

**2012年度  
ホリスティック教育研究大会  
要旨集**

- ① 対話論から見た齊藤茂吉の短歌—『赤光』を中心に—  
(茂吉の「実相観入」からとらえたベイトソンの学習階型論)  
木村里美(大阪府立大学博士後期課程)
- ② 臨生思想の可能性をめぐって  
坂井祐円(南山大学宗教文化研究所)  
小木曾由佳(京都大学大学院/日本学術振興会特別研究員)  
井藤元(大阪成蹊短期大学)
- ③ 逆説の技法 —身体心理療法ハコミの原理から—  
小室弘毅(関西大学)
- ④ 歩行する際の意識変化が歩行動作に及ぼす影響  
民内利昭(東京大学大学院教育学研究科博士課程)
- ⑤ アートと障害を巡る諸相 —ターミナル・アートを中心に—  
遠藤信也(東京大学大学院教育学研究科博士課程)
- ⑥ 震災ボランティアからの学び —埋もれたモノから見てきたこと—  
佐藤 光友(明星学園教員)
- ⑦ シュタイナーに学ぶ幼児教育の原点  
奥野アオイ(大阪女学院大学・大阪女学院短期大学 非常勤講師)
- ⑧ 「共感が良質なケアのカギになる」—ICDPとは—  
前嶋 満弘(ICDP研究会代表 前嶋内科院長)
- ⑨ いのちの視点を取り込んだ多文化共生授業の試み  
在日コリアンの印象に関するアンケート結果の考察を通して  
孫美幸(日本学術振興会特別研究員(RPD)・京都大学人文科学研究所)

# 対話論から見た齊藤茂吉の短歌—『赤光』を中心に—

## (茂吉の「実相観入」からとらえたベイトソンの学習階型論)

木村里美(大阪府立大学博士後期課程)

### はじめに

『赤光』の短歌、また、茂吉の実相観入論については、歌壇はもちろん哲学の分野でもしばしば論じられてきた。しかし、それは哲学においても、歌論においても、自然・世界との「一体」を唱えるものとして論じられることが多かったように思う。だが、『赤光』のもつ力強さは、そのような「一体」としての自己—世界にあるのではなく、「断絶」としての自己/世界という認識の上にある。ここではこのような『赤光』理解をベースにして、茂吉の短歌とその「にんげん」観を対話論の視点から探ってみる。

### 1. 『赤光』の中の「他なるもの」

齊藤茂吉が精神病医になったのは、養父の紀一の脳病院を継ぐためであり、茂吉自らが望んだものではない。なかば「是非なく」出会った他者である「狂者」の多くは、茂吉にとって簡単には理解しがたい存在であり、彼らとの出会いは、田舎育ちの優等生であった茂吉にとって通常の言葉に収まりえない衝撃であった。たとえば次の歌、「たたなはる曇りの下を狂人はわらひて行けり吾を離れて(『赤光』大正二年「みなづき風」<sup>1)</sup>)」に現れる「他者」、対話の相手であるべき「狂者」は呼びかける当人である作者を見ていない。応答はすれ違い、「吾」を一人そこに取り残して「他者」は立ち去っていく。茂吉の短歌の中では、吾と「狂者」は、互いに応答が成立しないまま、安易な理解を阻みつつ、深淵を挟んで対峙し、孤立している。しかし、吾と他者がそのように、いのちの戦慄すべき重さをかかえてこの世に「存在」すること、その存在の不条理さこそがこの両者を、生き難く、

戦慄を覚えるほどの苦しみと不可解さに満ちた「にんげんの世」を生きるもの同士として結び付ける。ここでは、「狂者」という絶対的に他なるものがその他性ゆえに吾の前にのぞかせて見せた深淵の、その深さを感じるからこそ、他と吾が等しく「にんげん」の世の戦慄を感じさせる存在、「われわれ」として知覚されている。

### 2. 他者論・対話論から見た茂吉の「実相観入」

茂吉の実相観入論は、しばしばその「観入」という言葉に引きずられて「自然と人間の『生』を写すものであり、両者が一体であること」を主張したり、「対象と自己の生命が一体になった状態」を意味するかのよう受け取られている。しかし、茂吉の短歌に現れたそれは、自—他の融合を志向するどころか、自/他の越え難い深淵から出発してあくまでそれぞれの特異性を際立たせたまま、自/他を包み込む世界へと自己を導く。茂吉の「写生」とは、そのような「こと」への観入によって生まれる新しい自己の生をそのままに写し取ることであったのではないかと思う。

### 終わりに

『赤光』は、茂吉三十一歳の時の作品であり、このような青年期の自己の変容が一人の人間の一生にどのような光を投げかけ、その後の人生とどうかかわりをもつものであるか、それを知るには茂吉の人生そのものをその作品とともにもう一度見直す必要がある。なぜなら、人間の学びとは決して単線上に展開するものではなく、そのたびごとの創生というプロセスを持つからである。その意味では、ひとりの人間として『赤光』がもたらした光がどのようなものであったかは茂吉の生涯を見ながら今後検討していかなければならないだろう。

<sup>1)</sup> 齊藤茂吉, 昭和 48 年, 齊藤茂吉全集, 第一巻, 岩波書店

# 臨生思想の可能性をめぐる

坂井祐円（南山大学宗教文化研究所）

小木曾由佳（京都大学大学院／日本学術振興会特別研究員）

井藤元（大阪成蹊短期大学）

## 1. 趣旨

昨年度、発表者らは『ホリスティック教育研究』第15号に「臨床へのまなざし—臨生から臨床を問い直す—」という論文を提出し、臨床との対比において、臨生思想とはいかなる考え方であるのかについて考察した。

本発表では、この論文を発展的に位置づけることを目的として、臨生思想の可能性について考察する。内容は、まず臨生の概念が臨床にとっていかなる意味をもつのか、その理論的な根拠を示した上で、臨生思想の具体的展開として、発表者の一人である坂井が行った東日本大震災の被災地でのフィールドワークについて報告する。

## 2. 臨生とはいかなる思想か

「臨生」という概念は、哲学者の古東哲明が提示したものである。これは端的に言えば「他界からこの世この生に臨む」ことである。古東は、死のむこう側からこちら側の生の世界を見る視座を、「他界からのまなざし」と表現した。それはつまり、生から死に臨む（＝臨死）のではなく、死から生に臨もう（＝臨生）とする態度を指している。

「他界」とは努力すれば同一圏へ回収できるものではなく、どんなに理知と意欲のかぎりをつくしてみても、同一性への同化（消化）が不可能な（まったく異相）を意味する<sup>2</sup>。しかしながら、「他界」はこの世の彼方にある「背後世界」ではない。「他界」を彼方の超越界に実体視し、別世界として対置する発想ではなく、それは間近に措定されている。こうした他界観を、古東は「近傍他界観」と名づける。

この近傍他界観（臨生する精神）は「視座の転換装置<sup>3</sup>」として位置づけられる。すなわち、現実を再発見し、生き生きとよみがえらせる装置である。この意味において力点は「他界」ではなく、この世の現実に置かれている。近傍他界観という

装置によって、この世を生きるわれわれの生き方に根本的な革命がおき、それに呼応して「この世この生の相貌がまったく変容する<sup>4</sup>」。すなわち（今ここ）のこの刻一刻の瞬間を錬金し、至福なる生起として目撃するために<sup>5</sup>、「他界」という装置が求められる。そして「臨生体験や臨生する精神こそ、はじめてこの世この生のリアルなすがたを発見する通路<sup>6</sup>」とされるのである。「他界」を設定するのは、この世を否定し死のむこう側を称揚するためではなく、あくまでこの世の現実に目を向けるためなのである。

われわれは「他界」という装置を設定することなく（そのような遠回りをせずに）、この世この生の「存在神秘」に気づくことができるならば良いが、感覚界に沈潜しているわれわれにとって、そうした神秘に至ることは極めて稀であろう。視座の質的転換をはかるためには、まずもって「他界」という装置を設定する必要がある、というのが臨生思想のアイディアなのである。

## 3. 臨生から臨床を問い直す

臨生思想が目指しているのは、実のところ、「臨床」的態度が求めていることの核心ともいえるべき事態である。

「臨床」という語が指し示す内容自体を吟味しようとする、その内実の定義は極めて困難である。矢野は、「臨床の知」は、「臨床」の場面と思われる場での事例を注意深く観察し、場合によっては、実験したり質問紙でもって調査し、実証的なデータから、何らかの知の法則やその知とかわる技術を抽出することによって、その特徴を示すことができるものではない<sup>7</sup>との指摘とともに、「臨床の知」とは、それ自体にパラドキシ

<sup>4</sup> 古東（2005）191頁。

<sup>5</sup> 古東（2005）67頁。

<sup>6</sup> 古東（2005）6頁。

<sup>7</sup> 矢野智司（2010）「臨床の知が生まれるとき」、矢野智司・桑原知子編『臨床の知—臨床心理学と教育人間学からの問い』、3頁。

<sup>2</sup> 古東哲明（2005）『他界からのまなざし』講談社メチエ選書、19頁。

<sup>3</sup> 古東（2005）66頁。

カルなところがあり、定義することの不可能性と可能性、あるいは語ることの不可能性と可能性に直面する知の在り方である<sup>8)</sup>と述べている。こうした定義の困難さは、それがポジティブに作用すれば、ダイナミックな知のあり様を描き出すものとなりうるのであるが、その内実の曖昧さは「臨床」なる語の無反省な無限増殖を招くことにもなりうる。

実際、「臨床」という語は、ときに「現場」と同義に捉えられ、理論ではなく現場さえ重視すれば、それが臨床的態度であるかのようにみなされることがある。この「臨床」＝「現場」という図式は、やはり再吟味が必要であろう。生への臨み方の変容を促す装置は、何も社会的な現場にのみあるとは限らない。例えば書物や芸術作品との関わりを通じて生への臨み方が質的に変化することも臨床的な営みである。われわれはしばしば書物や芸術作品との出会いを通じて、生へのまなざしを転換させられることがある。詩人の語る言葉のなかに、画家の描く絵画のなかに、「日常のこの世界や人生を、あらためて驚きのなかで見つめなおすための工夫やしかけ<sup>9)</sup>」があるのであり、それらは「世界と改めて出会い直し、日常という奇蹟を再確認する文化装置<sup>10)</sup>」をわれわれに提供する。

逆に「現場」に身を置いているからといって、それが絶えず「臨床」の営みとなりえているかと言えば、否と答えざるをえないだろう。物理的に「現場」に身を置いたとしても、そこにおいて生の躍動が捉え直されることがなければ、「臨床」とは言えないはずである。それゆえ、今、ここに生起している生成の瞬間（「臨生」＝「臨床」）に向き合うためには、「他界」からのまなざしが求められるのである。

#### 4. 震災における臨生体験

前節までの考察を受けて、ここでは臨生思想の具体的な展開について考えてみたい。

震災から一年が経過した2012年3月。坂井は、震災復興に関わる人々がどのような態度をもって臨んでいるのかを知りたいと考え、被災地に赴いて、何人かの援助活動をしている方々にインタビューをして回った。その中で、避難所になった寺院において、避難者の共同生活の切り盛りをされていたAさんの話が強く印象に残ったので、ここ

に報告したいと思う。

Aさんはこの寺院の住職の配偶者にあたる。対人援助の専門家ではないが、宗教行事などで檀信徒の世話を続けてきた。震災では、檀信徒が津波で流されていく姿を目の当たりにし、また自分の子どもが危機一髪で津波にさらわれず助かったという経験をしている。

避難所での生活は、援助物資は足りていたとはいえ、これまで一緒に暮らしたことのない他の人々と四六時中寝食を共にし、プライベートがほとんどない生活を余儀なくされる。しかも、住家を失い、身内を喪った人々であり、精神的には様々な負の感情が渦巻いている状態にある。したがって、その共同生活は、ふとしたきっかけで憎しみや恨み、不信感などが、暴発してしまう危険性をはらんでいる。このようなストレス環境にあって、Aさんは避難所を開設した責任者として、「避難者のみんなが仮設住宅に住めるようになるまで、一人として見離さない」という決意で、避難所生活の運営に臨んだ。Aさんは、避難者と協力して様々な取り決めや工夫を考え、気持ちよく過ごせる環境づくりに心がけた。食事や備品の配分、風呂の順番などもかなり気をつかったようである。また、もめごとが起きそうなときには、話し合いに入り、気持ちの調整などもした。仲間関係のトラブルから一人だけ出て行ってしまった人もいたが、避難所の雰囲気よかったせいか、たまに戻ってきたりした。

共同生活を続けていく中で、お互いに支え合おうとする雰囲気が自然と生まれていった。そのことに驚いたAさんは、避難所生活を振り返ったとき、「私は何もしていない。ただお寺を開放したにすぎない」という言葉が湧き出てきた。

臨生体験とは必ずしも劇的なものとは限らない。避難所はいつでも暴発する可能性があった。しかし、共同生活の状態は、ぎりぎりの緊張感の中で「他界」装置としての機能を果たした。そこにおいて、つながり支え合うという生成のはたらきが現われ出たのである。そこには中心がない。だからその集団の中ではみんなが安らぐことができた。Aさんの「私は何もしていない」という言葉には、共同体という生成の場に生じた臨生する精神が象徴されていたと考えられよう。

<sup>8</sup> 矢野（2010）4頁。

<sup>9</sup> 古東（2005）9頁。

<sup>10</sup> 古東（2005）9頁。

# 逆説の技法 —身体心理療法ハコミの原理から—

小室弘毅(関西大学)

## はじめに

ハコミは、5つの原理から成り立っている。その中心となるのがノンバイオレンスの原理である。それは、クライアントのプロセスをコントロールしないという、操作性の排除を意味する。そしてその実践的展開が「テイク・オーバー」という技法である。本発表では、「しない」をすることによってプロセスを促進させるという、ハコミにおける逆説の技法を、その原理から明らかにする。

## 1. ハコミのプロセスと構造

### (1) ハコミ

1980年頃にロン・クルツにより開発されたハコミは、ボディワークに影響を受けたサイコセラピーの技法を基盤に、タオイズムとシステム理論を思想的な背景とした「心と身体の相関性を重視する体験指向の心理療法」である。ハコミの特徴は、「マインドフルネス」という意識状態をその技法体系に組み入れていること、そしてセラピストとクライアントの関係性を重視し「ラビング・プレゼンス」というセラピストの独特な意識状態を技法として確立していることにある。

### (2) プロセス

ハコミセラピーのセッションは、①クライアントが安心してマインドフルネスに入っていけるような関係性を構築し、②マインドフルネスの状態でなんらかの体験を呼び起こし、③その呼び起こされた体験を処理する、という形で展開する。

### (3) 構造

ハコミでは「5つの原理」のもとに、「癒しの関係性」「方法論」「テクニック」の3つの次元が存在する。「テクニック」は具体的な技法であり、階層構造の最下層に位置づけられる。「テクニック」の次が、テクニックを使用する「方法論」の次元である。クルツは、中核に「癒しの関係性」を位置づけ、セラピストの「存在 (presence)」を問題にし、これをセラピーの最優先事項としている。

## 2. 5つの原理

### (1) 「有機性：リビングシステム」

有機性とは、「生命体の中であって、創造活動、維持、進化をつかさどるもの、すなわち自己組織化を推進する原動力を備えている」とこととされる。

### (2) 「ユニティー：参画する宇宙」

ユニティーとは、「宇宙は本来的に関係性が織り重なったものである。すべての様相、要素は全体から切り離せないものであり、分離独立しては存在しえない」という原理である。

### (3) 「心と体の統合 (ホリズム)」

ホリズムとは、全体の複雑性と個々の不確定性を受け入れ、「個別なものひとつひとつが、その他のすべての存在に影響を与えている」とこととされる。心と体とは、本来そうしたシステムであり、相互に影響を与えあい、作用するのだという。

### (4) 「マインドフルネス：意識の通り道」

ハコミにおいて「マインドフルネス」は、基本原理であり意識状態であり技法である。心の状態としての「マインドフルネス」とは、「いまここ」という現在の体験に焦点を当て、「ゆっくりと心を静めて、注意を内側に向け、自分の中に起ってくることを、ただそのままに観察しようとする心の状態」とこととされる。「意志をもって受容的になること」とされる。手放すこと、明け渡すこと、つまり何かをしないことが「マインドフルネス」という心の状態への重要な技法なのである。

### (5) 逆説の原理としての「ノンバイオレンス：生命の尊厳」

「ノンバイオレンス」は、「流れに逆らわない、なるがままに任せるというポリシー」である。「すべての存在に対して深い尊敬と共感」を持ち、セラピストが自分の「やり方を押しつけないこと」とされる。クライアントのプロセスを促進させるためにセラピストはあえて「しない」をする。それは受動的であり、明け渡すこと、手放すことである。逆説的だが、「しない」をすることにより、プロセスは動き出すのである。

## 3. 逆説の技法

### (1) 「癒しの関係性」

ハコミでは、生命体とは本来参画的で、相互作用

用を行っているものと考え。生命はすべて、その環境に対して開かれた体系をもち、それゆえ、クライアントにとってセラピストは環境の一部となる。その環境を整えるために「癒しの関係性」の構築が図られるのである。そのためにハコミでは無意識の協力を得るといった戦略がとられ、トラッキング、コンタクトといった技法が用いられる。

また、無意識の協力を得るために、セラピストは自分のしたいことを手放す。何かを「すること」にとらわれると、セラピストはクライアントを、「彼らを助ける」という自分の目的のための存在にしてしまう。それはバイオレンスである。それゆえ、セラピストは自分のしたいことを手放し、何かを引き起こそうとするのではなく、マインドフルネスの状態、ただ「理解」を示すのである。

#### (2) トラッキング&コンタクト

ハコミセラピストは、うるんだ目、顔の表情、声の調子、ちょっとした身ぶり手ぶり、姿勢の変化、身体の動き、しゃべり方や動き方のクセなど、クライアントが話している間に起こるあらゆること、特に話に登場していないことを観察し、相手の体験を理解する手掛かりとする。しかし、トラッキングを単なる意識レベルでの観察と捉えると、ことの本質を見失う。クルツは、トラッキングを「何かを達成することに重きを置く行為というよりも、オープンで繊細なマインドフルネスに近い意識状態を保つこと」としている。セラピストは自我による観察ではなく、マインドフルネス状態で、身の感度を上げ、トッキングするのである。

そしてセラピストは、トラッキングした「そこで確かに起こっているにもかかわらず、話に（つまりは、意識に）上っていないことがら」にコンタクトする。それにより、クライアントがまだはっきりとは意識していない体験に焦点が当たり、クライアントは「いまここ」の体験にとどまり、マインドフルネス状態を維持することになる。さらに、クライアントの一瞬一瞬の変化に気づいていることが示されることにより、セラピストとクライアントとの「癒しの関係性」が構築されるのである。

#### (3) 逆説の技法としてのテイク・オーバー

テイク・オーバーは、ノンバイオレンスの原理を反映した技法である。そこでは、クライアントが通常自分のために行っている何らかの行為をセラピストが肩代わりして行う。それは「相手がしている頑張りの一部を取り除くことであり、もの

ごとをもっと楽にさせるための援助を提供すること」である。クライアントは、自分自身にとって重要な体験をコントロールするための習慣的な防衛システムを持っている。ハコミでは、この防衛システムをもできるだけ援助しようとする。逆説的だが、「防衛を認め、それを尊重することこそが、かえって防衛をゆるめ、重要な体験が現れてくる道を開く最良の方法」であると考えるのである。

つまり、テイク・オーバーとは、「クライアントの自己防衛の戦略の中へと入っていき、合気道の達人がするように、頑張ることなく、『無意識と対決するのだ』などという自我に執着した気持ちを持たずに、エネルギーが動きたがっているように動くのを援助する方法」なのである。

#### (4) 無為

クルツは、「私たちは、タオについて知れば知るほど、セラピーを可能にするような基本的な逆説にめざめていきます」と述べている。老子の「非存在 (nonbeing)」、「無為 (nondoing)」、「非暴力 (nonviolence)」という 3 つの言葉を取り上げ、「非暴力 (nonviolence)」の精神は、老子の後の時代の仏教学者が「マインドフルネス」と名づけた「特別な気づき方」のなかに現れているとする。

「無為 (nondoing)」の反対は「頑張り」である。「頑張り」は自我 (エゴ) の働きである。クルツは「自分自身を孤立していると思い込み、周囲からの援助を感じられないがゆえに、私たちは頑張ることになる」とし、「エゴを超えた世界でより深い自己を信頼する」ことを主張する。癒しとはセラピストが行うものでもなく、またクライアントの狭い意識であるエゴが行うものでもないというのである。プロセスが自発的に展開するとき、それは無意識が協力し、より大きな自己が参加していることだとクルツはいう。そのため、ハコミでは「クライアントを変える」というような考え方を放棄する。何かをしようとするのではなく、ハコミセラピストは、「時を見定め、何がこの瞬間に起こりつつあるのかを理解する能力」を行使する。「セラピストが必要とするもっとも高度な技能といえば、その瞬間に起こりうることを知っていること」なのだというのである。

#### おわりに—教育とハコミ—

上記に見たように、ハコミの原理、技法は逆説に満ちている。ハコミは受動性の原理による逆説の心理療法とも言えるのである。

# 歩行する際の意識変化が歩行動作に及ぼす影響

民内利昭(東京大学大学院教育学研究科博士課程)

## 1、問題の所在

① ももを高く上げさせる指導

② 足首までしっかり伸ばして地面を蹴らせる指導

以上の二つは意味の無い指導法であるとスポーツ科学は、指摘(注1)している。しかしこの論文が発表され10年以上経っているにもかかわらずスポーツ科学からは新たな指導法が提示されていない。そのため、現在の多くの学校体育の指導現場では、依然として「もも上げ、地面を蹴らせる」指導が当たり前のように行なわれている(注2)。筆者は実践指導しながら、地面を蹴らない走法とそれへの導入のための地面を蹴らない歩行の指導法を開発した。今までこのような走法は一流選手・運動能力の高い者はできるものの、一般の生徒が形を真似てやろうとすると走れなくなる。または、その動作を習得するために多大な時間が必要であった。その原因として運動の「形」を真似しようとするから習得が難しくなることがあげられる。筆者の開発した指導法は、運動の形をそのまま真似ようとするものでなく、運動技術の心理的側面と物理的側面(注3)の違いを利用することにより、短時間で多くの者ができるようになるものである。ちなみに(地面を強く)蹴らない走法は、高パフォーマンス+身体への負担が少ない、ということが明らかになっている。今回の発表は、走法に導入するための歩行に関してである。

## 2、実験

運動指導する際には、気を付けるポイントを意識させて運動させ、練習を重ねることにより次第に運動を自動的にできるようにしていく。

それでは歩行の際に意識させるポイントを変えることにより歩行フォーム等はどうのように変化するのであろうか。歩行の際の運動技術の心理的側面の変化に対応する物理的側面の変化について基礎的資料を得ようとして実験

(n=23)を行なった。「地面を蹴る動作」に着目し、以下の三通りの歩行動作でフォースプレート上を歩行してもらい、その時の動作および地面にかかる前後の力はどのように変化するか検証しようとした。

①各個人が従来行っていた歩行=指導前の歩行

②地面を蹴ることを意識して歩く=蹴る歩行

③歩行の際に足が身体の下に来たと思ったら脚を付け根から前に出すことを意識して歩く=指導後の(蹴らない)歩行

## 3、結果

①蹴り局面の膝関節角度と大腿角度

三通りの歩行における蹴り局面の、膝関節と大腿の関節角度に差はないことが明らかになった。このことから蹴り局面では、三歩行とも脚部は同じような形をしている。

②地面の後方向にかかった力(蹴り局面)

指導後と指導前の歩行には差はない、蹴る歩行は、他の二つよりも大きい(有意差あり)ことが明らかになった。このことから蹴る歩行は他の二つよりも後方に大きな力をかけている。しかしその分、着地の際に前方向にも大きな力がかかっている。

③歩行速度

蹴る歩行と蹴らない歩行に差は無い。指導前の歩行が他の二つよりも遅い。後方への力が弱



い指導前、後方への力が強い蹴る歩行では当然の結果かもしれないが、後方への力が弱い蹴らない歩行が速いのはなぜであろうか。

#### 4、まとめ

三通りの歩行の、蹴り局面における膝周辺の動きの形は似ているが、地面にかかる力・速度は異なっている。蹴る歩行は後方へ大きな力を地面にかけるため速度は速くなる。しかし同時に着地の際に前方にかかる力も大きくなっている。蹴らない歩行は、蹴る歩行ほど前方・後方へ大きな力をかけずに、蹴る歩行と同じくらいの速度で歩くことができる。すなわち、蹴らない歩行は運動効率が良い、ということが明らかになった。このことから運動する際、意識を変えることにより、ある局面における一部分の形は同じだけれども、運動パフォーマンスは異なってくるということが明らかになった。指導の際に、効率の良い運動技術を短時間で習得させるには、形を真似させる指導よりも、運動する際の意識と運動動作は異なることを認識して、指導法を確立していく必要がある。

現在、日本のスポーツ科学の運動分析技術は世界でも有数であるときく。しかし、スポーツ科学の報告を実践指導に導入しようとする、どうしても運動の形を真似る指導になってしまう。現在のスポーツ科学研究の多くは、目に見える形を支えている目に見えない意識を伝えるに至っていない。そのため、スポーツ科学の研究成果を実践指導に活かすことができない（注4）。筆者はそこに着目し、自身の実践指導の際に用いている技法について研究を続けている。この技法を用いることにより、短時間で多くの者が従来習得が難しいとされている一流選手の用いている運動技術を習得できるようになる。そしてその運動技術を日常生活に活かすことにより、より快適に日常生活が送れるようになる。これからのスポーツ指導

はこのようにホリスティックな視点が求められるものと考えている。

#### 5、残された課題

心理的側面の変化に対応する物理的側面を定量化することによって、意識変化が運動パフォーマンスに影響を及ぼしていることがわかった。そして、従来では難しいものとされていた効率の良い歩行を短時間で習得させることができる。しかし、なぜ蹴らない歩行では地面を後方に強く押ししていないのに蹴ることを意識した歩行と同じくらいの速度で歩くことができるのだろうか。歩行を別の側面から計測し、その理由を探ってみたい。

注)

1) 伊藤章、他（1998）「100m 中間疾走局面における疾走動作と速度との関係」*体育学研究* 43

2) 伊藤章（2009）「短距離走・ハードル走授業の間違った常識」『*体育科教育 2009.5*』大修館 pp.22-25

3) 金原勇（1991）『*学校体育言論（原理編）*』建帛社 pp.159-172

4) 金原勇他（2006）『*改訂スポーツ体育学概論*』こくぼ p.95

# アートと障害を巡る諸相 —ターミナル・アートを中心に—

遠藤信也（東京大学大学院教育学研究科博士課程）

## 1. 「ターミナル・アート」とは

ターミナル・アートとは、横川善正著『ホスピスが美術館になる日 —ケアの時代とアートの未来—』にて提唱されている概念である。横川は「『ターミナル・アート』はホスピスでの終末期介護『ターミナル・ケア』をもじった筆者の造語である。つまり、ケアとアートが終末期をとおして結びついたもの<sup>1)</sup>と述べている。しかし、その範囲は終末期介護におけるアートのみというわけではない。ターミナルを終末地点ではなく次に向かう目的地としてもとらえるという視点から、多様なケアとしてのアートを包括した語とみることができ、以下のような具体例が挙げられている。

- ①アート・セラピー（芸術療法、以下「AT」と表記）
- ②フィジカル・セラピー（理学療法、以下「PT」と表記）
- ③オキュペーション・セラピー（作業療法、以下「OT」と表記）
- ④コンプリメンタリ・セラピー（補完創造療法、以下「CT」と表記）
- ⑤創作のために悩み苦しむという意味で「恵まれた患者」でもある美大生の作品
- ⑥いわゆる美術教育とは無縁のところで作る知的障害者の作品
- ⑦手が使えず足の指や口に筆を挟んで描くひとの作品
- ⑧目をつぶったまま記憶のなかの風景をなぞる末期患者の「作品」

このように、ターミナル・アートとは患者や障害を有する人等、即ち「エッジに立つ人間」<sup>2)</sup>の生み出す作品やその制作プロセスを表す。

## 2. 「ターミナル・アート」に着目する意味

発表者は、これからの教育の可能性を探る端緒として、アートと障害の関わりから見いだされる事象に注目している。アートと障害という、とも

に広い意味を持つ概念の関わりを問おうとすると、その接点も多様である。そしてすでにそれぞれの接点で議論や実践が行われているものの、それらの相対性についての議論は活発とは言えない。そのような議論を行うための包括的概念として、ターミナル・アートは大きな意味を持つのである。前述具体例の各種セラピー（①～④）についてみてみると、その効果は一面的ではないものの、①ATは心理面にたいする、②PTおよび③OTは身体面にたいする治療として行われることが一般的である。一方、これらセラピーや医科学だけでは掬いきれない状況への対応として、④CTが提示されている。そもそもターミナル・アートでは、ホリスティックなCTの価値が強調されているのだが、このような相対化に関する議論も包括的概念としてとらえられてこそ開始されるものだろう。また、次のようなアートと障害種別を巡る議論（前述⑥⑦）もこれからのものである。

## 3. 障害者のアート

法的には障害者として同一に分類される知的障害、精神障害、身体障害であるが、これらを一括りにして扱うことの困難さは、各自治体における障害者自立支援法の運用や、障害学における議論等で浮上している。そもそも障害種別内でも多様さがあり、重複障害もあるわけだから、その困難さは自明である。障害とアートを巡る議論においてもその多様さは当然あるものの、ターミナル・アートという概念は、新たな視点を提示する。そもそも、20世紀初頭から精神障害者の芸術作品はその価値が高く評価されてきた。即ち、芸術的表現力においては、知的障害者や精神障害者の方が高い能力を有する可能性があるのである。前述⑥⑦の区別には、アートを障害者のリハビリや趣味という福祉的、生涯教育的範囲に閉じ込めないものという思いがあると考えられる。

## 4. まとめ

ターミナル・アートは、アートと障害を巡る諸相を問うホリスティックな概念のひとつである。引き続き、議論の整理を進めたい。

<sup>1)</sup> 横川善正（2010）『ホスピスが美術館になる日 —ケアの時代とアートの未来—』, 12.

<sup>2)</sup> 同上書, 291.

# 震災ボランティアからの学び ―埋もれたモノから見えてきたこと―

佐藤 光友(明星学園教員)

## 1. はじめに

この発表では、ボランティア活動することの根源的な意味を、ボランティアする主体自身が気づかされていく過程を考察している。今回の大震災において、私たちは、いったい何をボランティアにおいて実行することが出来るのであろうか。

ボランティアに携わった高校生たちが、何を感じ、ボランティア活動の経験をどのように今後活かしていけばよいのか。その問いに答えるためにも、活動する主体自体を深く顧み、反省することによって、その教育の福祉的問題を捉え直すことができると思う。そのために、震災ボランティアに参加した生徒たちの声を、他の生徒たちと共有する、共鳴していくことが大切である。

## 2. 「モノ」と「物」との差異

生徒だけでなく、教師も、身の回りの「物」に取り囲まれて生活している。食べることに限らず、箸、スプーン、お皿、湯飲み等々と限りがない。これらの「物」への多様な関わり方が、私たちの日々の生活や暮らしを成り立たせているということは誰もが理解できるであろう。

しかしながら、震災ボランティアに参加した生徒(ボランティアする主体)は、土の中に埋もれていた「モノ」を掘り起こす作業に従事したことで、まず、日常性を脱した「物」の在り方に気づかされたというのである。

このことは、「物」は、日常的な道具連関から離れ、壊れてしまった使うことの出来ない「モノ」として現出してくるということではない。ハイデガーの言葉を借りるならば、「モノ」は、日常的に使われている「道具(Zeug)」という在り方を離れ、目の前にただあるもの、すなわち、「眼前存在者(Vorhandenes)」として存在しているということではないのか。

もはや、眼前存在者としての「モノ」は、現存在としての人間のケアの領域を離れて、すでに道具連関との全体性からはみ出し、道具の派生的な様態としてあらわになる。このことを生徒たちとともに議論しなければならない。

## 3. 「モノ」が「物」になるという気づき

確かに、震災によって埋もれてしまった「モノ」は、日常的に使われていたものとは様変わりしていたであろう。しかしながら、壊れた「モノ」は、その「モノ」を通して想起しうる他者への思い、さらには慮りによって、もはや、ボランティア活動での撤去作業としての物体化してしまった「対象(Gegenstand)」としてのみ存在することを否定する。

だが、震災ボランティアに参加した生徒は、撤去作業を続けていくなかで、「モノ」への戸惑い―この戸惑いは、「モノ」を廃棄物ではなく、「物」、すなわち日用品として捉えていることからくる戸惑い―は、やがて消失していったという。

このことは、ボランティアする主体が「この廃棄物を処理しなければ」という思いとして言葉として発したとき、日常的に慣れ親しんだ人と「物」との生きた関わりは喪失し、「物」の物性は後退し、無用な物としての「モノ」が顕わになってくることを意味する。

ボランティアする主体は、このような状況下のなかで、廃棄物として放り投げた「モノとしての人形」を、「物としての人形」として意味付与された贈与であること、そして、あらためて「モノ」という廃棄物ではない他者との繋がりを意識させる「物」であることとして再確認するに至るのである。

## 4. おわりに

ボランティアする主体は、「モノ」ではなく、人間、現存在へと帰還する「物」の道具連関を通じて、二人称としての主体自身の親族への思い、被災した人形の持ち主である三人称の人々への思いが重なり合っていた。

このようなボランティアする主体の心の変化を生徒たちが追体験することで、授業者は、生徒たちがボランティア活動をする際、「物」への気遣いと、人への気遣いととの連関性を強く自覚することができるであろう。

注

- 1)M.Heidegger. (1927:1984) Sein und Zeit,  
Tübingen.
- 2)E.Lévinas. (1971) Totalité et Infini,  
Nijhoff
- 3)児島亜紀子 (2004) 認識に先立つ召喚ーレヴィナスから援助原理へ, 社会問題研究, 53(2).

# シュタイナーに学ぶ幼児教育の原点

奥野アオイ

(大阪女学院大学・大阪女学院短期大学非常勤講師)

## 1. 幼保一体化への動き

幼保一体化とは、1996年に自民党政権下から幼保一元化として、地域のニーズに合った幼稚園・保育所の施設を共有化するなどの運営の在り方を統合するために検討が進められてきた。

2004年、中央教育審議会幼児教育部門と社会保障審議会幼児部門の合同検討会議で「就学前の教育・保育を一体として捉えた一貫した総合施設について」骨子がまとめられ、それまでの文部科学省と厚生労働省の分業が、統合される方向になった。2005年に就学前の教育・保育を一体化した総合施設としてモデル事業が採択され、2006年には、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の促進に関する法律」が公布、幼保一体化施設として認定こども園制度が開始した。

政権交代した民主党が2009年に打ち出したマニフェストの中で、「縦割り行政になっている子どもに関する施策一体化し、質の高い保育の環境を整備する」とし、翌年「子ども・子育て新システムの検討会議」を開いているが、未だ民営参入に不安を残し、幼保一体化政策の最大目的である待機児童減少にはつなげていないのが現状である。

## 2. 幼保一体化に対する理想と現実

2012年5月28日、第一生命経済研究所が全国の幼稚園・保育所の両施設と3歳以上で各施設に通う子どもを持つ母親を対象に、幼保一体化に関する調査を行った結果を公表した。その中で、幼稚園と保育所の両施設側に、幼保一体化に賛成する割合が低い(26%)ことが明らかになった。この調査の注目すべき点は、施設側も母親側も、政府が幼保一体化施設をつくらうとしている効果について、待機児童の減少を見込んでいない。それよりも、現実的に既存の幼稚園・保育所・幼保一体施設が並存する状態で、さらに機能の拡充(幼稚園での預かり保育や子育て支援の充実など)を望んでいることである。また、幼保一体化に限ら

ず、子どもに対する手当の充実や幼児教育の費用の削減など、ニーズの高い点において政策を配分していく要望があることが分かった。

## 3. オランダの幼稚園と保育所の経験から

本発表者は2004年～2010年にかけて、2度オランダに計3年半滞在し、その間、認可保育所、プロテスタント系伝統的幼稚園とシュタイナー幼稚園を経験した。共働きする親を持つ子どもが多いオランダ社会では、幼保一体化した施設は増えつつあるが、それでも保育所・幼稚園探しは容易ではない。実際、人口が密集する都市では、妊娠が分かればすぐに、保育所、幼稚園、そして小学校の申し込みをするほどである。

オランダでは5歳から義務教育が始まるために、親が共働きをしている子どもは生後数か月から保育所(認可/未認可)で過ごし、5歳になると小学校に併設されている幼稚園に移るケースが多い。少ない割合的であるが、日中、養育者のいる子どもは、週2～3回小学校に併設されているプレ幼稚園や保育所に通う。

オランダの伝統的教育とシュタイナー教育のようなオールタナティブ・スクール間の格差は、教育現場のみならず保護者に関しても大きい。伝統教育では、保護者と教員の勤務時間を中心に、子どもの生活時間が形成される。保護者が学校に関与する時間は限られ、教員も自分の勤務時間外(例えば、昼休み時間など)は子どもたちと共に過ごすこともない。しかし、オールタナティブ・スクールでは独自の教育方針を実施できるため、子どもを中心に総合的な学校生活が営めるように、保護者と教員が一緒に工夫してカリキュラムをつくり上げている。

オランダにおいても人口の都市集中化に伴い、近年まで保育所を併設しなかったオールタナティブ・スクールに幼保一体の保育所を設けることが政策として進んでいる。しかし問題点として、教育の格差(地域間、教員の教育レベル、保護者と教員の意識、関わりなど)が大きく、午前は独自

のオールタナティブの教育方法、午後は民間の保育所に転身し、他の保育所や伝統的幼稚園から子どもたちが移動してきて統合保育される。その様な場合、子どもや保護者にとって、保育方法に違和感や混乱を抱くことになることもある。実際、このような理由から、シュタイナー学校の場合、正規の在園児が、午後の民間委託される保育所に残るケースは稀であった。

#### 4. シュタイナーによる幼児教育の原点と

##### これからの子育てを持続可能な社会に向けて

子ども中心主義的に考えれば、教育や保育の政策が一体化しても、幼児教育の原点は変わることはない。シュタイナーは、“子どもに則した教育を”という立場から、常に子どもの成長を見守る姿勢を過程においても学校においても一貫している。

特に、乳幼児期では、模倣を繰り返して発達するという観点から、幼稚園では家庭の延長として自由遊びとグループ保育で、子どもの成長を育む。「子供は周囲の環境を自分の延長として感じている」(チャイルズ、渡辺訳、1997)ことで、子どもの肉体的、心理的、精神(霊)的発達を促すのである。その模倣行為を繰り返す成長過程が、将来の民主主義的な社会を築くことになる(シュタイナー、西川訳、1992)。

乳幼児期間に、このような模倣の原理を大切にすることで、子どもたち自身の将来のみならず、さらに全体的に子どもたちを取り巻く社会を民主主義的に形成していくのである。つまり、幼保一体化にあたる就学前教育をいかに重視するかを問うている。

#### 5. 幼保一体化への課題

幼保一体化の政策として、待機児童数減少を第一目的に掲げているが、子ども中心的に持続可能な社会を目指すのであれば、就学前教育の質を改めて考える必要がある。シュタイナーの幼児教育の原点の一つである“模倣”を考えても、子どもたちの健全な成長と発達のために、各幼稚園・保育所・幼保一体化施設(認定こども園)の教育や保育方針は一貫してその独自性が守られるべきである。

近年、ようやく教育現場において個々の子どもの多様性が認識されるようになった。子ども達の多様性に答えられる選択肢を確保するためにも、

既存する幼稚園・保育所の特色を残していく方が現実的である。幼保“一体化”が“均一化”にならないためにも、さらに保護者、地域、幼稚園・保育所のニーズを明確に掘り起こしていかなければならない。そして、新たに幼保一体化施設をつくるのであれば、待機児童の数を減らすことだけでなく、地域のニーズに合うことを最大の課題として考えなければならない。

つまり今後の課題として、現状に至った子育てのニーズや幼保分離を理解し、これからの幼保一体化の柱として包括的な家庭・学校・地域の“子育て力”連携強化を促進するような幼保一体化政策でなければならない。そうすれば、就学前教育・保育施設が、地域の子育て支援の発信の場になるであろう。

#### 注

- 1) ギルバート・チャイルズ、渡辺穰司訳、(1997)シュタイナー学校 その理念と実践、イザラ書房.
- 2) 西川隆範編・訳(1992)子ども編 シュタイナー教育小事典、イザラ書房.
- 3) 日本ホリスティック教育協会・吉田敦彦、永田佳之、菊池栄治編 (2006)持続可能な教育社会をつくる、せせらぎ出版.
- 4) <http://group.dai-ichi-life.co.jp/dlri/Idi>

# 「共感が良質なケアのカギになる」—ICDPとは—

前嶋 満弘 (ICDP研究会代表 前嶋内科院長)

1. International Child Development Programme (ICDP)は、ケアギバーの能力を向上させる国際的なプログラムである。1993年にWHOの「心の健康プログラム」に採択されている。6月末に日本にICDPを紹介するに先立ち、日本人として初めてICDPを体験してきた報告と可能性を報告する。

2. 何故 ICDP は必要か？最近、幼い子供が父親や母親による虐待によって命を落とすニュースを見聞することが日常的になっている。これは、日本に限られた話ではなく、世界的な規模で起きている。本当に痛ましい限りである。

次世代を担う子供たちが、身体的にも、精神的にも最適に育つことが、世界のどの社会にとっても極めて重要であることは言うまでもない。

極端な窮乏状態にある子供たちに係わって仕事をしている殆どの機関は、当然のことながら、彼らの身体的な必要事に注意を奪われがちである。しかし、彼らを生き続けさせることは、第一歩に過ぎない。子供は、自分を愛してくれ、子供が必要とする生活技術や、社会的な振る舞いや、モラルを教えて気遣ってくれる大人がいなければ、彼の精神的、感情的な発達に阻害されることは、今ではよく知られている。最近の研究では、脳神経の正常な発達には、ケアする大人と成長する子供との適切な相互作用に依存することが示唆されている。正常な環境下では、これは自然に起こる。しかし、社会的変化、移民、大惨事を通して家も土地も失うようなストレスが起こり、親を失ったり、厳しい窮乏や感情的なショックによって子供が無感覚になると、このケアはしばしば破綻し、熟練した助力によって再活性されなければならない。もし子供が幼少のうちに十分に愛され、注意を払ってもらえないと、彼らは後に不適格な親になるために、問題もまた繰り返され永続化してゆく。

1985年にノールウェイのオスロ大学心理学部のカルステン・フンデイド教授は、子供や高齢者を世話するケアギバー(親や、施設のスタッフ、教師など)のケア能力を向上させるために、ICDP(International Child Development Programme 国際子ども発達プログラム)を開発した。

このICDPの焦点は、上記の循環を絶とうとすることに置かれている。

ICDPは本来、戦争や暴動や貧困などで家族を失ったり、心に深い傷を負った第3世界の子供たちを救うために開発されたが、今ではノールウェイ、スウェーデン、デンマーク、ロシア、英国、イタリア、ポルトガル、オーストラリアを含め、ヨーロッパ、アフリカ、中南米、アジアの38カ国に広まっており、そのうち9カ国では大規模に実施されている。

またICDPは、1992年には世界保健機構(WHO)によって評価され、翌年、WHOの心の健康プログラムとして採択された。またコロンビアとエルサルバドルでは、ICDPはユニセフとの緊密な協力関係のもとで実施されている。ICDPは小児ケアについてWHOが推奨しているプログラムであり、WHOから発行されている。

しかし、日本ではまだICDPは導入されていない。日本でもICDPの導入は昨今の日本の状況から必要と思われる。

## 3. 共感が良質なケアの鍵

図 1



図1に示すように、ケアする人が心を開き子どもを心の内に包み込むと、共感的同一化の状態となる。これは、子どもを自分の体の一部のように感じ、子どもの痛みを自分の体の一部での痛みのように感じ、子どもの悲しみを、自分の悲しみのように感じる状態である。このようになると、センシティブなケアを子どもに行うようになる。センシティブなケアとは、幼児の感情、考え、欲望を感じ取った上で、状況にふさわしい世話をすることである。センシティブなケアがなされると、



幼児はケアギバーになつき、ケアギバーは幼児に愛着を感じる。これが幼児のさらなる心の発達のための基盤となる。

逆にこれに失敗すると、情緒不安定（自信がなく、不安で、悲しくなる）となり、無感動、引きこもり、落ち着きがなく、多動で、集中力がなくなる。こうなると、さらなる心の発達のための基盤が作れなくなる。次の発達段階である外の世界の理解、探求に支障が生じる。教育年齢になって学業で遅れてゆく。センシティブなケアは、教育が効率的に行われるための前提条件であるとも言えるであろう。

#### 4. ICDP の 8 のガイドライン —これはきわめて単純であるが、可変性に富んでいて、奥深い。

I. 母親と赤ちゃんとの相互作用の初期段階には、感情表現的なコミュニケーションが存在する。それは顔と顔を合わせての相互作用や、ボディコンタクト、微笑みの交換、身振りやタッチすることを通して行われるが、それが子どものなかに信頼感や愛着感を発達させる前提条件になる。ICDP プログラムの最初の 4 つのガイドラインは、この種のコミュニケーションに関連していて、**感情的な対話**を表わす。

II. ケアギバー（母親等の養育者）と赤ちゃんとの間の、人生の最初の何ヶ月かの相互作用を支配するのは、感情的な対話であるように思われる。赤ちゃんが年齢を重ねるにつれ、母は、わが子と周りの世界の間での仲介者（仲立ち）として行動しながら、徐々に導き手としての役割を発達させてゆくであろう。仲介と呼ばれるこの種のコミュニケーションは、生後 9 ヶ月頃になるとより強く現れてくるが、それは幼児が「協力し合う意識」を発達させ、周りの世界の事物に対する自分自身の行動に、ケアギバーが介入することを意図的に求めることができるようになるからである。仲介は、実際には 2 種類の対話を通して現れる。母がそれを通して意味を伝える対話は「理解のための対話」と呼ぶことができる。そして母がそれを通して子どもの行動を規制する対話を、我々は「規制のための対話」を呼んでいる。

母が、子どもがしていること、経験していることを熱意を持って分かち合い、それを描写し、説明するときにはいつも、母は意味を与えているのであり、「理解のための対話」を使っている。ガイドラインの 5, 6, 7 は、「**理解のための対話**」を表している。

母が規範や価値や、許されること許されないこ

との限度を定めるときには、常にそこには規制のための対話が存在し、それはガイドラインの 8 a で表されている。母が子どもの活動に参加し、何かを一緒にしようと計画し、子どもがその計画を実行して目的を達成できるように導きを与えるとき、そこには規制のための対話が存在し、それはガイドラインの 8 b で表されている。ですから、ガイドライン 8 は 2 つの側面を持ち「**規制のための対話**」を表している。

この仲介の経験を通して（理解のため、規制のための対話を適用しながら）、子どもは徐々に自分の属するコミュニティの要求に適応するために必要な知性と同時に、文化的、社会的な能力を発達させてゆく。

5. **ICDP の可能性** 現在、世界で約 60 万人の子どもが ICDP によって育成されてきており、その成果が確認されている。ICDP は、幼少児の子供に有効であるだけでなく年長の子供に対しても有効であることが確認されている。また、高齢者に対して質の高い介護を与えるという点で意味を持ってきている。ICDP は人間関係を良好にする点で、あらゆるコミュニティに有益な効果をもたらす可能性がある。

6. **入手可能な印刷物：「I AM A PERSON TOO!** わたしも人間ですよ！ ¥500、「母親と子どものかわりあい」を向上させ子どもたちのより良い真実社会的発達を促進する」—心の健康プログラム・世界保健機関ジュネーブ・子ども発達プログラム オスロ WHO/MSA/MHP/98.1 ¥500.

#### 6. ICDP 研究会への連絡：

ホームページ <http://icdp.jp/>：連絡先 **ICDP 研究会事務局** メール：[info@icdp.jp](mailto:info@icdp.jp) 電話：090-1039-2810（担当 小林）：

#### 参考資料

1992-1994 Norway, research project carried out in Bergen, funded by Bergen University; the ICDP program is formulated with 8 guidelines for good interaction and other main components.

1993 The ICDP program was presented to the World Health Organization (WHO), at a symposium which WHO organized to evaluate ICDP; as a result the ICDP program was adopted as a methodology to be promoted by WHO; in 1994 the ICDP/WHO manual was published by WHO.



# いのちの視点を取り込んだ多文化共生授業の試み

## 在日コリアンの印象に関するアンケート結果の考察を通して

孫美幸（日本学術振興会特別研究員（RPD）・京都大学人文科学研究所）

### 1. はじめに

本稿では、在日外国人との多文化共生をテーマとした授業に、いのちの視点を取り込んだことによって、その授業を受けた子どもたちの意識がどのように変容したかを検証することが目的である。

在日コリアンを初めとした多くの在住外国人をテーマにした授業を、いのちの視点と関連づけて展開していく研究は、これまで十分にされてこなかった。本稿は、筆者がこれまで考察を重ねてきた、包括的な平和教育の一領域としての多文化共生教育から、いのちの視点とをつなげ、ホリスティックに展開していくための基底となるものである。

### 2. 多文化共生教育にいのちの視点を取り込むことの必要性～包括的な平和教育を基盤にしたホリスティックな学びへ

筆者は、2000年に京都市の公立中学校で初めての外国籍教員として採用されて以来、さまざまな学校で在日外国人や多文化共生をテーマにした授業をする機会に恵まれた。講演に行った先々で、授業後の学生たちの感想文を受け取ってきた。その中には、在日コリアンに関わる歴史的背景について無関心であったと書かれた感想文を、どの学校に行っても必ず発見した。

どうすれば、在日コリアンの歴史的背景や現状を理解し、他者の痛みや思いを自分の課題として感じるができるのだろうか。筆者は、いのちの視点を意識的に盛り込むことが必要ではないかと考えるようになった。そうすることで、自分の生き方を見つめ、また他者の生き方や考え方に共感したり、反証したりしながら、自己と深く対話することにつながるのではないかと考えた。

他者を哀れに思い同情する、自分には関係ないと無関心のままでいる、他者と自己をつなぐいのちの視点は、そのような立ち位置に揺さぶりをかける。川本隆史（2008）は、リチャード・ローティの「感傷性の教育」を挙げ、次のように説明す

る。「自分たちのエネルギーを情操の操作、感傷性の教育に集中することで、自分たちとは違った人たちとお互いによく知り合い、他者をただの人間もどきに見限ってしまう傾向に歯止めをかける」。つまり、直接的に自分の生き方を問ういのちの視点は、この「感傷性の教育」の考え方に通じるところがある。

それでは、いのちの視点とは、具体的に何を指すのだろうか。これまで筆者が整理してきた包括的な平和教育の一領域としての多文化共生教育の木をより豊かに茂らせるには、木々を守りその成長を促す化学物質があり、それを3つのいのちの視点に例えた。

- (1) いのちのつながり
- (2) 自分が受けついできたいのち
- (3) 自分の身体

以上の3点を意識的に多文化共生教育に盛り込むことで、木々は豊かに生い茂り、その下にいる子どもたち一人ひとりが自己とゆっくり向きあう。そして、その過程で個人の意識が深まり、それが「よりホリスティックなアイデンティティ」へとつながっていく。

### 3. いのちの視点を取り込んだ多文化共生の授業の概要

本節では、京都市立朱雀中学校（以下、朱雀中）の2年生を対象に、2012年1月10日、コーディネーターである筆者が実施した多文化共生の授業（⑤）を取り上げる。実施された全体のプログラムは以下の通りである。

<2011年度朱雀中多文化共生教育プログラム>

<対象>中学校2年生 78名 3クラス

<時間数>全10時間

- ① 11月（1時間）導入（担当：大学生）プレゼンテーション（フィリピン、ブラジル、フィンランドへのバーチャルツアー）を見て、1年次の交流学习を思い出す。
- ② 11月（2時間）交流（担当：NGO）外国人講師

から、日本で暮らす上での様々な経験について直接話を聞き、交流する。

- ③ 12月(2時間)人権学習(担当:教員)「多文化共生～外国人とともに生きる」をテーマにまとめの学習をする。
- ④ 12月(1時間)人権学習(担当:教員)「識字～学ぶことは生きること」をテーマに学習する。
- ⑤ 1月(2時間・アンケート1時間)ふりかえり(担当:コーディネーター(筆者))これまでのプログラムをふりかえりながら、自分自身のアイデンティティについてゆっくり考える時間をもつ。
- ⑥ 1月(1時間)未来への決意(担当:教員)「未来へのメッセージ」を作成する。

筆者が担当した⑤の授業内容は、筆者や家族のライフヒストリーとあわせて、「自分が受けついできたいのち」というテーマを中心に構成した。<テーマ>「平和な社会を創るために いのちのバトンを未来へ」

- ・あなたはどんな人ですか?～食べ物にたどるなら
- ・日本人?韓国人?～文化のまざりあいの中で
- ・2つの名前～<みゆき>と<みへん>
- ・戦争と平和の歴史に向き合うこと～いのちがけで伝えてくれた
- ・言葉の不思議～共通の思いとステキなちがひ
- ・韓国語を話してみよう
- ・生き方いろいろ～ありがとうって伝えたい人
- ・いのちのつながりの中で～家族から学んだこと
- ・いのちのバトンをつなぐ
- ・自分だけの力ではどうにもならないこと
- ・みんなの夢が叶えられるように

#### 4. 生徒の意識の変容～在日コリアンの印象を問うアンケート結果の分析を通して

本節では、授業前と授業後に同様の内容で実施した、在日コリアンの印象について問う質問の回答結果を分析する。事前から事後への生徒たちの印象の変化は以下の通りである。(総計70名)

- ① 良い印象のまま7人(10%)
- ② なんとも思わないから良い印象へ28人(40%)
- ③ 悪い印象から良い印象へ2人(3%)
- ④ 在日コリアンが特別だとは思わない、または関心がないまま29人(41%)
- ⑤ わからなくなった、印象が悪くなった4人(6%)

生徒たちが選んだ項目の割合でみると、在日コリアンの印象が良くなったと答えた生徒は、全体の53%程度であった。しかし、子どもたちの書いた文章を詳細に読み解いていくと、異なる様相が見えてきた。例えば、④「在日コリアンが特別だとは思わない」と書いた生徒たちは、日本と朝鮮半島の歴史のこと、文化の多様性のことなど、様々な視点から自分の思いとつきあわせて考え、その結果として「特別だとは思わない」と書いていた。それは、「在日コリアンも日本人も関係ない」という表層的な回答とは大きく異なっていた。

#### 5. 本実践の成果と課題

本実践では、筆者が提示した3つのいのちの視点のうち、特に「自分が受けついできたいのち」という点を軸に、筆者や家族のライフヒストリーを重ね、授業の内容を構成した。筆者が語った「曾祖母や母など家族への感謝」など、「自分が受けついできたいのち」に関する主要な項目が、生徒たちの印象に深く残り、在日コリアンの印象が良くなることにつながったことがわかった。

それは、結果としてのいのちの視点が「感傷性の教育」の役割を担い、「在日コリアンの人権」という「合理性」への理解にもつながったと言える。そして、それは筆者の語った内容が、「いのちの視点」を媒介にして、生徒たちの内なる声へと紡がれていったことを意味する。生徒たちは、「自分は?」「家族は?」と、自己の中で様々な視点で反芻していった。自己の中でそのような思考を繰り返しているうちに、他者の声から自身の内なる声へと変わった時、初めて他者と共に在ることの可能性を表出させる。

課題としては、生徒たちがまだ日常生活の中で、弱い立場の生徒たちの傍らに立ち、行動に移していくような態度が十分に見受けられないという点である。本実践で十分に取り上げられなかった、あと2つのいのちの視点と有機的につなげたプログラムでこの課題を乗り越えられるのか、今後検証が必要である。

#### 参考文献

- ・川本隆史(2008)『双書 哲学塾 共生から』(岩波書店)
- ・吉田敦彦(1999)『ホリスティック教育論 日本の動向と思想の地平』(日本評論社)