

## 調和ある授業へ ーホリスティックな観点からの反省ー

西郷 英樹

### 要旨

日本語教育歴10年の節目として筆者が日々行なっている自分の教室活動をホリスティック教育の主要概念である「つながり」「バランス」「包括性」の観点からもう一度見直し、今後の教室活動・教師生活の有り方を模索した。

【キーワード】 ホリスティック教育、全体論、要素論、調和、つながり、  
バランス、包括性

### 1. はじめに

深夜のとあるニュース番組で乳癌患者の乳房温存手術に関する特集をやっていた。その内容は次のようなものだった。医師に乳房温存を希望するかどうかと聞かれた多くの女性は温存を希望する。「温存」と聞けば、誰でも手術前とほとんど変わらない術後の姿を思い浮かべるであろう。しかしながら、手術後の予想していなかった自分の姿に愕然とし、精神的に苦しんでいる人々が多くいるという。もちろん全ての医師がそうではないだろうが、手術前に温存手術の短所、長所を患者にきちんと伝えることなく、事務的に患者をさばき、患者の心のケアは自分の専門外だというような態度を取る医師たちがいることも確かなようだ。この特集の最後に、ニュースキャスターが「病院（「医者」だったかもしれない）は病気は治すが、患者は治さないとよく言われている」という言葉で締め括っていた。普段の私なら、この言葉をそれほど注意もせず聞き流していたかもしれない。しかし、自分の日々の教室活動にいきづまりを感じていた私はなんだか自分のことを言われているような気がしてならなかった。「日本語教師である私は日本語は教えるが、学生は教えない。」私の今の悶々とした気持ちを言い表す言葉はこれなのだ。しかし、

「日本語は教えて学生は教えない」とは一体どういうことなのだろうか。本稿では、ホリスティックな視点からこの言葉の意味を考察し、本当の意味での「学生を教える」とはどういうことなのかを考えたい。

## 2. ホリスティックな考え方

20世紀の終わりから、ホリスティックな考え方が急速に広がってきている。ホリスティック (holistic) という言葉は1926年に出版された『ホーリズムと進化』の中でその著者 J・C・スマッツが始めに使った言葉であり、「全体論」(holism) の形容詞である。全体論とは全体はただ単に部分の寄せ集めではなく、それらの総和以上のものであるという考え方である。つまり、それぞれの部分の考察を積み重ねていっても全体の実像を理解するには至らないという考え方である。身体と心の関係に目を向けた心理療法を実践しているハコミセラピストの手塚は「全体性」の性質を次のように表現している。「全体は部分に分割することはできないし、もし分割したとしても何かが失われてしまうのです。その何かとは、その全体をまさに全体としていたような、重要な何かです」(2005, 15)。

上述のように全体を1つのまとまりとして見る全体論と対比される考え方が、要素論 (atomism) 的な考え方である。その考え方とは全体は複数の要素に分解でき、それぞれの要素を考察していけば全体が理解できるというものであり、現代科学技術一般の基となっている考え方である。

このように考えると、ホリスティックという考え方は要素論的な考え方の反動として新たに出てきた考え方だと捉えられやすいが、要素論的な考え方が生まれるずっと前から存在していた考え方である (ミラー 1994 第4章「ホリスティック教育の歴史」参照)。現代人の複雑な生活環境と比べ、昔の人のそれは簡素で、身の周りの生活環境を構成する要素間のつながりが、また生活環境と自分とのつながりがうまく調和して感じられたのではないだろうか。

しかし、近代文明以降、特に産業革命以後の経済活動の急速な発展で地球規模での専門化・分業化が始まり、生活が便利になった反面、生活環境は複雑化し、自分を取り囲む生活環境の要素間のつながりが、また生活環境と自分とのつながりが徐々に感じられなくなっていったように思われる。例えば、我々の日常生活のどの部分が、どのように、そしてどの程度自然環境破壊に影響しているか実感がまったく湧かない。また先日のテレビ番組でタレントが養豚場を訪ねる場面があり、そこ

にいた子豚を見てスタジオのゲストたちは一様に可愛らしいと言っていた。私もテレビの前でそう思った一人だが、その可愛らしい子豚はじきに我々の胃袋の中に入ってしまう運命にあるのは誰でも知っている。しかし、可愛らしい子豚とスーパーで売られているパック詰めされた豚肉の間にある過程を我々の大半は目にする事ができないので、これらの二つのつながりが実感できないのである。専門化・分業化から起こるこのような「実感のなさ」は我々の生活の至るところで起こっていると言えよう。

そして、現代社会は人間の暮らしを豊かにするべき財・サービス（を持つ企業集団）がいつのまにか自然環境も含む人々の生活環境を支配・決定するに至っている。この地球規模の経済発展優先社会は我々の生活環境だけでなく、我々の内的環境、つまり精神性やこころの部分にまで食い込み、破壊しつつある。<sup>(1)</sup> 現代人は消化できないほどの財・サービスを次から次へと休む間もないほど与えられ、それを処理することで精一杯で、自分自身を深く掘り下げて見つめる作業ができなくなっているように思える。これはまさに経済の奴隷であり、そのような生活環境の中で程度の差はあれ多くの人々が自己喪失や自己疎外を抱えているのだと思う。そのような現代人に自分の「こころ」と調和の取れた関係を築くことは非常に困難であろう。

このような中でホリスティックな考え方というものが注目を集めるようになってきたのである。人間の外的世界（生活環境）だけでなく、内的世界（精神性・こころ）をも破壊しつつある現代社会で、自分自身との関係を、他者との関係を、そして、我々が住む地球との関係を調和の取れたものに回復させていかなければ、我々の将来はないと人々は気づき始めているのである。

特に、医学の分野ではいち早くこのホリスティックな考え方に注目している。日本国内を例に挙げるなら、今から約20年前の1987年に日本ホリスティック医学協会が設立された。協会のホームページ<sup>(2)</sup>のあいさつで会長である帯津良一氏が設立趣旨を以下のように述べている。

20世紀、西洋医学が人間の身体性（からだ）を対象に、大いなる達成を果たしたあと、新しい世紀の到来とともに、身体性を超えて精神性（こころ）と霊性（いのち）にも注目する医学を待望する声が内外に高まってきました。20世紀、西洋医学が人間の身体性（からだ）を対象に、大いなる達成を果たしたあと、新しい世紀の到来とともに、身体性を超えて精神性（こころ）と霊性（いのち）にも注目する医学を待望する声が内外に高まってきました。

そのひとつの現われが、代替療法の台頭から統合医学へと向かう世界の潮流です。この流れが水嵩を増すにつれ、その彼方にホリスティック医学がわずかながら見えてきました。決して最頂目ではありません。たしかに見えてきたのです。しかし、まだ相当の道程を残していることもたしかです。

ホリスティック医学は人間まるごとをそのまま促えるのですから、代替もなければ統合もありません。生老病死をそっくり対象とする医学ですから途が遠いのも当然です。しかし、ゴールが見えてきた今からが正念場です。志は高く力を合わせて、この正念場を物にしていきたいと思っております。

ここでいう西洋医学とは、体のそれぞれの部位を独立したものと捉え、それぞれの部位をその専門家である医者が治療するという考え方を示しているのだろう。これはまさしく前述の要素論（atomism）の典型的な考え方である。しかし、身体をただ単に各部位の集合体であると捉えている要素論的な考えでは、患者の「全体性」を見通した真の治療になっていないことが徐々に明らかになってきたのである。身体をよりホリスティックな視点で捉え、身体と心との調和をはかっていく医学を追求していく動きは今後も益々大きくなっていくであろう。

### 3. ホリスティックな教育

教育の分野でもホリスティックな考え方が世界的に大きな潮流となりつつある感がある。1990年に世界各地からホリスティックな教育への転換を志す教育者が集い、シカゴ宣言が採択された。その際に GATE(Global Alliance Transforming Education) というサークルが結成され、2000年に「ホリスティック教育ビジョン宣言」が掲げられた。その序文の一部を以下に記す。

現代の教育システムに影を落としているあれこれの深刻な問題は、この文明そのものの、より深い危機が反映されている。この文明を依然として支配している産業社会的な価値観や科学技術信仰にとらわれているかぎり、私たちがいま直面している地球規模の問題群に対処し、人間としてすべての生命がこれからも共に生きていける未来をつくり出すことは不可能だろう。

産業社会的な価値観の中で、私たちは競争にあけくれて協力することを忘れ、資源の枯渇をかえりみることなく消費に走り、生身の人間同士のふれあいや信頼関係よりも管理的な制度に頼ってきた。しかしこのような価値観や行動様式が、地球の生態系を破壊し、人間の豊かな成長をむしばんできたのである。病んだ教育と病んだ生態系、その病いの根は同じところにある。

教育という語には伝統的に「教え込む」というイメージがあるが、この文明が危機に陥っている現在、今までの「教え込む」教育は時代にそぐわず、うまく機能しなくなってきた。教育 (education) という語は本来「引き出す」ことを意味しているが、教育は今こそこの本来的なあり方に立ちかえり、かけがえのない一人ひとりの内にあるすばらしさを引き出し、はぐくまなくてはならない。(日本ホリスティック教育協会編 2003, 89-90)

また日本国内でも日本ホリスティック教育協会が1997年に設立された。そのホームページ<sup>(3)</sup>の序文で、いじめ、登校拒否、校内暴力、非行、体罰、無気力、自殺など現在の教育制度の中で出てくる様々な深刻な問題も、政界財界の腐敗、若者の自己疎外、犯罪、テロ、家庭の崩壊なども互いに根っこでは深く関わっていると、それらの問題の原因として、経済発展や生産性の向上を第一の目的とし、物質的な豊かさばかりを追い求め、人間性を育てることをおろそかにしてきたことが挙げられている。そして、このような危機を解決するためにはこれまで現代文明を支えてきた世界観・人間観・教育観を転換する必要があると説かれている。

哲学者であるアーヴィン・ラズロは2004年度教育改革国際シンポジウムの基調講演でテロリズムは現代社会の危機の原因ではなく、生命を支える環境悪化のストレス、フラストレーション、憎悪や世界の経済・社会システムの作用による不均衡による結果であると考えなければいけないと述べている(日本ホリスティック教育協会編 2006)。米国ゴア元副大統領も著書『地球の掟』(1992)の中で、環境問題は人間の内面的な危機、つまり、精神性の危機が外に現れている結果であると指摘している。ラズロやゴアが指摘しているような現代社会に生きる我々は「何か」が起こり、その対処法ばかりに目を向けるのではなく、その「何か」が起こった原因を見極め、長期的な視点で問題に対処しなければいけない時期に来ている。北朝鮮の核開発問題に関しても同じことが言えるのではないか。北朝鮮に対する緊急の国際的な対策も必要だろうが、なぜこのような事態になったのか、その原因を深く見極めて対処しなければまた同じようなことがどこか他の場所でも起こることは間違いないだろう。いじめ問題もまた然りである。経済優先の現代社会に生きる我々はいつのまにか数字で表わせるもの・目に見えるものしか信用しなくなってしまう、そうでないもの、特に人間の精神性・こころの問題を意識的・無意識的に軽視してきた。それが原因で引き起こされた不調和が様々な問題に形を変え、マグマのように地表に噴出しているように思えてならない。

現在のホリスティック教育の礎を築いたジョン・P・ミラーは「我々は自分達の生きる世界をコントロールしやすいようにバラバラにしてきた。そして、今日ではこの分割分断によって私達自身がしっかりした足場を失っている」（1994, 3）と指摘し、このような時代だからこそホリスティック教育が必要なのだと説く。彼が提唱するホリスティック教育の定義は以下の通りである。

ホリスティック教育は<かかわり>に焦点を当てた教育である。すなわち、論理的思考と直観との<かかわり>、心と身体との<かかわり>、知のさまざまな分野の<かかわり>、個人とコミュニティとの<かかわり>、そして自我と<自己>との<かかわり>など。ホリスティック教育においては、学習者はこれらの<かかわり>を深く追求し、この<かかわり>に目覚めるとともに、その<かかわり>をより適切なものに変容していくために必要な力を得る。（ミラー 1994, 8：二重線、筆者）

ここで「目覚める」という言葉が用いられているが、この言葉はホリスティック教育において非常に重要な意味を持っている。これまで考えられてきた一般的な教育観は教師や親は「知っている人」、子供は「知らない人」という対立構造であった。しかしながら、ホリスティック教育では子供も大人と同じように身体、感情、心、知性、魂を持った人間であり、子供自身の中に眠っているものを子供自身が掘り起こしていく作業を援助すること（手塚 2005）が本来あるべき教育だと考えられている。そうすることによって、子供たちは自分の中に新たな自分を（再）発見し、また自分を取り巻く様々な「何か」と自分とのつながりを（再）発見し、自分の外面・内面世界とより調和の取れた人間になっていけるのではないだろうか。もちろん、自分の中に眠っているものを掘り起こしていく作業が必要なのは何も子供に限ったことではない。大人も子供と同じように自己喪失・自己疎外を抱えて意識的・無意識的に苦しんでいるのは毎日のように流れるニュースの数々を見ても明白である。真の教育とは場所・年齢を問わず人が生きていくかぎり行うべきものなのであろう。このように考えていくと、人生そのものが教育の場であると言えまいか。

#### 4. ホリスティック教育の主要概念

では、一体ホリスティック教育とはどんなものなのだろうか。ホリスティック教育の主要概念とされる「つながり」「バランス」「包括性」（今井 2001）という3つの異なる視点からホリスティック教育をさらに詳しく見ていこう。

#### 4.1 つながり

ホリスティック教育では部分と部分とのつながり、部分と全体とのつながり（への気づき）が重要視されており、表層では互いに独立しているように見える各領域も深層では全体としての「生の織物」をなしており、表層よりも深層に見えるもののほうがよりリアリティーであると考えられている（中川 2005b）。<sup>(4)</sup> しかし、全体が細分化・専門化されている現代社会では表層がすべてであると捉えられがちで、深層にあるリアリティーが非常に見えにくい状態にあるのではないだろうか。これは人を例にとっても同じである。ひとつの全体である人は身体と心と精神というようにバラバラの要素に分けられ、要素間、また要素と全体とのつながりを実感する機会があまりなければ、リアリティーである全体としての自分が見えなくなるのは想像に難くない。これが「自己喪失」「自己疎外」につながることは前述の通りである。

細分化・専門化という現代の潮流は現在の学校教育についても当てはまる。『子どもと教育－授業研究入門』で稲垣・佐藤(1996)は現代の学校教育のシステムについて以下のように述べている。

学校教育は、直線的な時間によって学びを構成した制度である。… 近代の学校は、教えと学びの営みを時間の単位で制度化したシステムなのである。その意味で、学校教育は、大量生産システムのアセンブリライン（流れ作業）にも譬えられるだろう。… 学校教育も、多様な質を持つ教師と子どものいとなみを均質な作業時間に分割し、その作業時間の単位を一方方向的で不可逆的な段階的仮定に組織したカリキュラムを構成している。… この大量生産システムをモデルとする学校教育の様式は、またたくまに世界中の学校に普及し、「効率性」と「生産性」を中心原理とするカリキュラムの組織と授業の組織、学年制の生徒組織、教科と分掌による教師の分業組織など、今日の学校教育の基本的な様式と組織が確立している。（稲垣・佐藤 1996, 59）

このように、現代の教育システムは教育をまるで商品を生産するがごとくバラバラに分解し、その効率性と生産性を追求しているのである。吉田も著書『効果10倍の〈教える〉技術』（2006）で上述のような教育システムを産業革命とほぼ同時に生まれた「工場モデル」と呼び、すべてがバラバラ・ブツギリで提供され、そのようなアプローチの根底には決められた内容をいかに効果的かつ効率的に教え込めるかということがあると述べている。さらに吉田は現在の学校システムのスケジュールへのこだわりは異常なものさへ感じ、系統化・標準化された制度に学生だけでな

く教師も奴隷になっていると指摘している。

長年初等教育に携わり自ら総合学習を実践してきた山之内(2003)は「ばらばら感」から「つながり感」への教育実践の大切さを説いている。

「学力」は人間の一部分にすぎない…。大切なのは子どもたちの感性や活力、生きる力、強い意志、徳など、精神的なエネルギーの力、可能性をも含んだ人格の全体性である。つまり、求められるのは、すべての「いのち」の「つながり」を活かす全体性、その「つながり感」を育む教育実践である。(2003, 64)

では、私の毎日の授業はどうか。「つながり感」のある授業だろうか。残念ながら、バラバラな授業である。授業を構成する要素を、教師、学習者、教材(学習内容・項目)、学習環境に分けて考えてみると、自分の授業のどの点がバラバラだったかより具体的に見えてくる。まず第一に学習項目間のバラバラである。始めにコースで扱うべき文法表現があり、それを授業日数と照らし合わせながら、機械的に振り分け、スケジュールを作成している。そのようなスケジュールでは学習項目間にはほとんど「つながり」が見出せないのは当然だろう。私はただ教科書に出てくる順に文法表現を授業で練習しているだけである。このようなやり方が長期的に見て本当に効果的・効率的なのかどうかなど深く考えたこともない。

第二に、学習内容と学習者とのバラバラ、また学習内容と教師とのバラバラが挙げられる。教科書に出てくるという理由で、毎日新しい学習項目を学習者に教える。その項目を教える必要性が容易に感じられるものであればよいが、そうでないものもある。そのような時は、学習内容と教師の間には他人行儀でよそよそしい空気が流れる。しかし、それをごまかそうと努力する私がいる。しかし、よく考えてみると、教える必要性が感じられないのは、ただ単に教師としての力量が足りないだけなのかもしれない。私自身が教える意味づけが出来ない学習項目に対して学習者が学ぶ意味を見出せるはずがないではないか。しかし、そもそも学ぶ意味づけとは何なのか。学ぶ意味づけにも様々なレベルがあると思われるが、究極の意味づけとは、新しい学習項目を用いて、学習者が「その時間を生きる」ことだと思う。教室とは本来試験に出る内容を覚えるための場所でもない。また日常生活で役立つ言葉を教える練習場でもない。クラス自体が擬似コミュニケーションではなく、実際のコミュニケーションであり、意味のあるものにならなければならない。「教育活動がなされているそのときに、授業が流れている瞬間瞬間に子ども達が『いま、

ここ』で生命を躍動させていることが教育効果の原点となるべきである」(河津 1990, 20)。稲垣・佐藤 (1996, 62) は教室での機械的に均質化された時間を「量的な時間」、  
「いま、ここ」において特異化された時間を「質的な時間」という言葉を使って表わしている。果たして、私は「質的な時間」を学生達に提供できているだろうか。決められた文法項目を詰め込んだだけの「量的な時間」を学習者に押し付けてはいないだろうか。自戒の言葉として稲垣・佐藤の以下の言葉を記す。

キャリアを積んだ教師の教室での話し方を聞いたり身のこなしを見ていると、その身体と言葉を貫いている時間が、同じ幅の用水路を波を立てずに等速で流れる水のような均質性を特徴としていることがわかる。この制度化された均質な時間において失われるのは、「今ここを生きる時間」である。「今ここを生きる時間」は、達成すべき目標と消化すべき課題というプログラム化された時間のために、いつも、「先送り」にされている。子どもが教室で経験している時間も同様である。よく授業が終わると籠から小鳥が飛び出すように子供たちが席から飛び出す姿を目にするが、あの光景は、アセンブリラインの時間に組み込まれた身体を「今ここを生きる時間」へと解き放つ瞬間を示している。(1996, 61-62)

なぜ学生は授業を休んだり、遅刻をしたりするのであろうか。そして、またどうして死んだ魚のような目で学生達は私を見るのだろうか。もちろん全て教師である私のせいではない(と思いたい)。しかしながら、彼らのそのような態度の原因の大半は私の授業のやり方にあると思うのである。やはり教師と名乗る以上、自分の授業を絶えず向上させる努力をし、少しでも稲垣・佐藤の言う「質的な時間」を学生達と共有できるような授業を創っていきたいものである。

第三に学習内容と学習環境のバラバラである。現在、私は日本国内で日本語教育に従事しているが日本で日本語を教える利点を最大限に利用できているとは思えない。クラスという地域社会から断絶された空間で行なうのが授業だと自分自身で思い込んでいるのかもしれない。これはまさに私が授業を教師が「知っていること」を「知らない」学習者に与えることだと考えているに他ならない。日本語の授業を通して、学習者の中に眠っているものを彼ら自身が掘り起こしていく作業を援助することが自分の仕事だと考えているのであれば、もう少し違った授業をしていたはずであろう。これこそ「日本語を教えて、学習者を教えない」教育だろう。もっと地域社会と学習内容をうまく組み合わせた授業方法を行なえば、学習者が日本語を通して様々な生活環境とのつながりを体感し、学習者の中に何らかの‘気づき’が

生れる機会も増えるであろう。

第四に学習者間のバラバラ、学習者と教師間のバラバラが挙げられる。クラスとは本来学びの共同体であって、ただ単に効率性のために個人を一箇所に集めた場所ではない（筑波大学付属小学校 2004 参照）。しかし、私は学びの共同体としてクラスを活かしきれているだろうか。「教室の人間関係や空間や時間を多元化し、多層化して多様な個性の交響を教室に実現」（稲垣・佐藤 1996, 31）できているだろうか。また教師である私はその個性の交響の中に入っているだろうか。吉本(1984)は授業をドラマに例え、以下のように述べている。

ドラマとしての授業というのは、演劇的手法を授業に採用するとか、授業の一部をドラマ化する、とかの形式的・表面的なことではない。俳優＝教師が、表情と身ぶりとかからで語りかける、それに対して観客＝子どもたちが、目と表情とかからでひとつひとつ応答している。... そこでは、観客としての子どもが舞台上で演じている事件を遠くから一様に眺めている「お客さん」ではなくて、子ども自身が身ぶりとかからで表情豊かに応答し、表現する俳優、まさに盟友ともなってくるのである。まなごしを共有して向かい合う、という緊張をはらんだ「時間と場所」を作り出すこと、この根源現象において、教場はまさに劇場なのであり、授業はまさにドラマなのである。（吉本 1984, 6）

私の学生達は「お客さん」ではなく「俳優」として私の「授業」という名の舞台に出演しているだろうか。またその中で、彼らは彼らの個性を思い切り表現しているだろうか。私自身が魅力のない、また味のない俳優であったならば、学生達は共演したいとも思わないであろう。どうすれば魅力ある、また味のある俳優になれるのであろう。教師とは実に奥の深い職業である。

以上、私の授業での「バラバラ」を四つ挙げてみた。しかしながら、これは氷山の一角で、私の授業の「バラバラ」は考えれば考えるほど出てきそうである。

## 4.2 バランス

ホリスティック教育では人間を構成する各領域のバランスも非常に重要視する（ミラー1997）。中川（2005a）は現代の教育システムは身体と心と精神という内的成長のリズムに従うよりもむしろ社会の要請に従っており<sup>(5)</sup>、それが様々な不調和をもたらしていると指摘している。そして、言語や技能達成などの外交的な側面に偏っていた現代の教育方法に対し、からだやイメージのような非言語側面や自己の

内面に向かっていく働きを重視し、表層と深層、外面と内面のバランスを回復していくことが大切であると論じている（中川 2005b）。

手塚（2000）も人間は本来全体的な生命体であったが、いつも間にか表面的、局部的、一面的な見方によってある部分は認められ、またある部分は無視されて、それらの部分のつながりが断ち切られてしまったと指摘し、無視された部分をよみがえらせ、それらのつながりを回復することが、「癒し」になり、「健康」につながるとしている。そして、そのためには、私たちは「よく考えてごらん」とは言われても、「ちゃんと感じてごらん」とは言われてこなかったこれまでの教育を反省し、自分の内面から湧き出てくる創造性を大切にするホリスティックな教育への転換の必要性を述べている。<sup>(6)</sup>

また梶田も『情意面の評価を生かした授業設計』（福岡教育大学附属福岡中学校 1982）の序文で、人の学習活動には認知的・技術的諸機能だけではなく、さまざまな情意的機能をも含む全人格的なものであることを十分に理解しておかなくては短絡的で表面的な学習観、教育観に陥ってしまうと述べている。

ミラー（1994）は、学力テストの成績向上を第一の課題とする教育行政、基礎学力の確保を求める父母、形成プログラムを議論する教育研究者の頭の中には、主役となるべき子どもが不在であるとし、全体として捉えるべき子供の特定の側面だけを区別したり重視したりして一面的に理解することは決してあってはならないと論じている。

では、私の授業はどうか。これもまた見事にバランスを欠いた認知偏重の教育ではないだろうか。学習者を知識を吸収する箱の如く扱い、毎日のように新しい学習項目を‘入れて’いく。私が望むように知識を吸収し消化してくれる学生は‘できる’学生、そうでない学習者を‘できない’学生とレッテルを貼る。もちろん教師である私から学習者への知識の一方向的な流れではない。学習者が自己表現を行なう活動もある。しかし、それはただ単にその文法表現がそのような活動に適しているという理由だけであり、そこには学習者を全体的存在として捉えるといった深い洞察はない。「よく考えてごらん」の教育が日々繰り返され、そこには「よく覚えてごらん」の教育もセットになっている。「ちゃんと感じてごらん」の教育など深く考えたこともなかった。

教育には何かしらの気づきが無ければいけないと思う。その気づきとは、究極的には今ここに生きている自分とその内外にあるものとのかわりへの気づきであ

ろう。例えば、環境学なら自分と自分を取り巻く自然環境とのかかわりなどへの気づきが一般的に考えられるだろう。では、第二言語教育での気づきとは一体どんなものであろうか。もちろん、様々な気づきがあるだろうが、その一つにすべてが忙しく流れていくこの現代社会でクラスメートに向き合い、自分自身に向き合い、クラスメートを知り、自分自身を知る。つまり、他者との関わり、自分自身との関わりを再認識する作業が考えられるのではないか。外国語だからこそ、自分がままたらない言葉だからこそ、言葉をかみ締め、自分を客観的に観ることができるのではないだろうか。もちろんこのような気づきが起こるには適切な環境というものが必要だろう。その環境を整えるのが言語教師としての仕事の一つだと私は考える。そのような授業は一般的に言われている「上手な授業」とか「きれいな授業」ではないかもしれない。しかし、表面的にはきれいに流れている授業でも学生からの発話が教師のあらかじめ意図したもの、促したもので終始したならば、そこにどんな気づきがあるのであろうか（井上 1974 参照）。

### 4.3 包括性

三つ目のホリスティック教育の主要概念である「包括性」は前述の二つの主要概念の中にも見られたように、ホリスティック教育が「要素」ではなくそれらを全て包み込んだ「全体性」に焦点を当てていることである。特に人間を表面的・局部的・一面的ではなく全体的な生命体（手塚 2000）として捉えることに焦点を当てていることは既に述べた。この他にも、これまで個別に用いられてきた方法を包括的に取り入れていくことにもホリスティック教育の包括性は現れている。方法の孤立化や固定化を防ぎ、方法の間に「つながり」を見出していき、現存する様々な方法を適切にかつ柔軟に組み合わせることでたえず新しい教育スタイルを生み出していくのである（中川 2005b）。

ミラー（1994）はこれまでの教育観を大きく三つに分けている。まず一つ目は「伝達」（トランスミッション）と呼ばれる旧来の教授方法で、この教育観では一定の価値や技能や知識を学習者が教師から一方的に受け取るのが学習の主流であると考えられている。この考えは自然界をバラバラのブロックを積み上げてできたようなものとして見る要素論的な世界観に基づいており、教師の話や教科書などが学習者に知識を与えていく積み上げ式の教授スタイルがその典型的な例である。

二つ目は「交流」（トランスアクション）と呼ばれるもので、伝達のように一方

的な知識の流れではなく、学習者と学習内容（教師）との間の対話的・相互作用的なプロセスの中で学習者は自らの知識を再構築していく教育観に立っている。この教育観では学習者は合理的かつ知的に問題解決をする主体として捉えられており、その典型的な活動例として「問題解決型学習」などが挙げられる。

「伝達」「交流」という二つの異なる教育観の共通点として、ともに学習を認知レベルの活動と見なしていることである。つまり、これらの教育観での学習は基本的に「考える」もので、そこには「感じる」学習は含まれていないのである。

三つ目は「変容」（トランスフォーメーション）と呼ばれるもので、学習者と学習内容の関係を認知レベルだけでなく、全てのレベルにおいてのかかわりとして理解する教育観である。つまり、学習内容と学習者との関係を単に知的な側面だけでなく、美的、道徳的、身体的、そして精神的な側面からも捉えていこう、人間の存在全体を学習の中に組み込んでいこうという考えである。この教育観は「伝達」「交流」という教育観と決して競合するものではなく、それら「考える」学習をも包み込むと同時に「感じる」学習にも目を向け、全体的な生命体としての人間にスポットライトを当てていくものである。

「伝達」「交流」という教育観に立ったアプローチは他人への伝達、他人からの伝達、他人との交流という点で、いわば自分の「外への旅」であった。しかし、「変容」に立った教育観が強調するのは、普段深く見つめることのない自分の「内への旅」である（パイク・セルピー1997 参照）。その目的とは自分が本来全体的な生命体であることに気づくこと、そして自分の中にある様々な要素とよりよい調和を作り出し、自分自身が変容していくことであろう。そしてさらに、変容した人同士が再び「伝達」「交流」することでそれぞれの個の「内」に実現された調和が「外」へ広がっていくのであろう。そしてさらに「外」へ広がった調和が、また「内」に調和をもたらす原動力になる。この「外」「内」への調和の循環がホリスティック教育の核心ではないだろうか。

人間中心の日本語教育を早くから唱えている縫部<sup>(7)</sup>（2003b）は「伝達」「交流」「変容」という三つの教育観を第二言語（日本語）教育に当てはめ、以下のように論じている。まず「伝達」に、目標言語の学習項目を最小単位に分解してブロックを積み上げるように教授するオーラル・アプローチを挙げている。ドリルを使った機械的な文型練習などはその典型的な例である。「交流」に、機械的言語練習から意味のある言語練習へと転換されたコミュニカティブ・アプローチを挙げている。

つまり文法規則を学ぶのではなく、コミュニケーションのための言語運用能力を身に付けることを目的としたアプローチである。典型的な例としては、ゲーム、ロールプレイ、シミュレーションなどインフォメーション・ギャップを用いた活動が挙げられる。しかし、前述のように、「伝達」「交流」の教育観を持つこれら二つのアプローチは依然として「考える」学習を主体とした認知レベルでの教育に留まっている。

縫部は「変容」の教育観に立ったアプローチとして、認知領域だけでなく精神運動領域、情意領域、相互作用領域というパーソナリティーの諸機能を総動員した人間中心のアプローチを挙げている。つまり、「人間の脱機械化」「人間の人間性回復」を念頭に置いた知識偏重ではない日本語教育である。このアプローチはこれまでのオーラル・アプローチやコミュニカティブ・アプローチなどと競合するものではなく、これまでの様々なアプローチ、メソッド、スキルなどを全て包み込み、人間の全ての領域に染み渡るような日本語授業をしていこうという考えである。これまでのアプローチと大きく異なる点は日本語教育の主役を日本語から人間へ転換したことである。まず始めに教授法ありきではなく、人間ありき、学習者ありきなのである。しかし、学習者の諸機能にバランスよく訴えることができる授業を行なうためにも日本語教師は様々な教授法に精通する必要があるのは当然であろう。

岡崎・西口・山田（2003）もこれまで合理主義に基づいた日本語教育の転換の必要性を説き、現在の日本語教育との別離ではなく、それをも包み込んだ人間主義の日本語教育を目指すべきであると述べている。

教育と名のつくものはすべて、知識や能力の獲得に劣らず、人格形成・自己変容・人間性の発達というものが大切なのである。そして、教育の世界でも特に外国語教育というものが手段や道具的なものになりやすい性質を持っているがゆえに、外国語教育や学習そのものを人間くさいもの、生き生きとした知的営みにしたいのである。... 日本語ができるとかできないとか、技能の〇〇ができるとかできないという「学習者の日本語力」ではなく、「その学習者自身」に注目したいと思います。その人がどういう人間で、日々の教室活動の中でどういうふう振る舞い、どんな発言をし、どういう特性を持っているかということに注目します。そして、能力の発達というよりもむしろ人間性あふれる言動の発達に注目します。... 学習や教育というものを、数字で計れるような能力を獲得してしまうことは業績主義であり、経済成長主義につながるとも言えます。能力や学力にこだわることによって、多様な人間性が抑圧されたり歪められたりする弊害が生まれています。教師には心理学や認知科学的な知見も

必要ですが、学習や教育における人間らしさというものを人間学的・文学的にも問いながら、自らの専門性を身に付けていきたいものだと私たちは思っています。(2003, 2)

人間主義の日本語教育では、学習とは本来好んで行うことができるものだという学習観に立ちます。幼児の頃の好奇心を大人になっても失わないようにすることが教育者の務めだとも言えます。したがって、学習者が日本語が上手になるということよりも、その人らしい表現ができるようになることであるとか、生き生きとした活動ができるようになることであるとか、教室内におけるお互いの場面において人に出会うこと、そして多様な世界観の持ち主たちとの関わり合いを通じて自分が変わっていくことを、最も価値のあるものとみなします。このような人間的な相互行為というものがあるならば、学力の獲得や発達もまたそこにあると考えています。(2003, 3)

そして、岡崎等(2003)は人間性の発達と能力の発達との結びつきを説き、日本語教育を通して「人間の持ちうる総合的な魅力を含めた『人間力』というものを目指したい」(4)と述べている。これらの主張から分かるように、ホリスティックという用語は用いていないが、岡崎等もホリスティックな日本語教育と同じ方向を歩んでいることが分かる。

## 5. 私が今後なすべきこと

本稿ではホリスティックという視点から教育とは何かを考えてきた。その中で、私の初めの問いであった「日本語を教えて、学生を教えない」とはどういうことなのか大まかであるが掴めてきたように思える。

しかし、ここまで読んできた読者の方々は「そのような理想はよく分かった。では、もっと具体的にどうすればいいのか。」と思われるだろう。しかし、ホリスティック教育というのは教育の観点から人間とその外面・内面世界との問題に取り組んでいくひとつのアプローチでしかない。それがゆえに、特定の理論、テクニック、メソッド、ストラテジー、スキル、マニュアルなどに還元できるものではなく(中川 2005b)、「これがホリスティックな教育だ」という固定化されたものはないのである(手塚 2005, 23)。ミラー(1997)も究極的にはホリスティック教育は教育政策や教授法によってもたらされるものではないと言う。言い換えれば、偏った人間観ではなく「人間の全体性を尊重する」という軸がしっかりしていれば、様々なテクニックやメソッドを利用し、どこからでもホリスティック教育は始められるのであろう。<sup>(8)</sup> また上述の人間主義の日本語教育を提唱する岡崎等(2003)も経験を

積むことによってマニュアル化される部分ではなくて、「永遠にマニュアル化されないもの」の追求を挙げている。このようにホリスティック教育では、「こうしなければいけない」というような教え方というものは存在しないし、また仮にもホリスティックな教え方とはこういうものだと限定した時点でそれはもうホリスティックではなくなるのであろう。

しかし、一つだけ具体的に言えることがある。それは教師自身がホリスティックな存在に変容できるように努力することである（中川 2005b; ミラー1997）。教師自身がホリスティックな存在になろうと努力すれば、これまで気づかなかった自分の内面・外面世界との様々なつながりに気づき、それが自分のこれからの教師活動・教師生活ににじみ出てくるのであろう。河津(1997)は教師の内面を土壌に見立て、その土壌を深く掘り起こし豊かに生命を育む「畑」として蘇らせることを「自己のたがやし」と呼ぶ。そして、この自己のたがやしを自らの教育活動に生かされ、また生き生きとした教室活動で自らを耕していくと説く。私の「畑」は今どんな状態なのだろうか。学生が彼らの生命を生き生きと育める土壌がそこにはあるのだろうか。教師としての土壌、人間としての土壌を再点検したほうがよさそうである。

## 6. 結語

本稿では、ホリスティックという観点から、本来の教育のあるべき姿を見つめなおした。しかし、まだ私自身の中でホリスティックという考えが十分に消化できていないのがこの論文にも現れていると思う。今後もホリスティック教育に関する理解を深め、日本語教育でどのように具体的に応用していけるかを私の今後の研究課題としたい。

最後に、教師が十人いれば、それぞれの価値観や生き方が異なるように、教育に対する考え方も様々なものがあるのは当然だと思う。それはそれで良いと思う。しかし、その違いをそのままにするのではなく、その間につながりを見つけていく努力をすることで、よりホリスティックな教育像が見えてくるのかもしれない。

## 注

- (1) 『国家の品格』の中でその著者藤原雅彦は、産業革命以降の文明の目覚ましい発展の根底には論理や合理への信頼があったと述べ、それに付随する人間の過ちとして科学技術

の領域のみで有効なそのような論理や合理を、広く人間社会にまで適応してしまったことを挙げている。

- (2) NPO法人日本ホリスティック医学協会ホームページ <http://www.holistic-medicine.or.jp/>
- (3) 日本ホリスティック教育協会ホームページ <http://www.holistic-edu.org/>
- (4) 中川（2005, 41）が生の全体性を構造的に表している（資料1参照）。
- (5) 今井（2003）も「知育に偏った教育は社会という全体を科学技術社会あるいは知識社会と把握した上で人間をその社会に適合的な要素として形成しようとする教育である…。一人ひとりの人間がかけがいのない全体性を持った個人でありこの一人ひとりの人間としての全体性を無視した教育は社会を構成する要素自体を偏ったものとしてしまい、結果として社会を歪めることになる」（39）と述べている。
- (6) 前田も著書『教育の本質』（1979）で教育と子どもの内面性との関係について次のように述べている。「教育は外からの形成ではない。芸術的形成は芸術家の心の中に浮ぶ形を粘土や大理石に附与して粘土の塊を犬の形にしたり大理石でヴィーナス像をつくったりするのである。粘土や大理石には犬になろうとする欲求もなければヴィーナスに像になろうとする欲求もない。芸術家の意のままに形づくられるにとどまる。ところが子どもは、粘土や大理石のように単に外から形づくられるのを待つのみであるような無生物ではなく、みずから成長し発達してゆく生命体である。教育するというはその生命の営みに援助の点をさしのべるに過ぎない。教育とは外からの形成ではなくて、生命体の内からの成長発達を援助するはたらきである。」
- (7) 縫部（1994; 2001a; 2001b; 2003a; 2003b 等）を参照。
- (8) 従来の教育方法と今後の教育方法を比較した表（資料2: 中川 2005b, 33）はこれからの授業のあり方を考えるに当たり、何かしらのヒントになると思われる。

## 参考文献

- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）『授業研究入門』岩波書店
- 井上弘（1974）『よい授業の条件』明治図書
- 今井重孝（2001）「ホリスティックな観点からシュタイナー教育を見る」『いのちに根ざす日本のシュタイナー教育』（日本ホリスティック教育協会編）せせらぎ出版 pp.194-202
- 今井重孝（2003）「システム論とホリスティック教育」『ホリスティック教育ガイドブック』（日本ホリスティック教育協会編）せせらぎ出版 pp.37-41
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉編（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社
- 河津雄介（1990）『教師性の創造—シュタイナー教育と合流教育にもとづくいきいき授業学』第2版 学事出版
- 河津雄介（1997）『教師の生き方革命—人間として深く生きる自己開発法』明治図

## 書

- ゴア, A (1992) 『地球の掟ー文明と環境のバランスを求めて』 (小杉隆訳) ダイアモンド社
- スマッツ, J. C (2005) 『ホーリズムと進化』 (石川光男・片岡洋二・高橋史朗訳) 玉川大学出版部
- 筑波大学附属小学校 (2004) 『子どもの豊かさに培う共生・共創の学びー筑波プランと実践』 東洋館出版社
- 手塚郁恵 (2000) 『子どもの心のとびらを開くホリスティックワーク入門』 学事出版
- 手塚郁恵 (2005) 「今、なぜホリスティック教育なのか」 『ホリスティック教育入門』 (日本ホリスティック教育協会編) 第1章 pp.11-26
- 前田博 (1979) 『教育の本質』 玉川大学出版部
- 中川吉晴 (2005a) 『ホリスティック臨床教育学ー教育・心理療法・スピリチュアリティ』 せせらぎ出版
- 中川吉晴 (2005b) 「ホリスティック教育の可能性」 『ホリスティック教育入門』 (日本ホリスティック教育協会編) 第3章 pp.38-51
- 日本ホリスティック教育協会編 (2001) 『いのちの根ぞす日本のシュタイナー教育』 せせらぎ出版
- 日本ホリスティック教育協会編 (2003) 『ホリスティック教育ガイドブック』 せせらぎ出版
- 日本ホリスティック教育協会編 (2005) 『ホリスティック教育入門』 せせらぎ出版
- 日本ホリスティック教育協会編 (2006) 『持続可能な教育社会をつくる』 せせらぎ出版
- 縫部義憲 (1994) 『日本語授業学入門ー組み立て方、進め方、分析と診断』 瀝々社
- 縫部義憲 (2001a) 『日本語教育学入門』 (改訂版) 瀝々社
- 縫部義憲 (2001b) 『日本語教師のための外国語教育ーホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン』 風間書房
- 縫部義憲 (2003a) 『心と心がふれ合う日本語授業の創造』 瀝々社
- 縫部義憲 (2003b) 「ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論 (1)ー世界観・教育観を中心にー」 『広島大学日本語教育研究』 第13号 pp.9-13
- パイク, G・セルピー, D (1997) 『地球市民を育む学習』 (中川喜代子監修・阿久澤麻理子訳) 明石書店
- 福岡教大附属福岡中学校 (1982) 『情意面の評価を生かした授業設計ー関心態度の

評価をめざして』明治図書

藤原雅彦（2005）『国家の品格』新潮新書

ミラー, J. P（1994）『ホリスティック教育－いのちのつながりを求めて』（吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳）春秋社

ミラー, J. P（1997）『ホリスティックな教師たち』（中川吉晴・吉田敦彦・桜井みどり訳）学研

山之内義一郎（2003）「『いのち』の『つながり』を活かす学校の経営－ホリスティックな教育実践のステップ・アップ」『ホリスティック教育ガイドブック』（日本ホリスティック教育協会編） pp.63-68

吉田新一郎（2006）『効果10倍の〈教える〉技術－授業から企業研修まで』PHP新書

吉本均（1984）「目が開き、顔が応え、身体が表現する授業」『授業研究』No.270/9, p.6

(hsaigo@kansaigaidai.ac.jp)

謝辞 2006年春、広島大学縫部義憲先生にホリスティック教育に関する大変貴重なお話を聞かせていただいたことがこの拙論を書くきっかけとなりました。ここに、縫部先生に対して心より感謝の意を表します。

## 資料 1

### 生の全体性

<p>1 個人内レベル</p> <p>知性とのつながりー論理的思考、多元的知性、思考と直観、認知パターン 感情とのつながりー感情の流れ・抑圧・表現、芸術 からだとのつながりー心身相関、健康、身体技能 性とのつながりーセクシャリティー、性エネルギー インナーチャイルドとのつながりートラウマのヒーリング 無意識層とのつながりー意識の深層領域 直観とのつながりー創造性、発見、芸術</p>
<p>2 対人関係レベル</p> <p>人と人とのつながりー共感、協同、援助、出会い、自己主張 男性と女性とのつながりー男性性、女性性、ジェンダー 家族とのつながりー相互養育、ホーム、スクーリング コミュニティとのつながりー地域、地方、習俗</p>
<p>3 個人外レベル</p> <p>知識・情報とのつながりー学問、思想、グローバル・ブレイン 文化・文明とのつながりー伝統と革新、歴史、民俗 科学・技術とのつながりー科学・社会・自然、産業問題 社会・制度とのつながりー社会生活、社会活動、社会意識、社会問題、社会変革 政治・経済とのつながりー仕事、職業、経済活動、政治活動、国家、国際化 多文化間とのつながりー多文化間教育、民族問題、先住民問題 グローバルなつながりーグローバル問題、平和教育、国際理解 いのちとのつながりー相互依存、共生、食、農 異種間とのつながりー生き物との交流、イルカ、クジラ 自然・ガイアとのつながりーエコロジー教育、環境教育、ディープ・エコロジー</p>
<p>4 超個人レベル</p> <p>生と死とのつながりー誕生、老い、死、ライフサイクル、イニシエーション、死と再生 神話とのつながりー神話的世界、神話づくり、コスモロジー セルフとのつながりー真の自己、高次の自己、生の意味、叡智 意識とのつながりー瞑想、修行 超越的世界とのつながりースピリティアリティ、スピリチュアルな諸領域 究極的存在とのつながりー究極的リアリティ、タオ、ダンマ、ブラフマン、ロゴス、神、空</p>

(中川 2005b, 41)

資料 2

← 包括的なホリスティック教育 →	
従来型の学校教育	ホリスティック教育論の強調点
<b>基本的教育観</b>	
<p>教育者（主体）と被教育者（客体）の区別            教育者からの一方的線型的な教育関係            経済的・政治的などの機能への還元            学習者内部への知識・技能の蓄積過程            標準化・均質化・画一化</p>	<p>学習を生起する関係性・場の成立が前提            教育者／学習者の循環的相互形成的関係            全体的宇宙的生命進化（いのち）の流れへの参与            自己と世界の多重的な関係のあり方の変容過程            個性化・異質化・多様化</p>
<b>学習者観</b>	
<p>合理的知性が基本的機能。心身の分離            人材、操作対象としての被教育者            独立した個人、自己完結的自立            無限の一般的可能性            外的動機づけ、コントロールの必要</p>	<p>知情意、心身、意識／視意識、等の統合的理解            全体として人間。全人格的応答的責任の相手            関係の中の個人、相互依存の自立            特殊な個性的潜在力            内発的動機、自発的活性の内在</p>
<b>教育内容／学習方法</b>	
<p>学力の要素主義的理解            事実、一般法則、明示的な知識の重視            教育内容の教科目への分割・断片化            知的作業による学習中心            競争原理            効率性、結果重視            固定的スケジュール、時間割、計画性            標準化された一元的基準・学習方法            客観的評価、測定、数量化・数学的記述            多数意見、標準的中心的学習者の尊重</p>	<p>学力の全体的理解            精神性、意味、価値、暗黙知、覚醒の重視            総合学習、経験的学習による教科の統合            直観、身体、イメージ等、多角的アプローチ            相互依存、相互扶助            プロセス重視            出会い、柔軟性、流動的、非連続的            多元的基準・多様な学習形態            相互主観的評価、詩的、散文的記述            少数意見、異質的周縁的学習者の尊重</p>
<b>学校制度</b>	
<p>学校の均質化、標準化、一元化            中央の管理統制            閉鎖的、専門化意識、教育機会の独占            国家レベルでの統合が中心目的</p>	<p>多様性、学校選択の幅の拡大、ゆらぎの許容            自治。生徒・親の学校運営参加            オープンシステム、他の教育機関との相互依存            個人から地球共同体まで多層的レベルのシステム</p>

(中川 2005b, 33)