

小学校での褒められ・叱られ場面における
児童の感情・行動的反応の検討
—当事者および傍観者の立場の違いに着目して—

Emotional and behavioral reactions of children who have praised
and scolded at elementary school:
Differences between parties and third parties.

余川 茉祐
跡見学園女子大学大学院
人文科学研究科臨床心理学専攻

Mayu Yokawa
Division of Clinical Psychology,
Graduate School of Humanities,
Atomi University

要 約

本研究は小学4～6年生194名を対象に、担任教師から児童への褒め・叱り場面において、児童の立場が、直接褒めや叱りを受けた「当事者」か、間接的に褒めや叱りを見聞きしていた「傍観者」という違いにより、児童の感情・行動的反応に及ぼす影響の差を検討するため、質問紙調査を行った。場面(褒め・叱り)と立場(当事者・傍観者)を独立変数、感情・行動的反応を従属変数とした2要因分散分析の主な結果として、自分自身が褒められた場面だけでなく、同級生が褒められた場面でも、「やる気が出る」傾向が有意に高いことが示された。さらに、学級適応感尺度と学校生活尺度の各下位尺度を説明変数、褒められ・叱られ場面における当事者・傍観者立場の感情・行動的反応を目的変数とした重回帰分析の結果、学級における「教師との関係」が良好であると、同級生が褒められた場面で、「同級生は正しい」、「同級生を好き」、「嬉しい」と感じる傾向や、自分自身が叱られたとしても「不安を感じない」等ポジティブに感じる傾向が示された。これらの結果から、教師による褒め・叱りは当事者だけでなく、傍観者の心情にも影響を与えること、教師との関係性により、同級生への印象にも影響を及ぼすことが示された。また、教師の褒め・叱りにより生じる児童の感情・行動的反応や、教師・友人との関係、学級適応感等は、相互に影響し合う関係にある可能性が示唆された。

【Key Words】児童, 当事者, 傍観者, 褒め・叱り, 感情・行動的反応

I 問題と目的

学校現場では、教師による褒めや叱りが日常的に行われている。例えば、褒めに関する研究として、青木(2009)は、教師からの褒め場面で、教師と児童が一对一の場合は肯定的な感情反応が生じるが、傍観者が存在することにより、褒められた児童の感情的反応がネガティブになる場合があると述べている。さらに、褒められる際、教師と一对一の場面が良いか、クラスメイトがいる場面が良いかに関しては、児童の性格によって嬉しさを生じさせる背景が異なることを示した。加えて、Lahey & Johnson (1978)は、褒めだけが強化因になるとは限らず、個性や価値観によって、叱りも良い行動を行うための強化因となる者もいると述べている。Lahey & Johnson (1978)が述べたように、叱りに関する研究として、竹内(1995)は、叱りが当事者にとってポジティブな効果をもたらすことも多いことを示した。さらに、叱り言葉の強さや長さによって、児童が叱りを素直に受け取る場合と、素直に受け取り難い場合があること、教師と児童の信頼関係が成立している場合と、成立していない場合によっても、叱り言葉の受け取り方に差が認められたことを示した。加えて、長谷川(2014)は、逸脱行動や場に好ましくない行動をとった児童のことを、他の児童が集団から排除するという行動的反応について検討した。その結果、問題とされる行動を行った児童に対して、他の児童が行動の改善を求める点や、ただの班員という公的な関係の児童が問題とされる行動を行なったとしても、集団からの排除を認めない一方で、遊び仲間集団

という私的な関係の児童が問題とされる行動を行うと、集団からの排除を認めることを示した。長谷川(2014)の研究を踏まえると、教師が逸脱行動を行った児童に対して叱ることで、教師と当事者の関係にとどまらず、その場面で褒めや叱りを見聞きしている傍観者にも影響を与え、当事者と傍観者の関係性によっては、傍観者は当事者を学級から排除する可能性があると考えられる。以上のように、教師による褒めや叱りは、教師と児童の関係、児童同士の関係に影響を与えることが考えられる。また、学級において、褒めはポジティブな影響を与え、叱りはネガティブな影響を与えるという単純なものではなく、傍観者の有無や、教師との関係によっても、褒めや叱りの受け取り方は変化すると考えられる。

続いて、学級適応に関する問題として、文部科学省(2019)によると、平成30年度の不登校児童数は、小学校で44,841人であり、年々増加傾向にあることを明らかにした。小学校の不登校要因では、学校に係る要因として、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」、「学業の不振」、「教職員との関係をめぐる問題」等があり、本人に係る要因として、「不安の傾向がある」、「無気力の傾向がある」、「学校における人間関係に課題を抱えている」等がある。これまでの先行研究を踏まえると、教師の褒めや叱りは、不登校の要因に影響を与えている可能性があると考えられる。小学校において、教師がいかに児童と関わるかは、不登校の予防において重要であり、友人と良好な関係を築くことができる学級づくりも、不登校の予防において重要であると考えられる。学級で教師が児童に対して褒めや叱りを行う

際、当事者の感情・行動的反応だけでなく、その場における傍観者の有無や、傍観者と当事者の関係性にも着目する必要がある。さらに、「いじめを除く友人との関係をめぐる問題」という不登校要因からみた不登校の予防として、褒め・叱り場面における、傍観者の反応に着目することも必要である。以上のように、傍観者は褒めと叱りの効果を左右させる重要な存在であり、これまでの褒めや叱りの研究に傍観者が含まれることはあったが、傍観者の感情・行動的反応を中心とした視点で、教師による褒めや叱りに焦点を当てた研究は十分に蓄積されていない。

以上から、本研究では、不登校要因である「教職員との関係をめぐる問題」および「いじめを除く友人との関係をめぐる問題」、「学校における人間関係に課題を抱えている」、「不安の傾向がある」に焦点を当て、教師による児童への褒め場面と叱り場面において、褒めや叱りを直接受けた「当事者」および、褒めや叱りを第三者的に見聞きしていた「傍観者」という異なる立場に応じて、児童の感情・行動的反応にどのような違いが生じ得るのかを検討することを目的とする。また、日常的な学級における「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「充実感」、「教師との関係」、「友人との関係」、「学業」が教師による褒めと叱りを受けた場面において、感情・行動的反応とどのように関係しているかについてもあわせて検討を行う。これらの検討を通して、児童の学校不適応の予防につなげるための教育実践的な示唆を得ることを目的とする。

II 方法

1. 調査協力者

関東圏内の小学生194名(小学4年生男子38名、女子28名、5年生男子32名、女子22名、不明3名、6年生男子33名、女子38名)を対象とした。

2. 調査時期

2018年6月、7月に実施した。

3. 調査内容

以下の質問紙調査を実施した。

1) 属性

学年、性別の回答を求めた。

2) 江村・大久保(2012)による小学生用学級適応感尺度

「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「充実感」の3因子において、それぞれ因子負荷量の高い3項目、計9つの質問項目を使用し、「1. まったく当てはまらない」～「4. とてもよく当てはまる」の4件法で回答を求めた。

3) 大久保・青柳(2004)による学校生活尺度

「教師との関係」、「友人との関係」、「学業」の3因子において、それぞれ因子負荷量の高い3項目、計9つの質問項目を使用し、「1. まったく当てはまらない」～「4. よく当てはまる」の4件法で回答を求めた。

4) 4場面における自身の感情・行動的反応、教師と同級生への感情・行動的反応

大学生100名を対象にして行った予備調査をもとに、4つの場面と感情・行動的反応を設定して場面想定法を実施した。

4つの場面は、当事者および傍観者立場

表1 設定した4場面の内容

| 場面 | 立場 | 内容 |
|--------|----------|--|
| 叱られ場面 | 当事者〈場面1〉 | あなたは、授業中に、近くの席の人と授業に関係のないおしゃべりをしていました。すると先生は、あなたに「静かにしてください!」と大きな声で言いました。 |
| | 傍観者〈場面2〉 | 同じクラスの人、授業中に、近くの席の人と授業に関係のないおしゃべりをしていました。すると先生は、おしゃべりをしていた人に「静かにしてください!」と大きな声で言いました。 |
| 褒められ場面 | 当事者〈場面3〉 | あなたは、授業中に、誰も答えることができない難しい問題に正解しました。すると先生は、あなたに「素晴らしい!」と大きな声で言いました。 |
| | 傍観者〈場面4〉 | 同じクラスの人、授業中に、誰も答えることができない難しい問題に正解しました。すると先生は、正解した同じクラスの人に「素晴らしい!」と大きな声で言いました。 |

それぞれにおける褒められ場面と叱られ場面を設定した(表1)。

表1の4つの場面において、自身の感情・行動的反応は、「嬉しい」、「悲しい」、「やる気が出る」、「不安を感じる」、「イライラする」の5項目を、「1. あてはまらない」～「5. あてはまる」の5件法で回答を求めた。また、教師への感情・行動的反応、同級生への感情・行動的反応として、それぞれ「好き」、「嫌い」、「話したくない」、「尊敬できる」、「正しい」の5項目とし、それぞれ「1. あてはまらない」～「5. あてはまる」の5件法で回答を求めた。

4. 分析方法

褒められ・叱られ場面における、当事者と傍観者の感情・行動的反応の差の検討を行うため、2要因分散分析を行った。次に、江村・大久保(2012)による小学生用学級適応感尺度と、大久保・青柳(2004)による学校生活尺度が、褒められ・叱られ場面における、当事者と傍観者の感情・行動的反応

にどのように影響しているかを検討するため、重回帰分析を行った。

5. 倫理的配慮

児童の精神的負担に配慮し、質問紙の回答の順番が叱られ場面から始まり、褒められ場面で終わるように設定した。

回答は無記名で行い、担任教師等が回答を見ることはなく、回答に正解がないことの説明を行った。さらに、回答したくないものがある場合、無理に答える必要はないこと、答えない場合も不利益になることはなく、成績にも関係がないことの説明を回答前に行った。回答は数字に置き換え、コンピュータで処理し、個人が特定されないように分析を行った。収集したデータは厳重に管理し、研究終了後に責任をもって破棄することとした。

調査内容に関しては、依頼先の学校と十分に相談し、各学校の事情に合わせて配慮を行った。加えて、学校名や学級などが特定されないような配慮を行った。

Ⅲ 結果

1. 2 要因分散分析

自身の感情・行動的反応、教師や同級生に対する感情・行動的反応を従属変数とし、場面(褒め・叱り)と立場(当事者・傍観者)を独立変数とした2要因分散分析を学年別および性別に行った。多重比較の調整ではBonferroniを使用し、主効果と交互作用は、学年別の結果を表2に示し、性別の結果を表3に示した。

1) 学年別

4年生において、交互作用効果が有意であった感情・行動的反応の、単純主効果検定を行った結果、「当事者立場」における場面(褒め・叱り)は0.1%水準で有意であった(嬉しい： $F(1,65) = 239.826, p < .001, \eta_p^2 = .787$ ；悲しい： $F(1,65) = 89.350, p < .001, \eta_p^2 = .579$ ；やる気が出る： $F(1,65) = 133.225, p < .001, \eta_p^2 = .672$ ；不安を感じる： $F(1,65) = 26.796, p < .001, \eta_p^2 = .292$ ；イライラする： $F(1,65) = 27.638, p < .001, \eta_p^2 = .298$ ；先生を好き： $F(1,65) = 24.622, p < .001, \eta_p^2 = .275$)。「傍観者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果(嬉しい： $F(1,65) = 18.655, p < .001, \eta_p^2 = .223$ ；やる気が出る： $F(1,65) = 31.429, p < .001, \eta_p^2 = .326$ ；不安を感じる： $F(1,65) = 14.424, p < .001, \eta_p^2 = .182$)は0.1%水準で有意であったが、「悲しい」、「イライラする」、「先生を好き」は有意と認められなかった。「叱られ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果は「悲しい」が1%水準で有意であったが($F(1,65) = 4.977, p < .01, \eta_p^2 = .071$)、「嬉しい」、「やる気が出る」、「不安を感じる」、「イライラする」、「先生

を好き」は有意と認められなかった。「褒められ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果(嬉しい： $F(1,65) = 59.139, p < .001, \eta_p^2 = .476$ ；悲しい： $F(1,65) = 27.954, p < .001, \eta_p^2 = .301$ ；やる気が出る： $F(1,65) = 18.397, p < .001, \eta_p^2 = .221$ ；先生を好き： $F(1,65) = 16.117, p < .001, \eta_p^2 = .199$)は1%水準で有意であった。「不安を感じる」は5%水準で有意で($F(1,65) = 7.141, p < .05, \eta_p^2 = .099$)、「イライラする」は1%水準で有意であった($F(1,65) = 10.584, p < .01, \eta_p^2 = .140$)。

5年生において、交互作用が有意であった感情・行動的反応の、単純主効果検定を行った結果、「当事者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果(嬉しい： $F(1,56) = 88.171, p < .001, \eta_p^2 = .612$ ；悲しい： $F(1,56) = 39.817, p < .001, \eta_p^2 = .416$ ；不安を感じる： $F(1,56) = 15.148, p < .001, \eta_p^2 = .213$ ；イライラする： $F(1,56) = 38.581, p < .001, \eta_p^2 = .408$ ；先生を好き： $F(1,56) = 28.331, p < .001, \eta_p^2 = .336$ ；先生を嫌い： $F(1,56) = 27.157, p < .001, \eta_p^2 = .327$)は0.1%水準で有意であった。「先生と話したくない」は1%水準で有意で($F(1,56) = 13.329, p < .01, \eta_p^2 = .192$)、「先生を尊敬できる」は有意傾向が認められた($F(1,56) = 6.987, p < .10, \eta_p^2 = .111$)。「傍観者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果(嬉しい： $F(1,56) = 10.793, p < .01, \eta_p^2 = .162$ ；先生を好き： $F(1,56) = 8.957, p < .01, \eta_p^2 = .138$)は1%水準で有意であった。「イライラする」は5%水準で有意で($F(1,56) = 5.134, p < .05, \eta_p^2 = .084$)、「先生を嫌い」($F(1,56) = 3.466, p < .10, \eta_p^2 = .058$)、「先生と話したくない」($F(1,56) = 3.012, p$

表2 学年別による感情・行動的反応の分散分析結果

| | 褒められ場面 | | 叱られ場面 | | 主効果 | | | | 交互作用 | | |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---------|------------|------|------------|------|
| | 当事者 | 傍観者 | 当事者 | 傍観者 | 褒め・叱り | | 当事者・傍観者 | | F値 | η_p^2 | |
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | F値 | η_p^2 | F値 | η_p^2 | | | |
| 小学4年生 【自身の感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| n = 66 | 嬉しい | 4.70(.72) | 3.12(1.49) | 1.91(1.26) | 2.11(1.49) | 186.64 *** | .742 | 28.17 *** | .302 | 32.1 *** | .331 |
| | 悲しい | 1.18(.65) | 2.03(1.18) | 2.71(1.24) | 2.32(1.43) | 36.95 *** | .362 | 4.51 * | .065 | 22.7 *** | .259 |
| | やる気が出る | 4.70(.74) | 4.05(1.34) | 2.53(1.43) | 2.71(1.57) | 111.70 *** | .632 | 5.13 * | .073 | 9.39 ** | .126 |
| | 不安を感じる | 1.41(.93) | 1.83(1.20) | 2.42(1.40) | 2.61(1.60) | 32.57 *** | .334 | 5.05 * | .072 | .96 | .014 |
| | イライラする | 1.12(.51) | 1.56(1.05) | 1.98(1.38) | 1.82(1.35) | 24.85 *** | .277 | 1.36 | .020 | 5.55 * | .079 |
| 【教師に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 先生を好き | 4.14(1.09) | 3.48(1.46) | 3.20(1.51) | 3.29(1.37) | 18.48 *** | .221 | 5.91 * | .083 | 12.5 ** | .162 |
| | 先生を嫌い | 1.41(.78) | 1.47(.86) | 1.65(1.03) | 1.62(.96) | 4.51 * | .065 | .04 | .001 | .34 | .005 |
| | 先生と話したくない | 1.47(1.01) | 1.39(.78) | 1.70(1.12) | 1.64(.99) | 4.29 * | .062 | .55 | .008 | .01 | .000 |
| | 先生を尊敬できる | 3.65(1.43) | 3.52(1.51) | 3.55(1.41) | 3.70(1.37) | 0.06 | .001 | .01 | .000 | 1.36 | .020 |
| | 先生は正しい | 4.03(1.20) | 4.02(1.27) | 4.42(1.07) | 4.61(.72) | 12.88 ** | .165 | 1.13 | .017 | .92 | .014 |
| 【同級生に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 同級生を好き | | 3.76(1.37) | | 2.29(1.25) | 68.93 *** | .515 | | | | |
| | 同級生を嫌い | | 1.47(.81) | | 2.58(1.31) | 43.64 *** | .402 | | | | |
| | 同級生と話したくない | | 1.47(.86) | | 2.00(1.07) | 11.13 ** | .146 | | | | |
| | 同級生を尊敬できる | | 4.12(1.20) | | 1.76(1.01) | 143.28 *** | .688 | | | | |
| | 同級生は正しい | | 4.26(1.13) | | 1.64(1.08) | 187.11 *** | .742 | | | | |
| 小学5年生 【自身の感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| n = 57 | 嬉しい | 3.91(1.44) | 2.79(1.46) | 1.67(1.11) | 2.18(1.20) | 97.08 *** | .634 | 4.16 * | .069 | 26.6 *** | .322 |
| | 悲しい | 1.28(.73) | 2.14(1.33) | 2.49(1.38) | 2.33(1.34) | 24.98 *** | .308 | 5.87 * | .095 | 13.7 *** | .197 |
| | やる気が出る | 3.72(1.45) | 3.42(1.54) | 2.12(1.23) | 2.07(1.18) | 76.42 *** | .577 | 1.76 | .031 | .78 | .014 |
| | 不安を感じる | 1.81(1.16) | 2.23(1.31) | 2.68(1.42) | 2.65(1.46) | 9.75 ** | .148 | 1.75 | .030 | 3.53 † | .059 |
| | イライラする | 1.61(1.15) | 2.14(1.45) | 2.96(1.60) | 2.67(1.48) | 27.16 *** | .327 | .78 | .014 | 9.35 ** | .143 |
| 【教師に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 先生を好き | 3.18(1.39) | 2.72(1.16) | 2.12(1.14) | 2.21(1.07) | 32.42 *** | .367 | 3.63 † | .061 | 4.86 * | .080 |
| | 先生を嫌い | 1.72(1.07) | 2.11(1.06) | 2.75(1.42) | 2.40(1.25) | 25.49 *** | .313 | .03 | .001 | 8.98 ** | .138 |
| | 先生と話したくない | 1.91(1.21) | 2.00(1.04) | 2.61(1.37) | 2.28(1.29) | 11.12 ** | .166 | 1.65 | .029 | 4.50 * | .074 |
| | 先生を尊敬できる | 2.96(1.41) | 2.67(1.29) | 2.47(1.12) | 2.61(1.21) | 3.97 † | .066 | .82 | .014 | 3.34 † | .56 |
| | 先生は正しい | 3.35(1.46) | 3.37(1.47) | 3.77(1.39) | 3.47(1.50) | 2.19 | .038 | 2.34 | .040 | 1.96 | .034 |
| 【同級生に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 同級生を好き | | 2.79(1.36) | | 2.14(1.03) | 17.94 *** | .243 | | | | |
| | 同級生を嫌い | | 1.95(1.04) | | 2.24(1.09) | 7.15 * | .113 | | | | |
| | 同級生と話したくない | | 2.09(1.12) | | 2.19(1.06) | .26 | .005 | | | | |
| | 同級生を尊敬できる | | 3.25(1.58) | | 1.88(1.09) | 31.25 *** | .358 | | | | |
| | 同級生は正しい | | 3.30(1.59) | | 1.72(1.05) | 47.40 *** | .458 | | | | |
| 小学6年生 【自身の感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| n = 71 | 嬉しい | 4.17(1.18) | 2.42(1.48) | 1.41(.84) | 1.99(1.41) | 98.99 *** | .586 | 21.91 *** | .238 | 67.9 *** | .492 |
| | 悲しい | 1.27(.63) | 1.72(1.02) | 2.27(1.43) | 1.68(1.14) | 13.37 *** | .160 | .53 | .008 | 21.4 *** | .234 |
| | やる気が出る | 4.15(1.10) | 2.65(1.43) | 2.14(1.36) | 1.89(1.21) | 81.00 *** | .536 | 56.86 *** | .448 | 18.80 *** | .212 |
| | 不安を感じる | 1.48(1.04) | 2.10(1.31) | 2.35(1.36) | 2.31(1.45) | 13.19 ** | .158 | 4.56 * | .061 | 5.73 * | .076 |
| | イライラする | 1.44(.86) | 2.03(1.28) | 3.07(1.53) | 2.25(1.49) | 36.66 *** | .344 | .93 | .013 | 26.14 *** | .272 |
| 【教師に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 先生を好き | 2.72(1.43) | 2.41(1.28) | 1.86(1.07) | 2.08(1.13) | 19.40 *** | .217 | .27 | .004 | 8.01 ** | .103 |
| | 先生を嫌い | 1.72(1.17) | 1.87(1.19) | 2.69(1.55) | 2.04(1.26) | 17.27 *** | .198 | 6.37 * | .083 | 15.61 *** | .182 |
| | 先生と話したくない | 1.52(.89) | 1.75(1.17) | 2.42(1.39) | 1.92(1.18) | 22.36 *** | .242 | 1.86 | .026 | 14.34 *** | .170 |
| | 先生を尊敬できる | 2.45(1.36) | 2.37(1.29) | 2.14(1.23) | 2.44(1.39) | 1.17 | .016 | 1.39 | .019 | 3.73 † | .051 |
| | 先生は正しい | 2.93(1.42) | 3.17(1.43) | 3.83(1.34) | 4.07(1.22) | 23.44 *** | .251 | 5.82 * | .077 | .000 | .000 |
| 【同級生に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 同級生を好き | | 2.62(1.39) | | 1.97(1.00) | 14.08 *** | .167 | | | | |
| | 同級生を嫌い | | 1.66(.96) | | 2.24(1.20) | 14.37 *** | .170 | | | | |
| | 同級生と話したくない | | 1.75(1.09) | | 2.11(1.25) | 4.88 * | .065 | | | | |
| | 同級生を尊敬できる | | 3.51(1.30) | | 1.77(1.00) | 76.92 *** | .524 | | | | |
| | 同級生は正しい | | 3.24(1.40) | | 1.69(1.08) | 67.83 *** | .492 | | | | |

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

表3 性別による感情・行動的反応の分散分析結果

| | | 褒められ場面 | | 叱られ場面 | | 主効果 | | | | 交互作用 | | |
|---------|-------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|--|
| | | 当事者 | 傍観者 | 当事者 | 傍観者 | 褒め・叱り | | 当事者・傍観者 | | F値 | η_p^2 | |
| | | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | F値 | η_p^2 | F値 | η_p^2 | | | |
| 男子 | 【自身の感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| n = 103 | 嬉しい | 4.26(1.24) | 2.79(1.61) | 1.68(1.16) | 2.14(1.47) | 167.29 *** | .621 | 24.26 *** | .192 | 60.5 *** | .372 | |
| | 悲しい | 1.12(1.47) | 1.84(1.20) | 2.39(1.41) | 2.09(1.38) | 43.68 *** | .300 | 4.98 * | .047 | 27.4 *** | .211 | |
| | やる気が出る | 4.29(1.14) | 3.27(1.61) | 2.39(1.46) | 2.35(1.47) | 128.06 *** | .557 | 28.17 *** | .216 | 17.5 *** | .146 | |
| | 不安を感じる | 1.48(.99) | 1.89(1.27) | 2.36(1.45) | 2.37(1.50) | 24.03 *** | .191 | 3.43 † | .033 | 4.32 * | .041 | |
| | イライラする | 1.38(.93) | 1.86(1.34) | 2.60(1.63) | 2.19(1.50) | 44.68 *** | .305 | .17 | .002 | 21.95 *** | .177 | |
| | 【教師に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 先生を好き | 3.51(1.42) | 2.97(1.44) | 2.44(1.43) | 2.54(1.37) | 51.75 *** | .337 | 8.17 ** | .074 | 14.18 *** | .122 | |
| | 先生を嫌い | 1.44(.93) | 1.72(1.04) | 2.27(1.48) | 2.00(1.29) | 30.00 *** | .227 | .01 | .000 | 12.12 ** | .106 | |
| | 先生と話したくない | 1.60(1.17) | 1.65(1.06) | 2.16(1.38) | 1.90(1.28) | 13.22 *** | .115 | 1.69 | .016 | 3.64 † | .034 | |
| | 先生を尊敬できる | 3.00(1.57) | 2.84(1.55) | 2.78(1.47) | 2.84(1.47) | 1.04 | .010 | .29 | .003 | 1.52 | .015 | |
| | 先生は正しい | 3.61(1.46) | 3.61(1.45) | 4.09(1.31) | 4.12(1.29) | 11.64 ** | .102 | .04 | .000 | .03 | .000 | |
| | 【同級生に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 同級生を好き | | 3.08(1.47) | | 2.14(1.15) | 42.81 *** | .296 | | | | | |
| | 同級生を嫌い | | 1.62(.96) | | 2.25(1.19) | 21.35 *** | .173 | | | | | |
| | 同級生と話したくない | | 1.70(1.07) | | 1.91(1.04) | 2.29 | .022 | | | | | |
| | 同級生を尊敬できる | | 3.70(1.46) | | 1.86(1.12) | 101.59 *** | .499 | | | | | |
| | 同級生は正しい | | 3.83(1.47) | | 1.67(1.07) | 166.28 *** | .620 | | | | | |
| 女子 | 【自身の感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| n = 88 | 嬉しい | 4.30(1.10) | 2.74(1.37) | 1.65(1.03) | 2.06(1.27) | 188.01 *** | .684 | 22.16 *** | .203 | 59.31 *** | .405 | |
| | 悲しい | 1.40(.82) | 2.08(1.15) | 2.63(1.30) | 2.13(1.29) | 28.09 *** | .244 | .89 | .010 | 28.97 *** | .250 | |
| | やる気が出る | 4.13(1.21) | 3.43(1.45) | 2.17(1.22) | 2.11(1.26) | 134.99 *** | .608 | 12.80 ** | .128 | 7.27 ** | .077 | |
| | 不安を感じる | 1.65(1.13) | 2.25(1.28) | 2.66(1.30) | 2.73(1.50) | 27.81 *** | .242 | 8.93 ** | .093 | 5.06 * | .055 | |
| | イライラする | 1.40(.84) | 1.98(1.21) | 2.77(1.51) | 2.24(1.44) | 38.58 *** | .307 | .05 | .001 | 18.44 *** | .175 | |
| | 【教師に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 先生を好き | 3.15(1.44) | 2.77(1.31) | 2.36(1.34) | 2.57(1.24) | 18.39 *** | .174 | .98 | .011 | 10.39 ** | .107 | |
| | 先生を嫌い | 1.82(1.11) | 1.93(1.12) | 2.48(1.40) | 2.03(1.10) | 13.87 *** | .137 | 3.62 † | .040 | 9.43 ** | .098 | |
| | 先生と話したくない | 1.66(.91) | 1.78(1.01) | 2.35(1.32) | 1.99(1.06) | 24.87 *** | .222 | 2.04 | .023 | 10.75 ** | .110 | |
| | 先生を尊敬できる | 3.09(1.36) | 2.91(1.31) | 2.68(1.32) | 3.05(1.40) | 1.57 | .018 | 1.72 | .019 | 7.91 ** | .083 | |
| | 先生は正しい | 3.24(1.37) | 3.43(1.40) | 3.93(1.28) | 4.03(1.21) | 23.43 *** | .212 | 3.15 † | .035 | .23 | .003 | |
| | 【同級生に対する感情・行動的反応】 | | | | | | | | | | | |
| | 同級生を好き | | 3.07(1.45) | | 2.16(1.05) | 38.75 *** | .308 | | | | | |
| | 同級生を嫌い | | 1.77(.97) | | 2.63(1.21) | 36.81 *** | .297 | | | | | |
| | 同級生と話したくない | | 1.84(1.04) | | 2.35(1.19) | 11.64 ** | .118 | | | | | |
| | 同級生を尊敬できる | | 3.61(1.31) | | 1.75(.91) | 115.43 *** | .570 | | | | | |
| | 同級生は正しい | | 3.52(1.36) | | 1.72(1.07) | 90.00 *** | .508 | | | | | |

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

< .10, $\eta_p^2 = .051$)は有意傾向が認められたが、「悲しい」、「不安を感じる」、「先生を尊敬できる」は有意と認められなかった。「叱られ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果(嬉しい: $F(1,56) = 9.363$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .143$;先生と話したくない: $F(1,56) = 7.288$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .115$)は1%水準で有意で、「先生を嫌い」は5%水準で有意であった($F(1,56) = 5.385$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .088$)。「悲しい」、「不安を感じる」,

「イライラする」, 「先生を好き」, 「先生を尊敬できる」は有意と認められなかった。「褒められ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果(嬉しい: $F(1,56) = 18.618$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .250$;悲しい: $F(1,56) = 17.489$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .238$)は0.1%水準で有意であった。「イライラする」は1%水準で有意で($F(1,56) = 8.824$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .136$), 「不安を感じる」($F(1,56) = 4.969$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .081$), 「先生を好

き」($F(1,56) = 6.502, p < .05, \eta_p^2 = .104$), 「先生を嫌い」($F(1,56) = 5.834, p < .05, \eta_p^2 = .094$), 「先生を尊敬できる」($F(1,56) = 4.441, p < .05, \eta_p^2 = .073$)は5%水準で有意であった。「先生と話したくない」は有意と認められなかった。

6年生において、交互作用が有意であった感情・行動的反応の単純主効果検定を行ったところ、「当事者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(嬉しい： $F(1,70) = 232.462, p < .001, \eta_p^2 = .769$ ；悲しい： $F(1,70) = 33.581, p < .001, \eta_p^2 = .324$ ；やる気が出る： $F(1,70) = 100.310, p < .001, \eta_p^2 = .589$ ；不安を感じる： $F(1,70) = 22.052, p < .001, \eta_p^2 = .240$ ；イライラする： $F(1,70) = 73.507, p < .001, \eta_p^2 = .512$ ；先生を好き： $F(1,70) = 23.428, p < .001, \eta_p^2 = .251$ ；先生を嫌い： $F(1,70) = 28.631, p < .001, \eta_p^2 = .290$ ；先生と話したくない： $F(1,70) = 33.017, p < .001, \eta_p^2 = .321$)。「先生を尊敬できる」は5%水準で有意であった($F(1,70) = 4.216, p < .05, \eta_p^2 = .057$)。「傍観者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果は、「やる気が出る」($F(1,70) = 11.834, p < .01, \eta_p^2 = .145$)が1%水準で有意であった。「先生を好き」は5%水準で有意で($F(1,70) = 4.676, p < .05, \eta_p^2 = .063$)、「嬉しい」は有意傾向が認められた($F(1,70) = 3.251, p < .10, \eta_p^2 = .044$)。「悲しい」、「不安を感じる」、「イライラする」、「先生を嫌い」、「先生と話したくない」、「先生を尊敬できる」は有意と認められなかった。「叱られ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(イライラする： $F(1,70) = 16.532, p$

$< .001, \eta_p^2 = .191$ ；先生を嫌い $F(1,70) = 15.546, p < .001, \eta_p^2 = .182$)。「嬉しい」($F(1,70) = 13.017, p < .01, \eta_p^2 = .157$)、「悲しい」($F(1,70) = 12.321, p < .01, \eta_p^2 = .150$)、「先生と話したくない」($F(1,70) = 10.495, p < .01, \eta_p^2 = .130$)は1%水準で有意であった。「先生を尊敬できる」は5%水準で有意で($F(1,70) = 4.789, p < .05, \eta_p^2 = .064$)、「先生を好き」($F(1,70) = 2.991, p < .10, \eta_p^2 = .041$)は有意傾向が認められた。「やる気が出る」、「不安を感じる」は有意でなかった。「褒められ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(嬉しい： $F(1,70) = 67.245, p < .001, \eta_p^2 = .490$ ；やる気が出る： $F(1,70) = 65.723, p < .001, \eta_p^2 = .484$ ；イライラする： $F(1,70) = 14.122, p < .001, \eta_p^2 = .168$)。「悲しい」($F(1,70) = 13.014, p < .01, \eta_p^2 = .157$)「不安を感じる」($F(1,70) = 10.924, p < .01, \eta_p^2 = .135$)は1%水準で有意で、「先生を好き」($F(1,70) = 6.704, p < .05, \eta_p^2 = .087$)は5%で有意であった。「先生と話したくない」は有意傾向が認められたが($F(1,70) = 3.304, p < .10, \eta_p^2 = .045$)、「先生を嫌い」、「先生を尊敬できる」は有意と認められなかった。

学年別に多重比較を行ったところ、4年生、5年生、6年生に共通して認められた結果として、当事者立場において、「嬉しい」、「やる気が出る」、「先生を好き」では、褒められ場面 > 叱られ場面という結果が認められた。一方、「悲しい」、「不安を感じる」、「イライラする」、「先生を嫌い」、「先生は正しい」では、叱られ場面 > 褒められ場面という結果が認められた。傍観者立場において、「嬉しい」、「やる気が出

る]、「同級生を好き」、「同級生を尊敬できる」、「同級生は正しい」では、褒められ場面 > 叱られ場面という結果が認められた。一方、「同級生を嫌い」では叱られ場面 > 褒められ場面という結果が認められた。褒められ場面において、「先生を好き」では、当事者立場 > 傍観者立場という結果が認められた。一方、「悲しい」、「不安を感じる」、「イライラする」では、傍観者立場 > 当事者立場という結果が認められた。

2) 性別

男子児童において、交互作用が有意であった感情・行動的反応の単純主効果検定を行ったところ、「当事者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(嬉しい： $F(1,102) = 266.373$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .723$; 悲しい： $F(1,102) = 77.817$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .433$; やる気が出る： $F(1,102) = 140.365$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .579$; 不安を感じる： $F(1,102) = 29.018$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .221$; イライラする： $F(1,102) = 66.096$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .393$; 先生を好き： $F(1,102) = 50.549$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .331$; 先生を嫌い： $F(1,102) = 36.224$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .262$; 先生と話したくない： $F(1,102) = 13.550$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .117$)。「傍観者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(やる気が出る： $F(1,102) = 25.877$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .202$; 先生を好き： $F(1,102) = 13.204$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .115$)。「嬉しい」($F(1,102) = 11.416$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .141$)、「不安を感じる」($F(1,102) = 7.346$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .067$)は1%水準で有意で、「イライラする」($F(1,102) = 4.835$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .045$)、「先生を嫌い」($F(1,102) = 5.596$, $p < .05$,

$\eta_p^2 = .052$)、「先生と話したくない」($F(1,102) = 4.421$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .042$)は5%水準で有意であった。「悲しい」は有意と認められなかった。「叱られ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果が1%水準で有意であった(嬉しい： $F(1,102) = 10.439$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .093$; イライラする： $F(1,102) = 7.700$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .070$)。「悲しい」($F(1,102) = 4.217$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .040$)、「先生を嫌い」($F(1,102) = 5.095$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .048$)、「先生と話したくない」($F(1,102) = 5.017$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .047$)は5%水準で有意であった。「やる気が出る」、「不安を感じる」、「先生を好き」は有意と認められなかった。「褒められ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(嬉しい： $F(1,102) = 67.355$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .398$; 悲しい： $F(1,102) = 32.692$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .243$; やる気が出る： $F(1,102) = 40.145$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .282$; イライラする： $F(1,102) = 16.317$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .138$; 先生を好き： $F(1,102) = 17.894$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .149$)。「不安を感じる」($F(1,102) = 7.412$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .068$)、「先生を嫌い」($F(1,102) = 10.839$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .096$)は1%水準で有意であった。「先生と話したくない」は有意と認められなかった。

女子児童において、交互作用が有意であった感情・行動的反応の単純主効果検定を行ったところ、「当事者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(嬉しい： $F(1,87) = 237.404$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .732$; 悲しい： $F(1,87) = 69.696$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .445$; やる気が出る： $F(1,87) = 129.519$, $p < .001$,

$\eta_p^2 = .598$; 不安を感じる: $F(1,87) = 37.116$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .299$; イライラする: $F(1,87) = 65.018$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .428$; 先生を好き: $F(1,87) = 25.457$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .226$; 先生を嫌い: $F(1,87) = 18.296$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .174$; 先生と話したくない: $F(1,87) = 30.988$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .263$ 。「先生を尊敬できる」($F(1,87) = 7.147$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .076$)は1%水準で有意であった。「傍観者立場」における場面(褒め・叱り)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(嬉しい: $F(1,87) = 14.288$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .141$; やる気が出る: $F(1,87) = 45.701$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .344$)。「不安を感じる」($F(1,87) = 5.626$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .061$)は5%水準で有意であったが、「悲しい」, 「イライラする」, 「先生を好き」, 「先生を嫌い」, 「先生と話したくない」, 「先生を尊敬できる」は有意と認められなかった。「叱られ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果が1%水準で有意であった(悲しい: $F(1,87) = 11.259$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .115$; イライラする: $F(1,87) = 7.802$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .082$; 先生を嫌い: $F(1,87) = 11.080$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .113$; 先生と話したくない: $F(1,87) = 9.342$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .097$; 先生を尊敬できる: $F(1,87) = 8.012$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .084$)。「嬉しい」($F(1,87) = 6.916$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .074$)は5%水準で有意であったが、「やる気が出る」, 「不安を感じる」, 「先生を好き」は有意と認められなかった。「褒められ場面」における立場(当事者・傍観者)の単純主効果が0.1%水準で有意であった(嬉しい: $F(1,87) = 63.609$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .422$; 悲しい: $F(1,87) = 22.656$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .207$; やる気が出る: $F(1,87) =$

17.458 , $p < .001$, $\eta_p^2 = .167$; 不安を感じる: $F(1,87) = 18.628$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .176$; イライラする: $F(1,87) = 17.207$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .165$)。「先生を好き」($F(1,87) = 9.559$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .099$)は1%水準で有意で、「先生を尊敬できる」($F(1,87) = 2.778$, $p < .10$, $\eta_p^2 = .031$)は有意傾向が認められたが、「先生を嫌い」, 「先生と話したくない」は有意と認められなかった。

性別に多重比較を行ったところ, 男女に共通して認められた結果として, 当事者立場において, 「嬉しい」, 「やる気が出る」, 「先生を好き」では, 褒められ場面 > 叱られ場面という結果が認められた。一方, 「悲しい」, 「不安を感じる」, 「イライラする」, 「先生を嫌い」, 「先生は正しい」では, 叱られ場面 > 褒められ場面という結果が認められた。傍観者立場において, 「嬉しい」, 「やる気が出る」, 「同級生を好き」, 「同級生を尊敬できる」, 「同級生は正しい」では, 褒められ場面 > 叱られ場面という結果が認められた。一方, 「不安を感じる」, 「先生は正しい」, 「同級生を嫌い」では叱られ場面 > 褒められ場面という結果が認められた。叱られ場面において, 「悲しい」, 「イライラする」では, 当事者立場 > 傍観者立場という結果が認められた。褒められ場面において, 「先生を好き」では, 当事者立場 > 傍観者立場という結果が認められた。一方, 「悲しい」, 「不安を感じる」, 「イライラする」では, 傍観者立場 > 当事者立場という結果が認められた。

2. 重回帰分析

学級適応感尺度と学校生活尺度の各因子を説明変数, 褒められ・叱られ場面におけ

表5 学級適応感尺度・学校生活尺度と感情・行動的反応の関連(性別)

| | 当事者 | | | | | | 傍観者 | | | | | |
|-----------|------------|---------|--------|------------|---------|-------------|-------------|---------|-------------|--------------|---------|--------|
| | 褒められた場面 | | | 叱られた場面 | | | 褒められた場面 | | | 叱られた場面 | | |
| | 反応 | β | R^2 | 反応 | β | R^2 | 反応 | β | R^2 | 反応 | β | R^2 |
| 居心地の良さの感覚 | 男：不安を感じる | -.243 † | .078 | 女：イライラする | -.336 † | .115 | 女：悲しい | .435 * | .127 | 女：同級生は正しい | -.339 † | .105 |
| | 男：先生を嫌い | -.337 * | .075 | | | | 男：先生を嫌い | -.298 * | .098 | | | |
| | 男：イライラする | -.228 † | .051 | | | | 男：先生と話したくない | -.327 * | .139 * | | | |
| | | | | | | | 女：同級生は正しい | -.470 * | .081 | | | |
| | | | | | | | 女：同級生を尊敬できる | -.385 † | .051 | | | |
| 被信頼・受容感 | 男：先生を好き | .265 † | .054 | 女：嬉しい | .237 † | .082 | 男：嬉しい | .292 * | .108 † | 女：嬉しい | .290 * | .137 † |
| | 男：先生を尊敬できる | .282 * | .103 | | | | 男：先生を好き | .351 * | .094 | 女：やる気が出る | .274 * | .092 |
| | 男：先生は正しい | .261 † | .102 | | | | 男：先生を尊敬できる | .268 † | .096 | | | |
| | | | | | | | 男：先生は正しい | .297 * | .062 | | | |
| | | | | | | | 男：同級生を尊敬できる | .307 * | .117 † | | | |
| | | | | | | | 男：不安を感じる | .364 * | .114 † | | | |
| | | | | | | | 女：嬉しい | .237 † | .082 | | | |
| | | | | | | | 女：やる気が出る | .327 † | .062 | | | |
| 充実感 | 女：悲しい | .349 † | .044 | | | | 女：先生を尊敬できる | .474 * | .106 | 女：同級生と話したくない | .366 † | .084 |
| | | | | | | | 男：先生と話したくない | -.302 † | .139 * | 男：先生を嫌い | -.302 † | .071 |
| | | | | | | | | | 男：先生と話したくない | -.371 * | .071 | |
| 教師との関係 | | | | 男：先生を尊敬できる | .310 * | .120 † | 男：同級生を尊敬できる | .309 * | .117 † | 女：先生を嫌い | -.288 * | .106 |
| | | | | | | | 男：同級生は正しい | .309 * | .107 † | 女：先生を好き | -.242 † | .066 |
| | | | | | | | 女：悲しい | -.259 † | .127 | | | |
| | | | | | | 女：先生は正しい | -.321 * | .095 | | | | |
| | | | | | | 女：先生を好き | -.249 † | .102 | | | | |
| 友人との関係 | 男：嬉しい | -.301 * | .115 † | 男：先生を嫌い | .372 ** | .121 * | 男：先生と話したくない | .249 † | .139 * | 女：同級生は正しい | .290 * | .105 |
| | 男：先生を好き | -.224 † | .054 | 女：イライラする | .247 † | .115 | 男：嬉しい | -.236 † | .108 † | 女：嬉しい | -.254 † | .137 † |
| | 男：やる気が出る | -.245 † | .065 | | | | 男：同級生を好き | -.217 † | .093 | | | |
| | | | | | | 男：同級生を尊敬できる | -.222 † | .117 † | | | | |
| | | | | | | 女：悲しい | -.347 * | .127 | | | | |
| 学業 | 男：嬉しい | -.341 * | .115 † | 男：嬉しい | .242 † | .119 † | 男：先生と話したくない | .239 † | .139 * | 女：先生を嫌い | .248 † | .106 |
| | | | | 女：イライラする | -.288 * | .115 | 女：悲しい | .268 † | .127 | 女：イライラする | .276 † | .050 |
| | | | | | | | 男：不安を感じる | -.262 † | .114 † | 女：嬉しい | -.276 * | .137 † |
| | | | | | | | | | 女：やる気が出る | -.252 † | .092 | |

(注1) 男…男子児童(n=103) 女…女子児童(n=88)
 (注2) †p<.10, *p<.05, **p<.01

の感覚」が正の影響を及ぼすことが示された。さらに、同級生が褒められた場面では、女子児童の「悲しい」、同級生が叱られた場面では4年生の「先生と話したくない」に対して、「居心地の良さの感覚」が正の影響を及ぼすことが示された。一方、自分自身が褒められた場面では、男子児童の「先生を嫌い」、同級生が褒められた場面では4年生の「先生は正しい」、5年生の「先生を嫌い」、6年生の「不安を感じる」に対して、「居心地の良さの感覚」が負の影響を及ぼすことが示された。加えて、男子児童の「先生を嫌い」、「先生と話したくな

い」、女子児童の「同級生は正しい」に対しても、「居心地の良さの感覚」が負の影響を及ぼすことが示された。

2) 「被信頼・受容感」

自分自身が褒められた場面では、4年生の「先生を好き」と、男子児童の「先生を尊敬できる」に対して、「被信頼・受容感」が正の影響を及ぼすことが示された。また、同級生が褒められた場面では、5年生の「嬉しい」、「先生を好き」、「不安を感じる」と、男子児童の「嬉しい」、「不安を感じる」、「先生を好き」、「先生は正しい」、「同級生を尊敬できる」に対して、「被信

頼・受容感」が正の影響を及ぼすことが示された。加えて、同級生が叱られた場面では、5年生の「嬉しい」、「先生を好き」、女子児童の「嬉しい」、「やる気が出る」に対して、「被信頼・受容感」が正の影響を及ぼすことが示された。一方、自分自身が叱られた場面では、5年生の「先生を嫌い」、同級生が叱られた場面では、4年生の「先生と話したくない」、5年生の「イライラする」に対して、「被信頼・受容感」が負の影響を及ぼすことが示された。

3) 「充実感」

自分自身が褒められた場面では、4年生の「不安を感じる」、同級生が褒められた場面では、女子児童の「先生を尊敬できる」、同級生が叱られた場面では、4年生の「同級生と話したくない」に対して、「充実感」が正の影響を及ぼすことが示された。一方、同級生が褒められた場面では、5年生の「嬉しい」、同級生が叱られた場面では、男子児童の「先生と話したくない」に対して、「充実感」が負の影響を及ぼすことが示された。

4) 「教師との関係」

自分自身が褒められた場面では、4年生の「嬉しい」、「やる気が出る」、男子児童の「先生を尊敬できる」、自分自身が叱られた場面では、男子児童の「先生を尊敬できる」、同級生が褒められた場面では、4年生の「同級生は正しい」、「先生は正しい」、5年生の「嬉しい」、6年生の「同級生を好き」、「同級生と話したくない」、男子児童の「同級生を尊敬できる」、「同級生は正しい」、同級生が叱られた場面では、4年生の「先生は正しい」に対して、「教師との関係」が正の影響を及ぼすことが示

された。一方、自分自身が褒められた場面では、6年生の「先生を好き」、自分自身が叱られた場面では、5年生の「不安を感じる」、同級生が褒められた場面では、4年生の「悲しい」、5年生の「イライラする」、「同級生と話したくない」、「同級生を嫌い」、6年生の「先生を好き」、「先生は正しい」、女子児童の「先生は正しい」、同級生が叱られた場面では、女子児童の「先生を嫌い」に対して、「教師との関係」が負の影響を及ぼすことが示された。

5) 「友人との関係」

自分自身が叱られた場面では4年生の「イライラする」、5年生と男子児童の「先生を嫌い」に対して、「友人との関係」が正の影響を及ぼすことが示された。さらに、同級生が褒められた場面では、4年生の「先生は正しい」、「やる気が出る」、同級生が叱られた場面では、女子児童の「同級生は正しい」に対して、「友人関係」が正の影響を及ぼすことが示された。一方、自分自身が褒められた場面では、5年生の「やる気が出る」、男子児童の「嬉しい」、同級生が褒められた場面では女子児童の「悲しい」に対して、「友人関係」が負の影響を及ぼすことが示された。

6) 「学業」

自分自身が叱られた場面では、4年生の「嬉しい」、同級生が褒められた場面では、5年生の「同級生と話したくない」に対して、「学業」が正の影響を及ぼすことが示された。一方、自分自身が褒められた場面では、4年生の「嬉しい」、「やる気が出る」、男子児童の「嬉しい」、自分自身が叱られた場面では、女子児童の「イライラする」、同級生が叱られた場面では、4年生

の「同級生を好き」、女子児童の「嬉しい」に対して、「学業」が負の影響を及ぼすことが示された。

IV 考察

本研究の結果から、自分自身が褒められた場面では、「嬉しい」、「やる気が出る」や「先生を好き」、「先生を尊敬できる」など、ポジティブな感情・行動的反応が生じる傾向が示された。一方で、学業の程度や友人との関係性によっては、「嬉しくない」、「やる気が出ない」とネガティブに感じ取る傾向が示されたことから、青木(2009)が論じたように、褒めることは必ずしも肯定的な影響を与えることができるとは限らないと考えられる。次に、自分自身が叱られた場面においては、「イライラする」、「不安を感じる」、「先生を嫌い」というネガティブな感情的反応が生じる傾向が示された。一方で、学業が良好な場合に「嬉しい」と感じる場合もあることや、教師との関係が良好な児童にとっては、「先生を尊敬できる」と感じることから、竹内(1995)が論じたように、叱りが児童の感情・行動的反応にポジティブな影響を与える場合もあると考えられる。

これらのことから、自分自身が褒められるとポジティブな感情・行動的反応が生じ、自分自身が叱られるとネガティブな感情・行動的反応が生じるとは限らず、学級への適応感や教師・友人との関係性の程度によって、褒めや叱りの受け取り手である児童の感情・行動的反応はポジティブにもネガティブにも変化し得る可能性があると考えられる。したがって、教師が積極的に褒めたとしても、友人との関係が良好でな

い場合や、学級での充実感が低い児童は、不安を感じる傾向があると示されたこと、学業が良好な児童は、叱られることを嬉しいと感じる傾向が示されたことなどから、日常的な関係性や学級での適応感、発達段階にも十分に配慮することで、児童の成長に効果的な「褒め」や「叱り」に繋げることができるのではないかと考えられる。

続いて、同級生が褒められた場面では「やる気が出る」、「嬉しい」、「先生は正しい」、「同級生は正しい」、「同級生を尊敬できる」というポジティブな感情的反応が生じる傾向が示された。一方で、「悲しい」、「不安を感じる」、「同級生と話したくない」、「先生を好きではない」というネガティブな感情・行動的反応も生じるため、当事者だけでなく、傍観者の複雑な感情・行動的反応への配慮も必要だと考えられる。しかし、6年生は、学級における学業や、居心地の良さの感覚が高ければ、同級生が褒められても「不安を感じない」という傾向が示されたため、ネガティブな反応が生じても、児童の学級適応感を高めることで、ポジティブな反応へ変化する可能性が考えられる。加えて、教師との関係が良好な場合、同級生が褒められても「イライラしない」、「悲しくない」と感じる傾向があるため、教師との関係は、同級生との関係にも間接的に影響を与える可能性が考えられる。

これらのことから、日常的な教師との関係は、自分自身のネガティブな感情的反応の緩和にも影響すると考えられる。さらに、教師との関係が良好だと、同級生が褒められたとしても「同級生を好き」、「同級生は正しい」、「同級生を尊敬できる」と感

じる傾向が示されたため、教師との関係は友人関係にも影響を与える要因であると考えられる。次に、同級生が叱られた場面では、「不安を感じる」、「悲しい」と感じる傾向があると示された。一方で、「嬉しい」、「やる気が出る」と感じる場合があり、同級生が叱られている場面は、他の児童のやる気を引き出すことができる面と、叱りとは関係がない児童を不安にさせてしまう面があるため、叱りを慎重に行うことが必要だと考えられる。さらに、逸脱行動を行った同級生に対して、「同級生と話したくない」と感じる傾向があるため、叱られた児童が、学級から排除されることがないように、児童同士の関係性を注意深く観察する必要があると考えられる。一方で、逸脱行動をした同級生を放置せず、教師が叱ることで、「先生は正しい」、「先生を好き」と感じる傾向があるが、友人との関係が良好な場合は、「先生を嫌い」、「同級生は正しい」と感じるため、傍観者にとって、教師の叱りは教師への信頼につながる可能性もあると考えられる。しかし、仲間意識から教師に対してネガティブな感情を抱く場合もあると考えられる。

これらのことから、逸脱行動を行った児童を叱った時、周りの児童の感情・行動的反応に配慮を行わないと、叱りに直接関係のない児童が不安を抱き、学級での居心地が良くないと感じてしまう恐れがあることや、同級生と話したくないと感じ、児童同士の関係性が悪くなる可能性も考えられるため、「叱らない」のではなく、周りの児童の感情にも配慮した叱り方が重要だと考えられる。

続いて、3つの不登校要因(教職員との

関係をめぐる問題、いじめを除く問題、不安の傾向がある)と本研究の結果を関連付けて考察する。1つ目に、「教職員との関係をめぐる問題」に関して、同級生が叱られた場面において、「先生を嫌い」、「先生と話したくない」と感じる傾向が示された。そのため、教師が褒めや叱りを行う時に、傍観者立場の児童へ配慮することで、教師との関係性の悪化を緩和することができるのではないかと考えられる。2つ目に、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」では、同級生が褒められたり、叱られた場面において、「同級生を好きではない」、「同級生と話したくない」と感じる傾向が示されたため、教師は児童を褒めた際、褒められた児童が、その後、学級で他の児童からどのように見られているか等を観察することが必要だと考えられる。さらに、叱る際にも、叱られた児童が、その後、他の児童によって、学級から排除されること等がないように、配慮する必要があると考えられる。3つ目に、「不安の傾向がある」では、自分自身が叱られた場面であっても、教師との関係が良好だと「不安を感じない」ことや、同級生が褒められたことで、「不安を感じる」傾向が示されたことから、教師は児童との信頼関係や、傍観者の自尊心や自己肯定感に配慮する必要があると考えられる。傍観者に対する配慮として、褒めや叱りを直接受けた児童と教師の関係性だけでなく、傍観者の存在も意識し、全体への言葉かけを行う等をして、教師と学級全体の児童との信頼関係を意識することが重要だと考えられる。

本研究の結果から、教師による褒めや叱りはその場で見聞きしていた傍観者自身の

心情にも影響を与え、学級における教師や同級生との関係にも影響することが示された。学級で教師が褒めや叱りを行う際、当事者立場の児童だけでなく、傍観者立場の児童による教師や友人との関係、自己肯定感に配慮することが重要だと考えられる。さらに、教師の褒めや叱りによる児童の感情・行動的反応や、学級における教師との関係や友人との関係、学級適応感等は、相互に影響し合う要因である可能性が考えられる。例えば、自分自身が褒められた場面や、同級生が叱られたり、褒められた場面で「不安を感じる」場合があると考えられるが、友人との関係が良好であると、自分自身が褒められた場面で「不安を感じない」こと、学業が良好であると、同級生が褒められた場面で「不安を感じない」こと、教師との関係が良好であると、自分自身が叱られた場面で「不安を感じない」可能性が考えられる。加えて、同級生が褒められた場面で、友人との関係が良好であると、「やる気が出る」、「先生は正しい」と感じることや、教師との関係が良好であると、「同級生を好き」、「同級生は正しい」、「同級生を尊敬できる」、「嬉しい」、「やる気が出る」と感じる可能性が考えられる。以上のように、教師との関係が良好であると、友人への印象も良好になる可能性があり、学校での対人関係が良好であると、ポジティブな感情・行動的反応が生じ、学級適応感が高まる等、担任教師の褒め方・叱り方がきっかけとなり、児童の学校生活において良好な状況が相互に影響し合う可能性があると考えられる。

これらのことから、担任教師の褒め方・叱り方によって生じる児童の感情・行動的

反応や、学級における日常的な教師との関係、友人との関係、学級適応感等が、児童の学校生活に対して、良好かたちで影響し合うことで、「教職員との関係をめぐる問題」、「いじめを除く友人との関係をめぐる問題」、「学校における人間関係に課題を抱えている」、「不安の傾向がある」という不登校要因を未然に防ぎ、不登校予防につなげることができるのではないかと考えられる。

V 今後の課題

本研究における課題として、第一に、場面想定法に関して、予備調査をもとに、すべての調査協力者が経験し得る想定場面を作成したが、調査協力者の「褒められ」「叱られ」の経験の頻度や教師の性別により、想定する場面が多少変化する可能性がある。そのため、教師の性別や、想定場面で褒められた児童は、たまたま褒められたのか、日常的に褒められているのか、叱られた児童はたまたま叱られたのか、日常的に叱られているのか等、具体的な場面を設定することが必要であると考えられる。第二に、本研究で用いた選択式の回答法は、限られた感情・行動的反応のみしか検討することができなかつたため、選択項目にない素直な感情や、行動的反応の収集が可能となる自由記述欄の作成も加える必要があると考えられる。第三に、想定場面の「同級生」という存在に関して、詳細な定義を行わなかつたため、回答者により想定する同級生の像に差が生じ、結果に影響を及ぼす可能性がある点があげられる。「同級生」という存在が仲良しグループの一員なのか、回答者との関係性は良好なのか、同性か異性なの

かなど、焦点を絞ることで、回答者によるばらつきを防ぐことが必要だと考える。

付記

本研究は、跡見学園女子大学文学部臨床心理学科における、平成30年度卒業論文の内容の一部を加筆・修正したものです。お忙しい中、調査にご協力くださった学校の皆様に心より感謝申し上げます。本研究にあたり、指導教員の新井 雅先生から丁寧なご指導と多大な助言を賜りました。厚く御礼を申し上げ、感謝いたします。

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. 発達心理学研究, 20(2), 155-164.

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(3), 241-251.

長谷川真里(2014). 他者の多様性への寛容—児童と青年における集団からの排除

についての判断—教育心理学研究, 62, 13-23.

Lahey, B. B & Johnson, M. S. (1978). *Psychology and Instruction*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman. 宮原英種(訳)(1983). 教室で生きる教育心理学. 株式会社新曜社.

文部科学省(2019). 平成30年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果(速報値)について, 2, 62-99. <https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf>(2019年11月14日取得)

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の関連. 教育心理学研究, 57, 49-61.

大久保智生・青柳 肇.(2004). 中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 日本福祉教育専門学校紀要, 12, 9-15.

竹内史宗(1995). 子どもは「叱り」をどのように感じているか. 教育心理学研究, 34, 143-149.