

ホーリズムの視点に立つた授業開発

—ホリスティック教育とホーリズムの検討を通して—

下田 好行

はじめに

現在学校では教科書をなぞるような授業が行われている。教科書が同じであれば、時期を一にすれば北から南まで、日本全国同じような授業が展開されているのではなからうか。しかも、教師中心の一斉授業では、知識を詰め込むような授業になってしまいがちである。断片的な知識の詰め込みと授業のパターン化、画一化では、児童生徒の内面を揺り動かすことができない。こうした現状を打開するための方法として、児童生徒の内面とのつながりをつけるホリスティック教育が注目されている。

代表的なものとしてはジョン・P・ミラーの理論がある。しかし、こうしたホリスティック教育は、内面との

つながりを強調するあまり、学校現場の実際の授業では実施することが難しいものとなっている。そこで、この研究では、ホリスティック教育の潮流を整理し、新たな授業開発の視点を導き出そうと試みた。方法としては、ヤン・スマッツのホーリズムの概念を導き手として、そこからホーリズムの立場に立つた授業開発の視点を新たに導きだすことにしたい。

一、ホリスティック教育

1 ミラーのホリスティック教育

ホリスティック (holistic) は、ホーリズム (holism) 的などという意味である。ホーリズムは、ヤン・スマッツ

(Jan Christian Smuts) が『ホーリズムと進化』(Holism and Evolution) 一九二六、のなかで使用したのを契機としている。近年アメリカで近代医学の将来に危機を感じた人が「ホリスティック医学」という言葉を使用し広まっていった。教育では、ジョン・P・ミラー(John P. Miller) が『ホリスティック教育』(The Holistic Curriculum) 一九九八、を著してから、教育の世界においても使用されるようになった。

ここでは、まず、ミラーのホリスティック教育の考え方を整理することにする。ミラーはホリスティック教育を、(かかわり)に焦点をあてた教育であると捉えている⁽¹⁾。

しかし、次なる著作、『The Holistic Teacher』(一九九三)では、「つながり」の教育と捉え、カリキュラム論から教師教育論へとテーマを広げていった。ここでは、ホリスティック教育は次のように定義されている⁽²⁾。

ホリスティック教育は(つながり)を探索し、深めていくためのもので、それは分断や分割から離れ(つながり)へと向かっていく試みである。ホリスティック教育は(つながり)に焦点をあてている。それは、論理的思考とつながり、心とからだとのつながり、さま

ざまな知識領域のつながり、個人とコミュニティとのつながり、地球とのつながり、そして自我と(自己)とのつながり、である。ホリスティック教育をとおして、学習者はこれらの(つながり)を深く探求し、(つながり)に目覚めるとともに、(つながり)を適切なものに変容していくために必要な力を身につける。

この著作においてミラーはホリスティック教育の定義を(かかわり)の教育から(つながり)への教育へと変えている。また、地球とのつながりも付け加えている。ミラーにおけるホリスティック教育は、バランスを重視する教育であるとともに人間の自己変容を目的とする教育であると言える⁽³⁾。ミラーは、教育における三つの形式、すなわち「トランスミッション(伝達)」「トランスアクション(交流)」「トランスフォーメーション(変容)」を紹介し、これらがどのような関係にあるかを説明する。トランスミッションでは、知識は教育内容として小さな断片に分割され、一方的に学習者に伝達される。模倣や反復を中心とした学習で、教科中心主義や行動主義の流れがこれにあたる。この考え方の背後には原子的な、機械論的な世界観があるとしている。「トランスアクション」型の学習は、問題解決学習や探求学習

のかたちをとる。ジョン・デューイの教育観がこれにあたるとしている。ここでは教育内容と学習者は双方向的に交流され、教師と学習者の間には対話的な交流がある。しかし、この交流はあくまでも認知レベルの相互活用であり、総合よりも分析のほうが、感性よりも思考のほうが重視されているとしている。それに対して「トランスフォーメーション」は、教育内容と学習者はつながりがあるものとされ、人間の存在全体が学習の中に組み込まれる。創造的な問題解決学習や協同学習、ホールランダージュなどがこの学習にあたるとしている。ミラーは「トランスフォーメーション」が「トランスアクション」「トランスミッション」を包括するものとして捉え、最終的には「トランスフォーメーション」が「トランスミッション」と「トランスアクション」の二項対立を超えるものとして位置づけている。ミラーのホリスティック教育では、「自己とのつながり」も強調されている。人間には二つの自己がある。社会的な自己像である自我と自我を超えた高次の自己（セルフ）である。この大いなる自己に触れることが自己変容（トランスフォーメーション）であるとしている。教師の職能成長にはこの根源的な自己に触れることが必要であるとし、そのための方法

をミラーは『ホリスティックな教師たち』では提起している。

2 日本のホリスティック教育の潮流

(1) 吉田敦彦のホリスティック教育論

日本のホリスティック教育の研究で、代表的なものとして吉田敦彦と中川吉晴をあげることができる。

吉田敦彦は『ホリスティック教育論―日本の動向と思想の地平』（日本評論社、一九九九）を著し、ホリスティック教育の日本における動向とそのあり方を整理している。吉田のホリスティック教育の定義では、ミラーの自我と（自己）とのつながりの奥に、「いのち」とのつながりを加えている。⁽¹⁾

ジョン・ミラーの自我と（自己）との（つながり）に（いのち）を加えておきたい。（自己）は個人の内部に閉じ込められたものではなく、その根底で（いのち）にふれ、他者やすべての生命たちに関わっていくものだということを明示しておきたいからである。

吉田は「いじめ」の対処法として、（自己）からの声に耳を傾け、そのエネルギーにのっていきいきと生き、（自己）とつながる喜びを得ることが「癒し」であり「自

分探し」の旅であるとしている。こうした意味で根源的な（自己）、（いのち）につながる。ことが吉田のホリスティック教育論の特徴となる。

このように、吉田のホリスティック教育論は、いのちとのつながりである。そして、これはホリスティックのつながりの観点から言えば、縦のつながりである。言わば垂直的なつながりであると言えよう。

（2）中川吉晴のホリスティック教育論

中川吉晴は教育と心理療法とスピリチュアルティを統合する「ホリスティック臨床教育学」を構想している。特に中川はスピリアルチュルティ（靈性）を強調している。中川は現代教育におけるさまざまな問題は、社会や人間が靈性を認めず、スピリチュアルな欲求に適切に答えていないことから生じているとしている。中川は人間を次のように捉えている。

私は、身体・精神・心・魂・スピリット (body, mind, heart, soul, spirit) という五つの次元からなる人間モデルを採用する。このうち身体・精神・心が個人の人格を構成するものであり、魂とスピリットが靈性の次元を指している。人格のうち精神は主として思考の働

きに、心は感情の働きにかかわる部分である。魂は個人の内奥部分であると同時にスピリットへとつながるところである。ここでいうスピリットは、人間の世界の無限な深みを意味している。

中川は、人格を構成する身体・精神・心は、自己存在の「表層」領域であり、魂・スピリットは「深層」領域の次元にあるとしている。これを受けて中川は、人間形成を次のように語る。

人間の全体的成長とは、意識レベルが人格を超えて魂からスピリットの次元にまでおよぶことである。それは魂やスピリットの「覚醒」(awakening)として語ることができる。靈性の次元へと覚醒することによって、自己を含めた存在世界の体験が根底から変容され、ありのままの現実が無限な広がりと深みをもって経験される。

このように中川吉晴のホリスティック臨床教育学は、人間の「変容」(transformation)を目的としている。そのための方法として、心理療法や靈性修行 (spiritual practices) も取り入れるとしている。

中川のホリスティック教育論では、人間の靈的な部分とのつながりを強調し、心理療法と靈性修行的な方法に

よって、この靈的な部分につながることを目指している。これはホリスティックのつながりの観点から言えば、縦のつながりである。言わば、垂直的なつながりであると言えよう。

二、ホリスティック教育の授業実践

1 ホリスティック教育の授業実践

ここではホリスティックの授業実践を見ていくことにする。先にホリスティック教育の理論をジョン・P・ミラー、吉田敦彦、中川吉晴を通して概観してきた。一般にホリスティックは全体論的、全連関的な見方を示す考え方を示す言葉であって、機械論的、要素還元主義的な人間観に異を唱えるホーリズムの流れの中で生まれてきたものである。この中でホリスティック教育は特に自己(セルフ)や靈性とのつながりを強調するものであった。日本のホリスティック教育では、吉田や中川の言説に代わられ、「癒し」的な部分が強調されている。

ホリスティック教育はホーリズムという考え方の方向性を示すものであり、これがホリスティック教育であるというものはない。それゆえホリスティック教育は、合

流教育、人間性教育、トランスパーソナル教育、サイコシンセシス教育といったように多く教育のかたちを包含するものとなってしまっている。ここでは実際に学校の授業で適用され、日本においてもその実践が目された「合流教育」を取り上げることとする。合流教育はゲシュタルト療法の流れを受け継いでいる。

2 合流教育

合流教育 (Confluent Education) はジョージ・I・ブラウン (George Isaac Brown) によって開発された学習指導法・カリキュラムである。ブラウンはフォード財団の資金を受け、アメリカの人間開発運動の中心であるエスリン研究所で開発された方法を小学校から高校、大学、成人教育にいたるまで適用しようとした。ブラウンは、次のような問題意識から合流教育を開発した。²⁾

教師と生徒がきまりきった形式的学習で退屈させられている学校を学習とその内容が生き生きしたものになり、誰でもかかつてその子ども時代にも、世界が神秘と驚異に満ちていることを気づいた時に感じた好奇心と興奮とをもたらすような刺激性の豊かな、しかも挑戦的な場所に学校を変えることを援助したいのである。

このような目的のために合流教育は開発された。合流教育とは次のような教育である。⁽⁸⁾

合流教育とは、思考と感情とが互いに利するように結合することである。思考は、時には認知的領域と呼ばれる。感情や情動は情意的領域に入る。合流教育は、これら二つの領域が区別できなくなるまで統合し、その結果、生徒の各部分が有機的に統一された全体として、ないしは「分離することなく一致した」行動としてより多く現れてくるようになることを求めているのである。

合流教育は、学習内容の理解を単に認知的な理解だけでなく、人間の内面の深い部分でも理解しようとする学習である。実感を伴った理解は、児童生徒の学ぶ意欲を刺激し、授業を生き生きとしたものにする。このような合流教育の詳細は、河津雄介『合流教育―その考え方と実際』学事出版、昭和五七年、に詳しく紹介されている。河津は、合流教育の学習観を説明するために人格の構造から入る。河津はドイツの心理学者ゴットシャルト(Gottshaldt, K. 1942)の人格の層理論を援用する。ゴットシャルトは人格を知的上層と内部感情的根底層とに分けている。これを合流教育では、表層・中間層・内層に

分けている。⁽⁹⁾

外側の表層は、丸暗記するようにそのままのかたちで取り込む層である。いちばん内側の内層は、これまでに内的独自性と呼んできた学習者一人ひとりの独自な感じ方、考え方、欲求パターンなど内在させ学習活動に反映させる層である。そして、これらの二つの層の間に位置する中間層が前二者を調整統合する働きを持つ層である。

合流教育では、こうした人間の構造を配慮して学習を次のように進める。⁽¹⁰⁾

①表層機能を働かせる学習活動を十分にさせる。一方で、内層機能を働かせる学習を十分に保障する。

②このふたつの学習活動を、中間層の機能を働かせて調整統合し、学習成果において合流させるように学習者にせまる学習場面を設定する。

このために合流教育では、人間の五感活動、自分のイメージを絵に描く活動などを行う。また、イメージもそのものになりきり、そのイメージを絵などによって表現する活動を行う。合流教育ではこれをファンタシー(空想)と呼ぶ。さらに、ロールプレイなどの体験的な活動も行う。授業の前にはゲシュタルト演習も行い、児童生

徒の心身をリラックスさせて学習に臨ませることも怠らない。

この研究では、具体的な合流教育の授業実践として、河津雄介が行った「電流」の授業を紹介する。この授業は理科の「電流のはたらき」の単元で認知と情意の統合をめざしたものである。昭和五十二年十月、山口県都濃郡にある山間部の小学校で五・六年の複式学級（男子七名、女子三名）を対象に行われたものである。授業のねらいは「一人ひとりの子どもの電流についての独自の見方、イメージを掘り起こし、それを電流に関するいろいろな現象を説明する時に、自分で使用できる説明モデルとして整理させることである。」であった。授業の流れは次の通りである^①。

①教師が児童の前で実験を行う。長いニクロム線と短いニクロム線両方にビニールをかけ電流を流すと短いニクロム線にかけたビニールが焦げる現象を見せる。

②児童は床に寝てリラックスする。その後四分間のファンタシーを行う。教師の実験を思い出しながら、電流とはどんなものなのか。自分のなかでイメージを広げる。それを絵に描く。クレヨン

使って描く。例えば、ある児童は「電流を雷にみたて、電線の内側をジグザグにぶつかりながらすい早さで走る」と説明した。

③描かれたイメージを使って「ニクロム線に電流が流れるとき、どうして熱が出るのだろうか」について説明する。一人の児童のイメージを取り上げ、児童がうまく説明できるように教師が援助しながら、説明モデルを作り上げていった。その児童は「雷が電線の内側にあたる時に熱が出る。太いニクロム線と細いニクロム線では、太いニクロム線のほうが強く壁にあたるので余計に熱が出る」と説明した。

このように合流教育では、人格の外層である認知的領域と内層である感情的領域を中間層で合流させる学習が見て取れる。認知的領域と感情的領域、思考と感情、このつながりを図るのが合流教育である。ここに合流教育のホリスティック性を確認することができる。このつながりは人格の外層と内層とをつなぐ縦のつながりである。言わばホリスティック教育の垂直的なつながりであると言える。

三、スマッツのホーリズム

1 ホーリズム

ホーリズム (holism) は全体的、包括的、総合的、全人的、全連関的という意味で、ギリシャ語の全体を意味する「ホロス (holos)」を語源としている。ヤン・スマッツ (Jan Christian Smuts) が『ホーリズムと進化』(Holism and Evolution, 1926) で使用したのが最初で、その後広まったものである。ゲシュタルト療法法の創始者であるフレディック・パールズにも影響を与えた。ホーリズム (ギリシャ語の全体) は、宇宙における全体の創造にむけて働く、この基礎的な要因を表すために作られた言葉である。それは、全体は部分の寄せ集めではなく、その総和以上であるとする考え方を⁽¹²⁾する。スマッツは次のように述べている。

全体は単なる機械的システムではない。それは確かに部分から成り立っているが、純粋に機械的なシステム⁽¹³⁾の必然的結果としての部分の総和以上のものである。

スマッツはこのホーリズムは進歩、発展するもの、創造的なものとして語る⁽¹⁴⁾。

全体はそれ故、科学が機械論的仮説で仮定しているよ

うな単なる機械的な寄せ集めあるいは建造物とは明確に区別される内的な構造、機能または特性を持つ合成物である。そして、この単なる機械的な寄せ集めあるいは総和を変化させ、全体にまとめ上げるこの内的要素は、自然における進歩的發展を示している。全体は動的、有機的、進歩的で創造的である。

スマッツは、この創造的なホーリズムの概念でもって、原子と物質学構造、細胞と有機体、人間の心と人格性、さらに宇宙までの進化を説明する⁽¹⁵⁾。

かくして我々が創造する宇宙の概念は人工的な寄せ木細工のように外部から寄せ集められた出来事の集積ではなく、総合的、構造的、活動的、創造的で活力に満ち、その度合いを絶えず増加させ、最もつましい無機物から始まって、人間と宇宙精神という最も高尚な創造と理念に至るまで機能する一つの独特なホリスティック作用によって形成される連続的な発展である⁽¹⁶⁾。

このホーリズムの考え方は機械論的、要素還元主義的な現代科学とは考え方を異にするものである。スマッツは機械論、要素還元主義的な考え、精神と物質の二元論を次のように批判する⁽¹⁷⁾。

全体における本質的な要素を切断し、それらの実在を独立に相互作用する実在、または実体に切断してしまふことである。こうして体と心は、独立に作用する二つの実体であると誤つて考えられるようになった。

ホリスティック教育で議論のポイントとなる人間の心をどのように捉えるかについてである。このことについてスマッツはどのように考えるか、次に考察することにしよう。スマッツのホーリズムでは、心の起源を次のように説明する。

心は二つの根源から生じる。まず、心は、非常に高度な発達段階にあつて、有機体におけるホーリズムを特徴づけている有機的統制と調整のシステムを引き継いでいる。(中略)二番目に、心は、有機体においてすでに従属的な役割を演じているホーリズムの「個別的」局面が発達したものである。⁽¹⁶⁾

心はいくつかの点において、生命と同じくらい古いものであるが、生命は進化の競争において心を追い越した。さらに、心は看護人としての生命を必要とし、その結果、心の完全な発達は、生命の発達を待たなければならなかつた。だから有機体の驚くべき統制は、心によるものであるとされてはならない。⁽¹⁷⁾

心は究極的には、無機物の親和力と有機体の選択制にまでさかのぼることができる。不均衡状態にある肉体の「緊張」は徐々に、漠然とした「不快感」に覆われるようになり、その不快感が生き残るに値するものとなつた。受動的な状態のままである代わりに、心は緊張状態または注意として活動的となり、究極的には意識となつた。同時に心の活発で個別的な側面は、意欲、探求心、試みとして発達した。⁽¹⁸⁾

この心はやがて人間の人格にまで発展するとスマッツは説明する。

心は原子と細胞の後に現れた、ホーリズムにおける第三の深遠な構造である。心はそれ自身の全体ではないが、特に真の全体である人格のホリスティックな構造であり、ホリスティックな器官である。⁽¹⁹⁾

人格は、ホリスティックな連続的進化の中で最後に現れた最高の全体である。それは物質、生命、そして心という先だつて現れた構造の上に建てられた新しい構造である。⁽²⁰⁾

このようにスマッツは、心を連続的な進化の中で形成されたものと捉える。この進化する心は、具体的にはどのようなものであるか。スマッツは潜在意識や種々の

全体性が重なり合う「場」という概念を持ち出し、心を説明しようとする⁽²¹⁾。

心は意識の光り輝く領域と潜在意識の「場」をもっている。この場において、生理学的な遺伝や民族的な遺伝と同じく、個人の忘れられた経験が力強い影響力を及ぼす。我々の基本的な性癖、気質、考え方、そして人や物事に対する個人的な見方を決定づけるのはこの影響力である。それは極度にホリスティックで分析できない特性をもっている。我々の神経という授かりものは、特別な感覚より生じるというよりも、感覚と直感という方法で心を運んでいるということが出来る。

この「場」の持つ影響力は分析できないものである。機械論的、要素還元主義的に説明できないものである。なぜなら肉体と心の境界線すら定かでないからである。スマッツは次のように説明する⁽²²⁾。

肉体と心は独立した実在ではない。一方は他方の関わりにおいて初めて意味と働きをもつのであるから、肉体のない心、心のない肉体というのは、両方とも意味のない概念である。心は肉体に作用するというよりも、肉体を通して、また肉体の中で働いているのであるから、肉体と心の関係を「相互作用 (interaction)」

の一つとみなす通俗的な考えは正しいと言えない。心の肉体に関係する記述をするにあたって、「浸潤作用 (Peraction)」または「内的作用 (intro-action)」のほ

うが「相互作用」よりも望ましいであろう。このようにスマッツの心の概念は機械論的に分析できるものではなく、一元論的な全体論的なものである。それは二元論的、機械論的、要素還元主義的な心理学では捉えられないものであるとしている。そして、人間の心や人格性を適切に説明する学問として、新たに人格心理学 (Personology) という学問領域を提唱した⁽²³⁾。

心理学は人格の個々の独自性を無視して、平均的な、あるいは一般化された個人を扱う。しかも純粹に精神的な観点から扱うのであって、それは、人格の一つの局面に過ぎない。結果的には、心理学は人格の研究において実質的に我々を支援するものではない。事実、人格はほとんど探求されたことのない主体であり、宇宙における真実の要因として、人格固有の学問分野を必要とする。「性格学」が新しい学問のための名前として提唱されたが、それには異論があり、人格学がもっともふさわしい名前として提唱されている。

ここからはスマッツが心を全体として見ていることが

分かる。ここでは心を個人的に限定されたものとして捉えず、社会との関係において捉えている。スマッツは次のように説明する。

純粹な個人主義は、間違つた抽象である。個人は、社会においてのみ、そして自分同様に他者を認めることから、自分自身を意識するようになる。概念上の経験に關する個人の能力は、主に言葉という社会的道具を使用することによって生まれる。個人は普遍的なホーリズムから生まれ、個人のすべての経験と知識は、究極的には統制的な秩序と普遍性という特性に向かう傾向をもっている。

私の自我そのものは、外見上は独特の個人的なものであるが、大部分は社会的に作られたものであり、仲間との社会的な交わりと精神的な相互作用から完成させられるのである。個人の自我、あるいは人格は個人に基礎をおいているのではなく、全宇宙に依存している。

このようにスマッツは「個人」は抽象による虚構であり、個人は社会において、他者を認めることよつてのみ、自分自身に気づき、個々別々のアイデンティティを意識するとしている。人格は個人に基礎をおいているの

ではなく、全宇宙に依存しているとしてゐる。

2 ホリスティック教育とホーリズム

スマッツのホーリズムは、全体は部分の総和以上という考え方を持つと同時に、物質と生命、心と人格、ひいては宇宙へと進化する過程を説明するものであつた。一般にホリスティック教育では、ジョン・P・ミラーに代表されるように「つながり」を強調した教育論として知られている。それは、論理的思考とつながり、さまざまな知識領域のつながり、個人とコミュニティとのつながり、地球とのつながり、心とからだとのつながり、そして自我と「自己」とのつながりであつた。このつながりは最終的には聖なるもの (holly) に至る道筋をたどっている。しかし、スマッツのホーリズムでは、このつながりという言葉による説明がない。そこには、(○と○とのつながり) というような、二つに分かれたものを一つに結合しようとする発想はない。二つに分かれていることを認めること自体、それは二元論的、機械論的な発想である。スマッツは物質と生命、心と人格、宇宙をホーリズムの顕現であると、その進化の過程を説明した。そこに互いには二つに分かれたものを一つに統合し

ようとすゝる発想はない。そもそも肉体と心は独立した実在ではない。肉体と心は「相互作用」ではなく、「浸潤作用」「内的作用」によつて説明される。それは肉体と心は一つのものであるということである。すなわち全体性という観点ではひとつのある。ここにスマツツの心を捉える本質があるように考えられる。

また、スマツツのホーリズムは、進化する創造的なものとして捉えられている。全体は部分の寄せ集めではなく、その総和以上の力を持つ。この総和以上の力を与えるのは全体性である。この全体性をまとめ上げる要素は、動的、有機的、進歩的、創造的なものである。ゆえにスマツツのホーリズムでは、全体性は創造的な力を持つことが強調される。

一方、ホリスティック教育では、○と○とのつながりをつけることによつて自己が変容する力を得ようとする。自己の変容は、自我と根源的な自己（セルフ）とのつながりによつて得られる。ゆえにホリスティック教育では根源的な自己とつながる、聖的 (holly) なつながりを志向するようになる。これは言わば縦のつながりである。しかし、ホーリズムでは、全体性そのものが創造的で、それ自体が発展、進化していくものと捉えてい

る。そこにはより根源的な自己と出会うという縦の構図がない。むしろ、より大きな宇宙と一体となることによつて、創造し発展し進化する力を得るのである。これは言わば横の構図である。ここにホリスティック教育とホーリズムの違いが見て取れる。

さらに、個人と心の関係においても、ホリスティック教育とホーリズムは違う。ホリスティック教育では、個人とコミュニティとのつながりを図ることが課題として想定されている。このことは個人と個人、個人と社会が明確に区別され、その境界線がはっきりしていることを物語る。しかし、ホーリズムでは異なる考えかたをする。個人の自我は個人的なものではなく、社会的に作られたものであり、社会的な交わりと精神的な相互作用から意識されるものであるとしている。スマツツは、個人と他者、社会、宇宙との境界線を引いていない。個人は抽象による虚構であり、個人は社会において、他者を認めることによつて、自分に気づき、個々のアイデンティティを意識するようになるとしている。個人が視覚的に実感する映像は実は自分の心が作り上げていた影にすぎないことを仏教の般若心経では教えている。我々は五感の先には自分自身の心が作りあげた心の映像があり、そ

してその映像の奥には全体性という宇宙があるのである。このように、ホーリズムの考え方には境界界というものがない。すべてはホーリズムという観点では一つなのである。このことは我々人間がやみくもに心の深層部分を追求することに意味があるのかどうかを問うことになる。なぜなら、心は実体のないものだからである。我々人間は今この時に直面した日常の些細なできごとを一つ一つ処理することによって、結果的に全体性を実感し、ホーリズムと一体となるからである。

3 ホリスティック教育からホーリズムな視点へ

ホリスティック教育の動向について概観してきた。ホリスティック教育はジョン・P・ミラーの「つながり」の理論をもとに人間の変容を目的として語られてきた。日本でも吉田敦彦や中川吉晴によって、いのちやスピリットとのつながりが語られている。これらの教育では、最終的には根源的な自我とのつながりを経て、自己の変容をめざすものとなっている。しかし、そこではつながりと自己変容が強調されて、現実の教育実践には適用できないものがある。なぜならば人間の自己変容は簡単に実現できないからである。また、心とのつながりの

強調は、つながろうとする意識をあまり、結果的にはつながらなくなってしまうからである。心とのつながりは意図的に図るというよりも、振り返ってみたら結果的につながっていたというのがよいのではなからうか。なぜなら、心というものが実体のないものであるからである。人間は意図すればほど欲求が拡大し、そのことによってかえって意識しすぎてしまい結果的に意図の通りにはいなくなってしまうものだからである。

また、他の既存の考え方を安易にホリスティック教育で説明してしまうようなことも慎まなければならないと考える。例えば、仏教やキリスト教は霊性とのつながりの観点で包括できるものであるが、もともと人間観、世界観、宗教観を異にしているので、安易にホリスティック教育で語らないほうがよいと考える。ホリスティック教育を語る場合、少なくともホリスティック教育の基になったスマッツのホーリズム（一九二六）をふまえての論の展開、物言いになるのが自然であると考えられる。この研究ではこのような視点に基づき、ホリスティック教育ではなく、ホーリズムの視点に基づいた授業開発のありようを新たに導き出したいと考える。

四、授業開発におけるホーリズムな視点

この研究は授業開発におけるホーリズムな視点を導き出すものである。このことに先立ち、ホーリズムの視点に立った教育をどのように定義するかを考える。ミラーはホリスティック教育を「つながり」の教育と捉えた。下田は「全体と部分との重なりを意識すること」と捉える。これはスマッツのホーリズムが互いに離れたものをつなぐというよりも「部分」それ自身が「全体」であり、それをどう意識できるかにかかってくるからである。それゆえ授業開発においても、今この時この場所で行っている学習が、日常現実社会と重なることを意識することが重要であると考える。個人の認知的思考もより広く高い視点に立てば、鳥瞰的な見方、考え方ができるようになる。直感（暗黙知）も個人の潜在意識から無限の創造性を引き出すことができる。この暗黙知が個人の存在の本質であればあるほど、それがホーリズムと響き合い、個人の魂は躍動し強い力を得る。そこでこの研究では、ホーリズムによる授業開発の視点を以下のように設定した。

1 授業のねらい設定におけるホーリズム性

授業を構想する時にはねらいを明確にすることが常識となつてゐる。授業ではこのねらいが達成されたかどうかを評価する。一般にこのねらいは教師が児童生徒に「こうあつて欲しい」と予想するものである。しかし、この予想は必ずしもその通りになるとは限らない。人間の内面ははかりしれないほど深く、教師といえども予想できないからである。また、児童生徒個人の中でも意識は移り変わるものであり、恒常的に一つの意識を保持できないからである。しかも、クラスには三十数名以上ほどの児童生徒がいる。すべての児童生徒に共通するねらいなど設定できるはずがない。それでは授業の計画は必要ないのかというとそうではない。計画性のない授業では、児童生徒が今何を行っているのかが分からなくなつてしまふからである。また、教師はねらいを設定するが、授業を受ける児童生徒は全員、そのねらいに到達するとは限らない。ある児童生徒は到達し、ある児童生徒は到達しない。一般に児童生徒は自分にとって必要なものは受け入れるが、必要でないものは受け入れない。それは人間であるからにそれはしかたのないことである。人間は機械ではない。そこでこの研究では、授業開発に

おけるホーリズムな視点として、授業のねらいを全体的に捉えることにした。ねらいの意味する内容においても、それが達成される時間においても、個々の児童生徒自身の受け入れる状態によるとした。

2 児童生徒の状況文脈に即した発想

この研究ではホーリズムとして部分と全体との重なりを意識することを重視する。学習内容は児童生徒がやがて社会で生きていくために必要な知識を体系化したものである。このような状態では、知識は断片的なものとなり、それが自分にとって必要なものであることを意識できなくなってしまう。そうすると児童生徒の学習意欲は低下し、授業自体も活性化したものではなくなってしまう。授業で扱う知識・価値が日常現実社会と重なることを意識するためには、日常現実社会に生きる児童生徒の文脈に即して学びを発想する必要がある。この発想がホーリズムな視点となる。

3 協同的な学習によるコミュニケーションの促進

人間は一人で生きていけない。人間はコミュニティーを形成する存在である。そこには他者との相互作用が必ず

存在する。これは他者とのコミュニケーションである。学びは、自己の内側にあるものを外に向かって表現し、その表現を第三者が受け止め、その結果を本人にフィードバックすることによって成り立つ。学びはまさにコミュニケーションそのものである。ホーリズムの視点で言えば、コミュニケーションという全体を通して知識・価値が獲得されると考えられる。この全体性がなければ知識は単なる断片的なものとなり、日常現実社会では活用されないものになってしまう。そうした状態では生きて働く知識・価値となり得ない。そこには当然、人間の創造的も欠如してしまう。この研究では、このコミュニケーションを図る学習として、協同的な学習を構想する。この協同的な学習の中で、児童生徒は知識を道具として使用し、コミュニケーションし、新たな知識・価値を創造していくと考える。

4 熟考・評価と表現

「熟考・評価」とは、PISA型読解力の能力のプロセスとして使われた言葉である。知識・情報を取り出し、それを自己の中で咀嚼し新たに組み直し、自分の考えとして表現することである。この熟考・評価は、認知的な思

考とその表現がセットとして考えられる。人間は言葉によって思考し表現する。また、この言葉による表現によつて人間の思考も深められる。一般に学習では考えることと表現することを別の学習として取り扱う。しかし、ホーリズムの視点では、考えることも表現することと同じ一つの全体である。そこでこの研究では、考えることと表現することをセットで学習の中に組み込むことにした。

5 知識の組み替えと創造性

現在は知識基盤社会である。知識が経済と社会を駆動していく。こうした社会では知識はすぐに陳腐化し、知識としての機能を喪失してしまう。しかし、人間は知識を道具として使用し、知識を組み替え、新たな知恵を生み出すことができる。この知恵は機能する知識であり、いのちと躍動感をもった知識となる。この創造的な働きこそが、ホーリズムである。人間の内面に隠されたこうした知恵（全体性）を引き出し顕在化していく。この創造的な営みがホーリズムの視点である。

6 学びにおける自己の存在の本質提示

学びとは自己の内面の表現である。これは自己の存在の本質の提示に他ならない。この本質がホーリズムである。自己の中の全体性に気づくとき、人間の魂は躍動し力を得る。自己の本質がそのまま提示されたとき、個人が一番輝く。授業においても、この人間の存在の本質がうまく露呈されると、授業は活性化し、児童生徒の眼も輝く。そこでこの研究では、自己の本質が露呈される授業を開発しようとする。自己（セルフ）との縦のつながりをつけようと意図するよりも、自己の存在の本質を確認し、それを授業開発の中に込めていくほうが、よりホーリズムである。人間の存在の本質は宇宙そのものである。まさに創造的に進化するホーリズムそのものである。

おわりに

ホリスティック教育の潮流について概観してきた。代表的なジョン・P・ミラー (John P. Miller) や吉田敦彦、中川吉晴の言説を吟味してきた。これらのホリスティック教育では「つながり」を強調し、自己の変容を目指し

ている。このつながりは自我と自己（セルフ）とのつながりやいのち、スピリット（霊性）とつながる、言わば垂直的なつながりであった。このことはホリスティック教育の実際の授業場面でも同様であった。ここではジョージ・I・ブラウン（George Isaac Brown）の開発した合流教育（Confluent Education）を検討した。合流教育では、外層である認知的領域と内層である感情的領域との合流を目指していた。しかし、このような垂直的なつながりを強調しすぎることは、学校現場の実際の授業場面では適用しにくいものとなってしまふ。なぜならば人間の自己変容はそう簡単に実現しないからである。また、自己（セルフ）とのつながりの強調は、つながろうとする意識をあおり、結果的につながらなくなってしまうからである。そこで、ホリスティック教育の基であるヤン・スマッツ（Jan Christian Smuts）のホーリズム（holism）の概念を検討することにした。スマッツのホーリズムは、全体的、包括的、総合的、全人的、全連関的という意味で、全体は部分の寄せ集めではなく、その総和以上であるとする考え方をする。このホーリズムは創造的に働くという特性を持つ。スマッツはこのホーリズムの概念を使用し、物質と生命、心と人格、ひいては宇

宙に至る進化の過程を説明した。スマッツのホーリズムでは、ミラーらのホリスティック教育とは違い、互いに別れた二つのものをつなげるという発想がない。それはこの二つに別れていることを意識すること自体、ホーリズムではないからである。この二つに分かれた意識は、全体的な視点から意識すれば一つのものだからである。ここにスマッツのホーリズムの特色がある。そこでこの研究では、このホーリズムの概念をふまえ、学校現場で実際に使える授業開発の視点を導き出した。授業開発におけるホーリズムな視点として、次の六つをあげることができる。

- ① 授業のねらい設定におけるホーリズム性
 - ② 児童生徒の状況文脈に即した発想
 - ③ 協同的な学習によるコミュニケーションの促進
 - ④ 熟考・評価と表現
 - ⑤ 知識の組み替えと創造性
 - ⑥ 学びにおける自己の存在の本質提示
- 今後はこのホーリズムな立場に立った授業開発の視点に基づき、実際に授業を行うことが課題となる。

註

- (1) Miller, J.P. (1988), *The Holistic Curriculum*, OISE Press; The Ontario Institute for Studies in Education, p.3
- (2) Miller, J.P. (1993), *The Holistic Teacher*, OISE Press; The Ontario Institute for Studies in Education, p.p.14-15
- (3) *Ibid.*, p.p.6-19
- (4) 吉田敦彦『ホリスティック教育論—日本の動向と思想の地平』日本評論社、一九九九、一五頁
- (5) 中川吉晴『ホリスティック臨床教育学』せせらぎ出版、二〇〇五年、一九頁
- (6) 前掲書、二〇—二二頁
- (7) Brown, G.I.; Yeomans, T.; Grizzard, L. (1975), *The Live Classroom. -Innovation through Confluent Education and Gestalt-*, Penguin Books, p.3
- (8) *Ibid.*, p.3
- (9) 河津雄介『合流教育—その考え方と実際』学事出版、昭和五七年、一九四頁
- (10) 前掲書、 p.p.194-195
- (11) 前掲書、 p.p.96-106
- (12) Smuts, J. C., (1926), *Holism and Evolution*, Macmillan and Co., p.103
- (13) *Ibid.*, p.p.103-104
- (14) *Ibid.*, p.107
- (15) *Ibid.*, p.146
- (16) *Ibid.*, p.224
- (17) *Ibid.*, p.p.224-225
- (18) *Ibid.*, p.225
- (19) *Ibid.*, p.224
- (20) *Ibid.*, p.261
- (21) *Ibid.*, p.226
- (22) *Ibid.*, p.261
- (23) *Ibid.*, p.262
- (24) *Ibid.*, p.225
- (25) *Ibid.*, p.245