

中学生の教師に対する信頼感に影響する教師の信頼性の検討

中井大介*
庄司一子**

問 題

本研究の目的は、学校教育における教師と生徒の信頼関係の重要性と、思春期における特定の他者との信頼関係の重要性を踏まえ、中学生の教師に対する信頼感に影響する、具体的な教師の指導態度・指導行動を自由記述によって検討することである。

近年、学校教育において不登校・学級崩壊など様々な問題が発生している。その中で、生徒の援助資源のひとつとして、生徒と直接関わる教師の重要性が改めて指摘されている（大野，1997）。教師・生徒関係の研究については、教師との関係が生徒の学校適応や人格形成にまで影響を及ぼすことが指摘されている（河野，1988）。このような研究の中で、生徒の学校適応に影響を及ぼす要因として、教師と生徒の相互の「信頼感」の重要性が指摘されている（小林・仲田，1997）。また、生徒のメンタルヘルスの観点からも、生徒の特定の他者への「信頼感」の必要性が指摘されている（酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村，2002）。

このように、重要とされている信頼感であるが、学校での教師・生徒関係の信頼感を検討したものは少ない。従来の教師・生徒関係の研究は、教師の指導類型に関する研究など（三隅・矢守，1989）、信頼される教師側の特性である「信頼性」についての研究がほとんどであった。

山岸（1998）は、「信頼」に含まれる多義性が区別されていないことを指摘し、信頼と信頼以外の類似の概念を整理している。その1番目の区別として、「信頼性」と「信頼」の区別をあげ、「信頼」を「相手の信頼性の評価」、「信頼性」を「相手が信頼に値する行動をとる傾向性」としている。つまり、「信頼性」は信頼される側の特性であるのに対し、「信頼」は信頼する側の特性あり、両者は区別されるとしている。

教師・生徒関係が、生徒の友人関係などと同様に、学校教育の1つの基盤をなし、生徒の学級適応などに影響を与えていることを踏まえれば、教師の「信頼性」の側面だけでなく、生徒側の特性である「信頼感」の側面からも、教師・生徒関係を検討する必要があると考えられる。このような観点から、中井・庄司（2006）は、これまで思弁的論考にとどまっていた生徒の教師に対する信頼感を、「教師を信じ、頼ること。教師の行動の予測可能性。教師との関係に対する自信と安心感。教師としての資質や能力に対する役割期待を含む。」と定義し、「生徒の教師に対する信頼感尺度」（以下、STT 尺度）を作成して、生徒の教師に対する信頼感が「安心感」、「不信」、「正当性」の3側面で捉えられることを実証的に明らかにした。

また、中井・庄司（2008）は、この「STT 尺度」を使用して、生徒の教師に対する信頼感と生徒の学校適応感との関連を検討し、生徒の教師に対する信頼感が、生徒の「教師関係」における適応だけではなく、「学習面」「進路意識」「規則への態度」「特別活動への態度」といった、生徒のその他の学校生活における適応とも密接に関連することなどを指摘し、生徒の教師に対

*筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科；
日本学術振興会特別研究員

**筑波大学大学院人間総合科学研究科

する信頼感の重要性を実証的に明らかにしている。

さらに、中井・庄司(2006, 2007)は、生徒の教師に対する信頼感を規定する要因について検討し、生徒の過去の対人経験や基本的信頼感、生徒の認知する保護者の教師に対する信頼感といった、生徒側の個人的な心理的要因が生徒の教師に対する信頼感を規定することを明らかにした。

しかし、この生徒の教師に対する信頼感の規定要因については、中井・庄司(2006)において取り上げられた以外の要因も考えられることが指摘されているが、規定要因に関する研究は少ない。そのため、今後、生徒の教師に対する信頼感がどのような要因によって規定される概念であるか、より検討を重ねる必要があると考えられる。そこで、本研究では生徒の教師に対する信頼感の規定要因を検討することを目的とする。

既述のように、学校での教師・生徒関係の研究については、教師の指導態度・指導行動といった教師側の要因である教師の信頼性が取り上げられることが多かった(植草・松元, 1996; 廣澤, 2002)。このようなことから、生徒の教師に対する信頼感には教師の信頼性が強く影響している可能性が示唆される。しかし、このような教師の信頼性と生徒の教師に対する信頼感の関連を検討した研究は報告が限られている。生徒の教師に対する信頼感の重要性を踏まえれば、生徒の教師に対する信頼感が教師のどのような指導態度・指導行動によって規定されるかを明らかにする必要があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、発達の思春期に位置し、教師との関係が複雑化する中学生を対象に、生徒の教師に対する信頼感に影響する具体的な教師の指導態度・指導行動を自由記述によって検討することを目的とする。生徒の教師に対する信頼感を規定する具体的な教師の指導態度・指導行動が明らかになることによって、最終的には生徒のメンタルヘルスの維持や成長発達の援助、さらには教育実践の質の向上に寄与すると考えられる。

目 的

教師を「信頼するようになったきっかけ」、「信頼しなくなったきっかけ」といった、教師に対する信頼感の生起に影響を及ぼす、教師の具体的な指導態度・指導行動を自由記述の分析によって明らかにする。

方 法

調査対象

首都圏 A 県の 2 つの公立中学校について、各校とも 1 クラス単位の調査を実施した。内訳は、中学 1 年生 74 名(男子 37 名, 女子 37 名)、中学 2 年生 61 名(男子 30 名, 女子 31 名)、中学 3 年生 66 名(男子 31 名, 女子 35 名)、合計 201 名。

調査内容

「過去・現在の先生とのかかわりにおいて、あなたが先生を信頼できると感じたり、先生を信頼できないと感じたのは、どのような出来事からでしたか。また、先生を信頼すること・先生を信頼できないことについて、あなたはどのように考えていますか。できるだけこれまでの経験や今のあなたの気持ちに触れて、詳しく記述してください。」という教示を行い、自由記述によって回答を求めた。

調査時期および実施方法

調査の実施時期は 2005 年 6 月～7 月。調査の手続きは、調査対象者の確保、回収率、回答の質の確保の観点から調査対象者の在籍する学級単位で授業時間などを用いて集団で実施された。具体的な方法は、まず、学級担任が質問紙を一斉に配布し、学級担任の指示のもとで一斉に回答が求められた。調査を実施する場所は普段授業を受けている教室が用いられた。調査を実施する教師全員に「調査マニュアル」が配布され、調査中の回答で不明な点があった場合には学級担任が適宜対応するよう求めた。質問紙調査は無記名式で行い、調査対象者の回答の匿名性が確保されることを質問紙に明記した。また、調査に対する同意については、質問への回

答は自由意志であること、答えられない項目や、答えたくない項目は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記した。さらに、教師本人の調査実施による、回答への影響を避けるために、「学校の先生方がみなさんの回答をご覧になることはありません。」「名前を記入する必要も無いので、安心して、自分の気持ちを、できるだけありのままにこたえてください。」という記述を質問紙のフェースシートに明記した。これらの方法はすべての学年において共通であった。

結 果

1. 生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」に関する自由記述の分析

過去・現在の教師との対人関係において、その教師を「信頼するようになったきっかけ」はどのような出来事からであったかについて、調査対象者すべてを対象に自由記述によって回答を求めた。調査対象者 201 人の中で、自由記述欄に教師を「信頼するようになったきっかけ」を記入したものの 153 名 (76.3%) を対象に、著者と心理学専攻の大学院生 1 名で記述内容を検討し、生徒が教師を信頼する理由に関する分類を行った (Table1)。

その結果、「いじめられたときに親身になって相談にのってくれたから」など「被援助体験」に関する記述 41 項目、「授業中によくさしてくれるから」など「教師からの尊重」に関する記述 38 項目、「勉強面以外の話もしてくれたから」など「教師の明朗性」に関する記述 37 項目、といった教師の「受容・安心」に関する内容の記述が合計で 116 項目であり、全体の 61.0% を占めていた。次に「知識が豊富だから」など「教師の専門性」に関する記述 43 項目、「私たちが何かやったときにも怒ってくれる」など「行動の正当性」に関する記述 24 項目、など、教師の「教師の資質」に関する内容の記述が合計で 67 項目であり、全体の 35.2% を占めていた。最後は「先入観」7 項目であり、「その他」としての記述が全体の 3.6% を占めていた。

2. 生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」に関する自由記述の分析

過去・現在の教師との対人関係において、その教師を「信頼しないようになったきっかけ」はどのような出来事からであったかについて、調査対象者すべてを対象に自由記述によって回答を求めた。調査対象者 201 人の中で、自由記述欄に教師を「信頼しないようになったきっかけ」を記入したものの 153 名 (76.3%) を対象に著者と心理学専攻の大学院生 1 名で記述内容を検討し、生徒が教師を信頼する理由に関する分類を行った (Table2)。

その結果、「頭のよい人のスカートが短くても怒らないから」など「言動の非一貫性」に関する記述 75 項目、「ちょっとしたものを忘れてしまうことがあるから」など「資質の欠如」に関する記述 33 項目、といった教師の「非信頼性」に関する内容の記述が合計で 108 項目であり全体の 53.4% を占めていた。次に、「私はどうでもいい存在だと感じたから」など「尊重の欠如」に関する記述 52 項目、「先生が私を馬鹿にしたから」など「被害体験」に関する記述 33 項目、といった教師の「非受容性」に関する内容の記述が合計で 85 項目と全体の 42.0% を占めていた。最後は「先入観」9 項目であり、「その他」としての記述が全体の 4.4% を占めていた。

考 察

本研究の目的は、教師を「信頼するようになったきっかけ」、「信頼しなくなったきっかけ」といった、生徒の教師に対する信頼感の生起に影響を及ぼす、教師の具体的な指導態度・指導行動を自由記述の分析によって明らかにすることであった。

第 1 に、生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」に関する自由記述の分析では、まず、大分類で「受容・安心」の出現頻度が、生徒が教師を信頼するようになったきっかけの大半を占めていた。大分類として、「受容・安心」が得られた本研究の結果は、「STT 尺度」の因子として「安心感」が抽出されたことと密接な関連があると考えられる。このことから、生

Table 1 生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」(自由記述)の分類と出現頻度 (N = 153)

大分類	中分類	内容	小分類	記述例	
受容・安心 (116)	1. 被援助体験 (41)	教師から自分が援助を受けたことに関する記述	相談活動 (34)	いじめられたときに親身になって相談のってくれたから / いろいろと家の相談などにのってくれたから	
			援助行動 (7)	引きこもりからもの道に戻してくれたから / 完璧ではないけど助けてくれたことがあったから	
	2. 教師からの尊重 (38)	教師から自分が尊重されていることに関する記述	教師からの配慮 (17)	自分にかまってくれるから / 私が元気のないときに気にかけてくれたから / 授業中によくさしてくれるから / 病氣や怪我をしたときなど心配してくれるから	
			勉強などを教えてくれた (8)	勉強が分からないうちに教えてくれたから / 勉強がわかからないことをすぐ教えてくれるから / 僕の意見をしっかりと聞いてくれたから / ちゃんと話を聞いてくれたから	
	3. 教師の明朗性 (37)	教師の性格上の明るさや生徒が教師に抱いている好意的な感情に関する記述	共感的姿勢 (6)	同情してくれるから / 生徒の気持ちをきちんと考えているから / 自分の立場になって一緒に考えてくれたりしてくれるから	
			親しみやすさ (27)	気軽に話を聞いてくれたから / 勉強以外の話もしてくれたから / 一緒にいると楽しいから / こわくないから / おもしろいから / 楽しいから	
	4. 教師の専門性 (43)	教職という職業についている教師に対して生徒が期待する専門性に関する記述	優しさ (10)	どんなときでも優しくしてくれたから / やさしく接してくれるから / 失敗を強く責めないから	
			真摯な姿勢 (16)	授業を熱心に教えてくれるから / 教育相談などでも熱心に話してくれるから / 先生が私の悩みを真剣に聞いてくれたから	
	教師の資質 (67)	5. 行動の正当性 (24)	教職という職業についている教師に対して生徒が期待する行動に関する記述	教師としての知識 (14)	知識が豊富だから / 高校のことをよく知っているから / 頭がいいから / 先生に聞けばいろいろなことがわかったりするから
				指導技術 (8)	教え方が上手だから / スポーツの技術を教えてくれるから / 授業で教えてくれるところを理解できているから / 楽しく授業をやってくれるから / 正しいことをまげない / まじめだから / うそをつかないから
6. 先入観 (7)		過去の受容体験に関する記述	真面目さ (5)	正しいことをまげない / まじめだから / うそをつかないから	
			秘密を守る (7)	悩みを聞いてもらったりときに秘密にしてくれたから / 成績とかを外に漏らさないから / 私が秘密にして欲しいときは、秘密にしてくれる	
7. 先入観 (7)		過去の受容体験に関する記述	怒ってくれる (6)	私たちが何かやったら怒ってくれる / 悪いことをしたときちゃんと怒ってくれたから / 私が何か悪いことをしたら、怒ってくれる	
			約束を守る (5)	約束を守ってくれるから / 言ったことは必ずやってくれたから / あることで相談したら誰にも言わないと約束してくれたから	
その他 (7)		過去の受容体験に関する記述	公平さ (4)	どの生徒に対しても同じように接してくれるから / みんなに平等だから / 何かトラブルがあったとき、一方だけでなくちゃんどちらの意見も聞いてくれるから / 裏切らないから / 今まで一度も裏切られたことがないから	
			先入観 (7)	小学校のときの先生が信頼できるから / 小学校の先生に優しい人がいたから / 今までの先生は僕を見捨てなかったから / ()内は自由記述における出現頻度	

Table 2 生徒が教師を「信頼しないようになっただけ」(自由記述)の分類と度数 (N = 153)

大分類	中分類	内容	記述例
非信頼性 (108)	1. 言動の非一貫性 (75)	言動の矛盾 (26)	頭のよい人のスカートが短くても怒らないから / 女子が先生のことを呼ぶと普通に「はい」と返事をし、男子が先生のことを呼ぶと機嫌が悪そうに「はい」と返事をするから 先生の言っていることとやっていることが違うから / 言うことをすぐ変えるから 1! 回言ったことなのに、取りやめることがあるから / 授業が面白い加減になるときがあるから
		いい加減な行動 (11)	ちょっとしたものを忘れてしまうことがあるから / 授業が面白い加減になるときがあるから 連絡をされなくて当日のそのことを知らなかったから / 友達がいじめにあっても気づかないから
		資質の欠如 (33)	相談してもあまり状況は良くならなかったから / 友達がいじめにあっても気づかないから 生徒がぶざけていても、はつきりと注意しないから 先生はいろいろと話しづらいうから / 怖いときがあるから / 怖すぎるから
		教師としての資質の欠如に関する記述	
		指導技術のなさ (6)	勉強の教え方がまいだから / 勉強をわかりやすく教えてくれないこともあるから 間違ったことを教えられたから / がみがみうるさいから / うるさいときがあるから
		小言を言う (4)	
		教師の態度 (4)	教師のくせにわがままだし態度も悪いから / ちよつとだけえらそうから 夢がないから / まじめすぎるから
		配慮のなさ (20)	私はどうでもいい存在だと感じだから / 本場に僕のことを考えてくれないと感じだから たまに自分のことを考えていないと感じるから
		話を聞いてくれない (18)	自分の意見などをちゃんと聞いてくれないから / 話を聞いてくれないから 話をあまり聞いてくれないから / 相談に乗っても軽く流されるから
		生徒を信じていない (7)	本当のことを信じてくれないから / 本気で生徒を信じていないから テストでカンニングしたらどと疑われたから
非受容性 (85)	4. 被害体験 (33)	理解してくれない (4)	本当の気持ちをわかってくれないから / 生徒の気持ちをわかっていないから / 理解してくれないひどい先生がいたから
		無視された (3)	無視されることがあるから / シカとされるときがあるから 質問しても無視するから
		秘密をばらされた (12)	小学生のとき、教育相談で言ったことをばらしたから / 秘密をばらされたから 先生に言った秘密をばらされたから / 小学校のころの友達の話をばらされたから
		教師からの攻撃 (12)	昨年の担任にお前は嫌いだと言われたから / 先生が私が馬鹿にしたから 先生にみんなの前でズボンを降ろされたことがあるから / 私が嫌がることをしたから
		暴力 (5)	殴ったりけつたりするから / 少し暴力をする人がいるから 先生は殴ってくるから
		裏切られた (4)	裏切られたことがあるから / 先生が私にうそをついたから / うそをつかれたから
		先入観 (9)	テレビやニュースなどでやっている事件などを見たから / 前の教師が嫌だったから 教師と言う職業をやっているから / 先生自体好きではないから
		過去の体験や固定観念に関する記述	
		先入観 (9)	
		その他 (9)	

()内は自由記述における出現頻度

徒の教師に対する信頼感においては、教師との関係性に対する「安心感」が重要であることが示唆された。また、「受容・安心」は、中分類として①「被援助体験」、②「教師からの尊重」、③「教師の明朗性」に分類された。

「受容・安心」の中分類の1つ目は、「被援助体験」であり、全体の中分類の中でも2番目に出現頻度が高かった。山口・土屋・藤本(1996)は、中学生が学級担任教師との心理的距離の改善のために自らとる行動・態度として、「教師との相談の因子」を抽出している。「被援助体験」が生徒の教師に対する信頼感のきっかけとなっている本研究の結果は、このような指摘とも関連するものであると考えられる。そのため、生徒に援助ニーズが存在する場合は、教師が適切な援助を行うことによって生徒の教師に対する信頼感を生起させることが可能であると考えられる。

「受容・安心」の中分類の2番目は、「教師からの尊重」であった。塚本(1998)は中学校教師の勢力資源として「受容・信頼性」を見出している。「受容・信頼性」は、「自分の存在を認めてくれるから」、「一生懸命指導してくれるから」、「自分の気持ちをわかってくれるから」などの項目を含み、教師から認められているという被受容感や、生徒に誠実に接し指導を行っている教師に対する信頼感といった側面をあらわすものであると指摘している。これは、本研究における「教師からの尊重」と関連するものであると考えられ、このような教師から尊重されているという生徒の感覚が教師に対する信頼感の生起につながる可能性が考えられる。

「受容・安心」の中分類の3番目は、「教師の明朗性」であった。塚本(1998)は中学校教師の勢力資源として「明朗性」を指摘している。

「明朗性」は「ユーモアがあるから」、「陽気だから」、「おもしろいから」などの項目を含んでおり、教師の性格上の明るさや生徒が教師に抱いている好意的な感情といった側面をあらわしていると考えられる。また、三隅・矢守(1989)は、教師のリーダーシップの行動を検討し、M行動に関する因子として、「親近性の因子」を抽出

している。この「親近性の因子」は、心身の発達の途上にある児童・生徒を効果的に指導するために、児童・生徒が感じる緊張、葛藤に対して配慮を示すのみならず、常に児童・生徒と親密な関係を保ち、良好な人間関係を形成する必要があると思われる教師のリーダーシップに特徴的な因子であることが指摘されている(三隅・矢守, 1989)。本研究で見られた「明朗性」はこのような指摘と関連するものであると考えられる。

次に、2つ目の大分類としては「教師の資質」が得られた。大分類として、「教師の資質」が得られたことは、「STT 尺度」の因子として「役割期待」が抽出されたことと密接な関連があると考えられる。このことから、生徒の教師に対する信頼感においては、教師の指導態度や指導行動に対する生徒の役割期待が重要であることが示唆された。また、「教師の資質」は中分類として①「教師の専門性」、②「行動の正当性」に分類された。

「教師の資質」の中分類の1つ目は「教師の専門性」であった。塚本(1998)は、中学校教師の勢力資源として「役割期待」を指摘している。「役割期待」は、「先生の言うことに『なるほど』とおもうから」、「経験が豊富だから」などの項目から構成されている。これらの項目は、教師の持つ力量の高さ、熟達度といった側面をあらわしており、本研究で得られた「教師の専門性」と関連するものであると考えられる。また、三隅・矢守(1989)は、P行動に関する因子として、「生活・学習に対する規律・指導の因子」「授業に対する厳しさの因子」を明らかにしている。これらの因子は、教科学習の成果の向上と、学級、学校、社会の一員としての基本的な生活態度の会得という中学校教育の基本的な目標達成に向かって、発揮されるリーダーシップ行動を反映するものであり、本研究で得られた「教師の専門性」と関連するものであると考えられる。

「教師の資質」の中分類の2つ目は「行動の正当性」であった。川上(1999)は、中学校における生徒の教師に対する信頼感に関わる教師

行動について検討し、生徒が信頼できると認知した教師行動として、教師の「規律的行動」や「理性的行動」が挙げられることを明らかにしている。また、廣澤（2002）は、小学校4年生・5年生・6年生を対象に、担任教師を信頼する理由を調査し、「公正公平」、「態度の一貫性」といった教師の態度が挙げられることを指摘している。本研究で得られた「行動の正当性」はこのような先行研究の指摘と関連するものであると考えられる。中分類の1つ目である「教師の専門性」が、生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」に関する記述の中で、最も出現頻度が高かったことから、このような「教師の資質」が生徒の教師に対する信頼感の生起に大きな影響を及ぼすと考えられる。

最後の大分類は、「その他」であり、主に教師に対する信頼感の生起に、「先入観」が影響している記述であった。これは、現在の教師への認知から生起した感情ではなく、小学校など過去の教師との良好な関係が影響し、現在の教師も好意的にとらえているという記述であった。

以上、生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」についての記述を分類したところ、大きく分けて「受容・安心」、「教師の資質」といった2つの大分類が得られた。国分（1992）は、教師-生徒関係のあり方について言及し、①役割的關係と、②情緒的關係の双方が成立している状態が、良好な教師-生徒関係であることを指摘している。「受容・安心」は、生徒の教師に対する情緒的な意識に関わる分類、「教師の資質」は生徒の教師に対する役割遂行評価に関わる分類であると考えられることから、生徒の教師に対する信頼感の生起には「役割的關係作り」と「情緒的關係作り」といった両方の働きかけが必要であると考えられる。

第2に、生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」に関する自由記述の分析については、まず、大分類で「非信頼性」の出現頻度が、生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」の53.4%を占めていた。「非信頼性」は、中分類として①「言動の非一貫性」、②「資質の欠如」に分類された。

「非信頼性」の中分類の1つ目は、「言動の非一貫性」であり、生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」に関する記述の中で、最も出現頻度が高かった。これは、生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」における「行動の正当性」に関連するものであると考えられる。生徒が教師を信頼するようになったきっかけでの「行動の正当性」の出現率は12.6%とそれほど高いものではなかったが、生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」に関する記述の中では37.1%と最も出現率が高かった。このようなことから、「行動の正当性」は教師にとってはある程度、当然のものであると生徒に考えられている一方で、それが「言動の非一貫性」として生徒にとらえられると、一気に生徒が教師を信頼しなくなるきっかけとなる可能性が示唆された。

「非信頼性」の中分類の2つ目は「資質の欠如」であった。これは、生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」の中分類である、「教師の専門性」と関連するものであると考えられる。「資質の欠如」は、「生徒が教師を信頼しないようになったきっかけ」の記述の中では出現率が低い傾向にはあったが、このような「資質の欠如」が生徒の教師に対する不信感のきっかけとなり、逆に「教師の専門性」が生徒の教師に対する信頼感のきっかけとなる可能性が示唆された。このことから、教師は自らの専門性を意識した働きかけを生徒に対して行う必要があると考えられる。

次に、生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」の2つ目の大分類としては「非受容性」が得られ、42.0%を占めていた。「非受容性」は中分類として①「尊重の欠如」、②「被害体験」に分類された。

「非受容性」の中分類の1つ目は「尊重の欠如」であり、中分類の出現率でも生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」において2番目に出現率が高かった。「教師からの尊重」は「生徒が教師を信頼するようになったきっかけ」の中分類においても出現率が高い傾向にあった。このことは、教師からの尊重は、生徒が

教師を信頼するようになるきっかけ、信頼しないようになるきっかけの双方において重要な位置を占めている可能性が示唆される。

「非受容性」の中分類の2番目は、「被害体験」であり、全体の中分類の中では3番目に出現頻度が高かった。これは、生徒が教師から受けたと認知している直接的な被害に対する記述であり、生徒の中でより印象に残った教師との関係におけるネガティブイベントに関するものであると考えられる。このように教師とのネガティブイベントを、教師を信頼しなくなったきっかけに挙げていることから、ネガティブイベントが発生した場合、教師は適切な配慮を行う必要があると考えられる。

最後の大分類は、「その他」であり、主に教師に対する信頼感の生起に、「先入観」が影響している記述であった。これは、生徒が教師を「信頼するようになったきっかけ」と同様の結果であった。生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」においても、現在の教師への認知から生起した感情ではなく、マスメディアからの教師イメージや過去の教師との関係が影響し、現在の教師も否定的にとらえているという記述であった。

以上、生徒が教師を「信頼しないようになったきっかけ」についての記述を分類したところ、大きく分けて「非信頼性」、「非受容性」といった2つの大分類が得られた。これは、教師を「信頼するようになったきっかけ」の大分類である「教師の資質」、「受容・安心」の裏返しとも考えられ、生徒の信頼と不信のきっかけは表裏一体である可能性が示唆された。

以上、本研究の結果から、生徒が教師を「信頼するようになるきっかけ」としては、「受容・安心」、「教師の資質」の2つの大分類、生徒が教師を「信頼しないようになるきっかけ」としては、「非信頼性」、「非受容性」の2つの大分類が得られた。「受容・安心」、「非受容性」は、教師との関係性に対する生徒の情緒的な意識に関わる分類、「教師の資質」「非信頼性」は、生徒の教師に対する役割遂行評価に関わる分類であると考えられる。これらの結果から、「信頼す

るきっかけ」と「信頼しないきっかけ」は表裏一体であると考えられ、教師は、教師役割の遂行を目指した「役割的關係作り」と、生徒の情緒面を配慮した「情緒的關係作り」をバランスよく行うことが必要であることが示唆された。

今後の課題

本研究において生徒の教師に対する信頼感に影響する具体的な指導態度・指導行動が明らかになった。これまでの研究においても、生徒の教師に対する信頼感の重要性は指摘されてきたが、既述のように、生徒の教師に対する信頼感の構成概念を明らかにし、実証的検討を行った研究はこれまで報告が限られている。そのため、今後も、生徒の教師に対する信頼感の規定要因に関する量的調査など実証的な検討を重ね、生徒の教師に対する信頼感の特徴を明らかにしていく必要があると考えられる。

引用文献

- 廣澤守 (2002). 小学校における教師と児童との信頼関係に及ぼす「かかわり」の影響—奪取児童が担任教師を信頼する理由の構造について— 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 324.
- 川上壮 (1999). 中学校における担任教師の行動が教師と生徒との人間関係に及ぼす影響 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 352.
- 小林正幸・仲田洋子 (1997). 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究 - 学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか - カウンセリング研究, 30, 207 - 215.
- 国分康孝 (1992). 生徒 - 教師関係 心理臨床大辞典 氏原寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕 (編) 培風館
- 河野義章 (1988). 教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果 教育心理学研究, 36, 161 - 165.
- 三隅二不二・矢守克也 (1989). 中学校におけ

- る学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成その妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54.
- 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 (2007). 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 (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.
- 大野精一 (1997). 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, 30, 160 - 179.
- 酒井厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 (2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, 50, 12 - 22.
- 塚本伸一 (1998). 教師の勢力資源が中学生のモラルと学級雰囲気にも及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, 17, 551-562.
- 植草伸之・松元泰儀 (1996). 生徒認知による信頼する教師の態度に関する研究(2) 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 293.
- 山岸俊男 (1998). 信頼の構造 - こころと社会の進化ゲーム - 東京大学出版会
- 山口正二・土屋泰生・藤本尚文 (1996). 生徒と教師の心理的距離の改善に望ましいと判断される行動・態度に関する研究 カウンセリング研究 , 29, 169-179.

Junior High School Students' Trust for Teachers and Reliability of Teacher

Daisuke NAKAI

Ichiko SHOJI

The purposes of the present study were to investigate the reliability of teacher that help students engender a sense of trust in their teachers by analyzing the students' detailed descriptions on the teaching attitudes and behaviors seen in their teachers. 201 junior high school students completed questionnaires. As a result, we received two major factors for students to trust their teachers, which are "acceptability and comfort" and "the teacher's ability." Also, we found that "unreliability" and "unacceptability" are the two major factors for students to lose trust in their teachers. "Acceptability and comfort" and "unacceptability" are mental factors that students have with their teachers, while "the teacher's ability" and "unreliability" come from teachers' capability of their role performance assessed by their students. From the results we received, we assume that "the factors for trust" and "the factors for distrust" are inextricably linked. For this, it is suggested that teachers' interaction with their students should maintain the balance between "functional interaction" and "mental interaction," which focus on accomplishing their role as a teacher and emphasizing on their students' emotions respectively.