

子どもの主体性を育む支援の在り方

——「ほめ方」と「叱り方」に着目して——

The concept of support to foster children's identity Focusing on “Praises” and “Reproofs”

松田 千穂

Chiho MATSUDA

(要旨)

本論文の目的は、指導者による言葉がけ、特に「ほめ」と「叱り」に着目し子どもの主体性形成のための支援の在り方について一考察を示すことである。その前提として、まず「現代のこどもの状況」「教育課程の変遷と主体性」の2つの観点をもとに、今日における生徒指導の現状と課題について概観を行った。次に、研究対象である子どもの主体性の基本的概念を学習指導要領における記載をもとに明確化した。これらを踏まえた上で、主体性を育む「ほめ方」「叱り方」を、筆者自身の経験談を具体例として取り上げ、それぞれの言葉がけがもつ役割についての考察を行った。その結果、「ほめる」「叱る」という指導者による言葉がけが、子どもの主体性形成（内発的動機づけ）に影響を与えること。「ほめる」「叱る」ことが主体性形成に及ぼす効果とそのリスク。また、主体性を育む支援の在り方として指導者と子どもの間における共通理解をもつことの重要性が明らかになった。

キーワード：主体性、言葉がけ、ほめ方、叱り方、共通理解、生徒指導

はじめに

社会が日々めまぐるしい変化を遂げている現代、物質的な豊かさや便利が進む一方で子ども達の中に、無気力、無関心、受身的な態度など消極的な生き方が目立つようになってきている。このことは、子どもが本来もっている“主体的に生きる力”が弱くなっていることを表し、今日の教育的課題の1つである「将来の夢がもてない」子どもの増加にも影響していると考えられる。

そこで学校教育においては、子ども自身が生涯学習の基礎を築いていくことができるよう、自ら学び自ら行動する力としての「主体性」を中核に据えた指導が求められている。

これらのことを踏まえ、本研究は子ども（小学生・中学生）と大人（指導者）との関わりの観点から行う。特に、「ほめ方」と「叱り方」に着目し、筆者自身の体験談を踏まえ、子どもの「主体性形成」に繋がる支援の在り方について明らかにしていく。

1. 生徒指導の現状と課題

1-1. 子どもたちの生活の現状と主体性

近年における経済の成長、情報化システムの急速な発展と情報量の増加、地域社会や家族関係の希薄化、教育環境の変化など、わたしたちは急速な社会変化、行き先不透明な社会の中で様々な課題を抱えながら生きている。こうした環境の変化は、子ども達の生活にも大きな影響を及ぼし、特に学校現場においては、いじめや不登校、学級崩壊などの解決すべき問題が多く持ち上がっている。不安や劣等感、攻撃心や自尊心が激しく対立し、心理的葛藤が起こり、自分を押しえられなくなっている子どもが増加しているのである。こうした状況のもと、子どもたちは日々多くのストレスを抱え、自ら考え、自ら行動できる基盤としての自分らしさ、言い換えれば「主体性」を十分に発揮することができない現状におかれている。そのため、現代社会において、子どもも大人も自分を見失わない「主体性」と、能動的に働きかけていく社会性を身につけること、絶えず更新される知識や技術を主体的に選択し、吸収していくことが必要となってきたのだ。そこで、学校教育においては、学校段階を問わず子どもの「主体性」を生かす教育活動を進めることが解決すべき重要な課題となってきた。

筆者は、平成25・26年度の夏休みに学童保育の支援員として小学生と接し、たくさんの習い事を行い、課題に追われ、とても忙しい毎日を送っている児童や、家族との関わりが少なく多様な面で我慢することを強いられている子ども達の状況を知り、驚き、心を痛めた。もちろん、そのような背景をもちながらも、日常生活においては活発で自分の意見をはっきりと言い、多様な人間関係を構築し、積極的にものごとに取り組むことができる子ども達も多い。しかし、小学生でありながら疲れた表情の児童らを見ることも多々あった。さらに、「親がほめてくれない」、「何をしてもあまり喜んでくれない」などと不満を口に出している児童さえみられた。

これらの事実、子どもが本来的に自らの内にもっている“主体的に生きる力”が弱くなり、自ら選択し、行動に移すことが困難なものとなっていることを示していると考えられる。主体性とは、単に積極的に行動したり、ただ心のおもむくままに能動的に活動した

りすることではない。自分なりのめあてや目標を持って、その実現にむけて取り組んでいくことである。

山極、無藤（1998）は、『主体性』とは『主体』が他と関わっていく中で現れてくる性質としての属性¹ であると考えている。この考えを踏まえると、子ども達の主体性の発揮を阻害する要因として、周囲の環境や他者とのかかわり、つまり人間関係をあげることができる。ここで、子どもの成長に直接かかわる大人や教師が、1人ひとりの子どもの主体性や個性、人権や自己実現欲求に対してどのように考え、受け止め、育てようとしてきたかということが問題となる。主体性とは個人の存在（主体）に必然的に伴うものであるため、過度のストレスなどの阻害要因を取り除くことで、主体性も回復し、本来持っているその子らしい「生きる力」をとり戻すことができ、周囲の環境にも積極的に自分らしく主体的にかかわっていくことで、よりよく適応していくことができるのではないかと考えられる。

近年日本においては、子どもが自ら考え行動できる「生きる力」を目標とした教育が大きく唱えられ、自らに主体的に学ぶ子どもの育成が大きな目標として掲げられている²。文部科学省によると、「生きる力」とは「知・徳・体のバランスのとれた力」とであると定義され、これを育成する意義として「変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな心、健やかな体の知・徳・体をバランスよく育てることが大切だ」³ ということがあげられている。ここで、「生きる力」を構成する3つの要素について整理しておく。

「確かな学力」：基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力。

「豊かな人間性」：自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性。

「健康・体力」：たくましく生きるための健康や体力。

これら3つの力の育成を、教育活動を通して行うことが求められている。しかし、主体性を育成するための「他者」との関わりは、学校現場における教員との関わりだけではなく、家庭や地域社会における様々な人との関わりも大変重要である。特に主体性は、コミュニケーションを通じた関わりの中で形成されと考えられる。核家族の増加や情報化社会の進展とともに人間関係の希薄化が問題視されている現代、子ども達の主体性を育む教育の在り方について見直す必要があるといえる。

1-2. 教育課程の変遷と主体性

子どもの主体性を大切にする教育の必要性については、戦後半世紀の教育改革の過程で常に言われてきたことである。ここでは、『小学校学習指導要領解説 総則編』における「学習指導要領等の改訂の経過」から教育課程の変遷の中での主体性の取り扱いについてみていく。

○昭和20年代の改定

生活を営む力や問題解決の能力・態度を、生活経験を通じて育てる。

全教科を通じて、戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏った傾向もみられた。

○昭和33年の改定

戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏りすぎた傾向を反省した基礎学力の充実が言われ、各教科のもつ系統性を重視することと、教育内容の精選と能率化が求められた。

○昭和43年の改定

社会情勢の進展を踏まえ、教育課程の構造化がさかんに主張され、物事を科学的に探究する能力を育てることにポイントがおかれた。

○昭和52年の改定

学校教育が知識の伝達に偏る傾向があるということが指摘され、自ら考え正しく判断できる児童生徒の育成を重視した指導生徒を全人として見つめ、人間性を豊かにする学力への転換が求められた。

○平成（元年、10年の改定）

児童の発達の段階や個性、能力とともに学校の実情に即した教育が行われるよう、自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力を学力と考え、個性を尊重する方法が学習の中心を占めるべきだとされた。

学習指導要領に見られる学力観の変遷を上記のようにとらえてみると、昭和43年の改定における学力観と、昭和52年の改定において大きな差を読み取ることができる。43年改定以前の学力観では、生活の向上や経済の成長、科学技術の習得や開発を担う人材の育成を目指す教育観がみられる。これに対して、52年改定以降は、それまでの学力観や政策が生み出した子どもの成長をめぐる様々な深刻な問題や教育問題の解決を目指して、「豊かな人間性」を育むための学力へと転換されている。

この差は、社会的背景が大きく影響していると考えられる。この間において日本は高度経済成長期を迎えた。そこで、それまで求められていた生活の質を向上させるための学力を得るという観点での「主体性」が、人間的な豊かさという観点からの「主体性」へと認識が変わっていったのである。この、人間性を豊かにするための「主体性」育成の観点は52年以降どう育成するかというさまざまな方策がとられながら現代においても考えるべき課題の1つとなっている。

特に、平成元年、10年の改定にみられる、子どもにゆとりの中で「生きる力」を育んでいこうとする教育観は、子どもの主体性を中核に据えた学力観にたったものであるといえる。つまり、子どもの主体性を育む教育は、社会的背景に影響を受けながら「豊かな人間性」を育むものとして重視されるようになり、現代ではその傾向がより一層強まってきているのである。

2. 子どもの主体的な学びとは

子どもの主体性を生かす教育活動を進めることは、学校段階を問わず、日本の教育の重要な課題となっている。ではその主体性とは何か、この概念をどう捉えるべきか以下から考えていきたい。

主体性という言葉は、子どもや教育の問題を論じる場合においてしばしば用いられているが、その正確な概念規定は十分になされていない。広辞苑によると、主体性とは「主体的であること。また、そういう態度や性格であること。」⁴ の意である。また、主体的とは、「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。」⁵ と示されている。教育用語としての「主体」は、自主、自発、自立、自律などの語と近い関係にあり、しばしば対の形で、「主体的・自発的」や「自主的・自発的」などのように用いられている。吉田（2006）によると、自発性とは、「欲求や情緒が自然のままに発現し行動する場合に、他人に迷惑を及ぼさず、価値中性的または正の価値がある場合」⁶、自律性とは、「自発的に自己規制できる場合と、愛情や信頼に満ちた親子関係の中で他律的な一貫したしつけによって内在化される場合」⁷ に用いられるという。さらに、自主性は「他人に依存せず、自分の石によって選択・決定できる」⁸ ことをいうという。

このように、主体性または主体的という言葉は、一般的な教育用語として用いられているが、教育関係法規の中では、「主体」という言葉は用いられておらず、これに相当する言葉として「自主」「自律」が用いられている。そこで、学習指導要領を見ると「総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」の中で「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」⁹ という文において「主体性」という語が用いられている。教育課程の編成・実施という、教育活動の実践的な段階において「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」と「主体性」の語が用いられているのである。

では、これらのことを踏まえて「主体性」を育む教育とはどのようなものを指すのだろうか。

主体性を育てる教育の出発点は、意欲を育てることにある。意欲は、学ぶことに興味をもち、学べる、できる、わかるという喜びと自信を感じることから生まれる。このような喜びはや自信は、初めの段階（動機づけ）だけではなく、学んでいく過程においても、つぎつぎに分かる喜びがわき続け、意欲や自信を持続させていくために、主体的にものごとに取り組む力や、主体性を身につけていく上で極めて大切なことだといえる。意欲とは、あるものごとを「したい」という積極的な気持ちである。「したい」という気持ちは、「する」喜びや、「できた」達成感から生まれる。このように感じられる場面を、子どもの日常生活の中でみると、大きく2つの場面が考えられる。

- (1) 授業において、教材や学習内容と関わることによって喜びを体験すること。
- (2) 他者との人間関係の中で喜びを体験すること。

前者は、学習指導における問題解決的な学習や課題追求的な理念をもとに、子どもたちが自ら課題をつかみ、自ら考え、自ら学び選択していくような活動を構想していくことが求められる。後者は、様々な人間関係の中で、その集団に参加し、受け入れられ、認められることが必要であり、その中で自己肯定感を高め、自己指導能力を培っていくことで主体性へと繋げていくという考え方である。学校教育においては、この両方を重視しながら子どもと接していくことが大切であるといえるが、本論文では、後者の場面に着目し指導者の視点から、主体性を育むための支援の在り方について明らかにすることを目的としている。そこで、この「意欲」を育てる支援に着目し、特にその動機づけや主体的行動を促すこととなる言葉がけが持つ役割について以下から明らかにしていく。

3. 主体性を育む言葉かけ

3-1. 「ほめ方」に着目した支援

人が社会生活を営む上で、周囲の他者から受容され、認められることは主体性を育む上で重要である。自分が他者から認められることを実感する手段の1つに、他者の自分に対する評価が明示されることがあげられる。つまり、人からほめられる、あるいは他者のほめ言葉を引き出す、などの他者のほめ行動の存在が、他者からの承認の証となるのである。

「ほめる」とはどういうことだろうか。そこには、何をどういう理由でどうほめるのか、誰が誰をどういう目的でほめるのか、その結果どういう関係が形成されていくのかなどさまざまな側面があり、それらの全体像の性格こそが「ほめる」という行為の意味となると考えられる。では、主体性を育むための「ほめ方」にはどのようなものがあるだろうか。ここでは、有村（2001）にある4つのポイントをもとに、筆者自身の支援を通じた経験した、子どもたちの日常の生活行動に焦点をあて、「ほめる」ことについて事例をあげながら考察していく。

①その場でほめる

まず、教師としての感じ方や想いを表現し、その場の雰囲気とタイミングを捉えたほめ方を心がけることが重要だとされている。特に、学習場面においては子ども達の気付きや工夫をほめることが大切である。そこで、気付きや工夫をほめるためには、その場で声をかけることが重要であり、その場でほめることによって、子ども達の達成感や自己肯定感を高め、積極的な行動へと結びつけることができるのではないかと考えられる。

このことが顕著に見られた事例として、まず筆者の教育実習での体験をあげる。ある生徒の発表の仕方を、生徒が発言した直後にクラス全体に向けてほめたところ、その後の発表場面において、その生徒の発表方法を真似て発言したり、全体に伝わりやすいように工夫を加えながら発言を行ったりする生徒が増えた。この事例では、その場でほめることによって、全体でその行動や言動を共有することとなり、1人から他の子ども達に影響が及んでいったということができる。しかし、この学習態度に対する「ほめ」の効果に依存することについて、柳田（1998）による先行研究をみると、「『しつけ』の意が大きくなり、『形』ばかりが整った授業となる可能性がある」¹⁰ という指摘がある。つまり、この学習態

度に対する「ほめ」の形をとることで子ども達は競争心が掻き立てられ、影響を受ける結果となることがあるという。

次にこの考えを踏まえ、学習態度に依拠しない事例として、筆者のスクールサポーターでの経験をあげる。体育の跳び箱の授業に支援に入った際、跳び箱をとぶことができなかった児童に対して、手の付き方や踏み出し方のアドバイスを重ねる内に、その児童が初めて跳び箱をとぶことができるようになった。そこで、「やったね、すごい!」と喜びを伝え、児童は満面の笑みを浮かべていた。そしてその後、この児童は他のまだとべていない児童に対してアドバイスを行うようになった。この事例では、「形」だけではなく、児童の習得できたという達成感を共感的に「ほめた」ことにより、次の行動外的動機づけによって内的動機づけへと繋がったと考えられる。

②率直に具体的にほめる

他の子ども達との比較や教師の思い込みではなく、その子の行為・言動をそのまま認めるようにすることが大切である。口先だけで、「すごいね」「えらいね」「うまいね」などとおせじのように言うのではなく、子ども達の普段の生活に目を配り、その児童の変化に注意しながら、行動や発言のどこがよかったかということを本人に確認しながら認めるように「ほめる」ことが求められる。子ども達は大人の言動や行動をよく見ているものであり、教師などの指導者からおせじとしてほめられたことと、心から本心からほめられたことは、同じ言葉でも違うものとして受け取るものである。その結果おせじとしての「ほめ」では「どうして?」「何が?」となってしまう場合がある。そこで、重要なことは、児童1人ひとりに目を向け、それぞれの発達課題を把握し、それに即した言葉がけを行うことであるといえる。では、以下からその具体例として筆者の経験談を述べていく。

「あなたが、生徒たちに感謝していることや感じたことはすぐに子ども達に還元してあげて下さい。」これは、教育実習中に指導教諭から頂いたアドバイスのひとつである。授業を行うにつれて、生徒に助けられていると感じることが多くなったということを指導教諭に話したところ上記したようなことを言われた。そこで、HRの時間にいつも感謝していることや感心した点など、その日気付いたことを感じたままに率直に話すようにした。日々の生徒達の様子を知るために、多く関わりをもつように心がけるようにした。すると、生徒たちから話かけられることが増え、悩みを相談されるまでになった。それ以前まで、デイリーライフ¹¹を回収しても全員分は出ていなかったりしていたが、それ以降全員提出してくれるようになり会話の幅も広がった。この経験から、教師はできるだけ多くの時間生徒と関わりを持つことで、子ども達1人ひとりの個性や成長に気付き、それを率直かつ具体的に「ほめ」として言葉に表していくことで信頼関係をより深めていくことにも繋がるのだということがわかった。

心から、感じたままに子ども達に伝えることが重要であり、そのためには1人ひとりの子ども達と関わりを持ち、それぞれの個性や特性を認めていくことが必要であるといえる。

③努力の過程に即してほめる

何かができるようになった結果に対する評価ではなく、生活過程それ自体を評価すること。「ほめる」ことの対象が何らかの結果ではなく、日常生活行動それ自体とすることが大切である。具体的にいうと、「すばらしい絵が描けたね。」「りっぱな作品だね。」などのように、出来栄の結果だけをほめることに終始するのではなく、「すばらしい絵が描けたね。丸い形をつくったところや色づくりを工夫していたよね。」のようにその過程をほめることが求められている。つまり、教師は子ども達の生活行動を「観察」しその過程に対して「評価」していくことが重要なのだといえる。では、以下からその具体例として筆者の経験談を述べていく。

スクールサポーターを通じて、学習支援に入る時いつも気になることがある。それは、問題を解くように指示されたとき、答えまで導き出す過程よりも答えが「合っている」かどうかということばかりを気にする子ども達が少なくないことである。この時筆者は、答えが合っている、間違っている「どうやったの?」とか「どうしてそう思うの?」と、聞き、子ども達はその過程を説明している際にその気づきや考えを「ほめる」ようにしている。支援をはじめた頃は、授業についていかせることに重点をおき、その過程に口をださずに、「合っている」かどうかという結果だけで評価していた。しかし、次の支援に入ったときにその児童が前の内容を理解することができていなかったということが分かり、結果だけではなく、子ども自身に理解を深めさせるという点において過程を重視することも必要なのだということに気付いた。結果ばかりをほめていると、その過程の重要性が薄れてしまうことがある。結果をほめるということは、達成感を味あわせることができるという点においては重要なことであるが、その達成感は子ども達自身が思案し、努力したという過程から生まれるものであると考えられる。

「ほめる」という行為は、共感的な立場に立つことが求められる。「結果」をほめることは、授業の進行や、何かをさせたいがために行われがちである。しかし、「共感」とは「合っているか、間違っているか」「いいか、悪いか」というようなものではなく、子ども達の考え方それ自体のおもしろさや発展可能性、つまり過程に着目することが必要なのだといえる。

④ほめるタイミングを考える

子どもがその子なりに上手な発想をして、「なるほど、すごくいい考えだね。」などの言葉と表情で歓迎できるとき、ほめの効果が見られるという。この時、子どもに十分な自己認識とうれしさ感情の味わいがあるため、このようにタイミングよくほめられると、子どもが自ら成長への一歩を踏み出すきっかけを学ぶことができる。自分自身の考えや行動に自信がもてない子どもに対して、認め、励ますような言葉がけを行うことは自己肯定感を高めるという効果もある。つまりタイミングを考えてほめることで、より言葉の価値を高めることができるのである。

では、実際どのように声かけを行う方法があるのか、特に授業時における声かけに注目し、筆者の実践経験をあげながら分析していく。

まず、授業場面においては、問題がわからずに取り組みが遅れる子ども達も少なくない、この場合、発問を行っても手があまりあがらない。そこで、いったん手をおろさせてもう一度全体で振り返ることが重要である。この時、机間指導をおこないながら、1人ひとりの理解度にあわせて「ここまであっているよ。」とか、「すごくいい意見が書けているから、皆にも教えてあげて」などと学習状況に合わせた声かけを行うことが大切である。筆者は教育実習中、よく指導教諭に「問題を解くよう指示を出した後、机間指導をすること。」と言われた。「教壇に張り付いたままでいると、生徒達の様子が全体としてはわかるものの、1人ひとりの様子まではわからない。できていることを認める言葉がけをしながら机間指導を行うことで生徒達の理解度がわかり、次の気付きを促す発問を行う手掛かりとすることができる」とのことであった。そこで実践に移してみたところ確かに、ただ、笑顔でうなずきながら机間指導をするだけでも、子ども達の不安が薄れたのか挙手する生徒が増え、授業に対する姿勢がより積極的なものとなった。

しかし、「ほめる」タイミングが外れると、考えることをやめてしまう生徒も見られた。子ども達を一概念的に同じ基準でほめるとこういったことが起こり得るのである。その理由として、ほめる行為は、教師の一方的な判断基準によって行われがちであるということがあげられる。その結果、承認としての効果が強まり、「ここまですればもういいのか。」と子どもたちがそれ以上考えようとしなくなり、思考を止めてしまう場合もある。また、その対象とする子どもひとりを特定して「ほめる」ことも大切であるが、前述したような場合においてはクラス全体でほめることによって、他の子ども達への気付きを促し子ども間での「ほめ」に繋げていくことも大切だ。

このように、ほめるタイミングを考えるとすることは、伝え方や伝える対象を考えるとすることも必要であり、それを踏まえた上で声かけを行うことでそのほめる対象となっている行為・言動自体の価値が高められるといえる。

<考察>

以上のことを踏まえ、1人ひとりの発達に寄り添い、日常のさまざまな学習や経験を見逃すことなく「ほめる」という手段を介して認めていくことは、子ども達の成長を促す上で重要な役割を持っている。しかし、子どもをおだてたり迎合したりするような言葉がけではこのような効果は見られない。そのため、自己肯定感や自信につながる「ほめ」を通じて、子ども達の主体性形成を促すことも可能となるといえる。主体性形成を主眼として考えると、子ども達1人ひとりの性格をよくとらえ、さらにはその能力水準も十分に考慮することも大切である。日々の生活の中で、子ども達の成長を捉え、それに即した言葉がけを行うことで、次のステップへとつなげる効果が高まるのである。長島ら（1976）によると、「『ほめる』ことの基本はひとりひとりの子どもが、『自己肯定感』と自信とをもって、個性的人間形成を目指して一步一步着実に自己実現に向かって前進できる喜びを味あわせることだ。」¹² という。子どもが、自分の成長のために学び、そのために努力するという、自己開発を促すような言葉かけとして、「ほめる」ことが重要であり、子どもと関わる上で必要な要素のひとつだと考えられる。

4. 主体性を育む「叱り方」

ほめることは、認めることと言い換えることができるように主体性を育むために大切な役割を持っているといえる。しかし、「ほめる」ことに対して「しかる」ことは、否定的な言葉がけを行う行為であり、主体性を育むことに繋ぐことは難しいのではないかと考えられる。筆者自身も、この考えから子どもと関わりを持つとき「叱る」ことを躊躇してしまう場合がある。また、学校・学級における指導システムとしても「叱らないで、ほめて育てる」傾向が強まっている現代において、もう一度「叱る」ことの意義とその方法を考えることは、子ども達との関わりをよりよいものとしていくために必要なことであるといえる。

ここでは、有村（2001）にある「叱り方」の3つのポイントをもとに、筆者自身の支援を通じて経験した、子どもたちの日常の生活行動に焦点をあて、「叱る」ことについて事例をあげながら考察していく。

①子どもの話をよく聞き、事実を把握して叱る

推論や一時的な感情で叱らないことである。また、他の子の告げ口やうわさから判断して叱らないことである。事実を確認してから叱ると、子どもも納得する。事実を確認せずに叱ってしまうと、どうして叱られているのか納得ができず、ただ教師に叱られたことにより、精神的な苦痛を受けるのみになってしまう場合がある。そこで、事実を把握する際、どのような表現でそのきっかけをつかむのかということが、叱り方へ影響への影響を考えると重要かつ困難な問題となる。当事者を集め状況を一緒に確認しながら振り返ることは、子ども達が自分自身を振り返る上でも重要である。この時、事実を確認するうえでは周囲の子たちから状況を聞くこともあるかと考えられるが、その発言によって周囲の子を含めて加害者の子どもを責める形とならないようにする配慮が必要であると考えられる。では、実際どのような場面が想定され、どのような対応が求められるか、筆者自身の学童保育支援員としての経験を例にあげ考察する。

子ども達は、遊びになると周りが見えなくなる場合がある。そんな時、子ども達の頭の中は自分のことでいっぱいになり、周囲に対する不満をもちやすくなる。そこで、「どうしたの？」と尋ね児童に経過を話させ、それをゆっくりと繰り返しながら聞くと、徐々に落ち着いて考えられるようになる。落ち着いた態度と声で繰り返しながら聞くことで事実を確認しやすくなり、同時に子ども達の心を受け止めることもでき、感情を明確化させることができる。そうすると、振り返ることで周りのことも見えるようになり、次の解決策を考える手立てを示しやすくなる。

このことから、事実を把握して叱るための方法として、児童の感情をゆっくりと繰り返しながら聞くことで明確化していくことが重要な役割をもつのではないかと考えられる。そのため、ときにはしばらくの沈黙も必要となる。「早く話して」という態度ではなく、自分から話してみようかな、という気持ちになる時間を持つことで、事実と真理をつかみ損ねないようにする。子どもをその場で説得しようとするのではなく、子どもの気持ちにふれた聞き方をすることが大切なのである。子ども達が自ら振り返る時間を共有し、「じゃ

あ、〇〇したのがよくなかったんだね。」といったように子どもの気持ちを受容しながら、確認していくことで反省へと繋げていくための「叱り」が大切なのだといえる。

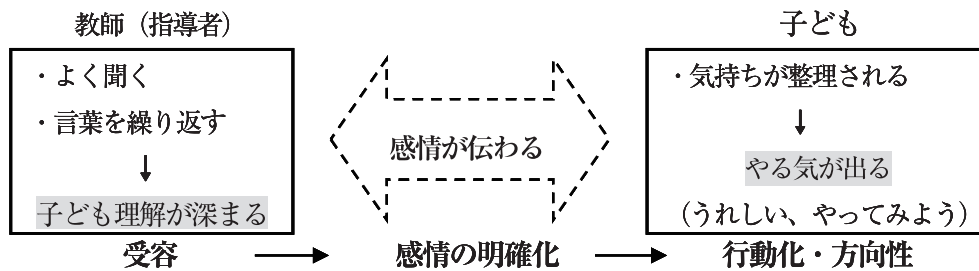


図1. 感情の明確化の構造

出典：有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房、35ページをもとに筆者加筆

②時期を考えて叱る

原則的には、悪い行為をした直後に、短時間で叱ることである。子ども達にも悪いという自覚・感情が残っているからである。少し時間をおき、その子の洞察の具合や反省心をみまもりながら叱ることもあると考えられるが、長時間経ってから叱ると、その子の心理的な負担になったり事実や自覚が薄れたりすることもある。

叱るときは当事者を集めまず順番に話を聞く。お互いの言い分を聞いて納得するようにゆっくりと確認を行う。また、本当に叱る時はどういう場合かということをあらかじめ子ども達に伝えておくことも大切である。特に、子ども達にあらかじめ伝えておくことは、スピーディな対応をするためには不可欠であり、どうして叱られているのかということが子ども達にとって理解しやすいものとなる。

筆者は、教育実習中にデイリーライフを通して悩みを相談された。そこには、後ろの生徒から嫌がらせを受けていて苦痛だ。席替えをするように担任に伝えて欲しいといった内容が書かれていた。そこで、指導教諭に相談して対応策を考え、筆者自身も解決策として嫌がらせをしているところを見つける度に注意を行った。迅速に対応にあたったために問題が深刻化せずにすんだが、踏み込んだ対応をしていくためには両者の間での話し合いが必要であり、担任の立場として考えるとこの場合の指導は道徳観を育成する上でも大切なものであるということがわかった。また、日常生活の中で、生徒達とできるだけ多く関わりをもつようにし、クラスの状況や、生徒の発達段階、それぞれの性格などを踏まえて毅然とした態度で対応していくことが求められるのだということをこの経験を通して学んだ。

時期を考えて叱ることは、まずどんなことがあったら叱るかということを確認し、約束したことに對しては首尾一貫した指導を行うことが必要であり、そうすることで子ども達との信頼関係を深めることができるのではないかと考えられる。また、教師は毎日の関わりを通じて子ども達が抱える問題を相談できる環境と信頼関係を作り、些細なことにも目をむけられる心の余裕を持つことが必要だといえる。

③方法を考えて叱る

教師自身の感情や気持ちにまかせて、大声をあげてがみがみ叱らないことである。また、だれかが見ている前で叱らないことである。子どもが抱く叱られることへの抵抗感やその子なりのプライドにも配慮した叱り方を考えることが大切である。教師が一方的に感情に任せて叱ると、教師のほうは気持ちがすっとすることもあるだろうが、子どもには心理的外傷として後に尾を引く結果となってしまいうことが少なくない。また、その子の人格を否定するような叱り方をしないことである。例をあげると、「あなたのしたことのこのことがよくない」というように、行為そのものを叱るようにすることが求められるのである。

教師が一方的に感情に任せて叱る理由として、長島ら（1976）は「教師の指示通りに行動しなかった場合や、その教師がもつ教育観や価値観から違反した場合」¹³に多くみられるとしている。これについて、筆者は支援を通じて「クラスの前で1人の子どもを叱ることで教師の権威を示し、他の子ども達を“良い子”にさせようとするために指導する場合がある」「怒らないと、なめられるから怒って下さい。」という指導も受けたことを思い出した。確かに、教師と生徒・児童との立場をはっきりさせて指示を通す場面も時には必要であり、そのために「叱る」ことは重要である。しかし、これでは子ども達の立場に立って考えると、ただ否定されたということはわかるが、その理由が明確でないために、「叱られるからしない」「叱られないから、していい」という規範意識を育んでしまう危険があるのではないかと考えられる。

これらのことを踏まえ、「叱る」ことを通して、子ども達自身が自己改善に努めるように援助していくような指導を行うこと。「叱る」という他律的な指導をと、子ども自身による自己改善のバランスを考えながら、目先の効果ばかりにとらわれることのないよう予防的な言葉がけを行うこと。また、子ども達の受け取り方に注意することが必要であると考え

<考察>

「ほめる」ことは、受け手の行動をその方向に向かって強化する効果があることに對し、「叱る」ことは受け手の行動にある種のストップをかけてしまうリスクが伴う。それは単なるストップではない。その行動をその方向に向かって弱化する場合、逆に強化する場合、中止する場合などを含み、さまざまな場合が想定される。そのため、そこに教育的配慮が存在するとき、子どもの行動を望ましい目標、望ましい方向に変容することも可能となる。子どもの視点に立って考えると、理由不明のまま叱責されたことは理不尽さを覚えるだけでなく一生その出来事を忘れられない場合もある。「叱る」という行為が、子どもの主体性の妨げとならないように事実を確認することで理由を明確にし、また次の手立てとしてつなげることができるような指導を行うことが求められるといえる。つまり、指導展開のなかで、1人ひとりの子供の発言内容を理解していこうという指導者の継続的な言葉がけによって、「ほめる」「叱る」ということが、学習効果を高めていくことになるということを念頭に置き、日々子ども達と関わるのが重要なのである。

そこで「叱る」行為を、子どもの行為・言動をなおすことに比重を置くのではなく行動

に表現された考えや気持ちを分かることがまず求められる。子ども自身が、学校・学級生活に居場所を感じなかったり、みんなと一緒に行動できなかったりすると精神的にも疲れ、気力を失ってしまう。そのため、ありがたい自分でない自分を演じざるを得ないこともある。このような実態から、教室のルールを守ることができず、自分勝手な行動をとってしまう場合があると考えられる。そこで、子どもの状況を分かろうとすること、言い換えると子どもの心情に寄り添うことが必要となる。行動の事実を受け止めるように、子どもの言葉を繰り返しながら聞くことで感情を明確化することができる。このような受け止めが指導者にあるとき、信頼感が形成され、子どもたちは自らの行為の事実を見つめようとする。そして、必要とされる場合、指導者の注意や叱責を受け入れることができるのである。教師の子どもの心を分かろうとする姿勢が、子ども自身の「自己理解」と「先生理解」を確かなものにしていく。そして、「相互理解」が可能となったとき主体性をはぐくむための「叱り」が生きてくるといえる。

5. 主体性を育む言葉かけ

子どもは大人との関わりの中で様々な社会規範を身につける。そのような機会のひとつに「ほめ」と「叱り」といった行為がある。これらの行為は、子ども自身の行為や状態に対して遂行されるものであり、知識として社会規範を伝達される場合とは異なり、自らの実体験として獲得されるという点で、子どもが社会的規範を獲得するための重要な機会であると考えられる。特に、指導者からほめられた経験、すなわち指導者から自分の行動や自分という存在が認められたという経験、そして、“先生は自分を認めてくれている”という意識は、指導者との間でのよい人間関係の形成につながると考えられる。叱られた経験においても、自分自身を振り返り、子ども自身の不安材料を解消するための手立てを示すことは、自らの課題を解決するための方法に気付くという点で重要である。

しかし、子どもの感情や内的な動きを明確化しない助言は、子ども自らの行動にはなりにくい。子どもが自分から進んで何かに取り組もうとするとき、外発的な動機付けを子ども自身が内的にもっている動機にどう変えていくかが問題となる。一般に、「内発的動機づけ」は、「外的な賞罰などの報酬によるものではなく、内側からの知的好奇心、興味、関心などにより自発的に行動を推進する動機づけである」¹⁴と考えられる。したがって、その子どもが自分自身の目標に向かって満足できるような行動をしていくには、「誰かにほめられるから」「やらなくては叱られるから」という外発的な動機づけに、指導者からの「こんなことに気付いたんだね」「あなたの考えでやっごらん」など、子どもの行動を支えるような助言が不可欠である。そして、子どもの行動の事実を認めるようにする。例えば、「あなたが毎日練習したから、成功したんだよ。がんばったね。」などのような声かけをすることが必要なのである。外発的な動機づけだけに留まった子ども達の行動は、その子らしい行動に結びつかない。どこかまわりを気にしたり、少しの変化に一喜一憂したりする。その子自身も無意識のうちに自分の行為に無理や辛さを感じているのかもしれない。

そこで、この内発的動機を促すための要因として、普段の関わりを通して子どもたち一人ひとりの「よさ」を発見していくことが考えられる。子どもの「よさ」の発見は、子ど

ものの行動変化をもたらすと考えられる。そして、指導者も子どもたちが自らの「よさ」を最大限に生かしていく時、指導援助のしがいを感じる。子ども達が生き生きとして学んでいるときは、教師が子この子どもの存在価値をよく理解できているといえる。つまり、指導者自身も子どもの努力や成長に学ぶ姿勢をもつことが重要なのである。この時、共通理解の感覚をもつことが求められる。指導者が感じたままに、そのままの気持ちで語る時、子ども達の心までその言葉は届く。また、そのように言葉に出すことによって、子ども自身も安心して自分を表現し、自分の気持ちや考えを自由に話すことができるようになる。この、共感的な味わいを体験することによって子ども達の自己肯定感を高めることとなり、主体的な行動を促すきっかけとすることができると考えられる。子どもに、何か伝えようとする場合、抽象的なことや原則的な話だけに終始することがないよう、その時に必要なことをタイミングよく想いをこめて語りかける為の共通理解が、主体性を育む上で最も重要だといえる。

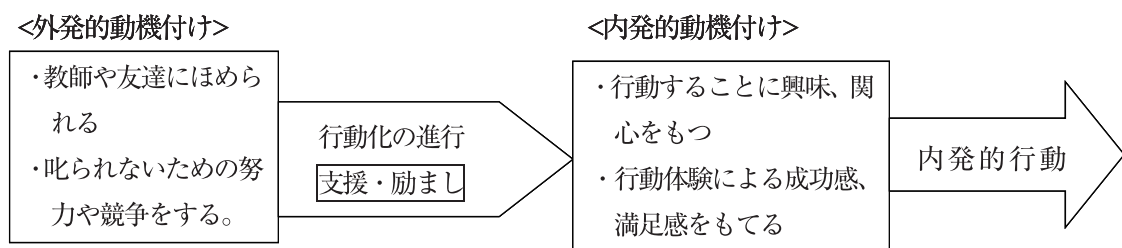


図2. 動機付けのプロセス

出典：有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房、45ページより引用

おわりに

子ども達は、日々の人との関わりの中で心身ともに発達・成長している。そこで、その場に応じた支援をしつつもその場限りではない将来に繋がる関わりをしていくことが必要だ。また、子どもの主体性は、多様な意見を受容しようとする雰囲気の中で、1人ひとりの個性が育まれ、コミュニケーションを図ることで得られる共感的理解を通じて、様々な人と関わることの楽しさや、他者に貢献できることの喜びを得ながら形性されていくものだといえる。そのために、指導者は子どもを信頼し、成長を見守り、積極的な活動を促すための援助をし、子どもたちと一緒に学校・クラスを作り上げていこうとする姿勢が求められているのである。このような姿勢は、子どもとの物理的な距離を近くし、心理的な壁をもなくしてしまえることができる。子どもに笑顔で関わり、迅速な対応をし、繊細な気配りを心がけるようにすることが必要であり、さらに子どもの生きる力を信頼し自らが主体的に選択し、行動していけるような言葉がけをしていくことが重要なことだといえる。ただ、“言葉がけ”を行うことは主体性育成のための1つの要因にすぎない。教師や親が指導しない中での主体性育成という観点からの分析を行うことを今後の課題としたい。

注釈

- 1 山極隆・無藤隆（1998）『自ら学び自ら考える力の育成』ぎょうせい、104ページ
- 2 同上、99ページ
- 3 文部科学省公式ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/（2014/12/20）
- 4 新村出（2008）『広辞苑第6版』岩波書店、1344ページ
- 5 同上、1344ページ
- 6 吉田辰雄（2006）『生徒指導・進路指導論 ―ガイダンスとキャリア教育の理論と実践』図書文化、102ページ
- 7 同上、102ページ
- 8 同上、102ページ
- 9 文部科学省（2008）『学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社、16ページ
- 10 柳田泰典（1998）「『ほめ方』『叱り方』と学級コミュニケーション」『長崎大学教育学部教育科学研究報告 55 p9-24』11ページ
- 11 デイリーライフ 実習校で用いられていた連絡帳。時間割りだけでなく今日の振り返りを書く欄が設けられている。
- 12 長島貞夫（1976）『ほめ方・叱り方の心理学』金子書房、85ページ
- 13 同上、119ページ
- 14 有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房、45ページ

参考文献

1. 有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房
2. 加藤豊比古・石川俊一・角森擁次郎（2007）『生徒指導の方法と実際』八千代出版
3. 上地安昭・西山和孝（2003）『叱る生徒指導 ―カウンセリングを活かす―』学事出版
4. 山極隆・無藤隆（1998）『自ら学び自ら考える力の育成』ぎょうせい
5. 新村出（2008）『広辞苑第6版』岩波書店
6. 長島貞夫（1976）『ほめ方・叱り方の心理学』金子書房
7. 古市裕一・柴田雄介（2013）「教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響」『岡山大学大学院教育研究科研究収録 第154号 p25-31』
8. 文部科学省（2008）『学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社
9. 柳田泰典（1998）「『ほめ方』『叱り方』と学級コミュニケーション」『長崎大学教育学部教育科学研究報告 55 p9-24』
10. 吉田辰雄（2006）『生徒指導・進路指導論 ―ガイダンスとキャリア教育の理論と実践』図書文化