

(2016年12月15日受稿 2017年3月2日受理)

【研究ノート】

H. ワロンにおける人格 (caractère) の発生

——信頼関係と活動の形成から——

吉留 英雄 (社会福祉法人わかさ福祉会)

連絡先 E-mail:h-yositome@abeam.ocn.ne.jp

はじめに

今日、わが国の子ども、青年を含む国民の発達は果たして、教育基本法第1条に述べられているように、「人格の完成をめざし、平和的、民主的な国家及び社会の形成者として」という目的に照らしてどうなのか、いじめ、ひきこもりなどの現象を見ると、日々、この「人格の完成」から遠ざかる気がしてならない。いみじくも、1990年代に二宮厚美によって「人格まるごとの競争と人間関係の分断」¹⁾と指摘された一人ひとりの人格や人と人とのつながりの破壊は、その時以上に深刻になっているのではないか。そういう問題意識で、H.ワロンの『児童における性格の起源』(以後、『起源』と略記)を読み解き、現代の課題について考えてみたいというのが、本稿のテーマである。

この『起源』の書かれた時期、1934年はナチス・ドイツが政権をとったまさにその真ただ中にあり、教育学においても、ナチス教員連盟は自らの明確な教育的立場がなかったために、新教育運動を自らの観点から都合良く利用せざるを得なかった。クリーク(ドイツの教育学者で、著述家、大学教授、国家社会主義ドイ

ツ労働者党の立場から研究した:引用者注)の『教育の哲学』の中の「共同体がなければ概して人間はいないし人間にはならない」や「共同体がなければいかなる意識も生じなかったであろう」などの文言を提示しながら、ガウディヒ(著書『生成する人格に奉仕する学校』)によりながらドイツにおいて19世紀後半から20世紀初頭にかけて影響を与えた、ドイツ新教育運動指導者:引用者注)とを結びつけ、ドイツ人にとって最も高次の共同体は「ドイツ民族」である²⁾との主張が行われていた。そうした状況に対峙していたのがこの『起源』である。そのためには人間そのものの存在と社会、あるいは人格について論じる必要があったことは言うまでもないし、真に民主的な新教育の理念を打ち立てる必要に迫られていたのである。当時、H.ワロンはJ.ピアジェを意識しつつ精力的に社会と子どもの関係を論じている。1930年代前半には『子どもの道徳的判断(ピアジェによれば) Le jugement moral (d'après Piaget) chez l'enfant』(1933年)で発達を漸進的かつ自然な移行(passage gradu-al et naturel)とみなすJ.ピアジェの発達観を批判し、社会と切り離すことのできない発達を記すために『子どもと社会的環境 L'enfant et le milieu social』

(1933年)を著した。また、『ドクロリーの著作にみられる異常児 Les anormaux dans l'oeuvre de Docroly』(1933年)など、新教育運動における他の論者の論争を理論的、実践的に前進させるために批判しつつ、自らの乳幼児期の発達の理論を構築しようとしていた時期でもあった。³⁾特にその中で、「性格」あるいは「人格」の起源に着目していることは、そのことで新教育運動における根本問題に向き合うという必要性があったからに他ならない。もっとも、我が国においても第2次世界大戦後、高度経済成長期の「弊害」が露呈し、社会的には公害、荒れた学校などが深刻化しつつあった1970年代には、人格にかかわる論考が多数書かれている。⁴⁾これらについても再評価が必要であろう。

ここで、あらためてなぜH.ワロンを取り上げるのかについてまず論じておきたい。H.ワロンの理論は「現代の発達心理学のグランド・セオリー」⁵⁾と呼ばれて久しい。しかし、その難解さから多くの場合、深い理解に至るまでに敬遠されてしまう傾向にある。なぜ難解であるのか。一つは彼の独特の文章や言い回しにあると思われる。そして、特に事例は数多くを挙げているが、その結論に至った過程がほとんどの場合、記されていないのである。さらに、H.ワロン自身が人格自体を明確に定義づけしていないことである。⁶⁾だからたとえば、なぜ3歳が人格の発生の時期なのか根拠とともに示されていないということである。⁷⁾さらにこの時期に見られる変化のメカニズム(ダイナミクス)にかかわる具体的内容が読者にわかりやすく説明がなされていない。またH.ワロンの論述の中には医学・生理的基礎にかかわる記述も多い。児童精神科医でもあったH.ワロンとしては当然のことではあるが、医学に関して知識の乏しい読者してみれば、このことが彼の著作をより難解にしているといえる。ただ、繰り返

返し読んでみれば、H.ワロンは意図して難解な論文を記したのではなく、人としてのありようについてH.ワロンにあっては素朴でありかつ、客観的に述べようとしていたとも読みとれるのである。

H.ワロンの記述を追ったとき、突き当たるのが前述のように何をして人格を規定しているのか、という問いに対する論証の方法である。加藤⁸⁾によれば、科学理論には、研究の「視点」としての理論の核があり、核となる理論の防御帯としての「仮説群」があり、仮説の検証のための領域があることが一般的な形式であるという。「仮説群」はJ.ピアジェであればシエマに当たる部分だということである。加藤の見解では、臨床家であった⁹⁾H.ワロンの理論には「堅固な核」となる「トーンズ」や「姿勢」などの概念群はあるが、「仮説群」はピアジェほど整備されていない。現象の単純化、形式化をあえて避けたのではないかとのことである(前出、加藤)。

H.ワロンは「身体性・自我意識・社会環境(他者とのかかわりを含む)」を分離することは不可能であるとし、精神発達もそれらの相互作用の不断の影響を受けることになること述べた。H.ワロンにおいては「姿勢」、「トーンズ」が「核」となる部分に位置し、多様に変化する社会環境と関連を持つ、そして、分節的に構造化することの困難な全体性(知能のみを優位に置かない人間性・全体性)を把握しようとしていたのである。

そこで、本論文ではあえて人格の発生までも追い、H.ワロンの人格論が何を描こうとしていたのかを明らかにすること、そして臨床家であったH.ワロンの指し示した人格論あるいは姿勢論を、筆者の出会った障害のある人たちのかかわりから生まれた経験に依拠しつつ、明らかにすることを目的としている。

1. H. ワロンの人格論

H. ワロンの人格論について考察を行う上で、前述のように、H. ワロンによって明確に定義されていない「人格」について、H. ワロンの論理にそって再構成していくことが求められる。ややあいまいな表現ではあるが、H. ワロンの解釈とはどういうものなのか、一定整理をする必要がある。上述のように彼は「トーンズ」という表現を用いた。また、「姿勢」という概念にも触れた。しかし、これらにかかわってのH. ワロンの指し示す解釈は我々の持つ一般的な理解とは大きな違いがあるのではないかとおもわれる。なぜならば、この二つの概念を我々は通常、個人にとって中心的な役割を果たすものとしてではなく、むしろ二次的・派生的なものとして扱っているからである。つまり「トーンズ」とは筋緊張の調整作用と解釈されてきた。現代の一般的な医学的な認識ではまずそのように解釈されている。ところが、H. ワロンのには情動における「トーンズ」であるなど、単なる身体の傾きや緊張が個人にとって中心的な役割をなすという指摘は、我々の認識では通常あまりないものなのではないかということである。また、情動的トーンズは、個人内的な説明では解釈不可能であり、人との関係性が情動的トーンズにかかわってくると、解釈することができる。

このことは、『精神病理の心理学』¹⁰⁾の「精神的トーンズの病的動揺」の項では次のように記されていることからもうかがわれる。

「第1に、どんな反応も、エネルギーの可能性と、そのエネルギーの排出量が調整される仕方に依存している。だから、ほかのあらゆる表現と同じように、心的表現は、細胞の新陳代謝のもっとも一般的な条件に従っているし、さら

に、その効果と機能的消費を均衡させるために作られているように見える組織の作用にも従っているのだ。この均衡のさせ方は、その状況に応じ、だが特に個人の気質に応じて極めてさまざまではあるが、その動揺が環境への順応の欲求によって支配される限り正常なものにとどまっている。反対に、その均衡のさせ方がある程度全面的に器質的変動に依存するならば、そこから生じる現象は不適切であり、活動は病的となる」。¹¹⁾

ここで掲げられている働きがトーンズである場合、その動揺は、環境への順応が正しく行われていれば、病的ではなく、環境への順応が不適切である場合、病的といえとされている。環境とは外界であり、社会、ないし人間関係でもある。従って病的な場合は「均衡の維持や、努力の分配や、運動の連続や、物体に対する運動の漸次的適応などに必要なトーンズのさまざまな量を、筋肉器官のあらゆる部分の中で、また同時に、実行しようとしている動作のあらゆる動きに対して、測ることがうまくできない機能不全を示しているのだ。そのうえ、器質的及び精神的状態の動揺をトーンズの調整の欠如に結び付けることができるような関係の性質は、漠然としたままなのである」。¹²⁾ この、環境（社会や人間関係を含む）との関係が調整欠如に陥っていることに注目していることは、H. ワロンの病的なものとは何かを決定づける、オリジナルな部分であるといえる。

また、正常であるか病的であるかについてのH. ワロンの見解について、もうすこし触れておかななくてはならない。H. ワロンはその定義として次のように記している。

「人間には、正真正銘の二元性が存在している。これは、精神障害によって明らかにされるであろう。一方には、主観的な個人がある。これは、病気によってのみ意識に示されるのであ

り、正常では、活動と認識の必要によって縮小されている。他方には、社会のおかげで活動と認識のすべての手段を得ている個人がある。正常意識によって知られるのは、これだけだ。これら二つの個人はおたがいに排斥しあうので、正常心理学から病理心理学への移行や、逆に、病理心理学から正常心理学への移行は、禁じられているように見えるのである（傍点引用者）¹³⁾。しかし、それは見せかけであり、人間のもつ二元性から、双方は容易に移行するものであるといえる。そもそも正常であるという一元的な人間は存在しないし、何らかの力動的社会的な要請によって、病的な部分が見えづらくなっているのだと H. ワロンは結論付けている。ここに H. ワロンの人間観があり、人格像を読み取ることができる。

2. 人格の発生に至るまで

H. ワロンによれば、「各発達段階は必ずみなそれ固有のまとまり方と意味を持っているものである。子どものわたり合う状況 (Les situations auxquelles réagit l'enfant) なるものは、ちょうど子どものその時の能力に応じている。状況と反応能力とは、お互いに相手の拡大と成長とに従っているものに他ならない。各年齢に応じて行動の型というものがあり、そして行動全体は基本的ないくつかの活動（睡眠、消化等々、訳者）を中心にまとまっているのである。それらの活動の法則は、要素的活動がまだ一つ一つバラバラでしかも優勢なので、後年複雑になった精神生活におけるよりも、はるかに明瞭に表れる。幼児を研究することによってそれらの法則を最もよく解明することができる」¹³⁾

つまり子どもが「わたり合う」ことのできる状況とは、子どもの発達段階によって規定され

ているものであるということである。そしてわたり合う活動そのものは、一つのまとまりをもっているというのである。状況と向き合うことができるとき、状況に即しての個々のそれぞれ固有の活動が出現するわけだから、観察者にとっては極めて分かりやすい。のちになると、精神的活動あるいは精神生活が優勢となることにより、一つのまとまりといえども入り組み複雑化したものとなり、単純化してとらえることが極めて困難となる。そのため、乳児期を中心とした「姿勢」「トーンヌ」といった客観的に観察のできる指標によって、本人自身のありよう、あるいは外界との関連をとらえることが、その後の人間発達を考える上でも大切な指標となるということを H. ワロン自身は言わんとしているようである。

上西（2005）は表のように H. ワロンのいう発達の段階を簡潔にまとめているので参考としたい。人格の側面でいえば、誕生直後は未分化であり、生存のすべてを他者（特に母親）にゆだねているために、生理的共生 (symbiose physiologique) の段階であるし、快-不快の中で、情動的共生 (symbiose émotionnelle) において安寧をもたらされるという特徴である。その他は条件反射、ないし、条件によって生ずる緊張が優勢となっていることが分かっている。この点も、たいていの場合観察されていることである。

H. ワロンによれば、4か月ごろから若干違いがみられるようになり、特に反射から解放たれ、自在にあやつることのできる姿勢をわがものとしつつ、感情面では様々な行動で感覚していることが観察されるようになる。理解の面では直観により、状況を皮相的に把握することができ始める時期でもあるとし、すべてにおいて、外界（ヒト、モノ）との間に何らの区切りはなく、密着 (cohérence) した姿であるとも

表1 7つの発達段階と発達の4側面（網掛け部は優勢的機能）¹⁴⁾

発達段階（年齢）	人格の側面	感情の側面	運動行為の側面	認識の側面
胎児期	(1)未分化 生理的共生 情動的共生		姿勢反射	
衝動性運動の段階 (0～3か月)		緊張+姿勢（筋緊張）	衝動的運動（筋緊張+反射+痙攣）	条件反射
情動の段階 (～6か月～)		情動（筋緊張+姿勢+態度） 相貌的擬態		相互理解システム（直観）
感覚運動の段階前期 (1歳～)			感覚+運動→循環反応 歩行の始まり	場面の知能（直観） 言葉の始まり（物の名前と場所）
感覚運動の段階 (～3歳)	(2)二重化 (即融)		やりとり行為（受動+能動）交換やりとり遊び+ひとり対話	(連続的空間の統合+物の取り出し)
人格表現の段階 (3～6歳) 反抗+ナルシズム+模倣	(3)同化→分化へ 私意識の形成		模倣(造形的態度)	推論的知能（表象） 代名詞・所有代名詞の使用 家族の布置 私の意識化
多面的人格とカテゴリー的思考の段階 (6～11歳)				
思春期・青年期の段階 (12歳～) 第2次性徴		感情の両価性		

いえる。

6か月に入ると、子どもには大きな変化が生じる。つまり、「6か月の終わりとともに始まる一つの時期は、とくに、直接的知覚に先んじて（傍点引用者）ものごとを予期する能力、および道具を使う能力によってきわだっている。食事にすること、寢床から起こされ着せられること、散歩に行くこと、それらのことの期待だけですでに子どもはうれしくてはしゃいでいる。事物に対する興味もすでに、単に事物が現に彼に与えている印象だけによって惹き起されているのではない。何でもないようなものをも、あたかもそれに面白いことを見出そうとするように見つめている。彼は自ら興奮を引き起こすのであって、つまり彼が興奮そのものに先行するのである」¹⁵⁾

生後半年でこのように、外界との関係での感覚の主人公としての位置づけをおとなを中心としたまわりの人々との信頼関係の中で本人は獲得していくのである。つまり、他者との距離のない密着の関係から、期待や興奮をもつ間接性をわがものとするのである。この外に向けられた期待や興奮は、次の段階では、わが身に対しても大いに活躍することとなる。

「次の発達段階は6か月から12か月、またそれ以上に及ぶ。外界に対しては、子どもはこの時期にはある結果を期待したり自ら工作的活動（言語では active instrumentale である。つまり道具的活動とも読むことができる：引用者注）を起こしたりできるほど実在の様子がわかりはじめるときである」¹⁶⁾ 自分の身体をしらべたり、いろいろな風に何度も自分の身体をそ

れ自身と関係させてみることに興味を持って、ついに自分の身体をして予知した動作によって予知した印象を起こさしめるようになる。このことに対してH. ワロンは、「自分の身体の観念も、外界知覚活動の統制下になければ成立しないであろう」¹⁷⁾と述べている。つまり、感覚から、活動の主人公へと変遷している姿がこの時期なのである。以上が、直観の時代の特徴である。

これ以降、3歳に至るまで、自我の意識の時代に入る。とはいえ、H. ワロンの言うに、ここでいう「自我」は個性的な自我ではなく、「この間の発達は子どもの特有の生物学的な変化と状態にほとんど一方的に依存しているからであろう」¹⁸⁾と3歳以降の自我とは区別している。

個々の子どもが個性的な対人関係を示すのが6か月ごろ以降である。H. ワロンの記述によると、「7～12か月の間に、他の人に向けられた運動反応の見られる率は初めの6か月の間より4倍も多くなり、2年目にみられる頻度の3分の1を超える。この時期は全く見境のない社交性の時期」¹⁹⁾となるのである。以上が感覚運動期における混融的 (synchrétique) な社交性の時期である。

続いて、分化した混融状態 (synchrétisme différencié) に至る。この段階は、他者との感情的な交流関係が支配していた段階から、そこにいる人々をはっきりと区別する段階への移行を意味する。一つは嫉妬の感情である。H. ワロンの観察によれば、それが、2歳1か月になると、すねるようになるという。²⁰⁾これは、自分がやりたいこと、例えばおとなに抱っこしてもらいたいという活動がほかの子どもが存在によって完全に抑えられ、焦りが生じ、積極的に競争に出るのをやめて、焦りを募らせ動きを封じ込めてしまうことが優勢になってしまうので

ある。

このような嫉妬 (la jalousie) と同様に、同情 (la sympathie) もこの時期の特徴といえる。つまり、より高度なものであるといえる。他者の身に自らを置き換えて感情を表現するわけである。このことが、複数の人格が置き換えられる状態に結びついていく。が、単純にそう進むわけではない。

「子どもが自分をもしっかりと認め、他人の人格をもその場その場の状況から離して一貫したものと認め得るようになる前の段階に、人格が分散してある段階がある」²¹⁾という。

続いて、『起源』の第3部、第6章「人格成立の過渡期 (3歳児) 自我と客観性の成立」を素材として、彼が何をもって人格としていたのかを探りつつ論をすすめたい。

第6章の冒頭ではE. ケーラー²²⁾が紹介した子どもの事例について紹介している。「3歳ごろになると、子どもの振る舞いや周囲とのかかわり方に、急速な脱皮が行われる」²³⁾とし、それまでは自分を様々な人にみだてて一人会話を楽しんでいた少女が、そうするのをやめて、「彼女は自分側 (ママ) の観点を打ち立て、自分という独自の恒常的な人格の立場を取り自分自身の見通しをもち、他の者を自分との関係において配置するようになった。このことは、知覚内容と自分とを混同することをやめ、知覚領域でごちゃごちゃになっているものの中に浮動することをやめ、自分でないものから自分を引き戻し、経験を、自分のものと自分でないものとの分離することを得て初めて可能となる」²⁴⁾ やや混み入った表現ではあるが、H. ワロンの言う人格像がおぼろげながら見えてくる。外界、他者、その他もろもろのものは分け隔てられた自分が生まれるのである。しかもその自分は変わらないもの、つまり「恒常的なもの」としての存在として誕生するのである。

続けて以下のようにも表現している。

「この進歩には、具体的な直観に対して一種第2の平面ができることが必要である。色々の源から発する多くの印象を、直感は、それが何かみな対等でかかわりあったもののように共存させてしまうのだが、この上に一つの総括的な体系を与えてこれによって思考の方向に従って印象を整頓することができなくてはならない。直接的経験が、適当な系列に整理されて、経験を裏付けたり説明したりできるいろいろの事物や法則に結びなおされた状態になる必要がある。しかしこのものや法則が、瞬間的直接経験を超越する度合いが大きいほど、子どもはそれらをただ可能的なものとして把握することができるようになっていなくてはならない。これは仮象の平面においてとらえることであり、この段階へは極めて徐々にしか到達していかない。

この道程の中では、自分と自分でないものとの区別は、その中の一つの段階、最初の一段であるにすぎない」²⁵⁾

このように、直感的な認識を超え、新たな視点を持ち、その不変な揺るがない自分自身の視点こそ人格を持つ視点といえる。ただ、一度にその視点を獲得することは困難であり、徐々に社会的関係において、作り上げられてゆくものであるらしい。この視点を持つての外界（人、ものなど）への反応こそが、この3歳を境目に新たな地平を作ることができたあかしとなるのである。恒常的でありかつ、他者とは異なるという独立性をもつこと。また、外界を直感的にとらえるものではなく、系列的に整理されたものとして自分に対しては独立性を持つものとする。H.ワロンの人格像をここで再構成すれば、以上のようなになるであろう。

以後、情動を中核とした人格の営みについて、H.ワロンは展開していくのである。続いて、筆者のこれまでの経験や観察においてみら

れた事例（実践例）に基づきつつ、H.ワロンの人格発生論の端緒に触れてみたい。

3. 信頼関係と活動の形成としての人格理論

筆者は関係性及び活動性の意味についてこれまでおりにふれて問題意識をもって考えてきた。あえて、試みとして活動の形成に対応させるため、「活動の原動力」という概念を用いてみた。具体的にいえば、関係とは、対モノ、ヒト関係のことである。高度になればコトとの関係も含まれていく。活動形成は、活動の原動力を明らかにし、源泉部分を探る作業となる。のちに触れる盲児に場合の自己刺激的行動、活動の場や相手にそぐわない一方的にも見える会話は気になるところである。そもそも、要するに他者や外界との関係なしに目的的な活動は形成されないのである。常同行動、自己刺激行動など自らの身体刺激を目的とした、閉じた関係のある活動もある。しかし、定型発達においてみられる関係性のある活動とは、積極的に外界との様々なかかわりの中で生まれる活動に他ならないので、常同行動は、活動とはいえない。

2. で紹介したH.ワロンの発達の筋道は、まさにこれに当てはまるといえる。第1期は即融的な周りとの直接的な関係、第2期は周りとのやや葛藤をはらんだ関係となり、第3期は、人格の成立とともに、周りとの距離間をとった関係を獲得している。また、『起源』に関する限りH.ワロンの子どもに関する記述は、言語にかかわる事柄が少なく、関係性にかかわっての活動の形成に焦点が当てられているともいえるので、ここでは具体例として筆者の実践例をヒントに探ってみたい。

筆者はかつて盲学校（現在の視覚障害特別支援学校）に在職していた折、盲、あるいは弱視の幼児とのかかわりを持つ経験ができた。当時

私は、視覚障害児教育の専門性とは何かを問い続けていたが、なかなか結論に達することができなかった。ただ、もどかしさは常に持っており、そのもどかしさの正体に気づくにも時間がかかった。それでは私が大学で学んだことは無力であったのは事実である。その中で実践について見直す経験を持つことができたのは、現に目前にいる子どもたちのおかげであった。また、教員集団の援助関係によるものでもあった。盲学校に赴任してすぐにいくつかの課題が見えてきた。一つは「できる」子とそうでない子どもとのアンバランス。一つは集団があまりに小さいこと。そして、なによりも教師が様々な面で主導してしまい、決まり事を作ってしまうことであった。

自発的な活動をせずに言葉遊びを繰り返している子どもが多かったこと。弱視の子どもは全盲の子どもよりも手際よく動き、よく遊んでいたこと。中には軽い知的障害を持つ子どももいたし、重度の身体障害のある子どももいた。重度の身体障害のある子どもたちは、からだにかかわっての機能訓練を専門とする教師が担当し、私は全盲児と弱視児の混成グループを担当することとなった。ある子どもは右に左に体を揺らし、状況に合わない言葉を発し続けた。ある子どもは、常に眼を強く押さえつつ、つま先立ちでツンツンと飛び跳ねていた。すでにそもそもが初期発達の源となるはずの「姿勢」そのものあるいは「トームス」自体が常同的な自己刺激運動としてしみついていたかのようだった。もちろんそれゆえ手の働きは年齢相応のものではなく、尺側優位な子どもがいた。また、外界に手指を延ばすこと自体に強い恐怖を持つ子どもも見られた。

しかし、発達的にはH.ワロンの言う3歳を超えた子どもたちであった。²⁶⁾ 当然のことながら、3歳を超えているというだけでは発達段階

の幅は広く、全盲の子どもと弱視の子どもの行動形態も当然異なっていた。力には歴然とした差があった。弱視の子どもはとくに、全盲の子どもとは違い、思い通りにできるという、集団でもあった。そのなかで、何をすべきか教員集団で検討を繰り返し、実践を前へ進めるべく取り組みを始めた。

その取り組みというのは、まるで映画「夜明け前の子どもたち」のように、石運びならぬ「土運び」からはじまった。俄然、子どもたちの力の差をはねのけるかのように、幼稚部裏の園庭に、大胆に遊びこむことができるように、山を作り、池を作ろうと、大きな穴をみんなで掘った。当然目当ては共有されていた。それまでは、視覚障害のある幼児に対する感覚訓練として、机上で細々とした課業が行われていた。体を使うにしても、リトミックという枠組みでの活動であった。思えば、そこには集団という視点が欠けていたともいえる。しかし先ほど論じたように、関係性が活動の形成の源泉となるのであれば、それを保障する必要があると判断したのが当時の私たちの考えであった。何か、みんなで話をして、他者との関係をくみこんだ活動をしようではないかということを保育活動の中に盛り込んでいった。その結果として、協力してやり遂げることを楽しみとして取り組んだともいえよう。やがて園庭には小高い山ができ、その下には泥んこ池ができた。土運びでは、それまでおしゃべりや「体の回旋」という自己刺激行動が目立っていた盲児が生まれて初めて力いっぱい土を盛ったそりを引っ張る、真っ赤な顔があった。自分がかかわって、協力して作り上げたものに怖いものはなく、ちょっと水がかかっても泣いていた盲児が飛び跳ねて泥んこ遊びに興じた。「みんな、今日は何したい？」と尋ねると、「泥んこ遊び！」という声が返ってきた。みんなで協力して同じ目当てを

持つという関係性と、それに基づいた活動の形成の例である。

ほかにもいろいろな取り組みを試みた。筆者は子どものあそびと手の労働研究会のサークルで学びつつ、木工にも大いに取り組んだ。一人で完結してはいけないという決まり事を考え、くぎ打ちでも、一人が木をおさえ、一人が金槌でくぎを打つという取り組み。活動の中で関係性はどんどんと深まっていった。

ところがある日、ハプニングが起こった。工作の仕上げの日に、一人の子どもが熱を出して休んだのである。みんなが仕上げてしまって、その子だけ別メニューというわけにもいかない。その子の分を私が仕上げても意味がない。で、結論は、翌日の保育内容に変更をくわえ、みんなでその子に仕上げ方を教えるというという特別な時間を持った。教師は脇役で、見守っていたが、子どもなりに経験にしたがって、金槌の持ち方、振り下ろし方、釘の持ち方など上手に仕上げ方を教えてくれた。こうやってごっこ遊びのためのテーブルが完成した。

絵本の読み聞かせ、ごっこ遊び、リトミック、その他、感覚の訓練など、基本的な内容をおさえつつ、関係性のある活動の形成は意識的に追求されたのである。

以上が筆者の盲学校での経験の一部であるが、H.ワロンの言う信頼関係の中でこそ活動が形成されるというテーマが生き生きと繰り返し広げられたのではないかと振り返っている。また、関係性のある活動の話に戻るが、人と一緒にする、目当てを共有する、人に教えるといった、諸活動が進められたことは集団作りの面でも肯定的なものをもたらしたといえる。このなかで、「できる子」とそうでない子の差は保育実践の中では目立たなくなり、子ども同士の競争も次第に見られなくなった。個々の子どもの

姿も変わり、腕は外に向かい、常同的な動きも影を潜めていった。なによりも信頼の人間関係における活動の形成の中で、本来の「トームス」や「姿勢」は明らかに初期発達における役割として有意義なものとなった。

ちょうど3歳児というと、混沌の中にも分化した自我(moi)が存在することとなり、情動の面では嫉妬、そして同情の意思が強く表れるというH.ワロンの主張については1.で紹介した。ちょうどこの時期の子どもにとって嫉妬とは格好の「教育」手段ともいえる。しかし、共同の取り組みを通じての集団づくりこそ求められているといえるわけであり、その意味で競争を手段とするような営みは早期人格発達にとって無益どころか、子どもたちの発達にとって有害なものであると考えている。

4. 今日における H.ワロンの成人期障害者人格論の意義 (認知症の発症例に基づいて)

以上、H.ワロンにおける初期発達理論について「人格的脱皮」についての意味と関係性の大切さについて触れてきた。次に、成人期あるいは高齢期における関係性と活動について触れてみたい。

H.ワロンの情動理論によれば、人格発達上の退行をもたらすことが見え始めるときに、あえて社会的人間関係においてまずその退行は発現するとされる。なぜなら「社会は人間にとって必然的なものであり、有機的な関連をもった実在である。社会が人間の生理機構の中に始めからすっかり組み立てられているというのではない。使用されている言語の何らかのシステムが学習以前に言語領野に組織されているのではない。作用は逆方向に行われる。社会の方から個人の規定を与えるのである。社会からの諸規定は、個人にとって必要な補体 (complément)

なのである。個人の方もまた平衡に向かう系として社会に向かうのである」²⁷⁾。彼の症例の中にも易興奮性の症例が報告され、そのことはすなわち社会性における退行として考えられている。ただここで思いを致すべきは易興奮性とならざるを得なくなった人の心の営みではなからうか。H.ワロンの人格論では明確に示してはいないが、情動の発達の意味を考えたときに、例えば成人期の知的障害者が早期認知症を発症した時、自分が自分でなくなっていくこと、それが自分でわかることの意味を改めて考えさせられるわけである。2. でふれたように、H.ワロンの人格形成の理論からすれば、3歳になってようやく人格が発生する。「退行」の時期、いわゆる筆者の持つ臨床例にみられる「高齢期障害者」²⁸⁾においては、それまでの営みとは逆の方向への力が働き始めているといえる。たとえば易興奮性はその表面的な表れである。となれば、なぜにそうなるのか、そうならざるを得なくなるのかを考える必要がある。この時、H.ワロンの人格論で無視できないのが情動の営みであるといえる。あるいは初期発達において中核的な役割を持つ「姿勢」や「トーンズ」にも思いを巡らすべきであろう。なぜなら、認知症を発症して発達的にH.ワロンのいう、私(moi)という自分の観点を持ちえた3歳ごろの基盤が脅かされつつある彼らにとってみれば、これら「姿勢」や「トーンズ」抜きに彼らのおかれている本質を語るができないからである。

これまでの自分自身がそうなくなっていくことをあからさまに意識することができたとき、そういう意識を持たざるを得なくなった時、人は恐怖を覚えるのではないか。

「情動において生じる色々の機能的な表出を生理学的に調べてみると、ここに情動の身体構造上の問題が生じる。それらの表出の各々が、

単にその起源や性質が似ているというだけであるならば、あるいはむしろ、それらの近親からしてある特別な形体の行動が形造られているとなれば、それらには解剖学的にも示し得るような特別な神経中枢があるはずだということになる(久保田訳のママ)。²⁹⁾ また、「情動が子どもの行動の中で占める位置、おとも受けるその影響、それはただの偶然的な失調ではない。それはたしかに生体の中に組織されたもの、あるいは存在理由をもったものなのである。情動の発達の時期は中枢神経系の発達段階に対応している。それが人間の行動において今も特別の役割をもっていることは、その中枢が比較的独立で自律的であることによって示されると思われる」³⁰⁾

筆者は何人ものそういった事例(とくに早期高齢化のダウン症者)を目の当たりにしてきたが、ひとつは「こわい」という表現を常にする人がいたことである。姿勢自体も定かではなく、通常であれば無意識のうちに気付く椅子と自分との位置関係ですらおぼろげであり、椅子に腰かけるといふ動作にも介添えが必要となった。H.ワロンが臨床例で中核的にとらえている「姿勢」、「トーンズ」にかかわって極めて大きくダメージを受けていたのである。また、入浴の場面ではいわゆる感覚過敏となり、湯船につかること自身を怖がり、避けたがるという症状も見られた。自らの感覚の変化を自らが受け止められないとも言える状態であった。発達初期にみられた「姿勢」「トーンズ」は、働きとして顕在化していたのである。つまり、その不安定さ、過緊張による恐怖が彼らの心を覆っていたわけである。

またある事例では、狭いところ、部屋の隅っこに行きたがる。とにかく背中をどこかにつけていないと落ち着かないという事例である。前に進むことを拒み、前からの呼びかけに

対しては強い拒絶さえ見せていた。しかし、背後から抱きかかえ、背中に体をくっつけるようにして支えると足を前に出すことができたという例がある。このケースも若年性認知症であるが、わたしは今、何をしているのか、これまで無意識にできてきたことができなくなってきたことがはっきりと意識される。姿勢運動面についての退行によってもたらされる、その時に覚える恐怖はいかばかりであろうか。

情動を考えたとき、最後の事例は恐怖の真っただ中にあるといえるのではなかろうか。情動活動が敏感であるからこそ、後ずさりし、背中をどこかにくっつけて、容易に崩れつつある姿勢を保つことがもっとも本人にとって安定することのできる状況となったのではないかとも思われる。

H.ワロンの発達論、特に人格論について考えたとき、情動を抜きにしては語るができない。ある事例では食事を拒むという症状がみられた。この時にも「怖い」という表現があった。口から物が入り、排泄されるという一連の動きは、人として生きていく上で大切なものであるが、そこに過緊張が入る。ただ単に、口から物が入ることさえも非常な恐怖となるのである。

さきに、H.ワロンは退行において初めにみられるのが「人格」という指摘を行った³¹⁾と述べたが、これらの事例を見たときに信頼の人間関係が成立しているときとそうではないときとは明らかな違いがあるのではという感想を、筆者は持った。本質的には人格の「退行」であるかもしれないし、「情動」の表現でもあるが、それを訴えることができる、少なくとも社会的な意味あるいは信頼の人間関係に支えられた人格が、依然保持されているという意味において、人格はその人らしさとして保たれているのである。障害を持つ人で通所事業所

に通う人たちは長年、信頼のできる居場所に通っている、あるいは暮らしている事業所では一連の行動を長年共にしてきた。だからこそそういう関係性の中で「怖い」という表現ができたといえるのではないか。支援するものにとって、その「姿勢」の不安定さ、「トーンズ」の不自然さを感じ取ることにより、背中を背後からやさしく包むことにより前に進むという動作につながったともいえる。

本稿は、H.ワロンの『起源』からの学びを軸に論じてきたわけであるが、信頼関係の希薄な中でのかかわりのなかで果たして「怖い」という表現ができるかどうかである。いわば、障害者作業所は身近で信頼のできる人に恵まれた場である。だからこそ発達の退行に抗する信頼関係が大きな意味を持つものなのである。この点、退行時に最初に「人格」において出現するというH.ワロンの説とは異なる状況が今日的なとりくみにおいて作り出されているといえる。

しかし、このことは彼ら障害を持つ人たちが、支援関係のない信頼関係の乏しい一般社会にあったとした場合、この恐怖は社会から身を閉ざし、避けるという行為によってしか表現することができないといえる。この時真っ先に影響を受け、あらわになるのは「人格」であり、特に顕在化するのが認知症事例では認知症周辺症状であり、まさに信頼関係が強く求められる事例であるといえる。とともに、H.ワロンの示したように「人格から」退行が表れていくであろう。1.で筆者がH.ワロンの説で紹介したように、「一元性」のみで語られる人間は存在しない。いずれの人の場合においても健康な部分と病的な部分をもつ二元性をもつ存在であるとすれば、信頼関係の中では健康な部分が支えられ、病的な部分は信頼できる人を求める力へと転化し、より人との関係を深められてい

く、そう考えた時、信頼的人間関係から外れた立場にある人について考えると、また逆の場合が想定できる。

この象徴的な表れが、本論文の問題意識において触れた社会的な「ひきこもり」の例ではなかろうか。信頼関係を結ぶことが、実は遠回りに見えるが、それ以外手段はないのではないかとさえ感じている。急速に変化する社会、そして行く先に不安を抱えた社会にあって、若者をはじめとして成人に至るまで、信頼関係を結ぶことが困難な場合、自ら戸を閉ざしてしまうのである。

田中昌人は『人間発達の科学』³²⁾で質的転換期とかかわって、個を大切に社会的存在として尊重しつつ各自の相互の力を発揮される教育的人間関係としてH.ワロンの言う意味での「期待のシステム」(systeme de prévision)という教育的人間関係のなかみと関連をこの方向で充実させ発展させる必要があると記している。教育学的な見地から見て、「期待のシステム」という言葉は我が国においても知られている言葉の一つである。H.ワロン自身が実際に用いたかどうかは田中の先述の文献を読む限り引用先は不明である。だが、ソビエト教育学にも精通していたH.ワロン³³⁾であれば、この概念に共感していたとしてもおかしくない。そういう自己肯定感につながる喜びの関係性、社会的関係こそが、こののちを切り開くカギとなっている。そういう背景を持った臨床教育学あるいは教育心理学が切り開かれることを切に望まざるを得ない。

本稿を執筆するにあたり、冒頭で示した「民主的、平和的な国家及び社会の構成員としての人格の完成をめざす」とき、そういう目的意識をもって、子どもの自然に働きかけることの大切さ、特に信頼的関係性を持った人格関係とそれに伴う子どもを含む、多くの人たちの活動の

形成は切り離されるものではないといえる。

おわりに

人間発達研究所でH.ワロン研究会ができ、かなりおぼつかないながらフランス語の翻訳を若干できる筆者が招かれ、その研究会の一員として参加することとなった。その中で、H.ワロンの人格理論について学ぶということで『児童における性格の起源』をテキストに細々と勉強会を持つこととなった。本論文はH.ワロンについて学び始めて間もないものであり、誤解や認識不足が否めない。というよりも基本的な概念自体、わかっていないというのが本当のところである。臨床家であったH.ワロンに関して言えば、結論は簡単には出してくれない。であるから、他のもろもろのH.ワロンの著作にも目を通した。しかし、それも難解を極めた。しかも広く深くヨーロッパ心理学、医学、教育学にかかわる知見を自らにわかる言葉でストレートに表現するのがH.ワロンの特徴であるとすれば、筆者の力量の及ぶところではないのは当然である。

しかし、青年期から現在まで教育現場あるいは福祉の現場に身を置き、いわば臨床での職員の一員として仕事に没頭してきた私にとって、H.ワロンにかかわっては理論を越えたところでの共感を覚えている。その一念で書き上げたのが本稿である。2015年にはフランスにおいて2、3の代表作（『騒乱児』、『起源』『子どもの精神的発達』など）は欠けているものの、H.ワロン全集全6巻が刊行され、我が国においても容易に入手可能となった。今後、H.ワロン研究が盛んになることに強く期待している。

ふりかえれば、もちろんH.ワロン研究会で学んだ諸氏からの教示については本稿を執筆す

るうえでかけがえのないものである。しかし、認識の浅さや過ちについてはすべて筆者にあることをお断りして終わりとしていたい。

(よしとめ ひでお)

注

- 1) 二宮厚美 (1994) 『生きがいの構造と人間発達』労働旬報社 p.101.
- 2) 江頭智宏 (2012) 「ナチス教員連盟における新教育認識に関する研究」『鹿児島大学教育学部研究紀要』63, p.130.
- 3) これら諸論考については E. ジャレ, P. ワロン編 (2015) 『ŒUVRES 3』に収録されているので、詳細についてはそちらを参照していただきたい。
- 4) 川合章 (1972) 『民主的人格の形成—教育実践の基礎理論』青木書店, 矢川徳光 (1976) 『人格の発達と民主教育』青木書店, 竹内常一 (1978) 『民主的人格の形成と高校教育』学力問題と教科指導 明治図書, 坂本忠芳 (1979) 『学力の発達と人格の形成』青木書店などである。
- 5) 心理学において広範な研究の基礎として適用することのできる理論として、心理学におけるグランドセオリーと呼んでいる。近著では加藤義信 (2015) 『アンリ・ワロン その生涯と発達思想—21世紀のいま「発達のグランドセオリー」を再考する』が出版されている。
- 6) 本書の題名は Les origines caractère chez l'enfant であり, caractère は性格と訳されているが人格とも訳することができる。この場合, 簡単ながら序説において説明はくわえられている。また, 「性格」については「個人個人の生活状況や活動の結果がそう違っていないときにも, 個人と他を区別するもののはずである」と記している。H. ワロン (1949) Les origines caractère chez l'enfant 邦訳 久保田正人 (1965) 『児童における性格の起源』明治図書 p.24. この視点から考えた時, きわめて単純な表現ですとすれば, その人らしさということになる。
- 7) H. ワロンの観点からすれば, その人らしさが自らの実感として認識できる時期を人格の発生の時期としているという解釈が可能である。本論文の第1章で述べているが, 人格そのものの誕生は, 実は本人の人格の自覚の時であるとも読み取れる。それまでは他者から見て人格なるものは存在しているが, そのことについて H. ワロンは子ども自身の認識についてみたとき, 人としての情動の存在を確かに認識しており, 人との関係において乳児期であっても人として生きていることを否定しているわけではない。今論文ではその時期にかかわっての記述は生理的情動の共生の時代として第2章において明らかにしている。
- 8) 人間発達研究所 H. ワロン研究会 2016年11月例会での報告と質疑。ただし, 筆者の聞き取りの力量ゆえ, 加藤が述べたことを忠実に記したかは定かでないので予め断っておく。また, 筆者としての感想であるが, レジスタンスとしてナチスドイツと戦った H. ワロンにとって人間を部分的にとらえて類型化すること, 言及することに対して強い反発があったと考えている。
- 9) H. ワロンはまず医師であり, 軍医として第1次大戦に従軍している。ここで傷痍軍人あるいは戦争により精神疾患を患った人々と向き合った経験は彼のその後の研究生活を方向づけたといってもいい。そして彼の研究は本来児童精神医学分野のものである。当然, 発達を扱っているが, 彼の観点, 方法論は, 児童心理学に通じるものではあるものの, 児童精神科医師としての臨床家としての立場を貫いた人である。彼は社会的地位に頓着する人でもなく, 58歳 (1937年) でコレージュド・フランス教授に就任するまで身分は時には非常勤の教員であり, あるいはブローニュ・ビヤンクールの児童心理生物学研究室の無給の責任者として子どもの診療活動に従事していた。ここでの発達障害の子どもたちとの出会いは H. ワロンにとって大きな影響をもたらした。
- 10) H. ワロン 滝沢武久訳『精神病理の心理学』(1964) 大月書店 p.101.
- 11) 同上 p.102.
- 12) 同上 p.5.
- 13) H. ワロン『起源』pp.32-33.
- 14) 上西知子 (2005) 「H. ワロンの子どもの発達段階と「私という意識」の形成: 言語活動に先立つものとしての表現行為 (情動と模倣) をめぐって」北海道大学大学院教育学研究科紀要 96 p.28 より抜粋.
- 15) H. ワロン『起源』p.179.
- 16) 同上 p.185.

- 17) 同上.
- 18) 同上 p.209.
- 19) 同上.
- 20) 同上 pp.226-227. 尚, これはギョームの観察の紹介である.
- 21) H. ワロンはこの章では, Eisa Köhler, 『Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindern』 Leipzig, 1926 に紹介された, ある子どもの例をくり返し紹介している.
- 22) 同上 p.245.
- 23) 同上 p.252.
- 24) 同上 p.252.
- 25) 同上 pp.252-253.
- 26) 新版K式発達検査による, 当時幼稚部では重度重複障害児グループ, マンツーマンに近い保育を取り組む幼児期初期グループ, 集団的活動に取り組む幼児期中期以降のグループの大きくは3つの集団を基礎集団として実践に当たっていた.
- 27) H. ワロン『起源』 p.9.
- 28) 人にとっては, 40歳代から高齢期の特徴がみられることもあるので, あえてカギ括弧でくくった.
- 29) H. ワロン『起源』 p.73.
- 30) 同上 p.76.
- 31) H. ワロン 竹内良知識 (1982) 『子どもの精神的発達』人文書院 p.143.
- 32) 田中昌人 (1980) 『人間発達の科学』青木書店 p.46.
- 33) H. ワロン自身, 1954年のフランス語版のマカレンコの著作の紹介文 (H. Wallon Préface à : Lezine (L) A.S. Makarenko Pédagogique soviétique Paris P.U.F., 1954 V-VII) を記しているが, マカレンコの教育の方式の中で1「喜び」2「信頼」を大切な概念として紹介している. とくに2の「信頼」は教師によって信頼されることが喜びとなり, 子どもは新たな見通しを持つようになるという図式からすると, H. ワロン自身, マカレンコ教育学には一定精通しており, このことに触れている文献があることは十分に予想できる. ただし, H. ワロンとソビエトあるいは共産主義とのかわりは教育学的, 学問的な意味に限られたものではなく, ナチスドイツに対するレジスタンス運動をはじめ, 教員連盟 (本部モスクワ) などにかかわる中で, 活動家としての姿もあった.