

國學院大學學術情報リポジトリ

〔研究ノート〕 「人間開発」をめぐると一考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 柴田, 保之 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001421

[研究ノート]

「人間開発」をめぐる一考察

柴田 保之

【要旨】

「人間開発」という概念をめぐって、その言葉の成り立ちや、関連の深い教育や発達と言った言葉が翻訳語として成立した歴史的背景などについて述べ、さらに、近年の発達概念の批判を参照し、発達の論理と生成の論理という考えについてまとめることによって、人間開発という言葉の背景を整理した。そして、人間開発にとって、発達概念批判があたらない領域があることを明らかにして、「人間開発」の概念として重要な部分であることを明らかにした。

【キーワード】

人間開発 発達の論理と生成の論理

はじめに

筆者は、昭和62年（1987）4月から平成21年（2009）3月まで、22年間、本学の渋谷キャンパスの教職課程に所属していたが、人間開発学部の発足の際に移籍した。

新学部創設の準備段階の議論には、渋谷キャンパスの教職課程は関わることはなかったのもので、学部創設の経緯をつぶさに知っていたわけではなく、学部名も全学教授会の場で初めて聞いたものだった。そして、「人間開発」という言葉には、率直に違和感をいだいた。それは、「開発」という言葉が日常的に連想させるものと、教育との間の距離だった。開発という言葉は、森林開発、宅地開発といった言葉を連想させ、重機で自然を破壊するイメージにつながるもので、心の世界は、そのようなかたちで開発されるべきではないと考えたからだ。

もちろんそれはあまりにも素朴な反応だ。実は私は、人間開発という言葉にはあるなじみがあった。私が大学院に入学時から師事してきた中島昭美先生は、師である梅津八三先生と日本最初の盲聾児教育に関わった方であるが、この盲聾児の教育の成果をまとめたドキュメンタリーの映画のタイトルが『人間開発 三重苦20年の記録』であったからだ。昭和39年（1964）にTBSによって制作されたものだが、盲と聾の重複障害によって、言葉を獲得できないままにいた2人の盲聾児が、教育によって言語を獲得し、人としての成長を遂げていく姿に「人間開発」というタイトルを冠した意味は、明瞭であった。だが、おそらくその映画とは無縁に選ばれたと思われた人間開発という名前に、いったいどのような意味がこめられているのか、見当がつかない状況では、日常の言語感覚における違和感の方が先だったのだった。ただ、名称にこだわるつもりはなかつ

た。それは、名称よりも、その学部の内容こそが、重要であったからである。

教育系の新学部の設立という際に、既存の教職課程とは距離を置いて議論がなされたということは、やはり、記憶にとどめておくべきことだろうと思う。新学部の創設という新たな事業に取り組む際に、そのようなことがあるのはある意味で当たり前のことで、そこに既存の教職課程があるから、惰性的ようにして議論の場に加えるというようなことでは、活力のあるものが生まれるべくもない。議論に加えないにしても加えるにしても、確かな根拠をもって選び取られるべきことであるし、実際に、その結果として教職課程が議論に参加しなかったこと自体は、一つのありべき選択肢であることは納得していた。

しかし、当時、私は、仮に自分たちとは距離を置いたかたちで新学部が創設されたとしても、その学部と距離を置き続けるということは、本学の一員としてはよいことではないと考えた。それは、組織人としてというよりも、本学に学ぶ学生に向かい合う態度として望ましいことではないと考えたということである。

新学部の構想の中で、教職課程の一人のメンバーが誘いをお断りするということがあって、私は、教職課程の研究室の会議で、そのメンバーの考えは最大限に尊重した上で、仮に自分が誘われたらそれは受けなくてはいけないと思っているということと、それは、同じ教員養成に関わる組織同士が、距離を持ち続けていくのはよくないと考えるからだと言った。もちろん、まだ移籍の話はまったくなかった上での発言である。

それからどのような経緯を経て私が新学部に関われることになったかはわからないが、先の発言をしている以上、その誘いを断るという選択肢はすでに私にはなかった。

その時点が、私が人間開発学部のメンバーとして自覚を持った時ということになるが、その時点では、人間開発という言葉に第三者的に違和感を感じるということとはもはやなく、私にとって、盲聾児教育を表現した言葉として存在していた人間開発という言葉と、新学部の名称をどのようにつないでいくかというように変わっていた。

ただ、実際に新学部が動き始めると、学部の創設をリードした新富康央学部長は、人間開発ということについて、随所でいねいに説明をなさり、特に学生向けにもわかりやすく語りかけていたので、私があえて何かを説明するという必要もなく、時間は経過していった。

改めて、私が自らの言葉として人間開発を語る必要性に駆られたのは、子ども支援学科の開設に伴って行われたカリキュラムの改定で、私が「人間開発基礎論（人間力育成の人間学）」を担当するようになったからである。

そして、創設をリードした新富初代学部長が退職し、新しい教員メンバーも増えていく中で、人間開発の新たな問い直しが始まったのだが、気がつくのと、私もこの学部の創立時からのメンバーとして、自分なりの考えを整理する時期が来たことを感じるようになった。

私は、私の専門性から言って、人間開発ということについて俯瞰的に語るには力不足であるが、私自身の場所から見えていることを語ることで、人間開発について考える手がかりの一つを提供した

いと思う。

1. 問いの始まり

(1) 問いの始まり

言葉は、その発信者側が厳密に定義をすることにより、その言葉とそれが意味する概念との間のずれを小さくすることができる。厳密な学問の場であれば、それをどこまでも追究することは可能である。しかし、いくら発信者側が厳密に言葉を定義しようとしても、受信者側は受信者側が持つ言葉の概念によってその言葉を受け止めるということは、避けがたいことだ。特に、不特定多数の人間に向かって投げかける言葉は、受信者側の解釈の枠組みの中で理解されることを避けることはできない。

しかし、受信者の側の容易な解釈が通用しない言葉であれば、受信者は自分自身の解釈の枠組みの中で理解してすますことができず、発信者がその言葉にこめた意図を探ろうとすることになる。もちろん、理解不能として解釈を拒絶される可能性も含めてのことだ。

おそらく、人間開発学部という名称は、その種の言葉である。「人間開発」という言葉は、「人間」と「開発」と分ける限り、誰もがよく知っている二つの単語であり、わざわざ解釈という言葉を用いる必要もなく、ずっと意味は受信者に伝わる。しかし、これが組み合わせると、その言葉は受信者にはずっと入っていかず、何らかの解釈が必要となってくる。

そして、私自身がそうであったように、「開発」は「森林開発」や「宅地開発」などとの連想から、「人間」を森林や宅地のように「開発」という解釈が立ち上がってくることになるが、そのイメージはどこか非人間的であり、教育系の学部にそのような名称を使うだろうかという疑問が湧き、解釈はいったん立ち止まることになるだろう。

新しい学部として、その名称に出会った人がいったんその意味の解釈に立ち止まるということは、人間開発という言葉が意味不明ないし不適切として立ち去られない限り、戦略的には成功だと言えるだろう。実際に新入生や受験生は、いい意味でこの言葉の前に立ち止まり、しかも、その意味をプラスの方向で探ろうとして人間開発学部をみざしてきたはずだ。

受験生や新入生が手にする『人間開発学部ガイドブック』の最初のもは平成21年（2009）5月に発行されたものだが、巻頭を飾る「ようこそ、人間開発学部へ」という文章では、新富初代学部長によって、人間開発について、次のように述べられている。

未来志向の人づくり学部

「人づくりの國學院」を謳う國學院大學において、「人づくりのプロ」養成をめざした学部を新設しました。それが、日本初の学部名称を持つ「人間開発学部」です。私たちは、社会の期待や要求に応えるべく、「初等教育」、「健康体育」の各学科において、みなさんの「コア・コンピテンシー」育成を図ります。卒業時には、幅広い識見と高度な資質や能力を備えた、

新しい自分との出会いが、みなさんを待っているはずです。

「損在」を、「尊在」に

なぜ、「未来志向型」人づくり学部と言われるのか。なぜ、本学部への社会的な期待が高いのか。それは、本学部が、人づくりに関する今日の山積する社会的課題に応えるべく構想された学部だからです。社会が制度化され、肥大化する過程において、人々は「(自分は)必要とされていない」(マザー・テレサ)という「損在感」に迫いやられます。それを宿命などと言ってはなりません。なぜならば、人は誰しも、社会において一個の人格として「尊在」で居たいと思うし、人は誰しも、「尊在」でいる権利を、持っているのです。人々は、自分の「よさ」に向かって生きる権利、また、健康で充実した社会生活を保持する権利を持っているのです。それが人間開発の理念です。

がんばることを応援する専門学部

すなわち、「これからの人づくり」にとって、「教育の前に、人間開発」が無ければならないのです。これまで、がんばることを応援する「人間開発」という理念や構想が、わが国の人づくり戦略には、欠如していたのです。

したがって、私たちはみなさんに、「がんばることを応援する」指導者になって欲しいと願います。がんばることを応援する教育(広義の意味)は、がんばることを応援する科学と、その担い手としての指導者を必要としているのです。

毎年、毎年、歴史を創っていく人間開発学部は、まさに「師弟同行(どうぎょう)」の世界です。同じ理念・日標に向かって、共に、歩んで行きましょう。

この中で、もっとも人間開発の理念を述べた部分は、「人は誰しも、社会において一個の人格として『尊在』で居たいと思うし、人は誰しも、『尊在』でいる権利を持っているのです。人々は、自分の『よさ』に向かって生きる権利、また、健康で充実した社会生活を保持する権利を持っているのです。」という部分であろう。さしあたり、人間開発とは、「尊在(=尊ばれる存在)」でいる権利、よさに向かって生きる権利、健康で充実した社会生活を保持する権利を、現実のものとするのだと言ってよいだろう。

また、この『人間開発学部ガイドブック』には、本学部の設置理念と目的を述べた以下の文章が掲載されている。

「人間開発」の理念と本学部の「人づくり」

近年の「人間力の育成」という社会の要請を受けて設置された本学部は、「人間開発」と

いう新しい発想・理念による「人づくり」を目指しています。その前提には、人間は誰もが等しく、活かし、活かされるべき対象として、可能な限り資質・能力を開花させられ、それぞれの能力を総合した「人間力」が「開発」されるべきだという、各教員の堅い信念があります。本学部における「人間開発」とは、様々なストレスやプレッシャーなどによって閉じられたままになっている人間の潜在能力や才能を、「弾ける」「拓く」「拡がる」ように引き出し、その人がその人らしく生きようとする力、すなわち「人間力」を育むことにほかなりません。

ここには、「資質・能力を開花させられ、それぞれの能力を総合した『人間力』が『開発』されるべきだ」という表現があるが、これはすなわち、まず、個々の様々な資質・能力を開発することの結果として、それらが総合されたものとしての人間力が開発されるということになる。そして、それらの開発されるべきものは、往々にして「様々なストレスやプレッシャーなどによって閉じられたままになっている」という認識も示されているが、これは、巻頭の文章における「社会が制度化され、肥大化する過程において、人々は『（自分は）必要とされていない』（マザー・テレサ）という『損在感』に迫いやられます」という部分に呼応するものだ。

ところで、開発されるべき対象として誰のことが想定されているのだろうか。「人はだれしも」という言葉が示すように、これは人間一般を示したものになる。したがって、この対象の中には、まず人間開発学部で学ぶ学生が含まれるであろうし、教育現場の主人公である子どもも含まれることになるだろう。人間開発学部の学生は、学生生活の中で、自らの人間力を開発し、子どもの人間力の開発の仕方を学ぶということになるわけだ。

しかし、これらは、完成された答えというわけではないだろう。その意味は、学部の教員であるならば、自らの専門の学問との関係で問い続けることによって少しずつその意味を独自に深めていくものであり、学部の学生ならば、様々な学びや経験の中でその意味を深めていくことになるものだ。そこに学部の教員もまた含めることもできるだろう。

だからこそ、教員も学生も、それぞれが、「人間開発」の意味を問い直し、それぞれの個性的な解釈を持つことが求められるのではなかろうか。

（2）「人間開発」と「教育」

先の新富初代学部長の言葉にもあったが、人間開発学部を説明する標語の一つに「教育の前に人間開発あり」というものがある。これは、人間開発と教育が異なる概念であることを示すものだが、「人間開発」の方が前提となるとされた「教育」は、どのような意味として理解されるのだろうか。ある場合は、「教育」を学ぶということが「教えるための知識や方法」の修得のように解釈されるだろうし、「教育」が教師から生徒への「一方通行」の教え込みのように解釈される場合もあるだろう。だが、徹底的に吟味が尽くされてきて、しかもなお多様な定義が可能な「教

育」という言葉の意味を絞り込むことは容易ではない。むしろ、取りあえずの「教育」のイメージをすえた方が、この標語の理解の入り口には立ちやすい。「教育」という言葉に専門的であってその多様な意味を知っていればいるほど、この「教育」の意味はスムーズにはとらえがたいにちがいない。

私など、この標語に対しては、「教育」という概念の中に「人間開発」という概念も含みこまれるのではないかとの疑問を素朴にはいだいた。しかし、「人間開発」と名づけることによって明らかにしたい概念を、「教育」という古い言葉にあえてもともと含まれているはずだと論じたり、もう一度教育という言葉にその意味を込めようと努力するよりも、「人間開発」に真に込めたい意味は何なのかを問う方が生産的にちがいない。

(3) 「人間開発」、「教育」、「発達」、という三つの言葉

「人間開発」という言葉は、上述したように、「教育」という言葉と関わりが深いわけだが、後述するように「発達」という言葉とも関わりが深い。しかし、こうした言葉は、もちろん日本語としての独自の意味の広がりをも有するが、日本語としてだけでは、その意味を十分にたどることはできない。なぜなら、これらは、幕末から明治期にかけて、欧米の言葉の翻訳語としての側面を持つからである。

しかし、ここで、問題となる原語は、英語で言えば、“education”と“development”の二つであって三つではない。「開発」も「発達」も“development”だからだ。そして、「人間開発学部」の学部名は、英語では「Faculty of Human development」である。

2. 幕末から明治期における“education”と“development”の翻訳の経緯

“education”や“development”の訳語をめぐる議論が、幕末から明治にかけて存在したことについて、本学渋谷キャンパスの教育学研究室のメンバーであった田嶋一名誉教授の著書『＜少年＞と＜青年＞の近代日本 人間形成と教育の社会史』に詳しく述べられている。

田嶋は、今日の教育の代表的な定義として「教育は発達への意図的で助成的な介入である」をあげ、「教育の概念が発達論を内在させて成立している」ことを確認した上で（田嶋、2016：pp.1-2）、educationとdevelopmentの翻訳についてまず次のように述べる。

幕末維新期の知識人は、西欧社会のエデュケーションを教育と翻訳して導入した。少し遅れて、ディベロップメントには発達という訳語があてられることになった。日本の社会ではそれまでも教育という用語が時に使われることもあったが、それは、『孟子』尽心章句上で君子の三楽の一つとしてあげられている教育に由来する儒学の用語であり（「君子有三楽、（中略）得天下英才而教育之、三楽也」）、教の字義と育の字義の合成語として成立していた言葉であった。前近代の日本社会で使われていた教育の用語は、教える行為と育てる行為を

重ね合わせた教化の系譜に属するものであり、この用語には成立の由来からしても発達への認識は兆していない。儒学の系の教育は、幕末維新期の翻訳語としての教育とは異なる履歴をもつ用語だったのである。そして、幕末維新期の知識人たちは、このことに十分自覚的であった。（田嶋、2016：pp.3-4）

しかし、educationを「教育」と訳すことについては、抵抗があったことを、福沢諭吉を例にあげて次のように述べる。

福沢は『学問のすゝめ』で新しい時代の人づくりの思想を開陳するにあたり、当時の読者に教と育の単なる合成語として誤解されかねない、あるいは大概の読者がそう受けとめてしまうことが懸念される教育という用語の使用をなるべく避け、これを学習主体論、学問論のかたちで論述したのである。（田嶋、2016：p.6）

そして、福沢の言葉について田嶋は、次のような解説を加えた。

今日の私たちの言葉に置き換えるならば、教育による発達の可能性についてである。この時代には前述のように発達という用語も今日的な意味をもっていなかったので、福沢は発達にあたる概念を「人智発育の理」と表現した。そして「およそ人心の働き、これを進めて進まざるものあることなし」と述べて、旧来の遺伝決定論、宿命論に教育による発達論を対置したのである。（田嶋、2016：p.7）

『学問のすゝめ』は明治5年（1872）の発行であるが、この福沢の考えは、さらに後年改めて以下のように述べられたことも田嶋は付言している。

後年福沢は「文明教育論」（一八八九年）を発表し、当今学校で行われている「いわゆる教育」は一方的な教え込みに偏し、学校の本来の役割である「能力の発育」から遠ざかってしまっていると批判して、「教育の文字ははなはだ穏当ならず、よろしくこれを発育と称すべきなり」と主張することにもなった。これは教育勅語が發布される前年のことである。（田嶋、2016：pp.7-8）

「発育」という言葉は、現在、developmentの訳語でもあり、発達概念にあたりとされる上記の「人智発育の理」の一部でもあるから、福沢は、「一方的な教え込みに偏し」、もはやdevelopmentを内在させていない「教育」という言葉を排して、developmentの内在がより明確な、あるいはdevelopmentそのものでもありうる「発育」という言葉におきかえよと言っているとい

うことになる。

田嶋はさらに、developmentの訳語の成立についても、植木枝盛の演説を引きながら、以下のよう述べる。

植木によれば、教育とは人間の「本質ヲ開発伸長」することであり、「心ノ能力ヲ誘導シ之ヲ活動セシメテ（或ハ思想セシメ或ハ記憶セシムル等）之ヲ開発進達セシムルコト」であり、「人間ノ自由幸福ヲ受クル」ために「人ノ能力ヲ誘導開発スル」ことである。さらに重ねて植木は「教育ナル者ハ固ヨリ広キ意ニテ総テ人ノ能力ヲ誘導開発スルコト」であるとも説明している。彼は小学校の開業式にあたって、教育とは人間の能力を開発進達させることであるということを、言葉を換えながら何度も繰り返して聴衆に説明したのであった。（田嶋、2016：p.9）

演説の中で植木が、教育とは人間の自由幸福をめざして人の能力を「開発進達」することだと説明し、同様のことを「誘導開発」とも「開発長進」とも「開発伸長」とも言い換えているのは、明らかに植木がディベロップメントの概念を日本語に移し替えるための適切な言葉を手探りしていたことを示している。やがてこれらの言葉は「発達」という私たちになじみのある用語へと収斂し、私たちの社会の知的財産として受け継がれることになったのである。（田嶋、2016：p.10）

この植木の演説において注目すべきは、やはりこの文脈の中でdevelopmentの概念を表す「開発伸長」「開発進達」「誘導開発」という言葉がどれも「開発」を含んでいることである。もちろん、これは、私たちの学部名としての「人間開発」とどのような関係にあるのかについては、議論の余地があるが、「教育学部」ではなく「人間開発学部」を名のすることは、明治初期の問題意識と重なるものがあるということは、押さえておくべきところである。

植木がここで言っていることは、一方に「開発」の契機を含まない教育があるが、本来的に、教育は「開発」という契機を含まなければならないということである。それに対して私たちは、「教育の前に人間開発あり」というように、一般に言うところの「教育」には「人間開発」が含まれていないから、その前に「人間開発」をすえるということになる。「教育」は「開発」をめざすべきであるという言い方と「教育」の前に「開発」をすえるという言い方は、表現上の差異はあるものの、非常に似通ったことを言っていることになるのである。

ところで、田嶋は、福沢や植木らを「開明派」と呼び、それに対して「守旧派」の存在について述べる。この守旧派は、儒学の伝統をふまえたもので、政府の中では、その流れが開明派をおさえて明治23年（1890）の教育勅語へと向かう。

そして、その後の歴史について、田嶋は、以下のように要約した。

文明開化期の発達論を含んだエデュケーションの訳語としての教育の概念の系に、臣民の形成をめざして再構築された伝統的な「教+育」としての教育の系が覆い被さることになり、その重なり方に応じて教育は多義的な内包外延をもつ用語、概念となった。その後の日本社会の教育概念の歴史をたどってみると、エデュケーションとしての教育の系と「教+育」としての教育の系は絶えず競合拮抗を繰り返してきたことがわかる。教化としての教育の系の内側に閉じ込められたエデュケーションとしての教育の系は、その後折々に教育運動として噴出し、教化の系とせめぎあうことになった。その顕著な例が大正期の新教育運動であり、戦前の生活綴方運動や教育科学研究会の運動などである。戦後になると教育を国民の権利として捉える日本国憲法・教育基本法のもとで戦後教育改革が進行し、人権としての教育権・学習権の思想や理論が格段に深まり、教育の概念に新しい展開をもたらすことになった。同時に新しい教育の制度と理念のもとでも、二つの系の教育概念のせめぎあいは人びとの心の中に持ち越されることになった。（田嶋、2016：pp.12-13）

developmentが「発達」という訳語にいかにして落ち着いたかの検討は、本稿では割愛するが、以上の歴史的な検討を経て、「人間開発」、「教育」、「発達」の三つの概念の関係について、一つの手がかりは得られたと言えるだろう。

3. 「開発」と「発達」

（1）developmentの訳語としての「開発」と「発達」

developmentの翻訳の歴史の一端は、上述した通りであるが、ここで、developmentのニュアンスを、その語源から探してみたい。

developの語源については、Collins English Dictionary (Twelfth edition) のdevelopの項には、“Word Origin C19: from Old French desveloper to unwrap, from des- DIS1 + veloper to wrap; see ENVELOP” とあり、unwrap（あける）を意味するフランス語の古語desveloperに由来するもので、des（英語の接頭辞disにあたる）+veloper（包むの意）から成っていることがわかる。なお、接頭辞disについては、同辞書では、indicating reversalすなわち「逆転を示す」という意味であることから、developは「包む」の反対すなわち、「開く、あける」ということになる。

したがって、developとは、包まれていたものを開くというイメージになり、包み込まれるようにして存在していた可能性を開いていくという意味で、「開発」という日本語と対応するわけだ。

ところが、通常、human developmentの場合、developmentにあてられる日本語は「発達」である。この場合、包み込まれたものが開かれるというdevelopmentの直接のイメージが、種がやがて芽を出して花を咲かせ、実をつけるというような成長のプロセスと響き合い、そのような意味を持つようになったことと推測されるが、この意味に対しては、「開発」よりも「発達」がふ

さわしいということになるだろう。

また、「発達」という言葉を使う文脈では、赤ちゃんが大人になっていくプロセスが一本の道あるいは、階段として描かれることが多い。それは、方向性としては、多様な方向を常にはらみつつも、大きな方向性は一つであると言ってよいだろう。

定型発達などという言葉も近年はよく使われるが、通常の定型の発達に対して、通常とは違うことを非定型と形容する。そこでイメージされる発達は、スタンダードな一本の道である。

それでは、開発とはどのようなイメージになるだろうか。可能性の開発ということではイメージをしてみると、それは、秘められていた可能性が、ちょうど箱や包みを開くと現れてくるというように考えてもよいだろう。その時、箱や包みが開かれるように発現する可能性は、けっして一方向に向かうのではなく、四方八方に向かうイメージとすることができるのではないだろうか。

なお、このイメージの違いについては、最後にもう一度検討をくわえることにする。

（2）日本語における「開発」と「発達」

それでは、英語ではdevelopmentという一つの単語で表され、日本語では「発達」と「開発」の二つの異なった単語に訳出が可能だとするならば、この「発達」と「開発」はどのように異なるのだろうか。

純粹に日本語の表現として、「発達」と「開発」は、動詞として使用される際、「発達」は自動詞、「開発」は他動詞という違いがある。したがって、動詞developの訳語は、「開発」については、サ変動詞をそのままくわえて「開発する」だが、「発達」については、使役の表現をくわえて「発達させる」となる。

これは、日本語の事情として、暗に、「発達」は自ずからそうなったものとしてのニュアンスを持ち、「開発」は力をくわえてそのようにしたというニュアンスを持つことになる。もちろん「発達させる」と使役の表現を用いることで両者は等価に用いることができるわけだが、この違いは、何らかの影響を与える可能性があるだろう。

実際、「発達」は、様々な環境要因も含めて自動詞的に発達していくこと、すなわち自ずから発達していくということがイメージされており、発達心理学などでは、そういう自動詞的な発達における普遍性の側面が研究のテーマとされることが多い。例えば、発達心理学に多大な貢献をしつつ、自らの学問体系を「発生的認識論」と称したJ.ピアジェは、例えば人間にとって数というものがいかに成立するかという認識論における問いを、子どもの数の認識の発達を研究することによって解明しようとしたことなどは、その典型である（ピアジェ、1975）。

一方「開発」は、むしろ積極的に働きかけることを意味しており、意図的な介入を必要としない「発達」とはちがひ、何もしなければ「開発」は起こらない。

この違いを教育という観点から見ると、「発達」の方は、人為的介入をできるだけ排して自然な「発達」を見守るというイメージにつながりやすいのに対して、「開発」は、どんどん積極的に介入

していくというイメージにつながりやすいと言えるだろう。

障害児教育の世界では、数や文字の学習に関する系統的な学習についての議論があり、「発達」や「発達段階」という言葉を前面に出す立場は、往々にして、そうした学習に対して、多くの子どもたちが幼児期の自然な環境の中でそうしたものを獲得するという「発達」の事実から、人為的な介入に懐疑的になったりすることがある。例えば、窪島務が、「模倣、遊びをつうじて、活動それ自体のなかで、記号操作の外化を必然的なものとして懐胎するべきとき、あたかも早すぎる帝王切開のごとくに外的な強制によって、子どもを記号操作の系統へと導くことは、『できること』と『わかること』の再統合にまさに現実的な危機的状況をもたらすことになる。ここに文字は書けるが会話が成立しないというような現象が生まれる。」（窪島、1988：p.214）と述べているのがそれにあたる。

筆者自身は、そうした系統的な学習の重要性を重視する立場に立っており、その学習のプロセスの中にこそ、普遍的な「発達」についての重要な知見が含まれていると考えてはいるものの、「発達」を無視した人為的な介入との批判を受けたことは少なくない。そして、冒頭に紹介したように、そうした系統的な学習を重視する立場によって行われた梅津八三の盲聾児の教育のドキュメンタリーは「人間開発」というタイトルだったのである。感覚の重複障害のために放置同然だった盲聾児に対する教育は積極的な介入なしにはありえなかったから、やはり、「開発」がふさわしかったのである。

類似した事実は、おそらく幼児教育においては、積極的な介入を図ろうとする早期教育と、自由な保育との関係の議論として存在しているはずである。

（3）英語における「開発」と「発達」

このように日本語においては、「発達」と「開発」は大きなニュアンスの違いを持っているわけだが、英語圏においてdevelopmentについては、この一つの単語の中で使い分けているわけなので、同種の議論はもちろん存在するはずである。

その一例として、国際連合総会の補助機関である国連開発計画（UNDP）などで語られる「人間開発（human development）」をあげることができる。UNDPは1990年より『人間開発報告書（Human Development Report）』を刊行しているが、創刊号冒頭のOverview（Draper III, W. H 1990：pp.iii-iv）においてdevelopmentという単語が登場する順番を見てみると、まず、「すべての開発（all development）の中心に人間がいなければならない」という言葉が登場したあとに、「UNDPは、開発の人的次元（the human dimension of development）についての年間報告書の作成をなしとげた」という一文が現れ、その直後に「この『人間開発報告書1990』（this *Human Development Report 1990*）」という言葉が続く。このことからわかることは、この「人間開発（human development）」は、世界規模で進む「開発」に「人的次元」という新たな視点を入れるべきであるとして登場した言葉となる。

一人の人間の成長としてのhuman development と、世界的規模の開発に人間的次元を考慮するという意味でのhuman development が同一の言葉で語られているということが英語圏の人々にはどのようにとらえられているのか、目下のところ不明なので、ここでは、事実を指摘するにとどめておく。なお、このUNDPで語られる「人間開発」については、「人間開発」を議論する上では、ていねいに検討を加えなければならない概念であるが、残念ながら、本稿では取り上げることができなかった。

4. 近年の発達概念批判

ここで話は、いったんそれることになるが、近年の教育学における発達批判についてふれておきたい。

昭和54年（1979）の養護学校義務制の実施の際、それを分離教育として批判する立場から、発達概念の批判がなされたことがある。それは、養護学校義務制の推進を強く擁護する強力な理論として、発達保障論というものがあり、どんな重い障害があっても、発達の道筋は同じであって、教育による発達の可能性を秘めているという主張がなされていたことに対して、分離教育を根拠づける発達概念は抑圧概念であるとする「反発達論」が唱えられた（山下、1977）のである。

しかし、筆者にとってこの議論は当時、能力主義批判と軌を一にするものと思われ、教育一般が射程に入るものとはまでは理解が及ばなかった。しかも、発達保障という立場から発せられる障害の重い子どもの発達の可能性というメッセージは、そもそも、一般の教育における能力主義の物差しでは測れない発達を問題としており、「この子らを世の光に」という言葉で知られる糸賀一雄が「横軸の発達」と呼び、「ヨコへの発達」という言葉で知られるようになった考え（垂髪、2020）は、まさにそのことを表現したものであると考えていたので、能力主義批判としては共鳴しつつも、反発達という概念を、深く追求することはなかったのである。

養護学校の存在の是非の判断を迫ったこの議論は、容易には解消できない矛盾をはらむものだったが、両方の意見にうなずけるものがあった。当時まだ、学生であった筆者としては、「共生共育」という言葉とともに熱く語られた共に学ぶ教育の意義には、深く共感しつつも、一人一人の秘められた可能性に向かい合うために自分にできることを追究しようとして立っていた場所は、養護学校に通う子どもたちや教師のいるところであって、結果的には養護学校義務制を是とする立場だった。ちなみに、本学部で語られる「共育」は、もともとはこうした文脈で語られた言葉であったことも付記しておこう。

そして、今回、改めて発達に関わる議論を整理していく中で、教育一般における発達概念批判というものが、本質的な議論として行われていることを知った。現実にはその議論がどのような広がりを持ち、現実の教育実践にどのような影響を与えているのか、まだ理解しつくしてはいないが、少なくとも見逃すことのできないものであることは間違いない。

その議論の中心メンバーの一人、矢野智司は、「生の変容を捉えるのに、『生成の論理』と『発

達の論理』という二つの理論モデルが存在する」とし、「『生成としての教育』と『発達としての教育』を捉える論理である」（矢野、2008：p.200）という。

まず、「発達の論理」について、矢野は以下のように述べる。

まず最初に「発達の論理」から明らかにしよう。この発達の論理の特徴は、なによりもまず生成の論理と比べて定義しやすいところにある。それというのも、発達の論理は、客観的に観察可能な事象を捉えるからである。ある人が発達したかどうかは、観察し記述することができ、さらにさまざまなテストによって測定することができる。発達という事象の観察可能性は、教育する側に確かな手応えを与え、評価を下すことを可能にさせる。そしてそれをもとに新たな教育的働きかけを企図することができる。教育と発達とは、こうして相互に関連しあって進んでいく。（矢野、2008：pp.200-201）

重要なことは、発達には最終の到達段階が存在していることである。つまり、発達の論理では時間は閉じている。そして、最終の到達段階に向けてのプロセスが、いくつか特徴ある期間に区分されて段階づけられている。このとき過去の時間はただ過ぎ去るのではなく、蓄積されて次の段階を準備する。また、この発達段階の出現には、一定の順序があると考えられている。ときには一時的に退行が起こるかもしれないが、正しく教育されるならば、最終の到達点へと定まった順序で段階を踏んで人間は上向（発達）していく。言い換えれば、このプロセスで起こるさまざまな出来事は、より高次の自己へと発達する契機として理解されるのである。（矢野、2008：p.202）

次に、「生成の論理」については以下のとおりである。

「生成の論理」は、遊びや芸術や宗教によって端的に体験されるような、人間の意識できない感情や無意識のレベルでの生の変容全体を捉えようとする論理である。しかしながら、生成の体験は、発達と違って記述し定義すること自体が極めて困難である。深い生成で得られるのは、一義的で明断な概念では表現できない恍惚や陶酔の体験、不気味なもの、慣れないものの体験である。それは多義的でメタファー的な表現によってしか伝えることのできないものである。しかしそれすらも十分ではない。言葉で言い表された時点で、多数多様な生成は既存のレトリックによって定着され、しばしば誰もが思わず口にしてしまう決まり文句の鋳型におこまれ、首尾一貫した「物語」に回収されてしまうからである。そのうえ、生成の体験は内的な体験であるため、生成したのかどうかなど外部の観察者には客観的に観察することも、まして何か共通の尺度にしたがって判定したり評価したりすることもできない。発達の論理が観察者の視点から語られた変容の「物語」とするならば、生成の論理は生成する

者によって生きられた「物語を超える物語」、すなわち「生成する物語」である。（矢野、2008：pp.203-204）

先に、糸賀一雄らによる「ヨコへの発達」について述べたが、この「生成の論理」は、障害児教育の世界では常に問われ続けてきたことである。言葉として「発達」を掲げたとしても、いわゆる通常の発達は見込みにくい重い障害のある子どもたちとの関わり合いの中で、ここでいう「発達の論理」は通用しない。しかし、それだからと言って困惑している実践者は案外少ない。このように概念を整理してはいなくても、まさに「生成の論理」と言われるものによって、実践は日々営まれてきたと言ってよいだろう。

矢野がこの議論を行う際に引用する事実に、ヘレン・ケラーの教育がある（矢野、2008：pp.202-203）。ヘレンがwaterという最初の言葉を習得したときに、通常は発達の論理で見えるが、そこに生成の論理が存在しているのを見誤ってはならないという趣旨である。筆者は、1990年代に、ヘレン・ケラーに触れているという関心から矢野による同題の文章（矢野、1996：3章）に接していたが、その当時、表面的にその意味を理解できただけで、それが深い問題提起であることは残念ながら理解できなかった。

確かに、映画『人間開発』における梅津八三の盲聾教育の実践は、多くの人には「発達の論理」の物語としてとらえられたであろうが、梅津八三も、その弟子であり筆者の師である中島昭美も、「生成の論理」と称されている事柄にむしろ敏感だったはずである。それを文献的に明らかにするのは、ここでは控えるが、両者とも、その後、障害の重い子どもたちの教育へと移行しているという事実をとりあえずあげておきたい。

矢野の発達批判の議論は、ほんとうにそれが教育に資するものであるなら、歓迎すべきものだが、筆者にはそれを見極めることは目下のところむずかしい。ただ、「生成の論理」が障害の重い子どもの教育の世界では、むしろ当たり前のことであるということ、そして、それが、もし「生成の論理」として一般の教育が必要としているものであるならば、進んでその事実を提供したいと思う。

ここでは、ある一人の若者のことを紹介しておきたい。彼の名前は、「上木啓太郎」という。彼は、進行性の障害があって、平成27年（2015）9月、22歳でその人生を終えた。彼と出会ったのは、もう体がまったく動かなくなった21歳の7月であったが、手を支えて行う筆談によって、次のような言葉を伝えてきた。

皆は今、時間を空間で測るものさしで測っていませんか？ そうすると人生ってちっぽけに見えてくるけれど、それは錯覚です。そのことを乗り越えて僕は今とても豊かに生きています。皆未来に向かって希望を抱いているのだけれど、それは勘違いで本当の希望は、今、この時間の中に感じられているからこそ希望なのです。無限の時間の中、今この中に希望は

あります。カレンダー上の未来は、ただの「カレンダー」というものの上の未来でしかなく、本当はいつもこの無限の時間の中に存在しています。

人は孤独ではあるけれど、常に人に包まれています。それは今、目の前にいる人だけに包まれているのではなくて、過去の追憶の中にいる人はみんな僕を包み込んでいるので、人は一人になりたくてもなれるものではありません。（柴田、2020：p.233）

みんなすぐにいのちの長さを数字で測ろうとしています。でもそれはとてもくだらないことです。いのちは今、無限に広がっていて、僕はそのいのちを一生懸命、丁寧に無限に生きています。僕はいのちの長さなんて一度も信用したことはないのです、お母さん、安心してください。（柴田、2020：p.235）

普通は僕はいのちが短かったり老化が早いという言葉にとらわれて、「かわいそうな子」として接してくるので笑顔で接してくれる人はほとんどいません。僕は最後までこの間違っただ障害名のもとにいのちを終えたくありません。当たり前前に生きた一人の人間が二一で死ぬば二一年、三一で死ぬば三一年の人生を生き抜いただけで、けっして老化などはしていませんし、ただ一人の人間として当たり前前に生き、当たり前前にいのちを終えていくだけです。そのことを、まるで何か特別な時間の短さや老化という間違えた表現をされるのはたまらないです。

障害名の中にはここまでその人を誤解させる障害名もあるので、障害名だし、一人の人は名前だけで呼ばれるべきですから。僕も一人の名前のある人間が懸命に生きているだけのことです。（柴田、2020：pp.236-237）

種は次の世代につなげるけれど、どうやって遠くに行くかという問題があります。たんぼのように遠くに飛ばしたり、鳥のおなかの中に自らを宿すものもいれば、そのまま地面に落ちただけで種をそこに根づかせる花もあるから、次の人生をどの身にゆだねるかという選択をしています。

僕はもう一度この同じ障害という場所に種を落としてもいいという覚悟で生きています。人によっては、この人生がいやだからたんぼのように飛びたい人もいるだろうし……。僕は、実ならそのまま同じ場所に落とそうと思います。

それはこの体を誇りに思っているということです。（柴田、2020：pp.237-238）

発達の論理につきまとう時間概念をみごとに相対化し、今を生きることを意味をつきつめ、障害の進行というまるで発達の時間が逆に進んでいくかのような錯覚から自由なところにおいて、生まれ変わりがあるとするとするならもう一度この体で生きてもよいという、障害のある自分の人生に対

する誇りを堂々と表明している。これらは、まさしく「生成の論理」と呼ぶべきものではないだろうか。

また、このことに、先に引用した『人間開発学部ガイドブック』の中の「損在」と「尊在」の議論も付け加えることができるだろう。「損在」から「尊在」へと変わることが「人間開発」にあたるわけだが、これは、発達の尺度上の変化ではない。それは、ある出会いによって短い時間にもたらされることもあれば、長い時間をかけてもたらされる場合もあるものだが、ここで述べてきた「生成の論理」の領域の議論と考えてよいだろう。

ところで、こうした発達概念の批判が一定の正しさを持っているとして、人間開発を考えるに当たっても、当然、その批判は、該当することになる。その批判は否定ではなく、問い直しであるものだろうから、もしその批判が正当なものであるならば、その視点での人間開発の問い直しがなされればよい。しかし、こうした「生成の論理」が人間開発においても認められるという点において、人間開発という概念は、発達概念によって批判しつくされるわけではないことが明らかとなるだろう。

5. 「人間開発」に関わる筆者の私見

人間開発をめぐる様々な議論を行ってきたが、最後に改めて人間開発とは何かについて、筆者の考えを述べることによって、本稿を閉じたいと思う。

筆者が人間開発を考えるとき、出発点にすえているのは「可能性の開発」である。「人間開発基礎論（人間力育成の人間学）」の講義では、「人間」と「開発」の間に何が入るかという問いかけるところから始めている。

先に紹介した『人間開発学部のガイドブック』では、ここに入るのは、「様々な資質・能力」とそれらを総合した「人間力」ということになるだろう。しかし、筆者の個人的な事情ではあるが、「資質・能力」「人間力」といった言葉が、能力主義を連想させてしまうという理由と、開発されるべきものは、それらに限定されないという理由から、可能性という言葉で話を先に進めさせていただきたい。

「人間の可能性の開発」というように人間開発を置き換えると、「人間の可能性を開発すること」という意味になり、「人間開発」は、能動的な行為を表現したものとなる。human development のもう一つの訳語である「人間発達」は、行為ではなく、一つの現象であり、研究の対象であることと比較するとその違いは明らかである。

そしてここで、やや飛躍してしまうが、この「発達」を改めて「人間の可能性の開発」とつなげると、「人間発達の可能性の開発」と言うことができ、人間開発学部が探究する一領域として明解に示すことができる。そして、それはあくまで「開発」という言葉が付く以上、「発達の客観的な研究」ととどまらない実践的な志向が含まれることとなるだろう。そして、おそらく、発達の可能性の開発という行為は「教育」という言葉とたいへん近いものになる。明治期の歴史が

ら見たとおり、発達の可能性について考慮することは、教育を単なる教え込みではない education としての教育ということになるだろう。したがって「人間発達の可能性を開発する学」としての「教育学」が人間開発学部の重要な研究領域として改めて位置づけられる。

しかし、それでは、「教育の前に人間開発あり」という言葉とは齟齬が生ずる。やはり、「教育」の前にあるとされる「人間開発」の側面を明らかにしなくてはならない。

その一つは、教育を学ぶ前に学生自身の人間開発があるということがある。これもまた、「学生の自己教育」というような言い方で「教育」に置き換えることも不可能ではないが、端的に「学生自身の可能性の開発」と言った方が明らかに意味は鮮明である。

今一つは、発達に置き換えられない教育のもう一つの側面である。先に、発達概念の批判を検討したが、「発達の論理」に対置されていたのは、「生成の論理」であった。「発達の可能性」というのは、人間を時間的にマクロな視点でとらえがちであり、階段や一本道のイメージにつながりやすいものである。「資質・能力」や「人間力」もどちらかと言えば、時間的にマクロな視点に近い部分が大きい。

しかし、「発達」に対する「開発」のイメージは、包みこまれていたものが多方向に開かれていくというイメージを持っていた。それは、一本の道に還元されない多様かつ多面的な可能性の開発であり、もっと時間的にミクロな可能性の開発をも含みこむものである。

ここで、もう一度注目したいのは、新富初代学部長の言う「損在」から「尊在」へという考え方である。人間開発学部ガイドブックの中の『（自分は）必要とされていない』（マザー・テレサ）という『損在感』という表現があったが、マザー・テレサが「必要とされていない」と感じている人の中には、今路上で息絶えようとしている人も含まれている。その状態の人をも「尊在」へと導くというのは究極の思想だが、「損在」から「尊在」へという考えは、そういう広がりをもと深さを持った考え方だということができるのではなからうか。

そして、それらは「生成の論理」として確認したことと根底でつながっているものではないだろうか。筆者は、まだ自分にとっても理解の浅い「生成の論理」という言葉を声高に主張したいとは思わない。しかし、「損在」から「尊在」への人間開発は、そうした領域を確実に包み込んでいる。

この領域を矢野のように「生成の教育」と呼ぶべきなのか、「尊在」への「人間開発」と呼ぶべきなのか、にわかに答えは出ない。しかし、「教育」で括っては、こぼれ落ちかねないものであり、「人間の可能性の開発」という言葉でそのことをすくいあげることができるのではないだろうか。

以上、筆者のとらえる人間開発をつたないかたちではあるが、述べてきた。本学部の教員にも学生にもそれぞれの「人間開発」がある。その共通項として共有できるものが一体何なのか、これからも検討を続けていきたい。

おわりに

終着点が見通せないままに書き始めた論考は、研究ノート以前のメモ帳の段階にとどまってしまったが、何らかのかたちでこの時点で筆者自身の考えをかたちにしておきたかった。

なお、通常ならば行わない長文の引用を今回はためらわずに行った。それは、一つの資料としてじかに読者に接してほしいと考えたからだ。

本研究ノートが人間開発を考える一助となることができれば幸いである。

参考文献

- 垂髪あかり（2020）『<ヨコへの発達>とは何か―障害の重い子どもの発達保障』 日本標準
- 窪島務（1988）『障害児の教育学』 青木書店
- 柴田保之（2020）『社会に届け、沈黙の声 知的障害と呼ばれる人々が語る津久井やまゆり園事件、出生前診断、東日本大震災』 萬書房
- 新富康央（2009）「ようこそ！ 人間開発学部へ」『人間開発学部ガイドブック』 國學院大學人間開発学部教務委員会編集
- 田嶋一（2016）『<少年>と<青年>の近代日本 人間形成と教育の社会史』 東京大学出版会
- Draper III, W.H（1990） *Overview Human Development Report 1990 UNDP*
- ピアジェ、J（1975）『発生的認識論序説第I巻 数学思想』（田辺、島尾訳）三省堂（原著：Piaget, J 1950 Introduction à l'épistémologie génétique Tome I La pensée mathématique, PUF）
- 矢野智司（1996）『ソクラテスのダブル・バインド 意味生成の教育人間学』 世織書房
- 矢野智司（2008）『贈与と交換の教育学 漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』 東京大学出版会
- 山下恒男（1977）『反発達論 抑圧の人間学からの解放』 現代書館

（しばたやすゆき 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）