

聖書科の成立とそのカリキュラム

—キリスト教学校で聖書を「教える」ということ—

伊 藤 悟

1. はじめに

現在全国に約870校の宗教系学校が存立し、そのうち578校（66.4%）がキリスト教系の学校である¹⁾。いずれの学校も何らかの宗教関連の科目を設置しており、私立学校の建学の精神と相まって、それらの科目をカリキュラム表の筆頭教科・筆頭科目として配置しているケースが多く見られる。その学校の特色ある教科として位置づけていることの表れである。

またかつて文部省訓令第12号（1899年）によって教育現場における国家の宗教弾圧を経験した宗教系学校からすると、現在、宗教系学校が存立しその中で宗教関連科目が独自のカリキュラムとして展開が許されているのは、この社会において思想・信教の自由が保障され、デモクラシーが機能していることの表れである。このことは民主主義社会の指標であり、一つのバロメータとして考えられよう。

教科としての「聖書」は、キリスト教学校の創設期から多くの学校で欠かすことのできない主要教科であった。聖書と英語はいわゆる「洋学」の中心科目であり、近代日本の社会システムと文化とを構築していくためのさきがけとして、重要な役割を担ってきた。本稿では、とくにキリスト教中等教育（中学校・高等学校）の「聖書科」（宗教科）カリキュラムの実情を検証し、その構成要素成立背景を分析するものである。

2. キリスト教学校と聖書科

今日のキリスト教系諸学校において、「聖書」は科目名称として広く用いられている。但しこの傾向はプロテスタント系諸学校に多く見られ、カトリック学校では「宗教」が多く使われる。

「聖書」という科目名称の起源は定かではないが、きわめて初期のキリスト教学校、すなわち明治期のミッション・スクールにおいて、すでに「聖書」という科目名が用いられたことを考えると、当時、宣教師たちが生徒たちに純粋に聖書を読み解いていた時間を「聖書」と呼ぶようになり、それが今日に至るまで教科名として使われてきたのであろう。英語のBible studyは「聖書研究」と訳されるが、中学校や高等学校の学科目名称としては落ち着きが悪く、「聖書」がキリスト教学校の中で一般化していったものと思われる。

とはいえ先の文部省訓令第12号は、1945年10月に文部省訓令第8号「私立学校ニ於テ宗教上ノ教育ヲ施シ又ハ儀式ヲ行ウコトヲ得ルノ件」が出されるまで約46年間にわたり、日本の学校から国家神道を除く一切の宗教教育・宗教活動を排除したのであった。程度の差こそあれ、この間、キリスト教諸学校は苦悩の時代を過ごすことになる。しかしながら戦後、キリスト教学校では比較的すぐに聖書科が復活した。多くの学校で正課科目として位置づけたり、聖書の学びを学校で公に行ったりすることが許された。1947年5月に出された学校教育法施行規則には、「小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに総合的な学習の時間によって編成するものとする。私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもって前項の道徳に代えることができる。」(第24条)と明記され、キリスト教学校における聖書科がいわゆる法的小墨付きを得るに至り、教科としての存在が確立することになった。中学校、高等学校もこれに準拠し、キリスト教学校では聖書を正課として配置することが可能となったのである。

1947年に「試案」(教育実践における参考手引書)として発表された学習指導

要領は、1950年代に入り、1951年、55年、58～60年と相次いで改訂され、50年代半ばからは、それまで社会科のなかにおかれていた道德分野を独立させ、新設科目として「道德」を設置する案が浮上してきた。道德は社会科のなかで取り扱うことになっていたが、十分に取扱われていない実態への反省から独立科目化が検討され始めたのである。キリスト教学校は大いに危機感を感じ、協議会や研究会を開催して対応を協議した。「道德」が戦前の「修身」と同じ道を辿ることを危惧したのである。基督教学校教育同盟は、文部省に対し、必修科目を増やして自由選択を少なくするのは画一主義教育に近づく傾向があり民主主義教育の主旨に反すること、「道德」の設置にあたっては信教の自由ならびに私学の教育の自由と自主性を尊重されたいこと、キリスト教学校ではすでに「聖書」が「道德」に充当する内容を取り扱っており矛盾しないことなどをまとめ、要望書を提出した。これは戦後民主主義教育への教師らの熱意の表れであると同様に、敗戦によって瓦解された国民の価値観の立て直しを福音主義信仰によって行おうとするキリスト教教師らの強い信仰の表れでもあった。

1955年以降の学習指導要領は試案や告示ではなく、より法的拘束力をもつものへと変容していった。1958年の改訂では、ついに小学校・中学校に「道德」の時間を特設し、高等学校に「倫理・社会」（必修）が新設されることとなった。ただし小学校・中学校では「聖書」を「道德」として読み替えることを可能とした。高等学校では「倫理・社会」が設置されたものの、その学校の特色ある教科として「聖書」を併存させることとなり、これによりキリスト教学校はこの危機をとりあえずは脱することになってこの問題は沈静化していった。

かくして聖書科教育は法的に根拠づけられた教科として、キリスト教学校における学校教育課程に位置づけられた。表向きは確かに公立学校とは異なる独自の仕方でも徳教育を行うこと、すなわちキリスト教学校では「道德」の代わりに「聖書」が設置されて異名称同一科目または読替科目として置かれたのであるが、このことは「聖書＝道德」を意味したり、聖書の授業内容が制約されたりすることにはならないというのは、当然の理解として認識されていたようである。キリスト教学校の多くは、道德は正課としての学びではなく、日常の

ホームルーム活動や正課外の特別活動において、生活実践のなかで学んでいくものとの認識を強くもっており、当時、いずれの学校も宗教科だけに道德教育を負わせようとする思惑は、殆ど持ち合わせていなかった²⁾。

このような経緯のなかで設定された教科であるために、教科名としての「聖書科」や「宗教科」、科目名としての「聖書」「宗教」「キリスト教」が設置時に十分に検証されたとは必ずしも言い難い。そして今日、より幅広い意味で、宗教やそれに関連する領域を含めて「聖書」「宗教」が教育課程のなかにおかれ、科目名称としては「聖書」がもっとも多いものの、「聖書と人間」「キリスト教倫理」「英語聖書」など、様々に異なる科目名称を可能にしている³⁾。

現在は、カリキュラム表において、「聖書」をキリスト教学校を支える筆頭科目として最上段に置いて積極的に位置づける学校と、のちに付随された「道德」に替わるものとして最下段に表記して消極的に位置づける学校とがあり、このあたりに、その学校の伝統や歴史的経緯、キリスト教教育への意識を見てとれることがある。

3. 「聖書科」の多様な教育形態

聖書科には学習指導要領のような枠組みがないため、その授業展開はじつに開かれていると言えよう。それだけにキリスト教学校における聖書科の設置意義は高く、キリスト教学校の教育課程全体に大きな責任を負う科目である。すなわち文科省からその教育内容をまったく制約されないというきわめて「国家からの自由」を体現している科目であり、それは民主主義教育の象徴とも言えよう。残念なことに日本の私立学校は、国家から自由な内面を絶対的に確保する教育理念を、教育運動を統合する軸として形成させ得なかった。公教育を担うが故に公費助成をうけ、そのために教育内容も規定されているのが実状である。一方で国家から自由な教育共同体を主張しつつ、他方で国家助成を要請するという自己矛盾を抱え込んでいるのである。またこれを克服する私学論もみられない⁴⁾。

さて、定められた学習指導要領を有しないことから、聖書科の科目内容の展

開は担当する教師の力量と意識とに大方委ねられており、聖書のみならずその周辺領域までを含めたきわめて多岐にわたる授業内容を可能とする。このことは他方、多様な教育形態と内容を認めることであり、学校間格差、教師間格差、授業内容の格差が生じることを前提とする。また限られた時数のなかで、あらゆる領域を網羅することは実質的に不可能であることから、各学校や担当教員のなかで、おのずと領域と方向性を限定しなければならない教科である。たとえば、純粋に聖書物語の読み聞かせや聖書解釈を取り上げることもあれば、聖句暗唱を積極的に取り入れることもある。またキリスト教史やキリスト教文化について、さらにはキリスト教倫理について学ぶこともある。聖書という独立した教科でありながらも、他科目との対話や学校行事との連携も必要とする学際的学習領域である。

菅原伸郎は、宗教教育の枠組みを、①宗派教育、②宗教知識教育、③宗教的情操教育、④対宗教安全教育、⑤宗教的寛容教育という五つのカテゴリーでとらえている⁵⁾。ここに「対宗教安全教育」や「宗教的寛容教育」が含まれているのは、現代の特徴であり、興味深い。キリスト教学校においても、カルト対策も含めた安全教育は必須であるし、他宗教理解のためには宗教的寛容教育も必要である。ヨーロッパではこれらを「市民性教育」として公教育のなかに積極的に取り入れている。

キリスト教圏にあつては、長年、「宗教教育」と「キリスト教教育」は、同義として考えられてきた。しかし今日は、他宗教のなかにもそれぞれの宗教教育があり、「宗教教育」という用語は、諸宗教も含めた宗教教育の総称として理解されるようになってきている。そのため広義では、「キリスト教教育」は宗教教育体系のなかの一領域を示すものとして捉えられる。しかしそれにもかかわらず、キリスト教教育の枠組みのなかで他宗教の教育を捉えようとする試みや、キリスト教を相対化しないなかで諸宗教を捉えて行く方法もある。したがって、「宗教教育」も「キリスト教教育」も、学習領域をカテゴライズする用語としては不十分であり、取り上げる立場によっておのずと限定が生ずる用語である。また特定の宗教的立場を明確にした教育を「〇〇教教育」（たとえばキリスト教

教育、仏教教育）と呼び、特定の宗教に基づかない者を「宗教教育」と呼ぶ場合もある。さらには「キリスト教宗教教育」⁶⁾といった造語も広く用いられるなど、これらの用語の定義は必ずしも定まっていない。

1980年代にはジャック・シーモアとドナルド・ミラーらがキリスト教教育の類型化を試みた⁷⁾。キリスト教教育は、教会のもつ使命や自己理解によってキリスト教教育の到達目標や方法が変わるというものである。彼らは、キリスト教教育を5つに分類し、それぞれ「宗教教授」「信仰共同体」「霊的・精神的発達」「解放」「解釈」とした。

宗教教授：キリスト教が宗教として持つ信仰内容、実践活動、宗教的感情、知識その他の所産を学習者に伝達すること。

信仰共同体：人々が信仰と出会って、共同体の中でどのように生きていくか（ライフスタイル）をキリスト教信仰に基づいて学習すること。

霊的・精神的成長：個人が霊的・精神的に発達、成長することを助け、人々の人間的成熟を目指すこと。

解放：真の人間の解放（肉体的、精神的、霊的）を目指し、社会の中での地塩となってこの社会を変革していく者を育てること。

解釈：キリスト教信仰のストーリーを通してその現代化を計り、自らの生き方や経験を大きな信仰のストーリーの中で捉えていけるようアプローチすること。

これらの各類型は、強調点やアプローチの仕方が異なり、それぞれの目標、教師理解、取り上げる教材、展開方法、課題などにも違いがみられる。他にも何人かの研究者らが同様の類型化の試みをしている。これらはいずれも多様化したキリスト教教育の鳥瞰図を示し、それぞれの自己認識を促すことに貢献してきた⁸⁾。

さて、これをキリスト教学校の聖書科カリキュラムに適応させるとどのようなだろう。ここでは、あえて学校教育におけるキリスト教教育や礼拝、諸

行事、ホームルーム活動などとは切り離し、教科としての「聖書科」のカリキュラムのなかで何が起きているのかを見ていくことにしよう。

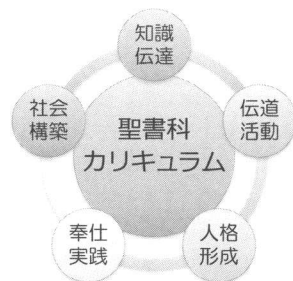
すでに述べてきたように、聖書科の位置づけは、その学校の歴史や教育方針、また担当者の意識や力量によって大きな差がある。聖書科は、国家や行政から定められていない分、自由なカリキュラム設計をその特徴とし、あらゆる可能性に開かれている。実際に教室で行われている内容を大きく次の五つに分類して捉えてみたい(別表参照)。これらは先のシーモアらの基督教教育類型とも合致する。

聖書科カリキュラムの五類型

- ①教養知識の伝達を目指したカリキュラム (宗教教授)
- ②福音伝道を究極的ゴールに設定したカリキュラム (信仰共同体)
- ③人格形成や内面的成長を促すことを目指したカリキュラム(霊的・精神的成長)
- ④具体的他者のために生きる実践力を育成するカリキュラム (解釈)
- ⑤歴史を検証し、新たな社会構築に向かうことを意図したカリキュラム (解放)

これらはカリキュラムにおける強調点の違いであって、互いを排除するものではない。むしろ実際の聖書科カリキュラムでは、これらが相互にリンクしながら、また複数のものが同時進行しながら現れてくる(図1)。それゆえ、担当教員は聖書の授業のなかで、常に今何をしようとしているのか、何を目指しながら聖書教材を取り上げているのか、次に何が繋がっていくのかを見極めていくことが求められる。

例えば、一年生の時には教養知識としてのキリスト教や宗教を学び、その学びを踏まえて、二年次にはよりキリスト教福音や信仰の世界に近づいてみるということも起こり得る。さらに三年次には他者との関わりや社会問題に、授業のなかでよりコミットしていくこともあろう。または、学期



(図1)

(別表) 聖書科カリキュラムの五類型

	← 信仰・福音・自己		← →	他者・社会・世界→	
	③ 福音伝道	② 人格形成	① 知識伝達	④ 奉仕実践	⑤ 社会構築
目的	信仰体系としてのキリスト教との出会い 真理の探究 信仰への導き、世界宣教	自分探し 自分らしさの探究 霊性・精神的成長	知識としてのキリスト教を身につける。 建学の精神の理解	隣人愛の実践 いと小さな者と生きる 他者に仕える やさしさの育成	社会構造の変革 世界平和 社会と人々の解放 共生
到達目標	信仰告白、礼拝者の育成、 教会生活、回心、 学校伝道、 ピア・ミニストリー イエス・キリストと出会う	被造物としての自己の再発見 人生・進路の選択 困難に向かって いける人間 人間の成熟 イエス・キリストを目指す	教義人、知識人、 文化人、キリスト 教理解者の育成 キリスト教の社会的認知 文化としての宗教理解 イエス・キリストを知る	隣人を知る、隣人を探る、隣人となる 他者の幸福、相手のニーズ 身近なできること を探究 物質的豊かさへの批判 イエス・キリストの愛に生きる	人間らしさの追求 社会正義の実現 平和を作り出す人 自己相対化 キリスト教的良心の育成 歴史への批判的介入 イエス・キリストと共に闘う
ワード	信仰、伝道、教会、 贖罪、経験、義認、 敬虔、対世俗主義	アイデンティティ、 価値観、成長、 霊性、友情、罪、 慰め、希望、自立、 葛藤	旧新約聖書、宗教、 歴史、文化、 建学の精神、証し人	愛、奉仕、共生、 幸福、隣人、勇気、 自己犠牲、アガペー、 愛敵、義人、 派遣	自由、正義、解放、 愛、批評、行動、 国家権力、いやし、 調和、使命
内容	入門、礼拝、祈り、 信仰生活、聖書解釈、 教会、洗礼、イエス・ キリスト、教会紹介、 カテキズム	自己成長、自己発見、 価値観形成、自己省察、 キャリア形成、キャリア 形成、そのための環境、 集団、行動と言葉の統合	聖書理解、教理、 キリスト教史、学校の特徴・ 伝統を知る、他宗教理解、 宗教安全教育、文学、 人物史、キリスト教文化	奉仕活動、愛の業、 実践準備、実践モデル、 思想、ライフ・プランニング、 ボランティア、ヒューマニズム、 貧困、理解から行動へ	平和教育、世界観、 歴史観、人間観、 権力構造の認識、 差別、人権、共生、 思想、環境問題、 倫理、道徳、闘争、運動
形態	弁証法型学習 カテキズム型アプローチ	自己省察型学習 助言型アプローチ	対面教授・問答・ 記憶型学習 知識注入型アプローチ	実践体験型学習 参加型アプローチ	問題・課題解決型学習 対話型思考型アプローチ
評価	洗礼や信仰告白に至ること、 教会に生活を始めること、 信仰について真剣に考え向き合っているかどうか。 (評価者の主観に基づく。)	深く自分の内面を洞察し、ごまかすことなく自分の人生や進路を考えたかどうか。 (取り組みの姿勢を評価)	どれだけ多くの知識を身につけ、それを表出させることができるかどうか。 (相対的評価が可能)	自分にできる身近なことを探し出す意欲、他者の痛みを傾聴し寄り添おうとする優しさや勇気を持ち合わせたかどうか。 (他者への関心)	キリスト教的正義への理解、苦しみへの共有など、 関心が自己から他者へと変化したかどうか。 (社会批判力、意識改革、自己変革の度合いを評価)
教師の役割	信仰への導き手 信仰のモデル	案内者、支援者、支持者、挑戦者、観察者、助言者	理解の援助 情報提供者	機会の提供者、自発性を促す呼びかけ人、引率者	価値観の育成 問題提起者
聖書の位置	信仰の書、契約の書	基礎、人生訓、参考書、道徳書	教材、文献・資料、知的遺産	指標、導き手、規範、モデル、準備	解放の書、行動原理、触発、防波堤、正義の福音
関連領域	解釈学、弁証学、伝道論、宣教学、教会論、信仰義認論、礼拝学、キリスト論、文化論、信仰共同体など	随罪、贖罪、和解論、救済、赦し、聖霊論、メンタルヘルス、発達心理学、教育学、パーソナリティ論、職業論、死生学など	聖書学、教義学、宗教学、教会史、思想史、文化形成論、文学、芸術、宗教社会学、宗教教育、倫理学、各学校史など	共同体論、社会学、牧会学、宣教会、実践神学、社会福祉学、介護学、臨床牧会学、カウンセリング、サービス・ラーニング、老人学、障害者支援、ボランティア論、地域サービス論、マネジメント、国際関係論、開発支援、開発教育など	歴史、創造論、平和学、市民性教育、公共哲学、終末論、共同体論、キリスト教社会科学、生命倫理、社会倫理、環境倫理、いのち、国際関係論、社会保障制度、NPO 論、ネットワーク論など

ごとに強調点の違いが出てくることもあろう。生徒の発達段階や修学旅行などの学校行事に合わせて、カリキュラムが組まれていくこともある。ある特定の内容やテーマについて一年を費やして学んでいくこともあろう。他教科と並列する一教科として聖書科を捉えるなら、客観評価を出しやすい知的理解に強調点が置かれた授業展開がなされていくことであろう。礼拝、学校行事、他の教科、ホームルーム活動との連携が十分に図られ、学校のなかで伝道、人格形成、奉仕実践、社会構築についての有機的な教育展開がなされているのなら、聖書科は聖書知識やキリスト教文化理解の教授だけに集中することもできよう。

いずれにせよ、聖書科は安易なカリキュラム展開に陥るのではなく、学校教育全体のなかでの教科の位置づけを踏まえながら、与えられた生徒たちの教育的ニーズをよく吟味し、その上で年次的なカリキュラムを策定していくことが求められる。

①教養知識の伝達を目指したカリキュラム

聖書についての理解、宗教やキリスト教についての知識の伝達は、聖書科教育の重要な要素である。それは他の授業内容と競合するものではなく、むしろ他を補うものである。聖書科が授業として成立している以上、聖書やキリスト教を知覚的・理性的に理解することを回避することはできない。教室における聖書の授業は、まずは知解を求める。

この段階で生徒は殊に新しい「知識」と出会うことになる。またそれまで断片的に得てきた情報を統合させ、新しい知識を獲得することによって新しい地平で物事を見るようになる。ここで開示される知識は、できるだけ客観的な事実が望ましく、信じるか信じないかといった信仰的次元とは異なる仕方で、聖書やキリスト教のコンテンツが提示され理解されていく。生徒たちは独自判断や決断を問われることはなく、できるだけ効率よく多くの知識を身につけることが求められる。

知識として開示される内容は多岐にわたる。聖書、教理、キリスト教史、文化、芸術、文学、人物史、他宗教の教え、カルト、またキリスト教学校とその

建学の精神、学校史、礼拝の所作などであり、いわば宗教やキリスト教の遺産を知解するプロセスを辿るのである。「聖書で」教えるというよりも、ここでは「聖書を」教えるのが中心であり、「キリスト教について」学ぶのである。聖書も他の多くの文献や資料も、基本的に客観的な理解を助けるための教材であり、理解すべき情報である。

教師はそうした情報を、適確にしかも分かりやすく伝えて、生徒たちの知的理解を促していく役割を担う。キリスト教学校においては、学校の教育の理念を提示することによって、そこで学ぶ者が世代を超えて共通の言葉と所作を獲得していくことになる。確かに信仰も知解を求める。知解は信仰にとって十分条件ではないが、信仰に至る上で無関係ではない。「知解」はまた意図的に行われる。生徒らの到達点を定め、知識を得ることによって新しい生き方が可能となることを想定してカリキュラムが構築されていく。到達目標が不明瞭な知識教授は単なる雑学を与えているに過ぎず、知識はあるが知恵ある悪魔を作り出してしまうことにもなりかねない。過去の事象や信仰的遺産をとりあげるため、教師は歪められたイメージや誤解に基づいた情報を提供していないかどうか、よく注意を払うべきである。

知解中心のカリキュラムはそこに留まらず、次の二種類の方向性をもって広がりを見せていく。すなわち自己と対話し神との出会いを経験していくヴァーチカル（垂直）な方向性〔以下の②③〕と、隣人や社会との積極的なかわかりを考えていくホリゾンタル（水平）な方向性〔以下の④⑤〕である。

②人格形成や内面的成長を促すことを目指したカリキュラム

聖書の時間を「自分探し」の時間として位置づけようとする試みは、かなりのキリスト教学校で行われている。とくに思春期を迎える中高生にとっては、アイデンティティの形成は成熟するための重要なプロセスであり、キリスト教信仰はまさに人間の成熟と人格の完成を求めている点で、人格形成の途上にある児童・生徒らにきわめて多くのことを語りかけている。人間の弱さや自分自身の罪を直視すること、自己を見つめ深く自己省察することは、人格形成にとつ

て不可欠であり、キリストの十字架の出来事はその前に人間を引きずり出そうとする。

多くのキリスト教学校では、「自分探し」を聖書によって行おうとする。またキリスト教信仰やその証し者の生きざまを通して、生徒を自分探しの旅へと促していく。したがって聖書の授業は、自己省察し新しい自己を発見するために有効な聖書箇所や教材を用いて展開されていく。

小学校高学年から中学・高校にかけて、人間は次第に自己を確立し始める。人間関係の枠も大きくなり、より親密な関係が構築されていく。関係の枠組み（仲間）も日々変化し、集団のなかでのロールも状況に合わせて使い分けられるようになっていく。価値観が形成され、見える世界と見えない世界の違いも認識し始める。①の知識の伝達は知的好奇心に左右され、②の福音伝道はわずかな可能性に大きな投資をしようとする。しかし③の人格形成は、すべての人間、とりわけ思春期の生徒らが多かれ少なかれ共通して直面する、避けて通ることのできない課題である。

しかしそれだけに、教師がどれほど聖書やキリスト教信仰にコミットして授業を進められるかが問われることになる。ともすると聖書が一つの人生のリファレンスとなり、形式的に用いられるだけとなって相対化され、ときには聖書の時間に聖書が脇に追いやられて、他の資料や実例が中心となって、聖書の授業が進められることがある。

この場合の教師は、案内者、支援者、支持者、挑戦者、観察者、診断者、よき助言者の役割を担う。授業で取り扱う教材を通して、生徒たちが深く自分の内面を洞察し、ごまかすことなく自分の人生や進路について考え始めるよう促すのが教師の仕事である。このプロセスは個人差が大きいため、教師は一人ひとりの生徒に向き合うことが要求され、適切な助言が求められる。毎回必ずしも計画通りに授業が進められるわけではなく、予定していたカリキュラムの変更をしなければならないときもあり、教師には生徒たちの状況を見ながら臨機応変な対応のできるゆとりが求められる。

人は、他者と自己との葛藤によって成長する。集団との葛藤の中で悩みつつ

自己を成長させ、他方、自分自身を見つめる中で、自分の特性・位置・役割を獲得していこうとする。ただしこの目的は聖書の授業だけで完結することはあり得ない。礼拝や学校行事、クラブ活動、家庭生活などあらゆる生徒たちの生活を振り返る場としての聖書科授業ということになろう。

③福音伝道を究極的ゴールに設定したカリキュラム

聖書の本質が福音伝道を基盤としたものであるなら、その聖書を教えるときにはおのずと伝道的な要素が加わってくる。つまり知解以上の内的出会いを経験することへと導かれるのであり、聖書はこの本質を避けて通ることはできない。大学レベルの教育において、キリスト教学を学問領域として割り切ることは可能であるが、多感な思春期を過ごす中高生にとって、客体化された内容を淡々と学ぶことは至難である。それどころかアイデンティティの形成期にあって聖書やイエス・キリストとの出会いを経験することを聖書科の営みから完全に排除することはむしろ不可能であろう。

聖書やキリスト教についての疑問や期待は、逆に聖書やキリスト教から自分自身への問いや期待となって返ってくる。その結果、生徒が求道生活をはじめたり、洗礼や信仰告白に至ったりすることは、十分発生の余地があり、とりわけキリスト教信仰を持った教師が聖書の福音を語るとき、それは単なる「情報」や「遺産」以上のものを語ることである。その先に起こり得る出来事、すなわち信仰告白に至ることを願いつつ授業展開をすることになる。

聖書はそのかなりの部分が情報の伝授から始まるとしても、究極的には、生徒たちが単なる情報との出会いを超えて、人生の琴線に触れる出会いを経験することを目指している。さらに情報の受領者から情報の発信者へと変化するように導いて行くのである。キリスト教教育の究極的な目標が信仰告白であるとしたら、聖書科の授業も例外ではない。生徒たちを強制的に教化したり、それぞれの信教の自由が奪われるわけではないが、授業を通して生徒たち自身が信仰の世界に触れ、神やキリストと出会い、回心を経験していく道は閉ざされるべきではない。

信仰は、教室での学びを超えて信仰共同体（教会）の交わりへと導かれていく。キリストの十字架と復活との関係で自己を見つめるようになり、生徒はもはや教師の媒介を超えてキリストの体としての自覚を持つに至り、ついにはキリスト者として自覚的な信仰を持ち始める生徒も出てくる。その際の聖書科教師の果たす役割、また信仰の証し人としての姿は重要である。身近な信仰のモデルとして、教授内容を超えて評価されるからである。

福音伝道への意識をもった聖書科授業では、教室のすべての生徒が「求道者」である。この場合、「求道者」から「信仰者」を育て上げて行くのが教師の使命ということになる。信仰者は、歴史のなかの出来事を歴史に責任を負わせるのではなく、現実の出来事として受け止め、自らをその出来事に自覚的に参与させるようになる。こうしたプロセスをたどる生徒は決して多くはないが、すべての生徒の回心の可能性を否定しないところに、聖書科の一つの特徴を見出すことができる。

④ 具体的行動を促し隣人愛へと導入するカリキュラム

キリスト教信仰は、それを実践するなかで初めて生きたものとなるのであって、聖書知識を注入するだけであるなら、それは生きたキリスト教に触れることにはならない。多くのキリスト教学校では、福祉施設や老人施設などでのボランティア活動を積極的に行っている。聖書科では、それらの活動の根拠となる「隣人愛」を説き、助けの必要な人々と共に生き、単なる互助精神ではなく、無償の愛をもって人とかわることを学んでいく。とくに人間関係が希薄になり、共同体喪失社会とも言われる現代社会のなかで、隣人について、愛することについて、関心や注意を他者に向けることについて学ぶ機会を持つことは、きわめて重要な意味をもち、生徒たちの生き方にチャレンジしていく。

競争やランキングや他者を蹴落とすことに価値を置き、勝ち抜いていくことに社会全体が照準を合わせている時代に、あえて他者に仕えることや自己を犠牲にすることに気づかせる教育は、キリスト教学校がもっとも自信を持って主張するキリスト教学校ならではの視点である。また今日、子どもらの自尊心の

低さが指摘されることがある。逆説的ではあるが、生徒らが他者に仕えることを通して、用いられたい感謝されたいとする新しい自己を再発見することもある。キリスト教教育は経験を重視する。それを聖書の教えに照らし合わせて批判的に反省し、そこから新たな使命と課題を学びとってさらなる経験へと出ていくのである。聖書科で聖書やキリスト教を学ぶのは、聖書やキリスト教について知るためではなく、聖書それ自体を生きるためである。さらにはイエス・キリストに倣い、イエス・キリストに生きるためである。その意味で聖書は、隣人愛を指し示す指標であり、行動を促す導き手であり、愛することの根拠であり、自己省察のための規範である。

イエス・キリストは新しい掟として「互いに愛し合うこと」を教え、聖書全体は、人は神の愛に覆われていることを指し示す。愛に飢えている人、孤独な人、経済的貧困に喘いでいる人、助けを求めている人、だれかが手を握りそばにいてくれることを欲する人、助けがないと生きられない人、癒しを求めている人、不安を抱えている人は、私たちの周りに大勢いる。そうした隣人に気がつかないのではなく、探し出そうとしないのである。キリスト教信仰においては、イエスは愛の規範（モデル）であり、その洗足の姿（ヨハネ13）や十字架の死は愛の最高のかたちとして受け止められる。現代の愛の具体的実践者としてしばしば取り上げられるマザー・テレサは、難しいことは抜きにして、目の前に手の必要な人があれば、だれでも素直に手を差し伸べて助けた。他者に無関心ではいられないとして、自分にできることから始めていったのである。このカリキュラムでは、教師を通して、隣人が示され、愛し方が示され、奉仕者キリスト、愛の指導者キリスト、自己犠牲のキリスト、友人キリストが提示されていくことになる。

⑤歴史を検証し、新たな社会構築に向かうことを意図したカリキュラム

悪循環を繰り返す社会構造のなかにあっては、愛の奉仕もしばしば徒労の渦の中に巻き込まれていく。人々の困窮状態を打破するためには、その根本要因を取り除く必要があり、それは行きつくところ社会構造そのものの変革を必要

とする。「解放」は聖書の大きなテーマの一つである。イスラエルのエジプト奴隷からの解放、バビロン捕囚からの解放、そしてイエスは人々の精神的な面も含めた罪からの解放を説き、自ら十字架を背負う仕方 で信仰的自由を貫徹させた。その姿は究極的関心を神の国に据えた「神の国運動」とも言われる。そのためイエス自らがその運動の先陣を切っているという視点は、聖書理解に一定の方向性と解釈を与えることになる。多かれ少なかれ革命家としてのイエス像を見ようとするのである。

人類は自らの生活を保持拡大したり、所属する組織制度の生命を維持したりするためにあらゆる努力を重ねるが、極度の欠乏のなかにある地球の多数の人々に対する対応は全く不十分である。現在のわれわれは、未来のことにのみ心を奪われ、自己を絶対化し、他者の苦しみに対する無感覚をもたらしてきた。歴史検証や歴史批判、自己批判を避けてきた。しかしそれが社会体系化してしまった。したがってそのなかで作り上げられてきた社会構造そのものの変革なしに、神の救済史は完成しないとする。搾取と暴力と格差の悪循環を断ち切ることを教え、正義と自由に満ちた社会を構築しようとするアプローチである。

聖書科におけるこの解放型アプローチは、既存の社会構造の改革を視野に入れた授業となる。社会構造を全体的に打破すること、少なくとも現代社会や人類の多くの遺産に対し、批判的視点をもって現状に甘んじない生き方を指し示していくことを授業内容とする。現状認識と社会批判力を身につけ、正義への意識を獲得し、社会のあらゆる諸課題に関心を向けた問題意識を高くもつ人間の育成を考えようとする。そのため教師が演じる役割は、生徒たちにとっての問題提起者であり、価値観形成のための情報提供者である。また生徒同士がディスカッションを展開するときのモデレーターである。

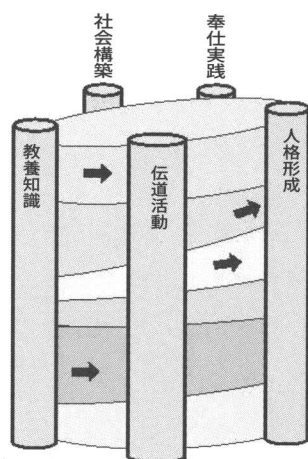
そもそもキリスト教信仰や聖書の世界観は、世界の不幸な人々がよりよい暮らしができるように援助したいという精神へと学ぶ者を導き出そうとする。そして社会的弱者に手を差し伸べ、人権や平和の問題にも深く関与することを伺す。しかしその一方、社会における自分自身の地位に徹底的な変化を起こさないままで、困窮する人々に手を差し伸べてきた実情にも目を向けなければなら

ない。他者の苦しみを共有するだけではなく、自己の意識やライフスタイルそのものの変革も根底からの変革を要求するのもこのアプローチの特徴である。

4. キリスト教学校における「聖書科」

状態に応じて比重は異なるものの、以上見てきた聖書科カリキュラムの5つの類型は、互いに補完し合うかたちで共存し、実際の聖書科の授業を成立させていく。5つは授業の強調点や目指すところの相違である。実際には、これらの強調点や目標が年間のカリキュラムのなか、また児童や生徒の発達に沿って、繰り返しスパイラルのようなかたちであらわれてくるのが聖書科カリキュラムの特色である（図2参照）。ときにはそれは、担当教師の関心事、信仰、力量によっても変化するし、他教科や学校行事との関係によっても変容する。しかも生徒たちの発達段階も加味しながら、その学校の目指す人間像を獲得する仕方、聖書科のゴールは定められることになる。

およそ聖書科カリキュラムの策定にあたっては、次の事柄が関係要因として影響を与えている。



(図2)

- ①学校の教育方針、学習課程における聖書科の位置
- ②礼拝、学校行事、他教科との連帯
- ③担当教師の関心事、信仰、力量、専門分野、教員間の役割分担
- ④生徒たちの発達段階、興味関心、おかれている環境
- ⑤成績評価との関連
- ⑥キリスト者教員の質的量的バックアップ

礼拝や他教科、あるいは学校行事との連携がよく取れている場合は、奉仕活

動の実践などは聖書科の外で行われることもあるし、他教科においてキリスト者教師や十分にキリスト教的視点で授業を展開しカバーしてくれる内容については、聖書科で重複して取り扱う必要はない。社会科、理科、保健体育などとは連携を図る可能性が幅広くあり、英語、国語、音楽、芸術においても、様々な信仰を背景とした作品に触れながら、聖書の教えや信仰を確認することができる。カリキュラム連携を図れる教科が多かったり、授業構築の上で協力し合えるキリスト者の同僚教員が多くいたりする場合には、聖書科で取り扱う内容は縮小され、ときには知識としての聖書理解だけに聖書科授業を集中させることも可能とする。

既定の学習指導ガイドラインのないなか、聖書科教師は通常、他の教科に比べて、カリキュラム作成や授業準備にしばしばかなりの労力を費やす。聖書は、生徒にとっても保護者にとっても未知なるものであり、期待よりも懐疑心や無関心からスタートすることが多く、聖書科設置の意義やその価値に気付くまでには時間を要する。学年が上がるに従い、生徒たちの関心や学習モチベーションは、学習内容の価値や水準の高さに比例するようになり、高度な授業内容やある一定の関心を引き出す授業展開がつねに求められていく。聖書科は教授法や発達心理学の知識を含めた教師の力量が顕著に問われる科目であり、聖書知識や神学知識や宣教の志だけで、聖書科の授業展開を容易にこなすことは困難であろう。

主要教科から軽視され「不要教科」として見られてしまう危険も孕んでいる。確かに成績評価のあり方は、ときに生徒たちの授業へのモチベーションに、大きな影響を与える。とくに進学受験を控えた生徒たちにとって、「主要教科」以外の教科に主体的にかかわるためには、生徒たちにとっても何らかのモチベーションが必要となる。とりわけ聖書科の成績評価はしばしば教師を悩ませる。授業を成立させようとするばかりに、いわゆる内申点となる成績評価をチラつかせることも考えられるが、教育手段としてはきわめて安易であり、キリスト教学校教育の本質からも乖離してしまうことになる。また客観評価を重視するばかりに、先に取り上げた教養知識注入型の授業で聖書科を完結させてしまう

こともあり、聖書科固有の展開の豊かさと聖なる世界に触れる喜びを欠如させてしまうことがある。生徒たちの取り組みを評価するのではなく、評価するための授業構築やカリキュラム編成を行うという、本末転倒の誘惑も発生する。むしろそのほうが、教育課程のなかの教科として「割り切る」ことができるというのが本音と思われるが、それは目的と手段の反転に他ならない。

おわりに

聖書科の授業が「人づくり」という教育の業に貢献するのは、聖書の発する問いが信仰を持たない生徒たちの心にも響くもの、すなわち聖書が普遍的な問いと答えを提供するからというのではなく、聖書からの問いかけが生徒たちの実存や彼らの前提する信念体系に揺さぶりをかけるからである。聖書との出会いを通じて、自らのあり方、経験、信仰、価値観に知的内省が加えられていくのである。このことは信仰を持たない者のなかでも、また他宗教の信仰を持つ者のなかでも起こり得る。

日本のキリスト教学校教育のなかで聖書科が位置づけられた経緯、それを勝ち取った先達教師たちの信仰と教育への高次の期待を鑑みると、また児童や生徒がおかれている現実や地球が直面している数々の課題に目を向けるとき、今日も先達に劣らない高い使命感と教育力をもって日々の聖書科授業を展開することが期待されている。

今後キリスト教学校の聖書科はさらに、カリキュラムの充実と共に、教師の資質や信仰の内実が問われていくことだろう。単なる一教科であることを超えて、聖書科は、児童・生徒らの人生に対し、日本社会に対し、地球に対しての大きな責任を負っている。それぞれのキリスト教学校が人間形成の目標を明確に掲げつつ、「聖書を教える」という神の委託に真摯に応えていきたいものである。

1) 日本における宗教系諸学校 (2010年12月現在)

	カトリック	プロテスタント	初教数(合計)	神道	仏教	新宗教	計
小学校	48校	27校	75校	0校	11校	4校	90校
中学校	95校	74校	169校	3校	52校	13校	237校
高等学校	115校	93校	208校	5校	108校	16校	337校
大学	39校	87校	126校	4校	72校	4校	206校
計	297校	281校	578校	12校	243校	37校	870校

- キリスト教…カトリック系、プロテスタント系
- 新宗教系…P L教団系、金光教系、松緑神道大和山系、創価学会系、天理教系、辯天宗系、立正佼成会系、霊友会系
- 仏教系…時宗系、浄土宗系、浄土真宗系、真言宗系、曹洞宗系、天台宗系、南都仏教系、日蓮宗系、臨済宗系、和宗系、その他仏教系

- 2) この間の経緯は、辻直人「1950年代教育課程改訂への教育同盟の対応」(キリスト教学校教育同盟百年史編集委員会編『キリスト教学校教育同盟百年史紀要』第6号、キリスト教学校教育同盟、2008年)、ならびに辻直人「『道徳』特設に対するキリスト教主義学校の対応——『キリスト教学校教育』を手がかりに——」(キリスト教学校教育同盟百年史編集委員会編『キリスト教学校教育同盟百年史紀要』第2号、キリスト教学校教育同盟、2004年)に詳しい。
- 3) 興味深いことに、科目名称についての同様の議論が、近年、学究分野でも起こっている。従来の「神学」「キリスト教学」「キリスト教文化学」「宗教学」などは果たして同一の学問領域なのか、異なるものなのかを改めて問い直す作業が行われている。(cf. 神代、川島、西原、深井、森本『神学とキリスト教学——その今日的な可能性を問う』キリスト新聞社、2009年)
- 4) 山口和孝『子どもの教育と宗教』青木書店、1998年、105頁。
- 5) 菅原伸郎『宗教をどう教えるか』朝日選書630、朝日新聞社、1999年、18-19頁。
- 6) 「キリスト教宗教教育」は、トーマス・M・グルームが最初に取り上げた概念である。多くの宗教に共通する宗教教育をキリスト教神学とのかかわりの中で位置付け、キリスト教の行う宗教教育としてとらえようとするものである。Cf. Thomas M. Groom, "Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision," Harper & Row, 1991.
- 7) Jack L. Seymour and Donald E. Miller, ed., "Contemporary Approaches to Christian Education," Abingdon Press, 1982. (邦訳『キリスト教教育の現代的展開』新教出版社、1987年)
- 8) たとえば、メアリー・ボーイズは、「宣教型」「宗教教育型」「キリスト教教育型」「カト

リック・カテキズム型」という四類型化を試み、奥田和弘は、「教授中心のアプローチ」「発達中心のアプローチ」「解釈中心のアプローチ」「活動中心のアプローチ」「共同体中心のアプローチ」を展開した。いずれも共通した類型化の試みであり、それほど大きな違いは見られない。