

宗教の観点から教育の多様性を理解する

森田美芽

序

現在、日本の教育は大きな転換点を迎えている。それは、社会そのものの大きな変動により、従来の教育の理念や方法、目標とすべきものが大きく変化したことによる。とりわけ、教育の求める価値において、すべての人の人権や平和な社会といった点は変わらないものの、グローバル化と多様化のもたらす変化は、従来の、教育は善良で忠実な国民養成を行うものという考えを大きく変えることになった。つまり、教育は、その方法においても対象においても、多様性ということを絶えず意識し、その中で求められる価値も国家主導の一元的なものではなくなっている、ということである。しかし、その「多様性」を理解することと、それをどのように教育するかという点において、日本では国際的な基準に比べて遅れている、というのが現状の認識である。そこには、日本の教育そのものの持つ独特の問題が潜んでいると考えられる。

日本学術会議哲学委員会「哲学・倫理・宗教教育分科会」では、この視点に立ち、これまでに「考える力」を通して主体的な思考の育成、「道德教育の問題点」で「考え、議論する道德」の必要を主張し、その方向性を「報告」としてまとめている。それによれば、現在の道德教育の問題点として、①国家主義への傾斜、②自由と権利への言及の弱さ、③価値の注入、④多様性受容の不十分さへの危惧、が挙げられている。

多様性受容の不十分さについては「多様性は、現代社会の事実であると同時に尊重すべき価値であり、今次の道德教育の改訂においてキーワードとなっている言葉である。特に宗教など帰属集団に基づく価値観については、マジョリティのそれをマイノリティに押し付け、後者に同調を強いる状況が生じやすい。国際化、グローバル化がすすむ日本社会ではどのようにして 宗教的・文化的少数者の価値観と権利を擁護するかも道德教育の課題である。」¹と記されている。

そしていま、その流れで「多様性」をどう受け止め、理解し、共に生きるための道德へと結びつけるかが新たな課題とされている。いわゆるダイバーシティ教育、インクルーシブ教育、あるいは日本では人権教育として展開されてきた歴史を持つ様々な教育の試みは、どのように受け止められ、進められてきたのだろうか。

いま、日本の学校には、多くの外国人や他文化の背景を持つ人が現実増加し、多様性の理解と共生がより喫緊の課題となっている。少子化のため日本人の子ども数が減少する中、地域によっては外国人の子どもが多くを占める公立学校も存在する。キリスト教主義学校などは、早くからそうした多様化の問題に出会い、独自の教育方針に基づ

き、多様性を理解する教育の試みを行っている。

異なる文化的背景を持つ子どもたちは、日本の学校教育では様々な困難に会う。日本の教育に適応することだけが求められ、自身の持つ文化的・教育的背景が顧慮されず、いわば「根無し草」にされてしまうケースがある。そのために学校への不適応やその結果として不登校が起こることもしばしばある。つまり、日本文化は一神教を背景としなから寛容であるという思い込みで、いわば日本文化に従わない者を排除するという極めて排他的な論理が無言のうちにあったが、そこから文化的・宗教的差異を理解し共生するために何が必要だろうか。

多様性を受け入れ、共存し、共に理解を進めるためには、そうした現状の中で、教育の現場で多様性をどう受け入れ、どのように共存して行くかが問われている。そうした多様性の背後に、どのような宗教的背景があるのかを考えた上で、より深い多様性の理解と受容を進める必要があるのではないだろうか。

さらに、宗教はこのような多様性を理解する上で、力となるだろうか、それとも妨げとなるだろうか。実は、宗教は人間一人一人の生活様式としてだけではなく、その人を生かす生き方を作る力となるものであり、新たに多様性を受容する生き方や理解においても、何かを与えるのではないだろうか。

本稿では、そのような多様性の受容と理解に関わる日本の教育について、今日求められる多様性理解の可能性を探りたい。外国人や異文化により馴染みを感じる人々との間での共生を妨げるものはなにか、宗教を含めたその背景にあるものを考えることにより、多様性の教育の可能性を考えていきたい。

1、「特別の教科 道徳」における多様性の意味と多様性の教育の現状

文部科学省は、今後の我が国の教育の目標の策定において、ユネスコの教育戦略を目標としている。ユネスコは、2008年～2013年の包括的目標として、「1、万人のための質の高い学習の実現」「2、持続可能な開発のための科学的知識と政策の動員」「3、新たな倫理的課題への試み」「4、文化的多様性と異文化間の対話の促進」「5、情報とコミュニケーションを通じた包括的な知識社会の実現」の5つを挙げている。^②その中で「⑩ 社会的一体性、融和及び平和への文化間の交流と対話の重要性の実証」として、様々な文化の間の交流の重要性が指摘されている。

2014年～2021年においても基本的にその目標を受け継ぎ、「平和の構築、貧困の撲滅と持続可能な開発及び異文化間の対話」のために、包括的目標を「平和」「公平で持続可能な開発」とし、地球規模の優先課題を「アフリカ」「ジェンダー平等」に置き、9

つの戦略目標として整理している。³その中でも「多様性」については、戦略目標6「包括的社会開発の支援、文化の関係改善のための文化間対話の促進及び倫理原則の推進」ならびに戦略目標8「創造性の涵養及び文化的表現の多様性」において重視されている。

つまり、多様な文化の共存を前提として、その中で平和で公平で持続可能な開発を行うために、対話と交流を進めていかなければならないということが求められている。特にこの「持続可能な社会の担い手を育てる教育」は、環境、貧困、人権、平和等を理解し、身近なところで取り組み、課題解決に向かう人の育成を目指すことになる。すなわち「人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと」と「他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むこと」⁴が求められている。

こうした教育の国際的な方向性について、文部科学省は、その流れを基本的に受け入れる形で教育改革を進めてきた。それは、学習指導要領改訂にもはっきりと表れている。そのひとつの例が、「特別の教科 道徳」における「多様性」の強調である。

平成27年、初等中等教育において「特別の教科 道徳」が義務化された。1958年以来、「道徳の時間」として、「教科」とは異なる位置づけであったものを、成績は数値評価ではなく、教科免許もないが、「特別の教科」として位置付けられた。

この「特別の教科 道徳」の特徴として、「一つの価値を教え込むのではなく、多様な価値を理解し合う」「多様性を認め、その中でよりよい生き方を求める」「考え、議論する道徳」の面が強調されていることが挙げられる。⁵国連およびユネスコが示す21世紀の教育の重要な柱は、「持続可能な社会」であり、そのために様々な多様性を認め、相互に理解・協力することが求められている。我が国の教育行政も、そうした観点から指導要領の見直しを進め、平成29年度改訂において、すでに出されていた路線の中でも、「多様性」を強調することとなった。こうした姿勢は、多様性の中で共に生き、対話し、理解し合い、異なる意見と共存するということで、現在のこの多文化の下での教育にも大きな意味を持ち、そして我が国の教育にも、大きな見直しが求められている。

しかし日本の社会でこれを実現しようとする時、目を外に向ける、自分たち以外の世界に目を向ける子どもを育てることが求められており、また子どもたちが、世界の状況や文化への理解を進め、多様な文化的背景を持つ人々との相互理解ができるようにしなければならないのだが、その認識が極めて薄いのではないだろうか。そこには、多様性を受け入れなければならないという前提自体が十分認識されていない傾向すらある。

ここに興味深い調査がある。畿央大学の渡邊健治らのグループが、全国の1万人以上の都市から無作為抽出した小学校に対し、ダイバーシティ教育の現状について各学校での取り組みを尋ねた調査報告『日本の小学校における「ダイバーシティ教育」に関する調査』

⁶である。そこにおいて、外国人集住地域とそうでない地域との差も明確にされている。

第一に、何らかの形でダイバーシティ教育を行っているのは約 61%と、多くの小学校でダイバーシティ教育の重要性は理解され、実践に移されていると言える。ただしその内実を見ると、理解啓発週間などを設けた学校は 26%程度であった。一方、児童が多様性を学ぶことを目的に、外国人や障害者などを招聘した経験は 47%であった。つまり、学校行事の中に、そうした差別を受けている人を招くプログラムはやりやすく、予算を付け、目に見える成果として出しやすい。しかし、実際に子どもたちの意識を変えていくような啓発や、日常的な試みはまだ不十分と言えるだろう。

そして、実際にその学校の中で、人権上の配慮を必要とする子どもたちがどのくらい存在しているかといえば、発達障害の診断を受けた児童は 1 つの学校(平均児童数約 300 人)あたり平均 3.2%、9 人であったが、外国人集住地域における日本語の困難を覚える児童は 1 校あたり平均 11.9 人、宗教的な理由で活動制限のある者は 1 校あたり 0.6 人(0.2%)であった。外国人集住地域以外での日本語困難児童は、2.8 人、宗教的活動制限のある者は 0.2 人であった。このうち外国人集住地域では、1 校あたり最大 23%、170 人以上の子どもが外国人であるという現状の中で、このような数値が出ていることをどう見るべきだろうか。

そして約 6 割の学校で、そうした多様性の理解のための実際の行動が行われているにも拘らず、実際の実践例について知っているのは 30%に満たないなど、意欲とは裏腹に、現実にはどのような教育が実践されているかについての知識はまだ不十分であると言える。⁷

2、宗教と多様性

前掲の調査で注目すべきはやはり、宗教的な理由での活動制限のある者の割合である。外国人集住地域では 1 校あたり 0.2%、外国人集住地域でない場合は 0.1%である。数としては 1 つの学校に 1 人か 2 人の問題ではないか、と見られるかもしれない。しかし、同じ調査の中で、外国人集住地域における「日本語の読み、書き、会話が不自由な児童」の割合は 2%、最大で 19.8%、つまり 60 人近い数である。外国人集住地域でないところでも、0.6%、最大で 22%という結果がある。公立の小学校で、日本語でのコミュニケーションや授業に困難を覚える児童がいれば、まずその対応に目が向けられることが考えられる。そのために、宗教的な理由での様々な活動制限が軽視されたり、あるいは保護者も生活の必要上、厳密に生活に関わる戒律を守ることができなかつたり、さらに、日本の学校では少数者は多数者のすることに順応するよう指導されることが多

いため、自分から言い出せないケースも存在するのではないかとと思われる。そして、83.9%の学校で「一人もいない」と回答されていた。

これと似た傾向にあるのではないかと推測されるのが、同じ調査の中で「セクシュアリティに悩みや葛藤を覚える児童数」という項目で、これは0.02%、最大で1.4%という結果が出ている。性自認や性的志向性について、1校当たりで1名いるかいないかという数字であるが、実際にはこうした悩みを持っていることを学校や教師に相談すること自体がかなりハードルの高いことであることを思えば、「本校にそうした問題を抱える児童はいない」と簡単に安心するべきものではないと思われる。この調査への分析でも、「学校が認識している児童は実態に対して著しく少ないといえる」⁸このことを、他の成人への調査で、LGBTに該当する人が7.6%であったという報告と比較して、実際は学校側の無理解や教師のLGBTに対する知識不足といった、認識の度合いの低さが指摘されている。⁹つまり、自分に直接関係ないと思われることについて、人は無感覚である。そして日本人の一般的な宗教意識が無関心であると、「給食で豚肉が食べられない」「体育の授業で独自の水着を着用する」といった、周囲と特別に異なる行動でもなければ、宗教的な違和感や抵抗感を持つ児童生徒がいたとしても、それが十分受け止められていない、あるいは言葉など日常のより緊急度の高い要請にかまけてそこまで意識していない、豚肉問題などは、保護者との話し合いでその子どもだけ弁当を認めるなどの個人的解決ですませる、という状況であれば、問題そのものが認識されにくいのではないだろうか。

また、実際に茨城県において、外国人の子弟の教育問題を調査した大島規江は、実際にひたちなかモスクの方からの聞き取りで、ムスリムの方にとって、単に豚肉が禁忌であるというだけでなく、それが異教徒（日本人は仏教徒と見なされている）によって処理された肉（牛でも鶏でも）であるということで、ハラールではないことや、「ベーコンやソーセージなどの豚肉加工食品、豚骨スープやラードなどの豚エキスや油脂、調味料や添加物などに含まれる豚由来成分（乳化剤、ショートニング、ゼラチン、コラーゲンなど）は、子どもたちに食べさせたくないと考えていることが多い。また、アルコールも避けるべきとされているため、焼酎などをベースに作られるみりんや保存料としてアルコールが添加された醤油などの調味料も避けたいと考えている。」という意見があることを紹介している。¹⁰単に給食に出た豚肉を「豚肉じゃないと思えば？」¹¹というレベルでないことを、果たして日本人側、学校側が理解できているだろうか。

さらにそれが、イスラムの掟に従い断食や1日5回の礼拝、その前に身を清めること（ウドゥー）の風習を認めることといった、直接宗教的行為に関わることが出てくる。また男女が別室に分かれること、女子のヒジャブの着用などを児童生徒及び保護者が

求めてきた場合、それに対応できるかという問題が出てくる。たとえば、金沢大学では、ムスリム留学生のために、学校と学生が話し合い、2010年に食堂にハラルフードを導入し、2017年に礼拝の場を設置したというケースがある。しかしこれは、大学でさえも数少ないケースであり、金沢大学の場合、宗教的中立を原則とする国立大学の試みということ注目される。¹²

このように、大学生であれば、大学側と交渉し、自分たちの宗教的活動の場を勝ち取ることも考えられるが、義務教育の児童生徒にそれができるかどうかは疑わしい。また、そうした要求そのものが「わがまま」と見なされ、一方的に多数への同化が求められるケースが多いのではないだろうか。もしくは、結果として、特に女子児童が学校へ行けなくなるという事態になりやすい。

もう一つ指摘できるのは、これが、外国人子弟で、異文化の背景を持つと認められている場合でもこのような問題が生じるが、これが、日本人の子どもが同じように、自らの宗教的信条の故に、他の児童生徒と異なる行動をした場合、外国人の場合と同じように受け入れられる、あるいは、少なくとも無視できないこととして考えられるだろうか。

一つの例を挙げよう。カトリックの熱心な信者の場合、キリストの受難を記念する受難週に、食物の慎み（肉を食べない、あるいは控えめな食事にするなど）を行う場合がある。それに対し、筆者が京都司教区のミサに参列した時、司祭から、子どもたちに対してそれを強要しないようにとの注意がなされていた。これは日本のカトリック教会全体的において同じ方針であるかどうかは不明であるが、日本でカトリック信者の子どもが、たとえ自分からそうしようと思っても、そのことが周囲から理解されるとは限らないという理由であった。つまり、宗教的な理由で通常の学校生活において他の児童生徒と異なる行動をすることに対し、ある意味「外国人」であれば容認されることも、日本人であれば、なぜそうするのか、とみんなの和を壊す行為と見なされ、指導の対象となることも考えられる。

かつて日曜日訴訟やエホバの証人による格技拒否など、様々な形で個々人の信仰と学校との葛藤が問題となってきた。前者は運動会や保護者参観が日曜日であって、その日の欠席を出席と同様に認めるならば、かえって一つの宗教を助長することになるとされた。（注1）またエホバの証人の件では、自分の信条に従い必修である剣道を拒否したために体育の単位を取得できず、結果として留年、退学となった。これに対し、退学にしたことは学校の裁量権の逸脱であるとして裁判を起こし、一審の神戸地裁では学校側の主張が認められたが、二審の大阪高裁及び最高裁において、学校の措置が違法違憲であるとされた。それは、学校側が学生の信教の自由に配慮しなかったことや、代替手段を考慮しなかったことに対して、社会通念上著しく妥当を欠き、裁量権の範囲を超えた

と言わざるを得ない、と大阪高裁が判断したからである。(注 2) この大阪高裁の判断は、子どもの教育を受ける権利や子どもの信教の自由に対する、権利者の側からの判決として評価されるが、一方、一審においては、「剣道をすることは入学前からわかっていた」「信教の自由は制約される」という学校側の主張に対し、「しかし、本件では、原告らの内心の自由である信仰心が問題とされているのではなく、学校という一つの社会において、原告らの宗教的信条に基づく行為と、他者の行為との調整が問題とされているところ、宗教的信条に基づく行為の自由も、社会生活上、その権利に内在する制約を免れないのであるから、原告らの主張は理由がない。」¹³とまで言われている。つまり、信教の自由に基づく行為でも、学校における教育活動に反すると見なされれば、退学処分のような、子どもの一生に関わることであっても甘受すべしということになる。そして学校現場には、こうした発想の方が広く見られるのである。

このように、教育現場において、宗教に関わる多様性は、様々な問題を生み出してきた。しかし、注目したいのは、外国人児童生徒や留学生が自己の信仰に基づく生活様式や宗教行動をしても、そのこと自体をとがめる考え方は減っている。しかし、宗教に基づく生活様式の違いそのものに対する認識の差が深いこと、学校側がそのことを十分意識できていないことは、なかなか可視化できない。さらに、外国人であれば習慣が違って当然と見なされることでも、日本人の児童生徒が行えば、逆に日本人のくせにと言われ、排斥の対象になりかねない事実がある。

われわれが多様性の教育の可能性を考えると、壁となるのは、この排他性と不寛容である。なぜ、一方で多様性を言いながら、その反面、頑なにまでの排他性があるのか、そのことを次に考察してみよう。

3、なぜ日本の教育において、多様性が認められにくいのか

先に引いた大島(2020)論文では、主として外国人児童生徒に関して、日本の学校教育が、すでに多文化という課題に直面しながら、外国人児童生徒のニーズに応えられていない根本的原因について、二つの原因が指摘されている。

第一に、日本の学校教育が、メリトクラシー(能力主義)から脱却できず、異なる言語や文化を背景とした特別なニーズはあまり掬い上げられていないことである。特に外国人児童生徒の場合、同じ学習機会は提供されていることを根拠に、学力不振はすべて本人の頑張りの問題とされる。つまり、同じように扱っているのだから、日本人と同様にできるようになるために頑張れ、という態度である。従って、問題は個人の適応の努力が足りないことと見なされがちで、学校の側の問題は見いだされにくいことと

なる。第二に、「日本の学校教育はすべての子どもを同じく扱うことを基本としているため、社会の常識とされる日本人のやり方・考え方が強要されていることである。これはとりもなおさず外国人児童生徒の文化が剥奪されていることにほかならない。」¹⁴ という指摘である。つまり、個人の行動が、たとえ文化的多様性や宗教的信念による場合でも、学校の規則には従うべし、学校の求める価値は絶対という姿勢になりがちである。それは、あくまで個人の差異や人格よりも、学校の教育のカリキュラムや基準を優先することになり、「エホバの証人」問題で剣道を拒んだ生徒を退学にしたことと同じ論理がまかり通ることになる。これは学校内部にいと、集団を指導し同じ基準で動かなければならないという見えない原則として、無意識のうちに陥りがちな傾向である。

さらに、本田（2020）は、この日本の学校教育の同調圧力ともいうべきものを、多様性を阻害する「垂直的序列化」と「水平的画一化」という形で特徴づけている。そしてその論理が、無言のうちに子どもたちを締め付け、不寛容で息苦しい学校社会を作っていると分析する。日本の教育はレベルが高く、多くの人が国際的に見ても高い能力を持っているにも拘らず、学ぶことを楽しんでおらず、また自己評価が低く、自分に対し否定的になりがちである。それは、日本の教育における垂直的序列化と水平的画一化の過剰が、本質的に社会の不寛容さを作り出し、結果として「水平的多様性」を作り出すことを阻害していると本田は指摘している。

その第一は、「垂直的序列化」である。「垂直的序列化」とは、相対的で一元的な「能力」に基づく選抜・選別・格づけを意味している。ところが、この「能力」の語が極めて曖昧であり抽象的である。それはたとえばイギリスにおけるように、公的な資格や学歴で表されるものよりも、先天的なものや生育環境によって付与されたものを含めて「生得的な要素と後天的に獲得された要素を区別しない、個人に内在する性質、そして人間の全般的かつ総合的な性質を意味するため、一元的な高低を想起させる」ものであると本田は主張している。¹⁵ 従って、何かの成果を得た者が「能力が高い」と評されるのは、極めて抽象的で曖昧模糊とした断定である。

しかもより近年にいたってその「能力」基準の内容が複数化している。「従来から存在する基準は主に知的で汎用的な学校的『能力』としての『学力』であり、新たに重要性を増している基準は知的側面以外に関する、いわゆる『生きる力』や『人間力』である。…前者を『日本型メリトクラシー』後者を『ハイパー・メリトクラシー』と呼ぶ。いずれであっても、『能力』という言葉と垂直的序列化は不可分の関係にある。」¹⁶

つまり「能力」は、単純な評定や試験の点数といったもので表される学力から、意欲、主体性、態度といった、従来であれば測定が困難とされた領域まで広がる概念とされている。しかしそうになると、学校で学ぶ以外の要素、特に学齢期では、出身家庭や地域、

親の学歴や職業、収入といった、本人の努力や才能以外の要素で決まってくる場合が多い。たとえば貧困で、自分のための本やパソコンなどが与えられない環境で育つ者と、富裕で学校外の様々な教育活動や海外経験などを与えられた者で、おのずから素質以上の差ができてしまう。そうした中で、垂直的序列化は、その逆説的帰結として、「能力」の絶対水準の高度化と上位への圧縮をもたらす。すなわち、「できるだけ高い位置にこうとする行為を人々の中に生み出す」と同時に「下位として位置付けられる層を、必ず生み出す」¹⁷ことになる。つまり、誰もが「能力」という点で序列化され、しかも上に行く条件はますます厳しく、多くの者が下位に位置付けられ、その結果、自尊心の低下、自己評価の低さを生み出しやすい。それは下の者も努力によって回復・逆転できる可能性をほとんど奪ってしまう。そもそも努力しようという意欲すら生まれない層と、努力という考えすら持たずとも上位に来る者との差をさらに拡大してしまう。このように誰もが「能力」によって序列化され、それを自力で改善することが難しいとなれば、この序列は社会の中で、個人の「運命」のようにすら扱われるだろう。このように、日本の「能力」主義は、能力さえあれば経済的・社会的不利を克服できるという励ましどころか、生まれた時から自分の「分際」を知らされ、恵まれた者の「能力」にはかなわないという絶望感や努力しても仕方がないという無力感を植え付けることになる。つまり、日本の「能力」主義は、結果に基づく公平な基準に基づく評価として人を鼓舞し、社会を活性化するよりも、ただ優位にある他者を高め、その反対に自己評価を低めることによって、「能力」の高い者は何をしても許され、「能力」の低い者は何をしても評価されずその声も聴かれないという、一種の権力装置として働き、社会における多様な人間の表現や活動を阻害する力を持つということになる。(注3)

そして、多様性を阻害するもう一つの要因である「水平的画一化」について考えてみよう。「水平的画一化」とは、「特定のふるまい方や考え方を全体に要請する圧力を意味している。…水平的画一化と不可分の言葉は、『態度』及び『資質』である。今世紀に入って学校現場の全体を巻き込む形で制度化された『教化』を、『ハイパー教化』と呼ぶ。」¹⁸と語られているが、本田(2020)は日本の学校現場において、一定のふるまい方を押し付けることが行われており、近年その傾向が特に強化されていることを指摘している。たとえば学校における服装や髪形、持ち物などへの細かい規制や、掃除や給食当番などへの細かい手順、小学校においては机の上に教科書や筆記用具を並べる位置まで指定されるなど、なぜここまでと思うほど細かく、特定の行動の仕方が定められている。そうした、いわば「ハイパー教化」の状態にある学校において、目差されるのは特定の「態度」及びそのようなふさわしい態度のできる「資質」であると本田は述べている。

そして「資質」「態度」は、水平的画一化を強調するものとして語られる。本田(2020)

は、この「態度」という語が教育に関する文献において、1890年代から第二次世界大戦中までにどのように使われ方が変化したかを分析している。それによれば、1899年以前、「態度」は、身体とその所作を意味していたが、1910年代以降、「心身全部」と見なす定義が中心となる、という。¹⁹そして「学習態度」については、1930年代までは、「自律」「自発」「自主」を主眼とするものであったのが、1940年代以降の戦中期には、「皇国民育成のために「他律」的に「躰」られるべきものへと転換し、「観察・考査・測定・記録の対象」とされたことを指摘している。²⁰すなわち、外面と内面の双方に関して、全ての子どもに要求される「望ましい」あり方として「態度」が求められ、それを管理する形で教育が行われていたことが、この水平的画一化の原因であると本田は主張している。²¹つまり、ある特定の考え方、心の持ち方だけでなく、それを外面的に表す行動の様式もまた一定でなければならない。よく学校現場では、制服指導の根拠に「服装の乱れは心も乱れ」と言われるが、それは、ある特定の服装以外を着用することが、求められる心構えと異なる、と見なされることである。逆に言えば、ある特定の行動様式をとりさえすれば、「態度」が良いと見なされる。たとえば、授業中私語や居眠りなどをせず、ひたすらノートを熱心に取り取る学生がいれば、「態度がよい」と見なされ、だらしない恰好をしたり、内職をしたりする学生は「態度が悪い」とされる。しかし実際に、その授業に真剣に向かい自分で考え知識を自分のものにしようとしているかは、そうした外面とは必ずしも一致しないことは教員の大半が経験するところである。それを特定の態度のみを求めることは、目的と形式の本末転倒や、形式主義を生み出すのではないか。

さらに「資質」という語は、教育の目指すべき理想、方向性の意味で理解されてきた。本田は1941年の「国民学校令」において、『大国民タルノ資質を啓培スルニカムベシ』という文言において、その「資質」は、国民精神の体現、国体に対する信念と皇国の使命に対する自覚、理知的能力や合理性、心身の健康と「献身奉公の実践力」、情操と芸術的・技能的表現力、勤労を愛し「職業報国の実践力」を有していること、の5つの要素に分類され、国民学校教科の再編成の原理となったと言っている。²²

すなわち、国家によって教育の目標が決められているというだけでなく、その求められる内容、評価基準に至るまで、全ての子どもにとっての「望ましいあり方」を示すものであり、そのこと自体に異議を唱えることができない状態であったということである。そしてこれは、2006年に改定された現在の教育基本法第二条の「教育の目標」においても、同様の「資質」を理想とする書き方がなされている。新教育基本法においても、教育の目標自体は「人格の完成」であるが、その目的を達するための目標として書かれているのは、第一に知識教養、情操と道徳心、健康、自主自律、勤労、公共の精神、自

国と郷土への愛、伝統文化の尊重であり、実はここで挙げられている国民学校における国民の「資質」と極めて似通っている。ないのは、国際性や男女の平等など、戦後に入ってきた概念であり、基本的に自律的に自分を越えた「公共」のために奉仕する態度が、具体的には愛国心や郷土愛を表す行動として、「君が代」「日の丸」への態度も特定の形が要求され、それに外れることが「愛国心がない」と見なされることになる。そしてそのような、逸脱を許さない「空気」に敏感に反応して、児童生徒自身が、異なる行動様式に対し「自主規制」を求めるような傾向が生じる。つまり、「水平的画一化」とは、望ましい態度や求めるべき資質が、外的に表される一定の様式を踏み外すことを許さない不寛容や排除をもたらすことになる。

「垂直的序列化と水平的画一化の過剰、水平的多様化の過少という、人間の『望ましき』に関する日本の特徴的な構造は、変化に対する社会と個人の柔軟な適応を阻害する。なぜなら、過剰になっている垂直的序列化および水平的画一化という二つの力学は、いずれも『他の可能性』を排除するように機能する傾向があるからである」²³

この「他の可能性の排除」は、あらかじめ教師や学校側が企図しなくても、結果として、こうした環境で育った人間の内面に、ある「合理的行為」を生み出す。つまり、自分から進んでそうした望ましい態度や資質を求めると同時に、そうした価値観に反する人間に、特定の態度を押し付けることを強制と思わず、むしろ好意でやっている錯覚をもたらす。つまり、異なること、多様性を認めてそれも自分たちの可能性の一つであるとする代わりに、自分たち以外の価値観を排除し、それに従わない者を排除し、その排除の行為によって自分たちの内輪を固め、ますますその価値観に固執するという悪循環を生み出すこととなる。

本田は、目指すべきは「水平的多様化」であることを主張している。すなわち序列をもたらさず、権力関係による排除を作り出さない多様性の社会である。しかし、日本の教育は、表面では多様性を謳いながら、一方でそれを排除する内的な論理をますます強めているように思われる。

なぜこのような画一化、序列化が生まれるのか。一つは、世界的な新自由主義経済の進展による格差の拡大や、効率化を求めすべてをお金の基準で判断する傾向が挙げられるだろう。新自由主義は、結果主義、自己責任を基準に、公的分野の多くを民間にゆだね、市民に自助努力を求めた。これは、経済的には、より効率的な稼ぎ方が求められ、教育においても効率化と競争の原理が導入された。資本の論理は教育をも、単純に投資に見合うリターンが得られるかという費用対効果を求め、児童生徒一人一人の差異や個性に基づき、それを大切にするよりも、一定の様式での教育を一律に与え、成果については自助努力で、わからなければ自分のせい、だから自分で努力せよという形になりや

すい。そして競争させ、その結果で序列を作り、上の者に優越感を、下の者にスティグマを与えるやり方である。しかし教育というのは、子どもたちの環境や条件により変わってくるものであるから、一定の予算や教育内容が与えられても、それがすぐ成績の向上という結果に結びつくわけではない。そのため、「個性重視」「個性伸長の教育」とはいいながら、成績良好な生徒や特別な才能を持った者に対してはそれを優遇しても、努力しても一定以下の成績でしかない者には、ただ排除されたという感覚しかもたらさないことになる。これは、市民を一部のエリートと下層に分断し、両者の間に憎悪や敵対をもたらす結果となり、多様性が尊重されるのは「望ましい態度」を取れる者だけの特権となってしまう。これは「多様性」の本来の意味とまったく逆の結果になってしまうのではないか。

従って、宗教の差異による生活様式の差に対して、単に大きな問題が起こっていないからそれでよいというわけではない。むしろ疎外されたマイノリティは、自己のアイデンティティに関わる内面的な葛藤や絶望や困難を抱え、それらが二重三重の壁となって、相互理解や共存の可能性を狭めていくのではないか。さらにマジョリティと見られる側にも、他者や周囲と異なってはならないという強迫的な感情による葛藤や圧迫を生みだしている。つまり、多様性に対する不寛容は、一見強いはずのマジョリティの中にも分断や猜疑心といった傷を負わせるものとなるのである。

それらを克服する道として、「多様性」を重視する教育は、どうあるべきなのかを次に考察する。

4、多様性教育の様々な試みに学ぶ

日本の教育で、「多様性」を掲げた例として、大阪府の「多様性教育ネットワーク」の活動が見られる。²⁴

大阪府・大阪市は歴史的に、同和地区や在日韓国・朝鮮人を多く抱えており、それゆえに大阪では、同和教育、外国籍児童生徒の存在、障害児の普通学級での共なる学びなど、かなり早くからそうした問題に直面し、そうした運動との関わりで人権教育として多様性の理解や共存に関わる教育が試みられてきた。(注4) それらは、主として「人権教育」の試みであり、反差別を訴えるものであった。その中では、学習内容として、子どもたちに「自分が生きる価値の実感(自尊感情の形成)/いろいろな違いの自覚と尊重/差別や人権侵害につながりやすい違いの認識/差別を見抜くための共通概念に関する学習(自尊感情・自己開示・ステレオタイプ・偏見・スケープゴート・ホットボタン・権力関係・特権・制度的差別・悪循環・機械の平等と結果の平等・アファーマティブア

クションなど)」を身につけることを求めている。²⁵ こうした反差別、反バイアスに主眼を置いた教育は、多様性の理念を強調して問題を発見し、本人の自尊感情を高め、自己表現力を高めたり問題意識を明確にしたりすることに効果が見られる。また人権意識が高められ、自己の問題として意識されるというメリットがある。ただ、そのことで、差別者―被差別者の対立関係を解消し、関係性を再度構築しなおすことに課題が残った。そして、差異があることを理解することから、多様な存在が共にあって共に生きることへの方向性が必要であることが明らかになってきた。

それでは、「多様性」を前提とする社会において、「多様性」を理解し、共存するための教育でなければならない。そうした方向性について、手嶋（2019）は、こう述べている。

「日本の教育現場が、外国人児童生徒をはじめ、インクルーシブや学力差等の多種多様な『個別の事情』に対して、適切に指導できる人材・教材・ノウハウの不足に陥っている」ことを指摘した上で、「日本の社会自体が、未だに他者との『優劣』を評価し、序列化することによって得られる『学歴』という一元的な尺度から脱却しきれていない現状である。」ことが、「理念レベルでは『多様性を認め、一人一人が活躍できる社会を目指す』教育システムを標榜しながらも、実際の教育現場では、結局、個々人の個性や多様性の尊重以前に、『国民の育成』という、公教育の従来型の目的の方を優先せざるを得ないという状況を再生産し、『多様性』への対応の阻害要因となっているとも考えられる。」²⁶と分析している。そしてこの解決のために、「オランダの事例のように、一人一人の子どもたちが、自分の能力や可能性を探しつつ、適材適所で社会の中で役に立つことのできる自分、すなわち、『自己有用感』をもった人を育てていくことを教育の最大の価値であり目的とするように、日本の社会が変容していくことが求められる」²⁷と述べている。

つまり、必要なこととして、実際に現場において様々な多様性を持つ子どもたちへの適切な教育の試みとその成果を蓄積していかなければならないが、その場合に困難の原因となるのが、先に本田（2020）も指摘した「垂直的序列化」と、もう一つが「国民の育成システム」つまり国民の単一性を前提に、「国民」としての資質や態度を教化する姿勢である。これらの「集団志向」「国家主義志向」「単一の基準による序列化志向」から、そもそも一人一人において異なることを尊重する、個人本位の教育観に転換しなければならないということである。

しかしその場合も、やはりその「個」の意味が重要である。個々の人間のそれぞれの多様性を認めるには、まず教育の目的が、国家主義的なものや、新自由主義的なものであれば、結局同じ過ちを犯すのではないだろうか。

また、長年にわたり多様な人々との共生のための努力をしてきた豊中市国際交流協会は、その試みを「外国人と共生する地域づくり」において紹介しているが、そこにも重要な指摘がある。

「日本のこれまでの外国人政策を見てみると、多様な歴史的背景を持つ定住外国人を、基本的には移動の局面における政策のみで対応し、制度上はあくまでも『外国人』とすることで、理念上も『外部』に置こうとし続けてきたように見える。日本政府が一貫して『移民』という表現を使わず『外国人』と言う表現を使い続けていることからその姿勢がわかる。その結果、『居住の局面』の社会統合政策はなかなか整備されず、そのような日本の外国人政策のありようそのものが、国内において実際には『生活者として暮らす定住外国人』の存在を見えにくくしてきたのではないだろうか。…実際には『日本人』も『外国人』も多様化し、それぞれの境界線は揺らいでいる。」²⁸

つまり、内と外を峻別し、外国人をどこまでも「外」扱いすることで、制度上も理念上も疎外し、教育や福祉といった生活に密着した領域においても、特別な目で見られ続ける、そうした社会においては、多様性そのものが疎外の対象として、「見えない」存在として置かれ続けるという危険性があるということである。それは教育において、「日本人」と「外国人」を区別し、外国人には完全な日本社会への適応を求め、名誉「日本人」として扱うか、完全に「いつか自分の国へ帰る人」としてお客さん状態で歓迎するが、実質自分たちの価値観や習慣への見直しや反省にはつながらない、という形での「受け入れ」に止まることが多いのではないか。これは外国人受け入れ全般についてだが、そのことは、むしろ子どもたちを一樣なものとして扱い、差異を受け入れない教育観の起こす問題と同様ではないかと思われる。どこまでも自分たちを「純粋な日本人」として、それ以外の価値や世界観を疎外するか無視する、自分に有益であれば利用する、しかし自分たちが変わることは認めたくないという姿勢である。多様性の教育は、まさにこうした原理に対抗するものである。

結論

多様性の理解をどのように進めるかについて、多様な文化的背景、とりわけ多様な宗教の理解と共生がどのように可能か、実際の教育の現場で起こっている困難な課題を通して考えてきた。その結果、教育の現場で起こっている異文化としての宗教的差異の受け入れを契機として、実は教育の根底にある価値観の対立の問題が現れている。日本の教育の中の、多様性を実質的に許さない「垂直的序列化」と「水平的画一化」の力、それを変えることを許さない「国民教育」の理念に対して、宗教の多様性は、その問題性

を明らかにし、問題として可視化する。しかしそこで逆に、宗教の中には、他者を重んじ、共生していくための倫理も包含している。宗教は一人ひとりを重んじ、その価値を尊ぶ。それゆえ排他性と逆の原理で共生への原理も包含している。日本の教育において、その宗教の寛容と多様性の関係が見直され、宗教の差異を通して、それらを学ぶ機会とする学びが広がることを期待したい。

本稿は、2020年9月20日日本宗教学会第78回大会におけるパネルディスカッション「宗教と教育における多様性—新たな共生への視点を考える—」（森田美芽、水口洋、丸山英樹、下田正弘、土井健司）中の発表「宗教の観点から教育の多様性を理解する」を加筆・修正したものである。

注

（注1）、1982年に起こった江戸川区立小岩小学校におけるキリスト教徒日曜参観事件。1986年原告敗訴で確定。争点は日曜行事を欠席した場合の欠席の扱いが子どもに不利となるかであったが、裁判所は「「欠席の記載は児童の精神的負担の措置といえなくもないが、法律上、社会生活上の処遇において不利益な効果を生じるものでない」「また、日曜日に授業参観を実施することは、学校教育上十分な意義を有し、かつ、法的な根拠に基いているため、校長の学校の管理運営上の裁量権の範囲内にある」と判断し、欠席記載は行政処分にあたらず、訴えは不適法であるとした。京都産業大学法学部憲法学習用基本判例集より 2020年9月24日閲覧 <https://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~suga/hanrei/147-1.html> 参照

（注2）、第二審大阪高裁判決文の一部「〇〇〇〇（学校名）は、控訴人の学習権を保障するため、控訴人に対し、信教の自由を含む精神的自由を十分に尊重し、公平で平等な教育上の評価を行って、各学年における学習をさせなければならないところ、自己の信条に反するため、剣道の実技を行えないが、他の学習の機会を求め続ける控訴人に対し、代替授業の履修を一切認めず、欠課扱いをして保健体育科目を欠点と評価し、被控訴人が、控訴人を2度にわたって原級に留め置いたばかりか、控訴人に対し、本件退学命令処分をしたことは、控訴人が神戸高専において教育を受ける権利、学習権を侵すものであるから、信条による教育上の不当な差別を禁じ、教育の機会均等などを謳った教育基本法3条に反する違法なものである。」（京都産業大学法学部憲法学習用基本判例集より）2020年9月24日閲覧 <https://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~suga/hanrei/24-2.html> 参照

（注3）、インターネット上でよく使われる「上級国民」という言葉がそういう風潮を代表していると言えるだろう。政府高官やエリート層であれば、交通事故を起こしても逮捕されないことを指して言われたが、これは若者たちの実感に近い表現である。

(注4)、たとえば、かつて筆者の勤務した大阪市内にある大阪府立の高等学校では、約1200人の生徒のうち、約100人が在日韓国・朝鮮人の生徒であった。すべての授業をする時や、クラス運営でもそのことを常に念頭に置かなければならなかった。また生徒指導の中でも、遅刻指導をしていた時、ある生徒が遅刻の理由として外国人登録の手続きのためであったことを語り、左手の人差し指を回す仕草をして、「これをやってきたんや」と暗い顔で言ったことは忘れられない。指紋押捺が義務付けられていた時代であり、16歳になったばかりの彼らは、そういう形で日本社会の中で「外国人」であることを突き付けられてきたのだということを目の当たりにした。現在でも大阪市生野区では人口の4人に一人が在日韓国・朝鮮人であり、町のいたるところにハングル文字が見られ、コリアンタウンを形成している。しかし同時に、1980年代に至るまで、様々な差別が根強くあり、先に述べた外国人登録以外にも、就職と結婚における差別は深刻で、府内でトップクラスの高校の卒業生でも、大企業から採用される見込みがないため、法学部を避けて医学部を目指す学生が多かった。そのため、在日生徒が本名を名乗ることや韓国朝鮮の文化を身につけて紹介することなどを積極的に支援していた。

引用・参考文献

- 1、日本学術会議ウェブページ・「哲学・倫理・宗教教育分科会」報告 2020年6月30日閲覧
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf>、p. iii.
- 2、文部科学省ウェブページ 「2008～2013年ユネスコ中期戦略概要」2020年9月23日閲覧
<https://www.mext.go.jp/unesco/003/004/1361544.htm>
- 3、文部科学省ウェブページ「現在のユネスコの目標」、2020年9月23日閲覧
<https://www.mext.go.jp/unesco/003/004.htm>
- 4、文部科学省ウェブページESD (Education for Sustainable Development) 2020年9月24日閲覧
<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>
- 5、中学校学習指導要領(平成29年)解説「特別の教科 道徳」編、2頁、16頁、101頁参照。
- 6、渡邊健治，大久保賢一，竹下幸男，深田将揮『日本の小学校における「ダイバーシティ教育」に関する調査』 畿央大学紀要第14巻2号2017年、28頁。
- 7、同上、30頁。
- 8、同上、32頁。
- 9、同上、32頁。
- 10、大島規江「学校教育における文化的多様性 一宗教に基づく違いに着目して一」茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学，芸術)69号(2020)、40-41頁。
- 11、朝日新聞、2019年5月30日版(2020年9月15日閲覧)
<https://www.asahi.com/articles/ASM5W6WNB5WULFA03P.html>
- 12、岸田由美「国立大学におけるムスリム留学生の宗教的ニーズへの対応事例：金沢大学に礼拝室ができるまで」『留学生交流・指導研究』、Vol. 20. 39-52.
- 13、神戸地裁判決文より。(京都産業大学法学部憲法学習用基本判例集) 2020年9月24日閲覧

<https://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~suga/hanrei/24-1.html> 参照

- 14、大島、2020 年、34 頁。
- 15、本田由紀『教育は何を評価してきたのか』岩波書店、2020 年、55 頁。
- 16、同上、20 頁。
- 17、同上、21 頁。
- 18、本田（2020）、20 頁。
- 19、同上、73 頁。
- 20、同上、74 頁。
- 21、同上、74 頁。
- 22、同上 78-79 頁。
- 23、同上、22 頁。
- 24、大阪多様性教育ネットワーク・森実編著『多様性教育入門』解放出版社 2005 年
- 25、大阪多様性教育ネットワーク・森実編著『多様性教育入門』解放出版社、2005 年、18 頁。
- 26、手嶋將博 「教育における『多様性』の保障とその対応の国際比較 ―教育制度・施策の視点から―」文教大学教育研究所紀要第 28 号、2019 年、14 頁。
- 27、同上、14 頁。
- 28、公益財団法人とよなか国際交流協会〔編〕、牧里毎治〔監修〕『外国人と共生する地域づくり ―大阪・豊中の実践から見えてきたもの―』明石書店、2019 年、202 頁。