

怒られるから叱られるへー規範の意識化と共通意識の形成 あゆみ共同保育所の実践より

山下 あゆみ

北九州市立大学 文学部 人間関係学科

要 旨

本論文の調査は、北九州市八幡西区にある、あゆみ共同保育所で行われた。あゆみ共同保育所では、「叱る」、「怒る」という行為を「要求する」ことだと捉えている。あゆみ共同保育所での生活の中で、筆者の考える「叱る」、「怒る」とあゆみ共同保育所での「叱る」、「怒る」に違いがあることに気づいた。

多くの育児書では「叱る」と「怒る」を厳密に区別しているものは無いといってよい。

そこで本論文では、第三者の視点から「叱られる」、「怒られる」の判断をし、「叱られる」は主張者と受け手の間で、咎められることに関する「善悪知識の共通認識」があること、「怒られる」は主張者と受け手の間で、咎められることに関する「善悪知識の共通認識」がないこと、であると定義づけるに至った。

「怒られる」は「叱られる」の前段階であると同時に、「善悪知識の共通認識」を得る機会でもある。そして、「叱られる」が繰り返されることにより、様々な状況や理由といった「善悪知識の共通認識のストック」が増え受け手の社会化を促し、社会性を高めるのである。

「叱られる」ではしてはいけない理由の意識化が、「怒られる」ではしてはいけない理由の無意識化がそれぞれ行われている。そして、「怒られる」から「叱られる」への一連の流れの中で、自己主張の原動力ともいえる善悪の根拠がつくられているのである。

「叱られる」、「怒られる」は受け手への効果を考え、適切に行われなければいけないものであり、「叱られる」、「怒られる」を「要求」として捉えているあゆみ共同保育所では責任をもって「叱られる」、「怒られる」が適切に行われる環境ができていくといえる。

目 次

はじめに	第1節	観察視点
第1章 調査地概要	第2節	子どもの事例
第1節 成り立ち	第3節	大人の場合
第2節 人、生活、園舎・周辺環境	第4章 考察	
第3節 方針	第1節	定義のまとめ
第4節 園長の話	第2節	「叱られる」、「怒られる」の混乱
第2章 叱る・叱られる・怒る・怒られる	第3節	「叱られる」、「怒られる」の仕組みと働き
第1節 「怒られ」ていた筆者	第4節	「叱られる」、「怒られる」の自己主張
第2節 「叱る」と「怒る」の区別	第5章 結論	
第3節 「叱る」、「怒る」	謝辞	
第4節 「叱られる」と「怒られる」の定義	参考文献	
第5節 「納得している叱られる」、「納得していない怒られる」	註	
第3章 「叱られた」、「怒られた」で何が起きているのか		

はじめに

筆者は2006年2月23日から7月31日までの21日間と、8月中の20日間を北九州市八幡西区にあるあゆみ共同保育所で過ごし、子どもたちと共に生活し、活動する中で子どもたちと職員の様々なやりとりを見てきた。

子どもは生活の中で何が良くて何が悪いことなのか理解していない場合や、ものごとについて正しい判断ができない場合が多い。そのような場合は、一般的に大人は子どもの行為を咎めるなどして、それが良くない行為であることを教える。「叱る」という行為にでるのである。それゆえに筆者は、あゆみ共同保育所の子どもたちの生活では「叱る」場面が多く見られるのだろう、と考えていた。しかし、実際は筆者から見ると、子どもたちが「怒られている」と感じるできごとの方が多かった。まただからといって、子どもたちが「怒った」保育士自体を怖い存在だと思っている様子は見られなかった。子どもたちは「怒られ」ても、少し経てば自分から「怒った」保育士と遊ぼうと近づいていく。この子どもと保育士の関係は、筆者にとって不思議であった。なぜなら、筆者は自分を「怒る」父親自体を怖い存在だと思って子ども時代を過ごしたからである。これは筆者と子どもたちの間で「怒られる」の意味合いに違いがあるということなのだろうか。そもそも「怒る」とはどのようなことなのだろう。

現在出版されている育児書の中には「怒らない子育て」や「怒るより叱る」といったことを目標としているものも多い。また、一般的に「怒る」というのは子どもの教育上あまりよくないという風潮があるように感じられる。だが、「怒らない子育て」や「怒るより叱れ」という方法

は本当に正しいといえるのだろうか。それ以前に、「叱る」と「怒る」はどう違うのか。私はどういう基準でこの似た意味の2つの言葉を使い分けているのだろうか。実際、私たちの使う「叱る」、「怒る」の判断基準には個人差があるように感じられる。

本論文では「叱る・怒る・叱られる・怒られる」がおこなわれている時、そこで何が起きているのかを明らかにし、それぞれがどのような効果を生んでいるかを検証していく。

第1章 調査地概要

調査地であるあゆみ共同保育所は、北九州市八幡西区鳴水町の河頭山の山すそに園舎を構える共同保育所である。1965年に市立八幡病院保育室として設立され、保育1人、園児1人で始まった。現在は、0歳児から6歳児まで51人の子どもたちと12人の職員が共に過ごしている。あゆみ共同保育所の保育は、戸外あそび・散歩、リズム遊び、描画遊び、自然の育ちを大切にする保育、を大切に行われている。食育にも力を入れており、旬の食材を取り入れたり、咀嚼力をつける工夫が行われており、おやつも職員の手作りである。子どもたちは朝から夕方まで屋内外で、自然の中で身体を動かし、しっかりと食べ、日々を過ごしている。

第1節 成り立ち

○共同保育所

共同保育所とは、「戦後、働く母親達の保育要求が高まる中で、保育所不足のため、母親達が個人の住宅を利用したりして、共同保育するようになった」(社会福祉辞典)保育施設である。その成り立ちゆえに、共同保育所は働く保護者たちの切実な願いと積極的な活動に支えられているものも多い。「自治体の多くは、児童福祉法2

4条の但し書き規定に基づき、保育所が充実するまでの暫定処置として、共同保育所（共保）に助成を行っている。経済面では、かなり困難であるが、父母と保母が一体となってすぐれた実践を生みだしているところが多い。」（社会福祉辞典）

○あゆみ共同保育所の成り立ち

あゆみ共同保育所は市立八幡病院保育室として設立され、当時の運営主体は北九州市職員労働組合八幡病院分会であった。設立当初、保育スペースは病院の旧伝染病棟の1室で、病院はその1室と畳9枚を貸すだけであった。翌年には物品販売、カンパ活動で外部園児の受け入れ保育所を守るとともに、免許のある専門の保育士を探し、保育内容の向上、園児・保母の定着化を図った。1967年に一般児童の受け入れを開始。入園希望者があとを絶たず、「前田・尾倉地域に乳児保育所を作る会」が発足された。

1970年、運営主体が北九州市職員労働組合八幡病院分会から北九州市職員労働組合八幡支部に移行。1974年に病院当局が一般児の締め出しを提案し、園児減少のため一時的に運営が困難となった。保育士がアルバイトなどをして保育所の運営を支え、地域と保護者らによる認可保育所に向けた活動も行われた。

1975年には北九州市議会で八幡市立病院の建て替えが決定し、あゆみ保育所は事実上の廃止宣言を受けた。1977年、病院の建て替え計画により、立ち退き勧告を受けるが、公立保育園への吸収反対運動が起こった。病院建設中も院内の仮設プレハブ園舎で保育を続け、あゆみ保育所設立委員会を発足。同年9月に北九州市八幡東区尾倉町に移転し、共同保育所として再スタートする。1979年、産休明けから就学までの一貫保育が開始される。1986

年には60人前後の園児を保育し、認可保育園作りを目指した。1989年に近隣から騒音の苦情が増え、移転議論が本格化する。1991年、移転候補地探しが始まり、翌1992年に移転プロジェクトチーム発足。1995年、臨時総会にて北九州市八幡西区鳴水の土地購入、園舎改築が決定し、新園舎への引越しが行われた。1996年にプレハブ園舎が完成。翌1997年には学童保育の受け入れも開始される。2000年には2つの新園舎(年長の部屋)の建設が承認され、9月に完成。2002年にも新園舎の建設を承認。2004年「あゆみ共同保育所 学童部 保護者会」を新設。同年、新園舎(学童の部屋)が承認され、同年7月に完成し、園舎が5箇所となる。

2006年現在も認可保育所を目指しているが、黒崎地区に待機児童が少ないため、保育所の数は足りているという理由で認可はされていない。

以上のように、あゆみ共同保育所は成り立ってきた。その過程では、廃止宣言や立ち退き、吸収合併など問題に直面している。しかし、物品販売やカンパ活動といった保護者や地域の積極的な活動によって支えられ、今に至っている。

第2節 人、生活、園舎・周辺環境

次に、実際にあゆみ共同保育所に通う子どもとその保護者、園舎や周辺環境についてみてみる。

○子ども

あゆみ共同保育所では、産休明け（生後43日目）から就学前までの子どもの受け入れを行っている。保育時間は通常7時30分から18時30分まで。居残り保育も行っており、その場合は20時15分まで保育を行う。子どもたちは年齢ごとに6つのクラスに分けられ、主に

そのクラスごとに活動を行っている。また、保育所の卒園児である小学生も学童として、小学校1年生～6年生までを対象に受け入れている。学童の数は現在9人である。

子どもの数は以下の通りである。(2006年11月現在)

クラス	人数
ぺんぎん(0歳)	3
ぱんだ(1歳)	8
うさぎ(2歳)	8
らいおん(3歳)	8
こくじら(4歳)	9
大くじら(5歳)	15
計	51
学童	9

○保護者・職員

あゆみ共同保育所では、バザーや園庭整備、各行事や夏休み中のプールなど保護者が保育所に集まる場面が多く見られる。月に一度行われる誕生会では、その月に誕生日を迎える子どもの保護者も参加し、保護者から子どもに宛てた手紙を音読して祝う。保護者によってはその日は一日ないしは半日子どもと共に過ごしたり、給食室を手伝ったりする。夏休み中のプールでは、近くの市民プールへ行くのに職員と保護者が車を出す。夏祭りや卒園式では父親達で組織される「お父ちゃん会」や母親達で組織される「お母ちゃん会」による出し物があったりする。

あゆみ共同保育所で働く人々は保育士も給食を作る人も全て職員と呼ばれる。そして「先生」という呼び方は一切しない。子どもからもその親からも「○○ちゃん」というように下の名前やあだ名で呼ばれる。もちろん職員同士でもその呼び名で呼び合っている。筆者も「あゆみちゃん」と呼ばれていた。これは、「先生」という立場付け、権威付けがされないようにという保育方針からきている。職員達は、子どもと

同じ目線で子どもの仲間として一緒に生活していきたいと思っている。「大人」という言い方はするが、それ以外で子どもと職員を分けるような事はしない。

○子どもと大人の関係

職員はあゆみ共同保育所に通う全ての子どもたちとその保護者をほとんど把握している。そして子どもたちも物心つく頃には、職員、子ども、保護者を自分の所属クラスに関係なくほぼ全員、覚えている。多くの保護者も子どもたち、職員について把握しているといってよい。これは人数が少ないせいもあるだろうが、子ども・職員・保護者のつながりの強さを物語っているともいえる。

お迎えの時間になり、保護者が迎えに来るとそれに気づいた子どもたちが「○○ちゃんお迎えきたよ」と声を掛け合い、その子が近くにいない場合は探しに行ったりする光景がよく見られる。朝送りに来たり、夕方迎えに来たりする他の子どもの保護者と話をしたがる子どもも多い。保護者の方も、子どもたち全員がお互いを知っているためか、我が子以外の子どものことをよく知っており、子ども達に積極的に話しかけたりする場面も多くみられる。ある女の子は他の子どもの保護者に「ねえねえ見て、この帽子お母さんに作ってもらったの。」と自慢をし、ある父親は自分の子どもを送りに来て、すぐには帰らずに既に登園していた他の子どもを抱きかかえ、回ったりして遊んでいた。そして職員の中には現在あゆみ共同保育所に自分の子どもを通わせている保護者や、かつて子どもを通わせていた元保護者もいるため、保護者との関係は、職員と保護者という関係であると同時に保護者同士である場合も多い。よってその関係は、預ける側とサービスを提供する側の関係ではな

く、協力しあう関係といえる。

卒園式は卒園する子どもとその保護者だけではなく、あゆみ共同保育所に通う全ての子どもとその保護者、家族が参加して卒園する子どもをお祝いする。また、卒園記念文集には「卒園児とその子らを見守り育んだ人たちへ」と記してある。このことから、あゆみ共同保育所という一つの共同体ができあがっており、みんなで育てていくという態勢ができていことがわかる。保護者・職員共にあゆみ共同保育所に通う子どもたち、「あゆみっ子」の保護者であり、子どもたちにとって全ての保護者・職員はあゆみ共同保育所での保護者である。

職員、保護者のこのような姿勢のもと、子ども、職員、保護者の関係はより親密なものとなっており、相互交渉が成り立ちやすい環境ができていく。

○ 生活

あゆみ共同保育所の一日の流れは以下のようになっている。(註1)

	活動	活動単位
7時30分～9時30分	登園・ロールマット・雑巾がけ、自由に遊ぶ、など 年長、年中児はグループごとに仕事をする	個人
9時30分～	リズム遊び	全体
10時～	散歩	クラスごと
11時～(赤ちゃんから順に)	昼食	クラスごと
13時～	昼寝	クラスごと
15時～	おやつ、雑巾がけ、自由に遊ぶ、お迎え	個人

(※それぞれの活動時間はきちんと決められているわけではない。この時間を目安に動く。)

○園舎・周辺環境

あゆみ共同保育所は河頭山の南斜面約5000坪の土地で保育を行っている。園の敷地内の道はほぼ全て坂である。しかも坂の傾斜は決して緩やかではない。園の入り口から100メートルも離れていない運動場まで登っていくだけでも足に負担がかかる。園舎は、ホール・赤ちゃん部屋・小さじら部屋・年長部屋・学童部屋の5カ所に分かれている。子どもたちは年齢や活動によって各部屋を行ったり来たりする。一番高い位置にある学童部屋と二番目に高い位置にある年長部屋は山の中にあるとあってよい。(地図A参照)子どもたちは山の斜面の道を登っていく。筆者も何度か登ったが、一気に登ろうとすると足腰にこたえ、息がきれることもあった。

子どもたちの遊び場は山全体であり、その環境を安全に保つための園庭整備は保護者が行っている。運動場は子どもたちの父親で構成されるお父ちゃん会による手作りであり、夏には期間限定で手作りのプールができる。保育所の周辺には花尾山、帆柱山、権現山、皿倉山と国定公園が広がっている。歩いていける範囲内に公園や川もあり、毎日の散歩の目的地や花見などの季節行事の場所になっている。

本論をすすめる上で、このあゆみ共同保育所で行われている保育は非常に興味深い。そこで、あゆみ共同保育所の方針や実践についてここで触れておく。

第3節 方針

まず、あゆみ共同保育所の保育目標は以下の通りである。

1. 丈夫な身体作り

何でもよく食べる子ども

生き生きと遊べる子ども

2. 友達を大切にすること

要求をはっきり出すことができる子ども
友達の要求を理解できる子ども
友達の中で過ごすことを、喜ぶ子ども
思いやりのある子ども

3. いろいろな遊びが、たくさんできる子ども
やろうとする意欲と、やりぬく力のある子ども

自分で遊びを作り出せる子ども
自然とふれあいを大切にしよう

4. 豊かな表現力ができる子ども
美しいものを美しいと感じる子ども
自分の目で見て考えて行動できる子ども
喜び、悲しみ、怒りを、はっきり表現できる子ども

(あゆみ共同保育所創立40周年記念文集)

保育目標の中で注目したいのは、「喜び、悲しみ、怒りをはっきり表現できる子ども」、「要求をはっきり出すことができる子ども」である。

あゆみ共同保育所では自分の意見を自分の言葉で主張する力を持った子どもを育てている。この保育目標のもと、職員たちは子どもたちに対して大きな声ではっきりと自分の意見を主張する。嬉しいとき、驚いたとき、怒ったとき、職員たちは全てを全力で表現している。子どもが側転をできるようになった時には「すごいじゃない。すごく素敵よ。」と大きな声で手をたたいて子どもと一緒に喜ぶ光景がみられる。また、子どもが友だちを噛んだ時には「人を噛んではいけません。」と大きな声で、厳しい表情と共にいけないことをしっかりと伝えようとする光景がみられる。その姿勢は子どもに対してだけではなく、職員同士でも保護者に対しても同じである。常に全力で、隠し事無く接する。もちろん筆者に対しても全力で接してくれる。その中で強い信頼関係が築かれているのだ。

あゆみ共同保育所の職員は、子どもに対して「叱る」、「怒る」ではなく、「要求」をしているという。また職員は、子どもたちは力を持っている、それが伸びるということを確認している。よって職員たちは子どもたちの持つ力に見合った「要求」を行うのである。「要求」の内容や方法は職員会議での様々な意見のぶつかり合いの中で決まっていく。子どもは、職員から「要求」されることによって、自分がその「要求」に応えられるだけの力を持っていることを知り、成長していくのである。あゆみ共同保育所では、大人である職員が一人一人の子どもを個人として扱い、その力を認め、「要求」することで、親とは違う強固な信頼関係が築かれているといえる。

また、保育目標に「要求をはっきり出すことができる子ども」とあるように、「要求」は職員からだけでなく子どもからも発せられる。その「要求」は子ども同士で行われるだけでなく、職員に対して行われる場合もある。時には職員が「要求」に対して、子どもが自身の「要求」を返すこともある。このように、あゆみ共同保育所の方針は実践の中で生かされているのである。

第4節 園長の話

前節では、あゆみ共同保育所の保育目標について触れた。その中で、「自分の意見を自分の言葉で主張する力」を育てていることや、職員が子どもに対して「叱る」、「怒る」ではなく「要求」をしているということがわかった。

では、なぜあゆみ共同保育所ではこれらのことに力をいれているのだろうか。この節では、あゆみ共同保育所の現園長の話から、自己主張、自己表現について職員がどのような考えを持っているのかをみしてみる。

以下は、園長から聞き取った話の内容を筆者がまとめたものである。

あゆみ共同保育所における共同保育とは、親と職員が責任を持ち合って子どもを育てることである。

現在、叱れない大人、ストレス発散のために怒る大人が増えている。これは子どもと向き合っていないからであり、子どもと向き合っていない自分の意見を主張できないからだ。また、人を刺すなど暴力で感情を発散させようとする子どもは、自己表現の方法を間違っている。それは、自己表現を自由にできる環境が今の子どもたちにはなかなかなく、自己表現の方法がわからなくなっているからである。

あゆみ共同保育所では、職員と子ども、子ども同士で自由に自己表現ができる環境がある。つまり、自分の感情を言葉で、声で、身体で表現する力を育てているのである。大きな声で話すことは、自分の意見をしっかりと言うことである。自信をもって伝えようとするから大きな声が出る。それは自然なことであり、嬉しい時も怒っている時も一緒である。そして、自分が興味を持ったもの、人に対してそれを言葉に出すことができること、それが社会で生きていくうえで大切なのである。

主張しあう中で、子どもは失敗をしてもそこから立ち直る力、気持ちを切り替える力をつけていく。相手の主張に対して切り返す力もつく。年長にもなると、職員の提案や要望に対して子どもが自らの主張をしてくることもある。相手の主張を聞き、相手の主張について考えることで、自分の道が増えていくのである。

職員は責任感を持って子どもたちを育てている。だから子どもに対しても職員同士でも真正面から向き合い接する。隠し事もしない。子ど

もとしっかりと向き合うことで、強い信頼関係が築かれる。職員はいつも要望や主張を全力で行う。してはいけないことをした人には、全力でしてはいけないことを伝えようとする。相手が1歳の子ともだと言葉では理解できないだろうが、態度でいけないことであることを伝える事はできる。相手により程度は違うが、自身の主張が伝わるまで主張を続けるのである。要求も、要求する相手ができる職員が信じていることしか要求せず、相手に正しく伝わるように全力で行うのである。子どもはその要求を受け、悩み、考え、行動してぐんと成長する。そして、その成長を自分でも「自分は素敵になった。」と心と身体で理解できるのだ。だから要求してくれる人には「もっと僕は、私は素敵になりたい」と喰いついていくような目で要求してくる。このように反対に子どもから要求をされると大人は保育力を試される。子どもによって保育士は成長させてもらっている。

親ではない大人から要求を受けることによって、子どもの持っている力が伸びる。社会で生きていくには、自分の気持ち、意見、興味を外に出していく力が必要である。あゆみ共同保育所は集団でコミュニケーションが取れるようにするための場でもある。つまり、仲間作りの場である。幼児期から強い信頼関係を持った仲間作りができる子どもを育てている。

現在の学校社会、学校教育は社会に出て役に立たない。そんな学校で生き残ることができ、なおかつ周りを引っ張っていく力を持つ子どもを育てている。

上記の園長の語りでは、「自分の感情を言葉や身体で表現すること」と「自分の意見をしっかりと主張すること」が重視されている。そして職員が、それを実践してみせることにより、子

どもたち自身も自己表現や自己主張を学び、身につけることができるようになって考えられていることがわかる。

このようなあゆみ共同保育所の方針、生活、人との関係性、環境はどれをとっても筆者の通った保育園とは違うものであった。次章では、あゆみ共同保育所で「要求」、「主張」ととらえられている「怒る、叱る、怒られる、叱られる」にことについて詳しく述べていく。

第2章 叱る・叱られる・怒る・怒られる

第1節 「怒られ」ていた筆者

筆者は特に何の特徴もない、預かることを主な目的とした保育園に2年間通っていた。筆者には保育園児時代にあゆみ共同保育所で行われているような要求をされた記憶はない。保育士のことは先生と呼んでいた。そして、保育士から怒られたり叱られたりした記憶は残っていない。

筆者が初めてあゆみ共同保育所を訪れ、子どもたちと出会って感じたことは「なんと活発な子どもたちだろう」ということである。初めて見る筆者に対して子どもたちは口々に「誰なん。」とか「名前はなんていうん。」と好奇心に満ちた目をして話しかけてきた。そして、各部屋の案内や説明をしたり、自分の作った工作を見せたりと、あらゆる場所へ筆者を連れて行ってくれた。

あゆみ共同保育所での生活の中で、当初筆者は、子どもが「怒られる」場面が多いと感じた。これは後に園長と話す中で分かったことだが、筆者がそう感じた理由は、職員が大きな声を出していたからである。

筆者は保育園児の時、父親から大きな声を出されて「怒られ」ていた。父親の大きな声は筆

者にとって怖いものであり、大きな声を出す父親自体も怖い存在であった。よって筆者自身の、父親に「怒られた」体験から、あゆみ共同保育所で職員が子どもに大きな声を出しているのを見て、子どもが「怒られている」と感じたのである。

しかし、あゆみ共同保育所の子どもたちはみな職員に絶大な信頼を寄せていて、自ら話しかけたり、一緒に遊ぼうとする。つまり、筆者と違い、あゆみ共同保育所の子どもたちは職員自体を怖がっている様子になかったのである。また、職員たちが大きな声を出すのは、子どもがしてはいけないことをしたときだけではない。子どもを褒める時にも、同じように大きな声を出しているのである。子どもたちと職員のやりとりをみていると、筆者が、子どもが「怒られている」と考えたできごとは、子どもにとって本当に「怒られた」できごとだったのかという疑問が湧いてきた。そもそも、筆者と子どもたち、職員の考える「怒る」は同じものなのだろうか。

また、筆者は保育に必要なのは「叱る」であり「怒る」ではないと漠然と考えていた。しかし、「叱る」、「怒る」とはどういうことなのか。何が違うのだろうか。あゆみ共同保育所の生活の中で、筆者は「叱る」、「怒る」とはどのようなことか分かっていないことに気づいたのである。

そこで、この章ではまず「叱る」ことと「怒ること」では何が違い、どう区別されているのかを分析し、「叱る」、「怒る」の定義づけを試みる。

第2節 「叱る」と「怒る」の区別

まず、「叱る」、「怒る」とはどういうことなのだろう。辞書によると、「叱る」の意味は「相手

の仕方を、よくないといって、強く注意する。」
ことであり、「怒る」の意味は「我慢出来なくて、不快な気持ちが行動に表れた状態になる。
目下の者などのやり方が悪いと言って、強い言葉で叱る。」(新明解国語辞典) ことである。
辞書において、「叱る」と「怒る」は、「相手」と「目下の者など」という違いがあるが、「善くないこと、悪いこと」を「強く伝える」点で共通している。また、「怒る」には「強い言葉で叱る」という記述が含まれており、「叱る」と「怒る」を厳密に区別することはできない。しかし、「怒る」には「我慢出来なくて、不快な気持ちが行動に表れた状態」とあり、「叱る」とは異なっている。では「叱る」と「怒る」の違いは、不快な気持ち、感情があるかないかの違いなのだろうか。

それでは教育書や育児書ではどうだろう。子どもを育てる上で、「叱る」と「怒る」はその善し悪しも含め、保護者の関心を集めている。そして、現在出版されている育児書の中には「叱り方」について取り扱ったものが数多くある。しかし、「叱る」と「怒る」のをはっきりと区別しているものは少ない。

その中で、心理学者の乾は以下のように使っている。

子ども達が友だちの体のことをいってバカにしたり、体の不自由な人をさげすむ様なことをいったりしたときは、きっぱりと叱ってほしいと思います。(中略)自分自身に腹を立てる、そういう形で、「してはならぬことをしてしまった」子どもになりかわって、子どものために怒るのです。その時、小学生くらいまでの子どもだったら、子どもの両手をつかまえて、目と目を合わせて、本気で叱るというのが、いちばん子どもに通じるものです(乾 20

01)(下線、ア〜ウ筆者)。

ここで出てくる「怒る」は「叱り方」の一つという意味で用いられており、叱ると怒るはほぼ同じ意味で使われている。このように、ここでは「叱る」と「怒る」の境界線は非常に曖昧であり教育書や育児書の中はほとんど区別されていない。

社会福祉法人日本家庭福祉会理事長で、同カウンセラーの波多野ミキは「叱る」と「怒る」を以下のように述べている。

怒るといのは、自分の感情のままに、自分の怒りを相手にぶつけることです。叱るといのは、相手のために思って、相手の非を諭すことです。

私たち親は、どうも子どもを叱っているつもりで、怒ってしまうことが多いのではないのでしょうか。

子どもが親になぜ叱られているのかわからないのは、下手な叱り方です。つまり、親が怒っているのです(波多野 1990)。

ここで波多野は「叱る」は「相手のために思って、相手を諭すこと」とし、「怒る」は「感情のままに、自分の怒りをぶつけること」として2つを大人の感情で区別している。また、子どもが親になぜ叱られているのかわからない場合は「怒っている」としている。

しかし、親が自分の感情のままに自分の怒りを子どもぶつけたからといって必ずしもその子どもが、何を咎められているのかが分かっていないとは限らないだろう。逆に、親が感情的になって子どもに怒りをぶつけることによって、子どもがその咎められているものごとの重大さに気付く場合もあるのではないかと。

さらに、言葉の発達段階にいる子どもが単純に親の言っている言葉の意味自体がわかってい

なかったり、その行為が悪いこと自体を知らないためにわからなかったりする場合もあり得るだろう。その場合はたとえ波多野のいう「叱る」を親が行っても子どもは「なぜ叱られているか」がわからないのではないか。つまり、「下手な叱り方」や「怒っている」が問題ではなくなってしまふ。波多野の「叱る」「怒る」の区別の仕方も不十分な点が残るのである。

このように、育児や教育、保育において「叱る」「怒る」は重要な行為として扱われているにもかかわらず、この2つの行為はうまく区別されず、混同されていることもあるのだ。

また、教育学士の上寺久雄は「叱る」について以下のように述べている。

親の好み、人生観・価値観、生きる姿勢などが判断基準となり、それが親の叱り方・ほめ方の方法を左右している。

このような親のあり方を受けて、子どもたちは受け手として叱られているとか、ほめられているとかの意識や自覚をもつ。(中略) 親は叱っていると思っても、子どもが叱られると意識しなければ、さらに叱られている行動内容を自覚しなければ、親の叱る行為は空転しているといわざるを得ない。(中略) 要するに、「叱る」「ほめる」行為は、発し手の親と受け手の子どもとの間に右のような相互関反応があつて、初めて成立するのである。だから、それら発し手の行為は、初めからそれだけで存在するのではなく、結果として、叱った、ほめたということになるといえる。(中略) 結果として叱った、あるいは、ほめたとなるようなあらかじめ教育的配慮をすることによって、「叱る」「ほめる」の教育的意義が生まれてくるのである(上寺 1976)。

ここで上寺は、受け手の子どもが叱られていることを自覚している状況でなければ、叱るは

成り立たないと述べており、受け手が叱られていると自覚できるようにあらかじめ考えて叱るべきだと述べている。しかし、子どもが何ををもって叱られていると自覚するかについて、一般的で明確な条件が定められているわけではない。

また、受け手が叱られていることを自覚していない場合の発し手の叱るという行為が、受け手にとって何であるのかについては触れられていない。

「叱る」そして「怒る」とは、どういう条件をよって判断されているのだろうか。

第3節 「叱る」「怒る」

なぜ「叱る」と「怒る」は混同して使われてしまうのか。また、どういう条件によって判断されているのか。次は例を用いて「叱る」「怒る」をさらに考えてみる。

ここで、本論をスムーズに進めるために、咎める側とそれを受ける「叱られる、怒られる」側の呼び方を統一する。「叱る」「怒る」を行うということは相手に何かを主張することであるといえる。例えば、「叱る」であれば社会のルールを、「怒る」であれば自身の抱えている不快感を、相手に主張しているといえるだろう。このように「叱る」も「怒る」も内容に違いはあれど主張を行っているという点では同じである。よって「叱る、怒る」を行う側のことを「主張者」と呼ぶことにする。そして、「叱られる、怒られる」側は主張者の主張を受ける側であるので、「受け手」と呼ぶことにする。

ここからは「叱る、怒る」側を主張者、「叱られる、怒られる」側を受け手と呼び論を進めていく。

【例1】 3歳児の場合

3歳の子どもと一緒に遊んでいた友だちと遊具の取り合いになり、その友だちを叩いた。そ

れを見ていた保育士Aが「叩いてはいけません。」と大きな声を出して厳しい口調で言った。するとその3歳児は泣き出し、しばらく泣いていた。以前にも同じように咎められことがあったが、その時も同じように保育士Aに咎められ、そして泣いていた。

【例2】 9歳児の場合

9歳の子どもと一緒に遊んでいた友だちと遊具の取り合いになり、その友だちを叩いた。それを見ていた保育士Aが「叩いてはいけません。」と大きな声を出して厳しい口調で言った。すると、その9歳児はぼつと悪そうな顔をしてうつむき、小さな声で「ごめんなさい。」と言った。

例1と例2で、受け手である3歳と9歳の子どもはほぼ同じ状況で、同じ保育士によって同じような咎められ方をしている。しかし、その反応は異なっている。

3歳児の例では大きな声を出されたことに対して泣いており、また以前にも同じような経験があるにもかかわらず再び友だちを叩いている。つまり、3歳児は人を叩くことがいけないことだと分かっておらず、保育士がなぜ大声を出し咎めたのが分かっていないことになる。

一方、9歳児は保育士に咎められたあとぼつと悪そうな顔をしており、さらに謝っていることから叩くことがいけないことで、そのことを保育士に咎められたことがわかっているようにみえる。

保育士は両方の場合で同じように人を叩いたことを咎めている。しかし、反応の違いを第三者から見ると、保育士と子どもの間で同じことが起きているとは考えにくい。3歳児と9歳児の反応を一般的な「叱られた」と「怒られた」に振り分けるとすると、3歳児の方は「怒られ

た」、9歳児の方は「叱られた」となるだろう。このように、主張者から「叱る」が行われた場合でも、受け手が必ずしも「叱られた」という風にみえるとは限らない。またこれは「怒る」にもいえることであると考えられる。

以上のことをふまえると、「叱る、怒る、叱られる、怒られる」が行われている時に何が起きているのかを、主張者側からの視線で明らかにすることは不可能であるといえる。つまり、多くの教育書、育児書で使われている「叱る」、「怒る」はそれを行う主張者側から見たものであり、そのために「叱る」、「怒る」は混同されてしまうと考えられる。

「叱る、怒る、叱られる、怒られる」が行われている時に何が起きているのかは、主張者側の「叱る」、「怒る」という行為ではなく受け手側の「叱られた」、「怒られた」、という反応から判断した方がわかりやすいだろう。

しかし、受け手側が感じる「叱られた」、「怒られた」だけで判断するには曖昧さが残る。そこで、第三者が受け手の反応を基に「叱られる」か「怒られる」かを判断することとする。「叱る」、「怒る」主張者ではなく、「叱られる」、「怒られる」受け手でもなく、第三者の視点によってはじめて「叱る、怒る、叱られる、怒られる」が区別できると考えられるのだ。

以上のことをふまえ、次節において「叱られる」と「怒られる」について定義をしていくことにする。

第4節「叱られる」と「怒られる」の定義

先述の通り、この定義は受け手の感じる「叱られる」、「怒られる」ではなく、第三者が判断する「叱られる」、「怒られる」ことの定義である。

まず、先程の例1、2を用いて考えてみる。

例1、2では、「叱られる」と「怒られる」の反応の違いとして、受け手が主張者の主張を理解しているかいないかという点に違いがあった。つまり、咎められた内容が分かっていたかどうかである。さらに、受け手によって理解できたりできなかったりする理由は、言語能力や理解能力の発育レベルに違いがあることと、咎められた行為が「してはいけないこと」であるということを知っていたか、いなかったかの差によって生じてくると考えられる。

ここで注目したいのは、してはいけないことを知っていたのか、いなかったのか、という点である。例1、2において、人を叩くことがいけないことだということを3歳児はわかっていない様子であり、9歳児はわかっていた様子であった。つまり、人を叩くことを保育士Aが咎めた際に、この9歳児と保育士Aの間には「人を叩くことはいけないことだ」という「善悪知識の共通認識」があり、3歳児と保育士Aの間にはなかったということである。

つまり、「叱られる」の場合は主張者と受け手の間に「善悪知識の共通認識」があり、「怒られる」の場合にはないといえる。

ここで、「善悪知識の共通認識」について説明をしておく。

共通認識があるということは、知識を言葉で表現し、互いが同じ知識を持っていることを確認できるということである。そして、言葉で表現できるということは、その知識が意識の上で考えられている、意識化されているということである。よって、「善悪知識の共通認識」とは、「赤信号の時に進んではいけない」といった、善悪に関する知識が言語化、意識化され、主張者と受け手の間で共有されたものである。

以上のことを基に、第三者が判断する「叱ら

れる」、「怒られる」を以下のように定義する。

「叱られる」

- ・ 主張者と受け手の間で、咎められることに関する「善悪知識の共通認識」がある。

「怒られる」

- ・ 主張者と受け手の間で、咎められることに関する「善悪知識の共通認識」がない。

第5節 「納得している叱られる」、

「納得していない叱られる」

次に、第2章で引用した波多野の文献でも取り扱われていた、感情について考えていく。

相手を咎める際に感情が入るとそれは「怒る」である、というイメージを持っている人が一般的に多いのではないかと考えられる。そこで、例を用いて感情と「叱られる」、「怒られる」の関係を検証してみたい。

【例3】

小学校1年生のE子とF子は、放課後に学校の教室でお菓子を食べていたところ、担任の教師Gに見られた。教師GはE子とF子に、「何をしているの。学校はお菓子を食べてところじゃないでしょう。」とヒステリックに怒鳴り、反省文を書くように言い、お菓子を没収して教室を出て行った。教師Gが去った後、E子は「お菓子くらいであんなに怒鳴らなくてもいいのに。そんなに悪いことじゃないよね」と文句を言ったが、F子は「いけないことをしたのは私たちだし、仕方がないよ。」と言った。文句を言っていたE子もお菓子を食べてはいけないことは分かっていたので、二人ともきちんと反省文を提出した。

例3を、第4節で述べた「叱られる」、「怒られる」の定義に当てはめると、E子もF子も「学校でお菓子を食べてはいけない」ことを知

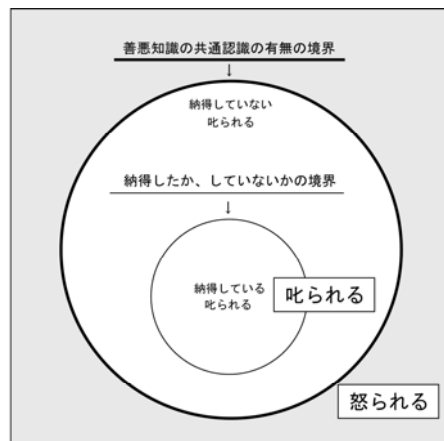
っていたので、教師Gとの間に共通認識があり、両方とも「叱られた」となる。

しかし、定義によるとE子もF子も「叱られた」になるのだが、二人の反応は違っている。E子は教師Gが感情的になっていたことに対して不満を抱いているが、F子は「してはいけないことをしたのだから仕方が無い」と教師Gの主張に対して素直に納得している。同時に咎められたにもかかわらず、なぜE子は納得できなかったのだろうか。それは、E子と教師Gの「学校でおかしを食べるという行為」への罪悪感や後ろめたさといった価値観にずれがあったからだと考えられる。「学校でお菓子を食べてはいけない」ということに関し、教師GとE子の間にこのルールを守らないことはよくないことであるという共通認識がある。しかし、E子の「お菓子くらいで」という発言から、多少の逸脱は許されるのではないか、あるいは、なぜお菓子を食べてはいけないのかという疑問を持っている様子がうかがえる。そこへ教師Gがヒステリックに怒鳴ったため、この価値観の違いによって、E子は教師Gに対して「あんなに怒鳴らなくても」という不満を抱いたのである。このことによって、「叱られる」の中には、「納得している叱られる」と「納得していない叱られる」の2種類があるといえる。

受け手側が納得するかどうかは感情だけではなく、主張者と受け手との関係性にも左右されると考えられる。年齢、学年、役職などの社会的立場において、主張者が受け手より上の立場である場合には、受け手は納得しやすくなるだろう。それは、主張者の主張やそれに伴う行為に対する正当性を、その社会的立場によって受け手が判断する場合が考えられるからである。つまり、自分よりも立場が上の人には逆らわな

いという考えの下、納得する、しないを考えることもなく納得してしまう場合が考えられるのである。

以上のことをまとめ「叱られる」、「怒られる」の定義を図示すると、以下ようになる(図1)。



(図1) 「叱られる」、「怒られる」の定義

第3章 「叱られた」、「怒られた」で

何が起きているのか

第1節 観察観点

この章では第2章の「叱られる」、「怒られる」の定義をもとに、第三者の視点から事例を観察、検証していく。観察をしていく上での、「叱られる」、「怒られる」の判断基準を次のように設定した。

1. してはいけないことがわかっていたか
2. 理解能力、コミュニケーション能力の発達レベル
3. 主張者から言われたことの内容や、主張者の行為に対して納得しているか

1では、咎められた行為に関する「善悪知識の共通認識」があったのかどうかをみる。

2では、相手の言っていること、言葉をどのくらい正確に理解できるかどうかをみる。幼児の場合、年齢やそれに伴う発達状態によって理解能力が十分でない部分が出てくるため、相手の言っている言葉自体を理解できない場合もあるだろう。相手の言葉を理解できていない場合、以前に同じことを咎められていても共通認識は形成されていないと考えられる。よって理解能力も判断基準として加える。ピアジェによる思考の発達段階において、乳児期、幼児期の子どもの発達段階は、誕生～2歳までの感覚運動期、2歳～7歳までの前操作期に分けられている。誕生～2歳までは言語の使用が十分になされる前の段階であるので、この段階では主張者の主張を十分にできるとはいえない。2歳～7歳までは言語発達やコミュニケーション技術の発達が目覚ましい時期であり、徐々に理解能力も発達していくが、まだその思考は自己中心的なものが多い。また、4、5歳くらいになると、多くの子どもが文字を読むことができてくる。よって個人差はあるだろうが、年齢の高い子どもほど自己を中心としたことに関して、ある程度理解能力が発達しているといえるだろう。

3では、咎められた内容や咎められ方に納得しているかどうかをみる。この項目は「叱られる」、「怒られる」の判断には関係しないが、「納得している叱られる」か「納得していない叱られる」かを判断するために加える。

次の節ではこの3つの項目によって、事例が「納得している叱られる」、「納得していない叱られる」、「起こられる」のどれになるのかを判断していく。

なお、これら基準はあくまでも第三者の観察者によって判断されるものである。

第2節 子どもの事例

第1節で述べた3つの判断基準をもとに、筆者が実際にあゆみ共同保育所で出会った事例を「納得して叱られる」、「納得していない叱られる」、「怒られる」に分けていく。その3つの判断基準の材料とする観察観点を以下のように設定した。

- | |
|--------------------------------------|
| ア. 表情 (恐怖・驚き・しまった、など) |
| イ. 直後の行動 (言われてすぐにとった行動) |
| ウ. 最終的な行動 (叱られる・怒られるの一連の出来事が終わる時の行動) |
| エ. 当事者同士の関係 |
| オ. 発達レベル |

【事例1】 [D・男・2歳0ヶ月]

〈背景〉

- ・ 3歳児クラスに姉がいる。
- ・ 子どもが他人を噛むこと自体は保育上防がなければならないことだが、どうしても起こってしまう場合もある。1、2歳の子どもの「噛む」という行為には様々な意味がある。1、2歳の子どもはまだ言葉を自由に使えないため言葉の代わりに「噛む」という行為に出てしまうのである。そして「噛む」という行為は言葉の発達や理解以外に、家庭環境などから生じるストレスも関係しており、その関係は様々である。「噛む」という行為の原因は一概には言えないものである。

〈事象〉

1歳児クラスのDが、同じクラスのEと水場の取り合いをしており、DがEの腕を噛んだ。それを見つけた職員はすぐにDをEから引き離し、Dの身体をしっかりと掴んで普段は見せない

いような怖い顔をして「人を噛んだらいけんやろ」と大きな声を出した。その大きい声に驚いたようでDは泣き始めたが、職員はDに対して「泣いてもしらんよ、あんたがわるいっちゃろうもん。」と言った。するとDは痲癢を起こし始めたが、職員はそのまま放っておいた。Dはしばらく泣いてわめいていたが、そのうち泣きやみ遊び始めた。

ア. おどろいた表情をし、その後は険しい泣き顔になった。

イ. 泣く→職員が取り合わないため、痲癢を起こす。

ウ. しばらくの間、泣いて気が済んだ様子。

エ. 主張者：職員、受け手：子ども

職員はDの担任の職員であり、Dはよくこの職員の名前を呼んでいる。信頼関係はしっかりと築かれている。

オ. 2歳0ヶ月。感覚運動期と前操作期の間。

〈解釈〉

Dは2歳0ヶ月であり、職員の言葉を理解できていないと判断でき、Dは噛んではいけないということをしらなかつたと判断できる。つまりDと職員の間には「善悪知識の共通認識」がなかったといえる。よってこの場合は「怒られる」と判断した。

【事例2】〔G・男・3歳2ヶ月〕

〈背景〉

- ・ 小学生の姉と1歳児クラスの弟がいる。
- ・ クラスの中では発言力のある方である。
- ・ リトミックで自分の番を待つ時に時々座らずにふざけていることもあるが、自分の番がまわってくると一生

懸命に身体を動かしている。

〈事象〉

リトミックの時間、正座をして自分の番を待っていないなければいけないのに、友だちとふざけ合っていたG。筆者が「ちゃんと座ってかんといかんやろ」とうながすと、その言葉を無視した。次に筆者はGの名前を呼び注意を引きつけ、「Gくん、ちゃん座とつかんといけんのやろ。ほら、ちゃんと正座して。」と厳しく聞こえるように言い無理やり正座をさせようとしたが、「うるせー」と言われ、全く取り合わなかった。

ア. 煩わしそう

イ. 「うるせー」といって取り合わない

ウ. 何もしない

エ. 主張者：筆者、受け手：子ども

Gは筆者を自分と同じ子どもだとは思っていないが、大人とも思っていない様子。また、信頼関係が築かれていないため、筆者は完全に相手にされていない。

オ. 3歳2ヶ月。前操作期。

〈解釈〉

Gは3歳2ヶ月であり、普段からよく発言をするので、筆者の言葉を理解できていると判断できる。また、Gは普段のリズム遊びでは座って待っていることから、リズム遊びの順番を座って待つことは知っていたと考えられる。よって、筆者とGの間には「善悪知識の共通認識」があったと言える。

Gが筆者から言われたことに関して拒絶をしている点、筆者とコミュニケーションを取りたがらなかった点において、筆者が発言したこと、その内容にGは納得していないと考えられる。よってこの場合は「納得していない叱られる」と判断した。

【事例3】〔4歳児クラス（こくじら組）〕

〈背景〉

- ・こくじら組の子どもたちは皆リトミックに馴れている。

〈事象〉

リトミックの時間に4歳児クラスの子どもたちは他のクラス子どもたちがリトミックを行っているのを見ずに、ふざけあっていた。しばらくして職員がリトミックのピアノを弾くのをやめ、4歳児クラスの子ども達の前まで行き「あなたたちは何をしているの。今はそういうことをする時間ですか。リズムをしないんだったら出てってください。」と言いピアノへと戻っていった。4歳児クラスの子ども達は顔をこわばらせたり、真顔になったりし、静かになり、座って自分達の番を待った。4歳児クラスの番がまわってきた時に先ほどの職員が、「こくじらさんはリズムするのね」と聞くと彼らはうなずき、職員が「はい、じゃあやっちゃおうだい。どうぞ」と言ってピアノを弾くとリトミックを行った。

ア. 顔をこわばらせる、真顔になる
イ. 静かになる、きちんと座る
ウ. リトミックにきちんと参加する
エ. 主張者：職員、受け手：子ども
この職員がほぼ毎日リトミックのピアノを弾いている。信頼関係はしっかりと築かれている。
オ. 4歳児クラス。前操作期。

〈解釈〉

4歳児クラスの子どもたちは、年齢的に職員の言葉を理解できていると判断できる。また、子どもたちが職員の発言の直後、こわばった表情や真顔になったことから、リトミック中にふざけるのはいけないことだということは知っていたと考えられる。つまり、「是なく知識の共通

認識」があったということである。さらに職員の発言の後は静かに自分たちの番を待ち、行動を改めていることから言われたことに対して納得していると考えられる。よってこれは「納得している叱られる」であると判断した。

【事例4】〔E・男・5歳1ヶ月〕

〈背景〉

- ・よく発言をする。筆者にもよく話しかけてくる。

〈事象〉

散歩の途中でFと虫かごの取り合いになり、Fが虫かごを渡してくれなかったためEはFを推した。筆者が「押したらいかんやろ」と言うが、いじけたように視線を合わせない。クラス担当の職員が来て筆者が事情を話すと、その職員は「人を押しはいけません。そう言うときはちゃんと口で言いなさい。人を押しちやいかんのはわかるやろ。そんなことする人とは散歩に行けないよ。」と言い、Fにも交代で虫かごを持つように言った。Eは少し泣きながら「だって、(虫かごを)Fばかり持って貸してくれんのやもん。」等と言い訳をしていたが、職員が散歩に行くのかどうかを聞くと「行く」と言い、職員が「じゃあ、あやまりなさい」というとあやまり、散歩を続けた。

ア. うつむき、弱気な表情
イ. 言い訳をする
ウ. 職員の呼びかけに非を認め謝る。
エ. 主張者：職員、受け手：子ども
職員はFの担当職員。信頼関係はしっかりと築かれている。
オ. 5歳1ヶ月。前操作期。

〈解釈〉

Fは5歳1ヶ月であり、職員の言葉を理解で

きていると判断できる。職員の発言の後にFが弱気な表情でうつむいていたこと、また言い訳をしていたことから、「人を押しはいけない」という事を知っていた、つまり「善悪知識の共通認識」があったといえる。そして、最終的には自分が悪かったことを認め謝っているため、納得しているといえる。よってこの場合は「納得している叱られる」と判断した。

以上、取り上げた4つの例について検証していく。

事例1は「怒られる」、事例2は「納得していない叱られる」、事例3、4は「納得している叱られる」と判断できた。

ここで注目したいのは「叱られる」と判断した、事例2、3、4で、子どもたちが主張者である職員の主張のあとに自己主張を行っている点である。事例2では、3歳児クラスのGが主張者である筆者の主張に納得していないことを「うるせー」と言う言葉で表していた。

事例3において、4歳児クラスの子どもたちは主張者である職員の主張のあと、ふざけあうのをやめた。そして、座って他クラスのリトミックの様子をみながら自分たちの番を待った。職員の「リトミックをするのか。」という問いに対して、子どもたちはしっかりと答えを返していた。この場合、4歳児クラスの子どもたちは態度と返事をする事で自分の意見を主張できていたといえる。

事例4において、4歳児クラスのEは主張者である職員の主張のあと、少し泣きながらではあったが自分が虫かごを貸してもらえなかったこと、そのことが原因で自分がFを押ししたことを職員に主張していた。

このように、「叱られた」場合は納得したか、しないかに関わらず、主張者の主張を理解した

上で、子どもたちはしっかりと自分たちの考え、主張、気持ちを言葉や行動で示していることがわかる。

また、事例で取り上げたのはあゆみ共同保育所で日々行われている「叱られる、怒られる」のほんの一部でしかない。事例では「怒られる」の事例を一つしか取り上げていないが、実際は小さな子どもほど「怒られる」ことの方が多い。人は最初からしてはいけない行動を知っているわけではない。そのため、第2章で述べた定義をもとに考えると、子どもは「叱られる」ことよりも「怒られる」ことの方が圧倒的に多いといえる。

第3節 大人の場合

それでは大人の場合は、「叱られる、怒られる」の比率はどう変わるのか。大人の場合は、子どもと違いほとんどの物事の善し悪しを知っている。その為、してはいけない行為を知っているかないかという「善悪知識の共通認識」がすでにある場合が多い。つまり、多くの場合、場面において「叱られる」こととなる。さらに、「納得できない叱られる」も大人になるにつれて増えていくといえる。

なぜ大人になるにつれて「納得できない叱られる」が増えてくるのか。それは「叱られる、怒られる」が行われる際に、受け手と主張者が「叱られた」事象だけではなく、それまでの両者の関係や過去のできごとまで考慮してしまう場合や価値観に個人差ができてくるからである。社会的関係や、過去に起こったことから発生する強がり、コンプレックスや、保身のため、価値観の差によって、納得できない場合がでてくるのである。

ちなみに、大人が「怒られる」場合として考

えられる事例は、自分の知らない異文化に身を置いた場合である。外国で、自分の国では何ともない行為だが、その国では禁止されている行為をしてしまったとする。現地の人からその禁止行為を「してはいけない」と主張された時、受け手と主張者の間には「善悪知識の共通認識」がない。つまり「怒られた」といえる。

第4章 考察

第1節 定義のまとめ

一般的に「叱る、怒る、叱られる、怒られる」について語られる際、ほとんどの場合が「叱る」、「怒る」を行う主張者側からの判断で区別されている。しかし、受け手によって「叱られた」か、「怒られた」かの判断は変わってくるため、主張者側の判断によって「叱る、怒る、叱られる、怒られる」を区別することはできない。受け手側の「叱られた」「怒られた」の判断も、「納得していない叱られる」の場合、受け手が「怒られた」と判断することがあるため、受け手側の判断だけで「叱る、怒る、叱られる、怒られる」の区別をするには不十分である。また、主張者側が感情的になることによって受け手側の「叱られた」か「怒られた」かの判断が決まるとは言い切れないため、感情で「叱る、怒る、叱られる、怒られる」を区別することはできない。

そこで、第三者の視点から受け手の反応を見ることにより「叱る、怒る、叱られる、怒られる」が区別できるのではないかと考えた。「叱る、怒る、叱られる、怒られる」が行われる時に何が起きているのかを考えると、主張者と受け手の間には「善悪知識の共通認識」がある場合と無い場合があることがわかった。この「善悪知識の共通認識」の有無によって「叱られる」

と「怒られる」を区別することができるのである。よって、「叱られる」は主張者と受け手の間に「善悪知識の共通認識」がある。「怒られる」は主張者と受け手の間に「善悪知識の共通認識」が無い。このように定義することができるのである。

第2節 「叱られる」、「怒られる」の混乱

「叱られる」と「怒られる」は、第三者の視線から、受け手の反応を基に区別することができた。それではなぜ、「叱られる」と「怒られる」は混乱して使われているのか。

子どもと大人とでは他者との「善悪知識の共通認識」の量に差があるため、子どもは「怒られる」ことが多く、大人は「叱られる」ことが多いといえる。大人といっても、中学生ぐらいには他人との間にかなり多くの「善悪知識の共通認識」があり、「怒られる」場合は少なくなっているといえる。しかし、実際のところ中学生以上の人々にとって「叱られる」場合がほとんどである、とは言い切れないのではないだろうか。

ここで、例3を思い出してもらいたい。例3のE子のような「納得していない叱られる」の場合を、受け手が「怒られた」と表現したとする。すると、私たちはすんなりとそれを「怒られた」こととして受け入れるのではないだろうか。そして、実際にE子のような場合に受け手が「怒られた」と表現する光景も良くみられるだろう。では、なぜ受け手は「納得していない叱られる」を「怒られた」と表現するのだろうか。

そもそも納得する、しないというのは、その咎められたことを理解したあとに起こる行動である。理解されているということは、受け手と主張者の間に「善悪知識の共通認識」があると

いうことである。したがって、定義から考えるとこの場合は間違いなく「叱られる」である。受け手は、主張者と「善悪知識の共通認識」を持っている段階で主張者から「叱られる」が行われていることを分かっているはずである。しかし、受け手がそれを「怒られた」と表現しようとするのは、「叱られる」ことを認めたくないからだといえるのではないのか。つまり、受け手は強がりやコンプレックスによって主張者の主張に納得できないため、「叱られる」こと自体を否定しようとしているのである。どのようにして「叱られる」こと自体を否定しようとするのか、例を用いて考えていく。

例 4

大学生のK男(21歳)は後輩のW朗(20歳)から本を借りた。その際にW朗は「本は今月中に返してください」とK男に言っており、K男は期限通り返すことを約束した。しかし、K男はうっかりしていてW朗の本を期限が過ぎても借りたままでいた。そして「早く本を返してください。」と催促をするW朗にK男は「ああ、返す返す。」と軽く返事をした。するとW朗はK男をにらみ「借りた物をきちんと返すことは当たり前のことでしょう。K男さんに物を貸すといつも返ってくるのが遅いんですよ。もう僕はK男さんに何も貸したくありません。」と強い調子で言った。するとK男は不機嫌になり「何だよいきなり。意味わかんねー。」と言った。W朗は何も言わずに去って行った。

例4のK男はW朗と期限までに本を返すことを約束しており、また本を期限通り返さないことが悪いことであると知っていると考えられる。よってK男とW朗の間には「善悪知識の共通認識」があるといえる。さらに、K男はW朗の主張のあと不機嫌になっており、W朗の主張に納

得していないことがわかる。よってこれは「納得していない叱られる」である。

ここで注目したいのはK男の「意味わかんねー。」という発言である。K男とW朗の間には確かに「善悪知識の共通認識」が存在している。また、主張者のW朗はK男に「善悪知識の共通認識」があることを前提で「本を返すのは当たり前のことでしょう。」と主張していると思われる。しかし、K男は「意味わかんねー。」とW朗の主張の意味が分からないと言いつつ、K男はW朗の主張が分からないはずがないにもかかわらず「分からない」と言っている。つまり、K男はW朗との「善悪知識の共通認識」が無いと主張しているのである。

受け手は、主張者から咎められたことがしてはいけないことだと知っているため、主張者が「善悪知識の共通認識」を持ち出してくると自分が悪いことを認めざるを得なくなる。しかし、自分が悪かったことを認めたくないという気持ちがあるために、そもそも「善悪知識の共通認識」を持っていないことにし、主張者側が「勝手に怒っている」ことにしてしまおうとするのである。K男はそうやって「叱られる」を「怒られる」にしてしまおうとしたのである。

このように、受け手が「納得していない叱られる」を「怒られた」にしてしまおうとすることが、大人の場合しばしば起こる。そして、自分が受け手の時に「納得していない叱られる」を「怒られる」と思おうとした経験や、他人同士の間で「納得していない叱られる」が行われた場合に、受け手が「怒られる」と判断したのをそのまま事実として受け止めた経験が、「叱られる、怒られる」の定義を曖昧にしているといえる。第2章で引用した育児書で「叱る」「怒る」と言う言葉が混同されていたのも、このた

めだといえる。

受け手が主張者に抱く強がりやコンプレックス、保身のためなどによって行われる「叱られる」と「怒られる」のすり替えが、「叱られる、怒られる」の意味を曖昧にさせ、混乱させていたのである。

第3節 「叱られる」、「怒られる」の

仕組みと働き

○「怒られる」から「叱られる」への移行

主張者と受け手の間で起こったことが「叱られる」なのか「怒られる」なのかは「善悪知識の共通認識」の有無によって決まる、ということはずでに述べた通りである。つまり、「怒られる」経験が積み重なっていく中で、受け手がしてはいけないものごとを言語化、意識化できるようになると、主張者との「善悪知識の共通認識」が得られることになり、次に同じ行為で咎められた時にそれは「叱られる」になるといえる。このように、「怒られる」は「善悪知識の共通認識」を得る機会であり、「叱られる」と「怒られる」は同一直線上にあるものなのである。

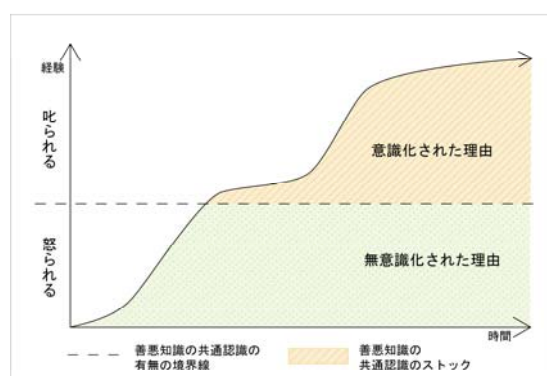
ここで注意しておきたいのは、「善悪知識の共通認識」が得られるのは「善悪知識」が言語化、意識化された時であって、必ずしも「怒られる」の場合に受け手が「善悪知識の共通認識」を得るわけではないということである。事例1において2歳児のDは以前にも人を噛み「怒られる」という経験があるにもかかわらず、「人を噛んではいけない」ということを言葉で理解できていなかった。受け手は「善悪知識の共通認識」を得るまで「怒られる」存在なのである。よって「善悪知識の共通認識」のないことが多い子どもが相手の場合、主張者は「～は悪いことである」という事柄が受け手にはっきりと伝わるようにしなければいけない。主張者は受け

手に対して何が悪いことなのか、何をしてはいけないのか、はっきりと示さなければならないということである。

「怒られる」から「叱られる」への移行が起こったあと、その期間に個人差はあるだろうが、受け手はしばらくの間、言語化、意識化された「善悪知識」を意識することが多く、その咎められた行為が少なくなると考えられる。しかし時間が経つにつれ、受け手が得た「善悪知識」以外の状況や理由で「叱られる」ことや、「善悪知識」を忘れてその行為をしてしまったりすることが出てくる。よって、図2で示してあるように、「怒られる」から「叱られる」へ移行したあとに、「叱られる」が起こらない時期が出てくるといえる。

「怒られる」から「叱られる」へ移行された後、同じ行為に関して「叱られる」経験が増えると、その行為をしてはいけない場面やその理由といった「善悪知識の共通認識」が増えていく。ここで、「善悪知識の共通認識」が増え、積み重なっていったものを「善悪知識の共通認識のストック」と呼ぶことにする。

「善悪知識の共通認識のストック」ができる、より多くの人やものごとに対応できるようになるということである。そして、多くの人やものごとに対応できるようになるということは、社会性ができていることだといえる。また、さまざまな場面や理由を知ることによって、「善悪知識の共通認識」を共有する相手が個人から不特定多数の社会へと変わっていく。つまり、「善悪知識の共通認識のストック」ができるということは、社会性の増加を意味するのである。以下の図2は「叱られる」と「怒られる」で起きていることをまとめたものである。



(図2) ある1つの事柄についての、怒るから叱るへの移行

○理由の「意識化」、「無意識化」

図2に示してあるように、「叱られる」が繰り返されることによって「善悪知識の共通認識のストック」が作られる。これはつまり「善悪知識の共通認識」が増えているということであり、「してはいけない理由」が言語化され、意識化されていることである。つまり、「叱られる」が行われると、「してはいけない理由」が言語化され、意識化されるのである。これを「理由の意識化」と呼ぶことにする。

それでは、「善悪知識の共通認識」が得られる前である「怒られる」の場合は何が行われているのだろうか。「怒られる」の場合は「～してはいけない」といった善悪に関する知識、つまりここでいう「善悪知識」が主張者から受け手に主張されている。事例1をみると、友だちを噛んだ2歳0ヶ月のDに対して職員は「人を噛むことはいけないことだ」ということを伝えようとしており、噛んではいけない理由を説明したり、理解させようとはしていない。言葉をはっきりと理解できないうちは、理由の説明はともかく、「人を噛むことは悪いことである」ということ自体を伝えようとするのである。これは、言葉を使い意識上での理解を求めるのでは

なく、「～は悪いことである」という事柄を無意識下に刻もうと働きかけているといえるのではないか。

理由を特に意識することなく多くの人が「人を殺すこと」をしないのは、無意識下に「人を殺すことはいけないことである」という事柄が刻まれているからである。そして、この「人を殺すことはいけないことである」という事柄は、「悪いことだからしてはいけない」という無意識下にある理由だといえる。つまり、「怒られる」では、この無意識下にある理由が作られているのである。これを「理由の無意識化」と呼ぶことにする。

よって、「叱られる」の働きは「理由の意識化」、
「怒られる」の働きは「理由の無意識化」だといえる。

この節の最初に述べたように、「怒られる」と「叱られる」は同一直線上にあるものであり、「怒られる」経験の積み重なりの上にさらに「叱られる」経験が積み重なっていく。よって、「叱られる」で行われた「理由の意識化」によりつくられた「意識化された理由」は「無意識化された理由」の上に積み重なっていくのである。(図2参照)

「意識化された理由」というのは意識によってつくられたものである。よって「意識化された理由」は別の論理で簡単に覆されることもある。例えば、意識によってつくられた「赤信号で進むことは法律で罪になる」という理由が「見つからなければ罰せられることはない」という論理によって覆されることもある。しかし、「無意識化された理由」は無意識下に刻まれているものなので、それを覆す論理が作られることはない。つまり、「無意識化された理由」は論理によっては覆されないのである。「意識化された理

由」と「無意識化された理由」は、意識上と無意識下の二つのレベルから働きかけるものなので、「無意識化された理由」がしっかりとつづられていれば、「意識化された理由」が覆りそうになった時にそれをくい止めたり、もし覆ってしまった時でもそれを戻したりする役割を果たすのである。よって、「無意識化された理由」がしっかりとしていればしているほど「意識化された理由」が覆されたり揺れたりすることは少なくなる。それは、ものごとに対する善悪の判断の根拠をしっかりと持っていることを意味しているのである。

「怒られる」の場合に、主張者が咎めるべきものごとの善し悪しを曖昧に表現してしまうと、受け手の中で無意識化される理由は、善悪の判断をする基準としては頼りないものになってしまう。また主張者が、受け手に強迫観念を与えるような咎め方をしたり、受け手に必要な場面で的確に「怒られる」経験を積ませない場合、しっかりとした「理由の無意識化」が行われなくなってしまう。

ここで、「理由の無意識化」がうまく行われない「怒られる」の例をみってみる。

[例5]

2歳のH子は外出先のスーパーで大声を出し騒いでいた。すると、H子の父親は「静かにしなさい。」といい、H子を何度も叩いた。H子の父親は、H子がしてはいけないことをするといつもH子を叩いている。H子は叩かれることに怯えており、父親以外の人に何かを咎められる時でも叩かれるのではないかとびくびくしている。

H子は、年齢的に言葉でしてはいけないことをまだ理解できていないため、父親との共通認識は持っていない。よってこの場合は「怒られ

る」である。

ここではH子が「怒られる」時、父親によって言葉と叩くという方法がとられている。よって、父親の叩くという行為が言葉よりも強くH子の心に刻まれ、主張者から何かを咎められる際に不必要に怯えるようになってしまっている。H子が父親から受けているような「怒られる」という方法をとってしまうと、受け手は叩かれることばかりに意識がいき、不必要に怯えたり、咎められている内容が分からなくなったりする可能性がある。よって、ねじれた共通認識ができ、してはいけない理由として「叩かれるからしない」という間違っただ理由が作られる可能性も考えられる。

このような「怒られる」の方法ではしっかりとした善悪の判断の根拠が持たなくなってしまうのである。

[例6]

6歳のL美は家のリビングでいつも通りにテレビを見ていた。そこへイライラした様子の母親がやって来て「テレビの音がうるさい。」とL美を怒鳴った。以前にもテレビを見ている時に「テレビの音がうるさい」と怒鳴られたが、何も言われなかった時も怒鳴られた時もL美の見ていたテレビの音量や内容はほぼ同じであった。しかし、以前母親に怒鳴られた経験からL美には「テレビの音をうるさくしてはいけない」という認識があり、L美は母親に「ごめんなさい」と謝った。

この母親は日頃からイライラするとL美の行動に文句をつけて怒鳴り、ストレスを発散している。

この場合、L美がしてはいけないことをしていたわけではなく、母親がストレス発散のために怒鳴っているのである。つまり、L美が「怒

られる」べき場面ではないにもかかわらず、L美の母親から「怒られる」が行われているのである。

幼児期の子どもにとって大人の、特に親からの発言は大きな影響力を持っているといえる。知識が少ないため、また親の言うことだからという理由で、親からの発言を正しいものだと判断してしまうのである。その結果、共通認識が少ししかない子どもにとって親から咎められた行為は「怒られる」となり、そこから間違った共通認識ができることもあり得る。この場合、L美は適切でない場面での「怒られる」によってできた間違った共通認識のもと、母親から「叱られる」が行われたと思ひ、母親に謝っているのである。また、同じテレビの見方をしていても怒鳴られる時と怒鳴られない時があるということは、何を咎められているのかがはっきりしないということである。このような「怒られる」経験が積み重なっていくと、何が善くて何が悪いのかが分からなくなってしまふ。したがって、行われるべきではないところで「怒られる」が行われると、しっかりとした善悪の根拠が持たなくなるのである。

【例7】

2歳のI朗の母親は、I朗が友だちとけんかをしてその友だちを叩いてしまった時、「叩かれるといたいでしょ。だから人を叩いては駄目よ。」と優しい表情で穏やかに言った。この母親はI朗がしてはいけないことをした時でも、いつも優しい表情、優しい口調でしてはいけないことを説明するようにしている。I朗はまだ言葉でしてはいけないことを理解できない。

I朗はまだ言葉でしてはいけないことを理解できていないため、母親との共通認識は持てていない。よってこの場合は「怒られる」である。

この場合は「怒られる」において、何が悪いことなのか、何をしてはいけないのかがはっきりと示されていない。おそらく母親の行為はI朗に「怒られる」と認識されていないだろう。このやり方では「怒られる」べきところで「怒られる」がなされておらず、何が善いことで、悪いことなのかがはっきりしないままになってしまう恐れがある。これは一種の育児放棄といえる。「怒られる」がなされないまま、つまり無意識化された理由がつかられないまま言葉を理解できるようになると、「怒られる」の時にいきなり共通認識を得てしまい、意識化された理由だけが積み重なっていくことになりかねない。無意識化された理由がないということは、意識化された理由が覆りやすいということであり、善悪の判断の根拠が弱くなるのである。

例5～7までをみてわかるように、間違った「怒られる」が行われるとしっかりとした善悪の判断の根拠がつかれない場合が出てくる。

また「怒られる」が正しく行われないことにより、「叱られる」において共通認識のストックが正しく行われないことも考えられる。例5のように「叩く」と言う方法を用いて「怒られる」を行い、そのまま同じように「叱られる」が行われると、「してはいけないことをすると叩かれる」、「叩かれるからしない」といった間違った「善悪知識の共通認識」のストックができてしまふ。例7のように「怒られる」が行われない場合は、「無意識化された理由」がないまま「意識化された理由」だけが積み重なっていく。そのため、親から咎められるから家の中では暴れないが、親のいない家の外では人や物を傷つけて暴れたりする、ということが起こる可能性がある。つまり、意識化された理由が主張者である親と受け手の子どもの間だけのできごと、

家庭内だけのルールとして認識され、「善悪知識の共通認識のストック」になることが考えられるのである。そして、間違った「善悪知識の共通認識のストック」では受け手が社会性を得られなくなってしまうのである。

万引きをする時にドキドキしたり、人を叩いたあとに不安な気持ちになったりするの、罪悪感を感じているからであり、これは「無意識化された理由」の働きによるものだといえる。この「無意識化された理由」の働きなければ、例えば犯罪を犯して罪に問われたとしても罪悪感を感じないようになってしまうだろう。「無意識化された理由」というのは、善悪の判断を下す際に必要不可欠なものなのである。よって、主張者は「叱られる」、「怒られる」を行う際に、適切に行う責任を負う必要があるのである。

「無意識化された理由」がしっかりとつくられるには、「怒られる」経験を積み重ね、「善悪知識」を心に刻み込まなければいけない。よって、「理由の無意識化」は主に幼児期につくられるものであるといえる。幼児期の子どもは、「善悪知識」を言語化、意識化する能力が発達しきれていないため、「怒られる」経験が積み重なり、「善悪知識」が心に刻まれていくのである。ものごとを言語化、意識化する能力がある大人の場合は、「怒られる」を経験したとしても、すぐに「善悪知識」を言語化、意識化してしまうため、「怒られる」経験を積むことができないのである。

第4節 「叱られる」、「怒られる」と自己主張

ここで、善悪の判断の根拠がしっかりとつくられないとどんなことが起こるかを考えてみる。まず、何が悪いことがきちんと分かっているならば、してはいけないことをしてしまう可能性が高くなるように感じる。しかし、善悪の判

断の根拠というのは「理由の無意識化」でつくられるものであり、それとは別に「意識化された理由」として、ものごとの善悪についての知識は得られる。よって、悪いことである、と自信をもって判断する根拠がなくとも、悪いことなのかもしれないと考えられる知識は持っている場合があるということである。さらに、何が悪いことかだけではなく、何が善いことかもはっきりと判断する根拠を持っていない場合、その行為の善悪の判断がつけられず何もできなくなるのではないだろうか。

何かを行おうとする時、また何かを主張しようとする時に私たちはそのものごとの善し悪しを判断してから実行に移している。つまり、善悪の判断の根拠をしっかりと持っているということは、自分から行動を起こしたり自己主張ができることにつながる。

ここで筆者があゆみ共同保育所での生活で、初めは子どもが「怒られている」と感じたことを思い出してもらいたい。あゆみ共同保育所で子どもがしてはいけないことをした時、職員はそれが悪いことだと大きな声や表情、言葉ではっきりと伝える。筆者はそれを「怒られている」と思ってしまった。しかし、多くの共通認識ができる幼児期だからこそ、「悪いことは悪い」「いけないことはいけない」とはっきりと教え、示すこと、つまり「怒られる」を行うことが重要なのである。

さらに、親以外の大人から「叱られる」ことにより、共通認識のストックは増加し、社会性も出てくる。あゆみ共同保育所のように子どもが親からだけでなく、親以外の大人から「叱られる」経験を積める共同保育という環境は、子どもの社会性を伸ばす環境であるといえる。また、多くの人からの「叱られる」経験は、様々

な「意識化された理由」の蓄積につながり、自身の価値観をつくっていく上での材料になる。多くの人の意見や価値観を知った上でつくられた価値観は何か行動を起こす際のしっかりとした根拠となるのである。

また、「叱られる」、「怒られる」を行うことを「要求する」ととらえているあゆみ共同保育所では、「要求」が行われる際、「要求」する相手の能力、状況、状態をふまえた上で、どのような「要求」の仕方が適切かが考えて行われる。また、「要求」する内容、意図が相手に正確に伝わるようにすることも心がけられている。これは、受け手への効果を考えた「叱られる」、「怒られる」が行われている状態だといえる。つまり、主張者が「叱られる」、「怒られる」を責任をもって行っているのである。

以上のことをふまえると、あゆみ共同保育所の自己主張のできる子どもを育てる保育というのは、自己主張する際の根拠となる「無意識化された理由」、「意識化された理由」をつくる「怒られる」、「叱られる」を適切に行う保育だといえるだろう。また、親と職員が責任を持ち合い子育てをする共同保育という環境は、責任を持って「叱られる」、「怒られる」を行っている環境であるともいえる。

第5章 結論

一般的に「叱られる」、「怒られる」は定義が曖昧であり、意味が混同されていることが多い。相手を咎めようとする主張者側の視線からでは「叱られる」、「怒られる」を判断するのは難しい。「叱られる、怒られる」という行為を受ける受け手の反応から「叱られる」、「怒られる」を判断するほうがわかりやすいためである。しかし、受け手の認識をそのまま「叱られる」、「怒られ

る」の判断とするには曖昧さが残る。よって、第三者が受け手の反応から「叱られる」、「怒られる」の判断をする方法で定義づけをおこなった。

受け手の反応から「叱られる」、「怒られる」の定義を考えていくと、「叱られる」は主張者と受け手の間で、咎められることに関する「善悪知識の共通認識」があること、「怒られる」は主張者と受け手の間で、咎められることに関する「善悪知識の共通認識」がないこと、であると定義できた。

さらに、「叱られる」には受け手が主張者の主張に対して納得している場合と納得していない場合で反応が異なり、「納得している叱られる」と「納得していない叱られる」の2種類があることがいえる。この納得するか、しないかは、受け手と主張者の間に存在する社会的地位や過去のできごと、価値観のずれなどによって生じる。

子どもと大人では他者との「善悪知識の共通認識」の量が異なるため、子どもは「怒られる」ことが多く、大人は「叱られる」ことが多いと言える。しかし、「納得していない叱られる」の場合、受け手が主張者の主張に納得していないために「叱られる」ということ自体を否定し、「善悪知識の共通認識」が無かったことにし、「怒られた」にすり替えようとすることがある。このことが「叱られる」と「怒られる」の定義を曖昧にし、その用法を混同させているのである。

「怒られる」は「叱られる」の前段階であると同時に、「善悪知識の共通認識」を得る機会である。「善悪知識」が言語化、意識化された時、主張者と受け手の間に「善悪知識の共通認識」ができたということになる。受け手が「善悪知

識の共通認識」を得ると、次からそのものごとについて咎められた時、「叱られる」となる。そして、「叱られる」が繰り返されることにより、様々な状況や理由といった「善悪知識の共通認識」が増えていく。これは、「善悪知識の共通認識のストック」ができるということであり、受け手の社会化を促し、社会性を高めることを意味する。

更に、「怒られる」から「叱られる」へ移行する間には、してはいけない理由の「無意識化」と「意識化」が行われている。つまり、「叱られる」の段階に入ると、無意識下と意識上の2つのレベルで「無意識化された理由」と「意識化された理由」が働くようになるのである。

言葉がまだ分からず「善悪知識の共通認識」を得ることが出来ない子どもが人を叩いた時、主張者がそれをダメだとはっきりと態度や表情に表して伝えると、そこで「人を叩くことは悪いことだからしない」という理由が無意識下に刻まれていく。これが「理由の無意識化」である。そして、「善悪知識の共通認識」が言語化、意識化された「叱られる」では、「人を叩くのは相手が嫌がるからしない」、「自分がされて嫌だからしない」と意識上でしてはいけない理由を理解する。これが「理由の意識化」であり、「意識化された理由」は「無意識化された理由」の上に積み重なっていく。

「意識化された理由」は意識がつくったものであり、論理によって簡単に覆りやすく、一方、「無意識化された理由」は刷り込まれているため覆りにくい。よって、「無意識化された理由」がしっかりしていれば「意識化された理由」が覆ったり、揺らいだりすることは少なくなる。

また、罪悪感というものは、「無意識化された理由」の働きによって起こるものであり、罪悪

感がなければ失敗に対する反省もありえない。逆に、「無意識化された理由」がしっかりしていれば、反省というかたちで「意識化された理由」が覆った場合でもそれを元に戻すことができるのである。よって、「無意識化された理由」というのは、ものごとの善悪を正しく判断する大変重要なものである。

そして、「理由の無意識化」は「善悪知識」を言語化、意識化する能力があまり発達していない幼児期に行われやすいため、幼児期の「怒られる」は非常に重要であるといえる。

何かを行おうとする時、また何かを主張しようとする時に私たちはそのものごとの善し悪しを判断してから実行に移している。よって「無意識化された理由」がしっかりとつくられているということは、善悪の根拠がしっかりとあるということになり、それは自己主張の根拠があるということである。

以上のことをまとめると、「怒られる」ことによりものごとの理由が「無意識化」され、「善悪知識の共通認識」ができる。そして、「叱られる」ことにより「善悪知識の共通認識のストック」がつくれ、社会化され、自己主張の際の主張や考えの根拠となる。「叱られる」と「怒られる」はどちらかが良くてどちらかが悪いというものではなく、各々の働きを持っている。そして、お互いに作用し合い一つの目的を達成するものなのである。

筆者があゆみ共同保育所での生活で、初めは子どもが「怒られている」と感じたのは、子どもがしてはいけないことをした時に、職員はそれが悪いことだと大きな声や表情、言葉ではっきりと伝えていたのを見た時である。しかし、多くの共通認識ができる幼児期だからこそ、「悪いことは悪い」「いけないことはいけない」

とはっきりと教え、示すこと、つまり「怒られる」を行うことが重要なのである。

現在の育児や保育では、「叱られる」、「怒られる」を主張者からの視点でとらえ、考えようとしているものが多い。しかし、「叱られる」、「怒られる」は受け手への効果があって初めて成り立つものである。よって、主張者の視点ではなく、受け手への効果という点から考えていく必要があるのである。

あゆみ共同保育所の「要求」を用いて自己主張のできる子どもを育てる保育というのは、受け手への効果が考えられており、自己主張する際の根拠となる「無意識化された理由」、「意識化された理由」をつくる「怒られる」、「叱られる」を適切に行う保育である。そして、親と職員が責任を持ち合い子育てをする共同保育というのは、責任を持って「叱られる」、「怒られる」を行うことができる環境なのである。

謝辞

本論文を書くにあたり、多くの方々にお世話になり、多大な迷惑もおかけしたいと思います。

特に、調査の場を提供していただき、筆者を一回り成長させてくださったあゆみ共同保育所園長の小林育代氏、全く知識の無い筆者をあたたく迎えてくださったあゆみ共同保育所職員の方々、そしていつも元気いっばいに筆者を迎え入れてくれたあゆみ共同保育所の子どもたちには感謝の気持ちでいっばいです。「あゆみ共同保育所」の協力なしでは、本論文を書き終えることはできませんでした。本当にありがとうございました。

また、指導教官である竹川大介先生をはじめ、竹川ゼミの皆さん、野研の皆さんにも貴重な時間を割いてもらい、多くの助言と、助力、声援

をいただきました。皆さんの叱咤激励により、最後まで全力で卒論作成に取り組むことができました。本当にありがとうございました。

最後に、筆者が本論文を作成するにあたってご協力いただいた全ての皆さまにこの場を借りて感謝の気持ちを申し上げます。本当にありがとうございました。

参考文献

- あゆみ共同保育所 創立40周年記念実行委員会 2005年 『あゆみ共同保育所創立40周年記念文集』 あゆみ共同保育所。
- 乾孝 2001年 『子どもを伸ばす ほめ方・叱り方10則』 サンマーク出版〈サンマーク文庫〉。
- 上寺久雄 1976年 「叱れない親・ほめられない親」『ほめ方・叱り方の心理 <児童心理選集 8>』 金子書房。
- 金田一京助編 1997年 『新明解国語辞典 第五版』 三省堂。
- 仲優一編 1978年 『社会福祉辞典』 誠信書房。
- 波多野ミキ 1990年 『子どもの上手な叱り方・下手な叱り方』 三笠書房。

註1

あゆみ共同保育所の生活

あゆみ共同保育所は、自然に囲まれ、話す、歌う、動く、描く、作るなどといった自己表現を互いに行い合える環境である。以下は、筆者の体験をもとにみたあゆみ共同保育所の一日常である。

あゆみ共同保育所に通う子どもたちは、だい

たい7時半から9時半までの間に登園する。子どもたちは登園するとまず、自分の荷物を所定の場所へ置きに行く。

その後、3歳児クラス以上の子どもたちは各部屋の雑巾がけを行う。雑巾がけは、腕を伸ばし、手をしっかりと開いて行う。この朝夕の雑巾がけは足腰、腕を鍛えるため、雑巾を絞れるようになるため、人のためにする「仕事」を体験するため、といくつもの意味を持っている。普段雑巾がけを行わない筆者にとって部屋の端から端までの雑巾がけは足腰にこたえた。また年長である5歳児クラスの子どもたちはそれに加えて、鶏のえさ切りや畑や花の水やり、赤ちゃん用の布おむつ絞りをを行う。4歳児クラスの子どもは飼っている亀の水槽の掃除やえさやりを行う。

朝、雑巾がけなどの一連の作業ともう一つ欠かさずに行われるのがロールマットである。ロールマットとは、ロールケーキのように丸め横倒しにした高さ1メートルちょっと位のマットを使って体の血流をよくする運動である。丸められたマットの上に寝転び職員から身体をほぐすマッサージを受ける。また、マットの上で仰向けになることで、脊椎が刺激される効果も得られる。そしてロールマットの上から床に敷いてある布団に手をつき、前転、後転を行って降りる。あゆみ保育所ではこのロールマットを10数年続けている。その中で、血流を良くするだけでなく、腹筋や背筋、歯を噛み締めたり顎の力を強くする効果が得られることもわかってきた。筆者はマットの上からの前転、後転が怖くて体験しなかった。しかし年長の子どもたちは慣れた感じで、まだ前転、後転がうまくできない子どもも職員の補助を受けながらロールマットを行っている。筆者のように怖いのでやら

ない、という子どもは見なかった。

ロールマットまで終わると、あとは9時30分くらいまで自由に遊ぶ時間である。あゆみ共同保育所では、晴れている日は外で遊ぶことになっている。子どもたちは砂場で山を作ったり、木に登ったりして遊んでいる。砂場の端には水道の蛇口が2つあり、水は自由に使える。ただし、必ず蛇口の下にたらいを置き、無駄が出ないようにして使う。砂場にはスコップやシャベル、鍋、ボウルなどがあるが、たくさんあるわけではない。子どもたちは取り合いや譲り合いをしながら遊んでいる。4歳児以上の子どもになると、何人かで協力し合って山や川を作って遊ぶ光景が見られる。自由に遊ぶといったが、各々が好き勝手に振舞っているわけではない。子どもたちの中には年齢や発言力の差による上下関係のようなものがあり、子どもたちの間で小さな社会が構成されている。

9時30分頃になると、リズム遊び（リトミック）が始まる。リズム遊びとは、スイスの音楽教育家で作曲家でもあったエミール・ジャック・ダルクローズ（1865～1950）が開発した、音楽と動きを融合させた音楽教育の手法である。子どもたちはホールに集まり、ピアノの音楽に合わせて身体を動かしたり、歌ったりする。保育期間の一番長い子は0歳の時からリズム遊びを見ており、またほぼ毎日行っているため、どの曲がどの動きなのか、子どもたちはしっかりと分かっている。内容は、腹ばいになり手と足だけを使って進んでいくハ虫類のハイハイ運動、ブリッジ、ツーステップと身体全体を使うものである。筆者には日常的に行うことのないものばかりだった。そのため、見よう見真似で行おうとしてもうまく身体が動かないことがほとんどであった。子どもたちはという

と、年齢が上がるほどしっかりとこなしている。2005年度の卒園児は全員、側転ができていた。筆者自身がうまくできないこともあり、筆者の目には子どもたちの身体能力が驚くべきものとして映った。できていないところは職員や子どもたち同士で指摘しあう。時には年長が年下のクラスにやり方を教えたり、手伝うこともある。うまくできない部分を家で練習してくる子どももいる。うまくできた時には、「すごい。素敵よ。かつこいい。」と、職員から声がかかり、皆で拍手することもある。

リズム遊びは10時を過ぎる頃に終わり、散歩の時間になる。散歩はクラスごとで行う。0、1歳児クラスは園内（といっても山の斜面）での散歩や砂場遊びをする。その他のクラスは園の外へ出かけていく。散歩の目的地や目的地での活動は、子どもたちとクラスの担当職員が毎日話し合っていて決めている。散歩の主な目的地は公園や川、そして山である。目的地での活動は、鬼ごっこなど広い場所を利用する遊びや、植物、昆虫採取である。タケノコやフキノトウ、イチゴなど旬のものを自分たちの手で取り、食べることもある。バッタやセミ、カニなどを捕まえて皆で触ってみたり飼ったりする時もある。散歩の目的地がどこであれ、あゆみ共同保育所の周辺は全て坂である。しかもその角度は急であり、筆者は大変しんどい思いをした。あゆみ共同保育所が山の上のほうにあるため、園への帰り道はほぼ坂道である。子どもたちの中には、帰りに疲れてしまう子どももいるが、多くの子どもは元気に坂を登っていく。山に散歩に行く時は道なき道を切り進んで行くこともあった。子どもたちは木に掴まったり、木の根を足場にしてどんどん登っていく。これは毎日山や自然に触れて過ごしているからこそ身についた力だ

と感じた。

11時半頃には散歩から帰ってきて、ホールで昼食を食べる。昼食は給食で、ホールにある給食室で給食の職員が手作りしている。給食室はホールから見えるようになっており、子どもたちに、誰が給食を作っているのかが見えるようなつくりになっている。昼食の用意も子どもたち自身で行う。3歳児以上の子どもたちはおかずやご飯をよそうことも自分たちで行う。皆で揃って「いただきます」や「ごちそうさま」は行わない。心から自然に「いただきます」「ごちそうさま」を言うために、決して号令として合わせることはしない。最初に用意した分を全て食べ終わればおかわりは自由である。午前中にしっかりと身体を動かした子どもたちは食欲旺盛で、よく食べる子が多い。昼食を食べ終わった子どもから、自分の食べた食器を食器専用のバットに片付けに行く。もちろん「ごちそうさま」も個人で行う。昼食を終えた子どもたちはパジャマに着替え、職員の読む絵本や紙芝居を聞いたりしたあと15時まで昼寝をする。

15時になると子どもたちは起きて服に着替え、おやつを食べる。おやつも給食の職員による手作りで、既製品のお菓子が出される事はない。おやつを食べ終わるとロールマットを行い、お迎えが来るまで自由に遊ぶ。4歳児クラス以上の子どもたちは、子どもたち全員がおやつを食べ終え、職員がホールを掃いた後に、朝と同じように雑巾がけを行う。雑巾がけが終わるとお迎えまで自由に遊んで過ごす。

以上のような活動が行われるあゆみ共同保育所の一日は筆者にとってくたくたに疲れる一日であった。