筑紫女学園大学リポジト

The View of Coexistent Development Guided from Adler's "Social Interest" : The Meaning of Human Relationship in an Early Childhook

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-01-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古賀野, 卓, 田中, ミサ, KOGANO, Taku, TANAKA, Misa メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/1017

アドラーの「共同体感覚」から導かれる共生発達観

― 幼児期における「人間関係」の意味 ―

古賀野　卓・田中　ミサ

The View of Coexistent Development Guided from Adler's "Social Interest": The Meaning of Human Relationship in an Early Childhood.

Taku KOGANO, Misa TANAKA

1．はじめに

幼児教育において育むべき子どもの資質・能力のなかで、「人間関係」的側面に関わる能力について、近年 OECD を中心として世界中で関心が集まっている。それは、IQ のような数値で評価される「認知能力」ではなく、興味・関心を持続できるか、粘り強く仲間と協同的に物事に取り組めるか等、に関わる「非認知能力」と呼ばれる能力についてである[1)]。

平成29年の幼稚園教育要領や保育所保育指針においても、新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」[2)]として10の姿が示され、「非認知能力」に関わる「人間関係」的側面が重視されている。10の姿とは、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」であるが、なかでも「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」が、「人間関係」の関連スキルとして位置づけられているのである。

しかしながら、このように幼児期において「人間関係」的側面が重視される一方、いくつか疑問も浮かんでくる。そもそも、なぜこうした能力に注目が集まるのか。この時期に身につけた能力は、小学校以降どのように継続、発展していくのか。それらを健全に育てていく上で根拠となる発達論や有効な方法論は存在するのか等である。

こうした問いに対しては、「いじめ」に象徴されるように、現実に学校のなかで起きている様々な関係性の病理が、すでに一定の答えを出していると思う。それは、幼児期に培われたはずの「人間関係」力は、成長の機会を奪われ、方法論がもし仮にあったとしても、けっして有効に機能はしていないということではないだろうか。

幼児期の「人間関係」力は、「ともに生きる」社会を担うために必要な力として、成長段階すべてにおいて継続的に発展させていかなければならない。幼児期において、そのような「人間関係」に関わる力をつけることが、人生というもっと長いスパンにおいてどのような意味をもつのか、人

とつながる力を育てることが、社会生活をする上でいかなる価値を生むのかについて、さらなる議論が必要なのではないだろうか。そのためにも、いま求められているのは、「個体能力論」を越えた「共生」を視野に入れた発達観ではないだろうか。

そこで、本稿では、まず従来の発達心理学にみられる「個体能力論」に傾斜した発達論の限界について、浜田寿美男に依拠しながら明らかにする。次に、それを乗り越えるためのパラダイムとして、「共同体感覚」を人間形成の基本軸においたアドラーの学説を紹介する。さらに、アドラーと親和性の高い、森田正馬の発達観を紹介しながら、人とともに生きる存在となることを視野に入れた発達論とはどのようなものか、それを教育実践にどのように生かしていけばよいかについて考察を深めたい。

2．発達心理学における「個体能力論」

浜田寿美男は、伊藤哲司との対論のなかで、学校という場が、子ども同士の「人間関係」を育てる場として機能しなくなっていることを指摘している。たとえば、次のような文章からそのことが読み取れる。

> いまの子どもたち、若者たちは「むき出しの人間関係」にさらされているのではないかと思うことがあります。学校という場は、いろんな子どもが集まる場所です。しかし一方で、学校は知識を身につけ、学力を高めるところだと言われて、同年齢のものばかりがクラスに集められて、そこで競い合うことが軸になっています。それに、**身につけた知識や学力は、個人単位で成績に換算され、それがやがて学歴や学校歴に交換されるだけで、それを自分たちの共同の生活のなかで実質的に使って「ともに生きる」ということがありません。**それでいて、誰もが学校では自分の居場所を選べず、閉じたクラスの人間関係を強いられているのです[3)]。（ゴシックは浜田）

幼稚園教育要領の「人間関係」では、ねらいとして、次のようなことが書かれている。（1）幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。（2）身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。（3）社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける[4)]、の3つである。幼稚園や保育園を卒園した子どもにとって、「人間関係」力は、小学校以降、さらに充実・発展させるべきものとして捉えられるべきであろう。「ともに生きる」社会を担うために、さまざまな学習機会をとらえながら何が必要かを学ぶことが学校なのではないか。しかしながら、浜田の指摘にあるように、幼児期において育まれた「人間関係」力は、義務教育段階において他者への配慮を欠いた状況に放置されたままである。子ども同士のつながりは大切と言われながら、最終的には、学校で身につけたものはすべて個人の単位に換算されるという現実に、幼児期に「人間関係」力を身につけること自体、意味を見出せなくなる時代が来るかもしれない。

学校の問題に言及しながら、浜田の問題意識の根底にあるのは、従来の発達心理学に対する違和

感や懐疑である。教育の営みとつねに密接にかかわりながら、子ども観の形成に大きな影響を与えてきた発達心理学の前提にあるパラダイムに対する疑念である。具体的には、「客観性」の名のもとに、子どものもつ関係性やコンテクストを捨象し、発達を、子どもという個体のもつ諸能力の発達としてしか捉えようとしないものの見方に問題はないのか、という指摘である。

わかりやすく言えば、個人として、いつ何ができるようになるかというだけの発達観からは、他者とともに何かを協力して成し遂げるという共同体としての意識は育まれないということである。浜田は、個人の能力に限定した発達観を「認識論的個体主義」[5]、あるいは「個体能力論」[6]とよんでいる。ピアジェに代表されるこのパラダイム自体、歴史的・文化的に形成され、いまだに心理学全体を覆う強大な枠組みとしての影響力をもっている。さらに、保育者養成のカリキュラムにおいて、子どもを見る視点となる発達心理学の存在は無視できないため、保育を志す多くの学生、あるいは現場で子どもと関わりをもつ保育者は、この捉え方を疑いようのない「客観的事実」として受けとめているのではないだろうか。

人が他者とつながって生きる存在であるという見方が最初の段階から欠落しているこのパラダイムは、何が問題となるのか。それは、私たちが生きる現実の生活がつねに人との関わりのなかで営まれ、人と協力しながら共同体を形成していかなければ、家庭においても、学校・職場においても、何事も成り立たなくなるということを無視しているからである。もし発達心理学が、子どもが幼少期から友達との関係性においてさまざまなレベルで成長していく過程を、こうした課題意識をもって捉え直すことができれば、教育観はまた違ったものになるだろう。

しかしながら、現実の心理学における発達過程は、人との関わりについてふれられることはほとんどない。この問題意識を共有する人は、浜田の次のような語りに共感することだろう。

> 私が「発達、発達・・・」というのが嫌なのは、子どもの能力を外側から試して、いまはこの段階、だから次はこう、というふうに、外から見える力の伸び（発達）ばかり見て、子どもがその力を使って「渦中」から自分たちの世界をどのように繰り広げられているかをみないからです。当たり前のことですが、**力を身につけること自体に意味があるのではなくて、身につけた力は、それを使って生きるところに意味があるはずです。ところが、どこでどう錯覚したのでしょうか、とにかく力を身につけましょう、でなければこの状況をちゃんと生きていけません、みたいな強迫観念が広がってしまっています。私はこれを「発達強迫」と呼んでいます**[7]。（ゴシックは浜田）

どうして浜田はこのような指摘をするのだろうか。それは、その主張の背景にあるのが、ピアジェ（1896~1980）と同時代に生きながら、当時の心理学会からほとんど注目されなかったフランスの心理学者ワロン（1879~1962）にあることと関係している。浜田は、ワロンの主張である「子どもは他者との関係のなかに産み落とされ、他者との関係のなかで個体としての成長を遂げていくという視点」[8]を明確に示しながら、これまでほとんど知られることのなかった発達論を精力的に紹介している。重要なのは、ワロンの視点を借りながらも、浜田自身が私たちに問いかけていることである。それは、学校教育という場において、子ども同士の関係づくりに真に有効な心理学理論

は構築可能であるのか、つまり、子ども同士が葛藤を乗り越えて、違いを認め合いながら、誰も排除されない安心できる集団を形成するために心理学に何ができるかという問いである。

ワロンの発達論を詳述することが本稿のねらいではないため、ここでは要点を紹介するにとどめるが、その主張は、人は、生まれてすぐ、閉じたところから出発するのでなく、開かれた系として出発するということ、さらに、そこから、周囲の人びととの緊密な協同性のなかに生きていることである。このように関係性のなかに生きることを前提とした発達論に、ワロンがこだわり続けたことの意義はもっと評価されてよいだろう。

3．アドラー心理学における「共同体感覚」の意味

アドラー（1870~1937）は、人が生きていくための最終的な目標を、共同体を生きるのにふさわしい人間になることにおいた。対人関係を重視するアドラーは、人の行動を判断する際に、良い / 悪いや、好き / 嫌いという判断をすることなく、共同体にとって、建設的かそうでないかに基づいて判断を下し、不適切であれば、それに気付かせて行動を修正することを行った。

アドラーは、人の行動や心の動きを理解するためには、その人がもつ目的や目標を知る必要があるとした。「劣等感」がその一つで、他と比べて、自分が何かに劣っていたりする能力や資質があることに気がついたとき、それを克服しようとする気持ちが生まれて、それがその人の生き方、すなわち「ライフスタイル」を作る上での原動力となるとした。

この「ライフスタイル」をめぐって、先述したように、アドラーは、その適切さが、他者あるいは「共同体」にとって貢献可能なものかどうかが判断基準となる。さらに、自分の利益ばかりを追求して、他人のことはどうでもいいと考えている人の身勝手な価値基準を、「私的論理（Private Logic）」と名付けた。そして、他者や共同体、社会、あるいは人類にとって、価値があると考えられるものを、「コモンセンス」と呼んで区別した。これについては後でくわしく述べる。

ここで幼児期においては、「私的論理」に従った「ライフスタイル」を形成しつつある子どもがいた場合、その子どもの「ライフスタイル」をいかに「コモンセンス」に従ったものに修正するかが保育上の課題となる。言い換えれば、自分の利益のみを考える態度から、他者に貢献できる態度へと変える教育的指導である。

こういうことが果たして可能であるのかが重要であるが、可能であるとしたらどのような方法においてそれが可能になるのか。ここでは、まず、アドラーがどうしてそのような考え方をもつに至ったかについてふれてみよう。

アドラーが提唱した「共同体感覚」

ワロンがピアジェに対抗する形で理論展開をしたと同じように、アドラーは、フロイトとつながりながら、やがて袂を分かち、より実践的で役に立つ心理学を追究した。アドラー心理学を理解する上での、最重要キーワードが「共同体感覚」[9]である。それは、先ほど、「コモンセンス」のところで論じたように、他者に関心をもち貢献することに価値を置くものの見方・考え方である。ど

うして、そのような思想に到達したのだろう。

それは、アドラーが、第一次世界大戦において軍医として戦地に赴いたことと関係している。彼の仕事は、医師として、入院している傷兵を診察しながら、再び兵役につくことが可能かどうかを判断することだった。現実を目の当たりにしたとき、人と人が敵対しあっている戦争こそが諸悪の根源であり、だれもが人を敵でなく仲間と思うことができれば、こうした状況は回避することができるとアドラーは考えた。そのために、人々が「私的論理」から離れ、「個人が全体の一部であり、個人は全体とともに生きている」という「共同体感覚」をもつことによって、人は健全な人間関係を維持し、心の悩みの軽減することができると考えたのである。

アドラーは、その著『個人心理学講義』において、子どもの教育に関して、「主たる目的は、有益で健康な目標を具体化することができる適切な共同体感覚を育成することである」[10] と言い切り、子どもが性格形成をする基盤となる幼少期から、共同体感覚を育てることが重要であると指摘する。さらに、重要なのは、その共同体の範囲である。個人を越えて、他者と共同体を形成するとしても、それが他と区別される境界を持ち、やがて共同体の利害を主張するようになれば、軋轢や葛藤の原因となってしまう。そうならないように、アドラーが考えた共同体の範囲は、家族や地域、あるいは帰属集団など、自分の現に所属している集団の境界を一切設けなかったことである。つまるところ、全人類まで広がり、動植物さらには他の無生物、さらには、宇宙にまで及んだ範囲を想定していた。

この考え方は決して荒唐無稽なものでない。現在、地球温暖化の解決には、特定の国や立場に属さない、地球規模の視点から、合意点を見出していかなければ問題は解決しないことは周知の事実であり、その意味からも、こういう「共同体感覚」を幼少期からしっかりと育てていくということは、重要な教育課題となることは言うまでもない。

実は、こうしたものの見方・考え方は、ドイツの教育学者であり、幼稚園の創設者でもあったフレーベル（1782~1852）の世界観とも相通じるものがある。ここで、フレーベルとアドラーの共通点について少しふれておきたい。フレーベルは、鉱物・植物・人間・天体等、すべてに一貫する統一的なあるものが存在するとした。それを「神性」と名付け、人間は、「部分的全体」として、この「神性」を十分に自覚し、生活のなかに実現させ、発展させることが大切であるとした。また、この感情を育てることが、やがては、人が一人ひとり万物全体に対する役割を担っていることを自覚させることになり、相手の存在を認め、他者と共生するための人間性を育てることができると考えたのである。

フレーベル思想から導かれるのは、幼児教育の営みを通じて、万物全体という統一的な秩序のもとで、一人ひとりに与えられた使命を子ども自身に自覚させることこそが、教育者の使命だということである。アドラーとフレーベルという、生きた時代も学問的背景も全く異なる二人が、そこから、それぞれに子どもたちが抱えている現実的な課題に向き合い、同じような世界観をもちながら理論構築をしていたことはとても興味深い[11]。

「劣等感」と「共同体感覚」の関係

さて、既にアドラー心理学のキーワードとして「劣等感」を取り上げたが、保育実践を考える上でとても重要な概念であるので、再度、アドラーの言葉を引用しながら、もう少し深く掘り下げてみたい。

「劣等感」は、アカデミックな用語というより、日常的に使われている言葉である。それも頻繁に使われている言葉といってよいだろう。自分に関して、「できない」「劣っている」と、ネガティブに捉える感情のように受け取られがちだが、アドラーは、この感情があるからこそ、それを克服しようとする前向きな感情が生まれ、それが成長を支える原動力となると考えた。しかし、努力の方向性を誤ると、健全さとは正反対の「劣等コンプレックス」や人を見下す「優越コンプレックス」に陥ってしまうという。

成長の原動力と言える「劣等感」を方向付ける指標は、「共同体感覚」である。その意味で、「劣等感」と「共同体感覚」は、密接不可分の関係にある。つまり、こういうことである。「劣等感」は人間の努力と成功の基礎となるが、自分だけが特別な存在でありたいと願うのであれば、その思いはまず叶えられることはない。他者の存在を無視した、このような勝手な価値基準を「私的論理」とアドラーが呼んだことは先にも述べたが、これが修正されないままだと、子どもは、怒り、不満などの歪んだ感情をいっぱい溜め込むことになる。それゆえ、アドラーは、「劣等感」を克服しようとする努力の方向性は、他者や共同体、あるいは社会にとって価値があるもの、すわなち、コモンセンスに従っていなければならないとしたのである。

言い換えれば、本人が行っていることが社会に役に立つことであれば、仮に個人的な欲求が叶えられなかったとしても、自尊心が傷つくことはないし、そういう意味で、努力の方向性の適切さは、その行為にどれだけの「共同体感覚」があるかどうかで測れるということにもなる。

先にワロンが、人は、生まれてすぐ、開かれた系として出発するということ、さらに、周囲の人びととの緊密な協同性のなかに生きていることを主張したと述べたが、同様にアドラーは、親との緊密な関係性のなかで、甘やかされた状態のまま成長した子どもの抱える課題について次のように指摘する。

> われわれは、甘やかされた子どもは皆、憎まれた子どもになることを知っている。われわれの文明では、社会も家族も、甘やかされるというプロセスを無限に続けることを望まない。甘やかされた子どもは、すぐに人生の問題と直面する。学校に入ると新しい制度の中にいることに気づく。そこでは、以前は知ることのなかった対人関係の問題に直面することになる。仲間と課題に取り組んだり、遊んだりしたくないと思う。なぜなら、それまでの経験は学校での共同生活への準備をさせてこなかったからである。実際に、原型が形成される段階でなされてきた経験はこのような状況を恐れさせ、もっと甘やかされることを求めるようにさせる[12)]。

親に甘やかされて、自分が特別な存在だという誤った感覚を身につけた子どもは、やがて自身の「共同体感覚」の欠如のために、人生の最初に出会う子ども集団である保育園や学校において、た

やすく対人関係上のトラブルに直面する。こうした子どもを生み出した責任は、家庭、つまり親にあるのだが、アドラーは、親への教育の必要性を説きながらも、現実にはそれがとても困難であることも指摘している。たとえば、このような記述がある。

社会適応の欠如は、原型において始まっているということを、われわれは知っている。問題は、このような欠如を手遅れにならない前にどうすれば矯正できるかにある。大きな誤りをどのようにして予防するかということだけでなく、原型におけるわずかな誤りの表現を診断し、それを矯正する方法を親が学ぶことは、非常に有益なことだろう。しかし、このような仕方で多くのことを成し遂げることが可能ではないというのが本当のところである。このようなことを学んで誤りを避けようとするような親はほとんどいないからである。親は心理学と教育の問題には関心がない。子どもたちを甘やかしており、自分たちの子どもを完全な宝石であると見なさない人には敵対的であるか、あるいはまったく（子どもに）関心を持たないかのどちらかである。それゆえ、このような方法では、多くを期待することができない[13)]。

園や学校で育つ「共同体感覚」

アドラーは、こうした親の課題に対して、あえて深入りすることはしない。つまり、このような子どもの行動を生み出した責任を親に求めることはせず、学校教育の方に目を向ける。子どもが自分自身の誤りに気付き、さらに共同体の一員として再教育ができるのは、保育園や学校であり、その教育可能性に大いに期待を寄せるのである。たとえば、保育園について、アドラーは「対人関係の問題を伴った社会的な施設」と捉え、「個人はこのような問題に対して準備ができていなくてはならない。なぜなら、共同体感覚の法に従わなければならないからである」[14)] と述べ、子どもが家庭を離れて初めて他者の存在を意識しなければならない環境に組み入れられたことの意味に注目する。さらに、小学校に上がった子どもにとっては、「人生の諸問題に直面することが教えられるのは、学校においてなのである」ことや「学校の本来の目的は、性格を形成すること」[15)] であると述べ、ここからアドラーが学校教育にどれほどの期待を寄せていたかを伺い知ることができる。

保育園や学校という場において、子ども自身の抱えている課題がたやすく見えてくるとなれば、私たちは、さらに積極的に、その子自身の培ってきた「ライフスタイル」を知り、それを保育者あるいは教師たちの課題として、何が問題かを明確にしながら、指導の対象としていくということではないだろうか。

4．森田正馬の発達論　　—「生の欲望」と「共同体感覚」—

子どものなかに「共同体感覚」を育てるためには、新たな発達論が必要である。これまでみてきたような「認識論的個体主義」、あるいは「個体能力論」ではなく、個が成長過程のなかで、社会化されていくことを中心軸においた発達論が必要ではないだろうか。そこで、ここからは、森田正馬（1874～1938）の学説をとりあげたい。森田は、人間の精神的な発達を「生の欲望」という独特

な視点から展開している。つまり、生まれたときは、生物的で未分化で混沌とした欲望が、次第に、人間としての方向性をもつようになり、やがては、その欲望が個人的なものから、社会化された欲望へと変化していく過程として捉えるのである。

岩井寛は、その著『森田療法』[16]において、森田の発達論をわかりやすく解説しているが、そこに、時折、アドラーの名前が登場することに着目したい。森田正馬は、自身の学説を展開する上でアドラー心理学には一切ふれていない。しかし、おそらく、岩井が、森田の学説のなかにアドラー心理学との共通性を見出したのであろう。そこで、アドラーを引用することで、森田の学説が、個人とのつながりや社会とのつながりを加味した、よりリアリティのある発達論に近づくと判断したのだと考える。

さらに森田は、「生の欲望」を、人間を規定するための決定論にせず、人間それぞれの生き方によって、本来存在する「生の欲望」のありかたが固有の形をとると考えた。これは、アドラーが主張した、人それぞれに形づくられる「ライフスタイル」に通じる考え方である。それでは、岩井の『森田療法』に依拠しながら、ライフステージごとに、それぞれの特徴を整理しながら、森田の学説を紹介していこう。

〈乳幼児期〉

森田は、乳幼児期は「生の欲望」が「未だ盲動的な時期で方向性をもつに至っていない」[17]状態として捉える。それゆえ、「単純な情緒的反応による行動が日常生活を支配しているのであって、・・・(中略)・・・　知・情・意の精神活動が分化せず、一方では統合されていない」[18]としている。

これについて、岩井は、森田がこの時期の特徴を「幼児はまだ生の欲望が現れて来ないと目すべきである」[19]と述べていることに対し、「知・情・意の統合、あるいは自我の形成が行われる以前であって、欲望を人生目標に向けて系統的に現わすことができていない段階なのだと考えたほうがよい」[20]と、岩井自身の見解を述べている。

〈幼児期〉＝〈前社会化期〉

森田は、この時期の「生の欲望」について、「強いけれども、単純であり、粗雑である」として、人とのつながりに関して多くを語らなかった。しかし、岩井は、この時期を「前社会化期」と名付けて、次の段階の「社会化準備期」につながる、重要な位置づけを行った。この時期は、幼児教育にもっとも関わるところである。岩井は、次のように述べる。

家族で育まれた子どもは、この時期にはじめて家族の外で人間関係を結ぶ。戦前であれば近隣の遊び仲間と遊んで、この関係が形成されたのであるが、戦後は幼稚園がもっぱらこの機会を提供する主な場になった。この時期は遊びが生活そのものの場なのであって、遊びの体験を通して快楽と人間関係を同時に学び、遊びを通して自己実現をしていく。幼稚園で、子どもの交わりを見ていると、二、三人がかたまりになって遊んでいたかと思うと、次にはそのかたまりを離れて

他のかたまりに入り、そこで思い切り自分を表現し、他の子どもたちとぶつかりあう。したがって、この時期に発達する精神現象は「自発性」であり、自発性は将来、自己表現や創造性の基盤となる[21]。（傍点は岩井）

このように、岩井は、「生の欲望」に基づいて、子どもが絶え間なく活動し、エネルギーを心地よく放出すると同時に、人間関係についても少しずつ学び始める重要な時期として捉えている。

〈児童期〉＝〈社会化準備期〉

岩井は、森田が「生の欲望」に関する発達理論として「重要な過程を抜かしてしまっている」[22]として、その前段階としての〈社会化準備期〉を提唱する。この時期の特徴としては、それまでの幼児期が「社会性を明確にせずに、集団をつくって自己表現をしていた」のに対し、「人間関係をつくり出し、しだいに明確な自我を形成していく時期」[23]としている。

さらに、岩井はこの時期は、「生の欲望」の質がかなり変化する時期としている[24]。その最も大きな特徴として、「欲望が社会化する」と表現している。岩井によれば、たとえば、他者である学友とのあいだに学業を介在する競争に勝とうという欲望が生まれたり、自分の容姿を相手に素敵だなと思わせたいなど、その他、さまざまな点で自分の存在をよりよく示したいという欲望をもつ。これらは、個人の自我が、他者あるいは社会を意識して当然に内発してくる「生の欲望」であるという。岩井は、この説明で、アドラーの「劣等感」についてふれながら、「他者や社会との関係の中で自分がどのように生きていけるかということを強く考え始めるのがこの時期であり、自己肯定ができる場合と自己否定を中心にして強い劣等感を形成する場合と、二つの道を選ばなければならない岐路に立たされる」[25]としている。

〈思春期〉＝〈自己内在化〉の時期

岩井は、この時期を「自己内在化」という言葉でその重要性を表現している。この時期は、社会的にもっと自分を強化していきたいという願望と、その一方、家族や身近な他者に囲まれ、守ってもらいたいという矛盾した心理状態に置かれる。この葛藤のなかで、様々な疑問とともに、自己をみつめ、さまざまなことに思いをめぐらすのが「自己内在化」という時期である。

この「自己内在化」はだれも経験する試練のようなものであり、逆に、それが不充分な場合、自分のなかに鬱積するエネルギーを他者にぶつけていく場合があるという。自我形成が脆弱で生のエネルギーをどこに向けてよいかわからないとき、誤ったはけ口を外に求めるからである。

逆に、「自己内在化」が適切になされた場合、そのエネルギーは、「昇華」という形で、自分を社会的に認められた枠組みにおいて表現したり、能力を発揮したりするような努力を自ら進んで行えるようになる。そう考えると、この時期は、生き方の基本的な方向性が決まり、自分のエネルギーをどこに向けて生かしていけばいいかが見える重要な時期なのである。

〈青年期〉＝〈社会構成期〉

この時期は、人間のあらゆる欲望が顕著になる時代である。ここで特に目立つのは、衣食住の生命維持の欲望の他に、性欲などの快楽欲や、権力欲、自己超越力など、人間でなければもてない欲望を強く意識するようになる[26]。

それと同時に重要なのが、社会的に自分自身をよりよく表現したいという自己実現の欲望である。これまでのライフステージにおける心理的営みが満足いくものとして遂行され、精神発達が充分にできていれば、自己肯定感は増し、他者との関わり方もより適切なものとなる。ここからは、岩井の言葉をそのまま引用しよう。

> 「社会構成期」には、出会ってきたものを自分の中に取り込んで、〝自己肯定〟できることが大切であり、真に〝自己肯定〟できたならば、その自己は、「自分一人で存在する自己」なのではなく、「他者によって生かされる自己」でもあるということに気づくはずである。つまり、ここに真の大人としての自他の関係が認識され、同時に社会の中での自分が自覚されるのである。・・・中略・・・ここで自己確立のできた人間は、次の段階では人間的な向上欲求、家族のための献身、自分を生かしてくれる社会への貢献、などに意を尽くすようになる。つまり、ここで人間は、己れの内に内在化された自己を的確につかむと同時に、より社会化された人間として生きるようになり、人間性の深みを増していくのである[27]。（傍点は岩井）

ここまで紹介した発達論の特徴は、端的に言えば、人間の成長発達には、必ず他者や自分をとりまく社会が存在するものでなければならないというものである。さらに、それがないものは発達論としては全く不十分である、ということになる。しかしながら、浜田が危惧するように、多くの教育関係者がいまだ当たり前のように学んでいる発達論は、他者や社会とのつながりを前提としない「個体能力論」に傾斜している。これでは、幼児期を経て児童期に進んだ子どもが、自分のこと以外に目が向かず他者に対して配慮を欠いた行動をしていても、何も問題にされないことになる。「むき出しの人間関係」のなかで、ひたすら自分のことだけを考えて、嵐が過ぎ去るのを待つことが懸命だという風潮を生み出しかねない。

発達論そのものに、自分と社会、あるいは文化との関係、さらには、自分を包んでくれる大きな存在とのつながりが存在しないことは、そのような生き方を肯定していることにもなりかねない。これからの時代を生きる子どもたちは、そうあってはならないだろう。自己を確立するとは、自分の生き方としての方向性とともに、他者に対して配慮する心を育み、学んだことを家族や社会、さまざまな人間関係のなかで生かしていくことである。

5．まとめ

子どもは人と人とのあいだに生まれ、人として育っていく。子どもが成長していく上で、「人間関係」がきわめて重要なことは言うまでもない。保育内容の領域のひとつとして位置づけられる

「人間関係」には、子どもに対して子ども同士、保育者、地域の人々と関わることを通じて、「自立すること」と「人とかかわる力」を同時に育てることが述べられており、その価値を充分理解した保育者は、いま豊かな人間形成に向けて実践に励んでいることだろう。

その一方で、幼稚園や保育所で身につけたはずの「人間関係」力は、小学校以降、どのような形で充実・発展しているのかという問いに、納得のゆく実践が出来ていると自信をもって答えられる教師はどれだけいるだろうか。浜田の指摘通り、幼児期を越えて、さらに育てていきたい「共同体感覚」は、実質的に生かされることもないまま次の学校段階へと移行しており、教育課題の正面から取り上げられるものではなくなっている。この感覚が育たないことで、学校教育が機能不全に陥りかけていることがわかっているにもかかわらず、子どもたちは、なすすべがないまま「むき出しの人間関係」にさらされているのである。

このような問題意識から、アドラー心理学や森田正馬の発達論を紹介してきた。いずれも、個人の能力に焦点をおいた発達論に異議を唱え、いわば「共生発達論」をどのようにしたら構築することができるかという問題意識からである。ここで述べてきたことは、幼少期から青年期までの人間発達というライフステージを見据えながら、「ともに生きる」社会を担うために、子どもたちにどのような力を育てることが必要かを探るための、基本枠組みとなるものである。

これからの研究課題として、次に示す2つのことを考えている。ひとつは、「ともに生きる」社会の実現のための理論構築において、現実として、バランスを欠いた教育論や心理学の学説があるとすれば、まずは、理論上、どこにどのような問題があるのかをさらに明確にしていくこと。次に、ここで紹介した発達論をベースにして、保育実践へ具体的なアドバイスができるように事例研究を積み重ねていくことである。保育の現場は、子どもたちの未来につながり、かつ社会的にもっと価値のあるアドバイスを求めている。

注および参考文献

1）OECD（経済協力開発機構）では「社会情動的スキル」とよばれており、「目標の達成」、「他者との協働」、「情動の制御」などが挙げられている。幼児期にこうした能力を育むことが、将来の肥満・鬱・問題行動、あるいは飲酒・喫煙などの行動や生活習慣とどのように相関関係があるかなどの調査研究が国際的規模で展開されている。

2）文部科学省『幼稚園教育要領〈平成29年告示〉』2017年3月31日、フレーベル館、5～8頁、厚生労働省『保育所保育指針〈平成29年告示〉』2017年3月31日、フレーベル館、11～12頁。

3）浜田寿美男・伊藤哲司『「渦中」の心理学へ―心理学を語りなおす―』新曜社、2010年、192頁。

4）文部科学省『幼稚園教育要領〈平成29年告示〉』、16頁。

5）浜田寿美男訳編『ワロン／身体・自我・社会―子どものうけとる世界と子どもの働きかける世界―』ミネルヴァ書房、1983年、4頁。

6）同上書、21頁、107頁。

7）浜田寿美男・伊藤哲司、前掲書、140頁。

8）自我形成ひとつとってみても、そこには、身体的情動的なところに最初から共同性や社会性が絡んでおり、人間の発達をみる上で、身体・自我・社会の3つのレベルはけっして切り離して考えてはならないという視点。

9）「共同体感覚」は、英語では、Social Interestと訳されているが、もともとドイツ語でGemeinschaftsgefühl（ゲマインシャフトゲフュール）と表現されていた。Gemeinschaft（ゲマインシャフト）が共同体を意味し、Gefühl（ゲフュール）が感覚を意味するので、こちらのほうが、アドラーの意図は伝わりやすいだろう。
10）アルフレッド・アドラー著、岸見一郎訳『個人心理学講義―生きることの科学―』アルテ、2012年、166頁。
11）詳しくは、古賀野卓「フレーベル教育学における「部分的全体」の今日的意義―幼児期にこそ必要な調和的世界観―」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』2015年、153～160頁を参照。
12）アドラー、前掲書、19頁。
13）同上書、132頁。
14）同上書、127頁。
15）同上書、133頁。
16）岩井寛『森田療法』講談社現代新書、1986年。
17）同上書、23頁。
18）同上書、25頁。
19）同上書、26頁。
20）同上書、26頁。
21）同上書、27頁。
22）同上書、28頁。
23）同上書、28頁。
24）同上書、29頁。
25）同上書、30頁。
26）同上書、33頁。
27）同上書、35頁。

（こがの　たく：人間科学科　初等教育・保育専攻　教授）
（たなか　みさ：梅光学院大学　子ども学部子ども未来学科　講師）