

DISCUSSION PAPER SERIES

Centre for New European Research

21st Century COE Programme, Hitotsubashi University

022

公教育におけるムスリムの学びの条件

ーフランス・ベルギー・オランダの比較分析ー

見原 礼子

March 2007



<http://cner.law.hit-u.ac.jp>

Copyright Notice

Digital copies of this work may be made and distributed provided no charge is made and no alteration is made to the content. Reproduction in any other format with the exception of a single copy for private study requires the written permission of the author.

All enquiries to cs00350@srv.cc.hit-u.ac.jp

公教育におけるムスリムの学びの条件 —フランス・ベルギー・オランダの比較分析—

一橋大学大学院社会学研究科後期博士課程

見原 礼子

1 公教育におけるイスラーム

2005年は、フランスで「諸教会と国家の分離法」が制定されてから100周年にあたる年であった。それを記念して開催された様々な行事では、^{ライシテ}非宗教性がフランス共和国にもたらした歴史的貢献とその現代的意義が、前年の2004年に施行されたいわゆる「宗教シンボル禁止法」とともに再確認された。このことは、公的領域における^{ライシテ}非宗教性をめぐる議論が、今現在もきわめて現実的なテーマであり、またとりわけイスラームとの関連において登場することを物語っていた。

そのなかで最も争点となりやすい場の一つが公教育である。なぜ公教育におけるイスラームが争点となるのか。それは、近代国家を形成・発展し、国民意識を高める役割を担う最も重要な手段とされた公教育の成立過程そのものが、カテキズムを中心とした教育を保守しようとする教会勢力と、それを打破しようとする共和主義勢力との激しい闘いによって展開されたことが深くかかわっている。共和主義勢力によって貫かれる公教育の理念において、宗教や信仰にかかわる実践や教育は、当初から私的領域へと追いやるべき対象であった。信仰にかかわる一切の態度表明や実践を公教育空間から排除することによって、個人の内面的な信仰の自由が確保されるという考え方が基本概念として成立したのは、フランス共和国のこうした経験に基づいている。

だが、現代の公教育におけるイスラームをめぐる論点は、公教育の歴史とその完成形としての^{ライシテ}非宗教性原則からだけでは解釈しきれない。踏み込んで言うならば、イスラームをめぐる提示される論点の先には、ムスリムを社会の一構成員として同化／統合／編入するさいの道筋が用意されている。そのことは、公教育における宗教の位置づけが、フランスとは異なる展開ののちに完結された、他のヨーロッパ諸国における論点を参照することによっても明らかとなる。

例えば、隣国のベルギーやオランダでは、各々の国民国家形成が進められるなかで、フランスと比べてより濃厚に宗教性が公教育圏内に残される結果となったが、これら二カ国

でも、公教育におけるイスラームの対応をめぐるのは、1970年代以来、一大テーマとして議論されてきた。議論の内容や性質は、各国の公教育と宗教の関係によって確かに異なりを見せているものの、いくつかの点において一定の共通した方向性もまた発見される。

そこで本稿では、フランス、ベルギー、そしてオランダの公教育と宗教の関係の相違をまず明らかにし、それを踏まえて各国の公教育におけるイスラームをめぐる論点を検証する。そこから、三カ国に共通するイスラームをめぐる議論の方向性をいくつか引き出すことを試みる。ムスリムが公教育で学ぶときの条件がどのように想定されているのかを検討し、現代公教育のありかたを問い直すための足がかりをつかみたい。

2 公教育の制度化と非宗教化の歴史過程

まず、三カ国における公教育の制度化と非宗教化の歴史を概観しておく。フランスの非宗教化プロセスの第一段階として広く知られているのが、フランス革命および1789年の人権宣言である¹。この出来事は他の二カ国の政教間関係にも少なからず影響を及ぼすこととなるため、本稿でもまずこの時期のフランスの歴史から考察を開始し、続いて同時期以降のベルギーとオランダを扱うこととする。そこからは、フランスの影響を受けながらも、結果的に大きく異なる公教育の制度化と非宗教化を経験した両国の歴史が明らかにされる。

(1) フランス

アンシャン・レジーム期のフランスにおいて主要な教育の役割を担っていたのはカトリック教会であり、そこでの主な内容とされていたのはカトリック教理の教授であった。フランス革命は、社会基盤におけるカトリック教会のあらゆる独占状態を打倒し、聖職者の特権的地位を解消した。この措置はカトリック教会によって運営されていた学校にも大きな打撃を与え、経営の持続を厳しくした。

教育の非宗教化がどのように推し進められようとしたかは、1791年に設置された「公教育委員会」による一連の仕事から把握することが可能である。この委員会は、当時の教育と学校制度の改革に関する責任を負っていた。1792年、この委員会の議長であったM・コンドルセは、「公教育の全般的組織に関する報告および法案」を作成し、教育における世俗性の基本概念を提示した。この法案には、道徳を「理性という唯一の原理にもとづいて」打ち立てることが必要であるとして、「道徳とあらゆる特殊宗教の原理とを分離すること、そして公教育において

は、いかなる宗教的崇拝に関する教授も認めないこと²」を主張した。

コンドルセのそれをはじめとして議会に提出された公教育に関連するいくつかの法案では、知育に限定すべきか訓育を重視すべきであるかという、道德教育のありかたに対する意見の相違はあったものの、非宗教的な普遍的道德を構想し、学校のカリキュラムから宗教を全面的に排除するという点においてはいずれも共通していた。だが、これらの組織法の多くは革命後の混乱によって成立することはなく、仮に成立したとしてもほとんど実行を伴わなかったとされている。そうしたなか、1795年の「公教育組織法」（ドヌー法）では、従来のキリスト教道德に代わる非宗教的な道德教育がはじめて試みられた。しかし、そのために設立された公立学校は不振が続く一方で、私学の自由原則に基づいて設置されたカトリック系の学校の人気は衰えることがなかった。このことは、当時の段階において、革命政府がカトリック教会の権力を完全に奪い取ることはできなかったという事実を示している。

1801年、政権を掌握したナポレオンは、ピウス7世との間に政教条約を結び、政教間の闘争を終結させて両者の距離関係の揺り戻しを図った。1808年には「帝国大学の組織に関する勅令」を発してキリスト教道德の教授を復活した。以後、この適用は、第二共和政の短期間を除いて約80年間続くことになる。

世俗化が推し進められ、完結することになるのは、第三共和政に入ってからである。1882年の「初等教育の義務と世俗化に関する法律」では、宗教教育を禁止し、道德・市民教育の実施を義務化した。これに続き、政府は3000もの教区学校を閉鎖したため、何万人ものカトリック僧侶が海外へ流出する事態となった。そしてついに、国家による教会財産の接收、聖職者に対する給与支払いの停止などが定められた「諸教会と国家の分離法」が、1905年に制定されることになる。これによって、宗教は公的領域から排除され、私的領域で実践されるべきものとなった。その第2条には、「共和国はいずれの宗教グループに対しても公認することなく、また給与や補助金を出すことはしない。」と定められている。この法律はJ・ボベロによって非宗教化の第二段階の起点と位置づけられており³、フランス共和国という国家を非宗教的たらしめ、また非宗教性に基づく民主主義を保障する法的基盤として、現在においても重要な参照点とされる。なお、この法律を根拠として、フランス共和国が非宗教的な国家であることが憲法前文に明記されたのは、1946年のことである。

フランスの非宗教化をめぐる第三段階は、イスラームとの関連で登場する。すなわち、1989年の「スカーフ事件」である。これ以降の内容については後に述べることとする。

(2) ベルギー

この節では、ベルギーにおける 19 世紀以降の公教育の歴史を振り返る。ナポレオン統治の後、1815 年からオランダの一部として併合されていたベルギーは 1830 年、オランダによる抑圧に対して革命を起こした。翌年 1831 年に達成したベルギーの独立は、主要な政治的アクターであった自由主義者とカトリックの両者の連携によって支えられた。政教関係をめぐって相反する思想を有していた両者によるこの連携は、国としての統一を実現するという、より差し迫った共通の目的のもとに、互いの妥協点を探りつつ結ばれたものである⁴。

ところが、独立後、両者の連携は長く続くことはなかった。焦眉の課題であった公教育の制度化についても、カトリックはキリスト教の信仰に基づく教育の意義を主張していたのに対して、自由主義者は教育の非宗教化を目指していたように、宗教をいかに扱うべきかという根本的な思想が、両者の間で共有されていたわけではなかったためである。

公共領域における非宗教化の分岐点となったのは 1846 年であった。自由主義勢力が政党を結成し、その政策要綱においてカトリック教育の実施に対する反対を強く主張する態度に出たのである⁵。自由党政府はまず、1849 年の高等教育法と 1850 年の中等教育法によって、宗教的に中立な学校を設立し、次いで 1879 年には同様の趣旨で初等教育法を制定した。法律は、公立学校に中立性の原則を持たせること、カリキュラムや教育教材を政府が管理すること、そして非宗教的モラル教育がカトリック教育に取って替わることなどを規定していた⁶。この法律の制定はカトリック教会の反対をより強め、政教関係をめぐる攻防が一層過熱した。これによって生じた両者間の争いは「第一次学校闘争」とよばれる。

カトリック側は対抗策として、多くの私立カトリック学校を設立した。当時、これらの学校は、政府によって設立された公立学校よりも親の支持を集めやすかったため、この策は成功を収めたといえよう。また、こうした一連の運動は信徒の結束を強め、カトリック教会の政党化へと結びついた。さらに、急速な教育改革による税の値上げなどによって、自由主義政府への不満も高まっていった。その結果、自由党は 1884 年の選挙で敗北し、替わってカトリック勢力が政権を担うことになった。この年は第一次学校闘争の終結点とされている⁷。カトリック党は、非宗教立の学校の運営も持続させつつ、カトリック学校への財政援助を保障したため、ベルギーの公教育システムは、非宗教系と宗教系の学校の二つの柱を基盤として発展していった。

しかし、第二次大戦後の 1950 年には、「第二次学校闘争」とよばれる両者の争いが再発する。以後 8 年間続くこの闘争の引き金となったのは、1950 年の選挙によってカトリック党を前身とする社会キリスト教政党が勝利し、カトリック教育の自由を拡大する法律を導入したこと

であった。公教育に対する立場を自由主義者と一にし、また当時の政治舞台で優勢な位置に立っていた社会主義者たちは、非宗教的教育の選択権利の拡大を要求した。

カトリック（社会キリスト教政党）、社会主義者（ベルギー社会主義政党）、そして自由主義者（自由党）という三つの政党間で合意された 1958 年の「学校憲章」によって、公教育における宗教の位置取りをめぐる対立はようやく終結されるにいたった。この憲章では、中立的な公立学校と宗教学校が、公教育システムとしてほぼ平等な処遇のもとに位置づけられた。現在のベルギー教育制度を強固な基盤で支えているのが、この学校憲章なのである。すなわち、ベルギーには宗教に中立的な公立学校と宗教的なカトリック系の学校という二つの主要な教育ネットワークが存在し、そのいずれもが学校を運営するための独立した組織を有している。

加えて学校憲章では、公立学校における宗派的な宗教教育および宗派のないモラル教育を公立学校の必修科目として導入した。生徒はカトリック、プロテスタント、ユダヤ教、またはモラル教育のうち一つを選択する。すなわち、カトリック以外の宗教グループのための宗教教育は、無宗派のモラル教育と同様に、公立学校のなかに含まれることになった。さらに、1975 年にはイスラーム、1988 年には正教会が追加された。このような宗教的多元性に関する法的な枠組みについては、次章において述べることとする。

(3) オランダ

オランダの近代公教育システムが築かれる歴史は、ベルギーで展開されたプロセスとある程度の共通点を有している。オランダにおいても、ベルギーとほぼ同時期に同様のアクターによる「学校闘争」が起こったのである。一方、重要な違いもある。ベルギーとフランスの場合、主要な宗教グループがカトリックであるのに対し、オランダでは圧倒的な宗教グループは存在せず、数の上ではカトリックとプロテスタントが古くから拮抗して共存していたという点である。ただし、カトリック教徒がプロテスタントと同等の法的・社会的地位を獲得し、政治的な意思決定の場で影響を及ぼすほどの勢力を有するまでには、長い年月を要したことも事実であることを付記しておかねばならない。

オランダにおける教育の非宗教化もまた、1840 年代後半から約 20 年間続く自由主義勢力の拡大によって推し進められる。政権を握った自由主義者たちは、政教条約の廃止やバチカンとの関係断絶などの政策を展開した。教育の非宗教化は、そのなかでも最も優先されるべき課題として扱われ、1857 年に制定された「学校教育法」では、中立的な公教育の導入と宗教教育の廃止が旗印に掲げられた。さらに自由主義者たちは 1878 年にこの法律を修正し、一方で公立

学校に対する国庫補助を実現し、他方で宗派学校に対する建築・設備基準を厳しくした。

カトリックとプロテスタントは、こうした教育の非宗教化政策に激しく抵抗した。当初カトリックは、自由主義者の進める中立教育を支持することによって、自由主義勢力が活発化する以前に社会組織や教育の領域において支配的な立場を有していたプロテスタントからの支配を免れようとしていた⁸。しかし、上述した 1857 年法が制定されたのち、カトリックは自由主義者との協力関係を継続することは有益でないと判断し、プロテスタントとこれまでの対立を超えた宗教陣営を形成し、各宗派が経営する私立学校への平等な国庫補助を訴えて自由主義者に対抗していった。これが、以後 60 年間にわたって続く「学校闘争」である。

両宗教グループの信者からも幅広い支持を得た教育運動は、のちに宗教政党を生み出す契機となった。1888 年の選挙で勝利した宗教陣営は連立政権を組み、翌年 89 年には、宗派の私立学校に対して公立学校と同様の国庫補助を支出することを定めた「新初等教育法」を成立させた。さらに 1917 年の憲法改定により、公立・宗派私立学校への全額国庫補助および同一水準の施設を保障する制度が確立された。「学校闘争」はこの憲法改定によって終結したとされている。その後、カトリック系とプロテスタント系の学校数は急激に増加し、宗教的に中立な公立学校とほぼ同じ規模で発展していった。1917 年憲法で定められた内容は、現在に至るまで大きな変更はなされず、現在の憲法 23 条において保持されている⁹。

このように、オランダ公教育の制度化プロセスにおける特徴は、複数の宗派の学校ネットワークが並列的に発展したことであるといえる。それは、すでに見たように、各々の信条に基づいた教育空間の維持と発展を切望したカトリックとプロテスタントの連携が実現したことによって可能となった。宗教グループのなかで、カトリックのみが独立した学校ネットワークを発展させたベルギーと大きく異なるのはこの点においてである。

その一方で、公教育における宗教の位置づけをフランスと比較した場合、ベルギーとオランダの共通点も浮かび上がる。フランスでは、カトリックの私学に対する国庫補助は様々な制限や論争のもとに継続されているものの、公立学校における宗教性は完全に排除されたのに対して、ベルギーとオランダの公的教育機関における宗教性は確かに確保された。具体的には、公立学校における信仰的な宗教教育の実施や、国庫から全額の財政援助を得て運営される宗教立学校の存立を可能とする教育構造においてである。すでに見たように、その構造は、オランダとベルギーにおける 19 世紀半ばから 20 世紀初頭の歴史展開のなかで、公教育からの宗教の排除を支持する政党と宗教政党による闘争の末、宗教グループが政権を握ったことによって制度化された。

3 公教育におけるイスラームの位置づけ

前章では、フランス革命期以降の歴史から、三カ国の公教育の成立過程における非宗教化とその結末を概観した。そこから、公的教育機関における宗教の位置づけの相違が明らかになった。これを踏まえて本章が扱うのは、現代の公教育において浮上しているイスラームをめぐる諸課題や論点である。これらの三カ国はいずれも、第二次大戦後、社会の世俗化ならびに脱宗教化とムスリム人口の急速な増加を同時期に経験し、それによって文化・宗教背景や価値観の多様な社会が形成された。各国が前提とする宗教性／非宗教性のありかたは、ムスリムの公教育への参加をめぐる論点にどのような影響を及ぼしているのだろうか。以下では、これらの点を明らかにしていく。

(1) フランス

既述したように、フランスの^{ラ イ シ ャ}非宗教性に関する第三段階は、ムスリム女生徒のスカーフをめぐる起こった 1989 年の出来事によって始まる。この出来事は、フランスにおける新たな宗教グループとしてのムスリムに対する^{ラ イ シ ャ}非宗教性の適用をめぐる白熱した論争を巻き起こすこととなった。コンセイユ・デタによる提言に続く 1989 年 12 月の通達では、この件に関して、校長と生徒間の話し合いの余地を残しつつ、最終的な処分権限を校長に定めることで、個別ケースとして扱うことが期待された。だがその措置は論争をますます過熱させることとなる。

その後の大きな転換点となったのは、当時国民教育大臣であった F・バイルーによって出された 1994 年の通達であった。通達では、宗教シンボルを「誇示的」なものとして「控えめ」なものとして区分けし、実質的に前者の禁止を意図していた。スカーフの着用は前者に含まれていたとされている¹⁰。この通達によって、ムスリム生徒の退学処分や訴訟まで展開するケースも出た。そしてついに、2003 年 12 月のスタジ報告を受けて 2004 年に制定・施行された法律は、^{ラ イ シ ャ}非宗教性の原則とイスラームの関係をめぐってフランスが出した原理的な解答であるといえよう。

この法的措置については、政治的観点、社会的観点、さらには教育的観点からなど、様々な分野における数多くの論点が提起されるが、紙幅の関係から、以下では教育的な問題にとりわけ射程を置いて考察を進めてみたい。

この法律の意味を教育的な視座から接近するさいに最も重要な考察内容の一つであるの

が、「宗教シンボル」の排除が、ムスリム生徒の学校生活や将来の可能性にいかなる影響を及ぼしうるのかという点である。そこで以下では、バイルー通達が提出された1994年に、スカーフを着用していたことによって退学処分を受けたムスリム女生徒のインタビュー内容から、この点について検証することとする¹¹。

その出来事が起こった1994年の9月、彼女は高校の最終学年に進級したばかりであった。通達を受けた学校側は、スカーフを着用している女生徒全員をある一室に集め、スカーフを取り外すよう説得を始めた。説得に応じず、スカーフを着用したままの生徒は、その部屋に一日中閉じ込められ、授業を受けることも、休憩時間に外へ出ることも許可されなかったという。その後、最後まで考えを変えなかった女生徒たちは、2ヵ月後に退学処分を受けることとなった。

退学処分という学校側の対応は、生徒にどのような影響や精神的苦痛を与えたのだろうか。インタビューに登場する女性は二つの点を述べている。

学校を去らなければならないこと、それは私にとって非常に大きな孤独を意味しました。一人ぼっちになった気がするのです。学校での生活が送れないのですから。学校は私の社会的生活の場だったのです。……社会から追い出されたように思えました。社会で生きるためには、他人〔とのかかわり〕が必要です。自分のまわりに誰もいなければ、どのように社会的な人間になるかを知るすべがありません。

このように、自らの生活世界で主要な位置を占めていた学校から退学を命じられることによって、他人とのかかわりや社会参加の道が閉ざされてしまうという思いを抱いたことが、第一の精神的苦痛として挙げられている。

退学処分によって抱えた第二の問題は、将来の自己実現のために必要な資格が得られないということであった。

学校は、職業上の将来〔の基礎〕を与えてくれる場所です。私は、毎晩のように一晩中泣きながら考えていました。「私は何をしたらよいのだろうか。私の人生にはどのような未来があるのだろうか。」と。私にはもう将来がなかったのです。最終学年でバカロレア（大学入学資格試験）に受かっているならば、その後に高等教育に進むこともできるし、別のこともできたでしょう。バカロレアは本当にあらゆることを可能にする扉だったのです。ですから、その時点、つまり最終学年でバカロレアの

前に学校を去ることによって、自分の将来が断ち切られたような気持ちになったのです。

このケースにおいて、フランスの非宗教性は、イスラームという宗教的な規範や価値観を排除したのみならず、結果的に、ムスリム女生徒にとって重要な生活世界としての学校と、将来の自己実現に必要な資格や条件をも奪い取ることにつながった。彼女がこれらを失ってまでも、スカーフを取り外すという選択をしなかったのは、他人を「イスラーム原理主義」に扇動するためでもなく、親や家族によって強制されていたからでもない。そうではなく、スカーフは重要な道德規範であるからだ。すなわち彼女のように、髪を性的な部分と認識して着用するムスリム女性にとって、スカーフを外せと命じられることは、セクシャル・ハラスメントにつながる¹²。そうしたムスリム女性にとって、スカーフの着用は、宗教的なシンボルという括りで捉えきれるものではなく、自己のアイデンティティを一貫させるために不可欠な意味を持つのである。

以上のように、フランスの公教育におけるイスラームをめぐる 이슈は、主に宗教シンボルとの関連で提示され、しばしばムスリム女生徒のスカーフの話題に集中する傾向があるものの、それ以外の議論においても浮上している。宗教教育にかかわる内容がそれである。ただし、このテーマは当初、必ずしもイスラームとの関連から登場したというわけではない。この議論のさきがけとなったのが、1982年の国会でのフランス教育同盟による、「聖書の原句や創設者の伝説についての学習や、世界的な宗教およびその歴史、さらに文明の発展における宗教の肯定的・否定的な貢献に関する基本的な学習」の必要性を考慮に入れるべきとする主張であった¹³。その後、宗教と関連する歴史、哲学、道德倫理などの知識の伝達のありかたについて、つまり、オランダやベルギーの公立学校などで実施されている、信仰を基盤とする宗教教育とは異なる宗教的な教育の導入の可能性が議論された。

また文部省は、多くの国民、とりわけ若い世代が、宗教的な文化に関する知識を欠いているとする世論結果を深刻に受け止め、1988年、歴史研究者のP・ジュターに対して、歴史および地理教育や社会科学のありかたを再考するよう諮問をおこなった¹⁴。その翌年に出された答申では、歴史・地理・文学の授業において、宗教の歴史をより重要視することにより、現況を改善していく必要性が強調された。この答申はフランスの教育界および政治界で大きな反響を呼んだ。その関心の高さは、同類のテーマに関する会議やシンポジウムが、1990年代を通じてあらゆる場で開催されたという事実からもうかがい知ることができる。そこでは、教師、研究者、哲学者、宗教メンバー、政治家、ジャーナリストなどの多様な関係者が集い、活発な議論が展

開されたという。

さらに、2001年のアメリカ同時多発テロ事件は、宗教的な事象の教育をめぐる議論にも新たな波を巻き起こした。そこでは、とりわけイスラームの存在が意識されることとなった¹⁵。このテーマに関する提案を作成するよう諮問を受けたR・ドゥブレは、提出された報告書において次のような問いを投げかけている。「ワッハーブ派、クルアーンの起源、そして一神教の不運をたどることなく、いかにして9.11という出来事を理解できようか¹⁶。」この大惨事の背景を考えるさい、クルアーンがどのように参照されるかという点については、非常に慎重になる必要があることは言うまでもない。イスラーム思想そのものが、あたかもテロリスト攻撃の直接の要因であるかのような単純な解釈が、9.11以降しばしばなされてきたことは否めないからである。とはいえ、むしろ彼がここで強調しようとしていたのは、宗教的な事象を公教育に積極的に盛り込むことの現代的な意義についてであろう。彼は次のようにも述べている。「文化領域における宗教的な枠組みを参照せずして現代世界の地図を理解することは不可能である¹⁷。」

ただし、フランスの歴史における非宗教勢力と宗教勢力間の激しい闘争が思い起こされるとき、その論調はより慎重さを増してくる。「目的は「学校における神」を呼び戻すことではなく、多様な道筋を拓くための人間的な歴史を発展させるため」であることが繰り返し主張され、さらには「宗教的な伝統とユマニテの未来は同じ舟に乗船する¹⁸」ことが重要であるとされている。つまり、この議論においては、信仰を第一義とする教育へと向かうことを注意深く防ぎつつ、宗教的な事象をいかにして客観的かつ理性的な教育として導入しうるかが主要な関心事となっている。なぜならば、フランスの原則に照らし合わせれば、学校の役割は教会の役割とは厳格に分離していなければならないからである。ただし、そもそも非宗教性^{ラ・イシテ}の概念自体は、宗教的感情や信仰そのものを否定しているわけではない。コンドルセも認めていたように、宗教的感情や信仰は道德倫理にとって有益でさえある。

このように、イスラームを学校のなかで扱う意義が論じられているとはいうものの、その具体的な導入方法が検討されるさい、よりデリケートな論点として登場するのは、フランス国家がかつて政教分離の完成形として完全に排除したはずの公立学校における宗教性全般との関連においてであるといえる。そこでは、イスラームは一つの歴史であり、文明ではあるけれども、個人が信仰する宗教としての扱いは除外されている。当然ながら、ムスリムの子もたちのアイデンティティ形成の手段としてイスラーム教育を実践することの可能性は、想定範囲から完全に外れている。フランスにおいて、そうした信仰的な教育は、公的教育機関以外の場

においてのみ担保されるべきとされるのである。

(2) ベルギー

前章で述べたように、ベルギーにおいて、イスラーム教育は、公立学校で提供されている宗教教育の一つとして正式に導入されている。ここでいう宗教教育とは、信仰的な性質を有する教育を指し、イスラーム教育の場合、イスラームに関する教義を基礎とした教育が、原則としてムスリムによって教授される。したがって、フランスにおいて論議され発展されつつある、宗教的な事象を扱う教育とは類を異にする。この節では、イスラーム教育の導入経緯について明らかにしたのち、公教育の中立性とイスラームをめぐる矛盾的に提示されている論点を検討する。

ベルギーの公立学校における宗教的な多元性について解釈するさいに重要であるのが、学校憲章であることは先に述べたとおりである。その内容は、1988年の憲法改正時に憲法の条文にも加えられ、現行の憲法 24 条第 1 項のなかに保持されている。そこでは「公的団体によって運営される学校は、義務教育の終了まで、公認宗教の教育および非宗派的な道德教育を提供する」ことが定められている。ここで述べられている「公認宗教」とは、宗教コミュニティに対する法人格と国庫補助を保障することを定めた 1870 年の法律で設けられているカテゴリーのことである。つまり、学校憲章が合意されたさいに、カトリック、プロテスタント、ユダヤ教の教育が選択科目として公立学校のなかに盛り込まれたのは、これらがベルギーの「公認宗教」としての扱いを受けていたためであるとも言い換えられる。

イスラームが公認されたのは 1974 年のことであった。この法制化が支持されたのは、当時、既に公認されていたプロテスタントやユダヤ教などよりもムスリム人口が上回っていたことから、宗教グループ間の平等性を重んじた結果であるとされている。これによって、翌年の 1975 年からイスラーム教育が導入された。現在、イスラーム教育に携わるムスリム教員は約 700 人で、公立学校でイスラーム教育を受ける生徒は約 55,000 人にのぼっている¹⁹。

各学校は、宗教ごとの教室を校舎内に設けており、生徒は宗教教育の時間にそれぞれの教室へ集まって授業を受ける。宗教教育は、通常の教職課程に加えて、各宗教の教員養成コースを専門的に履修した教員が担当している。なお、教員の教授する宗教と信仰する宗教は一致している。宗教教育のために設置されているそれぞれの教室内の装飾には、この教育が信仰と密接に関連した内容であることが如実に示されている。例えば、カトリック教育の教室にはマリア像や聖書が置かれ、イスラーム教育の教室にはクルアーンや礼拝の方法を学ぶための図絵

などが置かれている。

このように、ベルギーの公立学校では、信仰的な性格を有し、教義を伝達することをねらいとするイスラーム教育が、複数の宗教グループの一つとして公教育のなかに位置づけられている。公教育の場において、信仰にかかわる一切の表象や実践を排除し、宗教にかかわる事象を扱う教育の導入にあたって「学校における神を呼び戻すこと」が慎重に避けられているフランスの原則とは大きく異なる。ベルギーでは、宗教を公認という制度によってむしろ取り込むことで、個々人の信仰の表明や実践を公教育のなかに認めるのが特徴であるといえる。このような性格を持つイスラーム教育は、当然ながら、宗教思想から導き出される規範や倫理などを教授することにより、道徳教育としての役割をも担っている。

ただし、ベルギーの公立学校における宗教教育が意図しているのは、各宗教の教義の伝達にとどまらない。フランスでも重要性が指摘されている宗教的な事象にかかわる内容は、ベルギーの宗教教育のなかでも同様に重視されている。各宗教教育の教員は、それぞれの宗教の歴史や文化に関するエキスパートであるから、そうした知識が教師間で共有され、各宗教教育のなかで活かされることもしばしばある。

さらに学校によっては、異なる宗教的背景を有する生徒同士の相互理解を目的として、宗教間教育を試みているところもある。そこで模索されているのは、各々の宗教思想に存在する規範や価値の共通性をカリキュラムとして抽出することである。こうした取り組みにおいては、唯一神の存在やその特定についての神学的な論争は控えめにされ、それぞれの信仰が持つ道徳倫理的な側面を強調することで対話の土壌が生まれる。これらの構図には、ベルギーの公教育が規定する宗教的な多元性が、きわめて象徴的なかたちで示されている。

ところが、イスラームの信仰を表明し伝達することが保障されているベルギーの公立学校において大きな矛盾となっているのが、ムスリムのスカーフをめぐる対応である。2004年1月にフランスの宗教シンボル禁止法と類似した法案がベルギーの国会に提出されたことは、ベルギーの公教育における「中立性」の原則をめぐる再考を促すきっかけとなった。ベルギー憲法24条第1項において、「(公教育における)中立性とは、とりわけ親ならびに生徒の哲学的、イデオロギー的、または宗教的立場の尊重を意味する」と規定されている。議論では、フランスの^{ライシテ}非宗教性とその宗教シンボルに対する適用もたびたび参照されつつ²⁰、ベルギー公教育が措定する中立性が、宗教シンボルに対していかなる態度を取るべきであるかが問われた。この法案は可決されるに至らなかったものの、宗教シンボルと中立性をめぐる議論は現在も存続している。

このように、ベルギーの公教育における宗教シンボルの装着の是非については、グレーゾーンに置かれたままになっている。またそもそも、ムスリム女性のスカーフを宗教シンボルとして扱うことの妥当性—それはフランスの宗教シンボル禁止法をめぐる争点の一つでもある—が論議し尽くされたとは言いがたい。それにもかかわらず、M・ブセルマティによれば、ブリュッセル市内で調査対象とした公立学校のうち78%が、すでにムスリム女性のスカーフ着用を禁じていたという²¹。また、地区によっては、地区内の公立学校に対して定める校内規則により、ムスリム女性のスカーフ着用が実質的に禁止対象となっている場合もある。

このような措置はどのように解釈すべきなのか。つまり、ベルギー公教育の中立性が個人の宗教的立場を「尊重」というとき、その方法は、宗教規範に基づく装いや信仰表明を公教育の場で排除することによって個々人の内面的な信仰を「尊重」という、フランス的な概念を踏襲することで十分であるのだろうか。というのも、先に見た公認宗教と宗教教育の組織構造を振り返るならば、ベルギー公教育の文脈における中立性とは、むしろ多様な宗教グループを包含することによって形成される、多元的な構造を意味するものではないかという疑問が浮上するからである。

以上の疑問は、スカーフの着用が、結局のところなぜ公教育の中立性に抵触すると見なされるのかという一段大きな問いへと展開される。この問いは、ベルギーの公教育だけに向けられるものではないため、後の比較において検討することとしたい。

(3) オランダ

ムスリムコミュニティの形成が広く容認されてきたオランダにおいても、公的領域におけるムスリム女性のスカーフ着用に反対する意見は増加の傾向にある²²。だが、フランスやベルギーと比べると、反対派の論調や立場は決して強いわけではなく、まして厳格な法制化の気運は、今の段階ではほとんど存在しない。

こうしたトーンの違いは、オランダの教育構造の特性に最も深く起因しているといえよう。その特性はしばしば「柱」に例えられる。換言すれば、オランダは、教育構造のみならず、あらゆる社会組織において「柱状化」された構造を有しているとされてきた²³。柱状化の発展は、前章で見た1917年憲法によって後押しされた。この憲法によって、宗派や信条に基づく学校の設定が可能となったことはすでに述べた。その後、プロテスタント、カトリック、社会主義者、そして自由主義者という、大別して4つの勢力が、学校のみならず、政党、労働組合、メ

ディア、病院などのあらゆる社会組織を各々のコミュニティのなかに形成し発展させた。1950年代ごろまで続いたとされるこの社会・政治構造のかたちを、A・ライブハルトは「多極共存型民主主義（consociational democracy²⁴）」と呼んだ。

第二次大戦後の急速な社会の世俗化によって、柱自体の構造は大きな意味をなさなくなったとされている。教育においても、かつては親の学校選択基準として、学校の宗教的基盤が最も重視されていたが、現在ではその基準が教育の質や学校環境などにシフトしているという報告がある²⁵。それでも、宗教立の学校運営においては、同じ信仰を持つ人びとを教育の対象とする考えが今でも基本的な運営の理念とされている場合が多い²⁶。また、学校統計や学校の組織編成の基準においても宗派別の区分が適用されており、現在でもカトリック系、プロテスタント系、そして宗教色を持たない学校は、ほぼ同じ割合で存立している²⁷。このように、20世紀初頭に完成された学校教育の構造は、現在も引き続き堅持されているのである。ただし、ベルギーと異なり、宗教に中立的な公立学校では原則として宗教教育は実施されない。つまり、公立学校内での宗教的な多元性は制度化されなかった。

以上のような柱状型の教育構造は、既存の宗教グループであるカトリックとプロテスタントだけに閉じられているものではなく、他の宗教グループにも平等に開かれている。また、ベルギーのように公認宗教制度は存在しないため、対象となる宗教グループが法によって定められているわけでもない。したがって、特定の宗教や信条を基盤とする学校を望む親が、一定数以上ある地域に居住していることが証明できれば、全額の国庫補助を得てその学校を設立・運営することが可能となるのである。学校を設立する基本的な手続きは、学校の新設を希望する当該地域に居住する親の署名、ならびにその学校が基盤とする宗教グループが当該地域でどの程度居住しているか等を示すデータ、そして具体的な申請書類を自治体や文部省に提出することで完了する。こうして設立される宗派立の学校はすべて公教育の枠組みに位置づけられるため、各学校の教育レベルや学習到達度などは、オランダ政府管轄の組織によってコントロールされるものの、学校内のカリキュラム編成や教室編成などは各学校の自由な運営が保障されている。

1988年にはじめて設立されたイスラーム学校は、こうしたオランダの教育構造が機能していたからこそ実現した。2005年の時点でその数はすでに45校を超えており、今後もさらなる設立が見込まれている。全額の国庫補助を受けて運営されるイスラーム学校としては、西欧諸国のなかで最大の規模である。では、イスラーム学校がこれほどムスリムに支持され、設立運動が活発に展開されている理由には何があるのか。

独立したイスラーム学校の設立はそもそも、ムスリムの子どもたちや親が1970年代頃から

学校教育の場で抱えていた悩みや不安に応えるための運動として始まった。具体的には、学校生活において居心地のよさを感じない子どもが多くいたこと、またいじめの対象にもなりやすかったこと、さらに、親自身も既存の学校との信頼関係を深めることが難しかったこと、などが挙げられている²⁸。こうした距離感は、スカーフの着用や男女別でない体育の時間で抱えた問題など、文化習慣の違いからくる戸惑いによってさらに増幅された。これらの問題を解決するため、ムスリムによるムスリムのための教育実践をおこないたいという強い思いによって、イスラーム学校設立運動の萌芽は生まれ出たのである。

イスラーム学校では、オランダの学校教育構造に基づいてオランダ語での授業が展開されていると同時に、イスラーム的な規範や習慣を尊重することにも重きを置いている。カリキュラムでは、一般科目に加えて、週 2~3 時間のイスラーム教育が実施されている。ここでいうイスラーム教育とは、ベルギーで実施されている教育と同様、信仰的な内容を伴うものである。ただし、ベルギーの公立学校内において、イスラームの信仰をサポートする要素は時間的・空間的に限定されているのに対し、オランダのイスラーム学校では、校舎やカリキュラム全体にそうした要素が点在している。カリキュラム内で毎日実施されている礼拝、礼拝のために設けられている祈りの部屋、西洋文明とイスラーム文明を平等に扱う歴史教科書の選択、休日編成の工夫、信仰にかかわって提示される親の要求の尊重、校舎内で交わされるイスラーム式の挨拶など、例をあげれば枚挙にいとまがない²⁹。フランスとベルギーの公的機関で禁止の方向にあるムスリムのスカーフ着用についてみても、イスラーム学校の校舎内では、着用が制限されるどころか、その意味はむしろイスラーム的な規範から広く共有されている。

これらによって期待されているのは、子どもたちがイスラームの規範や価値観に対して肯定的な像を形成し、またそこからムスリムとしての自己肯定感を覚えながら成長することである。宗教的な要素が自己形成プロセスに果たす役割を重視する多くのムスリムにとって、イスラーム学校は、単なる代替物以上の意味を持つ場であるといえる。加えて重要であるのは、その場は閉じられた教育空間ではなく、公教育としての機能をも果たす機関であるということであろう。子どもたちの将来の選択肢をできる限り増やすために、学力向上のたゆみない努力が続けられている。実際、学力レベルの高いイスラーム学校も数多くある。いわゆる「ゲッター」のような空間にはなりえないし、またそうした意思もイスラーム学校は有していないはずである。

それにもかかわらず、イスラーム学校に向けられる批判は年々高まっている。その最大の根拠は、日常の学校生活における宗教間・文化間の対話や交流が存在しないという事実である。オランダ社会の価値観や規範をムスリムたちが「習得」するには、ムスリムがオランダの既存

の公教育に接近することが重要とされる。すなわち、ムスリムは既存の文化グループと統合された学校で学ぶことがより望ましいとされる。

その希望は、公的教育機関の三分の一を占める宗教色のない公立学校の発展や、宗教ではなく教育哲学を基盤とする学校の設立をより促進するなどの可能性に託される。これを本格的に実行しようと試みる場合、オランダが 20 世紀初頭に確立した公教育構造—そしてそれによって展開されたオランダの社会構造—を根底から再検討する必要性が生じる。公教育の統合プロジェクトは現在、これほどの力強さを伴って、実際に構想されつつある³⁰。しかしその場合、残りの過半数以上を占めるキリスト教系の学校をどうするのかという点にも踏み込まなければならない。19 世紀のような学校闘争は生じないとしても、キリスト教を基盤とする学校を保持する強い勢力は今でも教育や政治の場に存在する。

イスラーム学校に対する批判はさらに、啓蒙思想に根ざす人権や民主主義といった「普遍的」な価値に反する考え方が、イスラームそのものに内在するという固定観念からも登場する。2004 年に自らの政党を立ち上げ、次回選挙での躍進を狙うポピュリストの政治家 G・ウィルダースのマニフェストには、「イスラーム学校は設立されるべきではない³¹。」とはっきり主張されているが、その理由を新聞社とのインタビューにおいて次のように述べている。「……それ〔イスラーム〕は民主主義と相容れないし、また政教分離が成り立っておらず、イスラームに適さないものすべてを嫌っているからです³²。」

イスラームをこのような視座に立って解釈する場合、これまでのオランダの公教育構造を根底から変更せずとも、イスラームに基づく教義の伝達や実践のみを禁じることが正当化される。公教育の理念においては、上に述べた「普遍的」な価値を有する国民／市民を育て上げることが、個々の信仰や信条よりも上位に置かれるためである。

4 比較考察

以上に見てきた三カ国の事例からは、ムスリムの子どもたちが公教育へ参入していくさいのイスラームの扱いをめぐる条件や論点の相違が明らかとなった。続く本章では、ムスリムの学びの場と装いと内容という三つの切り口から分析をおこない、それらに見出される傾向を抽出して考察を深める。

まず、ムスリムは公教育のいかなる場で学ぶべきとされているのかという問いから考察を開始する。これについて最も大きな論争となっているのは、オランダにおけるイスラーム学校

の「分離」に関するものであるといえよう。このテーマはまた、近年の社会的混乱によって指摘されている、オランダ的多文化主義の限界点と関連づけても考察されている。オランダが提示してきた多文化主義のありかたとは、ムスリムに対してオランダへの同化／統合／編入を強く迫らず、むしろムスリムコミュニティの形成を広く容認する方法である。VVD（自由民主党）の国会議員で教育政策を担当する E・バーレマンスは、こうしたオランダ多文化主義の性質を次のように分析している。「オランダは「寛容」な社会だという立派な考え方がありますが、実のところは寛容というよりもむしろ、「無関心」というべきでしょう³³。」そして、分離したイスラーム学校はしばしば、「寛容」と「無関心」の間の微妙な境界線を体現している学校教育空間の象徴とされる。

多文化の統合方法が類型化される場合、集団ごとのコミュニティ形成を容認するオランダの方法は、アングロサクソン型の一つと見なされる。コミュニティの形成と「ゲッター化」とは紙一重であると解釈するフランスにおいては、そのような多文化主義を「コミュニタリズム（共同体主義）」とよぶことがある。そこには否定的な意味合いが含まれている³⁴。その対立概念としてしばしば提示されるのが「一にして不可分の共和国」である。公教育はフランス共和国としての意識を培う本源的な場であるから、そこで共通の学びの場を用意することは、国家としての重要な役目とされる。

では、統合型の公教育の場が提示される場合、そこからムスリムに期待されるのは何か。本稿で見てきた事例からは、フランスの公立学校のように宗教性を公教育から完全に排除する原則と、ベルギーの公立学校のように宗教的な多元性を公認する原則とがあった。両者の間に宗教性をそこに認めるか否かという原理的な違いは存在しているものの、いずれにおいても重視されているのは、共に学ぶことによって子どもたちが共有する対話や経験であり、そこから獲得される共通の行動規範、振る舞い、作法、習慣などである。

これは、第二の問いにつながる。公教育に参加するムスリムは、いかなる振る舞いや装いを期待されるのだろうか。とりわけムスリム女性に特徴的である宗教シンボルと見なされるスカーフの着用は、公教育のなかでどのように対応されるのだろうか。ここで鍵となるのは、宗教シンボルの「誇示性」である。「誇示的」な宗教シンボルが敏感に反応されるのは、三カ国の公教育を成立させる過程で生じた、宗教陣営と非宗教陣営の長きに及ぶ闘争が思い起こされるためであるという説明は、歴史的経緯を踏まえれば理解しやすい。宗教シンボルが「誇示」されることは、それぞれの闘争の結果ようやく引かれた、公教育での宗教と非宗教との住み分けラインを越えることになりかねないのだ。そのとき、その表象や行為は個人の信仰実践や表明

であると同時に、他者にとっては「押し付けがましき」を伴う危うさも浮上する。

しかし、現在生じている問題の根源を考えると、考察の視点はむしろ、なぜムスリムのスカーフばかりが「誇示的」な宗教シンボルの代名詞として議論や退学の対象となるのかという問いに向けられなければならないだろう。これに関連して、ここでは、「女性にまつわるイスラーム特有の慣行は、西洋のナラティブにおいてつねに、イスラームとは本質的に他者であり、西洋より劣ったものであることを典型的に指し示すものとして語られてきた³⁵」という L・アハメドによる指摘を引いておきたい。アハメドに従えば、こうした言説は、19 世紀後半に拡大した植民地主義を正当化する必要性から生じたのだという。帝国主義者たちは、西欧社会内部で増していたフェミニズムの論理を抑え込むと同時に、他者としてのムスリム男性と彼らの属する文化に対して同じ論理を利用することで、「抑圧的」な社会に対する侵略の妥当性を成立させた。そのさい、ヨーロッパにとってイスラーム社会の異質性が最も表出されているかに見えるスカーフは、抑圧の象徴として攻撃するための格好の標的となった。その後、男性を中心とする帝国主義者によって作られた「他者の表象」は、結果的に西欧社会のフェミニストにも受容され、フェミニズムや女性解放のスローガンのもとに、スカーフを脱ぎ捨てることの必要性が説かれたとされる。

このように、スカーフを取り外すという行為には、「解放性」の意味合いが強調されて付与されがちである。スカーフの抑圧性やそれを外す行為の解放性がどのように意味づけられたかについては、より詳細な歴史的検討を加える必要があるが、ここではさしずめ、措定される解放性が男女平等という普遍的な課題と密接に関連していることを指摘しておきたい。解放のスローガンがムスリム女性に向けられるとき、スカーフを被るという行為の主体性が捨象されてはいないだろうか。表象に関して先に述べた思考様式を反転して考えるならば、スカーフを自分の意思で被っているムスリム女性にとっては、スカーフが外された状態のほうが解放されているとするオリエンタリズム的で固定的な論理構造こそ、「押し付けがましき」を伴うこともある。

イスラームに対して向けられる上記のような解放性の論理は、第三の問いを導き出す。つまり、公教育において、イスラームは学びの内容としてどのように扱われ、どのようにムスリム／非ムスリムに教授されるのかという点である。近年フランスで重要性が認識されてきている宗教的な事柄に関する教育は、信仰にかかわる要素が表出することを慎重に避けて実施されるべきとされ、あくまでも客観的妥当性を有する知識として扱われる。すでに見たように、イスラームを学ぶことは、現代世界のインパクトを理解するうえでとりわけ重要と考えられている。

だがここで一考を要するのは、イスラームがいかなる前提のもとにフランスの公教育で伝達・教授されるかという点であろう。先の例を引くならば、9.11の背景を理解するためにクルアーンの起源を学ぶというとき、そこで扱われるイスラーム文明は、伝達者によってどのように想定されているのかをより注意深く問う必要がある。

一方、信仰的な内容を伴うイスラーム教育もまた、知識を伝達する役目を有しているものの、そこでは、イスラームの教義および教義と密接にかかわる道德倫理の伝達に、より重心が置かれている。いわば、ムスリムによるムスリムのための教育である。オランダのイスラーム学校における学校文化やカリキュラム編成からは、その具体的な像を読み取ることができる。とはいえ、そこで展開されるイスラーム思想は、決してムスリムコミュニティの中でのみ共有されるわけではない。他の宗教グループとの共通道德や価値観を模索し、宗教間教育の思想として発展させる可能性をも十分に有している。例えばベルギーにおける近年の宗教間教育のカリキュラム開発では、クルアーンやハディースなどに記されているイスラーム的な道德規範や価値などを、他の宗教グループのそれと接合させる取り組みが続けられている。

しかし、そこでもまた、近年の政治における反イスラーム的な言動の増加によって、人権や民主主義といった価値とイスラーム思想が相容れないという論理が増幅される傾向にある。こうした前提のもとで達成される表面的な国民統合や市民の育成は、教育現場で生まれつつある宗教的思想や価値観の共有を模索するための構造基盤をも、根底から揺るがすことになりかねない。

このように、現代のヨーロッパにおける公教育は、20世紀後半以降に急増したムスリムの存在によって、想定する国民統合のありかたに対する根本的な問い直しを迫られている。そこで最も重要となるのは、これまで西欧近代公教育が想定してきた「普遍性」に内在する矛盾や限界を、イスラームとの対峙のなかでどのように向き合い、またどのように再解釈していくかという点であろう。宗教の多様性がもたらす積極的な相互作用のありかたの検討は、こうした姿勢のもとで展開される、公教育の再考によってはじめて可能となるのである。

5 おわりに

本稿では、公教育におけるイスラームをめぐる論点を考察し、ムスリムの学びが、どこでどのような装いによって、いかなる教育のもとに条件づけられているかを比較検討した。ムスリムに用意されているのは、「解放」された状況において既存のグループと共通の場で学び、そこで「普遍的」な価値観を有する市民として育てられるという統合の理想的な道筋であった。

そもそも教育は、その本質的な役割を考慮するならば、ムスリム自身の自己規定をめぐる考察を助ける最も重要な場であり、またその形成を促す最も重要な手段となるべきである。言うまでもなく、家庭や宗教施設におけるイスラーム的規範や価値観に基づいたノンフォーマルな教育は、その中核をなすものである。しかし同時に、現代における主要な教育環境を公教育としての学校が提供していることを踏まえると、イスラームがそこでどのように認識され、規定され、そして扱われているかという点も、子を持つムスリムの親にとって、またムスリムの子どもたち自身にとって、非常に切実な問題となる。

結局のところ、こうした課題は、ヨーロッパ各国がイスラームに対していかなる態度を示し、またどのような原則において市民としてのムスリムを教育するかという点に帰結する。ムスリムの子どもたちの重要な生活世界であり、また自己実現を果たすための基盤でもある学校のありべき姿を、今後も引き続き検討していくことが求められる。

注

¹ Baubérot, J., *Histoire de la Laïcité en France*, Paris: Presses Universitaires de France, [2000] 2004, p21.

² Condorcet, M., *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique : présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique*, Paris: Imprimés par ordre de l'Assemblée nationale, 1792. (1966 、 p151.)

³ Baubérot, J., *op cit.* p93.

⁴ Mabilile, X., *Histoire politique de la Belgique: Facteurs et acteurs de changement*, Bruxelles: CRISP, 2000, p85.

⁵ *Ibid.* p140.

⁶ Deprez, G., *La Guerre Scolaire et sa pacification*, Centre de Recherches Sociologiques de l'Université Catholique de Louvain, Louvain: Recherches Sociologiques, 1970, p189.

⁷ Wynants, P. et Paret, M., «école et clivages au XIXe et XXe siècles», in Grootaers, D. (dir), *Histoire de L'enseignement en Belgique*, Bruxelles: CRISP, 1998, p28.

⁸ de Kwaasteniet, M., *Denomination and Primary education in the Netherlands (1870-1984)*, Amsterdam: Instituut voor Sociale Geografie, 1990, p75.

⁹ Zoontjens, P.J.J., "Toekomst voor de onderwijsvrijheid?," in: Boekholt, P., Crombrugge, H. van, Dodde, N.L., en Tyssens, J. (red), *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat*, Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2002, p117.

¹⁰ コスタ＝ラスクー、ジャクリーヌ、林瑞枝（訳）『宗教の共生——フランスの非宗教性の視点から』法政大学出版局、1997年、p73.

¹¹ 2004年の「宗教シンボル禁止法」成立の背景やフランス社会（メディア、ムスリムおよび非ムスリム、法制定に賛成するグループおよび反対するグループなど）の反応を中心にまとめたドキュメンタリーのなかで扱われたインタビューを引用。Host, J. (réalisation), « Un Racisme à peine voilé », La Flèche Production, septembre 2004.

¹² 内藤正典『ヨーロッパとイスラーム——共生は可能か』岩波新書、2004年、p80.

¹³ Estivalèzes, M., *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris: Presses Universitaires de France, 2005, p18.

-
- ¹⁴ *Ibid.* p22.
- ¹⁵ *Ibid.* p26.
- ¹⁶ Debray, R., *L'enseignement du Fait Religieux dans l'école Laïque*, Paris: Editions Odile Jacob, 2002, p17-18.
- ¹⁷ *Ibid.* p19.
- ¹⁸ *Ibid.* p16.
- ¹⁹ El Battui, M. & Kanmaz, M., *Mosquées, imams et professeurs de religion islamique en Belgique: état de la question et enjeux*, Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 2004, p30 & p32.
- ²⁰ 例えば以下を参照。Goldman, H., « Voile : faire baisser la pression », *Politique*, numéro 33, février 2004, p3-4.
- ²¹ Bouselmati, M., *Le Voile contre L'intégrisme: Le foulard dans les écoles*, Bruxelles: Couleur Livres, 2002, p20.
- ²² “Hoofddoek ambtenaar bij wet verbieden,” 6 augustus 2005, *NRC Handelsblad*.
- ²³ 日本語では以下を参照。川上（久保）幸恵「ムスリム移民の統合と柱状化」『日蘭学会会誌』23 巻 1 号：107-125、1998 年、p107-125.
- ²⁴ Lijphart, A., *The Politics of Accommodation: Pluralism and Democracy in the Netherlands* (Second Edition, Revised), Berkeley: University of California Press, [1968] 1975.
- ²⁵ Herweijer, L., & Vogels, R., *Ouders over opvoeding en onderwijs*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2004, p81. なお、オランダには学区制は存在しない。親の自由な学校選択が保障されている。
- ²⁶ Bakker, C. & Griffioen K. (eds.), *Religious Dimension in Intercultural Education*, Tilburg: Dutch University Press, 2001, p18.
- ²⁷ オランダ中央統計局の 2005 年 4 月 26 日時点のデータによれば、公立学校は 2402 校、プロテスタント系学校は 2128 校、そしてカトリック系の学校は 2108 校である。Centraal Bureau voor de Statistiek (www.cbs.nl)
- ²⁸ 2001 年～2002 年にかけておこなった現地調査で実施したインタビューに基づく。
- ²⁹ 2001 年～2004 年にかけておこなった 13 校のイスラーム学校での調査に基づく。
- ³⁰ 2004 年 12 月に実施した公教育担当の国会議員とのインタビューでは、主要政党のうち VVD と PvdA が教育構造の変革を視野に入れていることを示唆した。
- ³¹ Groep Wilders, *Onafhankelijkheidsverklaring*, p11.
- ³² 14 maart 2005, “Interview: Geert Wilders stelt in zijn beginselprogramma dat de overheid zich moet richten op haar basistaken: veiligheid, infrastructuur en onderwijs,” *de Volkskrant*.
- ³³ 2004 年 12 月 8 日にデン・ハーグで実施したインタビュー内容からの引用。
- ³⁴ 三浦信孝（編）『普遍性か差異か——共和主義の臨界、フランス』藤原書店、2001 年、p15.
- ³⁵ アハメド、ライラ『イスラームにおける女性とジェンダー』法政大学出版局、2000 年、p212.