

小学生における担任教師に対する信頼感と 担任教師の行動・態度についての評価の関連¹⁾

筑波大学大学院人間総合科学研究科 村上 達也²⁾・鈴木 高志³⁾

東京都福祉保健局 坂口 奈央

筑波大学人間系 櫻井 茂男

The relation between trust in homeroom teacher and evaluation of homeroom teacher's behaviors and attitudes in elementary school children

Tatsuya Murakami and Takashi Suzuki (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Nao Sakaguchi (*Bureau of School Welfare and Public Health, Tokyo Metropolitan Government, Tokyo 163-8001, Japan*)

Shigeo Sakurai (*Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purpose of the present study was to investigate the relation between children's trust in homeroom teacher and their evaluation of teacher's behaviors and attitudes in elementary school children. In study 1, the factors that related trust in homeroom teacher were examined. 97 university student completed free-answer question by using retrospective method. They were asked to the question "what kind of homeroom teacher who you trusted?" The answers were classified into 12 categories—expertness, ambition, amusingness, openness, intimacy, familiarity, adequacy of scolding, sensitivity, acceptance, security, sincerity, and fairness—by the KJ method. In study 2, the relation between children's trust in homeroom teacher and their evaluation of teacher's behaviors and attitudes was examined. 347 elementary school children completed the questionnaires. EFA revealed 4 factors—positive evaluation, sense of security, sense of familiarity, and adequate scolding. Results of correlation analysis indicated that these factors related trust in homeroom teacher.

Key words: trust, trust in homeroom teacher, elementary school children

問題と目的

本研究の目的は、学校教育における教師—子ども関係の重要性を踏まえ、小学生の担任教師に対する

信頼感に関連する要因を検討することである。

児童のいじめ・不登校といった学校不適応が社会問題として取り上げられるようになって久しい。例えば、小・中学生を対象とした文部科学省(2009)の統計では、問題行動が過去三年間増加し続けており、特に小学生の学校内で発生する暴力行為が前年度より大幅に増えていることが報告されている。このような児童の学校不適応への対処の一つとして、授業など日常生活の中で児童と直接関わる教師の役

1) 本調査にご協力いただきました小学校の先生方ならびに児童の皆様へ感謝いたします。

2) 日本学術振興会特別研究員

3) 現所属：高知工科大学

割が改めて指摘され(石隈, 1999; 大野, 1997など), 教師—児童関係の研究が行われている(飯田, 2002; 小林・仲田, 1997; 近藤, 1994)。特に近年, 児童が教師を信頼すること, すなわち“教師に対する信頼感”に焦点を当てた研究が行われている(中井・庄司, 2006; 村上・坂口・櫻井, 2012; 坂本・内藤, 2001; 佐竹, 2003)。

文部科学省の生徒指導に関する概説書“生徒指導提要”(文部科学省, 2010)においても“愛と信頼に基づく教育的関係”の成立は, 生徒指導において成果を上げるための必須条件とされている。小林・仲田(1997)は, 児童の学級適応感について調査し, 児童と信頼関係を築こうと努める教師の存在と教師は自分を援助してくれるという児童の意識が学級適応感につながることを指摘しており, 児童における教師に対する信頼感の重要性を明らかにしている。さらに, 教師に対する信頼感は, 児童生徒の良好な関係性の重要な要素となっており, それが自己存在感や自己有用感を育むことを通じて, 彼らの自ら学ぶ意欲や自己決定の基盤となることも指摘されている(Deci & Ryan, 2000; 文部科学省, 2010; Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; 桜井, 1997)。

以上のように教師に対する信頼感の重要性が明らかにされてきたが, 日本において信頼感を実証的に扱った論文は限られており, 特に教師—児童関係における信頼感を検討したものは少ないと指摘されていた(中井・庄司, 2006)。その中で近年, 中学生を対象とした教師—生徒関係の研究が行われはじめ, 知見が積み重ねられている(中井・庄司, 2006; 2007; 2008; 2009など)。しかしながら, 小学生を対象にした研究はいまだ少ないのが現状である。

小学生における教師に対する信頼感の研究は少ないが, 発達のみにみると重要である。岸田(1983)は, 小学校中学年から高学年にかけて, 教師に対する信頼的, 肯定的, 親和的態度が一部批判的な態度に変化する時期であることを明らかにしている。また, 佐藤・服部(1993)によると, 学級担任制をとる小学校と教科担任制をとる中学校とでは, 教師の子どもへの影響力は小学校の方が大きいとされ, 小学生にとっての教師の役割の重要性が示唆されている。これらの指摘を踏まえると, 教師に対する信頼感, 小学生にとって重要であるといえる。また, 上述したように教師に対する信頼感, 小学生における学級適応感の向上につながりうるという意味でも, もちろん重要であろう(小林・仲田, 1997)。

また, 従来の教師—児童関係の研究は, 田崎

(1979)や浜名・天根・木山(1983)のように教師の勢力資源が児童に及ぼす影響を検討するというような, 教師側の要因が検討されることが多かった。しかし, 中井・庄司(2009)が指摘するように, 教師—児童関係が, 児童の友人関係などと同様に, 学校教育の一つの基盤をなし, 児童の学級適応などに影響を与えていることを踏まえれば, 教師の勢力資源などに代表される教師側の“信頼性”の側面だけでなく, 児童側の要因である“信頼感”の側面からも, 教師—児童関係を検討する必要がある。

したがって, 本研究では, 児童側の要因である担任教師に対する信頼感と教師側の要因である担任教師の行動・態度の関連を検討する。なお, 本研究では, 小学生の担任教師に対する信頼感を村上他(2012)に基づき“小学生が担任教師に対して一方的に感じている, 信じ頼ることができるという主観的判断とそれに基づく担任教師が自分を幸福にするような行動をしてくれるであろうという期待”と定義する。

以上をまとめると, 本研究の目的は, 小学生における担任教師に対する信頼感とそれに関連する要因として担任教師の行動・態度に対する児童の評価を取り上げ, 検討することである。小学生の担任教師に対する信頼感と担任教師の行動・態度に対する児童の評価の関連を検討することで, “担任教師に対する信頼感”を促進するための教師側からの働きかけの解明が可能になるであろう。

こうした目的を達成するために, まず研究1で, 児童が信頼感を抱く担任教師に対してどのような評価をしているのかを探索的に明らかにする。次に, 研究2で, 研究1で明らかにされた担任教師に対する評価と児童の担任教師に対する信頼感との関連を検討する。

研究 1

目的

研究1の目的は, 信頼感を抱く担任教師に対する子ども側の評価を明らかにすることであった。そこで, 信頼する教師の行動・態度についての評価に関する自由記述調査を行う。本研究では, 大学生を対象に回顧法による調査を行う。大学生を対象とする理由は, 小学生では, 認知的発達が未熟なため, 多様な評価を自力で内省することが難しいと判断されたためである。また, 小学生は担任教師への評価懸念から正確な回答がされない可能性も指摘できよう。大学生であれば内省力もあり, 小学生のように評価する担任教師の影響も受けないため, 客観的に

過去を振り返ることができる」と推測される。

方法

調査対象者 茨城県内の国立大学に通う大学1年生および2年生97名（平均年齢19.8歳、 $SD=0.5$ ）。調査対象者の性別内訳は、男性40名、女性57名であった。

調査時期 2009年2月中旬から3月上旬であった。

調査内容 基本属性として、年齢と性別を尋ねた。その後、まず、小学生のとき信頼する先生がいたかどうかを確認し、いた場合には続いて、その先生に信頼感を抱くことになった具体的な行動や態度を自由記述させた。詳細は以下の通りであった。

(1) 小学生のとき、信頼する先生がいたかどうかを問う項目 小学生のとき、信頼する教師がいたかどうかを明らかにするために、“いた”あるいは“いなかった”のどちらか一方に丸をつけて回答することを求めた。本調査では、信頼感の対象として担任教師を想定しているため、保健室の先生や校長などの担任教師以外の教師は含めないことを明示した。

(2) 担任教師の行動・態度についての評価を問う項目 (1)の項目で信頼する教師が“いた”と答えた者に対して、その教師がどのような人物であったのか、態度や印象および具体的な行動をできるだけ詳細に、かつ思い浮かぶ限り記述するように求めた。

調査手続き 調査は大学の講義を担当する教員に依頼し、許可を得た上で講義時間の一部を使用して実施した。その際、回答は強制ではないこと、得られた回答は統計的に処理することを説明した。調査実施に要した時間は約15分であった。

結果と考察

まず、小学生の時、信頼する教師がいたかどうかに関しての回答について分析をした結果、97名中75名(77.3%)が“いた”と回答していた。

次に、信頼する教師がどのような教師であったかを尋ねた質問項目に関する自由記述について分析を行った。信頼する教師がどのような教師であったかに関する自由記述の総数は215件であり、1人あたり平均3.03件($SD=1.80$; 範囲1-10)の記述が得られた。

記述内容を具体的に検討するため、心理学を専攻する大学院生6名によって、KJ法(川喜多, 1999)による分類を行った。分類の際、教師の外見的特徴や回答者との個人的関係などを表す項目は一般化が

不可能であると判断し分類の対象から除外したため、最終的には160項目を分類した。その結果、サブカテゴリが22個得られた。これらのサブカテゴリに対して、さらに類似したものを縮約し、12のカテゴリを抽出した。カテゴリ、サブカテゴリの自由記述回答例および回答頻度と回答率をTable 1に示した。

自由記述の中で最も回答頻度が多かったカテゴリは、“人気があった”“明るかった”といった担任教師が明るく元気であることを評価している“明朗性”カテゴリであり全体の22.3%を占めていた。以下、“怒るときはきちんと叱ってくれた”、“指導が厳しかった”といった担任教師の叱るという行為や厳しい指導態度を適切で必要であったと感じている“叱りの適切さ”(15.5%)、“先生の話は面白かった”、“面白い先生だった”といった担任教師の面白さを評価している“面白さ”(13.0%)、“先生はとにかく優しくかった”、“よくほめてくれた”といった担任教師の暖かな態度や優しさを感じている“受容感”(11.8%)、“おだやかだった”、“先生に悩み事を聞いてもらおうとほっとした”といった担任教師がいることによる児童が安心を感じている“安心感”(8.7%)、“気さくに話しかけてくれた”、“友達と話をするように話をした”といった担任教師の親しみやすさを児童が感じている“親しみやすさ”(7.5%)、“先生はえこひいきをしなかった”、“いつも真面目だった”といった児童が教師という職業において、授業以外で期待している先生の役割・行動の正しさを感じている“正当性”(6.2%)、“学校行事に一生懸命だった”、“熱心だった”といった担任教師の授業やクラスに対する熱心さや頑張りを児童が感じている“熱意”(4.4%)、“授業が分かりやすかった”、“わからないところを教えてくれた”といった担任教師として必要な授業における技術や能力を持っていると児童が感じている“専門性”(2.5%)、“お父さんのように感じていた”、“お母さんみたいだった”といった担任教師が自分にとって親に相当するあるいは親に近い存在だと児童が感じている“身近さ”(3.1%)、“気持ちの変化に気づいてくれた”、“感情が分かりやすかった”といった担任教師の感受性の豊かさ、自分たちの気持ちへの気づき、敏感さを児童が感じている“敏感性”(3.1%)、“先生は正直だった”、“本音で話してくれた”といった担任教師の自分に対する正直な態度や裏切らないということを感じている“誠実性”(1.9%)と続いた。

佐竹(2003)は、高校生の教師に対する信頼感を生起させる教師の行動を自由記述により収集・分類しているが、この分類された要素と本研究での分類

Table 1
 大学生を対象とした信頼した教師の行動・態度についての評価の自由記述の分類結果

カテゴリ	サブカテゴリ	記述回答例	サブ カテゴリ 頻度	カテゴリ 頻度	回答率
専門性	学習の指導	授業が分かりやすかった わからないところを教えてくれた	4	4	2.5%
熱意	真剣さ	何をやるにしても真剣だった	2	6	4.4%
	一生懸命さ	学校行事に一生懸命だった 熱心だった	4		
面白さ	面白さ	先生の話は面白かった 面白い先生だった	21	21	13.0%
明朗性	明るさ	どんな時も明るかった	11	36	22.3%
	元気さ	元気な先生だった	6		
	人気	先生は好かれていた まわりにはいつも生徒がいた	13		
	笑顔	いつもにこにこしていた	6		
身近さ	親のような存在	お父さんのように感じていた お母さんみたいだった	5	5	3.1%
親しみやすさ	気さくさ	気さくに話しかけてくれた 友達と話をするように話した	8	12	7.5%
	遊び	一緒になってよく遊んだ	4		
叱りの適切さ	叱り	怒る時はしっかり怒った 間違ったことをするときちんと怒ってくれた	16	25	15.5%
	厳しさ	指導が厳しかった	9		
敏感性	感受性の豊かさ	気持ちの変化に気づいてくれた 感情がわかりやすかった	5	5	3.1%
受容感	やさしさ	とにかく優しくかった	17	19	11.8%
	ほめる	何かできるとしっかりほめてくれた	2		
安心感	暖かさ	おだやかだった 暖かかった	4	14	8.7%
	安心	先生に悩み事を聞いてもらうとほっとした よく話を聞いてくれた	10		
誠実性	正直さ	先生は正直だった 本音で話してくれた	3	3	1.9%
正当性	平等	先生はえこひいきしなかった	3	10	6.2%
	真面目	いつも真面目だった	4		
	正義感	いじめを見つけたら許さなかった	3		
総計			160	160	100%

カテゴリには一致するものがいくつかある。まず、本研究での“明朗性”、“面白さ”、“熱意”は好感を持てるような教師の特質を意味する“肯定的特質因子”に対応するであろう。また、“敏感性”、“受容感”、“安心感”は批判的ではない受容的な態度を意味する“受容性因子”に、“身近さ”、“親しみやすさ”は教師—児童関係にとらわれない親密的態度を示す“親密性因子”に対応すると考えられる。さらに、

類似した研究に植草・松元（1996）の信頼する教師の態度について分類した研究があるが、これによると本研究の“専門性”は“学習に対する専門的な態度”に、“誠実性”と“正当性”は“人間としての姿勢に関わる態度”に対応するであろう。一方、“叱りの適切さ”については先行研究で示されているのではなく、本研究独自のカテゴリと判断される。以上から、本研究で得られた信頼する教師の行動・態

度についての自由記述の分類は先行研究と対応し、かつ、それらをほぼ包括するものであると考えられる。

以上のように先行研究との対応を勘案すると、今回の自由記述で得られた分類は、因子分析を行うことでいくつかの因子にまとまるのが予想される。これについては研究2で項目を作成し、検討を行う。また、先行研究(植草・松元, 1996)を参考に、今回扱った信頼する教師についての評価を“教師の行動・態度についての評価”と呼び、以後の検討で用いる。

研究 2

目的

研究2の目的は、児童における担任教師に対する信頼感に関連する要因を検討することである。関連要因として、研究1で明らかにされた教師の行動・態度についての評価を取り上げる。児童や生徒における信頼する教師の行動・態度についての評価は、これまで理論的あるいは記述的な検討に留まっていたため、本研究では実証的なデータに基づき、担任教師に対する信頼感との関連を明らかにする。

本研究では、まず、研究1にて収集された自由記述のカテゴリに基づき、“教師の行動・態度についての評価”項目を作成する。そして作成された“教師の行動・態度についての評価尺度”と村上他(2012)で作成された小学生の担任教師に対する信頼感尺度を用いて、それらの関連を検討する。

方法

調査対象者 茨城県内の公立小学校1校の4-6年生347名を対象に調査を行った。内訳は4年生4クラス130名(男子56名, 女子74名), 5年生4クラス120名(男子54名, 女子61名, 不明5名), 6年生3クラス97名(男子51名, 女子46名)であった。なお、この調査対象者は村上他(2012)と同じサンプルである。

調査時期 調査は2009年の7月下旬に実施された。

調査内容 基本属性として、学年と性別を尋ねた。続いて、下記の尺度を実施した。

(1)担任教師に対する信頼感尺度 村上・坂口・櫻井(2012)で作成された担任教師に対する信頼感尺度を使用した。この尺度は全5項目から構成されている。“よくあてはまる(4点)”から“ぜんぜんあてはまらない(1点)”までの4件法で回答を求めた。

(2)教師の行動・態度についての評価 研究1にて明らかにされた“信頼する教師がどのような教師であったか”に対する自由記述の分類結果(12カテゴリ)に基づき“教師の行動・態度についての評価”項目をそれぞれ5項目ずつ作成した。作成後、心理学を専攻する大学院生4名および大学教員1名によって、各項目の表現の適切さやカテゴリ内容の反映の程度を中心に、内容的妥当性の確認がなされた。不適切と判断された項目に対しては、適宜修正を行なった。その手続きを経た上で、教師の行動・態度についての評価項目として全60項目が準備された。教示として“普段、あなたが、担任の先生について思っていることをお聞きします。思ったとおりに、答えて下さい。”と尋ねた。“よくあてはまる(4点)”, “少しあてはまる(3点)”, “あまりあてはまらない(2点)”, “ぜんぜんあてはまらない(1点)”の4件法で回答を求めた。

調査手続き 調査は各学級担任に依頼し、授業時間およびホームルームの時間を使用し、担任教師によって実施された。実施の際には、調査への参加および中断は自由であること、学業成績とは無関係であり、回答によって不利益をこうむることがないこと、がわかりやすく説明された。また、回答内容が担任教師に見られたくない点を考慮し、質問紙の配布時には封筒に入れて配布し、回収時にはその封筒に入れて提出するように求めた。実施時間は約20分であった。

結果と考察

担任教師に対する信頼感尺度の記述統計量と α 係数 担任教師に対する信頼感尺度の平均得点(標準偏差)は3.04(0.81)であった。Cronbachの α 係数を算出したところ.90であり、尺度の内的整合性が確認された。

教師の行動・態度についての評価項目の因子分析 教師の行動・態度についての評価項目全60項目の平均値と標準偏差を算出し、特に高い天井効果の見られた2項目を分析から除外した。そして残りの58項目について、主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った。固有値1以上の制約を設けた上で解釈可能性を考慮した結果、4因子が最適であると判断した。そこで因子数を4に設定し、いずれの因子に対しても負荷量が.40未満を示す項目および複数の因子に.40以上の負荷を示す項目がなくなるまで順次項目を削除し、主因子法・プロマックス回転による因子分析を続けた。その結果、最終的に51項目が採用された(Table 2)。累積寄与率は60.10%であった。

Table 2
教師の行動・態度についての評価の因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

因子名	項目	I	II	III	IV	
肯定的評価	先生の授業は、楽しいと思う。	.86	-.05	.08	-.04	
	先生は、元気だと思う。	.82	-.01	-.16	.04	
	先生は、おもしろいと感じている。	.80	-.16	.28	-.14	
	先生は、よくおもしろい話をしてくれると思う。	.78	-.14	.22	-.07	
	先生は、クラスみんなに気に入られていると思う。	.76	.04	.09	-.07	
	先生は、わかりやすく勉強を教えてくれていると思う。	.74	.07	-.09	.19	
	先生は、授業のとき、クラスみんなを笑わせると思う。	.72	-.04	.13	-.09	
	先生の授業の教え方は、わかりやすいと思う。	.68	.11	-.15	.18	
	先生の話さきくのは、おもしろいと感じている。	.68	-.09	.27	.00	
	先生は、いろいろなことに一生けんめいだと思う。	.65	.13	-.10	.00	
	先生は、クラスみんなのためにがんばっていると思う。	.64	.33	-.28	.01	
	先生は、好かれていると思う。	.63	.05	.15	.00	
	先生は、よくニコニコしていると感じている。	.62	-.02	.13	.05	
	先生と話をするのは、おもしろいと感じている。	.61	-.01	.16	-.01	
	先生は、たくさんのことを知っていると思う。	.57	.01	.21	.03	
	先生は、人気者だと思う。	.56	.33	-.31	.13	
先生は、わたしの質問にきちんと答えてくれると思う。	.52	.11	.03	.16		
先生は、授業をねっしんに教えてくれていると思う。	.40	.28	-.09	.25		
安心感	先生は、わたしの言うことを信じてくれていると思う。	-.10	.87	.04	-.02	
	先生は、クラスみんなにやさしく接してくれていると思う。	.04	.83	.05	-.10	
	先生は、ひみつを守ってくれると思う。	-.12	.80	-.05	.08	
	先生は、みんなに同じように接してくれていると思う。	-.09	.75	.12	.03	
	先生は、思いやりがあると思う。	.19	.75	-.06	-.11	
	先生は、わたしのことをきにかけてくれていると感じている。	-.12	.69	.23	-.13	
	先生は、まじめだと感じている。	.02	.69	-.15	.15	
	先生は、わたしのことをうらぎらないと思う。	.30	.65	.01	-.17	
	先生は、おだやかだと感じている。	.10	.64	.13	-.21	
	先生は、あったかいと感じている。	.08	.64	.30	-.20	
	先生は、言っていることとしていることが同じだと思う。	.07	.62	-.08	.20	
	先生は、クラスでいじめをみつけたらゆるさないと思う。	.09	.61	-.15	.08	
	先生は、やさしいと思う。	.28	.61	.08	-.16	
	先生は、正義感が強いと思う。	.00	.59	.11	.15	
	先生は、クラスみんなと本音で話してくれていると思う。	.12	.54	.16	.00	
	親近感	先生は、わたしにとってかぞくみたいだと思う。	-.08	-.01	.83	-.03
先生は、わたしにとってお母さん(お父さん)みたいだと思う。		.02	-.05	.82	-.08	
先生とは、友だちと話をするように話ができると思う。		.02	-.18	.78	.03	
先生とは、お母さん(お父さん)と話をするように話ができると思う。		.07	-.02	.77	-.11	
先生と話をしていると、お母さん(お父さん)と話をしているみたいに感じる。		.05	.01	.73	-.15	
先生は、わたしによく話しかけてくれると感じている。		.09	.11	.61	.03	
先生は、わたしと打ちとけていると感じている。		-.13	.16	.60	.20	
先生は、わたしがかなしい気もちでいるとき、すぐ気づくと思う。		-.01	.15	.60	.08	
先生は、わたしの気もちにすぐ気づくと思う。		-.01	.18	.57	.22	
先生は、近よりやすいと感じている。		.01	.01	.51	.25	
先生は、わたしにとって身近な人だと思う。		.02	.17	.51	.18	
先生は、わたしがうれしい気もちでいるとき、すぐに分かると思う。		.00	.20	.50	.19	
先生は、話しやすいと思う。		.26	-.01	.49	.08	
先生は、よく自分の気もちをクラスみんなに話していると思う。		-.01	.32	.42	.05	
叱り 適切な		先生は、しかっているときはきびしいと感じている。	.09	-.14	.13	.70
		先生は、しかるときは本気でしかると思う。	-.10	.02	.00	.67
	先生は、おこるときは、とてもこわいと感じている。	.13	-.14	.04	.61	
	先生は、理由もないのに、おこることはないと思う。	.13	.13	-.07	.45	
	因子間相関	-	.72	.65	.56	
		-	.66	.54		
			-	.43		

第1因子に負荷量の高い項目は“先生の授業は、楽しいと思う”、“先生は、元気だと思う”などであった。この因子は、担任教師の授業の仕方や教師自身の特性が肯定的なものであると評価していることを表すと解釈し“肯定的評価”因子と命名した。第2因子に負荷量の高い項目は“先生は、わたしの言うことを信じてくれていると思う”、“先生は、クラスのみみんなにやさしく接してくれていると思う”などであった。この因子は、担任教師の優しさや裏切らないという態度に安心感を抱いていることを表すと解釈し“安心感”因子と命名した。第3因子に負荷量の高い項目は“先生は、わたしにとってかぞくみたいだと思う”、“先生とは、友だちと話をするように話ができると思う”などであった。この因子は、担任教師に対して親しみやすさを感じていることを表すと解釈し“親近感”因子と命名した。第4因子に負荷量の高い項目は“先生は、しかっているときはきびしいと感じている”、“先生は、しかるときは本気でしかると思う”であった。この因子は、担任教師の叱るという行為に対してその行為を適切なもの、理にかなったものであると評価していることを表すと解釈し“適切な叱り”因子と命名した。

佐竹(2003)は、教師に対する信頼感の生起行動に関する検討の際、教師の行動がそのまま信頼感の生起につながるのではなく、以下の四つの生徒側の体験が重要であると考察している。第1は“被尊重感”であり、これは教師から大事にされている、尊重されているという体験である。第2は“好感”であり、教師の行動に対する生徒の好意的感情の体験を指す。第3は“安心感”であり、教師に落ち着いて見守られているという感情の体験である。第4が“被受容感”で、教師から受け入れられているという感情である。本研究での“肯定的評価”は佐竹(2003)の“好感”に対応する児童側の体験といえ、同様に、“親近感”は“被受容感”と、“安心感”は佐竹(2003)のいう“安心感”あるいは“被受容感”に対応するといえよう。したがって、これら3因子は先行研究からも妥当であると考えられる。

一方、“適切な叱り”については、佐竹(2003)に対応すると判断できる体験はないが、児童にとって、担任教師が適切に叱るという行為は教師を判断する上で重要な要素と考えられる。児童の信頼感を扱った研究ではないが、深谷・土橋・広森(1983)は教師の子どもたちに対する関わりの頻度を検討している。そのなかで最も頻度が高かったものは“悪いことを厳しく注意してくれた”ことであり、教師と児童の間関係において“叱り”が重要な位置を占めていることを示唆している。したがって、新た

に抽出した“適切な叱り”も教師に対する信頼感の生起過程を検討する上で重要な要素と考えられる。

教師の行動・態度についての評価項目の記述統計量と α 係数 上述した4因子において、負荷量の高い項目で下位項目群を構成した。項目の加算平均を算出し下位項目群得点として以後の分析に用いた。平均値(標準偏差)は、“肯定的評価”では3.27(0.67)、“安心感”では3.13(0.73)、“親近感”では2.45(0.75)、“適切な叱り”では3.33(0.69)であった(Table 3)。また、各下位項目群に対するCronbachの α 係数を算出したところ、“肯定的評価”で.95、“安心感”で.95、“親近感”で.93、“適切な叱り”で.72であり、全ての下位項目群において十分な内的整合性が確認されたといえよう。

教師の行動・態度についての評価項目の性差・学年差の検討 学年(3水準)と性別(2水準)における二要因分散分析を行った結果、四つの下位項目群すべてにおいて学年の主効果が見られ、また“肯定的評価”と“適切な叱り”については、学年と性別の交互作用項が有意となった。一方、どの下位項目群においても性別の主効果は見られなかった。

まず、学年の主効果のみが見られた下位項目群は、“安心感($F(2, 312) = 5.84, p < .01$)”、“親近感($F(2, 312) = 9.04, p < .01$)”であり、どちらも4年生の得点と5年生の得点の間に有意な差が見られ、5年生は4年生よりも担任教師に対して“安心感”と“親近感”を低く感じていた。この結果は、先行研究(岸田, 1983)における小学4年生から5年生にかけて先生に対する評価が肯定的なものから一部批判的なものに変化していくという結果と対応した結果であると解釈できる。

一方、交互作用がみられた“肯定的評価($F(2, 312) = 5.16, p < .01$)”と“適切な叱り($F(2, 312) = 3.27, p < .05$)”では、続けて単純主効果の検定を行った。その結果、“肯定的評価”では女子において学年の単純主効果が見られ($F(2, 312) = 26.09, p < .01$)、4年生の女子の得点が5・6年生女子の得点よりも有意に高くなっていた。一方、性別の単純主効果は4年生においてのみ見られ($F(2, 312) = 26.09, p < .01$)、4年生女子の方が4年生男子よりも低い得点を示していた。したがって小学校中学年から高学年にかけては、岸田(1983)が示すような教師に対する肯定的態度から一部批判的態度への発達の变化は、男子よりも女子において顕著であることが示されたと考えられる。また“適切な叱り”では、女子において学年の単純主効果がみられ($F(2, 312) = 6.78, p < .01$)、4年生の女子の得点が5・6年生の女子の得点よりも有意に高くなっていた。一方、性別の単

純主効果はどの学年においても見られなかった。したがって、担任教師の叱るという行為に対する評価に関しても“肯定的評価”と同じく、女子において発達の変化が顕著であることが明らかになった。4つの下位項目群の性別・学年別による信頼感の平均得点、標準偏差はTable 3に示した。

教師に対する信頼感と教師の行動・態度についての評価との相関分析 教師に対する信頼感と教師の行動・態度についての評価との関連を検討するために、信頼感尺度と四つの下位項目群との間で相関係数を算出した (Table 4)。その結果、教師の行動・態度についての評価の四つの下位項目群全てにおいて、信頼感と有意に高い正の相関が見られた。順に、“肯定的評価”は.68 ($p<.01$)、“安心感”は.84 ($p<.01$)、“親近感”は.70 ($p<.01$)、“適切な叱り”は.47 ($p<.01$)であった。この結果から、本研究で明らかにされた教師に対する四つの評価は、全て担任教師に対する高い信頼感につながっていることが明らかになった。また、“安心感”、“親近感”、“肯定的評価”で示された高い相関は、佐竹 (2003) が示唆した信頼感の生起に必要な生徒側の四つの体験 (“好感”、“被受容感”、“安心感”、“被尊重感”) と教師に対する信頼感との関連を実証的に示す結果と考えられる。一方、“適切な叱り”においても中程

度の相関が見られ、教師の指導、特に叱るという行為が、児童にとっては信頼感を抱くのに重要な意味を持つことが示唆されたといえる。

また、担任教師に対する信頼感 (村上他, 2012) および教師の行動・態度についての評価の各下位項目群ともに学年差が見られたため、信頼感尺度と4つの下位項目群との間で、学年別に相関係数を算出した (Table 4)。その結果、どの学年においても信頼感と4つの下位項目群の間には、有意な正の相関が見られた (4年生: $r=.17\sim.82$, 5年生: $r=.64\sim.88$, 6年生: $r=.45\sim.75$)。すべての学年および学年全体で、信頼感と“安心感”との相関係数が最も高い結果となった。また“適切な叱り”において、5, 6年生では4年生と比較して高い相関を示していた。この結果から、“適切な叱り”は高学年になるにつれて重要な要因となることが分かる。これは、岸田 (1983) による小学生の時期に教師への態度が絶対的、肯定的態度から一部批判的な態度に変わっていくという指摘を踏まえると、より教師を多面的な側面から見るようになり、そのことが担任教師に対する信頼感に繋がるものと推測される。

以上から、担任教師を肯定的に評価すること、自分にとって身近で親しみやすく、あるいは自分のことを裏切らない安心できる存在と感ずること、そし

Table 3
教師の行動・態度についての評価の下位項目群に対する記述統計量および性差・学年差の検討

	全学年			4年生			5年生			6年生			学年の主効果	性別の主効果	交互作用
	全体 (327名)	男子 (161名)	女子 (181名)	全体 (130名)	男子 (56名)	女子 (74名)	全体 (120名)	男子 (54名)	女子 (61名)	全体 (97名)	男子 (51名)	女子 (46名)			
肯定的評価	3.27 (0.67)	3.29 (0.53)	3.22 (0.49)	3.53 (0.46)	3.39 (0.53)	3.64 (0.37)	3.01 (0.81)	3.12 (0.67)	2.92 (0.78)	3.21 (0.61)	3.34 (0.54)	3.08 (0.65)	17.40**	0.49	5.16**
安心感	3.13 (0.73)	3.13 (0.66)	3.13 (0.79)	3.31 (0.62)	3.24 (0.57)	3.35 (0.65)	2.95 (0.87)	3.02 (0.94)	2.91 (0.93)	3.10 (0.65)	3.14 (0.60)	3.07 (0.71)	5.84**	0.28	0.72
親近感	2.45 (0.75)	2.44 (0.62)	2.25 (0.59)	2.67 (0.67)	2.58 (0.65)	2.74 (0.68)	2.23 (0.83)	2.22 (0.82)	2.24 (0.88)	2.44 (0.69)	2.51 (0.75)	2.37 (0.63)	9.04**	0.08	1.09
適切な叱り	3.33 (0.69)	3.33 (0.67)	3.33 (0.70)	3.46 (0.59)	3.33 (0.67)	3.55 (0.50)	3.18 (0.76)	3.19 (0.46)	3.16 (0.76)	3.33 (0.69)	3.45 (0.55)	3.20 (0.80)	4.79**	0.64	3.27*

注1) ** $p<.01$, * $p<.05$, () 内の数字は標準偏差を意味する。

注2) 全体の人数は男子、女子に加え性別不明の5人を足したものである。

注3) 5年生の全人数は男子、女子に加え性別不明の5人を足したものである。

Table 4
担任教師に対する信頼感と教師の行動・態度についての評価の各項目群との相関係数

	学年	肯定的評価	安心感	親近感	適切な叱り
担任教師に対する信頼感	4年生 (130名)	.55 **	.82 **	.62 **	.17 *
	5年生 (120名)	.77 **	.88 **	.75 **	.64 **
	6年生 (97名)	.64 **	.75 **	.69 **	.45 **
	全体 (347名)	.68 **	.84 **	.70 **	.47 **

注) ** $p<.01$, * $p<.05$, () 内の数字は標準偏差を意味する。

て叱るという行為が自分にとって適切だと感じることで、教師に対して高い信頼感を抱くことと関連することが明らかになった。

全体的考察

本研究の目的は、小学生の担任教師に対する信頼感に関連する要因である、教師の行動・態度についての評価を明らかにし、小学生における担任教師に対する信頼感と教師の行動・態度についての評価との関連を検討することであった。

まず研究1において、信頼できる教師の行動・態度についての評価について12のカテゴリが明らかにされた。12のカテゴリは、“専門性”、“熱意”、“面白さ”、“明朗性”、“身近さ”、“親しみやすさ”、“叱りの適切さ”、“感受性”、“受容”、“安心”、“誠実性”、“正当性”であった。

次に研究2において、研究1でえられた12カテゴリから教師の行動・態度についての評価項目を作成し、因子分析を行った。その結果、“肯定的評価”、“安心感”、“親近感”、“適切な叱り”の4因子を抽出した。また、それら4因子を反映した、4下位項目群と信頼感の関連を検討したところ、いずれの要素も信頼感と関連がみられた。本研究における教師の行動・態度についての評価のうち、“肯定的評価”、“安心感”、“親近感”に関しては、先行研究(佐竹, 2003; 植草・松元, 1996)と類似した下位項目群がえられ、またそれが信頼感と関連していることが実証的に示された。一方、“適切な叱り”に関しては、本研究ではじめて信頼感と関連していることが明らかにされた。しかし、本研究では“適切な叱り”因子に負荷する項目数が少なく、その内容にまでは、詳細には踏み込めなかった。

ただ、教師の叱りに関しては、既に積み上げられた知見が存在する(e.g., 竹内, 1995)。遠藤・吉川・三宮(1988)は、小学校高学年において教師の叱り言葉が受け手に与える印象を検討した。そこでは“直接的表現”や“セルフコントロール要求”といった分類に相当することばかりが比較的ニュートラルな印象を与え、一方、“人格評価”や“つきはなし”、“権威的おどし”はネガティブな印象を与えることが示されている。また、竹内・三宮・遠藤(1990)でも同様の結果が得られ、特に、教師に対してあまりよい感情をもっていない児童に対し、“人格評価”や“つきはなし”のような叱り言葉を投げかけると、その児童はますます教師嫌いになることが示唆されている。これらの研究が示すように、適切な叱りとは、“直接表現”や“セルフコントロール要求”の

ような児童に受け入れられやすい言葉かけをすることで実現が可能であると考えられる。

さて、本研究の問題点と限界として大きく3点が指摘できよう。まず研究2において担任教師に対する信頼感と安心感の間に高い相関が見られたことである。村上他(2012)において信頼感と安心感の概念弁別の曖昧さが指摘されているが、本研究においても他の要因との関連に比べ、相対的に高い相関が示され、信頼感と安心感が類似概念であることを否定することは出来なかった。山岸(1998)は、社会的不確実性を前提とするか否かで信頼と安心を区別しており、今後、そうした観点から概念の弁別を検討する必要がある。

次に、本研究では、横断研究デザインを用いたため、関連要因の検討に留まったが、今後、縦断デザインの一つである交差遅延モデルを用いて、教師の行動・態度に対する評価が教師に対する信頼感の規定因であるのか、それとも結果であるのかを明らかにしなければならない。

最後に、本研究において、担任教師に対する信頼感と教師についての評価との関連については検討を行ったが、信頼感の規定因として児童側の要因に関しても検討を行う必要があると考えられる。酒井(2005)は、親や親友など重要な他者に対する信頼感の規定因として児童の気質要因と親側が提供する環境要因すなわち養育態度の両方を含めて検討を行い、重要な他者が母親であるか父親であるかによって、規定要因が異なることを明らかにしている。さらに、中井・庄司(2007)は父親と母親への安定した愛着が中学生の教師に対する信頼感と正の関連を持つことを示している。したがって、これらの知見を踏まえて、児童の担任教師に対する信頼感に関しても児童の気質要因と親などから与えられる環境要因との両方の観点から検討を行い、信頼感がどのように形成されるのか、あるいはどの要因が最も重要なのかについて明らかにしていくことが望まれよう。

信頼感が学校適応やメンタルヘルス、さらには児童生徒の自己決定、自己存在感、自己有用感に良い影響を与えることを鑑みれば、より詳細に担任教師に対する信頼感の規定因や関連要因を明らかにすることで、児童のより良い学級適応やより高い精神的健康につなげていけるものと期待される。

引用文献

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

- 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 578-579.
- 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
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- 浜名外喜男・天根哲治・木山博文 (1983). 教師の勢力資源とその影響度に関する教師と児童の認知 教育心理学研究, 31, 220-228.
- 飯田 都 (2002). 教師の要請が児童の学校適応感に与える影響—児童個々の認知様式に着目して— 教育心理学研究, 50, 367-376.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠心書房
- 川喜多二郎 (1999). KJ法の展開と応用 中央公論社
- 岸田元美 (1983). 子どもの教師認知・態度 学習指導研修, 6, 84-87.
- 小林正幸・仲田洋子 (1997). 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究—学校の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか— カウンセリング研究, 30, 207-215.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学— 東京大学出版会
- 文部科学省 (2009). 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 2009年調査 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/11/_icsFiles/afiedfile/2009/11/30/12387337_1_1.pdf> (2013年1月24日)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書株式会社
- 村上達也・坂口奈央・櫻井茂男 (2012). 小学生の「担任教師に対する信頼感」尺度の作成 筑波大学心理学研究, 43, 63-69.
- 中井大介・庄司一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, 54, 453-463.
- 中井大介・庄司一子 (2007). 中学生の教師に対する信頼感と過去の対人経験との関連 学校心理学研究, 7, 11-20
- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 19, 57-68
- 中井大介・庄司一子 (2009). 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, 57, 49-61
- 大野静一 (1997). 学校教育相談とは何か—カウンセリング研究, 30, 160-179.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the class room: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- 酒井 厚 (2005). 対人的信頼感の発達: 児童期から青年期へ—重要な他者間での信頼すること・信頼されること— 川島書店
- 坂本美紀・内藤満江 (2001). 小学生が持つ担任教師への信頼感に関連する要因—指導行動, 自己開示, スクール・モラルとの関係— 愛知教育大学研究報告, 50, 143-151.
- 桜井茂男 (1997). 学習意欲の心理学 誠信書房
- 佐竹圭介 (2003). 教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究 九州大学心理学研究, 4, 195-201.
- 佐藤静一・服部 正 (1993). 学級「集団」・児童「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, 33, 141-149.
- 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.
- 竹内史宗・三宮真智子・遠藤由美 (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回総会発表論文集, 337-338.
- 田崎敏明 (1979). 児童・生徒による教師の勢力源泉の認知 実験社会心理学研究, 18, 129-138.
- 植草伸之・松元泰儀 (1996). 生徒認知による信頼する教師の態度に関する研究 (2) 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 293.
- 山岸敏男 (1998). 信頼の構造—こころと社会の進化ゲーム— 東京大学出版会

(受稿9月28日:受理10月30日)