

日本トランスパーソナル心理学／精神医学会 第22回大会 会長講演
Why Meditate? :
高等教育におけるコンTEMPLATIVE教育の意義

加納 友子 立命館大学文学部人間研究学域教育人間学専攻*

Why Meditate?: The Significance of Contemplative Education in Higher Education

KANO Tomoko

はじめに

2002年に立命館大学で本学会の学術大会が開催されてからちょうど20年が経ちました。林信弘先生を大会長とし「超越学の地平」をテーマに開催されたその大会で、私たちの研究グループは瞑想のピットフォールに関する報告をおこないました。その際、瞑想をパーソナリティにアプローチするものとパーソナリティを超えたものにアプローチするものに大別したうえで、パーソナリティの三様相に対応するかたちで瞑想のピットフォールが存在することを示唆しました(福原, 2002; 加納, 2002; 本庄, 2002)。

それから20年後の現在では、欧米の影響を受けて、日本でもマインドフルネスやヨーガの普及が進み、いわゆる瞑想を含む数多くのコンTEMPLATIVE実践が日常生活に広く取り入れられるようになりました。しかし、瞑想については、単なるリラクゼーション法、トランス状態への導入法、神秘体験、超能力開発法であるといった偏見や、危険なもの、不可知なもの、万能なものであるというような誤った印象を持つ人も少なくありません(グラナタナ, 2011/2012; 大

谷, 2014)。このような様々な瞑想に対する捉え方が存在することを踏まえ、あらためて瞑想の目的や動機を問い直してみようという意味で“Why Meditate?”を大会のテーマといたしました。

本講演では、私が立命館大学で行っているコンTEMPLATIVE教育を取り上げ、その実践を通して学生に生じた変化を見ていきます。私自身は約35年前、大学の3回生の時に瞑想に出会いました。当時、心理的問題を抱えていて、それをなんとか解決したいと考えて心理学専攻に入学しましたが、そこで提供される知識や技能では、自分の問題を克服することができずいました。そんな時に、トランスパーソナル心理学という学問の存在を知り、さらに心理学を専攻する数名の大学院生と学生とで瞑想研究会を立ち上げ、瞑想の理論的・実践的研究を始めました。当時私が体験したものには、瞑想、ヨーガ、滝行、山林抖擻などがあります。そのプロセスで学んだのは、何かの技法に習熟することではなく、「心を見つめること」の大切さでした。私が大学の授業にコンTEMPLATIVE教育を導入してきた背景には、自分自身が大学院時代に学んだ「心を見つめること」の大切さを、修行の文脈ではなく高等教育の文脈で、学生に体験してもらいたいという思いがあります。

最初にコンTEMPLATIVE教育の定義と歴史を簡単に整理した後、私の所属する立命館大学

* tk04002@fc.ritsumei.ac.jp
立命館大学文学部人間研究学域教育人間学専攻
〒603-8577 京都府京都市北区等持院北町56-1

教育人間学専攻におけるコンテンプラティブ教育の導入とそのカリキュラムについてお話しいたします。その後、この教育を体験した学生の内面の記述を参考にしながら、この教育の意義について考えたいと思います。

コンテンプラティブ教育の定義と歴史

コンテンプラティブ教育は、「ある特定の気づき (Awareness) を学生に育てるものであり、学習の意識的な動機付けと調整、さらには人生における自由と超越を導く一連の実践」 (Roeser & Peck, 2009, p.119) であり、「心の修練による苦しみの低減、健康および認知・感情の機能の向上、その結果としての社会福祉の拡大などを目的とする」教育 (Mind & Life Institute, 2018) として定義されています。具体的には、瞑想、マインドフルネス、ヨガなどの身心変容技法のほかに、聖なる読書、歌・音楽・ダンス・描画のような芸術活動や、ボランティア活動を含む社会活動などもコンテンプラティブ教育の実践方法として取り入れられています。また、本学会長の中川 (2020) によると、コンテンプラティブ教育は、「コミュニオン・つながり」と「気づき」の土台の上に成立するものであると捉えられています。

私自身は過去約20年にわたる指導を通して、大学生・大学院生が求めているコンテンプラティブ教育とは、「心を見つめ、自分自身を知ることとおして、人間とは何か、生きるとは何かを明らかにすることを目指す教育」ではないかと考えております。そして、その特徴には、①人間の外面的な行動だけでなくその行動を生み出している内面 (心、意識) にダイレクトにアプローチすること、②その時の内面の「気づき」と「体験」が重視されていること、③実践者 (学生と教師) のマインドフルな態度および意識体験の共有が重視されることが挙げられま

す (加納・久野・藤田, 2020 を一部変更)。

その起源は、西洋ではギリシャ時代のソクラテスと弟子との洞察的な対話や、キリスト教の観想的伝統、東洋ではインドの伝統的宗教実践や仏教的修行法、さらにスーフィズムやユダヤ教の瞑想的実践などに遡ると指摘する研究者もいます (Hart, 2004)。

一方で、現代的な意味でのコンテンプラティブ教育は、近年、米国を中心に発展しました。米国で最初にコンテンプラティブ教育を実践した高等教育機関は、Chögyam Trungpa が創始したナローパ大学です (1974年創設のナローパ研究所より発展)。ナローパ大学では、コンテンプラティブ実践と学術の統合が試みられており (中川, 2015)、瞑想を中心とするカリキュラムが提供されています。

その後、コンテンプラティブ教育の発展にグローバルな影響を与えたのは、米国に拠点を置く The Center for Contemplative Mind in Society (以下 CMind) と Mind & Life Institute (心と生命研究所、以下 MLI) でした。

1995年に Working Group on Contemplative Mind in Society が Nathan Commings 財団と Fitzer 研究所のバックアップのもとに発足し、それを基盤に1997年に CMind が設立されました。2004年には Amherst College の量子物理学教授であった A. Zajonc が CMind のアカデミックプログラムのディレクターに就任し、2008年には彼の主導のもとで Association for Contemplative Mind in Higher Education (ACMHE) が設立され、高等教育におけるコンテンプラティブ教育の研究基盤が確立しました。Zajonc は、2012年には MLI の第2代所長にも就任しています。その後、CMind のバックアップによって、米国ではコンテンプラティブ教育の高等教育への導入が飛躍的に進展しました。

一方、MLI では、人類の平和構築には教育が重要な役割を担うという観点から、2006年から2009

年までの間、研究所内にMind & Life Education Research Network (MLERN) が設置され、2009年のグライ・ラマとの「対話」では、“Educating World Citizens for the 21st Century”がテーマに取り上げられました。また、2011年には研究所の主要イベントの一つであるSRI (Summer Research Institute) のテーマに“Education, Developmental Neuroscience and Contemplative Practice”が選ばれています。現在はMLIの「瞑想科学 (contemplative science)」の4部門(瞑想神経科学・瞑想臨床科学・瞑想教育・瞑想学)のうちの一つに位置づけられています (Mind & Life Institute, 2018)。

立命館大学教育人間学専攻における コンテンプラティブ教育の導入

CMindの設立が構想されていたのとはほぼ時期を同じくして、立命館大学では心理学者の斎藤稔正と、教育哲学者の林信弘がトランスパーソナル心理学の研究会を主宰し、その教育における応用可能性を検討していました。

ところで、私の所属する専攻の名称となっている教育人間学は、「教育を人間から、あるいは人間を教育から考察し、人間と教育の諸相の全体を包括的に捉えようとする考察方法ないし研究領域である」(櫻井, 2017)と定義されます。言い換えますと、「教育」から「人間」を、「人間」から「教育」を循環的に考察しつつ、「人間」と「教育」のより拡大され深化された意味を明らかにしようとする学問であるといえます。しかし、斎藤と林は「教育」と「人間」の二者連関を問う従来型の教育人間学に対して新しく「意識」あるいは「心」という軸を加え、「意識 (心)・人間・教育」の三者構造・三者関係を、多様な角度から研究する学問を構想しました(斎藤・林, 2003; 福原, 2008b, 2016)。

この専攻では、基礎的理論に関わる「人間形成」、現代的・実践的課題に関わる「臨床教育」、

総合的な人間発達に関わる「心理健康」といった3つの領域を緊密に絡ませながら、多様な角度から教育と人間の諸相を探究することが推奨されています。その際、体験的実習に基づいた知識・技能の習得を重視しており、現場でのフィールドワークも大切にしつつ、学ぶ者の内面に時代の要請に応え得る新たな人間観や教育観を育もうとしてきました。

本講演におけるコンテンプラティブ 教育の位置づけ

Contemplative Educationは、これまでに「瞑想教育」「観想教育」「観照教育」という日本語に訳されています。しかし、「瞑想教育」では、ヨガやボディワークのような身体的技法が除外される印象があります。「観想教育」では、瞑想法としての観想法のイメージが喚起されて、Contemplativeの持つ意味合いが狭められる印象があります。「観照教育」では、「観る」ことに主眼が置かれ、この教育による人格形成やトランスパーソナル的・心理的発達の可能性が十分に表現されない印象があります。そこで、本講演ではこの教育の広い意味合いを残すために邦訳を控えてカタカナ表記で「コンテンプラティブ教育」とさせていただきます。

また、教員や仲間とのマンドフルな人間関係を土台に、この教育は成立していると考えられることから (Parmer, 2008; 加納・久野・藤田, 2020)、本講演では、学生の内面のデータだけでなく、教育の実践者としての私自身の体験も提示しつつ、この教育の意義について検討していきたいと思います。

教育人間学専攻のカリキュラム内容

現在、専攻では2回生時にマインドフルネス(必修)、3回生時にヨガ(登録必修)をカリ

キュラムに導入しています。「研究入門」「基礎講読」「意識の人間学」「超越の人間学」「変容の人間学」の科目では、トランスパーソナルな領域を視野に入れた意識の構造論・発達論・インテグラル理論、瞑想・催眠など意識関連諸科学と心身相関の基礎知識、および自己洞察の基礎となる心理学的知識を提供しています。もちろん、これらの科目以外にオーソドックスな教育人間学の科目も多数カリキュラムに含まれていますので、専攻科目の全てがコンテンプラティブ関連科目というわけではありません。

次にご紹介するのは、「人間研究入門講義」(オムニバス)で、入学したばかりの1回生に毎年紹介しているクリシュナムルティの言葉です。『道徳教育を超えて』からの引用になります。

無知な人とは無学な人のことではなく、自分自身のことを知らない人のことであり、そして学識者は理解力を得るために本や知識に頼るときには愚かになる。理解力は、自己知=自分自身を知ること、自分の全心的過程に気づくことよってのみ生ずる。だから教育とは、その真の意味では、自分自身を理解することである。なぜなら、わ

れわれ一人ひとりの中に存在のすべてが集められているからである。

(Krishnamurti, 1953)

クリシュナムルティの述べる理解力とは、知識や概念の習得による理解力のことではありません。教育というと学校教育や知識の習得を連想しがちな新入生に対して、専攻での学びには知識の学びや知識に基づいた学びだけではなく、林はよく「己事究明」と申しておりましたが、「自分自身を学ぶこと」が含まれていることを示すようにしています。

「教育人間学研究法」の授業内容

ここからは私が担当する「教育人間学研究法」を受講した学生の体験を紹介いたします。ここで取り上げるのは期末レポートの内容で、授業をとおしての気づきがテーマでした。この授業は2回生以上を対象とし、2022年度秋学期には2回生21名が受講しました。合計15回の授業です。詳しい内容はTable.1をご参照ください。ここでご紹介する体験は、すべて研究利用の許可を得ているものです。

Table.1 教育人間学研究法の授業内容 (全15回) 2022年度秋学期

1. ガイダンス、自己紹介、ウェアラブル端末配付
2. 座学：コンテンプラティブ教育入門、ヨーガ実習のガイダンス
3. ヨーガ実習①
4. からだへのアプローチ① 体の癖に目を向ける (ウェアラブル体験、姿勢や動きの客観視)
5. ころへのアプローチ① 自己理解を深める (EQテスト)
6. 座学：コンテンプラティブ教育関連文献の講読①
7. ヨーガ実習②
8. からだへのアプローチ② ストレスについて (GHQテスト)
9. ころへのアプローチ② ストレスについて (レジリエンステスト)
10. 座学：コンテンプラティブ教育関連文献の講読②
11. ヨーガ実習③
12. からだへのアプローチ③ ヨーガ実習で学んだことの意味
13. ころへのアプローチ③ 関係性に目を向ける (エゴグラム)
14. シェアリング 授業全体で学んだことについて
15. 授業内レポート

授業では、コンテンプラティブ教育の理論を学んだり、体験のシェアリングをおこなったりしますが、それ以外は実習で構成されています。実習内容は、(1)ヨガ3回、(2)からだへのアプローチ3回、(3)ころへのアプローチ3回としています。(1)ヨガは心身の統合に関わると位置づけて、ここでは(2)および(3)とは区別しています。この授業にはマインドフルネスや瞑想は含まれていませんが、授業をとおしてどのような気づきが生じ、思考が浮上し、感情が動き、身体が反応するかなどを見つめます(マインドフルネス実習は2回生の必修科目でおこなわれています)。授業での気づきはその場で書き留められ、最終授業でレポートを作成する際の参考にします。

(1)「ヨーガ実習」での体験

この科目のヨーガ実習では、シャバ・アーサナ(屍のポーズ)、本山式経絡体操法(本山, 1995)、簡易体操(佐保田, 1983)の3つを3回の授業で毎回おこないます。その時に必ず、①ゆっくりおこなう、②呼吸に合わせる、③心を体に向ける、④緊張と弛緩を交互に入れるという「ヨーガの4原則」(佐保田, 1983)に基づいて実践するように誘導されます。

【体験1】

はじめに、私自身シャバ・アーサナを体験したことは初めてで、本当にリラックス効果があるのだろうかという疑問の形から体験が始まった。しかし、体験を始めてからすぐに、その効果について実感することができた。先生が言ったことに耳向け、その内容を自分の身体に伝え、意識することにより、少しずつ身体が軽くなったのである。脳も身体もリラックス状態にあることを非常に感じる事ができた。私は、ただリラックスできているという気づきだけでは

なく、身体の一部ごとに意識を置くことによって今までは気づくことができなかった自分の身体状況について詳しく知ることができた。この部位が疲れているな、重く感じるな、熱をもっているな、逆に、この部位は疲れてないな、軽く感じるな、などに気づくことができた。改めて、自分を知ることが最も必要なことであるとシャバ・アーサナが教えてくれた。

【体験2】

身体的アプローチとしてヨーガを体験した。ヨーガを通して自分では自覚することのできなかった体の凝りや疲れに気づいた。また、シャバ・アーサナでは、自分という感覚が広がっていくような実感があり、心身を開放するような体験であった。呼吸を意識しながら、ゆっくりと姿勢や動作を作っていくことが、自分自身をじっくり見つめ、「気づき」を得ることができる行為であることに驚嘆した。自らの心身を体験に投じることで、身体だけでなく、感情や思考といった体の内面と外面のすべてで本当の自分自身を真っすぐに受け止めることができると気づくことができた。

【体験3】

周りの環境について考えるのに対して、授業で実際に体験したヨーガなどは、自分の身体との対話で、頭の中でどこに意識を置いて、力を抜いたり、入れたりすることによって身体の健康状態を変えることができると分かった。自分が実際にやってみると、この方法が医学が発達する以前から効果があると信じられて、伝承されていたというのが、よくわかった。以前まではヨガをやるということはただの運動不足を解消するために良いものであるというイメージしか

なかったが、シャバアーサナなど、自分が想像していたものとは大きく異なるものもあって、身体について考えるだけが、身体をいたわることにはならないのだなと思った。心と体はつなげて考えようと思った。

ヨーガの4原則に沿って、ゆっくりと呼吸に合わせて、体の動きに集中してヨーガをおこなうと、穏やかな呼吸と連動して雑念が静止し、心身への集中力と注意力が高まっていきます。そして、それによって、普段は気づいていない体の状態に気づけることがあります。以上の3人の体験では、具体的には体全体や一部分の疲れや緊張、および重感や温感といった感覚の気づきが生じています。体験1では主に身体の状態の変化に関して記述がなされていますが、体験2、3では心身相関を実感した記述が見られます。ヨーガの実践をとおして、意識がより拡大した段階に深化したことが示唆されています。

(2) 「からだへのアプローチ」実習での気づき

「からだへのアプローチ」の実習では、①生理的指標を測定するウェアラブル端末を用いた実習、②GHQ 60 (General Health Questionnaire) 日本語版の実施、③ヨーガ体験の考察を3つの内容をおこなっています。

学生には第1回目の授業ガイダンスの際に、ウェアラブル端末 (Fitbit 社製、Fitbit charge 2) を配付します。この器械は腕時計のように手首に装着するもので、時計心拍数・歩数・睡眠の深さが時系列で記録されるほか、スマートフォンアプリと連動させて飲食や月経の記録も追加することができます。使用方法や設定には特に制約を設けず、15回の授業期間中に自由に利用してもらいます。客観的指標をもとに行動のパターンやストレス状態を知ることができます。

【体験4】

ウェアラブルの利用についてだ。この講義で借りた日から、ほとんど毎日着けていた。そこで気づいたのは、心拍と眠りについてだ。特に驚いたのが、講義の中で順番に一文ずつ和訳を答える講義があり、その講義がある日は、朝からのその講義が終わるまで、普段よりも常に心拍が高かったことだ。答える直前は、自分でもわかるくらいに心臓がどきどきしていたし、声も出にくいという実感があったが、講義を少し意識しながら過ごしているだけで、こんなにも体の働きへ影響がでており驚いた。自分の知らなかった感情の働きを知れたので面白くも感じた。睡眠時による気づきには、少し辛いと感じたことがあった日には、眠りが浅く、何度も目を覚ましていたことが分かった。自分が思っていた以上にそのつらかったことを強く意識してしまっていたのだと考える。心の中で無意識に考えてしまっていることが体へ影響していることに気づくことが出来た。ウェアラブルを付けて生活することによって、これらのことを意識するようになり、心身の健康を考えることが増えた。

【体験5】

GHQテストは精神健康調査法の一つであり、現在の心身状態やうつ傾向、不眠等を数値でみることができる。私の場合、身体的症状、不安と睡眠、うつ傾向で中等度以上の症状であること、心身の状態が良好ではないことがGHQテストを通して判明した。一方で、社会的活動障害においては、当てはまる項目が0であったことから、外から見た自分はいわゆる「普通」であるが、実際は不安や悩みを人よりも抱えやすいタイプだと客観的に推測できた。GHQテス

トを行うまではうつに近い状態であったこと、自分では大丈夫だと思っていたが心身共に疲弊していたことに気づいていなかったため、そのままにしておく、心を病んでしまうなど危険状態になっていたのではないかと考える。

ここでは、ウェアラブル端末を利用した時の体験と、GHQテストを行った時の体験をご紹介します。体験4では生理的指標で心身の状態を視覚化することで、それ以前の自己観察では気づいていなかった不安や緊張を理解した経験が書かれています。また、体験5では、心理検査の結果に照らし合わせることで、心身の健康状態の認識が刷新されています。

瞑想実践で心を見つめていくと、自己イメージにはなかった自分自身の様々な側面を知ることになります。瞑想にはある程度の修練が必要ですが、ウェアラブル端末や心理検査を用いると、気づいていなかった心身の状態を比較的容易に知ることができます。

また、ウェアラブル端末を24時間装着していると心身を見つめる機会が増えるので、授業外でも心と体についての新しい発見が期待できます。

(3)「ここへのアプローチ」実習での気づき

ここへのアプローチの実習では、①ESQ (EQスケール)、②S-式レジリエンス検査、③新版TEG3 (東大式エゴグラム) を実施しています。

【体験6】

TEGの心理検査を行った際、私はACの部分が高いということが分かった。誰かに合わせて行動する・自分の感情を抑圧するという習慣は自分で自覚していた。理由は分からないが、幼い頃から母親の言うこと

に合わせて行動してきた。また、中学生の頃に、勉強や部活での成績が落ちたとたんに教師から見捨てられた経験もあって、期待されなくなるのが怖く、常に変な行動を起こさないでいようという気持ちもある。しかしこのことに気付けたことで、私はもう少し自分を出しても良いのではないかと客観視することができた。

【体験7】

筆者はエゴグラムという心理テストを通じ、自身の家庭環境によってAC (従順な子ども) の自我状態が高くなっていることに気づくことができた。この「気づき」により筆者は過去のトラウマに捉われず、ありのままに生きていきたいという風に「意識」が「変容」した。したがって、自己への「気づき」により「意識」が「変容」し、自己改革や自己啓発が促されるのである。自身の人生をより良くするために自己への「気づき」は大切であるのだ。(筆者により一部中略)

【体験8】

また違うテストを行った時に、自由度が低かったことである。しかし、私の家は自由放任型で自由に育ってきたので、結果は間違っていると思った。だが、よく考えてみると新たな気づきがあった。それは、自由放任型だからこそ自由を求めないのではないかと考えたことである。縛られない生活で生活していると、欲も出てこない。私に物欲だったり、やりたい事があまりないのはそのためだと思った。校則が緩い学校の方が不祥事が少ないのもこの例の一つだと考えた。自由に生きているつもりではいたが、全く自由に生きていなかった。知らぬ間に自由を求めてない人間になっている

事に気付かなかった。そう思えば、決して厳しい訳でもないが、やりたいことがないので、親の言う通りに生きてきたし、親の言うことが正しいと思っている節もある。「自由に生きる」と言うことがどう言うことなのか、分からなくなった。これからは、自分自身の自由について考えながら生活していこうと思った。テストが良いきっかけになったと感じた。

心理検査では、結果の分析のほかに、その結果に触れた時の心の動きにも注目してもらいます。その受け止め方に、その人の思考パターンや感情の反応パターンが表れるからです。この点が、心理分析による自己理解と、コンテンプラティブ実践をとおしての自己理解の相違点だと言えます。

上記の3つの体験には、心理テストの結果と関連する過去経験について言及しているという共通点があります。体験の6、7では、エゴグラムのAC（従順な子ども）の高得点を認識した結果から、相対する生き方を許すという生き方の転換が示唆されています。体験8は具体的なテスト名は挙げられていませんが、エゴグラムのFC（自由な子ども）の得点が低かったことに言及されていると思われます。自分のイメージがテストの結果と正反対だったため、自分の性格を見つめ直すきっかけが生まれています。心を見つめることによる理解や気づきそのものが、その見つめる対象からの解放を導くという現象は、瞑想実践でもしばしば報告されるものです。

(4) 実習をとおしてのその他の気づき

最後に、(1)~(3)以外の体験をご紹介します。

【体験9】

まず印象的だったのは、最初の授業で

「自己紹介をする」と言われたときである。その時私は「これはまずいな」と思うと同時に、すぐに何を言おうか考えた。なぜ私はまずいなと考えたのだろうか。緊張なのか恥じらいなのか、正直今でもその答えは自分でも分かっていない。しかし、自己紹介という行為はこれまでの人生で何度もしてきており、大きな失敗や恥ずかしい行動などはしてきていないはずなのに、20歳になった今でも負の感情を抱いてしまうのは非常に不思議に思う。この負の感情は自己紹介の時のみならず、グループディスカッションや全体発表のときにも起こっている気がする。ここに共通して見られるのは、人前に立った時という状況である。他の人たちもほとんどが自己紹介に負の感情を抱いていたということもあり、人前に立つことをほとんどの人が嫌がっているのかもしれない。しかし、私は小学生や中学生の頃は人前に立つことを嫌うどころか、むしろ好んでいたという記憶がある。何をきっかけに人前に立つことを嫌うようになってしまったのかは分からないが、この疑問はこれからの研究に役立てていきたいと思う。最終的には、一対一の自己紹介になり、その時には皆が活発に自己紹介をしていたため、少人数の前に立つことに負の感情を抱く人は少ないのかもしれない。

【体験10】

このレポートをまとめるにあたってアウトプットの重要性を再認識させられた。授業を受けること自体はインプットだが、各授業の最後に感じたことをコミュニケーションペーパーにアウトプットしてきた。さらに、14回目の授業ではシェアリングを通じて他人が感じたことに触れるとともに、自分自身の感じたことをアウトプットした。

このレポートでテーマにした二つはシェアリングで自分の班で共有したものである。自分自身への気づきというと、自己完結できそうなものであるが、自己への気づきはヨガや写真（座る姿勢を撮った写真、筆者注）、心理テストといったものを通じて客観視することによって得られたものであった。自己について考えるとき、自分自身についてアウトプットし、他人から意見をもらうことによって気づかなかった自己に気づくことができるということもこの授業を通じての気づきの一つでもあった。

これら二つの体験では、クラスメイトとの交流とおしての気づきについて触れられています。

体験9は、第1回の授業での自己紹介について、全員の前で自己紹介をした後、一対一でも自己紹介をしてもらいました。そして、自己紹介の終了後に、「今から自己紹介をしてもらいます」と言われた時と、自己紹介の最中に、心がどのように動いたかを振り返ってもらいました。自己紹介にはアイスブレイクの意味もありましたが、自分の心を見つめる最初の課題にもなっていました。これは別の授業でも、自己紹介後に心を見つめる課題をおこなっていますが、20名から30名のクラスの中で、自己紹介に積極的な学生は多くて1名か2名です。したがって、自己紹介時に心を見つめる作業は、多くの学生にとって、ネガティブな感情の動きや自我防衛機制的パターンを捉える機会になります。このような実習をおして、自分が日常生活で何にストレスを感じ、それにどのように反応しているのかをリアルに知ることは、学生にとって面白みがあるようです。これをきっかけに、心を見つめることが自己変容につながるということを感じ取ってもらえたらと思っています。

体験10では、共同作業の意義について書かれています。コンテンプラティブ教育を推進しているParmerは、このような共同体験をおしての理解について、次のように述べています。

人格的に知るということにおいて、知る者と知られるもの（原文ママ）の関係は、観察する者とされる者という硬直した決まりには従わない。むしろそれは、人格同士の間響き合いのようなものだ。私が何かを真実に、よく知るなら、私たちが知るところのものは、操作したり、支配したりすることができる対象物のように、もはや感じられない。むしろ、私たちは、内的にそれと関係しているように感じるのである。すなわち、それを知るということは、その生の中に私たちが何らかの仕方に入っているということ、また、それが私たちの生の中に入っているということを意味する。

(Parmer, 2008, p.123)

Parmerが記すような内的な関係性は、教室での体験として学生からしばしば報告されます。「安心できる雰囲気」「愛のある空間」などの言葉で表現されたりします。この科目に限らず受講生たちは、お互いの考えを尊重し合い受容し合う態度の重要性を感じ取っていて、それがありのままに自分を見つめる土壌になると捉えているようです。そしてそれは、自己理解のためだけでなく、教育全般において重要だと捉えているようです。

おわりに

本講演では、コンテンプラティブ教育について、私自身の大学生・大学院生との教育体験から「心を見つめ、自分自身を知ることをおして、人間とは何か、生きるとは何かを明らかに

することを旨とする教育」としてご紹介してきました。

学生は授業をとおして自己理解を深めていきますが、宗教的修行の文脈で行うわけではありません。しかし、人生の実存的課題の克服や真理を悟ることや霊性の実現を目的として入学した学生も少なからず存在します。コンテンプラティブ教育は、このような学生のニーズに応えることができると考えられます。

中川 (2007) によると、気づきの技法は「自分の内部や外部で現にいま起こっていることに細かな注意を向けることである。それは、いまこの瞬間に起こっていることに、ありのままに気づき、それをただ見つめるということ」と定義されています。この定義における「気づき」は、マインドフルな意識体験を指していると思われるが、学生が表現している「気づき」はこれとは異なり、今まで認識していなかった自己の側面を発見するという意味で使われています。そして、学生は新しい自分との出会いに喜びを感じている印象です。

冒頭では、瞑想にはパーソナリティにアプローチするものとパーソナリティを超えたものにアプローチするものに大別されるとことに触れました。もしもコンテンプラティブ実践を導入しているコンテンプラティブ教育が、パーソナリティを超えたものにアプローチし得るとしたら、それにはどのような条件が必要でしょうか。

意識の研究者でありトランスパーソナル心理学者でもある C. Tart (2016) は、意識の深化を段階的に捉え、①コンセンサス意識 (我々が西洋的な観点から、通常の意識とみなしている意識)、②深い催眠 (現実吟味力が低下、メンタル活動の低下、暗示への高い反応性を特徴とする)、③静寂瞑想 (サマタ瞑想、Tart が Pure awareness と呼ぶもの)、④洞察瞑想 (ヴィッパッサナ瞑想) の順に連続的に深化するものとして捉えました。そして、①と②を体系的思考 (Organizing thought)、

③と④を超越的思考 (transcending thought) と呼びました。先ほどの分類では、体系的思考はパーソナリティに関連しており、超越的思考はパーソナリティを超えたものに関連していると考えられます。しかし、その深化の要因について、Tart の研究では言及されていませんでした。

そこで、私たちの研究グループでは、Tart の段階説をもとに体系的思考と超越的思考には連続性があるものと仮定して、Wilber (2006) のインテグラル理論の四象限の左上 (個人の内面) と左下 (集団の内面) に、それぞれ「瞑想」と「催眠と教育」を位置付け、意識深化の要因について検討しました (Fig. 1 参照)。この研究は、催眠関連の学会で報告したもので、催眠と瞑想を包括的に把握できる意識論の構築を目的としたものでした。そのため、催眠の施術者と被施術者の2者関係をイメージしたモデルではありますが、催眠の2者関係性は教育での2者関係性や教室での集団の関係性にも応用できると考え、左下象限に「催眠と教育」を位置付けてみました。ただし、この理論での「瞑想」には、師匠と弟子の関係性やグループ瞑想は含まれていません。この左下象限に注目してください。

催眠や教育実践における意識の変容を想定した上で、集団の内面の象限における意識の深化を検討したところ、意識の深化には、教育 (提供する側と受ける側双方) の原動力としての「アーネスト」と、教育の方向付け「オリエンテーション」および互いの「コミットメント」がその必要条件ではないかと考えるようになりました (加納ら, 2017)。アーネストとは、真剣さ、本気さ、熱誠を意味する概念で、その人の動機づけと深く関わっています。教育では教師の熱意や、学生の学びの欲求などがそれにあたります。このアーネストの有り様により、意識深化の到達点は変化すると私たちは捉えています。また、教育ではその目的の共通認識も重

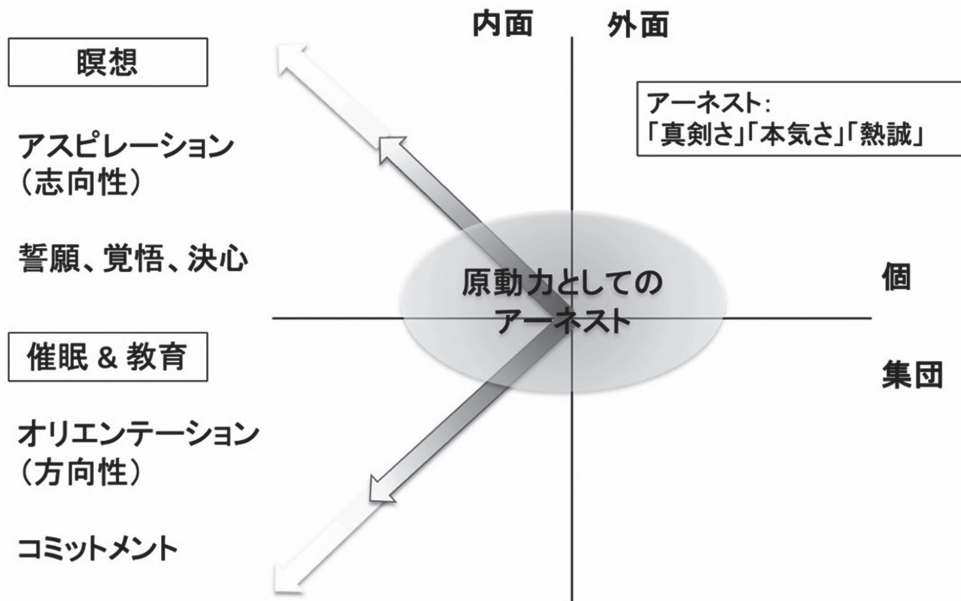


Figure.1 意識深化の要因 (加納・早川・川崎, 2017)

要であると考え、教える側と学ぶ側が同じ方向性(目的)を持って取り組んでいくことが必要であるといえます。また、アーネストが取り組みの始まりと関連しているのに対し、コミットメントは教育実践中における教える側と学ぶ側相互の真摯な関わり合いと関連しています。そして、これら3つに十分な条件が揃った時に、教育実践においても、意識は体系的思考から超越的思考へと移行するのではないかというのが私たちの仮説でした。つまり、「教える者と教えられる者双方の努力」と「相互の方向性(目的)の一致」と「真剣で真摯な深い関わり」が、このような教育場面での超越への条件ではないかと思われます。

この講演でご紹介した体験は、ほとんどがパーソナリティにアプローチするものだったと思います。しかし、条件が揃えば、教育をとおしてパーソナリティを超えたものにアプローチすることも可能であると考えられます。実際に、一対一でおこなう卒業論文指導や、より人間関

係が親密なゼミナールの授業では、トランスパーソナルな体験が報告されています(加納・福原・川崎, 2020)。

それでは最後に、コンTEMPLATIVE教育の意義についてまとめたいと思います。

コンTEMPLATIVE教育の意義について、Zajonc(2014)は、コンTEMPLATIVE実践は知的探究にとって本質的な構成要素になるとし、その意義に①問題に対して、持続的に取り組むことを可能にすること(焦点化した注意)、②矛盾にみちた混沌とした状況の中から洞察を得ること(オープン・モニタリング)、③道徳的・利他的な行動を導く助けとなること(慈悲の瞑想)を挙げています。また、Palmer(1983)は、今日の教育の多くを支配する「客観主義」の認識論が人の見方とあり様を歪めているとして、コンTEMPLATIVE教育をその突破口として価値づけています。このほかに、この教育の意義は、学生の自己認識の向上に繋がることにあると指

摘する研究者もいます (Simmer-Brown & Grace, 2011)。

私自身は、コンテンプラティブ教育の意義を、とりわけこの教育を高等教育に導入する意義について、この講演の冒頭でお伝えしたコンテンプラティブ教育の3つの特徴と関連づけて捉えています。1つ目の特徴は人間の外面的な行動だけでなくその行動を生み出している内面 (心、意識) にダイレクトにアプローチすること、2つ目の特徴はその時の内面の「気づき」と「体験」が重視されていること、そして3つ目の特徴は実践者 (学生と教師) のマインドフルな態度および意識体験の共有が重視されることでした。

3つ目の特徴にある「意識体験の共有」とは、カウンセリングにおける「共感」とは区別されるもので、二者間もしくは三者以上で同時に一つの意識を共有することを意味しています。この3つ目の特徴は、共同研究者であった大学院生が導き出したものなのですが、彼女らの実践者としての体験では、マインドフルな意識状態で、あるテーマについて真剣に対話をしていると、ある瞬間、教師と生徒あるいは生徒同士の間で、同時に同じ一つの答えが見出されることがあるといます。そして、その意識状態では二元論的葛藤はなくなっていますので、その答えは確信のあるものとして認識されています。これは、瞑想の師と弟子との関係性で生じる意識体験と類似するものと思われる。

これは、私たち人間一人ひとりが独自の個性を持ちながらも、心のある領域では一つであることを直接的に把握する体験であるといえます。そして、そのような対話から見出された課題に対する答えは、議論や分析や解釈などから導かれた相対的な答えではなく、普遍的な真実 (真理) であると実感されるようです。

また、「アーネスト」「オリエンテーション」「コミットメント」を、このような体験が導き出される条件として挙げたわけですが、このよ

うなトランスパーソナルな体験は、コンテンプラティブ教育に限定されるものではなく、それ以外の教育実践、心理療法、一般の人間関係などでも生じ得ると思われま。しかしながら、その一方で、授業で身につける集中力やマインドフルな意識状態が、このような体験の土台にあるともいえます。つまり、コンテンプラティブ教育がその土台の形成に役立っていると考えられます。

葛藤を抱える時、多くの人は、その解決方法を知識や他者に求めます。一方、コンテンプラティブ実践では、ダイレクトに自分の心に答えを求めます。より詳しく言えば、①アーネスト、②オリエンテーション、③コミットメントといった条件により、それまでのパーソナルな意識が消えた、よりユニバーサルな意識に答えを求めかけるのです。

私は、このような心の使い方を身につけると、共同思考をとおして自他一体感を体験的に学ぶことに、コンテンプラティブ教育独自の意義があると考えています。そして、実存的な課題の取り組みをとおして自我と向き合う機会の多い大学生に、コンテンプラティブ実践を教えることは彼らの発達にとって意味があると考えています。

ご清聴ありがとうございました。

参考・引用文献

- 福原 浩之 (2002) 「瞑想のピットフォールに関する教育人間学的考察1～技法の習熟が学習の進展ではない～」トランスパーソナル心理学/精神医学会第4回学術大会抄録集 (立命館大学)
- 福原 浩之 (2008b) 「根源的意識論」と新しい教育人間学』『教育人間学研究』 1, 9-14.
- 福原 浩之 (2016) 「内なる促し・体験・把握・自証 体験的教育人間学の方法を求めて」, 蔦野克己編『人間を生きるということ「体験」の教育人間学に向けて』 (pp.14-26) 文理閣
- Gunaratana, B. H. (2011). *Mindfulness in Plain English, Wisdom Publication.* (グラナタラ, B. H. 『マインドフルネス—気づきの瞑想』 出村佳子訳 サンガ 2012)

- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, DOI: 10.1177/1541344603259311.
- 本庄 剛 (2002)「瞑想のピットフォールに関する教育人間学的考察3～社会的安定が学習の進展ではない～」トランスパーソナル心理学/精神医学会第4回学術大会抄録集(立命館大学)
- 加納 友子 (2002)「瞑想のピットフォールに関する教育人間学的考察2～人間関係の癒しが学習の進展ではない～」トランスパーソナル心理学/精神医学会第4回学術大会 録集(立命館大学)
- 加納 友子・福原 浩之・川崎 裕太 (2020)「立命館大学教育人間学専攻のカリキュラムにおけるコンTEMPLATIVE教育の導入とその方法について」『統合人間学研究』2, 130-143.
- 加納 友子・早川 滋人・川崎 裕太 (2017)「瞑想と催眠に関する研究(1)」日本催眠医学心理学学会第63回大会抄録集(鹿児島大学)
- 加納 友子・久野 成実・藤田 美紗都 (2020)「高等教育におけるコンTEMPLATIVE教育導入の意義に関する考察」『関西教育学会年報』44, 31-35.
- Krishnamurti, J. (1953). *Education and the significance of Life*, Harper (クリシュナムルティ『道徳教育を超えて—教育と人生の意味—』菊川忠夫・杉山秋雄訳 霞ヶ関書房 1977)
- 教育思想史学会 (2000)『教育思想辞典(増補改訂版)』勁草書房
- Mind & Life Institute (2018). 2018 Mind & Life Institute International Research Institute Japan Program.
- 本山 博 (1995)『現代社会と瞑想ヨーガ』宗教心理出版
- 中川 吉晴 (2007)『気づきのホリスティック・アプローチ』駿河台出版社
- 中川 吉晴 (2015)「ホリスティック教育とスピリチュアリティ」, 鎌田東二編『スピリチュアリティと教育』(pp.93-120) ビイグ・ネット・プレス
- 大谷 彰 (2014)『マインドフルネス入門講義』金剛出版
- Parmer, P. J. (1983, 1993). *To Know as We are Known: Education in Spiritual Journey*, Harper Collins Publishers. (パーマー『教育のスピリチュアリティ』小見 のぞみ・原 真和訳, 日本キリスト教団出版局, 2008)
- Roeser, R. W. & Peck, S. C. (2009). An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective, *Educational Psychology* 44 (2), p.119-136.
- 佐保田 鶴治 (1983)『ヨーガ入門』池田書店
- 櫻井 佳樹 (2017)「教育人間学」, 教育思想史学会編『教育思想辞典(増補改訂版)』(pp.173-176) 勁草書房
- 斎藤 稔正・林 信弘 (2003)『教育人間学の挑戦』高峯出版
- Simmer-Brown, J., & Grace, F. eds. (2011). *Meditation and the Classroom*, SUNY Press.
- Tart, C. (2016). Meditation: some kind of (self-)hypnosis? A deeper look, in A. Raz & M. Lifshitz (Eds.) *Hypnosis and meditation: Towards an integrative science of conscious planes*, Oxford University Press.
- Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*, Shambhala, Boston. (ウイルバー『インテグラル・スピリチュアリティ』松永太郎訳, 春秋社, 2008)
- Zajonc, A. (2014). *Contemplative Pedagogy in Higher Education: Toward a More Reflective Academy*, in Gunnlaugson et al. eds., *Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines*, SUNY Press.

Keywords : Higher education, Contemplative education, Contemplative practices, Awareness