

## 子どもへの言葉かけに関する研究 - 「ほめ」と「叱り」に着目して -

永田良太・三崎千尋\*・森敏昭  
(2004年11月29日受理)

### A Study on Verbal Communication to Children with Special Reference to “Praises” and “Reproofs”

Ryota NAGATA, Chihiro MISAKI and Toshiaki MORI

**Abstract.** In this paper, we analyzed "praises" and "reproofs" which we receive in our childhood from the two points of view; one is linguistic aspects and the other is psychological aspects such as self-esteem.

Firstly, we pointed out that there were several types of expressions which are used to perform these acts. And each type of expressions had a different effect on the feelings of the receiver. With regard to the contents of those expressions, we found out that parents and teachers have different roles in each act. While parents teach children social rules referring to children's personalities, teachers teach students social rules referring to their significance in the groups. Secondly, we also pointed out that the feelings against "praises" and "reproofs" are different according to the receivers' self-esteem.

Since "praises" and "reproofs" given by parents and teachers have powerful effects on children, we must be careful when we perform these acts. Especially, as this paper pointed out, the linguistic aspects and the children's self-esteem emotions should be considered when these acts are performed.

#### 1. はじめに

子どもは大人との関わりの中で様々な社会的規範を身につける。そのような機会の一つに「ほめ」や「叱り」といった行為がある。これらの行為は、後述するように、いずれも子ども自身の行為や状態に対して遂行されるものであり、知識として社会的規範を伝達される場合とは異なり、自らの実体験として獲得されるという点で、子どもが社会的規範を獲得するための重要な機会であると考えられる。

これらの行為は話し手の発話によって遂行されるものであるため、その研究は「どのようにほめるか」や「どのように叱るか」など、話し手の視点からの研究が多い(木原 1990, 杉森 1999, 石橋 2003 など)。しかしながら、子どもに対する「ほめ」や「叱り」が子ども(受け手)の成長を主たる目的として遂行されることを考えた時、これらの行為が受け手にどのように受け取られるか

という受け手の視点からの考察も同様に重要であると考えられる。

本稿では、我々が子ども時代に体験する「ほめ言葉」や「叱り言葉」とはどのような特徴を持つのか、またそのような行為に対して、我々はどのような評価を下すのか、さらに、それらと受け手の自尊感情はどのように関わるのかという受け手の観点からの分析・考察を通して、これらの行為の円滑かつ効果的な成立に向けての示唆を得ることを目的とする。

#### 2. 「ほめ」と「叱り」

まず、「ほめ」と「叱り」とはどのような行為であるのかについて、先行研究に基づきつつ、確認しておく。

Vanderveken (1990) によれば、「ほめる」という発話行為は、相手あるいはその人に関わる事柄について、プラスの価値判断を表明すると同時に、

\*丹波市立北小学校

そのことに対する是認を表現する行為であるという。このことを踏まえれば、「叱る」という発話行為は、相手あるいはその人に関わる事柄について、マイナスの価値判断を表明すると同時に、そのことの改善を求める行為であると言える。

即ち、「ほめ」や「叱り」という行為においては、対象となる相手の行為や状態が前提として存在しており、それに対して、話し手のプラスあるいはマイナスの価値判断が下され、是認や改善の要求が行われるのである。このことから、「ほめ」や「叱り」という行為は聞き手の自尊感情と密接に関わる行為であると考えられる。

遠藤(1992)によれば、人は自らのことを、価値のある、尊敬されるべき、優れた人間であると思う感情を原始的な情緒として持つという。上に見たような行為の特性を踏まえれば、「ほめ」や「叱り」という行為は、人が持つこのような自尊感情を満たす、あるいは自尊感情に抵触するような行為であると言える。そこで、本稿では「ほめ」や「叱り」について、「ほめられ方」、「叱られ方」という言語的・内容的側面からの考察に加えて、それらの行為がどのように受け取られるか、さらにそれらは受け手の自尊感情とどのように関わるかという受け手の内的側面からの考察も行う。

### 3. 調査方法

本研究では、我々が子ども時代に体験する「ほめ」や「叱り」の中でも特に印象に残るものを探るために、大学生を対象として、小学生時代のほめられ体験、叱られ体験について、印象に残っている言葉をそれぞれ記述してもらった。

そして、ほめられ言葉に対する満足度および叱られ言葉に対する納得度を「全く嬉しくなかった - 非常に嬉しかった」および「全く納得できなかった - 十分納得できた」の10段階でそれぞれ評定してもらった。なお、想定する相手として、子どもにとって大きな教育的役割を果たすと考えられる「保護者」と「教師」という2種類を設けた。

また、各々の行為と受け手の自尊感情との関わりを明らかにするために、佐藤(2001)を基に作成した自尊感情を測る35項目に回答してもらった。

調査の対象者は国立大学の大学生65名(男性

30名、女性35名)であり、2003年11月に実施された。

### 4. ほめられ言葉と叱られ言葉

まず、印象に残っているほめられ言葉と叱られ言葉の内容的側面に注目してみる。先に述べたように、「ほめ」とは相手の行為や状態に対してプラスの価値判断を示し、それを是認する行為であるが、得られた回答を見ると、その実現のなされ方は様々であることが分かる。以下に実例を挙げつつ示す。

保護者による「ほめ」は次の四つのパターンで実現されていた。

#### ① 事態に対する直接的なプラスの評価

「すごくきれいな字を書くなあ」など事態を直接ほめるもの

#### ② 事態の成立(実現)に至る過程に対する評価A

「最後まで諦めず、よく頑張ったね」など事態の成立に至る意図的な過程(行為)をほめるもの(努力に対する評価)

#### ③ 事態の成立(実現)に至る過程に対する評価B

「心も体も立派になったねえ」など事態の成立に至る無意図的な過程をほめるもの(成長に対する喜びの表出)

#### ④ 感謝の表明

「お母さんも皆も疲れてて、お母さんご飯作る元気残ってなかったから本当に助かったよ。ありがとう。」など感謝を表明することで、当該の事態に対するプラスの評価を示すもの

教師による「ほめ」も四つのパターンで実現されていたが、そこには保護者と共通するものと異なるものが見られた。

#### ① 事態に対する直接的なプラスの評価

「問題解決の早いね」など事態を直接ほめるもの

#### ② 事態の成立(実現)に至る過程に対する評価A

「君は一年間で字が上手く書けるようになった」など事態の成立に至る意図的な過程(行為)をほめるもの(努力に対する評価)

#### ③ 信頼感の伝達

「お前になら団長を任せられる」などのように、信頼感を伝えることで、当該事態(性格・能力)

に対するプラスの評価を示すもの

④ 目標の提示

「(クラブで)全国大会出場だ!」などのように目標を提示することを通して、当該事態(性格・能力)に対するプラスの評価を示すもの

ほめられ言葉に関して、保護者と教師のそれぞれについての回答をまとめたものがFIGURE 1-1とFIGURE 1-2である。なお、保護者からのほめられ言葉に関して、「覚えていない」が4名、無回答が5名見られた。教師からのほめられ言葉に関しても、「覚えていない」が2名、無回答が7名見られた。

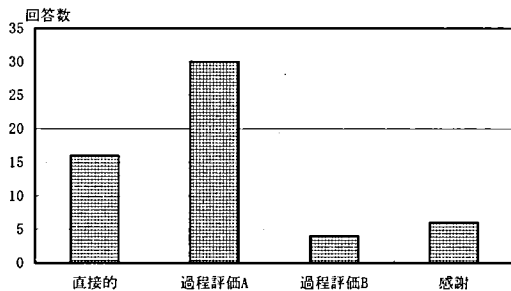


FIGURE 1-1 ほめられ言葉のタイプ別の回答数(保護者)

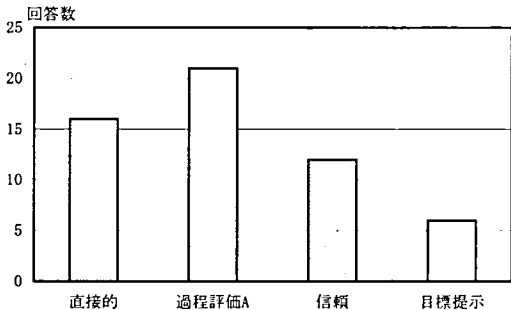


FIGURE 1-2 ほめられ言葉のタイプ別の回答数(教師)

先に述べたように、印象に残るほめられ言葉には、保護者と教師に共通する部分がある。図中の「直接的」と「過程評価A」がそれに相当する。上の二つの図を見ると、いずれもこれらの割合が高く、保護者と教師がどちらも行為や状態そのものに対してプラスの評価を示す、あるいは、それに至るまでの努力を認めてくれるという基本的な役割を担う存在として認識されていることが分かる。

その一方で、保護者と教師に特有の役割もそれぞれ認められる。保護者の場合には、成長への喜

びや感謝を伝えるなど、「内の関係」に基づく一対一を前提とした「ほめ」の実現であるのに対して、教師の場合には、他の子どもたちと比較した上での信頼感の伝達や目標の提示など、他者の存在が前提とされており、「外の関係」の中で、自分の価値を認めてくれる存在としてみなされると言える。

次に、叱られ言葉について見てみる。「叱り」とは当該事態に対するマイナスの価値判断を示す行為であるが、得られた回答を見ると、その実現のなされ方は保護者と教師ともに共通しており、両者ともに、次の五つのパターンのいずれかで実現されていた。以下に実例を挙げつつ示す。

① 事態に対する直接的なマイナスの評価

「食べ物粗末にするな」などのように、当該事態が何故望ましくないかについて、その根拠を明示するもの(価値意識の表出)

② 事態に対する間接的なマイナスの評価

「いつもいじめてばかり」などのように、直接は非難しないが、当該事態を描写することで、その是非を相手に考えさせようとするもの

③ 行為・状態の改変要求

「お兄ちゃんに謝りなさい」などのように、行為や状態の改変を要求することにより、当該の事態が望ましくないことを伝えるもの

④ 罰の提示

「片付けないなら捨てるよ」などのように、罰を提示することにより、当該の事態が望ましくないことを伝えるもの

⑤ 複合型

「ちゃんと掃除しなさい。ゴミがいっぱい落ちてて歩きにくいでしょう。」などのように、当該事態が望ましくないことを根拠とともに示しつつ、行為の改変を求めるもの(①と③が組み合わせられたもの)

叱られ言葉に関して、保護者と教師のそれぞれについての回答をまとめたものがFIGURE 2である。なお、保護者からの叱られ言葉に関して、「覚えていない」が5名、無回答が5名見られた。教師からのほめられ言葉に関しても、「覚えていない」が5名、無回答が8名見られた。

FIGURE 2から分かるように、いずれのタイプ

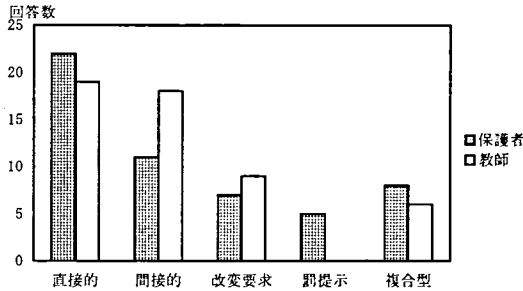


FIGURE 2 叱られ言葉のタイプ別の回答数(保護者-教師)

もほぼ同程度に回答されているが、「罰の提示」に関しては、教師の場合における回答は見られなかった。

また、各々のタイプについて、そこで用いられている表現に注目すると、保護者と教師とは違いが見られた。保護者の場合には、「あなたはお兄ちゃんでしょ」や「子どもらしくしなさい」などの表現が見られ、「ほめ」の場合と同様、「内の関係」に基づく価値規範の伝達が行われているのに対して、教師の場合には「人の気持ちを考えなさい」や「あなたには思いやりという気持ちがないんですか」などのように、社会性や協調性を求める表現が見られ、「外の関係」に基づく価値規範の伝達が行われている。これらのことから、「叱り」という行為の遂行方法は共通しているものの、保護者と教師はそれぞれ独自の「叱る」役割を担う存在として認識されていることが分かる。

## 5. 印象に残る「ほめ」・「叱り」と自尊感情

前節では、印象に残るほめられ言葉や叱られ言葉にはいくつかのタイプがあることを見た。では、我々が子ども時代に数多く体験するほめられ言葉や叱られ言葉の中で、何故それらの言葉が印象に残っているのであろうか。本節ではこの点について、自尊感情との関わりから考察する。先に述べたように、「ほめ」や「叱り」という行為は受け手の自尊感情と密接に関わるものであり、各人の持つ自尊感情の違いによって印象に残る言葉にも違いがあることが予想される。

自尊感情について、本研究では佐藤(2001)に基づき、①自己尊大、②自己信頼、③自主自立、④自己受容、⑤プライド、⑥独立自尊、⑦品位の維持という7因子で分析を行った。

これら自尊感情の7因子別に得点の平均値を算

出し、ほめられ言葉のタイプを独立変数、自尊感情を従属変数として、保護者と教師のそれぞれにおいて、1要因の分散分析を行った。それぞれの結果をTABLE 1に示す。分散分析の結果、ほめられ言葉のタイプにおいて、保護者・教師ともに有意な主効果は認められなかった。

同様に、叱られ言葉のタイプを独立変数、自尊感情を従属変数として、保護者と教師のそれぞれにおいて、1要因の分散分析を行った。それぞれの結果をTABLE 2に示す。分散分析の結果、叱られ言葉のタイプにおいて、保護者・教師ともに有意な主効果は認められなかった。

分析の結果、保護者・教師からのほめられ言葉、叱られ言葉のいずれのタイプにおいても自尊感情の7因子による有意な主効果は認められなかった。各人にとって印象に残るほめられ言葉や叱られ言葉というのは、現在の自尊感情と直接関わるものではないことがここでの分析結果から示された。印象に残る言葉は、むしろ当時のコンテキストと関わる場所が大きいのではないかと推測されるが、この点については今後の課題である。

## 6. ほめられ方・叱られ方と感じ方

本節では、ほめられ言葉・叱られ言葉のタイプの違いが受け手の感じ方に及ぼす影響を明らかにする。4節で述べたように、保護者や教師から「ほめ」や「叱り」が遂行される場合にはいくつかのタイプがある。受け手の行為や状態を直接的に評価・批判する場合や、その過程を評価したり、行為・状態の改変を要求することで、間接的に批判する場合もある。さらには、罰を提示する場合のように、当該事態に対する批判が強い形で実現される場合もある。ここから、ほめられ言葉と叱られ言葉のタイプの違いによって、受け手の感じ方(満足度・納得度)にも違いが見られることが予想される。

まず、ほめられ言葉について、感じ方(満足度)の得点の平均値を算出し、ほめられ言葉のタイプを独立変数、満足度を従属変数として、保護者と教師のそれぞれにおいて、1要因の分散分析を行った。それぞれの結果をTABLE 3に示す。分散分析の結果、ほめられ言葉のタイプにおいて、保護者・教師ともに有意な主効果は認められなかった。

次に、叱られ言葉について、感じ方(納得度)

TABLE 1 ほめられ言葉のタイプ別の自尊感情の平均値および標準偏差（保護者一教師）

	保 護 者				教 師				
	直接的評価	過程への評価A	過程への評価B	感謝の表明	直接的評価	過程への評価A	信頼感の伝達	目標の提示	
回 答 数	16	30	4	6	回 答 数	18	21	11	6
自己尊大	2.11 (0.53)	1.82 (0.59)	2.21 (0.34)	2.28 (0.91)	自己尊大	1.94 (0.64)	1.81 (0.61)	2.12 (0.42)	2.33 (0.52)
自己信頼	3.51 (0.72)	2.99 (0.63)	3.75 (0.53)	2.76 (0.86)	自己信頼	3.38 (0.74)	3.04 (0.82)	3.09 (0.67)	3.23 (0.66)
自主自立	3.99 (0.67)	3.65 (0.62)	4.29 (0.50)	3.81 (0.94)	自主自立	3.95 (0.61)	3.85 (0.80)	3.55 (0.59)	4.06 (0.80)
自己受容	3.13 (0.81)	3.03 (0.88)	3.75 (0.50)	2.67 (0.41)	自己受容	3.29 (1.00)	3.00 (0.73)	2.75 (0.69)	3.27 (0.79)
プライド	3.47 (0.83)	2.77 (0.94)	3.38 (0.63)	2.42 (0.92)	プライド	3.08 (0.91)	2.64 (1.01)	3.05 (0.69)	3.08 (0.58)
独立自尊	3.12 (0.65)	2.99 (0.52)	3.36 (1.30)	2.69 (0.59)	独立自尊	3.20 (0.55)	3.05 (0.65)	2.66 (0.54)	3.10 (0.98)
品位の維持	3.77 (0.73)	3.53 (0.70)	3.31 (1.14)	3.00 (0.99)	品位の維持	3.57 (0.61)	3.63 (0.88)	3.00 (0.63)	3.58 (0.89)

TABLE 2 叱られ言葉のタイプ別の自尊感情の平均値および標準偏差（保護者一教師）

	保 護 者					教 師				
	直接的評価	間接的評価	改変要求	罰の提示	複合型	直接的評価	間接的評価	改変要求	複合型	
回 答 数	23	11	8	5	8	回 答 数	19	18	9	6
自己尊大	1.94 (0.61)	1.98 (0.42)	1.83 (0.50)	1.83 (0.59)	2.13 (0.88)	自己尊大	2.08 (0.67)	2.03 (0.61)	1.74 (0.61)	1.58 (0.35)
自己信頼	3.00 (0.71)	3.18 (0.73)	3.40 (0.50)	3.68 (0.77)	2.70 (0.55)	自己信頼	3.17 (0.85)	3.30 (0.63)	3.00 (0.72)	2.63 (0.71)
自主自立	3.77 (0.71)	4.02 (0.75)	3.94 (0.36)	4.23 (0.84)	3.25 (0.47)	自主自立	3.78 (0.70)	3.75 (0.78)	3.70 (0.59)	3.94 (0.36)
自己受容	3.06 (0.80)	2.76 (0.66)	3.30 (0.81)	3.24 (0.93)	2.58 (0.92)	自己受容	3.16 (0.92)	2.93 (0.70)	2.76 (0.72)	3.00 (0.83)
プライド	2.83 (0.92)	3.05 (0.93)	3.19 (0.84)	2.80 (0.76)	2.81 (1.22)	プライド	3.00 (1.09)	3.25 (0.83)	2.50 (0.79)	2.25 (0.42)
独立自尊	2.95 (0.60)	3.12 (0.70)	3.32 (0.74)	3.09 (0.68)	2.98 (0.46)	独立自尊	2.92 (0.63)	3.11 (0.48)	2.86 (0.80)	2.81 (0.49)
品位の維持	3.27 (0.93)	3.50 (0.63)	3.81 (0.69)	3.90 (0.42)	3.31 (0.37)	品位の維持	3.47 (0.81)	3.65 (0.70)	3.44 (1.09)	3.21 (0.77)

TABLE 3 ほめられ言葉のタイプ別の納得度の平均値および標準偏差（保護者一教師）

	保 護 者				教 師				
	直接的評価	過程への評価A	過程への評価B	感謝の表明	直接的評価	過程への評価A	信頼感の伝達	目標の提示	
回 答 数	16	30	4	6	回 答 数	18	21	11	6
満 足 度	8.63 (1.09)	7.87 (1.66)	8.50 (1.73)	7.67 (1.97)	満 足 度	7.67 (2.33)	7.71 (1.90)	7.82 (2.32)	9.33 (1.03)

TABLE 4 叱られ言葉のタイプ別の納得度の平均値および標準偏差（保護者一教師）

	保 護 者					教 師				
	直接的評価	間接的評価	改変要求	罰の提示	複合型	直接的評価	間接的評価	改変要求	複合型	
回 答 数	23	11	8	5	8	回 答 数	19	18	9	6
納 得 度	7.74 (2.58)	6.73 (2.69)	4.50 (2.98)	4.00 (2.35)	7.00 (2.39)	納 得 度	7.95 (2.82)	7.39 (2.30)	3.89 (3.18)	6.83 (2.23)

の得点の平均値を算出し、叱られ言葉のタイプを独立変数、納得度を従属変数として、保護者と教師のそれぞれにおいて、1要因の分散分析を行った。それぞれの結果をTABLE 4に示す。分散分析の結果、保護者からの叱られ言葉のタイプにおいて主効果が認められた ( $F(4, 50) = 3.662, p < .05$ )。下位検定 (TukeyHSD) の結果、保護者から叱られる場合には、「食べ物を粗末にするな」のように保護者自身の価値意識が明示されつつ叱られた場合 (①)の方が、行為・状態の改変要求 (③) や罰の提示 (④) に比べて、納得度が有意に高いことがわかった。

また、分散分析の結果、教師からの叱られ言葉のタイプにおいても主効果が認められた ( $F(3, 48) = 5.039, p < .05$ )。下位検定 (TukeyHSD) の結果、教師から叱られる場合には、教師自身の価値意識が明示される場合 (①)、あるいは明示されなくとも当該事態について直接的に批判された場合 (②)の方が、行為・状態の改変要求の場合 (③) よりも有意に納得度が高いことがわかった。

上記の分析から、叱られ言葉に対する納得度は「叱られ方」と関係があるということが明らかになった。叱られ言葉のタイプと納得度に関して、保護者と教師のいずれの場合にも、行為・状態の改変を求める表現のみの場合 (③) に比べて、価値意識を明示しつつ当該事態が批判される場合 (①)の方が納得度が高かった。このことから、叱られたことに納得するかどうかは、誰に批判されたかによるというよりも、当該事態に対してマイナスの評価が下されることをどれくらい受け入れることが出来るかによるものと考えられる。即ち、「行為・状態の改変 (③)」や「罰の提示 (④)」といった叱り方は当該の事態が望ましいものではないことを含意し、間接的に伝えるが、何故悪いかを伝えるものではなく、自分自身でその理由を推測しなければならない。一方、批判の根拠 (話し手の価値意識) が明示される場合には、それまで自分の中には存在しなかった新たな規範が導入されることで、当該事態が何故認められないかが納得しやすくなり、規範の移行を受け入れやすくなると考えられる。同じく行為の改変を要求しつつも、その理由を明示する表現が伴われた場合 (⑤) には有意な差が見られないこともこのような理由によると考えられる。

## 7. 「ほめ」・「叱り」に対する感じ方と自尊感情

前節では、「ほめ」と「叱り」に対する感じ方について、その実現のされ方 (言葉かけの種類) との関わりから見たが、先に述べたように、これらの行為に対する感じ方は、受け手が持つ自尊感情と密接に関わると考えられる。そこで本節では両者の関係を明らかにする。

「ほめ」と「叱り」はいずれも受け手の自尊感情と関わり、「ほめ」では受け手の自尊感情が満たされるのに対して、「叱り」では否定される。ここから、自尊感情が高いほど、ほめられた場合には満足度が高くなり、叱られた場合には納得度が低くなることが予想される。また、保護者と教師という社会的役割関係の違いによって、異なる関わり方が認められることが予想される。

まず、「ほめ」に対する感じ方に関して、保護者からの「ほめ」に対する満足度と自尊感情7因子のうちの「自主自立」に正の相関関係 ( $r = .267, p < .05$ ) が、満足度と「品位の維持」因子に正の相関関係 ( $r = .285, p < .05$ ) がそれぞれ見られた。また、教師からの「ほめ」に対する満足度と「自主自立」因子に正の相関関係 ( $r = .269, p < .05$ ) が見られた。

一方、「叱り」に対する感じ方 (納得度) に関して、保護者からの叱られ言葉に対する納得度と自尊感情7因子のうちの「自己尊大」因子に正の相関関係 ( $r = .287, p < .05$ ) が、納得度と「独立自尊」因子に負の相関関係 ( $r = -.343, p < .05$ ) が見られた。また、教師からの叱られ言葉に対する納得度と「自己受容」因子に正の相関関係 ( $r = .320, p < .05$ ) が見られた。

これらの分析結果から二つのことが明らかになる。一つ目は「ほめ」と「叱り」で自尊感情因子との間に異なる相関関係が認められるということであり、二つ目は「ほめ」と「叱り」のそれぞれにおいて、保護者と教師で異なる相関関係が認められるということである。

「ほめ」に対する満足度は保護者・教師ともに自尊感情因子の「自主自立」と正の相関関係にある。この因子は例えば「自分らしい生き方を大事にしている」や「自分の気持ちや考えを大切にしている」など、社会の中で個として自立しようとする感情であり、保護者や教師という大人からのほめによってこのような感情が充足されていくこ

とが窺われる。

また、保護者からの「ほめ」に対する満足度は「自分の品性に恥じない生活をするつもりである」という「品位の維持」因子とも正の相関関係にある。このような感情は、自らの成長を喜んでくれ、自らに対して感謝してくれる存在である保護者との関わりの中で充足されるのであろう。

「叱り」に対する納得度に関して、保護者の場合には「他人にへつらうことは嫌いだ」などの「独立自主」因子と負の相関関係が見られた。これは予想を支持する結果である。「独立自主」因子は個としての自分に高い価値を見出そうとする感情であるため、他者の価値意識の介入に対しては反発が生じると考えられる。

一方、予想に反して、「叱り」に対する納得度と正の相関関係が見られた自尊感情因子も認められた。このことは「叱り」という行為が単に受け手の価値基準の否定にとどまるのではなく、社会における自らの価値の確立に重要な役割を担うものとして認識されていることを示している。「叱り」に対する納得度と正の相関関係が見られた「自分は他の人から一目置かれる存在だと思っている」などの「自己尊大」因子と「自分は今のままの自分でよいと感じている」といった「自己受容」因子はいずれも自らの存在が社会の中で価値あるものでありたいと願う感情である。上記の分析結果は、保護者（家庭）という「内の関係」、あるいは教師（学校）という「外の関係」といった違いはあるが、新たな規範を身につけ、社会の中で自らの価値の確立するための重要な機会として、「叱り」が認識されていることを示すものであろう。

## 8. 結 論

本稿では、我々が子ども時代に体験する「ほめ」と「叱り」に関して、それらの行為がどのように遂行されるかという言語的側面に加えて、それらの行為がどのように受け取られるか、そしてそれらは受け手の自尊感情とどのように関わるかという受け手の内的側面から分析を行った。

まず、言語的側面に関して、「ほめ」や「叱り」を遂行するためには、直接的に遂行するものから間接的に遂行するものまで、いくつかの方策があることが明らかになった。「ほめ」に関して、保

護者と教師のいずれも、自らの肉体的・精神的成長を評価してくれる存在として、それぞれの行為の中で認識されているが、保護者はそれに加えて個と個のつながりの中で自らを認めてくれる存在であるのに対して、教師は集団の中で自分の存在意義を認めてくれる存在としてみなされている。「叱り」に関しても、いずれも社会生活における規範を伝達する存在として認識されているが、保護者の場合にはそれに加えて人格や人間性に関わるところにまで踏み込んだ価値意識を伝達する存在としてみなされている。これらのことから、「ほめ」と「叱り」という行為を通しての社会的規範の伝達に関して、保護者と教師がそれぞれ大人としての共通の役割と、子どもとの関係に応じた独自の役割を担う存在として認識されていることがわかる。

次に、そのような「ほめられ方」や「叱られ方」の違いが受け手の感じ方にどのような影響を及ぼすかであるが、「ほめ」に関しては受け手の感じ方（満足度）の違いが見られなかったが、「叱り」に関しては「叱られ方」の違いによる感じ方（納得度）の違いが見られた。

保護者と教師のどちらから叱られる場合にも、当該事態が批判されるべき根拠が明示された場合の方が、単に行動改変が求められたり罰によって改変が要求される場合よりも納得度が高くなることが明らかになった。叱られるという体験はそれまで受け手の中に存在していた価値規範が否定されるものであるために、それらを棄却して新たな価値規範を受け入れるためには、相応の根拠が必要になると考えられる。

「ほめ」や「叱り」に対する感じ方は同時に受け手自身の自尊感情とも密接に関わり、「ほめ」と「叱り」ではそれぞれ関わる自尊因子が異なる。また、「ほめ」の場合には、共通する自尊因子が存在するが、「叱り」の場合には、保護者と教師で関わる因子がそれぞれ異なる。このことは、「ほめ」や「叱り」という行為を遂行する際には、ほめ方や叱り方だけに注意を払うのではなく、相手の自尊感情も推し量る必要があるということである。

以上のことを「ほめ」と「叱り」という行為についてそれぞれまとめると、「ほめ」の場合には、ほめ言葉のタイプによって感じ方（満足度）の違いは見られないが、受け手が持つ自尊感情の種類に

より、感じ方は変わってくる。他方、「叱り」の場合には、受け手の中に存在する規範を改変させるために、いかに説得力のある根拠を提示するかと同時に、自らの社会的役割を踏まえつつ、相手の自尊感情を思いやることが重要であると言える。

「ほめ」あるいは「叱り」という行為は一回性の行為であるが、その影響はその時点だけにとどまらない。言語表現の選択、保護者あるいは教師という役割の違い、さらには子どもの自尊感情などを熟慮した上でこれらの行為の遂行に臨まなければならない。

本稿では、「ほめ」や「叱り」という行為について、受け手の観点から考察を行った。これらの行為を効果的に遂行するために、従来、送り手の側面から様々な方略が提唱されてきたが、本稿で受け手の側面から明らかにしたこととの統合的考察が今後求められる。

また、次の2点についても今後の課題として指摘しておきたい。1点目は送り手が受け手にどのように認識されているかという問題である。送り手（保護者・教師）がどのような存在として受け手に認識されているのか、送り手に対してどのような印象を抱いているかによって、それぞれの行為に対する感じ方も異なることが予想される。2点目は受け手の性差の問題である。男子は女子に比べて叱られる体験が多く、逆に女子は男子に比べてほめられる体験が多いことが指摘されている

(ベネッセ教育研究所 1999)。このような体験の違いが各々の行為に対する感じ方に影響を及ぼすことが予想される。これらの点について、今後さらに研究を進めていきたい。

## 引用文献

- ベネッセ教育研究所 (1999) 「ほめられ体験・叱られ体験」『モノグラフ・小学生ナウ』 Vol.18-3
- 遠藤辰雄 (1992) 「セルフ・エスティーム研究の視座」『セルフ・エスティームの心理学』遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編, ナカニシヤ出版 pp.8-25.
- 石橋尚子 (2003) 「子どもがやる気を出す叱り方・ほめ方」『児童心理』 Vol.57, No.18, pp.43-48.
- 木原孝博 (1990) 「伸ばすほめ方・育てる叱り方」『児童心理』 Vol.44, No.2, pp.13-20.
- 佐藤有耕 (2001) 「大学生の自己嫌悪感を高める自己肯定のあり方」『教育心理学研究』 49, pp.347-358.
- 杉森伸吉 (1999) 「子どもの性格にあう叱り方・ほめ方」『児童心理』
- Vanderveken, D. (1990) "Meaning and Speech Acts : Volume 1" Cambridge University Press. 「意味と発話行為」久保進監訳 1997 ひつじ書房