

特別支援保育とは何か

—発達障害児保育の人間科学—

What is the special support childcare ?
—Human science for child development with special needs—

入江良英
(こども学科 専任教員)

本論文では、「特別支援保育(教育)」を、より一般的に、個々人の「潜在能力」に注目し、それを伸長させつつ、各人が社会に貢献するという、民主的ソーシャル・インクルージョンととらえている。実は「知能テスト」や「学力テスト」で、個々人の「知能(才能)」を究明することはできない。H. ガードナーの主張する「MI:多重知能」やK. マンハイムの無意識をも統制しようとする「広義の教育」などが、貴重な示唆を与えるであろう。「発達障害」の問題が、「普遍」(社会・世界)と「個」(個人)の一致(Kontingenz)の失敗から生じると考えた場合、この問題が、実は、「人間科学の根本問題」なのだとということが判明するであろう。

【キーワード：特別支援保育 発達障害 第3の道 ソーシャル・インクルージョン】

はじめに

「特別支援教育」の範囲は、「特別支援学校」の視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱(身体虚弱)の生徒や、小学校、中学校の「特別支援学級」や「通級」による指導の対象となっているもの、また「通常学級」に在籍する学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(AD/HD)、高機能自閉症およびアスペルガー症候群などの児童生徒に対するものである。ところで特別支援教育とは、より一般的に、個々人の「潜在能力」に注目し、その能力を伸張させつつ、各人が社会に貢献するという、民主的インクルージョンを達成することであると考えるよい。

これは幼児のための保育・教育(発達障害の幼児を含む)を効果的に行う場合(「特別支援保育」と命名したい)においても同様であり、主に次の四点から同時にアプローチする必要があるであろう。I. 実践・研究のための人間科学的・学際的方法を確立すること

II. 「障害と才能(多重知能)」の観点からの保育・教育の見直し III. 有効な保育・教育機関の模索 IV. 「発達障害問題を通じてのソーシャルインクルージョン」および「社会変革」、である。

くりかえしになるが、発達障害をもつ幼児児童対応するためには、これまでの取り組みの枠組みでは困難であり、医療・保健・福祉・教育のさまざまな分野での緊急の取り組みが必要である。さらに、およそ障害幼児児童が全体の幼児児童のうちの6%から10%を占めるという事実は、すべての生活の場で、障害をもつ幼

児童に対して対応が迫られているということではないか。

文部科学省においても、平成14年12月に閣議決定された「障害者基本計画」では、「障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人ひとりのニーズに対応して適切な支援を行う計画」を策定して効果的な支援を行うと示されている。このように障害のある子どもについては、乳幼児期から生涯にわたり、福祉、医療、労働、教育などの関係機関が、一人ひとりのニーズを把握して、支援のための計画を策定する必要がある、これを「個別の支援計画」と総称している。

さて前記したI. II. III. IVの問題について順番に述べていくことにしよう。

I. 実践・研究のための人間科学的・学際的方法を確立すること

人間科学としての「障害児保育」を確立する前段階の学問的前提として、まず第18期日本学術会議定例総会(第134総会)において示された新しい学問のあり方の、以下の三条件を示そう。①人類的課題解決のための日本の計画 Japan perspective の必要性 ②学術状況および学術と社会との関係に依拠する新しい学術体系の必要性 ③「専門分野」を専守防衛しようとする立場への疑問、である。

「障害児保育研究」の「人間科学的・学際的方法の確立」のためには、「医学」「心理学」「社会学」「福祉学」

「教育学」などの学際的研究が必要である。なぜなら、身体的・生理的・感覚的・精神的疾患や障害の治療は、まずは「MRI（核磁気共鳴治療法）」や「脳酸素交換機能マッピング (coe)」などの開発や併用により、めざましい進歩をみせる脳研究あるいは薬物療法などの医療分野の問題であるが、「治療保育（教育）」は、生活や学習ひいては発達障害をもたらしている一人の「子ども全体」つまり「人格」を対象にするからである。あくまでひとり一人のパーマネンシー・プランニングによる「特別支援保育（教育）」が不可欠であろう。「行動療法」「認知療法」も大事であるし、さらに総合的な「生活療法」という視点も大事である。また特に「感覚統合療法」は、神経科学がさらに進歩した現在の段階では、真の意味での「新感覚統合療法」に変換構成されなければならないが、しかし基本的に、この方法は、すべての感覚を統合するという意味で心理療法であるし、「病態脳」を「統合脳」に変換するという意味では医学でもある。またこれは「運動療法」でもあるといえよう。

以下、「医学的アプローチ」「心理学的アプローチ」「社会的アプローチ」から「人間科学としての障害児保育学（教育学）」について論述する。

I-1 医学的アプローチ

「発達障害医学」の先駆的研究として、鈴木昌樹のそれが挙げられる。鈴木は、子どもの行動の偏りや学習の障害について、欧米で提唱されていた微細脳障害（MBD）の意味する内容を詳細に吟味し、小児神経学的診察や心理学的所見を重ね合わせ、軽い大脳機能の偏りを総合的に判断する標準的方法を築き上げた。この「微細脳障害」という概念は、現在でいう「注意欠陥／多動性障害」「学習障害」を説明するのに最適な概念でもある。

発達障害は、発達期の過程で、発達の遅れや質的な歪みや偏りのために生じる障害をいう。そしてその一次的要因は、その子どもの「脳神経機能の障害」であるといわれている。「障害の構造」として以下の三つが主に挙げられるだろう。（1）「認知機能の障害」（身辺の事物とその状態やいろいろな出来事や現象に注意や興味を向け、知覚し、記憶し、そしてそれらを総合的に判断・理解・思考することの障害）（2）「身体運動・感覚運動機能の障害」（粗大運動機能または目と手の協応運動などの感覚運動障害）（3）「意志、情緒の障害」（脳神経の感情・情緒を司る領域の障害により、意志、情動、情緒の未熟、未発達）など。

軽度知的障害、注意欠陥多動性障害、自閉症、アスペルガー障害、学習障害などを含む「発達障害」の原因には遺伝的な要素が強いといわれている。発達障害は、特定の身体的特徴をもたないグループに入る場合、特有の容貌など、ある身体的特徴をもったグループに入る場合、一つの遺伝子の異常（単一遺伝病）によって起こる疾患に入る場合に分類される。自閉症の研究では、かなりの割合の自閉症が遺伝子の異常によって発生している可能性が指摘されている。

上記の「発達障害の医学的アプローチ」のなかで、とりわけ興味深いのは、やはり脳に関する研究であろう。一般的な脳研究においても、保育学（教育学）にとって興味深い知見がみられる。たとえば「脳幹」は、無限ともいえる量で入ってくるデータのなかから、根源的関心のあるものや、当座の目的にかなったものを選び出す能力をもっている。この「脳幹の機能」は、人間の存在・能力開発にとって根源的なものといえるだろう。また、「統合脳」という概念がある。脳は孤立した機能システムではなく、統合的に機能するようにデザインされたシステムである。脳に関するプロセスの詳細は、まだよくわかっていない。脳の力は、その各分野や特殊機能を合計したよりもずっと大きく複雑なのである。同時に無数のことができるのも、全体としての脳が、根本的には、「有機体の生存と存続を目的とした統合的プランを備えた自己調節システム」だからである。次に、「脳のはたらき」を（認知）心理学的に考察してみよう。

I-2 心理学的アプローチ

「発達障害」を考察する上で、認知心理学的な「脳のはたらき」を考えておくことも緊要である。テーマとしては以下のものが挙げられる。（1）「連合」、モジュール間のフュージョン（融合）（2）アナロジーの問題（3）隠状記憶（4）「脳相似型」の社会（5）脳の創発性（6）司令塔としての「前頭前野」（7）多層性の脳（8）「想像性（創造性）」問題（拡散的思考と収束的思考）（9）「直観」の問題、などが挙げられる。

まず（1）の「連合」の問題についてである。たとえば情報技術において、各モジュールは技術でつくられても、人間の情報処理の場合はというと、何らかのやり方でフュージョンされているが、人間の情報処理機能の仕方については未だよくわかっていないのが現状である。

次に（2）の「アナロジー（推論）」においても、「コッ

プをもって来てください！」と言われて、「はい、もって行きます！」と答えるとき、物理的なコップというのではなくて、何か飲みたいからもってきてもらいたいわけであるから、コップの「機能」の方が問題になる。この機能に関するアナロジカルな推論というのが、なかなか難しい。

アナロジーとは以下のものである。(A) 学校教育をまったく受けていない就学前の子どもでも、アナロジーを利用して推論するという能力を身に付けている。(B) アナロジー的思考は「目標」によって導かれる。目標はアナロジーを引き起こす。しかしそのアナロジーが、新しい目標を生成して、アナロジーの使い方を変えていくこともありうる。(C) 子どもは、大人から与えられる単なる報酬や罰よりも、自分の内的な基準に基づいて、自分の創り出したアナロジーを評価する。(D) アナロジーの「評価」は、複数の解釈の間に生じる、ある種類の競合を基礎にしてなされるという側面がある。

(3) の「隠状記憶」についてであるが、最近の認知心理学のなかで、インプリシット・メモリー（隠状記憶）というのがある。認知心理学の「記憶の実験」などでは、たいてい意識して、こういうことを記憶しろと記憶させて、後でどれくらい思い出したかということをする。そういう記憶の仕方だけでなく、「潜在意識」の部分で、記憶というのはかなり動いていて、それらを拾い上げてみると、「脳的能力」というのは、旧来の認知心理学でいわれているものよりも、ずっと大きい可能性がある。それを考慮して、しかも生物として、「現在まで進化してきた脳の情報処理的な可能性と限界」というのを明らかにする必要があるといえよう。コンピューター・メタファーでやっているのは矮小な感じがする。実は、この「隠状記憶」の問題は、ずっと「深層心理学」がやってきたことでもある。たとえば C.G. ユングは、意識を次の三つに区分する。①「意識」②「個人的無意識」③「普遍（集合）的無意識」である。まず「意識」は省き、「個人的無意識」とは、第一に意識内容がその強度を失い、したがって忘れてしまったか、それとも意識がそれから退いたために、抑圧され無意識になってしまった一切の内容から成り、第二にその強度が弱すぎたために、意識には到達しなかったけれども、何らかの方法で、心のなかに進入したその内容であって、部分的には感官の知識からなるもの、である。最後に「普遍（集合）的無意識」についてである。これは表象可能性の遺産（遺伝質）として、個体的にはなく、普遍（一般）人類的、

否、普遍動物的でさえあるもので、個体的に心的（こころ）なもの、本来的な基礎となるものである。人間の脳は高度に発達していて、そのなかには、「太古の大昔から生き生きと伝達されてきた自然的歴史」が含まれているといわれる。

(4) 「脳相似型」の社会、これは脳と相似的（アナロジカル）な方向で、どうやら社会がつくられているという推論である。「唯脳論」的な考えである。

(5) 脳の「創発説」とは、ニューロンの数を一つずつ増やして、それらをつなげていくとすると、新しく加わったニューロンが、新しい機能を果たす能力を系統にもたらすというものである。ニューロンが付け加わるにつれて、新しい性質が徐々に発達していくかもしれないし、あるいは「複雑系の創発的現象」として、突如出現するのかもしれない。このように「創発的性質」が連鎖のように現れると考えられる。「ターミナル説」とは、「意識」は脳とまったく独立したものであるという考え、われわれの脳は、意識に通じるターミナルであるというものである。

(6) 「前頭前野」は人間にとって司令塔の役割を果たす。つまり「前頭前野」は、各部位を総合的に使いこなす総司令官である。また他人とのコミュニケーションを取る上でも重要な役割を果たす。「感情」や「意欲」を司り、ものごとを「推測」したり、「考察」したり、何か計画を立てて行う際の主役である。他人の意見に耳を傾け「分析」し、自分の意見を組み立てるのも「前頭前野」の務めである。パソコンでいえば、OS（基本ソフト）にあたり、まさに「脳の中核」とよぶべき存在である。たとえば、人間とチンパンジーの遺伝子は、1%の違いしかない。ところが、「前頭前野」に限れば、チンパンジーのそれが50グラムなのに対して、人間のものは600グラムもある。人間とチンパンジーの違いは、まさに「前頭前野」の発展度にあるといえよう。

(7) 「多層性」の脳について述べる。現実の脳は、長い進化の果てに形成されたもので、最初に誰かが計算論原理を与えてつくったのではない。まず神経細胞が形成され、その神経細胞を使うために、「神経節」のような集合体を形成するか、あるいはそれを並べて「層状構造」をつくるか、といったことしか考えられない。このように並んだ神経細胞が多数の突起を出して、神経細胞間に複雑な結合を発展させるわけである。こういう過程をみると、必然的に多層性の並列分布型の情報処理をするような回路しか形成されようがないわけである。

(8) 「想像性（創造性）の問題」（拡散的思考と収

束的思考) についてであるが、「現実を見る」場合でも、自分の経験、既知の知識や枠組みなどをよび出して関係付け、ある形として構成している。だからこそ、想像力のはたらきが必要となる。「心象(イメージ)」や「心象形成作用」は、心象をつくり出して経験する過程であり、想像力の一形態をなしている。しかし想像力には、新しいものを生み出す創造的なものと破壊的なものがあり、破壊的な想像力は、人間の生命を脅かすものとなる。これは高次の「メタ想像力」というもので、統制される必要があるであろう。「メタ想像性(創造性)＝集中力」は、人間の思考において大きな役割をもつ、「思考力の統御」(コントロール)を行っている。

幼児教育の大家であるマリア・モンテッソーリは、「集中」という概念に着目している。モンテッソーリは、子どもが本源的にもつ特性は、「集中」において現れるという。はじめこれは「注意力の分極化」、のちには「注意力の正常化」とよばれた。モンテッソーリが幼児教育論によれば、幼児の道理にかなった、あらゆる形態の活動に注意を払い、それらを理解するようになることが必要である。幼児の活動に対する意欲を、できる限り援助しなければならぬ。これは幼児のためになんでもしてあげるのではなく、幼児の接触においては、きわめて慎重であることを示している。またモンテッソーリは、子どもの発達を妨害している社会に根付いている傾向についての分析を行っている。モンテッソーリは、子どもの自然な発達を妨げるこうした否定的な影響を「オムビウス」とよんでいる。それは「善の様相」を見せているものの、環境に甘んじて暗示の力を借りて、全人類に負わされた「悪」を意味している。この悪は「業」「遺伝的な病気」のなかに刷り込まれているという。

(9)「直観の問題」、古代ではプラトン、近代ではスピノザ、ニーチェ、20世紀ではベルグソンといった哲学者たちは、理性や感覚によるデータを超えた「直観」という「より高次の知の形態」があることを指摘していた。また数学や論理学の分野には、「直観派」ともいえる学派があり、心理学においてもゴードン、オルポート、マズロー、ユング、ブルーナーら、直観の重要性をよく認識する学者たちがいる。しかし「一意的な近代科学」の輝かしい成功のために、先鋭すぎる「合理性」が蔓延し、「直観」は認識上、重要な役割を背負いながら見向きもされなかった。科学的認識方法は、科学の新たなる段階に達したといえる。そしてその際の試金石こそが、「直観」の扱いといえるだろう。

I-3 社会学的アプローチ

「社会性」とは、広義には、社会生活をおくる上で、必要な知識や技能・能力や態度を含むが、ここでは「対人関係と集団行動」として取り上げよう。

一般に、幼児は2、3歳ごろにもなると、他の子どもに関心・興味を示し、ことばを交わして遊ぶことはできないが、他児のそばに行き、同じことをして遊ぶようになる(併行遊び)。4、5歳にもなれば、集団のなかでの同じ活動(遊戯や散歩など)を楽しむことができる。また集団生活・活動のなかで、自分の役割や立場や他児の行動を意識して行動するようになる。

「発達障害」をもつ子どもは、同じ年齢児にくらべて、上記の集団行動に、関心や興味はありながらも役割や状況の理解への未熟さのため、参加できない傾向がある。以上のような社会性の特性は、実は、「幼児童の10人に1人が何らかの障害をもつ」状況、あるいは「自己愛(ナルシズム)」の段階から脱することができないという、個人的・社会的・世界的状況を生み出している。以上のような「対人関係と集団行動」の「社会性」の問題をどのようにして解くことができるのだろうか。この問題を解くには、「発達障害の社会学」というような狭い次元に問題意識を限定するのではなく、より大きな「社会学的関心」に問題意識を拡げ、それと個別の具体的問題を関連付けることが緊要であろう。

たとえば、T. ブーザン、T. デイクソンは、『脳の社会学』のなかで、「理想社会」について次のように述べている(注1)。

(1) 自然と生活が一体となった全体的コミュニティー、および人類は一つを強調する倫理観をとまなう。

(2) 自己開発に最高の価値を置き、あらゆる社会制度の機能は、人間開発に向けられるとする自己実現倫理をとまなう。

(3) さまざまな文化やさまざまな個性に合わせて、多レベルで多元的、かつ統合的になること。

(4) 狭い国家的な次元(たとえば経済)の関心に極大化するのではなく、多次元に立ったバランスと調和の取れた満足感の達成。

(5) 全体的感覚で生活を行い、理解すること。

(6) 進取の気性に富み、応用がきき、発展的になる。

以上のような社会・世界はどうすれば訪れるのだろうか。これらのマクロな問題が、「発達障害」の問題全体の基礎的前提として横たわっていることを忘れて

はならないだろう。

保育・教育も変革の時期を迎えている。このような状況において、半世紀以上も前の「臨床教育社会学者」である K. マンハイムの「社会計画論」「時代診断学」は、重要な示唆を与えてくれるだろう。マンハイムの社会計画論において、「人間の変革」は最大のテーマであったが、マンハイムの「人間科学」の三本柱は、①精神分析・社会分析 ②行動主義 ③実践主義、であった。

マンハイムによれば、以前は個人の心的生活において潜在化され自然力のように作用したものの、すなわち無意識の適応や誤った作用をも規制しようとする大胆な試みが行われなければならない。最も広い意味で、教育は、直接の目的としては関係のない、いろいろの事物によって、人間の性格と能力の上に生み出される間接効果も内包している。つまり教育は、政治形態、産業技術、社会生活様式、いや人間の意志によらない自然の諸事実、気候、風土、地理的位置によって、人間の性格と能力の上に生み出される間接効果さえも含んでいるのである。これまでとってこられた教育に対する態度は、ただ組織のなかで相応の働きをする「専門家教育」だけだったが、現代の教育においては、ただ単に能力や知識や技能を超えた、「民主的人格」「全体的な人間性」の陶冶も同時に始めなければならない。これをマンハイムは「広義の教育」とよんだ。また、この「広義の教育」を構築しようとする試みを、マンハイムは、「真の計画」と考えていた。特別支援保育(教育)も、「個別的なもの(個性)」を重視しつつも、「普遍的なもの(普遍性)」を深く考慮するマンハイムの「広義の教育」「真の計画」から大きな影響を受けるだろう。

II. 「障害と才能(多重知能)」の観点からの保育・教育の見直し

H. ガードナーは、ピアジェを評価しつつも、「彼は論理・数学的知能の発達しか扱わなかった」と批判している。また「人々は広範囲の能力をもっており、何らかの行動領域で得意な人も、他の領域で同じように得意かどうかは予測できない(モジュール性)」という。ガードナーは基本的に、知能(才能)として以下の9つ(8.5か?)を認めている(注2)。①「言語的知能」②「論理数学的知能」③「音楽的知能」④「身体運動的知能」⑤「空間的知能」⑥「対人知能」⑦「内省的知能」⑧「博物的知能」⑨「実存的知能」(霊的知能のなかで究極的なことをめぐる関心である)。そして最終的に、実存的知能を除く「霊的知能」と「道徳的知能」を知能(才能)からは除外している。と

くに後者についてガードナーは、「道徳は重要かもしれない。道徳は知能より重要かもしれない—しかし道徳と知能を混同してはならない」と述べている。ガードナーはまた、子どもの例外的な才能をかなり早い時期(就学前期)に見つけられるという「プロジェクト・スペクトラム」を主唱している。これが強調しているのは、「千どもは一人ひとり異なっている」という「特別支援保育(教育)」の考え方である。このガードナーの考え方を、障害児保育(教育)から出発した「処方的・規則的」といわれるマリア・モンテッソーリの、「子どもは自分の内部にある発達のプログラム」をもち、ある能力を獲得する時期が来ると、主体的に外界に関わっていき、自分で自分を成長させるという見解との比較を試みても興味深いだろう。またガードナーは、R. スタンバーグの分析的知能・創造的知能・実践的知能を融合しようとする「成功的知能」(successful intelligence)に対して、まだ「伝統的に知能検査を支配してきた言語的および論理的な種類の項目に固執しすぎている」と批評している。

ところでガードナーは、「才能教育」の対象者を少数に限定する教育観に対しては、明らかに異を唱えるものである。ある。また、ガードナーが批判する「知能感」は以下のものである。①知性は単一である。②人は生まれながらにもつ知性の量は決まっている。③その知性の量を変えるのはむずかしい。④心理学者はIQテストそのほかのツールによって、人がどれほど賢いか判定できる、などである。ガードナーの、「具体的な(社会的な立場)以外では、「知能(才能)」を測れないという立場は、わが国の「発達障害」の多くの研究者の立場、つまり WISC-III、K-ABC などの知能検査や NRT / CRT などの標準学力検査によって障害・知能(才能)の程度を測れるものであるというそれと、一線を画する革命的な主張といってよい。

さらにガードナーは、知能(才能)研究の基礎となっている、認知科学の研究の特徴や側面とされている様々なもののなかで、次の5つが最も重要であると述べている(注3)。

- (1) 人間の認識活動について語る前に、心の表象について語る必要があるであり、その場合の分析のレベルは、生物学的あるいは神経科学的なレベルでもないし、社会学的、文化的分析のレベルでもない。
- (2) 第二に、人間の心の解明に、コンピュータが重要な役割を果たすということに対する信念がある。
- (3) 感情ないし情動の要因、歴史的ないしは文化的な要因の影響、さらには特定の行為ないし思考が、

発現するその背景となる文脈の役割である。

- (4) 第四の特徴として、認知科学者たちは、学術研究から多くのものが得られるという信念をもっているということが挙げられる。その研究の学科としては、とくに哲学、心理学、人工知能、言語学、人類学そして神経科学がある。いつの日か、これらが統合された認知科学にだけなるとも考えられる。
- (5) 五番めの、異論のありそうな特徴は、認知科学のなかに含まれる中心的な成分だが、西欧哲学の伝説のなかで、認識論哲学者たちが、長年扱ってきた問題の系列、あるいは関心事の集合だということである。上記の立場は、前二者と異なる「認知科学」を打ちたてようとしたことはいままでのない。

ガードナーの主導する「多重知能 (MI) 実践」による統合教育では、長所・短所を識別しても、「障害児」をラベルづけしない。すべての子どもは、個性ある認知的プロフィールであると見做すからである。ガードナーは以下のように自らの「特別支援保育 (教育) 観」を集約して述べる。「究極的に重要なことは、人間のさまざまな知能に関する種類のすべてと、その組み合わせを認識し育てることである。人が異なっているのは知能の組み合わせによる。人間の能力の濃淡をうまく扱えれば、人々は自尊心をもつようになり、回りのコミュニティの変革にも積極的になるだろう。人間の知能をすべて結集して、倫理的に結びつけることができれば、地球を永続させ人類を繁栄させることにさえ、寄与できるだろう」(注4)。

くりかえしになるが、ガードナーによれば、「ある知能 (才能)」をもっているということは、多かれ少なかれ「ある種の障害」をもっているということの意味する。人はそもそも、このように「障害」と「知能 (才能)」を併せもち、必死に生きているのではないか。ガードナーの師匠格のひとりであるハーバード大学の神経学者 N. ゲシュウイントらの研究で解ったのは、ほとんどの人々では、左半球の方がより多くの機能を担っているが、なかには左右対称の脳の持ち主もいるということだった。そしてこの非凡な対照性こそが、きわめて創造的な能力と、特殊な障害を生む原因かもしれない。この研究はまた、たとえば「特別な才能」や「学習障害」、「発育遅滞」「利き手」「アレルギー」「免疫系のはたらき」といった様々な問題の間に関係があるかもしれないことも示唆している。このことを自覚して、「社会的統合」(ソーシャル・インクルージョン)

を目指すような体制ができればと考える。そのためには、H. ガードナーの唱える「多重知能」理論は、ますます大きな寄与をし続けるだろう。

「MI 理論 (多重知能理論)」を実践する手順としては以下のものが挙げられる。① MI 理論と実践について、もっとよく知る。② 研究グループをつくる。③ MI の考え方を実践している機関を訪問する。④ MI の考え方をテーマにした会議に出席する。⑤ 学校のネットワークに参加する。⑥ MI 理解と方法の世界に取り組むことから発展する活動や実践プログラムを計画し開始する。

III. 有効な「保育・教育機関」の形態の模索

まず、「発達障害保育」を考える場合においても、その基礎において考究されなければならないのは、「一般的保育」である。そしていうまでもなく、その保育の場となるのが「保育園・保育所」である。

子ども一人ひとりの「発達の過程」を重視し、「発達の課題」を重視、「発達の課題」を考えるとというとき、そこで問題になる「発達」とは何か。発達とは決まった道筋をたどることではなくて、子ども一人ひとりの「発達の課題」を保育者が見極めて指導していくこと、「発達の過程」を重視することである。現在、「幼保一元化」が唱えられている。これは長い間、幼児のケア・発達援助を、「幼稚園」と「保育園」の二分化で行ってきた長い歴史に基本的には異を唱えるものであるといえよう。

いったい良い保育とは何であろうか。以下の基準が大事になると考えられるだろう。(1) 保育者の姿勢：子どもを受容しているか。子どもに対して肯定的・積極的な関わり方をしているか。つまり保育に向かう基本的な姿勢である。(2) 保育の方法：たとえば保育に対する基本的な姿勢が「ゆとり」をもったものであるか、子どもを主体としたものになっているか。(3) 保育を行うための人間関係：保育者同士の人間関係、保育者と親との関係、保育者と子どもの関係、そして子ども同士の関係、保育園と地域との関係がどうなっているか。(4) 保育の環境：物的な環境、最低基準が大事である。

ところで具体的に現在の「幼稚園」と「保育所」の子育て・ケアの活動は、どのように相違しているのだろうか。

現在行われている「幼稚園」の活動として、(1) 園庭の開放 (2) 未就園児の親子途園 (3) 母親との交流会 (4) 父親との交流会 (5) 地域への啓蒙

活動 (6) 地域へのボランティア活動 (7) 学童(小学校)との交流 (8) 特別時間の受け入れ (9) 子育て相談 (10) そのほかの特別な活動または事業、次に保育園の活動として、(1) 園庭の開放 (2) 未就園児の親子登園 (3) 母親との交流会 (4) 父母との交流会 (5) 地域への啓蒙活動 (6) 地域へのボランティア活動 (7) 学童への交流 (8) 特別時間の受け入れ (9) 子育て相談 (10) そのほかの特別な活動または事業、以上である。ここで見るように、両者は、活動の種類としては、基本的に相違しないといえるだろう。さて「幼保一元化」的な流れは、2-3年様子を見なければならぬが、徐々に強まりつつあるといえるだろう。一元化は始まりつつあるが、逆に「個性的な園」は増えつつある。アレルギーに対処した食事を出す園や、英語教育に力を入れようとする園、動物や植物、自然と触れ合いの多い園など、また自治体がマンションを建てる際には、保育園の併設を義務付けたり(東京都江東区、横浜市、神戸市など)、「保育サービス」は労働集約型の事業であるにも関わらず、多様な企業が、「保育所」を会社に併設し始めている。「子育て支援」の動きが、ボランティア的に各所で活発にはじまっているのである。

「小1プロブレム」や「いじめ」「ひきこもり」「不登校」「反社会的行動」「虐待」「ネグレクト」「生活リズムの乱れ」「食育の不徹底」「鳥インフルエンザ」など、子どもたちの「生活破壊」(ライフハザード)をいかにケアするかという活動は、「教育」と「養護」を一致させようとする「認定こども園」という基本的な施設を中心に、さまざまな形態、さまざまな保育・教育内容を採用する園が、「子育て支援」「次世代育成」を柱にNPOなども含め、さらに活発化していかなければならないだろう。

また「保育士の専門性・資格」の問題もさらに検討されねばならないだろう。「保育士の専門性」として、以下のものが挙げられる。①幼児を内面から理解し、総合的に指導する力 ②具体的に保育を構想する力 ③得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性 ④特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力 ⑤小学校や保育所との連携を推進する力、など。これらの専門性のある程度養うためには、保育士資格が、現行の2年間(短大)を基礎とする単一資格でよいのか、幼稚園教員免許のように、「二種(専門学校・短期大学)」「一種(大学など)」「専修(大学院)」のように段階化すべきかなど、問題は多い。

IV. 「発達障害の問題」を通じての「ソーシャル・インクルージョン」、「社会変革」について

大風呂敷と思われるだろうが、マクロに問題をとらえることは重要である。「時代史的」「認識論的」に話をすすめよう。

「近代(現代を含む)」とは、どういう時代であったか。それは「主体(個)」というものが、最大限に主張されながらも、同時にその反動により「(近代主義的)客体」が、「個」を飲み込もうとする時代ではなかったか。まさにそれが「二分法(Dichotomie)」という近代主義を特徴づける方法をつくりあげ、近代を「主体-客体の分離(分裂)の時代」としてきた。さて新しい時代に必要とされているのは、「主体」と「客体」の間に立つ、しっかりとした「第三項」である。これは、しかし観念的な「認識論」のなかでのみ留まるものではない。この第三項は、実は、1歳を過ぎた幼時が、母親などと「指差し行動」によってコミュニケーションする、つまり共通の対象をもつことによって、「共同行為」を行うということと、実は、同義なのである。

社会的には、この第三項をつくることを目指しながらも失敗してきたのが、「近代哲学」そして「近代」という時代であった。静的な哲学においても、カントの「意識一般」(Bewusstsein Ueberhaupt)やフッサールの「独我論」、動的な哲学においても、ヘーゲルの「精神」を中心とした「弁証法」やマルクスの価値を逆転させた「唯物弁証法」も、基本的には二分法の産物であり、一元論であり、「精神」か「物質」かのどちらかのみを採る。これは「第三項」の定立を基準とした場合、「虚偽(いつわりの)意識」(falsches Bewusstsein)の産物であるといえよう。前述したK.マンハイムは、この「第三項」をとらえる実在として、「生」(das Leben)を挙げた。「生」とは伝統的な哲学観から導き出される「形相」と「質量」という概念を融合させるものである。

マンハイムはここから、「第3の道」を主唱し、「民主的パーソナリティ」「民主的リーダーシップ」を養う、社会・世界変革が唱導されることとなる。まさにここに、「生=生命」に基づいた改革が開始されることになる。

それらの一定位として「発達障害幼児」のケア、および発達障害が固着した「人格障害」の問題がクローズ・アップされてくる。

筆者の所属する埼玉純真短大の案である『『(軽度)発達障害』の幼児童に対する教育職員のための再教育』

は、「平成19年度 文部科学省学びなおしニーズプログラム」(GP)に採用されることとなったが、本学の位置するH市においても、「(軽度)発達障害の幼児童に対するケア」の必要性は認識されているが、具体的な政策・手段は未だ、とくに「認知的関心・知能(才能)援助」の方向からは、十分には講じられていないというのが実情である。

さて、H市を中心にした北埼玉において、「発達障害」「人格障害」の問題に積極的に関わり、真に民主的なソーシャル・インクルージョンを達成することは不可能であろうか。あらゆる幼児童は、目に見える障害をもっていようがいまいが、大きな潜在能力を有している。一方、われわれがノーマルとみる成長は、ある意味では「歪められ疎外された」成長である。

「発達障害」や「人格障害」の問題が、古来からの「アノミー問題」・「心理・社会問題」「一致(個性と普通の、Kontingenz)の問題」に通じており、そしてその克服を通じてのみ、巨大な人間変革、歴史・世界変革が達成できることを考えた場合、ガードナーのMI:多重知能理論やマンハイムの「広義の教育論」をはじめとする人間形成論は、「臨床人間科学」の基礎をきずく思想として、さらなる研究・考究がなされるべきであろう。

最後に

「特別支援保育とは何か?」、「発達障害児の人間科学」という問題に関して、若干述べさせていただいた。

上記の課題を解決するには、きわめて専門的で詳細な論文等が緊要なことはいうまでもない、しかし「発達障害」というテーマを真に究明するには、同時にきわめてマクロな視点も必要ではないか。冒頭のところで述べたように、実践的で考究的な真の「学際」に基づいた、学識だけではなく、英智ある「人間科学」が求められている。この小論もそれを求めるポート・フォリオ(中間発表)であるといえよう。

注1. T. プザン、T. ディクソン著、箱崎総一訳 『脳の社会学』 1980 TBSブリタニカ 105 - 106 頁

注2. H. ガードナー著、松村暢隆訳 『MI:個性を生かす多重知能の理論』 2001 58 - 68 頁

注3. H. ガードナー著、海博之他監訳 『認知革命』 1987 産業図書 6 - 7 頁

注4. H. ガードナー著、松村暢隆訳 前掲書 309 頁

(主要参考文献)

1. 井田範美 『モンテッソーリ障害児教育』 あすなろ書房 1982
2. 入江良英 「世界変革の社会学序説」 東京家政大学人間文化研究所紀要第1集 37 - 48 頁 2007
3. 加藤俊徳他 『脳と障害児教育』 ジアーズ教育新社 2005
4. 武田信子 『社会で子どもを育てる』 平凡社 2002
5. 鈴木陽子他 『特別支援教育への扉』 八千代出版 2004
6. 松坂清俊 『発達障害のある子の発達支援』 日本評論社 2006
7. 横山浩之 『軽度発達障害の臨床』 診断と治療社 2005