

第5章 総合的な教育思想と環境教育

第1節 環境教育とホリスティックなアプローチ

多くの環境教育の資料は環境教育におけるホリスティックなアプローチの必要性を強調し、またそれは環境教育の特徴であると指摘している。

Meadows (1990, p5) は「環境教育は歴史、価値、知覚、感情、技術、伝統的なプロセスによって引き起こされた具体的な問題 例えば大気汚染 の原因の全体像をとらえ、その問題を解決するための行動を育てる学習である」(筆者下線)と主張している。

実際に環境問題を引き起こす原因は人間生活の多くの側面と関係している。だから、環境問題を起こす原因を理解するには自然的生物的要素だけではなく、審美的、社会的、経済的、歴史的、文化的な要素をみることも必要である (UNESCO, 1992)。しかしながら、その原因を理解するには上記の諸領域を単に結合するだけではなく、Meadows が強調したように、それらの「全体像」が必要である。その問題についても Clark (1975) は環境教育におけるホリスティックな、包括的、長期的な視点の必要性を述べている。また「包括的視野は単に諸構成部分の結合 (Sum) ではなく、全体性であると理解しなければならない」と強調している。つまり、Clark (1975) と Meadows (1990) は環境教育における「包括性」、「全体性」の必要性を述べている。Miller A.¹ (1981) は環境問題の原因が、参加している専門家のグループが適切な思考をしないことや自分の狭い専門分野と責任を超える思考について消極的であり、能力の欠如にあると指摘している。また、その適切でない思考方式は片面的見方 (Single view) であるので、統合や参加や相互関連を重視できる思考方式を訓練しなければならないと述べている。Miller A. (1981) はそれをホリスティックな、統合的な思考と呼び、片面的な視野といくつかの特徴²で区別している。

¹ Alan Miller は米国の New Brunswick 大学の心理学と林学の助教授である。

² それらの特徴は以下のとおりである。

複雑さ 複雑な関係を認める能力。

適応性 伝統的、習慣的な手段が効果的でない時、問題に対して新しい方法でアプローチできる能力。

つまり、上記の論者たちは環境教育における「全体性」や「包括性」や「統合性」などの必要性を強調し、それをホリスティックなアプローチと呼んでいる。

Tilbury(1995)は環境教育の新しい焦点としての持続可能な発展のための教育理論を研究している。そこで、ホーリズム(Holism)は持続可能な発展のための環境教育の哲学的基礎であるとし、ホリスティックなカリキュラムのアプローチが必要であることを主張し、以下のように強調している。「持続可能な発展のための環境教育はホーリズムを哲学的基礎(Philosophical basis)として取り扱い、人間が環境の全体とどのように相互作用しているか、またはカリキュラムを通して環境問題をホリスティックに対応することと関連している。」(p.199)

また、「環境教育が本来持っている課題へのホリスティックな見方と取り扱いこそが環境教育を独自の教育的な次元へといざなう。環境教育が学習というものに対して明確に貢献する点は、問題と解決の統合と既存の知識、視野そして技能の新しい方法による結合によってもたらされる。」(p.200)

Sterling(1990)もホーリズムは環境教育のカリキュラムの指導原則であり、そのことが環境教育自体を特徴的な教育にさせるとしている。Shallcrossら³(1998,p.244)は環境教育の効果的な教師を養うプロセスについて検討し、以下のように述べている。「教師教育はホリスティックな、横断的アプローチの重要性を伝え、良い環境教育が求めている認識や感情や行動などに対する諸目標の取り上げ方を練習しなければならない」。

つまり、上記で紹介した研究者は環境教育においてホリスティックなアプローチが不可欠であることを述べている。また、ホリスティックなアプローチは環境教育を「特徴的な教育」、「独自の教育」にさせるのである。

寛容性 他人の意見、自分と全く違う解釈を喜んで受け入れること。

³ Tony Shallcross は英国の Moray House 大学環境科学学部の教師であり、Graham Wilkinson は同英国の科学北部大学 (Science Northern College) 生物学部の教師である。

第2節 ホリスティック教育の特徴

2.1 ホリスティック教育の誕生

前節で多くの研究者が環境教育におけるホリスティックなアプローチの重要性や、環境教育のカリキュラムに対する「全体性」、「包括性」、「統合性」を強調していることに触れた。ホーリズムまたはホリスティック教育とは何か、本節で簡単に紹介したい。

「ホリスティック」という言葉は、もともと「ホーリズム的」という意味である。ホーリズム(全体論)という言葉は1926年、J.C.スマッツという哲学者が『ホーリズム進化』という本で初めて使った言葉だといわれている(手塚、1995)。スマッツは「ある部分をいくら積み重ねていっても、決して全体には到達できない。なぜならば、全体は部分の総和よりはるかに大きなものだからである」(手塚、1995,p.15)と述べている。

科学の発達した時代では、それぞれの分野は細分化され、専門化されている。人間を研究する一つの科学としての医学の例からも、その進歩は明らかである。しかし、人間の身体は感情や心とも密接に結びついており、例えば、病気が治っていくのも、心の状態と深い関係があることが明らかになってきた。つまり、細かく専門化された身体医学だけではなく、人間をもっと全体的に見ていくことが必要になってきたのである。人間存在をホリスティックに(全体として)とらえなおし、医学を全体的な視点から見直そうとする動きの中から、アメリカでホリスティック医学協会が1978年に、日本ホリスティック医学協会が1987年に次々に生まれた。

教育学もホリスティックな人間観に基づいて進めるべきだという認識が高まり、ホリスティック教育という新たな教育理論が登場した。アメリカでは1988年に「Holistic Education Review」という雑誌が創刊された。1990年にシカゴで第一回ホリスティック教育国際会議が開催され、それ以降毎年連続して続いている。日本でもホリスティック教育運動が高まっており、1996年にホリスティック教育研究会が発足し、「ホリスティック教育」という季刊の会報が発刊されるようになっている。

2.2 ホリスティック教育の特徴

前節で「全体論」やホリスティックな人間観などのホリスティック教育の基礎を述べたが、具体的にホリスティック教育はどんな特徴をもっているかまたはホリスティック教育と環境教育とどういう関連があるかをここで論じてみたい。

ホリスティック教育は機械的人間観を批判し、「バランス」、「包括性」、「つながり」という三つのキーワードを重視する教育である。以下は、アメリカのホリスティック教育の最も有名な研究者であるジョン・P・ミラー (John P. Miller)⁴のホリスティック教育に関する概念をまとめることにする。

まず、ホリスティック教育はバランスのとれた教育である。ホリスティック教育は様々な面からとらえることができるが、まずバランスを重視する教育としてとらえることができる。また、ホリスティック教育はグローバルな変化に呼応し、合理性・直観、外向・内向、質・量、自律独立・相互依存などのような両極間の適切なバランスを探っていくことになる。また、バランスという点から見ると本来子供の知性は感情、身体、感性、精神と適切な関係を保ちつつ、発達していくものである。バランスを指摘するホリスティック教育にとって、全体と部分のバランスを保つことは大切である。

次に、ホリスティック教育は「包括性」を求めている教育である。ここで、「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)という三つの基本的な形式を取り上げている。それぞれの形式は以下のように説明されている。

トランスミッション型の教育は知識や技能が生徒や学生に伝達され、それが記憶され蓄積されていくという点に特徴をもっている。歴史的に見ると、トランスミッション型の教育は長い伝統があり、一般的な教科を学習するというものであり、教師や教科書によって情報が学習者へと伝えられる。ここで、基本的には一方通行の流れによって、知識や技能が伝達される。

トランスアクション型の教育はトランスミッションのように一方通行ではなく双方向からなる相互作用を含んでいる。しかしそこでは、主に知識レベルの相互作用が重視され、問題解決学習や探究型の学習という形をとる。トランスアクション型の学習

⁴ Miller J. (1997)『ホリスティックな教師たち いかにして真の人間を育てるか?』

を代表するものがジョン・デューイの提唱した科学的方法であると指摘されている。トランスアクション型の学習の特徴は教師と学習者との対話による交流であり、知識レベルにおける相互作用で、総合よりも分析の方がまた感性よりも思考の方が重視されている。学習者は合理的に考え、知的に行動する能力があると見なされ問題を解決する主体としてとらえられている。

トランスフォーメーション型の教育では、人間の存在全体が学習にとりこまれ、教育内容と学習者はもはや二つの分離されたものではなく、つながり合うものとして見られる。ここで、学習者はいろいろな つながり を深めることができ、深い つながり が生まれる。

トランスフォーメーション型の教育においては他の二つの学習形態との結びつきが無視されるわけではなく、全てを含んでいる。

最後にホリスティック教育は つながり に焦点を当てている。それは理論的な思考と直観のつながり、心と体のつながり、様々な知識領域のつながり、個人とコミュニティのつながり、地球とのつながりなどである。ホリスティック教育を通して、学習者はこれらの つながり を深く探究する。

2.3 ホリスティック教育と環境教育

ホリスティック教育は多くの点で、環境教育との関連を見ることができる。以下はホリスティック教育と環境教育との関連性を検討していきたい。

第1は環境教育の目的の視点からである。ホリスティック教育は「質と量」や「物質主義と精神主義」や「経済成長と環境調和」などのバランスを強調している(Miller, 1997)。「質と量」や「物質主義と精神主義」や「経済成長と環境調和」などのバランスは環境保護の目的でもある。環境保護は、地球の人々の最低限の物質的要求を満足させなければ、実現できない⁵。だから、第1章第1節第3項(p.17-18)で述べたように、持続可能な発展が1992年のリオデジャネイロで開かれた国連環境開発会議のテーマとなった。また、生活の質(The Quality of Life)を高めるために、言

(中川吉晴、吉田敦彦、桜井みどり/訳) 学習研究社 東京

⁵ IUCN, UNEP, WWP (1991) 『Caring for the Earth-A strategy for Sustainable Living-』 Switzerland ,p.1 による。この問題について、第6章で改めて検討することにしたい。

い換えれば、「質と量」や「物質主義と精神主義」や「経済成長と環境調和」などのバランスをとるために、持続可能な発展のための教育は環境教育の新しい焦点となっている (Tilbury, 1995)。

また、ホリスティック教育は「地球とのつながり」や「国家・地球と地域」のバランスを重視しており、「人それぞれは地球から切り離された存在ではなく、いのちの織物に編み込まれた存在である」(Miller J. 1997, p.27)。これも環境教育の重要な主張である。第1章第2節第3項の「環境教育と地球的市民の育成」(p.22-23)で述べたように、環境問題を解決し、環境を守るために、地球に住んでいる一人ひとりには「地球規模から考え、足元から行動できる」市民が必要となっており、環境教育の重要な課題の一つである。

第2は方法の視点からである。ホリスティック教育は「教科のつながり」を主張している。「教科のつながり」は第2章と第3章で検討した「総合的な学習」であり、環境教育目標を達するための重要な学習形態であろう。

つまり、ホリスティック教育には環境教育との共通点を多く見ることができる。

実際に、今日、機械的見方ではなく、「包括性」「バランス」「つながり」を重視する見方あるいはホリスティックなアプローチはもはや環境教育だけではなく、全ての教育分野や教育学以外の分野(医学はその例の一つ)で必要となっている。Carlsson と Mksandla (1999, p.204) は以下のように述べている。

「ホリスティックなアプローチや革新的な方法論と教育学は環境教育を教育に関する科学の最前線に置いた。その後、一般的教育思考論や教育学は環境教育の総合的学習やホリスティックな思考及び問題に基づいた手法をコピーするようになった。」

このように、ホリスティック教育は大変重要な役割を果たさなければならず、全ての教育分野に関する基礎的理論、あるいは Tilbury (1995) の言葉を借りて言えば、哲学の基礎に置かなければならない。しかしながら、ホリスティック教育論に関する資料からみるとホリスティック教育の姿はまだはっきり表れていないようである。例えば、手塚⁶ (1995) は以下のように指摘している。

「...このような機械論的な人間観ではなく、ホリスティックな人間観に基づいた教育が、ホリスティックなのですが、「これがホリスティック教育だ」という固定化された

⁶ 手塚郁恵氏は日本ホリスティック教育協会の副代表である。

ものは何もありません。これは、教育の一つの方向性を示すだけで、絶対化されるものは何もないのです。自分の考えだけが正しいとする絶対化は、もっともホリスティックでないと言えましょう。ですから、ホリスティック教育には、シュタイナー教育も、合流教育も、人間性教育も、トランスパーソナル教育も、サイコシンセシス教育も入ります。役に立つものは何でも生かしていこうとします。緩やかな広がりをもって、同じ方向を目指す教育は総て含み込みます。そして、解放的であるとともに、絶えず発展し、変化していくものなのです。」⁷

一方、吉田⁸（1999）はホリスティック教育の六領域として、「全人教育」への志向、「総合学習」への志向、「生涯学習社会」への志向、「地球市民教育」への志向、「環境教育」への志向、「心とたましいの教育」への志向を取り上げている。要するに吉田（1999）はホリスティック教育と同じ方向を持つ六領域・志向を指摘したにすぎない。しかし、上記の手塚（1995）の引用からも分かるようにホリスティック教育はより解放的であるので、ホリスティック教育と同じ志向を持つ教育分野がもっと多いはずである。ホリスティック教育と共通の方向性をもっている教育分野は吉田（1999）が指摘した六領域以外に多く存在し、特に人権教育や国際教育や開発教育などの現代的な課題に対応しようとする教育分野があると考えられる。上記のホリスティック教育に関する2人の研究者の見解は矛盾している。多くの教育分野がホリスティックアプローチを活用できるように、ホリスティック教育論には、多くの課題が残っていると思われる。例えば、それぞれの教育分野や学校教育の教科におけるホリスティックアプローチの導入と方法などである。また、環境教育の視点から見れば、ホリスティック教育が強調されなければならないのは単に教科の間の「つながり」だけではなく、全ての教育分野の「つながり」である。なぜならば、それらの全ての教育分野は同じ人間という一対象に対応し、統一ある人格の形成を目指しているからである。全ての教育分野の「つながり」、特に現代的な課題に対応しようとする教育分野の「つながり」こそが現行のホリスティック教育論に補充しなければならない点であると考えられる。なぜならば、この「つながり」こそが現代的な課題に対応する新しい教育形態である「総合的な学習」の理論的な基礎だからである。

⁷ 手塚（1995）「今、なぜホリスティック教育なのか」『ホリスティック教育入門』（ホリスティック教育研究会編）188pp. 柏樹社、p.24.

⁸ 吉田敦彦氏は日本ホリスティックな教育協会の副代表である。

第3節 環境教育とホーチミン教育思想

前項で論じてきた環境教育論で盛んになったホリスティックな視点やホリスティック教育と多くの共通点を持ったベトナム独自の教育思想も存在している。それが、ホーチミン教育思想である。しかし、本項でホーチミン教育思想を紹介する理由はそれだけではない。ベトナムの教育を論じる時に、ホーチミン教育思想を述べることは避けられないことである。なぜならば、ホーチミンはベトナムにおける国民教育事業の創立者であり、ホーチミン教育思想は「過ごした半世紀の近く、また、今後のベトナムの教育事業の発展を指導する光である。ベトナム国民の教育における全ての成果はホーチミン教育思想に起源するものである」(P.M. Hac⁹, 1996, p. 16, 17)からである。

上記の理由から以下ホーチミン個人のことやベトナムの教育事業におけるホーチミンの役割とホーチミン教育思想を検討することにしたい。

3.1 ホーチミンとベトナムにおける教育と環境保護事業

ホーチミン(1890 - 1969)はベトナム民族の敬愛に値する指導者である。彼は、ベトナムの建国と民族の解放に非常に大きな役割を果たした。「ホーチミン学」という分野がベトナムでは以前から作られている。ホーチミン思想は第7回(1991年)のベトナム共産党会議の文献で取り上げられるようになった。ベトナムでは、ホーチミン思想、とりわけ、教育思想についての研究は近年盛んになっている。だが、環境教育に関する研究はほとんどないのが現状である。

ホーチミンは常に人間のための教育事業に深い関心を持っていた¹⁰。そしてベトナムの1945年8月革命の偉大な勝利と共に、「新しい形」の教育を作り出した。それは進歩的・民主的・科学的・民間的・大衆的な教育である。国が独立した最初の頃は、ベトナム

⁹ Pham Minh Hac 博士・教授は元教育訓練部大臣であり、科学・教育中央委員である。

¹⁰ Ho Chi Minh は若い頃 Nguyen Tat Thanh という名前であり、「国」を救う政治道を選ぶ前に教師の仕事をしていた。ホーチミンの父親である Nguyen Song Sac も教師であった。ホーチミンは多くの記事、発表、手紙などを通して教育に関する理念や方法などを多く伝えていた。本人自身も多数の優秀な革命戦士を直接育て、よく学校を訪問し、教師や児童・生徒と会話をしていた。

ムは極めて困難な時期であり、不景気、天災、飢餓に見舞われた。「仇中敵外」¹¹が「若いベトナム」を破壊しようとしていた。その時に、ホーチミンが全国民に、「飢餓の敵」、「無知の敵」、「外侵の敵」という三つの敵を根絶するようにアピールした。そのために、5%に至らない識字率の民族が、その後識字率を上げ、国を独立又は統一することができるようになった（P.M.Hac, 1990）。

ホーチミンは1959年に植林の活動を促進させた。ホーチミンは晩年の10年間で植林活動を積極的に推進し、成果をあげた。その最初は1959年12月30日の「ニャンザン」（国民）新聞にホーチミンの「農民は家を建てるために木を植えなければならない」という記事であり、最後は死亡の7ヶ月前、1969年2月5日の同紙で「植林のテット」（植林のお正月）という記事であった。

ホーチミンの思想と行動を考えると、それは国民のための偉大な思想であり、具体性・一貫性を持つものと表現できる。1947年の春に、ベトバク省で「新しい生活」という著作の中でホーチミンは次のように書いた。「国民の生活を豊かにし、精神が楽しくなるようにしなければならない」。また、ホーチミンの触れた「新しい生活」の目的は、「全国民が健康であり、喜び・清潔な家・良い子どもをもつ」¹²ようにすることである。言い換えれば、この目的は「生活の質」を高めることであり、環境保護の最大の目的となるものでもある。

植林の目的と利点についてホーチミンは次のように述べた。「家を建てるには木が要るので、植林しなければならない。その活動は小さなことであるが利益はかなり多い。木は果物や花や木材などを供給することだけではなく、風をふさぎ、畑を守り、土壌侵食を予防することができる」¹³。

上記の表現は生活の質の高まりがホーチミンの活動のひとつ重要な焦点であるが、偉大な文化人としての彼の植林という活動は経済的価値の評価にとどまらないことを証明している。また、ホーチミンが「今後10年間我が国の風景はより美しくなり、気候がより穏やかになる」と述べており、従って、「10年間の利益のために木を育て、100年間の利益のために人を育てる」というホーチミンの言葉の中での「10年間の利益のために、

¹¹ 国内の仇と外国の敵という意味

¹² Hoang Duc Nhuan（1990）「学校における植林戦略の意味」No.6/1990. P.3. 教授・博士 Hoang Duc Nhuan は長い間ベトナム教育研究所の所長であり、教育訓練部指定環境教育研究プロジェクトの長であった。

¹³ Ho Chi Minh（1984）『全集』第7集 事実出版社 ハノイ p.150

木を育てる」という目標が環境保護となる。また、植林の意義については、ホーチミンは「多くの場所で 植林のテット が一年や一回だけ行われれば良いと考えられてしまっているが、それは、連続的・長期的な計画の活動である」と繰り返した。

植林の活動については、児童の役割が高く評価された。「老人が木を植え、児童が木の世話をする」。その時、北部の多くの場所では「祖父が木を植え、孫が木に世話をする」という活動が行われていた。その活動は「祖父が木を植え、孫が木を痛める」という現象を予防し、経済的だけではなく教育的な目的も持っていた。1964年10月21日にハノイ師範大学の教師との会談で、ホーチミンは次のように言った。「児童・生徒が木を愛し、世話をする意識を育てなければならない」。そしてホーチミンの言葉に従い、多くの学校で植林活動が行われ、それを通して、児童・生徒を育てている。こうして、ホーチミンの植林活動の提唱と指導によって、単に目先の経済的な利益にとどまらず、環境保護や環境教育の目的も追究しているのである。

日常生活でもホーチミンは環境にやさしい生活様式をしていた。ホーチミンはいつも質素・勤勉で節約の生活をし、物質的に贅沢な生活を要求しなかった。主席の地位にあった時も、ホーチミンは一般国民のような生活をし、若い世代に「『勤』、『儉』、『厳』、『正』にならなければならない」とよく教えていた。ホーチミンは亡くなる前に、一般国民と同じように埋葬されたいという願望をもっていた。しかし、1969年の秋、ホーチミンは亡くなり、ベトナム全土は哀悼の空気につつまれた、そしてホーチミンと離れたくなく、次世代がホーチミンを忘れられないで欲しいという「願望」から、ベトナム政府はホーチミンの言葉に従わなかった。そして、首都ハノイの中央にホーチミン廟が建設された。

主席の仕事は極めて忙しいにもかかわらず、ホーチミン自身も木を植え、動物の世話をしていた。ベトナム人の誰にも「ホーチミンのブスア木¹⁴」や「ホーチミンの魚の池」などは熟知されている。現在、ホーチミン廟の近くに「ホーチミンのブスア木」と「ホーチミンの魚の池」は保存され育ち続けている。

¹⁴ブスア木 (Vu sua ミルク) は果樹の一つ種類であり、ベトナムの南部で多く育てられる。

3.2 ホーチミン教育思想

ホーチミン思想におけるすべての遺産の中で、最も基本的で、顕著なものは教育と自己教育の活動を通して人間を形成し、自己改善を促すことである（P.M.Hac, 1990；D.N.Xuyen, 1990）。ホーチミンにとっては、知識・能力・道徳を身につけた人間が社会の進歩においては中心的、決定的な要素になるのである。「社会主義をつくるために、まず社会主義を担う人々が必要である」¹⁵又は「10年間の利益のために木を育て、100年間の利益のために人を育てる」という言葉はその思想の表れであると考えられる。1945年の9月2日はベトナム民主共和国の最初の建国記念日であり、「始業日の児童への手紙」の中でホーチミンが次のことを書いた。「ベトナム国が栄光になれるか、ベトナム民族が豊かになり、世界の強国と共に肩を並べられるかは大部分諸君の勉強にかかっている」¹⁶。

学校の機能については、ホーチミンにとって、それは「国のため有益な国民を育てなければならない」、「子どもの潜在的な能力を完全に発達させる」場所である。

ホーチミン教育思想の中で全人教育は顕著なものである。ホーチミンはそれを「完全教育」¹⁷と呼んでいた。彼は「教育と学習では、道徳・文化・技術・労働の全てを教育に取り入れなければならない」¹⁸と述べている。また、その各面は統一的であり、相互関係を持つものであると強調された。その関係は「才」と「徳」とのバランスで説明されている。ここにある「才」は今私たちが使っている知識、能力などであり、「徳」は愛国心、人類愛などである。「...才と徳を両方持たなければならぬ。才を持って、徳がなければ、汚職し、国に害を与える。徳があっても、才がなければ、お寺で座っている仏のように、誰にも役立っていない」¹⁹。つまり、現代社会に生きている人々は、才と徳を両方持たなければならぬとしている。他の著書でホーチミンは次のように述べている。「民族の解放、また人間の解放は大きな仕事であり、徳と才がなければ何もできない」²⁰。その中で、「徳」は人格の発達の基礎になる。学校の教師や教育指導者な

¹⁵ Ho Chi Minh (1984) 『全集』第2集 事実出版社 ハノイ p.125

¹⁶ Ho Chi Minh (1980) 『青年の教育に関して』 青年出版社 ハノイ p.61.

¹⁷ Ho Chi Minh (1984) 『全集』第1集 事実出版社 ハノイ

¹⁸ 同上書 p.86

¹⁹ Ho Chi Minh (1976) 『革命道徳について』 事実出版社 ハノイ p.25

²⁰ 同上書 p.48

どに若い世代に美しい情感を育てることの必要性を強調している。ホーチミンは児童に以下の5条²¹を教えていた。

「祖国を愛する
 同胞を愛する
 よく学ぶ
 よく労働する
 謙虚であり、真実、勇気を持つ」²²

この中にも道徳的な要素が強調されており、祖国への「愛」や同胞への「愛」がはじめに触れられている。

ホーチミン教育思想において、「統一」、「バランス」、「連携」などの言葉を強調する教育原則がよく見られる。

まず、理論と実践の統一である。「理論は実践されなければならない、実践は理論によって行わなければならない」²³。また、ホーチミンは理論と実践の統一は認識の規律であるだけではなく、人間の人格の全面的発達に規律であるとしている。Duong Nhu Xuyen (1990)²⁴はホーチミンが少なくとも1947年から1961年の間の11の論文と声明の中でこの規律を多様な表現の仕方でも28回も触れ、この規律はホーチミン教育思想の最も基本となり、すべての発達段階に応じる観点であると強調している。

次に、学習と実行のバランスである。ホーチミンはよく「学」と「行」の密接な関係を強調していた。その関係は人間形成と発達には大きな役割を果たすと指摘した。ホーチミンは「学ぶとしたら、行動もしなければならない」、「行動するために学ぶ」、「学と行を一緒に推進」するなど繰り返していた。また、彼は「『学』するときに『行』をしなければ、無益になり、『学』がなければ、『行』は順調に進まない」²⁵と述べていた。Duong Nhu Xuyen (1990)は、この関係はホーチミンが、ヘーゲルとマルクスの「人間の活動過程における主体化と客体化との間の弁証的關係」を基にして展開したものであると解明した。また興味深いのはこの観点をホーチミンが1947年に発想し、60

²¹ このホーチミン教え5条は今日でもそれぞれ教室に貼っている。

²² Ho Chi Minh (1972)『教育活動に関する討論』 事実出版社 ハノイ p.34

²³ 同上書 p.72

²⁴ Duong Nhu Xuyen (1990) 「ホーチミン教授法の観点を考察」(教育研究) No.5/1990. P.22

²⁵ Ho Chi Minh (1984)『全集』第2集 事実出版社 ハノイ p.348

年代のソビエト心理学で新しい発見（全面発達論）とされたことである

（D.N.Xuyen, 1990）。第3章第1節第3項（p.42-43）で述べたように、現在、環境教育の問題の一つは「知識」と「態度」又は「知識」と「行動」の間にずれがあることである。

また、学習と実行のバランスと近い関係にある教育原則が「頭脳労働」と「手足労働」の統一である。ホーチミンが1961年9月に「よく学び、上手に耕す」という記事²⁶で、中国の儒教者の「万般皆下品、唯有読書高」の思想を批判し、ベトナム儒教者がその道に従っていたことを指摘し、「頭脳労働」と「手足労働」の統一の必要性を強調した。つまり、ホーチミンは行動をせずに知識だけをもっている人々を強く批判している。環境保護は地球上に住んでいる人々に行動力を求めている。その行動力の重要な部分の一つは環境にやさしい「手足」の感覚を生かした体験に違いない。

第1章の第1節の第1項（p.11）で触れたPatrick Geddes Wheeler（1985）に「環境教育の父」と呼ばれているスコットランド生物学者・教育者の理念と関連すれば、ホーチミン教育思想にも共通点が見られる。それは、ホーチミンが重視している「才」と「徳」の統一と「頭脳労働」と「手足労働」のバランスを合わせば、Geddesが強調している「心」（Heart）「手」（Hand）「頭」（Head）という3'Hを通して行うべき環境教育の理念と同様になると思われる。

次に、学校と社会の連携である。ホーチミンは「青少年の教育にとって学校は一部分だけであり、学校教育がより良くなるために社会教育また家庭教育も必要である。学校教育はどんなに効果があっても、社会教育と家庭教育が欠ければ、結果は完全にならない」²⁷と主張した。この原則は第3章の第2節（p.51-53）で述べたように、環境教育の非常に重要な事柄であろう。ホーチミンは「学校は国の実際や国民の生活と結びつかなければならない。学校の教師と児童・生徒は自分の状況と可能性に応じて、社会活動に参加しなければならない」²⁸と繰り返していた。彼は、地域の生活と結びつかない教育を批判し、学校が社会や実際の生活と結びつくことの重要性を強調していた。学校と社会生活との連携は「理論と実践」の統一や「学と行」の結合のための重要な方法や条件である。ホーチミンは、社会におけるそれぞれの個人の和合は、その個人の全面的発

²⁶ Ho Chi Minh（1972）『教育活動に関する討論』 事実出版社 ハノイ p.78

²⁷ Ho Chi Minh（1984）『全集』第2集 事実出版社 ハノイ p.348

²⁸ 同上書 p.342

達にとって重要な条件であると考えていた。また、その個人の全面的発達には地域社会に基づく必要があり、すべての成員の全面的発達は地域社会の活動の目的であると強調している。

周知のように、学校と社会の連携はジョン・デューイ (John Dewey) の教育論の発想である。デューイは学校を小型の社会、胎芽的な社会とし、社会の問題を取り上げ、それらの問題の解決学習を通して子どもを育てる場所であるとしている。今日の環境教育は検討してきたように、学校が環境問題と直接に対応し、それらの問題を認識させ、問題の解決段階まで行う学習の必要性を強調しているのはデューイの教育思想から影響を受けたものではないかと考えられる。

この点はホーチミン教育思想がデューイの思想と共通点を持っており、環境教育には大変重要な示唆となる。

教育方法については、ホーチミンはハノイ師範大学の教師と学生との会談で次のように教えていた。それは「教授法は絶対に頭に詰め込むことはせず、学習方法は暗記になってはいけない」こと、また「本による内容に絶対に一方的に従ってはいけない」ことや「深く思考しなければならない」ことなどである。さらに、ホーチミンは「自ら考えて、問題を大胆に提案し、分かるようになるまで討論する」ことや「何の問題に対しても「なぜ」「どうして」という質問を出した方がよい」(Ho Chi Minh, 1980, p.314)と勧めていた。

ホーチミンは自分の生活や思想の中で、環境保護という点を強く表現した。教育思想については、ホリスティック教育と同じように、ホーチミンも「バランス」「統一」「連携」などをよく強調している。また、Patrick Geddesの教育理念とJohn Deweyの教育思想とも共通点が見られ、環境教育に対しても強い説得力を与えているのである。

ホーチミン教育思想はベトナムの学校現場でどのように認識され、実践されているかは調べる必要性があり、それらの問題は第2部と第3部の各章を通して検討したい。

第4節 ホリスティック教育とホーチミン教育思想との関連性

4.1 ホリスティック教育・ホーチミン教育思想の相違点・共通点

本章の第2、3節でホリスティック教育とホーチミン教育思想の理論を紹介し、また、

それらの理論は環境教育とどのようにかかわっているかについても検討してきた。第3節(p.77)でホーチミン教育思想はホリスティック教育と共通点が多いことを述べたが、ホリスティック教育はホーチミン教育思想と全く同じ教育理論なのか、そうでなければ、各々の理論はどのような点で異なっているのだろうか。この問題について本節で明らかにしていきたい。

まず共通点については、第2節と第3節で述べたように、両者が重視しているキーワードは「包括性」「バランス」「つながり」などである。両者とも対立性を持った側面のバランスをとり、包括的・関連的な見方を持つことができる人格の育成を目指している。つまり両者とも全人的主体的な教育のアプローチを求めている。

次に、ホリスティック教育とホーチミン教育思想の相違点を論じるために、それぞれの教育理論の背景を検討する必要がある。

ホーチミン(1890-1969)教育思想は1940年代から1960年代の間に発表されている。人類はこの時点で地球的な環境問題についてまだ知らなかった。人類に対して野生動物の生存の危機について警鐘を鳴らしたレイチェル・カーソン(Rachel Carson)の有名な『沈黙の春』も1962年に出版されたばかりであった。ベトナムの主席の地位にあったホーチミンは特にベトナムの国を守ったり建設したりできる包括的な全人的人格を期待していた。それは「徳」「知」「体」「美」を兼ね備え、「知」と「行」、「理論」と「実践」とを融合・統一する全人的人格である。言い換えれば、ホーチミン教育思想はあるべきベトナム人像を明示し、具体的には公民的資質の育成の目的に注目していると言える。

ホーチミン教育思想と違って、ホリスティック教育がより遅く1980年代末1990年代初頭に出現した時点では、地球規模の環境問題はもはや熟知されており、国連はそれらを解決する方法の一つとしての環境教育の役割を人々に目覚させるために、1990年代を「環境教育の10年間」とした。また、科学の発達した時代では、それぞれの分野はあまりに細分化・専門化され、現代は高度に専門化された時代だといわれている。その反面で研究対象の全体性が把握しにくくなってきており、現代の様々な問題は一面的な物の見方から生まれている(手塚、1996)。このような背景から生まれたホリスティック教育は現代の様々な問題の原因や構造などに注目し、またそれらを予防・解決しようとする教育の方法や形態やカリキュラムなどに言及している。環境問題の原因には、「質と量」や「物質主義と精神主義」や「経済成長と環境調和」などのバランスがとれない

ことや「地球とのつながり」の欠如を指摘している。環境問題を含む多くの現代的な問題を解決する方法論として、「教科のつながり」や「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）の学習形態の均衡を提案している。

つまり、ホーチミン教育思想は全人的な人格の教育の理念・目的に注目し、ホリスティック教育はその目的を達成するための教育方法や学習形態やカリキュラムなどに注目している。従って、環境教育にはホリスティック教育、ホーチミン教育思想の両者が重要であり、前者は方法論として後者は目的として取り扱うことが適切である。

4.2 ホリスティック教育・ホーチミン教育思想と総合的な学習

本章の第2節第3項目（p.75-76）で述べたように、総合的な学習という新たな学習形態の理論的な基礎はホリスティック教育における各教科のつながり、各教育領域のつながりである。本項目で、ホリスティック教育・ホーチミン教育思想と総合的な学習の関連性についてより具体的に言及したい。

第3章第2節で（p.49-50）明らかにしたように、総合的な学習は具体的な身近な環境や環境問題を題材とするので、児童が身近な環境、環境問題を認識するだけでなく、問題の解決や環境の改善へ向けて具体的技能と行動をも習得できる。従って、総合的な学習は認識と行動の双方を重視し、それらを統一させる可能性を持っている。言い換えれば、ここでホーチミン教育思想における「『学』と『行』のバランス」、「『頭脳労働』と『手足労働』の統一」が実現できる。また、総合的な学習は身近な環境や環境問題に対応するので、地域と家庭との連携が必要であると共に、可能でもある。なぜならば、学習題材が身近な問題だから児童にとって、地域と家庭が重要な情報源となり、地域、家庭との連携は可能となるからである。また、児童が学校で学んだ技能、行動を継続的に行っていくためには、地域・家庭との連携が不可欠となる。つまり、総合的な学習にはホリスティック教育・ホーチミン教育思想が求める学校・地域・家庭の連携は確保されている。さらに、総合的な学習で題材とした身近な環境、環境問題は現実の問題であるので、ホーチミン教育思想の「理論と実践の統一」や「学校と社会の連携」の原則が確保される。

また、身近な環境、環境問題をテーマとする総合的な学習は必ず身近な「環境の中で」

学習し、「環境について」の認識を習得すると共に、「環境のための」行動の参加段階まで含まれている。言い換えれば、ここで、「環境についての教育」、「環境の中での教育」、「環境のための教育」という三つの要素の統一が可能となる。最後に、「総合的な学習の時間では子供はいすに座って、課されたノルマを教わる・覚えるだけの受動的な存在ではなく、追求し判断し発言し行動する主体的創造的存在である」（高山、1999,p.48）ので、児童が身近な環境、環境問題に対する認識だけではなく、それらの問題を解決し、環境を改善していこうとする技能と行動を習得し、家庭と地域で持続的に参加できる学習なので、「学習の内容」としての身近な環境と環境問題は「学習者」である児童に一方的に作用するだけではなく、「学習者」が「教育の内容」にも積極的に働きかけたり、問題解決したり、実際に行動したりすることによって、「教育の内容」を改善していく学習である。つまり、前節で言及したホリスティック教育の「トランスフォーメーション」型（p.74）の教育が実現できる。

上述の検討から、総合的に学習することはホリスティック教育・ホーチミン教育思想の具体的なあらわれであるという結論を引き出せる。