

アドラー心理学による幼児のしつけ

古 庄 高

Summary

The Development and Training of the Infant based on Adlerian Psychology

FURUSHO Takashi

We parents begin toilet training usually in the second year of our children. In accordance with the general development of the muscle system, children become possible to control the anal zone. At the same time, the parents begin to teach many daily behaviors such as tooth brushing, hand-washing, and cleaning up the room. But the traditional teaching methods of child-raising they decided to use came from an autocratic society and were upheld by society as a whole. They are no longer effective in a democratic society today. Our children will not blindly accept the dictates of the parents. They may react with hostility and vengeance to outwit their dominating parents. Therefore we must learn new ways of raising and educating children. Parents should be neither permissive nor punitive.

Alfred Adler said that every child begins to fix for himself a goal of superiority in his second or third year, as a rule. The innate desire to become better, to become superior, to move forward and onward, arises within him. This is what is called "growth force" as the basic human dynamic. At the very basis of a child's development lies his striving for superiority or striving for perfection. But it is very important that all striving is toward the useful side of his social living. Humans are social and we must see the behavior of all individuals in a social context. Adler used the concept of "social interest" which makes individual growth striving to move in the social direction. He thought every kind of action upon the useless side of life can be more or less traced to lack of social interest. Social interest thus became an aptitude which has to be developed consciously through understanding and educating children.

はじめに

アドラーは「人間の発達における基本的な事実、精神は動的なものであり、目的をめざして努力する、ということだ。子どもはその最も早い乳児の頃から、絶えず成長しようと努力する。この努力は、無意識的に形成されたものであるが常に現前する目標、すなわち、偉大であること、完全であること、優れていること、という未来の理想像と一致している⁽¹⁾」と述べて、人間の生を運動の見地から捉えようとする。また、人間が自ら主体的に目的を追求する存在であること、乳児でさえ絶えず成長しようと努力することを指摘している。確かに私たちが自分の心に注意を払ってみると、心にはいつも様々な思いやイメージや記憶が湧いてきて、しかも絶えず動いていることが分かるだろう。午後の予定を考えたり、もっと先の未来や個人的な願望をぼんやりと思い描いたりして、私たちの精神は静止することがない。そしてこれらすべての心の動きは、たとえ過去の記憶を思い出している場合であっても、何らかのかたちで自分の設定した目標（明確に目標を意識しているとはかぎらないが）と、密接に関わっている。つまり「人の精神的な生は、目標によって決定されている。いかなる人も、常に現前する目標によって決定され、持続され、修正され、方向づけられることなしには、考えることも、感じることも、欲することも、そればかりか夢見ることもできない⁽²⁾」のだ。アドラー心理学の出発点がかく目標をめざす主体的な心の動き>にあることに留意しよう。

例えば今、私は町並みや街路樹や空の様子を目にしなが、また車の音や通学途中の小学生たちの声を聴きながら、駅まで歩き、仕事に向かおうとしている。私が目や耳で知覚するものは、一見すると私には関係のない、それ自体が独立した客観的に存在する刺激であるように思われる。しかし少し注意してみると、それらの意味や価値は、私のその日の気分や心の在り方やこれから向かう仕事によって、少なからず左右されている。つまり外からの刺激は、一定の目標をもった私の生の流れの文脈に位置づけられ、私の生の運動のなかで暗黙のうちに解釈されているのだ。同様に私の頭に思い浮かぶ記憶や表象や想像も、自ら設定した目標達成のための努力によって、すでに影響され、導かれているのである。アドラーによれば「心の発達というものは、一定の個人的な目標があるときにのみ、生じるものであり」「精神は、その世界解釈にしたがって、また、すでに幼児のときから見られる<理想とする行動パターン>の線に沿って、ある目的を追求しようとする⁽³⁾」のである。

乳児は誕生直後から、<形のあるもの>や<模様になっているもの>を他の刺激から区別し、それらにより多くの注意を向ける。単純な図形よりも複雑な図形を、静止したものよりも運動しているものを、好んで注視する。一般に<選好注視>と呼ばれる乳児のこの活動は、外の世界を自ら積極的に探索しようとする心の動きを示しているだろう。つまり乳児は、外から目に入るすべての刺激をそのまま受容するのではなく、自ら選択したうえで反応しているのだ。また、新しい刺激には鋭敏に反応するのに対して、同じ刺激が繰り返されると反応が鈍っ

てくる。さらに乳児は、同じおもちゃを目で見るだけでなく、手で触ったり口でしゃぶってみたりして、諸感覚を統合し、知覚世界を構造化しようとする。いずれも世界への積極的な態度の表れである。

外の世界を理解しようとする乳児の心の動きは、選好注視や感覚統合以外にも、例えばヒモを引くと何かが動く、ボタンを押すと音が出るなど、事象間の〈随伴関係〉を探知し検証しようとする行為にも見ることができる。〈自分がこう働きかけると、ある変化が起きる〉という随伴関係の発見は、発見自体が乳児にとって喜びであり、行動を動機づけるものである。随伴性を発見することで、環境の理解が促進され、外界と相互交渉する力が高まるからであろう。そして言語や行動を介して行われる乳児と大人の様々なかたちのコミュニケーションには、それこそ無数の随伴関係が埋め込まれている。またイナイイナイバーの遊びに代表されるように、乳児と大人のちょっとしたやりとりをする遊びの多くは、随伴関係の発見や随伴関係を自ら形成することを繰り返し楽しむ活動になっている。随伴関係に気づくことによって身の周りの出来事を秩序づけることができるし、それだけ世界の理解が進むであろう。精神がその最も初期の段階から動的で、目標をめざして活動するものであることは、乳児のこうした事物や周りの人との直接的な相互交渉のあり方からも明らかであるように思われる。

ただ、乳児がいくらか自ら能動的に周りの事物や人と相互交渉を重ねる>とはいっても、乳児はまだまだ頼りない無力な存在であり、周りの人による世話や行き届いた配慮が不可欠である。その意味で乳児は他人の援助に依存した、受容的な存在である。外に在るものは基本的に受容し、取り入れようとするだろう。目や耳などの感覚器官で外界を知覚し、手にするものは何でも口にもっていき、人の態度や感情などの目に見えないものも含めて、与えられた周りの自然環境や社会環境をすべて受け入れようと試みる。そのために乳児の身体は自己の器官を調節し、協応させる。すなわち乳児の段階は基本的に、E. H. エリクソンが〈取り入れの様式 the mode of incorporation〉と呼ぶ一般的な行動様式が支配しているのである⁽⁴⁾。

〈取り入れの様式〉といっても、乳児はまだ身体の諸器官が未分化で、身体と精神の区別がなく、自己と外の世界の境界も曖昧な状態にあるので、外からの刺激は、全身で、つまり身体全体がいわば目や耳などのひとつの感覚器官そのものであるかのように、感受される。そして感覚刺激とそれらの刺激に結びついた人々の感情や雰囲気とが分離されないまま、全体的状況として、まるごと存在の深部にまで浸透していきやすい。いわば自己と外の世界が融合したような状態である。その意味で乳児は非常に敏感で傷つきやすく、外的な環境に対して無防備だと言える。

乳児は、さまざまなかたちでの身体的な快・不快の経験や、周りの人々との相互交渉で味わう親しみや安らぎや不安などの経験を重ねるが、世界に対する基本的信頼を確立できることが極めて重要である。それはとりわけ母親（養育者）の乳児に対する扱い方・接し方いかんにかかっているだろう。すなわち乳児が〈いつも母親は個々の欲求に応え、必要なものを与えてくれる〉という確信をもつことができ、また、その母親の世話や態度が情緒的に安定し、一貫性と斉一性をもつものであるとき、乳児の世界に対する信頼は、しっかりと根を張ることができる。

る。たとえ一時的に母親が不在であっても乳児は待つことができるし、母親による欲求の制限や禁止による不快を受け入れることもできるだろう。

ところでE. H. エリクソンによれば、乳児が基本的信頼を確立するにあたって大事なことは、母親が与える食物の量や愛情の表示の絶対量なのではなく、むしろ<乳児と母親の関係の質⁽⁵⁾>である。つまり母親に<自分は地域や社会の一員として信頼されている>という確信があるならば、<自分の育児行為は文化の生活様式に適した枠組みの内にある>という確信をもつことができるし、その確信に裏づけられて、子どもの心のなかにも信頼感が根づくであろう。母親の個々の育児行為が、文化や経済の連続的な統合体系のなかに深く組み込まれているがゆえに、それらが一貫性のある意味づけのなかで価値あるものとして定着するからである⁽⁶⁾。すなわち、母親の示す世話や対応の仕方は、「その文化の一般的目標や制度によって左右⁽⁷⁾」されるのであり、育児の行為は当該社会の文化に適合した特質を基盤にしているほど安定したものであるとすることができるだろう。つまり育児は、決して母親個人の気質や性格だけに依存しているわけではないのだ。乳児期の直接的・身体的な相互交渉の段階から、社会や文化の構造や仕組みが母親の育児行為の基盤を支え、子育ての背景を構成している。そこにはすでに「子どもが将来どのような人間になることを期待されているか⁽⁸⁾」といった、乳児の所属する文化の無意識的な計画が、一種の<文化的条件づけ>として作用しているのである。その育児と文化との密接な関連性は、歩行が始まり、言葉が出てくるようになる次の幼児前期（1歳半前後から3、4歳）の発達段階になると、いっそう明確になるであろう。

1 幼児前期の発達

筋肉組織の発達と運動的シエマ

歯が生えてきて離乳が進み、筋肉組織が全般的に発達してくると、子どもは乳児期の<与えられるものを受け取る>という比較的受動的な段階から、より自律的で活動的な幼児期の段階へと移行する。すなわち1歳前後の頃にハイハイ、つかまり立ち、そして歩行の能力が獲得されると、発達は新しい局面を迎える。歩行によって移動が自由になるので、子どもの行動範囲は急に拡大するだろう。部屋の中をあちこち歩き回り、引き出しや戸棚を開け、中のものを手当たり次第に引っ張り出す。いろいろな日用品や台所用品や電気製品を触りまくり、飽くなき好奇心で環境を探索し、環境の理解を深めていく。

筋肉組織の発達は、歩行以外の身体や運動能力も高める。例えば手や指の活動についてみると、子どもは乳児期のように手で物をつかんだり、それを振ったり口にもっていたりする比較的単純な反応だけでなく、環境に対して自分なりの意図をもって多様な仕方で積極的に働きかけるようになる。手に持った対象を、投げたりぶついたり、たたいたり引っ張ったりひっくり返したりして、運動的シエマをいろいろ試してみる。自分なりに結果を予測しつつ、意図をもって環境に積極的にかかわり、自分の能力を試すのだ。そのような活動は、子どもの興味をいっそうかきたて、同時に感覚運動的知能の発達を促すであろう。なぜなら、さまざまな運動

的シエマによる環境への働きかけは、子どもの側に運動的シエマ自体の体制化をもたらして、事物（課題）に直面した際に手段として用いることのできる新しい同化シエマを確立することにつながるからである。その確立された同化シエマが、次には別の対象にも適用されて、新しい経験と認識が生まれる。経験はくモノ（事物）と精神との直接的接触>なのではなく、むしろく経験を体制化していく知的活動>が前提となっているのである⁽⁹⁾。「あらゆる経験が成り立つためにはあらかじめ同化シエマが体制化されていることが必要⁽¹⁰⁾」なのだ。ピアジェが言うように、「知能はひとつの体制化活動であり、その機能は生物学的体制のもつ機能を延長しつつ、新しい構造の構築によってそれを乗り越えていく⁽¹¹⁾」のである。

ただ、子どもの意図的かつ積極的な環境への働きかけは、親によっていつも支持されるわけではない。むしろ親の立場からすると危険なこと、困ること、くイタズラ>とみなされることが少なくない。くダメよ>く危ない>くヤメナサイ>と言われて親から禁止され制限されることは、子どもと親との間に心理的な緊張関係をもたらすだろう。とくに乳児期の自他未分化な状態での母親との関係から、お互いに独立した主体として母子分離を遂げつつある子どもにとって、自分と母親の衝突は、危機的な意味をもっている。このことについては後で述べることにしよう。

表象能力の出現

さまざまな運動的シエマを用いて、体制化された運動過程の結果をある程度予測しつつ、意図的にモノに働きかけ、環境を探索する。そのような経験を重ねることにより、子どもは自分で実際に何か行動してみなくても、その様子をイメージによって頭に描くことができるようになってくる。それまでのように刺激や状況に対して直接的に反応するのではなく、目の前にはない光景を心に喚起し、推理し予見して行動するちからが現れてくるのである。また、現在目で見ていない対象自体を喚起して考えることもできるようになる。このような能力はく表象能力>と呼ばれ、知能がピアジェのいう感覚運動的段階から象徴的思考段階へと発達するうえで、またコトバが発達していくうえで、きわめて重要な役割を果たしている。

子どもはこの表象能力をどのようにして手に入れるのだろうか。ピアジェは、表象は感覚運動的な活動から発現する、と考えている。彼の説明によれば、現前しない事物や光景を喚起するく表象>は、対象についてのイメージを含んでいるのだが、そのイメージは模倣行為に表れる運動的シエマに由来するのだ⁽¹²⁾。それというのも、人の動作や発音を模倣したり、あるいは相互に模倣し合ったりすることで、慣れ親しんだ運動的シエマが次第に直接的知覚から独立し、自立的に機能するようになるからである。つまり模倣で慣れ親しんだシエマが独立して演じられることによって、シエマは運動的なものから表象的なものへと移行するのだ。子どもは模倣によって「現に知覚している光景の細部をきわ立たせ、そればかりか光景を意のままに喚起し再現することもできるようになる⁽¹³⁾」。こうしてシエマの象徴としてイメージが形作られるのである。モデルをその場で再生するのではなく、後になってモデルのないところで模倣するく延滞模倣>の場合には、とくにく意味するもの>とく意味されるもの>との関係がはっき

り分化して、運動的なものから表象的なものへの移行が明白である。したがって表象はある種の<内面化された模倣>であり、別の言い方をすれば、模倣とはまさに<行為による表象>なのである。

行動のメカニズムのなかに表象が発現することは、子どもが現在の場所と時間の束縛から解放されて、自由にものごとを考えることができるようになることである。<直接的な知覚>の上にく表象>を重ね合わせることで、自分が目で見ているものに頭のなかで修正を加えたり、あるいは推理によって予見したり発見したりすることが可能になる。表象の発現により知的な能力が飛躍的に伸びるとともに、環境に働きかける際の自分なりの意図（つもり）が、より明確なものになるだろう。

また、この表象能力を基礎にして、1歳前後にはコトバが発達してくる。コトバは、それまでの子どもと母親とのあいだでなされる<声と声との相互交渉>や<声の模倣>などを通じて発達するが、子どもはその過程で、身振りやしぐさによらずに、声を出すことで相手と意思疎通をはかれることを、次第に理解してきたのである。しかも、声による音声表出がなんらかの意味を表現するものであることを把握して、意味の意図的な伝達のために声を用いるということが分かっているのだからなければならない⁽¹⁴⁾。

最初は1つのコトバでいろいろな意味を伝える1語文である。例えば「ブーブー」というコトバは、「あそこに車がある」という叙述を意味したり、「自分を車に乗せて欲しい」という欲求を意味したり、「車が走っている！」という驚きや喜びの感情を意味したりする。1歳半を過ぎると2語文が出現するだろう。ものの名前を尋ねたり、自分の知りたいことについてコトバを用いて質問したり、コトバで積極的に自分の意思を伝えようとしたりして、幼児期前期にはコトバの基礎ができあがってくる。

表象能力の発達はさらに、動作やコトバをつかって現実を象徴的に再現する<ごっこ遊び>の出現を促す。ごっこ遊びは、最初のうちは延滞模倣の延長のような、簡単な動作や行動を断片的に取り入れた、単純な真似遊びであるが、徐々に複雑でダイナミックなごっこ遊びが見られるようになる。幼児後期には、保育活動の一環として語り聞かせたお話をもとにして、劇遊びに近いようなごっこ遊びが自由遊びのなかで展開されることもある。子どもはごっこ遊びのなかで、経験を自分なりに整理し、それを象徴的に再構成していることが見て取れるだろう。日常生活のなかから一場面を再現したり、現実の経験を加工して虚構の世界を作り上げたり、アニメやお話の一部を演じたりする。

ごっこ遊びの機能的な意味は何だろうか。買い物ごっこや電車ごっこでは、象徴的な再現によって現実世界の理解を深めることができる。お母さんごっこや怪獣ごっこなどには、優しさや攻撃性などの情動体験も少なからず含まれる。したがって虚構的な遊びの世界ではあっても、ママゴト遊びで母親役や赤ちゃん役を演じることで、母親の優しさや慰めや安らかさを実感として感じとり確認することができるのだ。強い者への憧れや勇敢に戦う気概などを実感できる怪獣ごっこも同様である。このようにして空想的・虚構的なごっこ遊びにおいて、子どもは現実の人間関係のあり方、とくに情緒的な関係のあり方や、社会的な役割に応じた行動の仕

方など、自分を取り巻く社会的な仕組みや行動規範を象徴的に了解する。まずは子どもが描く個々の主観的なイメージに基づいて、自分なりに現実を把握しコントロールしようとするのである。

肛門期の意志形成

幼児前期は精神分析学では<肛門期>と呼ばれ、およそ2歳から4歳の間に位置づけられている。母親との性愛的な関係が、肛門部位を中心にして展開される時期だと考えられているからである。確かに前述したように、この時期になると子どもの筋肉組織が発達してくるが、なかでも括約筋や臀部の筋肉の発達、肛門部位の自発的な収縮と弛緩、つまり自分の意志で便を排出したり保持したりすることを可能にする。そこでいわゆるトイレット・トレーニングのしつけが開始されるわけである。俗に<オムツがとれる>と言われるが、オムツがとれることは育児を担当している者にとっては、ひとつの大事な区切りである。時と場所をかまわずに排便していたことを思えば、オムツがとれることはどれだけ母親の負担を軽減することか。紙オムツが普及して便利になったとはいえ、今でもオムツがとれるとホッとするであろう。

ところでこの肛門部位の<便を保持する—排泄する>という筋肉の相反する働きは、排便行為だけに限定されるものではなく、子どもが環境に働きかける際の<掴む—手放す>という活動に共通する一般的な様式を示している。環境に働きかけるときの多様な運動的シエマは、収縮と弛緩、屈曲と伸張という反対方向の筋肉の動きを微妙に調整することが必要だからである。スプーンや箸をもつ、それを口にもっていき、下に置き放す、またヒモを結ぶ、ボタンを留める、靴を履くなど、幼児が身につけなければならない日常生活のさまざまな活動は、いずれも筋肉の微妙な調整を含んでいるのだ。それは筋肉の動きをコントロールして、身体を意のままに動かす能力である。

子どもがトイレット・トレーニングを含むさまざまな生活習慣を学び、社会に相応しい行動様式を身につけていく過程は、親の立場からすると<しつけ>の過程である。エリクソンは、<掴む—手放す>という身体の運動的な活動様式が、単に個別の身体運動に関わるだけでなく、しつけで身につけるべき新たな行動様式全体に対する<子どもの心理的な態度>も規定している、と言う⁽¹⁵⁾。すなわち、子どもは親から示される食事のマナーや衣服の着脱や挨拶の仕方などの行動様式を、いわば掴み、保持しなければならない。箸で食べることやボタンを留めることは、幼児にとってはそれほど易しくない。したがって自分の意志で学ぶ(掴む)気持ちになることが大切だ。逆に、<上手くできない><気に入らない>ということになれば、箸を放り出したり着替えを嫌がったりして、学習を拒否する(手放す)だろう。しつけを通して学ばれる生活習慣は、社会的・文化的規範であるから、子どもは無意識的にはあっても、共同社会や文化に対して<掴む—手放す>という態度を示すことになる。この態度はやがて、学校教育に対する児童の<学びたい—さぼりたい、逃げたい>という矛盾する気持ちへとつながるだろう。幼児期の生活習慣の確立は、スキルの学習という身体運動的な意味ばかりではなく、子どもの社会や文化に対する<意志>が深く関与しているのだ。しつけは、スキルを反復練習

によって機械的に身につける面もあるだろうが、やはり子どもの意志が文化の習得に向かい、社会に適応しようとする意志があるからこそ、困難な学習も乗り越えることができるのである。

また生活習慣を<掴む―手放す>という子どもの心理的な態度は、しつけを行う親自身にも向けられる。すなわち<食事の前には手を洗いましょう><箸はこうやってもちなさい>などという親の教えが示されるとき、そのしつけ行為は、幼児が親自身を受け入れたり拒否したりする人間同士の関係の基盤のうえに成り立つのである。乳児期の段階で親と子どものあいだに信頼関係ができていくかどうか、このしつけの幼児段階で問われることになる。信頼関係に基づいて、親の意志を自分の能動的な意志として内面化することで、子どもの意志は社会的・文化的規範の習得に向かうことができるからである。したがって幼児は生活習慣を、意識の次元では<社会的なマナーだから学ぶ>というよりは、むしろ<親への信頼があるゆえに>親の意志に従い、それを自らの意志として内面化する。もし親や世界に対する信頼が不十分な場合には、トイレット・トレーニングをはじめ、しつけは厄介な問題になるであろう。しつけをしようとする親の意志とそれが差し向けられる子どもの意志とが対立し、心理的な葛藤が生じるからである。とくに親のしつけが厳しく、過度な規律正しさや時間厳守を求め、必要以上に秩序を重んじる場合には、子どもの意志形成に大きな負担を強いることになるに違いない。しつけは他の学習と同じように、決して一方的に強制するわけにはいかないものであり、子どもを人間として尊敬すること、子どもの意志を無視しないことが重要である。ちなみにアドラーは「意志とは、不足感から充足感に達しようとする心の動き以外の何ものでもない⁽¹⁶⁾」として、意志を<完全への努力>あるいは<優越性への努力>と結びつけて考えている。

2 アドラー心理学による幼児前期のしつけ

しつけと相互尊敬

支配的な親による厳しいしつけは、子どもの意志の育ちを抑圧し、主体性のない従順な態度を身につけさせる結果になるだろう。親がすべてを決定してしまい、子どもはいつも親の指示を仰いで行動する。失敗は許されず、それゆえ失敗から学ぶ機会も少ない。

しかし反対に、子どもを甘やかして過保護に育てると、どうだろうか。身勝手に社会や仲間への関心を欠いた、思いやりのない人間に育つだろう。欲しいものは何でも与えられ、何をしても許されるからである。甘やかされた子どもは、モノを手に入れることに執着し、他人の迷惑を顧みないで、好き勝手に行動するだろう。自分の要求が通らなければ反抗し、欲求不満で怒りを爆発させる。

現代の民主的な社会では、従来の独裁的な人間関係を前提にした支配的な方法では、何事もうまくいかない時代になっている。とくに育児や教育にかかわる場面では、困難が著しい。高度消費社会・情報化社会における社会的・文化的規範の急激な変化、メールやインターネットによる新しいコミュニケーションの普及、それがもたらす新たな人間関係のあり方。タテの権

威的な関係が希薄な人間関係のもとでは、〈教える〉という文化伝達の行為は、改めて再構築する必要に迫られているのだ。〈厳しいしつけを復活させよう〉という精神論的な議論を見かけることもあるが、生活環境や時代背景に対する考察を欠き、しつけや教育の実践方法を省みない空疎な議論に終始することが少なくない。他方、伝統的なやり方が通じないからといって、子どもを育てる責任を放棄し自由放任にしてしまうと、子どもは途方にくれて、勝手気ままな暴君のように振舞うしかないだろう。

アドラー心理学では、民主的な社会においては、〈相互尊敬〉と〈平等〉に基づく人間関係が基本になることが、繰り返し語られている⁽¹⁷⁾。新しい育児法や新しい教育は、一人ひとりが互いを尊敬し、平等な人間関係を確立することが前提だ、と考えるのだ。すなわち、現在は人間の原点に戻って考え直すことが必要なのであり、育児や教育に関して、民主的な社会に相応しい原理や方法が新たに構築されなければならない。

従来、〈子どもや生徒を尊敬する〉〈知識や経験や能力は同等ではないが、子どもと大人は人間として平等である〉という意識は、親や教師には薄かったのではないだろうか。やはり〈社会の枠にはめる〉ために上から下へ一方的に〈教える〉〈教導する〉という性格が強かったように思われる。ところが消費社会の到来とともに、権威的なタテの関係が急激に否定され解体したことで混乱が生じ、今もその混乱状態が続いているのではないか。もはや権威主義的な教育は通用しなくなっているのだが、それに代わる新たな教育はまだ確立されるに至っていない。現在問題になっている幼児虐待、ネグレクト、学級崩壊、学習意欲の低下などは、混乱の表れであるように思われる。だからこそ家庭で、そして教室で、相互尊敬に基づく平等な親子関係、教師と生徒の関係、子どもと大人の間を築くこと。それをどうやって実現するかが問われているのである。アドラー心理学はそれに応えようとするひとつの試みだと言える。新しい民主的な人間関係は、新しい個人のあり方および新しい社会のあり方と深く結びついて、我々の未来に新たな次元を開くことになるのではないだろうか。

新しいしつけの原理と方法

幼児前期は、乳児期に引き続いて親との関係が圧倒的に強い。生活習慣のしつけに当たっては、独裁的にならず、かつ、甘やかしや過保護にもならないように、親が子どもとの良い関係を築くこと。そのために平等、尊敬、自由、責任などを基本とするしつけの原則を確立し、さらに従来の罰と報酬に代わるしつけの方法を普及させなければならない。

従来のしつけは、罰（時には体罰）を与える以外にも、子どもに恥をかかせる、〈そんなことだと将来困ることになるぞ〉と不幸な未来を予告して脅しをかける、きょうだいや近所の子どもと比較し競争させる、子どもの失敗を嘲笑して笑いものにするなど、基本的に抑圧的・否定的なやり方が主流であった。この伝統は社会全体が貧しく、厳しい労働や自然環境のもとで生きていかねばならなかった時代には、子どもを社会に適應させるためにやむをえない面もあったに違いない。生活そのものが我慢や禁欲を強いたからである。

しかし現代の高度消費社会における豊かな生活環境のもとでは、個人の欲求や欲望の多くは

基本的に肯定される。したがって子どもにも無条件で我慢や禁欲を求めるわけにはいかない。また民主的な社会においては、子どもは自分に＜強制されない権利＞があることを意識しているように思われる⁽¹⁸⁾。それゆえ勤勉、努力、克己、我慢などといった、多少とも自己の欲望の規制を必要とするような態度は、あくまでも自分自身が選択した目標や成果を得るための道筋として自発的に引き受けるのでなければ、持続しないだろう。法律や規律や決まりを守ることにしても、それを権威や支配による押しつけとしてではなく、共同社会の生活に欠かせないものとして、子どもに教えていかなければならない。

アドラー心理学が教育やしつけの方法原理とするのは、温かく親密で協力的な人間関係を基底とする＜勇気づけ＞である。伝統的なしつけに用いられてきた罰や報酬や賞賛などの方法は、＜優位にある者が劣位にある者をコントロールするための手段だ＞と考えて、採用しない。すなわち、子どもの間違っただ行動を改めさせるためには、叱ったり罰を与えたりするのではなく、子どもを勇気づけ、あるいは＜自然な結末・論理的結末＞と呼ばれる方法を用いるのだ。「アドラー派の人たちは、子どもを教育するとき、勇気づけと論理的結末・自然な結末の使用が良い結果をもたらすことができる、と信じている⁽¹⁹⁾」のである。民主的な生活でも規則正しい食事や睡眠、社会的なマナーや習慣、みんなが気持ちよく生活することができる決まりが欠かせない。これらの秩序や規律や決まりをどうやって教えていけばよいのだろうか。

しつけと勇気づけ

トイレット・トレーニング、衣類の着脱、食事のマナー、言葉遣い、規則正しい生活習慣、社会の決まりや約束事、他者への貢献や協力など、しつけの項目を数え上げるときりが無い。子どもは周りの人に教えられながら、また自分でも試行錯誤しながら、行動の仕方を少しずつ学んでいく。成長するということは、変わることであり、変わるということは、学びがあるということである。しつけを通して子どもは新しい考え方や行動の仕方を学び、成長する。そして成長するためには、多かれ少なかれ勇気が必要だ。子どもが今もっている力を足場にして、直面する課題に挑戦し、課題の解決に向けて努力するためである。後述するように、子どもはもともと生得的な欲望として＜よりよくなりたい＞＜できるようになりたい＞＜前進し続けたい＞＜優れたものになりたい＞＜価値あるものになりたい＞などといった＜完全への努力＞あるいは＜優越性の追求＞の欲望をもっている⁽²⁰⁾。したがって、この自己改良のための努力、すなわち＜成長動因 growth drive⁽²¹⁾＞を大事に育てていくことが、しつけの大きなポイントになるだろう。

子どもが自己の優越性を追求するとき、場合によっては単に＜一番になりたい＞＜負けたくない＞＜優位に立とう＞といった利己的な目標を目指して追求することもあるだろうが、＜共同社会にもっと貢献したい＞＜もっとみんなの役に立ちたい＞という願いから、つまり＜共同体感覚＞と一致する方向に向かって努力することもできる。勇気づけは、優越性を追求する活動が個人にとっても社会にとっても有益で建設的な方向に沿ってなされるために、絶対になくしてはならないものである。なぜなら＜勇気＞とは、本質的に活動と共同体感覚という二つの要

素から成り立つのであるが⁽²²⁾、この<勇氣>こそ、優越性を追求する活動が人生の有益な方向へ向かうのか、それとも無益な方向に向かうのかを左右するからである⁽²³⁾。アドラーは「人はだれでも皆、優越性を目標にしている。しかし、勇氣と自信を失った人の場合は、その目標は人生の有用な面から有用でない面へと方向が転じられる⁽²⁴⁾」と述べている。あるいは子どもの教育について「もしも勇氣を与えることができるのであれば、人生の有用な面で訓練することができる⁽²⁵⁾」とも述べている。

では子どものしつけにあたり、勇氣づけはどのような場面で、どのようになされるのだろうか。ドライカースは「子どもを勇氣づけるという作業の半分は、屈辱や過保護による勇氣くじきを、避けるようにすることにある。私たちが子どもの自信の無さを後押しするような言動をとると、それはすべて勇氣をくじくことになる。残り半分の作業は、勇氣づけの方法を知ることである。勇氣と自信に満ちた自己概念を支持するような言動をとってやれば、それがそのまま彼らの勇氣づけになるのだ⁽²⁶⁾」と説明する。すなわち、勇氣づけは、部分的には人の行うことによって、部分的には人の行わないことによって定義されているのである⁽²⁷⁾。このように勇氣づけの定義は案外難しい。また、<ほめるのではなくて、勇氣づける>と言われるけれども、お手伝いをした子どもに<ありがとう>と声をかける勇氣づけは、それが行動を強化するかぎりにおいて、<えらいね>とほめることと結果的にはそれほど変わらないこともあるだろう。勇氣づけを報酬や賞賛から厳密に区別することは、容易ではない。

しかし、理論的にはともかく、現実のしつけや育児の場面では、勇氣づけとはまさに正反対の方法がとられることがあまりにも多い。2、3歳の幼児がひとりで着替えをしようとしてモタモタしていると、たちまち叱咤されるか、母親が代わりに着替えさせる。食後の片づけの手伝いをしようとする、<お皿を割ってはいけないから>と取りあげる。自分で食べようとして周りを汚してしまうと、<まだ無理よ>と注意され、母親が食べさせる。牛乳をコップに注ごうとすると、<こぼすといけないから>とやめさせる。親の気持ちも分からないわけではない。子どもがやろうとしてもうまくいかず、失敗して親が後始末をしなければならないことも多いだろう。だが、失敗するたびに叱責、非難、批判、嘲笑して勇氣をくじいてばかりいると、子どもの自尊心を傷つけ、やがて意欲まで奪ってしまうに違いない。反対に、子どもが失敗したときにこそ勇氣づけ、再度チャレンジするように励ましてやると、子どもは自信を喪失することなく、そのうち立ち直って勇氣を取り戻し、課題を克服して達成感を得ることができる。ただ、「子どもの勇氣づけには、きっちりした答えや明確な規則というものがあるわけではない⁽²⁸⁾」ので、大人は具体的な勇氣づけの事例を数多く研究することが望ましい。具体的な事例を通して、例えば、子どもの行動の結果よりも過程や努力を重視する、勝敗や能力ではなく協力や貢献に注目する、他人と比較するのではなくて個人の成長に目を向ける、成功だけを評価するのではなくて失敗をも受け入れる、行為者と行為とを分ける、競争を刺激しない、完全よりも改善に向かう、欠点よりも長所を足場とする、信頼することで勇氣づける、援助を求めることで勇氣づける、参加する権利を認めることで勇氣づけるなど、勇氣づけのコツやテクニックを学ぶことができるだろう⁽²⁹⁾。

自然な結末

自然な結末と論理的結末については、あまりなじみのない言葉ではないかと思われるので、例を挙げながら説明しよう。自然な結末というのは、<大人から介入することなしに、出来事（あるいは子どもの行動）の自然な流れから結果することを、子ども自身に受け止めさせる>ということである⁽³⁰⁾。例えば、もし熱いものに不注意に触るとやけどをする、朝寝坊すると遅刻してしまう、嫌いだからといって食事に出されたものを食べなければ空腹になる、あわててよく見ないで走ると転んでしまうなどは、子どもの行動によって生じた自然な結末であり、その結末は子ども自身が引き受けるしかないものである。もちろん子どもが大やけどをしそうな場合には、制止しなければならないが、せいぜい軽いやけどですみそうな場合には、大人は見守ることが大切だ。子どもは自分の行動の結果、実際に痛い思いを経験することで、そこから学習することができる。それなのに、<少しでもつらい思いをするのは、かわいそう>との思いから、子どもが体験から学習する機会を奪ってしまうことが少なくない。同様に先の他の例でも<遅刻すると困るだろう><お腹がすいたらつらいだろう><転んだら痛いだろう>と、大人は子どもの行動の必然的な結末をあらかじめ予想して、それを回避させようとする。熱いものに触らないように制止し、起床をうながす声を何度もかけてやり、空腹を訴えれば好きなだけ間食を与え、絶えず子どもに口やかましく注意する。<思いやり>の気持ちからであろうが、あれこれと忠告し、指図する。それに対して自然な結末は、しつけや訓練にあたり、余計な口出しをせず、子どもの行動の結末は<子ども自身の課題>として受け止めさせるのだ。

ドライカースとソルツは「私たちには子どもが負うべき責任を自分で引き受ける権利も、子どもの行動によって生じた結末を自分の身に引き受ける権利もありません。それらはあくまでも子ども自身のものなのです⁽³¹⁾」と述べて、<課題の分離>の大切さを指摘する。乳児期の離乳に始まった母子分離は、しつけの時期においても精神的な親離れ・子離れとして継続するのである。自然な結末は、痛さやつらさ、不便や不快や不都合などといった行動から生じた結果を、子どもがただちに実感できるときに効果的である。子どもは自分の行動の結末から、その行動の間違いに気づき、自ら行動を改めるようになるだろう。そうすれば親が過剰な監視をしたり、余計な口出しをしたり、叱責や非難や罰を与える機会が激減するに違いない。親や大人は、必要と思われるときにのみ、予想される行動の結末について子どもに情報を与え、あとは子どもの行動を見守り、子ども自身に結末を受け止めさせる⁽³²⁾。情報を与えることや致命的な危険を防ぐことは、親の当然の義務であるが、過剰な干渉はしないようにするのである。なお、「ここで注意すべきことは、子どもが自然な結末を体験したら、親は子どもに罰を与えたりしないことである⁽³³⁾」。子どもが行動した後で<だから言ったでしょう><どうしてちゃんできないの><あなたはダメね>などと言って子どもの失敗に追い打ちをかける行為は、子どもを尊敬しているとは言えないし、子どもの自信や意欲をくじく結果になる。念を押したりお説教したりすると、子どもの信頼を傷つけ、協力的な人間関係を悪化させるだけである。

論理的結末

論理的結末というのは、子どもの行動が、社会的なルールや約束事によって、ある結末に達することである。例えば、電車の中で騒ぐと他の乗客の迷惑になる。親は「静かにできないのなら、次の駅で電車を降りますよ」と子どもに冷静に告げる。その後も騒ぎを続けるならば、子どもと一緒に本当に電車を降りる。目的地に行けなくても、時間に間に合わないことになっても、やむをえない。親も困るが、しつけには毅然とした親の態度が必要だ。「次の駅で降りる」と言ったのだから、騒ぎをやめない限り電車を降りなければならない。口で言うだけで実行しないのであれば、それは単なる脅しであり、無責任な発言である。降りたあとも叱ったり非難したりする必要はない。どうして電車を降りなければならなかったのか、子どもにもよく分かっているからである。

同じように、子どもが公園で順番を守らないのでみんなと一緒に遊べない、使ったおもちゃを片づけないので邪魔になる、約束の時間を守らないので外出の準備ができない。このような不都合な事態に対して、親や家族は論理的で公平な帰結を設定し、子どもはその結末を受け止めるようにするのが論理的結末である。順番を守れないのなら子どもを連れて公園から帰る、片づけないまま放置されているものはすべて決められたダンボール箱のなかに入れる、外出の準備ができないのなら外出を断念する（あるいは、子どもを家に残して出かける）。ただしここで設定する結末は、子どもの行動との間の論理的な関連性が明白でなければならない。「子どもが妹を叩いたからおやつをあげない」というのは、行動と結末の間に関連性がないので「罰」である。また、論理的結末は家族のメンバー全員に等しく適用される。母親が放置したままの服やバッグ、父親が片づけない雑誌なども、他のメンバーによって同じダンボール箱に入れられるだろう。

今あげた例は、子どもが他人に迷惑をかけるような行動だが、生活習慣のしつけには、行動の結果が直接的には本人にしか関係ないような事柄も多く含まれている。例えば歯磨きをしない、風呂に入らない、お箸の持ち方が悪い、行儀が悪い、だらしない等々。その結果虫歯になったり、他人に不快感を与えたりすることはあっても、迷惑をかけるほどではない。これらの項目については、先に述べた勇気づけによってしつけることが基本である。さらに服や靴を脱ぎ散らす、食べ散らかす、すぐにものを壊す、夜更かしの朝寝坊、長時間のテレビ視聴などは、人に迷惑をかけないとはいっても、共同生活をしている家庭の秩序を乱すことにつながるだろう。

社会のなかで他の人たちとつき合っていくためには、約束や規律や秩序を守り、「社会生活のコモンセンス」に従う必要があることについて、また「間違った行動をした場合や約束事を守れない場合にはどのような結末になるのか」について、日頃から話し合うことが望ましい。日頃の話し合いを通じて、子どもは前もって論理的な結末が分かっているものでなければならない。あるいは家族全員の同意によって結末が決められなければならない。親や大人の都合だけで決めて子どもに押しつけるものではないのだ。みんなで相談して決めた決まりや規則には、全員が同じように従う。間違った行動と論理的な結末とは直接関連していなければならず、

また結末は翌日や一週間後に実行されるのではなくできるだけ直ちに遂行されるべきである。＜手伝いをしなかったから、テレビを見ることを禁止する＞というのは手伝いとテレビ視聴の間に関連性がなく、罰であり報復である。＜今日ブランコを独占して友達と仲良く遊べなかったから、来週は公園に連れて行かない＞というのでは、時間が空きすぎてあまり効果が期待できないだろう。

罰や脅しと論理的結末との違いは、非常に微妙である。声の調子や子どもへの態度が少し異なるだけで、罰や脅しのニュアンスが含まれてしまう。＜お店で騒いで走り回るのなら、お店から出ますよ＞と言うときに、大声で怒りを投げつけるように言うのと、穏やかに冷静に言うのとでは、言葉は同じであっても、まったく異なったしつけの方法になってしまう。したがって「論理的結末を適用するにあたっては、念を押さない、脅さない、おだてない、あるいはしゃべりすぎないこと⁽³⁴⁾」が重要なのだ。

自然な結末と論理的結末を効果的に実践するには、適正な手順や運用が求められる。グランウォルドとマカッピーはそれを9つの原理としてまとめている⁽³⁵⁾。また子どもの行動が何を目標にしているかに応じて、論理的結末を用いる場合と自然な結末を用いる場合がある。このようにアドラー心理学による新しいしつけは、子どもや育児法についてのラディカルな改革をもたらすものであり、親や大人自身の考え方や行動の仕方を変えること、その際どのように変えなければならないかについては改めて学習が必要であることを訴える。この新しいしつけは、もしそれを断片的あるいは一時的に採用するだけで、親の態度に一貫性がないのであれば、あまり効果は望めないからである。アドラー心理学による深い人間性の理解、親の権威・権力の放棄、平等と相互尊敬に基づく協力的な人間関係、勇気づけによる＜勇気と自信のある自己概念＞の形成、新しいしつけについての確信とそれを続けていく決意。しつけや育児について考察し学習することは、自己理解や自己変革、さらに社会の新しいあり方について問うことである。

優越性の追求

弱くて頼りない存在として生まれる人間は、しつけを通じて生活習慣を身につけ、社会的・文化的な価値や観念や秩序などを学びながら成長する。しつけや育児の方法が子どもの人格形成に与える影響はもちろん少なくない。だが他方で、自らの弱さや無力さを克服しようとする子ども自身の努力についても、それ以上に目が向けられなければならない。「子どもの成長を決めるのは、自分自身に本来そなわっている能力でもなく、また客観的な環境でもなく、むしろ外界の存在とそれへの自分の関係について子どもがたまたまする解釈である、ということは重要な事実⁽³⁶⁾」だからである。つまり子どもは自分自身の置かれた状況を、自分の目で見て判断し、自分で解釈する。そして自分の判断や解釈に基づいて、自分なりの目標を設定し、自分なりの方法でその目標に向かって努力するのである。子どもの主観的な判断や解釈は、多くの場合、正しくないものである。それにもかかわらず、目標や目標へ向かっての努力は、子どもの私的で、個人的な解釈によって決定される。言い換えれば子どもの主観的な解釈や考えが、

彼の行動を規制し、彼のパーソナリティを形作っていくのである⁽³⁷⁾。

<パーソナリティの統一性>という概念をもっとも重要な基本的前提とするアドラー心理学においては、人間のあらゆる知覚、思考、感情、意志、行為などの精神生活の諸現象を、バラバラな、相互に孤立したものとして見るのではなく、まさにその反対に、すべてがパーソナリティ全体の統一性のもとにあるものとして理解する⁽³⁸⁾。それゆえ、事実や状況についての子どもの誤った解釈は、間違った考えや問題のある行動をひき起こし、不健全なパーソナリティの形成につながるだろう、と考えられている。

さて、自分の弱さや劣等性を感じた子どもは、それを補償し克服しようとする。この努力をアドラーは<力を求める努力><優越性への努力><完全への努力><克服への努力>などさまざまな呼び方をしている。そして彼は、補償と優越を得ようとするこの<内在的な潜在能力 innate potential⁽³⁹⁾>のなかに<子どもの教育可能性>は基礎づけられている、と考えているのだ⁽⁴⁰⁾。すなわち子どもは、自分の無力さ、弱さ、不完全さなどに劣等感を感じて、<劣等性を克服しよう><優越性を獲得しよう>と努力するのである。したがって、「優越性の追求と劣等感は、同じ心理現象の二つの面である⁽⁴¹⁾」と言うことができる。アドラーによれば「通常、2歳から3歳で、子どもは優越するという目標を自分の力で設定し始める。この目標はずっと子どもの前にあり、子どもは自分なりのやり方でそれに向かって努力するのである⁽⁴²⁾」。

だが、このように述べると、ひとつの誤解が生じる恐れがあるので、それを解消しておこう。このことについてはアドラーの著書『優越性と共同体感覚』を編集したH.L. アンズバッハーとR.R. アンズバッハーも指摘している。すなわち、<劣等感は二義的なものであるにすぎない>ということだ。「人が<不完全だ、安全でない、劣っている>といった感情に反映されるようなマイナス状況を経験するのは、<克服への努力>や<優越性への努力>を背景にしているかぎりにおいてなのである⁽⁴³⁾」。

アドラーにとって<優越性への努力><完全への努力>こそ、第一義的なもの、生に内在するもの、創造的な生に方向を与えるダイナミックなちからである。アドラーはそれを「完全への努力は、生に所属する何かとして内在的なものであり、それがなければ生について考えることさえできないような何か、努力、駆り立てるもの、発達するものである⁽⁴⁴⁾」と述べている。あるいは「生きることは発達することを意味する」「生の初めから、すでに優越性への努力が存在する」「完全への努力は、すべての人間に現前する内在的な要因である」と言うこともできる⁽⁴⁵⁾。

しつけを通して身につける生活習慣、社会に相応しい行動様式、言葉の獲得、多くの知識や技能など、幼児期に見られる著しい成長は、この優越性の追求に基礎づけられている。生後わずか数年しか経っていないことを思えば、幼児の進歩は驚くべきことである。日常生活の多くの場面で感じる<自分にはまだ上手にできない>という劣等感が、健康で正常な努力と成長の刺激になっているのだ。どんなことにでも関心を示し、知ろうとする。自分でやってみようとする。興味のあることなら何度でも繰り返し試みて、根気よくやり遂げようとする。ついにやり遂げたときの達成感と喜びは、何事にも代えがたい。罰もほうびも要らない。親はただ達成

や成就の喜びを分かち合えばよいだけだ。子どもの成長と共にあることができることに感謝すればよいのだ。

しかし優越性の追求は、必ずしも人生の有用な面に向かうとは限らない。例えばくだれにも負けたくない><完璧でなければならない><いつも一番でなければならない><世の中で重きをなし、ひとかどの人物にならなければならない>などといった、極端な優越性の目標をたてることもある。過度の競争心や非現実的な自己理想は、絶えず子どもの精神にプレッシャーを与え続け、現実の自己を圧倒するだろう。彼らが勇気をくじかれたり挫折したりすると、言い訳のための口実や<人生のうそ>を見つけ出し、その虚構に満足することになりがちだ。自分や他人を欺き、人生の問題から逃避して、病気になったり、非行や犯罪などの反社会的な行動が見られたりすることもあるだろう。このように<自己中心的な優越性>を追求することには努力するけれども、もし共同体感覚を交えることなく利己的な仕方人生の課題を解決しようとするのであれば、人生の有用な面でよい結果を期待することはできない。

共同体感覚

共同体感覚は、アドラー心理学のもっとも特徴的で価値のある概念であり、同時にもっとも難しい概念である。共同体感覚は、人間のあらゆる行為のなかに含まれており、人間が社会的状況のなかで生きていくうえで欠かすことのできない、パーソナリティのもっとも重要な特性である⁽⁴⁶⁾。なぜなら共同体感覚は、優越性の追求が人生の有用な面へ向けてなされるように方向づける認知的機能を果たすからである。ところが共同体感覚は、人間に内在するとはいえ、その内在的な基盤はまだあまりにも小さい⁽⁴⁷⁾。それゆえそれは意識的に発達させられなければならない可能性でしかなく、教育の主な目的はこの共同体感覚を喚起し、育成することなのである。

共同体感覚とは「他の人と結びつき、仕事を他の人と協力してなし遂げ、社会的観点から自分を一般的に有用なものにしようとする傾向⁽⁴⁸⁾」である。別の言い方をして、<他人に関心をもつだけでなく、他人の関心に関心をもつこと⁽⁴⁹⁾>あるいは<他人の目で見、他人の耳で聞き、他人の心で感じること⁽⁵⁰⁾>などと表現してもよい。アドラーにとって「共同体感覚は、いわば子どもの正常性のバロメーター⁽⁵¹⁾」であり、「私たちの教育や治療の中のもっとも重要な部分なのである⁽⁵²⁾」。そしてこの共同体感覚は、子どもがすでに生のただ中にあるときのみ発達し、社会的な文脈のなかでのみ活性化するものなのだ⁽⁵³⁾。

母親は子どもが経験する最初の他者である。したがって子どもの共同体感覚は、最初に母親との関係のなかで発達する。母親には、子どもの協力を求める関係性において、子どもに共同体感覚を発展させるという役割が課せられているのである⁽⁵⁴⁾。アドラーは母親が犯しやすい過ちを2つ指摘している。ひとつは、母親が子どもの共同体感覚の育成という課題を遂行しないという過ちであり、もうひとつは、子どもを自分と2人だけの閉じられた関係のなかに留めてしまい、子どもの共同体感覚を自分の方にだけ向けさせてしまうという過ちである。子どもが社会的人間に育つためには、子どもが母親以外の他者にも関心をもち、人との交わりを広げ

ていかなければならない⁽⁵⁵⁾。共同体感覚はやがて家族のメンバーを超えて、より大きなグループ、国家、人類全体へ、さらには動物や植物、無生物、ついには宇宙へと拡大する可能性をもつからである。子どもの教育可能性は、子どもの内在的な、特殊化された、そして成長する共同体感覚のこの広がりによって由来するのだ⁽⁵⁶⁾。

子どもの共同体感覚は通常、母親と基本的信頼関係を築くことから始まり、次には、家族集団に〈所属したい〉〈一員として認められたい〉〈役に立ちたい〉などといった欲望として表れる。「子どもはまだ赤ん坊のうちから家族の一員になるための方法を探し求めている⁽⁵⁷⁾」のであり、子どもは自分の存在を認めてもらうためにさまざまな行動を行ってみるものである。幼児が基本的な生活習慣、家族の秩序や規律を身につけることは、家族の一員になるために欠かせない大事なことである。また、家族の誰かが自分をかまってくれないときでも、ひとり遊びをするなどして、自分で自分の面倒を見ることを学ばなければならない。〈つねに家族の中心でちやほやされていないと、家族の一員という実感が得られない〉〈だれも自分に注意を払ってくれなくなると、たちまち置き去りにされた気持ちになる〉〈泣けば自分の要求が通る〉などは、いずれも自分で自分の面倒を見ることができていることを表している⁽⁵⁸⁾。

さらに、自分で自分の力を試すようなかたちで、さまざまな手伝いをするのも、共同体感覚を育むうえで貴重な機会だと言える。食事の準備や片づけ、掃除や洗濯の際の手伝い、あるいは協力して何かの作業をするなど、子どもは積極的に、喜んで参加しようとするだろう。幼児がすることであるから、当然時間がかかったり失敗したりすることが多い。親は、結果よりも子どものやろうとする気持ちや努力を尊重して、勇気づけることが大切である。手伝いこそ、幼児が優越性を追求しつつ共同体感覚を豊かに伸ばす絶好の機会だからである。たまたま家族にちやほやされたり、かまってもらったり、注目の的になったりすることがあっても悪くはないが、それよりも自分が家族の役に立つこと、家族に貢献することにより、自分の有能さを高め、同時に、自分が家族に必要とされているという実感を得ることの方が、はるかに重要であろう。

今日の情報化社会、高度消費社会においては、自然やモノや人と直接に関わる機会が急速に少なくなっている。しかし人間が成長し、健全なパーソナリティを形成する過程では、自然やモノや人との関わりを通してこそ、優越性を追求する努力と共同体感覚の発展とがともに可能になるのである。しつけによって生活習慣や規律を身につける幼児期も、例外ではない。現代文明の求める便利さや快適さとは矛盾する面があるけれども、幼児が試行錯誤や失敗を繰り返しながら少しずつ知識や技能を伸ばし、他の人の役に立ったり貢献したりしながら、家族のなかにしっかりと居場所を得ることができるようにするために、私たちには思慮深い配慮が求められている。

注

- (1) A. Adler, *The Education of Children*, trans. by Eleanore and Friedrich Jensen, Indiana, Gateway, 1978, p. 5. (岸見一郎訳『子どもの教育』、一光社、1998年、10-11頁)
- (2) A. Adler, *Menschenkenntnis*, Frankfurt a. M., Fischer, 1999, S. 31. (高尾利数訳『人間知の心理学』、春秋社、1997年、21頁)
- (3) Ibid., S. 51. (邦訳、54頁)
- (4) Cf. E. H. Erikson, *Childhood and Society*, New York, W. W. Norton & Company, 1963, pp. 72-76. (仁科弥生訳『幼児期と社会 I』、みすず書房、1977年、85-90頁参照)
- (5) Ibid., p. 249. (邦訳、320頁)
- (6) Cf. Ibid., p. 249f. (邦訳、320頁以下)、および拙論「アドラー心理学による乳児の発達と教育」、『神戸女学院大学論集』、第53巻、第1号、2006年、101-102頁参照。
- (7) E. H. Erikson, op. cit., p. 73. (邦訳、86頁)
- (8) Ibid., p. 73. (邦訳、86頁)
- (9) J. ピアジェ『知能の誕生』、谷村覚・浜田寿美男訳、ミネルヴァ書房、1978年、377頁参照。
- (10) 同上、362頁。
- (11) 同上、423頁。
- (12) Cf. J. Piaget, *Play, dreams and imitation in childhood*, trans. by C. Gattegno and F. M. Hodgson, New York, W. W. Norton & Company, 1962, p. 5.
- (13) J. ピアジェ、上掲書、351頁。
- (14) 正高信男『0歳児がことばを獲得するとき』、中央公論新社、1999年、120-140頁参照。
- (15) Cf., E. H. Erikson, op. cit., pp. 80-85. (邦訳、95-101頁参照)
- (16) A. Adler, *Menschenkenntnis*, S. 41. (邦訳、35頁)
- (17) 例えば一例として、ドライカースは次のように述べている。「我がチャイルド・ガイダンス・センターでは、人間関係に関する研究を行っており、私たちはそこで自分たちの研究法の成果をテストしてきた。まず何よりも大事なことは、家族の一人ひとりが平等な存在として生活していくために必要な基本的な事がらを子どもたちに理解させることです」。R. Dreikurs & V. Soltz, *Children: The challenge*, New York, Plume, 1992, p. 11. (早川麻百合訳『勇気づけて躡ける』、一光社、2001年、22頁) また、マナスターとコルシーニは「アドラーの人間観は水平的である。すべての人は、平等に尊敬と尊重に値するものと見られている。たとえ他のある面では明らかに同等ではないとしてもである」と述べている。G. J. Manaster and R. J. Corsini, *Individual psychology: Theory and Practice*, F. E. Peacock Publishers, 1982, p. 51. (高尾利数・前田憲一訳『現代アドラー心理学』、春秋社、1999年、上、115頁)
- (18) Cf. B. B. Grunwald and H. V. McAbee, *Guiding the Family: Practical Counseling Techniques*, Taylor and Francis, Philadelphia, p. 119. (坂本洲子・江口真理子訳『家族カウンセリングの技法』、一光社、1997年、161頁参照)
- (19) D. Azoulay, Encouragement and Logical Consequences Versus Rewards and Punishment: A Reexamination, in *The Journal of Individual Psychology*, Vol. 55, p, 91.
- (20) Cf. G. J. Manaster and R. J. Corsini, op. cit., p. 14. (邦訳、上43頁参照)
- (21) Ibid., p. 41. (邦訳、上97頁)
- (22) Cf. A. Adler, *The Individual Psychology of Alfred Adler*, ed. by H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher, New York, Harper & Row, 1964, p. 166, p. 341.
- (23) Cf. A. Adler, *The Science of Living*, ed. by H. L. Ansbacher, New York, Doubleday & Company, pp. 9, 110, 114. (岸見一郎訳『個人心理学講義』、一光社、1997年、29頁、204頁、210頁参照) Cf. G. J. Manaster and R. J. Corsini, op. cit., p. 55. (邦訳、上123頁参照)
- (24) A. Adler, *Problems of Neurosis*, ed. by P. Mairet, New York, Harper and Row, 1964, p. 17. (岸見一郎訳『人はなぜ神経症になるのか』、春秋社、2001年、26頁)

- (25) A. Adler, *The Science of Living*, p. 110. (邦訳、204頁)
- (26) R. Dreikurs and V. Soltz, op. cit., pp. 38-39. (邦訳、62頁)
- (27) Cf. D. Azoulay, op. cit., p. 92.
- (28) R. Dreikurs and V. Soltz, op. cit. p. 47. (邦訳、74頁)
- (29) Cf. R. Dreikurs and P. Cassel, *Discipline without Tears*, New York, Plume, 1991, pp. 51-53. (松田荘吉訳『やる気を引き出す教師の技量』、一光社、1991年、87-91頁参照) Cf. B. B. Grunwald and H. V. McAbee, op. cit., pp. 107-115. (邦訳、146-155頁参照)、野田俊作『続アドラー心理学トーキングセミナー』、星雲社、1998年、111-122頁参照。
- (30) Cf. R. Dreikurs and V. Soltz, op. cit. p. 62. (邦訳、108頁参照)
- (31) Ibid., p. 77. (邦訳、118-119頁)
- (32) Cf. G. J. Manaster and R. J. Corsini, op. cit., pp. 220-222. (邦訳、下152-155頁参照)
- (33) B. B. Grunwald and H. V. MaAbee, op. cit., p. 120. (邦訳、162頁)
- (34) R. Dreikurs and P. Cassel, op. cit., p. 63. (邦訳、109頁)
- (35) Cf. B. B. Grunwald and H. V. MaAbee, op. cit., pp. 121-124. (邦訳、163-168頁参照)
- (36) A. Adler, *The Education of Children*, p. 96. (邦訳、93頁)
- (37) Cf. Ibid., pp. 28-29. (邦訳、33-34頁参照)
- (38) Cf. A. Adler, *Superiority and Social Interest*, ed. by H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher, New York, W. W. Norton & Company, 1979, p. 52.
- (39) A. Adler, *The Individual Psychology of Alfred Adler*, p. 134.
- (40) Cf. A. Adler, *Menschenkenntnis*, S. 44. (邦訳、42頁参照)
- (41) A. Adler, *The Education of Children*, p. 36. (邦訳、42頁)
- (42) Ibid., pp. 28-29. (邦訳、33頁)
- (43) A. Adler, *Superiority and Social Interest*, p. 50.
- (44) Ibid., p. 31.
- (45) Cf. Ibid., pp. 32-33.
- (46) Cf. H. L. Ansbacher, The concept of social interest, in *Journal of Individual Psychology*, 24, 1968, p. 131.
- (47) Cf. A. Adler, *Superiority and Social Interest*, p. 38.
- (48) A. Adler, *The Education of Children*, p. 115. (邦訳、110頁)
- (49) G. J. Manaster and R. J. Corsini, op. cit., p. 46. (邦訳、上巻105頁)
- (50) A. Adler, *The Science of Living*, pp. 100, 113. (邦訳、189頁、210頁)
- (51) A. Adler, *The Education of Children*, p. 11. (邦訳、15頁)
- (52) A. Adler, *The Science of Living*, p. 26. (邦訳、26頁)
- (53) Cf. A. Adler, *The Individual Psychology of Alfred Adler*, pp. 134-135.
- (54) Cf. Ibid., p. 137.
- (55) Cf. A. Adler, *Menschenkenntnis*, S. 246. (邦訳、326頁参照)
- (56) Cf. A. Adler, *The Individual Psychology of Alfred Adler*, p. 138.
- (57) R. Dreikurs and V. Soltz, op. cit., p. 14. (邦訳、26頁)
- (58) Cf. Ibid., p. 40. (邦訳、56-57頁参照)

(原稿受理 2006年9月20日)