

「大学の神学」再訪 －組織神学としての教育の神学－ [倫理学篇]

Revisiting the “Theology of the University”: Theology of Education as Systematic Theology (Part 1: Ethics)

矢 澤 励 太

要旨

キリスト教大学のキリスト教教育の姿は、礼拝や「キリスト教概論」のみならず、あらゆる大学の営みの中に具現化する。それは大学が知の探究をする対象すべてが神の被造世界に関わるものだからである。さらにキリスト教教育は、被造世界の探究を通して得られた知識やスキルをもってどのように人生の使命に生きていくのか、態度や価値観、人生観をも陶冶する倫理的・目的論的営みである。

キーワード：態度と価値観 (Attitudes and Values)／キリスト教高等教育 (Christian higher education)／キリスト教学校 (Christian schools)

1 はじめに

19世紀半ばの日本開国と共に宣教師の働きを通じてプロテスタント・キリスト教が伝来してから160年が経つ。カトリックと並んでプロテスタントも、その伝来の初期から教育活動に力を注ぎ、各地にキリスト教学校を設立した。それゆえに、日本社会においてキリスト者が占める割合は全人口の1パーセントに満たないのにも関わらず、キリスト教大学は日本の私立大学全体の約10パーセントを占めており、教育においてキリスト教学校が果たしてきた役割は極めて大きい(齋藤、2013)。

しかしながら、「キリスト教教育」とはいったいどのような教育であり、どのように行われることを求められているのか、その理念と全体像について、それぞれの学校で理解と共有が十分に図られているわけではない現実がある。個々の教員の間で理解や強調点が異なる場合もあるし、着任して初めてキリスト教学校の精神的背景に触れる教

職員も少なくない。そうした中でキリスト教学校が日本社会の中であって、神の御名において建てられ、キリストとその恵みの御業を証し、聖霊の力に与かって教育の営みにあたる教育共同体としてのアイデンティティーを共有し確立することが絶えず課題となる。そしてそのアイデンティティーに立ち、新しい時代と状況を踏まえつつ、どのようにしてその教育理念を改めて表現し発信していくかが常に問われる。

本稿の主題を「『大学の神学』再訪」としていることには理由がある。1993年に当時国際基督教大学の教授であり大学牧師であった古屋安雄により、『大学の神学』が著された。これはアメリカで展開したキリスト教大学の大学史をたどりつつ、その今日的課題を明らかにし、キリスト教大学の存立根拠を神学的に基礎づけようとする試みであった(古屋、1993)。その草創期においてキリスト教会との緊密な結びつきの下で始まったアメリカの多くの大学において、その精神的基盤であるキリスト教からの乖離が進み、世俗化が進んでいる(Marsden, 1996)。そのような状況において、

YAZAWA, Reita

北陸学院大学 人間総合学部 社会学科
キリスト教人間論、人間の探究

かえって日本におけるキリスト教大学の方が、より自覚的にキリスト教大学の精神基盤を明らかにし、キリスト教大学としての教育共同体形成の努力を重ねているのである(古屋、1993、281-289)。この『大学の神学』が著されてからすでに四半世紀が経っているが、日本社会におけるキリスト教大学形成の闘いは今なお継続している。

こうした日本におけるキリスト教大学形成の課題に、いくつかの特筆すべき状況も加わっている。第一に、18歳人口の減少が進み、独自の特色を打ち出しえず、学生の集まらない大学は定員割れとなり、今後経営が成り立たなくなり、淘汰されていく可能性が現実的となっていることである(岩田、2013)。このことはキリスト教大学であろうと、一般の大学であろうと変わらない。それゆえキリスト教大学はより明確に、自身の存在根拠について理解を深め、キリスト教教育の理念と特色を、社会に向かって、特に受験生や保護者にも伝わる言葉で発信していかなければならない。

第二に近年、キリスト教学校以外の一般の教育論も人間観や価値観、生きる力や人間力を培う教育の重要性を以前にも増して強調していることが挙げられる。文部科学省は「何を理解しているか、何ができるか」に関わる「知識・理解」、「理解していること、できることをどう使うか」に関わる「思考力・判断力・表現力等」と並んで、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる「学びに向かう人間性等」を育成すべき資質・能力として掲げている(文部科学省、2015)。「主体的・対話的で深い学び」の推進、人間力や価値観、モラル教育の強調などが教育の課題として掲げられている。¹こうした中で、キリスト教教育はこうした諸分野と関わりを持ちつつも、本源的にどのような教育であり、何を根拠として、どんな内容を、いかにして学んでいこうとしているのか、そのビジョンを改めて指し示すことが求められている。キリスト教がその人格教育において大切にしてきた特質と一見したところ、似ている教育理念が掲げられるようになっていく。こうした中で、キリスト教教育とはいったいどのような営みであり、それは世俗社会で掲げられている教育理念とどこを共有し、どこで質的違いを保持しているのか、神学的反省をより深める必要に迫

られていると思われる。

第三に、日本におけるキリスト教学校形成の努力の中にも世俗化の波は押し寄せてきていることを認識する必要がある。伊藤悟(2011)によれば、現代社会における「知識の相対化現象」により、「キリスト教信仰が大学の存立の原理や教養教育の基盤として理解されることはなかなか困難になって」きており、建学の精神が「具体的行動原理として位置づけられる大学はいまではほとんどなくなってしまった」という(134、135)。アメリカにおけるキリスト教大学の理念後退の状況まではいかずとも、日本におけるキリスト教教育の精神的基盤も絶えず鮮明化され、表現し直され続けなければ容易に世俗化の波に飲み込まれてしまう。殊に日本のキリスト教学校教育は必ずしもキリスト教信仰を共有しているわけではない、多くの非キリスト者教員・職員の理解と協力において初めて成り立っているのであるから、なおさら学校の建学の精神とそれが具体的に展開したキリスト教教育とはどのような姿をとるのかを示し、共通のビジョンを担うキリスト教教育共同体の形成に努めなければならない。以上の三つの理由により、「大学の神学」は再訪され、そこから学びつつ、その今日の展開のあり方がさらに吟味検討される必要がある。

キリスト教学校がキリスト教教育を行うとはどういうことであるのか、この問いにキリスト教組織神学における3つの分野からアプローチを試みることができる。一般に組織神学においては、教義学・倫理学・弁証学の3分野があるといわれる。教義学はキリスト教とは「何か」(what)を問い、その教理的・教義学的内容を吟味検討する。倫理学はキリスト教信仰を「いかに」生きるか(how)を問い、どのように信仰的・教会的実践を行うかを問う。さらに弁証学は「なぜ」(why)キリスト教が必要であり、それは他の価値観や宗教とどう関連し、どう異なるのかを明らかにすることを目指す。本稿においてはこの問いに対して倫理的にアプローチすることを試み、キリスト教学校においてキリスト教教育を行うということは、具体的には「いかなる」実践を行うことであるのかを示したい。

キリスト教大学のキリスト教教育の姿は、礼拝

や「キリスト教概論」のみならず、あらゆる大学の営みの中に具現化する。それは大学が知の探究をする対象すべてが神の被造世界に関わるものだからである。さらにキリスト教教育は、被造世界の探究を通して得られた知識やスキルをもってどのように人生の使命に生きていくのか、態度や価値観、人生観をも陶冶する倫理的・目的論的営為である。このことを論証するために、以下第2節では学問の三位一体論的根拠づけを行い、大学が知の探究をする対象すべてが、実は三位一体の神とその神によって造られた世界に関わるものであることを示す。それではキリスト教の学問論はキリスト教学校以外の他の学校で行われている教育と異なる内容を教えていることになるのか。第3節ではこの問いに答えることを試みる。アブラハム・カイパー (Abraham Kuyper) における「一般恩恵」と「特殊恩恵」の議論を援用しつつ (Bratt ed., 1998, 442–460)、キリスト教学校で教える教育内容は教科・学問の知識やスキルにおいては他の学校で教えられる内容と違わなくても、身につけた知識やスキルをもってどのように生きるのかという価値観や人間観、態度においてその特質が現れ出ることを示す。さらに第4節ではその価値観や人間観、態度に関わる教育が具体的教育実践の中でどのように現れ出るのか、具体例を挙げつつ考察したい。最後に第5節において、キリスト教学校は神の御国の到来のために使命を担って働く働き人を送り出す「神の人造り」(近藤、2007、180)にあたる終末論的教育共同体であり、その人間観と教育観において、日本社会における教育においても独自の貢献をなすことができることを示す。

2 三位一体的学問論

キリスト教大学が存立することの根拠は、大学の真理探究の営みがキリスト教信仰と矛盾せず、むしろ緊張をはらみつつも密接な関係をもって歴史的に展開してきたことにある。キリスト教信仰は神がこの世界を創造されたことを信じ告白する。「初めに神は天と地を創造された」(創世記1:1)。神が造られたこの世界はどのような構造を持っており、どのような法則を埋め込まれているのか、どこから来てどこに向かっているのか、自分の人生にはどのような役割が与えられているのか、あ

らゆる問いが生まれてくるのは造られた世界すべてが信仰的探究の対象であるからである。

19世紀オランダの改革派神学者であり、首相も務めたアブラハム・カイパーはこの地上のいかなるものも、人間精神の取り組み対象から除外されることはあり得ないと述べてこう宣言する (Kuyper, “Sphere Sovereignty” 1880)。「我々人間の存在領域に関わるあらゆる領域において、すべてのものの主であるキリストが『これは私のものなり!』と宣言されない領域は1インチたりともないのだ」、と (Bratt ed., 1998, 488)。²世界は神によって創造されたのだからその神と無関係なものは何も存在しない。それゆえ信仰の知的探究もすべてがその対象となり得る。科学と宗教との関係は様々な変遷をたどって来た複雑なものではあるが、その一つの重要な伝統を形づくっている自然神学は、「自然の中に神を発見すること」をその主要命題としてきた (マクグラス、2003、130–143)。キリスト教信仰は知的探究の犠牲の上に成り立つのではなく、むしろキリスト教信仰が科学的探究を要請し、これを活性化してきたのである。信仰は「知解を求める」のである (Migliore, 2004)。

そこで知識と真理を探究する大学においても、被造世界のあらゆる現象をその学的営みの対象とすることになる。一般に諸学は自然世界を探究する自然科学、人間存在の意味と価値について探究する人文科学、社会とそれにかかわる諸現象を探究する社会科学に分類されるが、古屋 (1991) はこの学問類型に三位一体の神の三一構造が対応しているという。³第一に、父なる神の主要な御業である創造と保持に対応するのが自然科学である。自然が「神の言葉 (ロゴス) によって創造された」という信仰は、自然がでたらめではなく、法則によって運行しているという確信をもたせ、自然の論理 (ロゴス) を知ろうとする科学精神をうんだのである (237)。キリスト教神学における創造論と、物理学、化学、生物学、地理学等を含んだ自然科学がここに関連を持つようになる。

第二に、第2位格である子なる神の受肉と贖罪の御業に関わるのが人文科学とされる。ここで中心的に取り上げられるのは神学的人間論である。神の似像として形づくられた人間が、神から離反

し罪に堕したこと、御子なる神が人間と同じ肉を取って、この世に降り、十字架の死と復活の勝利を通して救いの道を開いたことを論じるのがキリスト教神学における和解論である。宗教、哲学、芸術、文学、音楽等を扱う人文科学は「人間とはなにか、を問うとともに、人間が人間らしくなるために必要なものの教育をめざす」ものであり、それゆえに人間存在の本質を探究するのみならず、人間がいかにあるべきかという「当為」をも問う(古屋、1991、239)。キリスト教神学における神学的人間学ならびに和解論がここに人文科学との関わりを持つことになる。

第三に、第3の位格である聖霊なる神が関わるのが社会科学である。社会学、経済学、政治学や法律学といった学問分野がこれに含まれる(古屋、1991、240-241)。古屋はこの聖霊論を「救贖論」と結び付けるが(古屋、1991、240)、それでは贖罪の御業をも含んだ先の和解論との重なりが大きくなるので、ここでは聖化・終末論とした方がよいと思われる。聖化・終末論との関わりで、聖霊は救われた人間を救いにふさわしい歩みへと導き、悪から遠ざけ、神を愛し隣人に仕える歩みを整えて、イエス・キリストに似た者とされるように導く。また社会と世界の歩みを歴史の終わりに到来する神の国へと導く。人間が集合して構成する社会やそこに営まれる経済活動や政治活動、法律による社会生活の保障等、広範にわたる人間の社会的営みを解明しようとする社会科学は、ここにおいて聖霊の聖化と完成に導く働きと接点を持つことになる。

三位一体の神が創造された世界と関わるがゆえに、諸学はキリスト教大学の研究と教育の営みの中に正当にその場を持つことになる。キリスト教精神をもって設立されてはいない他の一般大学においては、もちろん上述のような根拠によって諸学を大学における学的営為の中に位置づけてはいない。一般の大学においては、それぞれの学問を位置づけているのは、それらが人間の文化活動が及ぶ範囲であるからである。しかしながらキリスト教大学は、他大学と同じように人文・社会・自然諸科学を研究教育の対象と内容として位置づけつつも、異なる根拠、すなわち三位一体の神の啓示の視野の下、諸学を位置づけ、その学的営為に

携わっている点が決定的に異なるのである。

3 アブラハム・カイパーにおける一般恩恵論と科学

アブラハム・カイパー(Kuyper, "Common Grace in Science," 1904)はこの被造世界すべてが、神の意思を反映しているとみる。「被造世界全体において、神の意思の表現、具現化、啓示でないものはなにもない」(Bratt ed., 1998, 443)。すべてのものは「神の思惟、神の意識、神の言葉に由来している」ことになる(Bratt ed., 1998, 444)。目に見えるこの世界のものは目に見えない神が永遠において思惟されていた計画の啓示であり、自己展開なのである。

一般にこう考えることができる。物は二度創造される。一度目は思惟・精神・頭の中での計画においてである。二度目はこの青写真に基づいて、計画が実行に移され、実際に物が形づくられることによってである。カイパーはこれと同じことが神と被造物全体との関係において起こっていることを論じているのである。彼によれば「すべての創造物はその起源、存在、その行程において、神が永遠において思惟し、聖定において決定した事柄の、豊かで一貫した啓示なのである」(Bratt ed., 1998, 444)。

このことはキリスト教大学とそれ以外の一般の大学との間の学的営為に違いをもたらすであろうか。どちらの学的営為も目に見える被造物の世界の中での学的探求においては同じように研究を行い、同じように成果を出すことができる。したがって世界内の目に見える事象の取り扱いに関わる方法論的手続きについて、キリスト教大学の学問的営為と一般の大学の学問的方法論との間に齟齬があったり、コミュニケーションにおいて了解不能な手続きがあったりするわけではない。しかしながらカイパーが論じるように(Bratt ed., 1998, 448)、得られた科学的知見を目に見えない神の思惟との連関において解釈するか否かが、「真の科学」と「偽りの科学」との境目となる。「真の科学」と「偽りの科学」との違いは、学問対象の違いではない。すなわち「真の科学」が対象とするのは「聖なるもの」であり、「偽りの科学」が対象とするのが「この世のもの」だということではな

い。どちらの科学とも対象とするものは人間が知り得るあらゆる対象であることは共通している。違いがあるのは、科学的探究を行っている主体が、背景に持っている基本原理、価値観、ないし理解の枠組みとでも呼ぶべきものである (Bratt ed., 1998, 448)。カイパーは述べる。

それゆえ、キリスト教会の外で生じた科学が一方で真実で本質的な知識をもたらし、それでいて他方で神の御言葉の真理に真っ向から対立するような生命概念や世界観に至るような科学でもあるという事態に我々は直面することになるのである。(Bratt ed., 1998, 448)

得られた科学的知見をどのような価値観や枠組みにおいて受け止め理解するのか、そこにキリスト教に淵源する科学とそうでない科学との違いが現れ出るということになる。その意味でいかなる科学も完全に「価値中立」であることはあり得ない。人間が従事する科学において、完全に客観的な科学的営為はあり得ない。

科学はこの世界の現象の構造を突き止めたり、その背後に隠れている法則性を発見したりすることはできる。しかしなぜそうした法則性がこの世界構造の中に埋め込まれており、それは人間にとってどんな意味があり、価値があるのかといった意味や価値に関わる問いには答えることができない。カイパー (Kuyper, “Common Grace in Science,” 1904) の言葉で言うならば、「科学が目に見える観察可能なものに関わっている限りでは、事物の起源・整合性・目的に関わる問いを扱うことはできない」のである (Bratt ed., 1998, 455)。

したがって自然の探究から生み出された技術も、使うのは人間であるから、同じ技術を零戦のゲージの製造にも、戦後の日本経済の重工業化を支えた精密機械工業にも用いることができるわけである。⁴知識や技術はそのものにおいては価値中立であるとしても、それをどのように用いるかが問題となる時には、そこに価値観やそれを用いる主体の人間性が問われないわけにはいかない。

カイパー (Kuyper, “Common Grace in Science,” 1904) によれば、諸現象には「二重の性質」(the twofold nature of the terrain) が認識されなければ

ならない (Bratt ed., 1998, 454)。

一方では、すべてが見たり聞いたり、量ったり測ったりすることに依存している外的事物の次元がある。他方では、我々の内なる霊が最初の動因としてふさわしく、外的で観察可能なものはその霊に従うものとしてのみ機能することができる、目には見えない霊的事物の次元があるのだ。(Bratt ed., 1998, 454)

したがって、この霊的次元が打撃を受けたり、破壊されたり、あるいは外的可視的次元が霊的次元から切り離されて自律的に機能するような状態となってしまうたりしていることが、聖書的表現では「罪」の状態となる。神との霊的關係がダメージを受け、霊的コンパスを失った状態においては、知識や技術は人間の欲望や恣意的な自己利益の赴くままに利用されかねない。

それにも関わらず科学的営為が継続し、世界が今のところ破綻せず、また人類の健康と福利の増進に関わる偉大な発見と進歩が積み重ねられている現実がある。キリスト教大学であるとないと関わらず、あるいは信仰の有無に関わらず、学問的営為と研究の進捗、その結果としての人類の福利が認められる。カイパーによれば、そこに人間の救いに関わる「特殊恩恵」(special grace) とは区別された「一般恩恵」(common grace) の介在を認めることができるのである (Bratt ed., 1998, 448)。

アダムとエバが取って食べてはならないと命じられた木の実を食べ、死すべき者となった時、そこで歴史は終わらなかった。カイパーが述べるように、「罪はその腐敗を拡大し続ける一方で、一般恩恵が介入し、罪の活動を押さえ、コントロールしているのである」(Bratt ed., 1998, 448)。人間の意識を「鏡」にたとえるならば、この「意識の鏡」は罪によってひび割れてはいるのだが、そのようなひび割れにも関わらず、この鏡は歪められて使い物にならないほどにはならない程度で、おぼろげながらもそれなりに世界の像を映し出しているということになる (Bratt ed., 1998, 452)。この一般恩恵に支えられている共通基盤の上で、キリスト教大学もそれ以外の大学も、同じ学問的

営為に携わり、共通の言葉を語り、共同研究をすることもできることになる。

その上でどこにキリスト教大学における学的営為の、他のそれとの違いが見出されるのかと問うならば、どのような価値観や世界観に基づき、どのような方向と目的に向かってこうした学的探究を重ねていくかという根拠や目的に関わる基本理解にその差異が特定されるのではないか。科学的営為（人文・社会科学も含めて）は人間の文化的営みの一部であるが、元来「文化」(culture)とは「耕す」という意味の言葉に由来している。学問的営為はこの世界を耕し、調べ、新たな発見を積み重ねる文化的営為ということができよう。しかしこの「耕す」行為を、どんな目的をもって、どんな方向や目的に向かって行うのかというところに、キリスト教大学における学的営為の姿勢が現れ出るのではないか。たとえ学問上の方法論的手続きは共有していても、価値観や人間性、態度の理解と教育の仕方において、キリスト教大学ないしキリスト教教育の独自性が認められると思われるのである。

4 人生観・価値観の陶冶

一般恩恵を前提とした上で、キリスト教大学の研究と教育において、そのキリスト教大学としての独自性はどのように現れ出るのであろうか。国際連合の経済協力開発機構(OECD)が取り組むプロジェクト「OECD Education 2030」において、「コンピテンシー」(competency)と呼ばれる実践的汎用能力を支える構成要素として認められている3つの力は「知識」(knowledge)、「スキル」(skill)、そして「態度・価値観」(attitudes and values)であるが⁵⁾、キリスト教教育の特質が最も発揮されるのは3つ目の「態度」や「価値観」の領域であると考えられる。人生観や価値観を陶冶することにおいて、聖書に基づくキリスト教の使信がその力を発揮するのである。

このキリスト教教育の人生観・価値観形成力について、デイヴィッド・スミス(David I. Smith)の論じる教室における授業の「最初の9分間」に関する論考を手掛かりとしたい。現在アメリカ・ミシガン州にあるキリスト教大学であるカルヴィン大学で教鞭をとり、同大学の付属研究所カイヤ

ース・インスティテュート(Kuyers Institute)の所長も務めるスミスは、初めイギリス郊外にある、学力レベルは高くなく、貧困層も多い地区にある高校でドイツ語やフランス語を教授することからそのキャリアを始めた。彼の中に常にあったのは、自分の持つキリスト教信仰は教室での教育活動にどのような形で具体化されるのかという問いであった。元来できあいの答えがあるわけではないこの問いに試行錯誤を繰り返しながら取り組み続けてきた実践から生まれた知見をまとめたものがその著書『キリスト教教育について—教室で信仰を実践するとは』(*On Christian Teaching: Practicing Faith in the Classroom*)である(Smith, 2018)。

たとえばあるリベラル・アーツ・カレッジにおける2年生のドイツ語のクラスの第1回目の授業の様子をスミスは次のように紹介する。学期が始まる2週間ほど前から担当教員であるスミスは受講予定学生の顔写真のリストに日々親しみ、一人ひとりの名前を覚え、彼らのために祈りつつ過ごす。誰よりも先に教室に入って第1回目のクラスのために教室のアレンジを行い、4つの椅子を組み合わせてつくった島を教室内のあちらこちらに配置する。教員が最初に到着しているのは、教室に入る学生たちを歓迎すると同時に、アレンジした教室の机や椅子の配置を学生たちが標準仕様に戻してしまうことがないようにするためでもある。授業の初め、短く担当教員が自己紹介した後、各グループの中で学生はペアを作りドイツ語で2分間ずつ自己紹介をさせる。その後、4人のグループの中で、各学生は自分が聴き取った学生についての他己紹介を1分間ずつ行う。その合計約4分の間、教師は各グループを巡回しながら、学生一人ひとりに挨拶をし、短くこのドイツ語コースへの歓迎の意を伝える。このようにして授業の最初の9分間が用いられる(Smith, 2018, 15-16)。

一見、学期初めのウォーミングアップ・エクササイズをただけに見えるこの9分間ではあるが、そこには事前に考え抜かれたスミスのキリスト教教育実践としてのドイツ語教育のアイデアが詰めこまれている。夏休みの間、ドイツ語から離れていた学生たちはこの第1回目の冒頭の課題に取り組むことを通して、この言語習得のために、実践

的に会話練習に取り組む努力が不可欠なものであることを授業コース全体のメッセージとして受け止める。そして一人ひとりに教授が順に自己紹介を求める問いを投げかけながら巡回したなら20分以上かかるかもしれない時間を、全員が同時に話す練習をさせることで約8分間のうちに全員がドイツ語を話す練習に参加できるようにしている (Smith, 2018, 17-18)。

この時間の間、教員は受講生全体の前で授業を行うタスクから解放され、クラス内を巡回しながら、学生一人ひとりの名前を覚えると同時に、当該クラスの実情を把握することに集中することができる。学生たちのグループごとの会話練習を聴き取りながら、どういった文法項目はマスターできているのか、どういった間違いが見られるのか、誰が内気で誰は話し過ぎであるのか、誰はクラスに参加するためにより多くの励ましを必要としているのか、誰には周囲に対しより配慮をもって振る舞うことを学んでほしいのか、といったクラスの特質を感知することができるのである。こうしてクラスの冒頭の約9分間が過ぎるまでに、教員は学生の名前をあらかじめ覚え、学生一人ひとりに名前をもって直接呼びかけることができる関係を築くことができる (Smith, 2018, 20-21)。

さらにこの会話練習時間を通じて、学生たちはこのコースにあたっての認識論的な準備ができるのみならず、情緒的な準備もできる。学期の初め、最初のクラスで学生たちの中には当然ながら不安も多い。中には過去に会話練習において文法的間違いを皆の前で逐一指摘され、クラスの中で発言することに極度の緊張感を抱くようになった学生もいるという。そうした背景を持つ学生たちも含め、受講生たちが比較的抵抗感の少ない一対一のペアでの会話練習から始め、次に4人のグループの中で他己紹介をすることで、クラスにおいてドイツ語で発言することへの抵抗を減らし、やがてはクラス全体の前で発話することへの準備がなされていくことへの期待も込められている。またこうしたプロセスを踏むことによって、教員は個々の学生のニーズを把握することができる。強い緊張の中に置かれると吃音がひどくなる学生がクラスにいたこともあったといい、その場合、そうした学生の発話を他の学生たちが敬意をもって忍耐

強く聴くクラスの雰囲気や環境をどのように整えていくかという課題がある。特に意識した準備もなく第1回の授業に臨むならば、最初にクラス全体の前でそのような学生を指名して発話を求めてしまう可能性もあり得るのだから、こうした授業デザインがいかに大切であるかを教えられる (Smith, 2018, 21-22)。

その意味でも、教員がグループ練習の間に教室内を巡回し、学生一人ひとりのそばにしゃがんで目と目を合わせて声をかけ、名前を聴き、それを繰り返し、歓迎の言葉をかけるという機会を持つことによって、学生たちは教員にとって、単なる集合体ではなく一人ひとりの人格となる。このことはその後のクラス運営における教員の学生一人ひとりへの接し方において、それが行われなかった場合と比べて質的違いを生み出す (Smith, 2018, 22-23)。教員と学生たちとの間に「心の架け橋」(ラポール) が生まれるということであろう。

また学生はこのエクササイズを通じて、相手の話をよく聴くことの大切さを学ぶことも期待されている。最初のペアで自己紹介をしてもらった後で、4人のグループに戻った際、教員は各自が今聴いた相手の学生について、グループ全体にドイツ語で紹介する(他己紹介をする)ように求める。この時点で、ペア同士で自己紹介していた時に、相手の話を十分聴いていなかった学生は驚き、いつでも相手の話を注意してよく聴いておくことは大切なことなのだというこのコースの課題のデザインに示唆されているメッセージを受け取ることになる。敢えて、後で他己紹介をしてもらうからよく聴いておくようにという指示を事前にはしない。教授がそのような指示を出した時だけよく聴いておけば自分の評価に悪い影響は出ない、それ以外の時は特に相手の話をよく聴かなくてもよいだろう、という誤ったメッセージを学生が受け取らないようにするためであるという (Smith, 2018, 23)。

以上のように、スミスがデザインした授業の最初の9分間において、このコースでは積極的な参加が大事であること、学生一人ひとりのアイデンティティーはこのクラスでの学びの中で無関係ではなく大事な部分であること、時間とエネルギーを最大限に活用した学びを実践すること、他者の

話をよく聴き、学びのコミュニティーを形成することや一人ひとりが敬意をもって遇されることがこのクラスでの学びが大切にしている価値であることが、クラスの基本メッセージとして学生たちに伝達されることになる。こうしてこのコースがどのようなクラスであり、どういった教室文化を持つものであるのかについて教員と学生の間に「共有されたイマジネーション」(a shared imagination)が形成され、それがこの学びのコミュニティーについての教育方法論的基盤を提供していくことになる(Smith, 2018, 24)。スミスが着目しているのは、科目や学問領域の内容(コンテンツ)がどのようにキリスト教と関連し、その意味でキリスト教教育たり得るのか、という問いではなく、どのような科目や学問領域であれ、その教育がキリスト教教育であるとするならば、キリスト教信仰は教育方法論(pedagogy)にどのような表現を与えることになるか、という問いなのである。教育内容上(what)の問いではなく教育方法論上(how)の問いなのである(Smith, 2018, 3)。⁶

教育においては完全な価値中立などあり得ない。どのような価値が大切で、どういった価値観が学ぶ者の中に涵養されていくべきか、どういった価値観は不適切で有害でさえあるのか、価値を識別できる人間性と大切な価値観の育成を教育は伴う。それを欠いた知識とスキルのみ肥大化が行われた場合、科学者が目指すのは未知であったことを発見することなのであって、それがどういった結果をもたらすかということについて科学は関知しない、といった無責任な科学論、科学者論が生まれかねない。⁷知識やスキルのみが蓄積された一方で、価値観・人間性が空白状態であった場合、そこに人間の欲望やイデオロギーやマインドコントロールが侵入した場合、犯罪や独裁体制やテロリズムが結果する危険性をはらむことになる。⁸教育において教員が、クラスが、学校が、どのような価値や人間性を大事なものとして意識し、伝達しようとしているかがきわめて大切であるゆえである。それが端的に現れ出ているのがその学校の「建学の精神」であるといつてよい。

5 終末論的礼拝共同体としてのキリスト教大学

前節で紹介したキリスト教教育の実践例としてのスミスの授業デザインは、どういった意味で「キリスト教」教育であると言えるのか、同じようなことはキリスト教学校ならずとも、一般的な意味での教育の授業デザインとしても大事なこととして教えられ得るものではないのか、といった印象や疑問を与えるかもしれない。確かに実践面においては、ここで論じられたようなキリスト教教育の教育方法論的特質は他の教育方法論とも重なってくる部分が多いと思われる。この一般的教育方法論とキリスト教教育の倫理学的実践との関係について、以下の三つの点を指摘しておきたい。

第一は、表面的に同じような教育方法論が採用されているとしても、キリスト教教育においてはそれがキリスト教的な意味と理由において自覚的に実践されていることこそが大事なことであるという点である(Smith, 2009, 37)。キリスト教教育共同体としてのキリスト教学校において、そこで大切にされている価値観や人間性が教育実践においても一貫しているということである。理念や精神として掲げられていることが、実践においても一貫して具現化されているということである。新約聖書の「ヤコブの手紙」の表現で言えば「信仰」と「行い」とが一致しているかという問いである。

たとえば授業の冒頭で一人ひとりが大切なかけがえのない大事な存在であり、各自がどんな疑問や感想を持っているかを大切に授業を進めていきたい、それゆえ休まず毎回出席してほしいと学生たちに伝えたとする。ところがいざコースが始まったら、質問があるかを問うこともなく、教員が一方的な講義を学期の終わりまで行ったとしたらどうであろうか。学生の中には冒頭で掲げられた価値観と実際に採られた教育方法との間に著しい乖離が生じたという印象が残るであろう。

教員は意識するとしないうちに問わず、その言葉や振舞いによってさまざまなメッセージを発しているのであり、それらを通して特定の価値観や人間観を生徒や同僚に伝達しているのである。この教育方法論的次元を意識化し、「建学の精神」との間に一貫性を持たせるための努力が、キリスト教教育共同体形成の基礎となることを認識したい

のである。

第二は、第一の点を前提とした上で、「キリスト教人格教育」は元来、本稿で論じてきたような人格を大切に、価値観や人間性を育む教育をその営みの中心に据えてきたのであり、その意味で現在グローバル化しつつある価値観や人間性教育の老舗であり本家であるということである（吉岡、2014）。少なくともキリスト教人格教育は西洋教育思想史の中で重要な伝統の一つを形づくっている（眞壁編、2016）。現在「世界共通文明」として認識され始めている「自由」や「正義」、「宗教的な寛容」や「デモクラシー社会」といった文化価値について、歴史的にその精神基盤となってきたのがプロテスタント・キリスト教であることを認識する必要がある（近藤、2015、15-18）。⁹その意味ではキリスト教教育が大切にしてきた価値観や人間性教育の重要性がグローバル社会においても認識され始めたのであり、キリスト教会とキリスト教教育が重んじてきた価値が普遍化し、世界が教会に追いついて来たと言ってもよいのではないか。

第三は、本稿で論じてきた教育実践が「キリスト教」教育実践となるのは、礼拝を中心とする教育共同体の中でこの教育実践が行われているがゆえであるということである。キリスト教大学、いや大学のみならずキリスト教学校の中心には礼拝がある。「神の御前」(coram Deo)¹⁰に立ち、自らの学びに向かう姿勢について、教育への姿勢について、教員と学生との関わり方について、真理探究の姿勢について、自らの霊的状态について、言葉と思いと振舞いについて、心を静めて神のまなざしの下で振り返る時が、学校の営みの中心にあるのである。信仰と実践の一致に努めつつも、失敗したり不十分であったりする自らの姿を神の御前で認め、へりくだる。悔い改めと新しい力に生かされる。この真理の前に教員も生徒学生も同じようにひざまずく時と場が、キリスト教学校の命の泉である。

そもそも人間は自分の魂を神とし、自分の腹を王国とする傾向を内に秘めている存在であり、神から離反する傾向を抱えている（Calvin, 1960, III. vii. 4）。古代教父アウグスティヌス（Augustine）にならってジェイムズ・スミス（James K. A. Smith）

が論じるように、人間は知的主体であるよりは、欲望や愛といった情動や意志が主体を占めている存在である（Smith, 2009, 2016）。だからこそ、神の御前に立たされる礼拝を通じて人間の罪の傾向性が癒され、神に向かって方向転換を起こすことが求められるのであり、この出来事がキリスト教教育の中心になければならない（Smith, 2009）。

チャールズ・テイラー（Charles Taylor）が論じるように、「何が善いもので何が悪いものであるか、何が行う価値があり、何がそうでないか、何があなたにとって意義があり重要なものであり、何は些末で二次的なことであるかということ」を巡る問いがそもそも引き起こされるのは、そうした問いを惹起せずにはおかない規範的空間（normative space）がそこに文脈として存在しているからである（Taylor, 1989, 28; quoted in Volf, 251）。このキリスト教学校においてこの規範空間を生み出しているのが、キリスト教信仰であり「建学の精神」にほかならない。キリスト教学校における教育実践が、たとえ外見上は一般の教育実践と似通って見える場合でも、その教育実践をほかではない「キリスト教」教育実践たらしめているのが、礼拝を中心として形成されているキリスト教学校の教育空間全体なのであり、この空間が与えている教育的活動のコンテキストなのである。

このキリスト教信仰基盤というコンテキストで営まれる教育活動は、たとえ表面上その営為は他の教育活動と似通っていても、その精神基盤においてよりラディカルにその教育論的根拠を求め、その淵源に触れている。「なぜ命が大切か」、「なぜ人の命を奪ってはならないか」という問いに、「その人の命が失われると悲しむ人がいるから」とか「人の命は限りなく尊いものだから」という次元の答えですませない。キリスト教教育は、「命が尊いのはそれを与えたのが主なる神であり、その人の命と人生は神のものであるから」と答える。生徒学生が人格として重んじられるべきなのは、この生徒学生も「神の似像」（創世記1:31）として形づくられた存在であり、神が選りこの学校に託された存在だからだと信じる。このトータルでラディカルな根拠と精神基盤が、キリスト教教育を「キリスト教」教育たらしめているのである。この「神の次元」がキリスト教教育の価値観

や人間性理解の根拠、基盤、下支えとなっているのである。

それゆえキリスト教学校のキリスト教教育は礼拝や聖書・キリスト教の授業のみに縮減されてはならない。「天の国はパン種に似ている。女がこれを取って三サトンの粉に混ぜると、やがて全体が膨れる」(マタイ13:33)と聖書が告げるように、御国のパン種が礼拝を通じてキリスト教教育共同体という粉に混ぜ合わされると、このパン種は全体に行き渡り、全体を膨らませるのである。それゆえキリスト教教育共同体の教育的営為において、どこを切り取ってもキリスト教教育の香りがするはずであり、キリスト教教育はそのように全体に浸透したパン種の香りを放つことを目指すべきである。キリスト教教育は「金太郎飴」のようにどこをスライスしても神に託された人格として生徒学生を受け止め、その人間性と価値観を形成する「神の人造り」(近藤、2007、180)の刻印が認められるはずである。

日本の説教者・伝道者である加藤常昭は牧会心理学¹⁾のセワード・ヒルトナー (Seward Hiltner) から学んで「パースペクティブ思考法」というものを提唱した(平野、2018、53-54)。汽車の車両の中で小分けされた客室の一つに入ると、前や後ろにある他の客室の様子は分からなくなってしまう。このような「コンパートメント型思考法」では、キリスト教教育は聖書・キリスト教の授業や一日の中で区分された礼拝の時間の中のみ押し込められてしまう。それに対して「パースペクティブ思考法」では、礼拝の視座から学校の教育活動全体を見渡し見通すことにより、すべての教育的営みを「キリスト教」教育として見直し、整えていくことを可能にする視野が開ける。礼拝からあふれ出した命の泉は学校全体を潤し、そのあらゆる営みの中に浸透し、パン種として全体を膨らませるのである。パースペクティブ思考法で考えるならば、デイヴィッド・スミスの教育方法論におけるキリスト教教育に見られたように、キリスト教学校では「キリスト」とか「アーメン」といった言葉が直接使われていない場面においても、その教育方法において醸し出されるエートスそのものがキリスト教的営為となっているわけである。

以上の三点を踏まえて、キリスト教教育共同体

は「御国を待ち望む終末論的礼拝共同体」としてこの世に証しを立てる。「終末論」(エスカトロジー)とは、世の終わりに関わることから(エスカトン)についての思想である。しかしそれは恐怖と破滅の終末ではなく、歴史の完成と成就を伴う希望の終末である。聖書の告げる終末は、キリストがまことの王として再臨し、キリストの十字架による罪の赦しに与かり、神のものとして召集された神の民を一つにし、生ける神の命の交わりの中に導き入れる恵みの約束である(近藤、2004、132-134)。それゆえに教会の礼拝、またその延長線上にあるキリスト教学校の礼拝はそこに神の国の希望がこだまする、「神の国のエコー」なのである(近藤、2004、131-137)。「神の国」は、「王であるイエス・キリストによって世界、人類、社会が審判され、そして成就される国」であり、教会(そしてその裾野にあるキリスト教学校)は、「主イエス・キリストによるこの神の国の審判と成就を反響」する、この社会の中にあって特異な存在なのである。キリスト教学校は、「社会や文化、日常生活と結びつきながら、それが終わって神の前に立つことを予兆している群」である教会とのつながりの中で生きるものであり、その意味で彼岸と此岸との接点に立つ存在であり、彼岸に支えられつつ此岸を生きる感覚を知っている共同体なのである(近藤、2004、133)。終末論的礼拝共同体としての教会とつながるキリスト教学校は、この超越的次元にその倫理的営為を下支えされ、また上からの鼓舞と牽引を受け、御国の到来に向けて祈り働く召命教育共同体となる。

6 おわりに

本稿の冒頭において「大学の神学」再訪の必要性について触れ、その三位一体論的諸学理解を概観した。その上で、アブラハム・カイパーにおける一般恩恵論の中で位置づけられる諸学とキリスト教大学の学的営為との関係を論じた。次に価値観や人間性教育との関連で、キリスト教大学、キリスト教学校の真価が発揮されることを論じた。最後に、こうした教育共同体は「御国のエコー」として、終末論的礼拝共同体である教会とのつながりの中で、その共同体形成にあたることを論じた。

キリスト教大学のキリスト教教育の姿は、礼拝や「キリスト教概論」のみならず、あらゆる大学の営みの中に具現化する。それは大学が知の探究をする対象すべてが神の被造世界に関わるものだからである。さらにキリスト教教育は、被造世界の探究を通して得られた知識やスキルをもってどのように人生の使命に生きていくのか、態度や価値観、人生観をも陶冶する倫理的・目的論的営為である。

こうしてキリスト教大学（学校）は、一人ひとりの人生のストーリーが断片的なものではなく、神の「大いなる物語」（芳賀、2001）の中にすでに組み込まれているという恵みの発見を告げ知らせる共同体となる。

将来、あなたの子が、「我々の神、主が命じられたこれらの定めと掟と法は何のためですか」と尋ねるときには、あなたの子にこう答えなさい。

「我々はエジプトでファラオの奴隷であったが、主は力ある御手をもって我々をエジプトから導き出された。主は我々の目の前で、エジプトとファラオとその宮廷全体に対して大きな恐ろしいしと奇跡を行い、我々をそこから導き出し我々の先祖に誓われたこの土地に導き入れ、それを我々に与えられた。主は我々にこれらの掟をすべて行うように命じ、我々の神、主を畏れるようにし、今日あるように、常に幸いに生きるようにしてくださった。我々が命じられたとおり、我々の神、主の御前で、この戒めをすべて忠実に行うよう注意するならば、我々は報いを受ける。」

（申命記 6：20-25）¹²

〈注〉

¹ 文部科学省が道徳を教科化する動きが進行しているが、教科としての「特別の授業 道徳」とキリスト教学校における「聖書科」の授業との共通性と差異性については以下の拙論を参照。「聖書科と道徳化—どこが同じで何が違うか」『北陸学院大学・北陸学院短期大学部研究紀要』第9号（2016）：153-165頁。

² 本書はジェームズ・ブラット（James D. Bratt）によって編纂されたカイパーの原典集成である。

³ 古屋安雄『大学の神学—明日の大学を目指して』（ヨルダン社、1991年）、236頁の図表を参照のこと。

⁴ 「NHKスペシャル 戦後70年 ニッポンの肖像 豊かさを求めて」の第1回「“高度成長”何が奇跡だったのか」（2015年5月14日放送）における黒田彰一へのインタビューを参照。

⁵ 「OECD Education 2030」ラーニングコンパス

⁶ キリスト教と諸学との内容上の関連性については、キリスト教教育論の教義学的課題となり、これについては「組織神学としての『教育の神学』—教義学篇」として稿を改めたい。

⁷ NHK Eテレ「フランケンシュタインの誘惑E+・選#3『水爆 欲望と裏切りの核融合』」（2019年8月8日放送）における「水爆の父」エドワード・テラー（Edward Teller）の紹介を参照。

⁸ 1995年に起きた地下鉄サリン事件に関係した実行犯たちの中に知識やスキルの面では一流の学識を身につけたエリートたちが多くいたことが思い起こされる。

⁹ この点についてはさらに論考の展開が必要と思われるがそれは主として近藤勝彦が「キリスト教世界政策」と呼ぶところのキリスト教弁証学に関わる課題であり、「組織神学としての『教育の神学』—弁証学篇」として稿を改めて論じたい。

¹⁰ この「神の御前に」という感覚は、改革者のルターやカルヴァンが重んじた霊的姿勢であり、北陸学院の建学の精神「主を畏れることは知恵の初め」（詩編111：10）が表現している霊性でもある。

¹¹ 「牧会心理学」は教会における魂への配慮の働きを心理学との関わりで研究実践する分野である。

¹² 聖書の引用はすべて新共同訳に拠った。

〈参考文献〉

Bratt, James D. ed. *Abraham Kuyper: A Centennial Reader*. Grand Rapids: Eerdmans, 1998.

Calvin, John. *Institutes of the Christian Religion*. Edited by John T. McNeill. Translated by Ford Lewis Battles. The Library of Christian Classics. Louisville: Westminster John Knox, 1960.

古屋安雄『大学の神学—明日の大学をめざして』ヨルダン社、1991年。

芳賀力『大いなる物語のはじまり』教文館、2001年。

ハラリ、ユヴァル・ノア（柴田裕之訳）『ホモ・デウス—テクノロジーとサピエンスの未来 上・下』河出書

- 房新社、2018年。
- 平野克己編『聞き書き・加藤常昭一説教・伝道・戦後をめぐって』教文館、2018年。
- 伊藤悟「キリスト教大学における教養教育」、129－152頁。青山学院大学総合研究所キリスト教文化研究部編『キリスト教大学の使命と課題—青山学院大学の原点と21世紀における新たな挑戦』教文館、2011年所収。
- 岩田雅明『生き残りをかけた大学経営戦略—大学、常夏の時代から氷河期へ』ぎょうせい、2013年。
- 近藤勝彦『伝道する教会の形成—なぜ、何を、いかに伝道するか』教文館、2004年。
- 近藤勝彦『いま、震災・原発・憲法を考える—続・キリスト教の世界政策』教文館、2015年。
- 近藤勝彦『キリスト教の世界政策—現代文明におけるキリスト教の責任と役割』教文館、2007年。
- 近藤勝彦『伝道する教会の形成—なぜ、何を、いかに伝道するか』教文館、2004年。
- A・E・マクグラス(稲垣久和・倉沢正則・小林高德訳)『科学と宗教』教文館、2003年。
- 眞壁宏幹編『西洋教育思想史』慶應義塾大学出版会、2016年。
- Marsden, George M. *The Soul of the American University: From Protestant Establishment to Established Nonbelief*. New York: Oxford University Press, 1994.
- Migliore, Daniel L. *Faith Seeking Understanding: An Introduction to Christian Theology*, second edition. Grand Rapids: Eerdmans, 2004.
- 文部科学省教育課程企画特別部会「論点整理 補足資料(4)」『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』(2015年8月26日) http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/27-2s7-5.pdf (2019年10月28日アクセス)
- 齋藤崇徳「日本における宗教系大学の比較分析—制度的変数を中心として—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』53(2013): 55－66頁
- Smith, David I. *On Christian Teaching: Practicing Faith in the Classroom*. Grand Rapids: Eerdmans, 2018.
- Smith, James K. A. *Desiring the Kingdom: Worship, Worldview, and Cultural Formation*. Volume 1 of Cultural Studies. Grand Rapids: Baker Academic, 2009.
- Smith, James K. A. *You Are What You Love: The Spiritual Power of Habit*. Grand Rapids: Brazos, 2016.
- Taylor, Charles. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- Volf, Miroslav. "Theology for a Way of Life," 245－263. In *Practicing Theology: Beliefs and Practices in Christian Life*. Edited by Miroslav Volf and Dorothy C. Bass. Grand Rapids: Eerdmans, 2002.
- 吉岡良昌『キリスト教人格教育論—個人の尊厳を見つめて』春風社、2014年。