

# 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動

－小学校教師を対象として－

渡 邊 賢 二 (皇學館大学教育学部)

服 部 直 美 (鈴鹿市立平田野中学校)

鈴 木 優 里 (三重県立特別支援学校にし学園)

〈要旨〉 小学校教師45人を対象に自由記述により収集した内容をKJ法によって分析した結果、発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動に関する38項目を見出すことができた。本調査として、小学校教師144人を対象に質問紙調査を行った。因子分析を実施した結果、「意欲向上行動」、「専門的配慮行動」、「ポジティブメッセージ行動」、「保護者との良好な関係行動」の4因子から構成される発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動尺度を作成した。特別支援学校教諭免許状を所持している教師と所持していない教師を比較した結果、「ポジティブメッセージ行動」において、所持していない教師より所持している教師の方が高い得点を示した。特別支援教育コーディネーターと一般教師を比較した結果、有意差は認められなかった。教師経験による差異を検討した結果、「専門的配慮行動」において、若手教師より中堅教師の方が高い得点を示した。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

〈キーワード〉 教師行動，発達に課題のある児童，信頼関係，小学校教師

### 【問題・目的】

教育現場では，不登校児童生徒数やいじめの認知件数などが増加の一途をたどっており，社会的な問題となっている。文部科学省（2020）によると，令和元年度の不登校児童生徒数は，小学生では53,350人で120人に1人，中学生では127,922人で25人に1人であった。いじめの認知件数は，小学生では484,525人，中学生では106,524人であった。このような児童生徒の不適応行動の対処方法の一つとして，授業やホームルーム活動などの中で児童生徒と直接関わる教師の役割の重要性が指摘され（五十嵐，2009；石隈，1999など），教師－児童生徒関係の研究が数多く実施されてきている（飯田，2002など）。特に，近年では児童生徒が教師を信頼すること，教師－児童生徒の信頼関係の研究が進められている（中井・庄司，2006；村上・鈴木・坂口・櫻井，2013；児玉・川口，2015など）。

文部科学省の生徒指導提要（2010）においても，生徒指導のより良い効果をあげるためには，「愛と信頼に基づく教育的関係」の成立が，重要であると記述されている。また，小林・仲田（1997）は児童と信頼関係を築こうとする教師の存在と，教師は自分を援助してくれるという児童の意識が学級適応感につながると述べている。これらの報告は，児童生徒の適応感には，教師と児童生徒の信頼関係が重要であることを述べている。

これまでの教師と児童生徒の信頼関係に関する研究は，教師と中学生，または教師と小学生が主である。教師と中学生の信頼関係に関する研究としては，中井・庄司（2006；2008a；2008bなど）が継続的に研究を実施している。中井・庄司（2006）は，中学生を対象に，「安心感」，「不信」，「正当性」の3因子から構成される教師に対する信頼感尺度を作成し，基本的信頼感やソーシャルサポートが信頼感に影響を及ぼしていることを明らかにしている。また，中井・庄司（2008a）は中学生の教師に対する信頼感と教師・友人との心理的距離の関連について検討し，教師に対する信頼感と友人との心理的距離との間には有意な関連が認められなかったが，教師との心理的距離には有意な関連が認めら

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

れたことを報告している。さらに、中井・庄司（2008b）は中学生の教師に対する信頼感は学校適応感である学習意欲、進路意識、規則への態度、特別活動への態度に影響を及ぼし、特に教師に対する信頼感の「安心感」は最も多くの学校適応感に影響を及ぼしていると述べている。

次に、教師と小学生の信頼関係に関する研究について述べる。村上・坂口・櫻井（2012）は中学生や高校生の教師に対する信頼感の研究は実施されてきているが、小学生を対象とした研究はほとんどないことを指摘し、5項目から構成される小学生の担任教師に対する信頼感尺度を作成している。また信頼性と妥当性も検討している。さらに、村上・鈴木・坂口・櫻井（2013）は小学生の担任教師に対する信頼感と教師の行動・態度についての評価との関連について検討し、信頼感と肯定的評価、安心感、親近感、適切な叱りとの間には有意な正の相関関係があったことを報告している。

これらは、小学生と中学生の教師に対する信頼感の研究であるが、小学校と中学校の通常学級には、発達に課題のある児童生徒も属している。

小学校や中学校では、通常学級に発達に課題がある児童生徒が約6.5%いると言われている（文部科学省，2012）。しかし、小学校や中学校教師からは、発達に課題のある児童生徒はもっと多数いるといった声を聞くことがある。そのような教育現場では指導が難しい児童生徒もあり、教師と児童生徒との信頼関係を構築・維持することも困難であると考えられる。そのような現状を踏まえて、文部科学省（2017, 2019）は、発達に課題のある児童生徒を支援するためには、教師の資質向上が必要であると述べている。そこで、小学校や中学校教師はどのような方法で、発達に課題がある児童生徒との信頼関係を構築・維持しているのか検討する必要があると思われる。先述したように、これまで、小学生や中学生の教師との信頼関係の研究は実施されてきているが、発達に課題がある児童生徒との信頼関係についての研究はほとんど見当たらない。発達に課題のある児童生徒との信頼関係を構築・維持するためにどのような教師行動が有効なのか明らかになれば、教育現場では有用と思われる。

そこで、本研究は発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動とはどのようなことか検討する。佐藤・服部（1993）は、学級担任制を

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

とる小学生と教科担任制をとる中学生は、教師の児童への影響力が小学生の方が大きく、小学生にとっての担任教師の役割の重要性を指摘しているため、本研究では小学校教師を対象とする。

次に、特別な教育的支援が必要な児童に対して、特別支援教育を専門的に学習し、知識やスキルを獲得している教師、すなわち特別支援学校教諭免許状を所持する教師や特別支援教育コーディネーターは重要であると思われる。文部科学省（2017, 2019）は特別支援教育の充実、また教員の資質向上として、特別支援学校教諭免許状や特別支援教育コーディネーターの役割について述べている。そこで、発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動について、特別支援学校教諭免許状を所持している教師と所持していない教師、また特別支援教育コーディネーターと一般教師とはどのような行動に差異が認められるのか検討することは必要と考えられる。

次に、授業の展開や児童に対する指導などは、教師の経験年数によって差異があると思われる。新任教師は授業や学級経営などの研修が度々実施され、教師としての力量を向上させていく（文部科学省, 2019）。また、その後も絶えず変化する教育現場に対応するために、また力量をつけるために、教師は研修を継続的に受講する（三重県教育委員会, 2018）。これらを踏まえると、発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動について、教師の経験年数によって差異が認められるのか検討することは必要と考えられる。

以上の問題意識より、第一に、小学校教師を対象として、発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度を作成する。第二に、作成した発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度について、特別支援学校教諭免許状を所持している教師と所持していない教師、特別支援教育コーディネーターと一般教師、また教師の経験年数によって、差異が認められるのか検討する。

## 【予備調査】

1. 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動の項目の収集

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

A市の公立小学校に勤務する教師45名（男19名，女26名）を対象として，  
(1) 障害のある児童と信頼関係が築けたと感じたときのエピソードを尋ねた。  
(2) 障害のある児童があなたを信頼したと思われる理由について尋ねた。(3)  
障害のある児童から信頼されるために努力したことを尋ねた。以上(1)～(3)  
について自由記述による調査を行った。

得られた記述回答を心理学者1名，教育心理学ゼミの学生4名の計5名で  
KJ法にて分類した。その結果，〈指導〉4項目，〈児童理解〉5項目，〈個  
別の支援〉9項目，〈児童肯定〉10項目，〈教師の態度〉6項目，〈保護者  
との関わり・連携〉4項目の38項目が採用された。

## 2. 分類した6カテゴリーの定義

上記の6カテゴリーの定義を設定し，定義と各項目が適応しているかどうか  
を検討した。その結果，「〈指導〉は授業や生活指導を行う上で専門的知識に  
基づいた学級経営を行っていることを示す。」「〈児童理解〉は児童の特性や課  
題を理解しようとしていることを示す。」「〈個別の支援〉は授業や生活指導を  
行う上で専門的知識に基づいて個別に指導を行っていることを示す。」「〈児  
童肯定〉は児童生徒の自尊感情を高めるための行動をしていることを示す。」「  
〈教師の態度〉は教師が障害のある児童生徒に対して受容的な姿勢をとっ  
ていることを示す。」「〈保護者との関わり・連携〉は保護者への連携や保護  
者との協力体制の構築を行っていることを示す。」と定義された。〈指導〉4  
項目，〈児童理解〉5項目，〈個別の支援〉9項目，〈児童肯定〉10項目，  
〈教師の態度〉6項目，〈保護者との関わり・連携〉4項目の38項目からな  
る「発達に課題のある子どもとの信頼関係を構築・維持するための教師行動  
尺度」を作成した。

## 【方 法】

### 1. 調査対象者

A市の公立小学校に勤務する教師144名（男性47名，女性97名）から回  
答を得た。対象小学校は10校であった。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

## 2. 調査時期

2018年9月

## 3. 手続きと倫理的配慮

A市公立小学校10校で質問紙調査を実施した。各小学校で質問紙調査を回答した後、A市教育委員会を通じて回収した。実施するにあたり、教育委員会と質問項目について議論し、許可を得て調査を実施した。また、予備調査と質問紙調査には、プライバシー保護、回答の自由について明記し、参加に同意する場合のみ質問に回答する記述をした。

## 4. 質問紙の構成

### (1) 基本的属性：

性別・教師歴・特別支援学校教諭免許の有無・特別支援コーディネーター経験の有無を尋ねた。

### (2) 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度：

予備調査で作成した発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度の38項目を「1:全く行っていない」～「5:非常に行っている」の5段階評定（1点～5点）で回答を求めた。得点が高いほど、教師が発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための行動ができていることを示す。

## 【結 果】

### 1. 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度の因子分析

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度を作成するために、予備調査で収集した38項目に対して、重みなし最小二乗法・Promax回転による探索的因子分析を実施した。予備調査では6カテゴリーであったが、固有値の減衰状況、解釈の可能性から4因子構造が妥当であると考えられた。固有値は.39以下の9項目を除いて、再度4因子を仮定して因子分析を行った。因子パターンをTable1に示す。なお、回転後の4因子で29項目の全分散を説明する割合は47.52%であった。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

第1因子は、「児童が落ち込んでいたり困っていたりする時に優しくしている」、「結果に関わらず、児童の行動の過程をほめている」など12項目で構成されており、児童の意欲を向上させる行動であるため、『意欲向上行動』と命名した。第2因子は、「視覚に訴えるような工夫を行っている」、「児童自身や障がいの特性に合わせて許容範囲を設けている」など6項目で構成されており、児童の特性を踏まえて、専門的に配慮をしている行動のため、『専門的配慮行動』と命名した。第3因子は、「児童が話をしやすいように、あたたかな雰囲気来接している」、「児童に「ありがとう」とたくさん伝えている」など7項目で構成されており、児童に対してポジティブなメッセージを伝えている行動のため、『ポジティブメッセージ行動』と命名した。第4因子は、「保護者と学校で同じ方向を向いて教育を行えるように話し合っている」、「保護者に学校での頑張りやよかったことを伝えている」など4項目で構成されており、児童との信頼関係を構築・維持するための保護者に対する教師行動のため、『保護者との良好な関係行動』と命名した。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動下位尺度の平均得点(SD)と信頼性係数( $\alpha$ 係数)を求めた。『意欲向上行動』得点は4.13(.42),  $\alpha = .90$ , 『専門的配慮行動』得点は4.08(.53),  $\alpha = .82$ , 『ポジティブメッセージ行動』得点は3.89(.56),  $\alpha = .83$ , 『保護者との良好な関係行動』得点は3.64(.72),  $\alpha = .78$ であった。次に、発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動の確認的因子分析を行った。その結果、適合度は、 $\chi^2=377.742$ ,  $df=350$ , n.s., CFI=.985, RMSEA=.024であった。適合度指標について、CFIは1.00に近いほど、RMSEAは.00に近いほどデータとモデルの適合度が望ましいと言われており（豊田, 1998）、発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度は十分な値を示している。

Table1 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度の因子分析の結果

項目内容	I	II	III	IV	共通性	平均値	SD
<b>I. 意欲向上行動</b>							
19.児童が落ち込んでいたり困っていたりする時にやさしくしている	.74	-.04	.11	-.03	.59	4.11	.63
20.結果に関わらず、児童の行動の過程をほめている	.71	-.11	-.03	.09	.47	4.17	.60
6.問題行動があった時にも、児童の気持ちや考えに共感してから指導を行っている	.70	-.10	.20	-.12	.49	4.22	.62
7.児童と接する中で、児童の困り感や問題行動の要因を探っている	.66	.11	-.05	-.17	.38	4.27	.56
22.児童のできないところを支え合えるようなクラスの雰囲気や教師から作っている	.58	-.08	.08	.17	.48	4.06	.59
18.反応がなくても根気よく毎日言葉がけを行っている	.55	.19	-.22	.13	.42	4.08	.66
14.児童が納得できるように丁寧に説明している	.54	.20	.04	.02	.50	4.11	.56
33.児童のやろうとしている行動に対して待つ姿勢をとっている	.53	.18	.04	-.01	.45	4.08	.63
23.児童の良いところや活躍を他の児童たちにも知らせている	.53	.08	.03	.05	.40	4.18	.62
21.児童の得意分野の活動で、存在価値をその児童が感じられるような取り組みを行っている	.48	-.06	.06	.28	.46	3.94	.69
15.児童の特性に合った効果的なアプローチを試行錯誤している	.44	.23	-.09	.11	.40	4.11	.64
32.児童自身の小さな成長を見つけるようにしている	.44	.22	.03	.04	.41	4.26	.61
<b>II. 専門的配慮行動</b>							
4.視覚で訴えるような工夫を行っている	-.07	.75	-.07	.00	.45	4.05	.73
8.児童自身や障害の特性に合わせて許容範囲を設けている	.07	.63	.15	-.13	.48	4.21	.66
3.予定や授業に見通しを持たせている	-.02	.60	.00	.15	.47	4.17	.75
13.児童の課題はできるところからスモールステップで設定している	.17	.59	-.02	.12	.59	4.03	.71
1.児童に注意するときには1つの話題に焦点を当てて話している	.17	.59	.13	-.16	.47	4.07	.62
12.「あなたのことを気にかけているよビーム」を送っている	.19	.51	-.10	.00	.34	3.98	.85
<b>III. ポジティブメッセージ行動</b>							
29.児童が話をしやすいように、温かな雰囲気や接している	-.10	-.02	.85	.12	.74	4.05	.70
27.「ありがとう」をたくさん伝えている	.21	-.19	.62	.01	.44	4.28	.70
24.指導の際に、感情的に叱ってしまう	-.34	.11	-.57	.32	.38	2.46	.95
11.児童間のトラブルの際に、ソーシャルスキルを教えている	-.18	.33	.55	.14	.59	3.81	.88
5.児童の興味関心のあるものに教師も興味を向けている	-.03	.05	.55	.10	.38	3.83	.77
10.児童が言葉にできない困り感を言語化してあげている	.04	.05	.52	.10	.40	3.89	.73
28.「メッセージ」で言葉がけを行っている	-.09	.26	.48	.07	.41	3.86	.82
<b>IV. 保護者との良好な関係行動</b>							
37.保護者と学校で同じ方向を向いて教育を行えるように話し合っている	-.04	.01	.08	.84	.76	3.90	.86
36.保護者に学校での頑張りやよかったことを伝えている	.22	-.06	-.13	.71	.56	3.90	.85
38.保護者に児童のつまずきを児童の困り感として伝えている	.11	-.12	.20	.65	.60	3.78	.91
35.児童の特性や知るために家庭訪問を行っている	-.13	.10	.04	.48	.25	2.99	1.09
因子間相関	I						
	II	.59					
	III	.56	.52				
	IV	.55	.57	.55			

## 2. 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動下位尺度の関連

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動下位尺度である「意欲向上行動」、「専門的配慮行動」、「ポジティブメッセージ行動」、「保護者との良好な関係行動」の関連を検討するために、ピアソンの積率相関係数を求めた (Table2)。その結果、すべての下位尺度間で有意な正の相関関係が認められた。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

Table2 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動  
下位尺度間の相関関係

	意欲向上行動	専門的 配慮行動	ポジティブ メッセージ行動
意欲向上行動			
専門的配慮行動	.65 ***		
ポジティブメッセージ行動	.59 ***	.53 ***	
保護者との良好な関係行動	.57 ***	.51 ***	.54 ***

\*\*\* $p < .001$

### 3. 「発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動」 の特別支援学校教諭免許状を所持している教師と所持していない教師の比較

「発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動」下位尺度の特別支援学校教諭免許状を所持している教師と所持していない教師による差異を検討するために、t検定を実施した（Table3）。その結果、ポジティブメッセージ行動において、特別支援学校教諭免許状を所持していない教師より所持している教師の方が有意に高い得点を示した。

Table3 特別支援学校教諭免許状を所持している教師としていない教師による  
発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動の比較

	特別支援学校教諭免許状		t値
	所持している 教師 (N=9)	所持していない 教師 (N=135)	
意欲向上行動	4.27(.52)	4.12(.42)	.99
専門的配慮行動	4.39(.57)	4.06(.52)	1.80
ポジティブメッセージ行動	4.30(.57)	3.87(.55)	2.30 *
保護者との良好な関係行動	3.69(1.02)	3.64(.70)	.22

\* $p < .05$

### 4. 「発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動」 の特別支援コーディネーターと一般教師の比較

「発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動」下位尺度の特別支援コーディネーターと一般教師との差異を検討するために、t検定を実施した（Table4）。その結果、どの下位尺度も有意差は認められなかった。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

Table4 特別支援教育コーディネーターと一般教師による発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動の比較

	特別支援教育 コーディネーター (N=26)	一般教師 (N=118)	t値
意欲向上行動	4.17(.38)	4.12(.43)	.53
専門的配慮行動	4.22(.39)	4.06(.55)	1.43
ポジティブメッセージ行動	3.96(.50)	3.88(.57)	.69
保護者との良好な関係行動	3.74(.73)	3.62(.72)	.75

5. 「発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動」の若手教師，中堅教師，ベテラン教師による比較

吉崎（1998）は小学校教師の生涯発達の視点から捉えて，初学期を3年目ぐらいまで，中堅期を5年目から15年目ぐらいまで，熟練期を20年目以降とすると述べていることから，本研究では，教職5年未満を若手教師，5年から20年未満を中堅教師，20年以上をベテラン教師とした。

「発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動」下位尺度の若手教師，中堅教師，ベテラン教師による差異を検討するために，一要因分散分析を実施した（Table5）。その結果，専門的配慮行動において，若手教師より中堅教師の方が有意に高い得点を示した。

Table5 若手教師，中堅教師，ベテラン教師による発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動の比較（1要因分散分析）

	若手教師 (N=36)	中堅教師 (N=58)	ベテラン教師 (N=50)	F値
意欲向上行動	4.08(.51)	4.17(.40)	4.13(.39)	.57
専門的配慮行動	3.86(.75)	4.20(.41)	4.11(.41)	4.89 ** $\eta_p^2=.022$ 若手教師<中堅教師
ポジティブメッセージ行動	3.72(.72)	3.98(.46)	3.91(.51)	2.50
保護者との良好な関係行動	3.49(.84)	3.68(.69)	3.72(.67)	1.20

\*\* $p<.01$

次に，「発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動」の各項目の若手教師，中堅教師，ベテラン教師による差異を検討するために，一要因分散分析を実施した。その結果，第1因子「意欲向上行動」の中では，「児童自身の小さな成長をみつけるようにしている」（ $F=4.12, p<.05, \eta_p^2=.024$ ）

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

において、若手教師よりベテラン教師の方が有意に高い得点を示した。第2因子「専門的配慮行動」の中では、「毎日の予定や授業に見通しを持たせている」( $F=3.99, p<.05, \eta_p^2=.014$ ), 「児童自身や障がいの特性に合わせて許容範囲を設けている」( $F=3.28, p<.05, \eta_p^2=.020$ ), 「課題は、児童のできるのところからスモールステップで設定している」( $F=3.57, p<.05, \eta_p^2=.027$ ) において、若手教師より中堅教師の方が有意に高い得点を示した。第3因子「ポジティブメッセージ行動」の中では、「児童に「Iメッセージ」で言葉がけを行っている」( $F=6.64, p<.01, \eta_p^2=.075$ ) において、若手教師より中堅教師とベテラン教師の方が有意に高い得点を示した。第4因子「保護者との良好な関係行動」の中では、「保護者と学校で同じ方向を向いて教育を行えるように話し合っている」( $F=4.08, p<.05, \eta_p^2=.047$ ) において、若手教師より中堅教師とベテラン教師の方が有意に高い得点を示した。

## 【考 察】

1. 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度の因子構造と下位尺度間の関連

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度を作成するために、予備調査として、小学校教師45名を対象に、発達に課題のある児童と信頼関係が築けたと感じたときのエピソード、信頼されるために努力したことなどについて、自由記述により回答を求めた。その回答をKJ法により分析した結果、38項目を得ることができた。

本調査として、予備調査で得られた38項目を因子分析した結果、「意欲向上行動」12項目、「専門的配慮行動」6項目、「ポジティブメッセージ行動」7項目、「保護者との良好な関係行動」4項目の4因子に分類された。「意欲向上行動」の項目は児童の意欲を向上させる教師行動で、発達に課題のある児童に対してだけでなく、健常の児童に対して、また学級経営をうまく行っていくためには必要不可欠であり、児童との信頼関係を構築・維持するための項目と考えられる。「専門的配慮行動」の項目は、教師が発達に課題のある児童一人ひとりの特性を理解し、専門的な知識やスキルを用いて、児童との信頼関係を構築・維持す

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

るための項目と考えられる。「ポジティブメッセージ行動」の項目は、言語的・非言語的コミュニケーションを用いて、児童にポジティブなメッセージを伝えて、信頼関係を構築・維持するための項目と考えられる。「保護者との良好な関係行動」の項目は、保護者に児童の努力や困り感、また今後の教育を含め、協同して児童のスキルを向上させるための行動であり、保護者や児童との信頼関係を構築・維持するための項目と考えられる。阿部（2021）は ADHD 児と信頼関係を形成するためには、「感情や気持ちを受容する」、「気持ちや考えを理解するように努める」、「指導する側の気持ちを率直に打ち明ける」の対応が重要であると報告している。本尺度の項目から考慮すると、「児童が話しやすいように、温かな雰囲気接している」、「「ありがとう」とたくさん伝えている」、「児童のやろうとしている行動に対して待つ姿勢をとっている」、「問題行動があった時にも、児童の気持ちや考えに共感してから指導を行っている」、「児童の良いところや活躍を他の児童たちにも知らせている」など、多くの項目があてはまると考えられる。また、本尺度は日常の教師の具体的な行動が記述されており、理解しやすいと思われる。

「意欲向上行動」の平均値は 4.13、「専門的配慮行動」の平均値は 4.08、「ポジティブメッセージ行動」の平均値は 3.89、「保護者との良好な関係行動」の平均値は 3.64 であった。5 点満点から考慮すると、「意欲向上行動」と「専門的配慮行動」は 4 点を超えており、概ね日常的にそのような行動を行っている教師が多いと推察される。

項目ごとに平均値を見ると、4 点を超えている項目が 18 項目あり、中でも、「ありがとう」とたくさん伝えている」4.28、「児童と接する中で、児童の困り感や問題行動の要因を探っている」4.27、「児童自身の小さな成長を見つけるようにしている」4.26 と高い平均値を示した。多くの教師が日常の児童との関わりの中で、上記のような行動を実施していると思われる。

文部科学省（2017）は特別支援教育をいかした温かい学級経営のなかに、適切な指導や適切な支援を行うためには、基盤となる環境や人間関係を整える必要があり、学級全員がお互いの良さを認めあい、大切に温かい学級経営を心がけることが必要と述べている。本研究の発達に課題のある児童との信頼

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

関係を構築・維持する教師行動尺度は文部科学省が述べる教育・指導にあてはまると考えられる。

これまでの小学生や中学生の教師に対する信頼感の尺度は、小学生や中学生を対象としている。本研究は、小学校教師が発達に課題のある児童との関わりの中で認知した行動尺度で、これまでの信頼感尺度とは相違があり、新しい知見を提供することができたと思われる。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度の下位尺度である「意欲向上行動」、「専門的配慮行動」、「ポジティブメッセージ行動」、「保護者との良好な関係行動」の関連については、有意な正の相関関係が認められ、多くの教師は意欲向上行動が高ければ、他の3つの下位尺度の行動も高いということが推察される。また、4つの下位尺度の力量を獲得していく必要もあるだろう。しかし、教師の中には、1つの下位尺度だけ高く、他の3つの下位尺度は低いというようにアンバランスな教師もいることも推察され、今後は詳細な分析が必要と思われる。

## 2. 発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度に関する様々な要因の比較について

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動下位尺度について、特別支援学校教諭免許状を所持している教師と所持していない教師を比較した結果、ポジティブメッセージ行動について、所持している教師の方が高い得点を示した。他の下位尺度については有意差が認められなかったが、所持している教師の方が高い得点を示しており、特別支援教育に関する知識を持っている教師の方が教育現場でも、知識やスキルを用いた関わりをしていると推察できる。しかし、所持している教師は9人、所持していない教師は135人と人数の偏りがあり、今後の研究の課題と思われる。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動下位尺度について、特別支援教育コーディネーターと一般教師を比較した結果、4下位尺度について、特別支援教育コーディネーターの方が若干平均値は高い傾向にあったが、有意差は認められなかった。文部科学省（2019）は、特別支援

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

教育コーディネーターについて、「学校内の関係者や教育，医療，保健，福祉，労働等の関係機関との連携調整，保護者との関係づくりを推進する」，「各学級担任からの相談に応じ，助言又は援助等の支援をする」と述べており，特別支援教育コーディネーターは，一般教師よりは特別支援教育についての知識やスキルを有していなければならないと考えられる。本研究結果は，文部科学省が述べている内容とは異なる結果であり，今後特別支援教育コーディネーターの資質向上のための研修プログラムなどを実施していく必要があるだろう。

発達に課題がある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動下位尺度について，若手教師，中堅教師，ベテラン教師を比較した結果，専門的配慮行動について，若手教師より中堅教師の方が高い得点を示した。有意差は認められなかったが，他の下位尺度も若手教師より中堅教師，ベテラン教師の方が高い得点を示していた。経験が5年未満の教師は，5年以上の教師より発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する行動の頻度が少ないと考えられる。教師研修の頻度や日常の児童との関わりの経験頻度などが中堅教師やベテラン教師より若手教師は少ないため，このような結果になったと推察される。研修や実践的な経験などにより，知識やスキルを向上させる必要があると思われる。

### 3. まとめと今後の課題

小学校教師45人に自由記述を依頼し，収集した内容をKJ法にて分析した結果，発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する教師行動38項目を得ることができた。本調査として，小学校教師144人を対象に，質問紙調査で回答を求め，因子分析を実施した結果，「意欲向上行動」，「専門的配慮行動」，「ポジティブメッセージ行動」，「保護者との良好な関係行動」の4因子から構成される発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動尺度を作成した。特別支援学校教諭免許状を所持している教師と所持していない教師を比較した結果，「ポジティブメッセージ行動」において，所持していない教師より所持している教師の方が高い得点を示した。特別支援教育コーディネーターと一般教師を比較した結果，有意差は認められなかった。教師経験による差異を検討した結果，「専門的配慮行動」において，若手教師よ

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

り中堅教師の方が高い得点を示した。

小学校教師による発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持する行動とは、どのような行動なのか明らかにすることができた。今後はこの教師行動を獲得するために、どのような研修などが必要なのか調査していく必要がある。また、この教師行動が高い教師のクラスの児童は、どの程度の学級満足感を抱いているのか検討する必要があるだろう。

本研究の調査対象者は144人であった。今後は、調査対象者を増加して実施する必要がある。また、面接調査を用いて、このような教師行動による児童の変化についても検討する必要があるだろう。

## 【引用文献】

- 阿部芳久（2021）. 通常学級における ADHD 児への包括的支援の探索 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報, 13, 67-95.
- 五十嵐哲也（2009）. 小中学校の不登校傾向とソーシャルサポートとの関連 愛知教育大学保健環境センター紀要 IRIS HEALTH, 8, 3-9.
- 飯田都（2002）. 教師の要請が児童の学校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.
- 石隈利紀（1999）. 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房.
- 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－学校の雰囲気に応じて教師はどうすればよいか－ カウンセリング研究, 30, 220-228.
- 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－ 学習開発学研究, 8, 81-88.
- 三重県教育委員会（2018）. 平成30年度三重県教員研修計画－子どもたちの希望と未来のために－.
- 文部科学省（2010）. 生徒指導提要.
- 文部科学省（2012）. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

文部科学省（2017）. 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン－発達障害等の可能性の段階から，教育的ニーズに気づき，支え，つなぐために－.

文部科学省（2019）. 日本の特別支援教育の状況について 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」.

文部科学省（2020）. 令和元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について.

村上達也・坂口奈央・櫻井茂男（2012）. 小学生の「担任教師に対する信頼感」尺度の作成 筑波大学心理学研究, **43**, 63-69.

村上達也・鈴木高志・坂口奈央・櫻井茂男（2013）. 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 筑波大学心理学研究, **45**, 91-100.

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（2008a）. 中学生の教師に対する信頼感と他者との心理的距離との関連 筑波教育学研究, **6**, 21-34.

中井大介・庄司一子（2008b）. 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**, 57-68.

佐藤静一・服部正（1993）. 学級「集団」・児童「個人」・次元の学級担任教師のPM式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, **33**, 141-149.

豊田秀樹（1998）. 共分散構造分析（入門編）：構造方程式モデリング 朝倉書店.

吉崎静夫（1998）. 「一人旅立ちの道筋」 藤岡完治・生田孝至・浅田匡編『成長する教師－教師学への誘い』 金子書房 pp.162-173.

## <付記>

本論文は第3著者が皇學館大学教育学部に提出した卒業論文のデータの一部を再分析し，作成したものです。本研究に協力してくださいました鈴鹿市教育委員会，小学校教諭のみなさまに深く感謝申し上げます。

発達に課題のある児童との信頼関係を構築・維持するための教師行動（渡邊・服部・鈴木）

Teacher behaviors constructing and maintaining trust relationship in elementary school student with developmental disorder

Kenji Watanabe (Kogakkan university)

Naomi Hattori (Hiratano junior high school in Suzuka city)

Yuri Suzuki (Niji gakuen special support education school in Mie prefecture)

Abstract

The purpose of this study was to investigate what teacher behaviors constructing and maintaining trust relationship in elementary school student with developmental disorder do. The participants were 144 teachers in elementary school. As a result, we received four major factors for teacher behaviors constructing and maintaining trust relationship in elementary school student with developmental disorder. They were “improvement of motivation behavior,” “professional consideration behavior,” “positive message behavior” and “good relationship behavior against their parents.” Teachers having special support education teacher certificate had higher scores than teachers not having it in positive message behavior. Special support education coordinator had higher scores than teacher in professional consideration behavior. Mid-career teachers had higher scores than young teachers in professional consideration behavior.

Keywords : teacher behaviors, elementary school student with developmental disorder, trust relationship, teachers in elementary school