

東京基督教大学大学院
神学研究科神学専攻

博士論文

「宗教教育におけるナラティブ・ペダゴジーの理論と実践
—学修者における text と context の調和を求めて」
Theory and Praxis of Narrative Pedagogy in Religious Education:
Toward a Harmonization of Text and Context in Learners

学籍番号 : D14104

氏名 : 徐 有珍

目次

序章

第1節 研究の出発点.....	6
第2節 ナラティブ・ペダゴジーとの出会い.....	9
第3節 研究の目的と概要.....	11

第1章 ナラティブ・ペダゴジーの教育学的背景

第1節 19-20世紀にかけての欧米を中心とした既存の教育に対する批判.....	15
第2節 ジョン・デューイの教育論.....	16
1. デューイの背景と功績.....	16
2. 学修者の経験と教育.....	17
3. デューイのペダゴジー.....	20
第3節 パウロ・フレイレの新しい教育.....	22
1. フレイレの背景と中心的思想.....	22
2. 教育者と学修者の関係性.....	23
3. 教育の方向性.....	25
第4節 デューイとフレイレに共通する教育の目標.....	27

第2章 ナラティブ・ペダゴジーの神学的背景

第1節 ナラティブの定義とその機能.....	30
第2節 ホワイトヘッドの有機体の哲学と宗教教育.....	32
第3節 スタンリー・ハワーワスのナラティブの神学.....	36
第4節 福音主義の立場からの神学的考察.....	40
1. プロセス神学と福音主義.....	41
2. ナラティブの神学と福音主義.....	42

第3章 ナラティブ・ペダゴジーの心理学的背景

第1節 レフ・S・ヴィゴツキーと教育心理.....	45
1. ヴィゴツキーの背景.....	45
2. ヴィゴツキーの最近接発達領域.....	47
3. ヴィゴツキーとナラティブ・ペダゴジー.....	50
第2節 エリック・H・エリクソンの発達段階理論.....	50
1. エリクソンの背景.....	51
2. エリクソンの発達段階説.....	52

3.	心理的発達と教育.....	55
第3節	ジェームズ・W・ファウラーの信仰発達理論.....	56
1.	ファウラーの背景と信仰発達論.....	56
2.	ファウラーと宗教教育.....	62
第4節	心理学とナラティブ・ペダゴジー.....	62
第4章 宗教教育学とナラティブ・ペダゴジー		
第1節	宗教教育の背景とキリスト教教育の課題.....	65
第2節	トーマス・H・グルームの共有プラクシスの概念と方法.....	68
第3節	マリア・ハリスと宗教的想像力.....	69
第4節	メリー・E・モアーのプロセス神学を用いたナラティブ・ペダゴジーのアプローチ.....	72
第5節	ユースを対象にしたフランク・ロジャースのナラティブ・ペダゴジーの展開.....	74
第6節	宗教教育学におけるナラティブ・ペダゴジーの位置.....	78
第5章 ナラティブ・ペダゴジーを用いた宗教教育の設計		
第1節	ジェイコブスのカリキュラム・デザイン.....	80
1.	カリキュラムの統合とそのレベル.....	81
2.	学際的概念モデル (Interdisciplinary Concept Model)	84
3.	本研究における宗教教育授業モデルの設計.....	87
4.	統合の目的と意味.....	89
第2節	マインドマップの活用.....	89
1.	マインドマップの特徴と役割.....	89
2.	マインドマップの作成方法.....	91
3.	本研究における宗教教育授業モデルの設計.....	93
第6章 研究の範囲と方法論		
第1節	先行研究と独自性.....	94
1.	ジーン・ゲッツ.....	94
2.	ジェリー・ストーン.....	95
3.	金ソンア.....	96
4.	権ウンジュと朴サビン.....	96
5.	片山はるひ.....	97
6.	岡村直樹.....	97
7.	先行研究のまとめ.....	98
第2節	グラウンデッド・セオリーを用いた質的研究.....	99

1.	グラウンデッド・セオリーの概要.....	99
2.	グラウンデッド・セオリーの背景.....	99
3.	グラウンデッド・セオリーの特徴と限界.....	100
4.	本研究の特徴と限界.....	101
5.	本研究におけるサンプリング.....	102
6.	本研究の分析方法.....	102

第7章 研究データ

第1節 事例研究（1）

1.	授業計画について.....	104
2.	ディートリッヒ・ボンヘッファーについて.....	106
3.	研究結果について.....	106
(1)	個人リフレクション①の結果.....	106
(2)	グループ発表①（スキット）の結果.....	114
(3)	個人リフレクション②の結果.....	117
(4)	グループ・ディスカッション①の結果.....	127
(5)	グループ発表②（ティーチング）の結果.....	132
(6)	個人リフレクション③の結果.....	134
(7)	グループ・ディスカッション②の結果.....	141

第2節 事例研究（2）

1.	授業計画について.....	146
2.	研究結果について.....	147
(1)	グループ発表①（オーディオドラマ）の結果.....	147
(2)	個人リフレクション①の結果.....	148
(3)	グループ・ディスカッション①の結果.....	156
(4)	グループ物語交換に関する感想.....	158
(5)	グループ発表②（ストーリーテリング）の結果.....	161
(6)	個人リフレクション②の結果.....	162
(7)	グループ・ディスカッション②の結果.....	169

第3節 事例研究（3）

1.	授業計画について.....	172
2.	研究結果について.....	174
(1)	グループ発表①（マインドマップ）と②（スキット）の結果.....	174
(2)	個人リフレクション①の結果.....	179
(3)	グループ・ディスカッション①の結果.....	180

(4) グループ発表③ (ティーチング) の結果.....	183
(5) 個人リフレクション②の結果.....	185
(6) グループ・ディスカッション②の結果.....	188
第8章 研究の分析	
第1節 変化や発見に注目したデータ分析.....	191
1. 主題に対する態度の変化や認識の拡張.....	192
2. 意見の多様性への目覚めとその興味深さの発見.....	195
3. 他者とコミュニケーションをとる場合の心構えやスキルに関する発見.....	196
4. 他者理解・受容・協働に関する発見.....	197
第2節 教育効果に注目した分析.....	198
1. 主題に対する理解の深まり.....	198
2. 共感性の醸成.....	199
3. 学びにおける自主性の向上.....	200
4. 価値観の多様性に対するポジティブな認識の獲得.....	201
5. 共同体意識の向上.....	202
6. 知識と経験の連結.....	203
第3節 マインドマップに関連する分析.....	204
1. 作成されたマインドマップの分析.....	204
2. マインドマップの有用性に関する分析.....	206
3. マインドマップとスキット、グループ・リフレクションの関連性に関する分析.....	207
4. マインドマップとナラティブ・ペダゴジーの持つ宗教教育的価値に関する分析.....	211
第9章 結論と提言	
第1節 ナラティブ・ペダゴジーに関する神学的考察.....	212
1. フレイレの教育論の効果に関する神学的考察.....	212
2. 福音主義神学とナラティブ・ペダゴジーの使用に関する神学的考察.....	214
3. ファウラーの信仰発達論と「成長・発達」の概念に関する神学的考察.....	217
第2節 研究結果のまとめと課題.....	219
1. 研究のまとめ.....	219
2. ペダゴジーの課題.....	220
第3節 実践的提言.....	222
1. 小学生向けの教会学校における子ども礼拝の例示.....	222
2. 中高生向けのミッション系学校における宗教科授業の例示.....	223

3. 大人向けの聖書勉強会の例示.....	225
最終節 結び.....	227

付記

1. 参考文献.....	229
2. 参考資料.....	233
資料1. 事例研究（1）の個人リフレクション①の質問表	
資料1-1. 事例研究（1）の個人リフレクション②の質問表	
資料1-2. 事例研究（1）のグループ・ディスカッション①の質問表	
資料1-3. 事例研究（1）の個人リフレクション③質問表	
資料1-4. 事例研究（1）のグループ・ディスカッション②の質問表	
資料2. 事例研究（2）の個人リフレクション①の質問表	
資料2-1. 事例研究（2）のグループ・ディスカッション①の質問表	
資料2-2. 事例研究（2）の物語交換後リフレクションの質問表	
資料2-3. 事例研究（2）の個人リフレクション②の質問表	
資料2-4. 事例研究（2）のグループ・ディスカッション②の質問表	
資料3. 事例研究（3）の個人リフレクション①の質問表	
資料3-1. 事例研究（3）のグループ・ディスカッション①の質問表	
資料3-2. 事例研究（3）の個人リフレクション②の質問表	
資料3-3. 事例研究（3）のグループ・ディスカッション②の質問表	
資料4. 学生グループによる短編小説作品課題の例（ソダチの木：Tree of growth）	
資料5. 「献身」に関する大学院生グループBのマインドマップ	
資料5-1. 「献身」に関する大学院生グループCのマインドマップ	
資料5-2. 「成長」に関する学生Dのマインドマップ	
資料5-3. 「自分」に関する学生Eのマインドマップ	
資料5-4. 「自分」に関する学生Fのマインドマップ	

序章

第1節. 研究の出発点

宗教教育の歴史の中で多くのキリスト教教育者は、相対する教育の二つの目的の間で葛藤を覚えてきた。それは、連続性(continuity)と変化(change)、または伝統(tradition)と改革(reform)といった言葉で語られるものであり、その裏側には神学者や教育者によって蓄積されてきたキリスト教の教義やその他の宗教的コンテンツと、学修者が現実社会で直面するさまざまな課題をどう調和させるかというせめぎ合いと葛藤が存在する。20世紀初頭の米国における宗教教育界をリードしたジョージ・アルバート・コー(George Albert Coe, 1862-1951)は、「キリスト教教育の目的は宗教を伝授することか、それとも新しい世界を創造することか」という問いをキリスト教教育界につきつけている。¹ また21世紀を代表する北米のキリスト教教育学者で、Andover Newton Theological Schoolにおいて教鞭を執るロバート・パズミーニョ(Robert W. Pazmiño, 1948-)は、近現代キリスト教教育に内在する二面性について次のように語っている。「過去数世紀にわたるキリスト教教育の歴史において、信仰と教育の基盤となる聖書の中心的な真理が強調される際には、キリスト教の連続性が重視され、他方、神学的真理を具体的な歴史・文化・社会に関連付け、適用させる際には変化の必要性が意識されてきた。」と述べている。²

このようなキリスト教教育における目的の二面性は、その教育において用いられる方法論にも大きな影響を及ぼしている。教育の目標が連続性を念頭においた伝達である場合、蓄積された知識を受け取るという学修者の受動的な態度が重視される。一方、教育の目標が「変化や改革」である場合には、学修者がどう変わるかという学修者の能動性に焦点が移るからである。もちろんこれらのどちらか片方のみさえあれば良いとする二者択一的な立場をとる宗教教育者は実際的には多くはない。大多数の宗教教育者や宗教教育機関は、「連続性と伝達」、また「変化と改革」の双方を強調し、「連続性を強調しつつ、社会の変化に対応する教育」、「伝統を重んじつつ、必要な改革に目を向ける教育」といったスローガンを掲げるのである。しかしこのようなスローガンを実現するために用いられるのは、目的の異なる複数の教育方法の併用である場合がほとんどである。キリスト教教会教育を例にとれば、聖書の教義的な学びや、キリスト教の歴史に関する学

¹ George A. Coe, *What is Christian Education?* (New York: Charles Scribner's Sons, 1929), 29.

² Robert W. Pazmiño, *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective* (Grand Rapids: Baker Academic, 2008), 10. (研究者による和訳)

び等が、一般的な授業形式（講義形式やテキスト学習法）を用いて教会等で信徒を対象に実施される。一方で「伝道活動」や「地域ボランティア」といった活動も、信徒教育の一環として奨励されるのである。片方は「伝達」に、もう片方は「改革」に主眼が置かれている教育方法である。双方の重要性は否めないが、双方の関連性や連続性には教育上の課題があるように思われる。それは目的の異なる複数の教育方法の単純な併用が、学修者の中に断片化を生じさせるのではないかという懸念である。

この「連続性と変化」、また「伝達と改革」の溝を埋める教育方法の模索が、宗教教育界において続いているが、本研究の主題である「ナラティブ・ペダゴジー」(narrative pedagogy) すなわち、「物語を用いた教育」は、そのような背景の中で、近年、特に北米を中心に注目されるようになってきている宗教教育の方法論のひとつである。(ちなみに日本語の「物語」という言葉と、英語の narrative という言葉の意味は必ずしも同一ではないが、その解説は本稿の第2章において取り扱う。)

20世紀中盤以降のポストモダニズムの流れの中では、アメリカにおける心理学の主流であった行動理論 (behavioral theory) に対し、新たに認知理論 (cognitive theory) が脚光をあびるようになった。1980年代に入ると、「知識」が人間の記憶の中で構造化され、それが「表現」されるプロセスに関する研究が活発に行われるようになり、社会文化研究の観点、実証主義 (positivist) 的観点から解釈 (interpretive) 的観点に移行し、言葉に内包された意味が学術研究のひとつの主要なテーマとなっていった。これを受け、外部から受け取った情報が個人の内面において解釈・表現されるプロセスにおける言葉の機能、および役割を重視するナラティブ的思考に注目が集まるようになったのである。このパラダイム・シフトは、社会学、教育学、医学等の多様な分野において起こり、幅広く大きな影響を及ぼすようになったのである。

キリスト教神学の分野においては、ハンス・フライ (Hans W. Frei) やスタンリー・ハワーワス (Stanley Hauerwas) のような、近代キリスト教における文化受容的態度を批判し、原点 (text) 回帰のスピリットを持つイエール学派が中心となって、ポストリベラル神学 (post-liberal theology) 運動が起こり、ナラティブに対する研究も盛んになっていった。イエール学派の代表的人物のひとりであるウィリアム・プレーチャー (William C. Placher) は、ポストリベラル神学の特徴についてそれを、人間の経験によって形成された世界より、聖書のナラティブによって形成された世界に解釈的優先性

を置き、また経験より言葉に優先性を置くことと説明する。³「言葉」または「ナラティブ」を強調することによって、ポストリベラル神学は、ナラティブの神学 (narrative theology) とも言われている。このような現代キリスト教神学の潮流の中で、宗教教育学界においてもナラティブへの興味が増し、さらには、用いられるナラティブの範疇が、聖典から、信仰者コミュニティのナラティブ (community story) や信仰者個人のナラティブ (individual story) へと広げられるようになっていった。⁴

宗教教育学におけるナラティブ・ペダゴジーに大きな影響を与えた人物のひとりである南米の教育学者パウロ・フレイレ (Paulo Reglus Neves Freire, 1921-1997) は、伝統的なコンテンツ教育 (貯蓄型教育) の限界やトップダウン式の受け身型教育の危険性を指摘する一方、他者との「対話」の重要性を強調する。そして学修者が互いのナラティブを通して過去と現在を分かち合い、それらに共感することによって新しい知識と新しい理解が生まれると主張した。⁵

北米を代表する宗教教育学者のトーマス・グルーム (Thomas H. Groome, 1945-) もまた、信仰共同体の「物語」の重要性を強調しつつ、ナラティブの分かち合いは、独白 (モノログ) 的方法より対話的方法をとるべきであると語る。そこでは共同体の構成員がそれぞれ自分のナラティブとビジョンを語りながら、他者に対して相互的に省察したり、質問したりといった開放的なペダゴジーが必要となるという。⁶ このような主張は、とりわけ世代間、地域間コミュニケーションの断絶といった問題を抱えた、より複雑化する現代社会において、ナラティブ・メソッドが宗教教育の現場における注目されるべきペダゴジーであることを物語っていると言えるだろう。

近年、日本の一般高等教育においても伝統的なトップダウン型のペダゴジーから、「アクティブ・ラーニング」 (active learning) と呼ばれる、生徒が学びの主体となる形のペダゴジーへの移行が推進され始めている。興味深いのはそれが、文部科学省につながる中央教育審議会が旗を振る形で推進されている点であろう。日本におけるこのような変化は、保守的な教育方法の抑圧的性質に対する批判というより、大学を卒業して社会

³ William C. Placher, "Postliberal Theology," in *The Modern Theologians: An introduction to Christian Theology in the Twentieth Century* volume II, ed. D. F. Ford (New York: Basil Blackwell, 1989), 115-128.

⁴ 岡村直樹「ユースの宗教性・倫理性の発達につながるナラティブ・メソッドとその実践」(『キリスト教教育論集』第21号、日本キリスト教教育学会、2013年、1頁)

⁵ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Bloomsbury Academic, 2014), 79-81.

⁶ Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision* (San Francisco: Harper & Row, 1980), 214-215.

に出る若者の実践的問題解決能力の低下や、人間関係スキルの欠如が、彼らを迎え入れる産業界や地域社会にとって大きなマイナス要因であることに依る部分が多い。⁷ しかし近代日本の教育史をさかのぼると、私立学校を中心にナラティブ・ペダゴジーを用いた教育が行われていたことをみることができる。1910年代から1930年代の間に起こった大正自由教育運動（または新教育運動）は、児童個人と教師との関係や学修において用いられる児童の「語彙」に注目し、物語形式の教育法を積極的に導入・活用する教育を実施した。従来の画一化した教育から脱皮し、教師によるカリキュラムの研究と改革、生活綴り教育を通して、子供の自律性と経験を重視する自由な教育を追求した大正自由教育運動は時代に先立った教育の実践として評価された。しかし、大戦前の政治的状况により持続的に発展できず、中断されることになった。⁸ 戦後になると、いわゆる詰め込み型教育が開始された。大正自由教育運動のアプローチの廃止は1950年代末、教師の自律性を制限し、専門性を国が統制する「改訂学修指導要領」によって決定的なものとなったと言えるだろう。近年、アクティブ・ラーニングという形で、国によって詰め込み型教育に変わる、学修者の主体性が強調された教育の形が促進されていることは、この歴史的背景の中で興味深いことであると言えよう。このようなトップダウン型の教育に対する異論は、北・南米のキリスト教を中心とする宗教教育学者の中で、20年以上も前からすでに唱えられており、近年日本がやっとそれに追いついたということかもしれない。いずれにせよ、トップダウン型のペダゴジーは、宗教的観点のみならず、一般社会の（世俗的）観点からも、そのありようや、もたらされる効果が、批判の対象となっていることは間違いない。

第2節. ナラティブ・ペダゴジーとの出会い

本研究の研究者が、ナラティブ・ペダゴジーとの印象的な出会いを果たしたのは、学部4年生の時であった。卒業研究の題材として「若者の宗教性の検証」というトピックに興味を持っていたが、それを学部の卒業研究というごく短期間の研究にどうつなげる

⁷ 「大学がこのような個人や社会の強い期待（産業界や地域社会の人材育成に対する期待）に応えることはその最も重要な社会的責務の一つであり、我が国の成長や発展の重要な基盤であるとともに国際的な信頼や貢献につながるものである。それを実現するためには、高校までの勉強から大学教育の本質である主体的な学修へと知的に跳躍すべく、生徒同士が切磋琢磨し、刺激を受け合いながら知的に成長することができるよう、課題解決の能動的学修（アクティブ・ラーニング）といった生徒の思考や表現を引き出しその知性を鍛える双方向の授業を中心とした質の高いものへと学士課程教育の質を転換する必要がある。」（文部科学省ホームページ「学士課程教育の質的転換の確立」より抜粋）

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm> 2016.9.8.

⁸ 佐藤学『教育の方法』左右社、2010年、79-85頁

かという課題に直面していた。当時の指導教員のアドバイスもあり、クリスチャンの大学生のグループに、ある映画を見せ、視聴前後の彼らのリアクションを、グラウンデッドセオリーを用いつつ、インタビューやグループ・ディスカッションから得られたデータを質的にまとめ、その分析を通して彼らの宗教性やその変化を検証するという研究を実施することになった。上映する映画には、以前、自分自身が見て大きなショックを受けた、松たか子主演の「告白」を選択した。⁹ それは、湊かなえによるミステリー小説が原作で、主人公の女性教師が、愛娘を殺した教え子に対して復讐を果たすという凄惨な内容の映画であった。研究に参加してくれた学部生は、上映後のグループ・ディスカッションの中で、お互いの発言に刺激を受けつつ、映画のなかで繰り返された「復讐」という行為を通して、それぞれの持つ倫理観に対する再考が迫られたことや、いのちの価値に関する新たな認識を得たことなどを口々に語った。驚いたのは、以前映画を見た後に、研究者の胸の中に生まれたモヤモヤ感が、彼らの発言を聞く中で徐々に整理されていったことであった。また研究に参加してくれた大学生も、「映画の後のディスカッションが楽しかった」、「再発見があった」、「たくさん学ばされた」などと口々に語ってくれたが、それは研究者自身が持ったと同様の感想であり、またそこには確かな「学び」そして「進歩」が起こったのである。卒業研究は、「クリスチャン・ユースリーダーによるユース問題の認識に関する質的研究：映画「告白」を通して」¹⁰ というタイトルでまとめられた。それ以降、映画という媒体も含む多様な「物語」、または「ナラティブ」との接触を通して起こる、学修者の主体的な「学び」に対する興味が湧き続け、修士課程では、「宗教教育におけるナラティブ・メソッドの実践と効果に関する質的研究」¹¹ という題の学位論文を執筆するに至った。題材としたのは物語を用いた教育方法、すなわちナラティブ・ペダゴジーであり、また研究のためのデータ収集、およびその分析に用いたのはグラウンデッド・セオリーであった。博士論文としての本研究は、修士論文の延長線上にある研究である。またその焦点は、ナラティブ・ペダゴジーを用いた宗教教育方法論の効果の検証である。また学術的研究分野としては、宗教教育学に属する研究である。なお宗教教育学という学術分野に関する説明は、後章において詳しく取り扱う。

⁹ 原作：湊かなえ『告白』（双葉社刊）、監督・脚本：中島哲也、配給：東宝、公開：2010年6月5日

¹⁰ 東京基督教大学神学部神学科卒業研究、徐有珍、2012年

¹¹ 東京基督教大学大学院神学研究科卒業論文、徐有珍、2014年

第3節. 研究の目的と概要

本研究は、前述されたように宗教教育におけるひとつの重要課題である、「連続性」と「変化」、「伝統」と「改革」、また「伝達」と「社会化」といった複数の教育目的の間に調和をもたらす宗教教育方法論と目される「物語」(ナラティブ)を用いた学修方法に焦点を当てて実施されるものである。具体的には、ナラティブ・ペダゴジーという教育方法を、宗教教育の現場において用い、そこから収集された質的なデータの検証と評価を通して、この方法論を用いる宗教教育者にとって有用な理論的、および実践的情報を提供することを目標として掲げ、実施されるものである。

本稿の副題には「学修者における text と context の調和を求めて」という一文が掲げられている。キリスト教研究の諸分野において、例えば聖書学では、text とは聖書の文言を、context とはその文言の聖書内での文脈を指すことが多い。また聖書の歴史的研究や文化的研究においては、text が聖書の記述の内容を、context がその歴史的または文化的文脈や背景を指すことが一般的である。本稿においてひとつの神学的課題として掲げられているこの副題は、実践神学的、そして宗教教育学的な問いかけである。

宗教教育においては、その宗教の伝統の中で中心的役割を果たす、いわゆる聖典と呼ばれる文章が、最も重要な text とされるのは当然のことである。しかし宗教教育における text には、聖典以外にも、教師が選択した、または学修者自らが選んだ様々な宗教的内容 (contents) が含まれる。例えばキリスト教の歴史の中で起こった出来事や、自らが属する教派にとって重要とされる文章集、さらには同じ信仰のコミュニティーに連なる他者の言葉も、学びの題材、すなわち text とされることがある。そのような様々な宗教的 text と向き合う学修者が、それらを文化歴史的背景の中で理解したり、または単純に暗記したりするだけではなく、彼らがそれをどのように内面化するか、言い換えれば、それらの text が、学修者にとってどのような意味を持ち、また学修者自らの生き方や、人生の選択、つまり彼らの context においてどのようなインパクトを与えられるものであるか、といった考察が本研究の中心的課題である。また本稿では上記のような変化、すなわち text を通して得られたインパクトを学修者における「調和」という言葉を用いて表現し、副題に据えている。ナラティブ・ペダゴジーが、宗教教育学における「連続性」と「変化」、「伝統」と「改革」、また「伝達」と「社会化」といった異なる目的の間に「調和」をもたらす方法論であるならば、当然それは、学修者の内面にも「調和」もたらすのではないかという問いかけであり、問題提起でもある。

本研究においてデータ収集の場所として選択されたのは、研究者の所属する東京基督教大学（千葉県印西市）のクラス学習の現場である。研究者は、クラスを担当する教員と履修する生徒の双方からの協力を得、2013年から2015年の3年間に渡ってナラティブ・ペダゴジーを用いた教育を実施し、アンケートや観察を通して言語的で質的なデータを収集した。データ収集、およびデータ分析に用いられたのは、質的研究における代表的な方法論のひとつであるグラウンデッド・セオリーである。また対象となったのは、主に高校を卒業したばかりの大学1年生で、選択されたクラスは、新入生を対象にした、キリスト教の世界観を取り扱う「キリスト教世界観」である。

本研究の現場となった東京基督教大学は、その建学の精神の中に以下のような文言を含んでいる。「聖書を誤りのない神のことばと信じ、かつ信仰と生活の唯一の規範とする福音主義に立って、正統的な神学に基礎づけられた教職者および奉仕者を育成する。」¹² これは、キリスト教の聖典である新旧約聖書66巻は、その原典、つまり聖書の記者が神の靈感を受け書き記したオリジナルの文章のすべてにおいてそれは十分に信頼でき、そこに誤りはないとする神学的立場である。この考え方は、「言語・十全靈感」とも呼ばれ、東京基督教大学が属するプロテスタント福音派の中心的な神学的立場である。前述されたプロテスタントの神学者、ハンス・フライやスタンリー・ハワーワスは、神学的方法論としてのナラティブ・アプローチを強調するが、そこには言語靈感を主張する福音派のそれと相容れない神学的立場が存在する。ナラティブ・ペダゴジーそのものは教育の方法論であり、宗教教育以外の教育現場においても多用されるものであることから、本研究の研究者は、教育的方法論としてのナラティブ・ペダゴジーと、神学的方法論としてのナラティブ・アプローチは、区別して用いられることが可能であると考えている。言い方を変えれば、例えばフライやハワーワスの神学論の全体を踏襲せずとも、教育的方法論としてのナラティブ・ペダゴジーを福音主義の神学に立脚した宗教教育のコンテクストで用いることは十分可能であると考えられる。本稿は、神学論を中心的に取り扱う研究ではないが、宗教教育の現場でのナラティブ・ペダゴジーの用法を考慮する上で、必要と思われる神学論的考察も、論文の一部として加えられる。序章後の章立ては以下のよう構成されており、研究は段階的に展開されていく。

第1章から第3章では、ナラティブ・ペダゴジーの背後にあって、その展開に多大な影響を与えた歴史的背景、および学術的背景を、第1章：教育学、第2章：神学、第3章：心理学という3つの分野に分けて考察する。これらの3分野は、第4章において記

¹² 東京基督教大学「建学の精神」 <<http://www.tci.ac.jp/info/statement#motto>> 2016.12.8

述される宗教教育学界におけるナラティブ・ペダゴジーの展開と密接に関わりあう内容となっている。取り上げられるのは、教育学の分野より、ジョン・デューイ、パウロ・フレイレ、神学の分野よりアルフレッド・ノース・ホワイトヘッド、ジョン・ハワーヌ、そして心理学の分野よりレフ・S・ヴィゴツキー、エリック・エリクソン、ジュームス・ファウラーである。なお、デューイとホワイトヘッドは、哲学の分野における業績が、またフレイレとファウラーは、宗教学における業績が顕著であるが、本稿では教育学、神学、心理学という分類を、それぞれの思想家の代表的な研究分野を指すものとして用いている。また本章で取り上げる思想家の記述は、本稿における中心的課題であるナラティブ・ペダゴジーの背景や内容と関連の深い部分に限られている。

第4章では、宗教教育学界におけるナラティブ・ペダゴジーの展開を、トーマス・H・グルーム、マリア・ハリス、メリー・E・モアー、フランク・ロジャースという4人の宗教教育学者の著述を通して検証する。なお第4章の記述は、本稿の理論的根幹を担うものとなっている。

第5章では、カリキュラム・デザインの専門家である、コロンビア大学のハイディ・ジェイコブスの記述を引用しつつ、本研究において用いられる実践的な教育モデルの設計を解説する。その上で、本研究において活用されているマインドマップの説明を加える。

第6章では、先行研究、研究範囲、およびその独創性や限界について触れる。そして本研究において、ナラティブ・ペダゴジーの宗教教育上の効果の検証のためのデータ収集とその分析に用いるグラウンデッド・セオリーに関する解説を行う。

第7章は、本研究の最重要部分である。ナラティブ・ペダゴジーを用いた教育が展開された現場から、グラウンデッド・セオリーを用いて収集された質的なデータ、言い換えれば「生徒の生（なま）の声」がこの章において紹介される。

第8章は、第7章において紹介されたデータの分析がその主な内容となる。データ分析は、データ収集と同様に、グラウンデッド・セオリーを用いて行われる。

最終章の第9章は、研究結果のまとめと提言がその主な内容となる。第1章から第3章において取り上げられた理論家の中から、フレイレ、ハワーヌ、ファウラーが取り上げられ、福音主義の観点からの神学的考察がなされる。また最終章では、本研究のひとつの目的が、宗教教育の現場にある実践家に対して有用な情報を提供することであることを踏まえ、日本における実際の教育現場を想定し、可能な限り具体的な提言を行いつつ、本研究の課題や今後の展望についてもその紙面が割かれる。

本稿はおおまかに、第1章から第5章が研究の背景、第6章が研究の方法と範囲、第

7 章が実践的研究を通して得られたデータの紹介、第 8 章がその分析、第 9 章が結論と提言という形で構成されている。

第1章. ナラティブ・ペダゴジーの教育学的背景

第1節. 19-20世紀にかけての欧米を中心とした既存の教育に対する批判

ペダゴジー (pedagogy) という言葉は、ギリシャ語「παῖς (pais)」(子供、英: child) と「ἄγω (ago)」(導く、英: to lead) から由来した言葉であり、したがってペダゴジーという言葉の語源的意味は「子供を導く、子供を指導する」ということになる。¹³

教育学用語として用いられるペダゴジーは、アンドラゴジー (andragogy) と対比する概念として理解されることが多い。アンドラゴジーとは、米国の教育学者ノールズ (Malcolm Shepherd Knowles, 1913-1997) によって1960年代に体系化された成人学修論・学修支援論である。アンドラゴジーは、学修者の本性に内在する自己主導性を刺激し、それを導き出すという教育方法で、議論、シミュレーション練習、現場体験等を用いて実施される。学修者の経験は、学修者自身はもちろん、他者にも有益な学修資源となり、また学修者は実生活に関連する問題点等を中心に学ぶことになる。すなわちアンドラゴジーという言葉は「学修者は今日と明日の生活に対応するための学びをする」という意味を持つ。¹⁴

アンドラゴジーと対比して理解されるペダゴジーの一般的な理解は、その語源的意味に近い。大人は社会経験を豊かに有するので、教育に貢献する蓄積をすでに多く内包している。必然的に大人と比較して子供にはそのような蓄積はなく、したがって新しいものを受け取るという方向性が重要となる。学修者は教育者に対して依存的な存在であり、教育者の重要な役割は、学修者が学ぶ内容、時期、方法を精査し決定することであり、そこでは前もって用意された講義や資料の伝達が教育の中心となる。学修者の経験は、その年齢のゆえに学修資源としてあまり価値を持たず、学修者は教育者、もしくは学校、または社会が要求する事柄を学ぶことになるのである。

このような一方向的な教育のあり方は、ルネッサンス以降に起こった、科学的知識を代表格に、人類が有する知の飛躍的増加に伴い、特に西洋を中心に必然的に受け入れられてきた教育理念であると言えるだろう。そこで前提とされているのは、ある意味絶対化された知であり、同時に学修者の無知である。当然、教育の主役は知識であり、またそれをもたらす教育者ということになる。学修者はあくまでも、教育における脇役とな

¹³ Donald Macedo, "Introduction to the Anniversary Edition" in *Pedagogy of the Oppressed*, 24-25.
¹⁴ Peter Jarvis, "Malcolm S Knowles," in *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education* second edition, ed. P. Jarvis (London: Kogan Page, 2001), 149-150.

ったのである。20世紀以降、そのような教育の形に異を唱えた多くの教育学者が現れたが、その中から本章では、本研究に関連の深いジョン・デューイとパウロ・フレイレを取り上げる。デューイは、実用主義の立場から、また序章でも紹介したフレイレは宗教社会学、または宗教倫理学の立場から、それぞれの批判と新たな教育の形の確立を展開した。

第2節. ジョン・デューイの教育論

1. デューイの背景と功績

18世紀から19世紀初頭にかけて、西ヨーロッパを中心に、教育の近代化が始まった。修者の興味や自発性に関心を払う新しい教育思想は、ルソー（Jean J. Rousseau, 1712-1778）やペスタロッチ（Jo-hann H. Pestalozzi, 1746-1827）またフレーベル（Friedrich W. A. Froebel, 1782-1852）らによって展開された。これらの教育思想家によってもたらされた新しい教育の概念や実践は「新教育」（New Education）とも呼ばれ、21世紀の今日においてもその教育原理や理論は重要視されている。19世紀末から20世紀初頭にかけてこの「新教育」の思想や活動を展開した代表的な思想家は、米国の教育界における進歩主義運動の指導者的存在であった哲学者で教育学者のジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）である。

ジョン・デューイという名前から、最も多くの人が連想するのは、第一次世界大戦と第二次世界大戦の間の時代に、米国においてプラグマティズム（実用主義：pragmatism）運動を推進した哲学者としての一面であろう。デカルトやカントといった理論実証主義者や、その後継者となった分析哲学者たちは、方法論の「厳密」さのゆえ、哲学を現実社会からかけ離れた学問としてしまった。¹⁵ しかしデューイは、知識論や心の哲学といった題そのものを否定し、「構築的というよりも治療的、体系的というよりも啓発的」な哲学を志向したのである。¹⁶ 20世紀後半の米国を代表する哲学者のひとりであるリチャード・ローティ（Richard McKay Rorty, 1931-2007）は、「我々を観念主義的なプラトンとカントの呪縛（ドグマ）から解放した経験主義の哲学者」とデューイを賞賛し、プラグマティズムの復興を果たしたことで有名である。¹⁷

西洋哲学批判・近代批判者としてのデューイは、実社会と実生活にこだわり、それを

¹⁵ 稲垣久和『知と信の構造：科学と宗教のコスモロジー』ヨルダン社、1993年、187頁。

¹⁶ Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton University Press, 1979), 5.

¹⁷ リチャード・ローティ、須藤訓任、渡辺啓真訳『リベラルユートピアという希望』、岩波書店、2002年、12頁

哲学的課題としたばかりではなく、民主主義社会の在り方や学校教育の在り方にまでその興味を広げていった。デューイが学校教育を重視した背景には、彼がそれを民主主義の再建による社会変革の手段として考えたからである。当時の米国の政治は、できる限り国民の生活に関与せず人権を守るという立場を貫こうとしていたが、デューイはそのような個人主義が、民主主義社会において、階級社会や、思想的対立という大きな歪みを生み出していると考えた。どのように民主主義を再建し、社会変革をもたらすべきかという問いに対してデューイの出した答えが、皆が協働し、共通の目標に向かって主体的に取り組むことであった。そのような「公共性」に向けての大切なひとつの取り組みが、デューイにとっての学校教育であったのである。¹⁸

デューイは米国東部のヴァーモント州に生まれ、主に公立学校において教育を受けた。地元のヴァーモント大学卒業後、彼はヴァーモント州やペンシルヴァニア州の高校や小学校において数年間、教師としての経験を積んだ。その後、ジョン・ホプキンス大学 (John Hopkins University) の哲学修士課程に入学し、ヘーゲル (Hegel) やカント (Kant) の哲学を学び、卒業後はミシガン大学、ミネソタ大学、シカゴ大学において哲学の教授職を歴任した。1904年からは、ニューヨーク州のコロンビア大学において退職まで教鞭を執った。当初は実用主義の哲学や心理学、倫理学に関する著作に力を注いだ。その後、それらの見地から教育に関する考察を重ね、教育理論に関する著作にも力を注いだ。デューイはまた、教育の実践家としての活動にも精魂を傾け、1896年には、在籍したシカゴ大学の近隣地域において小学生を対象にした「実験学校」 (The Laboratory School) を設立した。16名からはじまった通称「デューイ・スクール」は、1903年までその活動が継続され、100名近い在校生と、実験室、作業室、また食堂を完備した学校へと成長した。デューイはその間、『私の教育信条』 (My Pedagogic Creed, 1897)¹⁹ や『学校と社会』 (The School and Society, 1899) を著し、さらに1902年には『子どもとカリキュラム』 (The Child and the Curriculum, 1902) を発表した。²⁰ 1916年には「実験学校」での経験をもとに、コロンビア大学において『民主主義と教育』 (Democracy and Education, 1916) を著し、教育を体系的にまとめた。

2. 学修者の経験と教育

デューイの主張が経験を重視するものであったため、理論的知識を軽視したように誤

¹⁸ ジョン・デューイ、松野安男訳『民主主義と教育 (上)』岩波書店、1975年、125-134頁

¹⁹ ジョン・デューイ、大浦猛編、遠藤昭彦・佐藤三郎訳『実験学校の理論』(世界教育学選集 第87巻)、明治図書出版、1977年

²⁰ ジョン・デューイ、市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社、1998年

解されることもあるが、彼は「現在の経験」だけを重視したわけではなかった。デューイは「再造、または組織し直された経験は、現在の経験の意味を深め、またその後の経験を指導する力を増やす。」と主張した。²¹ それは、学修者が人類の歴史の中で類似する経験から生じた知識の各分野を学ぶことができるように、経験は「知性という方法」によって組織化される必要があるということである。そして学修者の中にその知識が受け継がれるために、教育者は学修者が学ぶ主題、または学びの内容を経験に回帰させるべきであるとデューイは強調した。言い換えれば、教育者は学修者が学びの枝を幅広く延ばせるように、さまざまな経験をさせる教育をしなければならないということである。そのような教育を通して、「現在の経験」とさまざまな学問分野で組織化された「知識」を結合することができるとデューイは主張した。²²

デューイの著書『経験と教育』(*Experience and Education*) の第1章は次のような文章で始まる。「人間はすべてを極端な対立構図に入れて考えようとする傾向がある。そしてそれによって“これか、あれか (Either-Ors)” という二者択一的構図に合わせるように、自分の信念を形成するだけでなく、“これかあれか” という対立の中に中間的な可能性が存在するかもしれないという事実さえも認めない。」²³ そしてデューイは、このような思考方法が、教育哲学においても同じ形で展開されていることを指摘し、教育の現場における伝統的な (traditional) 教育と進歩的な (progressive) 教育の対立を批判する。デューイは、真の意味での進歩的教育を提示するためには、緻密に用意された授業、数年にわたる複数の教育者たちとの共同作業、新しい教育方法の実践における絶えざる努力等が必要であると強調した。真の進歩的教育のためにデューイが注目したのは、学修者の実体験の過程 (the process of actual experience) と教育との間における関係性であった。デューイは、実体験の過程と教育の間には、本質的で必然的な関係が存在するということを前提とする。その前提の下で、新しい教育の土台となる哲学の基本的な統一性を発見することができると彼は主張した。そしてその土台となる哲学に基づいた新しいアイデアを、建設的に発展・開発させるためには、経験に対する正しい理解、よく考察された概念が必要であると考えた。²⁴ デューイの教育論において、経験に関する理解が重要である理由がここにある。

²¹ ジョン・デューイ、帆足理一郎訳『民主主義と教育—教育哲学概論』(世界教育宝典 第24巻) 玉川大学出版部、1969年、108-109頁

²² Groome, *Christian Religious Education*, 11.

²³ John Dewey, *Experience and Education* (New York: Touchstone, 1997), 17.

²⁴ Dewey, *Experience and Education*, 20.

デューイは、経験を「能動的な行為」(active doing)と「受動的な受け身」(passive undergoing)の2つの要素の結合として理解する。²⁵ ここで能動的行為としての経験は、内部からの意志によってすること(trying)であり、受動的な受け身としての経験は、外部からの意志によってさせられること(undergoing)を意味する。たとえば、私たちが自分の意志で何かを行おうとすれば、その「行動」がもたらす「結果」も共に受けることになる。デューイはその2つの側面を合わせ、それを「経験」と呼ぶ。その両側面を意識しない、単なる行動(mere activity)は、経験の構成要素とはならない。²⁶ つまり経験から学修することは、ある行為を、それがもたらす結果との関係の中で考えるときに可能になるということである。そしてそのような思考による経験を、デューイは「反省的経験」(reflective experience)と語った。²⁷ デューイは反省的経験の特徴として「問題の認識」、「状況への考察」、「問題解決のための仮説の樹立」、「仮説の検証」等を挙げる。²⁸ したがって総合的に考察すると、経験の2つの必須要素である「能動的な行為」と「受動的な受け身」の間には、その関連性を詳しく考察する思考(thought or reflection)が必要となり、それは経験の3つ目の必須要素となる。²⁹ したがってこの思考(thought or reflection)の作用の有無は、経験か経験ではないかを把握する一つの基準となるのである。

またデューイは、経験と思考の関係性において、今までの「思考」に関する認識は、哲学的理論と教育的実践において経験とは別に開発できるものとして考えられてきたと指摘する。それは、まるで経験は感覚や欲望、また単に物質世界に限られたもののよう
に考えられてきた反面、思考は理性のような高等な能力に由来するものであり、主に精神的なものを扱うと考えられてきたという指摘である。³⁰ しかしデューイは、思考の出発点は経験にあり、経験において思考はとても重要な役割を果たすということを主張する。思考そのものが、人間の行為とその結果の関連性を把握することによって、経験に「意味」をもたらす役割を担うため、それが単なる行動(mere activity)としてではなく、意味を持つ経験として成立させるには、思考と経験との相互関係が必要であるとデューイは考えた。

しかしデューイはすべての経験を教育的なものとして見たわけでもなかった。デュー

²⁵ John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (Mineola, New York: Dover Publications, INC., 2004), 145.

²⁶ Dewey, *Democracy and Education*, 133.

²⁷ Dewey, *Democracy and Education*, 139.

²⁸ Dewey, *Democracy and Education*, 144-145.

²⁹ Dewey, *Democracy and Education*, 139.

³⁰ Dewey, *Democracy and Education*, 147.

イは、真の教育は必ず経験を通して行われるが、すべての経験が教育的に意味を持つことにはならないと語った。すなわちある経験は、その後の経験と結びつけられ、継続的に拡張と統合を繰り返しながら個人と環境を変化させ、結果的には未来の経験を統制する能力を与える個人に与えることになる。しかしある経験は、その経験が原因となって、その後の経験を抑制したり歪曲させたりする結果をもたらすことになる。³¹ デューイは前者の経験を教育的経験 (educative experience)、後者の経験を非教育的経験 (mis-educative experience) または、反教育的経験 (non-educative experience) と名付けた。³² 教育的経験による成長は、内面と外面、そしてその両方を含む全体の成長であるため、犯罪のような反社会的行動はそれを繰り返しても成長にはつながらないのである。したがってデューイの教育的経験は、人間の全人格的成長に寄与する経験のことを指している。

デューイの経験の哲学は、伝統的な哲学から離れた実世界で用いられる理論的土台としての哲学であったが、伝統と断絶するものでもなかった。また進歩的教育を提唱したが、それが教育者の役割や責任を縮小するものでもなかった。デューイは教育を経験の持続的な再構成 (reconstruction) であると主張した。すなわちデューイは、教育によって学修者が本来持っている好奇心や探究心が刺激され、能動的な思考が働き、学修者がその人生の中で成長し続けていくことを願ったのである。デューイにおいて思考は、経験のプロセスの中で不安定さや危機的状況を解決するために発現するものであるため、真の進歩的教育は、学修者の自発性を図りながら、彼または彼女の人生を教育的な経験に結びつけることができる教育であった。

3. デューイのペダゴジー

实用主義者であるデューイの教育に対するアプローチは当然のごとく、非常に実用的である。長期間にわたる形式的な教育は不必要であり、学修者、特に子供は実生活の行動に関わることで学ぶように向いていると考えた。彼の教育アプローチは、以下の5つのキーワードで表すことができる。① 学修者 (特に子供) 中心の教育 (child-centered education)、② 内発的動機による教育 (education through intrinsic motivation)、③ 活動を用いた教育 (education through activity)、④ 経験を通して学ぶ教育

³¹ Dewey, *Experience and Education*, 25-26.

³² Dewey, *Experience and Education*, 51.

(education as construction of experience)、⑤ 社会中心の教育 (social-centered education)

①～④のアプローチは、相互関係を持つペダゴジーである。まず教育者は、学修者を教育の主演とすることから教育を始めるべきである。教育者は、自らの思い通りに学修者の学びを操作しようとするべきではなく、学修者の性質や能力を教育の出発点とすべきであるとし、伝統的な教育者主体の教育や、多すぎる教科の弊害をデューイは指摘した。さらに小さな教室に学修者を押し込み、彼らを集団として扱う教育を彼は「旧教育」(the old education)と呼び、学修者を中心に据える教育こそが、教育のあるべき姿であると考えた。教育者は、学修者に対して学びを強制したり、また褒美や褒賞 (incentives) を学びの餌にしたりするのではなく、学修者自らが喜んで学び、またそれぞれの能力が発揮されるような活動の機会を提供するべきなのである。例えば「民主主義」という概念や世界観を教える場合、民主主義的な活動やプロジェクトを学修者に与え、それを体験させることを通して学ばせるといった具合である。

⑤の社会中心の教育に関しては、デューイの初期の著作と後期の著作、特に1929年の世界恐慌以降の著作において違い(変化)が見られる。彼は元々、個人は社会の中心であるという価値観の延長線上に、学修者と教育の関係性を置いていた。すなわち教育の中心的概念は、個々の学修者の成長であるべきという考え方である。しかし30年代に入ると特に自由や民主主義、人権擁護の実現を提唱する進歩主義の価値観が米国社会に広く浸透するようになり、またそれまでの個人主義的な価値観に対する批判や反省も起こった。デューイは、生涯をかけて学修者中心の教育論を貫いてはいるが、1930年代の社会状況にも大きな影響を受け、教育の目標における社会的人間像を強調するようになっていった。それは学修者がより良い社会の構成員となるべく、そのために必要とされる知力 (understanding) や気質 (disposition) を習得する必要性の強調である。

このようなデューイが提示した新しい教育へのビジョンは、20世紀中盤、ナラティブ・ペダゴジーを含めた、学修者の主体性を強調するさまざまな教育方法論の素地となったことは否むことのできない史実である。リチャード・ローティは、デューイを、ウィトゲンシュタイン、ハイデッガーに並ぶ、歴史上最も重要な3人の哲学者のひとりと評したが、デューイの死後20年以上が経過した1980年代に、そのようなデューイの功績の再評価を通して、デューイ・ルネッサンスとまで言われる思想的状況が生まれたことも、デューイの影響の大きさを物語っているとと言えるだろう。³³

³³ リチャード・ローティ、室井尚・加藤哲弘・疋茂・吉岡洋・浜日出夫訳『プラグマティズムの帰結』、御茶ノ水書房、1985年、206頁

第3節. パウロ・フレイレの新しい教育

1. フレイレの背景と中心的思想

本章の冒頭では、アンドラゴジーと対比して理解されるペダゴジーの一般的な定義について触れた。この言葉の語源的意味と同様に、近現代の西洋社会における代表的な教育理念は、知識、または教育者中心であり、学修者の主体性を限りなく無視したものであった。实用主義の立場から、この教育のあり方に異を唱えたのがデューイであったが、宗教社会学、特に「解放の神学」と呼ばれる立場からそれを批判し、新たな教育論を提唱したのがパウロ・フレイレである。

宗教教育学に多大なる影響を与え、本論文の中でも繰り返し引用される南米の教育思想家フレイレが記した『抑圧者のペダゴジー』(*Pedagogy of the Oppressed*, 1970)において彼は、社会において抑圧される民衆を解放するために提示した自らの教育の方向性や方法を集約する用語として「解放のペダゴジー」を説いた。

フレイレは、1921年、ブラジルの港町レシフェ(Recife)に生まれた。1929年に起こったアメリカの大恐慌の影響を受けたブラジルにおいて、フレイレは幼い頃から貧困の苦しさを経験しつつ育った。大学において法律を学んだフレイレは、貧民の劣悪な生活環境は、国際的な経済政策や、政治的支配の産物であり、貧民はそのよう社会構造の犠牲者であることを痛感するようになった。貧民の現実には、その状況を克服するための教育さえも受けられず、批判的認識や抵抗が不可能な状態にある。特に当時の教育制度は、フレイレの目には、世界の中で暗黙的に形成されている階級社会、すなわち「沈黙の文化」(culture of silence)を維持するための道具として映ったのである。³⁴ フレイレは、貧しいブラジル人の教育にその身を捧げる覚悟をし、識字教育を始めとする様々な斬新な教育に取り組み、貧しく非力な者に力を与えるという意味での「エンパワメント」(empowerment)の働きに従事した。程なく、当時のブラジルにおいて強大な影響力を持ち、多くのブラジル人を搾取の対象としていた大資本家の反感を買い、クーデターによって成立した軍政府によって国外追放となった。フレイレは、民衆が貧しく悲惨な現状に安住することを強く否定し、さらには教育を通して今まで強要されてきた無知と無気力から脱皮し、新しい明日を主体的に開拓していくべきであると主張した。南米、特に当時のブラジルの貧困層は、子供・大人の区別無く、学ぶ者の主体性を認めず、ある意味無知のままであることを通して、大手資本による搾取の対象として利用されていたのである。真の教育とは、その強要された無知から解放され、主体的に生きる生き方の創

³⁴ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 30.

造でなくてはならないのである。彼はまた、「他者の無知を前提とする抑圧的な考え方は、教育と知識の探求を否定するものである。」と語った。³⁵ したがって、フレイレの用いる「ペダゴジー」とは、単なる「方法論」を指す言葉ではなく、また教師から生徒への一方向的な教育の性質を表す言葉でもない。フレイレの用いるそれは、「哲学、または社会理論」として理解されるべきである。別の言い方をすれば、フレイレは、「ペダゴジー」という言葉の持つ語源的意味を否定し、それを新たな方向性を持つ言葉として作り直したということができるだろう。

Graduate Center of the City University of New Yorkにおいて社会学と文化研究を教えるスタンリー・アロノヴィッツ (Stanley Aronowitz, 1933-) は、フレイレのペダゴジーについて次のように記している。「フレイレのペダゴジーは、完全に発達した哲学的人類学、つまり人間本性の理論に基盤を置くものである。ある人はそれを世俗的な解放神学とも言うが、それは (フレイレのペダゴジーが) 既存のどの哲学にも還元できない独自の範疇を含んでいるからである。」³⁶ フレイレのペダゴジーをあえて用語的に定義すれば「学習者が教育によって抑圧から解放され、変化していけるように導くこと。」と言えるかもしれない。

フレイレにとって、抑圧され除外された階層が覚醒するための教育は、新しい、より公平な社会秩序を作るためにも必ず獲得すべきものであった。フレイレはそれを、問題に対する意識化 (conscientization) という言葉で表現した。意識化とは、ある個人や集団が、教育による批評的視点の獲得を通して、現実社会の矛盾に対抗し、それを克服しようとする態度に変化していく過程、またはその変化を導く作業のことを意味する。この「意識化」を通して、学修者と教育者の関係性、さらには教育そのものの持つ意味にも変化が起こらなくてはならないと彼は考えたのである。

2. 教育者と学修者の関係性

フレイレは、彼自身の持つ教育的問題意識を背景に、教師と生徒のあるべき関係性は、相互的でなくてはならないと考えた。一方で、封建的な教育観に縛られた教師にとって、教室という教育現場において獲得されるべき目標は、自らの知識を生徒に注入することであるため、教育の主題は生徒の現実や経験、関心とは距離の離れた内容である場合が多くなる。そしてそのような教師は、自分が把握する (または思い描く) 世界に基づい

³⁵ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 79-81.

³⁶ Donald Macedo, "Introduction to the Anniversary Edition," 24-25. Stanley Aronowitz の言葉は、Donald Macedo の文章からの再引用である。

て構築してきた知識を、一方的に説明しようとする「説明病」(narration sickness)を病んでいるため、教室での主体は教師であり、そして生徒は忍耐を持って教師の説明を一方的に聴く客体となってしまう。フレイレはこのような注入式教育に対して以下のように批判する。

(教師が主体となって語る)説明は、生徒にその説明された内容を機械的に暗記させる。さらに酷いことは教師が生徒を単なる「容器」として形作っていく点である。そして完璧にその容器に詰め込めば詰め込むほど、その教師は有能な教師として評価される。またその詰め込まれるものをおとなしく受け入れれば受け入れるほど、より良い生徒として評価されるのである。³⁷

フレイレにとって真の教育とは、固定化された価値中立的な知識の習得ではなく、世界と人間との関係の中で能動的に創造され、変化を遂げる知識を獲得することであった。そしてこのような教育が成り立つためには、学修者の積極的な探究心が必要になるが、現実の教育はむしろ、学修者の創造性や自発性を抑圧するものであった。上述したように、フレイレは教室という舞台の上での主役は教師で、生徒は教師の独白を見守る観客でありエキストラであるという残念な現状を憂えた。学びの自由が失われた状態で、教師は生徒に対して知識を強要する、抑圧的な存在になり下がってしまったのである。フレイレはこのような関係性の下にある教育を、生徒という通帳に教師が知識を入金するという意味で「貯蓄型教育」(banking concept of education)と名付けた。貯蓄型教育において、教師は完全な知識で武装した絶対者であり、生徒はいつまでも欠けのある、足りない存在として位置付けられる。生徒の自由な体験や主体的なアイデアは許されず、質問や議論の時間は、生徒が教師の望む方向に向かないと無価値なものと評価されてしまう。フレイレが語る貯蓄型の教育観における知識は、それを持っていると自称する人たちが、それを持たない、言い換えれば無知であると決めつけられた人たちに一方的に伝えるものであり、さらにそれは探求過程としての教育と知識を否定するため、そこには教師と生徒が対立するしかない構造が形成される。フレイレは、真の知識は、探求精神と主体的な創造・再創造によって得られるものであると強調した。しかし貯蓄型教育の中で、生徒は自分に与えられた受動的役割を完璧にこなし、それに慣れれば慣れるほど、自分自身との関わりが希薄化、そして断片化するようになり、積極的に現実世

³⁷ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 71-72.

界に介入する意志を失ってしまうことになる」と彼は主張した。³⁸

3. 教育の方向性

教育の構造に起因する「抑圧と被抑圧」の構造から学修者を解放するために、フレイレがまず提示したのは、「問題提起型教育」(problem-posing education)であった。この教育は、教師と生徒の関係性を、垂直方向から水平方向へと転換させる方法論で、それは「解放の教育」とも呼ばれている。

フレイレは人間の意識の本質を「志向性」(intentionality)にあると捉えた。この「志向性」とは、現象学の生みの親と言われるドイツの哲学者エドムンド・フッサール(Edmund Gustav Albrecht Husserl, 1859-1938)によって提唱された世界観に由来する概念であり、「人間の意識は単独で存在するものではなく、外部のものと関連することによってはじめて存在する。」という意味を表す言葉である。³⁹ 問題提起型教育は、単なる情報の伝達ではなく、物事と自らの関わり合いについて考察する行為、言い換えれば認識的行為が、その主な内容であるため、教師と生徒の「対話」を中心に進んでいくものとなる。また、貯蓄型教育のように教室で教師が教えるという行為を独占せず、一つの目的に向かって教師と生徒が共同の探求者として思考しなくてはならない。教師は生徒に考察する材料を提示し、生徒は自分の見解を発表する中で、教師と共に現実に対する省察を行い、それが「覚醒」へと進んで行くという道筋を持つ。フレイレはそれを、封建的教育方法によってもたらされる「doxa」(ドクサ、または臆見、すなわち憶測や無責任な推量に基づく意見)のような低次元の主観的知識ではなく、「logos」(ロゴス、または世界を構成する論理)のような高次元の客観的知識であると表現した。⁴⁰

フレイレはこのような過程から得られた、より高次元の真の知識が行動に影響を与え、その知識を省察する中で成長していくことを教育における「プラクシス」(praxis)と呼んだ。プラクシスは強制したり強要されたりすることによって得られるものではなく、自発的な知識の習得と省察を繰り返しながら、変化する中でのみ獲得できるものである。またプラクシスは対話によって得られる創造的で批評的な思考から出発するもので、その過程はすべて「言葉」によって行われる。行動のない省察は表現主義(verbalem)に、省察のない行動は行動主義(activism)に留まってしまうが、フレイレは問題提起型教育において、言葉は省察と行動という二つの必須要素を持つと語った。⁴¹

³⁸ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 73-76.

³⁹ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 79.

⁴⁰ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 79-81.

⁴¹ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 87.

教育が、従来の貯蓄型教育から脱皮し、問題提起型教育に転換されるとき、教室内の中心的アクティビティーは対話となる。教師は主題を決めて、生徒はそれに対する自分の立場や見解を発表する。教室にいる他の生徒たちと教師は意見を交換し合い、共に課題を解決していく。教師はもはや、説明病を病む独裁者でも、絶対者でもなくなる。また、フレイレの教育論において、この「対話」は、相互への愛を前提とするものでなくてはならない。教師は生徒に対する理解と関心を持ち、彼らを抑圧から自由にさせたいという愛の力で生徒の話しを聞く。またその愛は謙遜な態度による相互尊重の関係を可能にするものでもある。フレイレは最後の著書である『自由の教育学』(*Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*)の中で、対話による教育の喜びを次のように語っている。

教える活動において必要な喜びと希望、そこには関連性がある。それは教師と生徒が共有するものであり、互いに学び合い、教え合い、熱狂的な好奇心で心を躍らせながら、何かを生み出す中で花開く喜びを邪魔する障害物に向かって、共に戦うという希望である。⁴²

教育に対するフレイレのアプローチは、貧しい者を富める者から、社会的な力を持たない者を持つ者から解放するという、社会の二項対立を軸とした解放の倫理を中心に据えている。被抑圧状態の民衆が、教育を通して、その批判的意識を養うことが、彼らの置かれた現実に目を向けさせ、さらには正当な権利を獲得するための持続的変化を求めようとする原動力になると考えたのである。⁴³

被抑圧者が、まずは自らの経験を物語として語り始めることが、解放の第一歩となるとフレイレは考え、それを通して民衆の側にある受動的で無気力な意識を能動的意識に変化させる。そのために彼が用いたひとつの重要な教育方法が、物語を用いるナラティブ・ペダゴジーであった。物語、つまりナラティブは、人に気付きを与え、変化に対するモチベーションを提供し、さらには社会を変える力をも内包する強力なペダゴジーとなりうると彼は考えた。フレイレのこのような教育論は、刻々と変わりゆく現代社会において、特に疎外される弱者の側に立ちつつ、普遍的真理を取り扱う宗教教育学の方向

⁴² Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000), 69.

⁴³ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 92.

性にも大きな影響を与えた。フレイレに続く教育学者たちの多くは、フレイレの教育論とその根底にあった彼の情熱に感化され、それぞれの教育論を展開していくことになる。フレイレの提唱する教育論の背景にあった、当時の支配階級と被抑圧階級の関係性に代表される、比較的単純な社会構造は、時代の流れの中で変化していくものではあっても、それは教育者と学修者の間にあるべき相互性であり、また普遍的な関係性であることを示していると言えるかもしれない。

フレイレの影響は、広く宗教教育の理論家や実践家にも及んだ。その詳細は本稿の第4章に記述されるが、第4章において紹介されている4人の北米を代表する宗教教育理論家は全員、その著作の中でフレイレから受けた多大な影響について語っているだけではなく、彼を20世紀におけるもっとも重要な宗教教育学者と位置付けている。それは、フレイレが情熱を傾けて実践した、弱者の側に立つというスタンスそのものが、宗教教育における重要課題であるというだけではなく、彼の用いた教育の方法論が、彼の情熱そのものに裏打ちされたものであったという事実に対するリスペクトがあったからである。

本稿の第9章では、フレイレによって、南米における社会改革の方法として用いられたナラティブ・ペダゴジーが、時代や文化背景の大きく異なる日本で用いられた場合、そこにはどのような教育効果の違いがあるのかという考察を行う。

第4節. デューイとフレイレに共通する教育の目標

デューイとフレイレは、大きく異なる歴史・社会背景の中でそれぞれの教育論を展開した教育理論家である。デューイは、不況と失業、経済格差、大都市化、移民流入、女性差別、孤立的個人主義といった社会問題が渦巻く時代の中で、それまでの哲学が注目することの無かった現実社会をしっかりと見つめつつ、理論家として、また活動家として活躍した人物である。一方フレイレは、アメリカの大恐慌の影響を受けたブラジルにおいて、多くの貧民が、欧米系大資本の搾取の対象となった時代を自らも生き、その中で貧民の側に立ち、彼らのための教育を構築した教育学者であり、活動家でもあった。大きく異なる歴史・社会背景の中に生きたふたりであったが、彼らの教育論の展開には様々な共通項が存在する。

デューイは、教育コンテンツや教育者自身が中心となっていたそれまでの教育の形を古い教育（旧教育）として批判し、学修者の本性や能力を出発点とした学修者中心の新しい教育（新教育）の形を提唱し、またそれを実践した。フレイレもまた、教師が教え、

生徒が受け取るという一方向的で伝統的な教育の方法を「貯蓄型教育」として批判し、教師と生徒の関係性を、垂直方向から水平方向へと転換させる「問題提起型教育」を提唱した。

デューイは、学修者の主体性を強調しつつ、外部から決定された教育の目的を、教育の当事者自身の経験の自由な成長から生じたものではないとして批判し、その上で、教育の目的は教育のプロセスそのものであり、それは学修者自身が自分の教育を継続できるようにすることであると唱えた。⁴⁴ なぜそのような目的が必要だったのであろうか。それは、伝統的な教育の中で学修者は形式に縛られ、受け身の姿勢を持つようになってしまうからである。学修者の感受性や創造性は抑圧され、その結果として学修者は社会に対する適応を身に付けることができないまま、社会に送り出されてしまうのである。理論実証主義や分析哲学が、哲学を現実社会からかけ離れた学問としてしまったのと同じ悲惨を、デューイは教育にも見たのである。フレイレもまた、貧民の劣悪な生活環境を、国際的な経済政策や、政治的支配の産物であり、貧民はそのよう社会構造の犠牲者であること主張した。貧民の現実は、その状況を克服するための教育さえも受けられず、批判的認識や抵抗が不可能な状態にあるとし、その危機感が彼の教育論の出発点となったのである。

では学修者が、教育を通して身につけるべきものは一体何なのだろうか。デューイは、それは社会をつくり直し、さらには新しい社会を創造していく能力を身につけることであると主張した。彼は、人間が自己を、そして社会を改良する能力を持つことによって、はじめて民主主義は成り立つと考えたのである。⁴⁵ フレイレも、「他者の無知を前提とする抑圧的な考え方は、教育と知識の探求を否定するものである。」と語り、真の教育とは、その強要された無知から解放され、主体的に生きる生き方の創造でなくてはならないと主張した。⁴⁶ フレイレにとって、抑圧され除外された階層が覚醒するための教育は、新しい、より公平な社会秩序を作るためにも必ず獲得すべきものであったのである。フレイレもデューイも、学修者の覚醒と、その延長線上にある社会の変革を、教育の目標としたのである。この二人の教育理論家に共通するのは、認識論と倫理、そして政治哲学に注目した教育論の展開と、それによって社会変革を目指すという教育の目的である。

47

⁴⁴ デューイ、前掲書、136頁

⁴⁵ デューイ、前掲書、136頁

⁴⁶ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 79-81.

⁴⁷ Moacir Gadotti, *Reading Paulo Freire: His Life and Work* (Albany: State University of New York Press, 1994), 110-133.

デューイは 1952 年に、その長い生涯を閉じたが、没後 30 年余りが経過した 1980 年代には、主にローティによるデューイの再評価が起り、デューイ・ルネッサンスとまで言われる思想的状況が生まれたことは既述した通りである。このデューイ・ルネッサンスを通し、今日に到るまで彼の功績は、広く教育界に影響を与え続けている。一方、フレイレの影響も広く宗教教育の理論家や実践家にも及んだ。その詳細は本稿の第 4 章に記述されるが、第 4 章において紹介されている 4 人の北米を代表する宗教教育家は全員、その著作の中でフレイレから受けた多大な影響について語っているだけでなく、彼を 20 世紀におけるもっとも重要な宗教教育学者と位置付けている。それは、フレイレが情熱を傾けて実践した、弱者の側に立つというスタンスそのものが、宗教教育における重要課題であるというだけでなく、彼の用いた教育の方法論が、彼の情熱そのものに裏打ちされたものであったという事実に対するリスペクトがあったからである。

第2章. ナラティブ・ペダゴジーの神学的背景

第1節. ナラティブの定義とその機能

前節においてデューイとフレイレの紹介が、ペダゴジーという言葉の定義の解説から始められたように、本節においても、ナラティブという言葉の定義から、その記述を始めたい。ナラティブ (narrative) という言葉の語源は一般的に、古代サンスクリット語「gnā」(知る、英:know)から派生したラテン語「gnārus」(知る、知ること、英:knowing)と「nārrō」(話す、説明・叙述する、英:telling)にあるとされている。⁴⁸ 朝日新聞社のデジタル大辞泉では、ナラティブを「物語。朗読による物語文学。叙述すること。話術。語り口。」と定義、説明されている。⁴⁹ 他の辞書を見ても、日本語におけるナラティブの定義は、文学的用語としての意味合いが強いのがその特徴であると言えるかもしれない。一方、ポピュラーな英語辞書、メリアム・ウェブスター・ディクショナリー (Merriam-Webster Dictionary) では、ナラティブを「話すことや書くことによる物語」(a story that is told or written) と解説し、その意味に関して次のように定義している。①「語ることとしての物語や説明」(something that is narrated: story, account) ②「語りによる芸術や行為」(the art or practice of narration) ③「芸術における事件や物語の表現、または、そのように表現された例」(the representation in art of an event or story; also: an example of such a representation)⁵⁰ 英語辞書では全体的に、行為としてのナラティブが強調されることが多いように見受けられる。

上記の語源的定義と辞書的定義に共通する意味は、ナラティブは「(事実であっても、または創作(虚構)であっても)話者に内在している物語をさまざまな方法で表現すること」と説明することができるかもしれない。話者に内在する物語とはどのようなものを指すのだろうか。広義の物語には、原因と結果を結びつける因果関係によって成立するものや、一定の筋に沿って構成されたもの、さらには、因果関係や一定の筋が無くとも、何らかの形で、様々な事柄が展開していくもの等が含まれる。狭義の、特に文学的な定義では、登場者が何らかの行動をなし、そしてそこに筋が無くてはならず、静的な

⁴⁸ H. Porter Abbott, *The Cambridge Introduction to Narrative* (New York: Cambridge University Press, 2002), 11.

⁴⁹ デジタル大辞泉『コトバンク』(株)朝日新聞社 <<http://kotobank.jp/word/ナラティブ-590017>> 2016.8.5.

⁵⁰ Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus <http://www.merriam-webster.com/dictionary/narrative?utm_campaign=sd&utm_medium=serp&utm_source=jsonld> 2016.8.7.

景物描写や状況説明だけに留まることはない。⁵¹

実際、ナラティブという言葉の意味に関して学術的には一致する定義が存在せず、それは多くの学者によってさまざまな意味で理解されている。しかしナラティブという言葉が名詞 (a narrative) として使われる場合、それは事実であろうが創作 (虚構) であろうが、ある特定の出来事に関する説明・解釈 (account) を表し、またナラティブという言葉が形容詞として使われる場合は、その説明・解釈を構成する一つの要素となるのが一般的である。⁵²

米国オハイオ州の Trinity Lutheran Seminary で教鞭を執り、新約学を専門とするマーク・アラン・パウエル (Mark Allan Powell, 生年月日不詳) は、カリフォルニア州立大学の名誉教授で、書評家でもあるシーモア・チャットマン (Seymour Chatman, 1928-2015) の、「ナラティブはストーリー (story) と談話 (discourse) という 2 つの側面を持つ。」という言葉を用いつつ、ストーリーはナラティブの内容、すなわちナラティブが語ろうとすることを指すものであると説明する。パウエルによると、ひとつの物語は ①事件 (events)、②登場人物 (characters)、③背景 (setting) という要素で構成されるものであり、その 3 つの要素の相互作用をプロット (plot) という。そしてパウエルは談話を、ストーリーが展開していく方式という意味で「ナラティブの修辞学」 (the rhetoric of narrative) と表現し、次のように語る。「事件、登場人物、そして背景が同じストーリーであっても、それらをどのように構成するかによって、異なるナラティブが造られる。」⁵³

ナラティブに関する上記の定義を念頭に、本節ではまず、アルフレッド・ノース・ホワイトヘッド (Alfred North Whitehead, 1861-1947) を取り上げて考察する。ホワイトヘッドは、英国の数学者であり、さらには論理学、科学哲学、高等教育学、宗教哲学等、非常に多岐にわたる分野で活躍した人物である。当然、その著作は膨大な量に及ぶ。本節ではその中から、彼の米国移住後の宗教哲学に関連する著作に焦点を当てつつ、宗教教育学の分野におけるホワイトヘッド研究の第一人者である、メリー・エリザベス・モア (Mary Elizabeth Mullino Moore, 1945-) のホワイトヘッドの分析を軸に、その解説を進めていきたい。なおモア自身についても、重要な宗教教育の理論家として次章において個別に詳しく取り上げる。

⁵¹ 『世界大百科事典 第2版&マイペディア』日立システムアンドサービス、2005年

⁵² Richard N. Soulen and R. Kendall Soulen, *Handbook of Biblical Criticism* (Louisville: Westminster John Knox press, 2001), 118.

⁵³ Mark A. Powell, *What is Narrative Criticism?* (Minneapolis: Fortress Press, 1990), 23.

本節において次に取り上げるのは、米国における現代神学の潮流の中から、ナラティブに注目した、いわゆるイエール学派の学者、スタンリー・ハワーワス (Stanley Hauerwas, 1940-) である。彼に関しては序章においてすでに短く記したが、本節においてさらに詳しい考察を行う。

第2節. ホワイトヘッドの有機体の哲学と宗教教育

アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドは、イギリスの地方都市ケント州のラムズゲート (Ramsgate) で、イギリス国教会の牧師の家族として生まれた。幼少期より聡明で、1880年にケンブリッジ大学のトリニティ・カレッジに入学し数学を学んだ。卒業後は講師として同大学に在籍したが、その後彼の興味は数学から科学哲学へと移り、1924年、米国のハーバード大学から招聘され哲学の教授となった以降は、近代ヨーロッパにおいて生まれた機械論的自然観への批判を展開し、それに代わるものとして、有機体論的自然観を提唱した。この考え方はプロセス哲学として広まり、その後はこの世界観がプロセス神学という形で、主にチャールズ・ハートショーン (ハーツホーンと表記されることもある。Charles Hartshorne, 1897-2000) の功績を通して広まった。

20世紀において、最も印象的な形而上学的体系を樹立した学者として評価されるアルフレッド・ノース・ホワイトヘッドの理論における全般的な目的は、科学的傾向と反形而上学的環境 (anti-metaphysical environment) の中で、形而上学 (metaphysics) の重要性を再構築することであった。⁵⁴ ホワイトヘッドは、現実世界を解明するためには、観念の世界との関わりが必要であり、その現実世界と観念の世界は両方、形而上学的状況に内在するものであると主張した。⁵⁵ 言い換えれば、経験の必然的で普遍的な要因から、究極的で一般的な観念が抽出され、その一般的な観念によって経験のすべての要素が解釈されるということである。経験と観念は互いに密接な関係性にあり、その観念における論理的体系を再構築する作業を行うのが形而上学なのである。すなわち、観念＝抽象的なもの (abstract things) が、経験＝具体的なもの (concrete things) の根拠になるのではなく、具体的なものが抽象的なものの根拠になるという意味である。

ホワイトヘッドは、哲学の目的は、具体的なものから抽象的なものが出現することを

⁵⁴ Stanley J. Grenz and Rogers E. Olson, *20th Century Theology: God and the World in a Transitional Age* (Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1992), 135.

⁵⁵ ホワイトヘッド、上田泰治・村上至孝訳『科学と近代世界』(世界大思想全集、哲学・文芸思想篇 第17巻)、河出書房、1955年、237-238頁

説明すること、つまり具体的に観察された要素の中から、特性・共通性以外の要素を捨てる「抽象」の過程を説明することであり、「具体」に関して説明することではないと主張した。このような具体的経験と自然科学的な抽象概念のつながりを、ホワイトヘッドは数学や相対性理論、量子学、芸術への考察、そして神や宗教等の中で探求しているのである。彼はそのような自分の作業を「有機体の哲学」(philosophy of organism)と表現した。彼の思想において有機体とは、秩序を伴って構造化された生きる集合体であり、神も、また被造物である人間や自然、更には人間によって構成される社会も有機体の一部として含まれることを意味する。⁵⁶

宗教教育学の分野におけるホワイトヘッド研究の第一人者であり、*Teaching from the Heart: Theology and Educational Method*の著者であるメリー・エリザベス・モアーは、有機体の哲学で扱う主題への考察を通して、宗教教育における有機的な教育(organic education)のための理論を展開した研究者として知られている。⁵⁷ここからは、モアーによって考察された「ナラティブ・メソッドに適合する有機体の哲学の7つの主題」を検討することを通して、ホワイトヘッドの思想への理解を深めつつ、ナラティブ・ペダゴジーへの影響について考察する。

①「美学(aesthetics)はすべての人間活動において重要である」

ホワイトヘッドは、一方的で定型化された近代教育方法に対して不満を持っていた。教育による美的成長を期待していたホワイトヘッドは、その可能性について次のように語っている。「たとえ、太陽と大気と地球の循環に関するすべての概念を学んで理論的に理解したとしても、夕方の日の入りを実際に見たことがなければ、それは霊において価値のある教育とは言えない。日の入りも荘厳ではあるが、人間を文明に導くことはできない。人間の可能性を意識中に呼び起こすためには芸術が必要である。」と、ホワイトヘッドは有機体の中における相互補完的関係の重要性を強調した。⁵⁸ ホワイトヘッドは芸術を通して人間は有機体を完全に認識することができる考えた。芸術から得る感動は瞬間的なものであるとしても、その強烈なフィーリングは人間の霊的成長をもたらすという主張であった。それにしたがって、モアーは宗教共同体においても霊的成長のため

⁵⁶ 岡村直樹「開かれた教育を目指して—神学的世界観に根ざした教育論の試み」(『キリスト教教育論集』20号、日本キリスト教教育学会、2012年、120頁)

⁵⁷ Mary E. Moore, *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method* (Harrisburg, Pennsylvania: Trinity International, 1998)

⁵⁸ Alfred N. Whitehead, *Adventures of Ideas* (New York: The Free Press, 1967), 271.

に芸術による豊かな経験が必要であると主張した。⁵⁹

②「世界は具体性 (concreteness) の世界である」

ホワイトヘッドは教育における抽象性 (abstraction) と専門化 (specialization) の価値を強く批判した。抽象という言葉の意味は「経験されたものの中にある特性に注目してこれを取り出し、他を捨てること」である。⁶⁰ ホワイトヘッドは認識における抽象性は、具体的な実在から離れた思考につながり、結果的には偏狭な専門化をもたらすと考えた。知恵に導く教育のためには、分析と抽象性を必要とするが、学修者が何かを行って具体的な認識を経験する機会も必要であるとホワイトヘッドは主張した。⁶¹ たとえば、エデンの園でアダムはまず動物を見てから名前を付けたのに、伝統的な教育体系の中で生徒たちは動物を見る前にまず名前から学ぶことをしているのである。⁶² そこでモアーは、物語は具体性と価値を調和させる機能を持つので、ナラティブ・メソッドによる教育は物語を通して世界をより具体的に、より鮮明に見るようにさせると主張するのである。

③「一つの社会は、その社会に秩序を与える意味の流れによって結び合わせられる」

モアーは、福音書のような宗教的物語がより大きな世界、すなわち拡張された世界に人間を導く機能を持っているので、有機体的教育とプロセス哲学の中で大きな役割を果たすと考えた。ホワイトヘッドは、「宇宙は社会を操作する理性によってその価値を実現する」と語り、複雑な社会の関係を価値の表現とした。⁶³ モアーは、社会と社会の関係の中で秩序と価値を形成するためには、物語を用いた教育が有効であると主張する。⁶⁴ 物語は秩序を形成することに対する意識を高めることも、他の社会の秩序を想像させることもできるからである。そしてモアーは、物語は世界においてシンボルとしての意味もあるため、直接経験できない難しい意味をより理解しやすくする機能を持つと考えた。⁶⁵ すなわち、物語の中の登場人物と事件の鮮やかな表現は、人間世界に秩序を与え、より新しい世界への可能性を感じさせる役割を担うということである。

⁵⁹ Moore, *Teaching from the Heart*, 146-47.

⁶⁰ ブリタニカ国際大百科事典小項目事典『コトバンク』(株) 朝日新聞社 <<http://kotobank.jp/word/抽象-97265>> 2016.8.5.

⁶¹ Moore, *Teaching from the Heart*, 147-49.

⁶² ホワイトヘッド、前掲書、261頁

⁶³ Whitehead, *Adventures of Ideas*, 206.

⁶⁴ Moore, *Teaching from the Heart*, 150.

⁶⁵ Moore, *Teaching from the Heart*, 151-52.

④「価値は人生の豊かさに寄与する興味と新しさ (novelty) の上に置かれる」

ホワイトヘッドは、真理は興味をもたらすということに重要性があると語った。モアーはナラティブ的コミュニケーションの価値のひとつは、興味をもたらす面白さにあり、さらにはその面白さの根底には、真理が流れていると考えた。そのような理由で、物語は世界に対して新鮮な描写、つまり新しい観点や新しい展望を紹介する中で斬新さを加えることができる。また、物事の本質にはどの領域においても本来二つの原理があり、変化の精神と保存の精神がなければ「実在する」ことは不可能であると語った。⁶⁶ そこからモアーは、過去の遺産と新しさの合流は、知恵の生成に寄与するものであるため、教育者は教育における斬新さと興味を模索し、生徒に伝えるべきであると主張する。⁶⁷

⑤「実在における出来事は複合的で相互連関的である」

物語は時空を超越する特別な能力を持っている。モアーは、実在の本質はプロセスにあるというホワイトヘッドの理論に同意するのであれば、教育は時間の流れを伝えるコミュニケーションを必要とすると考えた。すなわち教育とは、物事の本質である変化と保持のスピリットを持つコミュニケーションを通して、持続と変化の両方を育成する活動なのである。またモアーは、物語は人生を永続的な時間の流れに招待するが、同時に悲劇と喪失という終結をも招くと語る。⁶⁸ 物語は人生の可能性を拡張させると同時に、限界も実感させ、人間が現実における自分を認識するように導くという主張である。

⑥「実在は実在に関する人間の知覚を超える」

モアーは実在の広大さを認識する人間の知覚には限界があるため、教育は測定可能な範囲を超え、人間の本性にある畏敬の念と脅威の感覚に訴える必要があると主張する。そしてその作業において最も有効的なものが物語であるという。なぜなら、物語は実在をありのまま描写するだけでなく、実在の新しい展望を提示し、すでに知られている事実の向こう側まで描写することができるからである。⁶⁹

⑦「歴史的共同体は宇宙的共同体と関連する」

ホワイトヘッドは文学が、文化の精神を表現する重要な役割を果たすと考えた。したがって彼にとって文学研究は、特定の文化と広範囲な人間史の流れを識別する方法なの

⁶⁶ ホワイトヘッド、前掲書、264頁

⁶⁷ Moore, *Teaching from the Heart*, 152-53.

⁶⁸ Moore, *Teaching from the Heart*, 153-55.

⁶⁹ Moore, *Teaching from the Heart*, 155.

である。ホワイトヘッドによると、歴史の研究は、文明の進歩に関する研究、つまりある特定の文明と他の文明との関係の複雑性を人間に理解させるための研究である。ホワイトヘッドは過去の共同体の関係性だけに興味を持ったのではなく、現在と未来の共同体にも興味を持っていた。⁷⁰ モアーは、教育は物語を通して学修者を新しい可能性に導きながら、想像と勇気の範囲を拡張させるべきであると主張する。

ホワイトヘッドの「具体的なものから出現する抽象的なもの」への探求は、彼自身も言っているように、「冒険」の要素を含む事柄であった。有機体の哲学、つまりそれぞれの客体が有機体として認識される世界の中で、ホワイトヘッドが自然や芸術、文明、宗教等を取り上げた理由も、その動的な側面、言い換えればそれらの「冒険性」に注目したからである。流れ動く過程の中に真理があるというホワイトヘッドの知的な探求は、哲学を始め、神学、科学、教育学にも大きな影響をもたらした。またそれは、モアーを代表とする多くの宗教教育学者にとって、有機体の世界観に根ざしたナラティブ・ペダゴジーの基礎として受け入れられたのである。

第3節. スタンリー・ハワーワスのナラティブの神学

20世紀後半、原点 (text) 回帰のスピリットを持つイェール学派が中心となってキリスト教に起こったポストリベラル神学 (post-liberal theology) 運動は、近代キリスト教における自由主義神学のリベラルな文化受容的態度を批判し、聖書のナラティブを中心とした神学活動を盛んに行った。ナラティブに注目した神学研究は、聖典の「言葉」、そして「物語」への探求から特に理論的領域を中心に幅広く行われたが、その起点に居たのが、ナラティブの神学の先駆者と言われるハンス・フライである。フライは、1980年代以後、ジョージ・リンドベック (George Lindbeck, 1923-) らとともにポストリベラル神学を導いたイェール学派の中心的人物であった。彼はリチャード・ニーバー (H. Richard Niebuhr, 1894-1962) やカール・バルト (Karl Barth, 1886-1968) の影響を受け、19世紀以後の自由主義神学の克服を一生の神学的課題とし、人間の経験と歴史を中心に聖書を解釈・適用することではなく、聖書のナラティブそのものと、その解釈に基づいて世界を理解すべきであると主張した。フライは歴史批評的探求を否定したわけではなかったが、聖書が世界に与えられた資料 (source) ではなく、聞き従うべき本文 (text)

⁷⁰ Moore, *Teaching from the Heart*, 156-57.

であることを強調し⁷¹、人間中心の神学から聖書本文に対する回帰への思いを込めて1970年代中盤、聖書のナラティブ的構造の重要性を述べた著書 *The Eclipse of Biblical Narrative: A Study in Eighteenth and Nineteenth Century Hermeneutics* を出版した。

⁷² その後、聖書のナラティブの研究が、北米の神学界を中心に積極的に取り組まれるようになっていった。たとえば、シカゴ・ルーテル神学大学院において教鞭を執る、デイビッド・ローズ (David M. Rhoads, 生年月日不詳) は、1982年の著作 *Mark as Story: An Introduction to the Narrative of a Gospel* の中で、マルコの福音書を説話論 (narratology) 的観点から解釈し、聖書のナラティブが読者を導いていくプロセスを分析・提示した。⁷³ ローズはマルコの福音書における5つのナラティブの要素を分析しているが、それは ①物語を伝達する手段である話者 (narrator)、②物語における状況である背景、③事件と関連するプロット (plot)、④物語の登場人物、そして ⑤読者をナラティブの世界に招く修辞法、というものであった。⁷⁴

フライと同様、イエール学派に属し、ポストリベラル神学 (post-liberal theology) 運動を推進したハワーワスは、20世紀の終わりから21世紀のはじめにかけて活躍する、著名な神学者であり、キリスト教倫理学者としても評価されている。米国のデューク大学神学校 (Duke Divinity School) において長年にわたって教鞭を執るハワーワスは、ナラティブを社会倫理の中心に置かなければ、社会倫理はそのアイデンティティーを失ってしまうと指摘した。ハワーワスによれば、共同体はナラティブに対して依存的な性質を持つ。したがって社会倫理はナラティブの内容に相応するものとなるのである。キリスト教社会倫理の第一の責務は、この世界をより良い、より正義に満ちあふれる世界に作り替えることではなく、キリストの物語が私たちのアイデンティティーを表しているという確信にしたがって共同体を立てていくべきであるというのが彼の主張である。

またハワーワスは、リチャード・ニーバー (H. R. Niebuhr) の言葉を引用し、キリスト教社会倫理に関して次のように説明している。「何が起きているか？」 (what is going on) を認識することは、“何をすべきか？” (what we should do) を認識することになり、キリスト者は、イエス・キリストの十字架と復活の中で、“何が起きている

⁷¹ Hans W. Frei, *Types of Christian Theology*, ed. George Hunsinger and William C. Placher (New Haven: Yale University Press, 1992), 11.

⁷² Hans W. Frei, *The Eclipse of Biblical Narrative: A Study in Eighteenth and Nineteenth Century Hermeneutics* (New Haven: Yale University Press, 1974).

⁷³ David M. Rhoads, Joanna Dewey, and Donald Michie, *Mark as Story: An Introduction to the Narrative of a Gospel* (Minneapolis: Fortress Press, 2012).

⁷⁴ Rhoads, Dewey and Michie, *Mark as Story*, 6-7.

か？”を明確に知ることができる。」⁷⁵ これは従来のキリスト教社会倫理が、人間社会の道徳観念に根拠づけて、規定や政策のような形で表されることに対する批判であった。ハワーワスは、そのようなキリスト教社会倫理は、キリスト教の核心的観点や信仰から外れてしまうため、キリスト教社会倫理の基盤には神に関する認識が必要であると主張した。すなわち、ハワーワスにおいてキリスト者のアイデンティティーを語ってくれる社会倫理とは、キリスト教のナラティブに基づくべきものなのである。

またハワーワスは「キリスト教倫理は、ある法則や原則によって始まるものではなく、創造を所管する神に関して語るナラティブに集中することから始まるものである。」と語り、キリスト教倫理がキリスト教のナラティブからのみ由来するのではなく、その学問的アイデンティティーは、続けてキリスト教に属するべきものであることを明確にしている。またハワーワスにおいて、人格 (character) の形成と発達、ナラティブによって行われるものであるため、キリスト教倫理学における人格の発達は、神に関するナラティブを通して果たされるものである。クリスチャンは、ナラティブを通して神の性質 (神格) を知り、それに基づいて人格を形成していかなければならない。これがキリスト教倫理の目的である。ハワーワスは次のように語る。

クリスチャンになることは、ナザレのイエスの人格 (character) と行いを実際に信じて確信することである。クリスチャンはイエスの重要性に関する説明において一致しないこともあるが、クリスチャンのアイデンティティーの中心が、イエスであるという点においては疑いの余地はない。キリスト教社会倫理は、“クリスチャンになる (being Christian)” という点をはっきり主張できなければ、イエスに関するキリスト教の主張の意味を失ってしまうことになる。⁷⁶

すなわち人格形成とは、理論的根拠によって獲得できるものではなく、ナラティブによって獲得できるものなのである。またさらに、ハワーワスはキリスト教におけるナラティブの特徴について次のように語る。

①ナラティブは被造物としての世界と人間の実存を表に出す。②ナラティブは歴史的な存在としての我々自身に対する気づきの特別な形態である。③神はイエ

⁷⁵ Stanley Hauerwas, *A Community of Character: Toward a Constructive Christian Social Ethic* (Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1981), 9-10.

⁷⁶ Hauerwas, *A Community of Character*, 36-37. (研究者による和訳)

スの歩みとイスラエルの歴史を通して、ご自身を自らナラティブ的に啓示されている。⁷⁷

ナラティブを通して、人間は被造物としての自己存在を認識し、イエス・キリストの人生とイスラエルの歴史を通して神を学び、その気づきの中で人格的成長を果たしていくのである。ハワーワスは人間の人格の形成・成長において、ナラティブが必須要素であることを主張しているのである。

ハワーワスにおいて、人格と美德 (virtue) は基本的に同一の概念として理解されているが、時に人格は人間の道徳的資質を表すもの、すなわち、道徳的行為をする「人」に焦点を当てているもの、そして美德は人間の行動や義務を表すもの、すなわち、道徳的「行為」そのものに焦点を当てるものとして用いられる。また、ハワーワスは人格を後天的に獲得するもの、変化していくものとして理解し、人間がある行動を選んで実行することを重ねることによって人格は形成されていくと考えた。そして徳、つまり道徳的行為のために必要なものとは、単一的な道徳的原則でも、道徳的調和でもなく、人間の存在に関する真実な物語を提供してくれるナラティブによる人格の形成であると彼は主張した。⁷⁸ またハワーワスは、過去に関する再解釈のためには、自分を飾ろうとする偽りの説明をやめさせる悔い改めのプロセスが必要であると主張した。悔い改めることは簡単ではなく、そこには苦しみが伴うが、それによって過去に関する再認識が起こるときに、人間には自由が与えられる。そしてその自由には、過去、現在、未来の連続性を認めることを通して人生に意味を与えるに十分なナラティブが必要であるとハワーワスは語る。⁷⁹ そこで提供される具体的な物語、すなわちイエスとイスラエルの物語によって、クリスチャンは道徳的に成長する根拠と目標を発見することになるというのが彼の主張である。

ハワーワスはまた、美德 (virtue) の本質とナラティブとの関係において、人格が発達する中で変化するように、美德の意味も変化するものと考えた。時間の流れとともに、各時代が求める美德の意味や本質も変化するということである。それについてハワーワスは次のように語っている。

⁷⁷ Stanley Hauerwas, *The Peaceable Kingdom: A Primer in Christian Ethics* (Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1983), 28-29.

⁷⁸ Hauerwas, *A Community of Character*, 136.

⁷⁹ Hauerwas, *A Community of Character*, 147.

物語の特性上、美德の意味と本質は必ず変化することになる。なぜなら、クリスチャンは過去の時代に存在していたものを、継続して（次の世代に）つなぐ新しい時代の共同体だからである。彼らは時代と時代の間を生きる存在であり、彼ら自身もまた“道を歩む途中（on the way）”であるため、彼らには他の共同体が行わない、より中心的でより良い確実な美德を造ることが求められる。⁸⁰

ここで語られる美德とは、固定化されたものではなく、人格が志向する方向にしたがって行動することを通して変化するものである。ハワーワスが語る美德は、人格形成の場合と同じように、イエス・キリストの物語と密接な関係性を持つものである。ハワーワスにおいて美德とは、キリストの物語を語り、それを覚えるために必ず必要なものである。すなわち、人格も美德もナラティブの中で成長、変化していくものであり、そのプロセスにおいて神とイエス・キリストに関する物語は、人間をより「美德を持つ者」（virtuous person）にさせる役割を持つのである。

ハワーワスにとってキリスト教倫理とは、信仰共同体の中で教えられてきたイエス・キリストのナラティブを通して、人格と美德の成長を果たすことを目的とすべき学問として理解される。実践的には、クリスチャンはイエスの物語を「模範」（imitation）とすることを通して、キリストのナラティブに参加することができる。イエスの生き方は神の国における標準であるため、それを真似して生きることは、その人自身も神の国の一部になることを意味するのである。⁸¹ ハワーワスのナラティブ倫理学には、「人間の行動を扱う倫理学を、神学の領域で理解しようとする危険性があるのではないか」という指摘もあるが、教会と社会倫理との関係を明確に提示することによって、実践的神学分野、特に宗教教育界に大きな影響を与えたことは確かである。

第4節. 福音主義の立場からの神学的考察

序章においても紹介したが、本研究の舞台となった東京基督教大学は、その建学の精神の中に以下のような文言を含んでいる。「聖書を誤りのない神のことばと信じ、かつ信仰と生活の唯一の規範とする福音主義に立って、正統的な神学に基礎づけられた教職者

⁸⁰ Hauerwas, *The Peaceable Kingdom*, 103. (研究者による和訳)

⁸¹ Hauerwas, *The Peaceable Kingdom*, 76.

および奉仕者を育成する。」⁸² この文言の前半部分に記されているのは、「言語・十全霊感」と呼ばれる神学的立場である。それはキリスト教の聖典である新旧約聖書 66 巻を、その原典、つまり聖書の記者が神の靈感を受け書き記したオリジナルの文章（言語）のすべてにおいて十分に信頼でき、そこに誤りはないとする考え方であり、東京基督教大学が属するプロテスタント福音派におけるひとつの中心的な神学的立場である。⁸³ 一方で、ホワイトヘッドによって想起され、ハートショーンによって体系化されたプロセスの神学と、またフライやハワーワスの提唱するナラティブの神学には、福音主義の神学的立場とは異なる見解が存在する。本節では、福音主義神学の立場から見た、それぞれの神学との相違点と共通点に関する考察を行う。

1. プロセス神学と福音主義

プロセス神学と福音主義神学のもっとも大きな相違点のひとつとして頻繁に指摘されるのは、その神観であろう。福音主義神学の神観は、非常に伝統的 (orthodox) であり、そこに存在するのは、全知全能 (omnipotent) で、変わることはない (unchanging) 神である。⁸⁴ 一方、プロセス神学は、二極的 (bi-polar) な神の存在を語り、本質的に「変わる神」(changing)「人間と共に進化する神」(evolving along with men) の存在を強調する。またもし神が「変わる神」でなければ、それは「動かない神」であり、人間と意味深い人格的な関係を持つことの出来ない、力のない神であると主張する。⁸⁵ 確かに聖書に記されている神は、被造物との関係性において、時代と共に変化を遂げてきたように人間の目には映るかもしれない。しかし変わることはない聖書の神は、変化する世界を創造され、その変化の中に生きる人間によってより良く理解されるように、自身を様々な形で表して来られたのであり、その本質において変化したのではないとするのが、一般的な福音主義神学の立場である。⁸⁶

プロセス神学の神観はまた、キリスト教の聖典である聖書に対する見方にも大きな影響を与えている。福音主義神学は 66 巻の聖書を誤りのない、そして変わることはない神の言葉として受け入れるが、プロセス神学は神そのものを「変わる神」として位置付けていることから察することができるように、聖書に対しても、基本的に同様の立場を

⁸² 東京基督教大学「建学の精神」<<http://www.tci.ac.jp/info/statement#motto>> 2016.10.3.

⁸³ Paul. D. Feinberg, "Bible, Inerrancy and Infallibility of," in *Evangelical Dictionary of Theology*, ed. Walter A. Elwell (Grand Rapids: Baker, 1984), 141-142.

⁸⁴ Gordon R. Lewis, "God, Attributes of," in *Evangelical Dictionary of Theology*, ed. Walter A. Elwell (Grand Rapids: Baker, 1984), 451-459.

⁸⁵ John B. Cobb, Jr. and David Ray Griffin, *Process Theology: An Introductory Exposition* (Philadelphia: The Westminster Press, 1976), 7-11.

⁸⁶ Lewis, "God, Attributes of," in *Evangelical Dictionary of Theology*, 453-454.

とる。すなわち聖書は被造物の世界で、神自身や、神と人間との有機的つながりを示す重要な出来事や証言の記録ではあるが、そこに完結性や絶対性は無いとするのである。⁸⁷

神観や聖書観において、福音主義神学とプロセス神学の間には大きな隔たりが存在する一方、プロセス神学には、福音主義神学との共通点も多く存在する。キリスト教神学が一般の社会に対して真剣に働きかけようとするとき、つじつまの合うキリスト教的世界観、つまり形而上学的な視点は必要不可欠であると言える。多くの自由主義の神学者が神秘主義や相対主義といったある意味霧のかかる袋小路に入らざるを得なかった中で、プロセスの神学は首尾一貫した哲学的世界観の構築を真剣に目指しており、そのような神学的態度は、福音主義神学のそれと共通する部分であるといえるだろう。⁸⁸ また前述したように、プロセス神学の神は創造主でありながら、被造物と有機体としてつながっている。⁸⁹ そこにあるのは、絶対的裁き主として君臨する中世世界の心なき神や、啓蒙主義的な手の届かない神ではなく、有機体としてつながり、人間と喜びと悲しみを共にする神である。福音主義神学の神もまた、生きて共にいる神であり、人間の痛みや悲しみを理解する神である。

序章においても述べたが、ナラティブ・ペダゴジーそのものは教育の方法論であり、宗教教育以外の教育現場においても多用されるものである。モアーは、プロセス神学の立場から、ナラティブ・ペダゴジーの神学的意味づけを行なったが、それはナラティブ・ペダゴジーが、福音主義の神学的立場と相容れない教育理論であることを意味しない。福音主義の立場から、ナラティブ・ペダゴジーを神学的に意味付けることも可能であり、本稿の第9章においてそのことに言及する。

2. ナラティブの神学と福音主義

フライやパワーワースによって提唱されるナラティブの神学にも、プロセス神学同様、福音主義神学の立場から、評価できる部分が多く含まれている。例えば、聖書の中身より、聖書の背景にあってその記述に影響を及ぼしたのではないかと考えられる歴史的出来事ばかりに注目する批判的聖書学の考え方を否定し、聖書の記述そのものに目を向けなければならないとする神学的姿勢は評価に値する。⁹⁰ また聖書を、命題的真理を抽出

⁸⁷ John B. Cobb, Jr., *The Process Perspective: Frequently Asked Questions about Process Theology*, ed. Jeanyne B. Slettom (St. Louis: Chalice Press, 2003), 70-73.

⁸⁸ Norman L. Geisler, "Process Theology," in *Tensions in Contemporary Theology*, ed. Stanly N. Gundry and Alen F. Johnson (Grand Rapids, Michigan: Baker Book House, 1976), 267-68.

⁸⁹ Geisler, "Process Theology," 267-68.

⁹⁰ Andreas J. Köstenberger, "Aesthetic Theology: Blessing or Curse? An Assessment of Narrative

するための素材としてのみ扱い、そこにある豊かな文学的表現や、信仰者の葛藤に付随する感情の動き等に対して興味を持たない、無味乾燥な聖書の読み方に異議を唱え、聖書の記述形態とそのダイナミズムを重要視する神学的姿勢もまた、ナラティブの神学の評価に値する部分であると言えるだろう。⁹¹ 聖書自体が何をどう語っているのか。またそれを読む人間がそれをどう理解し、何を受け取るのか。この相互性は、聖書を読む上で必要不可欠な態度だからである。聖書の言葉そのものを味わい、聖書の物語のダイナミズムに注目しつつ、聖書記者の体験を自らも追体験したいと願う信仰者の姿勢は、福音主義的な聖書の読み方であると言えるだろう。

聖書の記述そのものより、その背景にある歴史的思想や出来事を重視するのが批判的聖書学のアプローチであるとするならば、ナラティブの神学のアプローチは、確かにその対極にあると言えるかもしれない。しかしナラティブの神学は、聖書をその歴史的背景から切り離しただけではなく、聖書をその歴史性からも切り離し、物語という文学的表現のみに焦点を当ててしまった。⁹² イェール学派の神学者達は、リベラリズムに対して声高に宣戦を布告したが、彼らが戦いを挑んだリベラリズムの神学者同様に、聖書の歴史的真実性を重んじていないという点においてプロセスの神学は、福音主義神学とは相容れない聖書観を持つと言わざるを得ない。⁹³ フライ自身、キリストに関して以下のように述べていることからそれを確認することができる。「歴史上の人物であろうが、架空の人物であろうが、(いずれにせよ) 新約聖書はナザレのイエスの物語である。」⁹⁴

前述したように、ナラティブ・ペダゴジーそのものは教育の方法論であり、宗教教育以外の教育現場においても多用されるものである。本研究の研究者は、教育的方法論としてのナラティブ・ペダゴジーは、神学的方法論としてのナラティブ・アプローチから切り離されて用いられることが可能であると考えている。言い方を変えれば、フライやハワーワスの神学論、特に福音主義神学と相容れない部分を踏襲せずとも、教育的方法論としてのナラティブ・ペダゴジーを用いることは十分可能であると言うことである。

Theology,” *Faith and Mission* 15, no. 2 (Spring 1998): 6.

⁹¹ Köstenberger, “Aesthetic Theology,” 6.

⁹² Köstenberger, “Aesthetic Theology,” 7.

⁹³ Carl F.H. Henry, “Narrative theology: an evangelical appraisal,” *Trinity Journal* 8, no. 1 (Spring 1987): 3-19.

⁹⁴ 原文 “the New Testament story deals ... with the story of Jesus of Nazareth, whether it is fictional or real,” Hans W. Frei, *The Identity of Jesus Christ* (Philadelphia: Fortress Press, 1975), 56, quoted in “Aesthetic Theology: Blessing or Curse? An Assessment of Narrative Theology,” in *Faith and Mission* 15, no. 2 (Spring 1998): 7.

しかしそれは、教育的方法論としてのナラティブ・ペダゴジーに対して、神学的方法論を用いた意味づけを行うべきではないということではない。誤りのない神の言葉としての聖書の物語のダイナミズムを味わうこと。またそれを聖書の神の用いられた教育の方法として尊重し、宗教教育の現場において用いることは、福音主義神学にとって重要な教育的アプローチであると言えるだろう。福音主義を標榜する学校における神学教育という観点から、ナラティブ・ペダゴジーをどう用いるべきかという考察は、本稿の第 9 章で取り扱われる。

第3章. ナラティブ・ペダゴジーの心理学的背景

19世紀に始まり、20世紀に入ってから飛躍的な進歩を遂げた心理学は、それまで謎とされてきた人間の諸行動の原理を明らかにすることをひとつの重要な目標として掲げた。20世紀中盤に入ると、行動心理学や発達心理学、また心理分析やカウンセリング心理学といった心理学の諸分野から、人間理解のための様々な理論や方法論が登場し、現代社会における教育の営みに対しても大きな影響を与えるようになっていった。本稿の中で繰り返し語られている、学修者を主役としない一方向的な教育の形は、実用主義の立場からデューイによって、また解放の神学の立場からフレイレによってそれぞれ批判されたことは第1章で紹介されたが、心理学の領域からも、新たな人間理解の見地から、同様な批判が起こったのである。20世紀中盤以降には、教育心理学という学術研究分野も定着し、人間の心理的理解に基づいた教育の方法が頻繁に語られるようになっていったのは周知の事実である。

本章では、旧ソビエト連邦の心理学者で、発達心理学と教育心理学の分野で大きな足跡を残したレフ・S・ヴィゴツキー (Lev Semyonovich Vygotsky, 1896-1934)、アイデンティティーの概念と共に、発達論を完成させたエリック・H・エリクソン (Erik Homburger Erikson, 1902-1994)、そしてエリクソンの発達論を宗教の分野に取り入れた、ジェームズ・W・ファウラー (James W. Fowler, 1940-2015) の3人を取り上げる。これらの3人は、宗教教育の分野において用いられるナラティブ・ペダゴジーに対して、具体的にそれを奨励したり、または批判したりする立場を前面に出した心理学者ではない。しかし彼らは、宗教教育学によるナラティブ・ペダゴジーの展開に対してそれぞれ大きな影響を与えた理論家である。

第1節. レフ・S・ヴィゴツキーと教育心理

1. ヴィゴツキーの背景

科学技術の進歩とともに、19世紀後半には人間の精神的活動を科学的に解明しようとする動きが活発に起こった。以前は主に哲学の領域に属するものであった人間の心が、生物学や医学等、科学の領域において扱われるようになったのである。そこでは人間と動物が自然法則によって規定される一つの概念的体系としてつながっており、動物実験を通して物理的事象と人間の精神活動との関係を説明することができるという考え方が主流となっていった。動物の行動と人間の行動との関係や、環境的出来事と精神的出来事との関連性、また生理的過程と心理的過程との違い等に注目した多くの心理学者は、

様々な仮説や理論を展開していったのである。特に人間の精神活動は、ヴィルヘルム・ヴント (Wilhelm Wundt, 1832-1920) やイヴァン・パブロフ (Ivan Petrovich Pavlov, 1849-1936) のような学者らによって行動研究 (study of behavior) を中心に解明され、人間意識の内容と外部刺激との関係が動物実験を通して検証された。しかしそのようなアプローチは、動物と人間が共有するプロセスだけに焦点を当てており、思考や言語、意志的行動のような、人間固有の高度なプロセスは軽視される傾向にあった。行動主義者に対する反対の立場を取る集団として現れたゲシュタルト心理学は、多くの知覚現象が単純な刺激による反応行動理論によって説明できないということ、すなわち、原則的に複雑なプロセスを、単純なプロセスの観点から説明することは不可能であると主張した。⁹⁵

その様な背景の中で登場したのが、37歳でこの世を去り、短命の天才とも言われた、旧ソビエト連邦の心理学者レフ・S・ヴィゴツキー (Lev Semyonovich Vygotsky) である。ヴィゴツキーは、動物心理学から導き出された理論を用いて、人間の高度な心理機能を説明することを強く批判した。ヴィゴツキーは心理的機能が脳の活動による産物であることは肯定したが、それを分子化し、機械的に組み合わせた原理として理解することを否定したのである。ヴィゴツキーの背景にあつて、彼の理論展開を補助したのは、マルクス主義の「自然と社会に属するすべてのものは絶え間なく運動・変化する」という弁証法の見解と、人間の存在に必要な物質的生活の生産が、政治・経済・法律・宗教・学問等の観念を発展させる基礎であるという史的唯物論 (historical materialism) であった。ヴィゴツキーは、それこそが行動主義と認知主義で分裂していた当時の心理学の問題を解決する糸口であると考えた。言い換えれば、人間行動のすべての現象は歴史を持ち、その歴史は質的变化と量的変化 (形態の構造と基本的特性における変化) の特徴を持つため、自然科学的研究と文化的行動様式研究との間における隔たりは、発達過程の中で現れる行動の質的变化を観察することを通してつながるという考え方であった。

またヴィゴツキーは文化的に造られた記号体系 (言語、書くこと、ジェスチャー等) の習得は行動の変化をもたらす、それは個人発達の初期形態から後期形態に移行する段階に起こると考えた。ヴィゴツキーは、人間の知識は先天的なものではなく、後天的に形成されるものであるため、その発達過程は社会と文化の影響を強く受けると主張した。

⁹⁵ Michel Cole and Sylvia Scribner, "Introduction" in *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Lev Semyonovich Vygotsky (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 2-4.

特に言語は他者との意思疎通の手段であり、精神的活動を認識させる手段でもあるため、思考のための必須要素である。ヴィゴツキーは、言語は社会・文化的世界と個人の精神機能を結びつける媒体であるため、言語習得は児童の認知発達において最も重要な活動であると主張した。

ヴィゴツキーはまた、人間固有の精神現象を説明するため、従来の動物実験を考察する中でチンパンジーと人間の子供の学習発達における類似点と相違点を分析しつつ、そこから言語と思考の発達過程を解明し、結論として次のように語った。「人間に特殊な形態の実用知能と抽象知能 (practical and abstract intelligence) を生成する知的発達過程において最も重要な瞬間は、以前までは完全に独立的な発達経路に沿っていた『語り』が実用活動と合流するとき起こる。」⁹⁶ すなわち、言葉を話す前の幼児の道具使用はチンパンジーのレベルと似ているが、言葉が実用活動と統合されると、幼児の行動は今までとは異なる新しい経路に沿って変化し、組織され、チンパンジーのレベルをはるかに超え、人間だけに可能な複雑な道具の使用を実現するものであるという主張であった。たとえば4-5歳の児童が遊んでいる姿を観察すると、よく独り言を喋っていることに気づく。そのときの言葉は、他者を意識せず、自分の行動をそのまま表現する言葉であったり、自分自身や周辺にあるものに対して発する言葉であったりする。ヴィゴツキーは、その独り言が、児童の実用行動に伴うだけでなく、行動を実行することにおいて特殊な役割をすることを発見したと述べた。ヴィゴツキーの実験によると、児童の言葉と行動は、与えられた問題解決のための「一つの同一な、そして複雑な心理的機能」の一部である。状況から要求される行動とその解決方法が複雑である程、語りの役割は一層重要になる。そのプロセスにおいて語りは必要不可欠なものであるため、語りを制限する場合、児童は与えられた課題を解決することができなかつたと述べた。ヴィゴツキーはこのような検証結果から、言語と思考の関係による精神機能の発達過程を説明したのである。⁹⁷

2. ヴィゴツキーの最近接発達領域

ヴィゴツキーは、精神機能の発達は他者との相互作用によってさらに深化すると主張し、その認知発達の過程を「高次精神機能の内面化」(Internalization of Higher Psychological Functions) と表現した。社会的関係を通して人間個々の精神機能は、低

⁹⁶ Vygotsky, *Mind in Society*, 24.

⁹⁷ Vygotsky, *Mind in Society*, 25-26.

次精神機能から高次精神機能へ再組織されていく中で、個人内の精神機能として発達する「内面化」の過程を経験する。この内面化とは、外的作用の内的再構成（internal reconstruction）を意味する。⁹⁸ たとえば、子供が手に届かないコップを取るために手を伸ばしたとき、それを見たお母さんが子供にそのコップを渡してあげると、子供は自分の行動（手を伸ばす）が他者において外的サインとして作用したことを認識するようになり、子供の内面には「自分の目的を果たすためのジェスチャー」としての心理的道具が形成されるのである。ヴィゴツキーはこのような内面化を、動物的心理から人間的心理への質的跳躍の基礎であると主張する中で、児童を環境との相互作用を通して自ら知識を獲得していく能動的学修者として理解し、特に学習は発達を促進すると主張したのである。

発達において生物学的側面を強調したピアジェ（Jean Piaget, 1896-1980）に比べ、ヴィゴツキーは社会的環境や他者との相互作用を強調した。また児童の認知発達を説明するため、ヴィゴツキーは「最近接発達領域」（Zone of Proximal Development）という概念を提示した。最近接発達領域とは、実際の発達レベルと潜在的発達レベルとの距離を意味する言葉である。実際の発達レベルは独立の問題解決によって決められるものであり、潜在的発達レベルは大人の案内、またはより有能な仲間との協同によって決められるものである。⁹⁹ すなわち最近接発達領域は、一人では解決できないが（優れた）外部者からの助けによって解決できるレベルの領域のことである。

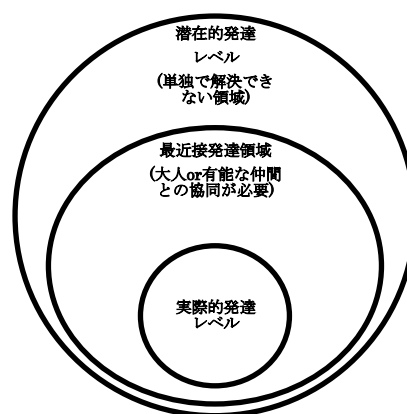


図1. ヴィゴツキーの最近接発達領域（Zone of Proximal Development）

この中で実際の発達レベルはすでに児童が獲得した精神機能で、最近接発達領域はま

⁹⁸ Vygotsky, *Mind in Society*, 52-57.

⁹⁹ Vygotsky, *Mind in Society*, 84-86.

だ成熟していないが、成熟する過程にある機能、または未来に成熟する機能、期待される機能として定義される。発達プロセスにおいて教師の役割は、児童における今日の最近接発達領域が、明日の実際的発達レベルになるように案内することである。その案内は単なる一方的な助けではなく、児童が単独で解決し難い課題を遂行するとき、より優れたレベルの発達段階へ移行することができるように協力することを意味する。最近接発達領域において大人や教師、有能な仲間との相互関係によって発達課業を獲得する概念を「足場かけ」(scaffolding)と呼ぶ。¹⁰⁰ 足場かけ概念はヴィゴツキーの最近接発達領域の概念から展開されたもので、学習における教師や有能な仲間との相互関係が児童にとって足場かけとなり、次の段階への跳躍を助けるということの意味する。学習が進んでいくと同時に、足場かけの必要性は減っていくことになる。最近接発達領域の発達には個人差があるため、大人の助け以外にも有能な仲間との協同学習は児童において学習能力の向上をもたらすとヴィゴツキーは主張した。

ヴィゴツキーの最近接発達領域の概念を基礎に実施された、足場かけ概念に関する研究では、最近接発達領域における教師 (tutor) の役割が次のように説明されている。¹⁰¹

① 補強 (Recruitment)

教師の第一の明確な仕事は、学習者が、あるタスク (task) に対する関心と執着を持ち、それを保つことができるように努力することである。

② 自由度の縮小 (Reduction in degrees of freedom)

教師は学習者がタスクの解決に至るまでの間、要求される作業を減らし、学習者自身が管理できるようタスクを単純化する必要がある。

③ 適切な指示 (Direction maintenance)

教師は目的に向かって学習者を導き、彼らが自分の興味と能力の中で熱意と共感を発揮できるように動機を与える役割を担う。

④ 決定的な特徴の記録 (Marking critical features)

教師が学習者のタスク解決における有意義な特徴を様々な方法で記録することを通して、学習者が生み出したものと、教師が正解として認識していたものとの差異を解釈することができる。

⑤ 欲求の調節 (Frustration control)

¹⁰⁰ David Wood, Jerome S. Bruner, and Gail Ross, "The Role of Tutoring in Problem Solving," in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17 (1976): 89-100.

¹⁰¹ Wood, Bruner, and Ross, "The Role of Tutoring in Problem Solving," 98.

教師は学習者と共において励ましながら、タスクを遂行する中で生じる欲求や不満を適切にコントロールする必要がある。

⑥ 示範 (Demonstration)

教師は学習者にとってタスクの解決である学習における示範を、学習者がきちんと理解し、モデリングできるように、より近くで、より単純に行う必要がある。

最近接発達領域における教師の役割の設定は、学習者が学習において客体ではなく、主体であることを前提とするものである。教師は学習者の実際の発達レベルより少し上位レベルの課題を提示し、学習者は教師の足場かけの役割と仲間との協同という相互作用を通して、外部的活動（意思疎通能力、性格、認知能力のような知的活動）の内部的・心理的知識としての変化を経験する。すなわち、学習者は言語という媒介を通して社会的、文化的相互作用の結果として、最近接発達領域の発達タスクを果たすことを通し、潜在的発達レベルは実際の発達レベルとして獲得され、発達はその次の段階へ進むことになるのである。

3. ヴィゴツキーとナラティブ・ペダゴジー

ヴィゴツキーの考え方は、学習者のナラティブを重視する教育課程の形成に大きな影響を与えた。教育目標の設定や学習模型の設計だけではなく、教師像の提示や学習者理解、課題評価等、カリキュラム全般において学習者の経験が中心的学習要素として取り上げられるようになったからである。学習者は主体性や創造性を生かした自己主導的学習、そして仲間との協同学習を経験する。そのとき教師は学習者の支持者、後援者として足場かけの役割を提供する必要がある。

ヴィゴツキーの発達理論は、従来の機械的発達理論から脱皮して、学習者の潜在的な能力、及び個性と人格に注目するという点においてそれは、社会構成主義

(social-constructionism) の考え方を基礎に持つアプローチであると言えるだろう。様々な社会現象が人々によってどのように作り出され、またどのように意味付けされていくのかといった問いに焦点を当てる社会構成主義（社会構築主義とも呼ばれる）は、エドムント・フッサール (Edmund Gustav Albrecht Husserl) の哲学の方法である現象学的アプローチをその土台とし、ピーター・バーガー (Peter Ludwig Berger) やトーマス・ルックマン (Thomas Luckmann) の現象学的社会学、ハロルド・ガーフィンケル (Harold

Garfinkel) のエスノメソドロジーに代表される思想体系である。¹⁰²

宗教教育学の分野では、次章にも取り上げられるフランク・ロジャースが、ヴィゴツキーと同様、ナラティブを用いた自主的な「回想」や「語り直し」、そしてその結果として起こる「自己変革」について語り、ナラティブ・ペダゴジーを若者の宗教教育に必要な不可欠な要素と位置付けている。

社会構成主義に対する賛否は、キリスト教教育者の間で、それがキリスト教の世界観と合い入れるものであるかどうかということを中心に展開されることが多く、確かにそのような検証は必要であろう。しかしヴィゴツキーの発達理論が、マルクス主義的な、また唯物論的な世界観に基づくものであったとしても、学習者の主体性の強調や、その学習効果に関する議論、またナラティブを用いた宗教教育論を展開させる中で、宗教教育の実践において、無視することのできない理論背景と、方法論のヒントを提供するものであることは否めないであろう。

第2節. エリック・H・エリクソンの発達段階理論

1. エリクソンの背景

本章において取り上げる2人目の心理学者は、ドイツ出身で、主にアメリカの発達心理学界、精神分析学界において顕著な功績をあげた、エリック・H・エリクソン (Erik Homburger Erikson) である。複雑な人種・文化背景を持つ彼は、その若かりし日々を、「自分が誰なのか」という考察に明け暮れることで過ごした。そのような葛藤を経て、「アイデンティティー」の概念を完成させ、フロイト以後、精神分析学における自我心理学を飛躍的に発展させた人物として評価される心理学者である。

エリクソンは、人間の心理発達を8段階に分けて説明し、人間は各段階を登っていくことの中で、多くの不安と葛藤を経験しながらも成長すると主張した。彼は1950年に発表した「人間の八つの発達段階」(Eight Ages of Man) の中で、段階説に基づいてマルティン・ルター (Martin Luther, 1483-1546) とマハトマ・ガンディー (Mohandas Karamchand Gandhi, 1869-1948) の生涯を心理学的に分析する研究を行った。¹⁰³ エリクソンはこれらの研究を通し、表面化した実存的な葛藤は、その世代の中心的な葛藤を反映するものであると説明し、その葛藤に対するルターやガンディーの対応は、同じ文化

¹⁰² 岡村 (2013)、前掲論文、3頁

¹⁰³ E.H.エリクソン・J.M.エリクソン、村瀬孝雄・近藤邦夫訳『ライフサイクル、その完結』みすず書房、2001年

に属する人々に多くの意味を与える普遍的原理になると主張した。

エリクソンの心理社会的発達理論(またはライフサイクル論)は幼児教育や道德教育、音楽や美術教育、または青少年問題等、様々な教育領域において用いられ、また特に宗教教育の分野においては、信仰教育のみならず、信仰共同体の発達過程を理解することにおいても、重要な理論として用いられるようになっている。プリンストン神学校

(Princeton Theological Seminary) で教鞭を執り、牧会学と宗教心理学分野に大きく貢献したと評価されるドナルド・E・キャップス (Donald Eric Capps, 1939-2015) は、宗教教育における代表的なエリクソン研究家で、エリクソンの発達理論を用いてイエスの山上の垂訓を解釈する研究や、旧約聖書を解釈する研究等、積極的にエリクソンの理論を取り入れた人物である。キャップスは、エリクソンの発達理論が人類において普遍性を持つ理由として、それが人間の生物学的発達に結びついているという点と、イエスの語録やヒンズー教における生の段階との間に類似性が存在するという理由を挙げている。¹⁰⁴ キャップスは、エリクソンの作業は外部環境的要因によって得られる特殊性を排除し、生の過程が持つ全体的輪郭を獲得することであったため、普遍性を持つと説明したのである。

2. エリクソンの発達段階説

エリクソンが提示した発達理論の特徴は、何と言っても人間の心理的発達が段階を踏んで進行するという点であろう。¹⁰⁵ エリクソンは、社会心理的発達は転換期の連続であって、各転換期はポジティブなものやネガティブなものに分かれると語った。それぞれの段階には危機があり、各段階の危機を乗り越え、次の段階の危機も解決できる可能性が高くなるが、人によっては、ある特定の段階が生涯において強い影響を与えることも多いとエリクソンは説明する。¹⁰⁶ 成長の過程において順調に獲得できなかった発達の部分に対して一生執着することや、また現在直面している危機解決への新しいアプローチを発見するため、過去の段階に戻ってそれを再経験することも、個人によって起こりうるのである。このようにエリクソンの発達理論は、段階的でありつつも相互依存的でもあるという特徴を持つ。

以下にエリクソンの提唱した各段階の特徴を短く列記する。

¹⁰⁴ ドナルド E. キャップス、キム・ジンヨン訳「大罪と救いの徳」韓国語訳、ソウル：韓国長老教出版社、2008年、8頁(韓国語版序文) 原題：Donald E. Capps, *Deadly Sins and Saving Virtues*, (Philadelphia: Fortress Press, 1987).

¹⁰⁵ エリック・H・エリクソン、仁科弥生訳『幼児期と社会 I』みすず書房、1982年、351頁

¹⁰⁶ Donald E. Capps, *Deadly Sins and Saving Virtues* (Philadelphia: Fortress Press, 1987), 24.

- 第1段階：「基本的信頼」対「基本的不信」（Basic Trust vs. Basic Mistrust）

生後1年間の時期で、課題は信頼と不信の危機を解決することである。乳児は世話をしてくれる人の行動から一貫性と予測性を発見すると、その人に対する信頼を形成し、依存するようになる。この時に学んだ他者への信頼、ポジティブな観点等は一生影響を与え続けるため、エリクソンはこの時期の発達を最も重要視した。エリクソンは不信感も心理的成熟において必要な要素として認めたが、信頼感の方が優勢でなければ正常な発達は起こらないと主張した。大人になって現れる仕事中毒やアルコール中毒といった不適応は、乳児期の課題において信頼より不信の比率が高く獲得されたことに由来する可能性が高いと彼は考えた。
- 第2段階：「自律性」対「恥・疑惑」（Autonomy vs. Shame and Doubt）

1-3歳の時期での課題は、自律性と恥・疑惑の危機を解決することである。それは身体の成長によって肛門括約筋等の筋肉を自分の意志で動かそうとし、自分の行動を自分が統制しようとする時期でもある。排便行動や歩行活動の限界、または大人の過度な統制等によって自律性の獲得に失敗すると、幼児は恥を感じたり、他者を疑うようになったりする。その時に発現される悪徳は「怒り」で、幼児は乱暴な行動や暴言、自害、または沈黙といった態度を通して、相手に向かって自分の感情を表出する。それに対抗する徳は「意志」であり、それによって傷つけられた自我を爆発させるのではなく、コントロールしながら回復させることが可能になるのである。
- 第3段階：「自主性」対「罪悪感」（Initiative vs. Guilt）

3-6歳の時期での課題は、自主性と罪悪感の危機を解決することである。自分と他者の性的役割を意識するようになり、男の子は言語や行動において攻撃的な態度を、女の子は愛らしい行動や魅力的な態度を取る傾向が強くなる。この時期の子供は、親や兄弟を競争相手として認識するため、攻撃的な行動を制限できなかった場合、罪悪感を感じるようになる。この時期の悪徳は「食欲」で、子供は自分の行動が邪魔されず、思う通りに何でも成就させようとする態度をみせる。それに対抗する徳は「目標」であり、目的の価値を認識することを通してそれを成就させるまでのプロセスを考察できるようになる。

- ・ 第4段階：「勤勉性」対「劣等感」 (Industry vs. Inferiority)

6-13歳の時期での課題は、勤勉性と劣等感の危機を解決することである。子供の人間関係は家族から学校という社会に広がり、そこでは社会を構成する人としての必要な学習が始まる。新しいことを学び、達成していく過程の中で、子供は自らのやりがいと同時に、大人から認められる喜び等を経験し、生産的なことをしようとする意識が起こる。この時期に、学校の友達と比べて低レベルの成果を出してしまうことで、劣等感を経験する。その時に発現する悪徳は「ねたみ」であり、不満や破壊といったネガティブな感情や行動を呼び起こす。それに対抗する徳は「能力」であり、何らかの分野で能力を発揮でき、他者によってそれが認められることにより、ねたみが克服され、健康的な自信を持てるようになる。

- ・ 第5段階：「自我一致」対「自我拡散」 (Identity vs. Identity Confusion)

13-22歳は、生理的変化と認知発達が起こる中で、自分の中に多様な自我が存在することに気づく時期である。健康的なアイデンティティ形成には自我における一貫性が必要であるため、この時期の青少年の内面には自我を選別する作業が起こる。その作業は辛いことでありながらも、より自分らしい自己を確立していくプロセスには快感も伴う。エリクソンは乳児期と幼児期の課題が健全に解決できていないと、この時期の自我確立に悪影響が及ぶと考えた。また急激な社会構造の変化や、価値観の変化といった社会的要因が、青少年の自我確立に深刻な影響を与えているとも指摘した。この時期の悪徳は「高慢」で、過度な自己中心的態度やナルシズムである。それに対抗する徳は「忠実」で、他者に対する真実な態度を通し、自分自身にも忠実になれる勇気をもたらすと考えられている。

- ・ 第6段階：「親密」対「孤立」 (Intimacy vs. Isolation)

22-40歳の時期での課題は、親密と孤立の危機を解決することである。この時期は今まで形成してきた価値観やアイデンティティを基に、結婚や仕事を通して、本格的に他者と共に歩む時期である。そこで最も重要な心理的条件は親密さである。親密さは、健全なアイデンティティが確立された上で経験できることで、素直な感情を表現し、知的な刺激を分かち合うことを通して、共に成長していくことが可能となる。健康な自我確立ができてない場合、他者の自我によって自分の自我が喪失してしまうような不安を感じるため、その人は孤立を選ぶのである。この時期の悪徳は「強い欲望」すなわち統制できない欲望で、特に性欲において強く表れる傾

向がある。それは相手との関係の中で自分を失わないようにするため、親密さを偽装した敵対心に近い心理である。それに対抗する徳は「愛」であり、真の愛情を分かち合うことを通して関係における不安から抜け出すことができるようになる。

- ・ 第7段階：「生産性」対「停滞」（Generativity vs. Stagnation）

40-65歳の時期での課題は、生産性と停滞の危機を解決することである。すでに成立したアイデンティティーを持ち、隣人と世界のために有意義な実践をする段階である。自分の子供だけでなく、次世代が健全に発展していけるように養育・教育をサポートする時期でもある。それは自分の計画や目標を成就することを超え、隣人や世界までも愛情をもって世話しようとする成熟した態度を示す。しかし人間と世界に対する信頼が形成されなかった場合、それは次世代への生産的責任感の欠如として表れる。この時期の悪徳は「無関心」であり、人生に対する消極的姿勢である。それに対抗する徳は「世話」であり、上の世代として責任を持って次世代に希望、意志、目標、能力、忠実、愛といった徳を教育することの選択である。

- ・ 第8段階：「自我統合」対「絶望・嫌悪」（Integrity vs. Despair and Disgust）

65歳以後の時期での課題は、自我統合と絶望・嫌悪の危機を解決することである。それは内面における様々な葛藤が統一され、成熟の境地に至る時期で、今までの人生を感謝して受け止めることができるようになる。世代間の継続性に積極的に関与し、人間の尊厳と愛のため、時空を超えて情緒的に一つになることが可能となる。このような成熟と統合が達成できなかった場合には、絶望や嫌悪感が表出される。たとえば、偉大な業績の人物に対しても軽蔑する態度を取る等、自分の人生に対する後悔を他者にぶつけることがそうである。この時期の悪徳は「うつ」で、それは孤独と拒否によって生じる世に対する絶望感である。それに対抗する徳は「知恵」であり、それは死を前にして、以前の憎悪や欲望の対象を遠くから愛情を持って見つめることができるようにさせるものである。¹⁰⁷

3. 心理的発達と教育

上述したように、エリクソンの発達心理学によって整理された人間の発達の道筋は、どのような影響を教育の営みに及ぼすものであろうか。ヴィゴツキーが、人間の持つ心

¹⁰⁷ パク・ノグオン「発達心理理論」『宗教心理学公開講義』Mokwon University・Seoul、
<<http://elearning.kocw.net/contents4/document/lec/2013/Kumoh/Parknokwon/7.pdf>> 2016.9.8.

理構図に合致した教育の形を唱えたことは本章においてすでに述べたが、同様に発達
の道筋の確立は、人間の心理的発達の段階に合致した教育のありかたを模索、そして提唱
するものとなった。また一方的な知識の蓄積にこだわっていた教育の営みに対しては、
そのような教育の目標以外にも、たとえば若者の自立を促す教育といった確固たる教育
の目標を掲げることが可能であり、また必要であることを証明する結果につながったの
である。

では、エリクソンが主張するように、人間の心理的発達が、繰り返される葛藤を通し
て起こるということは、宗教教育学にとってどのような意味を持つ事柄であろうか。葛
藤を通して成長するには、他者批判や社会批判に終始するのではなく、時には自らの弱
さや不足と向き合うことや、また自らの失敗体験の主體的な評価といった体験を積み重
ねることが必要である。自らの内面的な葛藤と向き合うことは、非常に実存的な体験
であり、当然そこには個々の物語、つまりナラティブが付いてまわる。自分と向き合い、
葛藤を通して成長するという図式は、宗教、特にキリスト教にとっては非常に重要な宗
教的モチーフである。聖書には、試練や葛藤を通して成長する信仰者の姿が繰り返し描
かれており、またキリスト教の歴史の中でも同様に、試練や葛藤を通して苦しむ信仰者
の姿が美德として表現されてきた。「暗記」や「反復」といった教育の機械的側面以外
にも、「弱さ」や「葛藤」といった、実存的で、時に宗教的な側面が教育に必要である
ことが、エリクソンによって解明されたことは、宗教教育者にとって、自らの価値を肯
定する、大きな励ましとなったのである。

第3節. ジェームズ・W・ファウラーの信仰発達理論

1. ファウラーの背景と信仰発達論

米国南部のキリスト教主義大学であるエモリー大学 (Emory University) において長
年教鞭を執ったジェームズ・W・ファウラー (James W. Fowler III) は、ピアジェの認知
発達、コールバーグの道徳発達、そしてエリクソンの社会心理発達に基づいて信仰発達
理論を展開したアメリカの代表的な宗教心理学者のひとりである。ファウラーは、人生
における人間の究極的関心の中で信仰は発見されると主張したティリッヒや、信仰を人
間関係の中で形成されるものと理解したニーバーから大きな影響を受け、その上で心理
的発達論を融合させ、信仰発達論を形成した。彼は「信仰」を「超越者との関係性に関

して、全ての人間の持つユニバーサルな要素」¹⁰⁸として扱い、更に「信仰の成長」と「心理的な発達」を区別するのではなく、ひとつの発達の枠組みの中に両者を入れて理解することを提唱した理論家である。彼は次のように語っている。

ニーバーとティリッヒが私たちに語るように、信仰は普遍的で人間的な関心である。私たちが宗教的であることや非宗教的であることの先に、私たちが自分自身をカトリック教徒、プロテスタント教徒、ユダヤ教徒、イスラム教徒であるとする以前に、すでに私たちは信仰の課題（issue）と関わりあっている。¹⁰⁹

繰り返しになるが、ファウラーは、ティリッヒやニーバーらの神学的伝統と、ピアジェやコールバーグ、エリクソンのような発達心理学者からの影響を対等な位置において信仰の発達を説明している。心理学と神学を並立させたファウラーの理論は、宗教教育学界に大きなインパクトを与えた。コールバーグの道徳発達理論が批判を受けながらも、道徳発達を説明する理論としてその有用性が幅広く認められているように、ファウラーの信仰発達理論も、神学と現代心理学の共有部分（intersection）としての人間の普遍的性質として、また信仰を理解し説明する理論として、特に宗教教育学界から幅広く用いられるようになっている。

ファウラーの描いた信仰（宗教性）発達の段階的道筋は、宗教教育に具体的にどのような影響をもたらすものであるだろうか。エリクソンによる心理性の発達の道筋の確立は、人間の心理的発達の段階に合致した教育のありかたを模索、そして提唱するものとなったことはすでに述べたが、同じことがファウラーに対しても言えるだろう。すなわちそれは宗教教育においても、個々人の信仰の発達段階に応じて、そこにふさわしい教育の形があるのではないかという考え方である。本研究の研究対象となったのは、大学に入学したばかりの若者たちである。ファウラーの信仰発達論を参考にするのであれば、当然そこには、その発達段階にとって重要な教育の要素が含まれているということになるであろう。そのようなことを念頭に、以下にファウラーの提唱した各段階（前段階も

¹⁰⁸ 原文 “Faith ... is the most fundamental category in the human quest for relation to transcendence.” James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco: Harper & Row, 1981), 14.

¹⁰⁹ Fowler, *Stages of Faith*, 4-5.

含む、全7段階)の特徴を短く列記する。

- ・ 乳児期と未分化された信仰 (Infancy and Undifferentiated Faith)

生後2歳までの乳児期は、信仰の基礎になる徳が形成される時期で、原始的信仰 (Primal Faith) や未分化された信仰 (Undifferentiated Faith)、または段階以前の信仰 (Pre-stage) 等と定義される。この時期はまだ言語や思考が発達していないが、無意識の中で未分化された信仰は伝達され、体得されていく。この段階における乳児の経験は、そのほとんどが無意識の世界に蓄積されるため、それを意識的に覚えていなくても、将来の生き方や行動に大きく影響を与えることになる。信頼、勇気、希望と愛の種は、乳児を囲む環境の中で脅かされるが、戦う中で発芽し、将来の信仰発達の基礎となっていく。この時期は自分の愛情と関心を注ぐ人 (主に母親) との相互関係性と信頼が最も重要であり、主にそれを通して信仰が形成されていくのである。

- ・ 第1段階：直観的信仰 (Intuitive-Projective Faith)

3歳から6歳までの時期で、言語発達が急速に起こり、周りの世界との活発な交流が行われる時期である。子供はまだ幻と事実を区分できず、幻の世界を実在の世界として理解する。それによって人や周辺のものが自分と分離されたものではなく、自分の一部として考える。愛、嫌悪、恐れ、善のような概念を、論理的、理性的ではなく、想像力を用いてそれらを、感情的、道徳的に思考する。子供の想像力は、論理的に教えられた内容 (骨組み) に全体像 (肉) を描くことに関与するため、その表現が不明確で、また曖昧模糊であってもその影響は長く続く。したがってこの時期の信仰教育は、宗教ナラティブに関するイメージ形成に焦点を当てるべきである。特にストーリーテリング (story-telling) が最も効果的である理由は、それが子供の意思疎通の手段であり、学び方だからである。大人になってもヨセフのことを晴れ着の子、ヤコブのことを嘘つきというイメージを持つのはそこに由来する。

また自己認識が始まる段階であるため、自己中心的な思考が多く、初めて性と死を意識するようになり、自分が属する文化や家庭におけるタブーにも気がつく時期である。この時期は周辺の重要な人物 (主に親) にほとんどの教育を依存しているため、親の信仰的行動、態度、見本等は子供の信仰形成に永久的影響を与えることになる。

- ・ 第2段階：神話的で文字通りの信仰 (Mythic-Literal Faith)

主に8歳頃からの12歳ごろまでの時である。この時期の子供は所属欲求を持つようになる。それによって人間関係においても変化が起こり、相互関係を重視する道徳の概念が形成され始める。またこの段階では、現実と非現実を識別し、親以外の「信仰の形」、たとえば自分が属する共同体のナラティブや信念、習慣等を受け入れることができるようになる。共同体のナラティブを語り直したり、自らのナラティブを創作したりすることもできるようになるが、宗教的物事を抽象的に、また多角的に考えることは出来ず、それをほぼ文字通りに受け入れてしまう。この段階は通常、思春期の到来とともに終焉を向かえるが、大人になるまでこの段階が続く場合もある。ファウラーはそのような状況を、自らのナラティブに囚われた状態と呼び、その特徴は律法主義的 (legalistic) で、排他的である。

- ・ 第3段階：模造された紋切り型の信仰 (Synthetic-Conventional Faith)

中高生の時期で、今までの活動領域であった家庭を超え、学校やアルバイト先、メディア等との接触によって個人の経験の領域が拡張される時期である。この時期になると抽象的で仮想的思考が可能になるため、神学的概念がある程度、理解できるようになる。思考の成熟によって自分に対する人の評価に敏感になり、それが信仰や道徳、アイデンティティー形成の基盤となる。したがってこの時期の信仰は、自分自身への深い反省や選択、批判によるものではなく、主に人への同調によって形成された信仰である。

この段階では様々な状況の中で子供としてのアイデンティティーと大人としてのアイデンティティーの間で生じる自己混乱が最も重大な課題となる。経験の領域が拡張されることから環境によって変わる自分の姿に失望したり、または周りの重要な人物に認められようと頑張ったりする等、心や行動の変化が起こる中で、信仰は深い考察や反省を通してではなく、受容を通して形成される。ファウラーはコールバーグの理論のように、この時期の信仰は慣習的であると主張する。慣習的とは、自分の道徳的判断が、自らが属している集団に依存するという意味である。

- ・ 第4段階：個人的で熟考された信仰 (Individuative-Reflective Faith)

青年期に入って、信仰は新しい局面を迎えることになる。以前までの環境に頼る信仰から、自主的信仰への移行が起こる。第3段階でアイデンティティーの課題で悩んだ青少年が、青年になって信仰の課題について悩むことになるのである。少年

期の信仰は、親の信仰や教会の信仰を受け入れる形で形成されたが、青年期には、自主的で実存的な信仰を求めるようになる。自らのライフスタイル、信念、態度、また献身等に関する責任を慎重に判断しながら責任を負うことになるため、葛藤と挫折を経験する。今までの信仰が他者に依存していたことに気づき、自己の信仰の空白を感じるからである。このような危機を克服できず、第3段階の信仰の状態にとどまる場合も多い。

ファウラーは信仰発達の中で第3段階から第4段階への移行が最も難しいと指摘した。たとえば教会の場合、多くの信仰教育には伝統的なトップダウン型の教育方法が用いられるため、個人の悩みや葛藤、懐疑は信仰成長の必須的な発達要素としてではなく、信仰を阻害する要因としてネガティブに理解される傾向がある。しかし第4段階で自己省察や信仰に対する考察が行われないと、信仰から意味を見出せず、信仰を捨ててしまうか、または逆に個人の実存的信仰を持つ努力を諦め、共同体に盲目的に執着する排他的信仰を持ってしまうことになる。この段階ではまだ二分法的思考にとどまっているため、成熟した思考や信仰を強要するのではなく、対話的方法を通して本人の信念に基づいた信仰体系を形成していけるよう、指導することが必要である。

- ・ 第5段階：関連性・関係性を重視する信仰 (Conjunctive Faith)

30代後半から表れる段階で、信仰の内的成熟の時期である。今まで経験してきた様々な人生の葛藤を包容できるようになり、二分法的思考から対話的思考への移行が起こる。自らの信仰に関して明確な立場を取りながらも、閉鎖的ではなく、対話を通して異なる立場を認めようとする態度を取ることができる。内面の声に耳を傾けながら現実を受け取り、自らの背景と環境を超えて物事に関して幅広く関心を持つ時期でもある。自らが属する集団（地域コミュニティ、宗教的所属、国家等）に限らず、道徳的に社会に献身する姿勢を追求する。

伝統的な信仰共同体の中では、この段階の人が持つ開放性や包容性によって、その宗教の伝統を否定するかのようによく誤解されることもある。しかし信仰共同体は、このような信仰の発達段階を十分に承知し、協力して共同体の中での調和を求めべきであろう。

- ・ 第6段階：普遍的信仰 (Universalizing Faith)

信仰発達の最終的段階で、ファウラーはこの段階を経験や観察を通してではなく、

主に文献を通して説明している。この段階では完全に自らの信仰に従って、永遠を求めながら生きていくことが可能となる。ファウラーはこの段階に属する人物として、ドイツの神学者ディートリッヒ・ボンヘッファーや黒人解放運動家のマルティン・ルーサー・キング・ジュニア、マザーテレサ、マハトマ・ガンディー等を挙げる。この段階では宗教や宗派の差異も重要ではなくなる。そしてこの段階の人間はすべての人類が共通に信じる絶対善、または真理に従って人生を生きていくのである。そこにおける信仰は、キリスト教における「神の国」を自分の人生の中で実践する信仰である。¹¹⁰

序章における問題提起の中でも取り上げたが、歴史的に宗教教育は「連続性」と「変化」、「伝統」と「改革」といった目的の二面性を内包しつつ歩んできたと言えるだろう。しかし双方の側、つまり「連続性」や「伝統」を重んじる側と、「変化」や「改革」の側に共通するのは、宗教者によって形成される宗教コミュニティの成長を願う思いであろう。成長の定義は異なっても、ファウラーの信仰発達論は、それが起こる道筋を双方の側に明らかにするものであると言えるだろう。

ファウラーの信仰発達論の中には、「連続性」と「変化」、「伝統」と「改革」という要素が内包されている。発達の第1段階で語られる「模倣」、第2段階で語られる「所属」、第3段階で語られる「同調」は、「連続性」や「伝統」と密接な関わり合いを持つ。一方で、第4段階で語られる「葛藤」や「懐疑」、また第5段階で語られる「対話」は、「変化」や「改革」と深く関わっている。実際、ファウラーの信仰発達論から、発達の段階によって教育の目標も変化させるべきであるという結論を導き出す宗教教育者は少なく無い。以下にまとめとしてピアジェ、ファウラー、コールバック、エリクソンの発達論を図表化したものを資料として提示する。

表2 発達心理理論の図表¹¹¹ (原表を徐が改編)

年齢	ピアジェ (J. Piaget)	ファウラー (J. Fowler)	コールバーグ (L. Kohlberg)	エリクソン (E. Erikson)
乳児期 (0-2)	感覚運動期 (sensorimotor)	乳児期と 未分化された信仰		「基本的信頼」対 「基本的不信」 「自律性」対 「恥・疑惑」
幼児期 (3-6)	前操作期 (pre-operational)	直観的信仰	前慣習的段階： 懲罰志向	

¹¹⁰ パク・ノグォン「ファウラーの信仰発達理論」『宗教心理学公開講義』Mokwon University・Seoul、
<<http://elearning.kocw.net/contents4/document/lec/2013/Kumoh/Parknokwon/8.pdf>> 2016.9.8.

¹¹¹ パク・ノグォン「ファウラーの信仰発達理論」『宗教心理学公開講義』6頁

			前慣習的段階： 快樂志向	「自主性」対 「罪悪感」
児童期 (7-12)	具体的操作期 (concrete -operational)	神話的で 文字通りの信仰		「勤勉性」対 「劣等感」
青年期 (13-20)	形式的操作期 (formal -operational)	模造された 紋切り型の信仰	慣習的段階： 対人的同調志向	「自我一致」対 「自我拡散」
成人期 (21-40)		個人的で 熟考された信仰	慣習的段階： 権威志向	「親密」対「孤立」
壮年期 (41-60)		関連性・関係性を 重視する信仰	脱慣習的段階： 社会契約志向	「生産性」対「停滞」
老年期 (61-)		普遍的信仰	脱慣習的段階： 個人的理念に基づ く道徳性	「自我統合」対 「絶望・嫌悪」

2. ファウラーと宗教教育

ファウラーの最も大きな影響として頻りに語られるのは、「宗教」であるがゆえに「神秘のベール」に包まれていた信仰者の宗教的「成長」に、ひとつの明確な道筋をつけたという功績であろう。キリスト教の歴史の中では、信仰者の成長を「神秘的な神の導き」によって起こる「神秘的な現象」として語られることが多く、それが「神秘的」であるがゆえに、成長を促す方法も「神秘的」であるべきと考えられてきた。「神秘性」の強調は、理論的な要素を多分に含む「教育」の否定につながることも少なくなかったのである。もちろん、「神秘性」は宗教における重要な要素であり、それをすべて否定することは、宗教そのものの否定に繋がりがかねない危険性を含む。しかし一方で、例えば神を創造者として認めるのであれば、被造物の世界に内在する規則性の一部が、信仰の発達に現れても不思議では無いという議論もなり立つであろう。いずれにせよ、ファウラーの描いた信仰発達の道筋は、宗教にとっての「教育」の必要性を後押しする理論であることに間違いない。

第4節. 心理学とナラティブ・ペダゴジー

前章において紹介されたデューイは、従来の機械的発達理論に代表される心理学の、個にのみ焦点を当てるアプローチを批判し、人間の文化的、歴史的側面にも注目する必要があることを訴えている。ちなみにこの批判は、1899年に機能主義心理学者としてのデューイが、米国心理学会会長に就任した際に行ったスピーチの中で繰り返されたも

のである。¹¹² 米国の社会学者、ジェームス・ワーチ (James V. Wertsch, 1947-) は、デューイの心理学に対する態度を紹介しつつ、その延長線上にあって、「文化歴史的理論」とも呼ばれる、ヴィゴツキーの理論を高く評価している。¹¹³ ヴィゴツキーは、「社会から個人へ」という知の方向性にこだわり、高度の精神活動は、言語や、社会文化などの記号によって媒介された人間と社会の関係から生じると主張した。しかし宗教に対しては、それを文化の一部として積極的に評価し、議論の対象とすることはなかった。¹¹⁴ ヴィゴツキーの心理学に対するアプローチには、唯物論からの大きな影響があったことはすでに紹介したが、彼の宗教に対する態度にもその影響は現れていると言えるだろう。

エリクソンは一方で、宗教を比較的高く評価した心理学者である。彼は宗教を、健康的な自我発達のために有益であると考え、特に宗教儀礼を重視した。また彼が、『青年ルター』 (*Young Man Luther: A Study in Psychoanalysis and History*, 1958) という著作の中で、修道士としてのルターの体験や、宗教改革における彼の心の葛藤等を、心理学的発達 の側面からポジティブに描いていることから、そのことが伺える。¹¹⁵ もちろん、エリクソンが言及する宗教の範疇は、その文化的役割にほぼ限定されており、神の存在や霊といった神学的要素はそこには見られない。

宗教をほぼ無視したヴィゴツキー、宗教の文化的側面のみを肯定したエリクソン、そしてキリスト教神学者という立場から宗教心の発達の青写真を描いたファウラーと、本章で紹介されている3人の心理学者の宗教に対する態度は三者三様である。しかし教育という観点からそこに見受けられるのは、彼らの描く共通する教師像であると言えるかもしれない。ヴィゴツキーは「足場かけ」の概念を用いつつ、教師の重要な役割を、学修者が学びに対する関心を持ち続け、彼らが自分の興味と能力の中で熱意と共感を発揮できるように動機を与えることであると語っている。またエリクソンとファウラーの双方は、教える立場にある者の役割を、「発達の段階」を登る助け手として定義する。もちろん、教師として、教育コンテンツに関する知識を自在に駆使できる力 (command of the subject) を有するという前提をもちつつも、そこにある教師像は、知識の授与者 (wisdom giver) ではなく、成長や発達の世話人 (facilitator of growth) である。デューイは、教育者は、学修者を教育の主役とすることから教育を始めるべきであると語り、またフ

¹¹² John Dewey, *Psychology and Social Practice*, *Psychological Review*, Vol. 7 (2), Mar 1900, 105-24.

¹¹³ ジェームス・ワーチ、田島信元、佐藤公治、茂呂雄二、上村佳世子訳『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版、1995年

¹¹⁴ René van der Veer, "The Concept of Culture in Vygotsky's Thinking," *Culture and Psychology* vol. 2, (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications, 1996), 256.

¹¹⁵ エリック・エリクソン、西平直訳『青年ルター』みすず書房、2002年

レイレは、教師と生徒は、互いに学び合い、教え合うべきであると主張したことは前章で紹介されているが、そこにある教師像は、まさにヴィゴツキー、エリクソン、そしてファウラーのそれと一致するものであると言えるだろう。

第4章. 宗教教育学とナラティブ・ペダゴジー

第1節. 宗教教育の背景とキリスト教教育の課題

欧米の学際的な文脈において用いられている、「宗教教育」(Religious Education) という言葉は、19世紀末に、当時のキリスト教教育のあり方に対して、北米を中心に展開された批判の中から使用されるようになった用語である。¹¹⁶ 当時、北米におけるキリスト教の教会学校では、回心中心 (conversion-oriented) の信仰覚醒運動 (リバイバル運動) に触発された、回心体験を重視する教育が盛んに行われていた。悔い改めを説き、性急な信仰の決断を促す取り組みが、教会教育の中心に据えられ、教会や家庭においてなされるべき信仰の形成や、信仰の育成といった取り組みは、軽視される傾向にあった。その現状に対して異を唱えたのが、現代キリスト教教育の父とも呼ばれるホーレス・ブッシュネル (Horace Bushnell, 1802-1876) であった。1833年にイェール大学神学部を卒業した後、牧師となったブッシュネルは、彼の著書『キリスト教養育』(*Christian Nurture*) の中で、性急な回心体験に子供たちの霊的人生をすべて任せてしまうことは、まるで砂漠で産んだ卵を砂の中に埋めて、後のケアを太陽に任せて立ち去る、ダチョウの養育 (ostrich nurture) のようであると強く批判した。ブッシュネルは、霊の変革 (transformation) とは単発的に起こる出来事ではなく、キリスト者が、それぞれの人生を送る中で徐々に「育てられる」ものであるため、信仰教育、つまりキリスト教教育は親を中心に成され、またキリスト教教育の現場は、個々の家庭が中心とならなくてはならないと主張した。¹¹⁷

その後、この「信仰の育成」の概念を大きく発展させたのは、シカゴ郊外のノースウエスタン大学で教鞭を執っていた、ジョージ・アルバート・コー (George Albert Coe, 1862-1951) であった。メソジスト教会の牧師家庭に生まれたコーは、生物学の学びを通して得た科学的知識と、自由主義神学的な歴史批評学の立場から、宗教的体験を「人間の倫理観の領域に起こる変化」として捉え直した。19世紀末から20世紀初頭にかけて、当時の教会教育に変革の必要を感じていた学者、牧師、教師らは、コーを中心に1903年シカゴで宗教教育協会 (Religious Education Association: R. E. A) を立ち上げ、これをきっかけに現代の宗教教育論に関する学問的探求が深まっていった。コーは、当時

¹¹⁶ 日本で「宗教教育」という言葉が用いられる場合、それは公立高校において「宗教」をどう教えるかという文脈で使われることが多い。

¹¹⁷ Horace Bushnell, *Christian Nurture*. (Grand Rapids, Michigan: Baker Book House, 1979), 65-89. (森田美千代訳『キリスト教養育』教文館、2009年)

のリバイバル的キリスト教教育へ抵抗の意志を込め、「教育による救い」(salvation by education)を説き、また「キリスト教教育」では無く「宗教教育」という言葉を意図的に用いた。この言葉からも、彼の目指すキリスト教教育の方向性を確認することができる。

コーの主張を含め、特に20世紀初頭の米国において議論の対象となった「宗教教育」は、自由主義神学(liberalism)と社会福音運動(social gospel movement)の影響を受けながら展開していったものであると言えるだろう。しかしこのような、人間中心の社会共同体や、社会改革に焦点を当てた議論は、その内容が、「地上における神の国の実現」を目指すものであったため、神学的には大きな限界に突き当たることになった。社会福音運動によって教会における社会奉仕と政治改革に関する意識は高まっていったが、贖罪や救いといった、伝統的にキリスト教が取り扱ってきた教義が軽視されることへの批判が次第に高まっていったのである。また、20世紀の前半に立て続けに起こった、大恐慌や世界大戦を経験する中で、主に自由主義神学の基礎ともなった人間の可能性に対する肯定的価値観が疑問視されるようになり、そのような背景の中で、カール・バルト(Karl Barth, 1886-1968)やラインホルド・ニーバー(Reinhold Niebuhr, 1892-1971)のような神学者らによって、新正統主義神学運動(Neo-Orthodoxism)が起こり、人間中心の方向に進んでいた当時のキリスト教に対して、神中心の世界観に立ち返ることが要求されるようになった。この変化は、個人より共同体を、また信仰より社会化に焦点を当てて教育論を展開してきた多くの宗教教育学者に対し、「どう」教えるかに関する考察に比べ、「何を」教えるかに関する根本的な考察が不足していたことを認めさせることとなったのである。

1940年代から1950年代にかけては、キリスト教教育における教育内容と教育方法の間で生じる葛藤を解決するための再検討が、宗教教育論の中心的議題となっていった。聖公会の聖職者であり、イエール大学でキリスト教教育を教えたランドルフ・C・ミラー(Randolph Crump Miller, 1910-2002)は、1950年に出版した著書 *The Clue to Christian Education* の中で「キリスト教教育の難題を解決する手がかりは、教育内容(content)と方法(method)との間の隙間を埋めることのできる適切な神学(relevant theology)の再発見にある」と語っている。¹¹⁸ 「回心」か「成長」かという双極的な議論は、1960年代に入ってその影響力を増していった新正統主義神学に後押しされる形で、キリスト教の伝統を重視しつつ、啓示への回帰を強調するという方向性で一旦は落ち着いたように見えた。しかし1960年代から1970年代にかけて、世界はまた激動のときを迎えた。

¹¹⁸ Randolph C. Miller, *The Clue to Christian Education*. (New York: Scribner's son, 1950), 15.

ベトナム戦争等を通して起こった、資本主義的価値観に対する再批判を背景にしつつ、特にアメリカでは、女性解放運動を皮切りに、アフリカ系アメリカ人の人権運動、ヒッピー運動、同性愛運動等、さまざまな社会変革運動が起こっていった。情報通信技術の発達によってデジタル革命とも呼ばれる第3次産業革命も同時期に始まり、世界各地では、政治的体制や国家的価値観の変化、および崩壊が起こり、経済的成長を基盤にした独立と連合が繰り返された。急変する歴史的状況の中で、キリスト教教育はもう一度宗教教育へ、すなわち個人から社会や共同体へ注意を戻すべき状況に置かれることになったと言えるだろう。新正統派主義神学や福音主義神学の神を中心として展開されてきたキリスト教教育は、教会が置かれている社会の状況や、信徒たちが抱えている現代人特有の諸問題を解決できずにもがくようになった。そのような背景の中で、予想できない明日に向かい、以前とは異なる新しい教育方法の必要性が叫ばれるようになった。

アメリカを代表する宗教社会学者のひとりで市民宗教 (civil religion) を主張したロバート・N・ベラー (Robert Neelly Bellah, 1927-2013) は、アメリカ社会の最も大きな問題は深刻な個人主義 (individualism) であると指摘した。¹¹⁹ ベラーはアメリカ社会の土台であった宗教的・市民的人生観、すなわち宗教的伝統と社会の間にあった密接な関係性の教訓が失われてしまったことにその原因があると分析したのである。そしてその状況を打開するために提案したのが「記憶の共同体」 (communities of memory) の形成であった。ベラーは、その共同体を通して個人は自分の責務を確認し、他者と共に伝統を継承しながら共同体のために献身をするようになる結論付けた。またベラーは共同体形成過程における物語の重要性を強調した。物語は語り手と聴き手のアイデンティティを刺激する役割を果たし、共同のストーリーを作り出し、共同体の意味を構成することになる。¹²⁰ これは宗教社会学の見地から説かれたナラティブ・ペダゴジーの重要性であると言えるだろう。ベラーが用いた市民宗教という用語における「市民」とは、キリスト教の価値観に基づきつつも、信仰を持たない個や集団を含む、より広い意味での共同体を示す言葉であり、宗教はすべての人の人生において普遍的に存在する宗教的側面のことを意味するものとされた。ベラーの主張は、「宗教共同体」に対する社会学の再解釈を通し、当時のアメリカ社会が抱えていた問題の根本的な原因を鋭く指摘したもので、宗教教育学においても回心と成長という課題の上に、伝統と変革の調和という課題が交差していることを気づかせるものであった。

¹¹⁹ Robert N. Bellah, *The Broken Covenant: American Civil Religion in Time of Trial*, (San Francisco: Harper, 1984)

¹²⁰ Robert N. Bellah et al., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, (Berkeley: University of California Press, 1985), 153-54.

第2節. トーマス・H・グルームの共有プラクシス (shared praxis) の概念と方法

北米を代表する宗教教育学者のひとりであるトーマス・H・グルーム (Thomas H. Groome, 1945-) は、すべての教育は解放的でなくてはならず、キリスト教教育は人間の自由のための教育であるべきと主張する。彼自身も述べているが、その主張にはフレイレの影響が色濃く伺える。彼は、信仰に導く神の招きに対する個人、または共同体の応えは、それぞれの自由意志によってなされるべきであり、逆に信仰を強要するような行為は、神の形に沿って造られた人間の持つ自治と自由の可能性を否定することであると語る。すなわちグルームにとって、人が神の招きに応えるかどうかは、自由を前提にした、それぞれの意志に任された事柄であり、したがってキリスト教に内在する自由は、信仰の根拠であると同時に目標でもある。そして人間の自由が、宗教教育の目的として提示されるとき、始めて教育実践のあるべき姿を確認できるとグルームは主張する。¹²¹

人間の自由意志から出発する自発的信仰の形成という目的のために、グルームはキリスト教のナラティブ (聖書をはじめ、キリスト教に内在する様々な物語) とビジョン (キリスト教の目指すものや目標とすることがら) に照らし合わせた、対話 (dialogue) を通して批評的省察を分かち合う、共有プラクシス (shared praxis) によるキリスト教的宗教教育を主張した。¹²² グルームの語る「共有」とは、自分と他者が、キリスト教のナラティブとビジョンを互いに語りつつ、そこに能動的に参加することを意味する。また彼の語る「プラクシス」とは、単に教育理論を行動に適用するという次元の実践ではなく、省察のうえ意図的に実践される倫理的行為のことを示している。¹²³ キリスト教の歴史の中で、多くの信仰者は自然に、または無意識のうちに、「対話」を通して自分の過去と現在を振り返り、また自分の人生を聖書の物語に投影しながら、そこに宗教的意味を見出そうとしてきた。また当然、そのことを通して未来 (ビジョン) をも描いてきた。この活動を通して、共同体の中には、伝統と変革に関する有意義な考察が生まれたのである。またこの対話は、個々の信仰者が、キリスト教の伝統と向き合いながら、他者と省察を共有することにもつながり、それは結果的に、信仰共同体の結束力をもつよめることにつながるとグルームは説明する。¹²⁴ この一連のプロセスを、キリスト教教育の中に意図的に取り組むことこそが、グルームの語る共有プラクシスなのである。

¹²¹ Groome, *Christian Religious Education*, 97-98.

¹²² Groome, *Christian Religious Education*, 184.

¹²³ Groome, *Christian Religious Education*, 152.

¹²⁴ Groome, *Christian Religious Education*, 188-91.

グループはさらに、キリスト教の物語が単なる宗教的教訓や日常的なストーリーとして扱われるべきではないことを強調する。信仰におけるキリストと歴史におけるイエスは決して分離できないからである。¹²⁵ これはキリスト教的宗教教育における共有プラクシスが、キリスト教の伝統から離れた独立的な方法論として理解されることを警戒したグループの立場を表していると言えるだろう。

グループはまた、宗教教育上の重要な課題の一つである「未来」に向かう教育に関して、そこには創造的想像 (creative imagination) の働きが必要であると主張した。想像という行為は、過去に想いを馳せつつ、それを現在につなげるという、過去と現在を検討する際に有用な教育的手法であるとされている。さらに創造的想像は、学修者の目をまだ見ぬ未来向け、積極的に新しい未来作りに関与させるという、力強いモチベーションを提供するためのツールである。またそこにおいて最も有用であるとされるのが、物語を用いて未来を語るナラティブ・ペダゴジーなのである。本来の教育とは、そのように「導き出す」(leading out) 活動であるにもかかわらず、実社会で繰り返されている教育は多くの場合、生徒の学びのための方法と範囲を限定してしまうことによって、学修者の自由を奪い、彼らの想像力を窒息させているとグループは指摘する。教師は生徒に「成長しなさい」と要求するが、成長の方法と範囲が限定されていれば、それをは「既存の世界に上手に合流して順応しなさい。」という要求にほかならない。聖書の中でイエス・キリストは弟子たちに対し、成長の形を概念的に教えたのではなく、「子供のようにならなければ御国には入れない。」と語り、また彼らを二人一組にして、実社会へと送り出した。イエスはまた民衆に対し、彼らの想像性を刺激する「たとえばなし」という架空の物語を用いて語られた。これはまさにイエスの創造性と想像性、そして自由への招きであるとグループは語る。教育のあるべき姿にとって、教師と生徒、双方の創造的想像力は必要不可欠な要素なのである。¹²⁶ このようにグループは、共有プラクシスにおいて、創造的想像を、過去に関する省察と現在に関する考察、そして未来に対する希望につながる重要な要素であると位置付けたのである。

第3節. マリア・ハリスと宗教的想像力

マリア・ハリス (Maria Harris-Moran, 1932-2005) は、教会における会衆教育に大きく貢献したカトリック教育学者である。ハリスは1989年に出版された著書 *Fashion Me A*

¹²⁵ Groome, *Christian Religious Education*, 192-93.

¹²⁶ Groome, *Christian Religious Education*, 186-88.

People: Curriculum in the Church の中で、すべての会衆は、「陶器師」である神に形作られた「器」としての神の民であるため、すなわち神の計画に招かれた存在であると語っている。¹²⁷ 神の民として「形作られる」ことの必要性を強調したハリスは、教会教育のカリキュラムを「形作ること」に寄与する芸術的作業と位置付け、初代教会のキリスト教共同体を模範とし、会衆教育の領域を「ケリュグマ」(kerygma)、「ディダケー」(didache)、「コイノニア」(koinonia)、「レイトウルギア」(leitourgia)、「ディアコニア」(diakonia) に分けて説明した。具体的には、①キリスト教共同体としてイエス・キリストの復活を宣布し(ケリュグマ)、②使徒を通して福音を教え(ディダケー)、③ともに集まって分かち合い(コイノニア)、④ともに祈り、ともにパンを食べ、神を誉め称え(レイトウルギア)、⑤貧しい者に財産を分け与える(ディアコニア)の姿こそ、教会の原型であり、見習うべき真の会衆教育であるという理論を展開した。もちろんこのプロセスの中にも、フレイレの大きな影響を見ることができる。

ハリスが自らの宗教教育論の中心に据えるのは、グループによっても提唱された教育における想像性の重要性であり、彼女はそれを「宗教的想像力」(religious imagination)と呼んだ。ハリスは教育の過程を、陶芸やダンスといった創造的な芸術活動に重ね合わせて説明する。たとえば、陶器師が忍耐を持って美しい器を造り出すように、またダンスの振り付け師が、体を用いたまったく新たな表現に精魂をかたむけるように、教育者は自分のすべての存在をかけて教育の過程に臨むべきであると情熱的に語る。人間は神の臨在を認識するとき、そこに神秘性(mystery)を感じるが、ハリスはその感情を宗教的という意味として理解した。¹²⁸ ハリスは教育者の役割において最も重要なことは、神が私たち人間の中に、変化の可能性を隠しておられることを、信念として伝えることであると語り、またその役割を遂行する方法が「宗教的想像力」であるとハリスは語る。¹²⁹

宗教的想像力を行為として理解するとき、教えとは、主題に隠れている啓示(revelation)に導く方法の実現(incarnation)である。この啓示の核心は、人間がすべての教えの一次的主題であること。そして能力の恵み、特に自分自身だけではなく、すべての人間が自分の生きる世界を再創造することができる能力を持つ存在であるということの発見である。¹³⁰

¹²⁷ Maria Harris, *Fashion Me A People: Curriculum in the Church*, (Louisville: Westminster/John Knox Press, 1989), 15-16.

¹²⁸ Maria Harris, *Teaching and Religious Imagination: An Essay in the Theology of Teaching*, (San Francisco: Harper & Row, 1987), 13.

¹²⁹ Harris, *Teaching and Religious Imagination*, 3-4.

¹³⁰ Harris, *Teaching and Religious Imagination*, xv.

教会や教室だけではなく、人生のすべての瞬間においても宗教的想像力は重要な役割を果たすとハリスは語る。人間は自然や他者との関わりを持ち、さらに挫折や絶望を経験することによって自分の限界を知る。しかしそのようなときにこそ、宗教的想像力を通して、その限界の向こうに存在する神を知ることができるのである。そしてその出来事の中で、人間は想像することを通して神を知る可能性を持つ存在としての自分に気づくことになる。ハリスにとって神の啓示とは、宗教的想像力を通して人間に理解されるものである。ハリスはそれを、宗教的想像力による豊かなイメージと、全身を包むような神秘的な感情、そして特別なひらめきが、今まで遮断されていた理性と感覚、霊と肉体との間を行き来し、肉の世界に捕らえられていた人間に、圧倒的な霊の世界を教えてくれるということであると表現する。¹³¹

またハリスは主題に対する啓示の伝達の方法として、キルケゴールの概念を引用し、「間接的コミュニケーション」(indirect communication) という方法論を提示した。間接的コミュニケーションは、意図 (intention)、内容 (content)、方法 (method)、発信者と受信者 (communicator-receiver) という4つの要素で構成される。¹³² これら4つの要素に共通して前提とされ、また強調されることは、教育者 (発信者) と学修者 (受信者) との特有な関係性である。教育者が、単なる情報の伝達者にとどまってしまうとき、学修者もまた、その情報を受容する者の位置にとどまってしまう。教育者の真の役割とは、学修者を尊重しつつ、学修者が自発的に自分の可能性を模索することができるように助け、また彼らが自由に啓示の海を泳ぐことができるように心を砕くことである。一方で、教育者の役割は間接的であるがゆえに、伝えられた主題が学修者の内面においてどのように具体化していくかを教育者が予想することは難しい。したがって教育者の具体的な役割とは、そのプロセスが効果的に進行するように、学修者の目線から主題を考え、必要な資料を集め、それを提供することである。また教育者と学修者は主題の前に共に立つ主体であり、互いの内面に無遠慮に立ち入らず、ある意味、互いに対する神秘性を保ったままの関係性を通して主題に隠された啓示の意味を共に発見するのである。

前述したように、ハリスの宗教的想像力には定型化された枠組みや倫理的基準が存在

¹³¹ Harris, *Teaching and Religious Imagination*, xv.

¹³² 直接的コミュニケーションは、学修者 (受信者) に教育者 (発信者) の意図を情報の形で伝えることを通して、学習的発達を促すトップダウン型の教育方法である。間接的コミュニケーションは、学修者の主体性を励ましながらか教育者との相互尊重の関係の中でともに変化していくことを意味する。Harris, *Teaching and Religious Imagination*, 65-75.

しないため、それがどのような方向に学修者を導いていくかは教育者にも分からない。また宗教的想像力という言葉のニュアンスが、人間に起こる霊的な出来事を単なる感情や妄想の領域に片付けてしまう恐れもある。しかし教師も生徒も、すべての人に与えられた主題である「真理」の根底に隠された神の啓示に向かって希望を持ち、迷いながら進む存在であることは否定できない。探求を続ける旅程の中で、ある人はすでに誰かが導き出した結論を着実に収集してそれに合わせて安定的に生きていく。しかしある人は、自分の内面に与えられた可能性を信じ、果敢に主題の中に飛び込み、主体的に真理を獲得することを目指す。そのような挑戦者を一人でも増やすことを教育の目標として据えるハリスの教育論は、カトリック教会の伝統の枠組みを超え、現代宗教教育に大きな足跡を残すものであったと言えよう。また特に、ハリス以降、宗教教育の現場において用いられるナラティブ・ペダゴジーは、ハリスに習い、その芸術性が強調されるようになっていく。

第4節. メリー・E・モアーのプロセス神学を用いたナラティブ・ペダゴジーのアプローチ

北米における現代宗教教育学の牽引者のひとりであるメリー・エリザベス・モアー (Mary Elizabeth Mullino Moore, 1945-) は、宗教教育の方法論を、プロセス神学の世界観に基づいて構築した教育学者である。プロセス神学は、有機体の哲学を提唱したイギリスの哲学者、アルフレッド・ノース・ホワイトヘッド (Alfred North Whitehead, 1862-1947) によって着想され、米国の宗教哲学者チャールズ・ハートショーン (Charles Hartshorn, 1897-2000) によって体系化された哲学的神学である。プロセス神学はキリスト教の神を、人と時間と空間を共有する生ける神であり、また常に変化する動的な世界において、人間を含めたあらゆる存在と有機的なつながりを持つ神であるとする。しかしこの有機的なつながりは一方で、相互依存の関係性でもある。したがってプロセス神学は神を、人を超越した、変わることはない絶対神としてではなく、人と共に成長し、そして変化する神であると説明する。モアーはこのプロセス神学の説く神の本質や、神と世界との相互関係が、宗教教育に重要な視点を提供すると語り、この神学に裏打ちされた新しい教育論の可能性を追い求める神学者、教育者である。

神と人が、そして人と世界が、有機的につながっているように、教育理論と教育方法論が、また教育方法論と教育現場における実践が、有機的につながっていなければならないと彼女は主張する。一見あたりまえにも思えるこの主張だが、実はそれは、そのよ

うなつながりが希薄である現代の宗教教育の現状を反映するものである。フレイレによって主張されたように、神の愛を説くべき教会が、教育の実践においては、抑圧的な方法を（多くの場合、無意識的に）用いることや、霊性の成長を教育の目標に掲げながらも、学修者に成長の機会を提供することに疎いキリスト教学校のあり方に表れている、神学と実践、また教育理論と方法論の乖離に対し、モアーは警鐘をならすのである。そしてそのような状況を打開するために、有機体としてのつながりを強調しつつ、教育理論と実践（教育現場）を和解させる方法に焦点を当てた教育論の再構築が、モアーにとっての最重要教育課題となったのである。

モアーは、ゲシュタルト型教育方法や、現象学的教育方法を有益な教育方法論として提唱する一方、プロセス神学の世界観に立ったナラティブ・ペダゴジーの有用性をも強調する。ホワイトヘッドは、神と歴史、また人と歴史という相互関連性を重視しつつ、歴史や、そこに繰り広げられた思想との有機的対話を強調したが、ナラティブ・ペダゴジーは、人が自らの置かれている歴史背景や、自らが属する社会を理解するための対話の方法として必要不可欠なツールであると考えたからである。モアーは、彼女自身、物語の神学やナラティブ・ペダゴジーを用いた教育を通して、次のような発見をしたと語る。

私は一つの物語がどのようにして他の物語を生み出し、それを分かち合うこと
によって人々を結束させるかを発見した。さらには、物語が思想を超え、どの
ようにして人々を伝統の中に根付かせ、現状を表現するようにさせるか、また、
物語がどのように社会批判に現実性を与え、未来に対して希望を持たせるかを
発見した。¹³³

さらにモアーは、ナラティブ自体やそれに付随する教育上の価値として以下のような要素を挙げている。¹³⁴

- (1) ナラティブの重要な要素である想像 (imagination) が、教育の重要な要素として再評価されている。
- (2) ナラティブは、想像の主要な根拠である。
- (3) ナラティブは、社会批判の根拠となる。

¹³³ Moore, *Teaching from the Heart*, 131.

¹³⁴ Moore, *Teaching from the Heart*, 138-43.

- (4) ナラティブは、直接的に伝えることの難しい真理を伝える間接的コミュニケーションの形式である。
- (5) ナラティブは世界を形成し、変革する力を持つ。

これらのモアーの主張からも、ナラティブ・ペダゴジーが従来の「単純なストーリーテリング」の枠組みを超え、この世界に複雑に組み込まれている個人の知識や経験と、また他者のそれとの間で生成された抽象的概念を具体化し、個人と個人を包み込んでいる世界に変化をもたらす役割を果たす重要な方法論として評価されつつあることが分かる。このような特徴を持つナラティブ・ペダゴジーを通して、倫理的、信仰的ジレンマや、多様な価値観を体験することによって、学修者は自分と世界との関係性をより具体的に認識することになるのである。したがって宗教教育者は、その教育対象にとっての想像の重要性を確認するだけでなく、自らも想像する、そして想像を通して学ぶ存在であることを認識する必要があるのだ。また宗教教育者には、「教える者」と「学ぶ者」という従来の保守的な教育構造の垣根を越え、新たな教育の可能性を探り続け、同時に自分も、この世界や、プロセス神学の神と同様に、「変化し続けること」をその教育活動の本分として覚悟する必要があると言えるだろう。

ホワイトヘッドが一つの巨大な有機体である宇宙と世界の中で、自然と人間、人間と人間、観念と実在など有機体の間における調和による変化の過程に注目したように、モアーは宗教教育における理論と実践、すなわち神学と教育論の和解と調和を図るために多様な教育方法に注目した。それは同時に、教育のコンテンツ（内容）に対して教師が持つ情熱と、同等の情熱が教育論（pedagogy）にも向けられているかというモアーからの問いかけでもある。¹³⁵ ギリシャ哲学に基盤を置きながらも現実とかけ離れた思考方法や哲学的概念に対して、果敢に挑んだホワイトヘッドの思想は、モアーに大きなひらめきを与えた。モアーの教育論は宗教教育における伝統と変化の不調和を解決し、宗教教育の本質を取り戻そうとする教師としての情熱と愛が込められた努力の結実であったと言えるだろう。

第5節. ユースを対象にしたフランク・ロジャースのナラティブ・ペダゴジーの展開

ユースの信仰形成（spiritual formation）とナラティブ・ペダゴジーの専門家で、ク

¹³⁵ 岡村（2012）、前掲論文、121頁

レアモント神学大学院において長年にわたって教鞭を執っているフランク・ロジャース (Frank Rogers Jr., 誕生年不明) は、現代宗教教育におけるナラティブ・ペダゴジーの実戦的展開の重要性を強調する宗教教育学者である。ロジャースは、神学的にはナラティブの神学の伝統に立ち、個人とコミュニティーの宗教心や宗教アイデンティティーは、ナラティブ (特に伝統的なナラティブ) によって形成され、維持されるとする立場を取る。¹³⁶ 彼は、社会問題とユースの宗教心の変化に関する小説を執筆し、またクリスチャンユースによる演劇チームを監修するなど、多方面においてユースミニストリーにおけるナラティブ・ペダゴジーの実践に携わり、その現場からの豊かな経験を持つ宗教教育者として、今日のクリスチャンユースの信仰形成に寄与している。

ロジャースは特に、ユースミニストリーのコンテキストにおいて、ユースが能動的にナラティブに関わることの重要性を強調する。教育方法としてのナラティブが用いられる場合、絵本を読む先生のまわりを、子供達を取り囲んで耳を傾けるといった場面が、最もイメージされやすいのではないだろうか。そこには、大人から子供への語りという方向性が顕著に表れている。しかし教育手段として近代以前、長年にわたって用いられてきたナラティブ・ペダゴジーは、「聴く者」が時を経て、今度は「語り手」としての役割を担うというサイクルの上に成り立つものである。ロジャースは、このような伝統的な用法におけるナラティブの役割の変化を念頭に、単にナラティブを聞くだけに留まらない実践、言い換えれば、語り手として、能動的に関わる教育実践の展開を提唱する。

教育の実践家であるロジャースは、モアーによって強調されたナラティブ・ペダゴジーにおける題材の多様化の必要性と同様に、特にユースに対する宗教教育においては、手段の多様化が非常に重要であると主張する。ロジャースの語る手段の多様性とは、ナラティブ・ペダゴジーにおいて伝統的に用いられる言語 (文章や話し言葉) だけではなく、「劇」、「小説」、「映画」、「脚本」、「歌曲」、「楽曲」、「絵画」、「ダンス」、さらには「コンピュータ」や「インターネット」までも含む、幅広い表現の形を活用することを意味する。ロジャースは、ハリスが宗教教育における宗教的想像の重要性を主張したように、ユースの個々の創造性を用いたこれらの芸術的取り組みのそれぞれが、より幅広い層のユースによる力強いナラティブの創作と学びの機会を提供し、それがより良い宗教教育につながると主張する。ユースはさまざまなナラティブ・プレゼンテーションに触れるだけではなく、それによっておのおのの芸術的創作意欲を沸き立たせ (foster narrative creativity)、そして彼ら自身が表現者になるときにこそ、彼らの精神性と霊性が高めら

¹³⁶ Frank Rogers Jr., *Finding God in the Graffiti: Empowering Teenagers Through Stories*, (Cleveland: The Pilgrim Press, 2011), 35-38.

れるのであると彼は語る。¹³⁷

一方でロジャースは、このナラティブ・ペダゴジーという強力なペダゴジーが、キリスト教界、特に若者を対象にした宗教教育の現場において効果的に用いられていない現状を危惧する。以下に、ロジャースの研究者である東京基督教大学の岡村の分析を用いつつ、ロジャースの「危惧」を、ナラティブ・ペダゴジーを用いた日本の宗教教育の現場を念頭に置きつつ、彼の具体的な指摘を通して検証する。¹³⁸

① 「教育者がふさわしいナラティブの選択に関する考察を行わない。」

これは、生徒がどのようなナラティブに対して興味を持つのかという考察の不足を意味する指摘である。教育者の多くは、自分自身が慣れ親しんだ、あまり今日的ではないナラティブを選んだり、また既存の教育計画を盲目的に受け入れ、前例主義的な選択に走ってしまったりすることが多い。多くの生徒は、そのように選ばれたナラティブに幻滅し、感覚的にそれを避けてしまう。その結果、ナラティブとの能動的なインターアクションの機会が生徒から奪われてしまう。もちろんそれは、生徒の趣味や趣向にすり寄ったナラティブが常に選択されるべきであるということではないし、また伝統的なナラティブは避けるべきであるということでもない。ロジャースの危惧するところは、ナラティブの選択に生徒が関与することを好まない、ある意味閉鎖的な教育者のあり方である。もし用いることのできるナラティブに選択肢が存在するのであれば、生徒の興味や趣向は十分に考慮されるべきであるとロジャースは語る。ハリスは教育者の役割は、学修者の目線から主題を考え、必要な資料を集め、それを提供することであると語ったが、ロジャースはまさにそれを、ナラティブの選択にも当てはめるべきであると主張するのである。

② 「教育者がナラティブの美的側面 (narrative aesthetic) を無視する。」

ロジャースは、宗教教育において持ちられるナラティブの美的側面は頻繁に無視されていると指摘する。ハリスやモアーは、芸術性に内在するナラティブの秘められた力について繰り返し言及したが、ナラティブが実践の現場で用いられる時に、その非常に重要な側面が、取り残されてしまうという実情がそこにはある。ロジャースは以下のように語っている。

¹³⁷ Rogers, *Finding God in the Graffiti*, 132-34.

¹³⁸ 岡村 (2013)、前掲論文、7-10 頁

残念ながら、宗教ナラティブの美的側面は無視されてしまうことが多い。

(例えば) ユースを対象とした、聖書箇所への押しつけ的な輪読や、無味乾燥な聖書の時代背景の学びなどがそうである。……(しかし) 有能なストーリーテラーの手にかかる時、福音書の物語は生き生きとユースに語りかけ、集会において二万人のユースの自発的なスタンディングオベーションを誘う事だって起こるのだ。¹³⁹

ロジャースの指摘する宗教ナラティブの美的側面とは、必ずしもプロフェッショナルリズムを指すものではない。例えば生徒に対し、演劇を用いたナラティブのプレゼンテーションに挑戦する場合、たとえアマチュアだけでそれに取り組んだとしても、やっつけ的にそれをこなすのではなく、練習を重ね、プレゼンテーションのクオリティーに注意を払いつつなされれば、それは見る者に感動を与えるということである。

③ 「教育者がナラティブに接した後のリフレクションの機会を考慮しない。」

ロジャースは、宗教教育的効果は、生徒がナラティブに接することによって自動的に起こるのではないと語る。多くの場合、生徒はナラティブに接した後、そのナラティブを回想したり、他の生徒とそれについて議論を重ねたりすることによって、より深くそのナラティブとの関わりを持つ。そしてそのような機会を通して、個々の内面に変化が現れ、それが教育的効果につながるのである。したがって、そのような機会を学修者に提供することは、ナラティブ・ペダゴジーを用いる教育者の使命である。

④ 「教育者がナラティブの語り直しや、ナラティブ創作の機会を提供しない。」

前述したようにロジャースは、ナラティブ・ペダゴジーにおいて「聞く者」と「語る者」のサイクルの重要性を強調する。それは、ナラティブを「受け取る」という行為だけではなく、ナラティブを「発信する」という行為にも、貴重な教育の効果が現れるということである。ナラティブの語り直しとは、ナラティブを受け取り、それを消化した者が、自分の言葉を使って

そのナラティブを語り直すことや、自分の生きる社会や文化のコンテキストにナラティブを置き換えて語り直すことを指す。またナラティブの創作とは、読んで字のごとく、

¹³⁹ Frank Rogers Jr., *The God of Shattered Glass*, (Eugene, OR: Wipf and Stock, 2010), 42-43. (岡村による日本語訳)

全く新しいナラティブを創作することである。そのような営みを通して生徒は、より深くナラティブと関わり合い、またその創造性を発揮するのである。

一方で、生徒によるナラティブの創作には、リスクも伴うこともロジャースは指摘する。それはナラティブの創作に真剣に取り組んだ生徒が、そのような取り組みを有益であると認識できない他の生徒に、馬鹿にされたり、否定されたりすることも起こりうる。教育者には、そのような事が起こり、傷つけられることが無いように心を配り、生徒が安心して自らを表現できるような場所を作ることが求められる。

⑤ 「教育者がナラティブを生きることを、実践する機会や、それに必要な励ましを与えない。」

ロジャースが、若者を対象とした宗教教育のひとつの重要な目標として掲げるのは、それぞれが精神性や社会性、そして霊性において成長した大人として実社会で活躍することである。そのために必要不可欠なのは、生活社会のコンテクストにおいてもナラティブを実践しつつ、さらにそれらと格闘する機会、つまり生徒がナラティブを自らの選択で実際に生きてみる機会が与えられることである。そのような取り組みが、教育プログラムの中に練りこまれ、またその実践が教育者によって励まされなければ、ナラティブ・ペダゴジーの教育効果は最大限に発揮されることは無いとロジャースは主張する。

若者の成長に焦点を当てたロジャースのナラティブ・ペダゴジーの用法は、実践的な示唆に富んでいる。特に若者自身がナラティブを創造することや、それぞれの生活社会においてナラティブを生きることを励ますというアプローチは、教育者が若者の広い意味での宗教的成長を確認しながら、彼らと共に歩むという、教育者と学修者の有機的つながりに信頼を寄せる教育方法であると言えるだろう。またそのような取り組みを励ます、教育実践家としてのロジャースの中に、ナラティブ・ペダゴジーを、机上の空論に終わらせないという彼の強い信念を見ることができる。

第6節. 宗教教育学におけるナラティブ・ペダゴジーの位置

19世紀以降のキリスト教教育は、ある意味キリスト教神学の変遷に翻弄される形で、あの世的教育とこの世的教育の間を行き来してきた。しかしその双方に共通項としてあったのは、一方向的で、限定的（不自由）な教育のあり方であった。本稿において取り上げられた5人の宗教教育家は、様々な価値観が渦巻き、日々刻々と変化を続ける現代

社会の中で、教育者がどのように学修者と向き合うべきなのかを真剣に悩み、教育理論や方法論と向き合った。フレイレは、そのような宗教教育の束縛から学修者を解放し、彼らが自ら学び変化する教育のあり方を提唱した。グループは解放と、それによって得られる自由を宗教教育の中心に据え、教育者と学修者の双方向的な関わりの必要性を強調した。ハリスは、自発的学びを励ます教育者の必要性を語り、さらには宗教教育の根幹に、想像性と芸術性という要素を取り入れつつ、ナラティブ・ペダゴジーの役割を明確化した。モアーは、プロセス神学が強調する有機体の神学をベースに、宗教教育における多角的な対話の機会に注目しつつ、ナラティブ・ペダゴジーの有用性を説いた。ロジャースは、それまでのナラティブ・ペダゴジーの理論的展開を念頭に、その実践的意義と注意点に注目し、現場の教育者に対して有意義な取り組み方を語った。

当然のことながら、ナラティブ・ペダゴジーだけが宗教教育に必要な方法論であるというような主張は、本稿で取り上げた宗教教育家によってはなされていない。宗教の内容を取り扱う、いわゆるコンテンツ教育にもその重要性和必要性が認められるからである。さらにナラティブ・ペダゴジーには、大きな課題も存在する。特に伝統的な、トップダウン型の教育方法論と比べ、教育者が教育の過程を自在にコントロールしたり、結果を予測したうえで目標を設定したりすることが難しいという限界を持つ。また教育環境による制約や教育者の力量差から派生する課題もそこには存在する。しかし、そのような限界があるにも関わらず、ナラティブ・ペダゴジーはその背景からも見られるように、宗教教育現場における学修者のニーズや課題、特に学修者に対して提供される教育の content としての text と、学修者が生きるところとしての context の乖離という教育課題に対して、積極的に働きかける方法論であると言えるだろう。

第5章. ナラティブ・ペダゴジーを用いた宗教教育の設計

序章でも述べたように本研究では、ナラティブ・ペダゴジーを用いた宗教教育の現場から、アンケートや観察を通して言語的で質的なデータを収集した。対象となったのは、主に高校を卒業したばかりの大学1年生で、選択されたのは新入生を対象にした、キリスト教の世界観を取り扱う「キリスト教世界観」というクラスである。研究者がナラティブ・ペダゴジーを用いた教育をそのクラスにおいて実施する上で最も重視したのは、研究のためのデータ収集ではなく、「キリスト教世界観」というクラスのシラバスに書かれた教育の「ゴール」を達成するという点である。そのシラバスには「到達目標」として、以下の2点が挙げられていた。¹⁴⁰

- ① 東京基督教大学が目指す「キリスト教世界観」の基本的な概念を知る。
- ② キリスト者としてのリベラルアーツ教育の意義を考え、日常生活の身近な問題から社会全体を取り巻く問題まで、キリスト教世界観に立った視点でとらえる習慣を身に付ける。

本章では、クラスにおいて設定された教育のゴールを達成するために用いられた、ナラティブ・ペダゴジーを使ったクラス内容のカリキュラム・デザインについて考察する。参考にされたのは、教育課程 (curriculum) のデザイナーであり、コロンビア大学教育大学院 (Teachers Collage, Columbia University) で教鞭を執るハイディ・ジェイコブス (Heidi Hayes Jacobs, 1948-) の著作である。

さらに本章では、第7章において紹介される事例研究(3)の授業で用いた「マインドマップ」の説明も合わせて取り扱う。マインドマップは、イギリスの教育専門家であるトニー・ブザン (Tony Buzan, 1942-) が提唱した思考ツールで、それをを用いる者の思考の整理や創意力の発達を促す効果を持つとされている。

第1節. ジェイコブスのカリキュラム・デザイン

本研究においてナラティブ・ペダゴジーを用いた教育の現場となったのは「キリスト教世界観」というクラスであり、そのクラスの「到達目標」は上記した通りである。またこのクラスは、チーム・ティーチングのクラスとして設定されており、4名の教員に

¹⁴⁰ 2013年度・東京基督教大学神学部コア科目シラバス「キリスト教世界観」

10 コマ（1 コマのクラス時間は 140 分）が割り振られる形になっている。まず 3 名の教員が 2 コマずつ、計 6 コマを担当し、研究者が担当したのは、最後の 4 コマであった。研究者は、このクラスの全体の設計に携わったのではなく、すでに「到達目標」が設定されていたクラスの中の 4 コマ分（全体の 5 分の 2）に対しての責任が与えられたのである。

クラスのカリキュラムを設計する上で、研究者が考慮すべき要素は、すでに二つ設定されていた。第一は、クラスの「到達目標」の達成であり、第二は、そのためにナラティブ・ペダゴジーを用いるということである。このクラスが、チーム・ティーチングのクラスであり、専門を異にする他教員との協働が必要とされるという点から、研究者がカリキュラム・デザインの参考にしたのは、ハイディ・ジェイコブスのカリキュラム設計論であった。

1. カリキュラムの統合とそのレベル

一般的に「学校」と名の付く教育現場では、複数の教科（または科目）が取り扱われており、教科の増加や多様化に伴い、その統合が大きな教育課題となる。それぞれの教科で取り扱われる学修内容の個別の習熟度のみが「教育目標」として設定されている場合を除き、カリキュラム（教育課程またはその内容）の統合の度合い（レベル）が、教育の結果（アウトカム）を大きく左右すると考えられている。統合のレベルが低い場合、それは複数の学術分野における専門的知識を断片的に持つ学生の養成というアウトカムに、一方、統合のレベルが高ければ、教科間の関連性に目を向け、カリキュラムの全体像を把握し、専門分野におけるより深い理解力と広範囲の問題解決能力を有する学生を養成するというアウトカムにつながるのである。

教育カリキュラムにおける学問間の統合のレベルに関する考察は、教育課程（curriculum）デザイナーのハイディ・ジェイコブの大きな特徴である。それは、個々のクラスのデザインと同時に、教育カリキュラム全体を見渡しつつ、その統合を考慮するものである。以下にまず全体像を、図表（図 2）を通して明らかにし、その上で個々の統合のレベルの内容の簡単な紹介を通し、ジェイコブスの著作 *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* を用いてカリキュラム・デザイン論を解説する。¹⁴¹

¹⁴¹ Heidi Hayes Jacobs, “Design Options for An Integrated Curriculum,” in *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, ed. H. H. Jacobs (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989), 14-18.

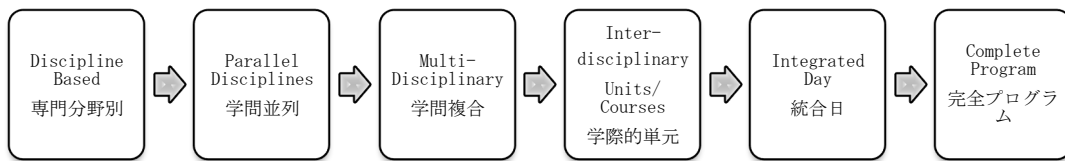


図2 統合のレベルの変化に関する図表¹⁴²

ジェイコブスによるカリキュラムの統合レベルは、左側から右側への方向に沿って、学問間の結合レベルが強くなるものである。また学問領域間の統合レベルが高くなればなるほど、授業における学修者の自律性も高くなることもその特徴である。

A) 専門分野別レベル (Discipline Based Level)

専門分野別のレベルは、各科目が厳しく区分され、教科学問間の統合は試みられない。このレベルでは、例えば、国語、数学、社会、科学、音楽、美術、体育のような伝統的教科区分を重視し、各科目は統合することなく、該当領域の中でさらに細分化されていく。

B) 学問並列レベル (Parallel Disciplines Level)

カリキュラムの中で、特定単元の授業に合わせて科目を並列形式に配列するレベルである。たとえば、社会科の教師が春学期に第二次世界大戦を教えるという計画を立てると、英語科の教師はそれに合わせて、秋学期に教える予定だった「戦場の詩」という単元の指導計画を修正して春学期に配列するといったような配慮である。このレベルでの教育目的は、学修者がある科目で勉強した内容を、他科目の中でもそれに結びつけて学ぶことである。しかし教師同士が科目間の知識を共有したり、また統合を試みたりといったことは行われない。

C) 学問複合レベル (Multi-Disciplinary Level)

ひとつの主題や問題を探求するために、複数の科目を一つの形式的単元や講座の中に結びつけるレベルである。たとえば「科学の中の倫理」に関する講座のように、各学問の異なる性格を保ちながら、知識において補完的な関係が成立する科目を形作ると言った試みがなされるレベルである。

¹⁴² Jacobs, "Design Options for An Integrated Curriculum," 14.

D) 学際的単元レベル (Interdisciplinary Units/Courses Level)

このレベルでは、学校教育カリキュラムにおいて扱われるすべての科目を、学習単元や講座の中で慎重に結合させる。たとえば、国語、数学、社会、科学等の科目が組み合わせられ、さらには美術、音楽、体育といった周辺の科目との組み合わせも考慮される。各学問の観点をそのまま用いながらも、その多様なアプローチを相互補完的に利用する。各単元を教える期間が、何日間、何週間、1学期間のように具体的に決められるのも、このレベルの特徴である。

E) 統合日レベル (Integrated Day Level)

学修者側から出されたテーマと問題に基づいて、1日 (full-day) という時間に区切り、その中のプログラムでカリキュラムの統合を図ることが模索されるレベルであり、またそれは教育のモデルでもある。ここでは、学校や、公共機関によって決められた教育内容ではなく、学修者の興味や関心に焦点を当て、有機的にカリキュラムを構成することが強調される。人為的な時間割を持たず、授業は学修者の必要や興味によって組み合わせられ、実施される。学修者の学修動機に焦点を当てるが、既存のカリキュラムに基づいていないため、授業のデザインや管理が複雑で、責任を持つ教師のための特別な訓練が必要である。

F) 完全プログラムレベル (Complete Program Level)

これは、最も極端な形の学際的統合レベルである。学修者は教育の現場に居住しながら、日常生活をも通して学ぶという教育が展開される。たとえば学校の建物に関心がある学修者は建築学を勉強し、学校生活の中で学修者同士の間で葛藤が生じ、そこで問題意識を感じた学修者は規則や統治等に関して勉強をすることである。このレベルは、学修者の日常生活が学校生活と一致するものであるため、完全に融合されたプログラムでもある。

ジェイコブスによるカリキュラムの統合レベルの分類では、学問間の統合レベルが低いカリキュラムにおける教育活動の主導権は主に教師が握っており、学修者の役割は非常に限定されている。統合レベルが高くなるほど、学びにおける学修者の役割も増加していくのである。したがって統合レベルが高いカリキュラムを目指す場合には、学修者の積極的な授業参与を導き出すために、学修者の持つ知識と経験を考慮し、さらには学

修者の興味を意識した計画を立てることが必要となる。興味深いのは、ジェイコブスによる最高の統合レベルは、学びが、クラスや学校という枠組みから飛び出し、日々の暮らしと結びつく中で起こるということであろう。

もちろんジェイコブスは、すべての学びが直接的に統合に結びつく形式でなくてはならないという主張を展開しているわけではない。それらはあくまでも、既存のコンテンツ教育の延長線上にあって、それらを効果的に統合するためにレベル分けされ、解説されている教育の方法と位置づけられるべきものである。

2. 学際的概念モデル (Interdisciplinary Concept Model)

「学際的概念モデル」は、ジェイコブスの「学際的単元レベル」でのカリキュラムの統合をモデル化したもので、その目的は、様々な学問の観点を用いて学修の主題や問題を探求することに焦点を合わせつつ、学びの統合を目指すものである。またそこには、学修者の年齢に関係なく用いることができるという特徴がある。¹⁴³ この学修モデルでは、学修者（グループ）に、コア主題から派生する様々な問題や課題に目を向けてもらい、主体的に学びの内容とその方向性、さらには目標を定めてもらう。効果的な学びのために、以下の4つのプロセスが必要となる。¹⁴⁴ 本研究の研究者はこの学際的概念モデルが本研究で実施される教育の実践に最も適したモデルであると考えている。以下の4つのプロセスを列記する。

Step 1. コア主題の選択

コア主題の選択 (Selecting an Organizing Center) は、教師がカリキュラム開発において全体を統合し、中心的役割を果たすコア主題を決める段階である。コア主題には、抽象的過ぎる概念や、逆に一般的過ぎる主題を選ぶべきではなく、教師は専門領域の範囲を考慮しつつ、より現実的な主題を選択すべきである。そのために教師は、普段から幅広い関心を持つべきであり、現代的な主題だけではなく、歴史的な主題にも目を向けるべきである。

Step 2. ブレイン・ストーミング協議

ここでジェイコブスが提唱しているのは、学修者のグループによって実施される

¹⁴³ Heidi Hayes Jacobs, "A Step-By-Step Approach for Developing Integrated Units of Study," in *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, ed. H. H. Jacobs (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989), 54.

¹⁴⁴ Jacobs, "A Step-By-Step Approach for Developing Integrated Units of Study," 54-63.

ブレイン・ストーミング協議 (Brainstorming Associations) である。その概念を図式化したのが下記の表 (図 3) である。



図3 6つの概念による模型ホイール¹⁴⁵

まず、ホイールの軸には、step 1 で決めたコア主題を配置する。6つのスポークは個別の領域を表すもので、例えば、数学、科学、哲学、社会学、言語芸術、美術等、カリキュラム内の科目を配置することができる。学修者は、コア主題から派生する様々な疑問や課題を、それぞれのホイールの領域に従い、ブレイン・ストーミングを通して出していく。ブレイン・ストーミングは開かれた (open-ended な) アイデア生成技法で、次のような点に注意しながら行う。¹⁴⁶

- a. ブレイン・ストーミング中は互いに批判をしない。
- b. 自発的でユニークな反応が創意力を促進する。
- c. まず多くのアイデアを引き出すことに集中し、評価は後にする。
- d. 複数のアイデアを組み合わせ、改善することを試みる。

また、ジェイコブスはグループでブレイン・ストーミングを行う前に、若干の時間をかけて個人的にブレイン・ストーミングを行うことが、グループの生産性を増加させると説明する。グループのブレイン・ストーミングでは、コア主題に関わる質問、トピック、人物、アイデア、資料等に関する議論を行う。

Step 3. 範囲と順序を提供するための案内質問の作成

¹⁴⁵ Jacobs, "A Step-By-Step Approach for Developing Integrated Units of Study," 56.

¹⁴⁶ Jacobs, "A Step-By-Step Approach for Developing Integrated Units of Study," 55.

範囲と順序を提供するための案内質問の作成 (Establishing Guiding Questions to Serve as a Scope and Sequence) は、学習における範囲と順序を決める段階である。学際的教育を実施するときに注意すべきことは、それがただの「複数の教科の雑な集まり」になってはならないということである。そこで案内質問が組織の中心的なフレームワークの役割を果たすことになる。教師はプログラムの構成を提示し、プログラムの内容と日程、理由を学修者に提供しなければならない。

Step 4. 遂行のための設計活動

遂行のための設計活動 (Writing Activities for Implementation) は、Step 3 で案内のための探求質問を完成した後、より具体的な学修活動を設計する段階である。学修活動は、書くこと、話すこと、ディスカッションすること等にはじまり、さらに様々なクリエイティブな表現方法をも取り入れることができる。また、状況や環境に合わせて、少人数グループや大人数グループ等、多様な形の学修集団を組み合わせて構成することも可能である。

「誰が学修者であるか」、「どのような活動を必要とするのか」、「どのような結果を期待するのか」、「活動や学びの条件となるものは何か」、「アウトカムをどのように評価するのか」といった問いを行動目標 (behavioral objective) として常に意識することが重要である。ジェイコブスは以下のような活動様式のためのフォームを提示している。

表 4 活動様式 ¹⁴⁷

学年：	
学際的単元：_____ チーム：	
案内質問：	
目標：	
手順：	資料/材料：
	評価：

¹⁴⁷ Jacobs, "A Step-By-Step Approach for Developing Integrated Units of Study," 64.

3. 本研究における宗教教育授業モデルの設計

本節の(1)と(2)を参考にして作成した、本研究において用いられるナラティブ・ペダゴジーによる宗教教育の実践的授業モデルの設計を、以下の7段階で説明する。ちなみにジェイコブスはブレイン・ストーミング協議を提唱したが、本研究ではその代わりに、マインドマップの作成を用いた。なおマインドマップの作成に関しては、本章の第2節でその詳細を説明する。

- 1) 主題選定：授業目標とテーマを決めるこの段階は、主に教師によって行われる作業であるため、教師には「教科内容に関する専門知識」、「教育現場における経験」、「学修者の学習レベルの把握」、そして「教育機関の教育理念」や「カリキュラム構成に関する理解」等の能力が要求される。教師は個人と社会、過去と現在、科目間の相互関連性等を考慮し、主題を選定するとき次のようなことを確認する必要がある。
 - 学修者の宗教心の発達に寄与する主題であるか。
 - 学修者の興味や関心が考慮された主題であるか。

- 2) 主題提示：教師は学修者に事前に選定した主題を紹介する。学習目標を明確に理解してもらい、また学修者の興味や探究心を刺激するため、教師は視聴覚資料等を用いて積極的に主題を説明する。教師のプレゼンテーションは、学修者の授業参加度に影響を与えるため、教師はそれを意識して準備する必要がある。また、授業全般の流れも丁寧に説明し、円滑に授業が進むように以下の事柄を確認する。
 - 学習目標や授業の流れに関して学修者は十分に理解しているか。
 - 学修者の探究心を刺激する説明であるか。

- 3) マインドマップ作成（本研究では、第7章の事例研究（3）において使用されているが、事例研究（1）、（2）では使用されていない）：教師はマインドマップの作成方法を具体的に説明し、学修者は主題に関するマインドマップを作成する。教師はマインドマップを説明するときに、それが必ず建設的な方向に進まなくても良いことや、思い浮かぶイメージを自由に書き込むこと等を学修者に理解させる。また、教室に音楽を流したり、照明を調節したりする等、学修者がリラックスして作成できるようにする。

- 学修者はマインドマップの作成方法を十分に理解しているか。
 - リラックスして作成できる雰囲気が用意されているか。
- 4) グループ・ディスカッションⅠ：学修者は作成したマインドマップに基づいて、自らが属するグループメンバーと主題に対して意見を分かち合う。教師は質問用紙等を用意し、建設的な議論のためのガイドラインを提示する。その後、分かち合いの内容に基づいて、プレゼンテーションを準備する（グループ発表の場合）。プレゼンテーションが個人発表である場合は議論に集中し、考察を深めていく。
- 均等な発言の機会が与えられ、役割分担がきちんと行われているか。
 - 多様なナラティブ素材への発見、収集が行われているか。
- 5) プレゼンテーション：グループ発表、または個人発表を行う。発表形式は、講義、説話、問答、研究報告、シンポジウム、グループ・マインドマップ、スキット、パントマイム、演劇、人形劇、映画等、学修者の創造性と裁量にそれを任せる。主題に関して学修者が学んだことや、新しく気づいたことが最大限に表現できるように発表が望ましい。また、カリキュラムに合わせて、プレゼンテーションの機会を増やして活用することも可能である。発表する学修者は発表時間を厳守し、聴衆となる学修者（クラスメート）は発表を見ながら相互評価書に感想を記録する。
- 学修者は主題に対する理解や発見を、どのように表現しているか。
 - 発表を通して学修者が語ろうとするメッセージはなにか。
- 6) グループ・ディスカッションⅡ：学修者はグループごとに集まって、用意された質問に沿って自分のグループ発表と他グループの発表に関して批評をする。評価に対する明確な理由も記録し、ディスカッションの終了後はグループごとに他グループへの評価や発表への感想等、ディスカッションの内容をまとめ、それをクラス全体で分かち合う。
- 有意義な相互評価が行われているか。
 - 学習活動の各段階を振り返り、学びの内容を自覚する機会になっているか。
- 7) 教員総括：教師は学修者のプレゼンテーションとディスカッションの内容を評価し、感想を伝える。授業を事前にデザインするのは教師であるが、授業が開始された後は学びの主導権は学修者側に渡されるので、教師は学修者の目線で、教室で学んだ

ことや発見したこと等を伝える。

- 授業を通して、学習目標はどれほど達成しているか。
- 教師は教育課程において「足場かけ」の役割を忠実に果たしたか。

4. 統合の目的と意味

本節では、ジェイコブスを通して、「統合」に主眼を置いたカリキュラムのデザインについて具体的に考察してきた。本節の最後に、カリキュラム統合の教育的意義について考えてみたい。そのためには、2つの問いかけがなされるべきであろう。それらは、「統合されるのはいったい何なのか」また「何のための統合なのか」という問いである。またこれらの問いかけが意味を成すのは、カリキュラムの統合を目指す学校、学部、学科、専攻、学年、教育プログラムといった個別の、そして具体的な教育の単位においてであろう。本研究は、東京基督教大学において実施されたが、東京基督教大学には、開学時より重んじられてきた神学的伝統や価値観、さらには同様に大切にされてきた個別のテーマが存在する。統合の前提となるのは、まずそれらの伝統や価値観、テーマ等が教育のコンテンツとして、教科の中でしっかりと教えられ、生徒の中に蓄積されてきたかどうかということである。その上で、それらが、断片的な知識や志向として個々の生徒の中にとどまるのではなく、有機的なつながりを持って、生徒の全人格的形成を促すためにひとつとなるのが、統合の目的なのである。東京基督教大学の建学の精神には、以下のように唱われている。「教派をこえて日本の内外の諸教会と社会に奉仕し、その発展に寄与できる人材を育成する。」「実践的神学を深め、教会と社会に仕える姿勢、行動力や指導力を養い、福音を肌で感じさせる人材を育成する。」これらの文言は、クラスで取り扱われる教科の学修内容の個別の習熟度のみが「教育目標」として設定されているのではなく、教科の内容が統合され、それがより良い人格形成にまで及ぶことが教育の目標として設定されていることを物語るものである。また社会の一員として地域社会やさらにはグローバルコミュニティーに貢献し、社会に変化をもたらすことのできる人材の育成が教育の目標であるという考え方は、本稿の第1章において紹介された、デューイやフレイレのそれと一致するものであるとも言えるであろう。

第2節. マインドマップの活用

1. マインドマップの特徴と役割

ジェイコブスは、学際的概念モデルにおいて、「ブレイン・ストーミング」というアク

ティビティーを取り入れることの必要性和、その効果を強調している。ブレイン・ストーミングとは、グループ（通常は5～6人）でアイデアを出し合うことによって、発想性を高めつつ、相互作用を誘発する会議方式であり、集団発想法とも呼ばれている。本研究では、ブレイン・ストーミングと同類の技法でありながら、より創造的で能動的な思考ツールと考えられているマインドマップを授業モデルの中で取り入れた。

マインドマップ (mind-map) とは、イギリスの教育専門家であるトニー・ブザン (Tony Buzan, 1942-) が提唱した思考ツールで、それを用いる者の思考の整理や創意力の発達を促す効果を持つとされている。ブザンによれば、人間の脳は放射思考 (radiant thinking) をするため、一つの中心概念から発想を増やしていくことを通して情報を記憶し、整理するという。放射思考とは、中心点から外側に向けて広がっていく連想的な思考過程を意味する。また「放射」(radiation) という言葉は「中心からあらゆる方向に広がったり移動したりする」ことを意味し、「明るく輝く」、「喜びと希望で輝くキラキラした瞳の様子」、「(思考の爆発に似た) 流星雨の中心」という意味もある。¹⁴⁸ すなわちマインドマップは、中心となる概念から連想されるキーワードやイメージを放射状に広げ、一つの中心概念に結合されるすべてのキーワードやイメージから、新たな連想を起こしていくというプロセスを踏みつつ、連想された言葉に対しても、さらにそこから連想を広げていくのである。マインドマップは学修者に興味をもたらし、日常生活の中でも比較的簡単に用いることができるため、ビジネスのプレゼンテーションや多様な会議等で広く用いられ、また日本においてもマインドマップを応用した学習に関する様々な研究が行われている。マインドマップが学習効果を高める要因を検証した高橋文徳の研究によると、「キーワードを自由に羅列し、それをグループ化することで全体像を把握し、更にグループ内を階層化することで細部を把握する」というマインドマップを学習に活用することにより、以下のような学修者の自己認識の有意義な変化が確認できたと報告されている。¹⁴⁹

- ① 「物事をまとめることができる」
- ② 「考えを明確にすることができる」
- ③ 「物事の全体像を把握することができる」

¹⁴⁸ トニー・ブザン・バリー・ブザン、近田美季子訳『新版ザ・マインドマップ：脳の無限の可能性を引き出す技術』ダイヤモンド社、2013年、48頁

¹⁴⁹ 高橋文徳「マインドマップが学習効果を高める要因の検証」(『尚絅学園研究紀要』自然科学編第6号、2012年、16-17頁)

- ④ 「物事の細部を把握することができる」
- ⑤ 「時間を有効に使うことができる」
- ⑥ 「効率的に作業をすることができる」

すなわちマインドマップを用いた学習は、言語だけではなく、イメージも活用するため、新しい学習内容を従来の認知構造に結合させる学習効果をもたらすのである。一つの主題から学修者個人の経験や自由連想から浮かび上がる語彙を広げることによって、学修者は主題に関するナラティブの素材を発見し、従来の概念を超え、新しい視点から主題を考えるようになる。また、マインドマップの中に表れる単語は、無作為に連想されるものではなく、意味的に連関を持つものである。したがってその単語の意味的連関を学修者が創造的に物語として解き明かすことは、既存の知識と新しい学習内容を結合させ、そのプロセスの中で創意的な学習効果に結びつくと考えられる。

2. マインドマップの作成方法

ブザンはマインドマップの作成方法について以下のように説明している。¹⁵⁰

① マインドマップに適した紙とペンを使う

無地の白い紙を横長に使う。横長に使ったほうが、多くの情報を盛り込め、周辺視野の広さを活用できる。適切な大きさの紙（最小、大判のノート位のサイズ以上）を選んで、カラーペンとカラーマーカーを複数個用意する。

② 脳の働きに従って、中心から外側に向けてブランチ（枝）を広げる

セントラル・イメージを描くことをきっかけに、脳の連想プロセスが始まる。最初は、優れた枠組みを作ることこだわらず、脳が示す感覚的な序例に従う。たいていは、自由な連想プロセスに従うことによって、自然と構造化されていく。一つのブランチから他へと自由に動き回り、新しいアイデアを加えることも可能である。

③ 強調する

メイン・ブランチには大きく太い字で基本アイデアを記入し、それを太い曲線で強調する。英字を書くときには、大文字を使って基本アイデアを書く。サブ・

¹⁵⁰ ブザン・ブザン、前掲書、95-97 頁

ブランチ以降に記入するキーワードは大文字でも小文字でも良い。

④ キーワードとキーイメージを使う

後から新しいアイデアを想起させるために必要なことのみをブランチ上に記入する。それぞれのブランチには、キーワードかキーイメージが一つ記入されていれば十分である。脳の両半球の相乗効果を最大限に生かすために、すべてのブランチ、キーワード、キーイメージが有機的な一体感を生み出すように工夫する。そのために、ブランチと、その上に記入するキーワードやイメージの長さを合わせて、無駄な余白ができないようにする。

⑤ つなげる

マインドマップをときどき俯瞰してみる。項目間の関連に気づいたら、矢印、イメージ（絵）、記号、色などを使って結び付けておく。同じ言葉や概念が何度も繰り返り、別のブランチ上にかかっていることがあるが、これは、無駄な重複ではなく、そのトピックについて思考を紡いでいる間に、新しいテーマが見つかったということである。それが後の価値観の転換につながることも考えられるため、こうした重要な発見は目立たせておくのが良い。

⑥ 楽しむ

自由に思考し（たとえば音楽をかけるなど）、あまり深く考え込まないようにする。連想を自由に広げて紙の上に、アイデアを自分らしく、楽しい方法で書き出す。マインドマップを作成するときは、音、絵、色など、楽しめるものは何でも利用する。

⑦ 模写する

優れたマインドマップを模写することは、絵画等の芸術作品の模写に共通する効果を生み出す。脳は真似ることによって学び、真似たものから新しいイメージや概念を生み出すように作られているからである。

⑧ ばかげたアイデアもかきとめる

とくに、マインドマップ作成の最初の段階で、創造性を発揮してアイデアを出すときには、「ばかげている」、あるいは「途方もない」ように思えるアイデアも

すべて記録し、そこから連想を広げられるようにする。通常、こうしたアイディアは常識からかけ離れているが、その中に型破りの大きな発見や新しい枠組みが含まれていることが少なくないからである。

⑨ 作業環境を整える

道具と同様に、作業環境も脳に影響を与え、否定的、中間的、肯定的な反応を生み出す。最高の気分で作業できるように、できるだけ快適な環境を整えるべきである。目の緊張をほぐし、疲れにくくするために、なるべく自然光を取り入れる。

⑩ 記憶に残るようにする

脳は本来、美しいものに引かれる。マインドマップが美しく、魅力的で、色鮮やかであるほど、そこに記された内容を記憶しやすいので、時間をかけて、ブランチ（枝）とイメージ（絵）に色を塗ったり、立体感を出したり、飾り書きしたり、モチーフを加えていく。

3. 本研究におけるマインドマップの意味

ブザンは上記のようなヒントが思考の自由を制限するための規則ではなく、秩序の下でその効果を増大させるためのものであると説明し、マインドマップの作成において自由に応用、活用されることが望ましいと強調する。学修者の「言葉」、「ストーリーテリング」に注目する本研究において、マインドマップは教育的相乗効果をもたらす有用な思考ツールであると考えられる。

本研究においては、第7章の事例研究の中で実際に使用されている。第8章においてその分析が、第9章においてその評価が記述される。

第6章. 研究の範囲と方法論

第1節. 先行研究と独自性

本研究は、ナラティブ・ペダゴジーという教育方法を、宗教教育の現場において用い、そこから収集された質的なデータの検証と評価を通して、この方法論を用いる宗教教育者にとって、有用な理論的、および実践的な情報を提供することを目標として掲げ実施されたものである。本節は、上記の目標を達成するために、本研究と同様の研究分野において過去に実施された、同様の研究（先行研究）の方法や結果の検証を通して、研究分野や研究方法論の理解を深めることをその目的とする。

先行研究を探る上で必要となるのは、研究の重要要素であろう。本研究の重要要素は、以下の6点である。(1) ナラティブ・ペダゴジーの実践に関する研究であり、(2) 分野は宗教教育学である。(3) 日本というコンテクストで実施され、(4) 対象は宗教系大学の新1年生である。(5) 質的なデータが、グラウンデッド・セオリーを用いて収集され、(6) そのデータが、やはりグラウンデッド・セオリーを用いて分析される研究である。

一般的に、独自性が高い研究は、先行研究の数が少ないとされている。当然、取り扱う先行研究の範疇をどこまで広げるかという重要な問いによってそれは左右されるものでもあるが、上記された6つの要素をすべて含む先行研究が存在しないことは確認されている。本節においては、6つの先行研究を取り上げるが、そのうちの4つの研究の範疇は上記の重要要素の中の(1)と(2)にあてはまるもののみであり、また残りの2つの研究の範疇は、(1)、(2)、(3)にあてはまるものであった。(4)、(5)、(6)は、本研究における特有の要素であり、すなわちそれは本研究の「独自性」の部分であるといえるだろう。

以下に、6つの先行研究とその内容を簡潔に紹介する。

1. ジーン・ゲッツ

ジーン・ゲッツ (Gene A. Getz) は、米国の Moody Press によって出版された著作集の中に掲載された *Using Creative Methods* の中で、以下のような主張を展開している。

¹⁵¹ 主に中高生を対象にしたキリスト教の活動（ユース・ミニストリー）にとって、教育の方法論は目的のための道具であり、方法論そのものに目的があるわけではない。しかしユースミニストリーにおいて創造的で実践的な教育方法を用いることには有用性がある。例えば旧約聖書の預言者らが言葉だけではなく視覚的に、また劇的にナラティブ・メッセージを伝えたことや、新約聖書においてイエス・キリストが物語や、視覚材料、論争といった、多様な方法で教えたこと、またパウロが講義と議論、説教、文章形式の教えを用いたことを例に挙げ、聖書自体が多様な教育方法を活用していることを強調する。その上で、若者には、外部から強い刺激と、主体的参加の相互作用を通して効果的に学ぶという性質があるので、宗教教育は、創造的な方法論を積極的に用いるべきであると主張した。ゲッツはまた、教師（または指導者）中心の方法論と、生徒中心の方法論をそれぞれ検証し、教育者が教育方法を定める時に考慮すべき項目を具体的に列挙した。

2. ジェリー・ストーン

ジェリー・ストーン (Jerry H. Stone) は *Narrative Theology and Religious Education* という著作集 (1995) ¹⁵² の中で、宗教教育におけるナラティブ・アプローチが、より多様な宗教意識をもたらすという教育機能を、詩的な表現を用い「魂の糧」(soul food) と名付けた。ストーンは、ナラティブ・アプローチを用いた教理教育や、道徳教育の重要性を強調し、それを提供するための指導力と共に、有効なカリキュラムを開発するべきであると主張した。また彼は、ナラティブ・アプローチは、今日の共同体のコンテクストの中で生きている教師と生徒の経験を取り扱い、霊的活力を失いつつあるキリスト教共同体が直面する問題に、有意義な答えを提供することができると主張した。¹⁵³

¹⁵¹ Gene A. Getz, "Using Creative Methods," 371-85, in *Youth and the Church: A Survey of the Church's Ministry to Youth*, ed. Roy G. Irving and Roy B. Zuck (Chicago: Moody Press, 1968).

¹⁵² Jerry H. Stone, "Narrative Theology and Religious Education," 255-85, in *Theologies of Religious Education*, ed. Randolph C. Miller (Birmingham: Religious Education Press, 1995).

¹⁵³ 宗教教育学者だったストーンは、自由主義的「成功の福音」が宗教教育に浸透し、我らの生の物語が宗教的、そして世俗の様式すべてにおいて権威を持つもののように見える、より大きくて「幸せな」聖典物語と調和を成すことができるという喜劇的解釈様式が、共同体のナラティブにおける悲劇的要素への認識を失わせたことを指摘しつつ、次のように警告している。「1990年代を経て模糊で不確実な時代である次の世紀に進む時、宗教教育者らは私たちの世俗の物語と宗教物語との関係に再び注目しなければならない。もし、この関係において逃避主義的アプローチを取ると、それは悲劇のプロットとして展開される文化的ナラティブを生きている生徒たちに、喜劇の様式で経典物語を教えることになるからである。そうすると、どのようにして我々のキリスト教経典物語における悲劇的要素に関する認識が、近代文化的状況の中で宗教を教えることにおいて妥当性を持つことになるだろうか。」Stone, "Narrative Theology and Religious Education," 273-74.

3. 金ソンア

北米以外の宗教教育学研究としては、韓国の金ソンア (Kim Sun-Ah) の研究を挙げることができる。金は「宗教教科でのキリスト教的宗教教育実践のための教育模型研究」(2010)¹⁵⁴の中で、韓国の第7次教育課程における宗教教育の方針に合わせたナラティブ教育の模型を提示している。金は学修者の個人的経験とキリスト教の伝統を結びつけるトーマス・グルーム (Thomas H. Groome) の5つの実践的教育段階と、個人アイデンティティーの物語をキリスト教的に再解釈するリチャード・オスマー (Richard R. Osmer) の5つの教育段階の双方を宗教教科授業に用いることの教育的妥当性と効率性に関する研究を行った。¹⁵⁵ グルームとオスマーの教育段階がナラティブ的要素を持つことから、それをを用いる宗教教育が学修者の内面にキリスト教の物語とビジョンを統合させ、共同体に貢献するように促すということを発見した。金の研究は韓国の教育課程における宗教教育の方針を考慮し、グルームとオスマーの教育段階を再構成した具体的な宗教教育模型を提示しており、従来のナラティブを用いた宗教教育研究に比べ、より社会的状況を反映する、より実践的試みとして位置付けられている。しかしその具体的教育模型の提示にも関わらず、実際の宗教教科の授業に適用した検証過程が抜けているため、金の主張はひとつの仮説にとどまっていると見るべきであろう。

4. 権ウンジュと朴サビン

権ウンジュ (Kwon Eun-Joo) と朴サビン (Park Sa-Bin) は「ジャータカ (Jātaka) を活用したストーリーテリングプログラムと幼児の向社会的行動発達研究」(2009)¹⁵⁶の中で、仏教のジャータカを用いたストーリーテリングプログラムの実践を通して、仏教

¹⁵⁴ 金ソンア (Kim Sun-Ah) 「宗教教科でのキリスト教的宗教教育実践のための教育模型研究：ナラティブ教育課程を基礎にして」(『宗教教育学研究』第32巻、Seoul: 韓国宗教教育学会、2010年、85-107頁)

¹⁵⁵ キリスト教的宗教教育の実践のためにグルームが提案したプラクシスのアプローチは次の5段階によって行われる。第1段階：現在の行動に対して名付けること。(Naming/Expressing Present Action)、第2段階：物語とビジョンに関して批判的に省察すること。(Critical Reflection on Present Action)、第3段階：キリスト教共同体の物語とビジョンに接近させること。(Making Accessible Christian Story and Vision)、第4段階：キリスト教の物語とビジョンを学修者の物語とビジョンとの関係の中で弁証法的に解釈すること。(Dialectical Hermeneutics to Appropriate Story/Vision to Participant's Story and Vision)、第5段階：生きているキリスト教信仰における決断と応答。(Decision/Response for Lived Christian Faith)。また、個人アイデンティティーの物語の構成とキリスト教的再構成のためのオスマーの5つの教育段階は次のようである。第1段階：覚えること。(Remembering)、第2段階：省察すること。(reflecting)、第3段階：対面すること。(encountering)、第4段階：分かち合うこと。(sharing)、第5段階：決定すること。(deciding)。金、前掲論文、97-100頁

¹⁵⁶ 権ウンジュ・朴サビン (Kwon Eun-Joo・Park Sa-Bin) 「ジャータカ (Jātaka) を活用したストーリーテリングプログラムと幼児の向社会的行動発達研究」(『宗教教育学研究』第30巻、Seoul: 韓国宗教教育学会、2009年、117-134頁)

教育におけるナラティブ的アプローチが、幼児の向社会的行動発達にもたらす効果を検証した。ジャータカは仏教の、前世に関する物語で、そのストーリーは想像と幻、因果応報と勸善懲悪の特徴を持ち、幼児期の道徳性発達において教育的価値の高い物語として評価されている。権と朴はジャータカを中心にストーリーテリングプログラムを設計し、それを幼児教育の現場に適用して収集されたデータを分析した。その結果、ジャータカを用いたストーリーテリングプログラムに参加した幼児たちは、自己と他者を尊重し、友情、配慮、協働、尊敬といった領域において、その成長が顕著であったと報告している。権と朴は、仏教のナラティブを用いて具体的な教育プログラムを開発し、実際の教育現場で実施することを通して、物語が学修者において有意義な効果をもたらすことを確認した。この研究は、物語を活用した宗教教育が、創意的な雰囲気の中で学修へのモチベーションを向上させ、変化を促す役割を果たすことを証明している点において、宗教教育学的にその貢献度が高いと考えられる。また先行研究としては、本研究と最も近いと言えるだろう。

5. 片山はるひ

日本の宗教教育におけるナラティブに関連する研究は、「物語としての聖典、または宗教理解」に関する研究がほとんどであり、ペダゴジーとしての考察はほとんどなされていない。その中で片山はるひは「宗教教育における物語の役割」(2009)¹⁵⁷の中で、ミッション校における「宗教」の時間が単なる知識や情操の押しつけにおわらず、真の人間形成に寄与するためには、生徒の内にある「意味の探求」の琴線に触れる「人間学」を基礎においた教育が必要であると指摘し、宗教教育における物語の役割の重要性を強調した。片山はリクール、マッキンタイア、ハワーワスのように現代思想に大きな影響を与えた哲学・倫理学者達のナラティブに関する主張を通して、物語の役割を多角的に考察し、人間は物語から、掟の羅列と強制による道徳とは全く違ったレベルの「倫理」を読み取ることができるとしている。また、聖書と自分の物語との関係に気づくことは、霊性の基礎を築くことにつながると主張する。

6. 岡村直樹

最後に、東京基督教大学の岡村直樹は「ユースの宗教性・倫理性の発達につながるナ

¹⁵⁷ 片山はるひ「宗教教育における「物語」の役割」(『カトリック教育研究』第26号、日本カトリック教育学会、2009年、1-13頁)

ラティブ・メソッドとその実践」(2013)¹⁵⁸の中で、フランク・ロジャース (Frank Rogers Jr.) の著書を通して、ユースミニストリーにおけるナラティブ・メソッドの可能性を考察している。岡村はロジャースが主張するユースの能動的な「回想」や「語り直し」、そしてその結果として起こる「自己変革」等は、ナラティブ・メソッドを用いる一般教育や治療の現場、援助実践等において頻繁に語られる事柄でもあるため、それは社会構成主義 (social-constructionism) と関係性・関連性があると考えた。また岡村は、ロジャースが主張するナラティブ・メソッドを用いる宗教教育の効果の中で、日本において重要であると思われる5つの注意点を指摘しながら、キリスト教が日本社会にとって価値のある宗教として存続するには、次世代を担う若者の育成が最重要課題のひとつであり、そのためには既存の宗教教育のあり方から脱却し、ナラティブ・メソッドのように新たなペダゴジーを模索するべきであると主張した。¹⁵⁹ このような考察は今日の日本の宗教教育において欠如している部分を再考させると同時に、実践的対案としてのナラティブ・メソッドに対する妥当性を主張するものである。

7. 先行研究のまとめ

以上、ナラティブ・メソッドを用いた宗教教育の多様な効果、および可能性を検証・考察した研究を先行研究として挙げた。これらの先行研究を見ることによって、ナラティブ・ペダゴジーが、学修者の知識習得の向上を促すだけでなく、現実社会において、知識と経験の調和に寄与する方法論であることが確認できた。多くのナラティブ・ペダゴジーの研究者はこのアプローチが学修者の知的好奇心と探究心を誘発し、さらにはそのような特徴が学修者の宗教性の発達をもたらすと主張する。

一方で、ナラティブ・ペダゴジーの実証的研究の少なさも、先行研究の調査を通して確認することができた。ナラティブ・ペダゴジーの有用性を主張する宗教教育者や研究者は多く存在するが、実証研究を通してそれを検証し、また確認することを試みる研究は、特に少ないことが明らかにされた。本研究は、まさにそのような不足を補う研究として意義深いのではないかと強く感じている。

¹⁵⁸ 岡村直樹「ユースの宗教性・倫理性の発達につながるナラティブ・メソッドとその実践」(『キリスト教教育論集』第21号、日本キリスト教教育学会、2013年、1-13頁)

¹⁵⁹ 5つの注意点は次のようである。①ユースがどのようなナラティブに対して興味を持ち、引き込まれるかという考察の不足。②ナラティブの美的側面 (narrative aesthetic) に対する配慮の不足。③ユースがナラティブに接した後の再考や回想 (reflection) の機会の不足。④ユースの自主的なナラティブの語り直し (retelling) や、ナラティブ創作の機会の不足。⑤ユースがそれぞれの生活環境の中でナラティブを「生きる」ことに対する励ましの不足。岡村 (2013)、前掲論文、7-10頁

第2節. グラウンデッド・セオリーを用いた質的研究

1. グラウンデッド・セオリーの概要

本研究におけるデータ収集、およびデータ分析は、マイケル・クイン・パットン (Michel Quinn Patton, 1945-) の著書、*Qualitative Research and Evaluation Methods* に記述されたグラウンデッド・セオリー (grounded theory) のガイドラインに沿って実施されている。¹⁶⁰ 質的研究方法論のひとつとして分類されるグラウンデッド・セオリーは、研究対象となることが比較的少ない特定の集団や、そこから派生する社会現象を、現場における調査の積み重ねから帰納的に理論を樹立していく研究方法で、データ収集、データ分析、理論構築という3つの主な段階から構築されている。¹⁶¹ 一般的に、社会文化現象に関する実証的研究は、「問題提議→仮説設定→研究設計→データ収集→データ分析→結論導出→結果活用 (理論樹立・提言)」の順にしたがって実施されることが多いが、グラウンデッド・セオリーを用いる質的研究では、上記の研究の段階から「仮説設定」の過程が除外される。この仮説を立てないという方法は、グラウンデッド・セオリーの背景にある、現象学の影響によるものである。

2. グラウンデッド・セオリーの背景

グラウンデッド・セオリーは、オーストリアの哲学者、エドムント・グスタフ・アルブレヒト・フッサール (Edmund Gustav Albrecht Husserl, 1859-1938) によって提唱された哲学の一分野である現象学から影響を受けた研究方法論である。フッサールの現象学は、彼の時代に支配的であった。経験主義と観念論のその両方の哲学的諸前提を否定する形で展開された。¹⁶² 彼は、意識を自明視する実証主義的な認識論を、予想に基づく態度であるとして嫌い、「事象そのもの」を明らかにすることこそが大切であると主張した。その実践のために彼は「現象学的還元」という独自のアプローチを提唱した。それは日常生活における人間の意識が素朴に信じて疑わない世界の諸事物 (事象に対する好き、嫌い、肯定、否定等の判断を含む) を「かっこ」に入れ、これに対して無関心で中立的な立場をとった後、まだそこに残るものを「純粹意識」とし、それを厳密な哲学の

¹⁶⁰ Michael Quinn Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 2002).

¹⁶¹ Anselm Strauss and Juliet M. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 1998), 12.

¹⁶² 稲垣、前掲書、81頁

題材とするという方法であった。¹⁶³

現象学に影響を受けた学術研究の分野には、現象学的心理療法や宗教現象学等を挙げることができるが、現象学的研究方法は、フッサールの哲学的世界観そのものではなく、彼の提唱した現象学的還元の方法の部分、つまり「可能な限り先入観を排し、内観に現われる現象を直接調べて考察する」という部分を取り入れ、推論や試論からではなく、個々の現象に視点を移し、そこを出発点として行う研究の方法論として確立されたものである。グラウンデッド・セオリーは、その方法論をさらに実用的にしたものであり、それを科学的な研究方法にまで押し上げた功績を持つのは、米国の社会学者、バーニー・グレイザー (Barney G. Glaser, 1930-) とアンセルム・ストラウス (Anselm Leonard Strauss, 1916-1996) の2人である。

3. グラウンデッド・セオリーの特徴と限界

グラウンデッド・セオリーは対象者を広く浅く学ぶのではなく、狭く深く学ぶことから、研究対象者や対象とする様々な現象をどれだけ深く掘り下げることが出来るかという点を重要視するものである。したがって本研究のように質的研究の方法が、宗教の実践的研究に用いられる上でも大きなメリットがあると考えられる。質的研究は、量的に表すことの難しい宗教心、信仰心、感情、心の動き、対人関係といった分野において有効だからである。¹⁶⁴ 本研究のように研究参加者の個々のリアクションや、グループ・ディスカッションの内容に着目してデータ収集をする場合、研究者は自らの予見に頼らず、研究対象者が出来る限り自由に語る事が出来るよう心がけつつ、質問の内容や、話しの導き方をオープンに保つことが必要とされる。非言語コミュニケーション、すなわち研究対象者の語調、顔の表情、体の動き、視線、服装等も重要なデータとして記録される。

一方で、グラウンデッド・セオリーの限界として最も頻りに指摘されるのは「狭く深い学び」の部分と「数量化されないデータ」の2点である。宗教を題材にしたグラウンデッド・セオリー研究を数多く行なっている岡村直樹は、グラウンデッド・セオリーの限界と用法について以下のように述べている。

質的研究は非常に限られた地域で、限られた人数を対象にして行われているた

¹⁶³ 岡村直樹「牧会における人間研究と現象学的アプローチ」(『福音主義神学』第39号、日本福音主義神学会、2008年、141-142頁)

¹⁶⁴ 岡村(2008)、前掲論文、144頁

め、研究の結果を直ちに広く一般化することが出来るという性質の研究ではない。時の流れと共に、研究対象者もまた研究対象者をとりまく社会も変化することから、研究結果の実際の有効期間も様々である。さらに質的研究は、カテゴリー化やコーディング、また分析等が、ある程度研究者の直感に左右される研究方法でもある。質的研究の方法は、量的研究が取り組む事を躊躇する領域に足を踏み入れ、現場に根ざした質的なデータを重視し、リアリティをもってそれらを詳細に記述すことを通して、現象の本質を追い求めることをその本分としている。質的研究の結果は、量的研究のそれと対比させ、二項対立の図式の中でその優劣が競われるべきものではなく、研究の目的を果たす為にあらゆるデータを活用するというスピリットの中で、説得力を持つ実践的な取り組みの手掛かりとして活用されるべき類のものであろう。¹⁶⁵

4. 本研究の特徴と限界

上述されたように、本研究にはグラウンデッド・セオリーという方法論が用いられており、その方法論の限界は、すなわち本研究の限界の一部でもある。本研究の目的は、「ナラティブ・ペダゴジーという教育方法を、宗教教育の現場において用い、そこから収集された質的なデータの検証と評価を通して、この方法論を用いる宗教教育者にとって有用な理論的、および実践的な情報を提供すること」である。本研究は、千葉県にあるキリスト教系小規模大学において、3年間を通して、約70名の新入生を対象に実施された研究であり、その数は量的研究に必要とされる統計学的必要条件を満たしているとは言い難い。またグラウンデッド・セオリーの研究の特徴は研究者の主観がデータ収集やまた特に分析の中で用いられることだが、そのことに関しては以下の事柄を明記しておきたい。それは、本研究の研究者は、日本での滞在期間が約8年間の、韓国出身のクリスチャン女性留学生であり、その者の主観が用いられた研究であるということである。このことは本研究の特徴であり、またある意味、枠組み（範疇）でもある。さらにそれは、グラウンデッド・セオリーを用いた本研究の「限界」のひとつとして、正直に申告されるべきものであると研究者は感じている。

次章（第7章）には、研究者が収集した研究データが、ほぼそのまま開示されているが、それは、本稿を読む者が、分析者としても招かれているからである。本稿を読む者は、そのデータがキリスト教系小規模大学の70名の新入生から収集されたものであるこ

¹⁶⁵ 岡村直樹「クリスチャンユースのラポール形成に関する質的研究」（『キリストと世界』第22号、東京基督教大学、2012b年、84頁）

とを知りつつ、自らの目でデータを確認し、また研究の分析に関しては、韓国人女性留学生が、キリスト教主義大学においてそれを行なっていることを念頭に、研究分析の妥当性や信憑性を、やはり自らの目で確認することが求められているのである。

5. 本研究におけるサンプリング

サンプリング (Sampling) とは量的研究のように大人数を研究の対象とすることの出来ない質的研究において、より意図的 (purposeful) に研究対象者を選択しようとするプロセスを指す言葉である。本研究では、パットンのガイドラインに沿って研究対象者を絞り込む為に、均質サンプリング (Homogeneous Sampling) の方法を選択した。均質サンプリングとは、一定のサブグループをより深く知ろうとする際によく用いられる方法で、いくつかの共通条件をつけて研究対象者を絞り込むことである。¹⁶⁶ 本研究のサンプリングに関しては、研究が実施された東京基督教大学の特有性を知ることがその全貌を確認する上で必要であろう。東京基督教大学はキリスト教主義教育を標榜する、文部科学省認定の四年制大学である。神学部のみを有する単部大学であり、キリスト教の聖職者養成学校としての歴史的背景を持つが、現在は神学科、国際キリスト教福祉学科を持ち、聖職者養成と同時に、介護福祉従事者の養成や国際 NGO で働く者、さらには一般企業に就職する者も通う、生徒数 200 名以下の小規模大学である。入学の条件にはクリスチャン・コードを掲げており、洗礼を受けたクリスチャンのみを受け入れている。したがって本研究のサンプリング (研究対象者) には、「高校を卒業して 3 ヶ月以内の男女で、キリスト教主義の小規模大学に通うクリスチャン」という共通点が存在する。

6. 本研究の分析方法

データの収集後、研究者がその分析を試みる際には、まずデータそのものからさまざまなカテゴリー (まとめ、または概念) を生成し、それらを組織化していくこと、言い換えれば、収集されたデータを一端バラバラにし、新しく組み替えて再構築する作業が必要となる。¹⁶⁷ 本研究では、ナラティブ・ペダゴジーを用いて実施されたクラス後に、質問用紙を通して収集されたデータや、ディスカッションや課題を通して収集されたデータ等が文字化され、その中からキーワードとなる言葉や概念を中心にカテゴリーが作られ、それを再構成する中で、分析が進められた。キーワードを抽出し、概念を読み取り、カテゴリーを作り直すといったプロセスを繰り返し、そこから湧き上がってくる意

¹⁶⁶ 岡村 (2012b)、前掲論文、235 頁

¹⁶⁷ 木下康仁『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法』弘文堂、2007 年、209-216 頁

味や概念を読み取っていくのである。分析は解釈という行為に似ているが、質的研究におけるデータの解釈に関して、日本におけるグラウンデッド・セオリーの第一人者のひとりである木下康仁が、以下のようにその特徴を書き表している。

解釈という行為は、データを単に整理してまとめていけばできることではなくて、意味を読み取る側、解釈する人間の側に試行錯誤の作業があってはじめて成り立つと云えます。¹⁶⁸

本研究における具体的なデータ分析や、そのプロセスの信憑性や妥当性は、第8章の記述を通して明らかにされるが、そのためには、実際に第7章における質的データと、第8章によってなされる分析を見比べることが重要であり、研究者による分析の確かさを見極めることは、本稿の読者に委ねられた部分でもあると言えるだろう。

¹⁶⁸ 木下康仁「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の技法」(『富山大学看護学会誌』第6巻2号2007年、3-4頁)

第7章. 研究データ

第1節. 事例研究（1）

1. 授業計画について

1 回目の事例研究は、2013年5～6月にかけての約40日の間、千葉県印西市に位置する東京基督教大学において、新生を対象に毎春開講されている「キリスト教世界観」クラスの一部を用い、24名の生徒を対象に実施された。¹⁶⁹ 生徒の平均年齢は、18～19歳であった。24名の生徒は、男女比のみを考慮しつつランダムに5つのグループに分けられ、5人のグループ4つと、4人のグループひとつが構成された。このランダムなグループリングは、パットンの purposeful random sampling（目的性に沿った無作為なサンプル抽出法）の概念に基づいて実施されたものである。¹⁷⁰ グループ分けは初回1回のみ実施され、研究終了まで同じメンバーでのグループ活動が行われた。以下は実際に行った授業の構成を表したものである。



図4 事例研究（1）の授業構成

生徒には、授業の始めに4回に渡って行われるプロジェクトの趣旨が教員から説明され、主題である「信仰」に関するナラティブとして、ドイツの神学者ディートリッヒ・ボンヘッファーのライフストーリーが40分ほど、教員のレクチャーとビデオを通して伝えられた。ビデオは、ヒトラーとホロコーストに関する5本の映像が上映された。以下

¹⁶⁹ 「キリスト教世界観」は新生に、基本的なキリスト教の世界観について様々な角度から考える機会を提供する、計5人の教員によるチーム・ティーチングの必修クラスである。「キリスト教世界観」クラスの主任教員である岩田三枝子講師は、このクラスの教育目標を以下のように説明する。「キリスト教世界観は、私たちがキリスト者として、どのような視点で日常生活に臨むべきかを考える枠組みです。TCUでの生活のみならず、今後生涯をキリスト者として歩むうえで、キリスト教世界観は重要な意味を持ちます。授業を通して、まずはキリスト教世界観の入口に立ち、すべてのことを通してキリスト者として生きる生き方を共に考えていきましょう。」東京基督教大学「ウェブシラバス」
<<http://syllabus.tci.ac.jp/pdf.php?ID=5327>> 2016.8.4.

¹⁷⁰ Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 240-241.ここではパットンの purposeful random sampling を採用した。

は各映像の内容である。

- ① 映像 1：ヒトラーをポジティブに演出した映像。当時、ドイツの国民から熱烈な支持を受けながら登場し、民主的過程を経て首相になったことが説明される。
- ② 映像 2：映像 1 に続けてヒトラーがドイツの国民から観呼の声で迎えられる姿や戦争を指揮する様子、演説する姿などが流れる。
- ③ 映像 3：今度はヒトラーについてネガティブな内容が流れる。ユダヤ人虐殺に関する教員の説明とともにアウシュビッツ強制収容所の記録映像が上映される。
- ④ 映像 4：映像 3 に続けてアウシュビッツ強制収容所の虐殺記録、ガス室や遺体の写真が流れる。
- ⑤ 映像 5：ボンヘッファーが処刑されたフロッセンビュルク強制収容所の紹介。

その後、個人による考察、そしてグループ・ミーティングの時間が提供された。また 2 週間の準備期間を用い、生徒自身がスキットを通してグループの思いをクラスメートに伝えるという課題が与えられた。スキットというナラティブのプレゼンテーションが選択された理由は、グループメンバー全員の積極的参加が必要とされる点と、ロジャースが語るように、それが若者の芸術的創造性をかき立てる作業につながるという 2 点において、本研究に適していると判断されたことによる。

スキットのプレゼンテーションの後、更なる個人やグループによるリフレクションの機会を経て、次は生徒たちが、彼らより若い世代の若者（中高生）に対して、ボンヘッファーについて教えるという課題が与えられた。ロジャースは、ナラティブ・メソッドにおいて、どのようにナラティブを生きるかについて悩む機会の重要性を主張するが、限られたクラス時間の中である程度それを実現させるため、「若者にボンヘッファーのライフストーリーから何を学んでもらいたいのか？」という問いを中心に、1 週間の準備期間を用いて、中高生に対する授業形式のティーチングを準備するという課題を提示した。プレゼンテーションは、クラスメートを中高生に見立てる形で実施された。

リフレクションの機会に関しては、すべてのグループに対して同じ質問が用意された。質問は、本研究において用いられるグラウンデッド・セオリーのガイドラインに沿いつつ、研究対象者の正直なリアクションを引き出すために、「どう思ったか」、「どう感じたか」といった、オープン・エンドなものが用意された。

2. ディートリッヒ・ボンヘッファーについて

第1回の授業開始時に教員より、「ボンヘッファーという名前を聞いたことがありますか。」という質問がなされた。24名中、2名が手を挙げたが、詳しく知っているとは答えた生徒はおらず、ほとんどの生徒にとって、今回がボンヘッファーのライフストーリーとのはじめての出会いであった。

1906年、ドイツのブレスラウで生まれたディートリッヒ・ボンヘッファー (Dietrich Bonhoeffer, 1906-1945) は17歳でテュービンゲン大学に入学し、24歳で大学の教員資格を取得した秀才であった。1933年にヒトラーの第3帝国の出現によってナチスの独裁とユダヤ人への迫害が本格化すると、ボンヘッファーはキリスト者としての神学的考察の末、ヒトラーとの闘争を決心する。その後、エキュメニカル協議会の会員として選ばれた彼は、ナチスに追随したドイツ教会に対抗し、世界教会の一致のために積極的に活動した。また1935年には、告白教会が設立した牧師研修所の所長となった。その後、ヒトラー暗殺計画に加わり、国外を回りながら情報員として活躍するが、1943年4月に国家に対する反逆の罪で逮捕された。1945年4月3日にはフロッセンビュルク強制収容所に移送され、同年4月9日に39歳の若さで絞首刑に処せられた。それは連合軍がフロッセンビュルク強制収容所を解放するわずか1週間前、またヒトラーが総統地下壕で自殺する3週間前のことであった。

強烈だったボンヘッファーの生涯は、現代社会に生きる我々にも多くのことを考えさせる。「彼は牧師でありながら、なぜヒトラー暗殺計画に加わったのか」、「当時、ドイツ教会がナチスに妥協したことをどう理解すべきか」、「神の計画に沿って流れる歴史の中、時代の危機を目の前にして信仰者はどう行動すべきか」、「信仰者としての生き方は、何を基準に考えるべきか」これらの倫理的ジレンマは、宗教教育の題材として重要な意味を持つ。宗教教育は単に宗教的情報を伝達することのみに終止するべきではなく、真理への追求心を誘発し、それによって生まれた内面の変化が、個々の中で実体化することを求めるべきだからである。ナラティブ・メソッドの宗教教育的効果について考察する本研究では、ボンヘッファーという個人史の持つ力や、そこにある葛藤の要素が、彼のライフストーリーに接する者たちの探究心を刺激し、積極的参加を引き出すのに適切であると考え、彼の人生を主題として選定した。

3. 研究結果について

(1) 個人リフレクション①の結果

教師による主題提示の後、生徒たちにはリアクション・ペーパーが配られ、10分間作

成した後、その内容を一人ずつ発表する機会が与えられた。中には、休憩時間にも席を外さず、ペーパーを作成する生徒も多数いた。発表の時は生徒のほとんどが発表者の声を傾聴する姿勢を見せた。以下はボンヘッファーという人物像に関する質問の結果で、生徒 24 名によって書かれたリアクション・ペーパーの内容を、ほぼそのまま列記したものである。

<質問 1> ボンヘッファーはどんな人物だったと思いますか。彼をどう評価しますか。

- ・ とても自分の中に固い意志を持っている人だと思う。意志が強くなければ、ヒトラーの暗殺計画に加わることができなかつただろう。しかし、やはりキリスト者として暗殺計画に参加するのは、賛成できない。結果的に暗殺は失敗してしまったし、神様は暗殺に参加することを望んでいなかったように思える。
- ・ 自分の信仰に妥協できない人だったというイメージを受けた。頭脳派であると同時に行動派でもあったようだが、一つの目的や信念のためにその 2 つが彼の中で常に一致しなければならなかつたのだろうと思う。素晴らしい人だったとは思わないが、聖書に忠実であろうとする一心には矛盾がない。とても実直な人だったと思う。彼の暗殺計画は決して自分が助かろうという理由によるのではなく、教会のために自らを犠牲にするという思いがあつたことだつたのではないだろうか。彼の計画には反対だが、信念と真つ直ぐさは、他に類を見ない。心動かされる。彼にとって暗殺計画はあくまで手段のように見える。
- ・ 正義感の強い人。行動力がある人。意固地なところもあるのではないか。暗殺が失敗したのは主の御心だと思うので、神にあいされた人だと感じた。しかし、クリスチャンとしては別の道、正しい神の道を見極めてほしかつた。
- ・ 否定はできないと思う。神様が命を管理するのだから、人の手で終わらせようとするのはよくない。ただ、この人が行動しなければ、今のドイツは、また今の私（本を通してなど）はなかつただろう。結果的にヒトラーを殺すという罪は行われなかつた。どれだけ神様に祈って、そこまでやれたのだろうか。
- ・ 自分の意志をしっかり持っていて、それを行動に移せる人。ボンヘッファーは「このままではいけない」という思いから行動をなにかしたかつたのだろうと思う。その点は評価できるが、「人の暗殺計画」に参加したのはやはり間違いだつたと思う。現実には失敗で終わったが、もし成功していた場合、もしかしたら現代の基督教のイメージが変わつていたかもしれない。
- ・ ナチスドイツが残酷なのは知っているけど、殺すのはだめだと思う。でも、時代背

景が戦争だったので、「死」が軽くみられていたのかもしれない。行動力のある人間だったんだと思う。当時でナチスに反抗できる事はすごいと思う。

- ・ クリスマンだけど、過激な人物だったと思う。ボンヘッファーは道をそれなかったけど、一歩間違えていけば、ヒトラーのようになってしまっていたと思う。クリスマンが「暗殺計画」に加担するのはいいことなのだろうか。
- ・ 行動力を持ち、人に仕えた人。また、ヒトラーへの強い憎しみをもった人。強い信念をもち、危険をかえりみない人。
- ・ ビデオを見て、当時のドイツでボンヘッファーのように生きるのは、神様に仕えていきたいという思いがあっても、とても難しく、何が神様の前に正しいのかを判断するのが困難な状況だと思うので、その中でヒトラーの間違ったやり方に対して批判していて、まわりに流されない真っ直ぐな人だと思った。
- ・ クリスマンとして、有能だったかもしれないけど、非常にヒトラーへ対する憎悪をととても感じた。暗殺計画はクリスマンとして、人として、これは罪であることはこれだけ有能ならば理解できたはず。なのに参加したボンヘッファーは人間として考えて行動できる、とても勇しい姿だと思う。じぶんが悪に染まってでも、国に変格をもたらしたい姿は、高く評価したい。ヒトラーに対する恐怖心と憎しみ、危機感をあのドイツでもち続けた意志の強さを感じた。僕はこの人をクリスマンとしてじゃなく、人として評価をした。こういう人を今の社会は必要としているはず。
- ・ 忠実、熱心な人であったと思う。母の言っていた『良く考えなさい』ということを守り、忠実に行った上で、行動していたのではないかと思う。彼の思想にもあるように、土台を忘れることなく、忠実であった。信仰面においても、実践できるという点では非常に評価できるが、暗殺計画参加については、本当にそれが正しい判断なのかは疑問である。しかし、全否定はしない。しかし、それもまた彼が考えぬいた結果だと思うと、どのような葛藤があったのかというのが気になる。また、彼の行動力が出ていることではないか。
- ・ 正義感の強い人間だったと思う。彼の考えを行動に移す行動力は凄いなと思った。ただし、暗殺するという手段は賛成できないが、当時の環境を考えると、そのような結論にたどりつくのも仕方ないのかなと感じた。当時の流れに飲まれない、自分の中にしっかりと芯を持っている人だと思った。
- ・ カトリック教会のように試練があっても耐え忍ぶ様ではなく、積極的に立ち向かう人だなと思った。他者と全く別の意見を持ち、目標のためなら先頭に立って真先に犠牲になるタイプの人だろう。専政政治に対する派閥の人々は大体、そのリーダー

に憎悪感をもつ人が多いが、ボンヘッファーの場合は違うのでは？彼の本意としては、ヒトラーを殺すのではなく、ヒトラーを正したかったのではないかという気がする。

- ・ 母の持っていた考え方、「ものごとについて良く考えなさい。盲目的に何かに従うようなことはいけません」その意識が自然と植え付けられていたため、ドイツ的キリスト者のようではなく、自分の信じるものを信頼し続けたのでは…。最後まで自分が従うべきものを見失うことのなかったので、信仰に対してすばらしいと思った。誰かに言われて従うことが嫌いな人だったのでは…。暗殺計画は「暗殺」したかったわけではないと思う。ヒトラーに従わない暗殺計画あくまで「選択」。ゴールが「暗殺」ではない。ヒトラーの命を助け、多くのユダヤ人の命を見捨てるのか。「隣人愛」って何か。「クリスチャンとして」というだけのきれいごとだけでは、決められないことだと思った。
- ・ 一途に信念を守り抜く人ではなかつたらうか。神学を手放さず、その中で自分の考えから率先的に行動する人。迫害にもたゆまず、本を買ってまで、ナチスに抗った男。ヒトラー暗殺計画に参加したことは、個人的には良くなかつたと思う。『敵を愛する』教えからは逸脱してしまっている。結果的に命を落とす必要はなかつた。戦後のドイツで働くべきではなかつたか。
- ・ 信仰がそれほど強くなかつた家族の中に育つたにもかかわらず、行動力がすばらしい人。(神学をたくさん学び、様々な活動を行ったから) 受身ではなく、自主的な人。しかし、告白教会でのボンヘッファーの影響力が大きくなかつたのに驚いた。活発な人物だが、どうしてヒトラー暗殺を計画したのかが不思議。行動力もあつて、頭もよいボンヘッファーだったら暗殺ではなく、違った方法でヒトラーに立ち向かうことができたのではないだろうか。暗殺計画はよくなかつたから失敗に終わったのかな？と感じた。
- ・ 信仰はとても立派なものだったのかなと思った。しかし、ヒトラーの暗殺計画に加わってしまったのは正しいことなのかどうか迷う。特に、牧師ということなので、他に人々を助け出す、救う方法があつたのではないかと思う。しかし、加わることで人々を助け出そうという決断力のある人だと思った。
- ・ ボンヘッファーは、ヒトラーを暗殺しようとしたけど、途中で捕まってしまう、殺されてしまった。暗殺をしようとしたことは、良いのか悪いのか聖書的に見れば、悪いのかもしれないと私は思った。
- ・ 本当にすべての行動は、神様に示されて行つていたのか少し考えてしまった。聖書

には、それこそ「隣人を愛しなさい」とか「敵を愛しなさい」とか書いてある中で、牧師がいくら何でも殺人計画に肩入れするのは、いくら何でも…と思った。ヒトラーに対して、目には目を、歯には歯を、みたいな感じで、私は嫌だなと思った。

- 個性的な人物だったと思う。クリスチャンだから人殺しには関わらない、それは「暗黙」の了解というか、常識を破ってしまう彼に驚いた。でも、ヒトラーを殺しても仕方ないと思うほど、ドイツを救いたかった、変えたかったのだと思う。それに、頭の良い彼だから、単純に殺して戦争を終わらせれば良いと考えていた訳ではないだろう。ただ、疑問に思うのは、祈っていたのかな、ということだ。神は、罪を犯し続けている人をクリスチャンが殺すのをお赦しになるのだろうか。彼の決断が良いとか悪いとか簡単には言えないけれど、私は彼の決断に反対ではない。
- ヒトラー暗殺計画に関わる際に、牧師でもあったボンヘッファーはヒトラーの考え方が変えられるようにと神様にたくさん祈っていたと思う。しかし、ユダヤ人は逆に殺され続け、状況は悪くなるばかりで、彼らの苦しみを見るに耐えられなくなったのではないか。ヒトラーがいなくなることを期に、ドイツの権力者を始め、ドイツ人すべてが目をさましてくれることを願ったのではないか。暗殺計画関与は、自分の牧師としてという立場を含むすべてに代えても、ボンヘッファーが平和を求めているということの表れのように見えた。クリスチャンとして暗殺に賛成することは究極の選択のすえの勇気のいる決断だったと思うが、私は最終的に人を裁くことができるのは、神様だけだと思うし、神様の義は人間の正義と比べられるようなものではないと思うので、ボンヘッファーの行為をどう評価してよいか、正直分からない。
- ボンヘッファーは暗殺計画に加担したのを除いたら、よい評価である。当時、国の行く先が見えない中で、牧師としてすべき行動を起こしたのはすごいと思う。命が危ないのも分かっていたはずなのに、行動したのは使命感みたいなものがあったのかなと思った。圧力にも屈しない人物だと思う。でも、暗殺はよくないと思う。僕はその時代に生きた人ではないから、何とも言えないので、僕のイメージ内での判断だが、それでも暗殺メンバーの実行系にならなかったのは、それなりに罪悪感があったのかなとも思った。
- ヒトラー暗殺計画への関与だけを見ると、過激にも思えるが、実際には非常に理知的な人物だったのではないか。ドイツ教会内で、ヒトラーに妥協する、ドイツ国内で起こっているホロコーストに対して、非常に強い危機感を持っていた。神に反対する力として。

- ・ ボンヘッファーは非常に能力も行動力もある活発なクリスチャンだった。彼が生きた時代、ナチスが力を持っていたドイツの中で傍観者になるのではなく、積極的にその問題に取り組み、ダイナミックな活動をした勇敢な人だと思った。暗殺計画に加わったという事実は正直あまり賛成はできないが、ただ見ているだけで行動しなかった多くのクリスチャンと比べると、また見ているだけで行動を起こした分、ましだと感じた。

多くの生徒がボンヘッファーを「行動力のある人」、「信念と意志の強い人」として評価した。特に助かる道を選ばず、最後まで自分の信念に従って、ヒトラーに抵抗したことが生徒たちの心に強いインパクトを残したと思われる。以下は、ビデオに関する生徒たちのリアクション・ペーパーの結果で、書かれた内容をほぼそのまま列記したものである。

<質問2> ビデオを見る前と後、あなたの中にどんな変化がありましたか。

- ・ とても残酷な事をしてきたヒトラーに対して、強い意志を持って反発したボンヘッファーは、とてもすごいと思う。しかし、やはり暗殺には賛成できない。
- ・ ユダヤ人大量虐殺については「夜」という本を読んでいたもので、知っていた。しかしいつ見ても嫌悪感を感じると同時に人間の恐ろしさというよりはサタンの恐ろしさを見る。ヒトラーという人物の内面はどんなもので、どういった気持でこれを行ったのか。
- ・ 悲惨な時代だと知識として知っていたとしても、実際にその場にいた人たちの心の葛藤であったり、辛さは今の平和な時代に生きている私には半分も理解できないと思った。ボンヘッファーはもちろん神に祈ったとは思いますが、やはり暗殺という道が、神が与えた道だとは思わない。しかし、それほどまでに追い詰められていたのではないか救うのが正しい道だと、勘違いではないのだが、そう思うことが、御心だとおもうことがあるのではないかと思った。でも、そのぎりぎりの状況だからこそ、クリスチャンとして、別の道で国を救ってほしかった。
- ・ ビデオを見るまで、ヒトラーはただの悪い人にしか見えていなかった。しかし、この人のおかげで、今のドイツがあるのは確かだと感じた。人をひきつける力は与えられた賜物のはずだから、それをもっと別の方向に使いえば良かったのではないか。ひどい奴から、かわいそうな人と、私の中でガラリとイメージが変わった。
- ・ ビデオは想像以上に残酷で、確かにヒトラーを暗殺してでもこの人たちを助けたい

と思う気持ちになるかもしれないし、そう思ったことをいけないと思ってでも、行動に移そうとしていたことから、強いなと思ったが、別の方法を実行してほしかったと思う。

- ヒトラーは残酷な人だったけど、もっと好きじゃなくなった。昔の歴史上の人物としてではなく、この人が実際に生きてて、また犠牲になった人々がいることを忘れてたくない。人種差別がどれだけひどいことなのか、あらためて感じた。負の遺産をこれからもずっと残しておくべきだと思う。ヒトラーがすべて正しいという中で、ヒトラーを批判し、クリスチャンとして強く生きていくことがどれだけ大変なのか想像もつかない。人は、悪いと思って流れに合わせてしまうけど、ボンヘッファーは批判していたところは強いなと思った。また、ヒトラーが本当に残酷的だったとしても、人間が人間を裁くことはどうなのか、やっぱり疑問に思った。
- 感情がごちゃごちゃになった。ひどいことか悲しいことか、そんな言葉で処理できない。暗殺計画に加わるとき、自分の信仰と現実のむごさの間で揺れたのではないか。そこで現実だけを見てしまったとき、その計画を選ばざるを得なかった。そのとき、神様はどう思っていたんだろう。
- ビデオに出てくる写真などが、本当にとっても残酷で、その残酷さをリアルに知っていたボンヘッファーがヒトラーの暗殺を計画したのも無理ではないと思った。それでも、「あなたの敵を愛せよ」という言葉は大切なものだし、憎しみではなく、愛することでヒトラーの心を変えることができたかもしれない、とも思った。
- ビデオを見て感じたのは、ヒトラーには間違いなくリーダーシップがあり、カリスマ的であり、頭も賢くて、先のことまで考えている野心を感じた。きっとヒトラーは生まれた時代が悪かったのかも。ビデオで見たヒトラーの目が他の人や、僕が今まで見てきた人の目と違った。虐殺の映像はエグかったけど、もし僕がこの時代のドイツ人だったら、ヒトラーを支持していたと思う。
- 実際に見ることを通して、印象は大きく変わった。現実味が出てきた。正直な感想としては、恐ろしいなと思った。しかし、見る前と後の変化は特にならない。歴史と時代背景をしっかりと知る必要だと思った。ヒトラーを通して、本当のリーダーシップって何なのか、人々を正しく導く人となるにはどうすればいいか、それを学ぶことができると思った。
- 暗殺には否定的だったけど、ビデオを見て暗殺されても仕方ないかなと思った。お互いにそれぞれが一番良いと考えたことを行ったけれども、もっと別の方法を考えることはできないのかという思いが強まった。

- ・前は、今の北朝鮮のように表向きだけの支持ではないかと思ったが、ヒトラーが人々に意外にも支持されていたことが分かった。その中でボンヘッファーがヒトラーを間違った道から正そうとする運動を起こしていたのは、また、営んでいくのは、相当勇気のいることだったと思う。ましてや同じクリスチャンとしても、日本人がその性質からして、このような運動を起こせるかと思う。ヒトラーは extremist。虐殺は愛する行動だったのか？多分、(ボンヘッファーは) ヒトラーやナチスのためなら、死んだのではないか？暗殺計画に参加することになって、少しでもヒトラーに近づいて話したかった？ボンヘッファーは本当に暗殺計画に参加するべきだったのか？
- ・ヒトラーの周りには常に付き人のようなものがいて、国のほとんどが軍人？警察？なのでは、というくらいドイツ中がヒトラーでしばられている中で、告白教会による養成所、また自分の信仰をつらぬき通すのは、本当に素晴らしいものだと思う。収容所をみても、あの中に入れられると考ただけで恐くなるほどなのに、ボンヘッファーは『私たちの勝利は確かです』という神様への絶対の信頼を私も持ちたい。ヒトラーは新しい風を起こした、とてもリーダー性があったが、違う形でドイツのために何かすれば、素晴らしい国になったのではないかと思った。
- ・特に変わりはない。ボンヘッファーが死ぬ必要も、ヒトラーを殺そうとする理由もなかったと思う。「隠れ家」や「シンドラーのリスト」、ヒトラーの映画を見た後なので、ホロコーストに対する歴史的認識は解ったつもりでいる。
- ・アウシュビッツでの出来事や人々の状況は以前にも学んだことがあったので、理解しているつもりだった。しかし、今回のビデオを見て人々がゴミのように扱われているものや、人々が予想以上にやせほそっているものを見て…こんなにもひどかったのか！とすごくショックを受けた。なぜ、ヒトラーは戦争だけで終わらせるのではなく、ユダヤ人大虐殺を計画し、これほどまでにひどい行動をとれたのだろうかと思議でいっぱいである。
- ・ヒトラーの迫害という恐ろしい中で批判したり、暗殺計画に加わったり、行動力はやはりあったひとなのだった。ヒトラーは虐殺という、してはいけないことを続けて、改めて恐ろしいと感じた。
- ・ビデオを見た後では、あまり変わらなかったけど、私もその場にいたらヒトラーを暗殺していたかもしれないと思った。
- ・ボンヘッファーへのおもいはあまり変わることはなかった。ヒトラーは、ビデオを見たらもっとヒトラーへの恐怖心というか、こんなこと思っちゃいけないけど、「その時代のユダヤ人に生まれなくて良かった…」と思ってしまった。でも、少しビデオ

オを見ておもったことは「ヒトラーは心がさみしい人なのかな」と思った。よくクリスチャンでもある「自分は誰からも愛されていない」ではないけど、そのような思いが少しであったから、このような行いを起こさせたのかな、と思った。

- ・ 高校の授業でドイツについて勉強して、映像も見たことがあったので、大きな変化はない。でも、こういった映像をみる度、心が痛くなる。何のために人は造られたのか、そう叫びたくなる。もし、この時代に私が生まれていたら、死ぬのが恐くて、国の方針に従ってしまうのだろう…と思い、昔の人を責めることはできない。また、ビデオの中に出てくる人は、みんなヒトラーを崇拝している感じがした。ヒトラーは、熱心な政治家であったと聞いたことがある。語りが上手い。ボンヘッファーもヒトラーもドイツを良くしようとした点では同じであると思う。ヒトラーの日記なども読んでみたい。ボンヘッファーは死が恐くなかったのか？恐くないとしたら、神への信頼が強かったのか。
- ・ ヒトラーは人生をかけて何を手に入れたかったのだろうか。あれほど多くのドイツ人から支持されていたのに、ユダヤ人を憎むようになったのはどうしてか理解しきれなかった。収容所にあふれるユダヤ人の死体を毎日見続けていたら、ドイツ人ばかりでなく、同じユダヤ人であったとしても、死体をもの（ゴミ）のように扱う感覚になってしまっても仕方ないように感じられた。
- ・ あまり変わりはない。ヒトラーがいくら残酷だと分かっても、暗殺を良いとは言えない。
- ・ 今の日本に通じるドイツの社会情勢を感じた。カリスマ的リーダーとしてヒトラーを喜んで迎えた民衆の姿を見て、怖さを感じた。私は、ボンヘッファーのように、多くの人々と違う価値観であっても、神様の真実（義）を求めて、実践できるだろうか？という問いが生まれた。
- ・ 前はなぜヒトラーのような人物に人々が惑わされたのか理解できなかったが、彼には人々を魅きつけるものが、確かにあり、彼のカリスマ性に従いたいという気持ちになったドイツの人を馬鹿にはできないと思った。存在感があり、人に、この人について行きたいと思わせることのできるヒトラーはやはり恐ろしくも、魅力的な人だったのだと思った。

(2) グループ発表①（スキット）の結果

スキットは、1回目授業の2週間後の2回目の授業時間に実施された。「生徒は嫌がらずにスキットに取り組むだろうか？」という研究者の危惧をよそに、研究対象者のほとんど

どは、比較的楽しそうに課題に取り組んでいるように見受けられた。後のディスカッションの中でも、スキットという課題についてのネガティブなコメントはあまり見られなかった。各グループは、それぞれ独自の内容や方法のスキットを上演した。あるグループは、背景音のみを用いた台詞なしのダンス風スキットでボンヘッファーの人生を表現し、またあるグループは、ヒトラー暗殺計画に焦点を当て、効果音や小道具などを積極的に活用したスキットを上演した。すべてのグループがスマートホンを用いて背景音楽や効果音を使用した。5つのグループが、それぞれのスキットを他のグループが見守る前で演じた。また、女子生徒がボンヘッファー役を演じた、男女の性別の役割が変わったグループも2つあった。

「生徒は嫌がらずにスキットに取り組むだろうか」という研究者の危惧をよそに、生徒全員は、比較的楽しそうに取り組んでいるように見受けられた。休憩時間にも半分以上の生徒がペーパー作成に集中する中で、「楽しかった」、「面白かった」という声が何度も聞こえた。後のディスカッションの中でも、スキットという課題についてのネガティブなコメントは見られなかった。スキットとティーチングの内容を文章で説明するのは困難なことではあるが、スキット後の彼ら自身によってなされた説明等をもとに、内容の簡単な紹介として記述する。なお、スキットとティーチングはビデオ録画されており、本研究の重要なデータとして残されている。以下は実際、発表を行った各グループのスキットの内容である。(スキットを行った順番による。)

<A グループのスキット>

ヒトラーとサタンが登場。ヒトラーはサタンの支持に従って行動する。サタンが指し示す目標物(ユダヤ人)を蹴ったり殴ったりしながら迫害をする。そこにボンヘッファーが現れてユダヤ人の代わりに迫害を受ける。ボンヘッファーが祈るとサタンとイエス・キリストが登場し、ボンヘッファーを置いて揉める。結局ボンヘッファーはサタンに取られ、サタンの支持に従ってユダヤ人迫害を続けているヒトラーを殺そうとするが、失敗して逆に殺されてしまう。殺されたボンヘッファーの前にイエス・キリストが現れボンヘッファーに白い服を着せて彼と共に退場する。

<B グループのスキット>

舞台の真中で跪いて祈るボンヘッファー。その後ろには神がいてボンヘッファーは神の御心に従って動く。そのとき、ヒトラーが現れてユダヤ人を殺し始める。ヒトラーの後ろにはサタンがいて、ヒトラーを支持している。ヒトラーの銃に撃たれて苦しむユダ

ヤ人を見て、ボンヘッファーはヒトラーを説得するためにヒトラーの心の扉を叩くが、ヒトラーはユダヤ人への虐殺を続ける。長い間悩んで祈るボンヘッファー。決心がついたボンヘッファーは剣を持ってヒトラーを殺そうとするが、決定的瞬間に神が現れ、ボンヘッファーの行動を止めてヒトラーとサタンを追い払う。暗殺に失敗したボンヘッファーは神に理由を尋ねるが、その後、神の御心に従って跪く。静かに祈るボンヘッファーの後ろからサタンとヒトラーが銃を構えている場面で劇が終わる。

<C グループのスキット>

ナレーターが登場、ヒトラー暗殺計画に加担することで悩むボンヘッファーの状況を説明する。ヒトラー役の人物が「市民」と書いてある風船を銃で撃ちながらユダヤ人虐殺を象徴する行為をする。苦悩するボンヘッファーの横にイエス・キリストが現れ、「十戒：殺してはならない」と書かれている紙を持って強調する。サタンはヒトラーを殺すようにとボンヘッファーをけしかけるが、ボンヘッファーはイエス・キリストの十字架を自分の背中に背負って少しずつ前に進む。その後、爆弾を使った暗殺計画が失敗して、ボンヘッファーは刑務所に収容される。決然とした態度のボンヘッファーが死刑に処せられる場面で劇が終わる。

<D グループのスキット>

ボンヘッファーが登場して軽快な音楽に合わせて踊ったり、バスケットボールをしたりしながら多様な姿を表現する。場面が変わって、ボンヘッファーはヒトラーのユダヤ人虐殺行為から目をそらすドイツ市民たちに状況をちゃんと見るようにと訴えるが、彼らはそれを振り切って過ぎ去る。銃を持ってヒトラーを殺そうとするがとても苦しむボンヘッファー。その後、場面が変わり、軽快な音楽に合わせてボンヘッファーは両手を挙げて喜びの踊りを踊るが、一発の銃声とともに倒れてスキットが終わる。

<E グループのスキット>

ある日、静かな田舎の村に兵士たちが現れ、村の「ボン」が兵士になったならば村の人たち全部を殺さないと脅迫する。与えられた時間は3日間。村の人たちは「ボン」に、人を殺す兵士になってはならない、自分たちには構わずに逃げなさいと「ボン」を説得する。その夜、村の人たちが兵士によって殺される夢を見た「ボン」は苦しみの中で神に祈る。結局、兵士になった「ボン」は5年後、また自分の村が兵士によって襲撃されることを知り、その情報を村に流して村の人たちを助ける。そのことによって「ボン」

は死刑に処されるが、自分を犠牲にしてまで村の人たちを助けた「ボン」を見て、兵士たちは「ボン」が信じた「イエス・キリストは誰か」という問いをする場面で劇が終わる。

(3) 個人リフレクション②の結果

5つのグループのスキット発表が終わった後、生徒全員はグループ討論Ⅰを行う前に、自分の意見をまとめる機会として、約10分間リアクション・ペーパーを作成した。以下はスキットを準備する中で感じたことに関する生徒全員のリアクション・ペーパーの結果で、書かれた内容をほぼそのまま列記したものである。

<質問1> 自分のグループでスキットを準備する中で、何を感じ、何を思いましたか。

- ・ グループで話し合う中で私が思い浮かばなかった見方に気づかされた。ユダヤ人が苦しめられているのを見たボンヘッファーは信仰があったからこそ悩み、黒と白（神の義、聖書の教え、愛など…）の間に心が揺れ動いた。ボンヘッファーの中に芽生えたはずのヒトラーに対する憎しみの感情は黒からきた。人を殺すという行為は、はたして100%黒なのだろうか？（十戒には殺してはならないとあるが、旧約の時代、神様は戦争を認めているのでは…？）ボンヘッファーがヒトラー暗殺に参加したという行動そのものよりも、神様に祈り、御心を求めて決断を下したという苦悩の過程を神様は評価してくださるのでないか。
- ・ ボンが暗殺を決めたのは何故か、などととても深く考えることが出来た。私の解釈としては、ボンはサタンによりのでも、神様でもなく、自分自身できめたのだと思う。このことなどについて、チームの人たちと話し合いや、ディスカッションが出来て良かったと思う。
- ・ リーダーとしての役割をしていたので、全体を見ながら何度も調節を行った。チームメンバーがとてもよく協力してくれたので、感謝であると共に、チーム作業はリーダー一人でやるものじゃないなと学ばされた。元々、スキットやワークショップダンスなどが好きだったが、ここ数年全くする機会がなかったので、とても懐かしく思った。神様が賜物とチャンスを与えてくださるなら、またこのようにやりたいと願っている。
- ・ ボンヘッファーへの解釈の仕方が全員同じというわけではなかったので、それを踏まえた上で、一つの作品を作る難しさを感じた。だから、全員「この劇が自分の思いすべてだ」とは思ってないと思う。でも、他者の意見も尊重し、一つの物語を作

ることが大切だと思うので、良い経験になった。

- 最終的に神様がどのようにボンヘッファーを取り扱われたのかを考える中で、「人はうわべを見るが、宗派心を見られる」という御言葉が思い起こし、神様は本当に愛の方であると思った。グループの団結力が試されるスキットで一致してできたことは感謝だった。
- みんな一つの同じものを見て、聞いて、学んだのに、グループ内でも様々な解釈があり、面白いと思った。ボンヘッファーの心の揺れを表現するのが難しかった。しかしやはり、神様は結果ではなく答えを導き出す過程を重んじておられるのではないかと改めて思った。だから、決断という結論にいたった。
- スキットをするのは個人的に初めてのことで、どういうアクションをしたら分かりやすいか、伝わりやすいかということを経験して長々と考えてしまった。ボンヘッファーのヒトラー暗殺の場面で、暗殺を実行する時の原動力について（神の御心か、サタンの誘惑か、自らの意志か）悩み、そのために誰が暗殺の時に介入するかも決まらなかった。
- 同じグループ内でもボンヘッファーの生涯について見解の違いがあり、それを擦り合わせていく中で理解を深めることができた。また、メンバー一人一人もとてもユニークで、皆をリードする人、アイデアが豊富な人、チームを盛り上げてくれる人、意見を上手くまとめることのできる人、場を和ませる人など、全員でバランス良く一致することができてチームワークの素晴らしさを感じた。
- ボンヘッファーは、彼なりに本当に苦悩したのだなと第一印象は「クリスチャンのくせになんなんだ！」と思っていたので、だいぶ変わり、ボンへの可愛そうというか、同情みたいなのを感じた。
- 私たちのグループは主にボンヘッファーの本からの引用が多い。いわゆる史劇だったので、授業の内容を思い出しながら脚本を作った。一番意見が割れたのが、ボンヘッファーの葛藤のシーンだった。イエス様のように罪を背負う、という表現がとても難しく、本当に一人一人の賜物おかげで成功したと思う。小道具の準備は大変だったが、とても楽しく協力し合うことができて、神様の愛を感じた。
- 初めは、すごく難しいと思った。しかし、いざ、やってみると本当に楽しくできてよかった。可視化にお互いの意見などは、少し違うところもあったけど、互いの意見も混ぜながら良いものができたと思う。
- 私はリーダーとして、グループのみんなとスキット全体をリードし、まとめる役割をした。まとめるということで、自分一人だけの意見だけではなく、グループメン

バーが出してくれるアイデアにも耳をかたむける必要があった。しかし、それは決して苦痛ではなかった。それぞれが思っていることを出し合ったからこそ、すばらしいスキットを造り上げることができたと、私は思う。和気あいあいとしながらもやる時はしっかりとけじめをつけてこんな私のリードに協力してくれ、ついてきてくれたメンバー一人一人に感謝したいと思う。

- はじめに一人ずつ本を読んで、とりかかったのだが、同じ一冊の本を読んでも思ったこと、考え方がそれぞれ異なり、スキットをつくりあげていくうえで、本から分かったこと+ α で学ぶことができた。自分以外の意見を聞くことで、答えは一つではないということも知ることができた。スキットはとにかくチームの呼吸が合わなければできないもの。入学して2カ月でここまでの作品をつくることができて本当に嬉しい。
- ボンヘッファーの本を読んで、ヒトラー暗殺の際、本当に悩んでいた事が分かった。彼の悩みと苦しむシーンはとても表現しづらいと思っていたが、彼の気持ちを考えるととても簡単なことだと気付いた。彼はもっと苦しかったと思ったからである。
- 時間の感覚の違いを感じた。それぞれの賜物の違いを感じた。自分は心配性なので、前もって少しずつ準備したかったが、それぞれ忙しくて集まること自体が難しかった。自分の大切なものと、相手の大切なもののズレを感じて悲しくなることもあった。実際に集まって、練習を始めると、それぞれの賜物、能力の大きさに驚かされた。忍耐すること、相手に信頼することの難しさと大切さを感じた。もう少し、自分がグループのために何が出来るか、考えて行動すればよかったと反省。でも面白いグループだった。
- みんな忙しい中で集まる時間もない、決める時間もなかったけど、無事にスキットができて本当によかったと思う。自分はほとんど何もしてないけど、他のメンバーが協力してくれたから完成できたものだと思う。感謝しています。
- なかなか集まらない中で、どうやってみんなの意見を集めるか。高校の頃のようにみんな時間割りが同じというわけではなかったので、時間の大切さを知った。意見交換は楽しかった。色んな人の意見を聞くと「なるほど」と思ったり、価値観が必ず同じとは限らなかった。
- 様々な環境でそれぞれの価値観をもつ5人で短時間でここまでやれたのは大きいと思う。正直、僕自身もあまりやる気がなく、成せば成る態度で最初の頃はやっていた。けど、やっているうちにたのしくなってきた。ボンヘッファーという人のことを考えたことはよかったと思う。でもやっぱり大変だった。

- ・ 時間がない中で自分の時間を割ってみんなで準備することで、一致することができたのではないかと思う。大切なことは結果ではなく過程にあると感じさせられた。これは勉強だけではなく、すべての生活においてもそうだと思う。特に伝道などは神により頼み、聖霊によって働かされているのか。それともそうでないのかで大きく変わる。結果も大切だけどその過程をしっかりと見つめなければならないと思った。
- ・ ボンヘッファーの人生を、主役を変えて表現するのは難しく、たくさんの工夫がしていると感じた。みんなの賜物が用いられて、準備が進んでいったことに感動した。実際に練習してみて、演技の難しさなどを実感した。
- ・ 最初はチームワークが心配だった。でも、話し合っていくうちに、色々なはなしができるようになり、不安もなくなった。内容を考える際に、どのようなストーリーでボンヘッファーの生涯を現すかを考えるのが難しかった。準備期間も短かったのだが、時間を有効に使えたと思う。以前はあまり話しかけられなかった友達も、今回のスキットの練習を通して、ぐっと距離が縮まったように感じた。
- ・ 本番前によく現れた身としては準備の大変さというものはよく解らない。しかし、仲間の皆が必死に考案された原稿を見、感謝の思いに満たされた。頼まれる方々だと実感した。
- ・ 周りに頼ってしまっただけで、私自身をもっと積極的にならなければならないと感じた。グループ課題の難しさも分かったが、楽しい面もたくさんあることに気付いた。また、ボンヘッファーは、主を愛しいつも忠実だったのではないかと思った。
- ・ まず、ボンヘッファーという人物を知るために、先生からお借りした本を読んで、みんなで話し合いをした。解釈という点では他のチームより劣っていた(足りない)かもしれないが、みんなで脚本をつくっている時にボンヘッファーのこういう性格や、心情を表そう！と積極的な意見が出てきて楽しかった。また、練習のときは祈り、自分たちがただ楽しむだけでなく、神様とボンとの関係について、そして現代の状況についてメッセージ性のあるものを伝えることができるよう、みんなで交わり、静まる時をもてたことが感謝である。

以下は、他グループのスキットの感想に関する生徒全員のリアクション・ペーパーの結果で、書かれた内容をほぼそのまま列記したものである。

<質問2> 他のグループのスキットを見て、何を感じ、何を思いましたか。

- ・ 一人一人が役になりきり、真剣に取り組んでいる姿に感動した。同じ授業を受けた

のに、グループごとに違った視点からボンヘッファーを見ていて、想像以上に多様な表現や結論の出し方があり、刺激を受けた。他者と一緒に学ぶことで視野が広がったように感じる。

- やはり人それぞれの解釈の違いがあり、それを、スキットを通してシェアされて、とても面白かった。また、一からストーリーを作っているグループもあり、現代に生きる私たちにもボンの選択を適用することが出来ることを学ばされた。
- それぞれの個性が生きていてとても見ていて面白かった。自分にはない新しい考え方や発想（私は真面目に考えがち？）などもあり、勉強になった。最初のグループとはボンヘッファーの暗殺計画に対する解釈が違ったようで、もしかしたらこのような終わりもあったのではないかと考えたりもした。練習中は他のグループの様子が分からなかったが、完成を見られて嬉しく思った。
- どのグループもよく考えられているなーと感じた。多くのグループがボンヘッファーをずっと白で表現していたので、トータルではそのような考え方の人が多いのかなと思った。音を風船で表現したり、全く別の劇で表したり、工夫がたくさんあって、またスキットをする機会があったらぜひ参考にしたいと思った。一つのテーマなのに五つのグループとも違う作品で、人の考え方の違いの面白さを感じた。
- それぞれ解釈は違っても、みんな一貫して神様は正しくボンヘッファーを取り扱われたことを表現しているのを見て、主の裁きは確かに但しものだと感じた。また、自分のグループはボンヘッファーの生涯の概要しかしていなかったもので、彼の生き様について色々を知ることができ、感謝した。現代において、ヒトラーとは何か？ 私たちのあるべき姿はどうかを考えさせられる所もあった。
- グループごとに、様々な表現の仕方があってとても面白かった。特に、最後のグループの劇は現代を舞台にして表現されていて、とても分かりやすかった。ヒトラーやボンヘッファーと聞くと、昔のお話という感じで、ボンの心の葛藤やヒトラーのむごい行為が軽く流されてしまっていた。しかし、現代も同じ葛藤があると深く考えさせられた。
- ボンヘッファーの生涯やヒトラーなど、その時代背景を「象徴的に」ではなく、ストーリー一つ一つに従って忠実に表現していると思った。また、衣装や小道具の用意がよくできていて、ストーリーの理解度が非常に高いと思った。また、おそらく想像であろう場面も、設定がよく出ていると思った。
- 同じ情報を基にスキットをしても、それぞれ全く違うもの出来上がっていたことに驚いた。それぞれのグループの色というものが確かにあって多様性、個性の良さ

を知ることができた。グループによって捉え方が違うというのも面白かった。

- ・ 発表の仕方も色々あって面白かった。サタンとヒトラーの違いが欲しかったスキットもあり、風船とか使って、分かりやすかったスキットもあった。現代のアフリカと照らし合わせて、ボンの生涯を表すのは面白くて良かった。
- ・ どのグループもボンヘッファーの葛藤シーンの解釈、そして表現がとても面白くて、グループの個性が出ていて素晴らしいと感じた。悪にそそのかされたというような表現、悪から目を背けるような表現、しかし。あくまで私の解釈ではあるが、その全てが間違っているとは思わなくて、本当に鳥肌が立った。
- ・ 私たちのグループと全く違ったところが見れて面白かった。他のグループのところから、私たちにないものがたくさん見れて学べたので良かった。他のグループのスキットを見ていたら、ここのところをまねしたかったと思う部分もあった。
- ・ 音楽だけのグループ、せりふ有のグループと様々で見ている側としてはとても楽しむことができ、学ばされることもあった。同じ内容のところでもグループごとに表現の仕方が異なっていて、「そういう方法もあったのか!」と気付かされた。全てのグループに共通して言えるのは、どこのグループもチームワークがとてもよかったというところである。おそらく、多くのグループは練習時間が少ない中での本番だったと思うが、そのような問題を感じさせないスキットだった。
- ・ 言葉でなければ、伝わらないものもあるけれど、音と動きは言葉以上に心に染みるものがあった。今、人の口から出るものは悪（汚れている）という言葉が浮かんだ。全体的ではなく、ボンヘッファーの心の中を描いていたり、現代のアフリカと照らし合わせて作り上げていたり、表現は人の数だけあるんだなと思った。
- ・ ほとんどのチームがボンヘッファーの、殺すか殺さないかの葛藤のシーンをメインにしていた。やはり、彼のポイントはここにあったんだと思う。クリスチャンにとって殺人とはいけないことだが、殺人を決断することはとても勇気が必要だったと思う。
- ・ 完成度が高い。良く議論と準備を重ねて臨んでいる。一人一人の役が何であるか、見る人を意識したスキットが多かった。善と悪に引っぱり合うシーンで、主人公の心の動きに共感した。良いと分かっていることと、選択を追われることの間で揺れたり、善なのか、悪なのか悩んだり。神様に結果をゆだねて、飛び込むことも大切だと思った。他者のいのちの為に、この世の命をなげだせるというのは、神様の愛にしかできない。
- ・ 本の解釈の仕方は結構同じだったけど、内容が様々で、見ててとても引き込まれた。

- また、スキットを見る中で、他のグループの特徴があつたりと、個性があつてよかつた。ボンヘッファーの生涯を違う内容でやったところの独自性はとてもよかつた。
- ・ 同じスタートラインでも、みんな違って面白かつた。(ストーリーやその表現の仕方など) 適当に組まれたグループでも楽しそうだった。(きっとコミュニケーションをたくさんとったんだろうな) 感動や練習の時の大変さなどが伝わっている。
 - ・ クオリティーや想像力に対してとても劣等感を感じた。心に響くものもあつた。でも視野の部分ではまけないところもあると思う。
 - ・ ボンヘッファーに起こった葛藤は現代に、そして自分自身にも起こりうることだと改めて思わされた。そのような立場に立つたとき、自分は何をするべきなのか！導き出した答えがどこから与えられたものなのかを見分けることができるようになりたいと思った。他者への愛と信仰の間に起こる葛藤、これは自分の中でしっかりと考えていかなければならないものだと感じた。
 - ・ 台詞なしのグループが多くて、それぞれがボンヘッファーの人生を表していて、どのグループも表現の仕方が同じでないことが面白かつた。ボンヘッファーについての捉え方や理解の仕方が人それぞれ少しずつ違うと思った。
 - ・ よくここまで上手にできているなと思った。言葉がないというのはすごく難しいと思う。なのに、それぞれのグループがボンヘッファーについて表していると感じた。中でも、風船を使って人を殺しているのを表していたことは、すごく印象的で、good idea だと思う。みんなの発想力がすごいと思った。
 - ・ 全てのグループにおいて、ボンヘッファーの生涯が「完成」されたものだったと思う。彼は自らの行いにより死を招いた。その行いは失敗に終わっている。なぜその中に「完成」された生涯を見出したのだろうか？それはキリストにあつてだと思ふ。解釈はどうあれ、一人一人が彼の生き様に情熱を見つけたのではないか。ボンヘッファーを悪役に描くこともできただろう。しかし、キリストを知る者の情熱は、結果はどうあれ感動を生み出す。成功であろうが失敗であろうが、皆ボンヘッファーから「自分の意志でキリストに従う」情熱を汲み取つたのだと思う。

<質問3> スキットの後、ボンヘッファーに関する思いに変化がありましたか。

- ・ 彼は悪役でもあつた。直接ヒトラーを殺そうとしたわけではないが、暗殺という牧師には考えられないことに加担している。敵を愛せよというキリストの教えは？そこに悩む。結局のところ、彼はその自我が強すぎるゆえに聖書を見誤つた。そして、自己犠牲を見せた。学んではいけないのは、キリストの思いをどう考えたのかだ。

殺してはならないという神の視点を知りつつ、自分を通じた点だ。箴言に「情熱は骨をむしばむ」の言葉がある。熱に浮かされても、問題意識を持たないのもだめだ。キリストに似せられた者に、変えられていきたい。

- ・ クリスマンだからと言っても、すべて正しい行動をしているとは言い切れないと思う。人間には罪があるし、神様の御心を完全にさとることはできないと思う。ボンヘッファーの生涯が清く正しかったとは言い切れないけれど、罪という問題と真正面から向かい合ってゆく姿勢は私も見習いたいと思った。
- ・ 私は遠藤周作著の「沈黙」に似ていると思った。沈黙で神様はロドリゴに迫害を通して自己犠牲の愛を教えた。ボンヘッファーも暗殺計画を通して自己犠牲の愛を学んだのだと思う。
- ・ 最後の、ボンヘッファーの決意のシーンでは神の御心について深く考えることができた。自分が主人公だったから、ボンヘッファーの真意を求めていくうち、ローマ9:3が思い浮かび、彼はまさにパウロのような人だったのだろうと確信した。どのような形であれ、彼の背後には神様が常にいたのだろうと思う。
- ・ 自分のグループの作品の最後が、ボンヘッファーが白に白い服を着せられて去るというシーンなのだが、そこは確かに人を殺そうとしたのは悪い事だったけど、「人を助けたい！」という思いのためにした行動は、神様が受け入れてくださるという意味が込められていて、その考え方は私にはなくて「なるほど！」と思わされたのが、一番変わった部分だと思う。
- ・ ボンヘッファーに関する思いではないが、今、私たちが生きているこの時代において、善悪の判断と、祈りについて考えさせられた。「何を行うにしても主のために」ということを一つ一つ考え、祈りのうちに答えを見出す必要があるなということを感じさせられた。
- ・ 結局ボンヘッファーの心の中は、どのような状態だったのかは知ることができない。しかし、彼がこのヒトラー暗殺を決意した時の状況を考えると、彼が軽はずみにこのことを起こしたのではないことは明白である。彼が悩み、決断したことは決して無駄ではなく、それも神の計画の内にあっただのだった。
- ・ とても変わった。スキット前は、先程も述べたように、(クリスマンのくせに、いくら祈ってるといっても暗殺計画は無いだろ…) と思っていて、悪いイメージを持っていたが、本を読んだり、スキットをしている内に、イメージも変わってきて、まず、ボンヘッファーの家族がみなアンチヒトラーみたいな考えだったということ。彼も彼なりに苦悩して、計画を立てたということ。ここら辺を思うと、考えが変わ

らないと言うことは無いんじゃないかなと思う。あと、スキット見ていて思ったのは、ボンヘッファーは最後天国に行けたのかな？ということだった。

- 一つの物事に対しての見方は人の数だけあるのだと思い知らされた。ボンヘッファーは何が正義なのか分からずにやったのかなと思っていたが、イエス・キリストのように、自ら罪を背負ったのだという考えにハッとした。人を殺すのは悪いことだという考えは変わらないが、それをする中に一番にイエスの愛を考え、そして実行することにしたボンヘッファーは自分の正義を貫いたのだと、思い直すことができた。でも、愛するという点においては、ボンヘッファーはヒトラーよりユダヤ人を愛したのかなと思った。
- 初めはいくらヒトラーが悪いやつでも殺していいのか？とおもっていたけど、スキットを見るとボンヘッファーも自分の心の中で様々な葛藤があったんだなと思うと、凄くかわいそうに思えるようになった。
- スキット前はボンヘッファーがどうしてヒトラー暗殺計画（＝殺人）に加わったのか、理解できなかった。「人を殺すということはとても大きな罪で、決して犯してはならないことなのに…どうして？」という想いでいっぱいだった。しかし、本を読むと…ボンヘッファーは常にイエス・キリストのことを想い、罪なき市民とユダヤ人を救うために代わりに罪を背負い、身代わりになったことを知った。ボンヘッファーはイエス様に習い、殺人計画に参加した…。スキットを終えた今は、ボンヘッファーのその考え、その行動、その正義はキリスト者として今までにない、素晴らしい人物だったと思うことができた。
- やはりボンヘッファーはすんなりと暗殺計画の仲間に入ったわけではなかったのだと思った。今の私たちには「暗殺」以外にも方法があるのでは…と言えるかもしれないが、暗殺をするか、しないかの二択しかなかったとすれば、ボンヘッファーの選択はそれでよかったと思う。私がボンヘッファーなら自分の命を捨てて他の人の命を救おうと、決めることができないかもしれない。
- ボンがどう考えて、その決断をしたのか知りたくなった。
- 彼は本当に勇気がある人だと思う。殺すことはクリスチャンとして、いけないという周りの視線にたえて、自分の意見を変えず、やり通せるのはすごいと思う。
- 伝記を読んだり、生涯を知るだけでは、心の中の葛藤までは曖昧なイメージだった。スキットを作ったり、他の人のスキットを観ることで、決断するまでの悩み、迷い、祈り、迷い、祈り→決断というクリスチャンとして自分にも起こることとして捉えることが出来た。心の中のこと（外側の状況が違って）は、同じ面もあると感じ

た。ボンヘッファーは素晴らしい決断・行動ができるクリスチャンというより、私と同じ悩み、葛藤するクリスチャンだった。

- ・ 最初は、なぜ神様を信じている人が暗殺計画を実行したのか理解できない部分があったけど、そこに至る経緯を知る中で、ボンヘッファーは善か悪かではなく、二つの悪の選択に迫われたこと、自分が十字架の罪を背負い、他者のために行動したことを知り、理解することができた。最終的には暗殺計画が失敗になったことは、よかったと思う。
- ・ ボンヘッファーは葛藤したんだなということが理解できた。
- ・ ボンヘッファーは決して聖人ではなく、私たちと同じように幼少年期を過ごし、葛藤した上でそのような結果になったのだ、と改めて感じた。人の育ちは環境も影響される。
- ・ ボンヘッファーの時代の背景を考えた。今の時代の豊かさ、環境もメディアも、あらゆるところで全体的に豊かなので、貧しい時代の背景を考えるのは難しかった。
- ・ 自分はまず、暗殺をするのが正しかったのか、そうでないのかは分からない。けれど、ボンヘッファーの生涯を見て、信仰の強い、よく考えることができた彼は、苦悩に苦悩を重ねて、神と対面し、祈り、求めていく姿勢は今の自分に必要な姿だと感じた。
- ・ ボンヘッファーが暗殺計画に携わったことは、正しかったのか、間違っていたのかということばかり考えていたけど、神様がボンヘッファーを守り支えていたことを感じて、ボンヘッファーの決断がすべて神様の御心だったわけではないかもしれないけど、神様はいつもボンヘッファーの背後におられたのだと思う。
- ・ 最初の授業でボンヘッファーに対する私の意見は、殺人はよくないという立場だった。今でもそれは変わらないが、ボンヘッファーについて知る内に、ボンヘッファーがイエス様のように、自分がみんなの代わりに罪人になってでも、人々を救いたかったということを知り、私の考えが少し変わった。それは正義についてボンヘッファーはちゃんと考えたということである。悩んで、悩んで、悩んで、悩み抜いた答えが暗殺計画だと知った。正義というのは、難しく、人によって答えが違う。その中で逃げずに向き合っただけで考えたということが大事なことだったのだと気付かされた。ボンヘッファーはただの暗殺を計画した人というのではなく、誰もが目を背らしたくなるようなことから逃げなかった人、という考えに変わった。
- ・ ボンヘッファーは「暗殺計画に加わってしまった」という考え方だったが、進めていく内に、ボンヘッファーは自分が罪を犯してでも人々を救いたかったという本当

に強い思いを持っていたのだろうと思った。

- ・ 私は本を読んで、ボンヘッファーのことを詳しく知れた。前の私は「まあ、仕方ない。殺さないヒトラーは止められない」という曖昧な思い、考えではなかったけど、ボンヘッファーはたくさん悩んで、またよく考え、神様を第一に選択していったのではないかと思った。「関係が生きる時、まさに人は生かされ、生きるのだ」というボンヘッファーの思いに「悩み・謙虚・傾聴」が支えているのだと分かった。ボンヘッファーは going my way タイプだと思うけど、自己中心的な人ではないと思った。

(4) グループ・ディスカッション①の結果

個人リアクション・ペーパーの作成後、生徒たちにはグループ討論Ⅰの時間が与えられた。本来40分の予定だったディスカッションは、生徒側の要請によって10分延長して、50分間行われた。ディスカッションが続けられる間、どのグループも真剣な姿勢でディスカッションに参加し、参加者全員が活発に意見交換をする姿が見かけられた。以下はグループの意見としてまとめられた各グループ・ディスカッション①の結果で、提出された記録用紙に書かれた内容をほぼそのまま列記したものである。

<質問1> スキットを通して、ボンヘッファーに関してどんなことを学びましたか。

● Aグループの答え

- ・ ボンヘッファーはとても悩んだと思う。
- ・ 人を殺そうとしたという結果も神様は優しく受けとめてくれた。
- ・ ボンヘッファーの中で黒くなってから殺そうとする→クリスチャンでも黒に支配される。
- ・ 実際、神様はどう思っているのか→神様の計画ならば罪じゃないのではないか。
- ・ 祈ることが大切。

● Bグループの答え

(スキット前)

- ・ 正義のため妥協しない人。
- ・ 積極的な人、ドラマチックな人。
- ・ 行動力のある人。
- ・ 過激。

- ・ その時代に合っていた。
- ・ 牧師なのに…。

(スキット後)

- ・ 神の愛を表した行動。
- ・ 良い家柄、家族皆反ナチス、環境に影響を受けて彼は行動した。
- ・ 御言葉ローマ 9:3 のパウロの言葉の通り、自己犠牲の精神。
- ・ 神を第一とする決断。
- ・ 神の計画の中でのボンヘッファー、彼のしたことは無駄ではなかった。
- ・ 自分の救いを犠牲にしてまでユダヤ人を救おうとした。(神はそれも知っていた)
- ・ 暗殺失敗して良かった。
- ・ 彼も人で、苦しんで、殉教の仕方が聖書に出てくる使徒とは性質が違う。

● Cグループの答え

- ・ 授業で分かれた意見→イエス様の十字架を負うという考え。
- ・ なぜ殺人したのか分からない→参加理由はユダヤ人を助けるためにやったんだと気付かされた。
- ・ 勇気ある人。クリスチャンとしての周りの目があるのにやり通せたことは凄い。
- ・ クリスチャンなのに最悪→すごく葛藤があった。かわいそうだと思った。
- ・ 正義が間違っていると思っていた→人を殺すことの罪を背負うのは、ボンヘッファーなりの正義で、それを決める覚悟は凄いと思った。

● Dグループの答え

- ・ 心の中の葛藤が自分と同じ。
- ・ 時代の背景を考えた。今の時代の自分たちと、当時の考え方は違うので、ボンヘッファーの決断を否定するのは間違っている。当時はその選択が最善だった。
- ・ 両親は良い育て方をした。(エリートの家族としては)頭の良い彼が、考え抜いての選択だった。
- ・ 軽い気持ちではなく、悩み、葛藤を感じた。祈ることの大切さ。常に神様に耳を傾けること大切さ。
- ・ 暗殺計画に加わったのが「理解できなかったが」、他者のために決断した(時代背景)それ以外の選択がなかった。

● E グループの答え

- ・ 暗殺が正しい正しくないではなく、ボンヘッファーを支えているのは神様だということを知った。
- ・ ボンヘッファーの行動を尊敬。葛藤の中でみんなを救いたいという強い思いがあることを知った。
- ・ ボンヘッファーの情熱。助かる道を選ばないほどの情熱をもっていた。
- ・ 自我を固く保ち、周りに流されなかった。結果、罪を犯したということは否定できないが、自己犠牲を選んだ姿。
- ・ 箴言―情熱は骨をむしばむ。キリストに似せられたものに変えられていくべきだということを学んだ。
- ・ イエス様が、罰せられるのを受け入れたように、ボンは心を動かされたと思った。
- ・ 暗殺計画の人たちにも福音を伝えたかったのだと思う。
- ・ 本当の正義ってなんだろうと考えることを知った。(神様から見た正義)

<質問2> スキットを通してボンヘッファーに関する事以外にどんなことを学びましたか。

● A グループの答え

- ・ 意見の違いの面白さ。
- ・ 神様はでっかい！
- ・ 改めて神様は正しいと思った。一人の目から見ると悪いことでも、神様は心を見られる。
- ・ 人はうわべを見るが、神は心を見る。
- ・ 神の願われる御心と許可の御心がある。

● B グループの答え

- ・ チームワークの大切さ、限られた時間の中での効率の良さ。
- ・ 内容にも満足。
- ・ エコなスキット作り。
- ・ 分かりやすく伝えることに集中することと、演技することのバランス。
- ・ 初めてやるスキットの形。

● Cグループの答え

- ・ コミュニティーの大切さ。
- ・ チームについて、(まとめ役をするにあたり) 一人一人の意見をまとめることは大変だったけど、たくさんの意見が出る喜び。
- ・ 全体を通し、同じ本を読んでも解釈が違う。聖書も一人で読むだけじゃなくて、皆でシェア。クリスチャンだから、してはいけないって考えに縛られて、人を傷付けたら、クリスチャンとしての証にならない。
- ・ 役割があって、生きている…。ボンヘッファー以外も生きている。(歴史の中で)
- ・ 一人一人の賜物を感じた。神様のご計画の素晴らしさを感じた。

● Dグループの答え

- ・ 不安、スキットの準備が大変。自分が出てしまう。短時間でやれたのがすごい。
- ・ 自分の時間を削ってみんなでやる。時間の使い方を学んだ。
- ・ 協力してもらえて、今日できてよかった。
- ・ 賜物の違い。感覚の違い。
- ・ 他のグループと比較してしまっただが、全体を通して表現できた。

● Eグループの答え

- ・ 積協性と協力性の必要さと、自分の意見を持つことの大切さを知った。
- ・ 演技などに苦手意識をもっていたが、苦手意識をもつのではなく、積極的になっていこうと思った。どのような設定で物語を作るのかを考えた。
- ・ 話をつくる上で、ネット等で調べることができたのがよかった。
- ・ 皆がそろそろ時間はそんなになかったが、心配があまりなかった。
- ・ 物語でメッセージを伝えられたらいいと思った。
- ・ みんながそれぞれ自信をもってもよいと思った。
- ・ 正義について考える大切さを知った。

<質問3> 皆さんの信仰心(宗教心)や世界観、物事の考え方に変化が起きましたか。

● Aグループの答え

- ・ 改めて歴史を学ぶ中で、現代と歴史を結びつけて考えることが必要だと思った。

● Bグループの答え

- ・ 変化に気づくのはあとのこと。
- ・ 第一印象が全てではない。
- ・ 歴史の見方、どこに着目するか。
- ・ 体を使って神様に向かうことの恵み。
- ・ ヒトラーへの興味。ヒトラーの魅力についても知る。悪者としてだけ見るのではなく、ヒトラーの人間としての姿、自分との共通点。
- ・ 時代背景を知る大切さ。身をもって知ること。
- ・ 全体像を見る。
- ・ 他のグループのスキットを見て、ボンヘッファーの姿から学ぶことを実生活にどう活かすか、自己犠牲と自分の日々の生活を考えた。

● Cグループの答え

- ・ (前は) クリスマン=殺しちゃいけないって考えに縛られていた→救いたいからイエス様のようになるって考えもあったんだ。御言葉を聞くだけで従うのではなく、自分で考えて従うことは大切！
- ・ 思想だけのクリスマン「人間性」聖書に書かれている→だからダメ。っじゃなくて、しっかり考えて(なんでダメなのかを)することが大切
- ・ 『クリスマンなのに〇〇だよ』そう思うのはどうなのか曖昧だった。「殺してはならない」「愛する」ということは聞いて分かるけど、簡単にできない。→何でそう思うの?と踏み込むことができるようになった。
- ・ 宗教心は変わらない→葛藤の中で祈ることは大切だと思った。
- ・ 考え方や意見の違いを見て、「本質以外は柔軟であれ」を改めて感じることができた。

● Dグループの答え

- ・ ボンヘッファーの姿勢は、自分のとっていきべき姿勢だと思った。余り変化はない。
- ・ 時代によって違う。背景が違う。
- ・ 聖書の「殺してはいけない」を無視してはいないけど、やらざるを得なかった。殺すつもりはなくても殺してしまったに通じる。相手の立場を考えて行動している。もっと深めていきたい。
- ・ 何事も背景を知ることは「大切だ」と感じた。ボンヘッファーの選択は罪ではない。幅広い見方をしたい。

- ・ 賜物の違いを改めて覚えた。今の自分と引き寄せて考える大切さを学んだ。
- ・ イエス様が安息日に病人を癒した。「殺してはならない」と通じる。
- ・ 聖書は変わらない。全体を知る必要がある。恵みを与えてくださるかみさま。(宗教は報酬という考え) 根本を知る必要がある。

● Eグループの答え

- ・ 暗殺は絶対にいけないという考えがあったが、神様の御心なのかもしれないと思うようになった。
- ・ 神様の御心って何だろうと思った。御心を知るのは難しいと思った。
- ・ 罪になると分かりつつも、自分の愛する人々を守ろうと思う。
- ・ 神様の御心は分からないけども、考えることの大切さ。

(5) グループ発表② (ティーチング) の結果

2つ目の課題であるティーチングは、第4回の授業時間に実施され(第3回目の授業は簡単な中間報告と準備のための時間とされた)、スキット同様、5つのグループが、それぞれ独自に準備した内容を、クラスメートを中高生に見立てつつ実施した。あるグループは、パワーポイント(地図や写真)を用いてボンヘッファーの人生を綴り、あるグループは、チェコの短編映画「most」の編集映像を上映しつつ、人の命の価値についての講義を行った。すべてのグループはパワーポイントやインターネット電話、ストリーミングサービスなどの様々な手段を積極的に活用して発表を行った。生徒たちには他グループの発表から感じたことを記録しながら見てもらうため、ティーチング発表の前にリアクション・ペーパーが配布された。なおスキットとティーチングはビデオ録画され、本研究の重要なデータとして残されている。以下は発表を行った各グループのティーチングの内容である。

<Aグループのティーチング>

- ・ 設定：クリスチャンの高校生対象の夏のキャンプ二日目の夜
- ・ ティーチング形式：講義とグループ・ディスカッション
- ・ 内容：集会の後、リラックスした雰囲気の中、講師からグループ・ディスカッションのための4つの質問が提示される。実際、各グループにお菓子が出され、円滑な進行のためにティーチング発表グループのメンバーが一人ずつ配置された。「祈って、答えを受け入れる準備をする」というテーマで「祈る中でどんな葛藤があったと思

われるか」「内面の葛藤に勝つためには？」などの質問に対して、グループ別に分かち合ってその結果を簡単に発表する。その後、講師が4つの質問に対してボンヘッファーが実際、どのように対応したかを説明して、最後にテサロニケ人への手紙第一5:16-18を共に読みながら講義が終了。

<B グループのティーチング>

- ・ 設定：クリスチャン高校生キャンプの二日目の夜の集
- ・ ティーチング形式：メッセージとスキット
- ・ 内容：最初にチェコの短編映画「most」の編集映像を上映。映画の内容は、人々を救うために息子を犠牲にした父の話。映画上映の後、講師がヨハネの福音書3:16を読んで「犠牲愛」に関するメッセージをする。約5分間のメッセージの後、スキットをする。内容はボンヘッファーのヒトラー暗殺計画を中心にした無言劇。最後にまた講師のメッセージを通して「神の愛」と「祈りと従うこと」について語られて、共に祈って終わる。

<C グループのティーチング>

- ・ 設定：クリスチャンの高校生を対象にした先輩との交わり
- ・ ティーチング形式：PPTを活用したプレゼンテーション
- ・ 内容：人気アニメーション「ドラえもん」のストーリーとイメージを用いて、友達に暴力を振るうこと、いじめに関する内容を発表する。いじめられている友達を助けるために暴力を振るうという行為が、クリスチャンとして適切な行為かを問う。結論として「いじめ」に対して、祈りながら慎重に対応することを語り、最後に「あなたにとって正義とは何ですか」という問いを提示して終わる。

<D グループのティーチング>

- ・ 設定：不特定多数のユースを対象にし、間接的にイエス・キリストを伝える。
- ・ ティーチング形式：ネットラジオ
- ・ 内容：発表を行う講義室から離れた場所で、スカイプを用いて実際の生放送のように演出する。講義室では、部屋に戻った高校生がパソコンでネットラジオを見るという設定で、スクリーンにその映像を映す。ラジオではゲストとして招かれた女優が、自分が出演した映画のテーマであるボンヘッファーという人物を紹介する。番組司会者との質問と答えを通して、ボンヘッファーの話からイエス・キリストの贖

いの話まで内容が広がっていく。番組が終わり、それを見ていた高校生が「ボンヘッファー」や「クリスチャン」に関して調べてみる場面で終わる。

<E グループのティーチング>

- ・ 設定：高校生を対象にしたミニストーリー、ハイビーエー (hi-b-a) でのミーティング (Joyful Saturday : 以下、ジョイサタと表記)
- ・ ティーチング形式：コント
- ・ 内容：ジョイサタにゲストとして漫オグループを招いたという設定でコントを披露。コントの内容は、高校の授業でボンヘッファーについて学び、試験を受ける中で起こるハプニング。コントの後、短い説明を通してボンヘッファーに関して聴衆に伝えようとする内容 (決断力、行動力、正義、考えて行動する) を強調する。最後に賛美曲「まひるのように」から歌詞を変えた曲、「ボンのように」を歌って終わる。

(6) 個人リフレクション③の結果

各グループのティーチング発表が終わった後、生徒たちには発表を見ながら記録したリアクション・ペーパーをまとめる時間が与えられた。以下はAグループからEグループまでのティーチングに関する個人リアクション・ペーパーの結果で、書かれた内容をほぼそのまま列記したものである。自分のグループを除いた他グループに関するリフレクションであるため、各グループの評価に該当グループメンバーの意見は入っていない。また、<質問2>については空欄のままにした場合もあった。

● Aグループについて

<質問1> Aグループ(講義とグループ・ディスカッション)が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。

- ・ テーマは「祈る」「御言葉を握る」。ボンヘッファーを通して祈りの中の葛藤と闘いについて考える。本当のキャンプみたいで良かった。
- ・ 葛藤に勝つためには祈り続ける。皆に問いかけをしていた。
- ・ 御言葉を握ることで励ましになる。神から与えられた答えを受け入れる準備。
- ・ 祈りと闘い。紙やお菓子をを使う点がいいと思った。パワーポイントがいい。上級レベルの分かち合い。
- ・ 祈ることについて。参加型が good!
- ・ 祈りについて自分で考えることの大切さ。祈りながら葛藤することもある。聖書を

よみ、祈ることが大切。答えを受け入れる準備をし、神様にゆだねて祈り続ける。双方向で参加型なので、考えさせる工夫をしていると感じた。お菓子の準備など素晴らしい！

- ・（神様に答えを求めるための）祈り、戦いなどを通してのボンヘッファー。
- ・ 日々の闘いに勝つための祈りについて。発表メンバーがグループに加わることによって親密感が出る。
- ・ 葛藤の中での祈り。皆を巻き込んでいたこと。
- ・ 祈り。分かち合い。
- ・ 神様を素直に受け入れる。葛藤の中でも御言葉を求める。時があるから、焦らずに待つこと。ディスカッションもあって良かったと思う。
- ・ 各チームにリードしてくれる人がいて、話を進めてくれて良かった。テーマが明確ではっきり伝わって来た。本当にキャンプに来ているような感覚になれた。
- ・ 「祈る」ことについて。ディスカッションをさせながら皆を参加させていた。パワーポイントの演出も凝っていた。「御言葉を握ろう」という励ましの呼びかけができていたと思う。
- ・ 祈るとは何か。本当にいい学びになると思った。実際にキャンプでできそう！分かち合いの仕方がリアルだった。
- ・ 葛藤の中での祈りについて。自分の思い通りにはならない祈りの答えでも、受け入れるということ。一人ずつ考える時間を与えている点。
- ・ 各グループに発表者がついて分かりやすく説明してくれていたところ。それぞれのグループに考えさせられる質問を問いかけている。
- ・ 祈りとは何かについて。お菓子が出て、本当のユースキャンプっぽい。レジュメがあること。グループワークがあることで色々な人の意見が聞けること。
- ・ 戦いに勝つために祈る。御言葉を受け入れる準備が必要。御言葉をもつことは、剣をもつこと。神様に委ねること。赦せないことがあったとき、赦す心を与えてくださいと祈るとき素直になる。祈り続ける。
- ・ 設定がしっかりしていて分かりやすかった。メンバーがグループの中に入ることで、意見が出やすいし、紙の用意とかもすごく良いと思う。祈りの中での葛藤、喜びを中高生に分かりやすく伝えていると思う。
- ・ 祈りとは何かをボンヘッファーを通して勉強できた。プリントを使用し、ディスカッションをしたり、お菓子を出してくれたり、色々な工夫がされていてよかった。

<質問2> 気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

- ・ 少し長かった。ボンヘッファーの具体的な例も欲しかった。
- ・ 前でリードする人はもっとはっきり、自信をもって。グループの人だけで質問するのではなく、もっと色々な人に振っても良かったと思う。
- ・ 葛藤という言葉が分かりづらい。つかみがもうちょっとあったらいいと思う。質問の問いかけがちょいアバウト。上級なレベルの分かち合いなので。
- ・ 説明が簡単過ぎて、もう少し詳しくほしかった。
- ・ 声が少し小さいと感じたので、マイクがあるともっと良かった。
- ・ つかみは大切だと思う。内容はすごく良いと思うので、もう少し声を大きく、はっきり話せばもっと良くなると思う。アイコンタクト等。
- ・ もう少しボンヘッファーの説明があってもいいかも。
- ・ 対象者がノンクリスチャンなのか、クリスチャンなのかよく分からない。
- ・ 少し長かったかも。
- ・ スライドショーを使ってるので、重要ポイントを書くと、さらに良くなると思う。
- ・ もし少し大きい声でプレゼンをするると解りやすい。質問は少し漠然としていて答えにくい。また、もし少しボンヘッファーの話をからめていくとよかったと思う。
- ・ 少し長かったかも。
- ・ パワーポイントで文字にしてほしいところもあった。ボンヘッファーについてよく分からなかった。
- ・ 質問が多かったので、もう少し減らして、ストーリーがあった方が良かったかも。質問が少し固かった。
- ・ 初めにボンヘッファーについて、もっとよく、分かりやすく、パワーポイントを使って説明するともっと良いかも。BGMがあるともっと良かったかも。
- ・ 紙とパワーポイントの内容が全く同じだったので、もう少し凝ってもよかったんじゃないか。
- ・ 個人的にとっても楽しかったが、時間が足りなかったので残念だった。

● Bグループについて

<質問1> Bグループ（メッセージとスキット）が伝えたかったことは何だと思えますか。優れている点はどこでしたか。

- ・ 犠牲愛について。映像やスキットを使ってとても引き込まれた。講師の話方も引用があって、良いと思った。

- ・ 犠牲愛について。(ヨハネ 3:16) ムービーが非常に感動的であった。ムービーとスキットは良い。(スキットの内容も良かった) メッセージ性があった。まず私たちは愛されるべき存在でないのに、愛されている。
- ・ 伝えたかったことは、神の深い愛だと思う。最初の映像が衝撃的で、引き込まれた。スキットもうまく利用していて、視覚で訴えていて、とても分かりやすかった。
- ・ すべての人の救いの影には必ず誰かの犠牲がある。ここに親切とは違う愛がある。イエス様は、神様から愛される資格なんてないような私を愛して、ご自身を犠牲にしてくださいました。ボンヘッファーは犠牲愛を示した。イエス様の犠牲の愛を受けた私たちは、この愛をどのように世で示してゆけるだろうか。ビデオもスキットも、「そこに登場する人物の心情は〇〇だ」という明確な答えがない分、一人一人に深く考えさせるものだったと思った。スキットのみんなの表現力に引きつけられた。
- ・ 神の愛。愛する子の命を犠牲にしても人間を救いたかったこと。親切と犠牲愛は違う。
- ・ ビデオを使うのはとても分かりやすく、いいと思う。視覚で伝えるのはいい考えだと思う。
- ・ 最愛の犠牲。映画とボンヘッファーの関連性が良かった。映画を使うのはいいと思う。クオリティが高かった。
- ・ 神の愛を受けた私たちが、どう生きるべきか。＝キリストに従い、愛を示す。ビデオ→メッセージ→スキット→メッセージ→祈り。あきさせず集中させる工夫。メッセージが本当に良かった。
- ・ ヨハネ 3:16。親切と犠牲愛。ボンヘッファーにつながる。(神の愛) ビデオがすごく良かった。キャンプらしい。スキットも用意しているところが凄かった。クオリティが高い。
- ・ 自分や自分の大切なものを犠牲にしても他者を救うこと。犠牲愛。映像とスキットで分かりやすかった。
- ・ 犠牲愛。親切な人はたくさんいる。ムービーとスキットとお話に一貫性があって、とても良かった。
- ・ 映像を用いたプレゼンが印象的だった。情熱的で解りやすい。ボンヘッファーの犠牲をキリストの受難に照らし合わせて説明していた。
- ・ 神様がイエス様を十字架にかけられた苦しみを、ビデオを通して感じる事ができた。スキットも良かった。
- ・ 神様に従うこと。画像とスキットのコラボレーションが良かった。

- ・ 犠牲愛について。動画を使っていたのがすごく分かりやすく考えさせられた。
- ・ 神様の大切な独り子＝イエス様の犠牲愛。映像があつて、とても分かりやすかつた。スキットも分かりやすい。本当のキャンプっぽい！
- ・ 親切と犠牲愛。人々の命を救うためには最愛の子の犠牲が必要。私たちは何者なのか。イエスの愛に生きるものとなる。映像からのスキットは犠牲愛について、とても分かりやすかつた。
- ・ この動画を使うことで、非常に分かりやすいメッセージになつたと思う。また、動画から自然にボンヘッファーにつなげたのが、素晴らしいと思う。スキットも非常に素晴らしいものだった。神の愛についてのメッセージも感じた。
- ・ 愛されている自分たちは何をどう祈るのか。スキットとかやっつてて心に残るものがあつた。

<質問2> 気がついたこと、分かりにくかつたこと、改善点などありましたか。

- ・ 高校生はまだボンヘッファーやヒトラーの話を知らないから、無言劇だと理解するのが難しいと思う。誰がどんな役かを説明しておくとおかつたかも。
- ・ 時間が長い。シンプルだが犠牲愛についての表面しか触れていながかつた。
- ・ 個人的にすごく好きだったので、だからこそ御言葉からもつと深めてほしかつた。
- ・ 御言葉からもつと深めてほしかつた。
- ・ プロジェクターの画面が青いままだつたのが、少し残念だつた。
- ・ もう少しパワーポイントの使い方が上手になれば、もつと良くなり、雰囲気も出ると思う。
- ・ 私たちはボンヘッファーのことを知っているからスキットの内容が分かるけど、はじめて見る人はどうなのだろうか？言葉（スキットの説明）があつても良いかも。
- ・ 全くボンヘッファーのことを知らない高校生には、分からない部分もあつたかも。
- ・ スキットは言葉がなかつたので、ボンヘッファーは何をしたのかが詳しく分からなかつた。
- ・ 少し時間が長かつたから、スキットと動画、どつちかにしぼつた方が良かつた。

● Cグループについて

<質問1> Cグループ（プレゼンテーション）が伝えたかつたことは何だと思ひますか。優れている点はどこでしたか。

- ・ 神様の前で恥ずかしくない選択をする。ドラえもんを使うことで興味を引けている

と思った。

- ・ クリスマンとしてのボンヘッファーの行いについて。ドラえもんが良かった。クリスマンとしてすべき行動は？暴力は？
- ・ 中高生になじみのあるドラえもんを使って説明していて、分かりやすかった。何ごとにも目を背けずに、小さなことに目をとめること。
- ・ 人を殺すことはクリスマンとしてやっていい事だろうか？友達を救うために人を殴ることは正しいと言えるのか？神様の前に正しく生きたいと願うなら、祈って決断するしかない。問題から目を背けないで、まずは祈ってほしい。身近なドラえもんのキャラクターに例えて問題や質問を投げかけてくれたので、入り込んで考えることができた。
- ・ 自分のこととして、いじめの問題を考える。クリスマンとしてどういう対応をするのか。神様の前に、正義と思えること、目を背けず声をあげる。
- ・ ボンヘッファーについてどう思うか？クリスマンとして、誰かのための暴力はありか？ドラえもんで身近にしたのが良かった。問いかけで終わるのが素敵だった。
- ・ 迷うときは正しい、正しくないではなく、神様に恥じない選択をすること。
- ・ よく知っているアニメを用いていて良かった。言いたいことがまとまっていて良かった。
- ・ シンプルなプレゼンで分かりやすい。アニメに例えているのは面白い。ホロコーストをいじめに縮化し、祈りの重要性を説いていた。
- ・ ドラえもんの設定が面白かった。楽しく考えさせられた。
- ・ 究極の二択を選ばないといけない時に、目を向けずに声を挙げる。ボンヘッファーについてイメージしやすかった。
- ・ 友達を救うために、暴力を振るうか。正義とは何か。ドラえもんを使っての例がすごく良かった。面白い。
- ・ ボンヘッファーの葛藤。ドラえもんを使うことによって、とても分かりやすかった。
- ・ 正義について、クリスマンとしての正しい選択。身近なアニメをよく利用できたと思う。
- ・ いじめや孤立について。正義とは。ドラえもんが面白くて分かりやすかった。

<質問2> 気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

- ・ 個人的にドラえもんの話からのボンヘッファーの話のつながりが分かりにくかった。
- ・ 何か心に残るのがないというか、印象的なものが少なかった。

- ・ 質問をスライドショーに書くと良いかも。いじめは絶対あるのか？絶対という言葉は良くないと思う。
- ・ 聖句など用いて説得を増やすと良かったかもしれない。
- ・ 殴る、殴らないについての小さい声がどのようなものか知りたかった。
- ・ 一人がずっと話しているような印象を受けた。仕方ない面もあるとは思いますが。話す役をもう少し分担できたらバランスが取れて良かったかも。

● Dグループについて

<質問1> Dグループ（ネットラジオ）が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。

- ・ イエス・キリストについて。考え方が良い→新しい考え方。
- ・ イエス様の十字架と赦し。
- ・ イエス様の犠牲愛。パソコンなどをうまく活用していてとても良い！楽しかった。
- ・ 設定が面白い！チームの皆のノリが楽しかった。
- ・ ボンヘッファーを通してキリスト教を間接的に伝道すること。
- ・ ネットラジオは、なかなか考えつかなかったので、いい案だったなーと思った。
- ・ テンションも上がってて高校生が飽きない内容だったと思う。
- ・ ラジオドラマは新しい発想で、伝道として素晴らしい。
- ・ 行動力。
- ・ ボンヘッファーとヒトラーについて伝わる→理解する→興味を持つという、手に取って伝わる感じが良かった。

<質問2> 気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

- ・ セットアップに時間がかかっていた。
- ・ インターネット電話を使うより、教室でやった方が良かった。
- ・ 準備をもっと早くやれば、もっと良かったと思う。
- ・ 映像を通してボンヘッファー、そしてイエス様の十字架を知ることができた。
- ・ 最後にクリスチャンの友達との会話があったらもっと良いものになったと思う。
- ・ 聞き取りにくかったことがたくさんあった。
- ・ 一般の高校生に罪や十字架を語るには時間が短過ぎたと思ったし、かえって分かりにくかったんじゃないかなと思った。
- ・ インターネット電話は良かったが、準備に手間をとる。

- ・ 中継だったので客側の反応が分からないままに進んでいたのが気になった。
- ・ 音が途切れ途切れで、せっかくの台詞が聞き取れなかった。

● Eグループについて

<質問 1> Eグループ(コント)が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。

- ・ 闘いとその中での愛。
- ・ ボンヘッファーから学ぶ人生の歩み方。
- ・ ボンヘッファーの人生からの私たちへの適応。
- ・ ボンヘッファーの生涯を通して私たちが学ぶべきこと。
- ・ 正しいと思うこと、友人の為にできることをして、神の愛を伝えること。
- ・ 歴史の話で重い内容にも関わらず、明快な内容にできたのがすごい。
- ・ 楽しませるところと学ぶところのバランスがよく取り入れていてよかった。
- ・ コントのアイデアがオリジナルで面白かった。
- ・ 高校生向けコントが分かりやすかった。
- ・ 高校生向けの明るい雰囲気よかった。
- ・ 替え歌がよかった。
- ・ 堂々と話せるのがすごくよかった。

<質問 2> 気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

- ・ もう少し高校生へのメッセージの時間があってもよかったと思う。
- ・ 考えるテーマが広すぎたので、もう少しシンプルにしてほしかった。
- ・ 役割の分担がかたよっていた。
- ・ メッセージがあまり分からなかった。
- ・ 面白かったけど、かなり逸れていた気がする。
- ・ 賛美の替え歌は面白いけど、やり過ぎかなと思った。

(7) グループ・ディスカッション②の結果

スキットの時と同じように、リアクション・ペーパーの作成後、生徒たちには40分間のグループ・ディスカッションの時間が与えられた。以下はグループの意見としてまとめられたグループ・ディスカッションの結果である。<質問 1>は各グループの自己評価に関する質問であるため、結果をグループ別に分けて紹介する。

<質問1> 皆さんのグループがティーチング発表を通して、ユースに伝えようとしたのは何ですか。その中心的内容をティーチングの中でどう表現しましたか。自分たちの発表を振り返って、評価できると思うことと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

<A グループの自己評価>

- ・ 伝えなかったこと：祈って、答えを受け入れる準備をする。
- ・ 表現：講義。
- ・ 評価できる点：皆で真剣に分かち合える時間を提供することとストレートに伝えること。
- ・ 反省点：時間内に終わらせられなかった。もっと皆が参加したいと思わせせるべきだった。思ったよりディスカッションに参加してくれたので、もっと話せる時間を確保するべきだった。

<B グループの自己評価>

- ・ 伝えなかったこと：犠牲愛。
- ・ 表現：メッセージ、スキット、ビデオ。
- ・ 評価できる点：1つのテーマへのしぼり、深く掘り下げられた。バランスがよく取れていて、効率が良かった。クオリティーが高かったと思う。
- ・ 反省点：始める前、準備に時間がかかった。

<C グループの自己評価>

- ・ 伝えなかったこと：クリスチャンとしてどのような正義を持つべきか。
- ・ 表現：プレゼンテーション。
- ・ 評価できる点：司会者の返しが良かった。
- ・ 反省点：練習通りの説明ができなかった。

<D グループの自己評価>

- ・ 伝えなかったこと：十字架の愛とイエスの存在があることで、正しい決断ができる。
- ・ 表現：ネットラジオ。
- ・ 評価できる点：発表の仕方は斬新で評価できると思う。そして、台詞を暗記して台本を見ないでできたこと。

- ・ 反省点：ティーチングの中身（十字架とキリスト）が少し足りなかった。始める前、セッティングのために時間がかかった。

<E グループの自己評価>

- ・ 伝えたかったこと：決断力、行動力、考える努力をすること。
- ・ 表現：コント
- ・ 評価できる点：高校生が眠くならないような内容だった。ジョイサタは、ノンクリスチャンの高校生や求道中の高校生が集まる所だから、お笑いという進め方は良かったと思う。対象年齢に合っていた。
- ・ 反省点：お笑いの部分をもう少し短くして、本当に伝えたい部分を深くしても良かったかも。

<質問2> ティーチング発表を通して教えるということについて、何を感じ、何を学びましたか。

- ・ 自分が勉強しないと、教えられない。
- ・ 自分が十分に理解していないと、教えられない。
- ・ まず自分がしっかり理解すること。
- ・ 自分が一番教えられる。
- ・ メッセージ性を交えて伝えるということの難しさ。
- ・ 相手が分かるように伝えることの難しさ。
- ・ 教える方法を考えるのは難しい。
- ・ 表現の仕方の難しさ。
- ・ 上からものを言うより、相手の目線にたつこと。
- ・ 相手が何に関心があるかをもっと見極めるべきであること。
- ・ 相手が何を知りたいのかということを考えることの大切さ。
- ・ 相手をよく理解することが必要。
- ・ ティーチングは目的を明確にするべき。
- ・ 何を伝えるかを明確にする必要がある。
- ・ 時間の制限がある中で、簡素に伝えることは難しい。
- ・ 時間内に収めることの大切さ。
- ・ 教えることは楽しい。
- ・ 教えるためには、エネルギーが必要。

- ・ ティーチングには準備時間が必要で、少しずつ積み重ねることが大切。

<質問3> 4回の授業の経過：講義→ビデオ→スキット→グループワーク→ティーチング、を通して、感じたこと、気がついたこと、変化したこと、反省したことは、どんなことでしたか。

1) ボンヘッファーについて

- ・ スキットやティーチングを通して、ボンヘッファーの決断は自分たちの身近なことがらにつながっていると気づいた。
- ・ 暗殺計画のことであまりよくないイメージをもっていたが、彼を勇気のある人として理解するようになった。
- ・ 初めはボンヘッファーの行動に反対だったが、色々な活動を通して、ボンヘッファーの真相を学べた。
- ・ 活動を通して、ボンヘッファーの考えや祈りの葛藤を深く知れた。
- ・ ボンと分かち合いしてみたい。
- ・ 仲良くなりたい。
- ・ 身近になった。
- ・ ボンみたいな人はいない。

2) 道徳、倫理、世界観について

- ・ 人間の善悪の判断だけでは判断つかないものもある。
- ・ 祈ることや隣人愛について再認識するようになった。
- ・ 時代によって道徳は多少変化するのかもしれない。
- ・ 暗殺は良くないと決めつけていて、今もそれは変わらないが、最初から決めつけないうで、そこに至るまでの過程を真剣に考えることの必要性を感じるようになった。
- ・ 「聖書の教えがこうだからこう！というのではないと知った。
- ・ 逆に難しくなった。

3) チームワーク、人間関係、葛藤、クラスメートとの絆などについて

- ・ グループ活動は楽しかった。
- ・ グループ活動を通して、より絆が深まった。
- ・ チームで祈り、準備ができたことに感謝している。
- ・ チームワークは大切だと思った。

- ・ 方向性の一致の大切さを感じた。
- ・ 皆の意見を一つにまとめることの大切さを学んだ。
- ・ 無理しないで皆でできることをしっかりすることが大切だと思った。
- ・ 皆のやる気のスイッチがバラバラなので、どのように皆のやる気を出したら良いかを悩んだ。
- ・ 自分の意見があっても、グループの意見に合わせるために言わなかったことを反省した。
- ・ それぞれの考え方があって、個性を感じた。
- ・ クラスメートの賜物について知れた。
- ・ グループ活動を通して、少し話すだけじゃ分からないような良い所を知ることができた。

4) 授業に関する総合的感想について

- ・ 授業は生徒が主体的に活動する内容だったので、少し大変だった。しかし、協力し合うことの難しさを知ったのと同時に、協力することの必要性を学ぶことができた。
- ・ グループ活動では自分達で考え、自分達で実行することの大切さを知る、いい機会だった。
- ・ 自分と同じ年代の若者たちが熱心に信仰について語り合っているのを見て、強く励まされた。
- ・ グループ活動は大変だったが、グループで課題に取り組む意義を学べた。全体的にグループで話し、発表する機会が多く、参加型の授業である点が良かった。
- ・ グループ・プロジェクトでは、一人一人の個性と賜物が光っていたと思う。クラスの皆の発表を見る時間はとにかく楽しかった。
- ・ グループ・ディスカッションがあり、さまざまな意見を聞いて良かった。
- ・ スモールグループプロジェクトもとても楽しかった。
- ・ ボンヘッファーを中心に学びがあったが、クリスチャンとしての行動や神の御心が何であるのかなどといったクリスチャンの本質的な行いを考えることができたのが非常に良かった。
- ・ ボンヘッファーとヒトラーの学びがとても印象的だった。
- ・ ボンヘッファーについてグループでスキットをやったり、ティーチングをすることが非常に楽しかったし、話し合いの中でグループの一人一人意見や感じ方が違い、刺激を受けながらお互いの理解を深めることができた。

- ・ 中高生向けの伝道方法について学ぶことができ、実際に実践できると思った。その点がとても良かった。また、グループのメンバーとの協力性が大切だということを学べて良かった。
- ・ スキットやティーチングを通して、自分と違う考えや視点を学ぶことができた。
- ・ スキットを通しての授業はとても興味深かった。改めてクラスメートと交わられた気がする。
- ・ スキットを行ったことが基督教世界観の授業をまとめる良い機会になった。
- ・ スキットを完成させることができたことが良かった。
- ・ スキットなどへの興味をそそってくれる授業だった。

第2節. 事例研究（2）

1. 授業計画について

2 回目の事例研究は、2014 年 5-6 月にかけての約 30 日間、千葉県印西市に位置する東京基督教大学において、新入生を対象に毎春開講されているクラス「基督教世界観 α」の一部を観察することを通して、平均年齢 18-19 歳の 23 名の生徒を対象に実施された。23 名の生徒は、ランダムに 4 つのグループに分けられ、プロジェクト終了まで同じメンバーでのグループ活動が行われた。以下は実際に行った事例研究（2）の授業構成を表したものである。

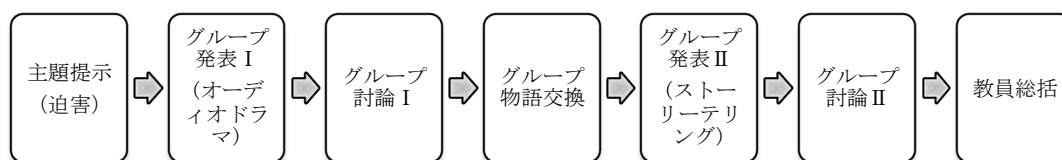


図 5 事例研究（2）の授業構成

生徒には、授業の始めに 4 回に渡って行われるプロジェクトの趣旨が教員から説明され、まず「迫害」という主題に関するオーディオドラマを作成し、発表する課題が与えられた。「迫害」という主題は人間の尊厳、自由と平和、信仰と倫理といった重要な課題を内包する大切なトピックであることが合わせて説明された。そのために実際のオーディオドラマのサンプルを聴いた後、オーディオドラマの作り方に関する簡単な説明があ

った。オーディオドラマを用いる理由は、限られた時間で、グループメンバー全員の積極的参加を必要とする点と、モアーが語るように、それが教育の重要な要素である「想像性」を豊かにするという2点において、本研究に適していると考えられたからである。

「迫害」という主題が生徒によって一つの物語として生まれ変わり、オーディオドラマという表現方法を通して描かれることは、モアーの提唱する、ナラティブ・ティーチングの実践に沿うものである。オーディオドラマ発表の後、さらなる個人やグループによるリフレクションの機会を経て、次は各グループが造った物語を他のグループの物語と交換し、その続編を創作し、自由な形で発表するという課題が与えられた。これもやはり、モアーの提唱する、ナラティブ・ティーチングにおける重要な実践上の課題である芸術的スキルの発揮に結びつくものである。

2. 研究結果について

(1) グループ発表①（オーディオドラマ）の結果

4つのグループが準備してきたオーディオドラマを他のグループが見守る前で演じ、その後、自分のグループのオーディオドラマ作成や、他のグループのオーディオドラマに対するリアクションなどについてのリフレクションの時間が提供された。また、2つ目の課題であるストーリーテリングは、第4回の授業時間に実施され、4つのグループが前回のオーディオドラマ発表後に交換した物語の続編を、それぞれ自由な形式を用いて発表した。すべてのプレゼンテーションが事前に緻密に用意され、クオリティーの高い作品が次々と発表された。発表を見る生徒たちは、真剣な表情で劇中人物と喜怒哀楽を共有しながら多様な反応を見せた。オーディオドラマとストーリーテリングの内容を文章で説明するのは困難なことではあるが、オーディオドラマ後の彼ら自身によってなされた説明等をもとに内容の簡単な紹介として以下に記述する。オーディオドラマとストーリーテリングはビデオ録画されており、本研究の重要なデータとして残されている。

<A グループのオーディオドラマ>

黒人差別問題と戦ったネルソン・マンデラの物語。マンデラがロベン島刑務所へ投獄されていたとき、准尉のジェームズ・グレゴリーはアフリカ語が話せることによって、マンデラの担当の看守になる。グレゴリーはマンデラとの話の中で黒人差別への考えが変わり、マンデラと親しい関係になる。しかしそのことによって、グレゴリーの家族は白人社会で排斥される。1980年代後半、国際社会からの圧力で南アフリカ政府はアパルトヘイト体制を廃止し、27年間投獄されていたマンデラを釈放する。その後、マンデラ

は南アフリカの黒人初の大統領になる。

<B グループのオーディオドラマ>

北朝鮮のキリスト教弾圧に関する物語。16、17世紀、宣教団体によって東洋のエルサレムと呼ばれるほどキリスト教が栄えたが、18世紀になってキリスト教弾圧が始まったピョンヤンの歴史的背景が紹介される。その後、場面が現在の北朝鮮に変わる。クリスチャンなら収容所に連れて行かれる厳しい環境の中、親友である「のぞむ」と「もっちゃん」は、周りには内緒に地下教会で礼拝を守っている。ある日、もっちゃんの母が収容所に連行される。

<C グループのオーディオドラマ>

ナチスドイツ時代のユダヤ人迫害に関する物語。ドイツの田舎町で生まれ育ったドイツ人のアンディとユダヤ人のキャサリンは仲のいい友達。二人が18歳になった時、第二次世界大戦が起こり、ヒトラーによるユダヤ人迫害がますますひどくなる。アンディとキャサリンは互いに恋心を持つようになったが、アンディは軍隊に入り、キャサリンはドイツから逃げなければならなくなる。逃げるキャサリン一家に会ったアンディは、キャサリンを知らないふりをし、国のために彼らを逮捕するべきか、逃げさせるべきかを迷う。

<D グループのオーディオドラマ>

ナイジェリアのキリスト教迫害に関する物語。仲のいい姉妹「エミリー」と「ニア」は、クリスチャンであるため、学校にも行けず、働き場ではいじめられる日々を送っている。クリスマスの日、礼拝の準備をするために教会に集まったエミリーの家族。母に頼まれて料理を取りに家に戻るエミリーとニアは一人の男とすれ違う。イスラム教のテロリストである男は教会に侵入し、人々を脅威する。そして戻ってきたエミリーとニアの目の前で教会が爆発する。

(2) 個人リフレクション①の結果

<質問1> 最初、「オーディオドラマ」という課題についてどう思いましたか。

- ・ 初めは迫害がテーマで、オーディオドラマも初めてなので、嫌だなと思った。準備時間もあまりなく、なかなか時間を合わせて集まるのが難しく、とても不安だった。そして何かからはじめていいか、全然分からなくて悩んでいた。

- ・ 1週間でできるものだろうかという不安があった。
- ・ 皆で協力し、一つのものを作るということで仲が深まり、すごく楽しかった！もっとやりたい！
- ・ 楽しかった！勉強にもなった！台詞など考えるのは大変だったが、終わった後、皆でやりとげた感じが良かった。
- ・ 楽しそうだけど、面倒くさそうだなと思った。また、自分は表現することは嫌じゃないけど、苦手な人やできない人がいるかなと思った。
- ・ 準備の時から、皆で楽しく取り組めてとても良いと思った。また、迫害というテーマをいろいろ調べていた時に、迫害の恐ろしさや、どれだけの人が苦しんでいるのかを学ぶことができた。また、そのことについて祈りたいという思いにさせられて、いい時間を過ごすことができた。
- ・ すごく面白そうだった。声優に憧れていた自分にとって、チャンスだと思った！
- ・ テーマが「迫害」ということもあり、1週間で完成するのか不安だった。
- ・ 「課題に取り組みたい！」と思った。練習なども楽しくでき、素晴らしい課題だと思った。
- ・ 自分が役を演じることで、物語に入っていくことができた。声だけなので、イメージをしないとどんなストーリーなのか頭に入ってこないと感じた。
- ・ 最初に「オーディオドラマ」ってなんだろう？と思い、1週間の時間で大変な課題だった。
- ・ オーディオドラマというものが分からなかったのも、興味が沸き、期待していた。
- ・ やったことがなく、またテーマが深かったため難しいと感じた。
- ・ オーディオドラマをするのは初めてで、あまり想像できず、大変だろうなと思った。
- ・ 性格上、人前での発表が得意ではないのため、嬉しい課題とは思えなかった。
- ・ 大変そうだという印象が強くて、どこまでガチなストーリーを描けばいいのか分からなかった。
- ・ あまり演技やシナリオ作りが得意ではないので、すごく不安だった。
- ・ 映像ではなく、声と音だけで表現するのは難しかった。ただ話すのではなく、いつも以上に感情を込めないと伝わらないということを学んだ。でも楽しく進め終えることができて良かった。
- ・ グループで1人1人と意見を出し合って、何かを一緒にやれたことが良かった。今度は全員で本気でやってみたいと思った。実際に自分たちでやることによって、多くのことを考えさせられた。楽しかった。

- ・ 難しいと思ったが、やっていく中で楽しかったし、やれて良かったと思った。レベルが高い課題だと思ったが、でもわくわくする気持ちだった。

<質問2> 自分のグループでオーディオドラマを準備する中で何を感じ、何を思いましたか。

- ・ 準備しながら声と音だけでストーリーを伝えるオーディオドラマは、映像よりも想像の幅が広がると同時に、正しい情報を伝えなければ間違ったイメージを与えてしまうと思った。そしてコミュニケーションの大切さ、リサーチの大切さを改めて感じ、他のメンバーの賜物にも気づくことのできる良い時となったと思う。演じるって難しい。集まるのが難しく、準備が大変だった。
- ・ 皆、時間合わず、少ない時間の中だったが、集中して作り上げることができた。もっと感情を込めて台詞を言えば良かったと少し後悔。グループで練習していく中で、台詞を考えたり、付け加えたりするところが良かった。グループの仲が深まった。
- ・ 物語を作っている中で、肌の色が違っただけでこんなにも差別されていたんだなと思った。皆、一生懸命取り組んで良かった。
- ・ 面倒くさいと感じていたので、誰かがシナリオを書いてくれるのを待っていた故に、罪悪感を感じていた。だから真剣に演じようと思った。それからシナリオができたら、皆、楽しそうに練習していたので、自分も楽しく感じた。
- ・ 1人1人の賜物を発見する良い時間をもてた。練習している時も、皆、生き生きしてて、楽しかった。一番大変だったのはBGMだった。
- ・ 今までにない、新鮮な取り組み。メンバーが本気で頑張っていたので、自分もクオリティを高めようと努力した。
- ・ シナリオを作っていく中で、北朝鮮の歴史の背景について知ることもできたし、どんどんメンバーが一致して、物語が完成していく過程にとっても感動した。
- ・ 北朝鮮のことを深く考えるようになった。主人公という役で不安があったが、グループの雰囲気が良いこともあり、不安がなくなった。
- ・ 北朝鮮について少しだけ詳しく学び、北朝鮮の現状を知る事ができ、辛いだろうなと思った。北朝鮮の指導者が変わるようになってほしいと思った。
- ・ 最初、北朝鮮についてよく知らないで準備をしていたが、「クロッシング」という映画を見て、北朝鮮の問題はととても重く、深刻で残酷なことだと感じた。それから真剣に取り組もうと思わされた。それぞれの役が役としてではなく、自分が成りきることができていて、自分たちの出来事のように思えた。

- ・ 全員で分担して仕事をすればもっとスムーズに進んで練習する時間が増えたと思う。
- ・ 物語を作っていく中で、戦争の愚かさを知ることができた。また同じ人なのに差別をし、迫害することの虚しさを改めて感じた。
- ・ グループワークでの一番大切なことは、話し合いだと感じた。短い期間の中での作成は、より密接に交流をもって、全員の納得を得て決定しなくてはならない。停滞した状況をどう動けばいいか分からなかった。
- ・ 自分で物語を作るというのは、世界を知ること、リサーチの大事さが身にしみた。
- ・ メンバーと一緒に話し合いながら作品を作るのは、楽しかった。互いに協力して作業することはとても良かった。時代背景を調べたりするのが大変だった。
- ・ 牧師役として、クリスマスで希望を与えるようなメッセージを作るということで、第二コリントの御言葉を引用したのだが、自分自身も励まされた。しかし日本のように平和ではないナイジェリアのような国の人たちは実際はどのように励ましを受けているのか、と思った。
- ・ ストーリーやシナリオ作りに関しては、皆が積極的なグループで、私が不安に思っていたことは何も問題なく進めることができた。チームワークも良かった。
- ・ 物語を作るうえで、誰が何をやるのか、どんな展開になっていくのか、音はどんなタイミングで入れるのか、細かい作業ばかりで大変だった。でも、1人1人分担して、役や音、BGMを探すなど、協力的で思ったより進み具合が早くてびっくりした。
- ・ グループワークはすごく良かった。恥を捨ててやろうと励まし合ってやった。もう少し時間があつたらもっとよくできたと思った。
- ・ 物語を作るのは、色々なアイディアが出れば出るほど広がって、それをまとめるのは大変だけど、出し合うのは大切だと思った。
- ・ 誰か進める人がいないとちゃんと進まないこと。集まったりして少しピリピリなムードだった。

<質問3> 他のグループの発表を見て何を感じ、何を思いましたか。

● Aグループについて

- ・ 個性が出ていて、すごく良かった。話し合間の取り方がとても良かった。
- ・ 白人の黒人迫害は、いつ聞いても酷い。
- ・ 男子が女子役に挑戦していることが良かった。歴史を舞台にしているすごいと思った。マンデラは知っていたので、ストーリーが分かりやすかった。
- ・ アフリカの背景をよく分かった。テンポもよく、迫害について明確に演じていた。

BGMも場の風景を浮かべるのに最高だった。

- マンデラの、どこまでも神様に使える強さに驚いた。
- ネルソン・マンデラに関する映画を見ていたので、興味深かった。
- 音楽がリアルだった。会話にユーモアが入っていて、明るい部分と暗い部分が表現されていて良かった。男子役と女子役が逆になっていて良かった。
- この話を通して黒人の差別のことを理解できた。黒人だからといって多くの被害を受けていたことが分かった。人に与えられている自由とは？と考えさせられた。
- 登場人物が多くて、少し難しかった。
- 皆、声をはっきりしていて、感情がこもっていて良かった。男性が女性の役をして面白かった。
- 黒人差別について自分が知らなかったことも知ることができて良かった。

● Bグループについて

- クリスチャンの誰もが持ってあろう、葛藤、悩みが上手に描かれていると思う。終わり方がよく、次のストーリーが気になる。北朝鮮のクリスチャン人口のことを知り、とても驚いた。
- 北朝鮮で宣教が広まっていたことは、初めて知った。
- 北朝鮮のクリスチャン迫害について、もっと考えて見ていかなければと思った。
- 北朝鮮は、最初はクリスチャンがたくさんいた場所なんだと分かった。クリスチャンと言ったら、連れて行かれてしまい、狭くて苦しい所で暮らしていたんだなと思った。
- 登場人物がナレーターとして心境を話すスタイルが良かった。ストーリーの構成が素晴らしい。
- 北朝鮮のクリスチャン迫害は、今も続いているので苦しく思えた。ナレーションが分かりやすかったので、ドラマの背景が分かりやすかった。
- 北朝鮮のクリスチャン迫害の話だったが、気持ちの面では（収容所などはないが）、今の私たちと変わらないと思った。（クリスチャンで悩む若者）
- 自分がもし北朝鮮にいたら、信仰をどのように貫いていくのか考えさせられた。
- 歴史もしっかり調べられていて、でもシンプルで、とても分かりやすかった。後編が楽しみ。
- ストーリーに入る前、分かりやすく説明があった。声をはきはきとしてて良かった。
- 前振りが十分で、歴史が分かりやすくなっていた。迫害の恐ろしさが伝わってきて、

ストーリー展開が良かった。

● Cグループについて

- ・ BGM とのバランスがとても良かった。また一つのドラマを見ているような感じで、1人1人の演技がとても良かった。ユダヤとドイツでも迫害のストーリーの後半が気になった。迫害によって愛が引き裂かれることも多かったことと思う。オリジナル感が溢れていて、とても良かった。
- ・ オーディオだけでも緊張感がとても伝わってきた。後半でははたしてどうなるのか。
- ・ 笑いの場面が多くあり、楽しかった。1人1人の声役が上手だった。後半がすごく気になる。
- ・ 子供なりの無邪気さがたまらない。後半が気になるところで終わった。
- ・ 第二次世界大戦からの人のギャップが表現できて良かった。そのギャップを簡単に生み出すのが戦争だと改めて思わされた。皆、生き生きしていた。
- ・ 役に入り込んでいて良かった。
- ・ 恋愛をモチーフにしながらも、ヒトラーの迫害問題についてもよく描いていて、すごかった。
- ・ 終わり方が良かった。続きが気になる！
- ・ 国という大きなテーマの中で、「アンディ」と「キャサリン」が明確に噛み砕いて説明していたので、分かりやすかった。ストーリーも楽しかった。
- ・ 国と国の敵対以上に大切なつながりを改めて思わされた。

● Dグループについて

- ・ クリスマスに対するノンクリスマスの迫害をテーマにしたオーディオドラマ。後半部分が分からなかったが、でもリズムよく進んでいく感じが良かった。そして小さい頃、似たようなことがあったなと思わされた。
- ・ 効果音の使い方がすごいと思った。後半がすごい楽しみ。
- ・ 音響が多くて飽きなかった。声とマッチしていて、良かった。
- ・ 演技が上手で、どのように迫害されているのかよく分かった。聞いているだけで、相手の表情が想像できた。後が気になる。
- ・ 遠藤周作の「沈黙」に似た重いテーマを、うまくシンプルにまとめており、素晴らしい。登場人物が少なく、分かりやすかった。始まり方がよくて、一気に吸い込まれた。音声と声優のテンポが良かった。

- ・ヒロインの泣くシーンに、感情が込められていて良かった。御言葉もしっかり内容があっっていて、話がつかみやすかった。
- ・話の構成と全員の演技力がよかった。
- ・全体的に演技力が高くて、聴いていて面白かった。
- ・演技がすごすぎてびっくりした。物語にすごく引き入れられた。
- ・クリスチャンが迫害されることが辛かった。全員、役に成りきっていてすごかった。
- ・何気ないクリスチャンの日常を描いていて理解しやすかった。
- ・BGMがストーリーに合っていて良かったと思う。続きがすごく気になった。
- ・声に感情がこもっていて、心が動かされる。終わり方が気になってすごくいい！

<質問4> 今回の発表を通して自分の信仰心（宗教心）や世界観、ものごとの考え方に変化が起きましたか。

- ・迫害、目に見える国レベルの迫害もあれば、個人同士の迫害もあり、また目には見えない迫害もあることに気づかされ、迫害はその人の存在自体を否定する恐ろしいものだが、迫害によって、民族が、国が、家族の絆が深まり、一つとなっていくことも事実だと思った。聖書にもあるが、迫害は私たち人間を成長させてくださるものとして、神様が与えてくださったものと感じた。
- ・どこの国も大きな迫害がある。北朝鮮ではそれが今も続いているけれど、いつか大きな変革が起こるためにも、祈りが必要だと感じる。
- ・クリスチャンは、堂々と胸はって「クリスチャンだ！」と言えるかと聞かれたら、堂々ではなく、少し自信なさげに言うのではないかと、私自身思う。もっと熱い信仰を持って、今も迫害されている人のことを祈りつつ、自信もって「クリスチャンだ！」と言えるようになる！
- ・世界中、色んな迫害があり、今もきっと迫害があるのだろうと感じさせられた。私たちの今いる場所は、どんなに良い所かと実感することができた。
- ・やはり迫害のひどい場面を見ることで、今でもそのようなことが人に対して起こっているのだと感じたので、もっと迫害を知らなければという考えが生まれた。
- ・面倒くさいことでもしっかり向き合い、対処しないといけないこと、そうしないと状況は変わらないことを強く感じた。
- ・もっと祈るべきことがあると思わされた。
- ・迫害されない国や時代に生まれて、本当に良かった。苦しんでいる人に比べれば、今の自分の苦しみ辛さなんて、どうってことないだろう。堂々と主を賛美できるの

がこんなに幸せだとは！

- ・ 日本はどれだけ恵まれている国なんだろうと改めておもうことができた。日々、迫害を受けている人たちのために祈っていこうと思った。
- ・ 今まで、他国で迫害を受けている人のことを深く考えていなかったけど、今回のオーディオドラマを通して迫害を受けている人たち、迫害をしている人たちのために祈っていききたいと思った。
- ・ 日本は平和で迫害されることはないが、その他で迫害されている国がたくさんあるのを具体的に知り、もっと自分の視野を広げて祈る必要があると感じた。
- ・ 自分は今、迫害の中で生きていないが、自分の目線で見ることができた。
- ・ 神様を礼拝し、賛美できる自由がどれだけ幸せなことかを知ることができたし、また迫害されながらもイエス様を信じる信者さんの強さもすごいと思った。
- ・ 昔起こっていた迫害の問題は、クリスチャンに限らず、全ての人が忘れてはいけない問題だと思った。
- ・ クリスチャンとして大きな迫害を受けた事はないが、歴史上、多くのクリスチャンが自分の信仰を守ろうと戦ってきたことを知って、励ましになった。この平和を守られている日本で、キリストを伝えないことは本当にもったいないことだと感じた。
- ・ ほんの少しだが、迫害が今も起こっていることを知ることができた。でもストーリーを作っていくほど、現地の生活や必要などを知らない自分に気づかされて、もっと知っていかなければと思った。
- ・ ナイジェリアのクリスチャンの迫害について調べさせてもらったが、今でも迫害があり、その現状を改めて知り、私たちには何ができるのかを考えさせられた。自分はクリスチャンとして自信をもって生きたい。
- ・ 自分の生活しているところがどんなに幸せかと思い、これから同じクリスチャンたちのために祈り、自分の生活にいつも神様に感謝して御言葉を広めていききたいと思った。
- ・ 歴史をもっとしらないといけないと思った。歴史の迫害があって今の国があるという事実、また、今も迫害されていることを知り、自分たちがどう生きていくかを考えることが必要だと思った。
- ・ 迫害の中で生きているクリスチャンは、信仰が厚いと思った。たとえ、迫害されても途中、迷いや疑いの心とぶつかったりするけど、最終的には神のもとに戻ることができるクリスチャンになりたいと思った。

(3) グループ・ディスカッション①の結果

<質問1> 皆さんのグループが物語を造るときに、最も重要に思ったことは何ですか。その物語を通して何を伝えようと思いましたか。それをドラマの中でどう表現しましたか。

● Aグループの答え

主人公ネルソン・マンデラの自由への思い、命をかけるに値すると言っていた思いを伝えたいと思った。そして迫害の残酷さを伝えるために子供からの視点などを取り入れた。声だけで伝えるので、BGMがとても大切な要素だと思った。そして白人・黒人も人種に関わらず、分かり合えることを伝えたかった。

● Bグループの答え

重要にしたことは、北朝鮮のクリスチャンに対する迫害の歴史。物語を通して伝えたいことは、今の北朝鮮の迫害の現状。神様を信じるだけで迫害される辛い現状を主に描いた。怯えながら礼拝する描写を描いたり、身近な人が迫害を受けるシーンを作った。あと、名前を朝鮮風にしたら分かりづらいと思ったので、そのまま使った。

● Cグループの答え

ストーリー性。ゆっくり分かりやすく話す。人の価値を伝えたい→言葉で表現した。ユダヤ人迫害。戦争の愚かさ。

● Dグループの答え

どれだけ前半の最後に、絶望させられるか。効果音も大事で重要。自分たちの生活や持っていることに感謝。幸せに思うこと。今のクリスチャン迫害の現状の残酷さ。迫害、いじめを重視した。

<質問2> 物語を造るとき、参考にしたことは何ですか。(資料や人から聞いた話など) どのような理由でそれらを参考にしましたか。

● Aグループの答え

参考資料：自伝、ウィキペディア、YouTube、映画。

理由：ネルソン・マンデラ、アパルトヘイトの時代背景などを知りたかった。

● Bグループの答え

参考資料：地下教会で礼拝するということ。

理由：今、北朝鮮のクリスチャンは地下でしか礼拝できないという辛い現状があり、それは舞台として描きやすいとおもったので、参考にした。

- Cグループの答え

参考資料：サウンドオブミュージックを参考にした。

理由：ヒトラーの戦争のことが出てくるから。実際に高校でサウンドオブミュージックのミュージカルをしたことがあって、印象に残っていたから。

- Dグループの答え

参考資料：リバイバル・ジャパンのニュース。

理由：実際に起こったことだから。

<質問3> 皆さんのグループ発表を振り返って、評価できると思うことと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

- Aグループの自己評価

評価できる点：1人1人の声の出し方、強弱、間の置き方、演技がとても良かった。短時間でよくやったと思う。

足りなかった点：ドアの音や他の効果音の準備をもっと自分たちで作っていたらよかったと思う。練習が足りなかった。オリジナル感がなかった。もっと皆でバランスよく役割分担をし、準備していきたかった。

- Bグループの自己評価

評価できる点：若者の目線で、迫害の現状を分かりやすく伝えようとしたこと。

足りなかった点：ストーリー展開が少し早過ぎたかなと思った。

- Cグループの自己評価

評価できる点：ストーリーに合うように効果音を加えた。1人1人が登場人物に成りきった。

足りなかった点：もっと宗教的なものを入れれば良かった。

● Dグループの自己評価

評価できる点：チームワークが良かった。恥ずかしがらずできた。効果音が他と比べて多かった。物語を考える時に、皆がアイデアを出し合って、練習も協力的だった。

足りなかった点：もっと激しくいじめをしていれば良かった。効果音をその場で、皆でやることもできた。ナレーターもあればより良かった。希望を持つところがもっと必要だった。声をもっと張れば良かった。

(4) グループ物語交換に関する感想

グループ発表Ⅰの終了後、生徒たちには発表が終わった前半のストーリーの続編は、他グループと物語を交換して、その交換した物語の後半を造ることが知らされた。発表Ⅰの形式であったオーディオドラマから、発表Ⅱの形式は各グループの自由に任せられた。以下はそれに対する生徒たちの感想を、ほぼそのまま列挙したものである。

<質問1> 前回、他グループの物語と自分のグループの物語を交換するということを知り、何を感
じて、何を思いましたか。

- ・ 自分のチームは、次にやることはもう決まっていたので、ゆずりたくなかったし、他のチームもそうであったなら、申し訳ないなという感じで嫌だなと思った。
- ・ 準備をしていたので、正直、嫌だったけど、他グループの物語の発表が順調に進んでいるので、結果オーライ！だ。
- ・ 後半、何をしようかという考えがあったので残念だった。でも新しく変わったナイジェリアがもとになっているものも皆で楽しくできているので、今は嫌じゃない。
- ・ 後半のストーリーも考えたのに、ガラッと全然違うストーリーに、しかも後半からということはすごくショックだった。でも、また違う迫害のことが調べられて良かった。
- ・ 前半を考えながら後半のストーリーも考えていたので、交換すると聞いた時はショックだった。また他のグループのストーリーの続きということもあり、情報を新たに集めなきゃ行けない点が大変だと思った。
- ・ よりにもよって難しいのに当たったから、絶対無理！と思ったが、くじを支配しているのは神様なので仕方ないだろう。
- ・ せっかく後半のシナリオまでちゃんとできていたので、少しショックだった。でも、物語を交換して思ったことがある。それは、最初、グループの皆は誰か一人に任せ

ておけば大丈夫と思って動いていたけど、物語を交換して、グループ全員でちゃんと考えるようになったのがすごくいいなと思った。

- ・ ストーリーを最後まで考えたのに、交換して少しやる気がなくなってしまった。
- ・ 一つのストーリーを自分たちでやりとげるというやる気を踏みにじられた！しかし自分たちのやっていた物語が他のグループによって、どのように出来上がるのかは少し楽しみ。
- ・ 正直、最初は本当にやる気をなくした。シナリオを任されていたこともあって、次のストーリーもやる気満々で、ある程度ストーリーが完成していたので、物語を入れ替えと聞いた時は、本当にショックだった。
- ・ 1から造り直さないといけない、また調べないといけないのが嫌だったが、交換したことで、他の迫害を受けているクリスチャンの状況を深く知ることができる。
- ・ 自分たちの作った物語を最後までやってみたかった。
- ・ 今まで学んできたものを手放して、新しいものをまた調べて構成していくのは正直、面倒くさいと思った。他のグループが途中まで作ってある物語の続きを作ることも難しいと思った。
- ・ 他のグループの物語と自分のグループの物語を交換するのは嫌だなと感じた。なぜなら前編あつての後編で、もう私たちのグループは後半部分も考えていたからだ。前半の出来がよかったと思われた私たちのグループの内容の後半を、他のグループにさせるのは、おいしいところを取られたように思った。
- ・ 1週間という短い時間で、何を感じることもなく、ただ課題として取り組んでいると思った。しかし発表が近づくと、共に物語も出来上がってきて、またその物語の背景を考えることによって、自然と私たちの物語となっていた。
- ・ ある程度、自分たちのストーリーの続きのイメージができていたので、ショックだった。でも完全に出来上がっていたわけではないので、ちょっと面白そうとも思った。自分たちが他のグループのストーリーを作るのも楽しみだが、他のグループによって自分たちのストーリーがどうなるかが一番楽しみ。
- ・ 嫌だと思った。自分たちで作ったストーリーにはやはり愛着があったし、後半のストーリーも少し考えていたので単純に残念だった。他のグループへのプレッシャーも感じた。前半のクオリティーが高かったなので、それを崩してしまわないかが心配。
- ・ 自分たちの発表をしてから見つけた課題点や改善点を出して、こうしたいと思ったことがあったので、交換と聞いた時は残念に思った。でも、交換して他のグループの物語を展開できるのも楽しみになってきて、また、自分たちのグループの物語

を他のグループがどう展開するのか楽しみ。

- ・ どういう風に終わるかまで考えていたのに、他のグループと交換ということを聞いて、嫌だなと思った。でも、他のグループの物語の終わりをまた考えるのも楽しもうかと思っている。
- ・ グループを取り替えるみたいで嫌だった。また、後編の展開など、頭の中でできていたので、これからが難しいなと思った。でも、頭をこんなに使える時はあまりないので、楽しんでいこうと思った。

<質問2> 他グループと物語を交換して、その続きを造っていく中で、今の段階で感じていることを自由に書いてください。

- ・ 純粹にもう一回作るのは大変だし、面倒くさいなと思ったことと同時に、なんだったら楽しんでやりたいと思った。
- ・ 前回の発表と今回の発表の共通点は迫害だし、ちょうどアフリカの問題と被ったので良かった。
- ・ アフリカの迫害を日本人がどうやって伝えるのが難しいと感じている。
- ・ 他のグループと物語を交換して、前半すごく良い話だったし、後半をどうつなげようか考え中。
- ・ キャラ設定やその国の時代背景など、物語を造るにおいて知らなければならない情報がたくさんあり、難しさを覚えた。メンバーそれぞれの個性、賜物、新たな一面、自分の得意、不得意を改めて考えられた。頭の中のイメージを現実にシナリオにし、形にしていくことって、本当に難しくって、改めて映画って、ドラマってすごいなと思わされたと同時に、役割分担、そしてチームワークがとても大切だと思った。
- ・ 完成はまだまだだが、これから面白くなると信じている。
- ・ グループがさらに一致したなと感じた。また、交換した物語をまた調べることによって、より深くテーマのことを考えさせられるなと感じた。また、今回は見せるということになったので、皆がどのように楽しめるか考えるのも楽しいと思った。
- ・ 交換してストーリーがかなり変わってしまったので、正直続きのストーリーが全く見えてこなくてしんどい。さらに目で見える発表をしなくてはならないということで、少し準備が大変。
- ・ 新しい物語を造るということに抵抗があったが、皆のアイディアを参考にし、新しいストーリーが出来上がっていくということが楽しみになってきた。
- ・ 前のグループがどのようなイメージで、前半のストーリーを考えていたのか、分か

らないから難しい。

- ・ 自分のグループの題材に関しては、大分自由度があり、前半の物語の終わり方も色んな道につながるので、物語の構成が大事だと思われた。
- ・ なかなかグループのメンバーの時間が合わなくて、これから1週間でもどこまで完成させられるかどうか分からない。
- ・ 先の見えない終わり方の続きを考えることは、前回の続きでもあり、それでも私たちの物語にしなくてはいけないので、難しいと感じている。特に物語の背景を引き継ぐことが難しい。
- ・ 私たちが受け取ったストーリーは、既に続きがあったらしく、プレッシャーのようなものを感じた。でも、想像力が豊かな人が多いので、次の発表のドラマの展開を予想するような気持ちで作っている。また、視覚も意識するとなると、また工夫の仕方も変わってくる。
- ・ 他のグループのものということで、やはりプレッシャーを少し感じる。
- ・ 楽しみと期待がある。難しいけれど、前とは違う形式で発表するのが楽しみ。
- ・ 1人1人色んなことを考えながらやったりしているので、このメンバー仲良くやっていけると思った。前回でやったできが嫌だったので、これができて良かった。

(5) グループ発表② (ストーリーテリング) の結果

<A グループのストーリーテリング>

グループDの物語の続編。形式はショートムービー。日本からボランティアのためにナイジェリアに来た青年たちは、町でエミリーとニアに出会う。しかし姉妹は冷たい態度をとってその場を去る。10年前、教会テロ事件で母を失った姉妹は、人も神も信じなくなっていた。その姉妹に福音を述べ伝えるため、毎日姉妹の家を訪ねる青年たち。彼らの努力に心を開いた姉妹は、もう一度神様を信じるようになり、青年の一人とエミリーが結ばれる。

<B グループのストーリーテリング>

グループAの物語の続編。形式はスライドショーを用いた劇。27年ぶりに釈放されたマンデラはANC(アフリカ民族会議)の副議長に任命され、フレデリック大統領と様々な差別問題を解決していく。二人はノーベル平和賞を受賞し、その後、マンデラは南アフリカで行われた全人種が参加した選挙で大統領に当選する。マンデラは投獄された時の看守グレゴリーとの再会により、差別問題の解決に力を注ぐ。ANCの副議長であるタ

ーボ・ムベキに大統領職を任せたマンデラは10年間の大統領生活を終える。

<Cグループのストーリーテリング>

グループBの物語の続編。形式はショートムービー。北朝鮮の地下教会で神様を賛美していたもっちゃんの家族と信徒たち。しかし、その場面が発覚し、全員収容所に連れて行かれてしまう。彼らは収容所の過酷な環境の中でも信仰を守るために祈り続ける。もっちゃんの親友であるのぞむは、泣いているもっちゃんを励まし、二人は街に出て福音を述べ伝える。しかし、そこに覆面をした軍人が現れ二人に銃を撃つ。軍人は、命を失う瞬間にも信仰を守ろうとする二人を批判し、もう一度銃を撃つ。

<Dグループのストーリーテリング>

グループCの物語の続編。形式は影絵芝居。ヒトラーのユダヤ人迫害から逃げようとするキャサリン一家を守る過程で銃傷を負ったアンディ。治療を受けたアンディが眠っている間にドイツ軍が病院に乱入してキャサリンを連れて行く。その後、シンドラーという人物と力を合わせ、キャサリンを救い出したアンディは彼女と顔を合わさず戦場に向かう。しかし、そこでアンディを見つけたキャサリンが彼を呼び止め、二人が再会しようとする瞬間、アンディは銃に撃たれて命を落としてしまう。

(6) 個人リフレクション②の結果

<質問1> 今回は他のグループの物語から引き続き、新しい物語を造りましたが、今回の発表を準備する中で何を感じ、何を思いましたか。

- ・ 私たちのグループは映画風に上映したのだが、とても演技が難しく、俳優ってすごいなと思った。自分のグループの後編を準備していたので、他のグループの後編を引き継ぐのは難しかったけど、自分達流にしたので、何とか上手く完成することができた。
- ・ 新しくストーリーを考えるのも難しいが、他のチームが発表したストーリーの続きから考えるのも色々サーチしないといけないので、前のチームのストーリーの良さを生かし、自分のチームらしさを出すことが難しかった。撮影でのカメラワークも大変だった。それぞれ賜物が違うことを改めて感じ、メンバーの良い面を発見することができてとても楽しくできて良かった。
- ・ もう少し時間がほしかった。シナリオってこんなに書くのが大変だと思った。
- ・ 正直、ネルソン・マンデラのことを知らなかったので迷ったが、黒人ということで

迫害を受けること、家族の苦しみも考えることができた。

- 他のグループからストーリーを引き継ぐプレッシャーがすごかったが、しっかりと時代背景などに詳しくなれたので楽しかった。
- 大変だったけど、撮影外で面白いことがたくさんあったので良かった。
- 続きを作るのがすごく難しかった。でも皆で楽しくストーリーテリングできたので良かった。最初は、物語を交換するのは何でと思ったけど、逆に交換することで迫害についてのことを、より深く知ることができたなと思った。
- 他のグループの作った前半のストーリーから後半のストーリーを考えるのは、難しかった。でもとてもやりがいがあった。
- 新しくその物語を描く中で、調べないといけなかったのが大変だった。しかし、物語を作っていく中で、そこであった迫害について考えるいい機会となった。
- 男女ともに動画を作ったので、皆が合う時間を作るのが難しかった。動画を作る際に何度も撮り直しをして大変だった。
- グループで発表なので、一人でも欠けたら発表の準備が進まないことに何度もイライラしてしまっていたが、本番は今まで以上に上手く出来たので良かった。
- もともと自分たちが作ったものではなかったから、物語を膨らませることが難しかった。
- ストーリーを考える内に複雑になっていって、表現の仕方が難しいなあと考えたが、出来上がって良かった。

<質問2> 他のグループの発表を見て、何を感じ、何を思いましたか。

● Aグループについて

- 映像が素晴らしかった。主人公の物語を通して迫害の背景を知ることができ、NG集も面白かった。
- ストーリーがとても面白くて、迫害のテーマがあまりなかったけど面白かった。
- クオリティーが高くて面白かった。ボランティアを通して人の心を変えることの難しさを改めて知ることができた。
- 短時間でのクオリティーは半端ない！
- クオリティーが高くてすごかった。NG集も面白かった。最後に御言葉が入っていたのがとても良かった。
- 演技が上手い。内容が分かりやすい。NG集も面白かった。
- 映像を使ったメイキングが楽しかった。

- 動画の編集がすごかった。楽しみつつ、2人の姉妹が変わっていく姿がよく描かれていて良かった。
- 内容が面白かった。映像が本当に上手に編集されていて、クオリティーが高かった。でも内容が迫害のところが多かったと思った。
- 内容がすごく濃くて見入ってしまった。北朝鮮の迫害について、ちゃんと取り入れていてすごく楽しかった。
- ナイジェリアのクリスチャンたちの現状は1人1人違うけど、ボランティアの人たちに頑張ってほしいと思った。
- ボランティアのクリスチャンたちの熱意に感動した。自分も「人を救いに導くんだ！」という情熱を神から頂きたいと思わされた。牧師を目指す自分にとって、特に考えさせられるストーリーだった。
- 自分たちの後の続きで、ハッピーエンドで終わったので良かった。
- すごく面白かった。自分たちが作ったストーリーがどうなるか楽しみだったが、私たちが作るよりもいいものになったと思う。

● Bグループについて

- 写真とイラスト、コメントなどを見せながら台詞を言うことによって、聞く側が理解しやすいと思った。私たちのグループの後編だったが、すごく面白くできていて良かった。
- 写真やスライドに合わせて台詞を読んでいくスタイル、工夫がこなされていて、とっても良かった。前半、自分たちがやったストーリーの後半をこんな素敵に造ってくれてとても感動した。音も自分たちでその場で上手に合わせていてすごい。写真のセンスがとても良い！面白いポイントがたくさんで良い！ちょいちょい入るナレーターも良かった。
- こんなにもストーリーがいい感じに出来上がっていてすごく良かった。このグループにやってもらって良かった。
- とてもコミカルに、しかし深い内容だったと感じた。黒人差別、またそこに関わっていたグレゴリー家族の葛藤が描かれていた。差別がありつつも、未来を見て動いているマンデラの生き方に考えさせられた。
- マンデラという難しいテーマで、スライドで写真を見せながら、上手に吹き替えをしていて面白く、おかしくできていてすごいと思った。
- 画像スライドがあったので、場面が想像しやすかった。他の黒人達はどのように思

っているのか気になった。

- ・ マンデラが黒人差別のために戦っていたように、自分も誰かを「差別」していないか、考えさせられた。
- ・ 映像と台詞があり、分かりやすく理解することができた。男性が女性役をやっている面白かった。迫害のことをより学ぶことができた。
- ・ スクリーンの写真が面白かった。少し複雑なストーリーだったと思ったが分かりやすくまとまったと思う。

● Cグループについて

- ・ 収刑所の場面や、キリスト教者を殺す場面など、演技が上手だった。映画風にして見せてくれて、分かりやすく、演技が皆上手でびっくりした。
- ・ BGMのチョイスがとても良いし、迫力満載で、北朝鮮の緊迫した雰囲気も伝わり、ストーリー展開も起承転結があり、素晴らしかった。そして皆の演技力がとても良かった。
- ・ 一番、迫害のテーマに沿っていて良かった。
- ・ 内容も、映像も素晴らしかった。北朝鮮の現状、そのまま。
- ・ 迫害もしっかりテーマにされていて、皆の演技もすごく良くて期待以上だった！感動した。
- ・ 演技力が高くて、まさかのバッドエンドで観てて楽しかった。
- ・ バッドエンドが素晴らしかった。
- ・ BGMがかっこいい！
- ・ 大学で学んでいられることが、どれだけ幸せなのか考えさせられた。祈り続けていこうと思った。
- ・ 北朝鮮の残酷さがリアルに描かれていて、深刻な気持ちにさせられた。今自分が生きている現状がどれだけ生温いのか突き付けられた。自分が小さいことで悩んでいることがばかばかしく思えた。
- ・ 迫害の中でもどう信仰を持つかが分かりやすく映像にまとまっていた。
- ・ 映画を見ているようで、北朝鮮の迫害が現在進行形で起こっていることを考えさせられた。

● Dグループについて

- ・ 黒い紙の人形を使うことによって、一層暗いイメージが出ていて品が高いと思った。

人形だけでなく、パワーポイントも使っていたので理解しやすかったし、現場がイメージしやすかった。

- ・ 前回とのストーリーがしっかりつながっていて、BGM もぴったりでとても良かった。笑い合い、涙ありでとても楽しみだった。シルエット風の紙人形劇でとてもかっこよかった。迫害の悲惨さがとても伝わった。
- ・ 前後のストーリーがしっかりつながっていた。ハッピーエンドかと思ったらそうではなかったので、人生何が起こるか分からないんだなと思った。人の形をとった紙と背景のスライドがマッチしていて良かった。
- ・ ストーリーが素晴らしかった！紙人形でやるという発想とスクリーンを背景として使ったことに驚いた。
- ・ 陰絵にも関わらず、その場の雰囲気がよく表現されていた。ストーリーも本当に分かりやすくて感動した。
- ・ 人形が切り絵で良かった。人形と話がマッチしていて背景も良かった。最後のバッドエンドもリアルで良かった。
- ・ クオリティーが高く、終わり方も良かった。
- ・ 人形劇のクオリティー、高かった。
- ・ 恋愛の話だったけど、その中でユダヤ人の迫害のことを伝えているようで、凄いい良かった。また、紙人形という発想がすごく良いと思った。
- ・ 1人1人の演技が上手だった。自分たちの考えていた後半のストーリーと違ったけど、面白かった。
- ・ 人形劇で、背景と世界観が上手にかみ合っていた。ユーモアがあり、面白かった。バッドエンドで終わったことが現実味があった。
- ・ 私たちが前編を作ったのだが、私たちには想像していなかった新しいストーリーができていた。戦争で引きは裂かれた家族や友人、恋人がきっと多くいたのだろうと感じつつ、戦争の愚かさを改めて考えさせられた。
- ・ 切り絵がすごく上手に作られていてすごいなと思った。音楽と背景のスライドもその状況も分かりやすくて素晴らしかった。

<質問3> 今回の発表を通して、自分の信仰心（宗教心）や世界観、物事の考え方に変化が起きましたか。

- ・ どんな災難が起きたとしても、神様のことを忘れてはいけないし、どんな時でも神様が導いてくださっている、計画の内にあるとしっかり信仰を忘れず、強く持つこ

とが大切だし、どんな時でも神様に委ねる人になりたい。

- ・ 色々情報を集めていく中で、自分は本当に日本にいて平和ボケしているなど感じさせられ、今この瞬間にも他の国で迫害が行っていて、命を落としていくクリスチャンがいるということを感じ、もっと祈っていきたいと思わされた。そして作っていく中で完璧を求めたくなるが、皆ができる最善のことを楽しんですることの大切さを改めて感じた。
- ・ 一つ一つのグループの迫害についてよく分かった。本当に世界のために祈ってほしいと思った。
- ・ あまり起こらなかった。
- ・ 信仰を持って生きる。礼拝、そして賛美をすることは私たちも命がけでやるべきだ。
- ・ 色んな迫害の裏の出来事を知ることができた。
- ・ 何もかも成功するとは限らないということが今回の授業を通して分かった。決断には覚悟が必要なのが分かった。
- ・ 多くの迫害状況を知り、そのために祈らないといけないと感じた。
- ・ 迫害を受けている場ではこんなにも神様を信じるのが難しいのかと考えると、やはり日本という平和な所でのうのうと生きて神を賛美できる自分は、もっと頑張らなければならないと思う。
- ・ 迫害について資料を探す時に、色んな国で迫害があったことを初めて知った。また、ストーリーを作ることで、より深く迫害について学べることができた。
- ・ 今、当たり前のように生活している一日一日を、心から日々感謝したいと思った。
- ・ まだまだ世界のことを知らないなので、もっと迫害のことを知らなければならないと思った。
- ・ 情報だけでなく、自分たちで描くことによって自分のものになり、考えや想いが変わった気がする。
- ・ 日本でイエス様を信じるクリスチャンであることの自由が与えられていることに、前よりも感謝した。
- ・ 自分の知らない所で、クリスチャンというだけで命の危機にさらされていることを知って、とても恐ろしくなり、世界が変わってほしいと思った。
- ・ 自分には人を救いに導くんだというパッションが足りないと思わされた。
- ・ 自分たちでやったことにより、その迫害を受けている痛みが少しでも分かるようになった。

- ・ 迫害が今でもあること、発表を通して他者事のように思えなくなった。自分にできることが何かあるはず！世界観をもっと探っていきたいと思った。
- ・ すごく大変な時こそ神様により頼まないと、と思わされた。
- ・ ストーリーを考える中で、少し重いかなとも思ったが、今もなお迫害が続いているということを思うと、ハッピーエンドにすることはできなかった。これからもしっかり向き合っていくべきだと思った。

<質問4> 今までの4回の授業を通して何を感じ、何を思いましたか。全体的な感想を自由に書いてください。

- ・ それぞれチームの発表を見てレベルが高いと思ったし、皆の個性や良さを知ることができた。普段、迫害についてあまり考えていなかったが、授業を通して迫害されている国のために祈りたい、もっと調べたいと思った。
- ・ それぞれチームの個性、ユーモア、良さを知ることができ、また皆のことも知ることができて良かった。迫害という同じテーマでもチームそれぞれ。
- ・ それぞれの発表のやり方が違って、とても面白かった。また、こういうのがあったらやりたい。
- ・ 迫害はどの時代にも様々な形であるけれど、それを受けてこれから僕たちが4年間何を学んでいくのかよく考えなければと思った。
- ・ キリストを通して世界を観るということが、なんとなく分かってきた。
- ・ とても楽しかった。皆で協力して作品を作って、出来上がっていくことに感動した。
- ・ いろいろと大変なことが多かったけど、やりごたえがあり、とても楽しかった。
- ・ 迫害状況を知れて良かった。
- ・ 本当に楽しかった！機会があったらまたやりたい！
- ・ ただ話を聞いたり、本を読んでメモをとるだけじゃなくて、体を使って表現することの方が、深く学べると思った。
- ・ 普段、あまりやらないことだから面白かった。またやりたい。
- ・ 初めはオーディオドラマと聞いて、何をすれば良いのか分からず、困難だった。しかし、グループで話し合っていく内に楽しくなり、グループで集まるのが楽しくなった。
- ・ 発表準備を通して、座学では学びきれないものを受け取った気がする。そこに想いがあり、考えが芽生え、自分のための授業となった。
- ・ いつもの授業は先生の講義を受けるといった受け身のスタイルだが、今回は生徒達

で作っていたので、印象深かった。今回のプロジェクトはやりがいがあった。

- ・ 自分がどれだけ生ぬるく、熱が足りないかを反省させられた。(黙示録 3:15-19)
- ・ チームを組んで何かをする時に、グループ発表に準備するまとまりや力は、これから先、とても大事だと思った。少しでも養っていきたいと思えた。
- ・ グループでやるのは大変だが楽しくできた。実際にやることによって、考えがまとまって考え直すことができた。
- ・ 正直な感想、楽しく学ぶことができた。発表までの時間で準備して、集まってやらなくてはいけなくて、時間が足りなかったけど、グループでの団結があり、より迫害を知る機会となった。また、他のグループの発表を見て、グループごと違うよいものを見出すことができていたと思った。
- ・ 人に何かを伝えるのは難しい。
- ・ 初めは面倒だなあと思ったが、自分の発表も他の人の発表も楽しんでできた。特に、ストーリーを交換するのは大変だったが、それぞれで新しい展開や新しい視点でやることで、新鮮なよいストーリーになったと思う。楽しくできて良かった。

(7) グループ・ディスカッション②の結果

<質問 1> 皆さんのグループが物語を作るとき、他のグループの物語からの引き続きを作るときに、最も重要に思ったことは何ですか。また、その物語を通して何を伝えようと思いましたか。

● A グループの答え

前回のチームのストーリーを壊さず、でも自分のチームらしさを出すこと。分かりやすく伝えることも重要だと思った。伝えようとしたことは、迫害があったとしても、そこにも私たちと変わらず、愛があり、救いは起こるということ。

● B グループの答え

マンデラが迫害からの解放なので、明るめに作った。釈放されて大統領になるまでの経緯。

● C グループの答え

(内容、展開、筋など) ストーリーがずれないようにした。前半と後半のつながりの部分を重要視した。物語だからとハッピーエンドにするのではなく、バッドエンドにすることで現実を伝えたかった。動画で作ることによって、迫力を与えた。

- Dグループの答え

いかに残酷に伝えられるか。声を重要視した。棒読みにならないように気をつけた。バッドエンドを通して、現実にある迫害を伝えた。

<質問2> 皆さんのグループはなぜそのプレゼンテーション形式を選びましたか。上の質問で応えた「重要に思ったこと」をストーリーテリングの中でどう表現しましたか。

- Aグループの答え

本番に台詞を覚え演じることが難しいと感じ、あらかじめ撮演して、映画風に仕上げ、見せたいと思ったから。そして BGM などのタイミングのミスをなくせるから。出てくるキャラをしぼり、ストーリーをシンプルに仕上げた。

- Bグループの答え

台詞を覚えずに済む。スライドと合わせるためにゆっくり読むこと。写真を撮る時の表情。

- Cグループの答え

動画。本番で台詞ミスをしないように動画を選んだ。音楽や効果音などを使って迫力を与える。

- Dグループの答え

誰もやっていないことをしたかった。いかに負担をかけず、クオリティーの高いものを作るか。消去法！

<質問3> 物語を造るとき、参考にしたことは何ですか。どのような理由でそれらを参考にしましたか。

- Aグループの答え

皆の意見を参考にした。チームらしさを出したかったし、皆で作上げたかったから。インターネットでナイジェリアのテロについて調べた。

- Bグループの答え

ウィキペディア。ストーリーはグループメンバーの考え。

- Cグループの答え

インターネット。多くの情報を得ることができるから。北朝鮮の専門の先生からの資料。

- Dグループの答え

インターネット。前回のストーリーを聞いて、アイデアを出し合った。想像。

<質問4> 皆さんのグループ発表を振り返って、評価できると思うことと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

- Aグループの自己評価

評価できる点：互いにコミュニケーションが取れて、グループワークがしっかりとできた点。役割分担。

足りなかった点：演劇力とシナリオでの迫害の要素。計画性。カメラワーク。

- Bグループの自己評価

評価できる点：スライドショー演出。撮影。メイキング映像。

足りなかった点：最後のシーンが上手くできなかった。

- Cグループの自己評価

評価できる点：役に成りきった。完成度を上げるため、何度もシーンを取り直した。
(内容に合うように) 音楽に力を入れた。

足りなかった点：台本。動画編集を一人に任せてしまった役割分担。

- Dグループの自己評価

評価できる点：たくさん練習した。手作り感。(前回の反省点を参考にして) ナレーターで分かりやすくしたこと。

足りなかった点：人形の動き。

第3節. 事例研究（3）

1. 授業計画について

3 回目の事例研究は、2015 年 5 月から 6 月にかけての約 30 日間、千葉県印西市に位置する東京基督教大学において、新入生を対象に毎春開講されている「キリスト教世界観 α」クラスの一部を通して実施された。全 28 名の生徒は、ランダムに 5 つのグループに分けられ、4 回の授業終了まで同じメンバーでのグループ活動が行われた。以下は実際に行った事例研究（3）の授業構成を表したものである。

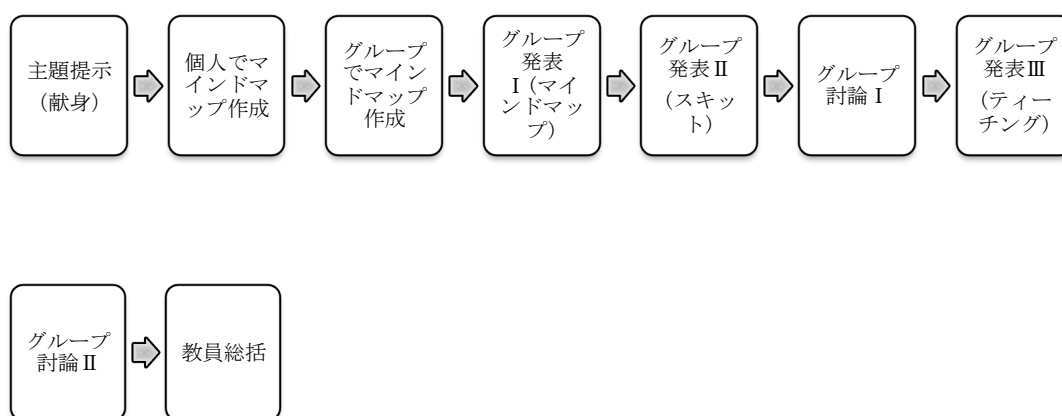


図6 事例研究（3）の授業構成

1 回目の授業では、授業の始めに 4 回に渡って行われるプロジェクトの趣旨が教員から説明され、生徒たちには「献身」という主題に関するマインドマップを作成し、発表する課題が投げかけられた。¹⁷¹ 教員からマインドマップの意味と作成方法を説明された生徒は、まず、個々人でマインドマップを作成した。その後、グループで集まり、グループのマインドマップの作成に着手した。2 回目の授業では、グループで作成したマインドマップをクラスメートの前で紹介・説明し、クラス全員による質疑応答の時間をもった。3 回目の授業では、それぞれのマインドマップに基づいて作成された「献身」に

¹⁷¹ 献身は、東京基督教大学の理念として次のように表明されている。「キリストへの献身：神が与えておられる個々の生徒の能力と賜物を引き出し、「キリストに仕える」という志を確固とし、全人格的陶冶を通して奉仕の態度を身につける。個々の生徒が生きる意味と使命を見出し、具体的な奉仕につくために支援する。」東京基督教大学では「献身」という言葉を牧師への献身といった職種の意味合いにおいて用いるのではなく、すべてのクリスチャンの持つべき信仰の姿勢と位置づけている。したがって、東京基督教大学の多くの学生は自らをそのような意味において「献身者」と認識していると思われる。東京基督教大学「理念とミッション」 <<http://www.tci.ac.jp/info/statement#mission>> 2015.5.1.

関するオリジナルのスキットをグループごとに披露し、その後、個人とグループによるリフレクションの機会をもった。4 回目（最終回）の授業では、クリスチャンのユースキャンプ（中高生を対象にし、教会や教団が主催するキャンプ）で「献身」に関する講演を依頼されたという設定で、各グループがユースを対象に「献身」について自由な形式で教える「ティーチング」課題が発表された。その後、個人やグループによるリフレクションの機会をもち、最後に教員からの総括が行われた。

今回の授業で、スキットとティーチングを用いた理由は、2 つの異なるナラティブのプレゼンテーションを生徒が体験できること、また限られた時間内で、グループメンバー全員の積極的参加が促されることの 2 点で、どちらも本研究の目的に適していると考えたからである。¹⁷²

また 3 回目の事例研究では「献身」という概念を授業の主題として選択した。「献身」という言葉は、デジタル大辞泉によれば「①他者やある物事のために、わが身を犠牲にして尽くすこと」、「②キリスト教で、神のために生涯をささげること」とされている。¹⁷³ 一方、宗教学的観点から宗教的回心論を展開したアメリカの心理学者ルイス・R・ランボーは、彼の著書の中で「献身は、意思決定、儀礼、放下、言語の変容と個人史の再構築の中で表明された証言、そして、動機の再定式化という 5 つの段階を持つ」と、その概念の複雑性を説明している。¹⁷⁴ 実際には、非常に複雑で多様な概念を示すこの言葉は、今回の研究の舞台となった東京基督教大学の理念や、学部のアドミッション・ポリシー（入学者受け入れ方針）の中にも言及され、大学内で重要な意味をもつ言葉として、多くの生徒によって頻繁に用いられているものである。この言葉を授業の主題として選択した理由は、多様性をもつこの「献身」という言葉が、生徒のもつ宗教概念理解の変化を検証する上で、本研究に適していると考えられたからである。

¹⁷² 徐有珍「学ぶ者の自主性を強調する、ナラティブ・メソッドを用いた宗教教育の実践と検証—知識と経験の調和を求めて」（『キリストと世界』第 25 号、東京基督教大学、2015 年、144 頁）

¹⁷³ デジタル大辞泉『コトバンク』（株）朝日新聞社 <<https://kotobank.jp/word/献身-492384>> 2016.8.5.

¹⁷⁴ ルイス・R・ランボー、渡辺学・高橋原・堀雅彦訳『宗教的回心の研究』ビイグ・ネット・プレス、2014 年、156 頁

2. 研究結果について

(1) グループ発表①（マインドマップ）と②（スキット）の結果

- グループ1のマインドマップ

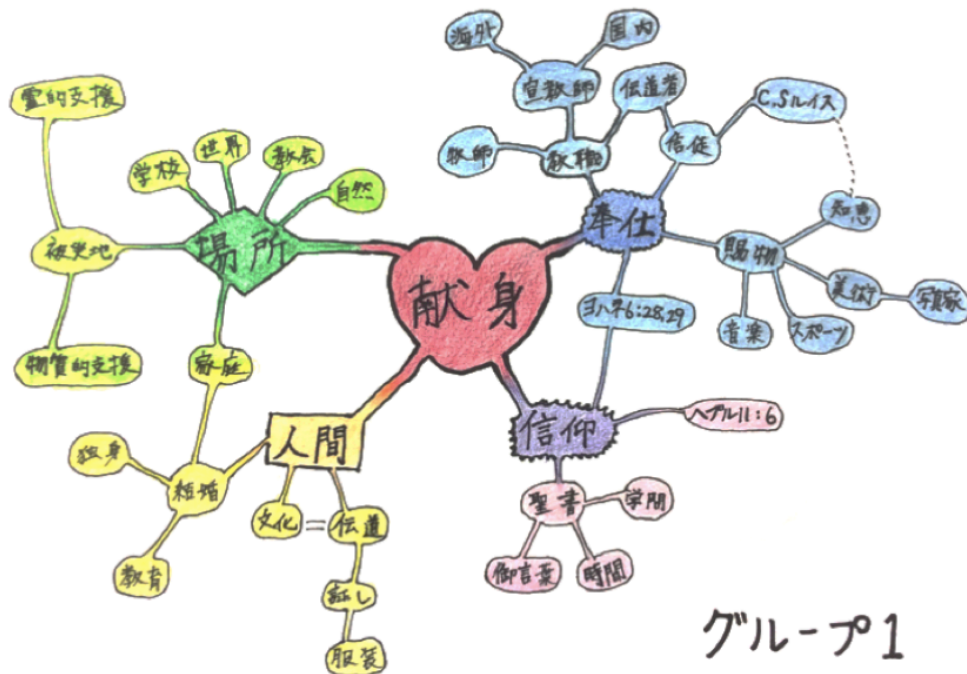


図7 グループ1のマインドマップ

<グループ1のスキット>

写真の才能がある女子高生のAは、全国高校生写真コンテストでグランプリを受賞する。授賞式に参加するため、主日礼拝に出席できなかったAは、説教を聞けなかったことで心が落ち込んでいた。ある日、有名写真家であるマイケルがAの家に訪ねてきて、一緒に働くことを提案する。そのことを聞いたAの両親は喜んでくれるが、Aは「実は私は献身がしたい」と言う。その言葉に対してAの両親は、写真の才能も神様から与えられた賜物であり、献身とは「与えられた時間や才能を神のために使うこと」と答える。最後にメンバーの全員が前に出て、「ここに私がいます」という賛美を歌う。

● グループ2のマインドマップ

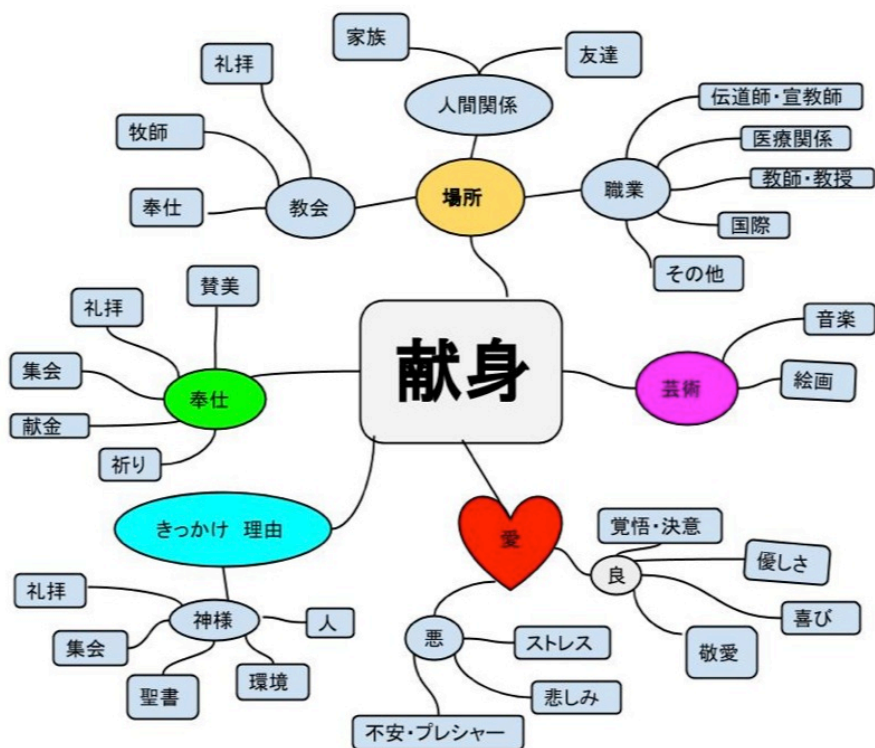


図8 グループ2のマインドマップ

<グループ2のスキット>

クリスチャンホームで育ったK、牧師家庭で育ったT、片親だけクリスチャンであるM、ノンクリスチャンホームで育ったNは、互いに異なる環境で育ったが仲の良い友達。4人は同じ教会に行っている。ある日曜日、礼拝後にT、K、Mの三人が「幼い頃から親に連れられて通ってはいるが、教会では友達に会えるし、食事が美味しいから来ているだけ」と話していることを聞いて、Nは恵まれた環境への感謝を知らない彼らを非難する。3年後、それぞれ進路が決まった中、Nだけが受験に失敗していた。教会にも来なくなったNを心配した3人の友は、Nが立ち直れるように説得し、その友情に感動したNは教会に戻ることになる。その日曜日、教会に集まった4人は、それぞれの道から献身することを決心する。

● グループ3のマインドマップ

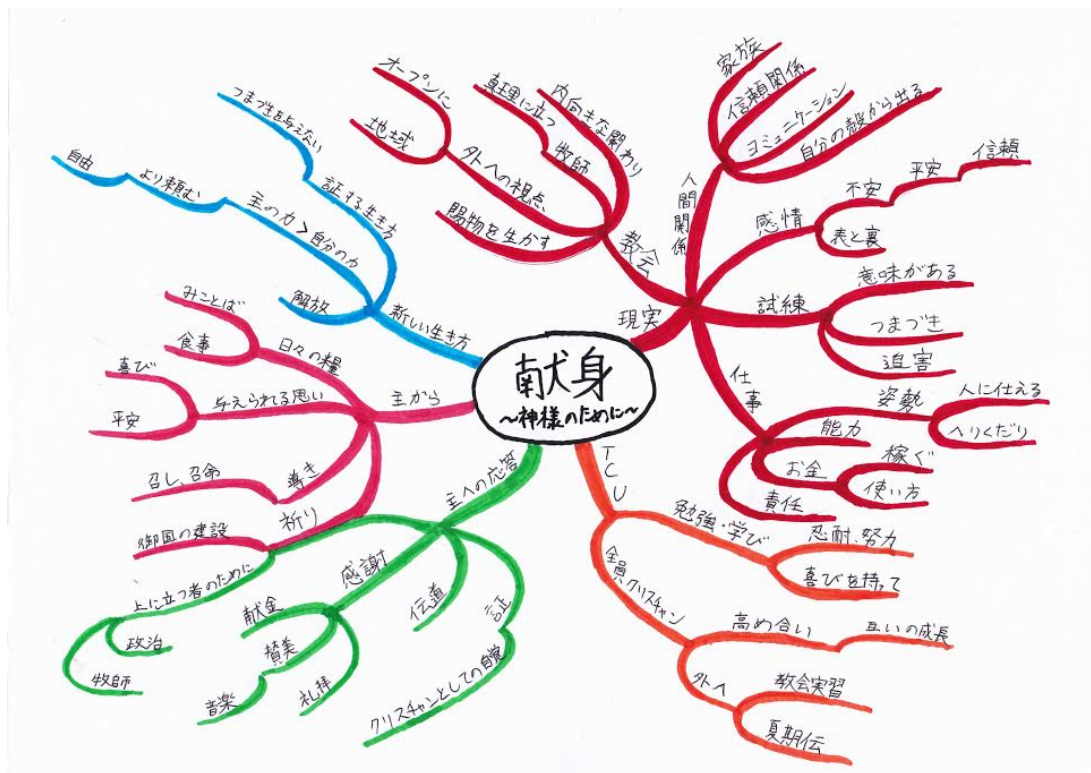


図9 グループ3のマインドマップ

<グループ3のスキット>

受験勉強に励む高校3年生のPは、信仰深いカトリックの信徒である。父親の期待にそって薬学部への進学を目指すのが、自分の中にはまだ進路について迷いがある。ある日、Pは聖書を読む中で、きちんと神学を学びたいと思うことになる。そのことを両親に伝えるが、宗教嫌いの父親の激しい反対にぶつかり、Pはそのまま家を出て修道院に向かう。その後、プロテスタント教会の牧師である伯父さんから連絡があり、Pは伯父さんとの議論を交わす中で、教理的なことより、もっと聖書そのものが知りたいと思うようになる。神学大学に進学することを決めたPは、TCUの受験に合格し、その後、父親からも理解されるようになって、大学に入学して献身の道を歩むことになる。

● グループ4のマインドマップ

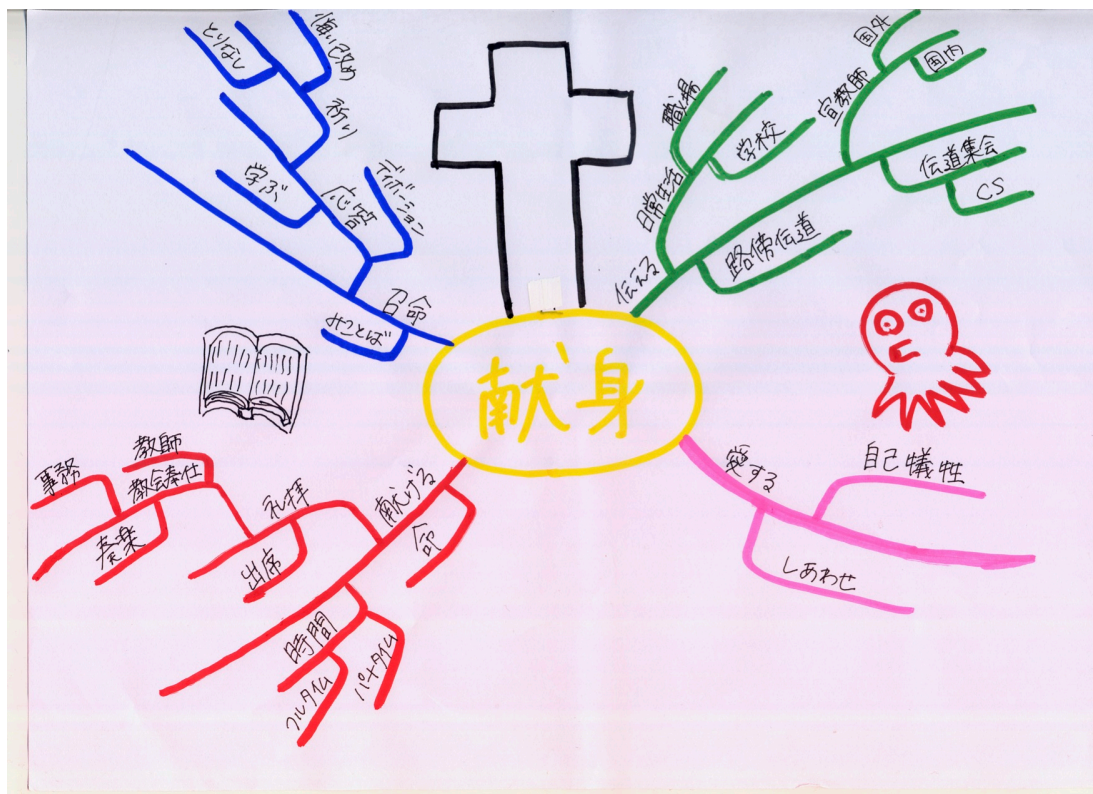


図10 グループ4のマインドマップ

<グループ4のスキット>

毎週日曜日、教会学校の教師として奉仕を頑張っているH。しかし、会社ではなかなか営業の成果を出せず、上司に叱られる日々が続いている。最初は喜びをもって子供たちに聖書を教えていたが、仕事と教会の奉仕を両立することに、Hは徐々に限界を感じるようになっていった。ある日、教会の牧師から水曜礼拝の奏楽を頼まれたHは、自分の力不足に挫折し、牧師に「献身とは何ですか」と問う。それに対して牧師は、「献身とは、何をやっても神様を見上げながら生活すること」と答え、牧師の言葉から力を得たHは心を新たに、これからも神様を見上げて歩いていくことを決心する。

● グループ5のマインドマップ

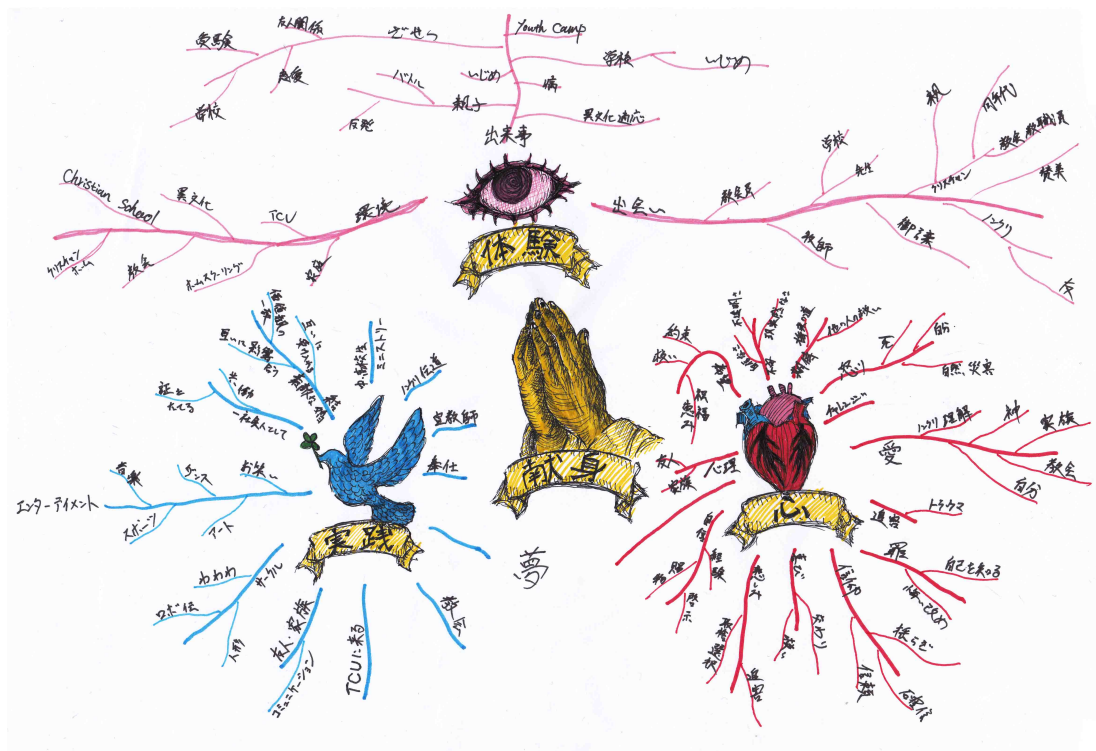


図 11 グループ5のマインドマップ

<グループ5のスキット>

同じ大学に通っているLとM。2人は大学に入学する前の話しをしている。看護学校に行きたかったLは、母との話しの中で神学大学に行って神学を学ぶことを勧められる。進路のことで祈り続けていたLは、母の言葉通りにまず神学を学ぶことを決心する。一方、Mは理学療法士になることを目指してアメリカに行く。しかしそこで献身の思いが与えられたMは、牧師になることを決意して日本に戻ってくる。友達と進路のことで色々話しを交わす中、Mは友達から今の大学を勧められる。こうして同じ大学で神学を学ぶことになったLとM。その後、看護師になって活躍するLとクリスチャンの成長のために働く牧師になったMの未来の姿が描かれる。

(2) 個人リフレクション①の結果

<質問1> 「物語を作る」という課題について、当初、どう思いましたか？

- ・ 献身という今まで深く考えたことのないテーマをもって物語を作るのは、簡単ではないなと思った。
- ・ どのように伝えればいいのか、まず、献身って何だ？と思った。でも、楽しそう。
- ・ どんな雰囲気の話にするか、どういうメッセージを盛り込むかを悩むのはとても楽しいと思う。
- ・ 実体験に基づいて作ればいいのか、あまり難しいものとして受け取らなかった。
- ・ 教会やキャンプなどでスキット作りをよくしていたため、純粋に楽しめそうだった。
- ・ メンバーのことをよく知っているわけではないので、とても不安だった。
- ・ それぞれ意見があるので、まとめるのも難しそうと思った。
- ・ これで色々な人（まだ話した事のない人）と話す機会を持てることは嬉しく思う。
- ・ きちんと構成して、1から話を作るのが大変そうだった。
- ・ どのような内容にしたら良いのか分からなかった。
- ・ 自分達だけで作れるのかという不安があった。
- ・ わりと似たようなものができてしまうのではないかと思った。

<質問2> マインドマップ作成に関する感想は？また、何か発見がありましたか？

- ・ 頭の中だけで考えるより、とにかく書いてアウトプットした方が沢山のアイデアが湧いてくる。
- ・ 頭の中が整理されて、少しずつ明確になっていった。
- ・ 図にすることで、つながりが見えてきて面白いと思った。
- ・ 自分が考えていた献身というものが、狭く、抽象的であることに気付いた。
- ・ 献身の意味の多様性がリアルに出てきて、その世界が広がり、明瞭になった。
- ・ 様々な技、献身のあり方があることを再確認し、その素晴らしさと美しさを感じる事ができた。
- ・ 今までの献身観は、フルタイムの献身主体だったが、生活の中の献身もあるんだなと気付かされた。
- ・ 献身とは、牧師や宣教師になることだけではないということを改めて確認できた。
- ・ 献身の方法は一つではなく、それぞれ与えられたものをいろいろな形で神様に返すということが分かった。

- ・ マインドマップを通して、クリスチャンのいない社会の場での伝道がいかに大切か気づき、献身とはコミュニケーションではないかと思った。
- ・ 自分は何をして仕えていったら良いのだろうと悩んでいたけれど、答えを導き出す時間となった。

<質問3> グループで作ったスキットを準備する中で、何を感じ、何を思いましたか？

- ・ お互いに献身とは何かということを明確にもっていなくて、グループとして探し、答えを出せたのがよかった。
- ・ 献身のイメージがどんどん変わっていき、最後にまとめ上げるプロセスが楽しかった。
- ・ メンバー一人一人の知らなかった部分が見えて、色んな面で学ぶことができた。
- ・ 自分と全然違う環境で献身をした人、自分とは違う感覚や捉え方の人もいて、それを理解するのが難しかった。
- ・ みんな日に日に変えられていくのが見えてそれもそれで楽しかった。
- ・ みんなの意見を出し合ってストーリーを作ることができて、何より楽しくできたことがよかった。
- ・ メンバーの証しを聞くことができて、それぞれ色んな形のクリスチャンとしての道があることに気付けた。
- ・ 台本を作るのが思ったより大変だったが、みんなで話し合っ作るのは楽しかった。
- ・ 仕える方法は一つだけではないが、目的は一つということ今回一番強く感じた。
- ・ 演技をすることで、普段、自分達はいつもどうやって感情表現をしているのかを、意識するきっかけになって興味深かった。

(3) グループ・ディスカッション①の結果

<質問1> 皆さんのグループが物語を作るときに、最も重要に思ったことは何ですか。その物語を通して伝えたかったことは何ですか。それをスキットの中でどう表現しましたか。

● グループ1の答え

重要：献身とは何かを考える姿勢。コメディの要素を取り込むこと。

伝えたいこと：献身の方法は一つではないけど、目的は一つということ。

表現：献身に対する誤解が解消していく物語。

- グループ2の答え

重要：献身とは何か。イエス様についていくことは、自分の罪を悔い改めていくことが必要。(マタイ 10:24)

伝えたいこと：献身は牧師になることだけではない。祈り励まし合える仲間がいること。

表現：環境の違うクリスチャンの考え方。

- グループ3の答え

重要：皆が神様の前に招かれていること。

伝えたいこと：司教団だけでなく、クリスチャン1人1人が献身者であること。

表現：主人公の牧師との討論。最後のナレーション。

- グループ4の答え

重要：献身は形だけではなくて、個々の思いでしていくものだということ。

伝えたいこと：献身は形だけではなくて、個々の思いでしていくものだということ。

表現：起承転結を作ること。主人公のこれからを描写することで、メッセージ性を生み出した。

- グループ5の答え

重要：色んな献身があること。

伝えたいこと：献身の「形」が時として変わることを。

表現：2人の話を使い、スキットで表現した。

<質問2> 皆さんのグループで作成したマインドマップは、物語の創作やスキットの中で、どのように活用されましたか。

- グループ1の答え

「写真家」というワードからキャラクター設定し、物語の骨組みを作っていった。

- グループ2の答え

それぞれの賜物を生かし、それぞれの場所でそれぞれの献身をするという献身のきっかけ。

- グループ3の答え
 献身のイメージを固めた。マインドマップで出てきた現実と信仰のこと。それをスキットの中で散りばめた。
- グループ4の答え
 マインドマップの中から、皆の関心があったところをピックアップして、その観点から物語の一番伝えたいことを作った。
- グループ5の答え
 マインドマップの「体験」の部分を多く物語りに取り入れた。その他、「心」、「実践」をそのままスキットの登場人物の2人の過去、現在、未来に活かすことができた。

<質問3> 物語を作るとき、参考にしたものは何ですか。

- グループ1の答え
 自分たちの献身のイメージを元に作った。時間配分は朝ドラを参考にした。
- グループ2の答え
 マタイ 16:24。
- グループ3の答え
 聖書とカテキズム。グループメンバーの修道院での経験。親戚の話。
- グループ4の答え
 特になし。
- グループ5の答え
 グループのメンバーの体験談と証し。マインドマップ。

<質問4> 皆さんのグループ発表を振り返って評価できると思うこと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

- グループ1の自己評価

評価できる点：選曲。シナリオ。それぞれの意見が尊重されていて、皆で作っている感があった。時間内に収めることができた。

足りなかった点：演技力。

- グループ2の自己評価

評価できる点：皆で作り上げた点。神様の栄光を伝えようと協力した点。

足りなかった点：分かりやすく伝える工夫。練習時間が足りなかったこと。

- グループ3の自己評価

評価できる点：スキットとしての完成度は高かった。役割分担ができていた。皆が意見を出した。何回も集まって練習。

足りなかった点：伝えたいことを、もっと明確にすれば良かった。ネタ要素。小道具。

- グループ4の自己評価

評価できる点：伝えたいことを分かりやすく伝えられた。皆で作った感があった。起承転結がはっきりしていて、今回のテーマである献身を、一貫できた。献身の定義ができた。アドリブなど、臨機応変にできた。

足りなかった点：台詞のバランスが悪かった。備品を使えばもっと分かりやすかった。最後のまとめを詰め過ぎた。一番伝えたいことを声だけで伝えたが、スキットだから体で表現したかった。

- グループ5の自己評価

評価できる点：アドリブがたくさん出てきて、スキットが予想以上に面白くなったこと。台本がなかったから、前を向いて喋ることができたこと。

足りなかった点：台詞を飛ばしてしまったこと。

(4) グループ発表③（ティーチング）の結果

<グループ1>

発表形式は、スキットとグループ・ディスカッションを用いた講演。日常の中で献身する人生の生き方とは何かを、多様なテーマに関するスキットと講師（生徒）のメッセージを通して聴衆と共に考える。具体的にはクリスチャンの男女交際、美容整形や飲酒

問題と献身との関連性に関する短いスキットを演じた後、会場の生徒たちとディスカッションを通して意見を語り合う機会をもつ。最後に聖書（ローマ 12：1）から献身の意味を振り返り、信仰をもって献身する人生を送ることにするメッセージが語られる。

<グループ 2>

発表形式は、メッセージ中心の講演。キャンプに招かれた講師が、アニメーション「アンパンマン」の「なんのために生まれて、なにをして生きるのか」という主題歌の歌詞を、聖書に照らして考える時間をもつ。アンパンマンのように困った人を助けることも素晴らしいが、信仰者としての献身は、人生の中でイエスのように自分の十字架を背負って、神の栄光を現すことであるというメッセージが語られる。

<グループ 3>

発表形式は、ショートムービーを用いた講演。K は東大を目指している女子高生。礼拝の時にも単語帳を読むほど受験のことでプレッシャーを感じている。ボクシング部の T は、コーチに日曜日にも練習に参加するようと言われる。R は、忙しい受験勉強の中でも毎日、早天祈祷会に行く熱心なクリスチャンだが、最近友達と上手くいかなくなっていた。3人は聖書の言葉を通して、偏っていた自分の信仰状態に気づき、信仰と日常生活とのバランスを取ることを決心する。ビデオ上映後「献身」とは人生の中で色々な形と方法で実現できるものであるというメッセージが語られる。

<グループ 4>

発表形式は、ショートムービーを用いた講演。餃子屋の店員 M は、店長から日曜日に試食会をすることを頼まれる。対応例として「対応 1」と「対応 2」の二つの場面が紹介される。対応 1 の場合、日曜日の試食会を断れず M は教会を欠席して料理を作るが、その料理は店長から低い評価をもらうことになる。一方、対応 2 の場面では、M は日曜日の試食会を教会に行くために断り、店長はそれを理解して試食会を別の日にすることになる。次に同じように、毎日の家事に疲れた主婦 H の「対応 1」と「対応 2」が紹介された。対応 1 では寝る前のデボーションを休むことが、対応 2 では疲れていてもしっかり聖書を読んで休むことが描かれる。さらに、飲み会に誘われた女子大生 A の場合、対応 1 の場合、飲み会で遊んで主日礼拝で居眠りをする姿が、対応 2 の場面では、飲み会を断って主日礼拝でしっかり説教を聞く姿が描かれる。ビデオ上映後、講師によって日常での献身の姿勢について簡単なメッセージが語られる。

<グループ 5>

発表形式は、トーク番組。視聴者のリクエストにより、ユースミニストーリーに関する三本のビデオが上映される。一つ目のビデオには、ユースキャンプで自ら献身の道を決心する高校生が登場する。二つ目のビデオでは、牧師と献身について自由に意見を交わした後、献身することを決める高校生の姿が、最後のビデオでは、賛美集会での賛美を通して、献身していくことを決心する高校生の姿が描かれる。三本のビデオによる献身に至るさまざまな例を通して、共に献身について考える機会をもつ。

(5) 個人リフレクション②の結果

<質問 1> 今回のグループ発表を準備する中で、何を感じ、何を思いましたか？

- ・ 聞く人の立場に立って考えることの難しさを改めて感じた。
- ・ 中高生に献身を伝える方法は何かを考えるのが、本当に難しかった。
- ・ ユース対象だと、言葉を選んでやらないといけないので大変だった。
- ・ 人を理解すること、異文化理解は必要だなと感じた。
- ・ 前回と少し異なるアプローチを試みたので、それを考えるのが楽しかった。
- ・ いつも説教で聞く長い話にはしたくなかった。
- ・ 面白くティーチングをしようと頑張ったので、本番がつまらなくならないように注意した。
- ・ 献身というテーマを中心に、物語がテーマから逸れないようにした。
- ・ 自分の中で献身というものがどういうものなのかははっきりしていないとそれを教えることは難しい。
- ・ 献身とは自己満足ではない。神だけでなく、人にも仕えることが大切。
- ・ 何が御心なのか悩む自体を、神様は喜んでくださるんじゃないかなと思った。
- ・ 何をするか話し合いの中で決めたので、やはり一人一人の意見が大事であると感じた。
- ・ 時間はけっこう取られたけど、チームの人と仲良くなれてよかった。
- ・ グループワークの難しさを感じた。誰がリードするのか責任の所在が曖昧になる。

<質問 2> 前回の発表と比べて（今回は）どのような発見、変化がありましたか。

- ・ 枠を決めすぎないこと。献身とは何かから一歩進んだ献身者としての生き方を問う内容になった。

- ・ 伝えたいことが、前回よりまとまった感じがした。
- ・ 伝えたいこと、ポイントがしっかりと意識できた。
- ・ 話をだらだらと話す場面が少なくなった。
- ・ 献身についてそれぞれの考えがはっきりしてきた。
- ・ 献身の意味「何をするにも、ただ栄光を現すためにしなさい（I コリント 10：31）」が再確認できた。
- ・ 献身としての正しいあり方に着目していたので、前回とは違う方面から献身について考えられた。
- ・ どのグループも献身とはどういうものなのか、グループごとに明確になっていった気がする。
- ・ だんだんグループの絆が深まってきた。
- ・ 時間がたっぷりあったからか、皆の成長が分かりやすく面白く思えた。
- ・ 前回より負担がまんべんなく同じくらいになったと思う。
- ・ ビデオにすることで、表現の幅が広がった。
- ・ 構成的に前回よりもエンターテイメント性の強いものとなった。
- ・ 前は決められた方法でやればよかったが、今回は一から自分達で決めなくてはならないことに苦労した。
- ・ いつもメッセージを準備している方々が、どれほど苦労しているか知った。

<質問3> 今までの4回の授業を通して、何を感じ、何を思いましたか。

- ・ 今まで献身についてこんなに深く考えたことがなかったので、皆の発表を聞いて色々な献身の仕方があるということに驚いた。実際に献身とは何かと聞かれたら今まで学んだことをしっかり伝えたい。
- ・ 献身とは？という問いを、常時、問われていると思った。
- ・ 献身を違う角度から考えることができた。
- ・ 献身ってすごく身近で、生活、人生そのものだと思った。
- ・ 献身について再確認するととてもよい機会だった。毎回楽しめる、考えさせられる授業だった。
- ・ 献身という言葉が当たり前のように使っていたが、深く意味を考えさせられた。
- ・ 漠然としていた献身や自分の生き方が明確になった。
- ・ 自分が献身者であるということを再確認させられた。献身という言葉の重み、広さを学べた。

- ・ 献身というのは神を中心に歩むということ、それを実践することという二つのことを学ばされた。
- ・ 何のために生きているのか、たまに分からなくなる時があったが、アンパンマンの比喻を通して献身を見つめ直す時となった。
- ・ 教職だけ、教会だけ、じゃない。牧師でも献身しないことができてしまう。
- ・ 神様について、クリスチャンの生活について考えるよい機会になったと思う。
- ・ キリスト教世界観をもつうえでの献身の思いを学んでいると感じた。
- ・ I コリント 10 : 31 の意味がより深く分かった気がする。
- ・ マインドマップで献身から色々言葉をのぼして、生活全体をカバーした感じが面白かった。
- ・ 自分が考えてもなかったようなことが、献身につながっていたことを発見した。
- ・ 自分達で作り上げるというのは、大変で難しいのと同時に、「自由」だということ。それは自分達独自の見せ方、表現を通して自らを「証」するようなものであること。
- ・ 独りよがりな考え方をしていたんだなと思わされた。
- ・ ただ座って授業を聞くよりも自分で、自分達で考えるので、深く考えられた。
- ・ 一人で考える方が楽な面もあるけど、グループだとさらに幅が広がる。
- ・ 献身について自分のグループで考える時も、他のグループの発表を見た時も改めて考えさせられた。
- ・ みんな真剣に考えていることを感じてとても良かった。
- ・ それぞれの世界観が個性的に出ていると感じた。

<質問4> あなたが思う「献身」を一言で定義付けてください。

- ・ キリスト者が自分のすべてを神に受け入れられる心からの生き方、供え物として捧げること。
- ・ 献身とは主への返しのもの。
- ・ 生活のすべてを神様に捧げること。
- ・ 自分の時間を神様に捧げること。
- ・ 自分自身を神様に捧げていくこと。
- ・ 何事にも愛をもって、神様の栄光を現す。
- ・ 神様の栄光を現すために、自分の賜物を活かし、神と人に仕える。
- ・ 神様を見上げて生きる。
- ・ 常に心を神様に向けること。

- ・ 神様を認め、共に歩むこと。
- ・ 自分に出来ることを、その場所で行うこと。
- ・ 自分の望まない事や納得できない事であっても、神様に行けと言われるなら行くこと。
- ・ 神からの召しに応えること。
- ・ 神を愛し、隣人を愛する。
- ・ 何のために生まれて、何のために生きるのか。

(6) グループ・ディスカッション②の結果

<質問1> 皆さんのグループが今回の発表を準備するときに、最も重要に思ったことが何ですか。その発表を通して伝えたかったことは何ですか。それを発表の中でどう表現しましたか。

● グループ1の答え

参加型にすること。「何をするにも」が献身。色んなシチュエーションについて考えたところ。

● グループ2の答え

「献身」とは何か。献身をしてもらいたい。アンパンマンの歌の中で「なんのために生まれて、なにをして生きるのか」という歌詞があったので、それを用いて表現。何をするにも献身。

● グループ3の答え

「献身」というテーマからぶれないようにストーリーを決めた。1人1人それぞれ様々な献身への導かれ方があるということ。実際に複数のパターンを紹介した。

● グループ4の答え

普段の生活での献身について。動画で良い例、悪い例に分けて表現した。

● グループ5の答え

前回と同様に「献身」とは何かを伝えることを重要に思った。エンターテインメントを通して、テレビ番組形式のように表現した。

<質問2> 今回の発表を準備するとき、参考にしたものは何ですか。

- グループ1の答え
聖書。実体験。(自分の身の回り、友達の体験)
- グループ2の答え
アンパンマン。理由は、人のために仕えるキャラクター。作者がクリスチャンであること。自己犠牲を払っているから。
- グループ3の答え
胡散臭い教材ビデオ。(演技の仕方) 聖書、自分の経験。友人の証し。
- グループ4の答え
特になし。
- グループ5の答え
メンバーの体験談。(リアリティのある発表のため) 歌。テレビ番組。(発表の元となるから)

<質問3> 皆さんのグループ発表を振り返って評価できると思うこと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

- グループ1の自己評価
評価できる点：皆が楽しそうだった。意見が複数出てきた。
足りなかった点：説明とミーティングの時間が足りなかった。
- グループ2の自己評価
評価できる点：何度も「皆さんは何のために生まれて、何をして生きるのか」と問いをかけたこと。音楽、画像を用いることができた。タイムキーパーの存在。聖書箇所をいくつか出した。
足りなかった点：キャンプの流れにそってやろうとしたのだが、お祈りが抜けてしまった。面白みに欠ける。良くも悪くもまじめ。
- グループ3の自己評価

評価できる点：たくさん話し合った。仕事を上手く分担できた。準備の時間をたっぷり取った。

足りなかった点：動画の扱い方。初めに完成までの行程を把握してから動くこと。

- グループ4の自己評価

評価できる点：場面に分けての説明。個性が生きていた。演技頑張った。発表対象に向けた。

足りなかった点：声が小さい。下準備が遅かった。

- グループ5の自己評価

評価できる点：時間がない中、協力して形付けることができたこと。新しい考えでティーチングすることができたこと。

足りなかった点：準備が不十分だったこと。もう少し皆で意見をだし、考える機会を持ちたかった。

<質問4> 最後に、今まで4回にわたって行われた「献身」に関するグループワークを通して、感じたこと、思ったことなどを自由に書いてください。

- グループ1の答え

献身について、考えがはっきりしてきた。皆で真剣に考えていて良かった。

- グループ2の答え

聞く授業ではなくて、自分たちで考える時間だったので、深く考えることができた。献身の再確認の時間だった。チームとしての意味、結果を出す事が大切だと思った。

- グループ3の答え

1人1人に他の人にはない、賜物があることを知った。

- グループ4の答え

皆献身観が知れて良かった。グループワークが楽しかった。

- グループ5の答え

色々な人の証しを聞くことができて勉強になった。

第8章. 研究の分析

本章は、前章（第7章）で紹介された、教育の現場からの研究データの分析を中心に記述される。分析の方法論については、第5章においてその詳細が紹介されているが、本研究におけるデータ分析の具体的なプロセスについて、ここで簡単に触れておきたい。

前章でも述べられているが、本研究の研究データは、2013年から2015年というタイムスパンの中で収集されたものである。研究の対象となったのは「キリスト教世界観」というクラスを履修する新入生で、つい数ヶ月前までは高校生であった若者である。クラスで集められた質的データはすべて書記化され、その詳細が蓄積されていった。また研究者による教育現場における観察記録も同様に書記化された。それら双方の記録をまとめたものが、前章の内容である。

生徒グループによる多用なナラティブ体験（スキットやティーチング）を通して語られ、また記述されたリフレクションや、研究者の観察等によって収集された生のデータ（Raw Data）は、前述されているとおり、グラウンデッド・セオリーの方法を用いて分析された。データはまず、カテゴリー（まとめ、又は概念）別に分けられ、コード化された後、さらなるデータの細分化と生成が試みられた。本章は、今回のナラティブ・ペダゴジーの教育体験記録の中から、以下の3つの視点からの分析を行った。

- (1) 研究対象者の内面に起こった「変化」や「発見」に注目した分析
- (2) 宗教教育における教育の効果という観点から行った分析
- (3) マインドマップに関連する分析

質的研究は、研究者の主観にも重要な役割が与えられている研究方法であることから、データに関する研究者の記憶が新鮮な期間、すなわちそれぞれのデータ収集の直後から2週間ほどの期間にその分析を行い、その内容も書記化された。本研究における分析では、書記化され、保存された研究データと同時に、当時の分析の結果内容を確認しつつ、再度研究データを読み直し、当時の分析に付け加える形でなされた分析が記録、紹介されている。なお、当時の分析結果と、再分析の結果の間に大きなズレは無かったことを、冒頭で述べておきたい。また分析の中では、根拠として生徒の声を一部の第7章より引用している。

第1節. 変化や発見に注目したデータ分析

1. 主題に対する態度の変化や認識の拡張

3つの事例研究には、それぞれ「信仰」、「迫害」、「成長」という主題が割り振られていたが、興味深かったのは、キリスト教主義の同じ学校で、同じ授業を履修する同級生であるにもかかわらず、主題に対する関わり方はさまざまであったことである。例えばある生徒は、事例研究(2)の主題であった「迫害」に対して、宗教的迫害を主題とするナラティブを作成し、あるグループは宗教色の無い、政治的迫害に関するナラティブを作成した。そこにあったのは、ひとつの比較的抽象的な主題に対して、生徒がそれをどのような角度から見、何を思い、感じるかという見地の多様性である。

一方で、すべての事例研究の結果に共通して、特に授業終了時に投げかけられた質問へのリアクションから見られたのは、それぞれの主題に対する態度の変化であった。以下に、「信仰」という主題を念頭に、ボンヘッファーのライフストーリーを取り上げた事例研究(1)と、「迫害」という概念を取り上げた事例研究(2)を例に挙げてそれを解説する。

事例研究(1)では、初回授業のはじめの約20分間を用いて、「信仰者ボンヘッファーのライフストーリーの紹介」という形で、授業中唯一となる教員側から生徒側への教育コンテンツの投げかけが行われた。焦点はあくまで「ライフストーリー」であるため、倫理的判断や神学的考察等を極力加えない形で、ボンヘッファーの生い立ちから死までが、時系列に沿って比較的淡々と語られた。直後のリフレクションからは、ボンヘッファーが信仰者でありながら、ヒトラー暗殺計画に関わったという事実に対して、多くの生徒が衝撃を受け、またその判断に対する批判的な言葉が多く見られた。ほとんどの小グループ内のディスカッションは、その「一点」に集中したようであった。

2週間後の第2回授業でのスキット後のリフレクションでは、ディスカッションの焦点が、ボンヘッファーが信仰者でありながら、暗殺計画に関わったという「一点」から、彼が暗殺計画に関わるまでの期間の、信仰者としての心の葛藤や、その後の苦悩という「プロセス」の部分に移ったように見受けられた。それに伴い、ボンヘッファー自身に対する見方に大きな変化が生まれた。多くはポジティブな変化で、中にはボンヘッファーに、親愛の情を込めて「ボン」というあだ名を付けるグループも現れた。

「ボンヘッファーは揺れ動いていたと思う」

「決断にいたる課程に様々な事があった」

「自己犠牲であった」
「彼は悩んで、悩んで、悩み抜いたんだと思った」
「彼は逃げずに向き合ったと思う」
「彼は情熱を持っていたと思う」
「今まではボンヘッファーを曖昧な思いで見っていたが、彼はたくさん悩んだと思う」
「彼は自己中心な人ではなかったと思うようになった」
「彼には彼なりの正義があったと思う」
「覚悟がすごかったと思う」
「自分の正義を貫いた人だったと思う」
「ボンヘッファーの考え、行動、正義感はすばらしいと思うようになった」
「ボンヘッファーが悩み苦しむスキットの場面を通して、彼の苦しみの大きさを知った」
「ボンヘッファーの心の動きに共感できた」
「第一印象がすべてではないと思った」
「ボンヘッファーを可哀想にと同情するようになった」
「ボンヘッファーをもっと身近に感じることができた」
「背景や経緯を知ることで、彼をもっと良く理解できるようになったと思う」
「ボン（ボンヘッファー）と仲良くなりたかった」
「今の時代には、ボン（ボンヘッファー）のような人はいないと思う」

事例研究（2）では、「迫害」という主題が選ばれたが、事例研究（1）と同様、教員側から「迫害」に関する具体的な宗教的考察や価値判断等が語られることは無かった。リフレクションからは、授業時間を通して初めて迫害について詳しく知ったという生徒が多くいたということが分かったが、すでに迫害について耳にしていたとしても、自分がそのような状況に置かれていないため、普段深く考えることがなかったという言葉が多かった。

しかし授業課題であったナラティブの作成に取り組む中で、生徒自ら、今の世界や過去にあった迫害の現状や例を調べ、そこから物語を創作し、劇中の人物になりきることで、人種、宗教、政治など様々な理由で迫害を受けている世界の人々の状況を理解するようになり、迫害を他人ごとではないこととして考えるに至った生徒の姿をそこに見ることができた。またその結果として、自己中心的だった世界観や価値観への反省が起こり、自由と平和が比較的守られている（日本の）現状に対する感謝や、その大切さを改めて実感したという生徒も多く見受けられた。また、迫害の現実に関する理解の

幅が広がったことも一つの特徴であった。

「今も迫害があることを知り、自分たちがどう生きていくか、考えることが必要だと思った」

「迫害の中に置かれている今を生きている人たちがいる世界を改めて思ったり、知ったりした」

「迫害についてもっと世界観を広げていくべきだと思った」

「迫害されている国がたくさんあるのを具体的に知り、もっと自分の視野を広げて祈る必要があると感じた」

「ナイジェリアには今でも迫害があり、その現状を改めて知り、私たちには何ができるのかを考えさせられた」

「迫害を受けている場ではこんなにも神様を信じるのが難しいのかと考えると、やはり日本という平和な所でのうのうと生きて神を賛美できる自分はずっと頑張らなければならないと思う」

「自分にできることが何かあるはず！世界観をもっと深めていきたいと思った」

「迫害の問題と向き合っていくためには、今まであった迫害、それに打ち勝った者たちが死んだことを頭におき、そこから学び向き合っていかなければならないと思った」

「目に見える国レベルの迫害もあれば、個人同士の迫害もあり、また目に見えない迫害もあることに気づかされた」

「迫害はその人の存在自体を否定する恐ろしいものだが、迫害によって民族が、国が、家族の絆が深まり、一つとなっていくことも事実だと思った」

「色々情報を集めていく中で、自分は本当に日本にいて平和ボケしているなど感じさせられた」

「世界中色々な迫害があり、私たちの今いる場所がどんなに良い所かと実感することができた」

「日本で自由が与えられていることに、前よりも感謝するようになった」

「今、当たり前のように生活している一日一日を心から感謝したいと思った」

「日本はどれだけ恵まれている国なんだろうと改めて思うことができた」

「苦しんでいる人に比べれば、今の自分の苦しみは辛さなんて言えないだろう」

「神様を礼拝し、賛美できる自由がどれだけ幸せなことかを知ることができた」

「堂々と主を賛美できるのがこんなに幸せだとは！」

「迫害されない国や時代に生まれて本当に良かった」

2. 意見の多様性への目覚めとその興味深さの発見

事例研究では、スキット創作という課題を受け、クラス時間外にグループメンバーで集まり、シナリオや配役、表現方法等を考えるために、かなりの時間が費やされ、意見交換の時間が持たれた。そのようなグループ内でのインターアクションや、さらには他のグループのスキットを見た結果として、他者の持つ様々な意見や表現方法等に感心したり、ポジティブな衝撃を受けたりといったリフレクションが多く見られた。

「全員同じ見方はしていなかった」

「色々な表現方法があっっておもしろかった」

「考え方の違いのおもしろさがあった」

「様々な解釈があるのだなあと思わされた」

「みんなの考えが同じではないことがおもしろかった」

「解釈の仕方が、ひとそれぞれ少しずつ違うと思った」

「みんなの想像力がすごいと思った」

「表現の違いに驚いた」

「全然違う表現や考え方があって緊張した」

「自分には無いアイデアをすごいと思った」

「選曲やダンスのセンスがすばらしいと思った」

「ひとつの物事に対する見方には人の数だけ違いがあるのだなあと思った」

「答えはひとつではないんだなあと思った」

「感覚の違いがあることを知った」

「他のグループの特徴や個性を見ることが出来て良かった」

「意見交換が楽しかった」

「なるほど！と思わされるが多かった」

「多様性や個性の良さを知った」

「自分にはない発想がとても勉強になった」

「色々な発想があっっておもしろかった」

またグループ内のインターアクションや、他のグループのプレゼンテーションを見ることによって、価値観の多様性や、表現の豊かさを体験し、それらから少なからずの衝撃を受けたことは、個々の生徒自身の物事の考え方や価値観、宗教観、また表現方法の再考や変革につながったようであった。

「もっと踏み込んで考えなくてはならないと思った」
「本質に関する事以外は柔軟であっていいと感じた」
「もっと幅広い視野を持ちたいと思った」
「身をもって（体を動かして）知る事の大切さを学んだ」
「現代にあてはめて考えることが必要だと思った」
「神の意志を知るのは難しいと思った」
「今の時代の倫理観について考えさせられた」
「自分だったらどうしただろうと思わされた」
「ボンヘッファーの選択を現代に置き換えて考えることを学ばされた」
「ものごとを断片的にではなく、全体を知る必要があると思った」
「はじめは乗り気がしなかったが、やっているうちに楽しくなった」
「神はボンヘッファーを受け止められたのだと思った」
「本当の正義ってなんだろうと考えさせられた」

3. 他者とコミュニケーションをとる場合の心構えやスキルに関する発見

生徒たちは、スキットとティーチングという課題を通してグループ内で他者の意見に耳を傾け、また自らの意見を語るというコミュニケーションの必要性を体験することとなった。特にティーチングは、その準備のプロセスの中で、設定された教育対象（相手）に対して、どのように、何を伝えれば良いのかという問いに対する試行錯誤がグループ内で繰り返されたようである。そのようなチャレンジの中で、他者とコミュニケーションをとる場合の心構えや、そのスキルに関する多くの発見、さらには人に教える事の難しさや喜びに関する発見もあったことが、リフレクションから浮かび上がってきた。

「相手に解りやすいように伝えることの難しさを学んだ」
「本番は練習のようには行かなかった」
「わかりやすく説明するにはどうしたらよいか考えた」
「自分たちが内容を十分に理解していないと教えられない」
「テーマを絞ることは難しい」
「教える方法を考えるのも難しい」
「明快な内容が大切だと思った」
「テーマが広すぎるという問題があったと思う」

「真剣さや、問いかける姿勢が大切だと思った」
「教えるにはエネルギーが必要」
「目的を明快にすることが大切」
「時間内に終わらせることの難しさを感じた」
「考えがまとまらず悩んだ」
「時間の制限がある中で、どれだけ簡素に伝えるかが難しい」
「自分はわかっているけど相手はわかっているボキャブラリーを説明しなくてはならない」
「テンポも大切だと思った」
「重要なポイントを書き出しておくが良い」
「声がちいさかった」
「はじめて聞いた人はどう思っただろうかと考えた」
「すこし長すぎたかもしれない」
「対象者をもっと絞り込まなくてはならないと思った」
「中高生が何に関心があるか、もっと知らなくてはならない」
「対象者がだれなのかをもっと考えないといけない」
「中高生には曖昧だったかもしれない」
「堂々と話している人がすごかった」
「中高生の今の状況において、どれだけ印象を残せるのか難しい」
「ユースはネットTVに慣れ親しんでいるので、効果的だと思った」
「視覚に訴えるのはよいと思った」
「映像やスキットはわかりやすかった」
「コントや替え歌をつくるというアイデアが素晴らしかった」
「教える事は楽しいと思った」

4. 他者理解・受容・協働に関する発見

本研究によるグループ分けは、教員のランダムな選択によるもので、気の合う友人同士によってなされたものではなかった。大学の新生である彼らの多くにとってそれは、必ずしも気楽な関係性では無かったと思われる。また彼らは、ある意味多少のストレスを伴うそのような学びの現場で、人前でプレゼンテーションを準備するという、ティーンエイジャー（研究対象者の大半）としてやはり同様にストレスの伴うプロジェクトを遂行する責任を分かち合うグループの一員にされたのである。限られた時間の中で、

スキットやティーチングを完成させるには、意見交換や、担当分け、さらにはクラス外活等の時間や場所を決めるためのやりとりが必要不可欠であり、そのためには、時には他者に従い、時にはリードするといった、グループ内における密度の濃い人間関係のダイナミクスの中で振る舞うことを余儀なくされたはずである。そのような中から浮かび上がったリフレクションから、他者を理解し、また受け入れ、さらには自らがどのように振る舞うべきかといった事柄が浮かび上がってきた。

「他者の意見も尊重しなくてはならないと思った」

「グループワークは難しいと思った」

「協力することの大切さを学んだ」

「友人との距離が縮まった」

「団結力が試された」

「私をもっと積極的にならなければならないと感じた」

「互いに尊重することが必要だと思った」

「チームワークのすばらしさを感じた」

「グループメンバーの意見に耳を傾ける必要を強く感じた」

「団体行動、協力、有効な時間の使い方を学んだ」

「忍耐すること、相手を信頼することの難しさと大切さを感じた」

「メンバーの協力があつたから完成できた」

「大切なのは結果ではなく、過程であると思った」

「グループワークはリーダーひとりでやるものではないと学ばされた」

「上からものを言うのではなく、相手の目線に立つことが重要」

「相手が何を知りたいのかを考えることの大切さを学んだ」

第2節. 教育効果に注目した分析

1. 主題に対する理解の深まり

フランク・ロジャースによる実践的指摘（第4章）を取り入れて実施された今回のナラティブ・ペダゴジーの実践は、どのような宗教教育的効果をもたらしたと言えるだろうか。リフレクションを通して明らかになったように、まずは生徒全体の、ボンヘッファーに対する理解が深まったことが指摘出来る。すでに書かれたように、レクチャー直後のリフレクションでは、彼がヒトラー暗殺計画に関わったというセンセーショナルな

部分だけに多くの注目が集まったが、スキットの後に生徒は、ボンヘッファーのライフストーリー全体を見渡すことや、彼の心の中の「葛藤」の部分にも目を向け、さらにはそれを内面化（自らの体験との関連付け）することが可能になったことが明らかになった。ボンヘッファーに対する理解の深まりは、特にスキットの取り組み後のリフレクションで明らかになっている。ボンヘッファーのライフストーリーをスキットで表現するには、彼の人生の全体像を把握することが必要なうえ、否が応でも彼の心の動きにも焦点が当てられる必要が発生する。その中でより深い人物理解や社会背景の理解が生まれたと考えられる。いくつかのグループの中では、ボンヘッファーに「ボン」という愛称が付けられ、それによって彼への親近感が増すというユニークな効果も生まれた。また課題準備の段階で、生徒には自主的に伝記を読んだり、図書館やインターネットを通してリサーチしたりすることが勧められたが、実際のスキットやティーチングを確認した結果、レクチャーの部分に含まれていなかったインフォメーションが数多く含まれていた。そこから各グループがボンヘッファー理解に積極的に取り組み、それをクラス学習に活かしたことが伺えた。

2. 共感性の醸成

本研究の研究対象者の多くはリフレクションの中で、以下のような感想を多く述べている。

- 「互いに尊重することが必要だと思った」
- 「忍耐すること、相手を信頼することの難しさと大切さを感じた」
- 「グループメンバーの意見に耳を傾ける必要を強く感じた」
- 「上からものを言うのではなく、相手の目線に立つことが重要」
- 「相手が何を知りたいのかを考えることの大切さを学んだ」
- 「相手をよく理解することが大切」

これらは、グループメンバーと良好な関係性を築こうと努力し、またティーチング課題を通して中高生に対するメッセージを考える上で、単に他者とうまくやるための表層的なコミュニケーションスキルを獲得したいという思いに留まらない、もっと深い理解を求める思いの表現であると言えるだろう。これらの感想を読んだ研究者の頭には「共感」という言葉が思い浮かんだ。

「共感」という概念に関する研究は、ドイツ人哲学者で心理学者のテオドール・リッ

プス (Theodor Lipps, 1851-1914) が用いた *einfühlung* という言葉によって始まり¹⁷⁵、米国人心理学者のエドワード・ティチナー (Edward Bradford Titchener, 1867-1927) がそれを *empathy* と訳して以降、心理学の分野で広がっていった。¹⁷⁶ *einfühlung* は、やはりドイツ語の *verstehen* と比較されて理解されることが多い言葉でもある。¹⁷⁷ *verstehen* が、相手に対する「理解」として訳されるのに対し、*einfühlung* は、「感情移入」や「自己投影」といった概念を持つ言葉である。すなわち共感するとは、単に相手を理解することだけではなく、感情も伴って、相手に対して一歩も二歩も進んで歩み寄り、相手と共にすることを指す。

また英語の *empathy* は、やはり英語の *sympathy* と比較されることによって、その意味合いの明確化が計られることが多い。*empathy* が、「共感」や「他者に対する深い理解」という意味を持つのに対し、*sympathy* は、「同情」や「あわれみ」と訳される。すなわち共感とは、理性的に相手を理解しつつ、感情的にも相手を察するという言葉でもあると言える。¹⁷⁸

キリスト教教育の現場において頻繁に語られ、さらには多くのキリスト教系学校の建学の精神にも唱われている「博愛」や「他者理解」も、理性と感情の両方を含んだ、この「共感」に近い概念である。本研究におけるナラティブ・メソッドの実践は、少なくとも研究に参加した一部の生徒に対して、彼らの「共感性」の醸成に貢献したのではないかと思われる。

3. 学びにおける自主性の向上

すでに書かれたように、ナラティブを用いた課題に対して、最初はほとんどの生徒が消極的な反応を見せた。今までの教育課程の中で「聴き手」の立場であった生徒は、「語り手」である教師から授業を受け、ほぼ答えが決まっている課題をこなすという方式の学びに慣らされてきたのが事実であろう。実際、学校や教会で今回のようなナラティブを用いた学びの経験があったかという質問に対して、多くの生徒が「なかった」と答え

¹⁷⁵ Theodor Lipps, *Grundtatsachen des Seelenlebens* (Bonn, Germany: Cohen, 1883).

¹⁷⁶ Edward Bradford Titchener, *Lectures on the Experimental Psychology of Thought Processes* (New York: Macmillan, 1909).

¹⁷⁷ Wilhelm Dilthey, *Gesammelte Schriften*. 15 vols. (Leipzig: Teubner Verlagsgesellschaft, 2010).

¹⁷⁸ 米国の教育学者ネル・ノディングス(Nel Noddings 1929-) は、*empathy* という言葉を、*engrossment* という概念を用いて説明する。*engrossment* は、一般的には「専心」や「没頭」と訳されるが、英語では、*occupy wholly* または、*absorb* という意味を持つ言葉でもある。ノディングスは、共感を、「自らを他者に埋没させること」とであると語り、それは感情的にも理性的にも相手の身になって感じ、考え、また行動することであると述べている。Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of Berkeley Press, 1984), 31.

た。オーディオドラマを作る課題が与えられた時も、生徒は負担感や迷いを感じたようであったが、課題が進むとすぐに学びの自由を謳歌するようになったのである。生徒は課題に取り組むため、本を探して読んだり、映像資料を参考にしたり、専門分野の教員に尋ねたりする等、積極的に情報を収集した。その後、グループ・ミーティングを繰り返し、準備を重ね、中には夜まで学内でプレゼンテーションの練習をする姿も研究者によって目撃された。リフレクションを通して明らかになったように、生徒自ら作り出した「物語」は、彼らの価値観や世界観、信仰、または芸術性、創造性などが集結した産物であるため、生徒はその「物語」に愛着を感じるようになったのである。自分が見つけ出した課題や問題を発信する「語り手」になることは、学修モチベーションの覚醒につながる効果をもたらしたと考えられる。モアーによると、物語と格闘する生徒は、時間の流れ、登場人物と事件との相互作用などを識別することができるようになり、物語に対する新しい理解を得て、その反応としてそこから新たな物語を形成し、さらにはそれらを批評し合うようになるという。そして、それによって生徒は自らのものとは異なる時代、文化、地域からの物語を積極的に語るようになり、その物語の中で自分自身を発見した生徒は、より自主的な¹⁷⁹学修者となるのである。¹⁸⁰

4. 価値観の多様性に対するポジティブな認識の獲得

自らの持つ価値観と異なる価値観の存在を認めなかったり、それらを検証することなく頭ごなしに拒否したりする態度は、キリスト教の精神と相容れるものではないということを理解させることは、キリスト教倫理教育における重要課題のひとつである。もちろんこの点は、宗教教育の範疇においてのみ意義深い事柄ではなく、一般社会においても人々が持つべき大切な道德観であると言えるだろう。米国における倫理教育の先駆者、ローレンス・コールバーグ(Laurence Kohlberg, 1927-1987)は、児童心理学者ジャン・ピアジェ(Jean Piaget, 1896-1980)らの唱えた児童の発達(認知発達理論)の枠組みに基づいて、道徳性発達理論を展開した社会心理学者である。¹⁸¹彼の唱える人間の倫理発達の第4段階は、法と秩序の維持への志向を強調する段階である。この段階では、倫理的に正しい行いとは、定められた権威に従い、そこにある社会秩序を維持することであるとされる。第4段階の上部に位置する第5段階では、規則や行動の規範は固定化さ

¹⁷⁹ 社会現象や文化に対して考察し、批判したり伝達したりすることは、個人や集団の意志と決断によって起こることであるため、「自分の判断で行動する態度」という事典的意味をもつ「自主性」という単語を用い、ここでは学習者の学びに対する積極的態度を「自主性の向上」と表現した。デジタル大辞泉『コトバンク』(株)朝日新聞社 <<https://kotobank.jp/word/自主性-281659>> 2016.7.6.

¹⁸⁰ Moore, *Teaching from the Heart*, 138-43.

¹⁸¹ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, (New York: Garland STMP Press, 1965).

れていたり、権威によって押しつけられたりするものではなく、変化可能なもので、おおまかなガイドラインとして存在することに意義があるとされる。社会には様々な価値観が存在することが同時に認められなくてはならず、規則や行動の規範は、社会契約的合意があつてはじめて用をなすものであるとも見られるのである。コールバーグは、第4段階から第5段階への移行を倫理的「発達」と位置付ける。¹⁸² 本研究に参加した多くの生徒が、ボンヘッファーのヒトラー暗殺計画参加を単純に「悪」と決めつけてしまった当初のリアクションを反省した点や、グループ内に存在した自身のものとは異なる価値観に対して、それを興味深く受け取り、また尊重しようと考えた点等は、コールバーグの提唱する倫理発達の上段階への動き (movement) と重なる部分が多いのではないだろうか。無論、これらの変化が起こった唯一の理由が、今回のナラティブ・ペダゴジーを用いた宗教教育であると結論付けることはできないが、その変化が本研究の限られた時間経過の中で確かに起こったことは紛れもない事実である。宗教系の教育機関には、社会における価値ある人材育成という公共的な責任も託されており、そのような意味においても、宗教教育を通してこのような倫理観が形成されることは重要であろう。

5. 共同体意識の向上

生徒はグループワークを通して、協同作業の楽しさやコミュニケーションの大切さに気付かされたり、グループメンバーの仲が深まることを体験したりした。また、グループで創作した物語を実際に演じることによって、劇中の人物への感情移入を体験した生徒は、自分とこの世界とのつながりについて気付かされたのである。それまで当たり前のように住んでいた世界が、迫害という自分とは無関係と思っていた状況を現実的・具体的に追体験することによって、新たに認識されるようになり、さらに、彼らにとっての世界の枠組みが広がり、新たなより広い世界に属する一員としての認識を持つようになったのである。

宗教心理学者ジェームス・ファウラー (James W. Fowler III) は、宗教心の変化を段階化することによって理解したが、ファウラーの信仰発達論の第4段階は、「個別的-反省的信仰」(Individuative-Reflective faith) と呼ばれる。この段階では、個々はグループや権威による信仰の形を批判的に見ることが可能となり、自主的な信仰の形成を試

¹⁸² コールバーグの倫理性の発達は以下のように段階的に推移する。1) 前慣習的段階: 懲罰志向、2) 前慣習的段階: 快楽志向、3) 慣習的段階: 对人的同調志向、4) 慣習的段階: 権威志向、5) 脱慣習的段階: 社会契約志向、6) 脱慣習的段階: 個人的理念に基づく道徳性。Laurence Kohlberg, *Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education*. In *Moral Development, Moral Education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Religion, and Moral Education*, ed. Brenda Munsey (Birmingham, AL: Religious Education, 1980), 15-98.

みるが、二者択一的な理論展開に傾くことが多い。ナラティブを通して、体や精神、信仰や理念までも破壊することができる迫害という状況に接した時、生徒はそれまでの宗教性の成長の過程の中で、無意識的に守られてきた価値体系を初めて批評的意識を持って見るようになった。地理、歴史、文化、及び宗教的環境によって形成された価値観に対する生徒の新たな自己分析は、世界というコミュニティが自らとは異なる環境や経験によって形成された世界観を持つ個人やグループの集まりであるという新たな気付きを与えた。リフレクションの中で、生徒は自分が日本という比較的平和な国で生まれたため、世界各地で起こっている迫害に対して無知で無関心だったと告白し、そこから脱皮しなければならないという反省の気持ちを表明している。それは、ファウラーの主張する信仰発達の第3段階である「総合的-因習的信仰」(Synthetic-Conventional faith)の世界観から第4段階への移行であると言えるかもしれない。今まで特に意識することのなかった「平和」な世界は、第4段階の批判的質問によって新しく扱われるようになり、「しかし、それが何を意味するか」という熟考を通して、世界を見る目が広がり、さらには生徒の中に定着するようになったのである。第4段階は個人の内面的変化、覚醒の段階であるが、そのことによって「世界に属する個人」という認識が鮮明になり、それは広い意味での共同体意識の向上が実現される段階でもあると考えられる。なお、ファウラーの信仰発達論に唱われている発達の段階を用いて、研究参加者の変化を分析するという事に関する神学的考察は、第9章において取り上げる。

6. 知識と経験の連結

冒頭で述べたように、宗教教育における知識と経験の断片化の問題は、宗教教育史の中で長年、繰り返し語られ、その解決が継続的に試みられている課題である。今回、多くの生徒が物語を創作し、実演することを通して、迫害という出来事を自分のことのように感じるようになったと答えた。今まで単なる知識として生徒の内部に留まっていた情報が、ナラティブを用いた課題という外部からの刺激によって、個人の経験と結合し、そこから新たな価値観や世界観が生成されたのである。そのような内面性の変化を、生徒自身が感じたという証言は、教育者の注目に値するであろう。教育者が教育現場での学修者の変化に敏感であることは、教育者にとっての知識と経験の調和にもつながり、それがその後の教育効果に少なからず影響を与えるからである。

第3節. マインドマップに関連する分析

1. 作成されたマインドマップの分析

マインドマップの創作者であるブザンは著書の中で、同じレベルの教育を受けた人たちであっても、一つの中心テーマに対して同様の単語を連想する場合は少なく、それほど個々人の想像力は個性的で無限であると語っている。事例研究(3)の研究対象者から得たマインドマップの結果からも、献身というテーマから連想された多種多様な概念が観察されている。以下の図12は、各グループのマインドマップで使われた単語、及び語句を、上位概念(「献身」という言葉から直接連想されたもの)と下位概念(「献身」という言葉から間接的に連想されたもの)に整理したものである。言葉の後の数字は、言及回数を表している。

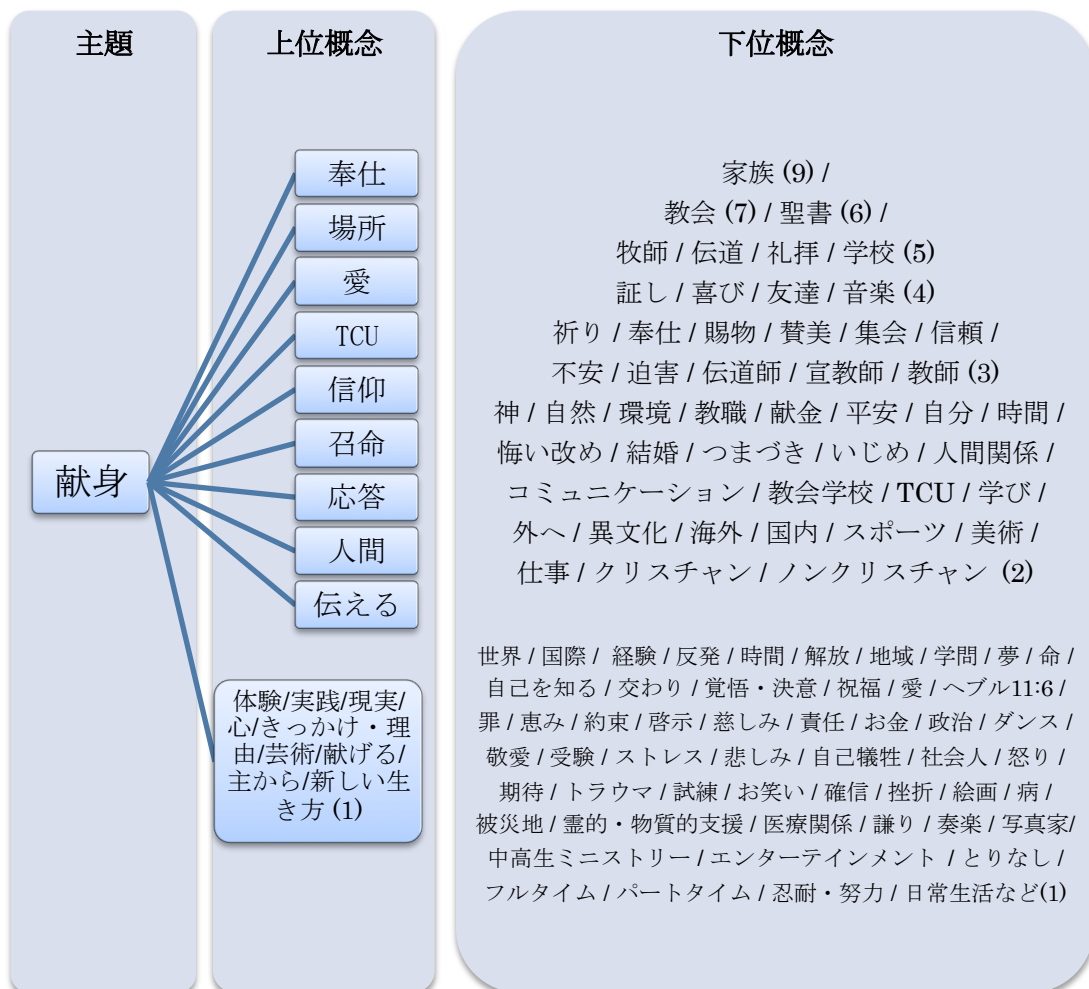


図12 グループが作成したマインドマップの概念と語句別使用回数

図 12 で上位概念に属する九つの単語は、そこから派生した下位概念の中で重複して現れる場合もあった。語句の集計は、語形は違っても内包している意味が互いに似ている（または従属する）類義語関係の単語である場合、同一の意味と判断した。たとえば、「家族」と「家庭」（ともに生活する社会的構成単位）、「親子」と「親」（血縁関係にある人々のこと）という単語をすべて類似した「家族」という意味で、また、「仕事」と「職業」（報酬を得るための生活の中での主要な活動）という単語を「仕事」という類似した意味で使われたと判断し、同意単語として集計している。また一つのグループのマップの中で、同じ単語が重複して複数使われた場合は、該当単語の重要性が強調して現れているという点で、それぞれ個別に数えることとした。

各グループが作成したマインドマップの中で、最も多く使われた語句は「家族」（9 回）という単語であった。そのことは、二つ目の課題であるスキットのストーリーにも反映されていた。一つのグループを除いた他の4つのグループのスキットにおいては、主人公の家族や家庭環境は、主人公の「献身」に関して決定的役割、または影響を与える存在として描かれていた。スキットの中で家族は主人公たちを励まし、導き、ある時は葛藤を起こす要素として登場する。生徒個人々の経験談や、もっているイメージに基づいてマインドマップが作成されたことを考慮すると、生徒たちの「献身」に対する概念形成において、彼らの家族や家庭環境が大きな部分を占めていることが伺えた。

家族の次に影響力を発揮すると考えられる存在は、教会の牧師であった。一つのグループのスキット以外の全てのスキットには牧師が登場するが、マインドマップの中でも「牧師」という単語の使用回数は5回で、主要概念に属する語句である。スキットに登場する主人公たちはそれぞれ教会等の集会で牧師の説教を聞き、助言を求め、それらを通して「献身」を決心している。あるグループのスキットの中では、牧師の説教が無音で表現されたり、「たまに牧師の言葉が理解できない時があるが」という台詞を入れたり、助言を求める主人公に牧師が「決まり切った言い方」で対応したりするといった皮肉を込めた描写もあるが、それにも関わらず主人公たちは大切な場面で牧師を訪ねている。

生徒たちはマインドマップを作成しながら、今まで家庭や教会、家族や牧師を通して学んだ「献身」という概念をグループメンバーと共に紐解いていく中で、自分や友人の経験談、また今まで見聞きした物語をスキット創作の（聖書以外の）参考資料として用いた。ブザンによれば、グループでマインドマップを作成しながら「グループ記憶」を形成していくプロセスの中で、メンバー間の連想結合が促進され、またそこにユーモアの

要素が加わることによって創意的思考がさらに促されるという。ユーモアは、ほとんどのスキットの中に見られた要素であり、グループワークを楽しみながらも、真剣に「献身」の理解を深めようとする生徒の姿を確認することができた。

以下の表5は各グループのスキットとマインドマップとの関係、スキット創作に用いた参考資料およびリフレクションの中で生徒が説明した内容を図表化したものである。

表5 グループ発表におけるマインドマップの活用と参考資料

	マインドマップの活用 (スキット)	参考資料 (スキット)	参考資料 (ティーチング)
グループ1	写真家という単語から主人公のキャラクターを設定し、物語の骨組みを作った	自分たちの献身に関するイメージ	聖書、実体験
グループ2	献身することになったきっかけと、それぞれの賜物、場所に関する枝を活用した	聖書（マタイの福音書16：24）	聖書、アニメーション
グループ3	出てきた現実と信仰の関係と献身のイメージをスキットの中で散りばめた	聖書、カテキズム、メンバーの体験談	聖書、自分の体験、友人の証し
グループ4	皆の関心があった部分を取り上げて、その観点から一番伝えたい物語を作った	特になし	特になし
グループ5	体験、心、実践の部分をそのまま登場人物の過去、現在、未来に活かした	メンバーの体験談、証し	メンバーの体験談、歌、テレビ番組

2. マインドマップの有用性に関する分析

生徒たちはマインドマップの作成を通して、個人リフレクションペーパーの質問2の中で、次のような発見があったと答えた。

「頭の中が整理されて、少しずつ明瞭になっていった」

「頭の中だけで考えるより書いてアウトプットした方が沢山のアイデアが湧いてくる」

「図にすることで、つながりが見えてきて、面白いと思った」

「献身の意味の多様性がリアルに出てきて、その世界が広がり、明瞭になった」

「自分が考えていた献身というものが、狭く、抽象的であることに気付いた」

「マインドマップを作るうちに、どんどん献身の思いを広げ、深めることができた」

「献身に至るまでの過程、きっかけなど、新しく考えることができた」

「自分の献身へのイメージがだいぶ変わった」

「様々な枝、献身のあり方があることを再確認し、その素晴らしさと美しさを感じた」

マインドマップは連想の対象になっていない情報(ブザンのいう「直線的情報」)から主要な概念を取り上げ、組織化することに役に立つと彼は主張する。すなわち、講義や本、メディアといった外的環境から得られた情報と、意思決定、分析的思考、創意的思考のような内的環境から得た情報の融合を促すような、主題に対する分析を可能にし、その過程を通して概念の明瞭化が起こるのである。¹⁸³ それは前章において高橋の研究を通して確認されていることがらでもある。¹⁸⁴ 上記のような感想は、今まで教会や家庭といった外的環境から得た「献身」に関する抽象的概念が、マインドマップを通して個々の内的情報と結合することでより明確になるプロセスを表すと分析することができるだろう。

3. マインドマップとスキット、グループ・リフレクションの関連性に関する分析

以下の表6は、発表された各グループのスキット内容とグループ・リフレクションの結果から、そこに表れた概念と、マインドマップの主要語句の関連性をまとめたものである。

表6 スキットに表れた献身の概念とマインドマップ主要語句との関連

	スキット (ストーリー自由)	内容に表れた献身の概念	マインドマップ 主要語句
グループ1	写真家になることと献身への思いの間で悩む女子高生の物語	牧師になること、時間や才能を神のために使うこと	牧師 (5回)、 賜物 (3回)、 時間 (2回)
グループ2	それぞれ異なる信仰の背景を持つ4人の高校生の友情と献身の思いに関する物語	伝道すること、賛美をすること、人を助けること、お金にならないこと	伝道 (5回)、 賛美 (3回)、 奉仕 (3回)

¹⁸³ ブザン・ブザン、前掲書、171-172頁

¹⁸⁴ 高橋、前掲論文、16-17頁

グループ3	カトリック信徒だった高校生がプロテスタント信徒になって献身を決心するまでの物語	神を学ぶこと、賜物を発見すること、生涯を通じて神に従っていくこと	聖書（6回）、 賜物（3回）、 神（2回）、 学び（2回）
グループ4	献身の思いはあるが、教会奉仕と仕事との両立のことで悩む会社員の物語	牧師になること、神の前で生活のすべてをしていくこと	牧師（5回）、 奉仕（3回）、 神（2回）、 日常生活（1回）
グループ5	大学で神学を学ぶことになるまでのストーリーを語り合う二人の大学生の物語	牧師になること、人を助けること、自分がやりたいこと	牧師（5回）、 奉仕（3回）、 自分（2回）

各グループのスキット内容を見ると、三つのグループが高校生を、一つのグループが大学生を、一つのグループが会社員を主人公にする物語を創作している。また大学生を主人公にしたグループの物語も、大学に入学する前の出来事を回想する形式で物語を描いている。多くの生徒は、マインドマップ作成によって浮かび上がった家庭や教会、家族や牧師との関係性等を通し、「献身」を真剣に考え始める高校生時代や、大学に入学する前の時期を中心にストーリーを創作したと考えられる。また表6を見ると、マインドマップの主要な語句が各グループのスキットの中で「献身」に関連する概念として多く使われていることが分かる。スキットの内容や、そこに表れた献身に関する主要な概念語句から、「献身」と、「牧師になること」や「人を助けること」が非常に近い関係として認識されていることも分かる。

一方で、以下のような特徴的な出来事も観察された。それは、グループで作成したマインドマップを発表する際、多くの生徒が献身を単に「牧師」になることとして規定することに対してさまざまな疑問を投げかけたことである。たとえば「フルタイム献身者」「パートタイム献身者」という表現の問題点が指摘される中で、「果たしてフルタイムの牧師は24時間ずっと献身していると言えるのか」といった問いかけ等である。しかし、スキットを作成する前の段階で、「献身」イコール「牧師」という図式に対する反感ともいべき想いを抱きながらも、ほとんどのスキットの中では、「献身」と「牧師になること」が近い関係で描かれていた。それは、生徒の多くが、「献身」イコール「牧師」という既成概念に対して大きな疑問を抱きながらも、その疑問の答えとなるような「別の形の献身」をまだはっきりと見つけ出せていないという、彼らの中の「葛藤」の表れと言えるのかもしれない。

3つ目の課題であるティーチングは、クリスチャンのユースキャンプで献身について

語るという設定の下で、自由な形式で各グループの発表が行われた。以下の表7は、発表された各グループのティーチング内容とグループ・リフレクションの結果をもとに、発表の中で語られた文章や説明された内容をまとめたものである。

表7 ティーチングに表れた献身の概念とマインドマップ主要語句との関連

	ティーチング (形式自由)	内容に表れた献身の概念	マインドマップ 主要語句
グループ1	スキットとディスカッションを通して信仰者の異性、美容成形、飲酒問題を扱った講演	清さを神に捧げること(ローマ書12:1、ガラテヤ書5:16-25、アモス書5:21-23)	聖書(6回)、 神(2回)、 日常生活(1回)
グループ2	アニメーション「アンパンマン」の内容や主題歌の歌詞を通して、献身の意味を考える講演	自分を捨て、自分の十字架を背負って神の栄光を現すこと(イザヤ書43:7、第一コリント10:31、マタイ16:24、)	聖書(6回)、 神(2回)、 自分(2回)
グループ3	高校生3人の物語を通して日常と信仰とのバランスを説明したショートムービー	特別な行為ではなく、多様な形や方法を通して実現していくこと	礼拝(5回)、 環境(2回)、 日常生活(1回)
グループ4	忙しい日常の中で看過しがちな信仰生活の姿勢について考えるショートムービー	日常の中で、神との関係を忘れないこと	神(2回)、 日常生活(1回)
グループ5	献身を決める高校生の姿からユースミニストリーでの献身を考えるトーク番組	日々の中で、神から与えられた賜物を活かして、誠実に生きること	賜物(3回)、 神(2回)、 日常生活(1回)

ここで注目されるべき最も大きな変化は、スキットの中心に位置していた「家族」、「牧師」、「奉仕」といった外的要因が、ティーチングにおいては、「神と自分との関係性」や「日常生活での自分のあり方」といった内的要因に変わっていったことであろう。そこに生徒の「献身」理解に起こった明らかな変化を見ることができる。マインドマップを作成する中で、一つのグループが1回だけ言及した「日常生活」という下位概念が、スキットとティーチングを作るプロセスの中で、すべてのグループにおいて新しく中心的イメージとして浮かび上がっている。彼らの「献身」理解は、「外に目を向ける存在」、「何かをすべき存在」から、「内側に目を向ける存在」、「こうあるべき存在」に、言い換えれば、「献身」の本質が、「doing」から「being」に変化したといえることができるかもしれない。生徒たちはスキットとティーチングを創作する過程で、自分たちのマインドマップを繰り返し確認し、考察しながら、そこに欠如している部分を発見し、新しい枝を増やしていったのである。以下はそれを物語るリフレクションである。

「マインドマップで献身から色々言葉をのぼして、生活全体をカバーした感じで面白かった」

「自分が考えてもなかったようなことが、献身につながっていたことを発見した」

「献身としての正しいあり方に着目していたので、前回とは違う方面から考えられた」

「他者の立場からの献身を考える中で、色んな献身があるのだと気付かされた」

「何をするにもただ神の栄光を現すためにしなさい(第一コリント 10:31)の意味が深まった気がする」

「一人で考える方が楽な面もあるけど、グループだとさらに幅が広がる」

「独りよがりな考え方をしていたんだなと思わされた」

「献身というのは、神を中心に歩むこと、それを実践することという二つのことを学ばされた」

「自分たちで作り上げるというのは、大変で難しいのと同時に、『自由』だということ。それは自分たち独自の見せ方、表現を通して自らを『証』するようなものであることを感じた」

また、グループワークを遂行する中で生徒たちは、メンバーとの間でさまざまな葛藤を経験し、ともに問題を解決していくことを通して、自分と他者への理解度が深化し、連帯感が深まることを感じたと答えた。宗教教育におけるナラティブ・ペダゴジーの適用が、他者への理解を深め、コミュニケーションスキルを向上させ、共同体意識の成長をもたらすということは、他の同様な研究を通して明らかである。学習者は協働作業を通して、自分の思考を客観視することを学び、その上で他者の思考も尊重して受容する包容力を身につけるに至ったと考えられる。

「みんな日に日に変えられていくのが見えて、それもそれで楽しかった」

「みんな真剣に考えていることを感じて、とてもよかった」

「それぞれの世界観が個性的に出ていると感じた」

「みんなで何かを作り上げることが楽しかった」

「チームメートの意外な面や賜物を発見することができた」

「みんなそれぞれ賜物があることが、今までのグループ発表を通して知ることができた」

「だんだんグループの絆が深まった」

4. マインドマップとナラティブ・ペダゴジーの持つ宗教教育的価値に関する分析

収集されたデータの、グラウンデッド・セオリーを用いた分析を通して顕著に浮かび上がってきたことから、マインドマップとナラティブ・ペダゴジーの持つ宗教教育的価値である。まず指摘されるべきことは、宗教教育におけるマインドマップの活用は、個々の学習者の中に、宗教的概念に対する新たな気付きをもたらすということである。プレゼンテーションやリフレクションの中には、今まで日常的に用いていた言葉の意味が、実は予想以上の広がりをもつこと、当たり前のように受け入れてきた概念が、より深い考察を必要とすることへの言及が多くあった。またその言葉が、自分にとって重要な意味をもつ言葉であった場合には、自分自身の人生観の再考を迫られるといった気付きが繰り返し語られていた。また生徒の感想の中には同様の気付きが、マインドマップとナラティブ・ペダゴジーを用いたグループワークから起こったことも記録されている。

マインドマップを共同で作成するプロセスや、ナラティブのプレゼンテーションを準備するプロセスの中で、学修者は、他の学修者と向き合い、考えをぶつけ合い、時には強い自己主張で、時には妥協することで、総意を形成することが迫られた。その中で多くの生徒は、自らが信じて疑うことのなかった宗教的認識が、実は自分だけの特有の信念であったことに気付かされたり、また自分が置かれている信仰共同体の中ですら、多様な価値観が存在することを発見したりといったことが、やはりプレゼンテーションやリフレクションの中で繰り返し語られている。教師に教えられてではなく、自らが生きるコンテキストの中から、学修者が自分自身や他者と向き合いつつ、主体的な学修の営みの中でさまざまな結論に達したということは、特筆すべきことであろう。これらの変化は、ナラティブ・ペダゴジーにおけるマインドマップの活用の価値を力強く物語るものであると言えるだろう。

第9章. 結論と提言

第1節. ナラティブ・ペダゴジーに関する神学的考察

本稿の第1章から第3章では、20世紀以降のナラティブ・ペダゴジーの形成と、宗教教育における活用に影響を及ぼしたと思われる理論家の主張を取り上げ紹介した。本節では、その中から、フレイレ、ハワーワス、ファウラーを取り上げ、第8章に記述された研究結果との間にある関係性を神学的に検証する。特に本研究が、東京基督教大学というプロテスタント福音派のアイデンティティーを持つ大学における宗教教育の現場において実施されたことを意識しつつ、ナラティブ・ペダゴジーの効果とその意味、さらにはその実践的用法について考察する。

1. フレイレの教育論の効果に関する神学的考察

本稿の第1章においても紹介されたように、フレイレの教育論は、米国をはじめとする西側諸国の大手資本と結びついた南アメリカの政治・経済界による搾取と虐待という歴史的、社会的背景の中で展開されたものである。そのような文化・社会的文脈においてナラティブ・ペダゴジーが用いられた場合、そこには「政治的権威に対する批判的思考の目覚め」、「経済的抑圧者からの解放」、「弱者のエンパワメント」、「新しい社会秩序の構築」といった教育効果が期待される。一方、東京基督教大学においてキリスト教世界観クラスを履修した新生には、フレイレの教育論が展開された時代とは大きく異なる文化・歴史背景があり、したがって上記と同様の教育効果を念頭にナラティブ・ペダゴジーが用いられたわけではない。では、彼らにもたらされた変化とはいったいどのようなものであったのだろうか。

フレイレの時代にあった、「政治的権威」や「経済的抑圧者」に相当するような「権威」の存在は、今回の研究では想定されておらず、また生徒のリアクション等を通してそのような存在は浮かび上がってこなかった。フレイレは、学習者の無知を前提とする教育者を「抑圧者」として位置付けたが、生徒が、東京基督教大学入学前に教えを受けた教師や、今現在教育を受けている大学の教師に対して、「抑圧者」としてネガティブな感情を向けることも一切無かった。しかしながら、研究の結果には、「解放」と受け取ることのできる変化が確認されている。それは抑圧的な第三者からの「解放」ではなく、自分自身の中にあった、一方的な価値観や、限定的な世界観からの「解放」であったと分類することができるだろう。

「ひとつの物事に対する見方には人の数だけ違いがあるのだなあと思った」
「グループメンバーの意見に耳を傾ける必要を強く感じた」
「色々情報を集めていく中で、自分は本当に日本にいて平和ボケしているなど感じさせられた」

またこのような解放の体験は、学びの主体性につながるものでもあったようである。

「自分にできることが何かあるはず！世界観をもっと深めていきたいと思った」
「もっと踏み込んで考えなくてはならないと思った」
「ものごとを断片的にではなく、全体を知る必要があると思った」

このような主体性の獲得は、フレイレの提唱した「エンパワメント」にもつながる変化であると言えるかもしれない。自らの一方的な価値観や、限定的な世界観に気がつき、そこからの「解放」を求めることができるようになるという変化は、フレイレの想定した社会的抑圧者からの客体的解放では無く、生徒自身の中にある既存の考えから解放されるという主体的解放であったと言えるかもしれない。また特筆すべきことは、この解放が自己否定を通してもたらされたのではなく、自らの持っていた価値観や世界観の上に積み重ねる形で起こったことであろう。またそのような「解放」の先には、グループにおける他者との関係性の変化を重要視する態度も見られた。

「協力することの大切さを学んだ」
「互いに尊重することが必要だと思った」
「上からものを言うのではなく、相手の目線に立つことが重要」
「相手が何を知りたいのかを考えること大切さを学んだ」

本研究の目的は「連続性」と「変化」、「伝統」と「改革」、また「伝達」と「社会化」といった複数の教育目的の間に調和をもたらす宗教教育方法論としてのナラティブ・ペダゴジーの検証であるが、生徒の中に起こった変化は、自身の教育の「連続性」や、「伝達を通して得た伝統」を否定することなく、しかし「変化」の重要性に開眼し、それによって「改革」と「社会化」がもたらされた学びとなったと言えるかもしれない。

もちろん今後、日本における宗教教育の背景に、戦前のような抑圧的な政治体制が再

登場するといった変化が起これば、ナラティブ・ペダゴジーは、フレイレの想定した「抑圧者からの解放」や「弱者のエンパワメント」といった意識をもたらし、それを「新しい社会秩序の構築」につなげる抵抗力に変えるという教育効果がもたらされるかもしれない。

2. 福音主義神学とナラティブ・ペダゴジーの使用に関する神学的考察

本稿の第2章、第4節では、20世紀以降のナラティブ・ペダゴジーの形成と、宗教教育における活用に影響を及ぼした、プロセス神学とナラティブの神学に対する、神学的検証が行われた。東京基督教大学の持つ福音主義神学の立場から見て、共有できる（または評価に値する）部分がプロセス神学とナラティブの神学の神学論の中に存在することが明らかにされた一方で、福音主義神学の根幹的聖書観である「言語・十全靈感」と相入れない聖書観が、プロセス神学とナラティブの神学にはあることも確認された。本節では福音主義とは異なる神学、特にナラティブの神学に影響を受けた宗教教育学のペダゴジーを、福音主義が建学の精神に唱われている学校や教会において用いることの是非や注意点について考察する。

まず初めにクリアにされるべきことは、聖書解釈の方法としてフライやハワーワスによって提唱されたナラティブの神学の方法論と、宗教教育に用いるナラティブ・ペダゴジーは、目標を共有しないという点である。聖書の歴史的真實性には目を瞑りつつも、聖書の物語そのものの中にあるメッセージを「真實」として抽出することが、ナラティブの神学の最も重要な目的である。一方、宗教教育に用いるナラティブ・ペダゴジーの最重要課題は、物語の中にある真實を見極めることではなく、学修者自らが物語と自らのコンテクストを融合させ、さらに自らが変化することである。繰り返しになるが、フライやハワーワスによって提唱されたナラティブの神学の方法論と、宗教教育に用いるナラティブ・ペダゴジーは、ある意味「異なる次元」に、それぞれの目標を掲げているのである。ここで疑問として思い浮かぶのは、ではなぜ宗教教育におけるナラティブ・ペダゴジーの形成は、プロセス神学やナラティブの神学の影響を強く受け、一方、福音主義神学の影響をほとんど受けていないのかという問いである。

宗教教育学の理論家、グルーム、モアー、ロジャースが、プロセス神学やナラティブの神学から強い影響を受けていることは第4章に記述されている通りである。本研究で考察されているナラティブ・ペダゴジーは、20世紀後半以降の現代キリスト教神学の流れの中で確立され、ここ20年ほどの間に特に宗教教育のフィールドで強調されることが

多くなった方法論ではあるが、しかしナラティブ（物語）を用いた教育そのものは、地球上の地域を問わず太古の昔から存在する代表的な宗教教育の方法のひとつである。印刷技術の発明以前、写書等を用いた一部の特権的でフォーマルな宗教教育や、礼拝儀式や通過儀礼等の特別な実践的宗教教育以外の現場では、宗教的出来事や、またそれにつながる家族や部族、国家の興亡等に関するナラティブを中心とした口伝承が、あたりまえのように宗教教育の根幹を成していた。またナラティブが時代を経て継承され続けるには、ナラティブを聴いた者が、次には語る者となるという繰り返し（循環）が起こらなければならないが、それはまさに、教育における受動と能動のサイクルに他ならない。20世紀後半以降、時代遅れな教育方法として見捨てられつつあったこの効果的な教育方法の存在に目をつけ、それを推進したのが、プロセス神学やナラティブの神学の影響を強く受けた宗教教育学の理論家たちであったのである。彼らは既存の宗教教育の方法論に息詰まりを感じる中で、ナラティブ・ペダゴジーの有用性にいち早く開眼し、その神学的理由付け（justification）のために、プロセス神学やナラティブの神学の視点を用いたのである。一方、福音主義神学の背景を持つ教育理論家がナラティブ・ペダゴジーに注目するようになったのは、比較的最近のことであり、またその数も非常に少ないのが現状である。残念ながら本稿には、福音主義神学の立場からのナラティブ・ペダゴジーに対する本格的な神学的理由付けを行う紙面の余裕はない。しかし繰り返しになるが、ナラティブ・ペダゴジーはその原型において、プロセス神学やナラティブの神学が起こる遥か昔から存在した教育方法であり、したがってそれらの神学的視点は、ナラティブ・ペダゴジーにとって必要不可欠な要素ということではないのである。

ひとつ付け加えるなら、福音主義神学をその建学の精神に持つ東京基督教大学のような教育機関は、積極的にナラティブを用いた教育を推進すべきであろう。なぜなら福音主義神学が大切にしている聖書は、そのような教育方法に満ち溢れているからである。聖書の大きな部分は、物語として記されている。旧約聖書には、「神の教え」のみならず、「神のしてくださったこと」つまり歴史の中で起こった「物語」を忘れず覚えなさいと繰り返し語られている。イスラエルの民は、神とイスラエルの関係を物語として後世に伝えるプロセスの中で、次世代の神理解を養っていった。また新約聖書においては、キリスト自身がたとえ話というナラティブを用いた教育の方法を多く用いている。たとえ話には、メッセージをわかりやすく伝えるという効果のみならず、聞く者の中に留まり、思考や具体的な対応を促すという効果があるとも考えられているが、キリストもそのよう

な効果を意識して、たとえ話を引用されたのではないだろうか。¹⁸⁵

一方、ナラティブ・ペダゴジーをクラスで用いる際の、ナラティブの選択に関しては、注意が必要と思われる。本稿の第2章においてすでに述べられたように、プロセス神学の世界観は、聖書と他の本との間には本質的な違い（片方は誤りのない神の言葉で、片方は誤りのある人間の言葉といったような）は無いと主張する。当然それは、福音主義神学の立場では無い。東京基督教大学のような福音主義神学に立脚する教育機関における宗教教育の現場で、教師が聖書のナラティブをナラティブ・ペダゴジーの題材として選択する場合には、まず聖書と他の本との間にある本質的な違いについての言及があって然るべきであろう。上記したように、宗教教育におけるナラティブ・ペダゴジーの目的は、ナラティブに内在する真実を見極めることではなく、ナラティブとの格闘を通して学修者が変化することである。ナラティブとの格闘の具体例としては、本稿の第4章に記されているように、ナラティブの語り直しや、ナラティブの創作といったアクティビティーが含まれる。例えば生徒には、ナラティブの続編を作ったり、また内容を自由に書き換えたりすることが奨励されるが、もちろんそこには、新たな「真実の創造」という意味合いは一切無い。しかしながら、聖書がナラティブ・ペダゴジーの題材となる場合、聖書の続編の作成や、内容の書き換えが、学びのアクティビティーの一部となることも考えられ、そのような学びの方法が福音主義的の聖書観を持つ人の不安感や不信感を掻き立てる可能性は大いにあるだろう。したがって、福音主義神学に立脚する教育機関においては、ナラティブ・ペダゴジーをクラスで用いる際のナラティブの選択に関して、教師が聖書をそこに含めないという決断をすることも選択肢のひとつであろうと思われる。聖書以外のナラティブのみを用いても、十分な教育効果は期待できると思われる。実際、本研究においては、聖書のナラティブは用いられていない。

最後にもうひとつ付け加えるとすれば、本稿の主張は、宗教教育に関わる全ての教師が、ナラティブ・ペダゴジーを用いるべきということではない。ナラティブ・ペダゴジーには、それまでの学びのコンテンツを生徒の中で統合させる効果が期待されるが、その前提となるコンテンツ教育に力を注ぐ教師、さらにはその基礎となる研究に奮闘する教師、そして自らのクラスで生徒と共にナラティブとの格闘に取り組む教師といったように、教師の適性や才能に合わせた役割分担を考慮することも必要であろう。

¹⁸⁵ Baker Academic より出版されている *Evangelical Dictionary of Christian Education* には、キリストのたとえばなしの性質が、”always thought provoking or challenging to action”と説明されている。Michael J. Anthony, ed., *Evangelical Dictionary of Christian Education* (Baker Academic: Grand Rapids Michigan, 2001), 523.

3. ファウラーの信仰発達論と「成長・発達」の概念に関する神学的考察

本稿の第3章には、ジェームス・ファウラーの信仰発達論が紹介されており、第8章ではデータ分析の一部に、その理論が用いられている。ファウラーの信仰発達論は、一般的な心理学的発達概念と同様、信仰の発達を単純さから複雑さへの変化と位置付けている。またファウラーの信仰発達論の最も大きな特徴は、その「信仰」を人間経験における普遍的な要因 (a universal factor) とし、さらにそれは個別の宗教を超越する現象であるとしている点であろう。ファウラーはこの理解を、神学者ティリッヒやニーバーからの影響を受けたものとしているが、それは、人間の持つ神への「信仰」を救いの唯一の手段として理解するキリスト教、特にプロテスタントの伝統的理解とは異なるものである。福音主義神学の立場から書かれた聖書神学事典 (いのちのことば社) によれば、信仰には、「神」という確固とした対象がある。またそれはイエス・キリストによる十字架上の贖いという「新しい契約」を前提とするものである。¹⁸⁶ したがって、宗教教育の現場において、特に本研究が実施された東京基督教大学のようなプロテスタント福音主義神学に基づく教育機関においては、ファウラーの信仰発達論を分析のための理論として用いることに関しては神学的な考察、そして配慮が必要となるであろうと思われる。

本稿第8章の第2節(5)項では、生徒の中で起こった変化が、ファウラーの主張する信仰発達第3段階である「模造された紋切り型の信仰」(Synthetic-Conventional faith)の世界観から第4段階「個人的で熟考された信仰」(Individuative-Reflective Faith)への移行と位置づけることができるのではないかと主張されているが、(5)項に付けられたタイトルは、「共同体意識の向上」である。ファウラーの信仰発達論において使用されている言葉をそのまま用いるのであれば、そこには「信仰の発達」というタイトルが付けられるべきであったかもしれない。しかしそれが付けられなかったのは、そこに見出された教育効果をより具体的に説明するという意図だけではなく、プロテスタントの伝統的な定義とは異なるファウラーの「信仰」という言葉をそのまま用いることへの躊躇が研究者の中にあっただからである。

本稿の第8章において、ナラティブ・ペダゴジーを用いた教育方法を通して確認され

¹⁸⁶ 「新約においては名詞ピステイス「信仰」または「信実」、動詞ピステウオー「信じる、信頼する」が人間と神との関係において決定的な重要性を持っているが、この「信仰(ピステイス)」は、旧約で神に関する「信実、信頼」を表す用語エムナーに対応している。……(それは)イエス・キリストの血による「新しい契約」を前提として初めて成立するものであり、契約を遂行される神の真実に対する人間の応答、という旧約の「信仰」理解を新しい文脈で受けとめ直したものだと言うべきである。」『聖書神学事典』いのちのことば社、2010年、439、411頁

た変化や効果として列記されているのは、「主題に対する態度の変化や認識の拡張」、「価値観の多様性に対するポジティブな認識の獲得」、「共感性の醸成」、「学びにおける自主性の向上」といった、比較的具体的な項目であるが、それらの変化や効果は、「信仰の成長」や「宗教心の発達」といった言葉を用いて説明されるべきであろうか。もしそのような言葉を用いるのであれば、その前に、「信仰とは何か」、「信仰の成長とはどのようなものか」、「宗教心の発達は何を意味するのか」といった、もっと根源的な神学論や宗教論の展開が必要となるであろう。しかし残念ながら本稿には、そのような本格的な神学議論を展開する紙面の余裕はない。したがって、そのような考察を抜きにして、本研究が学術論文として主張できるのは、「ファウラーの信仰発達論に基づいて分析すれば、そこにはファウラーの定義する『信仰』の成長があったのではないかと推測できる。」程度の分析であるかもしれない。

では聖書は、成長についてどのようなことを語っているだろうか。新約聖書エペソ人への手紙4章15、16節には、以下のように記されている。「むしろ、愛を持って真理を語り、あらゆる点において成長し、かしらなるキリストに達することができるためなのです。キリストによって、からだ全体は、一つ一つの部分はその力量にふさわしく働く力により、また、備えられたあらゆる結び目によって、しっかりと組み合わされ、結び合わされ、成長して、愛のうちに建てられるのです。」¹⁸⁷ 16節では、「成長」という言葉が、他者との相互関係における変化として登場する。また15節では、「成長」の範疇が、キリストを目標とする「あらゆる点」であると記されている。この「あらゆる点」が具体的に何を指すのかは本文中には明らかにされていない。しかし文脈からは、神と人間の個人的な関係性の「成長」みならず、他者との相互関係において必要な「成長」もそこには含まれると考えられる。¹⁸⁸ 本稿の第8章において確認された「価値観の多様性に対するポジティブな認識の獲得」、「共感性の醸成」、「学びにおける自主性の向上」といった変化は、対象を「神」とする「個々人の信仰成長」に関する事典的定義には当たらないかもしれない。しかしそれらは少なくとも、福音主義神学を標榜する東京基督教大学での教育にとっては、エペソ書においてパウロの語る、「他者との相互関係における成長」には相当すると言うことができるのではないだろうか。¹⁸⁹

¹⁸⁷ 新改訳聖書 エペソ 4:14-15

¹⁸⁸ InterVarsity Press の Bible Background Commentary には、“(Paul) probably therefore refers to the church’s need for maturity in general, rather than (specific)”と解説されている。Craig S. Keener, *The IVP Bible Background Commentary: New Testament* (Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 1993), 548.

¹⁸⁹ 東京基督教大学の「教育の方針」の中には以下のような文言がある。「キリスト教世界観に立つ幅広い教養と神学、国際キリスト教学、キリスト教福祉学の専門教育と共に、寮教育や実践的神学教育を通

第2節. 研究結果のまとめと課題

1. 研究のまとめ

前章（第8章）では、本研究のためにデザインされたナラティブ・ペダゴジーを用いたカリキュラムの実践の中で収集されたデータの分析が試みられた。分析は、以下の3つの異なる視点からなされたことは常に記述されている通りである。

- (1) 研究対象者の内面に起こった「発見」や「変化」に注目した分析
- (2) 宗教教育における教育の効果という観点から行った分析
- (3) マインドマップに関連する分析

分析の中には、重複する点も存在したが、最も印象的な結果は、学修者がナラティブ・ペダゴジーを通して、自らの世界を広げていったという点ではないだろうか。彼らの多くは、提示された主題と向き合い、さらには自らが選んだ text と格闘することを通して、それまで自分の中にあった狭い考え方や偏った価値観に気付かされていった。また意識することの無かったクラスメートの価値観の多様性に対してもそれをポジティブなものとして受け入れ、さらには他者との共同のために必要なスキルに対しても、想いが及ぶようになっていった。

ここで、本稿の序章に記述された研究の目的について再び言及したい。研究者は以下のような問いをなげかけた。

様々な宗教的 text と向き合う学修者が、それらを文化・歴史背景の中で理解したり、または単純に暗記したりするだけではなく、学修者がそれをどのように内面化するか。言い換えれば、それらの text が、学修者にとってどのような意味を持ち、また学修者自らの生き方や、人生の選択（学修者の context）においてどのようなインパクトを与えられるものであるか。……（中略）……（またそれは）学修者の内面に「調和」もたらすのではないのか。

第7章の研究データ、および第8章の分析の中には、生徒が主体的に選んだ text に

してキリスト教全人格教育を提供します。」そこに唱われているのは、東京基督教大学の生徒が、人間社会で生きる上で重要な資質を身に付ける教育を指すという教育の目標であり、またそれは、パウロの語る「他者との相互関係における成長」に相当する概念であると言えるであろう。東京基督教大学「神学部のポリシー」 <<http://www.tci.ac.jp/info/policies#b.a.admission>> 2016. 12. 6

対して深い考察を行いつつ、それに対する愛着までも感じるようになっていたり、生徒が「信仰」、「迫害」、「献身」といった主題と関連して発見された新たな課題を、生徒自身の context における課題として受け取り、自らの中に起こった変化を語ったりといった場面も見られた。

「調和」ということに関しても、他者の異なる意見や価値観を、興味深いものとして受け取り、また他者とのコミュニケーションにも配慮するといった反応が記録された。もちろん「調和」は、時間をかけ、また多様な context の中で起こっていく現象であり、その結果は生徒自身にとっての今後の継続的な課題であるとも言えるだろう。

今回用いられたナラティブ・ペダゴジーのカリキュラムは、研究者によって作成されたものであるが、研究者は自らが主題に対して持つ知識や意見を、学修者に伝えることはほとんどなかった。一方で、研究者は教育者として2つのことに信頼してカリキュラムを作成し、さらに同様に2つのことに委ねてクラスを運営した。その2つのこととは、ナラティブの持つ力であり、学修者の持つ可能性であった。実は、前章の分析の中では触れていない事柄であるが、研究者自身の世界も、このクラスを通して広がったのである。研究者は元々、ナラティブの持つ力には信頼を寄せていたが、今回起こった特筆すべき変化は、研究者が、生徒を信頼することができるようになった点であろう。当然生徒にはそれぞれ、個別の考え方や、価値観が備わっているが、学びの共同体として彼らを「信頼できる教育のパートナー」として見ることができるようになったのは、研究者が本研究を通して得た最大の成果だったのではないかと感じている。

2. ペダゴジーの課題

他のペダゴジーと同様に、ナラティブ・ペダゴジーにも限界が存在する。本研究におけるナラティブ・ペダゴジーの実践に、研究者が大きな手応えを感じたことは事実であるが、同様にそこにある様々な問題や課題も明らかになった。ナラティブ・ペダゴジーを宗教教育に取り入れる上での最も大きな懸念は、教える側が、学びの目標に至るプロセスを細かくコントロールすることの難しさであろう。たとえば暗記課題を出し、それを後にテストで確認するといった方法であれば、学びのコンテンツから効果までのかなりの部分を、教える側がコントロールすることが出来る。ところがナラティブ・ペダゴジーの場合、学ぶ者がナラティブを通して何を発見し、またどのように変わるかは、ふたを開けてみないとわからない部分が多い。学ぶ者がそのナラティブと出会うまで、どのような環境で育ち、どのような教育を受け、社会や他者とどのような関係性を持って

いたかによって、彼らの学びの成果に大きな違いが出てくるからである。

しかし宗教教育は、学ぶ者の宗教心の発達を通して、成熟した社会構成員としての学修者を社会に送り出すことと同時に、真理への探求をサポートすることによって個々人の人生を豊かにすることをその目標とする学問である。したがって宗教教育者は、ナラティブを用いて学修者の宗教的・倫理的発達のきっかけをつくりつつ、その進む道を「見守る」という働きに徹するべきである。¹⁹⁰ そのためには、ナラティブ・メソッドを用いた教育方法を取り入れる前に、宗教教育者自身が、従来のトップダウン型の教育方法の呪縛から解放され、新たな思いでこのペダゴジーと向き合うことが必要不可欠である。ナラティブ・ペダゴジーを用いる教育者に求められるのは、学びのプロセスをコントロールしようとする気持ちではなく、このペダゴジーに信頼しつつ、自らも学びの輪の中に身を投じ、学修者と共に成長したいと願う姿勢である。

宗教教育者自身が変わることも必要だが、さらに同時に学修者の側にも、ナラティブ・ペダゴジーを受け入れる準備が必要となることも認識されるべきであろう。例えば唐突に「スキットを準備してください」という課題を出してしまうことが、教育対象者、特に受け身型の教育に慣らされてきた生徒の中に大きな戸惑いや拒否反応をもたらしてしまう可能性がある。さらには、スキットのような特殊な表現方法に対して、それをバカにするような態度を持つ生徒が現れた場合、積極的に取り組もうとする生徒の心が傷つけられるといった状況が起こってしまうことも考えられる。「なぜナラティブ・ペダゴジーなのか」、「そこにどのような教育効果があるのか」、「なぜスキットなのか」、「どうやって準備したらよいのか」といった問いに丁寧に答え、ナラティブと向き合う準備を教育対象者の中でも整えるという作業は必須であろう。本研究の中には、グループメンバー内の議論の中で起こった意見の不一致等によって人間関係の難しさを感じ、心理的萎縮を経験したという率直なリフレクションも見られた。それはこの方法が、グループワークに困難を覚える学修者に対する配慮や工夫を必要とすることを示している。言い方を変えれば、グループワークを多用する学習においては、グループ内の関係性のダイナミクスを良好に保つ責任が、教育する側にも課せられているということである。

上記のような課題を抱えつつも、ナラティブ・ペダゴジーの活用は、宗教教育における学修者の学びの主体性を引き出し、連続性 (continuity) と変化 (change)、伝統 (tradition) と改革 (reformation) という「方向性の対立」の課題を克服するペダゴジーとして有効であると考えられる。したがって今後、宗教教育の現場において積極的

¹⁹⁰ 岡村 (2013)、前掲論文、7 頁

に、そして継続的に用いられ、試されていくべきであると研究者は考える。ナラティブ・ペダゴジーは、1回の取り組みだけで完結するペダゴジーではなく、継続的に学ぶ者の自主性を引き出しつつ取り組まれるべきものであるという認識を持つことも、重ねて重要である。ナラティブ・ペダゴジーを一度だけ試し「思うような成果が出ないので、もう使わない。」といったリアクションは、頻繁に起こることである。他のペダゴジー同様、教育者と学修者の、このペダゴジーに対する習熟度の向上が、教育効果の増大につながるののである。

第3節. 実践的提言

ナラティブ・ペダゴジーは、独立独歩の方法論ではなく、学ぶ者のそれまでの体験や出会い、また学習してきたコンテンツ等を結びつけ、統合するという性質において意義深いペダゴジーであることを認識する必要がある。近年、トップダウン型の教育方法のネガティブな部分ばかりが強調されることが多いが、そこで取り入れたコンテンツを、学ぶ者たちの中で活かすのが、ナラティブ・ペダゴジーである。言いかえればその双方が必要なのであって、両者は支え合う関係にあると言える。そのナラティブ・ペダゴジーの核心は、学ぶ者の自主性によって積極的に発揮される想像力にある。このような点において、ナラティブ・ペダゴジーは、批評能力を養う必要のある大学の概論過程において、また教会の青少年教育の現場において、知識、宗教心、そして人間性の成長をも促す方法として有効であると考えられる。

本研究の最後に、①ナラティブ礼拝の構成（小学生）、②ミッション系学校の宗教科授業（中高生）、③教会の聖書勉強会（大人）という3つのコンテクストでの宗教教育の実践現場におけるナラティブ・ペダゴジーの応用プログラムを提示し、具体的な提言とする。

1. 小学生向けの教会学校における子ども礼拝の例示

表8 教会学校の子ども礼拝の構成

礼拝構成 (60分)	時間	活動内容
教会到着		個人貯金箱に1タラントを入れる。集まったタラントは子供バザーで使ったり、又は年末の出席賞を決めたりする基準になる。
ワーシップ (又はゲーム)	10分	キャラクターに扮装した教師が賛美とダンスをリードする。面白い同作、ジャンプ、ハイファイブ等を入れて、体をたくさん動かすよ

		うにする。伴奏（ピアノやCD）も用意する。 ・ワーシップが難しい場合は、ゲームをしても良い。
主題発表	5分	説教主題をクイズ形式で発表する。教師は様々なヒントを用意する。（説教者は説教テーマや中心人物、又は教訓を表す単語を決めて事前に教師に伝える。この主題を中心にして、マインドマップを作成する。）子供が正解を当てたら、教師は子供たちが主題内容をちゃんと理解するように分かりやすく説明する。
聖書暗記	5分	本日の御言葉を皆で暗記する。歌やゲーム等を用いて、子供たち集中して覚えることができるようにする。
説教	10分	口演童話のようなドラマ式説教をする。説教者自身が扮装しても良い。PPTによる画像や動画等、視聴覚資料を積極的に用いてメッセージを伝える。説教者は説教の最終段階に内容をまとめながら、主題をもう一度強調し、想起させる。最後に説教者の祈りで終える。
マインドマップ説明	3分	教師は、マインドマップの見本を見せながら作成方法を簡単に説明する。たとえばその日の主題が「ノア」であれば、「ノアさんといえば、大雨、箱船、動物、お祖父さん…」のように説明しながら教師が直接マップ作りを見せたり、大きな枝のヒントを与えたりしても良い。特に、なるべく枝がたくさん広がるようにする。また色ペンで枝を塗ったり、絵を描いたり、色紙を貼る等、マップを楽しく作るように指導する。
マインドマップ作成	10分	用意された大きな紙の真ん中に主題を書いて、そこから思い浮かぶものを書きながら枝を広げていく。マップ作成の間は子供賛美等の音楽をかけて「楽しい」雰囲気を出す。人数が多い場合は小グループに分けて行う。
マインドマップ発表	7分	皆の前で子供が完成したマップの言葉を読み上げる。発表が難しい子供の場合は、教師が共にマップを読みながらどのような考えが表れているかを皆が分かるように手伝う。独特で面白いものがあったら、書いた子供に質問することも良い。 ・教師はマップをほめながら子供達と十分に交感する。
献金	3分	祈りの順番を決め、用意された祈祷文にそって祈る。
広告・新来者紹介	7分	キャラクター扮装をした教師が、その週の特別なこと、お祝い事、新来者の紹介をする。そのまま、主の祈りの歌に進む。
主の祈りの歌		主の祈りの歌を歌って礼拝を閉じる。

2. 中高生向けのミッション系学校における宗教科授業の例示

表9 ミッション系学校の宗教科授業の構成（マインドマップ編、第1次）

授業構成（50分）	時間	活動内容
主題提示 （問題提議）	7分	教師は、学校のカリキュラムと生徒の興味や関心を考慮して選定した主題を、画像や動画等の視聴覚資料を積極的に用いて提示する。主題について考察するための問題提議段階であるので、生徒にインパクトを与えられる説明方法が必要である。

宗教的アプローチ (レクチャー)	10分	教師は提示した主題と聖書、日常生活と関連づけて講義をする。上から目線で答えを出す講義ではなく、生徒の考察をサポートするための講義を行う。PPT等を使って分かりやすく教える。
マインドマップ 説明	3分	教師は、マインドマップの見本を見せながら作成方法を説明する。例として、教師が直接マップ作りを見せたり、大きな枝のヒントを与えたりすることも良い。特に、なるべく枝がたくさん広がるようにする。また色ペンで使ったり、絵を描いたりする等、マップを楽しく創造的に作るように指導する。
マインドマップ 作成	10分	用意された紙の真ん中に主題を書いて、そこから思い浮かぶものを書きながら枝を広げていく。マップ作成の間は(中高生が普段よく聴く)音楽をかける等、「楽しい」雰囲気演出する。
グループ分けと マインドマップ 発表説明	5分	教師はランダムでグループ分けをし、(40人の場合、4人×10組)グループでマップを発表し合うことを説明する。
グループ内 マインドマップ 発表	10分	一人2分程、マップをグループメンバーに見せながら紹介する。
次回の授業説明	5分	今回は、同じ主題でグループ討論を行うことと、討論の準備として宿題をしながら知識と意見を増やして来ることを伝える。 *宿題：次回までマインドマップを完成して来ること。

表10 ミッション系学校の宗教科授業の構成(マインドマップ編、第2次)

授業構成(50分)	時間	活動内容
グループ討論の説明	5分	教師は事前に用意した討論用紙を各グループに配る。討論用紙にはガイド質問が書いてある。ガイド質問は授業目標に合わせて設定し、人数と時間を考えて核心質問2,3問にする。各グループはリーダーと書記を決めて用紙に記入しながら討論を進め、討論の後は結論を簡単にまとめてグループリーダーが発表することを説明する。(各グループ1分以内)一つの質問に時間を使い過ぎないようにすること、協力して行うことも伝える。
グループ討論	30分	グループ討論を行う。教師は終了5分前に時間を知らせる。
討論結果発表	10分	各グループのリーダーは討論結果を簡単に発表する。教師は時間を計りながら発表を聞く。(各グループ1分以内)
次回の授業説明	5分	今回は、討論の結論に基づいて、グループでショートストーリーを創作することを伝える。読者の設定は他学校の中高生たち。 *宿題：各自で簡単にあらすじを考えてメモして来る。

表11 ミッション系学校の宗教科授業の構成(ストーリー創作編、第1次)

授業構成(50分)	時間	活動内容
ストーリー創作 説明	5分	教師は、今までの活動を振り返りながら、生徒に主題のことを新たに想起させる。そして宿題だったあらすじを分かち合いながらグル

		ープで一つの短い物語を創作するように説明する。具体的には、①各自のあらすじを分かち合う。②皆で一つのあらすじを選ぶ。③選んだあらすじを中心に物語を完成させる。分量はB5用紙1枚。主題が決まれば内容は自由。読者を考えながら創作すること、一人に任せず皆で協力し合うことを伝える。
ストーリー創作	35分	落ち着いた雰囲気の音楽をかける等、活動を楽しむ環境を作る。教師は終了5分前に時間を知らせる。
創作結果発表	5分	各グループのリーダーは創作した物語を「～に関する物語です」のように一言で発表する。
次回の授業説明	5分	次回は、創作した物語をクラスの前で朗読することを伝える。朗読時間はグループごとに4分以内。朗読方法は、①グループで決めた発表者一人が朗読する。②メンバーの何人かで分担して朗読する。③その他の方法で朗読する。(録音、録画等) また、発表時間を超えると次のグループ発表に影響があるため、練習する時に時間を計って、なるべく3分で読み上げることを心掛けるようにと強調する。 *宿題：次回の朗読発表の準備。

表12 ミッション系学校の宗教科授業の構成（ストーリー創作編、第2次）

授業構成 (50分)	時間	活動内容
相互評価の説明	5分	教師は、本日の発表の評価は、生徒が相互評価を行うことを説明し、用意した相互評価書を配布する。評価書には、①各グループ発表に対する感想と採点(理由も含む)。②主題に関する考察と理解度を調べる質問等を書く。①の基準として「主題との関連性」、「創意力」、「面白さ」、「分かりやすさ」、「作品性」等の項目に分けて採点(1点～5点まで)できるようにして、後で教師が評価領域を把握できるようにする。生徒は朗読発表を聞きながら、評価書を同時に作成するように説明する。 ・教師は、評価書の結果をまとめて、次回の授業で分野別に分けて授賞式を行う。(教師は小さな副賞を用意しても良い。) ・人数が多かったり、時間がかかる発表を希望するグループがいたりする場合は、発表時間を増やして第2次と3次の、2回の授業に分けて行っても良い。
ストーリー発表	40分	グループごとにそれぞれ創作したストーリーを朗読する。発表時間は厳守すること。発表後3分経ったら教師が鐘を鳴らす。
評価書提出と 教員総括	5分	生徒たちは相互評価書をまとめて提出する。教師は総括を通して生徒を十分に励まし、次回の授賞式を予告する。 *宿題：今までの授業を振り返り、感想文を作成して来る。

3. 大人向けの聖書勉強会の例示

表 13 教会の聖書勉強会の構成

授業構成 (90分)	時間	活動内容
祈りと自己紹介	5分	牧師の祈りと自己紹介の後、参加者も簡単な自己紹介をする。
テーマの説明と聖書箇所朗読	5分	テーマを簡単に紹介しながら、これから学んでいく内容を確認する。その後、本日の聖書箇所を全員でゆっくり朗読する。
本文解釈 (レクチャー)	30分	原語研究に基づいて忠実な聖書解釈を行う。牧師が一方的に語る時間なので、歴史的資料や動画等、視聴覚資料を用いながら講義を行う。
休憩	10分	コーヒーや簡単なお菓子が用意されている。
ガイド資料 ¹⁹¹ の作成	15分	牧師は用意したガイド資料を参加者に配って、質問を読みながら説明する。ガイド資料は、本日の学びの内容を、ナラティブ形式で振り返るように構成されている。質問は参加者のレベルを考慮して、簡単に、分かりやすく書けるようなものにする。作成した内容は、隣の人と分かち合うことを伝える。人数が多い場合は小グループに分けて分かち合う。落ち着いた感じの音楽をかけて、リラックスできる雰囲気を作る。
グループタイム	15分	隣の人とガイド資料を分かち合う時間をもつ。一つの質問に対して答えを語り合ってから次の質問に進む。
参加者の感想	2分	一人ずつ、学びに対する感想や考察を語る。
学びのまとめ	5分	牧師は、本日の学びの内容と参加者の考察を合わせて勉強会をまとめる。特に参加者たちの考察を十分に評価し、そこから感じたこと、考えたこと等を語る。
次回の予告と祈り	3分	最後に次回の勉強会の広告をして、祈りをもって勉強会を閉じる。

表 14 聖書勉強会のガイド資料の例示¹⁹² (原表を徐が改編)

<p>異邦人に対する初めての伝道 (使徒の働き 8:26-40)</p> <p>I. 写真で観る：事件の観察</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 聖霊はピリポを、どこからどこへ送りましたか？聖書を確認しながら書いてみましょう。 ・ 聖霊の指示に従って、旅立つピリポの心境はどうだったでしょうか。それについて書いてみましょう。
--

¹⁹¹ 表 11 「聖書勉強会のガイド資料の例」

¹⁹² イ・ヨンギル「御言葉と出会いシリーズ 11：使徒行伝」(ソウル：クムラン出版社、2003年) 38-41頁を参照。

II. 事件を通して経験する：事件の個人化

- ・ 聖霊の導きを感じたことがありますか？なぜそう思いましたか？

III. 心で理解する：事件の解釈

- ・ エチオピア人の宦官の、「礼拝のために上ったエルサレムから帰る途中」という言葉から、彼はどんな人だったと思いますか？
- ・ 聖霊はなぜペリポを、宦官に会わせたとと思いますか？

IV. 心に刻む：事件の黙想

- ・ 聖霊に導かれるということは、どのようなことでしょうか。今日の学びの内容を振り返りながら書いてみましょう。

V. 日常の中へ：事件の適用

- ・ 聖霊があなたを、そして世界を導くという事実を確信しますか？なぜそれを確信できるようになりましたか？
- ・ 聖霊が私たちの歩みを導く方であれば、聖霊に導かれるためにあなたは今後、どんな生き方をして歩んでいこうと思いますか？自分に今、必要な決断は何であると思いますか？

最終節. 結び

最後に結びの言葉をもって本研究を閉じたい。近年、日本の多くのキリスト教教育者

の間で、キリスト教教育の現状に関して、疲労や限界を訴える声が高まっている。¹⁹³ それらはキリスト教教育がその目標とする到達点に近付けず（または見付けられず）、その外側に留まり続けていることへの不安や葛藤を反映しているのかもしれない。既述したようにジョージ・アルバート・コーは 1929 年に、「キリスト教教育の目的は、宗教を伝授することなのか、新しい世界を創造することなのか」という重大な問いかけを行った。その答えは未だに見出されず、問いかけだけが、今日の教会やキリスト教学校などの宗教教育の現場に浮遊しているようにも思われる。キリスト教教育者は、教育の中で当たり前のように用いられているさまざまな、曖昧模糊とした概念の存在を認め、学修者にそれを問いとして投げかけつつ、彼らにそれを統合する機会を提供しなければならない。その時、学修者は探究心と創意力を発揮し、自らの成長が図られていくのである。必要なのは、教育者が見つけた答えを学修者に提供することだけではなく、学修者自らが答えを見つける手助けをする教育者になることであろう。

ナラティブ・ペダゴジーは、時代や地域、文化、宗教、さらにはジェネレーションの壁を越えて証明され続けてきた教育効果を持つペダゴジーであり、「祖父母や近所の年長者に聞いた物語から多くを学び、こんどはそれを自分が、自分の子や孫、また地域の子供たちに伝えていく。」といった、非常に自然な形の学び方である。ナラティブ・ペダゴジーを取り入れることは、何か新しいペダゴジーに挑戦することではなく、現代人の多くが、様々なテクノロジーの進歩や教育論の発展の中で忘れかけていた、いにしえから続く教育の形に、再びアクセスするということなのかもしれない。今後このペダゴジーが、日本における宗教教育の現場で効果的に用いられ、また特にそのインパクトの輪がキリスト教界の中から外に広がっていくことを祈って止まない。

¹⁹³ 日本キリスト教教育学会 第 23 回学会大会シンポジウムテーマ「キリスト教教育の Perspective」
（『キリスト教教育論集』第 20 号、日本キリスト教教育学会、2012 年、101 頁）

「付記」

1. 参考文献

< 英語文献 >

- Abbott, H. Porter. *The Cambridge Introduction to Narrative*. New York: Cambridge University Press, 2002.
- Anthony, Michael J., ed., *Evangelical Dictionary of Christian Education*. Baker Academic: Grand Rapids Michigan, 2001.
- Bellah, Robert N. *The Broken Covenant: American Civil Religion in Time of Trial*. San Francisco: Harper, 1984. (松本滋・中川徹子訳『破られた契約—アメリカ宗教思想の伝統と試練』未来社、1998年)
- . *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley: University of California Press, 1985. (島菌進・中村圭志訳『心の習慣 - アメリカ個人主義のゆくえ』みすず書房、1991年)
- Bushnell, Horace. *Christian Nurture*. New Haven: Yale University Press, 1947. (森田美千代訳『キリスト教養育』教文館、2009年)
- Capps, Donald E. *Deadly Sins and Saving Virtues*. Philadelphia: Fortress Press, 1987.
- Cobb, Jr., John B., and David Ray Griffin. *Process Theology: An Introductory Exposition*. Philadelphia: The Westminster Press, 1976.
- Cobb, Jr., John B. *The Process Perspective: Frequently Asked Questions about Process Theology*, edited by Jeanyne B. Slettom. St. Louis: Chalice Press, 2003.
- Coe, George Albert. *What is Christian Education?*. New York: Charles Scribner's Sons, 1929.
- Cole, Michel, and Sylvia Scribner. "Introduction," in *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Lev Semyonovich Vygotsky. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1997. (市村尚久訳『経験と教育』講談社、2004年)
- . *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Mineola, New York: Dover Publications, INC., 2004. (帆足理一郎訳『民主主義と教育—教育哲学概論』(世界教育宝典 第24巻) 玉川大学出版部、1969年)
- . *Psychology and Social Practice*. *Psychological Review*, Vol. 7 (2) (Mar 1900): 105-124.
- Dilthey, Wilhelm. *Gesammelte Schriften*. 15 vols. Leipzig: Teubner Verlagsgesellschaft, 2010.
- Feinberg, Paul. D. "Bible, Inerrancy and Infallibility of," in *Evangelical Dictionary of Theology*, edited by Walter A. Elwell. Grand Rapids: Baker, 1984.
- Fowler, James W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper & Row, 1981.
- Frei, Hans W. *Types of Christian Theology*, edited by George Hunsinger and William C. Placher. New Haven: Yale University Press, 1992.
- . *The Eclipse of Biblical Narrative: A Study in Eighteenth and Nineteenth Century Hermeneutics*. New Haven: Yale University Press, 1974.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2014. (三砂ちづる訳『抑圧者の教育学』亜紀書房、2011年)
- . *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

- Gadotti, Moacir. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Albany: State University of New York Press, 1994.
- Geisler, Norman L. "Process Theology," in *Tensions in Contemporary Theology*, edited by Stanly N. Gundry and Alen F. Johnson. Grand Rapids, Michigan: Baker Book House, 1976.
- Getz, Gene A. "Using Creative Methods," in *Youth and the Church: A Survey of the Church's Ministry to Youth*, edited by Roy G. Irving and Roy B. Zuck. Chicago: Moody Press, 1968.
- Grenz, Stanley J., and Rogers E. Olson. *20th Century Theology: God and the World in a Transitional Age*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1992.
- Groome, Thomas H. *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. San Francisco: Harper & Row, 1980.
- Harris, Maria. *Fashion Me A People: Curriculum in the Church*. Louisville: Westminster/John Knox Press, 1989.
- . *Teaching and Religious Imagination: An Essay in the Theology of Teaching*. San Francisco: Harper & Row, 1987.
- Hauerwas, Stanley. *A Community of Character: Toward a Constructive Christian Social Ethic*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1981.
- . *The Peaceable Kingdom: A Primer in Christian Ethics*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1983. (東方敬信訳『平和を可能にする神の国』新教出版社、1992年)
- Henry, Carl F.H. "Narrative theology: an evangelical appraisal," *Trinity Journal* 8, no. 1 (Spring 1987): 3-19.
- Jacobs, Heidi Hayes. "Design Options for An Integrated Curriculum," in *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, edited by H. H. Jacobs. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.
- . "A Step-By-Step Approach for Developing Integrated Units of Study," in *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, edited by H. H. Jacobs. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.
- Jarvis, Peter. "Malcolm S Knowles," in *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education* (second edition), edited by P. Jarvis. London: Kogan Page, 2001.
- Keener, Craig S. *The IVP Bible Background Commentary: New Testament*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 1993.
- Kohlberg, Laurence. "Stages of moral development as a basis for moral education," in *Moral development, moral education and Kohlberg: Basic issues in philosophy, religion, and moral education*, edited by B. Munsey. Birmingham, Al: Religious Education, 1980.
- Köstenberger, Andreas J. "Aesthetic Theology: Blessing or Curse? An Assessment of Narrative Theology," in *Faith and Mission* 15, no. 2 (Spring 1998): 27-44.
- Lewis, Gordon R. "God, Attributes of," in *Evangelical Dictionary of Theology*, edited by Walter A. Elwell. Grand Rapids: Baker, 1984.
- Lipps, Theodor. *Grundtatsachen des Seelenlebens*. Bonn, Germany: Cohen, 1883.
- Macedo, Donald. "Introduction to the Anniversary Edition," in *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Bloomsbury Academic, 2014.
- Miller, Randolph C. *The Clue to Christian Education*. New York: Scribner's son, 1950.

- Moore, Mary E. *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method*. Harrisburg, Pennsylvania: Trinity International, 1998.
- Noddings, Nel. *Caring: A Feminin Approach to Ethics and Moral Education*. Berkley: University of Berkley Press, 1984.
- Patton, Michel Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 2002.
- Pazmiño, Robert W. *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective*. Grand Rapids: Baker Academic, 2008.
- Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. New York: Garland STMP Press, 1965.
- Placher, William C. "Post-liberal Theology," in *The Modern Theologians: An introduction to Christian theology in the twentieth century* volume II, edited by D. F. Ford. New York: Basil Blackwell, 1989.
- Powell, Mark Allan. *What is Narrative Criticism*. Minneapolis: Fortress Press, 1990.
- Rhoads, David M., Joanna Dewey, and Donald Michie. *Mark as Story: An Introduction to the Narrative of a Gospel*. Minneapolis: Fortress Press, 2012.
- Rogers Jr., Frank. *Finding God in the Graffiti: Empowering Teenagers Through Stories* Cleveland: The Pilgrim Press, 2011.
- . *The God of Shattered Glass*. Eugene, OR: Wipf and Stock, 2010.
- Rorty, Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press, 1979. (伊藤春樹ほか訳『哲学と自然の鏡』産業図書、1993年)
- Soulen, Richard N., and R. Kendall Soulen. *Handbook of Biblical Criticism*. Louisville: Westminster John Knox press, 2001.
- Stone, Jerry H. "Narrative Theology and Religious Education," in *Theologies of Religious Education*, edited by Randolph C. Miller. Birmingham: Religious Education Press, 1995.
- Strauss, Anselm, and Juliet Corbin. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California, Sage Publications, Inc., 1998. (南裕子ほか訳『質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリーの技法と手順』医学書院、1999年)
- Titchener, Edward Bradford. *Lectures on the Experimental Psychology of Thought Processes*. New York: Macmillan, 1909.
- Veer, René van der. "The Concept of Culture in Vygotsky's Thinking," in *Culture and Psychology* vol. 2. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications, 1996.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Whitehead, Alfred North. *Science and the Modern World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1953. (上田泰治・村上至孝訳『科学と近代世界』(世界大思想全集、哲学・文芸思想篇 第17巻)河出書房、1955年)
- . *Adventures of Ideas*. New York: The Free Press, 1967. (山本誠作・菱木政晴訳『観念の冒険』(ホワイトヘッド著作集 第12巻)松籟社、1982年)
- Wood, David, Jerome S. Bruner, and Gail Ross. "The Role of Tutoring in Problem Solving," in *Journal of Child Psychology and psychiatry*. Vol.17 (1976): 89-100.

<日本語文献>

- 稲垣久和『知と信の構造：科学と宗教のコスモロジー』ヨルダン社、1993年
- エリック・H・エリクソン、仁科弥生訳『幼児期と社会 I』みすず書房、1982年
- 西平直訳『青年ルター』みすず書房、2002年
- E.H.エリクソン・J.M.エリクソン、村瀬孝雄・近藤邦夫訳『ライフサイクル、その完結』みすず書房、2001年
- 岡村直樹「牧会における人間研究と現象学的アプローチ」『福音主義神学』第39号、日本福音主義神学会、2008年
- 「開かれた教育を目指して—神学的世界観に根ざした教育論の試み」『キリスト教教育論集』20号、日本キリスト教教育学会、2012年
- 「クリスチャンユースのラポール形成に関する質的研究」(『キリストと世界』第22号、東京基督教大学、2012年
- 「ユースの宗教性・倫理性の発達につながるナラティブ・メソッドとその実践」『キリスト教教育論集』第21号、日本キリスト教教育学会、2013年
- 片山はるひ「宗教教育における「物語」の役割」『カトリック教育研究』第26号、日本カトリック教育学会、2009年
- 木下康仁『ライブ講義 M-GTA-実践的質的研究法』弘文堂、2007年
- 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の技法」『富山大学看護学会誌』第6巻2号 2007年
- 佐藤学『教育の方法』左右社、2010年
- 新日本聖書刊行会訳『新改訳聖書 バイブル mini』いのちのことば社、2012年
- ジェームス・ワーチ、田島信元、佐藤公治、茂呂雄二、上村佳世子訳『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版、1995年
- ジョン・デューイ、松野安男訳『民主主義と教育 (上)』岩波書店、1975年
- ジョン・デューイ、大浦猛編、遠藤昭彦・佐藤三郎訳『実験学校の理論』(世界教育学選集 第87巻)、明治図書出版、1977年
- ジョン・デューイ、市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社、1998年
- 『世界大百科事典第2版&マイペディア』日立システムアンドサービス、2005年
- 『聖書神学事典』いのちのことば社、2010年
- 徐有珍「学ぶ者の自主性を強調する、ナラティブ・メソッドを用いた宗教教育の実践と検証—知識と経験の調和を求めて」『キリストと世界』第25号、東京基督教大学、2015年
- 高橋文徳「マインドマップが学習効果を高める要因の検証」『尚絅学園研究紀要』自然科学編第6号、2012年
- 日本キリスト教教育学会 第23回学会大会シンポジウムテーマ「キリスト教教育の Perspective」『キリスト教教育論集』第20号、日本キリスト教教育学会、2012年
- トニー・ブザン・バリー・ブザン、近田美季子訳『新版ザ・マインドマップ：脳の無限の可能性を引き出す技術』ダイヤモンド社、2013年
- リチャード・ローティ、須藤訓任、渡辺啓真訳『リベラルユートピアという希望』岩波書店、2002年
- リチャード・ローティ、室井尚・加藤哲弘・疋茂・吉岡洋・浜日出夫訳『プラグマティズムの帰結』御茶ノ水書房、1985年
- ルイス・R・ランボー、渡辺学・高橋原・堀雅彦訳『宗教的回心の研究』ビーイング・ネット・プレス、2014年

<韓国語文献>

権ウンジュ・朴サビン (Kwon Eun-Joo・Park Sa-Bin) 「ジャータカ (Jātaka) を活用したストーリーテリングプログラムと幼児の向社会的行動発達研究」『宗教教育学研究』第30巻、Seoul: 韓国宗教教育学会、2009年

金ソンア (Kim Sun-Ah) 「宗教教科でのキリスト教的宗教教育実践のための教育模型研究: ナラティブ教育課程を基礎にして」『宗教教育学研究』第32巻、Seoul: 韓国宗教教育学会、2010年

ドナルド E. キャップス、キム・ジンヨン訳 「大罪と救いの徳」韓国語訳、ソウル: 韓国長老教出版社、2008年

イ・ヨンギル 「御言葉と出会いシリーズ 11: 使徒行伝」ソウル: クムラン出版社、2003年

<ウェブサイト文献>

Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/narrative?utm_campaign=sd&utm_medium=serp&utm_source=jsonld>

東京基督教大学 「ウェブシラバス」

<<http://syllabus.tci.ac.jp/pdf.php?ID=5327>>

東京基督教大学 「建学の精神」

<<http://www.tci.ac.jp/info/statement#motto>>

東京基督教大学 「理念とミッション」

<<http://www.tci.ac.jp/info/statement#mission>>

東京基督教大学 「神学部のポリシー」

<<http://www.tci.ac.jp/info/policies#b.a.admission>>

デジタル大辞泉『コトバンク』(株)朝日新聞社

<<http://kotobank.jp/word/>>

文部科学省ホームページ 「学士課程教育の質的転換の確立」

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm>

パク・ノグオン 「発達心理理論」『宗教心理学公開講義』 Mokwon University・Seoul、

<<http://elearning.kocw.net/contents4/document/lec/2013/Kumoh/Parknokwon/7.pdf>>

パク・ノグオン 「ファウラーの信仰発達理論」『宗教心理学公開講義』 Mokwon

University・Seoul、

<<http://elearning.kocw.net/contents4/document/lec/2013/Kumoh/Parknokwon/8.pdf>>

「ボンヘッファー」に関するスキット発表（個人用）

名前： _____

1. 自分のグループでスキットを準備する中で、何を感じ、何を思いましたか。
2. 他のグループのスキットを見て、何を感じ、何を思いましたか。
3. スキットの後、あなたのボンヘッファーに関する思いに変化がありましたか。

「ボンヘッファー」に関するスキット発表（グループ用）

（ ）グループ： _____

1. スキットを通して、ボンヘッファーに関してどんなことを学びましたか。
2. スキットを通してボンヘッファーに関すること以外に、どんなことを学びましたか。
3. 皆さんの信仰心（宗教心）や世界観、ものごとの考え方に変化が起きましたか。

「ボンヘッファー」に関するティーチング発表（個人用）

名前： _____

1. A グループ（講義とグループ・ディスカッション）が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。また、気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

2. B グループ（メッセージとスキット）が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。また、気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

3. C グループ（プレゼンテーション）が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。また、気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

4. D グループ（ネットラジオ）が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。また、気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

5. E グループ（コント）が伝えたかったことは何だと思いますか。優れている点はどこでしたか。また、気がついたこと、分かりにくかったこと、改善点などありましたか。

「ボンヘッファー」に関するティーチング発表 (グループ用)

()グループ: _____

1. 皆さんのグループがティーチング発表を通して、ユースに伝えようとしたのは何ですか。その中心的内容をティーチングの中でどう表現しましたか。自分たちの発表を振り返って、評価できると思うことと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。
2. ティーチング発表を通して教えるということについて、何を感じ、何を学びましたか。
3. 4回の授業の経過：講義→ビデオ→スキット→グループワーク→ティーチング、を通して、感じたこと、気がついたこと、変化したこと、反省したことは、どんなことでしたか。

資料 2. 事例研究 (2) の個人リフレクション①の質問表

2014 年度キリスト教世界観 α

「迫害」に関するオーディオドラマ発表 (個人用)

名前 : _____

1. 最初、「オーディオドラマ」という課題についてどう思いましたか。正直な感想を書いてください。
2. 自分のグループでオーディオドラマを準備する中で何を感じ、何を思いましたか。具体的に書いてください。
3. 他のグループの発表を見て、何を感じ、何を思いましたか。具体的に書いてください。
4. 今回の発表を通して自分の信仰心 (宗教心) や世界観、ものごとの考え方に変化が起きましたか。具体的に書いてください。

「迫害」に関するオーディオドラマ発表（グループ用）

()グループ： _____

1. 皆さんのグループが物語を造る時に最も重要に思ったことは何ですか。その物語を通して何を伝えようと思いましたか。それをドラマの中でどう表現しましたか。

1. 自分のグループでオーディオドラマを準備する中で何を感じ、何を思いましたか。具体的に書いてください。

2. 物語を造るとき、参加にしたことは何ですか。（資料や人から聞いた話など）どのような理由でそれらを参考にしましたか。

3. 皆さんのグループ発表を振り返って、評価できると思うことと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

「迫害」に関するストーリーテリング発表（個人用）

名前： _____

1. 今回は他のグループの物語から引き続き、新しい物語を造りましたが、今回の発表を準備する中で何を感じ、何を思いましたか。
2. 他のグループの発表を見て、何を感じ、何を思いましたか。
3. 今回の発表を通して、自分の信仰心（宗教心）や世界観、物事の考え方に変化が起きましたか。
4. 今までの4回の授業を通して何を感じ、かにを思いましたか。全体的な感想を自由に書いてください。

「迫害」に関するストーリーテリング発表（グループ用）

（ ）グループ： _____

1. 皆さんのグループが物語を造る時、他のグループの物語からの引き続きを造る時に最も重要に思ったことは何ですか。また、その物語を通して何を伝えようと思いましたか。
2. 皆さんのグループはなぜそのプレゼンテーション形式を選びましたか。上の質問で応えた「重要に思ったこと」をストーリーテリングの中でどう表現しましたか。
3. 物語を造るとき、参考にしたことは何ですか。どのような理由でそれらを参考にしましたか。
4. 皆さんのグループ発表を振り返って、評価できると思うことと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

資料 3. 事例研究 (3) の個人リフレクション①の質問表

2015 年度キリスト教世界観 α

「献身」に関するマインドマップとスキット発表 (個人用)

名前: _____

1. 「物語を作る」という課題について、当初、どう思いましたか？
2. マインドマップ作成に関する感想は？また、何か発見がありましたか？
3. グループで作ったスキットを準備する中で、何を感じ、何を思いましたか？

「献身」に関するマインドマップとスキット発表 (グループ用)

()グループ: _____

1. 皆さんのグループが物語を作るときに、最も重要に思ったことは何ですか。その物語を通して伝えたかったことは何ですか。それをスキットの中でどう表現しましたか。
2. 皆さんのグループで作成したマインドマップは、物語の創作やスキットの中で、どのように活用されましたか。
3. 物語を作るとき、参考にしたものは何ですか。
4. 皆さんのグループ発表を振り返って評価できると思うこと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。

資料 3-2. 事例研究（3）の個人リフレクション②の質問表

2015 年度キリスト教世界観 α

「献身」に関するティーチング発表（個人用）

名前： _____

1. 「今回のグループ発表を準備する中で、何を感じ、何を思いましたか？
2. 前回の発表と比べて（今回は）どのような発見、変化がありましたか。
3. 今までの4回の授業を通して、何を感じ、何を思いましたか。
4. あなたが思う「献身」を一言で定義付けてください。

「献身」に関するティーチング発表（グループ用）

（ ）グループ： _____

1. 皆さんのグループが今回の発表を準備する時に最も重要に思ったことが何ですか。その発表を通して伝えなかったことは何ですか。それを発表の中でどう表現しましたか。
2. 今回の発表を準備するとき、参考にしたものは何ですか。
3. 皆さんのグループ発表を振り返って評価できると思うこと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください。
4. 最後に、今まで4回にわたって行われた「献身」に関するグループワークを通して、感じたこと、思ったことなどを自由に書いてください。

ソダチの木-Tree of growth

アキラはおじいちゃんが好きだった。優しく、面白くて、たくさん遊んでくれた。そんなアキラのおじいちゃんは、アキラが小学生の時に天国に行った。

おじいちゃんの庭には、大きな木が植えられていた。真っ白な花がたくさん咲いて、大きくて丸い、金色の木の実は数え切れないくらいになっていた。アキラは、おじいちゃんと二人でその木を眺めながら話をするのが好きだった。

夕日が照らす中、アキラとおじいちゃんはいつものように縁側に座りながら話をしていました。

「アキラ、この木はな、『ソダチの木』といって、おじいちゃんがアキラぐらいの子供の時に、おじいちゃんのまたおじいちゃんからもらった種から大切に育てた木なんだよ。」

「そうなんだ！種からこんなに大きな木に育てたって、おじいちゃんすごいね！」

「いいや。おじいちゃんが凄いなじゃないんだ。」

そう言うと、おじいちゃんはおもむろにズボンのポケットに手を入れ、何かを取り出した。

「ほら、『ソダチの木』の種じゃ。アキラも植えてごらん。この木はな、不思議なことに、その種を植えた人の成長に合わせて成長するんだ。アキラが経験することに合わせて実を結んだり、花を咲かせたり。そうだ、実がなったらそれを食べてみるがよい。」

そう言って、しわくちゃだけどどこか力強い大きな手が、幼い手のひらに小さな種をそっと乗せた。

「これからアキラはいろいろな経験をするだろう。それがその時にはプラスに思えたり、マイナスに思えたり。それでも、すべての経験はかけがえのないものになる。まあ、今アキラに言ってもピンとこないだろうがな。」

おじいちゃんは心から愉快そうにガハハと笑った。

ソダチの木の種を、アキラはおじいちゃんが植えた木の横に埋めた。おじいちゃんが亡くなると、おじいちゃんの木も枯れてしまった。

成功-Yellow

はじめてその木に実がなったのを見たのは、中学3年の夏だった。

中学3年の夏、アキラは大きな偉業を成し遂げた。野球部のエース、そして四番としてチームを地区優勝へと導いたのである。残念ながら全国大会は勝ち進むことはできなかったが、地元で有名なスポーツ高校から多数の誘いを受け、その一つにスポーツ推薦で入学することが決まった。

アキラは有頂天になっていた。他のほとんどのクラスメートがあと数日後に受験を控えている中、アキラは周りを哀れむように授業中教室を見回したり、休み時間中もふざけて、勉強をしている友人にちょっかいをかけたりしていた。それでもアキラを注意できる人は一人もいない。なぜならアキラは学校中の英雄だから。先生も見て見ぬふりだ。

それでも、アキラにとって煙たい存在がいた。クラスメートで学生会長のマナミだ。マナミだけは歯に衣着せずにズバズバとアキラに物を言う。

「あなた、自分のことばかり考てると周りに信頼されなくなるわよ。」

「うるさいな。俺はお前らが遊んでいる時に人一倍努力して今こうしてられるんだ。お互い様じゃないか。」

「確かにそうかもしれないけれど、私たちはあなたに直接迷惑かけた覚えなんて全くないわ。私だって、志望校に受かるためにはまだまだ勉強しなくちゃいけないの。周りの気を散らさせないでおとなしくしてちょうだい。」

—ほんとうるさいやつだな。こんなに生意気なヤツは一発イタイ目に合えばいいんだ。そうアキラは思った。

公立高校の合格発表の翌日、卒業式の練習で登校日だった。クラスは異様な雰囲気にも包まれていた。歓喜と落胆の声が入り混じる中、アキラは友人たちに抱きかかえられながらすすり泣くマナミを見た。第一志望に受からなかったようだ。

—ざまあみろ。これであいつも少しはおとなしくなるだろうよ。

アキラはその日、庭に植えてある木に黄色い実がなっているのを見つけた。植えて

から実がなるのは初めてだ。嬉しくなったアキラはすぐにその実をむしって、剥いてみた。だが、中身はスカスカのからっぽだった。

挫折-Blue

次にその木に実がなっているのを発見したのは、高校3年の夏のことだった。

アキラは高校の野球部でもエースを任されていた。アキラの高校は地区予選を突破し、甲子園出場が決まっていた。部員たちもピリピリと高まる緊張感の中、最後の追い込み練習をしていた。

そんな中、いつにも増してアキラのピッチングにも熱が入っていた。

ズキンッ

鈍い音とともに、アキラのヒジに激痛が走った。マウンド上にしゃがみ込んだ。激しい痛みで顔が歪み、全身の力が抜けて動けない。心配そうにチームメイトが駆け寄って来るが、いつものように大丈夫と気さくに声を掛けることもできない。

野球肘だった。幸い選手生命に支障をきたすことは無いが、夏の甲子園までには絶対に間に合わないという状況だった。

アキラの目の前は真っ暗になった。何もすることができなかった。怪我をして以来、学校にも行かずにただ暗い部屋に一日中過ごすだけの生活になってしまった。テレビをつけることも恐ろしかった。そこには自分の活躍するべきであった場所が映るからだ。優勝に向かってただ全力で白球を追いかける、同年代のかつてのライバルたちがあまりにも眩しくて、妬ましかった。悔しかった。涙ももう枯れてしまった。

自分の部屋の窓からふと外を眺めてみた。夕日に照らされた、うっすらとオレンジ掛かった緑の葉が、擦り合いながらサーッと音を立てて風になびいていた。

そういえば...

アキラは庭に出てみた。外に出るのは何日ぶりだろう。そう思いながら、庭に植え

である木を見てみると、青い実がなっていた。取って剥いてみると、中身はちゃんと詰まっていた。そっと口に入れてみた。あまりにも苦々しくて思わず吐き出してしまった。むせて咳き込む情けない自分に、アキラはほんの少しだけ心の中でクスリとしてしまった。

出会い-Orange

大学1年生の冬、アキラはまた木に実がなっているのを発見した。

野球を諦めたアキラは、新たに英語に打ち込むようになった。小さい頃から野球教室と並行して英会話教室に通っていたアキラは、英会話は得意だったし、好きだった。大学も国際コミュニケーション学部に入學した。クラシックギターという新たな趣味も開拓し、地味ではあるがキャンパスライフをそれなりに謳歌していた。

冬はいつも短期留学生が海外の提携校から来るのであった。アキラは短期留学生のチューターを任されて、よく留学生のパーティなどに参加していた。その中に、まるでハリウッド映画から飛び出してきたような美しい女性がいた。

シャーロット。日本の文化に関心があって、若干控えめだがいつもニコニコしていて、周りの空気を明るくする、アメリカ出身の女性だ。

アキラは短期留学生歓迎パーティで彼女を見て一目惚れしてしまった。

それから留学生の集まりがあるたびに、アキラは胸が踊るような気持ちで参加した。なんとかシャーロットと仲良くなろうとあれこれ策を練るのだが、なにせ中学高校と野球一筋坊主頭、色恋沙汰とは全く無縁だったアキラには成す術もなく、ただ時間だけが過ぎていった。

とうとう短期留学生帰国の時。アキラは意を決して、空港でシャーロットにラブレターを渡した。可能性はほとんど無いが、全てをこの一通にかけた。「好きです。Facebook で連絡待ってます。」

もしオッケーを貰ったら、アメリカで一生ハンバーガー生活でも構わない。そんな妄想とは裏腹に、シャーロットからの連絡は一向に来ない。

数ヶ月後、アキラは Facebook のタイムラインで、ジョニー・デップ似の男と仲睦

まじく写っているシャーロットの写真を見てしまうのであった。

傷心のアキラは、庭の木に実がなっているのに気付いた。優しい橙の色をしているが、口にすると甘酸っぱく、切ない香りがした。しかし、アキラは不思議に思った。見るともう一つ、橙の実が小さくなりはじめていたのである。

再会-Pink

不思議なこともあるもんだ。アキラはしみじみと感じていた。

シャーロットの帰国後、失恋のショックも癒せぬまま出場したクラシックギター・コンクールの打ち上げで、ぼったりと中学の同級生のマナミと再会したのだ。二人とも驚きを隠せず、興奮しながら中学の時の思い出話をし始めたらもう止まらない止まらない。

ただ、なぜだろう。中学時代あんなに苦手だったマナミも、あの頃の雰囲気とは大分変わって大人になっていて、正直綺麗だった。少し胸がときめいている自分がいた。

楽しい時間を終え家に帰り、玄関の鍵を開けている間にふと庭に目をやると、あの小さな橙の実が、桃色に変色していた。なぜか、その実だけ月夜に照らされて、うっすらと優しく光り輝やっていた。

回心-Red

アキラももう二十七歳の立派な社会人。地元の公立高校で英語教師になり、野球部の顧問を任されるようになった。妻は中学の同級生で大学時代偶然に再会したマナミ。そして、もうすぐ二歳になる可愛い娘を持つ立派な一家の大黒柱だ。

妻は敬虔なクリスチャンで、毎週日曜日に娘を連れて教会に行っている。アキラは二人が教会に行くことに反対はしなかった。アキラも小さい頃は友達に誘われて日曜学校に通っていた。キリスト教に悪いイメージは無かった。ただ、アキラ自身は部活

もあるし、行くつもりは全く無かった。

ある日の日曜日、いつものようにアキラはマナミと娘を教会まで送り、学校のグラウンドへと向かった。地区予選まであと一ヶ月を切った。大事な時期だけに、今日も数段と気合が入る。

ところが、グラウンドへ行ってみると、そこにいるはずの部員たちが一人もいなかった。女子マネージャー二人が、申し訳なさそうに立ちすくんでいた。

「どうした？あいつらはどこに行ったんだ？」

「....」

「何も言わないと分からないじゃないか。」

「先生のやり方が気に入らないからって、みんなでボイコットするって...」

あまりの衝撃に、アキラはその場で固まってしまった。

アキラは、長年生徒たちから親しまれていたベテランの先生が引退した後任として、野球部の顧問となった。右も左も分からない新米教師だったアキラにとって、それは相当なプレッシャーとなっていた。さらに野球部は何度か地区予選を突破したこともある強豪であったため、チームを勝たせなければならないという重圧ものしかかっていた。

アキラは、未熟な自分と、今までの生徒一人一人に対する接し方のまずさを思い出し、胸が締め付けられるような思いになった。もっと自分に余裕があれば、彼らのことを理解してあげることができたのに....

女子マネージャーには今日は帰るようにと告げ、アキラは車を走らせて夢中で教会に向かった。教会の門をくぐると、賛美歌のピアノの音が聞こえた。ちょうど礼拝がはじまったところだった。アキラを見つけたマナミは、鳩が豆鉄砲を食らったような表情をしていたが、アキラはただ十字架を見つめ、心の中でただひたすら祈り続けた。

—どうか、未熟で周りを理解できず、自分のことにしか心が向かない自分をゆるしてください。—

わからない。自分でもわからない。それでもそう祈った時、なぜかアキラの目から涙が溢れて止まらなかった。

あの木には眩いほどにたくさんの花が咲き始めていた。花びらは四つで、そのうち

のひとつがいは、もうひとつのつがいの花びらより長く、真っ赤な色をしていた。それはまるで見るものの生命を震わせる血のようであり、それはそれは美しく力強かった。いろいろな味がしていたカラフルな実はすべて熟し、開けると中身がぎっしりと詰まり、最高に甘くて美味しかった。その甘さは、口にした者の心をそっと包み込むようだった。

ソダチの木-White- Bride of Christ

アキラは、庭に植えられている大きな木を眺めていた。真っ白な花がたくさん咲いていて、大きくて丸い、金色の木の実は数え切れないくらいになっていた。

「おじいちゃん！」

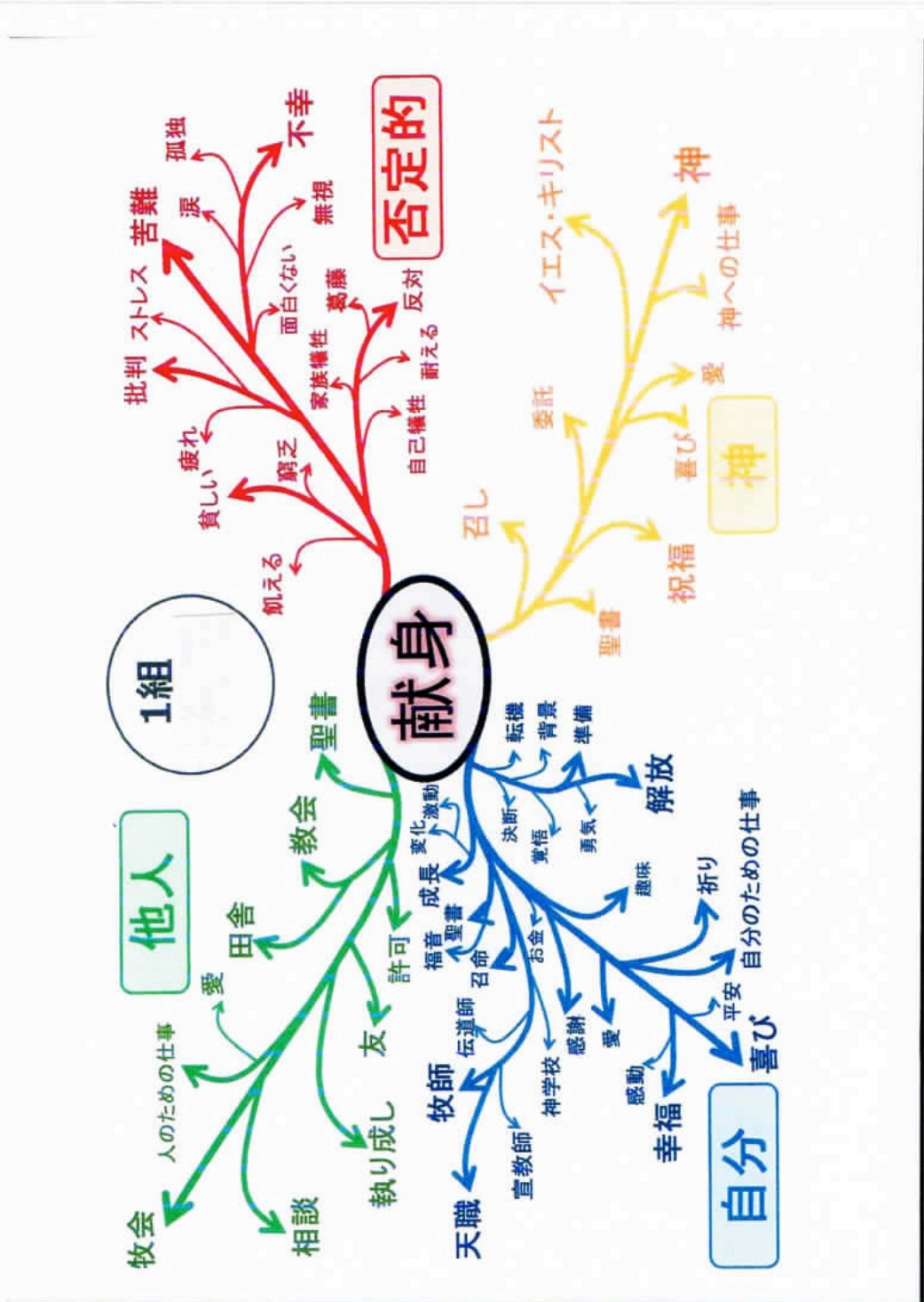
ドタドタと自分の方へと走ってくる、小学生になったばかりの孫をヒザに乗せ、ソダチの木を見つめながら、アキラは言った。

「これはな、『ソダチの木』といって、おじいちゃんがお前ぐらいの子供の時に、おじいちゃんのまたおじいちゃんからもらった種から大切に育てた木なんだよ。お前に種をあげよう。これから経験するすべては必ずかけがえのないものになるんだ。」

二人は明日へと沈みゆく夕日を、ソダチの木越しにじっと見つめていた。夕暮れに浮かび上がる二人の背中影は、大きさは違えども、希望に満ち溢れていた。

[完]

資料 5. 「献身」に関する大学院生グループ B のマインドマップ



資料 5-2. 「成長」に関する学生Dのマインドマップ



資料 5-4. 「自分」に関する学生 F のマインドマップ

