

人間発達研究所通信

1998年9月3日学術刊行物認可第430号
ISSN 0913-7092
Vol.23(2)
人間発達研究所
大津市朝日が丘1-4-39
梅田ビル3F
Phone/Fax 077-524-9387



色紙で切り抜いて貼り付けた文字
Bさん作 (唐崎やよい作業所)

CONTENTS

発達の見座で障害のある人の表現を語る(2) 山田宗寛	2
発達障害と不登校・学校不適応について 河合弘之	3
発達論的エッセイ①「ヨコへの豊かさ」と「タテへの発達」 高谷清	8
紙上・発達保障学校 第1回 中村隆一	11
太陽のような・・・——田中杉恵先生を偲ぶ—— 佐々木美智子	20
事務局より	22

**発達の視座で****障害のある人の表現を語る(2)****山田宗寛 (唐崎やよい作業所)**

障害のある人の表現、アウトサイダーアートは、インサイダーのアーティストからも「斬新で新しい」と評されており、今や現代アートともボーダレスな関係にあると言えます。この「アウトサイダーアート」という用語は、「正規の美術教育を受けしていない人の美術」という意味で使われています。しかし、それは一つの区別を示すものであって、障害のある人の表現や造形そのものを十分に表しているわけではありません。確かに正規の美術教育を受けしていないことは独自で自由な表現につながると言えるのかも知れませんが、作品に密接に関連するのは、作者がどのような教育を受け、どう生活してきたのかということです。

日本で有名なアウトサイダーアーティストはなんと言っても山下清でしょう。彼は一般美術においても高名な画家の一人です。その彼にも八幡学園という施設での暮らしと教育がありました。発達保障論の発祥である近江学園でも開設間もない頃より造形活動が取り組まれました。滋賀の造形活動は他府県にない独自性があると言われ、特に陶芸は滋賀のものと同様に見えるような作品は他ではあまり見られません。この理由について論究はされてきていませんが、私は近江学園園長・糸賀一雄らの「この子らを世の光に」という思想が、障害のある人たちも自らの

人生の主体者として輝かせるというものであり、その主体性を磨く取り組みとして教育が位置づけられ、造形活動にもその教育理念が貫徹されていたと考えています。糸賀一雄や田村一二は、「教えるという一方通行の教育ではなく、知的障害者であっても感受性や感情については大変鋭いものをもっている。知的障害があっても世の中には立派に生きる道がある。それを手と心情で証明するような、そういう方向に造形教育はいかねばならない」と語っていたと伝えられています。アウトサイダーアートは自然発生的に生まれるのではなく、教育的な働きかけのなかで広がりを持つものだと考えています。

* * *

Bさんは30歳半ば過ぎの男性で、いつも雑誌や新聞から切り抜いた文字や、ラベルプリンターで自分で印字したテープを小さなパックに詰めて持ち歩き、声に出しては読み上げます。切り抜かれる文字は、アイドルの名前、好きなテレビ番組のテロップで流される文字やタイトルです。さらに器用にハサミで文字を切り抜くこともあります。これは彼のこだわりというよりも大切なコレクションのようです。文字は自分で書くだけでなく、職員にも文字を書いて欲しいとペンを手渡し、時には放送局まで作業所から無断で出かけて、ちらしやポストカードを集めに行くこともあります。

今、こうした文字や日記なども障害のある人のアート作品として関心が寄せられています。文字を文字としてではなく、

形やデザインとして捉える意外性、文字を重ねたり合わせて絵画にしてしまう緻密さや創造性に驚かされます。

当初、文字も書いて話言葉も多いBさんを、人との関係もゆたかな人だと考えていました。しかし、ある時期から自他傷行為が増え、落ち着かない様子が目立つようになりました。それは職員体制が薄くなって、ゆったりと文字や言葉を介して過ごす時間が少なくなったことだと気づきました。そして、彼の話すことや書くことに注意すると、テレビや雑誌で見る文字や言葉がほとんどで、「自分語」が少ないことにも気づきました。表出される文字や言葉だけでなく、「もっと人と関わりたい」という彼の願いを聞き取ることが、私たちに求められていた

ことでした。障害のある人の世界が広がることは、文字や言葉が増えることだけでなく、人との関係がどうゆたかになるかということが大切だと考えます。それに気づけないと、文字や言葉の世界に彼を閉じこめてしまうことになっていたかも知れません。

今年、彼の作品を展覧会に出展しました。会場へ向かう車中で「Bさんの作品を見に行くよ」と声をかけると、なんとなく彼の表情はにこやかで、車から降りるとスキップで歩き始めました。展覧会のことが嬉しかったように見えたのは私たちの思い込みに過ぎないかも知れませんが、自分が主人公になる時間を喜んだのは確かです。

(やまだ むねひろ)

発達障害と不登校・学校不適應について

河合弘之（滋賀県心の教育相談センター）

1. センターから見えること

現在、私は不登校児童生徒を対象とした教育相談センターにおります。県の施設なので、どうしても高等学校の生徒さんの相談が多くなりがちなのですが、近年は発達障害を背景要因とした不登校が増加しています。

明らかに不適應が出てさまざまな心因反応が見られ、学力や成績面では問題なくとも学校生活が破綻してしまうケースは少なくありません。そうした場合、残念ながら中退や進路変更をせざるを得な

いのが現状です。高校サイドでも努力をしてくれている学校はあるのですが、復帰につながるケースは正直言って少ないです。というかほとんどありません。

高校は出席日数が足りないと留年ですし、成績面でも単位が取れないと進級できません。その瀬戸際で、休学するか、退学するか、進路変更するか、いずれかになってしまいます。そして、通信制の高校へ移ったり、フリースクールに行ったり、新大検（高卒認定資格）を受けたりしています。が、最悪の場合、家に引

きこもってしまったり、家庭内暴力が起きたりします。そうすると、親自身の手には負えません。

真意は測りかねるのですが、あるシンポジウムで高校の先生が、「発達障害があっても不適応行動がおきても、集団の中で学ぶべき」という主旨の発言をなさったそうです。

高校段階では卒業後の社会適応を念頭に置きますから、集団生活が「フツー」に送れるように考えます。だからその先生が目標としていること自体が間違っているわけではありません。問題は障害特性を考慮してもらえないことです。

たとえば、学校でお弁当の時間にいつも孤立している女子がいて、心配した担任がグループの中に入れてあげるよう仕組んだら、その子は学校に来られなくなった。なぜかと思ったら、会話を強制される雰囲気がいやだったのだという。

親切や配慮が逆効果になってしまうことはしばしばあります。思いつきや「常識」で判断せず、一人ひとりの特性に対応することの大切さと難しさを思います。

2. 発達障害のさまざまな事例より

以下は、私が参加している特別支援教育関係のメーリングリストで紹介されているものです。具体的で分かりやすいので転記いたします（ルールとしてメール発信者のネームのみ掲載します）。

①「ゲーム（ルール）がわからない子」 < hiperact さん >

バスケットボールをしていて、一度ボ

ールをつかむと誰にもパスをしない子がいます。自分がパスをしたい子もいるだろうと思うのですが、どの子に、どんなときに、あるいは、パスそのものをしなければならない理由の理解などがわからないで、ボールを独り占めする子もいるようです。

また、決まったルールが遊びの途中で変更になったときなども理解できないで、仲間はずれにされたり。チェス、将棋、ウノ、他、色々なカードゲームのちょっと複雑なルールの理解などが得意な方と不得意な方がいますよね。これもIQとはあまり相関関係はないみたいで、こういうルールや手順が面倒なゲームを覚えるにくい人でも、他の能力が優れている人はいます。

場の空気が読めないためにルールがわからない場合や意味付けがしにくいために、色々な手順などが入りにくい場合や、単に興味が無いからとか、原因はいろいろです。

②「社会的なルールがわからない子」 < hiperact さん >

バス旅行で、吐きそうな子はビニール袋を用意してと告げていたのですが、くねくねした道で勝手にコーラを飲んでいて、突然、吐いてしまった6年生の子がいました。車中は異臭で溢れましたが、だれも彼を責めませんでした。私たちは、彼の身体についた汚物をきれいにするため車外に連れ出し、大人2人がかりできれいにしていったとき、彼は汚れたかぼんのことを気にして、新しいのを買って

らうのだと文句をいうばかり。「すみません」も「ありがとう」も「お世話をかけます」ありません。車内にもどっても他のみんなに謝ることもしません。

そしてバスが動き出すときにまたコーラを飲もうとしたのです。さすがに一人のリーダーが怒り、「誰のせいでバスを止めたとおもっているの、迷惑をかけたのよ！ コーラを飲んだから吐いたんでしょ！」と、ひと言きつく責めてしまいました。

彼は、慨然としたままでした。きっと、家にかえると、親にこんなふう言うでしょう。「バス酔いして吐いたら、叱られた」

彼の行動は、周囲の攀壁（ひんしゆく）をかうことで、なんて甘やかされた子だ、とも思いますが、社会的なルールの理解力が弱いからかもしれません。

場を読むことの弱さも絡むと思います。

バスでの指導では、結局、何も対応していないままですが、今後、バスに乗せるときに車中で車酔いをしないコツ・運悪く車酔いをしてしまったときの対応（周囲への謝罪なども含めて）などを紙芝居などにして教えておくことが大事だと思っています。予告を充分しておくことで、今回のようなことがあったら、ルールを思い出させたりしてどうするべきだったかを気づかせるつもりです。

一方で、このバスの中で私が気を配っていたのは、周囲の子の反応です。みんなには、くさいし、バスを止めている間、おとなしく待っていてくれたことなどに「ありがとう」を言うておきました。

汚物をみて暴言を吐きたい子もいたのですが、表情からすぐに、「我慢しているね、ありがとう」とすかさず言うておきました。

しかし、むしろみんなからブーイングをされた方が、彼には自分がしたことを知るにはわかりやすかったかもしれないですね。判断に迷います。タイプによるのでしょうかね。

今回の場合は、仲間から責められた方が良かったかもしれません。それを受けての大人の介入の方が良かったのかな。どうなんでしょう。

③「社交辞令」の教育方法（これも社会的ルール）について< rm-kf さん >

昨年指導した3年生には、体力作りで身に付ける方法をとっていました。本当はまずいのですが、短期集中型で効果を上げるには、この方法しか、今のところ指導方法を得ておりません。

名前を呼ばれて、「ああ」や「なに」などと答えたら、「今、先生に向かって、『ああ』って言ったよね。その言い方がいいのかな？ そう、いけないよね。じゃ、腕立て伏せ10回！」などと実際にやらせ、体力をつけながら、反射的に答えてしまう癖（衝動性の高さ）を、徐々に押さえていくようにしました。

これは怒って言うのではなく、笑顔で指示し、ゲームのような感覚で行っていました。もちろん口の悪さを責めるだけでなく、「はい」と返事ができたら、きちんと褒め、「ナオキ君（仮名）、言葉遣いがよくなったね」などと他の先生から

も褒められたら、耳打ちして「いえ、それほどでもございません」などと、更に上級の社交辞令をインプットしていきました。

言葉遣いが丁寧になると、行動面にも落ち着きが出てトラブルも減ってきました（乱暴なことを言わなくなるのですから、当たり前ですね）。今は担任の方が言葉遣いが粗いようです。

例えば、授業中に「うるせえ」とか「やめろ」などと子ども同士で乱暴な言い方をしたら、ケンカになりやすいよね、などと話をした後に、そういった乱暴な言葉をいったら、「今日は、腕立て伏せ100回だ〜！」などと明るく言います。すると、「やだ〜〜」と言うので、「誰ですか、先生に向かって『やだ』って言った？」と返します。「100回はいやです」と（丁寧に）言い換えることができるので、「よし、仕方ない。じゃ、99回だ！」などとボケてから、最終的に「3回」とか「5回」などと相談で決定します。

④「I Qが高くて鬼ごっこのルールが分からない」< onokeizo さん >

教育再生会議委員でジャーナリストの品川裕香さんは「発達障害のある子の特徴のひとつがモノの見方・考え方がアンバランスで、認知の偏りがあるとの言い方をする。これまで知能が高い、低いだけが重視され、人の能力は多角的に見ないと分からないことを知らない人も多い。だが、認知に偏りがあると、何度も書くなど伝統的学習スタイルがなじまない場

合がある。例えばI Qが高くて鬼ごっこのルールが分からなかったりする」と話したということが紹介されていました。

ここで例示されている鬼ごっこのルールは、多くの場合、本でイラスト付きで学ぶものではありません。あそびの現場で伝承されてきたものです。a)「目に見えないものは理解できない」という特性のある人もいると思います。b) 遊びの現場＝集団活動ですから、発達障害があつて社会性に困難のあるお子さんは集団活動の経験が少ないことから、鬼ごっこ遊びを経験してこなかったということもあると思います。それが、小学校に入ってみんなで「鬼ごっこやろう」となつてもわからないのだと思います。c) 自閉症などは関係性の障害だとも言われます。何の目印もない人が鬼になったり、逃げる人になったりして役割が交代していくことのルールが理解できないということもあると思います。d) 鬼ごっこのおもしろさがわからない、ということもあるのではないのでしょうか。追いかけて逃げたり、駆け引きがあつたり……そこがおもしろいところですが、そのおもしろさを感じられない人もいると思います。

3. まとめ

現場の先生たちは「発達障害」に振り回されています。良かれと思ってしたことが裏目に出て関係を悪化させてしまい、不登校や不適応を起こす……。

知っているつもりや分かつたつもりは役に立ちません。生半可な知識や今までのやり方（教育スタイル）では対応でき

ないことが教室では多々起こっています。

ここで言う発達障害は、アスペルガー障害や高機能自閉症を含む PDD（広汎性発達障害）、ADHD や LD などを含んでとらえているつもりです。私どものセンターでは、未公開データではありますが、発達障害での受案件数が半数を超えています。実際、対人・社会面でトラブルが発生しだすのは小学校の高学年からで、クラスでの友人関係（いじめの場合もありますが）そうとも言い切れないことも多い）、クラブ活動での人間関係（集団性が問題となり、陸上部はいいがバスケットボール部はダメのように）などがしばしばあがってきます。

先生とのトラブルもないことはないですが、年長者からの保護的な関係は維持されていることが多いようです。

中学校まではまだ義務教育なので、別室登校（保健室登校など）や時間差登校（夜間に登校する等）で対応できますが、高校ではそうも行きません。初めにあげたように休学、中退、進路変更を余儀なくされます。

中～高での進路指導の問題も含め、慎重さと丁寧さが求められるところですが、心配なのは、医療機関への受診がややもするとこじれる一因になることがあるということです。滋賀県では児童精神科医が少なく、また発達障害に詳しい医師は片手ほどしかいないと言われています。そのため、ケースによっては「うつ病」と診断されたり、カウンセラーに「なぜ」「どうして」と根掘り葉掘り聞かれて拒否症状が出たりなど、発達障害の特

性をよく理解しないまま対応しているケースが後を絶ちません。

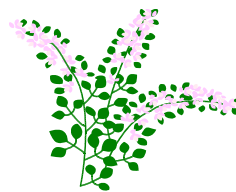
そうなると、「学校がイヤ」→「しばらく休んで様子を見なさい」式の対応になり、学校も親もそして本人もなぜ休まなければならないのか、本質的なところが分からないままズルズルと長欠になってしまうことになり、三者の関係を悪化させてしまっています。

滋賀県は、残念ながら不登校の在籍率が全国でもワースト上位にあがる県です。不登校と発達障害の地域差についての研究は緒に就いたばかりですが、決して樂觀できない様相を示しています。

自分たちに出来ることは何か、どのようなネットワークを作らなければならないのか、課題は山積しています。

なお、ここでは多くを触れませんでした。被虐待児が示す状態像と発達障害児の状態像とは似通っているという指摘があり、学校不適応という括りのなかで慎重かつ丁寧にアセスメントをしなければならぬと自戒しているところです。

（かわい ひろゆき）



原稿募集しています！

字数：2500字～5000字程度。

期日：次号掲載は11月10日まで。投稿の際は、E-mailもご利用下さい。

※匿名をご希望の場合は、その旨お知らせ下さい。（編）

発達論的エッセイ①

「ヨコへの豊かさ」と「タテへの発達」

高谷 清 (びわこ学園医療福祉センター草津)

「タテへの発達」「ヨコへの発達」という。「タテ」とは、人間の成長における時間的経過のなかで、ものごとに対する認識の仕方〈操作特性〉が段階的に「高次化」していくことである。人間はそれぞれの発達段階で、外界に対する認識の仕方が異なっていくのである。これは人間だれでも、遅速はあるが同じ認識発達の高次化の「みちすじ」を辿る。この人間発達の「普遍性」の内容を具体的に明らかにしたのは偉大なる業績である（「発達保障論」^{注1}）における「発達の科学」^{注2}がそれに該当する）。

一方の「ヨコ」は〈交換性〉と言われ、「個別性」という中身がある。「タテへの発達」は、その後田中昌人などによって詳しく発展させられてきた。それに対して「ヨコへの発達」についての言及は少ない。ここではこのことについて、まず「発達保障」論の創造がなされていた初期にどのように語られてきたかを見てみたい。

* * *

「あらゆる現在をそれ自体として充実させる」（豊かなヨコの世界）

糸賀一雄は次のように語っている。

「その段階にひろがる無限の可能性を充実させながら、ちょうど木の実が熟してはじけるように次の段階にはいっていく

ように育てたいものである」^{文献1}）

「おのおのの段階のなかに実現しなければならぬ無限の可能性をもつのであるから、この可能性を豊かにみよらせることが発達の中味である。豊かな人生、生きがいのある人生、あらゆる現在をそれ自体として充実させることにある。そのことがあふれて次の段階に発達していくような生活であらしめたい」（傍点は筆者、以下同）^{文献2}）

同時期、田中昌人は次のように書く。

「いわば横へのふくらみが発達を上へあげるといふゆたかさを基盤とする技術であり、現在の教育競争の時代における上へおしやるだけという貧困さを基盤とする技術を批判する立場だからである」^{文献3}）

「ここで注意しなければならないのは、高次化していくだけが発達なのではない。高次化の方向へばかりひっぱると貧困な高次化しかできない。同次元内での多様性、心のふくらみ、ゆたかさ、たしかさ、生命の躍動を達成させ、社会的交換性を高めるということがいつでも基礎にならなければならない。それが生活年齢、生活経験のねうちである。その必然的帰結として発達の質的転換期がはじけるといふものでなければならない。ここでは、各発達年齢をたんに次の段階の準備や予

備たらしめてはいけない。どの次元での個性化に上下をつけられないものなのである」^{文献4)}

「タテ」と「ヨコ」の独立性と関連性

長く引用したが、今日の時点において大事な内容を含んでいる。

まず、「タテ」だけでは、貧困な発達であるということである。「ヨコ」は、豊かな生活、生きがいのある人生、生命の躍動、そして多様性、交換性、個別性である。そして「木の実が熟してはじけるように次の段階にはいっていくように」ということである。

ここで大事なのは、タテとヨコを、量的発展と質的発展というようにとらえていないことである。弁証法的法則のひとつである「量(的発展)から質(的発展)への転化」ということではないのである。もちろんタテの段階がすすむことはよいであろう。しかし、いくら努力してもタテにすすむのが困難な状態もある。逆に、やせた中身のままでもタテの次の段階にはいる人もいる。人間(の発達)というのは物質運動や社会変化とは違うのである。「ヨコ」への無限の可能性を生きていく豊かさこそが、生きていくよろこびであり、うれしさであり、たのしさである。「生きている感情」「生きる感情」としておきたい。「次の段階の準備や予備たらしめてはいけない」のである。「現在をそれ自体として充実させる」ものである。もちろんその豊かさが「タテ」の発展へのエネルギーにもなるであろう。それはそれでよいのであり、

またよろこびとなる。

なお「タテへの発達」の中身は「形成期」と「操作特性期」が設定されているが、形成期(量的発達)が操作特性期(質的発達)に転化するという側面があり、ここでは弁証法的法則性が成立するのでないかと考えている。しかしあくまで発達の科学論としてであり、現実の姿は個別性があり、(人間関係性を含む)環境性があり、さまざまであることを認識することが大事であろう。

「フカサ」(こころ)の次元

このように「ヨコ」は、豊かさの世界であり、そして生きているよろこびの内容は個人によって違いがあり、人間の「個別性」がある。それらのことを考えると、「ヨコへの発達」といわず「ヨコへの豊かさ」と言うのがよいのではないかと思う。そして、総合的に判断するなら、「ヨコへの豊かさ」「タテへの発達」という順序で書くのがよいのでなかろうか。

上記を糸賀や田中が記述してから42年になる。その後、「ヨコ」の中身は、まだ十分に明らかにされていないように思う。また「タテ」との関係も深める必要があるだろう。さてこの豊かさである「ヨコ」は個人によって性状のちがいがあり、ものごとへの関心やよろこび、とりくみ方、さらに感情も含むものであろうが、ここでもう一つ問題提起したい。

それは、この「ヨコ」には、「こころ」も含んでいるのであろうか、ということである。たとえ「豊かさ」という言

葉を使ったとしても、「こころ」を「発達」はもちろん「個別性」の枠内に閉じ込めてはならないのではないだろうか。人間のこころの深さは測りしれないし、それは、他者との関係で生まれ、深まっていくものでろうし、「タテ」「ヨコ」とは違う存在のものではないだろうか。「タテ」「ヨコ」の他に、もう一つの次元、例えば「フカサ」という次元が必要なのではないだろうか。つまり「こころ」の「深さ」である。わざわざ「フカサ」と言わなくても「ヨコ」にこころの内容や深さが含まれているというのであれば、「フカサ」という必要はないのであるが。

脳のはたらきから

あえて根拠として、人間の脳神経系の発達ということを考えてみたい。人間は脳内に1000億といわれる神経細胞（ニューロン）があり、その一個の神経細胞は千から1万の神経細胞と結びつくという膨大なネットワークを形成している（その結び目を1秒で1個数えると約3200万年かかる）。異様に発展したその機能は認識の高次化（タテ）を生み出し、たぶんその延長線上に多様性、個別性（ヨコ）も発展した。そして神経細胞のネットワークは人間の「意識」を生みだし、さらに「自意識」を発展させた。それとともに、その神経細胞という物質のネットワークが「こころ」を生み出すに至った。「こころ」は神経細胞のネットワークによる機能の高度化によって生みだされたものではあるが、外界に対する

反射や反応でなく、認識の高次化でもなく、「意識」や「自意識」とともにあるもので、さらに精神性の高い「異」物質である。この「こころ」を、認識の発達や個別性の広がりと同じ次元においてよいのであろうか。「操作特性の高次化」や「交換性の豊かさ」とはまったく異なる次元において「こころ」を考えることが、人間を考えることになるし、人間的ではないかと思うのである。ただ「こころ」は「善」だけでなく「悪」も存在することが悩ましいところである。

「タテ」＝認識〈操作特性〉の発達、高次化。人間の普遍性

「ヨコ」＝感情〈交換性〉の豊かさ、広がり。人間の個別性

「フカサ」＝こころの不可思議さ。人間の独自性

と形式的に並べるのは、あまり意味がなく、誤解の元か。

（たかや きよし）

注

- 1) 「発達保障論」は、人間やその社会にとって大きな意味と位置づけがあるが、人間存在のすべてを網羅していると考えられるものではない。人間存在の重要な不可欠の一つであると位置づけるべきであろう。
- 2) 私は「発達保障論」は、①発達の科学（人間に普遍的であるとともに、個の発達として）、②発達の環境（自己と他者、人間の関係性、集団の発達論）、③発達の権利（国家・社会において）の三つの構成要素から成り立っている

と考えている。

れわれの立場 同 p.8

文献

- 1) 糸賀一雄「まえがき」近江学園年報
11号 p.0 1965
- 2) 糸賀一雄「指導体制評価についてのわ

- 3) 田中昌人「これからの指導の深まりの
ために」同 p.104
- 4) 田中昌人, 田中杉恵, 長島瑞穂「研究
部」同 pp. 391-392

紙上・発達保障学校 第1回

理解の対象としての発達・働きかけの対象としての発達

中村隆一（人間発達研究所運営委員長）

私たちが、「発達について勉強しなければ」と思うときはどんなときでしょうか。もちろん、純粋に学問的関心を注ぐということもあるでしょう。しかし、それ以上に“発達”を意識せざるを得ない場面として、「私たちの思うように発達が見られない」というような場合があるのではないのでしょうか。そのときに「自分の発達理解が不十分だから教育実践がうまくいかないのではないか。ここは一度発達の勉強を……」というような気持ちで、勉強をはじめようとなされる方もおられると思います。

いわば実践上の必要から、「発達理解を深めたい」ということです。そのことは、もちろん非常に重要な動機であり、また発達研究の成果がいろいろな形で発達保障の実践に寄与することは同様に重要な使命であるともいえます。しかし、その場合に、発達研究は「自らの研究に際してどのような視点を持っているのか」、「どのような実践上の期待に応えるのか」を整理しておくことも必要な

ことではないかと思えます。ここでは、率直な私の意見を述べて、みなさんのご意見やご批判・ご検討を期待します。

1. 理解の対象としての「発達」

——教育学からと心理学から——

発達の心理学的な研究が本格的になされるようになったのは、19世紀の半ば頃からであると思えます^{註)}ので、教育学の歴史から考えても新参者だといえるでしょう。そして、発達の理解や把握について、教育学からのそれと発達心理学など発達研究からのそれとに違いがあるからこそ発達研究の存在意義がある、といってもよいように思います。まずこの点を教育学の立場からの提起をもとに整理しておきたいと思えます。

教育学者の中内敏夫さんは、“教育と発達の関係”を次のように述べています（『教育学第一歩』1988年 岩波書店）。

* * *

《引用》

第一章 なにを教育とよぶのか

第一節 教育的なものの概念

一 教育的発達論

教育と教育的発達

ところで、この発達という青少年期に特に目立つ現象は、じつは教育だけの産物ではない。呪術、信仰、労働の体験、芸術作品や日常偶然の人と人との出会いなどによっても心身の形態と機能の変化はおこる。

教育による発達はこの発達の一部分なのである。そこで、この教育による発達を教育的発達とよぶことにしよう。教育を学習や宣伝など人格に働きかけるものすべてにまで拡大し、その結果、人格の形成のすべて、そして発達のすべてを教育のたまものにしてしまう学説があるけれども、これはあまりに大ぶろしきで、結局、教育の世界をわけのわからぬものにしてしまう。

*のちナチスの理論家になったドイツの「教育科学」の提唱者E・クリークのばあいはその代表例で「無意図的教育」なる概念までつくって教育の概念を人間形成一般に拡張した。もっとも、教育に無意図的なものも含めるべきだとする考え方はナチスの理論家だけでなく、これとは別の立場をとっている人びとの間にもみられる(安川寿之輔「教育史と教育思想史」『講座日本教育史』5、一九八四年)。

教育的発達の特徴

教育的発達の特徴はつぎの点にある。

その第一は、教育という行為を通してのものだから、意図的、計画的にもたらされる発達だという点である。それは、たとえば、労働の体験のばあいのように、結果としてたまたまおこる発達ではない。排尿のしつけや七五三のお参りのように、便利さが優先したり習

俗化して教育的動機が薄くなっているばあいでも、それは忘れられ非意識化しているのであって、無意図的で無意識というものではない。

その第二は、呪術や信仰のばあいとちがって、人為によってもたらされようとしている発達だという点である。教育的行為は、人間は自分たちの力で自分を自由にできる存在だという、いささか大それた、しかし疑うべくもないこの前提のうえに成り立っている行動である。人間の介入によって成り立つ教育的発達が、これとはちがう前提のうえに現われると期待されている宗教的発達の類とは性格を異にするのは当然だろう。

その第三は、教育的発達の社会的性格とでもいうべきものである。教育的発達は、体力・運動能力、認識・感応、情意(感情と意志)など複数の系からなるが、そのいずれも歴史・文化的文脈にうらづけられた対人関係のなかで成り立つものであり、その動態は本質的に社会性をもっているものである。しかも注目すべきことに、そのうらづけにはあるべきあり方があるらしい。いずれにしても、教育的発達は社会のなかでしかおこらないし、社会のあり方によって規定される。このことから、教育のしごとの公的性をめぐる問題(共同性、公共性、公的保障の性格をめぐる問題)が発生する。

*コールらは、ピアジェの推移律の課題を二つのちがった様式にまとめてアメリカ人とアフリカの原住民とに対して課したところ、一方ではアフリカ原住民のできが大へん悪かったのに、他の様式を使うと差異があまりなくなると報告している(Cole, M., Gay, J., Click, J.A., & Sharp, D.W., The cultural context of learning and thinking, 1971)。

コールらの文化的文脈論は民族文化についてのものであるが、同じことは階層文化についてもいえることが知られている。

その第四は、教育的発達の内発的性格である。その動因は外部にあるとしても人格の内部を通らなければ発達因にならないのが人間の発達の特徴であるが、それは教育的発達についてもいえることである。

以上のように、同じ発達でも、そこには、宗教的啓示や労働や芸術的体験が作りだす発達とは、一部で重なりつつ他方では性格のちがうものがあるとみなければならない。

* * *

以下、やや細かくなりますが、中内敏夫さんの指摘を整理しておきます。

①引用の第1段落で、中内さんは、教育は発達全体に対して限定的な意味しかもたないことを述べます。つまり、教育によらないで見られる発達もあるということです。こうした中で、教育学者の中内さんは「教育による発達＝教育的発達」に注目をします。

②そして、教育的発達の特徴を、4点指摘します。第1には、意図性・計画性、第2に、人為性、第3に、社会的性格、第4に、内発性です。

指摘の第1と第2の点は、教育の実践的な性格と結びついたものだといえます。つまり、教育実践あるいは保育実践、というように人が人に意図的計画的に働きかけることによってもたらされるものである、ということです。このことから、発達をとらえる一つの視点が導き出されます。

その視点とは、こうです。つまり、教

育や保育の実践は、まず実践家によって振り返られます。その場合に、実践開始時点の目標に照らし、ある計画に基づいて展開された実践を総括をする、というようなことは特に珍しいことではありません。そして、その期間にさまざまな発達のな変化もあるわけですが、そのような変化も念頭に置いて実践が展開されることも当然のことといえるかもしれません。こうした実践の総括は、当然その変化を実践の開始時点に実践家ももっていた「意図」や「めあて」に照らしてふりかえられ、意図と結果に合理的なつながりがある場合「教育による発達」ととらえることになります。

ところが一方、その実践が成立する発達の根拠という視点で見ると、別の面が見えてきます。中内さんの指摘では第4番目の点、つまり「発達の内発的性格」です。中内さんは「(教育的発達の)動因は外部にあるとしても人格の内部を通らなければ発達因にならない」と述べています。ここでは、嫌々授業に参加したり、授業の単元のめあてが子どもたち自身に把握されておらず受動的になる、というような点が直接想定をされているのですが、さらに議論を拡張すると、ある授業が成立する発達の根拠というようなものもあります。年齢課程制をとる日本の義務教育では、経験的に教育課程が発達の根拠に合致したものに改善をされてきているという側面がありますから、通常それはあまり意識をされる必要がないかもしれません。しかし、知的障害があつたり、学校教育のように厳密な年齢

課程制をとらない場合には、発達の根拠が意識化される場面がすくなくありません。

③一方発達研究などの面からの発達理解は、何らかの形で教育という働きかけと区別された発達独自の仕組みや法則性が存在することを前提としています。これは、発達が教育によらない場合もあって、それを前提として受け入れて説明しようとするれば当然のことです。それら独自の仕組みや法則性を明らかにしたいということが発達研究の一つの課題です。ここでは、独自の法則性・仕組みを前提としています（私は、そこに教育心理学や学習心理学とは違う固有の課題もあると思います）。そして、発達独自の法則性を前提に発達を理解しようとする立場から、教育実践に寄与しうる点の一つは、上記のような教育実践の発達の根拠を吟味しなにかの議論の素材を提供することにあると思います。

ところで、こうした方向は、表面的には、教育実践の「発達を意図的な実践の帰結」として捉えようとする教育の当然の視点とは反対方向にあるといえます。ただ、両者の関係は、豊かな発達をめざすという一つの同じ“嶺”をめざす表参道と裏参道なのだといえるかもしれません。なぜなら発達研究における発達理解という面から言えば、教育実践は、潜在的な可能性において成立している発達の根拠を現実化する決定的な要因だからです。

2. 教育的発達における人格

さて、中内敏夫さんの教育的発達の「内発性」にかかわって、「人格内部」の媒介性が指摘をされています。これは、1960年代の当時のソビエトでなされたレオンチェフらを中心とする内化理論の立場に立つ研究グループとルビンシュティンなどとの論争の中で意識化されるようになった論点です。ここで中内敏夫さんの指摘している、外的影響は人格内部の諸条件を介して作用する、という内容は、当時のルビンシュティンの主張に沿ったものです。

もともと人格（personality）にかかわっての議論は多様です。心理学辞典（有斐閣）では「人の、広い意味での行動（具体的な振る舞い、言語表出、思考活動、認知や判断、感情表出、嫌悪判断など）に時間的・空間的一貫性を与えているもの、と定義される。似た言葉に気質（temperament）があるが、この場合は遺伝的な影響の大きいものを想定している。性格（character）との区別は実際のところさほど明確ではないが、characterが「刻みつけられたもの」という意味の言葉から派生し、personalityが「仮面」（ペルソナ persona）という言葉の語源にもつことからわかるように、後者には、比較的变化のある外界との適応のさまを表面的に捉えたものであるという意味がある。なお日本語の「人格」には「人格者」という言葉があることからわかるように価値判断的色彩が強いため、学術的にはパーソナリティという表現が好まれる傾向にある。……」（神村栄一）と一貫性に力点が置かれていますが、これも

発達的な視点からみると、「成人期に特化した定義ではないのか」という異論があります。

こうした状況をみると、ルビンシュテインや中内敏夫さんのとる「人格」概念は、人格規定としては必ずしも一般的ではないと思いますが、教育と発達の間を整理して捉えるためには欠かせない概念の一つといえます。

①例えば、発達診断では、個人差の評価が重要になります。一例をあげると、乳児期に特に顕著ですが“季節差”です。

乳幼児健診では、「寝返り」などで特に顕著であると経験的に理解されてきました。Fig.1は、生後6か月児の生まれ月別に見た寝返りの出現状況ですが、生まれ月別に見ると8月生まれの40%から3月生まれのほぼ100%まで2倍以上

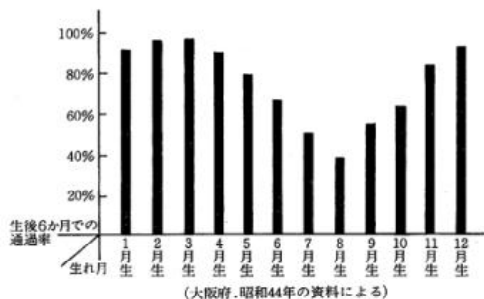


図4・3 ねがえりについての生まれ月別の通過率

Fig.1 寝返り出現にかかわる“季節差”

の開きがあります。寝返りは、現在も運動発達の mile stone の一つですが、これほど生まれ月によって差があると、mile stone としての意味は慎重な吟味が必要です。実際には、生まれ月そのものの差ではなく、頸がすわって hand-hand-coordination や foot-foot-coordination など

重心の上方移動が本格化する時期に、どのような生活環境、目覚めていても布団などの中で過ごしていたかどうか、などに影響を受けていたと考えられます。ですから、正確には“季節差”ではなく“環境差”と呼ぶべきものなのでしょう。そして、問題はここでみられる差が、本質的な発達上の違いなのかどうか、という点です。中内敏夫さんの文章の中で紹介されているコールによるピアジェ批判も、文化的社会的な差が存在することを大きな根拠にしていますが、それはある行動や機能の発現の必須条件、あるいは機会の差ではないのかどうかまでの議論ではないように思います。他に、文化的社会的条件をめぐっては、ルリヤやヴィゴツキーによる中央アジアでのフィールド調査（主として学校教育開始が科学的概念の形成に及ぼす効果の研究、『認識の史的発達』）、アンナ・フロイトによる集団保育（養護施設のことです）のもとでの言語発達の遅れ（フロイト、A・バーリングハム、D『家族なき乳幼児』）、などさまざまな形で検討がされてきました。また、指さしなどの出現には、文化的社会的な差がないことを理由にチョムスキーは生成文法の論拠にしています。

発達は、環境の影響を受けるのですが、上記の媒介性に注目した人格概念を設定すると、環境の影響の有無という二者択一の議論から、環境の影響の受け方の変化に焦点を絞る方向に問題を組み立て直すことが可能です。

すなわち、外的影響の作用が人格を介

して作用とするならば、そしてその人格自体が変化するとすれば、その作用が大きい発達の時期と小さい時期とがありうるのではないか、という問いです。先ほど紹介したアンナ・フロイトの指摘した養護施設での言語発達の遅れも「3歳には解消する」と述べています。このような外的な影響の作用の仕方が重要な検討課題として設定できると思います。

② Fig.2 は、乳児健診受診時期の違いによる知能検査結果の違いをみたものです。本来、発達検査では、恒常的な発達の指標を確立することをめざして標準化されていますから、発達検査の仮説上、季節差の存在はあり得ないのですが、実際に9月と3月の乳児健診（対象児は月齢によらず受診）の結果から知能指数（旧版 K 式乳幼児発達検査）を求めると、全体として9月受診の子どもたちが高い傾向にありました。いわゆる“季節差”がここでも存在していたのです。さらに興味深いことは、こうした“季節差”が消失する時期が存在するということでした。

このような事実は決して唯一の結論と結びつくわけではありませんが、1)ルビンシュティンや中内さんのいう人格概念が設定可能であるとして（これは構成概念ですから設定可能です）、2)その人格が質的な変化を示している（構造の上で）変化をしている、と理解することも可能です。つまり、同じ質の人格（構造といえるかもしれません）期においては、外界の影響の作用に敏感に反応し、その

図3 大津市0歳K式発達検査結果（1960年、田中ら）

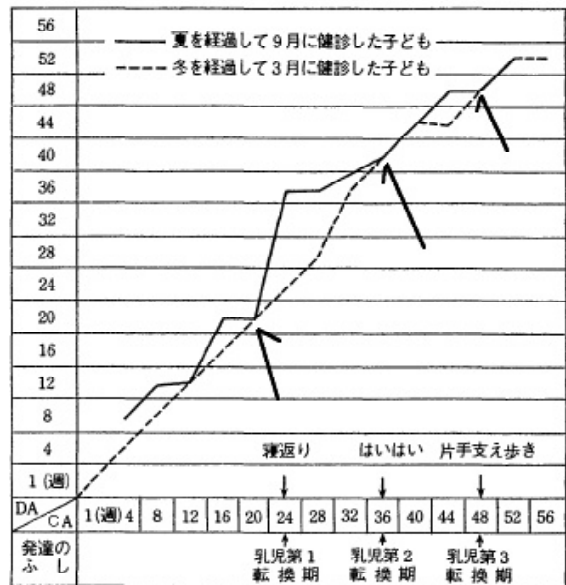


Fig.2 乳児健診受診時期の違いによる発達検査の結果

作用が拡大するとともに多様化するとすれば、その質が変わる時期には一旦そうした影響が消失をする、というように解釈をすることもできます。

やや横道に議論がそれますが、知能の因子の抽出にかかわって次のような議論がありました。西川和夫さんが『児童心理学の進歩 1975年版』（金子書房）において、知能検査結果の因子分析をもとにした「知能の発達連関」にかかわる概説をし、芝祐順さんがそれに知能研究の立場からコメントを加えているのですが、芝さんは、①すでに知能検査の因子分析で抽出された因子の評価は定まっている、②そもそも「知能の個人差を因子分析的な構造に託して表現するというものであってほしい」、という立場から批判的見解を展開している。つまり、抽出される

因子は、個人差（＝一般因子に対するノイズ）としてとらえて議論をしています。こうした芝さんの一般的な主張は理解できる部分もありますが、その個人差が永続しないのではないかと考えるとまた違った論議が展開可能だと思います。

③発達段階をこのような人格の質的变化によって区切られる時期とみなすと、ある段階内で判断を保留せざるを得ない見かけの発達の姿の違いも、その次の段階に移行した時点で判断可能になる可能性があるということになります。逆に言えば、発達段階内部では、上記のような普遍を前提として多様で個別的な姿を実現する時期ともいえます。そうであるならば、発達診断では、発達段階という普遍的な規定性のみではなく個人差なども含んだ個別的な（personal）ことがらをどう取り込んでいくのかは、独自の発達臨床の課題として存在しているといえるでしょう。

教育実践においても、こうした外的な影響を受けやすい時期は、それによって個性や多様性が表れやすく、そのことが子ども同士の関係の中で積極的な意味を持つとも考えられます。個性や多様性はこのような共通の基盤の上に立って開花するということもできるでしょう。また学習場面で、例えば生徒がどのような夢や希望を持っているのかは学習上の動機という狭い範囲に於いてさえ重要な意味を持ちます。また、仲間の中でどのような出番があるのかは、その関係の中での行動にも大きな影響をあたえるでしょう。そして、教育実践が生徒たちの内発性に

依拠するとすれば、こうした部分にまで吟味がなされてこそ可能であり、そこに発達臨床が寄与できる可能性もあると思います。

3. 「発達連関」の把握の必要性

①さて、しかし、発達段階に依拠するだけでは解決できない問題があります。ここでも辞典的な定義をまず見ておきましょう（有斐閣『心理学辞典』の「発達段階」の項、執筆は橋本憲尚）。

「発達段階 developmental stage 個体の発達過程がなだらかな連続的变化だけでなく、飛躍的に進行する非連続的变化をも表すと考えるとき、相互に異質で独自の構造をもつとされる一定の区分された時期を発達段階という。発達段階を設定する理論は、漸成説（後成説）の発達観に基づく。つまり、発達とは累積加算的变化でなく、構造が再体制化される、ないしは新しい構造に転換していく質的变化過程であるとする。しかも、段階を進むペースや最終到達段階には遺伝や環境による個体差があるにしても、発達順序は必然的に定まっており、段階も普遍的なものとされる。

したがって、本来、段階区分にあっては、ある心理学的機能についての各時期の特徴がたんに並列されているだけでは無意味で、機能間の関連性も示されていなければならない。特に、現段階の構造のなかに、それとは異なった次の構造がどのようにして生成されてくるかの解明が重要である。しかしながら、そうした構造は直接捉えられないので、通常、観

察されうる変化を比較的まとまって特徴づけることができる時期に区分される。

また、人間の場合、心身諸機能の発達過程全般にわたって、単一基準による統合された発達段階の区分は容易ではない。

現在のところ、各研究者独自の基準により、ある程度限定された領域について段階設定が主張されている。シュトラッツ (Stratz, C. H.) による身体各部位の発達段階、認知発達に関するピアジェ (Piaget, J. 1956) の段階理論、ピアジェの段階理論を道徳的判断の領域において展開したコールバーグ (Kohlberg, L. 1969) による発達段階、精神分析理論に基づく S. フロイトの心理 = 性的発達段階理論、フロイトの段階理論を継承し心理社会的危機に注目した E. H. エリクソンの人格発達論などがよく知られている」

ここでは、発達段階の実体部分は機能間の関連性であって、それを成立させている構造が一定の順序性をもったものとして想定されている、ということとして説明されています。

②したがって、発達の属性として発達段階が語られる場合には、当然論理上は次のようになります。発達段階に順序性を持った発達段階 A, B, C があるとします。発達診断の結果、「〇〇ちゃんは段階 B である」と判断されました。この表現は言外に、段階 B の前の「段階 A ではない」かつ段階 B の後の「段階 C ではない」ということを語っています。このように、通常の議論では、「〇〇ちゃんは段階 B である」ということは段

階 A や段階 C と両立しない、つまり排他的な関係にあります。

しかし、このことが、逆に発達という現象を把握するには大きな足かせになってしまいます。なぜなら、論理的には「段階 B である」ということは、段階 C とは両立しませんから、論理の形式の上では〇〇ちゃんは段階 B 以外の属性は持ち得ない、つまり発達の变化をしない、ということになります。発達の变化の重要な一つの側面は、上でもふれたように、構造あるいは人格の変化として把握しうるのでありますが、発達段階を機械的に当てはめただけでは、その発達の变化をダイナミックには捉えられない、ということになります。たとえば、生きて動き回っている昆虫を標本にしたのと同じような状態になります。もちろん、変化の結果を叙述する時には、発達段階というもののさしも有効なのですが、段階を当てはめ、それをもとに議論するときには、変化に目をふさいで静止したものとして記述することになる、という問題が生じます。

この問題点には、さらに段階間の移行期を設定するという試みも想定はできませんが、それは上記のような問題点の解決にはなりません (同じことが生じます)。

田中昌人さんたちによる可逆操作の高次化における発達の階層-段階理論は、こうした問題を解決する一つの理論的な試みでした (詳細は、中村隆一 発達臨床からみた「可逆操作の高次化における発達の階層-段階理論」の意義と課題 心理科学 28(1) 2007)。

その意義はいくつかにわたりますが、一つ重要であると思われることは、「障害」を発達的に論じる場合です。可逆操作の高次化における発達の階層—段階理論が生成される時期に知的障害を発達研究がどうとらえるか、をめぐって議論がなされました（田中昌人 精神薄弱児の類型学的研究をすすめるにあたっての方法論的問題点—教育現場から— 児童精神医学とその近接領域 1(4) 412-417 1960. なお、田中昌人『人間発達の科学』第I部第1章に再録）。当時は知的障害が痴愚・魯鈍というように知能指数をめやすにして類型化され、その知的障害の類型ごとに人格特性なども存在するのではないかと議論されていました。障害一般が非可逆的で固定的な状態になっていると考えられ、それと連動して発達的にもまた変化がないものと考えられてきました。こうした議論の問題点の一つは、診断の基準も知能検査という行動の特徴が、そして特性として取り出されているものの行動を指標としたものであるわけですから、そのような知的障害の類型化は同義反復に陥ってしまいます。その結果、行動は症状として理解され、障害が変化しないのと同じように発達も変化しないものとしてとらえられてしまいかねない落とし穴が存在していました。

可逆操作概念の提起など発達連関把握の試みは、障害像の発達の変化や発達上のつまずきを、より本質に接近する方向で把握することを可能にしました。このことも発達診断・発達相談という発達臨床では特に重要な意味を持ってきたとい

えます。そして、最近、注目をされているさまざまな“発達障害”についても同様の吟味が必要だと思えます。そして、そのこととあわせて人格把握の新しい展開（コミュニケーションなど）も欠かさない課題だと思えます。発達臨床にとって、発達研究の知見は重要な土台としての意味を持っていますが、両者の関係は、これまでみたようにダイナミックです。

発達臨床において直面する問題が発達研究によって普遍性をもって再吟味されると同時に、発達研究の発展が発達臨床をより深いものとする、このような相対的な独自性を持った固有の発達理解の方法として両者が発展してゆくことが必要だと思えます。

（なかむら りゅういち）

注）最初の児童観察記録はティーデマン Tiedemann によるものといわれている（1787）。その後、テーヌ（1876）「子どもの言語の獲得」（Taine 1876 NOTE SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE. CHEZ LES ENFANTS ET DANS L'ESPECE HUMAINE. REVUE PHILOSOPHIQUE DE LA FRANCE ET DE L'ETRANGER, 1, 5-15. 翌年, MIND 誌に翻訳）、ダーウィン（1877）「ある乳児の伝記的素描」（Darwin 1877 A Biographical Sketch of an Infant）と続く。テーヌの論文は人間発達研究所紀要第15号に翻訳されて掲載。また、最初の理論的な文献は、プライヤー（Preyer）の『児童の精神』（1882）といわれている。

太陽のような…**—田中杉恵先生を偲ぶ—****佐々木美智子****太陽の母**

いつもは「田中杉恵は……」と話をすすめられる田中昌人先生が、晩年、末っ子の周さんを前にして、「おかあさんは、太陽のようですね。あたたかくて、やさしくて……」とおっしゃいました。それを聞かれた杉恵先生は、ちょっと恥ずかしそうに、でもいつもの笑顔で、ほほえんでいらっしゃいました。お二人の終のすみかとなった坂本のお宅には、「太陽の庭」と命名されたお庭がありました。

明るい瞳

京都大学に入って最初にお目にかかった時の杉恵先生は、あとから考えると“ゆきちゃん ひろちゃん がんばれ がんばれ”に出ておられた際と同じえんじ色のワンピースを着て、明るい瞳で立っておられました。その時から、私の中の杉恵先生のイメージは、いつも変わらぬ笑顔で昌人先生に寄り添うものでした。そういえば、初孫さんのお名前は“ひとみ”ちゃんでした。

子育て中の母として妻として

卒論を執筆する前後から院生時代にかけて、大津市長等の元置屋という旧くて大きなお宅に何度もうかがいました。

ある時、2階の洗濯物干し場に、干しかけの洗濯物がそのまま置いてありまし

た。おせっかいの私は残りを物干し竿にかけました。女性が忙しい仕事を持つと、こういうこともあるのだと学びました。

今度は、夕暮れになっても洗濯物が干しっぱなしになっていました。またまたおせっかいの私は勝手に取り込みました。後から帰ってきた周さんが、「あっ、風でとんでっちゃった！」と叫びました。ちゃんと子どもさんたちにお手伝いの役割があったのに、余計なことをしてしまったのでした。

びわこ名産の鮎ずしの差し入れがあった時、台所でお皿に盛りながら、そばで待っている周さんたちにそっと分けていらっしゃるのを、たまたま階下のトイレに下りてきた私が目撃しました。振り向かれた杉恵先生は、ちょっと恥ずかしそうな母親の表情をされました。いつも大勢の客が訪れ、家族が後回しになってしまうことも多かったであろう田中家で、杉恵先生は陰で苦心されていたのだと思いました。

昌人先生が喫茶店で原稿を書いておられるところで研究指導を受けていると、いつも杉恵先生が途中で合流されました。

「今日は、はじめて結婚を前提につきあいを始めた記念日です」というような日にも席を辞さなかった、気のきかない学生でした。なれそめのお話をたつぷりと聞かされました。昌人先生は、手放しでのろける方でした。

時には杉恵先生の仕事上の苦労話を聞くこともありました。「家に直接帰ると毒ガスを発しますので」と、昌人先生は喫茶店への合流の意味を説明されました。

行きつけの家庭料理風の食堂に同行したこともありまして。「ここで出汁のとり方を教えていただいて、我が家の味噌汁がとてもおいしくなったのですよ」と、昌人先生は紹介されました。それらの場面で、杉恵先生は肯定も否定もなさらず、いつもほほえんでいらっしやいました。

昌人先生の厳しい論文指導や、言動に対する容赦ない批判を受けている時に、「あなた、そんなことをおっしやっても……」とやんわりフォローしてくださるのも杉恵先生でした。

昌人先生抜きで、杉恵先生のお話をうかがう機会も何回かありましたが、子どもの具体的な発達の姿を紹介されるのは、決まってご自分のお子さんのエピソードでした。たくさんのお子さんたちの発達相談にたずさわっておられても、ベースはいつもそこにあるのでした。『子どもの発達と診断』シリーズでも、ビデオ版『発達診断の実際』『あそびの中に見る〇歳児』シリーズでも、私は、ひそやかに現れてくるお子さんやお孫さんの姿を敏感に感じ取ったものです。『子どもの発達と健康教育』シリーズでも、子どもたちのさまざまな問題行動を引き起こす日本の教育状況や、厳しい受験競争について、「それははじめの構造です」と鋭く告発される背景に、杉恵先生から度々うかがったお子さんにまつわる学校教育現場の心無い仕打ちを私は思い起こしました。

その後も、私自身の子育ての間中、杉恵先生からうかがったお話の数々は、悩み多き日々の指針となったものです。

女性研究者として

杉恵先生がいつになく、否定的な発言をされたことが、2回だけありました。大津市の健康センターに長年嘱託身分で勤務され、正職員化の運動をすすめておられた頃だったのでしょうか。私が、もっと学習を深めるために昌人先生の秘書になりたいというようなことを述べた際に、激しく「私が秘書がほしい！」と言われました。後にも先にもそんな口調には接することはありませんでした。その頃の私は、自立した女性研究者になる自覚は全く不十分でした。

もう一回は、お二人ともが大学の職場を退職されて、年金が支給されるようになった頃のことでした。お二人は大学の同級生であり、ずっと共同研究者でありました。それなのに、年金の額は雲泥の差であることを悔しそうに話されました。

大学の同期生で出版された『あの頃の大学生たち』の中で、杉恵先生は自らの研究活動を最後のわずか8行で紹介されただけでした。私は、その背景の深さと大きさに思いをはせました。

再会はかなわず

思いがけず昌人先生の方が先に旅立たれた時、私は、杉恵先生の今のご心境を肉声でうかがいたいと強く願いました。偲ぶ会にもおみえにならず、私は二度私信を出しました。一度目のお返事は、みなさん宛に書かれたメッセージとして『土割の刻』（2007 クリエイツかもがわ）にも掲載されている文章に、短い手書きの一文を添えていただきました。二

度目のお返事はついいただけることもなく、杉恵先生は昌人先生の元へ旅立たれました。

周さんにお電話でうかがった杉恵先生の最後は、病室にお孫さんたちの絵をいっぱい飾り、生まれて間もないはじめての男のお孫さんに、手をさし伸ばしてあやされたという、母性豊かなお姿でした。その人生の最後までが、私にとってはこれからの行く手を照らすあたたかい光です。

杉恵先生、本当にお世話になりました。私にとってお手本となる大好きな先輩でした。いつまでも昌人先生と笑顔で並ぶお姿で、不肖の後輩を見守り続けてください。

(ささき みちこ)

田中杉恵先生は発達相談員の草分けであり、講師や参加者として関わって頂いた、ゆかり深い、発達診断セミナー＜心理専門職コース＞1日目の夜に、「田中杉恵先生をしのぶ集い」が開催されました(6月30日)。これは、セミナー開催趣旨の一つである「発達相談の担い手を励ます」ために、「先生のお仕事を振り返り、先生が何を大切にどう取り組んでこられたのかを伝え合うことで、幅広い世代の方たちが勇気をもらえるような集いにしよう」との有志の呼びかけで実現したものです。当日に佐々木さんが用意された原稿を、許可を頂いて通信に掲載させて頂きました。(編)

新規会員の方 (申込み順)

寺川 志奈子さん 下向 由希子さん
 藤田 陽子さん 遠藤 幸宏さん
 熊谷 敦さん 山田 えい子さん
 鈴木 重子さん 土手下美智代さん
 石黒 賀津子さん

寄付を頂きました

合田 千里さん 永井 省一さん
 高田 智行さん 松本 武嗣さん
 松原 巨子さん

寄贈本

(記入例) 著者名 発行年 表題・書名 発行所 寄贈者(著者・発行所と同じ場合は省略) 敬称略

基礎経済科学研究所, 2007, 経済科学通信 No.113, 基礎経済科学研究所
 全国保育問題研究協議会, 2007, 保育問題研究 No.224, 新読書社, 滋賀保問研
 山田稔, 2007, とともに希望を紡いで——民主教育破壊の攻撃に抗した3年間——
 全国障害者問題研究会, 2007, 障害者問題研究, Vol.35, No.1, 全国障害者問題研究会
 日本福祉大学心のサポート研究センター, 2007, 地域と臨床 16号, 日本福祉大学心のサポート研究センター
 全国保育問題研究協議会, 2007, 保育問題研究 No.225, 新読書社, 滋賀保問研
 石川満編著, 2007, 障害者自立支援法と自治体のしょうがい者施策, 自治体研究社
 滋賀県民主教育研究所, 2007, 滋賀県民主教育研究所年報 2006年度「教育研究しが」,

滋賀県民主教育研究所
 渡部昭男, 2007, 鳥取大学附属養護学校の高等部専攻科における教育——2006年度における「教養講座」の実践, 地域学論集第4巻第1号抜刷
 折出健二, 2007, 人間的自立の教育実践学, 創風社
 日本福祉大学福祉社会開発研究所, 2006, 日本福祉大学社会福祉論集 No.115, 日本福祉大学
 日本福祉大学福祉社会開発研究所, 2007, 日本福祉大学社会福祉論集 No.116, 日本福祉大学
 日本福祉大学福祉社会開発研究所, 2007, 現代と文化, No.115, 日本福祉大学福祉社会開発研究所
 峰島厚, 2007, 障害者自立支援法と実践の創造, 全国障害者問題研究会出版部
 細渕富夫, 2007, 重症児の発達と指導, 全国障害者問題研究会出版部
 荒川智・越野和之・全障研研究推進委員会編, 2007, 障害者の人権と発達, 全国障害者問題研究会出版部
 白石恵理子, 2007, しなやかにしたたかに仲間と社会に向き合って, 全国障害者問題研究会出版部
 全国障害者問題研究会, 2007, 障害者問題研究, Vol.35 No.2, 全国障害者問題研究会
 全国幼年教育研究協議会, 2007, 幼年教育2006年度 Vol.3 (No.152), 全国幼年教育研究協議会

(以上7月末まで)

活動報告

5月9日 紀要編集委員会

13日 個人の発達の系概論コース
 13日 発達診断セミナー事務局
 16日 事務局会議
 18日, 25日 運営委員会
 19日 発達保障実践論コース
 21世紀を担う人間発達論コース
 発達診断各論コース
 27日 発達診断セミナー事務局
 6月1日, 8日, 15日, 22日, 29日 運営委員会
 2日 発達基礎理論研究コース
 3日, 10日, 16日 発達診断セミナー事務局
 6日, 26日 事務局会議
 13日 紀要編集委員会
 16日 21世紀を担う人間発達論コース
 発達保障実践論コース
 発達診断各論コース
 17日 個人の発達の系概論コース
 23日 2006年度下半期会計監査
 30日～1日 第21回発達診断セミナー
 7月8日 第22回研究集会・第23回総会
 13日, 27日 運営委員会
 21日 21世紀を担う人間発達論コース
 発達保障実践論コース
 発達診断各論コース
 22日 個人の発達の系概論コース
 発達診断セミナー事務局
 28日 発達基礎理論研究コース
 30日 紀要編集委員会

寄贈本から



折出健二著

『人間的自立の教育実践学』

2007 創風社

この本は、いじめや登校拒否といった指導援助の問題に長年取り組んでおられる著者が、これまでの研究の節目としてまとめられたものです。

いつの頃からか「ギャングエイジと言われる小学校中・高学年の子どもが群れることをしなくなった」、「親に反抗して自分の自立を模索するような思春期の姿がなくなった」など、子どもたちの変化が言われるようになりました。一方でいじめや登校拒否の数は減りません。学校に理不尽な要求をすることで“モンスターペアレント”と呼ばれる保護者の存在など、「かれらがそうあらざるを得ないのはなぜ」なのでしょう。

この本は日本の教育現実から、教育政策や過去の理論的争点の解明など「体系的に人間的自立の教育実践学的究明」をされたものであり、集団作りをめぐる学問的論争をされた書簡も掲載されており、知的好奇心をそそられる1冊です。

お知らせ

人間発達基礎講座第2回

日程が下記の通り決定いたしました！
申込用紙は11月末完成の予定です。

日時：2008年1月26日～27日

会場：天津プリンスホテル

テーマとする時期：2次元形成期

編集後記

会員の小倉昭平さん（元同志社大学）が6月6日に亡くなられました。晩年は田中昌人前所長と共同研究もされ、病床から「田中杉恵先生の追悼文を通信に投稿したい」とお便りを頂いていましたが、届けられることのないままに旅立ってしまわれました。ご冥福を祈りつつ、人と人のつながりは何よりの財産であることを思いながら、今号を編集しました。

7月の研究集会では、発達権をめぐる様々な分野との学際的な研究の必要性が言われました。「多くの、さまざまな分野からの、いろいろな立場が、事実をもとに切磋琢磨しあえる研究所」（であるように）とは、前所長の言葉でもありました。会員の中にも様々な職種・分野の方がおられます。この通信が貴重な“つながり”の場となりますよう、寄稿・ご感想お待ちしております。（N.S）

人間発達研究所通信はメール配信もしています（PDFファイル）。ご希望の方は、お知らせください。

人間発達研究所

〒520-0052 滋賀県大津市朝日が丘

1-4-39 梅田ビル3階

TEL/FAX 077-524-9387

E-mail j-ih63su@j-ihd.com

URL <http://www.j-ihd.com/>

年会費 5,000円

振込口座 (郵便) 01010-7-32709

加入者名 人間発達研究所