

教師と児童の信頼関係づくりの研究

A STUDY ON BUILDING TRUST AMONG TEACHERS AND STUDENTS

西山 豊秋
Toyoaki NISHIYAMA

第1章 序論

1 はじめに

現今の教育現場では授業そのものが成立しにくくなっている。授業を成立させるためにはその基盤が重要となる。それは児童との信頼関係であろう。なぜならば、教師と児童が良好な関係性を築くことが授業成立の一つの鍵となるからである。本研究では、教師と児童との関係づくりについて焦点を当て信頼関係づくりについての研究を行う。

2 関係づくりに対する考え方

授業以前の関係づくりについて実践者はどのように捉えているのだろうか。現代を代表する実践者の中から3名を選んで捉え方のあらましを書く。

1) 斉藤喜博の捉え方

斉藤喜博は群馬県の島小学校、境小学校で優れた実践をなした。斉藤は授業こそが児童を変容させる力を持つと考えた。しかし、彼の著作の中には授業論についての記述はなされているが児童と教師の関係づくりの記述は皆無である。何も言わなくても児童はきちんと話を聞いてくれた時代だったのかもしれない。

2) 向山洋一の捉え方

向山は授業の大切さを認識していた点においては斉藤と変わらない。斉藤との違いは授業における発問や指示を定石化したり、授業検定制度を創設することによって誰でも名人に迫る授業ができる具体的な道を示したことである。また、児童と教師の関係性に着目し教師は教室のボスにならないと主張し具体的な方策を示した(向山, 2000)。新学年の最初の3日間あるいは7日間を黄金の3日間あるいは黄金の7日間の躰け糸が安寧な一年間を過ごせるか否かの鍵になるとした(向山, 2000)。向山は授業だけでなく児童と

の関係性に着目し、その関係性を明らかにすることによって優れた授業実践をなしたのである。

3) 堰八正隆の捉え方

堰八正隆は、「東の島小(斉藤喜博)西の用瀬小(堰八正隆)」と並び称せられるほどの実践家である。堰八の場合も授業の大切さを認識していた点では斉藤や向山と変わらない。異なる点は、堰八の視点が徹頭徹尾児童との関係づくりに向けられていることと児童を育てる視点が明確に意識された指導がなされていることである。

以上の実践家の例にみるように、授業の大切さはどの教師にも認識されているが、児童との関係づくりについては、考え方も方法も教育の営為における軽重の度合いも異なっていることがわかる。

次に教師と児童の関係性や学級経営に関する実証的な研究について概説する。

教師の児童への働きかけには、指導・仕組み作り(P機能)と関係維持・配慮(M機能)の2つがあり、このPM機能の強弱によって学級の状態が判別されることが明らかになっている(三隅・吉崎・篠原, 1977)。

また、学級経営を織物を構成する縦糸と横糸に例えて、学究経営ではまず縦糸(教師と児童・生徒との上下関係作り)が張られた後、横糸(教師と児童・生徒とのフラットな心の通じ合い)を絡ませていくモデルの提唱もなされている(野中・横藤, 2011)。

3 研究の目的

以上、教師と児童との関係性や授業に関する実践及び実証の側面から捉えてきた。いずれにおいても、授業の成立には児童との関係づくりが重要であることが示唆される。では、実際に教育現場にいる教師は児童との関係づくりについて

どのように意識しているのでしょうか。そして、実際の授業場面において教師はどのような行動を示しているのでしょうか。本研究においてはその2点に焦点をあて、教師へのインタビューと授業観察記録から明らかにしていく。

第2章 研究1

1 目的

実際に教師はどのような点に留意をして学級経営を行ったり児童との関係を構築しているのか。詳細に聞き取り調査を行うことで学級経営に対する教師の意識を明らかにすることを目的とした。

2 方法

1) 調査協力者

本研究の調査協力者は、A市の小学校及び中学校の教師7名であった。

2) 調査方法

インタビュー（筆者）が調査協力者それぞれに後に述べる内容について口頭で質問し、口頭により回答を得た。

3) 調査内容

質問された主な項目は、「学級経営で大切にしていること」「授業で大切にしていること」「支援を要する児童（生徒）へ対応の方法」の3点であった。

3 結果および考察

1) 学級経営で大切にしていること

特に見られた回答は児童と教師との関係性について言及したものであり、具体的なものとしては、「先生の話聴く」や「あなたのことを見ているよというメッセージを送る」「あなたのことが一番大切というメッセージを送る」であった。これらは、児童と教師の信頼関係を示すものであり、「児童との信頼関係づくり」等、直接的な回答もみられている。

教師と児童との信頼関係づくり（土台づくり）についての具体的な内容としては、「趣味・話題・体験の共有」、「生徒に嫌われないこと」、「生徒との関わりを持つ」、「命や人権の侵害、授業妨害などの禁止事項の徹底」、「徹底的な傾聴」、「児童や保護者の見方をニュートラルにする」、「児童への柔軟な対応」、「賞賛」、「授業を大切にする」となっており、信頼づくりを大

切にするという認識では一致しているが、教師により信頼づくりの捉え方も方法も異なっていた。

次に特徴的なものとして、規律の定着が挙げられる。それは、「学習規律を身に着ける」という授業に関するものや、「集団のルールを体得させる」という社会性に関するものであった。

また、回答者の内3名は児童への注意の方法をきちんと決めて注意をしている。さらに、児童をタイプ分けしタイプによって注意の方法を変えている回答者もいた。

以上のように、児童が安心して学習や生活ができるようにするという学級経営の目的は一致しているものの、理想とする学級にするために何の指導を大切にしなければならないか、児童との関わり方、方法論については回答者により異なっていた。

2) 授業で大切にしていること

特に見られた回答は「分かりやすい授業」であった。「分かりやすい授業」をするために、「発問や板書をわかりやすく」、「教えることを明確にする」、「わかるまで教える」、「切り返しとユーモアを入れる」など授業の方法論にかかわる内容、「わからないことがわからないと言える」、「わかった！という体験を持たせる」など児童の意識にかかわる内容、「チャイムと同時に開始終了」のように授業時間にかかわる内容などが見られた。

また、「生徒の状態を見る」と回答している教師もいる。これは、生徒の健康や精神状態を見ることで生徒に応じた授業をするということであろう。

3) 支援を要する児童（生徒）へ対応の方法

主たる回答としては、「児童との信頼関係づくり」、「人に迷惑をかける行為をしたときは絶対に許さないこと示す」、「困り感を抱えた児童への対応の仕方を決めておく」、「注意の仕方の工夫をする」などがある。

「困り感を抱えた児童への対応の仕方を決めておく」とは、児童が逸脱行為をしたときに教師が注意をするだけでなく代替行動を提示したり無反応の対応をしたりなど児童に応じた対応の仕方を決めておくことである。

「注意の仕方の工夫」には児童をいくつかのタイプに分類しタイプによって注意の方法を変えるということと注意の仕方を細かく決めておくということである。

4) 考察

教師は、児童を指導するために、児童との関係づくり、集団づくり、授業づくり、を大切にしている。

児童との関係づくりでは、対話など児童との相互交渉を通してなされていた。対話においては傾聴や共感の態度で接している実態が明らかとなった。また、児童と共通の趣味や話題を有することで児童とのラポールの関係を築いたり、授業を児童との関係づくりの場として捉えたりしている場合もあった。さらに、児童を公平な目で見ると児童の立場に立って指導がなされている場合もあった。

集団づくりでは、集団規律や授業規律などを体得させる点に力が注がれていた。児童が規律を破ったときの対応は注意によってなされることが多いのだが、児童に注意をするために信頼関係の構築と注意の方法に配慮がなされている回答が多かった。注意の方法が自身の内でマニュアル化されている場合もあり、その手順は、例えば、注意、傾聴、共感、フォローとなっていた。また、児童・生徒のタイプによって注意の方法がはっきりと意識されていた。

支援を要する児童への対応は、現今の教育現場教師が最も苦慮している問題の一つである。支援を要する児童への対応の方法は児童本人だけではなく他の児童にも大きな影響を与えるものと思われる。児童は教師が一貫した視点で公平で納得できるような注意の仕方をしているか注視しており、そのような教師を信頼すると思われる。

以上のことを踏まえ、研究2では実際の授業場面において教師が児童に対してどのような行動を示しているのか、また、それに対して児童はどのように反応しているのか観察しデータを収集する。その際特に、教師及び児童の発言に着目することとする。具体的には、教師の児童への賞賛、児童への注意、支援を要する児童への対応を詳細に観察することで、具体的な手法を明らかにする。

第3章 研究2

1 目的

研究1において信頼関係づくりとのかかわりが予見された注意場面、賞賛場面、支援を要する児童への対応の点に注目して、実際の授業場面における教師と児童の相互交渉、そして、それらの相互交渉が児童との信頼関係の構築にどのように関わっているかを考察する。

2 方法

1) 研究対象

本研究の調査協力者はA市のある小学校の第2学年に所属する全ての児童および当該クラスの担任教員であった。当クラスの児童数は28名であり、担任教員は50才代の女性であった。

2) 調査方法

本研究の観察はビデオ撮影により行われた。概ね1日に2コマ（1コマ：45分）の授業を撮影し、それを7日間実施した。総観察コマ数は14コマ（630分）であった。撮影された授業は国語8コマ、算数3コマ、図工2コマ、体育1コマであった。

3) 分析方法

上記方法により得られた映像データを再生し、教師の「児童への賞賛」「児童への注意」「支援を要する児童に対する対応」場面について、その状況、発話内容、行動等を抽出し、筆記により記録し一つの事例として扱った。注意については、間接的注意と直接的注意とに分けて記録を行った。間接的注意は児童の行為を直接的に注意するのではなく少しポイントを外して児童自身に自発的な気づきを与えられるように工夫された注意、直接的注意は望ましくない行為の禁止や望ましくない行為の要求を直接的に指摘した注意、とそれぞれ定義した。

3 結果および考察

1) 賞賛・受容

賞賛には、行為の値打ちを教える、励ます、行動の強化、受容感を持たせる、感謝を伝えるなどの働きがあり、個々の生活や学習の状況に応じて使われ方が異なる。また、賞賛は言葉だけでなく身体接触や表情なども効果的に使用されながらなされていた。特に授業中における教師の児童への言葉や身体による接触頻度は多く、それらのほとんどが肯定的な状況の下に肯定的な状況を作り出すことを目的に使用されていた。

このように、教師は、様々な言語的なフィードバックを児童になすことによって指導や相互交流を行っている。Deci(1972)によれば、言語的報酬は金銭などの物質的報酬とは異なり、内発的動機づけに対して促進効果をもつ。また、桜井(1984)も同様の研究結果を導き出している。これらの研究結果

からすると、学習場面における教師の言葉や身体接触による相互交渉は、児童に対する動機づけを高めることにつながるであろう。そして、さらに、児童に受容感を与え、信頼関係の構築に寄与するものと思われる。

信頼関係が構築されていくと教師の指導は入りやすくなり、教師の指導が入るようになるとさらに児童に成長が自覚され、その結果、教師への信頼感が増すという好循環が生じることが予想されるのである。

2) 注意

教師は、緊急を要しない場面では、間接的注意をすることによって児童に考える時間を与え、児童に適切な行動を選択させるゆとりを持たせていた。Zackerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci(1978)は、選択の機会を与えられた条件の方が、課題と時間の両方を実験者に決められた条件より内発的動機づけが高かったとする実験結果を導き出している。この結果に従うなら、この教師が行っている間接的注意の方法は、児童の内発的な行動を促していることになるであろう。

教師の児童への注意は、最初全体になされてから個人になされており、特に間接的注意においてはこの原則がより認められた。それは、最初から個人に対して注意がなされるとその児童のみに注意が集中するからである。教師の注意の意図が最初から個人の児童にあったとしても、全体から個人という手順を踏むことで注意を和らげることができる。また、一つの時間的なクッションが置かれることで児童に選択の機会を与えることにつながっていくことも考えられる。

注意を要する場面では、些細なことであっても教師は見逃さず注意をしている。その際の教師が注意をする場面は、集団のルールに違反した場合、教師の指示に従わなかった場合、命や身体に危険が予測される場合などであった。教師の注意の視点は一貫しており教師の主観的な態度で注意したりしなかったりといったことは認められない。

また、教師は間接的注意を多用することによって、児童自身に行動の正否を考えさせ、正しい行動を選択させ、行動に移させるまでのことをさせていた。最初に全体への注意がなされ、その後、個人への注意がなされることで個人への注意の集中を緩和するなどの配慮がなされていると思われる。そこには、児童に対して集団のルールや教師の指示は守らせるという教師の明確な意志が存在すると思われる。

森田・山田(2013)は、学級内の児童の良好な人間関係に寄与しているのは、学級内の水平関係ではなく、上下関係の確立であることを示していること。それも、メタ・ルールの確立によってではなく、学習規律、整列、整理・整頓、敬語の使用、挨拶といった具体的な生活習慣の確立が、社会性自己評価の平均値にも児童間の格差縮小にも寄与しており、児童の社会性が低く友だち関係を育みにくい学級担任の学級経営スタイルは、水平関係に偏っている、等の結論を見出している。この研究結果を踏まえるなら、この教師が行っている注意は、児童と教師間の上下関係を構築していると同時に学級内の児童間あるいは教師との良好な人間関係を構築していると考えられる。

3) 支援を要する児童に対する対応

支援を要する児童に対しては、教師の指導においては原則例外を認めず他の学級の児童と同じような注意や指導がなされていた。例えば、挨拶の指導も児童が挨拶をきちんと返すまで繰り返し指導がなされており、感謝を言葉で表わす指導も教師の指導によってなされていた。また、離席をしたとき、椅子をきちんと机の中に戻すことや、落とした物は自分で取りに行き、元あった所に置いておくことまでの指導がなされていた。さらに、授業中に私語をしたり姿勢が悪くなったときにも他の児童と同じように注意がなされていた。このことは、学習規律、整列、整理・整頓、敬語の使用、挨拶といった具体的な生活習慣の確立が社会性自己評価の平均値の向上にも児童間の格差縮小にも寄与するとして森田・山田(2013)らの研究結果に従うなら、この教師の対応は支援を要する児童の社会性を高めると同時に学級集団内の児童間の格差を縮めていることになる。つまり、学級内の社会性を高めると同時に支援を要する児童も学級の一員として受け入れられる指導がなされていることになる。

また、支援を要する児童に対するいくつかの教師の配慮もみることができた。一つ目は、最初の注意を疑問形にすることで児童が取った行動について価値判断をさせたり、選択肢を与えていることである。選択を与えるか否かは内発的動機づけ強く影響する(Zackerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978)ことが明らかにされていることから、この場合教師が児童に選択肢を与えることで児童の内発的動機が高められ好ましい選択ができたと考えられる。二つ目は、身体

接触や会話などの積極的な交流を通して児童との信頼関係の構築が図られていることである。

このように支援を要する児童に対しては、児童の実態に応じた配慮や若干の特例も認められるものの、基本的に他の児童と同じような注意や指導がなされていた。そのことは、学級の児童に公平感を与え児童の教師に対する信頼感を醸成するとともに学級の上下関係の確立に寄与するものと思われる。

第4章 総合考察

教師は学級経営においては、児童との信頼関係の構築が大切であり特に注意の在り方を一つのポイントとしていることが研究1により示唆された。それは、指導が困難な児童・生徒を指導する場合、教師は注意という方法を用いざるを得ず、注意の方法如何で注意の対象となる児童・生徒と教師との関係性には差異が生じるからであると考えられる。研究2では、実際の授業場面の中での教師の児童に対する賞賛の事例、注意の事例、支援を要する児童への対応の事例を詳細に捉えた。それらを通して、教師と児童との関係構築の在り方について考察する。

1 児童との関係性を高めること

指導の前提として児童との関係性を高めることが必要である。関係性を高める行為には、言葉や身体接触による相互交渉、児童との話題や体験の共有などがある。言語的報酬は金銭などの物質的報酬とは異なり、内発的動機づけに対して促進効果をもつこと(桜井, 1984)が知られており、特に言葉による賞賛は児童の活動の意欲を高めると考えられる。

児童との関係性を築くことは、教師と児童との関係性を構築することだけではなく、教師の注意が児童に受け入れられる土台を形成する上で重要である。日常の生活場面や授業場面において、会話や身体接触などによる相互交渉をもったり、児童に対する賞賛を与えたり、児童と話題を共有するなど共有部分をもったりすることは学級経営をするための前提となると考えられる。

2 児童に不公平感を抱かせないようにする

教師が全ての児童に全く公平に接することはできない。こ

こでいう公平とは児童が受け取る公平な感覚のことである。教師の学級集団や児童個人に及ぼす潜在的に大きな影響力の因子として教師の指導の「一貫性」が認められている(三島・淵上, 2010)。このことは、教師が児童に公平に接しているかどうかについて敏感に感じ取っていることを表わすものであり、教師には注意の一貫性が求められる。

3 注意の方法や質に留意する

良い学級集団を育てようとするなら教師はまずM機能よりP機能を発揮してルールを徹底し児童との上下関係を築かなければならない。このことは教師がよい学級集団を育てようとする場合、児童や生徒を注意することを避けて通れないことを意味する。

そのように考えると、研究1で明らかになったように、注意をなす場面、注意の手順、タイプごとの注意の仕方など教師自身があらかじめ用意をしておく必要があるのではないだろうか。教師が注意の仕方を準備しているか否か、準備をしているとすればどのような方法を想定しているかで指導の結果で児童・生徒との関係性も異なってくると思われる。

1) 注意の方法

注意→傾聴・共感→フォローの手順を基本とし児童のタイプに応じた対応が有効であると考えられる。それは、児童の心情を考慮することなしには教師の注意は児童に受け入れられないからである。故意に集団のルールを犯し周囲に迷惑をかけたときには例外なく毅然とした注意がなされなくてはならない。その際個人的な理由によりその行為が正当化されてはならない。

2) 注意の内容

注意は直接的になされるよりも、間接的になされた方が児童を傷つけることが少ない。また、間接的注意は、児童に考える時間や選択の時間を与えるので児童自身の内発的動機を高め主体的な判断をもたらす(Zackerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978)。このように、間接的な注意は、児童を傷つけることなしに、児童に主体的に考え行動する力をつけることができると考えられる。特に、児童との上下関係をつくる過程においては、間接的注意の在り方が大きなポイントになると考えられる。

4 一貫した注意は児童との信頼関係の構築に寄与する

James & Barry(1982)は、「フォロワーは、リーダーに対して信頼感を感じたとき、リーダーに従おうとする気持が生まれる。さらに、リーダーが主張を実践するという『言行一致(言動の一貫性)』がフォロワーに認知され続けたとき、リーダーとフォロワーとの間に信頼感が醸成される」と述べている。この研究結果からは、児童は教師の一貫した指導によって教師への信頼感を醸成することが示されている。このことは、教師の指導の一貫性に児童・生徒が影響されることを示しており、教師は児童に対して一貫した指導を行えばよいことを示唆している。その場合、教師自身が注意の基準を明確にしておかなくてはならないのは言うまでもないことであろう。

教師の注意は、一見すると児童・生徒との信頼関係の構築に寄与しないと思われる。しかしながら、賞賛や会話や身体接触等、児童・生徒との関係性を保ちつつ、注意の在り方や方法を工夫すること、児童への公平性を保つこと、指導の一貫性が保たれることで、注意も教師と児童との信頼関係の構築に深く寄与するのである。

なお、本研究は、主に小学校2年生を観察対象として得られた結果であり、小学校中・高学年に対しては別途詳細な観察が必要である。

引用文献

- Butler, R. & Nisan, 1986, Effect of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-216.
- Deci, E. L., 1972, Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120
- James, M. K. & Barry, Z. B., 1982, リーダーシップチャレンジ, 月と海流社
- 三島美砂・淵上克義, 2011, 学級集団、児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力, 岡山大学院教育学研究科研究集録, 145, 19-29
- 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尺度の作成とその妥当性の研究, 教育心理学

研究, 25, 15-20

- 森田純・山田雅彦, 2013, 学級経営に影響を及ぼす教師-児童関係に関する質問紙調査, 教育学教育年報, p23
- 向山洋一, 2000, 教え方のプロ・向山洋一全集3, 荒れたクラスと教師の統率力, 明治図書, p13-35
- 向山洋一, 2000, 教室ツウウェイ(4月号), 明治図書, p9-11
- 野中信行・横藤雅人, 2011, 必ずクラスがまとまる教師の成功術!, 学陽書房, p10-19
- 斉藤喜博, 1979, 授業の可能性, 一莖書房, p167
- 桜井茂雄, 1984, 内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響と比較, 教育心理学研究, 32, 286-295
- Zackerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L., 1978, On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446