

「ほめ方・叱り方」と学級コミュニケーション

柳 田 泰 典

A Study on "How to Praise and Rebuke" in Class

Yasunori YANAGIDA

はじめに

先生の「ほめ方・叱り方」は、学校や学級における人格形成の内容と方向を「決定」する機能をもっている。先生が「何をどういう理由でどうほめるのか」、先生が「何をどういう理由でどう叱るのか」、児童はそれらを受容しまたは反発しながら社会的な人格を形成していくのである。

しかし、先生の「ほめ方・叱り方」を実証レベルでとらえることは簡単なことではない。ここでは、教育実習生（以下、実習生と略）の実習中の体験（A小学校、実習期間1月間）約300事例から「ほめる」「しかる」というケースを分析し、そのあり方を検討することにする（実習および調査年は1996年）。なお、本論の分析は、先生の「ほめ方・叱り方」や児童の反応が明確になりやすい1年生、2年生、3年生を対象にしている。¹⁾

I. 「ほめ方」と学級コミュニケーション

先生が「ほめる」。「〇〇さんは、聞く姿勢が100点」。それを聞いた子どもたちは、我先にと姿勢を正す。最近、こんな授業風景が多い。そして「ほめる」ことは、授業ばかりではなく集会活動などにおいても行われる。「4年生の女子はきちんと並んでいて立派です」と先生が「ほめる」、すると、他の学年もきちんと並ぼうとするのである。授業を聞いていない子を叱るのではなく、きちんと聞いている子を「ほめる」。騒いでいる子を叱るのではなく、きちんと並んでいる子を「ほめる」。その結果、みんながきちんと授業を受け、きちんと並ぶというのである。

先生が「ほめる」。「〇〇さんがトイレのスリッパを並べていました立派です」「〇〇さんのあいさつで朝から清々しい気持ちになりました」「〇〇さんは掃除のチャンピオンです」などなど、子どもたちの生活行動はすべて「ほめる」対象となり、細かなところまで拡大しているようだ。子どもたちは、「ほめられた」からか、それとも「ほめられたい」からか、スリッパを並べ、あいさつをし、掃除をするようになる。

「叱る」ことから「ほめる」ことへの転換が始まっている。教育活動や児童の指導における「対象の転換」、言うことを聞かない子や騒いでいる子を「叱る」のではなく、きちんとしている子を徹底して「ほめる」。確かに「悪いこと」は目につきやすく、今まではそれを叱ることが中心であった。しかし今、子どもたちの「いいところ」を探し、見つめ、評価することへと教育活動は変化しているのである。この「ほめる」ことをどう考えるか、

それを実態を通して分析し検討していこう。

1. 「ほめる」ことの日常生活的拡大

「ほめる」とはどういうことか。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。

ここでは、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検討してみよう。²⁾

<事例>

- ①悪い子どもを叱るのではなく、よい子どもや頑張っている子どもをほめる方がよい。「すばらしいですね。先生はうれしいです」「〇〇さん、聞く態度が100点!」「朝から〇〇さんのこんな姿を見ました。ステキです」(1年生)。
- ②「きちんとしていない子、できていない子について目が行くものだが、それよりも、きちんとできている子に目を向けて、ほめてやって下さい」「〇〇さんいいねえ」「〇〇君カッコいい」(1年生)。
- ③全員のよいところをできるだけ多く見つける。掃除をきちんとしていた、友だちを励ましていた、発表を良く聞いていたなど、一生懸命ほめた(本人だけに言ったり、皆に聞こえるように言ったり、終わりの会で言ったり)。(2年生)
- ④態度の良かった子をほめます。するとそれまで態度の悪かった子どもも自分の行動をふりかえり、態度を改めるようになります。子どもは認めることによってどんどん伸びていく;ほめる・次も頑張ろう・行動に責任を持つ。個性を伸ばすことになる(3年生)。
- ⑤〇〇さんという実習生に甘えてきて、他の人には無関心な子どもがいて、私自身この子のよさを見いだせるだろうかと思っていた。しかし、ある時給食の後かたづけを給食当番と一緒に持って行っていたら、「先生、私が代わりに持って行ってあげる」と言い、交代してくれた。この子がこういうことを言ってくれたのは初めてであり、「ありがとう」とその場で言い、終わりの会で「〇〇さんがこんなことをしてくれました」と言うと、次の日は朝からのドッジボールの練習の後かたづけを自分から手伝ってくれた。皆の前でほめるということは、本人にとってもうれしいものである(3年生)。
- ⑥担任のいない朝の会;騒々しい;一人だけ背筋を伸ばし黙って朝の会を進行させようとしている子がいた。私が「〇〇さんはえらいですね。きちんと座って、ちゃんと朝の会ができるようにしていますね」とほめると、それからずっと笑顔で、帰るときまで笑顔だったような気がする。何気ないことでも子ども達にとって、ほめられることはとてもうれしいことではないだろうか(3年生)。

朝のあいさつ、聞く態度、掃除、給食の後かたづけ、朝の会など「ほめる」ことが多用されている。これらを分析すると4つの特徴を持っていると思われる。

第一は、何かができるようになったという結果にたいする評価ではなく、生活過程それ自体を評価していること(過程の評価)。すなわち、「ほめる」ことの対象は何らかの結果ではなく、日常生活行動それ自体になっていっていることである。これによって、先生は子どもたちの生活行動を「観察」「評価」という機能を拡大していっているのでは

る。なぜなら、生活行動（過程）は形として残らないため、細かな「観察」をしなければ「ほめる」ことはできないからである。「叱らないでほめる」ことへの転換は、このような過程評価の努力と可能性を発展させるものであるが、その是非は「操作手段の転換」なのか、それとも「教育観の転換」なのかによって異なってくる。³⁾

第二は、「ほめる」という行為が形容詞の使用による人格評価によってなされることが多いということである。多くの形容詞（「すばらしい」「ステキ」「いい」「かっこいい」「えらい」など）が使われ、しかもそう形容されているのは子どもたちの人格の特質なのである。「ほめる」ことが具体的な行為から離れ、児童の人格の形容詞的な評価として展開している。しかし、形容詞は相対評価を拡大する機能を持ちやすいものでもある。例えば「大きい」は、それ自体を特徴づけているのではなく、何かを基準にし相対的に大きいと位置づけているのである。これと同じことが、「すばらしい」「かっこいい」でも起こる。先生が「〇〇くんはすばらしい」とみんなに言う時、ここでの基準は、他のみんなと比べてということを含むのである。先生が形容詞を使い児童個人の人格を「ほめる」ことは、児童を個人的に評価すると言うよりも、集団の他の児童と比較して人格評価するという機能になるのである。こうして児童は他と比較され評価されたことを「喜び」、他の児童もその評価を求め相対評価されようと行動するようになる。また逆に言えば、形容詞の使用・人格評価・相対比較によって「ほめる」ことは、そうしていない児童への間接的な人格批判としても機能するのである。

第三は、「ほめる」内容が「善い行い」に集中していることである。すなわち、形容詞を使った相対的な人格評価は、「善い行い」こそを対象としていることである。「善い行い」とは、あいさつ、姿勢、静か、掃除、後かたづけ、集団行動などであるが、これらは児童個人の発達よりも学級や学校生活の必要にとって、さらに言えば先生の「都合」にとって「善い」ことなのである。「知っている人はもとより、知らない人にも勇気を出してあいさつしよう」と言う時、それは児童個人の発達にとってどのような意味があるのか。同じようなことは、「話を聞く態度」「すみずみまで掃除をした」などについても言えることである。これらは説明されないまま「善い行い」として「ほめられる」のである。

そして、第四は、これらをまとめた性格であり、「ほめる」ことが「しつけ」を目的に行われているということである。この「ほめてしつける」ことが、「過程の評価」を拡大し形容詞を多用した相対的人格評価（間接批判を含む）を形成している。そして、だからこそその対象は、学級や学校生活の運営に必要な「善い行い」となりやすく、結果として「ほめる」ことが児童個人の発達よりも集団を規制する力として機能しているのである。

こうして、より根本的な課題は「しつけ」をどう考えるかに行き着くのである。叱って「しつけ」するのか、ほめて「しつけ」するのかというのであれば、「しつけ」（理由なき行動規制）を徹底させる方法の違いにすぎなくなってしまう。「しつけ」の対極に、「市民的訓練」というものがあるが、これは集団よりも個人の発達（個性化、多様化、自由、責任、自律など）をめざし、集団活動においても説明と了解を拡大していこうとするものである。社会が現在と将来、人格形成に何を求めているのか、集団生活の「しつけ」なのか市民社会の構成員としての訓練なのか。どちらの方向かによって、「ほめる」対象も内容も変わってくるのである。これまで述べた事例は、集団生活の「しつけ」に向かって人格形成を考えていると思われる。⁴⁾

2. 授業における「ほめ方」

学校の基本機能は、教授と学習にある。その授業においても、「ほめる」ということが多用されている。事例収集のレベルの問題もあろうが、学習内容や学習過程にたいするよりも、学習姿勢や学習態度を「ほめる」ことが多いようである。

<事例>

- ①ほめ言葉で子ども達は競争心をかき立てられ、授業に対する取り組みが変化した。「○○君の手はきちんとまっすぐに伸びていますね」「○○君の姿勢は素晴らしいですね」「○○さんは姿勢がすごい」「1班の聞き方がすごい」（1年生）。
- ②ほんの小さな事でも（背筋がぴんとしている、目がキラキラしている等）一人をほめると、他の31人も2番にほめられようとする。作業する前、「○○できたらすごいね」「○○名人になろう」というのも大変効果のあることであった（1年生）。
- ③低学年ではほめることなしでは学習が成り立ちません。姿勢ひとつにしても、他の子をほめているのを聞けば、自然と自分をほめて欲しいと姿勢を良くします。いいところを言ってあげると何度もその事を繰り返し行おうとします（2年生）。
- ④授業中、「あら、○○君はきちんと聞いているね。えらいなあ。先生とてうれしいなあ」と言ってみる。するとうそみたいに皆きちんと聞くようになるのだ。オーバーに。……手段だけに使った訳ではない。一人一人名前を出してほめるよう努めた。ほめる時は、心からほめないと子どもたちに届かない（2年生）。

授業や学習においても「ほめてしつける」こと（「過程の評価」を拡大し形容詞を多用した相対的人格評価）が行われている。しかもそれだけではなく、「手の上げ方」「姿勢がいい」「聞き方がいい」など細かな学習態度が「ほめられ」、さらに「○○名人になろう」など学習意欲を喚起する方法としても「ほめる」ことが行われているのである。

これらを分析すると3つの特徴がある。

第一は、「ほめる」ことが、学習内容の獲得過程よりも学習態度に集中していることである。この場合「ほめられる」のは、先生の話や姿勢を正して聞くこと、質問には手をピシッと上げて答えることなのである。授業の善し悪しが児童の学習態度に依存している傾向にある。すなわち、児童の学習態度が良ければ、いい授業だと思われる。授業評価は教授＝学習内容、教授法、児童の多様な認識の交流などさまざまな検討が必要なものであり、児童の学習態度はその一部にすぎないのである。「ほめる」ことの学習態度への集中によって、学習態度の「改善」ばかりが行われるのであれば、授業の他の諸要素が問われることは少なくなり、「形」ばかりが整った授業に陥る可能性がある。

第二は、「ほめる」ことが、学習意欲の外的な動機づけとなっていることである。学習意欲の喚起は、学習内容、先行体験、競争などによって行われるが、ここでの「ほめ方」は、相対評価による競争の喚起として機能している。「1班の聞き方がすごい」「○○名人になろう（授業の後、名人が紹介、評価される）」など、それらは学習内容の「おもしろさ」という内的な動機づけではなく、「頑張ってほめられたい」から学習するという外的なものである。外的動機づけは内的動機づけがあってこそ意味を持ち得るが、内的動機づけが不十分であれば、学習意欲はますます外的動機づけに依存していくことになる。外

的動機づけとしてのみ機能する「ほめる」ことは、それ自体の多用を生み出して行くことになる。

第三は、「ほめる」ことが、児童の反応を単純化・画一化していく機能を持っていることである。この単純化・画一化という統制的な機能は、「叱る」こと以上の力を持っている。なぜなら、「叱る」ことは、〇〇してはいけないという抑制として働くが、「ほめる」ことは〇〇しようという行動促進的な機能を拡大していくからである。「〇〇さんは、姿勢がいいです」と先生が言えば、他のみんなが姿勢を正すという行動を促進するのである。みんなが姿勢を正し、手を挙げれば授業は成立しているように見えるかも知れない、しかし、授業というものはもっと複雑で、児童の反応も多様なのである。分かる分からない、面白いおもしろくない、勉強したいしたくないなど、このような複雑さと多様さに注目し、それらをいかに授業の成立要件にしていくかが重要なのである。学習態度を「ほめる」ことで、この複雑さと多様さは失われ、児童の反応は単純化・画一化していく。

「ほめる」ことが学習態度に偏っている。これを明確にするためにはさらに実証が必要になるが、これが正しければ「ほめる」ことの行動規制力の高さに翻弄され、学習内容を編成する努力（分かりやすく、おもしろくなど）が弱まっていく危険性がある。そして、学習内容が編成されなければ、児童の学習過程（おもしろい意見、つまづきの原因など）を評価することも難しくなるのである。学習内容の編成は、学習指導要領、教科書、時間数、研究時間の保障さらに「すべての教科」を教えるという担任制のあり方などが絡む複雑な問題であり、「おもしろい」授業などと言っても簡単にはできないのである。その結果、学習態度を良くして授業を成立させようとしがちになるが、学習態度がいいからと言って学習が成立しているということにはならないのである。

3. 「ほめ方」における幾つかの問題

「ほめる」ことについて、その事例と機能を検討してきたが、実際に経験した実習生は「ほめる」ことの「有効性」を感じながらも、児童との関係ではいくつかの問題を抱えている。この問題は、形容詞による相対的人格評価か具体的な事項評価か、「善い行い」の評価か「発達可能態」としての評価か、外的動機づけか共感かという3つの対抗関係として捉えられるであろう。さらに、事例を見よう。

<事例>

- ①ほめることの効果は大きい。授業の時「〇〇さんのグループは1番ですね」と言えば、我先にと静かになる。しかし、子どもがほめてもらいたくて私のところに来るときに、ほめるのが難しい。一年生の子どもは、私たちおとなにとって本当にどうでもいいことを言いに来たり、見せに来たりする。笑いながら「おお、すごかね」くらいしか言えなかった（1年生）。
- ②普段は全然「ほめる」ことをしたことがないので、非常に難しい。表情が難しいのである。心底からほめてやらないと、子どもは喜ばない（「本当ね、よかったね」）。子どもと同じように喜ぶと子どもも喜ぶ（1年生）。
- ③ほめるとき、その理由をどのように言えばいいのかが非常に難しかった。ちょっとしたことばかりほめるよりも、その子が頑張ったことをみんなの前で一回ほめてあげること

が、その子にとって嬉しいのではないか（優越感）（2年生）。

- ④おせじ（「うまいね」「すごいね」）から、「〇〇君はこんな工夫をしてすごいね」と具体化した（先生はきちんと見ていてくれる）。「ほめすぎてもかえって子どもは白々しいと感じ、ひいてしまうからなんでもかんでもほめてはいけない」（2年生）。
- ⑤自分ではほめていたつもりだったが、子ども達の反応はときになかった。しかし、ほめるときはやはり具体的に「〇〇がすごいね」「〇〇がよかったよ」と言うべきだと思う（3年生）。
- ⑥悪いところをよい面で包み込む；子どものよいところを見つけ、それを伸ばしていく。「背筋がぴんとしていますね」「しっかり見えています」「椅子を静かにいれています」などと、ちょっとした行動を見逃さずほめる。連鎖反応；教師がある一面を全員の前でほめると、子ども達はその子どもに続こうと、ほめたことを実践する。ほめられた子のよいところを知り、お互いの存在を認めあうことができる。ほめられた子；自分にはこれがあるんだと、存在の意味を知り、自信を持つことができます。しかし、よさを見つけることのできない子がいる、よく話す子、目を向けている子が決まってしまう、全員均等に見ていないなどの問題もあった（3年生）。
- ⑦子ども達ひとりひとりの特性をつかんだほめかたをしなければならない。A君に「掃除のプロだね」と声をかけても反応を示してくれない。「僕が掃除するのは当たり前さ」と言わんばかりの無反応であった。しかし、終わりの会でA君が頑張る様をみんなに話すと、A君は「うれしかった。次からも頑張る」という意志を私に伝えて来た。Bさんは、ある女の子にたいして親切な行いをしていたのでほめてあげた。終わりの会で取り上げようとする、Bさんは嫌がったのである（3年生）。
- ⑧授業において、発表を促すために「いい考えを持っているのだから、発表しようね」と言ったときには、その言い方のため、嫌みようになってしまいました。当たり前のことですが、ほめるときは心からほめることが必要だと思いました（3年生）。
- ⑨一人ひとりほめることも無意味なことにさえ思えて、できる限り子どもたちのいいところを見つけようとしたけれども、それはかなり難しく、「この子だけをほめて他にも真面目にやっている子を傷つけないだろうか？」といった感情も働き、そううまくほめることはできなかった（3年生）。
- ⑩ほめる時も真剣だった。うわべだけの「すごいね」「えらいね」など、先生の口から聞いたことは一度もない。心から、真剣に本当にすばらしい姿を褒め称えられていた。私は些細なことでも「えらいんだねえ」「感心するよ」と口に出してしまう方だったので、少し考えが変わった。子どもと人間として正面から向かい合い、常に真剣に人と接すれば叱ることもほめることも心に伝わるようにやれるだろうと思いました（3年生）。

これらの事例は、問題を感じたり対抗関係を捉えているためこれまでよりも複雑である。対抗関係は第一に、形容詞による相対的人格評価か具体的な事項評価かで発生している。形容詞を多用した「ほめ方」（「おお、すごかね」「うまいね」など）は、マンネリ化しやすく児童の反応は減退していく。この「ほめ方」の問題はすぐにあらわになるが、改善の方向は違ってくる。ひとつは、「本気で」や「心から」、さらにみんなの前で「ほめる」という方向であり、「先生はこんなに感動したことはありません」など児童の感情レベルを上げていくものである。ふたつは、人格の特性を形容詞で「ほめる」のではなく、その

行為の良さや意味を具体的事項的に評価する方向である。しかし、具体的事項的な評価はきわめて難しい。例えば、あいさつすることの意味ひとつとっても説明することは簡単ではなく、説明できなければ評価などできない。こうして、具体的事項的な評価ができないという不安定さを抱えながら、形容詞による相対的人格評価が強化されて行く。

第二に、「善い行い」の評価か発達可能態としての評価かにおいても対抗関係が形成されている。「ほめる」対象が、学習態度や生活態度の「善い行い」＝「しつけ」に偏っているため、同じようなこと（「姿勢」「掃除」など）を何度も「ほめる」ことになり、さらに、同じような「善い行い」をした全員を「ほめる」「ちょっとしたことをほめる」ということが拡大していく。このような「ほめ方」は、その基準が先生の持つ「態度観」「しつけ観」にあるため、逆に言えば、児童個々人の発達課題に即していないため、「よさを見つけれない子ども」「白々しく感じる子ども」「反応しない子ども」などを作り出してしまうのである。「掃除」にたいする取り組み方をとっても、児童の対応は多様である。掃除なんかしたくないという児童から、一生懸命する児童までいるのである。したくなくれば、その理由や課題を一緒に考えるべきだろうし、掃除をクリアーしている児童には教室という環境の整備を考えるような課題を与えるなど、発達課題に即した指導と評価が必要なのである。⁵⁾

第三に、「ほめる」ことで、外的動機づけか共感かの対抗が発生している。外的動機づけとは、「ほめる」ことで何かをさせようとすることであるが、児童にとっては本当に共感して言っているのか、何かをさせるために手段として言っているのかという不安が発生しているのである。「掃除のプロだね」「いい考えを持っているのだから、発表しようね」という「ほめ方」の曖昧さは、掃除をさせるために、また、発表させるために言っている傾向が強く、掃除の仕方やいい考えそれ自体への共感は不十分なのである。ここには、児童から「どこが」「何が」と言われても説明できない矛盾があり、それが不十分であれば共感することはできないものなのである。「いい考え」とは、授業の進行しやすいものになりやすいが、共感とは「いいか悪いか」ではなく、児童の考え方それ自体のおもしろさや発展可能性に注目し評価することなのである。

「ほめる」ことが、学校・学級における指導システムになりつつある。それは「叱らないで、ほめて育てる」という転換ではあるが、「ほめる」対象は集団生活行動の規制、学習態度の形成すなわち「しつけ」に偏ったものになっている。この「しつけ」への偏りを是とするか、そうではなく「市民的訓練」を目指すべきと考えるかで「ほめ方」の評価はまったく違ったものになるはずである。ここまでの分析では、現在と将来の人格形成の方向を「市民的訓練」と考えているため、「しつけ」を中心とした「ほめ方」には批判的なものになっている。しかし、対抗関係として検討しておいたが、「しつけ」を中心に「ほめる」ことを拡大したとしても、児童の側から「形容詞的评价ではなく具体的事項的评价を」「善い行いの評価ではなく発達可能態としての評価を」「外的動機づけではなく共感を」求められ、それに応えざるを得なくなっていくのである。また逆に言えば、「しつけ的なほめ方」は、低学年では有効であっても（個人差はある）、自我が形成されていく高学年になるにしたがい効果は低下していくのである。「効果の低下」を、さらなる「しつけ」の強化（感性レベルをあげる、叱ることを拡大する）で補うのか、それとも説明と了解を拡大していくのか、前述の対抗は高学年で問い返されることになろう。⁶⁾

II 「叱り方」と学級コミュニケーション

「ほめる」ことが、日常生活行動を対象とした形容詞による人格評価であれば、「ほめる」ことは、たくさん「ほめた」か、その結果どう機能したかというコミュニケーションの量と機能の問題である。これにたいして、「叱る」ことは、何を、どういう理由で「叱り」、児童はどう反応したのかという質と機能の問題が含まれるのである。

1. 「叱る」理由としての人格批判

「叱り方」には、You must 言語の多用・社会規範の強調・児童の人格批判という型と、I think 言語の使用（Do you think?も含む）・社会規範と自己利益の調整・具体的事項批判という型が対極に存在する。さて、「ほめる」ことが多い学校・学級での「叱り方」を検討していこう。

<事例>

- ①先生は叱るときには、私が泣きそうになるほどしっかり叱っていらっしゃいました。私は1年生に対してあんなに叱っていいのかわからず、先生に尋ねました。すると、先生は「叱るときも、自分の気持ちをしっかり伝えることは大切です」と言われました。先生は、「そんなことをしたあなたが嫌いです。悲しいです」と気持ちを真剣に伝えることは、子どもに考える機会を与えるという意味でも大切（と言われました）。口だけでなく、目や言葉でも気持ちを伝えることができることを知りました（1年生）。
- ②叱ることについては、視点をきちんと持って叱っておられたように思う。まず1つは、時間を守らずに人に迷惑をかけた場合、そして2つ目は人の気持ちを考えず、友だちを思いやらなかった場合、3つ目は、危険なことをした場合だったと思う。ある日、牛乳パックが休みの人の机の上に残っていたが、誰も片づけようとせず、最後まで残っていたのだ。その時は「そんなずるい考えをする人がいるんですか」と厳しい顔でみんなの顔を見渡しながらかんげんに叱っていらっしゃった（1年生）。
- ③ある日、担任の先生が2・3人の子どもにたいして、とても大きな声で叱っているところを見た。「された人の気持ちが分からないのですか」。それは、他の教生の授業中にいたずらで黒板を消した子どもにたいしての言葉だった。子どもたちは泣いていたが、先生に叱られたことに納得し反省してその教生のところに謝りに行っていた。普段は優しく、とても面白い先生がそのように大きな声で叱った事に私は驚いたが、4月の初めの段階で子どもと次のような約束をしていたようだ。それは「普段は優しいけれど怒るときがある。それは暴力をふるったとき、人を馬鹿にしたとき、しらんぷりをしたときなど、人の気持ちを考えないとき」（1年生）。
- ④担任の叱り方はストレート。「君たちは先生を裏切った。分かっているのか、この重大さを!」「反省したふりをして嘘つけ!」「なぜ先生がいなかったときには自習ができないのか」などとても真剣に叱っておられました（3年生）。
- ⑤掃除を不真面目にやっている子には「お前はしなくていいから、立って見てろ!」と叱ったり、ある男の子が給食時間にスプーンを曲げたのを見つけ、「給食室に謝りに行って来い」と言われたのですが、動くことができず、先生に引きずられて泣きながら謝りに

行ったこともあった。……（自習時間に大騒ぎ）「〇年〇組の子達は自分では何もできないんですか？がっかりしました」（3年生）。

⑥担任「人間として許せないことは厳しく叱る」。スプーンを曲げた。「曲げてしまったから、給食室に行っておばさんに謝って来なさい」と注意したとき、その男の子は「戻せばいいんでしょ」と言わんばかりに無言でスプーンを元に戻して教官の前に突き出した（らしい）。椅子から引きずり出して厳しく叱っておられました……この行為は万引きして自分の非を認めるどころか、お金を払えばすむこととと思っているのと同じであると、終わりの会で皆に話された（3年生）。

⑦担任「卑怯な心、ずるい考えだけは育てたくない」「良心に訴える叱り方をしているつもりです」「良心に訴えなければ、人間には届きません」（3年生）。

普段は優しい先生、ほめてくれる先生が烈火のごとく「叱る」。これだけでも、児童にとっては強いインパクトがある。先生の「叱り方」を検討しよう。事例の特徴は3つあるだろう。

第一に、「叱り方」は、児童の人格を強く批判することが多いということである。「そんなことをしたあなたが嫌いです。悲しいです」「そんなずるい考えをする人がいるんですか」「君たちは先生を裏切った」「反省したふりをして嘘つけ」「お前はしなくていいから、立って見てろ」など、「叱る」対象は具体的な事項ではなくそういう行為をした児童の人格なのである。自習は先生の都合であって、児童の必要からしているものではなく、しかも簡単なことではない。自習が必要なら、どういうふうにするべきかの検討がされるべきであり、できなければ何故できなかったのかの議論が必要なのである。しかし、牛乳パックの放置、板書を消した、掃除をさぼった、スプーンを曲げたなど、行為それ自体（事項）は議論・説明されることはなく、児童の人格が問題視され批判されているのである⁷⁾。

第二は、行為に「基準・約束・ルール」を設定し、それに反した行為を「叱る」ことである。例えば、「時間を守らず人に迷惑をかけた場合」「人の気持ちを考えず、友だちを思いやらなかった場合」「危険なことをした場合」「暴力をふるったとき」「人を馬鹿にしたとき」「しらんぷりをしたとき」などである。これらは重要な課題ではあるが、体験や失敗を繰り返しながら認識し獲得していかなければならないものばかりである。禁止・抑制事項として設定し、反した場合は反したという理由で「叱る」（人格批判）のであれば、「悪いことをしない」「危険なことをしない」という行動抑制や回避しか学べないことになる。しかも、時間を考えながら自己管理していくにはどうしたらいいか、人の気持ちはどうしたら理解できるのか、暴力をふるわずに軋轢を解決するにはどうしたらいいかなどが議論・提起されないため、児童は形式的な「いい子」「いい子たち」を演ずるような危険性を内包しているのである。

第三は、「叱る」ことが、児童の自己利益や自己主張を認めず、社会規範の一方的な強調になっていることである。牛乳パックが残っていることに気づいたとしても、給食係がすと思ったかも知れない。そんなことより早く遊びたかったのかも知れない。何を自習すればいいか分からなかった、スプーンはどのくらいの力で曲がるのか試したかったのかも知れない。それらは、すべて否定されるようなことではないだろう。児童にも「遊びたい」「いたずらしたい」などの自己利益、さらに「何をしたらいいか分からなかった」などの自己主張がある。それらを聞き考慮すれば、解決策や課題はさまざま検討することが

できるはずなのである。しかし、児童の自己利益や自己主張は考慮されずに、行為の問題だけが「卑怯」「ずるい」「人間として許せない」ものとして批判されているのである。こうした社会規範の一方的な強調は、児童の自己利益や自己主張の抑制を含むため、きわめて激しい否定的言語を使わざるを得なくなっていくのである。

「叱る」ことは限定的である。先生は普段優しい、そして「ほめる」。しかし、どうしても許せないことは烈火のごとく「叱り」、内容はきわめて強い人格の批判である。限定された叱る課題、たとえば「暴力をふるうこと」などは確かに重要なものであるが、「叱り方」には問題がある。それはこのような「叱り方」には、「行為の否定」と「そういうことをする人には問題がある」という二重の否定が結合しているからである。行為は否定されると同時に他の可能性を考えなければならない、暴力にたいしては児童間の軋轢を解決する方法の検討が必要なのである。しかし、行為の抑制を人格批判によって行えば、人格批判を避けるために軋轢それ自体を回避してしまうという消極的な人間関係が成立してしまうのである。また、人格批判が多用されれば、良くない行為をする人は悪い人という認識が形成され、その行為を一緒に解決していくということより、悪い人を一方的に批判する、さらにはその人を避けるという可能性が発生してしまうのではないだろうか。

2. 人格批判への躊躇と事項批判の未形成（実習生の場合）

実習生には人格批判への躊躇がある。それは、人格を批判していいのかという戸惑いと自分の人格への不安（他者を批判できるのか、価値観や人間観の未成熟）があるからである。また、「しつけ」中心の生活経験が強いいため、さまざまな事項の問題や課題を説明することも十分ではない。

<事例>

- ①叱る時はきちんと理由をしめしながら叱らないと効果がない。例えば、「叩いたり、けったりしたらダメ」と幾度となく言ってきた。しかし、「痛いからダメ」というような弱い理由で叱っていた。子どもはコミュニケーションの手段の一つとして叩いたりけってきたりするのであるが、それを一つひとつ打ち消していたような気がする（「お仕事しているからダメ」）（1年生）。
- ②慣れてくると、ふざけて叩いてきたりする子がいた。力の加減を知らない年齢なのか、ふざけているではすまないくらいになった。さすがに許しておけないと思い、少し大きめに痛いふりをして、少しの間しゃべらないようにした。いかに悪いことをしたか、自分でわかって欲しかったからである。……念を押すために、人を叩くということは弱い人間がすることだからしてはいけないと叱った（2年生）。
- ③実習期間中ずっと叱り続けてきたものがある。それは、「教生の先生を使うこと」。「先生、鉛筆とって」と鉛筆を拾わせる。「先生、シューズ取ってきて」と下駄箱に行かせる。「先生を使っていいの?」と注意した。しかし、注意をしたときにだけ改めるだけで、また私達を使おうとするのだ。……「あなた達は担任の先生にもそうやって頼むの?」と強く叱りつけた（2年生）。
- ④私が何度か叱ったのは、やはりしてはいけないことをしたときである。突然人の背中に飛びついてきたり、とがったものを振り回したり、人のものを黙って持ち出したりした

ときだった（図工の時間）。口でただ「駄目よ」と言うだけでは分からないので、子どもの目線に降りて「そんなことをしては駄目なんだよ」と本気で言うことで子どもは理解してくれた（2年生）。

- ⑤「いまは何をする時間かな」「席につこうね」と注意した。「〇〇してはいけません」「駄目です」といった強い調子で言ったのは、主に人を傷つけるような言動や行動、躰に関する事などでした。ただ「〇〇しては駄目でしょう」と言っても、彼らからはまだ「どうしてなの？」という問いが多く返ってきました。躰に関して「どうして」と言われても、こちらも「どうしてかな」と答えに迷うときがありました（2年生）。
- ⑥叱ったことは2度ほどあった。1つは教生の授業中だったが、全く話を聞かず下を向いて何かで遊んでおり、その前の子と二人で授業には耳も貸さないという状況が10分くらい続いた時だった（結局車の消しゴムだった）。当惑もあったが、その子の席まで行って、「何しよっとね、隠さんで見せなさい」「今、A君がすごいいい意見言ったの、B君は聞いていたとね？」と言うと、はじめはしらを切っていたが、消しゴムを全部しまい、その後は発表や挙手などよく頑張っていた（3年生）。
- ⑦（子ども全員が机と椅子を持って移動）。その時A君が階段で机を持ったままふざけて何人かがドミノ倒しのように倒れかけて、大変危険な場面があった。私は「こがんにふざくんな！」と怒鳴った。その子はすぐにふざけるのをやめておとなしくなったが、その日は一度も話さなかった（3年生）。

実習生の「叱り方」は、人格批判の躊躇があることであり、この点が先生とは違っている。しかも、事項批判も未形成なため、「叱る」ことがなかなかできないのである。その結果、児童は実習生にたいして先生とは違った態度で接することになる。事例の特徴を検討しよう。

第一は、「叱る」というよりも、児童の行為それ自体を止めることが中心になっていることである。「痛いからダメ」「お仕事しているからダメ」「人を叩くということは弱い人間のすることだ」「あなた達は担任の先生にもそうやって頼むの」「こがんにふざくんな」など、これらは児童の人格批判ではなく行為の中止を求めているものである。しかし、この程度の対応や説明では児童の行為を抑制することができず、児童の行為は何度も繰り返されることになる。実習生は、それらの行為が児童の「遊びたい」「仲良くなりたい」という肯定的な欲求の反映だと感じているが、児童の行動規制を主に考えればそれを拒否し徐々に人格批判を強めていくことになる。しかし、実習生は一緒に遊ぶという形で児童の肯定的な欲求を受容しており、さまざまな工夫や行動の拡大を試みる可能性はもっているのである。この「何を拒否し何を受容するか」の操作的なあり方が先生のタイプをつくっており、経験を重ねながら多くの先生は、学習態度や生活態度にたいしては「拒否的な態度」を強め、昼休みの遊びでは「受容的な態度」を強めているのではないだろうか。

第二は、「叱る」ことが、経験的な「しつけ」の枠内で行われ、しかも、その言い方があまりにも「弱い」（説明できない）ため効果があがらないことである。実習生は、人と人との関係の複雑さ、児童の人格の多様さに悩むことになるが、これらへの対処や人格形成の方法の訓練など受けたことはない。そのためどうしても、経験的な「しつけ」によって対処しようとせざるを得ないのである。しかし、「しつけ」は理由なき行動規制という性格をもつため、「〇〇してはいけない」といくら言っても、児童に「どうして」と聞か

れば説明ができないのである。人格形成とは単なる行動規制ではない。そこには、行動を支える知識や能力が形成されなければならない、児童にたいして説明や訓練が必要なのである。実習生は、説明ができないまま行動を規制しようとし、子どもの目線に降りる、担任の先生を持ち出すなどをしているのである。

実習生の「叱り方」の問題はその未成熟さではなく、事項批判という方向が生活においても大学教育においても十分ではないため、経験を重ねるほど人格批判や「しつけ」による教育活動を拡大してしまう可能性があるということである。「しつけ」か「市民的訓練」か（それらの結合もあるかも知れない）など、人格形成の方向と内容はさらに議論が必要であるが、その選択の可能性は事項批判（説明や了解）という領域が説得的に明示されてはじめて可能になることである。事項批判を中心とする「市民的訓練」の内容が、「しつけ」と対比され明確にされる必要があり、それをしてはじめて実習生の悩みに応えることができるのである。

3. 「説明と了解を必要とする叱り方」

児童を「叱る」時、説明や了解を得なければならないことが多々ある。しかし、児童への「説明と了解」は、児童が教育や学習の客体（受動的な位置）と考えられていたため十分な検討がなされてこなかった。また逆に言えば、「説明と了解」に努力することは、児童を教育と学習の主体をして位置づけることにもなる。ここで見る「説明と了解を必要とする叱り方」は、児童の認識や行為を変えるものではなく、「説明や了解」は成立していない。事例として、「危険行為」「いじめ」「ルール違反」「給食問題」などについてそれぞれ検討してみよう。

<危険行為>

①1年生の教室が一階に位置することもあって、子どもたちはベランダを支えている柱に登ることが多々あった。その度に、子どもたちが怪我を負うことを恐れ、「危ないからやめるように」と注意していた。しかし、叱ることをしていなかったため私の思いは伝わらず、徹底させることができなかったように思う。ある時、子どもの一人が柱に登り終えて降りる途中に落ちてしまったのである。幸い、怪我の程度は軽かったものの、落ちる位置がもっと高ければ大怪我につながる事故であった。私は子どもたちから嫌われることを恐れ、叱ることができずにいた。（1年生）。

学校には危険なものが多すぎる。それらは、柱、階段、廊下、ベランダ、ガラスなど多様であるが、これまでの対応は、それらを変えることではなく児童に危険なことをしないようにさせることであった。しかし、「危ないからやめなさい」では危険なことをしてみたい児童（男子が多い）は、先生の目を盗んで危険なことに挑戦することになり、その結果怪我をすることになるのである。この場合、学校の施設は、安全で児童の活動を拡大していくような改善が必要であり、同時に、児童に危険とはどういうことなのかを説明、体験させるべきなのである。登りたくなるような柱があり、その下はコンクリートという状態には問題があるだろうし、頭部から落ちた時どれくらいの衝撃や怪我の可能性があるのであるか、実験などもして説明し了解のレベルを高めていく必要があるだろう。

<いじめ>

②掃除の時間。AさんがB君の靴箱だけ拭いていなかった。B君は私のところに来て、「Aさんはいつも僕のところだけ拭かないんだよ」と言ったので、Aさんに拭くように言った。するとAさんは「いやだ。拭きたくない。だってみんなもしてるもん」とB君に聞こえるように言った。私はAさんの手をしっかり握って、「みんなもしてからそうするの？それじゃみんながAさんのだけ拭かなかったらいやでしょう」というと、「いいもん」と言って走って行ってしまった。その後B君について担任の先生から指導があり、AさんもB君の靴箱を拭くようになった（2年生）。

これは明確な「いじめ」である。最近、このように本人に聞こえるように悪口を言う子が増えているようである。ここでは、「自分がされて嫌なことは人にしてはいけない」という説明がなされている。しかし、この効果はなく先生による強い人格批判があったと思われる。「いじめ」問題は、説明と理解がもっとも必要なものであるが、ここでは「いじめの芽を摘む」という対応になっている。だが問題は靴箱を拭くかどうかではなく、B君の周りに人間関係の軋轢があること、それを解決する能力がないため「いじめ」として現れているということである。問題は明らかにされなければならないが、それだけでなく、児童たち自身の自己主張、意見表明、話し合い、問題解決の模索がどうしても必要である。「説明と理解」とは、先生の言う通りにすることではなく、それを自分たちで実行していく努力と能力の形成が必要なのである。

<ルール>

③（A君）ある日、彼と昼休みに学校の池に遊びに行ったときのことである。彼は友だち2、3人とボートに乗りたいと主張したのだが、本来は3年生以上でないと乗ってはいけないことになっているので、私はダメだと注意した。しかし、彼らはその制止を振り切って乗ろうとしたので、再三注意したところ、彼らの口から「1年生も乗ってるもん」という返事が返ってきた。私は「他の人が乗っていれば、自分も乗っていいの？」ということ強い口調で言ったところ、その時はしぶしぶ降りてきたが、本当に納得してくれたのかと疑問に思った（2年生）。

ここでは「ルールを守る」ことが問題になっているが、「ルール」だからという説明に児童は納得していないのである（池）。小学校には、危険なため3年生以上しか利用できないものがあり（例えば、アスレチックなど）、他方で1年生2年生用のものがないこともあって、運動能力の高い2年生は危険なものに挑戦したがるのである。1・2年生が利用できない危険なものがあること自体問題であるが、その利用を学年で制限しても指導員がいてチェックする訳でもなく、「ルール」違反は多発せざるを得ないのである。「ルール」が機能していない以上、「ルールだから」という説明には説得力がないのである。残されている方向は、危険なものを安全なものにするか、その危険性を児童個人に理解させる努力によってか、または、2年生でも安全に乗る方法の工夫などによって了解してもらえないのである。

<ルール>

④昼休みはいつも学級全員で遊ぶことになっていた。二人の女の子が体育館へ行こうとしなかった（リーダー格への不満、自分勝手）。「Aちゃん、Bちゃん、あなた達がとても悔しい思いをしているのは分かった。でもね、体育館に行かず2人でここにいることは

いいことかな？」（学級のルールに反しているから良くないと答える）、「そうか、そう思うんだったらみんなと遊んだ方がいいよね。C君にはあなた達の考えをはっきり言ってみて、みんなが気持ちよく、仲良く遊べるようにしたいね（3年生）。

これは、昼休みはいつも学級全員で遊ぶという「ルール」の問題である。リーダーの遊びの決め方などに不満をもつ二人が遊びに行かず、学級全員で遊ばなかったのである。説得の仕方は、ルール違反は良くない不満や意見があればはっきり言おうというものである。しかし、AちゃんとBちゃんの意見が取り上げられる可能性は少なく、不満を持ちながら全員で遊ぶことに参加させられていくだろう。なぜなら、学級全員で遊ぶという前提での遊び選択は幅が狭く、さまざまな個人の要求は受け入れられずらいからである。私はランプをしたい。僕はバスケットがしたいと言っても学級全員でできないため否決されるのである。しかも「いつも」全員で遊ぶとなると、おしゃべりしていきたい、散歩したいなどさまざまな要求とさらにおつかることになる。AちゃんとBちゃんが不満や意見をはっきり言ったとしても、この「ルール」の枠内で議論するなら優先順位第一位は「みんな」と「学級」であり個人の要求は抑制すべきだと説明されるであろう。しかし、AちゃんとBちゃんの意見を尊重し、「ルール」自体を変えていくことも可能である。この場合は、児童個人の遊び要求を基礎に昼休みの遊びを形成していくことになる。これは「児童個人の遊び要求を基礎にした昼休みの遊び」というテーマになるが、詳細は割愛せざるを得ない。ただ、学級全員で遊ぶことを排除するものではないことをつけ加えておく。⁸⁾

<給食問題>

⑤給食の時に落としてしまった食物を足で蹴っていたのです。その時に私が、「だめやろ。食物を蹴ってよかって思うね」というと、「だって落ちてたとやもん」と答えたので、私は「2年生の時にお米を作ったでしょ。食物を作っている人がどんなに苦勞しているか知ってるよね」と言いました。するとその子は「そうやった。一生懸命作つとるやった。大切にせんばやった」と素直に自分の過ちに気がついてくれました。理由を告げることが大切（2年生）。

問題は、食物を足で蹴っていたことであるが、それが食物であったため説明・了解を得ることができたようだ。しかし、それが消しゴムや鉛筆、ハンカチやティッシュ、さらに空き缶などであれば、苦勞してつくっているという意味では同じであっても、児童の対応は違っていかも知れない。食物とは、生命（動物と植物）を奪い加工したものであり、人間にとっては特別な意味をもつものである。これを足で蹴ったことには、児童にも反省があると思われる。だが、問題は蹴らずにごみ箱に捨てればいいのか、それが「一生懸命作つとるやった。大切にせんばやった」ことの答えになるのかということである。もし、ごみ箱へ捨てることで完了するなら、これは清掃問題となり、それをさせるために食物であることを「しつけの手段」として利用したことになる。これでは、「食物を大切にすることにはならないだろう。この問題を「食物を大切にすること」という方向で考えるならば、食べ残しのリサイクル（「捨てない燃やさない」）をどう実現していくのかということになる。学校給食から出る大量の残飯、そのリサイクルができれば「大切にすること」の説明と了解は新しい可能性をもつものとなるであろう。現在、食べ残しはただの「ごみ」にすぎない、「ごみ」であればきちんとごみ箱へ捨てること以上の説明はできないのである。

「説明と了解を必要とする叱り方」を見ると、児童は施設のあり方（危険）、人間関係の軋轢、ルールの問題、システムの問題（残飯）など基本的な「人と広い意味での環境」問題を提起しているが、それにたいする「説明と了解」は、「人（児童）のあり方」の問題に偏ってしまっているのである。説明は、危険を避けること、相手の気持ちになって考えること、がまんすること、不満をきちんと言うこと、ごみ箱へきちんと捨てることなどへシフトし、危険の改善、人間関係を豊かにする、ルールを変える、リサイクルをみんなで考えるということへは至っていないのである。こうして説明は、児童の行動を規制する手段としての性格が強くなり、児童の了解を得ることや、「広い意味での環境」の問題を一緒に考えていくものにはなっていないのである。

おわりに

発達の主体が個人に向けられ、個性化や自由化が課題になっている。また、児童個人の多様性も拡大しているのである。しかし、40人学級という規模、学習、特別活動から生活の指導まで含む学校・学級の課題の多さを基礎に、システムは依然として「集団」を対象として運営せざるを得ない状態にある。ここに「個に即しながら集団を機能させる」という新しい課題とその方法が提起される根拠がある。それへの対応が、先生の「ほめ方・叱り方」に反映していくが、これまで述べた事例は「集団を機能させるために個への対応を変化させる」という段階にある。しかも、「しつけ」や「態度」が重視されているため個への対応も集団への対応も行動規制が中心になり、「説明や了解」「行動拡大」さらにはシステムを変えていくことは抑制されているのである。

注

- 1) 同じ実習生の体験を基礎にしたものとして、拙稿「子どもの『けんか』と学級コミュニケーション」長崎大学教育学部附属教育実践研究指導センター年報No.9平成9年がある。
- 2) 「ほめる」ことは、先生の個人的なやり方ではなく、A小学校では学校全体で実施されているひとつのシステムである。
- 3) 「教育観の転換」とは、「ほめる」ことで児童個人に即した発達をめざすという新しい課題を意味している。
- 4) 「市民的訓練」については、拙稿「『男と女』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第53号 1997年を参照して下さい。
- 5) 学校掃除は「掃除」か「環境整備」かという設定でとらえることができる。掃除というのは教室空間の一部を毎日同じように繰り返すことであるが、環境整備というのは、掃除だけでなく教室空間全体をどう利用していくかが課題となる。
- 6) 「ほめる」ことが、児童の知識や能力形成を伴わなければ、その機能は徐々に失われていくことになる。そしてさらに問題となることは、さまざまな軋轢に遭遇する思春期に解決能力のないまま移行していくことである。
- 7) 批判には、人格批判と事項批判がある。人格批判とは、行動を人格の問題として批判することであるが、事項批判とは行動それ自体を人格と切り離して批判することである。

- 8) ここには、「遊びによって学級集団をつくる」のか「児童の遊び欲求を充足するのか」という対立が含まれている。