

第二言語教育におけるホーリズムに関する一考察

縫部 義憲

(1996年9月9日受理)

A Study on 'Holism' in Second Language Education

Yoshinori Nuibe

Abstract: The purpose of the present article is to study a kind of philosophy called "holism" on which second language education should be based, from the standpoint of Holistic Education advocated by Miller (1988). There are three philosophical premises posited up to the present to study: atomism, pragmatism and holism. Firstly, these philosophies and views of the world will be discussed from the standpoint of second language education, focussed on holism, and then the three kinds of educational view, that is, transmission, transaction and transformation, will be discussed in connection with these three philosophies. Lastly the "perennial philosophy" presented by A. Huxley in 1945 will be considered in pursuit of Holistic Education.

1. 本論の目的

第二言語教育学はシステムであり、玉葱状の層構造を成している。その一番外側に位置する「哲学」或は世界観を第二言語教育の観点から考察し、さらに哲学が教育観に及ぼす影響について論述することが本論の目的である。哲学・世界観としては、アトミズム・プラグマティズム・ホーリズムの三つを取り上げるが、とりわけ最も新しいホーリズムという考えとA. ハックスレーが唱えた「永遠の哲学」を中心に論述する。また、このホーリズムに基づくホリスティック教育の基本的概念を提案し、ホリスティック第二言語教育理論体系化の方向性を模索する。

2. 教育観に影響を与えた哲学・世界観

第二言語教育学は、(1)システムを構成し、(2)玉葱状の層構造を成している(縫部1978)。一番外側には哲学、その内側には教育学、そして教授学、さらに一般第二言語教育学、個別第二言語教育学、がそれぞれ位置づき、全体としてシステムを成していると捉える。本システム全体に浸透する哲学は、第1に Atomism、第2に Pragmatism、第3に Holism が挙げられる。これ

らの哲学・世界観は教育観にも影響を与え、Atomismに基づく Transmission、Pragmatismに基づく Transaction、Holismに基づく Transformationという三つの教育観である。本項では、第二言語教育の観点から、三つの哲学・世界観について論述し、次項では三つの教育観について述べる。

(1) アトミズム

「アトミズム」とは、一言で言えば、機械論的・原子論的世界観のことである。アトミズムによる現実理解は、自然を空虚な空間と原子から成り立つものと見なし、古代ギリシャのデモクリトス(Democritus)にまで遡ることができる。デモクリトスは、世界の基本的存在として原子(atoms)をとり、原子論(the atomic theory)を唱えた。デモクリトスは、第1に、原子をそれ以上分割できない粒子であると見なし、全ての実体はその粒子が互いに集合したものであると見なし、第2に、原子の動きは原因と結果が必然的に結び付いた機械的なもので、偶然的な要素が入り込む余地のないものだと考えた(一機械論的な決定論者)。

さて、現代のアトミズムは次の5つの特徴を持っている(ミラー1995: 20-26を参照)。

① 物質主義的現実観: 現実を物質主義的に見ることであり、唯物論は様々な実証主義の中に存続し、そこでは経験科学こそが物体の運動の法則を発見し、

出来事の理解を進める基礎となる。現代の物質主義は物理学主義とも呼ばれ、全ての科学領域は物理学の原理によって構成し直すことができると考える。

② 要素還元主義的現実理解：原子や論理要素などの構成物に現実を還元することである。論理分析の命題には、複雑な分子命題とそれが分解された原子命題がある。世界は原子命題に対応した原子的事実から作られており、これらの原始的な事実の集合様式が人間の経験を構成する分子的な事実を作り上げる。

③ 認識の唯一の根拠としての感覚器官：人間の感覚器官が経験的に知覚しうるものだけを信頼することであり、感覚器官によって知覚しうるものだけが認識を得るための唯一信頼できる根拠である。ある1つの原始的な事実が生じ、それとは無関係に次の事実が独立して生じ、個々の事実間に連続的な繋がりが無い。

④ テクノロジーによるコントロール：物質の世界は経験科学の成果を適用した技術の進歩によってコントロールできるという考えである。B. スキナーのオペラント条件づけ理論が考える教育は、最も効果的な強化の技法を選び、それを駆使する過程に偶然性が入らないように整然と統制することである。プログラム学習のテクニックは、一連の行動を操作可能な小さな単位に分割し、その細分化された明確な行動要素を段階的に組織化してゆくものである。

⑤ 価値中立的な調査研究：アトミズムにおいては、全ての要素がほぼ均質で対等な地位にあるので、価値の問題は中心的なテーマにならない。調査研究における関心は、科学的に検証可能な新しい知識を発見することにある。能力主義的な完全習得学習は、倫理や道德などの問題には関心を向けず、個別的な知的能力を習得することだけに集中する。

さて、このようなアトミズムを背景とするカリキュラム理論は、教育内容を様々な教科目にバラバラに区別し、さらに各教科の教育内容を細分化して小さな単位に分割してゆく。また、アトミズムの世界観は、それが分割と断片化を促進するがゆえに、現代の疎外状況の根源ともなっている。宇宙・世界は、原子の単なる集合でもなければ決定論的な閉鎖的システムでもない。それゆえに、教育の様々なプロセスと機能をそれぞれ互いに独立したものとして切り離して取り扱うのは「要素主義」と呼ばれ、批判されてきた。この立場を総称して、「経験主義者(empiricists)」と呼ぶことができる。原子論の立場に立つと、目標言語を最小単位(言語要素と言語技能)に分解し、その一つ一つの要素を習得することを要求する。言語練習においては、条件反射におけるように、言語刺激に対する言語反応(予測できる機械的なもの)が中心となり、オーラル・

メソッドやオーラル・アプローチのドリルとなって現れてきた。

(2) プラグマティズム

J. デューイはアトミズム的な物の見方を批判し、人間の経験を断片化するような思想を拒否した。論理的知性を強調し、探求的なアプローチによる学習に理論的基礎を与えた。具体的には、問題解決学習法とか認知的教授法(Cognitive Approach)などの知的・認知的学習法の提唱を招いた。プラグマティズムは次のような特徴を持つ(ミラー 1995: 29-34)。

① 生成変化するプロセスとしての宇宙：宇宙・世界は生成のプロセスの中にあり、万物は変化してゆく絶え間ない流れのようなものである。宇宙・世界は機械的に動く一つの閉じられた、完成されたシステムではなく、もっと開かれた、柔軟に変化する不確定なものであり、宇宙・世界を決定論的には理解できない。

② 経験理解の最適モデルとしての実験科学：実験科学は人間の経験の解釈と行動化のための最良のモデル(科学的方法が知性的行為の最適モデル)である。J. デューイは、アトミズムがもたらした科学と日常経験の分離分割を乗り越えるために、科学的方法を基礎とした日常経験を分析する問題解決法を考案した。

③ 知性の最高形態としての能動的活動的知性：能動的活動的な経験による仮説の検証が知性の最高の形態を生み出す。事実を寄せ集めたり分類したりするアトミズム的な知のあり方には否定的であり、観察された内容より、観察方法や分析方法を重視する。経験を分析する思考が事実を有機的に組織化すると考える。

④ 社会問題の解決への科学的知性の活用：科学的方法は社会問題や社会経験にも適用できる。J. デューイは個人が知性を磨きながら成長する民主主義社会の形成を教育の主目標と考え、学校の主要な機能は学習者が自らの社会経験を内省し、その経験の上に立って仮説を検証してゆくことを学ぶこと、その学習を通して内省的知性を育てることにあると考えた。

⑤ 特定の結果や状況に依存した価値：価値はある特定の状況や結果において生じる。プラグマティズムにおける価値判断の基準は、ある行動がある目的を達成するのに役立つか、満足のゆく結果を生むか、ある状況が期待する目的によって適切なものであるかという点にある。このように、手段、目的、状況、結果は互いに分かちがたく結び付いている。

さて、プラグマティズムは、知的方法を用いて人間の経験を分析する観点を提供した。アトミズムによる科学と日常経験との二分法を克服して統合し、問題解決的学習法を生み出した。そこには、論理的線型的でない思考やホリスティックな物の見方(繋がりの認識

など)を含み込む余地が無いのである。科学的認識、美的認識、学習活動、創造的なプロセスにおいて中心的な役割を果たす直観、ファンタジー、イマジネーション、イメージなどは全て排除されてしまう。第二言語教育においては、これは理性主義者(rationalists)の立場—認知的アプローチやコミュニケーション・アプローチなどに反映されている。

(3) ホーリズム

ホーリズム(Holism)という用語は、1926年に哲学者 J. スマッツが初めて使った言葉である。部分・要素をいくら積み重ねていっても決して全体には到達できない。全体は部分・要素の総和よりはるかに大きなものだからである。全体は部分に分割することはできない。分割すれば、その全体を正にその全体としていたような重要な何かが失われてしまう。したがって、分析的な方法ではその全体を理解することができない。同世代の文学者 A. ハックスリーは、ホーリズムに根差す「永遠の哲学(perennial philosophy)」（ハックスリー1985, 1995）を提唱し、あらゆる物が統一性ないし全体性によって繋がりが合っていると考える。

さて、ホーリズムの基本的な考え方は次の5点にまとめられる(ミラー 1995: 36-37を参照)。

① 宇宙の統一性： 宇宙は根源的に一つのものであり、あるものが他のものと繋がりが合っている。全体性の中に含まれる要素(アトミズムの立場)を繋ぎ合わせ、その生成変化のプロセス(プラグマティズムの立場)に一貫して流れる統一性に焦点を当てる。この統一性は、宇宙の全体とその諸部分との関係性を強調する。

② 内なる自己と宇宙との繋がりが： 宇宙の統一性と一人一人の内なる真の自己/高次の自己(大きな自己 Self)は深く結び付き合っている。これに対して、宇宙に対抗して自己主張しようとする自我は「小さな自分」(自我 Ego)である。大きな自分は、小さな自分の自己主張のつまらなさをよくわかまえ、宇宙の流れとともに事実のあるがままに存在しようとする。

③ 黙想・瞑想による洞察や直感の深まり： 合理的分析的知によってではなく、直感によってのみ存在の全体性(リアリティの繋がりが)が十分把握できる。直感の中に分析的には把握できない万物共通の起源を見出そうとする。直感に至るには、黙想や瞑想などの方法が用いられ、こうして実在との繋がりに目覚めてゆくのである。

④ 価値の源泉としての繋がりの自覚： 価値は、リアリティに目覚め、深層における自他の繋がりを自覚することから生じてくる。つまり、価値は関係性と結び付いており、配慮・心配りが永遠の哲学の中心的な価値である。他者に心を配るとき、その人の関心を

受け止めるという意味で受容や専心がその特徴となる。

⑤ 存在の根源的自覚に基づく社会的変革活動： 自分は存在の根源的統一性の一部であるということに目覚めるならば、他者との繋がりがりや他者・社会に対する責任も感じるようになる。全ゆる変革の起源は、人間の奥深いところにある「価値感情の神秘的根源」(大きな自分)の中にある。

ホーリズムに基づく教育においては、認識活動を一面的に狭く捉えないで、問題を解決するためにメタファーやイメージや想像など、多様なアプローチを取り入れようとする。したがって、問題解決法のような段階的な手順に縛られることはない。さらに、whole personを受け入れ、学習者を取り巻いている関係性においてその学習者を見ようとする。個人の学習と成長は、実存の全体で起こる変容のプロセスであり(中川1995: 45)、この観点が人間の一部、例えば、知育偏重の教育に対する批判の根拠となっている。また、関係性ということについて、教育は人間性の開発に関わるが、その人間性を個々の独立した人間が所有している特性として理解するというより、それらが織り成す関係性にリアリティの本質があるという関係論的な前提に立っている(吉田 1995: 120)。人間性は、自己と他者との間、自己と世界との間の関係性の中に実現される。

第二言語教育においては、ホーリズムは、例えば、様々なヒューマンスティック・アプローチ(精神力学系教授法)の哲学的基盤となっている。とりわけ、B. Galyean の Confluent Approach (1977) と G. Moskowitiz の Humanistic Approach (1978) の理論と方法に大きな影響を与えている。「生の全体性の原理」はパーソナリティーの層構造理論の中に生きており、「方法の全体性の原理」は認知と情意の統合的学習として反映されている(詳細は、第6項と第7項を参照のこと)。「繋がりが」「包み込み」「釣り合い」という三原則については、例えば、正確さ対滑らかさという概念を二律背反的・対立的に捉えるアトミスティックな立場ではなく、正確さも滑らかさもという包み込み、正確さと滑らかさ是对立する概念ではなく、円環的・螺旋的に関連して繋がっていると捉え、極端に一方に重点を置いたり、他方を排除したりすることなく、両者の釣り合いを取るという立場に立つのである。

3. 「永遠の哲学」と教育観

ホーリズムという哲学の原点は、英国の作家 Aldous Huxley (1894-1963) の “perennial philosophy” に見出すことができる。Perennial philosophy という用語はライブニッツの造語 ‘philosophia perennis’ から来

ている。ハックスリー(1988, 1995)は、キリスト教、仏教、回教、ヒンドゥー教など東西の宗教の別にとらわれずに、時間を越えた永遠の哲理についての聖者や神秘家の言葉を作者の解説つきで一巻にまとめたものである。永遠の哲学は、「物と命と心からなる多様な世界の実体を成す一にして神的なる「実在」を主に問題とし」(ハックスリー1988, 1995: 8)、宇宙を構成するすべての事物は、すべてが互いに関係しあっており、すべてのものが、互いに変わり、変えてゆく一体性を持っている(ハックスリー1986: 140)。ホーリズムによれば、宇宙は一つのまとまりをもった全体であり、その中では全ての存在が繋がりが合っており、あらゆる物が目に見えない統一性ないし全体性によって繋がりが合っている。

永遠の哲学に基づくユートピア社会を描いた『島』(ハックスリー1990)という小説の中で、教育は二段階に大別されると述べている。第一段階では、主として、人間の死ぬべき運命と人間の多様性について教える。第二段階では、森羅万象は相互に関連性をもっていること、すなわち生の同一性という哲学を教える。宇宙の根本原理は、この生の同一性の根底にある「実体/実在」(reality)とか「絶対神」という言葉によって表現されている。人生と教育の最終目標は、実在/実体との合一知、つまり、実在/実体をただ知ることはできず、それと自らが一体となって合一した場合のみ、それを知ることができるということ(unitive knowledge of Reality)にあり、瞑想を通して、その実在と融合するにあるとハックスリーは説く(成田1967: 129)。合一知への到達の仕方について、ハックスリー(1990: 253)は次のように描いている。

「もちろん、話からもわかるように、ことばでいえるような答えはありません。ですから、子どもたちに、教えるのはやめて、ただ見てごらん下さい、というのである。『ただし分析的にみではいけません』と子どもにいきます。『科学者が見るようには見ないでください。庭師が見るようにも見ないでください。あなたがたが知っているすべてのことにとらわれずに、自分自身を解き放ち、目のまえのこの無限にふしぎなものを、まったく無心に見るのです。以前にはまったく見たこともないし、名前も知らないし、種類も知らない、まったくはじめてのものを見るように見てください。それを注意ぶかく、しかも抵抗せず、あるがままに受け入れ、分類したり判断したり比較したりせずに見てください。そしてそれを見ながら、その神秘を吸いこみなさい。感覚の精神を吸いこみなさい。彼岸の知恵のにおいです。」(下線は筆者)

この引用にあるように、知的操作の媒介は言語であるが、リアリティ(内在的神)は言語では捉えられない。直観により、また意志と愛の行為によってのみ、リアリティの理解に至りうる。リアリティとの合一知を達成するには、意志・思考・感情が一点に集中した無私の境地に立ち、「我」を捨てて始めて実在の光は受け入れうる。ここで最も必要なものは瞑想(contemplation)である。さらに、分析によって切り刻まれ、打ち砕かれることなく、一つにまとまった全体としてひたすら唱え続けられると、その語が意味している事実が、ついには直観という形で魂の中に現れて来、それが起こると、この語の文字の門が開かれ、魂がそこを通して「実在」に入る(ハックスリー1988, 1995: 467)。ユートピアとして描かれたこの島の鳥が、そのことを「気づきなさい」「今ここでだぞ」と叫びながら飛び回り、島人に教えるのである。さらに、自己の究極のリアリティとの合一知に到達するということは、カウンセリング心理学でいう自己実現の境地に達するということである。主人公ウィルが「そしてほんとうは少年少女は何のためにあるのですか?」と尋ねると、ミスター・メノン「自己実現のためです。完全に実現された人間になるために。」と答える。

4. 実体/実在：人間存在の本質

実体/実在との合一知とか、根源的な自己の実現といった場合、本来の自己とは何か、人間存在の本質とは何か、生の全体性(リアリティ)とは何か、といった根本的な哲学命題を解き進めることが必要である。生のリアリティの本質が繋がりにあるとすれば、生の全体性の実体を明らかにすることが肝要となるからである。生の全体性(パーソナリティ)は、基本的には、個体内レベル、個体間レベル、個体外レベル、超個体レベルの4つに分けられ、個体内レベルを中核として全体は層構造を成している。すなわち、個体内を中心に、個体間、個体外、超個体の順に層構造を成しているのである。個体内(intrapersonal)レベルには、知性、思考、感情、感覚、情操、価値観、身体、精神、直観、無意識との繋がりが含まれる。個体間(interpersonal)レベルは、自己と他者、男性と女性、家族、地域、外国人との繋がりを扱う。個体外(extrapersonal)レベルは、知識・情報、文化、文明、科学・技術、政治、経済、異文化、異種間、自然、命、グローバルな繋がりに関わる。超個体(transpersonal)レベルには、霊・魂、神、リアル・セルフ、生と死、意識、神話との繋がりが存する。

このような生のリアリティ(「実体/実在」)の特質

は、伊東(1966, 1980)が「人間存在の本質」と呼んだものであり、次の5つの特徴を持っている。

- (1) 主体性：人間は自ら学び、自ら行動する能動的な存在である。
- (2) 独自性：人間のあり方・生き方・知能・個性は一人ひとり違っており、また違うべきである。
- (3) 創造性：主体的で独自の存在になること、換言すれば、本当の自分自身になるということである。
- (4) 全体性：人間は常に全体として生きている人間であり、分断が許されないということである。
- (5) 社会性：人間は本来社会的な存在である。人間と社会を対置的に考えない。

これらのリアリティの特質・人間存在の本質の5つの特徴に即した第二言語教育が、ホーリズムに基づくホリスティック教育に繋がる方向性なのである。例えば、アトミズムの考えに基づく「伝達」の教育においては、学習者は刺激に対してただ反応するだけの受身的な存在であり(非主体的)、学習者は共通な教材を一般的な形で受け取るだけであり(非独自の)、外部からの刺激に対して独自の応答を創造することは許されない(非創造的)。言語を最小単位に分解し、各言語要素・技能を個別に学習し、知的機能を駆使して言語習慣の形成を目指す(非全体的)。また、言語活動は行われないので、言語練習が教室内における対人関係に支配されない(非社会的)。ホーリズムに基づく言語練習では、自他間の関係・インターアクションの中で(社会的)、ホールパーソンとしてパーソナリティーの機能を総動員して(全体的)一学習者の自発的な発言をお互い交換し合う(主体的、独自の、創造的)。但し、ホリスティック教育の繋がり の原理により、アトミズムの指導法を全面的に排除することはしない。

さらに、生のリアリティに関しては、人間だけを中心とするのではなく、人間も動物も植物も含めて、宇宙を構成する全ての事物は、互いに関係し合っており(一体性)、宇宙を構成する全ての事物との繋がりを捉えるというホリスティックでグローバルな視点を持たなければならない。自己と他者、自己と異文化、自己と世界(文明)などとの繋がりを持つこと、すなわち、地球全体の繋がりに基づき、それを通じて自己と世界に変容が生まれるように働きかけることがホーリズムに基づく「変容」の教育一ホリスティック教育一なのである。

5. 哲学・世界観の教育観への影響

アトミズム、つまり、デカルト=ニュートンのな要

素還元主義的・機械論的パラダイムからホーリズム、つまり、現代科学の新動向や東洋思想との対話を踏まえたホリスティック・パラダイムへの転換を叫んだのは、John Millerの*The Holistic Curriculum*(1988)が最初である。では、本項では、三種類の哲学・世界観に基づく三つの教育観を論述する(ミラー1995を参照)。

(1) 伝達(Transmission)

アトミズムの背後にあるのは、この自然界はバラバラのブロックを積み上げてできたようなものだという考え方であるが、この世界観は、バラバラの教科や単元に分割された教育課程を生み出し、心理学的には、行動主義心理学一人間の行動を個別的な行動要素の寄せ集めと見なし、操作的な強化プログラムによってコントロールできるとする心理学一を生み出した。行動主義的心理学は、パーソナリティーの内面性を考慮に入れず、外的な環境と行動だけを問題にし、刺激と強化を調節して人間の行動の仕方をコントロールする。正の強化は特定の行動様式を増加させるために、負の強化はある行動を取り除くために使われる。

ところで、「伝達」の教育は三つの要素から成り立っている。第一は「学問中心アプローチ」、第二は「機械論的な学習観」、第三は「項目積み上げ式」である。第一の要素は、教科書の系統的な内容を教えこむことを学校の任務の中心とするということである。第二の要素は、教師が提示する刺激に対して、学習者は受動的に反応する存在と見なされ、教師が完全に学習をコントロールするということである。第三の要素は言語材料を言語要素と言語技能といった最小単位に細分化し、項目積み上げ式指導法を取るということである。1950年代まで主流であったオーラル系メソッドがこの代表である。

(2) 交流(Transaction)

1960年代にはプラグマティズムに基づく「交流」の立場が主流となる。認知心理学(Cognitive Psychology)と生成変形文法(Generative-Transformational Grammar)が主流となり、「認知学習理論(Cognitive Code-Learning Theory, CC-L)」が提唱されたが、まだ十分な体系性が得られていない。枝分かれ図を利用した言語構造の知的理解とか、意味重視の指導法に重点が置かれた。知性とは言え、数学的・論理的知性に焦点が当てられ、スピリチュアルな知性や叡知は含まれず、当然感情的次元のものは顧みられなかった。叡知は、自己に根差した知性であり、直観と結び付いており、宇宙における我々の根源は何か、人類の危機をどのように受け止めるか、といった大きな問いに答える知性のことである。

「交流」と呼ばれる教育観においては、個々の人間は、理性的合理的で、知的に問題を解決しうる存在と見なされる。教育は、学習者と学習課題との間のダイナミックな相互のプロセスとして捉えられ、そのプロセスの中で学習者は自らの知識を再構成してゆく。この立場の教育では、合理的知性を用いる問題解決学習法が開発され、問題解決のプロセスを導く教授方法が研究された。科学と科学的方法は、個人がより良い生活を自ら創造してゆくために役立つ手段と見なされ、自然科学の方法をもっと広範囲の問題解決に適用しようとするものである。

(3) 変容(Transformation)

「変容」の立場は、基本的には二つの潮流を統合したものである。第一は、一人一人の人間性の成長に対する関心から生まれた Humanistic Education, 第二は、社会変革への関心を中心に据える Human Potential Movement である。1970年代に入ると、教育においては知性から叡知へ、思考から感情へと重点が移行してゆく。学習と直観(直接的知)との繋がり、学習と自己概念、教室における対人関係の形成が重視されるようになった。論理的思考と直観との関わり、心と身体との関わり、知の様々な分野の関わり、自己と他者との関わり、自我と自己との関わり、など様々な関わりが探求され、この関わりに目覚めるとともに、その関わりをより適切なものに変容してゆくことが主要な教育課題となってきた。

「変容」の教育では、ホリスティックな物の見方が強調され、全体の繋がりを通じて個人と世界に変容が生まれるように働きかける。学習者を知的な側面だけではなく、感情的・身体的・美的・精神的・道徳的・社会的な側面も含んだ全体(whole person)として理解することが訴えられた。つまり、「変容」の教育は、人間の生の部分や断片ではなく、生の全体に関わるものである。これを「生の全体性の原理」と呼ぶ(中川1995:41)。学習者と学習課題との関係を認知レベルにおける相互作用として理解するだけではなく、全てのレベルにおける関わりや繋がりとして理解することなのである。

学習者が生の全体性において学習課題と関わる場合に、四段階のレベルが想定され、第一は「個人内レベル」(知性、感情、身体、直観、無意識層などとの繋がりに)、第二は「対人関係レベル」(自己と他者、男性と女性、家族、コミュニティなどとの繋がりに)、第三は「個人外レベル」(知識、情報、文化、文明、科学、技術、社会、制度、政治、経済、多文化間、自然、命、異種間、グローバルな繋がりに)、第四は「超個人レベル」(生と死、神話、セルフ、意識、超越的世界、霊などとの

繋がりに)である。

このように、生の全体の繋がりに基づき、それを通じて個人と世界に変容(transformation)が生まれるように働きかけるのが「変容」の教育である。生のリアリティが繋がりにあるとすれば、伝達と交流の教育は、生を分解し、その断片や表層にのみ関わっていることになる。これに対して、「変容」の教育は、生の全体性を志向するところにその特徴がある。「変容」の教育は、この「繋がり」という原理に加えて、「包み込み」と「釣り合い」という二原理がある。アトミスティックな「伝達」の教育やプログラマティックな「交流」の教育を排除するのではなく、それらを包み込み、その偏りや断片性を補うことで釣り合いを図るものである。

6. ホリスティック教育ビジョン宣言

「変容」の教育は、1988年に John Miller が Holistic Education と名づけた。1991年に Global Alliance Transforming Education (GATE) (ホリスティック教育研究会編 1995:95-110) が発表され、次の10個の原則から成る宣言を GATE 総会において提示した(要約)。

(1) 第1原則 人間性の最優先

教育の主要な目的は、人間の潜在的可能性を最大限に発達することにおく。さらに、人間の理想一調和、平和、協力、心の通いあう地域社会、誠実さ、正義、公平、人の痛みを知ること、理解、愛ーを見直す。

(2) 第2原則 人間一人ひとりの尊重

学習者は一人ひとりかけがえのない、大切な存在であることを認める。全員一律の試験と成績評価のやり方を見直す。今までに蓄積された学習スタイル、複合的理解、学習の心理的な基盤についての膨大な専門知識を幅広く活用する。

(3) 第3原則 経験的学習の重視

教育は経験の所産である。世界がどれほど不思議や驚きに満ちているか、そのきらめきに出会えるように、〈いのち〉の世界にひたる経験を学習者に与える。

(4) 第4原則 ホリスティック教育へのパラダイム転換

教育のプロセスの「全体性」(wholeness)を大切にし、そのために教育制度や教育政策も転換する。

(5) 第5原則 新しい教師の役割

教師の役割をとらえ直し、教師自身の内面的な成長と創造的な目覚めを促す新しい教師教育モデルが必要である。また、学校が真の人間会的出会いの場となることができるように、学校システムは官僚的な管理統制から脱却しなければならない。

(6) 第6原則 選択の自由

学習過程のあらゆる段階で、選ぶに値する選択肢の中から自由に選べる機会が必要である

(7) 第7原則 真に民主的な社会の創造

真に民主的な教育のモデルを生みだし、全ての市民が身の回りの地域社会や地球社会に本当の意味で政治参加していくことができるようにする。

(8) 第8原則 地球市民教育

私たちはみな、気づいていなくても、まちがいなく地球市民である。

(9) 第9原則 共生のためのエコロジー教育

教育という営みは、あらゆる形の生命の中に流れている〈いのち〉に対する深い畏敬の念から始まる。地球生命圏についての理解をうながす教育を求める。この星のすべての存在が支えあっていること、個人の幸せと地球全体の幸せが深いところで一致すること、そして自分たち一人一人が担っている役割と責任の広さと深さ、これらの自覚を促す教育が必要である。

(10) 第10原則 精神性と教育

全ての人は、人間の形をとった聖なる精神的存在であり、その個性を天賦の才や能力、直観や知性を通して表現している。教育は、〈いのち〉との精神的な絆がすこやかに育まれる営みでなければならず、決してそれを絶え間ない点数評価や競争で乱暴に傷つけてはならない。

これらの10原則に基づく第二言語教育の新しい方向性を考察すると、まず、第1・第2・第4・第10原則から、第二言語教育は学習者一人ひとりの独自の潜在的可能性の最大限の発達を援助することに関わり、お互いの独自性と命に対する尊重と畏敬の念を育てることが大切である。そのために、第9原則から、自己及び学習者の人間的成長を促進するファシリテーターの役割を担う第二言語教師は、「教師性発達 (teacher development)」（縫部1988）という概念が要求する新しい役割と専門性を身につけ、教師自らが自己実現に向け努力することが求められる。学習者は、第3・第6原則によって、学習対象と自己の経験との結合と自己の学習に合った学習方法の選択が保障されることが求められる。さらに、第4・第7・第8原則から、自己に対する関心だけではなく、地球という星の上の生物が全て無数の網の目で深くそして精妙に繋がりが合っているという事実を受け止めなければならない。

ホリスティックな立場は、地球や命と調和した、平和で、グローバルな地球社会を生み出していく挑戦であり、そのためにはエコロジカルな感性がなくてはならない。また、ホリスティックな見方は、自己と世界に対する知のあり方を合理的、論理的、言語的な見方

だけではなく、もっと広く、直観や感情、身体、イマジネーションといった、人間の内に秘められ、隠された力にまで光をあてようとしている。

7. 方法の全体性の原理

「変容」の教育観に基づくホリスティック教育の学習指導法にも、方法の「全体性の原理」が働き、繋がりが包み込み・釣り合いというホリスティック教育の三原理に基づくことになる。特定の学習目的に合った方法を採用したり、個々の学習者の学習スタイルを配慮したり、方法間の繋がりが重視したり、技法の固定化を防いだりする柔軟性を強調する。ホリスティック教育は特定の教授法を志向するものではなく、ホリスティックに学習指導することを唱える所謂アプローチなのである (Holistic Approach)。

教育方法に関して、ハックスリー (1986) によれば、A. ハックスリーの関心は、言葉対体験の問題に集中する。人間とは、直接体験の世界と言葉の世界とをもつ存在である。前者の教育を重視したところに、伝統的な教育観とは根本的に異なっている。知覚の訓練、記憶の訓練、神経系統のコントロール、精神の内観の訓練にいたる、言葉によらない教育方法の大切さを提案している。言語化された知性の世界と、心と体に内在する無意識の知性の世界との両方を人間ができるだけ巧みに使うような教育のことである。

直接体験を基本とするホリスティックな学習指導法は、ホール・パーソンに働きかけるものであるが、中川 (1995: 48) は、ホリスティック教育のメソッドを次のように分類している。

- (1) 身体的アプローチ: ムーブメント、ダンス、センサリー・アウェアネス、フォーカシング、リラクゼーション、呼吸法、ヨーガなど
- (2) 感情的アプローチ: ゲシュタルト・セラピー、インナーチャイルドなど
- (3) イメージのアプローチ: ビジュアルイゼーション、イメージワーク、イマジネーション、ファンタジー、アートワーク、ドリームワーク、サイコシンセシス教育、合流教育、シュタイナー教育など
- (4) 思想的アプローチ: ストーリーテリング、生活綴り方、創造的問題解決法、メタファー、論理療法、価値明確化、GDM教授法、ホール・ランゲージなど
- (5) スピリチュアル・アプローチ: アウェアネス、メディテーション、プロセスワークなど
- (6) グループワーク: 協同的学習、フィールドワーク、対話的アプローチ、グループ・エンカウンター、サイコドラマ、交流分析、家族療法、ゲームなど

(7) 総合的アプローチ：サイコシンセシス教育、シュタイナー教育、合流教育、ニューカウンセリング、ドラマ、グローバル・エデュケーションなど

これらのメソッドに見られる共通した特徴は、感情負荷、非言語的・体験的アプローチ、感覚覚醒、カウンセリング的・セラ皮的アプローチの導入などである。従来の第二言語教育では、言語面の強調、言語知識や言語技能獲得、個体外レベルに重点を置いていたのに対して、個体内レベルへの働きかけ、内層・意識性開発、感情の変容、思考の変容、身体の浄化などが重視され、表層（知性）と内層（感情）の統合を目指す合流的方法（縫部 1991）が導入される。さらに、個人を超えたグローバルでエコロジカルな問題に対しても積極的な関心を持っている。個人と世界、自己と社会、自己と自然などとの繋がりに焦点を当て、個人の変容を通じて問題の解決に取り組むことが目指される。

なお、これらのメソッドが成功するためには、自己成長と自他の関係を阻害する要因を解除する条件の整備が必須となる。つまり、「場」という心理的環境の整備（教室経営）ということである。

8. 結 語

本論では、ミラー（1995）にしたがって、伝達・交流・変容の三つの教育観を取り上げ、第二言語教育の観点から論述した。これらの教育観は、三つの哲学・世界観—アトミズム(A)・プラグマティズム(P)・ホーリズム(H)—に基づいている。本論では、ホーリズムに基づく「変容」の教育観に重点を置き、ホリスティック第二言語アプローチの基本原則について考察した。原理として、繋がり・抱え込み・釣り合いの三つが挙げられる。この原理から、(H)に基づく「変容」の教育観においては、(A)に基づく「伝達」の教育も、(P)による「交流」の教育も排除せず、取り込んでゆく（抱え込みの原理）。(H)を基本として、(A)も(P)も関わりがあり、繋がっているものとする（繋がり（H）の原理）。また、(A)か(P)に偏ったり、(A)か(P)を一方又は両方を排除するのではなく、(H)を基本として、(A)と(P)も関わり・繋がりを持ったまま、全体としてバランスを取っているのである（釣り合いの原理）。

ところで、この(H)の哲学・世界観は、A. ハックスリーの「永遠の哲学」にその端を発する。それによると、宇宙は一つのみをもった全体であり、その中では全ての存在が目に見えない統一性・全体性によって繋がっている。このような関係性・繋がりを重視する立場が「変容」の教育（ホリスティック教育）なのである。この教育観においては、西洋社会

が重視してきた「人間」中心的発想から、植物・動物・文化・科学・政治・経済・平和など、世界中の諸問題との繋がりを捉えるといったグローバルな発想への転換が見られる。また、永遠の哲学は、実在/実体（リアリティ）との合一知を強調するが、そのリアリティの特質として、本論では、主体性・独自性・創造性・全体性・社会性の5つを挙げた。この根源的自己の諸側面を感知することが合一知ということである。

さて、ホリスティック教育の10原則（宣言）が発表されたのは1991年のことであるが、この宣言の発表に先立ち、Miller(1988)は、ホリスティック教育の理念、目的、内容、方法を提案した。教育方法についても、方法の「全体性の原理」が貫徹され、学習者をホール・パーソンとして捉え、言語的側面に対して非言語的側面、知的な側面に対して非知的な側面、これらに対立的に捉える代わりに、全体的・調和的に捉える。人間は、言葉の世界と体験の世界をもつ存在である。後者の言葉によらない直接体験を得させる認知と情意の統合的メソッドにその独自性が見られる。

参考文献

1. 伊東博「新訂・カウンセリング」誠信書房、1968年。
2. 中川吉晴「ホリスティック教育の可能性」ホリスティック教育研究会編（1995：40-53）。
3. 成田成寿編著「A. Huxley」研究社、1967年。
4. 縫部義憲「ソ連の外国語教育の教授原理」『中国地区英語教育学会研究紀要』1978年、第8巻、69-72。
5. _____ 「日本語教員養成カリキュラムのシステム化」『広島大学教育学部紀要』1988年、第2部、第37号、167-175。
6. _____ 『日本語教育学入門』創拓社、1991年。
7. ハックスリー、A. 著片桐ユズル訳『島』人文書院、1980年。
8. _____ 著中村保男訳『永遠の哲学』平河出版社、1985、1995年。
9. _____ 著横山貞子訳『ハックスリーの教育論』人文書院、1986年。
10. ホイットモア、D. 著手塚郁恵訳『喜びの教育サイコシンセシス教育入門』春秋社、1990年。
11. ホリスティック教育研究会編『ホリスティック教育入門』柏樹社、1995年。
12. ミラー、J. P. 著吉田敦彦訳『ホリスティック教育のちのつながりを求めて』春秋社、1995年。
13. 吉田敦彦「ホリスティック教育の基本的観点」ホリスティック教育研究会編（1995：28-39）。