

Title	教育的行動に於ける児童心理学の意味：所謂「反抗」の現象分析を媒介として
Sub Title	Kinderpsychologie und Erziehungshandlung : Eine Erörterung vermittels der Analyse der Trotzerscheinungen
Author	西谷, 謙堂(Nishitani, Kendo)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1958
Jtitle	哲學 No.34 (1958. 1) ,p.89- 118
JaLC DOI	
Abstract	<p>Der Zusammenhang zwischen Kinderpsychologie und Erziehungshandlung scheint mir viel inniger zu sein als der zwischen der werttheoretisch begründeten Padagogik und der Erziehungsarbeit. Sehr oft besteht eine unüberbrückbare Kluft zwischen Bildungsideal, Zielsetzung, allgemeiner Rangordnung der Werte und den Grundformen der Wertrichtung, Werterlebnisfähigkeiten des Erziehers (der Eltern, des Berufserziehers, des Seelsorgers, des Richters) sowie des Zoglings. Darum ist es leicht einzusehen, dass die Anwendung rein philosophischer Erörterungen und Forschungen auf den Einzelfall, wie sie die Erziehungshandlung verlangt, schwer gelingen kann. Gehen wir dagegen von den Untersuchungen über die Entwicklung des Zoglings aus, dann wird die an diese Untersuchungen anknüpfende Bildungsarbeit einigermassen den Tatsachen gerecht werden. Nun mochte ich hier ein Beispiel anführen und bemerken, dass Kinderpsychologie die unentbehrliche Grundlage jeder Bildungsarbeit sei. Man kann wohl sagen, dass sich im Zeitraum vom zweiten bis ins dritte Jahr hinein und im 13. oder 14. Lebensjahr Trotzanfälle haufen. Darum bezeichnet man im allgemeinen die erstere Zeitspanne als frühkindliches und die letztere als zweites Trotzalter. Wenn man Kinder und Jugendliche im Trotzalter gut behandeln soll, dann muss man vorerst diese Trotzerscheinungen psychologisch analysieren und ihre Gründe ausführlicher erforschen. Wenn manche gelehrte Fachleute sich auch mit diesem Problem beschäftigt haben, so sind doch die Eigenschaften und besonders die Ursachen dieser Erscheinungen noch nicht genügend aufgeklärt. Gerade darum habe ich hier in meiner Arbeit auf Grund mancher Untersuchungen darüber, vor allem auf Grund von L. Kemmlers Untersuchungen, dieses Problem zu erforschen versucht. Dabei war mir der folgende kluge Gedanke von W. Metzger höchst lehrreich. Es findet sich, dass sich gerade in dieser fraglichen Zeitspanne die seelische Spannung viel stärker steigert als in jeder anderen Zeitspanne. Und man konnte als ihre Hauptbedingungen, wie Metzger mit Recht betont, 1) innere Bedingungen, 2) aussere Bedingungen und 3) entwicklungsbedingte Bedingungen aufstellen. Wo die Losung der Spannung wirklich sehr schwer erreichbar ist, dort entsteht meist ein Trotzanfall. Es tut mir sehr leid, dass das eben angegebene Verhältnis hier im einzelnen nicht weiter erklärt werden kann. Schliesslich ist hier davon zu sprechen, wie Kinder und Jugendliche im Trotzalter behandelt werden sollen. Es wird viele Möglichkeiten dafür geben. Aber die beste Art, sie zu behandeln, ist, Ruhe zu bewahren, Humor und immer wieder wirklich aufgeschlossene Liebe ihnen zu zeigen. Die Strafe soll möglichenfalls vermieden werden. Druck erzeugt meistens nur Gegendruck. Die Behandlung der Jugend fordert insbesondere die offene Aussprache auf Grund der dynamischen Liebe der Erwachsenen, ja philia und Humor. Ernst Otto sagt: Der Humor ist der gute Genius der Familie und der Schule. Kinder- und Jugendpsychologie hat nicht nur als Wissenschaft einen Eigenwert, sondern befruchtet auch verschiedene Lebensgebiete, sofern sich überall Jung und Alt gegenüberstehen und die Jugend das Joch des Alters abschütteln will. Aber es wird selbstverständlich sein, dass Kinder- und Jugendpsychologie bei Erziehungshandlungen am bedeutungsvollsten ist.</p>
Notes	小林澄兄先生古稀記念論文集
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000034-0089

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育的行動に於ける児童心理学の意味

——所謂「反抗」の現象分析を媒介として——

西 谷 謙 堂

- (一) 教育的行動に於ける児童心理学の意味……八九……(二)^a 幼児の反抗……九六……(二)^b 幼児の反抗期(第一反抗期)……一〇三……(三) 青年の反抗及び反抗期(第二反抗期)……一〇六……(四) 幼児の反抗に対する教育……一一一……(五) 青年の反抗に対する教育……一一四……結び……一一八。

(一) 教育的行動に於ける児童心理学の意味

児童心理学があらゆる教育的行動にとつて、一つの重要な基礎であるということ、なお純粋な価値論の上に立つ教育と雖も、多くの場合、成人の価値態度と一致しない児童の価値態度を無視する場合には、結局概念圏の中で動くに止まらざるを得ないであろうということ、この認識は必ずしも普遍的に通用しているとは限らない。児童心理

学研究の結果は、経験、直観或は感情移入能力を頼りとする實際教育家及び教育を哲学的に捉えようとする理論教育学者によつては、過少評価されているが、その反面幾多の研究者によつては、対照的に過大評価されているというような事情にある。

教育学は屢々「概念及び規範の学」であるといわれた。即ち教育学は倫理学、文化哲学及び文化史の補助を受けて教育目標を設定すると共に、児童に伝達すべき文化財に多大の関心を示した。しかしその場合、文化財を媒介として目標へ導きあげられねばならない、生きている個人を等しく取扱わねばならないという課題が屢々見失われていた。

いうまでもなく偉大な創造的教育家達は、己にはやく教育の原則は、結局児童の精神から導き出されねばならないということ、即ち *Pädagogik vom Kinde aus* を自覚し、又それに対し強い要求をもつていた。しかしこの自覚や要求が、十分に充たされる時期は容易にやつて来なかつた。Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Trapの如き偉大な人々も、児童の精神に関しては、いわば倥傯的な発見をしたに止まつていた。彼等が見出したものは偶然的な或は空想的に単純化された児童の精神であつたといえよう。

精神的發達の原理的なもの及び個別的發達の特殊相の知識に基かない場合には、如何なる教育的行動も確固たる基礎をもち得ないという認識は、近代の発見といつても過言ではないであろう。W. Sternのいうように、材料の化学的及び物理的特性の深い知識、積載力についての精密な数学的計算を抜きにしては、如何なる技術家も橋梁を建築することはできないであろう。^(註1) 人体の構造を精密に知らずして手術を行おうとしたり、その効能を知らずして投薬する医者が、もしありとすればどういふことになるであろうか。

Tiedemann (Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern, 1789), Sigismund (Kind und Welt, 1856), Kufmann (Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, 1859), Preyer (Die Seele des Kindes, 1882) の如き医者が、児童そのものの研究に対して、実のり多き方法を発見したのである。^(註2)特に Preyer は、「児童心理学の父」といわれている。その研究を、生后三年までに制限した Preyer 以上に出て、児童期の研究が始められた頃には、実験心理学が、逐次隆盛に向つていた。故に実験的方法が、児童及び教育の研究に移されたといふことは、当然であつたといえよう。かくして児童心理学が、科学的教育学と同意味であるとすら考えるものもあつた。この誤解のために、特に児童を対象とする心理学者の多くは、特殊問題特に記憶の問題に、法外な教育的意味を与え、教育的行動を効果的ならしめる問題即ち児童を各種の要求をもつ生体として理解する問題とか、発達のダイナミックの問題等に対しては、甚だしく顧慮を欠くという状態であつた。かくして直接に児童と接する教育者は、退屈な研究の結果に、あまり満足し得なかつたのである。^(註3)

ところであらゆる教育的態度は、計画的であれ、偶然的であれ、意識的であれ、無意識であれ、児童に対する影響を目指す態度である。故に学習内容が単なる逸話に止まらず、児童の恒久的財産となり、しかも児童の行動に影響を与える場合に、始めてそれは教育的行動といふことができよう。そのためには教育者と児童の特性及び行動、教材、教授法を分析的に研究する必要がある。しかしこれは特に絶えず発達しつゝある児童を、心理学的に研究することを前提とする。

そうはいつても、児童心理学の研究がそのまま直に教育的行動を可能ならしめるとか、児童心理学の研究そのものが、教育的行動であるとかいふ見解は排除されねばならない。科学的観察・実験者が、すべて児童を特定の目標

へ導きあげる教育者、教師であるとは限らない。「心理学は科学で、教えること技術である。独創的に心理学の結果を応用しうる介在的聰明な精神が必要である」と嘗て James はいった。^(註5)

教育学特に児童の創造的、自発的活動を原則とする劳作教育学の理論的基礎づけと、その実践に対する小林先生の貢献は、極めて大であり、又教育学の学的性格を吟味している村井実氏の「教育学の科学的性格について」(教育学研究、第二十二巻、第六号)は、非常に示唆に富む論文である。こゝでは教育学を一つの独立科学として基礎づけようとする試み、特に Kriek の考案について考えてみたい。

Kriek は次の如く主張する。純粹教育学は自ら問題を解決せねばならない。即ち教育が実際に到るところに於て、又いつも如何にして完全に行われるかの問題を解決せねばならない。しかし教育が如何にして、完全に行われるべきかの問題を解決する必要はない。又教育の目標及び方法は何かの問題を解決せねばならない。……心理学と心理学的教育学は、児童の内面的本質、固有の法則性、個別的才能の研究を企図した。——天才的直観にすら困難であるが、しかも健全な感覚をもつ母親には、心理学者の模型論と機械論によりも遙かに容易な可能性——而してこの疑わしい認識にのみ教育は、基礎づけらるべしと主張する。……教育は計画的意欲からも、目標の全体系からも、でてくるものではない。教育には目的論的思想が内在し、而してそれが本能の無反省的な直接性に、委ねられ、ばられる程、愈々多面的且つ強力にはたらくと。^(註6)

Tunlitz が^(註7)いふように、Kriek のこの言葉をそのままにとれば、心理学と教育学との関連のみならず、理論教育学と実際の教育との関連すらも、止揚されてしまうであろう。教育学は Solten を問題とする必要もなく、目標設定も無益である。教育的行動が原始的な養護衝動から出てくるとすれば、反省的思考は無用のものとなるである

う。

しかし理論と活動との関連を見失わず、教育学が「素晴らしい孤立」に退去しない場合でも、児童心理学と教育的行動との関連は、理論教育学と教育的行動との関連よりも緊密であるように思われる。教育の理想及び目標の設定、或は価値の普遍妥当的な位置づけについての概念的研究と、教師並に児童の個人的価値体験との間には、屢々架橋し得ざる間隙があることを考えると、かくの如き一般的考察は教育的行動の要求を、容易に充たし得ないということになる。反之教師及び児童の精神的現実を研究すれば、その結果に結びつく教育的行動は、ある程度まで現実からの理論的帰結と見做されうるであろう。

いうまでもなく、各児童は、遺伝と環境の多様な条件下にあるので、「二度と繰り返えされない独自の人格であり」(Tunlirz)^(註8)、「その発達の方向とダイナミックの点で、独特な存在であり」(Kron)^(註9)、或は「特異な個別的な成長の型をもっている」(Gesell)^(註10)。しかし学としての児童心理学は、他の経験科学と同様に、個々の児童からの帰納によつて、児童期特有の特質や児童期内の特定の段階の特質の発見を目指しているのである。かゝる特質は勿論框組を与えるだけであるから、教育的行動はこの框組の中で、個々の児童に対する絶えざる観察、例えば Case study を通うして進められねばならぬであろう。

しかし先に述べたように、児童心理学的研究は、教育的行動と同一視されるべきではない。第一に教育的行動は、常に規範的性格をもっているに反し、児童心理学は、事実の科学であることを考える必要がある。即ち児童心理学は、存在しているものを探究するのであつて、存在すべきものを探究するのではない。児童心理学は教育的、道德的或は社会的見地から促進されるべき長所或は禁止されるべき短所を識別しない。ただ事実と原因だけを識別し、発達

に於ける光りの面と、陰の面とに等しく注目するのである。教育的行動にとつて不可欠の価値の見地は、こゝでは何等の役割も演じない。

心理学的態度と教育的態度は、かくして根本的に異なるが、しかし児童心理学は、教育者及び教師をして与えられた精神的現実を正しく認識せしめ、これを基礎として、教育及び教授の目標の達成に、必要な方策を発見せしめるであろう。ある望ましからざる行動が発現しても、その原因が明らかにされない場合には、その処置も適正を欠くことになるであろう。次に児童心理学は、主として現在と過去にその眼を向けるが、教育的行動は現在の未熟な状態を、*Sollen* として与えられている未来のよりよき状態へ進展せしめようとする限り、主として未来にその眼を向けている。

例えば子供に「反抗」という望ましからざる行動が、累積的に現われたとする。この行動を矯正し、よりよき行動へ進展せしめるためには、先づその行動を心理学的に分析し、その原因を探究することが先決問題であろう。

註1 W. Stern: *Die Jugendkunde als Kulturforderung* (1916)

Otto Tumlirz: *Einführung in die Jugendkunde* (1925) による。

註2 筆者の、「児童と青年の心理」参照。

註3 W. O. Döring: *Pädagogische Psychologie* (1929)

Otto Tumlirz: *Einführung in die Jugendkunde* (1925)

註4 一般的にいえば、教師は両親とは異り、個々人を相手とするのではなく、集団を相手とし、親としての愛情と犠牲を厭わない行動を以て、生徒に直面するのではなく、一定の義務に束縛され、客観的公正を以て対面する公人である。しかもこの公人は見えざる力の、見える代表者でもある。故に教師と生徒との関係は、親と子との関係に比較すれば、

遙かに疎遠であり、距離をもっている。この距離は、教師と生徒との間に、教材が挿入されることによつて拡大されてゆく。勿論教材の教授、学習の進行中に人間的関係が、排除されることはないであろうが、人間関係は全く自由ではなく、一定の教材に束縛されることは否むことはできないであろう。

教師の適性に関しては、従来幾多の研究はあるが、結局その人が「即物的態度」をもっているか、或は「人間的態度」をもっているか否かということが重大な意味をもつてであろう。前者は客観的事象そのものに関心をもつ態度であり、後者は人間そのものに関心をもつ態度であつて、伝達すべき文化財に対してよりも、生きてゐる、発達しつつある児童そのものに対して、より大きな関心をもつ態度である。前者は教師 (Lehrer, teacher) の態度、後者は教育者 (Erzieher, educator) の態度ともいふことができよう。所謂「即物的な教師」は、児童に冷淡に対向し、教材を淡々として伝達し、児童と精神的結合を求めようとしないかも知れない。しかし「人間的教育者」は教材に束縛されてゐることは勿論であるが、それにも拘らず一々の児童を信頼し、力動的愛情を以て導き、児童との間に柵を設けないであらう。W. O. Döring は Spranger の「生の形式」に従つて、教師の六つの類型を記述してゐる。今日の如く複雑な社会機構の時代に於ては、教育者と教師とを現実的に分類することは、非常に困難であらうが、「即物的な教師」の下に於ては、児童は各種の葛藤や緊張を絶えず経験するであらう。

註5 W. James: Talks to Teachers on Psychology (1899)

註6 E. Kriek: Philosophie der Erziehung (1925)

註7 Otto Tumlirz: Jugendpsychologie und Praktische Bildungsarbeit (in) Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde (1925)

註8 註7を参照。

註9 Oswald Kroh: Die Psychologie des Grundschulkinde in ihrer Beziehung zur Kindlichen Gesamtentwicklung (1930)

註10 Arnold Gesell and Frances L. Ilg: The Child from Five to Ten (1946)

(二)^a 幼児の反抗

先に教育的行動に於ける児童心理学の意味の輪廓を述べたので、こゝではそれを裏づける意味に於て、家庭、幼稚園及び学校等に於て、屢々問題視されている所謂「反抗」現象を取りあげ、これを心理学的に分析し、且つその教育について考えてみたい。

児童及び青年研究者は、すべてこの現象を取扱っているが、特に Kropf は二つの反抗期即ち第一反抗期と第二反抗期を、顕著な段落と認め、これをメルクマールとして、発達段階を区分している。^(註1) 反抗については、幾多の研究がある。しかし反抗の現象殊にその真の原因及び対策は、なお解明されたいとはいえない。そこで筆者は従来の諸研究及び最近 Kennler^(註2) によつて行われた、幼児の反抗についての広汎な研究成果を資料とし、Metzger の考え方を一つの軸として、この問題を考へてゆきたい。一口に反抗といつても、その表出形式の種類は多様で、時としては、対蹠的でありさえする。Metzger は Kennler の研究に基いて、その形式を能動的と受動的とに分類し、次の如く特徴づけている。^(註3)

能動的反抗形式

(一) いやいやという声が激しい叫びに変わり、殆ど泣かずに顔を紅潮させ、口をゆがめ、頭を後へそらせるような場合

(二) 噛みついたり、爪でひつかいたり、地団太を踏んだり、手足をばたつかせたりして手のつけようがない場

(三)手に持つているものを投げ飛ばしたり、口の中のものを吐き出したり、或は着物を着せようとする、すぐ脱いでしまつたりする場合

受動的反抗形式

ちよつと推測し難い顔をして沈黙し、からだの向きを変えたり、或はいままでしていたことを急に中断して、駆け去つたり、みえないところへかくれたりする場合、発作が起きると倒れ、抱きあげようとする、硬直して重く、時としてはこむのようにやわらかになつてしまふような場合

Goodenough も生后七ヶ月から十才までの四十五人の子供について、それぞれの母親が一ヶ月以上に涉つて調べた記録に基いて、怒りの形式、持続及び原因について報告しているが、これと非常に類似した形式が見出せる。

Metzger によれば次の五つのメルクマールが、多かれ少なかれ存在している行動様式のみが、本当の意味での反抗であるという。

(一)反抗は自発的に現われるものではなく、常にたゞ反応としてのみ、他人の行動に対する答としてのみ、しかも子供自身に向けられる行動に対する答としてのみ現われるものである。その行動が好意的であるか、悪意的であるかは、無関係であつて決定的なことは、その行動が自分自身に向けられていると、子供が感ずるところである。この特徴は殆どすべての研究者によつて、主張されているものである。*Kroh* も子供は元來反抗的であるのではないといつている。(Oswald Kroh: a. a. O.)

(二)反抗は顕著な短絡行動であり、暴風的、情緒的性格をもち、強制的に現われ、子供の全人格をゆすぶるので

ある。これはデモンストレーションでも、戦闘手段でもないことを意味する。

(三) 反抗は細部に於ては差異をもっているが、拡散的拒絶、もつと適切に言えば無方向の束縛離脱ということが出来る共通性をもっている。

(四) 反抗は情緒の動揺の他に、周囲との接触の喪失を特徴としている。子供は話しかけられても聞かず、見せられるものを見ず、固く自らを閉ぢて苦しい孤独の状態へ入る。

(五) 子供は我を忘れ、その行動は均衡を失い、阻止された意図との関係をも失う。例えば遊びを阻止されたために、あばれ始めたのに、却つてその遊びをこちやこちやにしてしまうが如きである。

この解釈に私も賛成である。

われわれは日常両親や教師から「この子はいま反抗期に入っているので、扱いにくくて困る」という訴えを屢々聞くが、この反抗という概念は已に明確に規定されているであろうか。しばらく Metzger によつてこの言葉の起原を独逸語に探つてみる。^(註 5) frühkindlicher Trotz として用ゐられてゐる Trotz の意味は、中世独逸語で tratz, trotz, trutz (動詞は trätzen, treten) という形で始めて現われたこの言葉のもととの意味よりも狭い。ところが、この tratz, trotz, trutz は Wider-setzlichkeit, Unnachgiebigkeit, Unerschütterlichkeit in Gefahr und Unwiderstehlichkeit im eigenen Angriff を意味している。又これらの言葉の意味は、なお zu Schutz und Trutz の如き表現でも, trotz, trotzdem, Jemandem Trotz bieten, sich etwas errotzen というような新高地独逸語に於ても保存されてゐる。Metzger は Trotzalter という心理学的用語として Trotz だけ、Koller という言葉が寧ろ適合するであろうと考える。Koller はギリムナ語の Cholera の独逸語訳として, ausbrechende oder stille Wut (突発的な或はひそやかな憤激) を意味しているといふのである。

成人の我を忘れる程の激怒(蹴つたり、噛みついたりする行動)は、幼児の反抗と全く同じではないであろうが、

疑もなく極めて類似している現象であり、たゞ成人の激怒はその身分上、場合によつては、宿命的な後作用をもつことがある。Hurlock は成人の激怒は、大部分幼児期の怒りの形態の独特な残存であると解釈し、Metzger は(註6) 幼児期の反抗は、成人の激怒の原始的形式なのか、それとも成人の激怒は幼児期の行動様式への退行なのか、いわば延引した精神的小児病であるか否かの問題の解答はむづかしいといつてゐる。

Metzger は前掲の書物に於て、日常反抗的行動と呼ばれてゐるが、明らかにそれとは異なるものとして、十四種の行動様式を区別してゐる。それらはあまりに細分してゐるよう思われるが、子供の反抗的行動の理解及び教育にとつて有益である。

(一) 単純な不従順 (der einfache Ungehorsam) (二) 自制不能或は衝動性 (die Unbeherrschtheit oder Impulsivität) (三) 物怯ぢ、不安な抑圧状態、困惑、狼狽 (Scheu und ängstliche Geheimtheit, Befangenheit, Verlegenheit) (四) 健全な不従順 (der gesunde Ungehorsam) (五) 我儘 (der Eigensinn) (六) 罵言 (das Aufbegehren) (七) 逆襲に於ける自己主張 (die Selbstbehauptung im Gegenangriff) (八) 遊戯的な力の計量 (spielerisches Krätfemessen) (九) 単純な無遠慮 (die einfache Rücksichtslosigkeit) (一〇) 悪意 (die Bosheit) (一一) 戦闘状態 (der Kriegszustand) (一二) 現存の階級秩序そのものに対する反逆 (die Aufhebung gegen die bestehende Rangordnung als solche) (一三) 両親の要求に従ふことは、自分自身にそむかざるを得ないことから起る行動、(一四) 堪えられないこと (die Unleidlichkeit)。

これらの行動様式が、相互に組合わされて、ほんとうの反抗現象と一緒に現われてくる。ある顯著な行動の原因を探ると、多くの場合一東の理由を見出すことができよう。勿論その分類が困難な混合例、臨界例がある。故にこゝに成人の意志に従わない子供の行動があるとしても、それが不安から行われているのか、名譽感から行われているのか、遊戯的な力の計量から行われているのか、要求の過大から行われているのか、自分にさからうことの不快から行われているのか、或はほんとうの反抗から行われているのか等を探究することなく、単純に不従順であるかと判定することは、危険であると共に表裏的に異なるからといつて、全く異なる現象として捉へることも当を得ないであろう。

では反抗は如何なる原因で起るであろうか。Goodenough, Jones, Reynolds, Gesell, Kemmler 等の研究及び

われわれの機会観察に基いて判断すれば、第一に特定の要求が阻止されるか或は特定の期待が裏切られる場合、第二に自主性が侵害される場合、而して第三に無意味にみえるか、いやなしことに強制される場合には、反抗が発現するように思われる。Kemmler によれば、反抗生起の率は、ある特定のことをしようとする意図及び活動の喜びが阻害された場合が、全体の%、あるものを有ちたいという希望及び自分の所有物に対する喜びが、阻止された場合が $\frac{1}{10}$ 、他の子供との遊びの喜び及び運動の自由への要求が阻まれた場合が、それぞれ%、空腹及び好奇心が充されなかつた場合が、それぞれ $\frac{1}{10}$ 及び $\frac{1}{10}$ であつた。しかし自我或は自己を前提とする自我顯示欲求 (Geltungsbedürfnis) が侵害されたことによつて、起つたと思われるのはたゞ一回であり、更に権力及び権勢並に他を世話することの喜び、更には形成衝動及び仕事と成功の喜びは欠けている。なお愛情と依存への要求が阻止された場合には、反抗の起ることは稀で、通例苦悶と涙の反応が起つたという。

しかし以上あげた誘因がすべて、必ずしも反抗を招来するとは限らない。Kemmler は一日平均四回とは反抗を見出していないが、また成人が一日中に、子供からみると著しい阻止と思われる要求を以て、反抗回数よりも遙かに多く子供の世界へ干渉していることをも観察している。従つて子供は大部分反抗せずにその要求を受け入れ、それに堪えているものと考えられる。

次に反抗的行動は空腹或は疲労の如き生理的状态と深い関聯をもつてであろう。それらは一般にフラストレーションに堪えたり、合理的な解決力を低下せしめるものである。更に Kemmler は一度、反抗的行動が発現すると、その直後のある時間の間は、反抗的行動が起り易いことを見出した。即ち子供は一応落着くが、それはたゞ外面的だけのことで、内面的には著しく高められた基礎興奮と可興奮性とが、残つていようにみえる。故に反抗の発作

は屢々、繼起するということになる。その時間間隔が三〇分以内の場合には、Kennler は反抗連鎖 (Trotzketten) と呼んでいる。彼によればその観察例の殆はこの連鎖をもつていた。

又反抗は未知の人々の間でよりも、親しい人々の間での方が起り易い。前者に於ては反抗の代りに、不安、物乞、泣くというような行動が現われる。

次に反抗的行動の継続時間であるが、Goodenough は五分以上は継続しないといひ、Rickets は保育学校に於ては、四一%が一分以内、四八%が一分と五分の間、一一%が五分以上継続し、家庭に於ては一五%が一分以内、六一%が一分と五分の間、二四%が五分以上継続したことを報告している。^(註7) Kennler の観察によれば、五〇%が三分以上は継続していない。しかし一種の「後反抗」(Nachtrotsen) が現われ、年長の特に甘かされた子供に於ては、二時間も続いていたという。Benjamin は不自然に引きのばされた反抗は、後年の神経症的状态の基礎となるという理由で、早期の予防、治療を強く要望している。^(註8)

反抗的行動の性差に関しては、Goodenough, Mayer, Tulchin 等の研究がある。その結果は一致していないが、Mayer は the Stanford-Binet test 実施中の二才から五才半までの二四五人の子供について、反抗的行動を調査し、男児が女児よりも、幾分反抗的行動を多く示すことを見出した。但しその差の有意は四才児に於てのみであった。^(註9)

なお Kennler は生後半頃に、已に明確な反抗が現われることを見出しているが、Dembo は三才の学生にも、これを見出している。しかし一般の家庭の子供に於ては、二才頃から三才の頃に、反抗は頂点に達し、しばらくつゞき、漸次減退してゆくが、五才頃までその忘れ形身がある。これは Gesell 等の所見と一致して

いる。

従来児童心理学は、反抗期の開始をあまりにおそく設定し、そしてあまりに短期間に終らせている上に、突然に開始し、突然に閉止するものと考える傾きがある。例えばいままで素直であつた子供が、突然反抗的となり、数ヶ月も経過しない中に、突然素直な子供に帰るといふが如きである。こういう風に考えるのは、Mezger がいつてゐるように、生後数ヶ月の頃に現われる発作は、比較的激しくないもので、両親がこれに煩わされることが少なく、二、三才頃に発作が激しくなつて、これに驚くためであらう。更に従来は一般に特殊な施設、例えば幼稚園等に於て観察されていたためであらう。

従来の研究資料から反抗現象の若干の重要な特質を、摘出すると次の如くである。(一) 幼児の反抗は発作であり、一時的な現象である。(二) それは青年期の反抗の如く持続的態度ではない。(三) それは雷雨にも似かよい、再び陽光が現われる。それは妨害する干渉から起るが、すべての干渉、すべての要求、命令、禁止から起るものではない。(四) それは子供からみて、重要な計画の実施が妨げられる場合、喜びを以て期待していることが、失望せしめられる場合、子供に自明的と思われていることが、その通りに行われぬ場合に起り、(五) 無生物、非人間的な環境の妨害に対しては、通常反抗は起らない。(六) 同年輩及び年少のものに対しても反抗は殆ど起らず、その惹起者は、常にたゞ年長児及び成人である。多くの場合、子供がはつきりとその下積みになつてゐる成人が、反抗発作の惹起者である。しかし反抗発作を惹起す特定の人物、特に母親のような特定の人物はなく、寧ろ瞬間的な平和攪乱者が、反抗発作の惹起者である。従つてその関係の如何に拘らず、たとえ偶然であつても、子供と一緒に居ることの多い人、子供の生活に多く干渉する人は、多くの反抗発作を惹起すであらう。(七) 反抗発作は、子供によつて企図され

るものでなく、成人を怒らせたり、強迫する手段ではない。故にそれは自発的意志の行使ではない。(八)それは秩序や規則の拒否の表出ではなく、寧ろ成人が特定の生活秩序と規則——子供にみえるところの——を無視し、破壊する場合特に顕著に現われる。これについては Goffman 始め、他の研究者が主張している。(九)それは特定の人物からの離反或は絶交の徴表ではない。たとえ両親が多くの場合、常に発作の惹起者であつても、発作中以外では子供は両親に対して極めて天真爛漫である。反抗期に於ては子供は特に両親に甘え、両親のいることを好み、夜分両親から離れると気むづかしくなり、長期間の別離は子供に障害を与えるといわれる。

(二) 幼児の反抗期 (第一反抗期)

これまで反抗的行動の意味、経過及び原因などについて述べて来たが、では所謂反抗期に於て、反抗発作が特に顕著に発現するということは、如何に理解されるべきであろうか。林貞子氏は反抗期開始の条件として(1)身長、体重の急激な増加が認められるか(2)世界観の分化に変化が行われるか(3)話し言葉の発達に著しい変化があるかという問題を提出して、反抗期の発生、原因を調査したが、(1)身長増加には何等の変化も認められず、体重の増減は激しく動揺したが、これは反抗期発生の附随現象である。(2)世界観の分化の程度は会話の内容の分化と相関しているが、これが必ずしも反抗期発生の条件であるという確証はないと結論している。^(註10)

ところでこゝで具体的な事実を、一々記述する余裕をもたないが、一才半頃から三才頃の子供の精神状態を観察すると、精神的緊張 *Seelische Grundspannung*, (Metzger) Dembo の基本感動性 (die Bodenaffectivität)^(註11)

を、著しく高揚せしめる要因が、特にこの時期に累積してることが理解される。

Mezger はその要因を、三種類に区分している。

(一) 固有の動因。一才半頃になると通例独立歩行ができ、間もなく小さいな物を引いたり、押したり、持ち歩いたりすることができるようになり、「部屋の中を探見する」ことを好む。この時期の子供は成人のすることを真似ようとする。Scupin はその子が箱の蝶番づきの蓋をつまみ上げ様に、七十九回も開閉したことを報じている。従つてそこに高度の運動及び自由への要求が現われてくる。又一才半頃から所有の概念が現われてくるので、子供は所有の希望と所有物を、確保しようとする要求をもつようになる。同様にこの時期の子供は、家庭内の家具その他の事物及び日々の行事の秩序の意味を理解し、成人のなすことに参加し始める。而して場合によつては、子供は秩序の励行に対し暴君となることがある。またこの時期の子供は、極端な形式主義者であるともいえる。なお二才頃になると「直観的自我」が分化し始めるので、成人の指示に従うことができなくなるであろう。Geell によれば、二才児は自分を自分の名前で呼ぶことができ、二才半児は自分を「I」と呼び、他の人々を「You」と呼ぶことができる。^(註12)

(二) 周囲からの圧力が高まること。顔や手足を洗うこと、風呂に入ること、排泄などが一才半頃から一般にかなり強い圧力、叱責、責苦、場合によつては処罰を以て訓練される。又食物の好き嫌い、指しやぶり、爪噛み、左き^(註13)にも圧力が加えられる。指しやぶりは一才半頃に頂点に達し、日中でも数時間又睡眠前或は一晩中行われることがある。逐次その行動は減少してゆくが、成人期にまで持続けられることがある。

(三) 多数の内外の圧力は、更に発達的に制約される障碍によつて強められる。例えば言葉が自由に使用すること

ができないことは、その障碍の一つであるが、そのために子供は、自分の意図を成人に理解せしめ得ないと共に、成人の意図を、理解し損うという結果になる。次に時間知覚や空間知覚が未発達である。未来の展望は芽生えていくが、それはなおお手近かな範囲内に限られる。故に中絶、遅延、再開等の概念は二才半児でも理解できない。三才児は未来を示す言葉を使用し、四才児は過去、現在、未来を示す言葉を使用し、五才児は比較的安定した時間と空間の世界に生活するようになる。^(註14)

以上の如き精神的緊張を高める各種の要因が一才半頃から三才頃の間、累積されてくるという事情が第一反抗期を形成するものと考えられる。

註1 Oswald Kroh: a. a. O.

Kroh は二つの Trotzperioden と四つの Hauptstufen を区別している。即ち

- a) die frühe Kindheit (von der Geburt bis zum 1. Trotzalter um die Wende des 4. Lebensjahres.)
- b) die schulfähige Kindheit (vom 1. bis zum 2. Trotzalter im 12. oder 13. Lebensjahres.)
- c) die Stufe der Reifung (vom 2. Trotzalter bis zum Ende der Jugend)

註2 L. Kemmler: Untersuchungen über frühkindlichen Trotz (1955). 本論文は直接みることはできなかったが、Wolfgang Metzger: Frühkindlicher Trotz (1956) に引いた。今も Kemmler の研究は、すべて Metzger を仲介として知られるべき。

註3 W. Metzger: a. a. O.

註4 F. L. Goodenough: Anger in young children. 引いた Elizabeth B. Hurlock: Child Development (1942) に引く。

註5 W. Metzger: a. a. O.

註6 a. a. O.

註7 E. B. Hurlock: a. a. O. に引く。

- 註 8 E. Benjamin の見解を、Leo Kanner: Behavior Disorders in Childhood (in) Personality and Behavior Disorders, volum II (1944) に於ける。
- 註 9 Leonard Carmichael: Manual of Child Psychology (1954) に於ける。
- 註 10 林貞子、児童の世界観と反抗期 (修士論文)
- 註 11 Tamara Dembo: Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie. Psychol. Forschung, 15 (1931)
- 註 12 Arnold Gesell: a. a. O.
- 註 13 指しやまり (Thumb-sucking)、爪噛み (Nailbiting)、夜尿症 (Enuresis) は神経質習慣の代表的ものである。指しやまりは二才半乃至三才以后にまで継続的に行われず、折々に行われる程度ならば、それほど心配はないだろうといわれている。爪噛みは指しやまりよりもおくれれて現われ、屢々成人期にまで持ちこまれる。夜尿症は精神薄弱児に於ては、特に困難な一つの課題となつている。精神の研究、教育にたずさわつてゐる人々は、夜尿症の原因の探求、その治療、教育に献身的な努力を、払らつていたし又現在払らいつつある。その場合心から苦笑せざるを得ない幾多の労苦があるといわれている。神経質的習慣の一つには、Leonard Carmichael 編の Manual of Child Psychology 中の Lewis M. Terman and Leona E. Tyler の Psychological sex differences、J. McV. Hunt 編の Personality and the Behavior Disorders (1944) 参照のこと。梅津耕作氏は、夜尿症治療の器具を作成してゐる。「在りて」といふは、Florence L. Goodenough の Developmental Psychology (1946) 参照のこと。筆者もこの問題を「三色旗」、第二十四号で解説した。
- 註 14 Arnold Gesell and Frances L. Ilg: a. a. O.

(三) 青年の反抗及び反抗期 (第二反抗期)

従来の研究によれば、幼児の顕著な反抗的行動は、一般に三、四才頃から漸次減退し、児童期を通じ情緒は大体

平衡を維持する。しかし思春期頃にまた情緒の平衡が失われ、Ch. Bühler のいうところの自分の目標設定、無計画な反抗の時代が現われる。^(註1) 故に青年期は反抗的態度の出現によつて、特徴づけられると屢々考えられている。尤もこの反抗的態度は、必ずしも青年の初期に現われるとは限らないし、^(註2) 青年期そのものの開始を、厳密に限定することも困難であるが、大体十三、四才頃に始まるものと考えられよう。両性の生理的成熟が氣候風土、文化形式、民族等に応じて異なるように、精神的成熟も種々の条件によつて異なるであろう。種々の施設例えば学校に於ては、非常に規則的なものが現われるであろうが、それは「精神的感染」^(註3) によるのかも知れない。

青年の反抗及び所謂第二反抗期については、Ch. Bühler, Hetzer, Vecerka の研究の他幾多の研究がある。例えば Bühler は思春期に入る直前の男女児童によつて書かれた日記を資料として「この時期には、気乗りのしないこと、落着きの喪失、強情、残忍、我儘、怠惰の形で現われる心身の不安定、怒り易いこと、メランコリー、自己及び社会に対する嫌悪並びに敵対などが認められる」^(註4) となしている。

Hurlock は前思春期の否定期に特有な行動様式は、健康、環境、家庭の指導等の諸要因に依存すると述べている。^(註5) 依田新氏も、もとの東京府立高等学校尋常科三・四年、高等科一・二・三年生計三三三名、大阪府立浪速高等学校尋常科四年、高等科二・三年生計一五七名、もとの東京府立某高等女学校一・二・三年生及び五年生計三三二名について、「あなたは両親・兄弟・先生に対して非常に反抗したくなるときがありますか、あればどんな場合ですか」という質問によつて、青年の反抗を調査した。^(註6) 依田氏はその調査資料に基いて、反抗の原因を(a)権威による強制・圧迫(例えば親に対して——親権を楯にして無理を強制されるとき、先生に対して——自分の言い分が正しいと思つていたとき、むりやりに先生の権力をもつておさえられること)、(a₂)自由の束縛・干渉(例えば親に対し

て——登山がしたいといつても母が許さないようなとき、先生に対して——生徒の意志をあまりにも尊重せられぬとき) (a₂)叱責(例えば親に対して——自分で悪いから改めようとしていることを叱られるとき、先生に対して——生徒のために叱るのではなく、先生の怒りの余り叱つたとき)、(b₁)無理解(例えば親に対して——自分のほんとうの心を受けとつてもらえない場合、先生に対して——自分の気持をまげて解釈されたとき)、(b₂)意見の相違(例えば親に対して——親の考えの中に封建的な名残を感じるとき、先生に対して——先生のいわれることが、あまりにわたくしの価値の標準にあわないとき、(b₃)批判的反抗(例えば親に対して——親の愛の虚偽に対して、また因襲的なものに対してほとんどつねに反抗する、先生に対して——明白に不誠実であり、真理に対する感受性が全く喪失しているのを見たとき)の六項に分類している。その頻数は省略するが、依田氏によれば、男子に於ては親に対しては、強制、干渉に対する反抗が多く、教師に対しては、教師の行動に対する批判的反抗が著しく多く、女子に於ては、親の叱責に対する反抗が最も多く、教師に対しては批判的反抗が最も多い。これらの調査結果が示すように、この時期の青年は一般に否定的な方向をとり、他人のいうこと、なすことを誤解し、伝統や権威や権威の担手や周囲に主張されている見解に疑を抱く。この否定精神は家庭、両親、学校、教師、社会一般に対する態度や行動に現われてくる。子供としては年をとつていくが、成人としては若すぎることから、青年はいわば「はりねずみ」のように、ころがり外へ向いては針だけをみせる」^(註7)傾向をもつ。

Hurlock は学生団体から一つの抗議をも受けずに、一学年を終る中学乃至大学は殆どあるまいといつてはいるが、^(註8)家族に於ける軋轢は、個人的接触が緊密であるが故に、特別に心を痛ましめるものがあるろう。

ところで Metzger が考えているように、幼児の反抗と青年の反抗との共通なメルクマールは、反逆性と内面的

孤独であるが、また一つの宿命である点も共通であろう。しかし青年の反抗は、瞬間的に狂乱する興奮状態ではなくして、混乱した分裂状態からでてくる態度であろう。故にその内面的孤独は、幼児の反抗や成人の激怒の如く、周囲との接触の喪失、現実との完全な喪失を伴わない。青年の反抗はある程度、地についているといえるであろう。それでは所謂第二反抗期に於て、反抗的態度或は行動がどうして顕著に発現してくるであろうか。思春期直前の青年の精神状態を観察すると、幼児の反抗期に於けると同様に、精神的根本緊張を著しく高揚せしめる内外の要因が、この時期に累積してくることが理解される。

第一にこの時期の青年は、身体の異常な成長に伴う体力の増強によつて、力の意識をもつと共に、各種の運動をすることができし、概念的思考を以て、経験の世界に秩序を与え、自らの感情生活によつて、人生にしつかりとした拠所を与えようと試みる。又性的器官が発育し、第二次性徴の発現を、目前に望んでいるという事情に加えて、汝或は汝等との交渉によつて、自我意識及び自己意識が発達し始め、不安、動揺、要求が強く現われてくる。^(註9)この時期の青年にとつては、環境は圧力を加えるものとして、自我に対立するものとなる。こゝに緊張が高揚せしめられる一つの根拠がある。

第二にこの時期の青年は、半ば成人で半ば児童であるという二重性格をもっている。周囲から大きな圧力が加えられ、叱責、所罰を受けることが非常に多い。こゝにも緊張が高められる要因がある。

第三には、今述べた如く、この時期には身体及び精神の両面の著しい発育成長があり、自我意識及び自己意識が覚醒してくるが、しかし青年は、「全体的にみるとまだ無自覚的な人間」(Ch. Bühler)であるので、ほんとうの意味では、自分を理解していない。従つて青年は絶えず模索的行動をとらざるを得ない。こゝにも緊張を高める要因

がある。

以上の如き要因が第二反抗期に累積されてくるという事情が、第二反抗期をつくりあげるものと考えられる。

註1 Charlotte Bühler: *Das Seelenleben des Jugendlichen* (1929)

註2 Eduard Spranger も指摘している。

註3 Oswald Kroh: a. a. O.

註4 Charlotte Bühler: a. a. O.

註5 E. B. Hurlock: a. a. O.

註6 依田新著 青年の心理(昭和二十五年)、児童或は青年と教師との関係に関する調査は多数あるが、友田不二男氏の「青年と教師」(青年心理、創刊号所載)も有益である。

註7 Wolfgang Metzger: a. a. O.

註8 E. B. Hurlock: *Adolescent Development* (1949)

註9 Theodor Litt は「汝だつての知識を抜きにしては、われだつての知識も可能ではならぬ」といっている (Individualium und Gemeinschaft)。

なお個人心理学は、Du-Erlebnis から (1) das Gefühl der Hilfsigkeit (2) das Gefühl des Schwächerseins im Verhältnis zu Du (3) das Gefühl der Abhängigkeit vom Du が生れ、これら三種の感情から das Gefühl der Minderwertigkeit が発生すると説いている (Erwin Wexberg の Individualpsychologie 1931 参照のこと)。

自我意識及び自己意識について。自我意識 (Ichbewusstsein) は、価値評価を含まない自分自身に関する表象である。従つて自分の身体或はその一部についての表象、本来の内省、その他自分についてのすべての価値評価を含まない表象は自我意識に入る。反之自分についての積極的或は消極的な価値評価例えば傲慢、悔恨の体験は自己意識 (Selbstbewusstsein) に入る。G. E. Müller は成人の自我意識を分析して、(一) Körperliches Ich、これは視覚、触覚、筋肉感覚によつて媒介される自分の身体についての表象、(二) Potentielles Ich、これは自我が、ある特定の機会に、現

わしたすべての能力或は反応即ち各種感覺能力、知的能力、注意作用、思考作用を指導する能力、四肢の運動能力についての表象、(三) empirisches ich、これは自我の生活資料(誕生日、出生地、姓名、学校、試験等)についての表象に分類し、人格類型、年齢、状況に応じて或は Körperliches ich が或は Potentielles ich が或は empirisches ich が優勢となるであろうという。しかし自我意識には、自己意識が結合し、而も自己意識の体験は情緒的に着色される (Abriß der Psychologie, 1924)。そこで自我意識と自己意識とを、現実に分離することは、必ずしも可能ではない。特にあることができるか否かの意識が、問題となる場合には、可能の意識には、積極的な顕示感情が結合し、不可能の意識には消極的な顕示感情即ち劣等感情が、多かれ少なかれ結合するであろう。自我体験 (Icherlebnis) という概念は、自我意識と自己意識を含む上位概念として用いられる。

(四) 幼児の反抗に対する教育

先に幼児の反抗及び反抗期について、分析を試みたので、次にその教育について考えてみたい。

先づわれわれは Metzger と共に、顕著な反抗的行動或は反抗期を、示さない子供がいることを注意する必要がある。顕著な反抗が発現しない理由は種々考えられる。即ち(一)早熟特に言語的に成熟な子供とは、話しあいである程度理解し合えるから、(二)調和した感情をもつ子供は、幼少の時でも我を忘れるようなことはしないであろうから、(三)知性と衝動が弱い子供は、周囲と交渉をもとうとはしないであろうから、(四)反抗が起る前に、両親がいつも子供に譲歩するから、(五)最初の反抗発作の際に、これを強く抑圧して、全く畏縮させてしまうから、(六)両親の手際のない指導によつて、未然に防止するから、反抗が発作しない場合がありうると思えられる。しかし Metzger がいうように、反抗的行動及び反抗期が発現しないということには、功罪の両面が考えられるのである。

う。

さて「災害」とも見做される反抗は、緊張から起ることは先に述べた通りである。故に第一の予防法として考えられることは、緊張緩和の手段を講ずることである。成熟段階に相応しない、しかも苦痛を伴う訓練をあまり早期に課さないことが必要である。成熟と学習の相対的重要性を、決定するために行つた Gesell と Thompson の実験を考慮する必要がある。^(註¹) 母親は、この頃の子供は遠く離れて、他人の間でひとりで「気晴らしができるものだ」という考を捨て、一日の大部分を子供から離れる仕事は断念すること。母親から離れることは、子供にとつては外的孤独を意味するが、嫉妬を体験せしめること、処罰を与えることは、両親が予想する以上に、子供を内面的孤独に追放するであろう。

処罰が必要な場合には、子供によく感得されるように与えるのは勿論、簡潔にしかも行動の発現后、速かに与えること。不必要な苦悩や屈辱や不安を与えたり、他の人々の嘲笑、笑種たらしめることは避けること。あやまつて処罰した場合には、詫び且つ一寸した慰めを与えることが望ましい。適当な処罰は、子供に何の害をも与えないであろう。場合によつては、子供ながらに処罰を待ちもうけることすらあるが、子供が無理に堪え忍んだ処罰は、老年に至るまで忘れないかも知れない。^(註²) W. Metzger: *Erziehung zur Reinlichkeit* (1949) を参照のこと。

反抗爆発の直接のきっかけは、自分より年上の、戦つて勝つ見込みのない人々との衝突から起る緊張の絶頂である。こゝから第二の予防法として考えられるのは、衝突の数を不可避のものに限ることである。即ち子供に自由によりまわる場所を与えること。危険でない範囲で子供に種々の経験をさせる。成人の禁止よりも、子供は世界との衝突を冷静に受取る。子供の所有物を尊重すること。子供に与えたものは、現実に子供の所有であり、他人の

使用は拒否される。子供に約束したことは必ず履行すること。故に十分に考えて、実施可能なことだけを約束し、必ず或は恐らく失望せしめると思われること及び間接的な喜びを予期せしめることは避けること。子供の関与する生活の秩序を、成人の随意的理由から破らないこと。子供はそれを破ろうとはしていない。子供が一生懸命にしていることを、無用に中断しないこと。というのは、中断によつて、反抗が起るからというだけではなく、あることを終りまで成し遂げることを学習せしめ損うからでもある。

指図は少し前に知らせること、そうすれば子供はその心構えをもつ。命令は一時には、できるだけ少なく与えること、命令を多く与えれば、与える程取消さざるを得なくなる。とにかく子供の遊びは、子供にとつては遊びではなく、大真面目であることを理解する暖かい心が必要である。

第三には、反抗の発作が起つても、それは多くの場合正常な現象であると思うべきである。Jersid^(註3)も反抗的或は否定的行動は、共通に発現するので、児童の社会性の発達の正常な特徴と見做されると述べている。それに対しては、平静、克己、ユーモア、愛情が必要であらう。

やゝ年長の子供の反抗に対する処置として Metzger は次の四点を提案している。即ち(一)一度譲歩すると、子供は両親に譲歩せしめる手段として、反抗発作を用いるようになるので、譲歩してはいけない。(二)反抗を中絶せしめる必要はない。それは自然に消えてゆく。処罰してはいけない。体罰は極力避くべきである。それらは、必要な不安を生み出し、この不安は他日身分の高い人々に、正しい要求を提出する場合、常に子供に襲いかゝつてくるであらう。(三)事件を重大視せず、譲歩せずやさしくすること。反抗している子供は一種の病人である。子供は脱線して、われわれとの結合を失つているのである。われわれはこれ以上子供を追放してはいけない。暖かい腕

に連れもどさねばならない。一つの発作について、暫くの間、発作性が高まることを考へる必要がある。(四) 反抗が非常に強固になつた場合には、相談所の門を叩くがよい。こういうのである。これは實際的経験の裏付けをもつ提案であらう。

註1 GesellとThompsonは、一卵性双生児の一方Tに、生后四十六週から五十二週の間、階段を登る練習を課し、他方Cにはその間、その練習を課さず、五十三週に始めて階段を登る機会を与え、二週間練習せしめた。この実験の結果五十五週に於けるCの成績は、Tが五十二週に挙げた成績より遙かに優れていることを見出した。この事實は、成熟段階に応じた練習を課することが、効果的であることを示している。

註2 処罰についてはW. H. BurtonのThe Guidance of Learning Activities (1944)参照のこと。筆者も教育心理学に於て、これを解説している。なおNohlは「処罰は倫理的、社会的な生の暗い陰である。それは存在しななければならない。しかしそれは何か冒險的なものである」と。(Herman Nohl: Der Sinn der Strafe, Die Erziehung I. (1926))

註3 Arthur T. Jersid: Child Psychology (1947)

(五) 青年の反抗に対する教育

青年の中にも、幼児に於けると同様に、顕著な反抗態の度或は行動並に反抗期を示さないものが、いることに注目する必要がある。その理由としては、青年の温和な性格、両親の絶えざる譲歩、幼少時から両親との間に、緊密な感情的結合があるか、両親の巧みな指導などが考えられる。

先に述べた如く、反抗は緊張から発現するので、その教育的処置としては、第一には、緊張緩和の手段を講ずる

ことである。この時期の青年は、心身の発達、自我意識及び自己意識の発現によつて、環境を自我に対立するものとして考え、内面的孤独を体験している。故に彼等に対して、孤独感を持たせないことが必要であろう。TiegsとKatzは、その子供に問題行動をとらしめる両親の主なる態度として、次の六項目を挙げている。即ち(1)拒否或は認めない(Rejection)、(2)不利な比較(unfavorable comparison)、(3)からかい、ひやかし(Teasing)、(4)非難(Disapproval)、(5)処罰(Punishment)、(6)過度の心遣い(Oversolicitude)^(註1)。たしかにこれらの態度は青年をして甚だしく、自我意識及び自己意識を動揺せしめるであろう。両親及び教師は常にこれらの消極的条件を考慮することによつて、その反抗を未然に防止することができよう。第二に、青年は権威、強制、干渉、叱責等に対し反抗するが、凡そ如何なる教育と雖も、権威抜きの教育は考えられない。教育に於ける権威は、多数の学者によつて取扱われているが、権威には暴力に歪められる「みかけの権威」(外的権威)と「人間的権威」(内的権威)の二種類がある。Kerschensteinerは「最も内的本質に於て権威と自由とは、決して矛盾ではない。内的自由のない真の権威はなく、又われわれが権威的と思う秩序を抜きにした真の自由はない」といつているが、これは当然である。故に両親及び教師は、権威と自由の意味を理解し、青年に許さるべき自由は与うべきであろう。極めて卑近な例を挙げれば、何人にも気兼ねせず自分の金銭を消費したいとか、自分宛の手紙を自ら開封したいとか、一室を独占したいとか、日々の行動を根掘り葉掘り質問されたくない等の要求は、青年にとつては重大であることを考へべきであろう。W. Sternは、青年の行動——非常に重大な而して屢々非劇的矛盾あるに拘らず——を真面目な遊戯即ち児童の遊戯と成人の真面目な行動との中間形式と認めている。第三に反抗が発現した場合、如何にすべきであらうか。青年は常に内面的孤独と愛情の欠乏に悩んでいる。LindseyとEvancoも、青年は独自の形式に於け

る自由な、自己責任的生活を営まうとしているに拘らず、理解に充ちて指導されることを如何に欲しているであろうかと社会に訴えている。^(註3) 故に「圧制は屢々逆圧を生み出す」のみであろう。処罰は却て内面的孤独に追放するであろう。いうまでもなく教育的に必要な処罰はある。しかし「大砲で雀を撃つが如き処罰」^(註4)は最も効果なきものであろう。大砲の射撃によつて、雀は死ぬであろうが、雀が憩つている樹も一緒にふつとんでしまうであろう。これを両親及び教師と青年との関係に移せば、法外な処罰によつて、青年の反抗は少くとも、一時的には抑圧されるであらうが、今后両者の人間関係も、永く破壊される恐れがあらう。

われわれは、両親及び教師が、青年と卒直に語り合うことが最も重要であると考え。しかもその語り合いは、年長者の愛情の上に立脚するものでなければならぬ。しかし不幸なことに、種々の制約によつて両親は多くの場合、青年としての我子のすぐれた指導者とはなり得ない。特に母親は我子には自己犠牲的愛情を惜しまないのであるが、それは屢々知性を欠く愛情即ち子供の心身の発達を認識しない、いわば静止的な愛情である。親の愛情を惹起す刺戟は、子供の頼りなさであるが、親は子供のたよりなさを恒常的に認識し、容易に力動的になり得ないのである。語り合いは、青年の心身の発達の真相を洞察した力動的愛情に立脚しなければならぬ。静止的な愛情の中には、断金の友と助言者が求められない。かくして極めて皮肉なことであるが、青年は両親以外の者、時としては疑わしい道案内人を盲目的に信頼するという現象も起るのである。

なお語り合いに於て、ユーモアの果たす役割は非常に大きいであらう。ユーモアを指導者の貴重な資格とすら考へているものもある。ユーモアは辛辣な皮肉と対照的なものであり、「家庭及び学校に於ける優れた守護神」(Ernst ^(註5) Otto)ともいえる。高尚なユーモアの一語は、奇蹟にも似て働らくことがある。

先にも述べたように、この時期の青年には著しい否定的傾向はあるが、心の中には理解豊かな愛情と指導を求め、客観的文化肯定の傾向が存在している。かくして青年は年長者の優越、高められた自分への憧憬をもつ。たゞし青年は暴力的命令や強制的権威を拒否する。故に両親及び教師は、高い近づき難い身分から、静かに身を落して、腹心の友として彼等に接してゆくことが必要であろう。これには *philia* ^(註6) 或は *rapport* ^(註7) の考想が有益である。所謂腹心の友としての関係に於ては、理想化された像としての両親及び教師は、後退し青年と同位になるが、その同位的関係を通じて、青年は逐次フラストレーションの状態を脱し、両親及び教師を再発見すると共に、自己をも自覚的に発見し、自己教育への道を進んでゆくであろう。

両親及び教師の何れにとつても、最も重要なことは、常に若い精神にびつたりとついて離れず、その鼓動を自分の耳で聞き、その眼から心を読みとり、その感情を共に感ずることであろう。

註1 Louis P. Thorpe: *Child Psychology and Development* (1946) 私の教育心理学をも参照のこと。

註2 Georg Kerschensteiner: *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze* (1924)

註3 Ben B. Lindsey und Wainwright: *Die Revolution der modernen Jugend.*

これは西氏の *Revolt of modern Youth* の独訳

註4 Wolfgang Metzger: a. a. O.

註5 Ernst Otto: *Allgemeine Erziehung* (1928)

註6 Aristoteles の *ニコマコス倫理学* (高田三郎訳) 参照

註7 *rapport* について、W. Stern は次の如くいう。 *rapport* とは二重の秘密が存している。即ち *rapport* は一面に於ては、自己の生活を他者の生活へ入れることであり、他者の目的を自己の目的として取りいれることであるが、他面に於て、 *rapport* は選択を行う。即ち類同性或は共鳴によるにせよ、補償によるにせよ、目的が相一致し、お互に豊かになる

ような人々は、特に強くしつかりと結びつくと。

結 び

児童心理学及び青年心理学は、学としての自存価値をもつのみならず、生活の各領域に寄与することが多いであろう。というのは人間社会に於ては、殆ど常に成人と青少年とが対向し、青少年は成人の羈絆を離脱し、自ら生活の新しい形式と内容とを建設しようとしているからである。しかし児童心理学及び青年心理学は、教育的行動の領域に於て、特に大きな意味をもつてであろう。そこには児童心理学及び青年心理学の研究を待たねばならぬ幾多の課題がある。こゝでは所謂反抗現象を取りあげて、児童及び青年心理学が、教育的行動の一要因であることを記述するに止めた。