

2012年度

ファカルティー・ディベロップメント活動報告

東京基督教大学

はじめに

2012年度のFD活動報告をまとめました。お手元に保管していただき、今後の教育活動のためにお用ください。

教員研修会では、急激にグローバル化する教会と社会に仕える奉仕者の養成のためには、本学において、また各学科・専攻において何が求められているかについて検討しました。発表後のワールドカフェでの意見交換も有意義でした。今後のカリキュラム改革に反映されたらよいと思われる示唆に富んでいます。

学生による授業評価アンケートの総合評価をご覧下さり、個々の授業の評価アンケートと照らし合わせて、授業改善にお役立てください。

その他に、アカデミック・ポートフォリオについて、また学生参加型授業の背景にある理念についてのFDワークショップを実施しました。精神ケア学び会では、学習支援を必要とする背景、本学の取り組みと諸課題について学びました。研修報告として、大学における男女共同参画についてのセミナー参加報告を掲載しています。

本報告書は、本学における教育研究の改善の取り組みの一端を反映しているにすぎません。今後とも、さらに充実した教育研究を実現するための支援プログラムとなってゆくよう願っています。

学部長 (FD委員長) 小林 高德

目 次

ファカルティーフォーラム（8月29日）……………	1
「TCU に求められているグローバル化教育と国キ学専攻」	
講演 小林高德	
応答 西岡 力、中澤秀一、山口陽一	
ディスカッション 司会：大和昌平	
学生による授業評価アンケート（2012年度春学期分）結果・講評 ……	25
学生による授業評価アンケート（2012年度秋学期分）結果・講評 ……	28
FD 研修報告「大学等における男女共同参画推進セミナー」（辻中保美）……………	31
ワークショップ「神学教育と Active Learning - 教育論の再考 -」（岡村直樹） ……	33
第 16 回精神ケア学び会（3月15日）……………	41
授業改善のための PDCA サイクル・2012 年度 FD 活動一覧 ……	43

東京基督教大学ファカルティフォーラム
「TCU に求められているグローバル化教育と国キ学専攻」

2012年8月29日(水) 9:30-15:00

国際宣教センター館

9:30- 9:40	開会礼拝	伊藤明生先生	チャペル
9:40-12:15			
9:40-10:50			
	基調	小林高德先生	
	国キより	西岡力先生	
	福祉より	中澤秀一先生	
	大学院より	山口陽一先生	
10:50-11:00		休憩	
11:00-12:00		ディスカッション (リード: 大和先生)	
			セミナー室 123
12:00-12:15		まとめ	チャペル
12:15-13:15		昼休憩	セミナー室 23
		お茶の用意があります	
13:15-15:00		研究発表	チャペル

開会礼拝

伊藤 明生

コロサイ人の手紙 3章11節をお開きください。「そこには、ギリシヤ人とユダヤ人、割礼の有無、未開人、スクテヤ人、奴隷と自由人というような区別はありません。キリストがすべてであり、すべてのうちにおられるのです。」

最近、昔話ばかりをしています。今日もさせていただきます。1990年4月1日に東京基督教大学が開学したことは、皆様方もご承知のことだと思います。その半年前の10月1日に留学を終えて日本に帰ってきた私は、文字通り「浦島太郎」でした。東京キリスト教学園は、四年制大学の設置申請後、結果待ちで、二ヶ月後に認可がおりました。そういう時期に舞い戻って来ました。「浦島太郎」なりに、東京基督教大学という四年制大学を設置する話は伺っていました。

神学部単科の大学に、神学科と国際キリスト教学科という二つの学科を設置する、ということに私は一番違和感を覚えました。私自身は聖書学が専門なので、これはあくまでも自分の専門からの視点です。そう言うと誤解されるかもしれませんが、国際キリスト教学科の理念には全く賛成します。むしろ、もっと進めるべきだと思いましたが、今でも思っております。むしろ違和感を覚えたのは、神学科と別個に国際キリスト教学科という新しい学科を作るということで、まるで神学科は国際的ではない、ということに違和感を覚えました。私自身はクリスチャンになったのが、国外であったということもあり、4年間イギリスに留学して一緒に勉強していた人たちは、イギリス人以外の留学生の方が多かったです。そんなことで、なぜ神学科と別に国際キリスト教学科を作るのか非常に不思議に感じたことを覚えています。今もなぜ

国際と福祉は一緒になって、国際キリスト教福祉学科に学科が変更されて、神学科だけが差別されていることを少し不満に感じております。

東京基督教大学のロゴはご存知だと思います。盾があつて、中に地球があつて、その割れたところにキリストを指すXとPと二つギリシア文字があり、その中に聖書があります。その聖書にギリシア語の単語が二つ書かれています。 πάντα Χριστός 余計なことをひとこと言うと、アクセント記号がないのが気に入りませんが。東京基督教大学のロゴは、開学に際して公募したのですが、応募がゼロで、初代学長の丸山忠孝先生が自ら考案されました。 πάντα が「すべて」、Χριστός が「キリスト」です。東京基督教大学のモットーが「キリストがすべて」であることはご存知だと思います。勿論、コロサイ 3章11節から取られたものです。「そこには、ギリシヤ人とユダヤ人、割礼の有無、未開人、スクテヤ人、奴隷と自由人というような区別はありません。キリストがすべてであり、すべてのうちにおられるのです」。まさに、パウロが書いている通りです。先ほど一緒に学んだ仲間にイギリス人の学生もいたけれども留学生たちの方が多かったと言いました。私たちが親しくして頂いたイギリス人学生さんは宣教師だったので、アジアのことなどグローバルな視点のある方でした。その方がおっしゃっていたひと



ことが私の頭の中に残っています。「キリスト教、あるいはキリストの福音というのは文化を超えるものだ」と。たとえば、イスラム教などと比べれば一目瞭然かと思えます。イスラム教という宗教は、国家として、あるいは社会全体としてイスラム教の制度の中で宗教を営んでいくという必然性があるようですが、キリスト教はそうではありません。キリスト教は西洋のものだと考えられがちですが、そもそも西洋から出たものではありません。文化を変えていく、という意味で「超えていく」ものです。そういう視点は非常に面白いと思えますし、まさにパウロがここで言っていることもそのように理解できると思えます。「ギリシヤ人とユダヤ人」。これはある意味でパウロにとっても、当時の初代教会においても一番大きな区別だったと思えます。言い換えるならば割礼の有無、神によって選ばれた旧約の民イスラエルとそうでないギリシヤ人、言い換えると異邦人、割礼のない者。「未開人」という表現が、現代の日本語表現として適切であるかどうかわかりませんが、「未開人」と訳されている語は、ギリシヤ・ローマの視点から言った非ギリシヤ・ローマの人を指します。コロサイ3章11節の面白いところは、スクテヤ人というあまり馴染みのない民族に言及があることかもしれません。中央アジアを駆け巡った騎馬民族のことであろうと思えます。更には民

族文化の違いのみならず、社会の中での奴隷と自由人というローマ帝国社会内の社会階級にも、パウロは言及しています。「キリストがすべてであり、すべてのうちにおられるのです」。これは、あまりにも大雑把な表現ですので、色々な風に解釈して読み取ったり、解き明かしたりできると思いますが、まさにキリストが、そしてキリストの福音が、今日風に言えばグローバルであるということが表現されています。今日のテーマは承知しておりますが、この後どのように話し合いが展開するか全く知らないままに、テーマに関連して思い浮かんだことを話させていただきました。ひとことお祈りいたします。

父なる神様。御名をあげて賛美いたします。私たちが今、生かされている世界は、小さくなりグローバル化したことを日々の生活の中でも実感しております。どうぞ今置かれている場所においてのみ福音が、そしてキリストが、教会が建て上げられていくのではなく、大きなグローバルな視点でもって、私たちの信仰を鑑み、顧み、そして、東京基督教大学での教育に励むことができるように今日のフォーラムのひとときを、主が最初から最後まで祝福し、導いてください。はじめにあたり、私どもの主、すべての主にいますキリスト・イエスの御名によってお祈りいたします。アーメン。



グローバル化時代における TCU の教育

2012年8月29日専任教員研修会

神学部長 小林 高德

1. はじめに

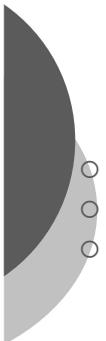
現在、国内に居住する外国人は200万人を超え、国外に居住する日本人は100万人を超えている。グローバル化の進展に伴い、この状況はさらに加速するものと考えられる。少子高齢化による労働人口の減少は、第一次産業から福祉を含む第三次産業に到るまで、国外からの労働者の確保が急務となっている。それを見越して、政府・文科省では留学生30万人計画を打ち上げ、高度知能労働者の確保を図ろうとしている。また、課題は多いものの、看護・福祉領域における国外の有資格者の受け入れも試みられている。



「グローバル化(Globalization)」

- 1980年代から用いられ始めた、社会学上の用語。
- 国境を越え諸国間での人とモノ(含、情報)による相互依存関係の程度がますます増大することを指す。人口の地球規模での移動。
- 経済、政治、文化、テクノロジー、情報などの領域における複雑に絡み合った同時発生的な過程(ジョン・トムリンソン)。
- 「国際化」とは異なる。

他方、キリスト教界は、本来グローバルな存在であるが、21世紀を迎えて、その様相をさらに強めている。第一・第二世界以外のキリスト教の進展が目覚ましく、所謂「グローバル・サウス」(下図参照)のキリスト教の勢いは、私たちも ACTS のプログラムをとおしても直接経験するに到っている。昨年の3.11後における支援についても、教会のグローバルな繋がりが顕在化した。日本においても、韓国系を始めディアスポラ教会が多く存在するが、今後も増加することが考えられる。また、複数言語・複数文化教会も増加するであろう。本学の卒業生が活動するのは、このようなグローバル化してゆく教会と社会であることは疑いの余地はない。今や、グローバルに展開するキリスト教の理解と連携なしには、キリスト教会を語ることはできない。



グローバル・サウス

- 人口の重力の南半球への移行
- キリスト教人口の重心の南半球への移動
- 「グローバル・サウス」は、聖公会における同性愛者容認と按手にたいする反対を表明した南半球(の教会)を指す政治的用語であるが、教会的にも政治的にも力を増す南半球の総体を指す用語として用いることも可能。
- 旧来の欧米主流派が、イエスの言説を知恵文学に限定し、黙示文学的・終末的世界観を反映するテキストを副次的なものに見なす解釈(Jesus Seminar)に顕著なように、知的なキリスト教観を持つものに対して、グローバル・サウスの教会にとって、聖書が描く迫害や飢餓、悪魔的社会悪の存在、倫理的荒廃、悪霊などの中間的世界の存在、現在の不条理の終末における克服への希望には生のリアリティーがある。
Philip Jenkins, *The Next Christendom. The Coming of Global Christianity* (Oxford, 2002).

キリストの教会には、社会正義と共通善(福祉・平和)を包含する、キリストにあるシャロームを全世界的規模で実現する働きが委ねられている。グローバル化の時代は、教会が本来の教会のあり方を実現する時代であるとも言える。教会に委ねられた、この広義の意味での宣教の働きを、教会と社会に仕える教育機関としてTCUがその一翼をになうよう期待されていることは論をまたない。

このようなグローバル化の状況の中で、TCUの教育について再検討することは意義のあることだと思われる。特に本学では、国際宣教を理念として掲げ、国際キリスト教学の伝統を築き上げて来た。しかしながら、グローバル化時代への対応は、全学的な取り組みを必要としている。最近では、従来の英語教育(必修)やアジア言語(選択)に加え、「国際キリスト教学入門」を学部共通の必修にし、教会教職専攻・大学院においてもグローバル化への対応をしてきた。さらに、ACTS-esの存在は、本学のグローバル化教育にとって重要な要素となっている。しかしながら、今日の教育のグローバル化の要請は、従来の国際キリスト教学の理念を(たとえ部分的にではあれ)全学的にさらに敷衍させる必要があるように思われる。国際キリスト教学の独自性を維持し、または発展させつつ、いかにそれを行うかが課題であると考えられる。

(ここでは、教育コンテンツのグローバル市場での提供と競争の課題については、触れない。)

2. 教育の世俗化とTCUのキリスト教教育 ―グローバル化の流れの中で―

本論に入る前に、教育のグローバル化の流れは、欧米のキリスト教教育の歴史と対比して考えなければならぬ。

「(公)教育を非キリスト教化すべきだと唱えた人々は、それによって家庭や宗教共同体における宗教教育が弱体化したり、消滅したりするなどとは考えていなかった。しかしながら、学校教育が世俗化するに従って、(北米とドイツにおける)伝統的な宗教教育のほとんどが次第に弱体化するに到ったのである。」(R. Osmer & F. Schweitzer, *Religious Education Between Modernization and Globalization* (Grand Rapids: Eerdmans, 2003, p.11)

日本におけるキリスト教主義教育の世俗化も、この大きな歴史的な流れの中に位置づけられると思われる。(推論の域を出ないが、教会との強い接点を持たないキリスト教主義の学校の世俗化は、そうで

ない学校に比べて速度が速いように思われる。例外のひとつとして、無教会主義に立つ学校がある。) こうした状況への反動として、今日におけるホームスクーリングやチャーチスクーリングの試みと発展があることも忘れてはならない。TCUにおけるキリスト教教育の意義も、このような歴史的文脈の中に位置づけることは有意義であろう。

グローバル化する世界において、キリストとの共同統治に参加するグローバル市民としてのキリスト者の養成は、公同の教会から本学に委ねられている使命である。TCUにおけるグローバルな教会と世界においてキリストにつかえる奉仕者の教育のために必要な視点を幾つか列挙したい。

ローカルな経験とグローバル性

1. 「個人の経験において、ローカルな直接的経験は、メディアをとおしてのグローバルに関する経験よりも、存在論的に優先する。」(トムリンソン)
2. 「経験の再帰性」(reflexive nature of experience): 個人のアイデンティティは、再帰的(社会的、文化的、経済的など、あらゆる行動が自分自身に跳ね返ってくる回帰性を持つ)に構成される。
3. 「経験の関与構造」: 人間は、自分に与えられるすべての経験に等しく関わるのではなく、現在進行中の自己形成に関与すると認識した経験だけを選択して関わる(フッサール、現象学)
3. 「擬似実在性と再帰的経験」: グローバルなメディアは、遠い他者との関わりを要請する。しかし、道徳的・感情的に遠く離れた他者との関わりのためには努力が必要。個人的でローカルな生活世界と遠くの他者との関わりを結びつける再帰的経験の必要性。(Facebook等のソーシャルネットワークの発達により、さらにネットワーク上の結びつきは増している。)

グローバルなキリスト教は、個々の信仰共同体に固有な文化的特徴があり、文化的多様性を有している。聖書が示す、創造—墮落—救済—完成という Ground Motif においては共通性があるが、それぞれが持つ文化的特色を反映したキリスト教の様態を提示している。

1.3. 聖書の描く世界観と世界戦略

① 聖書に見る大きな物語

- 神が天地を創造し、ご自分の似像に人間を創造された。シャローム:「それは非常に良かった。」(創世記 1:31)
- 人間の神に対する不信と反逆(人間の自律)により、罪と死が世界に入り、創造における神の平和(シャローム)が損なわれた。
- 破滅へと向かう人類を神はあわれみ、御子イエスキリストにおいて人類の罪を罰し、人間との交わりを回復し、キリストの復活を通して傷ついた世界の回復への道を開いた。
- 復活したキリストは万物の主として、全てのものの快復への過程に教会を招き、再び来られる(再臨)時、新しい創造を完成する。

文化（文脈）によって世界認識方法が相違することはすでに周知のことである（Richard Nesbett, *The Geography of Thought* (J. Springs, 145-46).). 学生たちは、キリスト教の福音という普遍要因を共有しつつも、異文化の学生たちの持つ思考の枠組みや価値観を十分理解していないために、誤解や衝突が生まれる可能性がある。学習においても、異なる世界観や文化的背景に十分配慮しなければ、具体的に有効な教育を提供したことにはならないかもしれない。学生だけでなく、教員も同様のスキルを身に付ける必要がある。

例えば、アフリカの世界観というように一般化することは相応しくないことは、私たちもすでに経験済みである。しかし、多様性を前提としつつも、概して次のような共通する特徴があると指摘される。

3. グローバル化時代における教育：異文化間コミュニケーション

Rita Süßmuth によると、グローバル化時代の基礎教育に重要なのは、異文化間コミュニケーションのための認識的、情緒的、社会的、ITのスキルの習得である（Rita Süßmuth, “On the Need for Teaching International Skills. Challenges for Education in a Globalizing World”. *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education*. Ed. Marcelo M. Saurez-Orizco [Berkley: Univ. California Press, 2007] 203ff.）。この主張は、第三次教育にも当てはまると思われる。彼女の分類と提言を本学の教育課程に当てはめてみたい。

①認識的スキル

異文化間コミュニケーションのための第一のスキルは、認識的なものである。

第1に、言語学習はコミュニケーションのための重要な第一歩であることは論をまたない。異言語を習得する際に経験する困難は、異文化を理解する上での困難の序章であるとも言える。本学の場合、英語の汎用能力は、社会に出る者にも、教会で仕える者にも重要なスキルである。加えて、希望する学生がアジア言語を履修できる現在の形は、十分ではないとはいえ、適切であろう。ただし、国キ専攻以外の学生についても、グローバル化する市場での働きが一層必要となる中（The Committee for Economic Development, 2006）、英語の汎用能力を伸長させる必要があるのではないか。

第2に、文化的・社会的多様性を理解・評価し、多様な視点を受容することができるための基礎科目をコア・カリキュラムに配置する。現在は、「国際キリスト教学入門」のみであるが、以下に提案する科目についても検討してはどうか。特に、実際に仮定の異文化間の問題を解決する学生参加型の授業は魅力があると思われる。

②情緒的・社会的スキル

複雑に発展するグローバル世界は、青年たちにとってアイデンティティ形成にとってチャレンジとなっている。特に、新しい文化に移住したり、異文化からの移住者を受け入れたりする際に大きな挑戦となり、インテグレーションのためには情緒的に成熟している必要がある。学生個々のアイデンティティの形成にとって、文化的多様さを恐れず、受容できる資質を涵養することは不可欠である。留学生の文化的背景の相違によって、誤解や衝突が起きる可能性は常に存在する。その中で、コミュニケーションを図り、相互理解を推し進める努力がなされているが、寮を同室にするなど、さらに日本人と留学生の交流が図られるとよいのではないか。

4. TCUの異文化理解教育における具体的提案

グローバル化する世界でリーダーとなるためには、異文化を理解する能力を身に付け、それを実際の場面で適用できる必要がある。その際、寮における共同生活をとおして、より一層の相互理解の経験を促す必要があると思われる。そのためには、異文化理解の理論と実践のためのクラスをさらに充実させる必要があろう。

例

- ・英語の授業への ACTS 生のボランティア参加の拡大。
- ・異文化理解の授業では、(韓国人を含めた) 留学生がそれぞれの出身の文化についてのプレゼンテーションを行い、また実際にクラスでグループに分かれて問題解決の手法などを用いて異文化間でのコミュニケーションを行う。
- ・ACTS に Intercultural Communication の授業を導入し、留学生にも同様に、日本を含む、世界の各地の文化についてプレゼンテーションと実習を行う科目を導入する。
- ・神学のコアの中に、「Global Christianity 入門」を加える。
- ・教養科目、もしくは、国キ科目の一つとして ICU で提供している「世界のことばと人々」科目を提供し、理論的枠組みを提示した後で、留学生がそれぞれの母国語と文化について発表し、討論を行う授業を開拓したらどうか。
- ・国キ専攻以外の学生にとっても、異文化実習やサマーワーカーのプログラムで行われている異文化間でのサービ斯拉ーニングが不可欠となっている。
- ・国福学科との関連と思うが、NPO・NGO 論の導入を行い、キリスト教社会正義、共通善の実現のための社会変革のプロジェクトを実践できるコースを設けてはどうか。

5. グローバル化時代における IT 教育：IT の生活習慣と思惟形式への影響と IT 教育

IT の時代は、子供、青年、成人に共通する、「大量錯乱（娯楽）兵器（weapons of mass distraction）を生み出した。人々は退屈することなく、時間をつぶす（kill time）することが可能となった。青年の場合、自分や他者と向き合い、思惟する機会の喪失をもたらし、しいては、神と向き合う機会を過疎にするように思われる。そのような状況に対抗するために、独立学園では全寮制のなかで、生徒に個人的な携帯とインターネットの利用を禁止ししている。（勿論、教職員の利用には制限は加えていない。）

しかし、インターネットが造り出した“Overconnected”（William H. Davidow, 2011）な世界からの逃避が不可能であるとするならば、高度知識基盤社会の道具としての IT Literacy を身に付けることは不可欠である。また、IT 社会の抱える課題と倫理的課題について理解している必要があろう。

また、IT 時代における思惟パターンの変化に対しても教育方法上の対応をしてゆかなければならない。TV コマーシャル、Music Video、インターネット等は、瞬時に意味を形成する断片的な物語やイメージから成るリサイクル可能な「データ領域」を構成している。そのような環境では、「意味は『瞬間的』に形成され、時間は『瞬間瞬間に把握された経験』である」（Tom Beaudoin, *Virtual Faith. Irrelevant Spiritual Quest for Generation X* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), 45, quoted in Kristine E. Lund, 'Go and Listen', *Christian Education as Evangelism* (Minneapolis: Fortress, 2007), 118)。このような思惟形態に親しんだ若者に教える際の効果的方法についても検討する必要がある。

今日、日本の大学教育においても、講義型から、学習の主体である学生参加・グループ参加型へ方法論上の大きな舵が切られようとしている。

6. 大学におけるグローバルな人的交流の必要

本学では、国立時代を含めて神学校・短大・TCUに、主に韓国からの留学生を受け入れてきた長い実績がある。2001年のACTS-ESプログラムの開始に伴い、キャンパスのグローバル化は一気に進み、現在4人の学生に1人が留学生である。また、2010年度よりEAIを開始し、キャンパスのグローバル化はかなりの速度で進行している。

それに対して、本学の学生が国外に出て行く機会は、大学全体としては減少している。異文化実習・学園派遣サマーワーカーの参加者の減少に見る通りである。その背景としては、グローバル化の一環として大学教育が市場原理で計られるようになり、有償で提供される剰余のプログラムを受けにくい現状がある。教会教職者課程の学生には、国内外での異文化体験学習を課する必要があるについて話し合われたが、他の学生についても同様の機会が提供されることが望ましいと思う。

他方、アジアにおいては、ヨーロッパにおけるErasmus Mundusプログラムに呼応して、政府の教育機関レベルで、例えば、ASEAN諸国の大学間の短期交換留学のプログラムが昨年より開始され、日本・中国・韓国でも同様な計画がある。ATA (Asia Theological Association) においては、まだその計画はないが、アジアの神学教育機関間での学生と教員が交流する必要がある。言語上の課題があるが、英語でのプログラムを持つ本学では、経済上の課題をクリアすれば、比較的アプローチしやすいように思われる。そのためには、同等のキリスト教大学や神学校（神学大学院）との協力関係を開拓しなければならないであろう。また、本学期よりシンガポールの学者を客員研究員として受け入れることになっており、今後とも本学の研究交流がグローバルに展開することは自明である。本学が、グローバルな研究協力のベースとなることも起こって来るものと期待したい。

7. 宣教におけるパラダイム・シフト

派遣国から被派遣国へ 文化的荷物を担った福音の多文化への移植というパラダイムから、多様な文化的背景を持つキリスト教と日本文化の共存と融合というパラダイムへ



活動地の文化と習慣を尊重し、地域の教会と協力してなされる宣教へ。宣教師の相互交換・相互交流、ディアスポラ教会とディアスポラ伝道、宣教地の教会との宣教協力などが重要な要素となる。異文化理解の経験をとおして学生は、多様な文化という表層を透過して(用いて)、その根底にある人間の心にまで届くことのできる福音の共通性を理解することを学ぶことができると考える。そのような経験は、日本の伝統的地域における宣教と伝統的生活文化の福音化の働きにおいても重要な役割を演じることであろう。

特に教会教職課程との関わりでは、韓国を始めとする諸地域の学生たちを短期留学生や正規学生として受け入れるための働きかけが重要となってこよう。

8. 環境教育・ジェンダー研究

経済活動のグローバル化は、地球規模での環境破壊と密接に関わっている。本学においても、グローバル化とエコロジーに関する独立した科目があってもよいように思われる。また、ジェンダーに関わる課題は、グローバル化する世界においては重要な社会的課題である。日本を含む多様な文化・社会におけるジェンダーの境界線をめぐる課題や諸問題について学ぶ機会が必要であると言われる。本学では、「女性と社会」においてこの課題を扱ってきている。

9. グローバルとローカル

経済、情報、文化（スポーツ）のグローバル化は、その反動として、地域（ローカル）への関心を引き起こしている。今日、先鋭化している竹島、尖閣諸島、北方領土をめぐる国家主義の対立は、グローバル化世界の持つ脆弱性を示している。グローバル化は、近代の民族国家の壁を乗り越える形で進行しているが、領土の区別もその特徴とする近代民族国家の枠組みは、愛国心の醸成と結びついた国家主導の教育の実践の中で、しっかりと息づいている。因みに、竹島と尖閣諸島をめぐる東アジア諸国における国家主義の顕在化は、近代の民族国家の枠組みで行われ、国家への所属意識を高揚させた12年夏のオリンピックと深いところで繋がっているように思えてならない。国別対抗でなされつつも、むしろ他国への関心やグローバル意識を高揚させる（と筆者には見える）ワールドカップと対照的だと言われる。その真偽はともかく、グローバル化の時代において、異文化理解のためには、自分の文化・社会・歴史への深い理解が不可解である。また、前者は後者のより深い洞察を促すものであり、また、その逆も真であることが望ましい。

その意味で、現在 TCU が提供している「ローカル」に関する教育プログラムは、適切であると考えられる。

10. 結論に代えて

宣教学者 Andrew Walls は、グローバル化時代における教会への挑戦として以下のように述べる。



グローバル化した世界」における教会にとっての挑戦 (Andrew Walls)

- エフェソ書2:13-18:キリストは、民族間の「隔ての壁」を打ち壊した。
- エペソ書4:13-16:多様な部分が愛によって結び合わされて、「キリストの身丈に到る」というキリストの身体としての教会の姿。
- 「多様性を抱える教会は、文化的に特有な諸要素が全て、相互交流をとおして参与する形で、一致を達成できるのだろうか。」(A.F. Walls, 'The Ephesian Moment', *The Cross-Cultural Process in Christian History* (Orbis, 2002), 81.)
- 貧富の差とそこから来る価値観の相違もそこにはあることは、言うまでもない。

この挑戦は、グローバル化時代における TCU の教育に対しても投げかけられている挑戦である。本学は、この挑戦にどのように応えたらよいであろうか。

同時に、グローバル化の提示する課題を以下のような視点から捉えることも、キリスト教世界観に立つリベラル・アーツ教育を掲げる本学にとっては重要であろう。



現代世界と聖書(キリスト教)

世界経済のグローバル化は、人間の生のあらゆる領域に影響を及ぼし、多様な言語文化人種が混在する都市の複雑化する社会は、積極的な意味創造を肯定するかに映る半面、過度な競争と格差が肯定されるなかで、人間の存在意義の空洞化が進んでいます。日本における少子高齢化と反比例して、世界人口は70億を超え、産業革命以降の近代文明の繁栄を支えた第二次自然資源の枯渇が迫り、今般の大震災・津波・原発事故の大きな被害を経験する中で、地球規模での生活スタイルの改変が求められています。不確定な時代に私たちはどのように世界を見、将来を設計し、次の世代にとって価値ある意味の創造をしていったらよいのでしょうか。

高度知識基盤社会における大学院教育の必要性

グローバル化世界と特徴づける高度知識基盤社会において、キリスト教世界観に立つリーダーを養成するためには、神学以外の分野においても大学院研究科の設置が求められていることは言うまでもない。そのためには、先ず学部における定員の充当・拡大と教育研究の充実を目指すことであると考え（学部からの大学院生確保と大学院専任教員最低5人というハードル）。神学研究科の設置を要請する現状として、「教会教職者には、異文化理解の精神を持って教会の国際（グローバル）化と多様化に対応し、他者との共存・協力を可能にする高い資質が求められている。」（趣意書）と記されている。「教会教職者」を「本学を卒業してゆくキリスト者全員」と置き換えて読むことも適切である。その実現のために、将来の TCU の姿を描くことも必要になっていると言えよう。

国際キリスト教学科、同専攻における外国語教育と異文化実習の経緯

国キ学専攻 西岡 力

- 1 1990年から1998年（入学者カリキュラム）
 - ・科目としての海外語学研修と異文化実習はない
 - ・サマーワーカーなどを活用
- 2 1999年から2007年
 - ・1年生の冬学期に海外語学研修 8週間（1ユニットと半）（必修）
 - ・3年か4年 夏休みか冬学期に異文化実習 1ヵ月か3ヵ月 自由選択 多額の支援金
 - ・日本国際飢餓対策機構や現地 NGO、神学校などに国キ生のための特別のプログラムを作ってもらおう。韓国延世大学の付属語学学校留学
 - ・学園派遣ワーカーにも支援金支給
 - ・特色ある教育補助金を活用
- 3 2008年からの現行カリキュラム
 - ・語学教育の量的縮小
英語必修科目 17単位 18700分（311H）→18単位 12600分（210H）
 - ・語学研修が2年の夏休みに 6週間に短縮（1ユニット）必修
 - ・結果として国キ生のアイデンティティが希薄化
 - ・異文化実習の選択必修化
 - ・国キの英語の必修科目
- 4 2012年からのカリキュラム修正
 - ・英語教育の量的拡大 30単位 21000分 350h（韓国語トラック 26単位 18200分 303h）
 - ・3年次4年次にも悲愁科目として多読とスキルクラスを新設
 - ・入学時と毎年学年末に TOEIC 受験 毎学年必修 TOEIC 準備クラス導入
 - ・英語研修を2年次秋学期に 11週間に拡大

参考データ

●旧カリキュラム（2007年入学者まで）	1単位=110分×10週間
総合英語Ⅰ（春・秋）	4単位 110分×週2回×10週間×2=4400分
総合英語Ⅱ（春・秋）	4単位 110分×週2回×10週間×2=4400分
総合英語Ⅱ（冬）	1単位 110分×週1回×10週間=1100分
英会話Ⅰ（春・秋）	4単位 110分×週2回×10週間×2=4400分
計 13単位	14300分（238H）
LL英語（1年生科目）	2単位 110分×週2回×10週間=2200分
速読英語（2年生科目）	2単位 110分×週2回×10週間=2200分
計 4単位	4400分（73H）
合計 17単位	18700分（311H）

●現行カリキュラム (2008年入学者から) 1単位=70分×10週間

英語 I	(春・秋)	6単位	70分×週3回×10週間×2=4200分
英語 II	(春・秋)	6単位	70分×週3回×10週間×2=4200分
英語 I	(冬)	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
英語 II	(冬)	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
		計 16単位	11200分 (187H)
異文化コミュニケーション 2年生科目		2単位	140分×週1回×10週間=1400分
		計 2単位	1400分 (23H)
		合計 18単位	12600分 (210H)

●新カリキュラム案 (2013年入学者から) 1単位=70分×10週間

英語 I	(春・秋)	6単位	70分×週3回×10週間×2=4200分
英語 I	(冬)	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
Total English II	(春)	3単位	70分×週3回×10週間=2100分
Total English II	(冬)	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
		計 13単位	9100分 (152H)
異文化コミュニケーション 2年生科目		1単位	70分×週1回×10週間=700分
		計 1単位	700分 (11H)

多読・TOEIC I	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
多読・TOEIC II	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
多読・Listening	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
多読・Speaking	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
多読・Presentation	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
多読・Writing	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
		計 12単位 8400分 140h

韓国語コース以外選択必修

英米文学 I	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
英米文学 II	2単位	70分×週2回×10週間=1400分
		計 4単位 2800分 47h
合計	30単位	21000分 350h



国キ カリキュラム 英語科目数比較

必修科目	数字
選択必修科目	数字
選択科目	数字

2008カリキュラム

LEG111～	英語 I ①②③ABCD	8
IEG211～	英語 II ①ABCD	3
IEG221～	英語 II ②ABCD	3
IEG231～	英語 II ③ABCD	2
ICC201	異文化コミュニケーション	2
ISA202	海外語学研修	4
IEL200	英米文学	2
IEG311	英語 III ①	2

必修・選択必修単位数

英語: 18単位 + 海外語学研修4単位

2013カリキュラム案

LEG111～	英語 I ①②③ABCD	8
IEG211～	Total English II ①ABCD	3
IEG221～	Total English II ②ABCD	3
IEG231～	Total English II ③ABCD	2
ICC201	異文化コミュニケーション	1
ISA202	海外語学研修	4
IEL331	英米文学 I	2
IEL432	英米文学 II	2
IET131	多読・TOEIC I	2
IET232	多読・TOEIC II	2
IET333	多読・TOEIC III	2
IEL310	多読・Listening	2
IES320	多読・Speaking	2
IEP410	多読・Presentation	2
IEW420	多読・Writing	2

海外語学研修不参加の場合のみ履修

必修・選択必修単位数

英語トラックの場合: 英語30単位 + 海外語学研修4単位

韓国語トラックの場合: 英語26単位 + 海外語学研修4単位 韓国語4単位(+韓国異文化実習)

異文化実習実績報告(1999年度～)

	派遣国	実習生	期間	実習先
1999年度	カンボジア	4名	7月16日～8月14日	国際飢餓対策機構カンボジア
2000年度	フィリピン	3名	7月15日～8月14日	国際飢餓対策機構フィリピン
	シンガポール	2名	7月18日～8月18日	Florence Tan
	韓国	2名	1月7日～3月23日	延世大学 韓国語学堂
2001年度	バングラデシュ	2名	7月13日～8月11日	国際飢餓対策機構バングラデシュ
	パプアニューギニア	2名	7月21日～8月24日	Summer Institute of Linguistics
2002年度	バングラデシュ	2名	7月19日～8月16日	国際飢餓対策機構バングラデシュ
	インドネシア	4名	7月22日～8月21日	ATI神学校
	韓国	2名	1月4日～3月31日	延世大学 韓国語学堂
2003年度	カンボジア	3名	7月12日～8月12日	国際飢餓対策機構カンボジア
	スリランカ	2名	7月12日～8月11日	Lanka Bible College
2004年度	フィリピン	3名	7月12日～8月12日	Maligaya House
	カンボジア	3名	7月29日～8月26日	国際飢餓対策機構カンボジア
	韓国	3名	1月4日～3月29日	延世大学 韓国語学堂
2005年度	インドネシア	6名	7月22日～8月20日	ATI神学校
	韓国	3名	1月3日～3月27日	延世大学 韓国語学堂
2006年度	フィリピン	3名	7月10日～8月9日	Institute for Studies in Asian Church and Culture
	中国	2名	7月21日～8月19日	国際飢餓対策機構China-Yunnan シャングリラチーム
	韓国	2名	1月6日～3月24日	延世大学 韓国語学堂
2007年度	フィリピン	2名	7月10日～8月9日	Institute for Studies in Asian Church and Culture
	韓国	3名	1月5日～3月31日	延世大学 韓国語学堂
2008年度	エチオピア	2名	7月14日～8月13日	国際飢餓対策機構エチオピア
2009年度	フィリピン	3名	7月13日～8月12日	Institute for Studies in Asian Church and Culture Southern Partners & Fair Trade Corporation
2010年度	韓国	2名	1月4日～3月25日	延世大学 韓国語学堂
2011年度	フィリピン	2名	7月11日～8月10日	Institute for Studies in Asian Church and Culture Southern Partners & Fair Trade Corporation
	フィリピン	2名	7月11日～8月10日	Hands of Love Philippines Foundation Inc
2012年度	フィリピン	4名	7月9日～8月8日	Hands of Love Philippines Foundation Inc Phillipines Food for the Hungry International

教員研修会

福祉学専攻 中澤 秀一

ドイツの老人介護士 (Altenpfleger/in)

現在、世界の先進諸国の中でも、老人介護の専門職制度を確立しているのはドイツと日本のみ。日本における介護福祉士資格制度はドイツの老人介護士 (Altenpfleger/in) 制度をモデルにしている。

養成教育の変遷

1960年のドイツは高齢化率が12%。

- ・ 病院や施設で働く職員の不足。経営者は無資格のスタッフを雇用し職員不足を補っていた。西ドイツの各州では、経営者がスタッフにわずかばかりの介護や医学知識を伝達することにより介護スタッフを養成。

短期間の教育だけでは十分な老人介護ができないことが明らか2年間の教育による老人介護士の専門的養成が行われるようになった。

1995年には介護保険制度がはじまり、老人介護士の役割がさらに重要なものとなった。

- ・ 専門的立場を社会的に高めるという目的により、ドイツの多くの州は2年から3年制に向かった。2003年8月1日からはより実践を重視した内容となる。

学科中心から個々の課題や家庭の課題に対して、介護過程の観点から論理的に知識を統合する方法、すなわち、介護過程の展開に焦点を絞った新しい老人介護士教育がスタートした。このことが、老人介護士の専門的立場を社会的に高めることになる。

ドイツのある老人介護士養成施設の入学者

入学条件

- ①18歳に達しているもの（原則として50歳まで）
- ②義務教育後期課程を終了していること
- ③老人福祉施設、あるいは他の介護施設で1年間の実習経験があること
- ④入学試験は面接のみ。ただし、入学後半年間は老人介護士に適するかどうかの観察期間

(三原博光「ドイツにおける老人介護士養成教育の動向と課題」『山口県立大学看護学部紀要第2号』山口県立大学、p. 26、1998年より。)

- ①日本における介護福祉士養成施設の入学条件と同じである。
- ②大学に進学しない生徒のための義務教育後期課程（小学校5～9年に相当）の学校の修了であり、日本でいうと中学校卒業程度。
 - ・ ①と②から、老人介護士養成施設入学者は、日本における介護福祉士資格の受験資格を取得するための福祉系高等学校から専門学校・短期大学入学レベルの学校。
- ③日本の養成施設の入学要件には存在しない。しかし、この要件は、養成教育において非常に重要。なぜならば、日本の養成施設の学生のほとんどは、高校を卒業してストレートで入学するので、社会経験の乏しさから人間性の幅が狭く、介護についての知識の乏しさから、問題解決能力や思考力が乏しいといわれているからである。

④入学試験は面接のみ。しかし、入学後の半年は老人介護士としての資質を見極める観察期間となっている。これに対して、日本では入学試験は推薦入試や、学生数の減少から面接試験のみを行っている養成施設が多い。

しかし、ドイツのように介護福祉士としての資質を見極める半年間の観察期間はなく、各養成施設の判断に任されているのが現状。

老人介護士 (Altenpfleger/in) を目指す者の特徴は、学生の 45% は子育てを終えた主婦か、もしくは他の職種からの転職者。そして、老人福祉施設や他の介護施設で 1 年間の実習経験も終えていることから、人間性の幅や介護に対する知識も日本の学生より広いといえる。

このように、ドイツの老人介護士養成教育は、実践を重視しているといえる。それに対して、日本では介護福祉士養成施設入学前に 1 年間の実習を行うことは非常に難しく、ドイツのように入学前の介護知識や社会経験を、どこで、また、いかに学ばせるかが課題。

カリキュラム

老人介護士教育のカリキュラムは、学校での講義が 2100 時間、現場実習が 2500 時間の合計 4600 時間。これは、日本の介護福祉士教育 (講義: 1200 時間、現場実習: 450 時間以上の合計 1650 時間以上) の約 2.8 倍であり、実習のみでは約 5 倍の時間数に相当。

教育内容

これまでの学科中心教育から介護過程の展開に基づく思考や適用できる力を身につけることを目標。つまり、学問に精通するのではなく、個々の介護事象に対して介護過程の観点 (問題解決過程の展開) から論理的に知識を統合するという方法。

そして、具体的な教育方法としては、プロジェクト方式、ガイドテキスト方式、ケーススタディ、シナリオ方式、シミュレーション方式、およびロールプレイを重要視。

フィンランドの LAHIHOITAJAN (ラヒホイタヤ)

フィンランドにおけるケア専門職 LAHIHOITAJAN (ラヒホイタヤ) 多くの先進国と同様にフィンランドでも数々の課題に直面している。人口動態の変化は、人口の減少、ケア関係に弱体化、そしてとりわけケアの職業センターでの労働不足を意味する。フィンランドで多様なケア職種に対応するラヒホイタヤ教育は、このような課題に対応しようとする試みの一つである。

養成教育の変遷

- 1993 年、福祉・保険・医療の基礎資格ラヒホイタヤ教育が開始される。
ラヒホイタヤの資格には、10 種類で 7 種類は保健・医療サービス分野 (一般看護、精神保健衛生、口腔ケア、保育、肢脚ケア、リハビリケア、監護・搬送サービス)、残り 3 種類は、福祉分野 (知的障害ケア、家事支援、デイ) がある。
- 2006 年から、職業教育の質、効果、労働市場への対応を向上させるために、フィンランドのすべての基礎資格教育に評価方法の一つとして職能実技のデモンストレーションが追加された。
これは、一般に、現場実習期間に実施される。学生はできるかぎり通常の現場の状況において実際の作業を行い、カリキュラムの目標とされる職能をどれだけ修得しているかを示す。修得・習熟度は、教育プログラムによって規定されている全国的な基準・確認項目に基づいて評価される。

フィンランドのラヒホイタヤ養成施設の入学者

- 就学前教育→義務教育→義務教育追加年次→高等学校→職業専門教育→大学→職業専門大学

カリキュラム

資格要件には、最低限 29OV（オンピット・ビーッコ 1OVは学生が40時間学習することを意味する）

資格取得のカリキュラムは、必修部分と選択部分から構成され、これらは、職業に関することと、さらに技能を高め充実をはかるものがある。

実技要件は、知識、技術、技能（能力）についての習熟状況とされている。評価の対象は、仕事のプロセス、職務の遂行、器具、物資および職務の基礎となる知識や長期的な学習の基本技法の習熟（たとえば課題解決の技量や情報処理の技能）である。

必修科目

・成長の支援とガイダンス 15OV ・ケアと世話 20OV
・リハビリテーション支援 15OV

最終年次の学生たちは、9種類のカリキュラムの選択部分（40OV）によって、異なるクライアント・グループの専門へと特化する。

- ・クライアント・サービスと情報管理の教育プログラム ・救命ケアの教育プログラム
- ・リハビリテーションの教育プログラム ・子どもと若者のケアとガイダンスの教育プログラム
- ・精神保健・アルコール/薬物依存の教育プログラム ・看護と看護ケアの教育プログラム
- ・口腔ケアの教育プログラム ・障害児ケアのプログラム ・高齢者ケアの教育プログラム

課題

ラヒタホイタヤには、福祉・保険・医療の基本的な職務においてクライアントや患者たちの多様な形態のケア、ガイダンス、リハビリテーションのニーズを満たすために、広い分野をカバーする職能が求められる。ラヒタホイタヤの資格の長所は、対応分野の広さとそれに関連するコミュニケーション能力と展開力。

雇用者を対象として行われた調査研究によれば、民間セクターに就職したラヒホイタヤたちの職能で最も欠けていることは、質の高いサービスの提供、社会サービスの関連法規についての習熟度、子どもや若者へのデイケアに関する認識であった。しかし、ケアの分野における最大の挑戦は、若年人口が減少する中でいかにして十分な労働力とこの分野の教育の競争力を確保するかということである。したがって、ラヒホイタヤの資格をさらに開発していかなければならないが、広い分野をカバーするラヒホイタヤ教育そのものの必要性は明らかである。

（参考文献）シルッパ・キノス：高橋睦子訳「フィンランドにおけるラヒホイタヤの資格と仕事」平成22年度全国教職員研修会資料集

米国におけるヒューマンサービス・ワーカー

ヒューマンサービス・ワーカーの概念

ヒューマンサービス・ワーカーは、福祉、心理、保健、医療、教育などの分野で直接的なケアの提供者（ケアギバー）として機能している。このため、日本のケアワーカー（介護専門職）と類似するが、しかし、それは同時にソーシャルワーク機能を併せ持つ。



○一般的なヒューマンサービスとは

1979年健康・教育・サービス省から名称変更したのを機に、より広範囲で使われるようになった。「対人福祉サービス、健康、教育、住宅、所得、社会正義と公共の安全」から構成される。

ヒューマンサービスワーカーの定義づけも決して一様ではない。しかし、多くは「ヒューマンサービスに関する初級レベルの専門職」を指している。ヒューマンサービス分野では、これまで修士以上を指して専門職としてきたが、次第に準学士や学士をふくめて、専門職と考えるようになった。加えて、ジェネラリストという言葉が準専門職という言葉に含まれたマイナスイメージを払拭するために使われるようになってきている。「アメリカのソーシャルワーカーの資格は、学士、修士、博士という格付けも行われているが、最近躍進しているのは、統合されたサービスシステムの中心で働くヒューマンサービスワーカーである」

○アメリカ労働省の定義

「ソーシャル&ヒューマンサービス・アシスタント」が初級レベルのヒューマンサービス専門職として、ソーシャルワーカーの項目の前にならんで掲載されている。すなわち、「ソーシャル&ヒューマンサービス・アシスタントは、ヒューマンサービスワーカー、ケースマネジメントエイド、ソーシャルワークアシスタント、居宅生活支援ワーカー、精神保健アシスタント、ケース発見ワーカー、生活技能訓練カウンセラー、老年科アシスタントなどの様々な仕事に携わる人々の総称である。彼らは通常、看護、精神医学、心理学、リハビリテーション、医学、ソーシャルワークなど各種分野の専門家のもとで活動する」

○大学のプログラム

学士レベルのカリキュラムは、ケアやコミュニケーションのスキルなど直接援助の方法を中心として組まれている。しかし、それは単なる介護技術の訓練ではない。制度や政策、経済などの社会システムとの関連で、人権擁護や社会正義、女性解放の視点を持ったワーカーも養成を目指す。

カリキュラムは、基礎科目（リーダーシップ、社会と経済、多文化的な組織と地域の構成など）と専門家モックから構成される、主要な専門科目には、組織のマネジメントとリーダーシップ、地域カウンセリング、心理学、ケースマネジメント、保健・医療サービス（入浴、衣服の着脱、排泄、移動、通院などの介助、食事の準備、医療支援サービス：血圧測定、服薬指導など）、インターク・コーディネーション（クライアントのニーズ測定と資源紹介）、レクリエーション・人間関係プログラム（余暇活動と仲間関係の構築、社会適応と身体的健康の推進）などがある。

○サービスワーカーを養成する際の留意点

ケアギバー（自立が困難な人々の身体的、心理的なニーズと合わせて、社会的、経済的、宗教的、文化的ニーズに対して、多面的に、しかも迅速に対応する人）

- ①ヒューマニティを基地とする実践（徹底した寄り添い、人格関係の重視）
- ②社会経済的な視点（経済的不平等の原因・結果としての貧困に対する理解）
- ③宗教的、文化的多様性の尊重（自己の宗教的・文化的態度、信念の知覚）
- ④当事者性（問題の共有体験、仲間関係を強調する専門職）
- ⑤危機の視点（急性期にある緊急性の高いケースへの集中対応）

○その概念の日本への応用可能性

日本のケアワーカーはヒューマンサービスワーカーの主要な機能であるケアギバーに類似する概念に近い。

ケアワーカーとは、社会福祉士に対置される介護福祉士を表す言葉である。「社会福祉士及び介護福祉士法」第2条の規定は、ソーシャルワーカーとケアワーカーを区別する境界線が何によって引かれているかを示している。すなわち、前者が「相談援助」を業とする者をいうのに対して、後者は「入浴、排せつ、食事その他の介護及び介護に関する指導」を業とする者を言う。入浴、排せつ、食事などの日常生活行為の援助をすることがケアワーカーの機能であるとするなら、それはケアギバーの一部にしか過ぎないという見方ができる。

2012年8月29日(水) TCUファカルティ・フォーラム
グローバル化時代におけるTCUの教育
グローバル化時代の教会教職養成

研究科委員長 山口 陽一

はじめに

1990年代から現在に至る「グローバル化」時代は、大航海時代に始まりアジア太平洋戦争後、特に冷戦終結後に顕著になった世界の状況を言う。富の追求は不変であるが、多国籍企業に象徴される経済のグローバル化は、第二次世界大戦後に始まり冷戦終結で加速した。これをリードするのがアメリカであり、英語である。とりわけ劇的な変化はIT革命(2000年の新語・流行語大賞)である。私たちは、南蛮文化、文明開化、戦後民主主義の時代を経験したように、今、グローバル化の時代を生きている。そこで私たちの第一の責任は、遣わされたこの時代に福音を適応させることである。またこれと表裏の関係で第二の責任がある。それはグローバル化の負の側面を見抜き、これに同調しない神の国をめざすことである。神学は、グローバル化の背後にあるマモン、欲望を看過してはいけない。グローバル化時代の教会教職養成はこの両面の課題と取り組む必要がある。

1、グローバル化時代に適応する

現実には適応であろうが、理念的にはより良いグローバル化の推進である。異文化との接点が増えるほど必然的に「和解」が求められる。これこそ2000年の教会史を厳しく反省し、「平和構築のための」異文化(他者)理解を推進することが望まれる。

「より良い植民地経営」をめざした新渡戸稲造や矢内原忠雄、沢崎堅造、あるいは「友愛の経済」を説いた賀川豊彦の伝統を批判的に継承し、神から与えられた富の10分の1をお返しして支えあるような世界経済をめざさなければならない。貪らない経済の構築は、罪人の本性に反するので実に困難であるが、チャリティーを維持しつつフェア・トレードや持続可能な環境優先経済(必然的に人に優しい)をめざす。

こうした認識をふまえた教育を行うために、英語教育、異文化理解のみならずTCUのすべての教育の目標を「グローバル化時代の平和構築」として再確認する必要がある。チャペルや寮生活全般における対応もますます求められるところである。新たに在日外国人教会、帰国者伝道の企画、メガチャーチなどへの訪問研修、海外の協定校やATA関係学校への学生の派遣(短期留学)なども行なえたらと思う。

2、グローバル化の負の側面を見抜く

パウロはアレオパゴズで以下のように語った。「神は、ひとりの人からすべての国の人々を造り出して、地の全面に住ませ、それぞれに決められた時代と、その住まいの境界とお定めになりました。これは、神を求めさせるためであって・・・」(使徒17:26~27)

バベルの塔に現われた「神を求めない性質」の側面があらゆる文化の中にある。南蛮文化、文明開化、戦後民主主義に救いがあったわけではないように、グローバル化も同じである。より良いグローバル化を推進するためにもグローバル化の批判的分析が不可欠である。教会教職教育においては、グローバル化する世界の膨大な情報を整理する能力を高め、変わることのない聖書からこの時代にふさわしい教理

の教育が求められる。

グローバル化の反動あるいは必然として民族のアイデンティティー確認がなされている。対テロ戦争や民族紛争、日本においては日の丸・君が代の常軌を逸した強制などもそのような現象として見る事ができるだろう。北方領土、竹島や尖閣諸島などをめぐる領土問題もある意味でグローバル化の一面であり、こうした問題を解決に向かわせるグローバル化こそが希求されなければならない。憲法9条を持つ日本の果たすべき役割はいよいよ大きいと思われる。かつて大東亜共



栄圏を神の国と同一視し殉国を殉教と見做した反省に立ちつつ、神の国の視点からグローバル化の負の側面を見抜く識別力を養いたいと思う。

グローバル化に対応した都市部の教会と、地方の教会の格差は広がりつつある。地方においてもグローバル化は進んであり、これへの対応が必要であることは言うまでもないが、それでも地方教会を如何に活性化するかは危急の課題である。加えて韓国教会や韓国人牧師の日本伝道が進み、帰国する信徒や求道者への対応もこの時代に顕著な課題となっている。韓国教会から学ぶべきことは極めて大きいですが、「韓国教会」になることは避けるべきである。歴史の教会に連なり、新規の繰り返しではなく改革的な教会形成に腰を据えて取り組むことが重要であるから、都市伝道のスピードにも、地方教会のペースにも対応できる教会教職者を養成したい。

以上の意味で、TCUのすべての教育の中で「グローバル化」の吟味を心掛ける必要がある。地方の教会・小規模教会の宣教と教会形成のために地域の新しい共同体形成のモデル（ケアチャーチなど）を示すこと、年間の自殺者3万人への対応、礼拝の刷新は今日の教会教職養成が取り組むべき課題である。

World Café

講演、応答に続いて、「ワールドカフェ（話し合いの手法の一つ）」をもちいてディスカッションを行いました。6つのグループよりいただいたメモをそのまま記録として残しました。

チーム①より

1. キリスト教会について

- グローバル化する時代の教会のあり方を考えるとき、都市部だけでなく、地方の小さな教会にも通用する視点で論じるべきだ。
- 在日外国人（特に最近増えている中国籍の方）や、海外でキリスト教と接点を持った帰国者への働きかけが、今後ますます重要である。
- 日本の教会は変わるつもりがあるのかどうか、疑問に感じる。

2. TCU について

- TCU の学生は、他校と比較してもグローバルな視点を持っており、大学の環境もそれに寄与している。
- TCU のリーダー達は、グローバル化する時代にも通用する理念を共有してきた。TCU で教育を受けた学生たちは、卒業後そのエトスを保持し、活躍しているだろうか。
- 日本人としての良さを保ちながら、英語をはじめ、語学力を用いて日本で・世界で活動する学生を育てたい。国キのみならず、TCU 全体の課題である。

3. 福祉について

- 国際化、グローバル化への対応は急務と理解していても、それに携われる人材は不足している。
- 日本に長期滞在・永住する外国人への介護には、語学力だけでなく異文化理解の知識と経験も必要である。
- TCU の福祉は、このために何ができるだろうか。福祉専攻の学生たちは、在学中の異文化体験を卒業後どう生かしていけるだろうか。



チーム②より

●サマワーカーへの参加希望者がなくなったのは、なぜか？

- ・ 学生によっては必修のインターンシップ等が夏にあるため、実際に参加可能な対象学生が減少しているから。
- ・ 寮ですでにグローバル体験ができるので、あえて国外に出る必然性を学生が感じていないから。
- ・ 学内でのグローバル体験を、TCU の売りとしてアピールしたい。
- ・ 元来、キリスト教はグローバルなものであるから、学内のグローバル化はキリスト教の本来の姿であるともいえる。



チーム③より

●グローバル化のネガティブな面

●福祉のグローバル化

- ◇ 外国人が現場で働き試験を受ける → 合格すれば日本に残る
- ◇ 日本人はうるさい民族、外国人に介護は無理か？
- ◇ 試験は日本語 → 記録に残すことが多いためその能力が必要
- ◇ 施設庁に理解があるとよい → TCU 生

●外国人がケアされる側になる場合

- ◇ 韓国人は入っている
- ◇ 老後 → 施設はピンキリ

●その他

- ◇ 教育もお金が必要。グローバル化と格差社会は関連している。教育も企業のようにになっている。(慶応大学の例)
- ◇ 経済格差について。国の中だけでなく、国家間でも拡大している。TCU でも否定できない。

チーム④より

●他大学の制度と TCU の制度の比較

*TCU のグローバル化は、他のところよりできている。もっとうまくできるか。

- 日常的に混ざらない (一緒にご飯を食べない等)
なぜか・・・「語学力がない」「話題がない」
- うまくできる方法があるか
一緒に遊ぶ → スポーツ (言葉を使わないゲーム)
場所 → 快適に交わりができる場所があるとよい

チーム⑤より

●福祉グローバル化

- ⇒ 在住外国人への介護の取り組み
- ⇒ 海外における福祉事情
- ⇒ 次世代の教育

●東日本大震災時において

- ⇒ 外国人被災者数（7,354人）多くは帰国。

●TCU が何を大切にしているのかをどうアピールするか

- ⇒ 国キの英語教育も中途半端でニーズにこたえ切れていない。しぼる必要もあるか。
- ⇒ 教会を含め様々なことをやろうとしていく中、できる人しか残っていかない。そのような中で、自分たちの世代になった時にどうなっていくのか。
- ⇒ 建学の精神がどういう人材を養成したいのか。各学科のコアカリキュラムにどう反映させるか。

チーム⑥より

●CCW（介護福祉士）は世界で通用するか

認証は国内、技術は通用する

●TCU で養成するのはどんな CCW か

人格的な成長、スペシャリスト（リベラルアーツ教育は削らないで大切にしたい）

●個人のつながり

海外体験できるセットアップ

●介護を受ける外国人・介護の現場で働く外国人

増える現状に対応ができる人材の養成。TCU はそのポテンシャルを持っている。



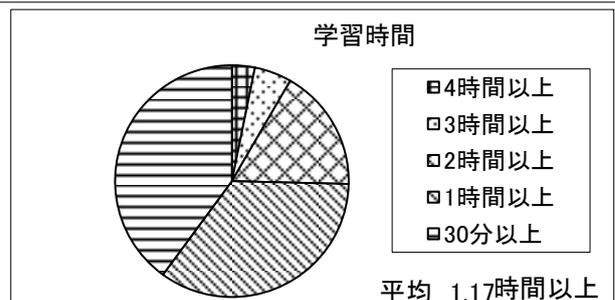
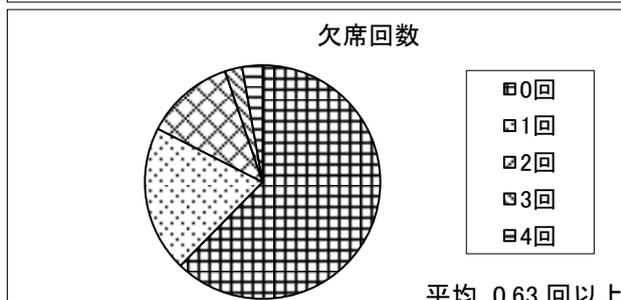
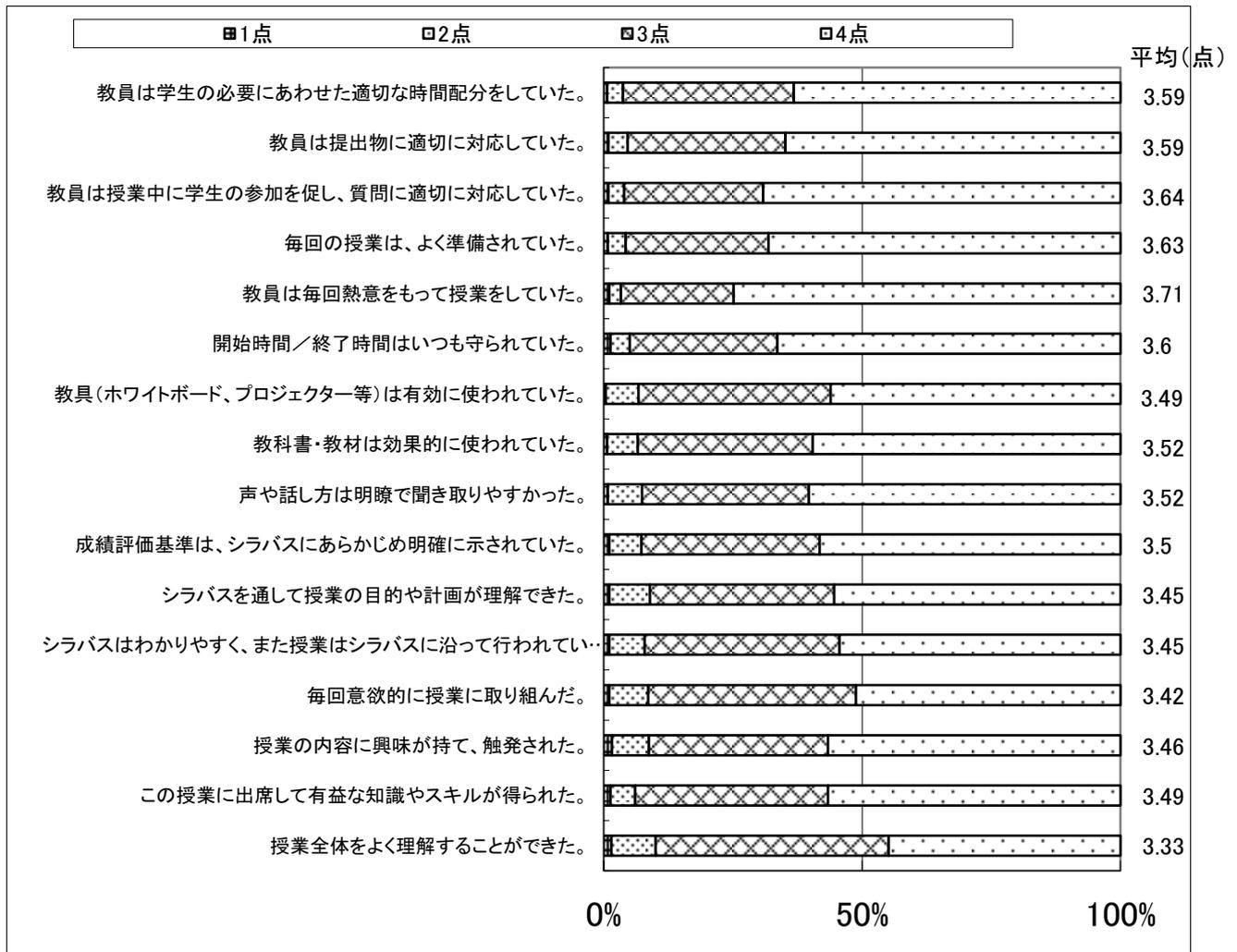
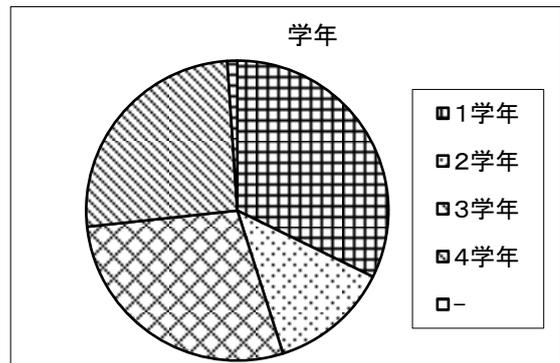
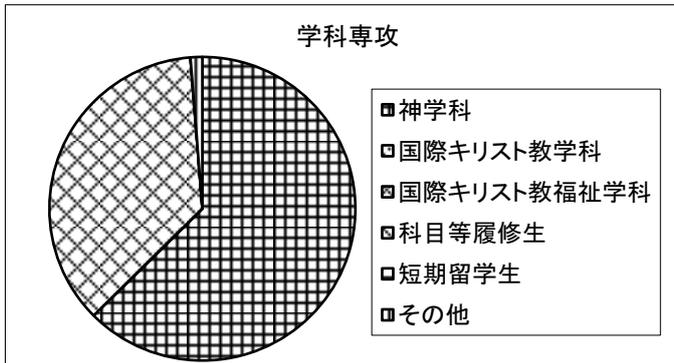
学生による授業評価アンケート

－ 2012 年度春学期・秋学期 －

結果と講評

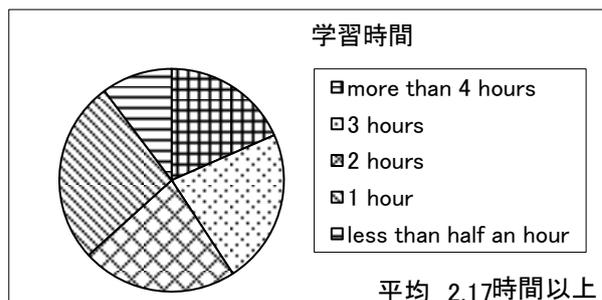
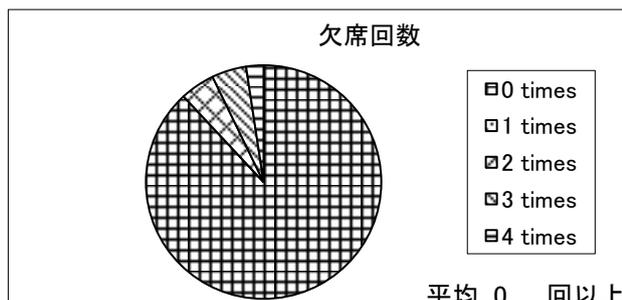
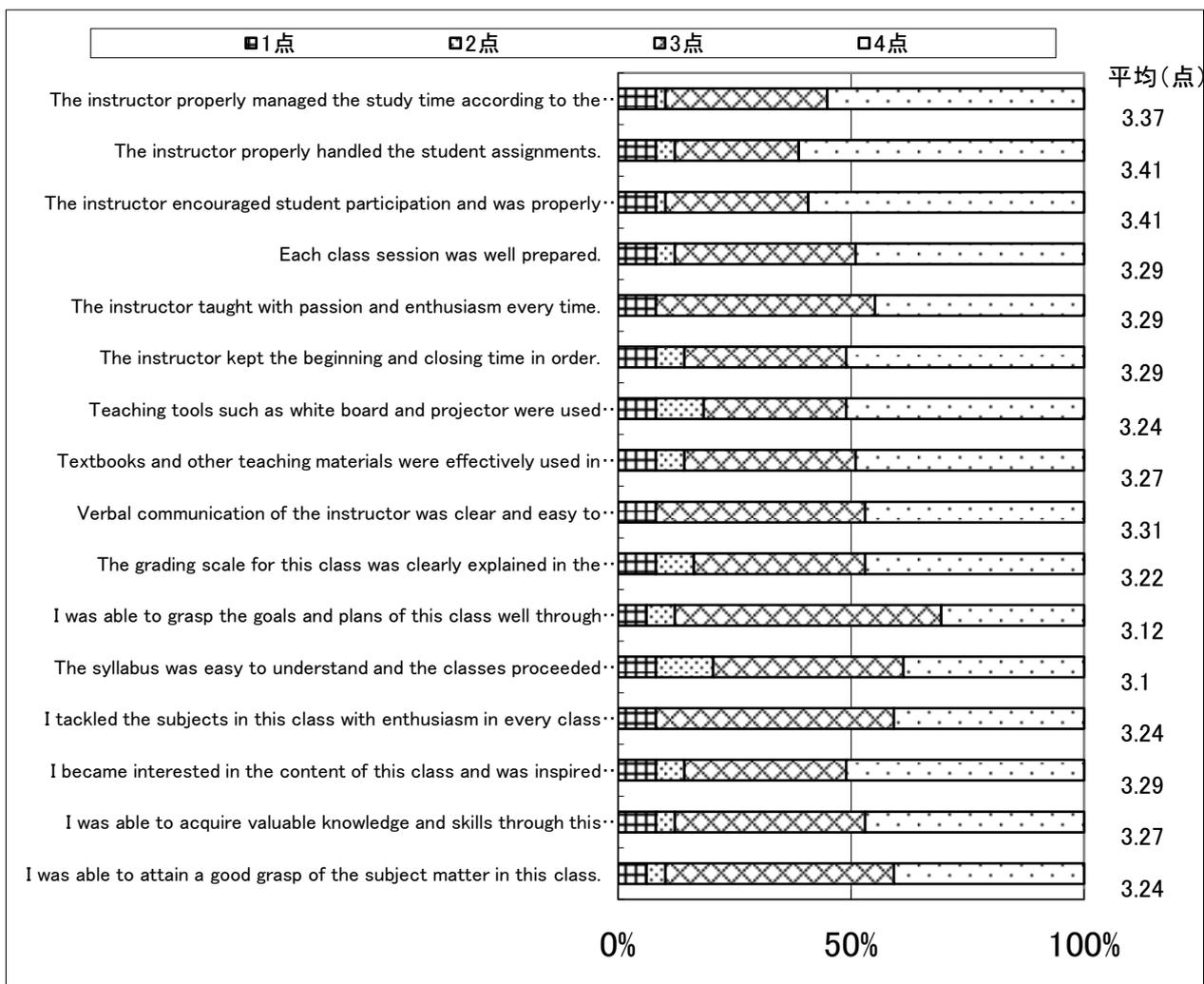
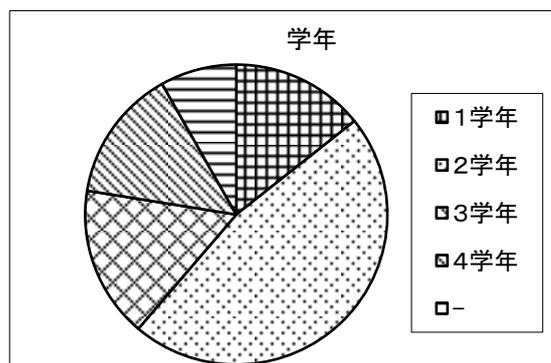
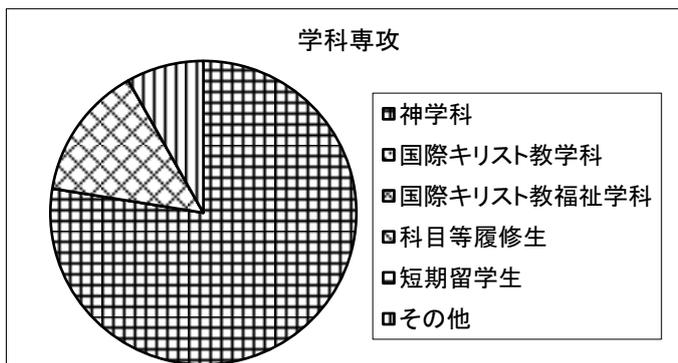
2012年度授業評価アンケート結果

学期 春学期
科目名 日本語提供科目全体



2012年度授業評価アンケート結果

学期 Spring
科目名 ACTS-ES科目全体



2012年度春学期（アクツ科目は通年を含む） 学生による授業評価アンケート結果の評価

神学部

- ・今回より、最高点が5から4に変更になったため、従来との比較に注意されたい。
- ・全体として、学生の評価は安定して高い。また、コメント欄には積極的で建設的な意見が見られ、授業改善に役立つ内容となっている。
- ・学生の興味や達成感についての指標をどのように判断して、授業改善に反映させたらよいかを検討していただくとよいと思う。

コア・教養

学生たちの評価は、安定して高い。授業外の学習時間は、多くの授業で週1時間未満であることをどう評価すべきか。学生の科目履修数は、1学期平均で7科目程度を考慮すると決して十分とは言えない。日本語での授業：1.17時間（11年冬学期：1.09）、ACTS：2.17（2.24）。

神学科

概ね学生たちが春学期の授業に満足している様子が、全体的に高い評価に反映している。しかし、いくつかの授業で教具（ホワイトボード、プロジェクター等）の有効活用と授業全体に関する理解度、進み具合などについて不満の声があることも事実である。

国際キリスト教学専攻

総じて学生の授業に対する評価は高かった。一部のクラスで学生から指摘があった成績評価の方法についてシラバスで明示することをより徹底したい。

キリスト教福祉学専攻

非常勤教員の評価は概ね良かった。福祉専任教員への評価で特に注意を要するのは内容の重複部分が多かった点である。確かに介護福祉士養成テキストには内容が重なる部分も多く見られるが、シラバスの中心内容を重点に授業をすべきところ、少し外れた部分に時間を割いた結果であるといえる。この点については、春学期にすでに学生の声が聞こえたので専攻会議において各教員が改善することを確認した。また、授業のポイントをわかりやすく理解させるという点については課題を残しているので、今後とも検討したい。

神学研究科

科目数が少ないので何とも言えないが、複数教員の科目より単独教員科目の方が学生の満足度は高いようである。つまり、複数教員によるコミュニケーションにはさらなる改善が求められるかもしれない。

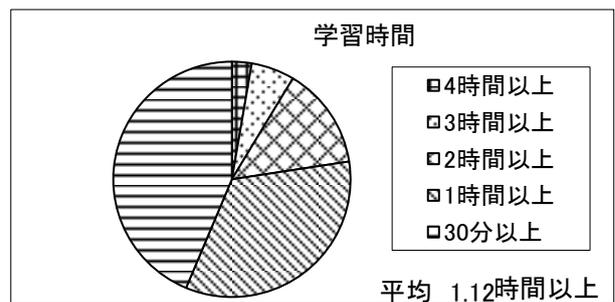
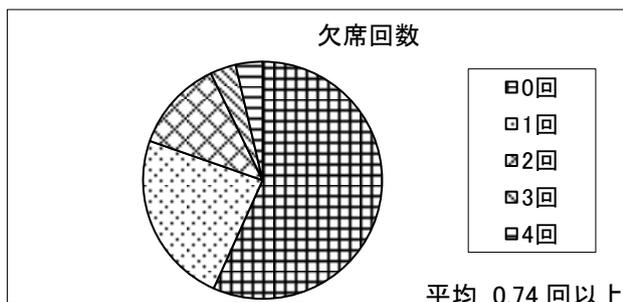
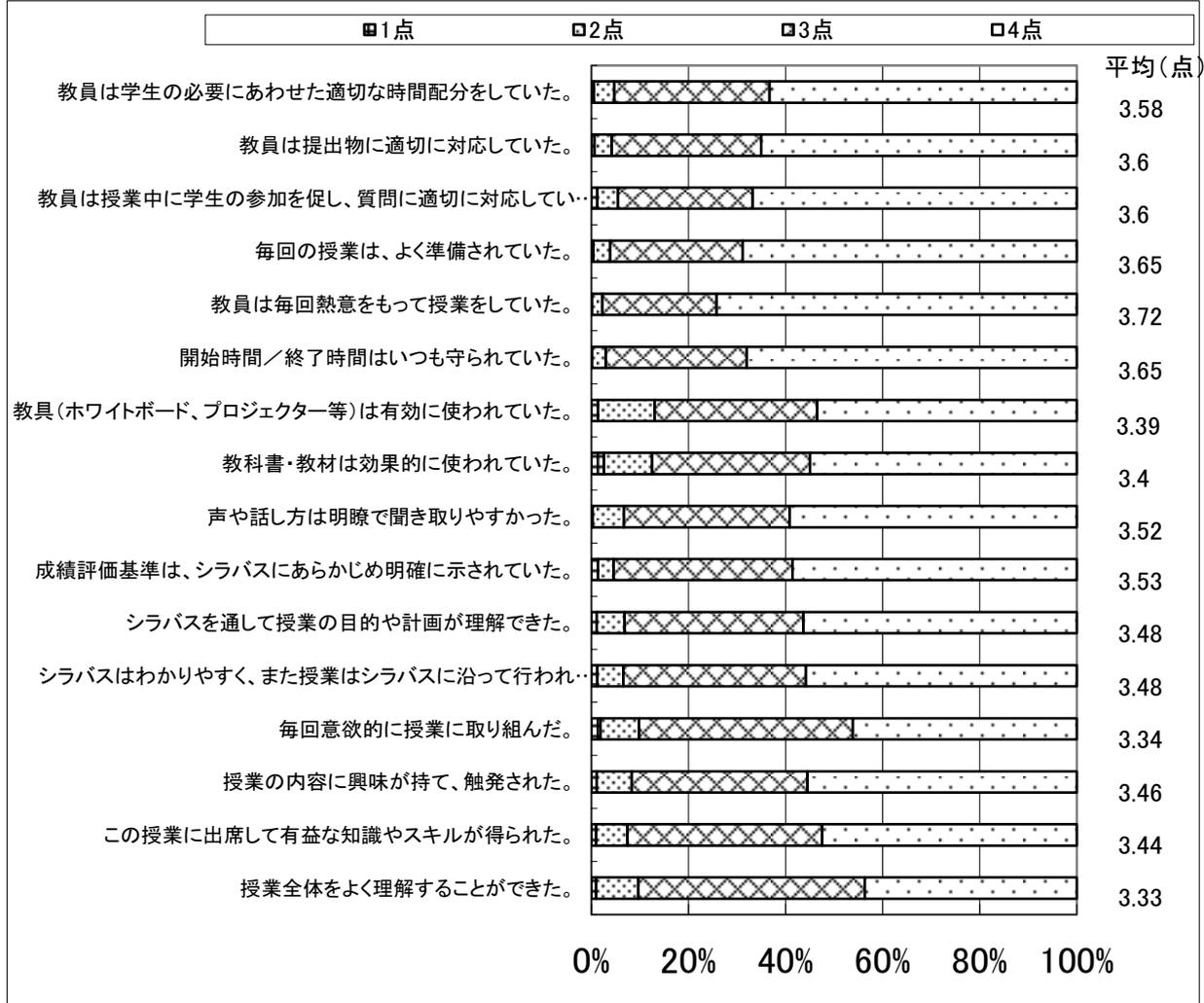
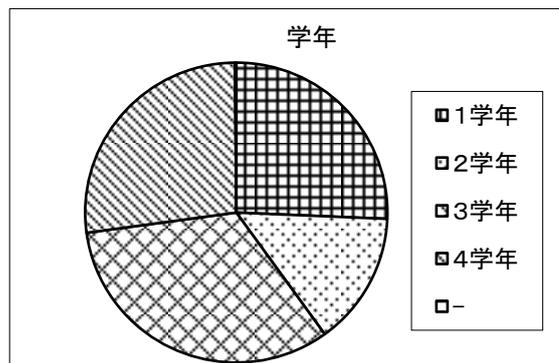
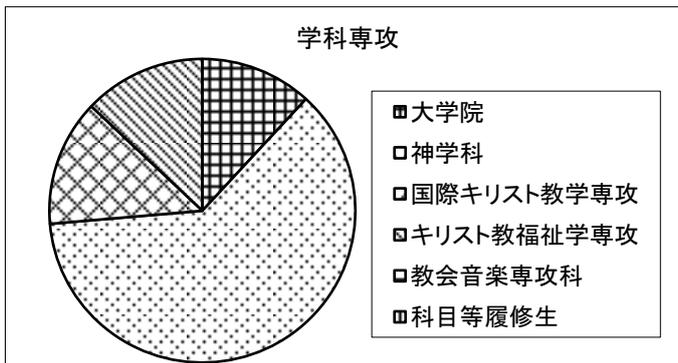
教会音楽専攻科

専攻科初めての開講となり、また初めての授業ということもあり、教員の準備や学生の取り組みに改善すべき課題が見受けられる。今後の奮闘を期待する。

2012年10月23日
教授会 資料

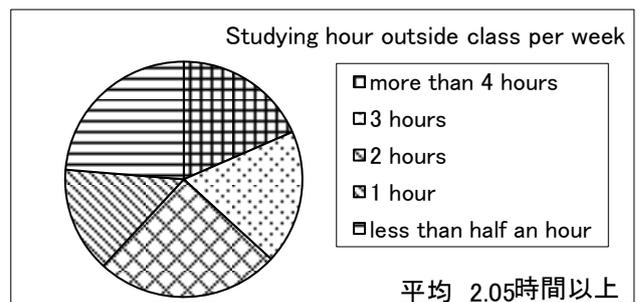
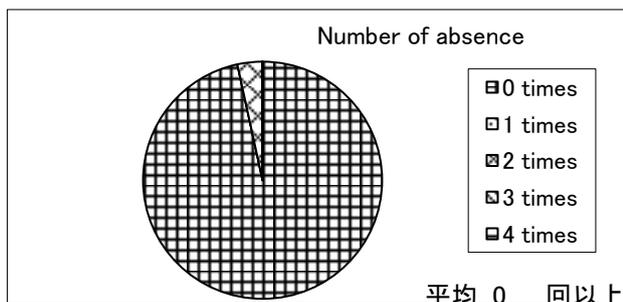
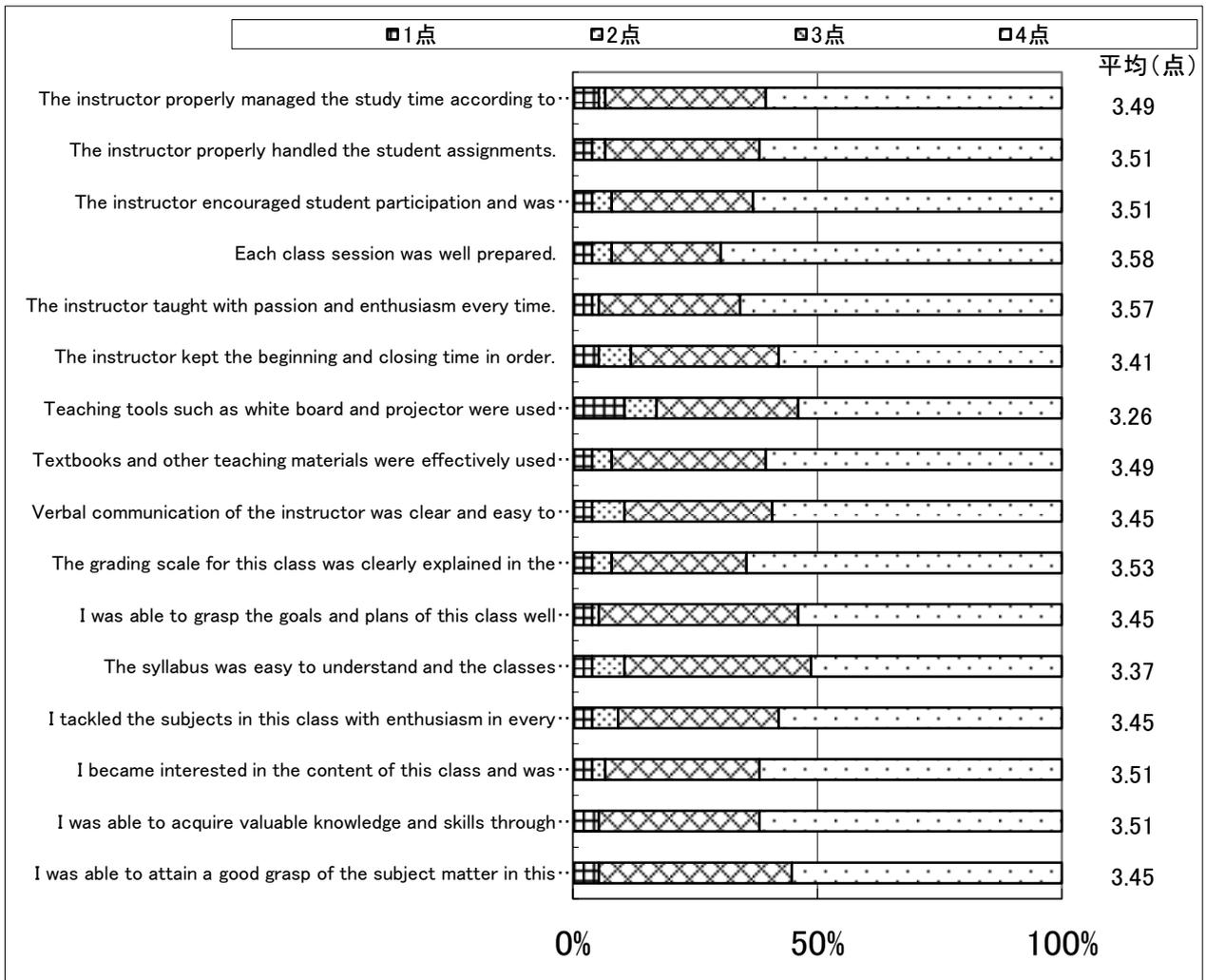
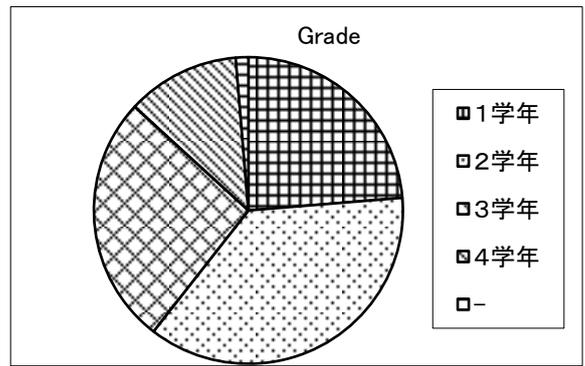
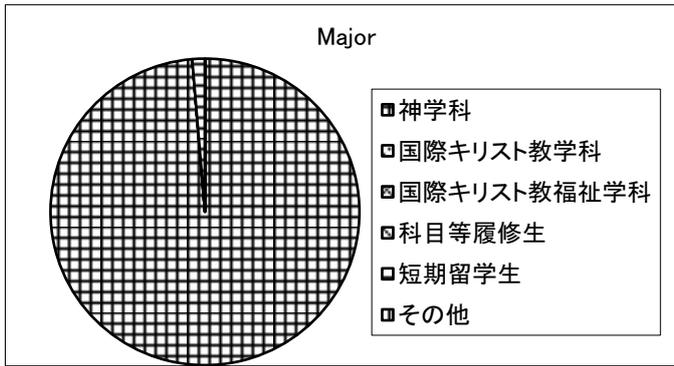
2012年度授業評価アンケート結果

学期 秋学期
科目名 全体



2012 Class evaluation result

Term 秋学期
Course Title 全体



2012年度秋学期 学生による授業評価アンケート結果の評価

神学部

授業外学習時間に関しては、来年度から導入する学生の学修ポートフォリオを参考にしながら、より充実できる方策をご検討ください。

コア・教養

全体的に学生の評価が高く、クラス運営の良好さが感じられた。コア・カリキュラム科目におけるチーム・ティーチングの教員間の整合性に関するネガティブなコメントが昨年よりも少なく、改善の跡が伺われた。クラス内でディスカッションを取り入れている事へのポジティブなコメントも多く見られ、学生の主体的な学びの機会を、学生自身が期待していると思われた。クラス外学習の時間は、全体的に少なく、その点が今後の課題であろう。

神学科

学生たちが秋学期の授業を全体的に高く評価していることに、学生たちが満足している様子が反映していると思われる。しかし、いくつかの授業で教具（ホワイトボード、プロジェクター等）の有効活用と授業全体に関する理解度、進み具合などについて不満の声がある。極端なアンケート結果が二三の科目で見受けられることが気になる。

必ずしも学生たちが該当授業の趣旨、意図、目的を的確に把握していない場合もあると思われるので、シラバスの熟読度または理解度を問う設問も加えることを検討して頂きたい。

国際キリスト教学専攻

全体的に評価が高く、学生の満足度の高さが分かった。あるクラスで他宗教者をゲストとして呼んだことについて、1人の学生から否定的意見が出ているが、本専攻のカリキュラムの核である異文化理解という観点をより一層、強調する必要を感じている。

キリスト教福祉学専攻

- ①対的に演習の授業は概ね評価が高かった。また、非常勤講師の授業も評価が高かった。
- ②以前から「教科書通りの授業」、「質問に答えてくれない」と指摘のあった授業は改善されていない。それぞれの授業の行い方は様々で多様であるが、問題は質問に回答を与えないことである。このことは学生にとっても不満が残るので対処方法を検討したい。
- ③ほとんど使わないテキストについては、配布資料などで補うなど検討の余地がある。

神学研究科

科目により学生の評価の傾向に特徴がある。これは授業評価が意味あるものであることを示している。ただ、科目により難易度に違いがあるので一概に教員の責任とは言えないが、さらなる改善の余地はあるように思われる。授業外の学習時間は少ないように思われる。課題を増やすこともあり得るが、修士課程であるので学生の自主的な取り組みが期待される。

教会音楽専攻科

(今回該当科目なし)

2013年1月15日
教授会 資料

研 修 報 告

12月4日 教授会

『平成24年度 大学等における男女共同参画推進セミナー』参加報告

東京基督教大学

女子寮主事・キャリア支援室長

辻中 保美

セミナー開催日 平成24年11月29日(木)～11月30日(金)

主催：独立行政法人 国立女性教育会館 (NWEC)

1. セミナーについて

昨年度スタートした第3次基本計画では「第1分野 政策・方策決定過程への女性の参画の拡大」の中に「『202030 (ニーマルニーマルサンマル) 2020年30%』(「社会のあらゆる分野において、2020年までに、指導的地位に女性が占める割合が、少なくとも30%程度になるよう期待する。)」が挙げられおり、この目標を社会全体で共有し、現在目標達成の為に官民挙げて真剣に取り組んでいる。この目標を共有するとともに、「指導的地位」での男女共同参画における日本の現状とNWECにおける取り組みの事例が紹介された。

GGI (ジェンダーギャップ指数)¹ が135カ国中101位の日本で、男女共同参画に取り組んでいる教育機関と企業の事例を参考に、大学(高専)で実施可能な方策について意見交換、考察を行った。

理系女子の増加のための方策、女性研究者支援を先行して行っている大学、企業から事例を学んだ。

2. 日本の現状

- ・ GGI 101位 (135カ国中)²
- ・ 大学の男女比率の女子の割合は海外に比べて低い (特に工学系)
- ・ 意志決定の場での女性の割合が低い (政治/経済)
- ・ 国立大学 86校中女性学長は3校のみ
- ・ 科学者の満足度が突出して低い
- ・ 世界の大学ランキング 東大 27位、京大 54位³

3. 大学改革の時代に、なぜ大学における男女共同参画推進が必要なのか

文科省「大学改革実行プラン」(2012.6)による、これからの日本が「目指すべき社会」は、

- ・ 持続的に発展し、活力ある社会
- ・ 自立した個による多様性に富み、自然と共生する成熟社会
- ・ 高齢者・女性の参画が一層拡大した社会

1 世界経済フォーラムが各国内の男女間の格差を数値化しランク付けしたもの。経済、教育、政治及び保健の各分野のデータから算出。

2 韓国も低かったが改善されている。日本は過去5年間改善されていない。

3 女子学生の割合、女性研究者の割合が加味されたら順位は下がると思われる。

・生涯学習の一層の拡大と人材の流動性が高まる社会である。

日本社会の現状は、男女同等に学んでも出口が違っている。指導的立場にいる女性が少ない。

教育が平等であれば社会はもっと男女平等のはずであるが、実際は違っている。これは隠れたカリキュラム（男性が主で女性が従）が存在し、教育が既存のジェンダーを再生産しているからである。

文科省が掲げる「大学改革実行プラン」を実現するためには、社会改革のエンジンとなる大学づくりが必須である。

大学の使命は既存のジェンダーを改革し、あらゆる分野の研究にジェンダーの視点を入れ、偏りをなくすことである。

男女共同参画推進は、大学本来の使命にとって不可欠である。

4. 男女共同参画が推進される理由

外圧：女性の活躍が著しく低いことへの国際社会からの指導。先進国としては恥ずかしい。

内需：少子化、労働力不足。

5. 大学等で男女共同参画を推進するために必要なことは何か

- ・支援事業終了後の財源の確保
- ・学内の意識改革を地道に続けて行く
- ・トップ（学長、理事長）の意識が変われば組織は動く

6. まとめ

男女共同参画推進は大学教育の使命である。男女共同参画推進は、多様な能力・個性を重視し、仕事や研究への多角的な視点を示唆する事となり、女性のみならず男性にとっても有用である。女性のより積極的な社会への参画は働く者のライフワークバランスを見直し、出産、育児をしながらも働きやすい環境を整備するきっかけとなる。仕事環境の整備は男性にとっても有意義なことである。

7. TCU での男女共同参画の課題

- ・ジェンダーの聖書的理解
- ・全寮制なので男女とも掃除、洗濯、食器洗いを寮教育として行っている。この評価をしていくとよいのではないか。

ワークショップ

1月15日 教授会

1

神学教育と Active Learning - 教育論の再考 -

岡村直樹
2013/1/15
(東京基督教大学教授会)

2

要約

日本のキリスト教界が、教会の高齢化、縮小化の波にのまれ、その教育力の低下と沈滞を経験している状況にある今こそ、教育論 (educational theory) が見直されるべきであろう。

20世紀半ばより、いわゆる「伝統的・保守的」な教育論への批判が展開される中で、文化・社会的なパースペクティブや心理学的パースペクティブを通して、宗教教育のあるべき姿が論じられてきた。

北米の宗教教育学者エリザベス・モアアは、開かれた教育につながる宗教教育論は、神学的世界観との対話の中から生まれ、それらは互いに補い合うべきであるという新しいパースペクティブを提唱する。

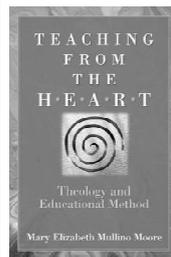
3



Dr. Mary Elizabeth Moore

Dean of Boston University School of Theology

4



「閉ざされた教育は、乾いて無機質で、過去に集められた情報を機械的に復唱するものである。閉ざされた教育者は、学生を矯正の対象としてのみ・・・又は教師の持つ知識の置き場としてのみ扱おうとする。

開かれた教育者は一方で、個性豊かな人々を対象にした教育プロセスで起こる様々な問題の中に新しい可能性を見出し、古い枠組みを新たにし、ステレオタイプを廃する働きをするのである。」

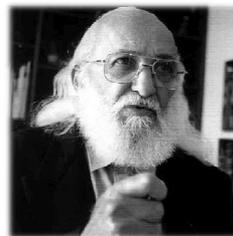
M.E. Moore, *Teaching from the Heart*

5

この「閉ざされた教育」は時に、Content Focused Education や Educational Banking Method と呼ばれ、その保守的なありようが、20世紀中頃から今日まで、約半世紀にわたって批判の対象となってきた。



6



“Projecting an absolute ignorance onto others, characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as process of inquiry.”

Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*

「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。」

7



Jean Piaget

Lawrence Kohlberg



Erik Erikson

Carol Gilligan

8



“Faith ... is the most fundamental category in the human quest for relation to transcendence.”

James Fowler, *Stages of Faith*

「信仰は・・・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である。」

ファウラーは、広義の「信仰」の成長と「心理的」な発達を区別せず、両者をひとつの発達の枠組みの中に入れて理解することを提唱した。その中で彼は、Content Focused Education や Educational Banking Method を批判し、発達論に基づいた教育方法を提唱した。

9

Stage	Name And Age	Psychosocial Crisis
Sensorimotor	1 Infancy 0 to 2 Years	Trust vs. Mistrust
	2 Early Childhood 1.5 To 3 Years	Autonomy vs. Shame & Doubt
Preoperational	3 Play Age 3 To 5 Years	Initiative vs. Guilt
	4 School Age 5 To 12	Industry vs. Inferiority
Concrete operational	5 Adolescence 12 To 18 Years	Identity vs. Role Confusion
	6 Young Adult 18 To 25	Intimacy vs. Isolation
Formal operational	7 Middle Adult 25 To 65	Generativity vs. Stagnation
	8 Late Adult 65+ Years	Ego Integrity vs. Despair

LEVEL	STAGE
A Preconventional	Stage 1
	Stage 2
B Conventional	Stage 3
	Stage 4
C Postconventional Autonomous, or Principled	Stage 5
	Stage 6

6. Universalizing Commonwealth
5. Conjective
4. Individual reflection
3. Conventional
2. Mythic-literal
1. Magical
0. Undifferentiated

Piaget

Erikson

Kohlberg

Fowler
Stages of Faith

10



Alfred North Whitehead
(1861 - 1947)

プロセス神学は、ホワイトヘッドの哲学に由来する神学運動である。プロセス神学は、神と世界の関係性を「有機的繋がり」と説明するが、モアーは自らの目指すものを「有機的な神学」また「有機的な教育」としている。



11



モアーの宗教教育論で一貫しているのは、「教師が生徒に知識を与える」というトップダウン型の、いわゆる伝統的・保守的（モアー曰く封建的）な教育方法に対して非常に厳しい見方をするという点と、プロセス神学の世界観、特に「世界の有機的な繋がり」を宗教教育論の礎に据え、神学的世界観と教育論が常に補い合う関係性にあるという点である。

12



教師と生徒の双方を有機体の一部として見るとき、教師と生徒は互いから学び合う存在として位置付けられなければならない。また神と世界が有機体として繋がっていると意識するとき、宗教の学びは、その内容を聖典等に限定されるべきではなく、更に広く世界に目を向けることが促されるべきである。

またどんな小さな存在も、時間と空間の中で有機的に繋がっているのであるなら、世の中の少数派、弱者といわれる存在やその思想等にまで光が当てられ、学びの対象となるべきである。

13



最も注目されるべき点は、モアーの教育論（ペダゴジー）が、信念を持つ神学的世界観とそこから沸き上がる情熱に裏打ちされている点ではないだろうか。それは、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（ペダゴジー）に向けられているかという問いでもある。

伝統的な宗教教育者の多くは、教育コンテンツの確実さが、教育の成功に直結すると考えてしまう。それは、神学や世界観は、教えるべき内容であり、教育論や方法論に深く関わるものではないとする考え方につながる。

14



“...to begin a dialogue between educational method and theology (that) might transform both.”・・・Moore

しかしモアーは、「神学と教育論の対話を始めることで、双方は刷新される。」と主張する。

例えば、「学校の信仰告白が、教育のコンテンツだけではなく、教育論・方法論に生かされているか。」

「教育方法に教員自らの神学的世界観を見ることが出来るか。」といった問いかけの必要性である。

15

教育目標（建学の精神）と教育論の対話

福音を肌で感じさせる人材

・・・キリストの愛を体現できる者

モアー曰く閉ざされた（不十分な）教育方法とは、

=キリストの愛、隣人愛を、レクチャーする。



16

開かれた教育方法の実践

「神学的世界観」と「教育論」の対話から生まれる課題と向き合うこと (active learning)

教師と生徒の関係性に、どうキリストの愛を表すか。

生徒同士の関係性を、どのように愛に根ざしたものとするか。

教師同士の関係性に、どう隣人愛が表れているか。

生徒の自分観（自己愛、又はその欠如）の課題をどうするか。

生徒と生徒の家族との間の愛の関係性とはどのようなものか。

生徒は実社会で、具体的にどのように隣人愛を表すか。

17

Active Learning の具体的な取り組み

①書く・話すというアウトプットの活動(コメント用紙、レポート、ディスカッション、討論、プレゼンテーションなど)

②さまざまな他者(学生同士、教員、専門家・地域住民など外部者など)の視点を取り入れ、自己の理解を相対化させる

③多重評価(小テスト、発表、質問、プレゼンテーション、学生同士のピア評価など)

④実習・体験学習・フィールドワーク(病院、学校、施設など)と連携

<参照: keinet.ne.jp/doc/g/10/11/kaikaku_1011.pdf>

18

National Training Laboratories (USA) の調べによると、授業から得た内容を覚えているかを半年後に調べたところ、定着率の高い学習方法を定着率の高い順に並べると、「他の人に教える」、「自ら体験する」、「グループ討議」の順になった。一方、最も学習定着率の低い学習方法は、「ただ黙って講義を聴く」という結果であった。能動的に授業に参加し、行動を伴いながら学ぶことが学習定着率につながるのである。



<参照: sanno.ac.jp/exam/career/active.html>

※出典: The Learning Pyramid, National Training Laboratories

「神学的世界観に根ざした教育論の試み」

岡村 直樹

(キリスト教教育論集、日本キリスト教教育学会、
2012年3月、118-123頁)

閉ざされた教育

2009年春にボストン大学神学部 (Boston University, School of Theology) の学部長 (Dean) に就任したメリー・エリザベス・モアーは、北米の宗教教育学会の牽引者のひとりとして、また米国のキリスト教界における女性教育のリーダー的存在として長年に渡って活躍する神学者・教育者であります。⁽¹⁾ 「開かれた教育」とは、そのモアーの提唱する教育論 (educational theory) に繰り返し登場する言葉で、それは「閉ざされた教育と開かれた教育」という宗教教育の実践における対峙の構造の中で登場します。モアーの主著であり宗教教育の理論形成を題材として取り扱う *Teaching from the Heart* には次のように述べられています。「閉ざされた教育は、乾いて無機質で、過去に集められた情報を機械的に復唱するものである。閉ざされた教育者は、学生を矯正の対象としてのみ……又は教師の持つ知識の置き場としてのみ扱おうとする。開かれた教育者は一方で、個性豊かな人々を対象にした教育プロセスで起こる様々な問題の中に新しい可能性を見だし、古い枠組みを新たにし、ステレオタイプを廃する働きをするのである。」⁽²⁾ モアーの語る「閉ざされた教育者」は、「教師から生徒へ」という教育の方向性にこだわり、自らが受けた教育内容の範疇から出る事をせず、それを伝達する事のみを教育の中心に据え、現状維持に腐心するような教育であり教育者像です。この「閉ざされた教育」は時に、Content Focused Education や Educational Banking Method とも呼ばれ、その保守的なありようが、20世紀中頃から今日まで、半世紀以上にわたって様々なパースペクティブからの批判の対象となってきました。以下にその例をいくつか紹介します。

進歩的社会観に根ざした教育論

宗教教育学の分野において、「文化・社会」の文脈の重要性が声高に主張されるようになったのは1960年代以降であると考えられます。いわゆる伝統的・保守的な教育論に対する批判は、特に1960年代後半から1970年代の初頭に「被抑圧者の教育学」を著した教育思想家、パウロ・フレイレやらによって展開されはじめました。⁽³⁾ Content Focused Education や Educational Banking Method が伝統的 (traditional) と呼ばれるとき、それは宗教そのものの歴史的伝統を指すのではなく、たとえば日本の戦後の詰め込み教育のような上から下へという一方向性の教育を指しています。フレイレは、伝統的・保守的な教育方法は、多くの伝統的宗教宗派、特にキリスト教の保守的な宗派が、その歴史的伝統と共に、政治的に結びついた経済的権益を守ろうとする時に多用されてきたと主張します。フレイレは、「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。」⁽⁴⁾ と述べ、特にキリスト教教育が社会的・経済的抑圧 (socio-economic oppression) の道具として用いられる事の危険性に警鐘を鳴らしました。抑圧されたコミュニティに生きる被抑圧者にとっての正しい、そしてキリスト教精神に則った教育の形とは、歴史的、文化的文脈における、自己批判をも含めた批判的方法を通して、抑圧者とその影響を排し、被抑圧者が自らの建設的オートノミーの確立を目指す教育に取り組むことであるとしました。

心理学的人間理解に根ざした教育論

20世紀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その目標としました。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、一般教育のみならず、宗教教育にも大きな影響を与えるようになっていきました。特にエモリー大学のジョン・ファウラーは、パウル・ティリッヒや、リチャード・ニーバーの人間理解に習い、「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」⁽⁵⁾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ました。また彼は、ジャン・ピアジェの認知発達論、エリク・エリクソンの心理発達論、そしてローレンス・コールバーグの倫理発達論を基に、「信仰発達論」を確立しました。以下に彼の提唱する信仰発達論の段階 (stages) を紹介します。⁽⁶⁾

第一段階「Intuitive-Projective faith: 直感的信仰」：子どもが親の「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: 神秘的で文字通りの信仰」：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: 模造された紋切り型の信仰」：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: 個人的で熟考された信仰」：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。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: 関連性、関係性を重視する信仰」：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、異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。

ファウラーの発達論は、数量化や計測する事の難しい「宗教心の発達」「信仰の成長」といった、宗教性の内面的変化を計るひとつの尺度として、宗教教育の分野で多用されるようになりました。一方で、そのヒエラルキー的な構造が、抑圧的であるとして批判されることも事実です。ファウラーの基本理念は、生徒の精神性を無視した、教師から生徒へという一方向の教育ではなく、教育者が心理的人間理解に腐心し、特にこの「信仰発達」の概念を正しく理解しつつ、それに沿った教育方法を用いることが、宗教教育のあるべき姿であるというものです。ファウラーのユニークさは、「心理的発達」の概念を宗教の領域に受け入れたのと同時に、「信仰」の概念を個別の宗教の閉鎖的な枠組みから取り出したことにあると言えるでしょう。ファウラーの信仰発達論は現在も欧米の宗教教育研究におけるひとつの重要なセオリーとされています。

モアーと開かれた教育

一方向的で保守的な「閉ざされた教育」に対して、フレイレは文化・社会的なパースペクティブから、ファウラーは心理学的パースペクティブから、それぞれ宗教教育における「開かれた教育論」を

展開しました。モアーは両者の主張を基本的に受け入れつつも、更に違ったパースペクティブからの「開かれた教育論」を展開します。それはモアー自身が情熱的に自らの神学と自負するプロセス神学において、神と世界の関係性を説明するために用いられる重要なキーワードである「有機体的繋がり」に由来します。プロセス神学の基礎を築いたホワイトヘッドが、自らの思想を「有機体の哲学」と呼んだのと同様です。(7) 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その有機体の一部ということになります。宗教教育者としてのモアーは、自らの目指すものを「有機的な教育 (organic education)」とし、この神学的世界観を基礎に、宗教教育論を展開します。例えば、教師と生徒の双方を有機体の一部として見るとき、教師と生徒は互いから学び合う存在として位置付けられなければなりません。また神と世界が有機体として繋がっていると意識するとき、宗教の学びは、その内容を聖典やその他の伝統的な著作等に限定されるべきではなく、広く世界に目を向けることが促されるべきです。モアーは更に、どんな小さな存在も、時間と空間の中で有機的に繋がっているのであるなら、世の中の少数派、弱者といわれる存在やその思想等にまで光が当てられ、学びの対象となるべきであるとも主張します。

前記したモアーの著書、Teaching from the Heartには、プロセス現象学的教育方法、ケーススタディー型教育方法、ゲシュタルト型教育方法、ナラティブ教育方法、解放的教育方法等が紹介され、それぞれに対する神学的考察とメリットが記されています。モアーが繰り返し語る、「開かれた教育」、「有機的な教育」は、モアーにとって、プロセス神学の世界観に根ざした教育方法であり、これらすべての方法にあてはまるものです。モアーの宗教教育論で一貫しているのは、「教師が生徒に知識を与える」というトップダウン型の、いわゆる伝統的・保守的（モアー曰く封建的）な教育方法に対して非常に厳しい見方をするという点と、プロセス神学の世界観、特に「世界の有機的な繋がり」を宗教教育論の礎に据え、その神学的世界観と教育論が常に補い合う関係性にあるという点であると言えるでしょう。

自らの神学的世界観に根ざした教育論

さてここでもう一度、第23回学会大会シンポジウムのテーマと趣旨を振り返って見ましょう。そこには、「宣教のはじめから、保育、教育に力を注いできた日本のキリスト教会と教育機関に、一定の閉塞感が漂う今こそ、その教育論が見直される時期に来ているのかもしれない。」とあります。もし私たちがモアーの主張をポジティブに評価し、それを自らの教育論の中に受け入れようとする場合、モアーが情熱を傾けるプロセスの神学も同時に受け入れなくてはならないのでしょうか。実際問題として、例えば本日この会場にお集りのみなさんに「あなたの神学はプロセス神学ですか。」と問いかけたら、「はい」とお答えになる方は、それほど多くは無いのではないかと思えます。確かにモアーの教育論、特にプロセス神学の世界観に基づく方法論に学ばされる点は多いと思えます。しかしモアーの教育論で最も注目されるべき点は、その教育論が、同氏が信念を持つ神学的世界観と、そこから沸き上がる情熱に裏打ちされているという点にあるのではないかと私は考えます。そしてそれは、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) に向けられているかという問いでもあります。保守的な宗教教育者の多くは、教育コンテンツの確実さが、教育の成功に直結すると考えてしまいます。それは神学や世界観は、教えるべき内容であり、教育論や方法論に深く関わるものではないとする考え方でもあります。一方でモアーは、「神学と教育論の対話を始めることで、双方は刷新される。」と主張します。(8) それは例えば、「建学の精神や学校の信

仰告白が、教育のコンテンツだけではなく、教育論・方法論に生かされているか。」「教育方法の中に自らの神学的世界観を見ることが出来るか。」といった問いかけの必要性でもあります。

ではここで、ある「建学の精神」に書かれている文言を例に、考えてみましょう。

『我が校の創始者はクリスチャンとして、いかなる教育方法もキリストの愛の大きさに比べることはできないと悟り、「愛の教育」をもって建学の精神とした。(中略) 本学は「神の愛」をもって教育や活動を行い、社会に貢献できる人材の育成をめざすものである。』

これは実在するキリスト教主義学校の建学の精神の一部です。そこには繰り返し「愛」という言葉が登場し、「愛」がこの学校の教育の要であることがわかります。またこの建学の精神は「神の愛」を、人間からかけ離れた抽象的な概念とするのではなく、教育に関わる様々な学校の営みの中で、それが根本原則となるべきであると語っています。ではそのような神学的世界観は、どのように教育の中に生かされるべきでしょうか。「愛にまつわる聖書箇所を解説する。」「マザーテレサのドキュメンタリービデオを見せる。」といった方法は効果的でしょう。しかしもし教育に関わる様々な学校の営みの中で、「神の愛」が根本原則となるべきであるとするならば、「教師と生徒の関係性に、どうキリストの愛を表すか。」「生徒同士の関係性を、どのように愛に根ざしたものとするか。」「教師同士の関係性に、どう隣人愛が表れているか。」「生徒の自分観(自己愛、又はその欠如)の課題をどうするか。」「生徒と生徒の家族との間の愛の関係性とはどのようなものか。」「生徒は実社会で、具体的にどのように隣人愛を表すか。」といった問いかけがどうしても必要となるのではないのでしょうか。そして上記の神学的世界観に関してこのような問いかけをすることが、モアーの主張する「神学と教育論の対話」なのではないのでしょうか。(9)

最後に・・・

今回のシンポジウムで発題の機会が与えられたことは、私にとって身に余る光栄です。数ヶ月前、大会準備委員会から、以下の様なご要望を頂戴致しました。「日本のキリスト教界が、教会の高齢化、縮小化の波にのまれ、その教育力の低下と沈滞を経験している状況にある今こそ、教育論が見直されるべきであろう。(中略) 日本のキリスト教教育の働きは、今どのような視野を持ち、今後それをどう見通して行くのかを問われている。キリスト教教育の理論形成への方向性を考える立場から発題して頂きたい。」私にとってそれは、あまりにも荷の重い役割でありました。しかしその内容は、私自身が常に考えている、というより考えなくてはならない立場に置かれている事柄でもありました。

ご多分に漏れず、私も大学の教員として学生募集で東奔西走しております。もともとネームバリューも何も無い小さな大学なので苦戦を強いられています。学生募集では、多くの高校や教会を訪問しますが、先日も東京都内のある教会での礼拝説教奉仕の後、その教会の牧師先生に学生募集のお願いをしました。先生はすこし顔を曇らせ、このようにおっしゃいました。「カラフルなスクールカタログを送って下さるのもいいですが、とにかく良い卒業生を送り出して下さい。知識や職業的スキルも大切だと思いますが、私は牧師という立場ですので、人柄が良く、思いやりがあり、他者との信頼関係を築くことのできる若者を養成して下さい。そうすれば私は胸を張って、先生の大学を色々な人に薦めます。」牧師先生が私の所属する大学に求めておられるのは人格教育であり、また現在のそれには満足されていないことが、その言葉からよくわかりました。

児童、また若者の人格形成は誰の責任でしょうか。ある人は「それは家庭の責任である。」と言い、ある人はそれを「個人の問題だ。」主張します。しかし私が属する大学は、建学の精神の中で、「福音

を肌で感じる事のできる人材の育成」を唱っています。実際多くのキリスト教主義教育機関は、人格教育を建学の精神の中心に掲げています。文化や価値観の超多様化が起こり、児童や若者を取り巻く社会の閉塞感も加速する昨今、なぜそんな大変な、そしてある意味面倒くさい事に、私たちはチャレンジしようとするのでしょうか。それは私たちが、キリスト教主義教育の理念を素晴らしいと思っており、またそれに情熱を持っているからではないでしょうか。私は昨日のフォーラムで語られた深川先生のお言葉にとっても励まされました。学校経営という文脈の中での言葉でしたが、先生は「良い保育を攻めの姿勢で続けて行く。」とおっしゃいました。信念を持ち、すぐに結果が出なくても前に進むという、ご自身の園のキリスト教主義教育に対する並々な情熱を感じました。日本のキリスト教界が、教会の高齢化、縮小化の波にのまれ、その教育力の低下と沈滞を経験している状況にある今こそ、多くのキリスト教主義教育機関の教育理念の中心に据えられている人格形成を、最重要課題のひとつとして掲げ、社会に誇れる人材を積極的に世に送り出していくべきであると考えます。素晴らしい人材がキリスト教主義教育機関から次々に世に送り出されて行くのであれば、キリスト教界の縮小化や沈滞が長く続くわけではないと確信しています。そしてもしキリスト教主義教育機関がその理念を、情熱を持ってしっかりと継続しようとするのであれば、モアーの主張する「神学と教育論の対話」から生まれる神学的世界観に根ざした教育論を、その教育の中心に据える事が必要不可欠であると思います。自らの教育論とその実践を再確認する作業の中で、もしかするとフレイレに見ることができるような、時には辛辣な自己批判を経てこそ、教育は、真の「開かれた教育」、「インパクトを与えることの出来る教育」、「人間を作り替える教育」に近づくことができるのかもしれない。

(おかむら・なおき)

- (1) モアーの詳しい経歴については、キリスト教教育論集第19号、29頁の記述をご覧ください。
- (2) “Teaching that is not open is dry and lifeless, often a rote recitation of facts collected in some bygone time. A teacher who is not open often deals with students as problems to be fixed, . . . or as empty receptacles of the teacher's knowledge.” Mary Elizabeth Moore, *Teaching from the Heart*, Harrisburg, (Pennsylvania: Trinity International, 1998), p.92. (発題者による和訳)
- (3) Paulo Freire, *Pedagogy of Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos, New York: The Seabury Press, 1970.
- (4) “Projecting an absolute ignorance onto others, characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as process of inquiry.” *Ibid.*, p.58. (発題者による和訳)
- (5) “Faith . . . is the most fundamental category in the human quest for relation to transcendence.” James Fowler, *Stages of Faith*, (San Francisco: Harper & Row, 1981), p.14.
- (6) *Ibid.* (発題者による和訳)
- (7) Alfred North Whitehead, *Process and Reality*, (New York: The Free Press, 1978).
- (8) “ . . . to begin a dialogue between educational method and theology (that) might transform both.” Moore, p.11. (発題者による和訳)
- (9) ここでは、多くのキリスト教教育機関の建学の精神に唱われている「愛」を教育論の神学的考察のひとつの例として取り上げましたが、それは必ずしも「愛」のみが、教育論の根幹に位置すべきであるということではありません。

精神ケア学び会

学べない大学生たち

—全入学時代の大学生の学習&学習危機—

2013年3月15日(金) 午前10:30~11:30

場 所：中4教室

東京基督教大学
第16回 精神ケア学び会

学べない大学生たち
—全入学時代の学習&学修—



2013年3月15日
10:30~11:30
中教室5

学べない学生達:

- 学力不足型 ~ 全入時代、ゆとり世代
- 怠けや反抗型 ~ 青年らしさ?
- 発達障害型 ~ 時代の申し子?
- 精神の病型 ~ 人類の課題?



大学の関わり、教員の関わりの必要性!

ピア・チュータリングによる学習支援

目的

授業外の個別指導を通じて、基礎学力や学習意欲を増すような勉学上のサポートを提供すること

対象

前学期GPA1.80未満の学生



ピア・チュータリングによる学習支援

費用

学習支援対象者から1学期15,000円徴収
チューターへは時給千円を支払う

担当部署

教務部 (教員1名 職員1名)



ピア・チュータリングによる学習支援

チュータリング・セッション

形態: 週に1回、1時間、1対1で

場所: LSC室または寮室等

内容: 授業出席状況・課題等の確認

学習計画作成のサポート

学習方法のアドバイス

レポートや課題の進め方のアドバイス

報告: 毎回「学習支援チュータリング報告」を

チューターが記入して提出



ピア・チュータリングによる学習支援

チューター

成績優秀でチュータートレーニングを受けた3, 4年生

学期ごとに学習支援対象者とマッチング

2012年度のチューターは10名

チューターの研修

年度開始前: チューター・トレーニング

各学期の中間: フォローアップ・ミーティング

学期終了時: レビュー・ミーティング



ピア・チュータリングによる学習支援

事例紹介



- 学習の問題～学習無力感
スタディスキル
- 学修の問題～時間管理
生活バランス
- 学習以前の問題～語学力、文化
モラル
- 複合的な問題～精神、家庭、
パーソナリティ

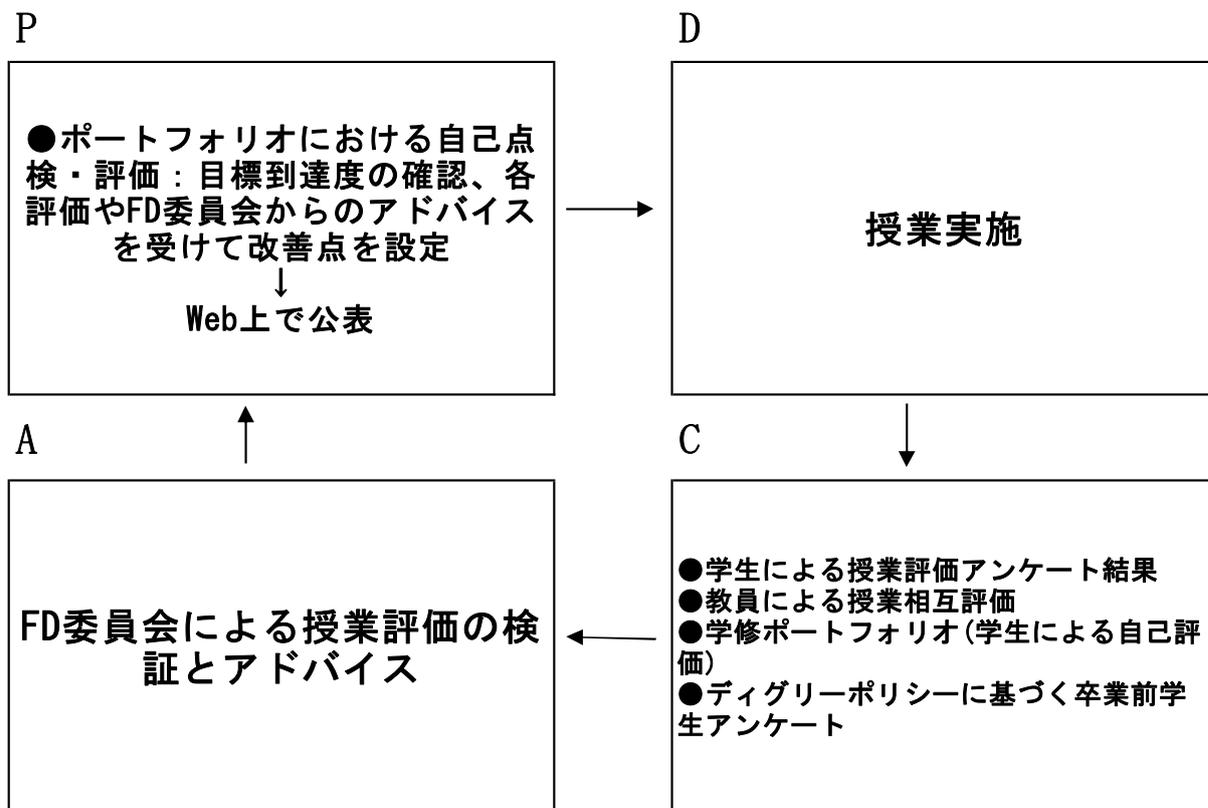
教えられない大学？教員？：

- 入試のプロセスの問題？
- 教員の学生理解の問題？
- 教員のペダゴジーの問題？
- スタディースキルの問題？
- 学内連携の問題？

「～っぱなし」
にできない時代！

授業改善のためのPDCAサイクル

TCUにおける授業改善のPDCAサイクルは以下のようになります。先生方におかれましては、「改善」「計画」「実施」「評価」のサイクルが循環するように実施をお願いいたします。



2012年度 FD活動一覧

日時	タイトル	講師	場所	対象	参加者数
H24. 4. 17	FDワークショップ① 「アカデミックポートフォリオ説明」	高橋職員	大会議室	全教員	19
H24. 8. 29	ファカルティーフォーラム 「TCUに求められているグローバル化教育と国キ学専攻」		FCCホール	全教職員	21
H24. 10. 23	授業評価アンケート講評会（春学期分）	小林高德	大会議室	全教員	17
H25. 1. 15	授業評価アンケート講評会（秋学期分）	小林高德	大会議室	全教員	20
	FDワークショップ② 「神学教育とActive Learning」	岡村直樹			
H25. 3. 15	精神ケア学び会 「学べない大学生たちー全入学時代の大学生の学習&学習危機ー」	杉谷乃百合他	中教室 4	全教職員	24

ファカルティ・ディベロップメント活動報告

2013年7月1日 発行

編集・発行 東京基督教大学
〒270-1347 千葉県印西市内野3-301-5
電 話 (0476)46-1131
FAX (0476)46-1405
<http://www.tci.ac.jp/>

印刷・キクラ印刷(株)
©東京基督教大学2013年