

総合討論「子どもの好奇心と創造力について」

パネリスト 尾本 恵市（総合研究大学院大学シニア上級研究員 東京大学名誉教授）
岩田 誠（東京女子医科大学名誉教授）
佐伯 胖（青山学院大学社会情報学部教授）
中間 真一（ヒューマンルネッサンス研究所 主席研究員）
木下 真（日本子ども学会事務局長）
司会 沢井 佳子（チャイルド・ラボ所長）

では、総合討論に入りたいと思います。「子どもの好奇心と創造力について」、今までの講演、それから特別報告などのいろいろなお話を、ここでまとめて皆さんで考えてまいりたいと思います。

質問に関しまして、途中ではお受けしていませんでしたので、ここでいろいろと皆さまからお出しただいて、フロアの皆さまとご一緒に考えてまいりたいと思います。

申し遅れましたが、私は沢井佳子と申しまして、今日の司会者を務めております。私自身は心理学の専攻で、視聴覚教育メディアの設計と認知発達支援を専門としています。特に子どものための視聴覚刺激や「思考をはぐくむための遊び」をデザインするような、エンジニアのような仕事をしています。

具体的には、かつては『ひらけ！ ポンキッキ』という幼児教育番組の内容、コンテンツを開発する仕事で、ガチャピン、ムックと一緒に働いていました。また、今では心理学監修の仕事でベネッセコーポレーションの『こどもちゃれんじ』という幼児教育のシステムの、考える力プログラムの監修をいたしています。今はトラの子のしまじろうと一緒に働いています。

基本的には、遊びの中に、特に動作的な遊びの中に、学びの仕掛けを入れ込むように考えるという仕事ですので、そこには子どもの好奇心を使う、好奇心のエネルギーを借りるというか、そういう気持ちで仕事をしています。子どもの非常に大きなエネルギー、「これは何？」という好奇心とか、それを使って遊ぼうとする、非常に活動的な、すぐ動作に入っていくような力を借りて、私どもは教材を作っている、そういう遊びを開発しているなという実感がありますので、なおさら今日のテーマである「子どもの好奇心や創造力というものは何か」ということは、いつも関心を持っています。今日の先生方のお話はそういう答えにつながるものであり、大変刺激的に思いました。

では、「子どもの好奇心と創造力について」、今日は人類学の尾本さん、脳神経内科学の岩田さん、認知科学の佐伯さん、ヒューマンルネッサンス研究所の中間さん、子ども学会事務局長である木下真さんの皆さんにお話をいただいたわけですが、まずフロアの方からご質問をいただきまして、それからいろいろと議論を発展させていきたいと思

ますので、よろしく願いたします。今日は出だしが遅れましたので、6時過ぎぐらいまでを総合討論の時間とします。

では、何かご質問をどうぞ。

(フロア1) 質問というより意見、希望も添えてよろしいですか。私は横浜で私立幼稚園を経営しており、理事長と園長を兼ねています。私の園にはヤギとかウサギとかチャボという動物がいるのです。そういう動物とのかかわりの実体験が背景にあって、時間がありませんから簡単に言いますと、あるクラスにのりちゃんという、言葉の全然出ない、かわいいお子さんがいました。子どもに「園長先生、お弁当食べよう」と誘われて、のりちゃんの教室に入ります。そうすると、のりちゃんは私の姿を見て、手をばたばたさせるのです。言葉が出ないから。そうすると、子どもが「園長先生、のりちゃんはありがとうと言えないから手をばたばたしてありがとうと言っているんだよ」と教えてくれたりします。

そしてお弁当を食べ始めました。のりちゃんは本当にかわいいものですから、いつもにこにこしているのです。私はのりちゃんの笑顔を見ながら、ご飯を食べながら「のりちゃんの笑顔、かわいいね」と一言つぶやきました。

そうしたら、わきに座っていた女の子が私とのりちゃんを見比べて、「園長先生、のりちゃんはあるにかわいい子でにこにこしていても、あれで悲しいことだって、寂しいことだってあるんだよ」と言いました。

そこで私ははっと思い出しました。チャボの世話をしているときに、のりちゃんは半身麻痺していますので、餌を刻めません。子どもたちが餌を刻んで餌箱に餌を入れて、そうするとのりちゃんはその餌箱をチャボ小屋の中に入れようとするのですが、麻痺しているからぐらっとなって餌がこぼれたりするときもあるのです。そうすると、みんながそれを「またこぼした」などと、子どもは正直ですから、実際に「こぼした」、「またこぼした」などと言いながら入れ直します。でも、その「またこぼした」という言葉の中に嫌みはありません。

でも、僕はその姿を見て、お母さんたちに手紙を書いたときに、のりちゃんのにこにこしている、友達が餌を入れてくれるときに、そのにこにこした笑顔の中にありがとうという思いが潜んでいるし、それから「またこぼした」と言いながらのりちゃんを支えて、今度はこぼさないように鶏小屋の中に入れて、そういう子どもたちの姿の中にもすごく優しさを感じるという手紙を書いたのです。

ところが、さっき話しましたように、私のわきに座っている子が「園長先生、あるにかわいい顔でにこにこしていても、あれで悲しいことや寂しいことだってあるんだよ」と言われて、私はどきっとしたのです。かわいい笑顔の中に、笑顔を作りながらも悲しいことや寂しいことを感じているのだということを園長である私は果たして読んでいたかどうか。ということで、すごく反省させられました。

僕はやはり幼い子どもの中に素晴らしい人間性が育っていると思います。そういう人間性に励まされ、癒されながら、やはり私は好奇心とは何かということ、先ほど岩田先生はお孫さんのことを、佐伯先生はお子さんのことを例に出しながらお話しくださいましたが、やはり子どもに学びながら課題を考えるということが大事ではないかと思えますので、今日はとても貴重な学びをたくさんいただいていたのですが、何かそういう願いを一言話させてもらいたいと思ったのです。

(司会) ありがとうございます。今ちょうどいしたお話はチンパンジーは指さしが分からないという話とか、あるいは三項関係といいますが、子どもと大人と対象の三つの関係の中でヒトの子どもは物を理解していくということ。ヘレン・ケラーもそうだったかもしれませんし、一般に赤ちゃんもみんなそうですが、そのことは京大霊長研のチンパンジーの研究をなさっている方も、チンパンジーにはなかなか見られない、あるいは「お母さん、ねえ見て」というふうに親を参照することもあまりないようだというお話を聞いたことがございます。

ヒトという生物を考えた場合、今のお話は子ども同士が共感合っているとか、自分に経験のない、障害を持っている子どものことすらも共感するお子さんがいらっしゃるという優れた例だと思うのですが、幼児が他者に共感するとか、他者を理解しているように見受けられる、あるいは指さしをしたり、相手とのやりとりで物を理解するという能力について、先生方のお考えやご研究に関する話、今日の話に絡めてちょっと伺いたいなと私も思いますので、では尾本先生からお願いいたします。

(尾本) お話を大変興味深く拝聴しました。子どもがいて、子どもの中に障害を持った子もいる。いろいろな小動物と一緒にいると。そういう一つの世界ですね。これは非常に癒されるような、優しい心、感性をはぐくむには非常にいい。どうも小動物が近くにいるということが、先ほどのヘレン・ケラーもイヌが近くにいたとか。ですから大変興味深く拝聴しました。チャボなどというのはとてもいい材料ですよ。

(岩田) 私は脳科学に関係していますので、ある意味からいうと味も素っ気もないお話をしたいと思うのです。

基本的に教育というものを考えたとき、僕たちは記憶システムを考えるわけです。記憶システムというのは脳科学から見ると三つ様式があります。一つは、よく私は体で覚える記憶というのですが、例えば自転車に乗るとか、泳ぐとか、ゲームをするとか、ああいうのは体で覚えるもので、何遍も何遍も繰り返しやっていると上手になるのです。「あなた、これできる？」というふうに質問する。そういう記憶です。

二つ目は、これは普通学校でやられているアソシエーション・メモリーというもので、dog と聞いたらイヌ、dog、イヌ、dog、イヌと、これを繰り返し繰り返しやっていると

結合が強くなってきて、それで覚えるわけです。この連合記憶というのは本当に味も素っ気もないもので、覚えたということで「ああ、よくできたね」と言わないと報酬にならないわけです。それに対して体で覚える記憶というのは、その体で覚えたことによって何かができる、あるいは試合をやって勝ったということが報酬になるのです。

三つ目の記憶、これが私は一番大事だと思うのは、私たちが出来事の記憶と呼んでいるものです。これは自分の身に振りかかっている一つ一つの出来事がすべてそれですし、それだけではなく、ニュースで聞いた出来事とか、人から聞いたことでもいいのですが、そのときに必ず出てくるのが感情的な動きです。それを聞いてうれしかった、こういうことがあってうれしかった、こういうことがあって悲しかった、こういうことがあって憤慨した。この特徴は、たった1回しか起こらない出来事が、ぴたっとそれがほとんど一生残ってしまう、そういうタイプの記憶です。

私が昔から言っていますのは、教育というのはこの三つの記憶システムをうまく使い分けていくということがとても大切だろうということです。今日、木下さんの話にもあったし、中間さんの話にもありましたが、ヘレン・ケラーでも一般の子どもでも、何かを体験するというので学んでいきます。あれは、システムとして覚えたことは連合記憶的なものですが、その際に使ったのは体験的な出来事の記憶です。つまり、1回でインプリントされるような記憶システムを脳の中で使っているということがすごく大事で、そのときには必ず喜んだり悲しんだり、そういう情動的な動きが入ってきます。その情動的な動きがあるということによって、多分その記憶は非常に強く一生残ってくるのだと思うのです。

ですから、その出来事の記憶をどうやって教育の中に入れていくかということが、皆さんが考えていらっしゃるものの基本的な脳科学のコンセプトなのではないかと僕は思っています。そういう意味で、私は医学教育をやっていましたので、医学教育の中でも、そういう形の、教科書を読んでこういう病気の症状はこうですよというのは全然駄目と。そうではなくて、誰かお医者さんのところに付き添わせて、朝から晩までのその人の診療をきちんとずっと見ている。それこそ佐伯先生のチンパンジーではありませんが、そういうことをしていく、それが出来事として身に付いてくれば一番いい教育になるのではないかとことをずっとやってまいりました。

(佐伯) 私は、今日はかなり頭が混乱し始めたところです。やはり何というか、この教育という世界で起こっていること、みんなよかれと思ってやるのが本当にいい方向に行く場合と、全然逆の方に行ってしまう場合と、そのすれすれのところを綱渡りのようにして実は営まれているというのが教育ということではないかなと思うのです。

岩田先生が今おっしゃった記憶の連合、身体、エピソード記憶という、そういう出来事の記憶、それがどうも私は学校教育、特に試験でテストをして答えを求めて、それで認められると上に行くという世界では、連合記憶的な世界を非常に強調してしまうため

に、それが実は身体や、あるいは感動を持った出来事と切り離されてしまうという恐ろしさが、教育という世界で実は起こっているのではないか。

それがある意味では閉ざされているという点では、中間さんが日本の子どもたちの世界を描いたように、先がない、希望がない、何もないけれども、とにかくやればいいでしょうということだけの世界に閉ざされてしまうと、要するにクリアすればいいのではないのとなってしまうと、意味を考える、感動する、自分の体を動かすということは面倒くさい、無駄だと切っていってしまう。その中で教育ということが行われると、どんどんリアリティ、実感を伴わないような中で、とにかくテストに通ればいいということだけに特化した形の記憶の使い方になるし、学習の仕方になっていくのではないかというところを、私なりにには問題なのではないか、そこがおかしなことを生み出しているのではないかと思うのです。

私なりにには、先ほど脳科学的なことでもミラーニューロンのお話をしましたが、身体というものをもう一度本当に身体化してみる。つまり、自分の体で動くことに翻訳し直してみようというようにして外界を理解しよう。あるいは物事を理解するときに、自分自身がそこで動いてみるという、実際に動いてみる経験がないとしょうがないのですが、いろいろな豊かな経験があると、いろいろな出来事を見たときに、単なる出来事としてではなく、そこに自分が生きているという主人公的に出来事を考えるのです。

ですから、出来事を記憶する場合でも、いわば自分自身をその世界に投入する、そして自分自身がその世界で動いてみるというような形、身体性と出来事の理解というものを結び付けた形で意味をとらえ直すということで、それが連合のところできちっと残る形の学習が成立すれば非常にいいのだらうけれども、身体を自分自身の中に、身体性をもってシミュレーションしてみようという身体化シミュレーション的な原経験がないと、それはできない。

それを中間さんたちが非常に大事にされているのではないかと思いますし、そういうところでエンパシック (empathic)、つまり非常に共感的に、情感も含めた形で、さまざまな立場に自分自身の身を置いてみるというようなことをベースにすると、そこで初めて恣意的な希望のルールの世界を、ある意味ではそこを乗り越えていく。つまり、恣意性を恣意性だけにとどめなくて、それを使いこなして行って、広がる世界に向かうという希望を持った上で、恣意的なものを獲得していくという。その恣意性ということを開じたものとして、それさえできればいいのしょうということでの恣意性を恣意性のままで受け入れていく、まさに連合さえすればいいのではないのかというところだけで事柄をやり通すような傾向に、現在の教育界はどんどん加速しているのではないか。

私はヘレン・ケラーのお話を聞いたときにショックだったのです。今日は木下先生のお話を伺いながら、困ったな、それだと本当に恣意的なルールは、分からなくてもいいから、とにかく覚えてしまいなさいというメッセージだけが非常に声高らかにうたわれるということにつながってしまうと怖いと思うのです。

ヘレン・ケラーと、私が描いている変てこりんな、非常にもっともらしい算数の文章題を作る世界との違いは、閉じているか閉じていないかなのです。つまり、それっぽい算数の文章題を作る世界は、「それって算数の世界はこうなのだ」というふうにして、本当の数学ではなくて。「算数ってこういう言い回しをして、こういう言い方でやりとりする世界でしょう。だから私はそれを学んだのよ」という格好で、算数っぽい表現を見事にまねしてしまうわけです。その間に何の意味もない。

だけど、それは閉じているのです。子どもたちが描いている世界は、算数ってしょせんこういう世界だというふうに閉じてしまっている。これは国語はまた別だと。全部それぞれが閉じた世界を、要するにそこだけをクリアするにはどうしたらいいかということのを連合でもって克服すればいいではないのかという戦略に、非常に合理的に愚か者になっていると。その世界と、ヘレン・ケラーは開かれた世界をいつもいつも感じ取りながらいく。でも、その感じ取る原点にもものすごい共感性があったと。その育ちの世界の中に。だからいろいろな他者との間に、あるいは動物との間に共感というものを持った。イヌというのは、共感の対象としては非常に見事なのです。人間の心を共感できる動物の中では最高です。あくびさえやってのけるという話がありますが、あくびの話は別として、とにかくイヌは感情がものすごくよく伝わる。

そういう意味での共感性を感じ合うという世界を、希望を持ってそれが広がっていくのだということを持った上で、無意味性というものを一時的なものとして、絶対意味の世界が作れるのだと希望の中で無意味性を取り込むのと、無意味は無意味でいいのだと、要するにそれはある特定の閉じた世界の中でうまくやっていく賢さなのだ。これは非常に愚かな賢さですよ。そういう愚かな賢さのための知恵を使うというところに非常に進んでしまっているという問題をわれわれは取り上げないといけないのではないかと思います。

(中間) 子どもの間での共感ということについて、先ほど佐伯先生のレクチャーの中で紹介された、大人対子どもの中で、教える・伝えるということが、あれほど強烈な意味があるということに、私も思い当たることがあったわけです。端的にそれが表れたのは、ご紹介したような山の中に行った時の話です。

最初、ちょっと話しましたが、子どもたちのまなざしは大人に向かうのです。けれども、私たちがあえて「何をしなさい」「これはこうなるものだから、このようにするのだ」「何時何分になったらここに集まるのだ」と言わないでいると、彼らはすぐに困ってしまいます。そして懇願するように大人の方を向き始めるわけです。皆さんにもきっと思い当たるところがあるかもしれません。

でも、それをちょっと我慢してみるのです。そこで見守るというのは、非常に大切なことかもしれないのです。そうすると、大人が我慢した後に、子ども同士のやりとり、共感らしきものが見えてくるというところを私は現場で何度も感じてきました。

そのときに何が必要かという、思い当たるのは、できる子とできない子、あるいはもっと具体的にいえば、けがをした子とけがをしなかった子、差異が明らかになっていく関係の中で、できる子は単にそのできるということを大人に示すだけでなく、周りに目をわたしていく。そうしたときに、できない子は、できるようになりたいと思う。そこに一つのグループができてきて、リーダーシップなようなものも発生してくる。それは単に学年が上だからではありません。例えば、実は釣りざおも、釣り糸も餌も何もないところから、沢で自分の巻いていたタオルから糸を抜いて、枝にそれを付けて釣り道具を作った子がいたのです。その子は6年生ではなくて3年生の子で、そういうことができる、みんな4年生も、5年生も、6年生も、「それ、おれもやりたい」「やりたい」と言って出てくる。「こいつ、すごいな」ということで、遊びはその子が中心になっていきます。そういう中で、この子は何ができるけれども何ができないとか、思いやりや共感、そういうものが芽生えてくるのを目の当たりにしました。

ですから、どうも大人が教えすぎる、介入しすぎるというように、大人の関わりの方というのが問われているのではないかという気がしています。

(木下) まずイヌのことをお話します。先ほど、イヌのことを話すとっていて実際に話さなかったのですが、ヘレン・ケラーにとってイヌはどうして素晴らしかったかという、遠慮会釈なく触ってくるからなのです。

要するに彼女にとって、触ってきてくれるものは、それだけで、つながりが深くなるのです。人間はそんなに遠慮なく触ってきません。ましてやヘレン・ケラーは女の人ですから、そうそう人は触ってくれないわけです。だけどイヌは、顔をなめたり、手をなめたり、手の中へぱっと飛び込んできたり、遠慮なく触ってきます。だからものすごく好きなのです。

動物を飼っていても、なかなかそういう動物はいないわけで、イヌだけですよね。彼女の感性なり、他の生命に対する尊厳を養う上で、イヌというのはすごく大きかったようです。彼女はずっとイヌを愛し続けた人で、日本に来て秋田犬を持って帰ったようです。

共感に関しては、ヘレン・ケラーの話につなげると、彼女が一番小さいころ苦しんだのは、自分の感情がわからなかったことだそうです。他人の感情は結構読めたのですが、自分の感情は今ひとつわからなかったみたいです。お母さんを食器棚に閉じ込めて、きゃっきゃと笑うぐらいだから、人が何を感じているかとか、お母さんが今どういう状態にあるのかという、他人のことはわかるけれども、自分のことはわかりにくかった。そのことから察するに、人間は自分の感情については、他人の表情によって知るのかもしれない。そんなことも想像されます。

彼女は、「倒れた人形とか壊れたお皿に触れたときに、あ、自分が怒ったのだなとわかった」と、そういう言い方をします。それからサリバンが言っているのですが、

とにかく笑顔の少ない子だという記述も残っています。やはり笑いというのは、人の顔を見ながら、共感しながらやるせいではないでしょうか。

そこからつなげて言うと、子どもたち自身も他人に対する評価はもちろんありますが、自分を知るというのか、お互いの心を知ることによって逆に自分を知るとか、そういうところがあるのではないかと思われます。

のりちゃんというのは幾つぐらいの方だったのですか。

(フロア1) 5歳。

(木下) 5歳ですか。そういう小さい子で障害のある子だったりした場合、その子に共感したり支えたりというのはすごく大切だと思うのです。ただ、もう少し学年が上になって、中学校とか高校などになったら、ただ共感しましょうだけでは、十分でないというか、障害者への正しい理解は進まないと思います。よく障害者理解の教育というのが小中学校であるのですが、僕はそういう授業にはかなり不満をもっています。

例えばアイマスクをして見えないところを歩いてみましょうとか、階段を歩いてみましょうとやらせてみて、「ほら、こんなふうに障害を持つ人は大変なのですよ。結構怖かったでしょう」と誘導して、だから障害を持つ人たちに優しくしてあげましょうというところに持っていくという授業がほとんどなのです。

それよりも、アイマスクをして、その子にメロンを渡したり、トマトを渡したりして「何だと思う？」と言って触らせてみたりした方がよっぽどいいような気がします。そういうことをしたときに「あ、ざらざら、これメロン」とか「これトマトじゃない？」と子どもが答えたら、「目が見えなくても結構いろいろなことがわかるよね」「目をつぶったり、アイマスクをしたことで。わかったことってあるよね」と、障害のある人の世界を肯定的に体験させた方が、障害者を対等な立場で理解できるような気がします。

ヘレン・ケラーも、「あなたたちは目で見てるだけじゃないの。でも、私は触っているのよ。どっちがリアリティあると思っているの」というようなことを言ったりするわけです。

そういう意味で、例えば、子どもたちにアイマスクをして、校庭の真ん中に連れて行って「何が聞こえる？ 耳を済ませてごらん。遠くから何か聞こえるよね」とか問いかけてみることで、子どもたちは何かに気づくと思います。目が見えない人たちというのは、本当に劣っているだけなのかなと、気づかせるべきだと思います。

そのように共感だけではなく、ちゃんと認知させていくというのでしょうか。そうしていかないと「障害を持つ人たちって大変だよね。だけど、頑張っている人はいるよね」といった、共感的な理解の仕方だけだと、どこかで違った方向に行くのではないかという感じは持っています。

(沢井) ありがとうございます。ほかに質問をお受けいたします。いかがでしょうか。はい、どうぞ。

(フロア2) 千葉大の阿部と申します。今日はありがとうございます。

佐伯先生に伺いたいのですが、約束事のまねとか表層模倣というものが伝わってきて、先生は「よく見てね、ほらね。じゃあやっごらん」という言い方で教えるということによくない面もあるだろうということをお話しただけかと思うのですが、でも「よく見てね、ほらね。やっごらん」という教え方というのは実際に今、幼稚園なり学校なりで、こういうことを引き受ける、学校の先生からすればすごく教えやすいやり方で、うまく機能する方法だと思うのです。しかもそれを、そうではないものを想像していこうといったときに、現場の先生方だけではなかなか解決していけないような深い文脈などもあると思うのです。

抽象的な質問になってしまうのですが、例えば実際に、次の月曜日に学校に向かう先生が具体的に気を付けられるようなことが何か想定されるのであれば教えていただきたいと思います。よろしくお願いします。

(沢井) 佐伯先生、お願いします。

(佐伯) 私は、はっきり言って、学校教育というところはともかく教えるということから始まる、教えられるということから始まってしまうということは何らかの形で変えていくことが必要だと思うのです。学校へ行ったら教わるものだと思って学校へ来る。いきなり教えられてしまうのですよ。いきなり見て、やっごらん、いきなりそこから始まってしまう。つまり、学ぶことは自分にとってどういう意味があるのかということについて模索する余裕もなければ、そういう権利もなければ、チャンスも与えられずに、まず教えられるということから始まってしまうという、この慣習を疑問に思わなければ教育はよくなると思うのです。

だから私の恩師でもある村井実先生が、「今の教育で何が必要ですか、新年に当たって一言言ってください」と言って、ある雑誌の新年号の言葉を求められたときに、「それは教えないことです」と言ったのです。これはすごいことだと思うのです。やはり今の学校教育で一番何をやるべきかといったら、教えないことだと。そこから始めたい。

つまり、学ぶということへの期待と、自分自身で学びたいという思いがわき起こる世界を失ってしまっている子どもたちに対して、われわれはまず教えるということをつたんと控えてみるということから始めましょうと。それを私は現場の先生方に、明日行ったら、まず教えようとする衝動を抑えて、子どもから学んでみようということから始めるということをお願いしたいのです。

それでもどうしても何事も起こらなかつたら、それはやはり少しずつ、これはそこま

で教えられるムードの中で育ってしまったのかということも反省しつつ、そこを回復する方法を考えていくということから教育を変えていく動きが出てくるのではないかと
思うのです。ですから、教えるということから始めるということも当たり前
に思ってしまうことを、ちょっと捨てなければいけないと思うのです。

ちょっと関係ないのですが、先ほど木下さんがおっしゃった、ヘレン・ケラーが自分
というものを意識するのが非常に遅かったというお話ですが、それはまねてくれない、
つまりまねるといことはできても、ヘレン・ケラーのまねをする人がいない。そして
鏡というものが無い。これは自分というものを構成する最も重要で決定的なチャンス
を失っているのです。これは自閉症の子の場合もそうですが、「あなたはこうやって
いたよ」ということをまねてあげる逆模倣という経験はものすごく重要なのです。

ヘレン・ケラーのまねをしてくれる人が周りにいなかったということは、ヘレン・ケ
ラーは、自分とは何者かという自分の中に起こってくること自体に気付くというチャン
スを失っていると思うのです。それを取り戻すのに相当時間がかかったのだろうという
気がするのです、なるほどと納得できました。

けれども、むしろわれわれは、そういう意味では「あなたってこうなのよ」という相
互模倣、この人が私のまねをしてくれたら、私は今度その人のまねをするという、まね
の相互交換ということが共感性を育てる。ただ相手の身になればいいということではな
く、相手が自分の身になってくれるということを経験して、初めて相互に共感というこ
とが発生するのです。ただ他者はこのような感情を持っているということを取り込むだ
けであれば、これは同感ということですが、それだけでは本当の広がった世界の理解に
はつながっていきません。そういう意味でなるほどと思ったので、これは私なりに一言
言いたかったということです。

(木下) ちょっといいですか、一言。今すごく重要なことをいただいて、ありがた
うございました。質問の方からずれてしまうのですが、ヘレン・ケラーはおっしゃるとお
りで、何で自分の周りにはいる人たちは自分のように手を振り回さないのだろうと、それ
がすごく悲しくて、暴れたり、かんしゃくを起こしたりしたことが多々あったよう
です。周りの人の唇に手を当ててみると、何かやっている。なぜかちゃんと意思疎通をはか
っている。だけど自分はそこには参加していない。それが寂しくてわーわー暴れたら
しいのです。なぜみんなは私のように手を振り回さないのか、そのことが辛いというわけ
です。あまりにも符号する事例があったので、そのエピソードをご紹介します。

それから佐伯先生への質問だったのですが、私にも一言いわせてください。
ヘレン・ケラーが日本に来て、「教育とは何ですか」と聞かれたときに、「知らないこと
を教えるのが教師のやることではなくて、知りたいことを教えてあげるのが教師
です。そのことを忘れてはいけません」と答えたらしいのです。これはなかなかおもしろ
いなと思って。だから、子どもに何かを教える場合、どうしてもやりすぎる傾向がある
では

ないですか。これも知らないだろう、あれも知らないだろうと。だけど、本当にその教育に価値があって、うまく機能するときは、その子の本当に知りたいことをきちんと教えるという関係が成り立っているような気がします。

(沢井) ありがとうございます。ほかにご質問を、どうぞ。

(岩田) 今のにちょっと関係しているのですが、今のは多分子どもの教育の話なのですが、私は子どもからは教えられただけで教えたことはないのですが、大人の教育ですね。特に私は大学の教師をしていましたから、医学教育をずっとやってきたわけですが、そこで今一番足りないのがそういうことなのです。

結局何かというと、皆さんも今、いろいろなところでマニュアルをご存じだと思いますが、今の医学教育は本当にマニュアル化しているのです。佐伯先生のお言葉を借りれば、マニュアルというのは道具ですから、その道具を作った人の精神というのは全く教えられない。私が学生によく言うのは、マニュアルを覚えるのはやめなさい。それは書いてあるのだから、教科書を持っていけばすぐにそれは見られる。そうではなくて、こういうマニュアルがなぜ作られたのか、それを勉強しなさいということを言っているわけです。

本当は学生はそれを知りたくて来るのですが、今の医学教育は間違っているというのは、マニュアルとかガイドラインというのが多すぎて、それを覚えることにきゅうきゅうとしています。

僕が一番心配なのは、世の中の方々が今の医療に対して、マニュアルやガイドラインというものを要求しているということが僕は間違っていると思います。「ガイドラインどおりにやっていないじゃないですか」「マニュアルでやるとこういう治療はありませんね」ということをお医者さんにおっしゃるということは、ご自分の身の回りにある医療の幅を非常に狭くしてしまって、リスクが非常に高くなるということは、私は言い続けています。

(フロア1) 一言いいですか。私は岩田先生に診察していただいたことがあるのです(笑)。ちょうど岩田先生はお忙しくて、予約が取れなかった。それで月曜日の授業の一貫として、安部さんを診るのならばいいですよと、私の友達を通して、そうおっしゃってくださいました。私は待合室で待っていたのです。そうしたら「安部さん」って看護師さんに言われて入りました。

そして診察に入ったら、岩田先生と6人ぐらいの学生がいました。そうしたら、岩田先生が開口一番、「患者さんの足音についての感想を話さない」と言ったのです。誰も私の足音を聞いていないのです。そうしたら岩田先生が、もう一度待合室に戻ってくれというので私は戻りました。それで再び呼ばれて診察に入りました。そのとき岩田先

生が「患者さんの足音に心を寄せるところから診察が始まるのだよ」ということを学生に話されたのです。

紹介してくれた友達が、「脊髄腫瘍の手術は一巻の終わりになるかもしれないから、痛くても、もう 10 年間も我慢しているのだから、我慢し続けた方がいいかもしれないよ」と私にアドバイスをしてくれたのだけれども、私はその岩田先生の一言を聞いて、もう先生の指示に従おうと（笑）。

やはり教育とはそうだと思うのです。足音とか表情とかしぐさに心を配る。そういうところから子どもの理解を考えていく。そして子どもの要求をくみ取る。要求をくみ取って、その要求を実現するための環境をどう整えるかというような視点が大事だと。

あるとき、子どもたちがにぎやかに話しています。私は弁当を食べています。6歳のクラスです。さっきまでにぎやかに話していたのが、はしを宙に浮かしたまま私の方をば一っとう見ているのです。それで突然、「園長先生。園長先生は僕が大人になったら死んでいるよな」と言ったのです。「死んでいるよな」という言葉を聞いた途端に、にぎやかに話していた子どもたちがしーんとして、彼と私の顔を見比べて、私は彼に言ったのです。「園長先生はね、誰君が大人になって、好きな人ができて、赤ちゃんが生まれて『園長先生、僕の赤ちゃんです』と教えに来るまで元気でいたいけど、もう 75 過ぎているから無理だよな」と。3年前の話です、今は 78 歳ですから「無理だよな」と言いました。

そうしたら、この「無理だよな」という言葉を、私のわきに座っていた女の子が、寂しさがとまっているように取ったのでしょう。彼と私の顔を見比べて、それから「園長先生、外から帰ったらお手々を洗うのよ、うがいをちゃんとするのよ。そうすれば風邪をひかないから。風邪をひかなければ、誰君が赤ちゃんを園長先生に見せてくれるまで、園長先生、元気でいられるわよ。私もお母さんになったら園長先生に私の赤ちゃんを見せるわよ。だからうがいと手を洗うことを忘れないのよ」と私に言ったのです。

やはり子どもの中にある人間性の育ちのようなもの、心を寄せながら、教育の在り方、環境の構成の仕方、指導の在り方を考えることがすごく大事だと思います。

（沢井） そうですね、本当に手洗い一つが、マニュアルで手を洗うことではなく、本質的に誰かに長生きしてほしいとか、非常に共感の本質をつかむというのがあって、岩田先生も表層的なマニュアルではなく、その真意というか本質、意図というものをプロは大事にしなければいけないということをおっしゃっていると思います。子どもの場合もお医者さんの教育も極めて共通の面があるかと思います。

ご質問をお受けいたします、どうぞ。

（フロア 3） 教員養成系の短大に勤めている、国語教育を専門にしている小久保と申します。

教育論に大変共感しながら拝聴させていただきました。私は言葉の教育なものですから、ヘレン・ケラーのことが大学院の時代に議論の対象になったことがありました。そのとき、19カ月ですよ。ですからヘレン・ケラーは、赤ちゃんから乳幼児期にかなりいろいろなものを獲得していたに違いないと。それがこのようなヘレン・ケラーの言語の獲得を可能にしたのではないかということをご指導教官がおっしゃったことがありました。やはり生まれながらにすべて閉ざされた世界にいたらまた違ったかもしれないというようなことで、ちょっと議論したことがあったものですから、それに関して何か知見をお持ちでしたら伺いたいと思います。

(木下) 19カ月というのは、ほとんど言葉を理解できる状態であるというのは、確かにそうです。私も脳神経科学の先生などに19カ月というのはどういう状態かという話を聞いたことがあります。先天性の盲聾の子とはかなり異なっていて、後の教育もかなり容易であるということを知っています。ヘレン・ケラーは19カ月になるまでに、“How do you do?”を略して“How'd”“Howdy”と言っていたり、紅茶を“tea tea”と言ったり、水を“wa (ter) wa”ぐらいは言っていたようです。そういう意味では言葉の獲得はある程度できていたわけです。

ただ、今日の私の話を聞いていただくと分かると思うのですが、それだけではないのです。19カ月でもうすべて完成してしまったので、あとは関係ないというようなことを言う人もたまにいるのですが、そんなことがあるわけではないのです。

彼女は成長とともに触覚はますます鋭敏になっていきます。物に触れたときも、例えば、スイカのカーブは滑稽に感じるとか、まっすぐの線があると「ここには duty (義務) のような感じがする」と言い出したりして、輪郭線にも意味や価値を見出していきます。

そうやってどんどん世界を広げていっているわけで、単に19カ月で脳の中ができていたから、決定論的にもうそれで終わりなのだというわけではありません。幼児教育の人に時々いますが、3歳までがすべてだ、それで全部が決まるというようなことを言う人がいますが、それですべてが決まるわけではないのです。大人になってから起こることだって、もちろんたくさん影響するわけです。

(沢井) 今のお話と関係すると思いますが、私は幼児教育でいろいろな教材を作るとき、いろいろなお母さまのお話や教育者のお話を伺います。その中には、至極単純に、五感を使った体験が大事という主張がなされます。五感、いわば視聴覚、触覚、嗅覚とか、そういうものですね。どちらかというとなり算的に五感をとらえていて、もし視聴覚が使えないヘレン・ケラーの場合には、感覚が少し貧しくなるかもしれないと考えてしまうような、なり算的に考えるという理解も一般にあると思うのです。実際、私は、ウィリアムズ症候群のお子さんのお母さんからお手紙を頂いたことがあって、「うちの

子にどうやって図形を教えたらいいでしょうか、そのためにもっとおもしろい、子どもが食いついていくような教材を開発してください」というお手紙を頂いたこともあるのです。そのとき私も初めてウィリアムズ症候群のことを学んだわけです。

そのお母さんの嘆きは、「お宅のお子さんは視覚が悪いのですね」ということを単純に言われていたということでした。視覚ではなく、視覚を使った認知が悪いのですということが全然理解されないということが大変悩んでいらしたのです。ヘレン・ケラーは「私は触って見ている」というようなことを証言しているわけですが、いわば目を使って何をするかだけではなく、頭の中でどう表象して、今日、皆さま方のお話の中で表象が頭の中にどう起きているか、どう頭の中に物事が表現されて、ありありと見えるというか、感じられているか、ということが、今日の講演・報告においても、かなり共通のテーマだったと思うのです。単に視覚が…とか、単に聴覚が…とか、単に触覚が…ではなく、頭の中にイメージする、あるいはシンボルのようなものを思い描くということがあると思うのです。ですから、ウィリアムズ症候群の方は視覚が悪いからではなく、そういうものを総合して、頭の中に図形を表象することが苦手であるとか、描き写すことが苦手であるとか、そのようなことだと思うのです。

それに関して、ある感覚の、五感のかかわりというのでしょうか、あるいは触覚で知っていることを嗅覚的に表現してみたいとか、味のように表現してみたいということで、私たちは五感をうまく組み合わせて、メタファーまたは比喩を理解したり、表現したりしますが、そういうこととの理解とも関係すると思うのです。

チンパンジーにそれが分かるかどうかは分かりませんが、これについては岩田先生に、ご専門の立場でご説明いただきたいと思うのです。

(岩田) もし時間があればそういうお話もしたいと思っていたので、たまたま向けてくださったので。

これはもうアリストテレス時代からずっと言われていることで、アリストテレスは“*sensus communis* (共通感覚)”という言葉を使いました。われわれの脳というのは、彼の時代は脳とっていたわけではないのですが、いろいろな感覚というのは独立したものではなく、そういったものを総合して世界を理解するということをやっているのだからということをしていて、そういう形で感覚が相互に入ってきたものが統合されていく過程のことを“*sensus communis* (共通感覚)”といています。

これは英語に訳すと「コモンセンス」になってしまうのです。「コモンセンス」というのは「常識」と訳されていますが、なぜそうなったかという、そういういろいろな形で統合的な理解ができると。それで常識というものが生まれるのだということにつながったようです。

その共通感覚のことを書いていらっしゃる、僕が一番尊敬している中村雄二郎先生と

いう哲学者が、その中で一番大事なものの一つとして「体性感覚」を挙げておられます。体性感覚というのは、運動の感覚、位置の感覚、重さの感覚、触覚、痛覚すべてのもの、頭頂葉に入ってくる感覚ですが、それがやはり中心になっているのではないだろうかという考えを述べていらっしやいます。

つまり、赤ん坊のときに、育っていくときに、いろいろな感覚をその体性感覚と統合することによって、このものが何か、あるいはこの見えているものがどのくらいの距離にあるのかといったことを判断していくのだらうということを行っているわけです。

私はその中でおもしろいと思いましたが、特に大事なのが視覚と体性感覚の対立というものです。視覚というのは非常に鋭敏で、人間はそれに頼るところが多いのですが、非常に間違いの多いものです。ところが、体性感覚というのは非常に原始的な感覚であって、木下先生も言われたけれども、日常生活で物を触って認識するということがあまりしないのですが、最終的に触るという形で認識することが、確認するには一番確かなことなのです。そういう意味で非常に対照的で、視覚の間違いを体性感覚が矯正するというのをわれわれもやっているわけです。

その二つの共通点がもう一つありまして、視覚も体性感覚も、アクティブにその感覚を求めないと得られないということです。耳とか味ですと、非常にパッシブです。耳というのは、注意するということはできるかもしれませんが、聞こえてしまうのです。目はふたができます。けれども、耳にはふたがありませんということを書いている詩人がいますが、自動的に入ってしまうのです。

また、目というのは後ろの方は全然見えていません。後ろの方を見ようと思ったら必ず振り返らないと駄目だと、そういうアクティブなものが必ずあります。体性感覚というのもそうなのです。特に触覚というのは触らなければ駄目なわけですから、そこに必ず能動性が出てくる。その能動性のある感覚というものの両極端、非常に間違いの多いのが視覚であって、非常に確かだけれどもあまり使わないのが体性感覚だと私は理解しています。

ですから、ヘレン・ケラーという人に僕がすごく興味があったのは、僕は体性感覚を使ったのに違いない、それしか使いようがないだらうと思っていましたので、今日木下さんからいろいろなお話を聞いて、やはり僕の想像は間違っていなかったと思ったのです。

そういうことから考えますと、人間の認知活動において、いかに体性感覚というものを取り入れていくか。つまり体を使って触って動かして、たまには痛い目に遭ってということをやらないと、物事を正確に認知するということができないのではないかと。

それが、佐伯先生もおっしゃったような、道具の使い方だけを覚えるのではなく、道具を作っていく人の気持ちになるというのは、多分それはもう目だけでは絶対に出てこないのです。目だけやっていたら道具の使い方しか覚えません。けれど、体性感覚を使うということは、道具の作り方までやらないと駄目なので、そういうことにつながるの

かなと。

僕は基本的に体性感覚というのは、アリストテレスの言ったような“sensus communis”の基本にあるという中村先生の考え方には大賛成です。

(沢井) ありがとうございます。ではもう一方、質問をお受けいたします。どうぞ。

(フロア4) 非常に楽しい話を聞かせていただいて。

視力がなくても写真を写せる人がいます。どのように写すかということがありますが、一つ、触覚に関する重要性は、目で見てミクロン単位の部分をチェックできなくても、触ることでミクロン単位の差は検出できるということであって、そこから発生してくることは何があるかという、一つは、最近の子どもたちの中には触られることが嫌いになっている子どもたちがいて、抱かれることが嫌いになっている子どもたちがいる。その辺のところ、私たちは子どもから何を学んだらいいかという、世界が変わってきていると思うのです。

もう一つ言いたいのは、ヘレン・ケラーの有能さについてはうんと分かるわけです。そのときに、有能を引き出した視点のところ、サリバ自身は何を学んだかということ、佐伯先生が今言われたように、教えることと教え込みしかしていないということの点から、教師なり保育士なり、あるいは前にお座りになっている先生方が、その対象としている人たちから何を学んでいくか。その辺のところ、結構重要なポイントになっているのではないかと、発想を逆転したときにどういうことが出てくるかということについてお伺いしたいと思います。

(沢井) はい。どういう順番で、今のお答えを。

(岩田) 私の場合は医者ですので、私が教わる機会が一番多いのは患者さんです。一人一人の患者さんは、私にとってはほとんど毎回何かしら新しいことを教えてくれます。実はそういう中で、私の人生の中で一番大きなことというのは、私は28年半、全生園という清瀬にあるハンセン病の療養所で月1回ずっと診療して、あそこに入所していた患者さんのほとんどを私は知っているのです。そのときは一人一人の患者さんから実に多くのものを学びました。

それは医学的なことだけではないのですが、その中で特に医学的に私がものすごく学んだことというのは、それまで医者というのは痛みを取り去ることが一つの仕事だと思っていたのです。痛みというのは敵だったのです。

ところが、痛みと痛覚というのを私は混同していたのです。全生園の中に入りますと、痛覚というのはほとんどの方がいないのです。そのために、いかに悲惨な状態になっているかということに気が付いたわけです。ある方は手の皮膚が縮んでしまって、どうした

のかと思ったら、するめを焼くときに金網の上のするめが丸まってくるのを手のひらで押さえていたのです。そうしたら、するめも焼けたけれども、手も焼けてしまったわけで、全く痛みがないのです。それから目の中に鉄粉症といいまして、たくさんのごみが角膜に刺さっているのです。私は角膜潰瘍をやったことがあるので痛みはよく分かっているのですが、本人は全く痛くない。目がかすんでいるというだけでごしごしこすっていたわけです。それが失明のもとになってしまうわけです。

そのようにして学んだことは、つまり痛覚というのは必須の感覚である。痛覚と痛みというのは全く違うことだということ、ほとんどの医者は分かっていません。僕は幸いにも全生園というのに行く機会があったので、患者さんからそれを教わりました。それは今でも本当に行けてよかったなと思っています。それは全生園で学んだ最大の収穫です。

(沢井) 今の質問に対しては岩田先生のご経験をお話しいただきましたが、いただいたご質問を基に、先生方のいろいろなご経験やお考えを承ることができました。時間が予定よりだいぶオーバーしましたので、総合討論はここでお開きにしたいと思います。皆さまのご参加を御礼として、今日は大変充実した会になったと思います。本当に皆さまのご協力ありがとうございました。

これで総合研究大学院大学の人間生命科学研究プロジェクト、ヒトの個体発生の特異性に関する総合的研究の催しを終わらせていただきたいと思います。どうもありがとうございました。

■ パネリスト

尾本 恵市 (おもと・けいいち)

総合研究大学院大学シニア上級研究員。1933 年生まれ。専門は分子人類学。東京大学および国際日本文化研究センター名誉教授。学際的研究としてのヒト学を提唱、自然人類学の立場からヒトの家畜化現象への警鐘を発する。蝶の収集家としても知られ、将棋はアマ5段の腕前。著書に『ヒトの全体像を求めて 21世紀ヒト学の課題』（藤原書店／共著）、『ヒトはいかにして生まれたか』（岩波書店）など。

岩田 誠 (いわた・まこと)

東京女子医科大学名誉教授。専門は神経内科一般。1942年東京都生まれ。67年東京大学医学部卒。虎の門病院、東京医科歯科大学を経て、71年より東京大学神経内科。94年より東京女子医科大学神経内科主任教授、98年より同脳神経センター所長。言葉の

知性、音楽的知性、絵画的知性などを失った患者の症例から、人間の精神活動と脳との関係を解明する。著書に『脳と音楽』（メディカルレビュー社）、『見る脳、描く脳 絵画のニューロサイエンス』（東京大学出版会）、『神経内科医の文学診断』（白水社）など。

佐伯 胖（さえき・ゆたか）

青山学院大学社会情報学部教授・ヒューマン・イノベーション研究センター所長。東京大学名誉教授。1939年岐阜県生まれ。慶應義塾大学工学部管理工学科卒業。ワシントン大学大学院修了後、東京理科大学、東京大学大学院教育学研究科教授歴任。青山学院大学文学部教育学教授を経て、現職。学校教育を超えて、認知科学の立場から子どもの学ぶ営みを分析。著書に『「学ぶ」の構造』（東洋館出版社）、『「学ぶ」ということの意味』（岩波書店）、『認知科学の方法』（東京大学出版会）など。

中間 真一（なかま・しんいち）

ヒューマンルネッサンス研究所主席研究員。1959年生まれ。慶應義塾大学工学部管理工学科卒業後、富士写真フイルムを経て現職。埼玉大学大学院経済学研究科修了。同研究所では、「自律社会」をテーマに、社会生活と科学技術の関係から未来を展望。また、国内外に未来の予兆を探索し、学びの場の兆しづくりを目指した「てら子屋」の活動も手がける。共著書に『スウェーデン—自律社会を生きる人びと—』（早稲田大学出版部）、『男たちのワーク・ライフ・バランス』（幻冬舎ルネッサンス）など。

木下 真（きのした・まこと）

フリーライター。日本子ども学会事務局長。1957年生まれ。早稲田大学第一文学部人文学科卒業。1993年～96年子どもの学際的な研究誌「季刊子ども学」（ベネッセコーポレーション）の企画編集に携わる。現在はサイバー子ども学研究所CRN外部研究員。障害者の就職情報誌「クローバー」スタッフライターとして障害者の教育や雇用問題への関心も高い。

■ 司会

沢井 佳子（さわい・よしこ）

チャイルド・ラボ所長。視聴覚教育メディアの設計と認知発達支援を専門とする。お茶の水女子大学大学院修了。専攻は発達心理学。フジテレビの幼児教育番組『ひらけ！ポンキッキ』の心理学スタッフ、文教大学人間科学部講師などを経て現職。ベネッセコーポレーションの幼児教育『こどもちゃれんじ』の「考えるカプログラム」監修、および『Worldwide Kids English』監修。NPO日本メディアリテラシー教育推進機構理事。「日本子ども学会」運営委員。