

# 聖書科と道徳科

## －どこが同じで何が違うか－

### The Bible and Morality

#### －Commonality and Differences－

矢澤 励 太

#### 要旨

道徳教育とキリスト教教育は、人間の生き方や人生への態度、行為、振る舞いに関わる点では共通しているが、その教育の成立根拠と目標においては異なっている。道徳教育が人間の内発的可能性に根拠を置き、その教導を目指すのに対し、キリスト教教育は回心を通じて働きかける神の可能性にかけける。キリスト教教育は回心と神との出会いという断絶を経る中で道徳教育の代替・成就として自ずと道徳教育の目標も達成してしまう。

キーワード：聖書科(Bible class)／道徳の教科化(morality as a school subject)／  
キリスト教学校(Christian schools)

#### I はじめに

##### 1. 1 問題状況

教科に格上げされる「特別の教科 道徳」を中心として道徳教育を再編していこうとする動きが、政府主導で強まっている。文部科学省からサブテキストという位置づけで配布されていた『心のノート』に代わり、『私たちの道徳』が2014（平成26）年度から使用され始め、毎年全国の小中学校に配布が行われている。2011（平成23）年に滋賀県大津市で起きた中学2年生の生徒がいじめを苦にして自殺した事件を強く意識する中で行われた教育再生実行会議の第1次提言は、「道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」（1頁）ことを提唱している。それによれば現在行われている道徳教育は「指導内容や指導方法に関し、学校や教員によって充実度に差があり、所期の目的が十分に果たされていない」状況にあるため、「道徳教育の重要性を改めて認識し、その抜本的な充実を図るとともに、新たな

枠組みによって教科化し、人間の強さ・弱さを見つめながら、理性によって自らをコントロールし、より良く生きるための基盤となる力を育てる」（1頁）ことが求められている。

2013年3月に文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」（座長：鳥居泰彦慶応義塾学事顧問）が提出した最終報告書は、「いじめ問題の解決だけでなく、我が国の教育全体にとっての重要な課題であるとの認識の下、これまでの成果や課題を検証しつつ、『心のノート』の全面改訂や教員の指導力向上策、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みによる教科化の具体的な在り方などについて、幅広く検討を行った」（1頁）結果である。報告書は道徳教育に求められる役割の増大の背景について以下のように記している。

「グローバル化や情報通信技術の進展、かつてないスピードでの少子高齢化の進行、予想困難な自然災害の発生など、与えられた正解のない社会状況に対応しながら、一人一人が自らの価値観を形成し、人生を充実させるとともに、国家・社会の持続可能な発展を実

現していくことが求められる。そのためには、絶え間なく生じる新たな課題に向き合い、自分の頭でしっかりと考え、また他者と協働しながら、より良い解決策を生み出していく力が不可欠となる。一方で、現状において、我が国の児童生徒については、身に付けた知識を生かして自ら考える力や学ぶ意欲に課題が見られること、また、他国の若者に比べて、自己肯定感や社会参画に対する意識・意欲が低いことなどが指摘されている。情報通信技術の進展に伴い、他者との関わり方等の中でも新たな配慮等が求められるようになる一方で、多くの若者が他者とのコミュニケーションや対人関係に悩んでいるとの指摘もある。

特に、昨今大きな社会問題となっているいじめの防止の観点からも、人間の在り方に関する根源的な理解を深めながら、社会性や規範意識、善悪を判断する力、思いやりや弱者へのいたわりなどの豊かな心を育むことが求められている。

さらに、グローバル社会の一員として国際貢献を果たす上でも、また、科学技術が一層急速に進展する中で、今後の社会の各分野で求められるいかなる専門能力の育成に当たっても、その前提として、人間として踏まえるべき倫理観や道徳性が一層重要になると考えられる。」(3頁)

こうした政府主導の道徳教育の強化・推進政策が、キリスト教学校においてはどのような影響をもたらすこととなるのかが重大な関心事となっている。中でもやがて教科として格上げされていくこととなる「特別の教科 道徳」と聖書科との関係をどのようにとらえ、理解していくのかは中心的な課題となっている。

そもそも政治が教育の具体的内容と実施の仕方にどこまで介入できるのかという問題が存在する。生徒の中にいじめや低い自己肯定感、コミュニケーション能力の不足、社会性・規範意識の低下といった現象が目立つようになり、政府が教育問題に主導的に介入しなければならないという社会的雰囲気醸成されてきた面がある。しかし同時に国や郷土を愛する心を育むことを含め、政治が

どこまで道徳教育の内容にまで介入できるのかは慎重に議論されるべき問題である。深刻化する教育現場の問題状況に政治的介入をやむを得ずとするとしても、どこまで国の主導する道徳教育への介入が許容されるべきか注視されなければならない。

しかしながら現実の課題として道徳の教科化が差し迫り、キリスト教学校における具体的な諸課題がキリスト教教育の当事者たちの中から提示されつつある現在、実際問題として聖書科の授業が「特別の教科 道徳」の「代替」として機能していることを十分に示せるかが問われることになる。扱われるべきとされる「道徳の内容」をどこまで網羅できているのか、どのような仕方で聖書科の授業がキリスト教学校の「アイデンティティ科目」(伊藤、2013、42頁)としてその内実を失うことなく、道徳の教科化に対応していくことができるか、早急に検討を進めていかなければならない段階にある。

## 1. 2 これまでの研究

特に近年の道徳教育推進政策に鑑みて、キリスト教教育において道徳教育をどのようにとらえることができるか、という問いについてはこれまでわずかながら研究が発表されてきている。伊藤悟(2013、46-49頁)はH・リチャード・ニーバー(Helmut Richard Niebuhr)の『キリストと文化』における福音と文化との関係に関する五類型を参考にしつつ、聖書と道徳との関係の五類型を提示している。朴憲郁(2014)は新渡戸稲造、南原繁、田中耕太郎を取り上げつつ、超越的視点をもって道徳教育を下支えする宗教教育の意義に触れている。深谷松男(2015)は良心の自由から道徳教育を考察し、法律に定められる教育内容をも超えたキリストにある良心の自由がキリスト教学校における教育の基盤であることを示唆している。町田健一(2014)はキリスト教学校における教育が現在の道徳の教科化の流れに対して選択的・評価的に関わることを通じて道徳教育にキリスト教学校ならではの土台を提供することができることを論じている。こうした諸研究はキリスト教教育が道徳教育と同一のものではないことを示唆しているが、両者が何を共有しており、どのような意味

において異なっていて、それは聖書の授業において具体的にはどのような仕方で現れ出るとかということについては十分に取り上げてはいない。本稿はこのキリスト教教育と道徳教育がどこまで共有点を持っており、何が異なっていて、その違いは聖書の授業において、道徳の授業とのどのような違いとなって現れるかという点について考察を試みるものである。

### 1. 3 本研究の主張

本研究において私は、道徳教育とキリスト教教育は、人間の生き方や人生への態度、行為、振る舞いに関わる点では共通しているが、その教育の成立根拠と目標においては異なっていることを示したい。道徳教育が人間の内発的可能性に根拠を置き、その教導を目指すのに対し、キリスト教教育は回心を通じて働きかける神の可能性にかける。道徳の授業も聖書の授業も、人間の生き方に関わるものであり、自分を見つめ伸ばすこと、人と支え合いつつ生きること、生命を輝かせて充実した人生を生きること、社会に生きる一員としての自覚を深めることに取り組むことに違いはない。しかしながら、道徳教育が人間の内なる可能性を引き出し伸ばすことを前提とし、国家や社会において有用な人材を養成することを目指すのに対して、キリスト教教育は人間の可能性の破綻を知り、聖書が証しする絶対者なる神の御前での悔い改めと回心を通じて起こる高次の人生観と実践を伝えようとする。そのことは例えば、この世の価値観と対照させながら考察するヨセフ物語、神の御前における命の平等性と十戒に示された「殺してはならない」との戒めから根拠づけられる命の尊厳、愛国心をも相対化した上で位置づけ直す神の国理解を学ぶ試み等を通して実践することができる。

キリスト教学校における聖書科の授業が目指すものは、学習指導要領の「道徳の内容」が求める教育内容に限界づけられ、制限されるものであってはならない。福音のインパクトを弱めモラルレッスンに矮小化するものであってはならない。むしろ道徳を深みから支え、超越的次元から引き上げ、国が求める道徳教育の内容を満たしながらも同時に超えていくものでなければならない。そのためにキリスト教学校における聖書科は、現行の

教育内容が「特別の教科 道徳」における教育内容である「道徳の内容」の項目を網羅しているか、該当しない項目があればそれをどのようにして補えるのか検討を進めると同時に、「道徳の内容」に解消されない、福音本来の力を伝えていくために授業実践面での工夫を重ね、実地のデータを蓄積していく必要がある。

### 1. 4 本論文の構成

以上の主張を論証するため、まず初めに道徳教育も聖書科の授業も人間の生き方や人生観に関わる内容を扱っている点では共通していることを論じる。次に、聖書科の授業が、道徳教育と共有する内容を持ちつつも、決して道徳に解消されるものではないことを論じる。人間の可能性の破綻と回心経験を通じ神の可能性に生かされる中で、自分も他者も、社会も世界も新たに位置づけ直され、倫理的意味を帯びることになる。その上で、こうした基本的理解が授業実践の中でどのように現れ出るとか、「真理・真実・理想を求め人生を切り開く」、「かけがえのない自他の生命を尊重して」、「国を愛し、伝統の継承と文化の創造を」の3つの項目を例に具体的展開を考察してみたい。最後に、こうした授業展開の工夫と実践を重ねることと並行して、道徳の教科化に関わって今後検討されていく必要があると思われるいくつかの課題に触れたい。

## Ⅱ 聖書科と道徳科—どこが同じか？

聖書科の授業も道徳教育も、人間の生き方、人生への態度に望ましい変容をもたらすことを目指して行われる点では共通している。中学校学習指導要領「第1章 総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」の2において以下のように述べている。

「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に

定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」(24-25頁)

ここに示されている道徳教育の目標の内容の一つ(25-28頁)は、国家が郷土愛や公共の精神を強調することへの危惧はあるとしても、全体的な内容が聖書科で扱われる内容と相容れないとは言えない。もちろんそれぞれの内容がそのままキリスト教教育の究極的目標であるわけではない。後に見るようにキリスト教教育の究極的目標は、生徒がキリストと出会い、神と共に歩む人生の喜びと幸いに生き始めること、ないしそのきっかけとなる材料を提供することにある。しかしそのキリスト教教育の過程で培われる人格は、他者を人格として尊重し、生命を愛し、他者を思いやり、美しいものや自然を神の造られたものとして受け止め感動する人格であると言えることができる。正義感や公正さを重んじ、他者と共に生きる隣人愛に開かれ、自立心や責任感を持った人格を涵養することが目指されていることもまた確かである。伝統と文化、それらをはぐくんできた国と郷土をそのまま肯定し尊重することはしないとしても、これらと聖書的視点から向き合い、時には批判的・評価的に関わり、時には文化が内的に希求しているものの成就が福音にあることを示しつつ、新しい文化創造の営みに参画する人格の教育が、キリスト教教育において目指されていると言える。公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努める人間を育成することも、キリスト教教育が目指す人格教育と矛盾するものではない。他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する人間を育成することもまた同様である。「常に前向きな姿勢で未来に夢や希望を持ち、自主的

に考え、自律的に判断し、決断したことは積極的にしかも誠実に実行し、その結果について責任をとることができる」、「未来を拓く主体性のある人間」を育成することもまた、キリスト教教育が目指す人格形成と直接対立するものではない。

さらに学習指導要領は上記のような資質を支える基盤となるのが道徳性だとし、この道徳性を構成する諸要素として「道徳的心情」、「道徳的判断力」、「道徳的实践意欲と態度」を挙げている。「道徳的心情」とは、「道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」のことであり、「人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情」のことであるとされる。「道徳的判断力」とは、「人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力」のことである。「道徳的实践意欲と態度」とは、「道徳的心情や道徳的判断力を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働き」であり、「それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構え」だとされている(28-29頁)。こうした心情や判断力、意欲や態度もまた、キリスト教教育が目指す人間像とすぐに矛盾するものとは思われない。

新約聖書において使徒パウロは述べる。「終わりに、兄弟たち、すべて真実なこと、すべて気高いこと、すべて正しいこと、すべて清いこと、すべて愛すべきこと、すべて名誉なことを、また、徳や称賛に値することがあれば、それを心に留めなさい」(フィリピの信徒への手紙第4章8節)。キリストを知ることのあまりのすばらしさに、他の一切を「塵あくた」(フィリピの信徒への手紙第3章8節、口語訳)とみなしたパウロであるが、それらは断絶を経た上で、倫理的なものの再建のために新たな位置づけを与えられたのである(近藤、1992、227-228頁)。

トマス・アクィナス(Thomas Aquinas)は神学的徳とされる信仰、希望、愛との区別と関連の中で四枢要徳である「知恵」、「正義」、「節制」、「勇氣」について語った(1981、2:846-853)。エーミル・ブルンナー(Emil Brunner)は神の像としての人間存在の形式的意味と実質的意味とを区別した。その実質的意味においては全的に墮落し、

神の像を失っている人間存在であるが、責任応答性という形式的意味においては、人間は依然として人格的な神にかたどって造られた存在である(1997、142-143頁)。このあらゆる人が罪人であり、同時にあらゆる人が責任応答性の中に生きているという二つの事柄の間に、「人間が訓育によって増進し、無訓育によって減少させる道德的自由の無限に多くの段階がある」(144頁)ことになる。さらにアブラハム・カイパー (Abraham Kuiper) は特殊恩恵 (saving grace) と対照される一般恩恵 (common grace) について語り、救いに関わる特殊恩恵に対して、罪の効力を暫定的制約的に押しとどめる限りでの一般恩恵の位置と役割を鮮明化した(1998、168-169頁)。この一般恩恵は創造されたあらゆる世界に及ぶのであり、公教育も含めた道德教育の位置もここに見出すことができるであろう。このように聖書と神学の伝統において、道德や倫理にもしかるべき位置が与えられているのであり、福音やキリスト教教育とは一切相容れないものとして対立的に排除することはできない。聖書の授業も道德教育も、自分自身について、他の人とのかかわりについて、自然や崇高なものとのかかわりについて、集団や社会とのかかわりについて、その教育目標を少なくとも途中までは共有し得る。両者ともに、人間の生き方、価値観、世界観に関わる点では共通している。

近藤勝彦は倫理的生が成立する根拠として「理想」と「現実」との隔たりとその間を架橋するための意志的営みを挙げ、次のように論じる。

「倫理的な生活が成立するためには、いかなる条件が必要であろうか。まずは、われわれが何をどうすべきか、われわれの行為の規範があり、まさになすべきこと(当為)があり、善や理想がある、ということではなければならないであろう。しかし、それさえあれば倫理は成立するというものでもない。その当為や理想へと向かっていく力が、そうした当為や理想から離れているわれわれの現実の中に起らなくてはならない。倫理はまさしくこの『理想と現実』の隔たりと、また隔たりゆえに橋渡しすることの中に成立する。いまかりに、われわれが理想や当為に関わりを持たず、も

つばら現にあるがままの状態の中に沈み込むだけだとしたら倫理的な生を問題にすることはできないであろう。しかしまた現に身を置き、生きている現実に関わることなく、はるか理想にふけっているとしたら、それも倫理的生とは言いがたい。倫理的な生は、『理想と現実』の区別と結合において成立し、そこで理想の実現とか、現状の改革とかが生じることになる。倫理が、限りはあるがしかし『自由』な人間においてはじめて成立するのもそのためであり、またその歩みが『闘い』の歩みであらざるを得ないのもそのためである。従って倫理学は、あるがままの現実と直面しつつ、同時にあるべきもの、あり得るものに対面することによって成立することになる。現実と理想に対し、それらの区別と統一において対面できることが、倫理の根拠だと言ってよいであろう。」(近藤、1985、347-348頁)

キリスト教教育であれ、道德教育であれ、理想と現実との隔たりがあり、現実の歩みを理想に向かって推し進めるための闘いに参与するところに倫理的な生が成立している点は変わらないわけである。

### Ⅲ 聖書科と道德科—何が違うか？

しかしながらその上で、キリスト教教育と道德教育との違いが鮮明化されなければならない。「道德と宗教はある段階までは歩調を共にしているが、あるところまで来ると、両者は別れるということ、時には宗教が道德を乗り越え、道德の先にあるものに関わるころがあるということ」が明確化される必要がある(芳賀、2016②、5頁)。キリスト教教育と道德教育は両者とも理想に向かって現実を推し進めること、そのための生き方、価値観、世界観、意欲や実践に関わる点では共通している。しかしキリスト教教育においてはその教育の根拠は創造者である神が世界にご自身を現されたという啓示の出来事であり、超越的次元から到来する神との出会いを通じ、神の国を目指す生き方へと人生の方向あるいは質が転換することを目指している。神の自己啓示に根拠を置き、イエス・キリストとの出会いを通じてそれまでの人生の質との断絶を経験し(回心)<sup>2</sup>、御国を目標に生きる人間

へと質的転換が起こること、キリスト教教育は究極的にはこのことを目指している。この意味で、パネンベルク (Wolfhart Pannenberg) (2003、153頁) が指摘するように、「自然法によってのみ構想された倫理学を、特にキリスト教的なものに修正すべきである」。

学習指導要領が提示する道德教育の内容においては、生徒の中にある潜在的可能性の陶冶・開発・教導によって道德性を養うことができるという理解が基本的前提にあると思われる。例えば、「主として自分自身に関すること」に分類されている「より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ」ことについては、「具体的な生活の中で目標を達成した経験を振り返らせたり、日常的な努力で達成できる目標をもたせたりすること」が大切であり、「達成できたときの成就感や満足感を繰り返し味わわせることを通して、希望と勇気が生まれてくることを自覚するよう指導する」ことが重要であるとされる。また「生涯をかけての理想や目標をもつことが、日々の生活を充実することにつながることに気づかせ」るために、「広い視野に立って、ものごとを正しく判断し、目標を実現するための諸条件を検討しながら希望と勇気をもって実行するとともに、困難に屈しないでねばり強く最後まで着実にやり抜く強い意志と態度を育てるように指導する」ことが必要とされている (41頁)。また「主として他の人とのかわりに関すること」に分類されている「温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し思いやりの心をもつ」ことについては、「単に思いやりの大切さに気付かせるだけでなく、根本において自分も他の人も、ともにかけがえのない人間であるということをしっかり自覚できるようにすることが大切」であり、そのために「助け合いながら何かを達成していくような機会を多く生かし、互いに支え合う経験を積みながら、思いやりの心と態度がはぐくまれていくよう工夫すること」が求められている (46頁)。さらに「主として自然や崇高なものとのかわりに関すること」に分類されている「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」ことについては、「自分が今ここにいることの不思議、生命にいつか終わりがあること、生命はずっとつなが

っていることなどを手掛かりに考えさせ」、「自らの生命の大切さを深く自覚させるとともに、他の生命を尊重する態度を身に付けさせること」が大切であるとされている (51頁)。こうした指導方針は、「教育」(education) という言葉が「導き出す」という意味の言葉 (educare) から来ているように、生徒の中にある可能性を引き出し、よりよい方向に導くことを前提としていると言える (芳賀、2016②、5頁)。そこでは繰り返し自己中心性や妬み、憎しみや怠慢に引き戻される人間性に構造的に含まれている弱さ、聖書の語る罪の問題は十分に見つめられていない。

またねばり強くやり遂げる意志を持って何を自分の人生の理想や目標として生きるのか、なぜ自分も他者もかけがえのない存在であると言えるのか、なぜ自分や他の生命を尊重しなければならないのか、という根本を問う問いには、突き詰めていったところでは、公教育における道德教育は答えを持っていないのではないだろうか。まさにそこに超越的次元が関わってくるのであり、宗教教育が関与しないわけにはいかないがゆえに、この深みに関わる問いに対して公教育における道德教育は判断を留保せざるを得ないのである。

これに対してキリスト教教育は人間存在がそのままでは徳性を身に付けることができない存在であると理解する。神にかたどって造られた存在でありながら、神の愛に生き、隣人を愛する存在規定から離反した人間の姿をキリスト教教育は曖昧にしない。ブルンナー (1996) は啓蒙主義から全体主義国家への顛末の中に、超越的次元を欠如した自律的倫理学の帰結を見つつ語った。「自律的倫理学、信仰から引き離された倫理学の要請は、それが信仰から離れる距離が大きければ大きいほど、いっそうわれわれの善の理解をそこなう」(252頁)。聖書が罪と呼ぶこの状態をブルンナーは以下のように語る。

「人間は、一誰かある人間ではなく私たちすべてが、そして人間のある部分ではなく全人格が一この本来の秩序からさまよい出て、神から与えられた人間の使命と矛盾してしまうような状態に陥った。それゆえ自己自身との、そして自分と等しい人間との矛盾分裂に

陥ったと語る。このような反抗的な意志から生じる、神への依存から自由になろうと欲することから生じる、本来の秩序の破壊を、聖書は罪と呼んでいる。」(226頁)

それゆえにキリスト教教育はイエス・キリストにおいて自己を啓示された聖なる絶対者である神との出会いによって真の人間性を回復する回心を目指す。罪に堕ち、反逆する人間が神から与えられる信仰を通してイエス・キリストと結びつき、その十字架の死と復活の命に与かる。古い自分に死んで、新しい命に生き始める。キリスト教教育は人間の自然的可能性の延長線上に徳性を見るのではなく、この回心を否定媒介した人間的可能性の断絶と再建に徳育の可能性を見ている。

使徒パウロは洗礼の出来事においてこの人間の死とキリストにある再生が起こっていることを語った。

「わたしたちは洗礼によってキリストと共に葬られ、その死にあずかるものとなりました。それは、キリストが御父の栄光によって死者の中から復活させられたように、わたしたちも新しい命に生きるためなのです。もし、わたしたちがキリストと一体になってその死の姿にあやかるならば、その復活の姿にもあやかれるでしょう。わたしたちの古い自分がキリストと共に十字架につけられたのは、罪に支配された体が滅ぼされ、もはや罪の奴隷にならないためであると知っています。死んだ者は、罪から解放されています。わたしたちは、キリストと共に死んだのなら、キリストと共に生きることにもなると信じます。」(ローマの信徒への手紙第6章4-8節)

自然的人間においては、人間は理想や夢を持って人生を形成してもその方向性は世俗社会の功利的価値観に流されやすく、妬みや蔑みに打ち勝つ思いやりを持つことができず、他者や自分の生命を心から尊重することができない、「生まれながら神の怒りを受けるべき者」(エフェソの信徒への手紙第2章3節)である。その人間が真の徳性を身に帯びるようになるとすれば、それは自分の罪

に死んで、キリストの復活の命に与かり、新しく生まれ変わる出来事に拠らなければならない。それがキリスト教教育における人間理解の根本である。究極的には、ヒューマニズムは「洗礼を施されたヒューマニズムとして再生」(近藤、2007、169頁)しなければならない。ブルナーはキリスト教教育が目指すものは実は「すべての教育が求めていること」、すなわち「人間が本当の人間になるということ、真の人間の生起」であると言う(1996、227頁)。

「人間の教育活動が人間を人間とするのではない。神が人となったということが、人間を人間とするのである。ここでは、あなたが信じ、信頼し、従いながら、イエス・キリストのうちにある神の真理と愛を贈物として受け取ることによって、あなたの心、人格の中心は、転倒したものから正しいものへと、利己的で矛盾に満ちたものから従順で愛に満ち、和解が行われた心に、そしてまさにそれゆえに真の人間的な心となる。こうして心が癒されたならば、人間全体も健康となる。神が再び生の中心となるならば、他のものすべても正しい位置に納まるのである。」(227頁)

先に引用された理想と現実との隔たりと両者の架橋について近藤(1985、348頁)が敷衍して以下に論じている事態もブルナーが指摘していることと同じ消息を示していると思われる。

『理想と現実との区別と統一』ということは、『価値と存在の区別と統一』と言ってもよい。それは現にあるものを超えたものが、現にあるものと関わってくることであって、この超越的なものの、現実への関わりにおいて倫理は成立するのである。倫理的生は、単なる現存するものの一元論でもなりたないし、またただ価値と存在とが二元論的に分裂しているだけでも成立しない。そこに超越が明確にありつつ、その超越が現実へと到来するところに成立する。『超越の現実化』あるいは『超越の到来』という事態がはじめて倫理成立の根拠をなすのである。」

超越次元から到来し、人間と関係を結ぶ契約の神の前で、人間の目論む道徳・倫理プログラムがいったん崩壊した上で、神の恵みに支えられた新しい道徳・倫理の再建が起こる。その道筋がどのようなものであるかを描き出そうとする問いに聖書の授業は取り組み続ける必要がある。

もとより「超越の現実化」、「超越の到来」とはとりもなおさず啓示の出来事であって、神の出来事を人間の教育的営みがもたらすことができるわけではない。しかしキリスト教教育が「神の人造り」の業への参与であるならば(近藤、2007、180頁)、そこに信仰に生き、礼拝と祈りに生きる教育共同体が聖霊の働きの中で用いられる余地があるはずである。教会の説教において、神の語りが人間の言葉を通して出来事として生起するように、キリスト教学校における教育的営みが神の自己啓示の場となり、道具となり、材料となり、準備となるはずである。キリスト教学校という教育共同体はそのことを祈り願いつつ共に働く共同体でなければならない。

以上の断絶と再建の徳育を踏まえた教育共同体におけるキリスト教教育は、聖書と道徳との関係について、どのようなモデルを念頭に置くべきであろうか。芳賀(2004、102頁)はH・リチャード・ニーバーの提示する福音(教会)と文化との関係の五類型を共同体論の文脈で次のように言い換えて紹介している。それらは、①撤退型(文化に反対するキリスト: Christ against Culture); ②同化型(文化のキリスト: Christ of Culture); ③超然型(文化の上に立つキリスト: Christ above Culture); ④対決型(逆説におけるキリストと文化: Christ and Culture in Paradox); ⑤変革型(文化を変革するキリスト: Christ the Transformer of Culture)の五つである。その上で芳賀は日本のように教会的勢力が社会の中で少数者であることを余儀なくされている状況にあっては、より戦略的に有効なモデルとして「代替型」と「成就型」を挙げる。「代替型」とは「現在の社会が優勢と見なしている功利主義的な生の構想に対して、果たしてそれで人生は破綻しないのかどうかを問い、それに代わるオルターナティブ(alternative)な善き生の構想を、福音として指し示す」ことであり、「成就型」とは「実はそれこそが、知らずし

て目指していたことの本来的な実現にほかならないものであり、福音の中にこそ生の目標の成就(fulfillment)があることを示す」ことである(102頁)。それは使徒パウロがアレオパゴスの丘でアテネの異教徒たちに呼びかけた語りにおいて典型的に示されている。

「アテネの皆さん、あらゆる点においてあなたがたが信仰のあついでであることを、わたしは認めます。道を歩きながら、あなたがたが拝むいろいろなものを見ていると、『知られざる神に』と刻まれている祭壇さえ見つけたからです。それで、あなたがたが知らずに拝んでいるもの、それをわたしはお知らせしましょう。世界とその中の万物とを造られた神が、その方です。」(使徒言行録第17章22-24節)

これがパウロの伝道説教に見られる「否定的契機を自らくぐらせ自己発見的(heuristic)な道を歩ませる福音弁証の道」(芳賀②、2016、34頁)である。

#### IV 「道徳」の求めを代替・成就する「聖書」の授業—具体例を考える

ではこの代替と成就のモデルを聖書と道徳との関係に適用して考えた場合、どのような聖書の授業展開が考えられるだろうか。以下に「目標を目指して物事をやり抜く強い意志」、「生命を尊ぶ心」、「愛国心」を具体例に、「特別の教科 道徳」で求められる「道徳の内容」を扱いつつ、なおかつそれを超えて聖書が証しする福音を指示し、福音に支えられた倫理的力を描き出すことができるか、考察してみたい。

##### 4. 1 目標を目指してやり抜く強い意志

学習指導要領は「道徳の内容」の「主として自分自身にかかわること」の中に「より高い目標を目指し、希望と勇気をもって着実にやり抜く強い意志をもつ」ことを挙げている。『私たちの道徳—中学』では「目標を目指しやり抜く強い意志を」との表題で、「行く手に大きな壁が立ちだかっていたら、その向こうに帽子を投げろ」といった



アイルランドのことわざや、「少年よ大志をいだけ」というウィリアム・スミス・クラークの言葉、あるいは野球選手松井秀喜の身近で具体的な目標設定をしてこつこつと努力を重ねることの大切さを伝えるメッセージが紹介されている。また理想通りにいかない現実を乗り越えていくことの大切さにも触れられている(16, 17, 20, 18頁)。しかしそのような努力を重ねて目指す人生の目標が何であるか、何を根拠にその目標を見出すかには公教育は触れることができない。これからどんな目標をもって生きたいか、との問いに各国の高校生が答えたアンケート結果が紹介されているのみである。そこには「高い社会的地位につく」、「お金持ちになる」、「円満な家庭を築く」、「自分の趣味を活かす暮らしをする」、「のんびりと気楽に暮らす」、「社会のために役立つ生き方をする」といった回答が並んでいる(19頁)。

聖書の授業においては、ただたゆまぬ努力によって人生の夢や目標を実現することの大切さを伝えるのではなく、何を基軸として自分の人生を考え、自分の目標を見出すのかにまで触れたい。聖書の箇所としてヨセフ物語を考えることができる。ヨセフは兄弟に嫌われ、エジプトに奴隷として売り飛ばされ、かの地においても無実の罪を着せられて牢屋に入れられる。しかしエジプトの王ファラオの夢の謎解きをきっかけに王に次ぐ地位を与えられ、後に飢饉で助けを求めてきた兄たちと和解を果たす。その時、過ぎ越し方を振り返ってヨセフが告白したことは苦しみも含めてこれまでの自分の人生のすべてが神のはかり知れない大きな恵みの計画の中にあったということだった。ヨセフは兄たちに告げる。「神がわたしをあなたたちより先にお遣わしになったのは、この国にあなたたちの残りの者を与え、あなたたちを生き永らえさせて、大いなる救いに至らせるためです。わたしをここへ遣わしたのは、あなたたちではなく、神です」(創世記第45章6-7節)。ここには自分の人生を神の視点から受け止めなおした信仰者の告白がある。この「神中心的人生観」(近藤、2002、76-85頁)をもって自分の人生を見つめ直していく時、自分の小さな人生のストーリーが個人的な利益追求や、こぢんまりとした自己満足から解放され、神が自分の人生にどのような計画を持ち、

どのような使命(ミッション)を与えようとしておられるのかを考え始める道が開かれる。やる気のないアメリカンフットボールのチームが回心を経験し、神の栄光のために勉強でも親子関係でも、練習でも試合でも自分たちのベストを尽くすという生き方変わった時、何が起こったかを描いた映画「フェイシング・ザ・ジャイアント」の一場面を材料として取り上げる可能性もある。その上で、生徒一人一人が自分はどうのような人生の使命が与えられていると思うか、その使命に応えるためにこれから何をしていきたいか、考えたり、書いたり、発表したりする機会を持つことができる。

#### 4. 2 生命の尊さ

学習指導要領は「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の分野の項目として「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する」ことを挙げている。『私たちの道徳—中学校』はこれに対応して、「生命を考える」との表題の下で、「偶然性：今ここにいる不思議」、「有限性：いつか終わりがあること」、「連続性：ずっとつながっていること」に触れている(98-101頁)。ここでは自分はただ一つの存在であり、一回きりの人生であるがゆえにかけがえのないものであるという命の大切さの根拠づけがなされている。「果てしない宇宙にあっても／はるか永劫の時の中にあっても／この私は／ただ一つの存在、二つとない存在／一人一人のかけがえのない生命を尊重し合って生きていきたい」(102頁)。また命の起源はずっと遠い昔にあり、そこから連続と受け継がれてきたという大きな連続性の中で自分の命も受け止めることができることが示される。

「この生命は私のもの。／誰のものでもない、かけがえのない私の生命。／でも、どこからやってきたのだろう。—そう／これは私が受け継いだもの。／ずっと遠い昔から受け継がれ／私が受け取ったもの。／この生命は私の生命だけれど／私だけのものではない。／私は生命というたすきを受け取り／人生というコースを／走りきらねばならぬ駅伝走者。」(101頁)

しかしこの「ずっと遠い昔」とは何だろうか。それは太古の昔に偶然に発生した最初の生命のことだろうか。それとも一人一人の命を意志と計画をもって造られた超越的人格のことだろうか。公教育における道德教育はそこにまで立ち入ることはできない。突き詰めていったところでは、この世界に意味や目的があるとなぜ言えるのか、なぜこの大きな宇宙の中で自分のようなちっぽけな存在が尊いと言えるのか、なぜ自分や他者の命が尊いと言えるのか、という問いに答えることは難しくなる。<sup>3</sup>

聖書の授業においては、神が人間をご自分の似像として造られたこと（創世記第1章26-27節）や十戒の第6の戒め「あなたは殺してはならない」を聖書箇所とし、神が人間を造り、愛し、大切にしていることが人間の命の大切さの根拠であることを示すことができる（大木、2004、86-109頁；関根、2008、15-43頁）。星野富弘のドキュメンタリーを通して、身体を自由を失った元体育教師が神との出会いを通じて、いかにして生きる意味と価値を見出していったかを紹介したり、<sup>4</sup>キリスト教精神に基づいた障がい者施設止揚学園での日々を描いた福井達雨の著書の一節を紹介したりすることができるであろう。<sup>5</sup>その上で、自分なりにいのちを大切にする生き方や生活は、どのようなものとして表れるか、書いたり発表したりする機会を持つことができる。

#### 4. 3 愛国心

学習指導要領は「主として集団や社会とのかかわりに関すること」に分類される項目中に「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する」ことを挙げている。これと対応して『わたしたちの道德—中学校』においては「国を愛し、伝統の継承と文化の創造を」と題する章が掲げられている。日本の伝統文化について振り返り、海外でも日本の文化が評価され親しまれている例が挙げられ、世界の人から信頼され尊敬されるために自分たちにどのようなことが求められているか考える機会がつくられている（206-209頁）。

もとより国家が主導して行われる愛国心教育に

は危険が伴う。むき出しの「愛国心」教育、あるいは容易にそのような教育に陥る要素を孕んでいる教育は、国家を最大の忠誠心の対象とする時代錯誤的な教育に逆戻りしかねない。「愛国心」教育には、「『愛国心』を忠誠心の最優先の表現にしない教育が必要」なのであり、「神を愛することは、愛国心に勝り、自国の国土や伝統を愛す以上にはるかに優先順位第一であること」が教えられなければならない。愛国心は「良心の自由」、世界に開かれた「隣人愛」、「人命の尊貴」といった高次の価値観によって相対化される必要がある（近藤、2007、153頁）。無批判でむき出しの愛国心を内包した政治的な世俗ナショナリズムは「自国の平和と権益が他国によって侵されかねないという危惧が煽られると、国民的アイデンティティを強化するために、やはり宗教的なナショナリズムにすり替わる危険性」をはらんでいる（芳賀①、2016、36頁）。このことを踏まえた上で、むき出しの愛国心を相対化する、トランスナショナルな「神の国」とその地上での先駆けである「教会」の存在の重大性が伝えられなければならない（近藤、2007、160-161頁）。

聖書の授業においてはイザヤ書第60章が描く諸国民と諸国の富が終わりの日に神の御国にすべて流れ込む神の国のビジョンを取り上げつつ（Mouw, 2002）、国を想う心もまた国境を超える教会、さらに教会が指し示す神の国の中で位置づけ直されることを示すことができる。その上で、御国に流れ込む諸国の富の中に、日本のよさもあるとするならそれは何か、自分はどのような仕方国際社会の中で日本がよりよい国となっていくために貢献できるか、本当の意味で日本が豊かな国になるとはどういうことか、といった問いに取り組み、書いたり話し合ったり発表したりする機会をつくることができるだろう。この点で、フランス哲学者今道友信が国語の教科書に書き下ろした「温かいスープ」を取り上げることもできる。戦後まだ日の浅い時代に、フランスの小さなレストランで敗戦国日本から来た若い学徒が一番安価なオムレツで空腹を紛らわせていた時、他の客の注文を取り間違えたとの口実で思いやりのこもった温かいスープを差し出してくれたのはこのレストランのお母さんだった。この小文は以下の言葉

をもって閉じられる。

「国際性、国際性とやかましく言われているが、その基本は、流れるような外国語の能力やきらびやかな学芸の才気や事業のスケールの大きさなのではない。それは、相手の立場を思いやる優しさ、お互いが人類の仲間であるという自覚なのである。その典型になるのが、名もない行きずりの外国人の私に、口ごもり恥じらいながら示してくれたあの人たちの無償の愛である。求めるところのない隣人愛としての人類愛、これこそが国際性の基調である。そうであるとすれば、一人一人の平凡な日常の中で、それは試されているのだ。」

愛国心を相対化して位置づけ直すグローバルな市民社会の倫理、そしてさらにその深みにある隣人愛に心を向けるきっかけとなる読み物として聖書科の授業の中にも位置づけることができる。

## V 終わりに

本論文において私は、まず道徳教育も聖書科の授業も、人間の生き方や人生観に深くかかわる事柄を扱っている点では共通していることを論じた。その上で、聖書の授業が、道徳に解消されるものではなく、人間の内なる可能性としての道徳性がいったん破綻を経験する回心を通じて神との出会いと恵みに生きる人生の始まりを描き出すことを目指していることを論じた。その具体的展開の可能性を、「目標を目指してやり抜く強い意志」、「命の大切さ」、「愛国心」を例に考察した。学習指導要領の定める「道徳の内容」を踏まえつつも、聖書の授業はさらにそのテーマの深みにある根拠を問い（「なぜ命は尊いのか」）、人生を神の計画から捉えなおし（「神中心的世界観」）、この世界の価値意識も超越的目的論的視点から位置づけ直す（「神の国の中で相対化されて位置づけ直される愛国心」）ことにまで取り組む。

以上の意味において聖書科の授業は、学習指導要領が定める道徳の内容についてよりラディカルに根拠を問い、人生の意味と目的を超越からの視座を意識しつつ探究するのである。その過程で道

徳教育が求める内容は達成されつつ、そこにとどまらずそれ以上を目指すのであり、また目指すべきである。文部科学省の求める道徳の内容を踏まえその目的を達しつつも、さらにそれより深く、高く超えていくキリスト教教育が求められる。福音は倫理を超えており、また福音は倫理を超えたところから倫理を下支えするからである（近藤、2004、3-4頁）。

小中学校における道徳が2018年度から順次教科として格上げされていく一方で、現時点においては従来通り宗教が道徳の科目を代替することは尊重する方向で検討が行われている（「今後の道徳教育の改善・充実方策」、15頁）。キリスト教学校における聖書科は、今という時のあるうちに、求められるならば聖書科の授業内容は学習指導要領が求める「道徳の内容」を扱い、それ以上を目指す中で、学習指導要領が求める目標をも自ずと達成していることを示すことができるよう備えていく必要があると思われる。しかし教科としての道徳に引張られるような形でなく、現在の聖書のカリキュラムを尊重しつつ、その各回の授業が、「道徳の内容」で言えばどの項目に対応しているかを示した一覧表を作成するところから始めてみるのがふさわしいだろう。そしてどのように聖書の授業が、一般的な道徳教育の目指す人間による道徳性涵養のストーリーの「代替」でありかつその「成就」であると言えるのか、一つ一つの授業の取り組みを通して実地の経験値をさらに蓄積していく必要がある。その上で、花の日や収穫感謝、日々の礼拝、ボランティアの機会など様々なキリスト教行事や部活動、運動会、文化祭等と連動して、学校全体のキリスト教教育計画（学習指導要領が求める「道徳教育の全体計画」にあたるもの）をどのように策定していけるかという課題があり、設置が求められることになる「道徳教育推進教師」のポジションを誰が担うかという課題があり、原則担任とされる道徳の担当教師と聖書科の教員との関係をどう考えるかという課題がある。さらに数値でなく記述式で行う評価をどのように行っていくのか、現在聖書科が教科として行っている数値による評価を継続できるのかどうかという課題がある。またアクティブ・ラーニングやソーシャルスキル・トレーニング（河村、2008）の知見を

どのように取り入れていけるか研究を重ねて生き生きとした体験的「主体的・協働的・創造的な学び」(田中、2016)の場をいかに創り出し、いけるか取り組んでいく課題がある。しかしそれらすべてを「神の人造り」への参与としてのキリスト教教育のわざとして受け止め、「キリスト教学校だからこそできること」を意識して礼拝と祈りの教育共同体形成に努め(近藤、2007、180頁)、道德教科化がもたらす問いかけを、かえってキリスト教学校としてのアイデンティティを明確化、先鋭化する機会としてとらえることが重要である。

「わたしは植え、アポロは水をそそいだ。しかし成長させて下さるのは、神である」  
(コリント人への第一の手紙 第3章6節 口語訳)

※本稿の準備に当たり、北陸学院大学学長町田健一教授、北陸学院中学高等学校堀岡満喜子宗教主事、聖書科非常勤講師内城愛教諭との対話から学ぶところが大きかった。記して感謝したい。なお、聖書引用は特記がない限りすべて新共同訳に拠っている。

〈注〉

- 1 現行の学習指導要領においては、小学校第1・2学年では16項目、第3・4学年では18項目、第5・6学年では22項目、中学校では24項目の道德の内容項目が掲げられており、それらは①主として自分自身に関する事、②主として他の人とのかかわりに関する事、③主として自然や崇高なものとのかかわりに関する事、④主として集団や社会とのかかわりに関する事、の4分野に分類されている。文部科学省『中学校学習指導要領解説―道德編』(日本文教出版、2008年)、150-151頁。伊藤悟『『聖書』は『道德』の代替か―道德教科化の動きをめぐって―』『キリスト教と文化―紀要』(2013):41頁。
- 2 ここでいう「回心」は瞬時の劇的な体験である必要はない。それはむしろホレイス・ブッシュネル(Horace Bushnell)が論じるようなキリスト教的共同体の中における漸次的・継続的な人格的陶冶と養育の中で培われる新しい世界観と情意の形成ととらえた方がよい。H・ブッシュネル(森田美千代訳)『キリスト教養育』(教文館、2009年); James C. Livingston,

*Modern Christian Thought: The Enlightenment and the Nineteenth Century*, second edition (Minneapolis, MN: Fortress Press, 2006), 110-112.

- 3 2016年7月に起きた相模原の障がい者施設における殺傷事件で逮捕された容疑者は、障がい者を生きる価値がないものと見なし、安楽死をさせた主張しているという。しかもネット上にはこのような容疑者の思想に共鳴するかのよう書き込みが少なからず散見されるという。福島智(東京大学先端科学技術研究センター)は事件の背景にある社会病理、誰の心の中にもある差別心と向き合い取り組むべきことに注意を喚起する(朝日新聞デジタル2016年8月5日)。http://digital.asahi.com/articles/ASJ835TGDJ83UTIL03R.html?rm=262 (2016年8月23日 アクセス) 最首悟(和光大学名誉教授)は「いまの日本社会の底には、生産能力のない者を社会の敵と見なす冷め切った風潮」があり、「この事件はその底流がポコッと表面に現れたもの」と語る(朝日新聞デジタル2016年8月8日)。http://www.asahi.com/articles/ASJ854DWTJ85ULOB007.html (2016年8月23日 アクセス)
- 4 http://h-kishi.sakura.ne.jp/kokoro-87.htm (NHK 1983年5月22日放映。2016年8月23日 アクセス)。以下も参照。星野富弘『ことばの雫』(いのちのことば社、2008年)、同『かぎりなくやさしい花々』(偕成社、2004年)。
- 5 福井達雨・福井光子『よい天気、ありがとう』(いのちのことば社、1987年)等。止揚学園現園長の福井生氏も相模原での事件について応答している(「相模原事件を問う」2016年8月5日付 京都新聞)。

〈参考文献〉

- St. Thomas Aquinas, *Summa Theologia*, trans. Fathers of the English Dominican Province, 5 vols. (Notre Dame, IL: Christian Classics, 1981).
- James D. Bratt, ed., *Abraham Kuyper: A Centennial Reader* (Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1998).
- エーミル・ブルンナー(佐藤敏夫訳)『教義学Ⅱ 創造と救贖についての教説』『ブルンナー著作集』第3巻(教文館、1997年)。
- エーミル・ブルンナー(川田殖訳)「信仰と倫理」『倫理・社会論集』『ブルンナー著作集』第6巻(教文館、1996年)。

- H・ブッシュネル（森田美千代訳）『キリスト教養育』（教文館、2009年）。
- 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」(平成25年12月26日)。http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/\_icsFiles/afiedfile/2013/12/27/1343013\_01.pdf 2016年8月13日アクセス)
- 深谷松男「良心の自由から道徳教育を考える」。後に東京神学大学編『伝道と神学』第5号(2015):21-39頁に所収。
- 福井達雨・福井光子『よい天気、ありがとう』（いのちのことば社、1987年）
- 芳賀力『使徒的共同体—美徳なき時代に』（教文館、2004年）。
- 芳賀力①「救済への問い その2 日本人の共同幻想」『季刊 教会』102号(2016):26-37頁。
- 芳賀力②「『道徳の教科化』をめぐって—キリスト教学校で聖書を教える方の為に—」『季刊 教会』102号(2016年):5-11頁。
- 林康成『道徳教育論』（放送大学教育振興会、2009年）。
- 星野富弘『かぎりなくやさしい花々』（偕成社、2004年）。
- 星野富弘『ことばの雫』（いのちのことば社、2008年）。
- 今道友信「温かいスープ」中学3年の国語の教科書（光村図書）。
- 伊藤悟「『聖書』は『道徳』の代替か—道徳教科化の動きをめぐって—」『キリスト教と文化 紀要』(2013):39-56頁。
- 河村茂雄・品田笑子・小野寺正己編『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキルCSS 中学校一人とかかわり、ともに生きるためのルールやマナー』（図書文化、2008年）。
- 近藤勝彦『現代神学との対話』（ヨルダン社、1985年）。
- 近藤勝彦『教会と伝道のために』（教文館、1992年）。
- 近藤勝彦『窮地に生きた信仰—ヨセフ物語、ダビデ物語、ダニエル書による説教』（教文館、2002年）。
- 近藤勝彦『しかし、勇気を出しなさい—福音の倫理的力』（教文館、2004年）。
- 近藤勝彦『キリスト教の世界政策—現代文明におけるキリスト教の責任と役割』（教文館、2007年）。
- James C. Livingston, *Modern Christian Thought: The Enlightenment and the Nineteenth Century*, second edition (Minneapolis, MN: Fortress Press, 2006).
- 町田健一「キリスト教学校と道徳の教科化—問い直される幼・小・中・高における聖書科カリキュラムと教員養成・研修」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』7(2014):1-9頁。
- Richard J. Mouw, *When the Kings Come Marching In: Isaiah and the New Jerusalem*, revised edition (Grand Rapids, MI: Eerdmans, 2002).
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説—道徳編』（日本文教出版、2008年）。
- 文部科学省編『心のノート—中学校』平成21年度改訂版（廣済堂あかつき、2009年）。
- 文部科学省編『私たちの道徳—中学校』（文部科学省）。
- 教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第1次提言）」
- (http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai1\_1.pdf 2016年8月13日アクセス)
- H・リチャード・ニーバー（赤城泰訳）『キリストと文化』（日本基督教団出版局、1967年）。
- 大木英夫『信仰と倫理—十戒の現代的意味』（教文館、2004年）。
- 押谷由夫・柳沼良太編『道徳の時代がきた！—道徳教科化への提言—』（教育出版、2013年）。
- 押谷由夫・柳沼良太編『道徳の時代をつくる！—道徳教科化への始動』（教育出版、2014年）。
- W・パネンベルク（佐々木勝彦・濱崎雅孝訳）『なぜ人間に倫理が必要か—倫理学の根拠をめぐる哲学的・神学的考察』（教文館、2003年）。
- 朴憲郁「道徳論—キリスト教教育的視点から—」（第15回キリスト教学校伝道協議会 2014年5月）。
- 関根清三「モラルの再生へ向けて」『モラル教育の再構築を目指して—モラルの危機とキリスト教』（青山学院大学総合研究所キリスト教文化研究部編）（教文館、2008年）、15-43頁。
- 田中博之『アクティブ・ラーニング実践の手引き』（教育開発研究所、2016年）。

