9章 発達理論

1. はじめに

これは“発達理論”を主題とする章である．“発達理論”を主題とするということは，“発達”を主題とすることとも，“発達諸理論”を主題とすることとも異なる．

そこで，本章の課題を限定する．

まず，ここでいう“発達”は，個としての人間の一生の発達に限定する．

さらに，本章は発達そのものについて述べることを課題とはしない．発達の諸側面，諸契機についても論じない．特定の発達理論，あるいはもろもろの発達諸理論の紹介や解説をすることもしない．それには成書*があるし，本章はその代わりには到底なり得ないからである．

また，発達理論の最近の情況の紹介あるいは展望といったことも本章の課題としない．

では，“発達理論”と題する本章は，何をすることを課題にしようというのか？“われわれにとって，発達理論を学ぶとはいかなることであるか？ ありうるか？ あるべきか？”を解明することを課題とする．

いいかえれば，“発達理論とわれわれとの出会い”の現実性，可能性，偶然性と必然性，当為性，を素描することを課題とする．

ここで，“われわれ”とは，本書を読み，発達についてまた発達理論につい

* たとえば，W. C. Crain [1980] など．神谷 [1974]，С. Л. Рубинштейн [1946] にも，数多くの発達理論の紹介や批判的検討がなされている．

て学び，共に考えようとする人々であるとしておこう．

われわれには，ある状況の下で，ある発達理論が与えられている．場合によっては，複数の，もろもろの発達理論，もろもろの発達理論文献，が与えられている．では，それらの文献に展開されている発達理論を学ぶということの意味を，われわれはどう理解したらよいであろうか．われわれは，そもそも，発達理論なるものをどう考えるべきであろうか？

もろもろの発達理論の中で一体どの発達理論を学ぶべきか？　それはいかなる理由・根拠にもとづいてか？　それを学ぶとしたら，いかに学ぶべきか？　そして，いかに活用すべきか？　活用できるのか？　それは何故か？

以上のような問題をめぐって考察を進め，“われわれにとって発達理論を学ぶとはいかなることであるか”を明らかにすることを本章の課題としたい．

2.　“発達理論とのはじめての出会い”

いま，ある特定の発達理論と，われわれのうちの一人“私”が，はじめて出会う時のことを考えてみよう．そして，それが，“発達理論”なるものと“私”との生れて初めての“出会い”であったとしよう．

読者の中には，そのような“出会い”はすでに何十年も昔のことであったという方もおられるかもしれないし，あるいは，ごく最近のこと，いや，“いま”のことであるという方もあるであろう．いずれでもよい．われわれは，その場に起ること，起りうること，そしてそれが持ちうる意味について，共に考えていくことにしたい．

“私”とこの特定の“発達理論”とその出会いは，その時はそれと気づかれないとしても，“私”にとって，運命的な出会いとなることが，まず指摘されなければならないであろう．

そもそも，他のどの発達理論でもなく，その発達理論と出会うことになったということ自体，その時点における“私”には知ることのできぬ幾多の偶然の重なりから生じたことであるにちがいない．さらに，そこで初めて出会ったその理論が，発達を初めて理論的にとらえようとする“私”の発達理解を，少なくともしばらくの間は支配することになるという意味でも運命的である．それ

だけではない．その後に来たるべき，もろもろの“発達理論”との“私”の出会いのあり方に影響を残すという意味でも，また，そもそも“発達理論”なるものについての“私”の，その時の“私”なりのささやかな理解を形づくることになるという意味でも，そしてその理解が，後々の“私”の“発達理論”なるものに向う理解の姿勢，構えに，影響を残すことになるという意味でも，運命的であるとさえいってもよいであろう．

とはいえ，そのような意味が後になって生じることになるとは，その時の“私”は露知らぬのが通例であろう．

ともかく，“私”は，その発達理論と出会い，それを学ぶことになる．

それは，教師の紹介により選ばれたのかも知れないし，たまたま古本屋で安価に入手した一冊の書物に述べられていたという偶然によるにすぎないかも知れない．

では，その“私”は，発達理論なるものに，一体どのような期待や予期をもって向うのであろうか？　ここにたとえば，二つの種類の素朴な期待のあり方を考えることができる．

ひとつには，その“発達理論”が“科学的”“学問的”であることからして，人間の一生の発達・変化の“法則”の体系がそこに述べられている，とする期待である．この期待からすると，その理論を学び，理解すれば，人間の一生を通じての発達の大筋は，もうそれで分ってしまうことができるはずであろう，ということになる．たしかに，“科学的”“学問的”な発達研究に一般に期待されていることは，そういう理論を生み出すことかもしれないし，そこで創出される“発達理論”に対してそのような期待がもたれることもまた，自然のことかも知れない．それはちょうど自然科学において，“科学的”な“力学”や“電磁気学理論”を学べば，“私”のそれまでは何も知らなかった“力学”現象や“電磁気”現象が従っている自然法則の体系を学ぶことができ，物体の運動などや，電磁気について，その大綱を分ってしまうことができるはずだと期待するのと，基本的には同じ考え方である．この期待からすれば，“発達理論”を学ぶとは，実は，“発達”そのもののエッセンスを学ぶことだ，ということになろう．

もう一つ別の期待のあり方がある．“私”がいま学ぶ“発達理論”を“発達”

についての一つの見方として，“発達”について“私”の持っている“私”なりの理解をさらに深め，豊かにしてくれるだろうとする期待である．この期待の底には，次のような一連の考えが含意されている．つまり，“私”は確かに，今まで，“発達理論”なるものは一度も学んだことがない．しかし，人間の一生の“発達”については，理論を学ぶ以前に，“私”は，ひとりの人間として，“私”なりの理解をすでにもっている．この“私”なりの“理解”に“私”は一定の確信を抱いている．それは，整理も体系づけもされてはいないから“理論”とも“理解”ともまだ呼べないかも知れぬ．しかし，“私”の“前理解”あるいは“前理論”とは呼んでもよいであろう．ところで，“発達理論”なるものも，おそらく，これを創出したひとりの人間である発達理論家の，ひとつの発達理解を表現したものであり，その人間のいわば“作品”だといってよい．とすると，この理論家は，人間の一生の発達をどんな風に理解しているのだろうか，ひとつそれをこの作品，この発達理論書に学んでみよう．そうすることで，“私”も自らの発達理解に反省を加え，また，新たな知見も加え，整理をしてみる機会とすることができよう．この理論家に学ぶことで，“私”の“理解”あるいは“前理解”を深め豊かにしよう．こう考えるわけである．

発達理論に対するこれら2種類の素朴な期待を比較してみよう．

まず，前者は，“発達理論”に“発達”そのものを期待するもので，いってみれば，“ひとつの発達，発達理論もひとつ”という考え方である．自然科学における，“ひとつの現象”についての“客観的法則”の体系としての“理論”という期待*と同じ期待であり，ひとつの“発達理論”に対する期待としては，もっとも重い期待であるといってよいであろう．

後者は，これに対し，“発達理論”に，“発達についてのひとつの見方”を期待する——にすぎない——もので，“多様な発達，発達理論も多様”という考え方であるといってもよい．これは，もろもろの人間のもろもろの一生を描いた芸術作品，あるいは，文学作品のひとつに対して人が持つ期待にも似た期待であり，ひとつの“発達理論”に対する期待としてはもっとも軽い期待であるといってよいであろう．

* 自然科学においても，こうした期待は，単純にそのままには成立し得ない[たとえば，Kuhn, 1962 参照]．
まして，社会科学，人間科学において成立しないことは，多言を要しないであろう[たとえば，Goldmann, 1952; Merleau-Ponty, 1964 などを参照]．

ここで，便宜上，上に述べてきた2種類の素朴な期待を伴う“発達理論とのはじめての出会い”に，それぞれ名前を付けておくことにしよう．“法則”を求める前者を，仮に，“理科的期待”を伴う“理科的出会い”と呼び，ひとつの“ものの見方”を求める後者を，“文科的期待”を伴う“文科的出会い”と名付けておくことにしよう*．

さて，これら2種類の期待に対しては，“私”が，その特定の発達理論に限られず，その後もろもろの発達理論に出会い，“発達理論”を学ぶようになるにつれて，それぞれに，一連の疑問が生じて来るであろうことが予想される．

“理科的期待”をした“私”には次のようなことが起ってくることが考えられる．

その特定の発達理論を学んで，当座は，とにもかくにも，たとえば現代のもっとも進歩したとされる最近の発達理論を学び，もう“私”は発達について，一応分ったのだと思うようになる．そして，その理論を通して，人間の一生というもの，あるいは“子どもの発達”というものを見ることができるようになり，また実際見るようにもなったとしよう．“私”はその理論を知り，一応分っただけでなく，それを頼りにし，それを信ずるようにもなる．もしそれで終るなら問題は生じないであろう．

ところが，ここに，そうした“私”をそのままでは落ち着かせてくれない事情が生じてくることに気づかされるのである．というのは，“私”が学んだ“発達理論”は数多くの発達理論のうちの一つにすぎず，しかも，そうした他の

* ここでは，“理科的”“文科的”とは，それぞれを，ひとつの典型として，同定するためのラベルと受けとっていただきたい．“理科的”は，数学や理科的学問を“真面目に”学んでいる理科学生に，“文科的”は，文学，芸術に親しんでいる文科学生に多い“出会い”と“期待”のあり方であるように思われ，そのことにも理由があるように思われるが，ここでとくに論証しようとは思わない．
以上の2種の“期待”は，“発達理論”を観念的産出物として捉える際の，“産出物の二重の解釈可能性”に対応するとも考えられよう．すなわち，“理科的期待”は，産出物たる理論自体の“客観的意味”への解釈の限定に対応し，“文科的期待”は，その産出物，理論，を措定した人の意識経過の証拠として，その理論を解釈する，理論の“主観的意味”に向けられた解釈に対応するともいえるように思う[Schutz, 1932, 訳書 pp. 185-192 参照]．

“理論”のいくつかは拾い読みしてみても，“私”が初めて親んだあの“理論”とはどうも似ても似つかぬものであるということに気づくからである．しかも，あれとこれとは，どこが同じでどこが異なっているのかも，初心の“私”には，さっぱりわからないという事態に直面することになる．そこで，解説書やガイドブック，さらには“発達の諸理論”といった書物を読むに至ると，この悩みはさらに昂ずることになる．というのは，それらの書物における解説は，公平を期するためか，いくつもの理論を並列的に紹介しているにすぎないことが多いからである．他方，こんなこともありうる．ある理論Aは，べつの理論Bを誤りだといい，そのべつの理論Bでは，理論Aが誤っているといわれている，というような事態である*.

“私”はどの理論を信じたらよいのであろうか？

“私”が初めて出会ったあの“理論”を学習しそれを信じきった時に抱いた“発達”について分ったとの思いは，では，幻想にすぎなかったのだろうか？

それにしても，こう数多くのもろもろの“発達理論”があるとは一体どういうことなのか？　これは“発達理論”研究なるものの遅れを示すものではないのか？　それとも，これは人間の“発達”研究のなんらかの特殊事情によるものなのだろうか？“私”は統一的な，科学的，学問的“発達理論”を学んだつもりであったというのに！“私”が初めて出会い，かつて学んだあの“発達理論”は，一体何であったのか？“発達の真の姿”をどう捉えていたことになるのだろうか？

“私”は，こうした一連の疑問に悩まされることになる．しかし，こうした疑問は，これらの疑問を生じさせるに至った根源的事情への洞察が得られない限り，決して解消され得ないであろう．

もっとも，やがて時は過ぎ，そうした疑問もしだいに色あせて，解決されぬままに，“私”は“私”なりにいくつかの“発達理論”に親しみ，それを使って“発達”を一応理解することで落ち着くことにもなるかも知れない．

しかし，もし仮に，これらの疑問を放棄せず，色あせるにまかせず執拗に問

* たとえば Л. С. Выготский (L. S. Vygotsky) [1956] による，J. Piaget, W. Stern, K. Bühler, W. James, K. Koffka などの理論への批判を参照．また，たとえば J. H. van den Berg [1974] による“ホスピタリズム”(その R. A. Spitz や J. Bowlby による解釈)への批判も参照．

いつづけたとしたら，どうなるであろうか？

次に，“文科的期待”をした“私”はどうだろうか？

“私”が“発達理論”に対して抱いた期待は，“私”が通例，文学作品から人間や人間の一生について，ある“ものの見方”，洞察，を得ようと考えるのと同じだけのものでしかなかった．その意味では，さきにも述べた通り，“私”の期待は比較的軽い期待だったといえる．その限りで，悩みはないといえる．

しかし，ここにも疑問が生れてくる．

たとえば，“発達理論”が“ひとつのものの見方”であるとしたら，そしてそれに尽きるのだとしたら，発達を学問的，科学的に“研究する”ということは，一体どれほどの意味をもつのだろうか？

もっとも，いわば行きあたりばったりに，あの特定の“発達理論”と出会い，それを学んでみようというにすぎない“私”にとっては，軽い期待を一応満たしてくれればそれで十分なのだ．そして，“私”は，“私”の期待を満たすためなら，“発達理論”などというものよりも，生まの人間を生き生きと描いた小説や文学，あるいは伝記の方がずっと面白い*，などと思うようになるかも知れない．そこには，人の一生には，実に多様な生があることが如実に示されているではないか，と．ユニークな発想，独創的な発達理論には，“私”は惹かれる．しかし，陳腐で退屈な理論は，あるいは正しいのかも知れぬが，“私”には，願い下げにしてほしい．理論は鋭く，独創的でなくてはならぬ．

ところで，そもそも，この“発達理論”を創る人々は，一体何を目ざして，こうした理論を創るのであろうか？　ある発達理論が正しいとか誤っているとかいうことが，果たしてあるものだろうか？　それぞれがひとつの“ものの見方”とすれば，どのような“発達理論”もそれなりに存在を許されるべきではなかろうか？“発達理論”は，いずれにせよ，できる限り多種多様なものが数多くあった方がよいのではないか？　人間の一生というものが，一つの“ものの見方”にもし制限されるようになることがあれば，それは，“発達研究”の進歩どころか，たいへんな貧困化と退歩につながることなのではないか？　それにしても，理論の“検証”をしてその適否を定めようなどとすることには，一

* そうした観点からは，P. Coveney [1967]，斎藤 [1982]，西平 [1981a, b] などが推奨される．

体どんな意味があるというのか？

“私”が“私”の期待を軽いものに留める限り，以上のような疑問はそれほど深刻にはならないであろう．

しかし，“私”が“発達研究”に携わり，“発達理論”を創ろうとしたとしたら，どうであろうか？　より正しく，客観的で，科学的な，理論を求める方向に向わずにいられるものであろうか？

3.　“発達理論を創ること”

発達理論は無人の荒野には生れない．その背景には必ず発達理論家が存在する．発達理論は発達理論家による作品なのである．そう考えると，こんなことも考えられる．

発達理論は，生産され，流通し，消費される．

もちろん，“物”ではない“理論”について，この比喩は文字通りには当てはまらない．しかし，“発達理論”についても，たとえば，“創造”“普及”“活用(応用・利用)”ということは，考えることができよう．

するとわれわれは，まず“発達理論はいかにして創られるのか”という問いに突き当る．

現在存在する発達理論はいずれも，だれか，ある歴史，時代，文化，社会の中で生きた一人あるいは複数の人間が創ったものである．このことを根底にすえて考える時，そして，その創造の過程を思い描く時，一連の疑問が浮んでくるはずである．

その発達理論家は，どのような経験をもとに，その理論を創ったのだろうか？　どのような事実をもとにしたのだったろうか？　理論は事実のたんなる記録ではない．その理論がもとづいている事実，観察，記録，経験，体験がどれほど大量であろうとも，それらをさらに超える一般性，普遍性を目ざして，それらを意味づけ，それらの意味づけの総体の組織として展開されているのが理論である．とすれば，もう一度，その理論創造以前に存在した事実，経験，体験は何であったか，そしてそれをその理論家はいかに意味づけたが故に，その理論をそのように形成したのか？　そういった疑問が当然でてくるはずであ

ろう．

そうすることで，単一の現象が，異なる理論において異なる意味づけを受けることが，はじめて，理解されるようになるであろう．

たとえば，S. Freudによって，“幼児性欲の表出”の典型として意味づけられた“おしゃぶり”* が，J. Piagetによっては，“おしゃぶりシェマ”の形成として，認識行為の発達という文脈の中で意味づけられる**というように．

また，たとえば，Piagetによって児童の“自己中心性”の表れとして意味づけられた“ひとりごと”*** の現象が，Выготский[1956, 訳書の下巻 p. 186]によっては，“精神間的機能から精神内的機能への……移行現象の一つ”すなわち，“他人への社会的な言語機能”(外言)が分化することで，“自分への言語”(内言)が発生する際の過渡的現象，いいかえれば内言になりつつある外言，として，理論的に，意味づけられるというように．

ひとりの理論家においても，あるひとつの現象・事例の，理論的意味づけにおける変化や移行は起りうる．

以上のことは，事実が理論により特定の意味づけを受けるということだけではなく，時には逆に，理論もまた，その理論家が出会い注目したもろもろの事

---

*　Freud[1924]は，たとえば，“しゃぶるという行為は当然一つの性的表出とみなされるべきであり，小児の性的活動の本質的特性はまさにこの点から研究するのが至当である”(p. 80)と述べ，“この小児の性的表出は生きてゆくうえに必要な身体機能の一つに依存して生じてくるものなのだが，それはまだ性的対象を知らず，自体愛的であって，その性的目標はある性感帯によって支配されている”(pp. 83-84)と論じた．

**　Piaget[1936, 1947]のいう“シェマ”とは，もろもろの活動の構造ないし組織，すなわち，似たような種々の状況でこの活動が反復されるたびに転移されたり一般化されるような，構造ないし組織のことである．“おしゃぶり”についてPiaget[1947, 訳書 p. 195]は，“はじめは，どんなものでもしゃぶるけれども，すぐに，人の指ならば，それを拒否し，乳首ならば，それをしゃぶりつづけるようになる．食事と食事のあいだ，おっぱいがあたえられぬときには，なんにもないのに，スパスパやる，などといった具合だ”という観察から，“機能的次元での再生的同化(練習)”“般化的同化ないし移調的同化(反射のシェマをあたらしい対象へひろげるはたらき)”“再認的同化(場面の弁別)”などの作用を認め，“反射のシェマ”からしだいに“より高次のシェマ”が形成されていく過程がそこに見られることを指摘した．

***　Piaget[1923, 訳書 p. 11]は，周知のように，子どもが，“誰に話しつつあるか，あるいは彼がきかれているかどうかというようなことを知ろうと気にするようなことはない．彼は彼自身のためにか，あるいはたまたまそこに居合わせた誰かとつながることの楽しみのためかの何れかで話すのである”と観察し，それを子どもの“自己中心性”の表れとして捉えて，“自己中心性言語”と名づけた．この中に，彼は反復，独語，集合的独語の三つの範疇を認めた．“独語”については，“子供は恰も声で考えていたかのように彼自身に話すものである．彼は誰にも話しかけはしない”と述べている．

実によって，ある方向づけを受けたり，支持されたりすることが起ることを示唆しているものと思われる．

また，その理論家が，その発達理論で扱っている事実といかに関わっていたのかということも，当然，われわれの視野に入って来よう．

たとえば，Freudは，その幼児性欲論を，当初は，彼自身直接に幼児の行為や経験を研究することによってではなく，成人の神経症患者の症例における治療を研究する過程で形成している*．他方，Piagetは，子どもたちを直接に研究して，その知能発達理論を形成している．が，しかし，彼は，知能発達のための教育実践研究の中でもなければ，知能発達障害の治療研究の中でもなく，純粋な学問的研究の中での実験・観察にもとづいてその理論を構築したのである．

このように，発達理論で主題として扱われている事柄そのものと，理論家との関わりは，その直接性あるいは間接性，近さ遠さ，実践性，臨床性などの点において，当然のことながら，実に多種多様なのである．

さらにまた，それぞれの理論家は，自らの理論を創出する以前に，一人の若き学徒として，それ以前にすでに存在していたもろもろの理論を，ちょうどわれわれの一人である“私”が学んだのと同じように，ある期待を持ちつつ，もろもろの偶然的事情の下に“運命的に”，学んでいるはずである．そして，それにより，なんらかの影響を受けているはずである．発達理論家に影響を与えるのは，たとえば，Freudにとっての C. Darwinの進化論，P. Janetにとっての J. H. Jacksonの階層的秩序理論のように[Jacksn, 1884(越賀ら，1976)；荻野，1964]，必ずしも狭い意味での“発達理論”であるとは限らない．しかし，もちろん，E. H. Eriksonにとっての Freud理論や，L. Kohlbergにとっての Piaget理論のように，理論家が，古い“発達理論”の影響のもとに，新しい理論を創出するということもまた，大いにありうるのである．

理論家は，そうした影響のもとで，そもそも“理論”というものをいかに考えるかという基本的態度の影響を強く受ける．そこには，“時代精神(Zeitgeist)”も影を落とす．たとえば，Freudにおける自然科学主義的傾向もそれであるし，Piagetにおける生物学主義的傾向，論理数学的傾向なども，思い浮べることができよう．

* S. Freud[1925, 訳書 p. 51]にこうある．“児童の性愛に関してのこの驚くべき発見は，はじめは，成人の精神分析によってえられたが，……”．
また，たとえば，H. S. Sullivan[1940]の発達段階論も，児童の臨床的観察にもとづくものではない．

ここで，発達理論創造の過程について，もう少し具体的なイメージを描くと，発達理論に特有な一連の問題が疑問として鮮やかに浮び上ってくる．

それは，発達理論家は，その発達理論を創った時，個人として，また，一人の人間として，どれだけ“発達”して“いる”あるいは“いた”のであろうか，という疑問である．また，その発達理論家自身は，彼自身の発達理論の中で，どれだけ発達している人間として位置づけられるのであろうか，という疑問である．

極端な場合を考えてみれば，この問題の所在は，自ずから明らかとなるであろう．

たとえば，ここに，ひとりの少年が，“人間の一生の発達”についての理論を発表したとするとき，その理論をわれわれはどう受けとることができるであろうか．

その理論が，人間の生理的な発達――たとえば脳細胞の発達など――についての理論ならば，ちょうど数学において群論を発展させた É. Galois[Infeld, 1948]の場合*のように，一天才少年が理論を創造するということも十分あり得ることであろう．しかし，そのようなことが，人間の一生の心理発達理論についても同様にあり得るであろうか？

たとえば，知能発達のうえで，Piagetのいう具体的操作の段階にある少年が，次の発達段階である形式的操作の段階をもその内容に含めた知能発達理論を構成することが可能であろうか？　その少年自身が未だ到達していない発達段階についての理論を，展開することがどのようにして可能であろうか？　また，もし可能であったとしても，その理論は果たして信ずるに足る理論であろうか？　疑問である．何故なら，それを信ずることはその理論家自身すら未だ体験していない知的発達段階についての理論を信ずることを意味するであろうから．

* K. F. Gauss, A. L. Cauchy, N. H. Abel とならんで19世紀における四大数学者の一人に数えられる É. Galois(1811-1832)がその生涯を閉じたのは20歳であった．

仮想的天才少年理論家の話は措くこととしよう．

次の問題は，しかし，あくまで残る．

発達理論家自身が未だ到達していない心理発達段階についての理論を，発達理論家は創ることができようか，という問題である．もし，これが原理的にできないはずのことであるとすると，逆に，これまで創られた発達理論はすべて，これまでの発達理論家たちの心理発達のレベル以下の心理発達についての理論である，ということになってしまうであろう*．

子どもの心理発達の理論については，一見問題がないようにも思われよう．しかしこれとても，発達理論家が，子どもの世界をどう捉えるかという問題と関連づけて考えると，疑問の余地がないとはいえないであろう**．

まして，人間の一生の発達については，発達理論家が人類の中で心理的にもっとも発達した人間たちであるという仮定――はなはだ疑わしい仮定――なしには，発達理論なるものの原理的根拠が怪しくなってくることにもなろう．これはいいかえれば，発達理論なるものには，発達理論家自身の立場，視点そしてそれを可能にする人間性全体が含意されていることを示しているのである．

* Piagetは，“わたくし自身，多様な，こまぎれにされた，矛盾の多い人格だ．”と述べて，特殊な分野の発達段階だけが存在することを強調して，“人格発達の段階への懐疑”を表明しているという[滝沢，1979, pp. 103-104]．Piagetが，彼自身の発達との関連で，彼の創る発達理論の可能性と限界を見ている点が注目されるのである．

** たとえば，発達理論家は，『銀の匙』の子どもの世界を捉えうるかどうか？

“『銀の匙』には不思議なほどあざやかに子供の世界が描かれている．しかもそれは大人の見た子供の世界でもなければ，また大人の体験の内に回想せられた子供時代の記憶というごときものでもない．それはまさしく子供の体験した子供の世界である．子供の体験を子供の体験としてこれほど真実に描きうる人は，（漱石の語を借りて言えば），実際他に‘見たことがない’．大人は通例子供の時代のことを記憶しているつもりでいるが，実は子供として子供の立場で感じたことを忘れ去っているのである．大人が子供をしかる時などには，しばしば彼がいかに子供の心に対して無理解であるかを暴露している．そういう大人にとっては，人の背におぶさっているような幼い子供の心の細かい陰影の描写などは，実際驚嘆に価する．ああいうことは，大人の複雑な心理を描くよりもよほど困難なのである．こうなると描かれているのはなるほど子供の世界に過ぎないが，しかしその表現しているのは深い人生の神秘だと言わざるを得ない．

昭和十年　　和辻哲郎　”

[中，1935, p. 193]

さらにまた，発達理論家は，次に指摘されている“人間の全体性”をどう保持しているといえるだろうか？

“……幼児において表現される人間の全体性がある．大人になることで，全体的なものから部分的な偏った存在に転落する．局限される．そうである以上，その自分を全体的に解放しようとすれば，その手がかりとして，自分のなかで抑圧されている子供を蘇らせることが必要だと感じる，……

そうすると自分のなかで死んでいる子供，抑圧されている子供に，あらためて目を向けることは，人間の全体性を考える文学において，積極的な意味があるということになると思う”[谷川・大江，1976]．

発達理論家は，発達を自らも生きつつある一人の人間として理論を創っているのか？　それとも，人間の発達をいわば“上空から”見おろし，遠くから眺めつつ理論を創っているのか？　前の場合であれば，理論家が自らの生を，一人の人間として，どう生きているのかが，彼の理論に一定の特色と限界を与えることになろうし，後の場合であれば，その“上空から”眺めることは，ひとりの人間である彼にいかにして，また果たして，可能であるかという疑問が生じてこよう．

こう考えると，ある理論家の青年期に創られた発達理論と，その晩年に創られた理論とでは，彼自身の生と理論との関わりという点で，大いに意味が異なってくるはずなのである．

“発達”なる語を人間の一生に適用することの根底には，発達理論家のいかなる立場が含意されているのか？　[山下，1977]．

発達理論家も，ほんの何十年か以前は，ひとりの“子ども”であった．そして，彼は，ひとりの人間としての生を，理論を創るに至るまで生きてきているわけであるが，その間，彼は，いつ，発達理論を創る能力，資格等の条件を獲得するに至ったのであろうか？　なぜ，彼には理論を創ることができて，同じ時代を生きた他のかつての“子ども”たちは，自らも生きつつある“人間の一生”について，理論を創ることができないのか？　しかし，その他の“子ども”たちも，何十年かの間には，自らの人生体験から生れた人間知，人生知ともいうべき，ある発達観を持つに至っているのではないか．そうした発達観や人間知は，文学に生かされている．諺，民話，寓話，あるいは，育児実践にも生きている．そして，人々の日常生活の中に，人間についての見方の“本音”として，生きている．では，そうした発達観と，“発達理論”のかかわりはどうか？

何よりも，発達理論家自身の，一人の人間としての発達観，人間知――“前理論”――と，彼の発達理論――“理論”――は，どうかかわっているのか？

そうした“前理論”は，そのときどきの“いま”における発達理論家のおかれた情況・状態に制約されており，しかも，その情況・状態は，複雑に変化し，その“理論”に影響を与えるにちがいない．理論家自身がその影響を自覚しな

ければそれだけなお強く影響するであろう．その情況・状態の中には，彼の個人としての生育歴，生い立ちなどだけでなく，彼が生きていた社会，時代，文化，そして，彼が属した階級，人種，性，さらに，彼のもろもろの個人的特性が含まれよう．

発達の見え方，見方は，理論家であれ誰であれ，人の一生の中で，変化していくものであり，しかも，その変化自体が発達のひとつの姿なのである．

彼の理論は，彼自身の発達，彼自身の発達観，その総体の変化，そうした問題を扱い切れるかどうか？

人の一生の時間と時期はきわめて限定されている．ある発達理論家が，直接に出会う人々もその一生の時間と時期を共にする人々も，当然限られざるを得ない．つまり，Schutz[1932，第4章参照]のいう直接世界も同時世界も限定されざるを得ない．そのことからくる，発達理論への限定も避け難い．Van den Berg[1974，訳書 p. 189]がいうように，“かつては，子どもと大人の間に分割線はなかった．今では分割線がある――なくてもいい筈のところに．(中略)子どもに関するかぎり，こうした事態は十九世紀後半に出現した”とすると，また，“昔の子どもたちはちがっていたのだし，ちがった親たちとちがった関係をもっていたのだ”[同訳書，p. 14]とすると，それだけでも，19世紀以前の発達理論家による理論と，以後の理論家による理論とでは異なっていても当然だということになる．いいかえれば，現代の発達理論は現代という時代社会に相対的なのだということになる．

異なる時代，社会，文化の子どもたちと人間たちは，異なる世界に生きているのだし，生きてきたのである．

こう考えてくると，特定理論家の属する時代，文化，社会から切り離して，その発達理論を学んではまったく不十分であるということも，明らかになってくる*．

理論家による理論の述べ方というような些細な事柄にも，次のような注目すべき点がある．たとえば，Выготский の理論の述べ方には，明晰で割り切ったところ，断定的なところが見られる．それは，彼の若さの故か，あるいは，ソビエトにおける当時の時代精神の故であろうか？　しかし，強く断定的であることが，ただちにそこで述べられている認識の確かさを保証するわけではない．老境に入った Freud はこう漏らしていたという．

“‘新しい科学を開発する時には，その理論にどうしても漠然とした所がつきまとうものです．すべてを明晰なかたちで示すことはできません’と彼は続けた．‘しかし，書かれたものを読む場合には，一般の人たちは明確ではっきりと割り切って書かれた文章を求めます．文章にあいまいな所があると，彼らはこの著者は何も分らないで書いていると考えてしまうのです’．”[Blanton, 1971，訳書 p. 75]．

また理論家がその発達理論で何を目ざすかも，それぞれ異なるであろう．

理論のもつ普遍性，一般性は，理論家自身がその理論に込めた思いと必ずしも一致するわけではない．理論の射程が理論家自身の意図を超えて遠くに及ぶ場合も，それを裏切って，近視眼的なものに留まる場合も起りうる．

ある理論が世に普及することで，その時代，社会，文化における人々の発達観が変化し，人々の発達を見る目が変化する．そればかりでなく，たとえば，その発達理論が教育，育児に採り入れられることにより，人々の生における発達そのものを変化させるということが起りうる．さらには，社会・文化全体を変化させるということも起りうる．しかし，その時，その発達理論そのものは，まさにそれだけの影響力をもち，理論としての役割を十分に果たしたが故に，すでにそのように変化してしまった時代・社会・文化の人々に対しては，古く時代遅れの発達理論とならざるを得ないであろう．

こうして，発達理論が創られる過程に内在するさまざまな，時代・社会・文化の制約を考えると，理論そのものが，時代・社会・文化に相対的であることが分る．また，発達理論は，時代・社会・文化に影響を及ぼすことで，自らを

* こんな指摘もある．“あらゆる心理学的解釈は，それを行なう人と同様，時代の子であって，その解釈が生まれてきた生活や思考の土壌を明らかにしているのである”．そして，“心理学はその対象を文化的歴史性から切り離して考えるべきではないのであって，その人びとがいかなる世界に生きているかを抜きに，人間行動は吟味しえない”のである[田中，1982，p. 86]．　(↗)

(↗)たとえば，具体的一例として，藤永[1982，p. 86]の指摘も思い起される．“フロイトは，冗談・記憶錯誤・いい損ないなどの分析によって，通常われわれが知的過程とみなすもののなかにも，無意識の情動的因子が介入することを示したのであった．…(中略)…むろん，フロイトの指摘は一方的であり，反対に知的機能が情意機能に干渉し影響する過程は問われていない．その理由は，自我が相対的に無力な存在とみられていたためである．おそらく，フロイトは，ウィーンというヴィクトリア王朝風の偽善的文化を色濃く残していた都市に住み，そこで人々が示す特性を過度に一般化して，人間は度し難い非合理な存在とみていたためであろう．”

古くしていく性格を持つことが分る．やや皮肉にいいかえれば，時代・社会・文化に対する影響力を持たないような理論にしてはじめて古くならないですむともいえるのである．こうして，古くならないという性格は，発達理論にとって望ましい性格とも言い切れないのである．すぐれた発達理論は，古くなるという内在的本質的性格をもっている．

だが，それにもかかわらず，時代・社会・文化を超えた一定の普遍性を，発達理論家は自己の理論に求めているようにも思われる．とすれば，果たしてそのようなことは可能か，それは何故か，ということが，逆に問われることにもなろう．たとえば，Piagetがその発達理論を論理数学的に定式化しようとした根底にはそうした希求があったのではないか．しかしもし，人間の発達理論が，永遠性，普遍性を獲得するとすると，それは人間が，時代・社会・文化を通じて不変であると信ずることを暗黙のうちに意味することになりはしないか？そしてそうした不変性への信念自体，ひとつの偏見なのではないか．

むしろ，そうした永遠の普遍性は，もろもろの発達理論をくぐり抜けさらに統合し，それらを超えるところに眺望されるひとつの極限概念だというべきではないのだろうか．

以上のような諸問題は，理論家が生きている世界と，われわれ自身が生きている世界，それらの相互関係を視野に入れることなしには，問題の解決どころか，問題の提起そのものさえ，されようもないということになろう．

4.　“理論が普及する”と“理論を活用する”

“発達理論”は，理論家によって創られればただちに世の中で活用されるわけではない．それぞれの時代・社会・文化のさまざまな部分・領域で受け容れられ，理解されるに至るまでには，さまざまな経緯があるし，そのための時間の経過を必要とするものである．

T. S. Kuhnがその著『科学革命の構造』で展開した，科学研究における保守と進歩をめぐる指摘は，そのままもろもろの発達理論の普及についても，また発達理論における“革命”についても妥当するといってよいであろう．心理学一般におけるそうした歴史的事情については，A. Giorgi[1970]も記している．

発達心理学におけるイデオロギー——資本主義的志向と社会主義的志向——について指摘する論者もある[たとえばRiegel, 1972]．

日本で，敗戦後，アメリカ心理学がドイツ心理学に代って普及し勢力を持つようになったのは，戦争の勝敗という，心理学そのものにとっては外在的な社会的要因が大いに与っていたといってよいであろう．

フランス語圏の心理学，たとえば，日本で早くから紹介されていたにもかかわらずごく一部で認められるに留まっていたPiagetの発達理論が，日本の心理学界で広く受け容れられるようになったのは，ひとつには，それがアメリカ心理学界で受け容れられたことを契機としてであった．ソビエト心理学，たとえば，Выготский, A. P. Лурия(A. R. Luria)等の発達理論，についても事情は同じである．そして，そうしたマクロなレベルの流れや動きの基底には，早くから日本でそれらの普及・紹介に努めてきた研究者たちの一人ひとりの努力と労苦が横たわっている．

日本でまったく名の知られていない発達理論書が，今日，一冊，翻訳され公刊されたからといって，その翌日から，その理論が広く受け容れられ，活用されるようになるわけではない．こうした視点から，今日の日本の情況を考えてみると，少なくとも二つの注目すべき問題点があるように思われる．

第1は，日本，さらには広く東洋の，発達観，発達理論が，欧米の発達理論普及の陰にかくれてしまい，すっかり忘れ去られているのではないか，ということ．

第2は，輸入科学としての心理学が，欧米の発達理論の輸入と普及——そしてその研究，検証，追試——に終始して，日本の歴史・社会・文化の現実に根ざす発達理論を生み出すには至っていない，ということ*．

---

*　木村敏氏は，日本人と欧米人との“自我意識”の相違を，欧米人が“自我”というものをきわめて実体的，固定的に捉えているのに対して，日本人はこれをまったく非実体的，流動的に感じとっている，とし，“世界の側から照らし出されてはじめて明るみに出るような‘我’は欧米にはない．欧米の‘我’は，あくまでそれ自身，世界を照らす光なのである．”と書いて，輸入科学である心理学，精神医学の問題点を次のように指摘している．

“このような東洋的，日本的な自我観は，古くは宗教や倫理の形で，近くは西田哲学のような哲学思想の形で，以前からはっきりと表現されてきた．ただ，心理学や精神医学のような輸入科学が，こういった日本的自我観の基礎の上に立って自分自身を再検討することをおこたってきたのである．そしてその結果，ほかならぬ日本人である日本の精神病者の‘自我障害’が，欧米的自我観にもとづいた理論によって分析され，理解され，治療されるという，奇態な事態が生じた．しかもこの矛盾は，かつて一度も矛盾として指摘されたことがない．”[木村，1978, p. 9]．

そして，こうした問題情況そのものが，今日の日本の歴史・社会・文化的情況の反映である，といってもよいであろう．この情況の中で生きている筆者に，これらの問題情況を外在的に批判する資格はない．

さきに述べた，世の中の人々の発達観・人間知――“前理論”――には，さまざまな日本的なもの，東洋的なものも根強く生きていて，それがまた，特定の輸入発達理論と交渉し，あるいは共感を呼び同化を促し，あるいは反発を呼び葛藤をひき起し，異化を促す，ということもあろう．とすると，日本における発達理論の普及現象を理解するには，現代日本人の精神状況を理解しなくてはならぬことになる．そして，この問題自体がまた，日本の歴史・文化・社会における人間の具体的な発達研究にもなるはずであろう．

ともあれ，発達理論の“流通”“普及”の過程そのものにも，幾多の“発達理論”的問題が含まれていることは，以上からも明らかであろう．

次に発達“理論の活用”についても考えてみるとしよう．

まず，理論を理解するとはどういうことか，ということが問題となろう．

理論書を一通り読んだだけで，理解し活用できるようになるだろうか？

そもそも特定の理論が，“私”によって活用できるかどうか，それは，理論そのものが保証してくれているわけではないのである．

仮に，ある理論家の理論が，彼の生きていた世界においては，彼自身の目的に対して機能しているすぐれた理論であったとしてみよう．その場合でも，その理論家の生きていた世界とわれわれの生きている世界とが，時間的空間的に隔っているばかりでなく，さらに社会的・文化的にも異ならざるを得ないとすれば，その理論をわれわれが，たとえその理論家自身と同じように正しく理解し得たとしても，それでただちに，今日のわれわれの世界において活用できるとは限らないことになるであろう．まして，理論家がその理論創造の段階で目ざした目的と，われわれがその理論を活用しようとする目的とが一致していない場合はなおのことである．

とすれば，発達理論を活用するに当っては，その理論で発達のすべてが分る“法則体系”とか，すべてを処理できる発達の処方箋とでもいうようなものと見なすべきではなく，むしろ，われわれが発達の現実にむかうに際してのヒントとして，あるいは，発達をより豊かな目で見るための“ひとつの見方”として活用すべきだ，ということになるであろう．つまり，われわれがわれわれ自身の生をよりよく生き，われわれの世界をより豊かに生きるために活用すべきだということになろう．

なによりもまず，われわれが出会う，われわれの世界における発達の事実――“私”自身の発達，“汝”の発達，“彼”の発達――それを“私”が自己の眼をもってより豊かに，ありのままに見る，そのためにこそ，“発達理論”は生かさるべきなのだ，といえるのではないか．

E. Fink[1979, 訳書 p. 14]は書いている．

> “個々人はふつう現存在を，彼が根源的に体験するとおりに見ず，制度の眼で，人間を――その目的にしたがって――管理し，保護し，統御し，導く支配する力の眼で見る．真に個々人でありかつ自己の眼でありのままに生を直視するということ以上に難しいことはおそらくない．”

発達理論は，人間の生を見るわれわれの視野を狭め眼を覆うものとしてではなく，われわれが人間の生をありのままに自己の眼で直視するよう，われわれの視野を拡げてくれるよう，眼の鱗を落とすものとして，活用されなくてはならない．

むしろ，われわれは，ひとつひとつの発達理論をわれわれの世界における発達の事実によって吟味するという気構えをもつべきであろう．そして，そのように発達理論が生かされてこそ，その理論は，E. Husserl[1936]のいう意味で，正しく“再活性化(再能動化)”され，伝承されたということができるのではあるまいか．

その意味でも，“発達理論”なるものは，常に未完たるべく運命づけられているのである．

5.　ふたたび“理論との出会い”について
――“はじめて”と“幾度も”と

以上のように考えてくると，“私”の“はじめての出会い”は，やはり“運命的”であったと確信されてくる．“私”の限られた一生の中で，あの時，あの理

論に出会ったということは，以上で考えてきたようなもろもろの事情・情況・経緯を背景に可能となり，現実となったのであった．そう考えると，また，はじめに挙げた“理科的出会い”と“文科的出会い”とがどう発展すべきか，その展望もしだいに明らかになってくるように思われる．

人間の生は無限に豊かである．人間の一生を通じての発達も同様である．そして，人間の生は，van den Bergも指摘したように，これまで変化してきただけでなく，これからも変化していくであろう．したがって，それについての“知”を，一度に，決定的にまた最終的に獲得することは，原理的に不可能なのである．

さまざまな時代・社会・文化に生きたもろもろの発達理論家の自我と世界から生れた発達理論のひとつひとつを，“私”が，それぞれの理論家の世界にいわば“生きる”ことを通じて学びつつ，しかも，“私”自らが生きる世界に現れる発達の事実によって，それぞれの理論を吟味しつつ歩みつづけるとき，その歩みが決して到達はできないがしかしその極限にあるものとして現れてくるものが，それがおそらく，“理科的出会い”で素朴に期待していた“発達理論”であったのだろう．他方，“文科的出会い”は，“発達理論”をたんなる“ひとつのものの見方”としてしか期待しない相対主義をとっていた．しかし，“私”がそうした歩みに自ら加わり，おのおのの“ひとつの見方”を借りものとしてではなく，真に“私”自身のものとするべく一歩一歩進めることを始めると，“私”は“私”の発達観を多様で豊かに，しかも統一のあるものとしていくことになり，しだいに上に述べた，決して到達はできぬ極限としての“発達理論”に近づいて行くことになる．ここにおいて，“文科的出会い”に発した歩みも，“理科的出会い”に発した歩みも，ともに一つの道に合流することになるであろう．しかし，そのような歩み，そのような合流は，ただたんに数多くの“発達理論”を知る“物識り”になることによっては達成されない．ひとつひとつの“発達理論”を生んだ発達理論家の自我と世界を次々と生き，それら多様な世界を移り行きつつ，“私”自身の自我と世界を豊かに拡大し深化することを通じてしか達成されないのであろう．

6. おわりに

発達理論家は，以上に述べた意味での極限としての“発達理論”を求めて，これからもそれぞれの努力を続けていくことであろう．それは，普遍性をもつ永遠の“発達理論”を求めるということである．しかし，それは，彼自身の生きる世界だけでは決して達成されない夢でもある．

そこに，古来，歴史上，多様な文化・社会の中で，生れた理論のひとつひとつに，われわれが親しまなくてはならない必然性が生れてくるのである．

K. Jaspers[1913, 訳書の下巻 pp. 433-434]の次の言葉が強い力を伴ってわれわれに迫ってくるのである．

> “自然科学においては，過ぎた時代になされた研究の多くは純歴史的な興味をもっている．それらは凌駕されていて，何らそれから教えられるところがない．精神科学においては，すぐれた研究は純歴史的な価値と共に，古びることのない持続的価値をもっている．現代の科学に対する科学史の意義におけるこのような対立は，精神医学の内部においても慎しやかな形で見出される．精神医学史が脳疾患や解剖や麻痺などの科学の歴史である限り，精神医学史は単に歴史であり，好事家の興味をひくに止まる．しかし，精神医学史が真の精神病理学の発達であり，現象学や了解関連や類型的諸性格や狂気の客観的現象形式などの上に立脚した昔の諸学説を見出す限り，精神医学史は持続的意義をもつ何かを提供するものである．精神病理学者は，身体医学の研究者とちがって昔の立派な業績を勉強せずにはすまされぬものであり，そしてそれを為すとき，彼は新しい本のどれの中にもないもの，或は決してそれ以上のものがありえぬものを学ぶのだという意識を恐らく抱くであろう．又彼は，冗長な文献よりも重要な精神医学者の方が読むに値するということを経験するであろう．”

発達理論によって捉えられる人間，発達理論を創る人間，そして，発達理論により育てられる人間，それぞれの間の力動的相互連関，それが，発達理論の多様性と統一性を生みだすのである．

筆者はいま，禅の『十牛図』[上田・柳田，1982]のもつ不思議な比喩性，具

体性と抽象性，普遍性，一般性，そして永遠性に，心惹かれる思いがしている*．そこに見られる普遍性は，では，一体どこにその根拠，源を有しているのであろうか．

発達理論が，たんに“彼”の発達理論のみでなく，“汝”の発達，“我”の発達を，それぞれの自我と世界とのかかわりにおいて捉え，そして，“我”の生を豊かにする理論であることを目ざすとき，それはいかなる姿を示すことになるのであろうか？

こう考えてくると，人間の一生の発達理論の将来は，まことに，夢に満ちている．

引用文献

Blanton, S.　1971　*Diary of my analysis with Sigmund Freud.* Hawthorn. 馬場謙一(訳)　1972　フロイトとの日々——教育分析の記録．日本教文社．

Coveney, P. J.　1967　*The image of childhood: A study of the theme in English literature.* Penguin Books. 江河徹(監訳)　1979　子どものイメージ．　紀伊国屋書店．

Crain, W. C.　1980　*Theories of development.* Prentice-Hall. 小林芳郎・中島実(訳)　1984　発達の理論．田研出版．

Fink, E.　1979　*Grundphänomene des menschlichen Daseins.* Verlag Karl Alber/München. 千田義光(訳)　1982　人間存在の根本現象．哲書房．

Freud, S.　1924　*Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905) *Gesammelte Schriften* 13d. V. Internationaler Psychoanalytischen Verlag. 懸田克躬(訳)　性欲論．改訂版フロイド選集第5巻．日本教文社．pp. 79–84.

Freud, S.　1925　*Selbstdarstellung.* 懸田克躬(訳)　自らを語る．改訂版フロイド選集第17巻．日本教文社．

藤永　保　1982　発達の心理学．岩波新書．

Giorgi, A.　1970　*Psychology as a human science.* Harper & Row. 早坂泰次郎(監訳)　1981　現象学的心理学の系譜．勁草書房．

Goldmann, L.　1952　*Sciences humaines et philosophie.* Presses Universitaires de France. 清水幾太郎・川俣晃自(訳)　1959　人間の科学と哲学．岩波書店．

Husserl, E.　1936　*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie.* 細谷恒夫・木田元(訳)　1973　ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学．中央公論社．所収の“幾何学の起源について”

Infeld, L.　1948　*Whom the god love: The story of Evariste Galois, Whittlesey House.* McGraw-Hill. 市井三郎(訳)　1950　神々の愛でし人．日本評論社．

Jackson, J. H.: Evolution and dissolution of the nervous system (Croonian Lectures, 1884) の翻訳と解説（越賀一雄ほか）が『精神医学』(医学書院)　1976, Vol. 18, 993–1005; 1087–1099; 1207–1220 に掲載されている．

Jaspers, K.　1913　*Allgemeine Psychopathologie.* Springer. 内村祐之・西丸四方・島崎敏樹・岡田敬蔵(訳)　1953–56（1948年刊，第5版）　精神病理学総論，上・中・下．岩波書店．pp. 433–434.

神谷美恵子　1974　こころの旅．日本評論社．

木村　敏　1978　自覚の精神病理——自分ということ，新装版．紀伊国屋書店．

Kuhn, T. S.　1962, 1970　*The structure of scientific revolutions.* University of Chicago Press. 中山茂(訳)　1971　科学革命の構造．みすず書房．

Merleau-Ponty, M.　1964　*L'Oeil et l'esprit.* Gallimard. 滝浦静雄・木田元(訳)　1966　眼と精神．みすず書房．所収の“人間の科学と現象学”．

中　勘助　1935　銀の匙．岩波文庫．

西平直喜　1981a　幼い日々にきいた心の詩．有斐閣．

西平直喜　1981b　子どもが世界に出会う日．有斐閣．

荻野恒一　1964　精神病理学入門．誠信書房．

Piaget, J.　1923　*Le langage et la pensée chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé. 大伴茂(訳)　1954　児童の自己中心性．同文書院．

Piaget, J.　1936　*La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé. M. Cokk (Tr.)　1953　*The origin of intelligence in the child.* Routledge & Kegan Paul. pp. 59–62.

Piaget, J.　1947　*La psychologie de l'intelligence.* A. Colin. 波多野完治・滝沢武久(訳)　1960　知能の心理学．みすず書房．

Piaget, J. & Inhelder, B.　1966　*La psychologie de l'enfant.* Collection “Que sais-je”, No. 369. P. U. F. 波多野完治・須賀哲夫・周郷博(訳)　1969　新しい児童心理学．“文庫クセジュ”461．白水社．

Riegel, K. F.　1972　Influence of economic and political ideologies on the development of developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 78, 129–141.

Рубинштейн, С. Л. 1946　*Основы общей Психологии*, Издание Второе. Государственное Учебно-педагогическое Издательство, Москва. 秋元春朝・秋山道彦・足立自朗・天野　清・佐藤芳男・松野　豊・吉田章宏(訳)　1982　一般心理学の基礎，全4巻．明治図書．

斎藤次郎　1982　扉のむこうの子どもたち．日本エディタースクール出版部．

Schutz, A.　1932　*Der sinnhafte Aufbau der socialen Welt.* Springer Verlag. 佐藤嘉一(訳)　1982　社会的世界の意味構成．木鐸社．

Sullivan, H. S.　1940　*Conceptions of modern psychiaty.* The William Alanson White

* 十牛図は，“牛を見失った牧人が，再び牛を見つけ出し，野性に戻っていた牛を牧いながら牛との一体を実現してゆくという十コマ一連の図”で，その牛は求められている“真の自己”を，牧人は“真の自己を求める自己”を表わしている．十牛図全体は，“自己の自己への関わりの深化，本来化”，“自己が自己になる自覚的な過程”を示している[上田・柳田，1982，p. 4，p. 17].

Psychiatric Foundation (1953, W. W. Norton). 中井久夫・山口隆(訳)　1976　現代精神医学の概念. みすず書房.

滝沢武久　1979　発達の段階をどう考えるか. 発達と教育の基礎理論（岩波講座 子どもの発達と教育3）. 岩波書店.

田中一彦　1982　方法論からの心理学. 勁草書房.

谷川俊太郎・大江健三郎　1976　対談・表現行為と子ども. 文学, **44**(**12**), 1-19. の大江の発言(p. 11).

上田閑照・柳田聖山　1982　十牛図――自己の現象学. 筑摩書房.

Van den Berg, J. H.　1972　*Dubious maternal affection*. Duquesne Univerity Press. 足立叡・田中一彦(訳)　1977　疑わしき母性愛――子どもの性格形成と母子関係. 川島書店.

Van den Berg, J. H.　1974　*Divided existence and complex society: A historical approach*. Duquesne University Press. 早坂泰次郎(訳)　1980　引き裂かれた人間 引き裂く社会. 勁草書房.

Выготский, Л. С. 1956　*Избранные психологические исследования*. Изд. АПН РСФСР. (部分訳)　柴田義松(訳)　1962　思考と言語, 上・下. 明治図書.

山下恒男　1977　反発達論. 現代書館.

執筆者紹介(執筆順)

鹿取廣人(かとり　ひろと)　東京大学教養学部
井上健治(いのうえ　けんじ)　東京大学教育学部
山上精次(やまがみ　せいじ)　専修大学文学部
斎賀久敬(さいが　ひさたか)　学習院大学文学部
中島　誠(なかじま　せい)　京都大学教養部
古澤頼雄(こさわ　よりお)　神戸大学教育学部
清水弘司(しみず　ひろし)　埼玉大学教育学部
依田　明(よだ　あきら)　横浜国立大学教育学部
柏木惠子(かしわぎ　けいこ)　東京女子大学文理学部
吉田章宏(よしだ　あきひろ)　東京大学教育学部

現代基礎心理学　第10巻
発 達 II

1984年10月30日　初　版
1987年 1 月15日　第2刷
〔検印廃止〕

監修者　八 木　冕
編　者　鹿 取 廣 人©
発行所　財団法人　東京大学出版会
代 表 者　田 中 英 夫
113 東京都文京区本郷7-3-1 東大構内
電話 (811) 8814・振替東京6-59964
印刷所　株式会社理想社印刷所
製本所　矢嶋製本株式会社

ISBN 4-13-015010-3 (全12巻)