

## 子どもと出会う(9)

# ヒトの子育て

岩田 純一

親はじぶんの子育てに自信がもてず悩むことが多い。そのあげく、「ああしておけばよかった」「こうすればよかった」と、過去形でじぶんの子育てを自虐的に悔やむことが常である。このように我が子の子育てに悩み、じぶんの子育てを悔恨するのはヒトの親だけであろう。親は、そのような子育てへの不安から、子育て書や専門家のアドバイスを指針を求めようとする。そのなかには、しばしばヒト以外の

動物の子育てから学ぶべきであるといった調子のものである。しかし、動物の子育てが感動的ではあっても、やはりそれをヒトの子育てに単純にあてはめるには疑問を感じる。ヒトの子育ては、もっと複雑な背景の上に成り立っているからである。

人はしばしば学習する動物であるといわれ、子どもが一人前(大人)になるには多くの社会―文化的な技能や知識を学ばねばならない。それには、気の

遠くなるほど養育の時間を必要とし、そのための意図的な教育さえ必要になったのである。さらに複雑なことに、どのような大人になってほしいかという期待や理想、すなわち一人前になる目標が社会によっても、また時代によっても異なるのである。ここでは、多様な目標に向かって多様な子育てへの選択可能性に開かれている。それが本能的な動物の子育て行動とは違ふところである。だからこそ、子育ての違いが子どもの育ち方にも影響をもってくるのである。そこにヒトの子育ての難しさや、それをめぐる悩みが出現してくるにもなるのである。

### チンパンジーにみる子育て

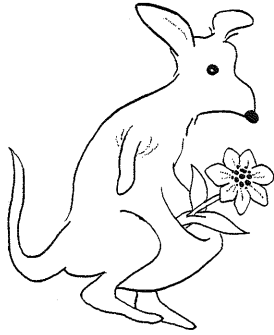
いかに素晴らしく感動的にみえても、ヒト以外の動物の子育てをそのまま手本にするというのは無理があるように思える。しかし、人間にもっとも近いとされるチンパンジーの子育てはいかがであろう

か。系統発生的にみると、チンパンジーとヒトの関係は、チンパンジーとサルよりも近縁であり、遺伝子配列も九十九・八パーセントまでヒトと同じであるという。それは、サルは尻尾があるがヒトとチンパンジーは尻尾をもっていないことにもうかがえる。また、ヒトの他に白目の部分をもっているのはチンパンジーだけであり、チンパンジーも視線の動きを手がかりに相手が見ているものを検出する能力をもっている。さらにチンパンジーには、道具の使用や製作という知的能力がみられ、葉っぱを使って水を飲む、蟻を釣る、石の台に種をのせそれを石で割ってなかの実を食べるといった野生での観察もなされている。

松沢（二〇〇二）は、チンパンジーの道具使用の知識や技術がどのように世代間で伝播されるかを、有名なアイとその子どものアユムを中心に組織的・追跡的に観察した著書を出版している。もっともヒ

トに近縁であるがゆえに、チンパンジーの子育てはヒトの子育てにとってヒントになるようにも思われる。松沢はその本のなかでチンパンジー流の育児・教育法を繰り返し述べている。それはつぎのような三つの要点にまとめられるだろう。

- 1 親は行動の手本を示すが、教え込もうとはしない。
- 2 「親と同じことをしたい」という本来的な動機づけがあり、親は子どもがすることを見守る。
- 3 子どもの働きかけに「親がきわめて寛容」であ



り、親はその本来的な動機づけに基づき子どもの行動を許容する。

親が手本を示し、子どもはそれを長い間、見続ける。子どもの側に親をまねたいという強烈な動機づけがあり、それを親は寛容に受け止め、子どもの行動をつねに見守る。本来的な好奇心に基づく子どもの冒険をとめたりはしないのである。それがチンパンジー流教育の要点なのである。そこには、子どもを「叱らない」「邪険にしない」「無視しない」という関係の基盤がある。このような親密な絆のなかで、子どもは親やまわりの仲間を手本としながら、じぶん流のやり方で自発的にまねながら学んでいくことになるのである。その際、ヒトの親のように「ああしなさい・こうしなさい」とは振舞わない、「こうしたほうがよい」という助言もない、「よくできた、すばらしい」とほめることもない。親はあ

くまでちゃんとやってみせ、お手本を示すだけであり、子どもが自発的に学ぶ様子をつねに見守っているだけなのである。

たしかにこのような教育法はヒトの子育てにも参考になりそうである。しかしながら、やはりヒトにチンパンジー流の子育てをそのままあてはめることは難しいように思える。ヒトにはヒトの特殊性があり、それを無視してしまうことはできないからである。ヒトが一人前になるには、チンパンジーとは比べものにならないほど膨大に蓄積されてきた文化―歴史的な価値や知識・技能をより体系的に継承していかねばならない。だからこそ、それを果たすには「ああしなさい・こうしなさい」と子どもに指示を与え、「こうしたほうがよい」といった助言を行い、「よくできたね、すばらしい」とほめるといった言語行為が、ヒトの子育てにおいては有効な方法になってくるのである。ヒトの子育てには、大人から

手や口を出すことが必要になったのである。また子どもの側も、大人から是認されることがその学びの促しや、さらに自己肯定感や有能感の形成にとって必要なものとなったのである。したがって、子どもをほめるのもヒトだけであるが、ほめられて喜ぶのもまたヒトの子どもだけなのである。ましてや、子どもをけなし、ときに他児と比較するのもヒトの子育てにおいてだけである。

### 子どもを「育てる」

チンパンジーとは違ってヒトの子育てにあっては、親が子どもの行動をコントロール（統制）するのである。ことばを手に入れたヒトは、ことばを介して子どもに手を出し、口を出すのである。たしかにヒトの子育てにあっては、行動の仕方をしつける、情況に適切な行動を教える、行動への動機づけを高める。うまくできたときはほめるといった意図

的なコントロールが、多くのことがらを学ばねばならない子どもには有効な方略である。しかしながら、ことはそれほど単純ではない。ときに、それが子どもの育ちにとつてネガティブな働きをすることにもなってしまうからである。ヒトの子育ての複雑なところである。

たとえば指示を与えるという形で保育者のコントロールが強く、それが常態化すると、いちいち指示を与えないと動かない・動けない子どもを作ってしまう。いわゆる指示待ちといわれる子どもたちである。子どもが自発的に工夫するより先に、いつも親切な助言ばかりを与え過ぎると、じぶんで考えるより代わりにやってくれるのをたよる子どもを作ってしまうことになる。また、言うことを聞かせる手段としてほめてばかりいると、ほめられないと行動しない子どもを作ってしまうことにもなる。すなわち、子どもへの過度なコントロールは、他方におい

て子どもの主体性や自発性を損なってしまう危険性を裏腹にもっているのである。保育者が熱心に手や口を出すほど、子どもの主体性が育たないといった結果にもなる。だからといって、手や口をまったく出さない勝手気ままな自由放任でも、子どもから社会的な自己の制御能力は育つてこないのである。そこがヒトの子育てにおける塩梅の難しいところなのである。

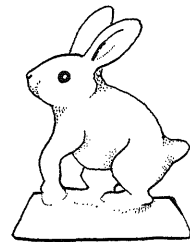
### 心理的な研究から

まずレップーたち(一九七三)による動機づけに関する研究をみてみよう。まず、自由遊びの場面で絵を描くのが同じくらい好きな幼稚園児が選ばれ、そのあと一人ずつ実験室によれば、絵を描くように求められるが、その際に子どもたちはつぎの三群に分けられる。第I群は上手に絵が描けたらほうびの賞品が貰えると約束され、終了後に賞品が与え

られる（予期あり賞群）、第Ⅱ群は賞品の約束はなく、実際に賞品は与えられない（賞なし群）、第Ⅲ群は賞品の約束はなかったが、終了後、予期しない賞品が与えられる（予期なし賞群）、といった群である。たしかに実験室ではⅠ群が賞品を貰うために他の群よりも多くの絵を描くのがみられる。その一週間後の自由遊び時間に再び絵を描くのにどれくらいの時間を使ったかが調べられた。すると興味深い結果がえられたのである。ほうびが貰えない自由遊びの時間では、第Ⅰ群は以前のように絵を描くことに自発的な興味を示さなくなつたのである。しかしながら他の群では、絵を描くことに費やす時間が以前とほとんど変わらなかつたのである。この結果は何を示しているのだろうか。もともと絵を描くのが好きであつたのに、なまじ絵を描くとほうびが貰えたことによつて、じぶんはほうびを貰うために絵を描くといった自己の行為の認識にすり替わつてし

まつたのである。その結果、あれほど絵を描くのが好きであつたのに、ほうびが貰えないと自発的には描こうとしなくなつてしまつたのである。これは、ほうびで絵を描かせるという外からのコントロールが、結果として本来的に好きで絵を描こうとする気持ちを奪つてしまうことになつたのである。知恵の輪パズルがとけたらほうびを与えるといった人為的な動機づけによつて、チンパンジーさえもパズルをとくことそのものへの元来の好奇心を失つてしまつたという研究報告もみられる。

もうひとつの例は、セリグマンら（一九六七）に



よる学習性無力感の研究である。ハンモックに固定された犬に電気ショックが与えられるが、それらの犬は二つの条件群のもとにおかれた。第一群の犬は、顔の両側のパネルを顔で押すと電気ショックが停止する逃避可能群であり、第二群はパネルを押しでも電気ショックをじぶんでは停止できない逃避不可能群である。じつはこのような経験の違いが、のちの新たな場面における学習行動に影響を与えたのである。犬は肩の高さくらいの障壁で半分に仕切られている回避訓練箱に入れられる。その部屋の床からは電気ショックがやってくるが、障壁を飛び越えて他方の部屋へ行けばショックを避けることができる。電気ショックがくる合図として天井のランプが点灯され、点灯して五秒以内に障壁を飛び越せば、ショックを受けなくてすむのである。すると、逃避可能群の犬はすぐにショックから逃避・回避することを学習したが、逃避不可能群の犬は、ランプが点

灯して五秒後に電気ショックがきてもじつと隅のほうにうずくまったままで動こうとはしなかったという。犬にとつてはかんたんに学習できる状況にもかかわらず、あたかもじぶんは何をしても無駄であるといわんばかりに、電気ショックから逃れる試みは何もしようとしないのである。

この研究は何を物語っているのだろうか。逃避不可能群の犬はじぶんがいかに工夫しても、じぶんの行動と無関係に電気ショックがやってくる。じぶんがいくら努力しても、その状況を変えることができないと知ったとき、犬は絶望感や無力感を学習してしまったのである。すると、じぶんの能力で解決できる課題状況にあつても、最初から試みることをあきらめてしまうのである。それは、「ぼくは何をしてもだめだ」「努力しても何も変わらない」といった、自己無力感に陥り、じぶんで何も努力しようとはしなくなってしまう子どもの姿と重なり合

う。セリグマンは、この無力感の学習 (learned helplessness) が金魚からヒトまで同じようにみられるという。

これらの研究を子育ての状況にひきよせて考えてみよう。もし子どもが自発的に何かをしようとしても、いつも親が子どもの意志とは関係なく親の言う通りにさせてしまうといった関係状況を想定してみよう。そこでは、じぶん自身では状況をコントロールすることができず、結局は子どもが外界(保育者)からの一方的な力にじぶんを委ねてしまうことになる。まさに先の犬と類似の経験を味わうことになるのではなからうか。それは、じぶんから外界に働きかけようとする子どもの能動性・自発性を削いでしまうことにもなったり、何事にもじぶんからは動こうとしない、無気力で受動的な子どもにさせてしまう危険性を示唆しているように思われる。

## ヒトの子育ての難しさ

ヒトの子育てにおいて、ほめる・叱るとか指示や教示を与えるといった働きかけは重要である。しかしながら、それがあまりにも一方的過ぎると、子どもの自発的な意欲や主体性の育ちを奪っていく危うさをかかえている。いつも受動的に与えられ・させられるという感覚ばかりで、じぶんが主体的にスルという感覚が育ってこないのである。その意味で、子どもの自発性を尊重し、黙って見守るという待ちの保育も重要なのである。しかし、子どもの自発性を黙って待つ、黙って見守ることがいかに難しいかはしばしば保育者の経験するところである。ついつい、見るにみかねて子どもに手や口を出してしまうのが常である。しかし、黙って待つ保育もへたをすると自由放任になってしまい、結果として自由気まま、じぶん勝手な子どもを育ててしまう危うさも



かかえている。やはりそこでは、子どもの行動を適切に方向づけ、しつけ（型付け）ていくという保育者による適切なコントロールが必要になってくるのである。

ヒトの子育ては、このようなスルとサセルの両義的なバランス・兼ね合いの上に成り立っている。ほどよい兼ね合いは、一人一人が異なる個性や気質をもった子どもと保育者の微妙な関係によっても違ってくるであろう。そこに、ヒトの子育ての一筋縄ではないかない難しさがあるように思われる。ある子どもでもうまくいっても、別の子どもではうまくいかないといったことも生じてしまうのである。教育（education）という語源には二つの意味が内包されている。ひとつは、訓練する・教え込む・調教するといったニュアンスである。まさに外からのコントロールである。他方は、引き出すという意義である。これは子どもの能動的・主体的な力を引き出す

という教育の姿勢を意味するものである。ヒトの子育てや教育は、この相反する危うい両義的なバランスの上に成り立っているのである。

（京都教育大学）

#### 参考文献

- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. 1973  
Understanding children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the over justification hypothesis,  
*Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129—137.
- 松沢俊郎 『進化の隣人 ヒトとチンパンジー』岩波書店  
二〇〇二年
- Seligman, M. E. P. & Maier, S. F. 1967 Failure to escape  
traumatic shock, *Journal of Experimental  
Psychology*, 74, 1-9.