

# 平井信義の「叱らぬ教育」論と本吉圓子の保育実践における「叱り」 —自由保育的实践と理論の関係に関する考察—

## Nobuyoshi Hirai's theory of "No Scolding Education" and Matoko Motoyoshi's "scolding" in childcare practice:

An examination of the relationship between the practice and the theory of Jiyu-hoiku

武内 裕明\*, 井上裕美子\*\*, 畑山 朗詠\*\*, 欧陽 仁萍\*\*

Hiroaki TAKEUCHI\*, Yumiko INOUE\*\*, Akie HATAYAMA\*\*, Renping OUYANG\*\*

### 要 旨

本研究では、平井信義の「叱らぬ教育」論と本吉圓子の保育実践を対比的に扱い、自由保育的な実践と理論の関係を具体的に検討した。平井は、子どもの自主性の発達に必要な経験を保障するために「叱らぬ教育」を提唱した。「叱る」行為は子どもの望ましい行為を阻害し、劣等感を植えつけるため望ましくないと考えていた。一方で、本吉は、行動そのものを感情的に「叱る」のではなく、公平さを逸した思考や歪んだ判断が見えたとき機会を逃さず叱っている。すなわち、平井が子ども存在を性善説的に見て子どもの自己主張側面を保護するために叱らないのに対し、本吉は幼児期とはいえ人間らしさが理解できるようになる自己統制の確立が課題となる時期に、不正や不平等が存在する時期が現れた場合に「叱る」という方法を用いている。このことから、平井の「叱らぬ教育」と本吉の実践における「叱り」は理論的に矛盾するものではないと結論づけた。

キーワード：「叱らぬ教育」、本吉の「叱り」、自由保育、正義感、自発性、自己統制

### はじめに

自由保育と呼称されることのある保育は、戦後の日本の保育の理想的展開を示すモデルの一つであり、現代の保育観の基盤となる保育であった。自由保育とはどのような保育であるのかを一様に定義することはできないが、少なくともそれは子どもの自由を尊重する保育であり、例えば創造美育運動などとも近い立場に立つと考えられている<sup>1)</sup>。自由保育がどのようなものであるのかが不明確であるのは裏腹に、このような位置づけは、自由保育に近いと考える立場の者も、反対する者も一貫している。この立場が「自由保育」としてアイデンティティをもつのは、「自由でのびのび」という位置づけを批判する形で、乾孝らの集団主義の保育に拠って立つ論者が対立していることも影響しているのかもしれない<sup>2)</sup>。自由保育という規定は、そのような保育に賛同する者にとっても、反対する者に

とつても適切な呼称として機能していた。こういった側面を重視するならば、自由保育は社会理論の対立を反映した保育の理念型ともいえる。

社会理論の対立を反映した保育である以上は、様々な自由を尊重する立場が、自由保育の名を借りてそれぞれの理想を示すことになる。そして多様な自由を重視する保育を一定の範囲に秩序づける機能を果たしたのが、自由保育的な原則を唱える研究者の保育理論である。本稿で扱う平井信義も、戦後の自由保育論を枠づけた一人である。

戦後自由保育の原理的側面に関しては、武内 (2018) が、当時の保育実践よりもより自由であることをめざす「自由な保育」であると共に、子どもたちの活動できる自由を増やすことをめざす「自由をめざす保育」であることを指摘している<sup>3)</sup>。しかし、自由を尊重する保育とそれらを方向づける理論との関係として自由保育を捉えると、自由保育的实践と理論が実際にはほど

\* 弘前大学教育学部学校教育講座  
Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University  
\*\* 弘前大学大学院教育学研究科  
Graduate School of Education, Hirosaki University

のように対応していたのかについての具体的な検討が望まれる。

自由保育的实践に関しての論文は一定程度存在するため、それらの論文の検討から理論と実践の関係を考察することもできるだろう。一方で、一連の実践からのアプローチには、どのような原理に基づいているといえるのかを明確にすることができないという点で困難がある。

そこで、本稿では、当時の主要な自由保育的な実践者であった本吉圓子と平井の関係を例にして、自由保育の実践と理論の関係を考察していく。本吉を取り上げる理由としては、第一に、本吉は平井の考えに共鳴した実践者であることが既に指摘されていることがある<sup>4)</sup>。もちろん本吉は平井理論にのみ基づいて実践を展開したわけではないが、平井の自由保育論に賛同していることが明確であるために、実践と理論を関連づけて検討することの妥当性を担保できる。

第二に、本吉の保育実践は自由保育的でありながらも、強い感情表出を伴って叱る場面も見られるためである<sup>5)</sup>。これは平井の「叱らぬ教育」という原理とは表面的には矛盾している。これが本当に矛盾であるのかに関しては本稿で検討することになるが、理論に共鳴しながらも単純に理論に沿っているようには捉えられない実践を行なっている実践者を対象にすることで、理論と実践の関係をより深く考察できると考えられる。

これらの理由から、本稿では平井の「叱らぬ教育」論と本吉の保育実践を対比的に扱うなかで、自由保育的な実践と理論の関係を具体的に検討することを目的とする。そのために本稿では、まず平井の「叱らぬ教育」理論がどのようなものであるかを明らかにする。次いで、本吉が平井の理論に強い共感を覚え賛同していることを確認したうえで、本吉の実践を叱る場面に注目してその特徴を明確にする。最後に本吉の実践と平井の理論の関係を検討する。(文責：武内)

## 1. 関連する先行研究の概観

今回の研究に直接関係する内容ではないものの、平井や本吉の理論を検討した先行研究があるため、ここでは両者の理論面に関して明らかにされている内容を整理する。

平井に関しては、吉葉(2003)が平井と津守の理論を検討するなかで、平井の「自主性」概念を検討している。平井の「自主性」は、自己主張側面と自己抑制

側面という異なる2つの側面によって構成されるものである。平井の自主性の発達の理論によると、乳幼児期の「いたずら」や「反抗期」は自然な自己主張側面のあらわれであり、自己抑制側面より先行して見られる。また、自己抑制側面は自己主張側面と環境との矛盾が生じることによって形成されると考えられている。そのため、「自主性」の発達にとっては「いたずら」や「反抗」の積み重ねが重要であるとされる。

本吉に関しては、武内ら(2018)が、実践記録から本吉保育論の実践構築原理の抽出を試み、実践記録から本吉の実践を構築する原理として「保育者の愛情」「発達・子ども理解に基づいた指導」「児童福祉施設としての責務」「正義と民主主義の尊重」「生活を通じた教育」の5つを抽出している。本吉保育論では、子どもの活動に保育者が積極的に介入しているが、同時に子どもが自分で解決するのを待つ教育も行われている。また、本吉は、子どもは保育者の愛情や共感を十分に受けることで成長すると考えるが、そのためには発達の過程でさまざまな経験を通じて失敗を乗り越えさせることが不可欠であり、その際に一人ひとりの子どもを理解し判断して、子どもが真剣にやっていないことなどに対して大声で叱るという方法も用いたとされている。

これらを考慮すると、平井が「叱らぬ教育」を提唱するのは、それが自己主張側面の発達の自然な発露であり、自己主張側面と環境の矛盾という自己抑制側面の発達に不可欠な前提を作るものであるためであることが予想できる。一方で、本吉は発達の状況や個々の子どもを見極めて、意図的に「叱る」という働きかけをしていることが読み取れる。ただし、本吉の「叱る」という行為が原理的に平井の「自主性」の発達理論における自己主張側面の発達を歪めるものであるのかについては、先行研究からは判断できない。(文責：欧陽)

## 2. 平井の叱らない教育論

平井は「叱らぬ教育」を提唱している。叱るという行為は、原始感情である怒りが基盤となり、時には憎しみの感情さえも伴っており、それは子どもに恐怖感を与え、子どもを防衛的にすることはあっても内面化の過程をたどらせないことが多い、と平井は述べている<sup>6)</sup>。そこで平井の「叱らぬ教育」について、2つの側面に整理しながら検討する。

### (1) 「よい子」「悪い子」という評価の問題点とまかせの意味

平井は、叱ることが多い保育者はしつけを急いでおり、一定の鋳型に子どもをはめ込む保育になっているため、保育者に従わない子どもを「悪い子」として叱るとする<sup>7)</sup>。例えばいたずらや反抗などは、子どもが発達段階に沿って成長している証であり、自主性の現れともいえる。このようないたずらや反抗する子どもを「悪い子」として叱る保育者は、子どもの自主性を考えることができず、子どもの気持ちを無視して叱ることが多い<sup>8)</sup>。平井は、保育者のこうするべきであるという保育観が強いほど、子どもの気持ちや行動の背景に目を向けられず、自分の思い通りにいかない場合に叱ることが多いとする<sup>9)</sup>。

一方で、保育者の言うことをよく聞き、素直でおとなしい子どもが「よい子」<sup>10)</sup>とされていることも平井は問題視している。これは「よい子」のように見えるが、子どもの自主性の発達は止まり、意欲の乏しい子どもになり、それが行動面や学習面に現れることもある、と平井は述べている<sup>11)</sup>。「よい」、「悪い」というのは保育者が自分本位の気持ちからそれを決めていることが多く<sup>12)</sup>、絶えず発達し続ける子どもへの理解が不足しているとするのである。平井が採る「性善説」の立場に立てば、子どもは「悪いこと」をしないわけで、そうすると叱る必要がないことになる<sup>13)</sup>。それにも関わらず叱られる経験が積み重なってしまうと、子どもの心は傷つき、問題行動を起こしてしまう<sup>14)</sup>。

そのような場合に平井は「遊戯療法」<sup>15)</sup>を用いて対応している。「遊戯療法」とは子どもと一緒に遊びながら、子どもの心を開く方法<sup>16)</sup>であり、遊戯室で玩具などを用いて子どもと一緒に遊びながら子どもの問題行動を治療する<sup>17)</sup>。平井は、その際、子どもと親しい関係をつくるために子どもにすべてを「まかせて」、子どもがどのような行動を現しても決して非難したり叱ったりしないことが非常に大きな意味をもつとする<sup>18)</sup>。子どもに対しておらかな気持ちをもって接することで、子どもは自分の気持ちを受け入れてもらい安心して心を開き、正直に自分のことを表現したり、訴えたりすることができるようになり、次第に問題行動は消えていくと見做すためである<sup>19)</sup>。このことから、子どもは周囲の大人から自分自身を認めてもらい、受容してもらおうことであるままの自分を表現できるようになると考えていることがわかる。ありのままの自分でいられることで、心が自由になるとするのである。平井によれば、自由を与えられた子どもは積極的に行動し、自主性が順調に発達し、意欲が盛んになってい

く<sup>20)</sup>。

子どもに「まかせるといことは、子どもに自由を与えることである。平井は「まかせると教育を放任と混同している者が非常に多いが、放任は教育の中では許されないことである」<sup>21)</sup>と、まかせると放任を対照的にとらえている。平井の考える「まかせると態度の場合、子どもに自由を与えた時には、その自由の中で「責任」の能力が育っていることを、保育者は確認しなければならない。この「責任」について平井は、「自分の言動に対して責任を持ち、他人とは関係なく、あくまでも自発性にもとづく責任感」<sup>22)</sup>であるとし、この責任の能力が育つことで自主性も育っていくと考えた。

### (2) 自主性の発達と思いやりの関係

先述のように、子どものいたずらや反抗などは自主性の現れである。平井は、「それが保育者にとって困る行動なのであれば、子どもに情緒的に訴えることは必要であるが叱る必要はない」<sup>23)</sup>としている。子どもにとって楽しく、面白いことであっても叱る必要はなく、その行動によって困っている人がいることをしっかりと伝えるだけでよいとするのである。

では、情緒的に訴えるとはどのようなことだろうか。平井は、「子どもとの間に情緒的な関係が成立しているときには、その訴えの多くは子どもに通ずる」<sup>24)</sup>と述べている。保育者と子どもとの間に情緒的な結びつきが形成されていなければ、その訴えは通じない可能性がある。そこで平井は、「子どもとの情緒的な結びつきは子どもからの体での甘えを受け入れることによって成立する」<sup>25)</sup>とするように、身体的接触を通じて甘えを受け入れることを強調する。

例えば平井は、小学生を対象とした「ひらめ合宿」での自身の振る舞いについて、「私は子どもたちによくヒザを提供します」<sup>26)</sup>と述べている。この合宿では、子どもは叱られることは一切なく、何をしてもよいし約束事や決まり事も一切ない。そんな合宿を過ごす中で「ヒラメさん（平井のあだ名）、わたしとけっこんして！」<sup>27)</sup>と膝を貸して親しくなった3年生の女の子2人に言われた平井が大喜びし、麦茶で三三九度の盃をかわす場面がある。「子どもたちは私のすぐそばにいて、安定した気持ちでいることができるのです」<sup>28)</sup>と、平井は子どもの甘えを受け入れて子どもと楽しく遊んだ経験を語って、子どもに共感することで大人が子どもに慕われていくと主張する。このような関係ができてくると、子どもに対する保育者の願いが通じる



ようになっていくとするのである。

このように平井は、保育者が「思いやり」をもって子どもに接することで、子どもにも「思いやり」の心が発達すると考える<sup>29)</sup>。「思いやり」とは「相手の立場に立って考え、相手の気持ちを汲む能力である」<sup>30)</sup>と平井は定義づけており、共感性とも呼んでいる。この「思いやり」が育まれることで、自己統制の能力（自分でけじめをつける能力）を発達させることができる<sup>31)</sup>と平井は考えている。平井の考えでは、相手の気持ちを汲む能力が発達すると、子どもは保育者を困らせないように努力するし、いたずらなどをして困らせてしまったとわかると、次は同じことをしないようにと反省する<sup>32)</sup>。平井の考える自主性とは、「自己の内的要求にもとづいて」行動し、他者との関係においては「他者に強制されないで」行動する<sup>33)</sup>、独立した個人のもつ望ましい特性である。子どもがなぜやっではいけないのか、自分で考え行動できることができないければ、たとえ行動上は望ましい行動ができるようになったとしても自主性の発達にはつながらない。

平井の「叱らぬ教育」は、子どもの自主性の発達のために叱らないというものであった。それは、子どもを大人の基準で「よい」「悪い」で評価し、「悪い」行動にばかり目を向けるのではなく、発達における必要性を理解して子どもの「よさ」を見取り、それを伸ばしていく構えが保育者として必要であるという考えに由来する。そのために保育者は、子どもの「よさ」を発見し、それを伸ばしていこうとする努力を続けなければならない。また、平井は、子どもが自己統制の力を身につけるためには、保育者が「思いやり」をもって子どもに接し、その後ろ姿を通して、子どもに「思いやり」を育てていく必要があるとする。「叱る」ことは自律的に自己を統制することに繋がらないため、「叱る」のではなく、子どもの自己統制の能力が育つよう「思いやり」の発達を援助する保育を行っていくことが重要視されていた。（文責：畑山）

### 3. 本吉の平井理論への賛同

ここまで平井の「叱らぬ教育」論を確認してきたが、本稿で扱う本吉は、平井の理論を重要な拠り所としていた保育者である。これは、「なぜ、私が、待つ・まかせ保育を実践してこれたのかというのは、平井先生の保育理論に巡り合わせていただいたからです」<sup>34)</sup>と東京都の研修会での平井との出会いを振り返る本吉

の言葉などから確認できる。

引用の言及だけであれば、平井との共著であるという状況を加味しなければならないが、本吉は単著においても、しばしば平井を引き合いに出して自説を補強している<sup>35)</sup>。

本吉が最も平井の理論に惹かれている部分は、「子どもに任せる」こととその意義についてであろう<sup>36)</sup>。本吉は、平井の「まかせ保育」に子どもを育てる力があると実践を通じて信頼を寄せている。そして、平井が危惧する「まかせ」と「放任」の混同に実践の混乱の原因があると理解している<sup>37)</sup>。

一方で、本吉は、平井の言及する「まかせ」という言葉を文字通り理解することには否定的である。本吉も原則的には子どもにまかせる価値を認めており、「保育者に指示、命令された生活や遊びに、幼児は意欲を燃やすことはできない。自分から興味をもち自発的に遊ぶ中で豊かに育っていく」<sup>38)</sup>とする。しかし、実際に展開される保育実践を視野に入れて考える限り、ただ指示・命令されないということだけでは放任に陥るということを明らかに意識している。

しかし、その現実を見ると、「子どもに任せる」あるいは「子どもに指示しない」「待つ」という表面的な意味に囚われ過ぎて、これが果たして子どもの主体性を育てることにつながる保育なのか、と首をかしげたくなるような実践も多い。そうした中には、明らかにただの放任保育に陥っているものもある<sup>39)</sup>

これは、平井の放任を認めないまかせ保育という枠組みと同一の発想法である。保育者の子どもの育ちを見通した意図性がまかせ保育では重要になると考えるのであろう。

また、平井の子どもへの共感的な理解を通じて共感性を育み、子どもの自己統制の力を育てようとする部分に関しても、基本的には平井の立場と同様である。本吉は、この点に関して子どもの共感性の育ちを方向づけるのは、保育では子どもに共感することであると解釈している。

子どもの「人を思いやる心」は、大人に「思いやられる」ことによって育っていきます。集団保育の中では、これを方向づけるものは保育者の子どもへの共感性（子どもの気持ちを汲むこと）です<sup>40)</sup>

子どもの気持ちに共感しながら適切にまかせる保育を実践するためには、保育者は定型的で型どおりの反応ではなく、場面に応じた機敏な判断が必要であると本吉は考える。そして、そのような反応の重要性を強調する際にも、平井を論拠としている。

平井信義先生は「保育は芸術である」と仰言っておられたが、その通りだと思う。計画にないこと、予測しなかったことが次々と起こり、保育者はこれに間髪を入れず対応していかなければならない<sup>41)</sup>

これらの言及から明らかなように、平井のまかせる保育という原則、子どもの自己統制の育ちに共感性が重要な役割を果たすこと、そのような保育は場面に応じた素早い判断を必要とする芸術的な営みであること、などの基本的な保育理解において本吉は平井を参照して保育観・子ども観を形成している。本吉は原理的には平井の保育理論を支持する保育者といえる。

基本的な一致のなかで、本吉の保育において特に平井との開きを感じるのが、平井の主張する「叱らぬ教育」との関係である。基本原理を平井に学んだ上でなぜ本吉は保育で「叱る」と理解できるような行動を取るのだろうか。また、その実践は平井の理論と原理的に乖離したものと捉えるべきものであるのかだろうか。これらに関して検討するために、次に本吉の保育実践から「叱る」場面を中心に検討を加える。(文責: 武内)

#### 4. 本吉の実践事例に見られる「叱り」

自由保育を推奨した実践者であった本吉が、平井の保育理論に賛同していたことは明らかになった。しかし、表面的には平井の保育理論と本吉の保育実践には「叱る」行為の有無によって明確に差がでている。そこで、「叱らぬ教育」を推奨しながらも「叱る」行為を選択した本吉の実践場面を抽出し、「叱る」ときの判断基準について検討をする。

##### (1) 事例1「うそつき翔太が変わった」

「うそつき翔太が変わった」<sup>42)</sup>という事例では、クラスの中心的な存在で、あることないことを言ひだす癖がある翔太に対して、本吉が「おばちゃんは、うそつきは大嫌い！君はうそつき翔太ちゃんだ」<sup>43)</sup>と強い口調で叱っている。この場面の本吉の勢いに「翔太はびっくりして、一瞬何を言われたのか分からないとい

う表情」<sup>44)</sup>になり、「ほかの子どもたちも一瞬シーンとして固唾をのんで見守っている」<sup>45)</sup>ほどで、一瞬にして緊張感の漂う雰囲気になっている。本吉は、翔太が話しかけようとするたびに「あっちへ行っててちょうだい」<sup>46)</sup>と袖に振り全く相手にしていなかったが、しばらくして翔太が「ほんとはね」<sup>47)</sup>と正直に話し始めていたときには、「うそつき翔ちゃんじゃなくなったわね」<sup>48)</sup>と受容し、驚くことに翔太はそれ以降嘘を言わなくなったとしている。本吉の翔太への関わり方は「叱る」という対応だったが、翔太の嘘は改善された。この場面の「叱る」には、機を逃さず、心に刻まれるような経験を構成することへの本吉の真剣さが見られる。一瞬を逃してはならないことと子どもの心が動くことの2点を考えた時、本吉は翔太には「叱る」行為によって伝わると確信をもったのだろう。

##### (2) 事例2「宿題出して」

「宿題出して！」<sup>49)</sup>という事例では、本吉は複数人子どもの「宿題を忘れた」<sup>50)</sup>ことに、状況を読み取り個々に合わせて対応しているが、ここでも「叱る」行為が見られる。本吉が、子どもたちに遊びの中で宿題を出すと反響がよく「もっと出して」とせがまれたため、3つほど明日までの宿題として子どもたちに出した<sup>51)</sup>という事例である。宿題を出した次の日、家庭の状況によって宿題を持ってこられず目に涙を浮かべながら心情を訴えた裕と哲也には、「哲ちゃんも裕ちゃんもすばらしい子どもよ。宿題を持ってこなかったけど、すごーく得するんだ」<sup>52)</sup>と悔しきやかなしさを体験できたことの素晴らしさを説く。しかし、利夫が「…あのう忘れちゃった」<sup>53)</sup>と切り出した時には「ほかの宿題はやってきて、それだけ忘れるはずはない！！うそだ！昨日、宿題は三つ、と何回もお話した。忘れたなんてうそは通用しない」<sup>54)</sup>と感情を露わに叱っている。裕と哲也には、心情に共感しながらも叱らず、利夫（同様に他2名の子どもも叱られている）たちには叱った。対応に差があるのは、裕と哲也は「家に広告が無い」<sup>55)</sup>「おかあさんがだめっていった」<sup>56)</sup>「新聞がこない」<sup>57)</sup>といった家庭環境によって「持ってきたくても持ってこられない状況にあった」ことに對する配慮がまずある。

次に、子どもが正直に言うことと嘘をつく行動に相応の対応基準があったと考えられる。本吉が利夫たちの行動には「不正」があると判断したことにより、厳しい対応になった。これは、本吉の実践構築原理の「正義と民主主義」<sup>58)</sup>の正義に該当する対応とい

える。本吉が「取り組む不正とは単純に行為の問題ではなく、あくまでも不正の意識を伴った行為」<sup>59)</sup>であり、「見逃さず明確に働きかけなければならぬ」<sup>60)</sup>とあることから、宿題をやってこない事実を隠した（嘘をついた）自覚のある利夫たちは、裕と哲也とは異なる対応になった。本吉は不正を罰するだけでは「幼児の関係が弱肉強食」<sup>61)</sup>になり、関係が固定化されることを危惧したため、「美香ちゃんは卵のお話した？」<sup>62)</sup>と宿題をしてきた子どもへ話を振る。忘れずに宿題を3つやってきた美香の行いを聞くことで子どもたちに「正しい行い」<sup>63)</sup>を推奨しているのである。本吉は、利夫たちに強く叱りはしたが、例えば「うそを言っただけではいけない」というような類の不正を正す対応は行っていない。不正に対して指摘はするが、行動を修正するには他児がしている正しい行いを認識し、自らやろうとする意欲を育て自らめざす姿勢が重要と考えるためである。

### (3) 事例3「ちはるちゃんが先にとったかるた」

この事例の本吉の対応は「叱る」行為に分類されるが、事例1と事例2とは異なり、鋭い感情を表出はしていない。

年始のかるた遊びで、手が先についていたようにみえたのはちはるだったが、まさこちゃんがはやかったとまわりをいた男児が言い、札をまさこに渡す。担任がまさこにどうだったか確認するとまさこは「チーちゃんのほうがはやかった」<sup>64)</sup>とすんなりちはるに札を渡した。本吉は、この一連の流れを目撃したが止めず、かるた取りが終わったタイミングで「みんなあるとき、ふたりの手が机の上に出たとき、見ていたの？」<sup>65)</sup>と問いたです。子どもたちが返事をしないことから、「見ていなかったのにまさこちゃんが先だって言ったの？」<sup>66)</sup>とさらに問いかける。

「ぼくね、みていなかったの。それなのにまさこちゃんのことすきだったから、まさこちゃんがさきっていったの…」<sup>67)</sup>というたけしら男児たちへの介入には、公正さを歪める判断が含まれている。たけしらたちの心の中を本吉は読み取ったうえで、本当にその行動でよかったのかを考えられるよう、ちはるやまさこにも心情を察知し、「不正を働いた子どもや、それに加担した子どもたちの恥ずかしいという気持ちや怒りを刺激し、彼らの正義感に訴え」<sup>68)</sup>たのである。本吉は、子どもたちが自分の心と向き合い涙を流しているときに「どんなときでも正しいことを正しいと主張できる人間」<sup>69)</sup>になってほしいと諭している。

この事例では、ちはるの主張が通りにくく、まさこが優遇される不平等な人間関係を、かるた遊びでルールを順守できているかから洞察していた。

3つの事例を見ていくと、本吉の「叱る」行為に共通するのは、子どもの「正義」の感覚を育てる必要があると考えていることである。事例2で指摘したように本吉が「不正」や「歪み」と判断するときには、子どもに「不正」の意識が伴っている。子どもの発達を考慮して、不正の意図や悪意が認められない場合には、本吉は「不正」と判断していない。

また、叱る行為には、感情的な叱り方と諭すような叱り方の2種類があり、声をかけるタイミングも異なっている。これは、「不正」は見逃さないという本吉の真剣さはもちろんのこと、場面に適した対応を見定めていることが大きい。事例1や事例2では、指摘を後回しにすることによって、うそを言えば切り抜けられると思えば不正することに抵抗がなくなってしまうことを回避しようとしている。一方で、事例3では、すぐさま指摘しないことで、正しいことをすぐに言えない自分への自責の念を感じ、正義感を育てようとしている。

本吉が「叱る」対応が必要であると判断するのは、子どもの意志を伴った行動のときである。そのため、「手に負えないほどに暴力的であっても、愛情が不足し、そこに不正の意識がない場合には受け入れる」<sup>70)</sup>ところに、本吉の「叱らぬ教育」への根本的な賛同がある。子どもを性善説で捉えた本吉は、子どもの思考に寄り添った対応をする。行動そのものを感情的に叱ることはなく、公平さを逸した思考や歪んだ判断が見えたとき、機会を見逃すことなく「叱る」のである。(文責：井上)

## 5. 本吉実践と平井の「叱らぬ教育」論との関係

### (1) 平井の「叱らぬ教育」論の意図と制限

これまで検討してきたことから、平井の「叱らぬ教育」は、子どもの自主性の発達を見通して、必要となる経験を保障するためにあるといえる。平井は、「たとえば、「危険なことは叱る」なんて書いてある。ところが「危険なことをする」というのは、「冒険心のあらわれ」なんですね」<sup>71)</sup>といったように、通常叱られる場面は、叱る必要のある問題場面というよりも、望ましい場面であることを強調している。そして、失敗をさせないように先回りすることが発達を阻害する



ものであることや、失敗しても責めずまかせることが望ましいことや、失敗を責めることが子どもの人格を歪めるといふ見通しを示している。

子どもに失敗を与えないように配慮して、なんでも先回りしてかかわるような子育ては、子どもの自主性の発達を阻害することになります<sup>72)</sup>

子どもの自己主張に「まかせる」親や保育者のおおらかさは、子どもの責任感や自律性の発達に役立ちます。…もし、失敗や混乱を親や教師に責められると、子どもは劣等感を持つことになり、また挑戦して成功する機会が与えられないときには、劣等感を持続するし、失敗を責められてばかりいると、子どもの人格全般にわたって劣等感が強くなります<sup>73)</sup>

これらから、平井が子どもを叱らないことを強調するのは、子どもの通常叱られるような行為が自主性の発達にとって不可欠な望ましい行為であるとともに、叱らずまかせることが子どもの責任感を育て、劣等感をもたせないためであることが指摘できる。ここでの責任感というのは、平井が「自己実現のために果たすべき責任をとる」ことであって、他人からの命令を忠実に果たすことではありません<sup>74)</sup>と説明するように、自己実現のような大きな課題に自分で責任をもつことであり、単純に行為の結果に責任をもつのみならず、人間としての生活におけるより大きな課題に自ら対処する意志をも問う概念となっている。

自主性の発達を見通して子どもを叱らず、まかせることを強調する平井であるが、平井の言葉を文字通りに受け取るわけにはいかない。なぜなら平井は、「教育には「放任」は許されません。放任は放縦児をつくり出すからです<sup>75)</sup>と、明確に放任を否定しているからである。教育的意図をもってまかせることを強調する平井からすれば当然のことであるが、平井は子どもが自己を統制できるように子どもの意図に制限をかけることを必要であると考えている。

なお、自己統制の能力を育てるためには、「一方的に自己の欲望に支配されない」ことが必要です。それには、子どもの物質的・金銭的欲望に対して、親やその他の家族がルールを確立して子どもに提示し、そのルールを親たちが守ることによって、子どもが自己の欲望を統制する能力を育てることであります。その努力は、一歳前後から始める必要があります…親た

ちの側で断り続ける努力をすることが大きな意味を持ちます<sup>76)</sup>

平井は、引用文で物質的・金銭的欲望に対してルールを示し、親もルールを守ること、要求されても断り続けることを示している。これらは物理的な制約などと違って経験的に確認することの難しい経済的な現実を具現化する方法であるといえるだろう。叱るといった強いアプローチではなく積極的な介入事例ではないが、平井も子どもの要求を拒否するなどの形での介入を意図していた。ただし、平井は自主性の発達を長期的に構想するため、幼児期においては子どもの善性を信じて、かなりの程度待ち、まかせる立場を採ったといえる。

加えて、平井が叱られるような問題行動のある子どもは「親や教師から誤ったしつけや養育を受けた結果、問題行動を現さずにはいられなくなった(被害者である)」<sup>77)</sup>と考えることも、「叱らぬ教育」と関係している。このような問題行動に対してとることができるのは、平井の「叱らぬ教育」論について検討した際に示したように、大人側がすべてを子どもにまかせ、叱らないという態度を徹底することであった。

以上のように、平井が「叱る」ことに否定的であるのは、自主性の発達にとって必要な望ましい行動を阻害しかねないためであり、結果として子どもに劣等感を植えつけ、自己主張を妨げるためであった。平井にとってはいたずらなども子どもの探索的な行動の一部であって、咎めるようなものではなかった。そのような行為は、他者への共感を基盤とした自己抑制側面の発達によって抑えられていくことになるものであって、「叱る」必要がないものであった。

また、問題行動があったとしても、それは大人による被害の結果であって、子どもに責任がなく、その状況に「叱る」行為が効果をもたないということも平井が「叱らぬ教育」を主張する重要な理由である。子どもの善性を信じ、問題行動にも大人の加害を見取る平井にとって、既に生じている問題行動の解決には、叱ることではなく、まかせることが必要なのである。

## (2) 本吉による「叱り」と平井の「叱らぬ教育」論の関係

平井の「叱らぬ教育」論にも制限があったことは先に確認したが、本吉の「叱り」はこの理論に基づいたものであるといえるのであろうか。

本吉が「叱る」理由として、1) 実践者としての幼児期での成長の見通し、2) 子どものズルさへの介

入、3)心を動かす成長の経験をつくり出す必要性、4)平井とのパーソナリティの違い、の4点を指摘できる。

まず実践者としての幼児期での成長の見通しについてだが、平井が自主性の発達を長期的に構想したのと対照的に、本吉は幼児期に自尊心や共感性が育ち始めていると考える。そして、幼児期に到達できる水準へと幼児を導こうとしている。

1点目に関連して、このことは幼児期を純粋に性善説で見る平井とは異なる子ども理解へと本吉を導く。即ち、幼児期の発達があるからこそ、子どももまた純粋に善良ではいられないのである。それはいたずら心などとは違うズルさとして表れる。本吉の「叱り」は、それに介入することをめざしている。

**自分の言動を恥ずかしいと感じ、あわせて他人の痛みを知り、思いやる心が育ち始めている。…貴重な体験になるか、それとも保育者の対応のまずさから、ただその時“叱られた”“失敗した”“先生は嫌いだ”で終わって、また、もっと巧みなズルに発展してしまうか<sup>78)</sup>**

本吉は、平井が経済的な現実にも認めていた介入を、子どものズルさに対しても試みており、その手段として「叱る」という行為を選択している。

ただし、本吉も平均的な意味での「叱る」行為を評価していない。先の引用の通り、ただ“叱られた”と思うだけでは、それはより巧妙なズルさへとつながってしまう。そのため、保育者は子どもの心に本心からの心の動きをつくり出す必要がある。

**先生に言われたから謝ったものは、そこに先生がいなかったら、叱る人、命令する人がいなければ、悪いと思わない。もちろん謝らない。ズルク立ちまわる方が得をするという価値観が育つことになる。心の中に、感動をおこさねば芸術にはならない<sup>79)</sup>**

**「…先生からいわれたので『ゴメンナサイ』といたけれど、心底からはわかっていないな」と思ったんです。そして、「この子は、いま、どうしても変わっていかねばならない大事なところにいる。こういうことは非人間的で、ほんとうに悪いことだと心から感じなければいけない」と思ったんです<sup>80)</sup>**

本吉にとっても、「叱る」行為は例外的な手段である。しかもそれは、子どもを人間として見ることから生じる怒りに近い感情を、意図的に向けるものである。その意味で、本吉の「叱り」は怒りと区別し難い。ただし、それを感情に任せて表出するのではなく、子どもの発達を見通して、心を動かす成長の経験をつくり出す方略として用いる点では「叱る」という表現に近い行為である。それは、次の引用が示すように人間的な「叫び」とも表せそうな行為である。

では、この「叱り」あるいは「叫び」は誰に向けられるものなのだろうか。「叱り」と表すと問題となっている対象者に向けられているだけに見えるが、本吉は「叱り」行為を主に「人間らしく」振る舞えていないと判断できる対象へと向ける。そのため、時には不正を見咎めなかった周囲が対象となる。また、時にはその人間的怒りを十分に表すことのできない子どもの代弁者として語り、声を挙げられなかった子どもたちに向けてのメッセージとして「叱る」場合もある。

**平井先生ならば、「おじいちゃんは悲しいな——」と仰言って、良い方向に必ずなる。私は、このような時、「ちょっと！りょう君、君は利口だ、でも許せない、私は黙ってられない！こんなことがまかり通っているの！…」と大声をあげ、相手が子どもということ忘れて叫ぶであろう。それを見て、よしと君たち弱者の心の中に、凜然とした精神的な力と勇気が育つと信じる<sup>81)</sup>**

引用のような場面では、本吉は自ら不正に声を上げられるように、行為のモデルとして、また子どもたちの不正への怒りが他者から見てももっともなものであると勇気づけるために「叱る」を用いている。

また、この場面では、4点目の本吉の平井とのパーソナリティの違いについても言及されている。もしも平井ならば、本吉が人間的怒りを示す「叱る」場面でも、子どもの共感に訴えることでうまく事が運ぶと本吉も考えている。共感性を基盤に叱らないという対応は、平井にとっては最適の方法であるが、本吉にとってはそうして見過ごせない場面もある。ここには自主性の発達を個人のレベルで考える平井と、集団に目を向けるからこそそこへの働きかけを意図する本吉という違いも影響するであろう。また、平井との子ども観や人間観の違いも影響しているのかもしれない。しかし、同じ場面に対して平井と本吉が異なる方略を採用することが明示されていることから、本吉が「叱る」場



面であっても、それが唯一の方法とはいえるものではなく、本吉の人格と結び付いた方法であることが示唆される。

本吉の「叱り」は、自らの行為が不正であると理解する子どもに向けられた人間的怒りの表現であり、本吉はそれを通じて、不正を働いた子ども、不正を見逃した子ども、不正に声を上げられない子どもなどの心に強く働きかけることを意図した時に取りられる行動である。「叱り」は、本吉の保育者という立場に起因するよりは、子どもの人間らしさに訴えかけようとする本吉の人間としての表現でもある。このように、「叱り」は本吉のパーソナリティとも密接に関連する方法であって、子どもの人間らしさを信じ、不正を理解する子どもに対して、人間らしさに訴えかけ、人間らしく振る舞う行為モデルを示す方法であった。

### (3) 平井の「叱らぬ教育」論の延長上にある本吉の「叱り」

平井は「叱る」ことは子どもの望ましい行為を阻害し、劣等感を植えつけるために望ましくないと考えていた。これは、子どもの善性を信じ、子どもらしい行為にその後の発達の契機を見取る発想法であった。叱られるような行為は、自己主張側面の発達が進み共感性が発達することで、自然に葛藤状態が生まれ、自己抑制側面がそれによって発達することで解消されていく一時的なものであった。また、平井は問題行動をとる子どもも大人の被害者であると思われ、その解決にまかせる態度が必要だと考えていた。ここには、被害を受けた子どもを保護しようとする性善説的な子どもへのまなざしが見て取れる。

一方で、本吉は平井とのパーソナリティの違いに起因する面はあるものの、より子どもを人間としてみる側面が強い。子どもに不正の意識がない場面では平井同様の対応を取るものの、本吉は幼児期の子どもが共感性を発達させつつあり、ズルをしている意識もある存在へと育てていくこと、子ども集団は既にその不正によって虐げられる存在がいる不平等な社会であることを前提としている。また、ズルをする子どもたちは平井の考える大人の被害者ではなく、自己を統制できず自己の欲望に支配されている状態である。これは平井が問題にする自発性の発達の阻害に起因するのではなく、自己統制の不全状態といえる。そのような関係に介入するために、子どもの人間らしい心に訴えかける強い働きかけとして、人間としての怒りの「叫び」としての「叱り」が用いられる場合もある。

これらを並置すると、平井が子ども存在を性善説的

に見て、子どもの発達の途上としての自己主張側面が優勢な時期として幼児期を考えるため「叱る」必要がないと考えるのに対し、本吉は、子どもに自由を与えることで自発性を十分に発達させた上で、幼児期とはいえ人間らしさが理解できるようになる自己統制の確立が課題となる時期に、不正や不平等が現れた場合に「叱る」という方法を用いていたことが明らかになる。このような理解に基づくなら、平井の「叱らぬ教育」と本吉の実践における「叱り」は理論的に矛盾するものではないと評価できる。その違いは、幼児期の発達の様相と問題が生じる原因に対応した違いであって、本吉の「叱り」は、平井の「叱らぬ教育」論の展望の延長線上に位置づけて理解する必要のあるものである。

### おわりに

本研究では、自由保育的な実践と理論の関係を具体的に検討するために、平井の「叱らぬ教育」論と本吉の保育実践を対比的に扱い、平井理論と本吉実践は矛盾するものではないと結論づけた。

しかし、原理的な言及である平井の理論とニュアンスは違えども、結果的には「叱る」本吉実践と平井の理論はやはり矛盾するのではないかという疑問もありうるだろう。そこで、最後に、平井の主張に問題提起的側面が強く、文字通りに受け取るべきではないことを、改めて指摘しておきたい。

平井がノーカリキュラム論を提唱した際、同席した研究者の一部は平井の主張を文字通りに受け取り、否定的であった。一方で、平井を知る実践者の理解は異なる。「問題提起を鮮明にする意味で極端ない方をなされた、それをまに受けてはとんでもない<sup>82)</sup>」として海卓子が平井をくせ者と評し、平井とカリキュラムを研究した鈴木とくが「平井先生のお言葉も、これは何かあるな、と思って」<sup>83)</sup>聞き、カリキュラムを不要といいながら「お前がもし三歳児保育をするなら、一年の間どういう保育をするか、具体的に話をしろ」<sup>84)</sup>と言われたことをたいへん意地悪と評したように、平井は効果や対象を考えて極端な主張をする傾向があり、優れた実践者はその意を汲むことをより重視していた。

平井の「くせ者」としての側面を踏まえるなら、平井の「叱らぬ教育」論も、本吉が幼児期に見て取った子どもの発達を平井が考慮できていなかったと捉えるのではなく、また自己主張の発達に起因するズルさが

存在すると見取れなかったと捉えるのでもなく、平井が敢えて捨象した子どもの側面であると捉えなければならぬだろう。

本吉実践での「叱り」は自らの欲望に支配された自己統制の不全に対して子どもの人間としての心に訴えかけるものであり、自発性の抑圧とその結果生じる問題行動には「叱る」ことが効果がないという考えに由来する平井の「叱らぬ教育」とは異なる局面への対応である。そのため、平井と本吉に関しては理論と実践は適切にかみ合っていたと考えてもよいものであることを改めて強調したい。(文責：武内)

#### 注及び文献

- 1) 平井ら自由保育を重視する立場が創造美育運動に賛同していることに関しては『これからの保育』の随所に確認できる。反対派に関しては、例えば乾が自由と創造美育の問題に言及している。乾孝「個性をのばす保育」金沢嘉市、平井信義、乾孝、八杉龍一、城戸幡太郎『保育者への一つの指針』フレーベル館、1971、p. 79.
- 2) 乾孝「自由という言葉」『保育の科学』草土文化、1978、p. 93.
- 3) 武内裕明「自由保育を可能にした文化的規範性－『これからの保育』(1978)における議論の検討から－」中国四国教育学会『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第63巻、2018、p. 422.
- 4) 武内裕明、井上裕美子、加藤緑「本吉保育論の実践構築原理－自由保育の方法論に関する試論－」『弘前大学教育学部紀要』第119号、2018、p. 84.
- 5) 同前書、p. 85.
- 6) 平井信義『子どもに「まかせる」教育』明治図書、1986、p. 46.
- 7) 平井信義『新しい幼児教育のために』新曜社、1989、p. 134.
- 8) 同前書。
- 9) 同前書。
- 10) 同前書、p. 143.
- 11) 同前書。
- 12) 平井信義『意欲と思いやりを育てる』中央法規、1985、p. 26.
- 13) 平井、1989、p. 156.
- 14) 平井、1986、p. 46.
- 15) 平井信義『愛を伝え、まかせて待つ教育』明治図書、1990、p. 44.
- 16) 平井、1986、p. 68.
- 17) 平井、1990、p. 45.
- 18) 同前書。
- 19) 同前書、pp. 45-46.
- 20) 平井、1989、p. 154.
- 21) 平井、1986、p. 35.
- 22) 同前書、p. 36.
- 23) 平井、1989、p. 135.
- 24) 同前書。
- 25) 同前書、pp. 135-136.
- 26) 平井信義「「偏愛」から出発する保育」金沢嘉市、平井信義、乾孝、八杉龍一、城戸幡太郎『保育者への一つの指針』フレーベル館、1971、p. 42.
- 27) 同前書。
- 28) 同前書、p. 43.
- 29) 平井、1989、p. 136.
- 30) 平井、1990、p. 27.
- 31) 平井、1986、p. 54.
- 32) 平井、1989、p. 139.
- 33) 同前書、p. 91.
- 34) 平井信義、本吉圓子『「いじめ」と幼児期の子育て』萌文書林、1996、p. 219.
- 35) 本吉圓子『子どもの育ちと保育者のかかわり』萌文書林、1991、p. 125、本吉圓子『ここがちがう放任保育と任せる保育』萌文書林、1993、pp. 3、205など。
- 36) 例えば、本吉圓子『ここがちがう放任保育と任せる保育』萌文書林、1993、pp. 1-3.
- 37) 同前書、p. 1.
- 38) 同前書、p. 2.
- 39) 同前書、p. 1.
- 40) 平井、本吉、1996、p. 231.
- 41) 本吉、1991、p. 125.
- 42) 本吉圓子、無藤隆『生きる力の基礎を育む保育の実践』萌文書林、2004、p. 32.
- 43) 同前書、p. 33.
- 44) 同前書。
- 45) 同前書。
- 46) 同前書。
- 47) 同前書、p. 35.
- 48) 同前書。
- 49) 同前書、p. 58.
- 50) 同前書、pp. 58-68.
- 51) 同前書。
- 52) 同前書、pp. 65-66.
- 53) 同前書、p. 64.
- 54) 同前書。
- 55) 同前書、p. 62.
- 56) 同前書。
- 57) 同前書、p. 63.
- 58) 武内、井上、加藤、前掲書、p. 89.
- 59) 同前書。
- 60) 同前書。
- 61) 同前書。
- 62) 本吉、無藤、前掲書、p. 64.
- 63) 武内、井上、加藤、前掲書、p. 89.
- 64) 本吉圓子『愛ときびしさの幼児教育』あすなる書房、1979、p. 219.
- 65) 同前書。
- 66) 同前書、p. 220.
- 67) 同前書。
- 68) 武内、井上、加藤、前掲書。
- 69) 本吉、1979、p. 220.

- 70) 武内, 井上, 加藤, 前掲書。
- 71) 平井信義, 本吉圓子『心の保育 1』世界文化社, 1991, p. 22.
- 72) 平井, 本吉, 1996, p. 198.
- 73) 同前書, p. 197.
- 74) 同前書。
- 75) 同前書, p. 211.
- 76) 同前書, p. 199.
- 77) 同前書, p. 204.
- 78) 本吉, 1991, p. 125.
- 79) 同前書, p. 126.
- 80) 平井信義, 本吉圓子『心の保育 2』世界文化社, 1991, p. 158.
- 81) 本吉, 1993, p. 205.
- 82) 藤田復生, 藤永保, 海卓子, 小林純一, 大場牧夫, 山村きよ, 鈴木とく, 近藤充夫, 青木きみ, 藤田妙子, 平井信義「特集 子どもの自主性を伸ばすには (二) -自由と規律-」『保育の手帖』第16巻第12号, 1971, p. 86.
- 83) 同前書, p. 92.
- 84) 同前書, p. 93.
- 藤田復生, 藤永保, 海卓子, 小林純一, 大場牧夫, 山村きよ, 鈴木とく, 近藤充夫, 青木きみ, 藤田妙子, 平井信義「特集 子どもの自主性を伸ばすには (二) -自由と規律-」『保育の手帖』第16巻第12号, 1971, pp. 78-99.
- 平井信義『意欲と思いやりを育てる』中央法規, 1985.
- 平井信義『子どもに「まかせる」教育』明治図書, 1986.
- 平井信義『新しい幼児教育のために』新曜社, 1989.
- 平井信義『愛を伝え, まかせて待つ教育』明治図書, 1990.
- 平井信義, 本吉圓子『心の保育 1・2』世界文化社, 1991.
- 平井信義, 本吉圓子『「いじめ」と幼児期の子育て』萌文書林, 1996.
- 乾孝『保育の科学』草土文化, 1978.
- 金沢嘉市, 平井信義, 乾孝, 八杉龍一, 城戸幡太郎『保育者への一つの指針』フレーベル館, 1971.
- 本吉圓子『愛ときびしさの幼児教育』あすなる書房, 1979.
- 本吉圓子『子どもの育ちと保育者のかかわり』萌文書林, 1991.
- 本吉圓子『ここがちがう放任保育と任せる保育』萌文書林, 1993.
- 本吉圓子, 無藤隆『生きる力の基礎を育む保育の実践』萌文書林, 2004.
- 大場牧夫, 海卓子, 平井信義, 本吉圓子, 森上史朗『これからの保育 1~6』フレーベル館, 1978.
- 武内裕明「自由保育を可能にした文化的規範性 - 『これからの保育』(1978) における議論の検討から -」中国四国教育学会『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』第63巻, 2018, pp. 418-423.
- 武内裕明, 井上裕美子, 加藤緑「本吉保育論の実践構築原理 - 自由保育の方法論に関する試論 -」『弘前大学教育学部紀要』第119号, 2018, pp. 83-94.
- 吉葉研司「日本の保育・幼児教育における「自主性」「自我」概念の検討 - 平井信義の「自主性」・津守真の「自我」概念を手がかりに -」『大阪千代田短期大学紀要』32, 2003, pp. 33-48.

(2019. 1. 11 受理)