

昭和63年度

学級を基盤とする児童生徒指導の研究

～数量化理論Ⅲ類分析による教師のほめ・叱り形態の把握～

川崎市総合教育センター 児童生徒指導研究会議

学級を基盤とする児童生徒指導の研究

数量化理論Ⅲ類分析による教師のほめ・叱り形態の把握

児童生徒指導研究会議

萩原 優¹ 大畑健治² 笹田 裕³ 斉藤慶喜⁴ 福本伯子⁵ (昭和63年度)
原口茂子⁶ (昭和62年度)

要 約

日常の児童生徒指導の基盤である「ほめ・叱り」の構造を動的に把握するため、以下の資料収集法と分析法を用いた（全ての統計分析は、当センターのFACOM-M-340システムの統計パッケージANALYSTを使用した）。

- ①ほめ・叱りの特性を静的に捉えるだけでなく、それらの指導形態の形成・変遷過程を動的に明らかにするため、原則として10年以上の経験を有する教師を調査対象とした。
- ②調査形式は文章による自由記述とし、過去の事例も記述してもらうことにした。
- ③事例の静的構造の分析では、予備調査及び本調査資料をもとに分類カテゴリー体系を構成し、このカテゴリーと回答者の諸属性をもとにクロス集計分析を行った。
- ④動的構造の分析ではクロス分析結果から抜き出した有意なカテゴリー（理由と方法）に対して数量化理論Ⅲ類を行い、指導型と指導形態のパターンを把握した。

上記の方法によって、ほめ・叱りの各々に8つの指導型を導き出すことができ、教師の性別による指導型・形成パターンの大きな違いはなく、経験を経るに従って、制止的指示的な型から受容的な型へと指導形態の変遷するパターンが明らかとなった。

キーワード：生徒指導，学級経営，人間関係，信頼関係，ほめ・叱り，数量化理論Ⅲ類分析

目 次

はじめに	1. 事例内容のアウトライン-研究Ⅰ	96
I 主題設定の理由	2. ほめ・叱りの指導型とパターン	
II 研究のねらい	— 研究Ⅱ	97
III 研究の方法	3. 総合的考察	108
1. データの収集について	おわりに	
2. 事例内容の分析方法	参考文献・指導助言者	110
IV 分析結果及び考察		

¹川崎市立殿町小学校教諭（主任研修員）

²川崎市立稗原小学校教諭（研修員）

³川崎市立南菅小学校教諭（研修員）

⁴川崎市立犬蔵中学校教諭（研修員）

⁵川崎市立向丘中学校教諭（研修員）

⁶川崎市立御幸中学校教諭（研修員）

はじめに

最近、児童生徒指導上の諸問題がいろいろな形で顕在化してきている。子ども間の「いじめ」や教師による「体罰」等もその一例であるが、このような現象は一人一人の児童生徒の心を時には深く傷つけるものであり、人間関係の在り様を阻害するだけでなく、学級集団の教育活動機能をも著しく低下させるものであろう。特に、教師による体罰の形をとる「叱り」は決して教育指導の範疇に入るものではない。ほめる・叱るという行為の本質的機能は児童生徒を認め励まし、個人や集団を少しでも高めようとする教師による日常的配慮であり、教師と児童生徒、児童生徒間の信頼関係を主軸として人間関係を形成する児童生徒指導上の基盤となる行為であろう。そして、その機能の果たす役割の大きさ故に、「ほめ・叱り」行為は安易に行われるものではなく、十分な児童生徒理解に立った指導として行われるべきものであろう。

I 主題設定の理由

ほめ・叱りは、本来児童生徒指導上、極めて日常的で自然な方法であり、教師の行動を通じて行われる人間的行為でもある。児童生徒理解を前提にした「ほめる・叱る」を具現化することは、児童生徒の人間形成過程において、効果的な影響を与える。それ故、子どもの心や行動への働きかけともなる日常的教育活動における教師の「ほめる・叱る」指導の構造を見直すことの意義は大きい。

「ほめる」とは、基本的には行為の意義の承認であり、同じ言動の実践を期待する行為であり、児童生徒に希望を与えるものである。「叱る」とは、基本的には行為の意義の否認（危険、不正の除去等）であり、時に行動の抑制をねらったものである。しかし、別の観点からみると、新しい行動の実践と価値を教え、期待する行為でもある。教師が受容的共感的な姿勢を持つことにより、叱りの有する価値や機能を児童生徒に内面化させ、自己統制の学習を期待することができる。ただ、叱りが当為者の一方的な感情表現であれば、叱る側の論理性や合理性も失せ、児童生徒に反感や憎悪等の拒否感情を抱かせることにもなる。

ほめ・叱りは、児童生徒が人格的存在であり、主体的な存在であるという認識に立ち、児童生徒を認める共感的な立場が教師の行動や内面にある限り、児童生徒に受容・共感の体験を与え、教師と児童生徒間に、また児童生徒相互間に相互受容と信頼の関係を確立することとなる。さらに、人間教育としての効果や、豊かな人間関係を形成する素地を教師と児童生徒間に、また児童生徒間にも与えることができる。こうした豊かな人間関係の形成は、児童生徒一人一人の自己実現のための欠くべからざる素地であり、学級を基盤とした児童生徒指導の大きなねらいでもある。

II 研究のねらい

児童生徒の日々の学校生活の基本的な場としての学級・教室に、豊かな人間関係を生み出す教育活動の在り方を探るには、まず日常的教育活動における「ほめ・叱り」の形態を調べ、「ほめ方」「叱り方」の機能を追究する必要がある。

そのため、以下の2点を研究のねらいとした。

1. 文章による自由記述の事例調査から、教師による「ほめ・叱り」の全体像を、その理由・方法、

教師の経験，対象の属性等を統制変数とするクロス分析によって捉える。（研究Ⅰ）

2. 「ほめ・叱り」の指導形態を，数量化理論Ⅲ類分析によって類型化し，教育経験，担当学年等の時間経過軸にそって，それらの類型がいかに変遷するかという動的構造を明らかにするとともに，より豊かな人間関係を形成するための「ほめ・叱り」の実践指導の資料を作成する。（研究Ⅱ）

Ⅲ 研究の方法

1. データの収集について

(1) 調査の内容

日常の教育活動における「ほめる・叱る」の事例を，その理由，方法，児童生徒の変化等に従って収集するために，以下の項目を調査内容とした。

- ① ほめ・叱りの行われた時期と場面 ④ 児童生徒のその時の様子とその後の変化
 ② ほめ・叱りの対象行為と児童生徒の諸属性 ⑤ 対象になった児童生徒のプロフィール
 ③ ほめ・叱りの理由と方法

(2) 調査方法

- ① 調査の形式と方法 ・文章による自由記述 ・配布留置法
 ② 調査の時期 ・小学校 昭和62年9月2日～9月22日

・中学校 昭和62年9月24日～10月13日

表1 事例・記述者の属性的内訳

③ 調査対象

・原則として10年以上の教職経験を有する小学校教師男25名，女25名，中学校教師男50名，女50名の計150名に対して，ほめ・叱り各2事例を提供してもらった。

④ 回収率

・回答者人数

小学校 50名（100.0%）

中学校 62名（62.0%）

合計 112名

・事例数

小学校 199件（99.5%）

中学校 268件（67.0%）

合計 467件

・教師一人平均4.2事例

- ⑤ 表1は，収集した事例の記述者の属性的内訳である。

2. 事例内容の分析方法

(1) 事例内容のデータ化

	ほめ		叱り	
学 生 性 別	小学校47.3% (95件)	男 45.3%(43件) 女 54.7%(52件)	小学校39.1% (104件)	男 51.9%(54件) 女 48.1%(50件)
中 学 校 性 別	中学校52.7% (106件)	男 48.1%(51件) 女 51.9%(55件)	中学校60.9% (162件)	男 48.4%(80件) 女 50.6%(82件)
性 別	男 46.8% (94件) 女 53.2% (107件)		男 50.4% (134件) 女 49.6% (132件)	
教 職 年 数	・10年未満 21.9% ・11～15年 24.9% ・16～20年 25.4% ・21～25年 14.4% ・26年以上 13.4%		・10年未満 20.3% ・11～15年 26.7% ・16～20年 24.8% ・21～25年 15.0% ・26年以上 13.2%	
所 属 地 区	・川崎区 16.9% ・幸区 8.5% ・中原区 15.4% ・高津区 10.9% ・宮前区 13.9% ・多摩区 19.4% ・麻生区 14.9%		・川崎区 16.2% ・幸区 9.0% ・中原区 13.2% ・高津区 13.2% ・宮前区 15.8% ・多摩区 17.3% ・麻生区 15.4%	
実 践 期 間	*実践時期とは、教師になってから何年目の事例であるかを表す。 ・0～5年目 23.4% ・0～5年目 33.7% ・6～10年目 26.4% ・6～10年目 26.4% ・11～15年目 21.4% ・11～15年目 22.3% ・16～20年目 15.4% ・16～20年目 11.4% ・21年目以降 13.4% ・21年目以降 6.2%			

① コード化のためのカテゴリー体系の作成

文章記述の事例を直接数量的に分析することは難しい。まず、事例のコード化を行うための判断基準・カテゴリー体系を作成した。カテゴリー体系は、児童生徒の学校生活及び教師の教育活動を表すカテゴリーに限定した。表2に示す262の分類カテゴリーを用意し、各事例をコード化した。

② 記述文章の読み取り

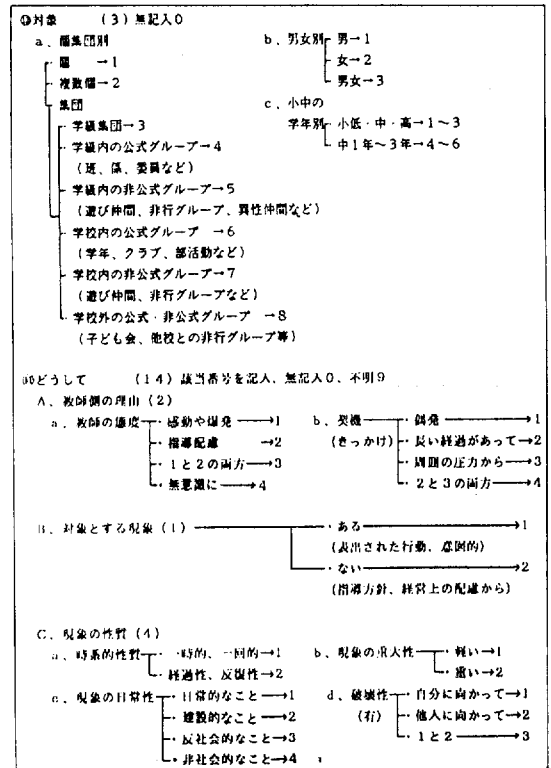
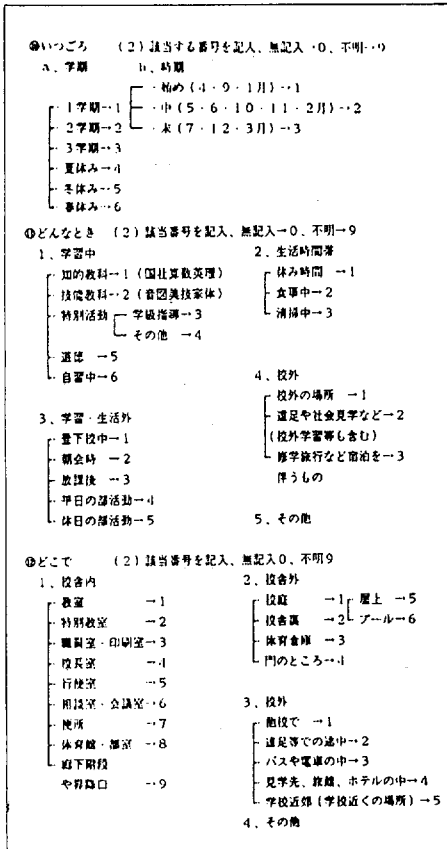
各事例のコーディングにあたり、2名のコーダーが独立に各事例を2回以上読み取った。

③ コーディングと一緻性

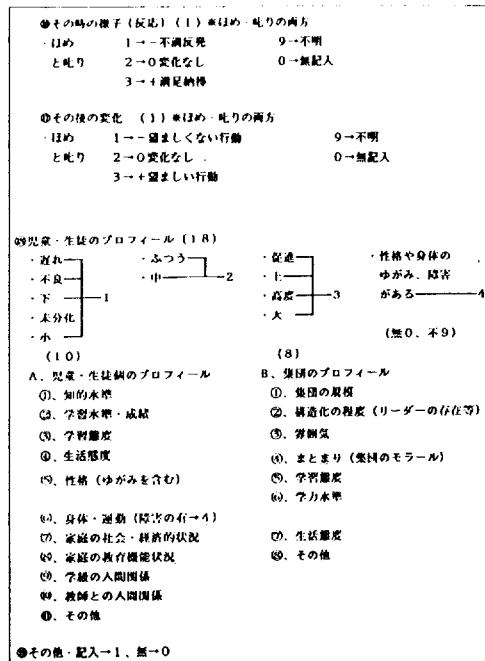
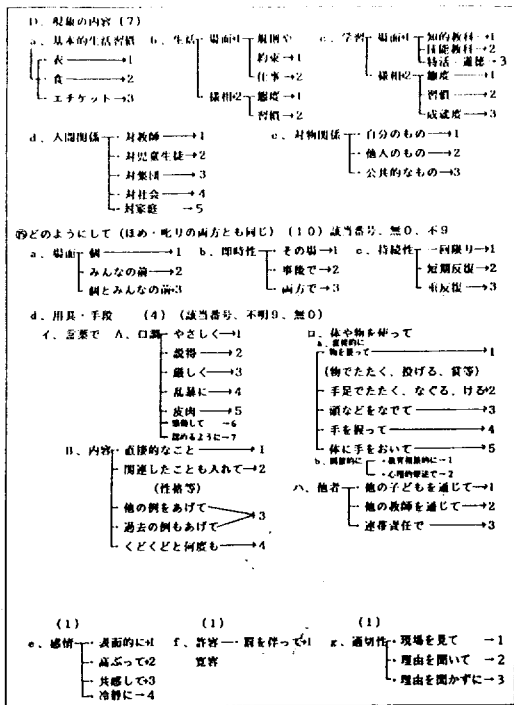
コーディングの際のカテゴリー判断がコーダー間で一致するように、カテゴリーの定義を明確にしたマニュアルを作成した。マニュアルの作成にあたっては、児童生徒の学校生活と教師の教育活動の全てにわたって、考えられる限りの状況を取

表2 分析カテゴリー体系

(項目番号) (カラム数)	(カテゴリーと記号)
①ほめ・叱りの種別 (1)	1→ほめ 2→叱り
②連番号 (3)	001~999
(全事例の順番)	
③回答者番号 (3)	001~999 (小・中学校で合計100人) 001~100までになる
④各回答者の事例番号 (2)	01~99 (一人の事例が3、4事例なので) (個人の事例数) 01~03、04であろう
⑤回答者の学校種別 (1)	1→小学校 2→中学校
⑥回答者の性別 (1)	1→男 2→女 9→不明・無記入
⑦経験年数 (1)	1→10年未満 4→21~25年 2→11~15年 5→26年以上 3→16~20年 9→不明・無記入
⑧回答者の所属地区 (1)	1→川崎区 5→宮前区 2→幸区 6→多摩区 3→中原区 7→府北区
項目1	4→高津区 9→不明・無記入
⑨事例の実際時期 (1)	1→0~5年目 4→16~20年目 (教師になってから) 2→6~10年目 5→21~25年目 3→11~15年目 6→26年目以降 9→不明・無記入



(続く)



り出して作成した。コーディングの一致率を高めるため、明確に分類できない事例については複数のコーダーで再度読み取りを行い、共通理解できた段階でコーディングした。また、全事例のコーディング終了後に30分の1の率で事例を抽出し、複数のコーダーで再度読み取りを行い確認した。

(2) 分析方法

コーディングミス等をデータ・クリーニングした後で、クロス分析、数量化理論Ⅲ類分析、クラスタ分析を行った。

① クロス分析とデータ変容について

各カテゴリーにおける度数分布を調べ、ほめ・叱り別にクロス分析し、事例全体のアウトラインを捉えた。カテゴリーによっては結果にばらつきが見られ、事例内容の傾向をつかみにくい面もあったので、カテゴリーの合併・分離を行った。

② 数量化理論Ⅲ類分析について

ほめ・叱り事例をコーディングした質的データを量的データに変換し、カテゴリー間の相互関連を捉え、事例記者の分類を通して、「ほめ・叱り」の指導型を導き出すためにⅢ類分析を行った。クロス分析結果から、「教師の態度」「現象の性質」「現象の内容」がほめ・叱り指導を特徴づけていることが明らかとなったので、これらの内容が含まれている「理由」と「方法」のカテゴリーを分析の対象とした。こうして導き出された指導型を事例記者の属性、対象児童生徒の属性によって分類すれば、ほめ・叱りの動的構造が明らかになると考えられた。属性としては、校種別、回

答者の性別、実践時期、児童生徒の性別・学年別・プロフィール、「ほめ・叱り」時の児童生徒の様子とその後の変化を選んだ。さらに、Ⅲ類分析による指導型の分類を確認するためにクラスター分析を行った。

Ⅳ 分析結果および考察

1. 事例内容のアウトライン（研究Ⅰ）

収集された事例全体のアウトラインの把握と各事例の特色を示すカテゴリーを見出すために、単純集計とクロス分析を行った。クロス分析における複数の変数間の関連の有無はカイ二乗検定を行い、有意であったものに基づいて、事例の全体像を示す（有意水準は5%とした）。

ほめ・叱りの行われた学期、場面（時間帯）、場所、対象の個集団別・男女別・学年別に事例の全体像を示したのが表3である。以下に、事例の大よその特徴を個別的に述べる。

表3 収集事例の全体像

		ほめ (事例数=201)	叱り (事例数=266)
学 期	○1学期	51.1%	44.7%
	○2学期	36.9%	46.2%
場 面	○3学期	12.1%	9.1%
	・学期の始め	31.2%	32.5%
場 所	・学期の中間	50.4%	44.7%
	・学期の末	18.4%	22.8%
場 所	○学習中	62.8%	38.7%
	・技能教科	29.7%	62.1%
場 所	・知的教科	28.8%	20.7%
	・特別活動	26.5%	14.9%
場 所	○学習生活外	20.7%	28.0%
	・放課後	71.8%	68.3%
場 所	・部活動	17.9%	28.5%
	○生活時間帯	14.4%	25.3%
場 所	・休み時間	59.3%	57.9%
	・清掃中	22.2%	28.1%
場 所	○校外	2.1%	8.0%
	・学校近く	55.6%	50.0%
場 所	○校舎内	83.2%	80.9%
	・自分の教室	83.0%	68.6%
場 所	・特別教室、相談室、体育館 各々	5.0%	10.5%
	○校舎外	12.0%	7.9%
場 所	・校庭	87.0%	7.3%
	○校外	4.7%	10.2%
場 所	・学校近く	55.6%	83.3%
	○個人	73.0%	8.5%
場 所	○学校内非公式群	16.5%	45.0%
	○学校集団	6.8%	25.5%
場 所	○男子	48.0%	71.4%
	○女子	31.5%	10.5%
場 所	○男女グループ	20.5%	6.8%
	○小高学年	21.7%	71.0%
場 所	○中学2年	21.7%	21.1%
	○中学3年	16.2%	7.9%
場 所	○中学1年	15.2%	7.9%
	○小中学年	12.6%	9.1%
場 所	○小低学年	12.6%	7.2%
	○小低学年	12.6%	7.2%

① ほめ・叱り事例の記述学期について

- ・始め = 4月, 9月, 1月
- ・中間 = 5~6月, 10~11月, 2月
- ・末 = 7月, 12月, 3月

ほめ・叱り共に1・2学期の中間における事例が多く、次いで学期始めが多い。学級づくりを軌道に乗せるための児童生徒への働きかけや行事等が多いためであろうか。それに反して、まとめの学期である3学期の事例はほめ・叱りとも少ない。小・中学校別にみると、ほめに関しては小・中学校共に1・2・3学期と進むにつれて事例としてあげられることが減少するが、叱りは中学校の場合1学期より2学期に、事例が多く集まっている。

② 場面（時間帯）について

ほめの事例では、学習中の知的・技能教科、特別活動、学習・生活外の放課後が多く、叱りでは学習・生活外の放課後、学習中の特別活動、生活時間帯の休み時間が多く、ほめと叱りの行われた時間帯がかなり違っている。叱りは教科学習の時間になされることが少ない。小・中学校別にみると、小学校ではほめ・叱り共に活動時間に比例して、学習中、生活時間帯、その他の順に多い。中学校では学習中、学習・生活外、

生活の順になっていて、部活動等でのほめ・叱りの占める割合も高い。しかし、叱りの事例では小・中学校共に学習中とする割合がほめに比べて20%も少ないことが特徴的である。

③ 行われた場所について

ほめ・叱り共に学級生活の大半を過ごす教室での事例が多い。ほめは学習中に多いことから当然のことであろう。叱りに関しては、中学校の場合「校舎内以外の場所」が小学校に比べて10%程多い。これは部活動等の場所に関係するからである。

④ 個・集団別について

対象の個・集団別では、ほめ・叱り事例共に個人が大半である。小・中学校とも、個人に対するものが約70%を占める。叱りでは、学級内非公式群（遊び仲間や非行グループ等）に対するものが10%程であり、ほめとの違いが目に見える。

⑤ 男女別について

ほめ・叱り共に男子を対象とした事例が多く、特に、叱りでは女子の3倍以上の率である。男子がよく叱られているとはいえないが、調査時に男女の指定をしていないことからすると、この割合の違いは注目できる。小・中学校別でみると、以下の割合である。

- ・「ほめ」 小学校（男子52.6%、女子30.5%、男女グループ15.8%）
中学校（男子43.4%、女子32.1%、男女グループ24.5%）
- ・「叱り」 小学校（男子70.2%、女子21.2%、男女グループ8.7%）
中学校（男子71.6%、女子21.0%、男女グループ7.4%）

ほめ事例も男子に対する方が多いが、ほめに値する活発さが男子にあることと共に、「ほめることで変化を期待する」というような指導上の手段としても用いられているのであろう。対象集団についてみると、小集団よりも学級全体を対象とした事例が多い。

⑥ 学年別について

学年別では、小学校低・中学年で若干ほめ事例が多く、逆に小学校高学年、中学校1・3年の3学年では叱り事例の占める割合が高い。

2. 「ほめ・叱り」の指導型とパターン（研究Ⅱ）

(1) 指導型・パターン化とその分析経過

ほめ・叱り指導の在り方を考えるにあたり、その指導形態の形成・変遷過程を明らかにする必要がある。指導形態をタイプ分けし、指導型の形成・変遷の過程を実践時期、担当学年等を基に、動的構造として捉えられれば、ほめ・叱り指導の効果をより深く探ることもできると考えられる。

指導型をⅢ類分析より導き出すにあたり、分析カテゴリー体系の中の「理由」と「方法」を対象とした。理由には42、方法には38の合計80のカテゴリーがあるが、比較的似かよった内容をまとめて一つにし、該当事例が極端に少ないカテゴリーを除き、カテゴリーの統廃合を行った。次いで、予備的に数回Ⅲ類分析を行い、事例数の偏っているカテゴリーを順次除いていった。なお、この手続きを繰り返すにあたって、「ほめ・叱り」別にⅢ類分析を行うのが妥当であると考えられたので、ほめの分析に投入するカテゴリーからは叱りの要素を一切排除して分析した。さらに、数量化されたカテゴリーが単独で集落をなさず、他から極端に離れている場合も除いた。

ほめ・叱り指導は、「方法」のカテゴリーだけでなく、「理由」を構成するカテゴリーのうち、

表4 分析対象カテゴリーの組み合わせ

タイプⅠ		タイプⅡ	
ほめ	叱り	ほめ	叱り
○現象の性質 (7カテゴリー)	○現象の性質 (10カテゴリー) ○教師の態度 (3カテゴリー)	○現象の内容 (10カテゴリー)	○現象の内容 (9カテゴリー) ○教師の態度 (3カテゴリー)
○方法 (10カテゴリー)	○方法 (11カテゴリー)	○方法 (7カテゴリー)	○方法 (12カテゴリー)
合計 17カテゴリー	合計 24カテゴリー	合計 17カテゴリー	合計 24カテゴリー

(注) ほめの方法では7カテゴリー、叱りの方法では11カテゴリーが同一である。

「教師の態度」「現象の性質」「現象の内容」と微妙に関連していたので、ほめ・叱りそれぞれにおいて、表4に示すように2種類の分析を行うことにした。従って、指導の方法と現象の性質（現象の性質は教師がその現象をどう受け止めたかを表し、「現象の受け止め方」と解釈できる）の側面（タイプⅠ）と指導の方法と現象の内容の側面（タイプⅡ）から分析した結果は表

5-1と表5-2の通りである。

表5-1 指導の方法と現象の受け止め方（タイプⅠ）による分析結果

タイプⅠ - ほめ				タイプⅠ - 叱り			
解-1		解-2		解-1		解-2	
カテゴリ変数	カテゴリウェイト	カテゴリ変数	カテゴリウェイト	カテゴリ変数	カテゴリウェイト	カテゴリ変数	カテゴリウェイト
▲重大性-重い	3.72	○感情-冷静に	2.30	○直接的-体に手をおく	1.90	▲重大性-重い	1.49
▲日常性-建設的	2.67	○場面-本人	2.01	○感情-共感して	1.74	▲日常性-非社会的	1.46
○即時性-事後で	1.46	○内容-関連内容	1.61	○口調-認めるように	1.68	▲日常性-反社会的	1.45
○内容-関連内容	1.20	○即時性-事後で	1.41	○口調-説得	1.47	▲破壊性-自分と他人に	1.24
○感情-共感して	0.85			○感情-冷静に	1.42	▲破壊性-他人に	1.22
				▲破壊性-自分に	1.31	▲破壊性-自分に	1.18
				▲日常性-非社会的	1.13		
				○教師態度-指導配慮	1.15		
○感情-冷静に	-0.86	○内容-直接的	-0.88	○感情-高ぶって	-1.30	○口調-認めるように	-1.11
▲日常性-日常的	-0.98	▲日常性-建設的	-0.92	○直接的-手足で殴る等	-1.50	▲日常性-日常的	-1.48
○感情-表面的	-1.77	○場面-みんなの前	-1.12	○教師態度-爆発	-1.65	▲重大性-軽い	-1.53
		▲時系的-一時的	-1.61	○口調-乱暴に	-1.91		
相関係数0.50 固有値0.25		相関係数0.45 固有値0.20		相関係数0.63 固有値0.40		相関係数0.57 固有値0.33	

(注1) ほめの方法では7カテゴリー、叱りの方法では11カテゴリーが同一である。

(注2) カテゴリウェイトは、絶対値0.8以上(ほめ)、絶対値1.0以上(叱り)を示してある。

(注3) ○印は方法のカテゴリ、▲印は現象の性質のカテゴリ、□印は現象の内容のカテゴリである。

表5-1と表5-2の相関係数、固有値、カテゴリ-変数から、解を2つ採用し、それぞれの解のカテゴリ-ウェイトの絶対値の高いカテゴリーの表す内容を基に解釈を行った。ただし、タイプⅡのほめの場合、解1と解2とでは指導の方法が浮き彫りにされないため、解1と解3を使用することにした。

表5-2 指導の方法と現象の内容（タイプⅡ）による分析結果

タイプⅡ - ほめ				タイプⅡ - 叱り			
解-1		解-3		解-1		解-2	
カテゴリ変数	相関係数	カテゴリ変数	相関係数	カテゴリ変数	相関係数	カテゴリ変数	相関係数
<input type="checkbox"/> 学習様相-習慣	1.66	<input type="checkbox"/> 生活様相-習慣	2.03	<input type="checkbox"/> 口調-乱暴に	1.71	<input type="checkbox"/> 学習場面-技能教科	3.51
<input type="checkbox"/> 学習様相-成就度	1.52	<input type="checkbox"/> 感情-表面的	1.55	<input type="checkbox"/> 直接的-手足で殴る等	1.46	<input type="checkbox"/> 学習場面-特活・道徳	3.27
<input type="checkbox"/> 学習場面-技能教科	1.44	<input type="checkbox"/> 学習場面-技能教科	1.45	<input type="checkbox"/> 教師態度-爆発	1.44	<input type="checkbox"/> 学習様相-態度	3.11
<input type="checkbox"/> 学習場面-知的教科	1.43	<input type="checkbox"/> 学習様相-成就度	1.21	<input type="checkbox"/> 感情-高ぶって	1.19	<input type="checkbox"/> 学習様相-習慣	2.92
<input type="checkbox"/> 学習様相-態度	1.15	<input type="checkbox"/> 生活場面-約束	1.19			<input type="checkbox"/> 学習場面-知的教科	2.90
<input type="checkbox"/> 学習場面-特活・道徳	0.99	<input type="checkbox"/> 感情-冷静に	1.18				
<input type="checkbox"/> 生活様相-態度	-1.86	<input type="checkbox"/> 口調-感動して	-0.86	<input type="checkbox"/> 教師態度-指導配慮	-1.15	<input type="checkbox"/> 生活場面-仕事	-1.01
<input type="checkbox"/> 生活場面-仕事	-1.84	<input type="checkbox"/> 感情-共感して	-0.93	<input type="checkbox"/> 直接的-休に手をおく	-1.44		
<input type="checkbox"/> 生活場面-約束	-1.82	<input type="checkbox"/> 学習様相-態度	-1.14	<input type="checkbox"/> 感情-冷静に	-1.47		
<input type="checkbox"/> 生活様相-習慣	-1.68	<input type="checkbox"/> 内容-関連内容	-1.56	<input type="checkbox"/> 口調-敬語	-1.48		
		<input type="checkbox"/> 学習場面-特活・道徳	-2.15	<input type="checkbox"/> 感情-共感して	-1.49		
				<input type="checkbox"/> 口調-認めるように	-1.70		
相関係数0.65 固有値0.42		相関係数0.59 固有値0.35		相関係数0.71 固有値0.50		相関係数0.62 固有値0.38	

こうして、指導形態軸を次のように解釈した。

タイプⅠ	ほめ	第1軸・ほめる事柄の重要性による指導の仕方の軸（現象の受け止め方の軸）	
		第2軸・指導対象によってほめ方を変える軸（教師の対処の仕方の軸）	
タイプⅡ	叱り	第1軸・現象に対する指導の方法を表わす軸（指導の方法の軸）	
		第2軸・叱る事柄の重要性による指導の仕方の軸（現象の受け止め方の軸）	
タイプⅡ	ほめ	第1軸・現象の内容による指導の仕方の軸（現象の内容の軸）	
		第2軸・現象の場面によってほめ方を変える軸（現象の場面の軸）	
タイプⅡ	叱り	第1軸・現象に対する指導の方法を表わす軸（指導の方法の軸）	
		第2軸・現象の内容による指導の仕方の軸（現象の内容の軸）	

これらの軸を基に作成される2次元グラフでできる4象限を指導の4類型とし、ほめ・叱りそれぞれで指導型を導き出した。

8つのほめ指導型

- ①重要なことで個別の指導を意識してほめる型
- ②重要なことで集団の指導を意識してほめる型
- ③ささいなことで個別の指導を意識してほめる型
- ④ささいなことで集団の指導を意識してほめる型
- ⑤学習面で個人にかかわることをほめる型
- ⑥学習面で集団にかかわることをほめる型
- ⑦生活面で個人にかかわることをほめる型
- ⑧生活面で集団にかかわることをほめる型

8つの叱り指導型

- ①重大なことに対して受容した上で叱る型
- ②ささいなことに対して受容した上で叱る型
- ③重大なことに対して制指的指示的に叱る型
- ④ささいなことに対して制指的指示的に叱る型
- ⑤学習面で受容した上で叱る型
- ⑥生活面で受容した上で叱る型
- ⑦学習面で制指的指示的に叱る型
- ⑧生活面で制指的指示的に叱る型

上記の指導型に各事例の諸属性を重ねると、「ほめ・叱り」指導をパターンとして把握できる。特に、実践時期と学年別によって指導形態の形成・変遷過程を動的に見ることができる。

(2) 「ほめ・叱り」8つの指導型

① ほめ指導型 (カテゴリウエイトのプロット図から)

○ 「教師の対処の仕方と現象の受け止め方」について (タイプI)

カテゴリウエイトの絶対値の高いのを縦軸に沿ってみると、重い、建設的、表面的、日常的、

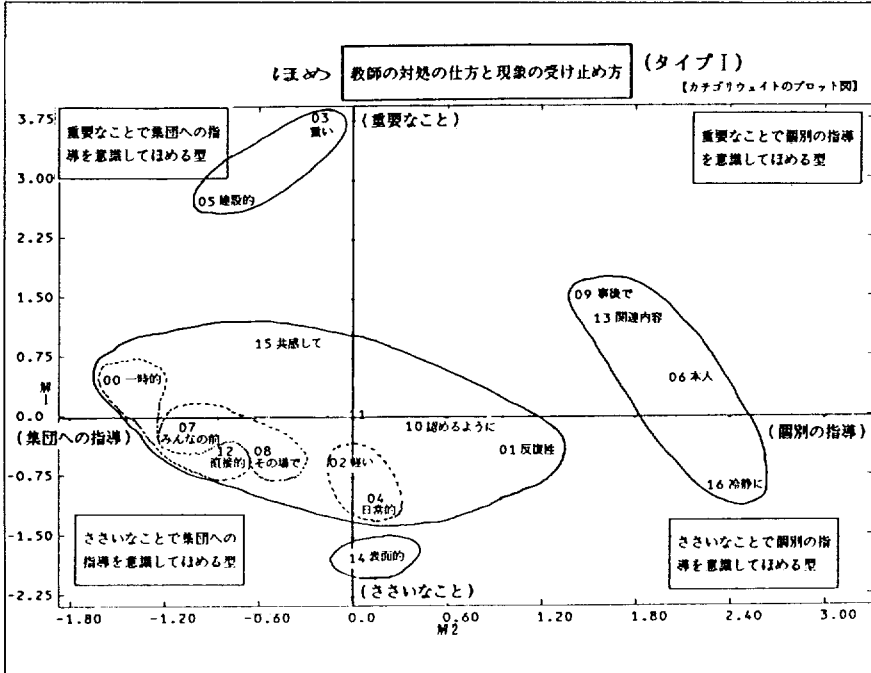


図1 ほめ・タイプIのプロット図

軽い等の現象の性質のカテゴリが布置されている。これは、ほめ・叱りの対象になった現象を、教師がどう捉えたか、であると考えられる(重要なこと-ささいなことの軸)。横軸には本人に、みんなの前、直接的等が布置されている。これは、教師が現象に対し

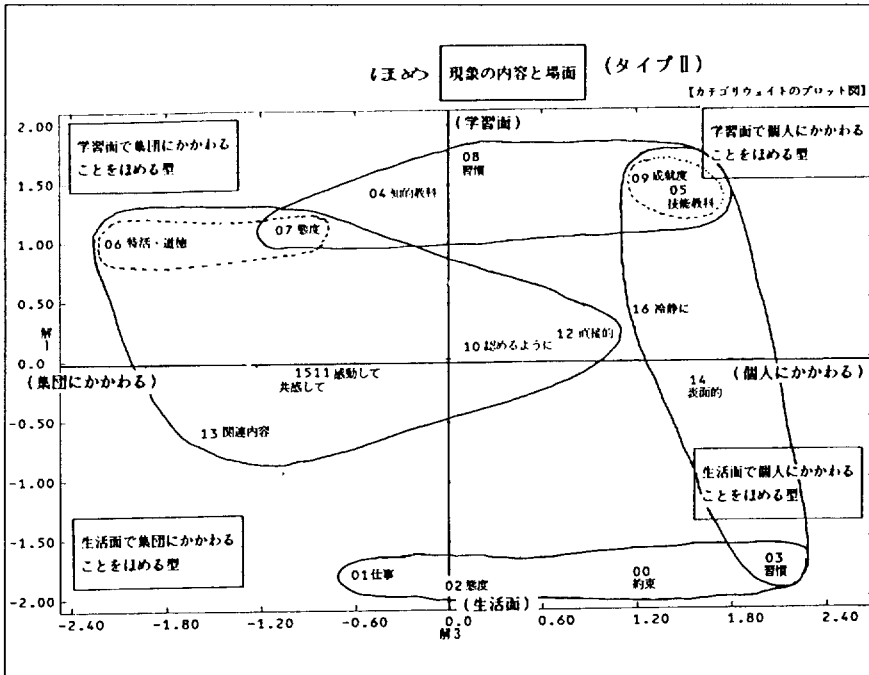
てどう対処したかを示している(個別の指導-集団への指導の軸)。

収集された事例からの具体例をあげると、次の通りである。

<p>— 重要なことで個別の指導を意識してほめる型</p> <p>個人の大きな努力や集団への寄与に対して、本人への評価としてほめるタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 計算もよくできない子が、入試を目指して、毎日熱心に学習したことに対して、「これだけやっているのだから、必ず合格するよ。」と励ました。 • 忘れ物も多く、生活態度の悪い子が係の責任者となり班員をよくリードしたことに対して、「リーダーになれたね。」とほめた。 <p>— 重要なことで集団への指導を意識してほめる型</p> <p>個人の大きな努力や集団への寄与を学級全体の手本として示し、他の児童生徒への影響を考慮したほめのタイプである。観察学習効果をねらうとともに「みんなもこうあってほしい。」という教師の願いがこめられているほめである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 身障者の友だちに、毎日援助の手をさしのべた子に対して、全員の前で行為のすばらしさと人間としての価値について話す。 • 校内マラソン大会で、3年連続優勝した子に対して、学校長賞及び特別賞の授与を願い出て、実現させた。 	<p>— ささいなことで制止的指示的に叱る型</p> <p>日常よくあることに対して、乱暴な方法で相手を抑え込むように叱るタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 上げきのまま外に出た子に対して、大声で注意してから泥のついたくつではほをたたいた。 • 掃除を怠けている子に対して、強い口調で注意し、ピントをした。 <p>— 重大なことで制止的指示的に叱る型</p> <p>いじめ、万引き、校則違反、暴力、喫煙、登校拒否、授業妨害等の反社会的行動・非社会的行動に対して、乱暴な方法で相手を抑え込むように叱るタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 万引きした女子に対して、善悪の判断をつけようとして殴った。 • 喫煙、飲酒をした子に対して、素直に言わないので殴った。 • 女子をいじめた子に対して、問答無用で尻をたたいた。
--	---

○「現象の内容と場面」について（タイプⅡ）

カテゴリーウェイトの絶対値の高いのを縦軸に沿ってみると、学習習慣、知的教科、生活態度、



仕事等のカテゴリーが布置されている。これは、ほめ・叱りの対象になった現象の内容であると考えられる（学習面-生活面の軸）。横軸には生活習慣、成就度、特活・道徳等のカテゴリーが布置されている。これは、ほめ・叱りの対象になった現象がどのような場面

図2 ほめ・タイプⅡのプロット図

の現象であるかを示している（個人にかかわる — 集団にかかわる場面の軸）。この2軸の解釈から、次の4つの指導型をほめのタイプⅡとして導き出すことができた。タイプⅠと合わせると、ほめで8つの指導型が導き出せたことになる。

<p>— 学習面で個人にかかわることをほめる型</p> <p>学習での個別の成果や努力したことをほめるタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • ノートの使い方を工夫していた子に対して、自分なりのまとめ方ができているねとほめた。 • 器械体操の時に、体の柔らかさを生かして上手にできている子に対して、器械体操では体の柔らかいことが大切だといってほめた。 <p>— 学習面で集団にかかわることをほめる型</p> <p>学習を通して集団への寄与のあったことをほめるタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 体育祭の時に熱心に応援した子に対して、みんなの勝利を導いたとしてほめた。 • グループ学習で班員をうまくリードし、たくさんの意見を出させた子に対して、グループのまとまりのよさをほめた。 	<p>— 生活面で集団にかかわることをほめる型</p> <p>生活面での集団への寄与やクラスのためになった活動等をほめるタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • みんなの使った学習用具を一人で率先して片付けていた子に対して、みんなの前で、「全員が〇〇さんのようにできるといいね。」といってほめた。 • 係の仕事を一日も忘れずにやった子に対して、クラスにとってその係の重要なことを話してほめた。 <p>— 生活面で個人にかかわることをほめる型</p> <p>約束やきまりをよく守ろうとし、個人の生活習慣形成に努力したこと等をほめるタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 背の順にならぶことのできなかった子に対して、本人の意識的な努力をほめた。 • 忘れ物の少なくなった子に対して、「勉強もできるよになるよ。」といってほめた。
--	--

② 叱り指導型 (カテゴリーウエイトのプロット図から)

○ 「教師の指導の方法と現象の受け止め方」について (タイプ I)

ほめと同様にカテゴリーウエイトの絶対値の高いのを縦軸に沿ってみると、認めるように、共感

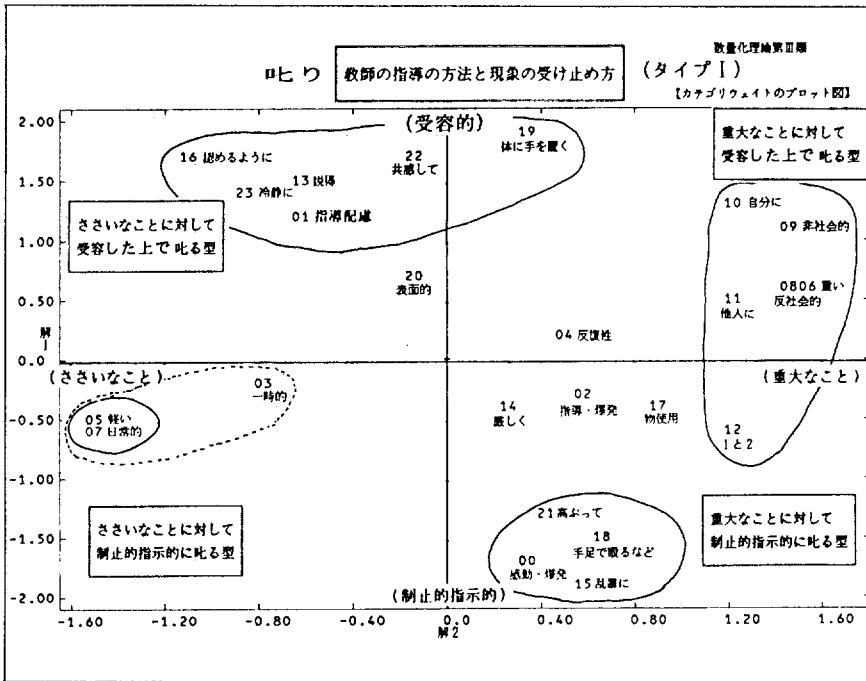


図3 叱り・タイプIのプロット図

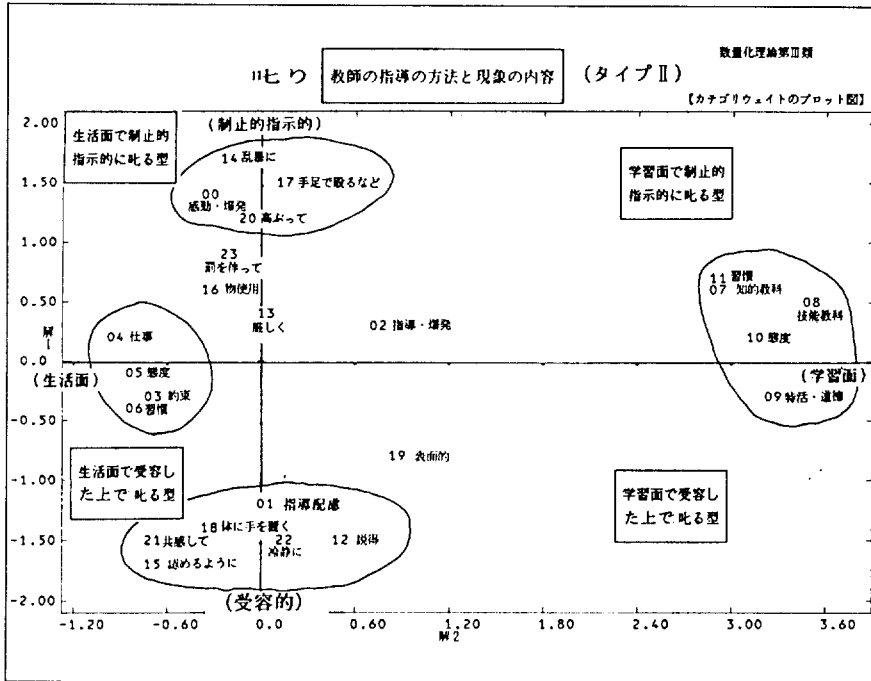
して、説得、乱暴に、爆発、手足で殴る等のカテゴリーが布置されている。これは、ほめ・叱りの対象になった現象への教師の指導の方法であると考えられる(受容的-制止的指示的な指導の方法の軸)。横軸には重い、反社会的、非社会的、軽い、日常的等のカテゴリー

が布置されている。これは、ほめ・叱りの対象になった現象を、教師がどう捉えたかであると考えられる(重大なこと-ささいなことの軸)。この2軸の解釈から、次の4つの指導型を叱りのタイプIとして導き出すことができた。

<p>— 重大なことに対して受容した上で叱る型</p> <p>反社会的行為や非社会的行為等に対して、その時の相手の立場や心情を理解し、新しい価値観や正しい行動を示すように叱るタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> 喫煙をした子に対して、タバコの害を説明し、説得した。 万引きした子に対して、何度も家庭訪問をし、親と協力して暖かい目で指導した。 	<p>— ささいなことで制止的指示的に叱る型</p> <p>日常よくあることに対して、乱暴な方法で相手を抑え込むように叱るタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> 上ばかりのまま外に出た子に対して、大声で注意してから泥のついたくつではほをたたいた。 掃除を怠けている子に対して、強い口調で注意し、ピントをした。
<p>— ささいなことに対して受容した上で叱る型</p> <p>日常よくあることに対して、その時の相手の立場や心情を理解し、新しい価値観や正しい行動を示すように叱るタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> 部活動の練習に身の入らない子に対して、部活動の大切さ、何のために入部したのか等を話し合った。 係の責任者の仕事を怠けた子に対して、個別に「自分自身は同思っているのか」を静かに聞いた。 	<p>— 重大なことで制止的指示的に叱る型</p> <p>いじめ、万引き、校則違反、暴力、喫煙、登校拒否、授業妨害等の反社会的行動・非社会的行動に対して、乱暴な方法で相手を抑え込むように叱るタイプである。</p> <ul style="list-style-type: none"> 万引きした女子に対して、善悪の判断をつけようとして殴った。 喫煙、飲酒をした子に対して、素直に言わないので殴った。 女子をいじめた子に対して、問答無用で尻をたたいた。

○「教師の指導の方法と現象の内容」について（タイプⅡ）

縦軸のカテゴリーウェイトの絶対値の高いカテゴリーをみると、乱暴に、手足で殴る、高ぶって、



認めるように、共感して、説得等のカテゴリーが布置されている。これは、叱りタイプⅠと同様に、ほめ・叱りの対象になった現象への教師の指導の方法であると考えられる（制指的指示的-受容的な指導の方法の軸）。横軸には、技能教科、学習態度、知的教科、生活態度、仕事、生活習慣等のカテゴリーが布置されている。これは、ほめ・叱りの対象になった現象の内容であると考えられる（学習面-生活面の軸）。この2軸の解釈から、次の4つの指導型を叱りタイプⅡとして導き出すことができた。タイプⅠと合わせて、叱りでも8つの指導型が導き出せたことになる。

図4 叱り・タイプⅡのプロット図

図4 叱り・タイプⅡのプロット図

一 学習面で制指的指示的に叱る型

学習面のことを乱暴な方法で相手を抑え込むように叱るタイプである。

- ・授業中、おしゃべりをしていた女子に対して、注意しても聞かないので、殴った。
- ・学习中、教師の話聞く態度が悪いので、どなりつけてピンタをした。

一 生活面で制指的指示的に叱る型

約束やルール違反、仕事の怠慢等に対して、乱暴な方法で相手を抑え込むように叱るタイプである。

- ・掃除をさぼっていた子に対して、強い口調で注意をし、ピンタをした。
- ・忘れ物がひどいので、説教をして殴った。
- ・反抗的な態度をとったので、「その言葉はなんだ。」と一喝し胸元をつかんでおどした。

一 生活面で受容した上で叱る型

約束やルール違反、仕事の怠慢等に対して、その時の相手の立場や心情を理解し、新しい価値観や正しい行動を示すように叱るタイプである。

- ・行動ののろい女子にいじわるをした子に対して、二人だけで話し合い、その女の子の良さに気付かせた。
- ・友だちに暴力をふるった子を相談室へ連れて行き、二人だけで話し合い、その理由も聞いた。

一 学習面で受容した上で叱る型

学習面のことに対して、その時の相手の立場や心情を理解し、新しい価値観や正しい行動を示すように叱るタイプである。

- ・学会の練習をまじめにやらない子に対して、学会の意義と練習の大切さ等をじっくり話して聞かせた。
- ・美術の時間、友だちのスケッチブックにいたずら書きをした子に、小さなことでも人の迷惑になることはいけないうこと、クラスの人みんな仲間であることを真剣に話した。

③ ほめ・叱りの指導型の動き（ほめ・叱り指導の動的構造）

③-1 ほめにおける指導パターン（タイプⅠ）

- 図5は、現象の受け止め方におけるほめ事例の教師の学校種別、性別、実践時期（教師になってから何年目）別の変化を表したものである。
- 小学校男性教師は、若い時期は集団を、経験が増すと個人をほめるようになる。女性は、逆に集団を対象にほめる傾向がある。
- 中学校教師は男女共に重要なことで個人をほめる傾向にある。
- 実践時期に余り関係なく、小学校では他の児童への影響や模範的行為であることを示すほめが行われており、中学校では個人への影響を考えたほめが行われている。

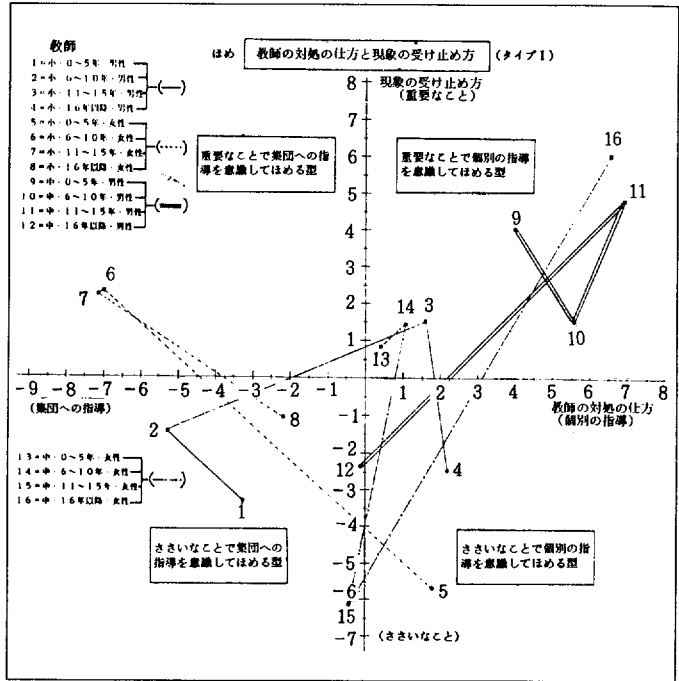


図5 ほめタイプⅠでの教師の属性別による指導パターン

③-2 ほめにおける指導パターン（タイプⅡ）

- 図6は、現象の内容と場面におけるほめ事例の教師の属性別の変化を表したものである。
- 小学校女性教師は学習面と生活面の両面を個人にかかわることでほめている傾向にあるが、小学校男性教師と中学校女性教師は学習面と生活面を個人と集団にかかわることの両方ではほめる傾向にある。中学校男性教師は生活面を集団にかかわることでほめる傾向にある。
- 図5, 図6から、ほめでは属性による指導パターンの特徴や違いは特に認められず、指導型の形成・変遷過程に明確なパターンがないといえる。

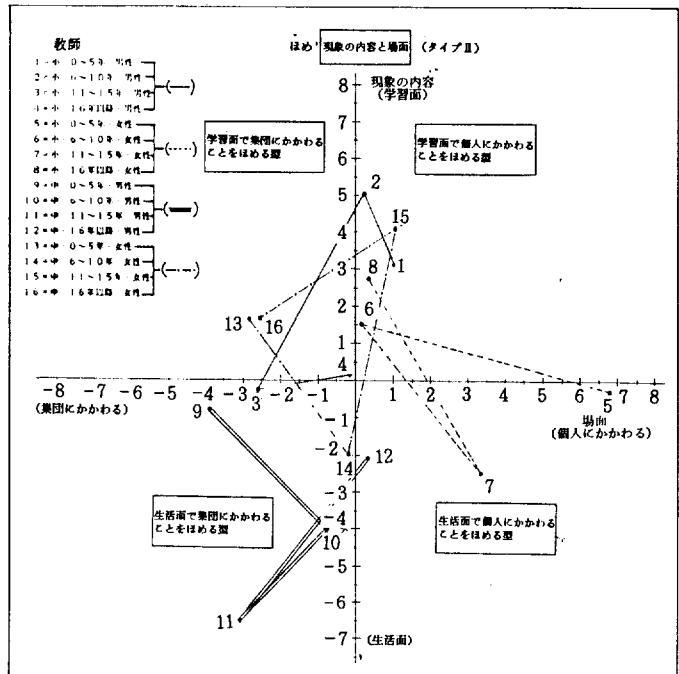


図6 ほめタイプⅡでの教師の属性別による指導パターン

③-3 叱りにおける指導パターン (タイプ I)

- 図7は、現象の受け止め方における叱り事例の教師の属性別の変化を表したものである。
- 性別に関係なく、経験が増すほど受容的な態度で叱る傾向があり、若い時期ほど制指的指示的な叱りをする傾向にある。男性教師は重大なことで、女性教師はささいなことで受容した上で叱りをする傾向にある。
- 小学校女性教師は、受容的ではあるが、経験が増すとささいなことに対して叱る傾向にある。このことは子どものことによく気がつくため、口うるさくもなるといって示しているのではないだろうか。それに対して、

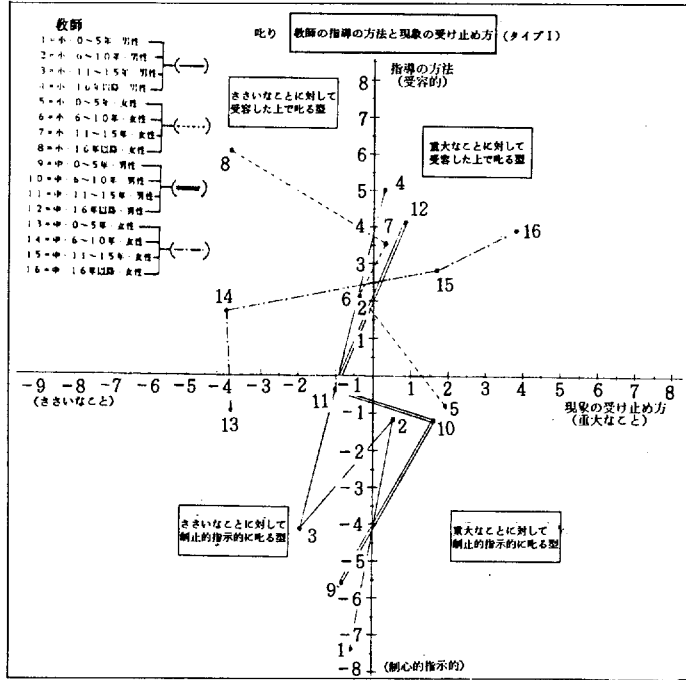


図7 叱りタイプ I での教師の属性別による指導パターン
中学校女性教師は全く逆の傾向を示している。

③-4 叱りにおける児童生徒による指導型の変化 (タイプ I)

- 図8は、現象の受け止め方における叱り事例の児童生徒の属性別 (学校種別, 性別, 学年別) の変化を表したものである。
- 性別に関係なく、小学校では低学年ほど受容した上で叱られるのに対し、高学年になるに従って制指的指示的に叱られる傾向にある。それに対して、中学校男子は3年になるに従って受容的な叱りになる傾向があるが、女子にはこうしたパターンがない。特に、中2女子には生徒指導上の問題もあると思われる。
- 小中学校に関係なく、男子は重大なことで、女子はささいなことで叱られる傾向にある。

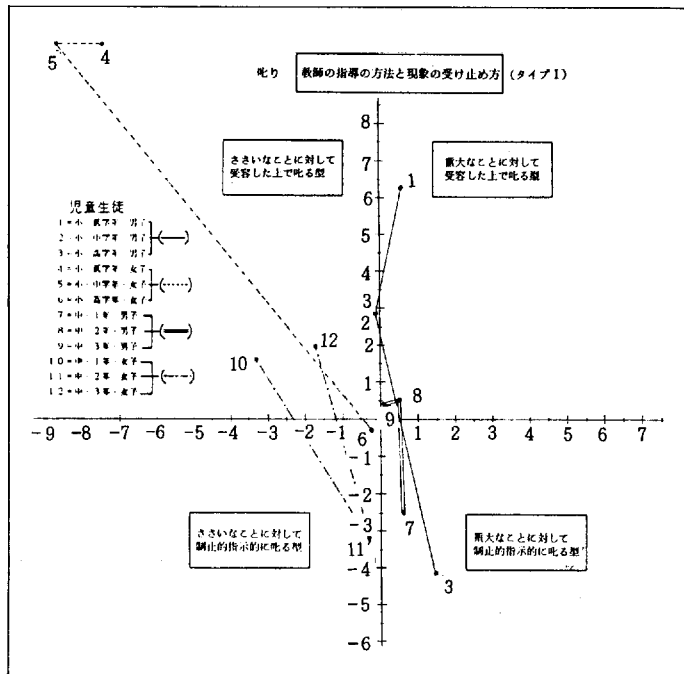


図8 叱りタイプ I での児童生徒に対する指導パターン

③-5 叱りにおける指導パターン (タイプII)

- 図9は、指導の方法と現象の内容における叱り事例の教師の属性別の変化を表したものである。
- 小学校男性教師はタイプIと同様若い時期ほど制指的指示的な叱りを行い、経験が増すに従って、受容した上での叱りに変わっていく傾向がある。それも、生活面から学習面の叱りへと変わっている。女性教師にも同様のパターンが見られるが、内容は生活面に関することである。
- 中学校男性教師にも生活面に関して、小学校教師と同様な指導型の形成・変遷過程が見られるが、女性教師は実践時期に関係なく、学習面で受容した上で叱る傾向があり、指導型の変遷パターンが明確でない。

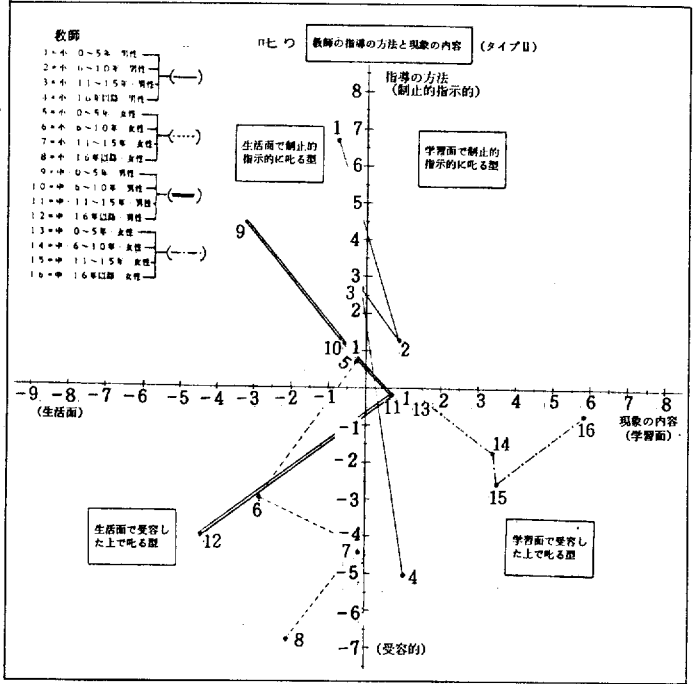


図9 叱りタイプIIでの教師の属性別による指導パターン

③-6 叱りにおける児童生徒による指導型の変化 (タイプII)

- 図10は、指導の方法と現象の内容における叱り事例の児童生徒の属性別の変化を表したものである。
- 小学校では、タイプIと同様に学年が進むにつれて受容した上での型から制指的指示的な型に変わる傾向がある。その内容は中学年だけが学習面になっている。学習内容が難しくなるため、教師の指導が強化されるためであろうか。
- 中学校男子もタイプIと同様の傾向を示しているが、女子は2年生だけが制指的指示的な傾向であり、タイプIIからも指導の難しさが予想される。

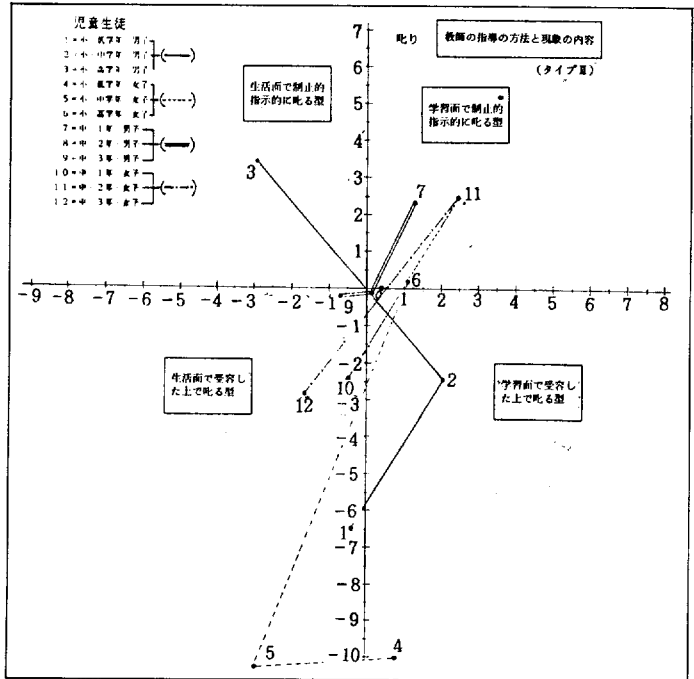


図10 叱りタイプIIでの児童生徒に対する指導パターン

④ 児童生徒のプロフィールとほめ・叱りの指導型（プロフィールのプロット図から）

④-1 ほめにおける児童生徒のプロフィール（タイプⅡ）

図11, 図12は児童生徒の各プロフィールがどの指導型に属するかを表したものであり, どのようなプロフィールの児童生徒がどのようなほめられ方, 叱られ方をされる傾向にあるかを示したものである。ここでは, 現象の内容（生活面と学習面）に関する指導であるタイプⅡだけを示す。

・プロフィールの各項目で良い児童生徒は学習面で集団にかかわることをほめられる傾向にあり, 不良の児童生徒は生活面のことをほめられる傾向にある。その時の様子とその後の変化で「変化なし」を示しているのは個人にかかわることの場合である。

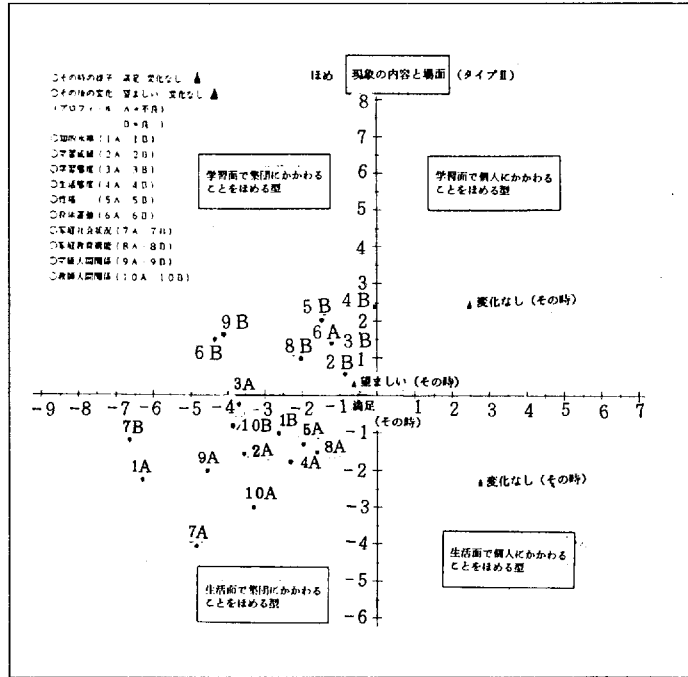


図11 ほめタイプⅡでの児童生徒のプロフィールの分布

④-2 叱りにおける児童生徒のプロフィール（タイプⅡ）

図11と図12では指導型と児童生徒の変化の関係をみるため, ほめ・叱りの時の児童生徒の様子とその後の変化も布置した。

・叱りの時の児童生徒の様子とその後の変化も布置した。
 ・プロフィールの各項目で良い児童生徒は学習面で受容した上で叱られており, 不良の児童生徒は生活面のことで叱られる傾向にある。これはほめと同様の傾向である。また, 知的水準, 教師との人間関係の不良の児童生徒が制止的指示的に叱られる傾向のあることに注目できる。そして, 制止的指示的な叱りの場合はその時の様子もその後の変化も「不満」「望ましくない」という結果が出ている。

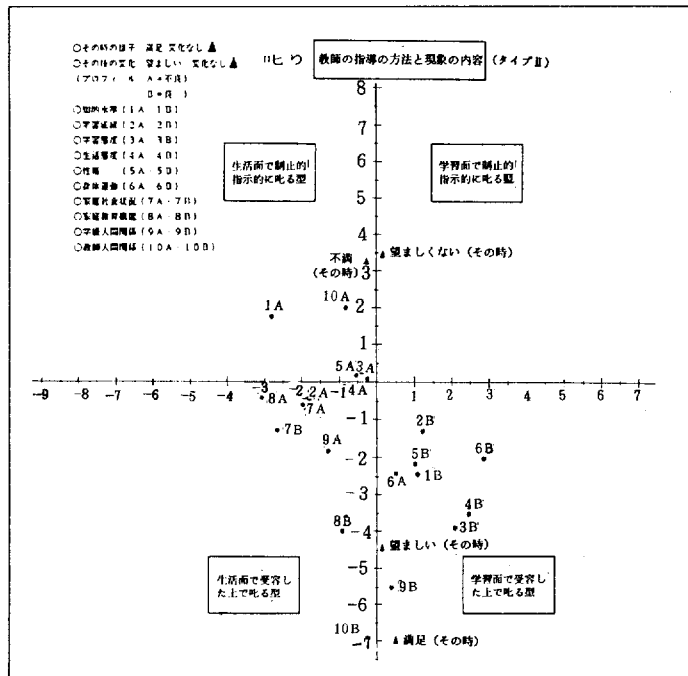


図12 叱りタイプⅡでの児童生徒のプロフィールの分布

3. 総合的考察

ほめ・叱り事例の分析では、2つの視点からの分析を行った。まず、事例内容のアウトラインを静的構造として把握するために、各事例と回答者属性、児童生徒の属性等とのクロス分析を行った。その後、指導型と指導パターンを導き出すために、理由、現象の性質、指導方法のカテゴリーを用いてⅢ類分析を行った。以下に事例のアウトライン及び指導型・指導パターンの主たる特徴を若干の考察を加えながら記す。

(1) 事例のアウトラインから（クロス分析を通じて）

ほめ・叱りそれぞれにおける特徴とほめ・叱りに共通することの主要な点を述べる。

- 「ほめ」のもつ最大の特徴は指導の結果としてのプラス効果が大変大きいことである。ほめは、「約束等を守った」というような決まりに向けられることが多く、指導配慮から「認めるような口調」で、児童生徒には「望ましい変化」を与えているといえる。ほめることの教育的効果の大きなことが改めて確認できたが、その指導としての形態は必ずしも多様ではない。児童生徒一人ひとりの個性や現象の内容によって多様なほめ方を生み出していくことの検討が必要であろう。
- 「叱り」は、ほめと異なり対象行為、方法ともに多様・複雑であるが、指導の効果においてマイナスとなる傾向を事例の多くが指摘している。約束違反、怠慢、反・非社会的行為等多様な行為に対して、指導的配慮からその時々的情感的爆発に至るまでの様々な方法でなされ、時に「教室以外」の場所でも行われることも多い。児童生徒に対しては必ずしも「望ましい変化」を与えているとはいえない。しかし、相手の存在を「認めるような」叱りがプラス効果をもたらしたとも指摘されているので、教師と児童生徒との人間関係を形成・維持しつつ叱るという方法がいかなる理由で有効であるかを、さらに検討する必要がある。
- ほめ・叱りいずれの事例においても、学級や学校の約束・ルール（きまり、校則等）の遵守ということが重視されている。

(2) 指導型・指導パターンから（Ⅲ類分析を通じて）

Ⅲ類分析では、ほめ・叱りの有する特性をもとに、それぞれにおける指導型を導き出し、教師と対象児童生徒の属性を手掛かりとして各指導型の形成・変遷過程をパターンとして明らかにすることを試みた。

① ほめの場合

- 8つの指導型においては、教職経験年数にもとづいた指導型の形成・変遷過程に一定の方向性が見られなかった。つまり、若い時期あるいはベテランとなつての時期における指導の違いが顕著でなかったということである。これは、教職経験にかかわらず、ほめの指導型の形成には明確なパターンがないということでもある。
- 学校種別と教師の性別による違いは認められる。小学校教師はちょっとしたことに対してもよくほめる傾向があり、他の児童に与える影響を考慮し、観察学習の効果をねらっていると思われる。中学校教師は全般的に「個別の指導」に重きを置いている傾向がある。中学生期という発達期に示される不安定な心理状態を前にすれば、個人を全体の前ではめるといことがむしろ当人に対してもあるいは他の生徒に対しても配慮のなさを示す可能性さえあるので、ほめることであっても小学生以上に気をつかうということでもあろう。また、小学校男女教師と中学校女性教師には

「学習面で個人か集団にかかわることをほめる型」の事例が多く、中学校男性教師には「生活面での型」が多い。小学校では学習指導でのほめの効果が生かされた事例が多いのに、中学校では指導の場が学習面に限らず生活全般に関連させての指導にも重きが置かれ、それ故にほめの効果も一様ではないといえよう。

② 叱りの場合

- ほめとは異なり、指導型の形成・変遷過程に明確な特徴が示されている。若い時期からベテランの時期へと移行するに従って、指導型が移行するというパターンが見られる。若い時期には「制止的指示的に叱る」という傾向があり、経験を経るに従って「受容した上で叱る」というように事例内容の変化が認められる。経験を積むと、児童生徒理解の仕方も変わり、指導の最適化をねらう仕方を身につけていくのではないかと考えられる。
- 対象児童生徒の学年にもとづいた指導型にも明確なパターンのあることが示されている。小学生では高学年になるに従って、制止的指示的な方法による叱り事例の多くなる傾向が、中学生では上の学年になるに従って、受容した上で叱り事例の多くなる傾向がある。このことは、小学校高学年での指示的な叱りが必ずしもプラスの効果をもたらさず、一方、中学校では指示的な叱りに加えて受容的な叱りに特有な効果があるということを示しているものと思われる。

以上の事柄をふまえて、全体にわたる考察を以下に述べることにする。

ほめ・叱りの効果について、ほめでは個別の指導であろうと集団を対象にした指導であろうと、行為の如何に関わらず、教師が重要であると判断した現象に対してほめる指導に、また、学習面であろうと生活面であろうと、集団に関わることをほめる指導に望ましい効果が期待できる。一方、叱りでは学習面であろうと生活面であろうと、教師がささいなことであると判断した現象に対して制止するだけでなく、受容した上で叱る指導に望ましい効果をもたらすということが今回の収集事例から強く示唆されている。

「認めるような」「共感した」「説得的な」内容をもつほめ・叱りの指導には、教師と児童生徒の間に人間関係を形成し維持する機能が働いているといえる。そして、個々の教師の内面において、一人一人の児童生徒との間に、さらには、児童生徒の集団との間に相互受容と信頼に基づく人間関係を形成しようとする教育活動の具体的な行為としての「ほめ・叱り」指導が位置付けられるならば、児童生徒指導上に及ぼす効果は大いに増すであろう。本研究で収集された実践事例はこのような示唆を含んでいると同時に、ほめ・叱りを児童生徒指導に生かす道筋の多様さと人間関係を基盤とするほめ・叱りの指導型を体得するための教職経験の長い道程をも示してくれているといえよう。

従って、教師の行うほめ・叱り指導が、学級集団内の人間関係形成と集団を構成する一人一人の児童生徒の学習や生活の在り方に与える影響の極めて大きなことが理解できる。学級の人間関係をより豊かなものにし、そこに生活する児童生徒が生き生きと活動することを期待するには、教師がほめ・叱り指導を児童生徒指導上の基本として捉えることである。さらに、教師の実践が全てうまくいくとは限らないので、教師が様々な迂余曲折の経験をし、それらを児童生徒指導上の糧とし、効果的な指導を導き出す原動力に転換していくことが重要であろう。つまり、多くの経験を積むと同時に、児童生徒理解の深化や指導の最適化を図る礎にしていかななくてはならないと考察できよう。

おわりに

「ほめ・叱り」指導には様々な先行研究の成果があり、この研究の結果は必ずしも斬新なものがあるとはいえないが、文章化された「ほめ・叱り」の指導事例をコンピュータによる数量化理論Ⅲ類分析を通じて数量化して分析を行い、指導型とその形成・変遷過程を動的構造として捉えることができた。このことは、文章記述の調査でも、事例における内容の特性や測定対象の分類が可能であることを意味するものであり、数量化による分析は児童生徒指導により緻密なデータを分析し提供できる可能性を持っていることが立証できたといえよう。

最後に、この研究における分析結果を得ることができたのは、提供された事例内容の質の高かったことが最大の要因であることを明記したい。事例を提供して下さった先生方に改めて感謝申し上げる次第である。また、研究の当初より研究の方向性やコンピュータ処理について、細部にわたり指導して下さった横浜国立大学助教授の岡田守弘先生、研究のまとめ方について指導して下さった川崎市立東生田小学校長の北原高尾先生、同犬蔵中学校長の平田豊彦先生、同白鳥中学校長の永井敬二郎先生、同御幸中学校長の須田兼三郎先生、市教委指導主事の佐々木武志先生、当センター第3研究室長の村井守先生と指導主事の大富康先生に対し、心から感謝申し上げたい。

・参考文献

- | | | |
|------------------------------------|-----------|-------|
| 木原 孝博 「現代生徒指導論」 | 教育開発研究所 | 1984年 |
| 飯田 芳郎 「児童・生徒の指導の理論」 | 明治図書 | 1983年 |
| 坂本 秀夫 「生徒懲戒の研究」 | 学陽書房 | 1985年 |
| 高野 桂一 「生徒規範の研究」 | ぎょうせい | 1987年 |
| 小学校生徒指導資料Ⅰ 「児童の理解と指導」 | 文部省 | 昭和57年 |
| 「教育論議実施報告書」 | 神奈川県民会議 | 1983年 |
| 「児童心理 12月号」 | 金子書房 | 1982年 |
| 「児童心理 6・10月号」 | 金子書房 | 1986年 |
| 「児童心理 4月号」 | 金子書房 | 1987年 |
| 稲村 博 「シリーズ 現代の子どもを考える 12」 | 共立出版 | 1985年 |
| 杉山 正一 「ほめ方・叱り方のじょうずな教師」 | 東洋館 | 1980年 |
| 青木 孝頼 「学級経営実践双書 学級経営に生かす学級指導・生徒指導」 | 明治図書 | 1983年 |
| 長島 貞夫編 児童心理選集8「ほめ方・叱り方の心理学」 | 金子書房 | 1987年 |
| 本田 正久 「経営のための多変量解析法」 | 産業能率大学出版部 | 1977年 |
| 海保 博之 「心理・教育データの解析法10講」 | 福村出版 | 1986年 |

・指導助言者

- | | | | |
|-------------------|---------|-----------------|---------|
| 横浜国立大学助教授（専門員） | 岡田 守弘先生 | 川崎市教育委員会指導主事 | 佐々木武志先生 |
| 川崎市立東生田小学校長 | 北原 高尾先生 | 川崎市立犬蔵中学校長 | 平田 豊彦先生 |
| 川崎市立白鳥中学校長 | 永井敬二郎先生 | 川崎市立御幸中学校長 | 須田兼三郎先生 |
| 川崎市総合教育センター第3研究室長 | 村井 守 | 川崎市総合教育センター指導主事 | 大富 康 |