CS研 Course of Study レポート Vol.63

特集 環境-IV

今子どもが危ない！

巻頭言 …… 表紙裏

言葉の力

直木賞作家　難波　利三

特別寄稿 ……4

言葉の輝く国へ

財団法人 文字･活字文化推進機構理事長　肥田　美代子

テーマ

★1・学校と地域を，学びと遊びの共同体に ……9

—子どもは育てるのではなく，自ら育つ力を持っている —

浜松学院大学教授　大野木　龍太郎

★2・問題行動を起こす子どもにどう対応するか ……15

大阪教育大学教授　白井　利明

★3・必要なのは，自ら考える姿勢 ……21

—子どものケータイ，インターネット利用をめぐって —

中央大学教授　松田　美佐

★4・脳科学と創造性 ……28

—手を使う環境が，子どもの創造性を伸ばす —

金沢工業大学特任教授　鈴木　良次

特別企画

特別支援教育(3) ……38

気になる子どもの診断(2)

児童精神科医・目白大学教授　山崎　晃資

コラム　環境教育シリーズ ……55

日本環境教育学会元会長　鈴木　善次

♤♤広 場♤♤　教育改革の風 ……62

◇炭焼　三太郎　◇河野　孝哉　◇石田　誠宏

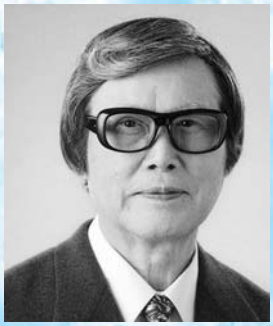
アジア美術史への誘い—インド(II) ……65

京都市立芸術大学非常勤講師　山本　緑

資 料　中学生・高校生の生活と意識 ……60

—日本･米国･中国･韓国の比較—

巻頭言



直木賞作家

難波 利三

- 島根県大田市温泉津町出身。大阪府堺市在住。
- 昭和47年「地虫」第40回オール読物新人賞受賞。昭和59年「てんのじ村」第91回直木賞受賞。
- 平成10年第33回大阪市「市民表彰」（文化功労部門）受賞。
  平成17年島根県大田市名誉市民。
  平成18年大阪芸術賞受賞。
- 大阪市教育委員・大阪市立クラフトパーク館長等を歴任し，現在，日本文芸家協会会員・日本ペンクラブ会員。平成12年堺市文化振興財団理事長に就任。
- 執筆活動と共に，テレビ出演・講演などエネルギッシュに活躍中。
- 主な著書に『てんのじ村』（実業之日本社）、『イルティッシュ号の来た日』（文芸春秋社）、『大阪笑人物語』（新潮社）、『舞台の恋人』（中央公論社）、『小説吉本興業』（文芸春秋社）など多数。

言葉の力

その一

自分がなぜ小説書きになったのか，思い当たるのは小学校で習った先生の「あの一言」である。

昭和二十年（1945）八月十五日。島根県の山奥の分教場の三年生だった私は，南方で戦死した級友の父親の葬式に数人の仲間らと参列していた。当時，田舎の葬式は自宅で行われる慣わしで，その家の庭先には喪服姿の村の大人達が神妙な顔付きで集まり，柿の大木からは忙しなく蝉時雨が降り注いだ。

家の戸は開け放され，奥座敷からは僧侶の読経が流れ出す。私達子供は縁側にもたれ掛けるようにしながら，早く葬式が終わるのを待った。正直，悲しみは覚えず，終わりがけに配られる菓子類が目的であった。

読経が佳境に入った頃，突然，背後の大人達の間で騒ぎが起こった。「日本が戦争に負けたとの」「何を馬鹿な。そがぁなことがあるか」「うんにゃ，ほんとだけえ。今，天皇陛下様がラジオでそう言いんさったそうな」「嘘をつけ、この非国民め！」。激しく言い争う声が上がり，殴り合いが始まった。僧侶も読経を中断して縁先へ現れた。

私は衝撃を受けた。学校では先生から，「日本は神の国だから，絶対に戦争には負けません。最後には神風が吹いて，鬼畜米英を殲滅します」と教えられていた。それなのに今，村の大人達は日本が戦争に負けたと言って喧嘩を始めた。天皇陛下様がおっしゃったそうなー。大変なことになった。すぐ家に帰って知らせなければ。菓子をもらうのも忘れ，私は田圃の畔道を走った。

家では祖母が納屋の板間で石臼を碾いていた。「お婆あちゃん，日本が戦争に負けたとの」。私は息を切らせながら大声で叫んだ。途端に祖母は石臼を止めて手招きした。そばへ寄った私の耳元へ，「そがぁなこ

とを言うじゃない。そがぁなことを言うと駐在さんに連れて行かれるけに」と，小声で言い聞かせた。戦争に負ける，とは禁句だった。普段は優しい祖母が怖い顔になっていた。

私はその顛末を，夏休みの宿題の絵日記に書いた。ページの上半分に石臼を碾く祖母をクレヨンで描き，下には葬式での出来事から祖母が怖い顔になるまでを綴った。

二学期が始まって早々，私は担任のＹ先生に教壇の前へ呼び出された。男の先生は兵隊に取られ，分教場はＹ先生ともう一人の女の先生がいた。私達は複式授業で，三年生と四年生が一緒の教室だった。

呼び出されたとき，私はてっきり叱られると思った。悪戯（いたずら）好きで落ち着きがなく，授業中に注意されるのはしょっちゅうだったから，また何か悪事が露見したのかと首をすくめた。

だが，違った。Ｙ先生は私の宿題の絵日記を皆に読んで聞かせた。揚句，「日本が戦争に負けたことを日記に書いていたのは，難波くんだけでした」と言うなり，わっと泣き出した。何がなんだか訳が分からず，教壇の前に突っ立ったまま，私は混乱した。大粒の涙を拭おうともせずに泣くＹ先生の顔を呆然と眺めた。

私の絵日記に感激して泣いたのではない。日本が戦争に負けた。信じていたものが崩れた。激変した現実に直面して，不安や絶望や無念さが入り交じり，涙になったのだろう。

なのに私は錯覚した。「難波くんだけでした」の部分が強く心に残り，自分は作文が一番上手なのだと思い込んだ。三年生と四年生を合わせた十数名の中で，一人だけ褒められたのだと有頂天になった。

それまでは苦手だった作文が一転して大好きになり，五年生から本校へ通いだすと，クラブ活動では新聞部に進んで入った。褒められた嬉しさが自信になり，書くことが楽しかった。中学校の三年間も新聞部で通し，将来の夢を尋ねられると「新聞記者」と答えるようになった。それは果たせなかったものの，書く仕事に憧れ続けた結果，現在に至っている。

あのときＹ先生の，あの一言を聞かなければ，恐らく別の人生を歩んでいたような気がする。一人よがりの錯覚であったにせよ，皆の前で褒められたのは違いなく，それが書くことへの大きな自信を与えてくれた。一粒の種を撒（ま）いてくれたのだ。

これは私に限った話しではなく，同様の経験者は大勢いるはずである。小学校のときの先生に憧れて自分もその道へ，あるいは中学校で習った英語の先生が格好良くて語学が好きに，ピアノの先生が素敵で音楽好きに，というケースは枚挙に暇がないだろう。長じてそれが職業になり，その人間の一生を方向付ける場合も少なくない。職業にならないまでも，将来にわたる趣味として，娯楽として享受する付き合い方も生まれる。仮に私の場合，Ｙ先生が絵日記の文章ではなく絵のほうを褒めてくれていれば，小説書きではなく画家を志していたかもしれないと本気で思う。

改めて言うまでもなく，先生の影響力はそれほどにも大きい。特に低学年の子供達にとっては，教科書以外でも先生の発する一言一句が，何気ない振る舞いの逐一が，お手本になりかねない。善し悪しの判断能力が備わらないまま，見習い模倣してしまう。

一つ間違うとどうなるか。考えようによっては空恐ろしく，責任重大だが，それだけにやり甲斐

巻頭言

もあるはずだ。搗き立ての餅を扱うように，まさに人間を育て，つくるのである。信念を持って取り組めば，これほど崇高な天職はない。信念の裏付けになるのは教壇に立つ自覚と誇りと，もう一つ，子供達への愛情だ。

と，ごく初歩的な理屈を述べたのは，今日，教育現場では，この解り易い素朴な理屈が健在かどうか，気になるからである。「今，子供が危ない！」との危機感が生じるのは，そこの狂いにも一因がありはしないかと思えてならない。自覚と誇りと愛情に不足はないか。一人でも多くの子供達の将来に希望を与え，夢の膨らむ言葉を発信できる先生が，これまた一人でも多く増えることを切望する。

その二

ある高校へ講演で呼ばれたとき，開演直前に校長が言い難そうに口を開いた。「約千名ほどの全校生徒を体育館に集めますが，これまで九十分もの長い話を聞いた経験はないと思いますので，途中で騒いだり抜け出したりする生徒が現れるかもしれません。そういうことのないよう，要所要所に男の先生を配置して見張らせていますが，もし失礼があった場合，お許し下さい」。私は笑顔で承知した。他の学校でも前もって同様の危惧を聞かされた覚えがあるが，無事に切り抜けている。一時期荒れた成人式での講演も経験済みなので，それに比べると驚くほどではない。私には妙な自信があった。

どういう並べ方をしたのか，体育館の舞台に近い前列には，男女共に一見怖そうな茶髪の面々が陣取っていた。抜け出せないための対策かもしれない。両側には見張りの先生の姿がある。

高校生が相手の場合，私は命の大切さをテーマに喋る。冒頭には白血病で十九歳の若さで亡くなった姪の話をする。そのときもそうだった。

姪のM子は高校二年生の夏に発病し，両親は医者から余命二年だと告知された。本人には悟られないよう，「クラブ活動のテニスで頑張り過ぎて，過労で体調が崩れたから，しばらく入院する必要があるらしい」と隠し続けた。私が見舞いに行ったとき，抗ガン剤の副作用でM子の髪は抜け落ち，小坊主のようなツルツル頭になっていた。見られるのが恥ずかしいと両手で隠す真似をし，学校へ行けるようになったらカツラを被ると決めていたが，それは叶わなかった。

M子は自分の病気に薄々気付いていたようで，白血病で亡くなった若い女優の名前を口にして，「私も同じ病気と違うの」と担当医に迫ったり，病室の掃除係に「おばちゃん，私，死ぬんやろか」と不安そうに問い掛けたらしい。どちらも否定して励ましたという。

医者の予告は的中し，発病して二年目の夏，臨終を迎えた。両親と一緒に私もその場に居合わせた。もがき苦しんで暴れるM子を看護士が数人掛りで押さえ付け，医者が馬乗りになって懸命に人工呼吸を施す。その最中，不意におとなしくなったM子が目を開け，自分で起き上がろうとした。居合わせる皆が呆然（ぼうぜん）と見守る中，ベッドの上に上体を起こしたM子は病室を見回した。そして両親を指差し,「お父さんもお母さんも嘘つきや。M子は死なへん言うたやないの！」と詰（なじ）った。「そうや，お前は死なへん，絶対，死なへん！」。絶叫する両親に，「嘘や，私は死ぬ，もうすぐ死ぬんや！」と言い返してM子は仰向けに倒れ込み，そのまま息絶えた。最後に言いたいことを吐き出したせいか，穏やかな死に顔だった。

葬儀の日，クラスメートの女の子がM子との交換日記を披露した。おしまいのページには次のように書かれていた。

…この病室にはきたくなかった。ここへくると，みんな，数日のうちに天国へ旅立ってしまう。そのあと，看護士さんが部屋を消毒し，入り口にガムテープを貼って，次にくる人を待っている。私はとうとう，そこへきてしまった。ウッソー，バカみたいーと言って，みんなとワイワイ騒いでいたころが懐かしい。私にはもうそんな日は，二度と戻ってこないのだ。もっともっと生きていたいのに。みんな，やさしくしてくれてありがとう…

長々と書いてしまったが，以上のような話しを私はなるだけ感情を抑えて喋った。だが，静まり返った体育館のあちこちから啜（すす）り泣きが洩れ，号泣する女生徒が一人，先生に肩を抱かれて退場した。前列の茶髪の一群も，それぞれ顔を隠すように膝（ひざ）の間へ突っ込み，背中を丸めて小さく縮まっていた。

生きたくても生きられない人がいる。だから命は大切にしよう。人の命も自分の命も。いや，生きとし生けるもの全ての命を。そう締め括って控室へ戻ると，校長が感動気味に，「うちの生徒達がこんなに熱心に聞いてくれたのは初めてです」と言った。

私の話が上手だというのでは決してない。むしろ逆で事実を淡々と喋ったのに過ぎない。それでもおとなしく聞いたのは，泣き出す者まで現れたのは，いささか衝撃的な内容であるにせよ，それだけでなく聞き手の生徒達のほうに，命に関する身近な体験が乏しいからではないかと思われる。日頃，切実に，鮮明に命と向き合う機会がないので考えも至らない。しかし，命の大切さは百も二百も承知しているから，具体的な話を聞くと純粋に反応する。やさしい心になって涙も流す。その純粋性は子供達，生徒達の特権であり，脆（もろ）さでもある。

それを素直に育み，伸ばすために，先生は折あるごとに教科書からはみ出して，脱線して，命の大切さを説いて欲しい。解り易い言葉で伝えてもらいたい。それがいじめの根絶とまではいかないまでも，静かに深い抑止効果を発揮するはずだ。今，危ない子ども達も救われるかもしれぬ。そう，言葉が持つ無限の力を信じて。

特別寄稿

言葉の輝く国へ

財団法人 出版文化産業振興財団理事長
財団法人 文字・活字文化推進機構理事長 肥田 美代子

1941年大阪生まれ。大阪薬科大学卒業。童話作家。薬剤師。日本児童文学者協会会員。参議院議員・衆議院議員を経て現職。15年間の国会議員時代に国立国会図書館国際子ども図書館,「子どもゆめ基金」の創設を提唱し実現する。「子どもの読書活動推進法」「文字・活字文化振興法」の制定・実施で中心的な役割を果たす。05年政界引退。作品に,『すすめアルフ』(文研出版),『白いおかあさん』(偕成社),『子ども国会』『わたしのフレッシュ国会日記』『ゆずちゃん』(以上 ポプラ社),『ふしぎなおきゃく』(ひさかたチャイルド)など多数。

日本語を知ることの大切さ

インターネットは，地球規模で情報のやりとりを可能にした。一瞬のうちに国境を越えて情報が飛びかう現在，自国の言語や文化といった精神の土壌を幅広く耕していなければ，国際的な相互交流のできない時代になった。ドイツ企業の幹部に，鴨長明の「方丈記」のあらすじを聞かれた日本の商社マンが返答に困りはて，商談が打ち切られたという話も耳にしている。古典文学の素養もない商社マンなど相手にしたくなかったのであろう。母国の文化に対する素養なきものは，オリジナルな創造力もないと判断したのかもしれない。

国際コミュニケーションは，外国語がうまく話せるどうかではない。自国の文化や歴史を尊敬し，アイデンティティーが明確にあるかどうかがテストされている。それぞれが異なる文化を持ち，自立した個人がぶつかりあう国際社会では，お互いに母国の誇りをかけて，対話するのだから当然のことである。

日本人のアイデンティティーは日本語であり，その基底には「方丈記」のように，日本語で表現されたすべての文化的所産がある。日本語をよく知ることは，日本の文化を知ることなのだ。それなくして英語やドイツ語で，微妙かつ繊細な日本語を表現できるはずもない。

電子メディアの流行で，記号交流が歩幅を広げ，言葉のやりとりをしなくても，暮らしには不自由しなくなった。街でも電車内でも，黙々と携帯電話を操作する人たちが目立つ。そ

の便利さは，コミュニケーションのありように大きな影響を与えているように思う。子ども部屋とか近所の人とかにも，肉声ではなく，メール送信で用を足す，といったこともあるようだ。

家庭や地域のコミュニケーションの方法に，異変が起きている。それは，人間と人間との絆や地域社会とのつながりを希薄なものにしてしまう要因でもある。台所から同じ屋根の下の子ども部屋に，メールを送信して用事を済ませるということは，情報のやりとりを記号でやっているだけであって，親子のコミュニケーションとは呼べない。親子にとっては，こわね・しぐさ・顔色・表情といった非言語もまた，コミュニケーションの大切な要素なのに，と思う。

低下する読解力

メールへの依存は，かつてなかった不安な感情を，子どもの心に芽生えさせることになった。日本PTA全国協議会の調査では，中学２年生で深夜までメールする生徒の数は，半数を超え，「メールの返信がないと不安になる」という生徒が圧倒的であることがわかったのだ。メールは届いたのか，返信が来ないのは絶交合図ではないか，と心中おだやかでなくなるのだろう。

言葉で自分の気持ちを表現できない子どもにとって，メールは外界と自分をつなぐ細い糸だから，メールが返ってこないと不安になってしまうのだ。メール交信が途絶えたのをきっかけにキレてしまって，衝動的な事件に発展したケースもあった。

言葉による表現力の低下は，日本語を母語とする国に生まれ，育ちながら，日本語でコミュニケーションができなくなりつつあることを教えている。９年連続で小中学生の不登校は12万人を超えている。授業が面白くないということもあろう。通いたくなる学校，受けてみたい授業でなくなった，という反発もあるにちがいない。学校教育の地下に，大きな欠陥が潜んでいることは容易に想像できる。

それよりももっと重要だと思われるのは，生徒と生徒，生徒と教師の間に，言葉によるコミュニケーションが乏しいということだ。いじめや校内暴力件数は高止まり状態にあるけれど，これも言葉のやりとりによる問題解決能力が失われていることに要因があるように思える。そこに在る危機へ対応するのにふさわしい言葉を，教師も子どもも持ち合わせていないようである。

これは，べつだん教育現場だけのことではない。ビジネスパーソンは顧客とのトラブルを言葉のやりとりで解決できずに，裁判に持ち込まれた例もある。若い医師が，患者に病状をよく説明できなかったり，薬剤師が薬の効能書きを説明できなかったり，工場の若者が生産工程のマニュアルを読めなかったりする事例にはこと欠かない。それらは日本語で書かれているのだから，わずかの読解力があれば読み解くことができるはずだ。企業は，高校や大学で何を学んできたかに関係なく，基礎的な読み書きから訓練しなければならない。

乳幼児への読み語り

子どもを伝統文化の森に誘おう

日本語に輝きを取り戻すには，学校教育における国語教育の充実が必要である。国語力のある子どもは，算数や社会・理科といった科目でも学力が向上していることは，いろいろな調査で明らかにされているのに，国語時間はこの数年削減の傾向をたどってきた。日本語は漢字・かな・ひらがなの配列された独自の美しい言葉である。この言葉を深く学ぶ時間を与えないのは，子どもたちにとって不幸なことだ。

家庭養育でも日本語の習得は，もっと重視されてよい。日本語を適切に読み・書きできることは，日本の伝統文化の森に分け入る初歩的な営みである。日本文化の森のなかに遊ぶことで，豊かな情感も育つにちがいない。俳句や短歌の世界に目を向けるだけでも，それは理解されよう。

中学や高校を卒業するころまでに，それなりの日本語を使いこなせるようにするには，乳幼児期から絵本を読んであげるという家庭養育と，義務教育から高校までの課程を貫く徹底した読書教育が望まれる。特に，絵本の読み聞かせは，子育てを援助してくれる両親や祖父母が回りにいない核家族時代の神器（じんぎ）といえよう。乳幼児からの絵本の読み語りが，その後の読書体験に大きな影響を与えるからだ。

絵本を子育ての核にすることで，親子のコミュニケーションは豊かになり，子どもの情感や感性を育むことができる。絵本は，選び抜かれた言葉と，芸術的な絵の世界である。言葉の意味を理解できなくても，乳幼児は耳から入る音声で，想像力の翼をひろげ，それと同時に親や保育者の深い愛情を確かめることができる。遠回りのように見えるけれども，日本語の再生・復権は，幼いころから本に親しむ子どもを育てることがいちばんの近道なのだ。

幼児期の絵本の読み語り・読み聞かせを重視する別の理由は，絵本は，人間が初めて手にする活字文化だということもある。絵本が，子どもの想像力や情緒を刺激するものであることは，多くの実践で証明されている。親・保育者に絵本を読んでもらっている時の子どもは，脳の喜怒哀楽を育てる部分が活性化するそうである。これは脳科学者の研究成果の１つだ。

そう言われてみて，自分の子育て体験を思い起こしてみると，子どもは絵本を読んで聞かせると，笑ったり，真剣な目で見つめたり，怖い場面にくると，親の顔をじっと見たりして

いた。感情や情感が刺激されるのであろう。

両親や祖父母に絵本の読み聞かせや朗読をよくしてもらった子どもは，その後読書好きになったというデータがアメリカでも発表されている。中･高校生の中には，自分で本を読むのが苦手という子どももいるから，この世代も読み聞かせで読書の入り口をつくってやりたい。

いま，全国約２万６千校の小中高校で，自由読書が実践され，950万人の児童・生徒が参加している。朝の授業前に自分の好きな本を読むのである。この自由読書の実践で，学級崩壊・学校崩壊から立ち直ったという報告もたくさんある。暴力やいじめがなくなった，あるいは急減したという報告もある。読書を通じて人の気持ちが理解できるようになったり，自制心が育ったり，行動全体が落ち着いてきたのだ。読書の効用というべきものである。

読書環境を整える

こうした絵本の読み聞かせや読書活動こそ，日本語の練習にとって最高の手段と知ったとき，私はそれを法的な面でも整備する必要があると考えた。童話作家のわらじをはいたまま，私は1989年に国会議員の席を頂戴した。05年に政界引退を表明するまでの15年間，「言葉の輝く国づくり」を理念として掲げた。当時，すでに読書離れは深刻な状態にあったが，政界には読書環境の整備に関する問題意識は皆無に等しかった。「日本の将来を考えると，子どもの読書活動の活性化が大切である」と訴えても，「子どもは票にならない」という声が返ってきたし，「まあ，肥田先生は童話作家ですからね」と軽くあしらわれ，ひどく傷つき，落ち込んでしまったこともあった。

それから十数年後，「頻繁（ひんぱん）」を「はんざつ」と読み，「未曾有（みぞう）」を「みぞゆう」と読む首相が誕生してしまった。だから，あのとき，私の提案を受け入れて，読書の大切さについて立法府で論議していたら，あのお方も漫画だけではなく，文学作品も読むようになって，誤読を連発するようなことはなかったのかもしれない。

いろいろな曲折はあったけれど，2001年には「子どもの読書活動推進法」を議員立法として提案するところまでこぎつけ，一部政党の反対はあったけれど可決成立した。

この法律の基本理念に，私は「読書活動は，子どもが言葉を学び，感性を磨き，表現力を高め，想像力を豊かなものにし，人生をより深く生きる力を身につけるうえで欠くことのできないものである」と書き込んだ。

これは，大人たちも共有できる理念である。この法律に刺激されて乳幼児に本を手渡すブックスタートが始まり，学校の自由読書活動にも弾みが出た。「読書のまちづくり」や，家庭で本を読む運動も，街や村で取り組まれるようになった。

05年には「文字・活字文化振興法」が制定・施行された。この法律の動機は，読書文化を支える文字・活字文化の振興にある。私の念頭には，わが国の出版文化産業は，自らのビジネスチャンスをひろげる法令が少なすぎるという思いがあった。

鉄鋼や電機といった基幹産業は，戦後もろもろの法律を活用しながら高度成長を続けたけ

れど，出版文化産業はそうした支援法を持たないままであった。今後，読書・活字関連２法を企業活動に有利に使いこなせるかどうかは，企業自身の主体的な判断の問題だ。

文字・活字文化振興法の目的に，私は「文字・活字文化が，人類の長い歴史の中で蓄積してきた知識や知恵の継承及び豊かな人間性の涵養ならびに健全な民主主義の発展に欠くことのできないものである」と明記した。「すべての国民がその自主性を尊重されつつ，生涯にわたって地域，学校，家庭，居住する地域，身体的な条件にかかわらず，豊かな文字・活字文化の恵沢（けいたく）を享受できる環境を整備する」とも書き込んだ。衰えつつある日本語の再生・復権には，法的基盤の整備もまた必要であったのだ。

出版関係者から「本はもうだめだ」といった悲観的な声をときおり聞くけれど，私は，そうした悲観的な立場には同調しない。ラジオやテレビという書物以外の情報手段が出てきたときも，同じような嘆きは聞いた。しかし，電子メディアがどんなに進展しても，活字文化の重要性は普遍である，と思っているからだ。

電子メディアは，情報の速さ，入手の便利さという面では群を抜いているが，感性や情緒，論理的思考や想像力を育てるという側面から考えると，書物文化に並び立つことはできない。繰り返し読むという人間の能動性を耕すエネルギーの発生は，書物以外の情報手段では考えられないことである。ラジオ・テレビ・音楽・演劇・映画といった表現手段も，すべて印刷された活字文化の歴史や蓄積を基底に成り立つのである。

言語力の向上をめざす『財団法人 文字・活字文化推進機構』

昨年の10月24日，私たちは「子どもの読書活動推進法」と「文字・活字文化振興法」の２つの法律を具体化する団体として，『財団法人 文字・活字文化推進機構』を発足させた。この機構は異業種の集まりである。

これまでの読書活動は出版社や新聞社が中心になって担い，それなりに大きな成果をあげてきている。私たちは，そうした読書活動の歴史を継承しながら，同時に新しい時代にふさわしい新しい運動も作り上げなければならない。読書離れと日本語力の著しい低下は，新聞・出版産業だけで手に負えるような代物ではないのだ。そうした危機感なくして，衰える日本語の再生に向けた処方箋をえがくことはできないであろう。『財団法人 文字・活字文化推進機構』設立は，そんな時代の要請でもあった。

機構には，出版界や新聞界ばかりでなく，経済界や労働界・医師会や薬剤師会といった職能団体，印刷，広告，ビール業界といった直接的には活字文化産業とは関係のない業種も集まっている。このまま日本語文化の衰退が続くようであれば，日本の将来は危ない，国力の基盤が崩れる，というひとしい危機感が機構への結集を可能にしたのである。

昨年６月には，私たち機構の働きかけで，2010年を「国民読書年」にしようという国会決議が採択された。2010年の国民読書年に向けて，読書推進・活字文化振興の啓発活動を続け，読書人口を底上げし，日本の精神文明の再興を図りたいと願っている。

1 子どもを取り巻く環境

学校と地域を，学びと遊びの共同体に
― 子どもは育てるのではなく，自ら育つ力を持っている ―

浜松学院大学教授　大野木 龍太郎

1957年生まれ。筑波大学体育科学研究科博士課程修了。専門は子どもの体育・スポーツ社会学，子どもと社会教育。地域では，少年少女センター浜松代表・静岡県教育文化研究所長・浜松子育て教育文化ネットワーク代表を務める。「子どもは社会を映す鏡，子ども問題は子どもを変えるのではなく，大人・学校・社会が変わらないと解決しない」と考え，子どもを取り巻くさまざまな分野で精力的に活躍している。

1．子どもたちの放課後

近所の公園や空き地，校庭で放課後や休日に遊んでいる子どもたちを見かけなくなってから久しい。しかし，子どもたちは遊んでいないわけではない。遊びの変質というか，１人でも遊べるような社会装置が，子どもたちの遊びを変えてしまったのである。「消費者」としての子どもは，コミュニケーションのあり方までも変えてしまう。自己主張の最たる「ケンカ」を，遊びの中で見ることは少なくなった。しかもそうした変質は，子どもの側からつくり出されたものではなく，大人社会が，時には「子どものため」，時には「安全のため」，時には「おとなしくさせておくため」に与えたものである。

しかし，そうした遊びの変質が長い年月をかけて，子どもの生きる力を徐々に奪い取ってきたのではないかという指摘は，学力低下を憂う声にかき消されてしまいがちである。

子どもにとって自由時間の宝庫であった放課後そして休日は，親を含め大人社会が支配する時空間になってしまったのではないか。塾，習い事，スポーツ少年団，子ども会，ボーイ・ガールスカウトでは，少子化時代の今，子どもの奪い合いが地域で展開されている。

子どもにとって，選択の自由はあるかに見えるが，親の経済的な負担や協力なしには実現しないものがほとんどである。たとえ子どもが活動の主体であっても，そこには大人たちの思惑が色濃く映し出されている。つまり，子どものやる・やらないの自由や，途中で別のことに変更する自由はなく，目標に向かって努力することが前提になっている。合理的・目的的・自制的な価値観が，非合理的・即時的・開放的な子どもの価値観を彼方に追いやってしまっているのではないだろうか。しかも，その生き苦しさを，子どもは大人に言葉や行動で意志表示することができにくい。自分たちだけの世界を創造したことのない子どもにとっては，与えられた世界，それも大人が巧妙かつ周到に用意した世界に組み込まれざるを得ないことをまるで知り抜いているかのように，「僕たちの時間と仲間と空間を返せ」とは言わないのである。

子どもの声なき声を受け止める力は，今のゆとりのない大人社会に，はたしてあるのだろうか。放課後という私的で自由な空間こそ，子どもたちにとって生きていくために，どうしても必要不可欠な場である。そんな当たり前なことが，今見過ごされてはいないだろうか。

2．子どもの問題の解決の場はどこに

子どもの学力低下，体力低下，コミュニケーション力低下，夢や目標を持てず不完全燃焼にあること，なくならないいじめや暴力，子どもを取り巻く文化の暴力化・非人間化。こうした子どもの問題に対して，解決を担う場は，これまでいつも「学校教育」に求められてきた。

全国学力テストの復活，毎年行われる体力テスト，携帯電話の学校持ち込み禁止，教育全般の道徳化，受験による勉強の動機付け。今もその方向は変わっていないように思う。確かに子ども期を過ごす場として，学校は多くの時間と比重を占めている。だからといって，起きている問題の原因の本質を突き詰めることなく，何でも学校教育で解決しようとするやり方は，ほとんどうまくいっていないといえよう。では学校教育以外に，子どもの問題を解決していく場を，私たちは持ちえているだろうか。

実は，ここに問題の真相が隠れているのではないだろうか。なぜこのような問題が起こるのか。それは「子どもはどこで育つのか」という，いまさら人々が問題にしないような問題について，きちんと向き合ってこなかったのではないだろうか。それは，子どもをどう育てるのかには熱心ではあるが，子どもが自ら育つ力をどのように形成していくかという点については，関心はあまり向かっていないことにもつながっている。少なくとも，学校が子どもたちに知識を伝える中心的な場であった時でさえも，子どもたちは放課後や休日を地域で子どもだけで遊ぶ世界を持ち，そこで大いに自分の意志で生きるという場を確保できていたのである。

学校は，目標に向かって努力するという「達成価値」が支配的である。それに対して地域での生活は，遊びを中心に楽しさに裏づけされた「形成価値」（結果として自主性や自発性，創造性や運動能力，コミュニケーション力が身につくが子どもたちはそれを目的に活動しているわけではない）がコントラストをなしてきた。しかし残念ながら，その地域での生活も，塾や習い事，スポーツ少年団に見られるように達成価値に支配される面が支配的になってきている。学校的な価値が地域にまで浸透しているというのが，子どもをめぐる今日的状況であろう。別の表現をすれば，大人の用意した子ども対象の意図的・組織的な活動が，子どもの放課後や休日に張り巡らされており，そこに親の意志が加わり，子どもが自らの意志で人とつながり，行動（主として遊び）する場や関係が奪われてしまっているといってよいのではないだろうか。

子どもたちは，「よい子」「がんばる子」「大人の言うことをよく聞く子」になろうとする。自分のために一生懸命になっている大人の期待の重みなどを感じて，それらがストレスとなって子どもたちに押し掛かってくる。また，自分から人やモノ，自然に働きかける能動性よりも，消費文化と大人の仕掛けが「何をしたいのか」という子ども心の内にまで入り込んで，受身にさせられる。例えば，かつて筆者が子どもだった時は，野球をしたければ，友人仲間に呼びかけながら，いつ・どこで・どのようにして野球をするかをすべて自分たちで決めていた。しかし，今はどうだろうか。子どもも親も，野球をしたければ・させたければ，地域にあるリトルリーグや野球クラブに参加するかどうかの選択肢はあっても，自分から野球をす

る場をつくるようなことを発想する子どもや親は，少ないのではないのではないだろうか。

3．青年指導員の果たす役割と成長

このような地域にあって，「地域にひとりぼっちの子どもをなくそう」「子どもを守るだけではなく，子どもとともに歩む」を合言葉に，地域の中に異年齢の子どもの仲間関係と子ども集団を広げ，子どもが主人公になった自主的・民主的な活動の発展を支援することを目的として，これまでの『少年少女組織を育てる全国センター』が2004年に『少年少女センター全国ネットワーク』に移行した。

静岡県でも，県の少年少女センターを初めとして，熱海市・清水市・焼津市そして浜松市のそれぞれの少年少女センターが活動している。筆者も浜松センターの代表をしている関係上，子どもたちが育つ場に青年（高校生・大学生）の存在の大きさを実感している。センターの活動は，体を動かして人と人とがつながる遊び（例えば，鬼ごっこなど）や，みんなで歌うことが中心である。

指導員の青年は，学童期にセンターでの活動を経てなっている子もいれば，高校生になって初めて関わる子もいる。そのため，必ずしも遊びの智恵と技術を持ちあわせていなかったり，また仲間をまとめたりした経験がないため，指導員の青年は小さい子どもの眼から見て‘あこがれ’的存在の活動ができるとは限らない。指導員は，子どもと不安定な出会いから安定的な関係に発展するまでに，多くのトラブルを経験していく。そのトラブルが，指導員の成長の糧になっている。

例えば，今日はこれをやろうと前もって計画してきたのに，子どもたちがそれに乗ってきてくれなかったり，みんな楽しそうに遊びの輪に入っているのに，１人だけその輪に入ることができない子どもがいたりする。今まで自分中心で生きてきた青年にとって，相手の気持ちを理解し，自分とは異質な人とうまく関係をつくるための生きたコミュニケーションがそこに求められる。しかもその課題は，異年齢の関係の中で自覚化されていく。特に，年下の子に自分の意志をどのようにうまく伝えていくか，年下の子の思いをどのように受け止めるか。そうした経験の積み重ねが，青年を成長させていくといっても過言ではない。

『少年少女センター全国ネットワーク』の理念は，多くの人々が共感し合えるものではあるが，現実には以下に示すようにたくさんの困難な壁が存在している。

① 仲間を広げることが容易ではない。

子どもたちの放課後や休日は全くフリーではなく，地域での子ども一人ひとりの過ごし方が個々バラバラで，同じ時間を共有する前提をつくることが難しい。子どもＡは塾に，Ｂはスポーツ少年団に，Ｃは親子で過ごすなど，小学校高学年ともなると，目的達成型のいろいろな活動に参加している関係上，遊ぶという自己目的的活動そのものに興味関心を示す子どもと親が少ないのもその一因である。

② 子どもの自主的組織のイメージを，子どもや青年指導員が持ちにくい。

特に，異年齢との関係が，幼少期から学童期にかけて欠落していることが背景にある。教え合い学び合ったり，助けたり助けられたり，みんなで１つのことを決めるための話し合いの経験が決定的に不足している。そのかわり，お互い深入りはしない。子どもたちは迷惑を掛け合うことを嫌う。

自分の主張は相手に伝わっているとばかり思い込み，直接言い合うよりも携帯電話のメールに自分の思いを綴る。集団を形成していくダイナミズムを，ほとんど体得せずに青年期を迎えるといってもいいだろう。

③ 母性原理からしか子どもを見守ることができていない。

子どもの縁で親がつながるという人間関係は，母親に留まっており，父親は相変わらず地域では‘失業’状態にある家庭が多い。地域にある支配的考えは，

・危険排除の「危ないことはだめ」
・いつも仲良しの「ケンカしちゃだめ」
・目的志向の「遊んでばっかりしないで，ためになることをしなさい」

である。それに比して，いろいろなことに興味を持ち挑戦し，夢中になって遊びきることは，父親がいてくれさえすれば可能になるわけではないが，その橋渡しが青年指導員に求められている。遊びそのものを楽しむことを保障する環境作りが求められている。

④ 活動が内向きになってしまう。発信する活動への転換を。

自分たちのしている活動に，確信をもてる第三者の声を受け取る機会に恵まれない。どんなに意義のある活動でも，それを評価してくれる他者がいなければ，その活動は大きく広がっていかないだろう。遊びの大切さを，子育て家族そして地域社会の子どもに関わる人に共感してもらうための働きかけは，粘り強くしていかないと伝わらないのが現状である。自分たちのしている活動を伝える術を，青年たちがどうやって獲得していくかが課題である。

4．学校は，なぜ変わらないのか

「居場所」という捉え方で，子ども問題を読み解き，打開をしていく考えが出てきている。学校は，知識伝達の場，進路振り分けの場，集団生活を通して社会性を養う場という従来の捉え方に対して，子どもが安心して自由にものを言える場としての学校，何もしなくても誰からも文句も言われない空間を持つ学校，一人ひとりの思いを大切にしてやりたいことができる学校が「居場所」に込められている。

和歌山県に子どもの権利条約を体現する学校づくりを進める教員たちがいる。彼らは，

「がんばれ，がんばれと言わないようにしよう」
「子どものしんどさに耳を傾けよう」
「子どもがしたいことはまずやらせてみて，それから考えさせるようにしよう」

と，学校的な目的達成価値を強制するのではなく，子どもの生きづらさに共感し，子どもが自ら一歩を踏み出せるようにどんな考えも認め，トライさせ，仲間の中でそれらを認め合う関係を築く。その中で，自治や責任を学び取っていく力を大切にしている。

例えば，クラスルームの中にくつろげるスペースを確保する。空き教室に畳を敷き，横になれる空間を作る。また，そのくつろぎルームに好きな本を持ち込んでもいいようにする。運動会は，子どもたちに企画内容から当日の運営まで任せられるように，日頃から話し合い（みんなにとって本当に必要で価値のあるものなのかを問う）と，集団づくり（不登校の子も自分たちのクラスメートであること）を進めていく。

そうした実践は，子どもを全面的に信頼するこ

とがあってこそ可能になる。ということは，このような実践ができない学校は，子どもを部分的にしか信頼していないということになる。欠点をなくす教育，校則を守らせる教育，挨拶を運動として行わせる教育からは，子どもを丸ごと信頼する教育は生まれない。

さらに，地域のまなざしも影響している。地域の人々は，子どもの服装や態度など目に見える部分で学校を評価しがちである。指導が入っている学校か否かという言い方もされる。荒れの対極にある落ち着いた学校が，地域からは評価される。しかし，落ち着いていることは，子どもが学校に全て管理されているからかもしれないし，やりたいことができずに意見表明をあきらめているからかもしれない。地域の世間的な評価を気にする学校は，当然学校で起きている子どもの問題行動を外には出さず隠蔽（いんぺい）する方向にならざるを得ない。しかし，当の教師自身も子どもたちが落ち着きを取り戻したと評価する一方で，子どもたちが受動的で自ら積極的・主体的に行動する力に欠けていることを気にしているのである。

子どもの持つ力を引き出すことよりも，学級や学年そして学校としてのまとまりを優先する教育がそこにある。個性尊重の教育をどの学校も掲げながらも，あくまでその個性は，学校の秩序を壊さない枠内の自由に過ぎないことも誰もが知っている事実であろう。部活指導や清掃指導において子どもたちは楽な方に流されやすいとか，小さいときから何不自由なく育てられてきているのだから我慢する力がないとか，すなわち子どもだけにしておくと，何もできないという先入観がないだろうか。だから，学校でいろいろなことを教えてあげないと，子どもたちは将来社会で生きていけないという論理にまで発展していく。教える対象としての子ども観から学ぶ主体としての子ども観への変革は，こと学校内ではまだまだ思うように進んではいない。

こうした状況を打破していく方向について，最後に触れてみたい。

5．子どもを，学びと育ちの主体者に

今の子どもの問題について，地域と学校の両面から検討してきたが，結論的に言えば，そのどちらも問題の解決には必要である。そして何より地域と学校の区別と連関がポイントになろう。

これまでに触れてきたように，学校は，教育カリキュラムのもと，目的達成（わかる・できる）を中心的価値にしてきた。しかしそれは競争原理を元にしており，協働原理（共に学び合う仲間としてお互いを認め合い，お互いを必要とする関係）の分かち合いは，理想形として扱われる。本音は，競争社会にいかに生き残るかにある。学ぶ目的が自己実現に限定されており，それを阻んでいる社会に参画し，担い手となるために「共に生きるための学び」を追及する場として学校を再定義する

学校を「共に生きるための学び」を追及する場に

必要がある。つまり，社会で生きていくために本当に必要な力，そしてそれを内面化するための教育内容は何かが問われている。基礎学力と活用する力に分けて，しかも習熟度別に教える内容を変えるという考えではなく，生きて働くための学力の中身を明らかにし，子どもが社会と未来を常に意識して，異質共同で学ぶことのできるようにしていく必要がある。

地域に目を向けるならば，乳幼児期の子育て支援の場で，親を支援する（親になっていく）地域での共同の子育ちが広がりを見せている。その担い手は，子育てを終えて親になった先輩たちである。なぜ関わりを持つのかというと，自分が子育て真っ最中のときに，１人で悩まずに，悩みを聞いてくれる他者が身近におり，助けられた経験が支援者に向かわせている。

「自分の子育て経験が役に立つ。悩みを聞いてあげることがまず大切。不完全さから出発する。子どもへの期待はそこそこに，自分らしく生きることも大切にする」

このように，地域で共に助け合いながら生きていく関係を築くことが，子どもへの過度な期待を軽減させ，子どもが持っているパワーに気づかせることになる。

子ども問題を解決していくためには，学校に期待したり，押し付けるのではなく，まずは親や大人社会の子どもへの関わり方を問い直していかなくてはならない。そしてその課題は，自分の子どもだけをよくしようとしても，他者との関係性が断ち切れているところに本質がある。勉強も大切だが，子どもに思い切り遊んでほしいと思う親になれたとしても，競争的な環境の中で周囲の親子が，子ども同士で群れて遊ぶことに理解を示さず，必要性を感じないと，その思いは広がらずに，結果として子ども自身も遊ぶことがかなわなくなる。プレーパーク運動（子どもが自然の中で木に登ったり遊ぶ道具を作ったりして自分の責任で自由に遊ぶ運動。発祥はデンマーク）や少年少女センター運動がなかなか広がっていかないのも，価値観の違いを越えて，今の子どもに何が必要かを話し合う場が地域にないからである。

就学前の子どもたちへの共同の子育てが広がりを見せている中で，学童期以降青年期に向けては，大人だけで解決を探るのではなく，そこに子どもたち自身が参加し，自分の問題として共に発言し，行動できるような場が求められている。それを「居場所」と言ってよいのではないだろうか。そしてその考えは学校においても，授業そして特別活動において，「学びと生活の協働性」を貫いてゆくことで，子どもたちは能動的・主体的に生きていけるのではないだろうか。

そうした視点で今の子どもを見てみると，決して何もできない，ジコチュウ的な人間では決してない。子どもの意志で何もさせないでおいて，また人の気持ちを考えるよりも自分のことだけを考えさせている限り，子どもはその大人の意志を忠実に反映し続けるだろう。何より今の子ども問題は，大人自身の問題として自覚されなくてはならない。

今日までの教育改革の多くは，学校を介して子どもへの直接的な働きかけが多いが，そうではなく，学校そのものを問い直し，地域に競争原理に代わる協働原理の関係を築くことにより，私たち大人一人ひとりが，子どもを育てる対象から，自ら育つ主体へととらえ直すことができるようになっていってほしいと願っている。

2

子どもを取り巻く環境

問題行動を起こす子どもにどう対応するか

大阪教育大学教授　白井 利明

発達心理学の視点から，青年期の心理を中心に研究。最近は，フリーターの心理など若者の社会への移行過程に関心を持つ。著書に『生活指導の心理学』（勁草書房1999年），『[図解]よくわかる学級づくりの心理学』（学事出版2001年），『大人へのなりかた―青年心理学の視点から―』（新日本出版社2003年），（共著）『フリーターの心理学』（世界思想社 近刊）など多数。

1．はじめに

子どもの問題行動は，子どもの悲鳴であり，SOSである。非行にかかわる少年が「オレなんてどうなってもいいんだ」と言うとき，それは「オレだって，まっとうに生きたいんだ」という心の叫びである。また，「私なんて，いなくていい子なんだ」という言葉には，「私のことを愛してほしい」というメッセージが含まれている。

問題行動は，子どもが指導や援助をもらうための切符であり，入場券でもある。子どもは，問題行動という形でしか，助けを求められないことがあるからである。そこで，問題行動という結果だけを見て叱（しか）るのではなく，その背後にある心の願いを聞き届け，それを実現させてやることが，どうしても必要になる。

ところが近年は，子どもの問題行動に対して，罰を与えるというだけの見方が強まってきているように思える。「我慢が足りない」「自己中心的で思いやりがない」「規範意識が低下している」などという見方が大きくなってきているように見える。

こうした見方は，子どもの実態に即しているのであろうか。問題行動を起こす子どもの捉え方について，改めて考えてみたい。

2．子どもの問題行動を捉える２つの視点

昨年末の文部科学省の発表によれば，全国の学校が2007年度に確認した児童生徒の暴力行為は5万2756件となり，前年比で18%増，小中高校のすべてで過去最多であったという。このことを報道した朝日新聞（2008年11月21日付朝刊，大阪本社）は，同月17日にあった，ある小学校の「事件」を紹介した。

小学６年生の男子が授業後の「帰りの会」の最中，同じクラスの男子の背中を工作用のはさみ（刃渡り約10cm）で刺し，約１ヵ月の重傷を負わせた。きっかけは，担任が配った１枚のプリントであった。そこに描かれた絵が加害児童に似ている，という声があがったという。男子は冷やかされたと思い，机にあった自分のはさみで被害児童を刺したというのである。加害児童はこれまで問題行動はなかったという。校長は「おとなしいクラス。ちょっとしたことから，ああいう事件が起こるとは思っていなかった」と話した。

この記事からすると，「おとなしい学級で，突然，重大な事件が起きる」「家庭環境は特に問題がなく，非行歴のない普通の子どもが，ささいなことをきっかけに事件を起こす」といった言説を

読み取ることができる。このような言説は，この間，これまでも何度も言われてきたもののように思われる。このようなことが本当に起きるのであれば，何をどうしたらよいのかわからず，不安が喚起されるため，注目を集めるのであろう。

ここで，なぜ「そこに描かれた絵が加害児童に似ている」と指摘されて，子どもは「冷やかされた」と思ったのかは，「いじめ」の事実がないかぎり，問われない。たとえ「いじめ」の事実であったとしても，おそらく，「はさみで刺す」という行為はとうてい許されるものではないから，問題は，再び，はさみで刺した子どもの行動に向かう。つまり，問題は，やはり，個人の問題行動に焦点化されるのである。

こうした見方は，一概に間違いだとは言えないとしても，次の２つの点は踏まえておく必要がある。第１に，子ども個人に問題を帰結させるのではなく，むしろ，子どもを取り巻くコンテキスト（文脈）に注目する必要である。人間の行動は，どんなときでも，周囲の環境との相互交渉の中で立ち現れるものだからである。第２に，問題点という子どもの一部だけではなく，良い点も含めて子どもをトータルに捉える必要がある。なぜ子どもが，そのようなことをせざるをえないのかを考えてみることである。

さらには，事件を起こした子どもに罪悪感があまり見られないことに対して，「規範意識が低下した」などと言われることがある。しかし，子どもの罪悪感の意味は，単に結果としての行動の重大性からだけで判断されるべきではない。事件をめぐるコンテキストの中で意味が検討され，本当に規範意識が低下したことによるものなのかどうかを吟味しておく必要がある。

３．コンテキスト（文脈）をどう捉え，どう組み替えるか

問題行動をめぐるコンテキストを捉えるとは，どのようなことを言うのであろうか。また，どんな実践が可能になるのだろうか。私が注目するのは，東京の小学校教師である鈴木和夫氏の実践である（『子どもとつくる対話の教育―生活指導と授業』山吹書店 2005年）。その検討をとおして，実践上の課題を考えてみたい。

小学６年生で，とてつもない暴力的な表出をする男児Ｔがいるということで，急遽（きゅうきょ），担任になった。３，４年で担任した教師によれば，パニックを起こすと物を投げつけ，カッターナイフを持ち出して暴れ，手がつけられなくなるほどで，そういうときは，押さえつけて，隔離し，事情を聞くのだけれど要領を得ず，周囲にいた子どもたちから事情を聞いても実際のところはわからなかったという。しばらくすると，何事もなかったかのように振る舞うので，そうなるのを待つのだということだった。教頭のメモには「アスペルガー的な傾向」とあったという。

担任として最初のトラブルに遭遇した。教師がかけつけると，Ｔがバケツを持ち上げてＳに向かって投げようとしているところだった。教師は２人を鎮めて，事情を丹念に調べた。すると，意外なことがわかった。事の始まりは，Ｓが教室でボールを壁に当てていたのでTが注意をしたことだった。ＳはＴの注意に対して，「パニくるお前なんかに言われたくないよ，ばーか，死ね！」と応答したのだった。しかも，側にいたＹ男が「Ｔ，お前，パニくんなよ！すぐ物を投げるから嫌だぜ！」と言った言葉にカチンと来たＴが暴れ出し

たのだった。教師が聞くと，周囲の男子も同じ意見だった。それを聞いて，Ｔは「そうかよ，俺が死ねばいいんだ！居なきゃいいんだろう！」と大声で叫んだ。教師はＳに，「自分のルール破りを注意されて，死ね！はないだろう？相手が誰であれ，自分に落ち度があったら，先ずそのことを謝り，直す。それが社会のルールじゃないか。Ｓが謝ればそれですんだことじゃないか」と諭した。

この実践は，問題をＴという個人に帰結させて終わりにせず，コンテクストを丹念に検証したものである。これまで，どんなことがあっても，すぐに暴力を振るうＴが悪いというように，子どもからも教師からも見られてきた。これまではＴが加害者で，周囲の人たちが被害者といった見方であった。しかし，教師が冷静に事実を調べてみると，そうではなかった。Ｔは正しいことをしているのに，周囲から「死ね！」と言われる。そうした構図の中で，Ｔは絶望感をかかえて生きてきたのだろうと推測される。

しかも，この実践は，Ｔを変えるのみならず，他の子どもたちも変えていった。子どものそれぞれがバラバラに生きていることを自覚し，互いにつながりあう関係と組み替えていった。こうした中で，今度は，Ｔ自身，自分が何をするかが怖くてモノを投げていたことを語るのである。

こうしたＴの認識は，もしＴの暴力を取り上げて非難するだけだったら出てこなかっただろう。Ｔの暴力は，Ｔが自分を信じられないことからくるものだったからである。それでは，Ｔにセルフ･コントールを求めたら解決しただろうか。それだけでも不十分だろう。本実践のように，教師がＴや他の子どもたちの願いを聞き届け，かかわりを育んでいくことが必要だったからである。

4．子ども像のリフレーミング

最初に述べたように，「今の子どもは我慢が足りない」「相手に対する思いやりがなく，自己中心的である」「やって良いことと良くないことの区別がつかず，規範意識が乏しい」などといった現代の子どもの問題点が指摘されることがある。こうした見方は，単純に間違っているとは言えないかもしれない。実際に接している子どもの現実の姿から，そのように見えることは多々あるように思うからである。

それでは，こうしたことを踏まえた上で，さらにその背後にある心の動きを捉えることはできないだろうか。私は「短所が長所にもなる」というリフレーミングをしてみたらどうかと常々考えている。リフレーミングとは，見方を変えれば見え方が違うものになることを言う。「今の子どもにはこんな悪いところがある」という言説も，「磨けば，こんな良い人になる可能性がある」というようにリフレーミングできれば，子どもの否定的な行動の中に潜む新しい可能性を読み取ることもできる。そこで，さっそく，ある大学の大学院で集中講義をした際，院生に考えてもらった。院生として，現職教員が多数受講していた。

たとえば，「我慢が足りない」については，「好奇心があり，多くの事柄に手を出している」「自分の欲求や感情をはっきりと表出できる」「自分の行動を教師に許してもらいたいと思っている」「我慢が美徳という社会への異議申し立てである」といった意見があがった。

「我慢が足りない」というのは，いろいろな場合があるが，たとえば「ささいなこと」がきっかけで子どもが突然，キレるといった行動を考えて

みる。これには，習慣化している場合とそうでない場合があるが，前者は本来的な意味でキレるとは言わないであろうから，後者で考えてみる。本人の感じていることからすると，ある種の場面になると絶えず緊張しているのだが，キレないように自分を抑えていることが少なくない。その臨界点を越えるようなことがあると，突然，パニック状態になってしまうのである。おそらく，本人からすると，自分でもどうしてよいのかわからないし，困った状態に置かれるといった感じになる。結果として現れる行動（たとえば，暴力）だけに目をとらわれることなく，本人が困っているというほうにも注意を払いたい。そうすれば，子どもに指導を入れられる手がかりも出てこよう。

たとえば，自分なりに気をつけて漢字の読み取りを間違えないように一生懸命にやっているが，どうしても間違えてしまって困っているときに，教師から「間違っているよ」という指摘を受けて，パニック状態になってしまうというようなことである。教師からすると，単に事実を指摘しただけなのに，突然のように怒りが爆発するのを見て，驚かされる。この場合，問題は「教師の目を気にしすぎる」ことであろう。「我慢が足りない」というより，あえて言うなら「いつも自分を抑えてばかりいる」とさえ言える。自分で自分を抑える力が強ければ強いほど，その反動は突然のように，また爆発的なかたちで現れる。そこで，こうした子どもの場合には，間違えることは必ずしも悪いことではないことを教え，安心して取り組めるようにしてやる必要がある。

私は，「我慢が足りない」と言うとき，「大人の言うとおりにしない」ことを意味している場合が多いのではないかと思う。「本人にとって嫌なことでも，嫌だなと思う感情は抑えて，大人の言うことに従う」というような自己抑制を求めているように感じる。発達という視点で見ると，自分を抑えるのでは自分を成長させることはできない。むしろ，自分が本当に言いたいことは主張させ，それを他者に受け止めてもらう実感を持たせることで，主体的な行為者へと育てていくことが必要である。

我慢するとは，本来，自分なりの目標があり，それを実現するために，困難があっても投げたりせずに追求し続けるためのものである。

見方を変えれば，見え方も違うという「リフレーミング」をして子どもを見る。

この視点からは，その子どもはどのような目標を持ち，どのような困難に直面しているのか，そしてどのような支援が必要なのかを考えてみることが求められる。

以上のことを踏まえて，「我慢が足りない」をリフレーミングすると，「自分なりの納得を求めている」ということになる。もっと適切なリフレーミングがあるとは思うが，要は，子どもたちが困難に負けずに目標をやり遂げるためには，教師は子どもの結果を評価するだけの他者ではなく，子どもが目標を自律的に追求できるように励ます他者として，子どもの中に立ち現れてくる必要がある。

5．現代の子どもをどう捉えるか

次に，「思いやりに欠ける」は，「自分が大切にされた経験がない」「自分を守るのに精一杯になっている」「他者との距離感を考えて行動できる」といった意見が出た。

「思いやりに欠ける」とは，「相手のことが考えられない」ということであるが，今の子どもたちは相手にどのように思われているのかを気にするところがあるから，むしろ「相手のことを考えている」とも言える。したがって，ここでの「思いやりに欠ける」とは，「利己的になった」ということを意味するものではない。ただし，「自分がどう思われているか」ということは，自分に関心が向けられていることを示すから，やはり相手のことが考えられているとはかぎらない。一人ひとりを見ると，やさしい子どもたちばかりであるが，そうした子どもたちが集まって，互いに気を遣って，ふれあいすぎないように生きている。ところが，それではさみしすぎる。子どもはバラバラな人間関係の中では生きていけないし，成長していくこともできない。このアンビバレントが，「思いやりに欠ける」とされる行動となって現れてくるのではないだろうか。

たとえば，仲間内で気を遣っているがゆえに仲間外には無遠慮に接するとか，相手にいつも自分を抑えているがゆえに稀（まれ）に突拍子もない行動が起こるというようなことである。これらは，いずれも，「人とかかわりたい」という気持ちが行動として素直に出せない状況の中で生じていると考えられる。

そこで，「思いやりに欠ける」をリフレーミングすると，「人ともっとかかわりたいと思っている」ということになる。そうした願いを汲み取っていくためには，思いやりの欠ける行動に対しては，むしろ人とかかわるための指導を入れるきっかけと考えることが必要となろう。

また，「規範意識が低い」は，「今の規範ではやっていけず，新しい規範を作ろうとしている」「周りの集団に同調している」「ルールから外れることで大人や世間を試している」「画一的ではない多様な価値観を持っている」「自分に注目してほしいと考えるあまりの行動である」といった意見が出た。

子どもたちの規範意識というか，道徳観で気になっている言葉として，「人に迷惑をかけてはいけない」というフレーズがある。これが善悪の判断基準にもなっているような気がする。卒論で道徳観を研究している大学生がそのように言うので，「人に迷惑をかけてはいけないというのは道徳観ではない。人に対する気遣いだろう。それに人に迷惑をかけてもいいんじゃないの。迷惑をかけるかどうかではなく，みんなのために何をするかじ

ゃないの」と話したことがある。

それに，「迷惑をかけない」ということの意味は，私たちの世代とは違うようである。ちっとも卒論の相談に来ない学生がいた。もう時間がなくなって，ようやく来たのだが，その時に学生が言った言葉は，「先生に迷惑をかけてはいけないと思っていた」というものだった。私は「私に指導を受けるのは当然のことであって迷惑とは全く違う。あえて言うなら，指導が必要なのに来ないことが迷惑だ」と言った。

このような規範意識は，正しいか間違いかということを問うものではなく，人間関係の中で他人に依存するかしかないかといったものである。依存しすぎることが悪いことなのである。「人に頼ることがない」ということは，逆に言えば，「人に頼られることがない」ということになる。人は人に頼られることで人のために何かを行い，その結果，自分に自信をつけていくものである。それに，人は他人に頼って何かをしてもらうことで感謝し，社会を信頼できるようになっていく。

このことを踏まえて，かなり大胆に「規範意識が低い」をリフレーミングすると，「人のために何かをしたいと思っている」「人にかまってもらいたいと思っている」ということになるかもしれない。

行動の背後にある子どもの心の動きを考えてみる。

6．終わりに

以上，子どもの姿をリフレーミングしてみた。いずれのリフレーミングも，思い浮かべる子ども像によって，ぴったりくることもあれば，まったく的はずれに思えることもあるだろう。ここで言いたかったことは，単に，表面に現れた行動だけを見るのではなく，その背後にある心の動きを考えてみることにより，一見未熟に見えることの中に，子どもの願いや新しい可能性を見ることの重要性であった。

そのことにより，「おとなしい学級で普通の子どもが重大な事件を起こした」というような私たちの不安を刺激するような言説も，たとえば「我慢が足りない」などという解釈ではなく，「我慢しているだけだった」というような別の見方からの検討も可能になる。当該の子どもに罪障感が見られなかったとしても，それは必ずしも「規範意識が低下している」からではなく，「自分でもどうしたらよいのかわからない」ためだという可能性も出てくる。

そこで，こうした事件を防ぐために本当に必要なことは，事件を起こしたら罰せられるということを子どもにわからせることではなく，単に自分を抑えあうことに終始していないかどうかを点検し，互いに主張しあって成長しあう関係をつくっていけるようにしていくことである。そうした実践が，学校で可能になるための条件整備が社会に求められる。

3

子どもを取り巻く環境

必要なのは，自ら考える姿勢
― 子どものケータイ，インターネット利用をめぐって ―

中央大学教授　松田 美佐

1968年兵庫県生まれ。東京大学大学院人文社会系研究科博士後期課程修了。専門はコミュニケーション／メディア論。主な共編著に『Personal, Portable, Pedestrian』（MIT Press），『ケータイ学入門』（有斐閣）など。映倫管理委員会青少年映画審議会委員，立川市男女平等参画推進審議会会長。

はじめに

橋下大阪府知事が，政令市をのぞく府内の公立小中学校への生徒のケータイ持ち込みの原則禁止，高校生は構内での使用禁止の方針を明らかにしたのは，2008年12月。子どもたちのケータイをめぐるさまざまなトラブルが話題になる中，府の教育委員会が行った携帯電話利用実態調査で，携帯電話に依存する傾向の強い生徒の方が学習時間が短い傾向が見られたことを受けて，学力向上のためにも「ケータイ禁止！」を打ち出したのだ。常にその言動が注目を集め，批判されることの多い橋下知事ではあるが，このケータイ対策はおおむね支持されているようであり，同様の方針を発表する各地の教育委員会も出てきている。

もっとも，このような動きは大阪府が初めてではない。石川県野々市町では2003年度から，小中学生に携帯電話を持たせない運動「プロジェクトK」に町を挙げて取り組んでいる。また，政府の教育再生懇談会は，小中学生に携帯電話を持たせないこと，持たせる場合は通話機能などに限定したものを推進することなどを2008年５月の第一次報告書に盛り込んでおり，それに沿って12月にワーキンググループで取りまとめられた案では，関係者が協力し，保護者や子どもに対して携帯電話の危険性を含めた情報リテラシー教育の徹底が必要であること，保護者が家庭内でルールを定めることを前提とした上で，「必要がない限り小中学生に携帯電話を持たせないための取り組み」「通話機能などに限定した携帯電話の普及のための取り組み」「フィルタリングサービス利用促進のための取り組み」の３つの具体的な策を挙げている。

では，今なぜ「ケータイ禁止」なのか。「禁止」は望ましいのか。小中学生のケータイやインターネットの利用実態やその問題を検討しながら，ケータイやインターネットとのつきあい方を考えてみたい。

ケータイ，インターネットの利用実態

ケータイ所持の低年齢化が進んでいる。2000年ごろには小学生で数%，中学生でも10%強程度であったが，2007年３月の調査では小学５，６年生男子で22.1%，女子は39.1%，中学生男子51.9%，女子63.8%と急増している。また，小学生で75%強，中学生で80%程度がパソコンを利用しており，パソコンからのインターネット利用も小学生男子で53.8%，女子で62.1%，中学生男子67.4%，女子70.2%となっている（内閣府政策統括官 2007）。

ケータイに比べ，パソコン利用者が多いのは，1990年代後半から情報教育の一貫として学校教育の中で推進されてきたためである。

ただし，ケータイとパソコンとでは利用頻度が違う。たとえば，NHK放送文化研究所が2007年11-12月に13-18歳を対象に行った調査によれば，「ほとんど毎日」ケータイを利用していると答えたのは62%であるのに対して，パソコンは18%であった。しかも，「ほとんど毎日」ケータイを利用している中高生の半数以上が，その利用時間を3時間以上と答えている（白石ほか 2008）。つまり，中高生はパソコンを使いインターネットを利用するものの，その利用頻度はケータイに比べると少ない。ケータイこそが，子どもたちにとって第一のメディアであるのだ。

このため，以下ではケータイに焦点をあてながら，議論を進めていきたい。

親密な関係とケータイ

そもそも，なぜ保護者は子どもにケータイを与えるのか。

「子どもが危険な目に遭うことが増えているから」というのが1つの理由だろう。「ケータイを持っていれば，いつでも子どもと連絡を取ることができ安心」というのだ。しかし，犯罪発生率などを検討する限り，実際に治安が悪化しているとは言えない。むしろ，1990年代後半から広がっているのは，治安悪化の「不安」であり，中でも，子どもの安全についての「不安」である（たとえば，浜井・芹沢 2006）。第一，「ケータイを持たせる」だけでは，子どもの安全は守れない。ケータイがもたらすのは，いつでもどこでも子どもと保護者が連絡を取り合うことができるという「安心感」にすぎないのだ。

むしろ，今日の社会が「ケータイ利用を前提とした社会」になっていることが大きいのではないか。たとえば，ケータイの普及によって公衆電話が減っている。2008年の公衆電話施設数は32.9万台で，最も多かった1991年（83.3万台）の半数以下となっている。このため，親子が外出先で連絡を取り合うためには，現実問題としてケータイが必要であるのだ。

ケータイが本格的に普及する前―15年ほど前―を思い起こしてほしい。そもそも，ケータイは「なくてもすむもの」であった。どの家庭にも電話があり，街中や道ばたでは公衆電話が使えた。固定電話のインフラが充分でない国や地域とは異なり，日本でケータイは「なくてもすむもの」として，移動中のビジネスマンが必要にかられて使う電話として，普及していった。このため，ケータイが若者の間に普及しはじめると，ケータイは「必要な人だけが持つべきもの」であり，「遊びのために持つのはケシカラン！」との声が挙がったのだ。今でも「緊急の要件があるはずのない子どもには不要」という考え方は根強い。

その一方で，ケータイの存在があたり前になるにつれ，ケータイを持つ大人同士の行動パターンが親子間にも広がってきている。出先で別行動をとり，ケータイで連絡を取って落ち合う。子どもを迎えに行くのは，カエルコールがあってから大人同士ではあたり前となった行動パターンを親子間でもとるために，子どものケータイ所持が必要となる（Matsuda 2008）。これに対して，「昔はケータイなんてなかったのだから，ケータイはいらないはず」と見るのは不適当であろう。「ケータイがない社会」では「仕方がない」で済んだことが，

「ケータイ利用を前提とした社会」では，非常に「不便」に感じられる。

また，多くの調査結果が示しているように，どの年代においても，あるいは多くの国や地域でもケータイが一番活用されているのは，親密な関係性においてである。いつでもどこでも利用可能なケータイで連絡を取り合うのは，親しい人同士なのだ。先日，日本と同じように子どものケータイ所持についての「対策」が議論されているオーストラリアの研究者から聞いたのは，高校に通っている孫娘のケータイに，授業中電話をかけてくる祖母の話だ。当惑し，「授業中だから」と電話を切ろうとする孫に，祖母は言う。「いいじゃないの，少しぐらい。お前の声が聞きたいんだよ」

この祖母の振る舞いを肯定するつもりはない。しかし，親密な関係性が重要視される今日の社会で，もっとも親密な関係性の１つでもある親子関係や家族関係において，これまた親密な関係性維持に役立つケータイを禁止することは，現実的には不可能であろう。ケータイには問題が多い。しかし，それでもなお，保護者がケータイを持たせたいのは，子どもとの関係性を大切にしているからなのだ。単に「便利だから」だけではない。

問題視されるケータイ

さて，ケータイが問題視されるのは，今に限ったことではない。1990年代後半，ケータイが10代後半から20代の若者に普及する過程でも同様であり，大きく分けると，ケータイでつながる友だち関係とケータイが可能とする不特定の他者との出会いについての危惧（きぐ）が見られた。ここでも同じ整理に従って，「子どもとケータイ」の何が問題とされているのか，確認しておこう。

まずは，友だち関係についてである。ケータイの普及当初，ケータイを通じてつながる若者の人間関係は表層的なものであると批判された。「若者は対面でのコミュニケーションが苦手であるために，ケータイを使って間接的なコミュニケーションをとるのだ」と。その後，ケータイが友だちとの間だけでなく，親子間や教師とのコミュニケーションにも利用されるようになると，そのような批判は弱まっていく。しかし，「本来なら直接話すべき」とケータイ・コミュニケーションを批判する見方は根強い。

一方，ケータイの普及につれて問題が多く挙げられるようになったのが，「ケータイ依存」を生み出すような頻繁なメール交換であり，SNSやプロフ，そして「学校裏サイト」と通称で呼ばれるコミュニティサイトでのネットいじめである。

先に挙げたNHK放送文化研究所の調査では，ケータイを「ほとんど毎日」利用すると答えたのは，高校生男子で77%，女子で87%である。そのうち，男子で12%，女子で18%は１日に12時間以上利用しているという。実際，「メールが届いてから15分以内に返事をしないと，トラブルになる」といった「15分ルール」があるという中高生も珍しくない。ケータイを片時も離さず手にしていて，集中して勉強するようすがない。メールのやりとりを終わらせることができず，深夜まで起きていて翌朝眠そうな顔をしている。こういったケータイに依存しているかのような子どもの日常生活に，保護者は不安を覚えている。

このような「ケータイ依存」の原因はメール交換だけでなく，コミュニティサイトの利用も大きい。無料ゲームで人気が高まったSNSサイトの『モバゲータウン』は，日記やコミュニティ機能

保護者が不安を覚える「ケータイ依存」

の利用も多い。また，自己紹介サイトである「プロフ」では，自分の写真や個人情報を掲載することができ，友だちの「プロフ」へもリンクをはることができる。個人が複数作成し，それぞれ別の友だちに見せたり，友だち同士で作成して，楽しんだりすることも多い。自己紹介はあらかじめ用意されている数十個の質問に答えるといったやり方で作成するのだが，一度作成したものを利用し続けるのではなく，むしろ，毎日のように書き換えて，「今日の自分」を紹介するために使う。ケータイからブログを作成する若者もいるが，「プロフ」もブログと同じように利用されているのである。

つまり，これらのサイトは友だちとのコミュニケーションの場として利用されているわけだが，そのために，時にはネットいじめの場ともなる。2007年 6 - 7 月に行われた調査によれば，メールやブログなどを使った悪口や嫌がらせを受けた経験は，小学校4年では1%と少ないものの，高校3年では11%いる。その内容は，「掲示板やブログにいやがらせや悪口を書き込まれた」が62%と最も多く，「他人に自分の名前を使われた」の26%，「いやがらせや悪口を書かれたメールを流された」の25%と続く（インターネット社会におけるいじめ問題研究会 2008）。また，ここ数年問題となっているのは，児童生徒が自分たちで非公式に開設する学校別のサイト，通称「学校裏サイト」である。2006年頃からマスメディアが頻繁に取り上げるようになり，誹謗（ひぼう）中傷やいじめなどが多い場として認知されるようになった。対面でのいじめとは異なり，ネットいじめはその場限りのものではなく，被害者は24時間逃げられない。ネットへの書き込みや流された映像は，いつまでも残る。さらには，いじめの舞台がネットであるだけに，保護者や教師が気づきにくいところも問題視されている。

コミュニティサイトは，別の側面からも問題視されている。それは，匿名（とくめい）の関係性の構築の場となっていることであり，そのために「見知らぬ他者」，中でも悪意を持った大人と出会う場となりうることだ。1990年代後半，パソコンからアクセスする出会い系サイトが注目され，援助交際の出会いの場になっているとして，2003年には「出会い系サイト規制法」が制定された。このため，いわゆる「出会い」を目的としたサイトでは，18歳未満の子どもとは「出会い」ができなくなる。すると，今度は「出会い」を目的としないサイト（上述の「プロフ」やコミュニティサイト）や一般の掲示板が，「出会い」に利用されるようにもなっている。また，自己紹介サイトである「プロフ」に，子どもたちは個人情報や顔写真などを掲載する。もちろん，友だちに見せるつもりなのだが，それがインターネット上でなされる以上，誰でも見ることができる。このため，それらの情報をもとに悪意を持った大人が接近してきて，子どもが犯罪に巻き込まれることもある。

このように「子どもとケータイ」について挙げられている「問題」は，実は，ほとんどがインターネット関連であって，通話機能についてではない。携帯電話といいつつも，マルチメディア化したケータイはもはや「電話」の範疇（はんちゅう）には収まらない現状を反映しているのである。

子どもと一緒に考える

では，どうすればよいのか。必要なのは，子どものうちからケータイやインターネットとのつきあい方を身につけることだと筆者は考える。

ケータイをめぐる「問題」がインターネット機能がらみであるのだから，一番単純な解決策は，子どものケータイは通話機能のみとすることだろう。もっとも，親世代でも通話機能よりメール機能をよく使う現状を考えると，親子間でメールが使えないことはかなり「不便」に感じられるだろうと考える。次善の策として，ウェブを利用するならば，フィルタリングサービスに加入することで，悪意を持った大人との出会いを減らすことが可能であろう。しかし，友だちとのトラブルには効果がない。荻上（2008）が言うように，悪名高い「学校裏サイト」も，実際には授業や試験・行事のことなどの情報交換や交友が中心であり，必ずしも「裏」という言葉がイメージさせる否定的，あるいは違法な場ではない。確かに，学校や学級・部活別の掲示板であるだけに，関係者であれば個人を特定することも容易であるし，書き込みの流れが悪口に向かうとエスカレートすることもある。インターネット上のいじめに特有の現象は見られる。しかし，インターネット自体がいじめの原因ではないのだ。

さらには，子どもたちも成人すれば，インターネットに触れざるを得なくなってくる。「成人すれば判断力もつくからトラブルには巻き込まれないはずだ」という推測は，残念ながら，大人もまたインターネット関係のトラブルに巻き込まれている現状を見る限り，無理がある。だから，「子どもはケータイからのインターネット利用禁止」も問題の先送りにしかならない。対策として有効なのは，インターネットとのつきあい方を身につけることしかない。

危険なコミュニティサイトに囲まれた中で，必要なのは子ども自ら考える姿勢

例を挙げよう。メールを利用しはじめた集団（同級生集団が多く，今なら中学１，２年生）では，しばしばチェーンメールが流行する。しかし，チェーンメールについて知識があれば，動揺することもないし，友だちに送ることもあまりない。知識がない場合でも，しばらくメールを利用し，メールの世界に慣れてくると，「あっ，またチェーンメールだ」と気がつくようになる。そのため，チェーンメールはメールに慣れた集団では実際にはさほど広がらない（もちろん，さらに巧妙なチェーンメールが登場するため，根絶はしないのだが）。

つまり，「知る」ことで防げることも多いのであって，まずは，学校や家庭でケータイやインターネットについて，基礎的な知識を教えることが大切だと考える。ネチケットと呼ばれるネットの世界でのエチケットや犯罪の実例，それぞれのメディア特性など，教えることが可能なケータイやインターネットとのつきあい方の原則はすでにまとまっている。

と同時に重要なのは，子どもと一緒に具体的につきあい方を考えることだ。これについては，情報通信学会の研究会で関西大学の岡田朋之氏が語ったエピソードが興味深い。それによると，ある大阪の高校でケータイの使い方について生徒たちに話し合ってルールを挙げさせたところ，「３ヶ月おきにメールアドレスを変える」という案が出てきたという。これは，他人のメールアドレスを無断で使う「なりすまし」への対策であるのだが，筆者同様みなさんも「なぜ，３ヶ月？」と思うだろう。その理由は，「なりすまし」をし，いじめを行うのは，少し前まで仲がよかったが，今は多少疎遠になってしまった友だちであることが多いためだ。実際，高校生の仲良し関係は３ヶ月ぐらいで変わることが多いので，３ヶ月に一度メールアドレスを変更し，その時点で必要だと考える友だちに変更を伝えればよいというのである。あまり頻繁にメールアドレスを変更しない大人には，このような「対策」は考えつきにくい。しかし，考えてみれば，各種のパスワードと同じである。被害を大きくしないためには，アドレスの頻繁な変更が手軽で，かつ有効な対策である（ちなみに，川崎市ＰＴＡ連絡協議会はこのような定期的なアドレス変更を推奨している）。

インターネットとのつきあい方の原則は，保護者や教師など大人が教えることも可能であろう。しかし，実効性があるのは，子どもたちの利用実態や日常生活に合わせた具体的な「つきあい方」である。同じケータイやインターネットを利用していても，その使い方は大人と子どもとではかなり異なる。大人にわからない部分は，子どもたちと一緒に考えるしかない。たとえば，上の例の「３ヶ月」という期間は絶対的なものではない。教師や保護者がこの「３ヶ月ルール」を子どもたちに示し，それぞれの子どもが自分にとって必要かどうか，必要ならどれぐらいの期間が適切なのかを考えるべきなのだ。

大人が原則を示し，子どもたちが自分たちの状況に合わせて考える。このようにすれば，子どもたちは自分自身の問題として，ケータイやインターネットとのつきあい方をとらえるようになるのではないか。そうすれば，子どもから「ルール」が提案されてくることもあるだろう。今後も変化のスピードが速いと考えられるインターネット社会で生きていく必要がある以上，教わるだけの知識では十分ではない。必要なのは，自らの体験を踏まえて自分で考える姿勢を身につけることだ。

【参考文献】 ・白石信子・二瓶亙・照井大輔 2008 「テレビとケータイ，使い分ける中高生」『放送研究と調査』2008年５月号
・浜井浩一・芹沢一也 2006 『犯罪不安社会』光文社新書
・インターネット社会におけるいじめ問題研究会 2008 「ネットいじめ・誹謗中傷の解消に向けて」
http://www.hyogo-c.ed.jp/~board-bo/kisya19/2003/2003261-2.pdf
・Matsuda, M. 2008 'Children with Keitai.' East Asian Science, Technology and Society: An International Journal. 2(2), 167-188. Springer, Netherlands.
・内閣府政策統括官 2007 『第５回情報化社会と青少年に関する意識調査報告書』
http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/jouhou5/index.html
・荻上チキ 2008 『ネットいじめ』PHP新書

「臭(くさ)いものに蓋(ふた)をする」のではなく，ケータイやインターネットとのつきあい方を子どもと一緒に考える。今，このような取り組みが，保護者にも教師にも必要であると考えるのはこのためだ。

資　料

学校における携帯電話の取扱い等について
（「通知」の概要）

平成21年１月30日　文部科学省

１．学校における携帯電話の取扱いについて

(1) 小学校及び中学校

１．携帯電話は，学校における教育活動に直接必要のない物であることから，小・中学校においては，学校への児童生徒の携帯電話の持込みについては，原則禁止とすべきであること。

２．携帯電話を緊急の連絡手段とせざるを得ない場合，その他やむを得ない事情も想定されることから，そのような場合には，保護者から学校長に対し，児童生徒による携帯電話の学校への持込みの許可を申請させるなど，例外的に持込みを認めることも考えられること。このような場合には，校内での使用を禁止したり，登校後に学校で一時的に預かり下校時に返却したりするなど，学校での教育活動に支障がないよう配慮すること。

(2) 高等学校

１．携帯電話は，学校における教育活動に直接必要のない物であることから，授業中の生徒による携帯電話の使用を禁止したり，学校内での生徒による携帯電話の使用を一律に禁止したりするなど，学校及び地域の実態を踏まえ，学校での教育活動に支障が生じないよう校内における生徒の携帯電話の使用を制限すべきであること。

２．学校が，学校及び地域の実態を踏まえて，生徒による携帯電話の学校への持込みを禁止することも考えられること。

２．学校における情報モラル教育の取組について

学校への携帯電話の持込みの禁止や，使用禁止を行うことだけでは，児童生徒を「ネット上のいじめ」やインターネット上の違法・有害情報から守ることはできないことから，このような情報化の影の部分への対応として，他人への影響を考えて行動することや有害情報への対応などの情報モラルをしっかりと教えることが重要であること。

平成21年４月から小・中学校で一部先行実施される学習指導要領においても，総則において各教科等の指導の中で「情報モラルを身に付け」ることが明記されており，「児童生徒が利用する携帯電話等をめぐる問題への取組の徹底について（通知）」（平成20年７月25日付け20文科初第49号初等中等教育局長，スポーツ・青少年局長通知）に示した点にも留意して，より一層情報モラル教育の充実に取り組むこと。

4

子どもを取り巻く環境

脳科学と創造性

― 手を使う環境が，子どもの創造性を伸ばす ―

金沢工業大学特任教授　鈴木 良次

1933年横浜市生まれ。1957年東京大学工学部卒業。東京医科歯科大学・大阪大学・東京大学の各大学の教授から金沢工業大学人間情報システム研究所長を経て2007年より現職。大阪大学名誉教授。N.ウイナーの「サイバネティクス」の影響を受け，「人間にとって技術とは何か」を問い続けてきている。本誌「環境教育シリーズ」執筆者の鈴木善次大阪教育大学名誉教授とは，双子の兄弟。

1．はじめに

道具や機械が発達してくると，私たちの手足の使い方，身体の使い方が変わってくる。私が子どものころは，鉛筆を削るのに小刀を使っていた。両手を使っての鉛筆削りには，相当の熟練が必要であった。いまでは，電動鉛筆削りで簡単に，しかもきれいに削ることができる。自動車にばかり乗っていると足腰が弱り，それが健康に響いてくるのは誰でも容易に想像できる。私が今住んでいる金沢市郊外では，毎日の通勤には自家用車が欠かせない。１年ほど前に転勤してきた若い研究者が自家用車通勤を始めたため，体重が増えてしまったとメタボになるのを心配している。だから，そういう人は，昼休みや休日などにはスポーツで足腰をきたえるように気をつけている。では，手のほうはどうなのであろうか。便利な道具や機械を使わない手はないが，なにか手立てを講じる必要はないのであろうか。このことの答えは，自動車の場合ほど自明ではない。

本稿は，その答えを，脳科学や認知科学の知見をもとに，筆者なりに何とか見つけようとしたこれまでの試みの記録である。本稿では特に，最近注目されている創造性を，手のはたらきとの関係で考察したことを加えてみた。読者の皆様に，少しでもお役に立つことが記せれば幸いである。

では，なぜ「手」に着目したか。工学部出身の筆者が「手」に関心を寄せるきっかけを与えてくれたのは，学生時代に，ノバート・ウイナーの著書『人間の人間的使い方』に触れたからである。ウイナーは，1948年に当時の通信とコントロール理論の発達をベースに，機械と動物が共通の理論で扱えることを主張し，「サイバネティクス」という分野を提唱した。ウイナーやサイバネティクスについての詳しい説明は，他の解説書（たとえば，『AI辞典（２版）』(2003) 共立出版に筆者が解説を載せている）にゆずるが，そのウイナーが『人間の人間的使い方』の中で，機械がこのまま発達すれば，人間との摩擦が生じること，それを解消し，人間と機械の整合を図ることの重要性を指摘していた。

このことに共鳴した筆者は，以来「人間にとって機械とは何か。人間にとって機械はどうなければならないか」を常に問いながら仕事を続けてきたつもりである。

では，なぜそこから「手」にいくのか。それは「手は人間が最初に手にした道具」だからであり，道具や機械はその外延としてつくられたからであ

る。道具や機械が人間にとって何であるのかを理解するには，その最初の道具である手が，人間にとって何であるかを理解し，私たちを取り巻く道具や機械が，手の外延としての役割を逸脱しないようにすることが必要だと考えたからである。そこで，まず，手のはたらきとそれによって育つ脳について考えてみよう。

2．手の多様なはたらき

多くの動物には，四肢がある。哺乳類は前肢も後肢も歩行に使っている。つまり，四足歩行をしている。鳥は前肢が羽になって空を飛ぶのに使われ，後肢は枝をつかみ身体を支えている。いずれも自分の身体を支えたり，移動したりすることに使われている。ところが，一部の霊長類や人間では，二足歩行が可能になると，前肢は自分の身体を支えたり移動したりする仕事から解放され，「手」と呼ばれるものに進化した。

ここで，この進化の本質を明快に説明した本を紹介しておきたい。物理学を専攻したあと，哲学に転じ，技術の哲学的考察にすぐれた業績を残され，1991年に千葉大学在職中に病没された坂本賢三の著書『機械の現象学』（岩波哲学叢書，1975年）である。この本の中で，坂本は手と足の違いを次のように述べている。すなわち，「足は，自分の身体を動かすために用いられている。もちろん身体を支えることを含めてである。これに対し，手は自分以外のものを支えたり，動かすためのものである。…（人が）後肢で立つ，あるいは歩くかぎりにおいて，手はあいている。あいているということは自分の身体以外のものを支えたり動かしたりできるということである」

ここに述べられているように，「足」から「手」への本質的な進化は，自分以外のものを操作対象にすることを可能にしたということである。もちろん，「手」以外のもので，対象を操作することも不可能ではない。そうでなければ，不幸にして「手」を失った方々が救われない。しかし，それは補綴（ほてい）の問題として別に論じられるべきものである。ここで大事なことは，自分以外のものを操作するための専門の器官である「手」が発達したということの認識である。

では，手のはたらきにはどんなものがあるのか。普段使っている「手」であるから，今さらという感じもするが，「手」の外延が道具や機械であるということを確認する意味で，ここで整理しておくのがよさそうである。手のはたらきを系統的に分類する上で，かなり古い本であるが，1934年に出版されたF・ヘリッヒの『手と機械』（邦訳は1944年科学振興社から出ている）は大変参考になる。これは当時の道具と手のはたらきを対比して，手のはたらきを説明したものであるが，ヘリッヒは，この本の中で，「手」を「地上における最も驚嘆すべき道具であり，あらゆる道具や機械の模範であり，道具や機械とともに人類の確実な文化財である」と位置づけている。これは，外延である道具や機械の便利さもさることながら，その起源である「手」をおろそかにすべきではないというメッセージと筆者は受け止めている。もちろん，当時と現在とでは，手に関する脳科学的・認知科学的知識には格段の違いがあるので，ヘッリヒと筆者とでは，おろそかにすべきでないことの意味は違う。

ここで，何をおろそかにしてはいけないのかについて議論する前に，手のはたらきを分類して述べておこう。

（1）手は物を操作したり，加工したりすることに使われる。物をそっと支えたり，運んだりする。物を変形したり，切り離したり，逆に，２つ以上の物を１つに接合したりする。粘土細工でカップを作る場面を思い浮かべてもらえれば，操作や加工の意味が理解いただけると思う。はじめは単なる塊に過ぎなかった粘土を両手で丸めたり，押したり，削ったりしながら，筒の形をつくり，次に，上部を凹（へこ）ましたり，余分な粘土を削ったりしながら，徐々にカップの形をつくっていく。柄は，別に細く伸ばした粘土の棒で輪を作り，先のカップ本体に取り付ける。あとは，仕上げをすればよい。「こねる」「圧しつける」「打つ」「引っ掻（か）く」「切る」「はめ込む」「たばねる」「折り込む」「結ぶ」「編む」「すくう」など，手は多様な操作と加工の能力を持っている。

（2）手は情報を表現したり，伝達することに使われている。多くの動物は，身体のしぐさで情報を伝え合っている。人間も同じように，しぐさで情報を伝えることができる。いわゆるボディーランゲージである。顔の表情も重要であるが，手の動きが特に重要な要素になる。代表的な例は，手話やサインである。手話はもちろん指の動きだけでなく，腕の動きや顔の表情も伴っている。手話はダイナミックに動く動作であり，かなり高度な技術が要求される。サインは手話ほど複雑ではないが，野球の監督やコーチと選手，あるいは選手同士でよく使われている。手話と同様，約束によって手のしぐさに意味を持たせて，お互いに意思の伝達を行うことができる。また，「指折り数える」といわれるように，指は数を表すのに使われている。10進数が10本の指から由来することもよく知られていることである。

（3）手は情報を探ることに使われている。手の皮膚には触覚・圧覚・振動感覚・温覚・痛覚などの感覚器が分布している。触覚は，スベスベとかザラザラといういわゆる手触りであり，手を対象に当てて動かすことで感じる感覚である。一方，圧覚は持続した刺激を感じる感覚で，物をどのくらい強く握っているかがわかる。振動感覚は200から300ヘルツを最もよく感じとるが，指先の鋭敏な振動感覚を利用した視覚障害者のための触覚ディスプレイが開発されている。このように，手には優れたセンサがついているが，手は情報が入ってくるのを待つのではなく，自ら動くことによって，これらのセンサを積極的に使っていることが重要である。「手探り」とはいえ，能動センシングを行っていることに注目したい。

（4）手は自らの動きやはたらきを脳に伝える仕組みを持っている。手を動かしているのは，筋肉である。人間の手は，５本の指を持っているが，親指は３本の骨，他の指は４本の骨が縦につながって出来ている。それらは手首でまとめられて腕につながる。骨と骨は，一部では接合してあまり動かないものもあるが，多くは回転できるようになっていて，その構造を関節と呼んでいる。親指は２つ，他の指は３つの関節があり，手首の関節とあわせて15の関節があり，それらを回転させることで，手の動作が生じる。これらの関節を動かすのが，筋肉である。１つの関節には複数の筋肉がついていて，筋肉が収縮することで，関節が回転するが，手の動きに関わる筋肉は約50あるといわれている。これらの筋肉のどれが，何時，どの程度収縮するかで，手の動作が決まることになる。この運動のプログラムを決めているのは脳であるが，一方で，手の動作は，詳細は省くが筋肉に仕組まれた筋紡錘やゴルジ腱器官と呼ばれるセンサによって，刻々脳に伝えられている。このことは，後で述べるが，手を動かすことによって脳が発達するということときわめて深い関係がある。

3.「手」が育てる脳のはたらき

前節で手の動作，すなわち，運動プログラムを決めているのは脳であると書いた。どの筋肉を，何時，どの程度収縮させるかは，脳の中の運動野と呼ばれるところから出て，脊髄を通って下ってくる指令（運動プログラム）に従っている。その指令が決まるまでには，脳の中での複雑な過程を経なければならない。たとえば，テーブルの上に置かれたコーヒーカップを手にとって，コーヒーを飲む動作を考えよう。眠気を覚ますためでも何でもよいが，コーヒーを飲みたいという動機があって，目の前にコーヒーの入ったコーヒーカップがあれば，そこに手を伸ばしてコーヒーを飲もうとするであろう。そこまでの過程でも，眠気を感じる脳（動機…脳幹・大脳辺縁系など），コーヒーの入ったコーヒーカップを見つける脳（環境認識…視覚野など），そのコーヒーを飲むことを決める脳（意思決定…前頭前野など），手の動作プログラムを決める脳（行動の選択…大脳基底核・運動前野・補足運動野など）などがはたらいて，コーヒーカップに手を伸ばす動作が実行される（実行…運動野・脊髄・小脳など）この過程は，現在，脳科学によってかなり解明されているが，詳細はここでは省く。ここで述べたいことは，このプログラムが人間の場合，生まれつき出来上がっているのではなく，生まれてからの訓練によって獲得されたものであるということである。このことは，赤ちゃんやこどもの動作が，はじめはぎこちないものの，練習を重ねることによって上手になることを見ていれば，自然に納得できることではあるが，脳科学的根拠も得られるようになってきた。その端緒は40年近くに遡（さかのぼ）るが，1970年，当時東京大学医学部に在職し，現在は理化学研究所脳科学総合研究センター特別顧問を務める伊藤正男の提唱した内部モデル説である。伊藤は，小脳の研究で当時から世界の先頭を走っていたが，「はじめはぎこちない運動が，練習をつむ中で円滑に出来るようになるのは，工学でいうフィードバック制御が，小脳内に形成される内部モデルを使ってのフィードフォワード制御に変わるからではないか」という仮説を出した。フィードバック制御というのは，制御対象の動作結果を見て，動作指令を修正するというものである。いわば，試行錯誤であるから，動作がぎこちなくなるのは当然である。一方，フィードフォワード制御というのは，結果を見ての指令の修正は行わない制御である。したがって，指令が間違っていればとんでもないことになるが，あらかじめ正しい指令がわかっているときに有効な制御方式といえる。指令が正しければ当然動きは円滑になる。問題は，その正しい指令をどのようにして求めるかである。その鍵が，内部モデルである。たとえば，手をコーヒーカップまで伸ばす動作を考えたとき，刻々の手の位置を見ながら動かし方を決めていくのがフィードバック制御である。この動作がぎこちなくなるのは，フィードバックに時間がかかるからである。当初の伊藤の提案は，制御対象（この例では手）の特性と同じ特性を持つモデルを小脳内に書き込み，それを使って修正信号を計算してしまえば，フィードバックによる遅れが問題にならなくなると考えたものであった。その後，私が大阪大学に勤務していたときの教え子で，現在，国際電気通信基礎技術研究所（ＡＴＲ）のフェローで，脳情報科学研究所所長の川人光男が，制御対象がもつ入出力の関係を逆にした逆モデルを小脳

に形成することが出来れば，希望通りの動作を実現するための指令を直ちに計算できることに気づいた。そして，この逆モデルを学習によって形成する仕組みを考案し，ロボットを使って，ぎこちない動作が円滑な動作に移行することを示した。この逆モデルの提案は，その後，伊藤らによる眼球運動の脳科学的研究で支持を受けることになる。

逆モデルの形成法は，そのほか，いくつかの提案があったが，フィードバック誤差学習法と名づけた川人らの提案の重要な点は，動作に伴って，視覚だけでなく，手の感覚から脳に戻っていくフィードバック信号の役割を重視していることである。手を使うことによって，手の感覚からの情報を使って，自分の手の特性を脳に書き込み，脳のはたらきを高めているといえるからである。

手を動かすことで自分の手の特性がわかるという筋書きは，手だけでなく，手が扱う対象の性質にまで拡張される。「把握」という言葉があるが，広辞苑によれば，「にぎりしめること，手中におさめること」のほかに，「しっかり理解すること」という意味がある。人間の手のはたらきを考えたとき，この２つは切り離されたものではなく，深く関係し合っている。コーヒーカップがどのような形や色をしているかは見ればわかる。しかし，コーヒーをこぼしたり，カップを落としたりしないで，上手に口に運んでコーヒーを飲むには，実際に手を動かして練習することが必要である。このように，単に目で見て対象をとらえるだけでなく，それを扱う能力を獲得することによってはじめて，対象の特性がより深く理解されるわけである。さらに拡張すると，手を使うことによって，生きる世界を理解することが出来るとまでいえそうである。これは，人間の成長にとってきわめて大切なことである。

自動車に乗ってばかりいると足腰が弱くなるが，手を使う機会が減ったり，手の使い方が限定されるとどうなるか。これまでの説明でお分かりいただけたと思うが，脳の発達も限定されたものになるということである。逆に，手の使い方が豊かであればあるほど，脳のはたらきも豊かになると予想される。

4．脳を育てる「道具」とは

ところで，どんな「手」でも，使えば使うほど脳はよく発達するのかというと，必ずしもそうではない。人間にはすぐれた描画能力があるが，同じような手をもったチンパンジーでは限界がある。その違いは，親指の長さの違いにある。人間の親指は他の指と向かい合わせにできるだけの長さを持っているが，チンパンジーの親指は比較的短くて，他の指と向かい合わせに出来ないことである。この動作を対向動作というが，これによって，人間の手は，ものをつかむ「握力把持」だけでなく，つまむなどの「精密把持」も可能になる。この「精密把持」が出来るおかげで，手のはたらきが精緻になり，それだけ脳の発達が促進されることになる。

似たような例が，言葉の発達にも見られる。人の声道は，直立歩行で立ち上がったとき，直角に曲がるものとなった。そのおかげで，破裂音が出るようになり，豊かな発声が可能になったといわれている。一方，チンパンジーの声道は緩やかなカーブを描いていて，発声できる音もそれほど豊かでない。その違いが，言葉の発達の違いとなって現れたという。この考えには異論もあるようであるが，使える「道具」の違いが，脳の発達を違

うものにするということは十分に考えられることである。

さて，道具や機械は手の能力を拡大し，さらには，手に負えないことも可能とするように発達してきた。おかげで生産力も上がり，生活も豊かになった。しかし，周囲に現れた道具や機械の中には，人間を育てるという視点から見て，首を傾(かし)げざるを得ない道具や機械が現れてきていることを否定できない。認知科学者のD.A.ノーマンという人は，その2冊の著書『テクノロジー・ウォッチング』（邦訳，佐伯監訳，新曜社1993）『人を賢くする道具』（同，新曜社1996）のなかで，身の回りの道具がいかに使い勝手が悪いかを指摘し，人を賢くするには，使い方が見えて，工夫が出来て，練習を重ねることによって上手に使いこなせるような道具であって欲しいと述べている。この指摘は，現在でも通じるものがある。いや，ますますこの指摘の重要さは増している。

現在の技術の発達がもたらした特徴を2つ取り上げるとすると，次のようになる。

（1）機械のメカニズムがブラックボックス化している。

（2）環境がバーチャル化していることである。

まず，メカニズムがブラックボックス化しているとはどういうことか。

ここでの意味は，道具や機械がスイッチ1つで動くようになってしまい，使うのに何の苦労もいらなくなってしまっていることである。先にあげた鉛筆削りを再び例に挙げると，小刀ではうまく鉛筆を削ろうとすると，それなりの工夫と練習が必要であった。また，それなりに手も上がった。それに対し，電動鉛筆削り器はスイッチ1つできれいに鉛筆を削ってくれるので，何の工夫も練習も要らない。それ自体は便利であるが，万一故障したときはブラックボックス化していれば，修理屋に出すか捨てるしかない。それでは自分の手を上げることも出来ない。複雑な機械になればなるほど，利便性が増す代わりに，自分を育てることは難しくなる。「手こずる道具」ほど，「手をかける」ことによって，使う者の「手が上がる」のである。逆に，ブラックボックス化していて「手をかけること」が出来ない道具や機械では，「手を上げる」ことはできない。

2つ目の問題は，環境がバーチャル化していることである。コンピュータ技術，特にコンピュータグラフィックス技術や仮想現実感技術の進歩によって，私たちは現実の物理的環境から切り離されたバーチャル（VR）の世界に向き合うことになった。それは当然，人間の育ち方にも影響を与えるであろう。

デジタル技術で実現される世界は，現実の物理世界とは異なる。それだけに，物理世界の制約を離れて自由にはばたける可能性をもつが，同時に，物理世界のすべては伝えられないという制約もある。人間が環境から受け取る感覚情報は，現在のＶＲ技術が利用している視覚や聴覚だけではない。触覚・味覚・嗅覚という感覚もはたらく。このことだけでも，VRの世界と物理世界とは異なる。もちろん，将来は，高精度の画像技術が確立し，ファントムなどの装置を通して「ものに触った」感じが得られたり，匂いや味までつけられるようになると，バーチャルとリアルの区別がつけがたくなる可能性もある。ＶＲの技術はおそらくそこまで進むであろう。そうなれば問題はないのか。その答えは簡単ではない。しかし，身体運動学の専門家である長崎浩は，『からだの自由と不自由』

（中公新書1997）の最終章「バーチャルリアリティのなかの身体」で，ＶＲ技術の違和感は，技術の未熟のせいではなく，「動作」から生態学を抜き取ってしまっていることに原因があると指摘する。生態学とは，この地球環境での動物としての人間の生き様を扱う学問である。そこでは，人の動きは単なる力学の法則に従っての動きに留まるものではなく，その人が属する社会での他人との関係，他の動物や自然環境との関係の中で動くことである。これを長崎は「動作」と呼んでいる。すなわち，長崎は，「身体を動かすことは単に力学の法則に従って動くことではない。身体の移動はなるほど重力場での運動なのだが，これはそのまま生態学的な世界を見回しながら動く“動作”であった。そこから用具的な世界の連関に働きかける行為も形成される」という。一方，ＶＲは「その定義上，身体の実際の移動があってはならない。この根幹で力学法則という不自由を回避してこそ，（ＶＲ空間での）無際限の運動の自由が実現できるからである」という意味で，本質的に生態学の世界を表し得ないという。

生態学的世界まで取り込むことの出来るＶＲが実現しないとも限らないし，物理的拘束条件から逃れられるというＶＲのメリットを十分に生かすべきではあるが，現状では，人間がバーチャルの世界に取り囲まれると，こうした生態系から切り離されることになることも事実である。このことを常に念頭において，バーチャルの世界と向き合うことが要請されている。

この節での結論は，私たち人間，特に成長期の子どもたちにとって，まわりの道具や機械がもっと「手を焼かして」くれて，それを扱うことによって「手が上がる」，すなわち，成長が期待できるようなものであって欲しいということと，生態系とのかかわりを実感できるものであって欲しいということである。

5．創造には知識と知恵が必要である

最近，人間の創造性に関心を持ち，その脳科学的根拠を突き止めたいと『NPO法人ニューロクリアティブ研究会』を発足させた。もちろん創造性の解明は容易なことではない。現在，何人かの方にご協力いただいて，創造的活動を行っているときの脳の働きをイメージング技術で調べることからはじめている。私たちの立場は，創造性というものが天才に占有されるものではなく，誰にでも創造の可能性があると考え，それをいかに発揮させるか，脳科学的根拠に基づいての技法の開発を目指している。

さて，人間の「知」の創造的はたらきについて考えるために，「知」を「知識」と「知恵」に分け，「知」の創造的なはたらきが「知恵」に属するものであることを述べる。この分け方は，ブリストル大学のリチャード・グレゴリーのいう「静的知」と「動的知」の分け方に相当する。グレゴリーは，『知のしくみ』（J．カルファ編，今井訳，新潮社1997）の中で，「知」を２つに分けている。１つは蓄積された知識という意味での知で，これを「静的知」と呼ぶ。他は問題解決のために使われる知で，これを「動的知」と呼んでいる。これにあわせて書けば，「知識」は蓄積されているデータベースを指し，「知恵」はそれにアクセスし，問題を解決するための「知」のはたらきである。ここで，注意したいのは，「知識より知恵」とよくいわれるが，知識なしでは知恵ははたらかないということである。また，一方では，知恵のはた

らきによって新しい知識が蓄えられるのであり，「知識の詰め込み」が「百害あって一利なし」であることも明らかである。「知識」と「知恵」は概念としては明白に区別されるが，両者は一体となって発揮されるべきものでる。

話の本筋から少しずれるが，グレゴリーは「静的知」（知識）は，頭脳・精神だけでなく，書物や道具の中にも存在するという。知識が書物の形で蓄えられるのは自明であるが，道具にも込められているという考えは注目される。具体的に，はさみについての彼の記述を引用しよう。

「１本のハサミがあれば，布はどうすれば切れるかという問題を解く必要はない。この問題はハサミが考案されたときにすでに解かれているからだ。動的な問題解決の知がいくつもの段階・何世代を経て働き，その結果得られた静的知が現在のハサミの形状の中に組み入れられているのである。ハサミというのは２本のナイフを遊動軸で留めたところに基本的特徴があるわけだが，この基本的特徴の発明の他にも，ありとあらゆる問題が解決される必要があった。冶金術上の技術の問題や，刃をどういう形にするか，どうやって刃を研ぐか等の問題である。一つひとつの段階ごとに問題解決のための動的知が必要とされたわけだ。いまやこれらの解決法が結（ゆわ）うような静的知としてハサミの一本いっぽんに組み込まれているのである」

ハサミに限らず，一つひとつの道具がどのような「動的知」が働いて作り上げられたかを考えるのも興味深いが，それは別の機会に譲ろう。本筋に議論を戻すと，「布はどうすれば切れるか」という問題を解決するために，「せん断力」「テコの原理」をはじめ多くの「知識」が動員され，そこで「知恵」がはたらいて，ハサミという道具が発明されたというわけである。グレゴリーを待つまでもないことかもしれないが，ここで述べたいことは，創造的仕事を行うには，知識はもちろん必要であるが，知識だけではだめで，知識を動員して問題を解決する知恵が必要ということである。

では，その知恵はどのようにして身につけることが出来るのか。言い換えれば，創造性はどのようにして身につけることが出来るかである。この課題の取り組みは，従来から，創造技法の研究として知られている。たとえば，よく知られているのがブレインストーミングである。これは創造技法の１つである発散技法に属するもので，グループの議論の中で，自由奔放にアイデアを出し合うというものである。創造技法には，このほか，収束法・統合技法・態度技法などが知られている。わが国ではこの分野の研究は，日本創造学会を中心として進められているが，詳細は文献に譲る。カルタを使って自由で豊かなアイデアを生み出す力（発想力）を伸ばすフィンランドメソッドもよく知られている。そのほか，「どうして？」「どうなるの？」に答えられる力（論理力），フォーマットに沿った文章の練習法で「言いたいこと」を伝える力（表現力），改善と見直しの訓練法から優れた発想と正しい論理が生まれる力（批判的思考力），議論のルールと相手のことを考えた言動を身に着ける力（コミュニケーション力）も鍛えるとされている。

この類（たぐい）の研究や活動は数多くあるが，そのなかで筆者の注目した著作のひとつは，テキサスＡ＆Ｍ大学スティーブン・スミスらによる『創造的認知－実験で探るクリエティブな発想のメカニズム－』（邦訳，小橋，森北出版　1999）である。これは，「創造」の神秘性を排し，認知科学の課題と

して本格的に取り組んだ研究の成果をまとめたものである。この本で取り扱っている実験課題を紹介する余裕はないが，連想力・発想力・ひらめき・直感力などが問われる課題が選ばれていた。筆者らは，この認知科学的研究をベースに，その脳科学的研究に取り組もうとしている。脳が創造的な活動にたずさわっていることが確かな課題であれば，そのときの脳活動をイメージング技術などで調べることによって，創造性の脳科学的根拠が得られるのではないかという戦略である。創造性の脳科学的研究は始まったばかりである。ここでの課題解決にも，多くの知恵を結集しなければならないと思っている。

議論を「手」に戻すと，この創造的仕事のなかで，「手」がどのような働きをしているのかを明らかにしたいというのが筆者の希望である。最後の節では，「手やその外延としての道具や機械」と「脳」の関係を復習し，その中でも，「脳の創造的なはたらき」にできるだけ焦点を当てて，われわれ，特に子どもたちを取り囲む道具や機械がどのようなものであって欲しいかということを整理して述べたいと思う。

6．子どもの創造性を育てるには

手のすばらしいはたらきが脳によって支えられていて，その脳のはたらきが手を使うことによって育つという脳と手との関係を述べた。「手」についての著作は多くあるが，その中でも，フランク・ウイルソン著の『手の500万年史』（邦訳，藤野他，新評論，2005）は注目してよい１冊である。その帯に記されているように，「手と脳と言語はいかに結びついたかという視点から，＜手＞で読み解く人間の精神活動と進化の秘密」を綴（つづ）っている。同時に，教育についての提言も含まれている。特に15章「手に向かって進もう」は，筆者の問題意識に照らして示唆に富んだ記述に溢（あふ）れている。その中の１つは，イエール大学の心理学者シーモア・サラソンの仕事を紹介し，「サラソンは創造性の意味を追求し，手と知的活動の決定的なつながりを明らかにした」と述べていることである。また，「知能を育成する最も有効な技術は，心とからだを結びつける（分離しない）ことをめざすべき」と書いている。もちろん，創造的な仕事が，手のはたらきを必ずしも伴わないでも可能ではあろう。しかし，手のはたらきが伴うことで，増幅され，よりよい成果が得られるかもしれない。その裏づけはぜひ取ってみたい。また，心と身体を分離しないことが重要と書いているが，これはいわゆる「身体性」の問題であり，技術の進歩によって予想される人間と機械が合体したサイボーグの世界に向かってしまう前に，われわれエンジニアが解決しなければならない課題である。話は少し先走った感があるが，事態はそう悠長にはしていられない。ともあれ，子どもらの創造性を育む手立てを考える上で，もっと「手」について考え直してみることが必要ではないか。

ウイルソンの本を紹介してくれたのは，金沢工業大学未来デザイン研究所のアズビー・ブラウン所長である。同氏は，手を中心とした身体的コミュニケーションの重要性を認識されていて，現在，筆者と共同で，手探りで得られるイマージネーション能力を評価する実験を行っている。目と並んで手がどれだけ豊かな情報を脳に送り込んでくれるかを確かめる実験である。

創造といっても，無から有が生じるわけではない。何が新しいかといえば，すでにある「もの」

や「こと」を使って「新しい」機能や構造（しくみ）を作り出すことである。新しい仕組みの材料となるのが，前節で述べた「知識」に相当する。したがって，「創造」には「豊かな知識」をもつことが前提となる。言葉を変えれば，子どもたちに豊富な経験，特に手を使っての経験をできるだけ多くさせることが，創造力を伸ばすことになる。

人間を他の動物と区別する特徴として，「ホモファーベル」（つくる人）ということがある。これは唯一，人間が道具をつくるとされてきたからである。しかし，現在は，それよりも「ホモルーデンス」（遊び好きな）のほうが，人間をよりよく表しているといわれている。これは，ヨハン・ホイジンガが著書『ホモルーデンス』（1938年）の中で「仕事よりも遊びが人間文化の形成要素であり，人間を“ホモルーデンス“と呼ぶのがふさわしい」と書いたことから由来する。動物も幼児期に遊びを通して生活の術を学んでいるが，人間も同じで，かつて，農村の子どもたちは，遊びを通して農作業での手の使い方を覚えていた。しかし，それ以上に，人間は遊びに時間とお金を費やしている。実は，この遊びの精神，好奇心が創造的活動を支えているとウイルソンも書いている。

手を使っての経験は，子どもの創造力を伸ばす

好奇心は，人を未知の世界への探索に導く。そこで得られた経験や知識が，新しい「もの」や「こと」を創造する能力を育てる。豊かな経験と好奇心とが，新しい「もの」や「こと」を求める創造的活動を支えているといえる。ウイルソンの著書にも述べられているが，そこでは脳と手の連携が大きな役割を果たしてきた。この連携を，道具や機械の不用意なブラックボックス化・バーチャル化が断ち切ることがあってはならない。

道具や機械の利便性と生態性を確保しながら，それらを使うことによって子どもらが成長できる環境を用意することが，今必要とされているのではないか。

【参考資料】
・鈴木良次『生物情報システム論』（朝倉書店1991）
・鈴木良次『手のなかの脳』（東京大学出版会1994）
・坂本賢三『機械の現象学』（岩波書店1975）
・D.A.ノーマン（佐伯訳）『テクノロジーウオッチング』（新曜社1993）
・D.A.ノーマン（佐伯訳）『人を賢くする道具』（新曜社1996）
・J.カルファ編（今井訳）『知のしくみ』（新潮社1997）
・長崎　浩『からだの自由と不自由』（中公新書1997）
・S.スミス等（小橋訳）「創造的認知－実験で探るクリエティブな発想のメカニズム－」（森北出版 1999）
・フランク・ウイルソン（藤野他訳）『手の500万年史』（新評論2005）
・関　昌家・鈴木良次編著『手と道具の人類史』（協同医書出版社2008）

特別支援教育

気になる子どもの診断(2)

発達障害の診断と原因

児童精神科医・目白大学教授　山崎　晃資

1937年北海道に生まれる。北海道大学大学院修了。市立札幌病院附属静療院児童部長，東海大学医学部精神科学教室主任教授を経て，2005年３月まで東海大学付属相模中学校・高等学校校長。国際児童青年精神医学会事務局長・副会長，日本児童青年精神医学会理事長を歴任後，現在は，日本自閉症協会副会長，発達障害療育研究会副会長など。専門は児童青年精神医学・乳幼児精神医学・発達障害児学。著書は『発達障害と子どもたち』(講談社2005年)など多数。

1．発達障害の概念と分類

最近，「発達障害」という言葉が安易に使われる傾向にある。発達障害がどのような経緯で登場し，どのような問題を抱えているのかを考慮せずに，慎重な鑑別診断も行わずに，発達障害と診断することは厳に慎まなければならない。

(1)　アメリカ精神医学会の考え方

精神医学の診断分類体系の中で「発達障害」が明確な形で取り上げられたのは，1980年に公刊されたアメリカ精神医学会の「精神障害の診断と統計のためのマニュアル・第３版(DSM-Ⅲ)」が初めてである。DSM-Ⅲでは，知的障害として精神遅滞を，発達障害として広汎性発達障害(Pervasive developmental disorders, PDD)と特異的発達障害(Specific developmental disorders，SDD）をまとめたが，1987年の改訂版（DSM-Ⅲ-R）では，「発達障害」という項目の下に包括された。そして，精神遅滞では「全般的な遅れ」が，PDD（自閉症など）では「広汎な領域における発達の質的な歪み」が，そしてSDDでは「特定の技能領域の獲得の遅れまたは失敗」が特徴であると記載された。発達障害は慢性の経過をとり，障害のいくつかの徴候は（寛解ないし増悪の時期のないまま）固定した形で成人期まで持続するが，軽症例では適応障害が改善されることもあるとされた。DSM-Ⅲ-Rの定義に従って発達障害を図式的に整理すると，図１のパターンとなる。

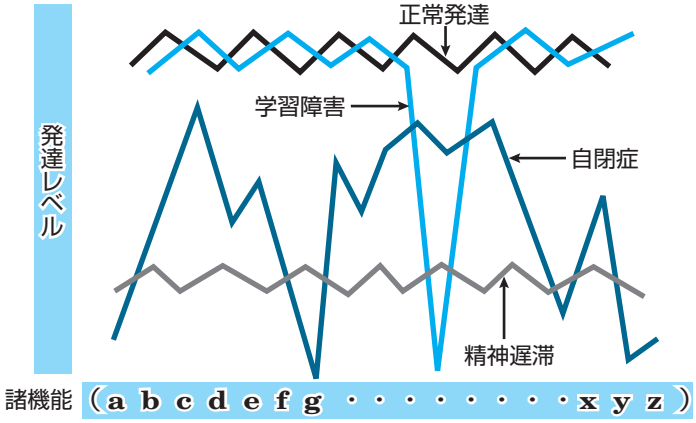


図１　発達障害のパターン

1994年，アメリカ精神医学会は，後述するWHOの国際疾病分類・第10版（ICD-10）との互換性を考慮して第4版（DSM-Ⅳ）をまとめた。DSM-Ⅳでは，学習障害・運動能力障害・コミュニケーション障害・PDDは第Ⅰ軸（臨床疾患）にまとめられ，精神遅滞はパーソナリティ障害と共に第Ⅱ軸にコードされている。さらに2000年には，DSM-Ⅳの診断基準が一部変更され，新しい知見に基づく説明が加えられてDSM-Ⅳ-Text Revision（DSM-Ⅳ-TR）が公刊されたが，発達障害関連の診断基準についての大幅な修正はない。

（2）世界保健機関（WHO）の考え方

1992年に公刊されたWHOの「国際疾病分類・第10版（ICD-10）」では，精神遅滞にはあらゆるタイプの精神障害が合併し得るし，症状の発現には社会的および文化的な影響が関与していることから「精神遅滞」を独立的に扱い，「心理的発達の障害」と並列的に位置づけた（表１）。そして，「心理的発達の障害」に共通するものとして，次の３項目を上げている。すなわち，①発症は乳幼児期あるいは小児期である ②中枢神経系の生物学的成熟に深く関係した機能発達の障害あるいは遅滞である ③精神障害の多くを特徴づけている寛解や再発が見られない安定した経過である。さらに発達障害について，次のように述べている。

① 障害された機能には，言語・視空間機能および協調運動が含まれ，成長するにつれてこれらの障害は次第に軽快するのが特徴である。②通常，遅滞や障害は，その発現が明確にとらえられるよりもずっと前から存在しており，正常な発達期間を経た後に発症することはない。③同様の障害あるいは類似した障害が家族歴に認められることが多く，遺伝的要因が関与していると考えられている。④環境要因が，発達障害の症状形成過程に影響していることはしばしば認められるが，発症の原因となることはない。⑤多くの症例では病因は不明で，それぞれの発達障害の境界が重なり合ったり，不明瞭なことが多い。

また，「心理的発達の障害」には，前述した３項目の規定を完全に満たさないものも含まれているとした。すなわち，①明らかに正常な発達の時期が先行して

表１　ICD-10（1992）

F70～F79	精神遅滞
F80～F89	心理的発達の障害
F80	会話および言語の特異的発達障害
F81	学習[学習能力]の特異的発達障害
F82	運動機能の特異的発達障害
F83	混合性特異的発達障害
F84	広汎性発達障害
F88	他の心理的発達の障害
F89	特定不能の心理的発達の障害

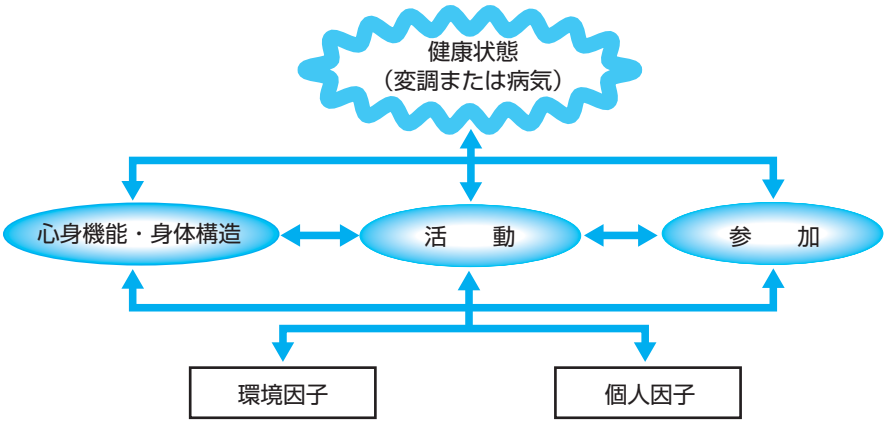


図２　ICFの構成要素間の総合作用

いる障害（例えば，小児期崩壊性障害，ランドウークレフナー症候群，一部の自閉症など）と，②発達の遅れというよりも「偏り」と定義されるもの（例えば自閉症）である。自閉症は発達の偏りが特徴であるが，さまざまなレベルの精神発達レベルの遅滞が見られるために発達障害としてまとめられている。

一方，WHOは1980年に「国際障害分類試案」（ICIDH）を発表し，1993年以降はWHOの正式な分類とされるようになった。これは，広義の「障害」概念を取り入れたものであり，病気の諸帰結を整理したものである。すなわち，疾病（外傷も含まれる）の顕在化したものを機能障害（impairment），そのために実際の生活のなかで活動能力が制約されるものを能力障害（disability），さらにそのために通常の社会的役割を果たせなくなるものを社会的不利益（handicap）とした。1990年からICIDHの改訂作業が始められたが，障害のマイナス面だけを見るのではなく，その人の生活機能というプラス面を見て分類するという方向へ視点を切り替えて，2001年には「国際生活機能分類（ICF）」が出版された。ICFは，人間の生活機能と障害を，「心身機能･身体構造」，「活動」と「参加」，「環境因子」と「個人因子」について分類し，その構成要素間の相互作用を図２のように整理している。

臨床的には，精神遅滞・PDD・SDDの３つを発達障害としてとらえる考え方が一般的になっているが，注意欠陥/多動性障害（Attention deficit/hyperactivity disorder，AD/HD，DSM-Ⅳ-TR）および多動性障害（ICD-10）を発達障害に含めるか否かについてはさまざまな議論がある。

（３）　福祉・教育行政における発達障害

1999（平成11）年４月より，福祉行政では，「精神薄弱」の表記に代わって「知的障害」が用いられているが，厳密には知的障害と国際的診断基準における精神遅滞は異なる概念である。2005（平成17）年４月，「発達障害者支援法」が施行され，「この法律において発達障害とは，自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害その他これに準ずる脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」（第二条第一項）と定義された。この法律は，福祉的支援を目的として発達障害を幅広くとらえたものと理解される。

さらに，2007（平成19）年度から「特別支援教育」が実施された。特別支援教育の基本的理念は，障害の程度などに応じて特別の場で指導を行う特殊教育から，障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う特別支援教育への転換を図ることである。そして，特別支援教育は，従来の特殊教育が対象としていた障害だけでなく，学習障害（LD），AD/HD，高機能自閉症を含めて障害のあるすべての児童生徒を対象として，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善または克服するために，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と規定された。

特別支援教育が論議されてきた経緯の中で，「軽度発達障害」という言葉がしばしば使われはじめた。一般に用いられている軽度発達障害には，高機能自閉症，アスペルガー症候群，SDD（とくに学習障害），境界線レベルの精神遅滞，AD/HDが含まれるとされている。しかし軽度発達障害には，①明確な規定がなく ②IQが正常範囲内にある発達障害であり ③日常生活における困難さや周囲の無理解･誤解は想像以上であり ④幼児期および児童期に気付かれることが少なく，反社会的行動･衝動性などがあらわになってから過度に問題視され ⑤いじめの対象になりやすい などのさまざまな問題がある。その意味では，「軽度」という言葉から想像される「軽症である，問題が少ない，扱いが容易である」などとはおよそかけ離れた深刻な問題が内在しており，知的障害を有するPDDの子どもとは異なる対応を工夫しなければならない。「軽度」という言葉の語感から，安易に独断的な対応をすると，想像を超える大きな問題が生じる。その意味では，“いわゆる”軽度発達障害と，括弧付きで呼ぶべきものである。

行政的レベルで使われている発達障害と，精神医学の領域で用いられている発達障害の間には，いくつかの乖離（かいり）があることを十分に理解しておく必要がある。2007（平成19）年３月，文科省初等中等教育局特別支援教育課は，「発達障害」の用語の使用について次のような見解を発表した。すなわち，①高機能以外の自閉症者については，以前から，また今後とも特別支援教育の対象であることに変化はない ②「軽度発達障害」の表記は，その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から，今後当課においては原則として使用しない ③学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しないと した。

2．広汎性発達障害（PDD）

PDDは，①相互的な対人関係技能の障害 ②コミュニケーション能力の障害 ③常同的な行動・興味・活動の3徴候が，発達水準および精神年齢に比して明らかに偏って認められる一群の障害である。DSM-Ⅳ-TRでは，生後1歳までに明らかになるとされており，ICD-10ではほんのわずかな例外を除いて，生後5年以内に明らかになるとしている。ある程度の全般的認知機能障害を伴い，自閉性障害（DSM-Ⅳ-TRの表記。ICD-10では小児自閉症［自閉症］），

表 2「F84広汎性発達障害」の下位分類

F84	広汎性発達障害
F84.0	小児自閉症［自閉症］
F84.1	非定型自閉症
F84.2	レット症候群
F84.3	他の小児期崩壊性障害
F84.4	精神遅滞および常同運動に関連した過動性障害
F84.5	アスペルガー症候群

レット障害，小児期崩壊性障害，アスペルガー障害（DSM-Ⅳ-TRの表記。ICD-10ではアスペルガー症候群），および特定不能のPDDが含まれる。

ICD-10の「F84　広汎性発達障害」には，表 2 に示す下位項目が含まれている。そして，「F84.0 小児自閉症」は，3 歳以前に現れる発達の異常および／または障害の存在，そして相互的社会的関係，コミュニケーション，限局した反復的な行動の 3 つの領域すべてに見られる特徴的な機能の異常によって定義されるPDDと規定されている。また，鑑別診断として，①二次的な社会的 - 情緒的諸問題を伴った受容性言語障害（F80.2）②反応性愛着障害（F94.1）③脱抑制性愛着障害（F94.2）④何らかの情緒／行動の障害を伴った精神遅滞（F70～79）⑤通常より早期発症の統合失調症（F20.-）⑥レット症候群（F84.2）などがあげられている。

ウイングは，自閉症からアスペルガー症候群までを含む幅広い連続帯としての意味で，自閉症スペクトラムまたは自閉症スペクトラム障害という概念を提唱した。関連する発達障害を並列的に位置づけたPDDは，自閉症の理解を妨げる名称であるという理由で，ラター＆ショプラーは「自閉症スペクトラム障害」を推奨している。

（1）自閉症（または自閉性障害）

児童期の統合失調症に関する精神病理学的研究が盛んになされていた1930～1940年代を背景にして，カナーの自閉症研究が登場した。

1943年カナーは，「情緒的接触の自閉性障害」を示す11例の症例報告を行い，極端な自閉，強迫・常同行動，反響言語が特徴であり，児童期の統合失調症とは次の点で異なるとした。第 1 に，自閉症の子どもは，生来的といってよいほど早幼児期から極端な孤立と外界に対する無反応を示している。第 2 に，自閉症の子どもは，彼らの孤立を脅かす恐れのないものとは相応的な関係を持つことができるが，対人関係を樹立することはきわめて困難であり，もし他者とのかかわりが避け難いものである場合，その人から分離したものとして，その人の手や足との間の関係を持つ。第 3 に，統合失調症の人々は，彼らが接触していた世界から脱出することによって問題を解決しようと試みるのに対して，自閉症の子どもは生まれ落ちる時からまったくかかわりのない世界の中に注意深く触角をのばしていくことによって，だんだんと歩みよっていく。

1944年カナーは，これらの子どもを早期幼児自閉症と呼んだ。そして1949年，疾病論的検討を行い，早期幼児自閉症の臨床症状を次のように整理した。すなわち，①著明な閉じ込もり ②同一性保持の強迫的な欲求 ③物に対する巧みで優しいとさえいえるかかわり ④知的で黙想的な顔貌の残存 ⑤緘黙かまたは他者とのコミュニケーションには役立たない言語。

1940～1950年代にはマーラーの共生的幼児精神病，バーグマンとエスカロナの感覚過敏児，ランクの非定型児が発表された。特筆すべきことは，1960年代の後半，ラターが臨床観察と疫学的調査によって自閉症概念を再検討したことである。彼は，自閉症の子どもでは，対人関係の障害は比較的容易に改善されるが，言語／認知機能の障害は長期にわたり残存することから，自閉症の基本障害を言語／認知機能の障害とし，対人関係の障害を二次的障害とした。この自閉症の言語／認知機能障害仮説は，その後の自閉症研究に大きな影響を与え，「コペルニクス的回転」と評され，生物学的研究の糸口となり，DSM-Ⅲへ続くことになった。

最近では，バロン-コーエンの「心の理論」の障害，フリスの中枢性統合仮説，さらには実行機能の障害，情報処理機構の障害など，さまざまな見解が述べられている。

（2）アスペルガー症候群

1944年，アスペルガーはカナーの症例に極似する症例を報告し，自閉的精神病質と名付けた。その臨床像は，次のようにまとめられた。すなわち，①眼差しが物や人に向かわず，注意の喚起と生き生きとした接触を示すことがない。②症例によっては多彩な特徴があるが，不自然な調子で，滑稽（こっけい）で嘲笑（ちょうしょう）を誘うような言葉がある。③独特の思考と体験様式があり，大人から習い学ぶことができず，自己流で，関心は狭い視野または小さな断片に限られている。④非常に不器用で，日常生活の基本的習慣が憶えられず，硬く滑らかでない運動で，身体図式を持ち合わせていないように見え，勝手な行動のために集団適応が困難である。⑤欲動と感情の起伏に異常な推移があり，人格に調和的に織り込まれておらず，過敏と鈍感が表裏になっている。

アスペルガーは，これらの特徴が 2 歳頃から出現して一生を通して認められ，問題は姿を変えるが本質的なものは不変であり，統合失調症で見られる活発な内的異常体験と進行性の人格解体のないことを強調した。さらに，自閉的精神病質は，明らかに遺伝的・生来的なもので，幼児期の終わり頃にはすでに特異性が認められることから，素質的性格異常と考えた。

カナーとアスペルガーの 2 つの概念は，わが国の児童精神医学界に大きな影響を与え，カナー型とアスペルガー型，カナーの中心症例とアスペルガーの中心症例などという表現のもとに，別個の症候群が存在するか否かが論議されていた。ヴァン・クレヴレンは，早期幼児自閉症は精神病的過程であり，自閉的精神病質は性格偏位であるとした。しかし，レンプは自閉的精神病質を統合失調症に近縁のところに位置づけ，早期幼児自閉症の軽症例と考えた。

しかし，精神発達のまさに途上にある乳幼児期に精神病質という言葉を用いたことには異論が多く，日本では，1960年代の後半からはほとんど注目されなくなっていた。ところが，1981年，ウイングは 5 歳から35歳までの34症例を検討し，そのうちの19例はアスペルガーの症例に類似しており，他の15例の症状はアスペルガーの説明と一致していたが，アスペルガーの症例に特徴的な発達経過（ 3 歳まで障害が見られないこと）とは異なっていることを明

らかにし，パーソナリティ障害というより社会的病理行動に関連づけてとえらえ直して，アスペルガー症候群として提案した。

ウイングは明確な診断基準を示さなかったが，その臨床的特徴を次のようにまとめた。すなわち,①周りの人々に関する正常な関心の不足が乳児期より明らかであること ②喃語(なんご)が質的にも量的にも限られていること ③関心や活動を共有することが少ないこと ④言語的にも非言語的にも他者と交流しようとする強い動機が欠如していること ⑤言語獲得が遅れ,言語の内容は貧弱であり，他者から不適切に模倣した発語や本から機械的に学んだものであること ⑥歩き始める前に話すという記述は，多くの症例で適応されないこと ⑦創造的・模倣的な遊びが出現しない，あるいは限定されており，変化のない繰り返しが多いこと。

この考え方は，①社会性 ②コミュニケーション ③創造的活動の「3つ組」の障害を持つ自閉症スペクトラムという考え方に導かれた。アスペルガー症候群が，社会性およびコミュニケーション機能の側面で自閉症と現象的に連続しているということについては疑問の余地はないが，自閉症との質的な差異があるか否かについては，未だに多くの議論がある。1998年にショプラーは，「よく考えもせずにアスペルガー症候群というレッテルを採用することは，精神医学の診断カテゴリーがどのように作られているのかということについての重大な欠陥モデルの一例である。本来ならば，妥当性のある下位集団の存在が明確になるまで，研究は続けるべきである。軽々(けいけい)にアスペルガー症候群というレッテルを採用することは，建設的どころではなく，全く正反対の結果を招くだけであり，これまで前進してきた自閉症の理解と治療の歩みを遅らせるものでしかない」と述べた。これに対してウイング（2000年）は，「本来考えていた目的は，この症候群が自閉症スペクトラムの一部であり，他の自閉性障害と区別される明確な境界線はないことを強調するという点にあった。…1981年の論文でアスペルガー症候群という用語を使ったものの責任として，この用語が独立した実体として存在することに強く反論する」と述べている。

（3）診断基準と症状形成過程

自閉症　DSM-Ⅳ-TRによると，自閉症の診断基準（表3）は，①対人的相互反応における質的な障害 ②コミュニケーションの質的な障害 ③行動・興味および活動の限定された反復的で常同的な様式の3徴候が3歳以前に認められることが重要である。しかし，これらの自閉症状は幼児期から児童期にかけて見られるものであり，より早期の発達段階における症状発現の仕方が問題となる。自閉症状を年齢段階別に整理すると表4のようになる。

自閉症の症状形成過程を，まず脳の機能障害もしくは成熟障害があり，そのために生ずる多様でバラツキの多い発達障害に，環境からのさまざまな心理学的影響が加わり，それぞれの年齢段階に特有な症状を形成していくと考えると，それぞれの段階における治療プログラムを立てることが可能となる（図3）。

表３　自閉症の診断基準（DSM-Ⅳ-TR）

A.（1），（2），（3）から合計６つ（またはそれ以上）
うち少なくとも（1）から２つ，（2）と（3）から１つずつの項目を含む。

（1）対人的相互反応における質的な障害で以下の少なくとも２つによって明らかになる。
- (a) 目と目で見つめ合う，顔の表情，体の姿勢，身振りなど，対人的相互反応を調節する多彩な非言語的行動の使用の著明な障害
- (b) 発達の水準に相応した仲間関係をつくることの失敗
- (c) 楽しみ，興味，達成感を他人とわかち合うことを自発的に求めることの欠如（例：興味のあるものを見せる，持って来る，指差すことの欠如）
- (d) 対人的または情緒的相互性の欠如

（2）以下のうち少なくとも１つによって示されるコミュニケーションの質的な障害
- (a) 話し言葉の発達の遅れまたは完全な欠如（身振りや物まねのような代わりのコミュニケーションの仕方により補おうという努力を伴わない）
- (b) 十分会話のある者では，他人と会話を開始し，継続する能力の著明な障害
- (c) 常同的で反復的な言語の使用または独特な言語
- (d) 発達水準に相応した，変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性をもった物まね遊びの欠如

（3）行動，興味，および活動の限定された反復的で常同的な様式で，以下の少なくとも１つによって明らかになる。
- (a) 強度または対象において異常なほど，常同的で限定された型の１つまたはいくつかの興味だけに熱中すること
- (b) 特定の機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである。
- (c) 常同的で反復的な衒奇的運動（たとえば，手や指をパタパタさせたりねじ曲げる，または複雑な全身の動き）
- (d) 物体の一部に持続的に熱中する。

B. ３歳以前に始まる。以下の領域の少なくとも１つにおける機能の遅れまたは異常

（1）対人的相互作用
（2）対人的意志伝達に用いられる言語
（3）象徴的，または想像的遊び

C. この障害はレット障害または小児期崩壊性障害ではうまく説明されない。

図３　発達障害の症状形成過程

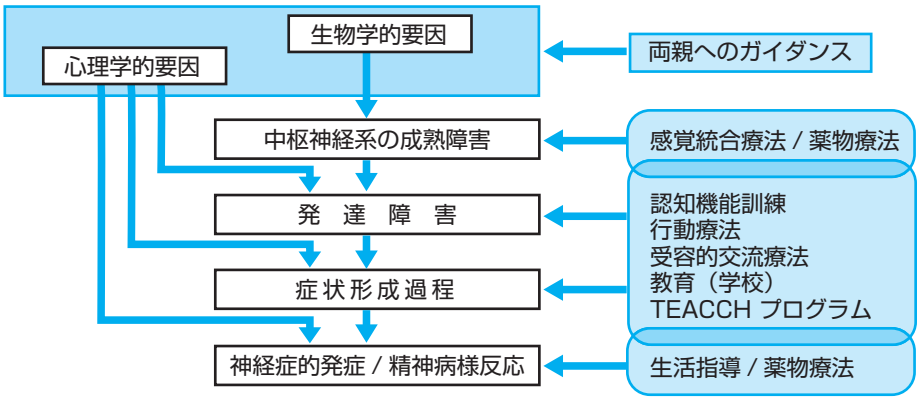


表 4　各年齢段階における自閉症状

出生から 1 歳まで

①愛着行動の発現が乏しい（視線を合わせず，母親の養育行動に無反応で，あやしても反応せず，社会的微笑が出現せず，人見知りをしないなど）。
②光や音に過敏で，ロッキングや奇妙な手指の動きを示す。
③喃語が少ない。
④睡眠リズムの障害がある。

1～3 歳

①他の子どもに無関心で，模倣行動が見られない。
②自己刺激的行動（手を振りながら走り回る，耳を抑える，横目で見るなど）が頻発し，表情が乏しい。
③儀式的な常同行動，自傷行為があり，排尿便のしつけが困難である。

4,5～11,12 歳

①周囲の人々や状況と関わりを持つことができない。
②コミュニケーションの目的で言葉を用いず，奇妙な話し方（単調で，助詞が入らず，反響言語があるなど）がある。
③強迫的な同一性保持があり，学習に乗りにくい。

思春期

①自閉症状は軽減し，認知機能の障害が明かとなる。
②行動量が減少し，自発性が低下する。
③羞恥心が乏しく，場面に相応する行動がとれず，時にパニックを起こす。
④低機能群では，自傷行為・パニック・睡眠障害が見られることがある。
⑤高機能群では，他者に過敏となり，幻覚・妄想状態を示すことがある。

成人期

【低機能群】
①具体的な言語的指示にはよく反応し，簡単な会話は可能である。
②独語・常同行動・自己刺激的行動が見られ，対人的孤立がある。
③偏食や拒食があり，突発的なパニックが散発するが，静穏化が早い。
④作業工程を飲み込めば，精密作業を根気よく続けることができる。
【高機能群】
①配慮された環境では就労が可能であり，知的職業に就くものもいる。
②知覚刺激に過敏で，社会的不適応を起こしやすく，時に被害的となり，儀式的行動を示すことがある。
③一方的な思い込みが強く，対人関係に支障をきたすことがある。
④自己同一性の混乱がある。

老年期

【低機能群】
①自発性が低下し，行動量が減少し，目立たない存在となるが，攻撃的行動が突発することがある。
②こだわりが残存し，幼児期の行動をタイムスリップのように再現することがある。
【高機能群】　？

臨床的には，より早期の段階での治療・指導法が継続的に試みられ，さまざまな方法が統合的に行われることになる。いうまでもなく，特定の方法に固執していては自閉症の子どもの問題を解決することはできず，関連領域の多くの専門家との協働が不可欠である。

アスペルガー症候群　DSM-Ⅳ-TRの診断基準では，自閉症の診断基準にある ①対人的相互反応における質的な障害と ②行動･興味および活動の限定された反復的で常同的な様式は同じであるが ③臨床的に著しい言語の遅れがない（例：2歳までに単語を用い，3歳までにコミュニケーション的な句を用いる）とされ，さらに ④認知の発達，年齢に相応した自己管理能力，（対人関係以外の）適応能力，および小児期における環境への好奇心について臨床的な明らかな遅れがないとされている。鑑別診断として，⑤他の特定のPDDまたは統合失調症の診断基準を満たさないと記載されている。

ICD-10の「F84.5 アスペルガー症候群」の項には，次の説明が加えられている。すなわち，疾病分類学上の妥当性がまだ不明な障害であり，関心と活動の範囲が限局的で常同的反復的であるとともに，自閉症と同様のタイプの相互的な社会的関係の質的障害によって特徴づけられている。この障害は，言語あるいは認知的発達において遅延や遅滞が認められないという点で自閉症とは異なるが，多くのものは全体的知能は正常であるにもかかわらず，著しく不器用である。一部の症例は，自閉症の軽症例である可能性が高いと考えられるが，すべてがそうであるかは不明である。青年期から成人期へと異常が持続する傾向が強く，それは環境から大きく影響されない個人的な特性を示しているように思われる。精神病的エピソードが，成人期早期に時に出現することがある。

3．発達障害の診断にとって必要な情報

発達障害の診断を行う場合，発達歴・生活歴と行動観察が重要である。

(1)　発達歴・生活歴

発達障害の診断にとって重要なことは，発達歴・生活歴の検討である。一般的には，子どもの発達歴を調べる場合，胎生期･周生期の状態と，乳幼児期の頚定（けいてい）（首が座ること）・生歯･座る・這（は）う・倚立（いりつ）（もたれて立つこと）・始歩・初語などの発現時期がチェックされるが，その子どもの生き生きとした発達のありようを浮きぼりにするためには，母子間の相互交渉過程を力動的にとらえなければならない。

子どもと環境との相互交渉過程を臨床的にとらえる場合，愛着の概念が重要となる。ボウルビイは，子どもと他の特定の人間（母親）との間に形成される愛情の絆が，両者を空間的にも時間的にも結びつけるものとして愛着を定義し，愛着行動には，①シグナル行動（泣く･笑う・喃語・呼ぶ・特定の身振り）と ②接近行動（接近・後追い・しがみつき・吸う）の2つがあるとした。乳幼児期における母子間の愛着行動の展開をチェックするには，「乳幼児

期発達歴」（表５）の各項目について具体的な例をあげながらたずねていく。表５の右側の英文が，それぞれの項目の内容であり，左側の日本語は，各項目について質問するときの例示の１つである。

表５　乳幼児期発達歴

1. あやしても顔をみたり笑ったりしない。	(Lack of social smiling)
2. 小さな音にも過敏である。	(Hypersensitivity)
3. 大きな音にも驚かない。	(Hyposensitivity)
4. 喃語が少ない。	(Poverty of babbling)
5. 人見知りしない。	(Lack of stranger anxiety)
6. 家族（主に母親）がいなくても平気で１人でいる。	(Aloneness or indifference)
7. 親の後追いをしない。	(Lack of following)
8. 名前を呼んでも声をかけても振り向かない。	(No response to calling)
9. 表情の動きが少ない。	(Expressionless face)
10. イナイイナイバーをしても喜んだり笑ったりしない。	(No response to peek-a-boo)
11. 抱こうとしても抱かれる姿勢をとらない。	(Lack of anticipatory motor adjustment)
12. 視線が合わない。	(Lack of eye-to-eye contact)
13. 指さしをしない。	(Never uses finger pointing)
14. ２歳をすぎても言葉がほとんど出ないか，２，３語出た後，会話に発展しない。	(Speech delay)
15. １，２歳ごろまでに出現していた有意味語が消失する。	(Loss of verbal expression)
16. 人やテレビの動作のまねをしない。	(Difficulty in copying movements made by other people)
17. 手をヒラヒラさせたり，指を動かしてそれをじっとながめる。	(Autostimulation behavior)
18. 周囲にほとんど関心を示さないで，独り遊びにふけっている。	(Extreme withdrawal)
19. 遊びに介入されることをいやがる。	(Dislike being intervened while playing)
20. ごっこ遊びをしない。	(No symbolic play)
21. ある動作，順序，遊びをくり返したり，著しく執着したりする。	(Insistence on sameness)
22. おちつかなく手をはなすとどこに行くかわからない。	(Hyperactivity)
23. わけもなく突然笑い出したり，泣き叫んだりする。	(Sudden laughing and crying without any reasons)
24. 夜寝る時間，覚醒時間が不規則である。	(Irregular and disturbed nocturnal sleep)

いずれにしろ，回顧的な情報収集なので，可能であれば母子手帳を見せてもらいながら確認することが必要である。臨床的には，愛着行動の展開についての質問に対して，両親がどのような反応を示すのかがより重要である。すなわち，全く記憶が想起されない場合や,「そのようなかかわり方はしたことがない」 などという場合，両親の子どもへのかかわり方に，何らかの問題があるのかもしれない。また，具体的な質問をしていくうちに，両親が子どもへのかかわり方の少なさに自ら気づき，治療の糸口が得られる場合もある。

発達障害の場合には，子どもからの愛着行動の表出が乏しいことが特徴であり，診断にとって重要な情報にる。

(2)　行動観察のポイント

発達障害が疑われて臨床場面に登場するのは，乳幼児期が最も多い。乳幼児の行動観察を行う場合，次のような事柄に留意しておかなければならない。

①乳幼児の場合，両親やその他の養育者が問題行動を訴える。しかし，両親が訴える乳幼児の問題行動は，両親のフィルターを通して語られるものであり，問題の本質が歪められていたり，誤って伝えられたりすることがしばしばある。このため，母子手帳の記載や保育園・幼稚園における行動記録を参考にすることが必要である。また，場面や時間帯を変えて，子どもと両親や兄弟との遊びの場面を何度も観察し，総合的に判断することが必要である。

②乳幼児の行動観察を行う場合，非言語的コミュニケーションの重視性を十分に認識しなければならない。ちょっとした表情や仕草，姿勢の変化などを敏感にとらえて身体言語としての意味を理解しなければならない。子どもは，見知らぬ人や物，見なれぬ場面，新しい体験などとの出会いでは，通常やや緊張気味で目を大きく見開いて身体を硬くしていたり，母親の陰に隠れてキョロキョロとあたりを見まわし，初めて訪れた診察室や面接室，そして初めて出会った面接者に対する探索を続けている。したがって，面接者も含めたその環境の一通りの探索が終わり，子どもの方から自発行動を切り出してくるのを注意深く待ちながら，母親とゆったり話し合うことが必要である。ゆったりとユーモラスな雰囲気で問診を続けていると，子どもは次第に面接者をチラッチラッと見はじめ，より積極的に探索しはじめるようになる。このような初期緊張を伴う探索行動を示さない場合，発達障害が疑われる。

③発達障害の子どもがしばしば示す自己刺激的行動（Auto-stimulation behaviors）は，診断にとって有力な情報となり得る。次のような行動である。

(a) 指目現象：手の甲で眼球をグリグリと圧迫したり，眼球を激しく指でつつく。

(b) 手ふり現象：手をヒラヒラ振りながら，前かがみでグルグル歩き回り，独語や奇声を発する。

(c) つま先立ち歩き：子どもが歩きはじめる頃，１週間か10日くらいの間はつま先立ち歩きをするが，３歳過ぎても続いている場合には注意を要する。

（d）指耳現象：耳の穴に指を差し込んだり，掌（てのひら）で耳を押さえる行動を示す。嫌いな音（たとえば，赤ちゃんの泣き声，女性が叱（しか）っている声，電気掃除機の音など）を遮断（しゃだん）しようとして耳を押さえる場合と，聞こえてくる音を増幅させて楽しんでいる場合がある。ムンクの「叫び」を連想させる仕草である。

4．発達障害の周辺領域の問題

（1）乳幼児期に見られる精神発達の障害

DSM-Ⅳ-TRには，乳幼児期に見られる精神障害として「307.59 哺育障害」と「313.89 反応性愛着障害」が記載されている。

①哺育障害　食事中イライラしてなだめるのが困難であり，無感情で退行しているようにみえ，発達の遅れを示すことがある。親子の相互交渉が問題であり，神経制御系の問題，親の精神病理や幼児虐待・無視などが要因となることが多い。親の子どもへの食物の与え方が不適切で，幼児の食物拒否を攻撃・拒絶行動ととらえて反応してしまう。カロリー摂取の不足が子どもの機嫌をさらに悪くし，成長・発達を遅らせることになるが，睡眠-覚醒リズムの障害，頻繁な吐き戻しなどが悪循環を形成していく。多くは親の養育態度が変わることによって比較的短期間のうちに改善して行くが，時には，長期にわたる成長・発達の遅れを生じ，重度情緒障害を形成することもある。

②反応性愛着障害　著しく病的な養育に起因するものであり，子どもの基本的信頼感の獲得を阻害し，人格形成上の複雑な問題を生じる。一般的には，適切な受容的・支持的環境が与えられれば，著明な症状改善が認められることによって重度精神遅滞や自閉症と鑑別され，対人関係のあり方によってAD/HDと識別される。

哺育障害および反応性愛着障害は，概念的には発達障害とは異なるが，多様な成長・発達の遅滞・障害を示すことがあり，その境界は必ずしも明確ではない。

（2）多動性障害（またはAD/HD）との関連

ICD-10の「心理的発達の障害」の規定の中に「中枢神経系の生物学的成熟に深く関係した機能発達の障害あるいは遅滞がある」という項目があり，発達障害は，多動性障害（ICD-10）およびAD/HD（DSM-Ⅳ-TR）と同様の生物学的基盤を有するものと考えることができる。すなわち，生物学的要因を基盤とする発達障害は，程度の差はあっても器質性行動障害の行動型を有することは当然である。しかし，操作的診断分類においては，「PDDがある場合には，それが優先する」（ICD-10）」および「不注意と多動性の症状がPDDまたは精神病性障害の経過中にのみ起きる場合，AD/HDは診断されない」（DSM-Ⅳ-TR）と記載されている。さらに，軽度精神遅滞およびSDDでは重複診断が可能とされているが，中度・重度精神遅滞では慎重に診断すべきである。

発達障害の概念に内包されている問題もあり，さらには臨床的には，AD/HDと診断していたケースが，思春期の頃にはPDDと考えざるを得ない状態を呈するようになることも稀ならず経験されるし，不注意・多動性・衝動性が明らかに認められるPDDも少なからずいることは事実である。しかし，ICD-10の「心理的発達の障害」に記載されている共通点の第3項「精神障害の多くを特徴づけている，寛解や再発が見られない安定した経過であること」に準じると，発達障害とAD/HDは区別してとらえておくべきである。「発達障害」概念および規定が見直されれば，それはまた別な話となる。

5．発達障害の診断プロセス

(1)発達歴の検討

愛着行動の展開の仕方を含めた発達歴を慎重に検討する。発達障害の子どもでは，愛着行動の表出が乏しく，母子間の相互交渉が営まれていないことが多いことに注目すべきである。

(2)行動観察

さまざまな場面や時間帯で，慎重に行動を観察し，発達障害の症状と考えられる行動の有無を検討する。保育園・幼稚園や学校へ行っている子どもの場合には，連絡ノートを用いて，それぞれの場面における行動について情報を提供してもらい，総合的に判断する。

(3)家族，特に母親の子どもに対する態度の検討

心理社会的要因がどの程度発症に関与しているのか，子どもの状態をどのように受け止めているのかを検討する。わが子が発達障害であることをまったく受容していない状態か，発達障害についての偏った知識を持っていないか，子どもに対する拒否的な考え方はないのかなどを慎重に検討する。母親の気持ちに対する十分な配慮が必要であり，どのタイミングで，どのような説明の仕方をするのかは，その後の治療・療育のカギとなる。

(4)心理検査および評価尺度

①WISCおよびWAIS知能検査　自閉症の子どもでは，認知機能の不均衡が認められ，理解・単語・知識課題（言語性知能）や絵画配列課題（動作性知能）では著明な低位を示し，反対に，数唱・算数（言語性知能）や積木・記号・符号・迷路課題（動作性知能）では高位を示す。アスペルガー症候群では，彼らの会話能力の高さにもかかわらず，上記の知能検査下位項目のうち，かならずしも言語概念化能力が高位にあるとは限らない。さらに，アスペルガー症候群と高機能自閉症群の比較では，単語・理解・知識課題でアスペルガー症候群の方が高機能自閉症群に比して有意に高い値を示すことも明らかにされている。

②スクリーニング・テスト　「幼児向け自閉症チェック・リスト」(CHAT)，「小児自閉症評定尺度」(CARS)，「自閉症診断面接改訂版」(ADI-R)，「アスペルガー症候群診断尺度」(ASDS)，「アスペルガー症候群診断面接」(ASDI)などの日本語版が検討されているが，日本自

閉症協会が作成した「広汎性発達障害･日本自閉症協会･評定尺度」(PARS)も有用である。

(5)診断の確定

伝統的な診断の仕方によって発達障害と考えられた場合，これまでの研究史をふり返り，どの概念に相当するものかを熟慮する。その上で，国際的な操作的診断基準のどこに該当するのかを整理する。操作的診断基準を安易に重用し，短時間の診察で診断を確定することは慎むべきである。

(6)診断の検証

どのタイプの発達障害なのかを，継続的なかかわりの中で幾度も検証していく。最初の段階で診断したことを，経過観察していくうちに修正しなければならなくなることは，臨床的によくあることである。

6．発達障害の原因

自閉症児の行動上の問題として，①運動障害（筋異常緊張，運動緩徐および運動昂進，不随意運動，情動と関連する顔面非対称，姿勢および歩行の異常）②コミュニケーション障害（言語発達障害，緘黙，反響言語，リズムの異常，文法構成と統合の異常，聴覚的理解の異常，非言語コミュニケーションの障害）③注意および知覚の障害（視覚的走査の異常，注意集中欠如，回転後眼振の減衰，知覚統合および調節障害，体性感覚刺激の偏好）④儀式的および強迫的行動 ⑤社会的関係づけの発達障害(自発的行動と相反的行動との相互作用の欠陥，協同遊びの障害）などがある。これらの行動の原因については，さまざまな研究がなされているが，未だに確定的な原因は見出されていない。

①神経内分泌系の調節障害　ACTH分泌調節機構に関連する大脳皮質-間脳下垂体系の障害によるという考えは以前からあった。最近，消化管ホルモンの１つであるセクレチンによって自閉症状が劇的に改善されたという報告があり，注目されている。

②神経伝達物質の代謝障害　薬物療法との関連で最も興味が持たれている。1960年代には，自閉症児の高セロトニン血症が注目され，諸外国ではセロトニン代謝抑制作用のあるフェンフルラミン，トリプトファン欠乏食，選択的セロトニン再取り込み阻害薬（SSRI）などによる臨床試験が行われた。一方，脳内カテコールアミン代謝の低下が想定され，モノアミン合成酵素の補酵素であるテトラハイドロバイオプテリンの臨床試験も行われた。いずれも，二重盲検試験では未だに有効性が確認されていない。

③脳の特定の部位の障害　脳イメージングに関する研究の急速な進歩によって，自閉症の原因と密接な関連を持つ脳の部位として，皮質下・前庭系・網様体賦活系・基底核・小脳などが推定されている。また，PETおよびSPECTによる最近の研究では，側頭・前頭領域の安静時血流量が低下していることが見いだされたが，確定的な所見ではない。

④遺伝子異常　従来，染色体異常を伴う精神遅滞の脆弱性Ｘ症候群で自閉症状がしばしば認められることが注目されていた。1990年代の後半になって，セロトニン転送遺伝子の異常が認められ，最も注目される研究領域となっっている。現在は，数個のDNAの配列異常が関係する非メンデル型遺伝病の1つと考えられている。

7．発達障害の子どもたちへのかかわり方

発達障害の子どもは，生まれつき持っている脳機能障害を基盤にして，年齢とともに親や周囲の人々とのかかわりのなか，心理社会的影響を受けながらさまざまな症状を現していく。治療および療育のかかわりは，それぞれの段階に応じて行われる。

(1)生まれてから１歳までのかかわり方

典型例を除いて，多くのケースでは発達障害と診断することは困難であるが，その可能性のあるハイリスク・ベビィと考えられる場合，子どもに根気よく声かけをし，全身へ皮膚刺激を与えることを積極的に行う。自閉症の子どもは愛着行動の表出が乏しく，刺激に対する反応も乏しいために，母親はあまり声かけをしなくなる傾向があるので注意を要する。

(2) １～３歳頃のかかわり方

他の子どもに無関心であったり，自己刺激行動を表出し，常同的な行動が目立つようになる。「おめめはここ」，「手はここ」などと，物と動作を関係づけて根気よく言葉かけをしていくことは，物を認知する機能に働きかけていくことになる。発達障害の子どもは，外界から入ってくるさまざまな刺激を選択的に入力することが苦手であるので，刺激を整理して，構造化された環境を用意し，一対一で，一つひとつ教えていくことが必要である。運動が苦手であったり，ぎこちない動きが多く見られる場合，リトミック運動・水泳・ボール遊び・自転車遊びなど全身の協調運動を促進させる指導が必要である。

(3) ４，５歳～11，12歳頃のかかわり方

対人関係が苦手で，こだわり行動が頻発し，コミュニケーションがうまくできないなど，広汎性発達障害の特徴的な症状が出そろう時期である。保育園・幼稚園や小学校での集団行動に入れないことが大きな問題となる。保育士・幼稚園教諭または母親とのかかわりを強化し，２者関係がしっかり保てるようになってから，その２者関係を基盤にして徐々に集団に入っていく。人とのかかわり方，遊び方，話しの仕方などで，奇妙な間違った行動を表す場合，その場面における正しい対応の仕方を丁寧（ていねい）に教えていく社会的技能訓練が必要となる。学習や生活指導などでは，構造化されたTEACCHプログラムが有効であるが，なぜそのようなプログラムが必要かという各段階の意味をよく理解した上での指導が大切である。この年齢段階になると，集団生活の中でストレスをため込みやすくなるので，子どもの心のケアにも十分な配慮が必要である。

(4)年長児期・青年期のかかわり方

一般的に行動量が低下し，行動のまとまりが見られるようになるが，日常生活場面における対人関係の失敗によって混乱や葛藤が起こり，うつ状態なる場合もある。時には，幻覚や妄想状態を示すこともある。何に対して混乱し，困っているのかを見極めて，具体的な生活指導をしていくことが大切である。必要に応じて，抗不安薬や抗精神病薬などを用いることもあるが，薬物療法の意味と副作用についてよく説明し，少量から漸増法で慎重にはじめることが肝要である。

発達障害の子どもの治療・療育を行う場合，症状や問題行動の意味を検討しなければならず，問題解決の場に登場するための入場券としての症状なのか，誤った対応が続けられることに対する危険信号なのか，劣悪な生活状況の制圧のもとに踏みつぶされないようにするための安全弁なのか，慎重な観察と判断が不可欠である。

最も重要なことは，発達障害の子どもの療育指導に行き詰まったときには，定型的発達（普通に発達している）子どもの親子関係のあり方を振り返ってみることである。難しく考えずに，子どもとのかかわりを楽しむことがポイントである。

子どもとのかかわりを楽しむ親子関係を

【参考文献】
・久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳：自閉症スペクトルー親と専門家のためのガイドブックー（Wing,L.），東京書籍，1998年
・山崎晃資：特定の状態を示す子どもの初回面接．山中康裕･野沢栄司(編)初回面接，星和書店，pp.105-171，1980年
・山崎晃資：注意欠陥/多動性障害（山崎晃資・牛島定信・栗田広・青木省三〈編著〉現代児童青年精神医学）永井書店，pp.156-170，2002年
・山崎晃資・白瀧貞昭・松本英夫・橋本大彦：自閉症はどこまでわかったか．最新精神医学 8；231-243，2003年
・山崎晃資：なぜいま特別支援教育なのか．児童心理　臨時増刊 825号；2-12，2005年
・山崎晃資：発達障害と子どもたちーアスペルガー症候群，自閉症，ボーダーラインチャイルドー．講談社＋α新書，2005年
・山崎晃資(監訳)：総説・アスペルガー症候群(Klin,A., Volkmar,F.D., Sparrow,S.S.)，明石書店，2008年.
・山崎晃資・宮崎英憲・須田初枝(編著)：発達障害の基本的理解ー子どもの将来を見据えた支援のためにー．金子書房，2008年

教育の原点―私の歩んだ環境教育から考える

日本環境教育学会元会長
大阪教育大学名誉教授
鈴木 善次

1933年横浜生まれ。東京教育大学理学部・農学部卒業後，神奈川県立教育センター研修指導主事・山口大学教養部教授・大阪教育大学教授を歴任。専門は科学史，科学教育，環境教育。著書は『人間環境論』（明治図書），『人間環境教育論』（創元社），『食農で教育再生』（農文協），『日本の優生学』（三共出版），『理科教育のための科学史』（第一法規），『バイオロジー事始』（吉川弘文館）など多数。

●年賀状の交換から

いよいよ，このシリーズも最終回を迎えた。これまで10回にわたって「世界の環境教育」を皮切りに「食や農をめぐる環境」「水環境」「地域環境」，また「経済」や「エネルギー」，さらには「学力」問題など，いろいろな視点から環境教育についての私見を述べてきた。先日，かつて一緒の職場で仕事をしていた天文学を専門にしている尾形斉（おがたひとし）さんという方へそれらを纏（まと）めてお送りし，読んでいただいた。「理想としては，言われることは分かるが，学校で実際に行う場合には，いろいろなバリヤーがあって難しい」などのご感想をご自分の経験を含めて頂戴した。本誌をお読みいただいている先生方はいかがでしょうか。

尾形さんとの意見交換のきっかけは今年の年賀状のやりとりであった。私事になるが，昨年の秋，いわゆる「後期高齢者」の仲間入りをしたのを機会に，これまで段ボールのミカン箱で３箱に保管していた「年賀状」をここ２ケ月ほどかけて整理してみた。高校生のときから今年まで約60年間にいただいた年賀状の数は１万２千通あまり。お送りくださった人は約１千６百人。その３割強の方とは１回の交流であったが，最も多かった方からは52通。ちなみに，尾形さんとは，知り合ってからほぼ毎年交換しており，今年で33通になった。最近では，年賀状を頂いてから皆さんに返事を差し上げるという形をとっているので，その33通目に書かれていた内容に関しての感想を「お年賀」としてお返しした。こうしたメッセージがあるのがうれしいとのご返事。そこから始まった意見交換の１つが上に紹介した私の環境教育論へのご感想であった。今回はそのご感想も含め，筆者の歩んだ環境教育の道のりを振り返りながら，人間にとっての教育の原点などを考えてみたい。

●環境教育への入り口

筆者が環境教育とかかわるようになったのは1960年代末，先の尾形さんとともに勤務していた神奈川県立教育センターにおいてであった。当時，文部省が進めていた１つに理科教育の振興があり，そのために各都道府県には理科に強い先生を育てることを目ざした研修機関が設置された。高校で「生物」を教えていた筆者は，生物分野の研修を担当することになった。当時，筆者は「科学的」に考えることを是とし，多くの人びとがそうした「力」を身につけてほしいという思いで，そのことに役立つ理科教育のありかたを検討し，研修に来られた先生方と学びあっていた。

そのようなとき，私たち理科研修を担当している部署に，学校で「公害」をどう扱うのがよいかを検討するよう課題が出された。ご承知のように60年代といえば，公害が厳しさを増していた日本である。すでに教員の中には自主的に「公害教育」を進めているグループがあったが，各都道府県の教育委員会などでも公害教育の必要性を認識し，その対応方法を検討していた。東京都では，公害に関す

る副読本『公害のはなし』（1971）を作り，児童・生徒に配布するところであったが，私たちは理科担当ということもあって，当時話題になっていた自然保護教育を主に，公害問題も含めながら広く「環境保全」のための教育という視点から検討することにした。その結果が『自然保護（環境保全）と理科教育』（1971年10月）という教師用の冊子である。しばしば，日本の環境教育の源流として公害教育と自然保護教育が挙げられるが，まさにそれを具現したものでもある。筆者は学生時代から学んできていた科学史の視点から公害や自然破壊などの環境問題を検討し，それらが現代の科学文明の抱える問題であるとする立場からこの冊子の作成に参加した。それが，今でも「環境教育は，文明問い直しの‘力’を育む教育である」と主張する原点である。

●大学における初めての「環境教育」？

先の冊子が刊行されて数年後，筆者は縁あって山口大学教養部が新設した「人間環境論」という学科目（講座制度のない教養部での教員ポストの名称）の担当者となった。当時，各大学では，高校での学習とほとんど変わりがない，大学らしい新鮮さを感じないなどという批判の対象となっていた教養課程のあり方が検討されていた。その改善策の１つとして作られたのが人文・社会・自然の各分野を総合した講義科目（総合科目）の設置であった。主として１つのテーマ（例えば，「水と人間」，「公害」など）を多様な分野からの複数教員で担当する形態が取られたが，ときには１人の教員が学際的な分野や総合的なテーマについて講義する場合もあった。筆者の役割は，その複数教員によって行われる講義科目の企画・運営と筆者単独の講義科目の実施であった。

前者に関しては，できるだけ山口にかかわる，山口大学でなければ聞くことができないようなテーマ（例えば「山口の自然と文化」）や内容を学生に提供することを目指した。後者については筆者が専門とする科学史がまさに総合科目に適したものだったので，これはスムースに実施できたが，問題は学科目名をそのまま講義科目名にした「人間環境論」である。今では，「人間環境論」とか「人間環境学」という言葉は大学の学部名・講義科目名などでお目にかかることができるが，当時，他の大学には存在していなかった名称であったと記憶している。当然，体系づけられた講義内容もあるはずがない。そこで科学文明論的視点から，大気，水，土，他の生物，人間，また人間によって生み出された都市や科学技術，さらに文化など人間環境を幅広く取上げ，それぞれの環境やそこで見られている環境問題について，そして最後に環境保全のあり方，倫理についてなど，私見を混じえて解説し，学生にライフスタイルのあり方，大きくはこれからの文明のあり方を考えてもらうことにした。ある意味で先の教育センターの冊子で示したものの大学教養レベルの実践であった。

●環境問題の元凶は？

ところで環境問題を科学文明論的視点で検討するといった場合，そもそも科学文明とはいかなる文明なのかを明確にしておかないと議論が混乱する。例えば，「科学」を広く「学問」と捉える人は「古代中国の科学文明」などという言い方をする。筆者も含めて一般には，17世紀に西欧を起源として誕生した「近代科学」（特徴として論理性のみでなく実証性を伴った学問）を基礎に，そこで得られた知識を活用して開発された技術（科学技術）が日常生活に広く浸透するようになった19世紀ごろから現代に続く文明を指している。

そうなると今日の環境問題の在り処として考えられるのは「近代科学」，それに基づいて開発された「科学技術」，その科学技術を受け入れる「社会（政治・経済等を含めた意味）システム」，さらにそれらを是とする「人々の意識」，あるいはそれらの種々の組み合わせ。実際，当時，環境問題の原因を近代科学が持つ自然観（特に「自然は人間によって利用されるべき存在」とする自然征服観）や近代科学の研究方法（「自然現象を部分に分解して研究する」要素分析的方法）にあるとする人たち，あるいは科学技術のあり方（環境に負荷

を与える状態での開発やそのことを承知で実用化する政治・経済・社会のシステムなど）に求める人たち，さらにはそれらの組み合わせを主張する人たちによって幅広い議論が展開された。その議論の振幅の両端には，一方では「科学的」に考えることも含めて科学文明を全面的に否定する立場，他方では社会への科学技術導入における政治や経済のあり方のみを問題とする立場が見られた。時には「科学」と「科学技術」を混同して，「科学研究の結果が様々な環境問題を生み出しているのだから，もう私は科学研究をやめる」とその理由を「科学的」に話す科学者に出会ったこともある。

筆者自身は「近代科学」のもつ「自然征服観」や「要素分析的方法」，さらに「環境に負荷を与える技術を承知で実用化する経済など」が複合したところに環境破壊や環境悪化の原因があるとする立場をとった。もちろん，その考えを学生たちに押し付けるのでなく，考えてもらうという姿勢で。なぜなら，ライフスタイルの問い直し，言い換えれば「いかに生きるか」はその人の人生観，世界観など価値観によって答えが異なるからである。しかし，価値観がばらばらであったら，集団生活で成り立つ人類の生存は困難になる。今後とも人類がこの地球上で存続するためにはそれぞれの価値観を主張するのでなく，お互いの立場を認めあいながら，共に生きる，いわゆる「共生」する道を探ることが必要である。後で述べるように，そこに環境教育が存在する重要な意義がある。

●「人間環境論」から「人間環境教育論」へ

こうして大学レベルでの環境教育をほぼ10年実践したころ，以前から科学史と理科教育の関連でご交流いただいていた大阪教育大学の森一夫先生のお世話で，同じ大学の理科教育学担当として転任することになった。今度は，小中高校など初等中等教育レベルにおける主として理科教育という視点からの環境教育のありかたの研究であった。大学レベルと大きく異なることは，担当者の思いのままの内容・方法などで授業ができないという点である。ご承知のように学習指導要領のもと設置される教科の種類，またその教科の目標・内容などが決められているからである。

環境教育の必要性が国際的に高まるにつれて，文部省は小中高校での実施に向けて指導資料を作成した（中高校用1991年，小学校用1992年）。そこには，環境科という新たな教科を設けるのでなく，既存の教科，特活などで関連する内容を取り扱うという方針が示されていた。中には環境科を設けた国もあるが，世界的には分散型が広く採用されている。環境教育はライフスタイルの問い直しという根源的な教育であると考える筆者は，全ての先生が「環境」に関心を持ち，それぞれ担当する教科などで何らかの形でかかわってほしいという立場から教科分散型を支持し，一方で学習者がそこで得た知識・能力・態度などを「総合的」に活用する場も必要であることを主張した。「総合的な学習の時間」が登場したとき，筆者はそうした場として期待したが，「学力」低下論議の中でその時間数が削減されることになり，残念に思っている（「環境教育から見た学力とは」『CS研レポート』vol.60，2007に詳しく述べた）。

環境教育を学校で実践する場合，いくつものバリヤーがあることを，初めに紹介した尾形さんからご指摘された。例えば，次から次へ「○○教育」を持ち込まれても，学校ではそれに対応できるだけの時間的ゆとりがないこと，また体験活動が重視される環境教育に対応できるだけの「力」を持つ教員が不足していることなど。前者は「学力」とは何かという根本的課題を含めた「教育観」の問題につながるし，後者は教員養成など教育環境のあり方の検討にもなる。そうなると，個々のバリヤーを取り除くというよりも根本的に教育のあり方全体を問い直すということになるのではないか。

●生命現象と環境

筆者はその問い直しの１つのヒントとして，環境教育を中心にして様々な教育をその周囲に配置した教育概念図を提案した（「世界の環境教育Ⅱ」『CS研レポート』vol.54，2005など）。さらに，その環境教育の中核にあるのが「食環境教育」で

あるという指摘もした（「食環境教育のすすめ」『CS研レポート』vol.56，2005など）。筆者がなぜそのように考えるのか。それは私たち人間がヒトという生物，とりわけ動物だからである。

ヒトを含めてすべての生物は外界の事物・現象とかかわりながら生きている。そのとき，生物とかかわる事物・現象のことを環境と呼んでいる。私たちが呼吸で吸い込む空気，乾いたのどを潤す水，その他に，光や熱，音などのエネルギーもかかわりを持ったときには私たちにとっての環境である。さらに環境というカテゴリーから忘れられがちな「食べもの」は，動物にとって特に重要な環境である。もし，それらとのかかわりが好ましくなければ，生存を脅かされるか，時には死を迎える。この生物と環境とのかかわりが好ましくない状態が「環境問題」である。

このように，地球上のすべての生物はそれぞれの環境とかかわりながら，その生物特有の生命現象を営んでいるのだが，その「かかわり方」はそれぞれの生物が長い進化の過程で獲得したものであり，基本的には環境が変化しない限り，その生物の生存，結果としてその種の存続を保障するしくみになっている。しかし，環境が変化した場合，従来の「かかわり方」を変えられないものは，その「かかわり方」に適した環境を求めて移動することによって滅亡から免れることができる。一方，新しい環境に適した「かかわり方」に変更できる生物種は，その場で生活を続けることはできるが，それは新しい種に変化するということであり，元の生物種はやはり滅亡することになる。生物にとって環境の変化がいかに重大であるかがわかる。

●文明化したヒト

ところが，人類（ホモ・サピエンス）は種を変化させることなく地球上のいろいろな気候風土の地域，言い換えれば多様な環境のもとで生活することができている。それを可能にしているのは「かかわり方」のしくみが他の生物の場合とは違って，環境を自分たちに都合のよいように変化させる「力」を持っているからである。その「力」を強力に発揮し，大規模な環境改変を行った結果が今日の科学文明である。すでに述べたように，今その科学文明の功罪が問われているのだが，言い換えれば，環境を改変する「力」をどう使うかが問われていることでもある。

環境改変の「力」を発揮するしくみは主に大脳に存在するのだが，その「力」をどのように使うかは遺伝的にプログラムされているわけではない。地球上の各地に多様なライフスタイル，文化を持った人々が存在している（今では「いた」）ことからも明らかである。かつてカント（1724～1804）が「人間とは教育されなければならない動物」，近年ではオランダの教育学者ランゲルフェルド（1905～1989）が「人間は教育されうる動物」という言葉で人間を特徴づけたように，誕生後すぐに親から自立して生活することができる他の多くの動物たちと異なり，「生きる術」，言い換えれば「環境との望ましいかかわり方」を親など周囲の人たちから教えられるか，自ら学びとらなければ生きていけない存在である。もちろん，動物にも「学習」という言葉があてはまる行動が見られる。「生きる術」で重要な「食べもの」を捕らえる方法を親から学び取る野生ライオンの子どもの様子がテレビなどで紹介されることがあるし，人間に飼育されていたオランウータンが野生に戻されたとき，「食べもの」を手に入れることができないという話も聞く。ごく最近では，カニクイザルの親が子どもに歯の磨き方を「教えている」行動が観察されたというニュースもあった。

このあたりに，人間にとっての教育の原点があるのかもしれない。

●「共生」思想の育成

すでにこれまで，本シリーズでもいくつかのテーマで環境教育の進め方などを提案した。ここでぜひ繰り返し提案しておきたいことがある。それは「共生」思想の育成である（「環境教育からみた学力とは」『CS研レポート』vol.60，2007）。

先に述べたように，私たち人間は環境とのかかわりで生きている。その環境には自然的事象もあ

れば，人間が自然的事象に手を加えて生み出した事象（人為的事象）もある。実際の環境はそれらが組み合わさったものであり，その度合いによって多様な環境が現出する。そうした環境とのかかわりを望ましいものにすることが，私たちの生存の前提である。そのためには，相手をよく知ることが必要である。例えば，自然的事象にかかわる環境問題は，自然への理解が不十分のまま環境改変力を使った結果である。もはや，自然（生物を含めた）の持つルールを無視した「生きる術」は通用しない。自然は征服の対象ではなく，共に生きる（共生）仲間である。環境教育でしばしば自然観察会が行われるのも「共生」する仲間である自然をよく「知る」ためである。しかし，「知る」ということの中に，相手を「慈しむ」というものが含まれていなければ，「共生」観は育ちにくい。

すでに紹介したことがある『沈黙の春』（1962）の著者アメリカの海洋動物学者レイチェル・カーソンは“知ることは感じることの半分も重要でない…”（上遠恵子訳）と。もちろん「知る」ことも大事だが，その土壌の役割を果たす「感じる」ということがさらに大事であることを，自著『センス・オブ・ワンダー』（1965）で述べている（「レイチェル・カーソンから学ぶ」『CS研レポート』vol.59，2007）。先般，今回本誌に登場している弟（鈴木良次）がかかわっている脳科学に関する研究会に参加したとき，小児科医で「子ども学」の提唱者小林登先生から，子どもが望ましい「心」を持つようになるためには，外界から「感性の情報」と「理性の情報」を受け取る必要があるが，そのうち，まずは「感性の情報」を取り入れることが大切であることを伺った。ある意味でカーソンの提言に通じるところがあり，心強く思った。

●「共生社会」の実現をめざして

「共生」思想はいうまでもなく，人間と自然との間のみでなく，人間社会において個人どうしをスタートにして，例えば，身近な家族，大きくは国家など，さまざまなレベルの集団間においても欠くことができないものである。今，国連のユネスコを中心に行われている「持続可能な開発のための教育」（ESD）運動が目指す持続可能な社会の実現には，「共生」の考えが不可欠である。グローバル化した世界で，かつての日本のように鎖国状態で済ませることは出来ないし，自国さえ持続可能な社会になればという話でもない。グローバル経済ばかりでなく，地球規模の環境変化もそれを許してくれない。

こうした時代における教育は，どうあったらよいのだろうか。学校教育など国がかかわりをもつ教育では，国の政策・方針などが教育のあり方に強く影響を与える。話は脱線するが，筆者は小学校3年のときに全国大会に出品した書初めを今でも保管している。そこには「軍用犬 少年兵 初三 鈴木善次」という筆のあとがある。「初三」とは国民学校初等科3年のことで，今の小学校3年のこと。これは第二次世界大戦中のことであり，国の政策が教育に影響を与えた1つの証拠である。

先日読んだ福田誠治『競争しても学力行き止まり』（朝日選書，朝日新聞社，2007）には，競争型のイギリスの教育と非競争型のフィンランドの教育とを比較した様子が描かれていたが，それぞれの国の状況を反映した教育が行われている（行われていた）ことが知られる。日本では最近，「学力低下」論の中で教育の中に競争原理を持ち込み，漢字力や計算力などを点数で競わせる動きがあるが，筆者が期待する「共生」観，他者を思いやる心が，どの程度子どもたちに育つであろうか。

最近，分子遺伝学や脳科学の進歩はめざましい。その分子遺伝学の知見から生物は自分のDNAを増殖させるという自己保存力が強いので，すぐれて「エゴ」（ego）的存在である。人間もそうではないか。だから「エコ」（eco）や「共生」は難しいのではないかと語る人もいる。あまりにも強烈なDNA決定論である。それに反して，筆者の周りには「エコ」や「共生」の心に満ちた人が多い。「人間は教育されうる動物」という言葉を再確認し，「心」を研究対象にしている脳科学の進展に期待しながら，これからも環境教育のあり方を追求していきたい。（2009年3月15日）

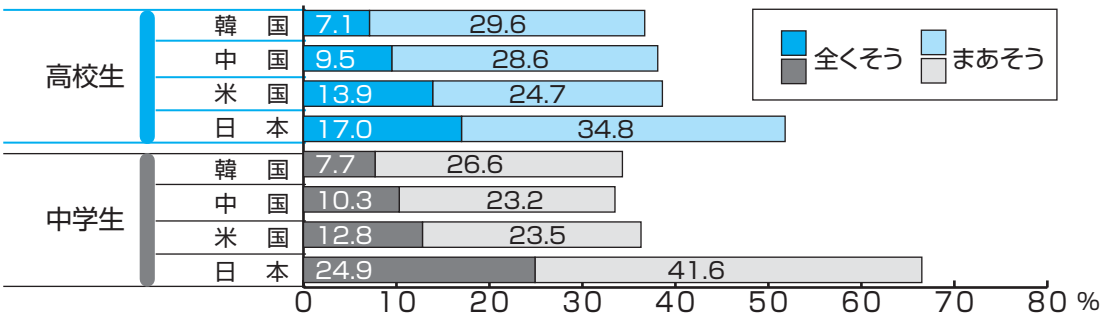
資　料

中学生・高校生の生活と意識

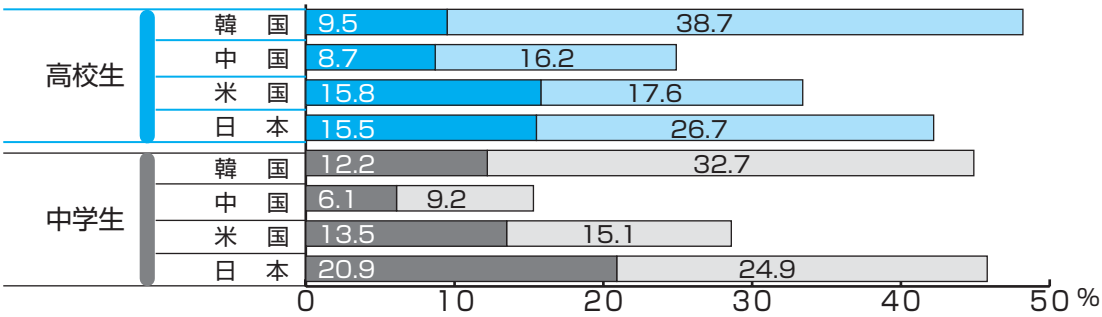
…日本・米国・中国・韓国の比較…

財団法人 一ツ橋文芸教育振興会
財団法人 日 本 青 少 年 研 究 所

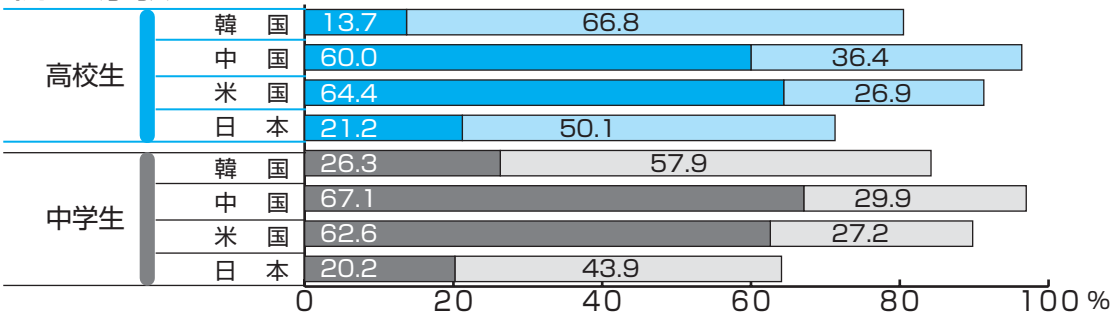
親はよく私をしかる



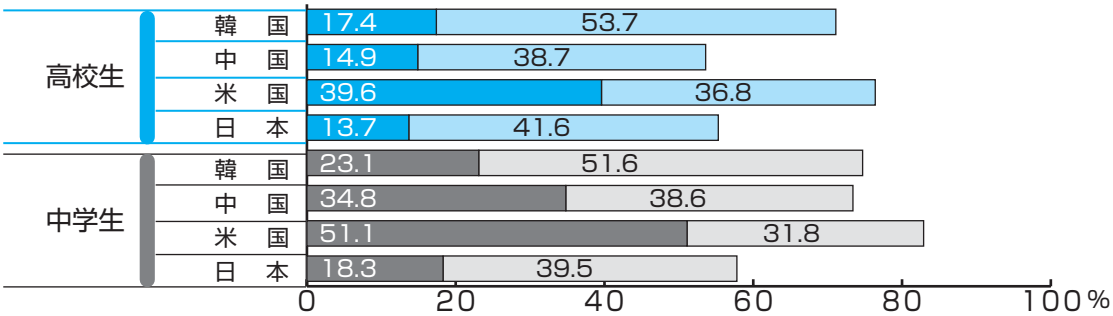
家出をしたいと思ったことがある



親を尊敬している



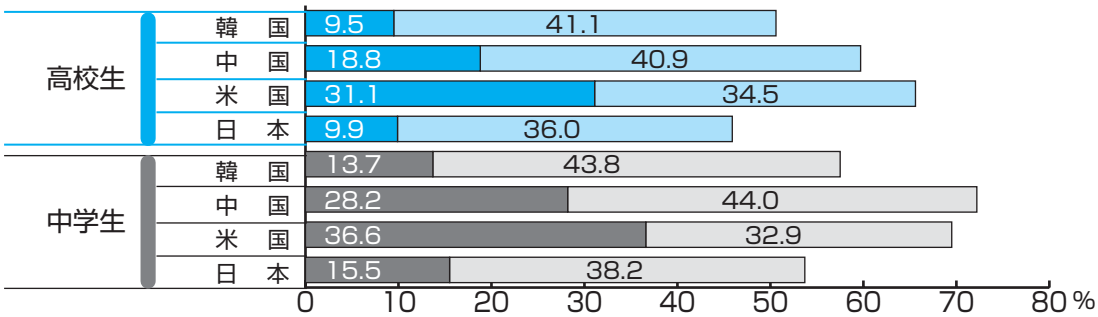
親はよく私をほめたり励ましたりする



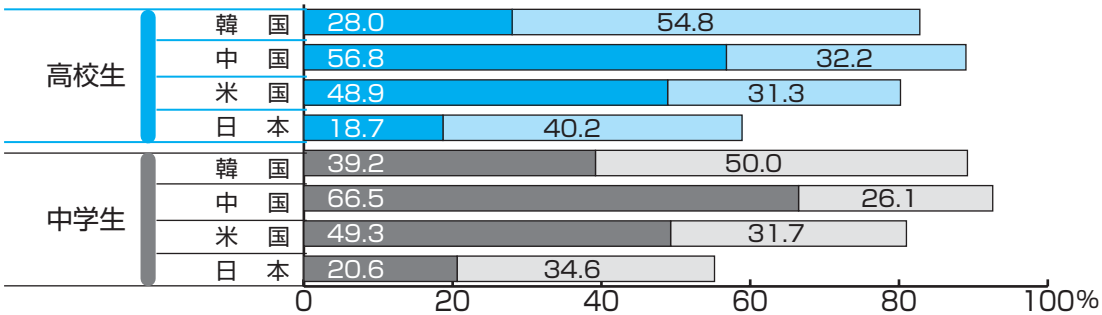
この調査は，日本および米国・中国・韓国の中学生・高校生を取り巻く生活と意識について，2008年の下旬に実施されたものである。調査の項目は，「健康意識と生活習慣」「悩みと自己に対する認識」など幅広くを尋ねている。

ここでは，「親子関係」について特徴的な概要を示す。詳しくは，財団法人日本青少年研究所のホームページ(http://www1.odn.ne.jp/youth-study/)を参考されたい。

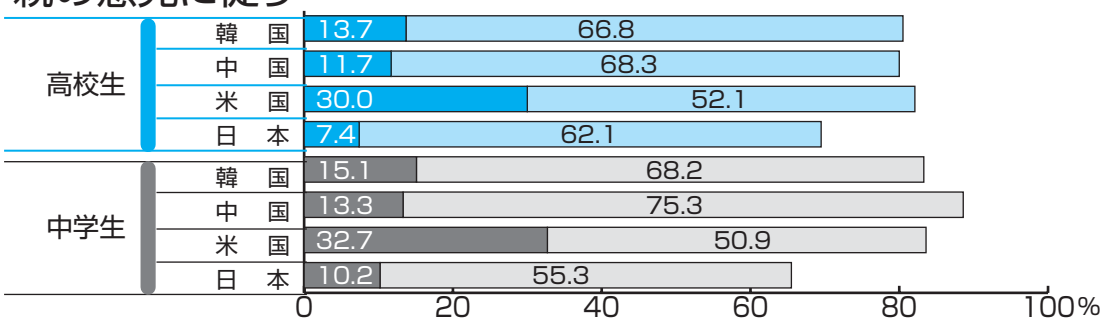
親は私の学校での生活を知っている



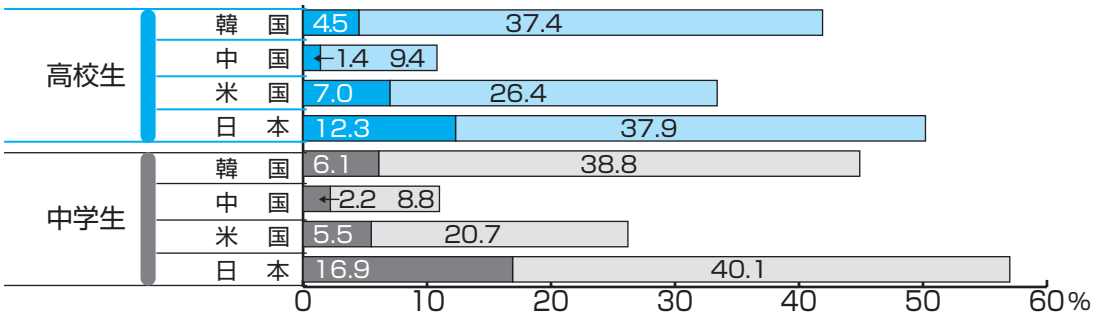
親は私の勉強に関心を持っている



親の意見に従う



親によく反抗する



森の中で炭焼き体験教室

NPO法人日本エコクラブ理事長　炭焼 三太郎（本名：尾崎 正道）

東京の西のはずれ，ミシュランの三つ星観光地として最近話題を呼んでいる高尾山の麓（ふもと）に，JRの「高尾山」駅がある。昨年11月５日の午前８時，この駅に八王子市教育委員会および八王子クラッセ・アッレバーレ（特別支援学級）の先生方に引率されて，不登校の子どもたちが集まっていた。

これからバスに乗って約１時間，バス停を降りてさらに30分歩いた所に上恩方（かみおんがた）という地名があり，ここに10年前から，「DAIGOエコロジー村」と名乗る炭焼道場がある。この道場に，手拭い・防寒具・軍手・水筒・ポリ袋・弁当などを持参して子どもたちは炭焼きに行くのだ。

バスに乗った子どもたちは教室では見せない神妙な顔。山奥に炭焼きに行く不安と冒険心・好奇心でいっぱいだから。11月ともなれば，紅葉も残り少ない。その景色を見ながら歩いてようやく10時に現地に着いた。

早速，炭焼塾を主催する私こと炭焼三太郎と実技を指導する講師の紹介と挨拶。すこし遅れて校長先生も到着。

炭焼きの実技を学ぶ前に，子どもたちは炭焼きの歴史，炭の効能・用途，炭の種類と特性，炭焼きの手順，そして竹炭をつくる竹はどん竹を選定するかといった理論などを学び，今日の炭焼塾に参加している。　まず，手順に従って作業を開始。

炭窯や小屋の屋根が見えるDAIGOエコロジー村の全景

炭焼窯

竹炭になるまでは，竹を切断し，その竹をドラム管窯の長さに切ることから始まり，さまざまな工程を経て焼いていく（作り方は拙著『三太郎のゆうゆう炭焼塾（創森社）』参照）。

ふだんから無口な子どもたちは，不安そうに作業している。かわるがわる作業をくり返していくうちに自信がついたこともあり，歓声や会話が弾んできた。朝８時から始まった炭焼塾も，あっという間に帰りの午後４時になってしまった。

塾には電話もない。聞こえてくるのは，きれいな川のせせらぎ，ときおり鳴く鳥のすみきったさえずり，そして子どもたちの会話や笑い声。昼の弁当の時間，焚火小屋で真赤にともった炭火を囲んで，炭の出来具合いの会話を聞く。無口で引きこもりな子どもたち，そして不登校の教室に通わなければならないほど自分を追い込んだ子どもたちも，ここでは，普通の子どもとなんら変わらない。この光景を見て，私の子ども時代を思い出す。当時は，毎日のように体がクタクタになるまで山や川の自然の中で友達と遊び，時おり勉強したが，学校に行くのが実に楽しかった。

炭焼きという１つのキーワードを通して，自然の中で親子でいろいろなことができないものかと考える。ヨーロッパでは，小さいときから環境教育の一環として，自然の中で親子で，パンやピザを焼く窯作りなどの経験をしている。私達の国でも，自然に入っての活動をもっと積極的に取り入れたいものだ。

子どもと携帯電話の係わり方

広島市立国泰寺中学校PTA会長　河野 孝哉(広島市メディアインストラクター)

先日，保護者に携帯電話を持つことについてのアンケートをしてみました。

良い点では，「どこにいるかが分かるので安心」「いつでも連絡が出来る」「塾の迎えに役立っている」「早くから携帯使用のルールを守れるようになる」などです。

心配な点では，「依存してしまわないか」「使いすぎでお金がかかる」「遅い時間にメーする」「携帯電話で遊ぶ（ゲーム等)」「悪質なサイトと繋(つな)がりを持ったり，迷惑メールの不安」などです。

気をつけている点では，「メールで悪口のやり取りをしない」「食事中には使用させない」「部屋に持ち込ませたり,学校に持って行かせない」「親にオープンにし,いつでも内容確認する」「使用料金を決めて使用させる」などがありました。

携帯電話を持たせる・持たせないは，それはそれで各家庭の判断だと思いますし，決して子どもに持たせるなと言っているわけではありません。しかし，昨今の報道等にもありますように，有害サイトの閲覧やネット上でのいじめなど，さまざまな問題が出てきています。しかも，これまでは大人が有害情報の発信者で，子どもはその被害者という関係で捉えられてきましたが，問題となっているのは，子ども自身が，気が付かないうちに有害情報の発信者になっていて，子ども同士で有害情報のやりとりをしているということです。

子どものネット利用は，ほとんどが携帯を使って行われています。夜中に部屋に閉じこもってどんなウエブを見ているのか，掲示板に何を書き込んでいるのか，チェックのしようがありません。

同じことは学校でも起きていて，授業中でも携帯サイトでマンガを読むこともでき，昼休みに有害サイトにアクセスすることだってできます。ある中学生のプロフの日記を見ますと，本来授業を受けている時間帯の発信が見られます。つまり携帯電話は，保護者や先生の見守りが，非常に難しいツールなのです。

携帯通信会社が，フィルタリング機能の強化に取り組み始めたのは昨年に入ってからです。しかしながら，まだ決して使いやすい物ではありません。例えば，R-15指定「15歳未満（中学生以下）の鑑賞には不適切な表現が含まれるものには，入場を禁止する。年齢制限の規定」の映画に保護者が同伴して見に行くということはあまりないと思いますが，携帯電話では，子どもにせがまれてフィルタリング機能の解除が出来るのも問題です。

携帯電話を巡る日本の子どもの現状がここまで深刻になったのは，携帯電話会社の社会的責任も大きいのではと思います。ネットに接続出来る端末を作り，販売しているのは大人です。

また，携帯電話を巡り学校と保護者が確認しておくべきなのは，携帯電話をめぐる問題は基本的に学校の責任ではなく，保護者の責任であるということです。学校が「子どもに携帯電話を持たせてください」と家庭に頼んだわけではなくて，保護者の判断で子どもに携帯電話を持たせているわけですから，その責任を保護者が担うべきです。

学校に対して「学校で何とかしてくれ」というのは無責任であり，本末転倒なのではないでしょうか。まず保護者が，携帯電話(通信端末)の特性や子どもがどのように使っているのか，しっかり勉強することです。なお，請求書の利用金額については，必ず確認するようにしてほしいものです。

いずれ子どもは成長し，大手を振って携帯電話を使える時期が来ます。それまでにきちんとした携帯電話のマナー，利用方法を保護者として教えることが出来る時期は，子どもが小・中学生の今しかないと考えています。

多くの「直接体験」を通して心を磨く子育てを

奈良県奈良市立明治小学校 学校評議員　石田 誠宏

還暦を過ぎた私たちの世代が，子どもの頃を過ごしたのは戦後の復興期。石炭ストーブの入った平屋建ての木造校舎で学び，放課後は近所の仲間同士が年齢を越えて集団で陽が落ちるまで外で遊ぶしかなかった時代だった。

時代が変わって半世紀余り，戸外で遊ぶ子どもの姿を見かけなくなって久しい。

テレビや携帯電話・ゲーム機が普及し，家庭生活のあり方や子どもの過ごし方が変わってきたことは容易に理解できる。これも社会の進歩の一側面なのだろう。それにしても，１人屋内で過ごす機会が多くなってしまった子どもの姿を見るにつけ，私たちの世代が子や孫の世代に伝えていかなければならない“何か大切なもの”を置き去りにしてきたような気がしてならない。

テレビは確かに多くの情報や知恵知識を伝えてくれるし，視覚に訴える美しい画像を提供してくれる。しかし，外に出て晩秋の冷たい風を頬（ほお）に受け，繋（つな）いだ手から伝わる父母の温もりを感じながら田んぼの畦道（あぜみち）から見た西山に沈む夕日からは，居間に座って見ているテレビ画面の中の夕日の映像では伝わらない美しさや爽（さわ）やかさ・豊かさを感じることができ，子どもの心に忘れられない深い感動を刻むことができる。

携帯電話は，メールや通話を通して極めて手軽に意思を伝えることができ，現代社会では手放すことのできない大切なコミュニケーションツールとして広く普及してしまっている。

しかし，電話やメールからは相手の表情が読み取れない。私は，人と話したい時は可能な限り直接会って顔を見ながら話すようにしたいと思っている。それは，話をしている相手の顔に，声や文字だけからは伝わってこない，嬉しそうな表情や困った表情，戸惑った様子や驚いた表情など，悲喜こもごもの感情を読み取ることができ，電話だけでは十分には分からない相手の心の深いところに触れることができるからだ。

ゲーム機の普及にも驚くものがあり，これらのない子どもの遊びや会話の世界は，およそ考えられないのが現実だろう。

しかし，１人部屋に籠（こも）り，画面を見ながら指を動かして仮想の世界に浸っている姿からは，本来の子どもの世界の遊びや子どもの成長とは縁遠いものしか伝わってこない。

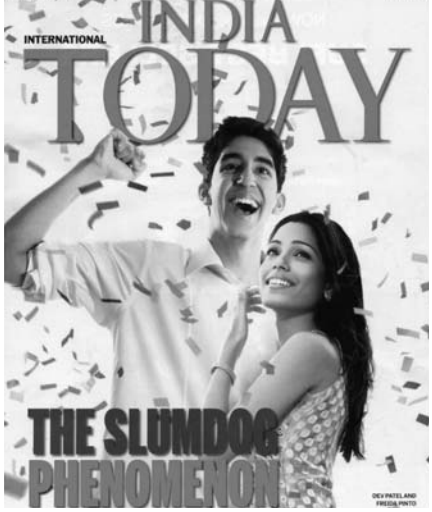
近所の子どもが，年齢を超えて外で群れて遊ぶ。そのことを通して小さい子は年長者の何でも出来る凄さに敬意と憧れ・羨望を感じて従い，年長者は小さい子の未熟なところに労（いた）わりや優しさを覚える。集団での遊びは，子どもの心に自然と秩序を育て，近付き過ぎず離れ過ぎない温もりと思いやりの通じる適切な距離感覚を育んできたものだ。

テレビや携帯電話・ゲーム機などの現代社会の寵児を否定するつもりはさらさらない。ただ，これらのバーチャルな世界に籠っていただけでは育たない大切な“人としての資質”があるわけで，直接五感に触れ，心に触れる多くの「直接体験」を持つことを通して心豊かで温もりのある人間性を育てる子育てを忘れないようにしたいものだと思う。

私たちの世代は，一方で「現代社会の文明」の便利で安易さに浸っていても，他方で子どもの頃に五感と心の目を通して獲得した多くの大切な財産をどこかに持ちあわせ，その両方で人格と行動のバランスをうまく保っていけるが，物心ついた時からバーチャルな世界に育った子どもの世代には，「直接体験」から得た財産が少ない。学校･家庭・地域で，多くの機会にその大切さを後の世代に伝えていく責任が，私たちの世代にあるのではないだろうか。

インド映画と美術の共通主題

山本　緑
京都市立芸術大学非常勤講師　博士（美術）



▶図１　インドの週刊ニュース誌の表紙を飾ったスラムドッグ＄ミリオネア」の主人公（出典：IndiaToday誌　３月２日号）

インドを舞台にした映画「スラムドッグ＄ミリオネア」が，アカデミー賞の最優秀作品賞を含む８部門を受賞し，日本でも４月18日より公開されている（▶図１）。主人公は，インド最大の都市ムンバイのスラムで育った青年ジャマール。彼はインドの国民的人気クイズ番組「誰が百万長者になるのか」に出演し，９問正解で１千万ルピー（約２千万円）を獲得し，翌日の２千万ルピーをかけた最後の１問に挑戦しようとするところで，警察に捕まり一晩拘留される。スラムで野良犬のように育った人間に正解がわかるわけがない，不正を働いたに違いないと嫌疑をかけられたためである。しかし，彼は不正をしたわけではなかった。彼が正解できたのは，クイズ問題のほとんどが，彼の波乱に富む人生で起こった重要な出来事と絡み合い，愛する人の面影と共にその答えが心に焼き付いていたからである。青年は警部から尋問を受ける中で，１問ずつにまつわる自分の過去を回想して行く。

回想シーンの冒頭では，スラムの中を疾走する少年達とスラムを上空から俯瞰（ふかん）した映像が交互に現れ，観る者をスラムの内部へそして主人公の過去へと導いて行く。この映画では，外国人がイメージするインドがそのまま描写されている。スラムの貧困，そこで生き抜くしたたかで底抜けに明るい子供達，社会に存在する階級差や差別，実際には外部の者には見ることができない社会の裏側を覗（のぞ）き見するようなスリルが散りばめられている。スラムの日常風景や売春宿の内部，乞食を商売にするマフィア，観光地や列車内での悪評高い泥棒の手口，さらにはヒンドゥー教徒とイスラム教徒の対立と暴動といったインドの影の部分が露（あら）わにされる一方で，物語中盤の舞台となるインド有数の観光地タージ・マハルや，スラムの再開発計画と共に今や世界経済の中心の一部となった大都市ムンバイの景観，IT産業の発展により成長した海外向けコールセンター業務の活況など，インドのポジティブなイメージも織り込まれている。この作品はイギリス人監督によって制作されたイギリス映画であり，描かれているのはあくまでも外部からの視線によって捉えられたインドである。主人公の人生とクイズ問題にまつわる10のエピソードは，私達のインドに対する好奇心を満たしつつ，この物語を貫くテーマのラブストーリーの結末へとひとつに繋（つな）がってゆく。

さて，この映画のエンディングにダンスシーンがあることに注目したい（▶図２）。本場のインド映画は，歌と踊りが物語の合間にふんだんに盛り込まれるのが一般的であるが，ここでは結末の後でのみ挿入されており，あくまでも物語と踊りは別である。そのカジュアルでクールなダンスシーンは，登場人物が全身で感情を表現するインド映画のそれと完全に重なり合うことはなく，敢えて綺麗に模倣されたインド映画のエッセンスが付け加えられているのである。

▶図２　エンディングのダンスシーン（出典：The Internet Movie Database IMDb.com）

一般にインド映画では，３時間に近い上映

▶図３「踊り子」（11世紀）

▶図４「音楽と踊りの浮彫彫刻」（２世紀）

時間で時には10シーンにも及ぶミュージカル・シーンが挿入される。歌と踊りは主人公の心の高まりや，ストーリーの盛り上がる絶妙なタイミングで始まる最高の見せ場なのだが，筆者はこのインド映画最大の個性である歌と踊りが好きになれず，長くインド映画が苦手だった。男女の甘いラブロマンスが余すところなく表現されるダンスシーンに感性が添わず，また上映時間が長い上，登場人物の感情の起伏が激しく，ストーリー展開にもしばしば無理があり，見ていて疲れてしまうからである。同様に感じる人は多く，特定の愛好者を除いて日本には十分に根付いていないのが現状である。このようなインド映画の個性はかねてより，「マサーラー・ムービー」と称されてきた。マサーラーは香辛料を意味し，ファンタジー・ロマンス・アクション・コメディ・音楽・ダンスが混合するその映画スタイルは，インド料理に使われる複数の香辛料の組み合わせに例えられたのである。大衆が楽しめることを第一におもしろければ何でも盛り込むため，質の良し悪しの幅が大きいのも事実であった。

しかしそれは，インド経済の急成長による社会変化に伴い，近年異なる様相を呈してきている。そこには，経済成長を支えてきた国内の中層階級と国外に居住する2500万人に及ぶ印僑の存在がある。欧米を中心に海外で成功を収めたインド企業や人材のインド国内への還流は映画界にも影響力を及ぼし，彼らの好みや価値観，生活スタイルを反映した映画が次々と製作され，インド国内の中層階級にも広まって行った。それにより，私達外国人にも共感できる綿密に練られたストーリー構成の中で，型にはまらない恋愛観や繊細な人間心理の描写によって深い感動を与え，なおかつ様々なジャンルの洋楽に南アジア音楽のメロディーやリズムを融合し，洗練された音楽とダンスでインド映画の個性を国際的に際立たせる秀逸な作品が現れてきた。物語の中に入り込み，登場人物と感情を共有することが出来て初めて，映画の中での歌と踊りが持つ本当の意味が見えてくる。それは生きることそして愛することに真摯（しんし）で，人生を思う存分享受するインド人の人生観である。喜びや悲しみの感情を全身から解き放ち，歌いそして踊るのは時代を超えて受け継がれてきたインド文化独特の表現であり，古くから人々の暮らしに根付いてきたものである。

ところでインド神話では，舞踊とは天上界で神々が享受するものであった。神は美しい天女の踊りを鑑賞して楽しみ，自らもまた踊ることを楽しんだのである。一方，地上でも人間は神のために踊った。インドでは，神々は自然力の象徴として生まれ，古代の人々は自然の恵みを喜び，時にその猛威を鎮めるために祈りをこめた歌や踊りを捧げたのである。それを受け継いだインドの宗教では，ヒンドゥー教や仏教の各寺院において，神や仏が存在する場所には必ず音楽を奏で，踊りを舞う天女が壁画や彫刻で表された（▶図３）。現実においても，歌や踊りは礼拝には欠かせないものであった。信者は神や仏を讃える歌を歌い，踊りを捧げた。ガンダーラ地方の仏教遺跡から出土した浮彫彫刻（▶図４）からは，宗教儀礼としての音楽と踊りの形態を具体的に知ることができる。ブッダ（釈迦）の遺骨を納めたストゥーパに施されたこの浮彫彫刻には，楽器を演奏する男性の間で２人の女性が音楽に合わせ全身を動かして踊る姿が，現実性を伴って表されている。また，中央インドのサーンチーに現存するストゥーパ（▶図５）の浮彫彫刻には，ブッダの伝承が表されているが，このような石の浮彫彫刻はさらに遡（さかのぼ）る時代には布に描かれていたと推測される。なぜなら，ストゥーパ塔門の浮彫彫刻には物語が描写される左右に布を巻いたかのような渦巻き模様が繰り返し見られ，その原型が布絵だったことが判断できるからである（▶図６）。

▶図５「サーンチー遺跡のストゥーパ」B.C.250年頃

▶図６「サーンチー遺跡のストゥーパ北門背面」B.C.50～25年頃

石造彫刻が発達する以前には，大道芸人のような絵解き師が信者の多く集まるストゥーパに出向き，楽器の演奏を伴った歌を交えて布絵を見せながら仏教説話を解説した。そこでは物語の流れに応じて，音楽に合わせながら信者も自然に踊ったことであろう。ヒンドゥー教においても，歌や踊りを交え，神話や伝説を解説して歩く語り部が存在したことが知られており，インドでは宗教儀礼としての歌や踊りが発達すると同時に，神や仏の伝承が整理されて，そこに歌や踊りが盛り込まれることで，後世の古典劇や民衆演劇の原型が形成されたことが考えられるのである。

ヒンドゥー教の隆盛とともに，仏教はインド国内で衰退し，近隣諸国からアジア全域へと伝播して行くが，その過程において，本来寺院祭礼として必要不可欠であった歌と踊りは，各国で地域ごとに伝承する民俗的な舞踊に吸収されることで本来の形から変化を遂げて行った。一方インドでは，宗教的な祈りや物語と一体化した歌と踊りは，ヒンドゥー教において華々しく発展し，寺院祭礼や古典劇，さらに寺院を離れて世俗的な宮廷へ，また地域ごとに民俗芸能や大道芝居など様々な形で受け継がれ，民衆の生活へ組み込まれて行った。それは現在にまで系譜し，インド映画にも見られる歌と踊りの文化へとつながってきたと言えるだろう。

ヒンドゥー教の寺院祭礼において歌と踊りが強く結びついたのは，ヒンドゥーの神々自身が踊ったからに他ならない。その代表的な例が踊るシヴァ神である（▶図７）。ヒンドゥー教の３主神の１つシヴァ神が，ナタラージャと呼ばれる舞踏家の王として表される彫像は，特に中世の南インドにおいて盛んにつくられた。宇宙の破壊を司るシヴァ神は，恐ろしい黒い姿で現れることから，仏教では大黒天として信仰され，また日本では七福神の大黒様と結び付いて親しまれている。この踊るシヴァ神の彫像は，左足を上げ，左手を同じ方向に伸ばし舞踏のポーズをとる。４本の腕のうち，両側に拡げた右手にリズムを刻む太鼓を持ち，左手の上には一片の炎が燃えている。彼を囲む円輪は宇宙を象徴し，輪を縁取る炎は破壊を表す。世界が終わりに近づくと，シヴァ神が踊ることで破壊をもたらし，その後再び宇宙が創造されることから，彼は舞踏の創始者とされ，現在のインド舞踊においても片足を上げて踊るポーズで演じられている。シヴァの息子で象の頭部を持つガネーシャも踊りを好んだ（▶図８）。ガネーシャ神は，あらゆる障害を取り除く力を備えるとされ，インドの民衆にこよなく愛されてきた。象が水を飲み喜ばしげに水しぶき

▶図７「ナタラージャ」12世紀

▶図８「踊るガネーシャ」16世紀

▶図９「クリシュナと牧女達の踊り」18世紀後半

▶図10「森の中の男女のカップル」19世紀頃

を飛ばして長い鼻を揺らすさまや，鼻の先を丸めて花を摘み取って投げ放つしぐさは舞踊の動きに例えられ，彼が踊ることによって夜空に星が散りばめられると考えられたのである。

ヴィシュヌ神の化身で牧童として地上に現れた恋多き好色の神クリシュナは，音楽や舞踊と関連して繰り返し彫刻や絵画に表されてきた。また，クリシュナと牧女ラーダーの恋物語と結びついて発展した神への献身の思想は，しばしばクリシュナと牧女達のダンスとして表された。「神の愛の踊り」とも称されるクリシュナと牧女達の集団舞踊のモティーフは，彫刻や絵画，布地刺繍に至るまで好んで取り上げられている（▶図９）。ここでは画面中央でクリシュナとその恋人ラーダーが踊り，さらに２人を円形に取り囲んで牧女達が踊っている。クリシュナを愛する牧女達は中央で踊る２人と一体化し，それぞれ自分とクリシュナが２人で踊っていると信じているのである。それは人間の魂と神の一体を説くクリシュナ信仰を視覚化したものであるが，主役と一体化して踊るという概念は，現在のインド映画にも共通している。インド映画では，主役が踊ると周囲の登場人物もすべて踊り始め，映画館の観客までもが一体になって踊って楽しむのである。

インド映画では，初期の頃からインドの神話や伝説が題材とされており，その原型は遡ればサンスクリット語の古典劇にあると言われる。そしてインド映画が歌に踊りに加え，何でも盛り込む所以（ゆえん）となったのも，３世紀頃成立したインド古典劇に関する理論書において論じられる「ラサ論」から来ていると考えられる。「ラサ」とはサンスクリット語で，本来果汁などの液体を意味したが，そこから味という意味が生じ，さらに情緒という語義が展開した。演劇は観る者の内に９つのラサ（情緒）を生じさせねばならないとし，恋情・滑稽・悲哀・憤怒・勇猛・恐怖・嫌悪・驚異・平静といった人間の感情のすべてにわたるラサが挙げられている。この９つの情緒を満たすために，インド映画には様々な要素が詰め込まれているのである。また，ラサ論は次第に美術，特に絵画にも適用されることになり，後に成立した絵画論において，９つのラサに相応しい絵画の主題の詳細や，絵画を飾る場所によって選ぶべきラサなどが論じられた。９つのラサの最初に挙げられる「恋情」は，インド美術において時代を超えて彫刻や絵画で繰り返し表され，特にインド近世絵画において詩や文学と結びつき男女のカップルの様々な愛の形が豊かに描写された（▶図10）。

インドにおける歌と踊りの系譜を辿ってくると，絵画の中の恋人達の姿がインド映画の甘いラブロマンスと重なり合い，静止したイメージが生き生きと動き出し，歌いそして踊りはじめる。インド映画の歌と踊り，そして永遠のテーマとも言える男女のラブロマンスは，インド美術を貫く主題と共通しているのである。

【出典】・杉本良男著『インド映画への招待状』 青弓社 2002年
・『世界美術大全集』東洋編 13巻 小学館 2000年
・『岩波 世界の美術 インド美術』岩波書店 2002年
・Pratapaditya Pal, Dancing to the Flute-Music and Dance in Indian Art-, The Art Gallery of New South Wales,Sydney, 1997

編集後記

- 『ＣＳ研レポート』は，子どもの問題点・課題を含めて広く“教育改革”という視点で，以下のような内容でささやかですが特集をここ数年継続してきました。
  - 「生きる力（思考力の育成と学力の課題）」
  - 「心の教育」
  - 「今後の地方教育行政」
  - 「地域連携の課題」
  - 「総合的な学習の時間」
  - 「薬物乱用防止教育」
  - 「食の課題」
  - 「諸外国の教育改革は今！（アメリカ編・アジア編・ヨーロッパ編）」
  - 「学校の自己点検・自己評価」
  - 「教育評価」
  - 「確かな学力―少人数指導・習熟度別指導―」
  - 『今子どもが危ない！―規範意識―』
  - 『今子どもが危ない！―生活習慣（Ⅰ）（Ⅱ）―』
  - 『今子どもが危ない！―社会性（Ⅰ）（Ⅱ）―』
  - 『今子どもが危ない！―子どもを取り巻く環境（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）（Ⅳ）―』

  このような企画内容は，今回の発刊をもって終了することになります。年３回発刊するこの冊子は，企画から編集，著者選定，インタビューまでを私１人で行う孤独な編集業務でしたが，幸いにも素晴らしい執筆者に恵まれ，きわめて質の高い原稿を読者に届けることができました。特に，読者である多くの先生方から，発刊ごとに叱咤激励を受けましたが，それを励みに今日まで続けることができたことに，心より感謝を申し上げます。
- 企画テーマを考えるとき，大人を含めて今日の子どもたちの実態を思いますと，果たしてわが国に再生の道があるのかと極めて懐疑的になることがしばしばあります。京都大学の上野健爾先生にインタビューしたことがありました。「政界・財界を筆頭に人間のモラルがどんどん低下していく中で，子どもの教育だけを正常に取り戻そうというのはいかがなものか」という問いに対して，「最終的に社会を変えるためには，教育の力が絶対的に必要だ。このような社会状況であればあるほど，教育が持っている力の大きさを忘れてはいけない」という言葉が返ってきました。教育の最大の指導原理でもある「人間の魂を培う」最後の砦―それは学校，そして子どもを直接教える先生の存在です。厳しい困難な教育環境の中ですが，どうか誇りと自信を持って果敢に突き進んで行って欲しいと願います。
- 本誌（『ＣＳ研レポートVol.44』）に寄稿していただきました東京大学の神野直彦先生の文章の一部分を再掲載して，編集後記の結びといたします。

  ――人間が人間として生きることは，「学ぶ」ことである。人間が人間である限り，誰もが「学ぶ」欲求をもっている。

  日本はひたすら貪欲に快楽を求め，人間が「学びの人」であることを忘却の彼方に置いてきている。人間が自己の利益のみを追求すれば，「神の見えざる手」によって理想社会が実現すると日本では信じられている。

  神が，互いに励まし合い学び合う人間に幸福をもたらさず，自己利益のみを貪欲に追い求める人間に幸福を与えるのであれば，神ではなく悪魔である。悪魔の誘惑に負けることなく，「学びの社会」を築かなければ，日本に未来はない。

  今からでも遅くはない。子どもたちの「未来を奪うな」という悲しい叫びに従い，「学びの社会」を築こうではないか。――

（記：岡村　宏）

トルコの世界遺産

カッパドキア

トルコのほぼ中央に位置するカッパドキアは，太古の火山活動によって堆積した凝灰岩層が，風雨などで侵食され，この特異な空間を生み出しました。

愛らしい妖精の煙突のような奇岩が林立するギョレメ，ヒッタイト人が造ったといわれている精巧に造られた地下都市，そして後にキリスト教徒が迫害から逃れて住みついたカイマルクは，世界遺産として登録。大自然の創造物と営営と受け継がれた人間の生活と知恵が相まって，今もそこには不思議な感動の世界があります。　（写真･文：村治　田鶴子）

CS研レポート Course of Study　Vol.63

特集　環　境-Ⅳ　今 子どもが危ない！

編　集　教科教育研究所 © 禁無断転載

発　行　**啓林館**

〒543-0052 大阪市天王寺区大道4丁目3-25啓林館ビル
tel　：06-6779-1531
fax　：06-6779-0226
mail：csken@shinko-keirin.co.jp

～この冊子は，啓林館のホームページでもご覧いただけます。～
http：//www.shinko-keirin.co.jp/

印　刷　所：岩岡印刷株式会社
デ ザ イ ン：村治　田鶴子
本文カット：亀川　秀樹

2009年6月1日発行