

## 第1章 アドラーは思春期をどう捉えて、その支援を行ったのか。そして今私たちはどう支援するのか。(p. 11~25)

八巻 秀 (駒澤大学・やまき心理臨床オフィス)

### I. はじめに

精神分析学のフロイト Freud,S. や分析心理学のユング Jung,C.G.が唱えた心理学の理論と、アドラーAdler,A.の個人心理学（以下、アドラー心理学と記す）の理論との違いについては、これまでも多く語られてきているが、それらの理論から、どのような人々や現場が影響を受けたのかという点を比べてみても、その根本的な違いは明らかである。

フロイトやユングの考え方は、主として大人のパーソナリティ等の心理的問題やその治療に影響を与えているのに対して、アドラーの考え方は、大人の心理的治療に留まらず、**子どもの心理的問題や治療、そして子育てや学校における子どもの教育に対しても影響を与え、多くの実践と業績を残してきた。**

またアドラーは、親と教師を含む多くの非専門家の聴衆に対しても、講演や自らが創設した児童相談所での講義などにおいて、臨床心理学についての知識を伝えた先駆者であった。第一次世界大戦後には、アドラーの考えは、ヨーロッパやアメリカにおいて、教育、医学、心理学、ソーシャルワークを含む幅広い分野における子どもたちの精神的な健康のための革新的な考え方として、知られるようになったのである (Hoffman, 1994)。

本稿では、このように子どもたちの精神的な健康について考えてきたアドラーの、特に思春期に対する考え方や、その援助・支援のあり方について描きながら、現代の思春期の子どもたちへの援助・支援はどうあるべきかについて、書いてみたい。

### II. アドラーは思春期をどう捉えていたのか

まず、アドラーが、「思春期という時期」について、どのように捉えていたかを確認する。

「思春期とは何か？」という問いに対して、アドラー (1931) は以下のように答えている。

思春期は、成長する子どもに、新しい状況と新しい試験を突きつける。子どもは人生の frontline に近づいている、と感じる。思春期には、それまでの人生に見られなかった**誤り**が現れるかもしれないが、訓練された目には常にそれらを見つけられていたであろう。思春期になると、その〔隠されていた〕**誤り**が不気味に立ちはだかり、もはや見逃されることはない。〔**強調**は筆者によるもの。〕

このようにアドラーは、思春期という時期を、単に「性格が変わっていく（例えば、反抗的になる）」時期としてではなく、「**それまでの人生に見られなかった誤り Mistakes in his style of life（あるいは、ライフスタイルの誤り）が現れる**」時期と捉えている。

人間の精神の構造（かたち）ではなく、機能（はたらき）に注目するアドラー心理学では、人生というものに対しても、その運動あるいは流れを見ていくのが特徴であり、この

ような「個人の人生を貫く独特の運動法則」を、アドラー心理学では「ライフスタイル style of life」と呼んでいる。この「ライフスタイル」にそれまで隠れるようにあった「誤り Mistakes」が、子どもの言動を通して、はっきりと現れてくる時期が思春期だと、アドラーは考えたのである。

思春期に現れるというこの「誤り」について、アドラー心理学では、これまでどのように説明してきているのだろうか。

アドラー心理学において、その人の個人的な認知の仕方である私的論理 private logic から生じる帰結と、社会生活の常識とが合致しないような誤った帰結をすることを、「基本的誤り Basic Mistakes」と呼び、次の代表的な5つのカテゴリーをあげている (Manaster & Corsini, 1982 : 鈴木・八巻・深沢, 2015)。

#### (1) 過度の一般化 :

例えば、「すべての人が私を賞賛すべきである。」「みんな自分を嫌っている。」など、自分のわずかな経験から「すべてそうだ。そうに違いない。」と拡張して思い込んでしまうこと。

#### (2) まちがった、あるいは不可能な「安全さ」の目標 :

例えば、「みんな私の敵だ。」「私にはそんなことはできない、無理だ。」など、世界を自分にとって敵対的な場であると見なして、不安から解放されることは決してないと信じていること。

#### (3) 人生および人生の要求についての誤った認識 :

例えば、「人生なんて苦しみしかない。」「親が私に期待しすぎているのが私の不幸の原因だ。」など、世界や他者に対して、過剰な決めつけを行うこと。

#### (4) 自分の価値の否定ないし過小評価 :

例えば、「私は決して成功できない。」「自分は人を愛する資格なんてない。」など、自分に対しての敗北宣言のような、やはり過剰な決めつけを行うこと。

#### (5) 誤った価値 (観) :

例えば、「みんなが自分の敵だと考えよ。」「出世するためには他人を押しつけ、潰していかなければならない。」など、自滅的、破壊的な視点で、ものごとを見ようとする事。

思春期の子どもたちには、このような5つのカテゴリーに代表されるような「基本的誤り」が、「ライフスタイルの誤り」として強く現れていると考えられる。おそらく青年期の問題もその延長線にあると考えられるだろう。

思春期・青年期の問題にだけとは限らないが、アドラー派のカウンセリングが行われる際は、非建設的・無益な行動につながっているこのような「基本的誤り」を発見し、それらを訂正する過程になるのだと言える。

アドラー (1929) は、「ライフスタイルの誤り」を見つけるための最も重要な問いは、「いつから問題があるのか？」であると述べている。「ライフスタイルの誤り」は、大抵、子どもが過去において、今いる現在へと正しく準備できていない時から生じているからである。それらを見つけ、正しい方向に教育することによって、思春期の子どもが示すその「誤り」

を修正していけば良い、とアドラーは教育的 pedagogic にカウンセリングを行うことが、思春期の子どもたちには必要であると考えたのである。

このようなアドラーの発想は、どのような局面を捉えるとしても、それを単なる「解釈」ではなく、「どうすれば、より良くなるのか？ 幸せになるのか？」という「解決」「成長」につながるような、臨床的・教育的視点を忘れていないのが特徴であろう。

では、このような思春期に強く現れる「基本的誤り」は、どうしてこの時期に起こってくるのか、アドラー心理学でいうところのその「目的」は何であるのかについて、次に述べてみたい。

### Ⅲ. アドラーは思春期の行動の「目的」をどう考えていたのか

アドラー (1931) は、思春期の心理について、「思春期は、ほとんどすべての若者にとって、他の何にもまして、1つのことを意味する。もはや子どもではないことを証明しなければならない、ということである。」と述べて、「自分がもう大人であることを周りに示したい」という（おそらく無意識的な）「目的」による心理が芽生えてくるのが思春期だ、としている。そして、その「大人になった」ということに対して、子ども自身がどのような意味を与えるかによって、その後の子どもの行動が変わってくるのである。

例えば、大人になることが「制約が自由になる」と子どもが意味づけするならば、あらゆる制限に対して、自ら自由を獲得するために闘おうとするだろう。その闘う行動の具体的な例としては、タバコを吸ったり、暴言を吐いたり、門限など無視して夜の街をうろつく、親に反抗する、などということがあげられるが、そのような行動をし始めるのも、その子どもが「制約への自由」をまわりに対して示そうとしているのかもしれない。

思春期の子どもの行動は、「大人になること」の本人なりの意味づけを通して、「自分が大人になったことを周りに示す」という「目的」を持った行動なのだ、とアドラー心理学では考えるのである。

その意味づけの仕方が、社会あるいは共同体にとって、建設的・有益な方向に向かうか、非建設的・無益な方向に向かうのか、どちらであるかが問題になってくるのであり、その方向次第で、思春期の子どもの行動が、非建設的・破壊的な事例性を高めてしまうかどうかが決まってくる、とも言えるだろう。

ちなみに、アドラー派は、有益 Useful とか無益 Useless という言葉を、「正」と「誤」、「善」と「悪」よりも、広い意味で用いていて、ある行動が有益であるかどうかを確認するために2つの問いを立てている (Manaster & Corsini, 1982)。それは、

- (a) 意図された目的を達成するのに成功するかどうか。
- (b) その目的そのものが価値あるものであるかどうか。

これらの問いのいずれに対しても、Yes と答えられるのであるなら、それは有益な行動であると判断できるのである。

また、有益か無益か、そのどちらの行動に、子どもたちが向かってしまうのかを決める根本的な要因は、それまでの子どものライフスタイルの形成において、「共同体感覚」を健全に発達させられてきたかどうかであると、アドラー (1931) は述べている。

よって、思春期の子どもたちに対して行う支援の基本は、その「子どもの共同体感覚の

健全な発達と育成を継続していくために、今何が必要であるか」ということを考え、実行していくことになる。アドラー（1930）は「われわれの人生には、共同体感覚の発達を要求しないような問題は、1つもない」と述べており、さらに「われわれの課題は、われわれ自身とわれわれの子どもたちを、社会の発展の道具となるように発達させることである。」とも述べている。

あらためて、ライフスタイルの誤りが、無益な行動につながってしまっている思春期の子どもたちの支援ということを考えると、その目標になるのは、最終的にはその子どもの「共同体感覚の発達」ということに尽きるのであろう。そして、その目標に向かう大きな鍵を握っているのが、援助・支援者が子ども（あるいはまわりの大人）を「勇気づける encourage」ことが重要になってくるのである。

では、次にアドラー心理学による子どもたちの支援において重要な概念である「勇気」「勇気づける」ことについて、アドラーの考えも含めて、整理してみよう。

#### IV. 「勇気づけ」について、あらためて考える

「勇気 Courage」は、アドラーもよく唱えたアドラー心理学における中心的なアイデアの1つであるが、日本では、アドラー心理学が「勇気づけの心理学」と呼ばれているように、「勇気づけ encouragement」の概念が、アドラー心理学の代名詞的な扱いを受けている。

しかし、アドラー自身は、「勇気」や「勇気づける」という言葉は、よく使っていたが、「勇気づけ」という言葉は、あまり使用しなかったと言われている。アドラーの高弟であるドライカース Dreikurs, M.D.（1964）が「植物に水が必要なように、子どもは絶えず勇気づけを求めています。勇気づけがなくては、成長することも、所属感を持つこともできません。」と述べているように、「勇気づけ」という言葉を多用し始めたのは、ドライカースであったと言われている。

この「勇気づけ」について、野田（2015）は以下のように指摘している。

勇気づけ（encouragement）というのは誤解されている概念で、「だれそれになになにするように勇気づける」（encourage somebody to do）という文脈で用いられるのだが、この「なになに」というのに「共同体に貢献する」ような行為が入る。たとえば、「勉強するように勇気づける」とか「自分で朝起きするように勇気づける」とかいう風に使うのだが、「勉強」だの「朝起き」だのを「共同体への貢献」と結びつけて考える。こういう文脈を離れて、日本語で「勇気づける」というと、まるで「気分をよくする」というような感じになってしまうが、この言葉には本来そういう意味はない。

このように「勇気づけ」という言葉は、相手の「気分を良くする」レベルの「励まし」や「褒める」という言葉と、混同されやすい傾向にあると思える。思春期の子どもたちに対して、ただ励ます・褒めるだけでは、ままならないことは、思春期の子どもに関わる者であるならば、当然のことであろう。おそらく、子どもたちは、大人からの励ましや褒めることの行為の裏側に見える「操作」や「評価」という意味や意図をしっかりと見破って

いて、「その手には乗らないぞ」と思っているのであろう。「操作」や「評価」は、自然と、「操作する／される」「評価する／される」というタテの関係になってしまっているのである。

筆者も「勇気づけ」という言葉が醸し出す、二者関係における操作性の感覚、無意識的なタテ関係があることに、ずっと違和感を持ち続けていた。そこで、ある論文では「勇気づけ」を単なるスキル（技術）レベルにとどまらない、理論的・思想的レベルも含めて「勇気づけ」を行うことを、「勇気づけのスタンス」（鈴木・八巻・深沢，2015）と名付けるという提案を試みたりもした。

## V. アドラーは「勇気」をどう考えていたのか

ここで、あらためてアドラーが「勇気づけ」ではなく、「勇気」や「勇気づける」という言葉の方を多用した意図や意義について考えてみる。

アドラー（1930）は、「われわれが勇気と呼んでいるものは、人が自分のうちに持っており、自分を全体の道具であると感じさせるリズムである。」と「勇気」について、「自分を全体の道具である」という「共同体感覚」との関連で、その人の中に内在するリズムとして述べている。アドラーにとって、「共同体感覚」と「勇気」は、完全に1つに結びついていて、「勇気」は人の中に内在するものなのである。

また、現代アドラー心理学の教科書を書いたマナスター Manaster,G とコルシーニ Corsini,R.J. は、「勇気」について、それは人生の動きを有益な方向へ向かわせるその人の内面を叙述したものであり、本質的に2つの要因から成り立っていると説明している。それは、「活動（目標に向かう運動の率）」と「共同体感覚」の2つであり、それゆえ勇気ある人とは、他者に関心があって大いに活動的な人、あるいは、他者に属しているという感情によって達成しようと、喜んで活動する心構えがある人が、「勇気」のある人であると述べている（Manaster & Corsini, 1982）。

つまり、アドラー心理学が定義する「勇気」とは、「困難を克服する活力」という定義（岩井，2011）だけにとどまらず、「共同体感覚を持ちつつ、それを行為に移す力」という意味をも強く含んでいると考えたほうが良いであろう。さらに、「勇気づける」の意味も、「相手が共同体感覚をもつように、さらにそれを実践していく力を持つように、援助する」ことを意味する行為であるということになるだろう。

向後（2015）は「勇気づけに魔法の言葉がけはない」として、言葉の意味は自分と相手との関係性という文脈の中で決まるのであるから、どんな言葉を使おうと、自分と相手とがタテ関係になっていると、相手を勇気づけることはできないと述べている。勇気づけの基本言葉として、「ありがとう」「うれしい」「たすかる」という3つの言葉が有名であるが、これらの言葉を使ったとしても、タテ関係の文脈で使用していたら、まったく相手を勇気づけることにならないのである。

おそらく、アドラーが「勇気づけ」という言葉をあまり使わなかったのは、「勇気づけ」という名詞では、そこに硬直したタテ関係における行為を描いてしまうニュアンスになってしまうことを、何かしら感じていたからではないだろうか。名詞形の「勇気づけ」を行うのではなく、「勇気づける」という動詞を選ぶことによって、そこに「仲間同士である」

ヨコ関係の中での行為・活動であることを描くことができると考えていたのかもしれない。

思春期において、前述の「ライフスタイルの誤り」によって、非建設的・無益な行動をしてしまっている子どもたちは、人として本来あるべき「勇気」が、それまでの人生の中で、何らかの形でくじかれてきてしまっている。もしかすると、それを取り戻そうとする「目的」で、必死に「大人としての自分を示そうとしている」のかもしれない。

だからこそ、そのような子どもたちを支援するとは、その子どもたちとヨコの関係を作っていこうとすること、つまり、子どもたちを「信頼」し、「仲間」になっていこうとすること、それが思春期の子どもと支援者のお互いの共同体感覚を育み（共同体感覚の相互育成）、子どもたちが有益な行為をしていけるよう援助できるのではないだろうか。これが本来の「勇気づける」ことであり、思春期・青年期の支援を行う者にとって、必要不可欠な、やはり「スタンス」なのだろうと考えられる。

## VI. アドラーは思春期・青年期の支援をどう行ったのか

前述したように、アドラーは、カウンセリングや心理療法を、治療よりも教育だと考えていたので、アドラーやドライカースの時代のアドラー心理学（第1～第2世代）では、主に教育的なカウンセリングが行われていた。

アドラー自らが、児童相談所などで行った「公開カウンセリング」の逐語記録がいくつか残されている（Adler & Wolf, 1930）が、そこでは大人や子どものケースに対して、聴衆に向けてそのクライアントのライフスタイルなどの解説をして、その後実際に親や子どもに公開で面接を行っている。それらを読んでみると、アドラーから親や子どもへ様々な質問しながら、親には子どものライフスタイルの理解を、子どもにはライフスタイルの誤りを修正していくように、勇気づけながらも（心理）教育を行っている。

しかしながら、残されている逐語録はすべて、アドラーを講師として、医師や教師という参加者に対して公開されている講座の中で行われたものであり、通常の診療の記録とは言えない。参加者に対して臨床教育を行っているという点で、これらの記録だけから、実際アドラーが行った臨床実践のすべてを読み取ったとは言えないだろう。

マナスターとコルシーニ（1982）は、アドラー派のカウンセリングの論理の中で「カウンセラーがその問題の性格についてかなり確信が持てるときには（それは理論と経験に由来する）、カウンセラーはクライアントが選択すべきオプションを説明し、特定の助言を与える。」と、アドラー派では、助言することをためらわない、教育的にカウンセリングすることを明確に述べている。

また野田（2007）は、セラピストが自分の知識をクライアントに与える、**教育的カウンセリングの条件**として、

- 1) クライアントの物語が治療者にとって了解可能（つまり妄想的でない）。
- 2) 治療目標について合意ができている。
- 3) クライアントも治療法に合意している場合。

以上のことが成立すれば、教育的カウンセリングが可能と述べている。これらの条件をながめてみても、残念ながら、初期のアドラー心理学で行われていた教育的カウンセリングだけでは、現代の思春期・青年期のクライアントへの支援としては、適応の範囲は狭く

なってしまうのではないかとされる。

## Ⅶ. 現代の思春期・青年期の支援を行っていくアドラー心理学的アプローチとは

では、現代の思春期・青年期の支援を行っていく上での大切なポイントは、何であろうか。

前述した教育的カウンセリングに対して、一方で、現代では、ポストモダン思想の影響を受けたアドレリアンの中からも、批判が出てきている。例えば、ブルーダー Bruder, K.J. (1996) は、カウンセリングは教育的ではなく、脱構築的 deconstructive であるべきであるとして、クライアントの問題を「解消する dissolve」ことを目標とするのではなく「別の文脈を見つける re-contextualize」することを目標とすべきであると述べている。そのためには、クライアント自身が自分の問題の専門家であると認め、セラピストはそれを知らない存在であるとして「無知の姿勢 Not-knowing」という態度をとるという点が、教育的とは違うクライアントの脱構築を促進するのだと述べている。

筆者も、ポストモダン思想から生まれてきた社会構成主義によるセラピー、いわゆるナラティブ・アプローチの手法を臨床現場で実践しているが、思春期・青年期の事例に対して臨床的に非常に有効であるという手応えを感じている。それは、セラピストの無知の姿勢から生み出されるクライアントとセラピストとの「仲間」のような関係と、それに伴う作業によって、新しい物語を創ることが可能になるからだと考えている(高橋・八巻, 2011)。

ただし、ポストモダン思想を重視した主流のナラティブ・アプローチでは、セラピストは無知の姿勢を保ちながら、クライアントに付き添い、クライアント自身の私的物語を脱構築したり再構築したりするのを援助することのみに終始すべきで、セラピストの意見や価値観を決して押しつけてはならないとも言われている。

しかし、上述したように、アドラー心理学では思春期・青年期の支援において「共同体感覚の(相互)育成」を目指していく、つまり、アドラーが重視した継続的に「勇気づける」ことが重要であることが明らかである。

この「勇気づけること＝共同体感覚の相互育成」という考え方は、セラピストのゆるやかな価値観でもあると言えるだろう。筆者は、これをアドラー心理学における「臨床思想」と名付けて、それをセラピストが持ちながら、臨床実践をしていくことの重要性について、これまでも強調してきた(八巻, 2016)。

## Ⅷ. まとめとして～アドラー心理学による思春期・青年期の支援のキーワード

これまで述べてきたように、思春期・青年期の支援では、初期のアドラー心理学のような教育的ではなく、脱構築的な社会構成主義のナラティブ・アプローチに、「勇気づけること＝共同体感覚の相互育成」という「臨床思想」を加えた形での支援のあり方が必要であると考える。

これらの考えを整理してみると、クライアントとセラピストが、お互いの共同体感覚を見出すような質問や会話を重ねながら、ともに「仲間として対話」していくことが重要なのではないだろうか。

このように、最後にたどり着いた思春期・青年期の支援としてのキーワード「仲間とし

て対話」することは、アドラーが、アドラー心理学を構築していった原点である、日々の診療の後のウィーンのカフェで行った「仲間たちとの対話」を連想させる。そこからアドラー心理学が創造・創出されたように、思春期・青年期の支援の目標そして作業は、仲間になり、仲間同志の対話をしながら、創造的な作業を行っていくことを目指すことなのかもしれない。

思春期・青年期の支援のより具体的な手法の紹介は、この本の他の章に委ねるとして、最後にこの「仲間としての対話」というキーワードを提示して、本稿を閉じることとする。

## 文 献

- Adler, A. (1929) *Individualpsychologie in der Schule: Vorlesungen für Lehrer und Erzieher*, Fischer Taschen Verlag. (岸見一郎 訳 (2008) 教育困難な子どもたち. アルテ. p.113)
- Adler, A. (1930) *Die Technik der Individualpsychologie II Die Seele des schwer erziehbaren Schulkindes*, Fischer Taschenbuch Verlag. (岸見一郎 訳 (2012) 個人心理学の技術II. アルテ. p.14, p.23)
- Adler, A. & Wolf, W.B. (1930) *The Pattern of Life*, New York: cosmopolitan book. (岩井俊憲 訳 (2004) アドラーのケース・セミナー:ライフ・パターンの心理学. 一光社. )
- Adler, A. (1931) *What Life Should Mean to You*. Little, Brown. (岸見一郎 訳 (2010) 人生の意味の心理学 (下). アルテ. p.3, p.40)
- Bruder, K.J. (1996) *Die Erfindung der Biographie im therapeutischen Gespräch.. Zeitschrift für Individualpsychologie*, 21 : 313-324.
- Dreikurs, R. & Soltz, V. (1964) *Children : the Challenge*. Bill Berger Associates. Inc. in New York. (早川麻百合 訳 (1993) 勇気づけて躰ける : 子どもを自立させる子育ての原理と方法. 一光社. p.58.)
- Hoffman, E. (1994) *The Drive for Self : Alfred Adler and the Founding of Individual Psychology*. The Martell Agency, New York. (岸見一郎 訳 (2010) アドラーの生涯. 金子書房. p.164)
- 岩井俊憲 (2011) 「勇気づけの心理学」金子書房, p. 7.
- 向後千春 (2015) アドラー “実践” 講義 幸せに生きる. 技術評論社. p. 139.
- Manaster, G & Corsini, R.J. (1982) *Individual Psychology : Theory and Practice*. F.E. Peacock Publishers, Inc. (高尾利数・前田憲一 訳 (1995) 現代アドラー心理学 (上). 春秋社. p.43, p.120, p.123, p.212.)
- 野田俊作 (2007) ポストモダン思想とアドラー心理学. アドレリアン, 20(2), 1-12.

- 野田俊作 (2015) 野田俊作の補正項 (4月4日) <http://jalsha.cside8.com/diary/2015/04/04.html>
- 鈴木義也・八巻秀・深沢孝之 (2015) アドラー臨床心理学入門. アルテ. p.60, p.103.
- 高橋規子・八巻秀 (2011) ナラティブ, あるいはコラボレイティブな臨床実践をめざすセラピストのために. 遠見書房. p. 226.
- 八巻秀 (2016) 学校臨床活動における原点としてのアドラー心理学. 子どもの心と学校臨床, 14, 遠見書房, p.63-68.