

「人間の発達」とは何か

氏 家 重 信

はじめに

以下の論稿は今年度まで自分が担当してきた人間科学科の専門科目『人間の発達Ⅰ』のいわば梗概を示すものである。「いわば」と曖昧な言い方をしたのは、以下の論稿は講義時間内に教材として配付したプリント資料のうち、めぼしいものの幾つかをツギハギしてつなげただけのもので、必ずしも講義全体を俯瞰するような性質のものにはなっていないからである。同科目の講義を担当して十年ほどにもなるうか、発達の専門家と言える立場ではもちろんなく、右往左往しながらようやく自分なりの発達理解をおぼろげな形にし、断章の寄せ集めのように毎回学生に披瀝してきた。カリキュラム改定にもなつてこの科目そのものが今年度で終了したため、なにより標準的な発達心理学などからはひどくかけ離れた、怪しげな発達論を受講してくれた学生諸君への半ば罪滅ぼし（そしてあとの半ばは自分自身への総括）のつもりで、以下、自分なりの発達理解のエッセンスをいま一度要点的に示してみようと考えたしだいで

ある。

もつとも講義での自分の主張はただひとつで、これまで基本的に遺伝か環境かという二者択一的な問いのもとでしか語られることのなかった発達というできごとを、「人間的な交わり」あるいは「おなじ人間なかまによる教育的なかわり」という相のもとで捉えてみようということ。すなわち、人間の発達を規定する要因として遺伝と環境のみに注目する従来の見方には、ある根本的な欠落があったのではないか？という指摘である。これはもちろん自分の創見などではなく、子どもを「教育されるべき動物」と定義して、子どもの健全な発達がじつは自然的に必然的な過程などではなく、おなじ人間なかまによる「教育的なかわり」という前提なしには成り立ち得ないものであることを主張したM・J・ラングフェルトの「子どもの人間学」の受け売りにすぎない。それはかんとんに言えば、子どもが当たり前に発達するためには身近の大人たちの愛情が不可欠だ、というこれまた「当たり前の」経験的な事実すぎないとも言えるが、この《当たり前さ》に隠れて気づかれない事実照明

を当ててみるものが講義のねらいであり、主張のすべてだったと言ってもいい。(本稿のもう一つの基本主張である「人間の発達」とは「人間への発達」に他ならないというテーゼはここから直接に導かれる。というよりも、けっきょくのところ右の二つの基本主張は、たんに同じことがらを別の側面から述べたものにすぎない。)以下ではそれがある程度まとまりのある形で呈示してみたいと思う。他の論文やテキストに書いた自分の文章をあちこちと自己剽窃して貼り付けてあるので、なにごん不体裁のそしりは免れないが、ご容赦いただきたい。また一つの文章のなかにカッコ書きで長々と補足の説明を入れたり、あるいは混ぜっ返すような蛇足の議論を挟み込んだりという書き方を多用している。これも不体裁だ(し、読みにくいかもしれない)が、講義にはそうした脱線や蛇足はつきものだし、むしろある意味そうした回り道こそ講義の面白味があるといえ過ぎだろうか。そう受けとめて下さって、この点もご寛恕いただきたいと思う。(講義のエッセンスだけを示せばという趣旨で脚注や参考文献のたぐいもすべて省いた。)

一 氏が育ちか?

人間は遺伝と環境のいずれによって(より多く)作られるのかという問いは、これまでとりわけ発達心理学において多く議論されてきた。

たとえば、当たり前のことだが親と子はよく似ている。顔立ちや体格、体質などが似ているのはたぶん遺伝的な要因のせいだろうが、気質や性格、行動やしぐさ、クセに至る心的な側面については、生活をともにしていることからくる環境的な影響が親子の類似性をつくるようだ。(もつとも、たとえば食生活の習慣を共有することで親と子の体質が似たものになることもありうるし、逆にまた心的な性格が遺伝的な体質に左右されるといふこともありうるだろう。そう考えれば、こうした一見自明な区別も疑わしいと思えてくる。)

こうして、すでにわれわれの日常的な理解からして、遺伝的な要因と環境の作用の両方の影響が絡まり合って人間は形成されると考えるのがどうやら妥当らしい(そして遺伝と環境というこの二つの要因の「絡まり合い」は複雑で、容易に見きわめがつかない)という一応の結論が出てくる。

というより、おそらく発達心理学にとってもこれ以上の明確な結論は出てこないのではあるまいか。

それというのも、第一に、遺伝か環境か?という問いは人間の個別的な機能や部分的な領域についてそれぞれに問われるものであつて、大きく人間を全体として決定づけるものは遺伝と環境のどちらか?という問いにはならないからである。ようはこの問いそのものが大雑把すぎるのだ。(くわえて、そもそも発達心理学に人間をひとつの全体として統合的に見ようとする明確な視点があるだろう

か。経験科学の宿命としてそれはつねに全体よりは部分に、統合よりは細分化にむかうように思われる。)たとえば知能や運動能力が遺伝的な要因に、学力や運動の趣味が環境の影響に多く左右されるらしいことは、容易に推測できる。また病気にも遺伝によるものと生活習慣によるものとのちがいをある程度見分けることができるだろう。

ただし(人間の個別的な機能や側面に限定しても)遺伝と環境という二つの要素をはっきりと見きわめ、両方の間に明確な区分線を引くことは、たいていの場合ひどくむずかしいようだ。

というのも(そしてこれが、発達心理学にとっても遺伝か環境か?という問いに明確な答えが出てこない第二の理由なのだ)環境の影響をいっさい遮断した成長や発達というものがあり得ない以上、純粹の遺伝的な要因《そのもの》を取り出すなどということ自体が不可能だからである。早い話、世話を焼き、育てるといふ身のまわりの大人たちのかかわりを抜きにして、純粹の自然状態で赤ん坊が育つことなどあり得ないのだ。

たとえば「ことばの習得」というものを考えてみよう。当たり前だが、赤ん坊が生まれ育つ文化や社会によって、習得される言葉はそれぞれにちがう。「言語そのもの」などというものが存在しないのだから、これは当然である。その意味で「言語の発達」は環境の影響に左右されるけれども、逆に言えば、どんな文化や社会のう

で育っても、ともかく赤ん坊は特定の言語を身につける。つまり言語を獲得するための仕組みを生まれながら(＝遺伝的)に備えているのだが、しかしそうした遺伝的な要因を特定しようとして環境の影響をすべてシャット・アウトしても、遺伝的な要因そのものが純粹な形で出てくるわけではない。それどころか環境の影響をさへぎってしまうと、子どものうちには言語そのものが根づかないのである。

そうした(言語能力という)遺伝的な要因は、同時に特定の環境のなかで、環境の影響を受けることで初めて具体的に形となって現れるものであり、それ以外には現れようがないものである。そしてまったく同じことが環境の影響についても言える。外界の作用を受け入れたり拒絶したりできるためには、そのための遺伝的な仕組みをあらかじめ内に備えていなければならないからだ。——つまり、遺伝的な要因も環境の影響も、つねに現実化した結果からさかのぼって推測されるようなものとしてこれを想定できるにすぎない。そしてともかく発達が現実化するためには、遺伝と環境の両方の要因が必要なのである。

ただしこの遺伝か環境か?という、明瞭に帰趨を決しえない二者択一の問いは、初めからある基本前提を隠し持っている。それはいわば、子どもの発達をコントロールしよう、したいという「もくろみ」である。最初から遺伝によってすべてが決まるのであれば、そ

もそもこうした問いが立てられることもない。ようするに、遺伝的な要因には手が出せないが、環境の作用は意図的に外側から（ある程度は）コントロールできるし、現実にはわれわれは働きかけによって子どもの成長や発達をなにごとか変化させているという確かな感触をもつからこそ（あるいは、成長や発達を外側から思いどおりに変えようとするもくろみが必要しもうまくゆかないせいで）、そうした働きかけの効果を定めようとして「遺伝か環境か？」という問いが立てられるのである。つまりは環境の影響（＝外側からの働きかけ）によって人間の成長や発達は変わるという大前提がこの問いをささえているということになる。

そして（一見このことと矛盾しているようだが）他方において「発達」という言葉そのもののうちには、外側から随意に変えることのできない規則性や法則性という意味合いが（やはり基本前提として）含まれている。おそらく発達という概念は「生物学的な発生」をモデルにして成立したのだろうが、人間の発達が生物学的な成長や成熟をひとつの基盤にしている以上、それが（生物の個体発生に類した）一定の、しかるべき秩序や規則性を持つという考え方、あらかじめ内側に備わったものが順に展開してゆくという考え方は、単純にこれをしりぞけることができない。

もちろん人間の成長や発達は、身体的・生物学的なものだけではなく、心的・精神的な、あるいは社会的・文化的な要素をも、それは

含んでいる。（いや子どもの発達に関心をもつ者にとってより重要なのは、むしろこっちの方だろう。）それを生物学的な「個体発生」と同じ意味でとらえるわけにはゆかない。それは動物のばあいのように自然的な秩序や規則性云々の問題に還元してしまうことはできないのだ。だが、子ども（人間）に共通する成長のあり方がなく、そのつどの環境の影響だけで子どもがてんでバラバラに変わるだけならば、そもそも成長や発達という言葉そのものが必要なくなるだろう。つまりは人間の発達一般を問うことはやはり可能なのだ。

二 教育は「環境の影響」のひとつか？

ところでこの遺伝か環境か？という問いには、ある肝腎な（そして決定的な）観点が抜け落ちてるように思われる。それがこの論稿のいわば核になる主張なのだが、このことについて次に述べてみよう。

たとえば子育てや教育という形で子どもにかかわる場合、われわれ大人があたえる影響は、われわれの勝手なつごうやもくろみによって子どもを任意に《作り上げ》よう、変えようという一方的な作用ではないし、また逆に、そうした子どもの成長や発達が「行き着く先」にはまったく無頓着な、機会的で偶然的な作用でもない。われわれ大人は子どもの成長や発達にいやおうなしに「巻き込ま

れ、かわらざるを得ない。つまり、子どもに働きかけるよう求められ、《要求される》のだが、それというのも子どもはわれわれ大人たちと生活をともにしながら、まずもって自分自身から成長したいと思ひ、成長しようと努力するからである。子どもは、まわりの大人たちと同じようにこれこれのことができるようになりたい、したい、「大人（一人前）になりたい」と願うのだ。これがいわば「発達の（ひとつの）原動力」になるのだが、そもそもこうした「原動力」を子どもにあたえ、《はぐくむ》のは遺伝でも環境でもない。それは「おなじ人間なかま」の存在であり、その積極的な働きかけなのであり、（形成的なはたらきという意味で）ある種《教育的な》かわりなのである。（そして人間のばあい、発達にはこうした「原動力」が必要だという事情が人間の発達を特殊なものにする。）

ここで注意すべきなのは次の点である。すなわち、ここでいう「教育的なかかわり」とはたんなる「環境の影響」のひとつのバリエーションではない、ということである。それはそもそも《子どもの生が人間的なものになる》ことには無関心な、偶然的で無機的な外界の刺激や作用とおなじものではない。あるいは、それはすでにある「発達」という過程に後から付け加わる二次的な作用や影響ではない。むしろそれは子どもがもともと持っている《生きる主体》としてのあり方を《初めて》呼び出し、現実化させるような、ある《積極的な》はたらきであり、根底的な作用なのだ。

このことをもう少し具体的に述べてみよう。

「ハイニは：たとえは望むことができない。学校にきて、たとえば私が『お茶とシロップ、どっちが飲みたい？』と聞くと、かれはきまつて『わからない』とか『どっちでもいい』とこたえる。お茶とシロップの違いを知らなくてそう言ったわけではない。かれは自身自身の欲求、願望などを認識することも言語化することもできなかった。知り合った最初から私は、そうした状況になると、かれが自分の願望を言語化するのを助けしようとした。そこでたとえば私はこう言う。『さあ、シナノキの花の香りのする、温かくて甘い一杯のお茶を思い浮かべてごらん。そして今度は氷の入った冷たいシロップのコップだ。君はどっちが飲みたいの？』そういう時、かれはたいてい途方に暮れたように私を見てこう訊く、『どっちがたくさんあるの？』ハイニは、十分に貰えないのではという不安があつてそう言うのではない。私がかれに何を望んで欲しいと思つて何かをつきとめようとしているのだ。かれを買い物にやつた時にそのことはもつとはつきりした。たとえば『急いで私にチョコレートを買つてきてくれないか？』と言うと、かれは『どんなやつ？』と即座に聞き返した。『どれかを』とこたえると、欲しいチョコレートについて私が詳しく言い終わるまでかれは譲らなかつたのである。」

(Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. 1987. Juventa. S.60)

D・ペンナーによれば、かれが引用するこの事例のハイニという

子どもは、他人の意思にしたがったり、他人がかれののために（かわりに）欲するものを欲したりすることしかできない。つまりは自身自身であること、自分を自分として自由に実現することが許されず、むしろそれを禁じられるという「学習」をしてきたのである。「ハイニはけつして自立した人格としては認められず、かれにかかわる人間の期待からはずれるような自発性の兆しを見せるとつねに拒絶されたり罰せられたりし、その振る舞いが他者の期待に沿うとつねに受容されたり褒められたりしてきた、といったことがその一つの理由と考えられる」（ibid, S.60）とベンナーは言う。つまりハイニというこの子どもの（いまの）自己のあり方を決定づけているのは、遺伝でも環境でもなく、おなじ人間なかがあたえる「教育的なかわり」の質なのだ。この「かわり」をわざわざ《教育的》と呼ぶのは、まさにそれが子どもの存在を初めて人間として成り立たしめるものだから、それが形成的な（しかも根源的な意味で）はたらかだからである。それは子どもが「おのれである」ことにとつて無関心な、ただの二次的な作用ではない。それはたんなる「環境の影響」のひとつのバリエーションではなく、むしろ積極的に子どもの自己を初めて自己たらしめる前提をあたえるものなのだ。

すなわち、ここで肝腎なのは、たんに間違った教育的な働きかけによってこの子どもが自由にふるまうことを妨害され、ねじ曲がってしまったということではない。そうではなくて、それ以前にそも

そも、自由にふるまう当の子どもの自己そのものを初めて呼び出すべき《うながし》が与えられなかったということである。たんに「ありのままの自分」であること、自分の思いどおりにふるまうこともまた、教育的な働きかけの結果なのである。「自由である」とは、たんに外側からの干渉がまったくないことではなく、おのれ自身であるよう（おなじ人間なかまによって）うながされ、求められ、呼び出された結果なのだ。（もちろん右のハイニという男の子の事例は、そうした《うながし》があたえられなかった稀な例外である。ほとんどの子どもは親が当たり前の愛情を注ぐことで、そうした《うながし》をごく「当たり前に」受け取る。わが子を愛さない親など居るだろうか。だから当たり前すぎてそうした《うながし》が発達にとつて不可欠の前提であることなど、およそ意識されないのである。だが「当たり前」すぎて気づかれないことは、必ずしもそれが《とるに足りない》ものであることを意味しない。たとえばわれわれはこの瞬間も呼吸しているはずだが、たいていそれを意識したりしない。しかし、だからといって呼吸が《とるに足りない》問題だという人間はいないだろう。「当たり前さ」はむしろ、ことがらが本質的で根底的であることを証し立てるものだ。）

ベンナーはこうした働きかけこそが教育の根本原理であるとして、それを「陶冶（可能）性」（Bildsamkeit）と呼んでいる。

「自分の陶冶（可能）性、そして他者それぞれの陶冶（可能）性を

承認するとは、…教育を必要とする者にたいして、かれがおのれ
あり方を手に入れるさいに一緒にそれにあずかるように、働きかけ
ることを意味する。それがいうのは人間を決定づける素質にもとづ
いてひとが陶冶可能だと見なすことでも、環境の影響にもとづいて
陶冶可能だと見なすことでもなく、次のような教育的な交わり—
すなわち、教育されるべき者を、おのれの人間としてのあり方を
手に入れることに一緒にあずかるような者として承認するような教
育的な交わりにもとづいて陶冶可能だと見なすことである。」(ibid.,
S57)

ひらたく言えば、人間は自分自身で自分のあり方を決めてゆくと
いうことを最初から考慮に入れて人間(子ども)に働きかけてゆく
こと、教育とはそうした作用だということである。それは「おのれ
であれ」という《うながし》と勇気づけなのである。

ひとが自発的になる(つまり他者によって左右されない)ために
は他者による《うながし》が必要だということ、これは矛盾である。
しかしベンナーはこうした「教育的な逆説」こそが教育の本質を特
徴づけるものだという。

「教育の実践は、教育されるべき者の陶冶可能性に結びついて、自
発性を発揮するよう要求するが、このことが意味するのは、教育さ
れるべき者は対応する要求がなければ自発的にはなれないこと、し
かしかれが自発的になるのはそうして要求されることによってでは

なく、かれ自らが一緒にあずかることによってであるということであ
る。だからハイニが自分の願望を言語化するよう要求されるのは、
かれがすでになされた要求にもとづいてそれをするのではなく、自
己の活動をとおして初めてそれをするようにであって、こうした場
合にのみハイニは「何かをみずから」願望することを学ぶことがで
きる。」(ibid., S71)

たとえば子どもが「医者になれ」という親の要求にしたがうこと
は、自分を生きることではなく、親の願望を生きることであり、偽っ
て親の自己をおのれの自己と「すり替える」ことである。だが「お
のれであれ」という親の要求にしたがうことは、とりも直さず自分
を生きることである。この二つの要求は似ているようだが、中身は
まったく違う。この違いは重要である。教育的な働きかけをただの
強制や命令から区別するものがここにある。「医者になれ」という
要求は親のためになされるが、「おのれであれ」という要求は子ど
も自身のためになされる。ほかならぬ自分自身であるために、ひと
は他者によってうながされ、呼び出され、勇気づけられることが必
要なのだ。

右のハイニという男の子のばあい、《かれの自分はほんとうの自
分ではない》とわれわれは直感する。かれは他者(親)の願望を生
きているのであって、自分を生きているのではないからだ。だが、
他者の干渉をとり除けば、ひとはそのまま「おのれである」ことが

できるのだろうか？ そうではない。道端の石ころが、あるいはイヌやネコが、そのまま《それ自身である》ような意味で、われわれは《自分自身である》のではない。人間のばあい「おのれである」とは、同時にそのことに自覚的にあずかること、すなわち、みずからの手で自分をつくってゆくことなのだ。そしてそうした自己であるためには、それに先立ってひとはまず、おなじ人間なかまによって「おのれである」ことへとつなががされ、呼び出され、勇気づけられなければならない。おなじ人間なかまによる働きかけが「教育的（形成的）」だと先に述べたのは、そうした意味である。

おなじ人間なかま（＝親をはじめとした身近の大人たち）によるこうした積極的な働きかけを、あえて「教育的」と形容することにはおそらく大きな抵抗があるだろう。われわれが「教育」という言葉によってまず連想するのは、制度化された学校と職業的な教師とによる諸々の教育的な活動だからである。しかし子どもの「人間」を初めて成り立たしめるという意味で、つまり子ども（の人間）に対して形成的に作用するという意味で、人間なかまの「かわり」はまぎれもなく教育的なものである。（教育人間学が、子どもが人間であるための前提として「教育の必要性」を、あるいは「教育されるべき人間としての子ども」というテーゼを主張したのは、こうした根源的な意味での「教育的なかわり」に着目したからである。）いずれにしろ、人間としてのごく当たり前の成長も発

達も、じつはこうしておなじ人間なかまによってうながされ、呼び出され、勇気づけられた結果なのであり、まずそれが前提として存在しなければ、そもそも人間の発達はあり得ないのである。平たく言えば、世話を焼き、育てるといふ大人たちの積極的なかわりを抜きにした、子どもの自然な発達などというものは考えられない、ということである。（しかしほとんどの親たちは当たり前のようになが子を愛し、世話し、育てる。わが子を愛さない親などまず居ないのだから、そうしたかわりの重要さがあえて意識されることもない。しかしこの「当たり前の事実」が曲者で、子どもの自然な発達がじつは「人間的な交わり」によって初めて可能になることが「人間的な交わり」の存在があまりに当たり前すぎるせいで見えなくなっているのである。そのせいで子どもの発達が《自然的で必然的なもの》に見えてしまうのだ。）

このようにみえてくると、「人間の発達」を規定するものがたんに遺伝だけでも環境だけでもないことは明らかであろう。同時に自己というものが必要なものであり、そして他ならぬその自己を呼び出すはたらきとして、おなじ人間なかまとその「教育的なかわり」が不可欠なのである。

三 教育的な働きかけの不可欠さ

さて、「人間の発達」を初めて可能にする前提となる、この「教育的なかかわり」を考えるうえでひとつの手がかりをあたえてくれるのが、発達心理学等という「ホスピタリズム」である。これは一般に「施設病」などと訳されるが、いわゆる病気ではなく、乳幼児施設に預けられ、養育される赤ん坊たちに生じる（しかも物質的な発達条件の欠如が原因ではない）発育不全の現象のことである。

R・シュピッツの報告によれば、物理的・衛生的な条件の面では変わらない二つの乳幼児施設のうち、母親が直接わが子の世話をやることができた施設（じつはその母親たちとは刑務所の囚人だった！）では赤ん坊たちはふつうの子どもとまったく変わらない健全な発達を示したのに対して、わずかの人数の看護婦が同時に多くの乳幼児たちをあつかい、世話をすることを余儀なくされたもう一方の施設では、かなりの数の乳児たちに発達の障害が見られたというのである。そうした子どもたちは、身体的な発育（体重）や運動能力（起き上がる、歩く等）そして知的な活動（遊ぶ、話す、衣服を着る、自分で食べる）の面でいちじるしい発達の遅滞を示したという。そしてその原因が、母親との情緒的な接触の欠如にもとめられたのである。ここにおいて発達が量的・物質的な条件だけでなく、母性という質的・心的な条件にも依存していることが明らかにされたのだ。

だがここで本当に問題なのは、たんに母性的な接触という心的な糧が物理的な糧と並んで発達の一つの重要な要素となる、ということではない。むしろこうしたホスピタリズムの諸々の症状を貫いているのは、乳児が世界に対して身を閉ざし、かたくなにおのれの生を拒んでいるかのような、生そのものにはたいする根源的にネガティブな態度である。つまり子どもが自らの生を肯定し、受け入れ、世界にむかって身を開き、そしてまた世界を肯定的なものとして受けて受け入れようとする、生にたいする根底的な肯定の欠如である。

「生の根底的な肯定」とは何だろうか？ それは自分が世界に受け入れられており、「自分が生きるのはよいことなのだ」という一種の確信である。「一種の」と断わったのは、生れたばかりの赤ん坊には言葉をとおして知的にこうした確信を所有することはできないからである。かれはそれを情緒的に《気分》として、文字どおり「肌で感じる」のである。母性的な接触こそがこの確信を子どもに伝える「言葉」なのだ。

自然のままではまったく無力で、環境への適応を欠いた不全な生き物としてのヒトは、世界をみずからの手で形作ることによってしか生き永らえることができない。（現代の哲学的人間学は人間を文字どおり「欠陥生物」と言い表している。）しかし、さらに無力でか弱い存在としてのヒトの仔は、世界をみずからの手で形作ることにすらできない。子どもは大人たちがその無力な生を肯定し、ささげ、

導いてやる場合にのみ、安んじて外の世界に身を開き、そこへすすんで踏み出すことができるのである。そしてそれをするのが母親という存在なのだ。母親は、生まれたての赤ん坊という無力な生き物にとつては無意味で、脅威ですらあるこの世界が秩序をもち、意味に満ちていることを、そしてかれは受け入れられており、かれは生きても良いのであり、かれの人生は生きるに値することを、母性的な接触というあやまつことのない「言葉」で伝えるのである。(E・H・エリクソンはこうした確信を正当にも「基本的信頼」と呼んでいる。)つまり彼女は赤ん坊を人間的な生へと導き入れ、かつまた生きるための《勇気づけ》をあたえるのである。

(これまで無造作に「母親」という言葉をくり返し使ってきたが、たんにそれは、乳幼児にたいして《人間的なかわり》をおこなう最初の養育者がたいしての場合には母親だから、という理由による。しかしこの場合ほんとうに肝腎なのは、乳幼児にたいするかかわりがもつ、いわば「人間的な質」であつて、そうした「質」、つまり《母性》を發揮する人間なかまは、何も母親にかぎつたものではないだろう。だから正確を期せば「母親」ではなく「母性的な養育者」とでも言うのがより相応しいのだろうが、ここではわかり易さを優先してたんに「母親」と呼んでいる。ただしここで「母親」というのは、乳幼児に対して母性的なかわりという「人間的な質」を發揮する人間なかまのことである。だからそれは父親でも赤の他人でも

かまわないのだ。ちなみに、社会的につくられた神話にすぎないと糾弾されて《母性》は現在ひどく旗色がわるいようだが、しかしこの語がある本質的な内実をもつことまでは否定し難いだろう。何なら《母性》という言葉は《親性》と言い換えてもかまわないのだ。) こうした確信は知識ではない。知的に対象化できないほどに深く生そのものに根っこを張り、人間の生き方といわば一体化しているからこそ、それは生を導く確信となりうる。親たちは家庭という土壌の中で子どもと生の《根っこ》を分かち合うことで、無言のうちにしてそうした素朴な生の確信を「生きられた手本」として子どもに差し出すことができるのだ。

早い話、われわれ自身がまず根底において自分の人生を生きるに値するものとして肯定したり信頼したりすることができなければ、われわれはけつして自分の子どもを生んだり、育てようとは思わないだろうし、また教育をしようなどとも考えないだろう。(生きることは苦痛であり、無意味な徒労だと心底思う人間が、まともに子どもを生み、育てることなどできるだろうか?) このようにわれわれ自身が子どもを生み、育てようとするものの根底には、人生にたいするわれわれ自身の《構え》が、すでにそれに先立って存在している。裏返して言えば、教育の具体的な中身として子どもに何を教えようとも、それ以前に子育てや教育というかたちで子どもの存在を受容し、肯定することによって、われわれはすでに子どもに何も

のかをあたえ、伝えているのである。それは、どんなものであれ人生は生きるに値するという根本の確信である。そしてここに教育の（それが方法や技術の面ではどんなに多種多様であつても）ひとつの本質的なしごとがある。すなわち、それは子どもに生きるための勇気づけをあたえ、自己信頼を獲得させるのだ。（すでに述べたように、ひとが当たり前に「自分である」ためには、《おのれ自身である》ように他者によつてうながされ、求められ、勇気づけられなくてはならないのである。）

E・H・エリクソンはそれを、とりわけ幼児期に獲得されるべき人生の達成物として「基本的信頼」の感覚と呼んでいる。それは何か特定の個物にたいする個別的な態度や反応（感情）ではなく、生きること一般を根底において《初めて》ささえ、可能にし、動機づけるような世界と自己の生とにたいする肯定的・積極的な「根本の構え」のことである。そしてエリクソンによればこの感覚こそが、子どもが大人になった時にいなく、自分がまぎれもなく自分自身なのだというしっかりとした確信に、つまり「大人らしさ」のしるしである自律的なアイデンティティの感覚に成長してゆくのである。生きるためには人間は自身の生に対して（「NO」ではなく）「YES」と言えなければならぬが、それができるためには（子ども時代に）まずはおなじ人間なまよによって自分に「YES」と言ってもらわなくてはならないのだ。

「基本的信頼が基本的不信を上まわるバランスをもつような永続的なパターンをしっかりと確立することが、芽生えつつあるパーソナリティの最初の課題であり、それゆえまた母性的な世話にとつても何にもまして優先的な課題である。だが言っておかねばならないのは、最初期の幼児経験から得られる信頼の量は、食物の絶対量や愛情の誇示よりもむしろ、母性的な関わりの方によって決まるように思われるということである。母親は赤ん坊の個性的な欲求への敏感な配慮と、地域社会の生活様式の枠組みの中で自分が人間として信頼に足りるといふ確固とした感覚とを質的にあわせもつたような管理によつて、自分の子どもの中に信頼感をつくり出す。そしてこれが後に『うまくいっている』という感覚、自分が自分だという感覚、そして他の人からなるだろうと信頼されているものに自分がなりつつあるという感覚をあわせもつことになるようなアイデンティティの感覚の基礎を子どものうちに形づくるのである。」（E・H・エリクソン 小此木啓吾訳『自我同一性―アイデンティティとライフサイクル』誠信書房 一九七三年 七五頁）

人生一般にたいする積極的で前向きな《構え》としてのこうした「基本的信頼」の感覚は、特定のものへの個別的な信頼とは次元を異にするもの、それを初めて可能にするという意味でより根底的なものだが、幼い子どもにとってはまさに母親にたいするこうした特定の信頼感がまずもつて問題になる。しかも母親へのこの「始原

的な」信頼感は、特定のな一つの態度にとどまらず、世界と自己の生一般にたいする根源的で肯定的な確信へと成長してゆく。母親はこの無垢で、無力で、未だまったく無規定の存在（赤ん坊）にとつて、かれを人生と世界とへ導く「通路」となるのである。そしてまさにその点にこそ母親という存在の偉大さがあるのだが、これは技術や方法以前の問題である。こうした確信が「教えられる」のは、教え・学ぶということの「いかに」(How)を越えて、ただそもそも人間が生きるという厳粛な「ある」(Is)の反映としてでしかありえないからである。そしてそれは人間の生そのものが本質的に模倣や技巧をこえたものだからに他ならない。

たとえば、生きてゆくなかでわれわれは人生にさまざまな期待や要求を持ち込むようになる。旨い物が食いたいか、きれいに着飾りたいとか、人の羨望をかうような職業につきたいとか、裕福になりたい、といったたぐいの要求である。その一つひとつが叶うかどうかでわれわれの人生は幸福と不幸の間を揺れ動くように見える。つまり、われわれには「いかに（良く）生きるか」がもつとも重大な問題のように見えるのだ。

だが、たとえばわれわれが重病をわずらって寝込んだりすると、そうした要求はより根源的な事実を前にして色あせてしまう。ただたんに「生きている」という、そのこと自体がもつ圧倒的な価値をあらためて思い知らされるのだ。「生きている」という根源的な事

実に比べれば「いかに生きるか」は些細なことにすぎない……。こうやってただ道を歩けるだけで自分は浮き立つような幸福を感じるのだと病み上がりの人間が語るとき、いったい誰がかれを笑えようか。病人ほど生きていることの価値を知る人間はいないのだ。

同じように、たしかにわれわれは子どもを「より良く」教えるべくしようとする。教育とはけっさよくそのための《技術》以外の何でありえよう。だが、子どもをりっぱに教えることができないならば、その教育はまったくの失敗なのだろうか？ そう考えるのは、立身出世できない人間の人生は生きる価値がないと言うのと同じではあるまいか？ 教育という営みは、その成功や失敗を云々する以前に、それが「在ること」自体がすでにある大切なたらしきなのだ。すなわち、それは子どもが自身の生にたいして「YES」と言うことを可能にしてやることである。——そしてそこでわれわれは、まぎれもなくある価値を（たいていはそれと気づかず）「標榜し、子どもに伝達しているのである。それを《生そのものの無制約的な価値》と呼ぶことは誤りだろうか？ そして、同時にここにわれわれは人間の健全な発達の《前提》を見出すことができるのではあるまいか？ 「さて家庭ではひとは《信頼》のさらにその基礎となるものを学ぶ」というより、からだで深く覚える。《親密さ》という感情である。家庭という場所、そこでひとはいわば無条件で他人の世話を享ける。言うことを聞いたからとか、おりこうさんにしたからとかいった理

由や条件なしに、自分がただここにいるという、ただそういう理由だけで世話をしてもらった経験がたいのひとはある。こぼしたミルクを拭ってもらい、便で汚れた肛門をふいてもらい、顎や脇の下、指や脚のあいだを丹念に洗ってもらった経験……。そういう《存在の世話》をいかなる条件や留保もつけずにしてもらった経験が、将来自分がどれほど他人を憎むことになろうとも、最後のぎりぎりのところでひとへの《信頼》を失わないでいさせてくれる。そういう人生への肯定感情がなければ、ひとは苦しみが堆積するなかで最終的に死なないでいる理由を持ち得ないだろうと思われる。

あるいは、生きることのプライドを、追いつめられたぎりぎりのところでも持てるかどうかは、自分が無条件に肯定された経験を持っているかどうか、私が私であるというだけでぜんぶ認められ世話されたことがあるかどうかにかかっていると一言い替えてもいい。その経験があれば、母が自分を産んでしばらくして死んでも耐えられる。こういう経験がないと、一生どこか欠乏感をもってしか生きられない。あるいは、自分が親や他人にとって邪魔な存在ではないのかという疑いをいつも払拭できない。つまり、自分を存在する価値のあるものとして認めることが最後のところできなないのである。逆にこういう経験があれば、他人もまた自分と同じ《一》として存在すべきものとして尊敬できる。可愛いがられる経験。まさぐられ、あそばされ、いたわられる経験。人間の尊厳とは最終的にそう

いう経験を幼い時に持てたかどうかにかかっている、とは言えないだろうか。」(鷺田清一『悲鳴をあげる身体』PHP新書 一九九八年 七二頁以下)

四 「人間の発達」の特異さ

さて、動物一般の「発達」については基本的に、それが自然的で必然的な展開であり、その意味で規則性をもった過程(プロセス)だという理解が成り立つだろうが、これまで述べてきたように、この「人間の発達」にかんしては事情が根本から違う。しかしそれはなぜだろうか? 思うに、それは次のような理由による。

「自然的で必然的な過程としての発達」がその前提にすえるような「人間の本性」、おなじ人間なかまによる触発を受ける以前の、純粋な《生^なまの》人間の本性などというものは、そもそも存在しない。むしろわれわれの存在の根幹をなす「人間らしさ」とは、おなじ人間なかまとの交わりをとおしていわば誘発され、初めて獲得されるようなひとつの「質」なのである。すなわち人間性というもの、ほんらい《社会的・文化的な》性質のものであり、それゆえに後天的な学習によって初めて獲得されるべきものであって、生物学的な存在としてのヒトに遺伝的・生得的に備わるものではないのだ。

そしてわれわれに「人間の本性」として生得的に備わるものが何かあるとすれば、それは、おなじ人間なかまとの交わりにたいして完全に開かれ、そして人間なかまの《呼びかけ》に応じて人間らしさを自己のうちに全面的に《呼び出し》、開花させることができる、という素地と可能性とをわれわれが備えているということであろう。逆説的にも人間の自然的な本性とは、徹底して人為の産物なのである。

動物には生まれもった自然性というものが動かし難く存在するだろう。ごく大雑把に言って、クマは動物園で生まれ育っても（つまり、おなじクマ仲間のあいだでなく、人間によって育てられても）やはりクマであることに変わりはない。だが、ヒトという「動物」についてもこれと同じことが言えるだろうか？ 動物によって養育されるといふ、きわめて特異な経緯をたどった人間の子ども（いわゆる野生児）は、ふつうわれわれが言う「人間的な」特徴をまったく備えていない。むしろ自分を養育した動物どおりになるのである。つまりクマが生来「クマ」であるようなしかたで、ヒトは「人間」であり、「人間」になるわけではないのだ。ヒトはただ人間たちのもとに在つてのみ（つまり文化的・社会的な状況のもとでのみ）人間であり得るし、また人間になることができる。したがって逆説的にも、人間の本性（＝自然性）とは初めから人為的（文化的）なものなのである。むしろそうした人間的な交わりをとおしてのみ、お

なじ人間なかまによつてのみ、ただの生物的存在としてのヒトの仔は「人間らしさ」へと呼び出されるのであり、いわば初めて「人間」となるのである。そして（たとえば動物園のクマやライオンとはちがつて）こうした「呼び出し」に応え、《人間化する》ことができるという素地と可能性とを潜在的に備えているという点にこそ、人間の本性はある。ようするに人間の本性とは潜在的な可能性のことであり、準備態勢にすぎないのだ。

人間らしさは、おなじ人間なかまとの交わりをとおして媒介される。社会や文化と総称されるもの、つまり人間の生の具体的な内実は、それ自体として独立に存在するわけではない。それはおなじ人間なかまとの交わりの中で（そして交わりとして）初めて成り立つものであり、それゆえにこの交わりを抜きにしては考えられない。このようにみれば教育とは、おなじ人間なかまとの交わりをとおして社会的・文化的な由来をもつ「人間らしさ」を媒介し、それによつてわれわれを言葉の真の意味で「人間」にする営みであり、われわれの人間としての存在の根幹をかたちづくる根底的なはたらきであるとも言えるだろう。そうした意味でそれは人間存在の根源現象であり、また発達の必須前提でもある。いや、そもそも「人間の発達」とは、たんなる生物的存在としてのヒトの仔がこのような「人間」という存在になってゆくことではないだろうか？ その過程にとつて、おなじ人間なかまによる「教育的なはたらき」が不可欠である

とすれば、このはたらきは、すでに前節で見たように発達を初めて可能にする必須な前提であるだけでなく、同時にまた発達を規定する（遺伝・環境と並ぶ）第三の要因でもあるということになる。次にこの点について少し詳しく述べてみよう。

五 野生児という事例

われわれはふつう「人間」という確固とした《実質》があらかじめ存在していると考ええる。そうしたすでに在る自然的（本性的）な実質に、あとから二次的に付け加えられる人為的（後天的）な加工として、われわれは文化や社会を考えてしまう。つまり、たとえばケーキのように、すでにあらかじめ形のできあがっている生地のように、あとから（教育によって）文化的・社会的な粉飾デコレーションを表面にほどこせば、ふつう言われるような「人間」ができれば——われわれは素朴にこう思い込んでいる。だからその粉飾をとり去ってやればケーキの生地が、つまり人間の本性がふたたび顔を出すのだと。（そしてこの本性を解明するのは心理学だということになる。）だがそのような生なまの人間性、はだかの人間の本性（≡自然性）などというものはたして存在するのだろうか？

幾例かのいわゆる野生児（いわゆる狼少年や狼少女）の観察記録がこの点について興味深い事実をわれわれに教えてくれる。何らかの原因で人間たちの庇護をうばわれながら、動物によって育てられ、

幸運にも生き延びることができた人間の赤ん坊が、ごく僅かながらいるのである。ここでわれわれは文化的・社会的に加工される以前の、人間のいわば「生なまの」本性（≡自然性）を垣間見ることができののだ。しかしそこで観察されるそのような人間性とは、じつはたんなる獣性にすぎない。

いわゆる野生児についての観察記録は、文明という衣を剥ぎ取った時にその下に暴わにされる人間のはだかの本性がいったいどんなものかを垣間見せてくれる、きわめて貴重なデータと言えるだろう。こうした考察の材料は他に類をみない。生き物としてまったく未熟で無能な存在としてこの世に生まれる人間の赤ん坊は、例外なく他の人間による保護と世話、養育を必要とし、それを欠いては生き延びることができない。つまり人間は生まれた瞬間からすでに人間なかまとの接触やその庇護が必要なのであって、この意味で文化的・社会的な空気をいつもすでに吸っている。だから人間が空気なしでは生きられないように、それなしで生きている人間というものはほんらい存在しえないはずである。それゆえ純粹の野生児など存在しうるはずがなく、その記録の信憑性は疑わしいとする見方も、他方では成り立つ。われわれは日ごろの経験から、赤ん坊というものがどれほど手のかかるものか、いかにか弱くデリケートな存在かを十分に知っている。おなじ人間のなかまだけが為しうる手厚い世話なしで、しかも自然のままの苛酷な状況下で、まったく未熟で無

能力な赤ん坊が一日たりとも生き永らえ得るだろうか。

野生児の記録の信憑性云々についてはさておいて、ここではそうした野生児についての観察のなかから一例だけ取り上げてみよう。それはフランス人医師イタールが報告する、アヴェロンの森で発見され保護されたヴィクトールという少年である。この記録を読んどりわけ興味深いのは次の点である。すなわちこの野生児がわれわれがふつうイメージする「人間」、つまり文化的・社会的な存在としての人間にくらべて欠いているものは、たとえば言葉や衣服、あるいは歯をみがく、挨拶をする、タバコを吸う等々のこと（つまり、いわゆる文明的な生活）だけではない。野生児によってターザンを思い浮べるのは少々見当ちがいののである。かれに欠けているのは、たんに社会化によって獲得される文明的な生活習慣や知識だけではない。それどころかふつうわれわれが、人間が社会化される以前に備えている第一次的な性質、つまり人間の「本性」だと思っ込んでいるものすら欠けているのである。たとえばこの野生児ヴィクトールは立つて歩くことができない。知的な洞察力が白痴以下であり、耳のそばでピストルをならしてもまったく平気なのに、生き物がたてる僅かな物音にびくついたりする。心的には攻撃や空腹、警戒や恐怖、つまり純粋に動物的な自己保存のみが観察されたのである。だが、とりわけわれわれの注意を引くのは、かれが笑う・泣くという、歓びや悲しみ、滑稽さや不安、当惑という、きわめて基本的な

「人間的」情緒や感情すら持ち合わせていないという事実である。自分が初めて見る人間たちや周囲の状況にたいする純粋に「獸的な」（これはたんなるたてではない。）恐怖と敵意だけが最初かれの意識を占めていたのである。かれを人間社会へ復帰させようとするイタールや協力者の婦人の努力でヴィクトールは徐々に心を開いてゆくが、しかし「開く」以前にそもそもかれには情操など存在しなかったのである。こうした周囲の人間たちの努力のお陰でかれは言葉を理解するようになるが、もつと肝腎なのは、それ以前にかれが人間たちの感情に同調と共鳴を始めたということである。人間たちとの交わりの中でかれはいまや初めて人間的な感情の次元を獲得したので。ヴィクトールはイタールらの指導のもとで種々の知的な訓練を重ねるが、それが周囲の人々の期待に沿い得ないことに失望し、情けなくなつて泣いたり、また自分の世話をしてくれる婦人が夫を失つた折にはその悲しみを察して一緒に涙を流したりするようになる。これら一連のことからは、たとえば言語や知識の獲得に代表されるような、純粋に知的な性質のものというよりも、むしろより根源的な、人間的な「意味」の次元（後述するように、これこそがわれわれが「人間らしさ」と呼ぶものの正体に他ならないのだが。）の問題なのである。

ヒトという純粋に生物的な存在としてこの世に生まれ落ちた瞬間からすでにわれわれは、言葉の真の意味で《人間である》のではな

い。むしろわれわれが人間を初めて人間たらしめる根源的な性格、つまり人間の本性や「人間らしさ(人間性)」であるとみなすものは、文化的・社会的な環境との接触によって二次的に獲得されるものである。すなわちわれわれは、ヒトとして誕生した後に学習によって初めて《人間になる》のである。《人間になる》ことは、生れ落ちた後で当の人間がいわば骨折つて果たすべき課題なのである。その意味で文化的・社会的な加工以前にある、純粹の人間本性などというものは虚構にすぎない。

以上のことから「人間の発達」という事態が、じつは「人間への発達」に他ならないことがわかる。つまりそれは、生物的な存在としてのヒトの仔が社会的・文化的な存在としての人間になってゆくことであると考えることができるのだ。《子どもが大きくなる》、発達し成長するとわれわれが言うのは明らかにそうした意味で、なのである。そしてこれが「おなじ人間なかま」による働きかけなしには成り立ち得ないことは、もはや言うまでも無いだろう。

「ひととは文化という媒質をくぐり抜けることで初めて「人間」になる。だが人間を初めて人間にするこの文化は、他ならぬ人間自身によって初めて生み出されたものではないだろうか。ここでわれわれは文化↓人間↓文化↓人間↓…という無限後退に陥る。ニワトリが先かタマゴが先か?というあの難問である。

さらに唯一絶対の「文化そのもの」などというものはどこにもな

い。つねに特殊で個別的な諸文化が存在するだけである。人間の存在がそもそも文化という媒質を通して初めて発効するとすれば、人間はそのときどきに(そのつどの文化の特殊性・個別性に呼応して)まったく特殊で個別的な表れをもつにすぎないことになる。つまり人間という概念そのものが、その現象のまったくの多様性・種々性のうちに溶解してしまうのではないだろうか? それらを人間という言葉で統一的に把握する意味そのものがなくなってしまう。(これこそが本来の、あるいは真の人間だ、と言い得るような絶対的な基準や拠り所をわれわれはどこにも求めることができなからである。人間という現象のすべては相対化されるのだ。) ここには人間の逆説と呼び得るような事態があるが、それはむしろここでの主題ではない。]

六 「人間の発達」という言葉

すでに幾度かこの言葉を当たり前のようにして使ってきたが、しかしそもそも「人間の発達」とはあまり馴染みのない言葉ではあるまいか。いまごろになってこう問うのもいささか間が抜けているが、ここで少し回り道をしてこの言葉が正確には何を意味する(意味し得る)のかを検討してみよう。すなわち、たんなる「発達」ではなく「人間の発達」を云々するとき、いったい何が問題になるのだら

うか？「発達」という言葉の使われ方をあれこれと吟味してみると、とりあえずは次のようなことが思い浮かぶ。

(1) たとえば「認知の発達」や「視覚の発達」「道徳性の発達」ではなく「人間の発達」が言われるとき、そこで問題になるのは、認知や運動の能力、感情や社会性、道徳性……といった人間のうちの特定の部分的な側面や個別的な能力の発達ではなく、全体としての人間に《丸ごと》かかわるようなことであり、変化であるような「発達」であろう。ようするに全体としての人間が問題なのだ。

(2) たとえば「ヒトの発達」ではなく「人間の発達」が言われるとき、たんに生物的存在としてのヒトではなく、同時に文化的・社会的な存在としての人間が問題になる。そうだとすればその「発達」もまた、たんに生物としての成長や成熟ではなく、人間がいかにして文化的・社会的な特性を獲得してゆくのか？を問うものになるだろう。つまり、それは同時にヒトが社会化し、精神化してゆく道筋という意味合いをもってくる。(そしてこの点については前節で詳述した。)

ようするに、たんに身体的・心的な意味での個体の成長や成熟ではなく、ヒトが社会的・文化的・精神的な次元を獲得してゆくプロセスとしての意味合いをもつのである。これは(1)のように、たんに心身の全体におよぶ、トータルな発達が問題だというものではなく、生物的存在にすぎないヒト(の仔)がいかにして既存の社

会や文化に自分を同化させてゆくのか？という問いである。

(3) たとえば「イヌの発達」ではなく「人間の発達」が言われるとき、たんにその発達を考察する対象がちがう(イヌではなく人間だ!)という以上の意味があるだろう。すなわち、動物の発達を人間が見るばあいとはちがって、ここでは人間が《自分自身について知る》ということ、つまり人間の「自己理解」という特別の意味が付け加わる。考察されるものが、考察をおこなうもの《それ自身》だということである。

しかしこれは何を意味するのだろうか？ 思うにそれは、私たちの自己(≡自分)が問題になってくるということである。外側から眺めたのでは人間の「自己」は見えてこない。おなじく「自己」をもつという資格でおなじ人間なかが眺め、関わるばあいにのみ、「自己」というものは見えてくる。だからこのばあい人間の発達は、中核的な内容として自己意識や主体性の発達という観点を含むことになる。いや、すでに第二節で述べたように、そもそも自己という契機を抜きにして人間の発達を語ることはできない。というのも(以下で詳述するように)人間のばあい他の生き物とはちがって、発達とは子どもが自らの生を「人間的なもの」として実現してゆくという課題なのであり、その行程に他ならないからだ。だからこそこの「課題」をはたすためにはおなじ人間なかまによる支えと《うながし》、そして勇気づけが不可欠になる(し、また先の野生児やホス

ピタリズムの例が示すように、万一これらが欠けたばあいには「人間」になり損なうこともあり得る)のだが、このことは発達というものが、いわば自己の背後を流れる自動的な過程などではなく、自己の達成であることを意味している。

さて、ここまで吟味を進めてきてひとつ明らかにしたことがある。それは「人間の発達」を考えようとすれば、それはもはや(発達)心理学の枠内には収まり切れないということである。(1)で言うトータルな存在としての人間も、(2)で言う人類文化の継承も、そして(3)に言う自己意識の問題も、学際(脱領域)的な視点と考察とを要求することからである。言葉を換えれば、それは人間科学的な考察の対象だということになるが、しかし人間科学という学問が実体としては明確に存在しないことを考えれば、これはじつはひどく難しい問いであることがわかる。

以上のことを滝川一廣の主張に拠りながら、もう少し具体的に見てみよう。

「人間の精神発達には他の生き物と大きくへだたった特質がありません。大多数の生き物にとって環境世界とは、なによりもまず物理的・化学的に規定された物質的な自然環境、天然自然の世界です。そのような《世界》を直接に生きる生き物にとっては、その世界のとらえとかかわりのあり方は、あらかじめその生き物にセットされた遺

伝子によっておおむね規定されていると考えられます。物質的な境界とどう交流するかのシステムならあらかじめ生物学的にプログラム可能ですし、そのほうが効率的だからです。手間ひまのかかる学習や試行錯誤を要せずに済み、適応の修得が、発達が速やかにできます。そのかわり、それぞれの生き物はそれ向けのかざられた環境内でしか生きられないわけですが。だから動植物の多くはその棲息圏が大体きまっています。

これに対して人間にとって《世界》とは、たんなる物質的な自然環境ではなく、人間どうしの関係の世界、長い人類史を通してつくりあげられた『社会的・文化的な共同世界』として存在しています。人間はそうした高度な共同性をみずから生み出し、私たちはこの共同世界をあたかも自分たちの《自然》として生きています。生まれ落ちた赤ちゃんがこれから知ってゆき、かかわってゆかねばならぬ環境とは、こうした人間固有の(非物質的な)共同世界なのです。この世界のとらえやかかわりは、あらかじめ生物学的(物質的)にセットされたプログラムの自動的な発動さえあれば進むというわけにはゆきません。

ですから人間の《認識》の発達とは、たんに生理学的な感覚・知覚を通して世界をとらえてゆくことの発達ではありません。感覚・知覚したまま世界をナマでとらえるのではなく、それをすでにまわりの人々がとらえているとらえ方でとらえ直してゆくという構造を

もちます。なぜなら、人間にとって《世界》とは生理学的に直接に感覚されるたんなる物質世界ではなく、社会的・文化的な共同世界という構造をもっているからです。個体として単独に（独自に）世界を知ってゆくのではなく、まわりの人たちが知っているしかたで自分も世界を知ってゆき、まわりの人たちと認識世界を共有してゆくのが《認識の発達》にほかなりません。

この認識の発達（共有）は《意味》や《関係》を通して世界をとらえるというところはたらきとして現われてきます。こうした人間固有の認識の発達は、個体内の遺伝子的なプログラム、脳の生物学的な成熟だけではありません、すでにそのような認識を獲得している人との社会的な交流を通して、はじめて可能になります。平たくいえば、私たちの認識のあり方は社会的に学習されるものなので

す。

同じく《関係》の発達とは、物質的な外界とのかかわりよりも、何よりもまずまわりの《人との関係》を培ってゆく歩みという構造をもつことになります。人間にとって、より深くより広く《世界》とかわかるとは、より深くより広く対人的なかかわりを発展させることにほかなりません。関係の発達を《社会性の発達》と言い換えることができるのはこのためですね。《関係》の発達を支え、うながすものは《関係》それ自体です。人とかかわるわざは、人とかかわりの経験の積み重ねによってはじめてより高度なものへと育ま

れてゆくものだからです。」（滝川一廣『こころの本質とは何か』ちくま新書 二〇〇四年 八六頁以下）

ここでは動物との対比で人間の発達の特殊性が語られている。外の世界をとらえ、また外の世界にかかわること、これは生き物であれば、動物でも人間でも基本的に変わりないだろうが、人間の生きる世界は自然界ではなく、おなじ人間なかがつくりあげた世界としての「社会的・文化的な共同世界」である。したがって世界をとらえ、世界にかかわること、つまり生きることとは、人間のばあい「人間なかまとの交わり」としておして、いやまさしく「人間なかまとの交わり」として実現される。それだからこそ人間の発達は、先の《こと》で述べたように、同時に《社会的・文化的な共同世界の一員になること》を意味しているのだ。そしてそのためには、初めは生物的存在にすぎないヒトの仔に人間的な意味の世界を開き示し、そうした世界へと導き入れる、おなじ人間なかまによる働きかけが不可欠になるのである。さきに人間の発達を規定する要因として「教育的なかかわり」が不可欠だと述べたのはこのことを指している。

そして動物が自然の世界をとらえ、それにかかわることを基本的に（多くは遺伝的にプログラムされた仕方）習得して成熟に達するように、人間もまた人間なかがつくる共同世界の一員になりおおせることで、いちおうの発達が完了する。（ちなみに上記（一）で述べたことは、外の世界とのかかわりという観点で人間の存在の

あり方を全体として、いわば《丸ごと》とらえようとするこの引用文の視点に具体的に明示されている。それは人間学的な議論なのだ。

「私たちの精神現象はたしかにひとりひとりの個体の脳の内部で生起している現象でありながら、その個体の脳の外に大きな社会的・共同的なひろがりをもった現象としてはじめて存在します。たとえば私が何を考えているか、私が口にしたいかぎり、他の人にはわかりません。私が感覚している赤色と他の人の感覚している赤色とがほんとうに同じかどうか、けっしてわからないことです。独立した脳内でのそれぞれの体験だからです。しかし一方、私が自分の考えを話せば、他の人にもふつつその内容は伝わります。私が『赤い』と見ているバラは、他の人もまずまちがいはなく『赤い』と言います。めいめいの脳内で生起している体験なのに、それがふしぎなことに身体を超えて他人と共有可能になっているのです。この共同性が私たちのこころのはたらきがもつ大きな特質です。私たちのこころのはたらきは孤立してはありえないのです。

こうしたこころの共同的構造が認識というレベルで機能すれば、人間はそれぞれの個体のもつ生理学的な感覚・知覚機能のままに世界をとらえるのではなく、たえず《意味》や《関係》の相において世界をとらえ直して、それによって個体の認識世界を社会的に他人と共有可能なものにしてゆくというこころのはたらきとなって現わ

れてきます。人間のこころのはたらきは高度の共同性をもっています。精神発達とは、この共同性の獲得のプロセスにほかなりません。

この共同的構造が日常生活のレベルで機能すれば、自分以外の人という意味での《他人》との関係にたえずこころをはたらかせながら精神生活を営むというかたちで現われます。…その精神生活で大きな焦点となるものが、他人との関係のなかで自分は安全なのか、受け容れられているのか、存在そのものを認められているのか、という問題です。裏返せば、自分は他人との関係において安全を脅かされまいか、排除されまいか、承認を奪われまいか、といった不安やおそれが焦点となります。なぜ大きな焦点となるのかは、人間とはまわりへの《依存性》を生きる存在だからです。他人なしでは生きられません。《依存性》を他人から基本的に保証されるかどうか、これは社会的な生存にかかわることです。《安全》と《受容》と《承認》とがあつてはじめて、私たちは安心して世界に身を委ねつつ生きられます。

生まれたばかりの赤子はヘルプレスな、まったく依存的な存在です。ここに人間の《依存性》の本源があるでしょう。その依存性が養育者によって十分に護られて、安全が得られ、受け容れられ、存在することが承認され、永きにわたる養育的なかかわりを受けるところから世界との関係がはじまります。これが精神発達の出発点で、依存性にこそ《こころ》というはたらきの最初の核があります。

《こころ》の形成、すなわち精神発達とは、一個の身体として生まれ落ちた子どもが、養育者への依存にはじまって、人々がたがいに依存しあう共同性の世界へとしだいに歩み入ってゆく過程にほかなりません。：依存性を本質とする私たちにとって、関係における安全や受容や承認のいかんは共同性を生きたりすることにかかわる死活問題でありつづけます。それほどの問題かなあ、と感ぜられる方がおられたとすれば、それらが十分得られてすでに空気のようになっている方でしょう。」(滝川 上掲書 六八頁以下)

滝川の主張によれば、人間の発達とは、ヒトの仔という生物的存在がおなじ人間なかまとの交わりをとおして「社会的・文化的な共同世界」へと開かれ、そこに導き入れられ、いわばその完全な一員になってゆく過程にはかならない。「精神発達とは、一個の身体として生まれ落ちた子どもが、養育者への依存にはじまって、人々がたがいに依存しあう共同性の世界へとしだいに歩み入ってゆく過程」なのだと言うのである。いやそれだけではない。人間はおなじ人間なかまとの共同性のうちに生きる(そのうちにしか生きられない!)存在であり、それゆえに生き物にとって基本的な《世界をとらえ、世界とかかわる》という営みは人間のばあい、おなじ人間なかまとのきずなを結ぶというかたちをとらざるを得ない。(発達心理学ではこれを養育者にたいする「愛着」の形成と呼ぶ。)人間とというのは、おなじ人間なかまに依存し、護られ、受け容れられるこ

とを気にかけて、それに寄りかかるようなあり方をする存在なのだ。滝川は言うのである。(ここに引用したかれの文章が統合失調症や自閉症の発生機序を説明するためのものであることを差し引いても、かれのこうした主張は十分に説得力を持つものだと思う。そして嬉しいことに、子どもの自己をはじめて自己たらしめるおなじ人間なかまのはたらき、としてこの論稿がさきに主張したことを滝川は裏書きしてくれている。)

ひとが「大人になる」とは幼児的な依存の状態を脱して自立した状態に変わることだとわれわれはふつう考える。だが滝川は、人間の本質としての依存性は大人になっても消えず、養育者への依存をひろく共同世界への依存へと置き換えるだけだと主張する。(くわえて言えば、人間はたんに共同世界への依存だけを生きる存在ではなく、同時に個別化した身体として孤立を抱え、生きる存在でもある。共同世界に完全に埋没して生きる人間などいない。そんな人間は想像すらできないだろう。そしてこの相反する二つのあり方を同時に生きざるを得ないこと、この二つのあり方を調停することの難しさがこころの病が生まれることの根底にはある、と滝川は言うのである。)

大人になる過程で依存の意味がどのように変化するかを滝川はここでは語っていないが、いずれにしろ「依存性」というあり方が人間にとって本源的なものであることは、ここで注目していい。人

間という生き物もっている「共同性にむけて開かれたあり方」がそれを要求するのである。人間が子どもとしてその生を始めること、おなじ人間なかまに《たよる》というしかたでその生を始めざるを得ないこと（さらには子どもがそもそも「人間」として成り立つていくためには、おなじ人間なかまによる「教育的なはたらき」が不可欠であること）は、一見そう思われるよりもはるかに根源的なことなのである。（依存性といえは乳幼児期を連想するのがふつうだろう。本稿でももっぱら乳幼児期に即してそれを見てきたわけだが、しかしその論理的な射程はあまねく発達全般にまでおよぶと言っても過言ではない、ということだろう。）

さて、ここでもまた人間の発達が「社会的・文化的な共同世界」へと歩み入ることであり、それゆえ「おなじ人間なかま」による働きかけに決定的に依存することが語られている。（いや滝川が言うように、そもそもこの共同世界からして「おなじ人間なかま」によってつくられるものであり、したがってそれを抜きにした発達など考えられないのである。）しかもこうした働きかけは、ヒトの仔を共同世界の一員に仕立て上げるという意味で教育的（形成的）なものであることが分かる。この点でも滝川の議論は、この論稿の主張に裏づけをあたえてくれる。

ところで、滝川がいうこの「社会的・文化的な共同世界への依存」とは、より具体的にみればどのような性質のものなのだろうか？

それは、滝川自身が述べているように、ひとというものが共同的な意味を生きる存在だということである。そして発達とは、子どもがこの共同的な意味をうちに取り込んでゆく行程にはかならない。「意味」とはようするに人間なかまが取り決めた約束事のことである。（たとえば「イス」は木材の塊でも金属パイプの集まりでもない。それは「それに腰を下ろして休んだり、作業したり、食事をしたりするためのもの」という共有された約束事なのである。それはわれわれが「共通の取り決め」として従う、モノやひとにたいするふるまい方、かかわり方のことである。だから「イス」には多種多様な材質や形状があるが、それとは無関係に皆おなじ「イス」という「意味」をもつことができるのだ。そして子どもが人間として共同世界に生きるようになるというのは、このイスをまさに「イス」として、つまりおなじ人間のなかまが取り決めた約束事にしたがってそうするように「イス」をあつかい、「イス」にかかわるようになる、ということなのである。）だからこそこうした「意味」を自己のうちに取り込んでいくためには「おなじ人間なかま」によるかかわりが絶対に不可欠なのだ。

次節では、共同的な意味をおのれのうちに取り込んでゆくという発達の核になるプロセスを、「おなじ人間なかま」との交わりを軸に、より具体的に日常的な事象に即して詳しく見ていこう。

七 人間の発達とは何か？

心理学で「共鳴動作」と呼ばれているものがある。

たとえば赤ん坊に食事をあたえるとき、親はよくスプーンをさし出すかたわら「アーン」と言いながら自分の口を開けてみせる。そうするとじっさいに赤ん坊は、それにつられて自分でも口を開ける。つまり「共鳴動作」とは、乳児が大人の動作にあわせて同調的・共鳴的にそれを反復すること、意識し意図することなく模倣すること、を言うのである。それは誕生後一ヶ月ごろから見られるようになり、その後はつきりと意識的にその場で模倣しようとする行動に移ることで消えるといわれる。

この共鳴動作はたんなる反射ではない。たとえば赤ん坊が、母親が舌を出すようすをみて共鳴的に自分の舌を出すとき、それができるとは乳児は相手の舌と自分の舌とが対応することをすでに知っていないなければならないし、また、相手の舌を見るとき視覚的な情報と、自分の舌を出すという運動感覚とを共応させる必要がある。つまりこの「共鳴動作」を行なうためには、きわめて複雑で統合されたメカニズムが必要なのであり、生まれたての赤ん坊にそれができるという事実には驚くほかないが、とりわけ注意をひくのは、この反応が人間にたいして向けられたものであり、この点で赤ん坊がすでに基本的に社会的な能力を備えているらしいということであ

る。

「：しかも何よりも素晴らしいことは、この反応が人間に対して向けられており、自分も相手とおなじ人間だということを知っているかのようにも思えることです。一見無力と思える赤ちゃんもすでに私たちの仲間なのです。」

しかもこの人とかかわる行動は、いままで基本的と考えられた生理的要求を満足させる行動、つまり食べ物やおいしい飲み物が報酬としてあたえられるとか、苦痛をやわらげたり、罰から回避しようとしたりして起きる行動ではありませんし、また緊張を解消させたり、欠けたところを補ってゆくホメオスタシスの原理にもとづくものでもなさそうです。まさに共鳴動作をする、そのこと自体のためにおこなうといつて良いでしょう。人間という字は《人の間》と書くわけですが、この赤ちゃんの共鳴動作をみると、文字どおり最初から人とかかわりを持つなかで生きている存在なのだと思います。知らされるのです。

：お母さんが赤ちゃんを抱っこするとき、対面して顔を見つめ合うことからしてすでに非常に人間的な行為のようです。共鳴動作はまさに人であることのために生じてくる行為だと言っても良いと思います。人間の赤ちゃんがたんなる一人ぼっちの個体として生まれ、あとで学習し社会化すると考えるより、はじめから人とかかわる能力をもって生まれてくる社会的な存在だと考える方がよいと思いま

す。そして人間の精神活動は人と人の間に存在していると言いつつても過言ではありません。」(野村庄吾『乳幼児の世界』岩波新書

一九八〇年 四〇頁)

次に引用するように、人間には初めから「人にたいする」と「モノにたいする」とでは根本的にちがった対応のしかたがある、と野村は主張している。モノにたいする「向きあう」関係と、そして人にたいする「ならびあう」関係とがあるというのである。

「また私たち人間はモノに接するときと人に接するときでは、その間にある関係を乳児期からすでに異なったものとしてもっていると思います。モノと人は向かい合う関係にあり、そこに異型のパターンが見られます。人がモノにはたらきかけると、それに応じてあるきまった反応がこえてきます。叩けば音がしたり、手が痛かったり、同じ大きさや同じ性質のはたらきかけならいつも一定した、きまった反応が返ってくるのです。さらに人のはたらきかけにたいするモノの反応は、はたらきかけとはまったく性質のちがうもので返ってきます。叩くに対して音という反応がきます。赤ちゃんが人にはたらきかける場合は一つちがった面が加わります。あるはたらきかけをすると、それとまったく同じはたらきかけが返ってくるのです。舌を出すと相手も舌を出す、こちらが笑うとむこうも笑ってくるし、その上こちら相手も相手の刺激につられて同じ動作をしてしまうのです。身体は向かい合っていることが多いのですが、大人と子ども

もの上に同型のパターンが表われますので、これをならびあう関係と呼んでいます。人と人の共感、共鳴の世界はまさにこのならびあう関係によって成立しています。この関係はさらに同型パターンが二人の間で交換され、同調的な交互活動になってあらわれます。」(野村 上掲書 九一頁)

人間の赤ん坊には、このようにおなじ人間なかまに同調しようとする自然な傾向が生まれつき備わっている。それによって乳児は人間的な情緒や心情の世界へと開かれてゆく。(さきに野生児の事例に即して見たように) いわゆる《人間らしさ》の次元を獲得してゆくのである。それは同調や共鳴というかたちで行なわれる一種の「学習」なのだ。《人間らしさ》とはこうして親から子へと「受け継がれてゆく」もののように思われる。

それをもう少し詳しく言えば、こうである。

たとえば赤ん坊の最初の「微笑」は、世話をする身近の大人たちの笑いかけへの同調や共鳴として赤ん坊に生じる。乳児には微笑のための筋肉運動のパターンがすでに生得的に備わっている。だから赤ん坊は、最初から微笑のもつ「人間的な意味」を理解したうえで大人たちの微笑に「ほほえみ返す」わけではなく、ただ大人たちの微笑に《つり込まれる》かたちで半ば自動的にそうしているにすぎないとも言える。大人たちの微笑は、乳児の頬の筋肉運動が生じるときっかけをあたえるだけなのだ。しかし、身近の人間たちと微笑を

交わり合うにつれて、赤ん坊のうちには微笑の「人間的な意味」が発生する。微笑となつて表出する「よろこび」や「うれしさ」「安堵」という感情そのものが、赤ん坊のうちに二次的に生まれるのだ。乳児は身体の同調的・共鳴的な活動をとおして、そこに込められた情緒や心情を自らのうちに《敷き写して》ゆく。そこに受肉した人間的な感情をやがて自分のものにしてゆくのである。ここにあるのは、身体という共通基盤を介して状況を共有してゆくことである。そしてここに《人間らしさ》が、人間的な意味の世界が開かれる。

共鳴動作よりもすこし後になって登場する言葉の獲得という子どもの発達上のできごとについて、野村はそれが意味を共有する過程であると述べている。つまり相手の話す言葉を聞いて理解するということとは、その「意味」を聞くこと、すなわちその言葉を発した人と聞いている人とが意味を共有することなのである。そしてこうした共有を可能にするものが、（共鳴動作や微笑反応が端的に示しているような）赤ん坊が生まれながらに備えている、おなじ人間なままに同調し共鳴する能力である。野村はこう語る。

「こういう共感・共鳴の世界にひたることは知性のドロにまみれた大人にとってはかえって難しいことですが、乳幼児ではだれしもがもつ世界だと思います。もちろん赤ちゃんがいきなり意味を共有するまでにはいきませんが、情動とか動作とかあるいは情況の共有が赤ちゃんにとってきわめて自然なかたちで発生することは、先に

述べました共鳴動作や微笑反応を見てもわかるとおりです。…六か月すぎた赤ちゃんが、走るおもちゃにむかつて『プー』と言いながら人の顔を見ました。笑って一緒に『プープー』と言っているとまた『プー』と言います。走る自動車もたらず状況を共有しようとしているのです。」（野村 上掲書 九〇頁）

このような人間なかまへの感応や同調、共鳴をとおして、赤ん坊は「人間的な意味の次元」へと開かれ、いわばその大気を呼吸する存在になつてゆくプロセスをとおして、たんなる生物的存在としてのヒトの仔は「人間」になる。先述した滝川の言い方にならえば「社会的・文化的な共同世界」を生きる存在になつてゆくのである。「人間の発達」というものを想定することができるとすれば、それはこうしたプロセス、つまり、《人間らしさ》を獲得し、実現してゆくような過程ではあるまいか。すなわち、すでに述べたように、われわれは「人間の発達」というものを「人間への発達」として考えることができるのではないだろうか。そしてこのように「発達」というものが、生物的存在としてのヒトの仔が「人間的な意味」の十全な担い手になつてゆくこと（あるいはそれへと至るプロセス）だとすれば、発達とは人や人間に生得的に備わる素質や能力のたんなる自然的で法則的な展開などではなく、社会的・文化的な要因など後天的な影響をも共にあわせ含んだ、歴史的なできごとだということ

とになろう。発達はヒトの仔（赤ん坊）が人間なかまがつくるその時々、共同世界の完全な「住人」になることでもっていちおう終了する、と考えることができるからである。「生涯発達」という新しい考え方が誤りだとはもちろん思わないが、右に述べたように「人間の発達」が「人間への発達」のことだとすれば、成人期以降の発達というものは、共同世界という「人間的な意味の次元」に取り込まれることでヒトの仔が文化的・社会的な存在としての「人間」になった後のこと、つまり「人間への発達」が終わった後の話であって、そもそも議論の対象になる次元が違うのだということになるだろう。）

八 意味世界の構築

ここに述べたような見方を裏づけるように思われる議論を、われわれは浜田寿美男の「自閉症」をめぐる論考のうちに見ることができ（浜田寿美男編著『《私》』というものなりたち ―自我形成論のこころみ― ミネルヴァ書房 一九九二年）。以下では、かれの論点をごく簡略に示してみよう。

浜田もまた人間の身体性の特異さを起点として、その議論を起している。浜田によれば、人間の身体にはその特徴として個別性と共同性がともに備わっている。たとえば私の歯の痛みは私だけに

感じられるもの、私のみに特権的に帰属するものだが、これは私の身体が私だけに特権的に帰属するということに由来する。（いや、身体はたんに私の《所有物》であるだけでなく、それ以前にまず「わたし」というものの《棲みか》であり、私そのものなのだ。こちらに向かつて走ってくるタクシーを止めようとして私が右手を挙げるとき、自分の右腕を上げるために私はいったいどうしているだろう。レバーを動かしてパワーシヨベルのアームを上げる場合とはわけがちがうのだ。私は腕を上げただけである。私は身体を道具のように使うのではない。私は身体そのものだからだ。）そのもつとも極端な表われが《死》であろう。人間、死ぬときは独りであって、死を他者と分かつことはできない。死はあくまでも個体としての生物を襲うものであって、身体の生が個別的であり、根本的に人と人をつかち、隔てるものであることをこのことはもつとも端的に示している。

だが、われわれの身体は個別性をもつと同時に、他方でまた共同性をもっている。たとえば他者の歯の痛みはその他者だけに《そのものとして》感じられるものだが、しかし頬に手を当てて苦しもうに顔をしかめながら呻くその人を見て、私はかれの痛みの《何ほどか》を感じるができる。そのとき私はかれの身体にいわば「なり込んで」かれの痛みを共体験することができるのである。また、たとえばアクション映画を観ている、主人公がクルマで障害物に激

突しそうになる瞬間に、思わず自分も脚をふんばってブレーキを踏む格好になったり、敵役になぐられた時に、自分自身がなぐられたように顔をしかめたり、のけぞったりする…という経験はだれしも持っているだろう。浜田はこうした身体の「共同性」を《同型性》と呼んで、次のように説明している。

「これは単純に言ってしまうと、人どうしが同じ身体をもっていて、お互いの身体が相互の動きに応じて同じ型で感応しあうものだという事です。たとえば赤ちゃんは、他の赤ちゃんが泣く声を聞いて泣き出したり、お母さんが目の前で口を開閉するのを見て自分も口を開閉したり、あるいは抱いているお母さんが何かにおびえて身を硬くしたときは同じように身体をこわばらせたりします。そのようにして、いろいろなかたちで、身体をとおして他の身体と通い合っています。それはもちろん、赤ちゃんに限りません。私たち大人も、たとえば相撲を見ていて、ひいきの力士が寄り切られそうになったりすると、おのずと自分自身の身体に同じように力がこもって、われ知らず四肢を踏んばらせていることに気づいたり、道路で人があやうく車にひかれそうになるのを見ると、まったく他人でも、まるで自分自身に災難がふりかかったかのごとくに身が縮むのを感じます。たしかに大人の場合には、このような反応をするために一定の経験が必要です。相撲をやったことも見たこともなければ、どれほど力の入った取り組みを見ても、力士の身体の緊張が伝わってくる

ことはないでしょうし、交通事故の恐さを知っていなければ、事故の場面を目撃しても身が縮むことはないでしょう。しかし、そうした体験をひとつひとつ身体のなかに溜め込んだ私たちは、そうした場面に對して、知的な回路を通してではなく、まさに身体どうしの関係として感応しあうのです。」(浜田 上掲書 七二頁以下)

たとえば、他者の歯の痛みにも身体をとおして自分が「なり込む」場合など、自分自身も歯痛の経験がないとそれができないと浜田は言うが、その事実はけっして身体の共同性を否定するものではない。なによりそうした経験の蓄積を何もたない赤ん坊が同調をなしうるという事実、人間以外の動物（身体の構造が似ていて「共振」や「感応」が誘発されやすい高等動物にかぎられるだろうが。）にもこうした同調がときに波及するという事実がそれを示している。先に述べた「共鳴動作」の例が如実に示しているように、それは自他の身体を知的に対応させて意図的に「模倣する」ものではなく、いわば身体そのものが無意図的に「つり込まれる」ことで生じるのだ。(運動会の準備体操のとき、壇上で身体を動かす教師の動作につられて半ば自動的に身体が動いたことを思い起こしてみればいい。) また相手の表情をみてわれわれは、その感情を直観することができ。べつに自分が同じ表情をしたときにどんな気持ちだったかを思い出して、そこから知的な類推を働かせていちいち相手の気持ちを斟酌しているわけではない。第一、われわれは普段それほど頻繁に自分

の顔を鏡に映してみるわけではない。いや、たいていの場合われわれには自分の顔は見えないのだ。おなじ身体として他者の身体を何ほどか共有しつつわれわれは生きている、と考えるほうが理にかなっている。不思議といえば不思議な現象だが、「言語」という、経験を共有するための非身体的な道具の使用が優勢になっているせいで、ことに大人にとってはこの身体の共同性の次元が周辺のなものへと後退してしまい、その作用を自覚することが難しくなっているだけの話である。

さらに、身体の共同性（すなわち、身体をとおして人と人とが通じあうこと）が持つもう一つの側面を浜田は《相補性》と呼んで、次のように説明する。

「私たちは人と出会ったとき、その人の身体のどこを見てもよさそうに思いますが、どういうわけか、最初に目に注目してしまいます。いや実際には目以外のところを見ることもありませんが、それは目を意識してかえって目を別のところに向けるとか、あるいは相手が自分の方を向いていないときに、盗み見たり、のぞき見たりして、相手をもつばら対象化して捉えるとか、そういう場合に限られます。そして、そういう場合には、その人と『出会った』という感じをもてません。目が合ったときに初めて、私たちはそこにひとつの《出会い》を感じるのです。それはなぜでしょうか。端的に言えば、私たちはその目にこそ相手の主体性を感じるからです。目には《向き》、

つまり《志向性》があつて、そこにはつきり相手が主体として私の方に向かっている力を感じるのです。ですから、私たちは相手の手や足やお尻や胸を見るのと同じ意味で《目を見る》ことはできません。赤ちゃんも、ものをしつかり見、動くものを目で追うようになると同時に、いろいろなものなかで特に人の目に注目するようになりまふ。それもやはりたんに相手の《目を見ている》のではなく、その目のなかに相手の主体性を感じているのです。その意味でこそ、人にとって目はきわめて特権的なわけです。

このことを別様に言いあらわせば、人は人と目を合わせるとき、そこに《能動―受動》のやりとりをしているのだと言えます。私が相手を《見る》とき、私は同時に相手から《見られている》。そして、私が相手から《見られている》という受動自身のなかに、相手が私を《見る》という相手の能動（主体性）を感じているのだ、と言ってもいいでしょう。…このように二人の主体が相互にお互いの身体を通して《能動―受動》の働きをやりとりすることを、私たちは相補性と呼ぶことにしています。」（浜田 上掲書 七三頁以下）

たとえば混んだ電車やバス、あるいは食堂の座席で隣にすわったりするのは、だれしも何となく不快な経験だろう。だがそれは、たんにそばに荷物があつて自分の空間が狭められるのとはわけが違ふ。他者の身体にわれわれは、ただの物体にはない主体性・能動性

を感じるからなのである。

俗に「目は心の窓」という。目はたんなる身体の一部位ではなく、それがわれわれを《まなざす》時、ときにそれはわれわれを絡めとり、呪縛し、射抜き、あるいは誘い、いざなう。まなざしは意志のもっとも端的な表れなのである。だからこそ目には生を示すある種の特権性が付帯するように思われるのだ。

ところで、こうした同型性と相補性という、身体の共同性の二つの側面はいつも微妙に絡まり合っているという。浜田によれば、たとえば共鳴動作は、たんに赤ん坊が大人の口の開閉の動作に反響して、その動作だけを同型的に再現し反復するというものではなく、相手との相補的なやりとりが背景にあり、それに支えられて動作が同調し合うのである。紙に顔の絵を描いて口の部分から舌を出し入れし、それを赤ん坊に見せる実験では、顔の絵に目があるかどうかで大きな差があつて、目がちゃんと入っていないければ共鳴が起らないか、あるいは少なくとも起こりにくいことが分かったという。

さて、以上のような身体の共同性は、たんに人と人が直接に向き合う場面だけでなく、人と人がものを媒介として関わるような場面においても同様にはたらいている、と浜田は言う。たとえば赤ん坊は最初、母親と目を合わせるかたちで相手が自分のほうに向ける志向性を感じするようになるが、やがて相手が視線をそらすとそれに気づき、さらには相手の視線を追って同じ目標物に目を注ぐよ

うになる。「こうして二人が互いに一つのものを見、そのものについての気分や経験を共有するという関係が出来あがつて」（上掲書 八〇頁）くる。このとき赤ん坊は母親と同じものを見ながらそこに（母親の見る動作に）自分を同型的に重ね合わせるが、それと同時に赤ん坊は母親との間でそれぞれが見ていることを相補的に確認するという。

「模式化して言うといかにも素っ気ないのですが、実際には母親があるものを見て、子どもに指し示しながら笑いかけ、子どもがそれをうけとめて母に笑いかえすといった情景を思い浮かべてもらえば、この種の三項関係が、母子関係のほとんどすべてに及ぶものであることが分かるでしょう。この関係のなかで子は母がものへかかる仕方を同様に楽しむ（あるいは悲しむ）、母は子がものにかかわる仕方を同様に楽しむ（あるいは悲しむ）。そうして相手の気分・経験を同型的に了解し、また互いにそれを相補的に交換しあっているのだと言えます。このように三項的な《共有》のなかに、同型相補の両契機が緊密に結びついています。」（浜田 上掲書 八一頁）

そして以上のことは、子どもが《人間らしさ》を獲得してゆくプロセスにとつて、きわめて重要な意味をもっている。いや、そもそもひとが《人間らしさ》を獲得するとは、「人間的な意味の世界」のうち棲むようになることなのであつて、赤ん坊は人間なま（親や身近の大人たち）との交わりをとおして共同世界の意味を自分の

うちに取り込んでゆくのである。(すでに「イス」を例にして述べたように) そもそも「意味」とはモノや事象そのものではなく、事象と人間との関係のあり方のことである。あるいは、そうした関係のあり方についての人間たちの約束事である。だから、より適切な言い方をすれば、子どもは(浜田がいう「三項的共有関係」をとおして)大人たちがさまざまな事象との間に築いている関係の網の目(これこそが「人間的な意味」という言葉で言おうとする当のものである。)を、自分自身と事象の間にも「敷き写してゆく」のである。そうしてしだいに大人たちと同じ人間的な意味(の世界)を生きる存在となつてゆくのだ。

「…人はたんにものの世界に囲まれて生きているのではなく、もの意味の世界に生きています。たとえば、いま私がこの文章を書いている喫茶店のテーブルの上には、水の入ったガラスコップ、コーヒー茶碗、筆箱、万年筆、原稿用紙、メガネケース…などがあり、右手にシャープペンシルを握つて、ソファに身をうずめるようにして文字を書き連ねている。周囲には十数人の客がいて、それぞれに本を読み、音楽に耳を傾け、あるいは私と同じように原稿を書いている者もいる…このように身のまわりを種々のものがとりかこみ、そこで種々のことが行なわれています。このものやことは単なる物理的な物ではなく、また物理的な事象ではなく、私にとつてすべて何らかの意味をもつものごととして受けとめられています。逆に私

のまわりに意味のないものを探そうとしても、そんなものなど出てきません。通常注意をはらうことのない床も天井も壁も、ふだん関心をもつものではないのですが、いずれも床として、天井として、壁として立派に意味を帯びています。私の世界はいわば意味ではりめぐらされているのです。

ところがこれらの意味が、どこからどのようにして私たちの身に浸み込んできたのかと考えてみますと、そのほとんどが生まれたその時から分かっていたものではないことに、あらためて気づきます。コップをはじめて見た赤ちゃんにとつて、それは円筒形のある形をもち、光を受けてひかり、向こうのものの色や形をゆがめる独特の物体として見えはするでしょう。しかしそれが水やビールを入れて、口につけて飲む容器であるという、その意味はわかりようがありません。コップの意味はコップ自体のなかにあるわけではなく、人がそのコップを操り、使うその仕方のなかにあるのです。とすれば赤ちゃんは、そのコップの意味をすでに身に浸み込ませた人がそれを操る仕草を見、またその体験を共有したうえで、はじめてその意味を自分の身に敷き写すことになるのです。すでに意味を身に浸み込ませた人から、その意味を我が身に敷き写す過程こそが、三項関係なのです。

私たちがすでに大人として身につけてしまっているものの意味を、一つ一つその起源にまで遡ってみれば、ほとんどが赤ちゃん時

代から周囲の人たちとのあいだで取り結んできた三項関係の共有にまでたどりつかねばなりません、自分より先に生まれ、生きてきて、すでに意味世界にどっぷりつかった人びとから、その意味世界を引きついで、赤ちゃんは自らの世界を作り出していきます。三項的共有関係が人の意味世界、心的世界のオルガナイザーであるとの本意は、ここにあります。」(浜田 上掲書 一七二頁以下 なお強調は引用者による。)

さらに浜田は、こうした三項関係を媒介にして人間世界の意味を「敷き写して」ゆくプロセスについて、つまり、子どもがいかにして大人たちの意味世界を自らのうちに取り込んでゆくのかについて、より具体的にこう説明している。

「:たとえば《車》というものについて、子どもがどのようにしてそれなりの意味世界を構築していくかを考えてみましょう。いわゆる西洋文化圏に属さない未開の人びとが、《車》というものをはじめて見たとすれば、彼らはこれをどういふふうに見るでしょうか。自分の知っている範囲の経験のなかで、この《車》にもっとも近いものを探し出してきて、それなりに解釈するでしょう。しかし《車》体験をもたぬ人びとにとって《車》は何ともわけのわからぬもので、自分なりに解釈しても、たいしてはトンチンカンなものになってしまわずです。この世に生まれ出てはじめて《車》を見た赤ちゃんの場合、未開の人びとよりもさらに解釈は困難でしょう。しかし、

最初はわけの分からぬこの《車》も、周囲の人びとがこれを扱い、これにかかわる姿を見るなかで、赤ちゃんは《車》というものの意味を徐々に捉えはじめます。つまり、この《車》にたいする人びとの向き・表情・仕草・振舞を同型的に自分のなかに受けとめ、あるいは自分が直接この《車》に出会ってかわる向き・表情・仕草・振舞を周囲の人びとに投げかけて、この投げかけを、再び周囲の人びとがどう受けとめたかを捉えてゆく:というふうにして、まさに共同的な《車》体験を身につけていくわけです。平たく言ってしまうと、《車》を一緒に見たり、一緒に乗ったり、《車》のオモチャと一緒に遊んだりしながら、《車》というものを知ってゆくということなのですが、これを同型・相補の概念装置を使って記述すれば、《車》にたいする体験を相互に同型的に受けとめ、相補的にやりとりするなかで、《車》についての共同的な意味世界を作り上げてゆくということになります。こうして、いろいろな人たちとの間で、いろいろな《車》を間身体的に体験することによって、たんなる物理的対象としての《車》ではなく、明らかに社会的意味を帯びた《車》を獲得してゆくのです。」(浜田 上掲書 八五頁以下)

そして興味深いことに浜田は、(上述の「身体の共同性」の發揮に何らかの理由で大きな支障を来たしているために)他の人間たちとこうした意味世界の共有ができないという点に、「自閉症」という病の本質を見ようとする。浜田は次のようなエピソードを取り上

げて、このことを説明している。

かなり雪の降る日に運動場で先生が自閉症児と出会い、握手をした。先生から言えば子どもの手は冷たかったので「冷たい」と言ったが、その子どもから言えば、先生の手は暖かかった。そのことをストーブに手をかざしている時に思い出した子どもは、ストーブにあたりながら「冷たい」と言ったという。

先生と子どもが出会って手を握り合い、先生が「冷たいね」と言う。ふつうこうした場合には、言葉のやりとりと同時に、二人の間には手を《握る―握られる》という《能動―受動》の交換がおこなわれる。「身体の共同性」の基本性格として浜田が指摘した「同型性」と「相補性」が通常はここではたらく。冷たいものにさわった時に子どもは、先生が自分の冷たい手を握って「冷たい」と言った言葉を、この場面に重ね合わせて《同型的》に「冷たい」と言うだろう。だがそのさい同時に子どもは、先生と自分を《相補的》に入れ替えながら、先生の視点に自己のパスベクトイブを重ね合わせてもいるはずである。それだからこそ、自分のほうは先生の暖かい手にさわったはずなのに、自分の手を握って冷たく感じた先生の「冷たい」という言葉を、自分も同様に冷たいものにさわった時の感じに重ね合わせて、「冷たい」と言うことができるのである。ここで相手が自分の手を握って「冷たいね」と言ったのは、あくまでも相手の視点から見て「冷たい」ということである。しかし、こうした相

手の「冷たい」は、自分にとっては相手の手が「暖かい」ということであって、(二人が手を握り合ったときに《握る―握られる》という感触を交互に感じとることができるように)《相補的》に相手の視点に自分を《なり込ませる》ことができるからこそ、先生とおなじように自分が冷たいものに触った時に、「冷たい」という言葉をその場面に重ね合わせることができるのだ。

そしてこうした事情を、先の例でストーブに手をかざして「冷たい」と言った自閉症児の場合とつき合わせてみると、自閉症児は、身のまわりの大人たちと身体を《同型的》に重ね合わせることはできるものの、《相補的》にそれをするとはできないのだと浜田は言う。身体の相補性のはたらきを自閉症児は欠いているのだ。それゆえに自閉症児たちは上述の「三項的共有関係」を完全な形ではもつことができず、人間なかまと人間的な意味世界を共有することができない。その結果かれらは広大な無意味さのただ中にとり残され、孤立し、そして、無意味さの海に浮かぶごくわずかの「意味の島」に必死でしがみつく。かれらの言動にわれわれの理解が届かないわけは、浜田によれば、まさにかれらがわれわれと同じ人間的な意味を共有し得ないところで生きているという点にあるのだ。

「私たちにとって周囲世界のものもろのものは、その関心度の差はあってもすべて何らかの意味を帯びていて、無意味の海の下に沈むものはない。ところが自閉症の子どもたちにとっては、周囲の多く

のものが刺激として自分のまわりを取り囲んではいないので、そのほとんどについて周囲の人たちと共有の意味をもてない。キラキラ光るとか、クルクル回るとか、クネクネ曲がるとか、対称的であるとか：そういった物理的特性は把握できても、周囲の人々が当たり前のものとして捉えているその社会的意味が捉えられない。おのずと意味を帯びない、つまりわけの分からぬものが彼の周囲を取り囲むことになる。：ほとんどのものが無意味の海に沈み込む。」(浜田

上掲書 一七四頁)

なるほどかれらにも身体の同型性のはたらきはある。一定程度の言葉の習得が可能だがそれを証し立てているが、しかし言葉にかぎらず「意味」とは人間(主体)のものごとになりたいするかわり方であり、ふるまい方であると同時に、他の人間たちにたいするかわり方、ふるまい方でもある。相手の人間と主体性を交換し合うこと(たとえば「あなた」という語りかけに対して「わたし」と応え、こちらからも「あなた」と応酬することを思い起こしてみればよい。)ができない、つまり、他者と交互にパースペクティブを共有し交換し合うことが困難なかれらにとっては、人間世界の意味を自分のなかに十全なしかたで《敷き写してくる》ことはやはりできないのである。

以上で述べたように、「人間の発達」というものを共同的な意味

を獲得してゆく行程として捉えることはじゅうぶん可能であり、またそうしたプロセスを具体的に例証することも同様にじゅうぶん可能であると思われる。だとすれば、最初は奇妙に聞こえたかもしれないが、発達を規定する要因として、いや、さらにはその本質的前提として、おなじ人間なかまによる「教育的なはたらき」を挙げることはさほどの外れな主張ではないだろう。(浜田の言う「三項的共有関係」を思い起こして欲しい。)なにより人間なかまの存在が、介在がなければ、共同的な意味そのものが存在し得ないのだ。おなじ人間なかまがつくる、こうした共同の意味を獲得してゆく過程こそが人間の発達に他ならないことを浜田もまた次のように明快に述べている。

「人間の世界は人間自身が作り出したもの、人間が手を加えたものであふれている。人間はもはやその種の人間の文化を離れては生きられない。それゆえ、そこで作られた意味の世界が前の世代を介して伝えられることが、発達における必須の過程となる。育児という期間をとおして、前の世代であるおとなと次の世代である子どもとが、場を共有し、経験を共有することが人間には欠かせない。意味世界の敷き写しは(生きるかたち)を子どもが得ていくその最も基本的な基盤をなすのである。」(浜田寿美男『私』とは何か』講談社選書 一九九九年 一六二頁 強調は引用者による)。

さて、これまであれこれ述べてきたが、やはり発達の議論としてはあまりにも観念的すぎるといふ印象をあたえたかもしれない。発達にかんする標準的？な、経験科学的議論からはおよそかけ離れた内容になったことは一面で否定し難いだろう。ただ次のような言い訳はできる。すなわち、これまでの議論は「人間の発達」を「人間への発達」ととらえ、それによってヒトという生き物の、世界のなかでの存在のしかた、世界へのかかわり方と棲み方を根本から問うものになったということである。(そして、ここでいう「世界」が「おなじ人間なかま」がつくる共同の意味世界のことである以上、このように発達を《ヒトが「世界」に棲むようになること》として問うことは、そのまま「おなじ人間なかま」とのかかわりを問うことになったのである。)それは、たとえば子どもの健全な発達のためには何が必要で、何をなすべきなのか？を問うのではなく、そうした問いの手前で、そもそも人間にとって「発達」とは何を意味するのか？を問おうとした点で、つまり全体としての人間のありかたを《丸ごと》視野に入れようとする点で、人間学的な発達論あるいは発達の人間学と呼ぶことができるかもしれない。こう言えばいささか大風呂敷を広げすぎた感がしないでもないが、しかし(六節で詳しく述べたように)言葉の真の意味で「人間の発達」を論じようとするならば、そうした視点を避けて通ることはできないだろう。

蛇足かもしれないが、さいごに「自己」の発達についてもまた、それが「おなじ人間なかま」による働きかけを不可欠の前提として要求するという事実が確認できることを示してみよう。(同時にこれによって、六節で述べたように、人間の発達にとって不可欠の「自己」という側面にもわずかながら触れることができる。)

九 自己の発達

奇妙なようだが、語ることは聞くことであり、書くことは読むことである。

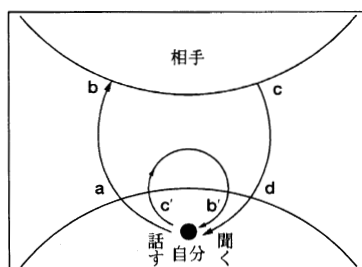
それはこういうことだ。私たちは言葉を話すとき同時にそれを耳で聞いているし、また文章を書くときには、そのつど途中まで書いたものを読みながら、そのあとを書き続ける。ようするに私たちはいつも《話し手》であると同時に《聞き手》であり、《書き手》であると同時に《読み手》なのだ。

誰しも覚えがあるだろうが、テープレコーダで自分の声を聞くと、なんだか自分ではないような奇妙な感じがする(しかし自分以外の人に訊いてみると、それはまったく違和感なくこの私の声に聞こえるらしい。)それはこの場合、《話し手》であると同時に《聞き手》になるという二重の構造の片方が抜け落ちてしまうからだ。私たちはいつも同時に《話し手》本人として半分内側から自分の声を聞いているのである。たとえば両耳が中耳炎になって自分の話し声が聞

き取れない場合も同じで、とても落ち着いて話などできないらしい。こうして外へとむけて放たれた「語り」はそれと同時に自分のものにも戻ってくる。このような私たちの《ありよう》を、さきに「身体の共同性」にかんするその所説を紹介した浜田寿美男は「自己の二重性」と呼んでいる。

もちろん同時に「話すこと」「書くこと」は、まずもって言葉を伝えようとする相手の人間（たち）をいつも《聞き手》や《読み手》として想定している。話すこと、書くことは基本的に「他者」に向けられた行為であって、相手が必要なのだ。しかし、そこに相手が必要でなくともひとは語ることができる。心の中に相手を想定し、その相手に向かって語ればいいのだ。さらに、やがてそうした「心の中に他者を置くこと」なしでも語ることができるようになる。心の中に相手を想定する時、いつも同時に上述の「自己の二重性」がはたらくからである。そして自己とは、他者に向かって開かれた語り（コミュニケーション）の「回路」に付随してはたらく、内側に反響する、閉じた「回路」が自立化したものだ。——浜田はこのように主張する。（浜田が掲げる下の図を参照してほしい。）

いずれにしろ自己とは《他者に向かって開かれた語り》に付随する《内側に折り返された語り》の回路が自立化し、独自に回り始めるものであり、他者に向かう語りの「派生物」なのである。つまり、ひとは相手がいなくとも自分を他者に見立てて語り、それが発端と



述べている。

「外的な回路が働くためには、一対一であるにせよ、一対多であるにせよ、他者が何らかのかたちで直接的に存在しなければならぬ。しかし現実には、そうした他者が存在しない場面が、人々の生活において大量の時間を占める。人はいつも他者とともにいるとはかぎらないが、自分とはいっても一緒、自分からは離れようがないからである。そのように他者とは直接かかわらない一人の場面においても、内的な回路は独自にまわりつづける。…ここに他者はいない。しかし内側の回路は断ちようもなく、めぐる。この回路には《内なる他者》が必然的な構成要素としてそのうちに抱え込まれている。

このようにして他者とのやりとりをはなれて独自の回路がまわるようになるということは何を意味するのであろうか。一方では他者とことばで交わりあえる世界が広がって行く。しかし内的回路がふ

くらみ、これが独自の展開をみせていくなかで、そこにはやがて他者にことばで伝えようにもはや伝えられない世界（意識以前）が潜み、他者には伝えたくない世界（秘密）が広がり、さらには偽つてもあえてちがった形で伝えようとする世界（嘘）が生み出されてくる。それはいわば必然である。これが『私的な世界』の登場である。

もともとことばは人と人を通じ合わせるものとして登場した。しかし、そのことばの世界のふくらみとともに、内的な世界もふくらみ、その結果として人と通じ合うことのできない世界の登場をまねく。人と人を通じ合わせるはずのことばが、やがて人と人とを隔ててしまう世界を生み出す。私的な世界の登場は、この逆説の賜物なのである。

このように考えてきた結論として、『私』は…『能動―受動』の束としてイメージされる。あるいは『能動―受動』の構図そのものが『私』なのだと言ってもよい。それは生活の歴史のなかで積み上げてきた他者との共同的な関係の所産である。そして同時に、また生身の他者と出会えば、そこに他者を巻き込んで発動すべく構えている、あるいは逆に異物である他者を弾き出すべく構えている、そうした求心、遠心のからむ複雑な渦のような力動として『私』を定義することができると言える。（浜田寿美男『私』とは何か 二二―三三頁以下

強調は引用者による。）

こうした「私」や「自己」の『立ち上がり』を子どもの「自己」の発達と重ね合わせて見ることは容易だろう。とすればまた、子どもの人間としての発達の歩みが「他者との交わり」に決定的に依存することが、ここでもまた裏づけられると言ってよいだろう。「自己」が成り立つためにはその不可欠の前提条件として「他者」の存在が必要なのである。

岡本夏木は、子どもの「自己」が立ち上がってくるためにはそうした他者（しかも子どもにとつて親密な他者）が必要であることを、次のようにさらに明確に述べている。

「自分のことばで自分の行動をコントロールする簡単な例として『かけ声』があります。二歳児では、少し高い壇の上から両足を揃えて跳びおろるのが難しい子がいます。そういう子に先生が手をつないでやりながら『ポイ』と声をかけてやると、うまく踏み切ることができませんが、やがて手をつながなくとも『ポイ』と言ってやるだけで跳べるようになってゆきます。そのうち今度は自分で『ポイ』と言って跳べるようになり、さらには『ポイ』と声に出さなくとも踏み切れるようになってゆきます。…最初は先生が外から自分に向けてかけてくれていた『ポイ』を、今度は自分で自分に向けて使うこと、それによって自分をコントロールしてゆく…。最後には外への音声に出さなくとも自分の心の中で、内なるかけ声として自分にかけてゆくことになります。」

…このような働きは幼児期の自己形成においていろいろの状況で重要な役割を果たします。しつけの場面で熱湯に近づく時『ダメ、ダメ』とか、道を横切る時『両方をよく見て』とお母さんがかけてくれることばを、ときには自分一人でその状況にあわせてつぶやきながら自立してゆくこともあるでしょう。…しかもここでつけ加えておかねばならないのは、自己督励となることばをかけてくれる他者、つまり自己への取り入れの対象となる他者は、だれであつても可能だというのではなく、自分と生活をともにし、経験を共有し、相互に理解し合っている『好きな人』であるという点です。子どもは好きな人のことばを自己のことばに取り入れてゆきます。その人とよく交わした対話自体を、『一人対話』として自分の中でも交わすのです。…そしてその好きな人のことばの取り入れは、それを通してその好きな人自体を自分の中に取り入れてゆくことになりました。…自己の形成過程はここで一つの大きな転機を迎えます。つまり、自分の中に、二つの自己の原型ができてきます。話しかける自己とそれを聞く自己です。対話を交わし合う相手を外に持つだけでなく、自分の内にも持つことになります。そしてその橋渡しの役割を果たしてくれるのが『好きな人』なのです。」(岡本夏木『幼児期』岩波新書 二〇〇五年 一八五頁以下)

自分という意識は子どもに初めから備わるわけではない。子どもにとって「自己」は自然発生的に生じるものではない。もちろんそ

の核になるものは子ども自身のうちに『まどろんで』はいるだろうが、しかしそれは他者によつてうながされ、求められ、呼び出されるという働きかけがなければ目覚めることはないのだ。(他者に向けた「語り」が内側に折り返されて、自立した「閉じた回路」をつくる。そこから自己が立ち上がると先述した浜田は言うが、それ以前にまず、他者から「語りかけられる」ことが必要なのである。) そもそも『私』という意識が生まれるのは、身近の人間たちにくり返し「…ちゃん」と呼びかけられ、そのことによつていわば「自分が呼び出される」からなのであって、だから自分とは「自他のかわり」というものから二次的に生じてくる極なのである。(焼きたてのモチを両手で掴んで左右にひっぱると、餅の真ん中が長く伸びて糸を引いたようになる。喩えて言えば、あれを思い起こせばよい。) われわれの自己は他者によつて呼び出されることで初めて生じる。このことを下條信輔は乳幼児の心の発生という主題に沿って、さらに次のようにわかり易く述べている。

「たとえば今、一歳を少しすぎて歩き回るようになった子どもがここにいて、お母さんがその子にパジャマを着せながら『さあ、もう時間だから歯を磨いて寝よう』と言ったとしよう。その子は突然スタスタと歩み去り、自分用のミニ歯ブラシを持って戻ってきた。『この子は何て賢いんだろう！ もう私の言うことが理解できるんだ。』と狂喜するのが親心というものだろう。…もつと小さい、わ

ずか数カ月の赤ちゃんでも、ミルクの時間になるとしきりに空のミルク瓶を振って催促したとか、『泣いちゃだめ』と言ったらピタッと泣きやんだとか、名前を呼んだら応えたとか、そういう親バカじみたエピソードを、赤ちゃんをもつ父母なら誰でも二つや三つは聞かせてくれる。…たとえ赤ちゃんの行動が高級な《心》のレベルよりも単純な生理学的レベルの反応と見なせるような場合でさえ、そのような見方は的外れであり、赤ちゃんにも大人と同じように《心》があると考えるべきなのだ。」(下條信輔『まなざしの誕生 — 赤ちゃん学革命』新曜社 一九八八年 三三六頁以下)

「自分の歯ブラシを持って駆けもどってきた二歳児の例を…ただの条件づけと解釈し、お母さんの思い入れを誤りとして否定することは簡単だろう。けれども反面、『ああ、この子はもう私の言うことがわかるんだ。なんて素晴らしいんだろう』と《誤解》することに よって、お母さんはさらに強いコミュニケーションへと動機づけられる点を見逃すことはできない。そしてこのことが結果的には母子の間のかげがえのない情動的リアリティを、もつとも健全な方向へと、知らず知らずのうちに水路づけてゆく。だから《誤解》は本当は誤解ではなかったのである。」(同書 三四一頁)

赤ん坊には未だほんとうの意味で《心》と呼ぶことができるようなものは存在しないだろう。しかし母親が、あたかも赤ん坊には心があるかのように思い込み、そのように見なし、接し、働きかけ、

語りかけることで、予言成就的に赤ん坊のうちに《心》を呼び出すことができるのだというのである。それを下條は「《…として扱う》効果」と名づけている。

「赤ちゃんを目の前にしたときのお母さんの態度にははつきりした特徴がある。口を大きく動かし、頭をうなずくように振り、目を見開き、おおげさな身ぶりでお母さんに語りかける。またことばやしぐさが、スローモーションをかけたように、ゆっくりになる。笑い、驚き、眉をしかめる。このようなお母さんの態度がどこか芝居の演技に似ているのは偶然ではない。お母さんには『想像的なひとり語り』をしているのだ。赤ちゃんの現在あるすがたに刺激され、未来に向かって語りかけることによって、お母さんは自分のイメージから赤ちゃんをつむぎ上げようとする。…

相手を自分と同じ《反応する者》としてみることに、またそのことが互いの反応の引き金となるということ——そうした対人関係の鏡像性の中にこそ、心の発生のカギが隠されている。…「赤ちゃんに心はあるか?」という問いにたいする答えははつきりしている。《心をもつ者》として扱われることによって、またそのことだけによって、心は発生し成長するのだ。」(下條 上掲書 三四八頁以下)

「自己成就的予言」というものがある。(下條も例として挙げているが「ピグマリオン効果」や「賢馬ハンス」の逸話などが有名のようだ。) ようするに、自分で願ったとおりの結果に(われ知らずの

うちに) 自分自身が誘導してゆくことなのだが、それは自分が抱いた願望に向けて自分自身をつくってゆくことで生じる。下條が主張する、《心》の発生をめぐる「母子のかかわり」についても、これと似たことが言えるだろう。母親は、あたかも赤ん坊が心を備えた人間であるかのように見なして赤ん坊に働きかけ、語りかける。そのことで逆に初めて《心》は赤ん坊の内に芽生え、呼び出される。

以上、自己(の発達)論として見ればあまりに皮相な内容かもしれないが、このように身近な他者が子どもの内にその「自己」を初めて《呼び出す》と考えることができるとするならば、「おなじ人間なかま」による「教育的なかかわり」無しには子どもの発達そのものが成り立ち得ないことが、ここでもまた(べつの角度から)新たな裏づけを手に入れると言えるだろう。(終)