

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	児童からの信頼感につながる教師の行動・態度とその規定因としてのソーシャルスキルの働き：児童の発達段階と児童と教師の性別の組み合わせに着目して
Author(s)	谷本, 由貴美; 児玉, 真樹子
Citation	学習開発学研究, 13 : 151 - 160
Issue Date	2021-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/50817
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050817
Right	Copyright (c) 2021 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



【研究ノート】

児童からの信頼感につながる教師の行動・態度と その規定因としてのソーシャルスキルの働き

—児童の発達段階と児童と教師の性別の組み合わせに着目して—

谷本由貴美¹・児玉真樹子
(2020年11月30日受理)

Teachers' social skills as a determinant factor of their behavior and attitude leading to trust from children —Focusing on children's developmental stage and the combination of children's and teachers' gender—

Yukimi TANIMOTO and Makiko KODAMA

問題

児童との信頼関係形成は学級経営や生徒指導の基盤となる。一方、近年、「児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない」教師の存在が問題となっている（文部科学省，2008）。そのため、児童との信頼関係づくりに必要な、教師のもつべきスキルを明らかにし、それを身につけるような研修等が求められる。

児童生徒が、教師に抱く信頼感の規定因を検討した先行研究

これまで、子どもと教師の間の信頼関係に着目した研究は多く行われている。その中でも、児童から教師への信頼感の規定因としては、子ども自身の側面（例えば過去の教師とのかかわり経験等）を扱っている研究（中井・庄司，2009等）と、教師側の側面（例えば教師の示す行動や態度等）を扱っている研究がある。このうち後者の研究としては、高校生を対象とした佐竹（2003）、小学生を対象とした村上・鈴木・坂口・櫻井（2013）および児玉・川本（2015）が挙げられる。佐竹（2003）では、高校生が信頼感を抱くような教師の行動を測定する「信頼感生起行動尺度」を開発している。因子分析の結果、生徒を一人の人間としてとらえ、親身に関わろうとする行動を示す項目からなる「尊重」、好感を持てるような教師の特質を表す項目からなる「肯定的特質」、一歩引いて落ち着いて生徒を見守るような行動を示す項目からなる「安定性」、受容的な態度を表す項目からなる「受容性」、明るく快活な姿を表す項目からなる「明朗性」、親密的な態度を示す項目からなる「親密性」の6因子が抽出された。加えて、教師によるこれらの行動を通して生徒が「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」といった感情を抱き、教師に対する信頼感が生じると佐竹（2003）は推測している。また、村上他（2013）では、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性別・学年別（4, 5, 6年生）に検討されている。この研究ではまず信頼できる教師の行動・態度を児童が評価する尺度を開発している。因子分析の結果、教師の行動に対する肯定的な評価（先生の授業は楽しいと思うなど）からなる「肯定的評価」、安心感につながる教師の行動（先生は、私の言うことを信じてくれていると思うなど）からなる「安心感」、教師への親近感につながる教師の行動など（先生とは、友達と話をするように話ができると思うなど）からなる「親近感」、教師の叱り行動（先生は、しかるときは本気でしかると思うなど）からなる「適切な叱り」の4因子が抽出された。またこれらすべてが教師に対する信頼感と比較的高い正の相関を示し

¹ 広島市立南観音小学校

た。学年別の相関分析の結果、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4年生より5、6年生の方が「適切な叱り」と信頼感との相関係数が高かった。児玉・川本（2015）では、小学生（4年生と6年生）を対象に教師のタイプ（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の5つ）と児童の教師に抱く信頼感（信頼した際の心理的狀態）との関係を学年別に検討している。教師のタイプと学年とを独立変数、信頼感を従属変数とした2要因分散分析の結果をふまえ、4年生の方が6年生よりも信頼感が高いことと、学年によって信頼感を抱く教師のタイプが若干異なることを報告している。具体的には4年生、6年生ともに思いやりタイプに信頼感を抱きやすいが、加えて4年生では元気タイプと笑顔タイプに対して信頼を抱きやすく、6年生では学校以外の話をするタイプに信頼感を抱く傾向がみられた。

小学生を対象とした研究である前述の児玉・川本（2015）では、学年によって信頼感の程度が異なることと、学年によって信頼感を抱く教師のタイプが若干異なることを報告している。また、村上他（2013）では、児童の信頼感につながる教師の行動・態度は学年で異なることを報告している。これらの結果より、発達段階によって信頼感を抱く教師の行動・態度が異なることが考えられる。ただしこれらの研究は小学生の4年生以上について検討されているのみであり、十分な検討ができていない。またこれまでの研究では、児童と教師の性別の組み合わせによる、信頼感につながる教師の行動・態度の違いについては検討されていない。一方、親の養育態度による子どもへの影響をみた研究では、親の性別と子どもの性別との組み合わせによる影響の差異を報告しているものは少なくない。これらをふまえ、児童の発達段階および児童と教師の性別の組み合わせ別に、児童が信頼感を抱く教師の行動・態度を明らかにする。

教師のソーシャルスキル

一方、児童の信頼感に結びつくような行動・態度を示すためには、ソーシャルスキルが重要な役割を担うだろう。相川（2011）は、教師のソーシャルスキルを、「子供との対人場面において、子供に適切かつ効果的に反応するために教師が用いる言語的、非言語的な対人行動」と定義している。なお、相川（2011）によると教師のソーシャルスキルは、「子供との関係開始スキル」、「子供との葛藤解決スキル」、「子供への配慮スキル」、「感情の統制スキル」、「子供の非言語解読スキル」、「子供への主張性スキル」の6つで構成される。なお教師がどのようなソーシャルスキルを発揮することが、児童の信頼感を得られる行動・態度を形成するののかについて検討した研究は管見の限り見当たらない。

本研究の目的と研究計画

研究1は、発達段階および、児童と教師の性別の組み合わせに着目し、児童が信頼感を抱く教師の行動・態度を明らかにすることを目的とする。研究2は、児童の信頼感につながる教師の行動・態度を規定するソーシャルスキルを明らかにすることを目的とする。研究1と研究2の結果をふまえ、児童の発達段階別、教師の性別ごとに、児童から信頼感を得るために必要なソーシャルスキルを明らかにすることを本研究の目的とする。

研究1では、児童（高学年）を対象に調査を行い、児童の発達段階別（低、中、高学年）に印象に残っている教師を想起させ、その教師の性別、その教師への信頼感と、その教師の示していた態度・行動について測定する。研究2では、担任教師を対象に調査を行い、児童に対して示している態度・行動と、本人のソーシャルスキルを測定する。

また本研究では、小学生の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」（村上・坂口・櫻井、2012）と定義する。さらに小学生の信頼感につながる教師の行動・態度については、村上他（2013）で作成された行動・態度を測定する尺度を利用する。教師のソーシャルスキルについては、相川（2011）の尺度を利用する。

研究1

方法

調査手続きと調査対象者 2018年11月に広島市内の公立小学校5校において、5・6年生の児童を対象に、質問紙調査を実施し、5年生141名（男子69名、女子72名）、6年生109名（男子53名、女子56名）の有効回答を得た。調査を実施する際には、質問への回答は自由であること、答えられない質問や答えたくない質問については、答えなくてもよいことを担任より口頭で説明を行った。また、調査用紙には、途中でやめてもよいことや、調査者以外が回答を見ることがないこと

を明記した。

調査内容 フェイス項目として、性別、学年を尋ねた。続いて低学年・中学年・高学年各々のときの担任教師を想起させ、想起した担任教師について、その教師の性別、その教師への信頼感、その教師の行動・態度を尋ねた。

担任教師に対する信頼感については、村上他（2012）の「担任教師に対する信頼感尺度」を使用した（全5項目）。それぞれの項目について4段階評定で回答を求めた。

教師の行動・態度については、村上他（2013）の「教師の行動・態度についての評価項目」を使用した。村上他（2013）の因子分析の結果をふまえ、因子負荷量の高い項目を中心に、さらに実施する児童に対する教育的配慮を行い、因子ごとに3~4項目ずつを抽出した。それぞれの項目について4段階評定で回答を求めた。

結果と考察

「教師の行動・態度についての評価項目」の因子分析 児童からみた、低学年・中学年・高学年のときの担任教師の行動・態度についての評価項目を全て込みにしたデータを使用し、村上他（2013）と同様に因子数を4に設定し、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量の絶対値が.35未満の項目を除外したところ、3因子が抽出された（Table 1）。各因子の α 係数を算出したところ、第3因子の α 係数は.77、第4因子の α 係数は.85と、比較的高い値となったが、第1因子と第2因子は値が低かった。そのため各因子に含まれる項目間の相関が低い項目を除外した。その結果、第1因子においては、項目3、5、7のみを使用することとし、 α 係数は.82となった。第2因子においては、項目11、15のみを使用することとし、 α 係数は.81となった。各因子の因子名は、先行研究（村上他、2013）の因子構造とほぼ同様になったので、同じ因子名を使用することとした。第1因子を、「親近感」、第2因子を「安心感」、第3因子を「適切な叱り」、第4因子を「肯定的評価」とした。各因子の得点をその因子に含まれる項目の合計値を項目数で除すことで算出した。各因子の得点が高いほど、「親近感」については、担任教師に対して親しみやすさを感じているということを表し、「安心感」は担任教師に安心感を抱いているということを表し、「適切な叱り」は担任教師が叱るときは厳しく叱っていると感じていることを表し、「肯定的評価」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感じていることを表す。

教師の行動・態度を独立変数、担任教師に対する信頼感を従属変数とした重回帰分析 教師の行動・態度の各因子を独立変数、担任教師に対する信頼感を従属変数として、発達段階（低、中、高学年）別にみた児童と教師の組み合わせ別にステップワイズ法による重回帰分析を行った（Table 2）。ただし、低学年において男性教師を想起したデータの数が少なかった

Table 1 児童における教師の行動・態度についての評価の因子分析結果

	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	共通性
7.先生は、わたしと打ちとけていたと感じている。	.95	-.13	.01	-.04	.69
5.先生は、わたしによく話しかけてくれていたと思う。	.77	-.04	.00	.07	.61
10.先生とは、友だちと話をするようにできていたと思う。	.65	.06	-.05	.06	.52
3.先生は、わたしの言うことを信じてくれていたと思う。	.60	.23	.01	-.05	.74
4.先生は、ひみつを守ってくれていたと思う。	.43	.20	.08	.01	.40
15.先生は、みんなに同じように接してくれていたと思う。	-.07	.83	.02	.04	.65
11.先生は、クラスみんなにやさしく接してくれていたと思う。	.16	.81	-.08	-.08	.74
6.先生は、理由もないのに、おこることはなかったと思う。	.01	.65	.04	.03	.47
16.先生は、しかっているときはきびしかったと感じている。	-.06	.10	.77	-.04	.60
8.先生は、おこるときは、とてもこわかったと感じている。	-.03	-.12	.73	.09	.50
12.先生は、しかるときは本気でしかっていたと思う。	.10	.03	.72	-.05	.56
14.先生は、おもしろかったと感じている。	-.08	.10	.02	.94	.92
2.先生は、よくおもしろい話をしてくれたと思う。	.10	-.08	.01	.74	.57
9.先生の授業は、楽しかったと思う。	.19	.31	-.05	.39	.61
因子間相関					
	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	
Factor2		.77			
Factor3		.33	.33		
Factor4		.68	.68	.26	

Table 2 教師の行動・態度の各因子を独立変数、担任教師に対する信頼感を従属変数として、
発達段階（低中高学年）別にみた児童と教師の組み合わせ別に行った重回帰分析の結果

	信頼感									
	低学年		中学年				高学年			
	男女 (n=116)	女女 (n=119)	男男 (n=44)	男女 (n=78)	女男 (n=37)	女女 (n=91)	男男 (n=86)	男女 (n=36)	女男 (n=95)	女女 (n=33)
親近感	.53 ^{***}	.61 ^{***}	.65 ^{***}	.34 ^{***}	.31 [†]	.52 ^{***}	.51 ^{***}	.55 ^{***}		.63 ^{***}
安心感	.26 ^{***}		.22 [*]	.35 ^{***}	.47 ^{**}		.17 [*]	.37 ^{**}	.18 [*]	
適切な叱り	.12 [*]		.18 [*]							.31 [*]
肯定的評価	.12 [†]			.32 ^{***}		.38 ^{***}	.31 ^{***}		.68 ^{***}	
R^2	.70 ^{***}	.37 ^{***}	.85 ^{***}	.77 ^{***}	.50 ^{***}	.61 ^{***}	.83 ^{***}	.75 ^{***}	.64 ^{***}	.66 ^{***}
$AdjR^2$	.69 ^{***}	.37 ^{***}	.84 ^{***}	.76 ^{***}	.47 ^{***}	.60 ^{***}	.82 ^{***}	.73 ^{***}	.63 ^{***}	.64 ^{***}

注 *** $p < .001$, * $p < .05$, † $p < .10$

※表中における性別の記載は、先が児童、後が教師の性を表す。例えば、「男男」は、児童が男、教師が男という性別の組み合わせを表す。

※低学年の男児と男性教師、女児と男性教師においては、男性教員数が極端に少ないため、除外した。

ため、分析から除外した。分析の結果、親近感と安心感と肯定的評価は、どの発達段階においても信頼感に対して有意もしくは有意傾向の正の関連がみられた。これは、児童の発達段階に関わらず、親しみやすさや優しさ、思いやりがあるといった親近感や安心感、教師の授業の仕方や教師自身に対する児童の肯定的評価が高くなる教師の行動・態度が、信頼感を抱くことにつながることを意味している。また、肯定的評価については児童の発達段階と教師の性別による効果の違いの傾向もみられ、中学年においては女性教師の、高学年においては男性教師の肯定的評価が信頼感に正の影響を及ぼしているという特徴もみられた。適切な叱りに関しては、低学年においては男子児童と女性教師、中学年においては男子児童と男性教師、高学年においては女子児童と女性教師という組み合わせにおいて信頼感を促進していた。一部の組み合わせではあるものの、教師が自分に対して叱るときに自分のために本気で叱ってくれたりすることが、児童が感じる信頼感に一定の効果があるということが明らかにされた。教師と児童の性別の組み合わせで特に顕著な特徴がみられたのは、高学年の女子児童においてである。同性の女性教師への信頼感に対しては、教師への親近感が強い関連が示したにもかかわらず、男性教師への信頼感にはこの関連が見られなかった。なお親近感は、高学年の女子児童と男性教師の組み合わせ以外の全ての組み合わせにおいて、信頼感に対して有意な正の影響を示していた。なお男性教師への信頼感に対しては教師への肯定的評価が強い関連を示していた。思春期にさしかかるこの時期は異性を意識し始めるため、このような傾向が見られたのだろう。

研究 2

方法

調査手続きと調査対象者 2018年12月中旬から2019年1月上旬に広島市内の公立小学校8校において、担任教師（特別支援学級の担任を除く）114名を調査対象者とした。そのうち、欠損値を含んだデータを除外した結果、109人（男性38名、女性71名）の有効回答を得た。質問紙の表紙に、質問への回答は任意であること、提供された情報は、学校間の比較や個人の特定を行うことはないことを質問紙に明記した。

調査内容 フェイス項目として、性別、年齢、現在の担当学年、教職経験年数を尋ねた。ソーシャルスキルと児童への行動・態度を測定した。

教師のソーシャルスキルについては、相川（2011）の「教師のソーシャルスキル自己評定尺度」を使用した。相川（2011）の因子分析の結果をふまえ、各因子から因子負荷量の高い項目を4項目ずつ（3項目からなる因子においては全3項目）を取り出し、合計23項目を利用した。それぞれの項目について4段階評定で回答を求めた。

教師の行動・態度については、村上他（2013）の「教師の行動・態度についての評価」を使用した。研究1で使用した質問項目を教師が自己評価できるように表現を修正して用いた（Table 3）。各項目について4段階評定で回答を求めた。

結果と考察

教師の行動・態度の α 係数 研究1の因子構造と同じになるようにし、各因子の α 係数を算出した。第1因子は.54、第2因子は.56、第3因子は.72、第4因子は.73となった。 α 係数の値は低い傾向がみられたが、項目数が少ないことを考慮し、一定の信頼性が確認されたと解釈した。

教師のソーシャルスキル自己評定尺度の因子分析 教師のソーシャルスキル自己評定における23項目のデータを対象に、先行研究(相川, 2011)と同様に因子数を6に設定し、因子負荷量の絶対値が.35未満の項目を削除したところ、Table 4のとおりとなった。各因子の因子名は、相川(2011)の因子構造とほぼ同様になったので、同じ因子名を使用することとした。第1因子を、「感情の統制」、第2因子を「子どもとの関係開始」、第3因子を「子どもの非言語解読」、第4因子を「子ども

Table 3 「教師の行動・態度」の教師用質問項目

親近感	7.私は、「先生と打ちとけている。」と児童が感じるようにしている。
	5.私は、児童によく話しかけるようにしている。
	3.私は、児童の言うことを信じるようにしている。
安心感	15.私は、クラスの児童全員に同じように接するようになっている。
	11.私は、クラスの児童にやさしく接するようになっている。
適切な叱り	16.私は、しかっているときはきびしい。
	8.私は、怒るときは、とてもこわい。
	12.私は、しかるときは本気でしかる。
肯定的評価	14.私は、「先生はおもしろい。」と児童が感じるようにしている。
	2.私は、児童によくおもしろい話をするようにしている。
	9.私は、楽しい授業をするようにしている。

Table 4 教師のソーシャルスキル自己評定尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	共通性
気持ちを押しさえようとしても、それが顔に表れてしまう。*	.78	.05	.14	-.17	-.04	.00	.66
感情をあまり顔にあらわさないでいられる。	-.72	.06	.13	-.04	-.06	.05	.60
自分の感情をコントロールするのが苦手である。*	.68	-.07	-.09	.06	-.13	.05	.47
強い感情を感じているときは、それを隠せない。*	.61	.08	.10	-.14	.11	-.13	.46
どんな児童ともすぐ仲良くなれる。	-.22	.95	.02	-.26	.08	-.09	.71
児童とすぐに、うちとけられる。	.02	.65	-.10	.23	-.02	.02	.56
初対面の児童とでも、すぐに会話を始められる。	.13	.61	-.06	.03	.14	.20	.59
児童と話すが得意である。	.16	.44	.05	.25	-.13	.04	.39
表情やしぐさで児童の思っていることが分かる。	.01	.00	.78	-.03	-.05	.07	.61
顔つきから児童の感情を読みとれる。	.08	-.06	.74	.11	.11	-.06	.61
話をしているとき、児童の表情のわずかな変化も感じとれる。	-.07	-.04	.66	.10	.02	.18	.67
たとえ児童から非難されたとしても、うまく対処することができる。	-.22	.09	.03	.73	-.03	-.11	.67
児童と(自分と)のあいだでトラブルが起きても、それを上手に処理できる。	.01	.04	.05	.70	.07	.01	.55
児童が怒っているときに、うまくなだめることができる。	-.12	.10	.30	.61	-.06	-.15	.68
自分が不愉快に感じたときには、児童にそのことをしっかりと伝える。	-.01	.07	.09	.01	1.08	-.27	1.00
児童の話の内容が間違っていたかと思ったときには、自分の考えを述べるようにしている	-.03	.00	-.03	-.03	.48	.16	.31
自分の言いたいことが児童にうまく伝わったか考えてみる。	-.02	.01	.06	-.10	-.04	.68	.41
児童の話をまじめな態度で聞くことができる。	-.04	.09	.11	-.13	-.12	.67	.43
何か失敗したときに、すぐに謝ることができる。	-.08	-.03	-.10	.10	.07	.45	.26
児童が自分の気持ちを傷つけたら、そのことをはっきりと伝える。	.13	-.08	.06	.22	.33	.38	.55
因子間相関	Factor2	.00					
	Factor3	-.22	.38				
	Factor4	-.27	.48	.57			
	Factor5	.10	.15	.22	.37		
	Factor6	-.17	.42	.40	.52	.50	

注 *は逆転項目

Table 5 教師の行動・態度とソーシャルスキルについての評価の基礎統計量

因子名		低学年		中学年		高学年	
		女性	男性	女性	男性	女性	男性
教師の行動・態度	親近感	3.28	3.40	3.25	3.02	3.42	
		-0.33	-0.49	-0.51	-0.49	-0.29	
	安心感	3.50	3.45	3.26	3.26	3.45	
		-0.28	-0.28	-0.30	-0.37	-0.28	
	適切な叱り	3.49	3.40	3.35	3.35	3.70	
	-0.51	-0.44	-0.45	-0.39	-0.30		
	肯定的評価	3.17	3.18	2.97	3.39	3.10	
		-0.44	-0.30	-0.43	-0.49	-0.45	
教師のソーシャルスキル	感情の統制	2.43	2.51	2.33	2.34	2.43	
		-0.42	-0.38	-0.38	-0.58	-0.52	
	子どもとの関係開始	3.19	3.15	3.13	3.03	3.25	
		-0.38	-0.45	-0.41	-0.40	-0.39	
	子どもとの非言語解読	3.20	3.24	3.10	2.96	3.22	
		-0.19	-0.07	-0.19	-0.27	-0.26	
	子どもとの葛藤解決	2.92	3.02	2.75	2.80	3.05	
		-0.21	-0.27	-0.16	-0.36	-0.22	
	子どもへの主張性	3.18	3.29	3.29	3.15	3.38	
		-0.21	-0.33	-0.40	-0.37	-0.32	
子どもへの配慮	3.41	3.53	3.61	3.37	3.53		
	-0.51	-0.33	-0.30	-0.43	-0.41		

注1) 表内の数字は、上段が平均、下段が標準偏差

との葛藤解決」、第5因子を「子どもへの主張性」、第6因子を「子どもへの配慮」とした。なお、各因子において得点が高ければ、「感情の統制」は、教師の感情のコントロールができていているということ、「子どもとの関係開始」は、子どもとの関係を進めていくことができるということ、「子どもの非言語解読」は、非言語の表出から子どもの気持ちを的確に理解することができるということ、「子どもとの葛藤解決」は、子どもとの衝突から生じる場面において関係を維持するための対処ができるということ、「子どもへの主張性」は、教師としての自分の気持ちをきちんと表明することができるということ、「子どもへの配慮」は、子どもとの関係を維持していく上で思いやりや配慮を示すことができることを意味するよう、逆転項目は得点化の基準を逆にした。そのうえで因子分析の各因子の α 係数を算出したところ、第1因子は.81、第2因子は.78、第3因子は.82、第4因子は.81、第5因子は.67、第6因子は.67となった。第5因子、第6因子は α 係数の数値が若干低かったが、項目数が多くないことをふまえ、一定の信頼性が確認されたと解釈した。各因子の得点をその因子に含まれる項目の合計値を項目数で除すことで算出した。

教師の行動・態度と教師のソーシャルスキルについての評価の基礎統計量 教師の行動・態度とソーシャルスキルについての平均と標準偏差を算出したところ、Table 5の通りとなった。低学年では、担任をしている男性教師が4名ということから、分析から除外した。平均値をみると、行動・態度およびソーシャルスキルは全体的に高い傾向が見られたが、「感情の統制」スキルの得点が他と比べると全体的に低い傾向が読み取れる。

発達段階および教師の性別による教師の行動・態度と教師のソーシャルスキルの重回帰分析の結果 教師のソーシャルスキルの各因子を独立変数、教師の行動・態度の各因子を従属変数として、教師が担任している学年の発達段階（低、中、高学年）別および教師の性別ごとに、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。

低学年担任の女性教師ではTable 6のとおりとなった。「子どもとの関係開始」スキルが「安心感」と「適切な叱り」の2つに、「子どもとの葛藤解決」スキルが「親近感」と「安心感」と「肯定的評価」の3つに有意な正の影響を示していた。

中学年担任の教師（男性、女性）では、Table 7のとおりとなった。男性教師では、「子どもの非言語解読」スキル以外の5つのスキルが、いずれかの行動・態度に有意な正もしくは負の影響を示していた。一方、女性教師では、「子どもへの配慮」と「子どもとの葛藤解決」スキル以外の4つのスキルが、いずれかの行動・態度に有意な正の影響を示していた。その中で

も「子どもとの関係開始」スキルが「親近感」と「肯定的評価」の2つに、「子どもの非言語解読」が「安心感」と「適切な叱り」に有意な正の影響を示していた。

Table 6 低学年担任（女性のみ）を対象とした重回帰分析の結果

	女性教師(n=30)			
	親近感	安心感	適切な叱り	肯定的評価
感情の統制				
子どもとの関係開始		.46**	.39*	.31 [†]
子どもの非言語解読			.33 [†]	
子どもとの葛藤解決	.44*	.52**		.49**
子どもへの主張性		-.35*		
子どもへの配慮				
R^2	.20*	.58***	.36**	.49***
$AdjR^2$	.17*	.53***	.32**	.45***

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

注2 低学年担任男性教員数が4名のため、分析から除外した。

Table 7 中学年担任において男女別におこなった重回帰分析の結果

	男性担任(n=17)			女性担任(n=21)			
	親近感	適切な叱り	肯定的評価	親近感	安心感	適切な叱り	肯定的評価
感情の統制		-.51**			.38*	-.30	
子どもとの関係開始		.29	.53*	.61**	-.26		.53*
子どもの非言語解読					.67**	.60**	
子どもとの葛藤解決		.68**			-.38 [†]		
子どもへの主張性			.68**		-.43*		
子どもへの配慮	.60*						
R^2	.36*	.73***	.55**	.37**	.58*	.44**	.28*
$AdjR^2$	.32*	.67***	.49**	.33**	.43*	.38**	.24*

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

注2 男性教師の「安心感」因子においては、有意な解が得られなかったため、除外した。

Table 8 高学年担任において男女別におこなった重回帰分析の結果

	男性担任(n=17)			女性担任(n=20)			
	親近感	安心感	適切な叱り	親近感	安心感	適切な叱り	肯定的評価
感情の統制	.23	.52*	-.51*	.16		-.43*	-.44*
子どもとの関係開始			-.32	.43*			.45*
子どもの非言語解読				-.28			
子どもとの葛藤解決	-.33 [†]			.33 [†]			.31
子どもへの主張性	-.71**		-.40 [†]	.19	.29		
子どもへの配慮	.46*			.45*	.58**	.51*	
R^2	.63*	.27*	.48*	.81***	.38*	.38*	.58**
$AdjR^2$	.51*	.22*	.36*	.72***	.30*	.31*	.50**

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

注2 男性教師の「肯定的評価」においては、有意な解が得られなかったため、除外した。

高学年担任の教師（男性、女性）では、Table 8 のとおりとなった。男性教師では「感情の統制」スキルと「子どもへの主張性」スキルと「子どもへの配慮」スキルとが、いずれかの行動・態度に有意な正もしくは負の影響を示していた。女性教師では「感情の統制」スキルと「子どもとの関係開始」スキルと「子どもへの配慮」スキルとが、いずれかの行動・態度に有意な正もしくは負の影響を示していた。

ソーシャルスキルは基本的には良好な人間関係を形成するためのスキルである。そのため信頼感につながる行動・態度との間には正の関係性が見られると考えられる。しかし今回の結果で負の関係性がいくつかみられた。まず「適切な叱り」と「感情の統制」スキルとの間に負の関係性が見られた。この結果はそれぞれの因子に含まれる項目の特徴を表したものと解釈できる。「適切な叱り」因子の項目をみると、怒るときはとても怖いといった、自身の感情が相手にしっかり伝わるような項目からなっている。一方「感情の統制」因子の項目は、得点が高いほど自身の感情を相手に伝えないようにする内容となっている。そのためこれらの因子間に負の関係性がみられたのみであり、この重回帰分析の結果は、「適切な叱り」のために、感情にまかせて叱る方がよいということを表しているわけではないと考える。また、「親近感」や「安心感」と「子どもへの主張性」スキルとの間にも負の関係がみられた。教師として子どもの誤りを正すような行動を表す項目からなる「子どもへの主張性」は、児童にとっては時に責められていると感じることも考えられ、そのため「親近感」や「安心感」を抑制するのだろう。

また教師の性別による差異も確認された。男性教師では、中学年、高学年共に「子どもの非言語解読」スキルからの有意な影響は見られなかったが、女性教師では中学年において行動・態度の複数の因子に正の影響を示していた。女性教師には特に、子どもの非言語的なメッセージ（表情など）を相手の気持ちを解読していくスキルが求められると言えよう。

児童の発達段階による差異も確認された。「子どもとの葛藤解決」スキルは低学年では行動・態度の3つの因子に、中学年では1つの因子に正の影響を示していたが、高学年では有意な関係性はみられなかった。「子どもとの葛藤解決」スキルは、例えば子どもへの指導の中で子どもとの教師との衝突が生じてもそれを解決するようなスキルであり、特に生活場面で指導が多くなる低学年、次いで中学年で重要になるのだろう。

総合考察

本研究では研究1で児童の発達段階別、教師と児童の性別の組み合わせごとに、児童が信頼する担任教師の特徴を明らかにした。研究2では、担任教師を対象に調査を行い、担任教師の行動・態度と、教師のソーシャルスキルとの関係を明らかにした。これらをふまえ、児童の発達段階別、教師の性別ごとに、児童が信頼感を抱く教師の行動・態度につながるソーシャルスキルを明らかにする。

発達段階、教師の性別ごとにみた、信頼感につながるソーシャルスキル

まず低学年担任の女性教師について考察する。研究1の結果においては、低学年児童が教師に信頼感を抱くには、「親近感」や「安心感」といった教師の親しみやすく優しさを感じられるような行動・態度が必要であることが明らかになっている。また「適切な叱り」も影響力は小さいが信頼感に正の影響を示している。研究2の重回帰分析の結果、「親近感」には「子どもとの葛藤解決」スキルが正の影響を、「安心感」には「子どもとの葛藤解決」スキルと「子どもとの関係開始」スキルが有意な正の影響を、「子どもへの主張性」が有意な負の影響を、「適切な叱り」には「子どもとの関係開始」スキルが有意な正の影響を示していた。特に「子どもとの葛藤解決」は、信頼感と高い正の関係性を示している「親近感」と「安心感」の両方に正の影響を示していた。上述の通り「子どもとの葛藤解決」スキルは特に学年の低い児童の担任で重要なスキルと言え、特に低学年児童からの信頼感につながるスキルであることが確認された。

続いて中学年担任について教師の性別ごとに考察する。研究1の結果においては、中学年児童が教師に信頼感を抱くには、教師の性別問わず、「親近感」や「安心感」といった教師の親しみやすく優しさを感じられるような行動・態度が必要であることが明らかになっている。また女性教師に関しては「肯定的評価」（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こと）が信頼感の形成に必要であることが示されている。また男性教師に関しては「適切な叱り」も影響力は小さいが信頼感に正の影響を示している。この結果をふまえて、研究2の重回帰分析の結果を考察する。中学年担任の男性教師では、「親近感」に対して「子どもへの配慮」スキルが正の影響を、「適切な叱り」には「子どもとの葛藤解決」が有意な正

の影響を示していた。よって、思いやりや配慮を示すスキルや、子どもとの教師との衝突を解決するようなスキルが、信頼感の形成に重要であると言える。一方、女性教師では、「親近感」と「肯定的評価」に対して「子どもとの関係開始」スキルが有意な正の影響を示していたことから、児童とすぐに打ち解けられたり、初対面でも会話を始めることができたりするといったソーシャルスキルが信頼感の形成に必要と言える。加えて女性教師では「安心感」には「感情の統制」スキルと「子どもの非言語解読」スキルが有意な正の影響を、「子どもへの主張性」スキルが有意な負の影響を及ぼしていた。中学年の子どもからの信頼感を得るためには、自身の感情をコントロールした上で、子どもの非言語的なメッセージ（表情など）を相手の気持ちを解読していくスキルが必要になると言えよう。

最後に高学年担任について教師の性別ごとに考察する。研究1の結果においては、高学年児童が教師に信頼感を抱くには、教師の性別問わず、「親近感」や「安心感」といった教師の親しみやすく優しさを感じられるような行動・態度が必要であることが明らかになっている。加えて男性教師に対しては「肯定的評価」（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こと）が、女性教師に対しては「適切な叱り」が信頼感の形成を促すことが示されている。この結果をふまえて、重回帰分析の結果を考察する。男性教師では、「親近感」に対して「子どもへの主張性」スキルが有意な負の影響を、「子どもへの配慮」スキルが有意な正の影響を示していた。また「安心感」に対して「感情の統制」スキルが有意な正の影響を示していた。よって高学年児童からの信頼感を得るためには、自身の感情をしっかりと統制し、教師として子どもの誤りを正すような行動はなるべく控え、思いやりや配慮を示していくことが男性教師にとって求められる。一方、女性教師では、「親近感」に対して「子どもとの関係開始」スキルと「子どもへの配慮」スキルが有意な正の影響を示した。また「安心感」に対して「子どもへの配慮」スキルが有意な正の影響を示した。「適切な叱り」に対しては「感情の統制」スキルが有意な負の影響を、「子どもへの配慮」スキルが有意な正の影響を示した。このうち「子どもへの配慮」スキルはいずれに対しても有意な正の影響を示しており、特に高学年担任の女性教師にとって児童の信頼感を得るためには重要なスキルであると言えよう。

このように児童の学年別、児童と教師の性別の組み合わせ別に、児童から教師への信頼感につながる教師の行動・態度やそれに必要なソーシャルスキルに違いがみられた。その一方で共通点もみられた。まず男性教師の場合、児童が中学年、高学年いずれにおいてもソーシャルスキルのうち「子どもへの配慮」が高いほど、児童からの信頼感につながる事が示唆された。一方、女性教師では、児童のどの発達段階においても、信頼感につながる行動・態度のいずれかに「子どもとの関係開始」スキルが正の関係性を示した。また、いずれの学年においても教師の性別においても、信頼感につながる教師の行動・態度に対して、ソーシャルスキルの「子どもへの主張性」スキルは促進効果を示さず、反対に抑制効果を示された点も、共通点として確認された。

一方、本研究の調査対象者では、ソーシャルスキルのうち「感情の統制」スキルが他のスキルと比べて低い傾向が見られた。教師は児童とのかかわりの中で様々な感情が生じる。「感情の統制」スキルは信頼感につながる行動・態度のうち「安心感」と正の関係性がみられるため、このスキルの形成が重要と言えよう。

今後の課題

本研究の課題としては、次の3点が挙げられる。まず1つ目は、研究1では児童のみを対象に、研究2では教師のみを対象にして調査を実施しており、児童と教師のデータのマッチングは行っていない。児童の教師に対する認知と、教師による自身の行動・態度に対する認知の間にはギャップがある可能性もあり、それについて検討できていない。今後、担任しているクラス児童と担任教師との間での意識の違いについて検討することも必要であろう。

2つ目は、教師の行動・態度の1因子である「適切な叱り」について、その測定項目の妥当性に疑問が残る。村上他(2013)の尺度を基に「厳しく叱る」などの項目で測定したが、「適切な叱り」の具体的な行動は、児童を指導すべき場面によって異なると思われる。よってこの行動については、具体的な異なる場面を想定し、どのような行動がその場面での「適切な叱り」となるのか、またそれにはどのようなソーシャルスキルが教師に必要なかを検討する必要がある。

3つ目は、児童が信頼感を抱くような教師の行動・態度の背景には、ソーシャルスキル以外の他の要因もあると考えられることから、この点についても明らかにしていく必要があるであろう。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、調査にご協力いただきました小学校の児童および教師の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 相川 充 (2011). 教師のソーシャルスキル自己評定尺度の構成 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 62, 133-148.
- 児玉 真樹子・川本 竜太郎 (2015). 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— 学習開発学研究, 8, 81-88.
- 文部科学省 (2008). 指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/08022711/002.htm. (2019年4月3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 (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.
- 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.