埼玉純真短期大学研究論文集　第４号　PP.1-9

「変革期の教育学・保育学」に関する一考察
－「新しい能力論（ポスト近代型能力）」「コンピテンシー」－

One Consideration to Pedagogics/Child Care Studies in the transitional Time
－ Competencies, Narrative method as Ability for postmodern model －

入　江　良　英
（こども学科　教授）

要旨　ポストモダン（ポスト近代型）社会を迎えて，全てが揺らいでいる。「新しい知識基盤型社会」は，ある種の「科学革命」を経たものになるに違いないが，それは必然的に「性格形成」（無意識の構成変化も含める）も行う「広義の教育」に基づくであろう。また高等教育段階における「環学（multidisciplinary）」は，中等教育段階・初等教育段階における「総合的学習」の重視と連動して，「新しい能力≠ポスト近代型能力」の形成に大きな役割を演じている。それは基本的には「創造性重視」の立場に拠っているともいえよう。続いて,「保育士･教師のコンピテンシー」及びとりわけ「ナラティブ能力」の大切さを「新しい能力≠ポスト近代型能力」との関連で, 謳（うた）っている。「世界社会の状況」「知的・認識論的世界」「保育・教育界」の三つが同時に揺らぎを受けつつ,「新しい人間形成を行いつつある」のだということ，そしてそれが「進化の道」なのだとういうことを本論では確認したい。

【キーワード：ポスト近代型能力　コンピテンシー　ナラティブ能力　広義の教育　解釈学**】**

１．はじめに

ポストモダン（ポスト近代型）社会を迎えて，全てが揺らいでいる。「新しい知識基盤型社会」はある種の「科学革命」を経たものになるに違いないが，それは必然的に「性格形成」（無意識の構成変化も含める）も行う「広義の教育」に基づくであろう。また高等教育段階における「学際（環学，interdisciplinary, multidisciplinary,）」は，中等教育段階・初等教育段階における「総合的学習」の重視と連動して,「新しい能力≠ポスト近代型能力」の形成に大きな役割を演じている。それは基本的には「創造性重視の立場」に拠っているともいえよう。続いて,「保育士・教師のコンピテンシー」及びとりわけ「ナラティブ能力」の大切さを「新しい能力≠ポスト近代型能力」との関連で, 謳（うた）っている。「世界社会の状況」「知的・認識論的世界」「保育・教育界」の三つが同時に揺らぎを受けつつ,「新しい人間形成を行いつつある」のだということ，そしてそれが「進化の道」なのだということを本論では確認したい。

本論の方法論を支えるものは,「人間科学的な解釈学」である。「解釈学（Hermaneutik）」とは様々なテクストを解釈する文献学的な技法の理論，あるいは「解釈する」という事に対する体系的な理論の事である。またこれは，文学や文化学，絵画や彫刻といった美術学の分野も普及しており，非常に多義的である。ここにおいては, これを H.G. ガダマーや K. マンハイムの「世界解釈・世界観解釈」として取りあげたい。つまりこれ（解釈学）を，T. クーンの「科学の解釈学」とも相俟（ま）らせ，過去の理論・文献を解釈するだけでなく，確実な直観をもって「新しい世界像を創り出す進化のための科学」として設定するのである。

２．現在の世界社会的状況
「新しい時代（ポストモダン）」と「科学革命」
「K. マンハイムの第三の道」（二分法の超克）

世界社会の現状分析を１．政治，２．経済，３．文化の三つの分野から行うと，１．政治の分野では，国家中心の「リアリスト・パラダイム」から超国家的な「トランスナショナル・パラダイム」への移行，２．経済の分野においては，利己主義的な利益追求のみを求める新資本主義的な「後期資本主義」から，創造的破壊を行いつつも適切な競争原理を踏まえた「共栄主義」，３．文化の分野においては,「自己愛型社会」「過同調社会」の矯正,

が必要ということになるだろう。

これに加え，よく引用されるハンチントンの『文明の衝突』以来，各文明間・宗教間の調整という機能が必要になってきている。それゆえ，諸問題に立ち向かうためには，具体的な制度・インフラストラクチュアの改革等の形而下的なアプローチだけでなく，形而上学的な次元でのアプローチが必要になるわけである。

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「唯物論という客体」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。この第三項をつくりあげることを目指しながらも失敗してきたのが，「近代科学（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「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」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，「虚偽意識」（falsches Bewusstsein）の産物であるといえよう。新しい時代に必要とされるのは，上記の「第三項」に定立した，つまり「個」（主体）と「普遍」（客体）を統合した「新しい形而上学」であるといえよう。

さて，以上のような新しい形而上学を唱えていたのが，社会学者 K. マンハイムである。マンハイムは学際的な臨床的教育社会学の立場から，「民主的パーソナリティー」は，いかに構成されうるかという，道徳・人間形成問題を（半世紀前に）取り扱った。マンハイムは「個」を重視しつつも個の成長の契機としての「社会的環境」の大事さをくり返し説いた。幼少時からの「発達障害」が，「人格障害」に固着する危険性があること，あるいは，「人格障害・人格形成」の問題が，再び現在においてクローズアップされていることを考えると興味深い。K. マンハイム社会学の卓越している点は，その確固たる「歴史主義的世界観」(注1)，また独特ではあるが，ある意味では伝統的な実在観，その認識論的視座構造を支える「認識論の三項関係」（主観―客観図式を超える）(注2) である。三項関係から導かれることであるが，マンハイムの実在とは「生」であり，その実在は「形相」と「質量」を融合しようとする。くり返しになるが，その歴史的認識論は，「精神」だけを取り上げ，「概念」を最重要視する G.W. ヘーゲルとも「唯物弁証法」をとる K. マルクスとも当然相違する。前述の「認識論の三項関係」から生ずる K. マンハイムの立場である「第三の道」から，社会・世界変革が再考されることは緊要なことである。マンハイムの臨床的教育社会学は，１精神分析　２．実践主義，３．行動主義から成り立っているといわれる (注3)。

さて再び，近代的な「二分法（Dichotomie）」を超える「科学革命」について考えてみよう。デカルトの実体論を用いた説明によって，精神と物体をつなぐ懸け橋は取り払われ，それらはあい交わることなく，それぞれ自律的に独立に存在することになった。これがデカルトに代表される近代的二元論である。こうした二元論的世界像は，主観と客観の対立図式として，その後の多くの思想家たちの頭を悩ませた。近代合理主義は，明証的な事実に絶対的な根拠を置くことによって，近代科学の精神的な基礎となった。それは，世界を構成する事実の間には，単線的なおよび不可逆的な因果の関係があるとする確信に基づいており，それゆえ，数学的な演繹によって無限に捕捉が可能とされたのである。現象世界に存在する事実には，それに対応する原因が，それに先立ってかならず存在し，それらの間には一義的な因果の関係があるとされた。アインシュタインの特殊相対性理論も，因果を決定する時間と空間の歪みを思考実験によって示し，因果が不可逆の関係ではないことを証明した（自分の孫が自分より先に生まれることが理論的には可能）。真と善，善と悪，正と否など二者択一こそ，近代合理主義が旨とする判断の方法に他ならない。真なる前提に始まって，真なる判断をくり返していけば，真理に到達すると固く信じられていたのである。デカルトが数学的方法に思考方法のあるべき姿を認めたのも，伝統的な数学がこの真偽に二者択一の方法に絶対的に

拠っているからである。

このことは，伝統的な論理学においても確かめられる。古典的な形式論理において必ず守られなければならない三大原理がある。①ひとつは「AはAである」という同一律ないし自同律とよばれる原理である。②二つめは，矛盾律といって「AがBであるとき，同時にBでないということはありえない」とする原理である。③三大論理原則の三番めは排中律である。これは「AはBであるか，あるいはBではないか，そのいずれかである」によって表わされる。つまりあるものBとその否定である非Bとの間にある中間的な第三のものの存在を認めないということである。これに真と偽の判断基準を入れると，ある事柄は真か偽かいずれかであって，そのどちらでもないということはありえないということである。①と②が現実世界の世界，日常生活においても暗黙によく理解されているものであったのに対して，この原理（排中律）の日常世界との係わりは，きわめて危ういものである。近代合理主義が，真と偽とを明確に区別するということも，真と偽という単純な二者択一に還元し，それをくり返して演繹していくことで，壮大な複雑な要素に満ち溢れるからこそ，単純な原理に還元することが必要であったからである。しかし真偽の弁別をくり返していって世界全体の判断に達するという演繹的な理論は，世界全体の判断の普遍的妥当性を要求することになる。しかし無視しえないほどの例外性が出てきたなら，パラダイムシフトが起こるのである。理論や法則の普遍的妥当性という近代科学の絶対主義的傾向は，相対性理論や量子力学など二十世紀の初頭に相次いで現われる新たな潮流によって，おおいに揺さぶりをかけられた。これは学問や理論の世界の問題だけでなく，日常生活にも影響を与えてきている。

「普遍性」に対し一方的に拠する思考法は，この意識が昂揚し，多様性が横溢するようになった社会的意識や日常生活のレベルにおいては，もはや妥当性を失いつつある（自己言及的問題）。しかしこういう状況で，「相対的」な思考法ではなく，相対主義と絶対主義を止揚しようとする「相関主義」的態度(注4)，つまり「普遍」と「個」の一致（Kontingenz）(注5)が必要とされていると考えられる。　T. クーンは，科学は「異なった専門分野ないしは種からなる，複雑であるが非体系な構造」であると述べた。その非体系な構造を地平融合するための「科学の解釈学」こそが「科学革命」であるクーンは唱えた。クーンが目指しているのは近代科学を支えてきた「合理性概念の根本的更新」であり，彼は論理学を金科玉条とする「固い合理性」から歴史的考察に基礎を置いた「柔らかな合理性」への転換を通じてそれを実現しようと試みている。クーンの目指した科学的哲学とは，人間科学のみならず自然科学をも，自然をテクストする解釈学的活動として位置づけ直すことである。このような「科学革命」をわれわれはどのように受け止め，それを現実の「生き方」「政策」にどのように生かすべきなのだろうか。

現在の科学・認識論的状況を見てみると，複雑なる状況を「二分法」「二値論理」でまとめていく方法とともに，「複雑なるもの」をある意味で複雑なまま解釈し（解釈学），「直観」でそれを集め，記述するという方法も有効であることが徐々に判明するであろう。なぜなら，そうでなくては「現実のずれ」を矯正する，「理論」と「実践」を一致させることができないからである(注6)。

上記したように，変革期においては，「時代的揺らぎ」「社会的ゆらぎ」「認識論的ゆらぎ」「学問的ゆらぎ」は，歩を一にしているように見える。次にこれに続いて「教育的ゆらぎ」に目を転じてみよう。

3．「狭義の教育」から「広義の教育」へ
「学際（環学）」＝「総合的学習」重視の立場へ
「創造性重視の立場」へ

以上，すべての現象の揺らぎを経験している中で，当然「教育」に関する概念・考え方も揺らいでいる。このことを確認しよう。

J. デューイは，社会は社会を構成しているすべての個人の十全な成長に背かないようにすることによってのみ，いかなる場合でも，社会自体に対して誠実でありうると述べている(注7)が，個人の「社会化」という観点からすると，「家庭」と並んで，本来，「学校」ほど重要な組織はないであろう。しかし近来の学校批判には厳しいものがある。問題は，現行の学校制度が，「成熟社会」の到来を念頭においていないことである。

K. マンハイムは，「専門家教育」を批判し，成熟社会に役立つであろう彼の「学際」観を以下のように述べている。

「科学における旧い分業は，個別的な事柄が精密に議論されるべきであるという限りにおいて，十分に役立つ。しかし具体的な生活，すなわち個別的事実とその特殊な環境との具体的な相互作用を誰かがあえて問題にする場合は，それはまったく役に立たない。このような設問においては，以前には切り離してとり扱われた諸領域を相互にかみあわすことが問題となる。その場合歴史上しばしば見られるように，旧いタイプの研究者は，新しい問題を解決する自己の無能力を正当化するような哲学を用意する。そこでは分断化された断片を一つにまとめることは，一般に科学の課題ではないと主張される(注8)。

さらにマンハイムは，「広義の教育概念」について次のように主張する。もっとも広い意味で，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的効果さえも内包している。つまり教育は，政治形態，産業技術，社会生活様式，いや人間の意志に拠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的効果さえも含んでいる(注9)のである。これまでとってきた教育に対する態度は，ただ組織の中で相応の働きをする「専門家教育」だけだったが，現代の教育体系においては，ただ単に能力や知識や技能を意識的に形成させるという「狭義の教育」だけでなく，これまで成り行きに任されてきた，「性格形成の原理」をも形成しようとする試みを，同時に始めなければならない。マンハイムは，「真の計画」とは，「制度」と「教育」と「価値」との心理の調整にある，と考えていたのである。

「社会の揺らぎ」「社会の規範の崩壊」を象徴する衝動的な少年犯罪や仕事に就かないその日暮らしの若者層の急増は，モラルや価値観を育てる空間を失って求心力を弱めた日本社会の現状と深くかかわっている。しかし古い価値観・社会観でもって（復古主義でもって）新しい社会の凝集力を再興しようとしても，それは所詮無理なことである。日本の過去の社会の凝集力は，実は，因習的な「差別・格差」体制に基づき，成り立っているものではなかったか。それは良き時代（護送船団方式）とも見えるが，実は「見せかけの合理性」に基づき構成された社会でもあったのではないか。

「教育界」においても，「新しい社会づくり」のための「教育改革」が進んでいる。「中央教育審議会答申（平成２０年１月）」にみられるように，「知識基盤社会」の時代などといわれる社会の構造的な変化の中で，「生きる力」をはぐくむという理念はますます重要になっている。授業時間数は一コマ減ったが，「新学習指導要領」に基づく「総合的な学習の時間」を活用して競争一辺倒の学校文化に社会との共生の視点を育てることや，さまざまなNPO（非営利組織）に育つボランティア活動を家庭や学校での教育に結びつける試みもある。

現在，「保育界」においてもが変革・改革が叫ばれている。「幼稚園（教育）」VS「保育所（養護）」の分離の問題点が指摘され，長い間，幼稚園では知育（教育），保育園では養護という分業が行われていた。しかし，実はすべての子どもに，「教育」と「養護」が必要なのではないだろうか。また「情動調律」という言葉があるが，「温かい養護が行われている伸び伸びとした環境でこそ，子どもの能力は伸びる」のではなかろうか。つまり，「教育」と「養護」を分離すること自体がそもそも問題なのである。また，世界の保育は，「就学準備型」（アメリカ・イギリス・フランス）か「ホリスティック（生活基盤型）」（フィンランド，ドイツ，ニュージーランド）という違いはあるにしても，ともに幼児童の能力開発を目指していることに変わりはない(注１０)のである。「幼保一元化」という問題は出るべくして出た問題・課題であると言わざるをえない。

求められている学力の姿は大きな転換点にある。つまり社会で必要とされる能力を育成するという方針が明確になりつつある。いうまでもなく人間の中には，眠れる進化機能とでもよぶべきものがあって，これが変革期である現代においては，目覚めつつあるともいわれている。われわれは眠れるニューロンをもっており，実は，知能の２～５％しか使っていないと言う。これらの眠れるニューロンを目覚めさせるなら，進化のための潜在意識は姿を現すのである。

T.G. ウェストは，『天才たちは学校が嫌いだった』という著作の中で，「専門家の戦力」を追求してい

くと，やがて「全体感覚」は，どんどん薄れていく，そして自分の分野を知る人は多いが，全体がわかる人はほとんどいない。専門家は多いが，賢明な人は少ないと述べている。

彼のユニークな主張を箇条書きにすると，

① 物理，工学，政治，文学などの領域で，もっとも独創的な人々の何割かは，「視覚思考」に強く依存していて，言葉や数学のかわりにイメージを用いている。

② 視覚的才能には，言語的障害が伴う。

③ 視覚的・空間的モードは，複雑な問題を扱うのにうってつけで，芸術ばかりか科学の創造的成果に密接な関係がある。

④ 「複雑な系」問題は，天賦の才能をもつ視覚型の人間が，もっとも得意とする。

⑤ きわめて複雑な問題の吸収と理解にもっともふさわしい人々は，伝統的教育システムの低いレベルで大きな障害をもつことがある。

⑥ 伝統的システムは，極端に尊重すると弊害の出る技能（速読，詳細な事実情報の想起，速い正確な計算，計算力，ルーティンな数値データの前後的解釈）を奨励しすぎて，経済や社会が根本的な変革を伴う際に必要とされる，｛視覚的モードを使った｝深くより基本的な学習を得意とする人物の出現を，系統的に排除しているかもしれない。(注１１)

以上の考え方は，極端な「右脳重視」を導くものではないだろう。要するに芸術家は，数学や統計の本質をイメージで学び，数学者たちは，イメージの本質を数値分析で学ぶということである。日本人は，集団・間人主義を重んじてきたゆえに，教育場面においても，「収束的思考」（分析的思考）を重視し，「拡散的思考」（イメージ・直観）重要な要素とする「創造的教育」を，集団のまとまり，構造を崩すものとして，どちらかといえば軽視してきた。

だが変革期としての現代は，「創造性」教育を不可欠なものとせねばならない宿命を負っている。創造性教育は，単に，新しさ・独自性を求めるだけでなく，文化が従来のいかなる段階よりも高次の段階に到達するための現実問題を解く鍵として，つまり「伝統と創造の止揚」のために進められるべきである。まずは「創造性」を高める「イメージ重視」の教育を日本人は検討すべきである。教育界のさまざまな批判はあるにしても，「総合的学習」「学際（環学）」の試みは，教育のあらゆるステージ，段階で推し進められるべきであろう。「イメージ」というと，「非言語的」なものを思い浮かべるきらいがあるが，実はそうではない。「心象」（イメージ）や「心象形成作用」は，心象を作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。しかし想像力は，それにとどまらず，言語的なもの，非言語的なものを含めて，多種多様なシンボルをまとめ上げる働きを指している。

以上のような現況の「創造性重視」の立場を見つつ，次にそれを包含したより総合的な「新しい能力観」「保育士・教師のコンピテンシー」について考察する。

４．「新しい能力観」（≠ポスト近代型能力）「保育士・教師のコンピテンシー」について

１９８０年代，１９９０年代に入ってから，多くの先進諸国で共通して教育目標に掲げられるようになった能力に関する諸概念を，「新しい能力概念」（≠ポスト近代型能力）と松下佳代は総称している。松下はそれらを，以下のように挙げている(注１２)。①「生きる力」（文部科学省　１９９６）②「リテラシー」(OECD-PISA 2001) ③「人間力」（内閣府　２００３）④「キー・コンピテンシー」（OECD=DeSeCo 2006）⑤就業基礎能力（厚生労働省　２００４）⑥社会人基礎力（経済産業省　２００６）⑦学士力（文部科学省　２００８）⑧エンプロイヤビリティ（雇用されうる能力）（日経連　１９９９）等。

松下はこれらの能力概念には，以下のような内容が含まれているだろうと断定している。

・基本的な認知能力（読み書き計算，基本的な知識・スキルなど）
・高次の認知能力（問題解決，創造性，意思決定，学習の仕方の学習など）
・対人関係能力（コミュニケーション，チームワーク，リーダーシップなど）
・人格特性･態度（自尊心，責任感，忍耐力など）

これらの「新しい能力」概念に共通する特徴は，①認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること，②そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけているこ

と，にある。

さらに松下は，「新しい能力の俯瞰図」として以下の叙述を試みている(注13)。

① 能力の全体性はどうとらえられているか？

（1） 垂直軸（深さ）については，どの能力概念も，表層的な部分だけでなく深層的な部分も含んでいる。

(a) 要素主義的アプローチ

まるでモザイク細工を作るように，複数のコンピテンシーから特定の職務のコンピテンシー・モデルが作られる。どの要素もいったんばらばらに切り離された後に，組み合わされて全体を構成するという点で，この能力概念はきわめて要素主義的である。

(b) 統合的アプローチ

ある特定の文脈における要求に対してそれらの要素を結集してそれらの応答する能力こそがコンピテンスだとされる。「ホリスティツク・アプローチ」と呼ばれるゆえんである。

（2） 水平軸（広さ）についても２つのアプローチを区別することができる。

(a) 脱文脈的アプローチ

コンピテンシー・マネジメント論では，コンピテンシーは「さまざまな状況を超えて一般化でき，しかも，かなり長期間にわたって持続するような行動や思考の方法であるとされ，類似の職務での卓越した業績を有無コンピテンシーは世界のどの国でも基本的には同一とされている。その意味でこの能力概念はきわめて脱文脈的である。

(b) 文脈的アプローチ

DeSeCo の能力概念は，文脈によって変化する対象世界・道具や他社との相互作用を含んでおり，文脈とは独立に個人の内的属性であるスキルにおいて汎用性を強調する能力概念とは対照的である。

② 何のための能力か？

もう一つの分析視点は，何のための能力概念かということであった。さらに会の分析支店をいくつか設定することができる。

・選抜か，教育か

・職業生活か，それ以外の社会領域（市民生活，家庭生活など）か

・個人の人生編成か，社会の再構築か

コンピテンシー・マネジメント論におけるコンピテンシー概念やエンプロヤビリティ概念は，明確に，企業の人材管理（採用，配置，査定など）のため，あるいはそれにあわせて個人が事故能力開発をはかるための概念である。したがってそこでは，労働力としての人材を効率的に選抜することが重視されている。興味深いのは，それらの概念が，企業の人材管理の境界を超えて，高等教育の能力概念として採用されてきたという点である。一方，DeSeCo のキー・コンピテンシーは，「何のための能力か」という問いに対して，「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」という両面から答えている。

以上の叙述を踏まえながら，教師・保育士のコンピテンシー（新しい能力）を探り出さねばならないだろう。さて『平成２１年度全国保育士養成協議会第４８回研究大会』において「保育士養成におけるキー・コンピテンシー－確かな実践力の育成に向けて－」が取り挙げられている。その中で，OECD が組織したプロジェクト DeSeCo（デセコ，Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Coceptual Foundations）においては，国際化と高度情報化の進行とともに多様性が増した複雑な社会に適合することが要求される能力概念『コンピテンシー』について，国際的，学際的かつ政策思考的に研究し，２００３年に最終報告が述べられたことが記されている。

さらに，『キー・コンピテンシー』の核心部分は，思慮深い思考と行為（反省性）とされている。思慮深く考えることは，やや複雑な精神的過程を要し，考えの主体が相手の立場に立つことを要求するし，自らの経験に他の側面を関連付け，その技術を進化させ，適合させるようになり，こうしたメタ認知能力（考えることを考える），批判的なスタンスで考え抜き，創造的な能力を活用することで，思想，感情，社会的関係を深めながら，それらの経験をどのように標準的にするように構成するかという力の形成につながっていくともされている。

この研究成果からの位相として，社会から有益性を認知され，真に有意な保育士とはどのような

行動特性を備え，どのような保育業務のパフォーマンスを示すのかということ，そしてその形成過程に責務としてかかわる我々養成側に必要とされる能力（群）はなにかということなど，今，まさに保育士養成を問う（問い直す）必要があるのではないかと考えた。

「保育士のコンピテンシー研究」は，今まだその途についたばかりといえるだろう。

筆者が暫定的に考える「保育士のコンピテンシー」は，以下のものである。

①「保育内容」「保育計画」の理解と表現能力，②幼保一元化などの「保育制度」理解力，③「保育思想」の理解能力，④「保育の歴史」理解力，⑤「判断力」（メタ・高次の認識），

⑥「コミュニケーション力」（子どもたち，保護者，同僚との），⑦「こどもの発達」に関する理論と実践力，⑧「子育て支援力」（地域：保育カウンセリング，カンファレンス等），⑨「幼児童の健康」に関する知識と実践力，⑩「生涯発達」（特に幼少連携）に関する理論と支援力，⑪「人生享受力」「明朗さ」「高潔さ」（高次の道徳性），⑫「ナラティブ能力」（物語構成力）等 (注14)。

4．保育士・教師の最重要コンピテンシーとしての「ナラティブ能力」（物語構成力）「能動的想像」を通じて「メタ認知力」を鍛える「二つの女性像」ソフィアと大地母神

保育士・教師にとって，「ナラティブ能力」（物語構成力）は，「判断力」（メタ・高次の認識）を養うという意味では最重要のコンピテンシーといえるかもしれない。

ナラティブとは，ここ数年来，社会科学や人文科学の領域で注目されてきた，現象や現実に対するアプローチであり，とりわけ実践者や臨床家が実践や臨床に出くわした時，それを認識し，捉え，表すための一つの手法である。なかでも，「ナラティブ・アプローチ」は，「ナラティブ（語り・物語り）」という視点から現象に接近する方法として，保育や福祉，医療・看護の場でその影響力を強めている。端的に言うと，「現実は社会的に構成される」という社会構成主義に基づき，「われわれが生きる現実はわれわれ相互の交流をとおしてソーシャルに構成されるもの」であるとする。

特に「自己とはセルフナラティブである（self-narrative）である」という自己語りの考え方は，「語れない状況」や学生・実習生自身の自己を語ることの脆弱性から見ても，今日の保育士養成において極めて高い有効性をもち，意義深いものであるだろう。

また「ナラティブ・セラピー」を定義するなら，「社会構成主義やポストモダンの影響を受けて練磨されつつある，現代精神医学でも用いられている精神療法の一つ。治療者とクライエントの対等性を旨とし，クライエントの自主性に任せて自由に記憶を語らせることによって，単なる症状の除去から人生観の転換に至るまで，幅広い改善を起こさせることを目的とするもので，PTSD やアダルトサヴァイヴァーの治療に広く用いられる「自由連想法」こそがナラティブセラピーの原点のように考えられているが，治療者の誘導よりも患者の主体性と意思が尊重される点では，「お話療法」，後のユング派の「分析心理学」などに近い。クライエントが自発的な心構えを準備してセラピーに臨み，能動的想像法の要素も色濃い「体験を回想し物語る」という行為は，「フロイト精神分析学」に「ユング派心理学」が融合して生成してきたといわれる。

「体験の統合」といわれる現象がある。過去の記憶に管理されている状態においては

体験を健忘していたり，解離していたり，あるいは記憶を無意識に「症状で語る」ということを，患者はおこなっている。これは体験が患者のもとに統合されていない状態でもある。過去の開示によって，それら散逸していた体験が患者の主体の管理のもとへ統合されていくことになる。

上記のナラティブ法はこういう治療的な事例だけでなく，「保育・教育」の現場でも，重要な方法・手段となりうるのではなかろうか。なぜなら多かれ少なかれ人間というものは，「世代間連鎖」を受けており，日本においても８０％は「機能不全家族」だといわれているからである。実際のところ，完全な家族はいないとも言えるのではないか。「治療家」だけではなく，「保育士・教師」の養成課程においても，また「読み聞かせ」の本の深層的な内容をおさえ，なぜこども達が，「お話」に関心を持つのかということも，深く理解しておく必要が，「メタ認知養成」の立場からは指摘されるだろう。

ところで，保育士養成課程に学ぶ「女性の自己実現」という観点からも上記のことは興味深い問題である。例えば「アニマ」という元型に基づいてユングは，「二つの女性像」を呈示している。一つは「大地母神」的な女性であり，これは父親と戦う女性で，強力な「母親と娘の結合」から生じる。彼女は自分と異質のものを拒絶する。

もう一つは母親と戦う女性で。高い意識性に達することもできるが，同時に本能を損なう危険も伴っている。まさしくこの型の女性は，明晰さ，客観性，男性性の力によってしばしば重要な職につき，その後彼女が，自分の母性的な女性性を発見し，それが冷静な理性によって導かれるならば，その地位において祝福される働きをなすことができる。ユングは次のように言う。

「女性性と男性性とのこうした稀な結合は，外的なことがらにおいてだけでなく，心の奥深いところでも働くのである。彼女は男性の精神的指導者や助言者として外界に姿を見せないが，『見えざる導きの手』として大きな影響力をふるうのである―中略―男性のエロスは上にばかりではなく，同時に下方，ヘカテーやカーリーのいる不気味な暗闇の世界にも通じているが，この世界は精神的な男性を恐れさせる。こうした絶望的な暗闇の中で道に迷って途方にくれている男性にとって，この型の女性の理性は導きの星となるであろう」(注15)。

ユングは，またこの二つの女性像と関連づけながら，「二つの男性像」を指し示す，「太母（大地母神）」と同一化できない男性は，ソフィアに愛される息子―愛人つまり「永遠の少年」，あるいは「知恵の息子」つまり賢者と同一化することになる。そして大地的な太母に愛される者は，ヘルメス（エジプトではベス，インドの表現ではリンガム，つまりシバ神の息子）となる。どちらを選ぶかは，まさに各人の責任ある決定によるのである。

若き女性たち（養成課程の学生を含む）も，おそらくは，そして確実に，「ソフィア」と「大地母神」との間で，心を揺れ動かすであろう。グリム童話の『ろばの王子様』に出てくる，はじめから，ろばの王子の気高さを発見している王女に知恵の象徴であるソフィア，紙芝居『飯食わぬ山姥』の中に，物悲しい大地母神を見る女性たちは少なからずいるであろう。そしてこのようなナラティブの中にこそ，「想像力」「創造力」「メタ認知」「新しい能力≠ポスト近代型能力」を導く力が宿されていると考えるのは私だけであろうか。

5．「総合演習」「教職実践演習」での試み「若き白雪姫・シンデレラたち」へ

埼玉純真短期大学では，学長方針もあり，「総合演習」「教職実践演習」において少人数のゼミ体制を敷き，学生の「能力開発」「キャリア教育」「一般教育」に力を入れている。筆者のゼミにおいても現在の学生が最も弱いとされる「表現」「論理的思考」の分野に力を入れようと考えている。正直過去２年間は，まったく手探りの状態であった。しかしその中で，次第に形が整いつつあるとはいえるであろう。

授業内容としては，

1．　コラージュ
2．　ファンタジーグループ
　　（集団フィンガーペインティンング）
3．　紙芝居制作（各人の物語をつくる）
4．　集合的な物語づくり
5．　即興劇
6．　エピソード記述
7．　卒業論文

等などである。

授業の基本的流れは，「イメージを形にする」「無意識を意識化する」「メタ認知力」を養うものである。このような授業の内容を行っての一番の問題点は，心理学・カウンセリングでいう「逆転移」の問題であろう。一般に「発達障害児」の場合，「高次システム」たる「象徴性」そのものに問題があり，心理療法における関係性の変化が外側に波及しにくいという原理的問題をかかげている，このような場合，特に注意せねばならないだろう。「能力開発」には必ず，精神的な危機が伴う。しかしその危機を越えないことには，能力開発も，そもそも「人間の成長」はありえないだろう。学生たちも多かれ少なかれ，「世代間連鎖」「遺伝的な病」「不幸な幼児体験」をもっている。「白雪姫」「シンデレラ」に見られるような，「継母」や意地の悪い「姉妹たち」の妨害や「七人の小人たち」という，善意の第三者の行為現象は，おとぎ話の世界だけではなく，人間世界の現実にも起こりえることである。そしてそれらは学生たちだけでなく「学生た

ちの転移・逆転移」として教師をも巻き込むのである。「ゼミ」はその中で，彼女たちの喜びを受け入れ，苦悩を支えつつ，「能力開発」「成長」を真に促すものでなければならないだろう。

先の「ソフィア」と「大地母神」の間でも，彼女たちは苦闘することだろう。しかし自己のアイデンティティーの確立はともかく，前両者（ソフィアと大地母神）に何かの形で女性として自分がつながっているのだと認識したとき，一種の安寧が訪れるのではないか。

教員の仕事というものがこんなに大変だとは，正直思わなかったが，始めたことは，最後までやりきるしかないと決意している。またやりがいがあり実に楽しい。

最後に上記の実践を組織化する体制づくりも大事であると考えている。「ナラティブ能力を含めた「新しい能力≠ポスト近代型能力」の養成を目指す「カリキュラム，学校（組織），地域，世界，思想」とは何かということが考究されねばならないだろう。そしてそれなくしては日本，世界の存在はおぼつかないと思われるのである。

註及び引用文献

1. 「歴史主義」（Historiziumus,historicism）とは，人間の生活のあらゆる現象を，物理的な時間空間概念とは別にある歴史的な流れのうちにおいて，その生成と発展とを　捉えなければならないとする立場である。さらK.マンハイムによれば，歴史主義とは，われわれの思考を支配する世界観であり，万物流転の基体，現実的な主体である総体性の一部分であるといわれている。入江良英 「世界変革の社会学序説」 平成１８年度『人間文化研究所紀要』　第１集　p．41。
2. 「認識論の三項関係」とは，K.マンハイムによれば，どの認識論的体系化も，三項定立に基礎を置いているという。認識論の可能的問題提起は，すべてこれら三項の組み合わせから生じるのである。三項のうちで最も激しく変化するのが中間項である。マンハイムの相対主義を超えようとする 「相関主義」に基づく「歴史主義的立場」とは，まさにこの第三項を示すのである。マンハイムの「新しい形而上学」「第三の道」の主張も実はここから生まれている。前掲書 p42-43
3. 入江良英 「K.マンハイム社会学の中心概念としての中間（媒介）原理」『年報社会学論集』第５号　関東社会学会　p.9。
4. 註３を参照せよ。
5. 「一致」（Kontingenz）とは，「個」と「普遍」が一致することである。「偶然」と訳されることもある。「共時性」（synchronicity）の意味で使われることもある。
6. このあたりの叙述は，T.クーン　佐々木力訳『構造以来の道』 みすず書房　p.112-132 を参照せよ。
7. J.デューイ　宮原誠一訳　岩波書店　1957　p.63。
8. K.Mannheim, Man and Society in an Age Reconstruction.　1940 杉原寿一訳 『変革期における人間と社会』 潮出版　p.255。
9. K.mannheim &W.A.C.Stewart, 1962 Introduction to the Sociology of Education, 池田秀雄他訳 『教育の社会学』 p.255。
10. 泉千勢他著 『世界の幼児教育・保育改革と学力』 2008　明石書店　p.12-29 を参照。
11. T.G.ウェスト 『天才たちは学校が嫌いだった』 1994　p. 255 － 267。
12. 松下佳代編著 『＜新しい能力＞は教育を変えるか』 2010　ミネルヴァ書房　　P.1 － 40。
13. 前掲書　同所を参照。
14. 埼玉純真短期大学ホームページ　2011 年プレカレッジ『保育原理入門―保育士のコンピテンシー』参照。http://www.sai-junshin.ac.jp/index.html
15. 『東京家政大学紀要』 第 41 集 “The Spiritual Culture of Japan and Bali” の B 部分「催眠療法の可能性とバリ島の臨床的知」 入江良英　2001　p.31-32。