

深層からの「崩壊露呈」と  
もう一つの深層からの「覚醒開眼」との狭間に立つ  
—学びの「創発 (emergence)」への気づき：Holistic Education/Care 2020—

Being between “collapse/exposure” from the deep layer and  
“awakening / eye-opening” from another deep layer:  
Awareness of “Emergence” in Learning: Holistic Education / Care 2020

成田 喜一郎

NARITA Kiichiro

ホリスティック教育/ケア研究

2021年 第24号 別刷

# 深層からの「崩壊露呈」と もう一つの深層からの「覚醒開眼」との狭間に立つ —学びの「創発 (emergence)」への気づき：Holistic Education/Care 2020—

成田 喜一郎 自由学園最上級部

Being between “collapse/exposure” from the deep layer and “awakening / eye-opening” from another deep layer:  
Awareness of “Emergence” in Learning: Holistic Education / Care 2020

NARITA Kiichiro

## 1. はじめに

2020年、未曾有の歴史的現在、わたくしたち人間は、「新型コロナウイルス感染症 (COVID-19)」の世界規模での爆発的蔓延 (Pandemic) / 緊急事態 (Emergency)、そして、「深層」からの「崩壊露呈」と、もう一つの「深層」からの「覚醒開眼」とが生起する時代に存在している。

この「未曾有の歴史的現在」は、やがて世界史に残る歴史的事象となると推察されるが、後世の歴史家が如何なる歴史的事象として書き描くかは定かではない。

わたくしたちは、今作られつつある「現在史」<sup>1</sup>の中で、暮らし学び仕事する日々をこの眼で観、聴き、触れ、嗅ぎ、感じ、考え、語り、声にした「歴史的事実」を「記録 (Documentation)」に残しておく必要があるのではないかと考えてならない。

また、わたくしは、2020年6月28日、本学会の会長に就任したが、短い就任の挨拶で述べたことやその後の状況の推移について、可能な限り Holistic Education/Care の視点<sup>2</sup>から明らかにし、記録 (Documentation) に残しておく責任を痛感している。

そこで、本稿では、2020年、公私を覆った「コロナ的状況」<sup>3</sup>において、深層からの「崩壊露呈」と、もう一つの深層からの「覚醒開眼」との狭間で起こった学びの「創発 (emergence)」とは何だったのか、という問いに対し具体的に例証的応答を試み、記録することを目的としたい。

## 2. 深層からの「崩壊露呈」

深層からの「崩壊露呈」とは何か。

これまで地球上の至る所にあった「格差」・「貧困」・「差別」・「偏見」・「対立」・「孤立」などがコロナ的状況の中で同時多発的に露呈したのは、深層における長期的漸進的な「崩壊」の構造があったからに他ならない。

深層における長期的漸進的な「崩壊」の構造の根拠となると考えられるのは、フランスの経済学者トマ・ピケティが『21世紀の資本』の中で打ち出した「 $r > g$ 」(2014: 28)、すなわち「 $r$ 」: 資本の平均年間収益率で、利潤、配当、利子、賃料などの資本からの収入を、その資本の総価値で割っ

たもの」は、「g：経済の成長率、つまり所得や産出の年間増加率」より上回るという結論である。<sup>4</sup>「長期的に見ると、平等性拡大を後押しする主要な力は、知識と技能の普及だった。(略) 事実として肝心なのは、知識や技能普及がどれほど強力だろうと(略)それは逆方向に作用して格差増大を促進する強力な力によって脱線させられ、圧倒」されてしまう。「訓練への適切な投資がなければ、経済成長の果実からある社会集団が丸ごと排除されてしまうのは明らかだ」(2014：21-25)と述べ、資本主義は「格差を拡大する」とした。この度のコロナ的状况下で、まさに「土台」としての経済構造が「社会的、政治的、精神的な生活諸過程一般」を制約していると言っても過言ではない。<sup>5</sup>

2020年9月末、本稿執筆の時点でも、同時多発的に露呈した「格差」・「貧困」・「差別」・「偏見」・「対立」・「孤立」などの事例は、枚挙に「遑」もない。

管見ではあるが、わたくしのField Notesをもとに列挙すると、「非正規雇用者、シングルマザーの家庭(母親と子どもたち)、外国人技能実習生、奨学金という借金の返済を抱える大学生・院生、ホームレスなどの人々の生活」への直撃、根強い同調圧力による過激な差別・偏見(「自粛警察」の出現、「誹謗中傷」「いじめ」の横行)、「宿泊業・飲食サービス業・製造業などでの解雇・雇い止めによる失業率の増加(4月から8月現在)」「アスリートである前に黒人であると主張しプレイを続けなければならなかった人種差別問題(「Black lives Matter」、大坂なおみ選手による黒いマスクの着用)」、「国際機関(WHOなど)の対応やそれに対する批判(「台湾」をめぐる問題)」、「PCR検査『金字塔』論文に多くの欠陥：遺伝学者ら22氏が撤回を要求<sup>6</sup>」、「自殺者の増加(特に女性)」、「経済」と「医療崩壊」の狭間で取り残される人々、「児童虐待・DVの増加」等々。

そして、COVID-19 Pandemic/Emergencyは、ソーシャル・メディア(とりわけTwitterなどSNS)を通じて、意図的あるいは便乗的に不正確な情報が「感染症」のごとく大量に流布・流行してゆく「Infodemic」(Information + epidemic)を伴い、深刻な「コロナ的状况」を呈している。

### 3. もう一つの深層からの「覚醒開眼」

もう一つの深層からの「覚醒開眼」とは何か。

この問いへの応答については、まさにコロナ的状况の中の2020年9月末現在までに新たな学びの「創発(emergence)」をもたらした具体的な事例をもとに述べていきたい。

その前提として、わたくしがこれまでの研究-実践スタイルとはまったく異なる状況下にあったことを明らかにしておく必要がある。

2020年4月7日以来、COVID-19 Pandemicによる「緊急事態宣言」がなされ、また、5月25日「緊急事態宣言」の解除以降も「在宅ワーク」を中心とする研究-実践スタイルをとってきたことである。これは、わたくしがいわゆる高齢者に属すること、少なからぬ「基礎疾患」を抱えていることから、“Physical Distancing”を確保するために、講義や研究会・研修会・会議・個別相談などは、ほとんどZOOMなどのオンラインか電話を通じて行う必要性があったからに他ならない。そのため、勤務先の自由学園に持ち込んでいた文献のほとんどを自宅に持ち帰り、書架の詰まる倉庫と化していた小さな部屋を「研究室(Laboratory)」空間とした。

そして、身体感覚を伴う対面型研究-実践、リアルなフィールドワークができなくなった時点か

ら、この「研究室」空間とオンラインでつながる時空間・人間（じんかん）を新たなフィールドと位置づけ、極力対面型アプローチに漸近させるべく、ディスプレイの中の「表情」や「声」、その「背景」からのアフォーダンス（affordance）に自らの知性・心性、可能な限りの身体性を集め注いできた。

その結果、今までにはないアクチュアルな「フィールドワーク」を行い、観察・対話・文献・思索・哲学に触れる時空間・人間（じんかん）の中で研究-実践を行うことができた。

コロナ的狀況下の研究-実践のプロセスを辿ると、自他の内面にいくつもの新たな学びや問いが「創発（emergence）」がしてきたことに気づく。

以下、ここにその学びや問いの「創発（emergence）」の記録（Documentation）の一端を書き残しておく。

### (1) 今まで以上に「概念」にこだわり、問い直し見通す【Reflection & Contemplation】<sup>7</sup>

すでにここ数年、その予兆はあったが、明治期に使われ始めたEducationの訳語からの150年にわたる「呪縛」と訣別することを決意するに至った。例えば、本稿においてもそのEducationのその「訳語（教育）」を使わず、また、それに連なる学校現場で使われる概念を吟味し、使うことにした。それを「学びを呼び起こし引き出す試み」であると言い換えたり、教師が業を授ける行為（授業）ではなく、学習者も実践者にとっても意味ある「学びの時間」<sup>8</sup> という概念に置き換え、援用したりすることにした。

成田（2019a）

### (2) 新たな概念の定義や意味を発信する【コロナ的状況下で定義・吟味された概念群】

その代表的な概念は、まさに「創発（emergence）」であり、「並進（translation）」である。

「創発（emergence）」概念は、進化論や機械工学<sup>9</sup>で使われてきた概念であるが、わたくしは、このコロナ的状況下の「フィールドワーク」と「研究室」における思索・哲学を経て、以下のように Holistic Education/Care 学的文脈上の定義を創成した。

「創発（emergence）」とは、「Reflective / Contemplative（観想的）に学び究める間個人および異質多様な場や環境との相互作用によって、新たな関係性（connection）と均衡性（balance）と包括性（inclusiveness）が発現する。また、それらによって生まれた間個人の存在と場や環境の異質多様性との間で絶えざる Reflection / Contemplation を重ねながら、並進（translation）する動的過程において、過去とは異なる持続・継承可能性（sustainability）をめざす活動・機能・システムがリデザインされてゆく。」

ただし、学習者や実践者との学びの中では、「今ここでの学びの場や環境の中で、自他の学びについて、共に問い直し見通すことで、新たな学びや問いが出現する（「ふっ立つ」<sup>10</sup>）ことに気づくことではないか」と問いかけるかたちで翻訳（translation）することにしている。

また、「並進（translation）」とは、機械工学やロボット工学などの世界<sup>11</sup>で援用されてきた概念であるが、“translation”の語源や意味には、元来「橋渡し」「翻訳」、そして「並進」という概念が潜んでいる。学習者と実践者（学校教師・大学教師等）、患者と医療従事者（看護師・医者）、クライアントと「福祉びと」、実践者と研究者、現場（学校）と大学との関係性を再定義・再構築する概念になる。上からする「指導／ケア」か、下からする「支援／ケア」か垂直方向の関係性が、双方で「橋渡し」「翻訳」を行いつつ、共に並び進む行為に変化変容する可能性を持つ。そこで、Holistic Education/Care 学の文脈に翻案・翻訳し、「並進（translation）」は、「実践者と研究者、学習者（子ども）と教授者（先生）との関係を、指導することや支援することの関係性を超えて、両

者を架橋・往還させ、それぞれの言語を言い換えたり、解釈したり翻訳しながら、並び進むこと」と定義した。

コロナ的狀況下において、わたくし自身のライフヒストリーのリデザインを試みたとき、実践者（Practitioner）であったり、研究者（Researcher）であったりしつつも、「並進者（Translator）」として「在る」ことに気づいた。

そして、自宅の「研究室」空間とオンラインでつながる場や環境というアクチュアルなフィールドにおいて、観察・対話・文献・記述・映像・音声などを介し思索・哲学するとき、一つひとつの言葉・概念、特に翻訳された概念へのこだわりと問い直し見通す試みの日々を送っている。特に、翻訳された概念を問い直し見通す機会が日常的に「創発（emergence）」している。

150年を超える呪縛をもたらした“Education”の訳語以外に、一つ挙げるとするならば、「critical」とその訳語である。これまでも長いこと単純に「批判的」と訳すこと、そのまま受容することへの抵抗感や危惧を抱いてきた言葉である。“critical”は、“crisis”と同源で「分岐点に立つ」という意味があり、複数の選択肢を手に入れる場や環境を「創発（emergence）」させる概念である。

2020年夏、具体的にたった1冊の中でその文脈に沿って見事に訳し分けている文献に遭遇した。それは、ネル・ノディングズ（2020）井藤 元・小木曾由佳訳『人生を問う教室：知性的な信仰あるいは不信仰のための教育』春風社である。

本書は、すでに「訳者まえがき」で「批判的（クリティカル）かつ受容的に（“critical and appreciative”は本書に繰り返し登場する表現である）その是非を判断していくこと」「肝心要の（クリティカル）問いとして正面から対峙し、考え抜いたうえで選び取ること」（p.8）とあり、予感はしていたが、本文を読み進めると、“critical issues”を「重大問題」（p.14）としたり、“critical issues”（issues that matter deeply to us）を「肝心要の問題」（p.41）と訳したりしている。もちろん、“critically”（批判的に；p.21）、“critical exploration”（批判的探求；p.23）、“critical approach”（批判的なアプローチ；p.72）など、訳語としての「批判的」も登場する。

今、「コロナ的狀況」の中で、まさに“critical issues”が「創発（emergence）」しているのであり、“critical approach”もとに、“critical exploration”を行い、“critical documentation”を書き描き「声」にしていく必要がある。

### (3) オンラインでの講義やゼミか、対面での講義やゼミかの議論を超えるカリキュラム／シラバスデザインの目的と視点・方法を確信／発信する【Holistic Education/Care】

2020年5月25日、緊急事態宣言が解除され、小・中学校・高校では、休校期間のオンラインなどでの学び（遠隔；「教材／学習財」<sup>12</sup>の手渡しや送付による家庭学習を含む）が、分散登校、そして全面登校に変わり「対面での学び」が「戻って」きた。

この間、行われてきたオンラインか対面かの表層的な議論、すなわち、「身体感覚を伴わないオンラインは不可、対面での学びこそすべて」対「ICT活用への意識と実際の遅れを一気にカバーし、効果的な学びの加速の強調」という主張の対立を観察したり、視聴したり「観聴き」するたびに、残念な気持ちになる。

オンラインでの学びだったことで不登校生が朝早起きし、オンラインでの学びに向かっていたり、また、保健室登校でもなく身体感覚を伴わないディスプレイの中の学びの場や環境での「対面」であったからこそ発話・発言がなされたりする具体的なケースも報告されていた。一方で、

ICT活用に積極的に取り組み、体系的な知識・情報を網羅的に伝達することによって、今まで以上に、学生たちに「受動態」としての学びを強いてきたのも事実である。しかもそうした学びすらも、個人・家庭・学校・地域・区市町村・都道府県・国際レベルで「格差」が拡大している。

今後の方向性として単純にどちらかに寄せたり、単純かつ機械的にハイブリッドにブレンドしたりする「対応」を残念に思うどころか、強い違和感・嫌悪感を感じずにはいられない。いずれかの学びのスタイルに戻ろうが、存続しようが、はたまた新たなスタイルが導入されようが、そもそも、なぜ、そのカリキュラムやシラバスをデザイン／リデザインするのか、いかなる視点や方法があるのか、「学びの本質」を問い直し見通すことこそ必要ではないのかと「声」を大にして拡声する必要がある。

わたくしが、十数年間、実践者として、研究者として、学校現場で学習者と実践者のESD/SDGsカリキュラムのデザイン／リデザインに「並進」してきたことによって、今、まさに社会的に構成されてきた個々の知見が一気につながり、バランスを保ち、包括されゆく「創発（emergence）」の瞬間に遭遇することができた。

この知見は、幼稚園・小学校・中学校・高校・大学・大学院における学びや探究／探求自体を拡張・深化させるカリキュラムデザイン／リデザインに通底するエッセンスであると言ってよい。

以下、ここでは、そのエッセンスについて述べることにする。

①**学びの目的としての「理解（understandings）」の再定義**：これまでの「理解」観を支えてきたリニアなブルームの「Taxonomy」理論<sup>13</sup>を超えて、「理解」を6つの側面で捉えることの有意義性が浮かび上がってくる。

「理解（understandings）」には、「i 説明（explanation）」「ii 解釈（interpretation）」「iii 応用（application）」「iv 衡観<sup>14</sup>（perspective）」「v 共感（empathy）／違和感（negative capability）<sup>15</sup>」「vi 自己認識（self-knowledge）」という6つの側面がある。

遠藤貴広（2004）、ウィギンズ&マクタイ（2012）下線部はわたくしが加筆。

特に、理解の6側面の中でも「解釈（interpretation）：「例えば」「言い換えると」、「メタファー」を示すなど援用すること」、「共感（empathy）／違和感（negative capability）：認知レベルだけではなく、他者との関わりの中で社会的情動レベルの理解への拡張・深化」、「自己認識（self-knowledge）：自らの学びの自己変容、メタ認知の重要性」の3側面は常に視野に入れておきたい。これは後述するReflection & Contemplation（観想）の多様な方法論とも関わり重要である。

②**Reflection & Contemplation**：終わりにする／させられる「振り返り」ではなく、学びの始まり、そのプロセス、終わりのすべてで行われる「問い直し見通し」の必要性を強く感じる。学習者だけではなく、実践者においても相互に不可欠な行為である。このReflection & Contemplationには、多様な視点と方法があり、学習者がそれぞれ多様な方法<sup>16</sup>を経験し、自らがその方法を自己選択・自己決定できるようになるとよい。

詳しくは、わたくしのWeb Site「なぜ、何、どのようにリフレクションするのか？」

（Lecture RADIOや解説・動画）を参照されたい。（右QRコードより閲覧可）



③ **Essential Questions (EQs)**：当該単元や教科・科目・専門にある目標＝問い Unit Questions (UQs) を超えて他単元・他教科・他科目・他専門、さらには日常生活につながり関わる永続的な「理解」や「思考」を引き出す問いの重要性。こうした本質的な問いは、実践者が予め想定する場合と学習者の中から立ち上がってゆく場合がある。

EQsは、一見、抽象の階梯を昇ったところにある問いではあるが、すぐに答えの見つからない問いであり、永続的に抱え愛し、応答を探し続ける問いであることによって、いかなるレベルの学習者をもつつみこみ学びをひらき、学びをつないでゆくことができる問いである。実践者（教師）でさえ、正解を持ち得ない、問い続ける人として学習者と並び進む。例えば、時代や世代を超えて問う「大切なものとは何だろう」、小学1年生のつぶやきから「人が喜ぶとなぜうれしくのかなあ」、今あらためて問う「からだ（身体）とは何か」「この悲しみや辛さにどう向き合えばいいのだろうか」など。

Essential Questionsの特徴については、西岡加名恵（2016）<sup>17</sup>が「●単純な1つの答えがなく、一問一答で答えられない。論争的で、探究を触発するような問いであり、様々な深さで答えを導き出すことができる、●様々な知識やスキルが統合されて、「永続的理解」に至ることができるような問いである、●ある程度、抽象的であり、したがって様々な文脈で活用できる（転移する）ような問いである、●単元を越えて繰り返し現れるような問いである。1つの単元でいったん答えが出て、次の類似の単元で問い直され、理解が深められる。したがって、カリキュラムの系統性を指し示すような問いでもある、●学問の中核に位置する問いであると同時に、生活との関連から「だから何なのか？」が見えてくるような問いでもある」と挙げている。

④ **Holistic Education/Care**：あらゆるひと・もの・こととのつながり、つりあい、つつみこみ、つづく／つづける学びとケアへの気づきがあるか。学校現場（大学を含む）では、時間割で仕切られた「教科・領域等」の学びや日常生活との関係性・均衡性・包括性・持続継承性に自ら気づくこと。

そして、細分化された／され続ける「学問」（科学的世界）と今ここで生きる暮らしの現実（生活的世界）とのつながりの有意味性を内化すること、また、その学習者や実践者の内面で、個々のバラバラな知識やスキル・リテラシー・コンピテンシーを統合してゆく過程はまさに知性・心性・身体性へのケアとなる。

さらに、その内化された学びが他者との対話を経て外化され、再び自己との対話に舞い戻ったとき、自らの学びの拡張・深化に気づいたとき、新たな自己内ケアの「創発（emergence）」に気づく。

⑤ **Formative assessment**：これまでの「評価する者／される者」という関係性を越えた「評価観」に向けて、「評価とは何か」問い直し、その先を見通すこと。

Formative assessment（形成的アセスメント）とは、「学習者のこれまでの学びの履歴（seeds）や関心・意欲（needs）を呼び起こし引き出し、それに合わせて適切なカリキュラムをデザイン／リデザインしつつ実践するために、学習者の理解を促し、さらに学びを拡張・深化させてゆく頻繁かつ対話型のアセスメント」のことを言う。<sup>18</sup>

そして、具体的な方法として「ジャーナル・アプローチ」の援用を推奨したい。

「ジャーナル・アプローチ」は、倉地暁美（2010：220）によると、「(1) 学習者のメタ認知能力（セルフ・モニタリング能力）の発達を踏まえた自己評価、(2) 権力関係から解き放たれた（元）

学習者の教員・教育活動評価、(3) 学習者の長期的な個人内評価、(4) 教師のFDに繋がる外的評価と自己評価である」と4点にわたって定義されている。

しかし、さらに「学習者と実践者との間で行われるだけではなく、学習者同士が相互に回覧・コメントし合う、相互の学びとしての評価活動」としても位置づけてゆくことが重要だと思われる。

倉地は、1980年代後半、大学で留学生ための「作文教育」を担当していたとき、従来型の評価方法を意図的に取り込まず、内容や記述量、表記や文法的な正確さ、豊かさ、文章のまとまりなどに対する評価や添削を行わないことを条件に、一定期間、1冊の「ノート交換」を行い、日本語を媒介にして、「信頼関係 (rapport) の形成」、「対話の関係性」を図り、「文化的相互理解の深化」をめざした。倉地 (1992)

先述した①Reflection & Contemplation、②Essential Questions、③Holistic Education/Careを踏まえた「記録 (documentation)」として、このジャーナル・アプローチを行うことで形成的アセスメントの優れた方法として援用できる。

特に、学習者と実践者との間にある権力関係を解き放ち、まさに「並進」してゆくプロセスが重要である。(学びの同型性、相即性、啐啄同時性／逆「啐啄同時」性)

倉地実践の時代は、一冊のノートを紹介してのアナログな試みであったが、現在では、オンラインでの学びで活用されるGoogle ClassroomやMicrosoft Teamsなどを援用することで「記録 (Documentation)」を残し、共有することが容易になっていることは、期せずしてDX (Digital Transformation) の恩恵であり、可能性でもある。

#### (4) 研修会・FD (Faculty Development) の問い直し見通しの実際

コロナ的状况の中、従来行ってきた研修会やFDはできなくなった。

この間、自宅の「研究室」からZOOMを介して、多くの既存の学会・研究会・研修会に参加したり、講義・ゼミを主催したりしてきた。また、二人から数人という小さなサイズの学びのコミュニティを形成し、時間を共有できる実践者・研究者、学生・院生とZOOMミーティングや電話 (SkypeやLINEなどの通話) で学びの場を作ってきた。

大人数の学会や研究会・研修会、正規の講義・ゼミが終わった後、ZOOMミーティングに残った少人数の有志で学び究める場や環境において、しばしば想定もしていない新たな学びが「創発 (emergence)」することも多々ある。

ある現職教員2名とわたくしとで、今後の生徒と先生自身の学びのあり方についてZOOMミーティングをしていたとき、画面に小さなお子さんの姿が見えたかと思うと、大きな泣き声をあげる場面に遭遇した。「大丈夫？ミーティングの継続、無理をしなくてもいいのでは？」と声をかけると、「今日は夫がいるから大丈夫」との応答があった。そこから、今たけなわのZOOMミーティングではあるが、子育て中、親の介護中の教師 (特に女性) にとって、ZOOMミーティングでさえ困難を抱えてしまう話を聴くことになった。また、その二人の若き女性教師は、今、画像を介さず「声」だけで聴き合う場や環境をつくりたいと、市民ラジオの開局を検討していた。

そのZOOMミーティングをきっかけに、わたくしは、好きなときに聴き読み交わすラジオ「Lecture RADIO」<sup>19</sup>を始めた。これは、ラジオ局の開設はしないが、わたくしの専門であるHolistic Education/Care学や越境する教育学をめぐる話題、主としてカリキュラムデザインをめぐる最新情報を10分～15分程度で語ってゆく番組録音をWeb Siteにアップしてゆくだけの代物である。スク



リプトも書かず、駐車場に止めてあるマイカーの車内をスタジオにしてアドリブで語り録音してゆく、とちり噛みまくりの録音だが、Web Siteには話題に関連した記事や論文にジャンプできるようなリンクを貼ってある。聴くだけでなく、読む余裕がある方への配慮もしてある。最近では、お聴きになった方から、おたより（メールなど）<sup>20</sup>も届き、それを話題に番組をつないでゆくこともある。

本稿の読者の方々は、論文や文献を読める時間はあるのだろうが、多忙・多忙感に包まれそれが困難な現場の実践者には、隙間の時間で別の仕事や家事をしながら聴くことができる。もし、興味・関心が向いたら、関連資料の「読み」に向かうこともできる。

わたくしは、ここ数年、自律的研修システムのデザインとそのコンテンツをつくる研究と実践をしてきた。スマホでも読める、それもワンテーマをA4判裏表程度のコンテンツを集積・編集した電子書籍<sup>21</sup>をアップしてきた。今回、あの小さなサイズのZOOMミーティングの場や環境から「Lecture RADIO」が「創発（emergence）」していった。

「書字文化」（論文・書籍・ブログ）にこだわりつつ、そこに「映像文化」（ZOOM等）が加わり、さらに「口承文化」（声や語り）の有意味性<sup>22</sup>に回帰したと言ってよい。

そして、わたくしが試みている「Lecture RADIO」が、アクチュアルな文脈の中で実践者の自律的研修のシステムの一つとして援用され、また、自らが自律的にコンテンツの協働（coproduction）編集・制作に関わっていかれんこと期待している。

以上、もう一つの深層からの「覚醒開眼」、学びの「創発（emergence）」について、管見ではあるが、例証を試みてきた。

これは、経済構造の深層からの「崩壊露呈」とは異なる、学びを呼び起こし引き出す場や環境に潜在するわたくしたちの意識と経験の深層において、学びの対象との対話、自己との対話、他者との対話、そして、現在・過去・未来という「時間」との対話を通して「覚醒開眼」してゆく学びの「創発（emergence）」への気づきの、ささやかな記録（Documentation）であった。

これらは、コロナの状況下のネガティブな「崩壊露呈」の「現実性（reality）」の記録（Documentation）だけではなく、コロナの状況の中で、それでも人生にイエスとすることができるようなポジティブな「覚醒開眼」の「如実性（actuality）」の記録（Documentation）をも残し、次世代の人々に継承できるならばこの上ないことだと思われる。

#### (5) 「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.15）」2020年改訂版の「創発（emergence）」へ

「教育諸理論の三層包括分類表」は、吉田敦彦（1999：291）「教育諸理論の三層包括的分類」をもとに、わたくしが加筆・修正を重ねてきたものである。

吉田（1999：291）では、「思想哲学」「教育学」「心理学」「教育目的」「教育課程」「教育方法」「主な資源」「評価方法」という8つの分類項目をペイトソンの学習階型論とジョン・ミラーのホリスティック・カリキュラム論をもとに「伝達／トランスミッション」「交流／トランスアクション」「変容／translationフォーメーション」の3つの分類層によって「教育諸理論」（概念）を包括的に分類している。

わたくしは、2008年より東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻（教職大学院）で、講義やゼミ・ワークショップと、大学院生が総合的な実習を行う学校現場とを架橋・往還を行ってきた。また、ESD/SDGsカリキュラムや国際バカロレアカリキュラムの実践研究校・地域<sup>23</sup>の学

習者と実践者の学びの現場のフィールドワークを行い、そこから新たに立ち上がってきた分類項目と新たに見出された「概念」を加筆してきた。詳細は、表1中の□枠の概念参照。

この「教育諸理論の三層包括分類表」は、主として大学院のカリキュラム開発やカリキュラムデザインの講義で用いてきたが、公にPublishされたのは、以下の通りである。

- ① 成田喜一郎（2014）「教職大学院における哲学の可能性：理論と実践の架橋・往還の彼方に」林泰成，山名淳，下司晶，古屋恵太 編著『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信堂，pp.43-58（7訂版掲載：pp.54-55）
- ② 同上（2017）「『カリキュラムデザイン基礎』講義（最終回）配布資料ほか」『東京学芸大学教職大学院年報』第5号，pp.121-145（Ver.9/訂版掲載：pp.122-123）
- ③ 同上（2018）「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.10）」『ホリスティック教育/ケア研究』第21号、池田華子・孫美幸「日本ホリスティック教育/ケア学会 創設大会報告」（Ver.10/訂版掲載：pp.9-10）
- ④ 同上（2018）「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.10）」（「実践と理論を架橋・往還する「珠玉」のコンテンツ・スキル集 A-YON 通信 NO.24 総集編・連載を終えるにあたって：成果と課題をみつめる」『学校図書館』通巻809号，pp.84-85）
- ⑤ 同上（2020）「多様な教育学諸理論・哲学に支えられたIBプログラム」『国際バカロレア教育と教員養成：未来をつくる教師教育』学文社，pp.152-161（Ver.14/訂版：p.159）
- ⑥ 同上（2021）「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.15.2）」表1・図2

この「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.15）」はこれまでの改訂とは異なり、個々の学校現場や地域へのフィールドワークをベースに新たに立ち上がってきた「概念」を加筆するのではなく、まさに地球規模で展開するコロナ的状況下における深層からの「崩壊露呈」と「覚醒開眼」の現場から、まさに「創発（emergence）」してきた「概念」である。

2020年12月6日、わたくしが改訂（加筆）した主な「概念」は、以下の通りである。

- ・創発（emergence） 本文参照
- ・並進（translation） 本文参照
- ・越境する教育学 栗原 彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉（2000）『内破する知：身体・言葉・権力を編みなおす』東京大学出版会、同上編（2000/2001）『越境する知』（全6巻）東京大学出版会参照。わたくしのライフヒストリーデザイン曼荼羅「私のライフヒストリーにおける『越境』：ときのまほろばを求めて、組織や知の垣根や枠組み、壁・境を超えて、つながり・つりあい・つつみこみ、つづく/つづける「たんきゅう（探Q・探究・探求）」の日々」（2020.6.1）
- ・子どもと教師の相即的關係性 成田（2019：9-20，2020：13-22）参照
- ・ケアⅢ：共在・相即的關係性 佐藤由美子（2020）参照
- ・旧奈良少年刑務所：社会性涵養プログラム 成田（2019b：9-20）参照

本稿では、上記の「概念」について詳細を論ずるだけの紙幅はない。ぜひ、参考文献に当たられたい。

何れにしても「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.15.3）」（表1・図1）をそれぞれの専門性に立脚しつつも、「越境」を試みながらDiverse Perspectives（多様な視点を有する「俯瞰」）に触れて欲しい。

表1 ホリスティック/ケア カリキュラムを「俯瞰」するための「教育諸理論の三層包括分類表(Ver.15.3)」：2021.3.7 作成：成田喜一郎(自由学園最高学部)

10

三層包括的分類	三層包括の関係性		
	Transmission 伝達 (ベイトソン 2000・学習階型Ⅰ)	Transaction 交流 (ベイトソン 2000・学習階型Ⅱ)	Transformation 変容(ベイトソン 2000・学習階型Ⅲ)
思想哲学 宗教・哲学的背景	Atomism (原子論) <b>本質主義</b> 論理実証主義、分析哲学 デカルト ニュートン <b>ワイトゲンシュタイン</b> <b>ヘルバルト</b> 等	Pragmatism (プラグマティズム) 構造主義 <b>構成(構築)主義</b> コールバーグ シュワップ <b>生成変化の過程</b> <b>デューイ</b> <b>キルパトリック</b> <b>経験理解のための実験科学</b> <b>問題解決</b> <b>反省的知性=省察</b> <b>ニコラス・ルーマン</b> 等	Holistic Education/Care ホリスティック・アプローチ <b>「主体変様」</b> <b>「創発(emergence)」</b> <b>「並進(translation)」</b> 社会構成主義 Holism (全人・全連関論) エマソン <b>「フッサール」</b> <b>「ハイデガー」</b> キルケゴール プーバー ベイトソン ボーム <b>「ガンジー」</b> <b>「クリシュナムルティ」</b> <b>「サティ」</b> シュ・クマール <b>「ディクナット・ハン」</b> <b>「先住民の伝統智」</b> <b>「老子」</b> <b>「即一切即一切即一切」</b> <b>「彌」</b> <b>「盛経」</b> <b>「芸道(世阿弥の能楽論)」</b> <b>「精円の思想(内村鑑三)」</b> <b>「時間論」</b> <b>「翻訳論」</b> 等
心理学 心理学的背景 脳科学的背景 教育学 教育学的背景	行動主義心理学 <b>「バロフ」</b> <b>「ソーンダイク」</b> <b>「ボビット」</b> <b>「スキナー」</b> <b>「認知と情動・感覚運動の切り離し」</b> カルナップ <b>「ブルーム」</b> <b>「教授学習理論(刺激-反応)物質主義」</b> <b>「要素還元主義」</b> <b>「テクノロジーによる人間行動制御」</b> <b>「価値「中立」性」</b>	認知(発達)心理学 <b>「ピアジェ」</b> <b>「コールバーグ」</b> <b>「シュワップ」</b> <b>「パイゴツキー」</b> <b>「認知と情動・感覚運動との関連性(知・徳・体のバランス)」</b> <b>「問題解決学習」</b> <b>「課題解決学習」</b> <b>「学習科学」</b> <b>「R.K.ソーヤー」</b> <b>「ショーン」</b> <b>「佐藤学」</b> <b>「三宅なほみ」</b> <b>「秋田喜代美」</b> <b>「ウィギンズ&amp;マクタイ」</b> <b>「文化・歴史的」</b> <b>「活動理論(エンゲストローム・山住勝広)」</b> <b>「ハッティ」</b> <b>「小田博志」</b> <b>「メジロー」</b>	深層心理学 <b>「トランスパーソナル心理学」</b> <b>「ユング」</b> <b>「マズロー」</b> <b>「ウィルバー」</b> 等、 <b>「黒田正典「主体変様」論」</b> <b>「脳科学」</b> <b>「認知・情動・感覚運動の三位一体性」</b> 実存主義と現象学的教育学 <b>「フレール」</b> <b>「シュタイナー」</b> <b>「フレイレ」</b> <b>「V.E.ヴァン川」</b> <b>「ケアリ」</b> <b>「ング」</b> <b>「教育学」</b> <b>「ディクス」</b> <b>「スローン」</b> <b>「ガードナー」</b> <b>「リケーン」</b> <b>「J.P.ミラー」</b> <b>「R.ミラー」</b> <b>「手塚都恵」</b> <b>「吉田敦彦」</b> <b>「中川吉晴」</b> <b>「今井重孝」</b> <b>「金田卓也」</b> <b>「越境する教育学」</b> <b>「Ergonagy」</b>
教育目的	基礎的・技能・基本的知識・概念の伝達・習得 <b>「Have 所有」</b>	<b>「思考力・判断力・表現力等」</b> 合理的な問題解決能力・判断力 合意形成能力の育成 <b>「活用」</b> <b>「探究」</b> <b>「社会参画」</b> <b>「Do (Have) 行動」</b>	意志=感情=思考=精神の関係深化 意味や価値の自覚 <b>「想像力」</b> <b>「創造力」</b> <b>「論理と直観との均衡」</b> <b>「探求」</b> <b>「主体変様と社会参画」</b> <b>「Be (Do+Have) 存在/共在」</b>
教育課程 カリキュラム・計画・実施・達成、潜在	教育内容に焦点 教科中心系統的カリキュラム <b>「(系統主義)」</b> <b>「時間割の中の1コマ毎の各教科等の授業の編成」</b> <b>「FDCA」</b> <b>「授業(指導案)」</b>	問題解決プロセスへの焦点 経験中心カリキュラム <b>「(経験主義)」</b> <b>「総合的」</b> <b>「な学習/探究の時間」</b> <b>「学際的単元」</b> <b>「教科横断・縦断カリキュラム」</b> <b>「拡張に」</b> <b>「よる学習」</b> <b>「拡張する学校」</b> <b>「学習指導案(子どもの学びのプランと先生の働き)」</b> <b>「意点」</b> <b>「ALACモデル」</b> <b>「理解をもたらしカリキュラムの逆向き設計」</b>	多層的な関係性に焦点化 出会い・気づき、覚醒等の重視 <b>「系統主義と経験主義」</b> <b>「とのつながり」とつりあい」</b> <b>「理解の6側面(「違和感」)</b> <b>「専門性」</b> <b>「世代・地域等を超えて」</b> <b>「つながる ESD/SDGs へ」</b> <b>「国際バカロレア: PYP・MYP・DP(TOK/CAS/EE)」</b> <b>「OODA」</b> <b>「e-カリキュラムデザイン豊茶園(学びのトレス・デザイン・シード)」</b> <b>「CAP Do/サイクル」</b>
教育方法 学習方法	講義形式、プログラム学習、練習・ドリル・反復 完全習得学習 <b>「指さし導くこと(指導)の有意味性」</b> <b>「教師にやらされる アクティブ・ラーニングⅠ」</b> <b>「発問(内容質問)C.Q」</b> <b>「デジタルタイマーによる時間の制御」</b> <b>「学校図書館Ⅰ(個人的な利用、関連教科文献貸出)」</b> <b>「ケアⅠ: する/される関係性」</b>	探求学習 発見学習 意思決定モデル 個別学習 <b>「二つのPBL学習」</b> <b>「グループ調査研究(調べ学習)」</b> <b>「ケーススタディ」</b> <b>「道徳的ディレンマ」</b> <b>「方法・活動中心のアクティブ・ラーニングⅡ」</b> <b>「主体的・対話的な深い学び」</b> <b>「チャイムへの気づき」</b> <b>「単元を貫く問いU.Q」</b> <b>「ホールのスクールアプローチ」</b> <b>「学校図書館Ⅱ(個人・グループでの活用 調べ学習での活用)」</b> <b>「ケアⅡ: する/される関係性の変容」</b>	創造性開発性思考法 つながりを深める教授 協同学習 イメージワーク ホール・ ランゲージ学習 ムーブメント <b>「中動態」</b> <b>「子どもと教師の相即的關係性」</b> <b>「意味ある対話を引き出すアクティブ・ラーニングⅢ」</b> <b>「学びの創発(emergence)」</b> <b>「永続的な理解・思考をもたらし問いE.Q」</b> <b>「概念学習」</b> <b>「共に創る時間の流れ・呼吸」</b> <b>「学校図書館Ⅲ(専門性を超えて人と人とをつなぐアフォーダンス空間)」</b> <b>「ケアⅢ: 共在・相即的關係性」</b> <b>「ノーシヤルワーク」</b> <b>「Music Therapy」</b>
主な教育資源	<b>「標準化された教科書」</b> <b>「市販の副教材」</b>	さまざまな知的刺激 <b>「知的好奇心を引き出す多様な題材」</b> <b>「学習財へ」</b>	教師(おとな)の人間性・存在そのもの <b>「ライフヒストリーデザイン豊茶園」</b>
評価方法アセスメント 確認と記録 EvidenceとしてのDocumentation	標準テスト 選択テスト 正誤テスト 完成テスト <b>「数値化」</b>	チェックリスト、観察と記録 意思決定記述の評価 質問紙 自由記述レポート <b>「実証記録・実践報告」</b> <b>「パフォーマンス課題」</b> <b>「ルーブリック評価」</b> <b>「ポートフォリオ評価」</b> <b>「エスノグラフィーからオートエスノグラフィーへ」</b> <b>「主観による主観の客観化」</b>	面談 自己評価 相互評価 <b>「ルカーク型テスト」</b> <b>「ジャーナルアプローチ」</b> <b>「ナラティブ」</b> <b>「アプローチ」</b> <b>「Reflection 問い直し見通し/Contemplation 観想」</b> <b>「目前心後・離見の見」</b> <b>「(世阿弥)」</b> <b>「HOPE 評価(Holistic Ownership-based Participatory Empowering)」</b> <b>「創作叙事詩・解題」</b> <b>「オート/協働エスノグラフィー」</b> <b>「間主観(相互主観)性の世界へ」</b> <b>「学校フィールドワーク」</b> <b>「当事者研究」</b> <b>「実践者と研究者との並進(translation)」</b> <b>「質的研究(フリック)」</b> <b>「アーツ・ベースド・リサーチ」</b> <b>「アクティブ・インタビュー」</b> <b>「沈黙」</b> <b>「多声性」</b> <b>「声に耳を澄ます」</b> <b>「詩・物語・絵画・音楽・身体表現としての研究成果物」</b>
研究方法	<b>「仮説検証型研究(定量的/量的研究)」</b>	<b>「仮説検証型研究(定量的/量的研究)の援用」</b> <b>「量的・質的研究方法の統合(混合研究法)」</b> <b>「仮説生成型研究(定性的・質的研究)」</b> <b>「質的研究(SCAT)」</b>	<b>「学校フィールドワーク」</b> <b>「当事者研究」</b> <b>「実践者と研究者との並進(translation)」</b> <b>「質的研究(フリック)」</b> <b>「アーツ・ベースド・リサーチ」</b> <b>「アクティブ・インタビュー」</b> <b>「沈黙」</b> <b>「多声性」</b> <b>「声に耳を澄ます」</b> <b>「詩・物語・絵画・音楽・身体表現としての研究成果物」</b>
組織マネジメント 学校種別傾向性	<b>「ヒエラルヒーキー型(垂直方向)」</b> 大学院(修士課程)・大学・高等学校・中学校 自由学園	<b>「ネットワーク型(水平方向)」</b> <b>「サーバントリーダーシップ型(グリーンリーフ)」</b> 教職大学院(専門職課程) 小学校・幼稚園・保育所 自由学園 SNE	<b>「ティール組織」</b> <b>「水の思想・川の組織論」</b> 自由学園 <b>「所沢ESD」</b> <b>「Waldorf 学校」</b> <b>「旧奈良少年刑務所社会性酒養プログラム」</b>

ホリスティック教育/ケア研究 2021年 第24号

吉田敦彦(1999:281)「教育諸理論の三層包括的分類」(『ホリスティック教育論—日本の動向と思想地図—』日本評論社)をもとに、筆者が加筆・修正(□印)、斜体(筆者創成/再定義概念)を重ね続けている表である。下線は2020年注目・加筆

図1 ホリスティック/ケア カリキュラム\*を「俯瞰\*\*」するための「3つの学習スタイル/ケアの関係構造 (Ver.15.3)」を読み解く：2021.3.7 作成：成田喜一郎

\*：カリキュラムとは、計画(地図)・実施(旅)・評価(足跡)という一連の学習過程を包括し、かつ潜在する多様な自然環境・文化的・歴史的・社会的環境(ヒドン・カリキュラム)を含む広領域概念である。

\*\*：「俯瞰(Diverse Perspectives)」：鳥の眼・虫の眼・魚の眼(流れを読む)・ミューザットの眼(視点の上下)・当事者の眼・AI(artificial intelligence)の眼・わたしの眼などの多様性を包括する視点・視野・視座を意味する。

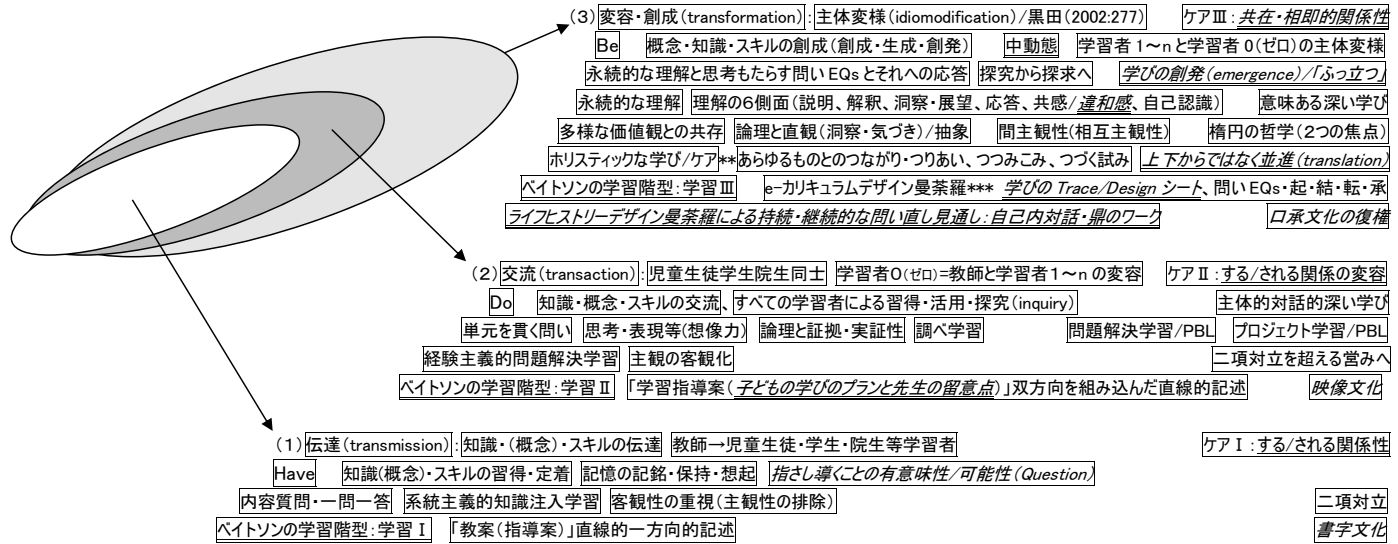


図 「3つの学習スタイル/ケアの関係構造図(Ver.15.3)」(筆者作成・改訂 2021.3.7)

ホリスティック Holistic の訳：[哲学]全体論の、「医学」全体観的治療の、全人的、全連関的、全人・全連関的、“Holistic” ← Whole, Health, Heal, Holy

\*\*「ホリスティックな学び/ケア」とは、あらゆるひと・もの・こととのつながり・つりあい、それらのすべてをつつみこみ、つづく/つづける、意味ある深い学びを自己共に呼び起こし引き出す試みのことである。

その背景に哲学/宗教、心理学、教育学、歴史学・社会学・経済学、アート・芸道などがある。(暫定的定義：成田喜一郎 2020.1.5)

論理と直観、学問と生活、分析と総合、有為と無為、客観性と主観性(間主観性)、帰納と演繹、受動と能動等二項対立を超える概念 中動態 止揚 aufheben する、架橋・往還し、スパイラル(螺旋上進行)を続ける概念

つながり(関係性)：環境(物質・精神)・他者・自己との対話・共生をめざす長く険しいプロセス、切れかかった「つながり」を回復すること、新たな「つながり」を発見できるか？

つりあい(均衡性)／つつみこみ(包括性)：論理と直観(気づき・ひらめき)、有為と無為、客観と主観(間主観性)、愛憎、正邪、清濁、上下、左右、縦横、男女、長幼、寒暖、今昔など、幾多の二項対立(やその狭間を含む三昧・鼎立)を超えて、時空間・人間(じんかん)を生きることができるか？

つづく/つづける(持続可能性と持続不可能性との関ぎ合い)：個体の生/死を超える、不生(盤珪)、世代間継承の可能性/不可能性、希望と絶望とが関ぎ合う現実を前にそれでも生き続けていくか、それでも人生にYesと言えるか？！(V.E.フランクル)

【主な参考文献】ジョン・P・ミラー(1994)吉田教彦・中川吉晴・手塚都恵訳『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』春秋社、G・バイトソン(2000)佐藤良明訳『精神の生態学』新思社社、黒田正典(2002)「東洋と西洋：主体変様の認識と客観的認識」『心理学の哲学』北大路書房、渡辺恒夫・村田純一・高橋淳子編、pp.273-303 ほか

\*\*\*：今井文男・成田喜一郎(2018)「カリキュラムデザインのための『曼荼羅 Mandala シート』の開発と実践」『e-カリキュラムデザイン曼荼羅』への道』東京学芸大学教職大学院年報』第6集、pp.1-12.

[http://www.u-gakugei.ac.jp/~graduate/kyosyoku/h\\_data/data/a\\_report\\_2017\\_01.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~graduate/kyosyoku/h_data/data/a_report_2017_01.pdf)

深層からの「崩壊露呈」ともう一つの深層からの「覚醒開眼」との狭間に立つ(成田)

#### 4. むすびにかえて

本稿の目的は、「コロナ的状況」をめぐって、深層からの「崩壊露呈」と、もう一つの深層からの「覚醒開眼」との狭間に立ちつつ、2020年に生じた「学びの創発 (emergence)」への気づきとは何かという問いへの具体的な応答を試み、記録することだった。

深層からの「崩壊露呈」については、コロナ的状況下にピケティ (2014) の結論「 $r > g$ 」をもとに検討してきた。

もう一つの深層からの「覚醒開眼」については、コロナ的状況の中で「学びの創発 (emergence)」の一端を例証してきた。

そして、さらにこの二つの深層に規定される「現実性」と「如実性」をつなぐものは一体何かと言う問いが立ち上がってくる。

本稿では、図1に示したように、多様な文化を土台として環境・経済・社会の持続可能性をめざすESD、そしてSDGs17の目標=Targets169、とりわけSDG4.7<sup>24</sup>の拡張・深化の可能性が両者をつなぐものであると、仮説を生成しておく。

本稿の最後に、それぞれの研究と実践の場や環境で、学としてのHolistic Education/Careが如何なる有意味性と可能性を持つのか、さらなる「研究-実践」の拡張と深化をめざし、多様な形式の「記録 (Documentation)」を残されんことを呼びかけむすびにかえたい。

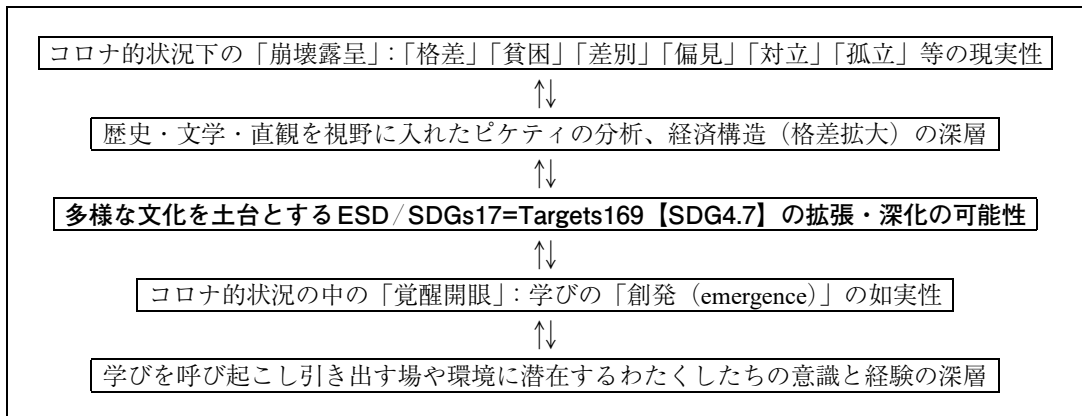


図2 二つの深層からの現実性と如実性をつなぐもの (仮説の生成) 筆者作成

#### 【註】

- 1 現在史:「現在史」という概念は、google検索をかけると、180,000,000件 (2020.9.22現在) ヒットする。わたくしがこの「現在史」概念に初めて出会ったのは1970年代前半のことである。早稲田大学歴史科学研究会 (1974年、わたくしを中心とした数名の有志で創立) のメンバーの一人、栗原明一氏が研究会の中でしばしば語っていたのを耳にしたのが最初である。その後、成田喜一郎 (1991:17-41) のなかで初めて「現在史」概念を取り上げた。
- 2 Holistic Education/Careの視点とは、①対処療法に追われるのではなく、教育やケアを根本的に見直し、それを方向づけている世界観・人間観を捉え直す視点を持つこと、②教育やケアにおいて、子どもやクライアントに対する合理的・機能的な働きかけ方を超えた、存在そのものと向き合うオルタナティブなあり方を提案すること、③実践者自身の精神性や身体性を含めた全人性を意識し、大切にすること、④「総合的な学習の時間」「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」「教科としての『道徳』」……そういった言説を批判的に捉え返し

- 続けながら、本質的な学びに関する理解の深まりに寄与すること、⑤近代の学校や病院といった専門分化した制度を越えて、暮らしに根差した包括的なケアのためのコラボレーションに取り組むこと、⑥ウェルビーイングと幸福に結びつくエコロジカルな持続可能性を追究すること、⑦ポストモダン以後の教育とケアという現代的な課題も意識しながら、各現場で聞こえる小さな声に耳をすませ、「対話」や多様な「つながり」へとやわらかく開かれた人間のありようにまなごしを向けることである。（日本ホリスティック教育/ケア学会「創設趣意書」を参照）
- 3 コロナ的状况：コロナ的状况とは、COVID-19 Pandemic/Emergency/Infodemic 下に生起する地球、間国家・間社会・間地域・間家庭・間個人の身体性・心性・知性へのインパクトの総体を言う。マスコミでは、「コロナ禍」という概念が使われることが多いが、単にネガティブな「深層」からの「崩壊露呈」など「禍（わざわい）」をもたらすだけではなく、もう一つの「深層」から「覚醒開眼」をももたらす状況にあることから、「コロナ的状况」という包括的概念を使用している。
  - 4 ピケティ（2014）は、20年間を費やし、膨大なデータ（「できるかぎり完全で一貫性のある歴史的情報源の集合を集め、長期的な所得と富の分配をめぐる動き」p.21）をもとに分析した結果、資本主義の中心的な矛盾として「 $r > g$ 」の不等式を以て「格差拡大」と結論づけた。かつて18世紀にカール・マルクスが『資本論』で述べた資本の「無限蓄積の原理」に類似した結論を導き出したと言ってもよい。ただし、ピケティは、資本主義を否定はしておらず、本書の第IV部「21世紀の資本規制」の中で、これまでの分析結果を基に、「将来への教訓」を引き出し、提案を行っている。第IV部の最終章では、「気候変動と公的資本」にも言及している。本文608頁+索引98頁という700頁を超える著書であり、門外漢のわたくしには、極めて難解な文献であったが、映画や文学・小説に現れる「格差の深層構造」情報など「直観的な知識の重要性を過小評価してはならない」（p.2）というピケティの言葉に支えられ、また、数値・数式だけが出てくる「経済科学」とは一線を画す文献であったことにより、読み進めることができた。
  - 5 上述した箇所は、いわゆる「史的唯物論」の公式（土台と上部構造の連関）について述べている。マルクス（1956/2013）武田隆夫・遠藤湘吉・大内力・加藤俊彦訳『経済学批判』岩波書店（文庫）、「序言」p.13を参照されたい。Post 3.11 東日本大震災・原発事故後の文化・歴史的状况の中で執筆した成田（2015：24-33）「グローバル時代の国際理解教育と教師教育の未来：ホリスティック・アプローチの可能性」は、土台（経済構造）と上部構造（教育・文化）の関係性にふれつつ、「教師教育」におけるホリスティック・アプローチ論を展開した。
  - 6 「PCR検査『金字塔』論文に多くの欠陥：遺伝学者ら22氏が撤回を要求」は、Medical Tribune（2020年12月8日 11:57 配信：<https://medical-tribune.co.jp>）の記事で、コロナ的状况の中で、各国で行われているPCR検査をめぐる研究論文にして、陽性が陰性かを判定するための「Ct値」が記載されていないことや査読24時間程度行われるなど10の欠陥が指摘される論文があり、ドイツの遺伝学者らが撤回を要求した。
  - 7 Reflection & Contemplationとは、これまで「省察」と「観想」と訳されてきた。主として論理と証拠で行う「問い直し見通し」（大脳新皮質的認知レベル）と、主として直観やひらめきで行う「問い直し見通し」（大脳辺縁系の情動レベル）とを架橋・往還させる包括的な行為を意味している。現場では、「リフコン」という略称で紹介している。
  - 8 「学びの時間」とは、単に学習者と実践者が答えのない問いに向かって共に学ぶという意味だけではなく、時として実践者が学習者になり、学習者が実践者になるなど逆「啐啄同時」が生起することがある。わたくしは、このような現象を含む学習者と実践者との関係を「相即的關係性」と呼ぶ。もちろん、実践者の役割やそのための学び、学習者のReflection & Contemplationを介して、自らReflection & Contemplationを行い、学び続ける時間でもある。成田（2020）
  - 9 機械工学など自然科学の領野では、「創発（emergence）」について、「自律的に振舞う個（個体や要素など）間および環境との間の局所的な相互作用が大域的な秩序を発現し、他方、そのように生じた秩序が個の振舞いを拘束するという双方向の動的過程により、新しい機能、形質、行動などが獲得されること」と定義している。北村新三・喜多一（2001）「創発システム」『計測と制御』第40巻、第1号、2001年1月号、pp.94-99。
  - 10 山之内義一郎（2007：10-13）が「一点を押せばみんながふっ立つ！」といった先輩校長のことは、山古志村の峠越しに棚田の風景を見たときの自身の「全体直観」への気づきについて述べている。
  - 11 機械工学やロボット工学における「並進（translation）」概念は、「回転力」「回転運動」に対して「並進力（translational force）」「並進運動（translational motion）」などと対置して使われている。：小島崇、菅原能生（2012）「並進運動と回転運動の位相差に着目した鉄道車両のダンパ異常検出」『日本機械学会論文集C編』78巻786号、pp.396-410。
  - 12 「教材／学習財」：教師が教えるための「教材（teaching materials）」と学習者が学ぶための「学習財（learning

- materials / property / fortunes : わたくし訳)」との総体として、学習者・実践者（教師）が共に学びの対象として「Subject Matter（主題/題材）」が存在する。当然のことながら実践者（教師）は事前に Reflection & Contemplation を経て「Subject Matter」研究を行い、事中・事後の Reflection & Contemplation を行い、学び続けてゆく。
- 13 石井英資（2002）『『改訂版タキノノミー』によるブルーム・タキノノミーの再構築：知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に』『教育方法学研究』第28巻、pp.47-48、[https://www.jstage.jst.go.jp/article/nasemjournal/28/0/28\\_KJ00006622412/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/nasemjournal/28/0/28_KJ00006622412/_pdf)
- 14 「衡観 (perspective)」は、遠藤貴広（2004）の訳である。遠藤貴広（2004）「G・ウィギンズの「看破」学習：1980年代後半のエッセンシヤル・スクール連盟における「本質的な問い」を踏まえて」『教育方法学研究』第30巻、pp.47-58。 [https://www.jstage.jst.go.jp/article/nasemjournal/30/0/30\\_KJ00006622466/\\_pdf-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/nasemjournal/30/0/30_KJ00006622466/_pdf-char/ja)
- 15 「共感 (empathy) / 違和感 (negative capability)」：ウィギンズ&マクタイ（2012）は、v番目の側面として、「共感 (empathy)」しか挙げていないが、わたくしは、自らの経験知・実践知をもとに「共感」の対極にある「違和感」を付加した。それは、「違和感を抱えて留まること」(negative capability, わたくし訳) が、より深い理解に到達することがあるからである。
- 16 Reflection & Contemplationの具体的な視点と方法については、次のWeb Siteを参照されたい。具体的な学習者と実践者（教師）のために作られ、語るWeb Siteとなっている。ただし、主として中高生を対象としている関係で「リフレクション」という概念で説明したり、解釈したりしている。「なぜ、何、どのようにリフレクションするのか？」 [https://tokinomahoroba.blogspot.com/2020/09/blog-post\\_12.html](https://tokinomahoroba.blogspot.com/2020/09/blog-post_12.html)
- 17 Essential Questions（本質的な問い）については、西岡 加名恵（2016）『教科と総合学習のカリキュラム設計：パフォーマンス評価をそう活かすか』図書文化、pp.54-56を参照のこと。
- 18 Formative assessmentの定義については、OECD教育研究革新センター（2008）有本昌弘監訳『形成的アセスメントと学力：人格形成のための対話型学力を目指して』明石書店の定義をもとにわたくしが本稿の文脈「カリキュラムデザインの視点と方法」に沿って再定義したものである。また、西塚孝平・有本昌弘（2019）「形成的アセスメント論におけるクラテリアの今日的意義：「深いESD」の実現に向けて」『ホリスティック教育/ケア研究』第22号、pp.45-60も参照されたい。
- 19 好きなききに聴き読み交わすラジオ「Lecture RADIO」（成田喜一郎/寺澤満春）：<https://tokinomahoroba.blogspot.com/2020/08/lecture-radio-2020qcue.html> 1970年代前半、わたくしがまだ学部生だったとき、あるラジオ局のアナウンサー採用試験を受けたが、不合格となり、夢諦め、大学院に向かった。あのとき叶わなかった「夢」が今「現実」となった。
- 20 Lecture RADIO 09（2020.8.12放送）を聴いた方から「おたより（facebookのコメント）」が届き、哲学者・デリダの存在を示唆された。ジャック・デリダ（1970/2000）高橋昭訳『声と現象：フッサール現象学における記号の問題への序論』理想社。
- 21 成田喜一郎（2018）『実践と理論を架橋・往還する「珠玉」のコンテンツ/スキルへの誘い：子どもと教師の学びの拡張と深化をもたらす』全国学校図書館協議会。 [http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/149369/1/AN00355965\\_782-809\\_narita.pdf](http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/149369/1/AN00355965_782-809_narita.pdf)
- 22 「口承文化」の有意義性：いわゆる「学力」論から「スキル」「リテラシー」「コンピテンシー」論へ「新しい能力」論（松下佳代編、2010）が展開される今日、特に2000年から始まったOECDのPISA「読解リテラシー」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」、そして「キー・コンピテンシー」は象徴的な存在である。原義としてあった文字の「読み書き能力」「識字能力」であるリテラシーは、「口承文化 (orality)」の対概念であった文「書字文化 (literacy)」のもと複雑な「概念」として拡張・深化を遂げ（樋口とみ子、2010：80-107）、多様な層としてある知識の習得、汎用的なスキル（認知・メタ認知的スキル、社会的情動的スキル、身体的実践的スキルなど）の形成、多様な価値観までもが求められるに至った。（The OECD Learning Framework 2030, 2018）コロナ的狀況において、原義 (literacy) の対極にあった文化・歴史的淵源にあった「口承文化 (orality)」の有意義性が浮き彫りにされたと言える。 [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- 23 東京学芸大学附属国際中等教育学校（2007～）、学校法人自由学園（2009～）、所沢市立教育センター「ESD調査研究協議会」（2010～）、大田区立大森第六中学校（2011～）、杉並区立西田小学校（2017～）、東京賢治シユタイナー学校、旧奈良少年刑務所（社会性涵養プログラム）、小舎夫婦制の児童自立支援施設「埼玉学園」、エンカレッジ・スクールの東京都立秋留台高等学校、神奈川県立平塚農業高校初声分校（現三浦初声高等学校）、教科教室型の大洗町立南中学校、他教職大学院連携協力校（2008.4～2018.3）。
- 24 SDG4.7：By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development,

including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (新訳)「2030年までに、すべての学習者が、とりわけ持続可能な開発のための教育と、持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力文化の推進、グローバル・シチズンシップ（＝地球市民の精神）、文化多様性の尊重、持続可能な開発に文化が貢献することの価値認識、などの教育を通して、持続可能な開発を促進するために必要な知識とスキを確実に習得できるようにする。」(蟹江、2020: 277)

#### 【主な参考文献】

- 遠藤貴広 (2004) 「G・ウィギンズの「看破」学習：1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における「本質的な問い」を踏まえて」『教育方法学研究』第30集、pp.47-58。
- 蟹江憲史 (2020) 『SDGs (持続可能な開発目標)』中央公論社 (新書)。
- 倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』勁草書房。
- 倉地暁美 (2010) 「ジャーナルアプローチとアセスメント：評価からこぼれ落ちるものの重要性に鑑みて」倉地暁美・佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメントと日本語教育—新しい評価の理論と実践—』くろしお出版、pp.215-226。
- 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉 (2000) 『内破する知：身体・言葉・権力を編みなおす』東京大学出版会。
- 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉 編 (2000/2001) 『越境する知』(全6巻：1 身体：よみがえる、2 語り：つむぎだす、3 言説：切り裂く、4 装置：壊し築く、5 文化の市場：交通する、6 知の植民地：越境する) 東京大学出版会。
- 佐々木正人 (2020) 『あらゆるところに同時にいる：アフォーダンスの幾何学』学芸未来社。
- 佐藤由美子 (2020) 『戦争の歌がきこえる』柏書房。
- 田中萬年 (2017) 『「教育」という過ち：—生きるため・働くための「学習する権利」へ』批評社。
- デリダ、ジャック (1970/2000) 高橋昭訳 『声と現象：フッサール現象学における記号の問題への序論』理想社。
- 成田喜一郎 (1991) 「社会科・歴史教育の方法と課題：現在史と自分史との対話による」『研究集録/東京学芸大学附属大泉中学校』No.32、pp.17-41。
- 成田喜一郎 (2014) 「教職大学院の教育研究における「哲学」の可能性」林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太 編『教員養成を哲学する—教育哲学に何が出来るか—』東信堂、第1部 第4章。pp.43-58。
- 成田喜一郎 (2015) 「グローバル時代の国際理解教育と教師教育の未来：ホリスティック・アプローチの可能性」『国際理解教育』Vol.21、pp.24-33。
- 成田喜一郎 (2018) 『実践と理論を架橋・往還する「珠玉」のコンテンツ/スキルへの誘い：子どもと教師の学びの拡張と深化をもたらす』全国学校図書館協議会 (電子書籍)。http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/149369/1/AN00355965\_782-809\_narita.pdf
- 成田喜一郎 (2019a) 「グローバル時代の『教師教育/Educator Education』を問い直し/見通す：『Education/教育』150年の『呪縛/spell』を読み解く」『グローバル時代を共に生きる子どもを育てる教育実践の推進：教員研修プログラムと教育実践から未来を拓く』平成28年度～平成29年度科学研究費助成基金 (基礎研究C) 研究成果報告書、pp.46-55。
- 成田喜一郎 (2019b) 「奈良少年刑務所「社会性涵養プログラム」の有意義性：ホリスティック教育/ケア学の視点から」『東京学芸大学教職大学院年報』Vol.7、pp.9-20。
- 成田喜一郎 (2020) 「『帰国子女』からの問いかけと教師の応答経験の有意義性：オートエスノグラフィー 1978-2006を中心に」『国際理解教育』Vol.26、pp.13-22。
- 成田喜一郎 (2020) 「多様な教育学諸理論・哲学に支えられたIBプログラム」『国際バカロレア教育と教員養成：未来をつくる教師教育』学文社、第11章、pp.152-161。
- 成田喜一郎 (2021) 「コロナの状況は国際理解教育につながるわたくしたちに何をもちたしているのか：地続きの社会変容と自己変容に気づけるか」『日本国際理解教育学会会報』Vol.53、pp.12-13。
- 西岡加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計：パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化。
- 西塚孝平・有本昌弘 (2019) 「形成的アセスメントにおけるクラテリアの今日的意義：「深いESD」の実現に向けて」『ホリスティック教育/ケア研究』第22号、pp.45-60。
- ノディングズ、ネル (2020) 井藤元・小木曾由佳訳 『人生の意味を問う教室：知性的な信仰あるいは不信仰のため



の教育』春風社。

樋口とみ子 (2010) 「リテラシー概念の展開」『〈新しい能力〉は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、第2章、pp.80-107。

ピケティ, トマ (2014) 山形浩生・守岡桜・寺本正史訳 (2014) 『21世紀の資本』みすず書房。

ウィギンズ, G & マクタイ, J (2012) 西岡加名恵訳 『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準

松下佳代編 (2010) 『〈新しい能力〉は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。

山之内義一郎 (2007) 『「つながり」感を育てる『学校の森』』日本ホリスティック教育協会編・今井重孝・佐川通編『学校に森をつくろう！：子どもと地域と地球をつなぐホリスティック教育』せせらぎ出版、pp.10-26。

吉田敦彦 (1999) 『ホリスティック教育論—日本の動向と思想地平』日本評論社。

OECD教育研究革新センター (2008) 有本昌弘監訳 『形成的アセスメントと学力：人格形成のための対話型学力を目指して』明石書店。

\* URLはすべて2021.1.24取得/閲覧

#### 【付記】

Holistic Education/Care・越境する教育学をめぐる実践-研究、並進 (Translation) 情報  
QRコード参照

