

講演録

臨床教育学の可能性

中川吉晴

1 臨床教育学の登場

今日はこれから臨床教育学の可能性について、私が現時点で考えていることをお話ししたいと思います。現在、臨床教育学というものが徐々に人びとのあいだで話題にのぼるようになってきました。しかし臨床教育学の明確な「実体」のようなものがあるわけではなく、それはまだ「可能性」の段階にとどまっています。その意味では今回のテーマは、まことに適切なものです。いま私たちに必要なのは、臨床教育学の可能性をめぐる、いろいろな考えを出し合うことではないか、と思います。今日の話も、そのひとつとしてお聞きください。

ところで、臨床教育学の話に入るまえに、それをとりまく状況について少しふれておきましょう。このごろ「臨床」という言葉は、いろいろな分野で用いられるようになってきました。1992年に、哲学者の中村雄二郎氏は『臨床の知とは何か』（岩波新書）という本をだしましたが、おそらくこれをきっかけに、この言葉は現代思想のひとつのキーワードとして使われはじめたように思います。また最近では臨床心理学が空前の人気を集める時代に入り、実践の領域でも臨床への関心は（以前にもまして）高まっています。そしてこのごろでは、臨床哲学や臨床社会学というものも登場してきています。臨床教育学も、基本的には、そうしたさまざまな動向のひとつとして見るができると思います。

これら臨床系の分野が登場してきたことの背

景には、現代社会のあり方や、現代人の生き方への根本的な問い直しがすすんでいる、ということがあると思います。私たちは、これまでの生き方をこのままつづけていっていいのだろうか、何かほかにもっと意味のある生き方はないのだろうか、といった素朴な疑問を多くの人びとが抱くようになってきたと思われます。急速に変化しつつある現代社会にのみこまれたまま生きていくのか、それとも、そこから少し距離を置いて、自分たちの暮らしや生き方を見つめなおし、つくり変えていくのか、ということが問われているように思います。

ですから臨床教育学を見ていくときにも、それはいつも教育をとりまく現代社会のあり方や、私たちの生き方そのものにかかわっているという視点を見失わないようにする必要があります。さもないと臨床教育学は、現在の学校教育の諸問題にかかわるだけの断片的な取り組みに終わってしまいます。もちろん、こうした事柄が重要でないと断言しているわけではなく、臨床教育学はなによりもまずそうした諸問題に取り組んでいかななくてはならないと思いますが、それを突破口として最終的には現代人の生き方にかかわっていくものにならないと不十分なように思います。

現在、臨床教育学への期待や関心が高まっている背景には、言うまでもなく、昨今の教育問題の深刻化があります。いじめ、自殺、不登校、少年犯罪、学級崩壊など、問題はつぎからつぎにあらわれてきています。こうした問題に対して従来のやり方では対処しきれないという認識

から、教育臨床や心理臨床に力を入れた臨床教育学というものが登場してきているわけです。しかし、こうした諸問題が日本の学校教育の深刻な内部崩壊の兆しだとすれば、臨床教育学の取り組みは、対処療法的なものではなく、根本的なものになる必要があります。もしかすると現在の状況は、明治の初めに日本の近代教育がスタートしたときや、戦後の教育改革がなされたときと並ぶくらい大きな変革を必要としているものかもしれません。臨床教育の試みとして現在、スクールカウンセラーの導入が進められていますが（私はその重要性を大いに認めています）、臨床教育学はそれにとどまることなく、教育全体の構造的な病理を問うていく必要があります。

ここでとくに問題にしたいのは、臨床教育学と臨床心理学のちがいです。というのも、臨床心理学の助けで学校カウンセリングが充実していくのは望ましいことですが、もしそれだけで十分なのだとすれば、わざわざ臨床教育学というものをつくりだす必要はなく、教育のなかに臨床心理学の領域をきちんと位置づければ十分だからです。これに対し私自身は、臨床教育学には「治療」ではなく「教育」としてもう少しちがうことができるのではないかと、思っています。それこそが臨床教育学にとっての真の可能性であり、それをどのように作りだしていくかによって、臨床教育学の真価が問われることになると思います。

臨床教育学は、これまでの教育観とはちがった見方を提示し、新しい実践を工夫し、生みだしていくものです。これは、臨床教育学が「消極的対応」ととどまることなく、「積極的貢献」へふみこむことを意味しています。ここで消極的対応というのは、いまある問題現象を取り除いていく試みのことです。これに対し積極的貢献というのは、教育全体のあり方を見直し、それをつくり変えていく試みを意味しています。

ここまでふみこんでいってはじめて、臨床教育学の本当の可能性が発揮されるのではないかと、思っています。

前置きはこのくらいにして、つぎにもっと具体的な話にすすんでいきたいのですが、そのまえに、もう少し述べておきたいことがあります。私が以下に展開する臨床教育学の「内容」は、すでにいろいろなところで行なわれているものです。臨床教育学の当面の課題として、そうしたさまざまな動向をとらえて、それらをうまく統合してゆくことが大切なのではないか、と思います。というのも、そうした動向は臨床教育学や臨床教育という名で呼ばれているわけではありませんが、その内容を見ていくと「臨臨床的」な意味を十分にふくんでいて、臨床教育学の実践領域とみなすのがふさわしいからです。臨床教育学に固有な実践がありうるとすれば、まずはそうした動きをふまえ、それらを再構成していくなかで生まれてくるものと思われま

す。これに関連して、もうひとつ個人的な体験にふれておきたいのですが、私は1996年から2000年にかけて、カナダのトロント大学大学院オンタリオ教育研究所に、ホリスティック教育の研究のために留学していました。そのさい大学院の講義に参加するかたわら、トロントの学校を見てまわり、教育委員会の研修などにも参加し、またいろいろな会議やワークショップにも出ました。私はそれらのものにたいへん刺激を受けたのですが、その多くは臨床教育的な内容をもつものでした。ですから、そうした活動をなんとか日本の臨床教育学と結びつけられないものか、と考えています。

もちろんこれは日本におけるこれまでの実践を無視し、たんに外国の実践を輸入するということではありません。日本でも数々のすぐれた取り組みがあると思います。ただ私自身は残念ながらその多くを知っているわけではなく、むしろ留学中の経験のほうが新鮮な体験として残

っているのです、まずそちらから見ていくほうがいいのではないかと、思っているのです(ただし、トロントにおける私の博士論文のテーマは、東洋哲学にもとづくホリスティック教育論だったので、東洋的あるいは日本的な臨床教育学の可能性には強い関心をもっています)。

ところで、トロントでは非常に興味深いことを経験しました。オンタリオ教育研究所はカナダで最大、北米でも有数の教育研究機関で、最先端の研究が幅広く行なわれているところですが、私が仲間たちに臨床教育学ということを説明するさい、「クリニカル・ペダゴジー(clinical pedagogy)」という表現を用いたとき、それは彼らのあいだで非常に違和感をよび、まったく理解されませんでした。この「クリニカル」という言葉には、病院で行なう治療といった意味合いが強くあるようで、まずそのことがイメージされてしまうのです。ですから今後、臨床教育学を世界の人たちに紹介してゆくときには、その呼び名に関しても、なんらかの配慮が必要になると思います。

オンタリオ教育研究所では、臨床教育学という概念自体は不在だったのですが、臨床教育学的なアプローチはいくつも存在していました。カウンセリングのコース以外にも、カリキュラムや成人教育のコースのなかに、臨床教育学的な内容のものが多くあったことにも驚きました。そのとき思いあたったのは、日本で臨床教育学という場合、ひとつには研究と実践を結びつけることが意図されていますが、そもそも北米ではそうした現場と離れた研究というものはありません、したがって、どんな研究もなんらかの意味で臨床的なのです。つまり大学院教育の歴史が日本の場合とは基本的に異なっているのです。日本では、研究と実践は、これまであまりにもかけ離れ、両者が対立するような不幸な歴史がありました。それゆえ、あえて臨床教育学というようなかたちで両者を結びつける必要

が出てきているわけですが、北米ではそのような必要はないのです。教育学はいつも実践的で、臨床的であり、それ以外のなにものでもないのです。臨床教育学ということが言われるのは、なにか日本の特殊な事情が関係しているように思われました。

2 臨床教育学の基本概念

臨床教育学の輪郭を描き出すために、ひとつのモデルを提示してみたいと思います。まずその基本概念をおさえたうえで、それを描きだしたいと思います。

臨床教育学の基本概念として、私は「ホリスティック」という言葉を置きたいと思っています。「ホリスティック」というのは、「全体的」とか「包括的」という意味です。この言葉が一般に使われだしたのは、おそらく1970年代頃で、健康や医療の分野から広まり、教育の世界では、70年代後半に「ホリスティック教育」という動きが北米で起こり、それは80年代の後半になって広まってきました。ホリスティック教育という言葉は、日本では、90年代に入ってから使われるようになり、一部の人のあいだで地道な研究と実践の試みがつづけられています。

この「ホリスティック」という概念は、臨床教育学を形容するのにふさわしいものです。すなわち「臨床教育はホリスティックな教育だ」ということです。ホリスティックの語源になっているのは「ホロス」というギリシア語で、その反対語は「アトム」です。ものごとを分析的、要素還元的に見ていくのが、アトム論的な見方です。これに対して、ものごとを全体的、包括的に見てゆこうというのが、ホリスティックな立場です。ホロスに由来する言葉としては「health(健康)」や、「heal(癒える・癒す)」、「holy(聖なる)」、「whole(全体)」などがあり

ます。つまり「ホリスティック」には、「健康」や「癒し」や「聖なるもの」といった意味がふくまれていて、臨床教育学の目指すところを、うまく一言で言いあてているように思います。

もう少し「ホリスティック」という言葉の意味を説明します。私のトロント時代の恩師であるジョン・ミラー教授はホリスティック教育の分野では第一人者ですが、そのミラー教授は、ホリスティック教育を定義するとき「つながり (connection)」ということを行います。つまり、ものごとを個々バラバラに見るのではなく、相互につながりあうものとして見るということです。現実のもととつながりあった全体であるにもかかわらず、私たちはそれをバラバラに分けてしまい、それがさまざまな問題をつくりだしているというのです。とくに教育の場合、ミラー教授は、思考と直観のつながり、からだと心のつながり、教科のあいだのつながり、学校と地域のつながり、地球とのつながり、自己とのつながりを、それぞれ回復してゆくことが大切だと言っています。こうしたつながりの分断こそが教育の病理の根っこにあり、つながりの回復はそれを癒して、全体にしていく営みなのです。

つぎに「ホリスティック」の意味には、「変容 (transformation)」があります。これは、深いところから起こる人間の変化を意味しています。ミラー教授は、教育の3つの形式として、「伝達モデル」「交流モデル」「変容モデル」を提唱しました。たとえば、知識や情報や技術を持っている側が、持っていない側に、それらを伝えていくのが伝達モデルです。もちろんこのモデルが有効に機能する領域もあるわけですが、それが教育のすべてを覆ってしまうのは明らかに不自然です。しかし日本の学校教育は、そのほとんどがこの形式で埋めつくされています。交流モデルは、教師と生徒のあいだの、また生徒間のやりとりを重視したもので、みんな

で課題に取り組んでゆく手法です。いわゆる問題解決型のアプローチがこれにあたります。いま日本の学校では「総合的な学習の時間」をとり入れようとしています。その多くはこのモデルをとることになると思います。つまり日本の学校教育は、伝達モデルから交流モデルへと変化しつつあるのです。これはたしかに大きな変化ですが、臨床教育学の実践としてはまだ不十分です。それは変容モデルもふくむものでなくてはなりません。なぜなら、交流モデルでは思考面のはたらき(考える力)が重視されていて、まだ人間の全体をふくむものになっていないからです。変容とは、人間が深いところから変わる体験、深い癒しや気づきの体験を意味しています。臨床教育学は、人間形成におけるそうした体験の重要性をとらえたうえで、それに実践的にどうかかわれるのかを問うていくものです。

もうひとつ「ホリスティック」を特徴づけるものとして、「ケアリング(心くばり)」をあけておきます。言うまでもなく、これはとくに臨床教育学には重要なもので、臨床教育とはケアリングの実践であると言ってもいいでしょう。ネル・ノディングズという、現在北米を代表する教育哲学者がこのケアリングを主張しています。彼女の主張のなかで興味深いのは、教育もケアリングのひとつの形態だという見方です。教育とケアリングが並び立つのではなく、また教育の一分野としてケアリングあるのでもなく、ケアリングのひとつの形として教育を考えていくのです。ノディングズの考えでは、ケアリングとしての教育には、「自己へのケア」「身近な人へのケア」「身近でない人へのケア」「動物・植物・地球へのケア」「道具へのケア」「知識へのケア」がふくまれます。学校教育は、これらのケアの諸領域をもとに再編されるべきだと、彼女は言っています。ノディングズの提案は、臨床教育学の可能性を端的にあらわしてい

ると思います。ケアリングとは、ものごとに愛情をこめて、ていねいにかかわっていく営みであり、人が育っていくとき、また癒されるときに必要な養分です。ケアリングを中心に教育を見ていくということは、教育の重心が、教えることから育てることに移っていくことを意味しています。また、このケアリングには、日本のなかに伝統的あった心くばりの文化とも共通するものがあり、興味深いところです。

このように臨床教育学の実践をホリスティックな教育としてとらえ、それを「つながり」「変容」「ケアリング」という側面から見ていくことができます。このような視点をもっていないと、今後、臨床教育学の実践としてさまざまな活動が展開されはじめたとき、それらが別々の方向にむかっていき、まとまりを欠く恐れがあります。大切なのは、いろいろな試みを互いに結びあわせてゆくことです。そのさい「ホリスティックな教育」という視点は欠かせないと思います。

3 臨床教育学の4領域

臨床教育学の実践領域を考えると、学校教育を4つの領域から見てとることが、ひとつの糸口になると思います。ここでは、それを、授業、道徳、生徒指導、カウンセリングの4つに見てとりたいと思います。現在すすめられている教育改革のテーマをこれに重ね合わせると、まず授業には既成の教科のほかに「総合的な学習の時間」が導入され、それをつうじて生徒の問題解決力や学ぶ力を高めていこうとしています。道徳では、現在「心の教育」が前面に打ち出されています。道徳教育を心の教育として推進してゆこうというのです。生徒指導の課題としては、教育改革の中心理念である「生きる力」の育成をあげておきます。そしてこれらに加え、スクールカウンセラーの導入がすすめられてい

るわけです。

これらの新しい機軸、つまり「総合的な学習」「心の教育」「生きる力」「学校カウンセリング」は、それ自体、臨床教育的な方向性をもっています。つまり日本の学校教育が全体として臨床教育のほうへシフトしていつているのです。これに対し臨床教育学の視点から見ると、現行の改革案に対してさらに一步ふみこんだ提案をすることができると思います。言いかえると、臨床教育学の実践のかたちを、これら学校教育の改革に即して構想することができると思います。ここでは臨床教育学の4つの実践領域として、授業に対しては「知情意の教育」を、生徒指導に対しては「グローバル教育」を、カウンセリングに対しては「癒しの教育」を、そして道徳に対しては「スピリチュアリティの教育」を、それぞれ提案したいと思います。

A 知情意の教育

まず知情意の教育を授業との関連でとりあげます。臨床教育の実践領域としては、たとえば教育相談のようなものがすぐ頭にうかぶと思います。ですからここで最初に授業の問題が出てくるのは多少奇異な印象があるかと思います。しかし私としては、通常の授業と臨床教育のあいだに明確な境界線を引きたくはありませんし、両方を別々の教育領域として位置づけるのは望ましくもないと思っています。言いかえると、学校教育の大半を占めている授業のなかにも、臨床教育的な視点がとり入れられるべきではないか、と思うのです。そのさい「知情意の教育」というかたちで、個人の自己成長を全体的にとらえる視点や手法が必要だと考えます。

ここで知情意の教育というのは、人間の知性と感情と意志をすべてとり入れた学びのかたちです。やや乱暴な言い方をすれば、現在の学校教育は、知性のなかでも、その一部の能力だけ

を重視したものになっていて、とても人間の全体性に配慮したものになっているとは言えません。学びは知性の全体に広がるのが大切です。それが感情のはたらきと結びつき、さらに身体の意志作用とも結びつくことが必要です。人間はきわめて感情に左右されやすい存在です。身近な例をあげると、なにか心配事があれば、勉強は手につきませんし、逆になにか感情的にひかれるものがあれば、どんどん勉強がはかどります。勉強を予定どおりにすすめるために、感情のことをまったく脇において、その動きを押さえこむようなことをしていると、思考は感情に敵対し、その抑圧装置になってしまいます。また感情の動きは、からだのなかに如実にあらわれます。教育の土台は、からだにあります。しかし教室のなかでは、からだはまるで存在していないかのように扱われたり、邪魔者扱いされたり、たんに押さえつけておく対象になっています。授業のなかで感情やからだを排除するようなことが日常的に行なわれていけば、それこそが人間の分裂を引き起し、さまざまな問題を引き起こす原因となります。ですから、臨床教育学は授業の改革にとりくむ必要があります。知情意の全体としての生徒に働きかけるような授業が成り立てば、それ自体が臨床教育の営みになります。そうした具体例として、シュタイナー教育や、サイコシンセシス教育や、多元的知性の教育などをあげることができると思います。

シュタイナー教育については、すでに日本でもよく知られてきているので詳しい説明は省きますが、その大きな特徴のひとつは、それが「教育芸術」と呼ばれているように、すべての教科活動が芸術に根ざしていることです。どんな科目でも、詩や歌や絵など芸術の要素を、ふんだんにとり入れています。しかしシュタイナー教育にとって、芸術は教育のたんなる手段ではなく、教育の本質をなすものです。教育はひ

とつ芸術であり、教師は芸術家なのです。なぜ芸術かという、それが子どもの感情を豊かに育むものだからです。とくに小学校の時期は感情が育っていくときで、芸術がとても重視されています。感情面の発達がうまくいくということは、生徒がさまざまな心理的問題をかかえこむことなく成長していくということです。これは予防的な観点からみて、非常に重要なことです。

もうひとつシュタイナー教育では、意志についても周到な配慮をしています。からだをとおして行なう活動が意志のはたらきと結びつけられます。たとえば、シュタイナー学校では手仕事の授業がいくつもありますが、そこでは意志と感情と思考がバランスよく結びあわされるように配慮されています。手仕事はなにも手先の技術を高めることを目的とするのではなく、その活動をとおしてこれら3つの面がバランスよく働くようにつくられているのです。またシュタイナー教育には治療教育の実践や、障害者の共同体づくりなど、いろいろと興味深い試みがあり、それらも臨床教育学のすぐれた実践になっています。

私自身は、トロントにある二つのシュタイナー学校をよく見学に訪れていました。訪れるたびに感じていたのは、学校の雰囲気やかわらかく、人を包みこみ、いたわるようなエネルギーにみだされていたことです。それは人が癒され、育っていく空間のように感じられました。また学校が主催する親や家族向けのワークショップにも何度か参加してみましたが、シュタイナー教育では、親たちの自己成長をうながし、それが子どもの教育にもいい影響をおよぼすように配慮されています。親に対するこのような取り組みも、臨床教育学が今後考えていかななくてはならない点だと思います。

サイコシンセシスというのは、イタリア人のアサジョーリという人が作りだした方法で、

とくにイメージ法をよく用いる点に特徴があります。サイコシンセシスは、もともと心理学的な自己成長を助ける技法として発達したのですが、教育の分野でも幅広く用いることができます。ホイットモアという人は、実際にそれを教育に用いるための教本をあらわしています。イメージを用いる方法は、教育の分野ではすでに「合流教育」のなかで行なわれてきました。教科学習のなかイメージ法を取り入れた合流教育とはちがって、サイコシンセシスの場合は、もっと人間の内面性の形成に焦点が置かれています。この意味では、とても臨床教育的な手法です。私はトロント時代に、アン・マルバニー博士のセミナーに出席して、サイコシンセシスの初歩を学びましたが、このアン先生はかつて高校でドラマ教育の教師をしていた頃、実際にそれをいろいろと試したそうです。イメージ法は比較的簡単なので、どんな教師にとっても近づきやすいものでしょう。

多元的な知性というのは、ハーバード大学のハワード・ガードナー教授が、1983年に『精神の形式』のなかで提唱した考えで、知性にはいくつかの類型があるというものです。彼があげているのは、言語的知性、論理数学的知性、空間的知性、身体運動的知性、音楽的知性、対人関係的知性、内面的知性です。最近では、これに博物学的知性が加わり、さらにスピリチュアルな実存的知性が組み入れられようとしています。このリストを見てもわかるように、多元的な知性には、いわゆる頭の知性だけでなく、からだや感情の面もふくまれています。ガードナーの考えは教育界では広く受け入れられていて、しかも面白いのは、それぞれの知性にふさわしい教育方法が工夫されてきている点です。私は実際トロントのある小学校を見学にいったさい、一人の先生が、この方法を用いて環境教育の授業を行なっている場面に出くわしました。教室のなかには7つのコーナーが設けられ、

それぞれの場所でひとつの知性にかかわる作業が行なわれていました。たとえば生徒たちは、言語的知性については詩をつくり、音楽的知性のところでは楽器を使って曲づくりをし、論理数学的知性のコーナーでは資料をもとに、しきりに計算をしていました。また学校のカリキュラム全体を、この多元的知性の考えにもとづいて編成している中学校もありました。知性を多元的にとらえることで、学習活動はじつに多彩なものになっていきますし、それぞれの生徒のすぐれた面も公平に評価されるようになります。日本の学校教育では、言語的知性や論理数学的知性だけが重視され、そのほかのものは二次的な位置しか与えられていないように見えます。多元的な知性という考えは、こういう狭い見方を根底からくつがえすものです。多元的知性の教育が日本にも導入されれば、とりわけ総合的な学習の時間は豊かなものになることでしょう。

B グローバル教育

つぎにグローバル教育を生徒指導との関連でとりあげたいと思います。グローバル教育は、日本では地球市民教育と訳されているものですが、ここ2、30年のあいだに、イギリスやアメリカ、カナダ、オーストラリアなどで発達してきました。そこには、平和教育、人権教育、環境教育、開発教育などがふくまれますが、最近ではそれらをまとめて、グローバル教育と呼ぶようになってきました。グローバル教育は、社会にあるさまざまな問題を取りあげ、主体的に考えていくもので、教科の学習との結びつきも強いのですが、ここではあえて生徒指導とのつながりを強調しておきたいと思います。というのも、それは社会で生きていくのに必要なスキルを高め、さらには社会変革にむけての行動力を養っていくことを目的としているからです。それは社会的な問題解決力や、社会参加の

力、すなわち「ソーシャル・リテラシー」を養い、人間の社会性の形成にかかわっています。

生徒指導というのも、共同体のなかで生きるために必要とされる社会的技能（生きる力）を育てていくものですから、生徒指導がグローバル教育から学べるものはたくさんあると思います。日本の学校教育のなかで不足しているもののひとつは、生徒の社会的技能を高めるための具体的な訓練だと思われます。これに対して、グローバル教育で用いられる参加体験型、ワークショップ型の学習は、とても有効だと思われます。ゲームや作業や話しあいをふくむ参加体験型のワークをつうじて、生徒たちは、自己尊重や自己主張の仕方を学び、他者の話を聞き、協力し、発表をする訓練をつみます。また、こうした参加体験型のワークのなかでは、たとえばイメージ法をつかって、自分の内面を見つめ、それを外側の問題に結びつけるようなことも行なわれます。

私はオンタリオ教育研究所で、グローバル教育の第一人者であるセルビー教授のクラスに出ていましたが、セルビー教授が言ったことの中で印象的だったのは、マクルーハンの有名な言葉「メディア・イズ・メッセージ」を引いて、どんな教育方法（メディア）を用いるかで、その教育効果（メッセージ）も大きく影響される、ということです。たとえば民主主義を教えるのに、非民主的で権威的な方法をとっていたのでは、そこで実際に伝わるのは非民主的な権力関係のほうです。方法と内容を一致させることが重要なのです。生徒の生きる力を養うことが目的なら、実際に生きる力を発揮できるような方法を用いなくてはなりません。その点で、社会的技能を高める参加体験型の手法は今後ますますとり入れられる必要があると思います。

またグローバル教育で重要なのは、それが知識や情報にもとづく社会認識を高めるだけでなく、社会問題に対する積極的な関心や姿勢を養

い、さらに社会変革のための社会参加や社会活動にも道を開いていこうとしている点です。現在の教育改革のなかでは、体験学習の重要性が指摘され、ボランティア活動が奨励されていますが、グローバル教育はこうした方向にとっても、プラスに働くことでしょう。

もうひとつ、グローバル教育との結びつきが強く、より生徒指導の要素が強いものに「紛争の解決法 (conflict resolution)」というものがあります。私はトロントのロード・ダフリン小学校を見にいったとき、たまたまその現場に遭遇して、ずいぶん驚くとともに感心しました。現在、北米の学校ではこの方法（それに類似したいくつかの方法）が積極的にとり入れられつつあります。この方法の開発はかなりすすんでいて、先生方がすぐにも使えるようなマニュアルや技法が数多くつくられています。たとえば「ライオンズ・クエスト」とか「セカンド・ステップ」というものがあります。私も何度か参加したのですが、トロント市の教育委員会では、教員向けのワークショップを開いて、こうしたやり方をトレーニングしていました。

紛争の解決法では、もめごとはどうして起こるのか、もめごとが起こったときどうすれば暴力的で破壊的な結果をまねくことなく、積極的・建設的な解決にいたることができるか、ということ具体的なスキルとともに学べるようになってきました。生徒たちはそのスキルを身につけることで、自分たちで問題を解決していく力を高めるのです。そのさい興味深いのは、もめごとが起こったとき身心のなかに起こる反応を子どもに気づかせてゆき、どうすれば破壊的な行為に結びつかないようにできるのかを教える点です。つまり、自分の怒りや傷ついた感情を行動化して相手を攻撃するのではなく、それをきちんと言葉にして相手に伝え、たがいに相手の気持ちを理解したうえで、ともに納得のゆく解決策を話しあいのなかで見いだしていこう

というのです。

私が見学に行った学校では、とくにこうした紛争解決を助ける役として「ピースメーカー」と呼ばれる生徒をトレーニングしていました。彼らは、喧嘩やもめごとがあると、その場にいるとき、当事者間のやりとりを助けます。まず話し合いのルールを説明し、当事者たちに了解をとりつけます。そして双方から何があったかを話してもらいます。そのとき、どんな気持ちを味わったかを言葉にして話してもらいます。「悲しい」とか「腹が立った」とか。それを相手側はちゃんと聞きます。その作業が終わった段階で、今度は「あなたたちはこの問題をどうしたいのか」と聞きます。ここで具体的な提案が双方から出され、たがいに「これならいい」ということになれば、問題が解決したとみなすのです。問題が深刻な場合は先生が介入しますが、簡単な問題は子どもたちのあいだで解決するように励まされます。この方法で重要なのは、感情への配慮がなされていることです。他者を傷つけることなく、感情の表現をうながすのです。ここには、感情がおさまらないと問題の解決にはいたらないという単純な事実が、しっかり組み込まれています。

このようなやり方は、日本でも、生徒の生きる力を育成するうえで役に立つと思います。生徒は紛争解決の具体的なスキルを学びますし、自分の感情にどう向き合えばよいか、それを人にどう伝えればよいかも学びます。生きる力をめぐっては、抽象的な議論や、スローガンや、説教ではなく、このような具体的なやり方の学習こそが必要だと思います。

もうひとつ重要なのは、ピースメーカーの果たしている「仲裁 (mediation)」という役割です。これは、一方の側にのみかかわるカウンセリングとは異なり、両方のあいだに入って、当事者だけでは困難な合意形成を助けるのです。この仲裁という活動は、現在いろいろなところで重

視されてきています。たとえば少年犯罪に関しては、「修復的司法 (restorative justice)」というものがあります。そこではスタッフが、犯罪をおかした少年とその被害者のあいだに入って、たがいの感情表出をうながすことで、感情面の癒しがすすむように助けます。私がトロントで参加した集まりでは、修復的司法だけでなく、「変容的司法 (transformative justice)」というものも議論されていました。それは犯罪が生まれる社会そのものを癒していこうという取り組みです。臨床教育学が今後、少年犯罪の問題にもかかわってゆくとすれば、これら修復的司法や変容的司法から学べることは多いと思います。

紛争解決法や少年非行などに取り組んでいるトロントの人たちの活動を見ていて思ったのは、最初の前提がちがうということです。人がたくさん集まる場所では問題が起こるのはあたりまえで、問題のない生活はありえない、だから（問題が起こらないように予防することは大切ですが）問題が起こったときにどう対応するかを教えることが必要なのだ、という前提があるのです。ですから問題を隠すようなこともしません。ダフリン校の校長は、初対面の私に、うちにはこれこれこういう問題があって大変だが、こういう取り組みをしている、と言っていました。ここが日本人の発想とはちがうところで、日本では「問題があってはならない、問題があるのは悪いことだ」という前提で動いているので、問題に対してオープンに取り組むことができず、対応が遅れ、問題自体を隠しがちになります。

もうひとつ臨床教育学の観点からグローバル教育や紛争解決法などに目を向ける必要があると感じるのは、それらが人びとのコミュニティづくりにかかわっているからです。臨床教育学は人間の内面にのみかかわるべきではなく、異なる人たち（生徒たち）がどうやって共同体（クラスや学校や地域）をつくっていくかとい

う困難な仕事にも、積極的にかかわるものでなくてはなりません。

C 癒しの教育

つぎに癒しの教育ですが、臨床教育学というのと、多くの人はずこの領域をイメージすると思います。実際現在、学校にカウンセラーを置くというかたちで改革がすすめられています。それ自体は大切なことですが、ここでは癒しの教育として、もう少し幅広い活動を見ておきたいと思います。

癒しの教育の仕事として「介入」や「治療」ということがあります。たとえば、学校のなかでいじめが起こっているなら、危機介入や応急的な心理治療が必要になります。そのさい治療は、いじめられた側だけでなく、いじめる側にも必要です。しかし治療というのは難しいものです。たとえば、いじめる側（あるいは犯罪をおかす側）の生徒が幼少時の虐待などでトラウマをかかえていて、それが暴力的・破壊的な行動の原因になっているようなら、そのトラウマの癒しには、かなりの時間と労力を要することでしょう。ですから、学校カウンセリング自体にも限界があります。学校内の教育相談だけでは困難なケースに対しては、学校の外に、心理療法センターのようなものをつくっていく必要があると思います。このためには、学校の先生とカウンセラー、地域の医療関係者やセラピストやソーシャルワーカーなどがチームを組んで問題に取り組む必要があります。トロントの学校では、これを「ローカル・スクールチーム」と呼んでいました。

本格的なセラピーを必要とするケースでは、さまざまな方法を用いる必要が出てくると思います。このような場面こそ、臨床心理学がその本領を発揮するところです。しかし残念ながら、日本ではまだ利用できるセラピーの数も限られていますし、すぐれたセラピストの数も十分で

はありません。心の傷を癒すためのセラピーは、少年院や養護施設などでも広く利用される必要があると思われますので、今後セラピストの養成やセラピー制度の充実はいっそうすすめられなくてはならないと思います。

介入や治療とならんで重要なのは「予防教育」としての癒しの教育です。ここで予防教育と言っているのは、具体的には感情の教育です。ダニエル・ゴールマンが一躍有名にした言葉を使えば、それは「感情的知性」の教育です。ゴールマンは、感情的知性の内容として、感情への気づき、感情の管理、感情の積極的利用、共感力、人間関係力の向上という点をあげています。アメリカでは、ゴールマンの考えにもとづき、「社会的・感情的学習 (social and emotional learning)」, 通称SELという包括的な予防教育のシステムづくりが進んでいて、いくつかの学校では実践されています。人間は、その感情面が傷つくことで、心の傷すなわちトラウマを被り、心が病んでいきます。ですから、心の健康管理ということを考えるなら、感情面の学習がぜひとも必要です。臨床教育学は、心の傷の治療という面にもみ焦点を合わせるのではなく、予防教育のプログラムづくりにも積極的にかかわるものでなくてはなりません。

これに関連して、現在日本でもしだいに広まってきているものに、「子どもへの暴力防止プログラム」, 通称CAPというものがあります。これは、子どもが安全に生きる権利を侵害するさまざまな暴力（虐待、いじめ、性暴力など）から、子どもが自分で身を守るようになるために、ロールプレイなども折り返しながら、その技法を具体的に教えるものです。この方法を日本に導入した森田ゆりさんも言っているように、こうした教育プログラムをつうじて目指されているのは、子どもが自分の内から力を発揮してくれるのを助けるエンパワメントです。みずからのパワーを高めていくという教育的なアプ

ローチが、結果的には、暴力に対抗する力を生みだすのです。このような取り組みは、まさに臨床教育学の実践に組み入れられるべきものでしょう。

また日本では最近、上智大学のデーケン教授たちの努力で、生と死の教育がようやく本格的に始まろうとしています。これは、自殺防止、エイズ、薬物依存、交通といった問題領域にも関係していて、とても幅広いものです。そのなかで大切なのは、やはり感情面の教育で、とくにグリーフワーク（悲しみへの取り組み方）を学びます。深い悲しみを味わったとき、それを否定し抑圧することなく、受け入れて表現するスキルを学ぶのです。どんな感情体験も恥ずかしいものではなく、それを自分一人のためこまないで相手に伝えていいんだ、ということを学ぶのです。死をテーマにしていますが、このやり方は、いじめ問題にも有効です。

最後に予防教育のなかに、健康教育もふくめておきたいと思います。ここには日常の生活習慣の改善から、ストレスマネジメントなども入ります。そのための方法として簡単な瞑想法やボディワークなどもとり入れられます。それはすでに医療の現場では試みられていることですし、これを学校教育のなかにもとり入れることができると思います。

ここでボディワークが出てきたので、少しふれておきますと、ボディワークは、臨床教育の実践として学校教育のなかにふくまれるべきものです。たとえば今度、保健体育のなかに「体づくり運動」とか「体ほぐしの運動」といったものが組みこまれることになりましたが、そこにはボディワークをとり入れていく余地が十分にありま。欧米ではさまざまなボディワークがつくられ、たとえばセンサリー・アウェアネス、アレクサンダー・テクニク、フェルデンクライス・メソッドなどのように、教育のなかで用いるのがふさわしいものもあります。日本でも、

たとえば伊東博先生は「ニュー・カウンセリング」という、ボディワークを中心に置いた教育プログラムを開発し、これは実際に学校でも活用されています。また野口三千三氏のつくりだした野口体操や、それをドラマの手法と結びあわせた竹内敏晴氏のやり方などは、臨床教育学のプログラムとして重要なものになるでしょう。それらはセラピーというより、むしろ教育としての要素のほうが強く、より臨床教育的なものになっています。

また瞑想法のようなものも、それを（宗教的なコンテキストから離れて）身心技法として見ていくと、身心の機能を高めたり、ストレスを緩和したり、意識を明晰にすることに役立つ、すぐれた方法とみなせます。実際、ミラー教授はその重要性を認め、オンタリオ教育研究所の講義のなかでそれをういています。瞑想法というのは、人びとが長い年月をかけて見いだしてきた臨床教育学的な手法だということもできます。最近ではその実証的な研究もすすんでいますし、いま一度偏見をとりはらって、その有効性を見定める必要があります。これは今後、日本の伝統に根ざした臨床教育学の実践を考えていくときにも、大切な部分になると思います。

以上、癒しの教育について、いろいろと述べてきましたが、このように考えると、スクールカウンセラーの仕事は個々の教育相談にとどまることなく、もっと広いものになると思われます。さまざまな予防教育のプログラムを実際に教室のなかで教えることも、スクールカウンセラーの仕事としてあっていいのではないかと思います。実際問題として、すでにオーバーワークぎみな学校の先生たちに臨床教育のプログラムまで行なえというのは、少々無理な話だと思います。その必要性を認めるのなら、それを専門に扱える人材を用意する必要があるでしょう。スクールカウンセラーが中心になって、生徒指導や教育相談担当の教員、保健担当の養護

教員，それに外部の専門家たちを組織し，こうしたプログラムにかかわるのがいいと思います。

D スピリチュアリティの教育

臨床教育実践の4つの領域の最後として「スピリチュアリティの教育」をあげておきます。スピリチュアリティ(spirituality)とは，人間の内面性の深まりを意味しています。現在、道德は「心の教育」としての位置づけがなされようとしていますが，それはスピリチュアリティの教育というかたちで深めることができると思います。

ここでまず誤解のないように言っておくと，それは通常の意味での宗教教育とは異なるものです。ここで宗教教育というのは，特定の宗教や宗派の信条や価値観にもとづく意図的な注入教育を意味しています。最近アメリカでは，宗教とスピリチュアリティをめぐって，教育者や宗教家や政治家などのあいだで議論がまきおこっています。一方には，若者の心の荒廃に対して宗教教育の復活を唱える人たちがいます。他方には，あくまでも宗教と教育を切り離しておくべきだという立場の人たちがいます。これに対して第三の道として，スピリチュアリティの教育が主張されているわけです。というのも，教育から宗教を排除する過程で，それとともに人間の内面性にかかわる部分がすべて排除されてしまうと，そのこと自体が若者の生きがい喪失感を助長するものになり，ひいては彼らがカルトのようなものに惹きつけられる原因にもなりかねない，と危惧されているからです。かといって教育ですから，特定の宗教を教えることも決して好ましくありません。そこで人間の精神性や内面性というものにふれるという意味で，スピリチュアリティが語られるようになってきたのです。

たとえば，これは画期的なことなのだそうで

すが，アメリカの二大有力教育誌のひとつ「Educational Leadership」誌では，スピリチュアリティの教育の特集を，1998年の暮れに組みました。ほかに「教育におけるスピリチュアリティ」というテーマの会議が何度も開かれ，研究者間のネットワークも広がりつつあります。

スピリチュアリティの教育というのは，なにかとくに宗教的な活動を意味しているわけではありません。「自己を知る」とか，「生きがい」(意味，価値，目的など)をさぐるとか，偉大なものや不思議なものにふれるといったことが，それに属しています。日本の家庭教育や学校教育では，勉強が最優先されるあまり，こうした面に対する配慮が抜け落ちています。それで生徒は息苦しく感じたり，学校をつまらないものと感じたりしているように思います。家庭や学校のなかで，なにかそうした部分に応えてくるものがあれば，自分とのつながりも見いだせるのではないかと思います。

スピリチュアリティの教育をめぐる議論のなかで現在目立っているのが「soul(魂)」の教育です。トロント大学のミラー教授は最近『教育と魂』という本をあらわしていますし，soul educationという言葉もイギリスの教育者たちのあいだで使われはじめ，昨年その国際会議もありました。

この魂への関心の高まりは，臨床教育学にとって，とくに興味深いものです。というのも，私の考えでは，臨床教育学のルーツは，ソクラテスのいう「魂への配慮」にあると思われるからです。ソクラテスは西洋教育史のなかで最初に出てくる偉大な教育者ですが，その彼が自分の教育活動のことを「魂への配慮」と呼んでいたのです。つまり，魂への配慮が教育の原点にあったわけであり，これは臨床教育学のテーマそのものです。教育とは，そもそもの始まりからして，臨床教育だったのです。今日のソウル・ブームの火付け役が，トーマス・ムーアの

『魂への配慮』という本だったのも、面白い偶然です。私たちはこれまで（教育においても）合理主義の道を突き進んできたわけですが、それがあまりにも多くの部分を切り捨てるものであったことに反省を強いられています。もちろん、これは単純に非合理主義への転換を求めるものではありませんが、少なくとも人間をもっと深く見てとり、その深みにふれることのできる教育のあり方が求められていることだけは確かでしょう。

では、スピリチュアリティの教育はいったいどのようなものになるのでしょうか。この問題に長年とりくんできたレイチェル・ケスラー先生は、『教育の魂』という近著のなかで、若者の魂の教育を、7つの面からとらえています。彼女は、アメリカの高校生たちにかかわるなかで、彼らがスピリチュアルな欲求不満に陥っていることを見いだしました。それが行動化したものが、いろいろな問題行動や犯罪となっており、彼女は見えています。ですから、彼女の取り組みは、若者のスピリチュアルな欲求にかかわるものとなります。その7つとは、深いつながり、沈黙と孤独、生きがい、喜び、創造性、自己超越、通過儀礼です。コロラド州ポールダーで行なわれた彼女のワークショップで私自身も体験したのですが、たとえば、ケスラー先生は、カウンシルという方法を用います。やり方は非常に簡単ですが、とても深いものです。みんなで輪になって座り、ろうソクに灯をともしてから、一人ひとりが自分のなかからわき起こる話をします。それをまわりの人はじっと聴いています。ただこれだけのことなのですが、そこでは一人ひとりの魂の言葉が語られ、共有され、深い静けさにみたまれます。これは深い癒しのときでもあります。

またカリフォルニアで、ホリスティックな野外教育を行なっているルブモア夫妻は、子どもや親たちのために通過儀礼のワークショップを

開いています。ここでは野外活動が身心を鍛えるものとしてではなく、スピリチュアルな成長を助けるものとして活用されています。ワークショップでは、通過儀礼の段階に即して、まず自分がいま手放そうとしているものを見だし、それを完全に手放し、ギャップをのりこえ、新しい自分を見だし、それを祝福し、感謝するという手順をとります。具体的には、手放すものを紙に書き、それを夜キャンプファイアの火のなかで燃やします。翌朝、高い木に登って、二本の木のあいだに張られたロープ（ギャップ）を渡ります。そして木から降りてきて、はじめて朝食をとるというのです。若者にとって、またどんな年齢の人にとっても、人生のある段階からつぎの段階へ移っていくのは容易ではありません。それを、こうしたかたちにして助けているのです。ここではスピリチュアルな何か語られるわけではありませんが、自己変容を助けるという意味で、とても深いことがなされています。

スピリチュアリティの教育としてもうひとつ最後につけ加えておきたいのは、ケスラー先生にせよ、ルブモア夫妻にせよ（さきに出てきた森田ゆりさんの場合もそうですが）、彼らが強い影響を受けている先住民教育の伝統です。私自身もカナダにいたころ、先住民の集まりにはよく顔をだしていました。大学院のコースにも「先住民の世界観」というものがあったのですが、私の出たコースのなかで、もっとも印象に残るものでした。ラーラ・フィツノア先生はクリー族の出身で、クラスのメンバーの半分は先住民でした。残りの半分もなんらかのかたちで先住民にかかわる仕事をしてきた人たちです。そのクラスはいつも小さな儀式から始まり、セージをたいたり、歌をうたったりしました。私たちはいつも輪をつくって座り、一人ひとりがゆっくりと語り、みんなでそれを聴きあいました。そしてクラスが終わるときにも、また小さ

な儀式をしました。そのコースの最後の時間、みんなで感想を述べたとき、先住民ではない二人の白人女性は涙を流しながら話しました。これは、ほかのクラスではまず見られない光景です。そのクラス自体が彼女たちにとって癒しの場になっていたのです。

パウワウという踊りの祭や、長老を囲んで話をきく集まりなどに参加してみて、私が感じたのは、先住民のやり方のなかでは、スピリチュアルなもの、大いなる自然のはたらきと、人びとの暮らしと、癒しがひとつに結びついているということです。彼らの世界観にもあるとおり、どれひとつとして切り離せるものはありません。これまで臨床教育学を4つの領域に分けて述べてきましたが、このつながりという視点は決して見失ってはならないものだと思います。臨床教育学の実践を組織していくとき、それらがすべてつながりあうようなものをつくっていくことが大切です。

以上、4つの面から臨床教育学の実践領域について述べてきました。これで少しは臨床教育学でできそうなことの輪郭が見えてきたのではないかと思います。では残りのところで、少しくり返しになります。臨床教育学の人間観や目的や方法にふれ、臨床教育者の仕事とその養成の問題について見ていくことにします。

4 臨床教育学における人間観・目的・方法

臨床教育学は、人間の存在をホリスティックなもの、全体的なものとしてとらえる必要があります。人間は肉体と思考をもつだけの存在ではなく、感情がそのとても重要な部分をなしています。各個人の人格は知情意の全体が織りなすものです。そして人格の根底には魂の深みがあります。人間がその生きがいや本当の自分を感じとれるのは、この深みにおいてです。そしてさらに、人間はどこかで、限りない広がりをもつ存在全体とつながっているように思います。それを、スピリットの次元と呼んでおきます。人間には、この限りないものとひとつになりたいという根源的な欲求があります。このように人間を、ボディ、マインド、ハート、ソウル、スピリットといった、さまざまな面をそなえた全体として見ていくことが、臨床教育学の人間観として必要だと思います。

もつ存在全体とつながっているように思います。それを、スピリットの次元と呼んでおきます。人間には、この限りないものとひとつになりたいという根源的な欲求があります。このように人間を、ボディ、マインド、ハート、ソウル、スピリットといった、さまざまな面をそなえた全体として見ていくことが、臨床教育学の人間観として必要だと思います。

臨床教育学が目標とするのは、こうした人間存在が損なわれることなく、十分に活かされていくことです。これはとくに教育全体の目的と異なるわけではありませんが、しいて言えば、成長を妨げる身心の傷の問題や、その癒しや、スピリチュアルな内面性を真正面から受けとめようとする点で臨床教育学は「臨床的」なのです。

臨床教育の実践方法としては、いろいろなものが考えられます。それらはすでにさまざまなところでつくられ、用いられています。人間存在のさまざまな面を開いていくのにふさわしい方法がたくさんそろっているのです。たとえば、言語を中心とした日記、対話、ストーリーテリングなど。想像力と創造性をひらく芸術的手法やイメージ法など。からだの動きを用いるゲーム、ダンス、ドラマ、ボディワーク、野外活動など。スピリチュアルな内面性にかかわる気づきの訓練や瞑想法など。じつにバラエティにとんでいて、そのそれぞれにも、いろいろな方法があります。ですから臨床教育学の当面の仕事となるのは、それらをうまく組み合わせ、いろいろな教育プログラムをつくっていくことです。もちろん、あとでふれるように、臨床教育がたんに技法中心の方法論になってしまうのは好ましいことではありませんが、やはり臨床教育学のひとつの役割として、実際の教育場面で利用できる技法を整備し、それぞれの主旨に応じたプログラムをつくっていくことが求められていると思います。

5 臨床教育者の仕事と養成・継続教育

臨床教育学の実践にたずさわる人たちは、当
面カウンセラーとしての仕事を期待されている
わけですが、これまで述べてきたことからわか
るように、個人カウンセリング以外にもいる
いろいろなことができます。臨床教育者には、コー
ディネーターやファシリテーターとしての役割
も非常に大きくなります。グローバル教育や紛
争解決法、予防教育や感情教育、死の教育、魂
の教育などに関する教育プログラムを考案し
て、それを実際に行なってみることができます。
このとき臨床教育者には、ワークショップ・フ
ァシリテーターとしての技能が必要です。また
生徒だけでなく、親や地域の人たちためのワ
ークショップを行ったり、教師たちのためのワ
ークショップを組織することもできると思いま
す。このような活動に従事することで、臨床教
育者には臨床心理士とはちがった活動が可能に
なります。

したがって、大学や大学院をはじめ各種の機
関で臨床教育者を養成するときには、スクール
カウンセラーとしての訓練だけでなく、コー
ディネーターやファシリテーターとしての資質を
養うことも重要です。そうした機関のトレー
ニングコースのなかで、参加体験型の手法や、癒
しの技法や、魂をケアする方法などが学べるよ
うな機会をふやしていくことが必要だと思いま
す。このような点で、専門家養成機関のあり方
も、より実践的なものへと変わっていくことが
求められていると思います。

臨床教育者に対する教育として、二点だけつ
け加えておきます。まず第一に、継続教育（現
職教育 in-service）の必要性ということ
です。臨床教育者の仕事を考えると、臨床教育者のケ
アということも、とても重要なテーマになりま
す。臨床教育者たちが十分にケアされて、新た
に仕事にむかってゆけるような循環的なシステ

ムが養成・研修機関と職場とのあいだに築かれ
ることが必要です。

第二に、その継続教育が臨床教育者自身にと
って意味のある成人教育になる必要があります。
私が学んだトロント大学オンタリオ教育研
究所という大学院では、千数百人もいる学生の
ほとんどが現職の教師でした。そのうち、大学
院での研究や学びを自分自身の自己成長の機会
ととらえている人たちも、決して少なくありま
せんでした。この社会に開かれた大学院は、ひ
とつの成人教育の場として機能していたので
す。講義自体も、そういう要求をみたとすような
内容になっているものが、いくつもありました
（講義のほとんどは、夜、開講されています）。
たとえば、私の出たハント教授のクラスでは、
毎回イメージ法を使って自分の内側を見て、そ
こからいろいろな作業をしました。このクラス
では、自分の燃えつきたエネルギーを回復す
るための方法として、イメージが活用されていま
した。

また最近、北米で流行しているナラティブ
（物語）法を用いて、教師自身が自分のライフ
ストーリーを語るという試みもよく行なわれて
いました。そうした作業をつうじて自己内省と
自己理解が深まり、それがひいては日常の教育
活動にも影響するのです。またあるグループは
芸術を使って、それを自己理解や研究と結びつ
けていました。実際、大学院に提出される論文
にも、そうしたナラティブ法や芸術的方法をと
り入れて書かれたものがいくつもあります。こ
のようにこの大学院では、教師の人間としての
成長を助けるかたちで教育と研究が結びつき、
それが結果的には彼らの職場での活動にもポジ
ティブな影響を与えるものになっていました。
このような点は今後、日本の大学院教育でも見
習っていくべきことでしょう。

この2番目の点は、臨床教育学の試みにおい
て、とても重要です。それは臨床教育学の実践

がたんに技術論に終わるものではないことを意味しているからです。言いかえると、実践者のもっている技術よりも、その「存在」のほうが深い影響をおよぼすと思われるからです。たとえば、同じ技術をもっている人が二人いたとして、その二人から同じ内容のプログラムを受けたとしても、受ける印象や学びの深さは異なるはずです。つまり、そのちがいは、その人の「存在」が関係しているわけです。ミラー教授は、この意味で、教師の「存在」を深めるような教師教育が必要であることを力説しています。これは、シュタイナー教育の教員養成でも、とくに重視されている点です。

またパーカー・パーマー博士は、『教える勇氣』（日本では『大学教師の自己改善』という題名で昨年出版された）という、よく読まれている本のなかで、教師の内面的な自己変容に焦点をあてています。現在アメリカでは、パーマー博士の考えにもとづいて、教師のためのリトリートのプログラムが各地で行なわれています。そこでは、年に4回、1年間をとおして、同じメンバーが集い、語りあい、自分をふりかえる時間をもちます。このようなプロセスをへて、教師の人生そのものがリニューアルされるわけです。こうした教師の自己成長のための研修プログラムをつくりだすことも、臨床教育学の重要な仕事になると思います。

6 ヒューマン・サービスのなかで

今回は、私がいま臨床教育学について思っていることを述べてきました。とくに現在の教育改革の方向にそいながら、学校教育との結びつきのなかで、それに何ができるのかを見てきました。しかし臨床教育学自体は、学校という枠を越えていく側面ももっています。臨床教育学のなかでつくられる教育プログラムは、ほかの分野でも用いることができます。たとえば、

出産や子育てに関する親たちの集まり、ターミナルケアの現場、自助グループや支援グループの集まり、専門家たちの再教育の場、不登校の子どもたちが集うオルタナティブな学びの場など、学校の外でもいろいろな活動の可能性があります。このような学校教育以外での可能性は、臨床教育学にとって第二の可能性となります。今回はこの点について述べる余裕はありませんが、実際、臨床教育学には豊かな可能性があると思います。教育活動が学校空間のなかに閉ざされたものでなくなるとき、私たちがもっている教育のイメージは変わってきます。この意味でも、臨床教育学は教育を変革していくひとつの起爆剤になると思います。

この問題との関連で、最後にヒューマン・サービスという点にふれておきます。立命館大学の新しい大学院、応用人間科学研究科では、ヒューマン・サービス（対人援助）という概念のもとに、教育、看護、心理臨床、福祉、介護などの諸領域が統合されようとしています。これはとても意味深い試みだと思います。なぜなら、ヒューマン・サービスという、より大きな枠組みのなかで、これまで別々に行なわれていた活動が相互に結びつき、交流しあい、刺激しあいながら、新しい活動領域をつくりだしていく可能性が出てくるからです。そのさい教育は、ヒューマン・サービスの一翼を担うものとして、社会のさまざまな場面で用いられることとなります。現在、教育にとってはかつてない困難な状況がつづいていますが、その教育にも、まだまだ可能性は残されているのです。

付記 本稿は、立命館大学土曜講座（2001年1月27日）で口頭発表した内容をもとに執筆したものである。講演のスタイルを活かしたため、細部にわたる議論は割愛せざるをえなかったことを断っておきたい。

参考文献(一部のみに)

- 伊東博『身心一如のニュー・カウンセリング』誠信書房, 1999年
- 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店, 1995年
- クーパー『「ノー」をいえる子どもに』童話館出版, 1995年
- クライドラー『対立から学ぼう』ERIC国際理解教育センター, 1997年
- ゴールマン『EQ 心の知能指数』講談社, 1996年
- 佐藤学『学び その死と再生』太郎次郎社, 1995年
- 新堀通也『教育病理への挑戦』教育開発研究所, 1996年
- 中川吉晴「いじめのセラピーを求めて」高尾+吉田ほか編『喜びはいじめを超える』春秋社, 1996年, 所収
- 中川吉晴「ジョン・ミラーのホリスティック教育論」『教育専攻科紀要』(神戸親和女子大学) 3号, 1998年
- 中川吉晴「ホリスティック臨床教育学序論」『ホリスティック教育研究』1号, 1998年
- 中川吉晴「Care of the Soulと臨床教育学」『立命館教育科学研究』13号, 1998年
- 中川吉晴「教育者のホリスティックな自己成長 人智学の成人教育から」日本ホリスティック教育協会編『いのちに根ざす日本のシュタイナー教育』せせらぎ出版, 2001年, 所収
- パイク+セルビー『地球市民を育む学習』明石書店, 1997年
- パーマー『大学教師の自己改善』玉川大学出版部, 2000年
- ホイットモア『喜びの教育』春秋社, 1990年
- 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
- ミラー『ホリスティック教育』春秋社, 1994年
- ミラー『ホリスティックな教師たち』学習研究社, 1997年
- 森田ゆり『エンパワメントと人権』解放出版社, 1998年
- 吉田敦彦『ホリスティック教育論』日本評論社, 1999年
- 和田修二・皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版, 1996年
- F. M. Connelly and D. J. Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners*, Teachers College Press/OISE Press, 1988
- M. Elias, et al., *Promoting Social and Emotional Learning*, ASCD, 1997
- H. Gardner, *Intelligence Reframed*, Basic Books, 1999
- D. Hunt, *The Renewal of Personal Energy*, OISE Press, 1992
- R. Kessler, *The Soul of Education*, ASCD, 2000
- J. & S. Luvmour, *Natural Learning Rhythms*, Celestial Arts, 1993
- J. Miller, *The Contemplative Practitioner*, OISE Press, 1994
- J. Miller, *Education and the Soul*, SUNY Press, 2000
- Y. Nakagawa, *Education for Awakening*, The Foundation for Educational Renewal, 2000
- N. Noddings, *The Challenge to Care in Schools*, Teachers College Press, 1992
- Educational Leadership*, The Spirit of Education, Vol.56, No.4, December 1998/ January 1999 (ASCD)
- Orbit*, Safe Schools 99, Vol.29, No.4, 1999 (OISE/UT)

講師紹介

同志社大学大学院博士課程をへて、同志社大学、立命館大学ほかで非常勤講師を務める。1996年～2000年、カナダ、トロント大学オンタリオ教育研究所博士課程に留学。2000年、哲学博士号(Ph.D.)を取得。現在、立命館大学ほか非常勤講師。2001年4月より立命館大学大学院応用人間科学研究科・文学部哲学科教育人間学専攻助教授に就任予定。専門は、臨床教育学、ホリスティック教育論。

著書に *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education (The Foundation for Educational Renewal, 2000, USA)*がある。