立命館大学教育人間学専攻で培われた新たな学問文化について

加　納　友　子

こんにちは。教育人間学専攻の加納です。本日は立命館大学文学部教育人間学専攻のこれまでを2001年の発足時から振り返るということで、私は特に専攻の学問文化について、これまで築いてきたものと、現在完成しつつあるもの、さらに今後の専攻の新たな展開に向けて試みられているものについて、お話しさせていただきたいと思います。ここでの学問文化というものの中には、専攻における研究と教育が含まれています。

この発表に先立ち、福原先生と春日井先生がそれぞれに「意識」と「体験」に関して、専攻のこれまでの営みと関連づけてお話しくださいました。皆さん既にご存知でいらっしゃいますが、立命館大学の教育人間学専攻は、西ドイツに起源を持つ従来の教育人間学に、「意識」という観点を研究と教育の主軸の一つとして取り入れたことが、最大の特徴として挙げられます。この専攻の設置の中心的役割を担われた斎藤稔正先生と林信弘先生は、共著書の中で次のように述べられています。[1)]

> **教育人間学の最大のメルクマールは、一般に「意識」あるいは「心」と呼ばれているものに着目することにある。つまり、意識あるいは心を突破口にして、「意識・人間・教育」の三者構造・三者関係を、人間形成・臨床教育・心理健康という三つの主要な研究領域と密接に絡ませながら、多様な角度から研究することにある。**

そして、さらに歳月を重ね、2016年の教育人間学会においては、「体験」の「見えないもの、聞こえないもの、触れないもの、語れないもの……この世にはないもの」までも、専攻では研究対象とするということで合意が得られています。[2)]

一つの学問文化の成立が実現したという意味では、20年というのは長いようで、実は非常に短期間であったとも言えるのではないでしょうか。その背景には、教員と学生の、時代の要請に応え得る新しい学問を生み出そうとする気概がありました。私自身は、2000年には大学院の指導教員であった斎藤先生のお手伝いという立場で、2004年度から3年間は専攻の実習助手として、2007年度からは大学院博士後期課程の院生として、2010年度からは教員として専攻に関わって参りましたので、先生方のご尽力も、学生・大学院生の皆さんのご努力も、その時々の異なる視点で見て参りました。専攻設置当時は、授業時間の枠組みを超えて、朝早くから深夜まで、先生方が専攻のあり方について真剣に議論されていました。その後は学生や院生の皆さんもそれに加わるようになり、まだどこにも存在しない新しい学問を生成（発見）しようとする、熱誠が渦巻いていました。それは非常にクリエイティブな場所であったと思います。

本日、多くの卒業生がこの場にお越しくださっていますのも、専攻のこれまでの取り組みや成果

の学問的もしくは教育的な価値を、卒業後も尊重してくださると同時に、この文化の継続を見守ってくださるためだと理解しております。

さて、それでは今日の話題に入りますが、そもそも私の専門は文化学ではありませんので、文化云々について専門家の立場からお話しできる立場ではありません。そこで、この学会でも度々ご紹介してきた、ケン・ウィルバーの「統合的な方法論的多元主義」(Integral Methodological Pluralism, IMP) でいうところの、四象限の右下の象限、つまり集団の内面の部分を文化の領域と呼ぶこととし、この発表における「文化」の位置づけとさせていただきます (図1参照)。「集団の内面」と言われてもイメージしにくいかもしれませんが、ある集団に属する人々に共通する意識と無意識のことだと申し上げれば、授業で深層心理学を学んで来られた学生や卒業生の皆さんにはわかりやすいかもしれません。

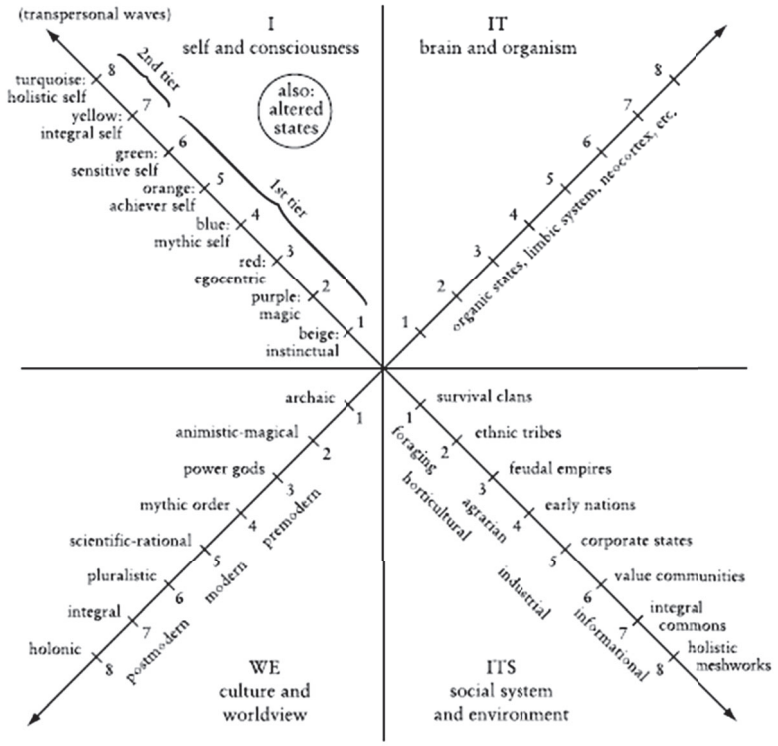

図1：人間に焦点をあてた四象限（Wilber, 2006）

教育人間学専攻に携わりながら、実は私自身が学生の皆さんをとても羨ましく思ってきました。専攻ではこれまで多くの皆さんが、卒業論文で「実存的課題」ともいえる人生の課題や生き方の問題について取り組んでこられました。また、現在も3、4回生の中には、それに実際に取り組んでいる人がいます。それはまさに、私自身が約30年前、立命館大学文学部に入学した時に学びたかったことでした。

当時の私も、今の多くの学生の皆さんと同じように、青年期の人間関係や、家族の問題などで深く悩んでいました。そして、生きることの意味を見いだせずに迷っていました。そして自分の疑問や課題にストレートに答えてくれるような学問を強く求めていました。しかし、当時私が所属していた専攻で学ぶことができたのは、人間の心と行動に関する「知識」と「技能」であり、またそれは極めて一般化されたものであり、個人的課題に直接的に解答を与えてくれるものではありませんでした。そのような状況を打破しようとして、大学の授業とは別に、意識に関する研究会に参加し

たり、学外の臨床心理学講座を受講したりして、当時の私は学ぶ機会を真剣に求めたものでした。今を思えば、その当時の「あがき」が、自分自身を立命館大学の教育人間学に誘ったように思います。

話を戻しますが、教育人間学専攻で学生の皆さんがこれまでに取り組んでこられた卒業論文のテーマを振り返りますと、実に様々なものがあります。そして、多くの方の研究に共通するのは、それらのテーマがその方ご自身にとっての人生の大きな課題であり、それゆえに卒業研究への取り組みが大変熱心で真剣であったということです。それは、ある方にとっては、人生を賭けるほどのものであったように思います。大袈裟に聞こえるかもしれませんが、実際に取り組んでこられた方ならば、お分かりいただけますね。その課題の答えを見つけなければ、人生の意味を見出せないと思っていた人も多くいらっしゃいました。青年期の人生における悩みとは、しばしばそういうものです。それに対していい加減に対応したり、既存の学問を盾に真剣に取り組む学生をバカにしたりすることなく、真剣に研究指導に携わる態度が教員には求められていたと思います。このように課題への個人的な洞察を通して自己理解を深めつつ、人間とは何か、教育とは何かについて探求することが、研究方法の一つとして、専攻で成立していきました。

このような方法は、人生の悩みや問題に取り組むという点で、臨床心理的だと誤解されることがありますが、専攻でのこのような営みは、あくまでも教育的なアプローチです。学生の皆さんは患者やクライエントとして、教員と関わっているわけではありません。教員の力を借りながら、ご自身の洞察や気づきの力を用いて、自ら答えを見出そうとされたわけです。

また、このプロセスにおいて、学生の皆さんがお互いに議論をしながら研究を進めていくというのも、専攻の卒業研究の取り組みの特徴だと思います。学生同士が議論をおこない互いに啓発し合いながら、卒業研究を通して実存的課題に取り組むというのは、おそらく高等教育場面では、珍しいことだと思います。それはディベートとは異なり、安心感に満ちたマインドフルな状態で、互いの研究を尊重しながら真剣に議論をするというものです。近年、国際学会で専攻の教学を紹介した際に、海外の研究者から独自の取り組みとして特に注目されたのは、この点でした。[3)]

このような専攻独特の学問的文化の基盤形成の背景に、それに携わってきた教員と学生の真剣な取り組みがあることは、すでに述べたとおりです。それを私自身がどのように意味づけているかと申しますと、先の日本催眠医学心理学会で次のような見解を述べてきました（加納・早川・川﨑，2018）。[4)] つまり、意識研究の観点から、教育場面おける意識の変容には、「志向性（aspiration）」と「アーネスト（eanest）」が重要であるということです。教育的営みの到達点に関わる「志向性」と、その原動力となる「アーネスト」が、教師と生徒の意識の変容には、とりわけ重要であり、そのことが専攻のあり様に多大な影響を与えていると思うのです。

ここでいう「アーネスト」とは何かに取り組むときの真剣さ、本気さ（先ほどは熱誠という言葉を用いました）などを意味しています。専攻の皆さんの卒業研究での取り組みには、「何が何でもこのことを卒業研究で明確にする」という志向性と、それに継続的に取り組む熱意「アーネスト」が存在しています。それによって大きな意識の変容が生じ、様々な成果が生まれたと、私は専攻における展開を意識研究の立場から考察しています。また、そのように取り組む複数の人がグループとして協働した結果、独自の学問文化が開花したといえるでしょう。

また、真剣に誠実に人生に取り組む人が集団を形成すると、互いを尊重する、健全な相互依存が顕現しうることも、これまでの営みの中で確認してきました。テーマは異なっていても、友人が真剣に課題に取り組む姿を自分に重ね、自らの研究の進展だけでなく、友人の研究の進展にも関心を

抱き、それに直接的に協力するようになるのです。そのようなかたちで、真剣に学問に取り組む「場所」が誕生し、そのかけがえのなさを多くの学生と卒業生が実感してくれています。専攻の学生の多くは、一人ではなく仲間と議論したり、共に時間を過ごしたりすることがなければ到達できない真理や真実があることを体験的に知っています。つまり、二人以上の人間が集まって初めて明らかになる問いへの答えが存在すると捉えているのです。[5)]

さて、このような学問的文化の中には、人が生きていく上で重視すべきいくつかのポイントが存在すると思います。学会にご来場の卒業生の皆さんに、なぜ毎年お越しになるのかを伺うと、「在学中に教育人間学専攻で大切にしてきたものを思い出すため」と答えてくださいます。ここで「大切なもの」と認識されるものは、専攻を超えた、より普遍的な「大切な」何かであることが直観されます。

さて、これまで約3年間にわたり、福原先生と助手の越先生と私の3人で、斎藤稔正先生の「根源的意識」理論[6)]と、「意識の根源とは何か」についての共同研究を進めてきました。そして、人間に普遍的な意識の根源を言語化できれば、それが日本文化の特徴を意識の観点から説明するツールになり得ると考えてきました。

2017年度に、教育人間学専攻の教員による新しい科目が設置されました。「人文学特殊講義」という、名称だけでは内容がわからない科目ですが、「日本文化と人間形成」をテーマとした、英語でおこなわれる授業です。具体的には鵜野先生が紙芝居について、鳶野先生が落語について、山本先生が日本の聖地について、福原先生が日本神話・仏教などを踏まえた日本の伝統文化について、私は日本の年中行事などを日本人の意識という観点から紹介する内容になっています。この年度の受講者21名のうち日本人は2名だけで、残りの19名は海外からの留学生でした。国籍は様々で、台湾、マレーシア、インドネシアといったアジア各国をはじめ、アメリカ合衆国、カナダ、オーストラリア、ノルウェー、フランスなど欧米諸国からの受講生もいました。

実は、この授業で私たちが紹介してきた日本文化の特徴が、教育人間学専攻で皆さんと共に培ってきた文化との間に、重なる点があると思っています。

例えば、授業で紹介する内容の一つに、神道と、日本における仏教があります。まず、神道には禊祓という考えがあります。これは、人間は元々ピュアなものだけれども、生まれてこのかたの環境や経験によって様々な穢れが身に付いてしまう。したがって、もとのピュアな本質を顕現するためには、穢れを禊ぎ祓えばよいのだというのは神道にみられる人間観です。

もう一つは日本の仏教についてです。ご存知の通り、日本は大乗仏教の国です。そして、大乗仏教の世界観では、生きとし生けるものすべてに仏性があると考えます。そして、そのような意味での平等智に基づき、人々は自らの救いや悟りを目指すよりは、他者の救いや悟りを助けようと働きかけます。このような態度は大乗仏教の人間観に基づいています。

講義では古事記のイザナギイザナミの物語や、聖徳太子から平安仏教や鎌倉仏教の各宗派の始祖を示しつつ、日本人の人間観について紹介していきますが、これら二つの人間観は、日本人の心の奥底に集合無意識的に存在するものと理解することができます。つまり、日本人には、人間の心を良きものとしてとらえ、それを実現しようとする傾向と、それを自分だけでなく、他者が実現するのを応援しようとする傾向があると思うのです。

それは、人を本来的に良きものとみなし、現時点で内包する穢れから解放させることで、その人

本来の素晴らしさが開花するという教育的発想につながります。これは、1回生の研究入門で課題図書として取り上げているクリシュナムルティの思想とも似ていますね。このような教育のベースには、平等智、他者信頼、他者理解に基づいた相互信頼があると思いますし、わたくしたちが「意識の根源」を探究した際に、たどり着いたのもこのような二元論を乗り越えた意識でした。それは、多様性の中に和合を実現することのできる意識であると捉えることもできます。「戦争や紛争が繰り広げられる現代社会において、最も必要とされているのは、そのような人々の意識ではないか」と近年では学生の皆さんのほうから問題提起がなされるようになりました。

さて、ここまで専攻の文化について、わたくしなりの理解をお話しして参りましたが、最後に将来に向けて現在専攻で展開されている取り組みについて、簡単にご紹介いたします。

2018年から、福原先生、助手の越さんを中心に、日本の伝承遊びと人間形成に関する研究が進められています。このような取り組みを始めてからわかったことは、今の大学生・大学院生の中にも、独楽回しやけん玉といった伝承遊びの達人が、意外に大勢いらっしゃるということでした。私の世代には、テレビゲームやオンラインゲームなどがありませんでしたので、伝承遊びは比較的身近なものでした。しかし、現代の若い方の中にも、子ども時代にそのような伝承遊びに没頭していたという方が大勢いらっしゃるのですね。

なぜ、このような遊びを専攻で取り上げるかと申しますと、フレーベルやモンテッソリーが提唱するように、教育において、遊びは重要なツールの一つであると考えられているからです。しかし、「意識」を研究の軸に置く教育人間学専攻では、過去の遊び研究とは異なり、真剣に遊びをおこなったり、それに没頭している時の「意識の変容」に注目します。そして、この取り組みの背景には、先ほどご紹介した意識の根源に関する研究があります。

先程のポスター発表で、越さんは次のようなことを発表しておられたと思います。

この根源的意識の観点から見ると、日本の伝承遊びは非常にユニークな特色を持っている。なぜなら、遊ぶ人自身に内的変容が起きていると考えられるからである。例として、独楽回しを取り上げてみる。―（中略）―遊ぶ本人の内的な変容はどうなのかということに注目すると興味深いことが考えられ得る。流れに沿い整理すると以下のようになる。①失敗し試行錯誤を繰り返している時、独楽を回すこと、その目的の達成を目指し集中する。②これに取り組み続けていると、次に無我夢中の状態になる。③そのこと（独楽を回すこと）以外のことを考えることなく、無心になり遊びと向き合っている。③の時の意識の状態は、自と他の境界のない状態、いわゆるフロー状態やスポーツでよく使われるゾーンの状態と同じと思われる。（越・川﨑・笹﨑 , 2017）[7)]

遊びというのは、没頭しやすいものですから、その没頭している最中はいわゆる「無心」の状態になりうることがあります。対象に集中したそれ以外の思考や感情が介在しない状態なので、内面的にピュアな状態であるともいえます。つまり、このような遊びを通じて、純粋な意識を把捉することが可能であると考えられているのです。

しかしながら、先ほど別の先生からのご発表でもご指摘がありましたように、ここには重大な落とし穴があります。それは、ケン・ウィルバーが『アートマン・プロジェクト』の中で述べている、「プレ（pre）とトランス（trans）のファラシー」という問題です。ウィルバーは、自我の確立以前

（pre）と確立以降（trans）の意識を、似てはいても質的には異なるものとして位置づけています。わかりやすく申しますと、自我の確立以前の子どものピュアな意識は、自我を確立して以降、禅や瞑想や宗教的修行などによって到達されるピュアな意識とは本質的に異なるということです。

この理論に基づくと、遊びによってピュアな意識を実現したとしても、それは意識の深まりや拡大ではなく、単なる意識の退行になる危険性が孕んでいるわけです。数年前の教育人間学会でも指摘がなされましたが、悟りの意識に到達することと人格形成では、発達のラインが異なりますので、人格教育を踏まえた上でのさらなる心の発達として、意識の超越を位置づける必要があると思います。[8)]

2017 年 10 月のダラムサラでのダライ・ラマ 14 世の講演の中に、次のような言葉がありました（下線は筆者）。

私たちは社会的な動物であり、地域社会に住み、生存するためにお互いに依存しあっています。したがって、愛と慈悲心を持ってお互いに対して反応する必要があります。科学者たちは、基本的な人間の性質は慈悲深いという証拠を発見しました。それは幼児によって明らかになったものです。しかし、自然で本能的な慈悲心は、身近な人々へと偏向する傾向があります。私たちは皆依存し合っていますので、近隣の家族であれ近隣の国であれ、近隣の人々が平和であれば、私たちは皆恩恵を受けます。したがって、慈悲心を人類全体へと広げる必要があるのです。（ダライ・ラマ 14 世 , awarenessact.com）

ここで指摘されるように、子どもの慈悲心は、自己中心的な慈悲心であるとする立場があります。自分の愛するもの、関心のあるものに向けられます。人格が未発達なために、大人のそれとは違い、限定されたものになってしまうわけです。そのような観点からも、何を目指すのかという「志向性」が常に重要になるといえます。人間の純粋性を前提とした人格形成は、先ほど述べた日本人の人間観とも深く関わっています。教育人間学専攻において展開されてきたダイバーシティの中に和合を生成する態度は、これからの人類社会にとって注目すべき重要な態度でありますし、立命館大学の 2030 年に向けての指針にも合致しているといえるでしょう。

また、これからの教育人間学の 10 年は、20 年間にわたり熟成されてきた専攻文化を、日本の伝承文化と人間形成の問題と絡ませながら、人類全体の課題も見据えつつ、海外からの留学生にも伝えていく国際化の時代になるでしょう。

それでは、今日はここまでにしたいと思います。静聴ありがとうございました。

※本稿は、第 11 回教育人間学会シンポジウム「意識・体験・文化　教育人間学の 17 年を振り返る」の発表原稿に加筆修正したものである。

注

1）斎藤稔正・林信弘編著　『教育人間学の挑戦』高菅出版 2003 年。専攻教員は専攻設置以降、4 冊の教育人間学に関する書籍を共同執筆しており、当該図書の「はじめに」に専攻の設置理念が詳述されている。その他の書籍は、『行の人間学』（斎藤稔正編著 2005 年）、『愛の人間学』（林信弘編著 2007 年）、共に高菅出版より刊行、『「体験」を生きるということ』（鳶野克己編著 2016 年 文理閣）の 3 冊である。

2）鳶野克己　「見えないもの、聞こえないもの、触れないもの、語れないもの……この世にはないもの－

教育人間学研究における「体験」をめぐって－」第10回教育人間学会（立命館大学, 2016年）。

3）Kawasaki, Y. Mind & Life Institute International Research Institute（Myoshinji Temple, 2018.9.4）および Kano, T., Fukuhara, H., & Kawasaki, Y., ACMHE Annual Conference（Univ. of Mass., Amherst, 2019.11.9）。

4）加納友子・早川滋人・川崎裕太「催眠と瞑想に関する研究（1）」第64回日本催眠医学心理学会（鹿児島大学, 2017年）。

5）時として、このような共同指向性をカルト的だと指摘を受けることがあるので、この教育への誤解に対する反論を述べておきたい。カルト集団の特徴は、人権侵害的組織であること、組織に依存させて活動させるために個人の自由を極端に制限することである（全体主義的集団）。カルト集団が共依存的傾向を持つ一方、ゼミナールにおける協働は相互依存的である。また、当然のことながらゼミナールでは人権と他者の独自性は尊重され、教員と学生の関係は平等的である。このような教育を実践しているゼミナールであっても、研究内容と方法の強制はなく、学生の希望に沿って心理学的実験法や調査法を用いた卒業研究指導をおこなってきている。本文中に記載した「プレとトランスのファラシー」に理解ある研究者であれば、この点の誤解は生じ得ない（村島義彦『21世紀の教育』、法律文化社1991年の説明が分かりやすいのでご関心のある方にはお薦めしたい）。

また、実存的課題に取り組むことが、侵襲的で心理的に危険をもたらすと批判を受けたことがあるが、専攻で取り入れているコンテンプラティヴ教育では、気づきの意識に足場が置かれており、ネガティヴな感情や思考はマインドフルに徹見される対象であるため、それらによる苦痛に巻き込まれることは、むしろ少ないと考えられる。この点もまた、マインドフルを経験したことのある研究者であれば誤解は生まれないであろう。人生とは何か、生きるとは何かといった問いへの取り組みは青年期の発達課題の一つであるとする立場があり、コンテンプラティヴ教育はそれを安全におこなうためのツールになりうる点で、高等教育に導入する意義が大きいと捉えられる。臨床心理学的アプローチと混同されることもあるが、本文でも簡単に触れているとおり、ここでの対話は教師と健常な学生との間の教育的文脈でおこなわれるアプローチであり、治療的文脈でおこなわれるものではない（加納友子・久野成実・藤田美紗都「高等教育におけるコンテンプラティヴ教育導入の意義に関する考察」関西教育学会年報44巻31-35頁2020年）。

6）斎藤稔正「根源的意識としての催眠」催眠学研究49巻57-62頁2006年。

7）越拓野・川﨑裕太・笹崎拓海「日本の伝承遊びに関する一考察」（立命館大学, 2017年）。

8）市橋香苗・神村有紀・福原浩之「インナーチャイルド・メソッドに関する研究（6）ヨーガ五蔵説とインターチャイルド理論の関連性」第9回教育人間学会（立命館大学, 2015年）。

（本学文学部准教授）