

「共同体感覚」を子どもに育むために
 —保育の哲学におけるデューイとアドラーをめぐる試論—

龍 崎 忠

An Essay on Gemeinschaftsgefühl/Social Interest
 for Child Development
 : Rethinking Deweyan-Adlerian theory
 on philosophy of childhood education and caring

Tadashi RYUZAKI

Abstract

The main purpose of this essay is to explore “Gemeinschaftsgefühl,” or “social interest” in light of childhood development and education. Gemeinschaftsgefühl, or shared experiential process is the main subject of the philosophy of Alfred Adler and John Dewey. They seem to have the similar standpoint that human beings as individuals are characterized by mutually trans-active lives. For Adler and Dewey, social interest consists of sense of contribution for other members and that of community belonging to. The feelings of contributing for or of being contributed by have the implication for realizing mutual growth. The significance of contributive experience in designing curriculum of childhood education and caring is also discussed.

Key words

Alfred Adler, Gemeinschaftsgefühl, John Dewey, social interest, shared experience,
 childhood education and caring, curriculum reform in Japan

はじめに

日本の学校教育が大きな転換期を迎えていることは誰の目にも明らかであるように思う。その最大のものの一つが、教育課程の改革であろう。間もなくの中教審からの答申も待たれる状況であるが、その審議の過程や論点整理やまとめに特徴的であるのは、これからの学校教育は「育成すべき資質・能力」、いわゆるコンピテンシーを育む教育へと舵を切ることである。この土台には、「何を学ぶか」という教育の内容に関わるテーマ、「どのように学ぶか」という学習/指導方法に関わるテーマ（よく知られるようになったアクティブ・ラーニングと呼ばれる、主体的で対話的で深い学びがこれに当てはまるだろう）、そして「何ができるようになるか」という学習を通じた自己実現の可能性に関わるテーマの三つの柱があり、これらが互いに密接な関連を持ちな

がら展開してきていると言えるだろう。

もちろん「育成すべき資質・能力」として示されるものの具体的な姿が何であるのか、どのようにその育成を目指そうとするのか、それらも検討する必要もあるように思う¹。ここで焦点を当ててみたいのは、これらに表明されるある種の人間観についてである。別言すれば、これからの学校教育でその実現が目指される人間像について、すっかり後景化してしまったもの、あるいは埋没しかねないものと言ってもよいだろうか、それを救出することを本稿での目的とする。救出したいもの、それは人間にとって貢献することの意味である。どのような/どのように人間を育むか、という問いの前に、どのように人間を捉えるか、という問いにいったん立ち止まってみたい。

このような課題意識のもと、本論文では近年その名が改めて注目を集めているオーストリア出身の精神分析学者アルフレッド・アドラー（Alfred Adler, 1870-1937）の人間観と、アメリカの哲学者ジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）の人間観との相似性を再考してみたい。結論を先取りして言えば、アドラーの用語で言えば「劣等感」や「共同体感覚」として示唆されるものが、デューイにおいても比較的容易に見出される重要な視点であること、かつそれらは人間をいかに理解するかについて「貢献感」というもう一つ別の視点に支えられていること、の2点を中心に論じてみたい。デューイ自身には貢献感を主題として述べた論考は一見するとなさそうだけれども、自己を他者との協働や活動の共有という視点で捉えていることは明らかである。

アドラーの再評価のなかで

アドラーを再評価しようとする現在の動きは、大きくは三つの流れがあると考えられる。一つは彼がみずからの立場を「個人心理学（individual psychology）」と称していたことに示されるとおり、心理学的な人間形成や対人関係の理論から個と社会のありようを理解しようとするアプローチである。広義で言えば人間性心理学と称されるであろうか。本論文もこの流れに位置づけられるように思う。アドラー自身は晩年にアメリカ（ロングアイランド医科大学で教鞭を執った）で活躍をした人で、別で示すようにプラグマティズムにも触れていた可能性がきわめて高い。例えばA. マズローの自我論、E. バーンの交流分析、C. ロジャーズのクライアント中心療法やエンカウンターグループの実践、そしてA. ベックの行動療法論に至るまで、個を常に社会的なものとの相互作用の力学において理解しようとするこれらの特徴は、大きな括りではあるけれども、プラグマティズムの人間観とやはり通底していると言えるだろう。

もう一つがそうした人間観をもとにした教育実践への応用とでも言えるだろうか、やや現実的に言って、学校教育を中心とした学習指導や学級経営の実践へのアプローチである。日本でも小学校教育に「ポジティブな規律²」や「クラス会議³」をもとに、教師の取り組みを応援するといった趣旨でアドラーを導入しようという動きがきわめて活発である。

そしていま一つが、ある種の人生哲学や自己啓発のためのスキルとしてクローズアップされるものであって、何かしらのスローガンめいたものも少なくない。これらは、アドラーの著作や引用をもとに適切にその本来的な姿を示す概説書や入門書もあれば、人間性心理学の名のもとでアドラーとは異なる立場の心理学を言わば「ごちゃ混ぜ」にして紹介するものもある。まさに玉石混淆の様相である。

これらのうち第一の立場であるアドラーの人間観を再考しようとする私たちにとっては、次のような論点を看過するわけにはいかない。彼の『子どもの教育』という著作に、下に引用する議

論が出てくる。「大人にとってすら、自分自身を知ること、自分の感情、好き嫌いの原因を知ること、一言でいえば自分自身の心理を洞察することは困難である。したがって、自分だけでなく子どもたちをも理解し、しかるべき知識に基づいて（引用者注：個人心理学の方法に基づいて）子どもたちを指導することは、二重の困難になるのである⁴。」ここでは、大人でさえもっとも広い意味合いで「自己理解」は容易でないことが語られる。ましてや「他者理解」、または教育学的な意味合いで言えば「子ども理解」もさらに容易でないことが示される。それでもなお、他者を理解し自己を理解しようとするのはなぜだろうか。ここにアドラーの人間理解のエッセンスがあると言える。すなわち、他者とは個自身にとって正統な自己理解を可能とする鏡のような存在であり、プラグマティズムの哲学者C. クーリーの言葉を借りれば「鏡映的自我（the looking-glass self）」のように、他者との関係のなかで自己の理解を絶えず重ね深めていくことができるのだ、という論点である。臨床教育学に見られる「子ども理解は自己理解⁵」に他ならないとする主張を跡づけるものであるだろう。

アドラーの「共同体感覚」

他者存在のより深い理解が自己の理解と連なるという論点は、アドラーの提起したいくつか主要な概念を再考することによってより明確になるかもしれない。それらを列挙すると、人間の活動の特徴づける自己決定性・目的・全体性・認知・対人関係である。これらはアドラー自身の多くの著作⁶でも繰り返し登場するトピックである。ここでは五つを取り上げたい。

第一は、自己決定性である。人間は環境や過去の出来事の犠牲者ではなく自ら運命を創造する力がある、と捉えられる。第二は、目的と呼ばれるものである。過去の原因ではなく未来の目標を見据えている人間の行動には、その人特有の意思を伴う目的がある⁷。第三は、全体性である。人間は心の中が矛盾対立する生き物ではなく、一人ひとりがかけがえのない分割不能な存在である。これは個人（individual）がそれ以上は分割できない、in-dividual なものであることを示している。第四は、認知である。人間は自己流の主観的な意味づけを通して物事を把握するわけで、その後の臨床心理学などが提出した、認知や行動の準拠枠（frame of reference）の問題を想起できる。第五は、対人関係である。人間のあらゆる行動は相手役が存在することで成り立つという、その相互性や社会的性格を大きな特徴としている。

これらを土台として、人間は他者との相互作用をしながら、所属感・共感・信頼感・貢献感を深め、「共同体感覚」を育むのだ、とアドラーは論じる。

共同体感覚を育む原動力となるのが「劣等感」である。劣等感とはいわゆる向上心や目的意識であって、劣等コンプレックスや心身の器官劣等性という意味ではない。アドラーは次のように述べる。「悪い点数を取ったからといって、あるいは、何か正しくないことをしたからといって、他人を見下してはならないことも子どもたちに教えなければならない。さもなければ、子どもたちは劣等コンプレックスを持つようになり、勇気をくじくことになるからである⁸。」また、「人間であるとは劣等感を持つことである」「私たち人間のすべての文化は、劣等感情に基づくものではないか」とさえ私は考えている」といった主張⁹に示されるように、劣等感、ある意味では「弱さ（というしなやかさとしたたかさ）」の側から、人間理解を可能にする道筋を拓いてくれるのである。

「人間らしさ」として劣等感を位置づけることを人間理解の出発点にする議論の仕方は、デュースに学んでいる私たちにとっては実になじみ深いものであるはずである。デュースがまさに「依

存性」と「可塑性」とを子どもの成長の特徴に位置づけたのと同様である。「成長する力は、他人を必要とすることと、可塑性に依存している。この二つの条件はともに児童期と青年期に最高の状態にある¹⁰。」教育の目的を成長として捉えるデューイにとっては、個々の子どもの経験にある他者とのトランザクショナルな関係と、その経験から学ぶしなやかさへの着目があった。ここには相互成長をめざす人間の姿が描かれていると言えるだろう。

人間が他者と相互成長して生きているという事実を、アドラーはどのように捉えようとしていたのだろうか。例えば先にも示したように、彼は共感・信頼感・尊敬・所属感・貢献感といった表現を好んで用いていたように見受けられる。原語では feeling や sense が用いられているし、彼の『人生の意味の心理学』の第1章で議論される「共同体感覚 (Gemeinschaftsgefühl/Mitmenschlichkeit)」においても示されるように、人間のある種の感覚や感じ方が前提されている。アドラー自身は共同体感覚の英訳に social feeling/common sense/social interest を当てていたようである。やはり人間の感じ方を出発点として、他者と「共通」の理解や合意、そして能動的な相互作用や相互交渉が含意されていると言える。これらを土台として、人間は他者との相互作用をしながら、所属感・共感・信頼感・貢献感を深め、共同体感覚を育む、とアドラーは言う。もう少し別の表現で言えば、「仲間との間の「つながりや絆」の感覚¹¹」である。この共同体感覚を通じて、個々人が困難や課題を克服するような活力を与えられ、勇気づけられる、と説明される。さらに共同体感覚を基礎にして、共同体生活・仕事・愛という三つの人生の課題に取り組むことによって幸福な人生がもたらされるとも言う。

「われわれのまわりには他者がいる。そしてわれわれは他者と結びついて生きている。人間は、個人としては弱く限界があるので、一人では自分の目標を達成することはできない。もしも一人で生き、問題に一人で対処しようとすれば、滅びてしまうだろう。自分自身の生を続けることもできないし、人類の生も続けることはできないだろう。そこで、人は、弱さ、欠点、限界のために、いつも他者と結びついているのである。自分自身の幸福と人類の幸福のために、いつも他者と結びついているのである。自分自身の幸福と人類の幸福のためにもっとも貢献するのは共同体感覚である¹²。」

アドラーとデューイ¹³

実はこのような共同体感覚をめぐる議論は、アメリカのいくつかの先行研究を参照することでさらに明確になる¹⁴。ドゥオーニクはアドラーとデューイの教育哲学を比較検討した論文のなかで、共同体感覚の育みを社会的経験の絶えざる意味づけとして捉え直したうえで、それはデューイの言う絶えざる成長と見事に重なるはずだ、と論じている。確かに、経験の絶えざる再構築としての相互の成長の土台には、共同体感覚の高まりが存在していることは間違いない。

ドゥオーニクがデューイとアドラーの相似性について論点とするのは、両者の教育哲学のもつ民主的な傾向性である。このことはデューイが民主主義を人間の生き方として捉えている (democracy as a way of life) ことをまずは想起できるだろう。民主的な生き方を私たちが実現しようとするとき、それぞれが属するコミュニティにおいて、一方では問題解決としての探究が、他方では十全な相互理解をめざすコミュニケーションが両輪となって機能している。

またドゥオーニクはアドラーの共同体感覚が意味するのは「社会的な平等、相互の敬意、協働、責任、そして貢献¹⁵」であると述べて、これらを実現するような教育のもつ民主的な特質を指摘する。先に指摘したようにアドラーはどちらかと言えば人間の感覚的なものに焦点を置いている

と考えられる。ドゥオーニクが指摘するように、アドラーにとって教育の目的 (the goal) とは、「それぞれの子どもが個性 (individuality)、パーソナリティ、創造性、自分なりの認知スタイルを発見できることであり、また社会的な善であるものについて社会的な関心を適切に寄せていくこと¹⁶⁾」であったことも看過できない。と言うのもこのような見解には、デューイとアドラーの親近性についてきわめて重要だと思われる論点が二点示されているからである。それらの一つは、個人的な持ち味と社会的な関心との総合性であり、もう一つは個人における知的な能力と道徳的な生き方の統合的な伸長である。よく知られるように、前者はデューイ自身も「社会的な個人 (social individual)、個人的な社会 (individual society)」といった表現を用いて多くの著作で繰り返して論じてきたテーマである。後者もまた同じく、知育と徳育との見かけの特徴は区別できるにせよ、本来は絶えざる探究、絶えざる経験の再構築のなかで包括的に「より以上の成長」に彩られながら実現されるものである。「民主的な教育を通して、子どもは進歩的な社会へと積極的/ポジティブに参加するように促されるのである¹⁷⁾。」こうしてドゥオーニクはデューイとアドラーを「創造的な教育学 (creative pedagogy)¹⁸⁾」に位置づけている。

ドゥオーニクよりも半世紀前にデューイとアドラーを比較して検討したのがグレイである。グレイはアドラーをフロイト派の精神分析学者としてしかみなさないのは時代遅れの立場であると批判し、アドラーが子どもの社会的道徳的な発達に注目していたこと、そしてそれは教育の哲学としてデューイの立場と似ていることを指摘した¹⁹⁾。グレイの論文では、ドゥオーニクの論文のように教育哲学としての両者の全体的な相似性が示されているというよりは、いくつかの論点を整理していくなかで共通した特色が両者には見られる、という指摘がなされている。その特色をここに列挙すると、社会的な存在としての人間、個々人/個性 (individual) の違いと教育、人間の生きる目的 (goal)、教育の目的 (aims)、人間の価値とは何か、である。なかでも生きる目的について比較するなかで、デューイの「人間であろうとすることを学ぶことは、コミュニケーションというギブアンドテイク (give and take) を通して、コミュニティの他のメンバーとは異なって、自分らしくあろうという効果的な感覚を身につけていくことである²⁰⁾」という一節を引いて、これが社会的な感覚 (social feeling)、つまりアドラーで言えば共同体感覚を子どもに育むことと同じである、と論じている²¹⁾。筆者にはデューイ自身はギブアンドテイクだけでなく共有する (share) ことも人間的であると捉えていたように考える。もちろん経験も共有されるし、具体的な実際の活動も、目的も、意味も、願望も、もくろみも、思考も、結果も、そして感覚や感情も、彼にとってはおよそ shared という形容が付着させられるものである。

未来志向性と貢献感を育む

ここまでドゥオーニクやグレイの議論を参照しながらデューイとアドラーの親近性について検討してきた。ドゥオーニクやグレイの指摘を待つまでもなく、デューイとアドラーがいくつかの論点においてかなり似たような発想をしていたことに私たちは気づかされるだろう。実際にアドラーを読んでいると、デューイを読んでいるかのような錯覚に陥るとも言える。確かに、共同体感覚や相互成長はそれぞれの人間理解のありようを貫いている原理でもある。これらには、未来志向的なあり方である貢献感が潜んでいることにも着目したい。

アドラーによれば、子どもは「他の人の目を見て、他の人の耳で聞き、他の人の心で感じる²²⁾」ことが次第にできるようになる存在である。共同体感覚を育むことを教育の目的の一つとして捉えるならば、それは他者への配慮/ケア (care) や関心/利害 (interest) を交えながら創造的に

育まれるはずのものであろう。自身への関心/利害 (self interest) にとらわれず、他者への関心 (social interest) にも気がつくことができるようになる。発達心理学ではこれを道徳性の芽生えや心の理論の獲得といったものの含意として捉えている。さらには貢献感を育む教育という観点からデューイの教育学を再考する手がかりを見いだせるだろう。

貢献する (contribute) の語源を考えてみると、先に見たようにデューイによって示される、人間のあり方や生き方をギブアンドテイクやシェアとして捉えることがいかに適切であるかが見えてくるように思う。ラテン語の *tribuere* (与える、授ける、割り当てる) に接頭辞の *con* が付いたものが *contribute* である²³。一般的にはこうした意味合いや日本語での語感もそうであるように、他者に対して、あるいは所属する集団に対して、「自身が何らかの労働を通じて役に立つ²⁴」という側面が一般的な捉えだろう。しかしながら、成果としての「役に立てたという事実」の程度に応じるものが貢献した当否となるのではない。アドラーやデューイにならえば、むしろ「役に立てたという感覚、もしくは役に立とうとする志向性」が求められるはずのものである。プラグマティズムとは、本来的には知識や真理の道具性や有用性を探究する立場である。確かにデューイによれば、知識や真理はより確かであることが当面の探究のなかで「保証される (warranted)」ものである。ここで着目したいのは、そうした探究する状況のなかで「人間は他者と共有して目的、信念、向上心、知識をもち、そして相互理解を果たすのであり」、それは「コミュニケーションというものとを共有するようになれるあり方²⁵」によって実現するという見解である。ここに描かれる人間の姿は、他者に対して自身を「差し出す」という点できわめて臨床的だとも言える。繰り返しになるが、他者や集団に対して成果として貢献し得た事実が貢献を意味するのではない。むしろ、共通に意味あるものとして、あるいは価値あるものとして、個々の活動を感じることが貢献することである。このような人間のあり方は、「私」が「私」であることと変わりなく「私たち」である²⁶という感覚の表れであり、まさにこの感覚を育むことを私たちは見失ってはならないだろう。

アドラーは、個々人が性格・価値・信念・認知といったものに基づいて形成する自己と世界の理解の仕方を「ライフスタイル」と呼んで、そのライフスタイルの形成こそが教育的課題であると述べている。「子どものライフスタイルは、通常4歳から5歳までに決定される」からには、「この頃までに子どもに、共同体感覚と、(引用者注：社会への) 適応のために必要な柔軟さを発達させなければならない²⁷」のであり、ライフスタイルを形成するためには、しなやかさの獲得が期待されていることが示される。

しなやかさをどのようなものとして理解するのが適切であろうか。人間を「まったく無力な状態で生まれて」「成熟に時間だけでなく (引用者注：他者からの) 保護を必要とする」存在だ²⁸とみなすと、ライフスタイルの形成には「手助けを表明できる」しなやかさが大きく関わってくると考えられる。共同体感覚としての他者への関心とは、他者からの手助けの感受であるとも言えるだろう。「人間は個人としては弱く限界があるので、一人では自分の目標を達成することはできない。もしも一人で生き、問題に一人で対処しようとするれば、滅びてしまうだろう²⁹」とさえアドラーは述べる。人間は本来的に「未熟」であり「弱い」存在であるからには、他者からの保護や手助けを前提する存在であるし、またその保護や手助けの表明を感受する。未熟であること、つまり劣等感を抱くことは、ある意味ではきわめて人間的であるとも言えるだろう。アドラーは「私には、人間の文化はすべて劣等感に基づいている、と思える³⁰」と述べている。人間は劣等感に苛まれつつも目的的に課題を解決しようとする。「真に人生の課題に直面し、それを克服でき

る唯一の人とは、…優越性の追求において、他のすべての人を豊かにするという傾向を見せる人、他の人も利するような仕方でも前進する人である³¹。」他者を気にすること、他者が気になること、すなわちケアの原初状況も指摘できるだろう。

アドラーは因果関係において課題解決を捉えようとはしない。私たちの保育の世界でも、あるいは学校教育でも、〈なぜ〉そういう行いをしたのか、深く反省させることで課題を解決しようとする。それこそ「省察的に」自己を反省させようと促す保育者や教育者にとっては、そうした働きかけや問いかけをしてしまいがちである。しかしアドラーによれば、子どもに「なぜそんなことをしたの？」と問いかけても、満足いくかたちで〈なぜ〉の中身を答えることを期待するのは無謀な試みであると言う。理由や原因を科学の世界のように人間の行動を単一の事象のなかに求めることは困難であるわけで、何かが原因となって問題が必ず起こるというわけではない。うまく説明できないはずの因果関係に替わって、むしろ求められてよいのは、〈なぜ〉という問いに潜む〈どこへ〉という目的的な性格である。つまり「どうありたいか」「どうしたいか」という行動の未来志向的な側面を映し出し理解しようとする努力である。現在が未来をつくる、と言えるだろう。

実際に保育や初等教育の現場で、私たちは「自分は目の前の相手に何ができるだろうか」と気がつき始める子どもの姿に触れることは決して少なくない。相手の存在があってこそその自我の芽生えである。他者のために何ができるだろうか、という貢献感をめぐる問いに含まれる、未来志向的な特徴を見過ごすわけにはいかない。

ここにはもう1点、「他者と自身とは対等（equal/gleichwertig）だ」という認識に基づいたライフスタイルの形成も重要となるように思う。多くの大人は子どもに「どうしてこんなことをしたの！」と詰問したり、子ども自身も「いばりちらして…、あるいは泣き言を言って」みたりして、問題状況を解決しようとする。しかし、アドラーは、「両者の場合も目標は同じである。即ち、状況を改善するために（自分では）何もしないで優越感を得ることである³²」という。例えば前者の詰問には、「子どもは私に従うべきだ」という、対等性には基づかない間違った信念が潜伏しているように、いずれも他者に対しての優越性（superiority/Ueberwertigkeit）の確保、別言すれば劣等性（inferiority/Minderwertigkeit）の回避を求めているのである。むしろ、他者を協力者として、互いに「問題をどう解決するとよいか」を子どもと対等に探究できるライフスタイルの形成が求められるだろう。「結局のところ、われわれには、対人関係以外の問題はないように見える³³」とアドラーは言う。

まとめにかえて：共同体感覚を育む学校カリキュラムの課題

以上、本稿ではアドラーとデューイの所論に依拠しながら、より具体的に言えば共同体感覚を再考することを通じて、保育/教育において人間が貢献することの意味を改めて検討してきた。アドラーとデューイの相似性を再考してみると、人間を理解する鍵の一つとなるのが貢献感であることに気づかされる。貢献感とは、積極的に他者を感じ受/甘受し、他者に感受/甘受される経験でもある。近年の日本の学校教育の改革では、学びの経験を他者との協働や活動の共有、すなわち貢献感で捉えるという視点がすでに見失われつつあるのではないかという懸念も抱かざるを得ない。私たちが決して忘れてならないのは共同体感覚を育む保育/教育の可能性である。

「理想の教師は、神聖で魅力的な仕事を持っているということである。教師は子どもたちの心を形づくり、人類の未来は教師の手に握られているのである³⁴。」子どもの姿に学び、子どもに人

間としての姿を示し、子どもとともに「よさ」を探究できる生き方である。肯定的に自身を受けとめることは、子どもにとっても大人にとっても肯定的に他者を感じ受けることでもあろう。

他方で「共同体感覚を育む」ことは、いわゆる「子どもとともにある保育」と通底していることに気づかされる。この点で言えば、日本の保育学の伝統には多くの示唆があるように思う。「保育に携わっていると、一人の人は一人の分しかなしえないことがよく分かる…、一人の人が、一人分以上の力をもとうとすると、保育に無理が生じる³⁵」「子どもと出会うとき、相手の子どもは、大人である私たちにとって、究めつくすることができない未知な世界をもった、他者としての存在である。…出会うとき、私共は対等な人間同士である。教師と生徒、能力の差、立場の違いなどの違いはあるが、相手も私も、それぞれ、自らの人生を生きる者として対等である³⁶」という津守真の見解や、幼児の姿から「勇気とは人を愛するやさしさ³⁷」にあふれるはずのものだという田中孝彦の指摘には、対等な関係性を土台にして相手の幸福をそっと願う営みが、保育の世界に含まれていることを意味するのである。

最後に残された課題と学校カリキュラムに関わって、2点触れておきたい。一つは、とくに保育や幼児教育の世界から貢献感が失われるのではないだろうか、という懸念である。資質・能力路線のカリキュラム改革が幼児教育にも一貫するかたちで根を下ろしつつあることは、義務教育や中等教育の場合ほどは知られていないようにも思う。例えば今般の諮問を受けて、中教審の幼児教育部会で審議のとりまとめとして出されたものから、象徴的なものを二つだけピックアップしておこう。「知識・技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の三つを幼児教育で育みたい資質・能力として位置づけることがその一つに挙げられる。そして、これらを踏まえ「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を10点にわたり示していることがもう一つである³⁸。とくに共同体感覚や貢献感について言えば、現行の幼稚園教育要領においても「ねらい及び内容」にある「人間関係」の「内容の取扱い」において、道徳性の芽生えとの関連で「人に対する信頼感や思いやり」という説明がなされている程度であって、やはり積極的に位置づけられてきたとは言い難い。ましてや、子どもたちの育ちを大人が指定する期限付きで望ましい具体的な姿へと導く、という発想自体が、「私たちは対等な人間である」保育の現実とそもそもなじまないのではないだろうか。

もう一つは、共同体感覚や貢献感の育成を別のかたちで実現する可能性についてである。アドラー心理学を活かした人間関係づくりの技法は確かに存在するけれども³⁹、貢献感とはケアの倫理学の主要な論点の一つでもあることから、道徳のカリキュラムにおいてその可能性を探る、という方向性もあるのではないだろうか。それは人間が「ケアするよき市民となる」民主的な課題でもある⁴⁰。

附記

本論文は、日本保育学会第69回大会の口頭発表「保育の哲学にアルフレッド・アドラーはいかに貢献しうるか（2）：「勇気づける保育」再考」（平成28年5月7日、於東京学芸大学）及び日本デュイ学会第60回研究大会の個人研究発表「臨床教育学の動向とデュイ（7）：「共同体感覚」をめぐる」（平成28年9月18日、於岐阜大学）という筆者による二つの報告をもとに、大幅に加筆修正を加えて再考したものである。

参考文献一覧

- 会沢信彦・岩井俊憲『今日から始める学級担任のためのアドラー心理学』図書文化、2014年。
 アルフレッド・アドラー『個人心理学講義』一光社、2001年。
 アルフレッド・アドラー『人生の意味の心理学（上/下）』アルテ、2010a/b 年。
 アルフレッド・アドラー『子どもの教育』アルテ、2014年。
 岩井俊憲『勇気づけの心理学』金子書房、2002/2011年。
 岸見一郎・古賀史健『嫌われる勇気』ダイヤモンド社、2013年。
 田中孝彦『保育の思想』ひとなる書房、1998年。
 田中孝彦『子ども理解：臨床教育学の試み』岩波書店、2009年。
 津守真『保育者の地平：私的体験から普遍に向けて』ミネルヴァ書房、1997年。
 ルドルフ・ドライカース/パウル・キャッセル『やる気を引き出す教師の技量：管理・強制教師から民主的グループ・リーダーへ』一光社、1991年。
 ルドルフ・ドライカース/ビッキ・ソルツ『勇気づけて躡ける：子どもを自立させる子育ての原理と方法』一光社、1993年。
 ジェーン・ネルセン他『クラス会議で子どもが変わる：アドラー心理学でポジティブ学級づくり』コスモスライブラリー、2000年。
 野田俊作・萩昌子『クラスはよみがえる：学校教育に生かすアドラー心理学』創元社、1989年。
 エドワード・ホフマン『アドラーの生涯』金子書房、2005年。
 諸富祥彦・森重裕二『クラス会議で学級は変わる！』明治図書、2010年。
 龍崎忠「『民主的なケア』の地平に浮かぶ保育/教育の姿：アメリカのケア論をめぐる研究動向をふまえて」日本臨床教育学会『臨床教育学研究』第5巻、2017年（準備中）。

- Ansbacher, Heinz, L., "Adlerian psychology and pragmatism," *Journal of Individual Psychology* (Vol.24 (1),1968, May).
- Dalton, Thomas C., *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist* (Indiana: Indiana University Press, 2002).
- Dewey, John, *Democracy and Education*, MW9 (1916/1980).
- Dewey, John, *Public and Its Problems*, LW2 (1927/1984).
- Dwornik, Isabel A., "A comparison of educational theory: Alfred Adler and John Dewey," *Journal of Individual Psychology* (Vol.59 (1), 2003, Spring).
- Grey, Loren, "A comparison of the educational philosophy and John Dewey and Alfred Adler," *American Journal of Individual Psychology* (Vol.11, 1954).
- Hoffman, Edward, *Alfred Adler and the Foundation of Individual Psychology* (New York: Addison-Wesley, 1994).
- Tronto, Joan C., *Caring Democracy: Markets, equality, and justice* (New York: New York University Press, 2013).
- Winetrout, Kenneth, "Adlerian psychology and pragmatism," *Journal of Individual Psychology* (Vol.24 (1),1968, May).

註

¹ 今回は十分に焦点が当てられなかったけれども、この資質・能力の路線に即したカリキュラム改革が、幼児教育から中等教育を貫くことになりそうである。幼児教育にも資質・能力が持ち込まれることの意味については「まとめにかえて」において後述する。

² ネルセン（2000）らの翻訳紹介によって、学校教育でのアドラーの実践はとくに「勇気づけの心理学」として広まっていったように思う。卒業論文の執筆にあたり「勇気づけ」やアドラーの心理学を活かした学級経営論を見つけてきた筆者のゼミの学生に教えられたことも少なくない。例えばゼミで輪読している月刊誌である『児童心理』（金子書房刊）では、今もアドラーの紹介がたびたびなされている。筆者にとっては、学部の授業で出会った「劣等感の心理学」者としてのインパクトの方が大きかった。

³ 例えば、諸富・森重（2010）、会沢・岩井（2014）など。

⁴ アドラー（2014）、7-8頁。

⁵ 例えば田中（2009）を参照。

⁶ 全体では300前後の著作があると言われ、ドイツ語版では全7巻、英語版では全12巻の著作集も出版されている。日本では岸見一郎氏による訳出を中心に、30程度の主要な著作が翻訳されている。

⁷ デューイが人間の活動にはもくろみ（ends-in-view）が含まれていると主張した点を想起できるだろう。後にも述べるが、活動には何らかの未来志向性が含まれているわけで、その行動に因果関係のみを見いだして理解するのではなく、何らかの目的との関連で行動を理解する、というのがアドラーやデューイの発想に特徴的である。

⁸ アドラー（2014）、68頁。

⁹ アメリカ移住後に書かれた『人生の意味の心理学』での主たるテーマの一つである。

¹⁰ Dewey（1916）、p.47。

¹¹ 岩井（2002）、66-67頁。なお岩井は共同体感覚を「尊敬・信頼・共感」の3点に要約しているけれども、本報告で論じるように、共同体感覚には「貢献感」が欠かせないはずである。

¹² アドラー（2010a）、11-12頁。

¹³ 2人がどこかで出会っていたという事実について、Ansbacher（1968）に、オルガ・クノップ（デューイの『新旧の個人主義』の一部をドイツ語に翻訳したことでも知られるアドラー心理学者）からの私的なやりとりではあるけれども、という断り入りで、アドラーとデューイが実際に会っていると明かされている（p. 511）。またDwornik（2003）でも、アメリカで2人が会ったはずだ、と推測されている。しかしその根拠とする出典のHoffman（1994）＝ホフマン（2005）では、アドラーが渡米後に会おうメリー・ヘレナ・デイ（メリー・C・ウィーラー女子高校校長）が、シカゴ大学でデューイに師事していたこと、「アドラーにとってデューイや彼の支持者のような民主的な思想家はアメリカの理想主義の最善のものを代表して」いて、「きっと両者は教育について意見が一致するであろう（この箇所は邦訳書では「文通した」とされている、and the two men would ultimately correspond about education.）」と記されているのみで、2人が確実に交流したとは読みづらい（ホフマン（2005）、231頁、Hoffman（1994）、p.178）。デューイやアドラーがそれぞれの著作の中で互いを言及していた箇所も（両者とも膨大な著作があってもまだ）見つけられていない。さらにまた、Dalton（2002）のなかで、デューイがバーンズにアレグザンダー・テクニク（Frederick Matthias Alexander）の紹介をしたこと、そしてバーンズはアレグザンダーの本を「とても刺激的ではあるけれども、ジェイムズ、フロイト、ユング、アルフレッド・アドラー、ロバート・マクダガルがそれぞれすでに論じていることを取り上げていて目新しいものではない」と評していることが分かる（Dalton（2002）、p.119.）。アドラー自身はたびたび（デューイが当時在籍していた）コロンビア大学で研究講演を務めたこともある。

¹⁴ 例えばL. Grey（1954）、E. Winetrout（1968）、Ansbacher E. Hoffman（1994）、I. A. Dwornik（2003）を参照。本論文で十分に上げられなかったトピックの一つに、「人間を理解する方法（method）」というよりはむしろ準拠枠（frame of reference）」としての多様なプラグマティズムの諸相に、アドラーの個人心理学の立場が含まれるか否か、がある（Winetrout（1968）、p.5）。このワイントラウトによる指摘は、アドラーをある種のスキルトレーニングのように捉える一部の立場への違和感の処し方に対して、かなりの示

唆を与えてくれるように思う。

¹⁵ Dwornik (2003), p.61.

¹⁶ ibid., p.63.

¹⁷ ibid., p.65.

¹⁸ ibid., p.63.

¹⁹ Grey (1954), p.71.

²⁰ Dewey (1927), p.332.

²¹ Grey (1954), p.78.そもそもデューイにとっても、人間の経験を説明するためには感覚や感じ方は欠かされることなく頻出する論点である。一例を挙げれば、私たちには問題解決の諸相や5側面としてもなじみ深い反省的思考の説明をする際に、当惑や混乱や疑念というかたちで不確定な状況の感得(feeling)を挙げている(Dewey (1916), p.157)。心理学者としてのデューイには、刺激や身体運動との関連で感覚機能(sensation)という用語が初期の著作に、経験の質の感受としての「感じられた感覚(felt sense)」という表現が後期の著作に見られる。

²² アドラー (2001), 130頁.

²³ 同じように語源で言えば、「資質・能力」を意味するコンピテンシーがcompete(競争する)であることも興味深い。と言うのも、com+pete/peto、つまり「ともに(一つの対象に)向かう」が由来であれば、もともとは「ともに手を携える」「協力する」、あるいはせいぜい「切磋琢磨する」あたりまでの意味合いであったにも関わらず、次第に「相手を凌ぐ」「争いに勝つ」という意味合いを含み持つようになったと考えられるためである。ここには、もしかしたらコンピテンシーが「貢献する」という本来的な意味を取り戻す(わずかな)可能性があるとも言える。

²⁴ この点に関して、日本の道徳教育において貢献感についての説明は一面的だと言い得るのではないだろうか。例えば学習指導要領の内容項目を参照してみると、勤労との関わりでのみ貢献することの意義が述べられていたり、勤勉であることも貢献の一つであると解説されていたりする。また貢献感を解説する他の箇所を敢えて探してみると、身近な他者への親切や思いやりからの説明はあるけれども、自身が役に立とうとする未来志向性であるとは言い難い。

²⁵ Dewey (1916), p.7.

²⁶ Dewey (1927), p.330.

²⁷ アドラー (2014), 106頁.

²⁸ アドラー (2014), 94頁. このような「弱さ」としての人間の理解がデューイの議論の出発点にも存在していると言える。『民主主義と教育』の第1章が「生命に必要なものとしての教育」であることに特徴的である。Dewey (1916), chap.1を参照。

²⁹ アドラー (2010a), 11頁.

³⁰ アドラー (2010a), 71頁.

³¹ アドラー (2010a), 87頁.

³² アドラー (2010a), 68-69頁.

³³ アドラー (2010b), 85頁.

³⁴ アドラー (2014), 145頁.

³⁵ 津守 (1997), 104頁.

³⁶ 津守 (1997), 281頁.

³⁷ 田中 (1998), 180頁.

³⁸ 次期の幼稚園教育要領では、内容の五領域の後に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が付け加えられる。幼児教育の新しいカリキュラムの検討については他日を期したい。

³⁹ 昨今のブームを鑑みると、すでに1990年前後にアドラー心理学を適切に活用した研究が進められていたことも検討に値する。ドライカースら (1991/1993)、野田ら (1989) を参照。

⁴⁰ このように貢献感を育む/身につけることを民主主義の課題として捉える立場に、ジョアン・トロントが在る(Tronto (2013))。彼女によれば、子育てや保育に代表されるケアという人間の本来的な営みこそが民

主的な生き方をめざす新しい倫理的課題となるはずである。M. メイヤロフ、C. ギリガン、N. ノディングズ、S. ローチからトロント、F. ブルジェールへと至るケアの倫理学の発展と、それらによって見直されるべき保育/教育の新たな役割については龍崎（2017、準備中）も参照。