

**2013 年度
ホリスティック教育研究大会
要旨集**

(目次)

【口頭発表】

- 1 : 「シュタイナー学校のエポック授業におけるホリスティックな展開—4年『古事記』の授業事例を中心に—」(不二陽子)
- 2 : 「屋久島にある通信制高校で実践しているホリスティック教育 「人(他者)・自然・自分」」(伊藤潤・小森伸一)
- 3 : 「保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究」(近藤千草・内海崎貴子)
- 4 : 「にいがたの震災地に蘇った地域力と「学校の森」づくり」(佐川通)
- 5 : 「マインドフルネスによる自己改革からの紛争転換—イスラエルにおけるもう一つの非暴力平和活動—」(吉村季利子)

【ポスター発表】

- 1 : 「橋詰良一「家なき幼稚園」における教育実践—教育空間としての自然—」(米津美香)
- 2 : 「福祉領域における援助者の自己覚知に基づいた学習—現場介護福祉士を対象とした研修を事例として—」(大山博幸)
- 3 : 「ゲーテ自然科学の実践的応用としての「フォルメン線描」—シュタイナーの「フォルメン」とクレーの「フォルムング」—」(井藤元)
- 4 : 「規律=訓練としての点前 フーコーの理論的検討と茶道のテキスト分析を通じて」(蒲生諒太)

シュタイナー学校のエポック授業におけるホリスティックな展開

—4年『古事記』の授業事例を中心に—

不二陽子（学校法人シュタイナー学園高等部・国語科教員）

1. はじめに

シュタイナー学園では、4年次に『古事記』を学ぶ授業がある。児童生徒の心身の発達段階に即して編成されたシュタイナー教育カリキュラムが、4年で「民族の神話」を挙げていることに基づくものである¹⁾。

本発表では、『古事記』教材の特質と子どもの発達段階との相応性、ホリスティック—全関連的—な学びの実践事例、子どもの受容実態について述べる。

2. 教材としての『古事記』の特質と妥当性

『古事記』は現存する日本最古の書籍で、神話、伝説、歌謡、歴史的記録、神祇祭祀、儀礼風習を含む²⁾。複雑多岐な素材は、子どもの発達段階に応じた多面的な扱いを可能にする。自我意識が高まって周囲との分断感や孤独感が生じ、環境世界と自己との関係を問い始めた4年生³⁾に適する内容は、次の二話であろう。

<イザナキとイザナミの国生み・神生み>

この話には、天界・地上界・地下界という3層の世界構造や地上の自然界生成のドラマが、擬人的、象徴的に語られている。万物の起源（世界・生と死・文化の起源など）／創造行為に伴う犠牲（イザナミの死）／愛する者との別離と悲嘆／禁忌の侵犯とその結末／屍体化成（イザナミなどの屍体からの神々誕生）などを、4年生は物語的なイマジネーションで理解する。

<アマテラスとスサノオ>

イザナキの子たちの代は、国生みに続く世界の運行秩序の形成と、国土経営の起源が物語られる。国生み譚に比べて、神々はより人間的な性格を帯び、文化的な営みが前面に出てくるため、子どもたちは親近感を抱きやすい。とくに、父子の対立ならびに姉弟の対立と和解／スサノオの遍歴と成長譚／労働（稲作、機織り、酒造り）／オロチ退治、などである。

授業テーマに関わる着目点は次の3点が挙げられる。

① 英雄譚

乱暴なスサノオは、追放されて故郷喪失者となるが、オロチの犠牲になるはずのクシナダヒメを救った出雲で、愛と幸福と安住の地を手に入れる。これは英雄譚であり、成長物語でもある。神話に託して人生の哀歓、苦難と栄光が語られている。

② 象徴性

稲作と農耕儀礼にまつわるモチーフが、随所に現われる。アマテラスには穀霊の性格があり、高天原で田の畔や溝を壊し、新嘗を食する神殿を汚すなどの乱行を働くスサノオは嵐神である。クシナダヒメと両親も、稲作に由来する象徴性が織り込まれている。

③ モチーフの共通性

アマテラス・ツクヨミ・スサノオの出生は、中国の盤古神話に対応する。スサノオに殺害されたオオゲツヒメの屍体から蚕や穀物の種が生じる話は、インドネシアのハイヌヴェレ神話と同型であるなど、神話から諸民族間の文化伝播の軌跡が深れる⁴⁾。

上記①は物語的な理解、②は物語の背後にある文化的な事象、③は神話学・文化人類学的な分析解釈である。有機的なカリキュラム編成によって、①～③へと段階的に学びを深化させていくことができる。作品を一つの核として、広がりと深まりを持つ授業を展開できるのである。「広がり」の学びは、同一学年の他の科目や活動との連携によって、「深まり」の学びは学年進行によって可能になる。

3. 中核となる学びと他教科との連携

3-1 中核の学びにおける総合的な働きかけ

シュタイナー教育の時間割は、エポック授業⁵⁾が中核となる。授業は基本的に教科書を使わず、教師の語りを主に、板書した絵図や文章を併用して進められる。

本学園では『古事記』のエポック授業を1学期中に終わらせ、2学期は「スサノオのオロチ退治」劇の練習に入り、9月末に恒例の学校行事「秋の祝祭」で20分程の劇を上演する。全体は、次の流れで進行する。

エポック授業 <知・情・意>	専科授業：水彩画
①語りを 享受 （共感的受容） 感情 体験	<情・意>
②古文の 暗誦 （能動的表現） 意志 体験	神話の場面を描写
③ノート作成（記録・定着） 思考 体験	= 創造行為



「スサノオのオロチ退治」**劇=体験の総合化**
全身を使いクラス全体で表現（学びの集大成）

4年は「物語的な理解」の段階で、神々の行為や思いに寄り添い、感情を耕すのが主なねらいである。そ

のため上図のように、エポック授業の学びは〈情→意→知〉と進み、専科の水彩画と連動して子どもの心性全体に働きかけた後、劇の活動で学びが集大成される。



「スサノオのオロチ退治」劇

子どものノート

3-2 他教科との連携

3年時に、生活科に当たる「米作り」と「職人」エポックがあり、4年では「家作り」や「郷土学」エポックがある。これらの科目と『古事記』の世界とが、イメージで結びつくような授業が行なわれる。

肉体労働をとおして自然の諸物と関わる体験は、子どもを身近な環境世界と結びつける。『古事記』の宇宙的な世界⁶⁾は、自然界の生成消滅の営みを感じさせ、じかに自然と向き合う体験に精神的な奥行をもたらす。

また、本学園がある相模原市(旧藤野町)には、ヤマトタケルノミコト伝説と所縁の地名⁷⁾が残っており、「郷土学」で取り上げて関連づける。

3-3 子どもの受け止め方

半年間にわたって田んぼで米作りを体験した子どもたちは、畔を壊し、新嘗を供える神殿を汚すスサノオを「ひどい!」と非難する。一方でスサノオの孤独な境遇に同情し、蛮行にも共感を抱く。スサノオと共通する心情や衝動が内在するからである。そしてオロチを退治したスサノオに喝采し、幸せな結末に安堵する。物語的な受容において共感と反感との間の振幅を存分に経験し、人間理解のフィールドが耕されていく。

「オロチ退治」劇の配役決めでは、スサノオとオロチに希望が集中した。創造行為に伴う犠牲にまつわる神話を聴いてきた彼らにとって、スサノオとオロチとの闘いは、自然の脅威に打ち勝とうとする人間の苦闘の象徴として感受される。その摂理を感じ取って、人間が対峙するオロチになりたがるのであろう。

『古事記』エポック終了時に、男児が「もっと話して。そうしたら最後にボクの家のことが出てくるでしょう?」と言ったという。自分と神話世界との時空の隔たりと同時に、神々に託して描かれた天地の根源から自分自身までの連続性—いのちの連続性—を直感的に表象したことが窺える。自他の分離感覚と自他のつながり、つまり関係性を探求する意識が表裏一体で生じている。それは遍歴するスサノオの境地に近似する。

別の男児は、「こんなこと聞いていいかわからないけど、神様って本当にいるのかな?」と、ためらいがちに質問したそう。授業内容や教師への信頼感と、現実世界に目覚めかけた意識から湧き上がる疑問との狭間で揺らぐ子どもの心理が表われた言葉といえる。

これらの発言は、悟性的な把握力が育ち始めた証しであり、5年からは次の段階の学びが展開する。

4. 高学年の授業への発展とまとめ

5年の「歴史」で世界の古代史を学び、6年では日本の古代・中世史を扱う。『古事記』は奈良時代の歴史に片鱗として登場し、大和盆地が持つ意味合いを象徴的に伝える、ヤマトタケルの望郷歌「倭は国のまほろば…」などを扱う。6年で『古事記』は歴史の点景となり、数年のブランクを経て高等部で再登場する。

10年の歴史「文明の発生」をテーマとするエポック授業で、世界の古代文明や宗教の比較対照をし、地理的環境と文明との関連性、神話と宗教の関係などについて考察する。かつて神話として学んだ「世界の起源・文化の起源」を科学的な視点で検討し、『古事記』もその対象となる。10年の国語も、歴史と連動する「詩歌の歴史」エポックがあり、古代歌謡から和歌に推移する過程で、『古事記』の歌謡を捉え直す。たとえばヤマトタケルの望郷歌は、元来は民間の国見歌(くにみうた)であったとする説など、文学史的な理解をする。

以上のように『古事記』の学びは、4年次の物語的な受容を核として広がり、学年を超えて展開していく。先述した教材解釈の側面から見ると、第Ⅰ段階(4年)では、教師が「英雄譚」と「象徴性」に着目して導入する。第Ⅱ段階(6年)も同様だが、授業での『古事記』の位置づけは変わる。第Ⅲ段階(10年)になると、教師の示唆で生徒自身が上の2要素を客観的に考察し、「モチーフの共通性」を探究する学びへと深化する。

シュタイナー教育は、一つの教材やテーマを複数の教科・科目で視点を変えて共有し、年次をまたいで全関連性に至る学びをめざす構造である。集中できるエポック授業形式と12年一貫教育が、生徒の成長に伴って理解が深化・成熟する学び方を可能にしている。

注

- 1) Caroline von Heydebrand „Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule“ Stuttgart 1990
- 2) 『日本古典文学大系1 古事記 祝詞』岩波書店 1958
- 3) Rudolf Steiner GA294 Dornach 1919
- 4) 『世界神話事典』角川書店 2005
- 5) 毎朝約100分、同一科目を数週間続けて学ぶ授業。
- 6) 北沢方邦『古事記の宇宙論』平凡社 2004
- 7) 『藤野町史 資料編下』藤野町 1994

屋久島にある通信制高校で実践しているホリスティック教育

「人（他者）・自然・自分」

伊藤潤（学校法人KTC学園） 小森伸一（東京学芸大学）

1. はじめに

世界自然遺産となっている屋久島に広域制通信制高校の屋久島おおぞら高等学校がある。2005年開校、これまでに14,000名以上の卒業生を輩出してきた。

広域制通信制高校の特徴とは、全国から入学が可能であること、また面接指導・レポート・テストによって単位修得が可能となり、毎日通学する必要がないことにある。屋久島おおぞら高校の場合は年1回1週間程度屋久島を訪れ「集中スクーリング」と呼ばれるプログラムを受けることが必要条件となる。また、年度途中の転入学・編入学も可能であり、例えば前籍校で留年が決定している生徒でも転入学により卒業が遅れないケースも発生する。

つまり、不登校・いじめ・学力不振・体調不良・発達障害等様々な事情により、全日制高校への進学や卒業が困難な生徒層が比較的多く在籍している高校となる。

本発表では、既存の学校の枠組みにおいて苦戦している子どもたちが在籍している屋久島おおぞら高等学校が、ホリスティック教育の一環として実践しているスクーリングプログラムについて紹介するものである。

2. 屋久島スクーリングの特徴

「そこに生命（いのち）がある」が当該スクーリングのキーコンセプトである。屋久島での様々な出会いを通して、生徒が自身の自己肯定感を高めていくことを狙いとしている。

スクーリングの特徴としては、以下の三点のテーマをもって臨んでいる。

第一に「人」である。全国から集まった生徒たちとチームビルディングと呼ばれるコミュニケーションスキルの学習を行う。人とのつながりを感じ、人を信じる練習を行っていく。

第二に「自然」である。世界自然遺産の島である屋久島全てを学校と捉え、白谷雲水峡や屋久杉ランド等へ生徒たちは訪れる。自然はすべての人へ平等に陽光を当て、雨を注ぎ、腰を下ろす岩場を与えてくれる。このような屋久島の自然は、過去、教室で居場所が無

く別室登校していた生徒やトイレでお弁当を食べていた生徒にとって、当たり前にも他者との差異なく自分の居場所を提供してくれる。そして、その環境は安心感をもたらしてくれるのである。

第三のテーマが「自分」となる。問題解決学習と呼ばれるプログラムを通して、クラスでの自分の役割を見つけ出すと同時に、クラスメイト個々の強みやそんな彼らとの協働を考える時間となる。他者との関係性を通じた自分を客観的に捉えることを目的としている。

「人」「自然」「自分」。これらとの「つながり」「かわり」を体験することにより、他者の存在を認めると同時に自分の存在を認め、生徒ひとりひとりに内在している「生きる力」を引き出すことを目指しているのである。

以上、屋久島で実践されているスクーリングに関する三つの特徴について見てきた。それでは、生徒にとってこのプログラムとは、どのような意味を有しているのだろうか。

3. 「SEAS」を用いたスクーリング効果測定

「SEAS」とは、School Events Analyzing System（学校行事評価システム）の略称である。体験活動としての学校行事を通じて、「生きる力」を効果測定する尺度となっている¹⁾。2012年度において屋久島おおぞら高校でも、この「SEAS」によってスクーリングの効果測定を行った。

その結果、二点の大きな特徴が見出された。

第一に非常に高い「帰属意識」である。帰属意識に関する三項目（学校への）「愛着」「魅力」「伝統」において、実施校平均数値を上回る結果となった²⁾。

帰属意識における三項目全てにおいて高い数値がでる旅行関連プログラムは極めて稀で、当該プログラムの特徴であることが指摘されている。これは、屋久島で行われる様々な体験を通じて「自信を深め、人間として成長」することについて自身が実感でき、その場（シーン）を提供してくれた学校や先生方への感謝が帰属意識を良い意味で高めているのではないかとの分析できる。

第二に「豊かな人間性」と「思考・判断」の向上である。この二項目においても全国平均を上回る結果となった³⁾。

「豊かな人間性」は、いわゆるコミュニケーション能力の向上を示す指標として、生徒の成長に極めて重要な要素とされている。特に「これまでよりも話せる人が増えた」、「相手の考えや気持ちに耳を傾けることができるようになった」という項目における数値の高さが顕著であった。

また「思考・判断」においては、「困った事が起きた時、具体的にどうすればよいかを考える力がついたなど問題解決的思考力の領域でも成長を感じている参加者が多数いる」傾向が見とれた。

つまり、当該プログラムが、「自尊心を高める」、「自ら考え行動する」といった、少なからず人間的な成長を促す場とそのプロセスに成りえていることがうかがえた。

4. おわりに

このように、これまでの学校生活、特に人間関係において苦戦し、その結果、全日制高校への進学や卒業が難しかった生徒にとって、ホリスティック教育を基幹として実践している屋久島おおぞら高等学校のスクーリングプログラムは、生徒に内在する「生きる力」を引出し、「豊かな人間性」・「思考・判断」といった能力向上において効果をもたらす傾向にあることが明らかとなった。

今後も人『自然』『自分』という大きなテーマを軸としながら、更なるプログラムの向上を目指していきたい。併せて、1週間程度の体験において引き出された「生きる力」をそれ以外のほとんどの時間を費やす生徒の居住地域においても持続継続できる体制を構築していくことを今後の課題としたい。

注

- 1) これまで2008年度～2011年度において全国の中学・高校218校、約3.5万件を対象として測定が実施され、それらをデータベースとした比較対象がなされる。
- 2) 「愛着」全国平均3.30に対して3.47
「魅力」全国平均3.18に対して3.37
「伝統」全国平均3.85に対して3.85
※1.00～5.00の指数
- 3) 「豊かな人間性」全国平均3.53に対して3.60
「思考・判断」全国平均3.35に対して3.49
※1.00～5.00の指数

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う 体験型学習プログラムに関する実証的研究

近藤千草 内海崎貴子（川村学園女子大学）

1. はじめに

本学幼児教育学科は、幼稚園教諭と保育士資格の取得が可能な保育者養成校である。本学科では、保育者養成として今日求められている、理論と実践とを「往還的」に学び、「振り返りと省察」を繰り返す中で、「アイデンティティ」を獲得すると共に、卒業後も「成長し続けられる」保育者、すなわち、「反省的实践家」としての保育者養成を目指している。そこで、保育者養成における初年次教育として「幼児教育体験学習」（通年・必修）を設置し、多様な「ひと・もの・こと」に出会う体験型の学習¹⁾を展開して本年度で3年目を迎えた。各プログラムの中で、学生による「振り返りシート」の記入と「写真・ビデオ」撮影を行い、学生がプログラムの中でどのような学びをしているのか、その傾向を分析してきた。本稿では、『ひと・もの・こと』と出会い、『かかわる』学習プログラムが、学生の『変容』を促すホリスティックな取り組みであるか否かを検討する。

研究方法は、2011・2012年度学生²⁾が体験した野菜栽培と附属保育園体験実習の振り返りシートとレポートの記述（文字記録）の分析である。記述の中から、学生の『変容』傾向を明らかにしたい。ここで指す「変容」とは、あくまでも学生が体験を通して感じ取った「変化」や「気づき」を文字として記載した内容と限定する。

2. 保育者養成におけるホリスティックの視点

管見の限り、保育者養成における教育実践として「ホリスティック」の観点から取り上げた事例は見られない。ジョン・ミラー（John.P.Miller 1988）によれば、ホリスティック教育の概念は、多様な「もの」との「かかわり」に焦点を当て、その「かかわり」を「変容」させていくために必要な「力」を得るものであると述べている。この「かかわり」や「変容」という観点は、保育者が子どもと多様な「かかわり」を試みながら、子どもが「変容」していく姿を捉え、さらに保育者自身も「変容」していく営みと類似する。つまり、保育者養成においてホリスティックの観点を導入していくことは、保育者を目指す学生の「変容」や変容を通し

た「広がり」を導くために有効な概念ではないかと推察される。

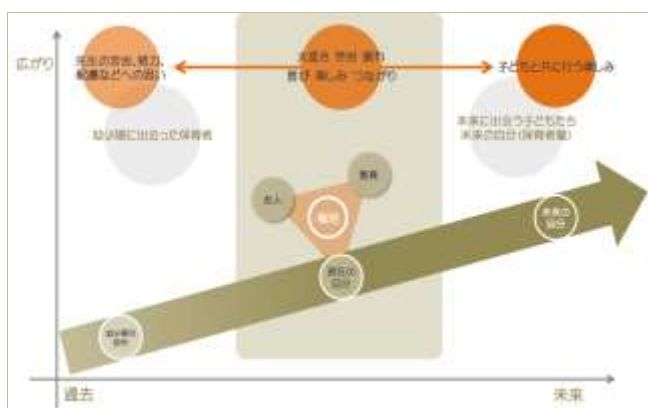
3. 「野菜栽培活動」から見た学生の変容

野菜栽培活動を通し、学生には7つの観点において「変容」が見られ、その変容は、「過去・現在・未来」と時空間を超えていたことが明らかとなった。表1には変容の代表的な記述例を、図には変容の広がりを示す。

表1 野菜栽培を通した学生の変容

<p>①苦境からプラスの思考を生み出す</p> <p>雨の中、泥だらけになって大変だったけど、終わった後の達成感で疲れが飛びました。このような体験が園児とできたら楽しそうだと思います。</p>
<p>②苦境場面を切り抜けるための協体制作り</p> <p>二人ずつ交代で作業していたが、だんだん疲れてきたところ、体力のある人がカバーしてくれたので遅れることなく作業できました。</p>
<p>③自身の体験から過去に出会ったひとを思う気持ち</p> <p>サツマイモの苗植えは小学校の時に植えたことがあったので懐かしく感じました。けれど、土作りなどはやっていなかったで、あのとき先生方がこうして作ってくれていたんだなと思い、今更ながら感謝の気持ちが湧いてきました。</p>
<p>④学生の間のかかわりによる心情の変化</p> <p>土を耕した場面では、班の人と順番に交代しながらみんな協力して行ったことで相手を気遣ったり、声を掛け合ったりと、一人でやるのではなくみんなで共にやることができ、一体感を感じることができたと思います。</p>
<p>⑤教職員とのかかわりの広がり</p> <p>野菜が大きく成長し、先生と一緒に「こんなに大きく成長したんだね〜！」と話し、自然の成長に感動した。</p> <p>おそうじのおばちゃんたちとも野菜の話をたくさんして普段関わりのない人とも関わった。</p>
<p>⑥言葉を通したひとへの思い【労いや感謝の言葉】</p> <p>大丈夫？ そろそろ代わるよ 次、私がやるよ 私スコップ持ってくよ 手伝おうか？ お疲れ ごめんね ありがとう</p>
<p>⑦現在の体験から未来に出会う子どもたちへの思い</p> <p>大きく成長した植物たちを日々見て自然の生命力の大きさに感動した。この感動を子どもたちと一緒に味わいたいと思った。</p>

図 栽培活動を通した学生の変容



4. 「附属保育園体験実習」から見た学生の変容

体験実習においても栽培活動同様に、“ひと”とのかわりを通した「変容」が見られた。

実習前、学生の中には、「ただ子どもと一緒に遊んでいるだけ」、「子どもが好きだから幼稚園や保育園の先生になりたい」、「子どもの相手なら自分だってできる。」というように、安易な気持ちを示す者もいたが、いざ実習を体験すると、「話しかけても聞いていない振りをしたり逃げたり」、「近づくくと嫌と拒絶する子がいて落ち込むことがあった」など、子どもとうまくかわることのできない体験をする。

こうした体験を受け、実習後学生は、「ただ子どもと遊ぶだけは間違っているということが分かりました。」、「ただ子どもが好きだけではこの仕事はできないと感じた部分があった。」、「先生」の道はそんなに甘くないことを思い知らされた。」等と体験実習を振り返り、子どもとかかわるイメージのギャップと難しさに気づいた。このギャップを認識したことにより、保育者の仕事の大変さや重要性、ただ子どもと遊ぶだけではなく、安全管理や環境構成、タイムスケジュールや子ども一人ひとりの個性を捉えた対応など、保育職の多様性にも気づいている。そして、学生自身が保育者を目指すためには、子どもとかかわり方や保育教材の研究、保護者への対応など、広く学習していく必要性も感じ取っていた。

体験実習によって子どもへの認識、保育という職業への認識に変容が見られたが、さらに、体験実習を行ったことにより後期の学習に影響を及ぼす結果を得た。学生が記述した8つの変容について、その代表的な記述例を下表に示す。

表2 後期授業後の学生の変容

①保育技術
2日に1度はピアノを触るようにしている。声楽を習い始めた。
②教材研究
ニュースや新聞で保育のことが書かれていると目を通すようになった。

③保育者としての心構え
実習後、保育者を目指す意識が向上し、前よりも積極的になることができた。
④子どもとのかわり
子どもの発達に関する授業等を聞いて「確かにこういう状態だったな」「だからあの子はあのように行動していたのだな」ということが良く理解できた。
⑤「保育所保育指針」との関連性
保育所保育指針の5領域や子どもの発達について自分なりにまとめしたのでわかったつもりでいたが、保育園で実際に見た場面と照らし合わせてみると、より具体的に理解することができた。
⑥予想外の子どもの姿
授業を通して子どもは私たちが思っているよりもはるかに成長していてそんな簡単な気持ちで扱ってはいけないんだと考えるようになってきた。
⑦保育の意図
授業を通して、1つの遊びをするにも、きちんと目的を考え、それに備えた事前の準備があることも私は詳しく知らなかったので、自分の意識が変化した部分でもあった。
⑧グループワークの意義
私は仲間がいることに気付いた。同じ思いをした多くの同じ道を目指す人たちが。

後期の授業では、実習での体験を思い出し、講義内容とリンクさせながら理解する姿が見られた。後期の授業は、学生の実習体験を「再構成」させるとともに、実践知へと「変容」させることにより、理論と実践とを「結び付ける」ことができたと推察できる。

5. まとめ

野菜栽培活動と附属保育園体験実習より、幼児教育体験学習のプログラムは、学生の“ひと”との「かわり」を広げ、“ひと”を捉える「思考」や、学びの幅を広げ「変容」させる『ホリスティック』な取り組みであることが示唆された。また、前期の体験（体験実習）が、後期の授業と結びつき、「理論と実践」との融合が見られたことから、「体験」は、学問的根拠を通して「経験知」へと変容し、次年度以降の専門科目学習や資格取得に関わる実習につながっていく有効性が示唆された。今後は各プログラムの効果を実証しながら、保育者養成として有効なホリスティック・プログラムの開発を図っていきたい。

注

- 1) 飯盒炊爨、掃除体験、保育教材製作（指人形、パネルシアター、お手玉など）、外部講師による講演会、絵画表現、身体表現等のプログラムを実施した。
- 2) 2011年度学生 92名 2012年度学生 73名

にいがたの震災地に蘇った地域力と「学校の森」づくり

佐川通（学校の森総合研究所）

1. はじめに

中越大震災のとき、ボランティアで小千谷市東山地域の支援に入って、目を覆いたくなるような惨状を見た。その風景は、9年たった今でも目に浮かぶ。心身がふわふわとして思考がまとまらず、私は‘浮遊’人間になっていた。その時から、私の「学校の森」づくりの理念は揺らぎ始めた。森づくりの喜びをストレートに他に伝えることが出来にくくなった。「学校に森をつくれば…」「森の意味に気づかなければ…」と説くたびに自己矛盾に陥った。自然と心地よい一体感のある学校づくりはどうしたらよだろうか。

2. 『喜び』は「体」と「心」で感じるもの

山形県の温身平の原生林で行われたワークショップで、講師の禅の修行者に、私の理念の揺らぎについて聞いてもらった。すると、『喜び』は『考える』ものではなく、「感じる」ものである。感じる心と体が閉じていれば、自分がして嬉しいこと自分が本当にしたいことと「何か違う」という感じに気づくでしょう。企画は、「喜び」の中から生まれるものである。その種を内側から外側へと表現していく筋道を、どうデザインするかではないでしょうか」とコメントされた。

私は、理念から一旦離れて、揺れている気持ち、抑え込んでいる気持ちから立ち直るきっかけをつかめたような気がした。体が動けば心が動く、体が開けば心が開く、その喜びの実感を大事にして生きていこうと思った。それ以来、遠くインドのリシヴァリー・スクールを訪ねたときや、信濃川河畔の散歩、各地の原生林の散策、鎮守の森を前にして感じる「自然との心地よい一体感」というものを、強く実感するようになった。

3. 山川草木いたるところに青山あり

2014年、全国植樹祭が中越大震災から復興している地域を中心に開催される。私は、（公社）にいがた緑の百年物語緑化推進委員会から派遣されて、「未来へつなぐ森の力～復興から創造へ～」をテーマに、中山間地の地域起こしと学校とのつながりについて取材を行った。そのとき、自然とコミュニティとの心地よい一体感というものの重要性を強く感じた。

○「地域の中に学校があり、学校の中にも地域がある」¹⁾

長岡市立中野俣小学校では、震災復興は「子どもたちの笑顔が地域を元気にする」「子どもたちのパワーを地域の活性化に活用するのが一番だ」と考えて、人と人、人と豊かな自然のふれあいの中で育まれた歴史と文化、そして「いのち」の大切さを子どもたちに伝える総合学習を行っていた。全国名水百選「杜々の森」教育と銘打って、茶道学習、伝統芸能「廣大寺」の伝承活動、学校の裏にある「カワセミの池」の再生活動を続けていた。その活動には、地域のお年寄りも参加し、自然と地域との心地よい一体感というものが感じられ、心癒されるものがある。

○被災者を包むコミュニティの力

小千谷市では、東日本大震災から避難してきた南相馬市の人たちを、全国からお世話になった恩返しに「民泊」からの受け入れを始めた。中越大震災から8年たって復旧復興が進み、今ではどんな小さなコミュニティにも、自然・人・産業・歴史・文化を持つ力が蘇っている。その生活のありのままの姿を交流し合い、被災者の復旧復興の意欲につながればよいという思いもあった。²⁾

当時のことについて、自らも被災者でありながら県下の被災者のケアに当たっていた南相馬市総合病院の看護師は、「特別に何もしなくても、生活の中で温かく見守り、寄り添い、体を動かすことの中で、私たちは癒された。小千谷は、私たちの“第二の故郷”“私の実家です”」と語ってくれた。現在も、季節の折々に交流が続いている。³⁾

4. 今後の課題

中越大震災の被災者として、そして東日本大震災の被災者への支援者として活動する中で、これまで継続してきた「学校の森」づくりの意味を改めて問い直すことになった。

森と関わるときに感じる心地よさというものは、地域の人たち、つまりコミュニティとの一体感と共通するように思われてならない。木々一本一本が異なるように、人も一人一人、それぞれ異なる。しかし、自

分自身が森の一部であると感じるときの心地よさというものは、自分がコミュニティの一員だと感じることに重なるのである。それは、森ばかりではなく、私たち一人一人も大きな意味での自然の一部であるからかもしれない。

「学校の森」づくりというと、たくさん木を植えることのように聞こえがちであるが、「学校の森」という言葉の象徴しているのは、単に植物としての樹木だけではなく、その森の周りに暮らす人々をも含んだものなのである。「木を見て森を見ず」という言葉ではないが、「森」について語りながら、目の前の木にだけ目を奪われ、地域の人々とながらる森の全体像を見失ってはならないと思う。

最近、様々な震災を想定して、公共施設が住民の避難所として機能を発揮できよう見直されている。学校もその一つだといえる。安心安全な建築物が優先されると、学校の敷地内の森が、ときにじゃまになってくる。他方、学校主導で「森をつくれば学校がよくなる」と急ぎすぎると、森があっても地域や学校で、森を生かした教育が行われていない現状も明らかになってきた。これからは、「自然とコミュニティとつながりを生かす学校づくり」を総合的に推進しながら、「学校の森」づくりの意味を生かしていきたいと考える。

注

- 1) (公社) にいがた緑の百年物語緑化推進委員会、(2012) にいがた緑百年物語、「森が育む明日への力」新会報第3号
- 2) 同2号
- 3) 小千谷市復興支援室、編集協力(新潟大学)、(2012)「つながり」

マインドフルネスによる自己改革からの紛争転換

—イスラエルにおけるもう一つの非暴力平和活動—

吉村季利子（大阪大学）

1. はじめに

イスラエル・パレスチナ紛争は、すでに65年あまりの年月を経て、いまだ解決はおろか、問題は複雑さを増す一方である。2012年11月にはガザ地区への大規模な空爆が行われ、多くの死傷者を出した。2013年7月に再開された和平交渉も、目覚ましい進展は見られない。この紛争を解決に導くためには、単に政治的・外交的努力では足りず、紛争地の人々の心理的・精神的部分にまで踏み込んだ総合的・全体的・網羅的な解決案とロードマップの作成が急務である。

これまで筆者は、教育や平和運動による相互理解の促進といった、市民社会の草の根活動を通じて、心の内面から平和への道を模索する研究を進めてきた。2011年のホリスティック研究大会では、イスラエル社会に根ざす反ユダヤ主義やホロコーストによる心理的トラウマとその世代間連鎖をとりあげ、これら内面的心理状態が社会基盤として解決不能な紛争: Intractable Conflict を支え、紛争解決を遅らせる原因の一つとなっているとして、社会の内側から意識改革を行う必要性を提示した。また、平和活動を牽引する現地の二民族共生村「平和のオアシス」で行われている平和教育とその実践、歴史認識、宗教、相互理解の在り方をまとめて報告した¹⁾。

本発表では、上述の「解決不能な紛争」の特徴から、イスラエル社会が抱える「社会的信念: societal belief」を取り上げ、紛争長期化との関連を指摘した。さらに、仏教から発祥した瞑想法「マインドフルネス」に注目し、その実践から平和の道を模索するイスラエルのNGOを取材、パイロット調査を行った結果をまとめた。

2. 解決不能な紛争

「解決不能な紛争」とは、長期かつ破壊的な争いで、繰り返し解決に向けた試みがなされるにもかかわらず、解決に至らない紛争をいう²⁾。その特徴は、1) 民族的対立、2) 社会構造による紛争の長期化・持続化、3) 社会的信念の定着、3) 紛争原因の特定が困難、4) 紛争継続の重要性および紛争継続を双方が了解済みであること、などが挙げられる。

イスラエル・パレスチナ紛争は、この解決不能な紛争に該当し、現在も占領、資源、難民の帰還権など、複雑に問題が絡み合い、紛争や長期化の原因を特定することすら困難であることから、和平会議の開催や有力な仲介者の起用といった政治的努力だけでは維持可能な和平構築は困難である、と考えられている³⁾。

そもそもこの紛争は、他の民族紛争と比較して、いくつかの点で特異なケースと言える。第一に、被害者・加害者関係の錯綜である。2000年以降のデータによれば、紛争による被害は圧倒的にパレスチナ側に多く出ている。しかし、第二次世界大戦ではユダヤ人600万人近くが犠牲になっており、その心理的影響から、対パレスチナ紛争においても、ユダヤ人側には「被害者意識」がつきまとっているという。第二に、移民と原住民の力関係が逆転している。原住民であったパレスチナ人の政治力や経済力はイスラエル国内のユダヤ人には到底及ばず、まして、ヨルダン川西岸地区やガザ地区における生活レベルは、比較の対象ですらない。第三に「非対称紛争」、すなわち当事者間の力関係があまりにも違い過ぎていることが挙げられる。イスラエル軍IDF: Israel Defense Forcesは、世界第13位に位置づけられているが、パレスチナには軍隊すらなく、昨年11月末、国連総会決議でようやく「オブザーバー機構」から「オブザーバー国家」に昇格したばかりである。それまでは自治政府であり、国ですらなかったのである。こうした両者の非対称性が、紛争解決をさらに複雑にしていると考えられている。

では、これらの要因は、イスラエルの人々の心理状態にどのように影響しているのだろうか。

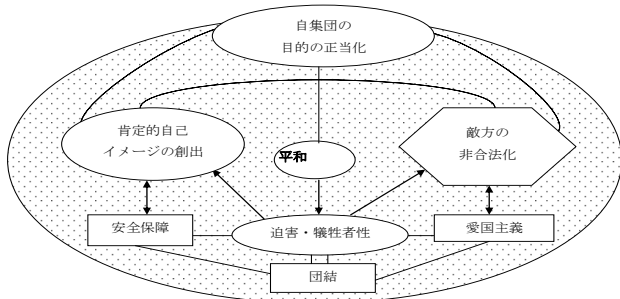
3. 社会的信念の形成

既述のような背景は、イスラエル社会のユダヤ人に特有の社会的信念⁴⁾と呼ばれる心理状態を生み出した。

1) 自集団の目的の正当化: 自らの所属する国家や集団は正しいことをしている、という認識である。例えば、IDFがガザ地区を空爆するのはハマースのロケット弾による攻撃への報復であり、たとえユダヤ人犠牲者の100倍にも上るパレスチナ人犠牲者が出たとしても、その行為は正当化される。2) 肯定的自己イメージ:

目的を正当化すると共に、自らの国家や軍隊は、「正義」を行っているのだ、と信じている。3) 迫害・犠牲者性：ユダヤ人社会では、ホロコーストや反ユダヤ主義による迫害や虐殺の犠牲者としてのアイデンティティを共有している。それゆえ、さらなる迫害の回避と国家の安全保障を理由に、紛争の継続を正当化するのである。

イスラエル社会の社会的信念



出典：Rouhana and Bar-Tal (1998) より筆者作成

イスラエルでは、上記に4) 敵方の非合法化や5) 愛国主義などを加えた「社会的信念」が形成され、ユダヤ人としての民族的団結や国民統合に利用され、助長されている。社会的信念を構成する個々の概念は相互に絡みあい、分化することは困難である上、集合的感情、集合的アイデンティティ、集合的記憶などが加わり、紛争の長期化に寄与していると考えられている⁵⁾。

こうしたさまざまな心理的要因が根ざしているからこそ、ホリスティックな理念に基づく包括的な取り組みが必要となるのである。

4. マインドフルネスと紛争転換

複雑な社会的信念を軟化させる方法として注目されるのが、マインドフルネスの実践である。マインドフルネスとは、意識を「今、ここ」に集中させることであり、これにより心の安寧、平安が得られるとされている。マインドフルネスの実践がストレスを軽減し、心を鎮め、怒りを抑え、人々の心に安寧をもたらすことは、先行研究によっても実証済みである⁶⁾。

2013年2月、イスラエルのNGO「イスラエル・マインドフルネス」が開催したリトリートに参加、パイロット調査を行った。参加者は全員ユダヤ人であり、女性31名、男性11名、計42名が参加した。終了後に行ったメールでのアンケート調査（英語）には7名が回答した。今回はサンプル数が少ないため、発表では質的結果をまとめて報告した。参加者の目的は様々であるが、概ね、内的平和の構築と自己改革といえる。自らの得た内的平和が外部世界に影響すると考えてはいるものの、直接的なイスラエル・パレスチナ紛争への影響が確信されているわけではない。

5. まとめ

今回の調査で、マインドフルネスの実践が平和な心を育むことや、参加者が内的平和を外部の状況、すなわち紛争解決への反映を望んでいることが確認できた。しかし、社会への影響、なかんずく、社会的信念へ及ぼす影響を分析するには、本調査では不十分であり、さらなる調査が必要となる。今後、調査項目・範囲・使用言語等を改善し、研究を進めていきたいと考える。

アンケート結果

	n=7	m=2	f=5
参加動機(複数回答)			
内的平和の構築		2	2
自己改革		1	4
日常における認識の変化			2
その他		1	
内的平和とマインドフルネスの関係			
ある		2	5
ない			0
内的平和と外界の関係			
ある		2	5
ない			0
マインドフルネスによる自己改革がイスラエル/パレスチナに平和をもたらす			
はい		1	3
いいえ		1	0
わからない・答えられない			2

出典：2013年6月までに返却された回答より筆者作成

注

- 1) 吉村季利子 (2011) 「ユダヤ・アラブの共生と『平和のオアシス』の試み—集团的トラウマの世代間連鎖を超えて—」『2011年度ホリスティック教育研究大会要旨集』(<http://www.holistic-edu.org/pdf/kenkyu2011.pdf>) 2013/8/29
- 2) Kriesberg L. (2005) Nature, Dynamics, and Phases of Intractability. *Grasping the nettle: analyzing cases of intractable conflict*. ed. Crocker Ch. A. et. al., 65-98. WA: US Institute of Peace Press .
- 3) イスラエルの政治心理学者バルタル氏は、イスラエル社会に内在する心理的障壁が、和平交渉の停滞や紛争の再発・長期化に関連していると主張する。Bar-Tal D. (2011) *Intergroup Conflicts and Their Resolution: A Psychological Perspective*. NY: Psychology Press.
- 4) Rouhana N. N. and Bar-Tal D. (1998) Psychological Dynamics of Intractable Ethnonational Conflicts: Israeli-Palestinian Case. *American Psychologist*, 53(7), 761-770.
- 5) Bal-Tal, *op. cit.*
- 6) Kabat-Zinn, J. (2005) *Coming To Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*. NY: Hyperion.

橋詰良一「家なき幼稚園」における教育実践

—教育空間としての自然—

米津美香（東京大学大学院 教育学研究科 博士課程）

1. はじめに

近年、知識教授とは違った形で、自然とのつながりを重視する幼児教育の試みが注目され、また実践が積み重ねられている。自然の中に教育という営みを実現させた「家なき幼稚園」の実践は、日本においても「森の幼稚園」等が広まりをみせるなか、今日の保育を考える際、再評価すべき重要な示唆を含んでいるだろう。本発表では、橋詰が当時の既存の教育をどのように乗り越えようと、また折り合いをつけつつその思想・実践を展開していったのか、彼の「自然」概念に焦点を当てて考察することとした。

2. 研究方法

本発表では橋詰の著作および「家なき幼稚園」の実践記録の分析を通じ、橋詰良一の「自然」概念、特に単なる物理的空間を超えて、自然との共振・共鳴を実現可能にする「教育空間としての自然」としての役割に着目し、ホリスティックな学びとしての「家なき幼稚園」の実践とそこに見られる思想の再検討を行った。

3. 考察

上述の課題に向け、以下の三つの側面からアプローチを試みた。

①「家なき幼稚園」構築の土壌

本節では、橋詰が「家なき幼稚園」を試みるに至った歴史的・思想的背景および当時の時代状況について検討した。1920（大正9）年は橋詰の教育を理解していくうえで重要な年である。当時新聞社に勤めていた橋詰は社命で訪欧した際に現地で病を患い、翌年帰国を余儀なくされた。橋詰は、療養生活中、幼児期の子どもを大人の世界に囲い込むことに危惧を抱いた。彼は、人と人との相互生活の基調を整えるためにも、幼児自身の内省をさせるためにも、幼児は幼児同士の世界に置かれなければならないと考えた。「子供は子供同士の世界へ」というフレーズは、橋詰の実践を理解するうえで重要であろう。この「子供同士の世界」を実現するために彼が選んだのは、「大自然の世界へ」という道であった。橋詰は「幼児時代に於いて自然と親しむ」こと、自然を通じて「自然を支配する所の神の靈」に通じること、「自然に没入すること」の重要性を指摘

している。

②開かれた学びの場

大正期は、園外保育が試行錯誤された時期であった。これらの園外保育と橋詰が試みた「家なき幼稚園」の決定的な違いは、自然そのものを園舎とすること、「家」から自然へと子どもたちを解放するという意図の下行われた点であった。橋詰が目指したのは、子どもの健康促進、自然との触れ合いを通じて子どもが新たなことを学んでいくこと、といった教育/保育方法上の問題にとどまらず〈自然のなかで保育を行うこと〉そのものを教育/保育目的とするような試みであった。

③「自然」概念と「家なき幼稚園」の実践

彼は「家なき幼稚園」について、その目指すところを以下のようにまとめている。「(一) 誰にでも出来る安全なこどもの國 (二) 若き女性と、幼児との自然接触 (三) 自然の児童愛道場 (四) 母と姉とのつくる子供の國」。子どもたちは自然の息遣いや動物、植物などに触れ、自分を取り囲む万有を感じ取っていった。その自然は必ずしも美しいもの、教育的なものであるとは限らない。恐ろしく恐怖の対象になるものもあるだろう。自然とは本来それらの両面を備えたものである。本来の自然の姿にじかに触れること、区切られない時間と子どもの目の前に現れては消えていく刹那的な対象が、子どもの興味の変化と呼応し、内的自然の発露を無理のない形で可能にしていた。

4. おわりに

本発表では、上記の検討を通じて、橋詰が抱いていたのは、自然を対象として見る、もの的な自然観ではなく、自然を、子どもが本来在るべき場として捉えるような自然観であることを明らかにした。また、「家なき幼稚園」において、自然は子どもが保育者や子ども同士の関わりの中で日々を紡いでいく生活の場、本来の自分の体のリズムで生きられる場であり、そして自然は子どもの内にあり、それらは互いに呼応しているという実践上の特徴を提示した。

文献

橋詰良一（1928）『家なき幼稚園の主張と実際』（東洋図書）

福祉領域における援助者の自己覚知に基づいた学習 —現場介護福祉士を対象とした研修を事例として—

大山博幸（十文字学園女子大学）

1. はじめに

従来、自己覚知概念はソーシャルケースワークの専門的援助関係の文脈において特にスーパービジョンの必要性とともに論じられ重視されてきた。近年では社会福祉における自己覚知の定義、その構造や内容的区分、相談援助における専門的援助関係との関連などについて明らかにする、いわゆる自己覚知論への取り組みが試みられている。本論では、近年の自己覚知論から広がりつつある自己覚知概念の論点を整理し、また「気づき (awareness)」のより本質的な意味を人間性心理学の見地から問い直す。そこから、自己覚知を援助者における学習の文脈に位置づけしたうえで、その学習の領域や方向を明示することを試みる。また自己覚知に基づいた学習の実際の事例として、平成24年12月に行われたS県の事業である認定介護福祉士養成研修本講義受講者を対象とした研修での筆者の取り組みを紹介する。

2. 自己覚知に基づいた学習の領域と方向

筆者は自己覚知に基づいた学習の領域・方向とその関連を示すことを試みた (図1)。



図1 自己覚知に基づいた学習の領域・方向

自己覚知の学習における領域は、自己覚知の自己概念的次元と実存的次元を対極とする軸、援助者の変容的側面を含む内的世界と援助者の行為や活動的側面を含む外的世界を対極とする軸によって「関係性の読みぬき」と「クライアント理解」、「個人的な前提の意識化」と「未完了な問題の取り組み」、「問題解決を指向する専門性の向上」と「反省的実践家モデルの適用」、「社会的問題の実感」と「共生感覚の経験」の4つに

区分される。また各4つの領域においてそれぞれ「ケアする人としての共感」、「自己概念の変容」、「専門性の意識化」、「共生への指向」といった学習の方向が示された。左下の領域は「ケアする人としての共感」の方向が援助者の存在すなわち「あること (being)」の次元に根差したものであるのに対し、その対極の右上の領域は専門的な知と具体的な実践行為により焦点が当たっていることから「なすこと (doing)」の次元に根差している。また左上の「自己概念の変容」の方向はより心理的文脈をもつのに対し、その対極の右下の「共生への指向」の方向はより社会的文脈をもつ。

これらの4領域は相互に関連しあっている。援助者の自己覚知の方向によって、複数の領域での学習が焦点になる場合もあるし、ある一つの領域にのみ焦点が継続し続け、他の領域は常に背景に沈み続けるということもあろう。

援助者は自らの援助実践において自己覚知に基づいた学習の内容や方向を確認することができ、かつ自己覚知を基に何を学び、どのように援助実践に活用していくかを知ることができる。また自己覚知の深度とそれが向けられる広がりを明示することで、援助者は、真に全人的 (ホリスティック) な存在として浮かび上がってくる。クライアントの問題解決あるいは社会変革の諸活動に従事するための援助者における自己覚知に基づいた学習は、援助者自身の全人的な変容を内包することすなわち援助者自身が変換すること、変わり続けていくことを意味する。それは援助者が援助実践を通じた変容的な学習の過程に身を置いていることの自覚でもある。

3. 事例：現場介護福祉士を対象とした研修

自己覚知に基づいた学習の実際の事例として、平成24年12月に行われたS県の事業である認定介護福祉士養成研修本講義受講者を対象とした研修での筆者の取り組みを紹介する。

3.1. 対象と手続き

平成24年12月に行われたA県の事業である認定介護福祉士養成研修本講義受講者87名 (男性37名、女

性50名。なおデータは欠損値を含む)を対象とした。本研究事例においては、調査を行うに当たり本研修のはじめに、本研修受講生に調査協力を依頼した。調査は、無記名の質問紙形式で行い結果は統計的に処理するため個人は特定されないこと、また調査結果は研究者が研究の目的にのみ使用し、本研修の成績評価とは関連がないことを伝えた。また本研究を学会発表、報告することの了解をS県研修担当者から得た。

本研修中、自己覚知に関する内容の講義をした後、沢崎(1993)の自己受容測定尺度を実施した。次に自己覚知に基づいた学習教材として筆者が、国内の代表的なゲシュタルト療法家である百武(2004)を参考に作成した、「気になるご利用者(ご家族)になってみる」ワークを実施した。ワークの手順を以下に示す。

- ・2人1組になる。
- ・向かい合わせにおいた椅子を2つ用意する。
- ・ワークを体験する側は椅子に座りワークを教示する側はそばに立つ。
- ・パートナーは、以下の手順でワークを教示、促進する。体験する側のペースに合わせてゆっくりと行う。
- ・普段の仕事の中で、気になるご利用者を一人選ぶ。
- ・向かい側の空椅子に、そのご利用者が今、座っていると想像する。その際パートナーは体験者に相手のイメージを促すような声掛けをする。
- ・そのご利用者に何か伝えたいことなど、言葉が浮かんできたらそれをご利用者に伝えてみる。
- ・向かいの椅子に移り、今度はご利用者になってみる。その際パートナーは体験者に相手になってみることを促すような声掛けをする。
- ・向い側の椅子に座っている『わたし』に何か伝えたいことを言葉が浮かんできたらそれを『わたし』に伝えてみる。
- ・向かい側の最初の椅子に移り、『わたし(自分)』に戻る。そして先の、ご利用者から(今座っている位置の)『わたし』へメッセージがあった場合、その言葉を受け取ってみる。
- ・もう一度向かいの椅子のご利用者を見てみる。そして、何かご利用者に伝えたいこと、言いたことが浮かんできたら、それを伝えてみる。
- ・終わったら体験者、教示者の役割を変えて行う。終了後、どんな体験であったか相互に振り返る。

実施の手順としては、最初に筆者があらかじめ作成したワーク実施マニュアルを配布、説明し、筆者(研修講師)が任意の受講者を対象にワークを教示する促進者となってワークのデモンストレーションを行った。その後受講者二人一組で、一人はワーク実施者として、もう一人はそのマニュアルを用いてワークを教示する促進者としてワークを行ってもらった。ワークは一人が2回(2場面)ずつ交互に行った。ワーク実施直後、ワーク実施直前に行った自己受容測定尺度及び、主に

理論モデルとなる自己覚知に基づいた4つの学習の領域・方向(大山, 2012)に基づいて筆者が独自に作成した本ワークの実施に関する調査票(ワークを体験したことに関する質問42項目、パートナーに教示したことに関する項目6項目、いずれも5段階評定。および本ワーク体験に関する自由記述を求める質問1項目。対象者自身に関する属性を問う質問4項目<性別、年齢、就業経験年数、習得している関連資格>)の記入を無記名で求めた。

3.2. 結果と考察

事例研究における結果では、ワーク実施前後に行った自己受容測定尺度においては、実施後の得点の平均値は実施前の得点の平均値に対して上昇しており有意であった(表1)。

表1 自己受容測定尺度得点の結果(35項目、5件法。得点の範囲は35~175)

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	α 係数
ワーク実施前	86	73	159	112.15	19.40	0.93
ワーク実施後	84	74	167	117.64	20.63	0.94
有効なケースの数(列)	83			t(82)=5.45, p<.001		

また独自に作成した本ワークの実施に関する調査票の項目のうち、自己覚知に基づいた学習における4つの領域・方向に対応して作成した24項目に対してSPSSを使って探索的因子分析(最尤法、プロマックス)を行ったところ、「今ここ、及び自己概念への気づき」(10項目 $\alpha = .90$, $N=84$)、「援助・支援改善に向けての手がかりの明確化」(5項目 $\alpha = .82$, $N=86$)、「専門性の意識化」(3項目 $\alpha = .81$, $N=87$)の3因子が抽出された。また自由記述からも自己覚知に基づいた学習がなされたことが読み取れる個々の記述が確認された。

3.3. おわりに

本研究結果から、研修という場の中で、多数の学習者に対して学習者同士によってワークマニュアルを活用し短時間のうちに実施するワークであったものの、おおむね本ワークによって、学習者において自己覚知が促進された、あるいは自己覚知に基づいた学習が促進されたことが示唆された。しかしながら本教材としてのワーク運用に関する課題や学習者個々の学習結果の差異に関する分析の必要性など、今後の課題がある。

参考文献

- 1) 大山博幸 福祉領域における援助者の自己覚知に基づいた学習—省察的・変容的学習の次元へ— 十文字学園女子大学人間生活学部紀要第10巻 2012
- 2) 百武正嗣 エンプティチェアテクニック入門. 川島書店 2004

ゲーテ自然科学の実践的応用としての「フォルメン線描」 —シュタイナーの「フォルメン」とクレーの「フォルムング」—

井藤元（大阪成蹊短期大学）

1. はじめに

本報告は①シュタイナー教育における「フォルメン線描」をゲーテ自然科学の実践的応用として位置付け、②さらにはパウル・クレーの「フォルムング」概念との対比によって「フォルメン」の特質を明らかにすることを試みたものである。ゲーテ、クレー、シュタイナー、この三者を並べてみることにより、シュタイナー教育における「フォルメン」の特質が立体的に描き出されることになる。まずはクレーの「フォルムング」概念に光をあてることから議論を始めた。クレーの芸術観、特に彼の「形態」への眼差しの出自を探っていくと、ゲーテ自然科学（形態学）との類縁性をはっきりと浮き彫りになる。

2. クレーの芸術論—運動としての「フォルムング」、 終点としての「フォルム」

「フォルムング (Formung)」は動詞 *formen* (作り上げる、形成する) の名詞化であるが、その語尾 *-ung* は動作・行為のプロセスを意味するので、「フォルムング」はフォルメンしてゆくプロセスを意味する。このプロセスという点について、クレーは「フォルムング」を「欲求から出発し、完成したフォルムに向かう道」(傍点：筆者) と定義する。クレーは、生成、運動としての「フォルムング」と、静止、終着としてのフォルムを対比的に論じ、完成されて静止したフォルムが重要なのではなく、フォルムを作り出す過程・運動としての「フォルムング」を重視した。フォルムの真の姿は、出来上がったフォルムではなく、生成・成長してゆくプロセスにある。「生成 (Werden)」はクレーの造形理論の核ともいべき基本概念であった。彼は「生成」にはエネルギーが働いていることから、フォルムをエネルギーの相で捉えた。そして、音楽・文学との対比により、フォルムを「時間」の流れの中に呼び戻したのである。そしてクレーは、フォルムが内的必然性から生じることを強調した。フォルムは「勝手気ままなたわむれの結果」生み出されるのではなく、「内的必然性」から生み出されるというのである。

3. ゲーテの「形態学」—ゲーテ的自然観の特徴

さて、こうした主張は詩人ゲーテの自然観と多分に親和的である。ゲーテは、芸術なくしては永遠に謎のままであるような自然の秘密を解き明かすことを芸術家の本務と考えた。彼にとって自然研究と芸術活動は不可分だったのである。ゲーテはフォルムを静的にではなく、力動的に捉えることの重要性を訴え、「形態学 *Morphologie*」を確立し、ニュートン的な「灰色の自然科学」に対し「緑の自然科学」を標榜した。現在、ニュートン以来の近代科学を乗り越えるものとして、ゲーテ自然科学への再評価がなされている。その際に特に注目されるのが、ゲーテの自然に対する態度、彼の自然観察の方法である。機械論的説明によらない、もう一つの科学がゲーテのうちに見出されるのである。こうしたゲーテ的自然観の特徴は次の四点に要約が可能である（第一に自然のなかに超自然的なものを見る汎神論。第二に超自然的なものを見出す手立てとしての直観。第三に直観によって、数値的結果を求めめるのではなく可視的自然・具体的形象に迫ろうとする一貫した姿勢。第四に「一（原型）と多（メタモルフォーゼ）」の緊密なる連関）。

4. ゲーテとクレーのミッシングリンク

だが、クレーとゲーテ形態学の類似が指摘され、両者のあいだに明らかな類縁性がみてとれるものの、不思議なことに、クレーの著書や日記には、ゲーテ形態学への言及はほとんど見られない。ゲーテ形態学からの影響を裏づける直接的な証拠を、我々はクレー自身が遺したテキストからは得られないのである。では、両者の思想的類縁性はいかにして説明可能となるのだろうか。ここで一つの仮説を立てることにしたい。すなわち、クレーとゲーテのあいだに両者を理論的に媒介する人物が存在していたのではないかという見立てである。そして、その仲介人がルドルフ・シュタイナーだったのである。クレーの日記には幾度もシュタイナーの名が登場し、実際、彼はシュタイナーの講演に足を運び多大な影響を受けたとされている。シュタイナーはゲ

ーテ自然科学研究者として思想家としての第一歩を踏み出した。そして、ゲーテ自然科学を人智学の思想的基盤に据えている。クレーのうちにゲーテ的自然観が現われ出ていることの理由を、両者の直接的関係のうちに辿るのではなく、そこにシュタイナーを介在させてみるということ。シュタイナーはゲーテ自然科学を高く評価し、生涯にわたってそれを自らの認識論的基盤に位置づけた。我々が感覚界を正しく認識すれば、それが常に精神の現れであることが見出されるということ、シュタイナーはゲーテを通して学んだ。シュタイナーはゲーテ的自然観のこうした前提を自らの理論的基盤に据え、ゲーテの「形態学」を背景として、これを実践に応用し、「フォルメン」というシュタイナー教育独自の教育方法を採用するに至った。

5. おわりに

本報告では、両者を媒介する第三項として、あいだにシュタイナーを置き、改めて三者を直列に繋ぐことにより（ゲーテ→シュタイナー→クレー）、クレー研究史において度々指摘される疑問（なぜゲーテからの直接的影響関係が実証できないか）に対し、一つの回答を与えることを試みた。クレー研究史においてシュタイナーが検討対象となることはない。同様に、ゲーテ研究者からも、シュタイナーは（彼が数多くの重要なゲーテ論を遺しているにもかかわらず）ほとんど顧慮されることがなかった。ゲーテ・クレー研究の盲点とも言うべきシュタイナーを差し挟むことで、ゲーテ、クレー間に存在していた段差は、その隔たりの解消へと導かれるように思われる。そして三者の直列的連関を、今度はシュタイナーを基点として再吟味すること、筆者の関心はこの点にある。シュタイナー教育が教育実践の場で脚光を浴びる一方、その思想は依然、人智学特有の独特な言説によってアカデミズムから敬遠され続け、思想研究の場で黙殺されており、現状において十分な研究蓄積を持つに至っていない。これはひとえに、シュタイナー思想の特異さに起因している。たとえば「フォルメン」はしばしば「エーテル体」に働きかける実践として解説がなされる。そうした説明がシュタイナー教育の閉鎖性を助長させるものとなることは疑いえない。シュタイナーの教育思想をそうした閉鎖性から解放するためには、その教育メカニズムの構造的把握が必要である。この文脈から再度本報告の目的を述べるならば、本報告は、ゲーテ、クレーとの比較検討を通じて、シュタイナーの教育

実践が孕む閉鎖性の解除を目指す試みということになる。ゲーテ、シュタイナー、クレーの形成する磁場において、あらためて「フォルメン」を吟味し、「フォルメン」をゲーテ自然科学の実践的応用としてみるということ。これにより、人智学的意味づけとは別の仕方、この特異な実践の意義が説明可能となるように思われる。すなわち、「フォルメン」は、①「フォルム」を生み出す過程、形成へと眼差しを向けることにより、静止した「フォルム」を絶えず形成過程へと還流させ、自然を動的に捉えること、自然の生成の瞬間に立ち会うことを促す実践である。②創造的多様性を内に含んだ必然性（メタモルフォーゼと原型）の体験であり、多様な自然を生み出す「原型」を直観する実践である。③その個々の生成のうちに、常に「根源的なもの」（原型）を見出す実践である（原型は彼方に存在するのではない）。では、こうした特異な実践を通じて、いったい何が目指されているのだろうか。その目的を端的に言い表すならば、「自由」の獲得である。シュタイナーは、ゲーテ自然科学を出発点とし、のちに独自の思想である人智学を確立した。人智学、及びシュタイナー教育の最重要課題は、「自由」の獲得にあり（シュタイナー教育は「自由」への教育を標榜している）、その思想は、まさに「直観」に基づくゲーテ的自然認識を人間の自己認識へと応用したものに他ならない。自然のうちに常に現われている「精神的なるもの」は、眼差しを自分自身に転じてみるならば、自然同様、人間のうちにも作用している（こうした考えは、ゲーテ、クレーのうちにも見られる）。我々のうちに存する「精神的なるもの」を認識すること＝自己認識こそが、「自由」獲得のための必要条件となるのであった。そして、ゲーテ的自然認識は、そうした自己認識のための前提（準備）とされるのであった。ゲーテ、クレーと並置し、ある共通の自然観のもとでシュタイナーの教育理論を再吟味した時、彼の教育実践は、単なる特殊事例としての例外的位置づけを脱し、共有可能性に拓かれるように思われる。

【参考文献】

- Klee, P. 1970: *Unendliche Naturgeschichte*, Schwabe & Co. Verlag, Basel/Stuttgart
高橋義人 1988: 『形態と象徴』、岩波書店
前田富士男 1976: 『『自然研究への道』—パウル・クレーにおけるゲーテ—』、『ゲーテ年鑑』第18巻、日本ゲーテ協会

規律＝訓練としての点前

フーコーの理論的検討と茶道のテキスト分析を通じて

蒲生諒太（京都大学）

1. 問題と目的

和田(2002)は近代日本の教育学へ反省を促す中、久松真一「茶道哲学」に注目する。茶道研究は『茶の本』以降、理論的な側面が強調され(田中, 1999)、禪的な要素を見出す傾向がある(「茶禅一味論」、熊倉, 1999)。久松「茶道哲学」もこの流れに位置しており、禅思想の依拠する茶道の精神性(茶道を通じた内面の形成)が教育学で検討されている。

ところで茶道における点前は人前で茶を点てる茶道独自のものであるが長年、茶道研究で触れられなかった。その中で加藤(2004)はミシェル・フーコーの「規律＝訓練(discipline)」という視点から点前を検討した。加藤(2004)によると点前は身体から入って精神をコントロールする鍛錬(discipline)である。点前の検討は禅思想に依拠したものではなく、茶道独自の「身体性から生まれる茶道の精神性」を描き出す。加藤は点前を「従順な身体」を作る鍛錬としたがこの点是不十分ではないかと思われる。実際、点前は自己の身体を統御するための鍛錬ではないのか。

本研究の目的はこのような茶道独自の精神性研究を踏まえた上で点前を自己統御としての「規律＝訓練」として描き教育学への示唆を引き出すことである。

2. 方法

研究の手順として二つの段階がある。まずは「規律＝訓練」概念の検討である。これはフーコーが「規律＝訓練」論を展開した『監獄の誕生』をもとに「自己統御としての規律＝訓練」の姿を描き出すものである。

次に点前についてテキスト分析である。「権力技術」、「自己統御」両視点から茶道テキストを分析し比較し点前がどちらの「規律＝訓練」か、検討する。そこでは次のようにテキスト分析を取り扱う。家元制度において家元の教えである「テキスト」は一定の権力性を持つ。この理解を念頭に表千家、裏千家のテキストをもとに分析を行った。分析では両流派共通の事項を示した。点前は基本とされる「運び点前」の中でも「風炉」の点前を選んだ。テキストは家元監修のものをなるべく利用した。テキストは次のものであった。

- 千宗室(2010)『裏千家茶道点前教則②』淡交社

- 千宗左(2001)『表千家茶の湯入門(上)』主婦の友社
- 堀内宗心[指導](2001)『お茶のおけいこ 2、4』世界文化社

3. 結果

(1) 「規律＝訓練(discipline)」概念の検討

フーコーは権力技術としての規律＝訓練という概念を提示した。それは身体を細部にまで取り締まるものであり(SP, 138, 142)、身体の「逸脱(écart)」(SP, 181-182, 182-183)をなくし身体を「規格化」する(SP, 185, 186)。そこでは「精確な命令組織」が必要とされる(SP, 168, 168)。この技術は目ざすのは「従順な身体(corps dociles)」の完成である。権力技術としての規律＝訓練はまなざしの内在化を促すがその例が「一望監視施設(panopticon)」である。これは監視・管理する「まなざし(regards)」がなくとも従順な身体自身が代理人として監視・管理する施設である(SP, 202-203, 203-204)。

一方でフーコーは自己統御としての規律＝訓練という概念も提示している。そもそも「規律＝訓練」は様々な技術の寄せ集めである。そこで利用されたものの一つが自身の身体統御(maîtrise)を目的とする「規律＝訓練」(SP, 138-139, 142-143)である。自己統御としての「規律＝訓練」はフーコーの「生存の美学」(自己を芸術的な作品として練り上げる営み Foucault, 1984=1986) 研究と類似している。

(2) 「点前」についてのテキスト分析

点前＝「権力技術としての規律＝訓練」という加藤(2004)の再検討を行った。ここではフーコーが示した「権力技術としての規律＝訓練」の特徴をもとに点前を分析した。点前では手順が道具の運び入れから点茶まで細かく規定されている。これは規律＝訓練の「ある時間内での活動の精密化」という項目に当てはまる。さらに点前では座り位置、手の置き方などの「立ち居振舞い」が規定されており、「動作と姿勢全体の関連づけ」という規律＝訓練の特徴を満たす。最後に「身体とモノとの相互関連」という規律＝訓練の特徴であ

るが、これは二つの項目に分けられる。一つ目は「正しい場所に道具を置く」である。点前では「拝見」時の両器の位置など畳目によって道具の置き場所は詳細に規定がなされている。二つ目に「道具を性格に扱う」である。点前では服紗さばきなど道具の扱いが全てにおいて規定されている。このように見ると点前は「権力技術としての規律＝訓練」を満たしているように思われるがそもそもの「従順な身体」を直接形成する装置/命令組織がない。

そこで次に点前＝「自己統御としての規律＝訓練」の検討に移った。自己統御としての規律＝訓練には明示された特徴がないため、点前の特徴から自己統御的性格を描いた。点前の習得は道具の扱い、配置場所などの記憶である。これまで特徴を検討した点前という身体活動を記憶する。また、点前には多様性があることにも注意したいが、ここでの多様性は主に個々別々の扱い方がある道具の多様性から生まれる。それら活動の基準は茶室である。道具の配置や歩き方の基準が畳を敷いた茶室の構造に依拠している。たとえば、点前での歩き方は規則的に敷かれた畳内部を決まった歩数と間隔で歩くことで規定される。このような点前はそれ自身に身体の自己統御を崩す装置を内包している。まず、道具の多様性がある。風炉一炉や棚、棗、水指、蓋置など季節や場面によって変化する一方でそれぞれの扱い方が異なる。これは記憶の混乱を生じさせる。次に点前の微細な動きという特徴である。点前では膝前の限られたスペースで細かな動きを滑らかにすることが求められる。それはマイクロスリップ（行為の淀み 鈴木ら、1997）を抑制する必要がある。点前は活動の微細な混乱とその統御を求めるのである。最後に茶室の差異である。茶室には多様性があり、たとえば、床の間の位置が逆（逆勝手）など茶室構造、京間一江戸間の違いなどである。床の間の位置は点前の多様性を生み出し、畳の大きさの違いは自動化された身体活動を不可能にする。ここに空間に基づく記憶の混乱が生じるのである。

4. 考察

(1) 結果の検討

以上の分析結果から点前は「権力技術としての規律＝訓練」というよりも「自己統御としての規律＝訓練」であること、さらには自己統御を高めるというよりも自己統御を崩すことで自己統御を求めるという構造があることが分かった。その構造とは、まず自動化の困難性から出発する。身体活動の自動化（自己統御を無意識に行う）は様々な要因で困難になる。絶え間ない

自己統御が点前では求められる。その自己統御のために必要なものが身体への気づきである。自己統御は規範となる点前の型と実際の自己身体との開きを埋めることであり、そのためには身体への気づき（自覚 awareness）が必要である。この気づきを促すために稽古＝まなごしの内面化が重要になってくる。稽古は先生のまなごしを通して自己の身体を見つめる。稽古は身体への気づきを促すために「まなごしの内在化」を行うものと理解できる。

(2) 総合考察

点前は一義的に「自己統御としての規律＝訓練」である。つまり、点前において必須な精神性は点前を正しく実践するための「身体への気づき」なのである。それは禅思想に依拠した茶道の精神性ではなく、点前という身体性によって生まれる茶道独自の精神性である。点前の失敗を指摘されることで自己欠如の意識が派生するなら、そこに「権力技術としての規律＝訓練」という加藤(2002)が指摘した点前の特徴が生まれる

このような点前＝「自己統御としての規律＝訓練」という理解は、点前が先生―弟子の権力関係を内包することで自己統御を高める「権力を利用した自己形成」であることを示す。点前は権力性を自律的な自己形成に転じさせることで自己統制を高めようとする技術として理解できるのである。

文献

- Foucault, Michel. (1975) *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard. (田村俣(訳) (1977) 『監獄の誕生』新潮社) (引用に際しては「SP」と表記後、原著、翻訳書の順でページ番号を指示)
- Foucault, Michel. (1984) *L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard. (田村俣(訳) (1986) 『快楽の活用』新潮社)
- 加藤恵津子(2004) 『<お茶>はなぜ女のものになったか』 紀伊国屋書店。
- 熊倉功夫(1999) 「茶道論の系譜」(熊倉功夫、田中秀隆編『茶道学大系(1)』淡交社所収)
- 田中秀隆(1999) 「茶道文化論の構造」(『茶道学大系(1)』所収)
- 和田修二(2002) 「久松真一と茶道」『佛教大学教育学部論集(13)』 pp. 1-12.