

修士論文

教師の指導態度と「叱る」を不自由にするもの
- 教育学部生を対象とした検討 -

岩手大学大学院 教育学研究科 修士課程
学校教育実践専攻 教育実践コース 学校臨床分野

菅田 敏哉

2015年3月

目次

第1章 問題と目的	1
第1節 問題提起	1
1 はじめに	1
2 教師の指導・支援の多様性	1
3 教師の「叱る」必要性	1
4 教師の「叱る」の困難さ	2
5 大学生の教育実習における「叱り」の壁	2
第2節 先行研究の概観	2
1 今日の「叱る」についての研究	2
2 AD理論を用いた研究	6
第3節 研究の意義と目的	6
1 本研究の意義	6
2 目的	7
3 「叱る」の定義	7
第2章 研究Ⅰ 教師の「厳しい指導」, 「毅然とした指導」におけるイメージの収集	8
第1節 目的	8
第2節 方法	8
1 調査対象	8
2 調査時期	8
3 調査手続き	8
第3節 結果と考察	8
第3章 研究Ⅱ 教師の「叱れない」と思う理由の収集	14
第1節 目的	14
第2節 方法	14
1 調査対象	14
2 調査時期	14
3 調査手続き	14
第3節 結果	14
第4節 考察	18
1 杉本(2009)との比較	18
2 叱れない理由の仮説との比較	23
3 全体として	28
第4章 研究Ⅲ 簡略版AD指導態度測定尺度の作成	29
第1節 簡略版AD指導態度測定暫定尺度の作成	29
第1項 目的	29

第2項 方法	29
1 調査材料	29
2 自己評価としてAD指導態度測定尺度を使用するにあたり	29
3 AD指導態度測定尺度の精選	29
第3項 結果	30
第2節 簡略版AD指導態度測定尺度の作成	35
第1項 目的	35
第2項 方法	35
1 調査対象	35
2 調査時期	35
3 調査材料	35
4 調査手続き	35
第3節 結果	35
1 簡略版AD指導態度測定尺度の選定	35
2 AD各尺度の信頼性の検討	36
第4節 考察	38
第5章 研究Ⅳ 叱責可能感尺度の作成	39
第1節 叱責可能感暫定尺度の作成	39
第1項 目的	39
第2項 手続き	39
第3項 結果	39
第2節 叱責可能感尺度の作成	41
第1項 目的	41
第2項 方法	41
1 調査対象	41
2 調査時期	41
3 調査材料	41
4 調査手続き	41
第3項 結果	41
1 叱責可能感21項目の因子構造	41
2 叱責可能感尺度項目の選定	42
3 「威嚇」、「公正」各尺度の信頼性の検討	42
4 AD測定尺度との相関による妥当性の検討	44
第3節 考察	44
第6章 研究Ⅴ 叱る際の気がかり尺度の作成	46
第1節 叱る際の気がかり暫定尺度の作成	46

第1項	目的	・・・・・・・・	46
第2項	手続き	・・・・・・・・	46
第3項	結果	・・・・・・・・	46
第2節	叱る際の気がかり尺度の作成	・・・・・・・・	48
第1項	目的	・・・・・・・・	48
第2項	方法	・・・・・・・・	48
1	調査対象	・・・・・・・・	48
2	調査時期	・・・・・・・・	48
3	調査材料	・・・・・・・・	48
4	調査手続き	・・・・・・・・	48
第3項	結果	・・・・・・・・	48
1	叱る際の気がかり 32 項目の因子構造	・・・・・・・・	48
2	叱る際の気がかり尺度項目の選定	・・・・・・・・	49
3	「教師保身」, 「子ども配慮」各尺度の信頼性の検討	・・・・・・・・	49
第3節	考察	・・・・・・・・	52
第7章	研究VI 叱責可能感と叱る際の気がかりとの関連	・・・・・・・・	53
第1節	目的	・・・・・・・・	53
第2節	方法	・・・・・・・・	53
1	調査対象	・・・・・・・・	53
2	材料	・・・・・・・・	53
3	手続き	・・・・・・・・	53
第3節	結果	・・・・・・・・	53
1	「威嚇」との結果	・・・・・・・・	53
2	「公正」との結果	・・・・・・・・	54
第4節	考察	・・・・・・・・	56
第8章	全体考察と今後の課題	・・・・・・・・	57
第1節	全体考察	・・・・・・・・	57
1	結果の概観	・・・・・・・・	57
2	結果の考察	・・・・・・・・	59
3	叱責可能感の必要性	・・・・・・・・	60
4	「威嚇」と「公正」の効果	・・・・・・・・	63
5	有効的な「叱り」をするために	・・・・・・・・	65
第2節	今後の課題	・・・・・・・・	66
1	本研究の課題	・・・・・・・・	66
2	総合的な課題	・・・・・・・・	66
	参考文献	・・・・・・・・	67

謝辭	• • • • •	69
要約	• • • • •	70
Appendix	• • • • •	71

第1章

問題と目的

第1章 問題と目的

第1節 問題提起

1 はじめに

児童生徒の問題行動が増加する一方で学校や家庭の教育力の低下が叫ばれる。「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2014)にて小・中・高等学校における暴力行為の発生件数をはじめ、ほとんどの問題が増加している。安川(2011)は問題行動が社会生活の適応を基準として語られていることを指摘しており、問題行動は常に社会のルールから逸脱したものと捉えている。そこから問題行動を改めることは社会生活に適応させることがうかがえる。そのためにも学校や教師の有効な指導や支援が望まれる。

2 教師の指導・支援の多様性

教師の学校における指導や支援は様々である。例えば南本(2005)は、場面や状況また、子どもの特性に応じて教師の働きかけはきわめて多様であると述べ、さらに阿部(2011)は教師の働きかけを「発問・問いかけ」、「指示・判断・許可」、「確認・言い換え・反復」、「提案・意見・感想」、「肯定・賞賛」、「受容・はげまし」、「命令・禁止・否定」、「婉曲的な叱り」の8つに分類し、この働きかけの中核をなすものが受容と叱りであることをクラスタ分析で導き出している。

3 教師の「叱る」の必要性

教育改革国民会議報告(2000)により問題を起こす生徒への教育をあいまいにしない、また、その議事概要には悪いことをしたら相応の罰が与えられることを子どもに教えることとし、厳しい指導も必要であることが謳われている。

文部科学省(2010)は「厳しさ」と「やさしさ」のどちらも大切であり、必要だとして、子どもの性格によっては禁止や叱責が有効であるとしている。さらに、国立教育政策研究所(2008)は児童生徒に対して、「見守り」や「受容」の姿勢を持ちつつも、間違っていることは間違っていると指摘し、バランスを重視しながら粘り強く指導することが大切としている。また、児童生徒の様々な問題が指導を通じて改善されない場合、義務教育諸学校においても懲戒として、注意、叱責、居残り、起立、文書指導、別室指導、訓告などを行い、それらを児童生徒の規範意識の醸成につなげることが大切としている。文部科学省は「毅然とした指導」「厳しい指導」をキーワードに叱ることが教育上必要なことだとしている。

また、文部科学省の『子どもの育ちをめぐる現状等に関するデータ集』において大人からほめられた叱られた経験が多い小中学生には、生活習慣や道徳観・正義観が身につけている者が多いという結果も明らかにされている。このように効果の点からも叱る必要性・

重要性が指摘されている。

4 教師の「叱る」の困難さ

教師は子どもの対応において様々な困難を抱えている。「叱る」という行為は叱られる側である子どもの行動を叱る側が否定するメッセージを含み、子どもとのコミュニケーションを阻害する危険性をはらんでいる。「ほめる」・「叱る」を二項対立的に考えると、「叱る」方が実行に困難さを伴うことが指摘されている(佐藤・向居・西井・堀下, 2013)。上地・西山(2003)は叱ることの必要性を多くの教師が感じてはいるが、自分はいまだ「叱る」ことが得意ではないと感じている教師も多いことが言えると指摘している。

5 大学生の教育実習における「叱り」の壁

長谷川・浅野(2008)は教員養成課程3年次生における休み時間や給食指導、ほめる、叱るなど教科の授業以外の事項の教育実習不安を教育実習の事前、直前、事中、事後と4回の調査でその推移を示している。その中で、「叱る」など個別的であるが突発的な事項については事前調査から事後調査にかけて不安の低下が示唆されたものの、教育実習後も不安が高い傾向にあることが明らかにされている。このことから、実習前、実習中はもちろん、実習後にも大学生は叱ることに大きな不安を抱えていて、叱ることを苦手に思っていることが分かる。竹内(1995)は教師が経験を積むことで叱りの頻度は減少するが、技能は向上している認知していると指摘している。このことから経験を積んでいない学生の叱りに対する不安が大きいことが推測できる。

第2節 先行研究の概観

1 今日の「叱る」についての研究

叱りの表現を大別した研究として遠藤・吉川・三宮(1991)は小学校高学年の児童と大学生を対象に小学校における叱られ体験を収集し、直接表現と間接表現の2つに大別され、その多くは間接的形式で表現されていることが明らかにされた。また、教師の叱りの印象を捉えた研究として遠藤・吉川・三宮(1988)は小学校教師の異なった叱りことばパターンがどのような印象を与えているか大学生や大学院生を対象に検討し、つきはなしや権威的おどしは否定的な印象を強く喚起するが、子どもに対しての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をもつことが示された。

叱り方の違いによって叱られる側の気持ちや行動にどのような変化をもたらすかを明らかにしたものとして佐藤・向居・西井(2005)は中学生を対象に叱られた場面や教師の叱りことばによる感情反応や行動変化を追究している。この結果に基づき向居・佐藤・堀下(2005)は中学生を対象に教師の叱りをどう認知し、どのように反応するか質問紙実験を行い、制止という形で叱られると「沈んだ気持ち」が強くなり、「ふざけ」場面において冷静な方が感情的な叱りよりも1カ月後の行動変化が悪化することが多いことが示された。それらを

踏まえ、誰のための叱りであるかを認知した研究として佐藤・向居・西井・堀下(2013)は「ふまじめ」や「おしゃべり」場面で叱られることは生徒のため、周りのためと生徒に認知されていることが明らかにされた。また、指導の強さと不快感の大きさの相関をとったものとして河村(2006)は公立中学教師と中学3年生を対象に調査を行い、教師がイライラしている時は生徒もイライラしていることや叱責場面で生ずる不快感の大きさと潜在的な対教師不満感の強さに関係があることを示している。

教師の叱らない心理の研究については杉本(2008)が、首都圏の教員養成課程の大学生を対象に三川(2007)の「叱らない・叱れない」親チェックリストを教師用に変更し、生徒に対する叱らない心理尺度とし、生徒に対する叱らない心理は3因子構造が妥当であり、「叱る自信のなさ」「関係悪化懸念」「必要のなさ」と示している。加えて、想起される教師の叱らない理由を収集したものとして、杉本(2009)は首都圏内大学の教職課程を履修する学生を対象に自由記述法で回答を求めた。収集された回答はKJ法により12個に分類した(TABLE1-1 参照)。大学生の調査からは教師が叱らないのは児童生徒のためというより、ネガティブな理由から叱らないと捉えていることが明らかとなった。また、同研究では首都圏内の公立小・中学校の教師21名(教職歴1～5年:15名、21～30年:3名、30年以上:3名)を対象に「生徒指導をしなければいけないと感じる場面」と「その時に取りうる指導方法」を自由記述により収集し、それぞれ6つに分類している。その時に取りうる指導方法で「叱る」という言葉が出てきたのは1回のみであった。これは「叱る必要がない」という判断かもしれないが、生徒指導しなければならないと感じつつも「叱る」ことが出来ない結果なのかもしれない。

今日の「叱る」の研究では小学生や大学生を対象とした叱られる側、思春期を迎え教師との関係が難しくなる中学生の研究が扱われてきた。一方で、叱責場面における教師の感情、生徒の感情など感情面での研究もなされている。また、教師が生徒を叱らない心理の構造や大学生が考える教師が生徒を叱らない理由、現職教員による生徒指導場面とその時取りうる指導方法についてもカテゴリー分けされ検討されている。

TABLE1-1 教職課程を履修する学生を対象とした「教師が児童生徒を叱らない理由」の分類 杉本(2009)

分類名	回答例
1 保護者からの反応の懸念 (N=29)	親が怖い、保護者からの苦情を恐れて
2 関わり合いの拒否・無関心 (N=28)	面倒くさい、生徒に興味が無いから
3 嫌われたくないという感情 (N=22)	嫌われたくない
4 児童・生徒に対する恐怖・反抗の懸念(一)	生徒が怖い、反抗が怖い
5 自身の欠如 (N=17)	自分に自信がない、叱れるだけの自信がない
6 自己保守的理由(一)	事なかれ主義、自分の立場の保守
7 周囲からの評価懸念 (N=10)	周りの視線が気になる、体罰と勘違いされるのが怖い
8 叱らない理由の存在 (N=10)	子ども自身に考えさせる、授業を止めたくないなど時間がない
9 校長・教育委員会に対する恐怖 (N=9)	校長が怖い、教育委員会が怖い
10 叱り方のわからなさ(一)	叱り方が分からない、方法が分からない
11 多忙感 (N=4)	忙しすぎる、手が回らない
12 叱ることへの迷い (N=3)	一言で登校拒否になってしまうのではないかと心配
13 その他 (N=11)	

※回答数の合計は 182 個，N=回答数，(一)は回答数が不明

TABLE1-2 現職教員の生徒指導をしなければならないと感じる場面の分類 杉本(2009)

分類名	回答例
1 ルール・校則・規則違反 (N=23)	ルールを守れない時など
2 いじめ・暴力行為等反社会的言動 (N=18)	いじめがあった時など
3 他者配慮に欠ける言動 (N=8)	人の気持ちを考えない言動など
4 個人の様子の変化 (N=7)	落ち着かない言動が見えた時など
5 命に関係すること (N=3)	命を大切にしない時など
6 非社会的問題 (N=3)	人間関係作りがうまくいかないなど

N=回答数

TABLE1-3 現職教員のその時に取りうる指導方法の分類 杉本(2009)

分類名	具体例
1 話を聞く等, 教育相談的個別指導 (N=15)	まず話を聞くなど
2 叱る, 注意するなど悪い所を指摘する指導 (N=10)	※
3 問題解決につなげる指導 (N=9)	目標をみつけさせるなど
4 他の教員, 保護者との連携 (N=8)	※
5 全体指導 (N=8)	学級での指導
6 褒める (—)	※

N=回答数, (—)は回答数が不明, ※は具体例の割愛

2 AD理論を用いた研究

木原(1982)は、受容(Acceptance)と要求(Demand)の2次元で構成されるAD理論を提唱し、4指導類型にまとめた。AD型は優しく厳しい教師、Ad型優しいだけの教師、aD型は厳しいだけの教師、ad型は児童生徒に関与しない教師ということになる。なお、ADにおける受容機能はロジャーズ(C.R.Rogers)のカウンセリングの3条件である無条件の肯定的配慮、共感的理解、自己一致で構成されている。その測定量として嶋野(1989)は、小学生を対象としたAD指導態度類型測定尺度を作成した。その後、寶田(1995)は生徒の認知する指導態度と生徒の自己開示との関連を追究し、中学生用AD尺度を教師にも用い、生徒と教師のAD認知の差異を示した。また、自己評価としてAD尺度を用いたものとして、茅野(2008)は教師の自己認知する指導態度と認知的複雑性の関連について追及している。

木原(1982)はADはあくまで子どもの認知的指導類型ではあるが、教師の指導類型は子どもに対して事実と同じように作用するとしている。寶田(1995)は指導態度を教師にフィードバックしたことにより、しなかった場合よりも生徒評定の配慮得点を上昇させる傾向があったことを明らかにしている。また、宮原・勝倉(2000)は指導態度のフィードバックによって指導態度が変化すると認知されることを示唆している。さらに浦野(2001)はAD尺度を教師の要求と受容の比重を現状理解の指標として用い、指導に効果を挙げている。以上の先行研究からも教師の指導態度をADで捉えることは実証的であることがわかる。

木原(1982)はADのD(要求)を「社会規範を要求・学習させること」としている。寶田(1995)のD尺度の質問項目を見ても、それは教師の叱る時の姿に非常によく似ている。「D=叱る」というようにはならないが、「叱る」という指導の目的には「社会規範の伝達」がある。そのため、児童生徒が行った行為を「これは社会的に認められる行為ではない」ことを判断させなければならない。その判断の基準として社会規範や学校の規則を教えたり、それに則った指導をしたりする必要があるだろう。山田、藤井、井上、森田(2013)は叱ることの本来の目的は「問題に気づかせ、行動を変えること」、「正しい方向に導くための働きかけをすること」としている。

第3節 研究の意義と目的

1 本研究の意義

本研究では、教職歴がおよそ10年(9~16年)の教師から「厳しい」と「毅然とした」のイメージ、また、「叱れなかった理由」を自由記述にて回収した。教職歴がおよそ10年の教員は学級経営、生徒指導、また、そこで起こるトラブルを一通り経験しつつも、まだ、中堅という立場であり、「叱る」ことにまだ不自由さを抱えているのではないかという想定のもと選出した。(先行研究においては杉本(2009)が教職課程を履修する学生から「教師

が叱らない理由」を自由記述にて収集している。)また、長谷川・浅野(2008)によれば、教育実習に臨む時、教育実習が終わってからも「叱る」ということに関して大学生は大きな不安を抱えている。大学生のほとんどはそれまでに「叱る」経験をしてこなかったことが考えられる。

これらの点と先行研究の概観から現職教員から「叱れないと思う理由」を収集した研究はなく、「叱らない」のではなく「叱れない」に焦点を当て研究しているものもない。また、学生は叱るに大きな不安を抱えているが、学生の叱れない構造を明らかにした研究も不十分である。そこで現職教員の捉える「叱れる」という枠、「叱れない」という枠で教育実習を修了した学生の「叱る」遂行可能性と叱る際の気がかりを測り、そこから導き出される「叱る」ことに対しての阻害要因を探ることは非常に意義のある研究である。

2 目的

本研究の目的は叱責可能感に対する阻害要因を明らかにすることである。本研究では教師が「叱る」指導を試みようとする際の遂行可能性を「叱責可能感」とする。「叱る」ということが先行研究にて明確に定義されていないため、『生徒指導提要』にも頻出する「毅然とした」や「厳しい」という語句を手がかりに教師の「叱る」を明らかにしていく。具体的には「厳しい」、「毅然とした」のイメージを収集し、「叱責可能感」の構造を明らかにする。また、「叱れなかったと思う理由」を収集し、「叱る際の気がかり」としてその内容を検討し、「叱る際の気がかり」の構造も明らかにする。

「叱責可能感」と「叱る際の気がかり」はどちらも自作の尺度であり、この2つの関連を求めても妥当性に欠ける。そこで「叱責可能感」の測定に関してはAD尺度との相関を検討することによりその妥当性を確保する。その上で「叱責可能感」に対する「叱る際の気がかり」を検討する。

3 「叱る」の定義

先述の通り、「叱る」については、「厳しく」、「毅然とした」などのキーワードが見られるものの、用いる研究によってその示す内容は様々であり、固定されていない。

野口(2010)は、「怒らないで叱ろう」というのは誤りであり、怒りなしで叱ることはできないとしている。叱るというのは客観性に裏づけられた、一種の威嚇で、子どもに怖いと思わせることが必要としている。また、相手を威嚇する、こわがらせることの他にも、ゆらがないことが大切だと述べている。ゆらがないために、叱る基準を定め、明確にしておく必要がある。基準を示しそこに立ち返れば、起きた過ちに対し客観的に捉えることが出来るとしている。野口の考え方に則り、①児童生徒が怖いと思うような指導をすることと、②ゆらがない、ぶれない一貫した態度や立場で指導することの2つを本研究の「叱る」の定義とする。

第2章

研究Ⅰ 教師の「厳しい指導」， 「毅然とした指導」におけるイメージの 収集

第2章 研究Ⅰ 教師の「厳しい指導」、「毅然とした指導」におけるイメージの収集

第1節 目的

叱責可能感を表現する項目を「厳しく」と「毅然とした」を手がかりに収集する。

第2節 方法

1 調査対象

教職歴 9～16 年（講師期間も含む）の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の各校種の教員 56 名。内訳は次のとおりである。小学校 11 名、中学校 11 名、高等学校 23 名、特別支援学校 11 名。

2 調査時期

2014 年 8 月～11 月

3 調査手続き

調査は自由記述方式で行われた。「イメージや捉え方について質問します。イメージでお答えください。」の教示文のもと、“厳しく指導する”の「厳しく」、「毅然とした指導をする”の「毅然とした」の 2 つについての回答を求めた。なお、質問紙は無記名方式である。

第3節 結果と考察

「厳しい」に関しては、「強い口調」や「怖い顔、声」、「恐れを感じさせるくらい」など子どもを恐怖を抱かせるものや、「しつこく」、「とことん」、「強制的に」など子どもへの強制的な指導、「口頭での説教」、「反省文を書かせる」など罰を課すものなどが多様な回答が認められた。「厳しい」という言葉に教員がもつイメージは様々であり、それぞれの教育観が強く反映しているようにも思われる。しかし、多くの回答は子どもが恐怖するもの、畏敬の念をもつものとして捉えることができる。

「毅然とした」に関しては、「曲げない」、「ぶれない」、「一貫した」などの一貫性、「自分の中のライン」、「モラル」、「ルール」、「規則」など何か基準に基づいた指導が多く認められた。そこから、多くの教員は「毅然とした」ということは「何か基準に基づいて」、「どのような状況であれ、揺るがない」という「厳しい」のイメージよりは比較的共通した認識をもっていることがわかる。TABLE2-1 は「厳しい」で収集されたイメージ項目、TABLE2-2 が「毅然とした」で収集されたイメージ項目である。項目は校種ごとに分けられているが、本研究では校種ごとの差異は検討しないこととする。

TABLE2-1 「厳しい」で収集されたイメージ項目

<p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・強い口調 ・「～すべきではなかった」 ・「～が悪かった」 ・将来「自立」出来るように ・強く ・繰り返し同じことをしないように ・目標を提示し、妥協しない ・いきりたてる ・しつこく ・とことん ・ギリギリまで ・させなければならないことを指導すること ・子どもの視点から恐いと思うこと ・評価が厳しい ・厳格にルールにのっとる ・細かく指導すること（子どもに余裕が持てなくなるような） ・許容範囲が狭い ・基準に沿い、徹底的に指導する。 ・心に訴えるように ・筋を通す ・ゆずれない部分はゆずれない <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・常識、社会的ルール、人間関係等の対応で不適切な態度を絶対に許さない（認めない） ・上記の態度を改めさせる ・強い口調 ・同じ行動が今後ないように心に訴えるような指導をすること ・指導したい内容が身に付くまで繰り返し諭す ・上記の内容を妥協せずに ・言葉がきつく ・生徒が後悔の念を持ったり、落ち込んだままにしておくこと ・悪いことだということをはっきりと言う ・妥協せず、逃げ道のない指導 ・間違いを認めさせるように指導すること

- ・越えるべき、解決すべき課題を克服させるための「言葉」をかける（または、状況をつくる）
- ・ダメはダメとはっきり示すこと（規律面や対人関係）
- ・「やってはいけないこと」の程度によって厳しさを調整している
- ・愛情をもって

高校

- ・一人の生徒の今後を考え指導すること
- ・感情で言葉を発するのではなく、生徒のことを思い叱ること
- ・相手に有無を言わず、こちらの言うべきことをしっかりと言うこと
- ・例外や逃げ道を作らず、すべきことをし、すべきでないことはしないと対応すること
- ・時間、方法などを限定して強制的に指導するイメージ
- ・同じ内容の指導でも、口調や気持ち（感情を込めて）強く指導する
- ・ただ押しつけるのではなく、愛情を持ち、同じ目線に立っての感情
- ・甘えがないということ
- ・生徒に有無を言わず指導すること
- ・しつこく
- ・生徒に言い訳する余裕を与えない
- ・言い訳してきても追い打ちをかける
- ・指導内の「遊び」少なめにとること
- ・越えてはいけない枠を小さめにとること
- ・厳しい、厳しくないの違いはどこまで追い込むかの違い。→どの深さまで考えさせるか、答えをださせるか
- ・指導する際、指導内容について逃げ道を作らない
- ・生徒が主体で生徒の状態を良くするために妥協しない
- ・正義等にのっとりしつけをする
- ・言葉の強さを大きく
- ・相手に与えるインパクト
- ・「いつもと違う状態」
- ・物事の善悪を教えるために「毅然」とした態度で対応すること
- ・自分の信念、意志とは関係なく相手にとって厳しいと思えること
- ・人間性を鍛えるという考えで行う指導のこと。→「好き、嫌い」の判断をする入学生の増加を問題視して
- ・口頭での説教
- ・反省文を書かせる
- ・親への説明
- ・口調や態度が相手に恐れを感じさせるくらいの強い指導
- ・叱咤激励
- ・言葉や語調、態度にとりつくしまがなく激しい時

特別支援学校

- ・生徒のキャパ一杯のことを要求し、指導すること
- ・生徒の状況や実態をあまり考慮せずに指導者の常識や価値観で指導すること
- ・生徒の行為について良くなかったところと良かったところをはっきりと示すこと
- ・（技術面等で）その点についての妥協を許さない
- ・（生活、行動面等で）相手とのやりとりの中で互いの主張のすり合わせはあり得る
- ・怖い顔、怖い声で
- ・萎縮させるイメージ
- ・指導せざるを得ない状況で指導する
- ・自分の心に厳しく
- ・その生徒の「実態に合わせて」とか「ゆっくり時間をかけて」ではなく、即理解させるように理詰めにする
- ・その子の感情に左右されず、本人の将来のことを考えて指導すること
- ・長期にわたる指導のイメージ

TABLE2-2 「毅然とした」で収集されたイメージ項目

<p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の話すことに左右されず、正しい考えをもって指導すること（曲げない） ・（子ども一人一人に応じること大切にすることを前提にした上で） <ul style="list-style-type: none"> →集団に対しても個に対しても筋が通るように、子どもたちも納得できるように ・依怙最良なく、言動がぶれない ・丁寧に ・熱心に ・信念からぶれないで ・誰であろうと、どんな場面でも、どんな理由でも許さない ・絶対的な基準の基行う指導 ・公平 ・平等 ・明確 ・自分の感情に左右されない ・事実に基づく指導 ・一貫した指導 <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・常識や社会ルール、人間関係の対応等で不適切な態度を絶対に許さない、認めない <ul style="list-style-type: none"> →ともに、生徒を理解・共感することはあるが、ぶれない姿勢は大切だと思う ・どんな相手にでも、どんな場面でも ・指導が必要な場面があったらいつでも ・ダメなものはダメと指導すること ・自分の中のラインに基づき、ぶれない指導 ・反対意見、反抗が予想されていても、自分の信念を曲げずに指導すること ・善悪の判断は曲げない ・その場その場で対応を変えない筋の通った指導のこと <ul style="list-style-type: none"> 「筋の通った指導」→その生徒を一人の人間として見て動くこと、指導すること、揺るがないということ ・ブレない指導→一本筋の通った指導 ・公正に <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人の生徒の今後を考え指導すること ・感情で言葉を発することなく、生徒のことを思って叱ること ・相手の立場を意識して、相手との繋がりがあっても、それは置いておき、指導すること ・反抗やふてくされた態度があっても、悪いことは悪いということ

- ・相手の態度や様子に関わらず、自分の信念を曲げずに指導すること
- ・気持ちがブレない態度で指導すること
- ・何を言われても自分の核を崩さない態度
- ・感情的にならないということ
- ・生徒が何かしらの理由を話したとしても理解を示しつつ、生徒を楽な方へ行かせないように指導すること
- ・たんぱくに
- ・ダメなものは理由なくダメという時に使う指導
- ・指導の方針を曲げずに対応すること
- ・「当たり前」という立場であること
- ・指導の方向性を持たないまま指導に当たる
- ・教師が主体で、教師の威厳を喪失しないために妥協しない
- ・情ははさまず、モラルにのっとる
- ・事実を伝える
- ・どの生徒でも、どのような状況や場所でも矛盾しない指導
- ・自分の信念に基づき、自信をもってということ
- ・「このくらい」と思うことでも、規則にのっとり指導を行うこと
- ・揺らぐことのない一貫性のあるピシッとした態度
- ・言葉や態度ではなく、指導内容を妥協しない時

特別支援学校

- ・世の中、社会のルール等にのっとり、淡々と指導する
- ・生徒に伝えたいことが明確で、それが揺るがない
- ・生徒の良くなかったところと良かったところをはっきりと示すこと
- ・一貫した
- ・相手の様子、反応によって変わらない
- ・ここだけは譲れないとしっかり線引きされた
- ・自分の意志を通す
- ・（場面や相手にもよるが）「ダメなものはダメ」という態度でのぞむ
- ・形式的に
- ・ブレない
- ・心の芯の強さ
- ・その生徒が将来、不利益を被らないよう、ある一定のところで譲らない態度のこと
- ・悪いことは悪いとはっきり言う、1回のみ指導

第3章

研究Ⅱ 教師の「叱れない」と思う理由 の収集

第3章 研究Ⅱ 教師の叱れないと思う理由の収集

第1節 目的

叱る際の気がかりを表現する項目を教師の叱れなかった理由を手がかりに収集する。

第2節 方法

1 調査対象

教職歴 9～16 年（講師期間も含む）の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の各校種の教員 56 名。内訳は次のとおりである。小学校 11 名、中学校 11 名、高等学校 23 名、特別支援学校 11 名。

2 調査時期

2014 年 8 月～11 月

3 調査材料

調査は自由記述方式で行われた。「先生ご自身、もしくは周りの先生が児童生徒を「叱れなかった」場面を思い浮かべてください。あなたや先生はなぜ、叱れなかったと思いますか」の教示文のもと、叱れなかった理由についての回答を求めた。なお、質問紙は無記名方式である。

第3節 結果

結果を記す前に叱れない理由をそれまでどのように考えていたかを TABLE3-1 に示す。叱れなかった理由に関しては、まず、「関係が壊れるのを恐れたから」、「その子をまだよく知らないから」など「児童生徒に嫌われたくない」もの、「以前キレられたから」、「反抗、逆ギレを面倒なことだと思ったから」などの「その場をおさめたいと思うもの」、また、「職員の評価」、「他の子どもの目」、「保護者の前」など「周囲が気になってしまった」ものなどが認められた。これらのほとんどは教師が叱れなかった理由として、自分の心配をしてしまったものである。この調査で認められたほとんどは教師自身の心配をしてしまったがために叱れなかったものであると考えられるだろう。しかし、それとは別に「生徒が落ち込みやすい性格だから」、「その子の心理状況、態度に至った気持ちを考えたから」などの児童生徒の視点や立場が理解出来たために叱れなかった回答も認められた。これは明らかに、自分の心配とは異質のものと捉えることができる (TABLE3-2 参照)。

今回の調査では「叱れなかった理由」聞いたため、「叱るよりも一緒に考える方が大切だと考えたから」のような「叱れない」とは別に「叱らなかった」回答は削除した。

TABLE3-1 叱れない理由の予想

叱った結果の懸念

子どもが反抗するから
子どもが萎縮するから
関係性が崩れるから
教室の雰囲気が悪くなるから
自分をコントロールした（叱り始めたら暴力を振う程の怒りだったから）
自分のクラスの子ではないから

叱れなくさせる原因

経験のなさ
自信がないから
叱り方を知らない
保護者の存在
同僚の存在（指導の食い違いなど）
子どもが怖い
叱れる状況じゃなかった（修学旅行中など）
タイミングを逃したから

懸念とも原因ともとれる

その子の特有の問題

- ・今この子を叱ったら悪い注目がされるのではないか→懸念
- ・今この子を叱っても改善はされないだろうという諦め→原因

TABLE3-2 教師の叱れなかった理由

小学校

- ・子どもだけでなく大人の態度も悪かったため。
- ・自身も似たような経験があるから。
- ・家庭環境を配慮したため。
- ・担任が傍にいたから
- ・親がいたから
- ・他学級の児童のため
- ・その子の性格を考えて
- ・教師自身に非があった
- ・状況がはっきりしていない時

中学校

- ・授業の発問が分かりにくいことに気付いたため。
- ・先生の言うことを素直に受け入れられないと思っているから。
- ・タイミングを逃したから。
- ・前に同じようなことをした子を叱らなかったから。
- ・家庭環境の問題でその子の責任ではないから。
- ・生徒一人ひとりの意識が違い、同じようには叱れない → 意味がないと感じたから。
- ・保護者から苦情が来るのを恐れたから。
- ・なぜ、傷つける言葉を発したのかそれに至った背景を理解しようとしたから。
- ・保護者の前だったから。
- ・その子のプライド(性格)を配慮したから。
- ・(役割じゃないから。)

高校

- ・関係性が壊れるのを恐れたから。
- ・特に関わりのない生徒だったから。
- ・特別な指導を要する生徒だったから。
- ・その生徒自身が周囲から浮いている生徒だったから。(悪い注目が集まらないように)
- ・叱るというより、教えた方が良かったから。
- ・私語しながらやるべきことはやっているから。
- ・生徒の状況(精神的に不安定である)を見て、叱ることが生徒に良くないと判断したから。
- ・生徒の人となりがまだ分からないから。
- ・ボクシングを怖いと感じていることが理解できるため、来るだけ良い方と考えたから。
- ・関係性が出来ていないから。
- ・叱ることが他の人の邪魔になると考えたため。(周りの目?)
- ・本人や保護者の反発があるから。

- ・職員間の連携が取れていないから。
- ・タイミング
- ・その子の性格（落ち込みやすいから。）
- ・以前にキレられたから。
- ・子どもが意欲をなくすから。
- ・以前叱り、その後うまくいっていないから。
- ・義務教育でなく、教育困難校だったため。
- ・泣いたから。
- ・再三、同様のことで叱ってきて諦めていたから。（無駄に感じたから。）
- ・反抗、逆ギレを面倒なことと思ったため。
- ・他の子どもの目を気にしたから。
- ・職員の評価を気にしたから。

特別支援学校

- ・叱るよりも、一緒に考える方が大切と考えたから。
- ・叱るより他の手立ての方が有効と考えたから。
- ・集中出来ない以外に理由があり、叱るが根本的な解決に繋がらないから。
- ・信頼関係が出来ていない。
- ・その子をまだよく知らないから。
- ・障害によるものだったから。
- ・叱る前に本心を聞いたかったから。
- ・その子の心理状況、態度に至った気持ちを考えたから。
- ・生徒の言うことにも一理あると考えたから。
- ・叱るポイントがズレた時
- ・その態度の悪さを問題だと感じなかったから。
- ・その子の自尊心を傷つけたくなかったから。

第4節 考察

1 杉本（2009）との比較

杉本（2009）の「教師が児童生徒を叱らない理由」の項目における「自信の欠如」のに分類される項目が見られなかったのは意外であった。教職歴がおよそ10年の教師を対象であっても、より多くの回答を求めため、「過去から現在にかけて自身や周りの教師が叱れなかった場面」を想起し、回答を求めたが「自信の欠如」などにかかる項目は認められなかった。「多忙感」の項目に分類される項目が見られなかったのは、多忙であることは学生が思うほど、教師の叱れない理由にならない、もしくは多忙感以上に叱れなくさせる理由がある可能性が示唆された。「自己保守的理由」に分類される項目は、自己保守的な側面と子どもを叱る際に納得してもらえるかどうか、まずは自身の点検をしているという側面をもつことが考えられる。また、杉本（2009）が「叱らない理由の存在」としているカテゴリーに今回の調査結果を分類してみると、叱らないのではなく、「子どものため」を思うあまり叱れないという解釈もできる。このように考えれば、「自己保守的理由」、「叱らない理由の存在」、「叱ることへの迷い」、「カテゴリー不可」に見られる項目の多くは「子どものため」を考えて叱れなくなっていることが推察される。分類した結果はTABLE3-3に示す通りである。調査紙に「児童の清掃態度を叱れなかった。なぜなら、その子との関係性が崩れるのを恐れたから。」や「教師児童の相談を聞けなかった。なぜなら、前日に反抗的な態度を取られ、先に怒りが湧いてきたから。」のような教師にとって望ましい方向に回答が偏らないような例示文を用意したこと、また「子どもが理解できなかった理由」を収集した調査において「自信の欠如」「経験の不足」などの回答が認められたことから教師に社会的に望ましさバイアスはかかっていないものと考えられる。

TABLE3-3 収集された「叱れなかった理由」の

杉本(2009)の「教師が児童生徒を叱らない理由」への分類

<p>保護者からの反応の懸念</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭環境を配慮したため ・親がいたから <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者から苦情が来るのを恐れた ・保護者の前だったから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の反発
<p>関わり合いの拒否・無関心</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他学級の児童のため <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特に関わりのない生徒だったから ・特別な指導を要する子 ・泣いたから ・反抗・逆ギレを面倒と思った
<p>嫌われたくないという感情</p> <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関係性が崩れるのを恐れた ・関係性ができていないから ・以前叱り、その後うまくいっていない ・泣いたから <p>特支</p> <ul style="list-style-type: none"> ・信頼関係ができていない ・その子をまだよく知らないから
<p>児童・生徒に対する恐怖・反抗の懸念</p> <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生の言うことを素直に受け入れられないと思っているから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別な指導を要する子

<ul style="list-style-type: none"> ・本人の反発 ・以前キレられたから ・以前叱り、その後うまくいっていない ・義務教育でなく、教育困難校 ・反抗・逆ギレを面倒と思った
<p>自信の欠如 該当項目なし</p>
<p>自己保守的理由</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもだけでなく大人の態度も悪かったため ・教師自身に非があった <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の発問が分かりにくいことに気付いたため <p>特支</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の言うことにも一理あると考えたから
<p>周囲からの評価懸念</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任が傍にいたから <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前に同じようなことをした子を叱らなかったから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の人の邪魔になると考えた ・泣いたから ・他の子どもの目を気にしたから ・職員の評価を気にしたから
<p>叱らない理由の存在</p> <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教えた方が良かった <p>特支</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一緒に考えるほうが大切と考えた ・他の手立てが有効と考えた ・集中できない以外の他に理由を考えたから <p>特支</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害によるものだったから

<ul style="list-style-type: none"> ・叱る前に本心を聞きたかった ・その子の心理状況、態度に至った気持ちを考えたから ・その態度の悪さを問題だと感じなかったから
<p>校長・教育委員会に対する恐怖</p> <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職員の評価を気にしたから
<p>叱り方のわからなさ</p> <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タイミングを逃したから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タイミング <p>特支</p> <ul style="list-style-type: none"> ・叱るポイントがずれた時
<p>多忙感 該当項目なし</p>
<p>叱ることへの迷い</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分にも似たような経験があるから ・その子の性格を考えて <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その子のプライド（性格）の配慮 ・特別な指導を要する子 <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まだ人となりがわからない ・その子の落ち込みやすい性格 ・子どもが意欲を失くすから ・再三、同様のことで叱り無駄に感じていた <p>特支</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その子の心理状況、態度に至った気持ちを考えたから ・生徒の言うことにも一理あると考えたから ・その子の自尊心を傷つketくなかった
<p>カテゴリ不可</p> <p>小学校</p>

- ・家庭環境を配慮したため
- ・その子の性格を考えて
- ・状況がはっきりしていないとき

中学校

- ・タイミングを逃したから
- ・家庭環境の問題でその子の責任ではないから
- ・意味が無いと感じたから
- ・傷つける言葉を発した背景を理解しようとしたから
- ・その子のプライド（性格）の配慮
- ・役割ではないから

高校

- ・浮いている生徒だったから
- ・私語をしながらやるべきことはしている
- ・精神的に不安定
- ・ボクシングを怖いと感じることが理解できるため来るだけ良いと思った
- ・職員間の連携が取れていない
- ・タイミング
- ・再三、同様のことで叱り無駄に感じていた

※いくつかの項目は複数のカテゴリーをまたいでいる

2 叱れない理由の仮説との比較

私見のみによる仮説は客観性に乏しいが比較することを試みる。仮説のうち、「教室の雰囲気が悪くなるから」や「自分をコントロールしたため」などは教師を対象とした調査からは見られなかった。これら自体が他のカテゴリーに分類されることが考えられる。「自信のなさ」は杉本（2009）の「自信の欠如」と同様に分類される項目は認められず、「自信のなさ」に大きく関わりそうな「経験のなさ」や「叱り方を知らない」の項目に分類されるような項目がなかったことは意外であった。

収集された回答は教師として、今後指導するにあたり、指導のしにくさや、面倒になることを懸念する回答が目立つ中、「子どもが萎縮するから」、「その子特有の問題」、「カテゴリー不可」に分類されるような項目の多くは「子どものため」を考えた結果、叱れなくなってしまった項目が見られる。分類した結果は TABLE3-4 に示す通りである。また、杉本（2009）との比較の際と同様、調査紙に「児童の清掃態度を叱れなかった。なぜなら、その子との関係性が崩れるのを恐れたから。」や「教師児童の相談を聞けなかった。なぜなら、前日に反抗的な態度を取られ、先に怒りが湧いてきたから。」のような教師にとって望ましい方向に回答が偏らないような例示文を用意したこと、また「子どもが理解できなかった理由」を収集した調査において「自信の欠如」「経験の不足」などの回答が認められたことから教師に社会的に望ましさバイアスはかかっていないものとする。

TABLE3-4 収集された「叱れなかった理由」の仮説のカテゴリーへの分類

<p>子どもが反抗するから</p> <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・意味が無いと感じたから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以前にキレられたから ・再三、同様のことで叱り無駄に感じた ・反抗逆ギレを面倒なことと思ったため <p>特別支援学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その子の自尊心を傷つけたくなかったため
<p>子どもが萎縮するから</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その子の性格を考えて <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その子のプライド（性格）を配慮したため <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私語しながらやるべきことはやっているから ・その子の落ち込みやすい性格 ・子どもが意欲を失くすから ・泣いたから ・再三、同様のことで叱り無駄に感じた ・その子の自尊心を傷つけたくなかった
<p>関係性が崩れるから</p> <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前に同じようなことをした子を叱らなかったから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関係性が崩れるのを恐れた ・生徒の人となりがまだ分からないから ・関係性ができていないから ・以前叱り、その後うまくいっていないから ・再三、同様のことで叱り無駄に感じた ・特に関わりのない生徒だったから <p>特別支援学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・信頼関係ができていない

<ul style="list-style-type: none"> ・その子をまだよく知らない
<p>教室の雰囲気が悪くなるから 該当項目なし</p>
<p>自分をコントロールした 該当項目なし</p>
<p>自分のクラスの子ではないから 小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他学級の児童のため
<p>経験のなさ 該当項目なし</p>
<p>自信がないから 該当項目なし</p>
<p>叱り方を知らない 該当項目なし</p>
<p>保護者の存在 小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭環境を配慮したため ・親がいたから <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者から苦情が来るのを恐れた ・保護者の前だったから ・家庭環境の問題でその子の責任ではないから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の反発
<p>同僚の存在 小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもだけでなく大人の態度も悪かったため ・教師自身に非があった ・担任が傍にいたから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の人の邪魔になると考えた ・職員間の連携が取れていないから ・職員の評価を気にした
<p>子どもがこわい</p>

<p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生の言うことを素直に受け入れられないと思っている ・前に同じようなことをした子を叱らなかったから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の子どもの目を気にした
<p>叱れる状況じゃなかった</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・状況がはっきりしない時
<p>タイミングを逃したから</p> <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タイミングを逃したから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タイミング <p>特別支援学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・叱るポイントがズレた時
<p>その子特有の問題</p> <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別な指導を要する生徒だった ・その生徒自身が周囲から浮いている生徒だったから ・精神的に不安定 <p>特別支援学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・障害によるものだったから
<p>カテゴリー不可</p> <p>小学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自身も似たような経験があるから ・状況がはっきりしていない時 <p>中学校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の発問が分かりにくいことに気付いたため ・役割じゃないから <p>高校</p> <ul style="list-style-type: none"> ・叱るというより、教えた方が良かったから ・ボクシングが怖いと感じていることが理解できるため、来るだけ良い方と考えたから ・義務教育でなく、教育困難校だったため

特別支援学校

- ・叱るよりも一緒に考える方が大切と考えたから
- ・叱るより他の手立ての方が有効と考えたから
- ・集中できない以外に理由があり、叱るが根本的な解決に繋がらないから
- ・叱る前に本心を聞きたかったから
- ・その子の心理状況、態度に至った気持ちを考えたから
- ・生徒の言うことも一理あると考えたから
- ・その態度の悪さを問題と感じなかったから

※いくつかの項目は複数のカテゴリーをまたいでいる

3 全体として

「他学級の児童のため」や「担任がいたから」などの理由は小学校教師のみに見られた。これは小学校教師がほぼ全教科担任制で担任教師とその学級の児童のつながりが強く、他の学級の教師が気を遣って叱れない、叱ることをためらうことにつながっている可能性がある。また、項目の解釈にもよるが、「関係性」や「関わり」という言葉が認められたのは高校教師だけであった。「叱る」指導において関係性の有無、維持に敏感であることがうかがえる。特別支援学校については「叱る」以外の手立てを含めれば、子どものことを考えたあまり叱れないないしは、叱らないというような項目が多く見られた。

教師が叱れない状況に陥っている時の叱れない理由はおそらく 1 つではないことが多いだろう。様々な理由や原因が複雑に入り混じって叱れなくさしている可能性がある。しかし、本研究ではその複合的な性質を取り扱わないこととする。

第 4 章

研究Ⅲ 簡略版 AD 指導態度測定尺度の 作成

第4章 研究Ⅲ 簡略版AD指導態度測定尺度の作成

第1節 簡略版AD指導態度測定暫定尺度の作成

第1項 目的

茅野（2008）の教師自己評価用に利用された中学生用AD測定尺度の項目数を削減し、簡略版AD指導態度測定暫定尺度を作成する。

第2項 方法

1 調査材料

茅野（2008）の教師自己評価用に利用された中学生用AD測定尺度（TABLE4-1 参照）

2 自己評価としてAD指導態度測定尺度を使用するにあたり

教師の指導態度を測るには従来からADにより研究が行われてきた。寶田（1995）は中学生が認知する教師の指導態度の教師へのフィードバックが生徒の自己開示に及ぼす影響について研究している。それまでの先行研究を参考にしながら中学校における担任教師の教育指導場面（授業中、授業外の生活指導、休み時間、学級会活動、放課後など）に沿い、担任教師の受容的指導態度および要求的指導態度と考えられる事項を網羅的に収集し、測定項目が作成されている。茅野（2008）は、寶田（1995）の中学生用AD測定尺度を教師用自己評価に変更し利用している。

本研究では他に2つの調査を同一被験者に行うことから、被験者への負担を配慮し測定項目を削減する必要があると考える。また、茅野（2008）の質問項目で「生徒」と表記されていたものを「子ども」に変更し、質問項目の語尾なども学生に聞くことを考慮し多少の変更を加えている。

3 AD指導態度測定尺度の精選

本調査では自己評価をとるという点から茅野（2008）の研究を参考にし、その調査で使用されたAD尺度を精選することとした。そのA尺度の因子負荷量の高い順とロジャーズのカウンセリングの3条件を照合した。その際、研究協力者と検討した結果をTABLE4-2に示す。因子負荷量の低い所に自己一致や純粋性が集まっている。そこから、自己一致や純粋性というものが教師の受容態度からは3条件の中では一番遠い条件、もしくは自分では認識しにくい条件であることが考えられる。

ロジャーズも自己一致するのはセラピー中だけであり、それ以外の領域では自己一致し続けるのは不可能と言っている。これは学校生活で教師が子どもと対したときにいつも自己一致することが不可能であることと似ていることが考えられる。教師は自分の思いを素

直に伝える時もあれば、心の中で思っていることを子どもや保護者、同僚のことを考えて伝えることを控えることもあるだろう。加えて、教育現場では、自己一致よりも学校の指導方針などに従い指導を行わなければならないことを考えれば、純粋性や自己一致が必ずしも優先されるべきことではない。また、自己一致が意識的になされるのは教育相談場面くらいで、無条件の肯定的配慮や感情移入的理解（以下、共感的理解）に比べ、場面が極端に少ない。

本研究ではその見地から、無条件の肯定的配慮と共感的理解で A 尺度とした。精選の基準として、茅野（2008）の AD 尺度の因子分析結果（TABLE4-1 参照）から A 尺度は.500 以上、D 尺度は.600 以上を抽出し、各下位尺度 11 項目ずつ、計 22 項目を選定した。

第 3 項 結果

茅野（2008）の中学生用 AD 測定尺度から精選された計 22 項目の AD 尺度を簡略版 AD 指導態度測定暫定尺度とする（TABLE4-3 参照）。

A 尺度は無条件の肯定的配慮を示す 7 項目、共感的理解を示す 4 項目が茅野の結果の負荷量の高い順に選定された。負荷量の高さと本調査での学生への負担を考慮し、無条件の肯定的配慮と共感的理解の項目数のバランスには配慮しなかった。無条件の肯定的配慮は「いつもあたたかく接している」や「どんなことでも相談に乗る」、「生徒のことを信じている」などが精選された。この場合、「いつも」や「どんな」に無条件という要素があり、「生徒のことを信じている」は「（どんな時でも）生徒のことを信じている」という解釈ができる。

D 尺度は A 尺度に合わせ 11 項目を負荷量の高い順に選定した。内容を確認すると、「服装や頭髪について注意する」、「ふざけていると注意する」、「言葉づかいについて注意する」の文末が「注意する」の項目 3 つ、加えて、「授業中に態度がふまじめだと、厳しく注意する」や「授業中の私語を厳しく注意する」はさらに「厳しく」という語句が用いられている項目が 2 つ見られた。それに対し、文末が「言っている」で終わる項目もある。「きまりを守るように言っている」、「時間を守るように言っている」、「礼儀正しくするように言っている」など 6 項目が認められた。文末が「言っている」で終わる項目のほとんどが遠藤、吉川、三宮（1991）や佐藤、向居、西井、堀下（2013）の「望ましい行為の要求」に相当する。

TABLE4-1 教師の自己評価による中学生用 AD 測定尺度の因子分析結果 (茅野, 2008)

	F 1	F 2
第 1 因子 受容的指導態度		
私は、いつもあたたかく接している	0.726	-0.125
私は、生徒の気持ちを分かろうとしている	0.667	0.062
私は、生徒の立場に立って考えている	0.667	-0.023
私は、どんなことでも相談に乗る	0.665	-0.056
私は、生徒のことを信じている	0.658	-0.160
私は、生徒が困っていると、自分のことのように心配する	0.620	0.045
私は、生徒たちのやりたいことをよく聞いている	0.606	-0.893
私は、生徒の気持ちをそのままに感じられている	0.575	-0.137
私は、授業で生徒の考え・意見を大切にしている	0.548	0.097
私は、生徒が失敗しても優しく励ましている	0.541	-0.050
私は、相談を受けると生徒の気持ちにぴったりのことを言っている	0.502	0.048
私は、生徒の気持ちが分かっている	0.465	-0.046
私は、生徒ががんばっていることを分かっている	0.463	0.094
私は、困ったら「困った」とはっきり言っている	0.420	0.045
私は、生徒たちに自分自身の話をしている	0.410	0.142
私は、悪いことをすると、すぐに悪い子と決めつけてしまう	0.405	0.074
生徒は、私の気持ちがよくわからない	0.404	-0.143
私は、生徒が答える時に真剣に聞いている	0.394	0.177
私は、生徒が学校を休むと心配している	0.386	0.121
私は、私がうれしい時には、「うれしい」と素直に言っている	0.326	0.269
私は、自分が間違えた時、素直に間違いを認める。	0.317	0.196
私は、分からない時には、「私は分からない」と言っている	0.312	0.177
私は、生徒たちがすることに、私の意見を正直に言っている	0.316	0.235
私は、自分の感じたことをそのまま言っている	0.291	0.158
第 2 因子 要求的指導態度		
私は、服装や頭髪について注意する	-0.095	0.748
私は、きまりを守るように言っている	-0.111	0.766
私は、時間を守るように言っている	-0.083	0.739
私は、授業中に態度がふまじめだと、厳しく注意する	-0.118	0.729
私は、授業中の私語を厳しく注意する	-0.158	0.718
私は、礼儀正しくするように言っている	-0.096	0.693
私は、忘れ物をしないように言っている	-0.106	0.676

私は、授業中には話をしっかり聞くように言っている	0.030	0.668
私は、ふざけていると注意する	-0.134	0.664
私は、身の回りの整理・整頓をするように言っている	-0.046	0.640
私は、言葉づかいについて注意する	0.033	0.608
私は、そうじをきちんとするように言っている	0.118	0.554
私は、家庭学習をしっかりやるように言っている	0.135	0.548
私は、教室全体の騒がしさを厳しく注意する	0.024	0.545
私は、クラスみんなが協力するように言っている	0.221	0.520
私は、放課後の過ごし方について注意する	-0.035	0.498
私は、提出物の期限をしっかり守るように言っている	-0.157	0.486
私は、返事をしっかりするように言っている	0.052	0.483
私は、物を大切にするように言っている	0.248	0.461
私は、清潔にするように言っている	0.235	0.436
私は、係の仕事をしっかりやるように言っている	0.118	0.434
私は、学校行事や生徒会活動に積極的に参加するように言っている	0.218	0.432
私は、部活動に参加するように言っている	0.148	0.356
私は、誰とでも仲良くするように言っている	0.221	0.256
<hr/>		
因子間相関	F 1	— 0.561
	F 2	—
<hr/>		

TABLE4-2 茅野(2008)の A 尺度の因子分析結果と

Rogers,C.R.のカウンセリングの 3 条件との照合

第 1 因子 受容的指導態度		
1 私は、いつもあたたかく接している	0.726	無条件の肯定的配慮
2 私は、生徒の気持ちを分かろうとしている	0.667	共感的理解
3 私は、生徒の立場に立って考えている	0.667	共感的理解
4 私は、どんなことでも相談に乗る	0.665	無条件の肯定的配慮
5 私は、生徒のことを信じている	0.658	無条件の肯定的配慮
6 私は、生徒が困っていると、自分のことのように心配する	0.620	共感的理解
7 私は、生徒たちのやりたいことをよく聞いている	0.606	無条件の肯定的配慮
8 私は、生徒の気持ちをそのままに感じられている	0.575	無条件の肯定的配慮
9 私は、授業で生徒の考え・意見を大切にしている	0.548	無条件の肯定的配慮
10 私は、生徒が失敗しても優しく励ましている	0.541	無条件の肯定的配慮
11 私は、相談を受けると生徒の気持ちにぴったりのことを言っている	0.502	共感的理解

12 私は、生徒の気持ちが分かかっていない	0.465	共感的理解
13 私は、生徒ががんばっていることを分かっている	0.463	共感的理解
14 私は、困ったら「困った」とはっきり言っている	0.420	自己一致
15 私は、生徒たちに自分自身の話をしている	0.410	自己一致
16 私は、悪いことをすると、すぐに悪い子と決めつけてしまう	0.405	自己一致
17 生徒は、私の気持ちがよくわからない	0.404	共感的理解
18 私は、生徒が答える時に真剣に聞いている	0.394	無条件の肯定的配慮
19 私は、生徒が学校を休むと心配している	0.386	共感的理解
20 私は、私がうれしい時には、「うれしい」と素直に言っている	0.326	自己一致
21 私は、自分が間違えた時、素直に間違いを認める。	0.317	自己一致
22 私は、分からない時には、「私は分からない」と言っている	0.312	自己一致
23 私は、生徒たちがすることに、私の意見を正直に言っている	0.316	自己一致
24 私は、自分の感じたことをそのまま言っている	0.291	自己一致

TABLE4-3 簡略版 AD 指導態度測定暫定尺度

第1因子 受容的指導態度

いつもあたたかく接している
子どもの気持ちを分かろうとしている
子どもの立場に立って考えている
どんなことでも相談に乗る
子どものことを信じている
子どもが困っていると、自分のことのように心配する
子どもたちのやりたいことをよく聞いている
子どもの気持ちをそのままに感じられている
授業で子どもの考え・意見を大切にしている
子どもが失敗しても優しく励ましている
相談を受けると子どもの気持ちにぴったりのことを言っている

第2因子 要求的指導態度

服装や頭髪について注意する
きまりを守るように言っている
時間を守るように言っている
授業中に態度がふまじめだと、厳しく注意する
授業中の私語を厳しく注意する
礼儀正しくするように言っている
忘れ物をしないように言っている
授業中には話をしっかり聞くように言っている
ふざけていると注意する
身の回りの整理・整とんをするように言っている
言葉づかいについて注意する

第2節 簡略版 AD 指導態度測定尺度の作成

第1項 目的

研究Ⅳの尺度との相関を測るための簡略版 AD 指導態度測定尺度を作成する。

第2項 方法

1 調査対象

教育実習を修了した、教育学部生 117 名。

2 調査時期

2014 年 11 月下旬

3 調査材料

茅野（2008）の教師の自己評価による中学生用 AD 測定尺度の中から因子負荷量の高い A 尺度 11 項目、D 尺度 11 項目の計 22 項目を用いた。

回答は、すごくそう思う、そう思う、どちらとも思わない、そう思わない、全くそう思わないの 5 段階評定とした。各項目の回答については、5～1 点を与えた。

4 調査手続き

調査にあたり、学生の匿名性を確保するために無記名方式による方法で行った。調査の趣旨、予定している時間の説明がなされ、その後各自教示文に従い記入する方式とした。

5 分析手続き

因子分析（主因子法・プロマックス回転）後、下位尺度を構成した。下位尺度ごとの内的整合性を検討するために、Cronbach の α 係数を求めた。分析には SPSS(Statistical Package for the Social Science)version22 所収のプロシージャ及びプログラムが用いられた。

第3節 結果

1 簡略版 AD 測定尺度の選定

主因子法による因子分析を行った。AD 指導態度測定尺度は既に標準化された尺度であることから、先行研究に従い 2 因子を抽出した。初回 22 項目の因子分析の結果、累積寄与率は 35.767%であった。また、第 1 因子、第 2 因子とも受容的態度項目、要求的態度項目が混在しているため A 尺度 D 尺度ごとのまとまりで選定するため、1 つの因子に因子負荷量

が.450未満の項目を削除した。その結果、D尺度が4項目、A尺度が6項目認められた。再度、主因子法、プロマックス回転にて因子分析を行い、累積寄与率が52.158%まで上昇した。D尺度の平均値は12.6410 (SD=1.47661) であり、A尺度の平均値は20.709 (SD=3.50876) であった。削除された項目はTABLE4-4に示す通りである。

茅野(2008)の実施したAD尺度はA尺度24項目、D尺度24項目、合計48項目で測定しているが、今回は調査対象の負担を考慮し、A尺度11項目、D尺度11項目の合計22項目での調査となった。本研究の因子分析過程においても、第1因子にも第2因子にもA項目とD項目が混在しているため半数以上の削除になった。しかし、そうでなければ研究IVの叱責可能感尺度に妥当性の基準を与えるAD尺度として解釈できないことからこの項目の削除数となった。

2 AD各尺度の信頼性の検討

選定された項目で内的整合性を検討した際、D尺度における「授業中には話をしっかり聞くように言っている」を削除した方がCronbachの α 係数が.736から.779に上昇することから「授業中には話をしっかり聞くように言っている」を削除した(TABLE4-4参照)。

選定された項目(D尺度3項目、A尺度6項目)について、下位尺度の足し上げ得点を用いるために、内的整合性が検討された。D尺度に選定された3項目の因子負荷量は.683～.773を示し、各項目とのIT相関は.593～.634であり、Cronbachの α 係数は.779であった。次に、A尺度に選定された6項目の因子負荷量は.427～.658を示し、各項目のIT相関は.348～.564であり、Cronbachの α 係数は.719であった。以上の結果からADいずれの尺度においても項目間の信頼性が確認された。因子分析結果と信頼性の結果はTABLE4-5に示す通りである。

TABLE4-4 簡略版 AD 測定尺度の削除項目

削除項目
2 授業中に態度がふまじめだと厳しく注意する
3 子どもの気持ちを分かろうとしている
4 ふざけていると注意する
6 授業中の私語を厳しく注意する
8 授業中には話をしっかり聞くように言っている
11 いつもあたたかく接している
13 どんなことでも相談にのる
16 身の回りの整理・整頓をするように言っている
18 服装や頭髮について注意する
19 授業で子どもの考え・意見を大切にしている
20 礼儀正しくするよう言っている
21 子どもたちのやりたいことをよく聞いている
22 言葉づかいについて注意する

TABLE 4-5 簡略版 AD 測定尺度因子パターン行列

	F1	F2
第1因子 要求態度 ($\alpha = .779$)		
10 忘れ物をしないように言っている	0.809	-0.173
14 きまりを守るように言っている	0.758	0.009
12 時間を守るように言っている	0.675	-0.100
第2因子 受容態度 ($\alpha = .719$)		
15 子どもが困っていると、自分のことのように心配する	0.129	0.698
5 子ども気持ちをそのままに感じられている	-0.127	0.649
17 子どもことを信じている	-0.034	0.614
7 相談を受けると子どもの気持ちにぴったりのことを言っている	-0.143	0.453
9 子どもが失敗しても優しく励ましている	0.362	0.426
1 子ども立場に立って考えている	0.022	0.409
因子間相関	F 1	1
	F 2	0.282
		1

第4節 考察

実際に現場に常に立っている教員とは違い、子どもたちへの指導の経験は教育実習しかない学生を対象とした測定のために、質問紙の教示文では、「あなたは児童生徒に以下のことができると思いますか。」と経験ではなく、自信を尋ねた。

茅野（2008）は教師を対象としていたため、その結果には学生特有の傾向があったのかもしれない。削除された項目の「いつもあたたかく接している」や「子どもたちのやりたいことをよく聞いている」は日々子どもたちと接していなければならないし、また、心理的にゆとりがなければ難しいと考える。その他の「子どもの気持ちを分かろうとしている」や「どんなことでも相談に乗る」、「授業で子どもの考え・意見を大切にしている」は教育実習だけでは理解し得ない、体験し得ないことであり、イメージし難いものである可能性がある。そのため、選定された6項目は割と教育実習という経験に基づいて回答された可能性がある。

D尺度に関しては「4 ふざけていると注意する」が.350、「2 授業中に態度がふまじめだと厳しく注意する」が.339、「18 服装や頭髪について注意する」.312、「6 授業中の私語を厳しく注意する」.311と、選定された3項目に比べ負荷量のかかり方に大きな差がある。この4項目は「注意する」や「厳しく」などの語句が入っており、学生もそこに反応したのではないかと考える。長谷川・浅野（2008）の教育実習後のものであるにもかかわらず叱ることに関して学生は大きな不安を抱いているという示唆も納得できる結果となった。

第5章

研究Ⅳ 叱責可能感尺度の作成

第5章 研究Ⅳ 叱責可能感尺度の作成

第1節 叱責可能感暫定尺度の作成

第1項 目的

研究Ⅰで収集された「厳しい」、「毅然とした」のイメージの結果を基に叱責可能感暫定尺度を作成する。

第2項 手続き

研究Ⅰの結果を、内容が近似のものは同じ項目にまとめ、また、解釈が可能なものを選択、解釈が難しいものは解釈可能な項目への変更し暫定尺度を作成した。その際、解釈の仕方、項目の精製は本研究の定義に沿って5名の研究協力者と検討した。

第3項 結果

研究Ⅰの結果から、解釈が難しいものや「愛情」や「子どもの立場に立って」など叱るとは遠いと思われる項目は検討の対象としない。1「いつでも、どのような状況でも」は「どんな時でも指導する」、2「言葉の強さを大きく、怖い声で」は「声を大きくする」、3「ダメなものはダメ」は「ダメはダメとはっきり示す」、4「説教、反省文」は「罰を課す」、5「ぶれない、一貫した」は「ぶれない態度で指導する」、6「萎縮させる」は「子どもを萎縮させる指導をする」、7「どんな場面、どのような場所でも」は「どこであろうと指導する」、8「感情に左右されない、許されない」は「このくらいでよし」と大目に見ない」、9「社会のルールに則り、モラルに則り」は「規範意識にのっとり指導する」、10「強い口調」は「口調を強くする」、11「依怙最良なく、誰であろうと」は「子どもの様子に関わらず指導する」、12「後悔の念をもったり、落ち込んだままに」は「子どもの反省の態度の反省の態度を求める」、13「指導の方針を曲げない、規則にのっとり」は「学校の規則にのっとり指導する」、14「有無を言わせない、言い訳する余裕を与えない」は「子どもに言い訳する余裕を与えない」、15「妥協しない」は「指導内容を妥協しない」、16「怖い顔」は「こわい顔をする」、17「違反をすぐに正すように指導する」は「違反をすぐに正すように指導する」、18「間違いを認めさせる、追い打ちかける」は「子どもを問い詰める」、19「長期にわたり、しつこく」は「指導が身につくまであきらめない」、20「態度が相手に恐れを感じさせるくらい」は「子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する」、21「繰り返し同じことをしないように」は「繰り返し同じことをさせないように指導する」と叱責可能感暫定尺度として21項目が作成された。その結果はTABLE5-1の通りである。

TABLE5-1 叱責可能感暫定尺度

-
- 1, どんな時でも指導する
 - 2, 声を大きくする
 - 3, ダメはダメとはっきり示す
 - 4, 罰を課す
 - 5, ぶれない態度で指導する
 - 6, 子どもを萎縮させる指導をする
 - 7, どこであろうと指導する
 - 8, 「このくらいで良し」と大目に見ない
 - 9, 規範意識にのっとり指導する
 - 10, 口調を強くする
 - 11, 子どもの様子に関わらず指導する
 - 12, 子どもに反省の態度を求める
 - 13, 学校の規則にのっとり指導する
 - 14, 子どもに言い訳する余裕を与えない
 - 15, 指導内容を妥協しない
 - 16, こわい顔をする
 - 17, 違反をすぐに正すよう指導する
 - 18, 子どもを問い詰める
 - 19, 指導が身につくまであきらめない
 - 20, 子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する
 - 21, 繰り返し同じことをさせないように指導する
-

第2節 叱責可能感尺度の作成

第1項 目的

学生の「叱る」遂行可能性を明らかにするための測定尺度として叱責可能感尺度を作成する。

第2項 方法

1 調査対象

教育実習を修了した、教育学部生 117 名

2 調査時期

2014 年 11 月下旬

3 調査材料

叱責可能感暫定尺度 21 項目用いる。回答は 1 全くできない、2 できない、3 どちらともいえない、4 できる、5 完全にできるの 5 段階評定とした。各項目の回答については、5～1 点を与えた。

4 調査手続き

調査にあたり、学生の匿名性を確保するために無記名方式による方法で行った。調査の趣旨、予定している時間の説明がなされ、その後各自教示文に従い記入する方式とした。

5 分析手続き

因子分析（主因子法・プロマックス回転）後、下位尺度を構成した。下位尺度ごとの内的整合性を検討するために、Cronbach の α 係数を求めた。また、研究Ⅲで求められた簡略版 AD 指導態度測定尺度との相関を検討するため、Pearson の積率相関係数による相関係数を求めた。

分析には SPSS(Statistical Package for the Social Science)version22 所収のプロシージャ及びプログラムが用いられた。

第3項 結果

1 叱責可能感 21 項目の因子構造

主因子法、プロマックス回転により因子分析を行った。解釈可能性と累積寄与率が 51.119%を示したことから 2 因子を抽出した。

第1因子に負荷量の高い項目は18「子どもを問い詰める (.951)」、20「子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する (.895)」、「こわい顔をする (.860)」などの子どもを怖がらせる技術や態度に関するまとまりであった。第2因子に負荷量の高い項目は、9「規範意識にのっとり指導する (.753)」、13「学校の規則にのっとり指導する (.748)」、15「指導内容を妥協しない (.643)」、5「ぶれない態度で指導する (.598)」などいつも一定な外的な基準に指導の判断をもつこと、ぶれない、また妥協しないことなど教師の公正態度でいることに関連したまとまりであった。

11「子どもの様子に関わらず指導する (.701)」は当初、威嚇こととは別に教師がゆらぎなく指導することと想定していたが、本研究では威嚇ことという結果になった。8「このくらいでよし」と大目に見ない」は当初、威嚇するこわがらせる指導であるだろうと想定していたが、このくらいでよしと許さない態度、妥協しない態度であることから公正尺度の項目であることが明らかとなった。

2 叱責可能感尺度項目の選定

複数の因子に負荷量を示し、また、一つの因子に十分な負荷量を示さなかった項目を4項目削除した (TABLE5-2)。叱る際に声が大きくなることはあるが、声を大きくすることは叱ることだというイメージには繋がらなかったようだ。また、「4 罰を課す」は体罰など否定的なイメージを連想した可能性もある。

そこで選定された17項目で再度、主因子法、プロマックス回転により因子分析を行った。その際の累積寄与率は53.775%であった。その結果、叱責可能感尺度として、第1因子が8項目でその因子を「威嚇」因子と命名、第2因子が9項目でその因子を「公正」因子と命名した。(TABLE5-3 参照)。威嚇因子の平均値は23.7179 (SD=7.39507) で、公正因子の平均値は30.8376、(SD=5.60474) であった。

3 「威嚇」、「公正」各下位尺度の信頼性の検討

威嚇因子のIT相関は.590～.850であり、公正因子のIT相関は.430～.685であった。次に2つの各因子の信頼性を検討するために、下位尺度ごとの α 係数を算出した。それぞれの因子についてCronbachの α 係数を求めたところ、威嚇因子が.916、公正因子が.838となり、高い信頼性が確認された (TABLE5-3 参照)。

TABLE5-2 叱責可能感尺度の削除項目

削除項目
2 声を大きくする
4 罰を課す
7 どこであろうと指導する
17 違反をすぐに正すよう指導する

TABLE5-3 叱責可能感尺度の因子パターン行列

	F1	F2
第1因子 威嚇 ($\alpha = .916$)		
18 子どもを問い詰める	0.951	-0.082
20 子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する	0.895	-0.052
16 こわい顔をする	0.860	-0.199
14 子どもに言い訳する余裕を与えない	0.728	0.105
11 子どもの様子に関わらず指導する	0.701	0.038
6 子どもを萎縮させる指導をする	0.696	0.088
10 口調を強くする	0.630	0.104
12 子どもに反省の態度を求める	0.478	0.218
第2因子 公正 ($\alpha = .838$)		
9 規範意識にのっとり指導する	-0.021	0.753
13 学校の規則にのっとり指導する	-0.117	0.748
15 指導内容を妥協しない	0.147	0.643
8 「このくらいで良し」と大目に見ない	0.095	0.598
5 ぶれない態度で指導する	-0.109	0.598
21 繰り返し同じことをさせないように指導する	-0.024	0.499
1 どのような時でも指導する	0.127	0.497
19 指導が身につくまで指導する	0.166	0.490
3 ダメはダメとはっきり示す	-0.011	0.454
因子間相関	F 1	1.000
	F 2	0.596
		0.596
		1.000

4 簡略版 AD 測定尺度との相関による妥当性の検討

金澤（2010）は受容がない要求は威圧的なものの言い方になることや児童を責めることになるとしている。これは威嚇因子に相当すると捉えていいだろう。また、公正因子を構成する内容はすべて教師が子どもに対しての要求であり、木原（1982）の言う教師が価値規範、社会規範を教える姿であり、社会規範の遵守・学習の子どもに対する直接的な要求に相当することがうかがえる。従って想定としては A 尺度とは無相関であり、D 尺度に相関を示す結果であれば妥当性が確保できたものと考えられる。

簡略版 AD 尺度との相関により、叱責可能感尺度の妥当性を検討した。相関を検討する際に Pearson の積率相関係数による相関係数を求めた。相関係数および有意水準は TABLE5-4 の通りである。

A（受容）と威嚇（ $r=-.062, p<.01$ ）、A（受容）と公正（ $r=.142, p<.01$ ）、D（要求）と威嚇（ $r=.040, p<.01$ ）においてはほとんど相関がみられなかった。D（要求）と公正（ $r=.355, p<.01$ ）においては弱い正の相関が認められた。

第3節 考察

叱責可能感尺度が「威嚇」因子と「公正」因子の 2 因子構造であることが明らかとなった。野口（2010）は子どもを叱る時には、子どもに怖さを教えること、また、明確な基準に則り、公正でなければならないことを説いている。これは「威嚇」と「公正」という結果に近似した考え方である。

叱責可能感の下位尺度と A 尺度はほぼ無相関であった。これは本研究における叱りが受容的指導態度ではないことを示唆する結果となった。D 尺度との相関では「公正」のみにおいて弱い相関がみられた。「威嚇」には「子どもに反省の態度を求める」という要求する項目があるが、その多くは社会規範の要求ではなく、子どもに恐怖を抱かせる指導であることが示唆された。「公正」は「指導が身につくまで指導する」や「繰り返し同じことをさせない」など子どもが変容すること、もしくは良好な状態を維持することをねらいとした指導である。また、「規範意識にのっとり指導する」や「学校の規則にのっとり指導する」は木原（1982）の教師が価値規範、社会規範を教える姿であり、社会規範の遵守・学習の子どもに対する直接的な要求であるという D（要求態度）の定義と似ていることがこの結果から考えられる。

叱責可能感下位尺度と A 尺度はほとんど相関が無く「威嚇」・「公正」が受容することではないことが明らかとなった。「公正」と D 尺度のみには弱い相関が示されたが、「威嚇」と D 尺度は無相関であった。前述した通り公正であることは規範の要求や教師から見た望ましい子ども像の要求であり、決してこわがらせたり、威嚇したりすることではないことが考えられる。しかし、公正と D 尺度において弱い相関が示されたことから十分ではないが妥当性が確保されたと言える。

TABLE5-4 簡略版 AD 尺度と叱責可能感下位尺度の相関

	威嚇	公正
A(受容)	-.062	.142
D(要求)	.040	.355**

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

第6章

研究V 叱る際の気がかり尺度の作成

第6章 研究Ⅴ 叱る際の気がかり尺度の作成

第1節 叱る際の気がかり暫定尺度の作成

第1項 目的

研究Ⅱで収集された教師の叱れない理由を基に、叱る際の気がかり暫定尺度を作成する。

第2項 手続き

研究Ⅰの結果を、内容が近似のものは同じ項目にまとめ、また、解釈が可能なものを選択、解釈が難しいものは解釈可能な項目への変更し暫定尺度を作成した。その際、解釈の仕方、項目の精製は2名の研究協力者と検討した。

第3項 結果

研究Ⅱの結果からカテゴリー分けと解釈不可能な項目の削除を繰り返した。最終的に「自分の心配」、「子どもの気持ちがわかってしまった」、「自信をもって叱れるかどうか」の3分類できた。「自分の心配」カテゴリーは「関係が崩れるかもしれない」、「子どもの反抗」、「保護者からの苦情が来るかもしれない」など叱った結果、教師自身にとってあまり都合のよくないことを懸念しているまとまりである。「子どもの気持ちをわかってしまった」カテゴリーは叱られる子どもの性格、気持ちの状態、また、その子と自分を照らし合わせるなど子どもの視点に立ったために叱れないという子ども配慮を示したまとまりである。「自信をもって叱れるかどうか」カテゴリーは周囲の子どもや同僚の目を気になる、また、教師側の非を考えたら叱れないような、叱る自信を阻害するものを表したまとまりである。そこから叱る際の気がかり暫定尺度として32項目が作成された。その結果はTABLE6-1の通りである。

TABLE6-1 叱る際の気がかり暫定尺度

-
- 1, その子が落ち込みやすいか
 - 2, その子が泣いてしまうか
 - 3, その子の悪い所ばかりに注目し、できているところを見逃していないか
 - 4, その子の自尊心を傷つけないか
 - 5, 私もその子と似た経験をしたことがある
 - 6, 関係が崩れるかもしれない
 - 7, その子の性格
 - 8, 良い指導をしていれば、その子は誤ったことをしなかったかもしれない
 - 9, 叱った後、その子に悪い注目が集まらないか
 - 10, 叱ることが有効か
 - 11, その子は精神的に叱っても大丈夫な状態か
 - 12, 子どもが反抗するか
 - 13, その子の言うことにも一理あるかもしれない
 - 14, 保護者から苦情がくるかもしれない
 - 15, 子どもが意欲を失くしてしまうかもしれない
 - 16, 公正に叱れるか
 - 17, その子の家庭環境
 - 18, 保護者の目
 - 19, 他の子どもの目
 - 20, 素直に受け容れられる子なのか
 - 21, その子との関係性
 - 22, 大人も子どもと同じようなことをしていないか
 - 23, その子の発達上の課題
 - 24, その子が誤ったことをしてしまったのには理由があるのではないか
 - 25, その子のことをよく知っているか
 - 26, 同様のことで何度も叱り無駄かもしれない
 - 27, その子には悪気がなかったかもしれない
 - 28, 他の職員が目
 - 29, 以前叱り、その後の関係が上手くいっているか
 - 30, 叱るべきことが明確であるか
 - 31, 叱るタイミングは適切か
 - 32, 教師自身に悪い所はなかったか
-

第2節 叱る際の気がかり尺度の作成

第1項 目的

教師の叱る際の気がかり尺度を作成する

第2項 方法

1 調査対象

教育実習を修了した、教育学部生 117 名

2 調査時期

2014 年 11 月下旬

3 調査材料

叱る際の気がかり暫定尺度 32 項目を用いる。回答は 1 全く気にならない、2 気にならない、3 どちらともいえない、4 気になる、5 すごく気になるの 5 段階評定とした。各項目の回答については、5～1 点を与えた。

4 調査手続き

調査にあたり、学生の匿名性を確保するために無記名方式による方法で行った。調査の趣旨、予定している時間の説明がなされ、その後各自教示文に従い記入する方式とした。

5 分析手続き

因子分析（主因子法・プロマックス回転）後、下位尺度を構成した。下位尺度ごとの内的整合性を検討するために、Cronbach の α 係数を求めた。

分析には SPSS(Statistical Package for the Social Science)version22 所収のプロシージャ及びプログラムが用いられた。

第3項 結果

1 叱る際の気がかり 32 項目の因子構造

主因子法、プロマックス回転により因子分析を行った。累積寄与率は 33.623%であるが、杉本（2008）の結果を参考にし、解釈が可能であった 2 因子を抽出した。

第 1 因子に負荷量の高い項目は 31 「叱るタイミングは適切か」、32 「教師自身に悪い所はなかったか」、30 「叱るべきことが明確であるか」などが認められた。第 2 因子に負荷量の高い項目は 21 「その子の関係性」、14 「保護者から苦情が来るかもしれない」、28 「他の

職員の目」などが認められた。

2 叱る際の気がかり尺度項目の選定

複数の因子に負荷量を示していた項目、十分な因子負荷量を示さなかった項目を 17 項目削除した。削除された項目は TABLE6-2 に示す通りである。そこで選定された 15 項目で再度、主因子法、プロマックス回転により因子分析を行った。その際の累積寄与率は 45.146%であった。17 項目も削除した理由については杉本 (2008) を参考にした 2 因子が解釈可能であり、その上で 2 因子の累積寄与率を上昇させるためである。

その結果、叱る際の気がかり尺度として、第 1 因子に 9 項目、第 2 因子に 6 項目が認められた。次に 2 つの因子を比較し、因子の命名をした。第 1 因子は、保護者や子ども、同僚との関係性についての項目が占めている。良い関係性を維持する、子どものことを気遣っているためと解釈できるが、子どもからの反抗や保護者からの苦情と 1 つのまとまりとして考えた時、教師保身に関係維持を図っていると解釈できる。このことから、第 1 因子は「教師保身」因子と命名する。第 2 因子は「4 その子の自尊心を傷つけないかどうか」などの子どものことを気にかけている項目と、「30 叱るべきことが明確であるか」などの叱る上で注意する項目で構成されている。しかし、「30 叱るべきことが明確であるか」、「31 叱るタイミングは適切か」、「32 教師自身に悪い所はなかったか」の 3 つは子ども配慮に良い指導を行うことを考えた時にこれらが内省されることだとも解釈できる。第 2 因子は子どものことを思うあまり叱れないというような状況である。このことから第 2 因子を「子ども配慮」因子と命名する。教師保身因子の平均値は 30.8889 (SD=6.14309) であり、子ども配慮因子の平均値は 25.2393 (SD=3.03897) であった。

3 「教師保身」、「子ども配慮」各下位尺度の信頼性の検討

教師保身因子の IT 相関は.419～.658 であり、子ども配慮因子の IT 相関は.371～.669 であった。2 つの下位尺度の信頼性を検討するために、下位尺度ごとの α 係数を算出した。それぞれの下位尺度について Cronbach の α 係数を求めたところ、教師保身因子が.828、子ども配慮因子が.746 であった。教師保身因子では高い信頼性が確認され、子ども配慮因子における信頼性も問題ないことが示された (TABLE6-3 参照)。

TABLE6-2 叱る際の気がかり尺度の削除項目

削除項目
1, その子が落ち込みやすいか
2, その子が泣いてしまうか
5, 私もその子と似た経験をしたことがある
7, その子の性格
8, 良い指導をしていれば、その子は誤ったことをしなかったかもしれない
9, 叱った後、その子に悪い注目が集まらないか
10, 叱ることが有効か
13, その子の言うことにも一理あるかもしれない
15, 子どもが意欲を失くしてしまうかもしれない
16, 公正に叱れるか
17, その子の家庭環境
22, その子との関係性
23, 大人も子どもと同じようなことをしていないか
24, その子の発達上の課題
25, その子が誤ったことをしてしまったのには理由があるのではないか
26, その子のことをよく知っているか
27, 同様のことで何度も叱り無駄かもしれない

TABLE6-3 叱る際の気がかり尺度の因子パターン行列

	F1	F2
第1因子 教師保身 ($\alpha = .828$)		
21 その子との関係性	.726	-.020
28 他の職員が目	.656	.026
18 保護者の目	.633	.043
14 保護者から苦情がくるかもしれない	.619	-.056
29 以前叱り、その後の関係が上手くいっているか	.596	.168
12 子どもが反抗するか	.588	-.227
20 素直に受け容れられる子なのか	.555	.125
6 関係が崩れるかもしれない	.525	-.130
19 他の子どもの目	.462	-.014
第2因子 子ども配慮 ($\alpha = .746$)		
31 叱るタイミングは適切か	.028	.841
30 叱るべきことが明確であるか	.040	.763
32 教師自身に悪い所はなかったか	-.031	.583
11 その子は精神的に叱っても大丈夫な状態か	.093	.470
3 その子の悪い所にばかりに注目し、できているところを見逃していないか	-.123	.463
4 その子の自尊心を傷つけないかどうか	-.092	.430
	因子間相関	
	F 1	1.000
	F 2	.179
		1.000

第3節 考察

叱る際の気がかり尺度は2因子構造であることが明らかとなった。第1因子は教師と子どもの関係の気がかり、子どもの反抗や保護者からの苦情、他者からどう見られているかなど、自分に都合が悪くなるような懸念があるために叱れないという内容であることから「教師保身」因子とした。第2因子は叱るタイミング、叱ることの明確さ、自分が内省できるか、その子への心配など、子どもへの配慮を第一に優先した内容であることから「子ども配慮」因子とした。杉本（2009）は「生徒に対する叱らない心理尺度」を作成し、「叱る自信のなさ」因子、「関係悪化懸念」因子、「必要のなさ」因子で3因子の構造としている。研究Ⅱの「叱れない理由の収集」の段階で「叱る自信のなさ」に関する項目が認められなかった。

本研究は、「叱らない」のではなく、「叱れない」に的を絞っている。研究Ⅱの「叱れない理由の収集」では、「叱るより、教えた方が良い」や「叱るよりも、一緒に考える方が大切」などあえて叱らない回答も収集したが、本研究ではそれらを削除し、叱る際の気がかり暫定尺度を作成した。「叱る必要のなさ」に関する項目も認められなかった。「関係悪化懸念」因子は本研究における「教師保身」因子と内容が類似しており、相当することが考えられる。

また、佐藤・向居・西井・堀下（2013）により中学生を対象に教師が叱る時「誰のために叱っているか」を教師視点（教師のため）、生徒視点（叱られる生徒のため）、他者視点（その他の周りの人たちのため）により明らかにされている。本研究との「叱る」研究と「叱れない」研究、対象が中学生か大学生かという違いはあるものの、因子の解釈は非常に近いことが考えられる。本研究の尺度には他者視点に相当するものはなかったが、「教師保身」は「教師視点」、「子ども配慮」は「生徒視点」に相当することが考えられるが十分な妥当性の基準を与えるものではない。

第7章

研究VI 叱責可能感と叱る際の気がかりとの関連

第7章 研究VI 叱責可能感と叱る際の気がかりとの関連

第1節 目的

叱責可能感と叱る際の気がかりの関連を探り、「叱る」阻害要因を明らかにする。

第2節 方法

1 調査対象

教育実習を修了した、教育学部生 117 名

2 調査材料

研究IVで示された「叱責可能感尺度」と研究Vで示された「叱る際の気がかり尺度」

3 手続き

χ^2 検定による「叱責可能感」と「叱る際の気がかり」の関連の検討をする。

分析には、js-STAR 2012(Statistical Analysis Rescuers)のプロシージャ及びプログラムが用いられた。

第3節 結果

叱責可能感尺度と叱る際の気がかり尺度の各下位尺度の関係について検討するために 2×2 の χ^2 検定を行った。その結果、「威嚇」と「教師保身」、「公正」と「子ども配慮」には有意な関係性は見られなかったが、「威嚇」と「子ども配慮」、「公正」と「教師保身」においては有意傾向であることが示された。次にどのような関係なのかを解釈するために、各下位尺度を高群と低群に分け、残差分析により検討した。群分けの基準は次の通りである。「教師保身」尺度では低群 9～30 点、高群 31～43 点、「子ども配慮」尺度では低群 17～25 点、高群 26～30 点、「威嚇」尺度では低群 8～16 点、高群 17～40 点、「公正」尺度では低群 18～30 点、高群 31～45 点として群分けを行った。

1 「威嚇」との結果

TABLE7-1 は威嚇尺度と叱る際の気がかりの関係（人数）を集計したものである。 χ^2 検定の結果、効果量は低かったが子ども配慮尺度において人数の偏りが有意傾向であった ($\chi^2(1)=2.921, p<.10, \phi=0.158$)。そこで残差分析を行った結果、「威嚇低群, 子ども配慮低群」より、「威嚇低群, 子ども配慮高群」が有意に多く、「威嚇高群, 子ども配慮低群」より、「威嚇高群, 子ども配慮高群」が有意に少ないことが明らかとなった。

この結果から、子どものことが気になってしまい叱れない教師は子どもに怖いと思わせる指導が苦手であり、また、比較的子どものことが気にならない教師は子どもに怖いと思

わせる指導が出来ることが示唆された。

2 「公正」との結果

TABLE7-2 は公正尺度と叱る際の気かりの関係（人数）を集計したものである。 χ^2 検定の結果、効果量は低かったが教師保身尺度において人数の偏りが有意傾向であった（ $\chi^2(1)=3.417, p<.10, \phi=0.170$ ）。そこで残差分析を行った結果、「公正低群，教師保身低群」より、「公正低群，教師保身高群」の方が有意に多く、「公正高群，教師保身低群」より、「公正高群，教師保身高群」の方が有意に少ないことが明らかとなった。

この結果から、叱る際に自分のことを優先的に考えてしまう教師は、ぶれない指導をするということが苦手であり、また、あまり比較的自分のことを優先しない教師はぶれずに指導できるということが示唆された。

叱責可能感尺度（威嚇）と叱る際の気がかりの関係（人数）

		叱る際の気がかり				
		教師保身		子ども配慮		
		高群	低群	高群	低群	
				$\chi^2(1)=0.003, ns$ $\phi=0.004$		$\chi^2(1)=2.921 \dagger$ $\phi=0.158$
叱責可能感	威嚇	高群	53	45	43*	<u>55*</u>
	低群	11	8	<u>13*</u>	6*	

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$, 下線は有意に多いことを表す。

叱責可能感尺度（公正）と叱る際の気がかりの関係（人数）

		叱る際の気がかり				
		教師保身		子ども配慮		
		高群	低群	高群	低群	
				$\chi^2(1)=3.417 \dagger$ $\phi=0.170$		$\chi^2(1)=0.003, ns$ $\phi=0.091$
叱責可能感	公正	高群	29*	<u>34*</u>	27	36
	低群	<u>35*</u>	19*	29	25	

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$, 下線は有意に多いことを表す。

第4節 考察

「子どもの性格」や「今、叱るのはこの子にとって最善か」など子どものことを気にするあまり叱れない教師は「口調を強く」することや「問い詰める」など子どもに怖いと思わせる指導が苦手である。逆に、比較的子どものことが気にならない教師は子どもに怖いと思わせる指導が出来ることが示唆された。子どもを威嚇する叱り方の阻害要因の一つに、教師の「子どものことを気にかける」子ども配慮があると言える。

また、叱る際に「その子との関係性」や「周りの教員や保護者の目」など、教師自身にとって都合を優先的に考えてしまう教師は、「規範意識に則った指導」や「ダメなことはダメと示すこと」、「どのような時でも指導する」ということが苦手である。逆に、比較的自己のことを優先しない教師はぶれずに指導できるということが示唆された。基準に則り、公正な叱り方の阻害要因の一つに、教師の「関係が崩れた際の指導の難しさや勤務の困難さ」という危機感があると言える。

佐藤・向居・西井・堀下（2013）は中学生が教師からの叱りに対してどう認知しているかを明らかにしている。おしゃべり場面においては、問いただすように叱られた際、中学生は「教師自身のために叱っている」と認知していること、教師が脅威度の高い叱り方をするほど、生徒の否定的な感情反応が多くなることが示唆されている。問いただすことが威嚇なのかは吟味する必要があるが、子どもも教師（本研究では大学生）もこわがらせる指導は「教師のため」の叱りと似た認知である可能性が考えられる。同研究では、叱りの脅威度の低い叱り方は生徒視点が高いことも示唆されている。本研究結果の「子どものためと配慮している教師は威嚇する指導ができない」という結果と近似している。また、理由を説明するような叱りが生徒視点の得点が高いことも明らかにされている。理由を説明するタイプの叱りは叱る理由や根拠が明確であることが考えられる。本研究と共通して考えられることは、公正な叱りは生徒のためであり、本研究においては子どもへの配慮、つまり子どものためである「叱り」であり、「叱れない」であることが言える。

本研究とは「叱られる」研究と「叱れない」研究、対象者が中学生と大学生という違いがあり単純に関連性を認めることはできないが、教師の「叱る」の阻害要因と中学生の教師からの叱りに対する認知の変化は類似している点がいくつか見られた。

第8章

全体考察と今後の課題

第8章 総合考察と今後の課題

第1節 総合考察

1 結果の概観

本研究は「叱る」指導のキーワードである「厳しい」と「毅然とした」を手がかりに、また、「叱れない」と思われる理由を教職歴およそ10年の教師から自由記述にて収集した。そこから、「厳しい」と「毅然とした」は叱る遂行可能性を測る“叱責可能感”暫定尺度、「叱れない」と思われる理由からは“叱る際の気がかり”暫定尺度を作成した。また、研究に妥当性を確保するため簡略版AD指導態度測定暫定尺度も作成した。次に、それを「叱る」ことに不安を抱えていると考えられる教育学部生を対象に3つの暫定尺度を用い調査を実施しそれぞれの尺度の因子構造が得られた。最後に叱責可能感尺度と叱る際の気がかり尺度を χ^2 検定によりその関係性を検討した。その結果を以下にまとめる。

【研究Ⅰ】

「厳しい」にて収集されたものは「強い口調」や「怖い顔、怖い声」、「恐れを感じさせるくらい」など子どもに恐怖を抱かせるものや「しつこく」、「とことん」、「強制的になど子どもに対する強制的な指導や容赦のなさ」、「説教」、「反省文」などの罰を課すものが認められた。しかし、教師の捉える「厳しい」のイメージは様々であり、「愛情」や「子どもの目線に立って」などの項目もいくつか見られた。

「毅然とした」にて収集されたものは「曲げない」、「ぶれない」、「一貫した」などの一貫性、「自分の中のライン」、「モラル」、「ルール」、「規則」など何か基準に基づいた指導が多く認められた。そこから、多くの教員は「毅然とした」という言葉に「何か基準に基づいて」、「どのような状況であれ、揺るがない」と、「厳しい」のイメージよりは比較的共通した認識をもっていることがわかる。

【研究Ⅱ】

教師の「叱れない」と思われる理由を収集した。収集され結果を仮説のカテゴリーに当てはめた。「子どもが反抗するから」、「子どもが萎縮するから」、「関係性が崩れるから」、「保護者の存在」、「同僚の存在」、「子どもがこわい」、「叱れる状況ではなかった」、「タイミングを逃したから」、「その子の特有の問題」、「カテゴリー不可」への分類が認められた。また、杉本（2009）の研究から得たカテゴリー「保護者のからの反応の懸念」、「関わり合いの拒否・無関心」、「嫌われたくないという感情」、「児童・生徒に対する恐怖・反抗の懸念」、「自己保守的理由」、「周囲からの評価懸念」、「叱らない理由の存在」、「校長・教育委員会に対する恐怖」、「叱り方のわからなさ」、「叱ることへの迷い」、「カテゴリー不可」への分類が認められた。

2つの分類過程に共通して「自信の欠如」にかかる項目は認められなかった。また、仮説で想定されていた「経験のなさ」、「叱り方をしらない」などにかかる項目は認められなかった。収集された項目の多くは教師が子どもや保護者、同僚との関係性を懸念しているものである。一方で、子どもを配慮するあまりに叱れない教師像も確認された。

【研究Ⅲ】

茅野（2008）の研究結果をもとに、簡略版 AD 指導態度測定尺度を作成した。先行研究にならい、2因子を抽出した。A 尺度 6 項目、D 尺度が 3 項目認められた。A 尺度で削除された項目は「いつもあたたかく接している」、「子ども気持ちを分かろうとしている」、「どんなことでも相談に乗る」など 5 項目、D 尺度で削除された項目は「授業中の私語を厳しく注意する」、「服装や頭髪について注意する」、「礼儀正しくするよう言っている」などの 8 項目である。学生を対象に調査することから、経験値ではなく、自信の度合いを尋ねたが、削除された項目の多くが教育実習で経験することが難しいものであったため、実習の想起をもとに回答したものと考えられる。

【研究Ⅳ】

叱責可能感尺度は「威嚇」因子と「公正」因子の 2 因子構造であることが明らかとなった。「威嚇」因子は子どもに怖いと思わせる表情や声、また、雰囲気など叱る際のスキルによる下位尺度であることが明らかとなった。「公正」因子は規範意識や学校の規則など叱る際に何かの基準にのっとり叱ることや、妥協しない、ぶれないなどの指導の一貫性など叱る際に公正ようにする下位尺度であることが明らかとなった。

また、研究Ⅲとの AD との相関を測った。その結果、「公正」尺度と D 尺度で弱い正の相関が認められた。「威嚇」因子は社会規範の要求ではなく恐怖を抱かせるような因子であるが、「公正」因子は木原（1982）の教師が価値規範、社会規範を教える姿であり、D（要求的態度）の捉え方と近似であることが示唆された。

【研究Ⅴ】

叱る際の気がかり尺度は「教師保身」因子と「子ども配慮」因子の 2 因子構造であることが明らかとなった。「教師保身」因子は子どもや保護者、同僚との関係性の崩壊や反抗を危惧したものであり、今後の自分自身の指導や勤務の難しさを懸念した尺度であることが明らかとなった。「子ども配慮」因子は叱るタイミングや明確性、自身の点検、また、子どもの性格や状態などの子どもへの気遣いを内容に含み、それらは子どもが納得できる叱りでありたいと願う教師像が映す尺度であることが明らかとなった。

【研究Ⅵ】

叱責可能感尺度と叱る際の気がかり尺度の下位尺度をそれぞれ低群と高群に分け、 χ^2 検

定よりその関連性を探った。その結果、「威嚇」因子と「教師保身」因子、「公正」因子と「子ども配慮」因子に有意な差はなかった。

「威嚇低群，子ども配慮低群」より、「威嚇低群，子ども配慮高群」が有意に多いことが明らかとなった。また、「威嚇高群，子ども配慮低群」より、「威嚇高群，子ども配慮高群」の方が有意に少ないことが明らかとなった。この結果から、子どもを配慮するあまり叱れなくなっている教師は子どもを怖がらせるような叱りが苦手であり、比較的子どもへの配慮を気にしない教師は子どもを怖がらせるような叱りが出来ることが示唆された。

「公正低群，教師保身低群」より、「公正低群，教師保身高群」の方が有意に多いことが明らかとなった。また、「公正高群，教師保身低群」より、「公正高群，教師保身高群」の方が有意に少ないことが明らかとなった。この結果から、自分の今後の指導のしにくさ、保護者、同僚との関係を優先的に考えてしまう教師はぶれない指導が苦手であり、比較的自分のことを優先しない教師はぶれずに指導できるということが示唆された。

2 結果の考察

本研究の目的は、学生を対象に教師の「叱る」を不自由にするもの、つまり「叱る」ことに対する阻害要因を明らかにすることであった。本研究の特徴は「厳しい」、「毅然とした」を手がかりに教師の「叱り」を収集したことと、教師から収集した「叱り」と「叱れない」という枠で叱ることに大きな不安を抱えている学生を対象に測定したこと、また、叱る遂行可能性を測る叱責可能感と、叱る際の気がかりの関係を測定し検討していることである。

本研究の結果から、比較的子どものことが気になってしまう、気遣ってしまう教師は怖い顔をしたり、口調を強くしたり、子どもを威嚇するような叱りが苦手であることが明らかにされ、子どもをこわがらせたり、威嚇したりするような叱りを阻害する要因の1つとして子どもへの配慮が示唆された。佐藤・向居・西井・堀下（2013）は中学生を対象に実施した調査で、脅威度の低い叱り方は生徒のための叱りであると認知していると示唆されている。本研究とは「叱られる」研究と「叱れない」研究、対象者が中学生と大学生という違いがあるものの、近似していると言える。

また、比較的自信と子ども、同僚の関係性や子どもや保護者からの反抗や苦情を懸念する教師は規則に則った叱り、ぶれない叱り、妥協しない叱りのような公正な叱りが苦手であることが明らかにされ、規則や基準に基づいた叱り、何があろうとぶれない公正な叱りを阻害する要因の1つとして子どもや同僚との関係性など今後の指導・勤務への障害や保護者との関係性を危惧した教師自身の保身が示唆された。これも佐藤・向居・西井・堀下（2013）の生徒自身のことを思って叱っているという意図を伝えるためには、脅威を与えない伝え方で言語的に説明することがより有効だという示唆と類似していると言える。

3 叱責可能感の必要性

本研究の目的は「叱る」ことに対する阻害要因を明らかにすることに止まる。つまり、

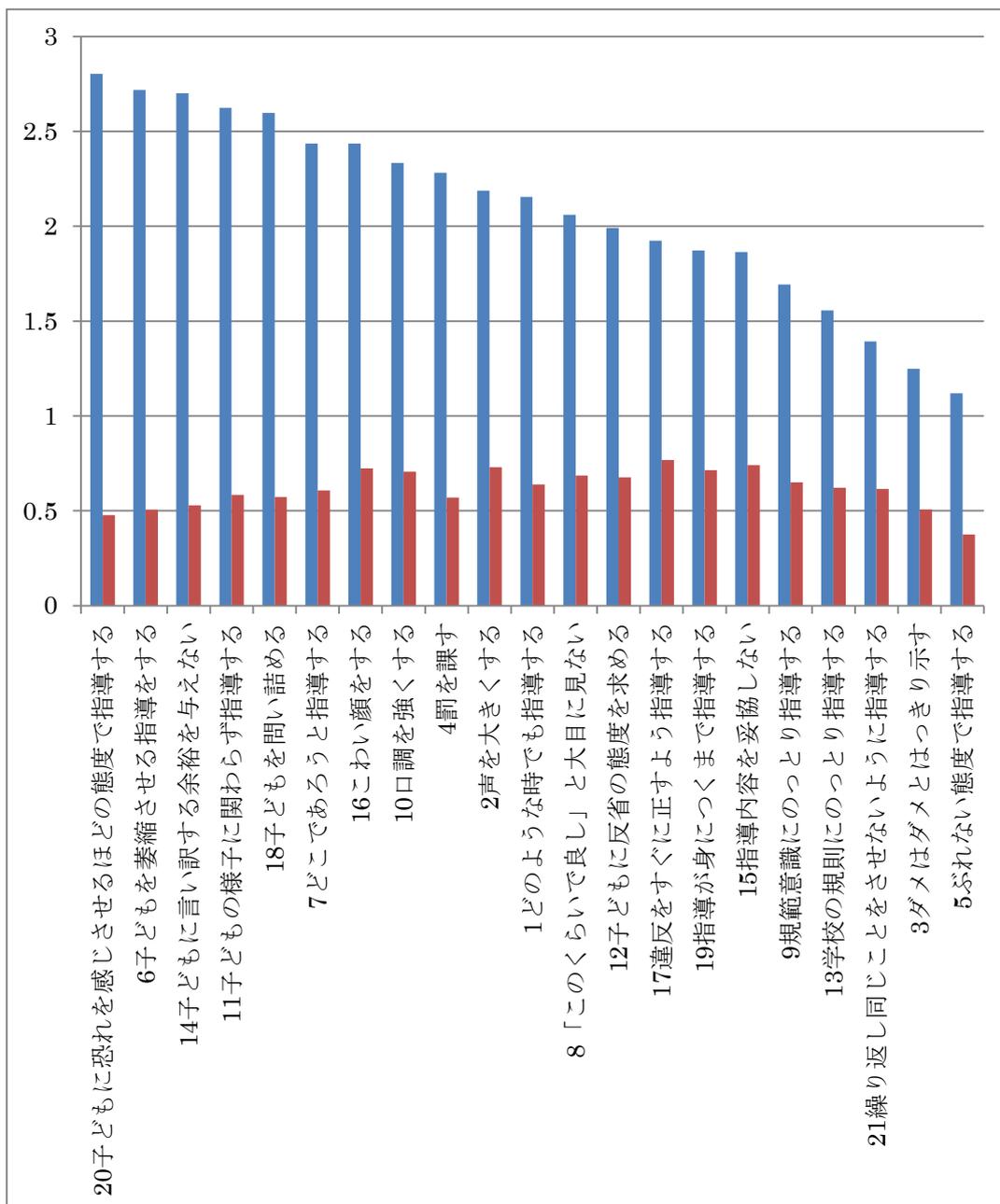
本研究の結果を受けて「威嚇」するような叱りをするためには、子どもに配慮するなどというようなことは言えない。しかし、公正に叱ることができない時には教師自身の保身や都合などを点検することは可能である。叱責可能感において本研究では解釈可能な「威嚇」と「公正」の2因子を抽出した。【研究Ⅳ】と同時に叱責可能感尺度の項目は叱る上で必要があるかどうか、学生を対象に1. 必要がある、2. どちらともいえない、3. 必要ないの3段階評定にて回答を求めた(点数が高いほど必要ないことになる)。その結果を TABLE8-1 と FIGURE8 に示す。

「2. どちらともいえない」を場合によっては必要と解釈するなら「20 子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する」、「6 子どもを萎縮させる指導をする」、「14 子どもに言い訳する余裕を与えない」、「11 子どもの様子に関わらず指導する」、「18 子どもを問い詰める」の5項目は平均が2.5以上、標準偏差が0.6以下である。つまり、この5項目は叱る上で必要ではないとして大多数の学生が一致していると言える。しかし、本研究では現役の教師「厳しい」、「毅然とした」という枠で学生の反応を見ること、野口(2010)の考え方に沿った定義と叱責可能感尺度項目を照らし合わせ、以上の結果による項目の削除は行わなかった。学生や若手の教師は子どもを問い詰めることや恐れを感じさせる叱りは必要ないと感じるかもしれないが、教職歴10年、20年経つにつれ、また、赴任する学校により、今回の学生を対象に必要ないと判断された5項目などが次第に必要と感じられることもありうる。

TABLE8-1 叱責可能感尺度項目の必要性を表した平均点 (M) と標準偏差 (SD)

項目	M	SD
20 子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する	2.803419	0.47777
6 子どもを萎縮させる指導をする	2.717949	0.505933
14 子どもに言い訳する余裕を与えない	2.700855	0.529557
11 子どもの様子に関わらず指導する	2.623932	0.583191
18 子どもを問い詰める	2.598291	0.573252
7 どこであろうと指導する	2.435897	0.607207
16 こわい顔をする	2.435897	0.72379
10 口調を強くする	2.333333	0.707107
4 罰を課す	2.282051	0.57003
2 声を大きくする	2.188034	0.730277
1 どのような時でも指導する	2.153846	0.638092
8 「このくらいでよし」と大目に見ない	2.059829	0.68595
12 子どもに反省の態度を求める	1.991453	0.675887
17 違反をすぐに正すよう指導する	1.923077	0.767372
19 指導が身につくまで指導する	1.871795	0.713641
15 指導内容を妥協しない	1.863248	0.741689
9 規範意識にのっとり指導する	1.692308	0.649423
13 学校の規則にのっとり指導する	1.555556	0.622072
21 繰り返し同じことをさせないように指導する	1.393162	0.615283
3 ダメはダメとはっきり示す	1.247863	0.506951
5 ぶれない態度で指導する	1.119658	0.375141

FIGURE8 叱責可能感尺度項目の必要性を表した平均点 (M) と標準偏差 (SD)



※左の長い棒グラフが M、右の短い棒グラフが SD を表す

4 「威嚇」と「公正」の効果

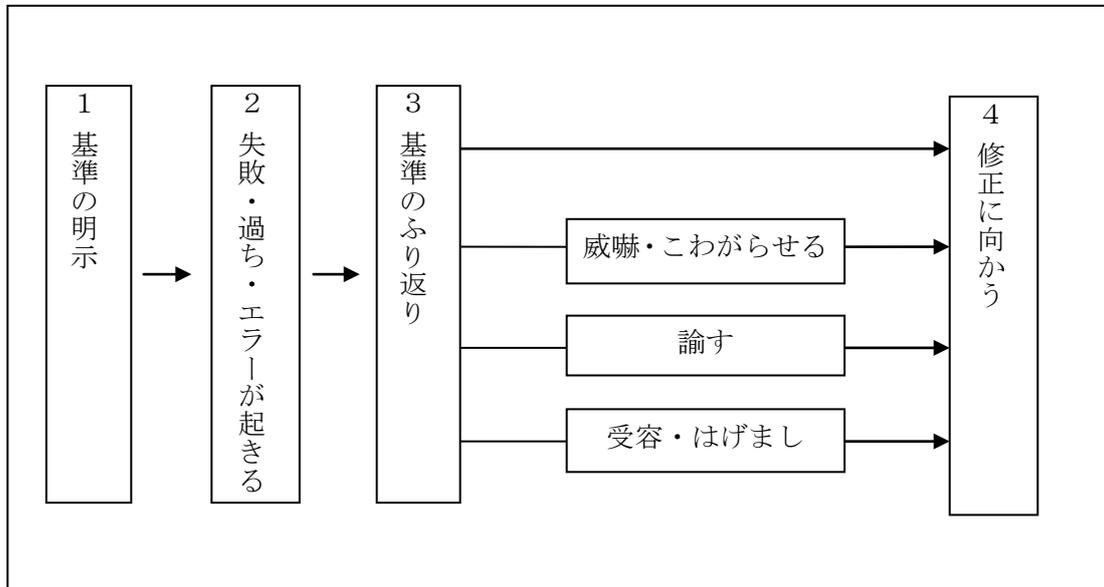
本研究では、「威嚇」と「公正」を分けて捉えたが、本来「威嚇」と「公正」は相互に作用し合うことが良い「叱る」指導なのかもしれない。TABLE8-1の結果から「叱る」において優先されるべきものが“公正さ”であることがわかる。本研究の結果を受けて「叱る」の一連の構造を考えてみる。

まず、公正と威嚇はどのような効果を持っているのかを考える。野口（2010）は始めから叱る基準を明示していれば、子どもたちは叱られた時、教師が私憤で怒っているのではないことが理解できるとしている。つまり、公正に叱ることは子どもが自分に向けられた叱りを理解・納得するためのものであることが分かる。山田・藤井・井上・森田（2013）も納得させる指導の重要性を説いている。

それに対し、「威嚇」は抑止力、また促進力になると考える。野口（2010）は子どもが怖さを知れば、慎みや警戒心が生まれるとしている。つまり、教師が怖いということを知っていれば、それは非行や問題行動の予防の一助となることが言える。また、「威嚇」は抑止のみならず、望まれる行動や建設的な行動の促進にもつながることが考えられる。

考察における一連叱る行為の構造を図示したものを TABLE8-2 に示す。学校における年度始めや学期始めに行われる学級のきまりを作ることや教師が「これをしたら叱る対象になります」という提示は叱る基準の提示になる。もし、このきまりや基準に背くようなことが起きた場合、基準のふり返りが行われる。これが公正に叱ることだと考える。これで修正に向かわない場合、もしくは始めからふり返るだけでは修正が見込めない時に教師は威嚇という手段を取るのではないだろうか。しかし、何も修正に向かわせる指導や働きかけが威嚇だけとは限らない。諭す方が得意という教師もいれば、受容した方が修正に向かいやすい子どももいることだろう。この基準のふり返りから修正に向かうまでの過程の中で教師の特性、子どもの特性に合わせた働きかけがなされることが考えられる。しかし、この節で述べてきたことは推察の域を出ない。

TABLE8-2 仮説 叱る行為の一連の流れ



5 有効的な「叱り」をするために

「一つ叱って三つ褒め」などよく叱る以上に褒めなさいと言われる。しかし、相対的にその機会の少なさから「叱る」の重要性と困難さがうかがえる。上地・西山（2003）は同じ生徒指導でも教育相談が臨床心理学やカウンセリング心理学等を背景に理論化・技法化されているのと対照的に、「叱り」は場面や状況での応用力が問われ、なおかつ教師個々の責任の大きい行為と言えるのに「叱り」はその有効な方法の系統的な理論化・技法化は現在のところ明確ではないとしている。その現状を踏まえ、同著ではカウンセリングを活かした「叱る」生徒指導研修プログラムの実践例が紹介されている。また、「叱り」が有効に機能するための条件として、性急にその場面の「叱り」のみで生徒指導を完結しない態度や、普段の信頼関係構築があるとしている。つまり、「叱る」を有効的に機能させるのが「褒める」であり、また逆も同じことが言える。この2つの相即的な関係を教師は上手に生徒指導に活かしていく必要があるだろう。

第2節 今後の課題

1 本研究の課題

【研究Ⅱ】の「叱れない理由の収集」において自身の欠如、経験の不足が収集できなかったことは想定外であり、何らかの問題が考えられる。調査対象の特徴をよく吟味した上で、さらに洗練された調査をする必要がある。

【研究Ⅳ】では本研究の定義に沿って「威嚇」と「公正」を抽出した。しかし、その必要性を検討した調査では「威嚇」因子含まれる項目が必要ないという結果を示していた。それらの項目が必要かどうかは学生を対象とした検討に止まっている。

2 総合的な課題

先述した通り、褒める・受容・教育相談等の研究が多く、理論化や技法化が進む。その一方で「叱る」に関しては「叱る」教育や「叱らない」教育のそれぞれを勧める主著があるが、何を以て「叱る」とするのか捉え方が様々であり、それも理論化や技法化に結ばれない一因であろう。また、【研究Ⅰ】の調査の際、教師において子どもを「叱る」ことは細心の注意を払うところであり、簡単なことではないという意見を頂いた。「叱る」ということは双方の関係を悪化させる危険性をはらむものであるのも一因であると思われる。文部科学省（2011）も「生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告書）」において学校には多様な児童生徒が混在しており、その児童生徒が成長する上で必要なもの（ニーズ）も千差万別である。学校は、そのニーズを満たすための多様な取組を同時並行的に、また意図的・計画的に、そして組織的に展開することが求められるとし、「叱り」を含む多様な指導を有効に施していくことの必要性を述べている。

参考文献

- 阿部香 2011 小学校担任教師の働きかけと児童の被受容感, 意欲の関係 岩手大学大学院教育学研究科修士論文
- 浦野裕司 2001 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究 - TT による指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善 - 教育心理学研究 (49) 112-122
- 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 日本教育心理学会総会発表論文集 (30) 578-579
- 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(1) 85-91
- 金澤智美 2010 教師の AD 指導行動が児童の居場所感に与える影響に関する一研究〜フィードバック効果に着目して〜
- 河村夏代 2006 叱責場面で生じる教師と生徒の不快感に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 (48) 455
- 木原孝博 1982 教師のリーダーシップ類型と子ども 岡山大学教育学部研究集録 (60) 199-217
- 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
- 佐藤純・向居暁・西井宏美 2005 中学生における「教師の叱り」経験の収集 日本教育心理学会総会発表論文集 (47) 113
- 杉本希映 2008 生徒に対する叱らないの心理の検討ー教員志望大学生の過去の教師との関係との関連ー 日本教育心理学会総会発表論文集 (50) 751
- 杉本希映 2009 教師の児童・生徒に対する叱らない心理ー自由記述からの検討ー日本教育心理学会総会発表論文集 (51) 172
- 寶田幸嗣 1995 生徒の認知する教師の指導態度の教師へのフィードバックが生徒の自己開示に及ぼす影響 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文 未公刊
- 竹内史宗 1995 子どもは「叱り」をどのように感じているか 教育心理学年報 (34) 143-149
- 茅野理恵 2012 中学校教師の認知的複雑性と指導態度の関連 筑波学院大学紀要第7集 85-92
- 南本長穂 2005 学級における教師の統制ー児童生徒への対処行動ー 人文論究 55(1) 118-135
- 宮原喜与志・勝倉孝治 2000 教師の指導態度の変化が生徒の認知する教師の指導態度、生徒の級友関係および学習意欲に及ぼす影響 日本心理学研究総会発表論文集 (41) 710
- 向居暁・佐藤純・堀下智子 2005 教師の叱りに対する中学生の認知 日本教育心理学会総会発表論文集 (47) 114

- 安川由貴子 2011 生徒指導上の「問題行動」をめぐる一考察 - 文部省・生徒指導資料の分析を中心に - 聖母女学院短期大学研究紀要 (40) 71-77
- 木原孝博 1987 教師のリーダーシップ研究と AD 理論 学校教育研究第 2 号 41-53
- 上地安昭・西山和孝 2003 「叱る」生徒指導 - カウンセリングを活かす - 学事出版
- 佐治守夫・飯長喜一郎 1983 古典入門ロジャーズクライエント中心療法 有斐閣新書
- 野口芳宏 2010 野口流教師のための叱る作法 学陽書房
- 山田容子・藤井美保代・井上羊美・森田圭美 (叱りゼロプロジェクト) 2013 「叱らない」で部下を育てる技術 日本能率協会マネジメントセンター
- 国立教育政策研究所 2008 生徒指導資料 第 3 集 規範意識をはぐくむ生徒指導体制 - 小学校・中学校・高等学校の実践事例 22 から学ぶ -
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2014 平成 25 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について
- 文部科学省 参考資料 2 子どもの育ちをめぐる現状等に関するデータ集
- 教育改革国民会議 2000 <http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/1222report.html>

謝 辞

本研究に際しまして多くの方々のご指導とお力添えを賜りましたこと、この場をお借りして深く御礼申し上げます。

指導教官の阿久津洋巳先生、山本奨先生には研究を進めるにあたり、多くのご助言をいただきました。特に山本奨先生には、研究の進め方や統計処理の仕方など多岐にわたるご指導をいただきました。先生方の手厚いご指導とご支援に心より感謝申し上げます。

教職専門実地研究で岩手大学教育学部附属小学校の板垣健先生を始めとする諸先生方にはアンケート調査に協力また、ご助言をいただきました。

調査にあたりましては他にも多くの先生方、学生みなさんに協力していただきました。

皆さまの多大なご理解とご協力があったからこそこの研究と成果が実現できたものと感じております。心より御礼申し上げます。

この 2 年間、大学院で学んだことを今後に繋げ、活かしていきたいと思えます。誠にありがとうございました。

2015 年 3 月 23 日

菅田 敏哉

要 約

本研究の目的は教師の「叱る」を阻害する要因を教育学部生を対象に探ることである。しかし、先行研究において「叱る」ということが明確に定義されていないため、予備調査として現職教員を対象とした自由記述調査を実施した。まず生徒指導提要にも頻出する「厳しい」や「毅然とした」を手がかりにその語句のイメージを収集し叱責可能感暫定尺度を作成した。同時に教師の「叱れないと思う理由」についても収集し、叱る際の気がかり暫定尺度を作成した。それらをもとに本調査として教育学部生を対象に質問紙調査を実施した。その結果、叱責可能感尺度は威嚇因子と公正因子の 2 因子であること、叱る際の気がかり尺度は教師保身因子と子ども配慮因子であることが明らかとなった。これらはどちらも自作の尺度であるため、簡略版 AD 指導態度測定尺度を用いて叱責可能感尺度との相関を測定し妥当性の確保を試みた。その上で χ^2 検定により叱責可能感尺度と叱る際の気がかり尺度の関係を調べた。その結果、「威嚇」と「子ども配慮」、「公正」と「教師保身」においては有意傾向であることが示された。次に、残差分析を行ったところ「威嚇低群，子ども配慮低群」より、「威嚇低群，子ども配慮高群」が有意に多く、「威嚇高群，子ども配慮低群」より、「威嚇高群，子ども配慮高群」が有意に少ないことが、「公正低群，教師保身低群」より、「公正低群，教師保身高群」の方が有意に多く、「公正高群，教師保身低群」より、「公正高群，教師保身高群」の方が有意に少ないことが明らかとなった。この結果から、子どものことが気になってしまい叱れない教師は子どもに怖いと思わせる指導が苦手であり、また、比較的子どものことが気にならない教師は子どもに怖いと思わせる指導が出来ることが、叱る際に自分のことを優先的に考えてしまう教師は、ぶれない指導をするということが苦手であり、また、あまり比較的自分のことを優先しない教師はぶれずに指導できるということが示唆された。この結果を受け、教師の「叱る」における阻害要因を明らかにするまでには至らなかったが、威嚇するような叱りにおいては子どもへの配慮が、公正的な叱りにおいては教師の保身的な姿勢が阻害要因の 1 つになり得ることが考えられる。

Appendix1 教師用自由記述調査

アンケートのお願い

現在、「教師の“叱る”を不自由にするもの」をテーマに研究を進めています。

アンケートは自由記述です。ご回答頂くアンケートは無記名ですので、ご回答は研究以外の目的で使用しないことをお約束いたします。

以上、お忙しいところ誠に恐縮ですが、ご協力よろしく願いいたします。

※以下、回答くださる方ご自身についてお尋ねします。性別、校種は当てはまる方を○で囲んでください。

性別： 男性 ・ 女性

校種： 小学校 ・ 中学校 ・ 高等学校 ・ 特別支援学校

連絡先

岩手大学大学院教育学研究科

修士2年 菅田 敏哉

連絡先は割愛

【A】 あなた、もしくは学校の先生が児童生徒を「叱れなかった」場面を思い浮かべてください。あなたや学校の先生はなぜ、叱れなかったと思いますか？下の枠内に記入してください。

(例) 児童の清掃態度を叱れなかった。なぜなら、その子との関係性が崩れるのを恐れたから。

【B】 あなた、もしくは学校の先生が児童生徒を「理解できなかった（また、理解してあげられなかった）」場面を思い浮かべてください。あなたや学校の先生はなぜ、「理解できなかった（また、理解してあげられなかった）」と思いますか？下の枠内に記入してください。

(例) 児童の相談を聞けなかった。なぜなら、前日に反抗的な態度を取られ、先に怒りが湧いてきたから。

以下では、皆様のイメージや捉え方について質問します。イメージでお答えください。

【C】 「厳しく指導をする」の「厳しく」とはどういうことか、あなたの考えを下の枠内に記入してください。

【D】 「毅然とした指導をする」の「毅然とした」とはどういうことか、あなたの考えを下の枠内に記入してください。

以上でアンケートは終わりです。

ご協力ありがとうございました。

Appendix2 学部生用本調査

アンケートのお願い

現在、「教師の指導態度と“叱る”を不自由にするもの」をテーマに研究を進めています。

アンケートは数字に○をつけていただきます。ご回答頂くアンケートは無記名ですので、回答者が特定されることはありません。ご協力よろしくお願いたします。

連絡先

岩手大学大学院教育学研究科

修士2年 菅田 敏哉

連絡先は割愛

【A】あなたは指導の際、児童生徒に以下のことができますか。“1、全くそう思わない～5、すごく思う”のいずれかの数字に○をつけてください。

		1 全くそう思わない	2 そう思わない	3 どちらともいえない	4 そう思う	5 すごく思う
1	子どもの立場に立って考える	1	2	3	4	5
2	授業中に態度がふまじめだと厳しく注意する	1	2	3	4	5
3	子どもの気持ちを分かろうとする	1	2	3	4	5
4	ふざけていると注意する	1	2	3	4	5
5	子どもの気持ちをそのままに感じられる	1	2	3	4	5
6	授業中の私語を厳しく注意する	1	2	3	4	5
7	相談を受けると子どもの気持ちにぴったりのことを言う	1	2	3	4	5
8	授業中には話をしっかり聞くように言う	1	2	3	4	5
9	子どもが失敗しても優しく励ます	1	2	3	4	5
10	忘れ物をしないように言う	1	2	3	4	5
11	いつもあたたかく接する	1	2	3	4	5
12	時間を守るように言う	1	2	3	4	5
13	どんなことでも相談にのる	1	2	3	4	5
14	きまりを守るように言う	1	2	3	4	5
15	子どもが困っていると、自分のことのように心配する	1	2	3	4	5
16	身の回りの整理・整頓をするように言う	1	2	3	4	5
17	子どものことを信じる	1	2	3	4	5
18	服装や頭髪について注意する	1	2	3	4	5
19	授業で子どもの考え・意見を大切にす	1	2	3	4	5
20	礼儀正しくするよう言う	1	2	3	4	5
21	子どもたちのやりたいことをよく聞く	1	2	3	4	5
22	言葉づかいについて注意する	1	2	3	4	5

【B】あなたは児童生徒を叱る時、以下のことが必要だと思いますか。“1.必要だと思う～3.必要ないと思う”のいずれかの数字に○をつけてください。

		1 必要だと思う	2 どちらとも言えない	3 必要ないと思う
1	どんな時でも指導する	1	2	3
2	声を大きくする	1	2	3
3	ダメはダメとはっきり示す	1	2	3
4	罰を課す	1	2	3
5	ぶれない態度で指導する	1	2	3
6	子どもを萎縮させる指導をする	1	2	3
7	どこであろうと指導する	1	2	3
8	「このくらいでよし」と大目に見ない	1	2	3
9	規範意識にのっとり指導する	1	2	3
10	口調を強くする	1	2	3
11	子どもの様子に関わらず指導する	1	2	3
12	子どもに反省の態度を求める	1	2	3
13	学校の規則にのっとり指導する	1	2	3
14	子どもに言い訳する余裕を与えない	1	2	3
15	指導内容を妥協しない	1	2	3
16	こわい顔をする	1	2	3
17	違反をすぐに正すよう指導する	1	2	3
18	子どもを問い詰める	1	2	3
19	指導が身につくまであきらめない	1	2	3
20	子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する	1	2	3
21	繰り返し同じことをさせないように指導する	1	2	3

【C】児童生徒を叱る時に以下のことが必要だとしたら、あなたはどのくらいできますか。“1.全くできない～5.完全にできる”のいずれかの数字に○をつけてください。

		1 全く できない	2 できない	3 どちらとも いえない	4 できる	5 完全に できる
1	どのような時でも指導する	1	2	3	4	5
2	声を大きくする	1	2	3	4	5
3	ダメはダメとはっきり示す	1	2	3	4	5
4	罰を課す	1	2	3	4	5
5	ぶれない態度で指導する	1	2	3	4	5
6	子どもを萎縮させる指導をする	1	2	3	4	5
7	どこであろうと指導する	1	2	3	4	5
8	「このくらいでよし」と大目に見ない	1	2	3	4	5
9	規範意識にのっとり指導する	1	2	3	4	5
10	口調を強くする	1	2	3	4	5
11	子どもの様子に関わらず指導する	1	2	3	4	5
12	子どもに反省の態度を求める	1	2	3	4	5
13	学校の規則にのっとり指導する	1	2	3	4	5
14	子どもに言い訳する余裕を与えない	1	2	3	4	5
15	指導内容を妥協しない	1	2	3	4	5
16	こわい顔をする	1	2	3	4	5
17	違反をすぐに直すよう指導する	1	2	3	4	5
18	子どもを問い詰める	1	2	3	4	5
19	指導が身につくまであきらめない	1	2	3	4	5
20	子どもに恐れを感じさせるほどの態度で指導する	1	2	3	4	5
21	繰り返し同じことをさせないように指導する	1	2	3	4	5

【D】あなたは児童生徒を叱ろうとする時、以下のことがどのくらい気になりますか。“1.全く気にならない～5.すごく気になる”のいずれかの数字に○をつけてください。

		1 全く 気にな らない	2 気にな らない	3 どちら ともい えない	4 気にな る	5 すごく 気にな る
1	その子が落ち込みやすいか	1	2	3	4	5
2	その子が泣いてしまうか	1	2	3	4	5
3	その子の悪い所ばかりに注目し、できているところを見逃していないか	1	2	3	4	5
4	その子の自尊心を傷つけないか	1	2	3	4	5
5	私もその子と似た経験をしたことがある	1	2	3	4	5
6	関係が崩れるかもしれない	1	2	3	4	5
7	その子の性格	1	2	3	4	5
8	良い指導をしていれば、その子は誤ったことをしなかったかもしれない	1	2	3	4	5
9	叱った後、その子に悪い注目が集まらないか	1	2	3	4	5
10	叱ることが有効か	1	2	3	4	5
11	その子は精神的に叱っても大丈夫な状態か	1	2	3	4	5
12	子どもが反抗するか	1	2	3	4	5
13	その子の言うことにも一理あるかもしれない	1	2	3	4	5
14	保護者から苦情がくるかもしれない	1	2	3	4	5
15	子どもが意欲を失くしてしまうかもしれない	1	2	3	4	5
16	公正に叱れるか	1	2	3	4	5
17	その子の家庭環境	1	2	3	4	5
18	保護者の目	1	2	3	4	5
19	他の子どもの目	1	2	3	4	5
20	素直に受け容れられる子なのか	1	2	3	4	5

21	その子との関係性	1	2	3	4	5
22	大人も子どもと同じようなことをしていないか	1	2	3	4	5
23	その子の発達上の課題	1	2	3	4	5
24	その子が誤ったことをしてしまったのには理由があるのではないか	1	2	3	4	5
25	その子のことをよく知っているか	1	2	3	4	5
26	同様のことで何度も叱り無駄かもしれない	1	2	3	4	5
27	その子には悪気がなかったかもしれない	1	2	3	4	5
28	他の職員が目	1	2	3	4	5
29	以前叱り、その後の関係が上手くいっているか	1	2	3	4	5
30	叱るべきことが明確であるか	1	2	3	4	5
31	叱るタイミングは適切か	1	2	3	4	5
32	教師自身に悪い所はなかったか	1	2	3	4	5

今一度、記入漏れがないか確認お願いいたします

アンケートは以上で終わりです
ご協力ありがとうございました