

知性のために教育はいかにあるべきか

How should be
the Fundamental Education to cultivate Intelligence?

丸山 博道

Hikomichi Maruyama

目次

- . はじめに - RDI の示唆するもの
- . 基礎学力について - 計算原理から演算系を構築する力
- . 基礎学力の教育体制 - 個は己の生理学的条件の下に自己を構築する権利と義務を有する
- . 基礎学力への取り組みと大学改革 - 社会的人材養成から個の自己実現支援へ
- . おわりに - 教育実践は RDI を見習うべし

- . はじめに - RDI の示唆するもの

この論考では、同じタイトルの第一論文(紀要 47 号, 2006)¹⁾に発する問題意識を、基礎学力の養成、特に「計算原理から演算系を構築する力(構想力/思考力)」の養成に焦点を当てて、その必要性、教育体制、大学教育のパラダイム転換等について議論したいと思う。筆者の言う構想力/思考力は、次期学習指導要領の柱と言われる「言葉の力」の活用力を包含するもので、それをいかに養成するかという議論は、今後の日本の教育の方向を左右するものである。

以下の推測的議論の論拠は、自閉症やアスペルガー症候群の幼児に対する RDI (対人関係発達介入法)²⁾の成果が示唆するものに求められる。自閉症やアスペルガー児に対して、単に対人的社会的スキルを習得させても、硬直した限定的な対人関係しか作れるようにならないが、RDI によって経験共有の喜びを目的化する中で対人的スキルを習得させると、より自然で柔軟な対人関係を作れるようになる。こうした事実は、「脳内報酬系に深く響く教育訓練だけが、生きた知性の構築に寄与し得る」ということを強く示唆しているように思われる。

こうした観点から、基礎学力についての現在の惨状を考えると、「計算原理から演算系を構築する訓練」が日本の初等中等教育から完全に欠落してきたことに、その原因の一端があると認めざるを得ない。実際、計算方式の運用ばかりが訓練され、何ゆえにそれが正しい結果を導くのかという自然な疑問が遮断されてしまうと、自己同一の深い納得が得られないまま、思考の当事者感覚が希薄化してしまうからである。

こうした教育上の欠陥は、日本の教育が、個々人の自己実現 / 自己拡大の支援ではなく、社会的人材の養成に偏ってきたことから起こっている。そして、その尖兵となってきたのが大学である。したがって、日本人の知性を根本的に飛躍させるためには、国の教育理念と大学教育のパラダイムを、あからさまな社会的人材養成から、個人の自己実現支援へと大きく転換する必要がある。

もし、そうした転換が決意されるなら、脳科学と教育の融合⁰³⁾、個々人の生理学的条件に応じた教育研究と教育実践が促進され、若者たちは、自己実現のためのより良い環境を得ることができるようになり、結果として、豊かな社会生態系が生成されていくと思われる。そうした状況が実現された暁には、教育は最大の福祉であることが再認識されるはずである。

筆者はここで、危機に瀕した大学経営を必死に立て直そうと努力されている方々に対して、まことに高踏的にも見える主張をせざるを得ないことを大変申し訳ないと思っている。しかし、こうした主張は、筆者の授業経験や、「企業社会という言葉にさえ怯える学習困難者たち」との日常的な話し合いに根ざした、どちらかと言えば、草の根活動に由来するものであって、そうした学生ないしは卒業生たちの、声にはならない声の、代弁に過ぎないものである。彼らの支援のために筆者ができることは僅かであって、それゆえ、できるだけ多くの方々のご支援を賜りたいというのが本心である。

・基礎学力について - 計算原理から演算系を構築する力

Spread Sheet の演習における 1 つの山場は「複合参照」にある。これをまったくこともなげにクリアできる学生は余り多くはない。オートフィル機能を用いて書式をコピーすることが、いかに効率的な作業であるかということまでは理解しているのだから、後は、ただ単に相対参照のままではよいのか。列方向にコピーした時はどうか、行方向にコピーした時はどうかと発想し、必要に応じて、行か列、あるいはその両方を絶対参照するだけのことである。尤も、演算方法があやふやならば、その必要性についての認識は欠如しがちになるから、こうした発想が生きてこないということもあるのかもしれない。そうした場合は、産出すべき値の意味から、計算方法を構築するという更に基本的な発想が必要になる。

Programming の演習というものは、ああしたい・こうしたいというデータ処理上の構想を描いて、それをコードで表現することを学ぶ教科である。データ処理上の明確な構想がなければコード化することはできない。そしてその構想の複雑さは、Spread Sheet における計算方法の構築や複合参照の比ではない。そこには大まかな方向性とともなひ細かな意思決定の積上げが必要である。それゆえ、多くの学生が困難をきたしてしまう。しかし、余り多くはないといっても、それなりにクリアできる学生はいて、前者とは異なる思考性を示している。

また、Data Base の分析は、ある業務の記録から、その業務の実態を浮かび上がらせる作業である。この作業を課題に出すと、何をしたらよいのか途方に暮れてしまう学生が少なから

ず現れる．ここではいかなる表を出力すれば、いかなる意味が汲み取れるのかといった問題を、全方位的に構想することが必要である．ここでは、出力すべき各表について明確な構想がなければクエリーや SQL は作れない．Programming ほど細かな意思決定の積上げが必要なのではないが、ここではむしろ骨太の戦略的な構想が必要になる⁰⁴⁾．

こうした事例において、われわれは、学生たちに欠けているのは、発想する力、あるいは構想する力であると考えてよいと思う．構想とは、切り出しの論理の許で想を切り出すことである⁰⁵⁾．したがって、構想力とは切り出しの論理とその運用方法を作り出す力である．切り出しの論理をもたらすものを、計算の原理と呼び、運用方法を演算系と呼べば、構想力には、「計算原理を設定する力」、「計算原理から演算系を構築する力」、それに実際に「演算系を運用する力」が含まれている．

他の殆どすべての科目が A 評価であるような学生でも、上のような科目では、今一歩評価が伸びないことがある．そうした学生の資格欄を見てみると、簿記 2 級が取れていなかったりするし、2 級を取得している学生と比べてみると、やはり知的な活動性に差があるように感じられる．そしてその活動性の性格も異なっているようである．評価の伸びないこうした学生は概してまじめな記憶型であるのに対して、他方は比較的活発な思考型である．

大量の知識が必要となる場合や、状況が多様である場合には、記憶だけでは対応できない．このような場合には、記憶を整理し、整理された知識を原理として演算系を構築せねばならない．しかし、多くの学生たちは、演算によって思考を産生するといった教育訓練を十分受けたことがないので、記憶に依存する以外に脳の使い方を知らないままではいるのではないかと疑われる．授業評価アンケートなどで、この授業は役に立たなかったとか、理解できなかったなどと答える学生の中には、こうした問題点的中例が含まれている可能性がある．

「3 割引の価格が 4200 円であれば、元値はいくらか」といった小学生の算数問題を、ある学生に問うてみたら、まず「1 割」という言葉を理解していなかった．次に、それを辞書で引いて、「10 分の 1」ということが分かったので、「10 分とは？」と問うてみたら、何と「たくさん」という意味だと返ってきた．そこで「3 分の 2 の 3 分とは？分とは？」と畳み掛けていくと、漸く「3 つに分ける」ということだということを知った．次に「1 割を、小数で表すと？」と聞くと、「えっ、0.01？」と返ってきたので、それ以上追求する愚かしさを悟った．呆れるほど、言葉の意味も表記の約束も把握されておらず、それらを頼りに思考を組み立てていくということが身につけていないのである．もう一度基礎から学習のし直しが必要であって、われわれも腹を括って対応策を考えねばならない．

ところで、こうした学生でも、掛け算の組み立て算（通常の筆算）は出来るのである．しかし、彼らは何故その遣り方で正しい答が産出されるのかは分かっていないのである．それは容易に予想されることである．なぜなら彼らは計算原理から計算方法を組み立てるということ⁰⁶⁾を学習していないからである．なぜ教えないのかというと、教えることができる教師がいないからだ、という話をある教科書の執筆者から聞いたことがある．同じようなことは、

幾何学にもある。幾何学の最も重要な学習対象であるべき、幾何学の公理系については全く触れられていないのである。これこそが形而上学の模範であるから、日本の学生はこうした哲学的思考から完全に疎外されてしまっている。こうした総白痴のような状況が、日本の学生の知の現状である。はっきり言って、学生たちはこの劣悪な教育の犠牲者たちであるという外はない。

しかし、思考力のある学生たちもいるということではなかったかと訝る向きもあろう。確かにその通りである。しかし、おそらくそれは幸運にも能力のある大人に出会ったか、あるいは不完全ながらも、直感的に演算を組み立てる術を身につけたということではないだろうか。学習を積んで物事の関連が掴めれば、いかに最小限の記憶で、全体を再現し得るかという発想は生まれてくるものである。それはおそらく自己同一性を強く求める性格によるものであって、学校教育の授業実践からではない。

こうした学生たちの知の問題点が浮かび上がり、それがこれまでの学校教育の在り方に原因があったと指摘されるようになると、文科省は、次期学習指導要領には「ゆとり教育」の代わりに「言葉の力」を謳えば宜しかろうが、これまでの教育の犠牲者を引き受けている大学にとっては、その救済に如何に取り組むかが大問題である。大切なことは、「ゆとり教育」が悪かったなどという、ピントのずれた犯人探し⁰⁷⁾ではなく、まさに救済策を具体化することが求められている。

われわれ教師は、問題児をことさらに貶める傾向があるが、こうした姿勢は不毛である。彼らはこれまでの学校教育において、形から知の世界に入ってきた人たちであるから、この大学において、いよいよ知の本質に触れていただかねばならないと考えるべきである。小さな記憶だけの世界から、自由に羽ばたいて行ける思考力を与えてやることは、彼らの自己実現にとって、この上ない福音となるはずである。その意味で教育は最大の福祉であると捉えて、事に当たることが大切である。

・基礎学力の教育体制 - 個は己の生理学的条件の下に自己を構築する権利と義務を有する

大学生に、基礎学力のための教育を考える時に、文科省が初等教育向けに提唱している「特別支援教育コーディネーターを中心とした校内委員会の設置」⁰⁸⁾は、一つの参考になるかもしれない。なぜなら、学力というものは、他の精神機能とけっして無縁ではなく、たとえば自閉症を中心とする発達障害スペクトラムにおいても、また統合失調症の辺縁スペクトラムにおいても、学習の成立に影を落としている例を少なからず目撃しているからである。確かに、そうした学生に対しては、個別にその知の問題点を見ていかないと、本当に必要な教育実践は行えないものである。

そうした複雑なケースに対応するには、学生の心や脳の働きを科学していくという姿勢が必要である。そのような困難な作業は、学会成果主義の中に巻き込まれている大学人の為し

得るところではないという指摘は至極当然である。しからば、そういう方々は外すしかない。そこに生まれるはずの新たな人間科学（脳科学、精神科学、認知科学、臨床心理、教育学、教育実践、等々の融合）に参画しようとする人たちだけで、疎外された存在の救済事業を起こさねばならない。

短大の卒業生で、法定枠による就職に希望を託して、軽度の知的障害認定を受けた者がいた。しかし、企業の対応は、認定以前よりさらに冷たくなった。やはり、軽度の障害などは克服すべきものであって、福祉に依存すべきではない。今の福祉が用意してくれる対策では、とても自己実現は果たせない。当人もそのことに少しずつ気づいてきている。しかし、当人にとって、その障害を克服することこそ大きな障壁であると感じていたからこそ、福祉での救済に心が動いたのであろう。確かに独りで障害に立ち向かい克服することは難しいことかもしれない。こうした若者たちにとって、科学的な処方で発達を促す訓練こそが、最大の福祉である。彼らに知的障害のレッテルを貼って、生産ラインの片隅に追いやることは、決して正しい福祉のあり方ではない。

しかし、こうした訓練が今どの程度まで可能なのかという問に対して、筆者は胸を張ってその現状を報告することは出来ない。しかし、自閉症やアスペルガー症候群の幼児に対して行われている RDI (Relationship Development Intervention 関係発達介入法) は、柔軟で自然な対人関係を作り出すのに大きな成果を上げつつある。したがって、他の障害に対しても、研究する希望を捨てることはできない。03 年 7 月に文科省の「脳科学と教育」研究に関する検討会が、その推進方策⁰⁹⁾をまとめ、科学技術振興機構が研究を開始しているが、これは脳機能の非侵襲的計測や遺伝子解析などが可能になったことが大きな動機になっている。無論こうした研究に直ちに参加することは難しいかもしれないが、疎外された存在を目の当たりにしながら、何も研究しないではいけない。教育学的・認知心理学的にもできそうなことはいろいろあるはずである。

さて、こうした個々の学生に対するリハビリテーションとしての教育のほかに、多くの学生を対象にした教育も考えることができる。それは彼らがこれまで受けてこなかったより本質的な知の訓練を行うことである。それは敢えて言えば、次期学習指導要領の「言葉の力」を彼らの知に組み込むための作業である。思考力というものは、一般に原理から演算系を構築することによって涵養されるものである。言葉の意味と表記の約束、それに論理といったもの、すなわち、「言葉の力」は、原理と演算系を生み出す不可欠な要素ではあるが、こうした「言葉」という用語に流されることなく、文字通り計算原理から計算方法を組み立てたり、幾何学の公理系から図形の性質を導いたり、あるいは、たとえば Arne Naess の Ecosophy¹⁰⁾を参考に各自の Ecosophy を構築してみる¹¹⁾といったこと、また、通常の授業の中に、原理と演算系とその運用というめりはりを入れていくことも、原理から演算系を構築する力、すなわち思考力を涵養する重要な要素であろう。

しかし、そうした教育はいずれも多くの学生にとって受け入れ難い性格を本来的に持って

いる。学生は、従来の記憶型思考回路とは全く異質な演算型思考回路を新たに構築する必要に迫られるから、学習の当事者意識を希薄化させている学生にとっては、大いに迷惑な話と言えるかもしれない。そしてこうした感覚は、教える側からすれば、非常に大きな障壁であるが、大いなる情熱を以て、現状打破の必要性和目標の利益感とを彼らに浸透させながら、スモールステップを心掛けて突破していくことが必要である。特に、必要なことは「分かった!」「面白い!」と言わしめるまで徹底することではなかろうか。

こうした教育の成果は、丹羽健夫氏¹²⁾の言う「納得型」人間が、まず元気になってくるといふところに、現れて来るであろう。本当に分かるということの喜びを知った人間は、その思考パターンを、必ずや記憶型から思考型(演算型)へ転換していくはずである。そして始めて授業は質疑の飛び交う活況を呈するようになるであろう。筆者はそれを夢見ている。

しかし、こうした授業は、ある程度の難民を生み出す可能性も持っている。しかしそれは、こうした教育を逆行させる理由にはなり得ない。これは、難民は放置しても構わないと言っているのではなく、大学版の特別支援コーディネーターを中心とした委員会に委託して、手厚いリハビリテーションを受けていただくということなのである。悪い思考習慣のために現れてきた生活習慣病としての知的障害と、生理学的条件に起因する知的障害とは、異なる対応が必要であろうというのが筆者の仮の考え方である。

しかしこれは余り正当な議論ではない。なぜなら、悪い生活習慣に依存せざるを得ないような隠れた生理学的事情があり得るということを見逃しているからである。本当は、所与としての生理学的条件は人それぞれであって、教育学が集团的授業の呪縛から解放されるなら、通常学級と養護学級などといった二分法は解消されるはずのものである。個は己の生理的条件下に自己を構築する権利と義務を有するからである。それゆえ教育の「ある部分」は、個々人の生理的条件を読み解きながら、個別に行われるべきものである¹³⁾。この「読み解きながら」という部分が、個を科学する中で次第に可能になってくれば、個別的教育体制は次第に現実味を帯びてくるであろう。

・基礎学力への取り組みと大学改革 - 社会的人材養成から個の自己実現支援へ

少子化の流れの中で、厳しい経営を迫られている大学は、目先の対策に躍起になっている。しかし、彼らは手持ちの策をほとんど持っていない。仕方がないので、教員も広報活動をすべきだなどという発想が飛び出してくる。そのようなものは、広報される側にどれほど迷惑なものであろうか。当然効果はないと思われる。しかし、そうでもしていなければ不安で仕方がないという現実がある。

そうした厳しい環境の中で、基礎学力への取り組みとか、個々の心の科学研究の必要性などを主張することは、いささか場違いな感を否めないが、筆者は敢えてそれを提起したいと思う。経営を悪くしているものは、少子化などではなく、売り物の劣悪さにあると感じてい

るからである。売り物は学生の自己実現の可能性に十分寄与するものでなければならない。自己決定力が未熟な者たちの、その弱さに乗ずるような商魂で、好きな勉強ができて、資格も称号も取れて、就職もできますよ、などと宣伝すれば、真面目な学生ほど敬遠するであろう。

重要なことは、高校生もそれほど不真面目ではないということだ。彼らも、自己実現¹⁴⁾というものは、資格や就職に還元できない奥深いものだというのを薄々感じているに違いない。大学で学んだものと職業とが直結するかどうかは分からないが、学び得たものが確かで広範であればあるほど、所与の職業を自己実現（自己拡大）の場にしていく可能性は高まっていくものである。要するに、そこで必要なものは、記憶だけの専門知識というより、知識を幅広く運用する知識や演算力といった基礎学力である。その逆の意味で、資格や称号などは、当人の人間性に資することは稀である。また、科目の自由選択枠が大きければ、安きに流れて、思考の訓練にもならない。

自己決定は、個人の権利である。しかし自己決定力を養うのは教育の義務である¹⁵⁾。寄添いながら、正しい着地点が判断できるように導くのが教育である。その意味で高校の進路の先生は懸命に生徒を指導されているはずである。その時、学習の焦点が曖昧で、資格と就職だけを標榜しているような大学には不信感を持たれるであろう。無論人生を真面目に生きていこうとしている若者たちも、そのようなものに満足するはずがない。彼らの人生を大切に扱おうとしない大学は、真面目な人々の視界から消えて行くことになる。

自己の依拠する場は、自他との関係性の上にある。しかし、もっと言えば、存在は、すべからず、自己が依拠できる自己の基で、己らしい己において、他者との関係を構築せねばならない。己は空っぽで、他者の模倣をするだけの存在は、およそ存在の基盤を欠いている。そうした組織が教育に携わることは本来的にありえないこと、資格のないことである。教育とは、存在基盤の構築支援であるからである。

しかし、日本の教育は、残念ながら明治以来そういうものとして捉えられては来なかった。むしろ深い存在基盤に関与することは意図的に避け、本人の報償系が満たれることより、社会的スキルが習得されることを優先してきた。それは既成社会のための教育であって、本人のための教育ではなかった。たとえば、計算原理から計算方式を導けなくても、その計算方式が運用できれば、社会では通用するということなのだ。しかし、そのような教育は、当然個人の可能性を狭めてしまうことになる。それを端的に認識させてくれるのが上で挙げたRDIという自閉症児への介入法である。RDIでは、単に社会的スキルを習得させるという方法をとらない、それは余り効果がないことが分っている。大切なことは経験の共有・共感の喜びを身体化させることである。その喜びを目的にして協調行動の訓練をさせることで、はるかに柔軟な対人関係の成立を可能にしているのである。脳内報償系への深い見返りを軽視してはならない。

大学経営の命運は、こうした教育パラダイムの大転換にどれだけすばやく取り掛かれるか

に懸かっている。達成すべきテーマは、次のようなことである。

- 1 徹底して訓練しようとする明確な対象を有する学科・コースに再編する
- 2 あらゆる機会を通して、脳内報酬系への見返り中で原理から演算系の構築を訓練する
- 3 文系理系によらず、原理から演算系の構築の典型例を、数と図形に関して学習し直す
- 4 何を原理として、いかなる演算系を構築し得たかということ、すなわち考え方を積極的に評価することで、授業を活性化する
- 5 こうした訓練に馴染まない重症例については、その個を科学的に研究し、支援策を模索し、実施する
- 6 思考力への対応とともに、精神疾患へのサポート体制と研究体制を整える
- 7 精神疾患や学習障害者に施される訓練に対しても単位を与える
- 8 自己同一化された世界の質と大きさ（人格）も重要な教育と評価の対象とする

7のテーマには違和感をもたれる向きもあると思う。しかし、教育の目的を社会から個人に向け直してみると、単位は本人の成長努力に対して与えることはごく自然なことである。教科であれ、リハビリであれ、本人の成長にとっては同じ価値がある。個々人が少しでも充実した自己実現（拡大）を達成することは、それだけ社会が豊かな生態系になるということである。

かつて山は用材産生の場とみなされていた。しかしそれは山の荒廃と、広域の生態系の貧しさを招いた。その反省に立って、山を再び豊かな生態系へ戻そうとする運動が起こってきている。大学も同じである。社会的人材を養成する場という一面的な捉え方は、大学の荒廃と、社会生態系の貧しさを助長してきたのである。したがって、大学教育もまた、それぞれの個に相応しい自己実現を支援する場へと転換されることが自然である。

最後の8は、誤解が生じやすいテーマではある。まずこれは評価する側の価値観を差し挟むべきことではない。当人が自己同一化してきた世界、すなわち自己実現された自己が、十分に大きくかつ内的外的に整合であって、外界の独立性に対して十分啓かれているかどうかということの評価するのである。

・おわりに - 教育実践はRDIを見習うべし

こうした主張に対しては、それでどうするの？という問いかけが必ず為される。その問への妥当な答えは、「われわれは、『自分たちはその方面の専門家ではないから』などという言い訳はやめて、できるだけ個を科学しようとする姿勢で、とにかく学生に向き合うことが大切である」ということだと思う。こと脳や精神科学に関しては、これからの科学である。学生の抱え込んでいる問題に向き合う中で、その解決を計ろうとして、データを蓄積すれば、おのずから答が見つかっていくということもあるはずである¹⁶⁾。

脳機能の非侵襲的計測や遺伝子解析などを用いることは、一般の大学で即座に対応することは難しいが、認知行動的データの記録と分析ということなら、必要に応じて個人用のデータベースを作って、当人に記録させるような体制¹⁷⁾を研究すればよいのだから、何処でも、多少の準備があれば、実行に移すことができるはずである。

また、一般の授業では、できる限り、習得させたい知識を、原理から導く / 導かせる、原理から説明する / 説明させる、あるいはそうでなければならぬ理由を説明する / 説明させるというように、常に学生を理解の当事者にし続けようとする姿勢を貫くべきである。断片的な記憶では生きた知性を構築することはできないこと、原理から演算によって結果を導くという行為が、いかに世界を有機的に結びつけ、どれほど世界を意味づけるか、ということを経験させねばならない。特に「分かった!」とか「面白い!」といった、脳内報酬系への深い見返りを大切にせねばならない。

ただ、思考を放棄してしまっている多くの学生には、直ちにこうした結果を期待することは難しい。記憶しただけの知識と、原理から考え出された知識とでは、どちらがより有効なのかを本人に確かめさせることが必要である。とはいえ、こうした多くの学生たちは、教師の指示の意図すら十分理解しないことが多いので、ある一線を超える学生に対しては、別の対応体制を用意せねばならない。授業は最上位の学生を失望させるようなものであってはならないからである。こうした学生たちに対しては、「より基本的な計算原理から演算系を構築する訓練」を行なうといった特別授業が必要である。何事も然るべき段階を経過せずに発達することはできないからである。

また、こうした学生たちには、いろいろな精神疾患が認められることもあり、疾患への対応もすべきである。尤も、それは症状を現出させているストレスへの対応に留まるものである。しかし時には両親に、家族を支配している硬直したものごとの捉え方を、緩めるように働きかけを行ったり、精神科への受診を勧めたりすることもありうる。無論こうしたことはこれまでも行ってきたところではあるが、当人のこうした発達努力に対しても、たとえばメンタルヘルスなどの授業単位を与えるような配慮ができるはずである。これは身体疾患の療養についても同様であろう。

これまでは伝統的に、心身健全・学力優秀であることが多とされ、表彰もされてきたのだが、こうしたパラダイムの転換の後には、心身が病弱であれ、学力が今一步であれ、どこまで自己を拡大し得たかが評価の対象となるのである。

また、今回は議論できなかったが、人格的な発達、すなわち情緒的な側面を含めた自己同一化された世界の大きさというものも、大いに評価されねばならない。身体健全・学力優秀でも、環境に配慮できないような人間や、内的整合性のスキーマだけに支配されている人間は、まだ発達の余地を大きく残しているのである。それに対して、外界の独立性のスキーマに目覚めた人間は、大きな発達を示していると言えるであろう。この自己同一化された世界の質と大きさこそが、実現された自己そのものである。

自己実現（拡大）は常に教育の対象でなければならないが、教育内容としては非常に高度になる一方で、その教育のあり方は、ある意味でますます明確になってくる。すなわち、それは客観科学の教育以上に、広く深く脳内報酬系に響かねばならないということである。

Gandhi 研究者でもある Norway の哲学者 Arne Naess¹⁸⁾ は、「Self-Realization!」「大自己実現を！」という規範を以て、生命世界を大きく自己に同一化することを啓蒙して、Deep Ecology 運動の精神的な柱となった人物であるが、彼の教えには、われわれの行動を、生き物の痛みに対する深い同情を通して、自然にその救済に結びつけていく力があつた。疎外の救済という行為は、われわれに深い存在感を呼び覚ますものであるということを強調しておきたい。それに対して、国際社会の妥協物に過ぎない Agenda21 の、すなわち「持続可能な開発」といった理念の具体化である ISO14001 の運動は、自閉症の児童に無理遣りマニュアル化された社会的スキルを植え付けようとしているのに似て、われわれの脳に馴染むところがない。したがって、その活動たるやまさに硬直したものであって、大学の環境運動としては、たちまち形骸化してしまうのである。

学力を涵養するためには、単にドリルをやればよいということではない。RDI の示唆するところに拠れば、自己同一化された世界の拡大が自己の存在感の増強に跳ね返ってくる喜びを、まず身体化することから、すなわち、脳内報酬系に深く響くような動機付けから、始めねばならない。そしてその喜びの獲得が目的化したところで、順序立てた拡大訓練が為されねばならないのである。これは教育学的にはまったく当然のことであるのに、RDI ほど徹底された教育実践は為されたことがなかったのである。

われわれは学生個々の自己同一化された世界を十分観察しているだろうか。それが集団的教育で為し得るであろうか。彼らはかの喜びで満たされているだろうか。その前に、彼らは Maslow の命題¹⁹⁾ に的中していないだろうか。

注・参考文献

01) 丸山博道, 知性のために教育はいかにあるべきか, 名古屋経営短期大学 紀要 47 号, 2006 .

- | | |
|-----------------|-------------------|
| ・ はじめに | - 基礎教育の根幹 |
| ・ 自己の存在確認 | - 自己実現の前提条件 |
| ・ 述語スキーマ | - 世界を現象化するための前提条件 |
| ・ 知の戦略的スキーマ | - 精神産生の戦略 |
| ・ 構想力と現象化能力 | - 自己実現の必要条件 |
| ・ 「精神疾患」・「学習障害」 | - 疾患・障害の起源と消滅 |
| ・ おわりに | - 生産至上主義からの教育解放 |

02) RDI (Relationship Development Intervention)

自閉症の鑑別基準は、経験の共有の喜びを知っているか否かであって、手段的なコ

コミュニケーションができるかどうかではない。したがって、自閉症児の訓練は、ひとえに経験共有の喜び・他者との情緒的なつながりの喜びを身体化することでなければならない。RDIは、経験の共有が目的化し、それを達成しようとするスキルとして協調行動が学習されていく時に、柔軟な対人関係を作る能力が培われていくという考え方に基づいた、長期にわたる綿密な訓練プログラムである。1996年に臨床発達と研究に関するプログラムから生み出された。

詳細については、以下を参照されたい。

杉山登志郎，小野次朗 監修，足立佳美 監訳，坂本輝世訳，自閉症／アスペルガー症候群 RDI「対人関係発達指導演法」- 対人関係のパズルを解く発達支援プログラム，クリエイツかもがわ，2006。

原著：Steven E. Gutstein, AUTISM/ASPERGERS: Solving the Relationship Puzzle, 2000。

03) 石川元 編集，現代のエスプリ 474 スペクトラムとしての軽度発達障害，至文堂，2007/1。

上野一彦，横山浩之，中根晃，石川元，

座談会／「軽度発達障害」は教育と医療とのインターフェイスになりうるか

長尾圭三，通常の学級において不適応を来たす境界知能・軽度発達障害 (1)

長尾圭三，北畑歩，通常の学級において不適応を来たす境界知能・軽度発達障害 (2)

佐藤克敏，高校・短大・大学での軽度発達障害の現状及び対応策

その他

04) 丸山博道，現象化能力の育成について，名古屋経営短期大学 紀要 47 号，2006。

- ・はじめに - 現象化のための実践教育の必要性について
- ・分析対象
- ・独自の意味を持つフィールド
- ・全方位的であるという意味
- ・布置関係の中に現象化する事態性
- ・布置関係の固有な立体性
- ・自己分析のための DB
- ・おわりに - DB 分析の教えるもの

05) 丸山博道，自己の存在確認と知的スキーマとの包括的関連，名古屋商科短大経営研究所年報 9 号， 章，1998。

- ・はじめに
- 1. 心の表出から開示される現象と問題意識
- 2. 研究の目的と前提とする基本スキーマ
- ・関心について
- 1. 関心とは何か
- 2. 関心と意識
 - 1 実存のズレへの気づき
 - 2 認識の循環
- 3. 外界を開示すべきものとしての関心

・ 認知の循環について

1. 認知の原理
2. 述語
3. 共感覚共鳴と認知循環の消滅
4. 気づくべきものとしての当為

・ 自我について

1. 内的自己の発散を統制するものの距離
2. 自己の発散と知の空疎化
3. 自我の成長と癒化

・ 構想力について

1. 構想とは何か
2. インターフェイスと構想
3. 記憶と構想
4. 問題解決と構想
5. 構想の畷と外的スキーマ

・ 意志の規定について

1. 意志の規定という心理現象
 2. 哲学的現象を心理学的に扱う試み
- ・ 自己の破綻について
1. 自己破綻への道筋
 2. 自己破綻と自己改革を分けるもの
 3. 甘やかしと破綻
- ・ おわりに
1. 知の先験的あり方
 2. 自我の安住と破綻
 3. 破綻と救済
 4. 内的スキーマと外的スキーマ
 5. 知的スキーマの調和と自己の存在確認

06) 筆者の記憶に拠れば、小学生は、たとえば、整数の四則演算、分数の四則演算において、数の交換法則、結合法則、分配法則を学ぶが、こうした法則性から逆に演算方法を組み立てるということを教えられていない。また、中学生は、たとえば、平行線における同位角が等しいことを証明するのに必要なユークリッドの幾何学公理を教えられていない。したがって記憶型の学生は、しばらく訓練しないと、悉く忘れてしまう。

07) 犯人は、明治以来の、社会的人材教育に偏した教育であって、「ゆとり教育」でもなんでもない。したがって、「言葉の力」教育であっても、人材教育なるものが反省されないかぎり、「そういうことは企業社会では意味がない」などという理由で、知の根底的部分が切り捨てられてしまう可能性は大いにある。

08) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（平成 15 年 3 月）「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/index.htm#gaiyou

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

抜粋

【特別支援教育】

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を

高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。

・「個別的教育支援計画」(多様なニーズに適切に対応する仕組み)

障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容とする「個別的教育支援計画」の策定、実施、評価(「Plan-Do-See」のプロセス)が重要。

・特別支援教育コーディネーター(教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン)

校内、または、福祉・医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口の役割を担う者として学校に置くことにより、教育的支援を行う人、機関との連携協力の強化が重要。

・広域特別支援連携協議会等(質の高い教育支援を支えるネットワーク)

地域における総合的な教育的支援のために有効な教育、福祉、医療等の関係機関の連携協力を確保するための仕組みで、都道府県行政レベルで部局横断型の組織を設け、各地域の連携協力体制を支援すること等が考えられる。

09) 「脳科学と教育」研究の推進方策について(抜粋)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/gijyutu/003/toushin/03071003.htm

これまで、教育の場における課題に対しては、保育学・児童心理学や教育学などの知見、また教育現場などでの様々な試みの蓄積を活かしながら取組がなされてきた。近年では、社会・経済の変化などの影響を受けて教育をめぐる環境条件も大きく変わり、教育・学習を阻害する様々な現象への対応なども大きな課題となっている。こうした中で、脳科学に基づいた能力開発や教育手法、あるいは、教育における障害の軽減や克服のあり方が模索されてきた。

一方、わが国では、観照知・実践知・制作知(アリストテレス)の視点から、脳を「知る」、「守る」、「創る」という研究が推進されてきた。近年、基礎研究の蓄積と、人の脳機能の非侵襲計測が可能となったことなどから、脳科学研究は飛躍的な進展を遂げつつある。また、分子生物学の進展は、遺伝子解析並びに発現解析を可能にしつつある。これらに加え、心理学、社会学、行動学、医学・生理学、言語学などの広範な分野にわたる研究や実践を架橋・融合し、人が本来有している能力の健やかな発達・成長や維持、あるいはそのための障害を取り除くことを目指した総合的な視点に立った研究が可能となってきた。

10) Arne Naess, Ecology, community, and lifestyle, Cambridge Univ. Press, 1989.

Ecosophy とは、個々人の環境哲学の核となる形而上学を指す Naess の造語である。

11) 丸山博道, Ecosophy の第一原理と道徳性, 名古屋経営短期大学 紀要 45 号, 2004.

Naess は、各自の Ecosophy を構築することを勧めている。筆者は、上掲の論文で、Naess の第一原理を実現するには、存在性の周到的な立ち上げ(現象化)が不可欠であり、またこ

れは普遍道徳とも言えるものであるから、これこそ第一原理とすべきものであると主張している。

12) 丹羽健夫氏：河合文化教育研究所所長。2007/2，菊武学園研修会にて講演された。

13) 集団教育を行なうにしても、まず個々人の生理学的特質を把握してからでなければ、集団のメリットを教育実践に活かすことはできない。集団化は、生理学的差異を教育実践に活かすことを目的に綿密に計画されねばならないことである。

14) 自己実現 self-realization という概念は、K. Goltstein によってはじめて導入された。脳損傷者が、残された機能を極限的に使って生き抜こうとする姿がそれである。人は己の関わり得る世界の拡大を、すなわち己のより確かな存在確認を追い求めていると考えられる。

A. H. Maslow はこうした考えを継承し彼の理論の中心に据えているが、自己実現を果たすには、自己の防衛から解放されることが必要であると考え、疎外された存在の救済活動を実践した。次は筆者がしばしば引用する Maslow の断章である。

「本質的教育の他の重要な目標は、子供の基本的な心理学的欲求が満足されているかどうか、心を配ることである。子どもは、安全や所属、自尊、愛情、尊敬や名誉を求め、欲求がすべて満たされないうち、自己実現に達することができない。」

また、Arne Naess は、self の s を大文字で表し Self-realization ということ唱導している。これは大自己の実現である。生命世界全体（自然界）を自己同一化すること、自己を拡大して自然界と合一することと理解される。外界を同一化していくには、遅い知性と感性とを必要とするのであって、まずもってそれらの鍛え方を身につけねばならない。その第一歩が、外界の現象化能力の涵養である。04) は、筆者の提案するその一つの方法である。

15) 自己決定力の養成については、次を参照。

湯浅恭正，障害児授業実践の教授学的研究，大学教育出版，2006。

「第2章 授業研究の教授学的視点，第3節 授業実践における権利性の視点」に次のように述べられている。

しかし、本人の自己決定権を授業論として捉えるとき、それは批判されてきた「医療モデル」を克服しつつ、教師・学校が子どもの意志の全てを認めるものだとして解釈してはならない。発達権保障に対する指導の意義を確かめておかなければならない。この点はリハビリテーション論において次のように指摘された。
「快・不快の尊重をそのまま本人の権利の尊重と等置してよいかどうかは問題である。むしろ、より人間

らしく発達していくという発達権の見地からは、原始的レベルでの快・不快にそのまま反応するのではなく、より人間的に高いレベルの反応へと導く可能性があるならば、一時的な不快を押しでも、発達をめざしての教育的アプローチはしなければならない。」

こうした見地には、障害児の発達への権利の尊重が、指導する側の責任でもあるという立場が貫かれている。とはいえ、…

この後に「一時的な不快」と権利との相克問題を如何に指導上解決するかという探求は未解決であると述べられている。RDIでは、経験の共有の喜びを徹底的に身体化するまでは、それを目的として為される協調行動の訓練には入らない。これを参考にすれば、発達の喜びを徹底して身体化する訓練を先行させるということが、こうした相克のジレンマに陥らない方法であろう。

- 16) 石川元 編集, 現代のエスプリ 475 スペクトラムとしての軽度発達障害 , 至文堂, 2007/3 .
「村瀬嘉代子, 石倉陽子, 発達障害という現実を対象化しないことの重要性とインフォームド・コンセント」

において、筆者の思いと重なるところがあるので、抜粋させていただく。

1. はじめに

…昨年4月、発達障害者支援法が制定され、平成19年度からは特別支援教育が本格的に実施されることになっている。そこで打ち出されている理念は、…支援を必要としているそれぞれの子どもに対して、持てる資質や発達状況等、個別に即した教育を目指すというものである。…法や制度が整いさえすれば当事者の抱える状況が好転するというわけではない。…当事者の利益に結びつくには、法を運用し実際に援助を行う立場にある者だけでなく、広く市民一人ひとりが関心を持ち、自分自身の生活の中でできることは何かと考え、実践していこうとする精神風土に支えられる必要がある。…

2. 「発達障害」をどのように捉えるか

…適切な理解をするためには、これまでの知見の積み重ねを手掛かりにするのと同時に、まっさらな眼で状況を観察し、緻密に考えることが必要である。…

- 17) 例を挙げるとすれば、04)の「現象化能力の育成について」の 章「自己分析のためのDB」がそれである。このDBは「記録する」、「交流する」の2つの述語スキーマから構成された単純なものである。

1. 記録する(その日は、いつ_誰それと_どのような交流をして_どのような感情が惹起され_どのような行動を行ったか)
2. 交流する(いつ、どれほど長く、誰々と_どのように)

18) Naessを知るための参考書としては、注10)の他に次のようなものもある。

David Rothenberg, *Is it painful to think? : conversations with Arne Naess*, Minnesota Univ. Press, 1993.

19) Maslowの命題とは、注14)に引用したMaslowの断章の下線部を指している。この命題は多くの学生に自己を振り返らせる強烈な衝撃力を持っている。この断章については、次を参照のこと。

A. H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, Viking Press Inc., 1971.

上田 吉一訳, *人間性の最高価値*, 誠信書房, 1994.