

教師の言語賞賛が児童の感情反応に与える影響

—友人が賞賛されている場面から—

山田百花 石津憲一郎

教師の言語賞賛が児童の感情反応に与える影響

—友人が賞賛されている場面から—

山田百花¹ 石津憲一郎²

The impact of teacher language praise on children's emotional responses
—From the scene where a friend is praised by homeroom teacher—

Momoka YAMADA, Kenichiro ISHIZU

摘要

本研究の目的は、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、教師との関係と賞賛されている児童との関係の2つの視点から検討することであった。小学4～6年生の児童560名を調査協力者に質問紙を行い、4要因分散分析を行った結果、教師への信頼感と、友人に対する親密度は児童のポジティブ感情に有意な正の効果を示し、ネガティブ感情への効果は見られなかった。これらの結果から、教師との信頼関係と、友人関係が良好な場合、児童は教師の友人への賞賛をよりポジティブに捉えることが示された。また、クラスの中には教師の友人への賞賛によってネガティブ感情を抱く児童も存在する可能性が示唆された。

キーワード：賞賛、感情、教師、児童

Keywords : praise, emotion, teacher, children

I 問題と目的

「賞賛」とは、笑顔、うなずき、拍手、ごほうびのように、肯定的な評価や感想を対象者にフィードバックすることである(三浦・山本, 2017)。これまで賞賛はモチベーションを高めることで良いパフォーマンスにつながると考えられ(外山, 2011)、学校教育現場では指導援助手段として、言語賞賛が日常的に用いられている。そして、子どもたちにとって教師からの言語賞賛は、自分の存在や自分が行った行為が認められたことを意味し、自己肯定感や自尊感情の高まりにつながるとされる(古市・柴田, 2013)。また、小学生を対象とした研究では、教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加率の上昇につながることが示し、言語賞賛は児童がどのような行動をすれば良いのかといった明確なルール・モデル提示につながることが実証されている(庭山・松見, 2016)。

一方、教師からの言語賞賛は子どもたちに必ずしもポジティブな影響をもたらすとはいえないとする立場も存在する。例えば、外山(2011)は、賞賛されることで、引き続き上手くやらなければいけないというプレッシャーがのしかかったり、失敗を恐れて難しい課題を避けたりすることが生じ、モチベーションを下げたと指摘している。また、賞賛されることによる感情反応について、教師と一対一の場合と、他者がいる場合を比較した研究では、基本的に賞賛はうれしいなどの肯定的

な感情を伴うが、他者あり場面においては恥ずかしさや緊張といった否定的な感情が伴う可能性に加え、学校においてもクラス内で特定の児童を賞賛したとき、賞賛されなかった児童が不満をもったり、賞賛された児童が他の児童から疎外されたりする場面が生じる可能性も示唆されている(青木, 2009)。

それゆえ、教師が行う特定の児童への言語賞賛は、賞賛された本人だけではなく、それを見ていた周囲の児童にも影響を与える可能性を想定する必要がある。他者の情報に自己が敏感に反応することは、自己評価を維持しようとする人間の心的機能が関係している(下村, 1997)。例えば、自己評価維持モデル(Tesser, 1988)では、他者と自己の心理的距離、課題や活動に対する自己関連性、他者の遂行レベルの3つの要因を想定し、自己評価に影響を与える影響を検討してきた(池上・遠藤, 1998)。実際、心理的に近い他者の遂行が自己の遂行レベルを上まわっている場合、自己関連性の高い領域においては、自尊心が低下し(比較過程)、自己関連性の低い領域においては、その他者の栄光に浴する(反映過程)ことが指摘される(北村・大坪, 2012)。それゆえ、言語賞賛が児童に与える肯定的・否定的な影響性という視点に加え、ある特定の児童が賞賛されたのを見ていた周囲の児童に、教師の言語賞賛がどう受け止められるかという、言語賞賛の間接的な影響という視点を検討することには意義があると思われる。

¹ 富山大学大学院教職実践開発研究科修士課程 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

また、これまでの賞賛研究では、個人がもつ賞賛経験や賞賛の捉え方、反応パターンには個人差が生じるため、「個人のもつ賞賛への態度」を踏まえて、賞賛の効果を検討する必要性が指摘されてきた（高崎，2013）。先述した自己評価維持モデル（Tesser, 1988）によれば、他者との心理的距離、自己関連性、他者の遂行レベルといった種々の要因によって、自己評価に関する感情が多様な形で生起することが示されている。そこで、本研究では、児童がもつ賞賛への態度として、賞賛されている児童との関係性に加え、教師との関係性を挙げる。

まず、賞賛されている児童との関係性に関して発達の視点から見ると、児童期後期は、友人と一緒に活動する時間が増加し、仲間意識が発達する時期である。そして、友人に対する親密度が高まり、周囲の大人よりも友人からの評価の方が大きな意味をもち始める時期とされる（江村・大久保，2012）。実際、石田・吉田（2015）は、友人関係と学習動機づけの関連を検討し、自分にとって親密度の高い友人が学習に対して高い興味や努力を示すほど、自己の学習面での適応が高くなり、授業での取り組みもより積極的になることを明らかにした。すなわち、児童期後期以降、親密度の高い友人はモデリングの対象になっていくと考えられる。モデリングとは、他者の行動の結果によって、自己の行動が増減することである（Bandura, 1971 原野・福島訳 1975）。モデリングの対象には能力や学習態度などに関して自己と類似している人が該当するため、モデルの行動に無関心ではいられず、観察者はモデルの影響を受けやすい（Steiner, 1999 塚野・若井訳 2005）。石田・吉田（2015）の研究における親密度の高い友人は自己と類似する人であり、友人の授業への積極的な姿勢がモデリングされたといえる。

本研究における賞賛されている児童を自己の行いに反映させる過程は、社会的比較理論（Festinger, 1954）の上位比較のプロセスに該当する。社会的比較は、自分と他者を比較し、自分の能力の程度を評価することであり、自己より能力や成功度の低い他者との比較である下方比較と、自己より望ましい状態にある他者との比較である上方比較がある（池上・遠藤，1998）。特に小学生では下方比較が見られず、自己と同じくらいかそれ以上の他者と比較する傾向が見られるため（外山，2006）、友人が賞賛されている場面の影響力は大きいと考えられる。ただし、小学生においても児童期にある子どもが多いとされる4年生と、思春期に差し掛かる子どもが増加する5年生以上では学年差や性差があり（西中，2014）、これらを考慮する必要がある。以上を勘案すると、教師が言語賞賛を効果的に活用するためには、「賞賛されている児童」と「賞賛されているのを見ている周囲の児童」との関係性の一つである、二者間の心理的距離の近さを、発達段階を踏まえて検討する必要があるだろう。

また、子どもの感情反応は上述の子ども同士の関係だけでなく、教師との信頼関係とも関連することが挙げ

られる（中井，2015）。例えば、村上・鈴木・坂口・櫻井（2013）は村上・坂口・櫻井（2012）が作成した小学生の担任教師に対する信頼感尺度を用いて研究を行っており、児童が担任教師を肯定的に評価にすること、自分にとって身近で親しみやすく、安心できる存在であること、叱責が自分にとって適切だと感じることで教師に対する高い信頼感につながることを明らかにした。同様に、中井・庄司（2008）は、中学生を対象とした研究の中で、教師への安心感は生徒のメンタルヘルスの維持や学校生活の質の向上に寄与し、一方、教師への不信感は教師と生徒の関係悪化につながる可能性を指摘している。特に、担任教師との関わりが深い小学生は、中学生よりも担任教師との関係性に影響を受けやすいことが指摘され（江村・大久保，2012）、また、叱責に関する研究からも、小学生の教師に対する感情が教師の叱りの言葉の受け止め方に影響することが明らかにされている（竹内，1995；竹内・三宮・遠藤，1990）。つまり、教師からの指導の受け止め方は、教師との関係性に左右されることが想定され、教師への信頼感が賞賛の受け止め方に与える影響を検討することは意義あるものと考えられる。

そこで、本研究では、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、賞賛されている児童との関係性と教師に対する信頼感の視点を加え、検討を行うことを目的とする。

II 予備調査

1. 目的

予備調査では、本調査で使用する賞賛場面とその際の感情尺度を作成するために、小学校生活の中で教師から賞賛される場面と、友人が教師から賞賛されていたのを見た時の感情を把握することを目的とする。

2. 方法

1) 調査協力者

予備調査の協力者は、A大学の学生50名（男性30名、女性19名、無回答1名）であった。全体の平均年齢は20.68歳、標準偏差は1.16であった。

2) 手続き

Googleフォームによるアンケートを実施した。実施期間は2020年7月下旬～8月上旬であった。

3) 倫理的配慮

本研究は、富山大学研究者倫理・行動規範に則って実施した。協力者には、調査は無記名で行われるため個人が特定されることはないこと、調査内容を研究目的以外に使用することはないこと、回答を止めたくなった場合は途中であっても止めてかまわないことを文面で教示した。さらに、アンケートへの回答をもって調査協力への同意を得ることもフェイスシートに記載し、それに了承した者のみが、以下の質問紙への回答へ進んだ。

4) 質問紙の構成

予備調査の質問紙は、①フェイスシート、②小学生の時に友人が賞賛されていた場面の自由記述欄、③賞賛されていた友人との関係性を尋ねる項目、④賞賛されていた場面を見た時の感情の自由記述欄で構成した。

①フェイスシート

フェイスシートでは、性別と年齢を尋ねた。

②友人が賞賛されていた場面

小学生の時に、友人が教師から賞賛されていたのを見て印象に残っている場面について、自由記述で回答を求めた。

③賞賛されていた友人との関係性

賞賛されていた友人と自分の関係性について、「0. 全く親しくなかった」から「3. とても親しかった」までの4件法による評定を求めた。

④賞賛されていた場面を見た時の感情

友人が教師から賞賛されていた場面を見た時の自分の感情について、自由記述で回答を求めた。

3. 結果

1) 友人が賞賛されていた場面の分類

友人が賞賛されていた場面の内容は、自由記述の回答のすべてを文節単位で抽出し、KJ法にて分類を行った。分類を実施する際は、第一著者がまず分類を行った。そ

の後、心理学の専門家である第二著者がその分類の妥当性を検討したうえで、一部分類を修正し最終的な分類を決定した。その結果、合計で52の回答が得られ、「国語」、「算数」、「体育」、「図工」、「宿題」、「テスト」、「行事・集団」、「スポーツ」、「先生の手伝い」、「気づかい」、「その他」の11場面に分類した (Table1)。また、友人が賞賛されていた場面の人数は、「宿題」、「テスト」が最も多く、次いで「算数」、「図工」、「行事・集団」が多かった。

2) 賞賛された友人との関係性

教師から賞賛されていた友人と自分の関係性は「0. 全く親しくない」1名 (2%)、「1. あまり親しくない」11名 (22.4%)、「2. 親しい」22名 (44.9%)、「3. とても親しい」15名 (30.6%)であった。

3) 賞賛されていた場面を見た時の感情の分類

賞賛されていた場面を見た時の感情についても、自由記述の回答のすべてを文節単位で抽出し、KJ法にて分類を行った。分類を実施する際は、上記の分類の手続きを繰り返した。その結果、合計で55の回答が得られ、賞賛されていた場面を見たときの感情は「すごい・感心」、「見習いたい」、「うれしい・誇らしい」、「うらやましい・嫉妬」、「悔しい」、「劣等感」、「不信」、「その他」の8つに分類された (Table2)。友人が賞賛されていた場面を

Table1 友人が賞賛されていた場面の分類結果

場面	例	記述数	
宿題	「日記の書き方が上手い」、「毎日宿題を忘れずに出していた」など	6	11.54%
テスト	「テストの点数が学年トップであった」、「テストの点数が良かった」など	6	11.54%
算数	「授業で新しい考え方を見つけた」、「難しい問題を解いた」など	5	9.62%
図工	「絵が上手い」、「放課後も黙々と作品を作っていた」など	5	9.62%
行事・集団	「学級委員が仕事を頑張っていた」、「リーダーシップを発揮した」など	5	9.62%
国語	「音読が聞き取りやすい」、「感想で良い表現を使っていた」など	4	7.69%
スポーツ	「体力テストでいい成績だった」、「友人の活躍で試合に勝った」など	4	7.69%
先生の手伝い	「先生の手伝いを率先して行った」、「プリント運びを助けた」など	4	7.69%
気づかい	「ごみ拾いをした」、「同級生に気を配っていた」など	4	7.69%
体育	「かけっこが速い」、「学年で1番速いタイムで走った」など	2	3.85%
その他	「大きい声で挨拶をした」、「元氣よく手を挙げた」など	7	13.46%

Table2 賞賛されていた場面を見た時の感情の分類結果

感情	記述数	
すごい・感心	13	23.64%
見習いたい	10	18.18%
うらやましい・嫉妬	9	16.36%
悔しい	8	14.55%
うれしい・誇らしい	3	5.45%
劣等感	3	5.45%
不信	3	5.45%
その他	6	10.91%

見たときの感情は、「すごい・感心」が最も多く、次いで「見習いたい」、「うらやましい・嫉妬」、「悔しい」が多かった。

4. 考察

まず、友人が教師から賞賛されていた場面に関しては、「国語」、「算数」、「体育」、「図工」、「宿題」、「テスト」といった学習に関する場面と、「行事・集団」、「スポーツ」、「先生の手伝い」、「気づかい」といった生活に関する場面に分類できた。また、結果から、友人が教師から賞賛されていた場面では、学習に関する場面を想起した人が全体の半数以上を占めていることが示された。古市・柴田(2013)は小学5・6年生を対象に賞賛経験を調査し、教師からの学習・生活場面の賞賛経験は、児童の学習意欲や学校生活への適応、自尊感情の高まりに影響することを指摘している。よって、今回の結果からは、学習関係で友人が賞賛されている場面は他の児童の関心を引きやすい可能性が示唆された。

次に、賞賛された友人との関係性に関して、「2. 親しい」と「3. とても親しい」と回答した割合は75.5%であった。この結果から、友人関係が親しい場合は、友人が賞賛されている場面に関心があると推定できる。また、「0. 全く親しくない」と「1. あまり親しくない」と回答した人が24.4%いることから、親しくない友人が教師から賞賛されている場面に関心がある者も一定数存在していた。

賞賛されていた場面を見た時の感情に関しては、「すごい・感心」、「見習いたい」、「うれしい・誇らしい」のポジティブ傾向の感情、「うらやましい・嫉妬」、「悔しい」、「劣等感」、「不信」のネガティブ傾向の感情が示された。予備調査では大学生を対象に調査を行ったが、回想法を用いた調査であることを勘案すると、実際の小学生も友人が賞賛されている場面を見たときに、以上のような感情が喚起される可能性が想定できる。

以上の結果を踏まえ、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について検討するために、場面想定法の質問紙を作成した。具体的には、教師が友人を賞賛している場面に関する状況は「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3つを構成し、賞賛場面を見たときの感情には「うれしい」、「くやしい」、「すごい」、「うらやましい」、「よい気持ち」、「イライラ」の6つの感情語を選択した。また、教師が友人を賞賛している場面としては、予備調査で学習場面を想起する人が多いこと、授業中に友人が賞賛されている場面を見る人が多いという可能性から、「図工」、「算数」場面をまず選択した。また、本調査では小学4・5・6年生を対象として調査を実施することから、学校生活の中で高学年の児童の多くが経験している可能性のある「低学年への気づかい」を選択した。

Ⅲ 本調査

1. 目的

本研究では、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、賞賛されている児童との関係性と教師に対する信頼感の視点を加え、検討を行うことを目的とする。

2. 方法

1) 調査協力者

北陸地方の公立小学校6校の協力を得て、各校に在籍する4～6年生560名を対象に、調査を行った。その内、記名漏れがあった回答を除いた502名(男子252名:女子250名)を分析対象とした。内訳は4年生143名(男子73名:女子70名)、5年生153名(男子78名:女子75名)、6年生206名(男子101名:女子105名)であった。平均年齢は10.69歳、標準偏差は0.95であった。

2) 手続き

本研究は20XX年9月から10月にかけて行った。調査協力を得られた学校に質問紙を持参し、各協力校の担任教諭へのお願いと実施方法の文書を配布して、学級ごとに調査を実施してもらった。数日後に再度訪問し、調査用紙を回収した。

3) 倫理的配慮

本研究は、富山大学研究者倫理・行動規範に則って実施した。調査の実施に当たっては、各学校の学校長に研究趣旨を説明し、理解の下で協力の同意を得た。フェイスシートには、調査は成績に一切関係しないこと、無記名で行われるため個人が特定されることはないこと、他人には知られないこと、回答は強制ではないことを、小学生が理解できる言葉で記述した。また、担任教諭にも、調査の実施にあたって同様の内容を口頭で説明してもらうことを依頼した。

4) 質問紙の構成

本調査の質問紙は、①フェイスシート、②3つの賞賛場面を読んで、自分の感情について答えてもらう項目、③担任教師に対する信頼感尺度から構成された。

①フェイスシート

フェイスシートでは、学年、性別、年齢を尋ねた。

②3つの賞賛場面

本調査では、個人特性への賞賛への態度として賞賛されている児童と回答者との関係を測定するため、親しい友人の場合とあまり親しくない友人の場合の2種類の質問紙を用意した。この2種類の場面が混同することを避けるために、調査協力者全体を親しい友人グループと、あまり親しくない友人グループにランダムに分けて調査を行った。クラス別の封筒の中に2種類の質問紙をランダムに入れ、質問紙を配る教師にはどちらの質問紙を配っているのか分からないようにした。

調査協力者には友人が担任教師から賞賛されている場面についてのストーリーを読んでもらった¹。ストーリー

の種類は、予備調査で得られた結果を参考に「図工」,「算数」,「低学年への気づかい」の3種類であり、友人が担任教師から賞賛されているところを自分が見ている状況を設定した (Table3)。また、このストーリーの中では、小川 (2011) の研究を参考に、教師のほめ言葉による差が出ないようにするために、「よくかけていますね。」「よくできましたね。」という言葉かけをする内容にした。その後、調査には、それぞれのストーリーを読んだ上で、以下の感情項目の評定を求めた。

③感情項目

各ストーリーを読んでもらった後に「あなたの仲良しな友達が担任の先生からほめられている場面を見て、次の気持ちはどのくらい感じますか。」という設問を作り、予備調査を参考に作成した感情6項目 (うれしい, くやしい, すごい, うらやましい, よい気持ち, イライラ) について、5件法による評定を求めた (例えば、「うれしい」の項目の場合、「4. とてもうれしい」, 「3. うれしい」, 「2. どちらともいえない」, 「1. うれしくない」 「0. まったくうれしくない」で回答を求めた)。あまり親しくない友人の場合についても、「あなたとあまりいっしょ遊ばない友達が担任の先生からほめられている場面を見て、次の気持ちはどのくらい感じますか。」という設問を作り、同様に感情語への評定を求めた。

④イメージ項目

分析の際に、ストーリーの内容をイメージできた者だけを採用するために、「この場面をどのくらいイメージできましたか。」という設問を作った。回答は「3. とてもイメージできた」から「0. まったくイメージできなかった」までの4件法で求めた。

⑤担任教師に対する信頼感尺度

調査協力者の担任教師への信頼感を測定するために、村上他 (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おり、具体的な項目としては、「1. 先生のことを信頼しています。」「2. 先生は、学校で困っているとき、わたし

に声をかけてくれると思います。」などがある。回答は、「4. よくあてはまる」から「1. ぜんぜんあてはまらない」までの4件法で求めた。

3. 結果

以下の分析には、統計ソフト HAD (清水, 2016) を使用した。

1) 担任教師に対する信頼感尺度の因子分析

担任教師に対する信頼感尺度5項目について、因子分析 (主因子法, プロマックス回転) を行ったところ、先行研究 (村上他, 2012) 通りの1因子構造であることが示された (CFI=.99, RMSEA=.06)。α係数は .90 であり、内的整合性が確認された。

2) 担任教師に対する信頼感尺度の記述統計量

担任教師に対する信頼感合計得点の平均値は 15.67, 標準偏差は 3.86 であった。

3) 感情項目の因子分析

賞賛されている場面を見たときの感情項目について、ストーリー (図工, 算数, 低学年への気づかい) ごとに、測定したデータで探索的因子分析 (主因子法, プロマックス回転) を行った。その結果、3つのストーリーすべてで、2因子が抽出され、それぞれ同様の因子構造が確認された。また第1因子と第2因子の因子間相関は、図工場面、算数場面、気づかい場面でそれぞれ -.17, -.11, -.18 であった。各因子の α 係数は、図工の場合、第1因子が .77, 第2因子が .59, 算数の場合、第1因子が .78, 第2因子が .62, 低学年への気づかいの場合、第1因子が .79, 第2因子が .65 であり、第2因子の値がやや低いものの許容できる内的一貫性が確認された。

各ストーリーの第1因子は「うれしい」, 「すごい」, 「よい気持ち」といったポジティブ感情の項目が集まったので「ポジティブ感情」と命名した。第2因子は「くやしい」, 「うらやましい」, 「イライラ」といったネガティブな感情を表す項目が集まったので「ネガティブ感情」と命名した。

4) 感情項目の記述統計量

各ストーリーの感情得点の平均値, 中央値, 標準偏差,

Table3 各ストーリーの内容

親しい友人	図工	図工の時間にコンクールにおうぼする絵をかいていました。あなたの仲良しな友達は絵がとても上手にかけていたので、担任の先生から「よくかけていますね。」とほめられていました。
	算数	算数の時間に練習問題に取り組んでいました。答え合わせの時、あなたの仲良しな友達は正しい答えを発表していたため、担任の先生から「よくできましたね。」とほめられていました。
	低学年への気づかい	ある日、あなたの仲良しな友達は困っていた低学年の子を助けていました。その場面を見ていた担任の先生から「よく出来ましたね」とほめられていました。
あまり親しくない友人	図工	図工の時間にコンクールにおうぼする絵をかいていました。あなたとあまりいっしょに遊ばない友達は絵がとても上手にかけていたので、担任の先生から「よくかけていますね。」とほめられていました。
	算数	算数の時間に練習問題に取り組んでいました。答え合わせの時、あなたとあまりいっしょに遊ばない友達は正しい答えを発表していたため、担任の先生から「よくできましたね。」とほめられていました。
	低学年への気づかい	ある日、あなたとあまりいっしょに遊ばない友達は困っていた低学年の子を助けていました。その場面を見ていた担任の先生から「よく出来ましたね」とほめられていました。

Table4 感情項目の記述統計量

変数名	平均値	中央値	標準偏差	最小値	最大値
【図工】					
ポジティブ感情	7.68	8.00	2.30	0.00	12.00
ネガティブ感情	4.68	5.00	2.63	0.00	12.00
【算数】					
ポジティブ感情	7.17	7.00	2.38	0.00	12.00
ネガティブ感情	4.27	4.00	2.62	0.00	12.00
【低学年への気づかい】					
ポジティブ感情	7.63	8.00	2.52	0.00	12.00
ネガティブ感情	4.01	4.00	2.66	0.00	12.00

最大値, 最小値を示した (Table4)。

5) 友人に対する親密度と担任教師への信頼感による感情の違い

まず, 担任教師への信頼感について, 信頼感合計得点の平均値が 15.67 であったため, 15 点以下を信頼低群, 16 点以上を信頼高群に分けた。続いて, 3 つのストーリーごとに, 賞賛場面を見ていたときの感情が, 賞賛されている友人に対する親密度と, 担任教師への信頼感によって異なるのかを検討するため, 感情得点を従属変数とし, 学年, 性別, 友人に対する親密度 (親しい・あまり親しくない), 担任教師への信頼感 (高群・低群) を独立変数とする 4 要因分散分析を行った (Table5, 6, 7)。なお, イメージ項目で, 「0, まったくイメージできなかった」と回答した者は分析対象から外した。以下では, それぞれの分散分析の結果について検討していく。

① 「図工」場面におけるポジティブ感情への効果

分散分析の結果, 学年, 友人に対する親密度及び教師への信頼感の主効果が有意であった (それぞれ $F(2,464)=3.38, p<.05, \eta^2=.01$; $F(1,464)=19.17, p<.01, \eta^2=.04$; $F(1,464)=28.30, p<.01, \eta^2=.05$)。Holm 法による多重比較の結果, 学年は 4 年生の方が 6 年生より低く ($p<.05, d=.30$), 4 年生と 5 年生, 5 年生と 6 年生に差は見られなかった。また, 親しい友人の方が, あまり親しくない友人よりもポジティブ感情の喚起が高かった ($p<.01, d=.43$)。信頼感の主効果に関しては, 教師への信頼感が高い群の方が低い群よりもポジティブ感情の喚起が高かった ($p<.01, d=.53$)。

交互作用に関しては, 学年×友人に対する親密度の交互作用が有意であり ($F(2,464)=4.00, p<.05, \eta^2=.02$), 単純主効果検定を行った結果, 5・6 年生は親しい友人の方があまり親しくない友人より高くポジティブ感情が喚起さ

Table5 図工の学年×性別の平均値 (SD) と分散分析結果

【図工】		ポジティブ感情		ネガティブ感情	
男子	4 年	6.98	(0.26)	5.05	(0.33)
	M (SD)	7.81	(0.27)	4.02	(0.39)
	6 年	7.54	(0.22)	4.44	(0.27)
女子	4 年	7.40	(0.31)	6.09	(0.42)
	M (SD)	7.65	(0.28)	4.62	(0.39)
	6 年	8.13	(0.21)	4.38	(0.27)
主効果 F 値 (η^2)	学年	3.38 *	(.01)	7.34 **	(.04)
	性別	1.73	(.00)	3.35 †	(.01)
	友人	19.17 **	(.04)	1.11	(.00)
	信頼感	28.30 **	(.05)	0.38	(.00)
交互作用 F 値 (η^2)	学年×性別	1.15	(.00)	1.51	(.01)
	学年×友人	4.00 *	(.02)	0.02	(.00)
	学年×信頼感	0.46	(.00)	0.50	(.00)
	性別×友人	1.21	(.00)	0.14	(.00)
	性別×信頼感	2.86 †	(.01)	0.63	(.00)
	友人×信頼感	1.65	(.00)	0.01	(.00)

注) † $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

Table6 算数の学年×性別の平均値 (SD) と分散分析結果

【算数】		ポジティブ感情		ネガティブ感情	
男子 <i>M (SD)</i>	4年	6.21	(0.27)	4.55	(0.37)
	5年	7.34	(0.28)	3.65	(0.39)
	6年	7.00	(0.22)	4.17	(0.28)
女子 <i>M (SD)</i>	4年	7.15	(0.32)	5.23	(0.41)
	5年	7.10	(0.29)	4.35	(0.40)
	6年	7.74	(0.22)	4.02	(0.28)
主効果 <i>F</i> 値 (η^2)	学年	3.61 *	(.01)	3.61 *	(.02)
	性別	4.89 *	(.01)	2.02	(.01)
	友人	12.20 **	(.02)	0.12	(.00)
	信頼感	29.60 **	(.05)	0.04	(.00)
交互作用 <i>F</i> 値 (η^2)	学年×性別	2.56 †	(.01)	1.16	(.01)
	学年×友人	2.16	(.01)	0.05	(.00)
	学年×信頼感	0.06	(.00)	0.14	(.00)
	性別×友人	0.71	(.00)	0.42	(.00)
	性別×信頼感	11.52 **	(.02)	0.41	(.00)
	友人×信頼感	0.01	(.00)	1.86	(.01)

注) † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

Table7 気づかひの学年×性別の平均値 (SD) と分散分析結果

【低学年への気づかひ】		ポジティブ感情		ネガティブ感情	
男子 <i>M (SD)</i>	4年	6.87	(0.29)	4.04	(0.34)
	5年	7.92	(0.30)	3.25	(0.38)
	6年	7.71	(0.24)	3.67	(0.28)
女子 <i>M (SD)</i>	4年	7.33	(0.35)	5.46	(0.42)
	5年	7.72	(0.31)	3.97	(0.40)
	6年	7.84	(0.24)	3.88	(0.28)
主効果 <i>F</i> 値 (η^2)	学年	3.42 *	(.01)	5.57 **	(.03)
	性別	0.32	(.00)	7.40 **	(.02)
	友人	6.53 *	(.01)	0.01	(.00)
	信頼感	29.38 **	(.06)	0.01	(.00)
交互作用 <i>F</i> 値 (η^2)	学年×性別	0.55	(.00)	1.67	(.01)
	学年×友人	3.12 *	(.01)	1.33	(.01)
	学年×信頼感	0.34	(.00)	0.31	(.00)
	性別×友人	0.00	(.00)	0.28	(.00)
	性別×信頼感	3.37 †	(.01)	0.00	(.00)
	友人×信頼感	0.34	(.00)	0.10	(.00)

注) † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

れ ($F(1,464)=21.48$, $p < .01$; $F(1,464)=3.47$, $p < .10$), 4年生では友人に対する親密度の差は見られなかった。また, 性別×教師への信頼感の交互作用は有意傾向であり ($F(1,464)=2.86$, $p < .10$, $\eta^2=.01$), 単純主効果検定を行った結果, 信頼低群において男子よりも女子の方がポジティブ感情の喚起が高い傾向が見られ ($F(1,464)=3.63$,

$p < .10$), 信頼高群では性別の差は見られなかった。

② 「図工」場面におけるネガティブ感情への効果

分散分析の結果, 学年の主効果が有意であり ($F(2,385)=7.34$, $p < .01$, $\eta^2=.04$), 性別の主効果は有意傾向であった ($F(1,385)=3.35$, $p < .10$, $\eta^2=.01$)。学年の主効果について, Holm法による多重比較を行ったと

ころ、学年は4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情の喚起が高く ($p < .01$, $d = .49$; $p < .01$, $d = .45$), 5年生と6年生に差は見られなかった。また、性差では男子が女子よりネガティブ感情の喚起が低い傾向が示唆された ($p < .10$, $d = .21$)。

③ 「算数」場面におけるポジティブ感情への効果

分散分析の結果、学年、性別、友人に対する親密度及び教師への信頼感の主効果が有意であった(それぞれ $F(2,462) = 3.61$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$; $F(1,462) = 4.89$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$; $F(1,462) = 12.20$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$; $F(1,462) = 29.60$, $p < .01$, $\eta^2 = .05$)。Holm法による多重比較の結果、学年は4年生の方が6年生よりもポジティブ感情の喚起が低く ($p < .01$, $d = .31$), 4年生と5年生、5年生と6年生に差は見られなかった。性別は男子の方が女子よりポジティブ感情が低かった ($p < .05$, $d = .22$)。また、友人に対する親密度の主効果については、親しい友人の方があまり親しくない友人よりポジティブ感情が高く ($p < .01$, $d = .35$), 教師に対する信頼感については信頼高群の方が低群よりポジティブ感情が高かった ($p < .01$, $d = .54$)。

交互作用に関しては、学年×性別の交互作用が有意傾向であり ($F(2,462) = 2.56$, $p < .10$, $\eta^2 = .01$), 単純主効果検定を行った結果、4・6年生は男子の方が女子よりポジティブ感情が低く ($F(1,462) = 5.16$, $p < .05$; $F(1,462) = 5.69$, $p < .05$), 5年生に性別の差は見られなかった。また、性別×教師への信頼感の交互作用も有意であり ($F(1,462) = 11.52$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$), 単純主効果検定を行った結果、男子は信頼高群の方が信頼低群よりポジティブ感情が高く ($F(1,462) = 42.00$, $p < .01$), 女子に教師への信頼感の差は見られなかった。

④ 「算数」場面におけるネガティブ感情への効果

分散分析の結果、学年の主効果が有意であった ($F(2,383) = 3.61$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$)。Holm法による多重比較の結果、4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情が高く ($p < .05$, $d = .34$; $p < .05$, $d = .31$), 5年生と6年生に差は見られなかった。

⑤ 「低学年への気づかい」場面におけるポジティブ感情への効果

分散分析の結果、学年、友人に対する親密度及び教師への信頼感の主効果が有意であった(それぞれ $F(2,465) = 3.42$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$; $F(1,465) = 6.53$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$; $F(1,465) = 29.38$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$)。Holm法による多重比較の結果、学年は4年生の方が5・6年生よりもポジティブ感情が低く ($p < .05$, $d = .30$; $p < .05$, $d = .28$), 5年生と6年生に差は見られなかった。友人に対する親密度の主効果については、親しい友人の方があまり親しくない友人よりポジティブ感情が高かった ($p < .05$, $d = .25$)。また、教師への信頼感の主効果については、信頼高群の方が信頼低群よりポジティブ感情が高かった ($p < .01$, $d = .54$)。

交互作用について、学年×友人に対する親密度の交互作用が有意であり ($F(2,465) = 3.12$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$), 単純主効果検定を行った結果、5年生は親しい友人の方があまり親しくない友人よりポジティブ感情が高く ($F(1,465) = 10.82$, $p < .01$), 4・6年生に友人に対する親密度の差は見られなかった。また、性別×教師への信頼感の交互作用も有意傾向であったが ($F(1,465) = 3.37$, $p < .10$, $\eta^2 = .01$), 単純主効果検定では、性別によって有意な違いは見られなかった。

⑥ 「低学年への気づかい」場面におけるネガティブ感情への効果

分散分析の結果、学年と性別の主効果が有意であった(それぞれ $F(2,386) = 5.57$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$; $F(1,386) = 7.40$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$)。Holm法による多重比較の結果、学年は4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情が高く ($p < .01$, $d = .44$; $p < .01$, $d = .37$), 5年生と6年生に差は見られなかった。性別は男子の方が女子よりネガティブ感情が低かった ($p < .01$, $d = .30$)。

4. 考察

本研究では、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3つのストーリーごとに、賞賛場面を見ていたときの感情が、賞賛されている友人に対する親密度と、担任教師への信頼感によって異なるのかを検討するため、感情得点を従属変数とし、学年、性別、友人に対する親密度(親しい・あまり親しくない)、担任教師への信頼感(高群・低群)を独立変数とする4要因分散分析を行った。以下に本調査の分析ごとに考察を行う。

1) 3場面におけるポジティブ感情への効果

まず、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面に共通して見られたポジティブ感情への主効果として、学年差、友人に対する親密度、教師への信頼感があった。学年差について、学年が上がるにつれて、友人が賞賛されている場面で、ポジティブ感情の喚起が大きくなっていることが示された。大久保(2014)は小学生を対象とした研究で、「ほめ」、「励まし」、「傾聴」といった教師の受容的態度について、学年が低くなるほど、「うれしい」、「安心」といった感情の喚起が大きくなることを指摘している。これらのことから、小学生は学年が低いほど、自分が賞賛された際にポジティブ感情が喚起されやすいのに対し、学年が上がると、友人が賞賛されている場面でポジティブ感情が高くなる傾向にあることが想定できる。また、高学年になるほど、教師の賞賛が周囲の児童のポジティブ感情に影響を与えやすくなるため、教師は賞賛をより効果的に活用できると考えられる。

賞賛されている友人に対する親密度について、親しい友人が教師から賞賛されている場合、よりポジティブ感情が喚起することが示された。加えて、「図工」場面では、4年生がもつ友人に対する親密度とポジティブ感情には関連がなかったが、5・6年生は、親しい友人が賞賛されている場面でポジティブ感情をもっていることが

明らかになった。また、「低学年への気づかい」場面でも、5年生について、親しい友人が賞賛されている方がポジティブ感情を喚起しやすいことが示された。児童期後期は仲間意識が発達する時期であり（江村・大久保, 2012）、自分と類似している人を友人と認める傾向にある（武蔵, 2014）。また、小学生の友人関係は学習意欲と関連しており（清水・橘川, 2009）、親しい友人が意欲的に学習に向かうほど、自己の学習意欲も高まるとされている（石田・吉田, 2015）。このことから、小学生においては学年が上がるにつれて、教師から賞賛されているといった、親しい友人の学習や低学年に対する肯定的な態度が周囲の児童のポジティブ感情を喚起させることが分かる。ここでは、親しい友人が賞賛されている姿が周囲の児童にとってモデリングの対象になっていると推察できる。よって、教師は児童同士の仲が深まるように配慮することで、教師の賞賛がクラスの児童に効果的に作用し、ポジティブ感情の喚起や、動機づけの高まりにつながるのではないかと考えられる。

担任教師への信頼感について、信頼高群は信頼低群よりポジティブ感情を抱いていることが示された。また、「算数」場面では男子より女子の方が、ポジティブ感情が高かったが、その中でも、男子は教師を信頼していた方が賞賛場面をよりポジティブに感じることを示された。江村・大久保（2012）が小学生は担任教師との関わりが深く、教師との関係に影響を受けやすいとしており、本研究の結果も江村・大久保（2012）の研究に沿うものであると考えられる。また、青木（2009）の研究で教師の賞賛によって、児童は「うれしい」、「いい気持ち」といったポジティブ感情をもち、動機づけを高めることが明らかにされている。このことから、信頼できる教師の賞賛は、賞賛されている児童だけではなく、その場面を見ている児童のポジティブ感情も喚起させ、さらに学習や活動に対する動機づけを高める可能性が考えられる。矢澤（2007）が指摘しているように、教師の言葉かけが児童に効果的に作用するためには、教師と児童の間に良好な信頼関係を構築しておく必要があらためて確認されたとと言えるだろう。

一方で、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面において、ポジティブ感情への異なる効果も見られた。ここからは場面ごとに本研究で得られた結果について考察していくこととする。

「図工」場面では担任教師への信頼低群においては、男子より女子の方がポジティブ感情を抱きやすいことが明らかとなった。また、「算数」場面でも、男子より女子の方がポジティブ感情を喚起しやすく、特に、4年生、6年生でその傾向が認められた。武蔵（2014）は児童生徒の友人関係に対する欲求について、男子は固定した友人関係を求め、女子は内面を共有することと、多様な他者と広く関わることを求めていると指摘している。男子よりも女子の方が友人や友人が行った出来事を受容する

範囲が広く、友人が教師から賞賛されているという事実を肯定的に捉える傾向にあるため、友人が賞賛されている場面においてポジティブ感情が高くなると考えられる。さらに、三島（2003）は女子について友人に対する社会的スキルと、排他性が高く、男子より友人関係を重視していることを示している。また、中井（2015）も中学生を対象とした研究で、女子は教師との関係よりも友人関係を重視する可能性を指摘している。よって、小学校高学年の女子は担任教師との信頼関係よりも友人との関係を重要視しているため、友人が賞賛されている場面を見た時にポジティブ感情が高くなると推察される。

「低学年への気づかい」場面では男女ともに、教師に対して高い信頼感をもつ児童は友人が賞賛される場面を見た時にポジティブ感情も高くなることが示された。先行研究において、教師の言葉かけが児童に効果的に作用するためには教師との関係が重要である（矢澤, 2007）とされていることから、教師との信頼関係は周囲の児童が賞賛の受け止め方に影響を与えていると考えられる。

また、「図工」、「算数」場面では友人の能力や努力が賞賛されていたが、「低学年への気づかい」場面は低学年の子を助けるという友人の向社会的行動が賞賛されている場面であった。そのため、友人が教師から賞賛されているという視点よりも、人助けをする友人の積極性を評価する視点が児童の感情に影響を与えたのではないかと考えられる。友人の向社会的行動によって、助けられた低学年の児童や賞賛した教師がポジティブな感情になり、賞賛場面を見ていた周囲の児童もその感情を共有し、ポジティブ感情が喚起されたと推察できる。櫻井・葉山・鈴木・倉住・萩原・鈴木・大内・及川（2011）は他者をもつポジティブ感情への好感や共有が高い人は、自分の向社会的行動によって相手とポジティブ感情を共有できると考えているため、向社会的行動を行う頻度が高まると指摘している。このことから、「低学年への気づかい」場面でポジティブ感情をもった児童は、他者を気づかたり、助けたりといった向社会的行動を選択する可能性が高いと考えられる。よって、教師が児童の向社会的行動を賞賛することは、周囲の児童の向社会的行動の育成につながるため、教師は児童の思いやりをもった行動を積極的に取り上げ、クラスの児童と共有していくことが重要だと考える。

2) 3場面におけるネガティブ感情への効果

まず、「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面において、賞賛されている友人に対する親密度と、担任教師への信頼感のネガティブ感情への効果は見られなかった。しかし、ネガティブ感情の喚起について、3場面に共通して学年差が見られ、4年生の方が5・6年生よりネガティブ感情の喚起が高いことが示された。村上他（2013）は、5年生よりも4年生の方が教師の行動や態度を肯定的に評価していると指摘していることが

ら、4年生は「先生に褒めてほしい」、「認めてほしい」といった教師からの賞賛獲得欲求が高く、教師から友人が賞賛されている場面に対して、「くやしい」や「うらやましい」といったネガティブな気持ちが強いと考えられる。小島・太田・菅原（2003）は賞賛獲得欲求が高い人は他者から肯定的なフィードバックを得た際に満足感が強くなるが、否定的なフィードバックを得た際には「くやしい」、「許せない」といった怒りが強くなることを明らかにしている。このことから、教師が特定の児童ばかりを賞賛すると、「先生はいつも〇〇さんだけほめている。」と児童が感じてしまうため、周囲の児童の賞賛獲得欲求が適切に満たされず、教師への不信につながる可能性がある。教師が賞賛する際は、頑張っている児童を認めてあげることと、賞賛する対象が偏らないように、クラス全体に配慮することが重要であると考えられる。

また、「図工」と「低学年への気づかい」場面においては、性差も認められ、女子の方が男子よりもネガティブ感情の喚起が高かった。小学生にとって友人が賞賛されていることは自分より友人の方が優れていることを示しており、このような場面では、自分より優位な友人に対する妬みの気持ちが喚起するとされている（澤田・新井，2002）。特に、女子小学生は男子と比べて、友人関係の良さが心の安定にとって重要であること（清水・橋川，2009）から、友人が賞賛されている場面では女子のほうがより嫉む気持ちが芽生えると考えられる。また、小島他（2003）は男性よりも女性の方が、賞賛獲得欲求が高いことを示している。よって、女子は教師からの賞賛を求めて行動している場合があるため、友人が賞賛されている場面を見たときに、「くやしい」や「うらやましい」といったネガティブな感情が高まると考えられる。しかし、澤田・新井（2002）の研究では女子より男子の方が、自分より優位な立場にある他者に対して憎しみや敵意を抱く「他者嫉視」が高いとされている。このことから、賞賛場面において、教師は男女関係なく、クラス内にネガティブな気持ちになる児童がいることに加え、嫉妬が友人間の問題につながる可能性も考慮しておく必要があるといえる。

IV 総合考察

本研究の目的は、授業で教師がある特定の児童を賞賛するとき、それを見ていた周囲の児童が抱く感情について、賞賛されている児童との関係性と教師に対する信頼感の視点を加えて検討することであった。

3場面におけるポジティブ感情への効果について、友人に対する親密度、教師への信頼感との関連が示された。教師の賞賛を周囲の児童がポジティブに捉えるためには、親しい友人関係と、教師への高い信頼感が重要であると考えられる。学校教育現場では、児童のやる気を引き出すこと（高崎，2013）や、自己肯定感を育むこと（吉

川・服部・吉田・松浦・安藤・由良・竹原，2018）を目的として、賞賛を用いることが多いとされている。しかし、本研究で賞賛場面を見ている周囲の児童への影響も考えたときに、教師の賞賛が児童のやる気や自己肯定感に直接影響を与えるのではなく、その間には友人関係や教師との信頼関係もまた関連していると言える。このことから、担任教師の賞賛が児童に効果的に作用するためには、クラス内の友人関係の良さと教師との信頼関係の構築が重要であると考えられる。

3場面におけるネガティブ感情への効果について、賞賛されている友人に対する親密度と、担任教師への信頼感のネガティブ感情への効果は見られなかった。自己評価維持モデル（Tesser, 1988）によれば、親しい友人が賞賛されていた場合、自己関連性の高い領域では、ネガティブな感情が生起し、自己関連性の低い領域では、その他者の栄光に浴し、ポジティブな感情が生起するといえる。ただし、本研究の結果は、自己評価維持モデルにおける比較過程がそれほど小学生では生起しなかったことを示唆している。冒頭で述べたように、小学生ではさほど下方比較が見られず、自己と同じくらいかそれ以上の他者と比較する傾向が見られる（外山，2006）ことを踏まえると、成人と比較すると小学生は自己高揚動機が高くないのだと推察できる。上方比較は自分の能力をより高めたいという動機に、下方比較は自分の自己価値を維持する動機につながることを勘案すると、小学生という発達段階においては自己価値を守ろうとする（維持しようとする）動機よりは、より自分を高めていこうとする動機が相対的に強いいため、自己評価維持モデルがそのままの形ではあてはまらないのかもしれない。

以上のことから、児童の賞賛の受け止め方には友人関係と、教師との信頼関係が影響していることから、児童同士の仲が深まるように、また、児童と教師が良好な信頼関係を築けるように配慮することが教師にとって重要であると考えられる。教師はこれらことを知識として知っておくことで、賞賛を児童のために効果的に活用することができると思う。

V 今後の課題

今後の課題として、教師の賞賛場面を明確にする必要があると考えられる。まず、本研究では「図工」、「算数」、「低学年への気づかい」の3場面を採用しており、その3場面を統制するために「よくかけましたね。」や「よくできましたね。」といった類似した言語賞賛を用いた。しかし、実際に教師が賞賛する場面では多くの言語賞賛があり、教師によって使用する言葉が違うため、賞賛内容によって結果が変わってくる可能性が考えられる。今後は、予備調査で教師や児童から具体的な賞賛場面の聞き取りを行い、調査対象者に合わせた賞賛場面を明確に作成していく必要があるだろう。

さらに、3場面におけるネガティブ感情の効果について、賞賛される児童が偏ると、賞賛場面を見ている周囲の児童の賞賛獲得欲求が満たされず、教師への不信につながる可能性がある。このことから、賞賛される児童と賞賛されない児童が固定化されているなどの条件を設定することで、賞賛場面でのネガティブ感情の喚起に関して異なる結果が見られると考えられる。

VI 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.

Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine Athertor. (パンドューラ, A. 原野広太郎・福島脩美 (訳) (1975). モデリングの心理学—観察学習の理論と方法— 金子書房)

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.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

古市裕一・柴田雄介 (2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.

池上知子・遠藤由美 (1998). グラフィック心理学 第2版 サイエンス社

石田靖彦・吉田俊和 (2015). 友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 5, 133-140.

北村英哉・大坪庸介 (2012). 進化と感情から解き明かす社会心理学 有斐閣

小島弥生・太田恵子・菅原健介 (2003). 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み 性格心理学研究, 11, 86-98.

三島浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, 19, 41-50.

三浦宏之・山本奨 (2017). 教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響 岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 16, 83-92.

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.

武蔵由佳 (2014). 児童生徒の友人・仲間関係に対する

欲求の検討 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 21(2), 83-92.

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 (2015). 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼関係の関連 教育心理学研究, 63, 359-371.

西中華子 (2014). 心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心理学研究, 25, 466-476.

庭山和貴・松見淳子 (2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛が児童の授業参加行動に及ぼす効果—担任教師によるクラスワイドな“褒めること”の効果— 教育心理学研究, 64, 598-609.

小川翔大 (2011). 他者からの同情によって生じる感情—出来事の原因帰属と相手との親密さによる感情の違い— 教育心理学研究, 59, 267-277.

大久保智生 (2014). 教師の受容的態度および学級での三者関係が児童の感情に及ぼす影響 感情心理学研究, 22, 27.

櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係 心理学研究, 82, 123-131.

澤田匡人・新井邦二郎 (2002). 児童・生徒用妬み測定尺度の作成 筑波大学心理学研究, 24, 219-226.

清水美緒・橋川真彦 (2009). 小学校高学年における学習意欲に影響を及ぼす要因 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要, 32, 117-124.

清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.

下村英雄 (1997). 自己の価値づけ—自己評価維持と自己確認動機 堀洋道・山本真理子・吉田富二雄 (編) 新編 社会心理学 (pp.73-76) 福村出版株式会社

Steiner, G. (1999). *Learning: Nineteen Scenarios from Everyday Life*. Cambridge University Press. (シュタイナー, G. 塚野州一・若井邦夫・牧野美知子 (訳) (2005). 新しい学習心理学 その臨床的適用 北大路書房)

高崎文子 (2013). ほめの効果研究のモデルについての一考察 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135.

竹内史宗・三宮真智子・遠藤由美 (1990). 小学生の教師に対する好悪感情と叱りことば認知 日本教育心理学会第32回総会論文集, 306.

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.

Tesser, A. (1988). Toward a Self-Evaluation

Maintenance Model of Social Behavior. *Advances in experimental social psychology*, 21, 181-227.

外山美樹 (2006). 社会的比較によって生じる感情や行動の発達的变化—パーソナリティ特性との関連性に焦点を当てて— *パーソナリティ研究*, 15, 1-12.

外山美樹 (2011). 行動を起こし、持続するカーモチベーションの心理学— 新曜社

矢澤久史 (2007). 指導者の言葉かけが子どものやる気と認知に及ぼす影響 *東海学院大学紀要*, 1, 211-217.

吉川雅智・服部康子・吉田晴美・松浦晴海・安藤佳奈・由良渉・竹原雅子 (2018). 自己肯定感等に関する一考察—「折れないしなやかな心」を巡って— *京都府総合教育センター研究紀要*, 8, 10-23.

注

1 調査ではその場面のイラストも準備した

謝 辞

本論文の作成にあたり、データ収集にご協力いただいた児童のみなさま、先生方に厚く御礼申し上げます。また、富山県総合教育センター教育相談部（当時）の山田靖之先生には、多くの小学校をご紹介いただきました。そのおかげで無事に本調査を実施することができました。心より感謝申し上げます。論文を執筆するにあたり、温かい励ましやご助言を通して多くの方に支えていただきました。ご協力いただいたすべての方々に心より感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。

(2021年8月17日受付)

(2021年10月1日受理)