



# 筑紫女学園大学リポジト

## Relationship Building between Elementary School Teachers

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2023-03-23<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 石原, 努, ISHIHARA, Tsutomu<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/1158">https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/1158</a>          |

# 小学校担任教師と子どもとの人間関係形成に関する研究

— 人間関係形成過程の検討とその過程における教師の関わり —

石 原 努

Relationship Building between Elementary School Teachers  
and Children: The Process and the Role of Teachers

Tsutomu ISHIHARA

## 1 研究の背景と目的

文部科学省（2021）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」では、小学校におけるいじめの認知件数・暴力行為発生件数は、各校種（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校）の中で最も多かった。また、小学生の不登校者数については、年々増加傾向にある。この原因は様々であるが、その一つとして、「教職員との関係をめぐる問題（1.9%）」が挙げられている。このように、子どもと教職員との関係性が、子どもの不登校者数と一定の関係性があることが分かる。

次に、学級がうまく機能しない状況（いわゆる「学級崩壊」）についてみてみる。1990年代に教育現場の問題となった学級崩壊であるが、その後も一定数を維持していることが明らかになっている（高橋克巳 2010）。この学級がうまく機能しない状況をつくり出す要因について、「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」（国立教育研究所 2000）では、次の7項目を挙げている。「学級担任の状況、学校の状況」「子どもの生活、人間関係の変化」「家庭・地域社会の教育力の低下」「現代社会の問題状況と教育課題」「子どもの集団生活や人間関係の未熟さ」「特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもへの対応」「学級担任の指導力不足」である。このように、学級がうまく機能しない状況は、様々な要因が絡み合って起こるのである。この7要因の内の3要因（「学級担任の状況、学校の状況」「特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもへの対応」「学級担任の指導力不足」）は、教師の力量や姿勢と関連していると言える。

本研究の先行研究にあたる「学級経営案（小学校版）の内容分析及び考察」（石原 2018）においては、学級経営をよりよく進めていくための中心的な取り組みとして、「子ども理解-信頼関係」の要因が抽出された。このことから、教師と子どものよりよい関係性を築いていくことと、よりよく学級経営を行っていくことは関連していると言える。

このように、不登校に関する問題を解決したり、学級経営をよりよく行ったりしていくことと、

教師と子どもとの望ましい人間関係を形成していくこととは、深く関連しているのである。

以上のことを踏まえ、本研究では、小学校担任教師と子どもとの人間関係形成過程を検討していくことを目的として進めることとした。また、担任教師と子どもの望ましい人間関係を形成する過程における、教師と子どものコミュニケーションについて検討していくこととした。ここで言う望ましい人間関係とは、「互いの間の信頼と親しみにもとづく温かい心的交流がなされている状態のこと」<sup>1)</sup>と定義する。

## 2 望ましい人間関係形成に関する要因・項目等の抽出

表1 教師と子どもとの望ましい人間関係形成に関する要因と項目抽出結果

|              | 因子                            | 項目   |  |  |
|--------------|-------------------------------|--|--|--|
| 中井<br>(2015) | 担任への安心感                       | 話す気持ちが楽になる<br>先生が支えてくれる<br>気にかけてくれる<br>大事にしてくれる    | いつでも相談できる<br>話す勇氣が湧いてくる<br>気持ちを理解してくれる<br>約束や秘密を守ってくれる | 話を聞いてもらおうと安心する<br>先生に相談しようという気になる<br>失敗をかばってくれる    |
|              | 担任への不信                        | 威張っているように感じる<br>他の人と比べる<br>考え方が否定的<br>自分の機嫌で態度が変わる | 自分の考えを押し付ける<br>性格に裏表がある<br>ひいきしている                     | 言ったことをころころ変える<br>言っていることとやっていることの矛盾<br>自分の間違いを認めない |
|              | 担任への役割的遂行評価                   | 自信をもって指導している<br>たくさんの知識をもっている<br>正義感が感じられる         | 悪いことは悪いとはっきり言う<br>間違いをきちんと叱る<br>決まりを守る                 | 何事にも一生懸命<br>質問にきちんと答えてくれる<br>正直である                 |
| 村上<br>(2013) | カテゴリ                          | 項目   |  |  |
|              | 専門性                           | 授業が分かりやすい  | わからないところを教えてくれる  |  |
|              | 熱意                            | 真剣さ  | 一生懸命さ  |  |
|              | 面白さ                           | 面白さ  |  |  |
|              | 明朗性                           | 明るさ<br>笑顔  | 元気さ<br>人気  |  |
|              | 身近さ                           | 親のような存在  |  |  |
|              | 親しみやすさ                        | 気さくさ   | 遊び   |  |
|              | 叱りの適切さ                        | 叱り   | 厳しさ  |  |
|              | 敏感性                           | 感受性の豊かさ  |  |  |
|              | 受容感                           | やさしさ   | ほめる  |  |
| 安心感          | 暖かさ                           | 安心   |  |  |
| 誠実性          | 正直さ                           |  |  |  |
| 正当性          | 平等                            | 真面目  | 正義感  |  |
| 梶原<br>(2015) | 因子                            | 項目   |  |  |
|              | 好意・安心感                        | 先生といると安心する<br>先生が好きだ<br>先生といると楽しい                  | 先生と一緒にいたい<br>先生といるとリラックスできる<br>先生を尊敬する                 | 先生を頼りにする   |
| 素直・幸福感       | 先生には何でも話せる<br>先生といると幸せな気持ちになる | 先生にかまってもらいたい<br>先生といると素直になれる                       | 先生といると温かい気持ちになる<br>先生といると優しい気持ちになる                     |  |
| 大山<br>(2013) | グループ                          | 項目   |  |  |
|              | 相互性                           | 相手に何かしてあげたい  |  |  |
|              | 言いたいことも言える                    | 厳しいことも言える  | 本音が言える   |  |
|              | 共有                            | 共感   |  |  |
|              | 頼る                            | 頼りにできる   | 素直に受け入れられる   |  |
|              | 受容                            | 相手に何かしてもらいたい                                       | 何かしようとしてくれる  | 分かってくれる  |
|              | 安心感                           | 安心   | 見守ってくれる  |  |
|              | 気遣いのない                        | 心を許せる  |  |  |
|              | 理解                            | 対象を知ること  |  |  |
|              | 期間                            | 期間   | 関係の継続性   |  |
|              | 頻度                            | 頻度   | 距離の近さ  | つながり   |
|              | 環境                            | 対象の少なさによる親密さ                                       |  |  |
|              | 近さ                            | 価値観の近さ   |  |  |
| 疑いのない        | 嘘をつかない                        |  |  |  |
| 公平さ          | ひいきしない                        |  |  |  |
| 堅実           | 約束は守ってくれる                     |  |  |  |
| 相談           | 相談しやすい                        |  |  |  |

先行研究の中から、教師と子どもの望ましい人間関係形成に関する要因やそれに関する項目を抽出した。抽出した要因・項目等を表1に示す。

中井（2015）の「教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連」の研究から、「担任への安心感」（11項目）、「担任への不信」（10項目）、「担任への役割的遂行評価」（9項目）の3因子・30項目を抽出した。村上ら（2013）の「小学生における担任教師に対する信頼感と担任教師の行動・態度についての評価の関連」の研究から、12カテゴリ（専門性・熱意・面白さ等）と23項目（真剣さ・明るさ・元気さ等）を抽出した。児玉ら（2015）の「教師の行動と児童の教師に対する信頼感との関係」の研究から、「好意・安心感」（7項目）、「素直・幸福感」（6項目）の2因子・13項目を抽出した。大山ら（2013）の「二者関係における信頼」の研究から、16グループ（頼る・受容・公平さ等）と、その下位グループから24項目（頼りにできる・ひいきしない等）を抽出した。

### 3 望ましい人間関係形成過程とその要因・要素

表1で抽出した要因・項目等にラベル付けを行い、関連性・類似性があるものをまとめカテゴリー化を図った。要因・項目等に重なりがあると考えられるラベルを整理し、最終的に3つの大カテゴリーと、7つの下位カテゴリーに整理した。また、このカテゴリーとラベルをもとに、望ましい人間関係形成過程を検討し、各過程における教師の関わりについて整理した。以下に、教師と子どもの望ましい人間関係形成過程と、各過程における要因・要素とその具体を述べる。

#### (1) 教師と子どもの望ましい人間関係形成過程

分類整理したカテゴリーとラベルをもとに、教師と子どもの望ましい人間関係形成過程を検討した。その結果を図1に示す。

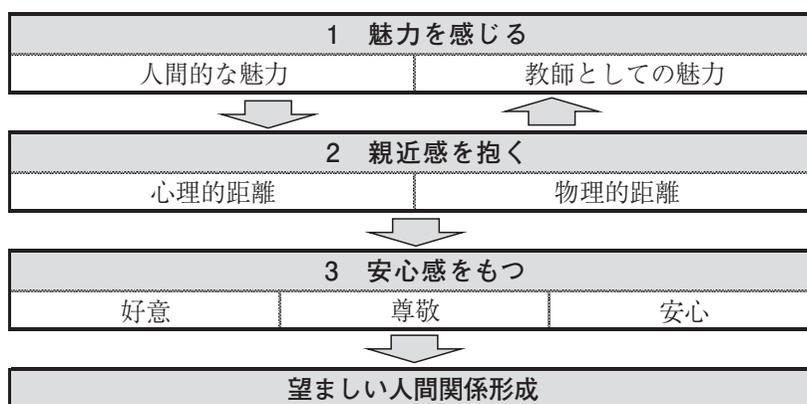


図1 教師と子どもの望ましい人間関係形成過程

まず、「1魅力を感じる」過程において、子どもが、教師の「人間的な魅力」や「教師としての魅力」

を感じるものがきっかけとなり、望ましい人間関係形成過程が始まる。これをもとに、「2親近感を抱く」過程へと繋がっていく。この「2親近感を抱く」過程には、「心理的距離」と「物理的距離」の2つの要因を位置付けた。「1魅力を感じる」過程と、「2親近感を抱く」過程は、双方向に関わり合いながら、「3安心感をもつ」過程へと繋がっていくこととなる。この一連の過程を教師と子どもとの望ましい人間関係形成過程とした。

## (2) 望ましい人間関係形成過程の要因・要素とその具体

### ① 「1魅力を感じる」過程

「1魅力を感じる」過程には、「人間的な魅力」と「教師としての魅力」の2つの要因を位置付けた。「人間的な魅力」は、「明朗性」「温厚さ」「誠実性」「正当性」「面白さ」「人間性」の6つの要素から構成されている。「教師としての魅力」は、「専門的知識・技能」「人格形成サポート」「情熱・熱意」の3つの要素から構成されている。それぞれの要因・要素に関連した具体的な場面や様相等を表2に示す。

表2 「魅力を感じる」過程の要因・要素・具体

| 過程 | 魅力を感じる    |            |                    |             |                |             |
|----|-----------|------------|--------------------|-------------|----------------|-------------|
| 要因 | 人間的な魅力    |            |                    |             |                |             |
| 要素 | 明朗性       | 温厚さ        | 誠実性                | 正当性         | 面白さ            | 人間性         |
| 具体 | 明るい       | 温かい        | 正直である              | ひいきをしない     | 話が面白い          | 思いやり        |
|    | 元気        | 優しい        | 嘘をつかない             | 公平に接してくれる   | 一緒にいて楽しい       | 気配り・心配りができる |
|    | 笑顔が絶えない   | 感情的な安定性がある | 約束を守ってくれる          | 指導の明確な基準がある | ユニークさがある       | 人を大切にする     |
| 要因 | 教師としての魅力  |            |                    |             |                |             |
| 要素 | 専門的知識・技能  |            | 人格形成サポート           |             | 情熱・熱意          |             |
| 具体 | 授業が分かりやすい |            | ほめたり、認めたりしてくれる     |             | 真剣に関わってくれる     |             |
|    | 丁寧に教えてくれる |            | 適切な叱り方で指導してくれる     |             | 一生懸命に取り組む姿勢がある |             |
|    |           |            | 間違ったことをきっちり指導してくれる |             | 教育に向かう情熱がある    |             |

表2から分かるように、「人間的な魅力」の6つの要素は、教師個人のパーソナリティと関連している。パーソナリティ特性として様々なものがあるが、その中でも、特に、この6つの要素に関連することが、担任教師と子どもとの人間関係形成に影響を与えることとなる。例えば、子どもが、教師に対し、思いやり（「人間性」）があり優しさ（「温厚さ」）があると感じるものがきっかけとなり、教師の人間的な魅力を抱くことに繋がるということである。子どもの感じ方によるが、6つの要素と関連した肯定的受け止めが行われれば、教師の人間としての魅力を抱くことに繋がると考えられる。「教師としての魅力」とは、職業的教師として必要な指導力・技術・能力・態度、子どもの人格形成に関する援助、教育に対する情熱や熱意等のことである。例えば、授業が分かりやすい（「専門的知識・技能」）、授業の中で褒めてもらった（「人格形成サポート」）という経験が、教師としての魅力へと繋がっていくと考えられる。他にも、表2の具体に挙げているような場面から、子どもは、教師を一人の人間として、また、一人の教師として魅力を感じていくこととなる。

## ② 「2親近感を抱く」過程

「2親近感を抱く」過程には、「心理的距離」と「物理的距離」の2つの要因を位置付けた。「心理的距離」は、「察知力」「受容」「共感」「精神的支柱」の4つの要素から構成されている。「物理的距離」は、実際に、一緒の空間に存在しているということである。それぞれの要因・要素に関連した具体的な場面や様相等を表3に示す。

表3 「親近感を抱く」過程の要因・要素・具体

| 過程 | 親近感を抱く         |                |                |          |             |
|----|----------------|----------------|----------------|----------|-------------|
| 要因 | 心理的距離          |                |                |          | 物理的距離       |
| 要素 | 察知力            | 受容感            | 共感             | 精神的支柱    |             |
|    | 気持ちの変化に気づいてくれる | 自分のことを受け入れてくれる | 自分の気持ちに共感してくれる | 寄り添ってくれる | いつも一緒にいる    |
| 具体 | 自分の気持ちを察してくれる  | 話を聞いてくれる       | 自分のことを理解してくれる  | 傍にいと落ち着く | 一緒に遊んでくれる   |
|    |                | 話しかけやすい受容的な姿勢  |                | 素直でいられる  | 一緒に行事等に参加する |

表3から分かるように、子どもは、教師に対し、「気持ちの変化に気づいてほしい」「話を聞いてほしい」「共感してほしい」等の思いを抱いている。その思いを受けとめる際に、4要素（「察知力」「受容感」「共感」「精神的支柱」）を意識しながら関わり、心理的距離を縮めていくこととなる。この4要素は、それぞれが深く関連している。例えば、教師の受容的な態度（「受容感」）があれば、子どもは、教師に話をしたくなる。会話の中で、しっかりと耳を傾け共感しながら聞く（「共感」）と、また話をしようという思いをもつことになる。そして、会話を通して、教師の子どもへ対する理解が進んだり、子どもの変化を一早く察知したり（「察知力」）することになる。この一連の関わりを通して、教師が子どもの「精神的支柱」となっていくのである。逆に、教師が子どもに対し、否定・指示・命令ばかりした場合、専制・支配的指導性が高くなり、教師との心理的距離が遠くなることが示されている（緒方・鈴木 1997）。さらに、子どもの思いを受容せずに、自分の価値観を押し付けるような言動や威圧的・高圧的な姿勢で子どもと向き合う場面が増えると、子どもとの心理的距離が離れていくことになる。子どもが、教師の指示や命令に従ったとしても、望ましい人間関係を形成することには繋がりにくいと考えることができる。また、ここで挙げている例は、「1人間的な魅力」過程とも、深く関連してくることとなる。

次に、「物理的距離」について述べる。表3からも分かるように、「いつも」「一緒に」ということが物理的距離を縮めることに繋がってくる。これは、単純接触効果というものが働いている可能性がある。単純接触効果とは、「ある刺激を繰り返し提示されると、そうでない刺激よりも好意を抱くようになる現象のこと。（略）それが、ポジティブな感情を生み出すと考えられている。」<sup>2)</sup> というものである。多くの小学校で学級担任制がとられており、子どもは、一日の多くの時間を担任教師と過ごす（「いつも」「一緒に」）こととなり、物理的距離が縮まっていくのである。また、同じ時間に同じ空間に居ることで接触回数が増え、自ずと話しかける機会が増えることになる。話しかける際に、「心理的距離」の4要素を意識した関わりを行っていくことができれば、望ましい人間関係形成に繋げていくことができると考える。

### ③ 「3安心感をもつ」過程

「3安心感をもつ」過程には、「好意」「尊敬」「安心」の3つの要因を位置付けた。子どもがもつこれらの思いは、「1魅力を感じる」「2親近感を抱く」の各過程を通して得られてきたものと考えることができる。子どもに、教師に対する安心感をもたせるためには、その教師の人間的な魅力、教師としての魅力、教師への親近感（心理的距離、物理的距離）といったことが関連しているのである。例えば、教師の人間性に触れ、子どもが、「先生の優しいところが好きだな。」と思うことができれば教師への「好意」に繋がりがやすくなる。また、「教師の授業が面白い、一生懸命に教えてくれる」といった教師の専門的な技能・技術を実感した子どもは、教師に対する「尊敬」の念を抱きやすいということになる。それらの積み重ねが、最終的に、子どもが、教師と一緒にいて安心できる・楽しい・頼りになるといった「安心感」をもつこととなり、教師と子どもの望ましい人間関係形成に繋がっていくと考える。

## 4 望ましい人間関係形成過程における教師の関わり

教師は、日々の教育活動において、子どもに様々な関わりを行いながら望ましい人間関係を形成していくこととなる。その関わりの一つに、言葉かけがある。この言葉かけについて、中山・三鍋(2007)の研究では、「児童・生徒が記憶する言葉は、教師が意図した意味と一致するとは限らない」<sup>3)</sup>と述べている。教師は、言葉かけの意図が、子どもに正確に伝わっていない可能性があることを理解した上で、子どもとのコミュニケーションを図っていかなければならないのである。以上のことを踏まえ、本項では、教師と子どものコミュニケーションについて考えていく。また、ここでは、言葉かけを行う側（メッセージ発信者）を教師、言葉をかけてもらう側（メッセージ受信者）を子どもとしたコミュニケーションに焦点を当て検討していく。

コミュニケーションは、言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションの2つに大別することができる。この項では、まず、言語コミュニケーションについて考える。言語コミュニケーションとは、言語として表出したことを通して行われるコミュニケーションのことで、言葉かけ・会話・SNSを使ったやり取り・手話等が挙げられる。今回は、この中の言葉かけを中心に考えていく。次に、非言語コミュニケーション（言語以外で、表情や動作等を通して行われるコミュニケーション）について考えていく。

### (1) 言語コミュニケーション（言葉かけ）

この項では、まず、教師が子どもに対して行っている言葉かけの種類を分類・整理する。次に、その言葉かけによるメッセージを正確に効果的に伝えるための視点について検討する。

#### ① 言葉かけの種類

西口(2000)の「学校場面における教師の心理的要因と児童への言葉かけとの関連」の研究では、教師の言葉かけとして、「指示」「忠告・意見」「怒鳴り・罵り」「罰の示唆」「婉曲的な指示」「協力

の示唆」「譲歩」「簡単な語りかけ・応答」「問題点を探る問いかけ」「肯定」「冷やかし・呆れ」「励まし」「判断の委ね」「不介入・静観」の14カテゴリーに分類している。菊池ら（2015）の「小学校における『担任教師の働きかけ』分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」の研究では、教師の発話として、「発問・問いかけ」「指示・判断・許可」「確認・言い換え・反復」「提案・意見・感想」「肯定・賞賛」「受容・はげまし」「命令・禁止・否定」「婉曲的な叱り」の8つのカテゴリーに分類している。猪熊ら（2011）の「児童・生徒の記憶に残った教師による言葉かけの分類・カテゴリー化」の研究では、「励まし」「非難」「指摘」「称賛」「注意」「格言」「受容・理解」「皮肉」「指示」「提案・提言」「気持を逆撫でる」「問いかけ」「その他」「感謝・謝罪」「冗談」「挨拶」「心配」「感情を爆発させる」「教示」の19カテゴリーに分類している。

これらの言葉かけのカテゴリーをもとに、教師と子どもとの望ましい人間関係形成に関する言葉かけを視点として分類・整理した。その結果、「指示・確認・判断」「意見・感想・提案」「示唆・予告」「受容・共感・称賛」「助言・励まし」「問いかけ」「叱り」「忠告・指摘・禁止」「感謝・謝罪・挨拶」「冗談」「その他」の11カテゴリーに分類・整理することができた。言葉かけのカテゴリーを表4に示す。教師は、表4に示すカテゴリーの言葉かけを行いながら、子どもとのコミュニケーションを図っていくこととなる。

表4 教師と子どもの望ましい人間関係形成に関する言葉かけ

| カテゴリー    | 説明                         | 西口（2000）               | 菊池（2015）               | 猪熊（2011）                |
|----------|----------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|
| 指示・確認・判断 | 以後の動きについての指示や確認、判断したことの伝達等 | 指示                     | 確認▶言い換え▶反復<br>指示▶判断▶許可 | 指示                      |
| 意見・感想・提案 | 出来事に対する意見や感想、以後の動きについての提案等 |                        | 提案▶意見▶感想               | 提案▶提言                   |
| 示唆・予告    | 出来事について遠回しに意図を伝える等         | 罰の示唆 協力の示唆<br>婉曲的な指示   | 婉曲的な叱り                 | 教示                      |
| 受容・共感・称賛 | 子ども理解や共感、子どもの言動を肯定・称賛等     | 肯定                     | 受容・はげまし<br>肯定・賞賛       | 受容▶理解 称賛 心配<br>感情を爆発させる |
| 助言・励まし   | 問題解決に向けた助言や励まし等            | 励まし                    | 受容・はげまし                | 励まし                     |
| 問いかけ     | 子どもへの問いかけ・投げかけ等            | 問題点を探る問いかけ<br>判断の委ね    | 発問・問いかけ                | 問いかけ                    |
| 叱り       | 子どもの言動に関する叱り等              | 怒鳴り・罵り                 |                        | 感情を爆発させる                |
| 忠告・指摘・禁止 | 子どもの好ましくない言動等への意見等         | 忠告・意見                  | 命令・禁止・否定               | 指摘 注意 非難                |
| 感謝・謝罪・挨拶 | ありがとう・ごめんなさい・おはよう等         |                        |                        | 感謝・謝罪 挨拶                |
| 冗談       | 雰囲気や和らげる冗談等                | 冷やかし・呆れ                |                        | 冗談 皮肉                   |
| その他      | 上記以外                       | 簡単な語りかけ▶応答<br>譲歩不介入▶静観 |                        | 格言 その他<br>気持を逆撫でる       |

## ② 言葉かけによるメッセージを正確に効果的に伝えるための視点

教師は、子どもの実態や場面の状況（活動の内容、緊急性の有無、危険性の有無等）に応じ、必

要である伝達内容を考え、子どもに対し言葉かけを行っている。この言葉かけによるメッセージを正確に効果的に伝えるための視点について検討する。

一つ目は、子どもの実態に応じた言葉かけである。例えば、子どもが、何らかの好ましくない行動をした場面においては、「叱り」「忠告・指摘・禁止」「問いかけ」といった言葉かけを行う可能性が高い。ただ、その場面において、子ども自身が、その行動自体好ましくないものであるということを理解しているのか、それとも理解していないのかということによって、言葉かけのカテゴリーや方法が変わってくる。これは、表2の要素「人格形成サポート」(適切な叱り方をしてくれる・間違ったことをきっちり指導してくれる)・要素「正当性」(指導の明確な基準がある)、表3の要素「共感」(自分のことを理解してくれる)等と関連してくる。

二つ目が、子どもの感情に目を向けた言葉かけである。子どもの感情としては、うれしい・悲しい・認めてもらいたい・困っている・悩んでいる・怒っている等、様々である。例えば、子どもが、「困っている自分に気づいてほしい」といった思いをもっていた場合、「受容・共感・称賛」「助言・励まし」の言葉かけを教師に行ってほしいと思っている可能性が高い。これは、表2の要素「温厚さ」(温かさ)・「人間性」(思いやり・気配り・心配り)、表3の要素「察知力」(自分の気持ちを察してくれる)・「受容感」(自分のことを受け入れてくれる)・「共感」(自分のことを理解してくれる)等と関連してくる。

三つ目は、教師と子どもの関係性を踏まえた言葉かけである。例えば、教師が子どもに「冗談」を言って笑いを誘おうとしたとしても、メッセージの受け止め方によって、関係性を悪くする場合も考えられる。日々の活動の中で形成された教師と子どもとの関係性により、メッセージの伝わり方は異なるものになるのである。これは、表2の要素「面白さ」(ユニークさがある)・「明朗性」(明るい・笑顔が絶えない)・「温厚さ」(感情的な安定性がある)等と関連してくる。

以上のように、子どもの実態(発達段階や特性、考え方の傾向等)、子どもの感情、教師と子どもとの関係性等を踏まえながら言葉かけを行うことで、教師が子どもに伝えたいメッセージを正確に効果的に伝えることができると考える。また、その言葉かけを通して、教師と子どもとの望ましい人間関係を形成していくことができるのである。そのためにも、日常的に子どもを継続して観察する等して、子どもの実態を的確に把握したり、子どもとの望ましい人間関係を地道に形成したりしていかなければならないのである。

## (2) 非言語コミュニケーション

この項では、非言語コミュニケーションについて考える。これまでの研究において、対人コミュニケーション過程は、言語コミュニケーションだけでなく非言語コミュニケーションも関係していることが明らかになっている。この非言語コミュニケーションについて、高木(2005)は、「我々は言語化しなくとも、いろいろな情報を意識的もしくは無意識的に受信・発信しているのである。」<sup>4)</sup>と述べている。また、「我々が対面対話によって伝え合うものは、言語コミュニケーションよりも非言語的コミュニケーションによる方が大きいと考えることができる。」<sup>5)</sup>と述べている。山下ら(2017)は、「信頼関係を形成する要素には、言語又は非言語である表情や態度が挙げられ、

これらが他者へ好意的に作用することで、信頼関係の基盤たる他者との「共感」を生み出していく。」<sup>6)</sup>と述べている。このように、日常的な対人コミュニケーションの場面において、非言語によるコミュニケーションは、大きな影響を与えているのである。

この非言語コミュニケーションについて、村越（2018）は、身体に関する非言語要因・時間と空間に関する非言語要因・物体に関する非言語要因・環境に関する非言語要因の4つに分類している。今回は、教師と子どもとの直接的な関わりとして、身体に関する非言語要因に焦点を当て検討していく。

教師が子どもと関わる際に活用する身体に関する非言語要因としては、主に、表情・視線、身体の動きや姿勢、身体に触れることが挙げられる。この視点について検討する。

一つ目は、表情・視線である。顔の動きや目の動きによって、人間の喜怒哀楽がメッセージとして伝わることになる。例えば、何らかの過ちを犯したときに、言葉では許してくれているけれど、表情を通して、本心は許していないということが相手に伝わる等が考えられる。教師の本心が、非言語によるメッセージとして、子どもに伝わっている可能性があることを意識しておかなければならない。また、これは、表2の要素「誠実性」（嘘をつかない）等と関連してくる。

二つ目は、動作（身体の動きや姿勢）である。教師が子どもと何らかの話をする際、ジェスチャーやボディランゲージを用いる場面がある。例えば、共感するときに行う相槌等は、相手に対し、納得したというメッセージを伝えることになる。これは、表3の要素「共感」（自分の気持ちに共感してくれる）・「受容感」（話を聞いてくれる）・「察知力」（自分の気持ちを察してくれる）「精神的支柱」（寄り添ってくれる）等と関連してくる。

三つ目は、身体接触（身体に触れる）である。例えば、努力をしている子どもを認めるときに、頭をなでるといったスキンシップを図る等が考えられる。このとき、教師に対して好意・尊敬といったことを抱いている状態での身体接触なのか、それともそうでない関係性の時の身体接触なのかによって、伝わるメッセージも自ずと変わってくることになる。これは、「1魅力を感じる」「2親近感をもつ」「3安心感をもつ」過程、全てに関連してくる。

以上のように、非言語コミュニケーションを通して、教師の様々な思いが子どもに伝わっているということを意識しながら関わっていかなければならないのである。教師と子どもとの望ましい人間関係を形成していくためにも、非言語コミュニケーションを通して伝わるメッセージを踏まえておく必要がある。

## 5 全体考察

本研究では、教師と子どもの望ましい人間関係形成過程について、また、その過程における教師の関わりについて検討することを目的として進めてきた。その結果について考察する。

まず、教師と子どもとの望ましい人間関係形成過程とその要因・要素について考察する。今回の研究では、教師と子どもとの望ましい人間関係は、「1魅力を感じる」「2親近感を抱く」「3安心感をもつ」という3つの過程を通して形成されると考えた。この「1魅力を感じる」過程と「2親近

感を抱く」過程は、双方向に深く関連している。例えば、一緒に過ごす中で親近感が高まり、それを通して、新たな教師の魅力を見出すこともある。また、「2親近感を抱く－受容感」等が、「1魅力を感じる－人間的な魅力」へと繋がることも考えられる。このように、この2つの過程は、相互に関連しているのである。この2つの過程を通して、「3安心感をもつ」こととなり、教師と子どもとの望ましい人間関係が形成されることとなる。また、各過程の要因・要素等も相互に関連している。これらのことを踏まえ子どもと関わっていくことで、教師と子どもとの望ましい人間関係を形成してだけでなく、教師としての資質・能力を向上させていくこともできると考える。各過程で示した要因・要素についてであるが、全ての要因・要素を同じレベルで意識しながら、子どもと関わっていくことは難しいと考える。それは、教師一人一人のパーソナリティ特性が関連してくるからである。よって、教師はまず、自分自身のパーソナリティ特性を客観的に把握しておく必要がある。その上で、表2・表3の各要因・要素と、自分のパーソナリティ特性とを重ね合わせながら、より効果的な関わりを見出していく必要がある。

次に、教師と子どもとの人間関係形成過程を通じた、教師の関わりに対する子どもの受け止め方について考察する。教師が子どもそれぞれに同じ関わりを行ったとしても、子ども個人の受けとめ方は様々である。教師のメッセージの伝わり方は、子どもの実態や感情、教師と子どもの関係性等により変化してくるからである。また、子どもの実態によって、効果が期待できる要因・要素も変わってくると考えられる。さらに、その場面（教師対一人の子ども、教師対複数の子ども等）の状況等も関係してくる。教師は、子どもの実態・教師と子どもの関係性・場面の状況等を踏まえながら子どもと関わり、どのようなメッセージが子どもに届いているのかを確認しながら関わりを行っていかなければならない。そうすることで、教師と子どもの双方向からのよりよいコミュニケーションが成立する。また、このことは、教師が描いている本来のメッセージを子どもへ届けることにも繋がる。今回の研究では、教師から子どもへの関わりを中心に検討してきた。人間関係は、双方向からの関わりがあって成立すると考えると、今回の研究では明らかになっていない部分も多い。今後の課題の一つである。

これまで述べてきたように、教師と子どもとの望ましい人間関係を形成したり、よりよくコミュニケーションを図ったりすることに関して、様々な要因・要素等が関連していることが明らかになった。この様々な要因・要素等を意識しながら、連続的に子どもと関わっていくことで、教師と子どもとの望ましい人間関係を形成していくことができると考える。

## 引用文献

- 1) 小泉令三編著 (2016) 『よくわかる生徒指導・キャリア教育』 ミネルヴァ書房 p31
- 2) 下山晴彦 (2018) 『誠信 心理学辞典 (新版)』 誠信書房 p302
- 3) 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』 第26号 p367
- 4) 5) 高木幸子 (2005) 「コミュニケーションにおける表情および身体動作の役割」 『早稲田大学大学院文学研究科紀要』 第1分冊 51 pp 25-36
- 6) 山下拳人 森田千瑛 土井更紗 山口理桂 日沖義治 村上貴士 古野俊佑 兒玉隆之 (2017) 「親

## 参考文献

- 猪熊大史 藤井靖 菅野純 (2011) 「児童・生徒の記憶に残った教師による言葉かけの分類・カテゴリー化」『日本教育心理学会 第53回総会発表論文集』pp6-17
- 石原努 (2018) 「学級経営案(小学校版)の内容分析及び考察」『筑紫女学園大学研究紀要』第13号 pp151-163
- 石原努 (2021) 「教師と子どもとの信頼関係形成とコミュニケーション」『新しい時代に対応した持続可能な保育・初等教育の在り方』郁洋舎 pp19-34
- 菊池香 山本奨 (2015) 「小学校における『担任教師の働きかけ』分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』14 pp373-384
- 児玉真樹子 川本竜太郎 (2015) 「教師の行動と児童の教師に対する信頼感との関係 ―発達段階に着目して―」『広島大学大学院学習開発学研究』第8号 pp81-88
- 国立教育政策研究所 (2005) 「学級運営等の在り方についての調査研究(報告書)」『国立教育政策研究所生徒指導研究センター』
- 国立教育政策所 (2000) 「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」『国立教育研究所広報』第124号
- 村越行雄 (2018) 「非言語的コミュニケーションの分類法について」『跡見学園女子大学コミュニケーション文化』第12号 pp31-52
- 文部科学省 (2021) 「令和2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」  
[https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext\\_jidou02-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf)  
(文部科学省 HP 2022.9)
- 村上達也 鈴木高志 坂口奈央 櫻井茂男 (2013) 「小学校における担任教師に対する信頼感と担任教師の行動・態度についての評価の関連」『筑波大学心理学研究』第45号 pp91-100
- 中井大介 (2015) 「教師との関係形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関係」『教育心理学研究』第63号 pp359-371
- 西口利文 (2000) 「学校場面における教師の心理的要因と児童への言葉かけとの関連」『名古屋大学大学院教育発達科学研究(心理発達科学)』47号 pp117-138
- 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・非公式的リーダー、非公式的集団の特性に及ぼす影響―」『日本教育心理学会総会発表論文集』第39号 p243
- 大山薫 恒吉徹三 (2013) 「二者関係における信頼」『山口大学教育学部広報戦略部研究論叢』第3部 pp199-205
- 高橋克己 (2010) 『指導力のない教師が「学級崩壊」を引き起こす』新曜社 pp131-160
- 米田優衣 西川純 (2019) 「授業外における教師の児童への働きかけに関する研究 ―熟練教師の「言葉かけ」による個に応じた指導の充実―」『上越教育大学研究紀要』第39巻第2号 pp299-308
- 吉川正剛 三宮真智子 (2007) 「生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第4号 pp19-27

(いしはら つとむ：人間科学科 教授)

