

生徒と教師の信頼関係を形成する生徒指導についての研究

高知県立清水高等学校 教諭 岸本 浩明

鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻教職系生徒指導コース 指導教員 小坂 浩嗣

【研究の概要】

本研究は、生徒と教師が考える信頼感の要素の相違点と一致点を明らかにすること、生徒と教師の信頼関係の形成につながる教師の関わり方を検討することを目的とした。基本的信頼感、対人的信頼感、生徒が教師に抱く信頼感について分析した結果、教師が共通した生徒理解のもとに発達支持的な関わりを行うことで、生徒が教師に共感を抱き、生徒と教師の信頼関係の形成につながる可能性が示唆された。信頼感の相違点を手掛かりに生徒理解を深め、生徒の発達段階に応じて対話し、協働的に支持する教師の関わり方を提言した。

【キーワード】 基本的信頼感、対人的信頼感、共感、生徒理解、発達支持

1. 問題

高校生は、自我の確立に向け青年期特有の不安定さが表れる時期である。令和5年度の「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」（文部科学省、2023）では、高等学校における不登校生徒数は約7万人と、前年度より約1万人増加した。小中学校でも約35万人と、前年度より約5万人増加しており、中途退学者数も前年度より増加し、5万人に近づくなど問題は多い。また、自殺した児童生徒数は397名であり、その内高校生の自殺者数は260人となっている。

青年期後半の精神的な不安定さが具体的な行動となって現れるケースは増加しており、教師が生徒にどのように関わればよいのか検討する必要があると考えた。高校生は身体的成熟や、自己決定を通じた意思表示などが見られ、大人の一步手前の段階であると言える。そのため、筆者は高校生に対して大人として接することが当然であると考えていた。それは、高校生は社会に適応する力がある一定獲得しているという、教師からの一方的な期待によるものだと考えた。この一方的な期待によって、生徒とのコミュニケーションを必要最低限にとどめておくことが、主体性や自主性の発揮につながると思っていた。

このような考え方が高校生の青年期特有の不安定さを助長しているとすれば、教師には、生徒が自分自身の不安定さを自己調整し、精神的なバランスを保って生きていくための発達支持的な関わり方が求められる。本研究では、生徒が教師にどのような関わり方を期待しているか考え、発達支持的生徒指導に基づく教師の関わり方を検討した。

2. 先行研究

(1) 信頼感

教師からの働きかけを軸として生徒とコミュニケーションをとり、生徒に頼られ、期待されるような関係性を築くための土台となる概念として、生徒と教師の信頼感に着目した。

山岸（1998）は、信頼の概念を信頼性と信頼に分けて考え、信頼性は、相手が実際に信頼に足る行動をとるかどうかが、相手が実際に信頼に値する人間であるかどうかという信頼される側の特性とし、信頼は、相手の信頼性を評価し、自分が実際に信頼できると考えるかどうかという信頼する側

様式 4

の特性としている。この山岸（1998）が定義する信頼は自分自身の特性であり、自分が他者を信頼に値するかどうか評価する要素であるとしている。天貝（1995）は、自分あるいは他人（他の対象）に対して抱く信頼できるという気持ちと述べており、これらの文献を総合して考えた結果、自分が他者を評価するという山岸（1998）の概念と、他者を信頼できるという気持ちという天貝（1995）の概念は同じものを指していると捉え、山岸（1998）の信頼を、信頼感と置き換えてもよいのではないかと考えた。この両者の概念をもとに、信頼感の定義を「自他を信じられる、頼れると思う気持ち」とした。

（2）基本的信頼感と対人的信頼感

菅原ら（2005）によると、これまでの信頼感研究は、Ericssonによる漸成発達理論からの基本的信頼、Rotterを中心とする社会的学習理論からの対人的信頼に分けられる。基本的信頼は、他人に対しては一般に筋の通った信頼を、自分自身に対しては信頼に値する感覚を意味し、自己と他者（幼い時期には主に保護者）への2つの方向が仮定される。対人的信頼は、個人が、他の個人や集団の用いた話し言葉や書き言葉などのコミュニケーションを要因とする期待とされている。また両概念の相違について、Ericsonの基本的信頼の概念は、母子関係を前提に個人を他者から信頼を受け取る相対的享受者と捉えている点を鑑みると、個人に内面化され変化しにくいと考えられる。対人的信頼は、Rotter（1967）が獲得へのより能動的な側面（social agents）を仮定した点から、生涯にわたって変化する可能性が考えられる。青年期が信頼感の再獲得の時期であるとする天貝（1999）の指摘や、青年期の他者との関係性がアイデンティティ形成に影響を及ぼすという杉村（1998）の指摘を踏まえると、対人的信頼を軸とする生徒と教師の関係性を、ポジティブにもネガティブにも変化させることができると捉えられる。

（3）共感

信頼する側が他者をどう評価しているのか、何を評価して信頼しているかの要因として、共感性が挙げられる。菅原ら（2005）は、共感性は個人の他者理解を深めるとともに、個人間の結びつきを強めたり、対人関係や社会生活を円滑にする重要な役割を担ったり対人関係を構築するためには、必須要因であると考えられる、としている。また、他者に対する肯定的な感情反応が高ければ、相手に感情移入し、その人と同じ気持ちになったつもりで相手を思いやり、他者を信頼することが容易になる可能性を示唆している。信頼を軸に置いた取組を実施しながら、共感を得ていくことで、生徒と教師の信頼関係を形成することができるのではないかと考えた。

3. 目的

本研究は、生徒と教師の信頼感の相違点と一致点について明らかにし、基本的信頼感や対人的信頼感に軸を置いた信頼関係を形成する教師の関わり方を検討することを目的とした。仮説として、①生徒と教師では、立場や経験の違いから、信頼感に違いがある、②教師からの働きかけを軸としてコミュニケーションを拡充すれば、共感関係は深まる、③共感関係が深まれば、信頼関係が形成される、という3つを立て、検証した。

4. 対象と方法

A県立B高等学校の生徒と教師を対象とした。期間は20XX年1月～6月とし、生徒対象のアンケートについては1月、5月、6月の計3回、教師対象のアンケートについては1月に1回、回答を求めた。先生インタビューは6月に1回実施した。

様式 4

(1) 信頼感に関するアンケート

信頼感に関する生徒用アンケートについては、谷（1996）の基本的信頼感尺度 6 項目と対人的信頼感に関する質問 5 項目や天貝（1995）の信頼感尺度を参考に質問内容を検討し、基本的信頼感に関する質問 5 項目、対人的信頼感に関する質問 5 項目について、それぞれ 5 件法でアンケートを実施した。また、教師に求める信頼感の要素について、信じられる、頼れると思う教師はどのような教師かについて自由記述で回答を求めた。さらに、今の学校に信頼できる教師がいるかについても 2 択で質問し、教師以外で信頼できる人の有無とその理由も質問した。

教師用アンケートについては、教師の年代や勤務年数を選択式、生徒が考えていると思われる教師に抱く信頼感の要素について自由記述で回答を求めた。教師用アンケートでは、基本的信頼感と対人的信頼感に関する 5 件法のアンケートは行わなかった。

(2) 先生インタビュー

生徒から見た教師という存在を考えたときに、教師が自分たち高校生とかけ離れた存在であるという感覚があるのではないかと考えた。そこで、共感性を高める土台として教師という側面ではなく、一人の人間であるという側面を意識させる取組を実施した。筆者自身がインタビュアーとなって教師にインタビューをすることで、教師の人間性や魅力が自然に生徒に伝わることを企図した。生徒はただ聞くのではなく、インタビュアーの投げかけに答えたり、感じたことを発表したりする場面などを組み込む対話形式にすることで、より深くインタビューの空間に参加し、教師の話を生徒が自分事として重ねて考えられる活動になるよう工夫した。インタビューの内容は、授業中の教師の行動・活動の意図、教師が考える担当教科の魅力、教師自身のこれまでの人生の中での失敗経験についてインタビューした。教師が自分自身の失敗経験を生徒に話すことによって、教師としての側面よりも人間としての側面がピックアップされ、教師も生徒と同じ人間であることを共感とともに実感できるのではないかと考えた。この自己開示によって、生徒が教師との心理的距離を縮めることが、共感を抱かせ、信頼関係の形成につながると考えた。

5. 結果

(1) 仮説①の検証

1) 信頼感の解析

アンケートの分析には、樋口が開発した KHCoder を用いた（樋口，2022）。KHCoder とは、自由記述による記述内容を計量テキスト分析で示してくれるフリーソフトウェアである。

教師用アンケートの結果を図 5-1 に示す。教師が考える信頼感の要素については“話”“話す”“聞く”“授業”“行動”などが中心であった。5 月に実施した生徒用アンケートについて図 5-2 に示す。先生インタビューに取り組む以前は、信頼感のワードとして“話”“聞く”“生徒”“理解”“相談”などが中心的であった。このことから、生徒・教師間で実践前からすでに一致点が多いことが明らかになった。

6 月に先生インタビューを実施した後の生徒用アンケートの結果を図 5-3 に示す。信頼感については、“話”“生徒”“人”“聞く”などが中心的であり、先生インタビューで自己開示した 2 名の教師の名前を記述している生徒も見られた。5 月にはなかった“人”という言葉が出現していることから、人として話ができるという人間性に信頼感を抱いていることが推察された。

このアンケート結果から、生徒と教師の記述との相違点も明らかになった。教師は“授業”に関する内容を信頼感の要素と捉えているが、生徒には授業に関する記述がほとんど見られなかったこ

様式 4

とから、この相違点については、教師が授業によって生徒の信頼を得ていると思い込んでいても、生徒からすると信頼感につながる要素と感じていない可能性が推察される。

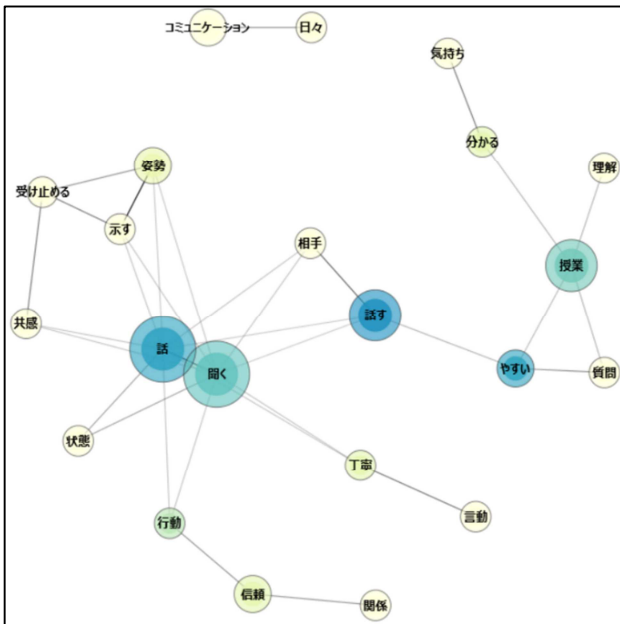


図 5 - 1 信頼感の要素 (教師, 1月)

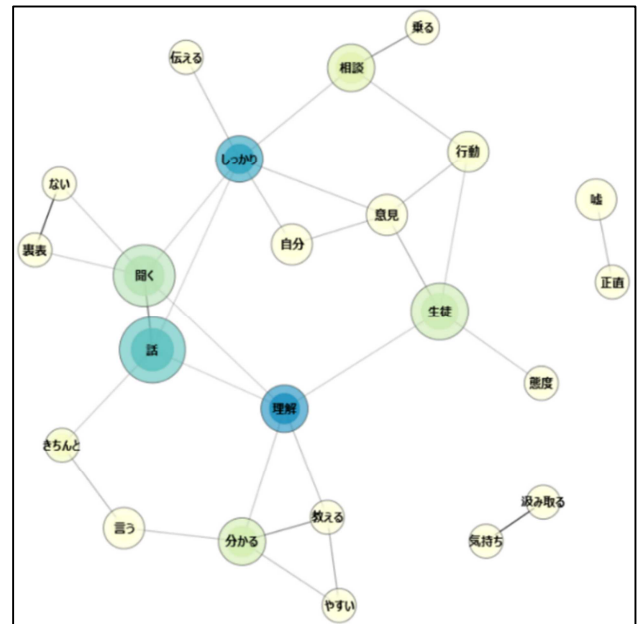


図 5 - 2 信頼感の要素 (1年生, 5月)

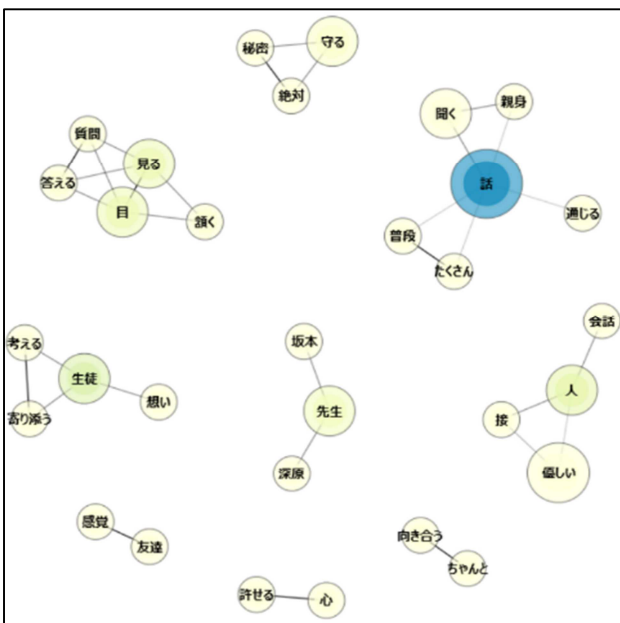


図 5 - 3 信頼感の要素 (1年生, 6月)

2) 信頼感の推移

生徒の基本的信頼感と対人的信頼感について、1月と5月の変容を図 5 - 4 に示す。分布の正規性が確認されなかったため、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果を表 5 - 1 に示す。その結果、基本的信頼感 ($z=2.36$ $p<.05$ $r=.48$) では有意差が見られ、対人的信頼感 ($z=0.26$ $p<1.0$ $r=.05$) では有意差は認められなかった。このことから、基本的信頼感については、実習校の学校経営計画として生徒理解や生徒支援を掲げ、自己存在感や自己有用感を育成する取組を重視してきたため、学校全体の共通認識のもと、学年団や担任が個々の生徒にクローズアップして観察し、関わ

様式 4

る姿勢が効果を発揮していると思われる。対人的信頼感については、対人関係の形成に向けての具体的な取組や関わりが難しく、ほとんど変化が見られなかったと推察できる。

表 5 - 1 Wilcoxon の符号付き順位検定の結果

項目	1月		5月		Wilcoxon (z)	効果量 (r)
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
基本的信頼感	3.57	1.07	3.79	1.02	2.36*	0.48
対人的信頼感	3.78	0.96	3.88	0.94	0.26	0.05

*p<.05

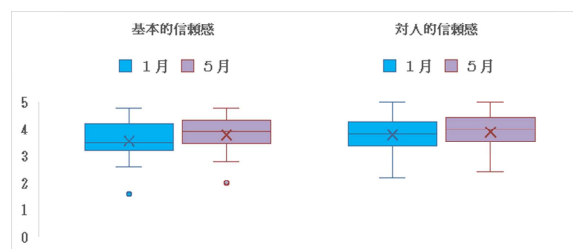


図 5 - 4 基本的信頼感と対人的信頼感の推移

(2) 仮説②・③の検証

1) クロス分析

教師に対する信頼感の要素を探ることを目的とし、基本的信頼感と対人的信頼感の中学3年（1月）と高校1年（6月）のそれぞれの平均値をクロス分析した（図5-5，図5-6）。なお、平均値が同じ得点の生徒が複数いた場合、一つのドットで表示している。第一象限に分布する生徒は、基本的信頼感・対人的信頼感ともに高いことから両方高い型、第二象限に分布する生徒は、基本的信頼感が低く、対人的信頼感が高いことから対人高い型、第三象限に分布する生徒は、基本的信頼感・対人的信頼感ともに低いことから両方低い型、第四象限に分布する生徒は、基本的信頼感が高く、対人的信頼感が低いことから基本高い型と類型した。

中学3年1月から高校1年6月の変動を見てみる。両方高い型は24名中11名（45.83%）から10名（41.67%）に変動、対人高い型は4名（16.67%）から3名（12.5%）、両方低い型は8名（33.33%）から7名（29.16%）、基本高い型は1名（4.17%）から4名（16.67%）に変動した。全体の傾向としては大きな変動は見られないが、生徒を個別に見ていくと、数値の変容が著しい生徒も複数名おり、決してそれぞれの生徒が同じ類型に止まっているわけではないことが分かった。

両方高い型の生徒は＜優しい先生＞など抽象的で具体性のないシンプルな信頼感を求める傾向が見られた。この傾向は、信頼感が高いから安心であると安易に考えてよい結果だとは筆者は考えていない。シンプルな信頼感と人を信頼しやすい傾向は、自分や他人に対して深く考えることがない稚拙さを表している可能性が考えられる。自分自身や他者に抱く信頼感本当に適切かについて立ち止まって考え、他者を見る目を養うなどの経験を積むことが大切だと考える。

両方低い型の生徒は、アンケートの記述内容から、＜君に大学は無理だ、など現実的に可能なのかどうかを個人の見解として明言してくれるような先生＞など、信頼感についてかなり具体的に表現する生徒が多い印象である。信頼感について求める要素が具体的であるがゆえに、一つ一つの具体を叶えることができず、よほどピンポイントで生徒の思いに深く関わってくれる教師に出会わないと、信頼感を育むことは難しいと考えられる。また、“公平”“公正”“平等”に関する内容が多いことから、これまでに出会った教師に公平に接してもらっていなかったと感じている生徒が多い可能性が考えられる。このタイプの生徒が、過去の経験から両方低い型に分布していると仮定すると、生徒それぞれの過去を今から変えることはできないが、過去の経験の意味づけや捉え方を変える認知的転換を図れる可能性がある、いわゆるリフレーミングを通して、考え方や視野を広げ、過去の経験を捉え直す取組によって生徒と教師の関係形成のきっかけとしていきたい。

対人高い型の生徒の記述には、＜助けてほしい＞など、自分に自信がなく、誰かに頼りたい思いがあると思われる。他者を信頼して頼っているわけではなく、自信のなさゆえに自己防衛の手段として他者を頼っていることも考えられる。他者を頼りにしながら自身の成功体験を増やすことで賞

様式 4

賛を得たり，自己効力感を覚知できたりすれば，自己信頼の向上につながるのではないだろうか。

基本高い型の生徒は，＜面談で親を説得できる先生＞など自分の信念の強さを表す記述が多く，自分自身への信頼が強く他者への要求が高い傾向にあることから，対人関係について生徒自身が満足できる信頼感のラインをクリアすることが難しいと考えられる。

対人高い型と基本高い型は，一見真逆に見受けられるが，基本的信頼感と対人的信頼感の差が大きい点で共通している。自他に対する信頼感の相違に着目させることで，物事の見方・考え方や価値観などについて自他の違いを多角的・俯瞰的視点に立って論理的に探求することが必要ではないだろうか。また，他者に対する依存性，自身に対する自己愛性といった人格傾向を客観的に掘り下げて考えてみる必要もあるだろう。

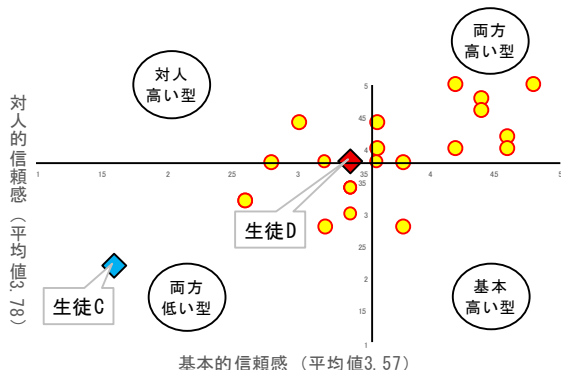


図 5-5 中学 3 年次 1 月の信頼感の分布

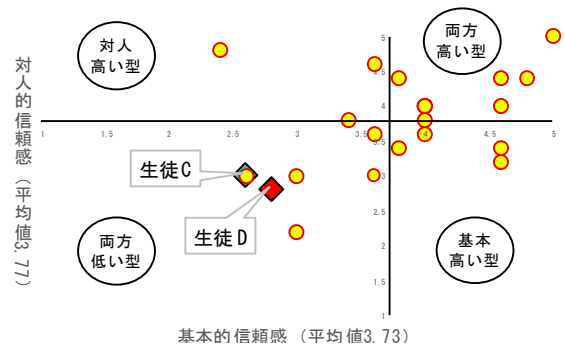


図 5-6 高校 1 年次 6 月の信頼感の分布

2) 事例分析

クロス分析の結果から，1月から6月にかけて基本的信頼感と対人的信頼感ともに上昇した生徒 C と，ともに下降した生徒 D を取り上げた（図 5-5，5-6）。生徒がどのような関わり方を教師に期待していたか，事例分析した。

生徒 C について図 5-7 に示す。生徒 C は中学時代から教科書を机に出さず，机に突っ伏したままで授業を受けるという引継ぎがあった生徒で，実践校の教師は学年会などで対策を話し合い，入学に備えた。中学 3 年次 1 月と高等学校 1 年次 5 月を比べると，基本的信頼感では＜④私は，人から頼りにされていると思う＞以外の 4 項目，対人的信頼感では＜②人は，自分が困っているとき，助けてくれると思う＞以外の 4 項目で大きく上昇した。1 月の信頼感に関するアンケートの自由記述で，教師との信頼感を＜話せる先生＞としていたが，6 月のアンケートでは＜人間として会話できれば信じられる＞と回答しており，“先生”という言葉が消え，“人間”という言葉が新たに記述されていた。教師としての側面よりも人間としての側面に着目したと推察される。

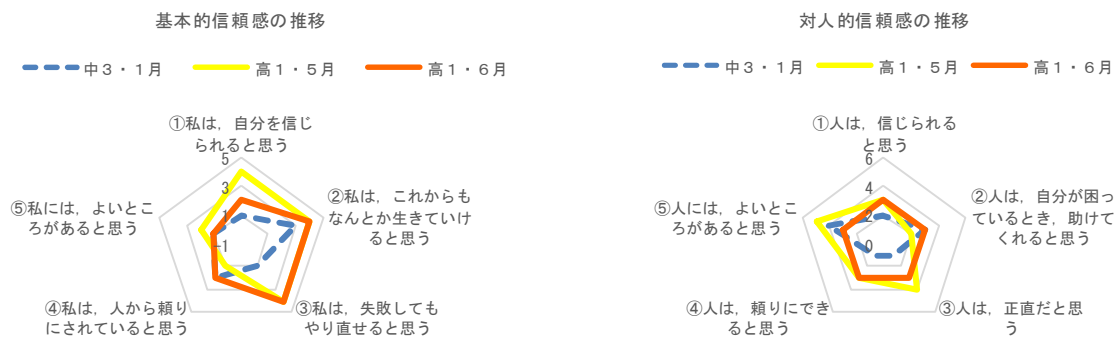


図 5-7 基本的信頼感と対人的信頼感のレーダーチャート（生徒 C）

様式 4

生徒 D について図 5-8 に示す。問題行動等はまったくなく、一見する限りいわゆる普通の生徒であった。基本的信頼感とは中学 3 年次 1 月と高等学校 1 年次 5 月にまったく変化なかったが、6 月には 3 項目で下降した。対人的信頼感とは 1 月から 5 月に上昇した 2 項目<①人は、信じられると思う><⑤人には、よいところがあると思う>が、6 月には大きく下降した。この生徒 D は、6 月の信頼感に関するアンケートで、教師に抱く信頼感を<誰に対しても平等><個性を認めてくれる先生>と回答していた。

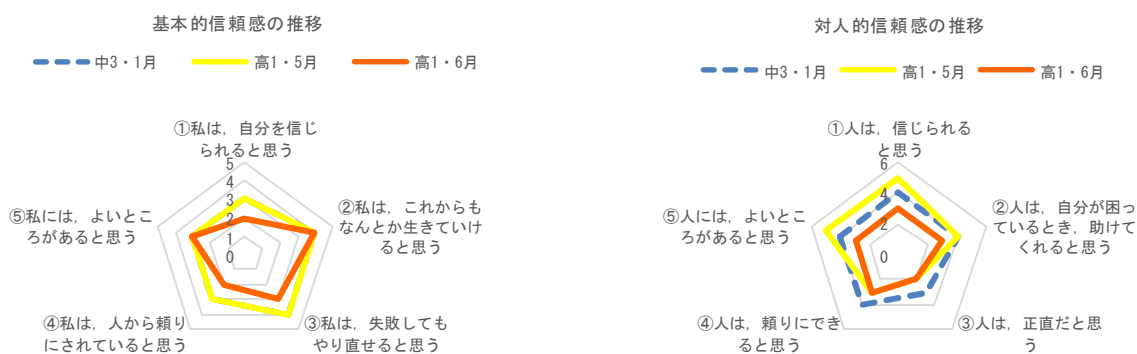


図 5-8 基本的信頼感と対人的信頼感のレーダーチャート（生徒 D）

6. 考察

3つの仮説に対する検証結果を踏まえ、基本的信頼感と対人的信頼感を軸にして、生徒との信頼関係を形成する教師の関わり方について考察した。

（1）教師と生徒の信頼感の相違を踏まえた、個別最適かつ発達支持的関わり

生徒 D の例で考えてみる。吉村ら（2005）は、うれしいと感じる言葉を多く他者から受けた者ほど、他者受容感が高いとし、さらに、教師からの声かけの受け取り方には個人差があることを明らかにしている。このことから、生徒の傾向や実態に応じて、単なる声かけではなく、“うれしいと感じる声かけ”を意識する必要がある。しかし、この“うれしい”と感じる内容は個々の生徒でまったく違うと思われる。生徒 D は信頼感について<生徒一人一人に平等><誰に対しても平等な先生>と記述していたが、この“平等”という言葉は、教師一般が考えている捉え方でなく、生徒 D がどういう意味で使っていたのかを考える必要がある。

筆者が見る限り、実践校では、個々の教師は基本的に生徒それぞれに平等に接するように心がけているように見えた。しかし、生徒 D の主観では、本人が考える平等とは違っていただろうか。生徒は受容のみを共感や信頼の要素と考えているわけではなく、多様な価値観をもって生きていると考えられる。生徒が一体何を共感や信頼の要素と考えているのかについて、生徒理解を深めることが重要なポイントであると考えられる。こうした生徒と教師の考え方や捉え方の違いは、生徒指導のカウンセリング機能を使い、個々の生徒に対してできる限り広く深い視座をもち、生徒理解に向けて関わり続けていくことで、個別最適かつ発達支持的な関わりにつなげていくことが可能であると思われる。ここでいう発達支持的関わりとは、生徒 D が“平等”をどう捉えているのか、なぜそう捉えるようになったのか、背景を踏まえて本人と対話し、日々の生徒の状態を理解し続けながら関わり続けることができるような取組である。そのうえで、受容的に生徒 D に寄り添うのか、教師が考える“平等”に生徒の視座を合わせる取組にするか、といった生徒 D への最適な関わり方を継続的に吟味すべきと考える。

様式 4

(2) 教師からの働きかけを軸として生徒にコミュニケーションする意義

先生インタビューでは、教師が過去の失敗体験について話し、その失敗を今も乗り越えようとしていることを生徒に素直に開示した。その結果、生徒の感想から親近感や安心感が湧いたという意見が見られた。教師は決して特別な存在でなく、自分たち生徒と同じように失敗もするし、その失敗を乗り越えられるよう考えながら日々過ごしているという教師の人間性を感じる一面を再認識した感想が見られた。教師の人間性に共感を抱き、心理的距離が縮まった可能性がある。

教師の人間性を感じた要因として、生徒が自分自身と重ねて考えたことで共感を働きかける効果が生まれ、共感関係が深まったことが挙げられる。どちらか片方だけが心理的距離を縮めようとしても縮めることが難しいが、生徒が自分事として考えやすい題材を用いて教師から働きかけることで、生徒と教師双方から距離を縮めることができ、効果を発揮すると思われる。

生徒Cには、この教師の人間性を感じる取組が効果を発揮したと考えられる。先生インタビューの取組中に積極的に発言する様子が見られ、取組後には、結果で述べたように“人間”という言葉信頼感として記述していた。教師の人間性を知ったことで、生徒Cの教師像が変わったのではないだろうか。単純にすべてを受容するわけではなく、個々の生徒にフィットする取組を模索し、教師から働きかける意義を大いに感じた。

(3) 生徒の能動性を喚起させる教師のアプローチと協働性

生徒Cについては、信頼関係が形成されたと推察できる結果であった。信頼関係形成につながる共感を考えた時、共感とは、信頼される側が、信頼する側の感じ方や考え方を想像し、心理的距離を縮めようとするのと置き換えることができる。教師が主体、あるいは見本となって生徒に働きかけを行うことで、信頼する側である生徒の距離感に変化が起こるのではないかと推察する。この教師からの能動性をきっかけにして、生徒にも能動性が定着していくサイクルを形成していきたい。教師からの働きかけを生徒が受け入れ、心理的・物理的な対話を繰り返すことで、今度は生徒が教師に働きかける、または生徒同士で働きかけが行われ、相互理解が進む土台づくりになっている可能性がある。能動性を喚起させることでつながっていくこの一連のサイクルによって、共感を抱き、生徒自身も能動性を発揮し、信頼関係が形成されると考えられる。

基本的信頼感と対人的信頼感ともに下降していた生徒Dは、信頼関係の形成が思うようにできなかったことが推察される。生徒Dはアンケートの記述部分も詳細に答えてくれていたが、このまま信頼感の低下が続くと仮定すると、今後アンケートの記述に答えなくなる可能性もあり、生徒にアプローチする手がかりを失うことにもつながる。教師がどのようなアプローチをすればよいか、アセスメントからホームルーム担任、教科担任、部活動顧問などが協働性を発揮し、生徒理解に努め、生徒を見つめ続けることが重要であろう。

7. 今後の課題

(1) 取組内容の戦略的検討

本研究では、信頼感を高める要素として、教師の人間性に気づかせ、共感や安心感、親近感を構築することをねらいとした。実際の取組では、教師の自己開示を手法としたことで、生徒が自分事として重ねて考える、将来の自分について考える、教師の人間性に気づくなど、効果は様々であった。生徒にとって浅く広い学びになっているとすれば、取組内容とその効果について教師間で話し合い、生徒の実態に応じて実施する必要があるだろう。話題や話し方・聞き方などの質的なコミュニケーション、頻度や時間など量的コミュニケーションなど、生徒に身につけさせたい力を明確にして実施に臨みたい。

様式 4

次に、実践校で教師対象に実施したワークショップをもとに、実際に生徒と接している実践校の教師の視点も交えて生徒に対する教師の関わり方の方向性について考えてみる。まず、現実的に考えて、生徒と教師の信頼感を100%一致させることは難しい。ワークショップにおいても、生徒と教師の信頼感の相違は感じながらも、授業を生徒に寄せるのではなく、生徒の視座を変えるという視点や、適度なバランスを保てる関係性を構築することが必要という意見が見られた。信頼感は抽象的な感覚であり、生徒のその日のコンディションや環境でも大きく変化するものと考えられる。その毎日の生活を乗り越えながら、自分自身で精神的不安定さの傾向と立ち直る術を知り、自己調整ができるように経験を積み重ねている。だからこそ、ただ生徒に寄り添う一辺倒ではなく、教師同士の話し合いを経た生徒の個性や傾向に応じた共通理解のもとに、時には壁をつくり、成長を促すことも必要ではないかと考える。実際、生徒が考える信頼感についての自由記述には、〈叱ってくれる先生〉〈生徒のことを考えて厳しくしてくれる先生〉など、受容以外の方法を信頼感の要素としている生徒が少数ながらいた。高等学校というコミュニティのなかで、受容のみを信頼関係の柱としてしまうと、卒業後の未来に新たな関係性を築いていかなければならない場面が訪れたときに挫折してしまうことが懸念される。そうならないように、高等学校で今生徒にできることは何かについて、教師全員で考えるということが重要であると思われる。

生徒は多様である。個々の生徒の個性に、教師が協働的に向き合うことで、コミュニケーションをとることが難しいと思われる生徒にも話ができる可能性があるのではないか。思い込みに囚われず、共通の話題や趣味・嗜好があるかもしれないという可能性を念頭に置いて接することも必要である。あるいは、共感には至らないとしても、多様な価値観に気付けるような先生インタビューのような取組も交えて信頼関係を築く練習を積み重ねることで、卒業後の社会生活でも通用する人間関係形成の方法を学べるよう、生徒の将来を見据えた取組を検討していくことが重要と考える。

抽象的である信頼関係であっても、具体的な条件を重ねて考え、実践していくことで傾向のようなものが見えてくる可能性もある。これまでの学校の取組や、個々の教師の取組を整理して振り返り、具体的にどのような取組をし、どのような結果が見られたかについて学校全体で共有することで、取組内容を戦略的に検討していきたい。

(2) 地域性を生かした連携

本研究の実践校は、全校生徒が同じ市内の中学校出身であり、特殊な立地条件であった。保護者や地域の住民、幼稚園・保育園・小学校・中学校・高等学校がそれぞれの方法で子どもたちの意見を受容し、柔軟な姿勢で接している。Ericssonの漸成発達理論にもあるように、生まれてすぐに親の愛情に触れ、安心感を得るといった基本的信頼の形成が土台となり、その後の青年期に至るまで信頼感の高さに影響を及ぼしていることが考えられる。一方で、地域・保護者・教師が子どもの意見を受容し、寄り添いすぎることで子供たちの成長を妨げている可能性もある。どこまで寄り添えばよいのか、独り立ちさせるタイミングはどこか、どのように社会に送り出していくのかなど、生徒の今後の成長を考えると課題も見えてくる。この課題解決には、地域の住民や保護者の協力が必要不可欠である。課題を共有し、それぞれが個々の生徒にどのような関わり方ができるかについて考え、実践していく必要がある。

この実践の土台作りとして、学校運営協議会やコンソーシアム会議などのコミュニティ・スクールを機能させ、地域の代表や保護者、地域以外の方々など、多種多様な意見を聞いて取捨選択しながら生徒の成長が期待できる取組を見つけていきたい。実践校では、令和7年度からグラデュエーションポリシーの一つとして「他者の意見や視点を尊重し、協働的に取り組む姿勢」の育成を掲げ、探究や学際を活用して対人的な関わりを取り入れ、他者と関わる力の育成に取り組んでいる。学校

様式 4

運営協議会やコンソーシアム会議なども取り入れ、姉妹都市との連携による海外留学や、県外や国外の高校生との交流など、体験的な活動によって他者と関わる機会を増やし、生徒の能動性を引き出す取組を行うことで、様々な価値観に触れ、人間関係形成に生かす取組も取り入れている。このような取組の結果が対人的な関係性にどのような影響を及ぼしているかはまだ確認できておらず、今後も取組とその効果について検証していく必要がある。現在の取組に満足して立ち止まるのではなく、生徒理解のために組織的・協働的に教師たちが観察や情報の共有を重ね、どのような取組によって対人的な関係性を成長させていくか検討していく必要があると考える。

このような取組の検討も含め、信頼関係の形成については、生徒の発想や行動を教師が受容するスタンスをもちながらも、時には疑問を投げかけることも重要である。自己と他者の価値観を比較して議論し、受容以外の方法でも他者との信頼関係を形成できる力を身につけさせ、生徒たちが社会で生かせる力を育てる取組が必要である。この取組の空間として、学校だけでなく地域全体が生徒の成長の場となるよう多様な取組の可能性について今後も検討していきたい。

参考文献及び引用文献

- 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(4), 364-371.
- 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(2), 229-238.
- 飯田都（2002）教師の要請が児童の学級適応感に与える影響 — 児童個々の認知様式に着目して—. 教育心理学研究, 50, 367-376.
- 岡直樹・葛西真記子（2010）教師によるサポートが生徒の教師への信頼感や学校適応に及ぼす影響. 鳴門生徒指導研究, 20, 42-55.
- 河合隼雄（1992）「子どもと学校」岩波新書.
- 相良麻里（2007）基本的信頼感の発達的变化—小学生から大学生に関する横断的研究—. 東京家政大学研究紀要, 47(1), 31-36.
- 佐竹圭介（2003）教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究. 九州大学心理学研究, 4, 195-201.
- 菅原正和・田村和香奈・嶋野重行（2005）青年期の信頼感形成に及ぼす心理学的要因. 岩手大学教育学部研究年報, 64, 39-52.
- 杉村和美（1998）青年期におけるアイデンティティの形成：関係性の観点からのとらえ直し. 発達心理学研, 9(1), 45-55.
- 谷冬彦（1996）基本的信頼感尺度の作成. 日本心理学会第60回大会発表論文集, 310.
- 谷冬彦（1998）青年期における基本的信頼感と時間的展望. 発達心理学研究, 9(1), 35-44.
- 中井大介（2012）「生徒の教師に対する信頼感に関する研究」風間書房.
- 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, 19(1), 57-68.
- 樋口耕一（2022）「動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング」ナカニシヤ出版.
- 諸富祥彦・土田雄一・小柴孝子（2011）「チャートでわかる カウンセリングテクニックで高める「教師力」第4巻 保護者との信頼関係をつくるカウンセリング」株式会社ぎょうせい.
- 文部科学省（2023）令和5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. https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf（最終閲覧日：2025年10月21日）
- 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.
- 山里将輝（1992）人間性の問題. 沖縄大学紀要, 9, 114-129.
- 吉村功・日角知世（2005）体育における教師や仲間からの言葉からの言葉がけが他者受容感に及ぼす影響. 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 56(1), 183-192.
- Rotter, J.B. (1967) A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 1-7.