

教師の行動と児童の教師に対する信頼感との関係

— 発達段階に着目して —

児玉真樹子・川本竜太郎¹⁾
(2015年1月5日受理)

The Relation between School Children's Trust in Teachers and Teachers' Behavior —From the Developmental Perspective—

Makiko KODAMA and Ryutarō KAWAMOTO

The purpose of this study was to examine the relation between school children's trust in teachers and teachers' behavior from the perspective of children's developmental stage. A questionnaire was distributed to 100 school children, including 54 fourth grade children and 46 sixth grade children. Children's trust in 6 types of teachers (considerate teachers, teachers with smile, teachers without boasting, friendly teachers, teachers with vitality, and teachers who talk about topics other than school-life) were measured. The results of analysis of variance showed the following: 1) Children tend to trust in considerate teachers, regardless of their developmental stage. 2) There were some differences between fourth grade and sixth grade. Fourth grade children tend to trust in teachers with vitality and smile. On the other hand, sixth grade children tend to trust in teachers who talk about topics other than school-life.

Key words: trust in teacher, teacher's behavior, developmental stage, school children

キーワード：教師に対する信頼感，教師の行動，発達段階，児童

問題

近年，学校教育の中で不登校・いじめなど様々な問題が発生している。文部科学省（2014）によると，小学校における平成25年度の不登校児童数は24,175人，全児童に占める割合は0.36%であり，中学校における平成25年度の不登校生徒数は95,442人，全生徒数に占める割合は2.69%であった。また，平成25年度のいじめの認知件数は小学校で118,805件，中学校で55,248件となっていた。

こういった児童生徒の諸問題への適切な対処が重要な課題となっているが，対処の一つとして，授業や生徒指導を通して児童生徒と毎日かかわる教師の役割が重要となる。児童生徒の教師に対する信頼感が学校適応に重要な働きを示すことがいくつかの研究で報告されている。例えば，中井・庄司（2008）は，中学生の教師に対する信頼感が学校適応感を促す働きをするこ

とを明らかにしている。これらを踏まえると，児童生徒が教師に対して信頼感を抱くには，教師のどのような行動が必要になるのかを明らかにすることは，児童生徒の学校適応を促すためにも重要な課題といえる。

児童生徒の教師に抱く信頼感と教師の行動との関連をみた研究には，佐竹（2003），中井・庄司（2006），村上・鈴木・坂口・櫻井（2013）がある。

佐竹（2003）は高校生を対象とし，生徒の教師に対する信頼感に影響する教師の行動について検討した。なお，この研究では信頼感を「相手を信頼し，頼ることができる気持ち」としてとらえていた。予備調査として，大学生を対象に自由記述による質問紙調査を実施し，生徒が教師に対して信頼感を感じるような教師の行動を収集して，生徒の信頼感を生起させる行動尺度（信頼感生起行動尺度）を作成した。本調査では，高校生を対象に，予備調査で作成した尺度にある各行動を教師が行うことが，その教師に信頼感や安心感を

1) 松山市立双葉小学校

持つのにどの程度重要であるかを測定した。主成分分析の結果より、生徒から信頼を得る教師の行動として「尊重」「肯定的特質」「安定性」「受容性」「明朗性」「親密性」の6種類があることが判明した。さらに佐竹(2003)は、これらの行動が「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」といった感情を体験して、信頼感が生じると推測している。

中井・庄司(2006)は中学生を対象とし、教師に対する信頼感を測定する尺度を開発し、信頼感の規定要因について検討した。この研究では、信頼感を「教師を信じ頼ること。教師の行動の予測可能性。教師との関係に対する自信と安心感。教師としての資質や能力に対する役割期待を含む」と定義し、尺度を作成した。そのため、この尺度は児童の心理的狀態に関する内容の項目(例えば「私が不安な時、先生に話を聞いてもらおうと安心する」など)と、先生の行動に関する生徒の認知内容の項目(例えば「先生は悪いことは悪いとはっきり言うと思う」など)が含まれていた。因子分析の結果、「安心感」「不信」「正当性」の3因子が抽出された。各因子の得点において、学年による有意差が見られた。1年生は3年生に比べ、安心感、正当性の得点が有意に高く、不信の得点が有意に低かった。また、2年生は3年生に比べ、正当性の得点が有意に高く、不信の得点が有意に低かった。このような差がある理由について中井・庄司(2006)は、成長に従って、自我が発達することと、対人関係が友人関係へと拡大することにより、教師に対し批判的態度をとりやすくなると考察している。また、信頼感を規定する要因についても検討され、教師がソーシャル・サポートを提供してくれるであろうと生徒が認識するほど、教師に対する信頼感が高まることが明らかになった。

村上他(2013)は小学生を対象に、担任教師に対する行動・態度についての評価と教師への信頼感との関連について検討した。彼らは担任教師に対する信頼感を、「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」と定義し、この定義に基づいて村上・坂口・櫻井(2012)で作成された、小学生の「担任教師に対する信頼感」尺度を用いていた。この尺度は1因子構造と想定され、その項目の内容には、中井・庄司(2006)と同様に、児童の心理的狀態に関する内容(例えば「先生のことを信頼しています」など)と先生の行動に関する生徒の認知内容(例えば「先生は、学校で困っているとき、私に声をかけてくれると思います」など)が含まれていた。もう一方の変数である担任教師に対する行動・態度についての評価に関

しては、大学生を対象とした自由記述による質問紙調査を実施し、小学生のときに信頼していた教師の行動や態度を収集して質問項目を作成し、各項目に示された行動や態度を示していると思う割合を測定した。因子分析の結果、「肯定的評価」「安心感」「親近感」「適切な叱り」の4つの因子が抽出された。相関分析の結果、信頼感尺度と、担任教師に対する行動・態度についての評価の4つの因子との間で有意な正の相関が見られた。児童の担任教師に対する行動・態度についての評価の因子を従属変数、学年と性別を独立変数とした分散分析の結果、性別の主効果は見られなかったが、学年の主効果はみられ、4年生が5年生より高かった。また、相関分析の結果、すべての学年において、信頼感と「安心感」との相関係数が最も高かった。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。この結果から高学年になるにつれて、担任の適切な叱りは信頼する上で重要な要因となることが明らかとなった。この研究においても学年によって教師を信頼する上で重要な要因は大きく異なることがわかった。

これらの結果より、教師のどのような行動が児童生徒の教師に対する信頼感を生起するののかについて解明されたところもあるが、これらの先行研究にはいくつか問題点がある。

まず、中井・庄司(2006)と村上他(2013)の研究における信頼感の定義は、いずれも①教師を信じ頼るという心理的狀態と、②教師の行動に関する予測や期待の2側面が含まれている。そのため、これらの研究における教師に対する信頼感尺度には、児童生徒の感情など心理的狀態を測定する項目と教師の行動に関する児童生徒の認知を測定する項目が混ざって入っている。中井・庄司(2006)と村上他(2013)では、このような尺度と、教師の行動に関する認知・予測との相関関係を分析することで、教師の行動による児童生徒の教師に抱く信頼感への影響を明らかにしようと試みているが、教師の行動に関する認知・予測という概念が、教師への信頼感と教師の行動の両方に含まれており、不適切な分析と言わざるを得ない。そのため教師の行動と児童生徒が教師に抱く信頼感との関係を正確にみているとは言えない。

佐竹(2003)の研究における信頼感の定義は、「教師を信じ頼ること」であり、調査では、「信頼感や安心感を持つ」状態になるのに、質問紙に提示した教師の各行動が「どれだけ重要なものになるか」を測定している。そのため、教師の行動と子どもの心理的狀態とを区別して、その関係性を検討している唯一の研究と言える。しかし、中井・庄司(2006)と村上他(2013)

より、発達段階によって児童生徒が信頼感を抱く教師の行動が異なることが示されているにもかかわらず、発達段階による差異は検討されていない。また、佐竹(2003)は、「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」といった感情体験を通して信頼感を抱くと考察しているが、これについては実証されていない。これはすなわち、信頼感を抱く際の心理的狀態には異なる感情が含まれることを示唆している。

以上を踏まえると、児童生徒が教師を信頼しているときに教師に対して抱く感情と教師の行動との関係の、発達段階による差異については、十分検討できていないのが現状である。よって、本研究では教師へ信頼した際の子どもの心理的狀態に着目して信頼感をとらえることとし、小学校において教師の行動が児童の教師に抱く信頼感にどのように影響するかということを発達段階別に検討することを目的とする。

これまで使用されている信頼感尺度は、信頼した際の心理的狀態のみを扱うものではなかった。よって本研究ではまず予備調査を実施し、信頼した際の心理的狀態を測定する質問項目を作成する。この信頼感(信頼した際の心理的狀態)を測定する質問項目を用い、教師の行動との関係を検討する。その際、村上他(2012)において、4年生と5・6年生の間で、信頼感を引き起こす教師の行動に違いがあることが示されたため、本研究では4年生と6年生に着目して比較検討する。

予備調査

目的

本研究で使用する、児童の教師に抱く信頼感(信頼した際の心理的狀態)を測定する質問項目を作成することを目的とする。

方法

2013年5月にA大学の大学生15名(男性4名、女性11名、平均年齢21.3歳)を対象に質問紙調査を実施した。調査内容は「あなたが信頼する人を一人思い浮かべてください。あなたはその人にどのような『感情』をいただきますか?あるいは、あなたは、その人と一緒にいると、どのような気持ちになりますか?」という設問とし、自由記述で回答を求めた。その他、性別と学年を尋ねた。

結果

自由記述から得られたデータのうち、内容が類似しているものをまとめた結果、安心にかかわる項目(8項目)、好意にかかわる項目(5項目)、願望にかかわ

Table 1 教師に対する信頼感(信頼した際の心理的狀態)測定項目

分類	質問項目
安心	先生といると安心する 先生といると落ち着く 先生といるとリラックスできる 先生といると気が楽になる 先生には何でも話せる 先生といるとホッとする 先生といると幸せな気持ちになる 先生といると素直になれる
好意	先生が好きだ 先生といると楽しい 先生を尊敬する 先生といると温かい気持ちになる 先生といると優しい気持ちになる
願望	先生と一緒にいたい 先生を頼りにする 何かあったら先生にすぐ話したくなる 先生になりたい 何かあったら先生に相談したくなる 先生にかまってもらいたい

る項目(6項目)の3種類の心理的狀態を測定する計19項目の質問項目となった(Table 1)。

本調査

目的

佐竹(2003)より、生徒に信頼感を生起させる教師の行動として「尊重」「肯定的特質」「安定性」「受容性」「明朗性」「親密性」の6種類があることが明らかになった。本研究では、佐竹(2003)の結果を踏まえ6タイプの教員を提示し、各タイプの教員に対する信頼感(信頼した際の心理的狀態)を、予備調査で作成した測定項目を使用して測定する。それを学年ごとに分析することで、教師の行動と、児童の教師に対する信頼感(信頼した際の心理的狀態)との関係の学年による違いを明らかにすることを目的とする。

方法

調査手続き 2013年11月下旬～12月中旬にB小学校において質問紙調査を実施した。回答の所要時間は20分程度で、担任教師の指示のもと、クラスで一斉に調査を実施した。なお、教示では、回答内容に関しては秘密が守られ、成績には一切関係がなく、校内の学校職員にも知らされないことが伝えられた。また質問内容に答えたくない項目がある場合は無理に答える必要のないことも伝えられた。

調査対象者 B小学校の4年生の児童76名、6年生72名を調査対象者とした。そのうち欠損値を含んだデータと偏ったデータを除き、4年生の児童54名(男子25名、女子29名)、6年生の児童46名(男子21名、女子25名)の有効回答を得た。

調査内容 6タイプの教師が自分の学校に仮にいると想像させ、教師のタイプ別に信頼感(信頼した際の心理的状態)を測定した。

教師のタイプについては、佐竹(2003)の信頼感生起行動尺度に関する因子分析の結果を踏まえ、各因子のうち因子負荷量が高く、かつ小学校でも当てはまり児童に分かりやすい項目を抽出し、表現を変更して提示した。具体的には、「私たちのことを思いやってくれる先生」(以下、思いやりタイプ)、「いつも笑顔でいる先生」(以下、笑顔タイプ)、「自慢をしない先生」(以下、自慢しないタイプ)、「私たちと友だち同士のようには話す先生」(以下、友だちタイプ)、「元気がいい先生」(以下、元気タイプ)「学校以外のことについて話をしてくれる先生」(以下、学校以外の話をするタイプ)の6タイプを設定した。

各タイプの教師に対して、どの程度信頼感(信頼した際の心理的状態)を抱かかについて、予備調査で得られた質問項目(Table 1)を用いて、4段階評定(「とてもそう思う」4点～「まったくそう思わない」1点)で回答を求めた。

その他、フェース項目として、性別と学年について回答を求めた。

結果

因子分析の結果 信頼感(信頼した際の心理的状態)測定項目について、教師のタイプごとに因子分析(主因子法、プロマックス回転。以下同様)を行った。因子負荷量の絶対値が.40未満の項目と、因子間において因子負荷量の絶対値の差が.10以下の項目と、複数の因子にまたがって因子負荷量の絶対値が.40以上の項目に当てはまる項目を削除して因子分析を繰り返した結果、最終的にそれぞれの教師のタイプで2因子が抽出された。教師のタイプごとで各因子に含まれる項目に若干の違いはあったものの、ほぼ同様の因子構造であったため、全タイプで共通して含まれる項目のみを残した。残った項目を用い、教師のタイプ別に再度因子分析を行った結果、6タイプの教師いずれも共通の因子構造が確認された(Table 2)。

第1因子には、教師に対して好意や安心感を抱くような項目が多かったため、「好意・安心感」と命名した。第2因子には、教師といると幸せで素直な気持ちになるといった項目が多かったため、「素直・幸福感」と命名した。因子間相関は、思いやりタイプで.65、笑顔タイプで.73、自慢しないタイプで.60、友だちタイプで.74、元気タイプで.70、学校以外の話をするタイプで.74であった。

Cronbachの α 係数を算出したところ、思いやりタイプの好意・安心感因子が.91、素直・幸福感因子が.93、笑顔タイプの好意・安心感因子が.94、素直・幸福感因子が.93、自慢しないタイプの好意・安心感因子が.94、素直・幸福感因子が.92、友達タイプの好意・安心感因子が.94、素直・幸福感因子が.94、元気タイプ

Table 2 教師のタイプ別に行った信頼感(信頼した際の心理的状態)の因子分析の結果

	思いやりタイプ		笑顔タイプ		自慢しないタイプ		友だちタイプ		元気タイプ		学校以外の話をするタイプ	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
そのような先生といると安心する	.92	-.10	.85	-.01	.88	-.08	.83	.00	.88	-.10	.71	.12
そのような先生と一緒にいたい	.76	.06	.80	.15	.92	.01	1.05	-.17	.61	.27	.78	.08
そのような先生を頼りにする	.88	-.10	.96	-.14	.84	-.01	.73	-.08	.85	.02	.61	.24
そのような先生が好きだ	.82	.01	.75	.10	.79	.09	.70	.22	.75	.16	.83	.05
そのような先生といるとリラックスできる	.49	.21	.77	.07	.72	.01	.73	.11	.50	.26	.83	-.04
そのような先生といると楽しい	.65	.12	.70	.17	.73	.09	.66	.20	.80	.01	.91	-.14
そのような先生を尊敬する	.75	.05	.82	-.03	.85	-.03	.65	.14	.82	-.06	.62	.19
そのような先生には何でも話せる	.17	.67	.19	.70	.23	.67	.09	.75	.13	.61	.24	.65
そのような先生にかまってもらいたい	-.13	.78	.03	.74	.06	.63	-.03	.81	.15	.51	.14	.62
そのような先生といると温かい気持ちになる	.13	.81	.22	.71	.08	.78	.11	.76	-.07	.95	.19	.74
そのような先生といると幸せな気持ちになる	-.01	.89	.08	.84	-.04	.88	-.03	.92	.07	.78	.17	.70
そのような先生といると素直になれる	-.07	.94	-.13	.90	-.01	.88	.05	.84	-.13	.94	-.10	.96
そのような先生といると優しい気持ちになる	.12	.75	-.07	.90	-.13	.92	.08	.83	.13	.73	-.14	1.02

Table 3 学年別、教師のタイプ別にみた好意・安心感因子の平均（標準偏差）

学年	n	思いやりタイプ	笑顔タイプ	自慢しないタイプ	友だちタイプ	元気タイプ	学校以外の話をするタイプ
4年生	54	3.37 (0.72)	3.23 (0.81)	2.80 (0.96)	2.86 (0.84)	3.36 (0.70)	2.91 (0.96)
6年生	46	2.97 (0.82)	2.64 (0.96)	2.36 (0.79)	2.70 (1.03)	2.70 (0.89)	2.78 (0.99)

Table 4 学年別、教師のタイプ別にみた素直・幸福感因子の平均（標準偏差）

学年	n	思いやりタイプ	笑顔タイプ	自慢しないタイプ	友だちタイプ	元気タイプ	学校以外の話をするタイプ
4年生	54	2.99 (0.88)	2.94 (0.93)	2.47 (0.96)	2.68 (1.04)	2.90 (0.87)	2.43 (1.06)
6年生	46	2.43 (1.01)	2.41 (1.05)	2.08 (0.77)	2.47 (1.01)	2.26 (0.93)	2.35 (0.96)

ブの好意・安心感因子が.92, 素直・幸福感因子が.91, 学校以外の話をするタイプの好意・安心感因子が.93, 素直・幸福感因子が.94となった。

分散分析の結果 信頼感(信頼した際の心理的状態)の平均値と標準偏差を, 教師のタイプと学年ごとに算出したところ, 好意・安心感因子については Table 3, 素直・幸福感因子については Table 4 のとおりとなった。信頼感(信頼した際の心理的状態)の2因子をそれぞれ従属変数として, 教師のタイプ(被験者内要因)と学年(被験者間要因)を独立変数とした2要因分散分析を行った。

その結果, 好意・安心感因子においては, 学年, 教師のタイプ共に主効果がみられた(順に $F(1,98)=9.34, p<.001, F(5,490)=9.45, p<.001$)。学年については4年の方が6年よりも有意に高かった。教師のタイプに関しては多重比較(Ryan法, 以下同様)を行ったところ, 思いやりタイプが自慢しないタイプと友達タイプと学校以外の話をするタイプよりも有意に高かった。また元気タイプと笑顔タイプと学校以外の話をするタイプは, 自慢しないタイプよりも有意に高かった。また2要因の交互作用も有意となった($F(5,490)=2.66, p<.05$)。単純主効果の検定の結果, 思いやりタイプと笑顔タイプと自慢しないタイプと元気タイプにおいて, 学年の有意な単純主効果がみられた(順に $F(1,588)=4.90, p<.05; F(1,588)=10.95, p<.001; F(1,588)=5.94, p<.05; F(1,588)=14.10, p<.001$)。いずれのタイプにおいて4年生の方が6年生よりも有意に高かった。また4年生, 6年生共に, 教師のタイプの有意な単純主効果がみられた(4年生, 6年生の順に, $F(5,490)=7.68, p<.001; F(5,490)=4.43, p<.001$)。4年生における教師のタイプの単純主効果に関する多重比較の結果, 思いやりタイプと元気タイプと笑顔タイプは, 自慢しないタイプと友達タイプと学校以外の話をする

タイプよりも有意に高かった。6年生における教師のタイプの単純主効果に関する多重比較の結果, 思いやりタイプと学校以外の話をするタイプが自慢しないタイプよりも有意に高かった。

素直・幸福感因子においても, 学年, 教師のタイプともに主効果がみられた(順に $F(1,98)=7.04, p<.01; F(5,490)=6.32, p<.001$)。学年については, 4年の方が6年よりも有意に高かった。教師のタイプに関しては多重比較を行ったところ, 思いやりタイプと笑顔タイプが自慢しないタイプと学校以外の話をするタイプよりも有意に高かった。また, 元気タイプと友だちタイプが自慢しないタイプよりも有意に高かった。また2要因の交互作用が有意となった($F(5,490)=2.56, p<.05$)。単純主効果の検定の結果, 思いやりタイプ, 笑顔タイプ, 自慢しないタイプ, 友だちタイプにおいて学年の有意な単純効果がみられた(順に $F(1,588)=8.27, p<.001; F(1,588)=7.22, p<.01; F(1,588)=3.95, p<.05; F(1,588)=10.73, p<.001$)。いずれのタイプにおいても, 4年生の方が6年生よりも有意に高かった。また4年生, 6年生共に, 教師のタイプの有意な単純主効果がみられた(4年生, 6年生の順に, $F(5,490)=6.60, p<.001; F(5,490)=2.28, p<.05$)がみられた。4年生において教師のタイプの単純主効果における多重比較の結果, 思いやりタイプと笑顔タイプと元気タイプは, 学校以外の話をするタイプと自慢しないタイプよりも有意に高かった。6年生においては, 多重比較の結果, 各タイプ間に有意差はみられなかった。

考察

信頼した際の心理的状態について

本研究では新たに, 信頼した際の心理的状態を測定する項目を収集する中で, 信頼した際にどのような心

理的状態が生じるのかを確認した。因子分析の結果、好意・安心感と素直・幸福感の2因子が抽出された。佐竹(2003)は、被尊重感、好感、安心感、被受容感といった感情体験を通して信頼感を抱くと考察しているが、このうち好感と安心感本研究の好意・安心感に該当する。また、教師に尊重されたり受容されていると感じると、教師に対して素直になれ、幸せな気持ちになると考えられる。そのため、本研究で抽出された2種類の心理的状态は、先行研究の指摘と矛盾しない。

教師に対する信頼感の学年による差異

分散分析の結果、信頼感(信頼した際の心理的状态)の2つの因子とも、学年の主効果がみられ、4年生の方が6年生より得点が有意に高かった。この結果は、4年生のほうが6年生に比べ、教師に対する信頼感が高いことを意味する。このような結果となった背景は、この時期が対人関係や思考力の面で子どもが大きく発達する時期であることが考えられる。松本(2008)は、9,10歳以前の児童は遊ぶときにも大人に頼る姿がみられるが、9,10歳以降の高学年になると大人から離れて自分たちだけで活動する姿がみられるとし、これを「児童期の友人関係にみられる9,10歳の節」と称した。4年生はちょうど9,10歳の節にあたり、この時期を境に児童が大人から離れていくため、6年生では4年生ほど教師を信頼していないという結果になったと考えられる。また、考える力も急成長し、11歳には「形式的操作期」となる(Piaget, 1970)。形式的操作期になると、仮説的思考へと発達し、現実のありようを疑い、教師の言動にも疑いや批判の目を向けるようになる(猪木, 2013)。社会的な考えも抽象的になり、徐々に親や教師をはじめ社会において権威をもつ者への反逆的な気持ちも抱くようになる(渡辺, 2011)。11歳以降は6年生にあたるため、6年生では4年生ほど教師を信頼していないという結果になったと考えられる。

信頼感を抱く教師のタイプに関する学年による差異

分散分析の結果、交互作用がみられ、単純主効果の検定の結果より、4年生と6年生で信頼感を抱く教師のタイプが明らかになった。4年生では思いやりタイプと元気タイプと笑顔タイプに対して好意・安心感を抱きやすく、素直になり幸福感を感じやすいことが判明した。一方6年生では、思いやりタイプと学校以外のお話をするタイプに対して好意・安心感を抱きやす

4年生、6年生ともに共通している点は、思いやり

タイプに好意・安心感を抱きやすいというところである。川原(2011)は、先行研究を概観し、発達差によらず好まれる教師像として「やさしい」「楽しい」「悪いことをしたときに怒る」を挙げている。このうち「やさしい教師」が本研究の「思いやりタイプ」に該当すると考えられる。また、村上他(2013)でも同様の結果が得られている。村上他(2013)の研究では、担任教師に対する信頼感尺度と教師の行動・態度についての評価の各因子との相関を学年別、全体で算出しているが、学年を問わずもっとも相関係数が高かったのは教師の行動・態度についての評価の安心感因子であった。この安心感因子にはやさしさや思いやりといった項目が含まれていた。また、小島・森下(2004)は、児童と教師との良い関係の根底にあるものは、共感的理解であると述べている。これらを踏まえると、発達段階を問わず、相手を思いやり理解しようをしてくれるやさしい教師に好意を抱き安心感を抱くと言えよう。

一方、学年による差異もみられる。4年生では元気タイプと笑顔タイプに対して信頼することが明らかになった。島田(1997)は、小学校中学年の児童の好きな教師のタイプとして、「明るく楽しい」「一緒に遊んでくれる」「悪いことをしたらおこってくれる」を挙げているが、このうち「明るく楽しい」タイプは、本研究の「元気がいい」「いつも笑顔でいる」タイプに該当すると言えよう。

6年生では学校以外のお話をするタイプに好意・安心感を抱く傾向がみられた。島田(1997)は、小学校低学年、中学年、高学年別に児童の好きな教師のタイプを洗い出している。その中で、高学年の児童の好きな教師のタイプの一つに「休み時間、一緒に遊んだり話したりしてくれる先生」が挙げられていたが、休憩時間に話をするという行為を好きなタイプとして挙げているのは高学年のみであり、中学年では「一緒に遊んでくれる先生」が挙げられていた。また、本多・高木・小川(1968)は小学4年生と6年生の好きな先生の条件を挙げている。その中で、小学6年生の好きな先生の条件の一つに「相談にのる」が挙げられていたが、小学4年生ではこれは挙げられていなかった。これらの結果を踏まえると、中学年までは「一緒に遊ぶ」ことを通して教師と児童の関係を形成していたが、高学年になるにしたがい、「一緒に話をする」ことを通して、教師との信頼関係を築くようになることがうかがえる。また、小学校6年生、すなわち12歳頃は、詫摩(1981)が指摘するように思春期の入り口に差し掛かる時期である。思春期は、自分自身に大きな関心がありながら、経験が乏しいために、自己像が不安定で変化しやすい

(詫摩, 1981)。また, Erikson(1959)のいうアイデンティティの確立が重要な課題となってくる。猪木(2013)は, この時期の教師の役割として, 子どもを受容することと同時に, 多様な人間の生き方を示すことで相対的な価値観を与えることが重要であると述べている。これを踏まえると, 学校以外のこと, たとえば教師自身のこれまでの人生経験や学校以外の職業世界の話など, 子どもに相対的な価値観を与えられるような情報の提供が重要になるのではないだろうか。そしてそれが教師への信頼につながるのかもしれない。

本研究の意義

本研究の意義として, まず, 教師に対する信頼感の先行研究において, 混在して「信頼感」として測定されていた, 教師を信頼した際の心理的状态と, 教師の行動に関する児童の認知を分けて捉え, 教師のタイプ(行動)とその教師への信頼感(信頼した際の心理的状态)との関係を明らかにすることができたことが挙げられる。

また, 本研究では小学4年生と6年生を対象に, 教師のタイプ(行動)とその教師への信頼感(信頼した際の心理的状态)との関係を調査した。この時期は, 近年注目されている「10歳の壁」の時期にあたり, 渡辺(2011)が指摘しているように, 自己意識, 考える力, 友達関係など大きく変化する。また, 岸田(1987)は, 小学校低学年まではやさしい母親的な教師を求め, 教師の言動を絶対視するが, 中学年頃から徐々に, 公平で熱心な父親的な教師を求め, 教師に対する批判が芽生えたと述べており, この時期は教師に対する態度が大きく変化する。このような変化の時期において, 児童がどのようなタイプの教師に信頼感を抱くようになるのか, その発達のな変化を捉えることができたことは意義がある。

本研究の課題

最後に本研究の課題を三点述べたい。まず一つ目は, 本研究で扱った教師のタイプは佐竹(2003)を踏まえて6タイプとしたが, それでは不十分であった点である。例えば, 本多他(1968)の結果では, 好きな教師の条件は, 小学4年生にとっては「やさしい, 親切, ユーモア, 一緒に遊ぶ, 指導熱心, 知識・教養, 陽気, 公平, はきはきしている, 親しみやすい」であり, 小学6年生にとっては, 「ユーモア, 親しみやすい, やさしい, 一緒に遊ぶ, 相談にのる, 公平, 指導熱心, 教え方がうまい, 陽気, 清潔な身なり, 親切」であった。また, 村上他(2013)の結果より, 高学年になると担任の適切な叱りは信頼する上で重要な要因となることが示さ

れている。岸田(1987)は, 小学校中学年・高学年になると, 教師に対して「公平で熱心な学習指導者」という期待を抱くとしている。これらを踏まえると, 「公平に指導するタイプ」「熱心に指導するタイプ」「適切に叱ることができるタイプ」「ユーモアがあつておもしろいタイプ」など, 本研究の調査で扱っていないタイプへの信頼感についても検討すべきであろう。

二つ目は, 本研究の調査では, 実際の担任に対する信頼感を扱っているのではなく, 自分の学校に6タイプの教師がいると仮想させている点である。そのため, 実際の教師の具体的な行動と, その教師に対して抱いている心理状態との関係は確認できていない。教師の行動をより詳しく, また場面別(授業中, 休憩時間等)に検討することも必要なのではないかと考える。

三点目は, アンケートの対象とする学年が少ないことである。本研究では小学4年生と6年生を対象としたが, 対象学年をさらに広げ, 児童の教師に対する信頼感に関する発達の变化をみることも必要であろう。

謝辞

本調査にご協力いただきましたB小学校の児童の皆様, 先生方に深く感謝申し上げます。

引用文献

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press. (エリクソン, E. H. 小比木啓吾(訳)(1973). 自我同一性 誠信書房)
- 本多克己・高木嘉一・小川義幸(1968). 子どもの望む教師 教育心理, **16**, 268-273.
- 猪木省三(2013). 子どもの発達と自我形成 松田文子・高橋 超(編著) 改訂 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房 pp.19-43.
- 川原誠司(2011). 子どもと教師の関係 伊藤亜矢子(編著) シリーズ生涯発達心理学3 エピソードでつかむ 児童心理学 ミネルヴァ書房 pp.164-167.
- 岸田元美(1987). 教師と子どもの人間関係 教育開発研究所
- 小島秀夫・森下正康(2004). 新心理学ライブラリ3 児童心理学への招待 改訂版 学童期の発達と生活サイエンス社
- 松本豪晃(2008). 心から尊敬できる大人に出会うことの大切さ 都筑 学(編)やさしい発達心理学 乳児から青年までの発達プロセス ナカニシヤ出版 pp.139-153.
- 文部科学省(2014). 平成25年度「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」について
文部科学省初等中等教育局児童生徒課 平成 26 年
10 月 16 日

<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf>
(2014 年 11 月 4 日)

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.

村上達也・鈴木高志・坂口奈央・櫻井茂男 (2013). 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 筑波大学心理学研究, **45**, 91-100.

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 (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.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. 3rd ed. Vol.1. New York: John Wiley & Sons. (ピアジェ J. 中垣啓 (訳) (2007). *ピアジェに学ぶ認知発達の科学* 北大路書房)

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.

島田美佐江 (1997). 子どもの発達段階と好かれる先生・嫌われる先生 小学生 児童心理 8 月号臨時増刊, 86-89.

詫摩武俊 (1981). 思春期の悩み 詫摩武俊 (編) 思春期の悩み 福村出版 pp.11-33.

渡辺弥生 (2011). 子どもの「10 歳の壁」とは何か? 乗り越えるための発達心理学 光文社