

【展望】

学級における教師と生徒との関係研究の動向

小野寺 正己*

河村 茂雄*

近年の教師のストレスや支援要請の研究として、学級においての生徒との関係性に起因するものが挙げられる。教師のバーンアウト等の問題も取り上げられることが大きくなってきていることから、この問題の解決が望まれる。そこで、文化的違いを考慮に入れ、わが国を中心とした過去 10 年程の研究を概観した。その結果、生徒視点からの研究成果及び教師視点からの研究成果が明らかとなった。また、教師視点からの成果には生徒個人との関係性の他に学級集団との関係性の視点での成果も多く示唆されていることが明らかとなった。さらには、今後の課題として、①事例研究の蓄積、②日本の学校環境に合った学級状況を多次的に測定する尺度の開発と標準化、③日常の教育活動の中での一貫したグループ・アプローチの実践の 3 点が挙げられた。

キーワード：学級，教師，生徒，関係

【はじめに】

河村・武蔵・粕谷(2005)は、全国 5,000 人弱の小中学校及び高等学校の教師がスクールカウンセラーに求める活動内容調査し、その内容が 16 種類であることを明らかにしている。そして、その中の 13 種類は不登校やいじめ、及び授業の展開や学級経営への対応といった学級という集団の中での教師と生徒の関わりについての支援要請であると指摘している。また高木・渕上・田中(2008)も、教師の職務ストレスである職務葛藤が 3 因子構造であることを明らかにし、そのうちの 2 因子が、学級における教師と生徒の関係性におけるストレスである「授業・学級経営職務」と「個別の生徒指導職務」であると指摘している。よって、学級経営上の教師と生徒の関係性について検討することは、教師のストレスや支援要請への対応についての一定の指針を得ることができるものと考えられる。

そこで本研究では、文献研究により学級経営上の教師と生徒との関係性に関する研究の動向を概観する。ただし、Argyle & Henderson(1985)や庄司・小林・鈴木(1989)が指摘するように、人間関係におけるルールやスキルは文化の差によりかなり違う状況がある。ま

た岸野・無藤(2009)が指摘するように、日本の教師は、学級経営において、欧米の教師と比べ、学力向上だけではなく生活習慣や対人関係等の人間形成にも関与している状況にある。よって、学級という集団を考慮にわが国の教育制度や教育風土との違いから、そのまま適用することは適当ではないと考えられる。よって文献研究は、わが国の研究を中心に概観することとした。

なお、文献研究にあたっては、はじめに、国立国会図書館 NDL-OPAC の雑誌検索において「教師」「生徒」「関係」の 3 つをキーワードとし、2005 年以降の文献を検索した。結果、月刊誌を含めて 46 本の文献しか検索がされなかった。そこで、2001 年以降の文献を再度検索した。その結果、82 本の文献が検索された。これを受け、その中で月刊誌を除く 30 の論文を中心に検討することとした。ただし、検索された論文で引用されている論文等で、関連性の高いものも検討することにし、結果として 100 本程度の文献について検討した。

【 I 生徒からの視点による教師との関係】

生徒からの視点による教師との関係性に関する研究では、生徒が教師をどのように認知しているかを検

* 早稲田大学 教育・総合科学学術院

討し、それが学校や学級への適応感等にどのように影響を及ぼしているのかを検討している研究が多くみられた。また、教師の認知を信頼感や指導行動に限定し、その影響について検討している研究も多く見られた。そこで最初に生徒の教師認知の概要を俯瞰し、その後、様々な認知の違い別に研究を概観する。

1. 生徒の教師認知

生徒の教師認知については、古くは三隅・吉崎・篠原(1977)による PM 理論や、田崎(1979)や浜名・天根・木山(1983)による勢力資源理論が、生徒の教師認知の研究となっている。

一方、近年の研究では、西田・立嵩(2000)が、生徒が認知する「生徒-教師相互関係尺度」を作成し、その構造が「親和的配慮」と「熱心な学級経営」の2因子であることを指摘している。また、大西・黒川・吉田(2009)は、小学生及び中学生の教師認知を検討し、「受容・親近・自信・客観」、「怖さ」、「不適切な権力の行使」の3因子であると指摘している。これは、三隅ら(1997)の PM 理論と呼応する結果といえよう。

また、三島・宇野(2004)は、小学生の教師認知が、「受容・親近」、「自信・客観」、「怖さ」、「罰」、「たくましさ」の5因子であると指摘している。同様に林・橘(2007)は、小中学生の教師認知が、「教師としての信頼感」、「親しみやすさ」、「外見」、「正当性」、「罰」の5因子であると指摘している。これらの研究結果は、田崎(1979)の指摘する因子である「親近・受容」、「正当性」、「熟練性」、「明朗性」、「外見」、「同一化」、「罰」の7因子のどれかと類似、またはその中のいくつかと同様の因子構造となっている結果といえよう。

以上に鑑みると、30年弱の時間が経過しても、生徒と教師との関係において、生徒の認知する教師の勢力資源には、大きな変化が認められないことが明らかとなった。

2. PM 理論や勢力資源以外の生徒の教師認知

PM 理論や勢力資源以外にも、生徒の教師の全般的な認知について扱った研究が多く見受けられた。以下にそれらの研究を概観する。

石津(2007)は、中学生の教師適応度が、不登校傾向、ストレス反応としての不機嫌・怒り、無気力に対して負の影響を与えており、教師適応度が良いと生徒の心

身の適応もよいことを明らかにしている。同様に岡田(2008)も、中学生の教師への意識が学校生活を楽しんでいるという学校享受感に影響を与えていることを明らかにしている。さらに学校享受感については、山本・仲田・小林(2000)も、小学生の教師認知は「不機嫌・怒り」「無気力」に影響を及ぼし、更にそれが学級享受感に負に影響を与えると指摘している。一方、中学生の教師認知は「不機嫌・怒り」に影響を及ぼし、更にそれが学級享受感に負に影響を与えると指摘している。ただし、大久保(2005)は、進学校や生徒指導困難校等の学校差により、教師との関係が学校への適応感に影響を与えない場合があるとの知見を示していることから、生徒の教師認知については、学校差や環境の違いにも留意する必要があるといえよう。

なお、学校享受感については、岡田(2009)が、中学生の部活動との積極的な生徒が教師との関係が良くなり、学校享受感も高くなるとの知見を示している。また、山口・岡本・中山(2004)も高校生の部活動と教師との関係性を検討し、部活動に参加している生徒の教師のスクール・モラルが高いこと、非進学校の部活動非参加者は教師との信頼的な態度が築かれにくいこと、職業高校の部活動参加者は教師との信頼関係を維持させていること等、部活動に特化した知見を示している。

この他、鹿嶋・田上(2008)は、中学生の認知する教師からの被期待感が、「幸福達成力」と「社会化」の2因子から構成されていることを明らかにしている。また、中学生は親和的教師からの期待を罰や強制がない環境で具現化した時に充実感を持つことも明らかにしている。一方、牧・関口・野村・根建(2007)は、随伴経験が少なく、コーピングエフィカシーが低い中学生は、教師への偏った思考を持ちがちで、それが勉強における偏った思考につながり、結果として無気力となり勉強もできなくなるという連鎖を明らかにしている。

3. 教師への信頼感

上記、林・橘(2007)では、生徒の認知する教師の勢力資源の中に「教師としての信頼感」が挙げられている。「教師への信頼感」については、中井・庄司(2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009)が一連の研究をしていることからまとめて俯瞰した。

はじめに、中学生の教師への信頼感の構造について

は、中井・庄司(2006)が「安心感」、「不信」、「正当性」の3因子であると明らかにしている。また中井・庄司(2008)は、「正当性」を「役割遂行評価」という因子名に変更しているものの、3つの因子の組み合わせで、生徒を4つの型に分類している。具体的には、「不信」の因子得点が高い「不信優位型」、「役割遂行評価(または正当性:以後正当性は省略)」の因子得点が高い「役割優位型」、「安心感」と「役割遂行評価」の双方の因子得点が高い「信頼型」、「不信」と「役割遂行評価」の双方の因子得点が高い「アンビバレント型」の4つである。

中井・庄司(2006, 2007a, 2007b, 2009)は、上記のそれぞれの因子を規定する事項も明らかにしている。具体的には、「安心感」には教師からのソーシャル・サポートや過去の対人関係における受容経験と親との親密な関わり経験が影響を与えていると指摘している。さらに、「安心感」との関連ある事項として、幼少期の両親への安心・依存の愛着や教師からの受容体験、教師との親密な関わり経験が正の相関として、幼少期の両親への不信・拒否の愛着が負の相関として挙げられている。「役割遂行評価」については、教師からのソーシャル・サポートや過去の対人関係における承認経験と親との親密な関わり経験が影響を与えていると指摘している。また「役割遂行評価」との正の相関がある事項として教師からの受容体験と教師との親密な関わり経験が挙げられている。「不信」については、幼少期から形成される基本的信頼感の低さや保護者の教師への信頼感の低さ、及び過去の対人的傷つき経験が正の影響を与え、親との親密な関わり経験が負の影響を与えていると指摘している。そして「不信」との正の相関がある事項としては、幼少期の両親への不信・拒否の愛着と教師との傷つき経験が、負の相関のある事項として教師からの受容経験が挙げられている。

最後に、教師への信頼感が影響を与える事項についても、中井・庄司(2008)がまとめている。そこでは、中学生の教師への信頼感が教師に対するモラルだけでなく他のモラルにも影響を与え、学校適応に正の効果と及ぼすと指摘されている。またその影響には学年差もあり、1年生は「安心感」が強い影響を与え、2, 3年生は「安心感」だけではなく「不信」「役割遂行」も影響を与えることも指摘している。さらに、4つの生徒分類では「信頼型」の教師認知をしている群の学

校適応感が一番高く、「不信優位型」と「アンビバレント型」の群は学校適応が低いことも指摘されている。

4. 教師のサポート認知

教師への信頼感にも影響を与えている要因として、教師からのソーシャル・サポートがあった。教師のサポートに関する生徒の認知についての研究については以下の通りの結果が示唆されていた。

石津(2006)は、中学生がストレスを感じ、それに対するソーシャル・サポートを教師にしてもらったと認知した場合、教師へのモラルが高くなることを明らかにしている。同様に本田・石隈・新井(2009)も、中学生が悩みを持つことにより援助要請行動が促進され、その行動が教師との対人関係適応感を高めることを指摘している。これらの研究結果は、事例としても三浦(2006)が裏付けをしている。三浦(2006)は、生徒のストレス状態の理解と日常の学校生活におけるはたらかけを教師が実施することで、不登校感情や抑うつ・不安、教師関係ストレスサー得点が下がる報告をしている。ただし大久保(2005)は、教師のソーシャル・サポートはストレス軽減に効果が認められるものの、その効果が認められるのは男子だけで女子には認められないことも指摘していることから性差には留意する必要があるものと考えられる。

一方、学習に関するサポートの研究もある。岡田(2007)は、学習者に選択や自発性を促す教師の自律性支援に着目し、自律性支援が生徒の動機づけや学業達成に影響を与えることを明らかにしている。生徒の自律性については、瀬尾(2008)も学習上の中学生の援助要請には自律的援助要請と依存的援助要請があり、それが教師の指導行動とどのような関係があるかを明らかにした。そこでは、教師主導型の指導行動では依存的援助要請と関連があるが、相互対話型の指導行動が自律的援助要請とは関係がなかったことが示されている。よって、学習において生徒の自律性をサポートすることは大切ではあるが、そのための教師の指導行動については、明確な研究結果は明らかになってはいない状況といえる。

教師サポートの他の研究としては、松澤・高橋・田上(2009)の研究がある。松澤ら(2009)は、特別な指導を必要とする小学生に対して、教師が積極的に声をかけたりおしゃべりをしたりするといった支援行動が子

ども同士のかかわりを促進し、それが学級親和につながると指摘している。教師サポートという点、特別な支援をしなければならないという意識ははたらきがちになりやすいが、声掛けやおしゃべりといったコミュニケーションの初歩的な行動が支援になるという点が示唆されていることは、現場の教師に対して有用な知見ではないかと思われる。

5. 教師との心理的距離

生徒の教師認知の1つとして、教師との心理的距離の検討をしている研究も検索された。石津(2000)及び山口・平田・高坂(2003)は、教師が生徒を呼び捨てすることと中学生及び高校生の教師との心理的距離について研究している。石津(2000)は、教師との心理的距離が近い生徒は姓の呼び捨てに好感を持っていること、自尊心の高い男子は呼び捨てを受容し、教師との心理的距離が近いこと、自尊心の低い男子は呼び捨てを受容できないことを明らかにしている。一方、山口・平田・高坂(2003)は、呼び捨てよりも「君」「さん」の呼称で呼ばれた方が教師との心理的距離が近いと報告している。

なお、この逆の視点として中村・田上(2009)は、生徒が呼ぶ教師の呼称を変化させることで、生徒の教師への認知変容をさせた事例を報告している。

次に、教師の心理的距離と学校適応についても2つの研究が検索されている。そこでは、山口(2004)及び中武・佐藤(2005)が、教師の心理的距離と学校適応との間の関係性が認められていることを指摘している。さらに山口(2004)は、授業場面において、小学生、中学生、高校生の順に教師との心理的距離が近く、年齢と心理的距離の関係を指摘している。さらには、自己概念が確固としている生徒は、教師との心理的距離が近いことも指摘している。

6. 問題行動と生徒と教師の関係

生徒の教師認知と生徒の問題行動に関する研究も多く検索された。加藤・大久保(2005, 2009)は、生徒指導上の困難校に注目し、教師との関係性についてのいくつかの知見を示している。そこでは、困難校、困難学級における一般生徒と教師との関係は、一般校や一般学級と比べると有意に関係性が悪いことや、困難校、困難学級の一般生徒は、教師との関係が悪化し、それ

に伴い規範意識が低下することを示している(加藤・大久保, 2005)。また、困難校の荒れが収束するに従い、教師の指導の方針転換が行われ、生徒の意識としても不公平な指導の頻度が下がり、教師との関係も改善されていることが示されている。さらに、問題生徒のみではなく一般生徒に対しても、公の場での指導を徹底したり、情報の公開をしたり、さらには環境の整備や人的な配置の見直しも行うことで、生徒の教師認知が変容し、荒れが収束するとの知見が示されている。

一般生徒への働きかけの有用性については、本間(2003)も指摘をしている。本間(2003)は、いじめの停止に一番影響力があるのは、教師が感情面まで踏み込んで道徳・共感性を高める取り組みを行うことを明らかにしている。その際には、西口(2001)が指摘するように、統制的な教師行動は生徒に否定され、受容的及び言語的関与が生徒に肯定されることを意識する必要があるものと考えられる。

7. 教師とのコミュニケーション

生徒視点の教師との関係性の中で、教師とのコミュニケーションについての研究も散見された。

小野寺・河村(2002)は、中学生の自己開示を研究し、教師への自己開示度が高い生徒は、教師に対するスクール・モラルが高いだけでなく、他のスクール・モラルも高く、学校への適応感が高いことを示している。

また、中山・三鍋(2007)は、中学生の教師の注意に対する受け止め方について研究し、女子は注意言葉を否定的に受け止める傾向があることや人前での長い注意には否定的であること、さらにスクール・モラルの低い生徒には、短く端的な注意が好まれること等を明らかにしている。

【II 教師からの視点による生徒個人との関係】

教師視点での生徒との関係性に関する研究でも、教師が生徒をどのように認知しているかの研究が多く見られた。また教師視点故、授業や生徒指導等上の教師の行動とそれがどのように生徒に影響を与えているかといった研究も多く見られた。そこで、最初に教師の生徒認知について、次に教師の行動とその影響についての研究について概観する。

1. 教師の生徒認知

教師の生徒認知全般については、越(2002)が児童・生徒に対する教師の認知を研究し、教師の認知次元が、「能力」、「物事に対する姿勢・意欲」、「行動統制」「人間関係配慮」、「基本的生活習慣」、「性格・他者へのかわり」、「性格・明るさ」、「性格・表出性」の8つで認知していることを明らかにしている。また、教師から高く評価されている生徒は、教師と好意的関係にあり、スクール・モラルも高いことを指摘している。さらに笠松・越(2007)は、教師の児童に対する認知が多様であることが、児童の級友の認知の多様さに影響を与え、さらには学級への適応感を高めることも明らかにしている。

教師の多様な生徒認知については、東城(2010)も、生徒の発達および相互作用の複雑さに関する省察をするといった教師の配慮や注意深さが予防や問題解決にとどまらず開発的支援につながることや、生徒の距離感と自律欲求に対する教師の注意深い生徒認知が、生徒の精神的発達に対する開発的な支援につながることを示唆している。また、教師の視点としての研究としては、野口・鈴木・門田・芦田・秋田・小田(2007)が、幼稚園教諭と小学校教諭の子どもをとらえる多様な視点について検討を行い、幼稚園教諭は「主体性」や「自主性」といった内面や行動を読み取ろうとする傾向があり、小学校教諭は教師側の指導や方向付けを重視する傾向があることを明らかにしている。なお、渡部・加世田(2004)も、幼稚園教諭と小学校教諭の比較研究をしている。そこでは、幼稚園教諭より小学校教諭のイラショナル・ベリーフが高いものの、小学校教諭でもベリーフの強迫性が低い教師は、子どもの個性を認める視点を有するだけでなく、複数の視点を軸に子どもをとらえていることを明らかにしている。

認知に影響を与えるベリーフの研究としては、野口・坂中(2007)が、教師のカウンセリングマインド認知には「自己一致」、「共感」、「接近」、「傾聴」、「受容」の5因子があり、共感認知と生徒への要求や期待が高いといったイラショナル・ベリーフの間に相関があることを明らかにしている。また、共感認知の強い教師の学級経営は、生徒との学級雰囲気認知のズレが大きくなることも明らかにしている。なお、受容認知の教師の学級の雰囲気は活発で明るく、認知のズレも少ないことも指摘されている。

教師と生徒の学級生活に対する児童の認知と、それを推測する担任教師の認知のズレの研究としては、藤村・河村(2001)が、担任教師は児童より学級生活の満足感を低めに認知していることも明らかにしている。さらに藤村・河村(2001)は、持ち上がりの教師の認知のズレが大きいこと、教師と児童の認知のズレが小さいと、児童の学級への満足感が高いこと等も明らかにしている。

以上の研究から、教師は特定の考えや先入観にとらわれず、多様な視点で生徒をとらえる必要性があるのではないかと考えられる。

2. 教師の生徒認知におけるストレス

教師の生徒認知におけるストレスについての研究もいくつか検索された。

西村・小谷・井上・西川・石黒・中川・能(2001-03)は、教師の児童生徒に対するストレスの認知が4つのタイプに分けていることを指摘している。1つは、児童生徒が自己中心的であったり、話を聞こうとしなかったり、わがまま、無視といった「不服従タイプ」としている。2つ目は、児童・生徒が反発や攻撃をするといった「反逆タイプ」としている。3つ目は、いろいろなことに意欲を示さない「無気力タイプ」としている。そして4つ目は、病的にまじめな「病的傾向タイプ」としている。そして、そのストレスへの対処方略として、関わり方を変化させたり協力体制を作ったり、さらには他者へ相談したり一時的に関わることをやめたりする退去といった4つの方略をとっていることも明らかにしている。

同様に都丸・庄司(2005)も中学校教師の悩みを検討し、「生徒への抵抗感」、「指導上の困難感」、「生徒からの非受容感」、「関わり不全感」の4因子となっていることを明らかにしている。この結果は上記の結果とも呼応する部分があり、特に指導上の困難感がストレスに影響をしていることが読み取れる。

指導上の困難感については、河村・鈴木(2004)が教師の不快感として検討をしており、教師の生徒に対する不快感喚起場面は、教師や学校規則に対しての「対決場面」と「軽視場面」の2つがあることを明らかにしている。また、教師の不快感が強いと介入も強くなること、「軽視場面」では介入の強さが不快感に依存することも明らかにしている。さらに、教師の不快感は

ビリーフと介入強度の双方で予測できることも指摘している。

3. 生徒の不適応に対する教師の行動

前述した生徒の反社会的行動だけでなく、生徒の非社会的または社会不適応行動も教師のストレスや悩みとなることが多いものとする。このことに対応する研究として山本(2007)の研究がある。山本(2007)は、生徒の不登校状態をとらえる観点から、「自己主張」、「行動・生活」、「強迫傾向」、「身体症状」の4因子であることを明らかにしている。また、それぞれの因子への教師の対応として、「自己主張」の因子が顕著な生徒に対しては、学習指導や生徒指導を行うとともに、家族を支える行動が有効であり、「行動・生活」の因子が顕著な生徒に対しては、関係を保つことに注意しながら、生活指導を行い、登校を促すことが有効であることを示唆している。また、「強迫傾向」の因子が顕著な生徒に対しては、校内の援助体制を整え別室登校をさせるとともに、家族を支え校外の専門機関との連携を図ることが有効であり、「身体症状」の因子が顕著な生徒に対しては、児童生徒の気持ちを支えるとともに、保健室登校をさせるなど校内の援助体制を整えることが有効であると示唆している。

また、本田・大島・新井(2009)は、不適応状態の中学生のソーシャル・スキルに注目し、教師が求めるソーシャル・スキルと中学生が求めるソーシャル・スキルの違いを明らかにした。結果、教師と生徒双方が合致したソーシャル・スキルとして「誤解や意見の食い違いなどのトラブルを上手に解決する」というスキルが挙げられ、生徒の不適応予防に必要なソーシャル・スキルを明らかにしている。

4. 教師の学習指導行動とその影響

教師の業務の大きな柱である学習指導に関する研究もいくつか検索された。

まずは授業における教師の具体的な行動研究として、一柳(2009)は、教師が良く行う行動でもある生徒の発言を再度繰り返して発話したり書いたりするというリヴォイシングに注目した研究をしている。具体的には、教師のリヴォイシングは、児童に発言を自分自身と結び付けて聴く機会を与え、聴くという行為を支援していること、また、教師のリヴォイシングの違いが、生

徒の何をどのように聴くかという行為の2つに影響を与えることを明らかにし、教師のリヴォイシングの重要性も示唆している。

次に布施・小平・安藤(2006)は、授業における小学生の積極性を判断する教師の視点を研究し、教師が積極的授業参加行動だと判断する基準は3因子構造となっていることを明らかにしている。具体的には、注視や傾聴をしていると判断した時、挙手・発言がある時、準備や宿題をやっている時の3因子であった。また、生徒の授業中の行動に関する教師の認知については、木村(2010)が高校教諭を対象に研究をしている。木村(2010)によると、教師は生徒の行為と自らが用いる授業方略に対して「快感情」を感じた場合には、教育実践の改善に寄与し、さらには教師の集中力が高まることで瞬間的な意思決定や創造思考の展開を促進していることを明らかにした。また「不快感情」を認知した場合には、身体的消耗や認知能力の低下を招くが、授業後の反省と授業中の省察に結びつき、実践の改善や即興的な授業展開を可能にすることも明らかにしている。

最後に、学習指導の結果としての評価に関する研究として荻原・大内(2006)は、指導と評価に関する説明と指導と評価の一体化をすることが、評価の納得感にも影響を与えていることを明らかにしている。

【Ⅲ 教師からの視点による生徒集団との関係】

教師と生徒との関係を考える際、教師と生徒の個人的な関係だけではなく、教師と学級やグループといった生徒集団との関係性の検討も必要になってくる。そこで最後に、教師視点での生徒集団との関係に関する研究について概観する。

1. 学級のアセスメント

教師が教育実践を行う際に、実践を行う学級等をどのようにとらえるかのアセスメントについての研究が多く発表されている。

林・水野(2005)は、個別の生徒のアセスメントとは別に、教師が教室場面において生徒をアセスメントする際の因子として、「教室以外の状況」、「行動化された生徒の様子」、「情報」、「教室での様子」の4因子を挙げている。また、弓削(2009)は、教師が学級経営上の

問題についての認知の違いによって、その対応が違うことを明らかにしている。具体的には、児童生徒の問題行動を児童生徒が統制できない原因や教師との関係及び学校組織のあり方だと教師が原因帰属をすると、自分の指導や学級環境の問題を省察し、問題解決に向けて積極的に指導法や学級環境整備に向かうと示唆している。よって、一般的に教師は児童生徒の個人要因に帰属しがちであるため、児童生徒の問題を学級の人間関係や集団構造に原因帰属することが問題解決上有効であるとも示唆をしている。さらに、児童生徒の問題に原因帰属をする教師には、教師—生徒関係や学級集団上の問題の帰属を提示するだけではなく、教師が他の教員やカウンセラー等と情報を交換しあうことで、自ら省察をして認知変容ができるようになることも提言をしている。

上記の教師同士の情報の交換については、小野寺・河村(2003)が、教師が共同で学級状態をアセスメントすることが対応策決定に有効であり、ひいては、学級状態好転にも有用である実践例を報告している。同様に本田・佐々木(2008)も小学校1年生に対する介入を行い、問題が多い学級は、複数の教師による介入が効果的であることを報告している。これを裏付けるように越・西條(2004)は、教師集団の明朗性と連携性の雰囲気、教師集団に対する生徒の受容的關係に影響を及ぼし、ひいては生徒のスクール・モラルにも影響を及ぼすと示唆している。

2. 授業における教師の生徒集団へのはたらきかけ

教師視点かつ授業での生徒集団へのはたらきかけに関わる研究はあまり検索されなかった。

そのような中、授業におけるグランド・ルール、つまり個々の教室での授業上のルールについての研究を松尾・丸野(2007, 2008)が小学校において行っている。松尾・丸野(2007)は、教師がグランド・ルールを教室で児童に共有させるために、文脈や状況に応じた即興的なはたらきかけをする実践知が必要であることを指摘している。また、児童の学びが深まるために、教師は子ども同士の話を繋ぎ絡め合うことで新しい考えを生み出すことができるという授業感を持っていることも必要であると指摘している。さらに松尾・丸野(2008)は、児童が他者の考え方を共有し、その視点から各自の立場を考え直すような機会を教師が提供する

ことで、学びあいや話し合いを支えるグランド・ルールが形成されることを事例より導き出している。

一方、出口(2001)は、教室におけるグループ学習に注目し、教師がグループ学習を導入する理由が、「学力向上」、「参加・協力機会の付与」、「友人との交流活性化」の3つの理由であることを明らかにしている。しかし、教師が授業を深める「討議に関する指導」だけをするのでは、小学生のグループ学習に関する認知は否定的で、グループ学習の方法や決まり事である「参加・協力に関する指導」もすることで肯定的な認知をされることも明らかにしている。

また岸・野嶋(2006)は、小学校国語科における授業分析を行い、教師の発話パターンについて分析をしている。その結果、教師の授業発話パターンは、授業内容や授業スタイルに関わらず、同一教師では固定化されていると指摘している。よって、教師の発話パターンは教師個人に起因するのではないかと指摘している。

以上の研究を踏まえると、授業をする上でも教師は、生徒集団への多様なはたらきかけを行いながら、集団が納得するルールをつくり授業を進めていく必要があると考えられる。

3. グループ・アプローチの実施

教師が行う授業は、その多くが学級という集団を対象としたプログラムの実施といえる。一方、近年、授業とは別に、生徒の学級適応等を目的とした集団を対象としたプログラムであるグループ・アプローチが学校において行われるようになってきている(例えば、保坂(2001)や伊藤(2004))。そこで、教師が生徒集団に対して実施するグループ・アプローチの研究についても多くの研究が検索されたことから、以下にまとめた。

学級集団を対象としたグループ・アプローチにおいて、多く実践されているのがソーシャル・スキル・トレーニング(social skills training: SST, 以後SSTと表記)である。特に学級集団を対象としたSSTをCSST(classroom SST)と言う場合がある(例えば藤枝・相川(2001))。教師がCSSTの実践をした研究としては、藤枝・相川(2001)、飯田・石隈(2001)、山城・小泉(2001)、江村・岡安(2003)、渡辺・山本(2003)の報告がある。どの研究においても、CSSTの効果を得られているが、

それぞれに、いくつかの違った知見も見られる。具体的には、藤枝・相川（2001）の研究においては、児童にとって違和感や緊張感のある中での実践では効果を得づらいうことが指摘されている。また、飯田・石隈（2001）の研究においては、自己効力感が低い生徒への効果が認められなかったことから、この層の生徒に対しては個別の配慮が必要であることが指摘されている。さらに山城・小泉（2001）及び江村・岡安（2003）は、プログラム実施後の般化に言及し、生徒が学校への関心を持っていることが前提（山城・小泉，2001）、介入実践後ソーシャル・スキルが下がった生徒は攻撃行動が高い傾向にある（山城・小泉，2001）といった知見を示している。最後に渡辺・山本（2003）は、CSSTの副産物として、社会的場面における不安の低減にも効果があることも指摘している。

CSSTと並んで学校現場で実践されているプログラムとしては、構成的グループ・エンカウンター（structured group encounter：SGE、以後SGEと表記）が挙げられる。河村（2001）は小学生を対象に、小野寺・河村（2005）は中学生を対象に継続的なSGEを教師中心に実践した報告をしている。双方の研究とも、SGEの実践が、児童及び生徒の対人関係や集団参加に対する不安の軽減だけではなく、対人関係の維持・発展に寄与し、結果として、スクール・モラル等の学級適応感を高めることを示唆している。

不安の軽減やいじめ防止のプログラムとしては、CSSTやSGEではないが、松尾（2003）や岡安・高山（2004）も、いじめ防止には、学校・学級単位で組織全体の方針を決めることが大切であり、防止プログラムが生徒のストレスを軽減することを報告している。

なお、グループ・アプローチのプログラム実施ではないものの、いじめ防止等の学級規範に関わる教師から生徒集団へのはたらきかけとして、岸野・無藤（2009）が小学3年生の質的な研究を行っている。ここでは、教師が学級規範に関わる標語を用いることにより、学級の普遍的な倫理的規範が確立するという報告がされている。

【おわりに】

最後に教師と生徒の関係性に関する研究の今後の課題についてまとめた。

1つ目は研究の蓄積である。特に授業や教授法に関する研究の多くは、1事例または2、3の事例を基に、その結果を導いている事例研究が多い状況であった。そして、その研究の結果は効果的な教授法や生徒の受け止め方等についての具体的な知見が導かれており、教師の実践の参考になるものが示唆されていた。しかし、根本（1989）が指摘するように、授業が行われる学級集団は多くの変数を含み、それらの変数間に様々な相互作用が存在し、そのことにより多様な水準での現象が存在するのである。よって、1つの事例により導き出された知見は、その事例が生まれた環境での知見であり、他の環境で追試や活用できる知見になる場合もあるが、活用できない場合も出てくることが考えられるのである。このようなことから、事例に基づいた知見が多く蓄積されることで、教師の取捨選択が可能となり、様々な環境で実践する教師の指針になりうるのではないかと考える。

次の課題は、一般的な教育環境での実証研究の蓄積である。心理学の研究は、媒介変数を極力少なくし、一切片においての相関や効果、影響等を検討することが一般的である。しかし、前述の根本（1989）の指摘の通り、教師と生徒が関わる学級という環境は、様々な変数が影響を及ぼしあっている。また岸野・無藤（2009）が指摘するように、日本の教師の特徴として、学力向上だけではなく生活習慣や対人関係等の人間形成にも関与している。つまり、日本における一般的な教育環境とは、学習指導や生徒指導といった多面的な教師の指導とともに、集団内における教師-生徒や生徒同士の関係性の中でうまれる心的な相互作用も考慮する必要がある複合的な要因が絡まった環境といえるのである。よって、教師にとって有益な研究とは、学習指導の中で生徒指導もしたり、生徒指導の中にも学習支援を入れたり、更には個人指導をしながら集団の育成も行う等、いくつもの教育実践を並行して行っている中で、効果ある教育活動の実証的な事例を明らかにすることではないかと考えられるのである。そのためには、日常の教育活動の中で一貫して取り組むことを決め、その効果を測定する等の実証的な研究の蓄積が望まれるのである。そのためには、日本の学校環境に合った学級状況を多次元的に測定する尺度の開発と標準化が望まれる。

最後に、上記の課題の対応の1つとしても行われて

いる生徒集団に対するグループ・アプローチに関する課題である。上述の通り、日常の教育活動の中で一貫した実践が課題とするならば、グループ・アプローチの実践もその課題に沿って実践するのが現実的といえる。よって、グループ・アプローチの実践は、特別な時間を教育課程の中に入れ込み実践を行うよりは、授業や行事、給食、清掃といった日常の教育活動に共通した視点で実践できるような活動を設定し、その効果を検討するような研究が望まれるものと考え。また、実践する前には、前述した学級風土のような集団の状態を診断できる多次的な尺度でのアセスメントも必要になってくると考える。そのアセスメントができることで、実践の方向性が明確になるとともに、その効果の測定も可能になることであろう。

さらに、ここまで挙げてきた多くの研究は、通年でやっているものではなく1ヶ月程度の実践であることから、通年での実践研究が望まれる。また、短期的な実践研究である場合には、その後の教育活動の影響を考慮した上でのフォローアップデータや事後観察結果の報告が望まれる。

【引用文献】

- Argyle, M., & Henderson, M. 1985 *The Anatomy of Relationships*, London; Methuen. (吉森 護(編訳) 1992 人間関係のルールとスキル) 北大路書房
- 出口拓彦 2001 グループ学習に対する教師の指導と児童による認知との関連 教育心理学研究, 49, 219-229.
- 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 藤枝静暁・相川 充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 藤村一夫・河村茂雄 2001 学級生活に対する児童認知とそれを推測する担任教師の認知とのずれについての調査研究 カウンセリング研究, 34, 284-290.
- 布施光代・小平英志・安藤史高 2006 児童の積極的 事業参加行動の検討—動機づけとの関連および 学年・性による差異— 教育心理学研究, 54, 534-545.
- 浜名外喜男・天根哲治・木山博文 1983 教師の勢力 資源とその影響度に関する教師と児童の認知 教育心理学研究, 31, 220-228.
- 林 清美・橘 良治 2007 児童・生徒による教師 影響力の認知 岐阜大学教育学部研究報告 人 文科学, 56, 193-204.
- 林 照子・水野治久 2005 高校教師の援助活動に 対するビリーフと生徒へのアセスメントへの視 点の関連—複合的ヘルパーの相談活動の活性化 のために— 学校心理学研究, 5, 25-36.
- 本田真大・石隈利紀・新井邦二郎 2009 中学生の 悩みの経験と援助要請行動が対人関係適応感に 与える影響 カウンセリング研究, 42, 176-184.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎 2009 不適応状 態にある中学生に対する学級単位の集団社会的 スキル訓練の効果—ターゲット・スキルの自己 評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討— 教 育心理学研究, 57, 336-348.
- 本田ゆか・佐々木和義 2008 担任教師から児童へ の個別的行動介入の効果—小学校1年生の授業場 面における問題エピソードの分析— 教育心理 学研究, 56, 278-291.
- 本間友巳 2003 中学生におけるいじめ停止の関連 する要因といじめ加害者への対応 教育心理学 研究, 51, 390-400.
- 保坂 亨 2001 不登校をめぐる歴史・現状・課題 教育心理学年報, 41, 157-169.
- 一柳智紀 2009 教師のリヴォイシングの相違が児 童の聴くという行為と学習に与える影響 教育 心理学研究, 57, 373-384.
- 飯田順子・石隈利紀 2001 中学校における学級集 団を対象としたスキルトレーニング—自己効力 感がスキル学習に与える影響 筑波大学心理学 研究, 23, 179-185.
- 石津和恵 2000 生徒の自尊感情ならびに教師との 心理的距離と、教師の用いる対称詞受容の関係 カウンセリング研究, 33, 40-47.
- 石津憲一郎 2006 中学生のスクール・モラルを 支える要因の検討 学校心理学研究, 6, 3-17.
- 石津憲一郎 2007 中学生の学校環境に対する主観

- 的重みづけと学校適応—心身の適応との関係から— カウンセリング研究, 40, 225-235.
- 伊藤亜矢子 2004 学校コミュニティ・ベースの包括的予防プログラム—スクール・カウンセラーと学校との新たな協働にむけて— 心理学評論, 47, 348-361.
- 笠松幹生・越 良子 2007 教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響 学校心理学研究, 7, 21-33.
- 鹿嶋真弓・田上不二夫 2008 中学生の充実感と教師からの被期待感の関係 カウンセリング研究, 41, 204-212.
- 加藤弘通・大久保智生 2005 学校・学級の荒れと教師—生徒関係についての研究—問題行動をしない生徒に注目して パーソナリティ研究, 13, 278-280.
- 加藤弘通・大久保智生 2009 学校の荒れの収束家庭と生徒指導の変化—二者関係から三者関係に基づく指導へ— 教育心理学研究, 57, 466-477.
- 河村夏代・鈴木啓嗣 2004 教師に生じる感情と指導の関係についての研究—中学校教師を対象として— 教育心理学研究, 52, 1-11.
- 河村茂雄 2001 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34, 153-159.
- 河村茂雄・武蔵由佳・粕谷貴志 2005 中学校のスクールカウンセラーの活動に対する意識と評価—配置校と非配置校の比較— カウンセリング研究, 38, 12-21.
- 木村 優 2010 共同学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成— 教育心理学研究, 58, 464-479.
- 岸 俊行・野嶋栄一郎 2006 小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析 教育心理学研究, 54, 322-333.
- 岸野麻衣・無藤 隆 2009 学級規範の導入と定着に向けた教師の働きかけ—小学校3年生の教室における学級目標の標語の使用過程の分析— 教育心理学研究, 57, 407-418.
- 越 良子 2002 児童・生徒認知に関する教師の自己把握 上越教育大学研究紀要, 21, 617-634.
- 越 良子・西條正人 2004 学年の教師集団の雰囲気と教師—生徒関係および生徒の学校適応感の関係 上越教育大学研究紀要, 23, 61-76.
- 牧 郁子・関口由香・野村 忍・根建金男 2007 思考の偏りが中学生の無気力感に与える影響—無気力感モデルの検討を通して— カウンセリング研究, 40, 244-256.
- 松尾直博 2003 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究, 51, 487-499.
- 松尾 剛・丸野俊一 2007 子どもが主体的に考え、学びあう授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて— 教育心理学研究, 55, 93-105.
- 松尾 剛・丸野俊一 2008 主体的に考え、学ぶ合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか 教育心理学研究, 56, 104-115.
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫 2009 特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和を促進する要因 カウンセリング研究, 42, 267-277.
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 三浦正江 2006 中学校におけるストレスチェックリストの活用と効果の検討—不登校の予防といった視点から— 教育心理学研究, 54, 124-134.
- 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 2007a 中学生の教師に対する信頼感と過去の対人経験との関連 学校心理学研究, 7, 11-20.
- 中井大介・庄司一子 2007b 中学生の教師に対する信頼感と幼少期の父親および母親への愛着との関連 パーソナリティ研究, 15, 323-334.
- 中井大介・庄司一子 2008 中学生の教師に対する信

- 頼感と学校適応との関連 発達心理学研究, 19, 57-68.
- 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.
- 中村恵子・田上不二夫 2009 中学生への呼称の操作が教師との心理的距離の変化に及ぼす効果 カウンセリング研究, 42, 81-87.
- 中武章子・佐藤静一 2005 高校生における教師への心理的距離と学校適応に関する研究 久留米大学心理学研究, 4, 53-60.
- 中山勘次郎・三鍋由貴恵 2007 教師の「注意言葉」に対する中学生の受けとめ方 上越教育大学研究紀要, 26, 367-379.
- 根本橋夫 1989 学級集団における社会心理学的風土の多次的研究 千葉大学教育学部研究紀要, 第1部, 37, 39-54.
- 西田純子・田嶋誠一 2000 中学校の「学級風土」に関する基礎研究—「教師項目」を含む尺度作成の試み— 九州大学心理学研究, 1, 183-194.
- 西口利文 2001 問題場面に対処する教師行動についての研究—児童の行動評価からの分析— カウンセリング研究, 34, 115-126.
- 西村 馨・小谷英文・井上直子・西川昌弘・石黒裕美子・中川剛太・能幸夫 2001-03 国際基督教大学学報 1-A, 教育研究, 43, 69-79.
- 野口 真・坂中正義 2007 教師のカウンセリング・マインド認知に関する研究—教師のイラショナル・ビリーフとの関連, および学級雰囲気評価への影響から— カウンセリング研究, 40, 105-115.
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田豊 2007 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究 教育心理学研究, 55, 457-468.
- 荻原康仁・大内善広 2006 通信簿の評定結果の納得感に及ぼす指導と評価に関する教師の取り組みの効果 教育心理学研究, 54, 441-452.
- 岡田 涼 2007 内発的動機づけ研究の理論的統合と教師—生徒間の交互作用的視点 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 54, 49-60.
- 岡田有司 2008 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的適応—順応することと享受することの違い— パーソナリティ研究, 16, 388-395.
- 岡田有司 2009 部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響 教育心理学研究, 57, 419-431.
- 岡安孝弘・高山 巖 2004 中学生における啓発活動を中心としたいじめ防止プログラムの実践とその効果 カウンセリング研究, 37, 155-167.
- 小野寺正己・河村茂雄 2002 中学生の学級内における自己開示が学級への適応に及ぼす効果に関する研究 カウンセリング研究, 35, 47-56.
- 小野寺正己・河村茂雄 2003 「K-13法」による学級づくりコンサルテーション カウンセリング研究, 36, 91-101.
- 小野寺正己・河村茂雄 2005 ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウンターが学級適応に与える効果 カウンセリング研究, 38, 33-43.
- 大久保純一郎 2005 中学生の精神保健に関する実態調査(2)—ソーシャルサポートのストレス軽減について— 帝塚山大学心理福祉学部紀要, 1, 41-50.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 2009 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して— 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 瀬尾美紀子 2008 学習上の援助要請における教師の役割—指導スタイルとサポート的態度に着目した検討— 教育心理学研究, 56, 243-255.
- 庄司一子・小林正幸・鈴木聡志 1989 子どもの社会的スキルに関する展望(1)—概念検討— 教育相談研究, 27, 59-70.
- 高木 亮・洲上克義・田中宏二 2008 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響—年代ごとの影響の比較を中心に— 教育心理学研究, 56, 230-242.
- 田崎敏昭 1979 児童・生徒による教師の勢力資源の認知 実験社会心理学研究, 18, 129-138.

- 都丸けい子・庄司一子 2005 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, 53, 467-478.
- 東城 朋 2010 教師による発達課題認識と生徒指導における専門性の検討—「気になる」生徒との相互作用の省察事例における距離感の概念を中心に— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50, 129-138.
- 渡部玲二郎・加世田直巳 2004 幼稚園教諭と小学校教諭の子どもを見る視点について—子どもの幼稚園から小学校への円滑な移行の一助として— カウンセリング研究, 37, 124-134.
- 渡辺弥生・山本 弘 2003 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャル・スキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 36, 195-205.
- 山口正二 2004 生徒と教師の心理的距離に関する実証的研究—最適な心理的距離・自己概念・学級適応からの検討— カウンセリング研究, 37, 8-14.
- 山口正二・平田修太郎・高坂則之 2003 生徒と教師の心理的距離に関する実証的研究—授業形態および生徒の呼称の視点より— カウンセリング研究, 36, 221-230.
- 山口正二・岡本貴行・中山 洋 2004 高等学校における部活動への参加と学校適応度との関係性に関する研究—学校類型の視点より— カウンセリング研究, 37, 232-240.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸 2000 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連—学校不適応予防の視点から— カウンセリング研究, 33, 235-248.
- 山城幸恵・小泉令三 2001 集団を対象とした社会的スキル訓練の実践 福岡教育大学心理教育相談研究, 5, 61-76.
- 山本 奨 2007 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究, 55, 60-71.
- 弓削洋子 2009 教師の学級課題認知の変容における社会心理学的問題 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 329-333.

(2011年8月18日 受稿, 2011年12月26日 受理)

Trends in Relationships between Teachers and Students in the Classroom

Masami Onodera (Waseda University), Shigeo Kawamura (Waseda University)

Classroom teachers may ask for help to colleagues or feel stress because of problems in their relationships with their students. The present study is an overview of research in this area for the past decade, from both teacher and student viewpoints. It emerges that both teachers' relationships with individual students and with the class as a whole are important. The research can be filled out in future with accumulation of more case studies as well as development and standardization of a multidimensional measure for assessing this question that is suitable for Japan. The issue can be improved with a consistent approach in everyday education.

Key Words: classroom, teacher, students, relationships