

ジョン・ミラーの教育思想と小学校英語教育に関する一考察

赤松 信彦¹・原 勝子²

(¹人文学部人文学科国際コミュニケーションコース・²千葉大学教育学部、非常勤講師)

John Miller's Holistic Perspective on Education and Its Application for English Education at Public Elementary School in Japan

Nobuhiko AKAMATSU¹ and Katsuko HARA²

(¹*Intercultural Communication Course, Department of Humanities, Faculty of Humanities and Economics;* ²*Department of Education, Chiba University*)

Abstract: In this paper, first, we introduce John Miller's holistic perspective on Education, which has been influencing the curriculum and teachers development in Canada and the United States. The emphasis is especially placed on three approaches in Education: Transmission, Transaction, and Transformation and on Miller's conceptualization of the relationships between Holistic Education and the Transformation approach. Then, we discuss English education at public elementary school, the possibility of which has been explored by the Ministry of Education; the English program of Tano Elementary School, one of the model schools selected by the Ministry of Education, is utilized to describe the English curriculum in public elementary schools. Applying Miller's holistic perspective on Education, we finally discuss what aspects should be considered to be important and significant in developing the English curricula in public elementary schools.

KEY WORDS: Holistic Education, Second Language Learning, Early English Education

はじめに

カナダのトロントにあるトロント大学大学院・オンタリオ教育研究所 (The Ontario Institute for Studies in Education / The University of Toronto) カリキュラム学部の教授であるジョン・ミラー (John Miller, 1943-) は、北米の教育カリキュラムに関わる教育者に大きな影響を与えている。ミラーの教育観は、既存の相対立する教育観を包括的に捉えているばかりでなく、科学的に検証することの困難な領域を含む、新しい人間論の視点を持っており、教育学への深い、新たな興味を覚えさせるものがある。彼の著書である「ホリスティック・カリキュラム」は日本語にも訳され、彼の教育理念に共感する日本の教育者も多い。⁽¹⁾

本論文では、ミラーの教育思想について論じ、さらに、公立小学校への英語教育導入に伴う様々な変化に焦点をあて、ミラーの教育思想実践の可能性について考察する。

I ジョン・ミラーの教育思想

I-1 ミラーの分析による三つの教育観

ミラーの教育理論の特徴は、トランスミッション、トランザクション、トランスフォーメーションという三つの観点から、教育理念を分析しているところにある。⁽²⁾トランスミッション(Transmission)とは、教育を「伝達」の場として捉える見方であり、トランザクション(Transaction)は、教育を「交流」の場とする観点である。さらに、トランスフォーメーション(Transformation)は、教育を「変容」の場として捉えている。これら三つの視点からなる教育観は、それぞれの持つ哲学的背景を基礎に、異なった教育理論を有している。

トランスミッションの視点よりなる教育観は、物事の事実や真実といった、文化の「伝達」に教育の価値を置くものである。したがって、この教育観に基づく教育は、教える側(教師)から教えられる側(生徒)への一方的な流れを重視する、いわば、伝統的な教育形態である。これに対し、トランザクションに基づく教育観は、教える側と教えられる側の「相互交流」を通して、学習者自身が問題解決能力を身に付けるという点を強調し、問題解決のプロセスに焦点をおくもので、学習者を受動的に、且つ、没个性的に取り扱うトランスミッションとは異なる視点に立っている。第三のトランスフォーメーションは、教える側と教えられる側とを明確に対比せず、共に教えたり教えられたりしながら、双方が成長に向かって「変容」していくという教育観である。

従来、「伝達」と「交流」の、二つの異なる視点に立った教育観は、常に対立的に解釈され、互いに相容れないものとして、論議されてきた。しかし、ミラーはこれら二つの視点よりなる教育観は包括的に融合できると解釈し、トランスフォーメーションという教育観を展開した。トランスミッションとトランザクションに含まれていなかった生態学的な視点や科学の外側におかれた実証不可能な領域、即ち、人間の心の内側の問題をも教育の領域に取り込み、包括的で、全体的な宇宙観に基づいて、教育の概念を樹立しようとしたのである。トランスフォーメーションの視点よりなる教育観の中には、トランスミッションとトランザクションの二つの概念が含まれ、更に、より広義な領域が含まれているのである。ミラーは「学習者を単に知的な側面だけでなく、美的、道徳的、身体的、そして、精神的な側面をも含んだ全体として理解する」⁽³⁾ことが必要である、と強調している。これらの知的、美的、道徳的、身体的、そして、精神的側面は、どれもが繋がりを持ったものとして、包括的にとらえることが重要であり、どの要素をも切り離すことはできない。これは、ミラーが、シュタイナーの人智学と呼ばれる領域、あるいはまた、ユングの無意識を含んだ自己の領域を、その教育観に取り入れたと見ることができよう。そして、ここに、ミラーの教育観の斬新さと、同時に難解さがあると思われる。このトランスフォーメーションの教育観が、ミラーの教育思想の根本理念として存在することを、まず理解することが重要である。

I-2 「伝達」「交流」そして「変容」としての教育観の相互関係

では、トランスミッションとトランザクションの視点よりなる教育観は、どのように異なり、また、ミラーは、この二つの教育観のどこに、教育上の問題点を見たのだろうか。ミラーのホリスティック教育に論を進める前に、このことについて考察する。

トランスミッションの視点よりなる教育観は、普遍的な理論の伝承に教育の価値をおき、歴史的に検証されて選抜されてきたものを重視するので、日常生活の世界を軽視する傾向がある。教育の主眼は、人間とはどうあるべきか、また、どう生きるべきか、という普遍的な命題に答えることのできる、さまざまな知識の習得とその蓄積におかれる。テキストの使用を第一義とし、ひとり一人の能力差や発達の違いには関心が払われない。なぜなら、ここで教育が問題としているのは、最大

多数の最大効果による、普遍的な価値の追求とその浸透であり、ひとり一人の個人生活の充足ではないからである。この立場は、宇宙の構成要素を粒子にまで還元し、考察しようとするアトミズム(Atomism)的な世界観に基づいている、とミラーは分析する。従って、アトミズム的な世界観から派生した教育では、学ぶべき対象を科目という小さな単位に分類し、区別している。このようなカリキュラムでは、通常、科目間のつながりは配慮されることはなく、また、それを学ぶ者同士の連帯感の重要性に注意を払う場合もきわめて少ない。学習者は、ひとり一人が孤立して世界に対して見なされるのである。さらに、教育の眼目が、普遍的な価値の追求である以上、論理的に検証された結果、書物という形で残ってきたもの以外は、教育の題材として採り上げられることはない。個人の経験を、教育の対象として採り上げるような試みは、このトランスミッションの視点よりなる教育観には、存在しないのである。

デューイは、このような教育の在り方に異論を唱え、トランスミッションの目指す「普遍的な」教育に疑問を投げかけた。デューイによれば、時代とともに移り変わるさまざまな社会的制約や環境によって、教育は規定されるものであって、教育の普遍性というものは存在し得ない。むしろ、子供が日々その生活の中で経験し、その中から得た「具体的な知識」こそ大切なのであり、日常生活における個々の経験が最も重視されるべきである。デューイは、子供は自らの興味によって自発的に活動し、経験するものであるから、教育の役割は、子供の個々の興味を引き出し、問題解決のプロセスをひとり一人に適した方法で教えることである、と考えた。従って、ひとり一人の個性を考慮に入れず、単に知識だけを伝授する、トランスミッションの視点に立つ教育観を批判した。デューイは、「1オンスの経験は1トンの理論に優る。なぜなら、どんな理論もただ経験においてのみ生きた確証可能な意味をもつからである。経験はごく些細な経験でも、何がしかの理論(すなわち知的内容)を生み出して保つことができるが、経験から離れた理論は、たとえ理論としてでさえも明確には捉えられない⁽⁴⁾」と論じた。デューイによれば、人は能動的な経験を通して仮説をたて、検証することができる。検証の後には反省があり、反省を通して人は思考を形成することができる。思考は、単なる知識の寄せ集めを超えた知的活動であり、思考の育成こそが教育の中心とならなければならない。トランザクションの教育観には、トランスミッションの教育観が、非論理的なものとして退けた日常的経験と、その経験を通して培われていく思考形成の過程を、検証という科学的方法によって論理的に位置づけたデューイの功績があり、このトランザクションの視点に立つ教育観は、アトミズムの世界観を超えた、と言われた。⁽⁵⁾デューイの、このプラグマティズムに基づく理論は、抽象論をアトミズム的に捉える知の在り方を否定し、アトミズムが非論理的なものとして退けた日常的経験こそが、教育にとって重要であると説いたのである。

しかし、ミラーは、このようなトランザクションの教育観に基づいて行われてきた教育は、いったい人間を幸福にしたのだろうか、と問いかける。デューイが強調した、教育による個人の変革を通して社会全体を改革するという思想は、結果的に人間が環境を支配できるというおごりを招いた。経済活動は私的利益の追求となり、環境破壊を招いている。また、非行や暴力といった心に関わる問題が、教育上の問題として採り上げられるようになり、人々は生活への感動を失い、生きる喜びを見い出せないでいる。そして、これらの問題は、トランスミッションやトランザクションの教育観では、解決の糸口を見つけない。また、トランザクションの視点よりなる教育観が、トランスミッションの教育観を包括した、より大きな概念として解釈されるとしても、それには、教える側(カリキュラム)と教えられる側(学習者)との関係を知的レベルにおいてのみ捉えるという点で、限界がある。これからの教育にとって重要なことは、この知的レベルに現れ得ない、あるいは、その領域を越えたところに存在する、内面の問題(叡知や愛⁽⁶⁾)を教育の問題として取り上げることである、というのがミラーの問題意識である。ここに、トランスフォーメーショ

ンの教育観をミラーが展開する論拠があり、より広義的な教育観を必要とした社会的背景があると言えるであろう。⁽⁷⁾現代、ひとり一人が切り離されているという疎外感や感動のない機械的な生きざまから人間を解き放すには、全体を顧る立場から教育観を打ち立てる必要がある、とミラーは考えた。

この「トランスフォーメーションの理念に基づく教育」、つまり、「『変容』としての教育」を実現させるために、ミラーは「ホリスティック教育」という、日本にはまだ馴染みのない教育論を提唱する。⁽⁸⁾しかし、その内容は全く新しいものではなく、既に広くゆきわたっているシュタイナー教育や、言葉として馴染みのあるエコロジー教育等、日本でも、その思想は少なからず浸透し、実践教育も行われているのである。

1-3 ミラーのホリスティック教育論

ミラーの教育観を形成する基本理念は、エコロジー的世界観に立脚している。万物は関係しあい、その中の個は全体の中に切り離し難く位置づけられており、全体はまた、個との繋がりによって成り立っている、というエコロジー的世界観への帰属意識が、ミラーの教育観を支える根本的な思想となっている。ミラーによれば、現代が抱える問題の多くは、何事も細分化し、全体を見ないで、環境をコントロールしてきた結果起こったものであり、それは言いかえれば、個々が相互に関係しながら全体として成立している、という宇宙観を持ち得なかった為に生じたのである。教育の在り方にしても、全体のハーモニーの重要性を考えず、カリキュラムは教科毎に細分され、相互の関係付けが考慮されない場合がほとんどである。これでは、全体を融合して、まとまりのある知性を作り上げることは非常に困難であろう、とミラーは考える。トランスフォーメーションの教育観を実現させる為にミラーが提唱している「ホリスティック教育」の中心的な命題は、従って、全体はどのように関わり合い、どのようにつながっているかを追求するものである。

ミラーはホリスティック教育を、次のように定義している。「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。」⁽⁹⁾では、論理的思考と直観との『かかわり』に焦点を当てた教育とは、どのような教育なのであろうか。

論理的思考とは、科学的思考のことであり、物事の道理をわきまえ、それに対して適切な判断を与える学習者自身の力を指しており、その判断力は、学習によって培われるものである。従来の教育は、この判断力養成にのみ力点をおいてきた。しかし、ミラーは、この論理的思考の育成だけでは教育は不十分だと論じている。従来、非科学的という考えから教育の場において重要視されなかった、「直観力」を教育の重要な要素として取り上げ、この直観力の養成を論理的思考と同等に重要な教育課題と考えている。直観は直接的な「知性」であり、論理的な思考だけでは解決できない問題に、創造的に対応できる力を与える、とミラーは考える。この考え方は、ルソーやモンテッソーリ、またシュタイナーの教育観に通じるものであり、教育は論理的思考力と直観力の両方を与えることができるものでなければならない、と主張する。

ミラーは、また、教育における「心と身体のかかわり」の重要性を提唱しており、これは、古代ギリシャの教育思想に通じるものであるといえる。例えば、プラトンは「国家」の中で、音楽と体育教育の必要性を説いたと言われる。また、古代ギリシャ人は、成功や成就に伴う喜びや希望のみではなく、失敗や挫折に伴う悲しみや口惜しさを身体で表現することによって、知性と感性のバラ

ンスを保持してきたと言う。古代ギリシャ人は、このように身体を動かすことの中に、感性の表現としての教育を観ており、知性の教育だけでは、バランスのとれた人間の育成はできないことを認識していた。つまり、古代における人間は、このように自然と同化して、その環境全体の中に彼等自身の心と身体を解放していたのである。この古代人の「心と身体のかかわり」に対する概念を教育理念に取り入れ、教育の本質を考え直すことをミラーは訴えている。シュタイナーのオイリュトミーは心を表す手段として重要視されているが、ミラーも、ダンカンのダンスに代表されるような、心の表現としての運動に強い関心を持っており、身体の表現というものを、心の表現として、言語表現と同等に高く位置づけようとしている。言語が知性を表現する手段であるならば、ダンスは直観や心の内側のひだを表す重要な手段である、とミラーは考える。心と身体とは一体であり、切り離せないものであるにもかかわらず、現代の教育は、知性の育成のみに片寄り、身体的なものをおろそかにしている、と警告している。

ミラーは、さらに、「知のさまざまな分野のかかわり」を強調している。各教科間のつながりに配慮しなかった従来のカリキュラムは、その効果が学習者の内面に深く根を下ろす事なく、断片的な知識のままで留まり、「学ぶ喜び」を学習者に与えるには及ばなかった。理想的な教育とは、断片的な知識を与えるのではなく、教科全体をつながりのあるものとして教え、その中から、学習者自身が、内面の充足を得るに足る知性を会得することである。その理想的な教育の在り方として、ミラーは、シュタイナーのエポック授業を例に挙げている。シュタイナーのエポック授業では、各教科は統合して教えられており、教科間のつながりに焦点が当てられており、授業を芸術として捉えるという教育観がある。この統合的な働きかけによって、教育の効果は学習者の内面に深く浸透し、生きたものとなり得る、とミラーは考える。そして、これが従来の教育に欠けていると指摘しているのである。

ナトルプの教育観に類似するような「個人とコミュニティとのかかわり」の重要性についても、ミラーは論じている。ナトルプは、個人を共同生活者として位置づけ、共同生活を離れた個人というものは存在しないという概念に基づき、次のように述べている。「人間は先ず、個人として存在し、次いで社会に参加するのではなく、元来、社会的なものである。独立した個人という概念は単なる抽象態に過ぎない。従って人間の陶冶は『人間の社会での生活というこの根源的に本質的な前提』の下においてしか考えることができないのである。」⁽⁹⁾ミラーもまたこの考えを支持し、個人が本来全体の中の一部という存在であるならば、個と個を結ぶ繋がりこそが大切なのであり、競争よりも協力が奨励されなければならない、と考える。ここでいう「全体の中の個」とは、ひとり一人の異質性を認め合い、その上で、お互いを尊重し合うことのできる「個」という意味である。その繋がり大切さに目覚めさせるには、社会性を養う教育に注目して協同学習を勧め、間違いを失敗として捉えず、新しいステップへの足掛かりとして受け止め、肯定的に解釈することが重要である、と述べている。そして、この繋がり、学校から地域コミュニティ、さらに、社会全体へと広がっていかなければならない、とミラーは論じている。

「自我と自己との関わり」もまた、ミラーの追求する「かかわり」の中の忘れてはならないひとつであろう。ユングによれば、「自我」とは自分の中で意識でき得る明るい部分であり、「自己」とはその「自我」を含んだ心の全体、つまり、無意識の部分を含む広範囲のものである。『自我のレベル』では、人間が意識しているアイデンティティに身体は含まれず、自分が観念的に作りあげた自己イメージに同一化している。したがって、心の中の自己イメージと身体は切り離され、この二つは互いに独立したものと見なされる。」⁽¹⁰⁾ウィルバーによれば、この「自我」の部分は、矮小化が少なからず見られ、その矮小化によって、心理学的な病状が引き起こされることがしばしばある。今日、この病状は至る所に見いだされる。その原因は、無意識の中に押し込められている「自己」

に光をあてずに、「自我」の部分のみで諸問題を解決しようとしているところにある。このような状況を背景に、ミラーは、「自我」のレベルを取り扱うのみの教育観では不十分だと考える。インスピレーションといわれるものの働く領域は、トランスパーソナル心理学の領域であり、広義の「自己」の領域であるから、この「自我」以外の、広義の「自己」の中に押し込められた部分に光を当てる必要がある、とミラーは強調する。

心理学的観点からミラーの三つの教育観を見れば、トランスミッションは行動主義心理学的立場をとり、行動のみを問題にして心理状態を押し量るので、行動に表れない内面は問題にされない。これに対してトランザクションは認知心理学的であり、ピアジェが研究対象とした認知と知性の領域を取り扱う。これらに対し、トランスフォーメーションはトランスパーソナル心理学の領域を含み、叡知や直観、また、神秘の領域を包括する広大な概念である。教育の機能が、人間形成に係る、最も重要な働きを持つものならば、教育は、知識の伝達や問題解決能力の付与のみで終わることはできない。教育の目指す所は、知識偏重の人間を作るのではなく、ましてや、偏差値だけがなくて、何事にも無感動な、機械的人間を作ることではないはずである。「教育の究極の目標は、星をみれば畏怖と憧れをおぼえるような感覚」⁽¹²⁾を養うことであり、その為には、何事も切り離せない統合体としての宇宙観の中で、教育の定義づけを行う必要がある、とミラーは論じる。

このように、ミラーの教育思想は、教育の基本理念をより広義的宇宙観に基づいて捉えなおそうとしたものであり、それによって、今失われている人間性の回復をはかりたいという願望が、そこには込められている。では、これらの抽象的な教育の概念を、具体的に展開するには、どのような方法が考えられるであろうか。次に、近年関心が高まっている、小学生を対象とした英語教育の現場で、ミラーの教育思想を展開しようと思う。

II 小学校における英語教育について

II-1 公立小学校の英語教育導入の背景

1996年7月、中央教育審議会(中教審)から提出された「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」⁽¹³⁾という第15期中央教育審議会第1次答申は、三部構成から成り、第1部の「今後における教育の在り方」では、時間的または生活面に関する「ゆとり」のある教育の必要性について強調している。第2部の「学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」では、子ども達がゆとりある生活を送ることができるために必要な項目及び、学校、家庭、地域社会のそれぞれの在り方を改善する必要性について触れ、さらに、第3部の「国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」では、国際化と教育の関係に言及し、外国語教育の改善について論じている。これらの答申は、それぞれ初等教育に関わる重要課題を扱っているのであるが、本論文の主題である「公立小学校の英語教育」と深く関係しているのは第3部であろう。

第3部第2章「国際化と教育」の中で、中教審は、21世紀に向かう我々が国際化の状況に対応していくために留意しなければならない点を、以下のように、目標設定している。

- (a) 広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成を図ること。
- (b) 国際理解のためにも、日本人として、また、個人としての自己の確立を図ること。
- (c) 国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意思を表現できる基礎的な力を育成する観点から、外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能

力の育成を図ること。⁽¹⁴⁾

これら三つの教育目標、すなわち、「異文化理解の重視」、「国際理解」、「コミュニケーション能力の重要性とその育成」は、目新しいものではないが、「国際理解教育の充実」の中に、具体的な指針として次のようにつけ加えている。

国際理解教育を進めていくに当たって、特に重要と考えられることは、多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて、「どちらが正しく、どちらが誤っている」ということではなく、「違い」を「違い」として認識していく態度や相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多元的な価値観を尊重し合う態度などを育成していくことである。⁽¹⁵⁾

このような、「違い」を「違い」として認識し、多元的な価値観を尊重し合う態度を教育の中に取り込む動きは、「異なる」＝「悪い」という無意識的の反応に対する警告であり、日本の概念（日本文化背景）を根拠とした異文化コミュニケーションに対する反省に基づいたものであると言える。また、もう少し積極的に解釈すれば、日本人が文化の異なる人々とコミュニケーションする場合も、彼らの文化背景やそこから派生する価値観のみをコミュニケーションの根拠に据えないことを、相手に対し明確に示すことが重要であると示唆していると言える。さらに、中教審が示した「国際理解教育の充実」のための具体的な指針の中には、以下のような注目すべき点が挙げられている。

我が国は、あらゆる面において、これまでとかく欧米先進諸国に目を向けがちであった。しかし今日、様々な面でアジア諸国やオセアニア諸国などとの交流が深まる中、地理的にもアジアにあり、アジアを離れては存在し得ない我が国としては、今後はアジア諸国やオセアニア諸国など様々な国々にも一層目を向けていく必要があり、このことは、国際理解教育を進めるに当たっても、十分に踏まえなければならない視点であると思われる。⁽¹⁶⁾

これは、アジアの一国としての日本の位置づけを明確にしたものであり、明治維新以来続いている欧米至上主義に対する反省と、21世紀の中心的存在はアジア諸国であるという経済予測を反映している。しかし、この「アジア諸国重視策」は、直接的に国際理解教育の一環としての英語教育には結びつかない。むしろ、近隣諸国で話されている中国語や韓国語に外国語教育の焦点を合わせる方が、中教審の示唆する国際理解教育に適しているように思われる。

中教審は、国際理解教育を実りあるものとするためには、教員の質向上が不可欠であると論じている。例えば、第2章第2項「国際理解教育の充実」の中で、下記のように教員養成及び研修について言及している。

国際理解教育を進めていく上で、教員の果たす役割が重要であることは論を待たない。このため、教員養成については、教員養成課程における国際理解に関するカリキュラムの充実を図るとともに、教員の研修については、各種の研修における国際理解に関するプログラムの充実や教員の海外派遣の充実を図る必要がある。あわせて、学校の教育活動の指導・助言に当たる教育委員会の職員についても、海外研修の機会を拡充すべきであろう。⁽¹⁷⁾

実際に、教員や教育委員会の職員すべてを海外研修に参加させることは、経済的に難しく、現実的

ではない。海外に行けば、異文化体験はできるかも知れないが、短期間の経験から得られるものには限界があり、よほど良い研修プログラムを準備しない限り、効果はあまり期待できないであろう。むしろ、綿密に計画された研修プログラムであれば、国内であってもその成果は大きいと考えられる。国際理解教育を念頭に置いた研修を、各市教育委員会レベルで行うことは、経済的負担も小さく、より現実的である。また、上記の答申では、教員養成についても言及しているが、近年の政府の教員養成に対する政策とは矛盾しているように思われる。教員養成大学の入学生定員枠の大幅削減や、それにとまなう予算カット等、国際理解教育を教員養成課程レベルで行う土壌は、未だ、できていないと考えざるを得ない。

II-2 公立小学校における英語教育の位置づけ

文部省は、平成8年5月、「公立小学校での英語教育」の可能性を探るべく、各都道府県に1校ずつ、研究開発校を指定した。一部の私立小学校では、すでに英語教育をカリキュラムの中に取り入れている学校もあるが、公立小学校での英語教育が全国規模で行われるのは初めてである。このような小学校レベルからの英語教育導入の目的は、英語をコミュニケーションの道具として使えるように教育することだけでなく、二十一世紀を担う子ども達が、英語を通じて異文化を理解し、将来、国際的コミュニケーションを円滑にすすめることができるように育成することも含まれている。

研究開発校は、定期的に文部省から指導⁽¹⁸⁾を受けているが、英語教育の内容に関しては、各学校がそれぞれの特徴を生かし、独自のカリキュラムを組んでいる。授業形態としては、英語担当の日本人教師と外国人教師⁽¹⁹⁾がペア・ティーチングやチーム・ティーチングの形式で授業を展開しているケースが多い。また、他の教科の授業時間数や課外授業などの年間行事との関係から、各研究開発校で行われている英語授業時間数は統一されていない。

文部省は、これらの研究開発校の英語教育に関する研究報告を参考に、以下のような方針を発表した。

小学校段階において、外国語教育にどのように取り組むかは非常に重要な検討課題である。本審議会においても、研究開発学校での研究成果などを参考にし、また専門家からのヒアリングを行うなどして、種々検討を行った。その結果、小学校における外国語教育については、教科として一律に実施する方法は採らないが、国際理解教育の一環として、「総合的な学習の時間」を活用したり、特別活動などの時間において、学校や地域の実態等に応じて、子供たちに外国語、例えば英会話等に触れる機会や、外国の生活・文化などに慣れ親しむ機会を持たせることができるようにすることが適当であると考えた。小学校段階から外国語教育を教科として一律に実施することについては、外国語の発音を身に付ける点において、また中学校以後の外国語教育の効果を高める点などにおいて、メリットがあるものの、小学校の児童の学習負担の増大の問題、小学校での教育内容の厳選・授業時数の縮減を実施していくこととの関連の問題、小学校段階では国語の能力の育成が重要であり、外国語教育については中学校以降の改善で対応することが大切と考えたことなどから、上記の結論に至ったところである。⁽²⁰⁾

このような、文部省の小学校における英語教育に対する見解は、一見、消極的とも受け取れるが、実は、妥当な判断であると考えらるべきであろう。その理由の第一は、誤った第二言語習得理論の応用である。例えば、早期英語教育を支持する学者や研究者が、北米の大脳生理学や認知心理・応用

言語学などの分野で構築・展開された、第二言語習得に関する理論をそのまま用いる場合がある。平成9年度日本児童英語教育学会(JASTEC)全国大会のシンポジウム⁽²⁰⁾でも、KrashenのInput Hypothesis⁽²¹⁾やCritical Period⁽²²⁾の概念を使い、早期英語教育の必要性を論じたパネリストがいた。その発表者は、第二言語としての英語習得と、日本における外国語としての英語学習の相違に全くふれず、それらの理論に基づいて行われた研究結果を引用しただけであった。しかし、学校や社会で日常英語が使われている場合(第二言語習得)と、週に数時間、外国語として英語を学習する場合(外国語学習)とでは、あまりにも環境が異なっており、第二言語習得理論をそのまま使い、小学校での英語教育の必要性を強調しても、あまり意味がない。第二言語習得理論に基づいて、日本の早期英語教育の意義を論じるのであれば、日本という教育環境を考慮した上で独自の理論を展開しない限り、説得力のある論議にはならないだろう。そして、大学機関の研究者の発言は、現場で教える教師やカリキュラム及びガイドラインの作成に携わる教育委員会の教職員に与える影響が大きいので、このような安易な理論の応用は注意しなければならない。

文部省の小学校における英語教育に対する見解が、妥当な判断であるとする理由の第二は、教師の英語教育導入に対する反応である。上記の学者や教育研究者とは対照的に、現場の教師が英語教育導入に対し、消極的・否定的態度を示しているという研究報告⁽²³⁾があり、このような現状を無視しては、小学校で英語教育を定着させることは困難である。公立小学校における英語教育を実施するためには、理想のみを追求するようなことはさけるべきであろう。時間的にも人員的にも制限が多い中で、公立小学校において英語教育を現実化するには、学術的研究結果から早期英語教育の必要性を強調するよりも、現場の教師とカリキュラム作成に携わる教育委員会の教職員が、納得して英語教育に取り組めるような、思想的・哲学的な枠組みを構築することのほうが重要であると考えられる。小学校における英語教育に関わる人々が、知識としてではなく、心情的に英語教育の必要性を感じない限り、このような革新的試みは順調に進まないからである。それゆえ、現在の小学校における授業時間数の問題や、教師の人員的制限を考慮すれば、英語は、国語や算数と同じように、いわゆる主要教科としてはカリキュラムの中に取り入れれない、とする文部省の方針は、妥当と考えるべきであろう。

公立小学校での英語教育導入時に必要である、教職員の思想的・哲学的枠組み構築について、ジョン・ミラーのホリスティック教育論的思想を用いて論じる前に、研究開発校では、どのように英語教育が行われているのか、について論じる。

II-3 研究開発学校での英語教育(高知県安芸市田野小学校の場合)

現在、公立小学校における英語教育は研究開発段階にあり、文部省は各都道府県に1校、研究開発校を指定している。高知県の研究開発校は安芸郡田野町にある田野小学校である。同校の研究開発実施期間は、平成8年4月から平成11年3月までの三カ年となっており、現在(平成9年9月)は、研究期間の第2年次中期にあたる。英語のカリキュラムや授業指導案は、英語担当の日本人教師、外国人教師⁽²⁴⁾、そして田野町教育委員会から派遣された教職員⁽²⁵⁾が中心となって作成されているが、授業は英語担当日本人教師、外国人教師、クラス担任の3名のチーム・ティーチング形式で行われている。平成9年度は、全学年を通じて、年間72時間を英語活動にあてる計画で、1学年と2学年(2学級)各学級6時間、3学年と4学年(4学級)は、各学級7時間、そして、5学年と6学年(4学級)は、各学級8時間という配当である。他の研究開発校と比較した場合、田野小学校の英語授業時間数は、決して多いとは言えない。⁽²⁶⁾しかし、各研究開発校は、それぞれの制約の中、独自のカリキュラムで英語教育を導入するように文部省から指導されているので、田野小学校のように、比較的少ない授業時間であっても問題はない。全国的規模で、公立小学校における英語

教育をこれから推進していくという点からすれば、研究開発校間で違いがあった方がよい。全国各地、様々な特徴を持った小学校が存在する以上、授業時間数が異なるのが予想されるからである。田野小学校のケースは、少ない授業時間で効果的な国際理解教育をするには、どのようなカリキュラムがよいのかを研究する上で、意義深い研究だと言える。

田野小学校では、通常の英語授業以外にも英語クラブを設け、4・5・6学年の児童を対象に、年間35時間、外国人教師と日本人教師によるチーム・ティーチングで、英語に慣れ親しむ活動を行っている。国際理解教室という特別教室には、英語の絵本や世界地図、また、世界の様々な国の文化を象徴するような品々が展示され、児童が自由にいつでも、異文化に触れることができる環境が整えられている。英語クラブの活動や、英語の授業も、国際理解教室で行われている。また、年間6時間、国際体験交流活動として、学校教育活動の中で、外国人と交流する機会を設け、外国人や異文化に対する理解を深めると共に、外国語（英語など）に親しむことができるように計画している。平成9年5月には、高知県下の外国人青年グループによるミュージカル観賞や、観賞後の彼らとの交流会（昼食会）、そして、中国影絵人形劇の公演観賞などを行った。

田野小学校の英語教育研究目的は（1）外国人との接触等を通じて英語に慣れ親しむこと、（2）中学校での英語教育の素地作りの一環として、ネイティブ・スピーカーの英語に慣れ、簡単な英語会話能力を身につけて、外国人と進んで話そうとする態度の育成を図るとともに、言語や文化について関心を深め、国際理解の基礎を養うこと、となっている。さらに、研究第2年次の基本方針として、（1）教師の学習を深める、（2）基本的な学習指導計画を立てる、（3）身近な自分たちでできる国際交流を行う、（4）英語を使って表現活動を行う、の4項目を挙げている。これらの基本方針のうち、直接、英語授業に関係しているのは、基本的な学習指導計画作成と教室内の英語表現活動奨励であるが、ここで注目したいのは、「教師の学習」と「国際交流」である。

「教師の学習」とは、英語教育導入に伴い、教師全員が、異文化交流の進め方や、身近な国際交流の在り方について学習することを意味する。これは、英語担当教員も含めて教員の殆どが、外国人教師やネイティブ・スピーカーの英語に触れるのは始めてであるという、一般的な状況を反映していると言える。また、英語の授業は、英語担当教員、外国人教師、そして学級担任教師という3人のチーム・ティーチングの形態で進められるので、英語担当以外の教員にとっても英語に慣れ親しむ必要がある。

「教師の学習」は、学級担任教師にとって、児童の変化に対応するという意味においても重要である。児童にとって平常接することの少ない異文化を、外国人教師から英語を通じて学ぶということは、英語以外の教科に対する児童の学習態度や学校生活全体に、少なからず影響を与える。児童と接する時間が長く、彼らとのつながりが密な学級担任教師は、このような児童の変化に敏感に対応するために、自ら、彼らと同じように異文化体験・学習をする必要がある。このような「学校全体として教師が異文化学習を深める」という姿勢は、各教科が専門科目として細分化された中学校や高校では見られない、小学校という総合教育環境の特徴でもある。

「身近な自分たちでできる国際交流を行う」という基本方針も、「教師の学習」同様、英語教育導入に伴う変化を学校全体で対処していこうとする姿勢のあらわれである。具体的には、（1）田野小学校が位置する田野町や芸芸郡に在住する外国人の話聞く、（2）外国の子ども達の生活や文化を紹介した映画などの観賞を行う、（3）外国の子ども達と文通する、（4）ALTなどを招き、英語キャンプを行う、などが計画されている。「国際交流」というと、何か規模の大きいプロジェクトのように捉えられることがあるが、小学生が異文化を体験学習し、そして国際理解へと発展させていくためには、彼らの日常生活の身近なところから始める必要がある。したがって、これは、「児童の身近なところから異文化を体験させ、さらに国際理解へと発展させる」必要性を重要視し

た結果出された基本方針である。

Ⅲ ジョン・ミラーの教育思想と公立小学校での英語教育

田野小学校の研究第2年次基本方針の四つのうち、二つが教職員の異文化学習を含む活動にあてられているのは、英語教育導入に伴う環境の変化が大きく、児童のみならず、教職員に与える影響が大きいことを反映していると言える。まず、各学年のカリキュラムを変更したり、学校行事に国際交流活動を加えるという、教育環境の変化（学校—カリキュラムとしての変化）がある。また、英語教育導入以前は日本人教師だけであった職員室に、外国人教師がいるということは、教職員全体に少なからず、精神的な変化（教職員コミュニティとしての変化）を与える。さらに、専門教科ではない英語を教えなければならないという精神的圧迫が、英語教育導入の最も大きな影響と考えられる。これは教師としての個人（教師という専門職に従事している自分）と、教師以前の個人（教師である前の、人間としての自分）に対する変化（個人の変化）である。

これらの変化を、「負担」と見る教師がいる⁽²⁰⁾ことは否定できないが、これは、小学校教師だけに見られることではなく、どのような職場でも見られる現象であろう。しかし、英語教育導入が教師に負担感を抱かせるようであれば、効果的な英語授業を行うことは困難であり、さらに、他の教科の授業や学校運営に支障をきたすおそれもあるので、英語教育導入がもたらす様々な変化に対して、各教職員がうまく対応できるように配慮する必要がある。このような問題に対し、ジョン・ミラーのホリスティックな教育思想は、ひとつの提示を与えている。

ジョン・ミラーのホリスティックな教育の根本的理念は、『かかわり』である。ミラーは、全体とその全体を構成している個々の要素とのかかわりの大切さを重視し、全体と個々が互いに影響し合いながら変化し、成長することに注目している。このような『かかわり』という概念を人間の日常生活で考えると、個人は自分が属するコミュニティとのかかわりの中で変化・成長し、コミュニティの変容もコミュニティを構成する個々の人間の変化に深く関わっていることになる。ここで言うコミュニティとは、いわゆる個々の人間が集合して形成する、物質的集合体としての組織と、個人が「心の拠り所」として帰属する精神的なものを含んでいる。このような「全体と個人のかかわり」に対する概念は、学校（教師のコミュニティ）と教師との関係を捉える上で役立つ。

上記にも述べたように、英語教育導入に伴う変化には、大きく分けて三つあり、その中には、「教職員コミュニティとしての変化」と「教師個人として変化」がある。これらの変化は、教職員コミュニティを全体、教師を個人と考えた場合、ミラーの言う「全体と個人のかかわり」を通して相互が変化・成長する形と見ることができる。例えば、外国人教師がコミュニティの中に加わったことで、授業時間は言うまでもなく、職員室で過ごす時間や学校行事でも、英語や異文化に接する機会が増える。教師にとって授業以外の日常時間にも、異文化を体験するということは、教える立場の教師としてではなく、同じコミュニティの一員（同僚）として、外国人教師と交流するということである。これは、日常生活の、ごく自然な状況で異文化を体験するという意味において、非常に意義深い。つまり、英語や国際交流を児童に教えるために、英語を学んだり異文化に触れるのではなく、同じコミュニティの中で交流するために、英語を使い、その結果、異文化を体験し理解する機会を得るのである。このように、教師が、日常のかかわりの中で異文化を体験し、個人が変容すること、そして、それがコミュニティ全体の変容へと繋がることを教師自身が経験することで、小学校の英語教育導入に対しても新たな視点に立つて見るのが可能となる。

学校を、児童と教師の両コミュニティを含めた、大きな一つのコミュニティとして考えた場

合、児童も教師も同じコミュニティの構成員である。ミラーの『かかわり』の概念に基づくならば、児童と教師は、社会的関係において相違はあるにせよ、コミュニティの構成員という点では平等であり、学校というコミュニティは、児童と教師が関わり合いながら変化・成長していることになる。これを、英語教育導入に伴う変化を例にしてみるならば、どのようになるであろうか。

児童にとって、教師が英語を通して異文化の人と交流する姿を見るのは、めずらしいことであろう。そして、教室で授業を受けている時とは違う教師の姿が、児童の目には映るであろう。教師が緊張している場面や、まったく英語が通じず恥ずかしがっている場面を見ることもあるかも知れない。だが、このような、より人間的な教師の姿を見て、児童自身が変化・成長するとミラーは考えるのである。同様に、ためらいながらも生き生きと外国人と接する児童の姿を見たり、子どもの異文化を吸収する速さに関心して、教師もまた、変容していくのである。これが、トランスフォーメーション(変容)を根本理念においた、教育のアプローチなのである。そして、児童と教師がお互いの成長を助け合っていることを教師が実感したとき、従来のトランスミッション(伝達)やトランザクション(交流)を超えた、トランスフォーメーション(変容)という形で、英語教育を行うことが可能になり、教師も児童とともに成長し、また、成長する喜びを分かち合うことができるのである。つまり、英語教育導入に伴う変化を「負担」と捉えるか、または、児童とともに「変化・成長=変容」する機会と捉えるかで、小学校での英語教育は大きく異なるのである。

しかし、トランスフォーメーションという概念に基づき英語教育を行うことは、従来の形式では教えないのか、と言うと決してそうではない。なぜなら、トランスフォーメーションには、トランスミッションやトランザクションが含まれていて、三つのアプローチが共存する形で存在するからである。時には、一方通行的なトランスミッション(伝達)形式の授業をする場面や、トランザクション(交流)を重視した学習環境を設定する必要があるであろう。著者がここで強調したいことは、トランスフォーメーション(変容)という概念が根底にある、ミラーのホリスティック教育思想を、教師が理解し取り入れることによって、単なる「負担」と見なされる危険性のある、小学校への英語教育導入への理解を深めることができるという点である。さらに、このジョン・ミラーのホリスティック教育思想が、将来の国際交流の架け橋となる児童に、異文化や国際理解について教育する際の思想的・哲学的礎ともなり得ると、著者は期待しているのである。

おわりに

小学校における英語教育が効果的に行われ、小学生レベルからの異文化理解や国際コミュニケーションの基礎的知識を身につける環境を作るためには、小学校英語教育に適した教授法開発やカリキュラム作成と同様に、小学校教職員の英語教育に対する思想的・哲学的な理解が、重要である。ジョン・ミラーが提唱するホリスティック教育の思想、特に、「かかわり」と「変容」を重要視するトランスフォーメーション・アプローチによる視点は、英語教育導入に伴う様々な変化を好意的に捉え、積極的にその変化から学ぶ姿勢を生み出すのに役立つものと思われる。

本論文では、ジョン・ミラーの教育思想について、小学校の英語教育導入に伴う変化に焦点を絞り論じたが、本論文の課題は、小学校教職員だけの問題と考えるべきではない。小学校への英語教育導入は、中学校、高校、さらに大学における英語教育に携わる者にとっても、様々な変化をもたらす。それゆえ、本論文で論じたジョン・ミラーの教育思想の重要性は、英語教育に携わる教育者・研究者すべてに当てはまると考えられる。これからの日本の英語教育では、小学校から大学までをひとつの「流れ」として捉え、問題を提示・解決していくことが、重要な課題となるであろう。

(付記) 本論文作成の準備段階(研究開発学校での英語教育に関する実態調査)で、ご協力くださった、高知県安芸郡田野小学校の児童、教職員、外国人教師、さらに、高知県教育委員会・田野町教育委員会の教職員の皆さんに感謝します。また、本論文は、平成9年度稲盛財団研究助成対象研究「小学校における英語教育導入の実態調査：異文化理解・国際コミュニケーション早期教育導入について」による研究成果の一部である。

註

- (1) ジョン ミラー著、吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵共訳の『ホリスティック教育』(春秋社、1994)がある。
- (2) これらの三つの視点よりなる教育観については、John Miller の *The Holistic Curriculum* (OISE Press, 1988, pp.4-7) に詳しい。
- (3) ジョン ミラー著、吉田敦彦他訳、『ホリスティック教育』(春秋社、1994、p8) より引用。
- (4) デューイ著、金丸弘幸訳、『民主主義と教育』(玉川大学出版部、1991、p211) より引用。
- (5) 新堀通也・片岡徳雄編著、『名著による教育原理』(ぎょうせい、1988、pp.54-63) を参照。
- (6) この「叡知や愛」については、高橋巖著、『シュタイナーの治療教育』(角川選書、p70) に詳しく述べられている。
- (7) 現代における還元主義的思考のゆきずまりは、物理学、生物学、社会学等の分野において、新しい、ホロン主義的世界観を堀り起こしつつある。[高橋巖著、『シュタイナーの治療教育』(角川選書、pp.17-18) を参照。]
- (8) Holistic Education (ホリスティック教育) の Holistic (ホリスティック) は、Holism (全体論) より派生した用語である。語源はギリシャ語の Holos (全体) であり、Holism 以外に、Whole (全体)、Health (健康)、Heal (癒す)、Holy (神聖な) などとも、同じ語源からなる単語である。[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、pp.15-16) を参照。]
- (9) ジョン ミラー著、吉田敦彦他訳、『ホリスティック教育』(春秋社、1994、p8) より引用。
- (10) 新堀通也・片岡徳雄編著、『名著による教育原理』(ぎょうせい、1988、pp.38-39) より引用。
- (11) ジョン ミラー著、吉田敦彦他訳、『ホリスティック教育』(春秋社、1994、p82) より引用。
- (12) ジョン ミラー著、吉田敦彦他訳、『ホリスティック教育』(春秋社、1994、p62) より引用。
- (13) 文部省編、『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について — 第15期中央教育審議会第一次答申』、文部時報：8月臨時増刊号、ぎょうせい、1996。
- (14) 文部省編、『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について — 第15期中央教育審議会第一次答申』(ぎょうせい、1996、p73) より引用。
- (15) 文部省編、『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について — 第15期中央教育審議会第一次答申』(ぎょうせい、1996、p74) より引用。
- (16) 文部省編、『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について — 第15期中央教育審議会第一次答申』(ぎょうせい、1996、p75) より引用。
- (17) 文部省編、『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について — 第15期中央教育審議会第一次答申』(ぎょうせい、1996、p76) より引用。
- (18) 文部省の各研究開発校に対する共通した指導としては、コミュニケーション重視の授業を展開すること、原則としてアルファベット文字は小学校での英語教育には導入しない、などが挙げられる。
- (19) 日本政府主催の the Japan Exchange and Teaching Program (JET Program) を通じて、各都道府県の公立中学校や公立高校に派遣された、英語を母国語とする外国人教師が、研究開発校でも教鞭を執っているケースがある。このような、外国人教師のことを AET (Assistant English Teachers) または ALT (Assistant Language Teachers) と呼んでいる。
- (20) 文部省編、『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について — 第15期中央教育審議会第一次答申』(ぎょうせい、1996、p78) より引用。

- (21) 1997年6月8日、神奈川大学で行われた、日本児童英語教育学会 (JASTEC) 第18回全国大会でのシンポジウム「公立小学校での外国語 (英語) 指導のあり方をめぐって」を指す。
- (22) Krashen の Input Hypothesis については *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (London: Longman, 1986) が詳しい。
- (23) Critical Period に関しては Barry McLaughlin の *Second-Language Acquisition in Childhood: Preschool Children* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983) や David Singleton の *Language Acquisition: The Age Factor* (Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1989) を参照されたい。
- (24) 荒川ゆり・松香洋子 「公立小学校における英語教育をどのように進めていったらよいか — 5つの職業別グループの意識調査から」 日本児童英語教育学会 第18回全国大会発表論文 1997。
- (25) 田野町が招致したALT (外国語指導助手) であり、田野町学校以外にも、中学校や高校でも英語を指導している。
- (26) アドバイザーとして、定年退職した元中学校英語教師が、自らの経験を生かし、カリキュラムから指導案まで、幅広いアドバイスを与えている。また、年に2、3回、定期的に運営指導委員会会議が開かれ、研究計画の検討、授業に対する指導・助言が与えられる。運営指導委員会は、大学研究者、高校校長、中学校長、高知県教育委員会・田野町教育委員会の教職員ら、約10名から組織されている。
- (27) 例えば、大阪市真田山小学校では、第1・2・3学年は、月1時間程度、第4学年週1時間、そして、第5・6学年は週2時間と段階的に、英語授業時間数を増やし、第5・6学年の年間授業時間数は70時間に及ぶ。[『公立小学校における国際理解・英語学習』(西中 隆・大阪市真田山小学校編著、明治図書、1996) を参照。]
- (28) 荒川ゆり・松香洋子 「公立小学校における英語教育をどのように進めていったらよいか — 5つの職業別グループの意識調査から」 日本児童英語教育学会 第18回全国大会発表論文 1997。

平成9年(1997)年9月30日受理

平成9年(1997)年12月25日発行