

新しい教会教育をめざして

～ 聖書と学習科学からのアプローチ ～

登戸教会牧師

松原洋満

はじめに

私は長年、教会教育や神学校教育にたずさわってきました。その中で、「何かがおかしい」、「どこか根本的に変えるべきところがあるのではないか」という感覚をずっと抱えてきました。このたび、十年以上にわたって考えてきたことを、ようやくまとめることができました。

本書は、教会教育を聖書の原点に立ち返って根本的に見なおそうとしたものです。そのために、現在、私たちがしていることを冷静に見つめるところからスタートしました。そして、聖書的な学びとは何かを考え、その実践に役立つ学習科学から参考になる概念を紹介します。

本書の目的は、基礎となる原理と概念を提供することです。ですから、具体的な実践は、今後多くの方々と共に積み上げていきたいと考えています。

本書を、教会のリーダーの方々、教会学校の教師はじめ教会での教育に関心のあるすべての方に読んでいただきたいと思っています。まだまだ不十分な点が多いと思いますので、ご意見をいただければ感謝です。

目 次

はじめに

目 次

第1章 教会教育は学校教育と同じ!?

1. 日本の学校教育の長短所
2. 従来の学校教育の原理
 - (1) 行動主義
 - (2) 教授主義
 - (3) 客観主義
 - (4) 国民化と産業発展
3. 日本の教育の長短所を考えた理由
4. 第1章のまとめ

第2章 聖書的な「学び」とは何か

1. 聖書的な学びが目指すもの
2. 神と人との共同作業
3. 生涯にわたる過程
4. 聖書のことばの人格性
5. 全人的関わり
6. 共同体的な学び
7. 霊的戦い
8. 学校教育と聖書的な学びの比較
9. 第2章のまとめ

第3章 学習科学からの知見

1. 学習科学とは
2. 学習科学から教会教育に役立つ概念
 - (1) 生きた知識を学ぶ場を作る
 - (2) 文脈の中で学ぶ・状況に埋めこまれた学習
 - (3) 共同体への参加・正統的周辺参加
 - (4) 協調学習
 - (5) 学習環境デザイン
 - (6) 学習の転移

- (7) 学習方略
- (8) 熟達化
- (9) リフレクション・省察
- (10) 動機づけ
- (11) 概念変化
- (12) ファシリテーション
- (13) 外化と明示化
- (14) 記憶に残すための3条件
- (15) 学習活動の配列方法
- (16) ケーススタディ
- (17) ポートフォリオ評価

3. 第3章のまとめ

あとがき

参考文献

第1章 教会教育は学校教育と同じ!?

この章では、私たちが受けてきた日本の学校教育の長短所を共に考え、学校教育の根底にある原理をみます。その後で、なぜ日本の学校教育の長短所を考えることが教会教育を見直すために必要なのかを考えます。

1. 日本の学校教育の長短所

私は神学校で「キリスト教教育」のクラスを担当しています。参加メンバーが互いに紹介し合った後、最初に考えてもらうのは、「あなたが今まで受けてきた学校教育の長所・短所は何ですか？」という問題です。さて、この本を読んできださっているあなたも、少し時間をとって考えてみていただけませんか。この質問を考えることが、とても大切なのです。以下の箇所に、思いついたことをメモしてみてください。

Q. あなたが今まで受けてきた学校教育の長所・短所は何ですか？

長所 ・

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

短所 ・

- ・
- ・
- ・
- ・
- ・
- ・

さて、いかがだったでしょうか。私のクラスで出た意見や私が調べたことを、以下に簡単に挙げてみます。

長所としては

- ・文化（先人の知識・知恵など）、価値観の継承
- ・協調性を養う、社会制度への適応能力を養う。
- ・社会生活に必要な技術と知識(読み・書き・計算)、習慣の習得
- ・一応、機会が平等に与えられている（義務教育の場合）
- ・制度、設備、カリキュラムなどがしっかりしている。
- ・教師は一定の教育を受けている。
- ・同世代と知り合える。
- ・いろいろな家庭があることがわかる（公立の場合）
- ・パターン認識能力が発達する。（官僚制機構では特に有用な能力）
- ・言語を用いた抽象的概念を取り扱う訓練になる。
- ・勤勉さ、我慢強さ、知識の習得能力、要領のよさを身につける。
- ・目標を与えられると、それに向かってがんばるように教育される。
- ・親や教師の期待や要求を読み取る能力が発達する（特に優等生の場合）

では、短所はどうでしょうか。

- ・画一的、没個性、管理教育、オリジナリティに欠ける
- ・自発性をつぶされ、やる気を奪われ、達成の喜びを味わえない
- ・学習内容があらかじめ決定されている。学習者の興味・関心は考慮されない。
- ・学習の効率が重視される。帰納法的学びよりも演繹的学び。公式→練習問題
- ・試してみる力を失う。答えを早く出すことに重点を置く。正解があって、それを覚える。試すことを評価せずに、合っているか間違っているかだけをみる。こうして試してみる力そのものを失っていく。創造性、好奇心を失っていく。
- ・うまくいく方法の学びが中心。そうすると既存のものまねはうまいが、新しいものを創造することが苦手。効率中心。できるだけ無駄、失敗を避ける。そのため、本当に学ぶ必要を感じていない。創造力がない。
- ・個人の頭の中にある知識が重要だとみなされる。それが評価対象となっている。
- ・問題はいつも与えられる、自分で探さなくてよい。（現実とかけ離れる）
- ・必ず正解が一つある。正解を出すために必要な情報はすべて与えられている。
- ・出題者の意図を見抜き、それに合わせる能力を身につける。
- ・評価につながることを努力する。効率よく正しい答えを得られるようにする。
- ・テストの準備のための学習をすることによって、学習が制限されている。たとえば、

点の取りやすい科目だけ勉強する。テストに出る答えだけを覚える。応用が利かない。学びが人生への意欲や生きる力に結びつかない。

- ・面白くない内容、受身 → 好奇心・生きがいの喪失、無気力、無感動
- ・日常生活とかけ離れた抽象的な内容が多い。→意味を見出すことがむずかしい。
- ・暗記中心 → その他の多くの能力が開発されない
- ・無神論や汎神論に基づいた内容が多い。
- ・自分のペースでできない。
- ・「不安」によって動機づけられて勉強している。テストの成績、入試など
- ・教師に言われたことをするだけ。学習意欲が低くなっていく。
- ・能力は生まれつき決まっていて、努力してもだめだと思ひ込む「固定能力観」をもつようになる。
- ・深い理解を求めるよりも、事実にないし手続き的知識の習得の効率を重視する。
- ・相対評価、数値によって自分の位置を確認する。→ たえず他人や数値によって評価されていないと不安。そういった自分しか実感できない。自尊心の低下
- ・競争心を植え付ける。→ 本気で信頼・協力することがむずかしい
- ・競争主義のもとでは、共に学ぶ楽しさ、理解を共有する喜びは味わいにくい。集団の中にいながら孤独を経験する。
- ・競争主義のもとでは、やる気を失い、学習を放棄する人が出やすい。成績で人の価値を判断し、学校生活を楽しくないものにする。
- ・偏った人間観：人間を成績、学歴で判断する。→ 劣等感・優越感の問題
- ・実物よりも記号（文字、数式）を操作しているので、意欲がわきにくい。
- ・学習者は、学ぶ内容を自分で決められない。強制、押しつけ感がある。
- ・目標をいつも与えられているので、自分で見つける能力が育たない。
- ・学歴による選別機能を果たしている。学歴が階層ふり分けの手段になっている。
- ・学校が序列化の機関として機能している。
- ・学校歴（卒業校名）だけが重視されて、何を学んだかは問われない。
- ・学歴と階層とに深い関係がある。学校は階層再生産の装置として働く。
- ・生活体験の狭さに由来する幼稚化。学校と家庭、塾・予備校以外の世界、人間関係を知らない子どもが多くなっている。

2. 従来の学校教育の原理

こういった長短所のある日本の学校教育は、どのような原理に基づいておこなわれているのでしょうか。ここで簡単にまとめてみましょう。従来の学校教育は、行動主義、教授主義、客観主義に基づき、国民化と産業発展を目的としておこなわれてきました。

(1) 行動主義

従来の学校教育には、さまざまな学習理論の影響がみられます。なかでも最大なのが行動主義です。行動主義は外側から観察できる行動の変化だけを評価します。人間を「空の器」とみなし、人間の内側で何が起きているかは考えません。学習は刺激と反応の結びつきを強めることと考えます。

一般的な学校教育では、教師が問題を出し（刺激）、生徒が答える（反応）ことが求められます。生徒は各問題に対して正解を出すことを求められています。文脈と切り離された知識を体系的にため込んで、必要な時に効率よく引き出すことを目指しています。

行動主義の背後にある考え方は、人は基本的に受動的な存在であって、学ぼうとする意欲は存在しないと考えます。ですから、人に学習させるには報酬や罰を与えて動機づけることが必要だと考えます。報酬や罰として、テストの成績、偏差値、成績表、入試などが用いられています。

行動主義には悪い影響ばかりがあるわけではありません。クリスチャンとして、外的行動の変化を求めることは大切なことです。あるいは刺激と反応が結びついて新しいことが学ばれていくことも確かです。大切なのは、どのような刺激とどのような反応が結びつくべきかをよく考えることです。

数多くの研究の結果、私たちは「空の器」ではなく、私たちの内部にある思考・態度・価値観などが学習と大きく関わっていることがわかってきました。外側から観察できる行動の変化だけを目指して、人間の内側を考えないでいたのでは、結局人間はあまり変わらないのです。

さらに、人間は報酬や罰よりも知的好奇心などの内発的動機づけによって学習する傾向があることがわかってきました。報酬や罰によって学習を動機づけると、報酬を得ること（テストの点を上げること、入試に合格することなど）が目的になり、学習に対する自発的な興味を失います。

(2) 教授主義

従来の学校教育は、教授主義に基づいておこなわれてきました。教授主義は教え方の一形態であって、学習理論による分類ではないのですが、先ほどみた行動主義の影響を強く受けています。

教授主義の中心的な考え方は、教師が教えるべき知識を持っており、それを学習者に伝えることによって学習者の「空の器」を満たそうとすることです。学習者は教師が持っている知識の受け取り手であって、自分で知識を構成することを想定されていません。

教師が教えるのは、教室内でしか使用できない知識と技能が中心です。学習者には

それらを記憶することが求められ、テストによって評価されてきました。ひとことで言えば、「教師の知識を再現する教育」と言うことができます。

従来の学校教育のカリキュラムは、すべて教える側がデザインしてきました。いつまでに、何を覚え、何ができるようになっているべきかを決めて実行していました。学習者にとってどんな意味があるかはほとんど考えられてきませんでした。

(3) 客観主義

P. J. パーマーは、教育哲学の立場から、従来の教育は客観主義に基づいていると述べています。客観主義とは、知識や法則は主観から独立して（私たちがどう受け止めるかとは関係なく）、客観的に存在すると考えることです。そこでは、三つの分離がおこっています（Palmer、1993=2008）。

第一の分離は、知る主体と知ろうとする対象との分離です。教師や学習者は、自然や歴史といった学ぶ対象と自分をできる限り切り離すことによって、誰もが同意できるような一般性を見出そうとします。学問において客観性は重要ですが、大きな弱点も含まれています。それは、自分も自然や歴史の一部であるという関係性の欠如です。自分も現実の一部であるにとらえるよりも、現実はある外にあると考えるようになります。現実と距離をとることによって、自分を変えられることを拒みます。関係性が失われていくところには、知る対象を支配し、操作しようとする思いが強くなっていくのです。知識は知る対象を支配するために、用いられるようになっていきます。

第二の分離は、知る対象側での分離です。客観主義は、世界を分解し、分析する方向に向かいます。専門化が進むにつれて、ますます個人が知る対象は細分化されていきます。この方向に進むと、世界内での関係性が見失われ、現実の問題を総合的にとらえて解決していくことがむずかしくなっていきます。

第三の分離は、知る主体側での分離です。教師と学習者が分離されていて、教師はある特定の分野の権威の報告に基づいて教え、学習者はそれを聞くだけになりがちです。さらに学習者間でも関係性が失われています。教師は客観的知識を一対一で学習者に伝えようとするので、学習者たちが共に考え、共に感じることを期待していません。むしろ学習者はどれだけ正確に知識を記憶したかを競争させられるので、競争の習慣を身につけます。その結果、交わりや共同性を生み出そうとする能力は抑えつけられることとなります。

(4) 国民化と産業発展

明治期以降の日本の近代学校は、二つの目的を持ってつくられました。一つは「国民化」です。国民化とは、生まれ育ちが異なる人々を均質な日本国民として標準化することです。すべての国民に同一の教育内容を提供し、言語と歴史と道徳を共有する

国民を形成し、国家を統合することを目指してきました。

明治初期に日本が取り入れたのは西洋の教育でしたが、そこにキリスト教的背景はありませんでした。日本政府は、西洋の教育制度、技術、方法、思想などを導入しましたが、天皇制国家体制の確立を最優先にしていたので、キリスト教的要素はすべて排除されています（大内、1993）。

もう一つの目的は、「産業発展」です。日本の学校は、日本の産業の発展に役立つ人材を大量に供給することを目指してきました。そのために、一定水準の知識と技術を身につけた有能な労働者を養成することが必要でした。

このように、日本では国家が学校教育を管理し、大量の知識と技能を効率よく伝えるために、生産性と効率性を高めて、人材を大量生産してきました。その結果、国民化と産業発展の目的を達成してきたといえるでしょう。

3. 日本の教育の長短所を考えた理由

私たちは教会教育を考えようとしているのに、なぜ最初に日本の教育の長短所について考えていただいたと思いますか。これにはきちんとした理由があるのです。

第一の理由は、自分が気づかずに身につけている価値観を知るためです。私たちは、普段自分が持っている価値観を意識することはほとんどありません。自分の価値観を知るためには、意識化が必要となります。あなたが受けてきた学校教育の長所と短所をふり返っていただくことによって、あなたの内に形成されてきた価値観を知ることが少しはできたのではないのでしょうか。

第二の理由は、こういった学校教育を通して形成される価値観は、無意識のうちに神学校でも教会でも再生産されているからです。教会教育にとって、この点がとても大きな問題になります。

たしかに牧師を養成するための神学校は、聖書に関する内容を扱っています。神学校の教師たちは、敬虔な信仰の持ち主です。しかし、神学校も学校教育と同じ原理で行われているのです。ほとんどのクラスで見られる光景は、教師が前に立って説明し、生徒がその内容をノートにとり、テストでどれだけ暗記できたかを評価されるのです。これは普通の学校でも神学校でも同じです。現在の神学校は、学校教育の原理と価値観を無批判に取り入れ、同じことをやっているのです。しかも、そのことに気づいていません。何が聖書的な教育なのかを根本的に問い、それを実践している神学校はきわめてまれです。

これにはやむを得ない理由もあります。私たちは自分たちが受けてきた教育を再生産する傾向があるからです。自分が受けた教育以外のやり方を想像することさえむずかしいでしょう。

牧師たちは神学校で教育を受け、それぞれの教会に遣わされます。そして遣わされ

た教会においても、自分たちが受けたのと同じ教育のやり方を繰り返すのです。ほとんどの場合が講義形式で、その内容を覚えさせることに努めます。スモールグループであっても、リーダーが話し、メンバーはそれを聞いてノートをとったり、問題に対する答えが正解か不正解かのチェックをする場となっていることもあります。

第三の理由は、私たちが目指すべき教育を考えるためです。自分たちが受けてきた教育、現在自分たちが行っている教育を客観的に見ることができるなら、次の段階として、何が目指すべき教育かを考えることです。この点について、次の章で詳しくとりあげます。

4. 第1章のまとめ

第1章では、まず日本の学校教育の長所と短所を考えました。次に、日本の学校教育の土台になっている原理として、行動主義、教授主義、客観主義について考察し、日本の学校教育の目標としてきた国民化と産業発展について考えました。

最後に、日本の教育の長短所を考えた3つの理由を挙げました。それらは、①学校教育を通して形成されてきた自分の価値観を意識化するため、②学校教育を通して形成されてきた価値観が、神学校教育を通して牧師に受け継がれ、教会内で再生産されている現状を認識するため、③私たちが目指すべき教育を考えるためです。

第2章 聖書的な「学び」とは何か

私たちは第1章で、現在の教会でなされている教育が学校教育と同じ原理に基づいたものであって、必ずしも聖書に基づいてよく考えられて実践されているものではないことを見てきました。では、「聖書的な学び」とはどういうものなのでしょう？

最初におさえておきたいことは、私たちは聖書が書かれた時代の教育を再現したいわけではありません。私たちはユダヤの教育やギリシャ時代やローマ時代の教育を再現したいわけではありません。特定の時代の特定の文化に基づいた教育には、よい点も悪い点もあります。それを忠実に再現することが、神が望まれていることとは思えません。

私たちが「聖書的な学び」として考えたいのは、時代や文化を超越した聖書が教えている学びの本質・性質です。この章では、聖書的な学びとして7つの点に目をとめたいと思います。それらは、聖書的な学びが目指すもの、神と人との共同作業、生涯にわたる過程、聖書のことばの人格性、全人的関わり、共同体的な学び、霊的戦いです。そして、最後に学校教育と聖書的学びを比較してみます。

本書では、聖書的な学びの教育的側面に焦点を当てています。そのため聖書的学びと関連していますが霊性との関連がさらに深いと考えられる、罪の悔い改め、祈り、霊的訓練などについては取り扱っていません。

1. 聖書的な学びが目指すもの

最初に、聖書的な学びが目指すものは何かを確認しましょう。そのためには、人間は何のために存在し、どのような状況に置かれているのかを聖書からみてみましょう。

神の人類に対する本来の意図は、人間が「神のかたちに創造された」（創世記 1:27）という、まさにこの事実の中に見られます。「神のかたち」とは、「人格あるいは自己を構成している全て（知性、感情、意志）を含む本質」（Erickson, 1989 : 514）です。

「神のかたち」を構成しているのは、神の流通属性（communicable attribute）です。神の流通属性とは、部分的に対応するものが被造物である人間にも見出される神の本質存在に固有の性質です（松田、1991 : 177）。

神の流通属性には、以下のようなものがあります。正しいことができる力（創世記 17:1、18:14、エレミヤ 32:27、マルコ 10:27、ルカ 1:37）、真理を知ること（ヨハネ 14:6、詩篇 139:1-12、147:5、ヘブル 4:13、ローマ 11:33、16:27）、善（出エジプト 33:19、詩篇 31:19、145:7）、聖（レビ 11:44、19:2、ヨシュア 24:19、1サムエル 6:20、詩篇 22:3、イザヤ 57:15、黙示 4:8）、義（詩篇 145:17、イザヤ 45:21、ローマ 1:17、3:26）、正しさ（申命記 32:4、1ヨハネ 1:9、黙示 15:3）、愛（申命記 7:7-8、1ヨハネ

4:8-10)、一貫性(詩篇 33:11、102:27、マラキ 3:6、ヤコブ 1:17)など。

以上の神の流通属性は、「いつも共になっていて、正しい行動につながる。つまり、神は知恵があるので、何をすべきかを知っておられる。善であるので、正しいことをすることを選ばれる。力があるので、しようと望まれることをすることができます。」(Erickson, 1989 : 277)。これが、聖書的な学びが目指す究極の姿です。

「神のかたち」は、イエス・キリストの人格と行為においても見ることができます。キリストは、神の完全なかたちを示されました(ヘブル 1:3)。クリスチャンにとっての目標は、キリストと同じかたちになって行くことです(2 コリント 3:18)。パウロはローマ 8:29 で、「神は、あらかじめ知っておられる人々を、御子のかたちと同じ姿にあらかじめ定められた」と言っています。ここで言われているのは、単なる外的な類似性ではありません。そのものをそのものたらしめている特性、本質すべてが似ることを意味しています(Erickson, 1989 : 970)。

霊的に成長するためには、聖霊によってキリストに結び付けられる必要があります。「私はキリストとともに十字架につけられました。もはや私が生きているのではなく、キリストが私のうちに生きておられるのです」(ガラテヤ 2:20)。イエスは、たとえの中でこの点を明らかにしておられます。「わたしはぶどうの木で、あなたがたは枝です。人がわたしにとどまり、わたしもその人の中にとどまっているなら、そういう人は多くの実を結びます。わたしを離れては、あなたがたは何もすることができないからです」(ヨハネ 15:5)。

もし、私たちがイエスの戒めを守るなら、イエスの愛にとどまることとなります(ヨハネ 15:5)。そして、イエスの戒めとは、「わたしがあなたがたを愛したように、あなたがたも互いに愛し合うこと」です(ヨハネ 15:12)。このように、イエスの模範に習い、イエスの戒めに従い、神と人とを愛することが重要です。

私たちは、キリストと一体化することによって、私たちから罪を取り去り、聖くする聖書の基準に従って生きることが可能となります(ガラテヤ 5:13-26、コロサイ 3:1-10)。私たちは、罪と戦うべきであり(ヘブル 12:4)、御霊によって、体の行ないを殺すべきです(ローマ 8:13)。そして、私たちの体を「神に受け入れられる、聖い、生きた供え物としてささげ」(ローマ 12:1)ることが大切です。

私たちが習うべきイエス・キリストの霊的成熟の姿は、三つに要約できます(Erickson, 1989 : 514)。第一に、天の父と完全な交わりを持っていること(ヨハネ 17)。第二に、天の父の意志に完全に従うこと(ルカ 22:42、ヨハネ 4:34、5:30、6:38)。第三に、人々に対して全き愛を示すこと(マタイ 9:36、マルコ 1:41、ルカ 7:13)。このイエス・キリストの生き方が、私たちにとっての霊的成長の目標です。そのためには、神との愛の交わり、神を知ること、神に従うこと、人との愛の交わりが大切です。

神が私たちに「神のかたち」に造ってくださったことによって、自分に与えられた

神の目的を果たすことができます。神が人を創造された目的は、人が神・自分自身・他の人・被造物との関係において、神の栄光を現わし、神に仕えることです（創世記 1:26-28、詩篇 8）。パウロは、1 コリント 10:31 において、人に対する神の期待をわかりやすくまとめています。「こういうわけで、あなたがたは、食べるにも、飲むにも、何をするにも、ただ神の栄光を現すためにしなさい。」

人は当初、神のかたちに創造されたにもかかわらず、アダムが罪を犯したことにより、それ以降のすべての人が罪人となりました（伝道 7:20、ローマ 3:23）。この状況においては、人は神の意図された目的を完全には達成することができません。人は新しく生まれ変わらなければ神を本当に知り、愛することはできないのです（ヨハネ 3:3）。イエス・キリストによって、誰もが罪から救われる必要があります（1 ペテロ 2:24）。新しく生まれた後、人と神・被造物との本来の関係が回復され、神の目的を実現することが可能になるのです。

聖書的な学びの究極の目的は、人がイエス・キリストによって救われ、「神のかたち」が回復され、神・自分自身・他の人・被造物との本来意図された関係を回復し、神の栄光を現わしていくことです。別の言葉で言うと、聖書的な学びが目指すものは、イエス・キリストに似た者へと変えられていく霊的成長です。

2. 神と人との共同作業

聖書的な学びは、神と人との共同作業によってなされます。パウロは次のように言っています。「私が植えて、アポロが水を注ぎました。しかし、成長させたのは神です」（1 コリント 3:6）。霊的成長は、キリスト者の内に住んでくださっている聖霊によってもたらされます（ローマ 8、2 コリント 3:18、ガラテヤ 5:16、22-23、25）。

聖霊は、教え（ヨハネ 14:26）、思い出させ（ヨハネ 14:26）、導き（ヨハネ 16:13）、知らせ（ヨハネ 16:13-15）、変化を促し（コロサイ 1:11）、神の真理を明らかにし、人の心に適用されます（ヨハネ 14:17、15:26、16:13、1 コリント 2:9-10）。さらに、聖霊は助け主であり（ヨハネ 14:26、15:26、ガラテヤ 5:16-17、25）、私たちの内に豊かな霊性を生み出してくださいます（ローマ 8:4、12:1、1 コリント 2:15-16、ガラテヤ 5:16-18、22-23、25-6:10、エペソ 5:18、コロサイ 3:16）。「私たちはみな、顔のおおいを取りのけられて、鏡のように主の栄光を反映させながら、栄光から栄光へと、主と同じかたちに姿を変えられて行きます。これはまさに、御霊なる主の働きによるのです」（2 コリント 3:18）。

しかし、霊的成長は、聖霊だけの働きではなく、人間の側にも大切な役割があります。神は自然に、また超自然的に働かれます。神は、人間を自然の発達過程に従うように創造されました。神はまた、人の霊的成長を超自然的な介入によっても助けられます。神は、すべての人間の経験と学びを霊的成長の機会として用いてくださいます。

家族、友人、教師などとの人格的交わり、学校や社会での学び、あらゆる人生経験が霊的成長につながります。特に困難は、霊的成長の大きな機会です(ヘブル 12:5-11)。困難は、今までの解釈では解決できない事態であって、困難に出会う経験が新しい解釈を可能にし、霊的成長への道を開きます。

このように、霊的成長を目指す聖書的学びは、神と人との共同作業です。私たちは、神からの働きかけに対して、聖霊の力によって応答します。聖霊の働きに対して、オープンでなければ成長はありません。み言葉とあらゆる経験を通して、神が自分を変えてくださることをたえず求めるべきです。もし、私たちがどんな時にもどこにおいてもキリストに従うなら、内なる聖霊がキリストに似た者へと変えてくださるのです。

3. 生涯にわたる過程

霊的成長は、生涯にわたって続く過程です。パウロは、「私たちはみな、…栄光から栄光へと、主と同じかたちに姿を変えられていきます」(2 コリント 3:18) と言って、霊的成長が継続的なものであることを教えています。同様に、第 2 コリント 4 章 16 節には、「たとい私たちの外なる人は衰えても、内なる人は日々新たにされています」とあります。コロサイ 3:10 においても、「新しい人は、造り主のかたちに似せられますます新しくされ、真の知識に到るのです」と述べ、私たちの成長は一時的なものでないことを強調しています。

このように、私たちは聖霊の働きによって、日々成長し、キリストの死と復活との現実を生きるのです。この霊的成長の過程は、キリストが再び来られる時に完成します(1 テサロニケ 5:23、2 ペテロ 3:14)。

4. 聖書のことばの人格性

教会学校で強調されるのが「暗唱聖句」、教会内で奨励されるのが「聖書通読」です。どちらも素晴らしいことだと思います。けれども、「暗唱聖句」では聖句を覚えること、「聖書通読」では聖書を読みとおすことが目的になっていないでしょうか。その背後にある考え方は、学校教育と同じです。「教育とは覚えるべき知識を記憶させること」という考え方があります。私たちはなぜ聖句を覚えたり、聖書を読むのでしょうか。私たちが天国に行ったとき、神様がたくさんの聖句を暗唱していることをほめてくださったり、聖書を何回も通読したことを評価されるからでしょうか。

聖書のことばの本質は、人格性にあると思います。ヨハネの福音書 1 章 1 節にこうあります。「初めに、ことばがあった。ことばは神とともにあった。ことばは神であった。」そして続く 14 節に、「ことばは人となって、私たちの間に住まわれた」とあります。「ことば」なるイエス・キリストが、肉体をもってこの地上に来て下さいました。そして私たちとじかに関わってくださったのです。

私たちが目指すものは何でしょうか。聖書の言葉を覚えたり、理解することでしょうか。確かにそれも大切でしょう。しかし、聖書の言葉を覚えたり、理解することが最終的な目的ではないと思います。聖書を読む本当の目的は、神と出会うことではないでしょうか。神と出会い、より深い関係を築いていくために、私たちは聖書を読んだり、聖書を教えたりするのではないのでしょうか。聖書の言葉の理解はそのための手段です。手段と目的を取り違えてはいけません。聖書を一生懸命読んでいるのに、神との関係が少しも深まらなかつたら、とても残念です。聖書の言葉の理解だけで満足してはいけません。私たちは、み言葉とすべての人生経験を通して神と出会い、より深く、より親しい関係を築いて行くことが大切だと思います。聖書のことばには人格性があります。聞く人を神と出合わせ、悔い改めを迫り、神の愛を経験させ、神とのより深い関係へと導きます。

「神のことばは生きていて、力があり、両刃の剣よりも鋭く、たましいと霊、関節と骨髄の分かれ目さえも刺し通し、心のいろいろな考えやはかりごとを判別することができます」(ヘブル 4:12)。

みことばを通して、神と人格的に出会っていくためには、霊的導きが大切になります。霊的導きとは、あらゆる日常的出来事、内面の動き、感情などを神との関係で解釈することによって、その人が神と出会うこと、神の恵みを発見すること、神との交わりを深めていくことを助けることです。具体的には、「人々に祈ることを教えること、いろいろな出来事や感情の中で教会員が恵みの実在を見分けるように援助すること、生活のただなかで神の存在を確認すること、巡礼の暗い道程を歩みながら光りの探求を一緒になって行うこと、・・・自己理解の形成を導くことなど」(Peterson, 1987=1997: 189-190)です。

P. J. パーマーは、真実の人格性について以下のように書いています。

「イエスは、真実を知りたいと願う人たちに対して、…自分自身とその生き方を与えたのであった。真実を求める者は、彼との関係へと招かれた。そして、彼を通して、人間と人間以外のものを含む世界の共同性の全体との関係へと招かれた」(Palmer, 1993=2008 : 106)。

キリスト教の理解においては、真実は人格的なものであり、およそ真実を知るということは、人格的な関係において知ることなのです。「イエスは私たちを真実へと招く。しかし、それは、信条や神学や世界観といった形の真実ではない。彼の真実への招きは、共同性への招きである。彼との、私たちお互いの、神に造られたものすべてとの、そしてその創造主である神ご自身との共同性への招きなのである。もし、私たちが知っているところのものが抽象的で、非人格的で、私たち自身から分離されたものなら、それは真実ではあり得ない。なぜなら真実は、知る者と知られるものとの相互浸透であり、誠実な、しかし、傷つきやすい、リスクのあるものなのだから」

(Palmer、1993=2008 : 109)。

「彼（イエス）は、新しい実在理解を、新しい実在との関係を、宣言し、体現していたのであった。真実とは、それがどこで見出されようと、どんな形であろうと、人格的なものであり、人格的な関係においてのみ知られ得るものなのである。真実の言葉を探求すれば、私たちお互いの共同性を、そして造られたものすべての共同性を、探究することになる。その言葉を語れば、その言葉を生きるようになる」(Palmer、1993=2008 : 110)。

5. 全人的関わり

霊的成長は、人の一部分だけ（例えば、魂）がかかっているのではなく、全人的に関係しています。人間の発達は、身体的、知的、情緒的、社会的、道徳的という5つの側面で観察することが可能です。これら5つの側面は、相互に関連し合っていて分離することはできません。人間の霊は、これら5つの側面の中心に位置し、すべての側面と緊密に関わっています。テッド・ワードは、以下のような手のひらのモデルを用いて、このことを説明しています(Ward, 1989: 18-20, Downs, 1994: 74-75)。

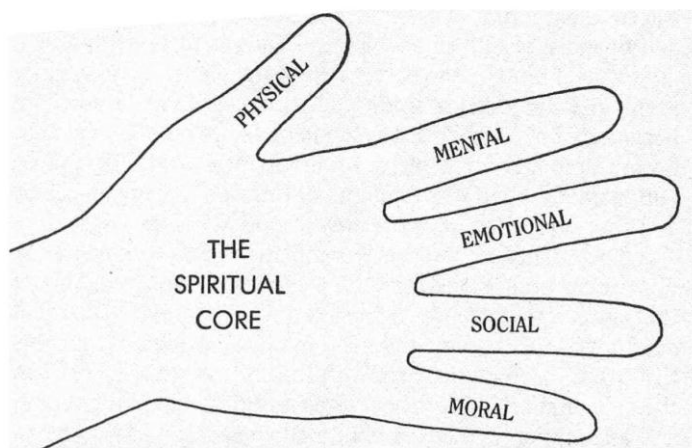


図1. 霊的成長の全人的モデル

人が救われる時、聖霊が人の霊に入ってきて、死んでいた霊が生き返ります(ヨハネ 3:5、2 コリント 1:22、テトス 3:5)。人の霊が、神との交わりの中心になります。人間の5つの側面の各々における成長が、霊的成長に貢献します。また、霊的な成長は5つの側面を通して現れます。霊的成長は、聖書の真理を知り(知的)、神と人を愛し(情緒的)、よい人間関係を築き(社会的)、正誤を正しく判断できる(道徳的)というような形で現れます。このような活動はすべて身体を通してなされるものですから、身体もなくてはならないものです。

6. 共同体的な学び

私たちが信じる神は三位一体の神です。唯一の存在の中に、父と子と聖霊なる三位格が存在しています。神はその本質において、愛の交わりをもっておられます。「神のかたち」に創造された人間は、三位一体の神の性質を現しています。

また、神が人を「神のかたち」に創造された時、人を男と女とに造られた（創世記 1:27、5:2）という事実の内に、人が本来的に互いにつながりをもつ社会的存在として造られたことを教えられます。ですから、「神のかたち」に造られた人間が集う教会の学びは、共同体的性質をもっています。

教会の本質には、交わり（コイノニア）があります。交わりの基本的な意味は、「ある共通の生に参与すること」（McGrath、2001=2002：671）です。三位一体なる神の生に信仰者が参与し、信仰者同士が共通の生にあずかります。キリストの死と復活によって確立された信仰者と神との交わりを、信仰者が生きるのです。

交わりを通して、教会の徳が高められます。教会は苦しみも喜びも分かち合います。「もし一つの部分が苦しめば、すべての部分がともに苦しみ、もし一つの部分が尊ばれば、すべての部分がともに喜ぶのです」（1コリント 12:26）。時には、お互いに正し合うことも必要でしょう。「兄弟たちよ。もしだれかがあやまちに陥ったなら、御霊の人であるあなたがたは、柔和な心でその人を正してあげなさい。また、自分自身も誘惑に陥らないように気をつけなさい。互いに重荷を負い合い、そのようにしてキリストの律法を全うしなさい」（ガラテヤ 6:1-2）。このようにして、私たちは神の愛のうちに、交わりによって互いに成長し、教会全体の徳を高めていくのです。

イスラエルの教育の歴史をみると、教養のための教育ではなく、信仰共同体の中で「神の民」の実際的なあり方を身につけるための教育であったことがわかります。子どもたちは家庭と地域社会という信仰共同体の中に置かれることによって、大人と共にいることによって育ちました。主イエスの教育も、共同体の中での弟子の養成であり、弟子たちにも主イエスがされたのと同様の教育をすることを求められました。「あなたがたは行って、あらゆる国の人々を弟子としなさい。…わたしがあなたがたに命じておいたすべてのことを守るように、彼らを教えなさい」（マタイ 28:19-20）。

P. J. パーマーは共同体には、次のような学びがあることを指摘しています。共同体は、個人的な誤解に対するチェックとなる。聖書の解釈を助ける。祈りに導きを与える。共同体における生活は、個人の愛の実が絶えず試され、精練される場でもある。他者との関係の中で、平和と喜び、謙遜と奉仕を生きることが求められる。それらによって、霊的成長を確認することができる。共同体は、互いに励まし合い、確かめ合う訓練の場である（Palmer, 1993=2008：63）。

そして、共同体的な学びを以下のようにまとめています。「学ぶということは、変えられるということなのである。真実を学ぶということは、共同体の一員となるだけで

はなくて責任を持つことを、もらうだけではなくて与えることを、私たちに要求するような相互関係に入ることを意味する」(Palmer, 1993=2008 : 95)。

このように、私たちが霊的に成長するためには、共同体の中で暮らすことが不可欠です。家庭や地域教会において、互いに愛し合い、赦し合い、訓練し合うような関係の中で、私たちは霊的に成長します。私たちをキリストと結び付けてくださる聖霊は、キリストの体なる教会にも結び付けてくださいます。聖書は、信仰者が他の信仰者から孤立して生きることを教えていません。

また、聖書も個人に与えられたものであるよりも、教会に与えられたものであるとの認識が大切です。個人の限られた経験、視点を通して聖書を読んでいただけでは、不十分です。一人一人がみ言葉を通して与えられた恵みを分かち合うことによって、本当の聖書の豊かさを味わうことができるのです。そこに教会としての交わりの豊かさ、霊的な成長を経験できるのです。

「使徒たちは、クリスチャン生活と聖化の歩みは、愛といたわり合う交わりの中でなされることを描いていた。私たちの誰もが持っている個人的弱さ、人格の欠陥、問題は、キリストの体の他のメンバーによって補われ、支えられ、いやされる。このことは誤解されてはならない。というのは、神は私たちを個人として直接取り扱われるからである。クリスチャンは各々、犠牲を払った罪からの個人的悔い改めを命じられており、最も高い基準の聖さも要求されているのである」(Milne, 1982 : 194-95)。

このように互いに励まし合い、互いに徳を高め合う(1テサロニケ 5:11)ためには、小人数の同じメンバーが定期的集まるスモール・グループが最適の形態です。そこにおいて、すべての生活経験、弱さ、失敗を自由に分かち合い、みんなで話し合い、互いに受け入れ合い、違いを認め合い、生活経験をみことばの真理によって正しく解釈していくことを訓練します。

すべての御霊の賜物は、「みな益となるために」(1コリント 12:7) 与えられています。キリストの体を建て上げるためには、すべてのメンバーが互いに必要です(1コリント 12:22-26)。キリストの体を建て上げることには、霊的成長が含まれていません。礼拝、互いの教育、伝道や奉仕に参加することによって、私たちは個人としても教会全体としても成長していくのです。「恵みは各々の信者と神という縦の関係によってだけでなく、横の関係であるキリストの体を通して伝えられる。…個人の霊的ダイナミクスと集団としての霊的ダイナミクスは、相互依存の関係にある。それはちょうど、体の健康と各々の細胞の健康とが相互依存関係にあるのと同じである」(Lovelace, 1979 : 168)。

7. 霊的戦い

霊的に成長することは、サタンとこの世に対する霊的戦いも関わっています(エペ

ソ 6:11-18、1ペテロ 5:8-9)。サタンは、私たちの罪の性質に働きかけて誘惑し、成長を妨げます。この世も、人間の罪の性質を反映しており、キリスト者の成長を阻む大きな力です。たとえ、み言葉を聞いても、世の心づかみや、富の惑わし、その他いろいろな欲望がはいり込んで、み言葉をふさぎ、実を結ない（マルコ 4:19）ことがよく見られます。

クレイグ M. ゲイは、この問題を以下のように指摘しています。「世俗化のプロセスによって特別に強く社会構造的に影響され、私たちの霊的エネルギーは永遠の事柄でなく、一時的な事柄に注がれるようになってしまっている」（Gay, 1992 : 215）。たとえクリスチャンの信仰であっても、個人的な成功や、自己実現、心理学的幸福といった「この世的」目標に仕えるために用いられることがあります（Gay, 1992 : 216）。

それ故、キリスト者はこの世にあって、この世のものでない生き方をしなければなりません（ローマ 12:2）。「父なる神の御前できよく汚れのない宗教は、孤児や、やもめたちが困っているときに世話をし、この世から自分をきよく守ることで」（ヤコブ 1:27）。神の民は、神が聖であるから自分たちも聖でなければなりません（レビ 11:44-45、19:2、20:26、1テサロニケ 4:7、1ペテロ 1:15-16、1ヨハネ 3:3）。キリスト者は、不道徳、倫理に反する態度、行ないに関わらないようにすべきです。

8. 学校教育と聖書的な学びの比較

学校教育と聖書的な学びに共通していることは、どちらも教師や他者、学習者、知る対象、学習環境が存在することです。これら4者間に何らかの関係ができて学びが生じると考えています。ただし、聖書的な学びにおいては、すべてに聖霊も関わっておられます。また、学校教育では教えるべき知識を大切に、聖書的な学びでは聖書の言葉を学びの土台として大切にしています。

学校教育と聖書的な学びの相違は、大きく4つの点があります。一つ目の違いは、学校教育では、学習者は教師の知識で満たされるべき受け身の「空の器」と考えられています。しかし、聖書的な学びでは、学習者は罪によってゆがめられた「神のかたち」と見なされます。学習者はキリストと和解し、キリストと結び付けられることによって、キリストに似た者へと変えられていく尊厳ある存在です。学習者は聖霊と協力して、自らの霊的成長に積極的に関わる責任ある存在です。

二つ目の違いは、学校教育は客観主義に基づいていて、学習者と知る対象間、知る対象どうしの間、学習者どうしの間、学習者と教師間に分離が見られます。学習者は互いに孤立し、現実を総合的にとらえることがむずかしくなり、知る対象を支配し、操作しようとしています。これに対して、聖書的な学びの本質は共同体的です。そこにおいては、み言葉と人生すべてを通した神と人との人格的出会いによって、神の創造された世界の交わり（神、自分自身、他の人、被造物との関係）が回復されていくのです。

三つ目の違いは、学校教育は学習者の知的側面の中でも特に記憶力を重視します。そして学校にいる間だけ、教師は学習者と関わります。しかし、聖書的な学びは全人的なもので身体的・知的・情緒的・社会的・道徳的なすべての側面が関係します。霊的成長は生涯にわたるものであって、すべての人生経験と学びが関わります。

四つ目に、目的の違いがあります。学校教育では国民化によって、すべての学習者を日本国民として標準化することを目指しています。しかし、聖書的な学びでは、神がその人に与えてくださっている独自の「神のかたち」が伸ばされ、各自が共同体に貢献することによって、神の栄光が現されることを目指します。また、学校教育は産業発展を目指してきましたが、聖書の学びは「神のかたち」と創造の秩序の回復を目指し、神の栄光を現すためにおこなわれます。

9. 第2章のまとめ

第2章では、聖書的な学びの本質・性質を考察しました。聖書的な学びの究極の目的は、人がイエス・キリストによって救われ、「神のかたち」が回復され、神・自分自身・他の人・被造物との本来意図された関係を回復し、神の栄光を現わしていくことです。別の言葉で言うと、イエス・キリストに似た者へと変えられていく霊的成長です。

聖書的な学びは、神と人との共同作業によってなされるものであり、生涯にわたるものです。聖書の言葉には人格性があり、聞く人を神と出合わせ、悔い改めを迫り、神の愛を経験させ、神とのより深い親しい関係へと導きます。

霊的成長は全人的なものであり、5つの側面を通して現れます。聖書の真理を知り（知的）、神と人を愛し（情緒的）、よい人間関係を築き（社会的）、正誤を正しく判断できる（道徳的）という形で現されます。このような活動はすべて身体を通してなされるものですから、身体もなくてはならないものです。

さらに、聖書的な学びは共同体的なものです。私たちが霊的に成長するためには、共同体の中で暮らすことが不可欠です。教会や家庭、地域教会において、互いに愛し合い、赦し合い、訓練し合うような関係の中で、私たちは霊的に成長します。また、聖書の学びには、サタンとこの世に対する霊的戦いも関わっています。

第2章の最後で、学校教育と聖書の学びを比較しました。学校教育と聖書的な学びの相違点は、①学校教育では、学習者は教師の知識で満たされるべき受け身の「空の器」と考えられているのに対し、聖書的な学びでは、学習者は罪によってゆがめられた「神のかたち」と見なされ、キリストと和解し、キリストと結び付けられることによって、キリストに似た者へと変えられていく尊厳ある存在とみなされます。②学校教育は客観主義に基づいていて、学習者と知る対象間、知る対象どうしの間、学習者どうしの間、学習者と教師間に分離が見られるのに対し、聖書の学びの本質は共同体

的。③学校教育は学習者の記憶力を重視し、学校にいる間だけ教師は学習者と関わるのに対し、聖書的な学びは全人的で生涯にわたるものであって、すべての人生経験と学びが関わります。④学校教育は国民化と産業発展を目標にしてきましたが、聖書的な学びは、「神のかたち」と創造の秩序の回復を目指し、神の栄光を現すためにおこなわれます。

第3章 学習科学からの知見

私たちが目指す「聖書的な学び」を実現するためには、具体的にどうしたらよいのでしょうか。私は長年にわたって、教育や学習の分野の動きを見てきました。その中で、学習科学が聖書的な学びのために大変役に立つと確信できました。この章では、学習科学とその周辺の分野から、教会教育を助ける概念や方法を紹介します。

1. 学習科学とは

学習科学とは、「教えること」と「学ぶこと」を科学的に研究する新しい学問分野です。学習を促進するための認知的・社会的条件を明らかにして、その知見をあらゆる学習場面に適用し、人がより深くより効果的に学ぶことができる学習環境をデザインすることを目指しています。

学習科学は 1980 年代の後半に、心理学、教育学、コンピューター科学、人類学、社会学などの多様な分野を総合する学際的科学として誕生しました。それ以降、目覚ましい研究成果をあげています。日本に紹介された主な書籍としては、『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』（北大路書房、2002 年）と、その後の研究成果をまとめた『学習科学ハンドブック』（培風館、2009 年）があります。日本の研究者たちも大きな貢献をしてきました。詳しくは参考文献をご覧ください。

学習科学の分野を知れば知るほど、聖書的な学びとの共通点が多いことに気づかされます。たとえば、学びを実際の生活で生きたものにしようとする、学びを共同体的に考えること、学習環境全体を考えようとする、リフレクションによって個人の内面を深く探って変化に結び付けようとする、学習者の主体性を重んじていることなど、詳しくはこの章の続きを読んでください。人間はもともと「神のかたち」に創造されていますので、人間にもっともふさわしい学習を追究していくと、「聖書的」になっていくのは当然だと思います。

ただし、学習科学の前提になっている人間観や考え方で、特に二つの点に気をつける必要があると思います。一つは、ほとんどの人文科学・社会科学と同様に、学習科学でも人間の罪を認めていないことです。学習科学においては、人間は意味を構成できる善なる存在とみなされています。私たちは罪に関して、P. J. パーマーの次の言葉をよく心に留めておきたいと思います。「自分の罪を認めることは、霊性への第一歩である。罪を知り、それを認めることこそ、世界を傷つけるのではなく、世界の傷を癒すことができる知識を生み出し得るような教育の霊性への第一歩なのである」(Palmer, 1993=2008 : 44)。

もう一つ気をつけるべき学習科学の前提は、社会構成主義の影響を強く受けている

ことです。社会構成主義とは、現実社会的に構成されると考える立場です。人々の解釈や意味づけることが現実であると考えられるのです。この立場は、神からの啓示に基づく事実が確かにあると考えるキリスト教とは立場が異なります。

このような点に気をつければ、学習科学は聖書的な学びのために大いに貢献できると思います。キース・ソーヤーは、『学習科学ハンドブック』の結論部分で次のように語っています。「おそらく、学習科学が出した最も信頼できる知見は、教授主義に基づく現在のシステムでは大きな教育の変化が起こる可能性はない、ということである。したがって、教授主義に基づいて構成されたシステム全体を学習科学に基礎づけられた新しい学習環境に置き換えるべきである」(Sawyer、2009 : 467)。

あるいは教育改革に心血を注いできた佐藤学も、世界の教育の変化を以下のようにまとめています。「実際、過去 20 年間、世界の学校と教室の風景は著しい変貌を遂げてきました。欧米諸国の学校を訪問しますと、もはや黒板と教卓があって机と椅子が一方向に並べられ、教師が教科書を中心に説明し生徒がノートをとるという授業風景は、もはや博物館に入っています。教室は 20 名前後の生徒 4、5 名ずつテーブルごとに座って特定のテーマを中心に創造的、探求的に協同学習を展開する場所へと様変わりしています。多くの資料が活用されて教科書は補助資料の一つになり、教師は学びのデザイナーとファシリテーター（促進者）の役割をはたしています。知識や学びの「量」から「質」への転換がはかられ、所定の知識や技能を効率的に習得する学びから、創造的な思考とコミュニケーションによって本質的な内容を探究し表現し共有する学びへと変化しています」(佐藤、2004 : 22-23)。

このように、世界の教育は学習科学に基づいたものへと変わっていく巨大な変革のまっただ中にあります。日本の学校教育と神学校教育、教会教育は、この変化の波から大きく取り残されています。せめて、教会は従来の学校教育のやり方に従うのではなく、より聖書的な教育を目指していくべきではないでしょうか。

2. 学習科学から教会教育に役立つ概念

それでは、学習科学とその周辺領域から教会教育に役立つ概念を、具体的にみてみましょう。

(1) 生きた知識を学ぶ場を作る

知識には生きた知識と死んだ知識があります。生きた知識とは、必要なときにはいつでも使うことができる知識です。死んだ知識は事実を覚えただけで、他の関連した問題解決の状況に使うことができない知識です。

従来の学校教育では「～に関する知識」が中心になってきました。いつ、どこで、何が、という事実に関する質問が主でした。このような知識のほとんどは、テストや

クイズでしか活かすことができません。これからは、実際の生活で生きる知識、問題解決できる知識が必要になります。そのために必要なのは、「なぜ」「どのように」という質問です。理由や動機を探り、実際にどうしたら実現できるかを考えることが重要なのです。「なぜ」「どのように」という問いを考えることは、一般原則を導き出すことにつながり、学習の転移（後で説明）に役立ちます。

本来の学習に必要なのは、学習者自身がパターンや基礎となる原則を見つけ出すことです。法則や定理、原則などを教師から一方的に教わるのではなく、数多くの実験や観察を通して、仮説を考える訓練をし、自ら発見する喜びを味わうことが大切です。正解を教えるとその時点で思考は止まってしまいます。すでに発見されていることを教えるのは、一番最後にすべきです。

知識はいくら蓄積しても、学習者が持つ既存の知識構造に整合性をもって組み込まれなければ、つまり知識が構造化されなければ、必要なときに取り出して適用することができない死んだ知識になってしまいます。従来 of 学校教育では、今までに学んだことと関係なく新しいことを次々と学ぶカリキュラムがほとんどでした。本来の学習に必要なのは、新しく学ぶことを先行知識や先行経験と関係づけることです。そして学習者が実際に使える知識や技能として体系化することです。

カリキュラムをデザインする際に、断片的な知識やスキルの獲得を重視するのではなく、多様な知識が相互に関連し合い、全体として統合されていく道筋が見えるようなカリキュラム、つまり深い理解を伴う学習の支援を重視するカリキュラムを考えることが重要です（Committee on Developments in the Science of Learning、2000=2002：156）。単に記憶しただけの知識は活用することが難しいので、理解できるようにすることが大切です。理解するためには、なぜそのことを学ぶのかをわかる必要があります。

さらに、知識を生きたものにするためには、新たな情報を解釈したり、関連づけたリ、説明するために何度も何度も呼び出され、用いられる必要があります。同じ概念、同じ原理をできる限りさまざまな状況に適用することを何度も何度も経験することによって、複雑な問題解決ができるようになります。

この点は、私たちクリスチャンも大いに気をつけなければなりません。一般の人々が教会に関心を持たない大きな理由の一つは、教会で教えていることが「死んだ知識」になっていて、日常生活から切り離され、意義を見いだせないことが考えられます。

（2）文脈の中で学ぶ・状況に埋めこまれた学習

従来 of 学校教育で教えられる知識は、実際の生活の文脈と切り離され、抽象化されています。そのため、学習者が自分の生活とどのように関わっているのかわからずに、学習する意味を見出すことが困難でした。

知識を生きたものとするためには、実際に使われる可能性のある文脈で課題に取り組む必要があります。そうすることによって、学習者が学習する意義を見出すことができ、自分の日常生活での経験と有機的に関連づけることができるようになります。

具体的な文脈の中で学ぶことによって、「学習の仕方」を学習することもできます。日常生活において出会う問題をとりあげ、その問題を学習すべきさまざまな概念を適用しながら解決していくことにより、複雑な問題を解決していくときにどのように問題解決の道筋の計画を立てるか、下位の問題設定の仕方、必要な情報の集め方、集めた情報の使い方などの「学習の仕方」、「問題解決の仕方」を学ぶことが可能になります。

従来の学校教育では、自分の頭の中に覚えた知識だけで問題を解決することを求められます。しかし、これは日常生活ではほとんどありえないことです。現実世界では、さまざまなリソース（学習資源）を用いて問題を解決します。他の人に尋ねたり、インターネット、本など、あらゆるものを用いてよいわけです。これからの知識社会で求められる能力は、いかに多くの知識を頭の中に詰め込めるかではなく、いかに問題解決に適切なリソースを見出し、それらを用いて問題を解決できるかです。

私たちクリスチャンが忘れてはならないのは、聖書も具体的文脈の中で生きる指針として書かれているということです。私たちは、聖書は神の言葉なので、「聖書を学ぶ＝聖書の内容を覚える」と考えている人がたくさんいます。しかし、聖書は特定の時と場所で、神の計画に従い、人の生きる指針として書かれています。神が私たちに求めておられるのは、過去に起こった聖書の内容を覚えることではなく、聖書から一般原則を導き出し、それを私たちが今置かれている場に適用して、神のみ心をおこない、神の栄光を現すことです。

（3）共同体への参加・正統的周辺参加

1990年以前には、個人の学習成果をいかにして組織の成果に結びつけるかという問題設定で研究が進められていました。ここでは、学習と仕事は対立するもの、個人と組織は対立するものとして考えられていました。

ところが、1990年代に入り、レイヴとウェンガーは、ヴィゴツキーの学習心理学を文化人類学の方法で拡張し、「正統的周辺参加」という概念を提唱しました。共同体の重要な役割を担っていることを「正当性」と呼び、共同体の一部の役割を担っていることを「周辺性」と呼んでいます。学習を共同体での活動への参加と考えています。初心者は職場などの実践共同体に周辺的に参加し、徐々に完全な参加者（十全的参加者）になり、そのうちに一人前になると考えます。

この概念の中心にあるのは、仕事の中の学びこそ本来の姿であるという考えです。徒弟制的な共同体において、新人は日常的な仕事をとおして学習していくので、学習と仕事は対立するものではありません。

学習者は共同体に参加し、そこで熟達者と一緒に活動しながら、自ら学んでいきます。学習者は熟達者から一方的に知識を教えてもらう存在ではありません。学習は、共同体に参加する協同的な営みと考えられます。さらに学習は、単に認知能力の問題ではなく、共同体のメンバーとしてアイデンティティの形成過程であり、人間の全体性に関わることとされます。このアイデンティティは、学び続けていくために欠かせないもので、「学習のための背骨」といえます。アイデンティティの形成には、共同体特有の言葉遣いや価値観を共有して共同体の文化が伝えられることが大切です。共同体の言語と歴史、意識や問題を共有します。

また、共同体には、実践活動への参加と熟達を促す外的支援装置として、①過去の多くの人々の実践活動の所産として蓄積されてきたさまざまな人工物（物理的な道具や設備、社会組織、制度、蓄積された情報、常識など）、②師匠や先輩などの多くの経験を積んだ人が存在しています。

従来の学校教育のように学習者を競争させると、順位に関心が向いて、学習そのものへの興味が低下します。順位づけによって、下の子はやる気をなくして劣等感を持つようになり、上の子は自分が優秀だと思い込んで優越感を持つようになります。いっしょに学習共同体をつくっていく意識があれば、競争ではなく協働が可能になります。

正統的周辺参加の考え方は、クリスチャンが信仰共同体に参加することによって共同体の文化を共有しながらアイデンティティを形成していくという学習本来の姿を教えてください。

次の表は、従来の学習と学習科学に基づく学習とをわかりやすく対比したものです。従来の学習は「獲得」概念、学習科学に基づく学習は「参加」概念で表されています。

学習メタファの対比

獲得メタファ		参加メタファ
個人の知識の豊かさ	学習の目標	共同体の構築
あることを獲得すること	学習	共同体の参加者となること
知識を与えられる受領者	生徒	共同体の周縁的参加者
知識の提供者	教師	熟達した参加者（先輩）
所有物	知識、概念	共同体における実践、語り、活動
所有しようとする	知ること	共同体に属し、参加し、 コミュニケーションすること

出典：Sfard, Anna, 1998, “On Two Metaphors for Learning and on the Dangers of Choosing Just One,” *Educational Researcher*, 27 (2): 4-13 をもとに著者が作成（美馬・山内、2005：142）

(4) 協調学習

従来の学校教育では、知識は個人的なものと考えられてきました。そのため個人学習が中心で、教科書や教師の知識を生徒に伝達することが目標とされています。知識が学習者間で共有されることが少なく、テストや評価は個別におこなわれ、他の学習者や本、コンピューターといった資源に頼ることは禁止されています。つまり、学習者個人の頭の中にどれだけ知識が入ったかを評価します。そして、すべての学習者が同じ知識体系を獲得することを期待します。しかし、人間の長い歴史の中でみると、一人で教科書を記憶するという学び方は、近代社会の成立と同時に発生したにすぎません。

実際の知識は社会的・文化的な文脈で使われています。つまり、すべての知識は何かの意味で集団の知識と言えるのです。一つの言葉にしても、ある言葉に多くの人が共通の意味を認めないかぎり、言葉を用いたコミュニケーションはできません。

学習を協調的に営まれる実践とみなし、知を道具や他の人と効果的に「分かち持たせる」(分散化する)ことで共同体全体の実践に貢献することなのだとすると、人々の学習を支援するという教育の営みは、個人の「頭の中」への働きかけを越えて、共同体全体を生き生きとした学び合いの場にしていくこととなります(佐伯、1998:20)。

他者の視点を取り入れること、共同の善を志向すること、文化的価値の多様な鑑賞と創造に参加することの3つの条件を満たす人々がなんらかの実践を共有しているとき、「学び合う共同体」と呼ぶことができます(佐伯、1998:23)。

三宅なほみは、人々が有能な学び手であるためには、関心を共有するが視点の異なる他者の存在が必要であると言います。他者の存在は、異なる視点に気づかせ、理解を深める働きをしてくれます。ただしその人は、必ずしも知識のより豊富な人である必要はありません(稲垣・波多野、1989:134)。

他者は学び手とは違った視点から問題を見たり、学び手のやり方に対して批判を加えることによって、問題に含まれる隠された制約条件を明確にしたり、無視されがちな制約条件に注目させて、解釈・仮説の探索を適切に方向づけていくことができます(稲垣・波多野、1989:120)。

大人と子どものやりとりにおいては、子どもは普通、大人がすでに正解を知っていることを知っているのので、大人の考えている答えをはやく見つける努力をしがちです。これに対して仲間同士だと、自分の考えを伝えたい、相手に教えてあげたいという気持ちの方がより自然な形で強く生じやすくなります(稲垣・波多野、1989:131)。

また、仲間同士のやりとりは、正答がすぐにはわからない状態が長く続くので、自分の持っている知識を関連づけ、よりよい説明を生み出したいと動機づけられます。大人からの情報は、ただちに正しいものとして受け入れられ、それ以上検討の対象に

はなりにくいのです。しかし他の子どもからの情報は、その正しさをめぐって、吟味が続きやすくなります（稲垣・波多野、1989：132）。

獲得すべき知識をすでに持っている他者は、「コーチ」として学び手を導くことができます。具体的には、①やり方の手本を示す（モデリング）、②学び手がそれをまねて活動する際に、不都合な点や困難があれば、そこで簡単なヒントや助言を与える（コーチング）、③学び手の成長とともに、助言やヒントを次第に少なくしていく（フェーディング）。

過去の数多くの研究を分析してみると、協調学習は個人的な学習よりもかなり有効であることがわかっています。特に推論する技能の上達、幅広い学習の転移、目標達成努力への動機づけや態度の養成、望ましい人間関係、自尊心の充実などが生じることが明らかにされています。ただし、教師の役割も重要で、活動のアドバイザーとなって支援すること、学習者だけからは出ない別の視点を提供すること、活動の行き詰まりや混乱を調整することが期待されます（茂呂、2005：195）。

なぜ一人より二人で考えた方が深い理解に達し、正解に到達しやすくなるのでしょうか。その理由は、①集団状況では、個々の人が何を考えたのかを説明する必要があるため、内的プロセスを外化（後で説明）しやすくなります。②そこで外化されたことに対して参加するメンバーは意識的な再吟味を行いやすくなります。③他者の発言に対して再吟味がなされることによって、批判的な視点や新たな観点を得ることが可能になり、理解の深まりや概念変化につながりやすくなります（今井・野島、2003：199-203）。この過程は、「具体的な経験を段階的に抽象化するメカニズム（建設的相互作用）」ということもできます（白水、2010：143-144）。

しかし、次のような状況では協調学習の効果はありません。

①共通の目標の欠如：それがないと異なる見解の言いっぱなしになってしまい、意味のある成果は期待できません。

②手抜き効果：複数で作業することによって、参加する一人一人が怠けても目立たなくなる場合があります。グループの中の一人がどんどん進めてしまって、他のメンバーが自分の貢献を感じられなくなってくると手抜き効果が発生しがちです。また、共通の目標が理解されていないときにも、手抜き効果は発生しやすくなります。

③同種の人だけの協調学習：同種の知識や問題意識を持った人たちだけが集まった場合は、異なった視点から貢献し合うことはできにくくなります。

協調学習の目標は二通り考えられています。一つは定まった一つの答えや理論に学習者を収束させる「ガイドされた発見学習」であるとする立場で、もう一つは未知の答えやモデルを各自がつくっていく過程を支援する「知識構築」であるとする立場です。協調学習はちがいの相互作用をとおして各自の説明モデルをつくることを助けるものであるため、一つに収束することを強調するのではなく、知識構築がより重

要な目標と考えるとよいでしょう（白水、2010：146-147）。

たとえば、協調学習を用いて、各自の苦難の経験を分かち合い、神学的意味づけを話し合うことによって、各自が聖書的に苦難の説明モデルをつくることを支援することができます。

（５）学習環境デザイン

従来の教育では、教師が学習計画をたてて教育の主導権を握ることが当然と考えられていました。ところが、学習理論の変化に伴って、教師は学習者が最適に学ぶことができる環境をデザインする「学習環境デザイナー」としての役割を期待されるようになってきました。

学習環境デザインでは、学習者が現場の活動（学習がおこなわれる共同体）に参加すること自体を学習ととらえます。学習者の視点に立ち、学習を成立させる場を、意識的に一貫した考えによってデザインすることが重要です。

学習環境デザインの仕方には、3つのことが重要です。関係する人々の活動を組織し、空間を用意し、共同体を構築していくことです。以下、美馬のゆりと山内祐平に基づいて説明します（美馬・山内、2005：195-206）。

①活動 Activity

学習環境のデザインの中で最初にするべきことは、学習が生起する可能性が高い濃密な活動のアイデアを考えることです。ここでいう活動はワークショップのような短期集中型のプログラムから、問題解決活動のように長い期間が必要なものまで、さまざまなものが考えられます。一般的には次の三点に気をつける必要があります。

a. 活動の目標が明快であること

デザインをする側はつい一人よがり複雑なプランをたてがちです。学習者の立場に立って、この活動はどのような目標で行われており、それが学習者にとってどういう意味があるのかがすぐに理解できるようにすることが重要です。意味が理解できない活動に、学習者が力を注ぐことはありません。

b. 活動そのものにおもしろさがあること

わかりやすい活動でも、活動そのものがおもしろくないと活動が長続きしません。このおもしろさは、活動の中に埋め込まれた課題そのものが持つ構造的なものを意味します。新しい知識を生み出すおもしろさや、問題を解決していくことのおもしろさの場合もあるでしょう。

c. 葛藤の要素が含まれていること

学習を生み出す最大の要素は、おもしろい活動に葛藤が含まれていることです。たとえば、自分の意見と人の意見が異なっていて、その矛盾を解決して新しいレベルのアイデアを生み出す活動が含まれていることです。あるいは、自分が思っていた仮説

に従ってやってみるとうまくいかず、何らかの修正を迫られたりなどの、「困った状態を何とかしたい」と思ったときに、学習が発生する可能性が高くなります。このような、「つかかかった状態」を起こすために、デザインを行う必要があります。

葛藤状況に追い込まれることは人間にとって苦しい経験です。大変で苦しいけれど、本質的にはおもしろいという一見矛盾した感情を上手に共存させることが学習活動のデザインにとって非常に重要です。このような状態は、“Hard-Fun”（くるたのしい＝くるしい十たのしい）と呼ばれることもあります。

自分の役割が明確であること、工夫の余地があること、つまり、努力や貢献が報われる、あるいは、見えることがポイントです。ちょっと頑張ってみようかな、ちょっと頑張れば乗り越えられそうなこと、その程度のレベルがよいでしょう。簡単すぎても、難しすぎてもだめなのです。

②空間 Space

空間のデザインは、学習者にもっとも直接的に「見える」部分です。活動や共同体のような見ることができないものを目に見える形で提示するという重要な役割を担っています。学習環境として空間を考える場合、以下の三点について考えておく必要があります。

a. 参加者全員にとって居心地のよい空間であること

居心地のよさは、学習と関係ないように思えますが、実は学習の基盤となる「私らしさ(アイデンティティ)」の現れと関係があります。人間は自分が受け入れられていると感じ、落ち着いていられる空間でないと、安心して考えたり、自分を表現したりすることができません。学習者が自分の居場所として使うことができる「すみっこ」的な場所を配置したり、安心していられるような雰囲気を作ることは、空間のデザインの基本として考えておく必要があります。

b. 必要な情報や物が適切なときに手に入ること

空間は、学習に必要な情報や物が配置される場でもあります。活動に行き詰まったときに、インスピレーションを与えてくれるような他者の作品や、学習の歩みを表した掲示物などがあることは、活動の中で学習を誘発する際に重要な役割を果たします。また、作業に必要な道具や素材がいつでも手に入る工房的な側面も必要になります。

c. 仲間とのコミュニケーションが容易に行えること

葛藤が含まれた活動の中で、葛藤を打ち破り新しいアイデアを生み出すためには、異質なアイデアとのやりとりが必要不可欠になります。意見が異なる人とじっくり話し合いをしたり、自分と違う文脈や状況と触れあうことが学習の背景を醸成することになります。

③共同体 Community

共同体は、空間や活動に比べてコントロールしにくい対象です。人と人との関係

であるため、予想外のことが起こることが多く、特に長期にわたる共同体のデザインには様々な困難が伴います。ここでは、共同体のデザインの中で、基本になる三点をおさえておきます。

a. 目標を共有すること

共同体を共同体たらしめているものは、何らかの目標や活動を「共有」していることです。興味や関心、問題を共有し、経験を共有することが大切です。共有しているものがはっきりしないために、共同体の構成が困難になっている例は意外に多いのです。新しく共同体を立ち上げる場合には、その共同体が何を共有しようとしているのかについて、合意できるようにすると同時に、それを常に意識化していく必要があります。

b. 全員に参加の方法を保証すること

たとえ目標が共有されていたとしても、一部の人しか参加せず、他のメンバーの手抜きがみられるようでは失敗です。これは、参加の方法が多様に用意されていないため、あまり時間がさけない参加者が参加できないということが原因になっている場合が多く見受けられます。中核的に参加するコアメンバーとともに、周辺的ではあるけれども、共同体にとって重要な役割を果たすメンバーをたくさん持っていることが、共同体の力につながり、創発的な学びの基盤になる多様性を生み出すことになります。たとえば、活動をモニターする役割の人や、違う共同体との接続役を果たす人、また、裏方にまわって異なる意見の人を調整する人などは、一見あまり生産的なことをしていないように見えても、長期的に見ると共同体に重要な貢献をしていることとなります。

c. 共同体のライブラリーを作ること

周辺的な参加が難しくなるもう一つの理由は、共同体がある程度続いてくると、そこにその共同体独自の言葉遣いややり方などが生まれてくることにあります。共同体の多様性を維持するためには、常に新しい人が入ってくることが望まれます。しかし、新しい人は共同体独自の文化を知らずに入ってきます。古くからいる人は、「そんなことも知らないのか」と思ってしまうがちです。新規参入者が共同体に参加する道筋の中で、このような言葉遣いや昔起こったことを学べるように、様々な資料を整理したり、説明したりする活動が必要になります。

学習環境をデザインする際、最初は活動から空間、共同体という順序で考えていった方が始めやすいでしょう。しかし、基本的にこの三つの概念は有機的につながっているものなので、最終的には一体のものとしてデザインする必要があります。たとえば、活動の目標は共同体の目標と直接的な関係を持っていますし、空間のあり方は、活動のことを考えないと出てきません。また、空間や共同体から、活動の内容が規定

されることもあるでしょう。

最初からデザイン案を細かいところまでつめてもうまくいきません。誰が参加するのか、いつ行うのかによって、全く違ったものになりうるということを理解しておく必要があります。すなわち、このような学びのデザインは、事前に完全に記述することができない、開放形のものだということです。

最後に、実践の前段階、実践中、実践後に、どのようなことを考えてデザインするのかについて一例をみてみましょう（丸野、2010：58-59、71）。

①実践前段階

教師は学びの目標を設定し、計画を立て、方略（後で説明）を選択します。そして実際の学びの場をシミュレーションします。学習者との仮想的な対話をくり返しながら、どこで対話を仕組むか、どんな質問や揺さぶり発問を準備するかなどを考えます。自分自身や学習者の認知特性や知識水準、課題の特性や方略の特性についての知識を活用します。過去の実践をふり返りながら、自分自身との対話、学習者との対話、教材との対話を開始します。

②実践過程

限られた時間的制約の中、準備してきたことを実践します。それと並行して実践過程に埋没することなく、第三者的視点から客観的に実践活動を眺めて調整を図ります。教師の意図とは異なる方向に動いたり、多くの学習者が課題理解に困難を示したり、多様な意見で混乱する場合があります。誰と誰の考えをつなぎ合わせたらよいのか、どの段階までさかのぼって前後の文脈をつなぎ合わせたらよいのかなど、瞬時に判断・評価して、軌道修正が必要になる場合があります。どこまで学習者の流れに乗るのか、いつ教師が介入するのかなど、柔軟性のある進め方が大切です。自己モニタリング、他者モニタリング、教材モニタリング、状況モニタリング、時間モニタリングなどのメタ認知的制御（後で説明）が重要です。

③実践後段階

実践活動をふり返って評価や原因分析をします。次回のために、どのような修正が必要かを考え、次回の目標、計画、方略の選択をします。学習者や仲間の教師からのフィードバックをもらえると成長に役立ちます。「学ぶ—実践—ふり返る」ことの繰り返しが大切です。学習者の成長は教師の成長にかかっています。

（6）学習の転移

ある状況で学んだことを別の状況でも使えることを、学習の転移といいます。これは、人が社会に適応して生きていくためには欠かすことができないことで、学習の最終目標の一つです。従来の学校教育のように、教室で学んだことはテストで用いることができるだけで、日常生活で用いることができない場合は、学習の転移がありません。

ん。

教会教育が目指すのは、教会で学んだことを学校、家庭、職場、地域社会の文脈に転移できることです。また、学習の転移が生じることは、内容をよく理解し、応用ができるからです。新しい情報や状況をより速く理解できるようになります。

学習を正しく評価するためには、学習したことを記憶しているかどうかを基準にするのではなく、別の問題や状況に転移できるかどうかを基準にすることが大切です。そうすることによって、実際に学んだ原則を活かせるかどうかはわかるのです。

学習科学の分野では、学習の転移が生じる要因を以下のようにまとめています。

(Committee on Developments in the Science of Learning, 2000=2002 : 247-249)

①「転移が生じるためには、最初の学習において一定の閾値（いきち）を越える十分な学習がなされなければならない。」つまり、最初に学習するときには内容が十分理解されている必要があります。

②「多様な文脈で教えられた知識は、単一の文脈で教えられた知識よりも柔軟な転移を促進しやすい。ある特定の文脈に固有の例を用いて教えられると、学習した知識がその特定の文脈と結びついてしまう。これに対し、多様な文脈で教えられると、生徒はその知識に関連する多様な情報を抽出できるので、幅広く応用することができる柔軟な知識表象を作りあげることができるのである。」

聖書を取り扱う時も、聖書の文脈だけでなく、学習者の日常生活で起こる現実的な問題や出来事の文脈（例）で考えると転移が容易になります。

③「生徒が学習活動を通して学習の基礎となる主題や原理を見つける方法を学ぶと、『いつ、どこで、なぜ』その知識を使うかを理解することができ、別の新しい問題を解く際に、学習した知識の使い方がわかるようになる。」

聖書を教える場合、そこから一般原則を抽出し、他の状況に適用できるようにする必要があります。いつも教師が見つけた一般原則を教えるだけでは、学習者が自分で発見する能力が育ちません。教師は学習者自身が一般原則を抽出できるように助けましょう。

④「すべての学習は、たとえそれが最初の学習であっても、必ず先行経験や既有知識からの転移を伴っている。つまり、転移は最初の学習のあとに初めて生じたり生起しなかったりするものではないのである。しかし、ある学習課題に関係する既有知識を学習者は自動的に活性化するわけではないので、既有知識が新しい知識を学習する際に正の転移をもたらさないこともある。そのため、優れた教師は、まず生徒が学習状況にもち込んでくる既有知識の効果を把握し、その既有知識と新しい学習目標となる知識とのつながりをもたせるように橋渡しを工夫する。そうすることによって、正の転移が生じるように支援しているのである。」

学習者は白紙の状態では学びの場に来ているわけではありません。今までの経験と知識

を持って来ています。たとえ初めて読む聖書の箇所であっても、今までの経験や知識と結びつけて解釈します。ですから、聖書の学びに入る前に、学びのテーマに関してどのような考えを持っているかをふり返ることが大切です。

⑤「生徒が教室にもち込んでくる既有知識は、教室での学習を妨害することもある。なぜなら、そうした既有知識は思考を誤った方向に導く場合があるからである。…生徒が教室にもち込んできた誤概念をみずから修正するように支援しなければならない。」

たとえば、学習者が持っている「神理解」や「人間理解」は不十分な場合や誤って理解している場合がよくあります。そういった誤概念に自ら気づき、修正できるように導くことが理想です。

行動主義では、学習者は満たされるのを待っている空の器であり、そこに教師が知識を満たすと考えられてきました。ところが実際は、学習者は自分なりの概念をもって学習の場に来ます。その概念は、学習者がその分野に関してすでに知っていることや、誤って思い込んでいることなどです。ですから、学習者がすでに持っている概念を明確にすることが大切になります。既有知識をどうしたらさらに広げられるか、誤概念をいかにして正しいものに変えられるかを考える必要があります。

学習者が教室にもち込んでくる既有知識、スキル、態度、信念などに対して十分な注意が払われなければなりません。効果的な学習のためには、学習者が持ち込んでくる経験や知識と今から学ぶこととの橋渡しをすることが重要になります。

(Committee on Developments in the Science of Learning, 2000=2002 : 155-156)。
学習者にフィードバックを与えたり、修正の機会を与えることが大切になります。

(7) 学習方略

学びの場では、少なくとも3つのことが学ばれています。つまり、取り上げられている「内容」、「学習観」、「学習方略」です。「学習観」とは、「学習とはこのようなものだ」という学習の見方・考え方です。「学習方略」とは、学習の仕方のことです。学習観と学習方略とは、密接に結びついています。たとえば、「学習とは事実を暗記することだ」という学習観をもっている人は、暗記方略や反復方略を用いて学ぶことが多いのです。

ほとんどの教師は、教える内容は意識していますが、自らが持っている学習観と学習方略を自覚していません。すべての学びは、学ぶ内容だけでなく、学習とはどのようなものなのか(学習観)、どのように学ぶのか(学習方略)についても教えています。教師は、このことを絶えず自覚している必要があります。

ここでは、学習科学の知見から有効な学習方略をいくつか紹介します(中西、2010 : 74など)。

- ・プランニング：計画を立てて学習を進めていく
- ・体制化：一つの課題に関連することを整理する
 - たとえば、神のさまざまな呼び名から神の多面的性質を理解すること
 - 聖書の出来事を天地創造から新天新地への時間軸に並べること
 - 人間の誕生から召天までのライフステージごとの課題と聖書的解決
 - 組織神学の項目、教理問答の項目に従ってカリキュラムをつくる
- ・情報探索：課題についての情報を探す
- ・記録の保持とモニタリング：学びに関する出来事や成果を記録する
- ・環境構築：学習をうまく生かせるために物理的環境を調整する
- ・自己モニタリング：自らの学習行動をモニターする
- ・外部リソース活用：他者からの支援を求める
- ・自己評価：学習の目標、過程、結果などを自ら評価する
- ・拡散学習：課題に関する本、雑誌、テレビ、映画を見聞したり、他人から話を聞く
- ・イメージ化：頭の中にイメージが浮かぶようにする
- ・マクロ理解：細かいことは気にせず、まず大きな流れを把握する

（8）熟達化

ある分野において学習の非常に進んだ状態を熟達といいます。熟達した人のことを熟達者と呼びます。熟達者には2つのタイプがあります。①定型的熟達者：決まった手続きを、早く正確に、自動的におこなえる人のことで、「職人」タイプといえます。②適応的熟達者：変化する状況の中で、決まった手続きがない課題に対して、専門知識を活用して柔軟に確実に対処できる人のことで、「名人」タイプといえます。

熟達化を研究することによって、熟達者の特徴と、どうしたらそのようになれるかがわかります。クリスチャンが聖化の歩みをし、イエス・キリストに似た者になることを目指していることは、言い換えれば、聖書的に生きられる適応的熟達者を目指していると言うことができます。熟達化研究は、クリスチャンにとっても大変参考になります。

熟達者には以下のような特徴があります。

①豊富で構造化された知識

熟達者の知識は、関連のない事実の羅列ではありません。その専門分野における重要な概念を核にして関連づけられ、組織化されています。鍵概念や手続きを適切に機能させるための条件に関するインデックスになる情報も含まれています。それで熟達者は問題解決に際して、膨大な量の知識や技能のレパートリーのうち、どれが、いつ、なぜ、どのようにして必要となるのかを知ることができるのです。知識を構造化するためには、その領域に関する知識と構造化の仕方に関する知識の両方が必要です。

問題解決に関連する知識を検索する能力は、「努力が必要な段階」から、「スムーズな段階」を経て、「自動的な段階」へと変化していきます。

従来の学校教育のカリキュラムでは、事実を表面的に理解しただけで次の単元へ移ることが多く、学習者が知識を体系づけることを困難にしていました。教会でのカリキュラムはどうでしょうか。重要な概念を核にして、知識を体系化できるようなカリキュラムになっているのでしょうか。

クリスチャンは聖書の知識を無秩序に取り入れても、現実の必要に応じて取り出すことがむずかしいでしょう。ですから、組織神学的に体系化されたり、各々のライフステージで直面する課題に応じて構造化される必要があります。

②問題の直感的把握

熟達者は、問題解決にあたって、注意を払わなくてもよいところと払うべきところの区別がわかります。そして注意を払うべきところに集中します。熟達者は、次にすることを決定するために必要な見るべきところだけを見ているのです。このようなことができるのは、長年にわたって、数多くの類似のケースを経験してきたからです。

③メタ認知的行動モニタリング

メタ認知とは、学習者が自分自身を客観視して、理解がうまくなされているかどうかを判断しながら進めていくことをさします。熟達者は自分の学習過程を注意深くモニタリングしながら学習を進めています。たとえば、熟達者は疑問点が生じたらメモを取ったり、新しい知識と既有知識のあいだに矛盾がないかを調べたり、どのようなアナロジーを用いれば理解が促進するかを考えたりします。

メタ認知能力を育てるためには、「学習計画を立てる」、「正しく学習しているかどうかを自分で確認する」、「学習したことを他者にわかりやすく説明する」、「理解できていないことを書き出す」、「関連する既有知識を検索する」、「学習時間を適切に配分する」、「自己内対話を促す」などの活動が有効であることがわかっています (Committee on Developments in the Science of Learning, 2000=2002 : 17-18)。

熟達するためには、以下のことが助けになります。

①集中した練習を続ける

これまでの研究の成果によると、熟達者になるために重要なのは生まれつきの才能や知能よりも、その分野での向上を目指す強いモチベーションと意志力であることを示唆しています (今井・野島、2003 : 167)。

熟達者になるためには、まずその領域で必要な技能 (下位技能) を獲得し、それが自動化されるまで訓練する必要があります。さまざまな領域を通じて一流の熟達者は、平均して 4 時間ほどの集中した練習をほとんど毎日休むことなくおこなっています (今井・野島、2003 : 163)。

それは、単に意味のわからないことを繰り返す練習ではありません。無意識的に学

習したことは修正や改善が困難です。ですから問題解決のプロセスを常に意識化して、修正を加えていくことが大切です。また、知識の使い方も意識化して、どの知識をいつ使えばよいかを常に考えることも重要です（三宮、2006：103）。

一人の人が熟達者になるためにかかる時間は、大ざっぱな目安として、500時間、1500時間、5千～1万時間という3つの壁があるように考えられています。最初の500時間は初心者域を抜け出し、1500時間やると素人ではかなりうまい領域に達します。5千～1万時間を使うと、内的な評価の枠組みができあがります。熟達者になるための時間内に、初心者を卒業する程度でよければ10～20もの分野を修得できます。熟達者になるためには、きわめて多くのものを犠牲にしなければなりません。その反面、一つの分野に自発性と粘り強さをもって5千～1万時間の時間と努力を注ぎこめば、まずまちがいなく熟達者になることができます（波多野・稲垣、1981：96）。

②熟達者と共同作業をする

初心者は熟達者の仕事を観察しているだけでは熟達していきません。なぜなら初心者は熟達者の仕事のどこに注目すればよいか分からないからです。初心者は自分より少し上のレベルの人と共同作業しながら、わからない点は質問して教えてもらうことが大きな助けになります。これは、クリスチャンの弟子化に参考になります。

③熟達者と似た活動を取り入れる

自ら理由や原因を発見できるようにしたり、高い認知的関与を目指す深い学びのためには、熟達者と似た活動をするのが有益であることがわかってきました。

たとえば、聖書の歴史について学ぶ場合、出来事の起こった年や順序を記憶するのではなく、歴史学者が用いる分析法や論理を用いるのです。できるだけ一次資料にあたり、その内容を理解し、評価し、実際に何が起こったか、なぜ起こったかなどを特定していきます。ですから、教会学校でも教師がすべてを調べて発表することが一番よいとは限りません。子どもたちといっしょに、さまざまな辞典や地図や資料を使って、考えていくことで子どもたちがより深い理解に達したり、学び方を学ぶことができるのです。博物館などで一次資料に触れることもよいでしょう。

もちろん、初心者が熟達者と同じことができるわけではありません。専門家の実践がもつ真正性を失うことなく、学習者の年齢や経験にふさわしい学習環境をデザインすることが求められます。

（9）リフレクション・省察

リフレクションとは、学習者が今までにおこなってきたことをふり返り、意味づけすることです。自分の経験や学んだことを思い返して、そこで新しく得たこと、気づかされたこと、自分が持っている先入観、思考の前提、学習の目的、学習の仕方（学習方略）などを考えます。

私たちは日々多くの経験や新しい情報を得ていますが、多くの場合、リフレクションしたことしか身につけていきません。たとえば、聖書をざっと読むだけではほとんど生き方が変わることがありませんが、聖書を読んでそこに書かれていることをよくふり返り、自分の経験と結びつけていくことによって、生き方が変えられていきます。

リフレクションをするために、学習者は自分の考えを言葉や文章にして発表する「外化」（後で説明）が大切です。そうすることによって、学習者は自分の考えをまとめることができ、客観的に自分をみる機会が与えられます。

学習者は自分の遂行をふり返り、以前の自分の遂行、他者の遂行、評価基準と比較することができます。評価の基準としては、聖書の教えに従っているか、神様のご性質に合うか、当事者の立場に立っているか、実行可能か、などが考えられます。

リフレクションは、自分の思考や行動を対象化して客観的に観て考える「メタ認知能力」の一つと考えることができます。リフレクションができるのは、自分の行動や思考を評価する何らかの基準が自分の内にあるからです。この基準は、今までの経験と学びからつくられたもので、自分が所属している共同体（教会など）の価値観も大きく影響しています。リフレクションによって、自分の行動や思考を評価し、修正することによって、自分の経験を一般化し、神の国の基準に合わせていくことが可能になります。

リフレクションにおいて、むずかしいけれども重要なのが当然と見なしていることを省察することです。たとえば、私たちが暗黙に行っている解釈のパターン、考えを成り立たせている前提、社会規範、情緒的反応のパターン、物事を行う動機、メディアの意図など、私たちが普段意識することもなく、あたりまえと思い込んでいるような事柄を省察するのです。

こういった事柄は、普段当然とみなしているもので、顕在化させない限りその正しさや妥当性の検討を行うことができません。その限界や誤りの可能性も視野に入れつつ、真実性・妥当性を問い直し、冷静に評価します。その結果、私たちが過去に無批判的に学習してしまった狭い枠組み（基準枠）から抜け出し、新しい可能性を開くことにつながります。

（10）動機づけ

学習者の動機を高める方法には、以下のようなものがあります。

- ①内発価値（学習内容への興味と課題遂行によって経験する喜び）を高めます。興味は、一時的な状況的興味と持続的な個人的興味とに区別されます。状況的興味は、多様性、斬新さ、注意を引きつけるような不一致や難しさというような課題の特徴によって高めることができます。（①～⑥Blumenfeld・Kempler・Krajcik、2009：381-382）。
- ②道具的価値（その課題が自分たちの将来の目標や日々の生活にどのようにかかわる

かについての学習者の認識)を高めます。学習者自身に関係が深いと認識されるほど、動機づけが高まります。

③到達価値(課題の達成に対する個人の側の重要性の認識)を高めます。たとえば、課題の意義と重要性を強調することによって、動機づけが高まります。

④有能感・自己効力感(自分が行為の主体であるという意識)を高めます。学習者が有能感や自己効力感をもっている場合、粘り強く努力したり、より高度な学習方略を用いたり、やりがいのある活動を自ら選択するという効果があります。逆に、自己効力感の低い学習者は、難しい課題を避ける傾向があります。したがって、「自分(みんな)でやってできた」という小さな達成経験の積み重ねによって、有能感や自己効力感を育てることが大切です。

⑤関係性、所属感を高めます。学習者同士の積極的なやりとりがなされると、関係性や所属感が満たされ、学習者の興味や参加が高められます。

⑥自律性(自分でやれるという意識)を高めます。自律性は、学習者が動作主体であるという感覚をもつことで高められます。たとえば、学習者に主題、活動内容の選択権を与えたり、活動の中で重要な役目を果たせるようにすることで動機づけが高められます。

⑦教師自身が動機づけられていることが大切です。学習者を動機づけるには、教師自身が教えること・学ぶことについて高い動機づけをもっている必要があります。教師は学ぶ者の姿勢、学ぶ価値を学習者にモデルとして示しているのです(中谷、2010: 52)。

(11) 概念変化

科学者における概念変化は、次のような過程をとって起こります。

①現在の理論では説明できない、あるいは矛盾する現象(アノマリー)が存在する。

②アノマリーの数がどんどん多くなり、現在の理論が危機的状況に至る。

③新しい仮説が形成される。

④新しい仮説を検証するための実験がデザインされ、実験の結果に基づいて新しい理論が形成される。

⑤新しい理論が受け入れられ、古い理論が捨てられる。

個人の概念変化も同様のプロセスをたどります。ただし、個人の場合は④のステップで自分が納得すればそれで済みます。もっともむずかしいのは、ステップ①と②です。私たちはすでに持っている既有知識と矛盾するアノマリーになかなか気づくことができません。あるいは、そもそも気づこうとしません。

人に概念変化を起こさせるためには、その人が現在持っている理論(モデル)が絶対にうまくいかないケースをその人がわかるように示し、自発的に現状のモデルを破

棄して別のモデルを考慮するような教授法が必要になります。私たちは外部から正しい理論を提示されても、それを無視するか、一時的に丸暗記してすぐに忘れるか、自分の既有知識とつじつまを合わせた形で曲解してしまいがちです。人の概念が変化するためには、自分の持つ既有知識にアノマリーが起こっていることに自発的に気づくようにしむけることが大切です。

学習者の中で概念変化が起こらない限り、つまりきは解消されません。概念変化を促進するための教育的工夫としては、学習者がどのような既有知識を持っているのかを見極め、学習者が自分の既有知識のアノマリーに自ら気づくような状況を設定することです（今井・野島、2003：112-115）。

（12）ファシリテーション

従来の教育では、教師は知識を教える人としての役割が中心でした。しかし、今後の教育では、ファシリテーターとしての役割が期待されます。従来の教師は教室において、唯一の専門知識のリソース（学習資源）とみなされてきました。教師はすべてのことを知っていて、その知識を生徒に伝達することが仕事と考えられてきました。

今後の教育においては、学習者自身があらゆるリソースを用いて問題解決できるようになることを目指します。教師はそれを手助けする人（ファシリテーター）としての役割が求められます。学習者が適切な問いを立てること、適切な資料を見つけること、資料の使い方を教えること、考え方の道筋を立てることなどを手助けするのです。

（13）外化と明示化

学習者が自己の思考過程を外に表すことを「外化」と言います。明確に外化することを、「明示化」と言います。外化や明示化によって、より効果的に学べることが明らかになってきました。多くの場合、学習者は自分の思考を明示化し始めてから、実際に何かを学び始めます。つまり学習者が何を考えているかを聞かないで、教師が一方向的に語るだけでは、人が変わるような学習は期待できないのです。

学習者が自分のまだあやふやな思考を明示化し、学習過程を通して明示化し続けることがもっともよい学習になります。明示化のためには、学習者間での協調と会話が重要であることがわかっています。お互いに質問や意見を言ったり、なぜそのように考えたのかの理由を説明することが大切です。そうすることによって、自分の思考過程を客観視でき、メタ認知が可能になります。

（14）記憶に残すための3条件

記憶に関しては膨大な研究がなされてきています。ここではその中から、記憶に残すための3条件をまとめてみましょう（山鳥、2010：301-302）。

①意識がはっきりして、注意を集中できる時に記憶できます。逆に言うと、注意を集中できないことは覚えられません。②経験する出来事が自分の心の枠組みに適合している時に記憶できます。逆に言うと、脳は自分の枠組みに合わないものを取り込むことができません。意味が理解できない対象は記憶できません。わからないことは覚えられません。③強い感情に基づいた経験は記憶されやすい。私たちは感情に裏打ちされたものしか覚えません。

このような記憶の3条件を学習に活かすには、どうしたらよいでしょうか。まず、意識をはっきりさせてから学習を始めるべきです。賛美やゲームの後に学びがあるのは道理にかなっています。意識レベルが下がってきたら、休憩を入れたり、ミニゲームをして気分を変えることも大切でしょう。次に考えられることは、学習者が自分のこととしてよく理解できるように支援しましょう。聖書のお話を大昔のわけのわからない話として聞いたのでは、記憶にとどまりません。そして、感情が伴うような学びを目指しましょう。楽しい、興味深い、もっと知りたい、痛みや悲しみを感じるような学びが大切です。知的理解だけでなく、感情も身体も含めた人間全体がかかわる学習をつくっていきましょう。

(15) 学習活動の配列方法

学習活動には、以下のような効果的な配列方法が考えられています。

- ①複雑性の増加：課題の遂行に必要な知識とスキルが徐々に増加するように配列します。
- ②多様性の増加：より幅広いスキルや方略が必要となるように課題を配列します。
- ③局所的なスキルの前に全体的なスキル：学習者が細かな分野に立ち入る前に、活動の全体像を知っていることが大切です。それによって、学習者は自分が実行している部分の意味を理解することができ、活動のモニタリング能力が向上し、自己修正のスキルを身につけることができます (Collins, 2009 : 44-45)。

(16) ケーススタディ

現実に起こりそうな信仰に関する問題が記述されている文面を読んで、解決方法を考える教育方法です。

ケースには3つの特徴があります。①信仰に関する重要な問題が扱われている。②結論を導くために十分な情報が記述されている。③結論は記述されていない。

ケースには無関係な情報、誤った情報も含まれていることがあります。大事なことは、①問題を特定する。文中から必要な情報を取り出し、欠けている部分を推論して、本当の問題を特定します。②問題を判断する正統な根拠が必要です。神学、倫理、聖書など、適切なルールを適用することが重要です。③意思決定をします。論拠をつな

げて結論を出します。

ケーススタディは、グループで討議し（協調学習）、メンバー全員が貢献して考えることが一番有効なやり方です。ケーススタディによって、文脈の中で学ぶことができ、学習の転移が可能になります。

（17）ポートフォリオ評価

ポートフォリオとは、もともとは画家や建築家などが自分の作品をとじこむ「紙ばさみ」のことで、学習の分野では、学習の過程を記録するすべての証拠資料を収集・整理したもののことです。学習履歴と呼ぶこともできます。目標、活動記録、作文、作品、写真、映像、発表したもの、他の人からのコメント、自己評価など、あらゆるものがポートフォリオに入れる対象になります。

常に自分のポートフォリオを振り返ることによって、成長過程を確認し、今後の活動の方向づけに役立てることができます。従来の学校教育では、学びを終えた後に、成績だけで評価されること（総括的評価）がほとんどでした。このような結果だけの評価は、学習者の学びに活かされることはほとんどありません。しかし、ポートフォリオを用いることによって、学びの過程においても振り返ること（形成的評価）ができます。また、ポートフォリオによって、多面的に学習者を見るのが可能になります。

教会学校で用いるなら、一人一冊ファイルを用意して、1年間のすべての記録をそこに入れるとよいでしょう。年度初めに1年間の目標を考えます。毎回の学びの記録、作品、活動の記録、キャンプの記録、年度終わりの自己評価、他のメンバーからのコメントなどを入れることができます。立体的な作品でファイルに入らないものは、写真で記録してファイルに入れるとよいでしょう。定期的に振り返って、自分がどのように成長しているかを確認する機会を設けるとよいでしょう。従来のように、出席回数や暗証聖句ができたかどうかだけで評価するのではなく、全人的に評価されるためにポートフォリオは有効な方法です。

3. 第3章のまとめ

私たちが目指す「聖書的な学び」を実現するためには、学習科学が大変役に立ちます。ただし、学習科学を用いる場合に以下の2点に気をつける必要があります。①学習科学においては、人間は意味を構成できる善なる存在とみなされて、罪を認めていません。②学習科学は社会構成主義の影響を強く受けていて、人々の解釈や意味づけることが現実であるとみなします。この立場は、神からの啓示に基づく事実が確かにあると考えるキリスト教とは立場が異なります。

次に、学習科学とその周辺分野から教会教育に役立つ以下の17の概念を紹介しま

した。①生きた知識を学ぶ場を作る、②文脈の中で学ぶ・状況に埋めこまれた学習、③共同体への参加・正統的周辺参加、④協調学習、⑤学習環境デザイン、⑥学習の転移、⑦学習方略、⑧熟達化、⑨リフレクション・省察、⑩動機づけ、⑪概念変化、⑫ファシリテーション、⑬外化と明示化、⑭記憶に残すための3条件、⑮学習活動の配列方法、⑯ケーススタディ、⑰ポートフォリオ評価。

あとがき

最後まで読んでくださって感謝します。本書は、教会教育の土台になる考え方をまとめたものです。学習科学に基づいた教会教育の実践は、これから積み上げていく必要があります。本書でも取り上げましたように、よりよい教会教育を考えていくためには、共同体的な取り組みが欠かせません。本書を読んでくださった皆様も、ご意見や質問、実践を通して、この共同体的取り組みに参加していただけたら幸いです。

原稿を読んで貴重なコメントをくださった広瀬薫先生（日本同盟基督教団総主事）、丸山園子先生（日本同盟基督教団教育局長・京都めぐみ教会牧師）、三川献児先生（名古屋福音伝道教会牧師）、倉沢正則先生（東京基督教大学学長）、菊池実先生（東京基督教大学教師）に心より感謝いたします。

参考文献

<第1章 教会教育は学校教育と同じ!?!>

- 福田誠治、2006、『競争やめたら学力世界一：フィンランド教育の成功』朝日新聞社。
この本を読むと、世界的に取り残されている日本の教育の現状がよくわかる。教会の教育にも大変参考になる。お薦め。
- 福田誠治、2007、『競争しても学力行き止まり』朝日新聞社。第5章「日本の行き着く先はどこか」がお薦め。
- 福田誠治、2009、『フィンランドは教師の育て方がすごい』亜紀書房。
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子、1984、『知力と学力ー学校で何を学ぶかー』岩波書店。
出版年は古いが、日本の教育の問題点がよくわかる好著。特に7～10章がよい。
- 柏木恵子、1998、「生涯発達と教育」佐伯胖、黒崎勲、佐藤学、田中孝彦、浜田寿美男、藤田英典編『岩波講座 現代の教育 第1巻 いま教育を問う』岩波書店、192 - 212。
- 荻谷剛彦、2008、『学力と階層：教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版。日本の教育を考える上での必読書。日本の教育を社会学的、経済学的に分析している。特に5章がおもしろい。
- 荻谷剛彦・増田ユリヤ、2006、『欲ばり過ぎるニッポンの教育』講談社。p.233~249
「欲ばり過ぎがもたらす教育格差」が、日本の教育を考える上で新しい視点を与えてくれる。
- 大内三郎、1993、「日本キリスト教々育史の成立」久山康編『日本キリスト教教育史・思潮篇』創文社、5-13。
- 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編、1998、『岩波講座 現代の教育 第0巻 教育への告発』岩波書店。31名の著者が各々の立場から日本の学校教育への意見を述べている。幅が広く面白い。ただし一番若い著者で1965年生まれである。
- 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編、1998、『岩波講座 現代の教育 第3巻 授業と学習の転換』岩波書店。I-1「学びの転換」、II-3「学校化された学びのゆがみ」、IV-1-二「ディスコミュニケーションをとく」、IV-1-三「生活の場で生きることを学ぶ」、IV-1-1「子どもから学ぶ」、IV-2-二「新たな人間関係を創造する」がよかった。お薦め。
- 佐伯胖、1998、「学びの転換」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『岩波講座 現代の教育 第3巻 授業と学習の転換』岩波書店、3-24。
- 佐藤学、1999、『授業改革をデザインする』岩波書店。

- 佐藤学、2000、『授業を変える 学校が変わる』小学館。
- 佐藤学、2003、『教師たちの挑戦——授業を創る 学びが変わる』小学館。
- 佐藤学、2006、『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館。第1部が理論編。小学館から出版されている上記3冊の中で一番よくまとまっている。お薦め。
- トバクマン、ベンジャミン、2008、『カルチャーショック ハーバードVS東大—アメリカ奨学生のみた大学教育—』大学教育出版。二つの大学で教育を受けた著者が、教育のあり方を考えさせてくれる。読みやすい。日本の閉鎖性がよくわかる。
- 上野千鶴子、2002、『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社。日本の学校教育を社会学の立場から批判的に分析している。おもしろい。お薦め。
- 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編、2009、『変貌する教育学』世織書房。「教育の公共性と自律性の再構築—グローバル化時代の日本の学校改革」(佐藤学)の章がたいへん参考になる。

<第2章 聖書的な「学び」とは何か>

- Downs, Perry G., 1994, *Teaching for Spiritual Growth*. Grand Rapids, Mich.: Zondervan Publishing House.
- Erickson, Millard J., 1989, *Christian Theology*, Grand Rapids, Mich.: Baker Book House.
- Gay, Craig M., 1992, “The Worries of This Life, the Deceitfulness of Wealth, and Secularization in Modern Society,” in *Alive to God*, ed. J. I. Packer and Loren Wilkinson. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 213-24.
- Lovelace, Richard F., 1979, *Dynamics of Spiritual Life*, Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press.
- 松田和男、1991、「神の属性」いのちのことば社出版部『新キリスト教辞典』いのちのことば社、177。
- McGrath, Alister E., 2001, *Christian Theology: An Introduction*, 3rd. ed. Malden, Blackwell Publishing. (=2002、神代真砂美訳『キリスト教神学入門』教文館)。
- McGrath, Alister E., 稲垣久和監訳、2004、『ポスト・モダン世界のキリスト教—21世紀における福音の役割』教文館。
- Milne, Bruce., 1982, *Know the Truth*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press.
- 奥田和弘、1990、『キリスト教教育を考える:「共育」を求めて』日本基督教団出版局。
- Palmer, Parker J., 1993, *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*, San Francisco, Harper & Row. (=2008、小見のぞみ・原真和訳、『教育のスピリチュアリティ: 知ること・愛すること』日本キリスト教団出版局)。
- Peterson, Eugene H., 1987, *Working the Angles: The Shape of Pastoral Integrity*, Grand Rapids, Mich.: Eerdmans Publishing Co. (=1997、越川弘英訳『牧会者の神学—祈り・聖書理解・霊的導き』日本基督教団出版局)。
- Ward, Ted, 1989, *Values Begin at Home*. 2nd. ed. Wheaton, Ill.: Victor Books.

<第3章 学習科学からの知見>

Blumenfeld, Phyllis C., Toni M. Kempler, and Joseph S. Krajcik, 2009、「学習への動機づけと認知的関与を高めるための学習環境のデザイン」森敏昭・秋田喜代美監訳『学習科学ハンドブック』培風館、380-392。

Committee on Developments in the Science of Learning ed., 2000, *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, Expanded ed., Washington: National Academy Press. (=2002、森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房)。アメリカの超一流の研究者たちによる国をあげてまとめた本。基礎知識がある人向き。学習科学の必読書。大変お薦め。

波多野誼余夫・大浦容子・大島純編著、2004、『学習科学』放送大学教育振興会。放送大学教材。11章～15章が参考になる。

波多野誼余夫・稲垣佳世子、1981、『無気力の心理学—やりがいの条件』中央公論新社。無力感、効力感の概念を用いて、教育や社会を分析している。新しい教育のやり方を考える上で、大変参考になる。お薦め。

市川伸一、2001、『学ぶ意欲の心理学』PHP 研究所。動機づけについて、1、4章が参考になる。

今井むつみ・野島久雄、2003、『人が学ぶということ—認知学習論からの視点—』北樹出版。認知科学からみた学習についてとてもよくまとめられている。特に5章「概念の学習」、7章「学習を極める」、8章「社会的文脈に埋め込まれた学習」、10章「まとめ」がよい。大変お薦め。

稲垣佳世子・波多野誼余夫、1989、『人はいかに学ぶか—日常的認知の世界』中央公論新社。従来の学習観に対して、人は日常生活でいかに能動的で有能な学びをしているかを実証している。お薦め。

鹿毛雅治・奈須正裕編著、1997、『学ぶこと・教えること—学校教育の心理学』金子書房。教師に必要なことをわかりやすくまとめている。お薦め。

丸野俊一、2010、「メタ認知と授業」高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房、53-71。

美馬のゆり・山内祐平、2005、『「未来の学び」をデザインする』東京大学出版会。学習環境デザインについて、わかりやすくすぐれた内容。とてもお薦め。

三宅なほみ・白水始、2003、『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会。放送大学教材。1、2章で学習科学についてわかりやすくまとめている。放送大学教材の『教授・学習過程論』、『学習科学』よりもわかりやすい。3章以降のテクノロジーを用いた事例も大変興味深い。

茂呂雄二、2005、「共同学習」森敏昭・中條和光編『認知心理学キーワード』有斐閣、

194-195.

中西良文、2010「学習方略・学習観と授業」高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房、72-86。

中谷素之編、2007、『学ぶ意欲を育てる人間関係づくりー動機づけの教育心理学』金子書房。第5章「協同で育てる学びへの意欲」がおもしろい。

中谷素之、2010「動機づけと授業」高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房、40-52。

大島純・野島久雄・波多野誼余夫編著、2006、『教授・学習過程論 学習科学の展開』放送大学教育振興会、2006年。放送大学大学院教材。5章熟達化、6章日常的認知と非公式の教育、13章情報テクノロジーの教育への導入がお薦め。

岡本浩一、2002、『上達の法則 効率のよい努力を科学する』PHP研究所。

佐伯胖、1995、『「わかる」ということの意味』新版、岩波書店。第Ⅲ、Ⅳ部がよい。日本の学校教育の問題点をわかりやすく述べている。

佐伯胖監修、渡辺信一編、2010、『「学び」の認知科学事典』大修館。認知科学の学びに関して概観できる。お薦め。

三宮真智子、2006、「定型的熟達と適応的熟達」森敏昭・秋田喜代美編『教育心理学キーワード』有斐閣、102-103。

三宮真智子編著、2008、『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房。教育や学習に役立つ内容は少ない。

佐藤学、2009、『教師花伝書ー専門家として成長するために』小学館。「学びの共同体」の可能性に感動。教師としてのあり方は牧師にも大変参考になる。お薦め。

佐藤学、2004、『改訂版 教育の方法』放送大学教育振興会。1996年発行の「教育方法学」より内容が新しく、短く、わかりやすくまとめられている。この本を先に読んでから「教育方法学」を読むとよい。お薦め。

佐藤学、1996、『教育方法学』岩波書店。教育を考えるための必読書。概説なのでわかりにくい点も多い。お薦め。

Sawyer, R. Keith ed., 2006, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, New York: Cambridge University Press. (=2009、森敏昭・秋田喜代美監訳『学習科学ハンドブック』培風館)。『授業を変える』以降の学習科学の世界的動向を概観できる。1、2、4、28、30、34章がお薦め。

Sawyer, R. Keith、2009、「コンクルージョン 未来の学校」森敏昭・秋田喜代美監訳『学習科学ハンドブック』培風館、457-468。

白水始、2010、「協調学習と授業」高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を創造する知のプロセス』北大路書房、136-151。

高垣マユミ編著、2010、『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を創造する知のプロ

セス』北大路書房。学習科学の理論に基づいて実際の学校の授業をどのように実行するかに取り組んだ好著。キリスト教の分野でもこのような取り組みが期待される。お薦め。

Wilson, Jeni and Lesley Wing Jan, 1993, *Thinking for Themselves: Developing Strategies for Reflective Learning*, Melbourne: Eleanor Curtain Publishing. (= 2004、吉田新一郎訳『「考える力」はこうしてつける』新評論)。小中学生がふり返りとメタ認知能力を高めるためのさまざまな具体的アイデアが書かれている。

William, Ellet, 2007, *The Case Study Handbook*, Boston: Harvard Business Press.

(=2010、斎藤聖美訳『入門 ケース・メソッド学習法』ダイヤモンド社)。

山鳥重、2002、『「わかる」とはどういうことか 認識の脳科学』筑摩書房。

山鳥重、2010、「学びの脳科学—神経心理学から」佐伯胖監修、渡辺信一編、『「学び」の認知科学事典』大修館、295-310。

〔著者紹介〕



松原 洋満 (まつばら ひろみつ)

1960年、岐阜県生まれ。筑波大学で心理学専攻。東京基督教短期大学で神学を学ぶ。アメリカ、ゴードン・コンウェル神学大学院(M.A.)、トリニティー国際大学(Ph.D.)でキリスト教教育を学ぶ。神奈川県川崎市にある日本同盟キリスト教団登戸教会牧師。東京キリスト神学校講師。2児の父。著書に「楽しい！発見&体験ゲーム」(CS成長センター)、「かがやけ☆クリスチャンキッズ」(日本同盟基督教団教会教育部、共著)、「聖書が教えている家庭生活・社会生活」(日本同盟基督教団教会教育部、共著)がある。エッセイ、メッセージ、論文などを「のぼりと教会」ホームページで公開中(<http://homepage3.nifty.com/noborito-church/>)。

新しい教会教育をめざして～聖書と学習科学からのアプローチ～

2010年9月1日 発行

2011年1月1日 改訂1版発行

著者 松原洋満

©MATSUBARA Hiromitsu 2010

Printed in Japan