

中学生が指導を受けられることができると見なす教師像について
—生徒は中学校教師のどのような資質を“迫力がある”と認識しているか—

Teacher Images acceptable for junior high school students:
What sort of junior high school teachers' endowments students perceive as “Power”?

刑部 吏・原田唯司

Tsukasa OSAKABE and Tadashi HARADA

近年、中学校教育現場における最大の課題として緊急の対応が求められているのは、学校の荒廃の問題である。生徒の“荒れ”が原因となって授業が成立しない状態や、対教師あるいは生徒間暴力、器物損壊などによって中学校が落ち着いて教育活動に取り組めない状況が全国的に広がっていることがつとに指摘されているところである。一方、2003年8月23日付けの各新聞に掲載された文部科学省による“問題行動調査”に関する報道によれば、“小中高生の暴力12%減少”、“いじめ ピークの3分の1”などという見出しに端的に示されているように、ここ数年にわたって暴力やいじめなどの問題行動の発生件数は減少しつつある。果てしなく続くとも考えられた中学校教育現場における荒廃現象はようやく沈静化する兆しが認められ、中学校現場ではひとところに比べると落ち着いた雰囲気を取り戻されているかのように見える。これは一つには中学校教育現場が“荒れ”や“学級・学校崩壊”といった困難な状況に置かれていることが各種の報道によって次第に明らかにされる中で、学校が家庭や地域社会と連携・協力する体制を構築し、生徒に対してはわかりやすい授業を構成したり、生徒一人ひとりの個性を重んずるなど生徒にとって魅力ある学校作りを心がけてきた努力の成果であると思なすことができよう。しかしながら、問題となる行動の発生件数の減少という表面的な数値だけを拠りどころにして、中学校教育現場における“荒れ”の問題の改善や解決が着実に進んでいるとか、学校の荒廃現象が終息する方向に変化しつつあるなどと即断してよいものであろうか？

この点に関してわれわれは、現時点では学校の荒廃状況に対する改善の兆しは一部で認められるにしても、それは決して包括的なものではないと考える。むしろ、総合的学習や選択教科、絶対評価など新しい中学校教育システムの導入による教職員の多忙化の進行を考え合わせるならば、中学校教育現場の第一線に立つ教師たち、とりわけ生徒指導担当者の消耗感や徒労感はより一層拡大しているのが実状であり、学校の荒廃現象に代表されるような中学校教育現場における危機的状況は本質的には大きく変化しているわけではないととらえるべきであると考えられる。

こうした考え方は、“問題行動”の発生件数の減少は必ずしも“問題”の発生そのものが抑制されつつあることを直接的に意味するものではないという認識に基づいている。確かに対教師暴力や生徒間暴力など“目に見える”暴力行為は減っている。いじめについても同様で、いじめの発生件数は平成8年度をピークとしてそれ以降現在まで毎年着実に減少し続けている。さらには、80年代半ば頃の校内暴力が盛んな時代とは異なって、最近の生徒による教師への反抗行動には幼さが目立つことを指摘する向きもある。今の中学生は、全体にエネルギーが不足

しているのではないかという声もある。しかしながら、このように一見おとなしくなったように見えることが、生徒たちが抱えている不安やストレス、不充足感の重大さをかえって見えにくくしているとも考えられる。暴力行為やいじめが以前ほどには周囲の人間にとって見えやすくなくなっている可能性もあろう。このように、中学生の問題行動は沈静化したわけではなくむしろ潜在化しているのとらえるべきであり、通常の表面的な行動観察だけでは将来生じうる問題行動の現れを予測する十分な手がかりとはならなくなっているのが現実であろう。

ところで、職員室で話題になる教師が最も精神的に落ち込む原因の一つに、“生徒が教師の立場や思いを理解してくれない。”とか、“教師が、生徒からの攻撃の対象となってしまう。”といった教師と生徒との人間関係の崩れの問題があり、教師は日々生徒との人間関係を綱渡り的に維持している状況にあるとすらいえる。注目すべきは“問題行動”の発生件数の減少ではなくて、たとえわずかなケースであったとしても教師と生徒との間の対人関係の決定的な崩れが糸口となって授業等の学習活動が困難となり、“学級崩壊”や“学校崩壊”の状況へと一気に加速する危険性をはらんでいるという点である。“問題行動”の発生件数の減少傾向が認められたからといって中学校教育現場が直ちに安心するわけにはいかないのは、このように教師と生徒間の対人関係が崩壊してしまった学級ではより一層深刻な“荒れ”を経験する確率が高いことから示唆される。

このように、最近の児童生徒に教師から見えにくい、あるいはわかりにくい部分が拡大したり、あるいは教室内の教師－生徒関係の崩壊が学校の荒廃現象をもたらす可能性を高めることなどを考え合わせるならば、各教師による生徒理解と生徒指導の役割の重要性は中学校教育現場においてますます増大しているといえるであろう。各中学校においては、問題行動の発生件数の減少を受けて、今後さらに暴力やいじめなど“問題行動”への表れを未然に予防し、生徒一人ひとりの個性の理解を基礎として柔軟にかつきめ細やかな対応を実践する、いわゆる積極的な生徒指導を展開することが求められよう。

さて、各中学校において積極的な生徒指導を進めていく際に考慮しなければならないのは、個別指導あるいは集団指導の場面で指導する側の教師が指導される側の生徒からどのように認知されているのかという点である。かりに“こんな先生の言うことなど信用できない。”などと指導を行う教師に対して生徒が強固な否定的感情を持っていたとすれば、生徒はその場限りのおざなりな、表面的に服従したかのような態度を示すことでさしあたっての危機を回避しようとするであろう。その結果、本来生徒に伝えなければならなかった価値や規範、行動の型などが生徒の内面に十分に位置付く機会が失われ、指導の効果が現れないという事態につながるであろう。実際、中学校教育現場においては、生徒が“言うことを聞くことができる先生”と“そうでない先生”とをはっきりと識別し、態度をそれぞれの教師によってあからさまに変化させることがある。

それでは、いったい生徒は個々の教師が持つ特徴の何を評価して指導を受け容れようとする（“言うことを聞く”）のであろうか？あるいは教師のどのような面を受け容れることができなくて教師からの指導を拒絶（“言うことを聞かない”）しようとするのであろうか？また、生徒が教師からの指導を受け入れ、反省・振り返りを経て今後の行動を修正しようとする意思決定を行う背景には、いかなる心理学的プロセスが関与しているのであろうか？今日では単に担任教師であるから、あるいは生徒指導担当であるからという理由だけでは、生徒に対して説得力ある形で教師からの指導を受け入れさせるには十分であるとはいえない。

“言うことを聞くことができる”とは、教師による指導の過程において生徒が持つ既成の考え方・感情、信念などを期待された方向に変容・再構造化させる可能性の大きさに関連している。“言うことを聞くことができる先生”とは、そのような可能性が大きい教師のことを指し、生徒が当該の教師に対して、自分が受け容れることを可能にする何らかの資質や特徴を相手が持っていることと認知していることを意味する。逆に“そうでない（言うことを聞けない）先生”とは、生徒が受け容れられない何らかの資質や特徴を教師が持っていることと見なしていることを意味する。櫛田・中島（1994）が指摘するように、“教師と子どもの人間関係の善し悪しは、教師側から見れば、教師の学習指導上の技能を十分発揮できるかどうかの前提条件であり、生徒側から見れば、教師との人間関係は性格形成にも影響が及ぶ重大事項”である。教師が生徒から見て“言うことを聞くことができる先生”であれば、日々の教育実践の改善、すなわち学習指導および生徒指導の両面にわたって目標達成を促進させる原動力や推進力の一つになるであろう。したがって、“言うことを聞くことができる（あるいは聞けない）”教師とは生徒から見て具体的にどのような資質、能力、特徴を有した教師であるのかを明らかにすることは、教師－生徒間の対人関係を改善させて学校の荒廃現象のこれ以上の進行を抑制するとともに、より積極的な生徒指導実践の手がかりを与えるという意味で重要である。

ところで、筆者のうちの一人は、前年度中学校生徒指導主事という立場から、教師への暴言、暴力、校外における暴走行為、無断外泊、飲酒、喫煙、自転車・オートバイの窃盗を繰り返す生徒達と関わりを持つ機会が多く、その中でもグループの中心となっていたある生徒と個人的によい関係をつくることができた経験がある。彼との面接の中で、彼は“言うことを聞くことができる先生は迫力のある先生”だと表現した。彼は、その“迫力”が具体的にどのような要素を持った力（power）であるか詳しく表現することはできなかったが、興味深いことを以下のように語ってくれた。

- ① “怖さ”（先生が怒ったときの）は“迫力”と関係が深いけど、ただ単に怒っているばかりではかえって腹が立つ。
- ② 普段はおもしろかったり、生徒が共感できるようなユーモアがある先生が怒ると怖い（＝迫力がある）。
- ③ 自分でもわかると思えることがある授業をしてくれる先生はいい（言うことを聞きやすい）。

これらのうちで①は、生徒に脅威を与える指導の仕方は、ときには“言うことを聞かねばならない”という思いを生徒に与えることもあるが、その効果には限界があることを生徒自身が語っている点で興味深い。②は普段は親しみやすいが必要な場面では厳しく叱責するといった教師の行動イメージが“言うことを聞くことができる”ことと結びつくことを表している。日常的な場面での距離の近さや親近感と、必要な場合にはきちんと叱責できるという毅然とした態度とが当該生徒に“迫力”があつて“言うことを聞かねばならない”教師と思わせることに寄与しているのあろう。また③は、わかることの喜びや学ぶ楽しさを実感させてくれる教師であれば“言うことを聞くことができる”と考えていることを示している。ある意味で教育の原点でもあり、同時に生徒の側の理解能力や知識量、やる気などに関して細やかに配慮した授業を展開できることが教師からの指導を受け容れることに結びつくことを示唆している。このように、生徒から見て“迫力があり”，したがって“言うことを聞くことができる”教師像、言い換えれば、指導を受け容れやすい教師像は、単に外見や言動上の“迫力”ばかりではなく、

生徒に対する関わり姿勢や教師が持つ人間的魅力、さらには授業技術のように多面的で広範囲の要素から構成される複合体であるといえよう。

本研究は、以上の考察に基づいて、学校週5日制や総合的な学習の時間の実施などのいわゆる“ゆとり教育”の実践など中学生を取り巻く社会環境が大きく変化する中でますます重要視される教師－生徒間の人間関係について、現代の中学生が教師のどのような資質や行動の現れを“言うことが聞くことができる”要素と認知しているのか、言い換えれば教師の持つどのような資質や行動の現れが生徒から見てその教師の言うことならば聞かざるを得ない“迫力”として受け止められているのかについてその構造や特徴を明らかにし、教師の生徒との人間関係構築のポイントをつかむことに資することを目的とする。なお、本研究はこのような目的から、柳田・中島(1994)が“調査対象者である中学生の細やかな感情的ニュアンスを抽出する”ために用いた自由記述法を採用することとし、中学生一人ひとりの“言うことが聞くことができる先生”に対する認知を具体的な表現の中に浮かび上がらせようとした。また、その認知傾向が、学年、性別によってどのような特徴を持つのかを明らかにすることも視点の一つに組み入れた。これは、現場教員の声としてしばしば耳にする“2年生は中だるみの時期で、指導が難しい”、“最近、女子の扱いがとて難しくなった”ということが現れているかどうかを検証するものであり、教員側の生徒に関する感情が生徒の反応とどう関係しているかを知る意味で有益であると考えたためである。

方 法

1. 調査対象

静岡県浜松市立H中学校1年生(男子36名、女子33名)、2年生(男子39名、女子31名)、3年生(男子34名、女子36名)各2クラスに在籍する生徒合計209名を対象として質問紙調査を行った。

2. 調査方法

自由記述法による。資料Ⅰのように調査の目的、概要、調査の方法を担任教師に文書にて示し、資料Ⅱの質問紙を生徒に配布し、回答を求めよう依頼した。資料Ⅱは封筒に印字し、その封筒内に資料Ⅲに示す質問紙(カード)を10枚入れた。これは、なるべく生徒同士が記述内容の共有をしないことと回収後の分析をスムーズに行うための配慮である。なお、調査は各学級担任が“帰りの会”などを利用して行った。

3. 調査時期

調査は2003年7月に実施した。

4. 分析の方法

生徒が記述した内容を現役小中学校教員を含む3名と青年心理学を専門とする大学教官の4名によって、KJ法による分析を実施した。生徒の“言うことを聞くことができる先生”の記述内容を4名の合議に基づいて大・中・小の段階で順次カテゴライズして行った。また、各カテゴリーの出現頻度を学年別・男女別で集計した。なお、生徒の記述の中に2つ以上の内容が含まれている場合は、その内容の数を各カテゴリーに割り振ってカウントすることとした。

結 果

1. 中学生が認知した“言うことを聞くことができる先生”像のカテゴリー構造

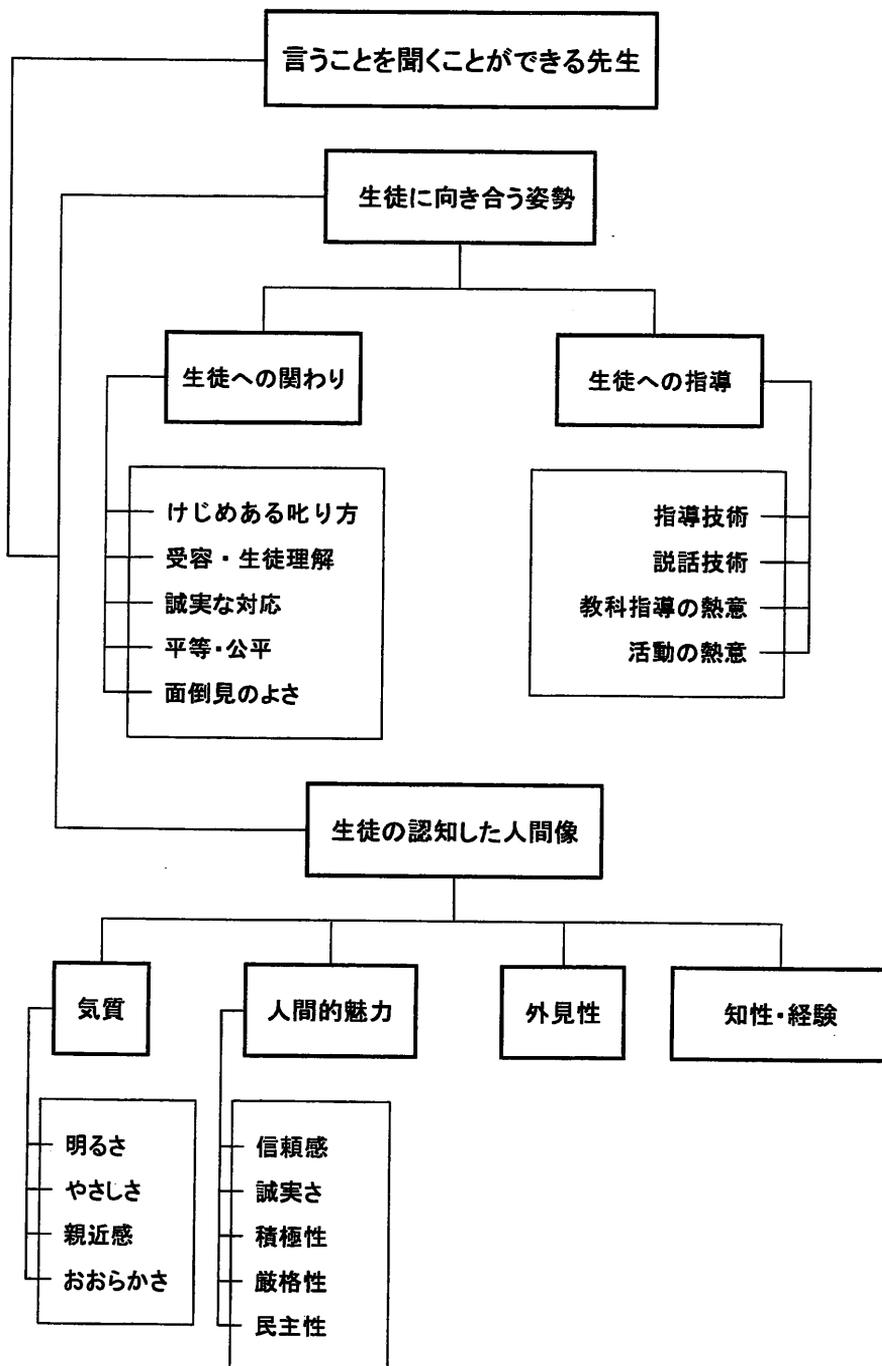


Fig.1 “言うことを聞くことができる先生” のカテゴリー構造

KJ法による分析を進める中で、生徒の記述内容は表記の仕方に基づいて次のように大きく2つに分類された。1つは、“～してくれる先生”と表現された記述であり、もう1つは“～な先生(人)”と表現されたものである。前者は生徒が教師に期待する実際の対応の仕方やあり方についての記述であることから、これらをまとめて一つのカテゴリーとし、“生徒に向き合う姿勢”と命名した。後者は教師の日常的な生徒への対応から引き出される教師の人間像についての生徒の認知に関わる記述であり、このような内容を第2のカテゴリーとして“生徒の認知した教師の人間像”と命名した。

次にこれら2つの大カテゴリーごとに記述内容を分類し、それぞれについてセカンドレベルのカテゴリーを設定した。また、それらのカテゴリーのうちで記述内容をさらに細分化できるものについては小カテゴリーを考案した。Fig. 1にはこのようにして見いだされたカテゴリー構造を、Table 1には各カテゴリーに含まれる記述度数を示す。なお、全体では1512個の記述が得られ、そのうち“生徒に向き合う姿勢”では899個の、“生徒の認知した人間像”では613個の記述が見られた。

大カテゴリーのうちの“生徒に向き合う姿勢”は、中カテゴリーとして“生徒への関わり”と“生徒への指導”の2つに大別された。“生徒への関わり”は、授業場面に限らず学校生活全般の中で現れる生徒の言動に対して、生徒が望ましいと考える教師の具体的な対応の仕方に関する記述のグループである。また、“生徒への指導”は、授業を中心とした学習の場面における教師の指導技術や態度に関する記述群から構成されるものである。

第1のカテゴリーである“生徒への関わり”に分類された記述群は、内容的に見てさらに以下のような5つの相対的に区別可能な小カテゴリーに分割された。まず第1に、“やさしい時、怒る時のけじめをはっきりしてくれる”や“生徒に負けないで、きちんと注意してくれる”など厳しい注意や叱責をする際には生徒が納得のいく明確な理由がある場合にのみ行い、問題のある行為に対してきちんと対処して生徒を守ってくれるという教師像に関する一連の記述を“けじめのある叱り方”とした。第2に、“悩みを聞いてくれる”や“生徒の気持ちを分かってくれる”など、教師が生徒の内面にある感情を理解してくれていると認知できる内容を表す記述群を“受容・生徒理解”とした。第3に、“生徒のことを言う前に自分(教師)もちゃんとできている”や“けがをした時など、素早い対応してくれる”など、教師という権威を振りかざすのではなく、生徒の人格を尊重した対応をしていると認知できる教師像に関する記述を“誠実な対応”とした。第4に、“差別しない”や“生徒を見かけで判断しない”など、どの生徒に対しても分け隔てなく接してくれると認知した教師像を表す記述群を“平等・公平”とした。第5に、“困っているときに声をかけてくれる”や“できない生徒をほったらかしにしない”など、生徒が問題を抱えていることに気づいたときに、それを解決するまで見捨てずに成功へと導いてくれると認知できる教師像に関する記述群を“面倒見のよさ”とした。

次に、“生徒への指導”に関しては、以下のような4つの小カテゴリーに分類可能であった。第1は、“勉強をやさしく、わかるように教えてくれる”や“面白い授業をしてくれる”など、生徒の知的好奇心を喚起して、学習に集中させるための技量を持つと認知できる教師像に関する記述である。これを“指導技術”と命名した。第2に、“いろいろな面白い話(雑学)をしてくれる”や“説得力のある話をしてくれる”など、生徒が興味を持つであろう話題を的確に把握し、それを具体的な例を用いて分かりやすい言葉で話すことができると認知できる教師像の記述である。これを“説話技術”とした。第3は、“熱心に授業をしてくれる”や“授業を

Table 1 カテゴリーごとの記述度数表

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	1 学年		2 学年		3 学年		全体	
			男子	女子	男子	女子	男子	女子		
生徒 に 向 き 合 う 姿 勢	生徒への関わり	はじめある叱り方	41	44	32	39	27	15	198	
		受容・生徒理解	24	45	29	19	21	29	167	
		誠実な対応	9	8	20	32	4	11	84	
		平等・公平	15	17	15	14	5	12	78	
		面倒見のよさ	8	13	7	6	1	2	37	
		計	97	127	103	110	58	69	564	
生徒 の 認 知 し た 人 間 像	生徒への指導	指導技術	46	41	38	17	18	18	178	
		説話技術	25	25	13	15	5	5	88	
		教科指導の熱意	16	11	4	5	0	1	37	
		活動の熱意	7	6	8	7	2	2	32	
			計	94	83	63	44	25	26	335
		大カテゴリー計	191	210	166	154	83	95	899	
気 質	人間的魅力	明るさ	41	53	27	16	23	16	176	
		やさしさ	25	20	15	8	9	3	80	
		親近感	9	15	12	16	8	10	70	
		おおらかさ	5	4	9	9	4	2	33	
			計	80	92	63	49	44	31	359
外 見 性	知性・経験	信頼感	13	7	4	3	12	4	43	
		誠実さ	2	4	9	7	3	6	31	
		積極性	6	8	7	3	3	2	29	
		厳格性	7	6	6	2	5	1	27	
		民主性	1	6	3	2	1	1	14	
	計	29	31	29	17	24	14	144		
外 見 性	外見性	外見性	9	21	20	19	2	9	80	
			計	9	21	20	19	2	9	80
		知性・経験	11	1	10	4	4	0	30	
			計	11	1	10	4	4	0	30
			大カテゴリー計	129	145	122	89	74	54	613
		総計	320	355	288	243	157	149	1512	

しっかりしてくれる”など、受けた授業内容を生徒が評価できたり、教師が一生懸命に生徒に対して学習内容を伝えようとする態度が伝わると認知できることを示す記述である。これを“教科指導の熱意”と呼ぶこととした。第4に、“明るく生徒集団を元気づけてくれる”や“クラスや学校のために頑張っている”など、学校行事・部活動・学級活動などでよりよい成果を収めたり、結束を固めたりするために努力している態度を認知していることを表す記述群である。これを“活動の熱意”と命名した。

もう一つの大カテゴリーである“生徒の認知した人間像”は、生徒から見たときの教師の人間像に関わる記述群で構成されており、先の“生徒への関わり”カテゴリーで生徒が“言うことを聞くことができる”と見なす教師の生徒に対する言動を生み出す人格的な基盤を表していると考えられる。このカテゴリーに含まれる記述群は、内容的に“気質”、“人間的魅力”、“外見性”、“知性・経験”と命名可能な4つの中カテゴリーで構成されている。さらに、“気質”と“人間的魅力”については、次に述べるような小カテゴリーに分けられた。

“気質”は、学校生活における教師の言動から導き出される教師の性格や気質に関する認知として記述されたものである。これらに関しては、第1に“ユーモアがあり愉快”や“楽しい”などの記述で構成される“明るさ”、第2に“優しい先生”とそのものの内容が記述されている“やさしさ”、第3に“話しやすい”や“友達のように接することができる”などのような記述に代表される“親近感”、第4に“怒る時あまりしつこくない”や“さっぱりしている”などのような記述が見られる“おおらかさ”の4つの小カテゴリーに分類された。

“人間的魅力”については、第1に“表と裏の違いが激しくない”や“言ったことは必ず実行する”などで代表される“信頼感”、第2に“威張らない”や“自分にも厳しい”といった記述のある“誠実さ”、第3に“何事にも積極的”や“テンションが高い”などの“積極性”、第4に“厳しい”や“周りの意見に左右されない”などの“厳格性”、第5に“自分さえよければという気持ちがない”や“自分勝手に物事を決めない”などの“民主性”という5つの小カテゴリーに分類された。

なお、“外見性”は、“怖い”や“かっこいい”、“気持ち悪くない”などのように、教師の外見上の特徴を認知しているものであり、田崎(1984)や塚本(1998)による教師の勢力資源に関する研究においても出現したカテゴリーでもある。

また、“知性・経験”は、“すごい芸を持っている”や“スポーツがうまい”、“本質を突くことができる”など、生徒にはない能力を持つと認知できる教師の資質や、“考えが新しい”、“いろいろな経験をしてきた”など、自ら進んで学習するために情報を取り入れたりチャレンジしたりすると認知できる人間像に関するカテゴリーである。このカテゴリーは、塚本(1998)の研究における“熟達性”と内容的に類似したカテゴリーである。

以上のように、中学生を対象として“言うことを聞くことができる先生”の具体的な記述を求め、それらを分類した結果、Fig. 1に示したようなカテゴリー構造が得られた。中学生がとらえた指導を受け容れることが可能であると見なす教師像は、“生徒に向き合う姿勢”と命名された教師から生徒に対するときの姿勢や関わり方のような具体的場面における教師の言動という側面と、“生徒の認知した人間像”というそれぞれの教師が持っている生徒が判断する人間的側面とに大別された。生徒にとって指導を受け容れることのできる教師像は、生徒に実際に相対しているときの教師の言動という側面と、おそらくはその背後にあると考えられる教師の人的資質とから構成されているといえよう。したがって、“迫力”がある教師とは、

行動レベル、人格レベルの双方において、Fig. 1 に示したような“言うことを聞くことができる”ように生徒を認知させるのに効果的な諸特性を兼ね備えた教師であると考えられる。

2. 学年および性別ごとの比較

Table 2 は、各学年および性別ごとに“生徒に向き合う姿勢”と“生徒の認知した人間像”の2つの大カテゴリーの記述数を集計したものである。また、一人あたりの記述数をそれぞれについて算出した値を()内に載せた。まず学年間の比較を行うために男女を合計した記述数について χ^2 検定を行った結果、“生徒に向き合う姿勢”および“生徒の認知した人間像”それぞれの記述数は学年が進むにつれて有意に減少していた($\chi^2(1)=54.09, p<.01$)。すなわち、双方のカテゴリーの記述数はともに1年生で最多であった。また、すべての学年において両カテゴリーの記述数には差が見られ、いずれの学年も“生徒に向き合う姿勢”の方が“生徒の認知した人間像”よりも記述数が多かった(1年($\chi^2(1)=23.89, p<.01$), 2年($\chi^2(1)=22.37, p<.01$), 3年($\chi^2(1)=8.16, p<.01$)。また、男女別に記述度数を比較したところ同様の結果が得られ(男子; $\chi^2(2)=58.50, p<.01$, 女子; $\chi^2(2)=85.42, p<.01$)、学年進行とともに双方のカテゴリーの記述数は性別を問わず減少していくことが明らかとなった。また、男女間には記述の出現度数に関する特徴に差は認められず、いずれの学年においても記述数の性差は見られなかった。以上から、“生徒に向き合う姿勢”および“生徒の認知した人間像”の2

Table 2 大カテゴリーごとの学年別、男女別記述数および一人あたりの平均記述数

学年	1年		2年		3年		計		
	性別	男子 (N=36)	女子 (N=33)	男子 (N=39)	女子 (N=31)	男子 (N=34)	女子 (N=36)	男子 (N=109)	女子 (N=100)
生徒に向き合う姿勢		191 (5.31)	210 (6.36)	166 (4.26)	154 (4.97)	83 (2.44)	95 (2.64)	440 (4.04)	613 (6.13)
計		401 (5.81)		320 (4.57)		178 (2.54)		899 (4.30)	
生徒の認知した人間像		129 (3.58)	145 (4.39)	122 (3.13)	89 (2.87)	74 (2.18)	54 (1.50)	325 (2.98)	288 (2.80)
計		274 (3.97)		211 (3.01)		128 (1.83)		613 (2.93)	
計		675 (9.78)		531 (7.59)		306 (4.37)		1512 (7.23)	

()内は一人あたりの平均記述数

Table 3 学年ごとに見た中カテゴリ別の記述数および一人あたりの平均記述数

	生徒に向き合う姿勢		生徒の認知した人間像			
	生徒への関わり	生徒への指導	気質	人間的魅力	外見性	知性・経験
1年生 (N=69)	224 (3.25)	177 (2.66)	172 (2.49)	60 (0.87)	30 (0.43)	12 (0.17)
2年生 (N=70)	213 (3.04)	107 (1.53)	112 (1.60)	46 (0.66)	39 (0.56)	14 (0.20)
3年生 (N=70)	127 (1.81)	51 (0.73)	75 (1.07)	38 (0.54)	11 (0.16)	4 (0.06)

() 内は一人あたりの平均記述数

$$\chi^2(10) = 30.50, p < .01$$

つの大カテゴリに関して、性別にかかわらず学年の進行とともに“生徒に向き合う姿勢”および“生徒の認知した人間像”の記述数が減少すること、さらに、“生徒に向き合う姿勢”の方が“生徒の認知した人間像”よりも記述数が多い傾向が学年、性別ともに共通して見られること、記述数に関しては性差は認められないことなどが明らかにされた。

なお、3年生の一人あたりの平均記述数は1年生のおよそ半分ほどであるが、記述内容を詳細に検討したところ、1年生の記述の多くが、たとえば“おもしろい授業をしてくれる”や“たのしい授業をしてくれる”のように同一カテゴリの内容について表現を変えた記述を多く行っている傾向があるのに対して、3年生の記述では異なるカテゴリに含まれる記述を書き分けている傾向が見られたことが特徴的である。

次に、各学年ごとに見た中カテゴリ別の記述数を Table 3 に示す。χ² 検定の結果、各セルごとの記述度数の偏りは有意であった (χ²(10) = 30.50, p < .01)。残差分析によると (Table 4)、1年生においては、“生徒への関わり”カテゴリで有意のマイナス残差が、“教師の指導”のカテゴリで有意のプラス残差が得られた。2年生においては、“外見性”については有意な、“生徒への関わり”については有意傾向のプラスの残差が得られ、“気質”については有意傾向のマイナス残差が示されている。3年生においては、“生徒への指導”でマイナスの有意な残差が出現し、“生徒への関わり”と“人間的魅力”において有意傾向のプラスの残差が得られた。また、各中カテゴリに含まれる記述数の比率に関して、1年生は他の学年に比べて“生徒への指導”に関する記述を行った者が多く、“生徒への関わり”に関する記述の比率は相対的に小さい。逆に3年生では“生徒への指導”に関する記述の比率が低く、“生徒への関わり”と“人間的魅力”に含まれる記述の比率が高い。“生徒に向き合う姿勢”に限れば、1年生では“生徒への関わり”に含まれる記述が全体の記述数の中で占める比率は 33.19 %であったのに対して3年生では 41.50 %、逆に“生徒への指導”に含まれる記述数の割合は1年生が 26.22 %であったのに対して3年生では 16.67 %であった。なお、2年生については、

Table 4 各セルの調整された残差

	生徒に向き合う姿勢		生徒の認知した人間像			
	生徒への関わり	生徒への指導	気質	人間的魅力	外見性	知性・経験
1年生	-2.972**	3.418**	1.426	-0.755	-1.320	-0.516
2年生	1.663+	-1.381	-1.782+	-0.839	2.624**	1.338
3年生	1.701+	-2.588**	0.352	1.931+	-1.484	-0.950

+...p<.10 *...p<.05 **...p<.01

Table 5 男女ごとに見た中カテゴリ別の記述数および一人あたりの平均記述数

	生徒に向き合う姿勢		生徒の認知した人間像			
	生徒への関わり	生徒への指導	気質	人間的魅力	外見性	知性・経験
男子 (N=109)	258 (2.37)	182 (1.67)	178 (1.63)	82 (0.75)	31 (0.28)	25 (0.23)
女子 (N=100)	306 (3.06)	153 (1.53)	172 (1.72)	62 (0.62)	49 (0.49)	5 (0.05)

() 内は一人あたりの平均記述数
 $\chi^2(5)=27.17, p<.01$

“外見性”に関する記述の出現比率が他の学年に比べて高いことが特徴的である。

さらに、男女ごとに見た中カテゴリー別の記述数を Table5 に示す。χ² 検定の結果、各セルごとの記述度数の偏りは有意であった (χ² (5) = 27.17, p < .01)。残差分析によると、男女間で記述の比率に相違が見られたのは“生徒への関わり”、“外見性”および“知性・経験”の3つの中カテゴリーで、男子では“知性・経験”の比率が女子よりも高く、逆に女子の方が“生徒への関わり”および“外見性”において男子よりも記述の比率が高いことが明らかにされた。

考 察

1. 中学生が認知した“迫力がある”教師像のカテゴリー構造

教師が持つ“迫力”、すなわち生徒から見て教師の指導を受け入れることができると思なす教師の資質、能力、特徴という概念は、田崎 (1984) の“教師の勢力資源”という概念に近い。田崎は、教師の勢力資源が“親近・受容”、“罰”、“正当性”、“外見性”および“明朗性”の5つの因子から成り立っていることを明らかにしている。また、小学生を対象とした田崎の研究を中学生対象として発展させた塚本 (1998) は、田崎の研究で使用された33項目の尺度を用いて、“明朗性”、“受容・信頼性”、“熟達性”、“罰”および“正当性”の5因子を抽出している。しかしながら、これら2つの調査においては教師の勢力資源の測定に際してあらかじめ研究者が用意した尺度を使用しており、得られた勢力資源の構造は研究者が設定した枠組に沿う形となっている。したがって、当時とは社会環境が大きく変化した現代の中学生独特の言い回しに含まれる細かなニュアンスを必ずしも反映しているわけではない。そこで本研究では、“言うことを聞くことができる先生”に関して中学生の自由な発想や表現方法をくみ取ることが可能な自由記述法を用いることとした。

本研究で得られた中学生がとらえた“言うことを聞くことができる先生”に関する自由記述は、大別して“生徒に向き合う姿勢”と“生徒の認知した教師の人間像”という2つの大カテゴリーに分類できた。これらのうちで“生徒に向き合う姿勢”カテゴリーに分類された記述内容は、さらに“生徒への関わり”と“生徒への指導”と命名された中カテゴリーに分割され、“生徒への関わり”は“受容・生徒理解”、“けじめある叱り方”、“誠実な対応”、“平等・公平”および“面倒見のよさ”とそれぞれ名付けられた5つの小カテゴリーから構成され、“生徒への指導”は、“指導技術”、“説話技術”、“教科指導の熱意”および“活動の熱意”と命名された4つの小カテゴリーで構成されていることが示された。他方、“生徒の認知した人間像”は、“気質”、“人間的魅力”、“外見性”および“知性・経験”の4つの中カテゴリーに分類され、そのうち“気質”は“明るさ”、“やさしさ”、“親近感”および“おおらかさ”の4つの小カテゴリーに、“人間的魅力”は“信頼感”、“誠実さ”、“積極性”、“厳格性”および“民主性”の5つの小カテゴリーに分類された。

2つの大カテゴリーのうちで“生徒に向き合う姿勢”は、日常的な学校生活におけるさまざまな場面における生徒に対する教師の対応の仕方に深く関わっている。これは、教師の行う生徒への対応の仕方や言動のあり方が生徒から見て“言うことを聞くことができる先生”に直接的に結びついていることを表しており、教師が身につけるべき生徒指導上のスキルを端的に示すものであるといえる。このカテゴリーからは、生徒の気持ちや言い分を受容かつ理解し、面倒見がよく誠実な対応を心がけることを原則として生徒に向かい合おうとする教師の姿勢が表現され、その上で、けじめのある叱り方を行うことができ、生徒を平等・公正に指導しようと

するといったより具体的な教師像を思い浮かべることができる。このような教師像は、各教師が備えている人柄や個性とは相対的に独立し、生徒の面前で実際にどのような言動をとるのか、あるいは生徒に対して過去にどのような対応を行ってきたのかという現実的な行動レベルについての生徒からの評価を反映している。したがって、教師個々の人格的要素とは別にして、このカテゴリーの下位カテゴリーで示されたような姿勢や態度・行動的な特性をどの程度生徒の前で表現しているのかが、生徒から見ても“言うことを聞くことができる”迫力を持った教師であると認知されるための重要な条件となる。“迫力がある”教師とは、下位カテゴリーに示されたような要素を備えた上で実際に生徒に向き合おうとする教師のことである。なお、このカテゴリーで分類された教師の姿勢や態度・行動は、教師個々人の人格的特性に帰属しようというよりも、むしろ後天的に獲得可能な能力や資質である。その意味で、この“生徒に向き合う姿勢”は教師-生徒関係を円滑に保つためのスキルであり、すべての教師が習得可能な要素であるといえる。

他方、もう一つの大カテゴリーである“生徒の認知した教師の人間像”は、サブ・カテゴリーの名称からもうかがわれるように、明朗性や優しさ、おおらかさ、信頼感、誠実性といった教師の人格的特質に深く関連している。生徒は学校生活の中での直接的、間接的な接触体験や他のクラスメートや先輩、保護者などから得られる情報を通じて、特定の教師がどのような人格的特徴を持つ教師であり、どのような関わり方を自分を含めた生徒に対して行うのかについてつねに関心を持って学校生活を送っている。生徒にとっては、担任、教科の授業、部活動や生徒指導など直接的な相互交渉を行う可能性のある教師がどのような人間であるかが学校生活を充実した内容で過ごすことができるかどうかの一つの重要な要素となる。“生徒の認知した教師の人間像”を構成するサブ・カテゴリー群は、生徒が充実した学校生活を送ろうとするときに、それを決定する重要な要因となる教師の人間像に対してこのような人間であつたらいいという理想像を表現したものと考えられる。明朗性や優しさを持ち親近感を感じることができる人間味あふれた教師や、誠実で信頼感があり、何ごとにも積極的に取り組み、ときには厳しく指導を行うといった人間的魅力を持つ教師などが中学生にとっての理想的な教師像であり、このようにして教師の人間像が生徒から評価されるときに生徒は“言うことを聞くことができる”教師として受け容れようとするのであろう。したがって、生徒が期待する人間的魅力を備えた教師も生徒にとって“迫力がある”教師であるといえる。

ところで、当然ながら教師も一人の人間であり、それぞれが固有の人格的特性を持つ以上は、明朗性や優しさ、信頼感、誠実さや積極性などが生徒から期待される理想的教師像の具体的な内容であるからといって、それらの人格的な特質をすべて備えた教師であることは事実上不可能に近い。中学校教育現場においては、現実的にさまざまな個性や性格的特性を持つ教師が存在しているのであり、こうした多様な個性の集合体としての教師集団があつてこそこれもまた多様な個性の集合体である生徒集団に対して効果的な教育活動が展開できているという側面もある。さらに、“生徒の認知した教師像”で示されたさまざまな人格的特性は、個々の教師にとっては自己の内面的特性にも関わることであり、容易には変容させにくい側面を含んでいる。したがって、“生徒の認知した教師像”で得られたサブ・カテゴリー群は、生徒にとって理想的な教師の人格的特性を表現したものであるが、現実の中学校教育場面ではそれらをすべて体現した教師が存在するわけではなく、また、教師個人にとっては変えにくい部分も含まれていることが特徴である。

以上から、中学生から見て“言うことを聞くことができる先生”は、すべての教師が習得可能なスキルという意味を持つ“生徒に向き合う姿勢”と、個々の教師自身の内面的特質とも関わり、変容させにくい部分を含む“生徒の認知した教師の人間像”から構成されているといえるであろう。もちろん、教師の具体的な言動を通してその教師の人間的特性が推測されるのであり、その意味では双方のカテゴリーは相互に関連している。しかしながら、両者を相対的に区別可能な教師の特性であると見なし、“生徒に向き合う姿勢”の構成要素を習得可能なスキルとして位置づけるならば、それに含まれる諸特性を教師自らが身に付けることを通して中学校教育現場における生徒指導のあり方を改善することが可能になるであろう。たとえば、かりに生徒から見て理想的な人間像を持つとは判断されにくい教師であったとしても、生徒への関わりや指導場面において“生徒に向き合う姿勢”を構成する小カテゴリーに示されているような具体的な言動や仕方を実践することは十分に可能である。“けじめある叱り方”や“受容・生徒理解”、“誠実な対応”などの生徒への関わり方について気を配ったり、“指導技術”や“説話技術”など授業場面における技術を向上させ、同時に“教科指導の熱意”や“活動の熱意”を生徒にわかりやすく伝達することは、個々の教師の努力やあるいは学年集団などからの援助を通して到達可能な目標となりうる。さらに、具体的場面における生徒に対する言動や関わり方の仕方が改善されることによって、当該の教師の人間像に対する生徒の見方も変化するであろう。このように、生徒から見て“言うことを聞くことができる”教師像を相対的に異なる二つの側面からとらえることによって、中学校教育現場における教師－生徒関係のあり方や生徒指導の改善に向かう手がかりが提示されたといえよう。

2. 学年、性別による比較

大カテゴリー別の記述数に関しては、第1に、性別にかかわらず学年の進行とともに“生徒に向き合う姿勢”および“生徒の認知した人間像”の記述数が減少すること、第2に、“生徒に向き合う姿勢”の方が“生徒の認知した人間像”よりも記述数が多い傾向が学年、性別ともに共通して見られること、第3に、記述数に関しては性差は認められないことなどが明らかにされた。

記述数が学年の進行とともに減少していることについては、3年生は1年生に比べて記述内容が異なるカテゴリーに分散して書き分けている傾向が見られることと関連している。1年生はたとえば、“おもしろい授業をしてくれる”や“たのしい授業をしてくれる”のように同一のカテゴリーに分類される記述が多く産出されているのに対して、3年生は記述数こそ少ないものの、全く異なった視点から記述を行っている者が多く見られた。これは、“言うことを聞くことができる”教師像についての見方や考え方が学年の進行とともに分化し、3年生の段階では1年生の段階に比べて多角的な見方を採用できるようになることを示している。1年生の段階では、ある1つの観点からの記述が行われると、それに引き続いて意味的に同類の別の表現が連想とともに次々に生み出され、それが結果として記述数を多くすることに寄与したのである。生徒の記述を産出された数ではなく意味の分化の程度という観点から眺めてみた場合に、1年生と3年生との間に認知能力の相違があることが示唆されたという点は興味深い。

中カテゴリー別の記述数の学年差に関しては、Table 4 に示したように、“生徒に向き合う姿勢”の中カテゴリーのうちで“生徒への関わり”と“生徒への指導”それぞれのカテゴリーの記述割合が学年によって異なっていることが特徴的であった。すなわち、1年生は授業場面

を中心とする教師の指導に関する記述の割合が3年生よりも高く、逆に授業場面以外の教師の生徒に対する関わりに関する記述の割合は3年生の方が1年生よりも高かった。この点については、調査時期が7月後半であり入学からおよそ4カ月の時点であったことを考慮すると、1年生にとっての教師との関係は授業場面を通じた生徒への指導姿勢がどうであるかという点の中核を占めていて、家庭や学校生活に対する不満を教師に相談するほどには教師との人間関係が十分に確立していない時期であったことが影響を与えていると考えられる。したがって、1年生の“言うことを聞くことができる先生”に対する認知において重要な部分を占めているものは教科指導の技術や特別活動への熱意であり、教師は入学当初の1年生に対して、よく考えられた質の高い授業を提供したり、部活動などで一生懸命な姿勢をとることを通して、この後の良好な人間関係づくりの基礎を作り上げることが重要であるといえることができる。

2年生においては、“生徒への関わり”について有意傾向のプラスの残差が、“気質”について有意傾向のマイナス残差が示された。学校生活にも慣れ、いわゆる“中だるみ”の時期ともいわれている2年生段階であるが、それは同時に思春期のただ中であり、教師を身近に存在するおとなとして意識するとともに、家庭や友人関係に関する悩みを持ち始める時期である。また、教師との接触経験も増え、個々の教師の評価が定まってくる時期でもある。本調査の結果によれば、この成長段階の生徒は教師の肉体的な気質よりも、自分自身に対して教師がどう対応してくれるかということに視点が置かれていると考えてよいだろう。また、2年生において特徴的であるのは、“外見性”カテゴリーで有意のプラス残差が出ていることである。これも同様に、この段階では人間の肉面よりも生徒自身に対する表面上の言動のもつ雰囲気や容姿に強く影響を受けていることの現れであるかも知れない。このことは、表面的な言動とは別に教師が心の中に留めている生徒に対する思いや、教師本来の人間性を正確に認知するまでに至っていない可能性もある。教師にとって2年生の指導が難しいと言わしめる原因はまさにここにあるのかも知れない。したがって、この時期の生徒に対する教師は、“厳しく注意してもきつとわかってくれる”という思いは捨てて、生徒にはっきりとわかる態度や言葉で生徒への思いやりを表現することが生徒との人間関係を円滑に進める上で重要といえるだろう。

3年生においては“生徒への指導”カテゴリーで有意なマイナスの残差が出現した。この段階では教師に対する評価基準が定まると同時に、さまざまな教師の授業を経験することでそれぞれの教師の指導の傾向が読めるようになり、授業場面における教師の生徒に対する指導姿勢に対する関心が薄くなっていることが考えられる。それとともに、進学を控え、学習そのものが教師の授業展開や説話あるいは熱意によって動機づけられる部分が減少し、自身の進路目標の達成へと視点が移っている可能性を含んでいる。一方、“生徒への関わり”と“人間的魅力”の2つの中カテゴリーにおいては、有意傾向のプラスの残差が示されている。“生徒への関わり”に関して注目すべき点は、外見の雰囲気ではなく教師の肉面的な魅力の評価のポイントとし始めている点にある。このことは、この段階では生徒が教師に対して一人の人間としての見方をし始めている可能性を示唆する。したがって、そのような生徒にとっては、教師然とした権威を振りかざした対応をしてしまった場合には当然ながらその指導を受け入れることが難しくなるだろう。

ところで性差に関しては、大カテゴリーのレベルでは認められずに、中カテゴリーの記述数に関して見いだされ、女子は男子に比べて“生徒への関わり”および“外見性”に関する記述割合が高く、“知性・経験”に含まれる記述割合は低かった。女子では“生徒への関わり”や

“外見性”を男子よりも重視していることがわかる。記述内容を見ても“些細なことにも気にかけてくれる”や“つねに生徒のことを見守っていてくれる”など、生徒自身のことを受け容れてくれるという感覚を女子生徒が実際の教師の対応や雰囲気から受け取るかどうかを教師－女子生徒関係が円滑に進むかどうかのポイントとなる。女子生徒は、自分を受け容れてくれるかどうかを教師の実際の言動と外見的特徴を含めた視覚からの情報によって判断し、それに基づいて“言うことを聞くことができる”教師であるかどうかを見極めているようである。このことから、男子生徒に対してももちろん、とくに女子生徒に対するときには、教師が生徒にはっきりとわかる態度や言葉で生徒への思いやりを表現することが重要であることを示唆している。同じ対応をとっても、ちょっとした言い方や表情ひとつで相手である女子生徒の気持ちが変わるといった女子生徒に対する教師の指導につきまとう一定の困難さは、“間主観的対人関係の領域”－言葉にできないが感じる領域－を彼女たちが特別に重視していることの現れであろう。教師は自分が生徒に対してどのような雰囲気を持つ人間として映るのか自己理解を深める必要があるといえよう。

3. “迫力がある”教師像と指導プロセスについての仮説モデル

長島(1999)が“生徒は自分を信頼してくれる先生をまた信頼する”と述べているように、生徒は教師の指導を受け容れようとする際には、同じように生徒自身も教師に受け容れられているという認知が必要である。生育歴や家庭の問題、小学校での対教師関係の経験等で個人差が生じるのはもちろんであるが、生徒が“この先生であれば自分を受け容れてもらえ、正直な自分を出すことができる”というイメージがなければ、教師からの指導を受け容れることは難しいと思われる。

本研究で明らかになったように、生徒が“言うことを聞くことができる”教師とは、まず、授業や特別活動など学校生活の中で生徒が観察したり、体験したりする教師の行動パターンや生徒への対応の様子に基づいて“生徒に向き合う姿勢”が自分にとって受け容れることができるかどうか、さらに“生徒の認知した人間像”が理想とする教師像に近いかどうかによって決定される。教師の生徒に対する関わり方や指導姿勢を知る場としてとくに重要であるのは授業場面であり、とりわけ入学間もない1年生にとってはその先生の指導を受け容れることが可能かどうかを判断する最も重要な機会を提供する。したがって、授業場面を中心とする“指導技術”や“説話技術”、“教科指導の熱意”および“特別活動の熱意”を内容とする“生徒への指導”カテゴリーは、教師が生徒に指導する内容を伝える基本的な能力であると考えられ、生徒が指導を受け容れることができる教師像の前提になっているといつてよい。

この前提に基づいて重要であると思われるのは、“生徒に向き合う姿勢”のもう一つの中カテゴリーである“生徒への関わり”である。このカテゴリーを構成する小カテゴリーは内容的に見て“受容・生徒理解”、“誠実な対応”および“面倒見の良さ”と、“けじめある叱り方”と“平等・公平”との2つに分けることが可能である。前者は生徒にとって教師が自分を肯定的に受け止めてもらえる安心感を感じる内容であり、これらがもう一つの大カテゴリーである“生徒の認知した人間像”のうちの“気質”カテゴリーを構成する明朗性や優しさ、親近感と結びついている。しかしながら、このような内容があまりに一面的に強調された場合には、しばしば教師への精神的な依存や教師としての立場のけじめが喪失してしまうことにつながり、生徒の利己的な言動をそのままにしてしまう可能性を含んでいる。生徒の記述の中に“やっ

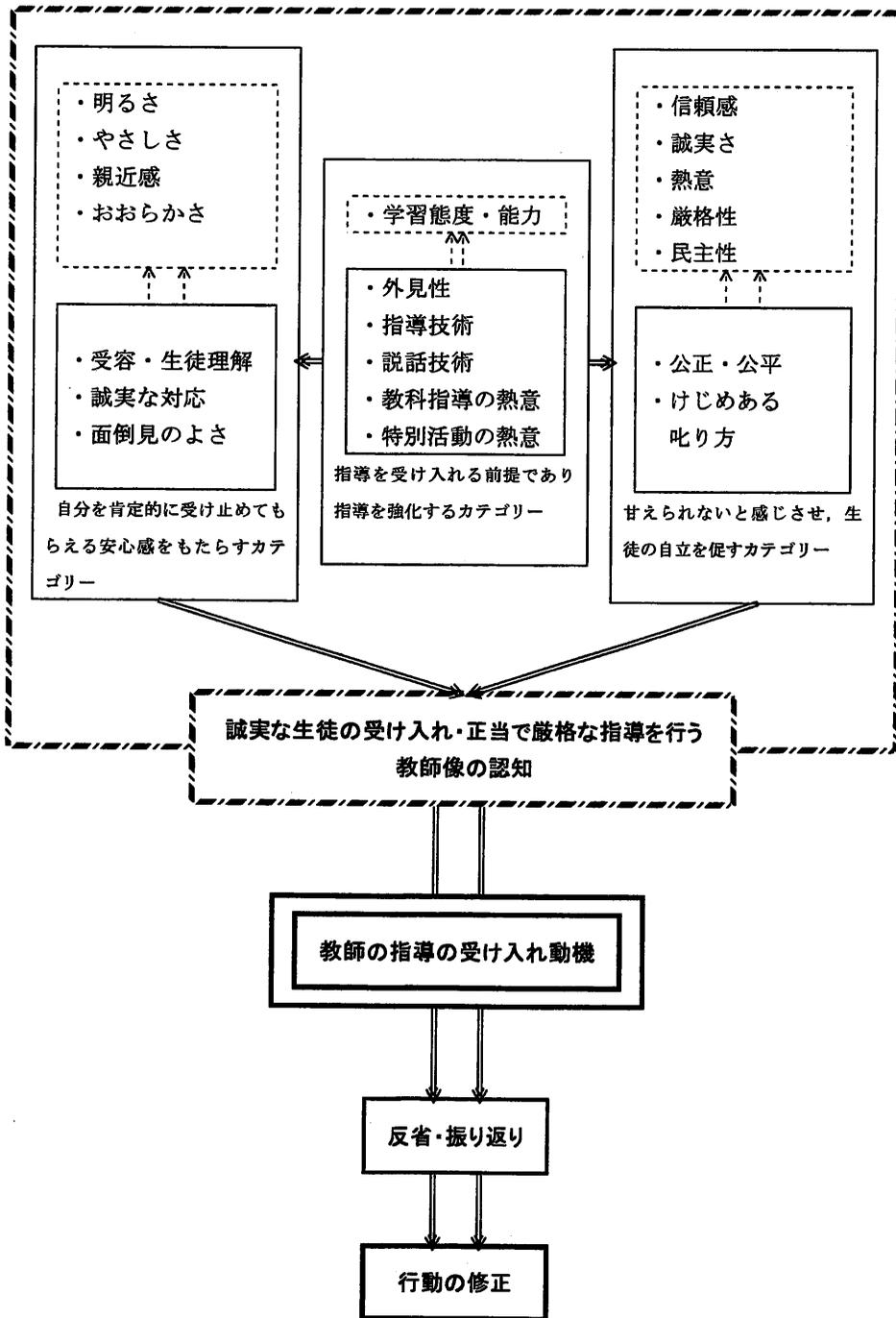


Fig. 2 生徒が言うことを聞くことができる教師像と指導受け入れの過程

良いことと悪いことをきちんと教えてくれる”という記述があるが、このような表現は、生徒自身もけじめのある教師からの指導を望んでいることの現れである。そこで“けじめある叱り方”と“平等・公平”という後者のグループが意味を持つことになる。これらは生徒に、教師に対して全面的に甘えられないと感じさせ、自立を促そうとする教師の対応の仕方に関係している。こうしたけじめのある教師の対応は、もう一つの大カテゴリーである“生徒の認知した人間像”のうちの“人間的魅力”カテゴリーを構成する“信頼感”や“誠実さ”、“積極性”、“厳格性”、“民主性”などのような要素につながっている。同じように、後者の側面のみでは生徒に対して管理的になり、生徒が教師に対して心を開かないばかりか、それが高じて教師や学校に対するあきらめ感やひいては反抗へとつながっていくことになる。したがって、“生徒への関わり”というカテゴリーは、生徒に安心感をもたらすような教師の関わり方と生徒の自立を促すように働く教師の関わり方とに分けることが可能である。教師が意図的にどちらを際立たせるかは、生徒個々の精神的な成長段階や指導の場面などによってそのバランスが変化してくるものであろう。双方の要素を併せ持つ教師こそが生徒にとって“迫力”があり、“言うことを聞くことができる”教師であるといえよう。

Fig. 2 は、本研究で見いだされた“生徒に向き合う姿勢”および“生徒の認知した人間像”という2つの大カテゴリーを組み替えて、教師として一人ひとりの生徒を誠実に受け容れようとする側面と、教師として生徒の自立を促すための厳格な指導を行う側面とが相互に影響し合いながら、生徒にとって“言うことを聞くことができる”教師像を構成していることを仮説的に表現したモデルである。授業場面を中心とした指導技術と熱意を中心に、一方では生徒が自分を受け容れてくれると認知するような教師の生徒への関わり方と、他方では生徒の自立を促す方向に働く教師の関わり方が結びつくことで、生徒にとって教師からの指導を受け容れることが可能な教師像が構成される。次に生徒の内面に教師からの指導を受け容れようとする動機が発生し、その後“反省・振り返り”と“行動の修正”とにつながって行く。本研究の結果からは直ちにこうした生徒指導のプロセスモデル自体の検証を行うことはできないが、生徒にとって教師からの指導を受け容れるためには教師自身がどのような資質や特徴を持つ必要があるのかを描き出したという点で、現実の中学校教育場面における生徒指導実践の改善に通ずる手がかりが示されたといえよう。

要約と今後の課題

本研究は、“中学生が指導を受け入れることができる”と見なす教師像について”中学生が考える教師像の傾向や特徴を生徒の独特な感情のニュアンスを導き出すため、自由記述によって明らかにするものであった。また、その内容について学年別、性別による傾向や特徴の違いを明らかにし、生徒の教師に対する思いを知るとともに、教師の自己理解を深めて生徒との人間関係をよりよいものにする目的を持つものでもあった。

中学生1～3年生209名を対象に“言うことを聞くことができる先生”とは、どのような先生かという質問に対し、自由記述による回答を求めた。KJ法により生徒の記述の内容をカテゴリーライズし、まず“生徒に向き合う姿勢”および“生徒の認知した人間像”と名付けた2大カテゴリーを抽出した。この2大カテゴリーの下位構造として、“生徒に向き合う姿勢”では、“生徒への関わり”および“生徒への指導”、“生徒の認知した人間像”では“気質”、“人間的魅力”、“外見性”および“知性・経験”と名付けた全部で6つの中カテゴリーを抽出し、さら

に下位カテゴリーとして、“生徒への関わり”では、“受容・生徒理解”、“けじめある叱り方”、“誠実な対応”、“平等・公平”および“面倒見のよさ”の6つ、“生徒への指導”では、“指導技術”、“説話技術”、“教科指導の熱意”および“特別活動の熱意”の4つ、“気質”では、“明るさ”、“やさしさ”、“親近感”および“おおらかさ”の4つ、“人間的魅力”では、“信頼感”、“誠実さ”、“積極性”、“厳格性”および“民主性”の5つを小カテゴリーとして抽出した。

カテゴリーごとの記述数を比較したところ、性別にかかわらず学年の進行とともに“生徒に向き合う姿勢”および“生徒の認知した人間像”の記述数が減少し、“生徒に向き合う姿勢”の方が“生徒の認知した人間像”よりも記述数が多い傾向が学年、性別ともに共通して見られ、また、記述数に関しては性差は認められないことなどが明らかにされた。また、中カテゴリーごとの比較を行ったところ、1年生が“生徒への指導”、2年生は“生徒への関わり”“外見性”、3年生では“生徒への関わり”“人間的魅力”カテゴリーで他学年よりも多くの記述が出現しており、成長段階によって教師を見る目が異なる傾向にある結果が得られた。

このように、中学生が“指導を受け容れることができると見なす教師像”について、その認知の構造や学年、性別による傾向が明らかになり、ある生徒が感じた教師の“迫力”は、生徒に対する関わり姿勢と教師の持つ人間性などで構成されることが明らかにされた。また、本研究で得られた自由記述を分析することによって、生徒が“言うことを聞くことができる”教師像の構造が明らかにされた。しかしながら、実際に生徒による教師の評価は千差万別であり、本研究で得られた傾向を客観的事実と判断するのは危険である。重要であるのは、本研究で得られた傾向と教師自身もつ持ち味とを十分に吟味して、どういった切り口で生徒を指導していくかを考えることである。さまざまな特性を持つ生徒への指導すべてを1人の教師が行うことは無理であるとしても、学年などの教師集団で各教師のキャラクターを分析し、学年全体で全カテゴリーがカバーできる体制を築くための努力は可能であると考えられる。また、例えば、教師が“問題を持つ”と認知する生徒とその生徒が認知する“言うことを聞くことができる先生”の傾向との関係が明らかになれば、学級編成等の場面での有効な活用が期待できよう。

今後は本研究で抽出した言うことを聞くことができる教師像の各カテゴリー同士の距離が、生徒の学校生活に対する適応の程度や行動類型の違いによってどのように異なるかについて検討することが求められる。すなわち、教師から見て問題行動をすでに起こしているかあるいはいざいざ生ずることが予測される生徒群が認知する“迫力がある”教師像と、生徒指導上とくに問題を感じない生徒群が認知する“迫力がある”教師像との間に質的な相違が見られるのかについて検討することが次の課題となる。学校生活への適応に関して問題を抱えた生徒にとって指導を受け容れることが可能な教師の資質や行動、人間的な魅力の内容が明らかになるとすれば、それに応じた生徒指導体制を組んだり、そのような特徴を持つ生徒に適合する資質や人間性を持つ教師を担当させるなど、今後の中学校における生徒指導実践の改善への具体的な手がかりが提供されるであろう。

文 献

- 浜名外喜男・天根哲治・木山博文 1983 教師の勢力資源とその影響度に関する教師と児童の認知 教育心理学研究, 31, 220-228.
 田崎敏昭 1984 教師の勢力資源と児童のモラル 佐賀大学教育学部研究論文集, 31, 147-163.

- 柳田真澄・中島奈緒美 1995 教師と子どもの人間関係の自由記述法による分析(1) -中学生の場合を中心に- 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 44, 43-55.
- 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 に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, 17, 551-562
- 長島 正 1999 信頼とは何か 児童心理12月号臨時増刊 725 信頼される先生の条件 11-19.
- 牛島定信 1989 思春期の甘え 対象関係論の視点から 青年心理 75 甘えの心理 74-79.
- 速見 洋 1989 非行少年の甘えとその屈折“甘え・恨み・意地” 青年心理 75 甘えの心理 97-101.

資料Ⅰ アンケート実施のための要項

『言うことをきくことができる先生に関するアンケート』

1. アンケートの概要

『言うことをきくことができる先生に関するアンケート』は、近年困難を極める中学校の生徒指導の中で起こる問題の中心的課題である、教師と生徒とのよりよい人間関係について、特に現役中学生が教師のどのような資質を認め、同調しているかという傾向を調査するための客観的で多面的な要素を知るためのものです。

また、このアンケートは、生徒が考える『言うことをきくことができる先生』に関する諸要素（教師としての資質）を自由に記述していただくものです。生徒の自由な発想から様々な記述が得られることが予想できますが、生徒個人の記述はそれぞれの個性があるはずですので、そこで、記述された内容は、集約して、改めて客観的な要因を明らかにする調査を実施したいと考えています。この調査はその調査のための予備調査です。

2. 実施のしかた

基本的には、いつでも実施は可能です。ただし、学校行事が立て込んでいて生徒に落ち着きがない場合や、教師と生徒との関係が著しく崩れており、このアンケートによってその関係がさらに悪化することが予想される場合、生徒の偏った記述が出てくることが考えられます。実施に関しては、平均的な学級生活が送られている1学年から3学年の各1クラスずつ、3クラスで実施していただければ幸いです。

1. 配布前

- ・机を等間隔に離すよう指示します。
- ・アンケートの目的を説明します。次の文章を読み上げてください。
 - このアンケートは、生徒のみなさんが充実した学校生活ができ、さらに、よりよい学校をつくるために、生徒のみなさんの様子を知るために行うものです。
 - このアンケートは、先生のこれまでの取り組みを振り返り、これからどのようにみなさんと接していけばよいかを考えるために行うものです。
 - このアンケートは、楽しい充実した学校生活を送るために行うものですから、答えの内容によって先生に注意されたりすることはありませんが、真剣に書いてください。
 - このアンケートに出てくる「先生」とは、現在の担任の先生だけでなく、教科担任の先生や部活動の顧問の先生、小学生の頃お世話になった先生など、これまでであった先生のことと考えてください。
 - 封筒に書かれた説明をよく読んで、中にある回答用紙（10枚入り）にそれぞれ1つずつ書き、それをすべて封筒の中に入れて提出してください。

2. 配布後

- ・封筒の所定欄に、学年・男女・生年月日を記入させてください。
- ・封筒に書かれた説明を読んで、生徒の質問に答えてください。
- ・「名前は書くのですか」という質問があったら、「氏名は書かなくてもよいです」と答えてください。

3. 実施中

- ・他の人のアンケートは見ない。互いに相談しないよう注意をお願いします。
- ・先生は机間指導をしないで、一カ所で全体をながめるようにしてください。
- ・終わった生徒には、書いた用紙を封筒に入れ、静かに待つように指示をしてください。
- ・15分程度の時間を目安に、全員が書き終わったら回収の指示を出してください。

4. 回収時

- ・回収前に、書いた用紙（書けなかった用紙も含めて）を封筒に入れ、机の上に置くようにさせてください。
- ・一番後ろの生徒に集めさせてください。

資料Ⅱ 生徒配布用封筒記載事項

『言うことをきくことができる先生に関するアンケート』

学年；	年	性別；	生年月日；	年	月	日生
-----	---	-----	-------	---	---	----

あなたは小学校入学以来、学校生活の中で、先生から何か頼み事をされたり、注意を受けた経験がありますか？そのような経験がない人も、自分の友だちがそのような場面にたたされているのを見たことがあると思います。

そのような場面に直面した時、正直にいて、素直に言うことをきくことができる先生と、逆にそうでない先生があるのではないのでしょうか。

今までの自分の学校生活を振り返ってみて、どのような先生の言うことなら素直に受け入れることができたか、また、実際にはいなかったけれども、どういう先生なら受け入れることができるか、あなたの考えをできるだけ具体的に文で表してください。どんなささいなことでもかまいません。

例)

おもしろい授業をしてくださる

先生 など

資料Ⅲ 生徒配布用封筒内回答カード

先生