

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

徐 有珍

(東京基督教大学大学院神学研究科博士後期課程)

1 研究の出発点と意義

20 世紀中盤、北米の神学研究者を中心に現代的学術研究分野として認められるようになった宗教教育学の比較的浅い歴史の中で、主要な課題として扱われてきたテーマは「知識」と「経験」の乖離の問題である。それを言い換えれば、「内容が中心となる宗教教育」と「経験が中心となる宗教教育」との間に生じる葛藤をどのようにして調和させるかという問題である。特にキリスト教教育においては、「聖書の教理」に基づいた「日々の生活」を目指す教育が中心であるとも言えるだろう。宗教教育学という学問における知識と経験は、人間の宗教心の発達において必修要素である「教育のコンテンツ (text)」と「状況 (context)」という、より広い意味での概念として理解されている。しかし、テキストとコンテキストの相互補完的な教育活動を通して、知識と経験の調和を図ろうとする様々な学術的、実践的努力にも関わらず、両者の隔たりはまだまだ大きい。このような現状は、宗教教育において方法論の再検討と果敢な決断が必要であることを示唆する。そしてその中で、学ぶ者の「物語り」に対する取り組みを通して、理論と実践の統合を促すという特色を持つナラティブ・メソッドというバダゴジーが近年、特に北米において注目されている。

1900 年代中盤以降のポストモダニズムの流れの中、とりわけ 1980 年代以降、アメリカにおける心理学的認知理論 (cognitive theory) 研究において、「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った。また、研究の観点が実証主義 (positivist) 的観点から解釈 (interpretive) 的観点に移行することによって、内包された意味 (meaning) が研究の主要なテーマとなっていく。たとえば、伝統、知識、経験などが複合的に作用する文化が、個々の内面においてどのように解釈され、どのように受け入れ

られ、どのように表現されるかという言語の多様な機能、また、ナラティブ的思考様式に注目が集まるようになったのである。このような「言語」に対する大きな思想的転換は、社会学、教育学、医学の分野等においても起こり、それらは大きな影響を及ぼすようになった。キリスト教神学の分野においても、ハンス・フライ(Hans W. Frei) やスタンリー・ハワーワス(Stanley Hauerwas)ら、キリスト教における原点回帰のスピリットを持つ、いわゆるポスト・リベラリズムのイエール学派が中心となり、ナラティブ・テキストとしての聖典(聖書)が強調されるようになっていった。

宗教教育学の分野においては、解放神学に生涯を捧げたパウロ・フレイレ(Paulo Reglus Neves Freire)がトップダウン型の保守的教育方法を批判し、被抑圧者の主体的実践による認識の拡張としての教育を提唱して以降、それに対するひとつの応答としてナラティブ・メソッドを用いた宗教教育が提唱されるようになっていった。北米における現代宗教教育学の牽引者の一人、メリー・エリザベス・モアー(Mary Elizabeth Mullino Moore)や若者の信仰形成とナラティブ・メソッドの専門家であるフランク・ロジャース(Frank Rogers Jr.)らは学習者の能動性を強調し、教育者と学習者との間の有機的で相互補完的關係による教育の展開を主張した。モアーは宗教教育の現場で、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、次のような発見があったと語る。「私は一つの物語がどのように他の物語を生み出すか、物語を分かち合うことがどのように人々を結束させるか、その上、人々を伝統の中に根付かせて彼らの現在を表現するようにさせるか、また、物語はどのように社会批判に現実性を与え、どのように未来に対して希望を持たせるかを発見する」¹。またモアーは、ナラティブ自体やそれを取りまく教育上の価値として以下のような要素を挙げている²。

- ① ナラティブの重要な要素である想像(imagination)が、教育の必要不可欠な要素として近年再評価されつつある。
- 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、社会批判の根拠ともなる。

1 メリー・E・モアー、ジャンデヒョン訳『心からの神学と教育』(韓国語訳、ソウル:韓国神学研究所、2003年、191頁)。原タイトル: Mary E. Moore, *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method*.

2 モアー、前掲書、201-207頁

- 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・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々の知識や経験と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ペダゴジーとして評価されつつあることがわかる。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、学習者は自分と世界との関係をより具体的に認識することになるのである。

教育心理学、認知心理学と認知学習理論の生成に寄与した米国の心理学者ジェローム・ブルーナー (Jerome Seymour Bruner) は、人生とは「平凡な人々が平凡な理由で平凡な場所で平凡な事をする事」であって、教育はその平凡さに対してある意味の破壊を必要とする作業であると主張する。ナラティブ・メソッドは、たとえば与えられた倫理的ジレンマを克服し、新たな価値観を内面化させつつ、それを日常化するという教育効果を持つ重要な方法論であると説明されている³。ナラティブとの格闘は、人生の中で起こる様々な出来事に対する人間の不完全な理解への応答として必要な活動であり、その出来事が持つ良い意味での破壊力を成長の機会に転換する働きを担うということである。

一方でモアーは、このペダゴジーの実践における注意点として、ナラティブ・メソッドが持っている前提を紹介している。その三つの前提は以下のようなものである⁴。

- ① 人間は想像する能力を持ち、そしてそれを必要とする被造物である。
- ② 人間は物語を通して効果的に学ぶことができる。
- ③ 社会的学習も物語を通して起こる。

学ぶ者に日常における非日常の経験を与えるこの新たなペダゴジーは、新しい知

3 ジェローム S. ブルーナー著・ジャンデヒョン・キムギョンス訳『物語づくり—法、文学、人間の生を語る』(韓国語訳、ソウル:教育科学社、2010年、130頁) 原タイトル: Jerome S. Bruner, *Making Stories: Law, Literature, Life*.

4 モアー、前掲書、207-208頁

識の生成を促し、世界各地で起こる価値観や文化の衝突を克服することができるひとつの教育論として期待されている。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、教育者自身も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。また宗教教育者は、「教える者」と「学ぶ者」という従来の保守的な学習構造の垣根を越え、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姿勢が必要であると言えるだろう。もちろん、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ことではない。ナラティブ・メソッドは、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習者のニーズや課題、特に text (教育の content としての text) と context の乖離に関する課題に対して、積極的に働きかけるベダゴジーであると思われる。

本研究は、宗教教育学におけるナラティブ・メソッドというベダゴジーが、日本の宗教系大学における宗教教育の現場においてどのように機能し、またどのような結果をもたらすかに注目するものである。具体的には、グラウンデッド・セオリーを用いて、学習者の生の声を収集し、そこで起こった様々な「発見」や「変化」に焦点を当てつつ、その教育効果や有用性を検証する研究である。本研究は特に、日本の宗教教育において用いられることの少ない2つの方法論（ナラティブ・メソッドとグラウンデッド・セオリー）を、それぞれ「教育の実践」と「実践の検証」に用いるという点において、独創的である。

2 研究方法

(1) 研究方法論について（グラウンデッド・セオリー [Grounded Theory]

本研究はマイケル・クイン・パットンの著書、“*Qualitative Research and Evaluation Methods*” に記述されたグラウンデッド・セオリーのガイドラインに沿って実施された⁵。グラウンデッド・セオリーはデータ収集、データ分析、理論形

5 Michael Quinn Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (Thousand Oaks: Sage Publications, 2002)

成という3つの主な段階から構築されている⁶。グラウンデッド・セオリーは、質的研究の方法論であり、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できるかを重要視する方法論である。したがって本研究のような宗教の実践的研究に用いられるうえ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。本研究のように研究参加者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こと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。データの収集後、研究者が理論の構築に進むには、まずデータ分析を通じて様々なカテゴリー（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て新しく組み替えて再構築する作業が必要となる⁷。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るため、研究の結果を直ちに広く一般化できる性質の研究ではない。さらに時の流れと共に、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。しかし質的研究方法は、量的研究が取り組むこと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ることを通して、現象の本質を追い求めることをその本分とする。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ため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⁸。

(2) 研究計画について

本研究は、2014年5-6月の約30日間、千葉県印西市に位置する東京基督教大

6 Anselm Strauss and Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research* (Thousand Oaks, Sage Publications, 1998), 12.

7 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

8 岡村直樹「クリスチア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、84頁)

学において、新入生を対象に毎春開講されているクラス「キリスト教世界観a」の一部を観察することを通して、平均年齢18-19歳の23名の受講生を対象に実施された。「キリスト教世界観a」は新入生に、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クラスであり、計5人の教員によるチーム・ティーチングで教えられている⁹。23名の受講生は、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。このランダムなグルーピングは、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¹⁰。

研究対象者である受講生（以下学生と呼ぶ）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」というテーマ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」というテーマは人間の尊厳、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」という概念が学生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。オーディオドラマの発表の後、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、その続編を創作して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¹¹。

9 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参照）

10 ここではパットンの purposeful random sampling を採用した。Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 240-41.

11 モアー、前掲書、201頁

計4回のクラス時間の具体的な振り分けは以下のようであった。

〈第1回〉

- ① アクティブラーニングに関する内容を、スライドを交えて、約20分間説明する。
- ② 課題に関する説明。オーディオドラマの作り方に関する説明を、音声資料を用いて約10分間紹介する。
- ③ ランダムに決められた4つのグループに分かれ、グループミーティングの時間を持つ。
- ④ 各グループは、ミーティングの結果をまとめ、クラス全員の前で発表する。
- ⑤ 大学院生のティーチングアシスタントが、オーディオドラマの制作に関する相談をいつでも受けることができることを伝える。

〈第2回〉

- ① 各グループが準備したオーディオドラマをクラスで発表する。
- ② グループごとに分かれ、事前に用意された質問を軸に、グループディスカッションIを行う。
- ③ 各グループは、ディスカッションで出た意見をまとめ、発表する。
- ④ 「4つのグループがランダムに物語を交換し、その続編を創作し、自由な形式で発表する」という課題（2週間後に発表）と、ストーリーテリングに関する簡単な説明を行う（続編の内容、発表形式、用いる資料などはすべて各グループが自主的に設定する）。
- ⑤ 新たなグループ分けはせず、オーディオドラマと同じメンバーであることを伝え、また授業時間外ミーティングの必要性を説明する。
- ⑥ 次回の授業の時に、中間発表会を行うことを伝える。
- ⑦ 大学院生のティーチングアシスタントが、ストーリーテリングに関する相談をいつでも受けることができることを伝える。

〈第3回〉

- ① 授業の始めに配布されたリアクションペーパーを作成する時間を持つ。
- ② 中間発表会を実施し、各グループより進捗状況の報告を受ける。
- ③ 発表会後は、本番に向けたグループワークに着手してもらう。

〈第4回〉

- ① 各グループが準備したストーリーテリングをクラスで発表する。
- ② グループごとに分かれ、あらかじめ用意された質問を軸に、グループディスカッションⅡを行う。
- ③ 各グループはディスカッションで出た意見をまとめ、発表する。
- ④ 教員が総括を行う。

計2回実施されたグループディスカッションにおいてリフレクションを促すために用意された質問は以下の通りである。

〈グループディスカッションⅠの質問（オーディオドラマ）〉

- ① 皆さんのグループが物語を作成するときに、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。
- ② 他のグループのオーディオドラマを見て、何を感じ、何を思いましたか。
- ③ 物語を造るときに参考にしたものは何ですか。どのような理由でそれ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は何ですか。

〈グループディスカッションⅡの質問（ストーリーテリング）〉

- ① 皆さんのグループが他のグループの物語の続編を作成するときに、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。
- ② 他のグループのストーリーテリングを見て、何を感じ、何を思いましたか。
- ③ 皆さんのグループは、なぜそのプレゼンテーションの方法を選びましたか。上の質問で答えた「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。
- ④ 物語を造るとき、参考にしたものは何ですか。どのような理由でそれを参考にしましたか。
- ⑤ 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は何ですか。

3 研究結果

オーディオドラマは1週間後の第2回の授業時間に実施された。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。発表を見る学生たちは、真剣な表情で劇中人物の喜怒哀楽に共感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。

(1) オーディオドラマの発表内容

〈グループA〉

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に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。

〈グループB〉

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。

〈グループC〉

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。

〈グループD〉

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、人々を脅迫する。そして戻ってきたエミリーとニアの目の前で教会が爆破される。

(2) ストーリーテリングの発表内容

〈グループA〉

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。彼らの努力によって心が開かれた姉妹は、もう一度神様を信じるようになり、そして青年の一人とエミリーが結ばれる。

〈グループB〉

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）の副議長に就任し、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られたマンデラは10年間の大統領生活を終える。

〈グループC〉

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、そのことが発覚し、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、もう一度引き金を引く。

〈グループD〉

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拉致して行く。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会わず戦場に向かう。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。

4 分析

学生によって多様なナラティブの形態を通して語られた物語、また記述されたりフレクシオンや、研究者の観察等によって収集されたデータ (Raw Data) は、前記したとおり、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 (まとめり、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。以下は、今回のナラティブ・メソッドを用いた教育の中から、特に研究対象者の内面に起こった「発見」や「変化」に注目したデータ分析を通して浮かび上がってきた事柄をまとめたものである。

(1) 取り組む課題に対する愛着と面白さの発見

第1回目の授業で与えられたオーディオドラマという課題に対するリフレクションでは、好奇心を持って積極的に取り組みたいというポジティブな反応もあったが、多くの学生は当初、「難しそう」「面倒くさそう」「分からない」といったネガティブな反応を見せた。特に、オーディオドラマという今まで経験したことのない課題に対する学習的負担と、それをクラスの前で演じることに對する心理的負担を危惧する言葉が多く見られた。また、それから1週間後、オーディオドラマ発表の終了後、各グループが作った物語を他のグループの物語と交換し、その続編を自由な形で創作するという2回目の課題が出された時にも、学生からはネガティブなコメントが多く聞かれた。新しい物語を創作するために、また新たな調査をしなければならないということもその理由の一つであったが、それより自分のグループで頑張って作り上げた「自分たちの物語」を、他グループの物語と交換しなければならないことに對する抵抗の意味合いが大きかった。しかし、学生たちは物語の交換という負担増にも関わらず、新しい取り組みに着手する過程の中で、またその新たな物語に對して愛着を感じるようになったのである。リフレクションからは、課題全体に對する「面白さ」や「楽しさ」を発見したという言葉が多く見られた。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

- 「自分たちで造ったストーリーにはやはり愛着があった」
- 「一生懸命造った物語を取られたくないと感じた」
- 「おいしいところを取られたように思った」
- 「続きを自分たちで作り上げられない失望感」
- 「交換と聞いた時は残念に思った」
- 「ゆずりたくなかった。嫌だった」
- 「物語を入れ替えると聞いたときは、本当にショックだった」
- 「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」
- 「たった数分の物語だったが、大きな心の変化を与えてくれたきっかけとなった」
- 「新しいストーリーが出来上がっていくことが楽しみになってきた」
- 「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きた」
- 「それぞれの発表のやり方が異なって、とても面白かった」
- 「皆がどのように楽しめるか考えるのも楽しいと思った」

「難しいけど前とは違う形式の発表が楽しみ」
「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」
「とても大変だったけど、撮影など楽しくできた」
「今までにない新鮮な取り組みで楽しかったし、勉強にもなった」
「練習なども楽しくでき、素晴らしい課題だと思った」
「正直な感想、楽しく学ぶことができた」
「またこういう機会があったらやりたい」
「本当に楽しかった。機会があったらまたやりたい」
「色々大変なことが多かったけどやり応えがあり、とても楽しかった」
「とてもやりがいがあった」
「もう少し時間がほしかった」
「とても楽しかった」
「新鮮で面白かった」

(2) 物語の創作と実演を通じた授業課題に対するより深い理解と共感性の獲得

与えられた課題のために積極的に情報を集めたり、収集された情報を基にシナリオを作成したり、またグループで集まってプレゼンテーションの練習をするなどの過程が、他のグループと物語を交換した後も繰り返された。現実に基づいた物語の創作とナラティブの交換による物語の再構築は、単に新しい知識を得ることに留まらず、世界や社会問題に対する理解を深め、自分と世界とのつながりについて考えさせられるきっかけになったというリフレクションが多く見られた。また、実際に迫害に直面している状況を演じることを通して、劇中人物への感情移入が起り、迫害の現実をより深く実感したようであった。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「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」
「それぞれの役が役としてではなく、自分にな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」
「発表を通して迫害が今でもあることを知り、他人事のように見えなくなった」
「自分たちでやったことにより、迫害を受けている痛みが少しでも分かるようになった」

「迫害の世界観を感じながら役を演じることは、その内容の理解を深めていくと改めて実感させてくれた」

「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」

「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行われているのだと感じた」

「他のグループがやったりして、更に気持ちが分かれるようになったと思う」

「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」

「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」

「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」

「自分で物語を造るとするのは、世界を知ること、リサーチの大事さが身にしみる」

「ストーリーを作っていく中で、現地の生活や必要などを知らない自分に気づかされた」

「ストーリーを作ることで、より深く迫害について学ぶことができた」

「物語を造っていく中で、そこであった迫害について考えるいい機会となった」

「台本を作っていく中で、戦争の愚かさを知ることができた」

「ストーリーを考える時、どんどん残酷になっていて悲しくなった」

「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ができた」

「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ど感じた」

「ストーリーを引き継ぐプレッシャーがすごかったが、しっかりと迫害の時代背景などに詳しくなれたのでためになった」

(3) 協同作業の楽しさとスキルの発見

学生たちはグループワークを通して他者とのコミュニケーションの重要性や、その中で深まる親密さ、また共に目標に到達した後に体験する達成感といった協同作業の楽しさややりがいに気付かされたようであった。2回目のプレゼンテーションにおいて映像を用いた3つのグループは発表後、ユニークに編集されたNG映像

集（本編からはカットされた映像の部分）を別に上映した。真面目で深刻な雰囲気の
本編とは異なり、明るくて、時には笑いを誘う NG 映像集を通して、各グループ
の雰囲気や仲の良さが非常によく伝わってきた。撮影の時のハプニングや面白いエ
ピソードを見せることを通して、グループ内の親密さをクラスの全員と共有しよう
とする意図が垣間みられた。そして、メンバーの頑張る姿や他のグループの発表を
観て、そこから意見の多様性や他者の才能や長所を発見するといった、協同作業の
中でポジティブな影響を受けたことがリフレクションから浮かび上がってきた。さら
に話し合いの中で起こる意見の衝突、自分の役割に対する負担などを経験すること
によって、役割分担の重要性や責任感、様々な意見をまとめるリーダーシップの
重要性などのグループワークに必要なスキルに気付かされたようであった。以下は
実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「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」

「コミュニケーションの大切さに気づくことができる良い時となった」

「グループでの集まり、アイデアを出し合うことも本当に大事だと思う」

「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」

「初めはオーディオドラマと聞いて何をすればよいのか分からず困惑したが、
グループで話し合っていくうちに楽しくなった」

「グループで一人一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」

「グループで練習していく中で台詞を変えたり、付け加えたりするところが良
かった」

「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」

「皆で協力し、一つのものを作るということは仲が深まるし、すごく楽しかっ
た！もっとやりたい」

「グループの仲が深まった」

「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」

「とっても楽しかった。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」

「終わった後、皆でやりとげた感じが良かった」

「全員で分担して仕事をすればもっとスムーズに進む」

「メンバーが本気で頑張っていたので自分もクオリティーを高めようと努力した」

「皆が積極的だったので、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」

「みんな一生懸命取り組んでくれて良かった」

「グループでは練習が楽しくでき、意見などもよく出た」

「メンバーの良い面を発見することができてとても楽しかった」

「それぞれのグループの個性、ユーモア、良さを知ることができ、皆のことを知ることができて良かった」

「それぞれのグループの発表を観て、レベル高いなと思ったし、皆の個性や良さを知ることができた」

「他のグループの発表を観て、グループごと違う良いものを見出すことができたと思う」

(4) 自身と世界との結びつき、自由と平和に対する実感

迫害の状況を理解することは、学生たちの世界を見る目にも影響を与えたようであった。リフレクションからは今回の授業を通して初めて迫害について詳しく知ったという学生が多くいたことが分かったが、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。しかし自ら迫害の現状を調べ、そこから物語を創作し、劇中の人物になりきることによって、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、迫害を他人事ではないこととして考え始めたのである。その結果、自己中心的だった世界観や価値観への反省が起こり、自由と平和が守られている状況に対する感謝やその大切さを改めて実感したようであった。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。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「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をも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」

(5) 信仰心に対する再確認

迫害に関する追体験を通して迫害の状況を理解した学生たちは、自分の信仰心を再び確認したようであった。特に、迫害の中でも自らの信仰を貫いた人々の物語から受けたポジティブな衝撃は、学生自身が自らの信仰のあり方を振り返るきっかけ

となり、自己反省を促し、信仰心を守りたいという願いにつながった。これらの願いは、クリスチャンとしての自らの信仰について再考、または再確認する機会となったように見受けられた。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

- 「キリストを通して世界を観るということが、何となく分かってきた」
- 「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」
- 「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）」
- 「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んだと強く思わされた」
- 「どんな災難が起きたとしてもしっかり信仰を忘れず、どんな時でも神様に委ねる人になりたい」
- 「どんな迫害にあっても信仰を守っていきたくて改めて思わされた」
- 「本当に大変な時こそ神様により頼まないと、と思わされた」
- 「信仰を持って生きる、礼拝をして賛美をするということは、私たちも命がけでやるべきだと思った」
- 「たとえ迫害をされても途中で迷いや疑いの心とぶつかったりするけど、最終的には神の下に戻ることができるクリスチャンになりたいと思った」
- 「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、堂々とではなく、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!」
- 「自分はクリスチャンとして自信をもっていきたい」
- 「クリスチャンとして大きな迫害を受けたことはなかったが、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」
- 「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」
- 「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」
- 「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、こ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たくて思った」

「今この瞬間にも他の国で迫害が行われていて、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くて思われた」
「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」
「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」
「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」
「迫害されている人々、地域のために祈りたいと思った」
「もっと祈るべきことがあると思われた」

(6) ナラティブを用いた学びの効果に関する発見と学習モチベーションの覚醒

ナラティブ・メソッドを用いた授業を通して、学生たちは自らの内面を振り返りつつ、社会問題や社会倫理、宗教問題について考察するといった、学びの深化を実感したようであった。特にグループで課題を準備することから2回のプレゼンテーションが終わるまでの各段階の中で継続的に、個人の世界観や宗教観に対する反省や改心が起こったことは、とても印象深い部分である。これらのことは学生が新たな事実を習得するという意味における学習には当てはまらないかもしれないが、宗教教育的にはとても貴重な学びの機会に他ならない。また、このような学習の効果は、学生自身に学びの必要性を感じさせるという、学習モチベーションの覚醒にもつながったようであった。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「発表の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」
「想いがあり、考えが芽生え、自分のための授業となった」
「今の自分を見つめ直すことのきっかけにもなりそうだった」
「今回のプロジェクトはやりがいがあった」
「ただ話を聞いたり本を読んだりメモを取るだけじゃなくて、体を使って表現することの方が深く学べると思った」
「いつも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、今回は生徒たちで造ったので印象深かった」
「普通、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」

「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年間をかけて何を学んでいくのかよく考えなければと思う」

「グループを組んで何かをする時に、グループ発表を準備するまともやり方はこれから先、とても大事だと思った。少しでも養っていきたくと思った」

「もっと迫害を知らなければという考えが生まれた」

「歴史をもっと知らないといけないと思った」

「何もかも成功するとは限らないこと、決断には覚悟が必要ということが今回の授業を通して分かった」

5 立 論

学習者の自主性を強調し、知識と経験の調和を求めるナラティブ・メソッドを用いた宗教教育は、実際、どのような教育的効果をもたらすものであると言えるだろうか。

(1) 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、最初はほとんどの学生がネガティブな反応を見せた。今までの教育課程の中で「聴き手」の立場であった学生は、「語り手」である先生から授業を受け、ほぼ答えが決まっている課題をこなすという形式の学びに慣らされてきたのが事実である。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、23名の学生全員が「なかった」と答えた。オーディオドラマを作る課題が与えられた時、学生は負担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。学生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など、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、学生自ら作り出した「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、学生はその「物語」に愛着を感じるようになったのである。そして、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、学習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、物語と格闘する学生は、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。そして、それによって学生は自らのものとは異なる時代や文化、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学生は、より自主的¹²学習者となるのである¹³。

(2) 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不調和の問題は、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。特にキリスト教教育の中では、この問題を解決するための様々な努力が展開されてきたにも関わらず、問題解決には至っていないのが現実であろう。たとえば「内容中心の教育」は、聖書の教えが示している本来の意味を理解しようとする努力によって、キリスト教の伝統を維持する核心的な教育ではあるが、それが時に、人生の経験というプロセスを無視し、知識だけの教えに留まってしまう。反面、「経験中心の教育」は、人生の中で起こる様々な問題に対して積極的に対応する方法として、実践的で包容力を持つ教育である。しかし、現実問題や経験が重視され過ぎ、テキストへの考察が軽視される中で、その教育は一般社会の倫理教育と同化され、宗教が追求する「真理に近づく」という方向性からは離れてしまうのである。このような葛藤の中で、モアーがナラティブ・メソッドを一つの有効な教育方法論として提示する背景には、ホワイトヘッドのプロセス神学を挙げることができる。モアーはその著作の中で、理論と実践の調和は、有機的な関係性の中でその実現が可能であることを強調し、ナラティブ・メソッドを機械的な教育方法論として提示するのではなく、間接的に真理を伝えるコミュニケーションの方法として紹介している¹⁴。今回、多くの学生が物語を創作し、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が、これはまさにモアーの主張する調和であろう。すなわち、今まで単なる知識として学生の内部に留まっていた情報

12 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」という辞典的意味（出典：大辞林第三版）を持つ「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。

13 モアー、前掲書、226-230頁

14 モアー、前掲書、201-208頁

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、そこから新たな学びが生成されたのである。そのような学習の変化を、学生自身が感じたという証言は、教育者の注目に値するものであると考えられる。

(3) 共同体意識の向上

学生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、劇中人物への感情移入を体験した学生は、自分とこの世界とのつながりに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この世界を、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するようになり、さらには世界という概念的枠組みが広がり、新たなより広い世界に属する一員としての自分を認識するようになったのである。

児童心理学者ピアジェの発達論から大きな影響を受け、信仰発達論 (Faith Development Theory)¹⁵ という独自の宗教性発達理論を確立した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。ファウラーの信仰発達論の第四段階は、「Individuative-Reflective faith (個別的—反省的信仰)」と呼ばれる。この段階では、個々はグ

15 ファウラーの信仰発達論の段階は以下のように推移する。第一段階「Intuitive-Projective faith : 直感的—投射的信仰」: 子どもか親の「目に見える信仰の形」を直感的に模倣する。自らの信仰に対する論理的な考察は無い。第二段階「Mythic-Literal faith : 神話的—文字的信仰」: 現実と非現実を識別し、親以外の「信仰の形」を受け入れることができる。しかし物事を抽象的に考えることは出来ない。第三段階「Synthetic-Conventional faith : 総合的—因習的信仰」: 家族や友人といった自分の周囲にある大切なグループや権威に自らを合わせる形で信仰を形成する。理論的な考察は浅く、物事を短絡的に考える傾向がある。第四段階「Individuative-Reflective faith : 個別的—反省的信仰」: グループや権威による信仰の形を批判的に見る事が可能。自主的な信仰の形成を試みるが二者択一的な理論展開が多い。第五段階「Conjunctive faith : 結合的信仰」: 信仰の自主性に限界を感じ、他者の異なる主張や、逆説的なメッセージに理解を示す。相対主義的にはならず、自らの信仰の形を大切にしつつも、他者との対話や共存の可能性を探る。第六段階「Universalizing faith : 普遍的信仰」: 真実の多元性や逆説性に対する迷いと共に自我を捨て、神の意志に身を任せ、社会貢献に尽くす信仰の形。ジェームス・ファウラー、サミザ訳『信仰の発達段階』(韓国語訳、ソウル: 韓国長老教出版社、1987年)。原タイトル: James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*.

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、学生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、及び文化的環境によって形成された自身の価値観に対する学生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につながった。リフレクションの中で、学生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あり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三段階である「Synthetic-Conventional faith (総合的—因習的信仰)」の世界観から第四段階への移行であるとも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、第四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、さらには学生の中に定着するようになったのである。しかし、この段階は、共有された価値体系からの一方的乖離には至らず、第三段階との間で潜在的に平衡を維持しているとファウラーは説明する。第四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り得ると考えられる。

(4) 宗教性の発達

前途したように、本研究の中で多くの学生が迫害の状況に対する理解と再構成を通して、世界と自分との結びつきを認識することによる世界観の広がりを体験した。それと同時に、学生の中に自らの宗教的背景に基づいた、迫害と信仰との関連についての考察が起こったのである¹⁶。本研究の研究対象者である23名の学生は、全員

16 実存主義哲学の先駆者であるセーレン・キルケゴール (Søren Aabye Kierkegaard, 1813-55) は、宗教的実存の段階を「宗教性 A」と「宗教性 B」の二つに区分する。宗教性 A は、根本的に人間の内部に真理が存在するという人間の内在的な真理認識可能性に基づいた立場を、宗教性 B は、啓示による超越的宗教、すなわち、真理が外部 (キリスト) から知られるという (キリスト教の) 立場を示すものである。参照：セーレン・キルケゴール『哲学的断片への結びとしての非学問的あとがき』(杉山好・小川圭治訳) 白水社、1968年

が自らをクリスチャンと認識しており、キリスト教という同じ宗教的背景を持つため、リフレクションからは、キリスト教に関する次のような感想が多く述べられている。「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」「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）」「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んだと強く思わされた」「クリスチャンとして大きな迫害を受けたことはなかったが、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」「迫害されながらもイエス様を信じる信者さんの強さはすごいと思った」「どんな迫害にあっても信仰を守っていきたくて改めて思わされた」「自分はクリスチャンとして自信をもっていきたい」「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」

ファウラーは、信仰発達の第四段階で自己確実性や他者への批判的視点によって抑圧され、認識することができなかった事柄が、自我と統合するようになることを信仰発達の第五段階と呼ぶ。第五段階は、自我の中に深く根付いている観念的イメージと偏見（無意識的社会性）に対する批判的認識と個人の自我が結合することによって、過去の自分に対する改善が起こるということの意味する¹⁷。日本という比較的平和な国で生まれ、宗教の自由を抑圧される恐れが少ない教会生活を送ってきた学生は、迫害を受けている人々の物語を通して、「このままでいい」と思っていた今までの自分の信仰が、実は「生ぬるい」のではないかとといった批判的認識を持つようになったのである。自我と批判的認識の結合を通して生まれた過去の自分に対する反省が、それを克服するための新たな決心を生み出したと考えられる。また、その反省は単なる自己否定ではなく、自分の環境を補完し、訂正するためのプロセスでもある。この変化は、第四段階から第五段階への移行であると言えるのではないだろうか。もちろん、学生全員が同様に変化したということではなく、上記の第三の効果と同じように、彼らの一部にこの変化が観られたということである。

6 課題と提言

ナラティブ・メソッドを用いた宗教教育に関する研究を通して、今回、学びにおける学習者の変化や学習者自身による発見の具体的なプロセスを確認することがで

17 ファウラー、前掲書、317頁

きた。ナラティブ・メソッドというペダゴジーの特性上、研究者がその過程を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は難しい。しかし、研究者は教育のためのテキスト（学びのために提供されるすべての物語や状況、設定など）と学習者のコンテキスト（学ぶ者の生まれ育った環境やそれによって形成されてきた価値観、概念など）の調和を期待しながら研究を実行するのである。本研究の場合、その結果において、ある部分は研究者の予想通りであったり、ある部分は全く予想できなかったものであったりもした。このような結果を通して、研究者自身は「学ぶ者」としての自分をもう一度認識し、学習者と教育者の関係が一方的なものではなく、相互的なものであることを実感した。

ナラティブ・メソッドというペダゴジーを通して学習者は自己主導的学習を実現していくが、他のペダゴジーと同様にナラティブ・メソッドにもある部分において限界が存在する。1章の中でも述べたが、教育者は授業のデザインをある程度、事前に決めておかなければならないが、どのテキストを用い、どのような質問を用意する必要があるかといった考察には、教育者の経験や直感、言い換えれば教育者の教育センスが大きく関わってくる。このような考察を効果的に行うには、教育者はナラティブ・メソッドを用いるための訓練や多様な経験を積む必要があると思われる。この点がこのペダゴジーの一つの限界であると言えるだろう。具体的には「この主題は学習者の日常性にインパクトを与える要素を持っているか」「この主題は宗教的観点から議論される余地があるか」「この主題から新しい物語が生成されることを期待できるか」といった問いを継続的に考察することの必要性である。

しかし、ナラティブ・メソッドを用いる教育者がその学習過程を厳密にコントロールすることが難しいということは、（または、コントロールする必要がないということは）教育目標の不在を意味することではない。宗教教育は学ぶ者の宗教心の発達を通して、個々の人生と社会が豊かになることと共に、霊的な問いに対する答え（内面の平安や救いに関わる知恵など）への探求をその目標とするものである。宗教教育者はナラティブを用いて教育対象者の信仰的・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しなければならないのである¹⁸。また、ナラティブ・メソッドは暗記式教育のように教育者がその教育の成果をすぐには確認することが難しい。学習者の反応や考察を観察することはできるが、その学びが個々の内面にどれほど定着したか、さらにはそれがいつ発揮されるか等につい

18 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』21号、日本キリスト教教育学会、2013年、7頁）

てはわからないということである。しかしこのペダゴジーに対する批判のひとつとして、体系的検証による理論構築の欠如が頻繁に指摘されることがあるにも関わらず、ナラティブ・メソッドというペダゴジーは宗教教育者が教育の現場で期待すること、すなわち、断片的に教えられてきた知識と人生の経験との統合において有効なものがあると言えるだろう。特に本研究の参加者のような特定の世界観を共有する学習コミュニティにおいては、全体と部分との調和、理論と実践との調和が強調されるため、その有用性の幅に広がり期待することができるのである。

最後に提言をもって本研究を閉じたい。宗教教育において学習的効果をもたらすナラティブ・メソッドの核心は、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・メソッドというペダゴジーは、批評能力を養う必要のある大学の概論過程において、またキリスト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作業としても有効であると考えられる。今後、本研究を通して検証された教育コンテクスト以外にも、持続的研究を通して様々な検証が行われ、個別の宗教教育の現場においてより適切なナラティブ・メソッドの実践がなされていくことを願いつつ、研究者自身も努力していきたい。