

教師から叱られることは子どもにどのように届くのか
—特性不安という精神的弾力性の阻害要因を考慮して—

川原 誠司, 伊原 麻友子

宇都宮大学教育学部研究紀要 第69号 別刷

2019年3月4日

教師から叱られることは子どもにどのように届くのか —特性不安という精神的弾力性の阻害要因を考慮して—

How does being scolded by teacher affect children ? :
Consideration of trait anxiety as preventing factor of resilience.

川原 誠司[†], 伊原 麻友子[‡]
KAWAHARA, Seishi and IHARA, Mayuko

概要 (Summary)

本稿は、教師から叱られることが子どもにどのような反応を引き起こすのか、場面やことばの違いのみならず、子どもの特性不安という性格を加味して調査したものである。小学校5～6年生を対象に質問紙調査を行い、2つの仮定の叱られ場面で3つの叱られことばを設定し、5つの反応について評定してもらった。その際に子ども自身がどの程度不安を感じるかという特性不安も測定し、その影響についても考慮している。叱られことばのなかでも感情的に強めに言うてしまうことの危険性、その際に特性不安が高い状態の子では、「拒否」や「恐怖」の感情をより喚起しやすいという危険性が示唆された。理由を上手に説明しながら何をすべきか直接示すことが全体的に大事であり、また、不安が高い子どもへは特に感情的に強めに言うことで否定的感情が喚起されやすく、精神的弾力性につながりにくい個人差に応じて叱り方を留意することが示唆された。

キーワード: 教師から叱られること, 叱られ場面, 叱られことば, 特性不安, 小学校高学年

1. 問題と目的

1.1 教育において「叱られる」ということ

教育場面において、教師が子どもの行動を変えることを促すことが数多く起こりうる。そのときに「良くない行動を教師が叱る」ということが相当あるだろう。児童生徒指導などでの場面では特にそのようなことが求められることがある。極端な例としては、文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」での「暴力行為」や「いじめ」のように「問題行動」と称されるような場合での強い叱責がある。しかし、そのようなものに留まらず、日常の様々な場面で子どもを「たしなめ」たり「注意」したりといったことは多い。教育上、子育て上の難しい課題である。なお、本稿では、子どもの側からの視点でできるだけ論じようとするので、「(教師から)叱られる」という受動態表現を主として用いる。

叱られるのならば、それが当該の子どもに届き、次につながるものが重要である。次につながるという点からすると、恐怖心のようなもので支配するのではなく、子ども自身が納得し、精神的弾力

[†] 宇都宮大学 教育学部 (連絡先: kawahara@cc.utsunomiya-u.ac.jp 著者1)

[‡] 鹿沼市立東小学校 (現在)

性が高まることで、次の状況でより適切な行為を子ども自ら選択できるような「上手に伝わる叱られかた」が必要となる。竹内・三宮・遠藤(1991)では教師の叱りことばが小学生の反省感情に与える影響について研究しているが、「受け入れやすい叱られかた」をされた側は反省感情が向上しているという結果を示した。

叱ることのほどよい目盛りを調整することは教師にとっては難しいことでもある。子どもが良くない行動をしたときにその場で指導する際に叱りが行き過ぎる場合があるからである。昨今話題になる「行き過ぎた指導」や「体罰」といったことがこの難しさを映し出している(最上, 1996)。それゆえに、子どもの叱られことばについて教師自身が伝え方を意識し工夫していく必要がある。

1.2 叱られる子どもについて考慮すべき特性としての不安

全体に伝わることばを考えることは、学級経営や全体指導などのコミュニケーションにおいて重要である。それと同時に、叱られたときに個々の子どもがそれを受け入れて納得するためには、子どもの個人差も考慮する必要がある。ある子どもに伝えたことばが別の子どもにも同じように伝わるとは限らない。もちろん、一人一人に全く異なることばを用意することなど不可能であるが、子どもの様子で伝え方を変える意識は特に個別指導や個別相談の場合には必要といえる。

本研究は個人差として特性不安を取り上げる。不安というのは子どもの心理的指標としても頻繁に取り上げられるが(三浦・嶋田・坂野, 1997; 伊藤・神谷・吉橋・宮地・野村・谷・辻井, 2010), 叱られる体験をしたときの子どもを感じ方にも大きく影響するものと言えよう。不安が高いと、叱られことばで過敏になり、過度に自責的な思考に陥り、改善への意欲というよりは萎縮したままで止まってしまう恐れもある。

1.3 小学校高学年の時期の重要性と本研究の目的

本稿の対象は小学校5～6年生である。小学校高学年の時期で叱られことばのありようを考えることは意義深い。発達的に見て、認知能力や論理的思考力が向上されていくことが期待される時期であり(高橋, 2001; 川原, 2012), そのような能力の向上に合致するような叱られことばにしていくことが子どもの内省や自律的行動にとって肝要である。また、思春期にさしかかり大人との関係が再構成される時期であり、大人からの一方的な物言いや感情的な物言いに対する反発も想定される。したがって、冷静で明瞭さもあり、一定の論理性も保たれたことばを紡いでいくことが不要な軋轢を防ぐことにつながる。

以上のことを考え、本稿では小学校高学年の子どもたちにとって学校生活において日常遭遇するような叱られる仮想場面を設定し、その中でいくつかの叱られことばを呈示して子どもたちがどのような反応を示すかを測定する。その際に子ども個々の特性不安も併せて測定し、場面やことばだけでなく個人的特性が与える影響もつかむものである。

2. 方法

栃木県内の公立小学校5～6年生182名を対象に質問紙調査を実施した。欠測値がある回答等を除いて、有効回答として171名(5年生74名, 6年生97名/男子88名, 女子83名)のものを得た。調査時期は2014年11月である。

質問紙は以下のようなもので構成されていた。

2.1 叱られ場面

子どもが教師や親から叱られる場面設定については、これまで遠藤・吉川・三宮（1991）や竹内・澤田・三宮（1993）、山本・杉村（1996）、松田・児嶋（2003）などで様々に想定されてきた。本研究ではそれらを参考にしながら、学校場面でおきやすいルール破りや規範逸脱として「そうじのサボリ（以下、そうじ場面）」「友だちへの悪口（以下、悪口場面）」の2場面を仮想で設定した。

それぞれの場面は短文で呈示してあるが、両場面とも「首謀者ではないが、一緒によくない行動をとった」という責任状況にしてある。つまり、よくない行動をとっているのに叱られることには一定の理由があるが、最も悪い立場ではないので、言い訳もしやすい状況であり、自分が叱られることをある程度様々に解釈しやすい幅を保てるようにした。

実際の場面の文章は以下の通りである。

- ・そうじ場面…「あなたはそうじの時間に友だちからあそびにさそわれました。あなたはまだ自分のそうじが終わっていません。しかし、友だちのさそいにのってあそんでいました。とおくから見ていた先生が来て、あなたたちに言いました。」
- ・悪口場面…「あなたは休み時間に友だちと話しているときに、友だちがこの場にはいないAさんをバカにするようなわるぐちを言いました。あなたもいっしょにAさんのわるぐちを言っていました。とおくからきいていた先生が来て、あなたたちに言いました。」

2.2 叱られことば

遠藤・吉川・三宮（1991）を参考にして、次の3つのことばを設定した。1つは「直接的表現」（状況説明ならびにそうじ場面では望ましい行動の呈示、悪口場面では望ましくない行動の制止）、次に「理由の明示」（行動要求や制止理由の叙述）、もう1つは「問いただし」（前記2つよりも否定的感情が強めの口調であり、「なんで～」から始まり、最後を「！」で表しているもの）である。

実際のことばの呈示は以下の通りである。

- ・直接的表現…「『まだ掃除がおわっていないよね。さいごまでそうじをやりなさい』とすることを言われたら」（そうじ場面），「『Aさんのわるぐちを言っていたね。わるぐちをいうのはやめなさい。』とやめることを言われたら」（悪口場面）。
- ・理由の明示…「『そうじの時間は自分のとうばんになっているそうじはしなくてはいけないよね』と理由を言われたら」（そうじ場面），「『人の話をするときはむやみに人をきずつけるようなことは言ってはいけないよね。』と理由を言われたら」（悪口場面）。
- ・問いただし…「『なんでそうじをさぼってあそんでいるの！』と強く言われたら」（そうじ場面），「『なんでそんなひどくAさんのわるぐちを言っているの！』と強く言われたら」（悪口場面）。

2.3 子どもの反応

松田・林（2005）を参考にして、次の5つの反応にあたる短文を呈示した。「受諾」（「『わかった』と思う」）、「拒否」（「『いやだな』と思う」）、「反省」（「『わるかったな』と思う」）、「恐怖」（「『こわいな』と思う」）、「行動改善」（そうじ場面では「『今からしっかりそうじしよう』と思う」、悪口場面では「『これからは言わないようにしましょう』と思う」）。2つの叱られ場面、3つの叱られことばにおいて、これら5項目について回答者自身がどのように思うか4段階（4；とても思う、3；少し思う、2；あまり思わない、1；ぜんぜん思わない）で回答してもらった。

2.4 特性不安

曾我 (1983) や谷・並川・脇田・中根・野口 (2011) を参考に7項目を用意して、「あなたの日頃の生活の中で、下のような気持ちがどのくらいあてはまりますか」という教示で、回答者自身がどのように思うか4段階 (4; とてもあてはまる, 3; 少しあてはまる, 2; あまりあてはまらない, 1; ぜんぜんあてはまらない) で回答してもらった。

調査にあたっては、叱られことばの呈示順を変えた6つの質問紙をランダムに配付した。担任教師に実施を依頼したが、その際、調査が強制ではないこと、匿名性が守られること (本調査は当然無記名式である)、学校の成績に影響を与えないことが説明された。実施後にはクラスごとに封筒をまわしその中に子ども各自が質問紙を入れ、その場で教師が封をしてもらった形をとった。

3. 結果

3.1 特性不安についての分析と群分け

特性不安については因子分析の結果、Table1のように1因子構造とした。これら7項目の素得点の合計を特性不安の尺度得点とした。尺度得点の平均値は17.81となったので、17点以下のものを特性不安低群、18点以上のものを特性不安高群として2群に分割した。低群に分けられた回答者数は79名、高群に分けられた回答者数は92名であった。

Table1 特性不安の因子分析結果、平均値と標準偏差

	F1	M	SD
＜特性不安; $\alpha = .87$ ＞			
3. なにか不安な気がします。	.75	2.43	1.02
2. いろいろと気にしすぎます。	.74	2.59	1.00
5. 心の中でいろいろと気にすることがあります。	.72	2.61	1.05
7. 他の人がわたしをどうおもっているのか、気になります。	.71	2.60	1.09
6. なにか起こらないかと気になります。	.67	2.36	1.03
1. まちがいをしなないと、気になります。	.66	2.96	0.98
4. どうしたらよいかなかなか決められません。	.64	2.37	0.99
因子寄与	3.43	(寄与率 49.0%)	

3.2 子どもの反応についての分散分析

5つの子どもの反応それぞれを従属変数として、「叱られ場面 (2水準)」×「叱られことば (3水準)」×「特性不安 (2水準)」の3要因分散分析を行った。この中で「叱られ場面」と「叱られことば」については対応がある要因で、特性不安については対応なし要因である。

3.2.1 「受諾」反応についての結果

各要因で群分けした平均値と標準偏差の結果ならびに分散分析の結果をTable2に示した。叱られことばの主効果が見られ、多重比較 (Tukey法) をしたところ、“「直接的表現」「理由の明示」>「問いただし」という結果が見られた。平均値を見ると、「直接的表現」と「理由の明示」での数値が3.46～3.70であるのに対し、問いただしについては3.14～3.15となっており、直接的表現や理由の明示での叱られ方だと受け入れる気持ちが特に高くなることがうかがえる。

Table2 「受諾」反応の平均値と標準偏差, 分散分析の結果

	そうじ場面			悪口場面		
	直接的表現	理由の説明	問いただし	直接的表現	理由の説明	問いただし
不安低群	3.46 (0.89)	3.56 (0.83)	3.14 (0.96)	3.55 (0.70)	3.61 (0.72)	3.15 (0.91)
不安高群	3.64 (0.62)	3.70 (0.51)	3.14 (0.86)	3.58 (0.62)	3.65 (0.70)	3.15 (0.91)

<主効果>	<交互作用>
・場面(A)の主効果 $F(1,169)=0.053$	・A×C $F(1,169)=1.136$
・ことば(B)の主効果 $F(2,338)=57.402^{**}$	・B×C $F(2,338)=0.711$
・不安(C)の主効果 $F(1,169)=0.547$	・A×B $F(2,338)=0.012$
(** $p<.01$ * $p<.05$)	・A×B×C $F(2,338)=0.779$

3.2.2 「拒否」反応についての結果

各要因で群分けした平均値と標準偏差の結果ならびに分散分析の結果をTable3に示した。「叱られことば」の主効果と「叱られことば」×「特性不安」の交互作用とが見られた。

叱られことばについて多重比較 (Tukey法) をしたところ, “「問いただし」>「直接的表現」「理由の明示」という結果が見られた。「直接的表現」と「理由の明示」での平均値が1.61～1.89の値となっており, これらのことば表現に対しての嫌悪感は少ないことがうかがえる。

交互作用については, 単純主効果の検定の結果, 「問いただし」での「不安高群」において得点が高かった。「問いただし」×「不安低群」が2.27(そうじ場面)と2.10(悪口場面)であるのに対し, 「問いただし」×「不安高群」では2.60(そうじ場面)と2.52(悪口場面)と相対的に高くなっており, 不安が高い傾向にある子どもは問いただしのような強い物言いに対してより敏感で嫌な感情を持ちやすいことを示している。

Table3 「拒否」反応の平均値と標準偏差, 分散分析の結果

	そうじ場面			悪口場面		
	直接的表現	理由の説明	問いただし	直接的表現	理由の説明	問いただし
不安低群	1.81 (0.93)	1.76 (0.95)	2.27 (1.08)	1.71 (0.77)	1.61 (0.81)	2.10 (0.99)
不安高群	1.89 (0.88)	1.77 (0.87)	2.60 (1.00)	1.85 (0.86)	1.75 (0.87)	2.52 (1.00)

<主効果>	<交互作用>
・場面(A)の主効果 $F(1,169)=3.891$	・A×C $F(1,169)=1.198$
・ことば(B)の主効果 $F(2,338)=76.285^{**}$	・B×C $F(2,338)=4.274^*$
・不安(C)の主効果 $F(1,169)=3.036$	・A×B $F(2,338)=0.214$
(** $p<.01$ * $p<.05$)	・A×B×C $F(2,338)=0.098$

3.2.3 「反省」反応についての結果

各要因で群分けした平均値と標準偏差の結果ならびに分散分析の結果をTable4に示した。叱られ場面, 叱られことばの各主効果と「叱られ場面」×「叱られことば」の交互作用とが見られた。

叱られ場面について多重比較 (Tukey法) をしたところ, “「悪口場面」>「そうじ場面」という結果

であった。悪口場面のほうが迷惑をかけた「人」のことが想起しやすい状況であり、相手を傷つけたという意識が生まれやすい。そうじ場面でも迷惑をかけた人（そうじをサボらなかつた人）はいるのだが、悪かつたという反省をより強く想起させやすいのは具体的場面として直接加害したことがわかる「悪口場面」であることがうかがえる。

叱られことばについて多重比較 (Tukey 法) をしたところ, “「直接的表現」「理由の明示」>「問いただし」”という結果が見られた。特に悪口場面のほうがより明瞭で, 「直接的表現」と「理由の明示」での平均値が3.38～3.59の値となっており, これらのことば表現のほうが悪かつたと反省する感情が生起しやすいことがうかがえる。

前記のことは交互作用にも表れており, 単純主効果の検定の結果, 「悪口場面」での「直接的表現」「理由の明示」の得点が高かつた。得点の相対的な高さは前段に記述したが, 場面差のところでは触れたように「傷つけた相手」が具体的に意識できるために, その行為を直にとがめられたり理由説明されたりすることで, 悪かつたという気持ちが生じやすいと推測される。

Table4 「反省」反応の平均値と標準偏差, 分散分析の結果

	そうじ場面			悪口場面		
	直接的表現	理由の説明	問いただし	直接的表現	理由の説明	問いただし
不安低群	3.10 (0.98)	3.25 (0.97)	3.14 (1.02)	3.38 (0.84)	3.41 (0.88)	3.18 (0.97)
不安高群	3.39 (0.69)	3.35 (0.78)	3.25 (0.88)	3.48 (0.67)	3.59 (0.68)	3.20 (0.88)

<主効果>

- ・場面(A)の主効果 $F(1,169) = 8.944 **$
- ・ことば(B)の主効果 $F(2,338) = 9.288 **$
- ・不安(C)の主効果 $F(1,169) = 1.677$

(** $p < .01$ * $p < .05$)

<交互作用>

- ・A×C $F(1,169) = 0.631$
- ・B×C $F(2,338) = 0.861$
- ・A×B $F(2,338) = 4.823 **$
- ・A×B×C $F(2,338) = 1.849$

3.2.4 「恐怖」反応についての結果

各要因で群分けした平均値と標準偏差の結果ならびに分散分析の結果をTable5に示した。叱られ場面, 叱られことば, 特性不安の各主効果と「叱られことば」×「特性不安」の交互作用とが見られた。

叱られ場面について多重比較 (Tukey 法) をしたところ, “「悪口場面」>「そうじ場面」”という結果であった。全体的な平均値の低さからみて, 「そうじ場面」のほうがあまり怖いと感じない結果と言える。やっていない掃除をすればよいだけなので, 「それをやろう」という思いに向けやすいということであろう。一方で, 「悪口場面」のほうは自分の加害の責を問われている感じなので, 叱られることが怖いということにややつながるのだろう。

叱られことばについて多重比較 (Tukey 法) をしたところ, “「問いただし」>「直接的表現」>「理由の明示」”という結果であった。「問いただし」のような感情もかなり込められた強い物言いは, やはり怖さを感じることにつながるのである。また, 「理由の明示」のほうで叱られている理由が明確にされている分, 「直接的表現」よりは叱られることに納得がいき, 恐怖を感じにくいであろう。

特性不安について多重比較 (Tukey 法) をしたところ, “「不安高群」>「不安低群」”という結果であった。不安が高いという傾向を持つ人は, 叱られることにやはり怖さを感じやすい状態にあるというこ

とであろう。

交互作用については、「問いただし」において「不安高群」の恐怖得点が他群に比べ際立って高い（他のように低くない）ことがわかる。やはり、不安を感じやすい子どもは強い物言いに対して過敏になってしまうことが分かる。

Table5 「恐怖」反応の平均値と標準偏差，分散分析の結果

	そうじ場面			悪口場面		
	直接的表現	理由の説明	問いただし	直接的表現	理由の説明	問いただし
不安低群	1.47 (0.73)	1.42 (0.73)	2.01 (1.09)	1.63 (0.88)	1.48 (0.80)	2.11 (1.13)
不安高群	1.75 (0.83)	1.63 (0.83)	2.67 (1.10)	1.86 (0.91)	1.79 (0.87)	2.65 (1.07)

<主効果>

- ・場面(A)の主効果 $F(1,169)=4.991 *$
 - ・ことば(B)の主効果 $F(2,338)=90.717 **$
 - ・不安(C)の主効果 $F(1,169)=12.091 **$
- (** $p < .01$ * $p < .05$)

<交互作用>

- ・ $A \times C$ $F(1,169)=0.093$
- ・ $B \times C$ $F(2,338)=4.850 **$
- ・ $A \times B$ $F(2,338)=1.085$
- ・ $A \times B \times C$ $F(2,338)=1.387$

3.2.5 「行動改善」反応についての結果

各要因で群分けした平均値と標準偏差の結果ならびに分散分析の結果を Table6 に示した。叱られ場面、叱られことばの各主効果が見られた。

叱られ場面について多重比較 (Tukey 法) をしたところ，“「悪口場面」>「そうじ場面」という結果であった。これまで触れてきたとおり，「悪口場面」のほうは自分の加害の責をより強く問われている感じなので，行動改善の気持ちによりつながりやすいのだろう。

叱られことばについて多重比較 (Tukey 法) をしたところ，“「直接的表現」「理由の明示」>「問いただし」という結果であった。「理由の明示」や「直接的表現」がより次への改善にかなりつながりやすい得点を示す一方で，「問いただし」のほうはそれに比べると改善への方向がやや少なくなるという得点傾向にある。

Table6 「行動改善」反応の平均値と標準偏差，分散分析の結果

	そうじ場面			悪口場面		
	直接的表現	理由の説明	問いただし	直接的表現	理由の説明	問いただし
不安低群	3.43 (0.90)	3.41 (0.86)	3.10 (1.01)	3.47 (0.80)	3.63 (0.74)	3.28 (0.90)
不安高群	3.59 (0.67)	3.66 (0.58)	3.35 (0.87)	3.64 (0.55)	3.72 (0.50)	3.36 (0.79)

<主効果>

- ・場面(A)の主効果 $F(1,169)=5.611 *$
 - ・ことば(B)の主効果 $F(2,338)=34.092 **$
 - ・不安(C)の主効果 $F(1,169)=3.090$
- (** $p < .01$ * $p < .05$)

<交互作用>

- ・ $A \times C$ $F(1,169)=1.855$
- ・ $B \times C$ $F(2,338)=0.005$
- ・ $A \times B$ $F(2,338)=1.444$
- ・ $A \times B \times C$ $F(2,338)=1.855$

4. 考察

4.1 叱られことばによる違い

今回の調査で用いた3種類の叱られことばについては、結果に明瞭な差が現れ、全ての反応において叱られことばの効果が見られた。特に「直接的明示」と「理由の説明」が肯定的に作用しやすいことに対して、「問いただし」については明らかに否定的な方向への反応を全般的に引き出している。

「問いただし」は感情的な強い物言いを前提にしているが、本研究は仮想場面や叱りことばを文章という書き言葉で示しただけであった。これが、現実場面の音声刺激によるものであったら、このような問いただしはさらに強い否定的印象を喚起するのではないか。教育場面で教師が感情にまかせて怒ってしまうことは、決してよい効果をもたらさないことが示唆される。

一方で、「直接的表現」と「理由の明示」については、その「明瞭さ」や「冷静に思考を促す面」が肯定的に捉えられたものと思われる。子どもたちに叱る際には重要な要素であることが分かる。また、今回のサンプルの小学生たちは、全体的に教師の叱りに対してそのまま（教師が正しいと）取り入れている印象もある。そのような面を勘案しても、「反省」や「行動改善」の得点の中に3.50を超えるものが散見されたことは、適切に叱られることで精神的弾力性が育ち、次への行動につながっていくことを示していると言える。児童指導上の鍵となり、またこのことは親子関係にも援用されうる。

4.2 特性不安の検討より垣間見られる子どもの個人差

今回の研究では個人差として「特性不安」を取り上げたが、結果として「特性不安」×「問いただし」の有意な交互作用がいくつかみられ、「拒否」や「恐怖」の反応を高めてしまうことが示された。問いただしは叱りことばの主効果でも否定的な結果を示していたが、仮に不安が高い過敏な子どもがいたときに教師が感情的・他者非難的なメッセージを学級全体に一律に発してしまうようなことをしたら、そのような子どもの緊張や自己否定感を増幅させてしまう危惧がある。

特性不安以外にも影響しそうな性格特性は十分に考えられる。不安の場合には強い物言いが強い恐怖心を生むものとして捉えられたが、それとは真逆に、程々の言い方では全く届かないような回避的な性向、自分の良さだけを強く追い求める自己愛的な性向など、教育上考慮すべき子どもの性格は多種多様にあり、叱ることに限らず教師が子どもに向けてコミュニケーションをとる際に留意すべき要因の例と言える。今後さらに他の性格特性も考慮して研究することで、様々な子どもにとっての叱られることの効果や問題点を精緻化することができるだろう。

4.3 教師側の課題

叱られるということでは、叱る教師の思いも合わせて考える必要がある。今回の結果からは「感情的にならずに冷静に」というような一種常識的な結果が得られるのだが、これが難しいのはことばが届くということを考えたときに、いわゆる「聴く耳を持たない」といった様子の子どもに対してどのようにするのかという教師の苦悩があるからであろう。

そのような状況の中で責任持って教育しなければならないと強く思うと、「それで伝わらないならもっと強く」といった方向で考えてしまう。しかし、問題と目的の部分でも触れたように、それが偏狭的になってしまうと、不当に威圧的になってしまう。かなり威圧的になっていくときに、暴言や暴力のような要素が混じりやすくなる。攻撃性が強い物言いを考えるときに、教師の側のストレスといったものを無視するわけにはいかない。教師の中で余裕がなくなり術がなくなったときに、「言うこと

をきかせよう」と思いが増幅すると、そのような攻撃性の要素が剥き出しになりやすいということである。

叱られことばが子どもに入ってくるためには、子どもと教師双方の状態が整うことが必要になる。1つは子ども側がそのようなことばを受け取れる心的構えを作ることである。これも一朝一夕にできるものではなく、発達の中で身につけていくような教育が必要である。思春期・青年期になって大人の権威に反抗的になっても、妥当な部分には耳を傾けられるような精神的発達である。もう1つは教師側のメッセージの出し方の安定性（安定的な適切さ）である。このような指導コミュニケーションは教職課程でもなかなか検討していないように思われるが、教師自身が指導する際の心の動きを即座にセルフモニタリングでき、その心的状態に合わせてコントロールする手だてを考え、相手に伝えることばを適宜選び適切に表出していくことが、「指導する立場」にある者の重要な課題になると言えよう。

平成30年10月1日受理

文献

- 遠藤 由美・吉川 左紀子・三宮 真智子 (1991). 親の叱りことばの表現に関する研究 教育心理学研究, 39, 85-91.
- 伊藤 大幸・神谷 美里・吉橋 由香・宮地 泰士・野村 香代・谷 伊織・辻井 正次 (2010). 小中学生の攻撃性—特性不安および抑うつとの関連からの検討 精神医学, 52, 489-497.
- 川原 誠司 (2012). 児童期中期の精神的弾力性の涵養に関する考察 宇都宮大学教育学部紀要, 62, 11-24.
- 松田 君彦・児嶋 晃代 (2003). 親の叱りことばの表現と子どもの受容過程に関する研究 (1) 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 54, 187-203.
- 松田 君彦・林 紋子 (2005). 親の叱りことばの表現と子どもの受容過程に関する研究 (Ⅱ) ——原因の所在に関する認知が受容過程に及ぼす影響を中心に—— 鹿児島大学教育学部教育実践紀要, 15, 149-156.
- 三浦 正江・嶋田 洋徳・坂野 雄二 (1997). 中学生におけるテスト不安の継時的変化——心理的ストレスの観点から—— 教育心理学研究, 45, 31-40.
- 最上 嘉子 (1996). 教育心理学と実践活動：学校現場における体罰をめぐって 教育心理学年報, 35, 147-156.
- 曾我 祥子 (1983). 日本版STAI-C標準化の研究 心理学研究, 54, 215-221.
- 高橋 登 (2001). 学童期における読解能力の発達過程——1-5年生の縦断的な分析—— 教育心理学研究, 49, 1-10.
- 竹内 史宗・三宮 真智子・遠藤 由美 (1991). 小学生の「叱りことば」認知——「叱りことば」が形成する教師の印象—— 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 337-338.
- 竹内 史宗・澤田 仁・三宮 真智子 (1993). 小学生の「叱りことば」認知：反省感情、嫌悪感の及ぼす叱りことばの「きつさ」, 「長さ」の影響について 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 131.
- 谷 伊織・並川 努・脇田 貴文・中根 愛・野口 裕之 (2011). 日本語版State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-C) における特性不安尺度短縮版の作成 (1)：IRTを適用した短縮

版の作成 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 533.
山本 敏久・杉村 健 (1996). 子どもの反省を促す叱責の研究 奈良教育大学教育研究所紀要, 32,
119-124.

付記

本稿は、第2筆者が第1筆者の指導の下に作成した卒業論文の調査を基にしている。第2筆者の了承を得て、本稿の題名や構成、文章記述等については全て第1筆者の責任において再構成し、第2筆者と協議した上で完成し、投稿資格の都合もあり第1筆者を責任者として文責も有する。なお、本稿の概要については、日本発達心理学会第27回大会において発表した。

How does being scolded by teacher affect children ? :
Consideration of trait anxiety as preventing factor
of resilience.

KAWAHARA, Seishi and IHARA, Mayuko