

# キリスト教主義学校の役割とその教育的意義

— 宗教を通じた価値の社会化の視点から —

教育心理コース クリーグ 波奈

Hanna KRIEG

The Roles of Christian Schools and Their Educational Implications: Examining Value Socialization Through Religion

Religious education has always been a topic of controversy, especially in a multi-religious, pluralistic society like modern Japan. Despite 70% of the population reporting that they do not have faith in any religion, many private religious schools exist. Among these, Christian schools are the majority, where more than 500,000 “non-religious” Japanese students learn the Christian doctrine and core values as a part of their curriculum. Given the shift towards character-building education rather than an education-based evangelism in the past sixty years, this paper aims to provide a theoretical framework by reviewing the history as well as previous empirical work related to the topic. The results of the review suggest understanding Christian education as an active community of practice where students learn various values both explicitly and implicitly through socialization. The implication of this perspective will be discussed along with a case study.

## 目 次

はじめに

1. キリスト教教育の概観
2. 伝道のための教育から全人格教育へ
3. 価値の社会化装置としての教育
  - 3-1. 伝達されるもの——価値とはなにか
  - 3-2. 学校一般における価値の社会化研究
  - 3-3. 宗教学校における価値の社会化研究
4. ミッションスクールにおける価値の社会化
  - 4-1. A校について
    - A. ミッションスクール・A校における明示的な社会化装置
    - B. ミッションスクール・A校における暗示的な社会化装置
5. 価値の社会化の場としてのキリスト教主義学校
6. 謝辞
7. 引用文献

はじめに

宗教教育の意義はいかにして理解されるべきかをめぐって、これまで神学や教育学、社会学など分野から様々な議論が展開されてきた。宗教と教育の関係を論じた海谷（2011）、五分法で整理を試みた三輪（1996）

や菅原（1999）など、これまでの宗教教育を分類・整理する試みはこうした議論の土台を築くにあたり大きな役割を果たしてきたが、なかでも戦後の日本において代表的な分類法は、諸宗教に関する客観的な知識を教える「宗教知識教育」、特定の宗教に限定されない「人智を超えた大いなるもの」や「生命の根源」に対する所謂「畏敬の念」を養うことを目的とする「宗教的情操教育」、そして特定の宗教へ導き、信仰を深めることを目的とする「宗派教育」の三分法に集約されよう（井上, 1998）。公教育における宗教教育が禁じられている日本において宗派教育が認められているのは私立学校のみであることから、これまでの議論の大半は公教育における宗教教育のあり方、すなわち、「宗教知識教育」および「宗教的情操教育」に関わるものであった。日本人は一般に、全人口の約70%が「無宗教である」と回答し、神を信じている人の比率もわずか35%前後と国際比較のなかでも特に低いと言われる（電通総研&日本リサーチセンター, 2004）。それにも関わらず、「宗教心は大切である」と回答する人が70%から80%と非常に多く、その特徴的な宗教文化気質が取り上げられることが多い。このように特異な「無宗教」の国として知られる日本において、「宗派教育」がいかに広く実践され、宗教的な使命を負った学校で学ぶ生徒たちが数多く存在する現状をみると、日

本における宗派教育の実態とその教育的効果についてこれまで深く吟味されてこなかったことはいささか驚きを禁じ得ない。事実、私立学校のなかで宗教系の学校はその約20%を構成し、なかでもキリスト教主義学校の占める割合は3分の2以上にもなる(文部科学省, 2012)。これに対して、日本におけるキリスト教信者の割合は人口の約1%にも満たないと言われており、このことは日本において義務教育および高等教育過程の一時点、あるいは複数の時点でキリスト教主義学校において学ぶことは珍しいことではなく、日本のキリスト教主義学校に通うほとんどの学生は「無宗教」の家庭で育ち、学校ではじめてキリスト教の思想や実践、信仰を学ぶことを意味する(橘木, 2013; 丸山, 1987; 朴, 2013)。さらに、52万人にもなる生徒がカトリックやプロテスタントのキリスト教主義学校に通い、加えて教職員・職員がその運営に関わっていることを考えると、広く実践されている宗派教育の影響は生徒のみならずその教育実践に従事する者にまでも及んでいるのは言うまでもない(北川, 2000)。

そこで、本稿では日本においてキリスト教の宗派教育を行っているキリスト教主義学校に焦点を当て、キリスト教教育に期待される役割が伝道から人格教育へと移ってきているいま、その役割と教育意義をどのように解釈するべきかについて、その歴史を振り返りながら価値の社会化という見地から教育心理学的な示唆を加えることを目的とする。

## 1. キリスト教教育の概観

キリスト教主義学校の成り立ちはおおまかに2種類に大別できる(キリスト教学校教育同盟, 1993)。第一は海外のプロテスタントのミッションボード(キリスト教伝道団体)から援助を受けながら当時の宣教師たちが私塾として設立したものがそのまま発展して学校の形態を持つようになったもので、ブラウン塾やスタウト塾といった伝道者の養成を目的としたものや、「母子ホーム」として設立されたものもみられる。これらが一般に「ミッションスクール」と呼ばれるキリスト教主義学校である。第二には、当初より組織だって教育機関としての枠組みがつくられ、主に日本人の手によって設立・運営されたもので、共愛学園などが代表的である。

さらに、キリスト教主義学校には大きく分けてプロテスタントとカトリックの2種類に分類できる。明治維新後、布教が再び許可されるといち早く教育活動を

始めたのはプロテスタントの教会から派遣された宣教師たちであった。明治初期からその学校数は他に勝っており、当時教育の機会が乏しかった女子の高等教育において先駆的な役割を果たすなど、日本の教育史におけるキリスト教教育の高い評価に寄与した。一方、カトリックの日本宣教は既に16世紀から始まっていたにも関わらず、日本におけるカトリックの教育が始まったのは明治期に入ってからしばらく後のことだった。というのも、カトリックはまず孤児たちや生活困窮者の子どもたちの養育などの福祉事業に着手したことで知られ、やがて孤児院で成長した子どもたちに対し教育を授ける必要性が生じ、おのずと教育事業が展開したという経緯があったことを佐々木(国際宗教研究所, 2007)は指摘する。したがって、キリスト教の伝道者養成や女子教育の高等教育の機会の確保を目的としたプロテスタント、そして孤児院の子どもたちの養育の一環としての教育を展開し、欧米文化への窓口として日本社会のニーズに応えたカトリックと、それぞれの教育活動の広がりが大きく異なっていたことが分かる。両者はいずれも第二次世界大戦を機に存続の危機にさらされることになるのだが、より詳しい歴史の変遷やキリスト教教育史については、キリスト教学校教育同盟がまとめた『日本キリスト教教育史(1993)』や『キリスト教学校教育同盟百年史(2010)』などを参考にされたい。

## 2. 伝道のための教育から全人格教育へ

伝統的に「ミッションスクール」と呼ばれてきたキリスト教主義学校の多くは伝道が教育に先立つ形で創設されてきたことは、これまでみてきた通りである。このことは、改宗者獲得を基調としたミッションスクールの方針を提言した1910年のエディンバラ宣教師会議、キリスト教精神を浸透させる正式な機関としてのキリスト教主義学校の存在理由を明示した昭和初期の宣教師および日本の教会員代表らによる文書などからも明らかであると松川ら(キリスト教学校教育同盟, 1993)は述べている。

しかし、時代は変わり、社会のニーズも大きく変わった。教育は社会の動向に分ちがたく左右されるものであり、キリスト教教育のあり方も同時に問われて続けていることは確かである。この動きは特に、「ミッションスクール」という呼称が徐々に使われなくなってきた過程にも顕著に現れている。1890年代以降、海外ミッションボードからの独立が次第に構想

されてきたとされるが、真野（1985）によれば、「ミッションスクール」に代わって「キリスト教主義学校」という名称が使用されるようになった背景には、ミッションボードからの実質的な財政的独立への試みというよりもむしろ、「伝道」のミッション（使命）が学校組織の規模の拡大や時代の要請・社会情勢の変化に伴って弱まり、その結果、「伝道」よりも「一般教養」が重視されてきたという事実に基づいているとしている。しかし正式に「キリスト教主義学校」という名称を用いることが決定したのは1951年のキリスト教教育同盟の理事会においてであり、キリスト教主義学校のアイデンティティの問い直しの動きと共にこの呼称が以後プロテスタント系の学校のなかで定着することになる。創設時の教育を伝道のツールとするキリスト教教育から、現代のキリスト教教育の実態が乖離していたことを示す例と言えよう。

教育と伝道の関係とその理論の変遷は深谷（2015）に詳しい。深谷はその著書の中で、戦後約60年の間でキリスト教教育に期待される役割は伝道から徐々に人間教育へと移ってきていると述べる。キリスト教学校の現場ではすでに周知のことであったにせよ、教育目的が伝道目的に先立つべきであり、キリスト教教育は教会の信仰共同体の形成ではなく、学校の教育共同体の中心的役割を担うべきであるという論が目立ってきたのは1990年代になってからであった。公教育のなかに位置するキリスト教教育という見方は従来型の伝道中心の理論にもみられるものではあったが、それはあくまでも「異教の地」における立場であって、信仰共同体の形成の場としての域を超えるものでは決してなかった。しかし、キリスト教学校は教育を第一の目的とする組織であって、キリストの福音に根ざした「真の人間形成」を目的としたものがキリスト教に基づく教育であり、教育共同体としての目標であるとした奥田（1990）の主張は、信仰を持たない教職員であっても教育実践に従事できることを意味するものでもあった。キリスト教主義学校における信仰を持つ教職員の減少も相まって、この頃からようやく、伝道と一線を画した、信仰共同体の形成をめざすことを目的としないキリスト教教育が研究課題としてあげられるようになり、今後のキリスト教教育の課題は「一般教育に欠けている視点を教育の中に持ち込み、そこから人間と社会を見つめ直し、人間性回復のための努力を行うこと（奥田、1990）」であることが改めて確認されたと言えよう。

ではこの「真の人間形成」とは具体的に何を指すの

だろうか。教育の目的が知識の伝達のみならず、「人格の完成と心身ともに健康な国民の育成」にあることは教育基本法第一条からも明らかである。人格の完成とはすなわち精神的に健康な望ましいパーソナリティの形成であるともいえ、これをマズローは「自己実現」という枠組みから捉えた（Maslow, 1943, 1969）。家塚はこれをアイデンティティの獲得、価値ある生への理解と尊敬、そして物事の本質を捉える姿勢や態度であると解釈し、人間がもっとも人間らしくなること、つまり自己実現の達成を目指すためには、経験の次元を超えた究極的な価値への心の構えをつくることが不可欠であることを論じている（日本宗教学会、1985）。人格の完成、豊かな人間性の実現が教育の本質であるとする、人智を超えるものへの理解とその心構えを教えるのに古くから宗教が用いられてきたことにも合点が行く。「宗教なしで教育は成り立つのか」という議論が起こってきたのも自然な流れであろう。教育における宗教の是非については本稿の主旨から外れるため論じることはしないが、キリスト教教育においては知識伝達のみならず、それ以外の側面、すなわち人格形成とも人間形成とも呼ばれる教育の機能においてもしっかりとその役割を果たすことが期待されていることは特筆すべき点であり、このことが現代におけるキリスト教主義学校に最も期待されている役割であることは既に深谷（2015）らの論じてきたところである。

### 3. 価値の社会化装置としての教育

キリスト教主義学校は特に「人格教育」、換言すれば、「精神的に健康な望ましいパーソナリティの形成」を醸成する役割が期待されてきたことはこれまで述べてきた通りだが、それが一体どのような実体をもつものであり、その現象は心理学的にどのように説明できるのかについてこれまで詳細に検討されてきたことは、筆者の知る限りではほとんどない。そこで、本稿ではデュルケムの社会化理論の枠組みを手がかりに、キリスト教主義学校という場で起こっている現象について考えてみたい。

社会学者であり教育学者でもあったデュルケムは、社会が社会としての体系を維持し継承されていくためのシステムである「社会化」という概念を提唱した。教育はそのサブ・システムとして若い世代を組織的に社会化する役割を担っており、そこでは個人は帰属するグループや社会の価値や規範を学習していく（Durkheim & 佐々木、1995; 森、1982）。山村（1966）は

社会化を「一定の社会の中にあたに誕生した子どもが、社会の成員たるにふさわしい行動様式を体得していく過程」と定義付け、森（1982）は「当該社会システムに適合的なパーソナリティ・システムを形成しようとする社会システムの作用」としてより個人の社会化に焦点を絞った定義を行っている。しかし、こうしたいわば成人あるいは教師主体の教育における社会化の定義は、信念や価値、スキル、態度、動機などが社会化の担い手から受け手へ静的に伝達されていく過程が想定されており、生徒の受動的かつ予期的な学習プロセスが前提となっている。これは古典的な行動理論と精神分析理論に基づいた服従や規則の内面化の研究（e. g., Gewirtz, 1969; Sears, 1957）などに脈付けられるものであり、役割理論（e. g., Merton, 1957）や同一化理論（e. g., Bandura, 1969）にも代表される考え方である。

こうした従来型の社会化理論とは対照的に、デュイイやミードといった教育哲学者はあくまでも生徒主体の教育を主張し、現実にコミュニティのなかで生活し、周囲との相互やりとりを通して学習していく生徒ありきの教育における社会化プロセスを強調した。これは、一般化理論（e. g., Seeman, 1967; Kohn, 1989）、象徴理論（Cottrell, 1969; Geer, 1972）、交換理論（Homans, 1961）、期待理論（Lawler III, 1973）などに代表される考え方である。生物心理学的側面と社会的側面を統合し、能動的かつ流動的な社会化プロセスを想定するこうした教育的観点は、社会化をパーソナリティ体系と社会体系の連関のなかで起こる力動的な概念として捉える現代の社会化研究の主流となっている（細川&高橋, 1976）。個人の持つ欲求や能力を等閑視し、教育の機能主義的側面をその議論の基礎としたデュルケムに比べ、生徒が学校現場に持ち込む個々の経験や知識、態度などを所与のものとして扱い、生物心理学的側面を包括的に社会化パラダイムに埋め込んだ後の方が、生態学的にみても、また学校現場の実際を鑑みても妥当であることは明らかである。

安藤（1992）は、個人の社会化における二側面として、他者との相互作用を通して社会に適合的な行動様式を習得するという適応過程としての側面と、自ら主体的に社会化していく能力を獲得し、人間らしい個性的な自我の形成過程という主体的な側面を指摘している。これは、個人の社会化を「他者との相互作用を通して価値意識を内面化し、社会成員の諸資質を獲得するライフサイクル全体にわたって行われる一つの自己実現の過程」としての柴野（1977）らとの主張と

も重なる。教育の真なる目的が、マズローの提案するところの自己実現の達成、すなわち精神的に健康な望ましいパーソナリティの形成であるとすれば、こうした価値の社会化プロセスこそが、まさに、知識の伝達に留まることのない全人格的な教育に期待されていることなのではないだろうか。

### 3-1. 伝達されるもの——価値とはなにか

学校現場で行われている教育を価値の社会化という枠組みで捉えたとき、伝えられる価値とはどのようなもので、またそれはどのように伝えられるのであろうか。

価値の定義や概念についてはこれまで多くの議論が交わされてきた（e.g., Hofstede, 1980; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Morris, 1956）。価値は「通常状況的に望ましいと考えられる目標であり、個人の人生や社会的な事物における根本的な方針（guiding principle）として働くもの」と定義され、なかでも東西さまざまな国において大規模な価値調査を行い、最終的に人類に普遍的な10の価値類型（普遍主義、慈悲、伝統、同調、安全、権力、達成、快樂主義、刺激、自己志向）を同定したSchwartz（1992）の一連の研究は広く知られている。環状連続体（a circular continuum）の形状であらわされるこの10の価値は状況を越えて優先順位が付けられるものであり、アイデンティティの核をなす（Hitlin, 2003）。こうした価値システムが全体として人の信念や態度、行動の意図などを予測することが実証研究でも示されてきており（Manfredo, Teel, & Henry, 2009; Stern, 2000）、その価値へと向かう志向性がパーソナリティに一貫性をもたらすことが指摘されている（Allport & Schanck, 1936）。更に、価値は認知（Bardi, Calogero, & Mullen, 2008）、目標（Maio, 2010）、特性（e. g., Roccas, Sagiv, Schwartz, & Knafo, 2002）とも有意な関連を持ち、人生を通して比較的安定していることが知られている（Goodwin, Polek, & Bardi, 2012）。価値は非常に抽象度の高い概念であるゆえに信念や特性などといった近接概念と混同しやすい。例えば、同一の言葉が特性と価値の両方を意味することがしばしばあることをRoccas et al.,（2002）らには指摘し、その例として学校文脈において使用される「能力（competence）」という言葉を挙げている。特性として「能力」という言葉を用いるときには、個人が持つ高い学習スキルや意欲的な態度、よいアイデアなどを指し、個人において頻繁に観察されること、その強度に波があることが特徴である。一方、価値として「能力」という言葉を

用いるときには、高い学習スキルを身につけること、意欲的な態度をみせることなどを指し、達成すべき目標としてそれに向かっていく姿勢と、それに伴って自らの行動を調整していくことなどがみられる。従って、特性は永続した気質であるのに対し、価値は永続した目標であり、自らを望ましいと考えられる価値に向かわせる行動を促す、いわばコンパスのような働きをするものであるといえる。

こうした価値は文化・社会的文脈のなかで構成され、時代の変化と共に移り変わっていく (Hitlin & Piliavin, 2004; Inglehart, 2003)。伝達される価値の内容は、社会的立場・性別・人種や民族性等の要因によって大きく左右され、当然のごとく家庭において伝達される価値の内容によって子の価値志向タイプも影響を受ける (Grusec & Kuczynski, 1997; Parke & Buriel, 2006; Ranieri & Barni, 2012)。また、家庭のほか、ピアグループや学校での経験の影響が大きいことも分かっており (Hoge, Petrillo, & Smith, 1982)、社会と密接な関係におかれている学校での価値の変動が、個人がどのような価値が望ましいと考えるようになるか、その社会化のプロセスに大きな影響を及ぼしていくことも意味している。

### 3-2. 学校一般における価値の社会化研究

ではこうした価値を人はどのように学んでいくのであろうか。学校現場における価値の社会化を論じるためには、まず学校以前における価値の社会化について触れる必要がある。個人はこの世に生まれ落ちたときから「家庭」という社会に属し、価値の社会化はその時点から始まる。遺伝と環境の相互作用的な働きが個人の行動に影響を及ぼし (e. g., Caspi et al., 2003)、個人の生まれ持つ気質や特性、そして発達段階とともに、社会化のプロセス (環境要因) によって説明できる度合いも変化する。特に乳児期においては共同注視、ソーシャルリファレンシング、社会的評価を通じた周囲の者が表出する興味情動刺激が乳児の関連性の認知、すなわち認識するもののなかから何が価値あるもので何がそうではないかを判断するプロセスに影響することが分かっている (Clément & Dukes, 2013)。家庭における社会化には、これまでの膨大な研究成果を整理した Grusec & Davidov (2010) により、安定した愛着を形成する (1) 庇護、対等で協力的なやりとりを含む (2) 相互互惠性、温かいが権威的なペアレンティングを行う (3) コントロール、適切な足場かけて学びのプロセスを支える (4) 導かれた学び、そして慣例や規範を学習する (5) 慣例や規範の学習の

5つの領域があることが指摘されており、各領域においていかなる社会化が行われているかで子どもが学ぶ価値の内容やその理解のあり方も変化することが示されてきている。

学校現場における価値そのものについての社会化の研究は稀少だが、価値の近接概念である態度や望ましい行動等の指標も含めると、かなりの数の研究蓄積がある。例えば、Wentzel & Looney (2007) のレビュー論文では、社会化の環境、文脈、そしてその過程が生徒の望ましい社会的な行動や姿勢などといったアウトカムに関連していることを指摘している。具体的には、社会化の環境としてはより小さい学級サイズで、生徒の数に対して教師の数が多く、生徒が学級風土を温かいものとして認知していること、社会的な関係の質が高く、養育的で応答的な対人関係が築かれ、そしてその過程が教師と生徒間、生徒同士の間で継続した社会的なやりとりのなかで行われることなどである。これらの研究群において共通しているのは、観察される社会化プロセスの持つ相互作用性である。Grusec & Goodnow (1994) の研究は、子どもが親からのメッセージのみならず外世界から受け取る情報の適切さを判断した上でそれらを解釈し、評価し、受容するか拒否するかを決めることを明らかにしたが、Mayall (1994) は家族とそうではない他の大人とのやりとりにおける権力構造は大きく異なっており、家族内での社会化は関係性の中で理解される「交渉 (negotiation)」として経験されるのに対し、学校内でのそれはあくまでも組織内の規則に沿った「訓令 (prescription)」として理解されることが示された。学習者と教師間における双方向的な社会化モデルを提案した Kuczynski ら (1997) は、親、教師、生徒それぞれが価値や信念、態度や動機に関するワーキングモデルをもっており、複雑な力関係がそれぞれの主体性と密接に関わりながら相互に影響を及ぼして行く過程を想定した。このとき、社会化の直接の担い手としての教師は「重要な他者」(e. g., Berger & Luckmann, 1967; Kerpelman & Smith, 1999)、「ロールモデル」(Bandura & Walters, 1977)、「Possible self」(Oyserman, 1993) としての役割を果たし、個人の社会化、即ち個人における価値・規範の内面化・アイデンティティ形成過程・主観的リアリティの構築などに貢献することがこれまでの研究で考察されてきたことである。

### 3-3. 宗教学校における価値の社会化研究

ここまで一般の学校現場における価値の社会化の研

究を取り上げてきたが、本稿の問題意識により近い、宗教学校（キリスト教主義学校に限らない）における価値の社会化に関連する研究も欧米圏を中心にいくつかみられる。しかし、宗教学校における社会化を扱った研究の多くは、家庭やその他のコミュニティでの社会化が、ある一定の発達時点において個人が特定の宗教にどれだけ傾倒しているかを示す宗教性にどれだけ影響を及ぼすかを研究対象として主に扱っており、学校での価値の社会化を中心に扱ったものは非常に少ない。Roccas (2005) はそのレビュー論文のなかで、キリスト教やイスラム教などに代表される一神教の信者は一貫して不確実性と変化を回避し、悦楽主義や独立的な思考と行動を重要視しない傾向をみせることを示しているが、神道や仏教など東洋を中心に信仰されている多神教の宗教と価値の関連については多くはわかっていないのが現状である。ここに紹介する研究群は主に青年期を対象とし、ユダヤ・キリスト教文化文脈が前提となっていることに留意したい。

これまでの欧米の研究では、青年期までの宗教的社会的な社会化の最も重要な要因として、(1) 親の宗教性と過程における宗教的な実践、(2) ピアグループの宗教性、そして(3) 教会や学校における宗教教育の3つが挙げられており、これらの要因が複雑に関連し合っただけで成人期における宗教性のあり方、つまり一定の価値への傾倒に影響を及ぼすことが明らかにされている (Fee, Greeley, McCready, & Sullivan, 1981)。Knafo (2003) は、親が家庭で大切にしている価値と一致した価値志向をもつ学校を選ぶ傾向を指摘した上で、宗教的な学校に子どもを行かせる親では子どもと同じく伝統の価値を重んじ、親の価値と学校の価値の一致度が高いほど、親子間の価値の一致度も高い傾向にあることを明らかにした (Knafo & Schwartz, 2009)。Himmelfarb (1979) も同様に、宗教的な価値の伝達において、子が家庭の外へと活動の範囲を広げていく場合でも、子を望ましいピアグループやコミュニティにつなげることで、親は継続して重要な役割を担うことを示し、これを親の結びつけ効果 (Channelling effect) と呼んだ。

学校の社会化の主効果を扱ったものとしては、ドイツの公立校・無宗教の私立校・宗教校 (キリスト教プロテスタント、バハイ教) に通う中高生 (11歳~21歳) を対象とした Hofmann-Towfigh (2007) の縦断研究が参考になる。生徒の価値意識は学校ごとだと宗教校では慈悲が、私立校と公立校では悦楽主義の価値の優先順位が高く、入学時と10ヶ月時の2時点では、すべての学校についてもっとも大きな正の変化がみられたの

は権力と達成であった。慈愛と普遍性は全校共通して大きく減少したが、年齢との交互作用がみられ、慈愛は年齢とともに向上したが、普遍性についてはU字を描くことが明らかになった。こうした学校のちがいによる価値の有意な変化について、宗教性は、遵奉・伝統・慈愛・悦楽・権力の価値について媒介機能をもっており、権力は学校の違いと価値の変化の関係を弱化するサプレッサーとして機能をもつことが示された。

日本のキリスト教主義学校における価値の社会化に関する実証研究はほぼ皆無に等しいが、実態調査であれば、井上 (1999) が一般大学生を対象に行った宗教意識調査や、松島 (2015) のプロテスタント・カトリック両派のキリスト教主義学校4校において行った中高生の宗教意識調査などがある。いずれも価値を指標として調査したものではないが、中高生の宗教への態度や霊的なものへの関心を中心に挙げた貴重な資料である。井上は、仏教を「家の宗教」として挙げる生徒が95年では55.8%であったのに対し、2007年では38.6%と大幅に減少していることから日本全体としての仏教離れ、「家の宗教」という概念の剥落を指摘している。また、非宗教系の大学生のあいだで信仰を持っている者が6%程度に留まっているのに対し、「神の存在を信じる」あるいは「あり得る」と回答したのは全体の約半数にも上ることを報告している。一方、松島は中高生の宗教性について調査し、プロテスタント系女子校でキリスト教信仰に対する肯定的な態度を示す「信念」の項目が有意に高いが全体的にはキリスト教に対して生徒は肯定的ではないこと、教義的な側面については否定的だが、「教会や学校に関わるようになって安心感や平安が与えられる・自己内省ができるようになった」ことを表す「効果報酬」項目の値は有意に高いことなどを明らかにした。北川 (2000) は、宗教教育の実際の担い手であるカトリック学校教員への調査から、教師の宗教意識・宗教行動を「キリスト教的意識優先型」・「無信仰的意識優越型」・「勢力均衡・分散型」・「仏教的・神道的意識優越型」の4つに分類し、キリスト教に基づく教育理念を軸に、そこに集う個々人の理念・思惑・利害などが様々に絡み合い、成員それぞれの持つ緊張を孕んだ動的な場を形成していることを指摘した。他にも、過去50年にもわたって縦断調査を行い、高等教育機関におけるキリスト教教育や経験が、生徒の価値意識にどのような影響を及ぼしているかを調査しているICU価値意識調査からは、60年代・90年代・2000年代の比較では、「他者に奉仕するキリスト教的価値志向」は特に女子において時代とと

もに好まれなくなっていること、90年代の女子学生とその母の価値志向の関連は非常に高かったが、2000年代になると全く関連がなくなること、また、キリスト教を含めた宗教に関心をもつ傾向が学年とともに上昇し、宗教をそのまま受け入れるのではなく、自分のあり方の問い直しや宗教的意味を疑い、捉え直すという模索の中での宗教的価値意識が観察されたことなどが報告されている（栗山&大井, 2012）。

#### 4. ミッションスクールにおける価値の社会化

学校における価値の社会化は非常に複雑な様相を呈しており、生物心理学的・環境的なさまざまな要因が密接に関連し合いながら、しかし確実に個人の価値への志向に影響を与えていくことがこれまでの研究で明らかにされてきたが、宗教学校での経験が、成人時における宗教性や価値志向をどれほど説明するかは未だ議論の余地があり、今後益々の研究の蓄積が期待される分野である。しかしこうした研究群から、今度は日本におけるキリスト教教育の歴史とその実践に目を移すと、私塾という非常に小規模で、かつ寝食までも共にし、家族のような親密な関係を築きながら多くの日本人子弟に学びの機会を与えた創設当時のキリスト教教育は、効果的な価値の社会化の究極なる実践であったことがよく理解できる（キリスト教学校教育同盟, 1993）。しかし、学びの構造も形態も、また社会からのキリスト教教育への要請も大きく変化してきた今、キリスト教教育の教育意義はどのように解釈されるべきなのだろうか。その答えを探るべく、現在のキリスト教主義学校、特に「伝道」を主眼に創設されてきたミッションスクールと呼ばれる教育機関で、どのような価値の社会化が行われているのかを、関東地方にある日本最初のミッションスクールのひとつである私立女子校・A校を事例に、以下価値の社会化の枠組みから考察してみたい。

##### 4-1. A校について

A校はアメリカ改革派教会から派遣された最初の婦人宣教師、M. E. キダーがJ. C. ヘボンの私塾を受け継ぎ1870年に開校した。当時キリシタン禁制の高札撤廃前であったため、名目はあくまでも私塾であったが、日本最初のミッションスクールのひとつとして数えられる。中高一貫女子校・大学をもつ、「福音主義キリスト教の信仰に基づき、教育基本法、学校教育法及び私立学校法に従い教育事業を行うことを目的とする学

校法人」である。2015年5月1日現在、中高全生徒数は1108名であり、中高教職員数は51名である。教育目標は、「For Others」という聖書の教えのもと、「キリスト教信仰」「学問尊重」「まことの自由の追求」の3つの柱をモットーとし、生徒一人ひとりが6年間を通して、しなやかな心を育み、つねに「与えることが出来る者」へと成長することを目指すとする。教職員は「福音主義（プロテスタント）教会信者、求道者、もしくはキリスト教を理解し、キリスト教教育に協力できる方」としており、教職員がキリスト教信者であることを条件とするいわゆる「クリスチャンコード」は設定されていない。

##### A. ミッションスクール・A校における明示的な社会化装置

日本にある多くのミッションスクールでは、その頻度や形態は様々であるにしろ、宗教行事を行ったり、独自のカリキュラムを持つなど共通して実践に移されていることがいくつかある。A校もその例外ではなく、様々な形で宗教的な価値の社会化が意図されている。なかでも最も頻度が高く、週あたりの時間も多いのが、毎朝全校生徒が一同集って行われる礼拝である。A校ホームページによると、毎朝約20分間、最初と最後に讃美歌を歌い、礼拝当番のクリスチャン教員が聖書を朗読・説教（メッセージ）と祈りをする。週1回は全校生徒讃美歌練習に割り、月に一回の割合で準宣教師である英会話の教師が英語で説教をする。更に、校外宿泊行事やクラブ合宿、体育祭や遠足などの行事においても礼拝を行い、その際には生徒が礼拝を担当し、祈りや説教をすることもある。年に一度のクリスマス礼拝は一大イベントであり、全校生徒で数ヶ月間にわたり讃美歌の練習を重ね、諸キリスト団体への献金を生徒・教職員から集める。年に一度は宗教週間があり、通常より長い礼拝や講演会などが一週間にわたって行われる。クラス全体での議論の時間や講演者への質疑応答の時間も十分にとり、最終的には感想文を書いて提出する。加えて、中1、中2、高1が対象の修養会は、日常生活を離れて寝食を共にしながら、聖書の学びや人生について考えるA校独自の宿泊プログラムであり、「友達」「生きる意味」などをテーマに分科会に分かれて話し合う。高2対象には、将来や人生について「卒業準備の会」があり、いずれも礼拝や説教、賛美などのプログラムを交えた構成となっている。カリキュラムは聖書と音楽が6年間通して必須科目であり、キリスト教教育、自校教育、学問の尊

重、外に向かって開かれた教育などを目標として組み立てられている（学校法人フェリス女学院, 2016）。

以上の実践から浮かび上がることとしては、礼拝への参加や聖書の学びなどが学校生活の一部として組み込まれていること、つまり、信仰があるとないに関わらず、そしてキリスト教への理解の有無に関わらず、宗教的な活動への参加が義務化されていることが特徴として挙げられる。これは、レイヴとウェンガーが提唱した学びの共同体における正統的周辺参加の理論で非常によく説明される（Lave, Wenger, & 佐伯, 1995）。社会化理論の文脈から派生した理論のひとつである正統的周辺参加理論は、従来の学校的な教授・学習構造を前提とせず、学習が共同体への参加そのものを通して実践的に行われていることを示したものであり、キリスト教学校における価値の学びが礼拝への参加やその他宗教的儀式、周囲との相互的なやり取りといった日常的なかに含まれていることは、教師、生徒がそれぞれの役割を果たしながら「実践の共同体」を構成している状態であると言える。価値の「新参者」である新入生は、キリスト教的な価値の「熟達者」である教師や「古参者」である年上の生徒に加わって、周辺の、しかし正統性をもつこうした宗教的な実践に参加しながら、長期間にわたる社会化の過程を経て価値の熟達者となっていくことが期待される。しかし、学びの共同体への参加の過程のなかで、当然、当該の価値の受け入れに抵抗を感じたり、葛藤を持つ者も一定数いることが想定できる（Lave & Wenger, 1998）。これは、キリスト教的な価値を理解し実践するものとして期待されている生徒は、同時に無宗教の家庭や日本社会の成員でもあること、また、これまでの経験や知識などと照合し、受け取るメッセージの適切性を判断して受容するか拒否するかを決めようとする個々の主体性などから当然生まれでてくるものと考えられ、このような様々な反応を示す生徒とのやりとりのなかで、教師もまた影響を受けることは容易に予想がつく。この相互的かつ力動的な社会化プロセスへの注目こそが、現代のミッションスクールにおける教育実践の現状をひも解く手がかりになるのではないだろうか。

## B. ミッションスクール・A校における暗示的な社会化装置

松島（2015）は、キリスト教主義学校の中高一の質問紙調査で、生徒たちが全体的にキリスト教に対して肯定的ではないこと、また、教義的な側面について

は否定的であることを明らかにしたが、同時に「教会や学校に関わるようになって安心感や平安が与えられる・自己内省ができるようになった」といった項目の値は有意に高いことを示した。これは、教科としての聖書や宗教行事への参加などといった明示的な宗教教育以外で生徒たちがキリスト教教育により何らかの影響を受けている可能性が示唆されているとも言え、学校側が必ずしも意図しないヒドゥンカリキュラムとして、あるいは意図されてはいるが明示的な形では示されることのないメッセージとして、生徒たちが価値の学びを行っている、ということでもある。例えば、実践共同体へ「参加する」というその行為そのものが信念や価値に及ぼす影響は、行動が先立つことによって信念や価値意識がインバースに影響を受けて行くことを指摘したFestinger（1962）らの認知的不協和に関する研究群からも説明がつく。聖書を読み、祈り、宗教的な実践を人と共有し、やりとりを交わすことによって、生徒自身、あるいは教師自身のなかで様々な心境の変化が起こりうる。

また、A校における暗示的な価値の社会化の仕掛けは、明文化された校則がなく、「生徒心得」においてA校の「生徒としての良識と誇りを持って行動すること」と定められているのみであることや、自由の校風を大切に、生徒同士競わせることはせず、生徒主導で主体的な活動を促すことから伺える。こうした教育実践から、生徒は自立した一人の人間として行動することや、成績などで自分や他人を判断せず、一人ひとりの個性を大切にす姿勢などを大切な価値として学んで行く。また、教養主義的なカリキュラムを採用し、高3では選択科目が大幅に増え、「生徒は自分の興味に向く方向に勉強していけばいい」との考えから、授業のない時間は「自由時間」として設定していることから、生徒は「なぜ」「だれのために」勉強するのかを考えざるを得ない（伊藤, 2014）。こうしたカリキュラム設定からも、自らの意志で学習のスタイルを選び、進路を選びとること、そして自分自身でその結果を引き受けることなどを生徒は学ぶだろう。

## 5. 価値の社会化の場としてのキリスト教主義学校

宗教教育はしばしばタブー視される話題であるが、それは他にもない、価値、即ちことの善し悪しの判断に関することだからである。古くからは仏教、神道、そして現代になってからはキリスト教といった宗教思想やその伝統が文字通り入り交じり、文化の一部とし



て息づく日本で価値の多元化が進んでいることもそれに拍車をかけている (Yamazaki, 1997)。このような状況を鑑み、日本におけるキリスト教教育の今後を憂える声もある。クリスチャン教員の減少や宗教そのものへの風当たりの強さから、各教派や神学的立場から様々な言説が飛び交うのは免れないにせよ、教育機関としていま現在も日本の教育界に貢献をしているキリスト教主義学校が、今日明日にも存亡の危機に晒されるという訳ではない。キリスト教教育がこれまで世に訴え、そして実践に移してきた慈愛の精神や奉仕の心、真の自己実現への飽くなき追求は、どんな時代でも共感を呼ぶ価値である。伝道ありきであったキリスト教教育からの実質的な脱却が現状であるのならば、宗教を通じた価値の社会化を行う教育機関としてこそ、キリスト教教育はその本領を発揮できるのではなかろうか。教師や生徒がそれぞれの役割を果たしながら、学びの共同体、そして価値の実践共同体として機能し、協同的に学びをすすめる場としてキリスト教主義学校を眺めると、今後キリスト教教育が日本の教育のなかでいかなる役割を果たし、「真の人間形成」を公に問うていくとはどういうことなのかについて、自ずと見えてくるのではなかろうか。

## 6. 謝辞

本論文執筆にあたりご指導・ご助言いただきました遠藤利彦先生に、心より感謝申し上げます。

## 7. 引用文献

- Allport, G. W., & Schanck, R. L. (1936). Are attitudes biological or cultural in origin? *Journal of Personality*, 4(3), 195-205. JOUR.
- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. JOUR.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory. JOUR.
- Bardi, A., Calogero, R. M., & Mullen, B. (2008). A new archival approach to the study of values and value-behavior relations: validation of the value lexicon. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 483. JOUR.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise on the sociology of education*. GEN, Garden City, NY: Anchor Books.
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T. E., Taylor, A., Craig, I. W., Harrington, H., ... Braithwaite, A. (2003). Influence of life stress on depression: moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science*, 301(5631), 386-389. JOUR.
- Clément, F., & Dukes, D. (2013). The role of interest in the transmission of social values. *Frontiers in Psychology*, 4. JOUR.
- Cottrell, L. S. (1969). Interpersonal interaction and the development of the self. *Handbook of Socialization Theory and Research*, 543-570. JOUR.
- Durkheim, E., & 佐々木交賢. (1995). *社会学的方法の規準* (第4版). 学文社. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA30860635>
- Fee, J. L., Greeley, A. M., McCready, W. C., & Sullivan, T. A. (1981). *Young Catholics in the United States and Canada: A report to the Knights of Columbus*. New York: Sadlier. JOUR.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). BOOK, Stanford university press.
- Geer, B. (1972). *Learning to work* (Vol. 4). BOOK, Sage Publications, Inc.
- Gewirtz, J. L. (1969). Mechanisms of social learning: Some roles of stimulation and behavior in early human development. *Handbook of Socialization Theory and Research*, 57-212. JOUR.
- Goodwin, R., Polek, E., & Bardi, A. (2012). The temporal reciprocity of values and beliefs: A longitudinal study within a major life transition. *European Journal of Personality*, 26(3), 360-370. JOUR.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research: A Domain-Specific Approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. JOUR.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4. JOUR.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. E. (1997). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. BOOK, John Wiley & Sons Inc.
- Himmelfarb, H. S. (1979). Agents of Religious Socialization Among American Jews\*. *The Sociological Quarterly*, 20(4), 477-494. JOUR.
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 118-137. JOUR.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 359-393. JOUR.
- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36(4), 453-473. JOUR.
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41. JOUR.
- Hoge, D. R., Petrillo, G. H., & Smith, E. I. (1982). Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and the Family*, 569-580. JOUR.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior in elementary forms. A Primer of Social Psychological Theories*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company. JOUR.
- Inglehart, R. (2003). *Human values and social change: Findings from the values surveys* (Vol. 89). BOOK, Brill Academic Pub.
- Kerpelman, J. L., & Smith, S. L. (1999). Adjudicated adolescent girls and their mothers: Examining identity perceptions and processes. *Youth & Society*, 30(3), 313-347. JOUR.
- Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961). Variations in value orientations. JOUR.
- Knafo, A. (2003). Contexts, relationship quality, and family value socialization: The case of parent-school ideological fit in Israel. *Personal Relationships*, 10(3), 371-388. JOUR.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2009). Accounting for parent-child value congruence: Theoretical considerations and empirical evidence. JOUR.
- Kohn, M. (1989). *Class and conformity: A study in values*. BOOK,

- University of Chicago Press.
- Kuczynski, L., Marshall, S., & Schell, K. (1997). Value socialization in a bidirectional context. *Parenting and the Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, 23-50. JOUR.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. GEN, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E., & 佐伯胖. (1995). 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加（2刷）. 産業図書. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BN13001282>
- Lawler III, E. E. (1973). Motivation in work organizations. JOUR.
- Maio, G. R. (2010). Mental representations of social values. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42(10), 1-43. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)42001-8](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42001-8)
- Manfredo, M. J., Teel, T. L., & Henry, K. L. (2009). Linking society and environment: A multilevel model of shifting wildlife value orientations in the western United States. *Social Science Quarterly*, 90(2), 407-427. JOUR.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370. JOUR.
- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1. JOUR.
- Mayall, B. (1994). Children in action at home and school. *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, 114-127. JOUR.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120. JOUR.
- Morris, C. (1956). Varieties of human value. JOUR.
- Oyserman, D. (1993). The lens of personhood: Viewing the self and others in a multicultural society. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 993. JOUR.
- Parke, Ross D. and Buriel, R. (2006). Chapter 4: SOCIALIZATION IN THE FAMILY: ETHNIC AND ECOLOGICAL PERSPECTIVES. In M. Cole (Ed.), *Culture and cognitive development in phylogenetic, historical, and ontogenetic perspective* (pp. 95-128). BOOK, Wiley Online Library.
- Ranieri, S., & Barni, D. (2012). Family and other social contexts in the intergenerational transmission of values. *Family Science*, 3(1), 1-3. JOUR.
- Roccas, S. (2005). Religion and value systems. *Journal of Social Issues*, 61(4), 747-759. JOUR. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00430.x>
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801. JOUR.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. JOUR.
- Sears, R. R. (1957). Identification as a form of behavioral development. *The Concept of Development*, 149-161. JOUR.
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 273-285. JOUR.
- Stern, P. C. (2000). New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424. JOUR.
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 382-403. JOUR.
- Yamazaki, T. (1997). The Aims of Education in a Plural-Values Society. *Japanese Journal of Educational Research*, 64(3), 255-263. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/naid/110001175812/en/>
- キリスト教学校教育同盟. (1993). 日本キリスト教教育史. 創文社. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BN00337349>
- キリスト教学校教育同盟百年史編纂委員会. (2010). キリスト教学校教育同盟百年史. キリスト教学校教育同盟. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB04332502>
- 三輪辰男. (1996). 「無条件の信頼」は危険である！（特集「心の危機」は教育で救えるのか）—（「宗教」を教えることの是非—「心の危機」は救えるか）. 現代教育科学, 39(6), 41-44. JOUR.
- 丸山照雄. (1987). 宗教回帰現象のなかの日本人—宗教をめぐる諸問題について. 世界, (501), p310-323. JOUR.
- 井上順孝. (1998). 教育の中の宗教. (国際宗教研究所, Ed.). 新書社.
- 井上順孝. (1999). 若者と現代宗教：失われた座標軸 (Vol. 226). BOOK, 筑摩書房.
- 伊藤藤浩. (2014). 「フェリス女子」は、お嬢様学校ではない！フェリス女学院. 田部井善郎校長に聞く. Retrieved March 10, 2016, from <http://toyokeizai.net/articles/-/30336>
- 北川直利. (2000). ミッション・スクールとは何か：教会と学校の間. 岩田書院. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA47099526>
- 国際宗教研究所. (2007). 「特集」宗教教育の地平. 秋山書店. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA83101687>
- 奥田和弘. (1990). キリスト教教育を考える：「共育」を求めて. BOOK, 日本基督教団出版局.
- 学校法人フェリス女学院. (2016). 2016年度事業計画書. Retrieved from <http://www.ferris.jp/about/albums/report/2016jigyokeikaku.pdf>
- 安藤喜久雄. (1992). 生活の社会学 (改訂版). 学文社. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BN10509688>
- 山村健. (1966). ソーシャライゼーション. 教育社会学研究, 21(0), 105-117. JOUR.
- 文部科学省. (2012). 学校基本調査.
- 日本宗教学会. (1985). 宗教教育の理論と実際. 鈴木出版. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BN00172566>
- 朴憲郁. (2013). キリスト教的人間形成と教育. カトリック研究, (82), 161-183. JOUR.
- 松島公望. (2015). 2012年度科学費研究補助金研究プロジェクト『研究成果報告書』. Retrieved from [http://www.geocities.jp/psychology\\_of\\_religion\\_japan/project/2012Kaken\\_report.pdf](http://www.geocities.jp/psychology_of_religion_japan/project/2012Kaken_report.pdf)
- 柴野昌山. (1977). 社会化論の再検討. 社会学評論, 27(3), 19-34. JOUR.
- 栗山容子, & 大井直子. (2012). 日本人大学生の価値意識. 発達心理学研究, 23(2), 158-169. JOUR.
- 森重雄. (1982). デュルケムとデュルケム以前—教育システムの理論の系譜と課題(1). 東京大学教育学部紀要第22巻, 193-202. Retrieved from <http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/447/1/KJ00000687274.pdf>
- 橘木俊詔. (2013). 宗教と学校. 河出書房新社. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB13660411>
- 海谷則之. (2011). 宗教教育学研究 (初版). 法蔵館. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB07009751>
- 深谷潤. (2015). 現代日本のプロテスタント・キリスト教教育理論

- の変遷 (藤野力教授 古希記念号). 西南学院大学人間科学論集, 10(2), 147-157. JOUR.
- 真野一隆. (1985). 日本における宗教教育の可能性—基督教主義的学校の明日に向けて—. キリスト新聞社.
- 細川幹夫, & 高橋均. (1976). 教育社会学における社会化研究の動向と課題. 教育社会学研究, 31, 54-71, en213. JOUR. <http://doi.org/10.11151/eds1951.31.54>
- 菅原伸郎. (1999). 宗教をどう教えるか. 朝日新聞社. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA42313414>
- 電通総研, & 日本リサーチセンター. (2004). 世界60カ国価値観データブック. 同友館. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA65632728>

(指導教員 遠藤利彦教授)