

# ホリスティックな臨床教育学— その(1)—

高 橋 史 朗

はじめに

- 1 なぜ「学校教育の基調の転換」が必要か
- 2 「生きる力」が育たない根因
- 3 ポスト・モダンの教育への転換
- 4 ホリスティック医学の設立
- 5 行動医学と人間性心理学
- 6 トランスパーソナル学会とアドラー心理学
- 7 「育てるカウンセリング」
- 8 「ケア」とは何か
- 9 「癒し」とは何か
- 10 ホリスティックな新パラダイム
- 11 「第三の教育改革」と二大教育観
- 12 「ホリスティック教育」とは何か
- 13 三つの立場（伝達・交流・変容）
- 14 ホリスティックな教育課程と教師
- 15 エコロジカルな感性
- 16 感性とは何か
- 17 知の統合と価値の融合
- 18 創造的自己実現活動と感性の評価
- 19 臨床教育学の課題
- 20 臨床教育学の「臨床」の意味
- 21 臨床教育学の性格と教育病理への視座
- 22 ホリスティックな臨床教育事例のモデル
- 23 教育相談の新しい視座

はじめに

近年「臨床教育学」への関心が高まりつつあるが、この「臨床教育学」(clinical pedagogy)という言葉は戦後の西欧の教育学界で最初に用いたのは、オランダのランゲフェルトであった。

この「臨床教育学」がわが国で公式に認知されたのは、昭和63年に京都大学教育学部の大学院に「臨床教育学専攻」が設置されたのが最初で、以来、類似した考え方によって各大学の大学院に新しい講座が次々に開設されつつある。

京大の同専攻は、通常の大学院生のほかに学校教育や心理相談、医療福祉等の分野で専

門的経験を有する社会人を在職のまま入学させ、臨床心理学と教育学を統合した、より包括的で実践的な青少年の発達研究と、より高度の助言指導の研究者や指導者の養成と再教育を目的とする専攻として新設され、臨床教育学・臨床人格心理学・臨床心理学・教育人間学の四講座で構成されている。

臨床教育学講座は、心理教育相談活動の実験経験に即して、臨床心理学と教育学を統合した新しい実践的教育学の創出を志向しているところに最大の特徴があり、実際的な教育経験の学としての教育学の創造と、借り物でない自分の教育観、人生展望の確立という中堅教師の発達段階に応えようとした試みとして、今後の教育研究と教員研修の新しい方向性を示すものとして、大いに注目される。

筆者も玉川大学大学院博士課程で「ホリスティックな臨床教育学」講座を担当しているが、神奈川県教育委員会で登校拒否対策の審議会の専門部会長として父母向けパンフレット『学校に行けない子供たち』を責任編集した。

様々な立場の人々と登校拒否問題について討議し、臨時教育審議会の専門委員として制度改革の論議に三年間参画させていただいた貴重な体験を踏まえ、今度は視点を転換して、実際に子どもと教師、親と触れ合う中で、教育現場から「深い知恵と優れた実践を掘り起こす」ために、十年間、全国の教育現場を訪ねてきた。

今日の教育の危機は、人類史的・文明論的危機の全体的文脈において把握する必要がある。今日の危機をもたらした近代とその延長線上にある学校と教育学のパラダイムを根本的に見直す必要がある。

登校拒否などの子どもの「問題行動」の背景には、病める近代文明、社会などの根の深い問題が胚胎しており、その問題を素通りして、子どもの「不適応」のみを問題視し、現象にあらわれた「問題行動」に対する「対症療法」とどまってきた従来の指導のあり方を改めない限り、もはやこれらの問題を根本的に解決することはできない。

今日の教育の危機を乗り越えるためには、新たな学問としてのホリスティック(全体的、包括的)な臨床教育学を樹立し、危機を克服する具体的な教育実践のあり方を明示する必要がある。

教育現場で次々に生起している新たな課題に教育学が「不適応」になり、学校と教師の「不適応」も深刻化している。

それ故に、「客観的観察者」ではなく、「現象に自らかかわる」研究者が教育現場と密接な関係をもちつつ、自らが切実に主体的にかかわっていった体験をもとに、そこから得られた知見を体系化し、理論と実践の往復運動を積み重ねる中で、さまざまな分野の研究者と実践家の協力のもとに、新たな学問としてのホリスティックな「臨床教育学」を樹立していくことが求められているといえる。

本論文は、その口火を切るささやかな試みにすぎないがスペースの都合で、全体の三分の一をまず掲載する。全体の構成は冒頭に述べた通りである。

## なぜ「学校教育の基調の転換」が必要か

中央教育審議会の第1次答申は、「これからの学校は、〔生きる力〕を育成するという基本的な観点を重視した学校に変わっていく必要がある」とした上で、「知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換

を目指す」と明記している。

そして、「これからの学校像」として、「子供たち一人ひとりが大切にされ、教員や仲間と楽しく学び合い活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感し……子供たちを、一つの物差しではなく、多元的な、多様な物差しで見、子どもたち一人ひとりのよさや可能性を見いだし、それを伸ばすという視点を重視する」としている。

さらに、「学校教育の基調の転換に向けた教員の意識改革も極めて重要である」と指摘しているが、このような「学校教育の基調の転換に向けた教員の意識改革」が一体なぜ必要なのか。

それは、一言でいえば、明治以来の学校システムが金属疲労しているからである。明治以来のわが国の学校は、急速な近代化を国策とする政府の主導によって制度化され、産業化時代に適応できるように、知識や技能を「身につけさせる」ことによって、国家の側からは近代化に必要な「人材」の育成と選抜、親の側からは「末は博士か大臣か」を目指す「立身出世」のための機能を果たしてきた。

また、戦後は工業化社会と情報化社会に適応できる、民主主義の担い手を育成することを目指して学校教育が行われてきた。これらの限定された要請に応え役立つ人間が優等生として評価され、応えられない人間は「落ちこぼれ」と見なされた。

いじめや登校拒否、高校中退の増加などの今日の教育荒廃は、近代産業社会を担う予備軍養成所としての近代学校システムに対する、子供たちの「異議申し立て」にほかならない。つまり、学校文化の基礎となってきた秩序、管理、統制、暗記、従順などから子供たちが「逃走」し始めたのである。

近代産業社会を支えてきたのは、大量生産順応型の「まじめ人間」であった。そのような人たちにとって、学校へ行って静かに授業を受けることは「当たり前」のことであった。しかし、今子供たちはこの「当たり前」を疑い始めたのである。

上田紀行（東京工大大学院助教授）が指摘しているように、偏差値の教育への導入が見逃せない意識の変容を生んだ。点数より偏差値が問題になるシステムに変わったことによって、他者は順位という目に見える他者から目に見えない他者へと変化し、見えない全体的システムの中での相対的位置を少しでも上げていくことが求められるようになった。

偏差値時代以前であっても、受験する学校の格付けはあったが、ある目標とする学校がまずあって、そこへの入学を可能にする成績をめざすというのが普通であった。しかし、偏差値が徹底してくると、そのプロセスは逆転し、志望校は偏差値によって自と決定されてくるようになる。すなわち、偏差値という相対的な位置づけがまずあって、その偏差値に見合う学校を受験するよう指導される。

つまり、学校の校風や学校の特色といった内的要因よりも、単に偏差値という相対的な指標によって学校を選び、学校自体と自分自身との必然的な結びつきは非常に弱いものとなる。自分はたまたまその偏差値だったからその学校にいるに過ぎないのである。

このように相対化されたシステムの中であって、自分自身の存在意義、かけがえのなさが失われてしまうのは当然の帰結といえる。今日の教育荒廃は、通時的な差異化によっても、共時的な差異化によっても私たち一人ひとりのアイデンティティーがもはや支えられなくなったということを如実に示している。

アメリカの心理学者・マズローの人間の欲求の五段階説によれば、生理的欲求、安全欲求、愛情・所属欲求、承認欲求という欠乏欲求の上に自己実現欲求がある。この考え方を

学校教育にあてはめてみると、教師に期待されたのは知識を伝達することで、子ども一人ひとりの自己実現欲求を満たす必要性はほとんど認識されてこなかった。

しかし、合理化、効率化を目指してきた近代の文明、産業化の原理そのものの問い直しが求められている今日、近代産業社会を担う予備軍養成所としての役割を果たしてきた学校の在り方を根本的に見直し、学校教育のパラダイム転換をはかる必要がある。経済成長のための手段と見なされてきた学校から学ぶこと自体に喜びを感じ、追究すること自体に生き甲斐を見いだすような学校に転換する必要がある。

## 「生きる力」が育たない根因

「先生！ なぜ学校へ行かなければならないのですか？ 生きて何の意味がありますか？ 私にも生きる価値がありますか？」という子供たちの切実な問いに対して、「そんなことに悩んでいる暇はない。とにかく今は勉強に専念して、志望校に合格してから考えなさい」と、人生や自分に対する悩みに真正面から立ち向かうことを避け、“先送り”させる教師が多い。

自殺したある女子中学生（尾山奈奈さん）は「学校なんて大嫌い。みんなで生命を削るから」と遺書に書き、小学校五年生で自殺した杉本治君は「学校なんか破産させてしまえばいい」と言った。また、多くの不登校児は「学校へ行けば、自分が自分でなくなってしまう」と訴える。また、次のように訴える子もいる。

「競うべきものでないものが、競わされていることに気づいたのです。絵や音楽というのはその人の考え方や生き方の表現方法であり、それを認め合うことはできても、競い合うことはできないと思うのです。競わないといけなければ、それはとても悲しいのです」

「一人ずつみんなの前で歌わせたり、楽器を吹かせたりするのが嫌だった。音楽ってもっと楽しいものなのに、ずっとそんな事を考えていた」

本来喜びの創造と発見の場である音楽や絵の授業までもが競争の場と化し、子どもの学校における全ての行為が量的な数値に置き換えられ、合理的な基準に基づいて評価され序列化されていく。

度重なる「テスト戦争」（杉本治君の詩のタイトル）や偏差値偏重教育によって、自分自身がどんどん相対化（「相対化」とは、自分自身の価値を内側から認識できず、外側から他と比べた差としてしか認識できないということである）され、自分は「かけがえのない存在である」という実感が希薄化していく金属疲労的な無力感が子供たちに広がっている。

今日の学校は教科のタコソボ「授業ボックス」に埋没して、教科のバラバラの知識を「伝達」することによって知力を向上させることに重きが置かれ、子供たちの心力・人間力を向上させ、人生や自分の存在全体を深く凝視する場・時間がほとんどない。中教審が強調する「生きる力」が育っていない根本原因はこの点にあるのではないか。

世界を認識可能な要素について量的法則に還元する近代科学の要素還元主義の延長線上にある、バラバラの教科の知識を「伝達」という近代学校教育の基調を転換しない限り、子どもたちの「生きる力」を育てることはできない。

教授者主体の知識を身につけさせるトップダウン型「指導」から、学習者主体の自己実現を励まし支えていくボトムアップ型「支援」への転換こそが求められている。

これからの教師に求められる新しい役割は、「心のケアの実践者」「自己実現のサポーター」「癒しの実践者」としての役割である。

多忙な生活に流され、教科の知識を表面的に教えることに終始し、子どもの心と真正面から向かい合うことが少なくなっている日常性を打ち切る教師の意識改革こそが求められている。

## ポスト・モダン教育への転換

戦後、わが国が高度経済成長に入る1960年代の初めまでは、日本人の多くは農漁村に住み、水稻耕作を中心とする農業的な社会の中に生きていた。三世代同居の中で、子どもたちは祖父母らとともに、豊かな家族関係の中で家事労働を手伝い、近隣の異年齢の遊び仲間と地域社会のお祭りや伝統行事に参加しながら育った。

黒板と教科書を用いて、学年学級制のもとで一斉授業を行うという近代の学校教育は、このような伝統的な地域社会と家庭の教育力や生活体験と相補う形で一定の役割を担ってきた。

明治以来、教育水準の向上という大きな成果をもたらした学校教育が、今日では「管理システム」と化し、平等主義、効率主義、合理主義が画一性、硬直性、閉鎖性として病理化するに至ったのは、学校教育を補う地域社会と家庭の教育力が衰弱してしまったからにほかならない。

近代化を陰で支えてきた人間関係や生活体験を重視する、伝統的な地域社会と家庭の「生命共同体」が、高度経済成長とともに急速に崩壊し、学校教育を成立させてきた前提条件が大きく変質したにもかかわらず、「学校信仰」は全く変わっていない。

近代合理思想は分析知による細分化によって、統合性、関連性（つながり）を見失い、理性と感性、心と体、知識と知恵、目に見えるものと見えないもののバランスを失ってしまい、価値や意味を捨象・軽視する文化の特質を生み出した。

近代合理思想の機械論的世界観は教育にも大きな影響を与え、人間を鋳型にはめて「つくる」ことを目指す「工学モデル」の「技術論的」教育観の潮流を生み出した。

できるだけ効率的に一定水準の量の知識と技術を伝達するために、意図的・計画的な「工学モデル」の教育観に立脚し、建物の構造まで「工場生産」をモデルとして組織されてきた近代学校システムの弊害が明白になった今日、学校の役割、あり方を根本的に見直し、学校教育のパラダイムを転換する必要がある。

この「工学モデル」の教育観が不適切なことは言うまでもないが、大人の指導中心の旧教育からの解放を急ぐあまり、自由の意味をはき違え、子どもの自主性や創造性・陶冶の主力が歴史的文化的伝統にあることを見失ってしまった、誤った「児童中心主義」の「開発モデル」の教育観も見直す必要がある。

## ホリスティック医学の設立

ところで、近年「癒し」の風潮が急速に高まった第一の誘因は、ホリスティック医学の設立にあった。

1960年代後半から70年代にかけて医療の世界において、ホリスティック・ヒーリング(holistic healing)と呼んで、「全体論的医療」を標榜とする草の根運動が起り、その結果、1978年にアメリカで「ホリスティック医学協会」が設立され、その後、世界的にホリスティック

医学が広がり、わが国にも1987年に「日本ホリスティック医学協会」が設立された。

同協会では「ホリスティック医学」について次のように定義している。

- ①ホリスティック（全的）な健康観に立脚する —— 人間を「体・心・気・霊性」等の有機的統合体ととらえ、社会・自然・宇宙との調和にもとづく包括的、全体的な健康観に立脚する。
- ②自然治癒力を癒しの原点におく —— 生命が本来自らのものとしてもっている「自然治癒力」を癒しの原点におき、この自然治癒力を高め、増強することを治療の基本とする。
- ③患者が自ら癒し、治療者は援助する —— 病気を癒す中心は患者であり、治療者はあくまでも援助者である。治療よりも養生が、他者療法よりも自己療法が基本であり、ライフスタイルを改善して患者自身が「自ら癒す」姿勢が治療の基本となる。
- ④様々な治療法を総合的に組み合わせる —— 西洋医学の利点を生かしながら、日本を始め、中国、インドなど、各国の伝統医学、心理療法、自然療法、栄養療法、食事療法、運動療法、民間療法などの種々の療法を総合的、体系的に組み合わせて、最も適切な治療を行う。
- ⑤病への気づきから自己実現へ —— 病気を自分への「警告」ととらえ、人生のプロセスの中で、病気をたえず「気づき」の契機として、より高い自己成長・自己実現をめざしていく。

このように定義した上で、同協会は「ホリスティック」という言葉について「意味する内容は決して新しく輸入された考えではなく、もともと東洋に根づいていた、包括的な考えに近いもの」である点を強調している。

## 行動医学と人間性心理学

癒しの風潮が急速に高まった第二の誘因は、行動医学の発展にあった。行動医学は、行動様式、ライフスタイルの改善により自己治癒力を高めて、〈いのち〉全体のよみがえりを図る医学で、「癒しの医学」といえる。

行動医学は原則として薬物は用いず、感情、信念、行動の生活様式そのものの改善によって、みずからが治っていくように助成し、特に信じることで免疫力を高め、自然治癒へと向かう重要な因子であるとした。

1960～70年代には、バイオフィードバックが注目され、その自己調整の技法が活用され、情報理論に裏付けされた新しい行動科学への展望が開かれたが、行動主義の限界のためか、80年代に入ると、中国のタオ（道）の思想が根づき出した。

タオの根本思想は、あらゆる技法を捨てたところに本来の道が開けるという点にあり、この思想はアメリカの心理学者マスローに影響を与え、従来の心理学理論の二大主流（フロイト主義とワトソンの行動主義理論）に代わる「第三勢力の心理学」（Third Force Psychology）と呼ばれる、新しい「人間性心理学」に受け継がれた。

フロイト主義と行動主義は、人間を動物の一別種にすぎないと見なし、人間と動物との本質的な相違はまったくないと考え、人間の行動を目に見える量的法則に還元しようとした。

これに対しマスローは、人間の願望・希望・抱負などの「精神的健康」に注目し、科学の権限の中から価値を排除する伝統的な考え方に対して、真っ向から対立した。

この人間性心理学は今日、「第三の心理学」として不動の地位を確立しており、アメリカを中心に、教育・産業・組織と運営、治療・自己改善などの分野に多大な影響を与えている。

マスローは、その著『完全なる人間』（誠信書房）の第二版の序文で、次のように述べている。

「私は、第三勢力である人間性心理学もまた、過渡的なものであり、さらに高い第四のトランスパーソナル心理学、個人を超え、個人の欲求や興味よりもむしろ宇宙的な創造原理に中心を置き、人間性・自己同一性・自己実現などを超えていく心理学への準備だと考えている、といわなければなりません」

### トランスパーソナル学会とアドラー心理学

マスローの言葉通り、トランスパーソナル(transpersonal)という個人を超えた世界の体験を重視する「国際トランスパーソナル学会」が設立され、崩壊の危機にある人類文明を社会的、生態学的、宇宙的コンテクストにおいて総合的に捉え直し、科学と精神を結ぶ統一理論を構築する試みが始まった。

今日の学問の柔軟性を欠いたアプローチを解体総合化し、東洋文化の伝統に見出される環境と心身の合一性を強調することによって、人間性についてわかりやすい統一的形象を創出することを目指す同学会が京都で開催されたことが底流となって、1996年に「日本トランスパーソナル学会」が設立された。

しかし、「焦点がはっきりせず、混然としていて体系化されず、単にホリスティックというだけで、直接癒しの科学には役立っていない」（山崎正）という批判も根強くある。

「癒しの教育相談」の観点から注目されるのは、アドラーの心理学が『ホーリズムと進化』を著したスマッツのホリスティック思想の大きな影響を受けていることである。

アドラーは1920年代後半から自らの心理学理論の中にホーリズムを取り入れ、①人間を分割できない全体としての立場から捉える、②宇宙の「いのち」のつながりの感情が「共同体感覚」の根源であると捉える、などの点でホリスティック理論の影響が見られる。

すなわち、アドラーは、人間の内部には、意識と無意識、理性と感情、肉体と精神というような相反する動きによる葛藤はなく、意識と無意識も、理性と感情も、肉体と精神もすべてが一丸となって個人の目標を支えている、つまり人間は分割できない全体であると捉えたのである。

また、人間の行動は他の人と共有する場の中の関係として見て初めて意味を持ち、特定の場でその人だけの問題として見ても参考にならない、つまり「全体は部分の寄せ集めではない」と考えたわけである。

アドラーは「共同体感覚」が精神的健康と深く関わっていると考え、子どもの問題行動はこの「共同体感覚」が育っていない状態の表れと考えた。アドラーのいう「共同体感覚」の三大構成要素は、①自己肯定感②他者への基本的信頼感③貢献感であり、これらの感覚の育っている子どもが精神的に健康な子どもであり、困難を克服できると考えた。

アドラー心理学は日常の教育の具体的な方法論を提示しており、この点で弱点のあるホ

リスティック教育・理論を補完する役割を果たすものといえる。

## 「育てるカウンセリング」

この「共同体感覚」の養成こそ、戦後、ブラッカーらによって提唱された「育てるカウンセリング」であるともいえる。これまで教育関係者はカウンセリングを「臨床」のフレームの中で捉え、カウンセリングはカウンセラーがやるものと考えてきたきらいがあるが、広い意味での「教育」のフレームの中での「育てるカウンセリング」が、これからの学校・教師には求められているのである。

今日の病院には治療（cure）はあるが、ケア（care）が欠落している。今日の学校教育には子どもの成長を援助（care）できる教師が求められている。子どもの病理を治療するプロフェッショナルなカウンセラーとカウンセリング・マインドを全教育活動に活かす教師との連携が必要である。

国分康孝によれば、「育てるカウンセリング」の目標・対象・方法は図1のようにまとめられる。「育てるカウンセリング」とは、親からの心理的離乳、友人関係、異性交友、進路選択、学業不振などの問題を解決する能力を育てるカウンセリングのことである。

「育てるカウンセリング」とは、教育・開発的カウンセリングのことで、これに隣接する援助法には、①予防的カウンセリング②治療的カウンセリング③心理療法の三つがある。予防的カウンセリングと開発的カウンセリングは識別しにくいところがあるので、国分は両者をまとめて「育てるカウンセリング」と定義している。

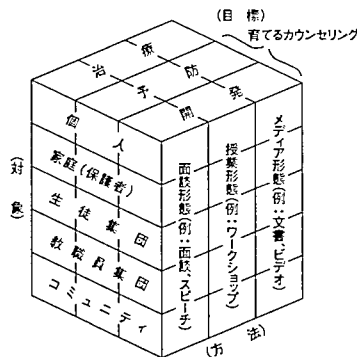


図1 育てるカウンセリングの目標・対象・方法

サイコセラピーが精神疾患の治療であるのに対して、治療的カウンセリングは問題をもった健常者の問題解決の援助に当たる。また、心理療法は臨床心理学に属し、治療的カウンセリングは学校心理学やカウンセリング心理学に属する。

国分によれば、成長を援助する（発達課題の解決を援助する）とは、自分の欲求を自分で満たせるように援助するという意味で、思考・行動・感情について自己理解し、自己変容することである。この三領域に及ぶ援助法を工夫、開発し、「育てるカウンセリング」は次のような多角的なアプローチをとる。それは年齢によって発達課題の力点（三領域のいずれかが主になるか）が異なるからである。

- ①キャリアカウンセリング（人生計画を立て、これからどう生きるかを考えさせる）
- ②グループエンカウンター（自由討議方式のベイシック・エンカウンターグループとリーダーがエクササイズをリードする構成的グループエンカウンター）
- ③スキル・トレーニング（自己主張スキル・ソーシャルスキル・自己開示スキル等）
- ④保護者へのコンサルテーション
- ⑤教職員へのサービス
- ⑥その他（体験学習中心の合宿、豊かな学級づくり、対話のある授業、教師が自己開示するホームルーム等）

「育てるカウンセリング」の特徴を国分は次の三点に要約している。

- (1) 一対一の面接のほかに集団指導の形態をとることが多い。
- (2) 教師なりカウンセラーなりが能動的に働きかけることが多い（来る者は拒まず去る者は追わず式ではないの意）。
- (3) 特定の理論に固執してはおられない。

## 「ケア」とは何か

ところで、「ケア (care)」とは一体いかなる意味なのか。“Oxford English Dictionary” “Shogakukan Random House English-Japanese Dictionary”によれば、ケアには、①気づかう、心配する、顧慮する②気にする、かまう③世話をする、めんどろをみる④好く、愛する、望む⑤したがる、したいと思う、などのさまざまな意味がある。

ケアの第一の意味が「気づかう、心配する」ことである点に私たちは注目する必要がある。一般的には、ケアの意味は「世話をする」と解釈されることが多いが、弱者を気づかい、心配する心がケアの原点なのである。

もともとケアはローマの神話に出てくる女神で、この女神が人間の像を粘土からつくり、ジュピター（収穫の神）に精神を入れてもらった。そして、この像にケアの名をつけると言ったところ、ジュピターは、自分が精神を入れたのだから、自分の名をつけるべきだと言い張った。

その争いに大地の神が加わり、自分の体の一部を用いたので、自分の名を付けるように主張した。そこで彼らは時間の神に裁定を願い、次のような裁定がくだった。

「ジュピターよ、お前は精神を与えたので、この像が死んだら精神を受け取れ。大地よ、お前は身体を授けたので、身体を受け取れ。だがケアよ、お前はこの像を最初につくったので、それが生きている間はそれを所有するがよい。そして名前は、地（フムス）からつくられたのであるから、ホモ（人間）と名づけるがよい。」

この昔話を紹介した哲学者のハイデッガーは、人間はその根源において、ケアすなわち気づかい、あるいは献身によって支配されていると説き、人間が生涯にわたって他者への配慮に献身することが、人間の本質であることを明らかにした。

シェル・シルバスタインの『与える木』という物語の感想を日本・韓国・イギリス・スウェーデンの7歳から17歳までの男女2千人に書かせたところ、日本の子どもたち特有の傾向が見られることが明らかになった。その物語の大要は次のようなものであった。

あるところに一本の木が生えていた。

小さな少年は毎日本のところにやってきた。

彼は木が大好きで木も幸せだった。

青年になっても訪ねてきた彼は、木にお金がほしいと言った。

彼はお金に換えるためリンゴの実をとった。

壮年となって戻ってきた彼は、航海に出る船がほしいと言った。

彼は船をつくるために木を切り倒すと、木のもとを去った。

老人となった彼は、静かに休む場所がほしいと言った。

それを聞いた木は、古い切り株となった自分の上で休むようすすめた。

彼は言われるままにした。

木は幸せだった。

イギリスや韓国の子どもたちは、リンゴの木を神の象徴と見なし、スウェーデンの子どもたちは、自然と見なし、日本の子どもたちの多くは母親とみた。このように日本では、弱い人の世話をする母親がケアのモデルとみなされている。

しかし、ケアという外来語は、ケアする人とケアされる人との関係が平等であることを前提にしており、相手の意思を尊重し相手に援助行動の質や内容を選んでもらうことを前提にしている。

つまり、ケアされる側が主役でケアする側はあくまでワキ役にすぎないとみなされている。一般的には、ケアする側に「お世話してあげている」という優越感があり、ケアされる側は「お世話していただいている」という卑屈さや劣等感を抱いていることが多いと思われるが、「ケアする者がケアされる」という相互扶助の関係、「助け助けられ、与え与えられる」関係の中で自己を発見するのが、真の「ケアリング」である。

「ケアリング」は教授者主体の「ティーチング」とは異なり、ケアされる側の弱さや脆さ、苦しみ、傷み、叫び、願いに応答する実践にほかならない。この「ケアリング」の視点から学校教育のあり方を根本的に見直す必要があろう。

「リンゴの木」に対する多くの日本の子どもたちの感想は、与えるばかりの木は損をしていると同情し、もらうばかりの少年を厳しく非難するものであった。

日本の子どもたちは、助け助けられる喜び、与え与えられる喜び、ケアする者がケアされる喜びを体験する機会がほとんどない。このような他者との相互扶助・互恵関係の中で自己を発見させる体験こそが子どもたちに必要である。

スタンフォード大学のネル・ノディングズ教授はその著『学校におけるケアへの挑戦』において、学校の教科主義を厳しく批判し、「ケアリング」を中心原理とする六領域の主題でカリキュラムを再編成する、ポストモダンの新しい学校の構想を提言している。

六つの領域とは、「自己のケア」「親しい者のケア」「見知らぬ人や遠い他者のケア」「動物・植物・地球のケア」「人口世界（道具と技術）のケア」「アイデア（芸術と学問）のケア」である。

学校を将来のための準備の場所ではなく、教師自身がケアする主体のモデルになる「モデリング」、ケアの倫理を多数の前で態度表明する「信念の表明」「対話」「実践」という四つの方法によって、人と自然と社会とのつながりを回復し、「助け助けられる」関係を体験させ、自然と社会を破壊から救う道を学び合う場所へと変革しようというノディングズの提言は傾聴に値する内容を含んでいる。「生きる力」を育てる教育課程のあり方を模索して

いる教育課程審議会も、この「ケアリング」を中心原理とする六領域の主題で再構成された新しいカリキュラムに学ぶ必要があろう。

## 「癒し」とは何か

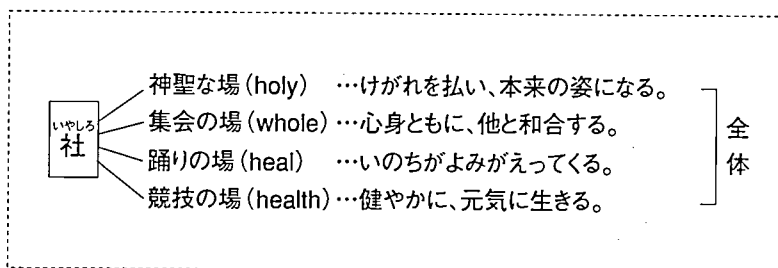
ところで、「癒す (heal)」とは「治す (cure)」こととは異なり、内在する自然治癒力を高めて、身・心・霊の〈いのち〉全体を蘇らせてなごむように援助することを意味している。

heal という言葉は、「癒す」という他動詞の意味と「癒える」という自動詞の意味を併せもっており、「癒し (healing)」が「癒し癒される」関係において実現することを暗示している。

「癒し」は治療 (cure) や目に見える変化を追求する「セラピー」とは異なり、癒すもの (healer) 自身が癒しの行為を通して癒される点に特徴があり、「癒し癒される」関係において、すべての人のなかにある自然治癒力を蘇らせ、〈いのち〉のつながりを修復し、場を整えることによって、〈いのち〉の全体性と連続性を取り戻す働きといえる。

この「癒し」の伝統はわが国の文化にも深く根ざしている。癒しの行為そのものは古くからあり、わが国では、社は本来「いやしろ」であり、癒しの場を意味していた。

そこにみんなが集まって祭りをし、願いや祈りや憩いなどを通して「癒し癒される」場が整えられ、踊りや相撲や集会、祈願などによって心が癒されてきたのである。このように、癒しの意味を社がみごとに象徴しており、社は一般に次の四つの意味を含んでいるといわれる。



山崎正監修・山田富美雄編「癒しの科学・瞑想法」より

わが国には、古来より日常生活の罪けがれを大晦日に祓い流し、清浄な心身で新年を迎え、一年の「しあわせ」を祈願する伝統があるが、このように癒しは祈りと一体となって、「死と再生」を経験する「通過儀礼」としての機能を果たしてきた。

私たちが常にこの「死と再生」のサイクルを継続的に経験しなければならないことを物語っているのが神話である。

ホリスティック教育は基本的な人間の主題につなぐ教科の統合の媒介物として神話に焦点を当てる。神話は文学、歴史、芸術、宗教などを子どもたちにとって個人的に意味のある方法でつなぐことのできる大まかなつながりのパターンを提供する。神話学を通して伝えられる知恵（神話の知）は「癒しの教育」が求められる21世紀の教育のあり方に大きな示唆を与えてくれる。

ところで、日本ホリスティック医学協会会長の藤波稔二氏は次のように指摘している。

「1926年、J.C.Smuts (1870～1950) は、“Holism and Evolution”なる著書で、“Holism”という概念を打ち出した。それは現実の基本的有機体である全体が、それを構成する部分の総和よりも存在価値があるとする理論で、『全体論』とも呼ばれる。一方『健康(health)』という言葉は『全体』を意味する“hale”から出たものである。このことは健康というものは部分的、断面的に見るものではなく、全体的、統一的に見なければならないものであることを示している。」

heal も hale (強壮な、という意味で、ギリシャ語の holos (全体) に由来している) の派生語で、健康とは、もともと「健体康心」の略語である。

つまり、健康は「すこやかな体と康らかな心」の全体のバランスを強調する言葉で、〈いのち〉の全体性に心身がつながり支えられている状態で、そこから「生きる力」「生きる喜び」も湧いてくる。

病むというのは、〈いのち〉の全体性から引き離されて、〈いのち〉の根源を見失い、孤立化している状態をいい、健康(health)とは heal した状態、すなわち単に病がないという消極的状态ではなく、心身全体が調和し、社会的にも良好な状態を保持していることを指す。

従って、癒しとは、〈いのち〉の全体性から孤立している状態から、全体的な地平に導き、〈いのち〉のつながり、関係性を回復し、全体としての調和を取り戻し、〈いのち〉の全体性につながって生きるように仕向ける働きであるといえよう。また、「癒しとはヒーラーによる愛そのものの働きだ」(カールソン)という指摘もある。

西洋医学は局所をはっきり見るために、周囲との網の目のようになっている関係はとりあえず切り離してきた。たとえば、臓器と臓器、細胞と細胞、遺伝子と遺伝子などの関係を切り捨ててきた。

しかし、切り捨ててきた網の目のような関係(物理学的にいう「場」)に注目しなければ〈いのち〉の本質はわからない。個物と個物をつないでいる全体の関係性を捉えた西田幾多郎の哲学を「場の哲学」とするならば、「場の医学」「場の教育学」こそが求められているといえる。

「場の医学」ともいうべき東洋の民間医療や伝統医学はホリスティックな視点に立っており、治療のできない末期の患者が痛みのない穏やかな死を望んで入院する現代のホスピスも、延命より患者の心の痛みを緩和し、心を癒すためにホリスティックな視点に立ってさまざまな工夫をしている。

たとえば、建物も室内もヒーリング・アート(癒しの芸術)で満ちあふれており、すべての感覚を癒すためにアートが総動員されている。

## ホリスティックな新パラダイム

物理学者のカプラによれば、「今世紀に入ってから30年の間に、物理学の状況は根本的に変化し……ニュートンの世界観の主要概念はことごとく崩壊して行った。」

量子論は、これ以上分割できない究極の実態とみなされていた原子が、実は空間的な広がりを持ち、その中を運動する更に微小な粒子から構成されていること、しかもこの極微の素粒子は、粒子であれば波動でもあるような矛盾した二面性を持ち、その観察にあたっ

ては一つの属性を知ることが攪乱となつて他の属性を同時に知ることを拒むという「相補性」があることを明らかにした。

従つて、原子のレベルでは、観察者と観察対象を切り離して考えることはできず、「観察者である人間自身について語ることなく自然を語ることとはできない」ことが明らかになり、ニュートン力学の基底である物体的な実体と、客観的観測と記述に基づく決定論的な自然法則という観念そのものが否定されたわけである。

カプラは、開かれた系（つながりあったシステム）としての生命体は、閉じられた系としての科学機器とは、その論理体系が異なると強調する。石川光男（国際基督教大学教授）は、この生命体の論理を「生命思考」と名づけ、生命体が常に外界との交流の中で、個の調節をはかっていくその論理はパラダイムの転換なくしては困難だと指摘する。

その中心原理はホロンの原理であり、ホロンとは、ギリシャ語の holos（全体）と on（部分の意の接尾語）の合成語で、全体一部分の共生・相互依存関係系を意味する。つまり、全体としての独立性と部分としての従属性を合わせもつ実在の造語がホロンである。

有機体がさまざまな器官系、器官、組織、分子、原子から成る階層構造をなしながら、それぞれの構成単位が特有の活動とリズムとパターンをもって協働しているように、実在するものはみな、全体は部分に依存し、部分は全体に従って相互依存するシステム（ホロン）の中で、極大と極小に向かって「両端の開いた壮大なホロンのマルチレベルのヒエラルキ

表1 新旧パラダイム（高橋史朗，1997）

		パラダイム	
		旧	新
世界観	自然観	機械論的 無機的 閉鎖系 エントロピーの増大	生命論的 有機的（生態的） 開放系 自己創成化
	社会観	機械論的システム 個人主義社会 競争・闘争的 画一的・閉鎖的	生態学的システム ホロニック社会 共活・共創的 多樣的・開放的
	人間観	機械論的 身心二元論 理性偏重 「万物の霊長」	生命論的 身心一如的 理性・感性の調和・合流 ホロンとしての人間
	歴史観	人間中心史観 一元的（唯物・観念論） 進歩的・直線的 西欧中心史観	生態史観 多元的 持続的・循環的 人類文明史観
価値観	価値規準	人間中心的 価値一元主義 物質的価値重視 消極的平和 自我の確立 プロセスの省略	自然の摂理 価値の相補・双方向性 物質・精神の調和 積極的平和 本性の探求 プロセスを重視
	倫理観	人間中心主義的 優勝劣敗・適者生存 個別価値優先 キリスト教倫理重視 生命への不遜	生態学的 共生・相互依存 全体と個の調和 科学・哲学・宗教の協調 生命への畏敬
	技術観	機械論的 物質中心的 人間中心的 価値中立的	生命論的 全包括的 生態学的 価値前提的
認識思考法		主客分離の二元論 合理（理性）主義 機械論的 要素還元主義 閉鎖系モデル 論理実証主義 自同律 一元主義思考	主客未分の一元論 合理と直感の相補性 生命論的 全体系的（全包括的） 開放系モデル ファジー理論 相互律 ホロニック思考

ー（多重の階層構造）」（ケストラー）をなしている。

人間もホロン体であり、宇宙との全体システムの中の個であり、その宇宙の〈いのち〉とつながる体験が、「自己発見」「自己尊重」「自己実現」や「自己教育力」の原動力となる。

〈いのち〉のつながりを体感体得することが「生きる力」「生きる喜び」を生み、生き甲斐や癒しにつながる。エリック・キャッセルは「医学の最も重要な手段の一つは医師自身の人柄」と指摘したように、子どもの心を癒すのは「技法」ではない。

また、『混沌からの秩序』を著した、ノーベル化学賞の受賞者・プリゴジンは、混沌あるいは無秩序から自己形成する新しい秩序を「散逸構造」と呼び、「宇宙はあらゆる形態が互いに関連して流動的に変化し続けている不可分の全体」であり、そこでは、「いかなる部分も他に比べて根源的ではなく、あらゆる部分の特性は他のすべての部分の特性によって規定されている」こと、すなわち「それぞれの中にすべてがあり、すべての中にそれぞれがある」という「開放的・流動的・有機的な物の見方」に向かって急速に進んでいる、と指摘している。

こうした現代物理学の自然観の変化、科学革命の意義は、デカルト以来の物質と生命、身体と精神、部分と全体、偶然と必然といった近代合理思想の二元論と、そのいずれかにすべてを帰着させようとする還元主義的一元的な思考を超えて、これまで絶対的に矛盾対立関係にあると考えられてきたものの間に、再び新たな統合の可能性をつくり出したところにあるといえる。

近代合理思想は、善と悪、正と誤など非常に単純な二分法論理に立脚するが、これが教育界にもさまざまな硬直的な対立図式を生み出した思想的源泉といえる。

今日の教育の危機を乗り越え、学校教育のパラダイムを転換するためには、社会適応か自己実現か、系統学習か経験学習かなどの教育行為の両極性を二者択一的に捉えるのではなく、お互いを活かし合い、補い合う相互補完関係として包括的に捉えるホリスティックな新しいパラダイム（表1参照）に立脚する必要がある。

#### ＜主要参考文献＞

- (1) 高橋史朗編『癒しの教育相談—ホリスティックな臨床教育事例集(全4巻)』明治図書, 1997年
- (2) ホリスティック教育研究会編『ホリスティック教育入門』柏樹社, 1995年
- (3) 上田紀行『宗教クライシス』岩波書店, 同
- (4) 石川光男・高橋史朗編『ホリスティック医学と教育（「現代のエスプリ」355号）』至文堂, 1997年
- (5) 山崎正監修・山田富美雄編『癒しの科学・瞑想法——神秘主義を超えて——』北大路書房, 1995年
- (6) 『教師・親のための「育てるカウンセリング」入門（「児童心理」12月号臨時増刊号）』金子書房, 1996年
- (7) 水野治太郎「ケアのこころ(1)(2)」(『れいろう』1, 2月号, 広池出版, 同)
- (8) 佐藤学『学び その死と再生』太郎次郎社, 1995年
- (9) 福田修二・山崎高哉編『人間の生涯と教育の課題』昭和堂, 1988年
- (10) ジョン・ミラー, ブルース・カシ, スーザン・ドレイク著『ホリスティックな学び』新潟大学教育学部教育学・道徳教育研究室（「教育哲学・道徳教育研究」第9号, 1995年）
- (11) 日本ホリスティック医学協会編『ホリスティック医学入門』柏樹社, 1989年

- (12) ジョン・ミラー『ホリスティック教育——いのちのつながりを求めて』吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳, 春秋社, 1994年
- (13) 和田修二『教育する勇氣』玉川大学出版部, 1995年
- (14) 同編『教育的日常の再構築』同, 1996年
- (15) 堀尾輝久他編『子どもの癒しと学校』(『講座学校・第4巻, 柏書房, 同)
- (16) 本宮輝薫『ホリスティック・パラダイム』, 創元社, 1995年
- (17) 高橋史朗『感性を活かすホリスティック教育』広池出版, 1996年
- (18) 水野治太郎『ケアの人間学』ゆみる出版, 1991年
- (19) 上地安昭『学校教師のカウンセリング基本訓練』北大路書房, 1990年
- (20) 高橋史朗『新学力観を活かす学校教育相談』学事出版, 1996年
- (21) 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店, 1995年
- (22) 小林剛『子ども支援の臨床教育学』萌文社, 1996年
- (23) 新堀通也『教育病理への挑戦——臨床教育学入門——』教育開発研究所, 同
- (24) 内山喜久雄編著『臨床教育相談学』金子書房, 同
- (25) 松村茂治『教室でいかす学級臨床心理学』福村出版, 1994年
- (26) 「特集・感性をどう評価するか」(『教育研究』7月号, 初等教育研究会, 1993年)
- (27) 「豊かな感性を育てる学習指導の研究」(兵庫教育大学学校教育学部附属中学校『研究紀要・第5集』1996年)
- (28) ジョン・ミラー「地球とのつながり」越田早苗訳(『ホリスティック教育』新装創刊2号, ホリスティック教育研究会編, 1996年)
- (29) 須田勇『第二の知』紀伊国屋書店, 1981年
- (30) 藤原喜悦他編『教育相談と教育相談教育の研究』(教員養成大学・学部教官研究集会報告書, 1982年)
- (31) 村瀬孝雄他編『心理臨床の探求』新曜社, 1984年
- (32) 佐伯胖他編『学校の再生をめざして』東京大学出版会, 1992年
- (33) J.Miller & W.Seller, Curriculum: Perspectives and Practice, Copp Clark Pitman, 1990.
- (34) Miller, J.P., Bruce Cassie, J.R., Drake, S.M. Holistic Learning: A Teacher's Guide to Integrated Studies, OISE Press, 1990.
- (35) Miller, J.P. The Holistic Curriculum, OISE Press, 1988.