

【第一講】 人が「育つ」ということの意味

0 どっぷり「世の中」に浸かっていると、知らぬ間にそれが「当たり前」になって……

人には、世界に順応する力がある

しかも、耐えられないほどの世界にも順応する力がある

そして、世の中のほとんどの人が「錯覚」すれば、その「錯覚」こそが「現実」となつて、「世の中」を支配する

1 思いがけない事件にぎょっとして

そのなかで、ときにぎょっとするような事件に出会う。しかし、そのとき人は、ぎょっとするような事件を引き起こした「世の中」のありようではなく、事件を起こした当の一個人に、その問題を集約してしまう。たとえば、こんなニュースが飛び込む。

2008年3月25日午後11時5分ごろ、JR岡山駅の山陽線ホームで、岡山県職員Kさん(38歳)が男に突き飛ばされて線路に転落し、入ってきた福山行き下り普通電車にはねられた。別のホームにいた岡山県警鉄道警察隊員が列車の警笛に気づいて駆けつけ、ホームにいた大阪府大東市の少年(18)＝今春高校を卒業＝が「自分が突き落とした」と認めため、殺人未遂容疑で現行犯逮捕した。Kさんは病院に搬送されたが、全身を強く打っており約5時間後に出血性ショックで死亡。県警岡山西署は殺人容疑に切り替え調べている。少年は「人を殺せば刑務所に行ける。誰でもよかった」などと供述しているという。(毎日新聞3月26日夕刊)

その後、この少年は精神鑑定を受けて、「アスペルガー症候群」と診断される。もちろん、この障害がこの事件の原因ではない。しかし、その後の裁判の審理でも、マスコミの報道でも、問題を少年の個人に集約させるのみで、なぜ、このような「ぎょっとする」ような事件が起こるのかについて、まともな検討はなされていない。

この少年は、ある意味で親からしっかりと＜守られて生きてきた＞。

それにまた、学校での勉強にも熱心に取り組み、それなりの＜学力も身につけてきた＞。

にもかかわらず、なぜ？

2 子どもはおとなに＜守られる＞なかで、将来必要になる＜力を身につける＞のか??

◎今日の子育て観、教育観では

「子どもたちは、おとなから守られながら、そのなかで将来必要な力を身につける」と考えられている。しかし、ごく当然と思われているこの子育て観が、実は、いまの時代に特異なものでしかない

それは高々、ここ50年の話

人類の歴史を10万年として、そのうちの99950年はそうではなかった

◎この50年で、子どもが変わったわけではない。子どもが生きる状況が変わったのだ

この 50~60 年で何が変わったか

かつて、子どもの背中には

背負った薪

背負った弟妹

あった。つまり、子どもたちはその背中に＜共同の生活＞を背負い、

手持ちの力を使って、周囲の人々と＜守り-守られる＞関係を生きていた

しかし、いまの時代を生きる子どもたちが背中に

背負ったカバン

には、＜個人としての自分の将来＞、それに対する親の期待が詰め込まれている

◎いまは「個」がむき出しになった時代

そこにさまざまな問題が噴出している

学ぶことが、学校という制度の梯子を上ることではない世界に巻き込まれて

親も、そして子も

そこに生み出された「錯覚」の渦に、自ら巻き込まれ、抜け出せない

かくして、学ぶことが子どもを徹底的に「個」にし、そうしてその個を傷つける

◎しかし、個体能力の発達を競うこの時代にあっても、人が生きるのに必要なのは、

身の回りに張り巡らせる「関係の網の目」

それを徹底的に欠いていた少年は、まったく先の見えない暗闇のなかにいた

少年は、2008年3月25日のそのとき、誰かに向けて「助けて」と言えたのか

3 「ほんもの」の生活に、子どもなりに参加するなかで—正統的周辺参加ということ

◎人は、その＜生きるかたち＞をたがいに交し合って生きている

かつて、子どもは親の背中を見て育つと言われた

それは、親と子のあいだの＜生きるかたち＞の交換であり、交歓であった

◎そのような場が、いま子どもたちとおとなたちのあいだにあるのか

学校は、子どもたちの同年齢の輪切り集団となり、

そこに競い合う励み（と妬み）、群れ集う喜び（と排斥）はあっても

異世代で味わう＜守り-守られる＞関係はない

学校にいるおとなたちは、評価者や管理者にはなりえても

一人の異世代のおとなとして登場しない

学校には、いま子どもとおとなの共同の＜お喋り空間＞、＜生活空間＞がない

◎いまこそ、「ほんもの」の生活に、子どもなりに参加するかたちを生み出さなければならない

実のところ、人は、手持ちの力を使って、この自然のなかを、人とともに生きる、ただそれだけ

そのなかで人は、自分の手持ちの力を使って、何かを行い、そのことで人が喜ぶこ

とを喜ぶ

学校に、そうした人間の関係の網の目をつくり出せなければ、目の前が真っ暗なまま、
巢立っていけない子どもたちが、これからも後を絶たないことになる……

◎いまこそ、子育てや教育の再定義と、そのなかの子どもとおとなの関係の組み換えが
求められている

【第二講】「私」というものの成り立ち

1 はじめに一発達論的還元のこと

発達のことを考えようと思えば、その「障害」について考えなければならない。ここでは「私というものの成り立ち」をその「障害」の問題から考える。

「障害」は、一般に何かができないこと、あるいは何かの機能が欠如していることとしてイメージされている。それゆえに障害に関わる研究も療育も、とにかく「なぜこの子は～ができないのか」「その原因はどこにあるのか」「その原因を取り除くにはどうすればいいのか」といった問いからはじめられることが多い。しかしそのように「障害」を謎として捉え、これを問うのとまったく同等の意味で、「障害をもたない状態」も謎であり、十分に問うに値する。

たとえば、3歳あるいは4歳にもなってしゃべれない子どもに出会うと、私たちは安易に「なぜこの子はしゃべれないのか」などと問うてしまう。しかしそのような問いが成り立つのは、それくらいになればしゃべれるのが当たり前だと思っているからにほかならない。しかしじつのところ、「この私たちがしゃべれるのはなぜか」という問いもまた、これと同等の権利で成り立つはずなのである。

この視点に立つということは、生物学的な意味での完態にどっぷりつかってしまって、それを自明のものとしてしまっている私たちを、いったん出発点たるゼロ（卵）にまで引き戻すことにほかならない。このことによって、私たちはそれまで疑いもしなかったことを、明確に一つの現象として捉え、その不思議さに気づくことができる。私はこれを発達論的還元と名づけて、発達にかかわる仕事、障害にかかわる仕事のもっとも基本的な姿勢と考えている。

たとえば次のように問うてみる。

外のものはなぜ外に見えるのか

目は二つあるのに、なぜものは一つに見えるのか

私の手はなぜ私の手なのか

私はなぜ私なのか

これらはいずれも容易には答えられない問いである。

ここではこの最後の問いにこだわって、「私」というものの成り立ちについて考える。そ

もそも「私」が成り立つということがどういうことかを明らかにできなければ、「自己認知」の何たるかも、「自己評価」の何たるかも分からないからである。

2 <私>は形成されてきたものである

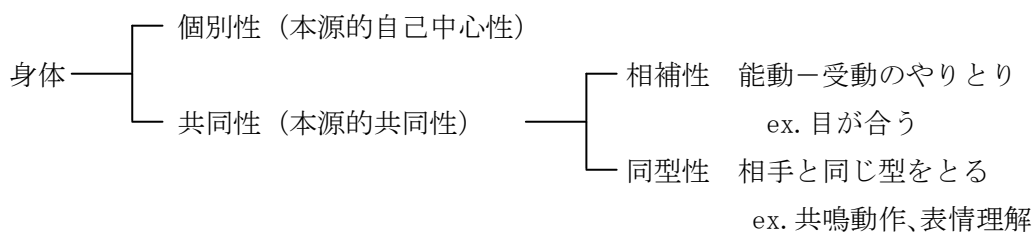
「私は私である」、誰もがそう思っている。しかし、その「私」の過去をたどっていくと、どこかでその「私」の記憶がとだえるところがある。それはたいてい3歳ぐらいのことだろうか。では、その「私」の記憶のはじまる以前、私は私であったのか。3歳前の子ども、あるいは1歳前の赤ちゃんに対してでも、私たちはそのやりとりのなかで、そこに確実に「私」をもったある主体を感じる。とすれば、私たちはそのころの「私」の記憶を失っているだけであって、私が私であったことにはかわりがないと言っていいのかもしれない。しかし生まれてすぐの新生児になると、そこに「私」と言ってよいような主体を感じにくくなるし、さらにそのもとをたどって胎児の段階にさかのぼり、あるいは個体の一番最初の出発点である受精卵にまでいたれば、そこに「私」を認めることはまず不可能である。いまの私たちにとっては疑いようのない「私」が、そのもとをただせばどこか過去の一点で消え失せる。このことを逆に言えば、私たちにとってあまりに自明な「私」も、その育ちの過程で形成されてきたものなのである。このような視点から私たちのいまの「私」を白紙にまで還元し、「私」というものなりたちを探ることがここでの作業となる。

この「私」のなりたちには、とりわけことばの育ちが深くかかわっている。そこで、以下、その両者の絡みに触れながら、子どもにとって周囲の人とのやりとりがいかに重要な役割を果たしているかを論じることにする。

3 「私」の生まれてくる土俵である身体

人は身体を持って、この世に生まれ出る。そしてこの身体こそが「私」の形成の土俵となる。そこで、この身体をどう考えるかが、まずもって自我形成論の出発点である。

身体には、そもそも最初から個別性（個であるということ）と共同性（類であるということ）が具わっている。つまり、人は他者と決して完全には重ね合わせることはできない一個の存在として生まれるが、同時にどうしようもなく人類の一人として、まさに他者を予定したかたちで人間世界に生み出される。そしてこの後者の本源的共同性には、相互に主体を感じ合う相補性（相互主体性）と、相互に相手の姿勢の型をなぞり合う同型性とがある。



4 意味世界の成り立ちとことばの形成

人は意味の世界に生きる。たとえば自分の周囲を見渡してみる。机、椅子、鉛筆、ノート、床、壁、ドア、窓、……。周囲のほとんどのものが、ことばでもって語れるような意味を帯びている。意味のないものを探すことのほうがよほど難しい。しかし、そうした意味のなかで、生まれてすぐの赤ちゃんの段階から身につけていたものがどれだけあるだろうか。それは、ほとんどなきにひとしい。とすれば、私たちにとっては当たり前になってしまっているこれらの意味も、この世に生まれて生きていく過程のなかで形成してきたものだということなる。では、それはどのようにしてか。

この意味形成の軸として働くのが三項関係と呼ばれるものである。それは、赤ちゃんが人と一緒に何かを体験するというなかに表れる。そのことによって、おとなたちがすでに生きている意味世界が赤ちゃんにしき移されていく。(図1・図2・図3)

そうして赤ちゃんが周囲に意味の世界をはりめぐらせ、他者との共有の世界が広がっていく、その延長上にことばは生まれる。

ことばの発生を可能ならしめるのは、＜意味するもの－意味されるもの＞の単なる連合ではなく、＜意味するもの＞と＜意味されるもの＞のそれぞれを、話し手・聞き手の両者にとって共有の図となるようにする、まさにその対人の軸である。いいかえれば、ことばは、声のやりとりと体験の共有という二つの三項関係が重なったところではじめて生まれるのである。(図4)

5 ことば的關係の展開と自我の形成

ことばが形成され、これが人どうしのコミュニケーションの中心的な役割を担うようになると、そここのところで自我の構造が徐々にととのっていく。

ことばによる対話は、自他二重性と自我二重性が表裏一体となっはりついたものと言っってよい。ことばの発達の一つの側面として、この自他二重性と自我二重性とが次第に分離して、やがて自我二重性が自立するにいたるという過程がある(図5)。つまり、最初は実際の相手との対話的ことばから、一人二役のことば、独り言、そして最後は声に出さないで頭の中で対話をめぐらす思考へ、というわけである。この対話の構図は統合失調症の病的独言や幻聴の基盤でもある。またことばの装置が語彙のうえでも文法的な構造のうえでも次第に精緻になり、外的な対話がより緻密で精細になっていくにつれて、当然ながら内的対話もまた緻密で精細なものになっていく。やがて自立した内的対話は、他者に伝えることのない、いや伝えようにも伝えることの難しい私的世界を育んでいくことになる。これこそが、狭義の意味での「私」の成立ではないか。

以上に見てきたように、ことばが育ってくる過程でも、あるいはそのことばを通して「私」が成り立ってくる過程でも、周囲の他者(自分以外の主体)とのやりとりこそが大きな鍵となっている。これはごくあたりまえのことなのだが、この「あたりまえ」がうまく実現

しないケースもある。だからこそ、このことをあらためて強調し、その意味を再確認することが必要である。

【第三講】「発達障害」に見る現代の子どもたちの育ち

1 発達障害とは何か

いま子どもたちの生きるかたちを考える一つの手がかりとして、いわゆる「発達障害」を考える。いまや「発達障害」バブル。専門的な診断、専門的な支援が大事だという世論のなかで、子どもたちはますます生き苦しくなっていはいないか。

1) この名称のはじまり

「発達障害」という言葉がはじめて用いられたのは、もともと1970年のアメリカ公法(発達障害サービス法)だったようで、それは臨床用語というより、ケア、教育あるいは経済的・法律的な援助を行う際の行政や福祉のための概念規定で、そこには精神発達遅滞、脳性まひ、てんかんが含まれていた。そこに自閉症が加えられたのが1975年である。

2) この名称の広がり

日本でこの「発達障害」という言葉が頻繁に使われはじめたのは、DSM-III(1980年)において、早期幼児自閉症が「広汎性発達障害」と名称のもとにまとめられ、この名称が徐々に浸透していったことがきっかけになったと考えられる。とりわけ最近「軽度発達障害」が特別支援教育とからめて盛んに取りざたされているが、これという臨床的定義なしに用いられ、一般化してきたと言わざるをえない側面が強い。

2005年の「発達障害支援法」では、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義している。

3) 発達障害は「発達」的に考えられてきたのか

「発達障害」は漠然としたかたちで、発達の障害、つまり定型的な発達があつて、その遅れや歪みとして捉えるという見方が一般的である。しかし、そのように「定型的な発達」に照らして、そこからの遅れや歪みとしてと捉えたとき、その支援はとかく、その遅れを取り戻し、歪みをただすというふうにししか考えられない。しかしそうした見方は、発達を一種の「規範」として見る見方であつて、それでは子どもたちの問題を「発達」的に見たことにならない。

確かに子どもたちのなかには、対人関係を結び、これを支えていくメカニズムのどこかに支障を抱えるものがある。しかしその支障はそれそのものとして問題となるのではなく、生後の対物・対人的な関係の歴史をへて、何らかの「生きづらさ」が形成されていく。そのように子どもたちの「生きづらさ」「困り感」を発達的に(つまり形成的に)に見ていくことが、発達論の基本である。

4) 個体能力論に傾いてきた発達論

ところが1960-1970年代以降の「発達」論は、時代の意識を反映してか、個体単位にその能力を伸ばす個体能力論にはまり込んだ。結果として、障害の原因もまた個体内の要因に帰せられ、昨今の脳科学の隆盛のなかでは、障害原因の脳対応が模索され、障害の個体内帰属がますます強まっている。そこには発達の見方、あるいは形成的な見方が背後に沈みがちである。

つまり「生きるかたち」の形成の途上のかたちを、そのままスタティックに障害・症状としてピン止めし、それと脳の特定部位機能が1対1対応するかのごとく考えられる傾向が強まっているのではない。しかし事はそれほど単純ではない。

そこにある深刻な問題がつかまとう

5) 脳科学への期待とその限界

人間の精神機能と脳との関係で古くから問題になっている失語症研究に例をとる。失語症に関わる脳研究はすでに1世紀半の歴史をもつが、いまだに解明からは遠いのはどうか。そもそも障害された脳部位と障害された言語機能との対応づけができるためにはその両者がそれぞれに明確に記述されていなければならない。しかしそれが実はきわめて困難な課題なのである。

ある失語症の研究者は、もう数十年も前に、失語症状の脳定位について「定位すべき言語がどういうものか分かっていないのに、どうしてそれを脳の局在部位に定位できるか」と述べている。その状況はいまも変わらない。

発達障害についてはさらに問題は深刻である。その症状の記述、さらには症状形成の記述が十分になされずに、脳対応を安易に求めてよいのだろうか。発達障害の記述は発達のでなければならない。発達障害の根に器質的な障害があるにしても、単純にその根からそのまま芽が出て、伸びて、「障害」というものができあがるなどというものではない。

6) 「どうして？」という問いへの二つの答え

たとえば小学校に上がって、教室で机の前に長く座ってられず、すぐに注意がそれて、うろうろ立ち歩く子どもがいるとする。そのとき人はしばしば、こうした困った行動の「原因」を子ども自身の注意能力欠如や多動の問題だと考える。もちろんそれは一面では間違っていない。

しかし一方で、これを子どもの側から見れば、先生の話していることが分からなかったり、面白くなかったり、その場の意味が理解できなかったりという、子どもなりの「理由」がある。問題を個体の側の「原因」に帰する前に、子どもが周囲との関係でそうしてしまう「理由」に目をやれば、そこにはそのようになってきた過程が見えてくる。

2 いまという時代と子どもたちの「生きるかたち」

1) 学ぶことの意味

発達には重要である。しかし発達してあらたな力を身につけることそれ自体が重要なのでは

ない。身につけた力は、そのとき生活のなかで使い生かすことではじめて意味をなす。たとえば、学ぶことの意味を、ここでは読み書きの学びについて考えてみる。子どもたちは文字の読み書きを身につけることで、ただちにその力を使った生活世界をふくらませていく。しかし学ぶことが、学校「制度」に組み込まれ、これが子どもたちの世界をしはじめるとき、学びの意味が反転する。学ぶことの制度的意味が世の中を席捲すれば、学ぶことの意味は失われる。

そこに乗る子どもたち

そこからこぼれ、それに傷つく子ども

そのおかしきは誰もが知っているのに、そこから抜けられない。

2) 発達障害への私たちのまなざし

たとえば、自閉症の症状を見て、私たちはそれを不思議に思う。それで、つい「対人関係をどうして結べないのか」と問うてしまう。

あるいは、自閉症の子どもたちは、最初、なかなか目が合わないを見て、つ「なぜ目が合わないのか」と問うてしまう。しかし、「では、なぜ私たちはすぐに目が合ってしまう」のだろうか。

障害をもった人々の「症状」の不思議さを問うと同時に、私たちの「ふつうの行動」の不思議を考える必要がある。そうでなければ、なにかちょっと理解に苦しむ行為を見ると、それだけですぐにそれを「〇〇障害」のせいにしてしまう。

周囲には分かりにくい事件が起こると、それを「発達障害」を云々してしまいがちになるのも、その一例である。たとえば佐世保女児殺害事件とか、岡山駅突き落とし事件がそうである。しかし問題なのは、むしろ事件にいたるまでの生活関係のありようではないか。このことによってはじめてどのような「事件」だったかが明らかになる

3 子どもが育つというのはどういうことか

1) 「錯覚」が生み出した悲劇

現代の子育て観を簡単に言えば、親は子どもを守り、子どもは親に守られながら、将来必要になる力を身につけ、蓄えるということ。しかし子育て観そのものに大きな錯覚がある。

いまは、子どもを「個」として見てしまう視点が強固であり、またその視点を強いてしまう社会構造がある。しかもそこでは、「子どもを守れ」の掛け声が、「わが子を守れ」でしかないし、学ぶことが子どもを徹底的に「個」にし、そうしてその個を傷つける。

学ぶことが、学校という制度の梯子を上ることではない世界に、親も子も巻き込まれて、そこに生み出された渦に、自ら巻き込まれ、抜け出せないのである。

2) 発達を捉えなおす

この時代のなかで私たちは、発達というものを「個体としての力」が伸びてくることとして考えがちである。しかし力は力それ自体として伸びてくるものではない。むしろ力は具

体的な生活関係のなかで使われ、その「生きるかたち」のなかに組み込まれることを通して、次へと展開していく。個体の能力を子どもが生活関係を形成していくその過程のなかに組み込んで考えること、それが「発達」の見方であるはずである。

「発達障害」をこの枠組のなかで捉えれば、関わりの焦点は、「力を伸ばす」という視点から「手持ちの力を使って生きる」という視点へ移ることになるろうし、これこれの力を伸ばさなければという強迫的な発想をのがれて、むしろいまの力でどのような「生きるかたち」を作っていこうかということになる。そうすれば、そこにもう少しゆったりした関係が生まれてくるはずである。

4 発達の大原則と発達支援の基本

発達にはきわめて素朴な大原則がある。あまりに簡単なので気が引けるが、あえてことばにしておこう。

人はどのように生きているのか。いろいろ議論はあれ、人は身体で生きている。身体で生きているということは、身体のある<ここのいま>を生きているということにほかならない。もちろん昨日も生きていたけれども、昨日は、昨日自分が身を置いていた昨日の<ここのいま>を生きていた。明日も生きているだろうけれども、明日は、明日自分が身を置くであろう明日の<ここのいま>を生きる。刹那的に生きているということを言いたいのではない。人はつい昨日のことを思い起こして悔やんだり、明日のことを思い描いて不安になったりする。そもそも人は刹那的には生きられない。しかしそれでも、生きているのは身体を置いている<ここのいま>しかない。

では、人はこの<ここのいま>をこの身体でどのように生きているのか。簡潔に言ってしまうと、人はこの身体に手持ちにして力を使って生きている。明日には、いまない力があらたに身についているかもしれない。しかし確かなことは、明日身につくかもしれない力で今日を生きるわけにはいかないということである。もちろん、いまできなくて困ることはある。学校的発想では、できないことがあれば、できるようにするということになるのだが、そのようにがんばってできるように努力するのはよしとしても、ともあれ、できるようになるまでは、できはしない。では、そのたったいまのできなさをどうするかと言えば、結局、できないままに手持ちの力でやりくりする以外にはない。

そんなふうにして手持ちの力を使い、いまのできなさを引き受けて、なんとかやりくりしながら、自分の最大限をそのつど生きていくなかではじめて、次の力は伸びてくる。そうしてみれば発達とは、あくまで結果であって、目標ではない。そのところを逆立ちして、発達を目標に掲げ、ただただ「力を身につける」ところに邁進してしまえば、それがいかに善意であれ、子どもたちは「力を使って生きる」本来の姿を見失い、その人間としての自然を壊してしまいかねない。

さらに言えば、「力を使って生きる」というのは、単に個人が単位ではない。先に見たように、人は自分の力を使って何かをやり、それでもって相手が喜んでくれるとそれが嬉し

いという生き物である。とすれば「力を使って単独個体で生きる」にとどまらず、「ともに生き、共有の生活世界を立ち上げる」。この共同のありようこそが発達原則にかなったことだということになる。

学校はこれまで、子どもをおとなの保護下に置きながら、子どもが個体として将来を生き抜く力を身につける場として位置づけられ、現にそのようなものとして人材の選別と配分の機能を果たしてきた。そしてそうした学校的なフレームのなかで、ひたすら力を身につけることを「発達」と呼ぶ人たちがいかに多かったことか。そのところで決定的に抜け落ちてきたのは、子どもたちが自ら「手持ちの力を使って、いまをともに生きる」という発想であった。そのことへの深刻な反省抜きに、本来の発達支援はありえない。