

教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究

佐竹, 圭介
九州大学大学院人間環境学府

<https://doi.org/10.15017/904>

出版情報：九州大学心理学研究. 4, pp.195-201, 2003-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン：
権利関係：

教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究

佐竹 圭介 九州大学大学院人間環境学府

A Study of the students' sense of reliance for teachers in educational field

Keisuke Satake (*Graduate school of human-environment studies, Kyushu university*)

The purpose of this study is to investigate the students' sense of reliance in educational field. And in this study, relationship is designated as to have the sense of reliance toward each other. In the first study, it was caught with questionnaire method that the conduct of teachers which occurs the students' sense of reliance, and six factors is educued by principal component analysis; "consideration", "positive characteristic", "stability", "acceptability", "elasticity" and "intimacy". These conducts are discussed from students' point of view, and it was suggested that the experience occurred by these conducts is important for occurrence of the students' sense of reliance. In the second study, the way of catching the sense in students and teachers was made clear respectively. And it was suggested that students think that the acceptable experience is important, and that teachers think that the experience such as good impression, the sense of being considered and the sense of relief is important for occurrence the students' sense of reliance in educational field.

問題と目的

教育現場において、教育方法と同じように重要視されているものに、そこに携わる人たちの人間関係がある。教師同士、教師と親、地域と学校などの関係が円滑に進められていれば、学校運営もおおむねうまくいき、生徒の学習意欲も向上すると考えられている。そのなかでも特に重要であるのが、教育現場の主役である生徒と、彼らと毎日、直接に関与している教師との関係であろう。特に、生徒と教師が相互に信頼しあっているということは非常に重要でありながら、実際の現場では、教師はその信頼関係を構築するために、どのような行動が必要であるかを模索しているという現状がある。

教育現場における信頼関係について、諸富(1999)は、生徒が教師に対して弱音をはけるような関係を築くことが重要だと述べており、生徒が教師に対し、安心して助けを求められるような信頼感を持つことで、建設的な学級・学校運営ができるとしている。また、学級崩壊の要因として教師と児童・生徒の信頼関係について考察した研究や教師の指導性と教室内での教師と児童・生徒の信頼関係を検討した研究もある(緒方・鈴木, 1997, 2000など)。このように教師-生徒間の信頼関係は、教育現場において重要なトピックであるが、関係する研究の多くは得られた知見をどう教育現場に生かすか、ということよりも教育現場の実情に関する調査研究というスタイルのものが多く、教育現場の実情を把握するには有効であっても、その知見が直接、教師の具体的行動の指針

となりうるものではない。

とは言うものの、教育現場での教師の行動を検討した研究は散見される(吉田・山下, 1987; 三隈・吉崎・篠原, 1977など)。これらの研究は、学級運営や生徒の意欲向上などに有用な教師の行動を具体的に記述するものであり、得られた結果は、調査研究の知見に比べ、教育現場において学校運営を円滑に進めるための方針・態度を決定する際に、より直接的な指針となりうるものである。このような方法を参考にし、生徒の信頼感を生起させるような教師の行動を記述することができれば、信頼関係の構築に関して、より現場に則した示唆が得られると思われる。

しかし、そこで研究結果として得られたような行動をすれば、生徒との間に信頼関係を築くことができるかといえ、そういうわけではない。実際の現場では生徒の個別性を考慮した融通性の高い関わりをする必要性が生じてくるであろう。すなわち、信頼感を感じる主体としての生徒の視点をふまえることが重要であると思われる。このような生徒の視点から教師-生徒関係を捉えることを目的とした研究としては、落合・佐藤・岡本・国本(1995)があげられる。この研究では、生徒側の視点から教師の行動を捉えることによって、進路指導場面という限定された状況ではあるが、実際の現場において生徒それぞれに対応できるような知見が得られている。

以上のような先行研究から、教育現場における生徒の信頼感を生起させる行動の指針となる知見を得るには、信頼感生起に有効な教師の行動を記述することの重要性

とともに、その主体である生徒の視点という要因の重要性も示唆される。

なお、信頼感という言葉は、一般的に使われる言葉であるが、心理学的には基本的信頼感や自己信頼感を含めた個人の特質として扱われることが多い(天貝, 1999など)。しかし、本研究では教師との関係性における生徒の信頼感を捉えることを目的としているため、個人の特質ではない一般的に用いられるような定義、すなわち「相手を信頼し、頼ることができる気持ち」として信頼感を捉えることとする。

以上をふまえ、第1研究では、日常の学校生活において、生徒に信頼感を抱かせるとされる教師の行動を生徒の視点より評定・分類し、生徒のどのような体験が教師への信頼を導くのかということを検討することを目的とする。また、第2研究では、教育現場における生徒の信頼感に影響する教師の行動を検討するため、両者の信頼感に対する意識の相違点について調査研究的に検討する。

第1研究 教師に信頼感を持つときの生徒の体験について

1 予備調査

1) 目的

教育現場における生徒の信頼感を生起させる教師の行動尺度(以下、信頼感生起行動尺度)の作成のために、生徒が教師に対して信頼感を感じるような教師の行動を収集することを目的として自由記述による質問紙調査を

おこなう。

2) 方法

①対象者

4年制大学大学生(聴講生を含む)121名。年令の平均は19.70才、標準偏差は4.36であった。性別の内訳は男性6名(年令平均19.00才、標準偏差0.63)、女性115名(年令平均19.74才、標準偏差4.49)であった。

②質問紙

質問は信頼感や安心感を感じる教師の行動(ポジティブ行動)と不信感や不安を感じる行動(ネガティブ行動)について尋ね、さらにそれぞれの行動について、どのような気持ちになったか(体験の質問)を尋ねるものであった。教示の内容はTable 1に示す。

③手続き

質問紙は、心理学の概論を講義する授業の一部を借りておこなわれ、約15分間、回答してもらい、その場で回収した。

3) 結果

質問紙調査によって得られた自由記述の内容からポジティブ行動が記述された150場面、ネガティブ行動が記述された173場面のデータが得られた。ポジティブ・ネガティブの判別の際には体験を尋ねる質問への自由記述を参考にして分類した。得られたデータのうち、明らかに重複した内容のものをひとつの項目にまとめた結果、91項目にまとめられた。さらに、項目の内容の妥当性と重複を調べるために、臨床心理学を学ぶ学生2名とともに検討をおこない、その結果65項目にまとめられた。また、項目の文面は、ネガティブ場面としてできたもの

Table 1
教師の行動収集のための質問紙の教示内容

* ポジティブ行動想起の教示
あなたが先生に対して、信頼感や、安心感を感じた言葉や行動について思い出して下さい。そしてそれらの言葉や行動を、その時の状況をふまえて、できるだけ具体的に、詳しく教えて下さい。いくつかいてもかまいません。
* ポジティブ行動の体験を問う質問の教示
書いてもらったそれぞれの場面についてお尋ねします。その時のあなたの気持ちはどんなものでしたか。場面ごとに、そのようなことを言われたり、されたりしてあなたがどのような気持ちになったかをできるだけ詳しく書いて下さい。
* ネガティブ行動想起の教示
次は、あなたが先生に対して、不信感や、不安を感じた言葉や行動について思い出して下さい。そしてそれらの言葉や行動を、その時の状況をふまえて、できるだけ具体的に、詳しく教えて下さい。いくつかいてもかまいません。
* ネガティブ行動の体験を問う質問の教示
※ ポジティブ行動の体験と同文

もポジティブ場面として書き変えたが(ex.体罰をする→体罰をしない)、その内容の妥当性についても検討をおこなった。

また、佐竹(2000)において用いられた質問紙より2項目(いつも落ち着いた態度でいる、いつも相手の目を見て話したりきいたりする)を採用し、さらに、独立した項目としては出ていなかったが、自由記述のなかでいくつか見られた記述から2項目(他の教師に好かれている、生徒に好かれている)を追加し、最終的に69項目からなる質問紙としてまとめ、教育現場における生徒の信頼感を生起させる行動尺度(信頼感生起行動尺度)とした。

2 本調査

1) 目的

予備調査によって作成された信頼感生起行動尺度を用いて、生徒に信頼感を抱かせると思われる教師の行動を生徒の視点より評定・分類し、生徒のどのような体験が教師への信頼につながるのかということを検討することを目的とする。

2) 方法

①対象者

対象は、F県内の公立高校普通科の1・2年生(2校)と4年制大学学生230名であったが、未記入など15名を除いた結果、対象者は215名となった。その内訳は、高校生105名(A高校69名(男性30名 女性39名)、B校36名(男性19名 女性17名))、4年制大学学生110名(男性45名 女性65名)である。全体の性別の内訳は男性94名、女性121名であり、年令の平均は18.24才、標準偏差3.68であった。

②質問紙

質問紙はそれぞれの項目について『このような行動をしている先生を思い浮かべ、あなたがその先生に信頼感や安心感を持つときに、どれだけ重要なものになるかを答えて下さい。「非常に重要である」「やや重要である」「どちらとも言えない」「あまり重要でない」「まったく重要でない」の5つから、あてはまるものに○をつけて下さい』という指示をして回答してもらった。また、一人の教師のイメージに固定されないように、『回答するときは、ある特定の先生を思い浮かべるのではなく、あくまで一般的な先生をイメージして回答して下さい』という指示も添えた。

③手続き

質問紙は協力してくれる教師に手渡し、授業時間の一部を使って実施してもらった。指示もその授業の担当教師によっておこなわれた、時間配分、回収方法などは担当の教師に任せた。

3 結果と考察

教師への信頼感に関する質問紙によって得られたデータにおいて、得点に偏りのある不良項目を排除するため、天井効果とフロア効果を示す34項目を削除した。その結果残った35項目に対し主成分分析をおこない、バリマックス回転を施した(Table 2)。分析の結果、固有値の減衰から6因子解を採用した。6因子の累積寄与率は50.07%であった。40以上の負荷量を示す項目を中心に解釈をおこなった。また、2つ以上の因子に40以上の負荷量を示した項目に関しては、解釈に用いず、参考項目とした。

第1因子に負荷量の高かった項目を上げると、「生徒のことを思って怒ったり泣いたりする(.69)」「生徒のことをいつも第一に考えている(.65)」など、生徒を一人の人間としてとらえ、親身に関わろうとする行動を示す項目が表れており、「尊重因子」とした。第2因子は、「他の教師に好かれている(.67)」「見た目に好感が持てる(.48)」など、好感を持てるような教師の特質が表れており、「肯定的特質因子」とした。第3因子は、「自分の自慢はしない(.63)」「いつも同じ態度で生徒に接する(.44)」など、一歩引いて落ち着いて生徒を見守るような行動が表されており、「安定性因子」とした。第4因子は、「校則についてしつこくいわない(.69)」「生徒に対して優しい口調で話す(.44)」など、批判的でなく、受容的な態度を表していると考えられ、「受容性因子」とした。第5因子は、「元気が良い(.68)」「はっきりした態度をとる(.50)」など、明るく快活な教師像が表れており、「明朗性因子」とした。第6因子は、「生徒と学校以外のことについて話をする(.79)」「自分の私生活のことを話す(.53)」など、生徒-教師関係にとらわれない、親密的な態度を示していると考えられ、「親密性因子」とした。

以上のような因子が、教育現場における生徒の信頼感を生起させるような教師の行動の構造として示唆されたが、これらの行動がそのまま信頼感につながるのではなく、この行動によって生じる生徒側の体験が重要だと思われる。そこで、これらの行動から得られる生徒の体験について考察する。まず、「尊重因子」は、生徒の気持ちにそった親身な関わりを示す項目であり、このような関わりによって生徒は「大事にされている・尊重されている」という体験、つまり「被尊重感」が得られることが考えられる。「肯定的特質因子」は、他者に対して好感を与えるような特質が示されており、このような態度に対して生徒は「好感」を体験すると思われる。「安定性因子」のような落ち着いて生徒を見守るような行動からは、生徒は第1因子のような「被尊重感」とともに、「安心感」を体験することができるとと思われる。「受容性因子」に見られる行動は、教師の受容的な態度がうかが

Table 2
主成分分析 (Varimax 回転後)

項目内容	1	2	3	4	5	6	共通性
第1因子：尊重因子							
62 生徒のことを思って怒ったり泣いたりする	.69	.12	-.16	.02	.15	.00	.53
48 生徒のことをいつも第一に考えている	.65	.11	.43	.19	.00	.02	.66
50 生徒にたいしていろいろ気を使ってくれる	.61	.27	.08	.30	.15	-.12	.57
28 生徒のことをいつも見ている	.59	.27	.13	-.07	.18	.17	.50
56 生徒に対して親身になる	.54	.04	.24	.01	.12	.23	.42
13 生徒のために自分の時間や労力を使う	.52	-.03	.19	.21	.09	.14	.37
第2因子：肯定的特質因子							
49 他の教師に好かれている	.25	.67	.03	.07	.01	-.02	.52
38 手紙をくれる	.30	.67	.25	.03	-.07	.13	.62
39 笑顔でいる	.40	.57	.13	.23	.14	.08	.58
57 時々いつもとは違う一面を見せる	-.16	.53	-.02	.11	.18	.14	.38
59 教師を目指した理由が好ましい	.23	.49	.24	.09	.25	-.17	.45
32 見た目に好感が持てる	-.07	.48	.17	.27	.29	-.01	.42
第3因子：安定性因子							
31 自分の自慢はしない	.15	.18	.63	.20	-.11	.02	.50
11 名前を読み間違えない	-.02	.09	.55	.00	.06	.10	.33
54 いつも落ち着いた態度でいる	.02	.27	.55	-.08	.32	-.16	.50
43 自分の感情を抑えることができる	.18	-.07	.48	.23	.20	.05	.37
67 いつも同じ態度で生徒に接する	.29	.10	.44	.08	.31	-.16	.42
23 生徒の意志や希望を第一に優先する	.39	.13	.42	.36	.03	-.16	.51
40 生徒の希望や意見を取り入れる	.28	.03	.36	.16	.32	-.06	.34
第4因子：受容性因子							
34 校則についてしつこくいわない	-.11	.04	.23	.69	.13	.11	.57
42 生徒と友だち同士のように接する	.26	.22	-.09	.67	.05	.18	.61
69 生徒を責めない	.21	.03	.42	.60	.03	.00	.59
60 生徒に対して優しい	.47	.15	.13	.56	.21	-.09	.63
26 生徒に対して優しい口調で話す	.33	.33	.36	.44	.10	-.01	.54
第5因子：明朗性因子							
66 元気が良い	.16	.26	.00	.23	.68	-.01	.61
58 人の話を聞くのがうまい	.07	.14	.20	.12	.62	.13	.48
41 生徒をほめる	.44	.03	.07	.23	.56	.12	.57
44 はっきりした態度をとる	.26	-.12	.24	-.03	.50	.03	.39
17 冗談をいう	.05	.13	-.14	.47	.50	.05	.51
51 趣味や好きなものがある	-.04	.43	-.05	-.12	.49	.28	.52
25 物知りである	.14	.32	.15	-.03	.39	-.23	.35
第6因子：親密性因子							
2 生徒と学校以外のことについての話をする	-.07	-.02	-.02	.18	.01	.79	.66
1 言葉だけではなく体を使ってほめてくれる	.21	.16	.11	-.07	.07	.65	.52
4 自分の私生活のことを話す	.33	-.05	-.30	.27	.03	.53	.55
19 生徒の興味や言った言葉などを覚えている	.31	.19	.25	-.17	.26	.35	.41
寄与率(%)	24.37	6.38	5.86	5.07	4.32	4.06	
平方和(%)	11.33	8.41	8.36	8.25	8.15	5.57	

われ、このような態度から生徒が体験する感情として、「受け入れられている感じ」すなわち「被受容感」が推測される。「明朗性因子」に表れた項目からは、元気が良く社交的な教師像がうかがわれ、このような態度から体験される生徒側の体験としては、第2因子と同様「好感」が推測される。「親密性因子」は、教師という役割にはそぐわないが、暖かい友好的な関わりを示す行動であり、このような行動からは第1因子の「被尊重感」、第2因子の「好感」、第4因子の「被受容感」といった体験が得られると考えられる。

以上、教育現場において信頼感が生起するような生徒の体験として、「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」の4つが示唆された。

第2研究 信頼感に対する生徒－教師間の意識の相違点について

1) 目的

第1研究で作成した信頼感生起行動尺度を教師を対象

に実施し、それを第1研究の結果と比較することにより、教師の信頼感生起行動に関する両者の意識の相違点について検討をおこなう。

2) 方法

①対象者

F県内公立高校（5校）の教師105名。性別や年齢については未記入が非常に多かったため、分析が不可能であった。

②質問紙

第1研究で用いた教師への信頼感に関する質問紙の文面と教示を一部改変したものを用いる。教示は、項目に対して『あなたが生徒に対して信頼感や安心感を築くときに、どれだけ重要なものになるかを答えて下さい。』と変更し、文面に関しては、行動の担い手と受け手を考慮して改変した（ex.手紙をくれる→手紙をあげるなど）。

③手続き

実施は、校長、あるいは教頭を介して各教師に配付してもらい、回答してもらった後、1週間から2週間後に回収した。

Table 3
信頼感生起行動尺度のt検定結果

生徒高得点項目			教師高得点項目		
項目内容	有意水準	因子番号	項目内容	有意水準	因子番号
15 生徒に好かれている	***	—	1 言葉だけではなく体を使ってほめてくれる	*	6
17 冗談をいう	***	5	5 生徒と一緒に学校行事や活動に参加する	***	—
22 授業が楽しい	***	—	8 生徒の相談にのる	***	—
23 生徒の意志や希望を第一に優先する	***	3	9 常識的な行動をする	***	—
24 生徒をうわべだけで判断しない	*	—	10 嘘をつかない	*	—
32 見た目に好感が持てる	*	2	11 名前を読み間違えない	*	3
33 頼りになる	*	—	19 生徒の興味や言った言葉などを覚えている	**	—
34 校則についてしつこくいわない	***	4	28 生徒のことをいつも見ている	***	1
40 生徒の希望や意見を取り入れる	***	3	31 自分の自慢はしない	***	3
42 生徒と友だち同士のよう接する	***	4	35 熱心に授業をする	***	—
46 評価する時に他の人と比べて評価をしない	**	—	36 きちんと挨拶をする	***	—
53 生徒を信頼している	*	—	41 生徒をほめる	***	5
60 生徒に対して優しい	***	4	44 はっきりした態度をとる	*	5
62 生徒のことを思って怒ったり泣いたりする	*	1	45 いつも相手の目を見て話したり聞いたりする	*	—
64 生徒の嫌がることをしない	***	—	50 生徒にたいしていろいろ気を使ってくれる	*	1
65 何かものをくれる	***	—	51 趣味や好きなものがある	*	5
69 生徒を責めない	***	4	52 成績以外のことも認めて評価する	**	—
			54 いつも落ち着いた態度でいる	**	3
			56 生徒に対して親身になる	*	1
			58 人の話を聞くのがうまい	*	5
			68 授業がわかりやすい	***	—

(***p<.001, **p<.01, *p<.05)

3) 結果と考察

教育現場における教師の行動によって得られる生徒の信頼感について、生徒と教師との間での意識の相違点を検討するために、第1研究で得られたデータと第2研究で得られたデータの各項目をt検定により比較した(Table 3)。

①生徒有意項目

検定の結果、生徒の平均点が教師の平均点よりも有意に高かった項目を抽出した(Table 3)。抽出された項目が第1研究で得られた因子のうちどの因子に寄与しているか分類した結果、第4因子に寄与している項目がもっとも多かった(4項目)。生徒は教師に比べて受容的な行動がなされることが信頼感生起に重要であると考えていることが示唆された。

これを第1研究で考察した生徒の体験の視点から捉えようと、生徒は教師に比べて、被受容的な体験をすることが、信頼感生起に重要であると考えていることが示唆される。

②教師有意項目

t検定の結果より、教師の平均点が生徒の平均点よりも有意に高かった項目を抽出し(Table 3)、それぞれの項目がどの因子に寄与しているかを分類した結果、第5因子(4項目)、第1因子(3項目)、第3因子(3項目)に寄与する項目が多かった。つまり、教師は生徒に比べ、明朗性、尊重、安定性といった行動が信頼感を生じさせるために重要なものと考えていることが示唆された。

これを第1研究で考察された生徒の視点から捉えようと、教師は生徒に比べ、好感や被尊重感、安心感といった体験をさせることが、信頼感を生起させるのに重要であると考えていることが示唆された。

これらの結果より教育現場において、信頼関係を築くための基盤となる信頼感について、生徒と教師の間で意識の相違があることが明らかになった。この違いには教師の役割が関係しているように思われる。教師は、特殊な領域の職業であり、生徒の教育の担い手であるがために世間から注目されやすいという立場にある。そのため、様々な責任を引き受け、精神的負担を負うことも少なくない(西浦, 2002)。そのような社会的期待の状況の中では、生徒との間で最も重要視されるものは教育内容であり、生徒-教師関係は後回しにされているのではないだろうか。そのため、生徒は「優しさ」や「親しさ」など成績とは関係のないところでの受容を求めているにも関わらず、教師は「聞き上手」「気を使う」「一貫した態度」など自分を統制して良い感化を与えようとする態度を示すことが信頼感生起に重要だと考えているのではないだろうか。

総合考察

第1研究においては、教育現場において生徒に信頼感を生起させるような教師の行動について検討し、得られた結果から、そのような教師の行動として、「尊重」「肯定的特質」「安定性」「受容性」「明朗性」「親密性」という6つの因子があることが示唆された。この結果をカウンセリング場面におけるクライエント-セラピスト間の信頼関係について検討した佐竹(2000)と比較すると、教育現場における特徴として「肯定的特質」や「明朗性」「親密性」といった、日常生活で直接に接しているがゆえに生じるような要因が現れている。このような特徴を考えることは、教育現場における生徒-教師関係について検討するための重要な視点となりうるだろう。

また、信頼感生起行動尺度から得られた教師の行動に関する知見を生徒の体験という視点から考察し、それぞれの行動によって生起される生徒の体験が検討された。これにより、信頼感生起に重要な生徒の体験として、「被尊重感」「好感」「安心感」「被受容感」の4つが示唆された。教師の側がこれらの感情体験が得られることを目的とした行動をとることが、生徒からの信頼感を得るために有用なことであると思われる。ここで得られた知見は、小川(1999)によって示された、ラポール(心理臨床場面における信頼関係をあらわす)形成のモデルで言われている体験と重なることが多い。つまり、信頼関係構築について、行動のレベルで見ると場面に規定され違った要因が現れているが、体験のレベルで見ると場面は違って一致するところが多い、と言えるのではないだろうか。このことから、信頼感、あるいは信頼関係を、その感情が生じる主体の体験という視点から捉えることが有効ではないかと考えられる。

しかし、本研究で得られた結果は、あくまでも生徒が教師に対して感じる信頼感を生起させる要因であり、お互いに信頼感を持つ、という信頼関係について検討するものではなかった。

第2研究では、信頼感生起行動についての生徒と教師の意識を調べ、その相違点を明らかにすることにより教育現場における信頼感の様相を検討した。生徒と教師との間での意識の違いを見るために、t検定によって平均値に有意な差がある項目について分析をおこない、その結果からそれぞれが重要視している信頼感生起行動が異なることが示唆された。この違いには、教師の役割とそれに対する社会的期待が大きく関わっていると考えられた。

また、第2研究で教師を対象に実施した質問紙データに性別や年齢、担当教科の未記入が4割を超えたことに関して、対象となった教師より、個人の特定をできるだけ避けたいためという理由が挙げられた。おそらく、手

続き上、校長または教頭から配付された質問紙であることに加え、内容が生徒との関係という教師個人の評価に関わるようなことであったことが関係したのではないかと思われる。また、実施時期が年度末の忙しいときであったこともあるが、回収率が3割にも満たなかったことは、教師の日常の多忙を反映していると思われる。以上のようなことをふまえると、生徒との信頼関係の構築を考える上では、教育現場における教師の独立性や職場の精神保健、学校運営のシステムに関する研究も必要となってくると考えられる。

さらに、本研究で用いた信頼感生起行動尺度の項目内容が、教師の行動のみを扱ったものであったため、第1研究と同様、生徒と教師との間で生じる「関係性」に関しては十分な検討がおこなえなかった。今後の展望として、行動を記述した尺度に加え、関係性を記述した尺度を作成し、両方の視点から生徒－教師関係を捉えることによって、より現場に則した知見が得られると思われる。

また、本研究では高等学校の教育現場を対象にして検討をおこなったが、冒頭で述べたように教育現場の質の違いによって、関係の質も違ってくだろう。特に、信頼関係ということに限ると、小学校における生徒－教師間で生じる信頼関係と大学における学生－教官間での信頼関係ではその質は全く異なるものである。今回の研究では、項目収集の際にそこを考慮せずに高校生・大学生を対象に「教育場面」という全般的な教示で収集している。この点に関しては今後十分な検討が必要であろう。

以上に述べたような問題点・検討点はあるが、本研究において得られた結果から、教育現場における生徒－教師関係に重要な生徒の信頼感を検討するにあたり、従来からなされてきた教師の視点に加え、生徒の視点から検討を加えることの重要性が示唆された。この視点は、現場に対応した柔軟な対応を考える上で、非常に重要なものになりうると考えられる。

付 記

本研究をまとめるにあたり、御指導いただきました九州大学大学院人間環境学研究院教授 吉良安之先生ならびに同教授 野島一彦先生に心よりお礼を申し上げます。また、貴重な御意見をいただきました九州大学大学院 岡田健一さんに感謝いたします。また、本研究の調査に

快く御協力いただいた各校の先生方に厚く御礼申し上げます。

文 献

- 天貝由美子 (1995)：高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響 教育心理学研究, **43**, 364-371.
- 天貝由美子 (1997)：成人期から老年期に渡る信頼感の発達—家族および友人からのサポート感の影響— 教育心理学研究, **45**, 79-86.
- 天貝由美子 (1999)：一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因 教育心理学研究, **47**, 220-238.
- 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.
- 諸富祥彦 (1999)：学校現場で使えるカウンセリングテクニック 誠信書房
- 成瀬悟策 (1992)：心理臨床における課題達成的方法と体験治療論 九州女子大学紀要, **28**.
- 西浦研志 (2002)：教師の精神保険 教育と医学, 第50巻, 3号
- 落合良行・佐藤有耕・岡本政博・国元勝正 (1995)：進路相談において生徒に望まれる教師の対応 教育心理学研究, **43**, 445-454
- 緒方宏明・鈴木康平 (2000)：教師と児童・生徒の信頼関係 —学級崩壊の要因と発達による変遷— 第42回日本教育心理学会発表論文集
- 小川幸男 (1999)：「ラポール (rapport)」形成に関する一考察 北九州大学文学部紀要 (人間関係学科), 第6巻, 45-50.
- 緒方宏明・鈴木康平 (1997)：教師と児童・生徒の信頼関係 —教師の指導性が信頼関係や公式・非公式リーダー、非公式集団の特性に及ぼす影響— 第39回日本教育心理学会発表論文集
- 佐竹圭介 (2000)：ラポールに関する心理学的研究 北九州大学卒業論文
- 吉田道雄・山下一郎 (1987)：児童・生徒の学習意欲に影響を及ぼす要因と現職教師の認知 教育心理学研究, **45**, 309-317.