

「発達」概念における「生成」的契機の検討
精神分析的発達段階論への思想史的アプローチから

濱本潤毅（東京大学大学院教育学研究科）

Consideration of “becoming” elements in the concept of “development”
From an approach to the theoretical history of developmental stages in psychoanalysis

Junki Hamamoto

Author's Note

Junki Hamamoto is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

In Japanese educational philosophy, the concepts of “development” and “becoming,” which refer to human change separately, are spoken of as opposing. The purpose of this report is to clarify the “becoming” elements in “development” and to provide clues for reconsidering this dichotomy. This report takes the method of tracing the formation process of the developmental theory in psychoanalysis from the viewpoint of the history of ideas.

First, I summarized the relationship between the concepts of “development” and “becoming” in Japanese educational research. Syuichi Katsuta, the starting point of postwar educational research, adopted developmental psychology and considered education as an approach to development processes. This was taken over by Teruhisa Horio, and a trend called “developmental pedagogy” was established. Satoji Yano, on the other hand, criticized this as movement, and proposed the concept of “becoming” as opposed to development.

Second, I argued the formation process of the developmental stage theory in psychoanalysis, relying on Freud. It became clear that Freud constructed the developmental stage theory for the treatment of deviant drive called “perversions”, and He needed the theory for treatment of neuroses.

Finally, the relationship between “development” and “becoming” was discussed from the perspective of formation process of the developmental stage theory. It became clear that “development” in psychoanalysis can be understood as a part of “becoming”.

Keywords: Developmental pedagogy, Becoming, developmental stage theory

キーワード：発達教育学，生成，発達段階論

「発達」概念における「生成」的契機の検討

精神分析の発達段階論への思想史的アプローチから

はじめに

教育学においては、人間の変化をそれぞれ別様に指し示す「発達」と「生成」の概念が対立するものとして語られている。本報告の目的は、「発達」に潜む「生成」的契機を明らかにすることで、その二項対立を再考するための手がかりを導くことである。そのために本報告は、精神分析における発達段階論の形成過程を思想的にたどるという方法をとる。第1節ではまず、議論の前提である教育学における「発達」と「生成」概念の関係について整理する。第2節ではフロイトのテキストに依拠しつつ、精神分析における発達段階論の形成過程を明らかにする。最後に、精神分析の発達段階論の形成過程から「発達」と「生成」の関係について考察する。

1 「発達」と「生成」

1.1 勝田守一における「発達」と「教育」

本項では、戦後教育学の中心となった勝田守一の思想を通して、「発達」的思考がどのように開始されたかを確認する。

まず、戦後教育学において発達が主題となったのは、波多野完治や矢川徳光によってピアジェやソヴィエトの発達心理学が国内にもたらされたことによる(堀尾, 1991)⁽¹⁾。1960年代のそうした状況下において、いち早く「発達」の思考を取り入れた教育学を構想したのが勝田であった⁽²⁾。

勝田は、教育科学研究会の機関紙『教育』の連載をまとめた『能力と発達と学習』において、「教育研究が、教育研究として成立するための

場所を地ならしするという仕事」(勝田, 1964, まえがき)として、発達と教育の問題に取り組んだ。勝田がまず出発地点として見定めるのは、高度経済成長の只中にあり、政治や経済といった社会的状況が教育を否応なく規定している状況である。勝田はそれを事実として認めることを促した上で、次のように述べる。

政治や経済から影響を受けている必然性の中で、教育という事実が成り立ち、そしてこの事実が人間の意図的な努力を含んでいるとすれば、(……)それが逆に政治や経済にはたらきかえすことができるためには、(……)人間の成長するという過程、人間の能力が発達するという事実の意味をとらえることからはじめなくてはならない。この仕事を私は教育学を構築する前提として引き受けてみたいと思う。(勝田, 1964, pp. 19-20)

このように、勝田は教育学をあらためて構想するにあたって、人間の「発達」をその基礎に据えた。それは、「経済や政治の力が教育の中に滲透している」という状況を認めた上で、「人間の可能性とその発達の意味をとらえ直すことによって、(……)根底的な批判を遂行」する(勝田, 1964, p.20)という試みが、戦後教育学の出発点であったことを意味している。

では、勝田はその起点となる「発達」をどのように考えたのだろうか。ピアジェやヴィゴツキーによる発達心理学の知見に依拠しつつ、勝田はその基本的視点として、「発達は、主体と環

境の相互作用の成果としてとらえられなければならない」ことを挙げる（勝田，1964，p.80）。すなわち，発達とは主体の内的・外的な要因によって説明される。前者は主に，乳幼児の身体や認知機能の発達に見られるような心理学的あるいは生物学的な要素であり，後者は主に，文化や家庭といった環境が与える社会的な要素である。後者には，学校などの場における教育的な働きかけもまた含まれるだろう。

ここで注意しなければならないのは，両者はどこまで遡っても互いに影響を及ぼしあっている点である。内的要因の極に「発達」を，外的要因の極に「教育」をあらためて置き直すならば，発達が教育との相互関係のうちに力動的に展開してゆく過程を捉えるためには，「発達と教育を区別しながら，しかしその相互の関係を切り離さず，密接なものとして捉えようとする」視点が必要となる（勝田，1964，p.102）。

勝田は発達と教育のそうした力動の中心に，「学習」という第三項を置く。学習とはさしあたり，「主体が環境との相互作用の中で，もって生まれた刺激と反応の傾向を土台としながら，適応の努力をくりかえす過程で，習性を変容し，新しい能力を形成する」こと（勝田，1964，p.135）と定義される。すなわち，学習とは，内的要因と外的要因のあいだで人が実際に変化を遂げることを指すと言えるが，これを踏まえたとき，発達に対する教育の介入は，学習への介入に置き換えられることになる。だから，「学習を指導する教育過程が発達を促進する」（勝田，1964，p.104）という三者関係が目指されるのであり，これが勝田の構想した教育学の基本的構図であると言える。

しかし，教育が「政治や経済から影響を受けている必然性」にはじめから目を向けている勝

田は，社会と発達の関係をその先に見据えている。教育は「学習を集団の共同の目的を目指す志向的な活動として組織する」（勝田，1964，p.226）ことを目指すが，これは具体的には各文化や社会における労働を指す。すなわち，勝田は発達それ自体の十全な展開を保障する一方で，その行先を労働という文化的・社会的な共同へと向けることを目指していたのである。

『能力と発達と学習』を以上のように概観したとき，勝田の教育学構想においては，二項対立が意識的に避けられながらも，結果的には心理学的・生物学的な本性である「発達」に対する人為的な保護・介入が「教育」であり，またその結果が社会集団へと統合されてゆくという構図があることは否めないだろう。勝田の死によって中断されたこの構想を引き継いだのが，勝田を「子どもの発達研究を中心に据える（……）教育学へのパイオニア的役割を果たしてきた」（堀尾，1991，p.8）と評する堀尾輝久である。

1.2 発達を軸とした「総合人間学としての教育学」

堀尾は，勝田が先鞭をつけた「発達と教育の相」に立つ視点を，「教育学を，独自の学として自立させる根拠」とみなした（堀尾，1991，p.12）。堀尾は，学習を介した発達への実践的働きかけが教育であると位置づけた勝田の構想を引き継ぎ，発達理論の形成とそれをもとにした教師の教育実践の中にあらためて教育学を位置づけた。

教育学は人間の発達を軸に，人間への形成的諸力の総体を視野におさめつつ，教育実践にもとづく人間の変化の事実を集約し，

人間の形成的諸力と人格発達の関係のなかに、教育実践の機能を位置づけて、人間発達のすじ道と教育的働きかけの意味、発達を促す道すじと方法を明らかにしようとする。(堀尾, 1991, p.32)

すなわち堀尾は勝田の構想を、発達理論をもとにした教育実践とその実践による発達理論の構築の循環として捉え直したのである。堀尾にない、本報告ではこうした構図の教育学を「発達教育学」と呼ぶこととしたい。

堀尾はこうした自らの考えを、「総合人間学としての教育学」とみなした。波多野や勝田以来、発達の言説を構成するのはピアジェらの発達心理学が主であった。堀尾は、発達心理学のみならず、哲学や諸科学も含めた人間学と呼ばれるべき学問の総体がそれぞれに進展させる人間の理解を総合化することが求められるとし、そうした「総合的人間学」において、教育学は「教育実践にもとづく人間の変化の事実を集約し、(……) 人間発達のすじ道と教育的働きかけの意味」を明らかにするという上記の役割をあらためて担うことを構想した。すなわち、発達への実践的介入としての教育学という勝田の構想は、堀尾によって引き継がれ、「総合人間学としての教育学」としてより大きな枠組みの中に位置付けられたのだと言える。

1.3 発達教育学への批判と矢野智司の「生成としての教育」

このように、60年代以降の戦後教育学において「発達」の概念はその中心となり、岩波講座『子どもの発達と教育』(1979年－1980年)の刊行に至るなど、「発達教育学」的思考は教育学において大きな位置を占めていた。

しかし、発達を軸とした思考には批判が向けられることとなる。その代表と言えるのが、矢野智司の「生成」論である。本項では、矢野の『贈与と交換の教育学』をもとにその要点を整理する。

矢野がまず告発するのは、勝田をはじめとする戦後教育学が構想し実現してきた、「発達」を軸として学習に働きかけて社会的な共同を目指す教育とは結局のところ、テストや観察によって測定され評価される、「社会化」および「有用性」の原理に基づく一元的な教育であったということである。矢野は、そうしたモデルを「発達としての教育」と呼び、それが労働を範とした計画的で目的的な営みであると述べた。

そして矢野は、「発達教育学」が軸とする発達の理論を、あくまで恣意的に構築された物語として再解釈する。

ある時間と後の時間との間における同一個体の状態には、無数の差異を見出すことができる。この無数の差異のなかから、有用な情報としてある差異を選択して配列し、その差異を関連づけて「進歩」「成長」(……)としてまとめあげていくのは、観察者がこの事象のなかにもち込む編集の枠組みによってである。つまり、発達という生の変容の捉え方には、(……) 事象の観察や記述や選択や配列の仕方を枠づける物語編集の枠組みが、背後で働いている。(矢野, 2008, p.201)

つまり矢野は、「発達」の思考が捨象してきた外部の領野に目を向けることを促している。それはどのような領域なのだろうか。

矢野は「発達教育学」的モデルを否定するわ

けではなく、その必要性を認める。しかし、「「発達としての教育」だけで、人は十分に成長することはできない」(矢野, 2008, p.125)。そのとき求められるのが、「生成」の体験である。矢野は「生成」について、それが「発達と違って記述し定義すること自体が極めて困難」であり「言葉で言い表された時点で(……)「物語」に回収されてしまう」ことを断った上で、それが「深い感動」「驚嘆」「溶解体験」であり、「深く体験することによって、自分をはるかに超えた生命と出会い、有用性の秩序を作る社会的な人間関係とは別のところで、自己自身を価値あるものと感知することができるようになる」という体験であると述べる(矢野, 2008, pp.203-204, p.125)。こうした「生成」の体験は、「教育実践において無視され、また教育学の学問対象としてもほとんど取り扱われることはなかった」(矢野, 2008, p.212)というが、発達とは異なる次元で人間の成長に欠かすことのできないものであるとされる。むしろ、「発達が十全に実現するためには、生成変容の出来事を必要とし、発達の背後に発達を超えた生成の力をみないわけにはいかない」(矢野, 2008, p.211)のであり、発達と直交するいわば「垂直」の軸としての「生成」に目を向けることを矢野は提起している。矢野はそうした「生成」の起こる場として子どもの「遊び」を例に挙げ、「発達」の場である学校が「生成」の場ともなることを目指した。

1.4 「生成としての教育」の問題点

以上の「発達」概念とその批判をめぐる教育学の展開を踏まえたとき、現在の教育学における「発達」は「生成」概念との対比から理解されることが明らかになった。しかし、矢野自身が「生成」はそもそも言語化や概念化から逃れ

るものであると述べているように、「生成」を理論的に定式化したり、それを元にした教育実践のマニュアルを作ることは、そもそも「生成」の思考に反するものだろう。すなわち、「発達教育学」が含んでいた理論と教育実践との関係もまた再考を迫られているのであり、「生成としての教育」の議論はまだ形成の途上にあると言える。

加えて、矢野は「生成」を誰しもが子どものときに体験するものであると論じているが、しかし生涯発達の視点から大人の「生成」を考えたとき、その自明性は必ずしも通用しないのではないだろうか。西平直はそうした視点に立ち、『生成』を既成の事実とする前提に対して「むしろ『生成』は困難なプロセスの後に初めて可能になる」のではないかという問いを提起している(西平, 2022, p.187)。西平は、東洋哲学などの人間形成論に手がかりを求めつつ、あくまで「発達」とその外部と言える「超越」の関係を考えることによって「生成」的なものに接近しようとする。それに対し本報告は、「発達」の思想史的な再検討を通して、「発達」とその外部との関係を再考する。その題材としては、「発達教育学」に大きな影響を与えてきた精神分析の発達論を扱う。次節では、「発達教育学」における精神分析の位置づけを確認したのち、フロイトの記述に基づきながら、精神分析における発達段階論がどのように構築されたかを論じる。

2 精神分析における発達段階論の形成過程

2.1 「発達教育学」における精神分析の位置

本項では精神分析における発達論の概要と、その「発達教育学」における位置づけについて見てゆく。

精神分析の心理学的発達段階論（以下「発達段階論」）は、口唇期、肛門期、男根期、潜在期、性器期の五段階から構成される発達の段階的理論である。口唇期、肛門期、男根期は、それぞれの身体部位が発達における主題となる時期であり、それらの経過が一度潜在期という小休止の時期を経たあと、性交の身体的能力を得て性器期に至ることによって心理的な発達が達成される、というのがその概要である。

精神分析において発達段階論は、成人患者の過去や無意識を探究するための参照軸として用いられていた。しかし 1920 年代から、子どもを精神分析の対象とする児童分析が興隆し、発達段階論は眼前の子どもを理解し治療する手立てとして用いられるようになった。そのなかで、あくまで成人の過去であった発達段階論は治療という検証のプロセスを経て、子どもの心理学的理論となっていく（下司, 2006）。現在も参照されることの多いボウルビイの愛着理論やマラーの提唱した分離－固体化過程をはじめ、スピッツやビオン、ウィニコットらによる現代の発達心理学の基礎をなしている諸理論が児童分析の延長線上にあることを考えれば（小此木, 1985）、「発達教育学」だけでなく、現在の発達心理学の諸理論もまた精神分析と発達段階論の影響下にあると言えるだろう。

「発達教育学」が興隆した 1970 年代当初には、精神分析の発達段階論には発達心理学から一定の評価が与えられたものの、その摂取は間接的にとどまっていた（村田, 1992）。例えば、藤永保は当時、フロイトを乳幼児の心理学研究を創始した一人として評価したが、それはあくまで実証的な発達心理学研究の前史としての位置付けであった（藤永, 1979）。

精神分析の発達論への注目が高まったのは、

子どもの認知的機能から人格の発達へと研究の重心が移行したときである。堀尾は、そうした移行のなかで上述のボウルビイやスピッツの母子関係論への関心が高まり、「精神分析学の見直し」すなわち「フロイトの読み直し」が求められたとしている（堀尾, 1991, p.172）。しかし実際には、「発達教育学」において精神分析的発達論がフロイトにまで遡られて検討されてきたとは言い難い。そもそも、勝田は発達心理学としてのフロイトの思想について、「フロイトの心理学の中には、たしかに過度の一般化と形而上学的な構想」があり、「人間精神の根源的なエネルギーを性的なものに一元的に帰してしまうのは、(……) 私たちはこれを承認することにはできない」（勝田, 1964, p.79）と述べるなど、フロイトの考えは科学ではなく哲学的な性理論として受け取られてきた。すなわち、精神分析の発達段階論は発達心理学に影響を与えてきたにもかかわらず、「発達教育学」においては十分にその影響が評価されてこなかったと言える⁽³⁾。

そこで本節では、フロイトが幼児期の発達について論じた文献を対象として「フロイトの読み直し」を行うことで、精神分析の発達段階論の形成過程を追うことにより、発達とその外部との関係について考えるための手がかりを導く⁽⁴⁾。

2.2 フロイトにおける発達段階論の形成過程①—性欲動論と発達

フロイトは精神分析の初期から幼児期の発達への関心に言及しており、神経症の萌芽は幼児期のうちに形成されるため、神経症の病因論は幼児期の発達過程を考慮しなければならないことを論じている。このように、精神分析における発達論は、神経症の病因論としてまず要請さ

れたものであった。

フロイトがはじめて幼児期の心理学および発達論を本格的に展開させたのは、「性理論のための3篇」(以下、「性三篇」)においてである。フロイトは「性三篇」において性欲動論を展開し、その視点から幼児の心理学を論じた。

フロイトはまず「欲動 *Trieb*」について、「連続して流れている内身体的な刺激源泉の心的代表」であり、「質的にはまったく無色で、ただ心の生活のために要求される仕事量の尺度としてだけ考慮される」概念(フロイト, 2009a, pp. 214-215)であると定義している。すなわち欲動とは、性の生物学的あるいは器質的なプロセスと平行する、あくまで心理的なプロセスを心理学的に理解するための概念である。欲動に質的な違いをもたらすのは、その源泉となる身体器官であるが、欲動はそれぞれの身体部位でやむにやまねず行われる活動によって解消が図られるものであり、その活動は、自己も含むある人物的表象や身体器官などに向けられるとされた。

そもそもフロイトが「性三篇」で欲動概念をこのように整備するのは、「性目標倒錯⁽⁵⁾」と彼が呼ぶ一連の性的な逸脱を分析するためである。性倒錯は、例えば接吻や窃視などのように、性的活動が本来の対象を取り違えたり、また行為を途中の段階までしか達成しないこととして定義されるが、フロイトはこの性倒錯について考えを進めるなかで、「目標倒錯のいくつかは、複数の動機を重ね合わせてはじめて理解できるようになる(……)性欲動そのものも、ひょっとすると単一のものではなく、複数の成分が組み合わされたもの」ではないかと思に至る(フロイト, 2009a, pp.207-208)。このように、それぞれの器官における性的活動の総和として全体

の性的な行為が成立していることに着目したときに想定される性欲動の構成要素が、「部分欲動 *Partialtrieb*」である。部分欲動は、つねにひとつの行為にまとめられているわけではなく、能動と受動など対になる部分欲動の葛藤が存在しているとされた。

そして、この多数の部分欲動の併存という様態こそ、なによりもまず乳幼児の存在様態としてフロイトが想定したものであった。部分欲動は、例えばおしゃぶりのように、はじめは自身自身の一部を対象として快を得る欲動として生まれると考えられている。このように部分欲動がそれぞれの対象から快を得ている状態は「自体愛」と呼ばれるが、この自体愛的なあり方が、子どもの欲動的な生であるとフロイトは考えた。

しかし、幼児の自体愛的性生活は次第に他者を対象とするものに置き換わってゆく。これは対立する多数の部分欲動が統合されることを意味しているが、この図式の範型とされるのが、いわゆる通常の性行為である。例えば「性三篇」で挙げられる種々の性倒錯は、性行為の途上で見られる限りにおいては倒錯的ではなく、むしろ性交の最終段階を準備するものですらあり、このような形で部分欲動は性器における性的活動のもとにまとめられる。性対象について見れば、この統合は自体愛がひとりの人物を対象とする対象愛へと統合されることもまた意味しているのであり、発達論的な視点からは、「性三篇」のフロイトは自体愛と対象愛の二つの発達の段階を想定していたということになる。

以上のような、欲動がその向きを変えられながら性器体制を頂点とする性的活動へと統合されてゆくという欲動論の枠組みは、基本的にそれ以降も維持されてゆく。ではその統合の過程

は、どのように発達段階論へと整えられていったのだろうか。次に見てゆこう。

2.3 フロイトにおける発達段階論の形成過程②—「神経症選択」の問題

発達論へのフロイトの関心は、まず「神経症選択」の問題へと接続された。神経症選択とは、ヒステリーや強迫神経症といった様々な種類の神経症があるなかで特定の神経症を人が発現することを指し、それを決定している要因は何かを解明することが精神分析における課題となっていた。

この神経症選択への問題関心が積極的に表明されるのは、フロイトがヒステリーのメカニズムの解明を一通り達成し、その功績によって足場を固めた精神分析の土台から、それ以外の神経症の病因論へと手を伸ばすときである。早発性痴呆とパラノイアの二つの精神病理が考察された、シュレーバー控訴院長の手記の分析である「自伝的に記述されたパラノイアの一症例に関する精神分析的考察」（以下「シュレーバー症例」）はその試みの出発点であるが、フロイトがこのなかで神経症選択に取り組む場面から、発達段階論の形成過程を追うこととしたい。

フロイトはシュレーバーの手記の分析をもとにパラノイアの病像を一般化しようとするなかで、(かつて母親が愛してくれた) 幼児としての自分自身を性対象として扱う「ナルシシズム」が、自体愛的な部分欲動の併存と性器による対象愛という「性三篇」で示された二つの性欲動の体制を橋渡しする中間であると位置付けた。すなわち、個別的に活動している部分欲動は、まず自己自身をひとつの性対象とすることで統合され、その上で対象が他者へと置き換えられるという、発達の三つの段階がここで新たに想

定されたことになる。(フロイト, 2009b)

この図式をもとに、パラノイアとはナルシシズムへの退行であると理解したとき、神経症選択の問題は、欲動の発達段階への退行によって説明されることになる⁽⁶⁾。すなわち、「発達過程の各段階が、後の神経症発症の素因の所在となりうるというのが正しいなら、後にどの型で発症するか決定（神経症の選択）は、素因となる発達の制止が、自我とリビードの発達のそれぞれの時期に起こったかに懸かっていると見て差し支えあるまい」（フロイト, 2009c, p. 266）と考えられることになる。つまり神経症選択の問題に対して「どの発達段階への固着に退行するか」という回答がまず与えられたのであり、退行を蝶番として神経症の病因論と欲動の発達論が平行させられた。このようにして、神経症の病因論に答えるために、発達論は複数のステップを持つ発達段階論として構築され始めたのである。

2.4 フロイトにおける発達段階論の形成過程③—「肛門期」の発見と発達段階論の完成

このように、「シュレーバー症例」において神経症選択の問題のもとで欲動の発達段階が形成されたが、しかしこの時点ではまだ、発達の三段階は自体愛・ナルシシズム・対象愛であり、また主要な神経症である強迫神経症を説明できていない。続いて、この枠組みのなかでどのように発達段階論が整備されてゆくかを見てゆこう。

「シュレーバー症例」で姿を現した発達段階は、「強迫神経症の素因」において、肛門欲動の位置が見直されることをきっかけにより発展させられることになる。自体愛からナルシシズムを経て対象愛へ至るまでに、部分欲動は性器愛

へと最終的に統合されるのであったが、フロイトが「強迫神経症の素因」において新たに提起するのは、部分欲動が統合されて自分を性対象としているのではなく、その逆に、部分欲動が統合されないまましかし自分の外に対象を発見しているという欲動の発達段階である。この時期を支配しているのが肛門欲動であるとされた。フロイトは、強迫神経症に見られる儀式的な強迫行為を、肛門愛的性格に見られた几帳面さと肛門欲動と関係の深いサディズムの欲動の攻撃性から説明することにより、強迫神経症と肛門欲動を結びつける。これにより、強迫神経症は肛門欲動への退行であると整理された。(フロイト, 2010)

こうして、それまで三段階だった発達段階はより階層化されることになる。フロイトはこのテキストで「精神神経症の主要形態をふつうに並べるときの順序—ヒステリー、強迫神経症、パノニア、早発性痴呆—は、これらの疾患が人生のなかで突発してくる時間的順序に（まったく厳密ではないにせよ）対応している」（フロイト, 2010, p.192）と述べ、四つの神経に対して四つの段階を発達の順序に沿って対応させている。しかしここで注目すべきなのは、それまでも性器愛がそう考えられていたように、ある発達の時期を肛門欲動などのひとつの部分欲動が支配するという形式がはじめて示されたことである。それまで発達の各段階を区切っていたのは性対象との関係であったが、これ以降は、現在の発達段階がそうであるように、部分欲動によって各段階がしるしづけられることになる。

この方向性に沿って、フロイトは1915年に「性三篇」の三度目の改訂を行う。この改訂ではじめて記されたのが「口唇期」である。フロ

イトは新たに「性的体制の発達段階」という一節を設け、幼児の性的発達を、性器を中心とした欲動の体制が編成されるまでの過程とあらためて位置付けて、口唇期・肛門期と性器愛の順番でその段階を記述している。ここで新たに追加された口唇期は、まだ対象と自己が未分化な状態とされる、口での摂取を通した取り込みの様式によって外界や対象と関わっている生後すぐの乳児を想定した時期で、自体愛と平行しているとされている。(フロイト, 2009b)

さらにその後数年を経て、「幼児期の性的編成」で、フロイトは肛門期のあとにひとつの段階を追加する。この短いテキストでは、「性器優位の下に部分欲動が正しく統合されるまでに至らないにせよ、幼児期の性の発達過程の水準でも、性器への関心と性器の活動は、成熟期に劣らず支配的な意味を獲得している」ことが認められた上で、成人と異なる子どもの性の特徴は「両性にとってただ一つの性器のみ、すなわち男性性器だけがある役割を演じている」ことにあると述べられる(フロイト, 2007, p.234)。これによって、性別にかかわらず「男根期」という幼児の性的発達の最終段階が付け加えられた。これによって、自体愛から性器愛へという最初期の発達段階論は、自体愛的な口唇期から肛門期を経ていったんは擬似的な性器愛である男根期へ向かい、そこから潜在期を隔てたあとようやく性器期を迎えるという形式に拡充され、この五つの段階が最終的にフロイトによる発達段階論として残されたのである⁽⁷⁾。

以上、本節ではフロイトのテキストを手がかりに、精神分析における発達段階論の形成過程を追ってきた。その過程で明らかになったのは、フロイトは発達の各段階となる「口唇期」や「肛門期」を、「倒錯」という神経症の素因と

なる逸脱的な様態をもとに形成したということであり、さらに言えば、のちに「正常」な発達の過程とされる発達段階論は、神経症という病理を理解するための参照軸としてそもそも構築されたものであったということである。それでは最後に、精神分析の発達段階論について「生成」との関係という視点から考察したい。

おわりに

本報告ではこれまで、第一節で教育学における「発達」と「生成」の議論を確認し、第二節で、精神分析の発達段階論の形成過程を明らかにしてきた。最後に、両節の内容を突き合わせる形で、精神分析の発達段階論という一つの「発達」理論のうちに「生成」的な契機が見出せることを簡単に論じたい。

精神分析の発達段階論が矢野の言う「物語」だとしたとき、本報告の第二節は、それが物語として「編集」される過程でどのように「無数の差異」のなかから現れてきたかを明らかにするものであったと言えるだろう。すなわち、無数の「倒錯」的な欲動と身体のあり方から一部が選ぴとられ、それが「発達」の過程として配列されることによって、精神分析の発達段階論は形成されてきた。もちろん、「倒錯」と「生成」を単純に重ねるわけにはいかないが、それでも身体が多様な、そしてときに逸脱した存在様態としての「倒錯」が発達段階論の基礎にあることから、精神分析における「発達」は「倒錯」としての生成的な状態の一部であるという結論を引き出すことができるのではないだろうか。しかし、あくまでそうした可能性の素描にとどまった本報告では、その細部については論及できなかった。この課題には、精神分析の発達段階論と発達心理学の連続性についてもまた思想

史的に明らかにすることによって引き続き取り組みたい。

Notes

- (1) 永野重史は、日本の教育学と発達論の関係は、GHQ の影響下に作成された文部省の『教育心理』(1947) に遡るとしている。ここでは、発達心理学が重視された当時のアメリカの教育学を受け、教育は「人間の生長と発達」に奉仕するものとされた(永野, 2001)。
- (2) 堀尾は、勝田に先立って発達心理学に着目した研究者として経験主義教育に対する批判を展開していた遠山啓を挙げており、発達の自発的な展開に委ねるのではなくあくまで学習を通してそこに介入する勝田の理論的立場は、遠山の批判に連なるものとして理解されると指摘した(堀尾, 1991)。
- (3) 白銀・須川(2021)は、「ロマン主義的、性善説的な子ども観を有する教育学と、幼児性欲説や欲動理論を基盤とする精神分析とはいかにも相性が悪い」(白銀・須川, 2021, p.37)と指摘し、従来の教育学では精神分析研究が避けられてきたことを指摘した。
- (4) 以後、本節におけるフロイトおよび発達段階論の記述は、本プロジェクトの助成による濱本(2022)に依拠している。
- (5) 「性三篇」には同性愛を主とする「性対象倒錯」も挙げられているが、本報告では「性倒錯」という言葉でこの「性的活動倒錯」のみを指すこととする。
- (6) 「退行」とは、発達が不十分に終わった過去のある時点(「固着点」)へと性欲動の体制がさかのぼることを指す。

(7) 発達段階論の最終的な完成は、アーブラハム (1993) によってなされた。児童分析における発達段階論の前提には、フロイトに加え、このアーブラハムによる影響が指摘できる。

References

アーブラハム, K. (1993). 「心的障害の精神分析に基づくリビドー発達史試論」下坂幸三訳, 『アーブラハム論文集—抑うつ・強迫・去勢の精神分析』岩崎学術出版社, pp. 19-97.

小此木啓吾 (1985). 『現代精神分析の基礎理論』弘文堂

勝田守一 (1964). 『能力と発達と学習』国土社

下司晶 (2006). 『〈精神分析的子ども〉の誕生—フロイト主義と教育言説』東京大学出版会

白銀夏樹・須川公央 (2021). 「研究討議に関する総括的報告」『教育哲学研究』第 123 号, pp.36-42.

永野重史 (2001). 『発達とはなにか』(シリーズ人間の発達 8) 東京大学出版会

西平直 (2022). 「発達における超越の視点—発達と脱発達の二重写し」『戦後教育学の再検討 上—歴史・発達・人権』(pp.178-197) 東京大学出版会

濱本潤毅 (2022). 「フロイトと精神分析における発達段階論の形成過程—乳幼児の発達理論の再検討に向けて—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 62 巻, pp.571-581.

藤永保 (1979). 「発達の科学の展開と発達思想」大田堯ほか編『子ども観と発達思想の展開』(岩波講座 子どもの発達と教育 2) (pp.267-297) 岩波書店

フロイト, S. (2007). 「幼児期の性器的編成(性

理論に関する追加)」本間直樹訳, 『フロイト全集 18』岩波書店, pp.233-238.

—— (2009a). 「性理論のための 3 篇」渡邊俊之訳, 『フロイト全集 6』岩波書店, pp. 163-310.

—— (2009b). 「自伝的に記述されたパラノイアの一例に関する精神分析的考察」渡辺哲夫訳, 『フロイト全集 11』岩波書店, pp. 99-187.

—— (2009c). 「心的生起の二原理に関する定式」高田珠樹訳, 『フロイト全集 11』岩波書店, pp.259-267.

—— (2010). 「強迫神経症の素因」立木康介訳, 『フロイト全集 13』岩波書店, pp.191-202.

堀尾輝久 (1991). 『人間形成と教育—発達教育学への道』岩波書店

村田孝次 (1992). 『発達心理学史』培風館

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