

# 教育課程の活性化と教師の「ほめ方—叱り方」に関する研究

～キー・コンピテンシー段階における発達教育学の探求～

柳田 泰典

A Study on How to Praise and Rebuke to Stimulate the Educational Curriculum  
～ For the Development Science on Education, on the Stage of “Key-Competencies” ～

Yasunori YANAGIDA

## 概要

諸能力発達の現段階を、リテラシー & キー・コンピテンシー & 生きる力段階（キー・コンピテンシー段階と称す）と考える。そして、キー・コンピテンシーという発達目標の可能性を人間発達の普遍性と総合性に基づき創造する科学として発達教育学を探求する。これは、これまでのように人間発達をその絶対的な普遍性や総合性によって探求するのではなく、発達目標を限定した「相対的な普遍性」の探究である。理論的な提案は後日になるが、今回は、このような視点の可能性を教育課程分析、教師の「ほめ方—叱り方」の意味と機能の分析から探究する。

学習指導要領に焦点を当て、教育課程を発達課程と捉えなおすことで活性化を試行した。教育課程を発達視点で分節化し、45（50）分授業—協働学習：Self-learning ユニット、学級生活課題・行事—関係拡大：実行力ユニット、トラブル—対話：Win - Win ユニット、「ほめる—叱る」—自己主張：自己肯定感ユニットを提案した。

あなたメッセージシステムとわたしメッセージシステムの違いを明確にして、教師の「ほめる」「叱る」をその意味と機能に着目して現状分析を行った。ここで析出された教師の学級指導メッセージの特徴を、ソフトなあなたメッセージの過剰、役割強調メッセージの拡大、価値の不安定なわたしメッセージの発生とした。

OECDのキー・コンピテンシーを「市民的必須実現能力」と意味づけ和訳した。また、Key competencies for a successful life and a well-functioning societyを意訳し、個人の人生の成功と正当かつよりよく機能する社会に資する実現能力とした。そして、市民的必須実現能力を実行する場＝状況を学級とし、発達教育の課題を、「児童・生徒の学級生活の成功と正当かつよりよく機能する学級」に資する市民的必須実現能力の形成とした。

キーワード：教育課程の分節化 メッセージシステム 「ほめる—叱る」

キー・コンピテンシー（市民的必須実現能力）

## 目次

### はじめに

第1章 教育課程の活性化と発達を先導する「ほめ方」  
「叱り方」

第2章 「ほめ方」「叱り方」の現状と課題

第3章 わたしメッセージシステム、キー・コンピテンシーと発達教育学

まとめと今後の課題

### はじめに

21世紀、日本の子どもたちは、どこに向かって、どのような成長と発達を遂げていこうとするのか。詰め込みや教え込み教育の否定、学び方を学ぶことの限界、そして今日求められているのは、リテラシー、キー・コンピテンシー、生きる力という「新しい能力」である（注1）。

この「新しい能力」をどう規定し、かつどのように実現していくのか。「新しい」という形容詞によってしか表現できない、この未来志向の能力へ接近する鍵はどこにあるのか。試行錯誤の結果、その鍵を「発達」に求め

ることとした。

私たちが現在求められているのは、教育活動や学習活動を基礎とする具体的かつ有用な発達の保障と、それを可能にする発達教育システムの確立である。リテラシー、キー・コンピテンシー、生きる力の形成は、教育や学習の枠を大きく越えた発達教育を基軸にして、はじめて実現されるものと考えるのである。

しかも、現在求められている具体的かつ有用な発達は、これまでの発達とは違うようである。そして、発達内容の具体性や有用性が強調されればなれるほど、具体性や有用性をめぐる様々な混乱が生まれているのである。例えば、社会的発達と個人的発達、市民的発達と私的発達、適応的発達と普遍的発達など、何をめざすのか、それによっては対立さえ生まれている。

学校教育は、これまでめざしてきた関心・意欲・態度以上の教育機能によって、具体的かつ有用な発達を保障し創造すること、すなわち、教育課程の更なる活性化が求められている。そのためには、まず、現在の教育課程を発達という視点から再構成し教育実践の方向や内容、さらに、課題を明確にすること。そして、教え込むことでは実現できない「新しい能力」の形成を可能にする多様な教育機能を提起することが必要である。

本論の課題は、以下の4つである。

- 1) 教育課程の活性化について、学習指導要領を基礎に「具体的かつ有用な発達」の保障、「新しい能力」の形成という視点でその可能性と課題を明らかにする。
- 2) 児童・生徒の発達過程は教師の学級指導メッセージによって形成される。ここでは、あなたメッセージシステムとわたしメッセージシステムのもつ発達サポート機能の違いを明確にする。
- 3) 教師の学級指導メッセージについて、とくに「ほめる」「叱る」に焦点をあて、メッセージシステムとの関連で現状分析をおこなう。
- 4) キー・コンピテンシーを市民的必須実現能力とし、発達教育学の課題を探求する。

分析は、小学校学習指導要領（平成20年3月告示）、堀裕嗣編「THE 教師力」編集委員会著『THE ほめ方・叱り方』明治図書 2015年、松下佳代『＜新しい能力＞は教育を変えるか』ミネルヴァ書房 2010年を対象に行う。

## 第1章 教育課程の活性化と発達を先導する「ほめ方」「叱り方」

### 1. 教育課程の変容と活性化

教育課程の変容とは、その目的と範囲の拡大であり、そして、教育や発達における個人的性格の拡大である。また、活性化とは、発達という視点で教育課程を捉えなおし、新たな可能性を付け加えることを意味している。

#### 1) 教育課程の目的と範囲の拡大

これまで、教育課程は、教師の教育活動を支え、また、児童・生徒の学習活動を支えてきた。しかし、リテラシー&キー・コンピテンシー&生きる力段階が求めているものは、具体的かつ有用な発達の保障であり、そのプロセスに対応して教育課程は変容しはじめている。

教育実践の目的は「わかるからできる」へと変容し、その範囲は、関心・意欲・態度から自己有用感・自己肯定感・自己効力感の形成にまで拡大しはじめている。また、それらの諸能力は実際に活用できるのか、そのプロセスを支える新しい評価とは何か、どう形成すべきかなど、これまでにはなかった「発達にたいする評価」（ルーブリック評価、パフォーマンス評価など）が具体的かつ実践的に求められ、それらの模索と創造も始まっているのである。

#### 2) 発達における個人的性格の拡大

発達を実現するとは、教育課程の個人的性格を拡大し、また、発達における多様性と格差への新たな対応が求められることでもある。

発達における個人差をどう培っていくのか、どう評価できるのか、それらは未知との遭遇とも言える課題である。また、発達における個人的な差異を豊かな多様性として児童・生徒の相互関係を形成していくのか、それとも対立しあう格差として相互に制限し合うのか。これが教育課程の活性化や学級経営にとって重要でもっとも難しい課題となる。

これまで経験したことがないといえば、発達における自己リーダーシップが求められることであろうか（注2）。成績向上や知識の習得とは違う、日常的、連続的、総合的に進展させられる個人的な発達過程は、児童・生徒個人が目的意識を持ち努力しなければならないものである。

#### 3) 教育課程の分節化による活性化

さて、教育課程を活性化するためには、具体的かつ有用な発達を先導する視点の形成および発達の個人的性格が明確になるように教育課程を拡張し分節化して、ユニットとして捉えなおす必要がある。

現在の領域分野である教科、外国語活動、道徳教育、総合的な学習の時間、特別活動などを、教師の指導と児童・生徒の発達まで含めた分節単位すなわちユニットとしてイメージ化すると以下ようになる。

授業は、45(50)分授業—協働学習:Self-learningユニット。特別活動は、学級生活課題・行事—関係拡大:実行力ユニット。また、児童・生徒の葛藤などは、トラブル—対話:Win-Winユニット、このようにイメージする。

そして、全体を活性化する教育機能として、「ほめる

一叱る」―自己主張：自己肯定感ユニットが位置付けられるのである。

## 2. 学習指導要領と教育課程活性化の課題

学習指導要領の総則で提起されている「配慮すべき事項」は、教育課程の活性化にふさわしい課題であるが、具体的にどうすることなのか明確ではない（小学校学習指導要領の「第1章総則の第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 2 以上のほか、次の事項の配慮するものとする（1）～（12）」を参照：資料1）。

この配慮すべき事項を積極的に受け止め、条件を2つ変えることで活性化を試行する。

その2つとは、メッセージシステムを明確にして活用、充実、工夫を具体化すること、そして、評価と「ほめ方」「叱り方」との関係性を明確にしてその内容を具体化することである。

### 1）「配慮すべき事項」の課題

この配慮すべき事項では、活用を図る、充実を図る、

工夫するという言葉が多用されている。

例えば、(1)「各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」とされている。

また、(3)では「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」が提起されている。

ここには、何を持って言語活動の充実というのか、好ましい人間関係とはどういう関係かなど、根本的な課題が多々ある。これらの課題を発達を先導するものにするためには、条件の一つ変えなければならない。その条件とは、充実、活用、工夫に方向と内容を与えるメッセージシステムの明確化である。

### <資料1>

小学校学習指導要領 第1章総則の第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項の2以上のほか、次の事項に配慮するものとする。（ゴシックや下線は引用者による）文部科学省『小学校学習指導要領 平成20年3月告示』東京書籍 平成20年

- (1) 各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。
- (2) 各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。
- (3) 日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。
- (4) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること。
- (5) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること。
- (6) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師間の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。
- (7) 障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言または援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。
- (8) 海外から帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うこと。
- (9) 各教科等の指導に当たっては、児童がコンピューターや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、コンピューターで文字を入力するなどの基本的な操作や情報モラルを身に付け、適切に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。
- (10) 学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、児童の主体性、意欲的な学習活動や読書活動を充実すること。
- (11) 児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること。
- (12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

## 2) メッセージシステムの明確化

教育課程や教育実践に具体的な方向と内容を与えるのは、メッセージシステムである。

メッセージシステムには、あなたメッセージシステムとわたしメッセージシステムがある。その違いは、あなたメッセージシステムは現状維持を支える機能を持ち、発達を支え促進する活性化は、わたしメッセージシステムの機能だと考える。二つのメッセージシステムの違いを検討する前に、まず、メッセージシステムとはどのようなものか提案しておこう。

教師の学級指導メッセージは、4つの要因から構成されている。それは、「メッセージの主語形態」「原因の帰属様式」「自己と他者の関係」「ソーシャル・スキル」である。

メッセージの主語形態は、You must、We have to、さらに役割を主語とする、先生は〇〇、校長先生は〇〇などの「あなたメッセージ」がある。また、その対極に、I think などわたしを主語とする「わたしメッセージ」がある。この違いは、あなたメッセージは上下関係という力学が働くため根拠を言う必要がない。それにたいして、わたしメッセージは、わたしの根拠が必ず必要とされることである。

原因の帰属様式は、物事の成否、善悪、達成未達成などの原因をどこに求めるか、何に帰属させるのかである。その根本的な違いは、その原因を人格へ帰属させるのか行為へ帰属させるのかである。えらい、すごいなどは人格評価、具体的な行為の価値、意味、機能ならば行為評価となる。

自己と他者の関係は、延長関係か、制限関係か、拡大関係か、の違いになる。延長関係とは、「自己の延長としての他者—他者の延長としての自己」(協調)、制限関係とは、「自己を制限する他者—他者を制限する自己」(敵対)、拡大関係とは、「自己を拡大する他者—他者を拡大する自己」(協働)である。

ソーシャル・スキルは、複雑だが、根本的な原理は、Win—Lose (自分が勝ち、相手が負ける)、Lose—Win (自分が負け、相手が勝つ)、Lose—Lose (自分も負け、相手も負ける)、そして、Win—Win (自分が勝ち、相手も勝つ) などがある (注3)。

ここで言う、メッセージシステムの明確化とは、教師は学級指導メッセージにおける4つの要因を自覚することであり、そして、それらによって教師は、教育課程や教育実践に具体的な方向と内容を与えていることを理解すべきということである。

## 3) 評価に「ほめ方」「叱り方」を含めること

評価について、配慮すべき事項の(11)は、「児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」を提起している。

さて、よい点とは何か。指導の改善や学習意欲の向上に生かせるような積極的な評価、過程や成果の評価とはどのようなものなのか。この難しさを変えるための2つ目の改善条件は、評価における人格評価と行為評価の違いを明確にすることである。

現在、教師は、児童の悪い点、遅れている状況などを否定的かつ批判的に努力が足りないなど人格のあり方を評価することが多い。また、肯定する場合でも、すごい、さすが、えらいなどの人格評価を行うのである。これを、「人格指導による行為形成」という。

しかし、あまり知られていないが、その対極には行為評価というものがある。行為評価は、これまで指導したことがなく、創造すべきものである。例えば、テストで100点をとった時、えらい、すごいなどではない肯定的な行為評価とはどのようなことか、また、もっと練習が必要な児童に対して、がんばれなどではない、具体的な課題を明確にした発達を支える行為評価が必要なのだろう。これを、「行為指導による人格形成」という。

さて、評価と「ほめる」「叱る」との違いや相互関係もしっかり考えなければならない課題である。人格評価と「ほめる」「叱る」が結合する場合と行為評価と「ほめる」「叱る」が結合する場合では意味や機能がまったく違ったものになるからである。

## 3. あなたメッセージシステムとわたしメッセージシステム

現状分析をする前に、あなたメッセージシステムとわたしメッセージシステムの違いについて明確にしておこう。前述した、人格指導による行為形成、人格評価と「ほめる」「叱る」の結合はあなたメッセージシステムの特徴である。また、行為指導による人格形成、行為評価と「ほめる」「叱る」の結合は、わたしメッセージシステムの特徴となる。

さて、「ほめる」「叱る」の機能と可能性を明確にするため、あなたメッセージシステムでは「褒める—叱る」を、わたしメッセージシステムでは「ほめる—しかる」を使用し、言葉を変えてその意味を強調する。

### 1) 「褒める—叱る」と「ほめる—しかる」

前述した学級指導メッセージの4要因(主語形態、原因の帰属様式、自己と他者の関係、ソーシャル・スキル)を図示し、「ほめる」「叱る」の違いを考えてみよう。

<あなたメッセージシステム>と「褒める—叱る」

ここでの主語形態は、You must (〇〇しなさい) や We have to (私たちは〇〇しなければならない) が多く、さらに、先生は〇〇などの役割を主語にすることも多い。最近では褒めることも多く、その場合は、目上の者が下の者の人格を褒める。叱ることも多く、上の者が目下の者

の人格的な問題を叱ることが基本となる。自己と他者の人間関係では、和や思いやり、迷惑をかけないなどが求められる。競争は拡大し制限関係となるが過度な強調は否定される。ソーシャル・スキルは、Lose - Lose で、先生が勝ち児童生徒は負ける。けんか両成敗や相互に認めんなさいを求められることが多い。

(下図を参照)

あなたメッセージシステムの2つのタイプ

あなた — 自己・他者 (延長)

|                    |

人 格 — Lose - Lose

あなた — 自己・他者 (制限)

|                    |

人 格 — Win - Lose

<わたしメッセージシステム>と「ほめる—しかる」

わたしメッセージシステムの主語形態は、I think で、I という主語だけでなく、メッセージには教育専門家としてのわたし、生活者としてのわたしの根拠が必要になる。また、Do you think も形成され対話と合意という言葉活動が進展し、児童・生徒の I think および根拠を求めることになる。

「ほめる—しかる」は、行為の価値や意味が中心になり、肯定的評価 (=ほめる) と課題的評価 (=しかる) が活性化される。人間関係は、多様性や相互関係が拡大するとともに切磋琢磨が評価される。(下図を参照)

わたし — 自己・他者 (拡大)

|                    |

行 為 — Win - Win

## 2) 「ほめる」ことの拡大とメッセージシステム

メッセージシステムの違いにたいする自覚が弱いまま、「ほめる」が多用され、その機能を拡大している。それらは、人格評価の拡大、結果評価だけでなくプロセスを含めたサイクル評価の拡大、「ありがとう」など感謝の拡大である。

- ①「ほめて育てる」ことが奨励され、えらい、すごい、早いなど形容詞を多用する人格評価が拡大している。また、「〇〇さんは授業の準備がしっかりできていて、すばらしい」「校長先生は、〇〇さんからの挨拶で朝から清々しい気持ちです」など、児童・生徒の行動や言動を根拠に「ほめる」ことも拡大している。
- ②「ほめる」を部分的な結果評価ではなく、個人の発達全体を促進するサイクル評価が進んでいる。この

個人のサイクル評価は、個人に即した評価を、可能性としての評価、過程としての評価、結果としての評価の連続と継続によって行うものである。

- ③「ありがとう」など感謝の拡大。「ほめる」だけでなく感謝を伝える。これは「ほめる」ことの変容と言えるだろう。「ありがとう」を批判する人は少ない。しかし、その機能をどう捉えるか、タテ社会の再生産なのかヨコ社会の創造なのか、見方によって評価は違ったものになる。

## 3) 現状分析の枠組み：3つの現段階

錯綜する3つの変容段階として現在を把握する。その3つとは、①リテラシー、キー・コンピテンシー、生きる力段階であり、それにふさわしい具体的かつ有用な発達保障とそれを可能にする発達教育のシステムが模索されている。②あなたメッセージシステムの崩壊過程とわたしメッセージシステムの形成過程が併存しており、メッセージシステムの混乱と対立が進展する。③「ほめ方」「叱り方」が教師のタイプを形成し、さらに、学級のあり方の大きな差異を形成することになる。

## 第2章 「ほめ方」「叱り方」の現状と課題

「ほめ方」「叱り方」は、メッセージシステムと連動して機能するものである。

現段階を、「あなたメッセージシステムの崩壊過程とわたしメッセージの形成過程」と捉えている。この段階で、もっとも明確なメッセージシステムが求められる学校教育の現場はどのような「ほめ方」「叱り方」模索を行っているのか。それを、学び、考察する。取り上げる素材は、堀裕嗣編「THE 教師力」編集委員会著『THE ほめ方・叱り方』明治図書 2015年である。本書には統一的な理論枠はなく、ほめ方16事例、叱り方16事例が、なぜそうするのかをそれぞれの先生方の個人的な経験と目的意識によって説明している。内容は本書の目次を参照(資料2)。また、執筆者は小学校教諭9名、中学校教諭3名、大学教員3名、県教育庁1名と多様である(ただし、全員が男性である)。

「ほめ方」「叱り方」とリンクした特徴的なメッセージは3つ、ソフトなあなたメッセージ、役割強調メッセージ、価値の不安定なわたしメッセージを析出した。

### 1. ソフトなあなたメッセージの過剰

上下関係による命令的な「〇〇しなさい」は通用しなくなる。それに代わり、ソフトなあなたメッセージが使用されるようになり、児童と先生との関係においては信頼や安心などのラポールが求められる。しかし、ソフトであるがゆえに効果が弱く、メッセージは過剰になる。

このような事例を、<ほめ方⑥「ほんの些細な積み重ねが大きな違いを生んでいく」><叱り方⑥『叱る』

目 次

- 1 子どもの意欲を高める！「ほめ方」の極意
  - ① 私たちは子どもに何を伝えたいのか？ 子どもに何が伝わったのか？ 青山
  - ② ほめ言葉の極意「ほめない」 赤坂
  - ③ その子の自信につながるように接する 阿部
  - ④ 「えっ？」は最高のほめ言葉 池田
  - ⑤ 「ほめること」の影響に想像力を働かせよう 石川
  - ⑥ ほんの些細な積み重ねが大きな違いを生んでいく 糸井
  - ⑦ 子どもを育てる最重要技術 大谷
  - ⑧ 本音で・作想的に・方便で 駒井
  - ⑨ ただ、ほめればいいもんじゃない！ 佐々木
  - ⑩ 「ほめ方」にマニュアルはない 多賀
  - ⑪ 「ほめ方」は「哲学」ある指導法の1つである 土作
  - ⑫ ほめ点は、いくらでもある 福山
  - ⑬ ほめるべきときにだけほめる 堀
  - ⑭ ほめることを意識するだけで教師力アップ 桃崎
  - ⑮ ほめ方上達論 山田
  - ⑯ 相手が喜ぶことを喜びとする子どもを育てる 渡邊
- 2 子どもを受けとめ伸ばす！「叱り方」の極意
  - ① 子どもの感情を受けとめてから、子どもの捉え方を探って叱ること 青山
  - ② 叱り方の極意「叱らない」 赤坂
  - ③ 「納得して人は変わる」という考え方で接する 阿部
  - ④ 叱るのゴールは、ほめるである 池田
  - ⑤ 「叱ること」の影響に想像力を働かせよう 石川
  - ⑥ 「叱る」で終わらない叱り方が大切 糸井
  - ⑦ 「叱る姿勢」こそ大切 大谷
  - ⑧ 相手にあわせて本気で叱る 駒井
  - ⑨ 子どもが納得できる叱り方を 佐々木
  - ⑩ 子どもは叱られて育つ 多賀
  - ⑪ 「叱り方」は「哲学」ある指導法の1つである 土作
  - ⑫ 「おかしい」「やり直し」「おいしい」 福山
  - ⑬ 叱るとはメタ認知させること 堀
  - ⑭ 心から感謝される「叱り」のあり方 桃崎
  - ⑮ 叱る目的は教えること 山田
  - ⑯ 叱ることで人生の基準を教える 渡邊

で終わらない叱り方が大切」>で見てみよう。

ほめることは、子どもたちとの関係づくりに欠かせないものとされ、その積み重ねや大きな声で開示することが強調される。ラポールは、ハグ（女性教諭）と頭をなでる（男性教諭）などで行われる。そして、「線が定規できちんと引けていてとっても見やすい」など具体的にほめることが信頼を得るとされている。

叱ることは、何がよくないのかを気づかせ、今後どうするかという児童の変容まで求めるコミュニケーションになっている。しかし、このコミュニケーションは、先生が持つ正しい方向への指導であり、対話を強調するものではない。また、叱られ方を教える、内容を問わず叱ってくれた方に感謝するという提起は、上下関係やタテ社会の再生産になるだろう。以下に事例の概要を掲載する。

事例番号<ほめ方⑥><叱り方⑥>

<ほめ方>「ほんの些細な積み重ねが大きな違いを生んでいく」

<概要>

- ・子どもたちとの関係づくりに『ほめる』は欠かせないもの。
- ・声かけ一つが、子どもを伸ばす、潰す！  
注意するときは小さな声で！ ほめる時は大きな声で！  
例えば：「頑張って書けているね。素晴らしいよ」（驚いたように大声で）
- ・スキンシップが子どもとの距離を縮める  
女性教師はハグ（抱きしめる）。  
私（男性）は、頭をなでながらほめる
- ・具体的にほめることが信頼を得る  
何がよかったのかを気づかせ更に向上させていく

例えば、「線が定規できちんと引けていてとっても見やすい。凄いなあ！」

<叱り方>『叱る』で終わらない叱り方が大切

<概要>

- ・子どもを叱るというのは難しいもの
- ・『叱る』と『怒る』の違い
  - 叱る：相手を正しい方向へ導くために、よくない点を指摘して、何がよくないのかを気づかせること。
  - 叱るという行為は、相手とのコミュニケーションが必要。
- ・子どもたちに叱られ方を教える
  - 受け入れる→反省する→謝る→今後どうするか
  - <続き>叱ってくれた方に感謝する
- ・叱り方で大切なこと
  - 時間をかけて、「今後どうするか」といったところまで、子どもの気持ちを変容させてやること。
- ・変容をしっかり見届け、『ほめる』で終わる。

ソフトなあなたメッセージの過剰は、現段階における学級指導メッセージのもつ一つの特徴である。これまでのあなたメッセージとの違いは、信頼関係やラポールの強調、具体的な行為を媒介に行う人格評価の多用、ほめること等によって叱られることを受容させることであろう。

ソフトなあなたメッセージは、小学校高学年（5・6年生）ころになると通用しなくなるようである。通用しなくなると、また、昔の強いあなたメッセージに戻すことも多く、その際、児童・生徒の反発も強く、学級経営は混乱する。

2. 役割強調メッセージの拡大

役割強調メッセージとは、主語として先生は、校長先生は、などを強調するものである（お父さんは、お母さんはなども同様）。

この役割強調メッセージは、あなたメッセージである。様々な教育実践報告書に「先生は〇〇と思う」というメッセージが命令的ではないため、わたしメッセージとしていくことも多い。しかし、先生という権威や権力を強調すること、そのためであるが理由を述べる必要がなく、結果として命令的になり、あなたメッセージとなるのである。

このような事例を、<ほめ方⑩『ほめ方』に、マニュアルはない><叱り方⑩「子どもは叱られて育つ」>で見てみよう。

ほめることは、一人ひとりの子どもの具体的な言動を根拠にした先生による子どもの人格評価、さらに、先生からの感謝「ありがとう」によってそれは最高のほめ方へ達するものとされている。このようなほめ方は、先生

が児童一人ひとりの言動に注目していること、学級の様々な活動に直接参加していることが条件となる。

しかし、先生からの感謝「ありがとう」は何にたいする感謝なのだろうか。先生から「あなたのしたことが、このクラスの値打ちをぐんとあげました。本当に感謝しています」と言われた児童は、自分のしたことの価値や意味がわかったのだろうか。それ以上に、先生に感謝されたということが大きいのではないだろうか。

叱ることは、本気で叱る、無茶苦茶叱る、全力で叱ることが提起されている。その内容は、「叱るときに人格否定をしない」叱り方として、先生の役割メッセージが効果的とされている。しかし、「先生が、イヤだから、やめなさい」「かつこ悪いなあ、君のしていること。見ていると気分が悪くてはきそうになる」などは、児童にとっては相当な恐怖や分離不安を感じさせるメッセージであろう。

役割強調メッセージによって本気で叱ると児童は相当な不安や不満を抱くことになる。そうならないためにフォローが必要になる。内容は説明されていないが、あなたの成長を本気で考えてるから「叱る」となっている。以下に事例の概要を掲載する。

事例番号<ほめ方⑩><叱り方⑩>

<ほめ方>『ほめ方』にマニュアルはない

<概要>

- ・3 S言葉（「すごい」「さすが」「すばらしい」）の前後に、常に具体的な子どもの言動を示す。

例えば：「あなたが最後まで残って責任を果たしたことは、すばらしい」

：「こういう鋭い言葉を使うなんて、さすがだなあ」

- ・一人一人をよく観察し、ほめてほしいポイントをつかむ
- ・シークレットサービスという、人知れずによいことをする学級づくり
- ・最高のほめ言葉は、心からの「ありがとう」

例えば：「あなたのおかげで、〇〇君の心が救われたよ。ありがとう」

：「あなたのしたことが、このクラスの値打ちをぐんとあげました。感謝しています」

- \*大人にきちんと感謝されるということは、子どもにとって、とても大きなことなのです。

<叱り方>「子どもは叱られて育つ」

<概要>

- ・子どもを叱らないで教育はできない。
- ・子どもは、悪いことをして、叱られて、考えて、それで成長していく。
- ・叱るときは、本気で叱る。フォローも必要。

「先生があなたを叱ったのは、あなたのことが嫌いだからではないんだよ。嫌いな子だったら、叱らない

で知らん顔しているよ。あなたには考えてほしいんだよ」と話す。

- ・叱るときに人格否定をしない  
(効果的な言葉)

「先生が、イヤだから、やめなさい」「君のしていることを、その子のお父さんが聞いたら、学校にどなりこんでくるぞ」「かっこ悪いなあ、君のしていること。見ていると気分が悪くてはきそうになる」

役割強調メッセージの拡大も、現段階における学級指導メッセージのもつ一つの特徴となっている。これは、先生を主語にし、先生の喜怒哀楽を強調するものである。先生が、「感謝しています」「ありがとう」「イヤだ」「気分が悪くてはきそうになる」などと言えば、児童・生徒はそれを受容するか反発するかを選択しかない。

「ほめ方—叱り方」と先生や大人の喜怒哀楽との関係は考えなければならないが、児童・生徒の思考を停止させるのではなく、活発化するような感情の提示が必要と思われる。

### 3. 価値の不安定なわたしメッセージの発生

わたしメッセージは、志向され模索されているが、価値を明確にできず不安定という状況である。その難しさも含めて検討してみよう。

わたしメッセージの核心は、先生ではなく教育専門家としてのわたしの意見を明確な根拠をもって述べること、また、児童の人格的な評価ではなく行為の価値を明確にして、その意味を評価することにある。そしてより重要なことは、学級集団のあり方の是非よりも、児童個人の発達を評価することが重要になることである。

共同体の価値観（あいさつしよう）や先生の権威（〇〇しなさい）によるあなたメッセージから、児童の行為の価値を明確にした評価をわたしという教育専門家が行うことは、簡単なことではない。しかも、みんなのためになる、みんなが困るからではなく、児童個人にとっての意味を考え伝えなければならないのである。

わたしメッセージに挑戦すると、児童の行為の価値や意味とは何なのかわからなることが多い。何故並ぶのか、時間を守るの意味、テストで100点とったらえらいのかなどなど、それらの根拠を問われても、明確に答えることができないのである。

価値の模索がはじまる。それを始めると、児童をほめることが非常に多くなる。しかし、価値づけが十分できず、内容は乏しくなる。

このような事例を、<ほめ方⑮「ほめ方上達論」><叱り方⑯「叱る目的は教えること」>で見てみよう。

ほめることは、学級指導の9割にまで位置づけられ、ほめて育てる、血眼になって「よいところ探し」をして、端的にほめるとされている。そしてその際、先生は「価値」と「感謝」を伝えることが不可欠な課題として提案されている。しかし、「価値」を伝えることは簡単では

ないと現状の困難さを認めている。

叱ることは、ほとんど行われず、問題行動を子どもが「いけないこと」と認識するための指導になっている。大事なことは、子どもに理解させること、そのために徹底的に傾聴すること、子どもの認識を確認すること、そして、指導することである。しかし、その内容は提起されず非常に不明確である。徹底的に傾聴したとしても、指導の内容が「世の中のルールとして、やってはいけないことなんだよ」では、価値を教えるという課題提起へ接近できないのではないだろうか。以下に事例の概要を掲載する。

#### 事例番号<ほめ方⑮><叱り方⑯>

##### <ほめ方>「ほめ方上達論」

###### <概要>

- ・子どもはほめて育てる。割合としては、「ほめる：叱る=9：1」くらい。
- ・よいことをしてほめられないと、子どもは悪いことをして「せめて叱られよう」とする。
- ・血眼になって子どもの「よいところ探し」をしよう。そして、端的に「すごいなあ」「えらいなあ」「いいぞお」「その調子！」と声をかけよう。
- ・「たくさんほめる」ことのデメリット。適切な行動をとることの快感ではなく、ほめられる快感を求めて適切な行動をとるようになる。
- ・「ほめ上達論」 子どもをほめること。そして、次に「価値」と「感謝」を伝えること。  
例えば：児童「先生、ゴミを拾ったので捨てておきました」。先生「大洋くん、ありがとう。あなたがねえ、教室のゴミを拾ってくれたおかげで、みんなが気持ちよく給食を食べることができるよ」
- ・「価値」伝えることは簡単ではない。教師が「価値」に気づかないからだ。
- ・子どもの行為に隠れている「価値」に気づく必要がある。

##### <叱り方>「叱る目的は教えること」

###### <概要>

- ・大事なことは、謝罪させることでもなく、誓わせることでもない。子どもに理解させることである。
- ・問題行動：徹底的に傾聴する  
誰と誰が関わっていたのか、いつなのか、どういう言い方で何を言ったのか、そしてなにをどの程度したのか、微細な部分も正確に事実をあぶり出していく。
- ・一番大切なことは、その子がしてしまったことに対するその子の認識を確認するということだ。「いけないことをしてしまった」と感じているのか、それとも違う感じ方をしているのか。

\* 「いけないこと」と認識しているとしたら、さら



に「それは、どうして？」と尋ねればよい。理由が不十分であれば、教師がそれに付け加え、教える。

\* 「いけないこと」と認識していない場合。

教える：「相手がこういう気持ちになるから、してはいけない」「世の中のルールとして、やっ  
てはいけないことなんだよ」

価値の不安定なわたしメッセージの拡大も、現段階における学級指導メッセージのもつ一つの特徴である。

ここでの「ほめる」「叱る」は、価値や意味を教える大切な機会と捉えられている。しかし、伝えようとしても、その価値や意味は表面的かつ現象的である。ゴミを拾うことは、給食を気持ちよく食べることができるでいいのか。より本質的で説得的な価値や意味が欲しい。

### 第3章 わたしメッセージシステム、キー・コンピテンシーと発達教育学

教育活動や学習活動を基礎とする具体的かつ有用な発達の保障と、それを可能にする発達教育システムの確立。核心となる「具体的かつ有用な発達」とは、社会的な発達なのか、個人的な発達なのか、適応的な発達なのか、普遍的な発達なのか、それらはこれからつくられるものである。しかし、重要なことは、発達をつくる過程に入っていくためには、わたしメッセージシステムの模索と探究、そして、あなたメッセージシステムとわたしメッセージシステムとの対抗を拡大することによって可能性は拓けるのではないかということである。

#### 1. わたしメッセージシステムの模索と探究

「あなたメッセージシステムの崩壊過程とわたしメッセージシステムの形成過程」は、発達をどのように進展させるのだろうか。今言えることは、メッセージシステムによる発達観の差異と対立、先生と児童・生徒の関係の本質的な変容、価値と意味の模索と創造が契機になるだろう。

##### 1) メッセージシステムの差異と対立

あなたメッセージシステムは、ソフトなあなたメッセージシステムとして、また、役割強調メッセージシステムとして再生産され、これらは「優しい親子関係」、「厳しい親子関係」をめざし学級を安定させようとしているように見える。他方、わたしメッセージシステムは、価値と意味を形成できず不安定なままである。

わたしメッセージシステムが、その価値と意味を形成できないのは、児童・生徒の行動や言動を協調性など学級集団との関係で捉えているからである。わたしメッセージシステムとして価値や意味を形成するためには、個人の自律という新しい視点が必要である。

あなたメッセージシステムが集団的な協調を形成し、

わたしメッセージシステムが個人の自律を形成する、その差異と対立こそが新しい発達論と発達過程を創造する入口になるだろう。

##### 2) 「ありがとう」の多用と発達過程

「ありがとう」は魔法の言葉として、教師の「ほめ方」において多用されはじめている。しかし、教師が児童・生徒に「ありがとう」を言う、つまり、目上の人が目下の人に感謝するなど、これまではなかったことである。感謝とは、目下の人が目上の人「わが師の恩」とまで言われるような努力、すなわち、「贈与」にたいして行われてきたものである。

それではなぜ教師は児童・生徒に「ありがとう」を言うのだろうか。あなたメッセージシステムでは、先生は児童・生徒に「反対贈与」を期待し、わたしメッセージシステムでは、対等な「等価交換」関係を形成しようとしていると思われる。反対贈与を期待する教師の「ありがとう」は、上下関係を維持したまま、教師の贈与と児童・生徒の反対贈与という関係を形成する努力なのである。また、教師の指導と児童・生徒の行動の対等な交換関係を形成する「ありがとう」は、児童・生徒の行動や言動の価値や意味を明確にすることによって、はじめてその機能は発揮されると思われる。

##### 3) 価値とわたしメッセージシステム

わたしメッセージシステムにとって不可欠なのは、価値の明確化であり新たな価値の形成過程である。この点が、共同体の行動規範や価値を根拠とするあなたメッセージシステムとの根本的な違いである。

例えば、廊下指導。「廊下を走るな」「あなたは歩きますか走りますか」は、共同体の行動規範の強調や価値伝達の仕方の工夫でありあなたメッセージシステムである。それにたいして、「廊下は必要に応じて走れ」は、必要について明確な根拠と価値意識を形成しなければならないわたしメッセージシステムである。

廊下は、危険を除去し安全と安心の場としなければならないが、「必要に応じて走れ」では、緊急の場合は走る必要もあり、自己判断の強調となっている。走らなければいいというところで思考停止しては主体的な発達は望めないのである。

廊下指導はひとつの例であるが、わたしメッセージシステムは、すべての教育活動に価値の明確化と新しい価値の創造を求めているのである。あなたメッセージシステムでは到達できない、わたしメッセージシステムが求める価値の明確化と新しい価値の創造へ進まなければならないのである。

#### 2. 新しい価値を創造する新しい能力の形成

OECDが提起したキー・コンピテンシーは、新しい価値を創造する新しい能力である。このキー・コンピテ

ンシーが目的とする新しい価値は、「個人の人生の成功 (a successful life)」と「うまく機能する社会 (a well-functioning society)」である (注4)。そして、それを実現するためにすべての個人が形成すべきとされる能力がキー・コンピテンシーである。

今後、理解が求められる3つの課題は、「個人の人生の成功」「うまく機能する社会」「キー・コンピテンシー」であるが、まず、キー・コンピテンシーの理解を深めておきたいと思う。

#### 1) キー・コンピテンシーとは

キー・コンピテンシーは、このまま英語で使用されることが多く、意味も重要性も伝わってこない。主要能力と言うこともあるが、社会性や歴史性が曖昧になる。

ここではOECDのキー・コンピテンシーに限定する。その特徴は、Key competencies for a successful life and a well-functioning societyである。私なりに訳すと、個人の人生の成功と正当かつよりよく機能する社会に資する実現能力になる (注5)。

OECDの提起の意味を表現できるように、キー・コンピテンシーを「市民的必須実現能力」とする。個人を市民とし、正当かつよりよく機能する社会を市民社会と考え、それらを維持し創造する能力をすべての人々が必ず形成すべきというイメージである。

この市民的必須実現能力 (キー・コンピテンシー) は、3つのカテゴリーとそれらの相互作用による活性化と高度化によって機能するものである。3つのカテゴリーとは、「道具を相互作用的に用いる」「異なる人々からなる集団で相互にかかわりあう」「自律的に行動する」である。まず、これらを理解することが必要である。

#### 2) 3つのカテゴリー

カテゴリー1は、「道具を相互作用的に用いる (Using Tools Interactively)」と訳されているが、「認識ツールを相互作用的に使用する」に変え理解したい。その理由は、カテゴリー1は、様々なツールを使用して認識レベルを高度化することが趣旨である。内容を見ても、「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる」「知識や情報を相互作用的に用いる」「テクノロジーを相互作用的に用いる」であり、「道具を用いる」では表現できない。

カテゴリー2は、「異なる人々からなる集団で相互にかかわりあう (Interacting in Heterogeneous Groups)」と訳されているが、「異なる人々」は強すぎてイメージが過剰になる。これを「異なる考え方や感じ方をする人々からなる集団で相互にかかわりあう」に変える。提起されている内容も「他者とよい関係を築く」「チームを組んで協同し、仕事をする」「対立を調整し、解決する」なので、理解しやすくなる。

カテゴリー3は、「自律的に行動する (Acting Autonomously)」と訳されているが、意味を明確にす

るために、「市民的かつ自律的に行動する」に変える。内容は「大きな展望の中で行動する」「人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する」「権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する」なので、意識した方がふさわしい。

#### 3) 相互作用、相互のかかわり、行動する

市民的必須実現能力 (Key competencies) とは、個人の人生の成功と正当かつよりよく機能する社会 (a Successful Life and a Well-functioning Society) に資する (for) ものである。そして、市民的必須実現能力 (Key competencies) は、3つのカテゴリー、すなわち①「認識ツールを相互作用的に使用する」、②「異なる考え方や感じ方をする人々からなる集団で相互にかかわりあう」、③「市民的かつ自律的に行動する」からなるのである。

ここまで来ても、市民的必須実現能力 (Key competencies) の重要性は理解できないかも知れない。理解できないのは、「個人の人生の成功と正当かつよりよく機能する社会」とはこういうものです、皆で実現しましょうという内容の提起ではないからであろう。重要なことは、市民的必須実現能力 (Key competencies) を形成し、相互作用、相互のかかわり、行動を深化、拡大することによって、「個人の人生の成功と正当かつよりよく機能する社会」それ自体の内容も創造しようということなのである。

### 3. 市民的必須実現能力 (Key competencies) 形成と状況としての学級

市民的必須実現能力 (Key competencies) は具体的な能力であり、実行する内容と実行する場すなわち状況が必要である。その状況として学級を位置づけると、発達教育の課題は、「児童・生徒の学級生活の成功と正当かつよりよく機能する学級」に資する市民的必須実現能力 (Key competencies) の形成になる。

ここで、市民的必須実現能力 (Key competencies) の3つのカテゴリーと第1章で提起した3つのユニットを関連させてみたい。

結論から述べると、市民的必須実現能力の形成には、授業、特別活動、児童・生徒の関係における「目的の転換」が必要になることである。

#### 1) 「認識ツールを相互作用的に使用する」と45 (50) 分授業—協働学習 : Self-learning ユニット

授業の目的は、科学的認識の多面的かつ協働的な探求と形成、そしてそれらを基礎に、make my voice (自分の意見や考えをつくり表現する) の探求と形成になる (注6)。例えば、感想文を書く目的は国語の総合力を培うものではなく、自分の意見や考えをつくり表現するものになるのである。

2) 「異なる考え方や感じ方をする人々からなる集団で相互にかかわりあう」と学級生活課題・行事—関係拡大：実行力ユニット

特別活動の目的は、自己実現と公共圏の形成になる。例えば、給食は単なる栄養補給ではなく健康づくりであり、それを支えあう児童・生徒の諸関係を拡大することが目的になる。同じことだが、掃除は環境整備活動になるだろう。

3) 「市民的かつ自律的に行動する」とトラブル—対話：Win-Win ユニット

児童・生徒は、それぞれが個人として自分づくりを探求し、それを支えあう関係の形成をめざすのである。しかも、市民としての自覚と自律も必要とされる。「和の尊重」「なかまの強調」ではない個の自律の実現は、コミュニケーション能力やソーシャル・スキルも含め異次元の能力形成が求められるのである。

まとめと今後の課題

教育課程を世界水準で捉え活性化すること、これこそPISAが提起していることであり、順位が問題なのではない。また、教育課程を発達教育課程と位置づけなおし、その発達目的はキー・コンピテンシーの形成であり、日本語としては市民の必須実現能力の形成であるとした。その内容を、個人の人生の成功と正当かつよりよく機能する社会 (a Successful Life and a Well-functioning Society) に資する (for) ものであるとした。

教育課程を世界水準にするためには、どうしてもわたしメッセージシステムを形成し、あなたメッセージシステムとの対抗関係が必要である。しかし、現状のわたしメッセージシステムは価値形成ができず、不安定なままである。

教育課程を発達視点で分節化し、キー・コンピテンシー (市民的必須実現力) の3つのカテゴリーと対応させた。その結果は、授業、特別活動、児童・生徒の人間関係などにおいて、「目的の転換」が必要になることがわかった。

「ほめ方」「叱り方」は、教育課程を活性化する機能をもつが、あなたメッセージシステムとわたしメッセージシステムでは、内容と方向に大きな違いがある。また、市民的必須実現能力の形成を総合的かつ全体的に支える「ほめる—しかる」—自己主張：自己肯定感ユニットの分析は今後の課題とせざるを得なかった。

注

- 1) 「新しい能力」という規定は、松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか』ミネルヴァ書房 2010年を参照。
- 2) 自己リーダーシップについては、スティーブン・R・コヴィー『7つの習慣』キング・ベアー社 1996年を参照。
- 3) 前掲書『7つの習慣』を参照。
- 4) OECD DeSeCo コンピテンシーの定義と選択の日本語訳は、松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか』ミネルヴァ書房 2010年による。英語版は、Definition and Selection of Key Competencies - OECD による。  
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> 2016年2月10日
- 5) 「個人の人生の成功と正当かつよりよく機能する社会に資する実現能力になる」という訳について。松下らは、well-functioning をうまく機能すると訳しているが、社会性や積極性を表現するために、正当かつよりよく機能するにした。
- 6) 茂呂雄二『なぜ人は書くのか』東京大学出版会 1988年を参照。

