

# 教師の叱り場面を傍観した生徒が教師に抱く信頼感

—教師の叱りことばと傍観生徒の困り度に着目して—

児玉真樹子・百武 沙紀<sup>1</sup>

(2025 年 1 月 31 日 受理)

The trust students feel in their teachers when observing the teacher admonishing other classmates  
—Focusing on the types of teachers' admonishing expression and the degree of annoyance bystanders felt—

Makiko KODAMA and Saki HYAKUTAKE

**Abstract:** The purpose of this study was to examine how the degree of trust that bystander students who observed a teacher admonishing other classmates have in that teacher differs depending on the teacher's admonishing expression (questioning, demanding, prohibition, warning of punishment, explanation) and the level of annoyance the bystander felt toward the classmate's behavior which was scolded. A vignette experiment was conducted. Subjects were presented with a scenario in which they were watching a teacher admonishing students for talking during class time at a junior high school, and their trust (two dimensions: non-distrust and justification) in the teacher was measured. The teacher's admonishing expression type were manipulated as a within-subject factor, and the level of annoyance was manipulated as a between-subject factor in the scenario. Data were obtained from 98 university students (46 in the high-annoyance group and 52 in the low-annoyance group). A two-factor mixed design analysis of variance was conducted with the level of annoyance and the teacher's admonishing expression type as independent variables, and the trust in the teacher as the dependent variable. As a result, main effects of the admonishing word type were found for both factors of trust: the "non-distrust" score of "questioning" was the highest among 5 types of admonishing expression, and "justification" score of "prohibition" was the highest. It was found that the way of admonishing that increases "non-distrust," which refers to not falling into a negative state of trust, is different from the way of admonishing that increases "justification," which refers to a positive state. Furthermore, because there was a significant interaction in the result of analysis of variance, it became clear that the effect of using "prohibition" admonishing expression on trust measured by "non-distrust" differed depending on the degree of annoyance.

**Key words:** 叱りことば, 困り度, 信頼感, 傍観者

**キーワード:** admonishing expression, the degree of annoyance, trust, bystander

## 問題と目的

---

<sup>1</sup> 豊橋市立羽根井小学校

## 教師への信頼感形成における、教師による「適切な叱り」の重要性

児童生徒の学校、学級への適応を促す一つの要因として、教師への信頼感が挙げられる。実際、生徒の教師に対する信頼感が高いほど学校生活適応感が高くなることや（中井・庄司，2008）、生徒が学校内の対人関係の一つである教師との関係に満足しているほど学校適応感が高まること（林田他，2018）が報告されている。よって児童生徒が教師に対して信頼感を抱くことが、学級経営や生徒指導上、重要となる。

一方で、教師は児童生徒を指導する上で「叱る」ことが重要になる場面があるにもかかわらず、学校現場では子どもは褒めてこそ伸びるもので、「叱る」ことは良くないという子育て論や教育論があげられ、教師は子どもを叱らなくなったという指摘がある（山中，2012）。実際、井上（2018）は、大学生を対象に、児童期の親および教師から褒められた経験（頻度）および叱られた経験（頻度）と、現在の自尊感情との関係を検討したところ、母親・教師から褒められた頻度と自尊感情との間に有意な正の相関がみられたが、叱られた頻度には有意な相関はみられなかったことを報告している。しかし、単に叱る頻度ではなく、どのような叱り方がなされたのか、すなわち「適切な叱り」がなされたか否かが、児童生徒の成長はもちろん、信頼関係形成にとって重要なものではなからうか。例えば村上他（2013）は、小学生における担任教師に対する信頼感と、教師の行動・態度についての評価との関連を検討している。この研究では、まず信頼できる教師の行動・態度を児童が評価する尺度を開発している。この尺度は、教師の行動に対する「肯定的評価」（先生の授業は楽しいと思うなど）、「安心感」につながる教師の行動（先生は、私の言うことを信じてくれていると思うなど）、教師への「親近感」につながる教師の行動（先生とは、友達と話をするように話ができると思うなど）、教師の「適切な叱り」行動（先生は、しかるときは本気でしかると思うなど）の4つの側面を測定する下位尺度からなる。これを用いて信頼感との関係を分析したところ、これらすべてが教師に対する信頼感と比較的高い正の相関を示した。

すなわち、教師の叱りを「適切な叱り」と児童生徒が認知する場合、教師への信頼感の形成につながることを示唆される。ただし叱られる場面によって、適切な叱り方は変わる可能性があるため、本研究では特定の「叱り場面」において、どのような「叱り方」が教師への信頼感形成につながるのかについて検討する。

### 教師の「叱り方」と児童生徒の反応に関する先行研究

教師の「叱り」とそれに対する児童生徒の反応に関わる研究には、自分自身が叱られる「当事者」を扱った研究と、他者が叱られる場面を見る「傍観者」を扱った研究に分けられる。特定の「叱る場面」における複数の「叱り方」による影響の違いを検討した研究は、「当事者」をターゲットとして、いくつかみられる。

例えば遠藤他（1988）は4種類の場面状況（遅刻、宿題をしてこない、授業中のおしゃべり、けんか）と5つの叱りことば（直接的表現、人格評価、つきはなし、セルフコントロール要求、権威的おどし）の組み合わせで、叱られた当事者が相手に対してどのような印象をもつのかを検討した。ただしこの研究では、分析時に5つの叱りことばごとに、4つの場面各々への印象評価得点の平均値を算出しているため、場面ごとの違いは検討されていない。全体としてみると、叱りことばのうち、つきはなしや権威的おどしは否定的な印象を強く喚起し、セルフコントロール要求や直接的表現は比較的ニュートラルな印象となり、人格評価はこれらの中間であることが報告されている。

中山・三鍋（2007）では、場面状況としては、服装違反について教師から個別で注意を受ける場面と、集団内で注意を受ける場面の2つが、注意言葉パターン（叱りことば）としては、理由を尋ねる言葉のみのパターンと、理由に加えて説明をする言葉もしくは改善要求の言葉のいずれか1つが加わるパターンと、両方が加わるパターンが扱われている。場面状況ごとに、注意言葉パターンのうち「理由のみパターン」と「理由に説明が加わるパターン」との違いを分析した結果、集団での注意という場面状況では、理由のみではなく説明が加わることで「熱心」という印象を受けるが、女子と男子でそれによる受容度が異なり、女子は集団内で説明付きの注意は説明無しの理由だけの注意より受容度が低くなった。一方で、個別で注意する場面状況では、理由に説明が加わった方が「しつこい」が「きちんとして」いて「熱心」な指導だという印象が生じていた。

川原・井原（2019）では、場面状況としてはそうじ場面（そうじ時間中に遊ぶ場面）と悪口場面（友達の悪口を言っている場面）、教師の叱りことばは「直接的表現」「理由の明示」「問いただし」の3種類を用いて場面想定法で児童の反応を測定した。その結果、場面に共通して、「直接的明示」と「理由の説明」が肯定的に作用しやすいが、「問いただし」は否定的な

方向への反応が生じやすいことが報告されている。

佐藤他（2013）では、教師から叱られる場面として4種類（授業中のおしゃべり、提出物の不提出、部活動中のふざけあい、お菓子の持ち込み。ただしお菓子の持ち込みは分析対象から除外）を想定し、叱り方として4種類の叱りことば（望ましくない行為の禁止、望ましい行為の要求、理由の説明、問いただし）と2種類の脅威度（高脅威、低脅威）の組み合わせを扱った。これらの場面状況と叱り方の組み合わせで、叱られる当事者である中学生が教師の叱り方に対して抱く教師の意図の認知、生徒自身の感情的反応および行動的反応の違いを検討した。その結果、おしゃべり場面とふざけあい場面における、教師の「理由の説明による叱り」について、受け手である生徒側は、教師が生徒のために思っているというような肯定的な認知をすることが示された。また「禁止による叱り」は、ふざけあい場面では反発といった否定的な行動的反応を、提出物場面では不安といった否定的な感情を喚起することが示された。さらにおしゃべり場面と提出物場面においては、脅威度が高い叱り方は怒りを喚起することが示された。

以上のように、叱られる当事者の反応は、場面と叱り方の組み合わせによって異なることが報告されている。一方で、自分は叱られることをしておらず、周囲の人が叱られているところを見る傍観者の反応について、特定の場面を想定し、複数の叱り方による違いを検討した研究は見当たらない。ただし、教師からの児童への褒めや叱りが児童の感情・行動的反応に及ぼす影響について、児童の立場が「当事者」か「傍観者」かによってどのように違うのかを検討した研究として余川（2020）がある。この研究での傍観者の立場での叱り場面は、授業中に友人がおしゃべりしていると教師が「静かにしてください！」と大きな声で叱るという仮想場面であった。叱り場面にかかわる分析の結果、傍観者児童は「不安を感じる」「悲しい」といった不安感情が高まる傾向がある一方で、「嬉しい」や「やる気が出る」といった感情が喚起される児童もいることが報告された。また、逸脱行動をした同級生を放置せず、教師が叱ることで、「先生は正しい」、「先生を好き」と感じる傾向がみられた一方、友人との関係が良好な場合は、「先生を嫌い」、「同級生は正しい」と感じることも報告されている。

余川（2020）より、叱られる対象の児童生徒が傍観者にとって大切な友人でない場面では、教師が叱ることによって、傍観者の教師に対して抱く信頼感が高まる可能性が考えられる。しかし余川（2020）で扱われている叱り方は1種類のみであり、佐藤他（2013）の分類に当てはめて考えると、高脅威度の「望ましい行為の要求」の叱りことばと言える。佐藤他（2013）で、叱りことばや脅威度の違いによって当事者の反応が異なることが報告されていることも踏まえると、どのような叱りことばが傍観者の教師への信頼感形成につながるのかを検討する必要がある。

加えて、叱られる対象となるクラスの児童生徒の行為が、傍観者自身にとって迷惑で困っているが自分では止めさせられない場合、教師が当該児童生徒にその行為を止めるよう働きかけることは、傍観者にとって教師からのソーシャルサポートの一つとなると考えられる。教師によるソーシャルサポートは、教師への信頼感の規定因であるため（中井・庄司, 2006b）、叱られる対象となるクラスの児童生徒の行為に対する傍観者の困り度は、教師への信頼感形成に影響を及ぼすと考えられるが、余川（2020）でも、また他の研究でも検討されていない。

## 本研究の目的と仮説

逸脱した行為をした児童生徒に対して教師が適切に叱ることは、叱られた本人にとって学習の場になるが、加えてそれを見る（傍観する）周囲の児童生徒にとっても観察学習となり、学級経営上意義が大きい。しかし実証研究を概観すると、教師の「叱り」による児童生徒への影響に関する研究としては、叱られる「当事者」の児童生徒をターゲットとしたものの方が研究数は多く、「傍観者」をターゲットとしたものはそれと比べると少ないため、「傍観者」の研究の蓄積が求められる。

以上より本研究では、教師の叱り場面の「傍観者」にとって、教師がどのような叱り方をするのを見ることで、その教師への信頼感形成につながるのかを検討する。また上述の余川（2020）の課題を踏まえ、叱られるターゲットは自分と親密ではないクラスメイトとする。本研究では親密ではないクラスメイトを教師が叱る場面を傍観した生徒の、その教師に対して抱く信頼感の程度が、教師の叱りことばと、叱られる対象となるクラスメイトの行動に対する傍観者自身の困り度合（以下、困り度と呼ぶ）によってどのように異なるのかを検討することを目的とする。

叱りことばについては、遠藤他（1988）において、印象に残っている叱りことばとして想起した大学生の割合が高かった、次の5種類を利用することとした。疑問形を用いて間接的に反省を促す表現である「問いただし」、簡潔な表現である「望ましい行為の要求（以下、要求）」、叱られる当事者生徒の行為を直接的に禁止する表現である「望ましくない行為の制止（以

下、制止))」、脅しを用いた表現である「罰の予告」、行為を改める根拠を提示する表現である「望ましくない理由の説明（以下、説明）」である。なお佐藤他（2013）の実験では叱り方の脅威度も操作されており、その結果より脅威度が低い叱りの方がより信頼感形成につながると考えられる。そのため、仮想場面での叱り方の脅威度は低い状況（教師が「しずかに言いました」）に設定することとした。

なお、遠藤他（1988）より直接的な表現がニュートラルな印象であったことから、直接的な表現にあたる「要求」や「制止」を用いた叱りは傍観者の教師への信頼感形成につながると考えた。また佐藤他（2013）では説明を伴う叱り方で、叱られる当事者は肯定的な認知を抱くことが報告されていたため、傍観者にとっても肯定的な認知となり、信頼感形成につながると考えた。以上のことより次の仮説を立てた。

仮説 1：叱りことばについて、教師が「罰の予告」や「問いただし」を用いるよりも、「要求」や「制止」や「説明」を用いる場合に、その教師への信頼感が高くなる。

さらに困り度について、前述の通り、傍観者にとって困り度が高い行為に対して教師が叱ることは、ソーシャルサポートの一種と捉えられるため、次の仮説を立てた。

仮説 2：叱られる対象となる同級生の行為が、傍観者生徒にとっての困り度が高い場合の方が低い場合に比べて、教師に対する信頼感が高くなる。

## 方法

特定の仮想場面を想定した場面想定法による調査実験を行うこととした。その場面として、特に中学校において生徒指導に困難を感じる教師が多い（佐藤他，2013）ことから、中学校での場면을想定することとした。

### 調査実験の参加者と手続き

大学生および大学院生に対し、2023 年 10 月下旬～11 月下旬に、「教師の叱りことばとその印象に関するアンケート」と称した調査実験を Google Forms を用いてオンライン上で実施し、回答を得た。調査の最初のページでは、回答は任意であることや、調査の結果はすべて統計的に処理し、個人が特定されることはないことが明示された。回答の所要時間は 5 分程度であった。

98 名（A 大学 70 名、B 大学 13 名、C 大学 5 名、D 大学 4 名、E 大学 2 名、F 大学 2 名、G 大学 1 名、H 大学 1 名）から回答を得られた。全ての回答にデータの不備や欠損は見られなかったため、調査実験参加者 98 名全てを分析対象者とした。

### 調査内容

フェイス項目（所属大学名、学年、性別、学籍番号の下 1 桁）を尋ねた後、場面想定法でのストーリー（困り度と叱りことばを操作）を提示し、そのストーリーで登場する教師に対する信頼感を測定した。なお教師の叱りことばを個人内要因、自身の困り度を個人間要因とし、調査参加者の学籍番号が奇数の人には困り度の低い場면을、偶数の人には困り度の高い場면을提示した。困り度の高い場면을提示した参加者（以下、困り度高群）は 46 名、困り度の低い場면을提示した参加者（以下、困り度低群）は 52 名であった。

**ストーリーの提示** 叱り場面については「授業中のおしゃべり」場面を用いることとした。その理由は、佐藤他（2013）の中学生を対象とした予備調査で、学校生活のなかで自身が叱られた場面のうち「授業中のおしゃべり」場面が最も多い回答数を得ていたことと、授業中のおしゃべりは、周囲の生徒にとって迷惑で困るケースも困らないケースもありうるため、本研究で扱う「困り度」の操作が可能と考えたためである。

2 種類の困り度（困り度高、困り度低）と 5 種類の叱りことば（「問いただし」、「要求」、「制止」、「罰の予告」、「説明」）を用いて、クラスと同級生が授業中に叱られる場面について、合計 10 種類のストーリーを作成した。ストーリーは、冒頭が「中学校における次の場면을想定してください」という指示文で、続いて場面の状況を説明する第一文と、自身の困り度を示す第二文、教師の叱り（5 種類の叱りことばのいずれか）を表現する第三文から構成された（Table 1-1）。提示する叱りことばは、遠藤他（1988）を基に、表現を修正して使用した（Table 1-2）。教師の叱りことばを個人内要因とした実験計画と

したため、各々の叱りことばが提示される場面（計 5 種類）が参加者に提示されたが、5 種類の場面の提示順は参加者によって変わるように、Google Forms でランダム提示する設定を行った。

**教師に対する信頼感** 中井・庄司（2006a）において作成された、「生徒の教師に対する信頼感尺度」のうち、1 回の叱り場面において喚起されると考えられる「不信」因子（5 項目）と「正当性」因子（4 項目）の計 2 因子 9 項目を選定し、この場面にあうように表現を一部修正して使用した（Table 2）。教示文は「このような場面において、あなたが A 先生に対して抱いた印象について、最も近いものをそれぞれ 1 つずつ選んでください。」とし、場面別（叱りことばごと）に、それぞれの質問項目について「非常にそう思う」（4）から「全くそう思わない」（1）の 4 段階評定で回答を求めた。

Table 1-1 困り度条件別の提示した場面

困り度条件	提示した場面
困り度高群	あなたと同じクラスのそんなに仲良くない人は、授業中に、近くの席の人と授業に関係のないおしゃべりをよくしていました。あなたは、そのおしゃべりについて、 <u>とても困っていました</u> 。すると、そのとき授業をしていた A 先生が、おしゃべりをしていた人たちに【○○】としづかに言いました。
困り度低群	あなたと同じクラスのそんなに仲良くない人は、授業中に、近くの席の人と授業に関係のないおしゃべりをよくしていました。あなたは、そのおしゃべりについて、 <u>全く気になっていませんでした</u> 。すると、そのとき授業をしていた A 先生が、おしゃべりをしていた人たちに【○○】としづかに言いました。

注）【○○】の箇所には、Table 1-2 に示した叱りことばのいずれかが入る

Table 1-2 仮想場面で示した叱りことば

タイプ	仮想場面で示した叱りことば
問いただし	どうして授業中におしゃべりをしているのですか
要求	しづかにしてください
制止	授業中におしゃべりをしてはいけません
罰の予告	次しゃべったら授業の後に職員室に来てもらいます
説明	おしゃべりをしている人がいると先生の声がクラス全員に届かなくなるでしょう

Table 2 想定場面における A 先生への信頼感の測定項目

因子	質問項目
不信	A 先生が間違っている、自分の間違いを認めないと思う
	A 先生に一方的に規則や考えを押し付けられていると感じる
	A 先生の考え方は否定的だと思う
	A 先生は一部の人を最優先していると思う
	A 先生は威張っているように感じる
正当性	A 先生には教師としての威厳があると思う
	A 先生には正義感が感じられる
	A 先生は悪いことを悪いとはっきり言う
	私が間違っているときは、A 先生ならきちんと叱ると思う

## 結果

各場面の教師に対する信頼感の各因子の  $\alpha$  係数

生徒の教師への信頼感を測定するために用いられた「不信」、「正当性」の各因子に対して、場面ごとに、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。なお「不信」については、得点が高くなるほど信頼感が高いことを意味するようにするために、全て得点化の基準を逆にした。そのため、以降「非不信」と呼ぶ。その結果、困り度高群では、叱りことばが問いただし場面で「非不信」因子は.87、「正当性」因子は.77、要求場面で「非不信」因子は.76、「正当性」因子は.84、制止場面で「非不信」因子は.79、「正当性」因子は.72、罰の予告場面で「非不信」因子は.70、「正当性」因子は.70、説明場面で「非不信」因子は.76、「正当性」因子は.87 であった。困り度低群では、問いただし場面で「非不信」因子は.80、「正当性」因子は.84、要求場面で「非不信」因子は.85、「正当性」因子は.83、制止場面で「非不信」因子は.84、「正当性」因子は.65、罰の予告場面で「非不信」因子は.82、「正当性」因子は.85、説明場面で「非不信」因子は.83、「正当性」因子は.81 であった。困り度低群の制止場面での「正当性」の  $\alpha$  係数の値が若干低いものの、おおむね信頼性は確認されたと解釈し、各因子に含まれる項目の平均値をその因子の得点とした。

#### 各場面の教師に対する信頼感

各場面における信頼感の平均と標準偏差を、教師の叱りことばと自身の困り度の組み合わせごとに算出したところ、Table 2 のとおりとなった。

教師に対する信頼感の 2 因子をそれぞれ従属変数として、教師の叱りことば（個人内要因）と自身の困り度（個人間要因）を独立変数とした二要因混合計画分散分析を実施した。「非不信」を従属変数にした分散分析の結果、困り度の主効果は有意でなかったが、叱りことばの主効果 ( $F(4, 384)=41.83, p<.001, \eta^2=.18$ ) が有意であった。多重比較 (Holm 法、以下同様) を行ったら、「要求」、「制止」、「罰の予告」、「説明」よりも「問いただし」の方が、「罰の予告」よりも「制止」、「要求」、「説明」の方が有意に高かった (有意水準 5% 以下同様)。加えて叱りことばと困り度の交互作用が有意となったため ( $F(4, 384)=2.46, p<.05$ )、単純主効果の検定を行った結果、困り度が高い場面における叱りことばの単純主効果が有意であった ( $F(4, 180)=13.50, p<.001, \eta^2=.133$ )。多重比較を行ったところ、「制止」、「罰の予告」よりも「問いただし」「要求」、「説明」の方が有意に高かった。また、困り度が低い場面における叱りことばの単純主効果も有意であった ( $F(4, 204)=16.60, p<.001, \eta^2=.142$ )。そこで、多重比較を行ったところ、「罰の予告」よりも「問いただし」、「要求」、「制止」、「説明」の方が有意に高かった。

「正当性」因子を従属変数にした分散分析の結果、困り度の主効果および叱りことばと困り度の交互作用は有意でなかったが、叱りことばの主効果 ( $F(4, 384)=3.07, p<.05, \eta^2=.019$ ) が有意であった。そこで、叱りことばについて、多重比較を行ったところ、「問いただし」よりも「制止」の方が有意に高かった。

Table 2 教師の叱りことばと自身の困り度の組み合わせごとにみた信頼感の各因子の平均 (標準偏差)

信頼感因子	困り度条件	叱りことば条件				
		問いただし	要求	制止	罰の予告	説明
非不信	高	3.28(0.69)	2.87(0.72)	2.52(0.78)	2.30(0.72)	2.93(0.68)
	低	3.15(0.57)	2.65(0.71)	2.71(0.70)	2.10(0.69)	2.69(0.70)
正当性	高	2.59(0.72)	2.59(0.78)	2.85(0.63)	2.76(0.67)	2.83(0.80)
	低	2.52(0.73)	2.73(0.69)	2.83(0.59)	2.60(0.80)	2.71(0.70)

## 考察

本研究の目的は、教師の叱りことばと、叱られる対象となる同級生の行動に対する傍観者自身の困り度合（以下、困り度と呼ぶ）による、傍観者生徒の教師に対して抱く信頼感の違いを明らかにすることであった。

#### 教師の叱りことばのタイプによる、傍観した生徒の教師への信頼感の違い

まず仮説 1「教師が「罰の予告」や「問いただし」を用いるよりも、「要求」や「制止」や「説明」を用いる場合に、その



教師への信頼感が高くなる」について検証する。信頼感の「非不信」と「正当性」を従属変数とした分散分析の結果、両方で叱りことばの主効果が見られ、教師の叱りことばによって傍観者生徒の教師に対する信頼感に及ぼす影響が異なることが示された。「非不信」の得点については、加えて交互作用もみられ、傍観者の抱いている困り度によって多重比較の結果が異なっていたものの、困り度が高い場合も低い場合も共通して、「問いただし」、「要求」、「説明」を用いた場合の方が、「罰の予告」を用いた場合よりも高くなるという結果となった。一方で「正当性」の得点は、困り度による違いは見られず、「制止」の表現を用いて叱る場合の方が、「問いただし」の表現を用いて叱る場合よりも、高くなるという結果が認められた。以上より仮説は一部支持された。すなわち信頼感を「非不信（教師に不信を感じない）」という指標で測定した場合には、当初の仮説のうち、教師が「罰の予告」を用いるよりも、「要求」や「説明」を用いる場合に信頼感が高くなるという部分が、「正当性（教師に正当性を感じる）」という指標で測定した場合では、当初の仮説のうち、教師が「問いただし」を用いるよりも、「制止」の表現を用いて叱る場合に信頼感が高くなるという部分が支持された。

まず信頼感の測定指標によって、教師の叱り方による影響の違いがみられたことについて考察する。「非不信」、すなわち不信感を感じない状態にかかわる結果は、教師が叱っている場面を観ることで教師に対して否定的な反応を示しにくいとか否かをみる指標と言える。一方で「正当性」については、教師が叱っている場面を観ることで教師に対して肯定的な反応、その中でも教師の行動は客観的に正しいと思うか否かをみる指標と言える。ターゲットが叱られる当事者である佐藤他（2013）においても、教師に対する肯定的な反応につながる教師の叱り方と、否定的な反応につながる叱り方とは異なっていたことから、本研究でも信頼感を測定する指標が否定的な側面と肯定的な側面で異なる結果になったことは、妥当と言えよう。

続いて、信頼感を測定する指標ごとに考察する。最初に「非不信」、すなわち否定的な反応である不信に陥らないか否かをみる指標にかかわって考察する。Sannomiya et al. (2022) では、脅しや突き放しの表現を用いた叱り方は否定的な反応を喚起しやすいと報告しているが、脅しを用いた表現は本研究の叱りことばでいえば「罰の予告」であるため、「非不信」において「罰の予告」の得点が他の叱り方より得点が低いという本研究の結果は、Sannomiya et al. (2022) の結果と一致していたと解釈できる。すなわちターゲットが当事者のみでなく傍観者でも共通して、脅しを用いた表現では、不信といった否定的な評価を抱く傾向がみられることが確認された。一方で、今回の研究では、「問いただし」の叱り方が「罰の予告」の叱り方より「非不信」の得点が高いという結果となった。本研究では当初、「問いただし」は「罰の予告」と同様に、他の叱り方より信頼感につながりにくいという仮説を立てており、この結果は仮説を支持していなかった。先行研究をみても、例えば川原・井原（2019）において「問いただし」の叱り方は、叱られた当事者の否定的な反応につながっており、本研究の結果とは逆の結果が報告されている。しかし川原・井原（2019）の「問いただし」の叱り方は、佐藤他（2013）で扱われている脅威度の条件でみると脅威度の高い叱り方であり、本研究で扱った脅威度の低い叱り方とは異なっていた。佐藤他（2013）は、「問いただし」の表現について、ただ行為の理由を尋ねている場合と、教師からのメッセージを暗に伝えている場合の2通りの用い方があると指摘している。これを踏まえると、本研究の「問いただし」の条件は『どうして授業中におしゃべりをしているのですか』としづかに言いました』となっており、佐藤他（2013）の指摘する「ただ行為の理由を尋ねている場合」と実験参加者がとらえた可能性、すなわち教師が叱っているのではなく、理由を尋ねているだけの場面だと認識した可能性がある。豊田（2000）で中学生時代に嫌われていた教師の特徴の一つに「生徒の意見を聞かなかった」ことが挙げられていることを踏まえると、「問いただし」の叱り方を「理由を尋ねている場面」と認知し、反対に肯定的な印象をもつこととなり、当初の仮説と異なる結果になったのかもしれない。

続いて教師の行動は客観的に正しいと思うか否かをみる「正当性」で測定された信頼感について考察する。「問いただし」の表現を用いて叱るよりも、「制止」の表現を用いて叱る場合に、生徒の教師に対する「正当性」を高く認知するという結果が認められ、仮説のうち「問いただし」と「制止」との関係のみ支持する結果となった。「問いただし」より「制止」の叱り方の方が、傍観者の抱く信頼感の形成につながるという理由は、仮説の基となった遠藤他（1988）を支持した結果という解釈もあるが、本研究の結果は他の解釈もできる。前述の通り「問いただし」は叱られているのではなく単に理由を尋ねている場面と認知された可能性が残る。本研究で扱った叱り場面である、授業中のおしゃべりは、一般的に教師が注意して当然と認識される場面であろう。そのような場面を傍観しているケースでは、直接的に禁止する表現である「制止」といった叱り方の場合は、生徒がおしゃべりをしている場面で教師がとるべき行為（注意するという行為）をしていると認知しやすく、

一方で、本研究で扱った「問いただし」は、ただ理由を尋ねるだけで教師としてとるべき行為がなされていないと感じたのかもしれない。そのため「問いただし」による叱りに対して、「正当性」を感じなかったのかもしれない。また、当事者をターゲットとした佐藤他（2013）では、おしゃべり場面やふざけあい場面において、「説明」の叱り方の場合に、より肯定的な認知（教師が生徒のためを思って叱っているという認知）をする傾向がみられ、禁止による叱り（本研究の「制止」にあたる条件）は、ふざけあい場面で否定的な行動的反応（反発）を、提出物場面では否定的な感情（不安）を喚起することが報告されている。佐藤他（2013）と本研究の「制止」の叱り方の効果の違いは、ターゲットが当事者か傍観者かによる違いと考えられる。「制止」を用いた叱りについては、当事者生徒と傍観者生徒の受けとめ方は異なっており、傍観者生徒にとっては、叱られている生徒の行為を直接的に指摘する表現について「先生は悪いことは悪いとはっきり言う」といった教師としての行いに対する正当性の評価が高くなる可能性を示唆している。

#### **傍観者生徒の困り度による、教師の叱り場面を傍観した生徒の教師への信頼感の違い**

続いて仮説2について考察する。信頼感の2つの因子いずれにおいても、分散分析の結果、困り度の有意な主効果が見られず、仮説2は支持されなかった。困り度が高かった場合、実際に叱られた生徒の行為が止んで、要は教師の叱りによる効果を確認できて、初めてその教師への信頼感が形成され则认为られるが、今回の場面想定では教師の叱りによる叱られた生徒の反応について記載がなかったため、困り度による信頼感の有意差がみられなかったのではなかろうか。

#### **傍観者生徒の困り度による教師の叱りことばと教師への信頼感との関係の違い**

信頼感を「非不信」（否定的な反応である不信に陥らないか否かをみる指標）で捉えた場合、教師の叱りことばと自身の困り度に交互作用が見られ、叱り方のうち「制止」は、困り度低群と高群とで結果が異なっていた。すなわち低群では「制止」を用いた場合は「問いただし」、「要求」、「説明」を用いた場合と有意差がなく非不信の得点は高かったのに対し、困り度高群では、「制止」を用いた場合は「問いただし」、「要求」、「説明」を用いた場合より非不信の得点が低くなった。「制止」の叱りことばは直接的な禁止表現である。本研究における結果は、クラスメイトのおしゃべり場面を傍観している生徒の困り度が低い場合は、教師からの直接的な禁止の表現で注意されているところを傍観することで、教師への不信を抱くことはないが、困り度が高い場合は、単に禁止するだけの表現では不十分と感じて、叱られている当事者生徒の反省や行動の改善を求める傾向がある「説明」や「要求」といった叱り方をする場合や、理由を尋ねる「問いただし」に比べると、不信につながりやすいのかもしれない。

#### **まとめ**

本研究の結果より、信頼感を測定する側面（不信を抱かない程度と、正当性を感じる程度）によって、信頼感が高くなる叱り方が異なることが確認されたことから、実際に授業中におしゃべりしている生徒を全体の前で指導する場面においては、不信を抱かないようにさせる叱り方と、正当性を感じさせる叱り方を組み合わせて叱る必要があることが示唆された。また、教師が叱った対象となった状況（本研究の場合は「おしゃべり」）に、傍観した生徒自身が困っていたか否かによって、禁止する表現である「制止」をする教師に対し、不信を抱かない程度に違いがみられた。一方で、困っていても困っていなくても、「制止」をする教師に対し、正当性を比較的高く感じる傾向が見られた。以上より、困り度に関係なく、傍観している生徒に正当性を感じるようにするためには、「制止」の表現を用いることで、教師として注意すべき場面ではしっかりと注意するという姿を見せることは重要となる。しかしそれだけではなく、同時に、「問いただし」の表現を用いて叱られている生徒の考えも踏まえつつ、「説明」の表現を用いて叱る根拠を示し、「要求」の表現を用いて教師として求めている姿を伝えることで、不信を抱かないように配慮する必要がある。特に不信を抱かないような叱り方である、「問いただし」「説明」「要求」については、叱る根拠を示すことによって叱られる当事者の納得度が高くなること（永田他、2005）や、叱られる当事者は明瞭な表現や冷静に思考を促す表現を肯定的に捉えること（川原・伊原、2019）が報告されていることを踏まえると、本研究で検討した傍観者の生徒だけでなく、当事者の生徒にとっても、教師に対する信頼感形成につながると考えられる。

#### **本研究の限界と今後の課題**

本研究の限界と今後の課題として、4点挙げる。

1 点目は、大学生や大学院生に対して中学校における叱り場面を想定する場面想定法を行った点である。実際に中学生を対象とした調査を行った方がより信頼性のある回答を得ることができるだろう。したがって、生徒の負担を配慮したうえで、



調査研究や個別面接などを行い、より中学生の現状を反映した研究を実施することが今後の課題として挙げられる。

2 点目として、提示した場面が、教師が叱っている場面のみであり、それにより叱られた側の生徒がどのように反応したのかの情報がなかった点である。特に困り度が高かった場合、教師からの注意で当該行為が止むか否かは、その教師への信頼感と関係すると考えられるが、その情報がなかった。そのため本研究では、叱った場面における困り度と、叱った教師への信頼感に関連がみられなかったと考えられる。今後は叱られた生徒側の反応の情報も提示して検討していく必要がある。

3 点目は、本研究では、脅威度が低い叱り方のみを検討した点である。例えば叱り方のうち「問いただし」は、脅威度の低い叱り方としたため、『どうして授業中におしゃべりをしているのですか』としづかに言いました」という設定になっており、この場面を、おしゃべりをしていたクラスメイトが叱られていると認識しなかった可能性が残っている。また、生徒本人は注意しにくいがとても困っているような行為をクラスメイトが行っている場合、教師にその行為をしているクラスメイトに対して厳しく叱責してもらいたい、すなわち脅威度の高い叱り方をしてもらいたいと思う可能性もある。叱り方の脅威度（高／低）を操作条件に加え、叱り方による傍観した生徒の教師への信頼感の違いを検討する必要がある。

4 点目として、本研究ではおしゃべりを叱る場面のみを扱った点である。他の場面でも同様の結果になるのか、確認する必要がある。

## 引用文献

遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子（1988）．教師の叱りことばのパターンと受け手に与える印象 日本教育心理学会第 30 回総会発表論文集，578-579.

林田美咲・黒田光流・喜田裕子（2018）．親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響 教育心理学研究，66(2)，127-135.

井上清子（2018）．両親・教師からの褒められ・叱られ経験と自尊感情の関連についてⅡ 生活科学研究，40，95-102

川原誠司・伊原麻友子（2019）．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— 宇都宮大学教育学部研究紀要，1(69)，21-30.

村上達也・鈴木高志・坂口奈央・櫻井茂男（2013）．小学生における担任教師に対する信頼感と担任教師の行動・態度についての評価の関連 筑波大学心理学研究，45，91-100.

永田良太・三崎千尋・森敏昭（2005）．子どもへの言葉かけに関する研究—「ほめ」と「叱り」に着目して— 学校教育実践学研究，11，37-44.

中井大介・庄司一子（2006a）．中学生の教師に対する信頼感と不登校傾向との関連 筑波教育学研究，4，103-116.

中井大介・庄司一子（2006b）．中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究，54(4)，453-463.

中井大介・庄司一子（2008）．中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究，19(1)，57-68.

中山勘次郎・三鍋由貴恵（2007）．教師の「注意言葉」に対する中学生の受け止め方 上越教育大学研究紀要，26，367-379.

Sannomiya, M., Yamaguchi, Y., & Miyamoto, Y. (2022). Children's response to teachers' admonishing expression: Basic data for teachers' metacognition on educational communication. 人間環境学研究，20(2)，135-141.

佐藤純・向居暁・西井宏美・堀下智子（2013）．中学生は教師からの叱りに対してどう認知し反応するのか 日本教育工学会論文誌，37(1)，1-12.

豊田宏司（2000）．好かれる教師像と嫌われる教師像 奈良教育大学教育研究所紀要，36，65-71.

山中伸之（2012）．小学校編 低中高学年別 子どもを伸ばす叱り方の極意（特集 このままでいいのか？蔓延する「ほめよ、叱るな」教育「叱って育てる」教育の復権）—（学校現場でいますぐ役立つ叱る指導のポイント）総合教育技術，67（4），31-33.

余川茉祐（2020）．小学校での褒められ・叱られ場面における児童の感情・行動的反応の検討—当事者および傍観者の立場の違いに着目して— 跡見学園女子大学心理学部紀要，2，121-137.