

# ホリスティック臨床教育学がめざすもの

## ——感情教育について——

中川吉晴

(立命館大学文学部)

私は2001年2月に土曜講座のなかで一度話しをしました。そのときのタイトルが「臨床教育学の可能性」でした。それから4年後の今回は、学術フロンティア「対人援助のための人間環境デザイン」に関する研究の到達点に関連して、臨床教育サブプロジェクトの成果の一端を報告いたします。

### ホリスティック教育とは何か

私たちの臨床教育サブプロジェクトは、ホリスティック教育をベースにしています。まず「ホリスティック」という言葉の意味を、少し説明しておきます。ホリスティックな見方(ホーリズム)というのは、ものごとを全包括的、全連関的に見ることを意味しています。とくにホリスティックという言葉が用いられていなくても、ホリスティックな考えは、洋の東西を問わず古くから存在していました。ちなみに、このホリスティックという言葉は、アトムの反対語である、ギリシア語の「ホロス」(全体)という言葉に由来しています。アトムは原子ですから、アトミックな見方というのは、ものごとを細かく分解して見ていきます。これは現代の科学にまでおよび、科学技術の面では大きな成果をあげてきました。その点で、この原子的・アトミックな見方には大きな長所があるのですが、しかしそれは同時に、ものごとのつながりや全体を見ないという問題があります。

「ホリスティック」や「ホーリズム」という言葉が思想界で用いられるようになったの

は、南アフリカの思想家で政治家であったジャン・スマッツが『ホーリズムと進化』という哲学書を1926年に出してからです。その後1960年代以降、とくに人間性心理学のなかで、たとえばゴールドシュタイン、マズロー、パールズといった人たちがホリスティックという概念を用いるようになりました。また思想という点では、ケストラー、ボーム、ベイトソン、カプラ、ウィルバーといった人たちが、機械論的な世界観をのり越えようとして、ホリスティックな思想を展開してきました。最近では、医療をはじめ、さまざまな領域で、ホリスティックという概念はひとつのキーワードとして用いられるようになってきました。国連やユネスコでも、ホリスティック・アプローチという表現が用いられ、持続可能な社会を実現するための教育にとって、ホリスティックな考えが中核になると言われています。

ホロス、英語では heal, health, holy, whole などの言葉のルーツにあたると言われています。つまり、ホロスやホリスティックという言葉は、病の治癒や健康、宗教性、そして全人形成をめざす教育にとって、それを象徴するような重要な意味をもっています。私自身は、ホリスティック教育とは全体性を志向する教育であり、人間や世界や教育を、できるかぎり広く深くとらえようとするものだと考えています。それは全体としての人間を、身体、感情、思考、魂、スピリットなどの複雑に関連した全体とみなします。また全体としての世界を、自己、他者、共同体、社会、国家といった視点においてだけでなく、自然、地球、宇宙、無限といった広がりの中にも見てゆきます。人間の自己形成は、こうした幾重にも広がり深まっていく世界のなかで、それらとの不可分なつながりのなかで起こるのです。

ホリスティック教育の成立に中心的な役割を果たしてきたアメリカの教育家ロン・ミラーによれば、「ホリスティック教育」という言葉が使われはじめたのは、1970年代の北米においてです。当時は人間性心理学が大衆化したヒューマン・ポテンシャル運動が盛んな時代でしたが、やがて人間性心理学のなかからトランスパーソナル心理学の動きがあらわれてきます。ホリスティック教育は、こうした人間性心理学やトランスパーソナル心理学の影響を受けて起こってくるのですが、それが大きく飛躍したのは1980年代の後半になってからです。これ以降、ホリスティック教育は、広く教

育学や教育界のなかでもとりあげられるようになります。ホリスティック教育に関する専門の学術雑誌や、多くの著書が刊行され、学会もたびたび開かれています。

現在では、ホリスティック教育は、人間性・トランスパーソナル心理学だけでなく、モンテッソーリやシュタイナーやクリシュナムルティの教育、進歩主義教育の伝統、批判的教育、オルタナティブ教育、グローバル教育やエコロジーの教育、先住民教育などとも結びついて多彩な展開を見せています。その研究や実践は、アメリカやカナダ以外でも、オーストラリア、ニュージーランド、南アフリカ、ブラジル、イギリス、メキシコ、日本、韓国、タイなどに広がり、各地で国際会議が開かれています。

ホリスティック教育の展開は多様ですが、基本的には、そのいずれの試みにおいても、ホリスティックな世界観が共有されています。ロン・ミラーは、ホリスティック教育のなかでは、産業化時代から、ポスト産業化時代への世界観の移行があると言います。産業化時代の世界観とは、機械論的で、物質還元主義的で、経済中心的で、分断や対立を強調するようなものです。これに対してホリスティックな世界観は、生命への畏敬、エコロジカルでグローバルな見方、そしてスピリチュアルな視点を、その特徴としてもっています。

日本では 1990 年代に入ってから、私をふくめて一部の人たちがホリスティック教育を提案する活動をつづけてきました。1997 年には日本ホリスティック教育協会という、研究と交流のための組織もつくられました。現在その事務局は、立命館大学の私の研究室に置かれています。この協会では毎年一冊、本を刊行していますが、関心のある方には、そのなかから『ホリスティック教育ガイドブック』と『ホリスティック教育入門』(ともに、せせらぎ出版)を推薦しておきます。

私自身は 1996 年から 2000 年にかけて、カナダのトロント大学オンタリオ教育研究所に留学し、ホリスティック教育の代表的研究者であるジョン・ミラー教授のもとで「東洋哲学とホリスティック教育」という博士論文(英文)を書きました。幸いにも、この論文はその後『覚醒への教育』というタイトルで、アメリカで出版されました。現在、私は立命館大学では臨床教育学の分野を担当していますが、これまでホリスティック教育にかかわってきた関係で「ホリスティック臨床教育学」というものを、この 4 年

間考えてきました。その成果は、『ホリスティック臨床教育学』（せせらぎ出版）というタイトルの著作として、2005年3月に刊行されます。この本は、この臨床教育サブプロジェクトのひとつの総括となるものです。

## ホリスティック臨床教育学とスピリチュアリティ

その著書のなかで私は、ホリスティック臨床教育学を、「教育」と「心理療法」と「スピリチュアリティ」を統合する試みとして定義しています。すでに日本の臨床教育学においては、教育と臨床心理学が結びついています。これにさらにスピリチュアリティの視点をとり入れようというのが、私の意図するホリスティック臨床教育学です。というのも、北米のホリスティック教育のなかで「教育におけるスピリチュアリティ」は、いまやもっとも重要なテーマとなっており、日本においても今後、真剣にとりあげなくてはならないテーマだからです。臨床教育学は、三つの領域、すなわち教育と心理療法とスピリチュアリティを結びあわせることで、生の全体性にいっそうふさわしい臨床教育をつくりだしてゆくことができます。そのさい心理療法やスピリチュアリティは既存の教育に接ぎ木されるのではなく、教育の不可欠な領域として位置づけられます。とりわけスピリチュアリティは、その中核にすえられなくてはなりません。というのも、スピリチュアリティの次元は人間存在の核心をなし、臨床教育学をその中心において方向づけるからです。

ここで少しスピリチュアリティの意味にふれておきます。スピリチュアリティは人間の内面的なことに関係していますが、信仰の体系である宗教からは区別されます。それは、なにかの教えではなく、基本的に「自己を知る」という意味で、人が自己の内面を探究することであって、それをとおして、自己と不可分な世界の広がりや深みにふれることです。言いかえると、それは、人が個を超える次元とのつながりのなかで、生きる意味や実感を得ようとすることであり、世界の不思議さにふれて、その生を深めることです。

スピリチュアリティは、ときとして、私たちの生活のなかで深い問いや苦悶となってあらわれます。たとえば、自分とは何か、他者とは何か、生きるとは何か、人生

に意味や目的があるのか、死とは何かといったものです。スピリチュアリティの教育とは、なにか答えのようなものを教えて、そうした苦しみをやわらげるのではなく、こうした問いを大切に、各自がそれを探究するようこうながすことです。

また、叡知、愛、慈悲、創造性、正義などの質は、スピリチュアリティの探究をとおして得られる、その表現です。それらは、自然体験、芸術、内省、観想、社会活動といった、いろいろな活動をとおして養われます。スピリチュアリティは人間の潜在的な可能性のひとつであり、その開花には教育が重要な役割を果たします。今日の教育は、科学主義的・物質主義的な価値観の影響を受け、スピリチュアリティをほとんど顧みていませんが、そのことが人びとの生きがい喪失に関係していると考えられます。

スピリチュアリティの教育は、最近では「魂の教育」という言葉で語られます。さきにあげたジョン・ミラーによると、「魂とは深い生命エネルギーであり、私たちの人生に意味と方向を与えるものである」と言います。ですから、魂にふれることで、生きる意味と力を感じられるのです。また、ホリスティック教育のすぐれた実践家であるレイチェル・ケスラーは、現代の若者はその魂が養われないために、深いところで欲求不満になり、それが暴力、薬物依存、摂食障害、自殺、うつといった行動の要因になっていると言います。ケスラーは、多くの若者の声に耳を傾けるなかで、若者の魂が求めている七つの面を見いだしています。その七つとは、深いつながり、沈黙、意味、喜び、創造性、超越、通過儀礼です。こういうことを体験できないことが、若者の成長にとって妨げになっているというのです。

## ホリスティック臨床教育学と感情教育

以上のように、ホリスティック臨床教育学は、教育と心理療法とスピリチュアリティとを統合するものですが、後半の話では、感情教育を例にとり、これら三つの方向から見ていきたいと思えます。今日、感情の教育は暴力防止の取り組みとしておこなわれています。いじめや少年犯罪をふくめ、暴力は複雑な現象ですが、暴力の発生を考えると、感情の問題はひとつの核をなしています。たとえば、いわゆる否定

的感情と呼ばれる怒りや憎しみのような感情は、それがそのまま行動と結びつくと、暴力的な行動になります。また、たとえそれが行動にあらわれなくとも、私たちの気持ちをひどく混乱させ、葛藤や緊張を引き起こします。このとき暴力は内なる暴力に転じます。

感情教育には大きく分けて、感情管理型と感情変容型があります。今日の教育界では、否定的感情をコントロールする感情管理型の教育が広まってきているのに対して、肯定的な感情を生みだしていく感情変容型の教育は、ほとんど注目されていません。ホリスティック臨床教育学が貢献できるのは、感情変容型の教育モデルを示し、両者の統合をはかることです。

今日の話のなかでは 3 つの実践モデルを紹介します。教育の領域からは「社会的・感情的学習」(Social and Emotional Learning、以下SELと表記)をとりあげ、心理療法からは「バイオエナジェティックス療法」を、そしてスピリチュアリティの領域からは「マインドフルネス瞑想」をとりあげます。このうちSELは感情管理型の教育モデルですが、バイオエナジェティックスとマインドフルネス瞑想は感情変容型のアプローチです。

感情教育には本来二つの課題があります。ひとつは肯定的な感情を育むことです。それは子どもの健全な成長をうながしますが、残念ながら教育のなかでは、あまり意識的に取り組まれていません。もうひとつの課題は否定的感情に取り組むことです。私たちの日常生活のなかで否定的感情は、できれば起こってほしくないものですし、もし起こったときには、それにのみこまれてしまい、どうすればよいのか困ることもあります。私たちの日常生活は、事件や問題などのニュースであふれかえっています。それに毎日のストレスがかさんで、否定的な感情がつのりやすくなっています。ニュースを見ても、肯定的な感情を高めてくれるような情報はあまり入ってきません。多くの人は、すでに否定的なものが自分のなかにたまっているので、否定的な出来事にひきつけられているようにも見えます。しかし、やはりこれは病的であり、自分のなかにある根深い傾向を変えていくことが必要です。その意味で、感情変容の教育は、おそらく誰にでも必要なことなのです。

子どもの教育を考えるとときも、大人たちがもっと内面的に豊かになり、幸せになることが大切でしょう。私は 30 代の後半の 4 年間、カナダに住んでいましたが、カナダの大人たちの生活を見て、自分の人生を豊かにするための時間や場所がたくさんあることに驚くとともに、日本での忙しい生活を思い出しました。日本のように、大人たちが多忙をきわめるような生活をおくっていて、どうしてその心が豊かになれるでしょうか。それがどうして子どもによい影響を与えられるでしょうか。

本題にもどりますが、まず社会的・感情的学習(SEL)について説明します。北米、とりわけアメリカでは、子どもたちが自他の生命を傷つけるような、さまざまな問題に巻き込まれる危険が高まり、その対応策として多くの予防教育の取り組みが展開されてきました。たとえば、自殺予防、薬物依存予防、10 代の妊娠予防、エイズ予防、ストレス予防、暴力防止などです。これらの取り組みのなかでは、多くの教育プログラムがつくられています。たとえば、問題解決、ライフスキル、社会的スキル、怒りの管理、ストレス管理、対立解決、ピア・メディエーション、自己主張といった内容のプログラムです。個々のプログラムは、マニュアル化された手順にしたがって教えられ、学校教育の現場で活用されています。

しかしながら、これらの取り組みやプログラムがあまりにも多様になったため、1990 年代の半ばに、それらに共通する枠組みが社会的・感情的学習としてまとめられることになったのです。1994 年には教育者や研究者が集まって、CASEL という組織がつくれ、SEL を積極的に提唱する活動を開始しています。CASEL では、教育の目標は「知識と責任と思いやり」のある人間を育てることであり、そのためには SEL をとおした、スキル、態度、価値観を育成することが不可欠であるとみなしています。

SEL とは、簡単に言えば、人が自他の感情に対して適切な対応ができ、社会的関係を良好につくっていくための力量を養うことです。SEL では、感情リテラシーの学習が中心になります。これは、ダニエル・ゴールマンの言葉をかりれば、「感情的知性」、つまり、EQ の教育です。IQ (知能指数) とはちがって、EQ は、感情の自己認識、感情の管理、共感、人間関係の処理を、その内容としています。それは、人

が自分の感情をよく知って、それをうまく処理し、他人の感情に気づいて、円滑な人間関係をおくっていく能力です。リテラシーというのは読み書き能力のことですが、感情リテラシーは、感情に対する基礎的なスキルなのです。

感情リテラシーの考えをとり入れた暴力防止プログラムは、たくさんあります。セカンド・ステップ、対立解決法、怒りの管理法などです。プログラムをとおして、子どもたちは人間の感情について学びます。感情にはどのような種類があるのか。怒りや悲しみといった感情はどのようなときに起こるのか。そのような強烈な感情を体験するとき、どう対処すればよいのか、というようなことを学ぶのです。私は、トロントにいたとき、教育委員会が主催している教師向けの講習会に1年間でていたことがあり、また実際の学校も見学して、いろいろな取り組みにふれることができました。

たとえば、セカンド・ステップでは、一連の大きな写真を教材として用います。その写真には、言葉は書かれておらず、人物と場面だけが写されています。先生はその写真をみせながら、子どもたちに「この人は、いまどんな気持ちなのでしょう」と問いかけます。先生は答えを言いません。そこで、ある生徒が「楽しそうにしている」と答えたとします。すると、先生は「それがどこでわかりますか？」とたずねます。生徒は「口もとが笑っている」とか、「目がやわらかくなっている」などと答えます。すると先生は「楽しいときには、目や口もとがゆるんだりしますね。そういう顔をしてみましょう」と言って、皆でやってみるのです。このようにして、感情を読み取る力を高め、また感情を表現することも学んでいきます。写真は何枚もあって、いろいろな場面と人物が出てきます。沈んでいる感じ、寂しそうな感じ、悲しそうな感じ、当惑や怒りなどもあらわれています。先生はその場面について、「この子どもは、いったいどうしたのでしょうか」と質問をします。すると「これこれ、こういうことがあった」と誰かが答えます。それに対して、どうすればよいのでしょうかと問いかけることで、子どもに問題解決の力をつけようとしています。たとえば「話しかければいいじゃないか」といった答えがかえってきます。こうして子どもの社会性が養われるのです。セカンド・ステップは、一定のトレーニングを終えて資格を得た先生だけがすることになっています。アメリカの場合、民間の団体がいろいろな教育プログラムを開発していて、通常、そ



のトレーニングを受ける必要があります。

SELのなかでもとくに重要な、対立解決法やピア・メディエーションのような、喧嘩やもめごとの解決をめざす取り組みでは、自分の感情を相手に伝え、相手の感情に共感するスキルを学びます。仲裁役の第三者によって導かれる対立解決の場面では、何があったのか、そのときどのように感じたのが当事者の双方に問いかけられ、それに対して「私はこうだった」と自己主張がなされ、相手がそれを傾聴して受けとめます。対立解決法で興味深いのは、争いが起こったときに起こる感情的反応を子どもに気づかせることです。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、それを言葉にして相手に伝えるのです。

私はトロント市内のいくつかの学校を見学にいきましたが、そこでは対立解決を助ける仲裁役として、各クラスで数名「ピースメーカー」と呼ばれる生徒たちをトレーニングしていました。生徒たちは二人一組でチームを組み、喧嘩やもめごとが起こると、その場におもむき当事者間のやりとりを助けます。まず話しあ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、どんな感情を体験したかを言葉にして話してもらいます。ピースメーカーは、一方が他方の話を中断することなく、しっかり聞くようにうながします。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」と聞いて、両方が納得する具体的な解決策が得られたところで、問題が解決したとみなします。

お手もとに配布した資料は、トロント市内にあるロード・ダフリン・パブリック・スクールが親や一般向けに出している文章です。トロントはたいへん移民の多い町ですが、この学校の文書も5ヶ国語で書かれています。英語以外に中国語、タミール語、ベトナム語。もうひとつはよくわかりませんが、東欧の言葉に見えます。この学校がめざしているのは、生徒、教師、親、地域が一体となって、安全で、子どもが安心して学べるような学校をつくることです。そこに列挙されていますが、通常の教科のほか、この学校では、学校の安全、食事、人間の平等性に関するプログラムが提供されています。そのなかには、セカンド・ステップ、暴力予防といったプログラムもあります。

この学校の校則には 6 つのことが書かれています。「私たちは皆、いつでも安全に感じる権利がある」。「どんなささいな問題でも、誰にでも話せる」。「学校は偏見から自由である」。「人種差別、性差別、階層差別、同性愛者差別、いじめ、罵り、脅し、軽蔑は、誰をも傷つける」とあります。そしてさらに「安全は皆の権利であり、責任である」とつづき、最後に「行動は選択によって決まる」となります。校則はこれしかないのですが、なかなか立派なものです。「私たちは皆、安全に感じる権利がある」という言葉は、教室の扉にも書かれています。この学校では、セーフティ、安全がひとつの人権であることが明確に示されています。ですから、学校でいじめられて怯えている人は、その権利が侵害されているのです。

教室のかべにも張り紙があって、なにか問題がおこったときには、こうしなさいと書かれています。ミーティングを招集して、ピースメーカーに助けってもらって問題解決をはかる手順が書かれています。また、もっとわかりやすく、「深呼吸をしよう」。「5まで数字を数えましょう」。「やめてと言いましょ」。「逃げなさい」。「他の子どもに助けを求めなさい」。「先生を呼びなさい」とも書かれています。この学校は実験校だった関係で、生徒指導を専門とする教員が数名配置されていて、いろいろなプログラムに積極的に取り組んでいました。

ところで、SELに問題はないのでしょうか。それは、すでに学校教育のなかで用いられ、一定の成果をあげています。しかし、それは感情の重要性を認めつつも最終的には感情を管理することに力点を置いています。これはEQの考え方のなかにあらわれています。EQのなかには、感情の管理という項目があり、自我の力で感情をコントロールするという面が強くあらわれています。そのためSELでは、感情を言語化するアプローチを重視しています。感情の言語化は、感情を否認することでも、抑圧することでも、行動化することでもなく、たしかに有効です。しかし、このアプローチそのものは、否定的な感情反応のパターンを根底から変えるものではありません。

## 感情変容のためのバイオエナジェティックス療法

つぎに感情変容型の方法として、バイオエナジェティックス療法とマインドフルネス瞑想を紹介します。バイオエナジェティックスは、フロイトの弟子であったウィルヘルム・ライヒの治療論を、高弟の一人アレクサンダー・ローエンが展開したものです。その特徴は、生命エネルギー(バイオエネルギー)のプロセスを中心に置いて、心身の有機的統合をもたらすことです。

バイオエナジェティックスでは、生命エネルギーが身体のなかを自由に流れている状態が、健康で、生きのある状態だとみなします。そのさい生命エネルギーの現れとしての感情は、どんなものでも感じとられ、表現することができます。これに対して不健康なあり方とは、からだが硬く、動きが少なくなり、エネルギーが減少し、感情が抑えられた状態です。個人差はあるにせよ、私たちは、ここで言われるような健康からはほど遠く、からだは硬くなり、低調な感情状態がつづき、活力があまり感じられないのではないのでしょうか。ライヒ派の心理学では、それは慢性的な筋緊張によって感情が抑えられ、生命エネルギーの流れが滞っているからだと考えます。

ライヒの最大の貢献は「筋肉の鎧」の発見です。筋肉の鎧とは、感情表現を抑えるなかで身体につくられる慢性的な筋緊張です。ライヒによれば、現代人は「感情的疫病」に侵され、反生命的な社会をつくりあげているので、生命エネルギーの表現としての感情は多くの場面で抑えられると言います。抑えられるのは、怒ること、泣くこと、恐怖、苦痛、不安、性的感情などです。感情を抑えるために、自我は随意筋を緊張させ、感情表現のために外へと向かってくる身体の動きを抑えます。たとえば、泣くことを抑えるには、目もとを硬くし、あごを固め、のどを締めつけ、息をとめ、おなかを緊張させなくてはなりません。

感情表現を一時的に抑えることは誰でも経験することであり、それに問題はありません。しかし、それがたえずくり返されるような状況のもとでは、慢性の筋緊張が生じて、筋肉の鎧が形成されます。鎧化した筋肉にさえぎられて、感情は無意識のうちに抑え込まれるのです。筋肉の鎧は、眼のまわり、口のまわり、あご、のど、胸、

横隔膜、下腹部、腰など、全身にできます。筋肉の鎧が形成されると、呼吸は抑えられ、からだの自然な運動能力が制限され、動きは鈍くなり、表現は乏しくなります。

筋肉の鎧を身にまとうことで、自分の内部からわき起こる感情に対して自己防衛でき、その感情は表面にあらわれなくなりますが、感情そのものは筋肉のなかに凍結されます。ここで問題なのは、特定の、避けたい感情だけでなく、すべての感情が滞ってしまうことです。怒りや悲しみを感じないだけでなく、喜びや愛情も感じられなくなります。しかも、ローエンは、感情の流れが閉ざされることで、逆に陰湿な気持ちにがにじみだしてくると言います。ローエンによると、人間の核心部分には愛の感情があり、愛が外に向かって表現されるとき、快や喜びとして感じられるのですが、感情が抑圧されていると、愛は隠されたままです。

内奥の愛が自由に表現されるためには、その外側を覆っている防衛が解消されなくてはなりません。バイオエナジェティックスの治療が目指しているのは、それですが、治療は専門のセラピストによって導かれなくてはなりません。しかし治療とやらんで重要なのは、筋肉の鎧をつくらないように予防することであり、これは健康教育の一環に位置づけられます。ライヒ自身、乳幼児の段階から、それが重要であると考えていました。幸いにもローエンは、治療の補助的手段として利用できる多数のエクササイズを考案しています(『バイオエナジェティックス』思索社刊)。それらは、不随意筋を刺激するようなポーズをとり、からだの内発的な動きを喚起することで、呼吸を深くし、グラウンディング(脚・足と大地とのつながり)を改善し、自己表現力を高めるものです。それらは安全な仕方です。否定的感情を解放して、筋肉の鎧化を予防します。バイオエナジェティックスのエクササイズの多くは、感情教育のなかでも、安全で有効なものとして活用できると思われます(もちろん導入にあたっては慎重な取り組みが必要です)。こうしたエクササイズは、まず子どもと接する大人たちがやってみるべきです。大人たちが鎧化しているからこそ、子どもの鎧化が生まれるのです。

## マインドフルネスにおける感情の変容

つぎに、もうひとつの方法、マインドフルネス瞑想ですが、これは仏教の古い瞑想法であるにもかかわらず、現在、北米をはじめ世界の各地で流布していて、その効果から医療や心理療法の分野で注目されています。このなかでも感情への取り組みがとりあげられています。行動する仏教者として知られ、ベトナム戦争も体験したティク・ナット・ハンは、怒りの感情への取り組み方として、マインドフルネスがすぐれていると言います。

マインドフルネスとは「気づき」の意味であり、自分の中心にとどまりながら、自分のなかで起こってくる感情の流れに気づき、それを観察していく方法です。このとき批判や判断をまじえず、感情を変えようと操作しないで、ただ起こってくるままに、感情の動きを見つめていくのです。たとえば言えば、怒りの暗雲がやってきても、それにのみ目をむけ、雲をなくそうと努力するのではなく、雲が流れていくのを眺めるようにします。

ティク・ナット・ハンには『怒り』と題する本がありますが、そのなかでは次のように言われています。「怒りは、私たちのなかにあるエネルギー・ゾーンです。……それは私たちが面倒をみなくてはならない、苦しむ赤ん坊です。その最良の方法は、別のエネルギー・ゾーンを生みだし、怒りを抱き取り、面倒をみることです。その第二のエネルギー・ゾーンとは、マインドフルネス(気づき)のエネルギーです」。怒りに必要なのは、マインドフルネスのなかで、それを抱き取り、ケアをすることです。怒りに気づき、抱きしめてしばらくすると、怒りはそこにあっても、それほど苦しまなくなります。そして気づきのなかで解き放たれると、怒りのような感情も慈悲の感情に変化すると言います。

もちろん、気づくということは容易ではありません。たとえば、いま自分がどんな姿勢をとっているのかに気づくことすら、それと意識しないかぎり、ほとんど不可能です。つまり、私たちは無自覚に座っていたり、立っていたりするのです。ふだん私たちは無自覚に生活をしています。ですから、マインドフルネスというのは、日常の動作や心の動きに、できるだけ敏感に気づき、その気づきを保とうとすることで

す。いま、あなたが立っているとして、立っていることに気づきを向ければ、どこかに力が入っていたり、足が地面とどのようにふれあっているかがわかります。感情に対しても同じです。マインドフルネスでは、感情が発生し、それが変化していくプロセスに、ただ気づいていきます。仏教の立場では、感情はエネルギー現象であり、そのエネルギーは変化するとみなしています。それがどういうきっかけで起こったとか、誰に対する感情だとかいう、物語の部分はとくに重要ではありません。重要なのは、自分のなかにある感情の動きに十分気づくことです。気づいていると、それが変わっていくこともわかります。それはとても微妙で、言葉にはできないでしょうが、言葉にすることが必要なのではなく、感情の細かな変化に注意を向けることが重要なのです。

### 統合的アプローチの必要性

SEL、バイオエナジェティックス、マインドフルネスという、感情教育における3つのアプローチをとりあげましたが、私は、それらが互いに補完しあう必要があると考えています。まずバイオエナジェティックスやマインドフルネスをSELに組み合わせると、それらはSELを根底からつくり変えるものとなります。つまり感情管理を基本にするSELに、肯定的感情を開く感情変容のアプローチが加わることとなります。感情教育の本来の働きは、人間の感情の可能性を開くことにあるわけですから、感情管理型は感情変容型のアプローチと統合される必要があります。

バイオエナジェティックスとマインドフルネスも、補完しあう必要があります。バイオエナジェティックスは感情を表現する方法であり、マインドフルネスは感情に気づく方法です。マインドフルネスを提唱する人たちは、感情表現という方法は、感情を強化するので危険だと言います。しかし感情表現は、いつも危険なものでしょうか。バイオエナジェティックスも、感情表現のみで人格変容が生じるとは考えていませんが、感情表現の重要性を強調しています。実際、セラピーの場面のように一定の枠組みがあると、感情表現はあまり危険ではありません。それはそれほど長続きしません。数分程度のものです。

むしろ私たちは、感情を表現しないでいるから、陰険な気持ちを抱きつづけたり、感情に対する恐怖心が増大してくるのです。より深刻な問題は、私たちが筋肉の鎧をまとい、感情表現ができなくなっていることのほうです。多くの人にとって必要なのは、感情を喚起し、表現してみることです。ただし、感情表現にのめり込んだり、感情表現を無自覚におこなったりする場合には、やはり問題ですので、マインドフルネスの助けが必要となります。

つぎにマインドフルネスですが、それは決して簡単な方法ではありません。心の動きに対して敏感な気づきを維持することは、とても難しいことですし、相手が感情の場合、すぐにそれにのみこまれてしまいます。したがって感情に取り組むには、日頃からマインドフルネスを訓練していなくてはなりません。さもなければ、それは単なる見せかけになり、感情表現を伴わない以上、内的な葛藤や緊張を高めるおそれがあります。ですから、バイオエナジェティックスとマインドフルネスは積極的に結びつき、表現と気づきを統合したアプローチを生み出す必要があります。

以上、要点のみを述べましたが、SELとバイオエナジェティックスとマインドフルネスをうまく統合することができるならば、そこに、ひとつの、非暴力のためのホリスティックな感情教育が生まれるでしょう。このようなかたちで、ホリスティック臨床教育学の実践モデルを生み出すことができるのです。

時間になりました。ご清聴ありがとうございました。