

アクティブ・ラーニングを支えるマインドフルネスを育てるということ

大河原 美 以*

臨床心理学分野

(2015年9月16日受理)

1. はじめに

教育再生実行会議（平成27年5月14日）による「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」において、将来的に人工知能が人間のパートナーになる時代が来ることを前提として、これからの人間に求められる資質とその資質を育てる教育の在り方についての提言がまとめられた。そのためには、教育内容・方法の革新が必要とされ、「課題解決に向けた主体的・協働的で、能動的な学び（アクティブ・ラーニング）へと授業を革新し」学びの質を高めることが求められている。そして東京学芸大学においても、第三次中期目標・中期計画において、「アクティブ・ラーニング」を推進していくことが明記された。

筆者は、心の問題を抱えた子どもと家族の心理治療を行うことを専門としている臨床家であり、大学教員としてはカウンセラー等（臨床心理士・学校心理士）の養成に携わっている。また教員養成においては、教職科目の「教育相談の理論と方法」を担当してきた。現代的教育課題の「枕詞」として常に使用される「不登校・いじめ問題等」を専門としている立場である。

筆者は、対人援助職養成においては、座学による知識の暗記学習は意味をなさないと考え、「主体的・協働的・能動的な学び」をどのようにしたら実現できるのかをこれまで試行錯誤してきた（大河原，2002；2005）。しかしいじめ問題や不登校問題などに対応できる教師を育てることが求められている「教育相談の理論と方法（教職科目）」においては、100人規模の

授業枠の中で、リアリティのある学びを体験させるためにはどうしたらいいのか、試行錯誤しながらとりくんでいるものの、限界も感じる場所である。

本論では、筆者の専門の立場から、日本の「よい子」の青年たちの心理的課題を明らかにしたうえで、教育再生実行会議第七次提言（平成27年5月14日）がもつめる資質を実現して真に優れた教師を養成するために、何が必要なのかという点を示す。その中で望ましい内的資質を表す言葉として、世界共通に使用されている「マインドフルネス」の概念を、解説することが本論の目的である。

2. 教育再生実行会議第七次提言（平成27年5月14日）の骨子

この第七次提言は、「近い将来には、様々な労働が機械に置き換わるだけでなく、頭脳労働の一部が人工知能に代替されたり、高度な頭脳労働において人工知能が人間のパートナーになったりする時代がくる」こと、そして「経済活動における国境はこれから更に希薄になり、国内で仕事や生活をしていても、グローバル化の波が一人一人に押し寄せて」くる時代において、「こうした社会の変化の中を生き抜くためには、人間に求められる能力も変わり続けることが不可避となり、教育の在り方も変わっていかねばならない」という考えのもと、作成されている。まず、「これからの時代を生きる人たちに必要とされる資質・能力」として、「主体的に課題を発見し、解決に導く力、志、リーダーシップ」「創造性、チャレンジ精神、忍耐力、自己肯定感」「感性、思いやり、コミュニケー

* 東京学芸大学 教育心理学講座 臨床心理学分野 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

ション能力, 多様性を受容する力」が示されている。そして, それらの資質・能力を開発するために「アクティブ・ラーニングの推進」「ICT活用による情報活用能力の育成」を柱として, 「起業家精神の育成」や「優れた才能を有する人材の発掘・育成」を可能にするシステムを作ることが述べられ, 「教師に優れた人材が集まる改革」のプランが提示されている。そしてその中で大学教員の意識改革も不可欠であることが言及されている。

アクティブ・ラーニングとは「課題解決に向けた主体的・協働的で, 能動的な学び」であり, いわばアナログな情報処理能力を必要とするものである。一方, ICTを使いこなすということは, デジタルな情報処理に長けるということを意味している。脳の機能については後述するが, デジタルな情報処理は皮質の仕事であり, アナログな情報処理には皮質と皮質下構造(辺縁系・脳幹部)のすべての脳機能が統合されている状態を必要とする。「感性や思いやり, 慈しみの気持ちをもつ」ためには, 脳幹部・辺縁系と皮質とのバランスのよい発達が前提となる。ICTを使いこなすことができるデジタル処理能力を強調することで, 人間としてのバランスを崩すことがないようにという配慮から, デジタル・アナログ両方の能力の開発をうたっているのが, この第七次提言であるといえる。しかしそれは, きちんとした理解をしないと, 相矛盾する方向性をもつものともなりうる。デジタル化することで, 本来もっていたアナログ能力が損なわれることがないようにしなければならないということは, 今後の人類の発展のためにきわめて重要なテーマなのである。

その鍵として, 世界的に注目されているのが「マインドフルネス」という概念であり, その身体のあるり様である。マインドフルネスの本質を説明するために, はじめに, 感情制御の脳機能について説明する。

3. 感情制御 (Emotional Regulation) の脳機能

脳機能に関する複雑で正確で詳細な説明は, 教育・臨床の現場ではむしろ利用することが困難な情報となるため, 以下は, 利用可能なレベルの抽象度に簡略化した解説である(大河原, 2015)。

感情制御の育ちとは, 子どもたちが自身の不快をどのように抱えるのかに関する学習過程であり, 耐性や「思いやり」の源を形成する脳の機能の育ちでもある。制御する力は, 乳幼児期の愛着の関係による安心・安全感を基盤として生まれ, 自分の不快(感情と身体感覚)を承認され安心するという関係性の中で育つものである。脳の機能としての感情制御の力は, 決して「がまんしなさい」と叱責されることで育つものではないのである。

脳は中心部から外側にむけて三層の構造をなしている。脳幹部・辺縁系・皮質の三層である。脳幹部は, 身体の生命維持に関する仕事を行い, 辺縁系は感情や身体を司り, 皮質は人間の高度な能力を実現する場所である。われわれ人間は, この三層の脳のすべてがネットワークを構築して連携し, 複雑な情報のやりとりを行うことによって生きている(図1)。

われわれは一般に, 不安や恐怖や痛みなどはないほうがいいと思っているが, そもそもそれらは, 自分が

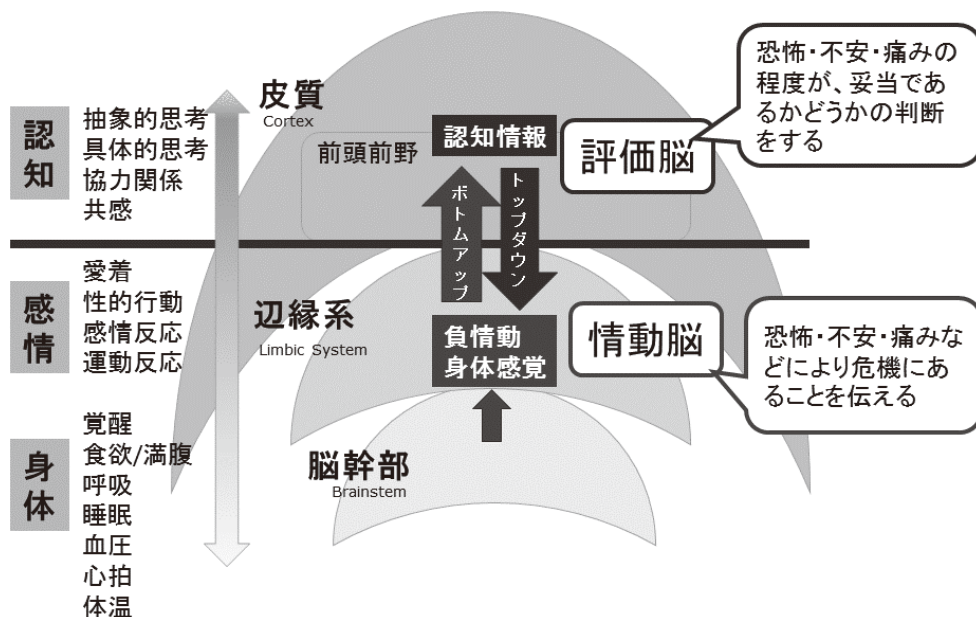


図1 感情制御の脳機能 (大河原, 2015)

今ストレス状況にあるということ自身に伝える脳の反応であり、理性や認知による判断よりも早的確に行動するための本能的な能力として機能しているものである (LeDoux, 1996; Damasio, 2003; 坂井・久光, 2011)。人がなんらかの危険な状況にあるとき、「不安」「恐怖」「痛み」などの生体防御反応が、図1に示した情動脳のネットワーク (辺縁系・脳幹部領域) から生じることで、われわれは命を守るための行動を選択することができるのである。情動脳のネットワークが、恐怖を喚起させたとき、この恐怖がどのくらい危険なものであるのかを判断し、行動についての指示を出すのが、評価脳のネットワーク (皮質の前頭前野領域) だといわれている。つまり、感情制御は、辺縁系・脳幹部と前頭前野との間の情報のやりとりによって行われると考えられている (LeDoux, 1996; Damasio, 2003)。

図1に示したように、脳の内側にある辺縁系・脳幹部から前頭前野に向けて発せられる情報の方向をボトムアップといい、反対に、前頭前野から辺縁系・脳幹部に向けて発せられる情報の方向をトップダウンという。感情制御の脳機能とは、このボトムアップとトップダウンの情報のやりとりにおけるバランスのよい発達として理解することができる。

子どもの身体が不安・恐怖などを感じたときに、親が抱いて安心・安全を与えることができると、子どもの脳幹部・辺縁系において身体のレベルでの安心感・安全感が喚起される。すると脳は「危機回避」と判断して、不快感情は収束するのである。この安心感による制御が「ボトムアップ制御」であり、後述する「マインドフルネス」の状態の基礎となり (Siegal, D.J., 2010)、ストレス耐性の基盤となるのである。乳幼児期から、安定した親子関係の中で、身体が欲するままに泣き、抱かれ安心するという経験を重ねてきた子どもは、感情制御の脳の機能が自然にバランスよく育つのである (Lillas, & Turnbull, 2009)。

しかしながら、子どもの身体が不安・恐怖などを感じているときに、安心・安全を与えられない場合 (虐待的關係や過剰に「よい子」を求められている場合など) には、子どもの脳は自力で自己を守るために反応することになる。すなわち、サバイバル脳のネットワークにスイッチが入ってしまうのである。それは、原始的防衛 Fight/Flight/Freeze (闘争・逃走・固まる) 反応が生じるということの意味している。辺縁系・脳幹部の働きとして生じるこの反応は、命を守るための本能的行動であるが、日常生活の中でこの反応が繰り返されると、健康な反応が損なわれてしまうことになる。

Fight/Flight 反応は過覚醒状態を、Freeze 反応は一次解離状態を引き起こす。過覚醒反応を起こしている子どもは、きわめて攻撃的、多動の様相を呈し、どうにもおさまらないかんしゃくを起こし、暴言をはきパニックになり、逃げまわる。とても扱いにくいので、さらに叱責・体罰を受けることにつながり、親子関係は容易に悪循環を引き起こす。

一方、一次解離反応を示す子どもは、感情をフリーズさせ、痛くない、恐くない、寂しくないという状態を、実現することができる。それは身体の実現を否定することで、大人に適応することを選択できた状態 (「よい子」の状態) であり、その結果、大人にほめられることになり、その反応は強化される。一次解離反応とは、辺縁系と皮質との情報のやりとりが遮断された状態であるといわれている (Lanius, Paulsen, & Corrigan, 2014) (図2)。一次解離反応と過覚醒反応は簡単に反転し、場面によって異なる顔を示す状態となる。このような防衛が使用されることによって、いま小学校では、年齢相応に感情コントロールできない子どもが増加するという深刻な問題が生じている (大河原, 2004; 2015) が、本論では、一次解離反応を大人にほめられることでそのまま「よい子」適応してきた子どもの青年期の問題についてとりあげるものである。

4. 日本の「よい子」の青年が抱える心理的課題

和を重んじる日本の文化においては、自己主張をする際には「空気を読むこと」が大変重要な資質とみなされている。幼いうちから、日本の子どもたちは「いやなことがあってもできるだけ怒ってはいけぬ」と学んでおり、その「怒り方」が自己中心的なものである場合には、叱責の対象とされてくる。しかし「怒る」ということも、本来、大切な自己主張である。

日本においては、大人の要求をくみとり、大人が求める行動をとることができる子ども (従順な子ども) が「よい子」であり、そうほめられることによって、その傾向は強化され、子ども自身がその行動パターンから抜けられなくなっている。大人に適応するため自己制御することを学んできた「よい子」たちは、幼いうちから他者の評価に合わせて自己の感情を調整することができるようにしつけられている。本当のよい子とは、親の前では不快を自由に表出できるからこそ、学校では年齢相応の制御ができる子のことを意味している。親の前で不快を表出できない子どもが、家でも学校でも「よい子」を維持しているとき、一次解離反

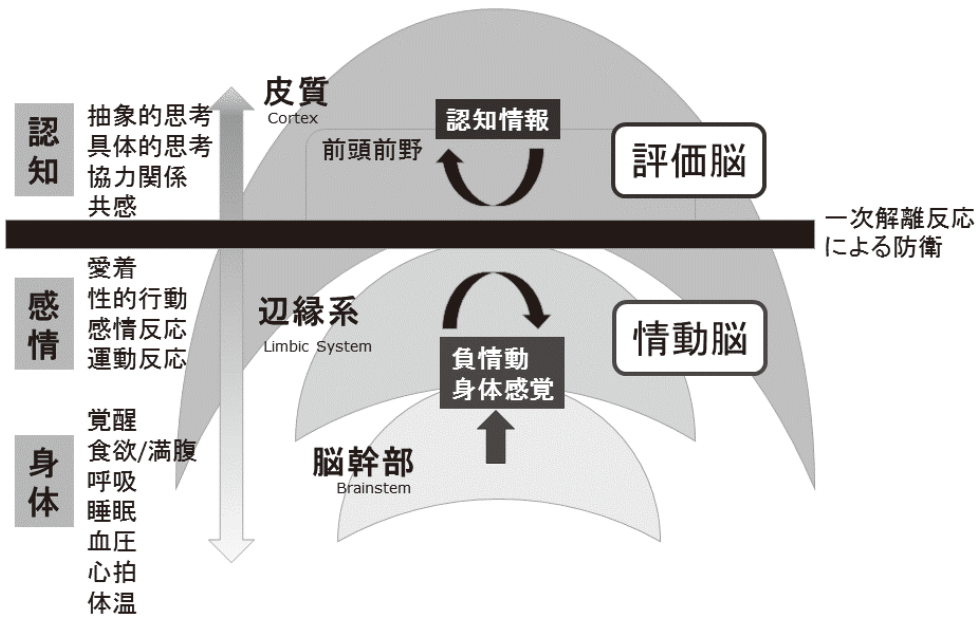


図2 認知と身体が統合されていない状態 (Affect Phobiaの状態)

応という防衛が無意識に使用されていることが多い。

「解離」という言葉は、一般の人にとっては「解離性同一性障害 (多重人格)」のテレビドラマや小説などによって知られている言葉であるが、それは「三次解離」の状態を意味しているものである。ここで述べている一次解離の状態は、防衛としての正常反応であるのだが、日常的に何年間も一次解離を必要とする状態が継続すれば、二次解離・三次解離へと進行していく場合もあるという性質のものである。一次解離は誰にでも簡単に生じる、環境に適応するための防衛方略である。

しかしながら、いま学校教育の中で「よい子」と評価される子どもたちの中には、継続的・常態的にこの一次解離反応が生じている子どもたちが含まれているという現状がある。当然、それは健康的なことではない。この「よい子」は、日常生活の中で生じる不快感情を安心によって制御するボトムアップ制御の力を身につけていないので、困った場面で、困ったことをなかつたことにしてしまう解離様式による防衛を常に働かせている。多くの「よい子」とされる子どもたちは、大人に適応するためにトップダウン制御 (認知による制御) のみを獲得し、自分の不快感情と身体感覚 (辺縁系・脳幹部) を切り離し、「身体性を失った状態ががんばる」ことを是とされているのである。このような状態で適応を続ければ、不快感情は出口をもとめて暴走しやすくなり、それは陰湿ないじめ加害行為や自傷行為などにつながっていくことにもなる。自身の身体性を失っている子どもは、当然、他者の痛みもわからないので、真の「思いやり」は育たないことになる。

「身体性を失う」とは、図2のボトムアップとトップダウンの情報のやりとりが遮断された状態にあるということの意味している。ある意味、不安や恐怖、痛みや疲れを感じないようにすることができる状態は、「がんばる」ためには便利でもあるので、一次解離反応の状態では、認知的な学習により「頭だけよくなること」は可能なのである。さらに、あらゆることをデジタル化していくICT化社会の中で、身体感覚の重要性は軽視され、社会の進化のプロセスそのものが、人間から身体性を奪う構造を構築しているのである。

偏差値が高くても、ペーパーテストの点数が高くても、実際のところ職場で仕事ができない、いやなことがあるとすぐにやめてしまう、ダメ出しに弱い、自己主張できないという青年の問題の背景にあるのは、本来子ども時代に身につけるはずの「ボトムアップ制御」の力が弱いゆえに、「不安」などの不快感情が喚起される状況に極端に弱いという問題である。一次解離反応で適応してきた人は、自身の感情に触れること自体を脅威に感じてしまう。その状態を Affect Phobia という (大河原, 2015)。

このような状態にある大学生は、集団の中にあっても、常に自身の不安・不快に対処することにかかりのエネルギーが注がれることになるので、不安が喚起されるような場面からは無意識に撤退し、集団の中においても心理的にひきこもることになる。非を指摘されると、自己防衛として開きなったり、逆ぎれしたりすることにもなり、それは不安・不快を存在させないための反応である。不安が暴走すると、カンニングのような逸脱も起こる。集団の中で心理的にひきこもって

いる学生は、たとえば、授業中に教員の目の前で絵をかいていたり、スマホで別のことをしていたりしても、それを見ている「教員がどう思うか」ということが視野に入らない。意見を言うことを求められたときに、他者に聞こえる声の大きさを出すということが意識化できない。自分と他者との相互作用、関係性に心が開かれていないので、「コミュニケーションができない」と評されることになる。近年は特に、知的好奇心が学習の動機になるよりも、単位の取得や成績の条件のみが学習の動機になっている学生が多くなったように感じるが、Affect Phobiaにより心を閉じていると、不安・不快にならないことを中心に行動が選択されてしまうので、「まじめだけれど主体性がない」姿を示すことになる。

さて、ここで改めて、教育再生実行会議第七次提言（平成27年5月14日）にもどると、だからこのような現状を超えるために、「主体的に課題を発見し、解決に導く力、志、リーダーシップ」「創造性、チャレンジ精神、忍耐力、自己肯定感」「感性、思いやり、コミュニケーション能力、多様性を受容する力」を育てることが、切実にいま必要とされているということになる。その必要性に異を唱える人はいないだろう。

しかし、集団の中にあっても心理的にひきこもりがちな学生が多い現状の中で、アクティブ・ラーニングの手法を用いる際には、学生自身が集団の中で「本当の自分の意見」を言うことそのものへの支援が必要になる。常に「他者からどう思われるのか」に気を配り、その場の空気を読んで、ここではどのような答えが正解、主流、妥当なのかを把握した上で、はじめて

自分の意見が生じるという学生もいれば、「他者からどう思われるか」を心配すること自体からひきこもり、自己を開くことなく単位の取得のみをしたいと思っている学生もいるだろう。学生は全般的に、自分の意見よりも、周囲から（教師から）評価される意見が重要だというあり様を身につけている。学生が、集団の中で生じる不安・不快等のネガティブ感情をめぐっての処理にエネルギーを使っている状況では、創造的な学習はほど遠いものになってしまうのである。

しかし求められているのは、自ら評価を生み出していく創造性である。「他者がどう思う」のかはあとからついてくるものであって、「自分がどう思うのか」を追及していくことができるように育てることが、今求められている。

5. マインドフルネスを育てるといふこと

Affect Phobiaの正反対の心的状態を示す言葉が、マインドフルネス mindfulnessである。「主体的に課題を発見する」ための主体とは何か。身体化された自己（Embodied Self）である。身体とつながっている状態とは、図3に示したように、ボトムアップとトップダウンの情報スムーズに流れ、脳全体（Whole-Brain）が機能している自己である。その状態がマインドフルネスの状態（Mindful Brain）であると言われている（Siegal, 2010; Lutz et al., 2014）。

Burdick (2013) はKabat-Zinn (2003) に従って、マインドフルネスを、“Paying attention to something, in a particular way, on purpose, in the present moment, non-

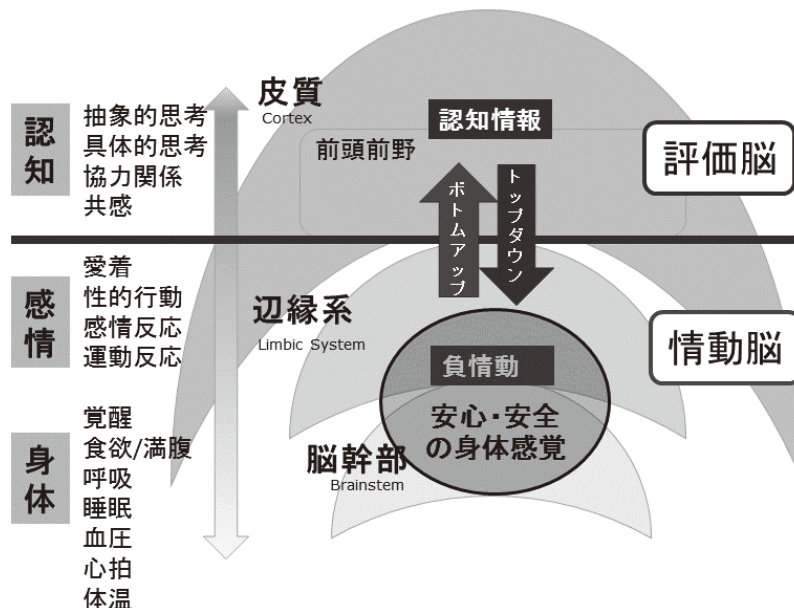


図3 認知と身体が統合されている状態（Mindfulnessの状態）

judgmentally”と定義している。日本マインドフルネス学会では「今、この瞬間の体験に意図的に意識を向け、評価をせずに、とらわれない状態で、ただ観ること」と定義する。なお、“観る”は、見る、聞く、嗅ぐ、味わう、触れる、さらにそれらによって生じる心の働きをも観る、という意味である。」とされ、より詳細に感覚にアクセスするものであることが示されている (<http://mindfulness.jp.net/concept.html>)。この状態は、図3に示したように脳が働いている結果に生じることを、言葉に置き換えたものを示していると理解することができる。五感がありのままそこに存在しているあり様である。

マインドフルネスの状態を、実現する方法として重要なのは、意識的呼吸である。意識的に(前頭前野)呼吸する(脳幹部)ことにより、身体のおちつきを感じる(辺縁系)とき、脳全体(Whole-Brain)がつながり、ありのままの身体を受け入れている状態が生まれる。緊張状態や、不安にさらされているときには、意識的呼吸により安心を得ることも困難となる。しかし、大人の期待に応じて適応を実現している多くの子どもたちが、認知によるトップダウン制御が身につきすぎているがために、意識的呼吸により安心を得ること自体ができない状態にある。

高度なマインドフルネスは、仏教などの瞑想における自己のあり様をその出発点としているものだが、宗教性をはずした「マインドフルネス」という概念は、いまや望ましい資質を語る際の世界共通言語になっている。マインドフルネスであるということは、ストレス耐性が強く、レジリエンス(困難を乗り越えていく力)が高く、他者を受け入れるゆとりを生むのである(Kabat-zinn, 2003; Niemiec et al., 2012)。ゆえに、教師や親にとっても、マインドフルネスであることが重要な要件とみなされている(Wesselmann et al., 2013)。欧米では、MT(Mindfulness Training)と言われるトレーニングのためのプログラムが開発されており、教師に対するMT(Mindfulness Training)に関する文献も多数ある(Roeser et al., 2013)。教師が、マインドフルネスでいられるということは、よい教師の条件として、必須とされているのである。関口(2015)は、先行研究のレビューを通して、MT(Mindfulness Training)が実行機能における反応性制御の能力を高めることに言及している。

大変興味深いことは、マインドフルネスが人間のメンタルヘルスや能力開発にとって非常に重要だということが、ICT技術革新の担い手たちによって注目されているという点である。「グーグルのマインドフルネ

ス革命(サンガ編集部, 2015)」という本によると、「グーグル社員5万人の10人に1人」が実践し、「インテルやツイッター、ナイキ、マッキンゼー・アンド・カンパニーなど錚々たる有名企業が能力向上のトレーニングとして、マインドフルネスを導入し」「ハーバード大学やコロンビア大学などのビジネススクールのカリキュラムとしても、採用される」ようになったとある。欧米では「一大ムーブメント」となっており、「ストレスが軽減され、仕事の生産性が上がる」「感情のコントロールができるようになり、感情的な判断ミスをしなくなる」「思いやりの気持ちが育ち、チームワークが向上する」「アイデアが湧くようになり、創造性が高まる」とその効果を記載している(サンガ編集部, 2015)。呼吸をしながら、自身の身体の状態に意識をむけていくというワークを行うことで、頭がすっきりして、上記のようなよい変化がおこるということを多くのビジネスマンが経験しているということである。この本で紹介されているマインドフルネスのワークは、筆者ら心理臨床の領域においては、セラピーの場面でクライアントさんをエンパワーするために用いる技法であるが、それをセルフでトレーニングすることにより、マインドフルネスの状態を維持するというものであるらしい。デジタルな思考を推し進めることをその職としている人たちが、図2の脳の状態に陥ることに危機を感じ、図3のあり様として、身体とつながることが必須であるということをおのずと求めるに至ったという必然には、重要な意味があるだろう。

マインドフルネスの状態を体験するために、瞑想という方法がとられることから、マインドフルネス=瞑想という理解がされる場合も多いが、マインドフルネスの概念は、脳が不安・不快を処理するとき、図2の脳の状態ではなく図3の脳の状態にあるということの意味しているという点が、重要な点である。成人においては、図3の状態を生み出すために、呼吸と身体に意識をむける瞑想を行うことが有効であるという意味で、瞑想=マインドフルネスという理解がなされるが、それは1つの方法論であると理解することが、マインドフルネスの概念を広く活用することを可能にすると、筆者は考えている。また、マインドフルネスはいわば逆輸入概念なので、欧米で開発されたMT(Mindfulness Training)をそのまま取り入れることがよいとはいえないだろう。感覚的・非言語的な感性のすぐれた日本人にとっては、そもそもマインドフルネスは、論理的言語的に思考する欧米人よりも、なじみのあるあり様である。

子どもの場合には、図3の状態は自分自身の辺縁系・脳幹部から生じる不快感情やその身体感覚が親や教師から承認されるということによって獲得されるものである(大河原, 2015)。「インサイドヘッド (Pete Docter 監督, Disney 映画, 2015)」という子どもの脳の中の感情たちを擬人化して描いた映画は、感情の脳機能をきちんととらえた上でのファンタジーである。主人公の少女が親を悲しませないために「悲しみ」を否定し心を閉ざし、悲しみを受け入れることで回復するという様子が的確に表現されている。それは図2から図3への回復を示している。教育関係者が、感情の脳機能を理解するためにすぐれた教材となる映画である。子どもの発達においては、不快感情に対する大人の評価が、脳全体 (Whole Brain) を使えるかどうかに影響し、マインドフルネスの状態 (Mindful Brain) を維持できるかどうかに関係するのである。

6. 「よい子」についての価値観が変わることの重要性

本来、真によい授業やよい子どもを育てようとする教育のモデルは、きちんと図3の状態を維持している。皮質に偏った能力のみを急いで突出させようとする学力偏重主義ではない、子どもを真に健康に育てようとするさまざまな領域における試みは、結果として

マインドフルネスを実現することに貢献しているはずである。ところが、教育現場が数値目標での評価にさらされることになると、そこに理想と現実のギャップが生じてしまうということが起こるのではないだろうか。公立学校においては、アクティブ・ラーニングという形式をとりながらも、教師の意図に添わせる「従順なよい子」教育が行われてしまう危うさを目にすることがある。その悪循環の根底にあるのは、どのような子どもを「よい子」とみなすのかという価値観ではないだろうか？

図4に、現状の悪循環と望ましい循環を、誤解をおそれず単純化した形で示した。図4の左側が、現状の悪循環を示している。不快を表出せずに大人に従順な子をよい子と考える価値観のもとで子どもがよい子に育つと、身体と認知が統合されず、Affect Phobiaを抱えて不安を意識化できない青年に育つ。自信がなく、自己主張できず、コミュニケーション能力が低い学生は、アクティブ・ラーニングの中で主体的な学びを展開することも困難で、従順な「よい子」の教師になり、従順な子どもを「よい子」と評価する教師になる。このような教師は、逸脱する子どもを抱える力が弱いので、学級崩壊などを引き起こし、不安をなくするために学級のいじめ問題に気づき、向き合い、子どもを導いていくことができなくなるなどの問

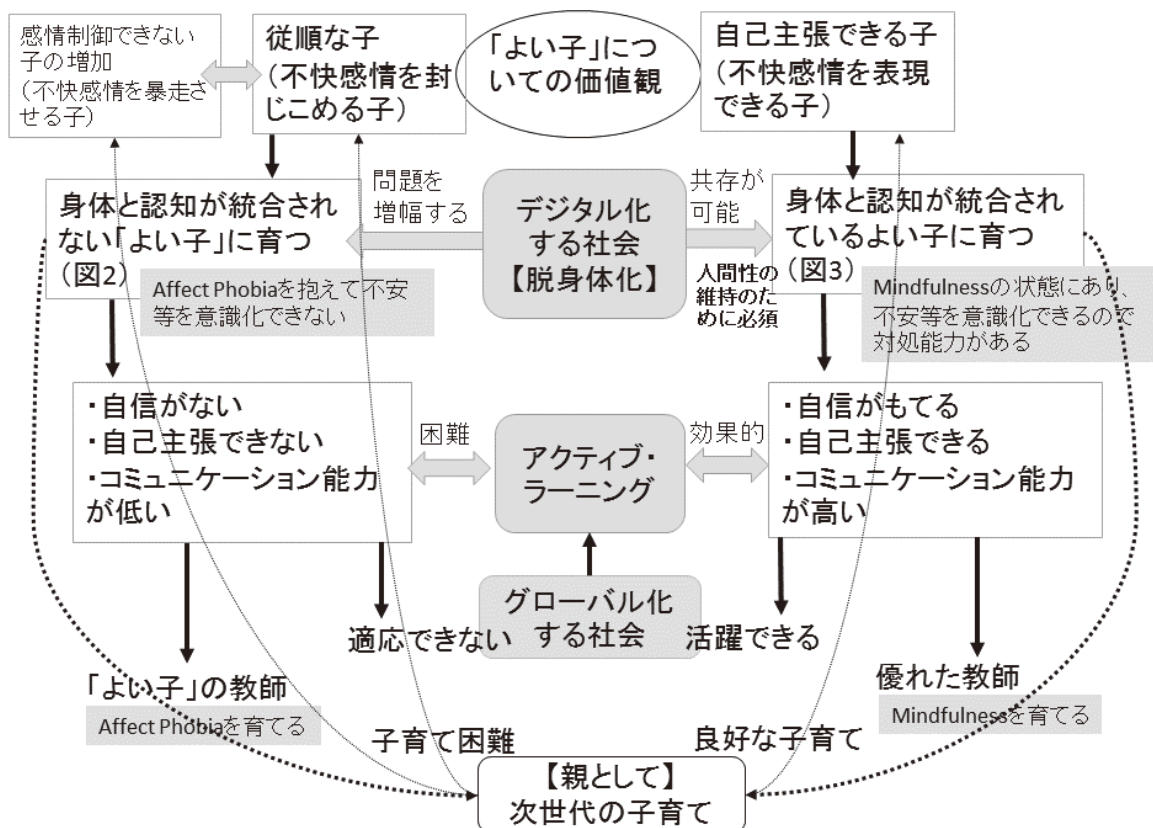


図4 マインドフルネスに基づく効果的なアクティブ・ラーニングの必要性

題を抱えてしまう。グローバル化する社会の中に出ていくことはできず、親としても子育て困難を抱えることになる。そして、デジタル化(脱身体化)する社会の進歩は、身体と認知の解離を促進し、さらに問題を増幅する役割をもつことになる。

一方、不快をきちんと表現できる子が自己主張できるよい子であるとみなされる環境においては、おのずと身体と認知が統合されたよい子に育ち、それはマインドフルネスな状態を導くので、自分の不安を意識化することができ、それゆえに対処することが可能になる。よって、自信があり、自己主張でき、コミュニケーション能力が高い学生となる。このような学生はアクティブ・ラーニングの中で主体的な学びを展開することができ、グローバル社会の中で活躍できる人材として育つ。マインドフルネスな状態にある教師となり、子どもたちや保護者への高い共感性を有するので、信頼を得て、子どもの能力を開発することができる教師となる。マインドフルネスは、デジタル化(脱身体化)する社会において人間性を維持するためのあり様として必須であるという点において、共存可能なのである。

左側の悪循環を打開する必要性を誰もが実感しているからこそ、その方法論としてのアクティブ・ラーニングが提唱されているのであろう。筆者は、よい循環にもっていくためには、どのような子どもをよい子ととらえるのかという社会の認識の変化が、最も重要なのではないかと感じている。Affect Phobiaな状態にある大人が多ければ、それは実現しない。マインドフルネスを実現している大人が、よい循環を作ることができたのちに、この価値観ははじめて変化できるのかもしれない。

日本の「よい子」たちが非マインドフルネスな状態にあることで褒められるという現状を打破しない限り、グローバル化の中で活躍できる人材は育たないといえるかもしれない。

7. 大学改革における可能性

以上のべてきた現状の中で、いま、私たちは何をしなければならないのか。

現代芸術家である椿(2015)は、さまざまな領域における創造的なデザイン(設計)を現実化しているが、大学改革における実績は次のようなものである。京都造形芸術大学では、教育改革プロジェクトとして「マンディプロジェクト」という全1年生(約800人)

が、学科・コースの枠を超えて創作に必要な「モノを観る・作る・考える力」を鍛えるワークショップを前期・月曜日(9:00-16:00)に受講し、9月に2週間かけてチームで独創的な「ねぶた」を制作するという大学改革を行った。この改革は「釘の打てない・すぐカッターで手を切る美大生をなんとかし」、「人間力をつけさせる」ことを目的にして設計されたプロジェクトであるという(椿, 2015)。専任教員が交代でファシリテーターを担当することで大学全体の教育力を向上させることをも意図したというこのプロジェクトは、文部科学省から先端的な授業の取り組みとして補助金を受け、大正大学の教育プログラムにも採用された(椿, 2015)。ここで注目したいのは、「釘の打てない・すぐカッターで手をきる美大生」という問題を解決するために、具体的に大学のカリキュラムの構造をダイナミックに変えて、本気で取り組んでいる点である。

東京学芸大学においては、何ができるのか、何をしなければならないのか。真に優れた教師を育てるためには、マインドフルネスを維持できる資質を育てることが基本的に必須である。それがあってはじめて、専攻領域における効果的なアクティブ・ラーニングによる学習が可能になり、効果的なアクティブ・ラーニングにより児童生徒の資質を開花させることができる教師が育つ。「教育再生実行会議(第7次提言)」を実体化するために、筆者の立場から主張したいのは、この点である。

東京学芸大学には、芸術・体育・身体を使った遊びや活動などの専門家がそろっている。心身ともに健康な子どもを育てることを研究している教員が多くいる。つまりすでにあるリソースとしての教員の力を、いまどきの大学生のマインドフルネス(Whole Brain)を開発するという目的のために、組織化することができれば(たとえばCA授業の工夫)、「教育再生実行会議(第七次提言)」を実体化するための授業改革が可能なのではないだろうか? 1・2年生のうちに、皮質偏重ではない、脳全体を機能的に使うことができる身体化された自己を回復させることが、3・4年生における専攻ごとの専門的な学習におけるアクティブ・ラーニングを創造的なものになるよう支えるはずである。

8. まとめ

教育再生実行会議第七次提言(平成27年5月14日)がもとめる資質を実現するために必要なことを、筆者の立場から述べてきた。30年以上、不適応を示す子

どもたちの心理治療を行ってきた立場からの見解である。

子どもの心の育ちにとって、教師が与える影響は非常に大きい。時には傷つけ、成長を阻害するというとりかえしのつかない影響をも、教師は持ちうるのである。だからこそ、真に優れた教師を育てなければならない。

そのためには、「よい子」とはどんな子なのかという価値観そのものを、まず教育者が変えていくことが必要であるという点を述べてきた。そして学生自身が、身体化した自己を回復し、マインドフルネスを実現できるよう介入するための大学教育の可能性について述べた。すでにある東京学芸大学の健康な子どもを育てるためのさまざまな領域からの研究成果が、学生のために使われ、マインドフルネスの実現という軸のもとに組織化されることに期待したい。

引用文献

- Burdick, D. (2013) *Mindfulness Skills Workbook For Clinicians And Clients*. PESI Publishing & Media.
- Damasio, A. (2003) *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain*. Harcourt, New York. 田中三彦訳 (2005) *感じる脳：情動と感情の脳科学よみがえるスピノザ*, ダイアモンド社.
- Kabat-Zinn (2003) *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 144-156.
- 教育再生実行会議 (平成27年5月14日) (2015) これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について (第七次提言) http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf (2015.8.9)
- Lanius, U., Paulsen, S. & Corrigan, F. M (2014) *Neurobiology and Treatment of Traumatic Dissociation: Toward an Embodied Self*, Springer Publishing Company, New York.
- LeDoux, J. (1996) *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster, New York. 松本元・川村光毅ほか訳 (2003) *エモーショナル・ブレイン：情動の脳科学*, 東京大学出版会.
- Lillas, C. & Turnbull, J. (2009) *Infant/Child Mental Health, Early Intervention, and Relationship-Based therapies. A Neurorelational Framework for Interdisciplinary Practice*, W. W. Norton, New York.
- Lutz, J., Herwig, U., Opialla, S., Hittmeyer, A., Lutz, J, Rufer, M., Holtforth, M.G. & Bruhl, A.B. (2014) *Mindfulness and emotion regulation-an fMRI study*. Doi:10.1093/scan/nest043, *SCAN* (2014) 9, 776-785. Downloaded from <http://scan.oxfordjournals.org/> at Tokyo Gakugei University Library on June 11, 2015
- Niemiec, R. M, Tayyab, R. & Spinella, M. (2012) *Strong Mindfulness: Integrating Mindfulness and Character Strength*. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(3), 240-253.
- 日本マインドフルネス学会WEBサイト「設立趣旨」 <http://mindfulness.jp.net/concept.html> (2015.9.9)
- 大河原美以 (2002) 臨床教育の基礎に関する一試論 (1), 東京学芸大学紀要 第1部門教育科学, 第53集, 19-29.
- 大河原美以 (2005) 臨床教育の基礎に関する一試論 (2) -学部授業における試み-, 東京学芸大学紀要 第1部門教育科学, 第56集, 161-172.
- 大河原美以 (2015) *子どもの感情コントロールと心理臨床*, 日本評論社.
- Pete Docter監督 (2015) *Inside Out* (原題) インサイドヘッド, Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures. <http://www.disney.co.jp/movie/head.html>
- 坂井建雄・久光正監修 (2011) *ぜんぶわかる脳の事典：部位別・機能別にわかりやすくビジュアル解説*, 成美堂出版.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013, April 29). *Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials*. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0032093
- 関口貴裕 (2015) *マインドフルネス・トレーニングは実行機能の何を変えるのか* -田中・杉浦論文へのコメント-, *心理学評論*, 58 (1), 153-159.
- サンガ編集部編著 (2015) *グーグルのマインドフルネス革命* サンガ
- Siegel, D.J. (2010) *Mindsight; The New Science of Personal Transformation*, Bantam Books, New York.
- 椿昇 (2015) *シェルターからコックピットへ 飛び立つスキマの設計学* 産学社
- Wesselmann, D., Schuweitzer, C. & Armstrong, S (2013) *Integrative Parenting; Strategies for Raising Children affected by Attachment trauma*, W. W. Norton & Company, New York.

アクティブ・ラーニングを支えるマインドフルネスを育てるということ

To Develop Abilities of Mindfulness for Effective Active Learning

大河原 美 以*

Mii OKAWARA

臨床心理学分野

Abstract

The seventh draft proposal (14 May 2015) of the Education Rebuilding Implementation Council showed the education must also change with dramatic advancements in information communication technology in the future. The proposal includes the promotion of “active learning,” to ensure students are not passive learners, and to nurture their abilities to think independently. This paper explains the reason why it is necessary to develop abilities of mindfulness for effective “active learning” from the perspective of emotional regulation in the brain.

Keywords: Active Learning, Mindfulness, Mindful Brain, Emotional Regulation

Department of Clinical Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 教育再生実行会議の第七次提言（平成27年5月14日）において、めざましく変化する社会の中で教育は変わる必要があることが示され、ICTを生かしつつ、課題解決に向けた主体的・協働的で、能動的な学び（アクティブ・ラーニング）へと授業を革新していくことが求められた。本論では、子どもの心理的問題の治療援助に携わってきた立場から、効果的なアクティブ・ラーニングを可能にするためには、マインドフルネスの状態を維持できる能力の開発が必須である理由を、感情制御の脳機能の観点から解説した。

キーワード: アクティブ・ラーニング, マインドフルネス, マインドフルブレイン, 感情制御

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)