

【研究論文】

現代ケベックの倫理・宗教文化教育
——小学校の教科書の分析を通して

L'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au Québec:
Une lecture critique des manuels scolaires du primaire

伊達 聖伸
DATE Kiyonobu

Résumé

Le cours d'éthique et de culture religieuse est mis en place au Québec depuis la rentrée scolaire 2008. Aussi cet article se propose d'étudier les manuels du primaire pour avoir une idée claire sur la substance de cette matière nouvellement enseignée. Quand le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prône la laïcité ouverte et l'interculturalisme pour appréhender l'héritage religieux et réaliser le vivre-ensemble, comment les manuels interprètent-ils le programme ministériel ? Avec la déconfectionnalisation, la normativité éthico-morale s'éclipse-t-elle également ? Quelle est l'articulation entre l'éthique et la culture religieuse, la religion et la spiritualité, ou encore les valeurs religieuses et les valeurs séculières ? Comment les auteurs des manuels circonscrivent-ils les faits religieux pour mettre ceux-ci à la portée des petits enfants ?

Sans prétendre répondre exhaustivement à ces questions, nous en partons pour tenter une lecture critique. Nous nous intéressons en particulier à la place occupée par « le religieux » dans les manuels. Celui-ci est tantôt mêlé à ce qui est pleinement séculier et n'apparaît plus religieux, tantôt raconté d'une manière plus ou moins essentialiste. La grille de lecture judéo-chrétienne peut être perçue comme prégnante ou à même de renforcer des préjugés sur d'autres traditions religieuses. Ce phénomène semble être bien identifié par les auteurs des manuels. Ils s'efforcent à leur manière de relativiser la notion occidentale de religion. Les frontières restent donc ouvertes pour constituer le religieux, ce qui renforce l'importance de l'apport des critiques positives.

キーワード：倫理・宗教文化、教育と宗教、ライシテ、間文化主義、宗教的なもの

Mots-clés : éthique et culture religieuse, éducation et religion, laïcité, interculturalisme, le religieux

はじめに

2008年秋の新学期より、ケベックでは「倫理・宗教文化」(éthique et culture religieuse : 以下 ECR と略記) の授業が行なわれている。これは、従来の選択科目「道徳」「道徳・宗教」に代わるもので、公立私立を問わず、ケベックのすべての小中学校で教えられる統一科目である。1960年代の「静かな革命」以来の教育改革の延長線上に位置づけられ、また2000年前後より加速された教育のライシテ推進 (laïcisation) の「果実」とされるこの新設科目の理念には、ケベックの歴史と文化を踏まえた将来像が投影されている (Milot, 2002 ; Tremblay, 2010)。

この新設科目は、具体的には何をどう教えているのだろうか。本稿では、現在初等教育の現場で用いられている教科書を資料として、その内容に迫りたい。教育・余暇・スポーツ省 (MELS) が示す ECR 教育の理念は、初等教育も中等教育も基本的に同じである。教育内容の違いは、子どもの発達段階に対応したものと考えてよいだろう。ただ、中等教育で ECR を教える教員はその科目を専門としているが、初等教育に専門の教員はいない。換言すれば、中等教育では ECR を専門とする教師が複数のクラスを回る形で授業を行なうのに対し、初等教育では普通の教諭が ECR の授業も担当する格好になっている。2万人以上いるケベックの小学校教師は、新設科目の教育方法について、事前に十分な準備ができないままに、2008年の ECR 導入を迎えることになった (Ouellet, 2008)。

ECR 教育の専門的なトレーニングをきちんと受けていない小学校の教諭が、この科目を教えるとき、教科書の記述内容は、より重大な帰結を招きうる。たとえば、もしそこに偏見などが混入されている場合、それがそのまま子どもたちに伝達されてしまうおそれがある¹。たしかに良くできていると思わせる教科書は少なくないし、現場の教師の力量にも、ポジティブな期待が寄せられてしかるべきである。それでも、教科書の批判的検討は、よりよい ECR 教育のためにも、欠かすことができないだろう。

2010年7月時点で、MELSのプログラムに「忠実」であると「公認」されている初等教育のECR教科書は、5つの出版社の22冊にのぼる²。もっとも、ケベックは日本のような教科書検定制度を採用しておらず、認可を受ける手続きにも手間がかかるため、実際にはもっと多くの教科書が出版され、認可の下りにない教材も使われている。各教科書の販売部数も公式の統計はなく、詳細は不明だが、複数の証言によると、初等教育ではFides社のものが最もよく使われているという。

本稿では、この「公認」教科書——特にFides社の教科書——を用いながら、分析を進めていきたい。その際、ECRの教科書の特徴は、従来の「道徳・宗教」の教科書と比較することによって明らかになる面があると思われるので、必要に応じてそれらを参照する³。また、MELSの文書などを用いて、ECR教育の基本方針を随時確認することも有効であろう。

あらかじめ断わっておけば、このような資料を基にした本稿から、ケベックの小学校におけるECR教育の現実が、そのままの形で立ちあがってくるわけではない。より実情に迫るには、たとえばフィールド・ワークとの有効な組み合わせが求められよう。それでもECRの教科書は、現代ケベック社会の宗教状況や道徳的・倫理的な理念を、学校教育という現場において象徴的に映し出す特権的な表象であって、そうしたテキストの批判的分析からは、具体的なECR教育の相貌が見えてくるはずだ。

筆者が特に関心を抱くのは、輪郭を確定することが困難な「宗教」という現象が、ケベックのライシテという枠組みのなかで、どのような形式で提示されているのかという点である⁴。倫理や宗教という価値にまつわる主題が、教科書ではいかに扱われているのか。その扱いは、従来の「道徳・宗教」の教科書とどう異なっているのか。そこには、断絶だけでなく、一定の(逆説的な)連続もあるのか。一方、「開かれたライシテ」と称されるケベックのライシテは、間文化主義とどのようにリンクし、どのような共生のあり方を目指しているのか。さらにまた、現在の教科書の叙述に問題があるとしたら、それはどのような類のものか。

本稿が目指すのは、こうした一連の問いに対する包括的な回答ではなく、それらを出発点とした考察である。教科書の徹底的な解析というよりも、いくつかのポイントに留意した批判的読解の試みである。

1. ケベックのライシテの枠組みにおける「宗教」の位置

ECR 教科書における宗教やその周辺の記述は、実際にはかなり入り組んでおり、ある側面に見られる特徴はしばしば別の側面とつながっている。また、教科書によって一定の齟齬が見られる場合もある。その点にあらかじめ注意を促しつつ、以下では、ケベックのライシテがどのような特徴を持ち、「宗教」がどのように提示されているのかを探りたい。

1.1. 脱宗派化の度合いと規範性の行方

ケベックの「ライシテ」は、「脱宗派化」(déconfessionnalisation)を含意している。ECR 教科書に叙述される「宗教」は、もはや子どもたちを何らかの宗派の信仰に誘うようなものとして構成ないし配置されているのではない。教科書の執筆者たちは、多様な宗教的事象を「事実」として学ぶことができるよう、複眼的な視点の確保に努めている。ただし、そこにも何らかの視点の「偏り」が残存したり、混入されたりすることは、おそらく避けられないだろう。

脱宗派化の度合いを具体的に測るには、同じエピソードが、旧来の道徳・宗教の教科書と、新しい ECR の教科書で、どのように描かれているのかを比べることが参考になる。たとえば、有名な「よきサマリア人」のエピソードは、新旧の教科書双方に登場する。

あるカトリックの道徳・宗教教育の教科書には、次のような記述がある。「キリスト教徒に求められているのは、イエスに倣い、見捨てられ蔑まれている人に近づいていくことである」。「イエスがキリスト教徒に促しているのは、他人の悲惨に心を動かすことである」(CM2: 26-27)。教えの内容そのものが「キリスト教的」か「普遍的」かはともかく、説かれる対象はキリスト教徒に限定されているように見える。教えの規範性も濃厚である。

ECR の教科書では、次のように叙述されている。「イエスはしばしば、たとえ話をういて説教をした。[……] たとえ話は、聞き手の注意をひきつけ、考えさせ、普段の行動や物の見方について、自問するためのものである」(F3A: 44)。叙述は、こうすべきであるという教えを説くのではなく、説明の地平に留まっている。とはいえ、そこから生徒が行動指針を引き出してくることは、つねにではなくても、可能性としては考えられる。

道徳・宗教の教科書が、道徳的規則を示し、宗教的経験のいわば追体験を目指していたとすれば、ECR の教科書は、宗教的経験を語りの枠で示すに

留め、考察と議論につなげようとしている。この点から言えば、「宗教」と組み合わせられていた「道徳」と（「宗教文化」と組み合わせられている）「倫理」の言葉のニュアンスの違いは、「規範の提示」か「省察の重視」かの違いに対応している (Lebuis, 2008)。

省察においては、ひとつの規範の検討に縛られるより、複数の規範の「対話的」な比較が有効であろう。ある ECR の教科書では、モーセの十戒を説明する記述に続けて仏教の戒律を紹介し、さらにケベックの法律の話につなげている。そのうえで、4人1組で話し合っ、て、学校で児童が守るべき「最も大切な5つの規則を定めてみよう」と提案している (P3A: 107)。ここでは、ユダヤ＝キリスト教的な題材が、仏教および脱宗教的な法律と比較され、さらに日常の学校生活に引きつけられることで「脱宗派化」されている。また、規範は消滅しているわけではなく、対話的に再構築されようとしている様子が窺える。

ECR の教科書は、生き方の指針となるような「偉人」を取りあげていることでも、規範的な要素を持っている。そこでも、脱宗派化を意識して、特定の宗教にゆかりのある人物に記述が偏らないよう配慮されている。マザー・テレサは、カトリックの教科書でも、ECR の教科書でも、「模範的人物」とされているが、ECR の教科書では、マーティン・ルーサー・キング、レスター・B・ピアソン（カナダ第14代首相で国連平和維持軍の提唱者）、ダグ・ハマースホルド（スウェーデン出身の第2代国連事務総長）、エレノア・ルーズベルト（世界人権宣言採択に尽力した米国大統領夫人）、バルトロメ・デ・ラス・カサス（16世紀スペインの司祭で新大陸の先住民に対する残虐行為を告発）と並べられている (F3A: 92-95)。教科書執筆者は、性別や国籍等のバランスを考慮しつつ、かなり意図的に宗教的価値観と世俗的価値観の混同と並列化を進めていると思われる。ただ、いくら教科書が「中立的」な記述を心がけているとしても、やはりこれらの人物は「模範」かつ「称賛」の対象として描かれている。理解できることではあるが、多角的な批判的検討による「脱神話化」や、「偉業」の逆説的な帰結がなかったかを問うような観点は、基本的に不在である。

1.2. 宗教的多様性とスピリチュアリティ

ここまでの議論にも示唆されているように、脱宗派化を進めるライシテは、宗教的・文化的多元主義と関連している。宗派的な信仰の相対化は、信仰の

弱体化をもたらすかもしれないが—— ECR 教育に反対する宗教者が危惧するのはまさにこの点である——、自分の信仰が他者の信仰との関係のなかに置き直されることで、深化することもありえよう。

カトリックの教科書にも、「開かれた宗派性」(confessionnalité ouverte)とも呼ぶべきものはすでに窺える⁵。とはいうものの、やはりキリスト教の立場が前面に押し出されており、聖書の物語を子どもの日常生活に引きつける構成の仕方が目立つ。

ECR 教育でも、結局はカトリックやプロテスタントの比重が高いという指摘もあるが (Cherblanc, 2010 : 300)、教科書を繰ると、できるかぎり万遍なくさまざまな宗教を取りあげていこうとする問題意識が十分に窺える⁶。ただし、2005 年の MELS の指針に「ケベックの宗教的遺産に親しむ」ことが掲げられているように (MELS, 2005 : 7-8)、相対的に重視されているのは、やはりケベック社会に実際に存在し、実践されている宗教である。「世界にはさまざまな大宗教の伝統があり、ケベックでは次の 5 つが最もよく知られている。キリスト教、ユダヤ教、イスラーム教、仏教、ヒンズー教である」(GM2A : 15)。

ところで、この「大宗教」の枠組みでは、先住民の宗教(的実践)をうまく位置づけることができない。では、それらは ECR 教科書に不在なのか。いや、むしろそれらへの積極的な言及こそが、ECR 教科書の際立った特徴のひとつである⁷。それらはもっぱら「先住民のスピリチュアリティ」と呼ばれている。興味深いのは、それを「宗教」の枠から外そうとする傾向と、枠に収めようとする傾向が、一種のためらいとともに同居していることだ。

ある教科書は、生徒を「ケベックの宗教的遺産」に親しませることを意識して、街や通りや建物の名前のうち、カトリック、プロテスタント、先住民にちなむものを挙げさせ、次のような問いを発している。「カトリック、プロテスタント、先住民のスピリチュアリティという 3 つの宗教が共有している価値はなんですか」(CEC2B : 90 = 傍点引用者)。

先住民の「宗教」を語ることは、それを他の宗教と並べ、比較する地平において、彼らに権利を与え返すことだ。だが、一見公正なこの態度は、「宗教」と見なしてよいか最終的に判断がつかないものに「宗教」のラベルを貼る表象のあり方と一体で、一種の「視線の暴力」を孕んでいる。「スピリチュアリティ」という代用語は、そのことの問題性を意識したものだろう。だが、言葉の変更だけでは問題は解決されない。「宗教」と呼ぶにせよ「スピ

リチュアリティ」と呼ぶにせよ、先住民の生活ないし風習が「伝統」として本質主義的に「再構成」されるのであれば、それは他者理解としては不十分なものだからだ（この点は、ユダヤ＝キリスト教的、西洋的な「宗教」概念の問題性として改めて後述する）。

いずれにせよ、「スピリチュアリティ」という言葉は多義的である。それは一方では、ユダヤ＝キリスト教的伝統の外部にある宗教的事象を示すようなものとして用いられている。ある教科書では、イロコイ族やアルゴンキン族の信仰が「先住民のスピリチュアリティ」として紹介され、インドの諸宗教（実際に取りあげられているのはヒンズー教と仏教）、タイ、ラオス、日本などアジア各国における仏教のヴァリエーションが「スピリチュアリティ」と括られている。さらには、バングラデシュのムスリム家庭に生まれ、貧困問題に取り組み、ノーベル平和賞を受賞した経済学者ムハマド・ユヌスの生きざまが、「スピリチュアリティ」の枠に収められている（CEC3B : 83-93）。

他方、ユダヤ＝キリスト教的な「宗教」の伝統も、「スピリチュアリティ」概念と無縁ではない。そもそも「スピリチュアリティ」は、「静かな革命」以降の社会変化のなかで、次第に使われるようになってきた言葉である。それは、さまざまな宗教のあり方を包括的にとらえる概念でありながら、究極的な価値の追求や規範的な人間形成も意味している。現在では、ライシテの推進者も、保守的なカトリックも、この言葉を積極的に取り入れている。そして、カトリックがこの言葉を用いるのは、伝統的な「宗教」を社会の変化に合わせて「文化」に読み替えていく「戦略」の要素がある（Cherblanc, 2010）。つまり、ライシテと対立軸を形成するカトリックは、「スピリチュアリティ」にカトリックの規範要素を盛り込んでいる面がある。そうすると、ライシテをどこまで脱宗派化と見なしてよいか微妙になってくる。ライシテの枠組みで語られるカトリックも、しばしば「スピリチュアリティ」を参照する格好になっている。実際、ECR の教科書のなかで、司祭、司教、枢機卿といったカトリックの宗教指導者は、「スピリチュアルな導き手」と呼ばれている（F2B : 27）。

以上から窺えるように、ECR 教科書における「宗教」と「スピリチュアリティ」の関係は複雑である。両者の微妙な関係は、宗教的多様性をいかに認識し、表現するかという問いと結びついている。両者の境界は流動的で、それは曖昧さのしるしでもあるが、たえざる問いかけを要求する点では、対話と修正に開かれているとも言える。

これに関連して、ECR 教科書の特徴のひとつと考えられるのは、ある現象や主題についての一義的な説明を避け、複眼的な観点から、対象を多角的に提示しようとしていることである。たとえば、ノアの洪水の物語を紹介するくだりには、「ムスリムもノアの話は知っている。名前はヌーフという。イスラームの伝統では、ヌーフも預言者の一人である」とあり、イスラームからの視点を確保しようとしている。「神は空にしるしを送り、地上に生きるすべてのものと契約を結んだと言った」と一神教的伝統における虹の意味を示しつつ、「太古の昔より、虹は人間の想像力をかきたててきた」と注意を促し、「アイルランドの古い言い伝えによれば、虹の端には宝があるという。[……] ヒューロン／ワイアンドット [先住民族のひとつ] にとって、虹はすべての色からなる橋である」と述べている。さらに、「虹は自然現象である」という「自然科学的」な説明まで加えられている (F1B : 32-37)。

1.3. 宗教と世俗の並列化、宗教的なルーツの埋め込み

ケベックの学校のライシテは、宗教的な世界観と非宗教的な世界観の価値のあいだで、価値に優劣をつけることを控えている。MELS の指針は、「宗教文化」が「宗教的多様性にかかれた態度」を示し、「世界と人間についての世俗的表象を考慮に入れる」よう促している (MELS, 2005 : 7-8)。教科書でも、宗教はしばしば哲学的・道徳的な叡智と横並びにされている。3つの一神教に、仏教、ヒンズー教の戒律を並べ、先住民のスピリチュアリティを加え、さらにユマニズムや人権の価値を紹介するといった具合である (F3A : 117-127)。諸宗教の聖典に言及するくだりでは、無神論者にとって神は存在しないとわざわざ付け加えられている (F2B : 52)。ある見開きのページでは、左側では聖ヴァンサン・ド・ポール協会と救世軍の紹介がされ、右側ではモワツソン [ケベックに創設された「食品銀行」] とユニセフが紹介されている。左側が「宗教的」、右側が「非宗教的」な慈善団体というわけである (F2B : 40-41)。価値的には等価に扱われていることが読み取れる。ただし、ここでの「非宗教的」な団体の慈善の精神を、もし歴史の「古層」と言うべきものから手繰り寄せてくるのなら、それは往々にして宗教の精神につながっている。教科書は、子どもの日常生活において、普通は宗教的とは感受されないような物事や活動を出発点にして、宗教的な起源を見出させるような叙述をしばしば効果的に用いている。

たとえば、ダヴィッドはボーイスカウトに登録している。「彼はテントで

眠ったり、小屋を建てたり、星を数えたり、火をおこしたりするのを習うのが好きなのだ」。この叙述に、宗教的な調子はほとんどない。だが教科書は、ボーイスカウトの歴史について、簡単な説明を付している。「1907年、スカウト運動はイギリスで生まれた。運動を主導したロバート・ベーデン・パウウェル卿は、退役軍人で、プロテスタントで、牧師の息子だった」(F2A: 24-25)。別の例をあげよう。メロディはYMCAで水泳を習っている。あるとき、この文字の意味を知りたくなる。教科書には、最初のYMCAはイギリスのプロテスタント、ジョージ・ウィリアムスによって1844年に設立されたと書かれている(F2A: 47-48)。

こうした叙述は、宗教の本質主義的な提示ではなく、宗教的なもの（あるいはその名残）が現在の日常生活にどう織り込まれているのか、歴史のなかにどう埋め込まれているのかを示していくやり方だと言える。この叙述は、宗教と非宗教の境界はアприオリな所与ではなく、相互浸透的かつ流動的だという事実にも即している⁸。

1.4. 間文化主義的な共生の試み

ここまで示してきたように、ケベックの学校のライシテは、社会生活や学校生活のなかで出会う「宗教文化」のさまざまな表現に注意を払い、それらを積極的な学習の対象にしている。このような形で「宗教」に位置を与えるライシテは、「開かれたライシテ」と称される。そして、それは「間文化主義」(interculturalisme)の理念とリンクしている。間文化主義とは、ケベックの「伝統」である「フランス語を核とする連続性」と「民族文化的な多様性」を「調和」させ、「社会的紐帯」を守っていくことである(CCPARDC, 2008: 20)。

ECRのプログラムは、「宗教現象の理解の明示」のほか、「倫理的問題についての省察」と「対話の実践」を目標に掲げており、これら3つの柱は概念的に区別されつつも、互いに密接に絡まりあっている。つまり、宗教文化の学習は、倫理や対話ともリンクしている。「宗教現象を深く理解することは、倫理的問題の省察を豊かにする。なぜなら、この理解は、意味の探求[……]を助けるからである」。「宗教的なものの表現を理解し、多様な観点を考慮することは、厳密な意味での間文化主義的な態度を要求し、他者の視点、信仰、価値、信条を理解することにつながる」(MELS, 2007: 300)。宗教文化教育は、宗教的・文化的な連続性や多様性についての知識の伝授のみを

目標とするのではなく、知るという営為を「対話」の文脈に置き、宗教や文化に基づくアイデンティティを承認することにより、「妥協の実践」や文化間（さらには宗教間）の相互作用を促進し、市民教育に資することを射程に収めている。ケベックの学校のライシテは、「他者の承認」と「公共善の追求」を目指すものなのである (CAR, 2007 : 3-4)。

学校空間における宗教的多様性の承認や、間文化主義的な対話の試みと思われるものを、教科書に探ってみよう。たとえば、さまざまな宗教的標章を扱ったページがある (F3A : 114-116)。フランスと異なり、スカーフやヴェールの着用やキルパンの携行が認められているケベックの学校では、そのような宗教的標章の意味を学ぶことも、ECR 教育の一環と考えられている。

宗教別の服装コードも学習の対象である。それらは、基本的には宗教や文化の枠に応じてあらかじめ決まっている。だが、興味深いことに、教科書のなかのアレクシ少年は、それこそ「間文化主義的な精神」を発揮して、少女シェランの持っているカフタン（トルコの民族衣装）に興味を示し、本質主義的な文化の枠組みを乗り越えようとしている。

「それはなに」とアレクシ。

「カフタンよ」とシェランの答え。「でもこれ、祭りの日にしか着ないわ。それに、女の子の服なの」。

「でも、僕も着てみたいな」とアレクシは残念そう。

「代わりに帽子を持ってきてあげたわ」とメロディが声をかける (F1A : 26-27)。

これがカフタンではなく、スカーフやヴェールだったら、このシーンはよりきわどいものになったと思われる。教科書の執筆者も、その点はきつと意識しただろう。

このシーンのほかにも、さまざまな宗教を隔てている壁をできるかぎり低くしたいという問題意識が、教科書執筆者にあることを窺わせる記述がある。たとえば、アブラハムについての聖書の物語は、ユダヤ教、キリスト教、イスラーム教の3つの一神教が、共通の基盤を持つことを強調する形で描かれている。実際、ユダヤ＝キリスト教の枠組みで語られる場合には、イサクの誕生が特権的なエピソードだが、教科書はイシュマエルについても同等の重要性を与えようとしている。「ユダヤ教およびイスラーム教の伝統によれば、イシュマエルはアラブ人の祖先となり、イサクはヘブライ人の流れの始まり

となった。それでも両者の父親は、同じアブラハムなのだ」(F1A : 76)。

2. いくつかの問題点

ここまで、ECR 教科書における「宗教」の位置を把握しようとしてきた。その過程で、脱宗派化が十分と言えるか、スピリチュアリティ概念に問題がないか、といった論点にも触れてきた。実際、教科書の叙述にはしばしば両義性が孕まれており、首をかしげたくなる記述に出会うこともある。以下では、そうした点を拾いあげていくことに論述の重点を移しながら、ECR 教育のひとつの総体的なイメージを浮びあがらせていきたい。

2.1. ユダヤ＝キリスト教的な読解格子を通じた他者理解

教科書を読んでいると、さまざまな宗教を理解していくときの読解格子が、あまりにユダヤ＝キリスト教的ではないかという印象を受けるときがある。

たとえば、のちのブツダこと、シッダールタの誕生を語る場面がそれだ。「今から 2600 年以上も前、ヒマラヤの麓にあるインドの小さな王国に、シュッドーダナ王と王妃マーヤーが暮らしていました。ある日、王妃は夢を見ました。白い巨象が右わき腹に入ってきたのです。こうして王妃は身ごもりました」(F1B : 12)。マーヤー夫人のこの懐妊は、奇跡譚として比較的よく知られている。だが、教科書はいかにもマリアの処女懐胎との類似を意識している。この教科書がキリスト教的な視点で仏教を見ていることを、もっと露骨に暗示するのは、東方の 3 賢人よろしく、3 人の易者が赤ん坊と王と王妃のもとを訪れているイラストである (F1B : 13)。シッダールタは床に寝かされており、歩いて天地を指で示しているのではない⁹。もっと重大なことは、仏教の説話に忠実であるなら、マーヤー夫人がこの場面にいるはずがないということだ。言い伝えでは、王妃は出産から 7 日後に没しており、王が易者を召喚したのはこの出来事よりもあとだからである。

ここで筆者は、何も教科書の間違いをあげつらおうというのではない。そうではなく、ECR における間文化主義の実践が、ユダヤ＝キリスト教の読解格子を通して行なわれることによる両義性に、注意を喚起しておきたいだけだ。人が他者を理解しようとするとき、まずは類似に着目するのは自然だし、それ自体は責められるべきことではあるまい。共通項を見出すことは、私たちは違いにもかかわらず似ているのだという考えを導く。これは共生にとって大きな一歩である。だが、この種の理解は、往々にして屈折に基づく

誤解を孕んでいる。しかもそれは、支配的な文化によるマイノリティ文化の屈折ないし歪曲という仕方ではなされる蓋然性が高い。そうすると、他者の他者性が抜け落ちてしまう可能性がある。だからこそ「対話」が必要であるとも言い得よう。この対話は、マジョリティ文化による支配を正当化する「アリバイ」にならないような仕方ではなされる必要がある¹⁰。

2.2. 西洋的「宗教」概念の相対化は十分か

教科書の記述を見ると、宗教的なものが社会のなかで占める位置やその姿が社会によって異なることが、ある程度は踏まえられている。そこには、西洋的な「宗教」概念を相対化しようとする意識が窺えるが、従来の「宗教」概念に依拠した分類や整理を引きずっている節も見受けられる。この両義性は、すでに先住民のスピリチュアリティや、ユダヤ＝キリスト教の読解格子越しに見た仏教の例で検討しているが、ここではインドと西洋社会で実践されているヨーガの位置づけの違いを比較している箇所に注目しながら論じた。

「祈りと瞑想」と題された章で、教科書は次のように記している。「神を信じる者たちは、さまざまなやり方で信仰を表現する。祈ったり、瞑想したり、または踊る場合もある」(F2A : 13)。「神を信じる」という表現は、近代西洋キリスト教に典型的な主知主義的「宗教」理解を引きずっているように見受けられるが、この言明の具体例として、ヒンズー教徒のヨーガが取りあげられているのは、そうした宗教理解の相対化であるようにも見える。

教科書は、ヨーガの社会的位置は場所によって異なると説明している。「ヒンズー教の信者にとって、ヨーガは身体と精神の規律＝訓練（ディシプリン）であり、自分自身の乗り越えを目指して、自分自身にそれを課すのである。ヨーガは、インドと西洋では同じやり方で実践されてはいない。〔…〕西洋では、ヨーガはしばしばリラックスやストレス解消、個人のバランスを取り戻すのに用いられている」(F2A : 17)。教科書で描かれる物語には、ヨーガは次のような形で取り入れられている。語り手は、サブリーナという女の子だ。

体育の時間の終わりに、フランソワーズ〔先生〕は、ヨーガのポーズをいくつかやってみようと言った。先生の説明によると、ヨーガは何よりもまずヒンズー教と結びついている。でも私たちみたいに、ヒンズー教徒でなくて

も、精神集中や身体鍛錬のためにポーズを取ることはできる(F2A:16)。

その数日後、サブリナはクラスみんなの前で、ある発表をすることになった。ところが緊張で、頭が真っ白になってしまった。

あがればあがるほど、何をどう喋ればいいのか、わからなくなった。そこで、フランソワーズに教わったリラックスの方法を使ってみた。集中したかったけど、うまくいかなくて、みんなに笑われた。先生も笑った。でも、それで場の空気がほぐれて、落ち着くことができた(F2A:20)。

この物語が秀逸だと思われるのは、ヨーガを「脱文脈化」しながら「間文化的」な実践に仕立てあげている点である。それは（間）宗教的な実践とも言えるだろうか。実はこれは、生徒に考えさせるべき問いとして、教科書に記されている。「サブリナが使ったリラックスの方法は、宗教的实践と言えるでしょうか」(F2A:20)。宗教学者も思わず答えに窮するような問いが、小学3年生向けの対話的議論の素材になっているのである。

2.3. 寛大の美德か偏見の注入と再強化か

ECR教育は、価値多元主義的な社会における共生を目指し、他者との対話を重視している。そのためか、教科書に描かれる模範的な子どもは、新しくやって来る友達に親切だ。

アレキシとダヴィッドは、転校生タリクに声をかけて、一緒にサッカーをしている。すると、飛行機が飛ぶ音が聞こえてきた。通り過ぎるあいだ空を見あげていると、いつの間にかタリクは消えている。出てきたタリクは、自分の国で起こっている戦争を思い出すから、飛行機は怖いと説明する。「タリクと彼の家族は難民なのだ。[……]アレキシとダヴィッドは、どうしてタリクがしばしば悲しそうなのか、どうして彼がちょっとの物音にもびくびくするのか、ようやくわかった」(F1B:49)。

たしかに、世界には悲惨な戦争があつて難民も出るのだということを、子どもが認識することは重要だろう。大変な状況にある人たちに、子どもが共感や憐憫の情を覚えるのも「倫理的」「道徳的」に「よい」ことであろう。しかし、このような叙述の仕方は、タリクというアラブ系の名前に対する偏見を助長することになりはしないだろうか。

このことは、このタリク少年が「問題児」として描かれているだけに、なおさらである。「授業中、タリクは落ち着かない。さっきも、わけもないのに飛びあがった。通りがけには、メロディ〔クラスの女の子〕にぶつかった。〔……〕メロディは不満顔だ。「先生、タリクはいつも私の邪魔をします」。〔……〕タリクは学校が好きではない」(F1B:50)。

アレクシとダヴィッドは、そんなタリクに親切だ。学校からの帰り道も一緒に、学校は楽しいよと励ましている。なるほど、このような優しい気持ちで助け合いの精神を発揮するのはよいことに違いない。だが、この構図だと、タリクはアレクシとダヴィッドの寛大さを引き立てる(だけの)役割を負わされているようにも見えてしまう。

似たような例が、6年生の教科書にも見られる。生徒は、自分と同じ年頃の子どもたちが他の国や地域ではどのように暮らしているのかを学習する。そこで教科書に登場するインドの女の子は、次のように語っている。「私はもう学校へは行きません。4年間の小学校を終えたからです。〔……〕デリーの豊かな家に住み込みで働いています。〔……〕もっと疲れずにすむ快適な仕事がほしいです。そのためには、できるだけ早く学校に戻らなければなりません」(F3B:11)。

なるほど、インドにおける貧困問題を子どもたちが知り、あれこれ考えたり、共感を寄せたりすることは重要だろう。しかし、このような叙述では、インドは「遅れている」とか、「ひどい社会」だと考える生徒が出てきてもおかしくない。

また、この教科書は、インドにおけるカースト制を「古い時計の内部構造」にたとえて説明している。古い時計は「歯車、ばね、振り子、針を集めて組み立てられている。個々の部品は小さく、それぞれ違って、特別な役割を果たしているが、時刻を指し示すにはすべてが必要である。〔……〕ヒンズー教が想定する生活は、時計のメカニズムのようなものだ。人間にはそれぞれの役割と場所がある。カーストは歯車のような組織なのだ」(F3B:20)。はたしてこのような比較は適切と言えるだろうか。

2.4. 百科事典的な公平さか退屈な列挙か

ECR 教育は、ケベックの歴史や社会に根差した宗教を重視しつつ、さまざまな宗教を公平な観点から扱おうとする。そのため、宗教のある面についての叙述が、必然的に長くなってしまふ。たとえば、宗教指導者を説明する

ページでは、カトリックの司祭、司教、枢機卿の違いを知るだけでは十分ではない。プロテスタントの牧師の役割とは何か、英国国教会にはどのような宗教指導者がいるのかについても学習する。なるほど、カトリックと違って、プロテスタントや英国国教会の場合、聖職者は女性であってもよいことを知るの、子どもにとってもわかりやすく興味深い発見であるかもしれない。だが、教科書の叙述はこれで終わらない。正教会の司祭、ユダヤ教のラビ、イスラームのイマーム、仏教の僧侶、ヒンズー教の聖職者、医術も営むアメリカインディアンチャーマンについての説明が、延々と続くのである(F2B: 23-32)。百科事典的な公正さの担保は、退屈な列挙という印象も与える。写真入りとはいえ、諸宗教の各種名称についての説明は平板で、これを小学校4年生の児童に順番に説明していくのは容易でないとと思われる。

それだけに、教育の質を高める教員養成が課題ともなるだろう。教師は、ケベック社会において、あるいは教師自身にとって、相対的になじみの薄い宗教についてもよく知り、教室でそれをうまく還元していかなければならない。教師の役割は、信仰や価値や規範の注入を避けながら、テーマを上手に設定し、生徒たちの省察と対話を促すことだ。中立的な介入という微妙なバランスを保ちながら、授業を運営する必要がある(Leroux, 2008)。

おわりに

以上、初等教育で用いられている ECR 教科書をもとに、この新設科目の内容をさまざまな角度から検討することで、ひとつの全体的なイメージを具体的に描き出すことに努めてきた。特に宗教の扱われ方に注目してきたので、最後にこの点をまとめておこう。

宗教の輪郭は流動的である。一方では、ユダヤ＝キリスト教的ないし西洋的な「宗教」概念を引きずって、その読解格子で本質主義的な宗教の分類が行なわれているように見受けられるが、他方では、社会によって宗教(的なもの)の位置づけが異なることも意識されている。また、現代社会においては宗教であることが自明ではないが、ルーツは宗教的であるという構成において、宗教に関係する歴史的・社会的事実が取りあげられている。

宗教の輪郭が流動的であることは、ケベック社会(および世界)の現状の反映とも言えるが、ECR 教育が「宗教文化」と「倫理」を区別しながら有機的な連関を意識していることにも関連していよう。宗教は、たんなる知識の習得のために供されているわけではない。宗教であることが明白なもので

あれ、せいぜい暗示的であるに留まるものであれ、価値や規範にかかわるテーマについて省察し、対話に誘うことを教科書は目指している。

これらの点は、現在の ECR 教科書の分析から読み取れることであるが、そこに現われている課題は、一度きりの教科書作成で解決されるような類のものではない。社会の変化や、教育現場からのフィードバックを受けながら、教科書もよりよく書き直されていく必要があるだろう。今後の動向も注目されるゆえんである。

(だて きよのぶ 上智大学准教授)

注

- 1 フランスの例だが、差別撲滅と平等達成のための高等機関 (HALDE) は、教科書に偏見や差別が混入されていないかを検討している (HALDE, 2008)。これは本稿の分析の導きの糸としても有用である。
- 2 筆者がインタビューした MELS の ECR 担当官 Jacques Pettigrew による。以下、認可を受けた初等教育の教科書 (本稿のコーパス) を「出版社 (教科書タイトル、学年)」の形式で掲げる。Fides (*Une vie belle* 1^{er} cycle A / B ; *Une vie bonne* 2^e cycle A / B ; *Une vie grande* 3^e cycle A / B), Groupe Modulo (*Mélodie*, 1^{er} cycle A / B ; *Diapason*, 2^e cycle A / B ; *Symphonie*, 3^e cycle A / B), La Pensée (*A ma fenêtre*, 1^{er} cycle ; *Franchir le seuil*, 2^e cycle ; *Faire escale*, 3^e cycle), CEC (*Près de moi* 1^{er} cycle A / B ; *Autour de moi* 2^e cycle A / B ; *Vers le monde* 3^e cycle A / B), Chenelière (*Horizons* 3^e cycle)。引用は F1A, GM1A, P1, CEC1A, C3 などの略号で行なう。
- 3 現行の ECR の教科書は、比較的容易に手に入るが、ECR 導入以前の「道徳・宗教」の教科書は、すでに入手困難になっている。プロテスタントの道徳・宗教の授業では、教科書を用いないケースも多く、しばしば内容的にもすでに ECR に近かったという。本稿では、比較のためにカトリックの教科書も引き合いに出すが、行論のなかで実際に言及するのは次の 3 冊である。Novalis (*Dieu, es-tu là ?*, 1^e, 1998 ; *Merveille que tu es !*, 2^e, 1998), Chenelière/McGraw-Hill (*A la recherche de Dieu*, 2^e, 1999)。引用は略号 N1, N2, CM2 で行なう。
- 4 学校教育でいかに宗教を教えるかは、現代世界の多くの社会が直面している課題である (星野他, 2008)。
- 5 たとえば 1 年生向けのある教科書は、「パパ、花はどこから来たの」、「ママ、猫はどこから来たの」、「誰が太陽を作ったの」という問いに、さまざまな答え

を用意している。「神様がすべてを作ったのよ」という答えは、「最初にヤーヴェがすべてを創造したのじゃ」、「すべてはアラーから来るのだ」、「自然はマニト〔先住民アルゴンキン族が信じる精霊〕の贈り物よ」、「すべてのものは勝手にできたのだ」という声と並んでいる (N1 : 16-17)。2年生向けの教科書がヨナの物語を取りあげているのは、「人間はみな平等で尊厳を持ち、神はあらゆる人種・宗教の人を愛している」ことを理解させるためだ (N2 : 23)。

- 6 教科書に描かれる子どもの文化的・宗教的背景の多様化という点も興味深い。道徳・宗教の教科書では、主人公は概してフランス系カナダ人で、有色の子どもはイラストに登場する程度だが、ECRの教科書は文化的・宗教的多様性を意図的に考慮している。Fides社の教科書では、標準的フランス系カナダ人と思われる男女、アングロフォンの家庭に生まれたユダヤ系の男の子、両親がポーランド出身の男の子、幼少期にパレスティナからやってきた有色の女の子、サリフという名の有色の男の子が主要登場人物である。
- 7 これは1980年代以降、先住民の権利への認識が進んできたことと関連していよう (加藤, 1997 : 81)。
- 8 宗教的現象を社会の具体的文脈に置くことは、プログラムでも推奨されている (MELS, 2007 : 299)。
- 9 ただし、歩いて天地を指差すシッダールタの図版を掲げる教科書もある (C3B : 94)。
- 10 別の例として、ヒンズー教の神クリシュナのエピソードを挙げよう。教科書の記述によれば、カンサ王の迫害を逃れて、ヴァスデーヴァは赤ん坊のクリシュナを抱いて河を渡ろうとする。「河の水は深かった。ところどころで危険な渦を巻いていた。しかし、子どもが見ると、河の水は静まった。ヴァスデーヴァの膝より高くはならず、ヴァスデーヴァは息子を腕に抱えて難なく川を渡った」(F1B:16)。これは、モーセの出エジプトを連想させる。そして出エジプトのエピソードは、同じ教科書の先のほうで取りあげられており (F1B : 56-60)、2つのエピソードに付されたイラストも似通っている。

参考文献

- Cherblanc, Jacques (2010), « Modernité, religion et éducation au Québec », in Robert Mager et Serge Cantin dir., *Modernité et religion au Québec*, PUL, pp.293-305.
- Comité sur les affaires religieuses [CAR] (2007), *Le programme d'études Éthique et culture religieuse : Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Gouvernement du Québec.

- Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles [CCPARDC], *Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation*, Gouvernement du Québec.
- Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité [HALDE] (2008), *La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, Dossier de presse.
- 星野英紀他 (2008) 『世界の宗教教科書』大正大学出版会。
- 加藤普章 (1997) 「カナダの多文化主義の意味するもの」西川長夫・渡辺公三・ガバン・マコーマック編 『多文化主義・多言語主義の現在』人文書院、75-91 頁。
- Lebuis, Pierre (2008) « Le volet éthique du programme », *Vivre le primaire*, 21-4, pp.38-40.
- Leroux, Georges (2008) « Le rôle de l'enseignant dans le programme ECR », *Vivre le primaire*, 21-4, pp.47-49.
- Milot, Micheline (2002) *Laïcité dans le nouveau monde : Le cas du Québec*, Brepols.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2005) *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Gouvernement du Québec.
- (2007) *Programme Éthique et culture religieuse*, Gouvernement du Québec.
- Ouellet, Fernand (2008) « Pourquoi enseigner la culture religieuse au primaire ? », *Vivre le primaire*, 21-4, pp.41-43.
- Tremblay, Stéphanie (2010) *École et religions : Genèse du nouveau pari québécois*, Fides.

※本稿は、旭硝子財団からの助成を受けた奨励研究「現代ケベックの「インターカルチュラルリズム」と「ライシテ」に見る新たな共生の理念——「倫理・宗教文化教育」の挑戦」の研究成果の一部である。