

「未来からの保育原理」とは何か

— 知恵ある保育士と幼稚園教諭の養成を目指して —

What are the early child educational (childcare) principles from the future ?
— For the training of nursery and kindergarten teachers having wisdom ?! —

入 江 良 英
(こども学科 特任教授)

要旨 まず保育の現状と保育士・幼稚園教諭の養成の諸問題から、日本の保育・幼稚園文化および諸制度が、その意義は高く評価されるべきであるが、同時に改革・変革の時期を迎えていることを指摘したい。小川博久の「日本の保育は、その反知性主義的性格を改め、知性化しなければならない」という意見に共鳴しつつも、しかし目指すは、「知性化」ではなく「知恵化」ではないか、と考える。「これは遠大なテーマであるが、人類がこれから必要とする「知のあり方」「知識基盤型社会」「科学革命」の諸問題とも関連する。本論で主唱する「保育学」の基礎である人間科学は、「無意識の領域」「創造性」を扱う。そしてこの人間科学は、「発達障害」「虐待」「いじめ」という、否定的な現象を解決しつつ、「プロジェクト・メソッド」「多重知能」等を用い、個人の才能を開発し、真に包摂的（ソーシャルインクルーシブな）社会を構築するであろう。「未来からの保育原理」とは、まさにこのような「人類社会」を目指す実践的学問であるといえよう。本論の筋立ては、1. 「保育の現状と保育士・幼稚園教諭養成の諸問題」、2. 「未来からの保育原理とは何か？」 3. 最後に、「日本の保育への提言」の順になっている。なお本論文の概要は、図1に示しているとおりである。

【キーワード：新しい保育内容 創造美術 多重知能 新感覚統合論 統合脳 多重知能 科学革命】

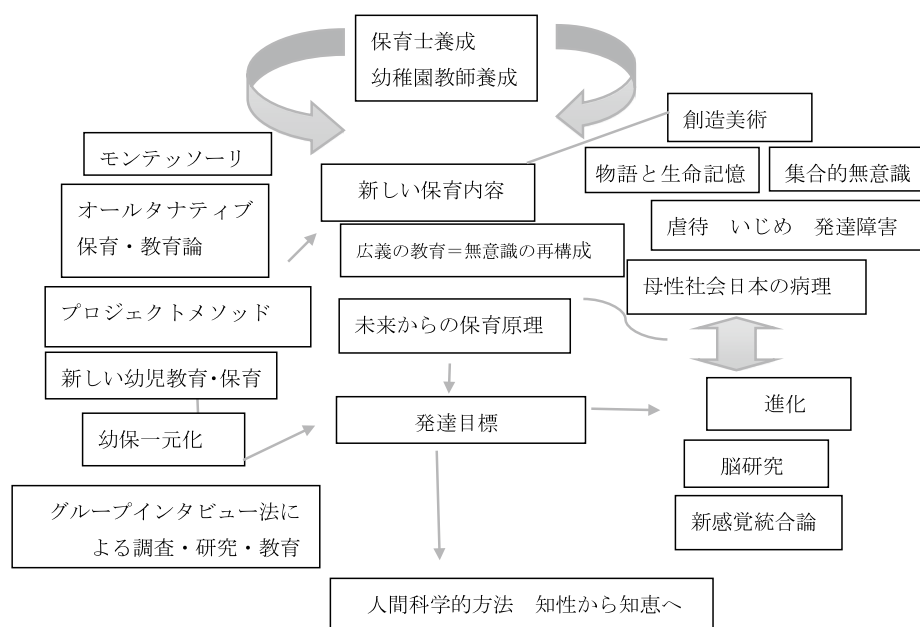


図1 (注1)

I. 保育の現状と保育士・幼稚園教諭養成の諸問題

I-1 日本における人間形成の現実と問題点

(日本の保育・教育文化の問題点)、欧米との比較

まず、きわめて保育的・教育的効果の具体例と

いえる現代若者の心的状況について考えてみよう。

さて、東浩紀『動物化するポストモダン—オタクから見た日本社会』(2001 講談社)は、近來稀にみる優れた「若者分析論」であるといえよう。「オタク」という言葉は、まさに最近では、若者の

病理的現象のみを指し示すものではなく、日本の文化の積極的な一面（「カワイイ!の世界での流行」をも、たとえそれがあつた種、病理的だとしても）を指し示すものとなつた。

以下、東浩紀によると^(注2) オタクの行動を特徴づけるのは「虚構重視の態度」である。それは彼ら（オタク）の趣味だけでなく「人間関係」をも決定している。オタクの人間関係は、「親族関係」や「職場」のような社会的現実とは関係なく、アニメやゲームの虚構を中心とした別種の原理で決められることが少なくない。上の世代から見ると、これらは非現実的であり、オタク世代がモラトリアムとしてしか見えないことになる。

ところで、「オタク」という呼称は、1970年代から80年代にかけて、オタクたちが、互いに「おたく」と呼び合っていたことから生まれた。批評家の中島梓は、その著『コミュニケーション不全症候群』（1995 筑摩書房）で、この呼び名には、オタクの本質がはっきりと現れていると指摘している。

「オタク」という言葉が示すのは、その関係の個人的ではないこと、家単位の関係、自分のテリトリーをしょって、ここにいる、という意味である。そのようなテリトリーが必要とされるのは、オタクたちが、父親や国家の権威が失墜した後、それでも帰属すべき集団を探さなければならないからだという。

以上のような帰属すべき集団なき若者は、一種、病理的ともいえるし、「理想的な集団」を待ち続けている一群ともいえなくないのである。これが、現代日本の非常に特徴的な若者層の特色の一つといえるかもしれない。

辻井正は『ベストキダーガーデン』という著作^(注3)の中で、日本の保育園、幼稚園教育を以下のように批判している。

まずは、「能力の平等化」についてである。日本の園は、能力の平等化とメダカの群れ集団意識が強いといわれる。個々の個性は見えにくくなり、子ども自身も個性を表現することに恐怖を感じ、教室の中でいじめられる怖さから、目立つことや自己表現を抑えているという状況である。そこから不登校が起こったり、また意欲の喪失集団として波風を立てることなく生きる非個性的な処世術を身に付けたりするようになる。

日本の保育・教育を改革・変革するには、まず欧米の園との比較を行う必要があるであろう^(注4)。日本の園は、幼稚園は、一人の保育者・教師が担任として教え、指導するスタイルである。しかし欧米の子どもたちは、クラス単位で一斉に教育（保育）を受けるのではなく、幼児は、保育室に準備された遊び空間（コーナー）に分かれて、それぞれ異なった遊びを始める。同時に、子どもたちは、自分の要求が他者に受け入れられない葛藤も経験する。これは高度なコミュニケーション経験である。

さらに、例えば、オランダの子どもたちは、「プロジェクト方式（長期保育計画）で学ぶ。これはOECDのPISA（国際学力到達度調査）でも注目されているが、オランダの子どもたちの成績は、世界4位（トップの国の教育方法はスパルタで、画一的という評価がある）である。この好成績には、「ピラミッド幼児教育方法としてのプロジェクトメソッド」の成果によることが大きいといわれている^(注5)。

これは、日本の総合学習に似ているが、保育技術として洗練されているだけでなく、系統立てられた保育内容である。保育という行為は、日々、あたりまえの繰り返しのため惰性に流される危険性があり、プロジェクトはこのような日常性という現実から、子どもを創造や抽象の世界に引き出す作業（ある種のイメージを使って）といわれている。子どもが抽象的な思考を獲得するための基礎として、ごっこ遊びやプロジェクト等の、目の前にあるものから遠くのものに視点をおき換える作業が必要である。また、「プロジェクト活動」においては、後ほど詳述することにする。

I-2 保育士・幼稚園教諭養成の体制に関する批判的検討

小川博久は、「母性本能」を前提にする子育ての危うさについて、「虐待」を例に挙げながら、子どもに愛情を感じ、いとおしいと考えたとしても、ストレス状況の中では、愛情が虐待の歯止めにならない、と断じている^(注6)。

そして、「保育における援助は、幼児という存在が、保育者の願いや思惑にかかわりなく、それ自身のありようを持ち、自分なりの行動の仕方をする存在であるということ」を自覚するところから始

まる」と述べている^(注7)。

幼児は大人が庇護しなければ生きていけない存在であり、庇護・援助していく過程(排泄・着脱など)で、大人は子どもの立場を自分が子どもに成りかわって代行することになる。このような代行の過程で、養育者は自分の考え・行為はすべて子どもの意思であるという誤りに陥りやすい。

とくに日本のような母子癒着の関係にある状況では、母子の無自覚的な行為は、「専門職としての保育者の行為」にまで伝統として受け継がれてきている。

それに対し、ヨーロッパの伝統を持つ国々の保育所や幼稚園では、保育者の役割はかわることより見守っていることなのである。しかし日本の場合、添い寝の伝統から生まれてきた母親の役割は、いつも子どもの世話を焼くことであり、母親の眼差しの的確さを無上のものとする。そして、いつまでも子どもと密着してしまう保育者がとても多いのである。

小川博久は、以上の観点から、保育者の獲得すべき知性は、

- ①幼児たちの動きを観察し、理解する知性
- ②幼児たちの物や場へのかかわりを理解し、どうそこに参加すべきかを判断する知性
- ③自分のかかわりが幼児たちにどう映ったかを反省する、自己省察の知性

等である、と結論づけている^(注8)。さらに小川は、「これまでの保育者(幼稚園教諭、保育所保育士を含む)養成の一般的傾向と問題点」についても以下のように指摘している^(注9)。

- ①1972年の教員養成審議会の答申で、幼稚園教育資格として4年生卒業生が望ましいことが提案されているにもかかわらず、主流は短期大学か専門学校の養成機関にある(筆者:もちろん短期大学側からは反論もありえる。)
- ②近年、男性保育者も増加しつつあるが、女性が適正であるという前提がある。しかもその専門性に対する社会的認知は高くない。
- ③幼稚園教諭や保育所保育士の専門性に対する社会的評価や認知の低さは、幼稚園の場合、日本の幼稚園の大多数が私立幼稚園であり、経営上の理由から給料ベースが低く、就職年限に一定の制限を設けているところが少なくない。(例えば、結婚と同時に退職するという不文律や、子

どもが生まれた時点で退職、あるいは20代のある年齢で退職といったシステムをとっている所が多いこと)、つまり、幼稚園教諭はキャリア(専門職)という地位と給与が確立していないこと、一方、保育士の場合、長い間、高校卒業後、各県の地方自治体で行う保母試験に合格すれば、保育士になれるというシステムがあり、1991年の保育士試験の見直しで短大卒の資格に改定されたのである。このことから幼稚園教諭、保育士双方ともその専門性について低い評価に終わっていたことは明白である。

- ④幼稚園教諭や保育士の養成は、制度上まったく異なる管轄でありながら、3~5歳までの幼児の保育を対象にするという共通点のゆえに、多くの養成機関が保育士免許と幼稚園教諭免許の同時取得のシステムを取っているところが多い。このことから両者の相違が専門職として確立されているとはいえない。
- ⑤幼稚園教諭は学校教育法の下での教育機関の職員であるが、小学校以上の義務教育機関の教員と区別される。
- ⑥こうした義務教育の教師と幼稚園教師の間の資格上の格差は、男女差別を反映していると共に、ないしは、国家的課題である共に国民一人ひとりの義務としての義務教育と、市民一人ひとりが取り組むべき私事的課題である子育てという過程や地域課題を助成するという仕事を区別する発想に基づいている。
- ⑦保育の仕事も基本的には、母親の子育ての延長線上にある営みとしてとらえられ、したがって日本の幼稚園の開設が世界の中で比較的古いにも関わらず、幼稚園教諭の養成に国家は積極的にかかわろうとしなかったし、養成機関を支えたのは、主としてアメリカからキリスト教の伝道に来日していた女性の宣教師たちであった。幼児期の発達にふさわしい援助というものの独自性から幼稚園教諭の専門性が考えられてはこなかった。

以上のような諸点が、保育士・幼稚園教諭のカリキュラムの構造上のあいまいさを引き起こしている、といわれる。

また、養成校と保育実践との関係もあいまいなままである。こうした事情から、現場のベテラン保育者の中には、大学や短大における学習内容等

は、はじめから問題にせず、「大学で学んだことはすべて忘れなさい!」という人さえいる。つまりこれが、「保育の反主知主義的傾向」である^(注10)。

ここでは、保育者の力量を測るとき、理性とか知性とかいったものは、問題にされなくなるのである。

I-3 理想的な人間形成論の世界的潮流

続いて、「理想的な人間形成論」の世界的潮流を、秋田喜代美の論のなかに見てみたい^(注11)。

以下、秋田喜代美によると、

1. イギリス、アメリカなどの子どもの発達に関する縦断追跡調査の結果、質のよい幼児教育・保育を与えることが、経済的にも社会的にも有効であることが認識されている。
2. これからは、発達に遅れのある子も優秀な子も、どちらも伸ばす幼児教育・保育が重要。
3. 幼児期から小学校への移行期には、生涯にわたって学びつづけられる力を重要視することが世界的な潮流になっており、それに各国の特色を入れたカリキュラムがつくられている。
4. 日本は幼稚園・保育所への就園・入所率が高く幼児教育・保育の質も高いが保幼少連携・接続に関する取り組みは自治体による差が大きい。
5. 幼児期の終わりから小学校低学年にかけては、学ぶことの意味を知り、学び方を身につける時期。小学校では子どもがたちが挑戦したくなるような課題を与えて、「学びがい」を感じさせることが大切（筆者：『埼玉純真短大社会人の学び直しプログラム』は、2. 3. の意味では先駆的なプログラムであった。）。

くり返すと、OECDのような国際経済について協議する機関が、幼児教育・保育に注目する理由は、幼児教育・保育への公共投資が、経済的・教育的に国の経済成長にとって有効であるといわれるようになってきたからである。格差は雪だるま式に累積していくので、経済的に恵まれない層も含めて幼児教育・保育の質を高めていくことが、社会保障政策的にも意味がある。

世界的に見て、これからの幼児教育・保育の課題は、「どの子も伸ばす質の高い教育・保育を提供すること」である。そこで、教育・保育内容の尺度として重視されていることは、「挑戦的な活動を行うこと」で、わかっていることをくり返すよう

な活動ではない。保育の質の高い園では、子どもが知的にも身体的にも自分の能力を十分発揮できるような活動が組み込まれ、子どもたちが友だち同士でうまく関わりながら遊べるように、保育者が上手に間に入って支えている。

II. 「未来からの保育原理」とは何か

II-1 「未来からの保育原理」の諸問題

「保育原理」は、保育・幼児教育に関する基礎から先端的な広い知見を、学生に教授する科目である。保育・幼児教育を学ぼうとする学生に、これらの知見を教えることは、経験上げっして容易ではない。なぜなら、保育・幼児教育とは、広義では、「人間の進化」を前提とするものであり、「父性原理（厳しさ）」と「母性原理（包容力）」を最高度に止揚し、一致させるものだからである。このような「一致」（Kontingenz）は、多くの人生体験を経てのち、体得できるものなので、初学者だけでなく、実は、保育研究者も、これを体得するものは少ない。だから「保育原理」を教授することは難しいのである。「こども園」創設に始まる、保育の変革期を迎えて、「保育内容」「子育て支援」「幼児教育（保育）理論」「現代社会・福祉・保育・教育」に関する広い諸科学を融合した環学的な「人間科学理論」を構築し、効率的に、それらを初学者に教授しなければならない。保育学を通じて、学生・教員・市民「ネットワーク化」していくことが、求められる。「保育学」とは、真の「共生」に基づき、人間・社会（世界）を進化させていくことに他ならない。「保育学」について考えるということは、「理想的な社会とは何か?」について考えることである。

さらに言うと、「未来からの保育原理」とは、「個性・個人の能力」を最高度に磨きつつ、低次元な社会性ではなく「高次元な社会性」を導くものであろう。本当の意味での「世界社会・人類愛」を求めつつ、創造力を伴う、政治・科学力を実現するものである。それは真の進化を達成し、「科学」と「学問」を、さらに発展させ、人間の意識を新たな段階に至らせ、「科学革命」の時代を到来させることになる。

そして長年、人類が解決しえなかった、「個人—社会問題」を解決し、古い専制型の権力ではなく、友愛に満ちた「民主的リーダーシップ」による国家のための「保育・教育」なのである。

それは「虐待」「いじめ」「行き過ぎた格差」がなく、同時に「個人の能力」を最大限に開発するものであろう。

「未来からの保育原理」とは、個々人の「潜在能力」に注目し、その能力を伸ばしつつ、各人が社会に貢献するという、民主的ソーシャル・インクルージョンの過程を成し遂げるものであるといえよう。それは、新しき公共性の成立に向けての「人間力の開発」であり、人間の感覚を統合する「新感覚統合論」を導くものであるともいえる。また本論は、「知能テスト」や「学力テスト」で個々人の「知能(才能, intelligence)」を究明することはできないという立場に立っている。

アセスメントと保育士・教師による現場での子どもに対する認識は、よくかい離があるといわれている。また知能テストが、教師の思い込み効果を生むこともある。保育・教育・能力開発・特別支援教育(保育)においては、H. ガードナーの主張する「MI (multiple intelligences): 多重知能」やR.J. ゴールドバーグの「成功知能 (successful intelligence)」または教育社会学者のK. マンハイムが唱える意識的次元だけでなく、無意識(意識下の隠状記憶, 潜在意識)をも統制しようとする「広義の教育」という考えなどが貴重な示唆を与えられると思われる。なぜなら、それらの主張は抽象的なように見えて、本当は、社会実践へと向けられている知識・認識だからである。

これは第18期日本学術会議定例会(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3条件を示そう。①人類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。

以上の総合的な観点から「保育」「教育」を考究していくことは、必須のことであろう。現実の問題解決のためには、狭い近代主義的な専門主義では対応できない。「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。以上の学際的研究方法は、過去、埼玉純真短期大学でも試みられた。「純真短大の学び直しプログラム」(平成20年版)によると、そのプログラム内容は、1. 特別支援保育とは何か一育成保育を超えて 2. 「読

み聞かせの有効性」3. 「遊びの援助」4. 「身体運動」5. 「音楽活動」6. 「障害と脳」というものであった。

以上の各分野は先生方の専門分野から生じたものであった。これは、一見各自の「認識と関心」から生まれ、独立しているようだが、実は、全テーマが、ある種の「構造」(全体性)「システム」を有していると考えられる。たとえば、「脳」に「読み聞かせ」「音楽」「身体運動」「遊び」は当然必要であり効果があるであろうし、また、「特別支援保育」という理論づけも緊要であろう。発達障害のケアについても、細かいアセスメントに基づいた支援方法も必要であろうし、障害を複数(たとえば、ADHDとアスペルガーという組み合わせ)をもった場合、一つの治療法で済ますこともできない。各幼児・児童が個性に基づいた支援を受けつつも各自が「インクルーシヴ保育」の中で、「場」によって癒されることもたいへん多いのでなかろうか。大事なことは、「どうすれば発達障害の子どもを支援することができるか?」という「メタテーマ」をまず構成することではなかろうか。

Ⅱ-1 「未来からの保育原理」の諸問題「保育・教育原理」の諸問題として、以下Ⅱで挙げてゆくことにしよう。

1. 「生物と人間の進化」としての保育・教育について
2. 子どもと人滅の発達過程と発達目標
3. 「脳研究と保育・教育原理」
4. いじめ・虐待問題
5. 「発達障害」について
6. 「見るなの禁止」を解いて保育を行う基礎力となる「知恵」を身に付けること「生命記憶」たる「集合的無意識」の役割
7. 充実した新しい「保育内容」とは何だろうか。「創造性」と「世代連鎖」を切ること
8. 「物語」と「生命記憶」
9. 「プロジェクト・メソッド」について
10. 「多重知能」について
11. 特別支援保育実践・研究のために「人間化学的方法」を確立すること
12. 「新感覚統合法」について
13. 特に「モンテッソーリ法」について
14. 有効な「保育・教育機関」の形態の模索 幼保一元化 オールタナティブ保育の取り組み
15. 「未来からの保育原理」によって専門大学とし

て短期大学を再構築する
「グループ・インタビュー法」を用いて学生と
の共同研究をすすめる

II-1-1 「生物と人間の進化」としての保育・ 教育について

「新しい知識基盤型社会」とは、ある種の「科学革命」を経たものになるに違いないが、そのカリキュラムは必然的に、「治療系」と「開発系」が相合わさった「性格形成」（無意識の構成変化も含める）も行う「広義の教育」と呼ばれるものに構成変化していくであろう。また高等教育段階における「学際」（interdisciplinary）を超えた「環学」（multidisciplinary）は保育・幼稚園の「プロジェクトメソッド」、初等・中等教育段階における「生活科」・「総合的学習」「プロジェクト・計画（プログラム）思考」の重視と連携して、「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改めて確認すべきではなからうか。

以上を要約すると以下になるだろう。

『未来からの保育・教育』とは、『治療系』と『開発系』が合わさったもので、『無意識の構成変化』をも含むものである（無意識は個人的無意識というコンプレックスの塊でもあるが、広大な生命体の知識の宝庫である集合的無意識とが、創造的知恵の開発になる。これは、現代心理学でいうアフォーダンスとも関連している）。つまり、それは『広義の教育』と呼ばれるものであり、人間の進化・進歩に関わり、『科学革命』『世界観の転換』をとめない、『学際』『環学』『総合的人間科学』の形を取り、どちらかと言えば、『創造性重視』の立場を取るものである。」

「臨床的人間科学」は、いうまでもなく生命科学であらねばないが、生命についての研究ほど難解なものはない。A.カレルは、解剖学、化学、生理学、心理学、教育学、歴史学、社会学、経済学といったものは、人間を研究しつくしていないと述べ、専門家たちがいう人間というもの、具体的な本当の人間からほど遠いものであると嘆く、それらは、それぞれの分野の技術によって得た概要を寄せ集めたもの、つまり近代特有の二分法によ

る学的（専門分化主義）の「内容（the content）」というものの抜けた「単なる知識」にしかすぎないのである。

「本来的自己」や「人格の中心点」を見失った近代科学の限界が各地で指摘されているが、その極端な例は、「脳研究」の分野であろう。日本でも、米国の「脳の10年」あるいは欧州の「EC脳の十年委員会」の影響を受け、20年間計画の脳研究が始まっている。現在までの脳研究は、記憶のメカニズム、神経回路網の構造、脳細胞の働き、等の分野で大きな成果を上げてきているが、それらの近代主義的な方法では、脳研究は収まりきらなくなっている。脳は、思考や言語だけでなく、感情や気分、そしてまたイメージをつくりだしているからである（さらに本論の「脳と保育・教育原理」を参照されたい）。

ヒトはその潜在的知能の2～5%しか使っていない。あとはまだ開発されていないニューロンなのである。ジョルジュ・オリヴィエは、『ヒトと進化』（みすず書房 1968）のなかでこれから誕生する超ヒトの能力を次のように記している。①四次元の理解 ②複雑な全体をとっさに把握する能力 ③第六感獲得 ④無限に発展した道德意識の保有 ⑤現在のわれわれの悟性には不可解な特質、等。このような指摘は、自我を超える非日常的な意識である「変性意識」（altered states of Consciousness）を重視することでもある。脳を中心である脳幹には、「縫線核」という箇所がある。この神経細胞は、その突起を脳内の脳内のさまざまな部屋の鍵を順序良く開けていく働きをしている。心が落ち着いたとき、左脳の脳波と右脳の脳波が同調し、脳内にそのセロトニンやドーパミンとよばれるコカイン系の脳内化学物質に分泌される。これらの化学物質がつくりだす映像現象がイメージといわれる。

イメージとは目や耳、皮膚などの感覚器を通して入ってきた刺激が、電気信号となって意識の世界で理解できるように置き換えられている。ところで宇宙の究極の存在は、波動であるといわれる。物質を分子、原子、素粒子（陽子、中性子、電子）と分けていくと量子レベルになり、もはや粒子とはいえず波動になる。波動はまたエネルギーである。物質は核反応、核融合などによって、跡形もなく消える。これは波動エネルギーとなって放出

されたことを意味する。

逆に、物質は、波動エネルギーを物質化してできたわけである。波動による共振、共鳴作用によってイメージの伝達が行われる。通常はこれはテレパシーとよばれるが、テレパシーは、波動で伝わっていく心の波である。このことは、物質も意識も同じ性質の波動であることを示している。W.パウリは、心理学と物理学の統一は可能であると主張する。「不滅のエネルギー」VS「空間時間連続体」、「因果性」vs「共時性」（偶然的なコンステレーション）という両軸が交差することで、四次元の世界が現れ、これが「創造性」の源泉ともなるのである。何度もくりかえすこととなるが、近代科学は、「不滅のエネルギー」と「共時性」を不当に評価してきたわけである。

人間科学的折衷主義（eclectism）者の一人であるK.マンハイムは、青春期に書いた『神秘主義』というエッセイの中で、「暗在系」について見事に叙述している。

「私たちの意志の成立、私たちの自我の本質、個別の存在者に分化する私たちの存在、共同体の隷属（また私たち自身の境界は共同なるものとの出会いにおいて画定される）、そして事物の起源などは、語りだされた言葉や、表明された意志のとり形式のうちで初めて成り立つのではなく、それよりもはるか以前、すなわち個々の存在の統一が密やかに意識されないままに潜んでいる無意識の薄明のうちに芽生えている。私たちの日々の争いや、一見、目的もなく行っているかのような刻々の営みは、すでにこの無意識のうちで統一されている。そしてこの統一こそが、私たちが語り、生き、喜ぶことなどを定めているのである。」^(注12)

この暗在系つまり潜在力は、われわれが考えているよりも、はるかに広大なものである。また脳生理学者の品川嘉也は、

「世間の人は論理的な正しいように思いこんでいるが、論理というのは、実は何も生み出さない。論理というのは、本質的に同語反復（トートロジー）であって、絶対に新しいものは生み出せないのである。与えられた問題を論理的に変形してゆけば、変形の途中のすべてが論理的に正しいのはあたりまえのことである。そして、そもそも論理的に変形していくには無数の方法がある。たいせつなのはその前に答えを『イメージ』としてつかむこと

ではないか」^(注13)と述べている。

また、生物学者の清水博は、「ハビトゥス」（習慣化）形成の論理ではなく、分析的な方法だけでは迫ることのできない、無限定な環境から送られてくる信号の意味を取り出し、蓄え、解釈し、自己創出する「生命」に基づく論理を展開することの重要性を指摘している。

清水は、これまで日本人は完結した「データとしての情報」を外から取り込みリフォームし、完成させるということに大きな関心をもって生きてきた。したがって情報の完結性が大きな興味と評価の対象になっている。また、生命の深さと広がりとは、完結した知識ととして与えることができるものではなく、各人がその問題を追求する中で発見しなければならないものである。そして、ときには意識的に不完結な形をとらせることにより、完結した形で発信する情報より深いものを示すことができると考えている^(注14)。

「精神」を形而上学という世界に押し込める理論も、世界の諸要素は確固不変であるという「唯物論」も、もはやわれわれにとって時代遅れなものとなった。Bohr.N.の提唱による新しい物理学の「相補性」の原理は、電子をはじめとする基本的構成物が、二つの顔をもつ単体であると解釈とする。あるときは硬い物質の粒子として、またあるときは、非物質的共存な波動として映る。この二つは共存的である。かくして、物質と精神の基本的な区別は、根本的に、不可逆的に修正される^(注15)。

現代は、「精神」と「物質」を止揚した「超实在論」（「实在論」については、ボームD.の『全体性と内臓秩序』の説明が物理学的に順を追って説明している）の時代なのではないか。そしてその超实在論の世界をつかさどるものこそ、まさに、「生命」なのであり、またそこにこそ、惑い多き現実において、われわれが希求してやまない「実質的明証性」が存するのであろう。こういう「実質的明証性」から、すべての保育・教育に関する理論や実践が生ずるだろう。

Ⅱ－１－２ 子どもと人間の発達過程と発達目標 ・「日本における保育の方向性と保育実践の基礎となる発達観」

上記の目標と合致するものとして、「生きる力」が挙げられる。2005年2月に、教員の資質・能力

の向上、教育条件の整備などを併せて、国の教育課程の基準全体の見直しについて検討するよう、文部大臣より、中央教育審議会に対して要請された。そして、2008（平成20）年1月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」答申が行われた。

この答申を踏まえ、2008（平成20）年3月28日に学校教育施行規則が改正され、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領および中学校学習指導要領を公示された。

これらの改善の方向性として、以下の7点があげられている。

- ①改正教育基本法を踏まえた学習指導要領改訂
- ②「生きる力」という理念の共有
- ③基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦豊かな心や健やかな体の育成のための指導

の充実とくに「生きる力」という理念の共有が、強調されている。

また、もう一つ大切な言葉として、「こどもの最善の利益」が挙げられる・これは、1989（平成元）年に国際連合が採択し、1994（平成6）年に日本政府が批准した「児童の権利に関する条約」（通称「子どもの権利条約」）の第3条第1項に定められ、保育所保育指針の総則にも明記されている言葉である。

戻って、乳幼児期の子どもに培ってほしいと願う「生きる力の”基礎”」とは何か、保育所保育指針や幼稚園教育要領に示されている文言から考えていこう。

保育所保育指針や幼稚園教育要領には、幼児期に育てたいことを子ども自身の発達の側面から取り上げたものを「領域」と位置づけ、5つの領域から子どもの育ちをとらえる視点に立っている。5つの領域とは、健康・人間関係・環境・言葉・表現で、5領域と表記される。この5領域から「生きる力の基礎」について考えてみるのがいつも大事である。

さて、「保育所保育指針」や「幼稚園教育要領」に示されている共通の内容が保育の前提になるが、それぞれの園、一人一人の保育者の思いや解釈の

もと、さまざまな保育実践の形態をとって保育が行われている。なぜならば、そこには、それぞれの保育に対する考え方（理念）があるからである。こうした保育に対する考え方を「保育観」という。

保育所保育指針や幼稚園教育要領を前提としながらも、園や保育所によって、様々な保育の在り方がある。自分とは異なる保育の在り方と出会ったとき、他の考え方を否定するのではなく、どこに違和感を覚えるのかを整理し、果たして、自分の子ども観や発達観はゆるぎないものなのかを検討していくことが大切だといえる。

次に『幼稚園教育要領解説』に示されている「発達観」から考えてみよう。人は生まれながらにして、自然に成長していく力と同時に、周囲の環境に対して自分から能動的に働きかけようとする。

したがって、生活に必要な能力や態度などの獲得のためには、遊びを中心とした生活の中で、幼児自身が自らの生活と関連付けながら、好奇心を抱くこと、あるいは必要感をもつことが重要である。

そこには 現在の発達観の一つである「生涯発達」というとらえ方が影響を及ぼしている。従来の発達のとらえ方は、成人を完態（ゴール）とし、「胎児期―乳幼児期―学童期―思春期―青年期・・・」と進む上り坂のイメージであり、「-成人期―壮年期―老人期・・・」は、下り坂のイメージであった。最近では、年齢を積み重ねてこそ、深い見識や哲学をもつことができるという「生涯発達」の見方が有力になっている。

Ⅱ－1－3「脳研究と保育・教育原理」

・脳科学の発展

脳研究は、この10年で大きく飛躍した。fMRIなどの脳機能科学の検査技術が進歩したことで、こころの人間らしい機能、「共感」や「駆け引き」などの対人関係、意思や意欲など精神の能性、自意識など自我や自己をめぐる機能、そうしたことの解明が格段に進んできた。

脳科学による精神現象の解明の歴史を振り返ると、研究のテーマは「1950年代の感覚・知的機能（理性脳）→1970年代の感情・情動（感情脳）→1990年代の対人機能（社会脳）→2000年代の意思・内発性や自我・自己身体（自我脳）」という順で展開してきている。^{（図2 注16）}

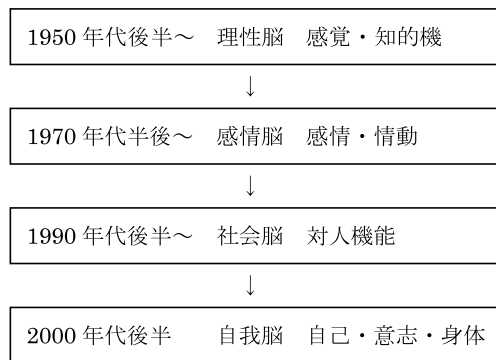


図2 脳研究の進歩の概要

科学的な「分析的な機能」から、要素への還元が難しい「総合的な機能」へという順序であり、そのことに対応して、「進化」としては新しいものから古いものへと遡っている。

脳科学の対象が感覚や知性であった時代、それは精神の一部を捉えているにすぎず、ここからはまだ距離があった。しかしこうして、情・対人・意・自我へとその対象が拡大するにつれ、脳科学はこころ・精神そのものへと迫りつつある。

・人間の脳の特徴

脳はコンピュータにたとえられることが多いが、基本的なところに本質的な違いがある。

ここでは3点だけを挙げておこう^(注17)。

第一は、脳が人間という動物の臓器であることを反映して、「出力優先システム」であるということである。コンピュータは、入力を処理して出力する。入力がないければ、出力もないから、「入力依存システム」である。これに対して、動物は入力がなくとも、その処理が十分行えなくとも、餌を獲得し子孫を残すためには何らかの行動を起こさなければならない。すなわち「出力優先システム」である。古くからの「知・情・意」という言い方では「意」がこれに相当する。

第二は、人間の脳において、事物／他人／自分がそれぞれある程度は独立して処理されていることである。単に処理の仕方が異なるというだけでなく、脳のシステムとしてもそれぞれ別の脳部位が事物／他人／自分の処理を担っている。

第三は、人間の脳は言語の機能に支えられていることである。ことばを用いることで、自分自身を振り返ることは「随意性」の基盤であるし、自分を感じることは、「主観」や「内省」の基礎で

ある、といわれる。

しかし、言語脳のみで、上記のことが解決されるわけではないこともとても大事なことで何度も指摘しておかなければならない。

・進化とところと脳

人類の起源は500万年を遡るとされるが、現生人類（新人）が世界に広がったのは5～10万年ほど前である。文明の萌芽は古くから認められるが、豊かな精神世界を背景として本格的な文明が蓄積されたのは、農耕・牧畜という生産経済が可能となった数万年ほど前にすぎない。いわゆる後期旧石器時代から新石器時代で、日本では縄文時代にあたる。

われわれ人類がこころを本格的に発達させたのは、この数万年程度のものである。10年という単位の現代社会の進歩は、その数千分の1ずつの刻みに相当する。われわれのこころは、その中でどのように変化してきたのだろうか。そしてこれから、どのように変化していくのだろうか。それは、我々がたずさわる「保育・教育内容」の研究と開発にかかわっていると、まさに言えるだろう。

Ⅱ－1－4 いじめ・虐待問題

・いじめ

「いじめ」とは攻撃行動の一つであるが、特に「弱者に向けられた攻撃行動である」ところに特徴がある。したがって、いじめは、強者（大人や教師）の目から徹底的に隠されていく傾向を持つことになる。非行が、自己顕示欲的性格を持ち、暴力を顕在化させながら展開されるのに対し、いじめは潜在化していく。その意味で非行といじめとは区別しなければならない。潜在していく傾向のために、陰湿化し、歯止めを失っていく。被害者の自殺、被害者の自殺、被害者の仕返しとしての殺人というような極めて深刻な事態を引き起こした時のみ騒がれるというようなことになりやすい。よって、「いじめ」は、非行以上に深刻であるとも言える^(注18)。

人は、精神的に追い詰められた不安や恐怖の極限状況下では、冷静な判断力が失われ、尋常の感覚ではとうてい理解できないような異常な行動を取る。殺人、強盗、詐欺など、第三者には全く理解しがたい多くの愚行を、犯してしまうのである。

それは「思考の停止」「行為の凍結」、一種の「金縛り」いじめられて極限状態にありながら、それを親に伝えて助けを求めない、常の判断力が失われてしまうのである。

また、いじめられた子自身が、自己否定的になり、逆にいじめる側の理由を気持ちのどこかで肯定して、いじめられている事実を親や教師に訴えないということが起こっているのである。これは微妙で、一見うがった解釈であるが、無視できない点である。

表面にでない「陰湿な」いじめの日常化が子どもの生活を覆いだしている。このような人間関係が一挙に是正されることはないであろう^(注19)。

学校で発生するいじめには、いじめられる側、いじめる側、そして、それを見ている側。とくにこの見ている側には、積極的に面白がって観客の立場になる層といじめの実態は知っていても無関心を装う側、さらに心の中ではいじめられている子に同情していても、わが身に降りかかる火の粉を怖れて、その実態に背を向けてしまう子の側と、現代の子どものおかれた心理的構造が浮き彫りになっている^(注20)。

「遊び型のいじめ」というのがある。弱いと思われる者に一方的に、身体的、心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じるのを見て喜ぶというものである。懲罰型のいじめには、ある程度いじめる側の目的が達せられるといじめが終焉する場合が多くある。とくに教師や親の発見と、対応によって、消滅することが多い。

しかし、この遊び型いじめは、しばしばどこからいじめで、どこまでが仲間同士の遊び心なのかの垣根が不明のまま、事態が深刻化していく場合が多い。いじめることといじめられることが、一つの遊びの形態を通してますますエスカレートし、いつの間にか仕掛け側に立った子自身、相手のパーソナリティを破壊していくことに無自覚になってしまう。

いじめを「生まない学級風土」の育成が求められている。しかし、それは同時にいじめを許さない「社会集団の道理」の厳しさを、ときには人の鎖で認知させる力の行動が、いま学級に芽生えることも要求されているのである。それは決して、暴力には暴力をとという力の論理の行使ではない。正義感の連帯で結ばれた、「いじめは許さない」と

いう人の壁の断固とした立ち向かう真摯な態度の形成である。いま学校はこうしたパーソナリティの内部に占める意志的、情緒的特性の価値に目を向け、これを伸ばしてやる手だてをどう作り上げていくかのプログラムが学校に望まれている。

個別化が進む一方で、社会とのコミュニケーションが求められている。21世紀は共生の時代である。人と人、人と自然のふれあい、共感の渦の中にこそ、個性の認め合いが出来上がっていくという時代である。ただ問題は、いまの子どもにどう受け入れられる集団を作るかである。これはたいへん難しい切実な問題である。

学校に蔓延する独特の小社会の秩序と現実感覚を言い当てているにもかかわらず矛盾してしまう項目の枠組みを三つ挙げる。

1. 人間関係が希薄であり、かつ濃密である。
2. 若い人たちは幼児的であり、かつ、計算高く抑制のきいた「小さな大人である」。
(若い人たちは欲求不満耐性ががない。と同時に、集団力学の趨勢をうかがいながら耐え続けている。)
3. 秩序が過重であり、かつ、解体している。

学校でいじめにふけるグループの実態をよく把握している学者やジャーナリストほど、これらの矛盾する項目（希薄—濃密、幼児的—大人の、秩序加重—秩序解体）の双方を指摘しがちである。いじめ論がこのような矛盾におちいってしまうのは、素朴なことばのフィーリングが（素朴な自然言語的理解）に依存しすぎており、何をもって「濃密」-「希薄」、 「幼児的」-「大人の」「秩序」-「無秩序」というのか、といった概念の検討が不十分なまま理論をつくりあげようとするからである。つまり「いじめ」とは二分法ではかたのつかない心理-社会問題なのである。

・虐待

虐待傾向を示す親には、「子どものころ虐待やネグレクトにさらされてきたために愛情が十分に満たされず、そのために大人になっても自己の欲求への固執が起こり、子どもの欲求や要求と自分のそれとがぶつかった場合に自分の欲求を重視する」という傾向が認められる。こうした自己欲求の優先傾向が、子どもへの身体的、心理的虐待、およびネグレクトにつながることを示している^(注21)。

ところが、虐待傾向のある親は、自己の欲求と拮抗関係になるような欲求や要求が子どもに生じた場合、それ自体を自分の欲求充足の妨げとして認識し、欲求不満から生じた怒りや攻撃を子どもに向けてしまうと考えられる。

以下、くり返しになるが、虐待傾向を示す親には、「子どものころ虐待やネグレクトにさらされてきたために愛情が十分に満たされず、そのために大人になっても自己の欲求への固執が起こり、子どもの欲求や要求と自分のそれとがぶつかった場合に自分の欲求を重視する」という傾向が認められる。こどもへの身体的、心理的虐待、およびネグレクトにつながるのである。

II-1-5 「発達障害」について

自閉症が先天的な疾患である、すなわち器質的な障害に拠るとい説は、生後非常に早い段階で発見されるということが言われるようになってきた。このことについて先ほども少し触れたが、しかし、自閉症というのは、先天的な可能性も後天的な可能性も含んだ、「関係性の病理」であるという捉え方をした方が良いのではなからうか。確かに0歳児には対人関係など一見関係ないかのように見えるが、しかし母親との関係性は胎内にいる時から始まっているという見方もできる。

また関係性の病理というのは、一代の母子関係だけで完結する問題ではない。たとえば母親がその母親とよい関係を築くことができないまま子どもを持った場合、過去の関係が子どもとの関係に影響を及ぼすことも十分に考えられる。つまり、「世代間連鎖」である。

これは、決して自閉症の原因が母親にあるということを示しているのではなく、二代なり三代にわたる家族関係の病理が自閉症の一因になっているとことで、その家族自体が、社会や時代の歪みの犠牲者であるという見方もできるということなのである。つまり、「自閉症の原因」は、特定の誰かが、何かが悪いという一次方程式では決して語ることができない問題であり、そしてさらに、何よりも忘れてならないのは、このような自閉症の発生論を一般化して、論じても問題解決にはならないということである。山中康裕は、以下のような卓見を述べている。

現在、自閉症の治療は、訓練を施して、完全と

までとはいかないまでも現実の社会で生きていくための最低限のスキルを身につけさせるという治療教育が主流となっている^(注22)。自閉症や分裂病においては、何をもって治療とするのか、また治療はありえるのか、ということはとても大きな問題である。しかし、もし治療ということがありうるとすれば、それは、自閉症の子どもたちが存在の根本のところで抱えている絶対的な不安感を安定化させていくこと、そして人間と人間とが関わりあって生きていくということは快い体験なのだという^{こと}を取り戻していくこと、その中にしかない^{こと}と、考えられる。

II-1-6 「見るなの禁止」を解いて、保育を行う基礎力となる「知恵」を身に付けること「生命記憶」たる「集合的無意識」の役割

おとぎ話のなかに深い人生の知恵が表されている。おとぎ話はまた真実を絵のように、そして比喻によって教えてくれる。ところが同時におとぎ話ということばには間違いなく「嘘」という意味もある。たとえば「そんなおとぎ話聞かせないでくれ」というように。夢についてもおとぎ話の場合と同じ矛盾した評価が行われている。無意識とかかわる仕事をしている人は、夢のおかげでどれほど一人一人の人間の生活が明確に認識できるようになるものか充分わかるという。このように一つのことばに対して社会に相反する二つの解釈が存在するのは、まさに真実に対峙する仕方そのものを写し出す現象である。私たちは真実を知りたい、と同時に知りたくない。真実は痛みをもたらし、不安を起し、私たちに無理強いし、私たちが愛している幻想と、ごまかしの与えてくれる居心地のよさを奪ってしまうからである。「真実を見ること」を邪魔する、心理的・社会的規制を、「見るなの禁止」とよぶ。

癒しとは本来自己が自己を癒すのであり、そこに他者の存在や援助の介入がその拠り所として働いたとしても、その他者の存在が自分に対してもってくれた意味を感知し自覚するのは本人自身の問題であって、介入者がそれを意識し自負する問題ではない。

自己が自己を癒す、あるいは自己が癒える過程において不可欠で、もっとも強い働きをもつのは

表現的行為である。むしろ、自己の癒しそのものが、そのまま一つの大きい自己表現の過程と考えるべきかもしれない。「保育」とは、まさにこのような「表現的行為」を核にして行われる。必然的に保育者も、幼児童も、それに伴う「癒しの体験」＝「無意識を意識化する体験」も経験するであろう。

ここではまず、コンプレックスの塊である「個人的無意識」ではなく、「生命記憶」とも呼ぶべき、「集合的無意識」を考えてみよう^(注23)。

集合的無意識とは「こころ」全体の中で、個人の体験に由来し、獲得されたものではないという否定法によって個人的無意識から区別される部分のことである。個人的無意識がほとんどコンプレックスから成り立っているのに対して、集合的無意識の内容は一度も意識されたことがなく、個人的に獲得されたものではなく、もっぱら遺伝によって存在している^(注24)、といわれている。

個人的無意識がほとんどコンプレックスから成り立っているのに対して、集合的無意識は本質的に元型によって構成されている。元型という概念は集合的無意識の観念に必ずついてまわる。それは「こころ」にはいくつもの特定の型式があるということを意味するものである。しかもそれらの型式はいつの時代にもどこにでも見出される。神話学ではその型式を「モチーフ」と呼んでいる。

合理的な訓練を経た人間は対象のイメージを、感情と区別して単独に思い浮かべることができるが、未開人の場合にはイメージには必ず情緒・情動が伴い、また身体的運動的感覚が伴っている。このように未開人においてはイメージは必ず感情や運動感覚などの他の要素と切り離く結び合っている。さらに未開人の表象・イメージ、例えば神について、死後の世界について、祖先について、姓名・影・愛とは何かということについて等、あらゆることについてのイメージは、その部族・氏族全体に共有されたものであり、それはイニシエーション（入会式）儀礼によって、秘密の教えとして全構成員に教え込まれる。このように未開人の集団（部族）の中で代々伝えられているイメージを「集団表象」という^(注25)。ユングはこれらのイメージが、神話やおとぎ話のモチーフと同じように元型の表出である解釈しているわけである。

集合的無意識とは、言い換えれば、あらゆる人間において自己同一的であり、それゆえ「内的人格」

という誰にでも存在している普遍的な基礎であり、超個人的な性質をもったものである。内的人格が実在していることは、それが意識されうる内容として現れて在ることによってのみ認識される。それゆえ、われわれは、その内容をはっきり指示できるかぎりでのみ、無意識について語ることができる。個人的無意識の内容は主として、いわゆる感情主導的コンプレックスであり、これは内的人格の生命のうち個人的な内密の部分形成している。それに対して集合的無意識の内容はいわゆる元型である^(注26)。

レヴィ＝ブリュールが、未開人の世界観のもつ象徴的なイメージを表現するためにも容易に応用することができる。つまり、未開部族の伝承は、特別な変化をこうむっているとはいえ、元型を扱っているのである。もっともそれはもはや無意識の内容ではなく、すでに伝統的に教えられる意識的な教範へと変化しており、たいていは秘密の伝承の形をとっているが、これは一般にもとは無意識に由来する集合的な内容を伝えるための典型的な表現である^(注27)。

「集合的無意識」について詳細に語ることが、本論の目的ではないので、ここでは、「保育」とも関係の深い「元型 童児神」について語ることにする。これは幼稚園の創始者フレーベルの「子どもには神性が宿る」という言とも関連しているだろう。「童子」というイメージは、捨てられた無力なものであると同時に神のごとく力強いものである。つまり初めは見栄えのしない、おぼつかないものであり、最後は勝利に満ちたものである。人間の内なる「永遠の少年」とは、筆舌に尽くしがたい経験・不調和・欠点でありながら神の大いなる力・人格の究極の価値と無価値を決定する測りがたいものである。

「童児神」は「インナーチャイルド」と言い換えることもできる。「インナーチャイルド療法」という興味深い心理療法も存在する。これは、チャイルドに境界を与え、けっしてチャイルドを見捨てないと納得させることができるなら、新たな力と創造性が現れるというものである。

チャイルドに境界をつくって与え、けっしてチャイルドを見捨てないと納得させることができたなら、新たな力と創造性が現れてくる。ワンダーチャイルドの新鮮な視野でものごとをとらえ、何

年もの大人としての経験で、豊かで深みのある自分になることができるのである。

チャイルドを養護し、勝者にしていくエクササイズが進むにつれて、自らのワンダーチャイルドは自然に豊かになり、広がりを持ち、自己実現へと移行していく。ワンダーチャイルドのありまの姿が創造性なのである。自身の創造性と触れることは最も素晴らしいことであり、それは自身の源、最も内なるもの、かけがえのない自分を見出すことといえよう。

II-1-7 充実した新しい「保育内容」とは何だろうか。「創造性」と「世代間連鎖」を切ること

H.リードは、「芸術の価値」について以下のように述べる。

「芸術の究極の諸価値は個人とその個人の生きる時代と環境とを超越する。それは芸術家の直観の力によってのみ把握することのできる理想的な均衡または調和の表現である。その直観を表現するに当って、芸術家はその時代の事情によって彼の手近かにおかれた材料を使用するだろう。

ある時代には洞窟の壁になぐり書きするだろうし、またある時代には限られた玄人のために、カンヴァスに描くだろう。しかし本当の芸術家は彼に課せられた材料や条件には左右されない。彼は自分の造形の意志を表現するのに役立つかぎりどんな条件でも受け入れる。そして歴史の大きな推移のなかで、芸術家の努力は自分の予知できない力によって拡大されたり縮小されたり、あるいは採り上げられたり却けられたりする。しかしそれは彼が実証した価値にはほとんど関係のないことである。これらの価値はそれにもかかわらず人類の属性として存在する」^(注28)。

保育内容の表現も、原則的には、上記のような芸術の究極的な諸価値に基づくべきだろう。そういう芸術観のなかで、「創造主義の系譜」は、意義あるものであろう。

今日、日本の美術教育の中でいわれる、「創造主義」や「児童中心主義」といった概念は、1919（大正8）年の山本鼎による第一回児童自由画展覧会や、翌年発表された「自由画教育の要点」などがその起点である。欧米近代思想を背景にした自由画運動は、その後、海外の美術教育思想、特にオー

ストリアのフランツ・チゼックなどの影響を受けて、第2次世界大戦の創造美育運動へとつながっている^(注29)。

日本の近代の美術教育は、技術主義、自由画、チゼックや創造美育協会、といった「創造主義」、「児童中心主義」の変遷からとらえることが、有効かもしれない。

大正時代に入り、欧米の自由主義思想を背景として、教育界の外にいた芸術家によって芸術教育運動が起こってくる。山本鼎は、ロシアの農民美術や児童創造美術展覧会に刺激され、自由画教育を提唱した。山本は、『自由画教育の要点』の中で自由画教育を提唱した。山本は『自由画教育の要点』（1920 中央公論）の中で提唱する自由画教育は鮮明に美術教育としての1教科である。だからその教習のもとに生徒の創造力が成長し、彼らの様々な自然観が表現され、模擬と虚飾とが必然的に無とされる、と述べている。それまでの臨画のお手本主義を批判し、子どもたちがもつ自然観や自由な表現を認め、見ることの喜びを感じ、豊かな感性を育てることを目的にした。山本の実践や主張は、美術教育界や現場の教師たちにも影響を与え、全国に広がった。自由画教育運動は、子どもの個性や創造性を尊重したことで、「創造主義」の起点といえるだろう。

II-1-8 「物語」と「生命記憶」それらが保育に果たす役割

ふつう「記憶」というと、それは、物ごころついて以後に蓄積されたものをさすことになっているが、臍の緒の切れる以前から、つまり生まれながらにしてそなわった記憶もある。それは、30億年もまえの“原初の生命球”の誕生した太古の昔から、各々の体のなかに次から次へととり込まれ蓄えられながら、受け継がれてきたものである。現代の生物学もこの問題を取り扱っている。これは、からだをつくる一つ一つの細胞のなかに膨大な量が巧みに封じ込められ、代から代へ確実に伝えられる。いわゆる「記憶の遺伝」である。俗にいう「本能」も、このメカニズムと関係がある。これは「生命記憶」とよばれる。生命記憶。みなこの生命記憶も、じつは、ふつうの記憶のように、“回想する”ことができる^(注30)。

「物語ること」「物語」とは、多くの部分で上記

の「生命記憶」に基づいている。これは膨大な人間の経験・知恵の中で幸運にも文書化できた、しかしなお、際限のないそれらを、構成の世代の者に伝えることのできるものである。それは愛・やさしさ・敵意・悲しみ・善・嫉妬・悪の塊であり、「保育内容」としては一定の制限を受けている（白雪姫の継母が、真っ赤に燃えた靴を履かされ、死ぬまで躍らせるや、シンデレラの姉が、靴に合わせて足を切る、なぜピータパンのネバーランドに大人がいないか。成人になる前にすべて殺されるからである）。

II-1-9「プロジェクト・メソッド」について

さて、大学を取り巻く環境を認識してみるとしよう。それは、高度に情報が発達している、来たるべき社会を想定することでもある。社会の進歩とともに、社会のあり様を見据えて、社会がどのような方向を目指しているのかを見定めたいと誰しも考える。ところが、社会の変化が激しく、予測しがたいのが現実であろう。さて、来るべき社会について、いくつかのキーワードで表現してみる。どのような特徴が想定されるのであろうか。技術進歩、情報社会、環境重視、グローバル化、統合的な判断、知識創造などのキーワードで表される事柄の重みと価値が増大する社会であると考えられる^(注31)。

このような高等教育の段階での「プロジェクト学習」だけでなく、昨今では、保育園・幼稚園においても、「プロジェクト学習」は始まっている。例えば、保育での指導とは、領域別ではないと言われる^(注32)。

つまり保育は、「総合的指導」なのである。こどもは、領域ごとに分割されてもらうような育ち方をしない。幼児期は、子どもが信頼できる大人に依存をしながら、周囲の環境に自らかかわって能動性を発揮し、様々な経験を通して心身ともに発達していく時である。

その子どもたちが必要としている指導は、子ども自身が自分で活動を生み出し、自分で展開していくのにふさわしい生活の場を用意してもらい、そこへ向かい入れてもらうということである。その先は、子どもたちがそれぞれに、思い思いに活動し、発達に必要な様々な経験をしていく。

さて上記のような子どもの活動を支える一連の

「統合的なプロジェクト的保育」の流れを見てみよう。

折り紙で遊んでいて、財布をつくった→続いてお金をつくった→お金をつくったら買い物をしたくなった→買い物をするには、物売る店がなくてはならない→では、スーパーをつくろう→みんなが遊びに加わってきた。一緒にする仲間ができた。→スーパーには、売るものだけでなく、出入り口、レジ、かご、値札、自動販売機などいろいろな物が必要だから、それぞれが考えを出してつくる→店のつくりや品物の数、売り方や宣伝の仕方などについてみんなで意見の交換もし、その調整もする。そして開店→・・・

この遊びの展開には、その節々に次のことへ進む必然性がある。しかもその背景には、この遊びをしたくて自分から加わってきた一人ひとりの子どもの意欲がみえる。やらされているのではなく、やっているのだし、ルールは敷かれているのではなく、自分たちで敷きながら進めているのである。

保育における「総合」とは、前者の事例のような幼児の生活を意味する。

幼児期という長い時間をいっぱいに使って、多くの生活をした子どもたちは、やがて、その経験を土台として、長い時間や、一つのことの展開の先などを見通す力を身につけることになる。また詳しく追及する力や、壁にぶつかっても乗り越える力、多くの人と調和する力などをたくさんもつようになっていくのである。

そしてこのような保育を経験した子どもたちは、小学校の門をくぐる。そして間もなく、教科による学習を中心として学ぶようになる。小学校低学年の子どもたちの生活の中にも、「総合的活動」は確実にある。例えば生活科の学習の中などでは、まさに、一人ひとりの子どもがこれまでの経験を活用して、課題解決に向かっていく。単一の知識や特定の技能を学ぶのではなく、自立への基礎となるいろいろな力を、多角的に身に付けているように工夫された指導の中で、文字通り総合的な活動を展開していくのである。

保育に戻るが、「テーマ型プロジェクト幼児教育法という学び方」もある^(注33)。いくつか例を挙げてみよう。まずは、「レジオ・エミリアの保育活動」：世界絵本展覧会で有名なイタリアのボローニャから列車で40分の距離に「レジオ保育園」が

ある。毎年、世界中から数万人の訪問客が訪れる保育園である。イタリア北部の小さな町レジオ・エミリアの公立保育園がなぜこれほど有名になったのかというと、保育環境の美的感覚がすばらしさともさることながら、子どもたちが制作する絵画や粘土彫像が世界中の美術館で鑑賞されるような作品となっているからである。日本では美的な感覚は二義的に考えられている。まずは子どもを同じ空間に座らせ、同じようなことをさせる。管理的な発想の保育や教育活動が中心である。しかし、ちょっと気になる子どもや多様な生活体験を持つ子ども、発達段階の異なる子どもを受け入れている昨今だからこそ、保育環境への関心度を高める必要があるのではないだろうか。次に「オランダの園の『数の数え方』:日本では3歳になれば数字を連続して暗誦できる子どもは多いが、子どもは数字を読んでいるだけで、数という概念(順序,かたまり)は理解していない。実は、3歳までの子どもの数の概念は、1,2,3、そしてあとは全部、4歳、5歳は1,2,3,4,5そしてあとは全部なのである。

プロジェクトの数の教え方は、次のような子どもの発達段階を踏んで教えていくやり方である。

- (1) 比べるという意味を教える。スプーン、フォーク、コップ、フライパンなどの身近な道具で、形や大きさの違いに気づかせる。
- (2) 実際に比べて見本を見せる。色で比べる 形で比べる 大きさで比べる
- (3) 特徴の違いで分ける 3歳すぎでないと理解は難しいが、共通点に気づかせる
- (4) つながりのあるもので分ける つながりのあるもので分ける。4歳すぎ、5歳 にならないと理解が困難 互いに関連するもの、例えば、自動車と道路、車庫のつながりを教える。

このように道筋に沿って教えるやり方を、プロジェクトメソッドという。プロジェクト思考法とは、ある一つのアイデアを実現するために、企画から行動の開始、そして内容の展開(説明)から現実化に至るまでのプロセス(過程)をやりこなしていく能力である。即決型の答えを求める能力や暗記・記憶を中心とした、これまで日本の子どもが得意とした学び方とは異なり、目の前の問題から一つの答えを出す方法ではない。その問題と関連するいろいろな現象と比較し、多様な可能性

を求めさせる。そして、なぜ、そのような答えが出てきたのかを説明(プレゼンテーション)できる能力も育てる。

以上のような保育を可能とする、以下のような「保育」も必要になるであろう

1. 安心して遊べる小さな空間
2. デザインされた保育室
3. 家庭のような雰囲気。
4. 習慣と規則を目で見てわかるようにすること
5. 自分だけの場所を与えてあげる。
6. 秩序だてられたコーナー設定。
7. 自分で選ぶチャンスを与える
8. カリキュラムと自由遊びとしての中間としてのサークルタイム。

子どもが自分で遊んでくれる願いは保育者共通の想いである。だが、伝統的に先生のマネをする、先生の言うとおりにするといった、一斉型の伝達方式が長年行われてきた日本では、子どもたちは素直に先生の指示を聞くことはできるが、自分で遊びを作り出すことは苦手である。

子どもたちを促して自発的に学ばせるためには、保育者は子どもたちにとって見やすく豊かで秩序のある環境にする必要がある。挑戦しようという気持ちをかき立てることも必要である。

積極的に自分の体験から出発して、自分が好むもの、好奇心を抱く事柄に関心を向け自分が遊んでいることを意識し、意味を見つけることは「メタ認識」とも呼ばれ、将来、子どもが想像や対象の世界を理解するのに必要な能力である。そのため、保育者には、遊び方を教える、一緒に遊ぶ、見本と方向を示す、明確な指導を与える、質問する、問題状況を示す、課題を(事前に)系統立てて教える、というような力が求められている。

幼稚園・保育園→小学校→中学校→高校→大学と経る各段階において、「プロジェクト・メソッド」「生活科」「調べ学習」「総合的学習」「ポートフォリオ」などと呼ばれている「主体的(自律的)学習の方法」の重要性が叫ばれつつある。従来より、日本人は「問題の解は一つである」という「収束的思考」(知性に基づく)を重視し、「解は一つでなく複数ある」という「拡散的思考」(創造性に基づく)を軽視してきたが、実際の生活に役立つのは、実は、「確かな学力に基づく創造性」(拡散的思考+収束的思考)であることがPISAなどの影響もあ

り、だんだんと解ってきた。しかしプロジェクトの学習方法に慣れない学生からは、決まりきった紋切り型の「空欄を埋める問題を出してほしい!」と懇願されることもある。最近、プロジェクト的な勉強方法が必要とされる一方、紋切り型の思考しかできない「自閉症スペクトラム」に入ると思われる学生も増えているのである。拙くとも自ら(我ら)の思想を語ろうとする「物語力」が消え、「非物語への従属」という現象が増えれば、まさに自らの思考をもつ「自由な人間」「自由な世界」が消滅することになるだろう。まさに「見るなの禁止」(日本のタブー)の陥穽に陥ることとなる。「自らの弱点と長所を見る」ことからのみ、人は成長するのではないだろうか。たとえつらくとも……。

II-1-10「多重知能」について

ガードナーは、J.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、他の領域では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, intelligence)として、以下の9つ(8.5か?)を認めている。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」(霊的知能の中で究極的なことをめぐる関心である)。そして最終的には、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。特に後者について、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、「子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、ある意味では「処方的・規則的」といわれるM.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みるのも興味深いだろう。またガードナーは、R.J.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、未だ、「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(保育)」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。また、ガードナーが批判する「知能観」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の、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。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。人間の知能のすべてを集めて、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34)。

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)」を併せ持ち、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.ゲシュウィ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」「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を示唆している。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。①MI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。③MIの考え方を実践している機関を訪問する。④MI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。⑥MI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。

研究の目的と課題」として挙げられることは、個々人の「興味・関心」「才能」を重視する「保育理論」を構成し、それらの能力を各人が持ち寄り、真の民主的「社会的融合(ソーシャルインクルージョン)」を図るということである。それは保育・教育を通じての「個人の尊厳」と「新しい公共性」の確立ともいえよう。このような保育・教育的目的を達成するためには、学問的には近代主義的な「専門至上主義」を超えた「人間科学」の構築が必要とされている。なぜなら、保育・教育・社会現実とは、たくさんの要素からなる「複雑性」より成り立っているからである。

上記では、「科学革命」「科学パラダイム」が静かに進行していると考えられる。保育研究もこの渦中にあると考えられる。本論では、「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、社会に貢献するという生涯発達支援に基づく、民主的ソーシャル・インクルージョンととらえる。筆者が考える「特別支援保育」と一般的な「特別支援教育(保育)」の違いは、一つは、前者の特別支援保育が強く、個々人の「興味・関心」「才能」重視の立場であるのに比して、後

者が、上記の視点をさほど強く打ち出さない、強く意識しないという点にある。「興味・関心」「才能」を重視する理由は、この立場が、人間を真に「自立」させ、「進化」「共生」させるからである。

本論は、「知能テスト」や「学力テスト」で、個々人の「知能(才能, Intelligence)」を究明することはできないという立場に立っている。アセスメントと保育士・教師による現場での子どもに対する認識は、よく乖離があるとも言われる。また知能テストが、教師の思い込み効果を生むこともある。特別支援保育においては、H.ガードナーの主張する「MI(multiple intelligences):多重知能」やR.J.ゴールドバーグの「成功知能」(successful intelligence),また教育社会学者のK.マンハイムが唱える意識的次元だけではなく、無意識(意識下の隠状記憶, 潜在意識)をも統制しようとする「広義の教育」という考えなどが貴重な示唆にあたえられると思われる。なぜなら、それらの主張は抽象的なように見えて、本当は、社会実践へと向けられている認識・知識だからである。

コミュニケーション障害である「発達障害」の問題が、実は、保育学も当然そのなかに含まれる「人間科学の根本問題」なのだということが論を展開する中で判明するであろう。

さて「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(ADHD)、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。筆者の考える特別支援教育とは、再三の繰り返しになるが、とりわけ個々人の「潜在能力」に注目し、その能力を伸長させつつ、各人がその能力を使って、民主的インクルージョンを達成することであると考えてよい。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る。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、「障害のあるこどもの発達段階に応じて、関係機関が、一人ひとりのニーズに対応して適切な支援計画」を策定して、効果的な支援を行うと示されている。このような障害のある子ども

については、乳幼児期からの生涯にわたり、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と述べている。

Ⅱ－１－１１ 特別支援保育実践・研究のために 「人間科学的方法」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の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。以上の総合的な観点から「保育」「特別支援保育」を考究することは必須のことであろう。現実の問題解決のためには、狭い近代主義的な専門主義では対応できない。

「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ている脳研究あるいは薬物療法などに医療分野の問題とも考えられるが、「治療保育(教育)」は、生活や学習においては発達の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。あくまで一人ひとりのパーマネンシー・プランニングによる「特別支保育(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「新感覚統合法」に変換されねばならないが、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「統合能」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。つまるところ、多様な観点からの「人間科学的方法」ということになる。半世紀以上も前の教育社会学者であるが、K.マンハイムは、学問的分業を認めつつも、「専

門家教育」を批判し、彼の学問観を以下のように述べている。

「科学における古い分業は、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敢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噛み合わせることが問題となる。その場合、歴史上しばしば見られるように、古い段階の意識や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35)。

現実の諸問題を解決するには、自然科学・人文科学を問わず、学際的な姿勢が必要なのは、たとえば「脳の構造」からも理解できる。脳はあくまで並列に動いており、同時にさまざまな課題を遂行している。脳は決して何かの専門家ではないのである。また脳の「入力・出力」ということを考えた場合、実践は「出力」に当たるし、何よりも人間がもっとも進化してきた理由には、象（鼻が特徴）や鯨（何度も生え変わる歯）、鳥（翼）などに見られるような特殊な方法で進化したからでないことを、もって銘ずべきではないだろうか。

また現在の科学を未だ、論理的に導いていると考えられる「論理実証主義」的立場、①観察による科学的なデータの収集 ②帰納法に基づく仮説の検証 ③仮説からのテスト可能命題の演繹 ④実験によるテスト可能命題の検証および反証 ⑤検証された仮説に基づく理論の形成、等の有効な部分と有効でない部分とを明らかにすることも必要である。

しかし例えば「保育は進化」に基づかねばならないと言われることもあるが、「進化」を「論理実証主義」で説明することは一体可能なのであるか。「人類の発達・発展」「進化」の道筋を論理実証主義では解釈できないのである。T.S.クーンの「科学革命」も本論の採用する人間科学研究に対して重要点を示唆するであろう。クーンの目指しているのは、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、それを、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」への転換を通じて実現しようと試みている。

Ⅱ－１－１２「新感覚統合法」について

感覚統合においては、一般的に言えば、「聴覚」「前庭覚（バランス感覚、重力や加速度に反応する感覚）、固有受容覚（筋肉を使う時や関節の曲げ伸ばしによって生じる感覚）」、「触覚」「視覚」という第一段階で、姿勢を保つ、バランスをとる時、第二段階で、自分の体をイメージする、慣れない運動を組み立てる等、第三段階で、目で見たところに正確に手指がいく、形や音を区別できる等、そして第四段階で、感覚統合の最終産物である「言語能力」「視空間認知」「情緒・社会性」が育っていくのである。他にテーマとしては、「言語発達と左大脳半球」「視空間認知と右大脳半球」「ラテリティーと両側統合の発達（空間における方向を明らかにするとともに、その中での自分の位置が理解される）」「触覚防衛（有害な刺激から体を守る働き）」「重力不安（体の動きや頭の位置の変化、高さなどによって、ふつうでは考えられないような恐怖や不安が起こるもの）」「運動企画（不慣れで込み入った新しい動作を企画し、遂行する能力のこと）」「大脳皮質と皮質下（とくに間脳）、大脳辺縁系等の関係（脳の多層性）」等がある。

以上の基本的考察を、さらに深く考究する必要があるように思われる。理由としては以下の四つが挙げられる。①乳幼児期教育のシステムが充実し、乳幼児期から取り組みが活発に取り組み始めた。②障害の重度・多様化、近年、特別支援学校にいるこどもたちの障害が多様化し、また障害の重いこどもたちが増えてきた。③感覚統合指導は、脳性の障害を持つこども全般に適切な指導法とみなされている。④脳の研究が進歩した感覚運動は、ただ単に具体的な経験を通じた学習にとどまらず、脳機能を改善する指導法とみなされている。

保育の現場においても、感覚統合指導の意義は唱えられている。「感覚統合」を定義してみると、「感覚統合とは感覚入力を活用するための組織化で『活用』は、身体や環境の知覚、または適応反応、または学習過程、あるいは、いくつかの神経機能の発達かもしれない。感覚統合を通して人が環境と効果的に関係し、適切で満足な経験ができるよう

に、神経系のいろいろな部分と一緒に働くようにする」ことである。

J.イタール、E.セガン、M.モンテッソーリなど感覚統合指導は、障害児保育の出発点から出発したが、近年、再び、モンテッソーリ法が、「障害児保育」「才能開発保育」等の分野で、再び注目され始めている。

当然、「感覚統合法」に対する批判もある。R.E.アレンドは次のように批判する。①精神遅滞に対する指導効果を示した研究が少なく、個々の研究には研究方法上の問題が存在する。②感覚統合理論の神経学的仮説を実証する基礎データが少なく、感覚統合法が本当に脳機能を改善するかどうかの検証が行われていない。

この批判が示すように、確かに、脳の解明は進みつつあるが、実際の「感覚統合がいかに行われているか」という解明はいうまでもなくたいへん難しい。たとえば脳の機能は、厳密に局在化されるし、またされなければならないが、しかし同時にシステムは脳に分散しており、局在化していない。脳は全体で機能しており、その中で重要な役割を（動機、計画、プログラム、意志）を果たしているのは、主に「前頭前野」だといわれているが、最近特に、この前頭前野と「大脳基底核」とが密接に働いていることが指摘されつつある。大脳基底核は運動や認知といった行動規範を超えて、「前頭前野」と同じく、制御するシステムとみなされるようになった。

最近の脳機能イメージング研究の結果も、大脳基底核が認知セットの切り替えや音韻、構音・表象の認知操作など、ヒトの認知機能のさまざまな側面に重要であることを示唆している。脳は細分化した研究において、さまざまな機能は解明されつつあるものの、「統合脳」という大きな視点からは、未だ解明できないのである。

「脳の可塑性」も重要な問題である。脳の形は一年でも変化する。同じ脳の病気でもひとり一人違う（MRIによる所見）、脳は一生を通じて変化し、成長する可能性を秘めている。しかし脳を強化するには、やる気と努力が必要である。脳は成長したい願望の塊である、といわれる。

脳およびヒトの認知を、「アフォーダンス」の観点から見ると、脳は身体の構造や環境の有り様からは離すことができない。身体に根ざしていない

脳の構造、環境とその歴史に結びついていない脳の機能は無意味である。脳と環境世界は密接にカップリングしている。このカップリングは、「多層の幅広い接触を伴う」。それぞれの層は、多かれ少なかれメンタルで、身体的で、環境世界的である。完全に身体的、完全に環境世界的、というように分離してしまわない。脳の機能は、環境世界の文脈の中に位置づけられている。環境の中の情報は、無限である。したがって、それを探知する知覚システムの動作も生涯変化し続ける。知覚システムは、動物がどのような環境と接触してきたかによって、まったく個性的であり、情報の数に対応するように無限に分化しうる可能性をもっている。知識を「蓄える」のではなく、「身体」のふるまいをより複雑に、洗練されたものにしていくことが、発達することの意味である。

脳をめぐる議論は、詳細・難解を極めるが、基本的には、エアーズの仮説的とも一方で非難される意見陳述が、やはり的を得ていると思われる。エアーズの意見をまとめると、脳幹、旧皮質など、この下位の古い中枢が、大脳皮質と呼ばれる新しい中枢に対し、単なる支配—従属の関係ではなく、相互に影響し合っている。たくましい健康、みずみずしい感覚と敏捷で力強い運動能力、本能に支えられた生き生きとした情感の世界などがあってこそ、優れた理性と知性の発達が保障される。単純ではあるが、これが正論に近いのではなかろうか。

このエアーズの観点を元にして、「イメージと脳」の最新分野の研究が、「新感覚統合論」の構成において重要な位置を占めるであろう。くりかえしになるが、機能イメージング研究により、実身体運動、運動イメージ、非運動イメージが速度制度相反性を共有する理由として、前頭葉と大脳基底核を結ぶ神経回路が重要であることがわかってきた。前頭葉と基底核が形成する神経回路と認知イメージ操作の関係は現在の大きな研究トピックである。

さて、「新感覚統合論」のなかで重要な位置を占める「イメージ」とはそもそも何であろうか。いうまでもなく「保育表現」の中でもイメージは最重要視されている。高等動物特に人間のもつ重要な機能として内的なイメージ生成があげられる。イメージの想起・生成は、理解や思考といった高次認知機能の基礎になるものである。再びイメー

ジとは何か。実は「あらゆることがイメージである」といえよう。例えば、①地理的・空間的イメージ、世界の広がり②世界の内容についてのイメージ、山、雲、雨、月、太陽、家、自分の視野を満たすもの③社会と人間関係のイメージ④「事」のイメージ⑤自己に関するイメージ⑥歴史性・伝記性のイメージ⑦イメージのイメージなど等。またリハビリテーション（認知療法）などにおいても、イメージは主要な地位を占めつつある。カルロ・ベルフェッティの「認知療法」によれば、あらゆる行為にはイメージが先行する。ヒトは自己の身体を介した心的イメージによって歴史の変化を予測的に想起する。そうであるなら、大脳皮質の運動野や感覚野のニューロンは、運動イメージ、視覚イメージ、言語イメージ、記憶、クオリア、情動、本能など、さまざまな心的要因によって活性化する。このように身体も、実はイメージによって活性化されるという点の重要性を確認せねばならない。「保育における表現」も、この点をしっかり経験的のみならず、理論的におさえておかねばならないだろう。ユングは、『夢分析』の中で、イメージというものは、人間の内的現実には他ならない。しかもそのイメージというものは、人間の内的欲求にいろいろあらわれを変えるわけであるから、そこで、その人間がどういうイメージをもつか、あるいは、そのイメージがどういう運動をするかということは、とりもなおさず、その人間を見るということである、と述べている。

II-1-13 特に「モンテッソーリ法」について

さて実は、保育の現場において、この感覚統合論の精髓といわれるのが、前述したように「モンテッソーリ法」なのである。モンテッソーリ法は、日本においては、潜在能力を引き出す、知的能力を上げる、英才教育や早期教育として注目される場合があるが、これは誤解であるといえよう（確かに能力開発にも役立つが）。モンテッソーリ法は、M.モンテッソーリが、知的障害児に対して施し、知的水準を上げるというところに始まったものであるし、1907年に設立した貧困層の健常児を対象とした保育施設「子どもの家」において、その独特な教育法を完成させた。モンテッソーリ法の「発達障害」に対する効用は、近年忘れがちであるが、医師の青木正は、モンテッソーリ的アプローチが、

例えば、ある3歳児の事例研究の中で、ADHDの治療に有効である理由として、以下の四つを挙げている。①自立支援が阻害されてきた患児では、静かな状況で、マニファクチュアリング的な「手」の動きを駆使することは、自己の成長・改善となり、これはADHDにおいても治療方法の一つになりえる。②特にシナプスの数の増生期の3歳前後においては、モンテッソーリのアプローチは、「同一事象をその患児ペースで繰り返させることになる」のでADHDの治療指針に合致している。③「日常生活の練習」の習得の後、「静粛の練習」を行うことは、「動」と「静」が見極められることにもなり、ADHD児においては、飛躍的に改善を見込める可能性があると思われる。

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。モンテッソーリの幼児教育論によれば、幼児の本性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、できるかぎり援助しなければならない。これは幼児のためになんでもしてあげることではなく、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」と呼んでいる。それは「善の様相」を見せてはいるものの、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。このようなモンテッソーリの意見陳述の中に、世代間にわたって虐待を繰り返す「世代間連鎖」解決の糸口が見えはしないだろうか。

Ⅱ－1－14 有効な「保育・教育機関」の形態の模索 幼保一元化 オールタナティブ保育の取り組み

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、その保育の基礎となるのが「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」を考えるというとき、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」の二元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。

なぜ「保育の一元化」が、重要なのか。この基礎的問題をもう一度確認してみよう。現在巷間、小学校に入学したばかりの児童が落ち着いて勉強できない「小1プロブレム」が問題となっている。原因としては多くの問題が挙げられるだろうが、その一つには、家庭の問題が、言うまでもなくある。実は日本の家庭の約80%が、親が子どもを守ったり、個性を伸ばしてやったりするどころか、逆にさまざまな方法で子どもを傷つけてしまっている「機能不全家族」であるといわれている。そして自分が自分の親からされたことを、知らず知らずのうちにそのまま自分の子どもに伝えていたりする「世代間連鎖」を行っている。「虐待」はその端的な一例である。このような「世代間連鎖」を断ち切る最上の方法は何か。それが「情動調律」である。情動調律とは、母親や保育者が生き生きと安定していると、乳幼児の気分にくまなく波長を合わせ、響きあった反応をすることができる。これを情動調律といい、乳児は母親の情動調律があると、はりきり、生き生きと活動する。このような「養護」の行き届いた環境が、幼児の「能力開発」（教育活動）にも最適な状況であるということである。おそらくはこの環境において、脳の古い部分と新しい部分が最適な状態で働くであろうし、モンテッソーリなどが主張する「自己実現プログラム」が作動することであろう。

「養護」と「教育」を統合しようとする「幼保一元化」の流れは決定的になりつつあるが、逆に個性的な園も増えつつある。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かかわらず、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、ボランティアやNPOあるいは公的に、各処で活発に始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・豚インフルエンザ」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、「擁護」と「教育」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、さらに活発化していかなければならないだろう。

日本の保育園や幼稚園などの幼児教育施設には、特徴があり優れたものが多いが、それらの園の思想・実践をお互いに開示しあい、学ぶことがさらに必要になるだろう。

例えば、前述したモンテッソーリ保育、あるいは時にはオカルト的とも表現される特徴的なシュタイナー保育などもオルタナティブなものとして、既存の保育の中に、良いところは組み入れていくべきであろう。ある意味で「モンテッソーリ保育」と「シュタイナー保育」は、「イメージ」を重視する「新感覚統合論」の立場からは、お互いを補完するものであるといえよう。「モンテッソーリ保育」は、あくまで日常生活訓練という「感覚」を重視する。そして空想的な詩やおとぎ話、おもちゃや遊具だけにとどまることは、子どもの自然な発達要求に答えていないとして、日常生活練習や感覚、算数、言語、文化の学習を幼児にふさわしい空間において、幼児に可能な内容と方法として教具を体系的に開発したが、一方シュタイナー保育(教育)は、「超感覚的世界」を獲得することを通じて、日常生活をさらに豊かにすることに力を傾けている。シュタイナーの理論は、科学としては一見賛同しかねるものもあるが、体系的なものである。①認識論(学問方法論)②人間論(心理学・生理学・十二感覚論)③転生論(ライフサイクル論・カルマ論)④高次認識論(瞑想修行論)⑤教育論(自由ヴァルドルフ学校)、⑥社会有機体論(社会三層化運動)⑦芸術論(オイリュトミー・絵画・建築)⑧医学論(病因論・治療論)⑨農業論(バイオダイナミック農法)⑩キリスト論(キリスト者共同体)⑪思想史論(西洋精神史解釈)⑫宇宙論(地球史論・宇宙生成論)。あくまでこれ

らをオカルト的であるとばっさり切り捨てず、前述した「新しい科学」の知見から、保育・教育に有効な知識を拾い上げていくという知的寛容さも「イメージ研究の立場」からは必要になることであろう。そして力点は「脳研究」などにも裏付けられた「子どもの最善の利益」「個人の能力の開発」「社会的融合(ソーシャル・インクルージョン)」に重きを置いた保育である。その点に力を集約していかなければならないと考える。

Ⅱ-1-15「未来からの保育原理」によって専門大学として短期大学を再構築する「グループ・インタビュー法」を用いて学生との共同研究をすすめる

・「グループインタビュー法」とは

グループインタビュー法とは^(注36)、グループダイナミクスを用いて質的に情報把握を行う科学的な方法論の1つである。複数の人間のダイナミックなかかわりによって生まれる情報を、系統的に整理して「科学的な根拠」として用いるのである。したがって、グループインタビューでは、「なまの声そのままの情報」を生かすことができ、量的な調査では得られない「深みのある情報」と、単独インタビューでは得られない「積み上げられた情報」、「幅広い情報」、「ダイナミックな情報」を得ることが可能となる。

つまり、グループインタビューの特徴は、以下の4点である

グループインタビュー法とは、

1. 日常生活の延長線上での「現実そのまま」の情報に接近できる。
 2. 「メンバーを主体」とした質的な情報把握である。
 3. グループダイナミクスに基づく「情報の引出し」が可能となる。
 4. メンバーの「行為」(言語的、非言語的なものを含む)と、その行為に意味を与える「背景状況」(属性、生活歴など)の両方を把握できる。
- 3.のグループダイナミクスとは、

グループダイナミクスは、クルト・レヴィンにより1939年に「場の理論」として提唱された考え方で、集団の力学的な性質および変化を観察することにより、理論化と実践を図るものである。

・グループインタビュー法の目的

質的な研究の方法として、グループインタビュー法はきわめて有効なものの一つである。

グループインタビュー法はさまざまな目的で利用することができる。特にヒューマンサービスの領域で意味深いのは、対象者の「なまの声」を直接反映できる点である。利用者の主体的な参加や、セルフケアの重要性が強く求められるなか、グループインタビューによる情報の把握は、今後ますます活用が期待される方法であるといえよう。

グループインタビューを用いる目的を大きく整理すると、以下のようなものが考えられる。

1. 関係者「生の声」を体系的に整理する。
2. 関心テーマの背景にある潜在的・顕在的な情報を把握する。
3. 質的なアプローチを用いて、さらなる研究のための仮説をたてる。
4. 新しい考え方や概念、やり方や解決の方法を創造する。
5. 新しいプログラム、サービスなどの基本的な課題を明らかにする。
6. 関心のあるプログラム、サービス、機関などについて、関係者の印象を明らかにする。
7. 関係者がどのようなニーズ、意見をもっているかを明らかにする。
8. 質的または量的な研究に必要な質問項目や調査項目を引き出す
9. 質的または量的な研究に用いた項目の適切性、妥当性について明らかにする。
10. 既存のプログラムを評価するなど情報の把握
→情報の整理→情報の創造→情報の改定

・グループインタビュー法の実施

グループインタビューを実施するときは、最低でもインタビュアー、筆記記録者、監督担当者各1名の3名が携わる。場合によっては専門の内容を担当するサブインタビュアー、アシスタント、筆記記録者や観察担当者が2名などの状態もありうる。

1. 司会者：インタビュアー1名（サブインタビュアー1名）
2. 記録者：筆記記録、観察担当者 各1名（録音担当的な、映像担当者 各1名）
3. インタビュー対象者：通常6～12名
4. 所要時間：1時間半～2時間半

5. 場所要件：静謐な個室、録音映像記録設備（ビデオを利用する場合2台で全員の表情を映すようにする。）

以上、「グループインタビュー法」を用いることにより、「プロジェクト学習」「プロジェクト授業」「プロジェクト研究」を行い、「叡智、知恵」を導き出すことが可能となるのである。

Ⅲ. 最後に、「日本の保育への提言」

伝統的かつ習慣的な保育・教育のやり方は、いうまでもなく民族のある種の知恵の結晶といえるであろう（もちろんそのやり方の中にも、様々な変異があることは言うまでもないが）。しかし一般の日本の幼児教育・保育に、きわめて特徴的なのは、やはり「手遊び」にみられるような「集団主義的保育」だといえる。この日本的集団主義的保育は、忍耐力があり、皆と一致協力する素晴らしい日本人をつくった一方、その欠点としては、「個人としての信念に欠ける」多重人格的な日本人をもつたのである。

時代の変革にあって、必要とされる日本人像とは、「明確な個性」をもちつつも、かつ、コミュニケーションでもって、強力な「集団凝集力」によって一致協力できる人々、というものではなかろうか。古くて新しい問題である「個人—社会」の問題が、再びテーマなのである。さて本論は、上記のような日本人をつくる「新しい保育・教育」を、「未来からの保育原理とは何か?」という題目・問題提起を行って、考えてみたわけである。

その原理の中の、「保育内容」とは、「自由遊び」を大事にしながらも、古くて新しい方法である「モンテッソーリ法」「プロジェクトメソッド」など、オールタナティブな教育・保育方法や「創造美術」の考え方を取り入れ、「無意識と意識」の活性化・再構成を行いつつ、緻密であるが創造性に富む人間形成を行っていくことであろう。それは「進化」の正しい道を進む、ということの意味する。その途上において、「虐待」「いじめ」「発達障害」などの否定的な諸問題も生じるであろうが、これらは解決可能であると信じたい。また、これらの試みは、更なる「脳研究」を促すであろうし、さらに発展した形での学際的「新感覚統合論」を形成させ、ディシプリンとしての細分化を行いつつも、人文—社会—自然科学を包括した学問を人類にもたらす

にちがいないのである。

(引用参考文献)

1. 因果的な連関というより、共時的な連関を示した図である。
2. 東浩紀著 『動物化するポストモダン—オタクから見た日本社会』 2001 講談社 42—43頁
3. 辻井正著 『ベスト・キンダーガーデン』 2006 オクターブ 9頁
4. 同書 121—122頁
5. 同書 105—108頁
6. 小川博久著 『保育者養成論』 萌文書院 2010 177頁
7. 同書 18頁
8. 同書 184頁
9. 同書 143～145頁
10. 同書 148～149頁
11. ベネッセ教育総合研究所「国際的視点からみた幼保小接続—海外の幼児教育・保育の最新動向から日本の保幼小接続を考える」 <http://beard.Benesse.jp//berd/focus/2-youshou/activity/> 2015.3.5
12. K.マンハイム著 秋元律夫監訳 「神秘主義」(『マンハイム青年期の作品』 1990 いなほ書房 18頁
13. 品川義也著 『意識と脳』 紀伊国屋書店 1982 67頁
14. 清水博著 『生命と場所—意味を創出する関係科学』 NTT出版 1992
15. ギトン, J.著 幸田礼雅訳 『神と実在—超実在論に向かって』 新評論 1992 186—187頁。
16. 「こころの科学」 150記念号 2010.3.3 日本評論社 2—3頁より転載
17. ティーバック・チョブラ, ルドルフ・E・タンジ著 村上和夫・大西英理訳 保育社 2014 31頁
18. 河合芳文著 『囲い込まれた子どもたち—現代の教育と子どものいじめ』 2007 小学館 134—135頁
19. 小川信夫著 『少子化族 子どもたちは今』 1995 玉川大学出版部 174—175頁
20. 同書 177—178頁
21. 西澤哲著 『子どもと虐待』 講談社 2010 76—78頁
22. 山中康弘著 『臨床ユング心理学入門』 PHP研究所 1996 194—196頁
23. ユング著 林道義訳 『元型論』 紀伊国屋書店 19—20頁
24. 同書 44頁
25. 同書 31頁
26. 同書 32頁
27. 同書 45頁
28. H.リード著 滝口修三訳 『芸術の意味』 みすず書房 1990 73頁
29. 辻泰秀著 「保育内容」『造形表現』 萌文書院 2014 23頁
30. 三木成夫著 『胎児の世界—人類の生命記憶』 講談社 昭和58年
31. 金安岩男著 『プロジェクト発想法』—物・事・人のつくり方 中央公論社 2002 188—189頁。
32. 森上史郎他編著 『総合的指導による保育とは』 フレーベル館 1997 18—20頁
33. 島田教明・辻井正 共編著 『プロジェクト・メソッド』 (株)オクターブ 2012
34. 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』 新曜社 2007 135頁
35. K.マンハイム 樺俊雄 編 『マンハイム全集』 第7巻 『世界観解釈の基礎』 135頁
36. 安梅勅江著 『グループ・インタビュー法—科学的根拠に基づく質的研究法の展開』 医歯薬出版株式会社 1—15頁