

教師の受容的態度と学級での三者関係が 児童の感情に及ぼす影響

大久保 智生 ・ 加藤 弘通* ・ 江村 早紀** ・ 大沼 泰枝***
(学校教育) (北海道大学大学院教育学研究院) (神戸市立西灘小学校) (香川大学学生支援センター)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

*060-0811 札幌市北区11条西7丁目 北海道大学大学院教育学研究院

**657-0842 兵庫県神戸市灘区船寺通3-4-1 神戸市立西灘小学校

***760-8521 高松市幸町1-1 香川大学学生支援センター

The Effect of Teacher's Acceptive Attitude and Three-way Relationship in the Classroom on Children's Feeling

Tomoo Okubo, Hiromichi Kato*, Saki Emura** and Yasue Onuma***

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**Graduate School of Education, Hokkaido University, Kita11, Nishi7, Kita-ku, Sapporo 060-0811*

***Kobe City Nishinada Elementary School, 3-4-1 Funaderadori, Nada-ku, Kobe 655-0042*

****Student Support Center, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8521*

要 旨 本研究の目的は、児童-教師-友人という三者関係に焦点を当て、教師の受容的態度が児童の感情に及ぼす影響を場面別に検討することであった。小学生822名に対して、教師の受容的態度に関する場面を設定し、三者間の各関係性と各場面の感情について測定を行った。分析の結果、三者の関係性が児童の感情に対して影響を与えており、他者の存在、場面、三者関係の特徴によって児童の感情に差がみられることが明らかとなった。

キーワード 受容的態度 三者関係 児童 教師 友人

問題と目的

近年、スクールカウンセラーが多くの学校に配置されるなど、心理学の社会への貢献に期待が高まってきているといえる。こうした中、カウンセリングマインドという用語が教育の現場でも注目され、学校の教師においても、その是非はともかくとしてカウンセラー的な態度で指導をすることが求められている。

カウンセリングマインドとは、受容、共感的理解、純粋性を基礎とした他者への態度・心構えを意味している(古市・國房, 1998)。最近では、その中でも教師の指導態度としての「受

容」に焦点が当てられることが多いといえる。例えば、三島・宇野(2004)は、児童が認知する教師の指導態度の「受容・親近」が学級雰囲気にも正の影響を及ぼしていることを明らかにしている。渋谷・勝倉(1993)は、生徒が教師を受容的だとみているほど、生徒の教師に対する自己開示が多いことを示している。このように教師の指導態度としての「受容」に焦点が当てられ、研究が行われてきている(浜名・松本, 1993; 浦野, 2001)。こうした教師の受容的な指導態度としては、具体的には「ほめる」、「励ます」、「助言をする」、「相談に乗る」、「児童生

徒に合わせて授業を進める」ことなどが挙げられている(弓削, 2011)。

これに対し、受容感とは、自分が周りの人から受け入れられている、認められていると感じることと定義され、児童や生徒の受容感についても研究が行われてきている(吉村・日角, 2005; 桜井, 1997)。桜井(1997)は、内発的学習意欲の源となる要素の一つとして他者受容感をあげ、吉村(2001)は、この他者受容感が熟達目標に強く影響していることを明らかにしている。こうした研究を踏まえ、坪田・赤木・松浦(2011)が他者受容感を育てる学級集団作りなど教師の関わりに注目したフィールド研究を行っているように、実践への示唆を考えると児童や生徒の「受容感」を育てる教師の指導態度に焦点を当てる必要がある。そこで、本研究では教師の受容的指導態度に着目し、どのような受容的指導態度が児童の感情を生起させるのかについて検討を行う。

教師の指導行動や態度などは個々の児童によって受け取られ方が異なる(嶋村・竹田・森下, 1998)ことから、教師の受容的態度の捉え方は児童によって異なると考えられる。また、学校の特徴によって、生徒と教師との関係が生徒の受容感に与える影響は異なる(大久保, 2005)ことから、受容的態度に対する児童の感情は児童をとりまく状況によって変化するといえる。したがって、受容的な指導態度がどのような状況で児童にどのようにとらえられているのかに注目する必要がある。特に、どのような関係の中で受容的な指導態度を児童がどのようにとらえているのかについて検討する必要がある。

従来の学校における教師の受容的態度に関する研究の多くは、教師と児童といった二者関係に注目してきた(例えば、藤村・勝倉, 1991; 古市・國房, 1998; 渋谷・勝倉, 1993)。しかし、学校には常に多くの他者が存在し、子ども自身の行動の多くが他者に見られている状況にある(加藤, 2007)。教師が受容的態度で児童に接する場面においても、その多くは他の児童に見られており、教師-当事者の児童-他の児童と

いった三者関係が存在する。したがって、教師の受容的態度が児童の感情にどのように影響を与えているのかを検討するには、他者の存在という状況も考慮する必要がある。例えば、ほめられる際の他者の存在の有無によって、感情反応に差異がみられる(青木, 2009)ことから、受容的態度による感情においても他者の存在という状況が影響していると考えられる。

さらに、三者関係について、加藤・大久保(2004)は、問題生徒への「ほめる指導」が、一般生徒の不満感を増大させることを明らかにしている。つまり、問題生徒のがんばりに「共感」し、それをほめる形で「受容」することを他の生徒の前で行うことは、かえって状況を悪化させる可能性があることを示している。この研究では、一般的に望ましいとされている受容的態度が、状況によっては逆効果になるということも明らかにしており、教師がどのような関係の中でどのように受容するのが重要であることを示唆している。また、加藤・大久保(2009)は、問題行動に対する指導の間接的な効果に注目し、「指導する者/される者」だけでなく、それを見ているものを含めた三者以上の関係の中で考える必要性を明らかにしている。これらの研究は、問題行動の指導について検討しているが、普段の生活における指導についても三者関係の影響を検討する必要があるといえる。

教師の受容的態度に対する児童の感情は、他の児童の存在だけでなく、教師との関係性によっても異なると考えられる。教師に対して良い印象あるいは悪い印象を抱いていると、印象に引張られる形で、教師の働きかけの受け取り方が変化する(堀口, 2007)ことから、教師との関係性によっても、教師の受容的態度の受け取り方に違いが生じると考えられる。したがって、教師の受容的態度が児童の感情にどのように影響を与えているのかを検討するには、教師との関係性も考慮する必要がある。そして、教師、児童、他の児童という三者が存在する教室では、自己と教師との関係性だけでなく、自己と友人との関係性、自己からみた教師

と友人との関係性の三つの関係性が存在し、相互に影響し合っていると考えられる。したがって、教師の受容的態度が児童の感情にどのように影響を与えているのかを検討するには、自己と教師との関係性だけでなく、自己と友人との関係性、教師と友人との関係性の影響も含めて検討する必要がある。

児童の感情を検討する際、本研究では、教師の受容的態度ごとに分けて行うこととした。受容的態度というと、青木（2009）の研究のように「ほめ」に注目がいきがちであるが、教師の受容的態度には「励まし」、「傾聴」なども含まれている（嶋野，2008；大沼，2002）。教師の受容的態度には共感的理解、無条件の肯定なども含まれるが、児童にとって理解しやすい態度という意味で、本研究では受容的態度として「ほめ」「励まし」「傾聴」という3つの態度に焦点を当てることとした。したがって、本研究では「ほめ」、「励まし」、「傾聴」の3つの仮想場面について検討する。また、教師の受容的態度をどのようにとらえるのかは発達差があると考えられるため、学年差や性差についても検討する必要がある。こうした検討を行うことで、教師がどのような態度をとるのが児童にとって効果的なのかを探ることが可能になるといえる。

以上を踏まえ、本研究では、教師-当事者の児童-他の児童という三者関係に注目して、教師の受容的態度が児童の感情に及ぼす影響を場面別に明らかにすることを目的とする。

方 法

調査対象

公立小学校4校の4～6年生822名（男子435名、女子387名）にアンケート調査を実施した。学年別にみると、4年生274名（男子142名、女子132名）、5年生291名（男子167名、女子124名）、6年生257名（男子126名、女子131名）であった。

調査内容

アンケート調査の内容は以下の通りであった。

（1）自己と教師との関係性 菊池・生月・山口・原野（1990）を参考に山本・仲田・小林（2000）が作成した尺度で、「わたしは先生とうまくいっている」や「わたしは先生をすきだ」、「わたしにたいする先生のたいどはよい」、「先生はわたしをすきだと思ってる」の4項目から構成されている。それぞれの項目について「あてはまらない」から「とてもあてはまる」までの5件法で回答を求め、「関係が良好である」と認知しているほど得点が高くなるように得点化を行った。ここでの「教師」は、「担任の先生」を想定し回答してもらった。

（2）自己と友人との関係性 （1）と同様に、菊池ら（1990）を参考に山本ら（2000）が作成した尺度で、項目は、「わたしは友だちとうまくいっている」や「わたしは友だちをすきだ」など、（1）の「先生」を「友だち」に変えたものであり、全4項目から構成されている。回答方法は（1）と同じである。ここでの「友人」は、「クラスの友だち」を想定して回答してもらった。

（3）教師と友人との関係性 （1）、（2）を参考に本研究で作成した尺度で、項目は、「友だちは先生とうまくいっている」や「友だちは先生をすきだ」など、（1）の「わたし」を「友だち」に変えたものであり、全4項目から構成されている。回答方法は（1）、（2）と同じである。ここでの「先生」は「担任の先生」、「友人」は「クラスの友だち」を想定して回答してもらった。

（4）受容場面 「ほめ」と「励まし」と「傾聴」について各2場面（他の児童の有／無）ずつの計6場面からなる。「ほめ」については、名取・三輪（2008）の「小学校高学年時代、教師からどの程度ほめられたか」という回答で最も多かった「よく頑張りましたね」を用いた。「励まし」については、鴻巣（1994）の「家の人や先生の励ましでよかったのはどんなところですか」という回答で最も多かった「やればできる」を用いた。「傾聴」については、池島・倉持・橋本・吉村（2004）の傾聴スキルの評定項目である「あいづちをうつ」を用いた。この

6場面に対し、生徒が受容場面をイメージしやすいようにイラストを同時に提示しながら、「受容的態度に対する感情」について質問をした（APPENDIX参照）。「受容的態度に対する感情」については、大沼（2002）の自由記述の、受容を感じたときに生起する感情の上位3つ（「うれしい」、「安心」、「やる気が起きる／もっと頑張ろうと思う」）について「ぜんぜんそう思わない」から「すごくそう思う」までの4件法で回答を求めた。

調査実施の手続き

小学校の授業時間内に教師によって一斉に実施してもらった。回収に際しては、児童一人ひとりに、封筒を渡し、その中に各自で回答済みの質問紙を入れ、封を閉じてもらった上で回収した。これにより答えた内容が、教師や他の児童に見られることで、児童個人の不利益とならないように配慮した。

結果と考察

関係性尺度の検討

関係性尺度の信頼性を検討するため、クロンバックの α 係数を算出したところ、自己と教師との関係性尺度は.852、自己と友人との関係性尺度は.839、教師と友人との関係性尺度は.863であった。したがって、内的整合性の観点からの信頼性は十分であることが示された。そして、各尺度に含まれる項目の得点を合計し、それぞれ「自己と教師との関係性」得点、「自己と友人との関係性」得点、「教師と友人との関係性」得点とした。なお、「自己と教師との関

係性」、「自己と友人との関係性」、「教師と友人との関係性」間の相関係数は $r=.3\sim.4$ であった。

性別と学年による差を検討するため、関係性の各尺度得点を従属変数とし、性別（男子、女子）と学年（4年、5年、6年）を独立変数とした2要因の分散分析を行った（Table 1）。その結果、「自己と教師との関係性」得点では、性別と学年の主効果がみられ（性別： $F(1, 820) = 8.662, p < .01$ ；学年： $F(2, 819) = 18.420, p < .001$ ）、女子のほうが男子よりも有意に得点が高く、4・5年生が6年生よりも有意に得点が高かった。「自己と友人との関係性」得点では、学年の主効果がみられ（ $F(2, 819) = 3.189, p < .05$ ）、4年生が6年生よりも有意に得点が高い傾向がみられた。「教師と友人との関係性」得点では、性別と学年の主効果がみられ（性別： $F(1, 820) = 6.713, p < .05$ ；学年： $F(2, 819) = 21.064, p < .001$ ）、女子のほうが男子よりも有意に得点が高く、4・5年生が6年生よりも有意に得点が高かった。性別×学年の交互作用については、どの尺度得点においてもみられなかった。

女子が男子よりも「自己と教師との関係性」得点と「教師と友人との関係性」得点について高かったのは、山本ら（2000）が女子のほうが男子よりも対人関係を良く認知していることを示していることから、妥当な結果と考えられる。しかし、今回の調査では、「自己と友人との関係性」得点に性別による差はみられなかった。児童期から青年期にかけて友人関係の重要性が高まる（Buhrmester & Furman, 1987）

Table 1 性別×学年段階ごとの関係性の平均値と2要因分散分析結果

	男子			女子			2要因分散分析		
	4年 (N=142)	5年 (N=167)	6年 (N=126)	4年 (N=132)	5年 (N=124)	6年 (N=131)	性別 F値	学年段階 F値	交互作用 F値
自己と教師との 関係性	14.606 (3.640)	14.700 (3.381)	13.159 (3.656)	15.917 (3.302)	14.960 (3.528)	13.779 (3.740)	8.662**	18.420***	1.584
自己と友人との 関係性	17.451 (2.442)	17.048 (2.697)	16.833 (2.671)	17.379 (3.090)	16.790 (3.357)	16.832 (3.099)	.296	3.189*	.144
教師と友人との 関係性	15.394 (3.980)	15.761 (3.184)	14.064 (3.619)	16.735 (3.066)	15.936 (3.233)	14.450 (3.785)	6.713*	21.064***	2.177

カッコ内は標準偏差

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

ことから、学校生活上、友人関係は男女問わず重要な関係性であると考えられる。したがって、友人関係認知において、性別による差が認められなかったと考えられる。また、学年による差については、それぞれの得点において、6年生が他学年よりも得点が有意に低かった。小学校高学年になると友人関係が変わり（青木、2003）、友人関係の悪化や友人との各種のトラブルが嫌悪的に感じられるようになる（古市・國房、1998）ことから、高学年になるほど人間関係が複雑化し、それに伴って他者との関係の悪い面にも目が向くようになるため得点が低くなったと考えられる。

受容的態度に対する感情尺度の検討

受容的態度に対する感情尺度の信頼性を検討するため、場面別の感情（「うれしい」、「安心する」、「やる気がおきる／もっと頑張ろうと思う」）の3項目のクロンバックの α 係数を算出したところ、「受容的態度に対する感情（ほめ・他者有り）」尺度は.776、「受容的態度に対する感情（ほめ・他者無し）」尺度は.826、「受容的態度に対する感情（励まし・他者有り）」尺度は.861、「受容的態度に対する感情（励まし・他者無し）」尺度は.889、「受容的態度に対する感情（傾聴・他者有り）」尺度は.902、「受容的態度に対する感情（傾聴・他者無し）」尺度は.826であった。したがって、内的整合性の観点から

の信頼性は十分であることが示された。そして、場面別の受容的態度に対する感情3項目の得点を合計し、それぞれ「受容的態度に対する感情（ほめ・他者有り）」得点、「受容的態度に対する感情（ほめ・他者無し）」得点、「受容的態度に対する感情（励まし・他者有り）」得点、「受容的態度に対する感情（励まし・他者無し）」得点、「受容的態度に対する感情（傾聴・他者有り）」得点、「受容的態度に対する感情（傾聴・他者無し）」得点とした。

次に、受容的態度に対する感情尺度の性別と学年による差を検討するため、場面別の受容的態度に対する感情得点を従属変数とし、性別（男子、女子）と学年（4年、5年、6年）を独立変数とした2要因の分散分析を行った（Table 2）。その結果、すべての得点で学年の主効果がみられ（ほめ・他者有：F（2, 795）= 17.064, $p < .001$ ；ほめ・他者無：F（2, 795）= 7.776, $p < .001$ ；励まし・他者有：F（2, 795）= 15.896, $p < .001$ ；励まし・他者無：F（2, 795）= 10.261, $p < .001$ ；傾聴・他者有：F（2, 795）= 12.043, $p < .001$ ；傾聴・他者無：F（2, 795）= 8.376, $p < .001$ ）、「受容的態度に対する感情（ほめ・他者有り）」得点は、学年が低くなるほど有意に得点が高かった。「受容的態度に対する感情（ほめ・他者無し）」得点、「受容的態度に対する感情（励まし・他者有り）」得点、

Table 2 性別×学年段階ごとの各場面における受容的態度に対する感情の平均値と2要因分散分析結果

	男子			女子			2要因分散分析		
	4年 (N=138)	5年 (N=160)	6年 (N=124)	4年 (N=127)	5年 (N=118)	6年 (N=131)	性別 F値	学年段階 F値	交互作用 F値
ほめ・他者有	9.544 (2.386)	9.175 (2.091)	8.307 (2.235)	9.795 (2.473)	9.161 (2.257)	8.687 (2.334)	1.597	17.064***	.510
ほめ・他者無	9.341 (2.448)	9.063 (2.079)	8.282 (2.394)	9.205 (2.552)	9.034 (2.279)	8.679 (2.396)	.215	7.776***	.927
励まし・他者有	7.913 (2.770)	7.638 (2.771)	6.572 (2.509)	7.677 (3.047)	7.517 (2.074)	7.210 (2.824)	.589	15.896***	.950
励まし・他者無	7.870 (3.066)	7.575 (2.739)	6.750 (2.562)	7.882 (3.211)	7.602 (2.576)	6.832 (2.692)	.040	10.261***	.989
傾聴・他者有	8.674 (2.895)	8.069 (2.786)	7.427 (2.499)	8.890 (3.099)	8.212 (2.970)	7.710 (2.633)	1.137	12.043***	.040
傾聴・他者無	8.848 (4.189)	8.469 (2.842)	7.411 (2.531)	8.748 (3.106)	8.364 (2.884)	8.000 (2.569)	.342	8.376***	1.085

カッコ内は標準偏差

*** $p < .001$

「受容的態度に対する感情（励まし・他者無し）」得点、「受容的態度に対する感情（傾聴・他者無し）」得点は、4・5年生が6年生よりも有意に得点が高かった。「受容的態度に対する感情（傾聴・他者有り）」得点は4年生が5・6年生よりも有意に得点が高かった。性別の主効果と性別×学年の交互作用については、どの受容的態度に対する感情得点においてもみられなかった。この結果は、江村・大久保（2012）の研究で学級で児童が抱く受容されているという感覚は、5年生より4年生のほうが高いことが示唆されているが、このことと関連して、4年生の受容的態度による感情が高いことは納得のいくものである。

関係性が受容的態度に対する感情に及ぼす影響

どのような関係性がどのような受容的態度に対する感情に影響しているかを検討するため、場面別の受容的態度に対する感情得点を目的変数、「自己と教師との関係性」、「自己と友人との関係性」、「教師と友人との関係性」の3つを説明変数として強制投入法による重回帰分析を行った（Table 3）。その結果、すべての場面において、有意な重相関係数が認められた（ほめ・他者有： $R = .527$, $p < .001$ ；ほめ・他者無： $R = .517$, $p < .001$ ；励まし・他者有： $R = .476$, $p < .001$ ；励まし・他者無： $R = .457$, $p < .001$ ；傾聴・他者有： $R = .490$, $p < .001$ ；傾聴・他者無： $R = .444$, $p < .001$ ）。このことから、「自己と教師との関係性」、「自己と友人との関係性」、「教師と友人との関係性」の3つの関係性は受容的態度に対する感情の主要な要因と考えられる。

「自己と教師との関係性」はすべての場面の受容的態度に対する感情得点に有意な正の影響

を与えていた（ほめ・他者有： $\beta = .360$, $p < .001$ ；ほめ・他者無： $\beta = .360$, $p < .001$ ；励まし・他者有： $\beta = .299$, $p < .001$ ；励まし・他者無： $\beta = .317$, $p < .001$ ；傾聴・他者有： $\beta = .375$, $p < .001$ ；傾聴・他者無： $\beta = .306$, $p < .001$ ）。「自己と友人との関係性」はすべての場面の受容的態度に対する感情得点に有意な正の影響を与えていた（ほめ・他者有： $\beta = .156$, $p < .001$ ；ほめ・他者無： $\beta = .095$, $p < .01$ ；励まし・他者有： $\beta = .167$, $p < .001$ ；励まし・他者無： $\beta = .121$, $p < .001$ ；傾聴・他者有： $\beta = .109$, $p < .01$ ；傾聴・他者無： $\beta = .107$, $p < .01$ ）。このことから、すべての場面で、「自己と教師との関係性」が受容的態度に対する感情に最も影響を与えていた。「自己と教師との関係性」より強くないものの、「自己と友人との関係性」も、受容的態度に対する感情に影響を与えていた。つまり、教師の受容的態度に対する感情には、受容的態度をとっている「教師」との関係性が最も影響を与えているが、第三者である「友人」との関係性も影響していることがいえる。したがって、受容的態度に対する感情を高めるためには、直接の対象である「教師」との関係性を良くするだけでなく、第三者である「友人」との関係性も良くすることも考慮に入れる必要があるといえる。

「教師と友人との関係性」はほぼ全ての場面の受容的態度に対する感情得点に有意な正の影響を与えていた（ほめ・他者有： $\beta = .105$, $p < .001$ ；ほめ・他者無： $\beta = .137$, $p < .01$ ；励まし・他者有： $\beta = .106$, $p < .05$ ；励まし・他者無： $\beta = .097$, $p < .05$ ；傾聴・他者無： $\beta = .104$, $p < .05$ ）。このことから、「自己と教師との関係

Table 3 各場面での受容的態度に対する感情と関係性との関連

	ほめ・ 他者有	ほめ・ 他者無	励まし・ 他者有	励まし・ 他者無	傾聴・ 他者有	傾聴・ 他者無
自己と教師との関係性	.360***	.360***	.299***	.317***	.375***	.306***
自己と友人との関係性	.156***	.095**	.167***	.121***	.109**	.107**
教師と友人との関係性	.105***	.137**	.106*	.097*	.078	.104*
重相関係数	.527***	.517***	.476***	.457***	.490***	.444***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

性」より強くないものの、「教師と友人との関係性」も教師からの受容的態度に対する感情を高める要因であることがいえる。これは、友人と教師との関係も児童の受容的態度に対する感情に影響を与えているということを示唆している。しかし、「傾聴・他者有り」場面において、「教師と友人との関係性」は教師からの受容的態度に対する感情に影響を与えていなかった。「ほめ」や「励まし」は教師が児童に対して評価を行う場面であるのに対し、「傾聴」は教師が児童に対して評価を行う場面ではない。他者が存在する場面において、「ほめ」や「励まし」のように児童が教師に評価される際、評価する教師がクラスの仲間とどのように思われているのかが児童の受容的態度に対する感情に影響すると考えられる。しかし、「傾聴」のように児童が教師に評価されないような場面では、その教師がクラスの仲間とどのように思われているのかは児童の受容的態度に対する感情に影響しないと考えられる。

関係性による児童の類型化

児童がどのような三者関係にあるのかを検討するため、関係性尺度の下位尺度ごとに各ケースの得点を標準化し、得られた各ケースの標準得点に基づきクラスター分析を行った。その結果、解釈可能な4つのクラスターが抽出された(Figure 1)。各クラスターの人数については、クラスター1は168名、クラスター2は255名、クラスター3は55名、クラスター4は311名であった。

クラスター1は、「自己と教師との関係性」

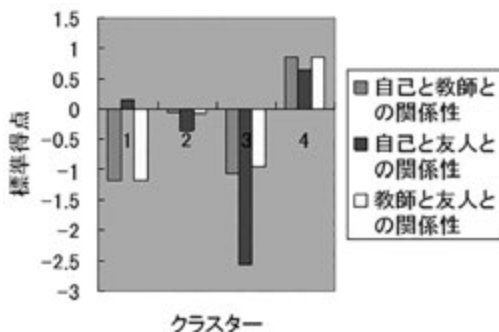


Figure 1 関係性の類型

得点と「教師と友人との関係性」得点が低い群、クラスター2は、「自己と友人との関係性」得点が低い群、クラスター3はどの関係性得点も低い群、クラスター4はどの関係性得点も高い群と考えられる。すなわち、①自分を含むクラスの児童と教師との関係が悪いと感じている群、②自分と友人との関係が悪いと感じている群、③教師と自分、友人全ての関係が悪いと感じている群、④教師と自分、友人全ての関係が良いと感じている群の4群に分類可能なことが明らかになった。それぞれの特徴から、①のタイプを「教師孤立型」、②のタイプを「友人間不仲型」、③のタイプを「関係険悪型」、④のタイプを「関係良好型」と命名した。

受容的態度に対する感情の他者の存在と場面と関係性類型による差の検討

他者の存在、受容場面、三者関係の類型が受容的態度に対する感情に及ぼす影響を検討するため、受容的態度に対する感情尺度を従属変数とし、他者の存在(有、無)と場面(ほめ、励まし、傾聴)と関係性類型(教師孤立型、友人間不仲型、関係険悪型、関係良好型)を独立変数とした3要因の分散分析を行った(Table 4)。その結果、場面、関係性類型の主効果、および他者の存在×場面と場面×関係性類型の2要因交互作用が有意であった(場面:F(2, 1570) = 170.297, $p < .001$; 関係性類型:F(3, 785) = 83.032, $p < .001$; 他者の存在×場面:F(2, 1570) = 7.247, $p < .01$; 場面×関係性類型:F(6, 1570) = 2.226, $p < .001$)。以下では、それぞれの交互作用について検討していく。

(1) 他者の存在×場面の交互作用について他者の存在×場面の交互作用に着目したところ、他者の存在の単純主効果は、「ほめ」と「傾聴」の場面でそれぞれ有意であり(ほめ:F(1, 816) = 8.586, $p < .001$; 傾聴:F(1, 811) = 3.898, $p < .05$)、「ほめ」の場面においては、他者有り(M=9.117)のほうが他者無し(M=8.942)よりも有意に得点が高かった。つまり、教師からほめられる場面では、友人に見られていたほうが受容的態度に対する感情が高いといえる。この結果は、他者の前でほめられるとい

Table 4 他者の存在×場面×関係性類型ごとの受容的態度に対する感情の平均値と分散分析結果

	他者有り			他者無し		
	ほめ	励まし	傾聴	ほめ	励まし	傾聴
教師孤立型 (N=168)	7.958 (2.283)	5.958 (2.335)	6.929 (2.655)	7.673 (2.225)	6.077 (2.445)	7.185 (2.276)
友人間不仲型 (N=255)	9.028 (2.049)	7.082 (2.470)	7.906 (2.567)	8.988 (2.078)	7.188 (2.611)	7.996 (2.615)
関係険悪型 (N=55)	6.855 (2.460)	5.200 (2.751)	5.836 (2.814)	6.673 (2.611)	5.491 (2.728)	6.109 (2.787)
関係良好型 (N=311)	10.215 (1.950)	8.630 (2.625)	9.486 (2.549)	9.990 (2.022)	8.714 (2.685)	9.633 (3.187)
検定結果 ^{a)}						
他者の存在	1.042					
場面	170.297***					
関係性類型	83.032***					
他者の存在×場面	7.247**					
他者の存在×関係性類型	.214					
場面×関係性類型	2.226*					
他者の存在×場面×関係性類型	.586					

カッコ内は標準偏差

^{a)} 数値はF値

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

う経験は、一対一のときにほめられるよりも、自分の優れている点が広く知れ渡るため、ほめられたことを誇らしく感じたり、ほめられた活動への励みになりうる（青木、2009）という知見を支持するものである。また、「傾聴」の場面では、他者無し（M=8.337）のほうが他者有り（M=8.176）よりも有意に得点が高かった。つまり、教師から傾聴される場面では、友人がいないほうが受容的態度に対する感情が高いといえる。一対一で話をする時間を設けることが友人の目を気にする高学年の子どものリレーションづくりには重要であることが渡辺(2000)によって指摘されているように、教師に話を聞いてもらうという場面では、一対一のほうが落ち着いて教師に自分の話だけを聞いてもらえ、受容的態度に対する感情が高まると考えられる。

(2) 場面×関係性類型の交互作用について
場面×関係性類型の交互作用に着目したところ、関係性類型の単純主効果はすべての場面で有意であった（ほめ：F（3，802）=81.701、

p<.001；励まし：F（3，804）=61.566，p<.001；傾聴：F（3，795）=55.759，p<.001）。

多重比較の結果、「ほめ」と「傾聴」の場面においては、「関係良好型」（ほめ：M=10.128；傾聴：M=9.555）、「友人間不仲型」（ほめ：M=9.028；傾聴：M=7.955）、「教師孤立型」（ほめ：M=7.827；傾聴：M=7.057）、「関係険悪型」（ほめ：M=6.764；傾聴：M=6.027）の順に有意に得点が高かった。児童の受容的態度に対する感情に3つの関係性が正の影響を示していたことから、三者間のどの関係性も良好である「関係良好型」が最も受容的態度に対する感情を抱いているという結果は妥当なものであると考えられる。また、「友人間不仲型」と「教師孤立型」に有意な差がみられたことから、「自己と教師との関係性」と「教師と友人との関係性」が少なくとも悪くない群が「関係良好型」の次に受容的態度に対する感情を抱いていた。つまり、より受容的態度に対する感情を抱くには、友人間の関係性よりも、教師とクラスの児童との関係性が悪くないことが重要であるということが

いえる。受容的態度をとっているのは教師であるため、教師からの受容的態度に対する感情に対して、「自己と友人との関係性」よりも受容的態度をとっている教師とクラスの児童との関係性のほうが影響を与えていたという結果は納得のいくものであるといえる。また、「教師孤立型」と「関係険悪型」に有意な差がみられたことから、教師と自分を含めたクラスの児童との関係が悪化しているような状況でも、「自己と友人との関係性」が良いほうがより教師からの受容的態度に対する感情を抱くことができるということがいえる。本研究で例示した「ほめ」と「傾聴」場面は児童が質問に答える場面であり、質問に答えたことに対する友人からの評価も得られるため、教師とクラスの児童との関係が悪化していても「自己と友人との関係性」が教師からの受容的態度に対する感情に影響を与えると考えられる。

「励まし」の場面においては、「関係良好型」(M=8.680)、「友人間不仲型」(M=7.156)、「教師孤立型」(M=6.076)、「関係険悪型」(M=5.321)の順に有意に得点が高かった。「ほめ」と「傾聴」との違いは、「教師孤立型」と「関係険悪型」に有意な差がみられなかったことである。つまり、「励まし」の場面において、教師とクラスの児童との関係が悪化しているような状況では、「自己と友人との関係性」が良いかどうかは、教師からの受容的態度に対する感情に影響を与えないということがいえる。本研究で提示した「ほめ」と「傾聴」場面は児童が質問に答える場面であるが、「励まし」場面は児童が質問に答えることができないという困難を抱える場面であることが影響していると考えられる。

総合考察

本研究の目的は、教師-当事者の児童-他の児童という三者関係に注目して、教師の受容的態度が児童の受容的態度に対する感情に及ぼす影響を場面別に明らかにすることであった。その結果、三者間すべての関係性が教師からの受容的態度に対する感情に対して影響を与えてい

ることが明らかとなった。また、他者の存在、場面、三者関係の特徴によって教師からの受容的態度に対する感情に差がみられることが明らかとなった。以下にそれぞれについて詳しく考察していく。

教師からの受容的態度に対する感情には「自己と教師との関係性」だけでなく、第三者である友人との関係(「自己と友人との関係性」、「教師と友人との関係性」)も影響を与えていることが明らかになった。これまでの研究では、自己と教師の二者間で受容をとらえることが多かった(例えば、藤村・勝倉, 1991;古市・國房, 1998;渋谷・勝倉, 1993)が、今回、第三者との関係性も重要であることが明らかとなり、教師からの受容的態度に対する感情を高めるには、第三者へのアプローチも有効となる可能性が示唆された。これは、教師と関係の良くない児童が肯定的な感情を抱くためには、教師と他の児童との関係を良くすることで効果が得られるということを示唆している。また、「好き」を「+」、「嫌い」を「-」と符号化し、3つの関係性の符号の積が「+」になるとき、その状態は安定したバランス状態であるというHeider (1958)のバランス理論のように、教師と他の児童との関係性を良くすることで、教師と関係の良くない児童との関係性も良くなることが推測される。しかし、「傾聴・他者有り」場面のみ、「教師と友人との関係性」が影響を示さなかったことから、「傾聴」は「ほめ」や「励まし」と違った意味合いをもっていると考えられる。「ほめ」や「励まし」が教師から評価される場面であるのに対して、「傾聴」は教師から評価されるような場面ではない。この違いによって、「教師と友人との関係性」が児童の受容的態度に対する感情に与える影響に違いがみられたと考えられる。したがって、「傾聴」については今後さらに検討していく必要があるだろう。

受容的態度に対する感情の差異を場面ごとに考察していくと、「ほめ」場面では他者が存在するほうが教師からの受容的態度に対する感情が高く、「傾聴」場面では他者が存在しないほ

うが受容的態度に対する感情が高かった。これは他者の存在の有無によって受容的態度に対する感情に差異が生じることを意味し、それは場面によって異なるということが明らかになった。つまり、教師が受容的な態度をとっているからといって、一概に児童の受容的態度に対する感情が高まるというものではなく、どのようなときに受容的態度をとるのかという状況が重要であることが示唆された。

また、三者の関係性のパターンにわけて考察すると、「ほめ」と「傾聴」場面では、「三者間すべての関係性が良い群」、「友人間関係性が悪い群」、「クラスの児童と教師との関係性が悪い群」、「三者間すべての関係性が悪い群」の順に教師からの受容的態度に対する感情が高かった。つまり、三者間すべての関係性が良い児童が最も受容的態度に対する感情が高く、次に「自己と友人との関係性」よりも「自己と教師との関係性」と「教師と友人との関係性」が良い児童の受容的態度に対する感情が高く、その次に「自己と友人との関係性」が良い児童の受容的態度に対する感情が高いことが明らかになった。また、「励まし」場面では「クラスの児童と教師との関係性が悪い群」と「三者間すべての関係性が悪い群」の受容的態度に対する感情に差がみられず、教師とクラスの児童との関係が悪化していると、「自己と友人との関係性」は教師からの受容的態度に対する感情に影響を与えないということが明らかになった。したがって、すべての場面において、受容的な態度だからといって、どの児童にも同じように受容的な態度が伝わるのではなく、三者の関係性の違いによって捉え方に違いが生じるといえる。このように考えると、児童が受容的態度に対する肯定的な感情を抱くには、教師は特定の児童との関係性だけでなく他の児童との関係性も良くすることが重要であると考えられる。

これまでの研究から、受容的態度は望ましく、受容的態度をとればとるほど受容的態度に対する児童の肯定的な感情は高まると考えられてきたが、その状況までは検討されていなかった。本研究では、受容的態度に対する感情の高

まりは状況によって異なることが明らかにされ、受容は状況の中で捉えることの必要性が示された。その際、教師は当事者の児童との二者関係だけでなく、周りの児童も含めた三者関係を考慮する必要性が示唆された。

今後の課題としては、以下の2点が考えられる。1点目としては、本研究では「ほめ」、「励まし」、「傾聴」の3つの場面を取り上げたが、これら以外の場面の検討が挙げられる。本研究では、児童の理解や負担も考えて、単純化した3つの場面を用いたが、他者無し条件は、個別指導場面という設定なのか、集団指導場面のあとの個別指導場面を指しているのかわかりにくかった。場面について今後、詳細に検討していく必要があるだろう。2点目としては、仮想場面ではなく、実際の場面の検討が挙げられる。受容に対して教師と児童の間には、認知のずれが存在する（藤村・勝倉、1991）ことから、児童の受容的態度の経験を検討するだけでなく、実際に教師がどのくらい受容的態度で指導を行っているのかも検討する必要がある。特に、坪田・赤木・松浦（2011）のように実際の教室場面での観察も含めて検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 青木直子（2009）. 小学校1年生のほめられることによる感情反応：教師と一対一の場合とクラスメイトがいる場合の比較 発達心理学研究, 20, 155-164.
- 青木省三（2003）. 思春期の入り口で気をつけたいこと 児童心理, 57, 36-42.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- 江村早紀・大久保智生（2012）. 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, 23, 241-251.
- 藤村哲・勝倉孝治（1991）. 教師の受容的態度に対する教師の自己評価と児童評価との関連 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 331-332.

- 古市裕一・國房京子 (1998). 小学生の学校ざらい感情と教師の指導態度：ストレス理論からの検討 岡山大学教育学部研究集録, 107, 159-167.
- 浜名外喜男・松本昌弘 (1993). 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 33, 101-110.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- 堀口博行 (2007). 教師の働きかけによる生徒の教師行動受容と学習動機づけに関する研究 東洋大学大学院紀要, 44, 223-236.
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ (2004). 人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポートプログラムの試行的導入とその効果 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 13, 127-136.
- 加藤弘通 (2007). 問題行動と学校の荒れ ナカニシヤ出版.
- 加藤弘通・大久保智生 (2004). 反学校的な生徒文化の形成に及ぼす教師の影響：学校の荒れと生徒指導の関係についての実証研究 季刊社会安全, 52, 35-48.
- 加藤弘通・大久保智生 (2009). 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化：二者関係から三者関係に基づく指導へ 教育心理学研究, 57, 466-477.
- 菊池陽子・生月誠・山口正二・原野広太郎 (1990). 対人関係認知と対人イメージとの関係についての研究 カウンセリング研究, 23, 171-178.
- 鴻巣雅子 (1994). 授業中の励まし方 児童心理, 48(7), 103-107.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 名取洋典・三輪なつみ (2008). 大学生が回想する小学校高学年時代の「ほめ言葉」：場面想定法を用いての検討 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, 68.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因：青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大沼泰枝 (2002). 学級における受容感が児童の自己効力感に与える影響 早稲田大学大学院人間科学研究科修士論文.
- 桜井茂男 (1997). 学習意欲の心理学：自ら学ぶ子どもを育てる 誠信書房
- 渋谷章二・勝倉孝治 (1993). 中学生の教師に対する自己開示 (2)：生徒の認知する教師の受容的態度との関連を中心にして 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 136.
- 嶋村享子・竹田真理子・森下正康 (1998). 教師行動に対する児童の認知：学級適応との関連 日本教育心理学会第40回総会発表論文集, 231.
- 嶋野重行 (2008). 教師の指導態度に関する研究：AD尺度の追試的研究 盛岡大学短期大学部紀要, 18, 43-55.
- 坪田吉巨・赤木和重・松浦均 (2011). 小学校高学年における学級集団の形成過程：他者受容感を育てる子どもどうしの「支え合い」 三重大学教育学部研究紀要, 62, 235-256.
- 浦野祐司 (2001). 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究：TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善 教育心理学研究, 49, 112-122.
- 渡辺寿江 (2000). 全員の子と一対一で対話する工夫 月刊学校教育相談, 14, 6-9.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸 (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連：学校不適応予防の視点から カウンセリング研究, 33, 235-248.
- 吉村功 (2001). 体育授業における社会的特性と学習目標との関係 日本体育学会第52回大会号, 246.
- 吉村功・日角知世 (2005). 体育における教師や仲間からの言葉かけが他者受容感に及ぼす影響 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 56, 183-192.
- 弓削洋子 (2011). 教師の指導行動事例にみる2つの指導性機能統合に関する一考察 愛知教育大学研究報告教育科学編, 60, 105-110.

APPENDIX

〈ほめ・他者有り〉

あなたのクラスの先生が、質問をしました。あなたは答えることができました。そのあと、クラスの友だちがいる前で、先生はあなたに「よくがんばりましたね。」と言いました。



〈ほめ・他者無し〉

あなたのクラスの先生が、質問をしました。あなたは答えることができました。そのあと、あなたが一人であったときに、先生はあなたに「よくがんばりましたね。」と言いました。



〈励まし・他者有り〉

あなたのクラスの先生が、質問をしました。あなたはなかなか答えることができませんでした。そのあと、クラスの友だちがいる前で、先生はあなたに「あなたなら、やればできる。」と言いました。



〈励まし・他者無し〉

あなたのクラスの先生が、質問をしました。

あなたはなかなか答えることができませんでした。そのあと、あなたが一人であったときに、先生はあなたに「あなたなら、やればできる。」と言いました。



〈傾聴・他者有り〉

あなたのクラスの先生が、質問をしました。あなたは答えました。クラスの友だちがいる前で、先生はあなたの話をあいづちをうちながらしんげんに聞いてくれました。



〈傾聴・他者無し〉

あなたのクラスの先生が、質問をしました。あなたは答えました。あなたが一人であったときに、先生はあなたの話をあいづちをうちながらしんげんに聞いてくれました。

