

【書評】

中村隆一・渡部昭男編

『人間発達研究の創出と展開

——田中昌人・田中杉恵の仕事をとおして歴史をつなぐ——』

(群青社 2016年)

中村隆一

「第1章 方法論〈発達の旅〉
のすすめ」

近藤龍彰 (富山大学)

1. 本論の目的

『人間発達研究の創出と展開—田中昌人・田中杉恵の仕事をとおして歴史をつなぐ—』(以下、本書)は、人間発達研究所30周年を記して、人間発達研究所の原点である故田中昌人・田中杉恵(以下、田中ら)氏がなした仕事をふりかえり、かつ、それを新たな世代へとつないでいくことを目的としたものである。内容は4部構成となっており、第1部から第4部がそれぞれ『基本概念』『指導・実践・発達論』『発達保障の運動と仕組み作り』『発達概念・無償教育の漸進的導入』となっている。これらはそれぞれ、「発達研究」、「実践」、「社会運動」、「制度政策」といったテーマで読み取ることができ、「発達」に関わる人であればいずれかの部・章において、自身が日々取り組んでいる活動と関連するトピックを見つけられることと思う。

本論は、本書についての書評を行うことを目的とする。ただし、筆者は本書全体を網羅して書評するだけの知識と力量は持ち合わせていない。そこで、本書の中でも特に第1部にある中村隆一(著)「方法論〈発達の旅〉のすすめ」(以下、中村論文)の内容を取り上げ、その内容を論ずることとする。中村論文を取り上げる理由としては、以下の2点が挙げられる。第一に、中村自身が田中らの理論にどう向き合ってきたかを自身の体験を通して記されていることである。特に「可逆操作の高次化における階層-段階理論」(以下、階層-段階理論)を評価する一方で、それに対して抱えていた違和感を明確にした点は、本書を「階層段階理論の単なる解説本」にしないために重要であると思われる。第二に、中村論文が「新たな世代に向けて」のメッセージをより明確に打ち出していることにある。「新たな世代」が何を指すのかの吟味は必要であろうが、少なくとも発達初学者の筆者にとっては、中村論文のメッセージをどう受け止めるかを論じることは、自身にとっても、また本書の目的からしても、重要な作業であると思われる。

2. 「〈発達の旅〉のすすめ」の概要

本書の第1章、「〈発達の旅〉のすすめ」は、中村自身の思い出、その中でも「階層-段

階理論」をめぐるものを記したエッセーである。したがって、「階層－段階理論」の内容について詳細に解説したものではない。しかし、「階層－段階理論」とは何であり、それをどのように活用したのか、そしてその限界点はどこであり、それを踏まえた上で今後どのように活用できるのか、言い換えると「階層－段階理論」の相対化を行っている点に、田中らの仕事を知らうとする初学者にとって重要な論文となっている。

中村論文はまず結論から始まる。中村にとって、「階層－段階理論」とは、「人間発達をとらえるという〈旅〉に欠かせない地図」であり、「私たちが発達をとらえていくための大きな概念装置系」であるという。ただし「その地図が精巧でそれを眺めて旅をした気分になる」だけでなく、「そうした〈地図〉を手にして、実際の旅路につくこと、そしてその旅の過程で見聞したことが書き込まれ地図が日々豊かになっていくこと」が重要であるという（本書 pp.9-10）。

では、中村自身の旅はどのようなものなのだろうか。〈出会い〉の節において、「夜明け前の子どもたち」の映像に圧倒されたことや、その後直接田中昌人と喫茶店にて話をしたこと、〈人間の手〉の節において、田中昌人の誘いから乳幼児健診を見学したこと、〈「応答」と「把握－到達行動」〉の節において「拇指のひらき」と reaching の関連性を検討したこと、などが記されている（本書 pp.10-14）。ここまでは中村自身の田中昌人との思い出と研究の「苦勞」が描かれており、当時の大学情勢や研究状況が知れて興味深い。

上記の節において、田中昌人との「よき」思い出が描かれている一方で、次の〈啓示がふってくる！〉<1秒先の未来〉<再びの叛逆？〉の節においては一転、中村自身の考えと「階層

－段階理論」への「微妙なずれ」の体験が描かれている（本書 pp.14-18）。その「ずれ」とは何なのかについては、次の〈発達認識の方法論とは何か〉（本書 pp.18-22）でまとめられている。それは、「〔可逆操作の高次化における階層－段階理論〕でとらえた抽象度の方向性」、あるいは、現実の発達の姿を幾何学のアナロジーを用いて議論しており、「発達に固有な意味が読み取れなかった」ことにあると言う。もう少し言えば、「階層－段階理論」では「〔可逆操作〕の質的規定性について幾何学からの類比によってその概念を構成している」ため、「抽象度は高いが、それが発達の現象の説明というレベルの抽象度の高さを担保し得ているのか、という疑問」が生じたと言う。このような問題意識との格闘を経て、中村は「いま私たちが〔可逆操作の高次化における階層－段階理論〕としてみているものは（中略）発達認識の道具なのであって、人間発達の真実がそこに完成体として存在しているとみることはできない」と提起するに至る。そして、「階層－段階理論」とは、「さまざまな事実というパズルのピースをつなぎ合わせる台紙であり、糊」であり、「新しい事実が登場し、その台紙で収まらなくなったら（中略）、その台紙を更新していく必要があるだろう」と続けていく。

では、どのような更新の仕方があるのだろうか。〈10年後の未来〉（本書 pp.24-25）において、3点述べられている。第1に、「〔可逆操作の高次化における階層－段階理論〕の基本的な概念である〔可逆操作〕の内容と概念の規定にかかわる実証的な検討」が必要であるという。筆者なりに理解すると、これは「結局のところ『何が』発達するのか」ということを再度検討しなおす作業であると考えられる。このことが、発達段階をどのような指標をもとに構成できるのか、の問題を解決していくことにつな

がるのであろう。第2に、「発達の記述をより具体的なレベルで可能にするための新しい基本概念の設定」が必要となるという。もう少し言えば、「可逆操作」は状況依存性を一度捨象して得られた概念であるが、それをもう一度具体的な契機と結びつけて論じるための新しい基本概念が必要だと言う。単純化した言い換えだが、「可逆操作」という抽象的な概念と実際の発達の姿を仲立ちするような「言語（キーワード）」が必要ということであろうか。第3に、「発達の基本概念を「時間」という観点から再構成していく」ことである。これは、「可逆操作の高次化における階層－段階理論」では、(中略)「時間」が「空間」に置き換えられている」という中村自身の問題意識に基づいたものと思われる。

最後のく求む！若き革新者!!一むすびにかえて> (本書 pp.25-27) の節では、現在の発達研究の現状に対して、「本当に人間発達の認識が深まったといえるのかどうか、実際にはまことに心許ない状況もあるのではないか」と問題提起した上で、「階層－段階理論」の重要性について「まずそれを個人の発達の系における人間発達の認識のための方法論として位置づける」と同時に、方法論であるから、その方法論の事実に即した批判的更新という視点はこれからも欠かせない(強調は筆者)と述べている。ここには、先人の知見に学びつつ、それを絶対化することなく乗り越えよ、というメッセージを読み取ることができる。

3. 発達研究における田中らの仕事の継承—書評にかえて—

中村論文の意義や重要性については、「本論の目的」ですでに述べているところであるので、ここで繰り返すことはしない。その代り、中村論文を参考に、田中らの仕事をどのように

継承していくのかについて、私見を述べることにしたい。これは中村論文の「若い方たちにも、このワクワクする<発達の旅路>に足を踏み出してほしい」(本書 p.27) という呼びかけへの応答でもある。

1) 田中らの仕事に学ぶこと

本論の初めにも述べたとおり、本書は「発達研究」、「実践」、「社会運動」、「制度政策」といった多岐にわたるテーマで構成されている。ひるがえせばそれは、田中らの仕事の領域がそれだけ多方面に影響力をもっていたことを意味する。私的なエピソードではあるが、「発達」という用語の魅力にひかれて大学院に進学した当初、「発達保障」という概念を(非常に浅くではあるが)知る機会を得た。人間発達を単に事実ベースで明らかにするだけでなく、そのことを実践・社会運動・制度にまでつなげていくスケールの大きさに、発達という「学問の力」を強く感じた瞬間であった。もちろんこのようなスケールの大きな仕事を自身で行えるはずもなく、個人的には発達研究の領域で細々と仕事をこなしているところではあるが、研究と実践(あるいは社会)とのつながりを常に意識する(できる)契機となった。

では、発達研究において、田中らの仕事をどう継承していけるのであろうか。個人的には、発達研究において「主体の問題」を再度検討するうえでの大きな足場となるものと考えている。中村論文でも述べられていたように、「階層－段階理論」の基本概念は「可逆操作」であった。この「操作」という用語には、少なからず「主体」(なるもの)の関与が想定できる。一方、近年の発達研究の状況を見ると、「機能」「処理」「能力」といった、必ずしも主体の関与を想定しなくても人間の心理プロセスを記述できる用語が用いられることが多い。また、ある心理発達過程をモデル化する場

合、マル(○)や矢印(→)といった図形で構成されることがほとんどであり(筆者自身もこのようなモデル図を作成してきた)、実際の間人の子の姿を記述したものは見られなくなっている。これは、「主体」を研究的に位置づけることが困難であることが要因であると思われる。しかし「主体」の問題を避けたまま人間発達の認識を深めることができるのかについては、疑問の残るところである。それは本書で木下(pp.80-81)が「子どもの姿が見えない発達研究とならないように留意」すべしと指摘したこととつながってくるだろう。このような研究状況において、田中らの発達研究には、漠として捉えにくい「主体」なるものを捉えるための手がかりが多く残されており、学ぶべき点が多い。それはたとえば、先述のように「操作」という主体の関与を想定できるような概念を基礎に発達を語ることであったり、「「できなさ」をみるという観点を転換し、誰もができる行動を取り上げ、条件変化を加えることによって、その「できかた」の特徴を発達過程的に捉えようとした」(松島、本書第2章、p.32) 発達法・研究手法であったりするだろう。「主体」の関与を想定せず人間発達のプロセスを記述できるようになった研究状況だからこそ、発達を機能・能力の量的増大ではなく主体の意味づけの変化として捉えたいと思う。そのための基礎的資料として、田中らの発達研究は今こそ重要な価値を持つものと思われる。

2) 田中らの仕事を乗り越えること

今後の発達研究において、再び「主体」の問題を取り上げるうえで田中らの仕事に学ぶ点が多いことを述べた。ただし、その作業を行う場合、田中らの仕事をさらに更新していくことも必要であると思う。それは端的に言えば、「理想に向かう主体(発達)」に加え、「危険をはらんだ主体(発達)」を、思想的にも研究的にも

位置づける作業であると考える。

田中らが「発達」や「主体」を語る時、そこにはある種の「理想」や「希望」が語られているように思われる。それは、「主体的になること(発達すること)により、様々な矛盾や葛藤を抱えることになるが、最後にはそれを乗り越え、よりよい自己(社会)へと変革する(される)」という希望と言い換えることができるのかもしれない。さらにそれは、「民主的」であるということに込めた希望でもあるように思われる。このことは、本書中において、「社会を個人が一方向的に適応していく対象ととらえるのではなく(中略)社会の中で生きる個人が人間や社会、自然についての認識を深めつつ、主体的に、相互に連帯して働きかけることによる社会の進歩」(西垣、本書第10章、p.153、強調は筆者)、あるいは「自治体を民主化していくなど体制の系に民主主義を確立していき、民主的な内部規律をうちたてるなど集団の系に民主主義を確立していき、個人の系としては民主主義的な人間になっていくというように、いわば体制の発達の系・集団の発達の系、個人の発達の系という3つの系が相互に密接な内的連関と独自の法則を持って発達を実現していく」(玉村、本書第11章、p.180、強調は筆者)と記述されていることからもうかがえる。

一方、今日問題となっているのは、「主体的であること」「民主的であること」が必ずしも「よりよい」社会につながっていくわけではないという可能性である。実際2017年現在では、日本を含めた国際社会の情勢において、「主体的」「民主的」な選択が「対立」「排除」「差別」の方向へ向かうという現実が到来している。これを「真の主体的、民主的な社会への発達(発展)に向かう途中の一時的な矛盾」と捉えることも可能ではあろう。しかしもう一つの見方として、「対立」「排除」「差別」に向か

うこともまた、主体や発達の1つの形として捉えることもありえるのではないだろうか。もちろんここでの「主体的」や「民主的」ということの意味合いは、田中らが用いていた意味とは異なっているであろう。また上記の見方は、「対立」「排除」「差別」を容認せよという主張では決してない。そうではなく、「発達する」「主体的になる」「民主的になる」ことを理想的な方向への進展としてだけ捉えるのではなく、その中にある「危険性」も含めて検討していくことが必要ではないかという問題提起である。「危険をはらんだ発達」現象が具体的にどのようなものなのかについては、まだ語れるだけの資料は少ないが、個人的には、発達研究の枠組みにおいて、「問題（間違い）とされた行動の背後にある意味を探る」ことを1つの軸に進めたいと思っている。そのことが最終的には、「乗り越える」という形だけではない矛盾の解消へとつながるのではないかと思う。

以上をまとめると、現在の発達研究において顧みられなくなった「主体」の問題を再び位置づけること、しかしその際、「理想に向かう主体」だけでなく「危険をはらんだ主体」としての発達も視野に入れること、が田中らの仕事の（個人的な）継承の仕方である。知識不足の中で提起した方向性ではあるが、中村論文からのメッセージに対して、発達初学者として初心を表明する次第である。

中村隆一

「第1章 方法論〈発達の旅〉のすすめ」

荒木美知子

「第4章 交流『階層－段階理論』における『交流』概念の意義と意味を考える」

中村和夫（京都橘大学）

はじめに

本書は「人間発達研究所」の創立30周年を記念して企画・出版されたものである。本書のサブタイトルにある田中昌人・田中杉恵の両先生については、想定されている本書の読者には周知のことと思われることであろうか、巻末にごく簡単な年譜があるだけで、とりたててお二人の詳しい経歴・仕事内容が紹介されているわけではない。この点からは、本書の主たる目的が、「田中昌人・田中杉恵の仕事」をもってして今日のより広範な読者層へと打って出ることよりも、「人間発達研究所」創立の前後から今日にわたって両先生の仕事と何らかの関係を持った多くの人たちによる、広い意味での共同研究活動の成果と今後の展望を確認することにあった、ということが推察される。まさに、「田中昌人・田中杉恵の仕事をとおして歴史をつなぐ」というサブタイトルの所以であるだろう。

このような本書の目的を反映してか、本書の執筆陣はきわめて多彩である。コラムの執筆者を含めて29名にもものぼっている。本書は、第4部第16章構成で、各部の末尾にいくつかのコラムが挿入されている。第1部は「基本概念

(第1章～第5章)」、第2部は「指導・実践・発達論(第6章～第10章)」、第3部は「発達保障の運動と仕組みづくり(第11章～第14章)」、第4部は「発達概念・無償教育の漸進的導入(第15章～第16章)」という構成で、「田中昌人・田中杉恵の仕事」の全体像を意識した工夫が凝らされている。しかし、各章を構成している論考を見ると、それぞれの任を担いつつも、ほぼすべてが完全に独立した論文となっている。そんなわけで、本書を全体として書評するとすると、それぞれに専門的な16編もの論文を読みこなさなければならない。これはひとりではとても無理なことであるので、以下には、評者にも一定の論評が可能に思われる若干の章についてだけ、その任を果たすことをご容赦を願いたい。

「第1章 方法論 <発達の旅>のすすめ」(中村隆一執筆)について

この章では、田中昌人先生の「可逆操作の高度化における階層-段階理論」(以下「階層-段階理論」)を深く学びつつも、他方で、この理論をあくまでも「発達認識の道具」(p.21)として認識しつつ自らの研究と実践を推し進めてきた中村さんならではの、忌憚のないこの理論の相対化の視点と今後の展望が論じられている。中村さんは「階層-段階理論」を更新するプログラムとして次の3点を挙げている(pp.24-25, 下線は評者)。

①「階層-段階理論」の基本的概念である「可逆操作」の内容と概念の規定にかかわる実証的な検討が基礎研究として求められる。

これは、言い方を変えれば、「階層-段階理論」で取り出されている発達段階について、その中核を構成する「可逆操作」の内実が何であるのか、実はまだ十分には説明されていないということの率直な表明である。そこに機能連関

や機能の階層的構造が想定されるにしても、だからこそ、それを実証する精緻な基礎的研究が求められているということだろう。

②発達の記述をより具体的なレベルで可能にするための新しい基本概念の設定が必要となる。

この指摘も、①と関連させて言い方を変えれば、「可逆操作」という基本概念の抽象性と狭隘さの率直な表明である。中村さんは、他者との関係で生じる「情動などこまやかな内面の変化」(p.25)や発達主体における「社会進歩と個々の変革主体としての変化」(p.25)をも説明できる必要性を展望しているが、評者には、そのためには、発達主体の「内面的な意味世界(言葉以前の心的体験も含めて)」の問題の解明が不可欠だと思われる。

③発達の基本概念を「時間」という観点から再構成していく課題もある。

この課題は、「人間の歴史を人間発達という観点から再構成していくということ」(p.25)だと述べられている。ここには、「個人の発達の系」は、生命進化とヒトの進化と社会進歩という異なる生成発展の時間単位を組み込んでいくゆえに、人間の歴史と「個人の発達の系」に固有な「時間」とが連動している、という中村さんの認識が前提にある。

興味深いことには、以上の「階層-段階理論」の更新プログラムとして述べられている課題意識は、その起源をたどると、中村さんが大学の卒業論文で乳児の「拇指のひらき」と「リーチング」の関係を検討した際に、「階層-段階理論」の「回転」と「連結」という概念での説明に違和感を覚え、あえて「応答的活動」と「志向的活動」という自分独自の概念で説明をしたという挿話にまで遡る。つまり、この節の冒頭にも触れたように、中村さんは「階層-段階理論」を深く学んでいるからこそ、その受け売りではなく、「階層-段階理論」に対して

ある種の違和感（＝十全ではない感覚）を自覚し続け、それが深い批判的吟味を促してきたと言えるのである。

実は、第1章を読んで評者が最も興味をひかれたのがこの卒論に関する挿話であった。それは、「応答的活動」と「志向的活動」という概念による説明が、あらためて最近の脳科学の知見に相応しているように思えたからだ。乳児期前半のリーチングでは、物に触れるまで拇指が開いていないが、乳児期後半ではすでに手を開いて物に手を伸ばすという卒論の話を読んで、評者が連想したのは、最近の脳科学での「遠心性コピー」の知見であった。ここで、この点を説明することは、上記の「階層－段階理論」の更新プログラムに応えるひとつの知見を提供することになるだろう。

最近の脳科学の知見（月本洋『心の発生』、ナカニシヤ出版、2010年）によると、運動指令は、運動野を経由して筋肉等に行く（筋肉等を実際に運動させる）が、それ以外に、コピーされて予期用に使われるという。このコピーを「遠心性コピー」と呼ぶ。「遠心性コピー」は、運動を実行する時に作成される運動指令信号のコピーであり、運動をおこなった結果として起こる運動器官からの固有感覚フィードバック信号とは異なり、中枢神経系に由来している。この場合、運動指令の「遠心性コピー」は筋肉等と同じ振る舞いをするので、「順モデル」と呼ばれ、予測器としてフィードフォワード制御のはたらきをする。乳児期前半のリーチングで物に触れてから拇指が開くのはフィードバック制御による「応答的活動」であるが、乳児期後半のすでに手を開いた状態で物に向かってリーチングするのは、明らかにフィードバック制御によるものではなく、「遠心性コピー」による予期的制御（＝フィードフォワード制御）と考えられる。フィードフォワード制御だから、まさ

に中村さんの言うように「1秒先の未来」（p.17）を先取りした「志向的活動」であり、ここでの転換には時間の概念が不可欠となる。しかも脳科学の知見によると、「遠心性コピー」は運動の抑制によって生じ、それがイメージになると考えられているので、乳児期後半のこの時期に、目と手の協応運動において予期的制御を可能にする「原イメージ」が発生し、それが「回転」から「連結」への段階（階層）移行の内実を成していると考えられるのではないだろうか。

「第4章 交流 『階層－段階理論』における『交流』概念の意義と意味を考える」（荒木美知子執筆）について

この章では、田中昌人先生の「可逆操作の高次化における階層－段階理論」（以下「階層－段階理論」）における「交通」ないしは「交流」の概念に焦点が当てられ、「階層－段階理論」の進展に伴い、この概念に付与された役割や意味がどのようなものであったのが、文献に掲げられた図・表と本文の説明とをあわせて歴史的に分析されている。

図・表や本文の中で「交通」「交流」は多様に表現されていて、その意味するところも微妙に変化しているが、ここでは、評者が最も興味を持った「新しい交流の手段」についての説明に絞って論評をしたい。

荒木さんによれば、「新しい交流の手段」は、「階層－段階理論」において「発達の原動力」と「教育的発達の源泉」とを明らかにするために取り出された、内的合法則性を物語る中核的概念である（p.64）。周知のように、「階層－段階理論」では、各発達の階層において、第3の発達段階へ進んでいくところで「新しい発達の原動力」が生成し、それに「新しい交流の手段」の獲得が連動している。第3の発達段階

で「新しい交流の手段」は多様に、豊かに展開され、それと共に「新しい発達の原動力」は充実し、来るべき階層への飛躍的移行を達成する。引用されている田中先生の言葉によると、「中枢神経系の成熟を基礎に……可逆対操作の全体的達成と、とりわけ新しい交流の手段の獲得がおこなわれ、人格の発達の基礎を形成して階層間の移行を飛躍的に達成していく」(pp.63-64, 下線は評者)というのである。この飛躍の時期には発達の注意すべき問題が特に生じやすく、「新しい交流の手段」の獲得を助ける教育指導上の組織的な取り組みが不可欠とされるのである。

具体的な「新しい交流の手段」として荒木さんは、「反射—微笑—喃語—話しことば—書きことば—抽象的思考」(p.64)を抽出しているが、他者との関係における交流の手段としては、田中先生の『乳児の発達診断入門』(大月書店、1985年)を見れば、そのほかにも、喃語以前の発声や表情、手足のバタつかせ、追視、人見知り、手差し・指さし、共同注意行動など、多様な手段を挙げることができよう。だが、ここで注目すべきことは、先の引用に見られるように、田中先生が「新しい交流の手段」の獲得を人格発達の基礎の形成に位置づけているということだ。荒木さんは、これによって「新しい交流の手段」は「人間発達を個人の系、集団の系、社会の系においてトータルにとらえる不可欠のキーワードとされた」(p.65)と認識し、それは「ことば」がその代表とされていることに由来すると指摘している。そして、その論拠に田中先生の次の言葉を引用している。すなわち、「ことばというのは、……実践的な意識であり、他の人びとのためにあってはじめて自分自身のためにある現実的な意識です。それは他の人びととの交通のなかだけで学習されていくし、そのときに発達に即した自主

的・民主的な、しかもより総合的、科学的な認識と行動の力を獲得することによって人格を発達的に解放していくのです」(p.65, 下線は評者)。

こうして、「新しい交流の手段」に焦点を当て、「階層—段階理論」におけるその役割・意味を荒木さんの分析によって教えてもらおうと、「階層—段階理論」とヴィゴツキーの発達理論との共通性にあらためて驚かされるのである。交流の手段としての言葉の獲得により(つまり、言葉の媒介により)人格の発達の基礎である諸機能のシステム(=高次心理機能)が発達していくという発達思想、個人と社会的環境とのシステムとしての「発達の社会的状況」を単位として人格の発達を捉えていく発達の視点、これらを特徴とするヴィゴツキーの発達理論と荒木さんの分析による「階層—段階理論」の特徴とが何と重なっていることだろうか。

田中先生がヴィゴツキーの発達理論について学んでいたことは知られているが、評者は本章を読んで、田中先生へのヴィゴツキーの影響の大きさをあらためて認識できた。すぐ上の田中先生の言葉の引用の下線部分は、マルクスとエンゲルスの『ドイツイデオロギー』からの引用である。すなわち、「言語は意識と同じくらいに古い——言語は、実践的な意識、他の人間たちにとっても存在する、したがって自分自身にとってもはじめて存在する現実的な意識であり、そして、言語は、意識と同様に、他の人間たちとの交通の欲求や必要から初めて生まれる。したがって、意識は最初からすでに社会的な産物であり、およそ人間が存在するかぎりそうでありつづける」(服部文男監訳、新日本出版社、1996年、p.38, 下線は評者)。まさに、『ドイツイデオロギー』のこの同じ部分を、ヴィゴツキーは、その発達理論の集大成であ

る『思考と言語』の最も重要な主題を物語るものとして、最終章の結語部分に引用していたのである。

以上、2章だけになってしまったが、これをもって与えられた書評の役目を終えることにしたい。

川地亜弥子

「第8章 発達保障と教育評価」

田中耕治（佛教大学）

(1)

本書全体の構成をみると、あらためて田中昌人先生（以下敬称略）と杉恵先生の構築された業績の射程の広さと深さを知ることができる。しかしながら、筆者の力量不足と守備範囲の狭さから、書評の任を担うとすれば、川地さんの執筆された「第8章 発達保障と教育評価」に限定されることをまずはお断りしておきたい。

筆者は、かつて「学力保障論と発達保障論のあいだ」¹⁾という拙稿を発表した。テーマに「あいだ」を付けたのは、両保障論は予定調和する関係ではなく、むしろ敵対的關係でもなく、その「あいだ」にある論点を浮上させることによって、両保障論の理論的、実践的な発展を促そうとする意図であった。もとより、このような意図を開示することは容易であっても、その実現をめざすことはかなり困難なことであり、拙稿でも発達保障論の知見に乏しい筆者は、やや腰の引けた論述となっている。

さて、書評の対象とする論文の執筆者である川地亜弥子さんは、はやくから発達診断に関心

を持ち、発達保障論の核心を理論的実践的に把握し、かつ生活綴方を中心とする教育方法的知見を豊かに蓄積している。その意味では、この「あいだ」を文字通り架橋できる貴重な研究者であり、本論文においても、その自覚に基づいて展開されており、多くの示唆に富む論点が提示されている。

この小文では、川地論文のテーマである「田中昌人の発達保障論を基盤に置きながら、中内敏夫を中心とした教育評価論（到達度評価論）について検討を加える中で、主に学齢期における発達保障と教育評価、とりわけ、能力形成と情意の問題」(p.120)について、とくに「中内敏夫における能力形成と情意の問題」に絞って、筆者の見解を提示してみたいと思う。なお、中内先生（以下敬称略）にあっては、「学力は、モノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分である」²⁾と限定して把握されているのであり、「中内敏夫における能力形成と情意の問題」に関して言えば、その核心的主張は中内の「学力モデル」論に集中的に表現されているのであって、晩年になって、教科外活動に射程をひろげることによって、その核心的主張に揺らぎが生じたものではないと考える。事実、川地論文の論拠とされる素材も、おもに中内の学力モデルの射程の中にある。

(2)

そこでまず、川地論文の展開においても、前提とされている中内の「学力モデル」論について、以下簡潔にまとめておきたい³⁾。

中内モデルの特質は、歴史社会的観点から、学力概念に、いわゆる「態度主義」に陥らずに、「態度」をいかに位置づけるのかという点にある。つまり、中内は「態度」という主観的な語感の強い用語ではなく、「習熟」という概念を採用し、文化内容に裏づけられた教育内容

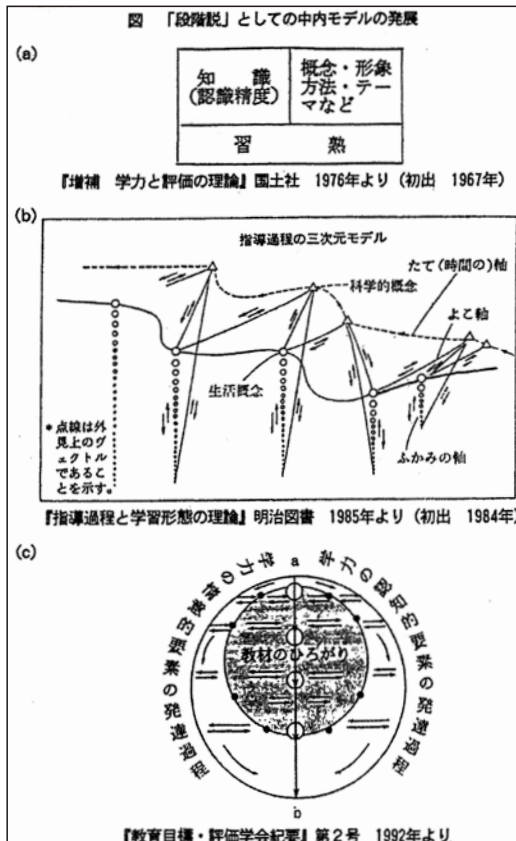
が主体によって十分にこなされた段階（行為の自動化と短縮化という様相）を示そうとしたのである。

すなわち、「独創力は『認識精度』と逆方向をむいているのではなく、むしろそれを同方向につきぬけたところにあられる。そうだとすると、この創造的思考をとらえるのに一種の心情や心の持ち方を意味する『態度』概念をもってくるのはまちがっているのであって、むしろ、ソ連の学者が使っている範疇と知識（認識精度）への『習熟』という概念をもってくる方が妥当性が高いと主張したい。」⁴⁾「生き方、思考力、態度など、人格価値に属するものの到達目標論的な形態とはなにか。わたくしは科学的概念や各種の芸術的形象、そして方法や知識など到達目標の内容をなしているものが学習主

体によって十分にこなされた形態、つまりその習熟レベルがそれであると考えて、このように、人格価値を認識価値と並置させず後者の側から一元的にとらえていくと、人格価値に属するものを到達目標のかたち（その一種）であらわすことができるようになるからだ」⁵⁾と主張する。

したがって、この意味で使用される「習熟」という概念は、従来の慣用語にあるように技能的内容に対象を限定することなく、知識の習得の発展形態としての思考面は言うに及ばず情意的機能も「自覚性と随意性」（ヴィゴツキー）を獲得するというように広義に規定されたのである。そして、図の（a）のような学力モデルが提案される。このように、学力形成を「習得」と「習熟」というように区分する方法、ここでは「段階説」と総称しておきたい。

この「段階説」は、先の中内からの引用に明らかのように、態度主義に陥ることなく、しかも生きて働く学力の姿を写し取ろうとしたものである。さらに、この「段階説」は、戦後の学力モデル史を整合的に説明するにとどまらず、哲学的認識論や心理学的認識論に還元されることのない教育学的認識論の核心をつこうとしたものである。すなわち、学校教育においては、学んだことを「くり返し（反復）」たり、「学び直し」「わかり直し」たりすることが意図的・組織的に保障されており（保障されなくてはならないものであり）、そのこと（広義の練習）を通じて、「わかった」（理解、分別知）から「本当にそうだ、なるほどそうだったのか」（応用、了解知、納得）という人格形成に至る学力の形成・定着がはかれるのである。つまり、「中内敏夫における能力形成と情意の問題」は、「十分に『わかる力』が『生きる力』である」⁶⁾と応答されるものである。中内は、後年になって図（b）「指導過程の三次元モデル



ル」を提案する。このモデルは学力モデル (a) に基づいて、授業のあり方を三つの軸で構想しようとしたものである。そのひとつの軸は、授業における教材の単位を基底として、「はじまり、なか、おわり」と進行する「たて軸」である。そして、この「たて軸」に従って、子どもたちの生活的概念と科学的概念の往還の運動が組織される必要がある。これが、「よこ軸」である。さらに、中内は、この二つの軸に加えて、「深さの軸」があると指摘している。この「深さの軸」こそ、学力における「習熟レベル」に対応する指導過程論であって、外言の内言化と内言の外言化という生活概念各層の間のほりおりを組織することによって、概念が人格にまで「気化」する方向を象形している。

さらに、中内は、後年発表した学力モデル (c) においては、学力の認知的要素と情意的要素の発展過程が各段階において位置付けられている。この学力モデルの進展は、学力には「認知的要素とともに情意的要素を含んでいる」という立場を明確に打ち出したものである。ただし、この提案の中で、中内が情意目標の独立した設定を強く警戒するように、学力の内実（それは、伝達可能性という学力要件を満足させるもの）とは、概念や知識または芸術的諸形象で構成される教育内容である。

したがって、中内モデルの示す方向性は、または中内自身の問題関心は、教育内容研究に収斂していくことになる。中内が、2009年開催の「教育目標・評価学会」の20年記念大会に寄せたメッセージには、「学会は目標・評価を研究するとしているのですから、この目標研究に力を注がなくてはなりません。目標研究の中心は、なにを子どもたちに教えねばならないのかということだと思います」と述べている。もちろん、中内の場合には、この目標研究は科学至上（万能）主義の立場から主張されているの

ではなく、公害学習活動の歴史を踏まえて、従来の科学では無視されてきた「還元」概念を教育内容研究に引き上げるべきであると主張する⁷⁾。この点を踏まえて、筆者は、後年、「共有の目標化」という概念を提起した⁸⁾。すなわち、「目標の共有化」ばかり主張されると、その目標の質の吟味が疎かになると考えたからであり、「共有の目標化」とは、共有すべき価値ある目標を創造選択するという営為を示そうとしたからである。

(3)

以上の中内の所説に関して、田中昌人は直接、間接に次のような批判的コメントを表している。

そのひとつは、中内敏夫著作集の「月報」（月報7, 2000年11月）に、田中昌人は「愛惜の書」と題する文章を寄せている。そこには、ともに青春を過ごした京都大学時代を振り返った後で、次のように痛烈な「哀惜」の言葉が綴られている。少し長くなるが紹介してみよう。「刊行が進むにつれて索引から『発達』に関する項目が消えていくようでは困る。確かに中内敏夫さんは発達と教育を人間形成の課題として、歴史的に整理し鋭い論考をしている。しかしそこでは発達が一般的な概念として各巻で論じられてはいるが、人間の発達と教育に関する具体的な事実を捉えての解明がない。教育学研究者にその解明のないことが許されたままでよいのだろうか。」

「中内敏夫さんにはこれから是非、人間の発達の内的合法則性について、化学進化、生命進化、文明進化をふまえた話を学んで考えてほしいことがある。そして発達の弁証法を捉える教育的発達の源泉の教育的組織化をする新しい共同の取り組みを呼びかけたい思いが募る。」

もうひとつは、1976年に発表された「障害

児教育における教育評価の前提」(教育学研究, 第43巻第2号)においてみる事ができる。田中昌人は、「教育実践と結びついた父母や子どもたちを励ます教育評価活動」の総合的な成果としての「到達度評価」と、「企業目的達成のために貢献する職務遂行能力」の到達度を点検する「生存競争の組織化のための到達度評価」を区別して、後者の問題点を次のように指摘する。「到達目標を達成するために、課題を短絡的に持込むのではなく、教育による発達の弁証法的法則性にかなった、手のこんだ、ゆきとどいた、まわり道ともみえる教育の基本過程を手順をふくんで、そのどこまで到達し、次の課題は何かを生育史的再構成も行いながら発達の的に正しく示して励ます」ことの重要性を指摘している。あえて言えば、前者が後者という反対物に転化する危険性をも予示しようとしていたと考えられよう。

先の「愛惜の書」で指摘されていることは、単に「発達の事実」を記述せよという要求のみならず、川地論文でも引用(p.122)されているように、「発達の原動力の生成」と「人格の発達の基礎の形成」を総合する「教育的発達の源泉」を把握すべしという批判と受け止めてよいであろう。

この田中昌人が指摘した課題は、「心理的なもの(特に、高次の、特殊一人間的なもの)の社会的決定のメカニズムをどのように把握するのか、内部的なもの(生物学的なもの)と社会的なものをどう把握し、どう相互に関連付けるか」⁹⁾という課題と通底するものであり、より敷衍すれば、「特殊一人間的能力の起源、形成、発達の条件にかかわる問題」「人格発達における自然的なもの(生物学的なもの)と社会的なもの(社会的なもの)の相互関係についての問題」「能力の形成・発達における教育(とりわけ、教授—学習)の役割の問題」¹⁰⁾ということに

なるであろう。

(4)

以上、中内の学力モデル論の概括とそれに対する田中昌人の批判的コメントを比較考量すると、「学力形成が人格の育成にいかにかん転化するのか、またその方法論はいかにか具体的に構想されるか」というテーマに凝縮されよう。筆者が引き取るとなると、中内モデル論で言われる「習熟」論への探究に焦点化されるだろう¹¹⁾。川地論文の意義は、この課題について、具体的実践レベル(八王子養護学校の実践と南小倉小学校の実践との松下佳代による比較検討を援用して)で応答しようとしていること(pp.125-127)である。

すでに指摘したように、中内敏夫の研究的志向性は教材・教具論を包含する教育内容研究に向かい、田中昌人の志向はそのことを踏まえて人格論を視野に入れた発達の機序の科学的解明に向かおうとしている。この両者の「あいだ」をいかに架橋すべきかを鋭く、実践的に問おうとしたところに川地論文の真骨頂があるというべきだろう。

参考・引用文献

- 1) 田中耕治「学力保障論と発達保障論のあいだ」『障害者問題研究』第33巻第1号, 2005年, pp.71-76.
- 2) 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』, 国土社, 1976年, p.54. なお、中内の「学力と人格」問題については、中内敏夫「3『学力と人格』問題と到達度評価の指導過程」同著『指導過程と学習形態との理論』明治図書, 1985年所収において詳細に分析されている。その中で、中内は「到達度評価論からみると、世に『学力と人格』問題などとよばねばならぬ問題は存在しないのである。学力と人格は二元的なものではないから、存在するのは、まず直接的には学力問題であり、広義には人格問題なのである」(同書, p.43)と指摘してい

- る。
- 3) 詳しくは、田中耕治「学力モデル再考」『授業の探究』第4号、1993年、pp.7-22 参照のこと。なお本論文は、後に山内乾史、原清治編著『日本の学力問題』上巻、日本図書センター、2010年に所載
 - 4) 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』国土社、1976年、p.73.
 - 5) 中内敏夫「教育の目標・評価論の課題」『教育』1977年7月号、p.94.
 - 6) 中内敏夫「十分に『わかる力』が『生きる力』である」『現代教育科学』1983年9月号参照.
 - 7) 中内敏夫「教育課程研究と住民運動」『教育』上下1977年11、12月
 - 8) 田中耕治『学力評価論入門』法政出版、1976年、pp.70-75.
 - 9) ルビンシュテイン／レオンチェフ他著、駒林邦男編訳『人格・能力の発達論争』明治図書、1979年、pp.9-10. なお、この論争の位相は、1975年に開始される藤岡信勝と坂元忠芳とによる学力論争にも影響を与えている。もとより、発達研究への厳密な実証的、実践的アプローチによって確信された田中昌人のコメントと旧ソビエトの発達論争に関する「総括」を同定することは短絡的である。その上で、あえて「総括」を引証したのは、田中昌人の批判的コメントの歴史的意味とともに、川地論文のテーマ（能力形成と情意の問題）のもつ深さと広さをよりクリアにするためである。
 - 10) 同上書、p.11
 - 11) この点については、中村和夫が、「認識の構成部分としての情意過程の存在」（中村和夫「到達度評価と情意領域」『到達度評価』No.3、1984年9月、p.99）の例として、文学教育における「同化と異化の関係」、社会科教育における「分析と共感の関係」に言及しているのは興味深い。すなわち、認識における認知と情意の関係は、外的関係でもなく、認知の単なる副産物としての情意でもなく、認識の深化にとって必要不可欠な契機として両者の関係を捉えること、またそのような認知と情意の具体的な様相を解明することが必要なのである。その具体的な様相については、田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年、pp.114-116 参照のこと。また、中内の学力モデルの論拠とされているのは、ヴィゴツキーの所論であり、とくに後年発表されたモデル(c)に関して、最新のヴィゴツキー研究を踏まえて検討すべき課題であると考ええる。庄井良信『ヴィゴツキーの情動理論の教育学的展開に関する研究』風間書房、2013年、中村和夫『ヴィゴツキー理論の神髄』福村出版、2014年など参照。