



既存の教育諸学説へのホリスティック教育研究の寄与：ジョン・ミラ-理論の創造的継承のために

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-08-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 敦彦 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10466/00017005">http://hdl.handle.net/10466/00017005</a>

# 既存の教育学諸説へのホリスティック教育研究の寄与

——ジョン・ミラー理論の創造的継承のために——

吉田敦彦(大阪女子大学)

本稿では、「ホリスティック教育研究」が「一人よがり」なものではなく、広く公的な信頼を得るものになっていくためには、国際的な先行研究をどのように意義づけ、そこから何をこそ学びながら、私たち自身の日本のホリスティック教育研究を進めていくべきなのか、を考えてみたい。主としてジョン・ミラー氏の研究を取り上げ、日本の教育研究が学ぶべき彼の論の可能性の核心はどこにあるのか、それをどのように踏まえ、さらにそれを発展的創造的に継承するために、私たちはどのような「ホリスティック教育研究」をすすめていくべきなのか、その一つの方向性を見いだしたいと考える。

## 序 「ホリスティック」という外来語を共有する意義

もちろんのこと、「ホリスティック教育研究」は、輸入学問の枠にとどまるものではない。混迷する日本の教育状況を打開する一助たりえようとするものである。同時に、日本に狭く閉じられた範囲で、日本独自のものを構想するためだけのものであるならば、「ホリスティック」などというカタカナ言葉の形容詞を冠する必要はない。

「ホリスティックな教育」は、たとえば「いのちを活かす教育」や「つながりを深める教育」、あるいは「全人的・総合的な教育」というような自文化の言葉で、ある程度までその意味内容を表現することができる。輸入された外来の言葉よりも、この文化の中で生きる私たち自身が慣れ親しんだ言葉の方が、ふさわしい場合が多いであろう。はたして、「ホリスティック」の方がふさわしい場合というのが、あるのだろうか。あえて「ホリスティック」という耳慣れないカタカナ言葉をこの国で用いる理由は、どこにあるのだろうか。

実際、その理由を痛感するからこそ、このカタカナ言葉を用いてきた。例示したような日本語の表記では汲み尽くせない何かがあり、今日の日本の教育をよりよりのものにしていく営みに貢献するために、他のコンセプトではできない、「ホリスティック」ならばこそできる、独自の意義があるからこそ、用いてきたのである。

では、この言葉に特有の意義は、どこにあるのか。さしあたり重要なのは、これまでも折りに触れて述べてきたように、次の三点である。

1) 近代の行き詰まりとしての現代の問題は、従来の西欧近代的な「ものの見方考え方」「発想の枠組み(パラダイム)」の枠内では解決できず、それに対する代案となるようなパラダイムが求められている。「ホリスティック」という言葉は、70年代80年代以降、主として「パラダイム」という用語への形容詞として使用されてきた。現代の問題を、このパラダイムのレベルで根本的に捉え返し、新たな方向を見いだしていこうとするとき、私たちの思考や発想は、諸々の言葉によって枠づけられているかぎり、従来の手垢にまみれた言葉で事足りれりとはできない。たしかに、和語や東洋思想の言葉には、「ホリスティック」に近似する言葉が多々あるが、私たちは西洋近代を否定して東洋に回帰したり、日本の単なる復古を求めるものではない(事実に不可能)のであるから、そのような古き良き言葉に頼りすぎるわけにもいかない。たとえ不慣れであっても、なにがしかの、新しいワイン(思考法)を入れる新しい革袋(言葉)を必要としているのである。

2) 「ホリスティック」という言葉は、教育学のみならず、医学や看護学や心理学や経営学などの、人間の諸実践に関わる諸科学、また、物理学や化学、生物学などの現代諸科学におけるパラダイムの転換と連動、連携できる用語たりえる。今日の

教育の諸問題は、教育内部の問題として対処できるわけではなく、人間社会のあり様や近代自然科学が形成してきた自然観・世界観の転換と連動した文明史的な転換と並行しつつ対応すべきものであるならば、私たちは、このような領域横断的なコンセプトを共有すべきである。

3) そして、カタカナ言葉「ホリスティック」は、近代化や近代文明の問題が地球規模で露呈している現在、国境を越えて人々がともに新たな方向性を共有していく際に、役に立つコンセプトである。昨97年10月にもトロントで「ホリスティック・ラーニング国際会議」が開かれ、8カ国から参加があったが、このような連携は、「ホリスティック」というキーワードが、共有されていたからである。この点は多言を要しない。

要するに、現代の教育の問題に対して、1) その思考法や発想法の根本まで立ち返って、2) 教育以外の他の諸分野・諸科学と連動し、3) また国境を越えて連携しつつ対応するためには、「ホリスティック」というカタカナ言葉が、今後も引き続き小さくはない意義をもつということである。そしてこのことは、「ホリスティック」という形容詞が、一つひとつの具体的な教育技術や方法ないしカリキュラムのどれかに冠せられるものではなく、また、様々な教育理論や教育学説とならぶ一つの教育理論でもなくて、教育学全般と他の諸科学をも含むメタ・レベル（個々のものを超えた根底にあるもの）を指し示す言葉であること、そのような意味で用いられてこそ、「ホリスティック」ならではの意義をもつということの意味している。（「ホリスティック（全体論的）」とは元来、機械論、生氣論、有機体論などに対する新たな科学論上の立場、いわゆるメタ理論上の立場を示す用語であった。）

4) そして本稿では以下に、これらの意義を持っているからこそ、「ホリスティック」な教育論は、第4の意義を、すなわち、ともすれば相互の対話に乏しかった既存の教育学の諸学説の間に、対話と連携をもたらすことのできる共通の理論基盤を切り拓くという意義をもつことを明らかにしたい。

『ホリスティック・エデュケーション・レビュー』誌におけるロン・ミラーやジェフリー・ケーンの仕事、そしてとりわけ本稿で検討するジョン・ミラーの「三層包括論」や「二極バランス論」、「多相連関論」は、まさにこのような既存の近代教育学の諸学説・諸潮流の対話と連携を図りながら、後近代の教育学のパラダイムないしメタ・コンテキストを創出していく可能性を秘めている。この点を以下に探究して、私たちのホリスティック教育研究の一つの方向性を提案したい。

ジョン・ミラー氏は1996年に、北米ホリスティック教育論の代表的著作である『The Holistic Curriculum』（1988、拙共訳書『ホリスティック教育』1994）の大幅な改訂増補版を出した。その初版以来、『Holistic Learning』（1990）、『The Holistic Teacher』（1993）、『The Contemplative Practitioner』（1994）などの著作を相次いで世に問い、この改訂増補版で、彼の理論的展開は一応の結節点を迎えたと言える。これまでのホリスティック教育一般に関する論考（別掲）を前提として踏まえながら、このジョン・ミラー氏のホリスティック教育論に焦点を絞り、彼の『ホリスティック教育論』以前の著作も含めた6冊の主要著作を総括的に検討して、上記の意義を明らかにしたい。

## 1 ジョン・ミラー理論の基本性格：個人史的背景

まず、後の議論に説得力を与えるために、彼の個人史的経験に裏打ちされた彼の理論の基本的性格を二点取り出しておきたい。

### (1) 外向的社会変革志向と内向的精神変容志向の両極バランス

第一は、彼の立論を深く特徴づけている、彼のなかでの、一方で社会科学的な観点を踏まえた強い社会変革志向、他方で観想ないし瞑想を日々実践するほどの強い内面的精神的な変容志向、という両極的な傾向である。その振れ幅の大きさが彼

の論のスケールを決め、またその両極のバランスが、彼のホリスティック教育論の信頼性を高めている。このような両極傾向の背景は、彼自身の「自分史」<sup>(1)</sup>に伺える。決定的な出来事を二つ挙げておく。

1) 一つは、ベトナム反戦運動への参加である。1943年に合衆国で生まれた彼が、1968年にカナダに移住したのは、いわゆる「良心的兵役拒否」でアメリカ国内に留まれなくなったためである。もともと社会科学の関心が強かった彼は、大学では社会科学を専攻し、ベトナム戦争に対しても、単なる人道的な平和主義者としてではなく、ベトナムへの軍事侵攻が歴史的に誤りであるという冷静な認識に基づいて、それを詳述した趣意書を提出して「良心的兵役拒否」を貫いたという。ソローとエマーソンを愛読したのは言うまでもない。しかし法を破り、故郷と家族を、そして高校の社会科学教師の職を痛恨の思いで捨てた体験は、彼にとって「最初の人生の転機」であったという(J.Miller, 1993a, pp.155-6)。

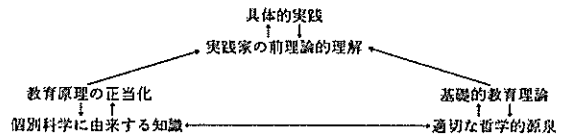
2) 二つ目は、妻のガンとの闘病生活で経験した精神的変容である。それは、まだ年端のいかない息子と娘を抱えた彼39歳の1982年から、88年4月に亡くなるまでの長いプロセスである。とくに86年には脳にまで転移して一度は言葉や記憶を失い、6週間の昏睡状態に陥るが、その後言葉も記憶も取り戻し平常生活に復帰する。その回復には周囲も驚嘆する他なかったというが、彼にとってより奇跡的だったのは、その回復後の1年余りの間の彼女の精神性のあり方だったという。たしかに「精神的覚醒」があったとしか、あるいは「キリストの意識のなかに住んでいる」としか思えないような、「魂の深みから発する彼女の目の暖かい輝き」、痛みや恐れがあるにもかかわらず「私はこんなにも祝福されている」としばしば口にして、彼や子どもたちを存分に慈しみ愛した最後の日々。このプロセス全体を分かち合うことで彼女は彼の教師として、生命(生・いのち)の苦難と死、同時に愛と生きた精神的パートナーシップの何たるかを教え、教育において、教育者において、もっとも肝

要なものが何なのかを教えてくれたという。なお、このプロセス全体を支えていたのは、妻と彼が実践していたメディテーションだったと語っている(J.Miller, 1993a, pp.157-60)。

まずは、通念的には相反する対極的なものと見られがちな、(後述する批判的教育学に通ずる)社会科学的認識や批判的思考と、(神秘主義的宗教思想に通ずる)覚醒や瞑想といったものが、彼の体験のなかではどちらも切り捨てることのできないものとして同居しており、その均衡が実存的な問題になっていることを押さえておきたい。この両極の相互に排他的ではないバランスは、ホリスティックな教育研究の試金石となるものだからである。

## (2) 具体的実践→教育諸理論→基礎的教育理論という展開方向

ジョン・ミラーの理論の基本的性格として次に、それが、ドナルド・ヴァンデンバーク「現象学と教育研究」(1974)の図式を借りれば、具体的実践(実践家の前理論的理解)→教育諸理論(教育諸原理の個別科学による正当化)→(教育諸理論のより完全な自己理解を可能にする)基礎的教育理論という方向で展開・深化し、「ホリスティック教育論」は、その展開の帰結として成立したのだという点が重要である。



(Vandenberg, D., 1974. 邦訳書287頁)

1) 先に触れたように彼は学部で社会科学を専攻した後、ハーバード大学大学院で教授学の修士を修め、高校の社会科学の現場教師をすることでところから出発した。そしてカナダに移住しトロント大学大学院OISE(オンタリオ教育学研究所)のカリキュラム専攻の博士学位を得た後、OISEが州内各地に設置している「フィールド・センター」(学校現場研究指導所)に奉職して学校現場の教師やカリ

キュラム作成者の直接指導に20年以上にわたり携わっている。彼は、いわゆる「教育哲学」から出発したのではなかった。

彼の初期の研究は、現場で使われている、ないしすぐに使うことのできる教育方法やカリキュラム方略あるいは発達理論を網羅的に（たしかに焦点は70年代の全般的動向の影響もあってヒューマニスティック教育に当てられているが）理論づけたり紹介したりする仕事から出発している。しかし1983年頃から、それらの諸理論の背後にある「世界観」や「志向性」に注目するようになる。

「私たちの世界観は、いわば現実を読みとるく地図>である。この地図は、私たちの生育史や経験や文化によって形作られ、私たちのものの見方を枠づけるコンテキストを提供する」(J.Miller, 1983, p.1)。

実践家によってどれかの具体的方略（メッセージ）が選択されるとき、その選択には各自のこの世界観（コンテキスト）が不可避免的に関与しているし、またその方略を通して世界観そのものも同時に教育しているのであるが、実際にはそれに無自覚なまま実践に適用されることが多い。彼は現場でのメッセージの交換を通して、そのコンテキストを自覚するの必要を認め、そのコンテキストの自己理解のためには、コンテキストの特質と位置とを知るメタ・コンテキスト（地図の地図）を模索するの必要に迫られた。後述する『教育のスペクトル』(1983)はその最初の試みであり、『ホリスティック・カリキュラム』(1988)はその模索の産物である。

2) 同時にまた彼は、OISE大学院の教授として現職研修に携わり、そこに彼の主導で「ホリスティック教育総合コース」を設けている。これは専攻横断的なコースで、ミラーの属するカリキュラム専攻のほか、教育哲学、教育史、応用心理学、教育行政学などの専攻から10名の教員が、「ホリスティック教育」というコンセプトのもとで22の科目を提供している。これを可能にするには、教育諸科学・諸理論の異なる分野のコンテキストを相互に理解し合うの必要があり、そのためには共有できるメタ・コンテキストが必要になる。「ホリス

ティック教育」論は、このようなメタ・コンテキストを形成する包括的な基礎的教育理論として、彼の大学院教育カリキュラムづくりの中でも練り上げられていった。

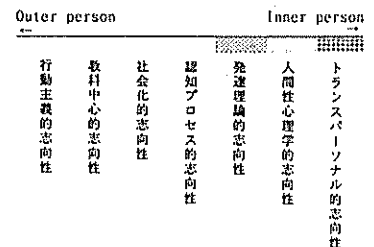
この基本性格が重要なのはとくに、ジョン・ミラーの「ホリスティック教育論」が、70年代から80年代にかけての、いわゆるデカルト＝ニュートンのパラダイムからホリスティック・パラダイムへの転換を説く「ポップなホリスティック哲学」（拙論1996a、参照）から出発して、それを教育理論へ下ろしてきたものではないこと、むしろ逆に、（たしかに人間性心理学からトランスパーソナル心理学への展開などからの影響は大きい）近代教育学の諸理論の可能性と限界に内在しつつ、それを包括的に見渡し位置づけ、また相互作用的な対話から新展開を促すことのできるようなメタ・コンテキストを模索して、ホリスティック教育論に行き着いたのだということを示すからである。

では、彼によって提案されている、教育諸理論を位置づける地図ないしメタ・コンテキストはどのようなものか。

## 2 ミラーのホリスティック教育論の枠組み：既存の教育諸理論の配置地図

### 「教育のスペクトル」

ジョン・ミラーは『ホリスティック・カリキュラム』初版以前の1983年の著作『教育のスペクトル』において、分光器によって分析される虹色の光スペクトルのメタファーを用いて、諸教育理論群を次のような7つに分析されるスペクトルに位置づけることを試みている。



(J.Miller, 1983, p.3)

その後彼は実践家や理論家たちとの共同作業において、これらの7つよりも、次に述べるようなよりシンプルなグループ分けの方が、各自の志向性・方向性（「オリエンテーション」）を明晰に意識化するのに役立つことに気づくようになる。（1993b, p.53）

『ホリスティック・カリキュラム』改訂増補版（1996）では、ホリスティック教育を概説的に説明する序論が、1993年頃から用い始めた三つの説明原理（1993a）によってほぼ全面的に書き改められている。その三つの原理とは、包括性（つつみこみ inclusion）、バランス（つりあい balance）、連関性（つながり connection）である。これは教育実践を導く基本的な三原則であると同時に、彼のホリスティック教育論そのものを構成する理論的

フレームであると見なすことができる。ここではそれらを「三層包括」「二極バランス」「多相連関」と呼んでおきたい。それぞれの概要は以下のとおりである。

(1) 三層包括（つつみこみ原理）：教育諸理論の包括的類型化

北米で影響力をもっている既存の教育学説の志向性を、「教育のスペクトル」の7つから、アトミズム（原子論）、プラグマティズム、ホーリズムという思想的・世界観的立場に従って3つに絞って括り、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）の三つの型に大別する。

	伝達 トランスミッション	交流 トランスアクション	変容 トランスフォーメーション
思想哲学	アトミズム デカルト＝ニュートン 論理実証主義、分析哲学	プラグマティズム 構造主義 認知発達学	ホーリズム エマーソン、ハイデガー、 キルケゴール、ブーバー 東西の宗教的神秘主義的伝統 ポスト＝ニュートン科学 ベイトソン、ボーム
教育学	ボビット、スキナー ブルーム カルナップ	デューイ、ピアジェ コールバーグ、シュワップ	「実存主義と現象学」的教育 哲学、フレーベル、シュタイ ナー、フレイレ、 ケアリング教育学
心理学	行動主義心理学	認知発達心理学	深層心理学 トランスパーソナル心理学
教育目的	基礎的技能・基本的知識の 伝達	合理的な問題解決力・判断力 ・合意形成能力の育成	意志＝感情＝思考＝精神の関 係深化。意味や価値の自覚。
教育課程	教育内容に焦点。教科中心 系統的カリキュラム	問題解決プロセスに焦点。経 験中心カリキュラム	多層的関係性に焦点。出会い 気づきや覚醒などの重視
教育方法	講義形式、プログラム学習 練習・ドリル・反復 完全習得学習	探求学習、発見学習、意思決 定モデル、グループ調査研究 個別学習、ケーススタディ、 道徳的ディレンマ	創造性開発思考法、つながり を深める教授、協同的学習、 イメージワーク、ホール・ラ ンゲージ学習、ムーブメント
主な資源	教科書	様々な知的刺激	教師の人間性・存在そのもの
評価方法	標準テスト、選択テスト、 正誤テスト、完成テスト	チェックリスト、観察と記録 意思決定記述の評価、質問紙	面談、振り返り日記の記述、 質問紙、自己評価、相互評価
	(ベイトソンの学習階型； <学習Ⅰ>	<学習Ⅱ>	<学習Ⅲ>) 2)

表1 (主にJ.Miller,1988,pp.4-44,1990,p.103,116,1993b,pp.54-66を総合して作成)

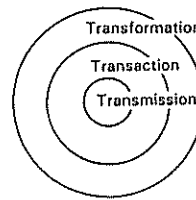
1) 「トランスミッション」(アトミズム)には、ポビット以来の、知識・技能を構成要素に分節化したうえで系統化するカリキュラム理論、機械論的なスキナー流の教授工学、プログラム学習、行動主義心理学(行動療法的アプローチ)、また完全習得学習などを含める。基礎的な情報を効率的に伝達したり、反復訓練によって習得する技能を伝授したりする限られた場面で、この型が有効性をもつ。

2) 「トランスアクション」には、アトミズムの限界を自覚的に見据え、まさにトランスアクションをキーワードにして実体論から関係論へ、機械論的決定論的な世界像から開かれた生成プロセスとしての世界像へと移行したデューイの影響下の潮流を位置づける。しかし合理的知性を身体性や精神性から切り離して特権した点が、次のホリズムとの違いである。認知レベルを主たる対象とするピアジェやコールバーグの認知発達学もここに含める。

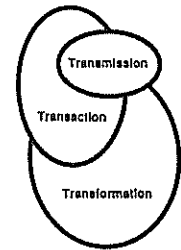
3) 「トランスフォーメーション」には、エマーソンを筆頭に、ハイデガー、ブーバー、キルケゴールなどの、北米教育哲学会では「実存主義と現象学」として括られる思想家、ガンジーやクリシュナムルティやティク・ナト・ハンなどの特に東洋の宗教的思想家、そしてデイビット・ボーム、ユング、ペイトソン、ケン・ウィルバーなどを援用しつつ、フレーベル、シュタイナー、フレイレ、ノッディングス(ケアリング教育学)などの教育論を位置づけていく。いずれも「本来性」、「セルフ」、「織り込まれた秩序」、「結び合わせるパターン」などのスピリチュアルな次元を、知性や情動や身体次元との連関を押さえながら「全体としての人間」理解の中にも含み入れ、その次元の関与する「気づき」「覚醒」「出会い」などの非連続な「生成変容」を人間形成のプロセスに位置づけようとするものである。

このようにこの三つを、排他的ではなく、それぞれに相応しい限定的位置を与える包括的な地図を作成しようとしている。トランスミッションよりもトランスアクションが、トランスアクション

よりもトランスフォーメーションが、よりベターであるという議論ではない。トランスフォーメーションのためトランスアクションが必要な場合があり、トランスアクションのためにトランスミッションが必要な場合もある。その逆も言える。だから、三つのうちのどれかだけに還元して教育を理解することが問題であり、三つを包括的にとらえて三つの間を目的や状況に応じて自在に移行できるのが、ホリスティックなスタンスだと言う。



(J. Miller, 1988, p.7)



(J. Miller, 1990, p.5)

## (2) 二極バランス(つりあい原理): 教育者の関心/意図/態勢の傾向性

近代の教育的営みには、「教育的二律背反」「教育学的根本形式」として主題化されてきたような両極性、矛盾、パラドックスがある。その両極性(polarity)を明示して、そのどちらかの極に割り切ってしまうのではなく、その両極に対して自覚的に緊張・葛藤を保ち、状況に応じて均衡を図っていくのが、ホリスティックな教育の原理だとする。

基礎的教育理論としても、教育目的論的には社会中心と児童中心(社会化と個性化、社会適応と自己実現)、教育方法論的には指導と放任(強制と自由)といった両極性を軸として教育学説史上の諸論(ソクラテス、プラトン、アウグスティヌスからはじまってブラメルドまで)を位置づけ、両極のバランスという観点からその意義を検証していく(とくに J. Miller, 1988, pp.62-72)。

『ホリスティック・ティーチャー』(1993, pp.6-11)で考察されている両極性は、次のようなものである。

男性原理	女性原理
自律性	相互依存性
量	質
外向性	内向性
合理的	直観的
経済性	環境調和性
ピラミッド型	ネットワーク型
テクノロジー	意識
物質性	精神性
国家	地域/地球

宇宙史・宇宙物語、観想

以上のような「三層包括論」「二極バランス論」「多相連関論」という3つの枠組みをいわば配置地図として、ジョン・ミラーは既存の多種多様な教育思想・教育学説やカリキュラム論・方法論を位置づけ、そして方向づけている。それが広範囲にわたるため、その個々の内容にまでは紙数の都合で立ち入れないが、しかし、本稿での関心から言って既存の教育学説の諸系譜との関連は重要である。

### (3) 多相連関（つながり原理）：教育課程・授業方法上の焦点

ジョン・ミラーは、近代教育において特に切断されがちな連関を指摘して、その連関を促進・深化させることのできる教育方法やカリキュラムを紹介する。それは次の6つの相の多重的多元的な連関であり、この枠組みの中に、多様な諸理論を位置づけていく（1988, 1996）。<sup>(3)</sup>

#### ①直観と論理的批判的思考とのつながり；

直観、イメージ、メタファーなどを用いた創造的思考モデル、クリエイティブ・ライティング、多元的知性教育、批判的教授法など。

#### ②心と身体とのつながり；

ムーブメント/ダンス教育、ドラマ、マインドフルネス、アレクサンダー、フェルデンクライス、オイリュトミーなど。

#### ③教科（知の領域）間のつながり；

ホール・ランゲージ教育、合流教育、総合学習、テーマ学習、エポック授業、ストーリー・モデルなど。

#### ④個人・学校とコミュニティのつながり；

社会的識字教育、招待的家庭学校、コミュニティ参加プログラム、グローバル教育など。

#### ⑤人間と地球（自然）とのつながり；

環境教育、ディープ・エコロジー、「森と牧場のある学校」、先住民の知恵など。

#### ⑥自我とくセルフ>とのつながり；

シュタイナー教育、宗教理解教育、文学・神話、

したがって、次に視角を変えて、我々に一般的な従来の教育学諸説の分類法の中に彼の論を位置づけ、それへの関与の仕方を探ることにしよう。このような視角をとる方が、近代教育学の文脈の外からこのような配置地図（メタ・コンテクスト）を持ち込んだのではない彼の理論形成プロセスに忠実であるし、またいずれかの近代教育学の系譜にすでに馴染んでいる我々の観点からしても、彼の論との内在的な連続性を見やすいからである。

その系譜として、ここでは近代教育学のメッセージをのせてきた「有機体論的自然主義」「実存主義と現象学」「デューイ教育学と認知発達学」「ネオ・マルクス主義と批判的教育学」「神秘主義的宗教思想」という5つのコンテクストを取り上げたい。

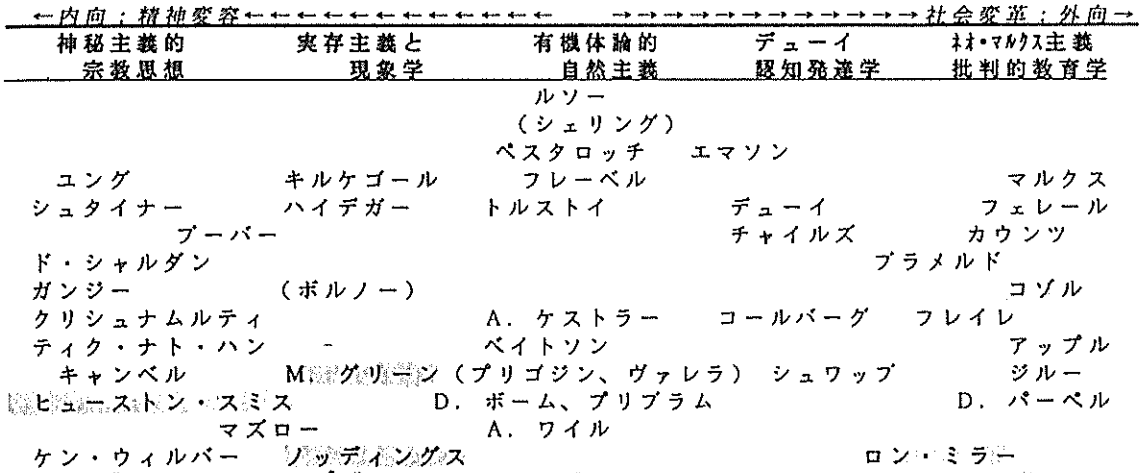
### 3 既存の教育学諸系譜における「ホリスティック教育論」の位置づけ

#### (1) 「有機体論的自然主義」との連関

「ホリスティック教育とは、教育という営みを、ダイナミックに相互に連関し合っている自然の根元的なりアリティに整合させていく試みである」（J.Miller, 1996, p.1）。『ホリスティック・カリキュラム』を改訂するにあたって冒頭に新たに加えられた一文である。「自然」をモデルないしアナロジーとして教育的當為を説明し実践しようとする



第Ⅲ章、既存の教育学諸系譜における「ホリスティック教育論」の位置づけ



\*人名：ジョン・ミラーが積極的に論及する代表的人物。ただし（）内を除く。  
は、「ホリスティック教育レビュー」誌の編集委員

のが教育上の広義の自然主義であるなら、ジョン・ミラーの立場も一種の自然主義である。とすれば、まずルソー（ないしコメニウス）以来の自然主義の系譜との関連を考えておく必要がある。

知られているように、ニュートン的な自然科学の興隆期の自然主義は、いかなる「自然」を参照するかによって、相反する二つの方向をもつ。一方に、当時の機械論的な自然科学の世界観に立って実証主義や唯物論に通じる方向、他方で、人為的人工的な社会や文明を悲観的に捉え、それに「墮落せざる自然」を対置して、ルソー的な「自然への回帰」や「自然の善性」の開花を説く方向である。ペスタロッチ、フレーベルの系譜は、ロマン主義的な後者の立場から、物理学的な機械論モデルではなく、ゲーテやシェリングに連なる生物有機体をモデルとする自然哲学的背景をもつ。

さて、ジョン・ミラーの場合の「自然」の引照の仕方はどうであろうか。旧版でホリスティック教育を定義する際にジョン・ミラーが真っ先に引用するのが、他ならぬフレーベルである。フレーベルの「生の合一」「万物和合」「部分的全体」などの鍵概念は、彼のホリスティック教育論のなかに受け継がれている。言うまでもなくフレーベルは、ディルタイなどを経てドイツ圏の精神科学的

教育学へ、またデューイ教育学の有機体論的な側面へと発展的に継承される、近代教育学のほとんど普遍的な源泉である。では、ジョン・ミラー、あるいはホリスティック教育論において特徴的な継承のされ方とは何か。

それは、ジョン・ミラーもしばしば引用する量子物理学者デイビッド・ボームの「潜在的な秩序」「ホログラフィック・パラダイム」やベイトソンの「結び合わせるパターン」などのポスト＝ニュートン的な更新された自然像によって、フレーベルにおいては未だ当時の自然科学の限界に規定されて、万物和合を「神性」といった超越因による「神的統一」として語られたものを説明しようとする点にある。「生氣論」と「機械論」の特に生物学において先鋭化していた二項対立の克服という関心は、1920年代のスマッツによる提唱以来のホーリズムの一貫した関心である(拙論、1996b、参照)。それは、自己組織化論やオートポイエーシス論(第三世代システム論)などのシステム論の現代的展開のなかに受け継がれており、そこではシェリングの自然哲学も再評価されている(河本、1995)。ホリスティックな自然観や人間観は「現在では、医学や素粒子物理学などの多様な分野の科学者たちによっても語りはじめられている」

(J.Miller,1988,p.27) (4)

つまり、先に自然主義の二つの傾向、機械論的な科学主義的自然主義とロマン主義的な有機体論的自然主義とを相反するものとして分けたが、自然科学的な自然像の現代科学的な更新によって、双方の機械論的とロマン主義的(ないし生氣論的)という形容の必要がなくなってきた。それを踏まえて、フレーベルの「神性」などの生氣論的概念や、自発自展的な植物成長モデル的な有機体論の限界を越えて、ロマン主義に陥らない新たな自然主義的教育観を、彼は提起しようとしているのだと言える。(5) そしてこれによって、後述する「科学的知性」を重んじるデューイなどの他の立場との対話も容易になる。

## (2) 「実存主義と現象学」との連関

カリキュラム論専攻の彼は、『ホリスティック・カリキュラム』において具体的な教育課程論や方法論を(「多相連関」の枠組みに従って)紹介しながらも、その結びの章で、これらはしかし教師の実存の在り方によって正否が決まると強調して、キルケゴールやハイデガー、ノッディングスの「本来性」や「ケアリング(配慮)」概念を決定的に重視する(1988, pp. 133-139)。またノッディングスとともにミラーもしばしばブーバーに言及する(拙論、1995b、参照)。この著作以降の、ジョン・ミラー氏の仕事は、『ホリスティック・ティーチャー』にしても『観想する実践者』にしても、ほとんどこの実存論的な教師論に傾斜している。

教師論にとどまらない。先にみた彼の「トランスフォーメーション：変容」は、気づき、ひらめき、出会い、覚醒、自覚、至高体験、啓示などを人間形成上の重要な体験として位置づけようとするものであり、(彼はボルノーに言及しないのであるが)ボルノーによる連続形式から区別されたところの非連続形式の成長を意味する(Vgl. Bollnow, O.F., 1959)。(6) (ボルノーの形式に従えばほぼ、連続形式の工芸論的モデルと有機体論的モデルが、トランスミッションとトランスアクション

に対応し、非連続形式の実存論モデルがトランスフォーメーションに対応する。「二極バランス」としてジョン・ミラーにおいては理解された、「教育的二律背反」や「教育学的根本形式」に関する考察も、この系譜に属するものと考えてもよい。)

アメリカ教育哲学のなかには、「実存主義と現象学・解釈学」としてまとめられる潮流があるが、この系譜の代表的人物であるマキシム・グリーンやノッディングス(アメリカ教育哲学会会長経験者)は、『ホリスティック教育レビュー(H.E.R.)』誌の編集委員を務めている。斉藤勉氏は、ジョン・ミラーの教育論を、この系譜に位置づけている(斉藤、1995)のも、上記のような点を考慮するとき妥当である。(しかしこの系譜にとどまるものでもない。)

学的方法論としての現象学・解釈学については、『H.E.R.』誌の創刊者ロン・ミラーによって、ホリスティック教育の研究アプローチは、近代自然科学的でもイデオロギー的でもなく、現象学的であるべきだ、と明言されている(Ron Miller, 1993a,p.13)が、ジョン・ミラー自身の言及はない。しかし、すでにみたような『教育のスペクトル』以来の、教育現実を意味づけ解釈する一人ひとりの教育者が暗黙のうちに抱えている解釈図式や意味世界(ミラー自身はそれを「志向性」と呼ぶ)を、カリキュラムや方法の背後にまで遡って理解しよう(ないしは実践者自身が各自のそれを意識化するのを助けよう)とする研究スタイルは、現象学的解釈学的なものであると言ってもよい。かねてより彼は現職研修中の教師たちに、先入観をできるだけ排した「日記」を書くことを勧め、『観想する実践者』(1994)では、その記述をテキストとしたアプローチも試みている。

## (3) 「デューイと認知発達学」との連関

次はジョン・ミラーが引用するデューイ(&チャイルズ)の1933年の言葉である。「人格、精神生活、経験、そしてそれを扱う方法は、分離可能な部分から組み立てられており、それらの中には全

体性や統合性はなく、全一性として見受けられるものも実は諸部分の単なる総和にすぎない、という見解がある。この哲学はかつて物理学的な科学を支配していた考え方である。今日では、物理学や生物学においては、これが科学的見地から見ても不適切であることが明らかになってきた。だがしかし、教育を基礎づける新しい科学の重要性を認めようとする教育「科学」的な学派においては、いまだにこの古い哲学が信奉されている。」(cited in J. Miller, 1988, P.24) まさにホリスティック教育論の課題意識と重なり合うものであり、デューイが二元論、機械論、原子論を、徹底した関係論と生成論によって克服している点を、重要な前進であるとジョン・ミラーは評価している。

この点を踏まえた上でしかしジョン・ミラーは、1) プラグマティズムの探求的知性には、直観やイメージやインキュベーションがうまく組み入れられていないこと、2) 存在の全体性への畏敬や驚きのセンスが欠けていること、3) 価値(判断)はその都度の個別状況や目的達成への有用性に依存するので、状況依存的な倫理的相対主義に陥る危険があること、この3点に問題ありとする。また、デューイとピアジェを統合するコールバーグの仕事も重視するが、自己実現から自己超越の段階を看過している点を、マズローやケン・ウィルバーと対比して指摘する。そしてこれらの点で、ホリスティック/トランスフォーメーションの立場が、プラグマティズム/トランスミッションの立場を包み支えるのだと位置づける。

しかし、デューイ自身のテキストのなかにも、ホリスティック・パラダイムとの親和性がみられる。『Educational Theory』誌に78年に掲載された「教育理論におけるホリスティック・パラダイム」という重要な論文でも詳細な検討がなされている(Zigler, R.L., 1978)<sup>(7)</sup> し、カレンの多元論との関係が鮮明になるデューイの「全体論」的傾向の問題も提起されている(笠原,1993)<sup>(8)</sup> そして、ジョン・ミラーも96年の増補新版で、デューイもwholism (holismではなく)であったとする見解を新たに導入して注意を促している<sup>(9)</sup>。

たしかに『Common Faith』や『Art as Experience』(ともに1934年刊行)において「イマジネーション」や「美的経験」にデューイが目撃するとき、たとえば、次のような表現が用いられているのである。「全体的なる自己 The whole self というのは、一つの理念であり、イマジネーションによるプロジェクションである。したがって、自己と宇宙との深められた全き調和という理念も、ただイマジネーションによってのみ機能する。大文字の宇宙とは、自己がそこにつながっている諸条件の全体性を名づけたものである。」(Dewey, 1934a, p.19) 「イマジネーションとは、ものを一つの統合された全体an integral wholeを成すものとしてみるものの見方、感じ方である。心が世界と触れ合うまさにそのところで、諸々の興味が大きく豊かに融合する。……心が宇宙と出会うとき、そこにはいつも何ほどの冒険があるが、イマジネーションとはこの冒険そのものである。」(Dewey, 1934b, p.272) 「イマジネーションによるヴィジョンは、芸術的作品のもつあらゆる構成要素を統一する力であり、それらの諸要素を多様なままに一つの全体a wholeへとともたすものである。美的経験以外の経験では、諸要素の特徴的なものだけが強調されたり一部分だけが現実化するのであるが、美的経験においては、個々の要素がすべて溶解する。それらは、経験の瞬時の全体性のthe immediate wholenessの中に完全に溶解し、すべてが相互に浸透する。だから、孤立的に分離された一要素が意識にのぼらなくなる。」(Dewey, 1934b, p.278)

ジョン・ミラーは、「創造性」「独創性」の源泉をこのようなイマジネーションや直観やインキュベーションに認め、これらの段階をデューイ的な問題解決的思考モデルに入れ込んだ創造的思考モデルを提案している(1988, pp.104-108)。このような試みは、上記の引用のようなデューイの観点を考慮するとき、デューイ教育学の新たな展開としてみることもできよう。

#### (4) 「ネオマルクス主義・批判的教育学」との連関

『ホリスティック教育』旧版以前の著作(1985, pp.164-167)では「ネオ＝マルクス主義のプログラムと隠れたカリキュラム」という項を立て、アップルやジラーの引用をしながら4ページにわたって論じる。旧版(1988)では旧来のマルクス主義について、自由放任経済と合理的計画経済に対する第三の社会経済的背景を論じる。またホリスティック教育の社会変革志向の潮流を論じる。この二カ所で言及する。前者の箇所では、マルクス主義の構想した社会経済体制が代案となり得ないこと、その経済決定論的な人間観・社会観、ソローやガンジーの非暴力主義に対比しての闘争観などについて批判的な評価を与えながらも、アップルやジラーの社会的弱者に視点を置いた社会や教育に関する鋭い批判的分析からは学ぶべきだとする。また「再生産論」や「隠れたカリキュラム論」に言及し、スペインのマルクス主義的教育者であったフェレル、とくにラディカルであった時期のカウンツ、そしてプラメルドを取り上げ、これらをホリスティック教育が保持すべき一方の極として(他の極はトランスパーソナル)として位置づける。特にフレイレを両極のバランスのとれた、実践を伴う教育論として高く評価し、その「社会的識字教育論」や「対話による解放」論を詳しく紹介している。

ホリスティック教育の論者には、ロン・ミラーやケッソンという中心的論客が批判的教育学やポストモダン教育学の影響下にあり、また、パーベル(ジラーと共著を出したり、主著(1989)のイントロダクションをジラーとフレイレが連名で書いている)やコゾルも『ホリスティック教育レビュー』誌の編集委員である。彼らは、(拙論1996a「ホリスティック教育論再考：疑義への応答的考察」で詳論したように)ホリスティック教育論が陥りがちな全体主義的傾向、精神主義的傾向、批判的思考の弱さ、予定調和的、ヘーゲル主義的な形而上学などに対して、カウンターパートとしてたえず対話的論争を挑んでチェック機能を果た

しながら、しかし啓蒙的近代の知のあり方を更新しようとする課題意識を共有して、脱構築は批判理論で、再構築はホリスティック教育論で、という二重のスタンスによって「批判理論の解釈的分析とホリスティックな思想のトランスフォーメーション的なビジョンとの間の連携を促す」(Kesson, 1993, p.103)ことに努めている。<sup>(10)</sup> ジョン・ミラーは改訂増補版で、この批判的教育学からの問題提起に言及し、基本的な賛意を表明して「批判的思考」の節を新たに加えている(1996, pp.102-104)。彼が一方で「神秘主義的宗教思想」を重要視しつつ、他方でこの課題をも尊重する両極的なスタンスをもつことは、はじめに彼の個人的背景によって確認しておいたとおりである。

#### (5) 「神秘主義的宗教思想」との連関

ジョン・ミラーの論も含めてホリスティック教育論が、もし内部に今述べた批判的教育学からのチェック機能を持ち得ていなかったとすれば、おそらくはここに述べる「神秘主義」的傾向のうちに一元化し、あるいは少なくともそのような外在的評価を受けて、現在みるような多面的なダイナミズムを失っていたであろう。たしかにジョン・ミラーや多くのホリスティック教育論者たちの関心の中心は、近代教育においては否定的な意味での「神秘主義」というレッテルによって等閑に付されてきたスピリチュアルな次元を、他の教育学の潮流と対話可能な言語で語り、その意義を共有することにある。

ここでは「神秘主義」を、不可知論や不合理主義に通ずる意味ではなく勝義において、つまり、ドクサ化した既成教団宗教の教義や通念化した解釈図式が破れて溶解するような、その意味での神秘的体験における「観想：コンテンプラティオ」的な認識に中心的な意義を認める立場として理解しておきたい。さて、ジョン・ミラーが『ホリスティック・カリキュラム』でホーリズムの哲学的、思想的、社会的経済的背景とともに、その宗教的心理学的背景を説明する際、キリスト教、ユダヤ

教、仏教、ヒンドゥー教、イスラム教という世界宗教を偏りなく取りあげるが、内容的にはカバラや禅やスーフィーなど、その神秘主義流派の言説に注目する。というのも、「それぞれの宗教のとくに神秘主義的な流派の間には、相違よりも類似の方が多く見られ」、この「共通性」から「核心部分が浮かびあがってくる」(1988, p.35)からである。そしてそれをユングやトランスパーソナル心理学、キャンベルやヒューストン・スミスの神話学や比較宗教学、あるいはボームのホログラフィ・モデルなどの説明原理による翻訳を試みる。彼の1994年の著作『観想する実践者 The Contemplative Practitioner』—— Schon, D.A.の成功書『反省する実践者 The Reflective Practitioner』を踏まえたもの——は、この試みを主題的に追求したものである。

子どもの、人間の成長するプロセスに自覚的に関わる教育という営みに関与するものにとって、その日々の連続的量的な変化の積み上げももちろん大切な関心事であるが、突如として出会う（と感じとられるような）非連続的質的な成長プロセスの深化や転回や変容は（被教育者の側に生じるものであっても教育者の側に生じるものであっても）、それ（その生成の喜び）が深く心に刻み込まれるものであると同時に、それが教育という本来は地道な営みを支え続けてくれるものであるために、教育の考察に欠かすことはできない。勝義の「神秘主義」は、成人におけるこのような生成の瞬間の純化した体験（覚醒や回心）を語り続けてきたものだと言える。教育における宗教的基盤、良心の覚醒、自己超越的な変容や意味生成などのもつ意義は、近代の教育学の人間学的潮流においては看過されることなく語られてきた。またモンテソーリやシュタイナーなどは、教育学のメインストリームとは別のところで、一定の影響力を保ってきた。しかし、宗教的神秘主義的な独自の用語法は、それを広く開かれたものにするのに妨げとなってきた。公教育を直接指導する立場にあるジョン・ミラーは、シュタイナーはもちろんケン・ウィルバーもジャーゴンが過ぎるとしつつ(1985, p.140)、他方でその洞察を高く評価して、

その真価を薄めない言語的表現を探求している。ホリスティック・パラダイム論とともに謳われた「宗教と科学の対話」は、かつて楽観視されたほど容易なものではないし、またその素朴な短絡にはむしろ危険性が大きい<sup>(11)</sup>、教育学の領域においてもこれまで対話に乏しかった「宗教的」教育学と「科学的」教育学の間の対話に、彼は踏み込もうとしているわけである。

## 結

以上のようにジョン・ミラーは、神秘主義的宗教思想からネオ・マルクス主義/批判理論といった、一般には対極的な相反するものと考えられがちな潮流とも幅広く積極的に対話する。この振れ幅の大きい両極性は、偶然的なものではなく、むしろ彼自身の個人史的体験からしても実践的関心からしても必然的な特徴であった。そして彼のホリスティック教育論は、このような多様なコンテキストを、排他的ではなく包括的に連関させることのできる見取り図、ないしメタ・コンテキストを模索する途上で成立してきた。すなわち彼の三層包括論や二極バランス論、多相連関論は、このような多元的な教育諸論を相互連関的に位置づけ方向づけていく試みであったと理解できる。結論的に、ジョン・ミラーのホリスティック教育論の教育学的意义の中心は、異なるコンテキストを持つがゆえに相互に対話の乏しかった多様な教育学諸論のそれぞれに対して、排他的ではない建設的対話を試み、それによって諸コンテキスト群の間のメタ・コンテキストを浮上させながら、各コンテキストを自己絶対視（自明視）から開放するとともに、そのメタ・コンテキストの自覚的な共有によって可能になる相互作用的对話を促進できる点にあると言えよう。

そして日本におけるホリスティック教育研究をすすめている私たちにとって、彼のホリスティック教育論は、次のような課題を自覚させ、またその課題の遂行が可能であることを示唆してくれるものである。すなわち、近代教育学の、その特殊

近代的な理解地平を相対化し、そして相対化にとどまらず、近代教育学の諸系譜間の相互作用的对話を促進することによって、それらを総体として変容せしめるような新たな地平を、後近代にむけて創出すること。そしてこの課題の追求は、今日の日本の教育学においても、すでに様々な視角から追求され始めている。

『ホリスティック教育レビュー』誌の編集方針をみても、ジョン・ミラーに限らず一般的に「ホリスティック教育論」は、この課題を意識的に担っていく共同研究であるといえる。したがって、それは新たな一つの教育理解のコンテクストを近代教育学の諸コンテクストにつけ加えるものではなく、かといって、超越的に外から(ホリスティック・パラダイムという名の)メタ・コンテクストを持ち込んで、(近代教育学群に対する)もうひとつ別の代案をどこか他の場所に用意しようとするものではない。そうではなくて、繰り返すことになるが、教育現実に現象するメッセージを読みとるコンテクストとして各々の近代教育学の諸系譜があったとすれば、それらの諸コンテクスト群のメタ・コンテクストに言及することによってまず各コンテクストを自己絶対視(自明視)から解放し、そのようなコンテクスト・レベルの相対化とメタ・コンテクストの自覚化によって可能になる諸コンテクスト間の対話(自己言及的な正のフィード・バック)を増幅していきつつ、結果的に相転移を伴うような新たなメタ・コンテクストの創発(コンテクスト・レベルでは諸コンテクスト間の関係性の組み替え)を促そうとするものである。

このようなメタ・コンテクストを予想しつつ近代教育学のコンテクスト群を見渡してみると、それが他の近代諸科学に比してすぐれて、近代に内在する問題に根ざす葛藤状況を真正面から引き受けながら、素朴な還元主義には陥らずに困難な理論形成に苦闘してきたこと、そして近代性の限界に限定されながらも、それを越えようとしていくモメントはすでに内にはらんでいること、このことがあらためて見えてくる。それは、他の自然科学や社会科学やあるいは心理学に比して、教育

学が「教育」という、生成しつつある人間の全体に価値的に関係する営みを足場にしているからこそであろう。ここに立脚する限り、上に述べた新たなメタ・コンテクストの対話的創出に、展望を持つことができる。

逆に言えば、このようなコンテクストを無視して「ホリスティック教育論」が何か「新しい」新奇な独創品として語られるならば、あるいは、シュタイナーであれジョン・ミラーであれ誰であれ、ある特定の人物の理論として紹介されるならば、私たちはその豊かな可能性を縮減させてしまうことになる。その意味では本稿は、ジョン・ミラーという人物の所論に深く分け入りながら、いかに彼のホリスティック教育論が「彼の」論に閉じこめられずに、それを自ずと超え出て、広く開かれた対話の場を創出するものであったかを、逆説的に浮き彫りにする試みでもあったのである。ここから先は、私たち自身の手ゆだねられている。

#### (注)

- (1) 彼は、大学院の現職教員向けの授業で、「自分の物語(自分史)」を作成する課題を与えているが、その一つのモデルとして彼自身の自分史を公表している(J.Miller, 1994, pp.154-160)。
- (2) ベイトソンの学習階型論;後述するようにジョン・ミラーはベイトソンの「結び合わせるパターン」などに論及するが、この学習階型論には触れていない。しかしその学習Ⅰ/学習Ⅱ/学習Ⅲは、トランスミッション/トランスアクション/トランスフォーメーションに照応させることができ、そうすることによって、ジョン・ミラーによっては必ずしも明確ではない三層の生成連関を理論化できると考えられる。これについては特に矢野(1996, pp.25-59)を参照。
- (3) 1988年版では5つの連関であったが、その後「地球とのつながり」が加えられ(1993a)、1996年改訂版では節を増補してこの連関を述べている。なお、そこでは日本の新潟県の実践(手塚都恵著「森と牧場のある学校」春秋社、1991年)が3頁にわたって紹介されている(J.Miller, 1996, pp.156-158)。
- (4) 「ホリスティック教育人間学へ向けての試論」(拙論、1996b)もこの立場からのものであるが、別の拙論(1996a)で考察したように、「自然」と「人間・文化・精神」との連続と非連続の関係を慎重に踏まえなければ、「新たな自然科学信仰」「カテゴリーエラー」「生物学主義」に陥りやすい。
- (5) このような「新自然主義」とも言える課題意識は、和田修二・山崎高哉(1988)のそれと呼応する。
- (6) ボルノー自身も、この「非連続形式」が「自然は飛躍

しない」という見解を転換した量子物理学と結びつけて語ることを試みている。(1959, S.19)

(7) 「教育理論におけるホリスティック・パラダイム」(Zigler, 1978)の論文のほとんど全体が、デューイのパラダイム(あるいはアメリカの教育理論家にとっては、むしろデューイというパラダイム)をホリスティック・パラダイムに拡張して理解するために捧げられている。たとえば以下のように論じる。

「デューイのホリスティックなパースペクティブは、彼の美的イメージの経験の概念のなかに明瞭に表現されており、これとジェームズのラディカル経験論の現象学的なパースペクティブとは重要な親和性を持っている」が、このデューイの美的イメージの経験の位相は、「神秘主義的経験」にかなり傾倒したジェームズとともに、「空想的 fanciful」ないし「うさん臭い dubious」ものとして今日に至るまで見なされてきた。しかし、現代物理学や脳や意識の科学や「生きているシステム」についてのシステム論的科学によって洗練されてきたホリスティック・パラダイムは、デューイの経験のこの側面を侮りがたいものとして適切に評価する可能性を開いてきている。(Zigler, 1978, pp.321-322)

(8) この、多元論とデューイの全体論的傾向との緊張関係に関する笠原克博(1993)の考察、とくにその「数多くある全体」という結論は、ホリスティック教育論にとって、それが全体主義に陥らないために、重要なものである。一元論的な全体論、あるいは「単数形の全体」論へ傾斜する危険は常に全体論が内包しているものである。が、報告者もすでにこの問題を主題化して詳論したように(拙論1996a)、全体論(holism)は全体主義(totalitarianism, totalism)との明確な区別はすでに定説化しているし、本来(提唱者とされるスマッツのテキストにおいても)、wholeはwholesという複数形で語られ、個の多元性を抑圧するものではなく、むしろ個の全体性を主張することによって、その意義を確認できる立場でもある。

(9) 96年改訂新版には、次の一節が加えられている。「ホリスティック(holistic)は、ときにwholisticと綴られることがある。私はこの二つの綴り方を区別して用いたい。holisticの方には、スピリチュアリティや聖なるものへのセンスを含めた意味を持たせ、wholisticの方には、それに比べより生物学的物理学的で、物質身体的社会的相互連関を強調する。ガンジーやシュタイナーがholisticであったとすれば、デューイはwholismを論じたのだと考えられる。」(J.Miller, 1996, p.3)

(10) この議論に関わる拙論(1996a)を公刊した後、ケッソンの更に重要な論文(Kesson, 1996)が、本年夏の「ホリスティック教育レビュー」誌に掲載されたので指摘しておく。

(11) ホリスティック教育論の今後の展開にとって、この対話をすすめる際に「Life,生命,いのち」概念が鍵となるだろう。たとえば森岡正博や鈴木貞美(1995)等が述べるように、「大正生命主義」や「80年代生命主義」の危険性と可能

性をホリスティック思想は共有しており、その歴史を踏まえながらロマン主義的に安易な思想傾向を脱し、その潜在力の大きい可能性を開こうとするとき、この領域の学際的な研究と連携した冷徹な思考が必要となる。

\*本稿は、教育哲学会第39回大会(於:東京学芸大学:1996年10月)における拙口答発表「ジョン・ミラーのホリスティック教育論/神秘主義から批判的教育学までのメタ・コンテキスト」の原稿に、補加筆(とくに序章・結章)したものである。

## 文献一覧

John P.Millerの主要著作

J.P.Miller, 1983.The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum, Longman.

---- & W.Seller,1985.Curriculum: perspectives and practice, Longman.

----,1988.The Holistic Curriculum,OISE press.

----,J.R.B.Cassie,S.M.Drake,1990.Holistic Learning,OISE press.

----,1993a.The Holistic Teacher,OISE press.

----,1994.The Contemplative Practitioner,OISE press.

----,1996.The Holistic Curriculum:Revised and Expanded Edition, OISE press.

----,1993b.Worldviews,Educational Orientations,and Holistic Education,in Ron Miller(ed.), The Renewal of Meaning in Education, Holistic Education Press.

## ホリスティック教育に関する拙論

吉田敦彦,1992.「ホリスティック教育論の射程」(「神戸外大論叢」第43巻 第1号)----,1994.----,Beyond Freedom and Compulsion: Reflections on the Buber-Rogers Dialogue, Holistic Education Review (H.E.R.),Vol.7-1.

----,1995a.「ホリスティック教育の基本的観点」(共編著、【ホリスティック教育入門】、柏樹社)

----,1995b.「ブーバーとホリスティック教育」(共編著、【実践ホリスティック教育】、柏樹社)

----,1996a.「ホリスティック教育論再考/疑義への応答的考察」(岡田渥美編、「人間形成論/教育学の再構築のために」、玉川大学出版部)

----,1996b.「ホリスティック教育人間学に向けての試論/ <天地の化育>の現代的理解モデル」(和田修二編、【教育的日常の再構築】、玉川大学出版部)

----,1996c.「ホリスティックな教育とは何か」(共編著、【喜びははじめを超える/ホリスティックとアドラーの合流】、春秋社)

----,1997.「ホリスティック・ラーニング国際会議に参加して」(『季刊ホリスティック教育』第6号)

## その他の引用・参照文献

D.E.Purpel, 1989. The Moral Spiritual Crisis in Education, Bergin & Garvey.

K.Kesson, 1993. Critical Theory and Holistic Education:

- Carrying on the Conversation, in Ron Miller(ed.), The Renewal of Meaning in Education, Holistic Education Press.
- , 1996. The Foundations of Holism; Some Philosophical and Political Dilemmas, in H.E.R. Vol.9-2.
- N.Noddings, 1994. Learning to Engage in Moral Dialogue, in H.E.R. Vol7-2.
- Ron Miller, 1993a. Holistic Education in the United States, in H.E.R. Vol.6-4,
- , 1991. Holism and Meaning: Foundations for a Coherent Holistic Theory, in H.E.R. Vol.4 -3.
- John Dewey, 1934a. A Common Faith, Yale University Press.
- , 1934b. Art as Experience, (John Dewey/The Later Works/Vol. 10, Southern Illinois University Press.
- Zigler, R. L. 1978. The Holistic Paradigm in Educational Theory, in: Educational Theory, Vol.28-4,pp.318-326.
- O.F. Bollnow, 1959. Existenzphilosophie und Pädagogik, W.Kohlhammer GmbH, (1984).
- Vandenberg, D, 1974. 「現象学と教育研究」(Denton, D. E.編、菊池・山根・堤・林・中川訳『教育における実存主義と現象学』、見洋書房、1989年、所収)
- 和田修二・山崎高哉編、1988. 「人間の生涯と教育の課題：新自然主義の教育学試論」(昭和堂)。
- 矢野智司、1994. 「教育のパラドックス/パラドックスの教育」(加野芳正との共編、東信堂)。
- ,1996. 「ソクラテスのダブル・バインド」(世織書房)
- 斉藤勉、1995. 「教育における解釈学」(杉浦宏編著『アメリカ教育哲学の動向』見洋書房、所収)。
- 笠原克博「多元的世界像の可能性」『デューイ研究の現在』(日本教育研究センター、1993年)
- 河本英夫、1995. 「オートポイエーシス：第三世代システム論」(青土社)。
- 鈴木貞美編、1995. 「大正生命主義と現代」(河出書房新社)