

ホーリズムの視点に立った授業開発

— 課題解決のための協同的・表現的・創造的な学びを通して —

下田好行*

ホリスティック教育は高次な自己との垂直的なつながりと自己変容を強調するあまり、学校の現実の授業では適用できないものとなっている。つながろうとする意識はかえってつながらない結果になってしまう。そこで、ホリスティックの源流であるスマッツのホーリズムの考え方を検討した。スマッツのホーリズムは、全体は部分の総和以上の力を持ち、その創造性の力を強調した。ここからホーリズムの立場に立った授業開発の視点を導き出した。それは「授業の目標設定におけるホーリズム性」「全体性を見せること」「協同的な学習によるコミュニケーションの促進」「思考と表現の一体性」「知識の組み換えと創造性」であった。こうした視点に基づき「課題解決のための協同的・表現的・創造的な学び」の枠組みを作成した。課題解決のテーマは「児童生徒がやがて社会で遭遇する課題」とした。このテーマをチームで絞り込み、調べ、その成果を表現する創造的な学習を行う。成果物をチームで作成する中で知識・情報を収集し、熟考・評価し、表現し、コミュニケーションすることを学ぶ。この枠組みに基づき行った授業実践を解釈すると、児童生徒は知識を道具として使用し、表現し、コミュニケーションすることができた。また、児童生徒の学習意欲も高まったことを確認できた。やみくもにつながりを強調し、自己変容を目的とする学習よりも、協同で課題を解決する創造的な学びのほうが、現実世界の全体性をそのまま再現する。

キーワード：ホーリズム　ホリスティック教育　課題解決　協同的・表現的・創造的な学び

はじめに

かつて TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）2007で、日本の生徒は「数学を勉強すると日常生活に役立つ」という意識が国際的に見て低いことが報告された。⁽¹⁾ これは学校の学びが現実世界とつながっていないことを物語る。日本の学校は教師主導型の一斉授業で、教科書をなぞるような授業がまだ多い。そこでは、断片的な知識の詰め込みと授業のパターン化による、児童生徒の学習意欲の喪失が懸念される。こうした課題を解決するためさまざまな授業研究の取り組みがなされている。ホリスティック教育（Holistic Education）もその一つである。ホリスティック教育は、児童生徒の内面とのつながりをつけ、自己変容をめざす教育である。代表的な研究者として J.P. ミラー

（John. P. Miller）がいる。しかし、こうしたホリスティック教育は、自己の内面との垂直的なつながりと自己変容を強調するあまり、学校現場の実際の授業では実施することが難しいものになっていないだろうか。そこで、この研究では、ホリスティック教育の流れを整理し、授業開発の新たな視点を導き出そうと試みる。方法としては、ホリスティックの源流である J.C. スマッツ（Jan Christian Smuts）のホーリズム（holism）の概念を検討し、そこからホーリズムの立場に立った授業開発の視点を新たに導きだし、学習の枠組みを作成することにする。また、実際に行った授業実践から、ホーリズムの視点に立った授業開発の適用可能性を解釈することにする。

*しもだ よしゆき 東洋大学文学部教育学科

1 ホーリズムの検討

(1) ホリスティック教育

1) J.P. ミラーのホリスティック教育

ホリスティックは、ホーリズム (holism) 的なという意味である。ホーリズムは、スマッツが『ホーリズムと進化 (Holism and Evolution)』(1926) のなかで使用したのを契機としている。教育ではミラーが「ホリスティック教育」として使い始めた。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。ミラーはホリスティック教育を、「かかわり (relationship)」に焦点をあてた教育であると捉えていた。⁽²⁾ しかし、次なる著作”The Holistic Teacher”(1993) 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。⁽³⁾

ホリスティック教育は、つながり (connections) を探求し深めていくものである。それは分断や分割から離れ、つながりへと向かおうとする試みである。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、思考と直観とのつながり、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 (self) と自己 (Self) とのつながり、である。ホリスティック教育では、学習者はこれらのつながりを探し求め、つながりに目覚め、つながりを適切に変容していくために必要な技能を得る。

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とも言える。⁽⁴⁾ 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)」があり、「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」の二項対立を超え、包括するものであるとしている。ミラーのホリスティック教育では、この「トランスフォーメーション」における自己の変容が強調されている。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。この高次の自己に触れることが自己変容であるとしている。

2) 日本におけるホリスティック教育論の展開

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。⁽⁵⁾ 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。一方、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学」を構想している。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。⁽⁶⁾ このように中川吉晴のホリスティック教育は、人間の「変容」(transformation) を目的としている。そのための方法として、心理療法や霊性修行 (spiritual practices) も取り入れるとしている。これらの日本ホリスティック教育の定義は、いずれも「つながり」の視点からホリスティック教育を捉えている。ミラーの「つながり」の理論にそうものである。これは言わば垂直的な縦のつながりであると言えよう。

3) 合流教育

ここではホリスティックの授業実践を見ていく。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注目された「合流教育」を取りあげる。合流教育 (Confluent Education) は G.I. ブラウン (George Isaac Brown) によって開発された学習指導法である。ゲシュタルト療法の流れも受け継いでいる。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。合流教育とは次のように説明されている。⁽⁷⁾

合流教育とは、互いに利になるように思考と感情を結合することである。思考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、これら二つの領域を境界がなくなるまで統合し、生徒の側では、ホリスティックに一体となる振る舞いとして現れるようになる。

日本での合流教育は河津雄介によって研究されている。河津は合流教育を人格の構造 (表層・中間層・内層) で説明する。⁽⁸⁾ 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の感じ方、考え方、欲求パターンである。合流教育では、表層機能と内層機能を中間層で合流させる学習活動を設定する。このために合流教育では、人間の五感、イメージを働かせる活動を行う。このイメージは、自分がそのものになりきってイメージするものである。これを合流教育では「ファンタジー」と呼ぶ。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」の授業がある。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52年10月、山口県都濃郡にある山間部の小学校で5・6年の複式学級（男子7名、女子3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」であった。⁽⁹⁾ 児童は4分間のファンタジーを行う。電流とはどんなものものなのか。自分のなかでイメージを広げる。それを絵に描く。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ごい早さで走る」と説明した。河津は、「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」と問う。一人の児童は「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である。ここに人格に外層と内層のつながりを図る考え方が見てとれる。認知的領域と感性的領域、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、垂直的な縦のつながりであると言えよう。

(2) ホーリズム

1) J.C. スマッツのホーリズム

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。スマッツが『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、「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の部分の総和以上のものである。」という考え方である。⁽¹⁰⁾ スマッツはこのホーリズムを進歩、発展するもの、創造的なものとして語る。⁽¹¹⁾

全体はそれゆえ、科学が機械論的仮説で当然としている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ものである。この全体は内的な構造、機能または特性を持つ合成物である。そして、この全体をまとめあげる内的要素は、単なる機械的な寄せ集めあるいは総和を変化させ、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、この創造的な全体性の概念でもって、原子と物質学構造、細胞と有機体、人間の心と人格性、宇宙の進化を説明する。⁽¹²⁾ ホリスティック教育とホーリズムの対比でポイントとなるのは、人間とその心をどのように捉えるかについてである。スマッツは、心を次のように説明する。⁽¹³⁾

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、肉体を離れた心、心のない肉体という概念は意味のないものである。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。心と肉体との関係を記述するには、「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、要素還元主義的な枠組み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、新たに人格性学 (Personology) という学問領域を提唱した。⁽¹⁴⁾

スマッツは心を全体として見ている。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。⁽¹⁵⁾

純粹な個人主義は、間違った抽象である。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。概念上の経験に関する個人の能力は、主に言葉という社会的道具を使用することによって生じる。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。

このようにスマッツは個人は抽象という虚構であり、個人は社会において、他者を認めることによってのみ、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。

2) 創造・発展のホーリズム

スマッツのホーリズムは、全体は部分の総和以上の力を持ち、創造、発展するものであることを強調した。一方、ホリスティック教育は、○と○とのつながりをつけることによって自己が変容する力を得ようとするものであった。自己の変容は、自我と根源的な自己 (Self) とのつながりによって得られる。ゆえにホリスティック教育では、聖的 (holly) なつながりを志向するようになる。これは言わば垂直的な縦のつながりである。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になってしまっている。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。心とのつながりの強調は、つながろうとする意識をあおり、かえってつながらなくなってしまう。人間は意図すればするほど欲求が拡大し、感情や妄想によって内面が乱れてしまう。すると、感性や直観がでてこなくなってしまう。

しかし、スマッツのホーリズムでは、○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る発想はない。心の捉え方も、肉体と心は独立した実在ではないとする。肉体と心は「相互作用」ではなく、「浸潤作用」「内的作用」によって説明されている。それは肉体と心は一つであることと物語る。すなわち全体性という視点ではひとつなのがある。ここにスマッツのホーリズムの特質があるように考えられる。

また、スマッツのホーリズムは、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。ゆえにスマッ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。

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、スマッツは、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。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って、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。このように、ホーリズムの考え方には境界というものが存在しない。すべてはホーリズムという視点では一つなのである。この研究ではこのような視点に基づき、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すことにする。

2 知識基盤社会とホーリズム

(1) グローバリゼーションと知識基盤社会

現代社会の特徴として、グローバリゼーションと技術革新をあげることができる。自由貿易は人・物・金の移動を可能にし、ソビエト連邦の崩壊後、東側諸国のマーケットは解放され、世界市場は拡大した。こうして世界は競争社会に突入する。競争社会では、主体的に社会に参画し、自己責任を果たす自律した人間が求められてくる。また、技術革新は、世界の労働市場に変化をもたらした。かつては製造業に携わる人が多かったが現在は減少傾向にある。単純な作業や労働は機械やコンピュータに取って代わられたからである。反対に知的な専門的技術者の労働市場が拡大している。専門的な知識・技術を活かし、新たな価値を生み出していく仕事の市場である。このような世界の労働市場の変化に伴い、人間にとって必要な

知のあり方も変化していくと考えられる。現在は知識基盤社会であると言われている。これは知識が社会・経済の発展を駆動する基本的な要素となる社会であることを意味する。

知識基盤社会は知識・情報の量が膨大である。コンピュータの発明により、知識・情報の伝達速度も速い。こうした状況下では、知識・情報はすぐに陳腐化する。新しい知識・情報が生まれ、日々修正・更新されていく。しかも誤った知識・情報も氾濫している。人々は多大な情報の前で何を選択すればよいか迷っている。こうした知識基盤社会においては、もはや知識は絶対的な価値を持たない。インターネットや図書館等で調べられるからである。むしろ、知識・情報を組み換え、新たな価値を生み出していく、知恵を創造する能力が求められてくる。こうした能力はジェネラリストには必要な能力である。現在はスペシャリストの時代とも言える。あらゆる職業、学問が専門分化している。しかし、新たな時代を創造するには、部分と部分をつなぎ、全体を見通す視点が必要である。ジェネラリストの発想が必要なのである。

(2) 知識基盤社会とキー・コンピテンシー

OECD（経済協力開発機構）は、知識基盤社会を生きるために必要な能力として「キー・コンピテンシー（Key Competencies；鍵となる能力）」を定義した。これは子どもたちの個人の幸福と社会の持続的発展を意図しているものである。定義は次のようである。⁽¹⁶⁾

① 相互作用的に道具を用いる（using tools interactively）

A 言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる、B 識や情報を相互作用的に用いる、C 技術を相互作用的に用いる

② 異質な集団で交流する（interacting in heterogeneous groups）

A 他人といい関係を作る、B 協力する、C 争いを処理し、解決する

③ 自律的に活動する（acting autonomously）

A 大きな展望のなかで活動する、B 人生計画や個人的なプロジェクトを設計し実行する、C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する。

「相互作用的に道具を用いる」は、知識・情報を獲得することが目的ではなく、知識・情報は道

具として使用されること、つまり、人との相互作用、コミュニケーションの中で使用する能力である。また、「異質な集団で交流する」は、価値観や考え方が違う人間同士がコミュニケーションし、主体的に社会に参画する能力である。さらに、「自律的に活動する」は、全体的な視点から物事を考え行動し、自律と自己責任を果たす能力である。このようにキー・コンピテンシーでは、全体的な視野から能力が定義されている。⁽¹⁷⁾

要するに DeSeCo によって採択されたコンピテンシスの基礎となるモデルは、包括的（ホリスティック）で動的なものである。社会心理的に求められ、高い実行力と効果的な行動を可能にする複雑なシステムとつながっている。

ここからもキー・コンピテンシーがホーリズムな視点でできていることを確認できる。

キー・コンピテンシーは OECD の PISA 調査の基礎となるものである。「①相互作用的に道具を用いる」のなかの「A 言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる能力」は、PISA 調査で言えば「読解力」と「数学的リテラシー」に相当する。また「B 知識や情報を相互作用的に用いる能力」は、PISA 調査の「科学的リテラシー」に相当する。PISA 調査は知識・技能を実生活に活用する力を測定している。今教育界ではこの「活用」をめぐる議論が展開されている。「活用」を「応用」と捉えるか「表現・コミュニケーション」と捉えるかである。PISA 調査では次のように考える。

PISA 調査の作問は「知識領域（Knowledge domain）」「関係する能力（Competencies involved）」「状況文脈（Context and situation）」の観点から作られている。⁽¹⁸⁾ この「状況文脈」の考え方が「活用」となる。児童生徒の文脈に即して問題を作成する。この考え方は既に得た知識を現実の課題解決場面で適用するという考え方である。また、「関係する能力」の考え方も「活用」となる。例えば PISA 型読解力では「情報へのアクセス・取り出し（Access and retrieve）」「テキストの統合・解釈（Integrate and interpret）」「テキストの熟考・評価（Reflect and evaluate）」という「関係する能力」で作問されている。⁽¹⁹⁾ このうち「熟考・評価」は全体的な視点でよく考えたことを表現することである。調査では必然的に記述式問題となる。日常現実社会では、言葉による

表現と他とのコミュニケーションとなる。このように PISA 型読解力では、読解力は読解力・表現力となっている。熟考・評価したことを表現し、コミュニケーションの中で使用していくことが「活用」となる。このように PISA 型リテラシーは、知識や技能を断片的なものとは捉えず、日常現実社会のコミュニケーション場面で使用するものとしている。このようにキー・コンピテンシーは全体性の視点から定義されている。ここにはホーリズムの視点が垣間見られる。そこでこの研究では、このキー・コンピテンシーと PISA 型リテラシーの考え方も参考としながら、授業開発におけるホーリズムの視点を導き出すことにする。

3 ホーリズムの視点に立った授業開発の枠組み

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。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。筆者は「部分から全体を意識すること」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」それ自体が「全体」であり、それを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、今行っている学習が現実の世界(全体)そのものであることを意識することが重要であると考え。個人の思考もホーリズムの視点に立てば、メタ的で思慮深いものとなる。個人の無限の創造性を引き出すことができる。そこで、ホーリズムの視点に立った授業開発の枠組みを作成することにする。

(1) 授業開発におけるホーリズムな視点

1) 授業の目標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っている。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「こうあって欲しい」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、クラスには多数の児童生徒がいる。すべての児童生徒に共通するねらいを設定できるとは言い難い。それでは授業の計画は必要ないのかという問いが生まれる。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ってしまうからである。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。そこで、授業のねらいを全体的に捉えることにした。ねらいの到達も個々の児童生徒によって違うとした。ねらいは、キー・コンピテンシーの能力を使用することにした。このねらいを追求するなかで、学習指導要領の内容にも触れるとした。

2) 全体性を見せること

ホーリズムは部分よりも全体性を意識する。学校で扱う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。しかし、体系化という細分化の作業は、全体性を分断してしまう。断片的な知識からは全体性が見えなくなってしまう。現実の世界を意識できない学習は、今学んでいることの意味を喪失させてしまう。そうすると児童生徒の学習意欲は低下し、授業も生き生きとしたものではなくなってしまふ。授業で扱う知識が現実世界という全体を意識するためには、現実世界に生きる児童生徒の文脈に入った素材を教材とする必要がある。授業においても、授業を現実世界そのものにしてしまふ必要がある。学習内容や授業をホーリズムの視点から構築することが重要である。

3) 協同的な学習によるコミュニケーションの促進

個人は他者との関わりにおいて自分を意識する。このホーリズムの視点に立つと、学びには他者があってはじめて成立することになる。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。このコミュニケーションという全体性を通して知識が獲得される。このコミュニケーションがなければ、知識は生きたものにならない。そこで、コミュニケーションを学習の中に組み込む必要がでてくる。そのためには協同的な学習が効果的であると

考える。この協同的な学びの中で、現実世界と同じようなコミュニケーションを体験することができる。ここから児童生徒は知識を道具として使用し、表現し、コミュニケーションすることを学ぶ。キー・コンピテンシーの「異質な集団で交流する」も育成できると考えた。

4) 思考と表現の一体性

「熟考・評価」とは、PISA 型読解力の「関係する能力」として使用された言葉である。これは全体的な視点から思慮深く考え、その考えを表現することである。ここでは思考とその表現が一つのものとして考えられている。人間は言葉によって思考し表現する。また、この表現によっ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領域として取り扱う。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も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一体として捉え、一つのものとして学習の中に組み込むことにした。知識を道具として使用するキー・コンピテンシーの考え方も取り入れた。

5) 知識の組み替えと創造性

知識基盤社会では、知識はすぐに陳腐化してしまう。しかし、人間は知識を組み替えて、新たな知恵・知識を生み出すことができる。この創造的な営みがホーリズムである。この創造性は人間の内面に潜在意識として沈んでいる。暗黙知と言ってもよいものである。この暗黙知を引き出し、顕在化していく営みがホーリズムである。

(2) 課題解決のための協同的・表現的・創造的な学び

人間は生きていく中でさまざまな課題に出会う。知識・情報を収集し、熟考・評価し、表現し、コミュニケーションの中で使用していく。こうして人間は知識を組み替え、新たな知恵・知識を創造していく。このような能力を育成するためには、授業を表現・コミュニケーションが図れるものに構成し直す必要がある。そこで「課題解決のための協同的・表現的・創造的な学び」を構想した。この学習では児童生徒はチームに分かれ、独自のテーマを設定し、課題解決のための調べる活動を行っていく。テーマは「児童生徒がやがて社会で遭遇する課題」とした。これが全体の課題である。チームではこのテーマをさらに絞り込み

チーム独自のテーマを設定していく。このことによって児童生徒はテーマを自己の状況文脈に即したものとしていく。知識は日常現実社会と重なり、児童生徒は社会という全体性に参加していく意識を得ることができる。また、調べる方法は図書資料、インターネット、新聞が想定される。さらに、調べた成果はグループごとにプレゼンテーションする。プレゼンテーションの資料も作成し、その内容は他者が理解しやすいような構成とする。児童生徒はこうした協同的な学びのプロセスにおいて、知識を道具として使用し、表現し、コミュニケーションすることを学ぶ。授業のねらいもホーリズムの視点から、緩やかに設定していく。ここではキー・コンピテンシーを使用することにする。

1) 課題解決という創造的な学び

この学習では課題を解決するために調べ、調べた知識・情報を全体性の視点から思考し、意志決定し、新たな知識に組み換える。そうして得られた知識を一つの表現物として作成し、それを使って表現する。さらに、その知恵をめぐって他者とコミュニケーションする。こうしたプロセスは創造的な営みである。そもそも課題を解決すること自体が創造的な営みである。知識基盤社会では既存の知識はすぐに陳腐化する。この知識を組み替えて新しい知識を創造することがホーリズムの視点である。

2) 児童生徒の状況文脈に即した発想

学習において全体性を見せるためには、現実世界に生きる児童生徒の状況文脈に即した教材を開発することが必要である。児童生徒の状況文脈に即した課題とは、児童生徒がやがて社会で遭遇する課題である。内閣府の消費者ポータルサイトには次のような課題が教材化されている。⁽²⁰⁾

ケータイ問題、食事バランス、食品安全、契約、約束（悪質商法）、メディアリテラシー、法教育、健康食品や外国製医薬品、食品安全確保（BSE 対策、遺伝子組み換え）、農薬やウイルス、多重債務者発生予防、振り込め詐欺、ローン、ネット通販・ネットオークション、消費者金融トラブル、インターネット時代の著作権

この他にも次のような課題を筆者は想定した。人生設計とお金／職業選択とお金一定年と生涯賃金／介護にかかる費用／医療、介護保険の仕組み／年金の仕組みともらえる金額／出産・育児と子育て／塾・高校・大学進学費用／給料

(所得)と税金/マイホームの建築費用とローン/結婚式の費用

児童生徒はこれらの課題を解決することによって、全体としての社会を認識し、社会に参加していく意識を獲得していくであろう。市民性を育成するテーマであるとも言えよう。

4 課題解決のための協同的・表現的・創造的な学びの実際

(1) 日本の社会保障制度の課題を調べる学習

筆者は「課題解決のための協同的・表現的・創造的な学び」の枠組みを開発した。この枠組みに基づき、授業を金谷佳奈子教諭(藤岡市立東中学校)が行った。⁽²¹⁾授業実践は2009年9月29日から2010年2月1日にわたり、3年6組(男子17名、女子18名、計35名)で行った。筆者は2月1日と2回にわたり授業を参観し、調査を行った。この授業は総合的な学習の時間(8時間)と国語(2時間)の計10時間で行った。学習の流れは、「1;課題解決のテーマを決定する。(2時間)、2;課題解決のために調べる活動を行う。(3時間)、3;調べた成果のまとめとプレゼンテーションの資料を作成する。(2時間)、4;プレゼンテーション(2時間)、プレゼンテーション後、藤岡市役所の子ども課の指導主事A氏を交えて話し合う。5;よりよき市民社会を作るための話し合い(1時間)各チームで調べた日本の社会保障制度の課題について、藤岡市役所税務課の担当職員B氏を交えて話し合う。チームで、絞り込まれたテーマと調べた内容は次の通りであった。

- ・国民年金について;内容・加入手続き・給付額など
- ・生活扶助について;生活保護の対象、もらえる金額など
- ・教育扶助について;歴史・対象者・給付額など
- ・後期高齢者医療制度と介護保険について;内容・加入方法など
- ・雇用・失業保険について;リストラされたら場合の保険適用など
- ・奨学金制度について、藤岡市と群馬県の場合、他の奨学金など

(2) 授業実践の解釈

あるチームでは、プレゼンテーションの方法を

話し合った。掲示資料の形式、表の書き方、印象に残る発表方法の工夫など、コミュニケーションの促進と深まりを確認できた。また、プレゼンテーション後、ゲストの藤岡市役所子ども課指導主事A氏から生徒に「藤岡市は市の予算の16%を教育にあてている理由は何か」という質問があった。生徒は「しっかりとした知識を身につけた大人になって欲しいからだ」「生活に困らないようになってほしいからだ」と答えた。さらに、話し合いでは「社会保障制度がなくなったらどうなるか」という問いも出され、「税金がなくなったら生存権が脅かされる」「日本は外国と比べて扶助が少ない。税金が少ないのだからしかたがないのかもしれない」という意見が交わされた。ここからは生徒が知識を道具として使用し、表現し、コミュニケーションしている姿を確認することができた。ある生徒は授業後の感想を次のように書いた。

社会保障制度を調べてみて、正直、まだ中学生の私には全然関係のないことで、遠い将来のことだと思っていたけれど、社会保障制度は教育や生活のことなど、来年3月に卒業する私にとっても必要なことだと気づいた。(中略)藤岡市のお金の使い方を見てみると、私たち子どもへの支払いが多いことにビックリした。それだけ期待を背負っているのだから、私は県や国に貢献できる大人になろうと思うし、ならなければいけないのかなと実感した。(F子)

ここからは生徒が社会の存在をあらためて実感したことを確認できた。社会参加の意識も確認できた。自分が生きる社会という全体性を実感できたことは、ホーリズムな視点に立ったということができよう。また、次のような感想もあった。

私たちの班は健康保険について調べました。インターネットを使ったり市立図書館に行って資料を調べ、たくさんを知ることができました。それをもとに班での話し合いもうまくいったと思います。発表もみんなで協力してできました。(N子)

ここからは課題解決という創造的な行為の充実感、協同的な学習によってコミュニケーションが促進された充実感も確認することができた。

このことは質問紙調査からも明らかとなった。質問紙調査は、授業実践の前(2009.9.29)と後(2009.12.17)で行った。質問紙は日文化学習意欲診断検査(FIGHT)⁽²²⁾を参考に、キー・コン

ピテンシーの内容を反映するように作成した。質問紙は48項目（5件法）であった。分析対象者2回の調査に回答した30名（男子14名、女子16名）になった。授業実践前のデータを使い信頼性分析を行った。その結果、「表現・コミュニケーション」の6項目（ $\alpha = .76$ ）、「知識・情報の道具的利用」の3項目（ $\alpha = .59$ ）、「主体性」の6項目（ $\alpha = .62$ ）、「興味」の6項目（ $\alpha = 8.8$ ）、「価値観」の5項目（ $\alpha = 8.6$ ）、「人間関係能力」の5項目（ $\alpha = 7.6$ ）、「自律性」の4項目（ $\alpha = .70$ ）、「自己効力感」の2項目（ $\gamma = 7.0$ ）において信頼性を得た。この信頼性分析で得られた項目の平均得点を授業実践前と実践後で比較しt検定を行った。その結果、「表現・コミュニケーション（t(27) = 2.92, p < .01）」、「知識・情報の道具的利用（t(29) = 2.64, < .05）」、「興味（t(28) = 2.53, < .05）」、「価値観（t(28) = 2.39 < .05）」、「人間関係能力（t(29) = 2.24 < .05）」、「自律性（t(28) = 4.44 < .01）」の平均得点が授業実践後のほうが有意に高いことが分かった。⁽²³⁾

この結果から、「課題解決のための表現的・協同的・創造的な学び」では、生徒の学びとしての表現性を保障し、コミュニケーションが促進されていたことを確認できた。このコミュニケーションは、生徒相互の人間関係を密にし、生徒の学習への興味も押しあげた。また、課題解決という創造的な行為も生徒の学習への興味を押しあげた。

授業実践に関する聞き取り調査も(2011.10.23)行った。金谷教諭は次のように語った。

グループが少人数だったので、生徒は自分の考えを大事にてもらえたようだ。生徒は分担して自分のやるべきことをしあげていった。そこには充実感があったようだ。授業を担当した自分自身もやりがいを感じられた授業だった。

ここからは授業者自身がより創造的で生き生きとしたものになった。授業者が生き生きすれば、授業も活性化していくものと考えられよう。

おわりに

ホリスティック教育は、高次な自己との垂直的なつながりとその結果の自己変容を強調するあまり、学校の現実の授業では適用できないものとなっている。つながろうとする意識はかえってつながらない結果になってしまうからである。そこで、ホリスティックの源流であるスマッツのホー

リズムの考え方を検討した。スマッツのホーリズムは、全体は部分の総和以上の力を持ち、その創造性の力を強調した。そこで、このホーリズムの立場に立った授業開発の視点を導き出した。知識基盤社会に必要な能力である OECD のキー・コンピテンシーも参考にしながら授業開発におけるホーリズムな視点を導き出した。それは、「授業の目標設定におけるホーリズム性」「全体性を見せること」「協同的な学習によるコミュニケーションの促進」「思考と表現の一体性」「知識の組み換えと創造性」であった。こうした視点に基づき「課題解決のための協同的・表現的・創造的な学び」の枠組みを作成した。課題解決のテーマは「児童生徒がやがて社会で遭遇する課題」とした。このテーマをチームで絞り込み、調べ、その成果を表現する創造的な学習を行う。この成果物をチームで作成する中で知識・情報を収集し、熟考・評価し、表現し、コミュニケーションすることを学ぶ。この枠組みに基づき実際に授業実践も行った。その結果、児童生徒は知識を道具として使用し、表現し、コミュニケーションすることができた。また、児童生徒の学習意欲も高まった。これは学習の中に課題解決とその表現という創造性、コミュニケーションを促進する協同的な活動を組み込んだことによる。高次な自己と垂直的につながり、自己の変容を目的とするよりも、課題解決を協同で行う創造的な学びのほうが、現実世界の全体性をそのまま再現できる。児童生徒の学習に対する前向きな意欲も、このホーリズムの視点から生まれたと解釈できた。

註

- (1) 日本の生徒は日常生活に役立っていると肯定的に答えた生徒が71%で国際平均値の90%を下回っている。『国際数学・理科教育動向調査2007年国際調査結果報告（概要）』、P.11、<http://www.nier.go.jp/timss/2007/gaiyou2007.pdf>、2011.10.24. 検索
- (2) Miller.J.P.(1988), *The Holistic Curriculum*, OISE Press; The Ontario Institute for Studies in Education, p.3
- (3) Miller.J.P..(1993), *The Holistic Teacher*, OISE Press; The Ontario Institute for Studies in Education, p.p.14-15
- (4) Ibid., p.p.6-19
- (5) 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、1999、p.15
- (6) 中川吉晴『ホリスティック臨床教育学』せせらぎ出版、2005年、p.p.20-21
- (7) Brown.G.I.;Yeomans.T.; Grizzard.L, (1975), *The Live Classroom. -Innovation through Confluent Education and Gestalt-*, Penguin Books,p.3
- (8) 河津雄介『合流教育—その考え方と実際』学事出版、昭和57年、p.194
- (9) 前掲書、p.p.96-106
- (10) Smuts.J.C., (1926), *Holism and Evolution*, Macmillan and Co., p.103
- (11) Ibid., p.p.103-104
- (12) Ibid.,, p.107
- (13) Ibid., p.261
- (14) Ibid., p.262
- (15) Ibid., p.225
- (16) Rychen.D.S.;Salgank.L.H.(2003), *Key Competencies-for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrfe & Huber, p.p.85-107
- (17) Ibid., p.46
- (18) 国立教育政策研究所 (2010) OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2009年調査報告書『生きるための知識と技能4』明石書店、p.p.14-15
- (19) OECD (2009) PISA2009 Assessment Framework KEY COMPETENCIES IN READING, MATHEMATICS AND SCIENCE, OECD, p.35
- (20) 内閣府「消費者教育ポータルサイト」、<http://www.consumer.go.jp/portal/index.html>、2011.10.22検索
- (21) 金谷佳奈子 (2010)「調べ学習を通して市民性を育成する学習」『「キー・コンピテンシー」に基づく学習指導法のモデル開発に関する研究』平成21年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書、国立教育政策研究所、p.p.161-168
- (22) 松原達哉・橘川真彦・犬塚文雄 (1985) 日文化式学習意欲診断検査 (FIGHT) 日本文化科学社、1985、質問紙はこれを筆者が改良して作成した。
- (23) 佐藤史緒 (2010)「状況文脈に即した教材・授業開発の意義」(21) の文献、p.p.597-599

*本研究は科学研究費補助金基盤研究C「ホリスティックな立場からの教材・授業開発に関する研究」(平成23-25年度)の助成に基づくものである。