

# 教師の「注意言葉」に対する中学生の受けとめ方

中 山 勘次郎\*・三 鍋 由貴恵\*\*

(平成18年10月2日受付；平成18年11月6日受理)

## 要 旨

本研究では、生徒指導場面における教師の注意言葉が、生徒にどのように受けとめられているかについて検討が加えられた。中学1年生188人を対象として仮想的場面を用いた評定尺度を実施したところ、女子は注意言葉を否定的に受けとめており、とくに他の生徒の前で長々と注意されることを嫌がる傾向が強かった。また、学校生活への意欲が低い生徒に対しても、ていねいに理由を説明して納得してもらう言葉よりは、なるべく短く直接的な言葉で語りかけていく方が、受け入れられやすいことが明らかになった。

## KEY WORDS

teacher's advising words	教師の注意言葉	explanation	説明
student guidance situation	生徒指導場面	junior high students	中学生

## 問 題 と 目 的

生徒に対する教師の言語的はたらきかけの影響に関しては、リーダーシップや勢力資源といったマクロな視点から、個々の言葉の内容を比較検討するミクロな視点に至るまで、さまざまな側面から研究が進められている。その中で、とくに興味深いのは生徒指導場面における教師の言葉である。宿題や持ち物を忘れてきた生徒に対して、「次から気をつけなさい」と言うのか「昨日言ったこと、聞いてなかったの?」と言うのか。また、授業に遅れてきた生徒に対して「もう授業始まっているよ」と声をかけるか、「なにやってるんだ、たるんでぞ!」と声をかけるか。生徒指導場面では、授業場面には見られない多様な言葉かけが観察される。しかもこれらの言葉には、しばしば強い感情が伴っている点も、授業場面とは異なる大きな特徴である。

これに対して、生徒も様々な反応を示す。「はい」と返事をしたり、納得のいかない表情を見せたり、無言で席に着いたり、反論したりと、教師の言葉の多様性に対応するように、生徒の反応も多彩である。このとき、教師から発せられた言葉は、生徒にどのように受けとめられているのだろうか。

生徒指導場面での教師の言葉は、従来「叱り言葉」という枠組みを用いて研究されてきた。遠藤・吉川・三宮（1988）は、小学5・6年生と大学生を対象として、教師から言われた叱り言葉を収集し、16パターンに分類した。親の叱りかたパターンを収集した遠藤・吉川・三宮

---

\* 心理臨床講座

\*\* 小千谷市立真人小学校

(1987)と比較すると、教師に特有の叱り言葉として、自分で自分の行為を律するように子どもに要求する「セルフコントロール要求」と、教師の権威を利用して子どもを自分の指示に従わせようとする「権威的おどし」の2つのパターンが新たに得られている。

さらに遠藤ら(1988)は、教師の叱りかたパターンの中から、比較的受け手の納得を得やすい「直接的表現」、反発を引き出しやすい「人格評価」「つきはなし」、新たに得られた「セルフコントロール要求」「権威的おどし」の5つを取り上げ、それぞれの言葉に対して受け手がどのような印象を受けるかを検討している。その結果、叱り言葉の表現の違いによって、受け手に与える印象は大きく異なっていた。また、藤川・西山(1991)は、教師から受けた叱責の言葉のうち印象に残っているものを、大学生から収集し分類した。それによると、叱責の内容は、勉強の出来具合、能力、態度・言動、性格について、外見について、疑いをかける、訓育・躾の7つであり、印象に残っている叱責の言葉は、全般的に「いやな言葉」として受け手に受けとめられやすいことを指摘している。遠藤ら(1988)における受け手の印象も否定的な方向に偏っており、この傾向はある程度一貫しているといえよう。

しかし教師は、たんに生徒の問題行動をやめさせたり非難しようとしているわけではない。「生徒にこうなってほしい」という願いや、「社会人としてこう行動すべきだ」という信念を込めて、生徒に語りかけている。つまり、生徒指導場面で教師が発する言葉には、教師の様々な意図や感情が含まれているのである。たしかに、叱られるときの言葉は、受け手にとってはいやな言葉であり、耳が痛い言葉である場合が多いだろう。しかし、こうした教師の意図を考慮すると、これらの言葉を受け手の好悪感情のみで評価するのは短絡的に過ぎるといえよう。耳が痛い言葉だが、きちんと説明されて納得できるし、今後は気をつけようという気にさせるような、説得力のある叱り言葉も少なくないと考えられるからである。

その一方で、教師の側の意図や感情が、受け手である生徒に誤って伝わってしまうこともある(三宮, 1993)。たとえば、危険を知らせようと強い言葉を用いたことが、生徒には自己を強く否定する言葉として受けとられたり、あるいは生徒自身に考えさせたいと考えて発した言葉が、突き放されたように感じられたりと、実際の教師の意図と、生徒がその言葉から受けた印象との間には、ズレが生じている可能性がある。

このような教師の側の意図の多様性を考慮すると、従来の研究にはいくつかの問題点が指摘される。第1に、遠藤ら(1988)や藤川・西山(1991)は、叱り言葉を受け手の側から収集している。そのため、その言葉に込められた教師の意図は、あくまで受け手である生徒の認知的フィルターを通して解釈されたものでしかない。もちろん、受け手の側が叱り言葉をどのように解釈したかが、その言葉の受けとめ方に重要な意義を持っていることは否定できないが、前述のような好悪感情による受けとめ方のバイアスや解釈のズレの存在を考えれば、教師自身の発話意図を正確に把握し、これを生徒の受けとめ方と厳密に区別して扱う必要があるだろう。すなわち、叱り言葉を生徒の側からではなく教師の側から収集しなければならない。

第2に、遠藤ら(1988)や藤川・西山(1991)では、単一の叱り言葉を分析単位として扱っているが、叱り言葉に込められた教師の意図の多様性をふまえると、実際の生徒指導場面で教師は、一言では表現しきれない自分の思いや意図を生徒にわかりやすく伝えようとして、複数の言葉を用いていると考えられる。たとえば、生徒が授業中におしゃべりをしているとき、教師は「静かにしなさい(直接的表現)。」「一言だけ言うこともあれば、私語をしてはいけない理由について考えさせ、生徒自身の自己制御を促すために、「静かにしなさい。他の人のこと

も考えなさい（セルフコントロール要求）。」と言うこともあるだろう。あるいは、「静かにしなさい。通知表につけるよ（権威的おどし）。」と、強い圧力をかけてくるかも知れない。

三鍋（2006）は、中学校教員を対象として、生徒指導場面での叱り言葉を自由記述法によって収集した。その結果、1つの場面あたりで発せられる叱り言葉（独立した意味を持つ言葉のまとまりを単位としてカウントした）は平均2.19個、レンジは1～5個であり、教師は2個以上の言葉を用いることで、指導内容を正確に伝達しようとしていることが確認された。だとすれば、遠藤ら（1988）のような単一の叱り言葉ではなく一連の言葉としてとらえ、それによって生徒の受けとめ方がどのように異なるのかの検討が必要になるだろう。

さらに言えば、「叱り言葉」という概念規定自体が、発せられる言葉の機能を狭く限定しすぎていて、実態に即していないのではないだろうか。前述のように、教師の主目的は叱責にあるのではなく、注意を喚起して自覚を促したり、生徒に自己制御を意識づけたりという教育的意図が、大きな位置を占めていると考えられる。こうした教育的意図を一言で適切に表現するのは難しいが、本研究では、生徒指導場面で教師が発する言葉の機能を少しでも幅広くカバーするため、これを「注意言葉」という用語で呼ぶこととする。

この注意言葉に関して、三鍋（2006）は前述のように教師の側からの収集を試みた。その結果、受け手の側を対象とした遠藤ら（1988）では、命令形や断定的表現が多かったのに比較して、質問したり生徒の応答を促す言葉が多く見出された。このことは、教師の注意言葉が一方通行的に発せられるのではなく、生徒との相互コミュニケーションを通じて、生徒の気持ちを理解しようとしたり納得してもらおうとしていることを示唆している。

なかでも突出していたのは、「理由を問う」（e.g.「なんで、あんな格好したかったの？」：以下、「理由」と略記する）であり、回答全体の31.8%がこのカテゴリーに分類された。「理由」は、形式的にはその行為を行った理由を問うものであるが、実際には叱責のニュアンスが強い言葉として、一般に用いられている。しかし、教師の回答の中には「理由を確認するために、この言葉を使う」と注釈がつけられたものもあったことを考えると、遠藤ら（1988）の「問いただし」（e.g.「どうしたんだ、その格好は！」）とは異なり、教師は冷静に行為の背後にある事情を理解しようとしたり、生徒に主張や弁明の機会を与えるために、この注意言葉を用いているものと見られる。ところが、教師の側からは重要視されているにもかかわらず、「理由」カテゴリーは遠藤ら（1988）では抽出されておらず、生徒の認知との間にはズレが認められる。

そこで本研究では、教師が特に重視している「理由」を問う注意言葉をベースとして、これに三鍋（2006）で見出された2つの特徴的な注意言葉を組み合わせて一連の注意言葉パターンを作成し、それらが中学生にどのように受けとめられているかを検討することが目的とされた。組み合わせる注意言葉は、「望ましくない理由の説明」（以下「説明」とする）と「望ましくない行為の改善要求」（以下「改善要求」とする）である。

「説明」（三鍋，2006における回答率13.0%）は、なぜその行為をしてはいけないかという理由をきちんと説明することにより、指導内容を生徒に納得させ、生徒が自律的に行動改善を行う態度を促進しようとするものである。理由を尋ねることで、生徒の事情を理解しようとする姿勢も見せていることから、全体として肯定的に受けとめられ、指導内容にも納得しやすいのではないだろうか。これに対して「改善要求」（回答率10.6%）は、「こうしてほしい」という教師の意図をより直接的に指し示す言葉である。しかし生徒にとっては命令的で、なぜ直さなければいけないのかが理解できず、反発が生じる可能性がある。たとえ理由を聞いてもらえ

たとしても、生徒は彼らの気持ちを受けとめてもらえたとは感じられず、否定的な印象を強く受けるとともに、注意を受け入れにくいのではないだろうか。

また、これに関連する要因として、第1に、発する言葉の順序について検討する必要がある。行為を制止したり非難したりする強い言葉を先に言うか、その理由を冷静に語った後で言うかで、生徒に与える印象は異なる可能性があるからである。

第2には、注意を与える状況も考慮する必要がある。中野（2000）は、喫煙や授業中の携帯電話の指導事例において、違反行為を見つけたその場で注意するときと、相談室などへ行って話すときとでは、生徒の反応が異なると述べている。生徒は、見つけたその場では反発しやすいが、その後相談室など他の生徒がいないところで話すと、素直な反応を示すというのである。これは中野の事例であり、統計的に実証されたものではないが、周囲に他の生徒がいる状況と、教師と1対1で向き合う状況とでは、生徒の反応が異なる可能性は高いであろう。

また第3には、受け手である生徒の性格特性も考慮する必要がある。すべての生徒が注意言葉を同じように受けとめるわけではなく、人によって感じ方、受け入れ方は多様であると推測される。中山（1989）や宮本（2005）は、学校生活に対する意欲の低い生徒ほど短く直接的な教師の言葉かけを求める傾向が強いことを指摘している。そこで本研究では、宮本（2005）にもとづいて生徒の学校生活への意欲の高さを測定し、注意言葉の受けとめ方の違いについて分析する。

ところで、一口に生徒指導場面といっても、内容はじつに多様であり、対象とする行為の種類や違反の重大性、他者への影響等、様々な要因が関与している。中学生に焦点を当てた研究では、谷尻（2000）が、生徒の服装違反やタバコの所持に対する言葉かけの事例を、また中野（2000）は、服装違反や喫煙、授業中の携帯電話の事例を挙げ、馬場（2000）は茶髪の生徒との対話を扱っている。これらをふまえて、前述の三鍋（2006）は、「服装違反」・「喫煙」・「授業中の携帯電話」・「茶髪」の4つの注意場面を用いて、教師の注意言葉を収集している。その結果、これら4つの場面間に注意言葉の頻度（意味のある単位ごとに分けた総数）や種類にそれほど大きな差はないことを確認した。4つの場面を比較すると、喫煙や携帯電話は比較的違反の程度が重く、一般的な中学生全員に対して、これらの違反行為を行った状況をイメージさせるのは難しい。また茶髪は服装違反の場合と対応が類似していることから、より範囲の広い服装違反を対象とする方が、多様な経験を持つ生徒全体にある程度共通したイメージを生起させやすいのではないだろうか。以上により、本研究では、生徒指導場面として「服装違反」の仮想的事例を設定し、この違反行為に関する教師の注意言葉が、生徒にどのように受けとめられるかが検討された。

## 方 法

### 調査対象者

新潟県内の公立中学校に在籍する1年生188名（男子97名、女子91名）。

### 要 因

服装違反について教師から注意を受ける仮想的場面を設定し、その中で教師の様々な注意言葉パターンが視覚的に提示された。そして、それらに対して生徒がどのような印象を持つか、

またその注意をどの程度受け入れられるかについて、それぞれ評定が求められた。検討した要因は以下の通りである。

#### (1) 状況

学校にしてきてはいけない服装で登校してきたことについて、教師から注意を受ける場面が設定された。さらにそれを、見つかったその場で、「まわりに他の生徒がいるところで」注意されたという状況（以下、「集団内」状況と略す）と、「あとでひとりで呼ばれて」注意された状況（以下、「個別」状況）という2つの状況が設定された。

#### (2) 注意言葉パターン

それぞれの状況において、教師の様々な注意言葉パターンが提示された。用いた注意言葉は、ベースとなる「理由」（「どうしてそんな格好してきたの？」）と、それに組み合わせる「説明」（「こういうことはエスカレートしやすいし、他のことに広がっていくこともあるんだよ。」）および「改善要求」（「明日、元にもどして登校しなさい。」）の計3種類であった。

それらを組み合わせて、①「理由」を尋ねるだけのパターン（以下、「理由のみ」）、②「理由」を尋ねるとともに、何が問題かを「説明」するパターン（以下、「理由+説明」）、③「理由」を尋ね、「改善要求」するパターン（以下、「理由+改善要求」）、そして④「理由」・「説明」・「改善要求」のすべてを含むパターン（以下、「理由+説明+改善要求」）の4パターンが作成された。

#### (3) 言葉の提示順序

「理由+説明」および「理由+改善要求」パターンに関しては、2つの言葉の提示順序を入れ替えたパターンも作成された。このうち、「理由」を先に提示したものを「理由+説明」および「理由+改善要求」、 「理由」を後に提示したものを「説明+理由」および「改善要求+理由」と呼ぶこととする。したがって、注意言葉パターンは各状況ごとに6種類となった。

#### (4) 学校生活への意欲

宮本（2005）が作成した「学校生活無気力感尺度」から、宮本による因子負荷量の高い5項目を抽出し、攪乱項目5項目を加えた10項目（5件法）が実施された。なお、宮本は無気力感を測定する尺度として作成しているが、項目内容は適応的な側面を測定するものになっているため（表1）、学校生活への意欲を測定する尺度として用いることは妥当であろう。

### 指 標

注意言葉に対する生徒の印象と指導内容の受容度を測定するため、評定尺度が作成された。印象の評定については、対極的内容を表す形容詞対を左右に配置し、各自の注意言葉への印象が、どちらの形容詞にどれだけ近いかを評定させるSD尺度によって測定された。印象評定は5つの次元に関して行われた。すなわち、「しつこい－あっさりした」「きちんとした－いいかげんな」「冷たい－温かい」「さっぱりした－熱心な」「厳しい－優しい」の5次元であり、それぞれ中央を「どちらでもない」、両端を「とてもそう思う」とする5件法によって評定された。

受容度に関しても、印象評定と同一の形式で測定された。すなわち、「言われた言葉をどのくらい受け入れられるか」を、「受け入れられない－受け入れられる」を両端に配置した評定尺度を用いて測定された。ただしこの尺度に関しては、7件法であった。

### 手続き

調査は、2005年11月下旬に、学級単位の集団で、各学級担任教師によって実施された。回

答は生徒の自己ペースで行われた。

評定用紙は、A4判の用紙1枚ごとに1場面の評定を求める形式で構成された。各ページの上部には、服装違反に関して「集団内」で、あるいは「個別」に注意を受ける場面であることが簡単に説明されている。その場面は、PFスタディ形式の略画によって示され、そのうち教師の側の吹き出しに、6種類の注意言葉パターンのいずれか1つが記入されている。また下部には、印象評定尺度5項目と受容度尺度1項目が配置されている。

なお、1人の調査対象者が互いに類似した12の場面すべてに回答するのは、心理的負担が大きく、飽きによる回答の信頼性低下が予想されたため、1人が評定するのは、「集団内」・「個別」の各状況から2場面ずつ計4場面のみにとどめられた。4つの場面は、両状況で同じ注意言葉パターンにならないよう配慮した以外は、完全にランダムに割り当てられた。また2つの状況が混同されるのを避けるため、「集団内」の2場面、「個別」の2場面はそれぞれまとめて提示されたが、「集団内」「個別」状況の提示順序はカウンターバランスがとられた。

したがって、各対象者に配布される評定用紙は、上述の形式で印刷されたページ4種類を綴じたものである。さらに評定用紙の末尾には、対象者の学校生活への意欲を測定する尺度が印刷されたページが追加されており、回答が求められた。

## 結 果

調査対象者188人中、無回答および回答のしかたに誤りのあった3人分のデータを除外し、分析対象は185人となった。また評定尺度の一部に記入ミスがあったデータについては、場面単位で分析から除外された。得られた回答データは、全場面合計740個となり、以降の分析は、このデータを用いて行われた。

なお、1人の対象者が複数の場面に回答しているため、場面間の差異は、厳密にはすべて被験者内要因として扱う必要があるが、データの対応関係が対象者によって異なっていて煩雑なため、ここでは被験者間要因として扱った。なお、場面の提示順序は、極力ランダム化されているため、対象者の個人的回答傾向の影響は最小限に抑えられていると考えられる。

学校生活意欲に関する5項目は、それぞれ意欲が高いことを示す回答が高得点となるよう、1～5点を与えた。主成分分析の結果(表1)、単一因子性が高いことが確認されたため(第1主成分の寄与率48.3%)、このまま5項目を採用し、主成分得点が算出された。これをもとに、+.5以上の主成分得点を持つ対象者を高意欲群、-.5以下の得点の者を低意欲群、その中間を中意欲群と名づけた。各群のデータ数は、低意欲群208(男子76・女子132)、中意欲群272(男子136・女子136)、高意欲群260(男子168・女子92)であり、 $\chi^2$ 検定の結果、各群の男女構成比には有意な差が認められた( $\chi^2(2)=36.78$ ,

表1 学校生活意欲尺度の主成分分析結果

項目内容	第1主成分負荷量
1. 学校生活で熱中しているものがある	.764
2. 学校ではめあてを持って生活している	.749
3. 決められた仕事はいつも一生懸命やる	.648
4. 学校生活のなかで、これはまかせてくれというものがある	.656
5. 行事や学級での活動など、やってよかったと思うことがよくある	.650
固有値	2.417

$p<.001$ )。

また印象評定尺度の各項目は、図1～5の左側の形容詞に近い方が低得点、右側の形容詞に近い方が高得点となるよう、1～5点を与えて得点化し、受容度尺度は「受け入れられる」とする方が高得点となるよう1～7点を与えた。

### 提示順序の効果

注意言葉を提示する順序によって、生徒の受けとめ方が異なるかどうかを検討するため、「理由+説明」と「説明+理由」、および「理由+改善要求」と「改善要求+理由」のそれぞれで、印象評定の各形容詞対と受容度が比較された。それによれば、「理由」と「改善要求」の提示順序に関して、一部の指標に有意差が見られたが、いずれも有意傾向でしかなく、生徒の受けとめ方には大きな影響を与えていないと考えられる。よって以後の分析では、「理由+説明」と「説明+理由」、および「理由+改善要求」と「改善要求+理由」に対する回答を区別せず、それぞれまとめて分析が行われた。

### 全体的分析

注意言葉の種類によらず、教師が発した注意言葉全般に対する反応傾向について検討するため、各条件ごとの印象評定と受容度評定を、学校生活意欲(3)×性別(2)×状況(2)の3要因分散分析によって比較した。各条件の印象評定を、要因ごとにまとめて示したのが図1～3である。

#### (1) 学校生活意欲

学校生活意欲(図1)に関しては、「しつこいーあっさりした」「きちんとしたーいいかげんな」「厳しいー優しい」の3つの印象で主効果が有意または有意傾向であった。「しつこいーあっさりした」では有意傾向が見られた( $F(2,728)=2.49, p<.10$ )。平均値で見れば、意欲の低い群ほど注意言葉を「しつこい」と感じていたが、Newman-Keuls法を用いた多重比較では、有意差は認められなかった。また、学校生活意欲に関係する交互作用は有意ではなかった。次に、「きちんとしたーいいかげんな」では、主効果が有意( $F(2,724)=6.67, p<.01$ )だったほか、意欲×状況の交互作用も有意だった( $F(2,724)=3.59, p<.05$ )。表2に、意欲×状況の2要因でまとめた各群の平均値とSDが示されている。単純主効果検定によれば、集団内で注意される場合は意欲の高さによる差は見

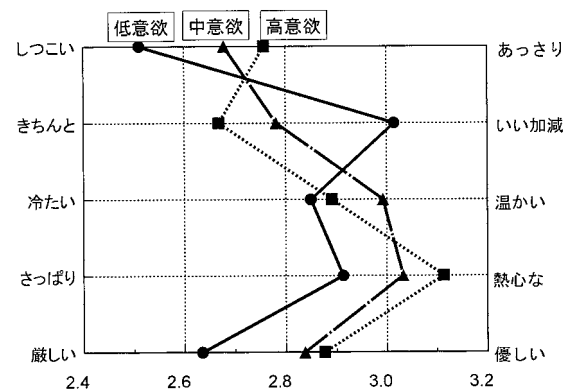


図1 学校生活意欲と注意言葉の印象

表2 「きちんとしたーいいかげんな」における意欲×状況交互作用

	集団内			個人		
	低意欲	中意欲	高意欲	低意欲	中意欲	高意欲
M	3.03	2.84	2.83	3.00	2.73	2.44
S D	.98	.94	1.19	.94	.93	1.19

られないが、個別に注意される場合、低意欲群に比べて高意欲群・中意欲群は「きちんとして」いる」と肯定的に評価していた。また低・中意欲群では両状況間に差が見られないが、高意欲群では個別状況の方が「きちんとしている」と評価していた。

また「厳しい－優しい」でも主効果 ( $F(2,728) = 3.09, p < .05$ ) とともに意欲×性別の交互作用 ( $F(2,728) = 3.44, p < .05$ ) が有意だった。単純主効果検定によれば、男女ともに有意差が見られ、いずれも低意欲群がもっとも「厳しい」という評価だったが、多重比較では男子は中意欲群との間、女子は高意欲群との間に、それぞれ有意差が見られた(表3)。さらに、受容度に関しても主効果 ( $F(2,724) = 6.26, p < .01$ ) および意欲×性別の交互作用 ( $F(2,724) = 5.15, p < .01$ ) が有意だった。単純主効果検定の結果、男子では有意差が見られなかったが女子は有意であり、高意欲群は、中・低意欲群と比べて注意を「受け入れられる」と回答していた(表4)。

## (2) 性別

次に、生徒の性別については(図2), 「しつこい－あっさりした」( $F(1,728) = 22.62, p < .001$ ), 「冷たい－温かい」( $F(1,726) = 8.68, p < .01$ ) において主効果が有意であり、いずれも女子の方が男子より「しつこい」「冷たい」と否定的に受けとめていた。また「きちんとした－いいかげんな」では性別×状況の交互作用が有意であった( $F(1,724) = 8.55, p < .01$ )。単純主効果検定によれば、男子では差が見られなかったが、女子では集団内状況での注意を、より「いいかげん」と評定していた(表5)。受容度に関しては、主効果が有意だったが( $F(1,724) = 19.41, p < .001$ ), 前述のように意欲×性別の交互作用も有意だった。

## (3) 状況

状況に関しては、「しつこい－あっさりした」

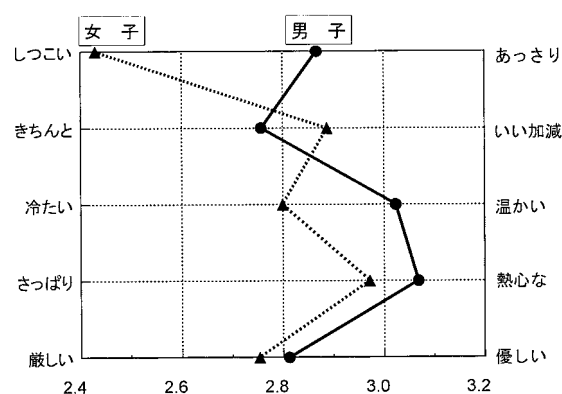


図2 性別と注意言葉の印象

表3 「厳しい－優しい」における意欲×性別交互作用

	男 子			女 子		
	低意欲	中意欲	高意欲	低意欲	中意欲	高意欲
M	2.63	3.02	2.79	2.64	2.65	2.96
S D	1.05	1.12	1.18	1.12	1.00	1.29

表4 受容度における意欲×性別交互作用

	男 子			女 子		
	低意欲	中意欲	高意欲	低意欲	中意欲	高意欲
M	4.69	4.52	4.75	3.54	4.07	4.59
S D	1.38	1.70	1.83	1.76	1.64	1.95



表5 「きちんとした－いいかげんな」  
における性別×状況交互作用

	男 子		女 子	
	集団内	個 別	集団内	個 別
M	2.70	2.70	3.09	2.71
S D	1.04	1.11	1.02	1.00

( $F(1,728) = 8.93, p < .01$ ), 「きちんとした－いいかげんな」( $F(1,724) = 6.24, p < .05$ ), 「冷たい－温かい」( $F(1,726) = 14.06, p < .001$ ), 「厳しい－優しい」( $F(1,728) = 23.79, p < .001$ )の主効果が有意だった(図3)。このうち、「きちんとした－いいかげんな」では、前述のように意欲×状況の交互作用、および性別×状況の交互作用が有意だったが、他の次元では交互作用は見られず、いずれも集団内状況の方が「しつこい」「冷たい」「厳しい」と否定的な印象を与えていた。

受容度においても有意な主効果が認められた( $F(1,724) = 8.48, p < .01$ )。他の要因を込みにした状況ごとの平均値は、集団内 $M = 4.16$ ( $S D = 1.78$ )・個別 $M = 4.53$ ( $S D = 1.78$ )と、やはり集団内の方が受け入れられにくかった。

#### 説明の有無による違い

次に、「理由」に「説明」を加えたことによる印象と受容度の違いが、各状況ごとに比較された。印象評定の平均値を示したのが図4、5である。なお分析には、学校生活意欲(3)×性別(2)×説明の有無(2)の3要因分散分析が用いられた。ここでは、このうち説明の有無に関連する主効果および交互作用の結果のみ報告する。

##### (1) 集団内状況

「しつこい－あっさりした」( $F(1,361) = 9.19, p < .01$ )と「さっぱりした－熱心な」( $F(1,361) = 8.44, p < .01$ )で有意な主効果が得られ、交互作用は認められなかった。説明が加わることによって、「しつこい」が「熱心」だと受け止められていた。一方受容度に関しては、性別×説明の

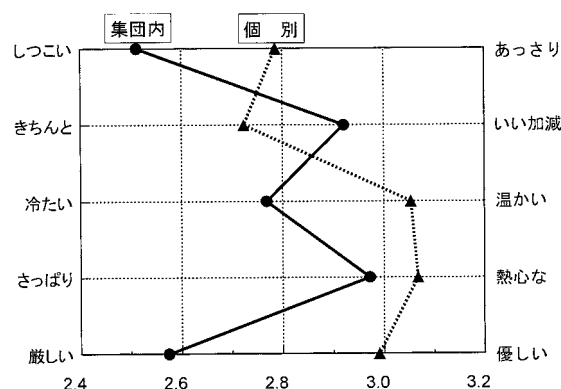


図3 状況と注意言葉の印象

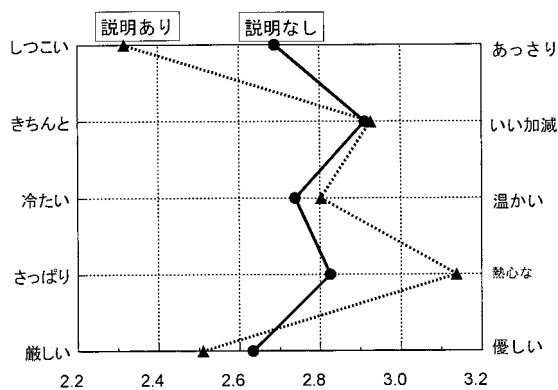


図4 集団状況での説明の有無と注意言葉の印象

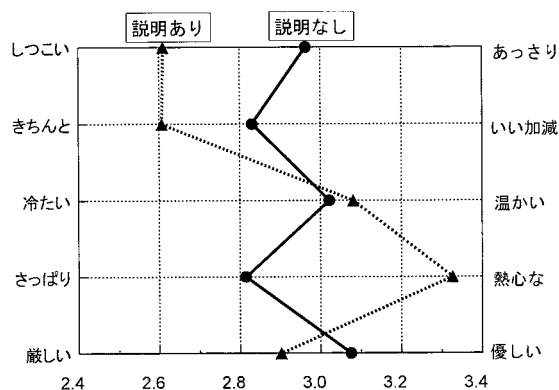


図5 個別状況での説明の有無と注意言葉の印象

交互作用が有意傾向であり ( $F(1,361) = 3.73, p < .10$ ), 男子では説明の有無による影響は見られないが, 女子では説明付きの方が受け入れられないと評定していた (表6)。

## (2) 個別状況

個別状況では, 集団内状況より多くの指標で有意差が認められた。印象評定で見られた主効果は, 説明が加わった方が「しつこい」( $F(1,355) = 6.74, p < .01$ ) けれども「きちんとして」いて ( $F(1,353) = 3.95, p < .05$ ), 「熱心」な指導だ ( $F(1,353) = 22.67, p < .001$ ) と見られていることを示していた。「きちんとした－いいかげんな」では, 性別×説明の交互作用も有意傾向であり ( $F(1,353) = 3.25, p < .10$ ), 男子では有意差は見られなかったが, 女子は説明が加わる方が「きちんとして」いると評定していた (表7)。同様に, 「さっぱりとした－熱心な」にも性別×説明の交互作用が見られ ( $F(1,353) = 2.91, p < .10$ ), 男女とも説明が加わった方が「熱心だ」と評価していたが, とくに女子での差が顕著であった。

また受容度に関しては, 意欲×説明の交互作用が有意傾向だった ( $F(2,351) = 2.79, p < .10$ )。中・高意欲群では説明の有無による影響は認められなかったが, 低意欲群では説明を加えた方をより「受け入れられない」とする評定が多かった (表8)。

## 改善要求の有無による違い

「理由」に「改善要求」を加えるかどうかによる印象と受容度の差異を分析してみると, 集団状況・個別状況とも, 印象・受容度のいずれにおいても差は見られなかった。

## 考 察

本研究では, 生徒指導場面において教師が発する注意言葉を, 単独の言葉ではなく一連の言葉としてとらえ, 教師がもっとも重視する「理由」を問う言葉に, なぜ問題なのかを「説明」

表6 受容度における性別×説明交互作用

	男 子		女 子	
	説明有	説明無	説明有	説明無
M	4.61	4.43	3.52	4.04
S D	1.72	1.65	1.81	1.75

表7 個別状況の印象評定における性別×説明交互作用

	「きちんとした－いいかげんな」				「さっぱりとした－熱心な」			
	男 子		女 子		男 子		女 子	
	説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無
M	2.66	2.73	2.53	2.88	3.27	3.03	3.33	2.67
S D	1.00	1.22	.97	1.00	.89	1.11	.94	1.04

表8 受容度における意欲×説明交互作用

	低意欲		中意欲		高意欲	
	説明有	説明無	説明有	説明無	説明有	説明無
M	3.75	4.53	4.47	4.28	5.05	4.94
S D	1.82	1.64	1.78	1.61	1.60	1.90

する言葉、および「改善要求」する言葉を組み合わせたとき、生徒の印象と受容度がどのように異なるかが検討された。

この中で「改善要求」は、「～しなさい」という命令形の表現を含むため、一方的で否定的な印象を与えると予測されたが、結果は、理由を問うだけの場合とまったく差異が見られなかった。このことは、「どうしてそんな格好してきたの？」という注意言葉自体が、教師が期待しているように冷静に理由を尋ねているというよりは、叱責と改善要求の意味合いを強く含む注意言葉として、生徒たちに受けとめられていることを示唆するかも知れない。問題で述べたように、この言葉は一般的に叱責を表す言葉として用いられており、生徒たちもそうした否定的なバイアスを持って教師の注意言葉を聞いていることは、想像に難くない。そうした認知的構えが、教師の思いと生徒の受けとめ方との間にズレを生じさせるのではないだろうか。

しかし、だからといって理由を尋ねる言葉が、生徒に否定的に受けとめられているとばかりは言いきれない。「説明」を付け加えるかどうかという観点で見れば、理由のみを尋ねる言葉は、「しつこくない」という意味で、比較的好意的に受けとめられていたのである。

注意する理由をきちんと説明する言葉の追加は、生徒の学校生活への意欲や性別、注意する状況によって多様な受けとめ方がなされていることが認められた。この言葉は、「熱心」で「きちんとしている」と受けとめられている一方で、「しつこい」とも見られており、両面的な評価を受けていた。このため、各種の条件によってその効果が左右されやすいと考えられる。

とくに女子は、みんなの前で注意されることと個別に呼ばれて注意されることの違いに敏感に反応しており、集団内で説明付きの注意を長々と受けることを嫌がる傾向が強いが、個別状況になると、説明が付け加わることを、きちんとした熱心な指導とも受けとめているように見える。このことは、中野（2000）の指摘とも一致しており、クラスの前で注意するときの言葉のかけ方と、個別に指導するときとで、効果的な言葉のかけ方は異なることを示唆している。全般的には、集団内での注意に対して生徒は否定的な評価をしているが、緊急に対処する必要がある場合など、みんなが見ていてもその場で注意すべき場面は少なくない。そのようなとき、教師は状況による言葉のかけ方の違いをきちんと意識しておく必要があるだろう。

また「説明」の言葉は、生徒の学校生活への意欲の違いによっても異なって受けとめられていた。とくに意欲の低い生徒が「しつこさ」を強く感じ、注意を受け入れようとしない点は、注意が必要であろう。「説明」を付け加えることは、注意する理由をていねいに説明して納得してもらうという機能だけでなく、注意言葉を冗長にし、生徒に「しつこい」と思わせる側面もあり、とくに意欲の低い生徒たちは、むしろ後者の側面に多くの注意を向けていることが推測されるのである。この点は、中山（1989）や宮本（2005）の結果を支持するものである。

ただし、本研究で用いられた「説明」の言葉は他の言葉と比べて長く、これが「しつこい」印象を強く与えたとも考えられる。また、その説明内容が生徒を納得させるものではなかった可能性もあろう。いくらきちんと理由を説明しても、その内容が、たとえば教師の視点を一方的に主張したもので、生徒から見ても正当性を欠いていたり、逆に生徒にとっては自明のものであったりした場合、必ずしも生徒たちの納得を促進するとは限らない。そうしたとき、言葉の長さからくるしつこさだけが生徒の印象に残ってしまうのではないだろうか。

いずれにせよ、きちんと理由を説明して指導することの有効性は、従来から研究・実践両面で指摘されてきたが、一方で、くどくどとした説教に陥らないよう配慮する必要があるといえよう。とくに、学校生活への意欲が低く教師との接触自体を快く思っていない生徒に対しては、

できるだけ短くシンプルな言葉を使って注意内容を伝えられるよう、説明する言葉を吟味していく必要性が示唆される。

ところで、本研究は注意言葉は書き文字として視覚的に提示したが、実際の注意言葉には、話すスピードや声の大きさ、そしてなにより様々な声の表情が付加されて、生徒に伝えられるものである。前述の「理由を尋ねる」言葉も、穏やかで冷静なトーンで語りかけるか、大声で怒鳴るかで、大きく受け止め方が変わるであろう。こうした音声的な提示法を用いた検討を、今後は進めていかなければならない。また、実際の生徒指導場面では、言葉のやりとりの中で生徒の反応に応じた言葉かけを行っていると思われるが、そうしたダイナミックな相互作用は、本研究ではとらえられていない。この点についても、今後の課題である。さらに、実験的統制という意味では、今回提示された個々の注意言葉の、長さや内容の正当性といった基礎的検討に問題を残している。こうした検討も、慎重に進めていく必要があるだろう。

## 付 記

1) 本研究を進めるにあたり、快く調査にご協力いただいた中学校の小杉正芳校長先生をはじめ関係の先生方、生徒のみなさんに心よりお礼申し上げます。また調査全体にわたっていろいろとお世話いただいた丸山巧先生に、深く感謝いたします。

## 引用文献

- 馬場賢治 2000 生徒が「誰にも迷惑かけてない」と言うとき 月刊生徒指導, 30 (16), 28-31.
- 遠藤由美・吉川佐紀子・三宮真智子 1987 親の叱りことばパターンと受け手に与える印象 日本教育心理学会第29回総会発表論文集, 628-629.
- 遠藤由美・吉川佐紀子・三宮真智子 1988 教師の叱りことば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.
- 藤川美枝子・西山啓 1991 生徒指導に関する心理学的研究(1)－教師による叱責・賞賛の言葉の分析を中心として－ 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 527-528.
- 三鍋由貴恵 2006 教師の注意言葉パターンと中学生の受け止め方 卒業論文(未公刊) 上越教育大学.
- 宮本弘一 2005 学校における無気力傾向と教師の指導態度との関連 修士論文(未公刊) 上越教育大学.
- 中野敏治 2000 「誰かに迷惑をかけているんだ」 月刊生徒指導, 30 (16), 24-27.
- 中山勘次郎 1989 児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知 教育心理学研究, 37, 276-282.
- 三宮真智子 1993 子どもの認知・感情を考えたほめ方・叱り方－ほめことば・叱りことばにひそむ隠れたメッセージの影響－ 児童心理, 47 (3), 36-42.
- 谷尻治 2000 所属感の乏しさこそが課題 月刊生徒指導, 30 (16), 12-15.

## How Junior-High Students Accept Teacher's Advising Comments?

Kanjiro NAKAYAMA \* and Yukie MINABE \*\*

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate how junior-high students accept their teacher's advising comments in a student guidance situation. One-hundred-and-eighty-eight students read some cases of students who wore clothes prohibited by the school and were given various advising words from their teacher. They were asked to rate their impressions about, and acceptability of the teacher's words.

It was found that girls showed negative response especially when they were advised in front of other students. Students who were less motivated to their school life also gave negative response to prolonged explanation. These results suggest the importance of brief and direct instruction as well as careful and legitimate explanation.

---

\* Division of School Psychology and Counseling

\*\* Matto Elementary School