教育だが、社会の多文化化の進行に伴い、1980年代頃から後者の他宗教も学ぶ宗教教育を重視する国家が増えつつある<sup>24</sup>。

この2つのタイプにトルコの状況を照らし合わせると、イマーム・ハティプ校でなされているようなアラビア語やクルアーンの学習を重視する宗教教育は前者の要素が強く、本稿で取り上げてきた「宗教文化と道徳」の授業は後者の要素が強い。

どちらの宗教教育もそれぞれ必要な宗教教育だが、公立学校で行う場合、問題が生じやすいのは前者の宗教教育である。なぜなら、前者の宗教教育には少数派宗教・宗派の児童・生徒の信教の自由をどのように保障するかという問題がついて回るからである。日本で公立学校における宗教教育が禁じられているのも、信教の自由の保障の問題が大きい。日本では、自宗教の信仰を深めるような宗教教育は私事として個人・家庭でなされるべきであって学校で教えるものではないという考えが強いが、この考えで前提にされてきたのは、前者の宗教教育である。後者の宗教教育のように、他宗教について学び、他宗教への寛容性を育むような宗教教育は、家庭・個人だけで行うことは難しい。

つまり、異なる宗教間の相互理解が強く求められる時代において必要性の高い後者の宗教教育は、家庭や個人だけでは行うことは難しく、むしろ様々な価値観を調整するべき公教育が担う役割と考えられる。また、後者の宗教教育が公立学校で行われなかった場合、逆説的にだが、却って信教の自由が阻害される可能性もある。なぜなら、公立学校で宗教教育が行われず、学校外で自宗教だけを固定的に学んだ場合、他宗教に対する寛容性が養われず、却って他宗教の者の信教の自由が阻害される可能性も考えられるからである。

後者の宗教教育の観点からは、アラビア語やクルアーンの学習が十分でないことは必ずしも問題視されるものではない。現在のトルコの宗

教教育は、イスラーム教徒としての信仰を深めるための宗教教育としては不十分だったとしても、多文化時代における宗教教育としては積極的に評価できるものである。

ただし、こうした多元的な宗教教育は、国民の大多数がイスラーム教徒であるトルコのように宗教的同質性の高い国家においては、国内的にはニーズが低くなることが想定される。なぜなら、宗教的同質性の高い国家においては、主流派宗教に基づいた宗教教育に対するニーズが高い反面、少数派宗教について学ぶニーズが低いいため、主流派宗教に基づく宗教教育を行う方が問題が生じにくく、国民統合の観点からも効果的だからである。このことは、トルコで世俗的な宗教教育を行うことに対して不満を抱く国民が多く、イマーム・ハティプ校の発展という形でイスラームの信仰を深めるための宗教教育を求める国民のニーズが明らかになったという状況と一致している。それにもかかわらず、トルコで他宗教についても学ぶ多元的な宗教教育を行うことができているのは、世俗主義勢力と親イスラーム政党の対立の構図の中で、「世俗的な宗教教育を行う」という方策がとられたからである。このように考えると、世俗主義を巡る政治的な対立の構図は、教育を翻弄しただけではなく、結果的には、多文化時代の公教育に求められる宗教教育を行う原動力になったと言える。

#### おわりに

本稿で検討したとおり、現在トルコで「宗教文化と道徳」という授業名で行われている宗教教育の内容は、「イスラームを題材に現代的な道徳を学ぶ」「イスラームの教えを単に教え込まない」「多宗派・多宗教の共存を積極的に認める」という特徴を有している。この授業の教科書は、クルアーンやハディースからの引用が多用された内容になっており、明らかにイスラーム教徒を対象とした宗教教育である。しかし、イスラームの教えそのものを教えるというよりも、むしろ、イスラームを題材に現代的な道徳を教えることに重点が置かれている。さら

に、イスラームを教えこむのではなく児童自身がイスラームを題材に現代的な道徳について考えることや、他宗教について学ぶことを重視している。いわば、イスラームの教えを固定的に教えるのではなく、イスラームから少し距離を置いた宗教教育と言える。

こうした宗教教育は、他宗教について学びながら他宗教について理解と寛容を深めるという点や、他宗教との比較や自宗教に対する批判的検討を通して自宗教を相対化するという点で、多宗教の共存が求められる多文化時代の宗教教育として積極的な教育的意義を有している。そして、このように、自宗教を客観視しながら、他宗教について学び、他宗教への寛容性を育むような宗教教育は、家庭・個人だけで行うことは難しく、むしろ様々な価値観を調整すべき公教育が担う役割と考えられる。

しかし、こうしたトルコの宗教教育は、国内で国民のコンセンサスを得たものではない。自宗教の信仰を深めるための伝統的な宗教教育を求める国民は多く、アラビア語とクルアーンの学習に対するニーズは高い。そもそもトルコは、国民の圧倒的多数をイスラーム教徒が占める宗教的同質性の高い国家であり、こうした国家においては、少数派宗教に配慮して、他宗教を学ぶ多元的な宗教教育を行う必然性は低い。それにもかかわらず、トルコにおいて、多元的な宗教教育を行うことができているのは、共和国成立以来、世俗主義の原則を重視してきた結果と言える。国内的には宗教的同質性の高い国家であっても、国際化・グローバル化の進展に伴い、他宗教について学び、他宗教に対する理解を深めることの必要性は増している。世俗主義勢力と親イスラーム政党の対立の構図の中で翻弄されてきた宗教教育ではあるが、結果的に、多文化時代において求められる宗教教育になっていることは確かであり、その意味では、この宗教教育は積極的な教育的意義を有している。

世俗主義を掲げながらも宗教教育を行うことは一見矛盾しているように思えるが、トルコのように、特定の宗教を教え込むような宗教教育ではなく、特定の宗教と少し距離を置きながら、

他宗教に対する理解と寛容を育むような宗教教育は、家庭・個人で行うことが難しく、公教育が担うべき役割でもある。ますます多文化化が進む時代において多文化共生の観点からこうした宗教教育の重要性は高くなっており、日本においても、特定の宗教や価値観を教えこむのではなく、様々な宗教について学び他宗教への寛容性を育みながら同時に自宗教・自文化を客観視していくような教育について検討する必要性があるのではないだろうか。

注

- (1) 宮崎元裕「トルコにおける世俗主義と宗教教育」江原武一編『世界の公教育と宗教』東信堂、2003年、277～294頁；澤江史子『現代トルコの民主政治とイスラーム』ナカニシヤ出版、2005年、101～105頁。
- (2) Kaymakcan, R. "Religious Education Culture in Modern Turkey." Marian de Souza, et al. (eds.) *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*. Springer, 2006, pp. 449-460.
- (3) Özdalga, E. "Education in the Name of 'Order and Progress' Reflections on the Recent Eight Year Obligatory School Reform in Turkey." *The Muslim World*, Vol. 89, No. 3-4, 1999, pp. 414-438; Bilgin, B. "The Understanding of Religious Education in a Country where there is Separation of Religion and State: The Example of Turkey." *British Journal of Religious Education*, Vol. 15, No. 2, 1993, pp. 36-43; Tarhan, M. *Religious Education in Turkey: A Socio-Historical Study of the Imam-Hatip Schools*. Ph.D. Thesis, Temple University, 1996, pp. 1-153; Kaymakcan, *op.cit.*, pp. 449-460.
- (4) Tarhan, *op.cit.*, pp. 127-139; SIS (State Institute of Statistics Prime Ministry Republic of Turkey), *Statistical Yearbook of Turkey 2001*. SIS, 2002, pp. 156-159.
- (5) 宮崎, 前掲論文, 2003年, 288～289頁。
- (6) Tarhan, *op.cit.*, pp. 127-139.
- (7) 宮崎, 前掲論文, 2003年, 277～294頁；澤江史子『現代トルコの民主政治とイスラーム』ナカニシヤ出版、2005年、101～105頁。
- (8) Özdalga, *op.cit.*, pp. 424-425；丸山英樹「トルコの教育改革—欧州水準を目指した量的拡大と世俗主義維持の機能」『国立教育政策研究所紀要』第135集、2006年、137～151頁；村上薫「トルコの教育制度改革—イスラーム勢

- 力にたいする危機感—』『アジア研ワールド・トレンド』第29号, 1997年, 28～29頁。
- (9) Kaymakcan, *op.cit.*, pp. 449–460.
- (10) トルコの教科書は、国民教育省作成のものと民間作成のもの2種類に大きく分けられるが、教科書検定があるため、内容が異なる余地は大きくない。ここでは学校での採用率が高い国民教育省作成の次の教科書を取り上げる。Akgül, M. et al. *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi İlköğretim 8. Sınıf*. Feza Gazetecilik A. Ş. 2007. (日本語訳については、新実誠訳・宮崎元裕監修「宗教文化と道徳 初等教育第8学年」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)
- (11) *ibid.*, pp. 57–58.
- (12) *ibid.*, pp. 17–18.
- (13) *ibid.*, p. 20.
- (14) *ibid.*, p. 76.
- (15) *ibid.*, pp. 74–78, pp. 84–87.
- (16) *ibid.*, pp. 133–134.
- (17) 複数宗教を学ぶ意味については、江原武一「アメリカの公教育における宗教の位置」江原武一編『世界の公教育と宗教』東信堂, 2003年, 46～50頁も参照のこと。
- (18) ヒック, J. (間瀬啓允訳)『増補新版 宗教多元主義—宗教理解のパラダイム変換—』法蔵館, 2008年, 87～120頁。
- (19) イマーム・ハティブ校と公立普通学校のカリキュラムの違いについては、宮崎, 前掲論文, 2003年, 287～290頁で詳しく扱われている。
- (20) Milliyet 紙のウェブサイト “Kitaplarda anlattık, daha da anlatacağız” <http://www.milliyet.com.tr/2007/02/22/guncel/gun06.html> を参照 (アクセス日2008年1月11日)。
- (21) 藤原聖子「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』秋山書店, 2007年, 209～233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; 津城寛文「宗教教育—新時代への模索—」間瀬啓允編『宗教多元主義を学ぶ人のために』世界思想社, 2008年, 281～296頁。