

# 現代宗教教育学におけるナラティブ・メソッドの 方法論とその理論的背景

徐有珍

(東京基督教大学非常勤教員)

## はじめに

近年、アクティブ・ラーニングという教育方法が、日本の教育界に広く取り上げられ、官民挙げてその推進に力が入れていることは周知の事実である。その背景にあるのは、学校を卒業し、社会に出ていく生徒の持つ発信力（他者に対するプレゼンテーションの能力）や協働能力、さらには実践的問題解決能力に問題を感じ、企業の即戦力となるような若者の育成を熱望する日本の経済産業界からの圧力であると言えるだろう。そもそもアクティブ・ラーニングは、欧米、特に北米において20世紀後半から強調されるようになった教育のアプローチであるが、その手法を力強く推進したのは経済界ではなく、伝統的な一方向性の教育方法の効果に疑問を呈した心理学界や宗教界であった。特に弱者が疎外され、強者が勝ち残る社会構造に疑問を抱いたキリスト教界からの批判は、キリスト教を基盤に持つ欧米諸国の教育方法に大きな変化をもたらした。

またアクティブ・ラーニングと呼ばれるアプローチの中で、欧米のキリスト教教育界が特に重要視したひとつの方法は、ナラティブ・メソッドという、物語を用いた教育方法論である。ナラティブ・メソッドは、特にそれを用いた宗教教育を受ける若者に対し、宗教心を喚起し、宗教性を発達させ、また信仰心の成長や倫理観の醸成といった多くのポジティブなメリットをもたらす方法であることが指摘されている。またそれは学ぶ者に対し、日常における非日常の経験を提供することにより、新しい知識の生成を促し、さらには世界各地で起こる価値観や文化の違いによる衝突の克服につながる教育論としても期待されている。本稿は、ナラティブ・メソッドの社会的、そして理論的背景を、20世紀から21世紀にかけてのキリスト教教育、そして宗教教育学の歴史を振り返りつつ、パウロ・フレイレ、トマス・グルーム、マリア・ハリス、メリー・モアー、そしてフランク・ロジャースという5人の教

育理論家の主張を検証し、この教育方法論に対する理解を深めることをその目標とするものである。

## 1. 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<sup>1</sup>。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 1802-76) であった。1833 年にイエ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『キリスト教的養育 (*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なされ、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<sup>2</sup>。

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、

1 日本で近年「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。

2 Horace Bushnell, *Christian Nurture* (Grand Rapids: Baker Book House, 1979), 65-89.

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、当時のリバイバル的キリスト教教育へ抵抗の意志を込めて「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-Orthodoxy) 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課題となっていった。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『キリスト教教育の手がかり (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<sup>3</sup>。「回心」か「成長」かという両極端な議論は、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方向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。

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 Neely 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<sup>4</sup>。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つながり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<sup>5</sup>。これは宗教社

---

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

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

5 Robert N. Bellah et al., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in*

会学の見地から説かれたナラティブ・メソッド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を意味するものであるとされた。ベラーの主張は、「宗教共同体」に対する社会学的再解釈を通し、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。

## 2. パウロ・フレイレの解放の教育論

時代の波に翻弄され、ある意味迷走し続ける宗教教育界に、彗星のごとく現れ、後の宗教教育の取り組みに多大なる影響を与えることになる、20世紀を代表する教育思想家、パウロ・フレイレ (Paulo Reglus Neves Freire 1921-97) 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。その環境の中でフレイレは、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強調した。しかし貧民の現実には、その状況を克服するための教育さえも受けられず、批判的精神をもつことや抵抗することが不可能な状態にあった。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<sup>6</sup>。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 (ポルトガル語 conscientização の和訳。英訳は critical consciousness) 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

---

*American Life* (Berkeley: University of California Press, 1985), 153-54.

6 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed: 30<sup>th</sup> anniversary edition* (New York: Bloomsbury Academic, 2014), 30.

変化が起こらなくてはならない。そしてそのプロセスを助け導く方法として、ナラティブ・メソッドが宗教教育の表舞台に登場することになったのである。

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られる）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。<sup>7</sup>

フレイレにとって真の教育とは、固定された価値中立的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。上記され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いた。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、生徒という銀行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、

---

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

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か、または生徒が教師に服従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が、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に貯蓄された知識と自分の関わりが希薄化、そして断片化するようになり、積極的に現実世界に介入する意志を失ってしまうことになる<sup>8</sup>。

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)」にあると考えたが、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、外部のものに関連することによってはじめて存在する」ことを意味する言葉である<sup>9</sup>。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、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、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<sup>10</sup>。

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

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

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

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、それ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、学修者自らが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 (verbalism) 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<sup>11</sup>。

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、とも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。<sup>12</sup>

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を目を向けさせ、さらには正当な権利を獲得するための

---

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

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

持続的変化を求めようにする原動力になると考えたのである<sup>13</sup>。またフレイレは、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と語った。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・メソッドであった。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であると彼は考えた。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、支配者と抑圧者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、教育者と学修者の間にあるべき相互性は、時代や文化を超えた普遍的性質を持つ関係性であると言えるかもしれない。

### 3. 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、または共同体の応答は、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<sup>14</sup>。

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

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

14 Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*, (New York: Harper & Row, 1980), 97-98.

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<sup>15</sup>。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<sup>16</sup>。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<sup>17</sup>。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。

グルームはさらに、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<sup>18</sup>。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ムの立場を表していると言えるだろう。

グルームはまた、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に向け、積極的に新しい未来作りに関与させるといふ、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・メソッドなので

---

15 Groome, *Christian Religious Education*, 184.

16 Groome, *Christian Religious Education*, 152.

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

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

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<sup>19</sup>。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。

#### 4. 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『私を神の民として形作ってください (*Fashion Me a 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<sup>20</sup>。神の民として「形作られる」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「ケリユグマ (kerygma)」「ディダケー (didache)」「コイノニア (koinonia)」「レイトゥルギア (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 (ケリユグマ)、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

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

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

え（レイトゥルギア）、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、グルーム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な意味として理解した。<sup>21</sup> 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」であると語る<sup>22</sup>。

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。<sup>23</sup>

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

---

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

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

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

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ことであると表現する<sup>24</sup>。

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<sup>25</sup>。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から、人間に起こる霊的な出来事が単なる感情や妄想のように見なされ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

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

25 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しながら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.

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る。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・メソッドは、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。

## 5. メリー・E・モアーの、プロセス神学を用いたナラティブ・メソッドのアプローチ

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、変わる事の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) 用いている。また、キリスト教学校は、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くなっている。モアーはそうした神学と実践、教育理論と方法論の乖離に対し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・メソッド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。それはナラティブ・メソッドを、人が自らの置かれている歴史的背景や、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・メソッド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。<sup>26</sup>

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<sup>27</sup>。

- (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。
- (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。

---

26 Mary E. Moore, *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method* (Minneapolis: Augsburg Fortress, 1991), 131.

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

これらのモアーの主張からも、ナラティブ・メソッドが従来の「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・メソッドを通して、倫理的、信仰的ジレンマや、多様な価値観を追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<sup>28</sup>。ギリシャ哲学に基盤を置いているが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。

## 6. ユースを対象にしたフランク・ロジャースのナラティブ・メソッドの展開

ユースの信仰形成（spiritual formation）とナラティブ・メソッドの専門家で、ク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・メソッドの実践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

28 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、121頁）

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<sup>29</sup>。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・メソッドの実践に携わり、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クストにおいて、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、子供達が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・メソッドは、「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・メソッド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・メソッド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。また彼は、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れるのであると語

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

る<sup>30</sup>。

一方でロジャースは、このナラティブ・メソッド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<sup>31</sup>。

#### 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、あまり今日の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、宗教教育において用いられるナラティブの美的側面はしばしば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

---

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

31 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、7-10頁)

スは以下のように語っている。

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、聖書箇所を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とき、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。<sup>32</sup>

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・メソッド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・メソッドにおいて「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、

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

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ク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、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、リスクも伴うことをロジャースは指摘する。例えば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、社会生活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・メソッド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・メソッドの用法は、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、それぞれの社会生活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・メソッドを、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出来る。

## おわりに

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・メソッド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・メソッドの有用性を説いた。ロジャースは、それまでのナラティブ・メソッド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・メソッド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・メソッドには、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・メソッド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、学修者が生きる場所としての 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。モアーの主張にもあるように、今後日本の宗教教育家が、自らが情熱を傾ける宗教的世界観や神学的価値観に裏打ちされた教育の方法を模索し、生徒とともに成長する道を選ぶようになることを心から願う。