

多文化共生社会における日本の宗教教育 ーイギリスの事例から学ぶー

220258 森田 李子

序章

近年日本では、外国人居住者や観光客の増加により、移民問題への懸念が大きくなっている。出入国在留管理庁(2025)によると、令和6年末の在留外国人数は376万8,977人であり、前年末より35万7,985人増加し、過去最高を更新した。2025年7月20日に行われた参議院選挙においても、外国人政策は議論の的となり、多くの関心を集めた。「日本人ファースト」のスローガンを掲げた参政党は選挙で大躍進を遂げた。総務省(2006)は、地域における多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」(5)と定義し、その必要性を示している。

しかし、日本のマナーを理解していない外国人の行動による治安悪化や、多様な文化が入ってくることで日本文化や日本人らしい生活が失われてしまうのではないかという不安から、移民受け入れを反対する人は少なくないだろう。最近では、電車内で外国人の男性がスピーカーから大音量で音楽を流す動画がSNSで広がり、「迷惑外国人」として大きな批判を浴びた。このような一部の外国人による迷惑行為が拡散されることで、外国人に対するネガティブな印象が強くなってしまっていると考えられる。法務省(2024)の外国人との共生に関する意識調査では、地域社会に外国人が増えることに対して「好ましい」という回答は28.7%であり、「好ましくない」という回答は23.5%である(5)。このことから、多様性を受け入れ共に生きていく準備ができていく人が多いとはいえないだろう。グローバル化が進む現代社会の流れや、人口が減少していき労働力不足が懸念される日本社会の現状を踏まえると、「どのように移民を排除するか」ではなく、「どのように異なる文化を持つ人同士が共生できるか」の答えを探すほうが平和的ではないだろうか。

国際関係論学者のNagy(2012)は、日本の多文化主義政策に対して、文化や民族・文化的アイデンティティ、多様性が十分に尊重されていないと指摘している(8)。そもそも、異文化への理解を深め、自分の文化と同じように他者の文化も尊重できるような価値観を得る機会が日本では十分にあるのだろうか。日本よりも早期に移民問題に直面し、多文化主義政策を進めてきたイギリスでは、**Religious Education** (以下、「宗教教育」とする)が行われている。筆者はイギリス留学中に宗教教育が義務教育であると知り、宗教教育がイギリスの多文化主義の中で重要な役割を担っていると感じた。一方で、宗教教育という特徴的な教育が古くから行われているにも関わらず、依然としてイギリスでは移民問題が深刻であることから、宗教教育にもまだ改善の余地があるのではないかと疑問に思った。そして、多様性の尊重が十分にできていない日本人が多文化共生を目指すためには、宗教教育が役に立つかもしれないという考えに至った。

そこで本論では、日本での多文化共生社会実現のために日本で必要となる宗教教育の提案を主題とする。また、イギリスで行われている宗教教育の課題や、宗教教育を行うことの意義を見つけ、日本での宗教教育に応用できるのかを検討することを目的とする。研究方法としては、日英両政府の資料や先行研究に基づき、イギリスの多文化主義の発展や宗教教育の歴史と現状について確認したうえで、アンケート調査を行い宗教教育の意義と課題を示し、日本における宗教教育の発展について論じる。教育制度が地域によって異なるため、本論ではイングランドの宗教教育に限定している。

第1章では、イギリスにおける多文化主義について論じる。まず、第二次世界大戦後のイギリスにおける移民の歴史や法的枠組みの変遷について分析し、イギリスがどのように多文化主義国家へと発展してきたのかを明らかにする。そして、2000年代以降の宗教を取り巻くイギリスの社会問題を取り上げて、多文化主義の発展に伴いどのような課題が見られるのかを考察していく。

第2章では、イギリスで行われている宗教教育について分析する。まず、宗教教育の歴史を振り返り、多文化主義の中でどのように形作られてきたのかを明らかにする。そして、多文化共生の観点から宗教教育の意義を整理する。それらを踏まえ、アンケート調査を基に宗教教育の改善点を挙げていく。

第3章では、日本の多文化共生実現に向けた宗教教育について検討する。まず、日本の多文化主義の課題を明らかにする。そして、日本で現在行われている宗教に関する教育の実態を分析し、イギリスの宗教教育を活用して日本ではどのような宗教教育を実践することが望ましいかを提案する。

第1章 イギリスにおける多文化主義

本章では、イギリスにおける多文化主義の発展の歴史と現状を分析し、どのような課題が残っているかを明らかにする。はじめに、イギリスへ移民が流入してきた歴史的背景や、それに伴いどのような社会問題が生じ、多文化主義政策が行われてきたのかを確認する。次に、イギリス国内で発生したテロの事例や、2016年のEU離脱に着目しながら、2000年代以降から現在までの多文化主義の状況を分析する。

第1節 イギリスにおける多文化主義の歴史

本節では、イギリスの多文化主義の歴史を第二次世界大戦後から2000年代以前にかけて振り返っていく。どのような社会背景の中で移民がやってきて、移民政策に関する法律が成立していったのか、そして移民が増えていくことでどのような社会問題が発生したのかを分析する。

ヨーロッパ史研究者のパナイー(2016)は、1945年以降に一層イギリスの移民受け入れ国としての側面が強くなったと論じており、第二次世界大戦後はアイルランドからの移民に加えて、ポーランドなど東ヨーロッパからの移民が多かったことを示している(70-72)。彼は、終戦後の移民流入を「第二次世界大戦とソビエト支配の副産物」(92)と表している。このような中、1948年には国籍法が制定された。BBC(n.d.a)によると、英連邦の市民はイギリスのパスポートを持ち、イギリスで働くことができた。また、彼らがイギリスに来た理由については母国での失業やよりよい生活を目指しての移住などを挙げており、イギリス政府も戦後の労働不足を補うため、英連邦からの人々を積極的に招待していたと明らかにしている。この時点では、移民がイギリスの復興に向けたポジティブな存在として必要とされていたことが読み取れるだろう。

パナイー(2016)は、1950年代に入ると西インド諸島、特にジャマイカからの移民が急速に増加したと示唆している(74-75)。加えて、社会学者の安達(2009)は、非白人移民の流入が加速していった背景として、1952年にアメリカでマッカラン・ウォルター法という西インド諸島からの移民を制限する法律の成立があったと分析している(435)。そのような中、1958年にノッティンガム、その後ノッティンギルヒルで人種暴動が発生した。労働政策研究・研修機構調査員の樋口(2008)によると、ノッティンギルヒルはカリブ系移民が多く、労働者階級の白人の若者たちが反移民を掲げ、黒人を攻撃した大規模な暴動であった。このことから、1950年代以降のさらなる移民流入が、社会を大きく混乱させていたことがわかる。その後、1962年英国連邦移民法により移民が制限されるようになった。パナイーは、この背景として、西インド諸島からの入国に対する反対キャンペーンが1950年代までに発生していたことに加え、前述したノッティンガムとノッティンギルヒルでの暴動があったと指摘している。また、この法律で規定されたこととしては、イギリス帝国および英連邦市民権を持つ人々がイギリスに居住する権利は、労働の許可を獲得できなければ認められないというものであったことが示されている(102-103)。しかしBBC(n.d.a)は、この法律に対し、一時的にイギリ

スで働いていた男性の多くは、イギリスを出ると再入国できなくなるかもしれないことを懸念し、家族を連れてイギリスに住むことにしたため、期待するような結果をもたらせなかったと分析している。

さらにパナイーによると、1960年代にイギリスのパスポートを持つ東アフリカのアジア人のイギリスへの移住が増えたこともあり、イギリス政府は1968年に英連邦移民法、そして1971年移民法を制定したと論じている。この法律では、祖父母のうちいずれか一人がイギリスで生まれた人が、イギリスに居住できるということが規定され、非白人は制限されたと同時に、移民として出ていったイギリス系白人の子孫の入国は許可されたという(103)。安達(2009)は、1960年代のアフリカ諸国のイギリスからの独立により、アフリカに入植していたアジア系住民がイギリスに大量にやってきたことで、彼らを阻止しようとするキャンペーンが行われていたという背景があったと指摘している(435-436)。ここまでの流れを振り返ると、移民の存在は第二次世界大戦後のイギリスにとって必要な労働力であり積極的に受け入れられていたことに加え、イギリスの植民地政策の影響もあり、移民の増加は仕方がないことだったように思われる。しかし、1958年の衝撃的な人種暴動をきっかけに、移民の存在が脅威であるかのように扱われ始め、続々と移民を制限する法律が成立していったことが見てとれる。非白人の制限に力が入れられていたと考えられるが、イギリスにおける人種対立は、白人対非白人という構造ではなかった。パナイーは、第二次世界大戦後において、ユダヤ人や、カトリック教徒であるアイルランド人に対する敵対心は決して消え去ったわけではなく、その他の人種にも注目が集まったことで目立たなくなったと論じている(316-317)。このことから、歴史的背景があるとしても、肌の色の違いだけでなく、宗教や文化の違いも人種対立に起因していたと推測できる。

その一方で、人種差別を取り締まる法律も制定された。パナイー(2016)は、1965年に成立した人種関係法について、「この法律は公的な場での差別、口頭または書面による人種的憎悪をあおる行為を違法化したが、住宅供給および雇用という差別の中心的部分にはメスを入れなかった」(376)と説明している。彼は、この法律の効果は十分ではなく、依然として人種差別がなくならなかったことから、1968年人種関係法では、住宅供給と雇用における差別についても含まれるようになったと論じている。また、その後の1976年人種関係法では、人種平等委員会の設立や、間接差別の概念の導入があったという(376-377)。このように、移民を制限しながらも、人種差別には厳しい対応をとっている点は評価できるだろう。しかし、反対の声も存在していた。International Business Times(2011)は、保守党のイーノック・パウウェルによる1968年の「血の河」演説の全文を掲載している。パウウェルはこの「血の河」演説において、移民が増えることへの懸念を述べ、人種関係法は移民が繁栄するのに必要な栄養であると強く批判した。このように、政府の政策には批判の声も伴っていたことが理解できる。

1979年からのサッチャー政権では、1981年国籍法が成立した。パナイーは、この法律によって連合王国以外で生まれたイギリス人は自動的に居住権を与えられることはなくなっ

た、そして非合法の入国や、滞在期限を超過して居住している両親のもとで出生した子どもが自動的にイギリス市民権を得られなくなったと指摘している(299)。また、安達(2009)は、サッチャー政権が 1960 年代以降の長期不況や高失業率、さらに 1970 年代のウガンダからのアジア系移民流入に起因する白人の不安を抑制することを目指し、保守党への支持を獲得する目的があったと論じている(437)。イギリス市民権に関する規定がますます厳しくなり、マジョリティを優先する政策が進められていたと見てとれる。しかし、非合法的な入国や、滞在期限を越えた居住が起り得る状況では、現地住民の不満や不安が高まるのは当然であり、1981 年国籍法は社会の安定を維持するために必要な措置であったと考えられる。社会学者の樽本(2017)は、1976 年人種関係法が制定されたのにも関わらず、1970 年代後半から 1980 年代にかけて、ロンドンやバーミンガムなどイギリスの複数の都市で人種暴動が勃発したことを受け、サッチャー政権は 1986 年公共秩序法を制定し、さらに幅広い領域において人種差別が犯罪になったと論じている(26)。このように、人種差別に対する取り締まりが強化されていった背景には、人種対立が収束せず、社会が緊迫した状況であったことが読み取れるだろう。以上のように、多文化主義政策は移民流入に伴いスムーズに進展したわけではなく、人種対立の過激化やマジョリティの抵抗を経験しながら展開してきたことが理解できる。

第 2 節 イギリスにおける多文化主義の現状と課題

前節では、第二次世界大戦後から 2000 年代以前までのイギリスの移民流入の動向を含む多文化主義の状況について分析した。それを踏まえ、本節では、2000 年代以降の多文化主義に注目し、どのような課題が存在しているのかを明らかにする。その際に、人種暴動やテロ事件、EU 離脱という 2000 年代のイギリスにおける重要な出来事に焦点を当てる。

2001 年 9 月 11 日、アメリカで発生した同時多発テロが世界中を震撼させたが、同じ 2001 年の 5 月から 7 月にかけて、イギリス北部のオールダム、バーンリー、ブラッドフォードにおいて人種暴動が立て続けに発生した。国際政治経済学者の小野塚(2006)によると、パキスタンやバングラデシュ系の移民を中心としたアジア系少数民族が、差別に対する不満や警察の取り締まりに対する不信感を募らせ、白人の人種差別集団と激しく対立した(227-229)。社会学者の Rhodes(2009)は、当時この 3 つの都市が最も貧しい 50 の市にランクインしており、脱工業化の結果、人種や階層に基づいた居住空間の分離や、住宅不足、低賃金などの問題を抱えていたことを指摘している(4)。このような不平等が社会に蔓延する中、マイノリティとマジョリティが互いに不満を抱え、構築されていった敵対関係が人種暴動を招いたということが理解できる。

そして 2005 年 7 月 7 日には、ロンドン同時爆破テロが発生した。Home Office(2006b)は、これはロンドンが 2012 年のオリンピックの開催地に決まった翌日の出来事であり、4 人の自爆テロ犯がロンドンの地下鉄やバスを攻撃し、犯人を含め 56 人が死亡、700 人以上が負傷したと明らかにしている(2)。また、犯人の 4 人のうち 3 人は両親がパキスタン出身

の第二世代イギリス市民であることも指摘している(13)。安達(2020)は、イギリスで育ったテロリストによるこの出来事が、多文化主義の失敗という批判につながったと指摘している。また、イギリスで生まれ育った犯人の一人の発言を取り上げ、ムスリムを同胞と表した一方で、イギリス人を仲間として見なさなかったという点に着目している(17-18)。イギリスで教育を受け、イギリスの文化の中で生活していたのにも関わらず、このように発言したということは、彼が母国において疎外感を感じていたことを示しており、イギリスの多文化主義が実際にはマイノリティをコミュニティの仲間として統合することはできていなかったという課題を明らかにしているだろう。

この大きなテロ発生後、イギリス政府はテロ対策により一層力を入れている。Home Office(2006a)による報告書は、イギリスは2003年から Prevent・Pursue・Protect・Prepare の4つからなる CONTEST と呼ばれる長期的なテロ対策に取り組んできたとし、その内容を以下の通り説明している。まず Prevent は、過激化に起因する構造的問題や、テロを助長する人、過激主義者の思想に立ち向かい、人々が過激化してしまうのを防止するねらいがある。次に Pursue では、テロの脅威について情報収集や、法的枠組みなどによってテロ活動の阻止、国際的な協力に取り組み、テロリストや彼らの支援者を追跡する。Protect では、国教整備の強化や、公共サービス、交通機関、人の多い場所の保護に取り組む。Prepare では、テロに備えてリスク管理や訓練を行う(1-2)。この報告書において、政府が特に Prevent に重点を置いていることが指摘されている(2)。また、2006年テロリズム法によってテロを推奨するなどの行為が禁止されたり、ロンドン同時多発テロを受け、同年中に首相自身がムスリムコミュニティとの関わりを通し、過激主義に立ち向かうための理解を深めるための活動を行ったりしていることが明らかになっている(12-13)。人々の思想などを対処することはかなり難しいことだと考えられるが、テロに繋がる危険性がある過激化の対策はテロを未然に防ぐために必要であることは理解できる。

政治学者の Goodman(2014)は、イデオロギー的過激主義の広がりや、疎外感の問題であるとし、不満を抱いている移民二世・三世の若者が代替りのコミュニティを求めていると論じている。過激化は単に過激主義を取り締まることで解決する問題ではなく、過激主義の影響を受けやすい人々が、社会において抱える不平等やアイデンティティに関する葛藤から抜け出すことが求められるだろう。また、安全保障学者の Cinqu(2006)は、Prevent が若者の過激化を防ぐのに効果があったと認めている一方で、過激化の危険やテロがムスリムコミュニティの問題であると結び付けていることを批判している(23-24)。この批判を踏まえると、政府の対応にも排外主義が反映されてしまっているように思われる。2001年の人種暴動と2005年ロンドン同時爆破テロから、イギリスに住むムスリムと、マジョリティである白人との間には大きな溝があったことが見てとれる。また、これらがきっかけとなり、イギリスでムスリム嫌悪や排外主義が高まっていったことが推測できる。

この影響は政治においても顕著であり、極右政党であるイギリス国民党(以下 BNP とする)の躍進で見られる。BBC(2009)によると、BNP は1982年に設立され、2001年までは

非白人の強制的な本国送還を提唱していた。樽本(2017)は、BNP の躍進を排外主義の伸張として分析しており、2001 年の総選挙において人種暴動が起こったオールダムでグリフィン党首が 16.4%の得票を記録したことなど、BNP がイギリス北西部で支持を集めていた状況や、ロンドン同時爆破テロの翌年の地方選挙においては過去最高の 32 議席獲得したことを示している。さらに、国民戦線やイングランド第一党、イングランド防衛同盟など、BNP 以外の極右政治勢力の存在も樽本は強調している(28-29)。このことから、当時の BNP など極右政党の支持拡大は、人種暴動やテロを経験したイギリス国民が抱いていた多文化主義への不安を反映していると考えられる。

また、イギリスの EU 離脱においても移民増加に対する国民の懸念が影響していたことが読み取れる。BBC(n.d.b)によると、2016 年、イギリスは国民投票の結果、EU 離脱に賛成したのが 51.9%、反対したのが 48.1%となり、僅差で EU から離脱することを決定した。政治学者の源島(2021)は、離脱を支持するメディアや、イギリス国民党が移民に焦点を当てていたように、移民問題が国民投票の重要な争点であったと論じている(88-90)。この背景には、国民投票の前年、2015 年にヨーロッパにおいて大きな問題となっていた「難民危機」があると推測できる。国連難民高等弁務官事務所である UNHCR(2015)は、2015 年初めから、同年 12 月 7 日時点で、シリアやアフガニスタン、イラクでの紛争や迫害から逃げてきた人たちなど、91 万 1,000 人以上の難民と移民がヨーロッパの海岸に到着したこと、そして溺死する人も多い中、9 月にオーストリアとドイツは国境を開放し、難民を受け入れたことを報告している。BBC(2016)は、2016 年初めにドイツでアフガニスタンからの難民や、亡命の申請を拒否されたシリア人による事件が発生したことで、2015 年に 100 万人以上の難民や移民を受け入れたメルケル首相への批判につながったと指摘している。ヨーロッパに大量の難民が押し寄せる状況を目の当たりにしたイギリス国民が、自国にもその悪影響が及ぶことを恐れていたことや、その恐怖が政治においても表れたと考えられる。

また、難民危機に加え、2015 年からイギリスを含むヨーロッパ各地でイスラム過激派の影響が考えられるテロ事件が相次いで発生し、波紋を呼んだ。公安調査庁(n.d.)は、ISIL (イラク・レバントのイスラム国) や AQAP (アラビア半島のアルカイダ) などのイスラム過激組織に関連するテロを以下のようにいくつも示している。ドイツでは、2016 年 8 月に発生した列車内で乗客襲撃事件や、アンスバッハで開催された音楽祭付近での爆弾テロ、同年 12 月のベルリンでのクリスマスマーケットへのトラック突入事件があった。フランスでは、2015 年 1 月に週刊紙「シャルリー・エブド」社襲撃事件や、2015 年 11 月にパリ連続テロ事件、2016 年 7 月にニースで群衆への車両突入事件などが発生した。そしてイギリスでは、2017 年 5 月にマンチェスターのコンサート会場付近での自爆テロなど、ISIL が関連するテロが複数発生した。このようなテロの被害を見るに、当時ヨーロッパがイスラム過激派によって大きな危険にさらされていたことが読み取れる。そのため、ムスリムに対する偏見と差別が大きくなっていったことは容易に推測できる。

このような風潮を踏まえると、イギリスは「白人」そして「キリスト教」を重視する社会

であるように思われる。しかし、2022年10月にはイギリスで初めてアジア系首相が誕生した。この出来事は、イギリスの人種の多様性に対する寛容さを象徴しているように思われる。その一方で、近年は右派ポピュリスト政党のリフォーム UK の活躍も目立つ。エコノミストの田中(2025)は、リフォーム UK が5月1日の地方選挙において、労働党と保守党よりも多くの議席を獲得したことから、リフォーム UK が政権を奪取することの可能性を論じている(1-2)。Reform UK(n.d.)は、ホームページ上で、イギリスの文化やアイデンティティ、価値観を守ることを、そして移民をフリーズすることを主張している。移民政策に関して様々な意見があることは当然であるが、極端な主張は人々の移民に対する差別的な態度や社会的対立を悪化させる危険性があると推測できる。マジョリティであれマイノリティであれ、立場に関係なく、差別的・暴力的な思想に流されないようにするためには、宗教や文化に対する正しい理解に加え、自分のアイデンティティに対する自信を持つことが必要であるだろう。

本章では、イギリスにおける多文化主義について分析した。まず、第二次世界大戦後のイギリスにおける多文化主義政策について論じた。移民流入や人種暴動の勃発による人々の不満を受け、政府は移民の制限を強めていながら、人種差別を禁止する法律も制定していった。次に、2000年代以降のイギリスの多文化主義に関わる問題を取り上げ、多文化共生の難しさについて論じた。インランド北部における人種暴動やロンドン同時多発テロ、難民危機、ヨーロッパ各地で発生したイスラム過激派による多くのテロなどによって、ムスリム移民二世などマイノリティが感じる孤立感や、ムスリムに対する偏見の増大、政治において見られる排外主義の高まりといった問題が浮き彫りとなった。

第2章 イギリスにおける宗教教育

前章では、イギリスにおいて第二次世界大戦後からの移民流入に伴いどのように多文化主義が発展してきたのか、そして、2000年代に入り移民を取り巻く社会問題が深刻化している現状から、多文化共生の難しさについて論じた。それらを踏まえ、本章では、イギリスで行われている宗教教育の歴史と現状を分析したうえで、宗教教育の役割と課題を明らかにし、目指されるべき宗教教育について論じる。はじめに、イギリスにおいて宗教教育がどのように発展してきたのかを明らかにする。次に、多文化共生の観点から宗教教育の意義について論じる。最後に、筆者が実施したアンケート調査を基に、宗教教育の課題を明らかにし、どのように見直す必要があるかを検討する。

第1節 イギリスにおける宗教教育の歴史と現状

本節では、イギリスで行われている宗教教育に関して、「1944年教育法」と「1988年教育改革法」に主に焦点を当て、多文化主義の発展を受けながら宗教教育がどのように変化し、現在まで行われてきたのかを分析する。

宗教学者の藤原(2017)によると、宗教教育は教会の権利のようなものとして行われていたが、1944年教育法により、公立学校でも宗教教育が必修科目になった(当時は **Religious Instruction** という名称であり、集団礼拝も義務化された)(76)。彼女は、1944年教育法以前の宗教教育の状況に関して、1870年初等教育法が制定されたときは公立学校での宗教教育の実施については意見が分かれていたものの、多くの学校で宗教の授業が行われたとし、その際に信教の自由を守るために設けられた2つの条項について、以下の通り示している。1つ目はクーパー・テンプル条項というものであり、「公立校の宗教教育では、特定の宗派(denomination)に固有な教義(カテキズム=教理問答集)や儀式(formulary 式門集)を教えるはいけない」(74)と定められたという。2つ目は良心条項であり、「親は家庭の信仰とは異なる宗教・派の授業や礼拝から子どもを退出させる権利が認められた」(74)としている。教育学者の権藤(1963)は、1902年教育法にも触れており、地方教育当局(Local Education Authority、以下LEAとする)が設置されたこと、そして同法をきっかけにアグリードシラバスの共同研究が始まったことを明らかにしている(61-62)。藤原は、アグリードシラバスについて「教育行政の単位であるLEAにおいて作成され、日本でいえば学習指導要領に当たる」(75)とわかりやすく説明している。なお、彼女によるとLEAは2010年にLA(Local Authority)に変更されている(viii)。このように、1944年教育法に宗教教育が必修化されるに至るまでに、宗教教育の基盤が徐々に築かれていったことが理解できる。また、クーパー・テンプル条項と良心条項は中立的な宗教教育を目指すという意図が読み取れるだろう。しかし藤原はこの配慮について、「このときの『特定の教派に偏ってはならない』というときの教派とは、キリスト教内の諸派、特にプロテスタントの英国国教会と非国教系教会のことだった。言い換えれば、当時の宗教の授業は、超教派的ではあるが、あくまでキリスト教の教育をキリスト教徒の生徒たちに施すものであった」(74)と論じている。これはイギリスに

おけるキリスト教の歴史を踏まえると、当然のことといえるだろう。

1944年教育法について、教育学者の鈴木(2002)は、公立学校において良心条項より児童・生徒そして親や教師に信教の自由が保障されているという点と、クーパー・テンプル条項に従い、公立学校で行われる宗教教育は非宗派的でなければならないという点を世俗化が進む社会で必要なことだと評価している。さらに彼は、アグリードシラバスの使用が義務付けられたことに注目している。LEAは国教会、その地域を代表するその他の宗派、教員団体、LEAの4つの委員会で構成されたシラバス作成委員会がシラバスを作成したり選定したりした(86)。イギリスの宗教学者である Jackson and O'Gerady(2007)は、「その他の宗派」とは他のプロテスタントのキリスト教宗派を指しており、その理由としてローマ・カトリックは自分たちの学校に注力していたこと、そしてその他の宗教は考慮されていなかったことを明らかにしている。しかし、1970年代に入ると非キリスト教の宗教の代表者を「その他の宗派」に含めるLEAもあったことや、その後もキリスト教以外の宗教の学習を含める新たなシラバスが多くあったことから、イギリス社会の変化や宗教学のグローバル化の台頭が反映されていると論じている(183)。他にも、鈴木は SACRE という宗教教育をモニタリングし、LEAに助言を行う審議会をLEAが設立できるようになったことや、シラバス作成委員会の構成について、それぞれの地域の実情に対応しながら宗教教育が可能になったと評価している(86)。このように、依然としてキリスト教のみが宗教教育の中心的存在であったことが推測できるが、柔軟なルールが定められており、各所に配慮を行っていたことが理解できる。また、地域によるアグリードシラバスの作成が可能になったということは、イギリス各地で宗教の多様性が変化しつつある社会背景が反映されたのではないかと予想できる。

次に、1988年教育改革法について整理する。鈴木(2002)は、1988年教育改革法における大きな変化を2つ挙げている。1つ目は「宗教教育・集団礼拝のキリスト教化」(87)である。1988年教育改革法を確認すると、アグリードシラバスはイギリスの宗教的伝統は主にキリスト教であることを反映しつつ、イギリスを代表する他の主要な宗教の教えや慣習を考慮しなければいけないとしている(1988年教育改革法、第8条第3項)。これに対し鈴木は、キリスト教が強調されているが、キリスト教以外の宗教が教えられるべきだと記されている点を評価している。しかし彼は、集団礼拝に関してもアグリードシラバスと同様に、キリスト教の重要性とそれ以外の宗教への配慮が示されたことに対しては、宗教行事的な要素が大きく、さらにキリスト教的な集団礼拝を様々な宗派や無信仰の子どもがいる公立学校で行うことには限界があるとし、懐疑的に論じている(88-89)。2つ目の変化としては、「常設機関としての SACRE の設立」(87)を挙げている。上記で示したように、1944年教育法ではLEAによる SACRE の設立が可能になったが、任意であった(91)。鈴木は SACRE に対してもいくつかの問題点は挙げているが、SACRE によってさまざまな宗派の人々が話し合いをできる場ができたということを重要な役割として高く評価している(89-90)。この他にも、Jackson and O'Grady(2007)は、Religious Instruction ではなく、Religious Education

という用語が使用されるようになったことで、教育的根拠が示されたと分析している(184)。さらに彼らは、1988年教育改革法でナショナルカリキュラムが導入されたものの、宗教教育は依然としてシラバス作成が地域によって行われたため、主要科目や基礎科目より軽んじられていたとし、宗教教育がナショナルカリキュラムに含まれ、ナショナルシラバスが導入される可能性について議論している(183-186)。しかし、ナショナルカリキュラムを導入すれば、全国で平等な宗教教育が実現するかもしれないが、宗教の構成は地域によっても異なり、その状況に対応したアグリードシラバスで宗教教育が行われることで、生徒はより自分事として宗教教育に取り組めると考えられるため、シラバスは地域ごとで作成されるべきであると考えられる。

以上の歴史を踏まえ、イギリスにおける現在の宗教教育の実態を探る。まず、政府が示しているガイダンスについて分析する。Department for Children, Schools and Families(2010)によると、現在も公費によって運営される学校では、保護者が子どもの宗教教育を拒否する権利などが規定されている。また、宗教的性格を持つ学校は独自のシラバスを作成できるが、地方自治体は1988年教育改革法と同様に、アグリードシラバスはイギリスの宗教的伝統は主にキリスト教であることを反映しつつ、イギリスを代表する他の主要な宗教の教えや慣習を考慮しなければいけない(1996年教育法、第375条第3項)と定める1996年教育法に従うことが示されている(10)。しかし法律では、イギリスを代表する主要な宗教は具体的に示されておらず、アグリードシラバス会議で決められる。そして地方自治体はSACREの常設を義務付けられているという点も変わっていない。

地方自治体によって扱われる宗教が異なるというがわかったが、どのような違いがあるのかを主要都市のアグリードシラバスから分析していく。まず、首都ロンドンにあるリッチモンド・アポン・テムズのアグリードシラバスについて、London Borough of Richmond upon Thames(2025)によると、仏教、ヒンドゥー教、イスラム教、ユダヤ教、シーク教が提示されており、加えて非宗教的世界観などの非有神論的伝統も挙げられている(8)。Manchester City Council et al.(2022)と Liverpool City Council(2020)によると、マンチェスターやリバプールで採用されているシラバスにおいても、同様の宗教と世俗的、非宗教的な世界観が示されている。一方、特徴的だったのはバーミンガムのシラバスである。Birmingham City Council(2022)によると、バーミンガムではバハイ教、仏教、ヒンドゥー教、イスラム教、ジャイナ教、ユダヤ教、ラスタファリ、シーク教、そして非宗教的世界観が含まれている(7)。バーミンガムのシラバスではバハイ教やジャイナ教など日本ではあまり馴染みのない宗教が挙げられており、地域によるシラバスの違いが確認できた。加えて、3つのシラバスに共通して宗教的な価値観を持たない人への配慮も見られる。Office for National Statistics(2021)による2021年のギリスの国勢調査の結果を見ると、自分をキリスト教徒と答えた人は2011年では59.3%であったが、2021年には46.2%と、半数以下になっている。一方で、無宗教と答えた人は2011年では25.2%だったのに対し、2021年には37.2%になっている。このことから、全体的に非宗教的な価値観が広がっていることがわかる。この傾向は宗教教育の

内容にも反映されていると考えられる。多様化している社会において、どの宗教を宗教教育に含めるのか、そして非宗教的な価値観についてどのように扱うのかは難しい問題であるだろう。

第2節 なぜ宗教教育が多文化共生に必要なのか

前節では、イギリスにおいて宗教教育がどのように発展してきたのかについて論じた。その歴史を踏まえ、本節では、宗教教育がイギリスで必修科目として位置づけられている理由を探るために、主に政府のガイドラインに焦点を当て、多文化共生の観点から宗教教育がどのような役割を期待されているのかについて分析していく。

前節で示したように、1988年教育改革法以降はキリスト教以外の宗教も取り上げられており、宗教教育に対して多文化理解や宗教的寛容の促進が期待されたと推測できる。しかし、第1章で示したように、2000年代にイギリスおよびヨーロッパ各地で発生した多くのテロや、排外主義の広がりを鑑みると、多文化共生が十分に実現できているとはいえ、宗教教育の効果については議論の余地があるように思われる。藤原(2017)は、1990年代に宗教教育だけでは社会統合や市民育成に十分ではないという批判が高まったことで、2002年からは市民性教育が始まったことについて論じている。彼女によると、宗教教育を市民性教育で代替すべきだという意見もあったが、宗教教育は共同体の推進を役割として担い、存続してきた(124-125)。このように、宗教教育に関する議論がありながらも現在まで行われているということは、宗教教育に寄せられている期待が大きいからだと考えられる。

宗教教育を通して得られる学びは何なのかを探るために、政府のガイドラインを取り上げる。Department for Children, Schools and Families(2010)は、宗教教育の重要性を3つ挙げている。1つ目は、精神的、道徳的、社会的、文化的成長である。宗教や信念について学ぶことで、道徳意識や社会理解が深まる。2つ目は、個人の成長と幸福である。宗教教育は、生徒の将来にも役に立ち、学ぶ力や自信を獲得し、良い市民になるのを手助けする。生徒自身の信念を探究する機会となり、善悪の見極めや、健全な判断能力を高めることに繋がる。3つ目は、コミュニティの結束である。多様性への理解や共通の価値観を深め、差別や偏見へ立ち向かうように学ぶ(7-8)。これらから、宗教教育とは単に宗教の知識を教える場ではないことが明らかである。宗教教育が重要視されている理由は、子どもが知識を備えたうえで、多様な価値観に触れたり、自分自身や社会と結びつけながら倫理的問題を考察したりすることができるからであると考えられる。

また、Department for Children, Schools and Families(2010)は、宗教教育を通して得られる成果を5つ挙げている。1つ目は信念や慣習、価値観が持つ影響を学び、それが健全かどうかを検討することである。2つ目は権威や財産、人間関係、考えが持つ影響と関連して安全性の重要性を学び、社会スキルや共感力を高めることである。3つ目は、学ぶことの楽しさや、達成感を与えモチベーションを高めたり、自分が人々や、考えにうまく対応できると感じさせたりすることである。4つ目は、自分自身について理解し、帰属感やアイデンテ

ィティへの理解を高め、学校や地域社会へ積極的に参加することである。5つ目は、富と貧困や、働く力、戦争と平和、地球環境の維持、お金の使い方などの子どもの今や将来に関わる問題を提起することである(26)。

次にこれらの成果を通し、宗教教育が多文化共生にどのように効果を発揮するかを考察する。まず、宗教的な価値観について知識を蓄えることができ、異なる宗教に対する寛容な姿勢につながると考えられる。また、自分の倫理観を見つめ直すきっかけとなり、マイノリティに対する排外主義や、テロの動機となり得る過激主義から生徒たちを遠ざけることが可能になると推測できる。特に、第1章第2節では移民二世・三世がコミュニティへの帰属感を感じられないなど、アイデンティティについて悩んでいることを論じたが、宗教教育を通し、自分のアイデンティティへの理解や自信を獲得することが可能になるかもしれない。また、自分の文化について自信を持つことは、他者の文化に対しても思いやりを持つことにつながるだろう。生活に直結する人間関係や、お金、労働、環境、平和などの課題について考える力も高めることができ、宗教教育は子どもの将来に大きな影響を与えることが期待できる。

また、Department for Children, Schools and Families(2010)は、宗教の社会的影響はメディアを通じて常に注目を集めていることや、科学や医療が発展したり、環境問題の議論が加速したりすることで、宗教的、道徳的、社会的な新たな問題が出てきていること指摘している(6)。例えば、中絶に関する問題やLGBTQ+への理解不足など、近年活発に議論されている諸問題は宗教と密接に関係しているといえるだろう。このような問題について自分の意見を述べたり、他者の意見に耳を傾けたりすることで、宗教教育での学びを社会生活に生かすことができるだろう。

宗教教育について研究している Metcalfe & Moulin- Stożek(2021)は、イギリスの中等教育の宗教教育教師 30名にインタビュー調査を実施し、人格教育としての宗教教育の役割を考察している。30名の教師が勤めている学校の種類はさまざまで、さらに宗教的性格を持つ学校も持たない学校も両方あった(352)。また、教師自身の宗教的背景は、非宗教的世界観を持つ者もいれば、カトリックやアングリカン、英国国教会、クリスチャン、クエーカー、ムスリム、非実践的シーク教・有神論者、スピリチュアルなど、多岐にわたっていた(353)。彼らの調査結果では、30人すべての教師が、宗教教育が人格教育に貢献するかどうかについて肯定的に答えたということが示されている(358)。研究対象が30人と少人数ではあるものの、実際に教育現場で宗教教育に携わっている教師が個人的な宗教的背景も異なっているにも関わらず、宗教教育の効果を認めているということは、宗教教育の必要性を強調しているといえる。

第3節 イギリスにおける宗教教育の課題

前節では、イギリスにおいて宗教教育が担うことを期待されている役割について、多文化共生の観点から確認した。本節では、その宗教教育が果たしている役割と課題について明ら

かにするために、筆者が行ったアンケート調査の結果から、宗教教育に対する人々の経験と評価について分析し、その分析を基に、理想的な宗教教育のあり方を検討する。

第1項 アンケート調査

本研究にあたり、筆者の留学先であるリーズ・トリニティ大学のオーウェン教授、ワルツ教授、マカリスター教授、そして友人による協力のもと、インターネット上で匿名のアンケート調査を行った（補遺参照）。宗教教育の内容や、その効果を理解することを目的として行い、イギリスで宗教教育を受けた経験がある人を対象に、回答を得た。

回答者の年齢の内訳は、18歳から24歳が16名、25歳から34歳が1名であった。性別は、男性が7名、女性が10名であった。宗教的背景については、キリスト教が2名、イスラム教が3名、スピリチュアリティが1名、無宗教が10名、無回答が1名であった。17名のうち、イギリスの中学校で宗教教育を受けたと回答した16名のアンケート調査を用いて、宗教教育の実態について確認していく。宗教教育を経験した15名のうち3名はYear 9まで、7名はGCSEまで、6名はAレベルまで宗教教育を受けたと答えている。また、通っていた学校の種類については、宗教的性格を持たないCommunity、Foundation、Voluntary-aided または Voluntary controlled school に通っていた人が6名、宗教的性格を持たないAcademyに通っていた人が6名、宗教的性格を持つ宗派的Academyに通っていた人が1名、私立中学校に通っていた人が2名、その他の学校としてはグラマースクールに通っていた人が1名であった。まず、15名が経験した宗教教育で扱われていた宗教を確認した。15名がキリスト教を挙げ、イスラム教が11名、ヒンドゥー教は8名、仏教は10名、ユダヤ教は8名、シーク教は6名、スピリチュアリティは3名、非宗教的価値観は4名が宗教教育に含まれていたと回答した。

次に、前節で分析した Department for Children, Schools and Families が示している宗教教育の3つの重要な要素と宗教教育を通して得られる5つの成果に関して、生徒がそれらを実感しているのかを確認するためにいくつかの質問を行った。まず、宗教教育が異なる宗教の理解と尊重に役立ったのかという質問について、16人全員が「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した。宗教教育が倫理観を成長させるのに役立ったかという質問に対しては、「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答したのが14名、「どちらかといえばそう思わない」「強くそう思わない」と回答したのが2名だった。宗教教育が自分のアイデンティティの理解や帰属感を深めることに役立ったかという質問に対しては、「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」が7名、「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」「強くそう思わない」が9名であり、否定的な意見が多いという結果になった。宗教が差別や偏見に反対するのに役立ったかという質問では、13名が「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答し、3名が「そう思わない」「強くそう思わない」と回答した。また、コミュニティの結束に関連して、宗教教育は人々の協力的な関係を促進するかという質問を

したところ、「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答したのが13名、「そう思わない」「強くそう思わない」と回答したのが3名であった。これらの結果から、異文化理解・尊重や、倫理観の育成、差別や偏見に対する批判的姿勢の向上については高い成果が得られたといえるだろう。しかし、アイデンティティの理解や帰属意識の向上という点では宗教教育の効果は十分に見られず、自分自身や自文化に対する理解や自信を養うことには繋がっていないという課題が指摘できる。

表1 宗教教育の効果に関する質問への回答

	宗教教育が異なる宗教の理解と尊重に役立ったのか	宗教教育が倫理観を成長させるのに役立ったか	宗教教育が自分のアイデンティティの理解や帰属感を深めることに役立ったか	宗教が差別や偏見に反対するのに役立ったか	宗教教育は人々の協力的な関係を促進するか
強くそう思う	5	4	1	1	3
そう思う	8	4	2	7	6
どちらかといえばそう思う	3	6	4	5	4
どちらかといえばそう思わない	0	1	5	0	0
そう思わない	0	0	2	2	2
強くそう思わない	0	1	2	1	1

そして、宗教教育が今日の生活に役立っていると感じるかという質問に対しては、「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答したのが12名、「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」「強くそう思わない」と回答したのが4名であった。肯定的な回答をした人の理由については、様々な宗教や文化についての理解が深まったという意見が多かった。また、議論に関するポジティブな意見が見受けられ、議論が楽しいという声や、他者との議論において物事を批判的に分析しながらも、オープンマインドを保つことができるようになったという声があった。その他には、人生における問いについてより深い意味を見出したり、理解を深めたりでき、さらに自分が宗教や哲学、倫理について熱意があることを発見できたという回答者もいた。特に役立っているとは感じないものの、悪影響はないという意見もあった。

次に宗教教育の内容について確認した。宗教教育において安楽死や中絶、戦争、LGBTQ+

移民など社会的または倫理的な問題について議論する機会があったかという質問では、15名が「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答し、1名が「そう思わない」と回答した。また、フィールドワークの経験の有無について、「ある」と回答したのが8名、「ない」と回答したのが7名、「わからない」と回答したのが1名であった。「ある」と回答した8名は、教会やモスク、仏教寺院、シナゴークに行ったなどの経験があった。シナゴークでは、ホロコーストの生存者の話を聞いたという回答者や、英国国教会の司祭が来て洗礼の伝統についての講義をしてもらったという回答者もいた。フィールドワークの経験には差があるが、授業内において議論の機会は積極的に作られているということが理解できる。

宗教教育で不快な経験をしたことがあるかという質問では、12名が「ない」と回答したものの、4名が「ある」と回答した。その経験について詳しく記載してもらったところ、4名全員が倫理的な問題について扱う際に不快に感じていたことが明らかになった。先生が安楽死について詳細に話したことで動揺し、授業を退席したという回答者や、先生が中絶に否定的であったため不快だったという回答者がいた。さらに、末日聖徒イエス・キリスト教のメンバーであるという回答者は、授業内で末日聖徒イエス・キリスト教についての不正確な描写を含む映画を見た後、それについていじめを受けたと述べていた。映画は一夫多妻制に関するものであったという。

試験の内容についても質問したが、自由記述式であったため、試験形式や具体的な内容について詳しく把握することはできなかった。しかし、筆記試験という形式が多かった。その内容としては、宗教の信念や実践について問われたり、選択問題が含まれていたりしたという回答があった。また、エッセイ形式の試験を経験したという回答者も複数見受けられた。議論ベースで、両方の立場を評価するエッセイがあったという回答者もいた。試験形式については不明であったが、内容に関して、キリスト教、ユダヤ教、倫理と崇拝の3つの試験があったという経験や、倫理と宗教についての試験、安息日など天地創造の週に関する質問があったという経験が挙げられていた。さらに、Aレベルでは毎回の評価の際に複数のエッセイを書いたという回答者や、宗教の信念やそれに対する人々の見方について批評や議論をしたという回答者がいた。試験が単なる暗記にとどまらず、生徒の思考力が試されるエッセイや議論などが含まれる場合があるという点は評価できるだろう。また、Aレベルになると難易度の高い試験が行われる傾向も理解できた。

宗教教育で一番印象に残っている学びについて質問したところ、「わからない」など、特に印象に残っている内容がないという回答が複数見受けられた。一方で、カント倫理学や神義論、仏教神話、自由意志、神の存在についての議論、二元論についてのように具体的なトピックが印象に残っているという回答者もいた。また、イスラム教や仏教という特定の宗教も挙げられており、異なる宗教や文化への理解や興味が宗教教育によって大きくなったと推測できる。イギリスにおける多元主義について学び、宗教を公の場で表現することに対する考え方が形成されたという意見や、中絶などについて学び、宗教や文化の違いによって

人々の信じるものがどのように違うのかを考えさせられたという意見があった。このように、宗教教育での学びを実際の社会生活に応用して考察している人も見られた。

そして宗教教育に対する意見についても質問をした。まず、宗教教育が中学校において義務教育であるべきかという質問では、「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と15名が回答し、1名のみ「強くそう思わない」と回答した。また、宗教教育がイギリスの宗教的伝統は主にキリスト教に基づくという事実を反映するべきかという質問に対しては、「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と11名が回答し、「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」と5名が回答した。非宗教的な価値観を含むべきかどうかに関しては、15名が「強くそう思う」「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答し、1名が「どちらかといえばそう思わない」と回答した。最後に宗教教育の改善点について自由に記述してもらった。その結果、様々な宗教について触れたり、宗教をより深く学んだりすることや、倫理的・哲学的内容を扱うこと、宗教的施設への訪問や選択したトピックの自主的な研究などといったより実践的な学びを行うことなどを重要視している声があった。また、生徒が真剣に取り組めるように教育メソッドの向上や、教師の価値観向上などを求める意見も見受けられた。宗教教育は哲学的思考力を獲得するための教科であり、義務教育にすべきではないという意見もあれば、もっと義務化されるべき、より資金を当て推奨されるべきなど宗教教育が義務教育であることに賛成する意見もあった。

第2項 目指されるべき宗教教育

本項では、前項で示した筆者のアンケート調査の結果を基に、宗教教育の実態及びそれがどのように評価されているのかを確認し、課題について分析する。その分析と先行研究を踏まえながらどのような宗教教育を行うことが多文化共生を実現するために効果的かを論じていく。

アンケート調査から、宗教教育について重要な要素が3点挙げられる。1つ目は宗教の多様性である。先述したように、法律によってアグリッドシラバスではキリスト教の他にイギリスを代表する主要な宗教への考慮が規定されている。Office for National Statics(2021)によると、2021年に発表された国勢調査の結果では、イングランドとウェールズにおける宗教構成は、無宗教という回答を除くと、キリスト教の次にイスラム教、ヒンドゥー教、シーク教、仏教、ユダヤ教、その他の宗教の順に多くなっている。この結果から、キリスト教以外に少なくともこの5つの宗教は宗教教育に含めるべきだと考えられる。しかし、アンケート調査では、キリスト教やイスラム教、仏教と比べ、宗教教育にヒンドゥー教やユダヤ教、シーク教が含まれていたという回答が少なかった。加えて、無宗教の人が増加している傾向を踏まえると、非宗教的な価値観も宗教教育で含めることが必要であるだろう。アンケート調査においても、回答者の半数以上が無宗教である一方で、非宗教的価値観が宗教教育に含まれていたと回答したのは16名中4名のみであった。また、宗教教育が自分のアイデンテ

アイデンティティの理解や帰属感を深めることに役立ったかという質問では、16名中7名のみが肯定的な回答をした。16名の回答者のうち、自身の宗教について特定の宗教またはスピリチュアリティと回答した5名のうち4名が、肯定的な回答をした7名に含まれていた。このことから、宗教的な価値観を持つ人ほど、宗教教育が自身のアイデンティティや帰属意識に前向きな影響を与えると感じやすい傾向があると推察できる。そのため、非宗教的な価値観を持つ人が自分のアイデンティティなどについて考えるためには、宗教教育で非宗教的な価値観や、自分の生活と結びつけて考察できる内容を取り入れることが求められるだろう。

イギリスの宗教教育委員会である **Commission on Religious Education(2018)**は、非宗教的な価値観についての理解を推奨しており、宗教的な価値観と非宗教的な価値観の境界は明確ではなく、非宗教だと自認している人でも特定の信念を持っていたり、宗教的な価値観と結びつく慣習を行っていたりすることもあると論じている。また、両方とも現実の本質や人間とは何か、良い人生、アイデンティティ、帰属感、行動、実践などの問いへの答えを探るといった点が共通しているという。さらに、宗教的な価値観と非宗教的な価値観両方を包括する用語として“**worldview**”という概念の重要性を強調し、「宗教教育」ではなく「**宗教と世界観(Religion and Worldviews)**」に科目名を変更すべきだと提案している。その理由としては、宗教教育は人々をより宗教的にすることだと誤解されるからだと論じている(30-31)。この主張について、科目名の変更は必ずしも必要であるとは判断できないが、この提案によって宗教に拘らずより広い意味で人々の持つ価値観を尊重することがこれからのイギリス社会にとって重要だと強調されていることが読み取れる。また、非宗教的な価値観にも焦点を当てることは、多様性への配慮が強まることに加え、宗教的な価値観を持つ生徒にとっても人生や社会について考える場が増えるという利点があると考えられる。どこまでを宗教と見なし、カリキュラムに取り込むべきかというのは難しい問題であるが、アグリードシラバスは5年以内、または5年ごとに見直されるため、その都度含めるべき宗教について検討することが多文化共生社会実現のためには一層重要であると考えられる。

宗教教育の重要な要素の2つ目は、実践的な学びの達成である。政府が示しているガイドラインである **Department for Children, Schools and Families(2010)**は、宗教教育の良い実践例を複数提示している。そこでは、ゲストを学校に招き、地域の他宗教や非宗教の団体と交流する機会を与えることが例の一つとして挙げられている(32)。筆者が行ったインタビュー調査では、16名中8名がフィールドワークを経験したことがあり(16名に含まれる1名は、経験の有無について覚えていなかった)、地域と結びついた実践的な学びが行われている事例を確認することができた。政府のガイドラインが地域との交流を強調しているように、コミュニティの結束を高めるためには、宗教教育を学校内だけのものにせず、積極的に地域コミュニティと連携を図りながら進めていくことが効果的だと考えられる。しかし、フィールドワークの有無に差があるという課題が明らかになった。フィールドワークやゲストによる講義を行うことは、授業時間の問題で困難な場合もあるかもしれないが、宗教は学校外の社会生活と強く結びつく事柄であるため、積極的に機会を作っていくべきだろ

う。さらに、授業内での活発な議論も欠かせない取り組みであるだろう。議論を通じて、生徒は自分と異なる価値観や意見に触れることが可能になると考えられる。アンケート調査では、16名中15名が宗教教育において安楽死や中絶、戦争、LGBTQ+、移民などの問題について議論の機会があったと回答しており、議論が授業内の重要なアクティビティであることが推察できる。これらの問題は世界的に議論されている倫理的な問題である。宗教を社会問題と絡めながら学ぶことができる点は高く評価できる。

また、試験の内容も実践的な学びを実現するために検討する必要があるだろう。アンケート調査では、エッセイや議論も試験として行われていることが明らかになった。宗教教育の目的が知識の獲得だけでは十分ではないことは明らかであり、宗教と関係する現代社会の問題についての自分の意見をエッセイとして書かせたり、議論したりすることで、教師はどれだけ生徒が宗教教育に主体的に取り組んできたのかを図ることができるとともに、生徒もテストを通し自分の考えをまとめたり、発展させたりすることができるため、効果的であると考えられる。一方で、このような試験形式だと評価する教師の負担が大きいため、教師によって試験形式に差が出てしまうだろう。

宗教教育の重要な要素の3つ目は、宗教教育がコミュニティの分断を生む危険性への考慮である。アンケート調査では、安楽死や中絶について授業で触れたことで、不快な思いをしたという回答が複数あり、実際に授業を退席したという回答者も見られた。上記で議論の効果について論じたが、このようなトピックについて議論によって生徒同士の対立が生まれる危険性もあるだろう。議論の中で、クラスメイトから自分の宗教や価値観を強く否定されることは、自信を失ったり、疎外感を感じたりすることにつながりかねない。また、Office for Standards in Education, Children's Services and Skills(2021)も宗教教育はデリケートな問題を議論できる場であるとしているが、そのような問題を紹介するときはカリキュラムの順序が重要だと指摘している。例えば、ホロコーストにトピックを扱う際にのみユダヤ教について学習したり、宗教とテロのトピックを扱う際にのみイスラム教について学習したりすることで、宗教の伝統についての知識をこれらのトピックとの関連だけで学んでしまうことになる。これに対して、教師は物議を醸すトピックについて教える前に、宗教の伝統について幅広い説明をすることが大切であるとしている。公平な議論が行われるように、教師は議論の方法を慎重に検討する必要があるだろう。

また、末日聖徒イエス・キリスト教であるという回答者は、自信の宗教に関する映画を授業で見たが、その映画が複婚についてのものであったため、その後いじめを経験していた。この回答者によると、複婚はこの宗教が重点を置いている慣習ではなく、始まって以来行われてきていないという。授業の中で、特定の宗教について偏った情報を教えるというのはあってはならないことである。教育学者の Orchard(2015)は、宗教的な知識を獲得することは、偏見や誤解をなくすことに役立つとしている一方で、知識が少しあるということは危険だと警告している。なぜなら、生徒たちは限られた情報の中でさらに偏見を強めてしまうかもしれないからである(46)。宗教教育によって他の宗教へのネガティブな意見が増幅してし

もう危険性があるようにも思われる。Orchard の指摘するように、限定的あるいは真偽が定かでない知識だけで様々な宗教を否定的に評価するのは、適切ではないと考えられる。

以上の 3 点が、多文化共生に貢献する宗教教育を実現するために必要なことだと考えられる。しかし、多文化共生の実現を宗教教育だけに頼るべきではないということを忘れてはならない。Orchard(2015)は、いつ、なぜ、どのように民主主義社会において信念の違いが受け入れられるべきか、または受け入れられるべきでないかを学ぶことは宗教教育だけでなく、社会や市民性教育も重要な役割を担っていると論じている(44)。また、中等教育の宗教教育教師 30 名にインタビュー調査を実施した Metcalfe, J., & Moulin-, D. (2021)は、3 分の 1 の参加者が、宗教教育だけが生徒の人格を育成する責任があるのではないと強調したという結果を明らかにしている(356-357)。これらのことから、宗教教育以外の科目との協力も大切であると考えられる。

本章では、まずイギリスにおける宗教教育の歴史と現状を確認した。1944 年教育法では公立高校でも宗教科が必修科目となり、1988 年教育改革法ではアグリードシラバスの使用が義務付けられた。アグリードシラバスはキリスト教を中心としながらも、他のイギリスを代表する宗教への配慮もすることが定められていることから、多様性を推し進めていることが読み取れた。次に、宗教教育が多文化共生に必要な理由について政府のガイドラインが示している宗教教育の重要性や成果などを確認した。宗教教育は異文化理解や道徳観の育成、自己探求、コミュニティの結束強化という役割を担っていることが明らかになった。最後に、アンケート調査を用いてイギリスにおける宗教教育の課題について分析し、カリキュラムに含む宗教の多様性への配慮、実践的な学びの促進、宗教教育が対立を生む危険性への注意が必要だということを示した。

第3章 日本における宗教教育の検討

前章では、イギリスにおける宗教教育について、法的枠組みの変化や、宗教教育が担うことを期待されている役割について確認し、筆者が実施したアンケート調査からイギリスにおける宗教教育の目指されるべき姿について分析した。本章では、焦点を日本の宗教教育に移し、中学校社会科と高校倫理でどのように宗教に関する授業が行われているかを分析する。そして、イギリスの宗教教育についての分析を参考にしながら、日本ではどのような宗教教育が必要かを検討していく。

第1節 日本における宗教教育の現状と課題

これまで、イギリスにおける多文化主義と宗教教育に着目して論じてきたが、イギリスの事例を日本でどのように応用していくことが、日本における多文化共生の実現に効果的なのかを明らかにしていきたい。そこで本節では、日本で行われている宗教教育の実態について分析していく。

教育基本法では、宗教教育について「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されなければならない。国及び地方公共団体が設立する学校は、特定の宗派のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」（教育基本法第15条）と定められている。このことから、中立的な立場で宗教教育を行い、基本的な知識を教え、宗教への寛容さを身に付けることが必要だとされていることがわかる。イギリスの宗教教育においても、アグリードシラバスが特定の宗教や宗派のカテキズムや式門集の使用を認めていないが（1988年教育改革法、第19条第2項）、あくまでイギリスの宗教的伝統がキリスト教であることを踏まえた宗教教育になっているため、イギリスと日本の宗教教育の土台は異なるといえるだろう。

まず、どのような宗教教育を行うことが規定されているのかを分析するために、中学校学習指導要領を確認する。文部科学省(2017a)は、社会科の地理的分野、歴史的分野、公民的分野の目標、内容、内容の取扱いについて提示している。この3分野における宗教と関連する学習を分析していく。まず、地理的分野では「世界の様々な地域」の大項目において、「世界各地における人々の生活やその変容を基に、世界の人々の生活や環境の多様性を理解すること。その際、世界の主な宗教の分布についても理解すること」(42)が内容として挙げられている。内容の取扱いについては、「衣食住の特色や、生活と宗教の関わりなどを取り上げるようにすること」(46)としている。また、文部科学省(2017b)による解説では、「文化を固定的なものと捉えたり、特定の民族に対する固定観念をもったりする学習とならないようにすることが必要である」「自分たちの生活を絶対視して捉えてはいけないということに留意して、多様な文化を尊重する態度を身に付けることが必要である」(46)と注意している。社会学者の塚田(2024)は、現行教科書4種を確認し、約2ページにわたって主に仏教、キリスト教、イスラム教とヒンドゥー教の生活や文化について写真付きで一段落ほどで説明がされていることや、世界の6地域ごとに文化的な背景として宗教についても記載があるこ

とを明らかにしている(3)。このように、地理的観点から世界の様々な生活や文化を学ぶことができるため、外国人の文化に対する生徒の興味や尊重に繋がると考えられる。例えば、宗教によって食べることのできないものがあったり、服装のルールが異なったりすることなどを学ぶことで、日本に住む外国人への理解が促進されるだろう。

次に歴史的分野では、「近世までの日本とアジア」という大項目の中の「古代までの日本」という中項目において、宗教のおこりや仏教の伝来とその影響についての知識を身に付けることが示されている。内容の取扱いとして、「『宗教のおこり』については、仏教、キリスト教、イスラム教などを取り上げ、古代の文明とともに大きく捉えさせるようにすること」(54)と記載されている。他にも、同じ大項目における「近世の日本」という中項目では、ヨーロッパ人の来航について学ぶことになっている(50)。内容の取扱いとしては、宗教改革にも触れるように示されている(55)。また、江戸幕府の対外政策について学ぶ際に、独自の文化を発展させてきた琉球やアイヌについて取り扱うことも記載されている(55)。「近現代の日本と世界」という大項目における、「現代の日本と世界」という中項目で、「民族や宗教をめぐる対立や地球環境問題への対応などを取り扱い、これまでの学習と関わらせて考察、構想させるようにすること」(56)が内容の取扱いとして示されている。宗教がどのように生まれたのかを学ぶのは、基礎的な知識を得られるために重要だが、扱われる宗教が仏教、キリスト教、イスラム教の主に三大宗教にとどまってしまっているというのは問題であるように考えられる。他にどのような宗教を増やすべきかを検討する必要がある。また、宗教の起源だけに焦点が当てられており、現在までどのように発展してきたのかまで包括しているようにはみえない。一方で、宗教と関連する世界規模の問題について考えさせることが促されている点は、宗教教育が知識の伝達という役割を越え発展した内容を目指しており、評価できるだろう。

最後に、公民的分野では、「私たちと現代社会」という大項目の中の「私たちが生きる現代社会と文化の特色」という中項目において、現代社会の文化について学ぶことになっている(57)。その際に、「科学、芸術、宗教などを取り上げ、社会生活との関わりなどについて学習できるように工夫すること」(61)と内容の取扱いについて示されている。「私たちの国際社会の諸課題」という大項目では、「世界平和と人類の福祉の増大」という中項目がある(60)。そこでは、「核兵器などの脅威に触れ、戦争を防止し、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育成するように配慮すること。また、国際社会における文化や宗教の多様性について取り上げること」(62)が内容の取扱いとして記載されている。文部科学省(2017b)の解説では、地域紛争やテロリズムの様々な要因として、文化や民族などの違いや経済格差などの他に宗教の違いも挙げており、この現状を踏まえた学習の重要性を指摘している(163)。公民的分野では、地理的分野と歴史的な文化よりも、生活や社会問題と結びつけた宗教の学びが一層強調されていることが読み取れる。この際に、戦争やテロなどデリケートな問題を扱うためには、宗教に関する正確な理解を前提とする必要があるとともに、特定の宗教や立場が否定的に捉えられないように配慮することが求められるだろう。しかし、そのよ

うな準備段階が十分に踏まれているかについては疑問が残る。

宗教学者の藤原(2017)は、高校の倫理の教科書が日本の公民科で一番宗教について扱っていると指摘している(31)。このことから、イギリスで行われている宗教教育に近いのは高校の倫理であると推測できるため、倫理の高校指導要領についても確認していく。文部科学省(2018a)は以下のように示している。倫理の内容は、「現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方」と「現代の諸課題と倫理」という2つの大項目に分かれており、前者では、宗教や芸術の意義や様々な世界観についての理解が求められている(84-85)。具体的な宗教については、「人間の尊厳と生命への畏敬、自己実現と幸福などについて、古代ギリシアから近代までの思想、キリスト教、イスラーム、仏教、儒教などの基本的な考え方を代表する先哲の思想、芸術家とその作品を、倫理的な観点を明確にして取り上げること」(86)というように内容の取扱いについて記載されている。また、日本人としての自覚を持つために、古来の日本人の思想や価値観についても学ぶことになっている(86)。学習指導要領の解説を示している文部科学省(2018b)によると、倫理では仏教に加え、孔子や孟子、宋学の思想や、その他にも老子や荘子の思想など、アジアに起源がある思想について幅広く扱っている(98-99)。このような思想についても学ぶことは、日本特有の宗教教育の特徴だといえるのではないだろうか。

次に、文部科学省(2018a)によると、「現代の諸課題と倫理」という大項目では、自然や科学技術、文化などに関わる現代の倫理的問題について考察したり、自分の意見を説明したりできるようにすることが求められている(85)。内容の取扱いについてみると、生命科学や医療技術、人工知能などの発達を踏まえた内容になっていることが読み取れる(86)。現代社会の重要な問題を扱っている内容についていえば、倫理はイギリスで行われている宗教教育とかなり似ているといえるだろう。倫理では幅広い宗教や思想について触れることができる一方で、含まれる情報量が多いためかえって深い理解につながらなかったり、暗記することだけに集中してしまったりする危険性があると考えられる。筆者が高校で倫理を選択していたときは、教科書に多くの思想家が登場し、それぞれの思想家とキーワードを暗記することに必死になっていた。しかし、その中でも思想家の価値観に共感したり、自分にはなかった視点に触れたりするなどし、哲学的議論に対する興味が一層大きくなる経験となった。倫理はイギリスの宗教教育と共通する側面を持っていることが推察できるが、中学校の段階では倫理に対応する科目が存在しない上に、高校においても倫理は選択科目であることから、十分な宗教教育を生徒全員が受けることができていない状況であるといえる。

第2節 日本においてどのような宗教教育が必要か

前節では、日本における宗教教育の現状と課題を探るために、中学校社会科と高校倫理の指導要領について分析した。それらを踏まえ、本節では日本においてどのような宗教教育が必要となってくるのかを検討していく。

宗教学者の井上(2020)は、戦後議論されてきた宗教教育が3種類あると論じている。1つ

目は宗教についての知識を教える宗教知識教育である。2つ目は宗教の情操的側面について学ぶ宗教情操教育である。3つ目は特定の宗教の理念や実践法を教える宗派教育である(139-140)。彼は、宗教情操教育に関する議論が拡大し、2000年代には「宗教文化教育」という考え方が出てきたと指摘している(146)。これは、宗教に関する知識を獲得し、さらに実際に宗教文化に触れ、リアルな宗教に対する理解を深めるものであるという(146-147)。それまでの宗教教育との違いとしては、「従来の宗教教育が正しい人間、良き人間、を目指すことが教育の大きな軸となっていたのに対し、学びを通して相手を理解し、自身についての認識も深めることを目指すものである」(147)と分析されている。これに従えば、宗教教育の目的が自己の内面的成長だけでなく、他者理解にも広がっているという点で、宗教文化教育は多文化共生に対応している教育モデルだと考えられる。また、実際に宗教文化に触れる機会が重要視されており、これはイギリスでも理想的な宗教教育だとされている。イギリスの宗教教育では、フィールドワークやゲストを招くなどの取り組みが効果的だと考えられているが、日本における中学校社会科だけでこのような時間を確保することは困難であるといわざるを得ないだろう。

また、井上(2020)はグローバル化と情報化の進行を受けて、宗教教育の新たな認知フレームが必要だと論じている(266)。グローバル化に関しては、今まで触れたことのない外国の宗教の増加に伴い、それらについての基本的な知識を獲得したり、国外で暮らす人の増加に伴い、世界の主要な宗教について学んだりすることが必要だと指摘している(266-267)。これを踏まえると、前述したように、扱う宗教の種類を見直すべきだと考えられる。さらに井上は、国による宗教状況の違いや、それを取り巻く環境の違いを踏まえた宗教教育の重要性を主張している(270)。NHKによる調査について報告している小林(2019)は、日本人の宗教的意識について、宗教を信仰していると答えた人は36%であるのに対し、信仰宗教なしと答えた人は62%であることを明らかにしている(53)。イギリスと比較すると、国内の宗教の多様性は低いことが読み取れる。しかしその分、馴染みのない宗教に対する理解や寛容性が養われるきっかけを失っていることが推測できるため、多様な宗教に関する学びが求められるだろう。また、日本は信仰宗教がない人が圧倒的に多いことや、国教が存在しないことなどのイギリスとの宗教的背景の違いはあるものの、日本においても特有の思想や宗教的価値観は存在していると考えられる。例えば、自分自身を無宗教と見なしている人でも、神社に参拝をしたり、仏教式の葬儀を行ったりする人は多くいる。グローバル化に対応し、世界の様々な宗教や思想に触れることも大事であるが、それより早い段階においてまずはわれわれの生活に根付いている伝統的な価値観についての教養を深めることが必要であると考えられる。イギリスにおいては、アイデンティティの感覚や帰属感を高めることが宗教教育の重要な目標として挙げられていたが、日本でも同様に、日本人としてのアイデンティティについても留意し、宗教教育で取り組むべきだろう。

加えて、倫理的な社会問題への取り組みを促進するべきだと考えられる。筆者が行ったアンケート調査では、宗教教育において宗教に関する社会問題について探究するなど、宗教教

育の哲学的側面を強調する意見が見受けられた。中絶や安楽死、ジェンダー問題といった世界中で議論されている現代社会の問題について理解を深めたり、考察したりすることは、グローバル化社会において求められる多様な価値観への寛容な姿勢や批判的思考力を養うことにつながると期待できる。

井上(2020)は、情報化に関して、宗教についての膨大な情報が出回ることで、一般的な情報リテラシーだけでなく、宗教が対象の情報リテラシーについての検討の必要性を訴えている(267)。新しい認知フレームは宗教に対する誤解や無理解を防ぐための教育であるとしているが、宗教というものの自体が曖昧であり、何を教えることが宗教教育なのか不明確であることや、情報社会を生きる生徒は、宗教を相対的に見てしまうことの危険性を問題として論じている(267-268)。これらの指摘を踏まえると、授業で宗教に触れる前に宗教や信仰することの意味を学び、宗教に優劣をつけたり、それによって他者を差別したりしないようにすることが大事であると考えられる。Office for Standards in Education, Children's Services and Skills(2021)は、イギリスの宗教教育におけるカリキュラムの計画やその順序について、初等教育段階において専門用語や共通点、概念などを説明する際に一般化を使い、その後より複雑な内容に移っていくことが必要だと指摘している。一方で、日本の中学校社会科においても学習の流れは工夫されているものの、宗教に関する学習は地理的分野、歴史的分野、公民的分野で断片的に触れられているため、効果的な流れが組み立てられているかはわからない。塚田(2024)は、公民的分野の現行教科書6種において冒頭部分で宗教の定義や機能について記載があったことを明らかにしている(3)。様々な宗教について学ぶ上で、宗教とは何か、そしてなぜ宗教が必要とされているのかというのは、欠かせない前提知識であると考えられる。そのため、公民的分野に限らず、その他の分野でも宗教について学ぶときには最初に丁寧に学ぶ必要があるだろう。

情報が氾濫していることで、宗教に関する間違った情報が広がってしまう危険性が大きくなっていることについては、早急に対応が必要である。小林(2019)は、仏教徒やキリスト教徒、ユダヤ教徒、ヒンズー教徒、無神論者や無信仰者と比較して、イスラム教徒に対して否定的な印象を抱いている人が多い傾向があることを示している(60-61)。また、このように答えた人が、「宗教は平和より争いをもたらす」という質問に「そう思う」と回答した人の割合が多くなっていたという(61-62)。このような結果の理由としては、テロに関するメディアの取り上げ方が影響している可能性が示唆されるだろう。テロをイスラム教と結びつけるというのは、イギリス社会においても問題視されている。藤原(2017)は、日本の社会・公民分野ではテロについて扱う際には、宗教を一般化・抽象化していたという傾向があったのに対し、イギリスの宗教教育では、「宗教と暴力」の問題を掘り下げ、日本より踏み込んだ内容になっていると分析している(49-63)。宗教について学ぶ際にテロ問題への言及を避けるのではなく、宗教の違いが人々の対立に影響するという点にも触れつつ、特定の宗教がテロと結びつけられ、その宗教を信仰する人々に対する差別はあってはならないということを、教育を通して示す必要があるだろう。

また、日本における宗教教育で言及すべきトピックとして、カルト問題も挙げられるだろう。井上(2020)は、オウム真理教による地下鉄サリン事件をきっかけに1990年代からカルト問題についての議論が広がったと論じている(235-237)。近年では、旧統一教会に関わる一連の騒動もあり、「二世信者」の問題も注目を集めていることから、宗教が社会や家庭など、コミュニティのつながりに悪影響を与えてしまう事例があることについても、宗教教育で触れるべきだろう。しかし、宗教とカルトを明確に区別することは不可能であり、特定の宗教を否定していると捉えられかねない。藤原(2017)は、ごく一部の現代社会の教科書では、カルト問題に言及しているものがあつたことを明らかにしている(43)。マイノリティの宗教を信仰している学生がいるかもしれない学校において、カルト問題を取り上げるとは困難であることは容易に想像できる。塚田(2024)は、二世問題に関して、「様々な配慮や代替措置を認めるだけでなく、当事者が疎外感を持ち生きづらくなならないような学校空間の環境づくりをすること、教室においていじめやいじりにあわないようにすることが、まずはできることだろう」(10)と主張している。教育の中でカルト問題について扱うことはできないとしても、塚田の指摘するように、宗教的な事情で悩んでいる生徒が支援を受けられるような学校を目指すことは可能だろう。

以上のように、本論文の結論として、日本における多文化共生に向けた宗教教育では、宗教についての知識を広げるだけでなく、イギリスで目指されている宗教教育と同様に、フィールドワークなど実践的に宗教について学んだり、宗教と結びつく現代社会の倫理的問題について考察したりできる宗教教育が求められる。その際に、現在のように社会科の様々な分野で宗教に関する事柄を部分的に扱うのではなく、まずは偏った先入観を持つことがないように、宗教の概念や意味を理解する場をつくるべきである。また、世界的に重要な問題であるテロや、近年日本で大きく議論されているカルト問題についても、どう扱っていくべきか検討する必要がある。そして、イギリスとは異なり、日本で行う宗教教育であるため、日本人の宗教観や宗教的伝統を反映したものであるべきである。しかし、これらの内容を中学校社会科の領域だけで行うことは難しいだろう。そのため、イギリスのように宗教教育という科目を新たに設けるといっても多文化共生に向けた有効な手段であると考えられる。

本章では、日本の宗教教育について検討した。まず、宗教教育の現状について中学校社会科と高校倫理の学習指導要領を分析した。中学校社会科では地理、歴史、公民の分野において宗教に関する学習が断片的に行われており、高校倫理ではイギリスの宗教教育と同様に多様な宗教や思想に加え、現代の倫理的問題が取り上げられていたものの、義務教育課程で全員が宗教に関する教育を十分に受けているとはいえない状況であることが明らかになった。次に、日本で目指すべき宗教教育として、無宗教である人が多い状況や日本人特有の宗教観を踏まえつつ、倫理的な社会問題について主体的に思考する機会を作り、さらにテロやカルトといった問題にも積極的にアプローチしていくべきだと主張した。

終章

今日の日本では、グローバル化の影響により外国人居住者や観光客の数が増加しているが、これを受け入れる準備ができていない日本人は多くはない。異文化間の対立が深まる危険性を防ぐために、自分の文化と同様に他者の文化も理解し、尊重する姿勢を育む機会を作ることが必要である。そこで本論では、イギリスで行われている宗教教育を取り入れ、日本における多文化共生の実現に向けた宗教教育の提案を主題とし、イギリスで行われている宗教教育の実態を分析し、日本でどのように応用することができるかを検討することを目的とした。方法としては、イギリスにおける多文化主義と宗教教育の発展の経緯を踏まえ、アンケート調査を実施することで宗教教育の意義と課題を明らかにし、日本で求められる宗教教育のあり方について論じた。

第1章では、第二次世界大戦終戦以降のイギリスにおける移民流入の流れと、それに伴う法的枠組みの変遷について確認し、現在の多文化主義に関わる課題について論じた。移民増加に伴った人種間対立や批判の聲の高まりを受け、法律で移民を制限しながらも、人種差別を禁止する法律が整備されることで、イギリスの多文化主義は展開してきた。2000年代以降は立て続けに発生した人種暴動やテロがイギリス社会を揺るがし、その影響は政治にも及んでいたことを示した。

第2章では、イギリスで行われている宗教教育について分析した。約80年前から宗教教育は必修科目として位置づけられ、続いてきた。宗教教育では、地域ごとに異なるシラバスのもとで、イギリス社会を構成する多様な宗教についての知識を身に付けたり、倫理的な問題について考察したりすることで、異文化理解や道徳意識の向上、自己探求の機会として期待されていることがわかった。また、筆者が行ったアンケート調査から、異なる宗教の理解向上や道徳意識の育成に対する宗教教育の効果が確認できた。さらに、倫理的な問題の議論が積極的に実施されている一方で、デリケートな問題を扱う際に不快な経験をしたという回答もあり、宗教教育の難しさも明らかになった。それらを踏まえ、イギリスにおける宗教教育の改善点として、イギリスにおける宗教構成や、宗教的価値観を持たない人の増加を踏まえ、宗教教育で含むべき宗教・非宗教的価値観を再検討することや、議論やフィールドワークの機会提供、テスト実施方法の工夫などを通して実践的な学びを目指すこと、そして、教室内で宗教による対立が生まれぬよう工夫することなどの必要性を示した。

第3章では、日本における多文化主義と宗教教育の実態を明らかにしたうえで、イギリスの宗教教育をどのように日本に取り入れ、応用することが日本における多文化共生実現に必要なのかを分析した。日本では、中学校社会科で断片的に宗教に関する内容が扱われているのみで、十分な宗教に関する教育が行われているとはいえない状況であることが判明した。本論の結論として、日本特有の人々の宗教的価値観や、宗教と関わる社会問題を踏まえた上で、イギリスにおける宗教教育のように、宗教という概念や、多様な宗教・文化について学んだり、倫理的な問題について考察したりすることが日本における宗教教育では重要であると主張した。さらに、生徒が正しい情報から知識を獲得し、宗教に関する偏見を持つ

ことがないような授業を作る必要があると論じた。このような教育を行うために、イギリスと同様に宗教教育の科目を新たに導入することも有効な方法の一つであると提案した。

本論文では、日本において異文化を持つ人たちを受け入れる準備の必要性を論じ、イギリスの宗教教育研究により、多文化共生に必要な態度を養ううえでの宗教教育の意義について指摘した。また、イギリスにおける宗教教育の経験について、アンケート調査により明らかになった宗教教育の改善点を踏まえ、日本で必要な宗教教育の可能性について論じた。以上のように、多文化共生に関して日本が抱える問題を解決するために、アンケート調査を実施し、イギリスの宗教教育について考察した点に本論文の意義がある。

参考文献

- BBC. (n.d.a). Commonwealth immigrants in the Modern Era, 1948-present - OCR B. Retrieved September 1, 2025, from, <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zx93tyc/revision/1>
- BBC. (n.d.b). EU Referendum Results. Retrieved November 14, 2025, from, https://www.bbc.co.uk/news/politics/eu_referendum/results
- BBC. (2009). Profile: British National Party. Retrieved September 11, from, http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/8320451.stm
- BBC. (2016). Merkel: Islamist terror is 'greatest threat' to Germany. Retrieved September 11, from, <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-38473936.amp>
- Birmingham City Council. (2022). Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education. Retrieved September 16, 2025, from, https://www.birmingham.gov.uk/info/20014/schools_and_learning/2522/agreed_syllabus_for_religious_education
- Cincu, A.E. (2016). The Roots of Violent Radicalization of Young Muslims in the United Kingdom. Implications on the Future of British Multiculturalism. *Research and Science Today Supplement*, 1, 17-28.
- Commission on Religion Education. (2018). Religion and Worldviews: the way forward. A national plan for RE. Retrieved November 14, 2025, from, <https://religiouseducationcouncil.org.uk/rec/wp-content/uploads/2017/05/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf>
- Department for Children, Schools and Families. (2010). Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010. Retrieved April 9, 2025, from, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7adb3ce5274a34770e7953/DCSF-00114-2010.pdf>
- Legislation.gov.uk. (n.d.) Education Reform Act 1988. Retrieved November 14, 2025, from, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/section/8/enacted>
- Legislation.gov.uk. (n.d.) Education Act 1996. Retrieved November 14, 2025, from, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/375>
- Goodman, S.W. (2014). The root problem of Muslim integration in Britain is alienation, Good Authority, Retrieved November 14, 2025, from, <https://goodauthority.org/news/the-root-problem-of-muslim-integration-in-britain-is-alienation/>
- Home Office. (2006a). Counting International Terrorism: The United Kingdom's Strategy. Retrieved November 14, 2025, from, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272320/6888.pdf
- Home Office. (2006b). Report of the Official Account of the Bombings in London on 7th July 2005.

- Retrieved November 14, 2025, from, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c7bc840f0b626628ac62e/1087.pdf>
- International Business Times. (2011). Enoch Powell's "Rivers of Blood" Speech (FULL-TEXT). Retrieved November 14, 2025, from, <https://www.ibtimes.com/enoch-powells-rivers-blood-speech-full-text-290675>
- Jackson, R., & O'Grady, K. (2007). Religions and Education in England: Social plurality, civil religion and religious education pedagogy. In *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, ed. R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse and J-P. Willaime, 181-202.
- Liverpool City Council. (2020). Liverpool Agreed Syllabus for Religious Education 2020-2025. Retrieved, November 14, 2025, from, <https://stocktonwoodprimary.co.uk/wp-content/uploads/2022/05/Liverpool-Agreed-Syllabus.pdf>
- London Brough of Richmond upon Thames. (2025). Agreed Syllabus 2025 Religious Education in the London Borough of Richmond upon Thames. Retrieved November 14, 2025, from, https://www.richmond.gov.uk/media/4i1nps1s/sacre_agreed_syllabus.pdf
- Manchester City Council, Salford City Council, Stockport Metropolitan Borough Council, Tameside Metropolitan Borough, & Trafford Council. (2022). Manchester, Salford, Stockport, Tameside and Trafford Agreed Syllabus for Religious Education 2022-2027. Retrieved September 16, 2025, from, <https://brookburn.manchester.sch.uk/wp-content/uploads/2023/01/RE-Agreed-Syllabus-2022-2027.pdf>
- Metcalfe, J., & Moulin-Stožek, D. (2021). Religious education teachers' perspectives on character education. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 349-360.
- Nagy, S. (2012). Japanese-Style Multiculturalism?: A Comparative Examination of Japanese Multicultural Coexistence. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 18(1), 1-18.
- Office for National Statistics. (2021). Religion, England and Eales: Census 2021. Retrieved, November 14, 2025, from, <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/bulletins/religionenglandandwales/census2021>
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2021). Research and analysis Research review series: religious education. Retrieved April 9, 2025, from, <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-religious-education/research-review-series-religious-education#teaching-curriculum>
- Orchard, J. (2015). Does Religious Education Promote Good Community Relations?, *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 40-53.
- Reform UK (n.d.). Reform UK. Retrieved September 11, from, <https://www.reformparty.uk/>
- Rhodes, J. (2009). Revisiting the 2001 Riots: New Labour and the Rise of 'Colour Blind Racism.'

- Sociological Research Online*, 14(5)3.
- UNHCR. (2015). 2015: The year of European's refugee crisis. Retrieved September 11, from, <https://www.unhcr.org/news/stories/2015-year-europes-refugee-crisis>
- 安達智史 (2009) 「ポスト多文化主義における社会統合について：戦後イギリスにおける政策の変遷との関わりのなかで」『社会学評論』60 (3), 日本社会学会, 433-448.
- 安達智史 (2020) 『再帰的近代のアイデンティティ論：ポスト9・11時代におけるイギリスの移民第二世代ムスリム』晃洋書房.
- 井上順孝 (2020) 『グローバル化時代の宗教文化教育』弘文堂.
- 小野塚佳光 (2006) 「イングランド北部工業都市における2001年の『人種暴動』」『社会科学』69. 同志社大学人文科学研究所, 227-256.
- 源島稔 (2021) 「EU 離脱をめぐる『移民』問題：論点整理と課題設定」『山形大学大学院創造研究科社会文化システムコース紀要』18, 87-113.
- 文部科学省 (n.d.) 「教育基本法」https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/mext_00003.html
(最終閲覧日：2025年11月14日)
- 小林利行 (2019) 「日本人の宗教的意識や行動はどう変わったか～ISSP 国際比較調査『主 教』・日本の結果から～」『放送研究と調査』69(4), 52-72
- 公安調査庁 (n.d.) 「地域別テロ情勢 欧州」
<https://www.moj.go.jp/psia/ITH/area/europe/index.html> (最終閲覧日：9月11日)
- 権藤与志夫 (1963) 「イギリスにおける宗教的伝統」『教育哲学研究』8, 教育哲学会, 50-66.
- 参政党 (n.d.) 「参政党」<https://sanseito.jp/> (最終閲覧日：2025年9月1日)
- 出入国在留管理庁 (2025) 「令和6年末現在における在留外国人人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00052.html (最終閲覧日：2025年9月1日)
- 鈴木俊之 (2002) 「多元的社会における宗教教育：イギリスを事例に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』48, 84-94.
- 総務省 (2006) 「多文化共生の推進に関する研究報告書」
https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (最終閲覧日：9月1日)
- 田中理 (2025) 「英地方選で右派ポピュリズムが大躍進：英国の二大政党制は曲がり角に」
第一生命経済研究所経済調査部. <https://www.dlri.co.jp/report/macro/444742.html> (最終
閲覧日：2025年11月14日)
- 樽本英樹 (2017) 「英国における多文化市民権と排外主義：ヘイトスピーチ規制に着目して」
『移民政策研究』9, 移民政策学会編集委員会, 22-37.
- 塚田穂高 (2024) 「宗教教育とシティズンシップ形成：多文化共生と社会問題を考える視点
から」『シティズンシップ教育研究』4, 日本シティズンシップ教育学会, 1-11.
- パナイー, パニコス (2016) 『近現代イギリス移民の歴史：寛容と排除に揺れた200年の歩
み』浜井祐三子, 溝上宏子訳, 人文書院.

- 樋口英夫 (2008) 「英国の移民問題－『過去』と『現在』」独立行政法人労働政策研究・研修機構. <https://www.jil.go.jp/column/bn/column098.html> (最終閲覧日: 2025 年 11 月 14 日)
- 藤原聖子 (2017) 『ポスト多文化主義教育が描く宗教: イギリス「共同体の結束」政策の功罪』岩波書店.
- 法務省 (2024) 「外国人との共生に関する意識調査 (日本人対象) 報告書 (概要)」
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001416008.pdf> (最終閲覧日: 9 月 1 日)
- 文部科学省 (n.d.) 「教育基本法」https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/mext_00003.html
(最終閲覧日: 2025 年 11 月 14 日)
- 文部科学省 (2017a) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf(最終閲覧日: 2025 年 11 月 14 日)
- 文部科学省 (2017b) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説社会編」
https://www.mext.go.jp/content/20240919-mxt_kyoiku01-100002608.pdf (最終閲覧日: 2025 年 11 月 14 日)
- 文部科学省 (2018a) 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf(最終閲覧日: 2025 年 11 月 14 日)
- 文部科学省 (2018b) 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説公民編」
https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_04.pdf(最終閲覧日: 2025 年 11 月 14 日)

補遺

筆者によるアンケート調査の質問項目一覧

1. Please check the boxes below.
 - I confirm that I am over the age of 18.
 - I consent to my answers being stored, studied and reported anonymously.
 - I understand that, should the subject matter become uncomfortable, I can decline to answer any questions or withdraw my answers within 48 hours of submission.

2. Age
 - 18-24
 - 25-34
 - 35-44
 - 45+
 - Prefer not to say

3. Gender
 - Male
 - Female
 - Non-Binary
 - Prefer not to say
 - Others

4. Which religion do you identify with?
 - Christianity
 - Islam
 - Hinduism
 - Buddhism
 - Judaism
 - Sikhism
 - Spirituality
 - Non-Religious
 - Prefer not to say
 - Others

5. Have you ever taken RE (religious education) at secondary school in England?

- Yes
- No
- Not sure

6. If you answered "No" to the previous question, could you explain the reason?

(質問 5 で Yes と回答した人から以下の質問の回答を得た)

7. Up to what level did you take RE?

- Up to year 9
- Up to GCSE (the end of year 11)
- Up to A level (the end of year 13)
- Not sure
- Others

8. What type of school did you attend?

- Community, foundation and voluntary-aided or voluntary-controlled schools without a religious character
- Foundation and voluntary-controlled schools with a religious character
- Voluntary-aided schools with a religious character
- Academies without a religious character
- Denominational academies with a religious character
- Non-denominational faith academies
- Independent schools
- Others

9. Which religion did your RE include? (please select all that apply)

- Christianity
- Islam
- Hinduism
- Buddhism
- Judaism
- Sikhism
- Spirituality
- Non-religious worldviews (such as atheism, agnosticism, humanism, etc.)
- Others

(質問 9 では、設定上、複数回答ができないという不備があったため、途中で複数回答が可能な形式に変更した。修正前の回答者 7 名も含め、全ての回答を用いた)

10. Did your RE help you understand and respect different religions?

- Strongly agree
- Agree
- Somewhat agree
- Somewhat disagree
- Disagree
- Strongly disagree

11. Did your RE help you develop moral awareness?

- Strongly agree
- Agree
- Somewhat agree
- Somewhat disagree
- Disagree
- Strongly disagree

12. Do you feel that your RE has benefited you in your daily life today?

- Strongly agree
- Agree
- Somewhat agree
- Somewhat disagree
- Disagree
- Strongly disagree

13. If you answered "Strongly agree", "Agree" or "Somewhat agree" to the previous question, in what way has your RE benefited you in your daily life today?

14. Did your RE help you develop your sense of identity and belonging?

- Strongly agree
- Agree
- Somewhat agree
- Somewhat disagree
- Disagree

-Strongly disagree

15. Did your RE help you challenge discrimination and prejudice?

-Strongly agree

-Agree

-Somewhat agree

-Somewhat disagree

-Disagree

-Strongly disagree

16. Do you feel RE can promote supportive relationships between individuals?

-Strongly agree

-Agree

-Somewhat agree

-Somewhat disagree

-Disagree

-Strongly disagree

17. Did your RE provide opportunities to discuss about social or ethical issues such as euthanasia, abortion, war, LGBTQ+ rights, immigration?

-Strongly agree

-Agree

-Somewhat agree

-Somewhat disagree

-Disagree

-Strongly disagree

18. Do you think that RE should be a compulsory subject in secondary schools?

-Strongly agree

-Agree

-Somewhat agree

-Somewhat disagree

-Disagree

-Strongly disagree

19. Do you think RE should reflect the fact that religious traditions in the UK are

mainly rooted in Christianity?

-Strongly agree

-Agree

-Somewhat agree

-Somewhat disagree

-Disagree

-Strongly disagree

20. Do you think RE should include non-religious worldviews?

-Strongly agree

-Agree

-Somewhat agree

-Somewhat disagree

-Disagree

21. Have you ever had any uncomfortable experiences during your RE classes?

-Yes

-No

-Prefer not to say

22. If you chose "Yes" to the previous question, could you describe the uncomfortable experience you had during your RE classes?

23. In your opinion, how can RE be improved?

24. Have you ever experienced RE fieldwork (such as visiting Mosques)?

-Yes

-No

-Not sure

-Prefer not to say

25. If you answered "Yes" to the previous question, could you describe your RE fieldwork experience?

26. What is the most memorable thing you learned in RE?

27. What kind of exams or assessments did you have in your RE?