

子どもの反省を促す叱責の研究*

山本 敏久** 杉村 健***
(香芝市立関屋小学校) (心理学教室)

要旨：宿題を忘れた級友が叱責されるという仮想場面で、小学2、4、6年生の反省の程度を調べた。すべての場面で学年とともに反省の程度が減少した。4、6年生では、叱責に対して反発する子どもよりも萎縮する子どもの方が反省するが、宿題を忘れた理由を聞くと、前者の子どもの反省が促された。教師の機嫌が悪いからと認知する子どもよりも、励ますためと認知する子どもの方が反省するが、理由を聞くと前者の子どもの反省が促された。反発感情と機嫌認知、萎縮感情と励まし認知はそれぞれ反省に対し類似した効果があった。

キーワード：叱責の方法、叱責に対する感情と認知、叱責による反省

Hurlock (1925) 以来の伝統的な研究では、称賛や叱責が動機づけに影響し、称賛は子どもの行動を促進し叱責は抑制すると仮定する行動論的立場が主流をしめていた(例えば、駒崎, 1956; 杉村, 1965a, 1965b; 松田・松田, 1970)。近年、称賛や叱責に対する子どもの認知や感情を重視する認知論的立場からの研究が行なわれるようになってきた(例えば、遠藤ら, 1988; 三宮, 1993; 三宮・竹内, 1989; 竹内・三宮, 1989; 竹内ら, 1990, 1991, 1993)。この立場では、称賛の認知と叱責の認知が質的に異なると仮定している。事実、称賛された場合は誰でも成功感や満足感を味わうが、叱責された場合には、人によって受諾、反省、萎縮、反発といった、さまざまな認知や感情が生じる(大橋, 1955; 遠藤ら, 1991)。そのため、叱責については認知論的研究が必要である。

教師は誰でも、叱責によって子どもが反省し、望ましい行動をするようになることを期待している。本研究では、反省を促す叱責の条件を明らかにするために“宿題を忘れて叱られる”という架空の場面を設定して2つの研究を行なった。2つの研究で“理由を聞いてから”叱責する条件と“理由を聞かずに”叱責する条件を設定した。一般に、頭ごなしに叱責するよりも、その行為にいたった理由を聞いてから叱責する方が、反省が促されると予想される。従来の研究では、叱責に対する感情や認知は従属変数として扱われてきたが、本研究ではそれを独立変数として操作し、反省に対してどのような影響があるかを実験的に検討する。研究1では、教師の叱責に対して子どもが“恐くて悲しい”(萎縮)と思うか“腹が立つ”(反発)と思うかという感情的処理を取り上げる。萎縮感情は内罰的傾向、反発感情は外罰的傾向を伴うと考えられるので、萎縮

* A Study of Reproof to Facilitate Children's Reflection

** Toshihisa YAMAMOTO (Sekiya Elementary School, Kasiba City)

*** Takeshi SUGIMURA (Department of Psychology, Nara University of Education, Nara 630)

感情をもつ子どもの方がより反省すると予想される。研究2では、子どもが“教師が励ますつもりで叱った”（励まし）と思うか、“教師の機嫌が悪いから叱った”（機嫌）と思うかという認知の処理を取り上げる。励ましと思う子どもは教師が叱責する意図を正しく認知しているので、機嫌が悪いと思う子どもよりも反省すると予想される。

研究 1

方法

実験計画と被験者：3（学年）×2（感情的処理）×2（叱責の方法）の要因計画であった。すべての子どもに萎縮－理由を聞かない、萎縮－理由を聞く、反発－理由を聞かない、反発－理由を聞くの4条件で、反省の程度について評定を求めた。被験者は小学校2年生57名、4年生93名、6年生96名（いずれも男女ほぼ同数）であった。

反省の評定項目：従来の研究と予備調査を参考にし、次の5項目を作成した。

- ①宿題をきちんとしておけばよかった。
- ②自分が悪かったから叱られても仕方がない。
- ③叱られるのはいやだから気をつけよう。
- ④今度は叱られないように気をつけよう。
- ⑤今度はちゃんと宿題をしよう。

調査用紙と手続き：B4版の用紙5枚で、1枚目には、学年、組、男女の記入欄、注意事項、評定法を練習する2つの尺度が印刷されている。残りの4枚には、それぞれの条件設定の部分と反省を調べる5つの評定尺度が印刷されている。評定順序の影響を少なくするために4通りの条件の組み合わせを作った。表1は萎縮－理由を聞かない条件の調査用紙である。

表1 調査用紙の一部（萎縮－理由を聞かない条件）

○○ちゃんは、宿題をわすれて、先生にひどくしかられました。				
そのとき○○ちゃんは、とてもこわくて、かなしいと思いました。				
ところが○○ちゃんは、つぎの日もまた、宿題をわすれました。そのとき先生は、				
宿題をわすれたわけをきかずに、しかりました。				
あなたが○○ちゃんだとしたら、そのときどう思いますか。				
1から4までのなかから、ひとつをえらんで○をつけてください。				
	ぜんぜん 思わない	あまり 思わない	すこし 思う	とても 思う
①こんどは、しかられないようにきをつけよう	1	2	3	4
②宿題をきちんとしておけばよかった	1	2	3	4
③しかられるのはいやだから、きをつけよう	1	2	3	4
④こんどはちゃんと宿題をしよう	1	2	3	4
⑤自分がわるかったから、しかられてもしかたない	1	2	3	4

学級担任がいない教室で実施した。1枚目では必要事項を記入してもらい、諸注意を与えてから評定の練習を行なった。あとの4枚では、四角で囲んだ部分(①から③)を注意深く読んでもらい、反省を調べる項目(④)について1から4のうちの1つに○印をつけてもらった。

① “○○ちゃんは、宿題をわすれて、先生にひどくしかられました”(4条件共通)

② 萎縮感情：“とてもこわくて、かなしいと思いました”

反発感情：“とてもはらがたち、そんないいかたをしなくてもいいのにと었습니다”

③ 理由を聞かない：先生は“宿題をわすれたわけをきかずに、しかりました”

理由を聞く：先生は“宿題をわすれたわけをきいてから、しかりました”

④ あなたが○○ちゃんだとしたら、そのときどう思いますか(反省の評定)

結果と考察

“ぜんぜん思わない”を1点、以下2、3、4点とし、5項目の合計を反省得点(5点から20点の間に分布)とした。表2は各条件の反省得点を示したものである。

学年別に処理×叱責方法の分散分析を行なった。4年生では処理の主効果が $F(1,92)=16.09$, $p<.01$ で萎縮の方が高かった。交互作用も $F(1,92)=10.99$, $p<.01$ で、萎縮では理由を聞かない方が反発では理由を聞く方が高かった。6年生では処理の主効果が $F(1,95)=35.35$, $p<.01$ で萎縮の方が高く、方法の主効果が $F(1,95)=36.26$, $p<.01$ で理由を聞く方が高かった。交互作用も $F(1,95)=5.27$, $p<.05$ で、方法の違いは反発の方が処理の違いは理由を聞かない方が大きかった。萎縮と反発のそれぞれについて学年×叱責方法の分散分析を行なった。萎縮では交互作用が $F(2,243)=8.67$, $p<.01$ で、6年生では理由を聞く方が高かった。反発では学年の主効果が $F(2,243)=12.88$, $p<.01$ で学年とともに得点が減少し、方法の主効果が $F(2,243)=17.96$, $p<.01$ で理由を聞く方が高かった。交互作用も $F(2,243)=7.93$, $p<.01$ で、学年による減少は理由を聞かない方が顕著であった。

4年生と6年生では、教師の叱責に対して反発感情をもつ子どもよりも萎縮感情をもつ子どもの方が反省しやすかった。反省得点と萎縮得点の間に有意な相関があったので(山本, 1994)、萎縮感情を媒介にして反省が促されると考えられ、反省を促すのには萎縮感情が重要な役割を果たしていることが示唆される。しかし、極端な萎縮感情は内罰的傾向や劣等感、教師に対する恐怖感等と結びつく可能性がある。6年生では理由を聞いてから叱責する方が反省しやすかった。4年生では方法の主効果は有意でなかったが、6年生とともに、反発感情をもつ子どもは、叱責する前にその行為に至った理由を聞くことによって反省が促される。全体的にみて反省得点は学年とともに減少し、教師の叱責を受け入れにくくなる。また、2年生はどの条件でも同じ程度に反省するが、4年生と6年生では、子どもの感情的処理や教師の叱責の方法によって反省の程度が異なる。一般に、叱責に対する感情的処理は萎縮感情から反発感情へと発達的に変化すると考えられる。萎縮感情では理由を聞いても聞かなくても同じ程度に反省するが、反発感情では理由を聞いてから叱責すると反省しやすい。このように、理由を聞くことにより反発感情が軽減され反省が促される。

表2 反省得点の平均（研究1）

学年	萎縮		反発	
	聞かない	聞く	聞かない	聞く
2	18.0	18.2	18.2	18.2
4	17.9	17.4	16.6	17.2
6	17.1	17.9	15.1	16.7

表3 反省得点の平均（研究2）

学年	励まし		機嫌	
	聞かない	聞く	聞かない	聞く
2	18.5	18.7	17.8	18.0
4	17.8	17.8	16.7	17.4
6	17.3	17.5	15.3	16.8

研究 2

方法

実験計画と被験者：3（学年）×2（認知的処理）×2（叱責の方法）の要因計画であった。すべての子どもに励まし—理由を聞かない、励まし—理由を聞く、機嫌—理由を聞かない、機嫌—理由を聞くの4条件で、反省の程度について評定を求めた。被験者は小学校2年生82名、4年生90名、6年生88名（いずれも男女ほぼ同数）であった。

反省の評定項目：研究1と同じ。

調査用紙と手続き：研究1の②の部分を変えただけで、その他は研究1と同じ。

②励まし条件：“先生は、〇〇ちゃんに頑張ってもらったので叱った”と〇〇ちゃんは思いました。

機嫌条件：“先生は、機嫌が悪かったので叱った”と〇〇ちゃんは思いました。

結果と考察

表3は各条件の反省得点を示したものである。学年別に処理×叱責方法の分散分析を行なった。2年生では処理の主効果が $F(1,81)=12.58$, $p<.01$ で励ましの方が高かった。4年生では処理の主効果が $F(1,89)=15.47$, $p<.01$ で励ましの方が高く、方法の主効果が $F(1,89)=6.20$, $p<.05$ で理由を聞く方が高かった。交互作用も $F(1,89)=8.17$, $p<.01$ で、機嫌では理由を聞く方が高かった。6年生では処理の主効果が $F(1,87)=29.75$, $p<.01$ で励ましの方が高く、方法の主効果が $F(1,87)=18.70$, $p<.01$ で理由を聞く方が高かった。交互作用も $F(1,87)=9.51$, $p<.01$ で、機嫌では理由を聞く方が高かった。励まし、機嫌のそれぞれについて学年×叱責方法の分散分析を行なった。励ましでは学年の主効果が $F(2,257)=6.93$, $p<.01$ で学年とともに減少した。機嫌では学年の主効果が $F(2,257)=9.52$, $p<.01$ で学年とともに著しく減少し、方法の主効果が $F(1,257)=27.97$, $p<.01$ で理由を聞く方が高かった。交互作用も $F(2,257)=7.69$, $p<.01$ で、学年による減少は理由を聞かない方が顕著であった。

どの学年でも教師の機嫌が悪いから叱責していると考える子どもよりも、自分たちを励ますために叱責していると考えられる子どもの方が反省しやすかった。このように、反省は励ましの認知によって媒介されていると考えられるので、叱責するときはいつも“励ますために叱責している”という教師の意図を子どもに伝える必要がある。4、6年生の機嫌認知では理由を聞くことによ

り反省が促されたので、教師の機嫌が悪いから叱責していると考えがちな子どもには、叱責する前に理由を聞くことが大切である。一般に、叱責に対する認知的処理は励ましから機嫌へと発達的に変化すると考えられる。励まし認知では理由を聞いても聞かなくても同じ程度に反省するが、機嫌認知では理由を聞いてから叱責の方が反省しやすい。特に、高学年の子どもに反省を促すためには、励ますための叱責であることを認識させ、そして、理由を聞かなくてはならない。

研究1でも研究2でも、学年とともに反省得点が減少するので、“宿題を忘れた”ときの教師の叱責に対する子どもの反省は、学年とともに乏しくなるといえる。特に、反発—聞かない条件と機嫌—聞かない条件では得点が著しく減少している。従って高学年では、叱責に対して反発感情を抱かないように、教師の機嫌が悪いからと受け取られないように注意するとともに、叱る前に必ず理由を聞く必要がある。叱責が反省に及ぼす影響は、萎縮感情と励まし認知、反発感情と機嫌認知がそれぞれ類似している。萎縮感情も励まし認知もともに叱責を自分のこととして受けとめ、叱責に対する自我関与が高い。これに対して、反発感情も機嫌認知もともに叱責を自分のこととしてではなく、教師に対する感情や教師の認知として受けとめている。言い換えれば、叱責の原因が自分以外にあると考えており、そのため全体的に反省得点が低く、理由を聞かないと反省が促されない。

本研究で採用した仮想場面を用いる方法は、叱責の効果を規定する要因を独立変数として操作できる点がすぐれているが、仮想的場面であるという点に問題があるかもしれない。また、叱責に対する感情的処理と認知的処理を独立の要因としたが、各処理の内容や両者の関係について検討する必要がある。本研究では認知的立場から反省を検討したが、行動論的立場では“行動変容”が重視される。従って、反省がいかんして行動化されるかを明かにしなくてはならない。

引用文献

- 遠藤由美・吉川佐紀子・三宮真知子 1988 教師の叱りことばのパターンと受け手に与える印象 日教心30回論文集, 578.
- 遠藤由美・吉川佐紀子・三宮真知子 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.
- Hurlock, E. B. 1925 An evaluation of certain incentives used in school work. *Journal of Educational Psychology*, 16, 145-159.
- 駒崎 勉 1956 学習と賞罰—特に診断性向性別集団において 教育心理学研究, 4, 41-45.
- 松田伯彦・松田文子 1970 学級集団における児童の学習におよぼす賞・罰の比の効果 教育心理学研究, 18, 43-49.
- 大橋富貴子 1955 学級内における叱り方 児童心理, 9 (11), 41-48.
- 三宮真知子 1993 子どもの認知・感情を考えたほめ方・叱り方 児童心理, 47(3), 36-42.
- 三宮真知子・竹内史宗 1989 「叱られ」経験の認知について (2) 日教心31回論文集, 281.
- 杉村 健 1965a 教室における暗黙の (implicit) 強化 教育心理学研究, 13, 1-5.
- Sugimura, T. 1965b Implicit reinforcement in classroom as a function of grade and sociometric

status. *Japanese Psychological Research*, 7, 166-170.

竹内史宗・三宮真知子 1989 「叱られ」経験の認知について(1) 日教心31回論文集, 280.

竹内史宗・三宮真知子・遠藤由美 1990 小学生の教師に対する好悪感情と叱りことば認知 日教心32回論文集, 306.

竹内史宗・三宮真知子・遠藤由美 1991 小学生の「叱りことば」認知 日教心33回論文集, 337.

竹内史宗・沢田 仁・三宮真知子 1993 小学生の「叱りことば」認知 日教心35回論文集, 131.

山本敏久 1994 叱責の受けとめ方に関する研究 奈良教育大学大学院修士論文