

# 世界と自己の距離化

——表象発達研究に向けての歩み——

加藤 義 信\*

「そこで生きているにもかかわらず、  
私たちがいつも忘れがちなこの世界を、  
あらためて発見するよう仕向けること」  
メルロ＝ポンティ 『知覚の哲学』 pp. 17

## 1. 出会い

2000年4月1日、その日は曇り空の寒い日だった。朝も遅い時間なのに、キャンパスには人影が少なかった。名古屋市の中心から郊外の東部丘陵地帯に移転して2年、大学の建物群は真新しく、ライト・グリーンに統一された壁の色は、この季節、周囲の冬枯れの気配が残る野山の色から浮き上がって、かえってキャンパスにいつそう殺風景な印象を与えていた。

私はこの日、愛知県立大学文学部児童教育学科に赴任した。1974年に27歳で大学教員になってから、三つ目の大学である。若くして初めて勤めた大学は西日本の国立大学（高知大学）の教育学部、それから17年後にふるさとの愛知に戻り、1990年代の9年間を、名古屋の郊外の同じ丘陵地帯にある愛知淑徳大学のコミュニケーション学科で働いた。待遇や研究教育条件に特に不満があったわけではない。むしろ、淑徳での教員生活はいろいろな意味で恵まれていた。コミュニケーション学科と称してはいても、スタッフのほぼ全員は心理学の教員であり、したがって、心理学の学部専門教育に携わり、大学院も担当する40代の中堅教員としての立場は、それなりに居心地がよかったとさえいえる。

1999年春、愛知県立大学のK先生から、「県立大学に教育発達系の大学院を作りたい。移る気はないか？」との打診が電話であった。1日考えた。「発達」の名

称の入った大学院創設のお手伝いができるのは魅力だった。コミュニケーション学科では記号コミュニケーションという部門の担当となっていたので、柄にもなく記号論の勉強などもして新しい発見も多かったが、淑徳での9年間は発達研究から大きく遠ざかっていた。もう一度、「人間の原点に触れるような発達研究がしたい」、この思いが県立大学への異動の決め手となった。

それから14年、紆余曲折はあったが、多くの先生方の努力によって「発達」の名を冠する大学院設置の夢は叶い、2009年には人間発達学研究科修士課程が、2年後の2011年には博士後期課程がスタートし、今日まで順調に発展している。嬉しいことである。

大学教員の一人として共通の思いや願いの一翼を担い、それが叶うことは、確かに嬉しいことである。しかし、個人的には、この14年間に思いもよらない出会いがあり、その出会いからさらに思いもよらない研究上の展開が生まれたことのほうが、感慨深い。

私は発達研究を望んで、愛知県立大学児童教育学科（現教育発達学科）の一員となった。しかし、どんな発達研究をしたいかのプランがあったわけではない。私はもともと、生活全般にわたって短い時間的展望しか持たず（3日先の予定は頭に入らない）、授業においては15回に振り分けて内容をシラバスに書き、毎回その通り進めよ、との昨今のパンクチュアルな指針が苦痛で、研究でも大きな図面を描いて一つ一つの礎石をピラミッドのように積み上げていくタイプの勤勉さを持ち合わせていない。大学研究者に標準装備として必要な「計画性」という資質が明らかに欠けている。しかし、それでも研究らしきことを続けてこれ

たのは、その都度その都度、必要に迫られて考え試行錯誤する繰り返しが、ジグソーパズルのピースのように一つ一つ溜まっていって、ピースとピースの組み合わせがいつかは思わぬ図柄となって現れるだろうとの漠然とした直観があったからである。直観でなければ、希望があったと言ってもよい。希望は予定ではない。もっと内容がファジーで、時間的区切りが無限定で、実現しないで終わることのほうが多い。だからこそ、希望を持ち続けられることもひとつの能力と思いたい。幸いその能力には恵まれていたのである。

県立大学に異動した時期は、私の研究者人生の中では、これまでばらばらで繋がらなかったピースどうしが少し噛み合って、全体の図柄の一部が絵として浮かび上がろうとしていた時期にあたる。「私は本当のところ何を知りたいのか」という問いに、自覚的に向き合えるようになり、それが自分にも一部見えてきた時期にあたる。以前に比べて、私は自前の発達についての見方をいくらか語れるようになっていた。未だ断片的で、直観的で、比喩的ではあったけれど、ぼちぼちとそれを語り、それに繋がる具体的な研究テーマの面白さを示すと、少なからぬ学生たちが興味を持ってくれた。さらにそのうちの何人かは大学院に進んで、研究者の道を歩んでくれることになった。おかげで、この14年間の私の研究は、その人たちとの共同研究を中心に展開し、実に楽しい時間を過ごすことができた。その人たちとの出会いがなければ、私の研究はもっとやせ細ったものであったろうから、感謝しても感謝しきれない。

木村美奈子さんとは、「映像的シンボルの表象性理解の発達」に関する実験的研究と一緒に進めることができた(木村・加藤, 2006)。木村さんの発想の豊かさ、自由さ、ユニークな理論的思考力から多くのことを学んだし、実験場面で子どもを楽しい雰囲気引き込んでいく特別な才能のおかげで、すばらしい結果もたくさん得られた。人間の世界が実在と、その実在を置き換えたシンボルや記号や他の実在性をもつ代理物(ひっくるめて表象と呼ぶ)から成り立っているとすると、どのようにして私たち人間はその実在と表象との関係を理解できるようになっていけるのか、子どもの発達過程には、その関係理解に大人とは異なるどのような諸相があり、それらをどのように理論的に整理することができるか、これが木村さんと一緒に考え続けたことである。実際には、ちょっと奇抜な仕掛けや

質問を用意したさまざまな実験を行い、そこで現れる子どもの意外な反応や行動の意味を楽しみながら考えた。例を挙げると、モニターテレビに映っている扇風機が回り始めたら、テレビの前の紙人形は倒れるかと尋ねたり、ショートケーキの写真は舐めたら甘いかと訊いたりした実験は、それ自体が愉快で新しい発見に満ちた研究となった。

瀬野由衣さんとは、「『知る』という心的状態の意識化の発達」に関する研究と一緒にできた(瀬野・加藤, 2007)。瀬野さんは学習能力、理解力がとても高い人で、緻密な思考ができる。その細部への目配りの利く能力に、同時に二つ以上のことを考えるのが苦手な私は随分助けられた。瀬野さんの進めた丹念ですぎない実験からは説得力のある結果が得られ、それが博士論文に見事に結実することになる。3つのコップの中におもちゃのミニチュアを隠したあと、「隠すのを見てなかった人はどこにおもちゃがあるか知っているか」と問いかけると、4歳以前の子どもの多くは元気に「ここ!」とおもちゃが隠されているコップを指さして、見ていなかった実験者の一人にも教えてしまう。瀬野さんの実験の中で見られたこの反応は、この年齢の子どもに質問の意味が理解できないから生ずるのではなく(この確認の手続きも行っている)、「知っている」という心的状態を行動から切り離して保持することがむずかしいことを示している。この場合の対象や出来事の記憶は表象(ことばやイメージ)を媒介にしていると考えれば、表象自体がそれによって名指す実在とは別のものであるにもかかわらず、本当には両者の関係はおろか、表象を介して実在へと向けられる行為との関係についても、4歳ぐらいまでは自由な切り離しがむずかしいのである。瀬野さんとの共同研究では、表象発達のこの基本部分を垣間見ることができたように思う。

加藤弘美さんとは、私が若い頃から関心を持ち続けてきた「鏡像の自己認知の発達」に関する実験的研究に、一緒に着手することができた(加藤・加藤・竹内, 投稿中)。加藤さんが日頃から子どもたちに接していた幼児教室の協力と、加藤さん自身の子どもたちとの愛着・信頼関係がなければ、2~3歳児を中心とするこの一連の実験はできなかったはずである。加藤さんはとても勉強家で、すべきことは黙ってきちんとする人で、「できなかった」という言い訳を聞いたことがない。仕事をしながら研究を続けるには相当な無理もあったはずだし、時間的な見通しに欠ける私の

スタイルに合わせるのもたいへんだったと思うが、よく付き合ってくれたと感謝している。研究は、鏡像の自己認知の指標とされてきたマークテストの通過が、本当に鏡像を自己の写し（表象）として捉える理解の達成を意味しているかを疑うところから出発した。自分の映像を見て頭に付いているシールに気がつき難くこれを取れる子どもが、背後に現れた風船の映像を見て、現実の風船のほうを振り返らず、モニター画面に手を伸ばして映像中の風船をつかもうとした実験場面に会ったときの興奮は、今でも忘れられない。自己の写しの理解が自己の回りのモノの写しの理解とイコールでないことの発見は、鏡像自己認知研究の中でも意味ある発見のひとつだったと自負している。

工藤英美さんとは、長い試行錯誤の末に「多義図形理解の発達」のテーマに辿りつき、現在、この研究を一緒に進めている（工藤・加藤，2013）。多義図形とは、ひとつの図柄が2通り（例えばアヒルとウサギ）に見える図形のこと、年少幼児にとってはこれがとてもむずかしい。ひとつの見えを答えた子どもに別の見え方を教えても、見えの切り替えができないのである。この事実自体は、ある意味で瑣末な一発達現象にすぎない。実際、1通りにしか見えなかった子どもが2通りに見えるようになったからといって、それ自体、保育実践上はほとんど何の意味もないことだろう。しかし、工藤さんと議論する中で、この現象が2歳から4歳の子どもの表象発達を考える上で中核的な意味をもつ現象であることに、ある時期から気づくようになった（この点の詳細は後に論ずる）。したがって、多義図形を実験素材として2～4歳児の表象発達の性質を確認できる手続きを考案し、現在、その実験を進めている。工藤さんは向学心旺盛で、私の厳しいことばにも笑顔を絶やさない。その粘り強さがあったからこそ、3年生のゼミから数えれば7年間も私に付き合ってくれた。おかげで、やっとその研究は実を結びつつある。

木村さん、瀬野さん、加藤さんとは、それぞれ個別のテーマでの共同研究であったが、実際には私を交えて4人で一緒にそれぞれのテーマについて議論し、互いの実験を助け合って研究を進めることが多かった。学会でも連名で研究発表を続け、幸い、他大学の研究者から「面白いことをやっている研究グループ」と認知されるようになった。そして実際に、木村さんの研究と瀬野さんの研究は、それぞれ、2008年と2010

年に日本発達心理学会の学会賞をいただくことができた。賞はあくまで結果にすぎないが、それでも2人続けての受賞など、ふつうはあり得ないことだろう。2人の努力の賜物であり、教師としてとても誇りに思っている。

外部から「研究グループ」と呼んでもらえるような環境の中で、一緒に論文を読んだり議論したりして実証的研究に取り組むことができたのは、50代にして私に与えられた恩寵のようなものだったと思っている。その中でもとりわけ貴重であったのは、「創発（emergence）」とはどういうことかを身をもって体験できたことである。共通の関心をもった複数の人間が議論をする。それぞれの資質も違うし、囚われている常識も微妙に違う。そうすると、一人では考えもつかないような疑問が出てきたり、たまたま誰か一人の頭に、これまでの思考の壁をブレイクスルーしてしまうようなアイデアが浮かぶ。確かに、そのアイデアは特定の個人の口から発せられたものには違いない。しかし、それが可能となったのは、共通の議論の場があったことである。一人一人が個室に閉じこもって考えていても、決して生まれるはずもなかったアイデアが、議論の場の中で文字通り「創発」する。私は「研究グループ」の中で、こういった体験を何度もすることになった。3人も同じだったのではないか。私の場合、思いつきを3人に語るなかで何が問題かが自分の中でクリアになったり、3人から疑問をぶつけられて発想の転換に至った例は、数限りない。「研究グループ」での討論は、思考が個人内過程であると同時に個人間過程でもあることを深く納得できる場であったといえる。

研究者人生の後半期に与えられた幸せな出会いと時間は、いろいろな偶然の重なりの中で実現した。私一人が望んで得られるものではなく、だからこそ恩寵のように感じられる。しかし、その恩寵の器に多少なりとも盛り込むことのできた中味には、当然のことながら、私自身の前史が反映している。以下、次節ではその点に触れる。

## 2. 前史

「なぜ心理学を専攻したのか？」とよく尋ねられる。正直なところ、今となってはよくわからない。40代はじめまでは、衣服に例えれば、「心理学」は私の身体に合わないダブダブの重いコートのように感じられ

ていたし、大学教員という職業も含めてもっと他の人生の選択肢があったのではないかと絶えず自分に問うことが多かった。だから、「なぜ心理学だったか？」の納得の答えが私自身にも必要だった。しかし、40代半ばを過ぎてようやく、「心理学研究者であること」は私にとって問う必要のない与件となった。「心理学研究者なので、私は自分にとって切実な問いを心理学の中で問う」という姿勢ができて、やっと心理学がおもしろくなり、楽しくなった。別の言い方をすれば、「心理学なるもの（既存の理論や研究方法、標準的な心理学的思考法）に自分を合わせるのではなく、自分に合わせて好きなことを心理学でやればよい」と思えるようになって（居直れるようになって）、気持が楽になったのである。自由になったと言ってもよい。愛知県立大学に異動したのは、こうした変化の後の時期にあたっていたことは、既に書いた通りである。

そこに至るまでは、当然、紆余曲折がある。

私は1966年に名古屋大学文学部に入学し、1968年に同学部心理学研究室の学生となった。当時の旧帝大の文学部系の心理学は、ほとんどが基礎心理学、それも知覚研究であり、名大文学部心理学研究室も例外ではなかった。今から振り返ると、時代はゲシュタルト心理学と行動主義の最後の輝きからやがて台頭する認知心理学への移行期で、演習の時間にはケーラー (Köhler, W.) の『The place of value in the world of fact (事実世界の価値の位置)』といったゲシュタルト心理学の古典や、『Conditioning and learning (条件づけと学習)』といった微に入り細にわたる行動主義心理学のテキストを原書で読まされた。もちろん、ほとんどわけがわからなかった。加えて、卒論は、代々、研究室が進めている知覚研究の一部を分担して、暗室の中で実験を行いデータ収集するといった、完全に理系的なシステムの下で行われることになっていた。私はそれにも興味が持てなかった。幸い、3年生次に学習心理学担当の前田恒先生が赴任され、知覚に加えて動物による学習実験が学生の卒論テーマの選択肢に加わった。消去法的選択ではあったが、私は動物実験のほうを選んだ。心理学に興味をもつ多くの学生がそうであるように、私も最初は臨床心理学に興味があった。しかし、その興味は文学部の心理学研究室では叶えられそうにない。それならば、当時、実験臨床心理学の名の下に行われていた動物実験が、いちばん私の興味に近いように思えたからである。

卒論のテーマは「異常固着の研究」。いったん適応的な行動を獲得した（手がかりに基づいて餌の得られる反応を学習した）ラットに電気ショックをかけて、適応的でない常同的な（餌のあるなしにかかわらず常に特定の位置に固執する）反応を実験的に形成しようとする試みである。当時の学習心理学のテキストの中にも登場する比較的有名な実験の翻案で、4年生の夏休みに1カ月間、動物飼育舎に泊まり込み、昼夜逆転で実験を行った。動物実験のイロハは、当時、教養部の講師になったばかりの辻敬一郎先生が、3年生の春休みに手取り足とりで教えてくださった。後にも先にも、私が実験心理学の方法的トレーニングを受けたのはこのときだけで、後に発達心理学に転向し我流で進まざるをえなくなったときにも、心理学研究者としてのアイデンティティを辛うじて保てたのは、このときのトレーニングがあったからである。辻先生には、この点も含めてとても感謝している。

電気ショックを使用した卒論の実験は、今であれば、倫理的にも問題があると判定される可能性が高い。その是非の問題を除いても、気の弱い私には、電気ショックにびくつくラットの実験を続けることは無理であった。実験の中でラットに見られた半ば強迫的で固執的な反応が、人間の臨床的事例に見られる固執反応とメカニズムを同じくするかどうかについても、疑わざるを得なかった。大学院に進学し、何を研究したらよいか、私は再び迷った。

私の大学3年から大学院の修士1年にかけては、一方で、大学紛争の嵐が吹き荒れた時期にあたる。当然、私もその中に巻き込まれた。「社会的存在としての人間」や「個の主体性」といった言説がキャンパスの中で飛び交っているときに、私の学ぼうとしている科学的心理学（＝実験心理学）はそれとはあまりに遠かった。科学的心理学としての客観性の担保が、生き生きとした人間の主体性の問題を括弧の中に入れて封じ込めているように思えた。そんなとき、私はピアジェ (Piaget, J.) の本に出会った。当時既に、ピアジェの主著が次々と翻訳され、教育心理系の学生の間ではよく読まれていたと思う。しかし、文学部の実験心理系の学生・院生の間で話題になることはなかった。ピアジェの『知能の心理学』や『思考心理学』を読んで、よくわからないながらも、私はそこに、人間の能動性に焦点を当てながら科学性と両立させようとする心理学があるように感じた。対象の永続性や保存概念の実験も、シンプルながら子どもの意外な反応を

引き出して興味深かった。子どもと会話しながら、特定の課題の中に人間の認識発達の本質的問題を露呈させて捉えようとするピアジェの臨床法的手法も、とても気に入った。

修士論文は『水平性表象の発達的研究』というタイトルで書いた。論文では、ピアジェの『La représentation de l'espace chez l'enfant (子どもの空間表象)』中の1章にある水平性課題(容器の傾斜にもかかわらず水面の状態が水平を保つことを子どもがどのように理解できるようになるかをみる課題)を用いて、幼稚園年中児から小学校6年生までの子どもの反応を調べ、水平性概念の欠如が小学校低学年までの子どもに一般的な現象であること、傾斜した容器内の水の状態を観察したあとに水面を描かせたり、あるいは観察しながら描かせたりしても、容易には水平性の理解に至らないことなどを、実験的に示した(加藤, 1979)。

修士論文に取り組む中で、読んだピアジェの本や関連研究は、もちろん、英語か日本語である。『子どもの空間表象』の本も、英訳の『Child's conception of space』で読んだ。タイトルからしても、représentationが英訳ではconceptionになっていることは、早くから気になっていた。この違いについて考えてみたいと思ったし、もともと語学が好きで、いつかはフランス語をしっかりと勉強したいと思ってはいたので、博士課程入試の試験勉強を兼ねて、この頃からぼちぼちフランス語の独学を始めた。

「たぶんだめだろうな」と思っていたのに、幸い博士課程に入れてもらった。教師から見れば紛争世代の不遜な学生の一人であり、研究室の研究蓄積とは関係のない発達心理学で勝手に修論を書いた私を、それでも受け入れてくださった当時の主任教授の横瀬善正先生の懐の深さに、今は感謝している。このとき、博士課程に進学していなければ、その後の大学教員としての私の人生はなく、家業を継ぐか、まったく別の道を歩んでいただろうからである。

博士課程進学から11カ月後、これもまったくの偶然から、私は高知大学教育学部助手に採用され、大学教員としての一步を踏み出すことになった。学生と5～6歳しか年齢の変わらない20代後半の若い大学教員としての数年は、振り返って「楽しかった」の一語に尽きる。教育学部だったので、教職志望の学生たちの自主ゼミに加わって、一緒に当時話題になっていた坂元忠芳氏と藤岡信勝氏との間の「学力論争」やソビエ

ト心理学の発達論を勉強した。また、日々の授業準備の中で、教育学部系の心理学出身者であれば標準的に学んでくる発達心理学や教育心理学の内容を、遅ればせながら初めて学んだ。物事が転倒した話なのだが、私は就職してから数年をかけて、やっと発達心理学の教員らしい体裁を自分に整えたのである。

就職後も、ピアジェ型空間表象課題による研究は続けた。同僚となった山田亘先生は、教育学部には珍しい知覚の研究者で、知覚発達に引き寄せて私の研究の話し相手になってくれた。ジェームズ・ギブソン(Gibson, J. J.)の『Active touch』の論文やエリノア・ギブソン(Gibson, E. J.)の『Principles of perceptual learning and development』の本と一緒に読んだのは、就職して2年目か3年目で、アフォーダンスの概念が日本でもはやされるようになる1990年代より遥か前であった。

確かに、細々と研究らしきことは続けていた。しかし、このまま我流で発達心理学の看板を掲げてどこまで何が行えるのか、私には見当がつかなかった。そんな折、「パリで開かれる国際児童心理学会に一緒に行かないか」とのお誘いを、静岡大学の真田孝昭氏から受けた。真田氏とは当時面識がなく、同大学の金田利子先生を介してお誘いだった。こうして1979年7月初旬の1週間、私は初めてフランスに出かけた。1年でいちばん美しい季節のパリは、爽やかな風が肌に心地よく、街には至る所で大道芸人の音楽が流れ、自由と文化の都そのものに感じられた。私はすっかりこの都市に魅了されて、それから本格的にフランスへの留学を考えるようになった。留学によって、どこかで、自分の研究のブレークスルーを期待する気持も強かったであろう。

とは言っても、お金も伝手もあるわけではない。30代に入ったばかりの若手研究者がフランスに長期滞在しようと思えば、フランス政府の給費留学生試験を受けるしか方法はなかった。試験は3回チャレンジして、3年目にやっと受かった。

こうして、1983年9月から1985年8月までの約2年間、フランス国立健康医学研究所(I.N.S.E.R.M.)のリリアン・ルルサ(Liliane Lurçat)先生の指導の下に、パリで留学生活を送ることになる。ルルサ先生は子どもの空間概念の研究者であることは知っていた。しかし、先生がピアジェと並ぶ発達の大理論家アンリ・ワロン(Henri Wallon)の最後のお弟子さんだったことは、パリに行ってから初めて知った。結果とし

て、この偶然が後に私の大きな財産となる。

2年間の留学によって、私の研究にブレークスルーが起こっただろうか。直接的には何も起こらなかった。パリの2つの幼稚園に通って実験もしたし、ルルサ先生の勧めでパリ第8大学のトラン・トン (Tran Thong) 先生のゼミに出て、最初の年はワロンの『De l'acte à la pensée (行為から思考へ)』、2年目には『Les origines du caractère chez l'enfant (児童における性格の起源)』も読んだ。しかし、フランスで行った描画の基礎となる運動技能の発達に関する実験のデータは学会発表の域に止まり (加藤, 1987)、ついに論文にできなかったし、ワロンの著作の深い意味を滞在中に理解できるようになったとは言い難かった。まことに貧しい留学成果と言わねばならない。ただ、いま振り返ってみると、帰国してからしばらく経ち、1990年代以降の私の仕事の多くは、留学から得た栄養分に支えられて実現したと言っても過言ではない。その意味で、2年間の留学は、私にとってかけがえのない経験であった。

では、具体的に、どんな栄養分を吸収できたのだろうか。第1に、当然のことながら、フランス語がかなり自由に読めるようになった (オーラル・コミュニケーションは相変わらず低いレベルのままだが)。1990年代から翻訳の仕事を中心にかなり活発に行うことができたのは、このおかげである。第2に、世界を席卷する英語圏の発達心理学研究を相対化して捉える視点を持てるようになった。どんな発達研究にも、それが立脚するメタ理論があり、そのメタ理論は文化依存的であることが、英語圏とは伝統の異なるフランス語圏の発達研究を知ったことによって見えるようになった (加藤, 2000)。このことによって、日本ではほとんど無批判に受容された英語圏発の領域固有性論や「有能な乳児」論に対して、理論的に問題提起を行う仕事を進めることができた (加藤, 2007, 2011)。第3に、フランスでの経験は、アンリ・ワロンの発達論への関心の持続と、その理解の深化の出発点となった。ワロンの弟の孫にあたるフィリップ・ワロン (Philippe Wallon) 氏と知り合い、以後途切れることなく親交を深めてきたことも、この点でのモチベーション維持の大きな要因となった。

フランス滞在中、私なりの発達論を考えていく上でなぜワロンが重要なのかを、私は十分理解できていなかった。しかし、帰国後に、ある研究会で埼玉大学の足立自朗先生が声をかけてくださったことがきっかけ

となり、福島大学の日下正一さんと3人で (後には当時東大の院生であった日本福祉大学の亀谷和史さんも加わって4人で)、「ピアジェーワロン論争」の勉強会を始めたことが、私にはワロン開眼への第一歩となった。年2回、1990年代半ばまで足立先生宅にて合宿方式で行われたこの勉強会で、私は多くのことを学んだ (加藤・日下・足立・亀谷, 1996)。特に、「ピアジェーワロン論争」の要点は、まさに表象発生問題にあったことを理解できたとき、自分にとって発達心理学とは何か、発達心理学を通して私は何を知りたいかが、初めておぼろげながら見えてきた。こうして、ワロン研究は、1990年代半ば以降、私の発達心理学研究のひとつの大きな柱となったのである。

もうひとつ、私をワロンへと引っ張り結ぶつけるきっかけとなったのは、やまだようこさんの本である。1987年の春、やまださんから『ことばの前のことば』 (やまだ, 1987) が送られてきた。やまださんは、名大文学部心理学研究室の同級生で、一緒に卒論で動物実験に取り組んだ人である。本を一読して驚いた。同級生がこんなにすごい仕事をしていたのかと思った。やまださんの本は、子どもがことばを自分のものとしていく前のその準備となる時期を、自分のお子さんの詳細な観察に基づいて論じている。つまり、一言で言えば、表象機能の発生過程について論じている。しかし、類書にある、単なる観察記録ではない。自分なりにその過程を理論化し理解しようとする強い意志に貫かれた本である。後に、1991年から愛知淑徳大学で6年間同僚となったやまださんからは、この本を含めて大きな影響を受けた。特に、『ことばの前のことば』の中で提起された「うたうーみるーとる」という乳児期の「行動の三角形」図式は、今も私の頭の中にある、子どもの発達を考える際の強力なフレームである。

やまださんの本の最後には、ウェルナーとカプラン (Werner & Kaplan, 1963) の距離化 (distancing) の概念を援用して、彼らを批判しつつ静観的認識の成立に必要な契機としてそれを重視する議論がある。やまださんの本を読んで、すぐにこの「距離化」の概念が私にピンと来たわけではない。しかし、いつからか、私は繰り返し、この概念に立ち戻って考えるようになる。青年期以来、ずっと自分の人生の中で意識し続けてきた、他者との「隙間」、世界や事物との「隙間」という感覚を発達という視点から考えるには、欠かせない概念であることが、長い時間をかけて次第にわ

かってきたからである。

幼少時に脊髄カリエスを患い、1年半の間入院を繰り返して、病院の窓から世界を眺める子どもであった私が、なぜ児童期には「地図少年」であったのか。なぜ青年期に、鏡の自己像と向き合うと乖離的な体験が繰り返し生まれたのか。なぜいつのまにか、心理学の中で選んだテーマが「空間」であったのか。なぜピアジェの「活動」中心の心理学に最初は魅かれながら、次第に違和感をもつようになっていったのか等々。私という存在の核に近い何かを形づくっている幾つかのこのような人生のエピソードが、「距離化」という概念を結び目にして、40代の半ばから次第に繋がっていきようになっていった。もちろん、こうした繋がりを見出していく作業は、私が自分で自分の人生を理解するために創り上げる「納得の物語」にすぎないことも、一方でよくわかっていた。しかし、「納得の物語」は私だけのものとして括弧に入れておくとしても、私が日常生活の中で考え感じ、研究において人間や子どもの発達を見る視点の中に、「距離化」という視点は否応なく紛れ込んで来ざるを得ない。私はこのことを自覚するようになった。また、そういう自覚をむしろ積極的に発達研究に生かすほうが、人間の原点に触れる発達研究に近づけると思うようになった。

「距離化」の概念は、私の中ではワロンの発達論と繋がっていく。周知のように、ワロンは、生涯を通じて研究の場に止まることなく、すばらしい社会的実践活動を行った人である。しかし、一方で、彼を直接知る人たちの証言では、とてもシャイで控えめな人であったという。おそらく、このことがワロンの発達論において、姿勢機能に特別な地位が与えられていることと関係している。発達初期の周囲との生理的共生状態や情緒的共生状態の中から、いかにして主体が生まれるかをワロンは問題にした。そのときにワロンは姿勢機能が果たす役割に注目した。姿勢機能の発達は、一方で情緒的共生状態を支える条件であると同時に、他方でその共生状態の中に「隙間」を生みだし、世界や他者への「対峙」の緊張を創り出していく条件でもある。あるいは、やがては表象機能の発達を促す条件ともなる。このワロンのロジックを詳しくたどって再構成する作業が、私のワロン研究のひとつの重要な課題なのであるが(加藤, 2007)、表象がワロンの言うように世界の「二重化 (dédoublement)」であるなら、それ自体は人間に固有な世界との「距離化」そのものである。とすれば、表象の問題をその発生から後のさ

まざまな諸相に至るまで、とりわけ後者に軸足を置いて、発達の検討する仕事が私の実証研究レベルでの課題であると、世紀の変わり目の頃にやっと意識できるようになった。

1991年に高知大学から愛知淑徳大学に異動し、1990年代の9年間で淑徳で過ごしたが、この期間はアウトプットだけ見れば以前に比べて研究の生産性が上がり、脈絡なくいろいろなテーマに取り組んで論文を書いた時期にあたる。この時期には、相変わらず面白味のない論文もあるが、求められて無理矢理書いた原稿の中に、今から振り返ると、後に繋がる思考の断片を見いだせるものもある。ある種の「脈絡のない多様性」は、上記に書いたような私の中での変化が、ゆっくりと醸成されていくのに必要なプロセスの一部だったのだろう。表象問題に焦点を当てて、それが実際の研究へと結びついていくのは、2000年4月の愛知県立大学への異動以後のことである。それには幸運な出会いが決定的に必要であった。冒頭の「1. 出会い」で書いた通りである。

### 3. これから

さて、これから私は何をしていくのだろうか。定年は人生の大きな区切りであり、この先は未知の領域である。しかし、さしたる趣味の世界を持ち合わせない私は、引き続き細々と研究を続けるしかないだろう。それも、予定表を作ることが苦手なので、たぶん、これまで同様、その都度その都度の与えられた条件の中で、できることを行っていくことになる。希望を語るとすれば、「距離化」や「二重化」の概念を中心に人間発達の大きな見取り図を描いてみたいという思いはある。しかし、今のところ、あくまで願望の域を出ない。

実は、私が願望とする試みは、優れた理論家たちがなそうとなしえなかったことでもある。例えば、既に名前を出した Werner & Kaplan (1963) は、表象機能(彼らの用語ではシンボル活動)の発達を4つの構成要素——①送り手 (addressor)、②受け手 (addressee)<sup>1)</sup>、③指示対象 (referent)、④シンボル体 (symbolic vehicle)——間の「距離化」と「分極化 (polarization)」の進展として描くことを提唱した。分極化は距離化の結果的側面であるので、結局、Werner & Kaplan の表象機能の発達論は「距離化」の概念を中心に展開されたと言っ

てよいであろう。しかし残念ながら、彼らの理論はその後、必ずしも実証ベースに乗ることなく心理学史の中でも消えていこうとしている。なぜだろうか。Werner & Kaplanの「距離化」の概念は、物理的な距離を念頭に置いた実体的な概念ではなく、多分に日常の使用法を踏まえた比喩的概念である。比喩的概念は実証科学になじまない。おそらく、このことがWerner & Kaplanが忘却された理由であったろうと思われる。その後、「距離化」の概念は、とりわけ発達の説明概念として度々登場しながら(Cocking & Renninger, 1993)、未だ十分な市民権を得ていないのも、同様の理由であったと思われる。

こうした先人の試みを念頭におくと、私が「距離化」という視点でこれからも引き続き発達の問題を考えていこうとするなら、この概念の性格と使用範囲をもう少し自覚化しておいたほうがよいであろう。私は、「距離化」の概念は、ちょうどピアジェの「同化と調節」の概念がそうであるように、発達を考える際のもっともメタ的な(ゆえに実証不能な)基礎概念であるとみなす。同時に、個々の発達の問題領域では、研究を実証ベースに乗せていく際の仮説生成の道具的概念としても有効に機能すると考える。道具的概念は、その役割を終えれば前景から消える。したがって、個別の問題領域での現象記述や説明に、「距離化」の概念は直接的には用いられないことになろう。

このように、「距離化」の概念を自覚的に使い分ける発達研究が必要だと思っている。そのうえで、前者のメタ的な基礎概念としての「距離化」という視点から子どもの発達のマクロな過程を眺めてみると、そこには2つの大きな質的飛躍があると、私は考える。ひとつは乳児期における表象機能の発生であり、もうひとつは4歳前後でのメタ表象機能の出現である。前者によって、世界は、直接的に行為が向けられる世界と心的世界とに二重化される。別の言い方をすれば、主体<sup>2)</sup>と生(なま)の世界との関係に決定的な「距離化」の第一歩が踏み出される。では、後者によっては何がもたらされるのだろうか。主体と世界との関係が既に「距離化」されていること自体に主体が目覚めるのである。“私”の心的状態が世界そのものでないことに気づく、と言い換えてもよい。“私”の中に成立している心的状態は、表象機能によって可能となった、世界の何らかの写しであったり、表象を介しての世界に対する“私”の態度である。とすれば、“私”の心的状態と世界とは別のもので、既に両者は「距離化」さ

れている。にもかかわらず、“私”はそのことに気づかない。“私”が見ている世界・感じている世界・思っている世界は世界そのものである、として振る舞う。これが2歳から4歳の子どもの世界ではないかと思う。

この理路は、少しわかりにくいかもしれない。そこで、別の論文(加藤, 2013)で述べた次の例を引用する。

「私のような団塊の世代に属する者にとっては、子どもの頃、バナナは貴重品でめったに口にできない果物でした。ですから、子どもはみんなバナナが大好きで、「バナナはおいしいもの」でした。自分が「おいしいと思っているもの、感じているもの」でなくて、バナナ自体が「おいしい」という客観的属性を備えているかのように信じていたのです。大人になって、外国へ行き、その国の友だちができて、彼女があるとき「子どもの頃、バナナが嫌いだった」と言うのを聞いたとき、私は心底びっくりしてしまいました。(中略)

もちろん、この例を出したのは、現実について「思うこと」「感じること」が現実そのものでないことを、大人の私ですらわかっていなかった、と言いたいためではありません。「おいしいと思う」という心的状態が、不都合がない限り大人の世界でさえも、対象の側の「おいしい」という属性として自明のごとく了解され、日常生活はそうした自明性のもとに成り立っているということを指摘したいのです。しかし、表象を介して世界の中で生きていくには、ときにこうした表象するものとされるものあまりに自明な繋がりを切り離す必要があります。大人であれば、この切り離しは自在にできますが、(中略)2歳から4歳ぐらいまでの子どもにはこれが困難なのです。」(加藤, 2013, p. 32)

心的状態と世界との関係は、前者が後者の反映であったり置き換えである限り、両者は既に「距離化」されている。しかし、その二重化されている関係を必ずしも常に意識化する必要はない。大人だってそうである。ただ、大人は意識化しようと思えば、それができる。ところが、年少幼児はそうはいかない。

心的状態と世界との関係の意識化は、真の意味での自己の誕生への第一歩である。なぜなら、このとき初めて、子どもにとって心的状態は世界から切り離された自覚的内面となるからである。他者に対してこちらの「秘密」が持てるようになるのは、この機序が成立するからであって、発達心理学ではそれを4歳以降としている。



上記の関係の意識化は、その二つの関係を一段上位から眺める視点の獲得を措いては生まれない。メタ表象機能の出現とは、その視点の誕生のことである。実は、この議論は、「心の理論」研究を初期に先導した Perner (1991) が詳細に展開した議論でもある。近年では、「心の理論」研究とはもっぱら「他者の心の理解」研究であるとの通念が一般的となり、その「他者の心の理解」を助けるツールとなるモジュールが生得的に存在するとの主張（モジュール説）が優勢になっていく中で、Perner のこの議論は、特に我が国では、深く理解されないまま今日まで残されてきた。しかし、世界と自己との「距離化」という視点から眺めると、Perner の議論は、上記のような幼児期の子どもの心のありようの本質的な点を掬い取っていると、私には思える。

私たちの生きる世界が、私たちにも自覚化されない自明性の上に成り立っていて、そうした自明性を明るみに曝すことによって私たち自身の自己認識を深める仕事が哲学の仕事であるとするなら、心理学もまた、私たちのこころの世界の再帰的認識を学問的課題としている限り、哲学のめざすこのような仕事と無縁でない。私は、冒頭で引用したメルロ＝ポンティのことばにあるような研究、つまり、「そこで生きているにもかかわらず私たちがいつも忘れがちなこの世界を、あらためて発見するよう仕向ける」研究がしたいとずっと思ってきた。発達心理学研究とは、まさに、「私たちがいつも忘れがちな子どもの世界の自明性」を再発見する仕事なのだと思う。

2～4歳児の生きている世界は、「心的状態と現実世界の隙間が意識化されていない世界」かもしれないと思いついたとき、私はこの仮説がメルロ＝ポンティ的問いと繋がっていると直観した。そうした問いを、実証性と科学性を大切に心理学という学問の中で研究できることを、この年齢になって幸せに思う。

「1. 出会い」で紹介した工藤英美さんと一緒に進めている「多義図形認知の発達」の研究は、まさにこのような仮説を実証的に検証しようとする試みの一環である。また、これからも続くであろう木村美奈子さんとの仕事も、大きなフレームで考えれば、この仮説の実証研究の一部となるはずである。いつまでできるのか、どこまでたどり着けるのか、相変わらず見当もつかないが、この道を歩み続けていこうと思う。

## 謝辞

愛知県立大学を退職する年にあって、中部学院大学の別府悦子先生には格別なお心遣いのご配慮をいただきました。心よりお礼申し上げます。

## 注

\* 愛知県立大学教育福祉学部教授

- 1) 翻訳書では、addressor は話し手、addressee は聴き手と訳されている。これは、Werner & Kaplan がシンボル活動を言語中心に捉えていたことによる。筆者は、表象機能を言語を含む広義の意味で捉えているため、addressor は [シンボル体の] 送り手、addressee は [シンボル体を共有する相手としての] 受け手と訳すことにする。
- 2) もちろん、主体なるものが始めから表象機能の出現に先立ってあるのではない。ここでは、心理的な意味での主体形成以前の身体的個性も含めた広義の意味で、この語を用いる。

## 引用文献

- Cocking, R. & Renninger, K. (Eds.) (1993). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 加藤弘美・加藤義信・竹内謙彰. (投稿中). 2-3歳児は自己とモノのビデオ映像をどのように理解しているか？
- 加藤義信. (1979). 『空間表象の発達』研究の動向—2つの Piaget 型課題を中心として—. *心理学評論*, **22(4)**, 394-407.
- 加藤義信. (1987). 幼児における描画行為の運動技能的側面の発達. *日本教育心理学会第30回総会発表論文集*, 382-383.
- 加藤義信. (2000). 『発達論』の文化依存性. 小嶋秀夫・速水敏彦・本城秀次 (編). *人間発達と心理学*, 74-81. 金子書房.
- 加藤義信. (2007). 発達の連続性 vs. 非連続性の議論からみた表象発生問題：アンリ・ワロンとフランス心理学から学ぶ. *心理科学*, **27(2)**, 43-58.
- 加藤義信. (2011). “有能な乳児”という神話—『小さな大人』発見型研究から『謎としての子ども』研究へ—. 木下孝司・加用文男・加藤義信 (編). *子どもの心的世界のゆらぎと発達：表象発達をめぐる不思議*, 1-33. ミネルヴァ書房.
- 加藤義信. (2013). 「心の理論」と表象理解—2～4歳児はどんな心の世界に生きているか—. *発達*, **135**, 30-35.
- 加藤義信・日下正一・足立自朗・亀谷和史. (1996). 「ピアジェ-ワロン」論争. ミネルヴァ書房.

- 木村美奈子・加藤義信. (2006). 幼児のビデオ映像理解の発達：子どもは映像の表象性をどのように認識するか？ *発達心理学研究*, **17**, 126-137.
- 工藤英美・加藤義信. (2013). 幼児における多義図形理解の発達—外的世界の二重性と心的世界の二重性の分化の必要性—. *日本発達心理学会第24回大会論文集*, 143.
- メルロ＝ポンティ. (2011). *知覚の哲学：ラジオ講演1948年* (菅野盾樹訳). ちくま学芸文庫.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- 瀬野由衣・加藤義信. (2007). 幼児は「知る」という心的状態をどのように理解するようになるか？：「見ること—知ること」課題で現れる行為反応に着目して. *発達心理学研究*, **18**, 1-12.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley & Sons Inc. (ウエルナー/カプラン. (1974). *シンボルの形成* (柿崎祐一監訳). ミネルヴァ書房.)
- やまだようこ. (1987). *ことばの前のことば*. 新曜社.