

小学校での教師の「叱り」に見られる特徴

Characteristics of Discipline for Educational Purposes in Elementary School

依田 あろま, 遠藤 清香

Aroma YODA, Sayaka ENDO

概要

本研究では小学校での教師の「叱り」の観察を行った。観察された14の「叱り」の場面について、中嶋(2014)「自己肯定感を高める「叱り」に必要な子どもへのかかわり方」の11項目と照らし合わせ考察した。観察された場面では、11項目のうち「言葉だけでなく、行動を伴わせる」「何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」、「人任せにさせない」という特徴がよく見られた。一方、「できなかったことよりできたことに目を向ける」「できる限り黙って、子どもの行動を見守る」、「子どもに対しておごらない」は観察されなかった。叱られた後の子どもは、先生の思いを理解し、行動を改善させることができたという点から、本研究で観察された叱りには効果があったと考える。今後の課題として、「叱る」場面のみの観察だけでなく、「叱る」以外の教師の行為(褒める, 励ます, 一緒に楽しむなど)との関連を含めた詳細な観察が必要だと考える。

I 研究の目的

近年では、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、教師はますます子どもを叱らなくなつた(山中, 2012)。褒めることは大切である。しかし、叱ることも同じくらい大切だという研究者もいる。中嶋(2014)は「叱る」とは、「苦痛を与えることではなく、逆境を乗り越えるために必要な試練を与えること」としている。そして、正しい行為や進むべき方向を示すために「諭す」行為が、本来の「叱る」意味ではないかとしている。

教育現場では教師は叱ることも多い。ときとして教師の「叱り」によって子どもの行動は変容する。その効果が肯定的なものである場合も否定的

な場合もあるだろう。いずれにしても教師の「叱り」は子どもたちに大きな影響力がある。ならば、「褒める」と同じように「叱る」についても研究を行う必要がある。

本研究では、どのような「叱り」方が子どもたちの成長に効果的なのか、実際の教育現場での「叱る」側の教師と「叱られる」側の子どもの様子を観察し、効果的な叱り方のパターンや特徴を分析することを目的とする。どのような場面で、どのような理由で、どのような「叱り方」を教師はしているか、子どもが「叱り」を受けてどのような反応を示すのか。いくつかの事例の分析を通して、より効果的な「叱り」を考察する。

II 研究の方法

(1) 調査対象

本研究は、Y県Y小学校の3年生65名と、3年生に所属する教師4名を対象として行った。なお本研究の参加について、参加者に研究協力を依頼し、同意を得た¹⁾。

(2) 期間と場所

観察期間は6月初旬～7月中旬であった。観察場所は主に、教室、特別教室、校外のプールであった。

(3) 観察方法

期間中、週に1回、Y小学校3年生のクラスを筆者が訪問し、始業から終業まで観察を行った。観察中、教師が叱る場面があればICレコーダーで記録を取り、教師の言葉がけ、表情、子どもの様子の観察を行った。また、叱る場面があった日は、子どもたちに声をかけ、叱られたことについてどう考えているか答えてもらった。観察は5日間行った。

(4) 分析方法

教師の「叱り」の分析、観察された「叱る」

場面について、教師の「叱り」の中に、中嶋(2014)で提案されているよりよい叱りの特徴が見られるかを分析する。中嶋(2014)は11項目の良い叱り方の特徴を提案した。11項目の内容は、表1のとおりである。本研究では、観察されたそれぞれの叱る場面で、11項目のうちのどの特徴が見られるかを分析する。

児童の様子の分析、教師の「叱り」に対する子どもたちの様子を観察し記録する。教師との関わりの中でコミュニケーションや表情の変化にも注目する。また、叱られた後の子どもの行動や様子の变化から、教師の叱りに効果が見られたかを分析する。

Ⅲ 結果と考察

5日間観察を行い、14の叱る場面に立ちあうことができた。その14場面について、表1で示した中嶋(2014)の11項目の特徴が見られるかを、一覧表にまとめ、表2に示した。

叱っている間に確認された特徴には○、確認されなかった特徴には×を付けた。また、その場面の中では見られなかったが、教師が普段意識し

表1 自己肯定感を高める「叱り」に必要な子どもへのかかわり方(中嶋(2014)より)

-
- ①「できなかったこと」より「できたこと」に目を向けているか
未熟な存在である子どもに完璧を求めているか。できない子どもに対して、否定的なとらえ方をしないこと。
 - ②できる限り黙って、子どもの行動を見守っているか
子どもの自主性を重んじる姿勢が大切。
 - ③公平か
ケンカが起こったとき、両者の言い分をしっかりと聞く。
 - ④子どもに対しておごっていないか
子どもに「ありがとう」と感謝の気持ちを伝えることが大切。
 - ⑤子どもとしっかりかかわっているか
子どもに話かけられたとき、他の作業をしているときでも、きちんと目を合わせて話を聞く姿勢が大切。
 - ⑥言葉だけでなく、行動を伴わせる
挨拶や返事ができない子には、必ずやり直しをさせる。
 - ⑦教師自身が見本を示しているか
子どもよりも先に挨拶することを心がける。
 - ⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる
直接叱るのではなく子ども自身に考えさせ自分の悪かったところを話させることが大切。
 - ⑨人任せにさせない
「忘れ物をした」「体調が悪い」などの連絡は、必ず本人から話させること。
 - ⑩自分のクラス以外は関係ないと思っていないか
他のクラスの子どもにも、自分のクラスと同じように指導する姿勢が大切。
 - ⑪自分のメンツのために叱っていないか
「自分の指導が行き届いていない」と評価されるのを恐れるのではなく、素直に受け入れる姿勢が大切。
-

表2 観察した叱りに見られた自己肯定感を高める叱りの特徴

	場面 1	場面 2	場面 3	場面 4	場面 5	場面 6	場面 7	場面 8	場面 9	場面 10	場面 11	場面 12	場面 13	場面 14
①「できなかったこと」より「できたこと」 に目を向けているか	×	×	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×
②できる限り黙って、子どもの行動を見守っ ているか	×	×	×	×	×	×	○	×	×	○	×	×	×	×
③公平か	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
④子どもに対しておごっていないか	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
⑤子どもとしっかり関わっているか	△	×	△	△	×	×	△	△	△	△	△	○	△	△
⑥言葉だけでなく、行動を伴わせる	○	×	×	×	×	×	○	×	○	×	○	○	×	×
⑦教師自身が見本を示しているか	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせ る	○	×	○	×	×	○	×	○	×	×	×	×	○	×
⑨人任せにさせない	/	○	○	○	/	/	/	/	/	/	/	○	/	/
⑩自分のクラス以外は関係ないと思っていな いか	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
⑪自分のメンツのために叱っていないか	△	△	△	△	△	△	△	○	△	△	△	△	△	△

ていることには△をつけた。「叱り」の文脈には
当てはまらない項目には/をつけた。

14の場面について、それぞれ、どこによい叱り
方の特徴があったか、子どもはどのように「叱り」

を受け止めたかを、事例をあげながら考察する。
事例中の波線は、中嶋（2014）の11項目に当ては
まる部分である。なお紙面の都合上、場面1～6、
10、12～14について考察する。

場面1（叱った教員：先生1，叱られた児童：A君，時間：1日目8：10）

【忘れ物したA君が個別に叱られる場面】

T（先生）：ねえ、連絡帳に書いたよね？何のための連絡帳なの？ 言ってみて。^⑧

C（子ども）：忘れ物をしないうために書く。

T：意味ないじゃん！用果たしてないじゃんその連絡帳！なに、ただのノートじゃん。ただのノートじゃな
いんだよ、連絡帳は！

C：はい。^⑥

T：はい。じゃなくて！ぜんぜん意識が足りない。ありえない。

T：何度も言ったよ先生、なんで分からないの。びっくり。3年生にもなって、ありえない、一発目、何し
に来たの今日？怒られに来たのきみは。そうなの？

C：ちがう。^⑥

T：そうでしょ！

T：4回しかないの、4回しかないの、たった。4回しかないのに1回もこうやって忘れて入れなかったら
全然意味がないの。みんなが水泳をしっかりできるようにX先生がしっかり考えてくださってるの。そ
れが4回なの。1回でも入れなくなったら、3年生でできるようにならなきゃいけないことができない
の。恥ずかしいと思いなさい、ほんとに。非常に恥ずかしい。恥ずかしい、恥ずかしい。全然自覚が足
りない。きみはお話を聞いているようで、聞いていないことが多い、手いたずらが多い。そんなことし
てるからこういう風になるの！意識が足りなくなるの。

T：わかりますか。

T：集中力が足りないからこういうことが起こるんだよ。今日は1回目なのでお家の人に連絡して聞いてみます。お家の人と連絡取ればいいけど、出られなかったら入れません。欠席になります。意欲・関心・態度はAじゃない。以上です。

〈児童の様子〉

叱られているときは、A君は先生を目を真っ直ぐ見つめ、話を聞いていた。叱られた後のインタビューでは、先生の話を理解して、反省している様子だった。

〈考察〉

プールの授業の際、事前に細かい指導があったにも関わらずA君がプールカード（健康状態を記したプールに入る際に必ず必要なカード）を忘れてしまったという場面である。事例からわかる通り、安全に関わる場面のため、先生も厳しく叱っている。

中嶋（2014）の11項目では、「⑥言葉だけでなく行動を伴わせる」、「⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」が当てはまった。教師の叱りに対して子どもに「はい。」「ちがう。」などの反応を伴わせることで理解を深めさせていた。「何のための連絡帳なの。言ってみて。」という部分

では、まず連絡帳を活用している意味について子どもに問い、再確認し、意識をつけられるようにしている。

この場面では「①「できなかったこと」より「できたこと」に目を向けているか」、「②できる限り黙って、子どもの行動を見守っているか」、「④子どもに対しておごっていないか」は当てはまらなかった。

また、「みんなが水泳をしっかりとできるようにX先生が考えてくださってるの。それが4回なの。」と、限られた回数のプールの授業をしっかりと行うためにX先生が考えてくださっている、という他の人の事も考えた行動をすることができるよう指導していることがわかる。この点は、中嶋（2014）の11項目に当てはまらないが、効果のある叱りだと感じた。

場面2（叱った教員：先生1，叱られた児童：A君，時間：1日目8：10）

【場面1のA君が、忘れ物がもう1つあったのに自己申告しておらず叱られる場面】

T：プールバックも持っていないんだって？何でそれ言わないの？⑧何しにきたの？ほんとに、何しにきたの？できないから何も、びっくりだわー、ほんとにびっくり。残念。はい、さようならー。

〈児童の様子〉

叱られているときは、児童は教師を見て真剣に話を聞いていた。叱られた後のインタビューでは、「しっかり話を聞いて、忘れ物をなくしたい。」と反省している様子だった。

〈考察〉

中嶋（2014）の11項目では、「⑨人任せにさせ

ない」が当てはまった。A君はプールカードを忘れてしまったことに加えて、プールバックも忘れてしまっていた。それは、プールカードを忘れたことについて指導を受けているときに自己申告すべきことであった。

また、この叱りでは、他に○が付く項目がなく、×が多かった。

場面3（叱った教員：先生1，叱られた児童：全員，時間：1日目8：30）

【忘れ物についての全体指導の場面】

T：プールカードを忘れる、はんこをもらうのを忘れる、はんこじゃなくってサインをもらってくる、熱を測ってない人が4人もいました。先生はびっくりなんです今。言ったよね、相当言ったよね。絶対に忘れないでよって言う話もしたし、絶対にはんこをもらいなさいねって話もしたよね。熱も測らないとだめだよねって話もしたよね。何で？何で熱を測らなきゃいけないの？⑧ただ単に記録するだけだったら別に熱な

んか測らなくていいんだよ。意味があるから計ってるんでしょに。Aくん！そうです。Bくん、ほんとうは38℃とかあるのに知らないでプールに入れられないの。困るでしょ？プールっていうのはとても危険なんです。命を落としやすいんです。本当だよ。全国の小学校で水泳の授業中に亡くなっている人もいます。そうならないように、しっかりとこうやってお家の人に見てもらっているの。あなたたちはまだ子どもなんだから。自分たちで分かるとかじゃないの。先生たちはあなたたちの大事な命をお家の人から預かっているの。そうだよ。学校にいるときはお家の人に見てもらってるよね、いろいろ。だから地震の時だって、火事の時だって先生たちみんなを守るの。それと一緒に。だから熱を測るの、だからお家の人にしっかりとハンコをもらうの、だからプールカードを持つてくるの。^⑨じゃないと入れませんよって言うルールを決めているの。なのに、ルールを破る人が4人もいるなんて先生はびっくりしました。ここで名前をあげるの悪いけれども、もちろん持つてきてちゃんとやってる人もいるよ^⑩。ちょっと人数が多すぎたのでここでお話をさせていただきます。いいね、3年生にもなって、しかも初日から4人もいるっていうのは、お話を聞いているようで聞いていない人が多いっていうこと、意識が足りないってこと、連絡帳を書いても意味が無いってこと。いいね、今日はしっかりとできているって人たちもあと3回、そういうことが絶対に無いようにしなさい。熱を測るだの、プールカードを忘れるだのサインもらうのを忘れるだのを忘れた人は1回目なので今日はお家の人に連絡をします。ですが、2回目以降同じことがあったら絶対に連絡しません。っていうくらい大事なことなので、よろしくをお願いします。

〈児童の様子〉

叱られている時はクラス全体が教師を見つめ、真剣に話を聞いていた。叱られた後のインタビューでは、忘れないようにしなくては、という意識が高まったことが感じられた。

〈考察〉

中嶋(2014)の11項目では、「①「できなかったこと」より「できたこと」に目を向けているか」、「⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」、「⑨人任せにさせない」が当てはまった。「もちろん持つてきてちゃんとやってる人もいるよ」では、全員に向けた叱りではあるが、やるべきことをしっかりと行っている子どもがいることを認めることで、「先生は私のことを見てくれているん

だ」という信頼が生まれると考える。「何で？何で熱を測らなきゃいけないの？」では、子どもに問うことで、一方的な叱りではなく、子ども自らが考えるきっかけを作っている。

「②できる限り黙って、子どもの行動を見守っているか」、「④子どもに対しておごっていないか」、「⑥言葉だけでなく、行動を伴わせる」が当てはまらなかった。

二重線の部分で見られるように、すべき事には一つひとつ目的や意味があるということ子どもたちに伝えている。これはとても大切な叱りの要素であると考えられる。

場面4 (叱った教員：先生1, 叱られた児童：全員, 時間：1日目8:40)

【忘れ物をしてはいけない理由について知らせる場面】

T：早めに連絡しないと持つて来れるかどうか分からないでしょ。いろんな人に迷惑がかかるの、お家の人にも迷惑がかかるし、みんなにも迷惑がかかるんです^⑨なので忘れ物をしないようお願いします。先生、電話かけようと思いますので、まる付けをしてください。

〈児童の様子〉

叱られている時は、静かな雰囲気です話を聞いている様子であった。叱られた後の子どもは、私語を一切せず、教師から指示のあったまる付けを始めていた。

〈考察〉

中嶋(2014)の11項目では、「⑨人任せにさせない」が当てはまった。先生1は忘れ物をする周囲の様々な人にも迷惑がかかってしまうということを認識させている。この叱りでは、他に○がつく項目が無く、×が多かった。

場面5 (叱った教員：先生1, 叱られた児童：B君, 時間：3日目12:55)

【学外の移動授業で集合時刻に遅れ叱られる場面】

T：いいか！君のせいで行くの遅れてるんだからな、考えろ！！

〈児童の様子〉

叱られている時は、下を向いて立ち止まっている様子であった。叱られた後のインタビューでは、「時間を守れるようにしたい。」と反省している様子であった。

〈考察〉

B君は、教師から、休み時間が短くなることを

確認されていたのにもかかわらず、すっかり忘れて普段通りの長い休み時間を過ごしてしまい、集合時間に遅れた。中嶋(2014)の11項目では、どれも当てはまらなかった。しかし、教師の一言に込められた、強い気持ちが感じられた。

場面6 (叱った教員：先生2, 叱られた児童：Cさん・Dさん, 時間：3日目11:30)

【休み時間に起きたトラブルについて叱る場面】

T：人の気持ちなんて100%わかんないよね、だってその人じゃないから。でしょ？そのことは分かるよね？“変な人”って言うのはさ、例えば2人でふざけてやって、なんか“変な人”じゃなあ〜い？って言うのと、ただ変な人って言うのは違うよね。2人は永遠に口をきかないような関係でいたいのか？仲悪い関係でいたいのか？^⑧お互いが誤解をされるようなことになっているってことに関してはお互いで解決しなきゃいけない問題でしょ。でしょ？そうじゃない？特に2人なんかリーダーに立候補してるんでしょ。「リーダーは相手の気持ちが分かるようになってください。」って言ってますよね。全然分かってないじゃん。そんなんじゃリーダーやる資格なんてないよ。何でそんな人がリーダーに立候補するの、やめてください。おたがい嫌な気持ちだよそんな、だから「こういう気持ちで言ったんだよ。」って言わないとわかんないでしょ？「私はアドバイスをしようとして言ったんだよ。ごめんね、そういう勘違いをさせちゃったんだよ。」ってことでしょ？「そうだったんだそういうことだったんだね、私も勘違いしてごめんね。」ってなるのが普通です。私は悲しい気持ちだった！私だって悲しい！もういい、もういい！ってなるのは当たり前じゃん。お互いにそういう風になってるんだもん。でしょ？そういう勘違いで喧嘩することが起こるんです。これまで生きてきた中で「なんでそういうこと言うの？」っていうこと先生にもあるよ。そういうこともあるんです。だけど、そういう時にお互い歩み寄って、もしかして自分が悪いところがあったのかもしれないな、と思える人が大人の。そういう風に思えない人は低学年です。なんでそんなこと今言ってるの？みんながこんなに待っているんだよ。迷惑をかけているよね？迷惑をかけていることを分かってない。自分たちでぱっと解決できる努力をしたの？してないでしょ？こうやってどんどんどんどん掃除は始まってしまふよ。今さ、休み時間じゃないからやめてもらっていいかな。何時間かかるの？こんなことで解決できないんだったら困る。今こんな時期にこんなことで問題おこしてあなたたち嫌になるの分かってるでしょ。先生は厳しく言ってリーダーに立候補してくださいって言ったんです。もうこれから先不安です。残念です。とりあえず授業に行ってください。

〈児童の様子〉

叱られている時は教師を見て話を聞いていたが、叱られている内容はあまり納得できていない様子がうかがえた。叱られた後は、すぐ授業に戻り、それぞれ勉強に取り組んだ。

〈考察〉

この2人のトラブルは日常的に見られ、今回が初めてではない。トラブルの内容は、互いに伝えたいことが上手く伝えられず、言葉の受け取り方

が互いに異なったことである。

中嶋(2014)の11項目では、「⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」が当てはまった。「2人は永遠に口をきかないような関係でいたいのか？仲悪い関係でいたいのか？^⑧」という教師の言葉に対して、子どもたちは考えることができたと思える。「悔しい」「頭にきた」という感情でいっぱいになっているままでは解決には向かない。

このケースでは、「⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」以外は当てはまらなかった。川上（2013）は、「何を言った」「どういう気持ちでそれを言った」と自分の感情を振り返らせること、「それだったらこう言いなさい」と、具体的

に伝えること、感情を表現する言葉を知らない分、シンプルで分かりやすく導いてあげることが大切であるとしている。今回のケースでは、児童に自分の感情を振り返らせる余裕がなかったかもしれない。

場面10（叱った教員：先生2，叱られた児童：全員，時間：5日目8：15）

【整理整頓ができていないことについて叱られる場面】

T：朝も先生、ここに書きましたね。ロッカーが汚いですって言う話をしました。ちゃんと整理整頓してありますか？よく見れば分かるんだけど、整理している人としてない人といますね。②そういうのはその人の事が表れるよ。あ、この人はちゃんと先生の指示を聞くことができる人だになっていう人か、聞かないで適当にぐちゃぐちゃやっている人かっていうのが良く分かります。いいですか。そういう適当なことをやっている人はみんなから信頼されないよ。これからサマースクールがあるのに、自分ばかり適当なことをやってそんな人がサマースクールでうまくいくと思いますか？みんなの力になれると思いますか？なれませんか？みんなそれぞれ食事係りとかレク係とか決めたでしょ？みんなそれぞれ仕事があるんです。なのにそういうことを適当にやるってことですよ、こういうことが普段からできないってことは。そういう人じゃ困ります。いいですか？机の中もチェックしたけれども教科書が入っていたりよく分からないものが入っていたり、残念な人がいました。机の上に置いたから分かると思うけど。何回も先生言ってます。いいですか。机の中に物を入れないでください。しっかり一人ひとりが確認してくださいね。

〈児童の様子〉

叱られている時は、教師の話をしっかりと聞いている。叱られた後は、朝の会が終わったと同時にロッカーに向かい、整理整頓する子どもが見られた。

〈考察〉

中嶋（2014）の11項目では、「②できる限り黙って、子どもの行動を見守っているか」が当てはまった。教師はその日の朝、黒板にロッカー整理をするように、と書いていた。そこで気づいてできる人と、気づかずできない人がいた。教師は一度子どもたちの様子を見てから、改めて指導した。

場面12（叱った教員：先生4，叱られた児童：全員，時間：5日目13:15）

【授業の忘れ物について叱られる場面】

T：次のことに行く前に話があります。今日忘れ物をした人が多いですね。しかもその人たちが初めてって言うんだったらまだ少しはそういうことあるねっていうのは分かりますが、前から・・・ねえねえ、自分の席座って⑤、前から言ってるけど時間割しっかり揃えたら忘れ物しないよね。揃えられる人？ちょっと無理だなんて人？⑥何回も忘れ物しちゃう人ははっきり言って無理かもしれません。無理だなんて思うんだったら、3年生だけれどもいいです、お家の人をお願いして一緒にチェックしてって言いなさい。忘れ物こんなにしちゃうんだったら。なんかCに近い人が多くなってきます。忘れ物何回もして。もう、3回以上忘れ物するとアウトです。まずい。今日お電話する人とかいるけど、忘れ物しないようにしっかりお家の人と確認して持ってきてください。いい？いいですか、H君、いいですか？⑥

〈児童の様子〉

叱られている時は落ち着いて教師の話を聞いている。叱られた後のインタビューでは、「しっかりと連絡帳に書いて、忘れないようにしたい」と話していた。

〈考察〉

中嶋（2014）の11項目では、「⑤子どもとしっかり関わっているか」、「⑥言葉だけでなく行動を伴わせる」が当てはまる。「ねえねえ、自分の席座って」では、教師が話をしている時に立ち歩いてい

る子どもに声をかけ、しっかりと聞くように促している。「揃えられる人？ちょっと無理だなんて人？」では、返事や反応をさせることで、自覚や意識をする効果をもたらすと考えられる。

二重線ではあえて、「3年生だけれどもいいです。お家の人にお願ひして一緒にチェックしてっ

て言いなさい。」と言うことで、子どもたちの「自分でできる」「自分で準備するぞ」という意欲を掻き立てる効果があると考えられる。

「④子どもに対しておごっていないか」, 「⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」, 「⑨人任せにさせない」が当てはまらなかった。

場面13 (叱った教員：先生1, 叱られた児童：E君, 時間：5日目8：15)

【忘れ物（サマースクールのしおり）を叱られる場面】

T：どうだ、聞いてんだよ、見てやってんの？聞いてんの！連絡帳に書いたんですか？聞いてんの！やってないよね。やってますか？やってないよね。あんだけ言ったのに結局できてないよね。何のための連絡帳なの？考えなさい、何のためだ？^⑧

C：忘れ物をしないため。^⑧

T：分かってんだったらやりなさい！ほんとに…一番忘れちゃいけないもの忘れてる。当日忘れてたら、ほんとに連れてかないからな。今日のサマプロの活動でちょっとでもふざけたらまじで連れてかないからな。しおり持ってない分しっかり働け。いいか！

(中略)

T：何のための連絡帳？^⑧

C：宿題や授業の持ち物を確認するため。^⑧

T：確認するためのものでしょ？ただ書くだけだったらいらんじゃん？書く必要ないじゃん。頭の中で覚えておくのが大変だから書くんでしょ！だから意味を考えなさい。特に三人リーダーとして全然ふさわしくありません。挽回できるように頑張りなさい。

〈児童の様子〉

叱られている時は、教師の話を涙目になりながら聞いていた。話し合いの最中だったクラス全体の様子も締まったように感じた。叱られた後のインタビューでは、「リーダーとしてもっとしっかりしたい。忘れ物をしないようにしたい。」と反省している様子だった。

〈考察〉

中嶋（2014）の11項目では、「⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」が当てはまった。

「何のための連絡帳なの？考えなさい、何のためだ？」「忘れ物をしないため。」では、何のために持ち物を連絡帳に書いているのか、児童自身の言葉で確認させることで自覚することができる効果がある。また、教師の口調や声の大きさにも勢いがあり、児童にとっても影響力が大きかったと考えられる。行事のリーダーを任されているという意識を持たなくてはならないことを改めて感じたと考える。

場面14 (叱った教員：先生1, 叱られた児童：リーダー系の児童, 時間：5日目11：45)

【話し合いの場面でまとまりがない児童が叱られる場面】

T：リーダーたちがまとまりがなくでどうするの。今日だって3人もしおり忘れてるよね。最初の頃のようなやる気メラメラだった気持ちはどこに行ってしまったんですか？生活係もレク係も保健係もみんな団結してやっているのにリーダーがこんなんでもいいんですか。お互いを批判し合ってなんかダルそうで見えが気に入らないと嫌な顔をして、全然まとまっていけない、バラバラです。

G君の気持ちを考えなさい。本当はすごく行きたいのにに行けるか行けないか分からない中で、一生懸命みんなの練習を見てくれたよね。Uさんもすごく気持ち分かるよね？気持ちを考えなさい。こんなんじゃリーダーとして学年をまとめられるとは思えません。意見がある人はしっかりと意見を言って、いい意味で盛り上がっていきけるようにするのがリーダーです。いいですか。サマプロが成功できるかどうか

かは、リーダーの気持がすごく大切なんです。頑張ってください！

〈児童の様子〉

叱られている時は、教師のほうをしっかりと見て話を聞いている様子だった。特に、しおりを忘れた3人の表情は固かった。教師に指導されたことで、自分たちの話し合い方がよくなかったことを思い返し、反省している様子だった。叱られた後は、みんなが話し合いに積極的に参加しただけでなく、相手のことを意識する様子が見られた。

〈考察〉

行事の運営についての話し合いの際、リーダー係の話し合いが円滑に行われていなかった。教師の叱りでは、子どもたちの今の状況と、これからどのような意識を持って変わっていかねばよいか、ということ伝えていた。関山(2014)によると、上手な叱り方は、「ただ相手の非を指摘するのではなく、具体的にどの行為が悪かったのかや、どうすればその状態を改められるかを示唆する内容を伝えること」とある。

場面14では、中嶋(2014)の11項目で、当てはまる項目はなかった。二重線の部分のG君は足に怪我をしていて、当日の行事に参加できないかもしれない状況だった。そのため、G君には練習の様子を見てもらい、アドバイスをしてもらっていた。子どもたちには、そのような友だちがいることも考えられるようになって欲しいという教師の配慮があった。

Ⅳ まとめ

本研究では小学生を対象として、実際に教育現場へ行き、教師と子どもとの関わりの中で見られる「叱り」の観察を行った。一日の学校生活を通して、さまざまな「叱り」の場면을観察することができた。叱られている時・叱られた後の様子と教師の叱りの内容を中嶋(2014)「自己肯定感を高める「叱り」に必要な子どもへのかかわり方」の11項目と照らし合わせ考察を行った。

11項目の中で多く当てはまったのは、「⑥言葉だけでなく、行動を伴わせる」と「⑧何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」、「⑨人任せにさせない」である。この3つには、一方的に教師

が叱るのではなく、子どもの行動を伴わせるという共通点が見られる。「叱る側」と「叱られる側」のコミュニケーションをとることが叱る場面でも必要なことであると考えられる。

あまり当てはまらなかった項目は、「①「できなかったこと」より「できたこと」に目を向けているか」と「②できる限り黙って、子どもの行動を見守っているか」、「④子どもに対しておごっていないか」である。先生が中心となって諭す叱りが多かったため、これら3つが見られなかった。叱られた後の子どもの様子は、どのケースでも教師の話をしっかりと理解し反省している様子だった。

では、叱りは効果があったといえるのだろうか。叱られた後の子どもが、先生の思いを理解し、行動を改善させることができたという点から、叱りには効果があったと考える。特に、教師は子どもの行動を伴わせる叱り方をしていたのも、効果的だったのだろう。

また、「何がいけないのか、子ども自身に考えさせる」叱り方をしたケースも多かった。このような叱り方をされることで子どもは、なぜ失敗したのか、自分自身を客観的に振り返ることができた。子どもが一瞬立ち止まって自分を振り返り、自分で行動を修正する機会となるというのが、叱りの良いところだと考えられる。

小林(1999)は叱る意義を、「子どもが社会の中で生活していくうえで、望ましくないことは行わないことを教えること」と述べている。そして淵上(1999)は、小林(1999)の示す意義に加えて、叱る教育的意義を3つ述べている。第1に、子どもの危険な行為または不正・不道徳な行為を抑制すること、第2に、望ましい行動に変えることを促進すること、第3に、最もふさわしい行動が何であったのか子どもに考えさせること、である。第3の点は本研究で観察したケースでもよく確認された。

最後に、本研究の課題として、3点あげたい。まず、観察の仕方である。本研究では、先生が叱る場面のみを観察対象とした。しかし、学校生活

全体の中での「叱る」以外の行為（褒める、励ます、一緒に楽しむなど）と「叱る」行為のバランスも考慮しなければならない。例えば、今回の忘れ物をしたA君を叱った場面1・2では、後の授業の中で、A君が発言できる機会を作ったり、教師がA君が素直に反省している姿を見守り、声かけをしたりする様子が見られた。この「叱り」と「褒める」、「励ます」のバランスは「あなたのことをしっかり見ているよ」というサインとなり信頼関係にも繋がっていくと考えられる。叱る場面だけでなく、その他の部分の詳しい観察も必要と考える。

次に、忘れ物をする場面についてである。忘れ物をしたことを叱られる場面は何度も出てきた。忘れ物がなくなっていないためである。忘れ物に対する効果的な叱り方について詳しく考えていく必要があるだろう。叱る内容によって、良い叱り方が異なるのかもしれないので、今後さらに研究したい。

3つ目に、今回観察された叱りの中には、中嶋(2014)の11項目に見られない特徴も見られた。様々な叱り方があると考えられるので、今後さらに研究していきたい。

<注>

- 1) 本研究は山梨学院短期大学「人の研究に関する倫理審査」において審議され承認された(承認番号:2015002)。

<引用文献>

- 渕上克義 1999 「クラス全体を叱るとき、個人を叱るとき」 児童心理, 53(12), 66-71
- 川上康則 2013 「特別支援教育コーディネーターが教える 子どもの7つのタイプ別効果的な叱り方(総力大特集 これからの「厳しい指導」のあり方を問う いまこそ「正しく叱る」教育を!)」(特別支援教育の視点に学ぶ 子どものタイプ別 正しい叱り方) 総合教育技術, 68(8), 46-53
- 小林芳郎 1999 「心にひびく叱り方・ほめ方:「叱る」「ほめる」の心理学」 児童心理, 53(12), 2-12
- 中嶋郁雄 2014 子どもの自己肯定感を高めるための「叱る」技術「叱る」とは、逆境を乗り越えるために必要な試練を与えること(総力大特集 自己

肯定感を育てる「叱る」技術「叱らない」技術) — (「叱る」「叱らない」「まず教師が変わる」3つの視点からの提言 子どもの自己肯定感をどう育てるか?) 総合教育技術, 69(5), 16-21

丹羽智美 2012 「叱りの意味を再考する—子どもの成長を促す叱りとは—」 子ども未来学研究, 7, 25-30

山中伸之 2012 小学校編 低中中学年別 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