

学年教師集団の雰囲気と 教師－生徒関係および生徒の学校適応感の関連*

越 良子**・西 條 正 人***

(平成16年4月30日受付；平成16年7月12日受理)

要 旨

本研究は、中学校における学年教師集団の雰囲気と、教師－生徒関係および生徒の学校適応感との関連を検討した。2つの中学校の第2学年の生徒に、学年教師集団の雰囲気と教師－生徒関係、自身のスクール・モラルについて評定を求めた。結果から、学年教師集団の明朗性と連携性の雰囲気が、教師集団に対する生徒の受容的關係性に影響を及ぼし、そうした關係性が生徒のスクール・モラル全般に影響していた。これは、教師集団構造の生徒に及ぼす影響力を示す。また、生徒が教師に対して主体的あるいは能動的にもつ關係が、生徒の学校適応に関連することが示唆された。

KEY WORDS

教師集団雰囲気 group atmosphere of teachers

教師－生徒関係 teacher-pupil relationships

学校適応感 school morale

中学生 junior high school pupils

目 的

教師が児童生徒に与える影響の重要性は、多く指摘されていることである。指導態度や勢力資源、あるいは教師の要請など、学級担任教師の児童生徒に対する働きかけが、彼らの学校生活における様々な面に影響を与えることが明らかにされている。

しかし、教科担任制をとる中学校においては、学級担任の生徒への影響は明確に現れにくいとされている(広田, 1968; 佐藤・服部, 1993)。浅野(1983)によれば、教師個人個人の実践と全校単位の実践をつなぐ多様な中間の実践組織である学年教師集団が、学校内における教師の教育活動をおし進めるための、直接的な交流を可能にする単位である。実際、中学校では学年単位で動くことが多く、教師も学年教師集団として当該学年の生徒たちに関わり指導することが多い。藤田(1998)は、中学校教師の様々な仕事のうち、教師間の仕事が36%で、さらにその62%が同学年教師間でのものであったと報告している。これらから考えると、中学校において教師が生徒に及ぼす影響に関して、学級担任のみを取り上げるのではなく、その学級に日常的に関わる学年教師集団を考える必要があると思われる。

教師集団の生徒への影響に関して、Schmuck & Schmuck (2001) は、学校の革新に関する

* 本論文は、第2著者が第1著者を指導教官として、平成14年度に上越教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

** 心理臨床講座

*** 松代町立松代中学校

教師間の協同性が生徒に学校への望ましい態度を形成させると指摘している。Seeman & Seeman (1976) も、同僚と対話し決定し行動するというプロセスを重視する教師は、生徒に学校や学習への望ましい態度を形成させることを示唆した。逆に、教師間の対立は生徒に望ましくない態度を形成させることも報告されている (Morrison & McIntyre, 1969)。また、教師自身が上司や組織に管理や統制を強く認知するほど、児童生徒に対し、より管理的・統制的に行動する傾向がある (淵上, 1996)。濱田・坂西 (2000, 2001) は、教師の職場雰囲気についての認知が生徒の学校に対する認知と関連することを示した。

これらの知見は、教師集団内の関係のあり方が生徒に影響をもたらすことを示唆するものである。その際、生徒が教師集団をどのように認知しているかが重要と考えられる。生徒は学校において、主体的・能動的な存在である。生徒は教師集団からの影響をただ受動的に受けて学校生活を送るのではなく、主体として教師に働きかけ、教師を理解し、行動決定をし、学校という場を作っている。また、今井・諸富 (1996) によれば、中学生は勉強や進路に関することは担任教師に相談するが、異性関係やきまりに関する事など個人的で相談しづらい悩みは担任以外の、学年の教師に相談することも多い。このことは、中学生が学年教師を担任教師とは異なる重要な存在として認識し、学年教師集団からの影響を意識していることを示していると考えられる。従って、学年教師集団の生徒への影響を考える際、生徒による教師集団の認知を取り上げる必要があると思われる。

生徒が認知する教師集団内の関係性や構造に関する特徴は、まとまりや明るさといった集団雰囲気として把握されうる。Getzels & Thelen (1960) は集団の風土を個人の性格に対応するものとしており、集団雰囲気も、その集団の個性を表すものと考えられる。また、集団独特の雰囲気は、その集団のイメージという観点から明らかにされる (古城, 1985)。イメージは、その対象との関係性に影響する。山口 (1992) は、教科に対する好感的イメージ群は嫌悪的イメージ群よりも、その教科担当の教師との心理的距離を近く親密に感じていることを明らかにした。あるものに対するイメージが好ましく認知されるとき、それに関連する人やものに対する心理的距離が近く、肯定的な関係が形成されることが示唆される。また、好ましい教師像に関する従来の知見から、生徒が教師集団の雰囲気をどう認知するかによって、教師との関係が異なることが示唆される。中学生にとっての好ましい教師は、ユーモアがあり、親しみやすく、指導熱心な教師であるといわれている (本多・高木・小川, 1968)。こうしたパーソナリティをもつ教師は、生徒にとって近づきやすく、教師—生徒関係が良好であり、そのことが生徒からの好ましさにつながっていると考えられる。つまり、生徒が教師のパーソナリティをどう認知するかによって、その教師との関係が異なることが示唆される。集団雰囲気を集団の性格を表すものとするならば、学年教師集団の雰囲気が好ましいものであることが、教師集団と生徒との関係性を親密で肯定的にすると考えられる。

教師と生徒の関係は、生徒の学校適応感に関連することが明らかにされている。根本 (1983) によると、児童が認知する学級集団構造の“教師の対児童関係”の次元とスクール・モラルの間には影響関係がある。このことから、学年教師集団と生徒の関係性も同様に、生徒の学校適応感に影響を及ぼすことが考えられる。

教師—生徒間の関係性とは本来、相互のコミュニケーションのあり方を意味すると考えられる。教師と生徒との関係が親密で肯定的であることは、両者間に双方向のコミュニケーション・ルートのあることだといえるだろう。教師と生徒という異なるシステムが学校という一つの場

において共存するには、それぞれのシステムのすりあわせのためのコミュニケーションが必要である。コミュニケーションが成立することで、異なるシステム間の相互の理解と受容、具体的には、教師のことばの生徒への伝わりやすさ、生徒からの働きかけの教師への届きやすさ、教師-生徒相互の理解と好意などに影響すると考えられる。学年教師集団と生徒の間の相互理解と受容は、生徒の学校生活全般での適応に肯定的な影響を及ぼすものと考えられる。

従来、教師-生徒関係は、教師の指導態度など教師からの働きかけに注目し、それによって成立した一方向的な影響関係について、“先生は～する、～してくれる”といった生徒による認知によって把握されていた。教師からの働きかけに対する生徒の認知によることで、生徒が教師との関わりをどう認識しているかを捉えることができたといえる。これに加えて、教師-生徒関係が双方向的なものであることを考えると、生徒自らが教師に対し“私は先生方に～する”といった形での、いわば生徒主体の教師-生徒関係としても考えられるべきである。

これらの考察から、学年教師集団の雰囲気を生徒がいかに認知するかが、学年教師集団と生徒の関係に影響を及ぼし、そのことが生徒の学校適応感に影響を及ぼすことが考えられる。そこで本研究では、これらの影響関係について検討することを目的とする。学校適応感については、教師との適応も含めた学校生活全般での適応を把握するものとして、スクール・モラル尺度を用いて測定する。

なお、一概に学年教師集団の雰囲気といっても、その構成員や学校全体の雰囲気などによってそれぞれ独自のものが形成されているであろう。本研究は、学年教師集団の雰囲気が教師-生徒関係ひいては生徒の学校適応感に影響するという一般的関係について仮説をもつものではあるが、それぞれの学年教師集団の個性が、独特の教師-生徒関係を作り出しているとも考えられる。ここでは、事例的に2つの学年教師集団と生徒たちを取り上げて上記の検討を行い、そのうえで共通してみられる知見について考察を加えることにする。

方 法

調査対象者

2002年7月中旬に、A県B市の公立A中学校の第2学年生徒206名(男子116名、女子90名)、2002年9月中旬に、同市の公立B中学校の第2学年生徒156名(男子76名、女子80名)を調査対象とした。

調査内容

学年教師集団の雰囲気に関する尺度

生徒認知による学年教師集団の雰囲気を測定するための尺度は見当たらない。そこで予め、根本(1983)の学級雰囲気尺度の19項目と、吉崎・水越(1979)の学級雰囲気尺度24項目を参考に、生徒認知による学年教師集団の雰囲気測定尺度35項目を作成し、本調査の前年度末に上記A中学校の2年生222名対象に実施、因子分析をおこなった。4因子が抽出され、学級集団雰囲気の構成因子との類似性が確認され、集団の雰囲気を測定しうる尺度とみなされた。各因子に含まれる項目の内容と因子負荷量を検討のうえ、22項目からなる尺度を作成した(表2、表5を参照)。各尺度項目は、教育現場への配慮からネガティブな表現を用いず、ポジティブな表現のみの単極尺度とした。回答は、“とてもそう思う(5点)”, “少しそう思う(4点)”, “ど

ちらとも言えない(3点)”, “あまりそう思わない(2点)”, “全くそう思わない(1点)”の5件法で求めた。なお, 学年教師集団は, 生徒の学年集会に出席するメンバーであり, 4月当初に生徒に対して発表されている。

学年教師集団と生徒の関係性に関する尺度

根本(1983)の小学校における学級集団の構造的差異を測定するスケールの“親和性”因子, “統制”因子の項目と, 西田・田嶋(2000)の学級風土測定尺度の“親和的配慮”因子, “熱心な学級経営”因子の項目を使用した。これらの項目は, 教師が児童生徒に対して実際にとっている行動や態度の認知という形で, 両者の関係性を把握しようとする尺度である。さらに本研究では, 両者の関係性の把握として, 生徒が教師に対してどのように動き, どのように思っているかについて測定するための項目を加えた。従来の“学年の先生方は”といった教師主体形式12項目に, 新たに“私は学年の先生方を(あるいは, 先生方に, 先生方の)”の生徒主体形式12項目を作成し, 計24項目とした(表3, 表6を参照)。回答は, 前記と同様に“とても思う”から“全くそう思わない”の5件法で求めた。

スクール・モラルに関する尺度

河村(1999)のスクール・モラル・スケールを参考に作成した。この尺度は“友人との関係”, “学習意欲”, “教師との関係”, “学級との関係”, “進路意識”の5つの下位尺度からなる。事前調査において, 進路意識尺度は学年教師集団雰囲気とほとんど相関が認められなかったため, 測定項目を減らし被調査者の負担を減らすために削除した。尺度中の“教師との関係”の4項目は, 学年教師集団の雰囲気測定尺度との重複を避けるため, “先生の前でも自分らしくふるまっている”を“担任の先生の前でも自分らしくふるまっている”のように, “担任教師との関係”を測定する項目に修正した。また, 本研究では学年教師集団雰囲気との関連を検討するので, “学級との関係”だけでなく“学校への関心”に関する項目が必要と思われた。学校モラル研究会(編)のスクール・モラル・テスト(中学・高校用)中の, “学校への関心”因子15項目から4項目(“学校へ行くのが楽しいですか”など)を選び追加した。これらの手続きによって, 20項目からなる尺度を作成した(表4, 表7を参照)。教育現場への配慮から, ネガティブな言い回しはせずにポジティブな表現を用いた。回答は, 前記と同様に5件法で求めた。

手続き

調査は各学級において, 帰りの会の時間に, 調査依頼者が用意した教示文に従って学級担任教師により実施された。担任教師に対しては, 回答後調査用紙は一斉に回収し, 生徒の見ている前で所定の封筒に入れてもらうよう依頼した。なお, 質問紙の最後に, “学校生活において, あなたが, 自分や友達のこと, 学年の先生方について思っていることを自由に書いて下さい”として自由記述欄を設けた。

結 果

記入に不備のあった回答を除外し, A校202名(男子115名, 女子87名), B校154名(男子75名, 女子79名)を分析対象とした。

表1に, 学校毎の学年教師集団構成者の年齢, 性別等を示した。続けて, 学年教師集団の雰囲気, 学年教師集団と生徒の関係性(以下, 教師-生徒関係と略記する), スクール・モラル

が、それぞれどのように影響しているかを検討するために、各尺度について因子分析を行い、各変数間においてパス解析をおこなった。自由記述の整理結果は、詳細は省略し、考察において若干の記述を引用した。

A校について

学年教師集団の構成は表1のとおり、10名中7名が男性であった。年齢構成は30代が7名であり、50代の教師はいなかった。担当教科は美術、技術家庭科以外の各教科が一人以上ずついる構成であった。6学級編成であり、担任は6名で、4名は副担任であった。

学年教師集団の雰囲気尺度の因子分析 平均値及び標準偏差を検討したところ、偏りが見られなかったため、22項目について共通性の初期値を1とした主成分分析（バリマックス回転）を実行し、後続因子との固有値の差及び寄与率の減衰状況に基づいて5因子解を適当と判断した（表2）。全体に対する5因子の寄与率は64.83%であった。第I因子は、“おもしろい”、“明るい”といった項目に負荷量が高く、“明朗”と命名した。第II因子は、“信頼し合っている”、“仲がよい”、“チームワークがとれている”といった項目に負荷量が高く、“連携”と命名した。第III因子は、“落ち着いた”、“ゆとりがある”といった項目が高負荷であった。教師集団内の穏やかさや安定感に関わる因子と考えられ、“安心”と命名した。第IV因子は、“のんびりした”、“気楽な”といった項目に高負荷であり教師集団の楽観的な雰囲気に関わる因子と考えられ、“楽観”と命名した。第V因子では、“びりっとした”、“きびきびした”といった項目が高負荷であり“整然”と命名した。

教師-生徒関係尺度の因子分析 平均値及び標準偏差を検討したところ、5項目に天井効果、1項目にフロア効果が認められた。天井効果の5項目については、関係性を測定する上で必要と判断したが、フロア効果の1項目については削除した。23項目について前記と同様に主成分分析（バリマックス回転）を実行し、3因子を抽出した（表3）。全体に対する3因子の寄与率は、57.84%であった。第I因子は、“私は先生方が協力して仲良く活動するように言う意味を素直に理解することができる”、“私は先生方にみんなで決めたことや、きまりを守るように言われると守ろうとする”といった項目に負荷量が高かった。また、“先生方と一緒に勉強や活動ができることがうれしい”、“先生方と話をするのが楽しい”といった項目にも高い負荷量を示しており、B校の結果を考慮して“順良・親和的關係”と命名した。第II因子は、“先生方は一人一人のことを思いやってくれる”、“公平に扱ってくれる”、“困ったことがあるときには相談にのってくれる”といった項目が高負荷であり、“支援的關係”と命名した。第III因子は、“先生方はみんなで協力するように言う”、“学校のきまりやみんなで決めたことを守るように言う”といった項目が高負荷であり“指示的關係”と命名した。このうち“順良・親和的關係”は生徒からの働きかけにもとづく関係性を意味し、生徒主体の関係性因子といえる。これに対して、“支援的關係”、“支持的關係”は教師からの働きかけにもとづく関係性であり、教師主体の関係性因子といえよう。

スクール・モラル尺度の因子分析 平均値及び標準偏差を検討したところ、4項目に天井効果が認められたが、スクール・モラルを測定する上で必要と判断した。20項目について前記と同様に主成分分析（バリマックス回転）を実行し、4因子を抽出した（表4）。全体に対する4因子の寄与率は57.73%であった。第I因子は、“みんなが明るくほがらかである”、“学校の雰囲気はおもしろい”などの学校そのものに対する項目と、“クラスの中にいるとほっとした

り、明るい気分になったりする”，“クラスの行事に参加したり活動するのが楽しい”といった項目に負荷量が高いことから“帰属”と命名した。第II因子は“気軽に話せる友人がいる”，“いろいろな活動やおしゃべりに誘ってくれる友人がいる”，“友人とのつきあいは、自分の成長にとって大切だと思う”といった項目が高負荷であり，“友人”と命名した。第III因子は，“担任の先生には気楽に話ができる”，“担任の先生には自分の悩みを相談できる”といった項目が高負荷であり“担任”と命名した。第IV因子は“勉強には自分からすすんで取り組んでいる”，“自分なりの学習の仕方がある”，“授業の内容は理解できる”といった項目が高負荷であり“学習”

表 1 学年教師集団の構成

	性別		年 齢					教 科					担任				
	男	女	20	30	40	50	国	社	数	理	英	音	保	美	技	正	副
A校	7	3	1	7	2	0	2	2	1	2	1	1	1	0	0	6	4
B校	4	3	3	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	2	4	3

表 2 学年教師集団雰囲気尺度の因子分析結果 (A校)

項 目	I 明朗	II 連携	III 安心	IV 楽観	V 整然	共通性
学年の先生方は～がする						
11 おもしろい感じ	.756	.200	.319	.043	.023	.730
07 楽しい感じ	.752	.324	.201	.155	.050	.738
05 生き生きとした感じ	.677	.366	.241	-.024	.091	.659
03 明るい感じ	.666	.347	.340	.031	.050	.683
14 温かい感じ	.635	.415	.335	.115	-.060	.704
22 くよくよしない感じ	.588	.279	.190	.071	.336	.578
06 先生同士の会話が が多い感じ	.573	.129	-.031	.017	-.033	.348
10 熱心な感じ	.532	.517	.138	.015	.110	.581
15 ねばり強い感じ	.467	.407	-.039	.143	.272	.479
16 信頼し合っている 感じ	.153	.823	.163	.075	.070	.738
19 仲がよい感じ	.258	.812	.074	.063	-.023	.735
09 チームワークが とれている感じ	.282	.694	.201	.058	.004	.605
18 頼もしい感じ	.391	.672	.222	-.089	.075	.668
21 責任感がある感 じ	.342	.671	.114	.028	.232	.636
20 やさしい感じ	.382	.506	.401	.091	.009	.571
01 落ち着いた感じ	.114	.083	.838	-.032	.058	.726
02 穏やかな感じ	.279	.305	.731	.079	.036	.713
12 ゆとりがある感 じ	.337	.231	.524	.390	.066	.598
08 のんびりした感 じ	-.130	.012	.144	.835	-.125	.751
13 気楽な感じ	.273	.050	-.061	.746	.140	.656
04 びりっとした感 じ	-.058	-.050	.040	.026	.889	.798
17 きびきびした感 じ	.241	.414	.067	-.057	.575	.568
固有値	9.190	1.558	1.284	1.157	1.073	
寄与率(%)	41.8	7.1	5.8	5.3	4.8	
累積寄与率(%)	41.8	48.9	54.7	60.0	64.8	

表 3 教師-生徒関係尺度の因子分析結果 (A校)

項 目	I 順良・ 親和	II 支援	III 指示	共通性
14 私は学年の先生方と一緒に勉強 や活動ができることがうれしい	.775	.256	.059	.670
23 私は学年の先生方が、協力して 仲良く活動するように言う意味 を素直に理解することができる	.770	.226	.127	.660
19 私は学年の先生方を、頼りにし ている	.761	.390	.222	.780
21 私は学年の先生方に、行事や生 徒会活動がんばるように言わ れるとやる気が出てくる	.756	.095	.149	.603
16 私は学年の先生方を、尊敬して いる	.748	.289	.165	.670
15 私は学年の先生方に、みんなで 決めたことや、決まりを守るよ うに言われると守ろうとする	.739	.135	.053	.567
24 私は学年の先生方と、話をする のが楽しい	.737	.253	.242	.665
20 私は学年の先生方をすごいと思 うことがある	.722	.206	.281	.642
18 私は学年の先生方が注意するこ とには、素直に従おうとしてい る	.691	.200	.021	.518
22 私は学年の先生方に、悩みを相 談できる	.552	.410	.030	.474
07 学年の先生方は、いろいろな場 面でやさしく声をかけてくれる	.540	.479	.205	.563
13 私は学年の先生方と、友達よう につきあえる	.436	.346	.174	.340
11 学年の先生方は、叱るべきとき はきちんと叱ってくれる	.147	.689	.075	.503
10 学年の先生方は、生徒一人一人 のことを思いやってくれる	.517	.666	.217	.757
12 学年の先生方は、生徒を公平に 扱ってくれる	.388	.628	.019	.545
04 学年の先生方は、何か困ったこ とがあるときには相談にのって くれる	.367	.605	.286	.582
01 学年の先生方は、生徒の気持ち をわかってしてくれる	.437	.555	.192	.536
08 学年の先生方は、厳しく叱ると きでも叱る理由を納得いくよ うに教えてくれる	.412	.525	.141	.466
09 学年の先生方は、言葉遣いや服 装など、細かいことについても よく注意をする	-.250	.449	.402	.425
05 学年の先生方は、みんなで協力 するように言う	.184	.007	.810	.690
02 学年の先生方は、学校行事や生 徒会活動にすすんで参加するよ うに言う	.184	.224	.744	.638
06 学年の先生方は、学校のきまり やみんなで決めたことを守るよ うに言う	.117	.095	.721	.543
03 学年の先生方は、誰とでも仲良 くつきあうように言う	.147	.156	.648	.465
固有値	9.961	2.086	1.257	
寄与率(%)	43.3	9.1	5.4	
累積寄与率(%)	43.3	52.4	57.8	

表4 スクール・モラル尺度の因子分析
結果(A校)

項目	I 帰属	II 友人	III 担任	IV 学習	共通性
09 学校ではみんなが明るく ほがらかである	.767	-.028	.030	.106	.601
05 学校の雰囲気はおもしろ いと思う	.765	.116	.104	.204	.652
13 クラスの中にいるとほっ としたり、明るい気分にな ったりする	.691	.340	.219	.025	.642
10 自分もクラスの活動に貢 献していると思う	.637	.214	.232	.260	.573
07 クラスの行事に参加した り、活動したりするのが 楽しい	.618	.237	.199	.220	.527
15 学校へいくのが楽しい	.598	.437	.272	.029	.624
11 この学校で勉強できるこ とをうれしく思う	.590	.230	.224	.325	.557
03 自分のクラスは仲がよい クラスだと思う	.452	.372	.242	-.078	.407
20 学級内には、気軽に話 せる友人がいる	.044	.724	.064	.088	.537
14 学級内には、いろいろな 活動やおしゃべりに誘っ てくれる友人がいる	.277	.719	.173	-.061	.628
16 勉強の中で、得意な教 科や好きな教科がある	.033	.612	.001	.441	.570
06 友人とのつきあいは、自 分の成長にとって大切だ と思う	.325	.517	.077	.233	.432
02 人と仲良くしたり、友人 関係をよくしたりする方 法を知っている	.217	.415	.135	.169	.266
17 担任の先生には気軽に 話ができる	.137	.208	.819	.151	.756
08 担任の先生には、自分 の悩みを相談できる	.170	-.036	.805	.199	.718
04 担任の先生とは、うまく いっていると思う	.231	.155	.804	.100	.733
12 担任の先生の前でも、 自分らしく振る舞ってい る	.237	.447	.532	.042	.541
19 学校の勉強には、自分 からすすんで取り組んで いる	.304	-.006	.133	.772	.707
18 学習内容をより理解する ための、自分なりの学習 の仕方がある	.033	.263	.132	.752	.654
01 授業の内容は理解できる	.336	.087	.202	.510	.422
固有値	7.224	1.529	1.445	1.349	
寄与率(%)	36.1	7.7	7.2	6.7	
累積寄与率(%)	36.1	43.8	51.0	57.7	

と命名した。

各尺度の平均評定値 各尺度の評定値の高さをみるために、各尺度において、因子ごとに高負荷する項目の尺度得点の平均値を算出した。学年教師集団の雰囲気尺度および教師-生徒関係尺度に関しては、因子負荷量が.50以上で他因子への負荷量との差が.10以上ある項目を、スクール・モラル尺度に関しては、因子負荷量が.40以上で他因子との差が.10以上の項目を採用して平均尺度得点を求めた。その結果、各平均値は、学年教師集団雰囲気は、“明朗”因子3.28(SD=0.85)，“連携”因子3.13(SD=0.89)，“安心”因子2.79(SD=0.80)，“楽観”因子2.69(SD=0.86)，“整然”因子3.30(SD=0.85)であった。教師-生徒関係は、“順良・親和”因子2.83(SD=0.94)，“支援”因子3.16(SD=0.93)，“指示”因子4.20(SD=0.72)であった。スクール・モラルは、“帰属”因子3.23(SD=0.88)，“友人”因子4.15(SD=0.66)，“担任”因子2.93(SD=1.15)，“学習”因子3.21(SD=0.90)であった。生徒にとってわかりにくい教師集団雰囲気の側面や教師-生徒関係の順良・親和因子は若干低いものの、いずれの因子もレンジの中央値前後あるいはそれより高い値であった。概ね、学年教師集団雰囲気が肯定的

に認知され、教師-生徒関係が成立しており、スクール・モラルも肯定的であることが示された。

学年教師集団の雰囲気、教師-生徒関係及びスクール・モラルの因果関係 各尺度における因子の標準因子得点を算出し、教師集団雰囲気から教師-生徒関係、教師-生徒関係からスクール・モラル、教師集団雰囲気からスクール・モラルへの全てのパスを仮定してパス解析を行った。パス解析には統計処理 AMOS が用いられた。因果関係モデルの適合度を検討するため、GFI、AGFI を算出した。その結果、図1のパス・ダイアグラムにおいて GFI=.896、AGFI=.843が示され、適合度が最も高いことが示された。各変数における説明率は.05から.39であり、高いものとは言えない。しかし、本研究は変数間の影響関係を検討することが目的であるため、説明率も考慮しつつ、パス係数の値に注目することとした。

学年教師集団の雰囲気と教師-生徒関係の間では、教師-生徒関係の“順良・親和的關係”

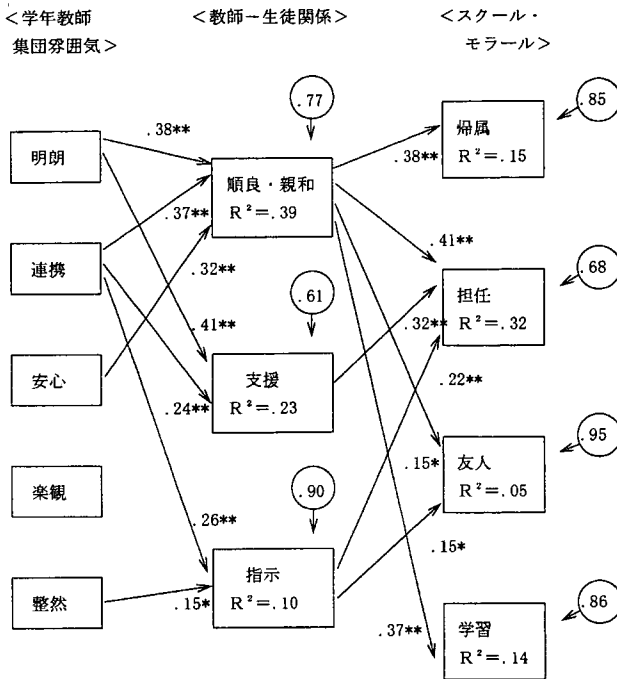


図1 学年教師集団雰囲気，教師－生徒関係，スクール・モラルの因果関係についてのパス・ダイアグラム（A校）
（注）パス係数は標準偏回帰係数

因子には，教師集団雰囲気の“明朗”，“連携”，“安心”因子から正のパス係数が示された。“支援的關係”因子には，学年教師集団雰囲気の“明朗”，“連携”因子から，正のパス係数が示された。“指示的關係”因子には，教師集団雰囲気の“連携”，“整然”因子から正のパス係数が示された。

教師－生徒関係とスクール・モラルの間では，スクール・モラルの“帰属”因子には，教師－生徒関係の“順良・親和的關係”因子から正のパス係数が示された。“担任”因子には，教師－生徒関係の“順良・親和的關係”，“支援的關係”，“指示的關係”の全ての因子から正のパス係数が示された。“友人”因子には，教師－生徒関係の“順良・親和的關係”，“指示的關係”

因子から正のパス係数が示された。“学習”因子には，教師－生徒関係の“順良・親和的關係”因子から正のパス係数が示された。

B校について

学年教師集団の構成員は表1の通り，男女の構成はほぼ同数であり，年齢は7人中20代3名，30代2名と，比較的若い構成であった。理科，英語，美術以外の各教科担当が一人以上いる。4学級編成であり，担任は4名で，3名は副担任であった。

学年教師集団の雰囲気尺度の因子分析 平均値及び標準偏差を検討したところ，偏りが見られなかったので，22項目についてA校と同様に主成分分析（バリマックス回転）を実行し，4因子を抽出した（表5）。全体に対する4因子の寄与率は60.71%であった。因子は，第I因子“明朗・安心・連携”，第II因子“情熱”，第III因子“楽観”，第IV因子“整然”と命名された。第I因子は，A校の因子分析結果における明朗因子，安心因子，連携因子の3要素を含んだ因子であると考えられた。第II因子は，A校の分析で明朗因子に負荷した項目が，B校では単独で情熱因子として抽出されたものである。

教師－生徒関係尺度の因子分析 平均値及び標準偏差を検討したところ，5項目に天井効果が認められた。天井効果の5項目については，関係性を測定する上で必要と判断し，24項目についてA校と同様に主成分分析を実行し4因子を抽出した（表6）。全体に対する4因子の寄与率は，62.57%であった。因子は，第I因子“支援的關係”，第II因子“順良的關係”，第III因子

“親和的關係”，第IV因子“指示的關係”と命名された。このうち，“支援的關係”，“指示的關係”は教師主体の因子，“順良的關係”，“親和的關係”は生徒主体の因子であるといえる。

スクール・モラル尺度の因子分析平均値及び標準偏差を検討したところ，5項目に天井効果が認められたが，スクール・モラルを測定する上で必要と判断した。20項目についてA校と同様に主成分分析を実行し，3因子を抽出した(表7)。全体に対する3因子の寄与率は60.70%であった。因子は，第I因子“帰属・友人”，第II因子“担任”，第III因子“学習”と命名された。第I因子は，A校における学校や学級の帰属意識と友人関係に関わる項目が一つの因子にまとまったものと考えられる。

表5 学年教師集団雰囲気尺度の因子分析結果 (B校)

項目	I 明心・ 安心・ 連携	II 情熱	III 樂觀	IV 整然	共通性
学年の先生方は～がする					
07 楽しい感じ	.765	.155	.268	-.026	.682
02 穏やかな感じ	.754	.102	.040	.096	.589
01 落ち着いた感じ	.738	.033	.018	.060	.549
19 仲がよい感じ	.692	.315	.017	.203	.619
05 生き生きとした感じ	.685	.400	.077	-.014	.636
03 明るい感じ	.657	.338	.141	-.177	.596
14 温かい感じ	.656	.537	.151	-.102	.751
09 チームワークがとれている感じ	.631	.304	.175	.244	.580
18 頼もしい感じ	.609	.521	-.017	.018	.643
12 ゆとりがある感じ	.607	.162	.356	.087	.528
20 やさしい感じ	.585	.496	.278	-.139	.684
11 おもしろい感じ	.508	.413	.448	.004	.629
22 くよくよしない感じ	-.011	.797	-.022	.200	.676
21 責任感がある感じ	.341	.714	-.032	-.026	.627
10 熱心な感じ	.447	.636	.066	.073	.615
15 ねばり強い感じ	.195	.605	.330	.251	.577
16 信頼し合っている感じ	.453	.537	.045	.242	.554
06 先生同士の会話が多い感じ	.188	.328	.280	.146	.243
08 のんびりした感じ	.133	-.028	.808	.106	.682
13 気楽な感じ	.055	.057	.746	.001	.563
04 びっくりとした感じ	-.157	.081	.190	.754	.636
17 きびきびした感じ	.355	.230	-.050	.717	.695
固有値	9.069	1.637	1.584	1.066	
寄与率(%)	41.2	7.4	7.2	4.9	
累積寄与率(%)	41.2	48.6	55.8	60.7	

表6 教師-生徒関係尺度の因子分析結果 (B校)

項目	I 支援	II 順良	III 親和	IV 指示	共通性
08 学年の先生方は，厳しく叱るときでも叱る理由を納得いくように教えてくれる	.806	.178	.129	.045	.700
12 学年の先生方は，生徒を公平に扱ってくれる	.791	.146	.097	.080	.663
10 学年の先生方は，生徒一人一人のことを思いやってくれる	.763	.272	.224	.161	.733
07 学年の先生方は，いろいろな場面でやさしく声をかけてくれる	.762	.153	.219	.199	.692
04 学年の先生方は，何か困ったことがあるときには相談にのってくれる	.669	.166	.419	.145	.672
11 学年の先生方は，叱るべきときはきちんと叱ってくれる	.639	.377	-.019	.210	.595
16 私は学年の先生方を，尊敬している	.583	.544	.215	.084	.689
19 私は学年の先生方を，頼りにしている	.565	.460	.431	.102	.727
01 学年の先生方は，生徒の気持ちをわかろうとしてくれる	.542	.170	.437	.296	.601
18 私は学年の先生方が注意することには，素直に従おうとしている	.226	.778	.108	.101	.678
15 私は学年の先生方に，みんなで決めたことや，決まりを守るように言われると守ろうとする	.306	.734	.082	.141	.659
21 私は学年の先生方に，行事や生徒会活動ががんばるように言われるとやる気が出てくる	.113	.688	.318	.169	.615
23 私は学年の先生方が，協力して仲良く活動するように言う意味を素直に理解することができる	.270	.619	.348	.296	.664
20 私は学年の先生方をすごいと思うことがある	.337	.559	.365	.186	.594
24 私は学年の先生方と，話をするのが楽しい	.227	.265	.741	.167	.699
13 私は学年の先生方と，友達のようにつきあえる	.117	.073	.696	.181	.535
22 私は学年の先生方に，悩みを相談できる	.355	.275	.661	.097	.647
17 私は学年の先生方の趣味や特技を，よく知っている	.151	.289	.612	-.108	.492
14 私は学年の先生方と一緒に勉強や活動ができることがうれしい	.456	.358	.486	.086	.580
02 学年の先生方は，学校行事や生徒会活動にすすんで参加するように言う	.094	.007	.286	.769	.682
05 学年の先生方は，みんなで協力するように言う	.236	.169	.125	.730	.632
06 学年の先生方は，学校のきまりやみんなで決めたことを守るように言う	.326	.223	-.146	.679	.639
03 学年の先生方は，誰とでも仲良くつきあうように言う	.010	.099	.179	.579	.378
09 学年の先生方は，言葉遣いや服装など，細かいことについてもよく注意をする	.055	.167	-.397	.511	.450
固有値	10.071	2.026	1.614	1.305	
寄与率(%)	42.0	8.4	6.7	5.5	
累積寄与率(%)	42.0	50.4	57.1	62.6	

表7 スクール・モラル尺度の因子分析
結果 (B校)

項目	I 帰属・ 友人	II 担任	III 学習	共通性
14 学級内には、いろいろな活動やおしゃべりに誘ってくれる友人がいる	.813	.101	.193	.708
06 友人とのつきあいは、自分の成長にとって大切だと思う	.724	.252	.124	.603
20 学級内には、気軽に話せる友人がいる	.713	-.094	.033	.518
07 クラスの行事に参加したり、活動したりするのが楽しい	.695	.325	.118	.603
15 学校へいくのが楽しい	.691	.350	.194	.637
03 自分のクラスは仲がよいクラスだと思う	.680	.333	.149	.595
05 学校の雰囲気はおもしろいと思う	.622	.431	.230	.626
10 自分もクラスの活動に貢献していると思う	.568	.344	.279	.519
09 学校ではみんなが明るくほがらかである	.503	.479	.219	.531
02 人と仲良くしたり、友人関係をよくしたりする方法を知っている	.417	.212	.295	.306
04 担任の先生とは、うまくいっていると思う	.144	.843	.087	.739
08 担任の先生には、自分の悩みを相談できる	.034	.837	.192	.739
17 担任の先生には気軽に話ができる	.249	.805	.153	.733
12 担任の先生の前でも、自分らしく振舞っている	.292	.763	.017	.668
11 この学校で勉強できることをうれしく思う	.358	.605	.304	.587
13 クラスの中にいるとほっとしたり、明るい気分になったりする	.558	.583	.215	.698
18 学習内容をより理解するための、自分なりの学習の仕方がある	.068	.158	.819	.701
19 学校の勉強には、自分からすすんで取り組んでいる	.174	.291	.752	.680
01 授業の内容は理解できる	.159	.096	.727	.564
16 勉強の中で、得意な教科や好きな教科がある	.375	-.018	.495	.386
固有値	8.694	1.885	1.561	
寄与率(%)	43.5	9.4	7.8	
累積寄与率(%)	43.5	52.9	60.7	

各尺度の平均評定値 各尺度の評定値の高さをみるために、各尺度において、因子ごとに高負荷する項目の尺度得点の平均値を算出した。学年教師集団の雰囲気尺度に関しては因子負荷量が.60以上、教師一生徒関係尺度に関しては因子負荷量が.50以上、スクール・モラル尺度に関しては因子負荷量が.40以上の項目のうち、他因子への負荷量との差が.10以上の項目を採用して平均尺度得点を求めた。その結果、各平均値は、学年教師集団雰囲気は、“明朗・安心・連携”因子3.31(SD=0.77)、“情熱”因子3.72(SD=0.79)、“楽観”因子2.82(SD=0.81)、“整然”因子3.47(SD=0.79)であった。教師一生徒関係は、“支援”因子3.43(SD=0.91)、“順良”因子3.36(SD=0.85)、“親和”因子2.82(SD=0.93)、“指示”因子4.22(SD=0.60)であった。スクール・モラルは、“帰属・友人”因子3.95(SD=0.75)、“担任”因子3.43(SD=1.03)、“学習”因子3.45(SD=0.86)であった。A校と同様に、生徒にはわかりにくい教師集団雰囲気の側面と、教師一生徒関係の親和的關係は若干低かったが、いずれの因子もレンジの中央値前後あるいはそれより高い値であった。概ね、学年教師集団

雰囲気が肯定的に認知され、教師一生徒関係が成立しており、スクール・モラルも肯定的であることが示された。

学年教師集団の雰囲気、教師一生徒関係及びスクール・モラルの因果関係 各尺度における因子の標準因子得点を算出し、A校と同様にパスを仮定してパス解析を行った。因果関係モデルの適合度を検討するため、GFI、AGFIを算出した。その結果、図2のパス・ダイアグラムにおいてGFI=.898、AGFI=.823が示され、適合度が最も高かった。ここでも各変数における説明率は.11から.50と大きなものではなかったが、パス係数の値に注目した。

学年教師集団の雰囲気と教師一生徒関係の間では、教師一生徒関係の“順良的關係”因子には教師集団雰囲気の“明朗・安心・連携”、“情熱”、“楽観”因子から正のパス係数が示された。“親和的關係”因子には、教師集団雰囲気の“明朗・安心・連携”、“楽観”因子から正のパス係数が示された。“支援的關係”因子には、教師集団雰囲気の“明朗・安心・連携”、“情熱”因子から正のパス係数が示された。“指示的關係”因子には、教師集団雰囲気の“情熱”、“整然”因子から正のパス係数が示された。

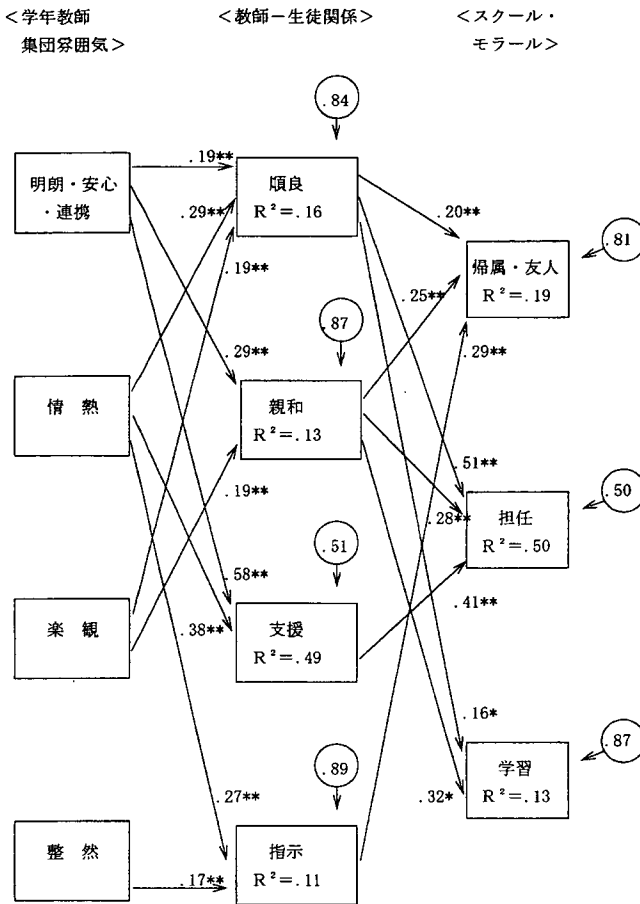


図2 学年教師集団雰囲気, 教師-生徒関係, スクール・モラルの因果関係についてのパス・ダイアグラム (B校)
(注) パス係数は標準偏回帰係数

教師-生徒関係とスクール・モラルの間では、スクール・モラルの“帰属・友人”因子には、教師-生徒関係の“順良的關係”, “親和的關係”, “指示的關係”因子から正のパス係数が示された。“担任”因子には、教師-生徒関係の“順良的關係”, “親和的關係”, “支援的關係”因子から正のパス係数が示された。“学習”因子には、教師-生徒関係の“順良的關係”, “親和的關係”因子から正のパス係数が示された。

考 察

A校, B校それぞれのパス解析から、学年教師集団の雰囲気が教師-生徒関係に影響を及ぼし、教師-生徒関係が生徒のスクール・モラルに影響を及ぼすことが明らかにされた。各説明変数による説明率が必ずしも高くなく、教師-生徒関係や生徒のスクール・モラルが、ここで仮定された変数のみによって左右

されるわけではないことも示された。しかしながら、学年教師集団雰囲気のある側面が教師-生徒関係のある側面に影響し、それが生徒の学校適応感に影響をもつという流れは支持されたと考えられる。Schmuck & Schmuck (2001) などにおいて示された、教師集団の協同性や連携性が生徒の行動やスクール・モラルに及ぼす影響が、教師集団に対する生徒の認知と教師-生徒関係を経て成立するという、ひとつのプロセスが示唆されたと言えよう。

以下で、A校, B校それぞれの分析結果について検討し、学年教師集団の雰囲気, 教師-生徒関係, スクール・モラルのどのような側面がそれぞれ関連をもったかについて考察を加える。

A校について

図1より、学年教師集団雰囲気の明朗, 連携, 安心因子が、生徒主体の教師-生徒関係に影

響を及ぼし、教師集団雰囲気の明朗、連携因子はまた、教師主体の教師-生徒関係に影響していることが明らかにされた。

明朗性や連携性といった教師集団雰囲気を認知することで、生徒は教師に対して能動的な順良・親和的關係をもちやすくなったと考えられる。また、そうした教師集団雰囲気は、生徒に教師集団からの働きかけをより強く認知させ、教師主体の關係も成立しやすくなったといえる。生徒の自由記述において、“先生方が明るく接してくれると、とても話しやすいし、自分のことを考えてくれている気がする”というものがあつた。この記述は、生徒において、学年教師集団の明朗さが、教師集団の支援的行動の認知と、教師に対する親和感、教師-生徒間のコミュニケーションの成立しやすさに影響していることを如実に表している。山口・米田・原野(1993)によれば、生徒と教師間のコミュニケーション頻度は、両者の心理的距離に影響を及ぼす。教師集団の明朗な雰囲気が教師-生徒間のコミュニケーションを促し、その結果として、両者の心理的距離を縮めたといえるだろう。また、教師集団内で連携がとれ共通理解がなされていると、生徒に対して必要な働きかけが容易で、支援的、指示的關係が成立しやすいため、そうした雰囲気認知がされるほど教師主体の教師-生徒關係もより強く認知されたと考えられる。

生徒主体の教師-生徒關係は、スクール・モラルの全般、特に帰属、担任、学習因子に対して影響をもっていた。つまり、学年教師集団が明朗で連携もとれていると感じられることで、生徒は教師集団に対して主体的で積極的な働きかけをもち、そのことがスクール・モラル全般に肯定的な関連をもっていることが明らかにされた。一方、教師主体の教師-生徒關係は、スクール・モラルの担任との親和に影響していた。特に、B校と比べると、友人とのつき合い方や活動についての学年教師集団による指示的働きかけが、担任との親和に影響していたことは特徴的である。A校においては、学年教師集団と生徒間にこうした關係のあることが、学年教師集団の一員である学級担任教師との生徒の適応を高めている。また、教師主体の教師-生徒關係は、生徒主体の順良・親和的關係とともに、弱いながらも友人との親和の因子にも影響を及ぼしていた。自由記述において、“学年の先生の中でも話しやすい先生がいて、その先生のおかげで他のクラスの人とも仲良くなることができた”というものがあつた。これは、生徒の友人關係の広がり、教師集団が關係していることを示している。学級内や活動場面での対人關係のもち方についての指示的關係があることが、生徒の友人關係の促進につながったようである。生徒が学年教師集団と近い距離にあることで、教師の周囲にいる生徒たち同士の距離も縮まるという、教師はいわば磁石のような働きをしているのかもしれない。

以上から、A校においては、明朗、連携の2因子が学年教師集団の雰囲気の基本を構成しているといえよう。また、特に生徒主体の教師-生徒關係が生徒の適応全般に影響をもっている。つまりA校では、生徒が学年教師集団を感情的に親しく受け入れているかどうか、教師との関わりにおける積極性や指導効果の高さを規定しているといえよう。

B校について

B校においては、学年教師集団の雰囲気に関して、A校において独立であつた明朗、安心、連携因子が1つの因子となり、逆に1つの因子だつた項目が、明朗さと情熱に関わる異なる因子となつた。教師-生徒關係に関しては、順良的關係と親和的關係が別々の因子に分かれていた。こうした因子構造の違いは、B校の方が職員構成において若干年齢的に若いことや、規模が小さいことなどからもたらされたと考えられる。また、図2より、学年教師集団雰囲気

明朗・安心・連携因子が教師-生徒関係の支援的關係と生徒主体の關係に影響を及ぼしていた。生徒主体の關係のうち、順良的關係よりも親和的關係において、より大きなパス係数が得られた。一方、教師集団雰囲気の情熱因子が順良的關係と教師主体の教師-生徒關係に影響を及ぼしていることが示された。B校においては、生徒にとって教師集団に親和感をもつことと素直に受け入れることは別であり、それをもたらすのはそれぞれ明朗さの雰囲気と情熱ある雰囲気のようなものである。

教師集団の明朗さと生徒主体の教師-生徒關係の関連については、“学年の先生方は、とても優しく声をかけてくれるので、話しやすい”という自由記述があったことから示される。B校においても、学年教師集団が明るく穏やかな雰囲気をもっていることが、教師-生徒間のコミュニケーションの成立にとって重要であることが示唆される。それによって教師からの支援的關係が成立しやすく、また、生徒からの教師に対する積極的な関わりが成立したと考えられる。教師集団の情熱ある雰囲気が教師主体の教師-生徒關係に影響をもったことについては、真剣さや熱心さが、教師からの支援的あるいは指示的働きかけを伝えやすくしたためと思われる。

生徒主体の教師-生徒關係は、スクール・モラルの3因子全てに有意な影響を示した。B校においても、生徒が教師集団に対して親和的で受容的な關係であることが、スクール・モラル全般に肯定的影響をもつことが示された。また、教師集団からの支援的關係は担任との親和因子に、指示的關係は帰属・友人因子に有意な影響を及ぼした。B校では、対人關係や活動に関する教師からの指示的働きかけが友人適応を高めることにつながり、A校のように担任教師との適応につながらない点が特徴である。担任教師との親和的な關係は、学年教師集団との順良、親和、支援的關係があるほど高まっていた。

スクール・モラルの学習因子には、A、B校とも、生徒主体の教師-生徒關係からの正の影響が認められた。河野(1988)は、児童に対してにこにこしながら積極的に話しかけるといった親和的の手がかりを高くした授業を行うと、成績が上がることを示している。本研究においては、生徒から教師集団への親和的關係のあることが、生徒の学習意欲を高めることが示唆された。

このようにB校においては、教師集団が明るく穏やかな雰囲気であること、積極的で熱心であることが、学年教師集団に対して生徒を受容的にし、そのことがスクール・モラルに肯定的な効果をもたらしているといえよう。

総合考察

A、B両校の結果を比べると、学年教師集団の雰囲気の中で、B校に情熱因子が抽出されたことが特徴的である。教師-生徒關係については、A校では全体として教師と生徒の間に情緒的つながりが強く、B校では教師-生徒間にA校とは異なる秩序のようなものがあるように思われる。こうした各校の特徴的な部分が、学年教師集団の雰囲気、教師-生徒關係、スクール・モラルの関連を若干異なったものになっている。しかしながら、共通してみられることとして、学年教師集団の明朗さや連携の雰囲気が、教師-生徒關係を受容的にし、そのことがスクール・モラル全般に肯定的に影響していた。これらの雰囲気が、生徒から教師集団への接近を促す機能を持ち、また、教師からの働きかけを伝え、生徒との關係を成立させる、すなわちコミュニケーションの成立を促す機能をもつことが示された。また、教師と生徒のコミュニケーションの成立は、教師との適応のみならず友人や学級・学校との適応全般に影響を及ぼすのであ

た。

これらから、明朗性や連携性といった雰囲気を生徒に認知させる教師集団構造が、生徒の学校適応を規定しうることが示唆される。また、生徒が教師の働きかけをどう受けとめるか、教師に対してどのような関係をもつか、生徒の学校適応のひとつの要因であるといえる。教師集団のあり方あるいは教師集団の文化が生徒に影響を与える際に、それらの影響の受け手である生徒が教師からの要請を受容しうるかどうかが重要であることが示唆されると同時に、それを可能にする要因として、教師集団の関係性や文化から派生する集団雰囲気があるといえる。

なお、本研究は2つの学年集団に関する検討に基づいており、結果の一般化のためには更なる検討が必要である。

引 用 文 献

- 浅野誠 1983 提案に対する意見 学年集団づくりの理論的意味—教師集団論と生徒集団論
現代教育科学, 26(2), 23-28.
- 淵上克義 1996 職場内での教師の人間関係 蘭千壽・古城和敬(編)教師と教育集団の心理
誠信書房 Pp.178-209.
- 藤田英典 1998 現象学的エスノグラフィー—エスノグラフィーの方法と課題を中心に— 志
水宏吉(編著) 教育のエスノグラフィー 嵯峨野書院 Pp.49-78.
- Getzels, J.W., & Thelen, H.A. 1960 The classroom group as a unique social system. In N.
B. Henry (Ed.), *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of
teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for the Study of
Education*. Chicago: University of Chicago Press. Pp.53-82.
- 濱田進一・坂西友秀 2000 教師と生徒の心理・行動に及ぼす組織特性の影響に関する検討(I)
—中学校における学校組織の特性が教師の学校諸活動および生徒の学級認知に及ぼす影響
— 埼玉大学紀要教育学部(教育科学), 49(2), 105-122.
- 濱田進一・坂西友秀 2001 教師と生徒の心理・行動に及ぼす組織特性の影響に関する検討(II)
—中学校における学校組織の特性が教師の学校諸活動および生徒の学級認知に及ぼす影響
— 埼玉大学紀要教育学部(教育科学), 50(1), 63-86.
- 広田君美 1968 教師の権威と学級の雰囲気 児童心理, 22, 278-283.
- 本多克己・高木嘉一・小川義幸 1968 子どもの望む教師 教育心理, 16, 268-273.
- 今井英弥・諸富祥彦 1996 生徒の悩みへ積極的にかわる教師集団のあり方 「役割・分掌」
「同僚間の相談関係」「教師としての自信と同僚や職場への意識」を視点として 千葉大学
教育学部教育相談研究センター年報, 13, 137-148.
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2)—スクール・モラル尺度
(中学生用)の作成— カウンセリング研究, 32(3), 283-291.
- 古城和敬 1985 校風と級風 小川一夫(編著)学校教育の社会心理学 北大路書房
Pp.114-125.
- 河野義章 1988 教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす影響 教育心理学研究, 36,
161-165.
- Morrisson, A., & McIntyre, D. 1969 *Teachers and teaching*. Penguin Books.
- 根本橋夫 1983 学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係 教育心理学研究,

31(3), 211-219.

西田純子・田島誠一 2000 中学校の「学級風土」に関する基礎的研究 —「教師項目」を含む尺度作成の試み— 九州大学心理学研究, 1, 183-194.

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.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. 2001 *Group processes in the classroom*. 8th ed. McGraw-Hill.

Seeman, A., & Seeman, M. 1976 Staff processes and pupil attitudes: A study of teacher participation in educational change. *Human Relations*, 29(1), 25-40.

山口正二 1992 高校生における好感的・嫌悪的イメージと心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 25, 31-36.

山口正二・米田光利・原野広太郎 1993 教師の指導態度と心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 26, 107-112.

吉崎静夫・水越俊行 1979 児童による授業評価 教授行動・学習行動・学級集団雰囲気の視点より 日本教育工学雑誌, 4, 41-51.

Causal relations among a group atmosphere of teachers, teacher-pupil relationships, and pupils' school morale

Ryoko KOSHI* and Masahito NISHIJYO**

Abstract

This paper investigated causal relations among a group atmosphere of teachers, teacher-pupil relationships, and pupils' school morale. Second grade pupils in 2 junior high schools were asked to rate a group atmosphere of teachers in charge of their 2nd grade classes, relationships with teachers they had, and their school morale. Results showed that a bright and cooperative group atmosphere of teachers influenced pupils' acceptance of teachers, and that teacher-pupil relationships influenced pupils' general school morale. These implied the influence of a structure of teachers over pupils, and also suggested that subjective or active relations with teachers that pupils had were relevant to their school morale.

KEY WORDS

group atmosphere of teachers
teacher-pupil relationships
school morale
junior high school pupils

* Division of School Psychology and Counseling

** Matsudai Junior High School