



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	「ほめる・認める生徒指導」における機会の平等：小学校教員へのインタビューをもとに(fulltext)
Author(s)	伊藤, 秀樹
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 72: 35-49
Issue Date	2021-02-26
URL	http://hdl.handle.net/2309/166795
Publisher	東京学芸大学教育実践研究推進本部
Rights	

「ほめる・認める生徒指導」における機会の平等

— 小学校教員へのインタビューをもとに —

伊藤 秀 樹*

学校教育学分野

(2020年9月29日受理)

1. 問題設定

本研究の目的は、小学校教員が「ほめる・認める生徒指導」の機会を子どもたちにどのように分配しようとしているのかについて、教育機会の平等（以下、「機会の平等」）の観点に基づきながら検討することにある。その結果をもとに、教師たちのほめる・認める生徒指導の機会の分配のあり方が、子どもたちにどのような帰結をもたらしているのかについて考察する。

近年、生徒指導の領域では、ゼロトレランスをはじめとした画一的な規律指導や強権的に罰を与える指導に注目が集まり、批判が寄せられてきた(喜多 2007; 横湯ほか編 2017; 山本 2018など)¹⁾。しかし、こうした生徒指導の実践が言説の中で注目を集めるその裏で、日々の教室では異なるスタイルで生徒指導が行われていることも多い。

そうしたなかで本研究が注目するのは、教師が、自ら子どもたちの「よいところ」²⁾をほめる・認める³⁾ことや、子ども同士がお互いをほめ合う・認め合う空間をつくり出すことによって⁴⁾、子どもたちの成長・発達を促そうとする生徒指導の実践である。こうした実践のことを、本研究では「ほめる・認める生徒指導」と呼ぶことにする。ほめる・認める生徒指導は、とくに小学校教員から広範に支持されており、2010年代に入ってから、応用行動分析学をベースとした「スクールワイドPBS」や、菊池省三氏による「ほめ言葉のシャワー」などの実践パッケージも注目されるようになった(伊藤 2018)。

ほめる・認める生徒指導は、ゼロトレランスなどの画一的な規律指導や強権的に罰を与える指導のように、

子どもにストレスをかけて統制するのではなく、子どもの「よいところ」を尊重しながら成長を支えるという点で、倫理的にはより適切な指導だと考えられる(伊藤 2018, 2020a)。また後述するように、先行研究ではほめる・認める行為の「効果」が実証研究などによって示されてきた。しかし、そうした倫理的側面やエビデンスに基づいて盲目的にほめる・認める生徒指導に賛同し、実践を推し進めていく前に、その実践の背景にある指導のねらいやその是非、実践上の意義と留意点などを慎重に確認していく必要があるだろう。本研究は、そうしたねらいをもって行うものである。

先行研究では、教師のほめる・認める行為によって子どもたちの「問題とされる行動」が減り、教師や学校の期待に沿う「望ましい行動」をとるようになることが、実証研究などによって明らかにされてきた(梶・藤田 2006; 池島・吉村 2009; Solomon et al. 2012; 庭山・松見 2016など)。また、そのことを小学校教員が認識していることも示されてきた。小学校教員へのインタビュー調査を行った伊藤(2020a)によれば、教師たちはほめる・認める生徒指導を行うにあたって、子どもたちが「望ましい行動」をとるようになることを、過去の自らの実践経験をもとに予期している。加えて教師たちは、ほめる・認める生徒指導によって子どもたちに学校生活に前向きに取り組めるような気持ちが備わったり、子どもたちがお互いを受容できるようになったりすることも予期している(伊藤 2020a)。

子どもたちにとってこれらの変容は、学校生活や社会生活への適応を促すものであるといえるだろう。このように先行研究では、ほめる・認める生徒指導が子どもたちの学校・社会への適応を促す「効果」⁵⁾をも

* 東京学芸大学 教育学講座 学校教育学分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)

つこと、小学校教員がそうした「効果」を認識しながらほめる・認める生徒指導を行っていることを明らかにしてきた。

一方で、先行研究では以下の2点が検討されてこなかった。1点目は、教師たちがほめる・認める生徒指導を受ける機会とそれによって生じうる「効果」を、子どもたちにどのように分配しようとしているのかということである。2点目は、そうした機会の分配方針が、いかなる意味で平等／不平等であるのかということである。本研究ではほめる・認める生徒指導について、その「効果」の有無ではなく、その「効果」を得る機会が子どもたちに平等に分配されているのかという観点から、意義と課題についての検討を行う。

2. 機会の平等への着目

2. 1 機会の平等に着目する意義

では、なぜ教師のほめる・認める生徒指導の分配方針に、機会の平等という観点からアプローチする必要があるのか。それは、教師たちのほめる・認める生徒指導の分配のあり方がどのような帰結をもたらしているのかについて、考察が可能になるためである。より細かく手順を述べるならば、ほめる・認める生徒指導の機会の分配がいかなる形の平等／不平等になりうるのかについて、分配方針をもとに捉えることで、それがさらにどのような事柄の平等／不平等につながりうるのかという帰結を考察することができる。本研究では、具体的には以下の2点の帰結について考察を行っていく。

1点目は、ほめる・認める生徒指導が子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差を拡大／縮小する可能性についての考察である。

ほめられる・認められる機会の平等／不平等は、ほめる・認める生徒指導の「効果」を受け取る機会の平等／不平等と言い換えることもできる。そのため、ほめる・認める生徒指導は、その機会の分配方針しだいでは、ある一定の層の子どもたちがその「効果」を受け取りにくくなるかもしれない。もし仮に教師が、現在／将来の学校生活・社会生活への適応に困難を抱えやすい子どもたち（以下、「学校・社会で困難に直面しやすい子どもたち」）に、ほめる・認める生徒指導を行いにくなるような分配方針を採用していたとしよう。その場合、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに学校・社会への適応を促す「効果」が分配されにくいいため、子どもたちの学校生活・社会生活への適応のしやすさの格差はより拡大していくかもしれ

ない。逆に、子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差を縮小させるような分配方針もありうるだろう。

このように、機会の平等／不平等という観点からは、ほめる・認める生徒指導の分配方針が子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差にどのように影響しているのかについて考察することが可能になる。

2点目は、教師のほめる・認める生徒指導によって、子どもたちにどのような他者への関わり方が引き継がれうるのかについての考察である。

ほめられる・認められる機会の平等／不平等は、ある子どもが周りの子どもたちから「よいところ」を発見されたり、言動を肯定的に評価されたり尊重されたりする機会の平等／不平等にもつながりうる。というのも、教師はほめる・認める生徒指導を通して、誰が「よいところ」をもっているのか、何が「よいところ」なのかということ、子どもたちに「隠れたカリキュラム」として伝えうる存在だと考えられるためである⁶⁾。教師によるほめる・認める生徒指導の分配方針も、教師の実際の行為に反映された場合、子どもたちに「誰がどれだけ『よいところ』をもっているのか」という情報、つまり子ども間の「よいところ」の量の差についての情報を、隠れたカリキュラムとして伝達するものとなりうる。

そして、教師から伝達された「誰がどれだけ『よいところ』をもっているのか」についての知識は、子どもたちの他者への関わり方にも反映されると考えられる。より具体的に述べるならば、子どもたちが誰の「よいところ」をより多く見つけたり、より積極的にその言動を肯定的に評価したり尊重したりするようになるのか、ということに影響する可能性がある。その関わり方は、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちを「よいところ」をもたない存在だとみなし、のけ者にするような、排除的なものになるかもしれない。一方で、彼ら／彼女らの言動を肯定的に評価・尊重し、クラスの仲間として積極的に受け入れていくような、包摂的なものになる可能性もあるだろう。

このように、機会の平等／不平等という観点からは、教師のほめる・認める生徒指導によって子どもたちに引き継がれうる他者への関わり方が、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに対して包摂的なのか排除的なのかについても考察することが可能になる。そして、そうした他者への関わり方は、学校内に限らず、将来的な他者への関わり方にまで引き継がれるかもしれない。そのため、ほめる・認める生徒指導は包摂社会の担い手を育てるものであるのかという点について

も、考察を広げることが可能である。

2. 2 機会の平等の解釈の多義性と類型化

なお、機会の平等という観点を通して上記の点を検討するうえで、機会の平等の概念がこれまで多義的に使われてきたことについても関心を払う必要がある。機会の平等については、論者ごとに多様な解釈がなされており、さまざまな研究者によってその解釈の類型化も行われてきた (Evetts 1970 ; Burbules et al. 1982 ; Howe 1997=2004 ; 岡田 2013 など)。たとえば Howe (1997=2004) は、機会の平等の解釈の類型として、「形式論的解釈」「補償論的解釈」「参加論的解釈」という3つを提示している (表1)。なお、こうした機会の平等の解釈の多義性は、結果の平等、つまり、どのような教育の結果がどの程度まで平等化されるべきかについての解釈の多義性と深く結びついている (Howe 1997=2004) ⁷⁾。

これらのことから、機会の平等にはいくつかの異なる水準での平等の形があることを読み取ることができる。水準が複数あるために、この機会の分配状況はある水準を用いると平等だとみなせるが、別の水準では平等とはみなせない、ということも起きてくる⁸⁾。こうした点をふまえると、解釈の類型は、ある事象がいかなる水準での平等／不平等を達成しているのかについて詳細に把握するための補助線となりうる。ほめる・認める生徒指導についても、機会の平等についての解釈の類型を参照することで、その機会の配分方針がいかなる意味での平等／不平等と結びつくものであるのかについて、より詳細に把握することが可能になる。

本研究では、表1で示したケネス・ハウによる機会の平等の解釈の3類型 (Howe 1997=2004) を参照しながら、小学校教員によるほめる・認める生徒指導の配分方針が、いかなる意味での平等／不平等と結びつくものであるのかについて考察を行う。さまざまな機会の平等の類型化論がある中でHowe (1997=2004) の類型を用いるのは、彼が示す参加論的解釈という類型が、本研究の知見をさらなる考察へとつなげてくれるためである⁹⁾。

3. 日本の教師における機会の平等観

ところで、日本の教師たちは、どのような機会の平等の解釈に沿う形で日々の実践を行ってきたのだろうか。議論を先取りするならば、教師たちの実践に埋め込まれる機会の分配のあり方は、多様な形をとりうると思われる。

3. 1 荻谷剛彦の議論

まず、日本における機会の平等観について、代表的な論者である荻谷剛彦の議論 (荻谷 1995, 2001, 2004, 2009 など) を見ていこう。荻谷は、日本での機会の平等観について、「『質』や内実を問わず、高校や大学を増やすことで、機会の拡大をはかることが、機会の平等化政策であるとみなされたように、スタートラインの幅を量的に拡大することが、日本では機会の平等であるとみなされている」(荻谷 2001 : 174) と述べている。また、日本では「形式的に同一の処遇に接近できるチャンスの量を増やすことが機会の平等と理解された」(荻谷 2001 : 174) とも論じている。これらをまと

表1 Howe (1997=2004) による機会の平等の解釈の3類型

形式論的解釈	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 機会の平等を「等しいアクセス」「等しい『インプット』」として解釈するもの ◆ 【具体例】図書館の蔵書類や教師の質、学校の施設設備などへのアクセスの平等化など ◆ 【課題】形式的な障害が存在しないときでも、社会的要因 (例：家庭の文化的背景) が教育機会に強い影響を及ぼしうることがあるが、それに対して注意を払わないことが多い
補償論的解釈	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 機会の平等を「教育制度でその人を不利な状況に置いている個々人の特性を補償することによって、望ましい教育歴の形成を助けること」として解釈するもの ◆ 【具体例】英語を話せない子どものためのバイリンガル教育や、障害がある子どもへの特殊教育、ヘッドスタートなど ◆ 【課題】暗黙裡に現体制を前提としているため、教育的に価値があるとみなされている教育実践やカリキュラム内容の形成に関わってこなかった人々には、(彼らが) 等しい価値をもつ (とみなす) 教育機会が提供できない (例：「ケア」)
参加論的解釈	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 機会の平等の解釈の中に「どのような教育機会が実際に求めるに値するのかを決める際に、すべての集団、特に歴史的に排除されてきた集団の要求や関心や見解を含めるという要件」を組み入れるもの ◆ 機会の平等を追求する際に、教育に関わるすべての集団が参加し、求めるに値する教育の基準や実践がどうあるべきかについて協議することが必要となる

めるならば、日本における機会の平等は、「誰もが形式的に同一の処遇を受けられる可能性があること」として理解されてきたということになる。

また荻谷は、そうした日本流の機会の平等観は、日本流の結果の平等観に根づくものであることを指摘している。荻谷によれば、日本では横並び意識に基づき、「すべての個人が能力や実績にかかわらず同じ処遇を受けること」(荻谷 2001:173)が、結果の平等だとみなされてきたのだという。つまり、荻谷の議論ののっとるならば、日本における結果の平等の理解は、「誰もが形式的に同一の処遇を受けること」だということになる。

そうした日本流の機会の平等観・結果の平等観について、荻谷は、アメリカでの機会の平等観・結果の平等観と比較しながら、以下の2つの問題につながることを指摘している。第1に、事実としての不平等には目が向きにくくなるという。日本では、横並び意識といった心情をもとに、形式的な処遇の画一性のことを指して結果の平等状態が想定される。そのため、そもそもアメリカ的な機会の平等がこれまでにどれだけ保障されてきたのか、つまり誰もが同じスタートラインに立っているのかどうかという事実を照らした検証は行われなくなるのだという(荻谷 2001, 2004)。

第2に、グループ間の差異という視点、言い換えるならばカテゴリーカルな問題把握が欠如するという。アメリカでは、アファーマティブ・アクションのように、人種・ジェンダー・階層といったグループ間の差異(言い換えるなら有利/不利)がなくなるような結果の平等が目指されてきた。しかし日本では、こうしたグループ間の差異という視点がないため、歴史的に蓄積された負の遺産(差別や貧困)にかかわらずすべての個人が同じ処遇を受けることに、結果の平等の理解が横滑りしてしまうという(荻谷 2001, 2004)。

こうした荻谷の議論に基づけば、日本での機会の平等観は、形式的に同一の処遇を受けられる可能性(つまりアクセス)のみが保障されているという意味で、Howe(1997=2004)が述べる形式論的解釈の類型に合致するものである。もし、ほめる・認める生徒指導を行う教師たちもそうした機会の平等の達成を念頭に置きながら実践を行っているならば、ほめる・認める生徒指導は、ただ「よいところ」があればほめられる・認められる可能性(アクセス)だけが子どもたちに開かれている状態かもしれない。つまり、学校や教師が認めるような「よいところ」を誰もが同じように発揮できるのかという事実の確認や、その事実や生じうる結果をグループ間の有利・不利として捉えようとする

視点なしに、実践が行われているかもしれない。

3. 2 実践に埋め込まれた機会の平等原理

しかし、日本での機会の平等観・結果の平等観に関する荻谷の議論は、学校での具体的な実践を幅広く捉えたうえで組み上げられた議論ではない。荻谷の議論は、本人も述べるように、古い雑誌や文献から言葉を拾い集め、それらの関連性をパッチワークのように再構成し、ある時代の社会意識、メンタリティ、「時代精神」を取り出すというスタイルをとっている(荻谷 2009)。そこで拾い集められている言葉は、日教組の集会の報告記録や民間教育団体の雑誌などによる特定の教師の発言や、「二一世紀日本の構想」懇談会の報告書や経済戦略会議の答申といった政策提言の文言である(荻谷 1995, 2001, 2009)。これらの言説をもとに荻谷が一般化を試みた機会の平等観と、教師たちの日々の実践の中に埋め込まれている機会の平等原理は、必ずしも一致するとは限らない。

そのことを浮き彫りにしている先行研究として、森(2011)と中村(2019)が挙げられる。森(2011)は、愛知県東浦町石浜西小学校の実践について分析を行い、荻谷(2001, 2004など)が機会の平等についての議論と関連づけて批判した個別化・個性化教育が、実際には低階層/学業不振児への学力保障を強く意識したうえで行われていることを明らかにしている。石浜西小学校の実践は、森(2011)も示唆するように、荻谷の議論とは異なる意味での機会の平等、つまり、Howe(1997=2004)の類型で述べるなら補償論的解釈としての機会の平等が、実践レベルで担保されているものだといえよう。

また、中村(2019)は、子どもの社会階層に関わる指導観には教師の中でも差異があり、先行研究では荻谷の議論と合致するような「形式的平等観」を有する教師の姿だけでなく、「生活背景の積極的な理解」を目指す教師の姿も示されてきたことを指摘している。たしかに中村(2019)が述べるように、「効果のある学校」研究をはじめとした関西圏の研究群では、家庭訪問などを通じて子どもの家庭の実態を把握し、子どもたちの生活背景を考慮しつつ教育活動を行う教師たちの姿が描き出されてきた(鍋島 2003; 志水編 2009; 若槻 2015など)。こうした教師たちの実践では、日本での機会の平等観として荻谷が述べてきた「誰もが形式的に同一の処遇を受ける機会があること」とは明らかに異なる形で、機会の分配が行われているだろう。

これらの議論に見られるように、教師たちが日々の実践で行う機会の分配のあり方には、「形式論的解釈」

(Howe 1997=2004) としての機会の平等に基づくものからそれを乗り越えるものまで、さまざまな形があるだろう。ほめる・認める生徒指導においても、教師たちの実践に埋め込まれる機会の平等原理がどのような機会の平等の解釈に沿うものであるのかについて、経験的なデータに基づいて改めて検討する必要があると考える。

4. 調査方法と対象

4. 1 データと分析の手順

筆者は2018年7月～12月に、小学校教員が生活面の指導や学級経営の中で何を重要視し、どのような指導を行っているのかについて理解することを目的として、首都圏の2つの自治体の公立小学校に勤務経験がある教員・元教員16名に対してインタビュー調査を実施した¹⁰⁾。調査対象者は、過去3年間に通常学級で担任をしていた経験があり、生活面への指導や学級経営について日頃から意識的な実践を行っている(行っていた)ことを基準として選定した(表2)¹¹⁾。

インタビューでは、ほめる・認める生徒指導がなぜ／どのように行われているのかについて確認することを目的の1つとしていた。しかし、そのことを先立って筆者から質問するのではなく、まずは子どもの生活面への指導や学級経営において大事にしていることを自由に語ってもらう形をとった。その結果、15名の調査対象者から、生活面の指導や学級経営の重要なポイントとして子どもたちをほめる・認めるということが語られた。そのため15名には、ほめる・認める生徒指導をなぜ／どのように行っているのかについて掘り下げて尋ねていった。

以下では、「小学校教員はほめる・認める生徒指導の機会を子どもたちにどのように分配しようとしているのか」という分析課題を設定し、それに沿って分析を行っていく。インタビューの中で、ほめる・認める生徒指導の機会を分配する方針について詳細に確認することができたのは、表2に示した10名であった。

そのため本研究では、10名のインタビューでの語りを分析対象とする¹³⁾。

分析ではまず、インタビューで語られたほめる・認める生徒指導の機会の分配方針について、関連する語りを抽出し、分配方針の類型化を行う。次に、それらの分配方針の類型が具体的にどのようなものであるのかについて、語りに基づきながら示していく。最後に、それらの分析結果をもとに、ほめる・認める生徒指導の実践に埋め込まれようとしている機会の分配の形が、どのような機会の平等の解釈に沿うものであるのかについて考察を行う。

4. 2 調査方法に基づく限界

本研究は、調査方法に関わって、以下の2点の限界がある。1点目は、インタビューデータで捉えられるのは、ほめる・認める生徒指導の機会を分配する方針(つまり意識)であり、実際にほめる・認める生徒指導の機会が子どもたちにどのように分配されているのかという実態ではないということである。また、インタビューデータからは、ほめる・認める生徒指導の機会の分配によって、子どもたちに実際にどのような「効果」が生じたのかという実態についても把握することはできない。そのため、ほめる・認める生徒指導によって子どもたちの学校生活・社会生活への適応のしやすさの格差が拡大／縮小する可能性や、子どもたちにどのような他者への関わり方が引き継がれるのかについての考察も、いくつかの留保をつけながら行うことになる。

しかし、そうした限界をふまえながらもインタビューという調査方法を用いた理由としては、教師のほめる・認める生徒指導への関わり方の共通性やバリエーションを、より幅広く捉えたいと考えたためである。ほめる・認める生徒指導の機会やその「効果」の分配の実態を捉えるためには、ある学級への重点的な参与観察が必要になる。しかしそうした調査デザインでは、教師の実践の共通性やバリエーションを捉えようとすると膨大な時間が必要になる。そのため、研究関心と

表2 インタビュー対象者のプロフィール¹²⁾

仮名	性別	教職年数	勤務地	仮名	性別	教職年数	勤務地
A先生	女性	16年目	X自治体	M先生	女性	3年目	Y自治体
C先生	女性	29年目		N先生	女性	38年目	
G先生	女性	30年目		O先生	男性	14年目	
H先生	女性	11年目		Pさん	女性	19年	
I先生	男性	13年目					
K先生	男性	12年目					

目的に照らして、本研究ではインタビュー調査を実施し分析するという調査方法を選択した。

2点目は、本研究の知見はあくまで筆者が収集可能であったデータから導き出された「部分的真実」(Clifford and Marcus eds 1986=1996)であるということである。今後、異なる対象への調査や、インタビューでの異なる尋ね方などによって、本研究からは浮かび上がらなかった知見が見出される可能性はありうる。しかし、それは何らかの調査に基づく論文であれば、多かれ少なかれ必ず直面する課題であるだろう。本研究で分析を行うインタビューデータは、ほめる・認める生徒指導の機会をどのように分配しようとしているのかについての小学校教員からの語りが豊富に含まれているものであり、本研究の分析課題について一定程度解き明かすことを可能にするものだと考える。

5. ほめる・認める生徒指導の機会の分配方針

インタビューからは、ほめる・認める生徒指導の機会の分配方針として、以下の2つの類型を見出すことができた(図1)。なお、3名の教師からは、2つの分配方針を同時に採用している様子も語られた。

5. 1 何らかのネガティブな特性を認識した子どもへのほめる・認める機会の傾斜配分

1つ目の分配方針は、何らかのネガティブな特性を認識した子どもに、ほめる・認める機会を傾斜配分するというものである。以下のO先生の語りに見られるように、教師たちからは、何らかのネガティブな特性(以下の語りの場合は「自分に自信がない」)を認識した子どもに対して、他の子どもより多めにほめたり認めたりしている様子が語られた。

筆者：(子どもたちをほめたり認めたりすることを)積極的にされてるかどうかというのを教えていただいても。

O先生：それはしています。子によります。この子に特に必要っていう子は、特に積極的に(声を)かけるし。だから、平等にはなっていないとは思いますが。

筆者：この子に特に必要っていう子は具体的にはどういう子になりますか。

O先生：自分に自信がない子はやっぱり、自信を持ってもらいたっていうのもあるんで。大げさには言わないですけど。ただ、やったことを自分が「これ、やれたんだね」とか「先生、うれしいな」とか。本当に小さいのを数挙げるみたいな感じで。

では、「何らかのネガティブな特性」とは具体的にはどのようなものだろうか。まず、教師たちは、日ごろから怒られやすい子どもを積極的にほめたり認めたりするよう心がけている様子を語っている。たとえばN先生は、「悪いこととしていつも怒られてる子は意図的にほめている」と語っている。

また、「友だち関係が弱い子たちに関しては極力ほめます」(G先生)「その子がちょっとでも浮いてれば、やっぱりほめてあげる」(I先生)というふうに、クラスの中で友人関係がうまくいかない子どもたちを積極的にほめたり認めたりする様子も語られている。他にも、「親からの愛情が少し足りない」(A先生)、「学習能力の低い」(G先生)、「難しい」(H先生)といったネガティブな形容詞で特性が表現される子どもたちが、教師が積極的にほめたり認めたりする対象になっている様子も語られている。

これらの言葉で表現される子どもたちは、学校生活

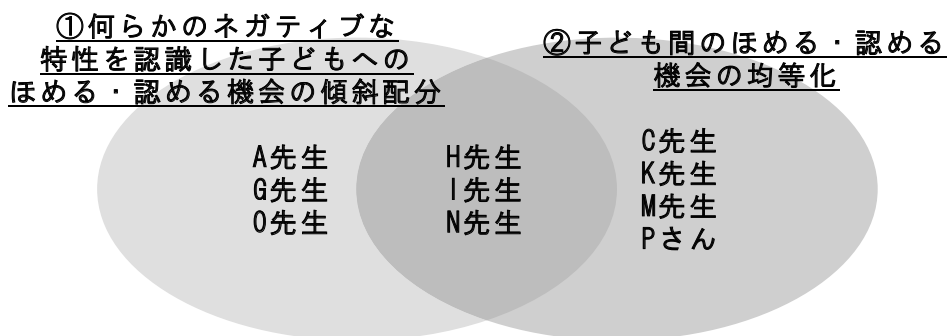


図1 ほめる・認める生徒指導の機会の2つの分配方針

ですでに困難に直面しているか、あるいは将来的に困難に直面しやすい子どもたちだといえるだろう。たとえば、「いつも怒られている子」は、学校・教師が設定したルールに日常的に違反してしまう子どもである。「学習能力の低い」子どもの場合は、すでに学習面・生活面でのさまざまな困難に直面しているかもしれないし、現時点で問題が顕在化していなかったとしても、将来的に学習面・生活面での困難に直面する可能性が高いと考えられる。また、「難しい」子どもは、H先生の語りによれば、学校生活を送るうえで困難に直面しやすい「配慮の必要な」子どものことである。これらの言葉で表現される子どもたちは、社会生活の中でも、学校生活と同様にすでに困難に直面していたり、将来的に困難に直面しやすかったりするかもしれない。

そうした点をふまえると、何らかのネガティブな特性を認識した子どもにほめる・認める機会を傾斜配分するという配分方針は、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちにほめる・認める生徒指導がもたらす「効果」を多く配分しようとするものだと考えることができる。

5. 2 子ども間のほめる・認める機会の均等化

2つ目の配分方針は、子ども間のほめる・認める機会を均等化するというものである。以下のK先生の語りで見られるように、教師たちからは、普段ほめたり認めたりしていない子どもを見つけ、積極的にほめたり認めたりしようと努力している様子が語られた。こうした努力は、ほめられたり認められたりする機会が少ない子どもに対して、他の子どもとのほめられる・認められる機会の差を埋めようとする、機会の均等化に向けた努力だといえよう。

筆者：ほめたり、認めたりするときって、ある一定の子ばかりがいい行動をとってほめられるっていう感じになるんですか。それとも、みんなほめられてる。

K先生：やっていると、特定の子ほめてるなっていうのがあるので、目立たない子とかはやっぱりほめられる場面ないので、そういうところはなるべく見つけるような努力は。だから、1日なるべく全員を見れるようにっていうのはそのへんにあるんですけど。

また、Pさんの語りも見えていこう。Pさんは学級担任をしていたころを振り返り、子どもたちの「ステキだなぁってところ」を日々名簿に記録していくと、

その記録が空欄になっている子どもに気づくため、そうした子どもたちの「ステキだなぁってところ」を意図的に見つけたり、認めたりしようとしていたと語っている。この取り組みも、教師が「よいところ」に気づけていなかった子どもを発見し、他の子どもとの認められる機会の差を埋めようとする、機会の均等化を志向した取り組みだと考えることができる。

筆者：こうやってお互いのことほめたり認め合ったりとか、あと先生からもするっていうときにあんまりほめられなかったり認められなかったりっていう子って出てきたりしますか。

Pさん：私、記録魔で何年か前の**会（勉強会）でもその資料を出したんですけど、全員の名簿の一覧を100枚ぐらいたぶん年度初めに刷ってあらゆるところで記録を取る。そうすると自分がやっぱり自分とは違うタイプというか自分がよいと思わないタイプの行動する子に関して書くんですけども、ここステキだなぁってところを、やっぱり空欄になっていることに気づくんですね。それをやっぱり早めに気づいて意図的にこちらが努力して見つけよう、認めようっていうふうな。

では、教師たちが認識している「普段ほめたり認めたりしていない子ども」とは、具体的にどのような子どもだろうか。まず、上記のK先生の語りにもあるように、教師たちからは「目立たない子」に対して意図的にほめる・認める機会を見つかけようとしている様子が語られている。また、「自分とは違うタイプ」「自分がよいと思わないタイプの行動する子」の「よいところ」に気づきにくいという語りもあった（Pさん）。

一方で、ほめる・認める機会の傾斜配分を行っている教師たちからは、「いい子」(N先生)や「普通の子」(H先生)がほめられたり認められたりする機会が少なくなることへの配慮が行われている様子も語られている。

教師たちがほめる・認める機会の傾斜配分を行う場合、積極的にほめたり認めたりする対象になるのは、何らかのネガティブな特性を認識した子どもたちである。そのとき、「いい子」「普通の子」より、むしろ「自分がよいと思わないタイプの行動する子」の方が、教師からよくほめられたり認められたりするかもしれない。そのため、ほめる・認める機会の傾斜配分を志向する教師と志向しない教師とでは、どのような子どもが「普段ほめたり認めたりしていない子ども」になりやすいのかが変わってくると考えられる。

5. 3 機会の傾斜配分と均等化の両立

上記で挙げた「何らかのネガティブな特性を認識した子どもへのほめる・認める機会の傾斜配分」と「子ども間のほめる・認める機会の均等化」は、1人の教師の中で同時に行われることがある。たとえば、以下の語りにあるように、H先生は「難しい」「配慮の必要な」子どもを多めにほめる一方で（機会の傾斜配分）、「普通の子」にも全体の中でほめることを心がけている（機会の均等化）。このように一部の教師たちからは、ほめる・認める機会の傾斜配分を行いつつも、その結果「普段ほめたり認めたりしていない子ども」になってしまうかもしれない子どもにもほめる・認める機会を意識的に分配することで、子ども間のほめられる・認められる機会の差をなるべく埋めようとしている様子が語られている。

H先生：やっぱり難しいお子さん、配慮の必要なお子さんとか支援の必要なお子さんは、基準を下げて
いるわけじゃないんですけど、多めにほめる
ということになったり、ただ、その他大勢のいわゆる
普通の子がほめられないとやっぱりつまんない
と思うので、その子たちは全体とかになっちゃう
んですけど、「なんとかさん、なんとかさん、姿勢
がいいね」とかいう形で取り上げるようにした
り。やっぱり均等にといいのはもちろんその通り
なんですけど、やっぱり少しずつ変えていると思
います。

6. 考察

6. 1 ほめる・認める生徒指導に埋め込まれた機会の平等原理

ここまでに見てきたほめる・認める機会の2つの分配方針は、どのような機会の平等の解釈に沿う形であるのか。まずはこのことについて、Howe (1997=2004) による機会の平等の解釈の3類型を参照しながら考察を行いたい。

まず、「何らかのネガティブな特性を認識した子どもへのほめる・認める機会の傾斜配分」という分配方針は、Howe (1997=2004) に基づけば、補償論的解釈としての機会の平等に沿うものといえる。こうした分配方針を採用する教師たちは、何らかのネガティブな特性によって学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに、ほめる・認める機会を多く配分しようとしている。このことから、ほめる・認める機会の傾斜配分は、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたち

に「効果」を多く配分する「補償」によって、彼ら／彼女らが学校・社会に適応するうえで現在／将来直面する不利を少なくしようとするものだと解釈できる。

一方で、「子ども間のほめる・認める機会の均等化」という分配方針は、Howe (1997=2004) に基づけば、ほめる・認める機会の頻度（つまり「インプット」）を揃えるという意味で、形式論的解釈としての機会の平等に沿うものといえる。ただし、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちにとっては、ただほめられる・認められる可能性（つまり「アクセス」）のみが開かれているだけの状態よりは、ほめる・認める機会が分配されやすい方針だと考えられる。教師に何らかのネガティブな特性が認識されるような子どもたちは、ただほめられる・認められる可能性（アクセス）のみが開かれているだけでは、他の子どもたちよりほめられる・認められる機会は少なくなってしまうかもしれない。しかし、均等化という分配方針のもとでは、何らかのネガティブな特性によって学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに、他の子どもと同程度にほめられたり認められたりする機会を提供することが目指される。

ほめる・認める生徒指導の分配方針には、「インプット」を揃える意味での形式論的解釈が機会の平等原理として埋め込まれている場合もあれば、補償論的解釈が機会の平等原理として埋め込まれている場合もあると考えられる。傾斜配分と均等化という2つの分配方針を同時に採用している教師もいるため、各教師の分配方針に埋め込まれている機会の平等原理は、実際には「インプット」を揃える形式論的解釈から補償論的解釈までのグラデーションの間のどこかに位置づくのであろう。

なお、ほめる・認める生徒指導の分配方針に埋め込まれているこうした機会の平等原理は、荻谷 (1995, 2001, 2004, 2009) が述べてきた日本の機会の平等観とは異なるものだろう。まず、ほめる・認める生徒指導の機会を分配するうえで、「誰もが形式的に同一の処遇を受けられる可能性があること」（つまり、「効果」への「アクセス」の可能性のみが等しく提供されること）が目指されるわけではない。教師たちは、ほめる・認める生徒指導を実践するうえで、「効果」の分配そのものが等しくなることや、「効果」の傾斜配分によって不利が「補償」されることを目指している。

また、ほめる・認める機会の傾斜配分を志向する教師たちは、荻谷の指摘とは異なり、事実としての不平等にも目を向けているだろう。仮に教師たちに、何らかのネガティブな特性を認識した子どもが現在／将来

の学校生活・社会生活の中で困難に直面しやすいという事実の認識がなかったとしよう。その場合、教師たちは何らかのネガティブな特性を認識した子どもに、ほめる・認める機会をあえて傾斜配分しようとは思わないはずである。そのため、事実としての現在／将来の学校生活・社会生活における不平等が認識されているからこそ、機会の傾斜配分が目指されていると解釈する方が妥当だと考えられる。

ただし、荊谷の指摘と同様に、ほめる・認める生徒指導を行う教師たちにも、グループ間の差異（カテゴリカルな問題把握）という視点はもたれていない様子がうかがえる。ほめる・認める機会を分配する際に考慮されているのは、多くの場合、「自信がない」、「友だち関係が弱い」、あるいは「いい子」といった、現在の個人の特性である。一方で、アメリカで機会の平等や結果の平等を目指す際に念頭に置かれる人種・ジェンダー・階層といったグループについては、ほめる・認める機会を分配する際に考慮されている様子はみられない¹⁴⁾。ほめる・認める機会の傾斜配分や均等化を行う際に、現在の個人の特性と人種・ジェンダー・階層などのグループのどちらに着目するかによって、誰に機会が意図的に分配されるか（されないか）が変わってくる可能性については、留意しておく必要があるだろう。

6. 2 ほめる・認める機会の分配方針によって

もたらされうる帰結

2.1でも述べたように、ほめる・認める生徒指導の分配方針に機会の平等の観点からアプローチすることで、その分配方針がもたらしうる2つの帰結について検討することができる。

まず、子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差がほめる・認める生徒指導によって拡大／縮小する可能性について検討していきたい。傾斜配分と均等化という2つの分配方針のもとでは、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに、他の子どもと同等以上にほめる・認める生徒指導の「効果」を提供することが目指される。そのため、教師の分配方針が実際のほめる・認める機会やそれによる「効果」の分配に反映されている場合には、ほめる・認める生徒指導によって子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差が拡大することはないだろう。子どもたちの学校・社会への適応のしやすさは、機会の傾斜配分を重視する教師のもとでは縮小するであろうし、機会の均等化を重視する教師のもとでは縮小も拡大もしないと考えられる。

次に、子どもたちにどのような他者への関わり方が引き継がれていく可能性があるのかについて検討したい。傾斜配分や均等化といった機会の分配方針が教師の実際の分配に反映されている場合には、教師たちはほめる・認める生徒指導によって、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちの「よいところ」を見つけたり、その言動を肯定的に評価したり尊重したりする様子を、他の子どもたちに見せることになる。もし教師と子どもたちの間で、そうした教師の行為の意図が子どもたちに同意されるような関係性が結ばれていたならば、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちへの上記の関わり方は、他の子どもたちに「隠れたカリキュラム」として伝達されるだろう。

そうした条件のもとでは、子どもたちは学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに対して、少なくとも排除的には関わらなくなるはずである。機会の傾斜配分を重視する教師のもとでも、機会の均等化を重視する教師のもとでも、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちの「よいところ」を他の子どもと同等以上に見つけ、その言動を肯定的に評価し尊重する態度が引き継がれていくと考えられる。

ただし、1点留意しなければならないのは、教師の行為の意図が子どもたちに同意されるような関係性が結ばれていない場合のことである。特にほめる・認める機会の傾斜配分は、子どもたちの間で「ひいき」とみなされ、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちへの排除的な関わりが増えていくかもしれない。そうした逆機能を防ぐためには、ほめる・認める機会のある程度の均等化など、子どもたちに「ひいき」と思わせないような手立ても同時に必要になると考えられる。

6. 3 ほめる・認める生徒指導が抱える課題

最後に、ほめる・認める生徒指導が抱える課題について考察しておきたい。それは、ほめる・認める生徒指導の分配方針に埋め込まれている機会の平等原理が、Howe (1997=2004) が述べる参加論的解釈ではない場合にもたらされる課題である。

まずここで、Howe (1997=2004) による形式論的解釈と補償論的解釈への批判について説明しておきたい。形式論的解釈について、ハウは、「等しい教育機会という原理が求めるべき高い目的にはるかに及ぶものではない」(Howe 1997=2004: 44) と否定的に論じている。その理由は、「形式的な障害が存在せず、財源などの資源が平等化されるときでも、社会的要因が教育機会に強い影響を及ぼしうることがあり、それに対し

て形式論的解釈は注意を払わないことがあまりに多い」(Howe 1997=2004: 44-45) ためである。

次に補償論的解釈については、「教育制度において特定の集団を不利な立場に置くよう作用する個人的社会的要因を認め、その緩和を求める点で補償論的解釈は形式論的解釈より優れている」(Howe 1997=2004: 48) と一定の評価を行っている。しかし同時に、補償論的解釈は「教育の価値が何であり、それがどのように決定されるべきか」について「暗黙裡に現体制を前提として」おり、「教育的に価値があると見なされている教育実践やカリキュラム内容の形成に関わってこなかった人々」に「等しい価値をもつ教育機会を提供することができない」(Howe 1997=2004: 48-49) と批判している。

参加論的解釈は、こうした補償論的解釈の欠点を克服するために、「どのような教育機会が実際に求めるに値するのかが決める際に、すべての集団、特に歴史的に排除されてきた集団の要求や関心や見解を含めるという要件」(Howe 1997=2004: 8-9) を、機会の平等原理に組み入れるものである。ハウは上記の3つの解釈の中で、参加論的解釈に最も肯定的な評価を付与している。

6.1では、ほめる・認める機会の傾斜配分や均等化に埋め込まれた機会の平等原理を、参加論的解釈ではなく、形式論的解釈や補償論的解釈に沿うものとして考察した。そうした判断を行ったのは、教師へのインタビューからは、子どもたちをほめる・認める基準¹⁵⁾が、子どもたちの要求や関心を聞き取ったうえで決められたり、あるいは変更されたりする様子が一度も語られなかったためである。

もちろん、インタビューで語られなかったということは、実際にそれらが行われていないということの意味するわけではない。しかし語りに出てこないということは、少なくとも、教師が「よいところ」とイメージすることの認識に揺さぶりをかけるような子どもたちの要求や関心が、ほめる・認める事柄を変更する理由としては意識されにくく、言葉にされにくいものであることを意味するだろう。そして、そうした点の意識化のされにくさは、若手教員等にほめる・認める生徒指導の方法が伝承されていく際に影響を及ぼすかもしれない。

仮に、ほめる・認める基準の設定に子どもたちが関与しなかった場合のことを考えてみたい。そのとき、子どもたちは「どのような教育機会が実際に求めるに値するのかが」ということの決定に関与していないということになる。当然ながら、「歴史的に排除されてき

た集団」の子どもたちの要求や関心も聞き取られない。そのとき、障害やセクシュアリティ、家庭の文化的背景などの面でマイノリティの立場にある子ども（やその家庭）が尊重していることや切実なニーズが、マジョリティのルールに基づいて作られた学校・教師の指導基準と合致せず、両者が衝突し続けることも予想される(伊藤 2018)。

こうした子どもたちの要求や関心が汲み取られないとき、ほめる・認める生徒指導は、「同化という目的に暗黙裡に基礎を置く」(Howe 1997=2004: 8) 実践になってしまうかもしれない。その場合、ほめる・認める生徒指導によって達成される、子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差の縮小や、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに非排他的な関わり方の伝承も、学校や教師が前提とする価値観への同化という条件付きのものとなるだろう。

教師たちは、ほめる・認める基準に実践上の工夫を加えることで、ほめる・認める生徒指導の分配方針に埋め込まれた機会の平等原理を、「アクセス」を揃える意味での形式論的解釈から一步抜け出すものとしていた。しかし今後は、参加論的解釈としての機会の平等原理を念頭に置いたほめる・認める基準づくりということが意識的に行われ、後続世代に伝承されていってもよいのではないか。そうしたほめる・認める基準づくりの方法についての詳しい検討については、今後の課題としたい¹⁶⁾。

7. 結論

小学校教員へのインタビューからは、教師たちがほめる・認める生徒指導の機会を分配するうえで、①何らかのネガティブな特性を認識した子どもへのほめる・認める機会の傾斜配分と、②子ども間のほめる・認める機会の均等化という、2つの分配方針を採用していることが見出せた。これらの分配方針には、Howe (1997=2004) の類型に基づくなら、それぞれ、①補償論的解釈と、②「インプット」を揃える意味での形式論的解釈が、機会の平等原理として埋め込まれていると考えられる。こうした2つの分配方針は、ある一定の条件のもとで、子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差の縮小や、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに非排他的な関わり方の伝承に結びつきうるものが示唆される。

しかし、ほめる・認める生徒指導の機会の分配方針については、それらに参加論的解釈に基づく機会の平等原理が取り込まれにくい可能性も危惧される。子ど

もたちの多様な要求と関心に耳を傾けるほめる・認める生徒指導の文化をどのように構築していくかということが、今後の実践上の課題だと考えられる。

付記

本研究は、科学研究費補助金若手研究(B)16K21021「児童生徒の長所・資源に着目した生徒指導モデルの構築」(研究代表者:伊藤秀樹)の助成を受けた研究成果の一部である。

注

- 1) ゼロトレランスの他にも、画一的な生徒指導については学校スタンダード、強権的に罰を与える指導については体罰や「ダークベタゴジー」(山本 2017)が代表例として挙げられる。
- 2) 「よいところ」に「 」をつけているのは、「学校や教師、周りの子どもなどから見た」よいところであるということとを強調するためである。以下、「望ましい行動」「効果」も同様である。
- 3) ほめる行為と認める行為は、教師たちからは厳密には違うものだと考えられている(串崎 2010, 沼田 2016など)。ほめる行為は「いいね!」「すごいね!」など、子どもの言動に肯定的な評価を直接伝える行為、認める行為は「手伝ってあげたんだね」など、子どもの言動を尊重していることを伝える行為として区別できる。しかし、ほめる行為と認める行為は、教員が子どもに肯定的な認識を伝えるという同じ目的のもとで行うものだと考えられることから、本研究では「ほめる・認める」と両者をまとめて取り扱うことにする。
- 4) こうした実践の場合、主にほめる・認める言葉を発するのは子どもたちであり、教師は子どもに自らほめる・認める言葉を伝えることもあるが、主な役割は子どもたち同士がほめる・認める言葉を適切な形で発するよう促すファシリテーターである。しかし、生徒指導が「社会の中で自分らしく生きることができる大人へと児童生徒が育つように、その成長・発達を促したり支えたりする意図でなされる働きかけの総称」(国立教育政策研究所 2012:2)であるならば、こうした教師のファシリテーターも、ほめる・認める生徒指導の1つとして考えることができる(伊藤 2020a, 2020b)。
- 5) この他にも、先行研究では、ほめられる・認められる機会が多い子どもの方が自尊心が高いということも示されてきた(Felson & Zielinski 1989; 青木 2005; 古市・柴田 2013など)。しかし、中間(2016)によれば、自尊心

情に関する先行研究では「自尊心が高いことが絶対的善ではない」という方向性で批判的検討が行われてきた。実際に、自尊心と行動(成績、問題行動、飲酒、薬物使用など)との関連性については、他の要因が作用したことによる疑似相関であること、対人間の暴力や攻撃性は自尊心が高い人により多く見られることなども明らかにされてきた(中間 2016)。そのため本研究では、実践による自尊心の高まりについては、子どもたちの学校・社会への適応を促すような「効果」とはみなさないことにする。

- 6) 伊藤(2020a)では、他の子どもがほめられたり認められたりしている様子を見ていた子どもたちが、何が「望ましい行動」であるのかに気づくということが、ほめる・認める生徒指導を行う小学校教員たちに予期されている様子を明らかにしている。
- 7) Howe(1997=2004)によれば、形式論的解釈は「教育の結果を平等化することを忌避するもの」(Howe 1997=2004:8)である。一方で、補償論的解釈は、「様々な集団が経験した不利益を償うことによって、教育の結果の平等化を目指すもの」(Howe 1997=2004:8)である。参加論的解釈は、教育の結果がそれぞれの集団が求めるに値するものになることを目指すという意味で、補償論的解釈の一步先へと向かうものである。
- 8) たとえば、日本語がまったく話せない移民の子どもが、日本語で授業が行われる公立小中学校での就学は認められているが、学校で母語での支援は得られていないというケースについて、Howe(1997=2004)に基づいて考えてみたい。この場合、等しいアクセス(就学の機会)が与えられているので、機会の平等は形式論的解釈の水準では達成されているといえる。しかし、その子どもを不利な状況に置いている個人々の特性(日本語が話せないこと)を教育制度で補償しているわけではないので、機会の平等は補償論的解釈の水準では達成されているとはいえない。
- 9)他にも、典型的な解釈の類型化として、「形式的平等」と「実質的平等」の区分がある。形式的平等は、すべての人々に等しい就学の機会(アクセス)を与えることに焦点を置く機会の平等の解釈、実質的平等は、異なった経済的・文化的な社会諸集団に対して等しい最終到達度を保障することを目指す機会の平等の解釈である(岡田 2013など)。こうした形式的平等と実質的平等の区分は、それぞれHowe(1997=2004)が提示した形式論的解釈と補償論的解釈に合致する。Howe(1997=2004)のタイプのオリジナリティは、さまざまな哲学者の議論をふまえて、どのような教育機会が実際に求めるに値するのかを定める過程に参加する機会が各集団に平等に分配されていた

のかについても問う、参加論的解釈という新たな類型を提示していることにある。

- 10) インタビューは基本的には1対1の形で行ったが(1名あたり39分～72分)、本研究の分析対象にはならなかった2名に対しては、2対1のグループインタビュー(計88分)の形で行った。
- 11) X自治体では、3つの小学校の管理職に上記のインタビュー調査の趣旨を伝え、対象者を紹介してもらう形をとった。Y自治体では、学校外での自主的な小学校教育についての勉強会で、参加者に対して上記のインタビュー調査の趣旨を説明し、協力者を募る形をとった。なお、元教員のPさんは、インタビューを実施する約1年半前までY自治体で小学校教員として勤務しており、過去3年間に通常学級で担任をしていたという条件を満たしている。以下では元教員のPさんも含めて「教員」と表記する。
- 12) 本研究に登場する教員名・自治体名はすべて仮名である。
- 13) 教職年数が3年目の若手教員(M先生)が対象者に含まれるようになったが、先輩教員の実践を参考にしながら生活面への指導や学級経営について意識的な実践を行っていることがインタビューからも読み取れたため、分析対象に含めた。
- 14) A先生は「親からの愛情が少し足りない」子どもを積極的にほめたり認めたりする対象にしていると語っており、子どもの家庭環境への配慮がうかがえる。しかし、A先生が階層という観点から問題を把握しているかどうかについては、インタビューの語りからは判断できなかった。
- 15) 教師たちは、子どもたちをほめたり認めたりする際の基準として、「他の子どもと比べた卓越性」「多くの子どもが達成可能な事柄の達成」「その子どもにとっての達成や努力」という3つの基準を意識的/無意識的に採用している(伊藤 2020b)。
- 16) その方法について1点試論を述べるなら、子どもたちの意見をもとに学級のルールを作り、そのルールから導き出される「よいところ」を教師のほめる・認める基準にし、子どもたちからも合意をとるということが考えられる。その際には、単純な多数決でルールを決めるのではなく、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちや歴史的に排除されてきた集団の子どもたちのニーズを汲み取る形でルールを決めていくことが重要である。また、ルールや「よいところ」は子どもたちのニーズの違いに応じて一部多元的になることについて、子どもたちから理解を得ておく必要があるだろう。

引用文献

- 青木直子, 2005, 「ほめることに関する心理学的研究の概観」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学』52: 123-133.
- Burbules, Nicholas C., Brian T. Lord and Ann L. Sherman, 1982, “Equity, Equal Opportunity, and Education,” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (2): 169-187.
- Clifford, James and George E. Marcus eds., 1986, *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press. (春日直樹・足羽与志子・橋本和也・多和田裕司・西川麦子・和邇悦子訳, 1996, 『文化を書く』紀伊国屋書店.)
- Evetts, Julia, 1970, “Equality of Educational Opportunity: the Recent History of a Concept,” *British Journal of Sociology*, 21: 425-430.
- Felson, Richard B. and Mary. A. Zielinski, 1989, “Children’s Self-Esteem and Parental Support,” *Journal of Marriage and the Family*, 51: 727-735.
- 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学研究科研究集録』154: 25-31.
- Howe, Kenneth R., 1997, *Understanding Equal Education Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*, Teachers College Press. (大桃敏行・中村雅子・後藤武敏訳, 2004, 『教育の平等と正義』東信堂.)
- 池島徳大・吉村ふくよ, 2009, 「個別支援を必要とする児童への学校教育的支援策の検討」『教育実践総合センター研究紀要』18: 9-15.
- 伊藤秀樹, 2018, 「“ほめる・認める”生徒指導の陥穽——PBS (Positive Behavior Support) の留意点の検討」『子ども社会研究』24: 61-75.
- 伊藤秀樹, 2020a, 「なぜ小学校教員は『ほめる・認める生徒指導』を行うのか——小学校教員・元教員へのインタビューより」『日本教育大学協会研究年報』38, 67-78.
- 伊藤秀樹, 2020b, 「『ほめる・認める生徒指導』における社会化/主体化と包摂——小学校教員がほめる・認める事柄と基準の検討をもとに」『教育学研究年報』39 (印刷中).
- 梶正義・藤田継道, 2006, 「通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援」『特殊教育学研究』44: 243-252.
- 荻谷剛彦, 1995, 『大衆教育社会のゆくえ——学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論新社.
- 荻谷剛彦, 2001, 『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂高文社.
- 荻谷剛彦, 2004, 『教育の世紀——学び, 教える思想』弘文堂.

- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』中央公論新社.
- 喜多明人, 2007, 「寛容なき厳罰主義〈ゼロ・トレランス〉——子どもが育つ環境なのか」藤田英典編『誰のための「教育再生」か』岩波書店, 85-115.
- 串崎真志, 2010, 「ほめるときの言葉, 認めるときの言葉」『児童心理』64 (7), 96-100.
- 国立教育政策研究所, 2012, 「生徒指導って, 何?」『生徒指導リーフ』1.
- 森直人, 2011, 「個性化教育の可能性——愛知県東浦町の教育実践の系譜から」宮寺晃夫編『再検討 教育機会の平等』岩波書店, 115-146.
- 鍋島祥郎, 2003, 『効果のある学校——学力不平等を乗り越える教育』解放出版社.
- 中間玲子, 2016, 「『自尊感情』概念の相対化」中間玲子編著『自尊感情の心理学——理解を深める「取扱説明書」』金子書房, 192-215.
- 中村瑛仁, 2019, 『〈しんどい学校〉の教員文化——社会的マイノリティの子どもと向き合う教員の仕事・アイデンティティ・キャリア』大阪大学出版会.
- 庭山和貴・松見淳子, 2016, 「自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果」『教育心理学研究』64 (4): 598-609.
- 沼田晶弘, 2016, 「『ほめる』よりも『認める』ことを意識して子どものやる気を引き出す」『総合教育技術』71 (5), 24-29.
- 岡田昭人, 2013, 『教育の機会均等』学文社.
- 志水宏吉編著, 2009 『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会.
- Solomon, Benjamin G., Suzanne A. Klein, John M. Hintze, James M. Cressey and Sarah L. Peller, 2012, “A Meta-Analysis of School-Wide Positive Behavior Support: An Exploratory Study Using Single-Case Synthesis,” *Psychology in the Schools*, 49 (2), 105-121.
- 若槻健, 2015, 「『排除』に対抗する学校」『教育社会学研究』96: 131-152.
- 山本宏樹, 2017, 「なぜ学校で体罰や指導死が起こるのか? ——社会に蔓延する“ダークペダゴジー(闇の教授法)”」SYNODOS. (2019年6月11日取得, <http://synodos.jp/education/19720>, <http://synodos.jp/education/19720/2>)
- 山本宏樹, 2018, 「校則・スタンダードに法と科学を——法治型ゼロトレランスと『管理教育2.0』」『教育』(872), 13-21.
- 横湯園子・世取山洋介・鈴木大裕編著, 2017, 『「ゼロトレランス」で学校はどうなる』花伝社.

「ほめる・認める生徒指導」における機会の平等

—— 小学校教員へのインタビューをもとに ——

Equality of Opportunity in “Student Guidance by Compliment or Approval”:

Based on Interviews with Elementary School Teachers

伊藤 秀樹*

ITO Hideki

学校教育学分野

Abstract

This study examined how elementary school teachers try to distribute opportunities for “Student Guidance by Compliment or Approval” to children, based on the perspective of equal educational opportunity. Given the results, this study considered the possible consequences for children of the way teachers distribute opportunities for “Student Guidance by Compliment or Approval.”

From interviews with nine elementary school teachers and a former teacher, it was found that teachers adopted two distribution policies in distributing opportunities for “Student Guidance by Compliment or Approval.” The first is a policy of allocating more opportunities for compliments and approval to children identified as having some negative characteristics, and the second is a policy of equalizing opportunities for compliments and approval among children. Based on Kenneth Howe’s three typologies of equality of opportunity interpretations, we can consider the former distributional policy to be in line with the “compensatory interpretation” of equality of opportunity and the latter policy to be in keeping with a “formal interpretation” of equality of opportunity in the sense of aligning “inputs.” These findings suggest that these two distributional policies may, under certain conditions, reduce disparities in children’s ease of adjustment to school and society, and force children to learn non-exclusionary ways of relating to classmates who are more likely to face difficulties in these settings. On the other hand, the future challenge in practice is to build a culture of “Student Guidance by Compliment or Approval” based on a “participatory interpretation” of equality of opportunity.

Keywords: Student Guidance by Compliment or Approval, Elementary School, Equal Educational Opportunity, Participatory Interpretation

Department of School Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、小学校教員が「ほめる・認める生徒指導」の機会を子どもたちにどのように分配しようとしているのかについて、教育機会の平等の観点に基づきながら検討した。そして、その結果をもとに、教師たちのほめる・認める生徒指導の機会の分配のあり方が、子どもたちにどのような帰結をもたらしているのかに

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

ついて考察した。

小学校教員・元教員10名へのインタビューからは、教師たちがほめる・認める生徒指導の機会を分配するうえで、①何らかのネガティブな特性を認識した子どもへのほめる・認める機会の傾斜配分と、②子ども間のほめる・認める機会の均等化という、2つの分配方針を採用していることが見出せた。ケネス・ハウによる機会の平等の解釈の3類型に基づくなら、これらの分配方針には、それぞれ、①補償論的解釈と、②「インプット」を揃える意味での形式論的解釈が、機会の平等原理として埋め込まれていると考えられる。こうした2つの分配方針は、ある一定の条件のもとで、子どもたちの学校・社会への適応のしやすさの格差の縮小や、学校・社会で困難に直面しやすい子どもたちに非排除的な関わり方の伝承に結びつきうることが示唆される。一方で、今後の実践上の課題としては、参加論的解釈をふまえたほめる・認める生徒指導の文化の構築が挙げられる。

キーワード: ほめる・認める生徒指導, 小学校, 教育機会の平等, 参加論的解釈