教育心理学と実践活動

子どもは「叱り」をどのように感じているか

竹内 史宗

(弘前市立時敏小学校)

HOW CHILDREN FEEL ABOUT SCOLDING ?

Fumimune TAKEUCHI

(Zibin Primary School, Hirosaki, Aomori Pref.)

本研究の目的は、小学生を対象とし、子どもの内的プロセスに焦点を合わせ、叱られたときに子どもはどういう気持ちになるのか、また、教師はどこまで叱られ手である子どもの気持ちを把握しているのかという問題について検討することである。結果は以下のようであった。①子どもの行動変容のみから叱りの成否は判定できない。②3年生と6年生では何についてよく叱られるかということについての受けとめが違う。③子どもの対教師感情が教師の叱り言葉の受けとめを左右する。④叱り言葉も子どもの教師認知を形成する一要因となる。⑤子どもは叱り手である教師や母親とともに優しい存在であると認知している。⑥叱りことばの「きつさ」、「長さ」が反省感情や、罪悪感に影響を及ぼす。⑦叱り手である教師は経験を経ることで叱り頻度は減り、技能は向上していると認知している。

Key words : 「叱り」「叱られ」「叱り言葉」「反省感情」「教師認知」。

1. はじめに

近年における教育心理学の進展はめざましいものがある。かつて心理学の応用領域の1つであった教育心理学であるが、その研究対象も広がり、領域を限定した専門性もより深まってきた。にもかかわらず、「教育心理学は教育実践に役立つのか」という問いかけもたびたびなされてきた。このことは、領域が限定され、細分化され、限られた要因にしぼって検証された研究の結果が、そのままでは現場で応用できないためであったり、現場の教師達がそれらの情報を手にする機会に恵まれなかったりする事に原因があろう。しかし、実際には教育心理学の成果はゆっくりではあるが着実に現場へもフィードバックされているのである。例えば、平成4年度より実施された文部省学習指導要領では、これまでとは明らかに違った学力観を打ち出している。つまり学力とは知識の量ではなく、問題解決能力であるという考え方である。かつては知能と学業成績の関係に重きを置いて考え、現場の教師達はアンダーアチーバーの子をいかに能力にふさわしい成績が挙げられるようにするか、あるいは能力の低い子をいかにオーバーアチーバーにしていこうかということに腐心していた。こうした能力観は現在でも否定

されるものでは勿論ないのだが、今日では、「いかに子どものやる気を引き出すか」という「動機づけ」の考え方により重きが置かれている。学校で児童をどうとらえるかという「児童観」の変化は心理学における人間の「能力観」の変遷を反映していると言えよう。

さて、大局的な児童観についてはこのように劇的な変化を遂げたわけであるが、学校における教師の役割とはいったい何であろうか。Bereiter (1973) は、教師の仕事を「知的な技術 (skill) の伝達」と「子どもの世話」(take care) に分類している。今日的な言葉に置き換えるなら「問題解決能力の育成」、「ゆたかなこころの育成」とも読みかえられよう。これら2つが教師の仕事として位置づけられてはいるのだが、専門職としての教師を考えた場合、どうしても自分は教科指導の専門家であるという意識が先行してしまうのではないだろうか。あるいは、これまでの過度の受験競争の結果として、そうあることを求められたのではないだろうか。深谷 (1983) は授業のベテランと言われる教師が、必ずしも子どもの心をつかみきっていない事例に接することが少なくないと述べている。どうも、これまで後者については、前者ほど力を注いでこなかったようである。そのように考えれば、現

在日本のいたるところで起こっているさまざまな教育問題も教師の姿勢と無縁ではあるまい。子どもの心を健全に育てる上で極めて重要なもの、それは教師との心理的関係に他なるまい。我々はもう一度教育の原点に立ちかえり、子どもとの人間関係について考えてみる必要があるのではなからうか。子どもとの人間関係を深め、豊かな心を育てることがもう1つの教師の大切な役割なのだから。

深谷・土橋・広森(1983)は、教師が子どもたちに関わっていることについて14の項目を設け、その頻度を子どもがどう感じているかについて調査したが、最も頻度が高かったのが「悪いことを厳しく注意してくれた」というものであった。このことは、教師と子どもの人間関係において、「叱り」・「叱られ」が重要な位置を占めることを示唆している。本来教師は、児童を扱うプロでなくてはならないはずだが、はたしてそうしたことについてどれだけ専門的な知識をもっているのだろうか。また、この研究では、どういう時に子どもが先生を嫌いになるかという調査もし、その結果、叱りに関係すると思われる2項目がトップに挙げられたことを報告している。これは、子どもは教師に真剣に叱ってもらいたいという気持ちの表われであり、反面、教師の叱りは必ずしも叱られ手である子どもに、心からの反省を促すとは限らないことをも示していよう。子どもは単に叱られることがいやなのではなく、いやな叱られ方をされたくないのである。

以下の研究においては、「叱り」を研究する活動を通じて、現場で活用できる、心理学的知見を見だし、現場と研究者の双方にとって橋渡しになるようなものをめざした。残念ながら筆者の力不足によりまだまだこの目標にはほど遠いものでしかないが、これまでの取組みについて紹介をしたい。

2. これまでの叱り研究

(1) 「ほめ方」、「叱り方」に関わる歴史的な流れ

厳しい教育の代表としてよく人々の口に上る「スパルタ教育」については、石山(1954)が詳しいが、その概要については次のようである。男子は7才になると国家管理に移され、共同教育場において、「児童監督官」(パイドノモス)の指揮下で、共通の訓練と養育を受けた。児童監督官の下に鞭撻係がいて、不都合な児童があればつねに鞭打った。このように、スパルタ教育では肉体的苦痛に耐え得る精神の鍛練に非常に重きをおいていたため、叱りも鞭打ちという極端な体罰を用いていた。

Rousseau(1762)は、人が人に罰を与えるのではなく自然が人に与える罰に注目し、「消極教育」を主張した。これはだれが「叱れ」ばよいのか、あるいはその資格があ

るのかという問題の提起であろう。

近代的な学校成立以後の「ほめ方」、「叱り方」に関する知見についても例を挙げてみたい。三枝(1987)は明治七年「上・下小学授業法細記」(筑摩県師範学校編纂)の内容を次のように紹介している。『ほめるに値する者というのは、大変すくない。だからちょっとしたことでも何かよいことをしたら必ずほめてやることだ。そしてますます勉強するような気持ちをおこさせることだ。ことに、日ごろあまり何事にも芳しくない生徒にはそうすることが大事で、講義や問答をしているときに適切な反応を示した時には、この生徒をほめてやることだ。処罰するというようなことは、軽々しくやってはいけない。もし規則をやぶるような生徒がいても、他の生徒みんなの意見や、当のその生徒の意見を聞き、彼が納得してから処罰することである。他の生徒というのは、ややもすると、規則をやぶったその子のことをあれこれいいすぎることがあるから、教師は注意する必要がある。よくしらべて、ありもしないことをわざと曲げてしゃべる子どもには相応の罰を考えるがよい。』(p.137)

教育の場においても古くから「ほめ」、「叱り」の問題は注目されていたと言えよう。

(2) 賞罰としての「ほめ」と「叱り」

心理学におけるほめと叱りの研究は、動物実験の結果から学習のメカニズムを研究する行動主義心理学者たちによって着手された。

人間を被験者とした実験ではHurlock(1925)の研究が古い。彼女は、小学校4年生と6年生の児童をできるだけ等しい条件になるよう4群に分け、加算作業を5日間行わせた。A、B、C群は、同じ教室で作業を行い、同じ教師からA群はいつもほめられ、B群はいつも叱られ、C群はほめられも叱られもしなかった。またD群は他の群と比較するために、別の教室で作業を行い、何の処遇も加えなかった。するとA群は徐々に進歩したが、B群は最初1回進歩しただけでそれ以後は逆に成績が下がった。そして、C群とD群は共に進歩も後退も示さなかった。この研究結果は、賞賛が動機づけとして有効な手段であり、叱りは逆に動機づけを低める場合があることを示唆している。

桜井(1984)は、言語的報酬と物質的報酬を課題解決終了時に与えることにより、どちらの場合動機づけが高められるかを検討した。その結果、言語的報酬の方が物質的報酬より動機づけを高めることを報告している。このことは、言語的報酬の持つ高い効力を意味していると言えよう。

また、言語的報酬の一部とも考えられる、教師による肯定的な評価によって児童の内発的な動機づけが変わる

ことも小倉・松田(1988)によって報告されている。

(3) 教師と子どもの人間関係における「ほめ」と「叱り」

それでは、言語罰は常に外的行動を変容させ、また外的行動の変容が本当に人間の内面的な変容を反映しているといえるのだろうか。

岸田は、その一連の研究(1958, 1959a, 1959b, 1960, 1962)で、児童と教師の人間関係に関する知見を数多く見いだしている。児童から教師への適応の問題、児童の態度に影響する教師の条件、発達の傾向の一般的特徴、教師に対する児童の態度の1年間の変動および学校好悪態度との関係などである。これらの一連の研究結果は、いずれも児童と教師の人間関係が学校生活に及ぼす影響の大きさを示している。

伊藤・浜名・吉田・村中・藤本(1989)では、授業場面で教師から指名された児童が答えられないでいる場面を呈示し、①自分の先生が日常どのようにしているか、②どのようにしてほしいか、③どのようにしてほしくないかについて小学生を被験者として調査しているが、その結果実際の行為で一番多かったのは「叱責」であり、それについて多いものが「回答の促し」であり、してほしくないものとして最も多かったのは「叱責」であった。授業場面における児童に対するフィードバックとしても「叱り」の占める位置は大きいと言えよう。

三宮(1988)は、親子間の叱り・叱られについて、親はこどもの内心に生じる認知的・感情的反応にはほとんど気づかないで言語罰を与え続けているのではないかと、この問題は教師—子ども間にも共通する問題ではないかと述べている。

教師による「叱り」は、はたして常に期待通りの効果をあげているのだろうか。

3. 本研究で分かったこと

以下の研究は小学生ならびに小学校教師をその研究対象としたものである。

(1) 子どもの行動変容のみから叱りの成否を判定できるか

学校場面において教師—子ども間の叱りは、日常的によく見られる。叱り手である教師は当然、叱るという行動を通して、子どもの望ましくない行動を改善したいという思いからそうするのである。しかし、そうした思いとはうらはらに教師の叱りが、効果を持たない場合も往々にして見られる。ところで、教師たちは自分たちの叱りをどのようにして評価しているのだろうか。学校ではよく「子どもの変容」というキーワードが用いられるが、子どものオバートな行動変容から子どもの内部に起こっていることを類推していることが多いように思わ

れる。竹内・三宮(1990)は、「同じことについてそれぞれ違う叱り言葉で叱った場合、子どもが叱り手である教師をどのような人間であると受けとめるか」という研究を行った。そこでは、教師から厳しい叱り言葉で叱られたグループの子はその教師に対して悪い感情を抱き、その教師から再び叱られたときに「叱った相手が先生だから、言うことは聞くが、反省しない」という反応を示した子が全体の30%を占めた。このことは、教師が子どもを叱り、その後、可視的にはその子どもの行動は改められるわけだが、心の中では「叱られるのがいやだからそのような行動をしない」のであり、「教師という権威に服従するが、心の底から自分の行動を反省するのではない」ということを意味していよう。

このことは、叱られ手である子どもが、教師の叱りをどのように受け止めているのかについて、検討していく必要性を示していよう。

(2) 何について叱られることが多いと子どもは受けとめているか

小学校の特徴の1つは発達の非常に幅の広い児童をその対象としていることであろう。したがって、低学年児童に適用できたことが、そのまま高学年児童には適用できなかったり、あるいはその逆に高学年児童に適用できたことが、低学年児童には適用できないといったことが数多く挙げられる。叱りにについても、同じことがいえるのではないだろうか。ここでは小学校6年生と3年生それぞれについて、どんな事で叱られることが多いと思うかということについて調査した(竹内・澤田・三宮, 1992)。

まず、3年生6年生共に、よく叱られていると受けとめていることは、「授業中のおしゃべり」、「勉強道具忘れ」、「宿題忘れ」の3項目である。この他、学習態度が良くないことや学習の準備ができていないことが学年を問わず多い項目であった。これは、学校が学習の場であることを考えれば、当然とも考えられる。

次に、相対的に3年生がより多く叱られていると受けとめている項目としては、「勉強へのとりかかりが遅い」、「字が粗末だったり、仕事が丁寧にできない」が挙げられた。その理由として、学年が低いほど学習や作業に対するとりかかりが遅いこと、学年が低いほど、字を正しく書く訓練をする必要があり、作業の丁寧さに対する教師の要求が、高学年より高いためと考えることができよう。

また、相対的に6年生がより多く叱られていると受けとめている項目としては「休み時間、友だちにいたずらしたり、喧嘩したとき」、「係の仕事や掃除を不真面目にやったり、怠けたりしたとき」、「学校の物を壊したり、傷つけたりしたとき」、「友だちや先生の悪口を言ったと

き」などである。体位の発達にともない高学年は低学年と比べ活動性が、より高くなると考えられるが、「休み時間に～」や「学校の物を壊したり～」は、そのことを裏付けていると言えよう。また、高学年児童、特に6年生は学校の中で最上学年であるということもあり、委員会活動や係活動での責任もそれだけ重くなる。そのことが「係の仕事や～」の反応を増大させているのであろう。そして、低学年に比べると、高学年では成長の結果としてもものを批判的にみる視点が育ち、そのことが、結果として「友だちや先生の悪口～」といった行動となるのだろう。

(3) 子どもの対教師感情が教師の叱り言葉の受けとめを左右する

さて、ここまで学年の違いによる叱られ内容の違いを述べてきたが、実際に教師からそうした内容について叱られた時、子どもはどのように感じているのだろうか。

多くの児童は、自分の担任に対しておそらくよい感情を抱いていると思われるが、そうでない児童もいよう。では、教師に対してよい感情を持っている児童とそうでない児童では、同じ事について教師から叱られたときにそれぞれがどのような受けとめ方をするのであろうか。

授業中のおしゃべりを教師から次のような5つの叱り言葉で叱られたとき、それぞれどのような気持ちになるかを評定させてみた(竹内・三宮・遠藤, 1990)。

- ①「静かにしなさい!!」(直接表現)
- ②「そんな態度だと、どれだけ他の人のめいわくなるか考えてごらん!!」(セルフコントロール要求)
- ③「通知票に書いておくからね」(権威的脅し)
- ④「何度言ってもわからない子だね!!」(人格評価)
- ⑤「そんなに言うことがきけないのならもう勝手にすればいいよ!!」(つきはなし)

叱り言葉①については、教師に対する感情がよい子どもそうでない子どもで差がみられなかった。これは、やめてほしい行動に対して直接そのことを言う、いわゆる直接表現としての叱りである。このような叱り方に対しては、教師に対する感情がどのようなものであれ、素直に受けとめる場合が多いということであろう。また、叱り言葉③では、対教師感情の好悪とは関わりなく双方から嫌われる叱り方であった。叱り言葉④と⑤については、対教師感情によって子どもの受けとめに差がみられた。ここでは、児童が叱り手である教師によい感情を持っている場合、叱り手である教師の叱り意図を善意に解釈する。ところが、叱り手である教師に対してよい感情を持っていない場合、叱り手の意図を悪意に解釈する傾向がみられた。

これらのことから、子どもの対教師感情の如何にかか

わらず、③のような権威的脅しは用いるべきではないこと、逆に望ましくないと思われる行動に対する直接的な禁止は、対教師感情にかかわらず素直に受けとめられること、さらに、対教師感情の違いによっては、受けとめられ方の違う言葉があることがわかった。このことは、教師に対してあまりよい感情を持っていない子に対し、教師が④や⑤のような叱り言葉を投げかけると、その子はますます教師嫌いになることを示唆していよう。

(4) 叱り言葉が形成する教師の印象

それでは、子どもの対教師感情はどのようにして形成されていくのであろうか。学校場面において教師—子ども間にはいろいろな接触場面があると思われるが、この中で教師—子ども間の叱り・叱られ場面も少なからず存在する。子どもは、教師の叱り行動を、その教師がどんな人間であるかを知る大きな手がかりとしているのではなかろうか。

よく知らない教師から特定の場面で何度か特定の叱られ方をしたときにその教師がどんな人間であると思うかを問うたところ、次のような結果であった(竹内・三宮, 1991)。

厳しい叱り(子どもにとって、受け入れにくい叱り)を教師から受けた子どもたちは、叱り手である教師に対してあまりよい感情を抱かず、例えばその教師が「勉強の教え方がうまいかどうか」や「テストや通知票にこだわるかどうか」といった叱りとは直接関係のないと思われる教師属性についても悪く評価をする。それに対し、教師から優しい叱り(子どもにとって、受け入れやすい叱り)を受けた子どもたちは、その教師に対してよい感情を抱く。つまり、どのような叱り方をしたかで、その叱った教師に対する子どもの感情や人格評価といったものが形成されていくのである。

ただし、厳しい叱りをした教師でも、優しい叱りをした教師でも同程度に高く評価された項目として「熱心さ」があげられる。子どもを叱ってくれる教師は、叱り方にかかわらず熱心な教師であると受けとめてもいるのである。

さらに、この研究では、そのような叱りことばを受けた際に叱られ手の反省感情はどのように変化するかという事についても検討した。叱りを受ける前と後での反省感情の変化は、厳しい叱りを受けた子どもたちは叱られる前より、叱られた後の方が反省感情が低下する。つまり、叱られた事によって、逆に反省の気持ちが弱くなるのである。逆に優しい叱りを受けた子どもたちは、叱られる前より、叱られた後の方が反省感情が上昇する。つまり、叱りが成功し、叱られ手の反省感情をより高めることができたのである。

最後に、「今度、その教師に叱られたらどう思うか」をそれぞれの子どもたちに問うたところ、厳しく叱られた子どもたちは、「素直に反省する」という反応が少なく、「無視して憎む」や「相手が先生だから言うことは聞くが、反省しない」という反応が多かった。このことは、叱られ手である子どもが、何度も、厳しい叱りを経験することによって、その教師に対して良くないイメージを形成し、そして、いったん良くないイメージを形成してしまうと叱り手がその先生であるということだけで、叱りに対する素直な反省反応を引き出しにくくなるものと考えられる。

(5) 子どもは叱り手である教師や母親をどのように思っているか

かつては、親や教師は子どもにとってこわい存在であった。では、現在の親や教師は子どもにとって、どんな存在なのだろうか。自分の担任と母親がそれぞれどれくらいやさしいか、どれくらいこわいかを四段階の評定尺度で評定させてみたところ次のような結果だった（竹内・成谷・澤田・明本、1992）。

やさしさについては、「とてもやさしい」、「わりとやさしい」の二項目を選んだ子どもは、教師で約80%、母親で約90%に及んでいる。このことから、子どもは教師も母親も「やさしい」相手と認知していることがうかがえる。ただ、教師と母親では母親の方が教師より「とてもやさしい」という回答が10%ほど多くみられ、子どもに対する「やさしい」感はより母親が強いことを示している。

こわさについては、教師では「とてもこわい」、「わりとこわい」と「あまりこわくない」、「ぜんぜんこわくない」をそれぞれあわせたものがほぼ半数ずつしている。これに対して母親については「あまりこわくない」、「ぜんぜんこわくない」が70%近くある。これらのことから、やさしくてこわくない母親像、やさしいが時として厳しい教師像が浮かび上がってくる。

(6) 叱りことばの「きつさ」、「長さ」は反省感情、罪悪感にどのような影響を及ぼすか

同じ状況でも、「叱りことばの違いが反省感情や教師認知に影響を与える」など、叱りことばの違いによって、叱られ手である子どもの受けとめ方には、大きな違いが生ずることが、明らかになったが、それでは、叱りことばの受け入れにくさを規定する要因はどのようなものであり、叱られ手の受け止め方にはどのように影響するのだろうか。それを規定していると考えられる要因の中から「きつさ」、「長さ」の2つを取り上げ、これらがそれぞれ受け手の反省感情や叱られることについての嫌悪感にどのような影響を及ぼすかを検討した（竹内・澤田・三

宮、1993）。その結果①叱りが長い場合、叱りことばのきつさに関わらず、短い叱りと比べ、反省感情を高める割合は少ない。つまり、長い叱りは短い叱りと比べ、反省感情に対しネガティブな効果を及ぼす。②叱りことばに対する嫌悪感については、長さに関わらず、きつい叱りことばの方が、きつくない叱りことばより強くなるということがわかった。

(7) 叱り手である教師は自己の叱りをどのように認知しているか

ここまで、叱られ手である子どもの側から、受け止めについての検討を行ってきたが、叱り手である教師は、子どもに対する自己の叱り方をどのように認知しているのだろうか。小学校教師を対象にして質問紙を用いた調査を行ってみた（竹内・澤田・三宮、1994）。

小学校教師が子どもを叱り分ける基準としては、Meyer & Thompson (1956) と同様、性差も含まれた。ただし男だから叱られるということではなく、男の方がより教師から叱られる行動をとる頻度が高いということもあるのではないか。同じ事を何度もしてかすか否か、精神的な強さ弱さも叱り分けの基準となっているようである。成績の良しあしや教師がその子どもを好きか嫌いかということについては、叱り強度を規定する基準とはしていないとする傾向がみられたが、これは前者については村中・浜名・吉田・伊藤・藤本 (1989) の結果とは呼応しているが、de Groat & Thompson (1949) らの報告とは異なっている。

教職経験と叱りの問題については、まず叱りの頻度については経験をつむにつれ、「減少する」方向、叱り強度については「穏やかな」方向へと変化してきたと認知している。また、自分の叱り方は総合的に見て向上したと認知しているようである。

また、自由記述から自己の叱りの「向上した点」については、感情的な叱りが減ったと回答しつつ「自分の叱りの問題点」については「感情的になりやすい」と回答している。これは一見矛盾したことのように思われるが、教職経験を積むにつれてこの矛盾を徐々に克服していくということではないだろうか。

4. おわりに

今日、教師たちの多くは、「叱るよりほめる」という言葉を熟知しており、その実践化に努めているよう。しかし、現実の学校では「叱り・叱られ」場面のほうがどうしても多く見受けられるものである。一般的には「叱り」のネガティブな側面が強調されるのだが、叱りがその子どもにとってポジティブな効果をもたらすことも多い。自己のほめられや叱られの経験を想起させると多くの者は

心に残る「叱られ経験」について披露してくれる。このことは「叱ること」そのものが悪いのではなく、いかに「叱るか」という問題が重要であることを示唆している。

ここまで、子どもがどのように叱りを受けとめているかという事についてこれまでの研究で明らかになったことを述べてきたが、まだまだ数多くの問題が残されている。

叱りを成功させる重要な要因として当然児童と教師のよりよい人間関係の樹立をはかることが挙げられようが、現代の学校は多忙である。寸暇を惜しんで指導技術向上のため、あるいはコンピュータを授業にとり入れるためなどに教師達はあたかもはたらき蜂のように立ち回っている。放課後や休み時間、教師達は子どもたちと遊ぶ、というようなインフォーマルなコミュニケーションのための時間を確保することも大切なのではないだろうか。そうした、学校のあり方についても議論する必要がある。

「叱り」を研究する活動を通じて、現場で活用できる心理学的知見を見いだし、現場と研究者の双方にとって橋渡しになるようなものをめざしたが、まだまだほど遠い。今後、諸先生方の教を乞い、本研究をより深みのある、個々人に対応した、しかも現場で役に立つ研究へと育てていきたいと考えている。

近年、教育心理学の舞台で、学校が解決しなければならない問題「不登校」、「いじめ」などの問題についても数多く取り上げられるようになり、学校関係者もその結果によく注目するようになった。さらにこうした問題行動に関するもののみならず、研究者が学校をその舞台として活躍しようとする傾向が数多く見られる。「教科教育」へ向けての提言(森・岸・市川・仲・北尾・大村, 1994)や「新学力観」における学校や教師のあり方(無藤・市川・奈須・馬場・秋田・鹿毛・北尾, 1994)についても、その研究対象としようとしていることやその姿勢に賛同するものである。こうした動きが「実践に役立つ教育心理学」の実現に貢献してくれるのではないだろうか。1つの注文として、これからの研究がよい意味で今まで以上に現場の教師を巻き込み、教師が「実践する人」、研究者が「研究する人」といった固定的な役割を演ずるだけでなく、双方の役割をも交流させることにより、より実践的な教育心理学の樹立をめざしてほしいものだと思っている。

引用文献

- Bereiter, C. 1973 *Must We Educate?*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey. (下村哲夫(訳) 1975 教育のない学校 学陽書房)
- de Groat, A., & Thompson, G. 1949 A study of the distribution of teacher approval among sixth-grade pupils. *Journal of Experimental Education*, 18, 57-75.
- 深谷昌志 1983 教師の仕事とは何か ——“知識を授ける”と“心を育てる”—— モノグラフ小学生ナウ 3, 9, 2-7 福武書店
- 深谷昌志・土橋 稔・広森 滋 1983 子どもの求める教師像 モノグラフ小学生ナウ 3, 9, 8-36. 福武書店
- Hurlock, E.B. 1925 An evaluation of certain incentives used in school work. *Journal of Educational Psychology*, 16, 145-159.
- 井上健治 1979 新入学児童に対する期待形成の要因 東京大学教育学部紀要 19, 15-26.
- 石山脩平 1954 スパルタ式教育の歴史的背景と現代的意義 児童心理 金子書房 1954, April, 309-314.
- 伊藤晴朗・浜名外喜男・吉田寿夫・村中明彦・藤本明彦 1989 児童の回答に対する教師のフィードバックに関する研究 日本教育心理学会第31回総会論文集 381.
- 岸田元美 1958 児童と教師の人間関係の研究 I ——教師への児童の適応—— 教育心理学研究 5, 87-95.
- 岸田元美 1959 児童と教師の人間関係の研究 II ——児童の態度に影響する教師の条件—— 教育心理学研究 7, 67-78.
- 岸田元美 1959 児童と教師の人間関係の研究 IV ——教師に対する児童の態度の発達の差異—— 徳島大学学芸紀要 教育科学 6, 21-30.
- 岸田元美 1960 児童と教師の人間関係の研究 III ——発達の傾向の一般的特徴—— 教育心理学研究 7, 221-226.
- 岸田元美 1962 児童と教師の人間関係の研究 V ——教師に対する児童の態度の1年間の変動および学校好悪態度との関係—— 教育心理学研究 10, 1-10.
- 岸田元美 1967 児童・生徒の教師認知に関する測定論的研究 (I) ——とくに教育的指導態度に対する認知について—— 徳島大学学芸紀要 教育科学 15, 37-64.
- 駒崎 勉 1956 賞罰と学習 教育心理学研究 4, 41-45.
- Meyer, W., & Thompson, G. 1956 Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 47, 385-396.
- 村中明彦・浜名外喜男・吉田寿夫・伊藤晴朗・藤本明彦

- 1989 児童に対する教師のフィードバックに関する研究 ——児童の特性による処遇差の観点から——日本教育心理学会第31回総会論文集 258.
- 小倉泰夫・松田文子 1988 生徒の内発的動機づけに及ぼす評価の効果 教育心理学研究 36, 144-151.
- Rousseau, J.J. 1762 ÉMILE ,ou DE L'ÉDUCATION, Chez Jean Nœaulme, Libraire. (永杉喜輔・宮本文好・押村襄 (共訳) エミール (全訳) 玉川大学出版部)
- 桜井茂男 1984 内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較 教育心理学研究 32, 286-295.
- 三枝孝弘 1987 上手なほめ方・叱り方 ——教師の心得—— 桂広介 (編) 伸ばすほめ方育てる叱り方 金子書房
- 三宮真智子 1988 児童心理学はどこまで人間をとらえたか 前田嘉明 (編) 心理学と人間理解 プレーン出版 39-57.
- 竹内史宗 1990 子どもと教師の「叱り」・「叱られ」の認知について 鳴門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・三宮真智子・遠藤由美 1990 小学生の教師に対する好悪感情と叱りことば認知 日本教育心理学会第32回総会論文集 306.
- 竹内史宗・三宮真智子 1991 小学生の「叱りことば」認知 ——叱りことばが形成する教師の印象—— 日本教育心理学会第33回総会論文集 337-338.
- 竹内史宗・澤田 仁・三宮真智子 1992 小学生の「叱りことば」認知 ——低学年児童はどんなときに教師から叱られることが多いと認知しているか—— 日本教育心理学会第34回総会論文集 283.
- 竹内史宗・成谷勉・澤田仁・明本募 1992 子どものほめ言葉認知 ——子どもは教師、母親からどのようにほめられ、叱られていると認知しているか—— 東北心理学研究 42, 44-45.
- 竹内史宗 1993 子どもは叱られることをどう感じているか 児童心理 金子書房 174-181.
- 竹内史宗・澤田仁・三宮真智子 1993 小学生の「叱りことば」認知 ——反省感情、罪悪感に及ぼす叱りことばの「きつき」、「長さ」の影響について—— 日本教育心理学会第35回総会論文集 131.
- 竹内史宗・澤田仁・三宮真智子 1994 小学生の「叱りことば」認知 ——叱り手である教師の叱り認知について—— 日本教育心理学会第36回総会論文集 239.
- 森 敏昭・岸 学・市川伸一・仲真紀子・北尾倫彦・大村彰道 1994 認知心理学者教科教育を語る 自主シンポジウム3 日本教育心理学会第36回総会論文集 32-33.
- 無藤 隆・市川伸一・奈須正裕・馬場久志・秋田喜代美・鹿毛雅治・北尾倫彦 1994 教育心理学から見た「新しい学力観」 認知心理学者教科教育を語る 自主シンポジウム6 日本教育心理学会第36回総会論文集 38-39.