

〈原著論文〉

高校教師における対生徒関係の幅広さの検討

個人要因と環境要因及び指導態度タイプに着目して

渡邊仁*

Examining the Breadth of Student-Teacher Relationships in High Schools

Individual and Environmental Factors, and Types of Teaching Attitudes

Jin WATANABE*

要旨

本研究では、高校教師の対生徒関係の幅広さを明らかにした結果、質的と量的な対生徒関係の幅広さがあり、質的な対生徒関係の幅広さには、協働的な学校組織風土と教師の生徒を受容する意識が重要であることが明らかになった。また、質的な対生徒関係が幅広い教師は優しく厳しい指導態度タイプが多かった。このことから、学年担任制を導入する場合は、協働的な学校組織風土と教師の生徒を受容する意識が必要であることが示唆された。

Abstract

This study looked at the breadth of student-teacher relationships in high schools, both qualitatively and quantitatively. Results suggest that a wide-ranging qualitative relationship with students relies significantly on a collaborative school organizational culture, and on teachers' willingness to accept students. Additionally, teachers with broad qualitative relationships with students often exhibited a teaching attitude that combined kindness with strictness. Therefore, when implementing a homeroom teacher system, fostering a collaborative school organizational culture and cultivating teachers' acceptance of students are essential factors to consider.

キーワード

学年担任制 (Grade-based homeroom teacher systems) 学級担任制 (Classroom-based homeroom teacher systems) 教師と生徒の関係性 (Relationship between teacher and student) 指導態度 (Teacher's attitude)

* 北海道情報大学経営情報学部システム情報学科講師, Senior Lecturer, Department of Business and Information Systems, HIU

1. 問題

近年、一部の高等学校（以下、高校）で、学年担任制・チーム担任制・全員担任制（以下、学年担任制）を導入している。学年担任制とは、クラス担任を固定せず、複数の教師がそれぞれのクラスをローテーションで担当する、クラス運営の方法である（神戸市 2024）。学年担任制の利点として、生徒が多く教師と関わることで相談できる機会が増えて安心感が高まる、複数の教師が生徒の変化に気付く機会が増えることで早期かつ丁寧な対応ができる、教育活動や指導の透明性を高めることができると言われている（神戸市 2024）。つまり、学年担任制の考え方として、教師が自分のクラスの生徒に限って関係を形成するのではなく、幅広く生徒と関係を形成するということである。また、阪下（2019）が高校教師を対象に、生徒との関係をインタビューした結果、「担任として自分のクラスの生徒とうまく関係を築けなくても、他にそれを実現できる教師がいるならば、それは生徒にとって非常に望ましい」という語りがあった。したがって、学年担任制ではなくとも、教師が積極的に幅広く生徒と関係を形成することは、生徒の学校生活にとって有利に働くと考えられる。しかし、現在、多くの高校では、教師が積極的に関係を形成する主な相手は、自分が担任を行うクラスの生徒にとどまることが多く（安部 2005）、隣のクラスの生徒とは積極的に関係を形成していない教師が少なくない可能性がある。

先行研究では、学年担任制を検討した研究はほとんどないが、教師の対生徒関係の幅広さを検討したものであれば少ないがいくつかある。例えば、伊藤

（2009）が、不登校経験、高校中退経験、障がい、学業不振等を抱える生徒を多く受け入れる高校を対象に調査した結果、教師が一人ひとりの生徒と積極的に関係を形成することで、生徒のケアや生徒の登校継続の一因になっていることを示唆している。また、伊藤（2010）は、学校のコンセプトとして「一人の生徒に対して全員の教師で担当する」という考えを掲げた高校を対象にフィールドワークを行った結果、教師が意図的に幅広く生徒と関係を形成することで、教師の指導を受容する基盤を作っていると指摘している。

ただし、これらの先行研究（伊藤 2009; 伊藤 2010）は検討が不十分な点がかつか残っている。例えば、何を基準に対生徒関係が幅広いとしているのかが示されていない。つまり、積極的に関係を形成している生徒数が全校生徒の中で高い割合であれば、量的に対生徒関係が幅広いと言える一方で、教師が自分の担当する生徒だけではなく、担当していない生徒とも積極的に関係を形成していれば、質的に対生徒関係が幅広いと言える可能性があり、対生徒関係の幅広さの基準を示していないことに問題が残る。また、ある学校の一部の教師を対象にして検討しており、同じ学校に勤務する教師全員の対生徒関係が幅広いとは限らない。つまり、教師の対生徒関係の幅広さの関連要因として、教師の個人要因や職場の環境要因も考えられるが、先行研究で調査した学校の教師は一様に対生徒関係が幅広いと仮定していることは問題である。さらに、教師の対生徒関係の幅広さが教師の指導を受容する基盤を作ること示唆しているが、教師の対生徒関係の幅広さが、直接的に生徒の教師の指導に対する受容に影響したわけではなく、対生徒関

係が幅広い教師の指導態度が、生徒の教師の指導に対する受容に繋がっていることも考えられる。

以上のことから、前述した学年担任制でクラスを運営することは、あくまで手段であって目的ではない（荻間澤・河村ほか 2023）。つまり、学年担任制であってもなくても、教師の対生徒関係の幅広さが生徒の学校生活にとって重要であると考えられる。しかし、先行研究からは、教師の対生徒関係の幅広さが十分に明らかになったと言えない。そのため、教師の対生徒関係の幅広さの基準を明らかにした上で、心理学的な視点から、関連要因や指導態度との関連を検討し、教師の対生徒関係の幅広さを実証的に明らかにする必要があると言える。

2. 目的

本研究では、心理学的な視点から、高校教師の対生徒関係の幅広さを実証的に明らかにすることを目的とする。具体的には、まず対生徒関係の幅広さを質的と量的な観点から捉え、対生徒関係の幅広さの平均値を基準に、対生徒関係の幅広さを分ける。その際に、質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さに違いがあるかどうかを検討する。次に、対生徒関係の幅広さを、教師の個人要因と職場の環境要因から検討する。なお、対人関係の幅広さと関連がある対人関係に対する態度（高井 1999）を対生徒関係の幅広さの個人要因として捉える。また、前述した先行研究（伊藤 2009; 伊藤 2010）では、学校組織風土が対生徒関係の幅広さと関連があると指摘していることから、学校組織風土を対生徒関係の幅広さの環境要因として捉える。そして最後に、対生徒関係の幅広さと指導態度

との関連を検討する。

以上を明らかにすることで、今後、学年担任制を検討する上で必要となる、教師の対生徒関係を幅広くするためには何が重要かといった関連要因や対生徒関係が幅広いことでどのような指導態度をとる傾向があるのかということを示唆することができると考えられる。また、これまでの教師と生徒の関係性を検討した先行研究に対し、教師の対生徒関係の幅広さの基準という新たな知見を加えることができると考えられる。

3. 方法

3-1 対象者

調査は、インターネット調査会社“GMOリサーチ”が保有する約 2500 万名（2023 年 12 月時点）の中から、基本属性として業種を「教育関係」と登録している 676 名を対象に、インターネットを用いて調査を実施した（2024 年 1 月 24 日）。なお、調査を実施し、高校教師をしていると回答した 78 名を分析対象とした。また、回答者には研究協力に対して同意する場合のみ回答を始めるように求めた。さらに、回答開始後においても、回答を中止でき、中止したことによる不利益は生じないことや、質問への回答内容は研究以外の目的には利用しないことを明示した。なお、調査対象とした 78 名のうち、回答を中止した教師はいなかった。

3-2 調査内容

調査は Google Forms を用いて行い、後述の質問に対してそれぞれ教示文を記述した。調査内容は以下のとおりである。なお、Fisher の正確確率検定は R 3.4.3 を使用し、それ以外の分析は全て PASW Statistics 18.0 (SPSS) を使用した。

3-2-1 対生徒関係の幅広さ

質的な対生徒関係の幅広さの評価は、「あなたが勤務校で、自分から積極的に関係を形成している生徒を選択してください(複数回答可)」という教示文に対し、「自分が(副)担任をするクラス(ホームルーム)の生徒」「自分が授業で受け持つ生徒」「校務分掌で関わる生徒」「部活動・局で関わる生徒」「自分が受け持つ学年の生徒((副)担任・授業・校務分掌・部活動・局で担当する生徒以外)」「自分が受け持つ学年以外の学年の生徒((副)担任・授業・校務分掌・部活動・局で担当する生徒以外)」「上記以外の生徒」の7項目を使用した。

量的な対生徒関係の幅広さの評価は、「あなたが勤務校の全校生徒の中で、自分から積極的に関係を形成している生徒の割合を選択してください」という教示文に対し、「1割」から「10割」の10項目を使用した。

3-2-2 対人関係に対する態度

対人関係に対する態度の評価には、高井(1999)の対人関係性尺度を参考に、「人」という文言を「生徒」に修正した尺度を使用した。具体的には、「勤務校の生徒と関係性を形成する上で、以下、どのくらいあてはまるかを選択してください」という教示文に対し、「私は生徒に対して心を閉ざしているような気がする」といった項目からなる閉鎖性・防衛性、「私は少しぐらい傷つくことがあっても、自分のありのままの姿で生徒と接している」といった項目からなるありのままの自己、「私は生徒に自分がどう思われるかということがとても気になる」といった項目からなる他者依拠、「私はちょっとしたことでも、生徒に世話をしあげることが楽しい」といった項目からなる他者受容、「私は生徒の言うことに耳を傾けるよりも、自己主張を優先してしまう」といった項目からなる自己優先の5因

子15項目を使用した。

なお、回答形式は全て「あてはまらない」(1点)、「どちらかというにあてはまらない」(2点)、「どちらともいえない」(3点)、「どちらかというにあてはまる」(4点)、「あてはまる」(5点)までの5件法である。

3-2-3 学校組織風土

学校組織風土の評価には、宮村・内藤(2021)の学校組織風土尺度を用いて、「勤務校の雰囲気についてお聞きします。以下、どのくらいあてはまるかを選択してください」という教示文に対し、「先生方は、お互いの教育活動や指導観について交流しない」といった項目からなる個業性、「学級で起こったことや授業について、お互いに話し合う機会が多い学校である」といった項目からなる協働性、「校長先生のリーダーシップにより学校全体が機能的に管理運営されている」といった項目からなる統制性、「先生方は、集団としての意向を大切にすあまり、各々の考えや主張を言いにくい」といった項目からなる同調性の4因子12項目を使用した。

なお、回答形式は全て「あてはまらない」(1点)、「どちらかというにあてはまらない」(2点)、「どちらともいえない」(3点)、「どちらかというにあてはまる」(4点)までの4件法である。

3-2-4 指導態度

指導態度の評価には、茅野(2012)のAD尺度を用いて、「普段働いていて、生徒に対して以下はどのくらいあてはまるかを選択してください」という教示文に対し、「いつも生徒にあたたかく接している」といった項目からなる受容的指導態度(Acceptance)、「生徒にきまりを守るように言っている」といった項目からなる要求的指導態度(Demand)の2因子6項目を使用した。

なお、回答形式は全て「あてはまらない」(1点)、「どちらかというにあてはまらない」(2点)、「どちらともいえない」(3点)、「どちらかというにあてはまる」(4点)、「あてはまる」(5点)までの5件法である。

4. 結果

4-1 質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さ

まずは対生徒関係の幅広さを質的と量的な観点から捉え、対生徒関係の幅広さの得点に対する人数をそれぞれ算出した(表1~2)。なお、質的な対生徒関係の幅広さの質問項目において、1項目を1つの生徒集団と捉え、選択した生徒集団の数に応じて、1点から7点に得点化した。その結果、質的な対生徒関係の幅広さの平均値は2.14で、中央値は2となったことから、1集団の生徒と積極的に関係形成している教師は質的な対生徒関係が幅狭

い、2集団の場合は平均的、3集団以上の場合には幅広いと言える。また、量的な対生徒関係の幅広さの平均値は3.42で、中央値は3となったことから、全校生徒の中で1割から2割の生徒と積極的に関係を形成している教師は量的な対生徒関係が幅狭い、3割の場合は平均的、4割以上の場合には幅広いと言える。

続いて、質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さに違いがあるかどうかを検討するために、質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さの間の相関係数を算出した結果、 $r=.075, p=.513$ となり、相関がなかった。つまり、質的な対生徒関係が幅広くても、量的な対生徒関係も幅広いというわけではないと言え、両者は異なる対生徒関係の幅広さを測定していると言える。よって、以下の分析において、質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さは分けて、分析していくこととする。

表1 質的な対生徒関係の幅広さの度数分布

積極的に関係を形成している生徒集団			質的な対生徒関係 平均値：2.14 中央値：2		
生徒集団	人	%		人	%
1 集団	33	42.3	幅狭い	33	42.3
2 集団	21	26.9	平均的	21	26.9
3 集団	12	15.4			
4 集団	6	7.7			
5 集団	4	5.1	幅広い	24	30.8
6 集団	2	2.6			
7 集団	0	0			
	78	100		78	100

表2 量的な対生徒関係の幅広さの度数分布

全校生徒の中で 積極的に関係を形成している 生徒の割合		人	%	量的な対生徒関係 平均値：3.42 中央値：3		人	%
1割		21	26.9	幅狭い	36	46.1	
2割		15	19.2				
3割		14	17.9	平均的	14	17.9	
4割		2	2.6				
5割		10	12.8				
6割		6	7.7				
7割		3	3.8	幅広い	28	35.9	
8割		5	6.4				
9割		1	1.3				
10割		1	1.3				
		78	100			78	100

4-2 対生徒関係の幅広さの関連要因

分析に先立ち、各尺度の内的整合性の検討を行うため、対人関係性尺度の下位因子のクロンバック α 係数を求めた。その結果、閉鎖性・防衛性が.582、ありのままの自己が.764、他者依拠が.253、他者受容が.492、自己優先が.549であった。そのため、他者依拠は信頼性を担保できないため、今後の分析には使用しないこととした。また、他者受容は「私は生徒の良いところ、優れているところを進んでほめる」という項目を削除するとクロンバック α 係数が.568となるため、今後の分析は当項目を削除することとする。それ以外の対人関係性尺度は、一定の信頼性を持つことが示された。また、学校組織風土尺度の下位因子のクロンバック α 係数を求めた結果、個業性が.766、協働性が.798、統制性が.835、同調性が.653であり、一定の信頼性を持つことが示された。

続いて、対生徒関係の幅広さを、個人要

因と環境要因から検討した。具体的には、対人関係性尺度の各下位尺度と学校組織風土尺度の各下位尺度を独立変数、質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さそれぞれを従属変数として、強制投入法による重回帰分析を行った（表3）。なお、個人要因と環境要因のどちらが対生徒関係の関連要因として強く関連しているのかを検討するために、対人関係性尺度と学校組織風土尺度を同時に独立変数に入れた。

その結果、質的な対生徒関係の幅広さと対人関係性尺度の他者受容に比較的強い関連があり、学校組織風土尺度の協働性と弱い関連があった。つまり、生徒を受容する意識を持つ教師ほど質的な対生徒関係が幅広いということである。また、職場の雰囲気は協働的である教師ほど質的な対生徒関係が幅広いということである。一方で、量的な対生徒関係の幅広さと関連がある対人関係性尺度と学校組織風土尺度はなかった。つまり、教師の対人関係に対する態度

や職場の雰囲気に関わらず、量的な対生徒関係は幅広い場合もあれば幅狭い場合もあるということである。

表3 対人関係性と学校組織風土を独立変数、対生徒関係の幅広さを従属変数とした重回帰分析結果

		対生徒関係の幅広さ	
		質的	量的
対人関係性	閉鎖性防衛性	.08	-.14
	ありのままの自己	-.12	-.12
	他者受容	.46***	.01
	自己優先	-.17	-.01
学校組織風土	個業性	-.03	-.20
	協働性	.30*	-.08
	統制性	-.03	.11
	同調性	-.01	.07
決定係数		.21**	-.02

値は標準偏回帰係数

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4-3 対生徒関係の幅広さと指導態度との関連

最後に、対生徒関係の幅広さと指導態度との関連を検討するために、まずは指導態度タイプを分けた。指導態度タイプはAD理論を提唱した木原（1982）を参考に、受容的指導態度得点の平均値（3.389）と要求的指導態度得点の平均値（3.449）を基準として教師の類型化を行った。受容的指導態度得点が平均以上であればA、平均未満であればaとした。また、要求的指導態度得点が平均以上であればD、平均未満であればdとした。この組み合わせによって、AD型は優しく厳しい教師、Ad型は優しいだけの教師、aD型は厳しいだけの教師、ad型は生徒に関与しない教師の4つに類型化した。なお、指導態度タイプを分けた理由として、宝田・勝倉（1995）が、教師がAD型の指導態度であると、生徒の教師に対する自己開示が促されること

を明らかにしていることから、対生徒関係が幅広い教師はAD型が多いと予想されるからである。

続いて、質的と量的な対生徒関係が幅狭い教師、平均的な教師、幅広い教師によって指導態度タイプを分けた（表4～表5）。そして、質的な対生徒関係の幅広さと指導態度タイプを要因としたFisherの正確確率検定を行ったところ、有意ではなかった（ $p = .364$ ）。ただし、質的な対生徒関係が幅狭い教師と幅広い教師において、ad型とAD型の指導態度のタイプの教師の割合が正反対（太字部分）であったため、質的な対生徒関係が幅狭い教師・幅広い教師とad型・AD型を要因としたFisherの正確確率検定を行ったところ、有意であった（ $p = .021$ ）。つまり、質的な対生徒関係が幅狭い教師はad型の指導態度タイプが多い一方で、質的な対生徒関係が幅広い教師はAD型の指導態度タイプが多いと言える。さらに、量的な対生徒関係の幅広さと

指導態度のタイプを要因とした Fisher の正確確率検定を行ったところ、有意ではなかった ($p=.388$)。つまり、量的な対生徒関

係の幅広さによって、指導態度タイプに特徴が表れなかった。

表4 質的な対生徒関係の幅広さと指導態度タイプの度数分布

指導態度タイプ	質的な対生徒関係の幅広さ					
	幅狭い教師		平均的		幅広い教師	
ad 型	18	54.5	9	42.9	8	33.3
aD 型	6	18.2	3	14.3	2	8.3
Ad 型	2	6.1	1	4.8	1	4.2
AD 型	7	21.2	8	38.1	13	54.2
合計	33	100	21	100	24	100
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)

表5 量的な対生徒関係の幅広さと指導態度タイプの度数分布

指導態度タイプ	量的な対生徒関係の幅広さ					
	幅狭い教師		平均的		幅広い教師	
ad 型	15	41.7	4	28.6	16	57.1
aD 型	8	22.2	1	7.1	2	7.1
Ad 型	2	5.6	0	0.0	2	7.1
AD 型	11	30.6	9	64.3	8	28.6
合計	36	100	14	100	28	100
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)

5. 考察

本研究では、心理学的な視点から、高校教師の対生徒関係の幅広さを実証的に明らかにすることが目的であった。そのため、まず対生徒関係の幅広さを質的と量的な観点から捉え、対生徒関係の幅広さの平均値を基準に、対生徒関係の幅広さを分け、質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さの相関分析を行った。続いて、対生徒関係の幅広さと対人関係に対する態度及び学校組織風土において重回帰分析を行った。最後に、対生徒関係の幅広さによ

る指導態度タイプにおいて Fisher の正確確率検定を行った。以下、分析結果に対する考察を検討していく。

5-1 質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さ

まず初めに、対生徒関係の幅広さを質的と量的な観点から捉え、対生徒関係の幅広さの平均値を基準に、対生徒関係が幅狭い教師と平均的な教師及び幅広い教師に分けた。その結果、教師全体の中で3割程度の教師が、質的な対生徒関係が幅広く、量的も同様であった。これまでに、教師の対生

徒関係の幅広さの基準や現状を実証的に明らかにした先行研究はなかったが、本研究の結果から、3割程度の教師が生徒と幅広く関係を形成していることがわかった。

そして、質的な対生徒関係の幅広さと量的な対生徒関係の幅広さにおいて相関分析を行った結果、有意な相関係数はなかった。つまり、質的に対生徒関係が幅広いからといっても、量的に対生徒関係も幅広いというわけではないと言える。相関がなかった一因として、学校の規模が考えられる。つまり、自分が担任をするクラスの生徒の他に、自分が授業で受け持つ生徒や部活動で関わる生徒及び校務分掌で関わる生徒等、質的に幅広く生徒と積極的に関係を形成したとしても、大規模の学校であると、全校生徒の中で高い割合の生徒と関係を形成することは難しいということである。

したがって、対生徒関係の幅広さを検討する場合は、学校の規模を考慮した上で、質的と量的の両方の観点から見ていく必要があると言える。

5-2 対生徒関係の幅広さの関連要因

続いて、対生徒関係の幅広さと対人関係に対する態度及び学校組織風土において重回帰分析を行った。

その結果、質的な対生徒関係の幅広さと対人関係性尺度の他者受容に比較的強い関連があり、学校組織風土尺度の協働性とは弱い関連があった。したがって、教師の質的な対生徒関係が幅広くなるためには、職場の雰囲気や協働的かどうかも重要であるが、教師自身が生徒を受容する意識を持っているかどうかの方が重要であると考えられる。

一方で、量的な対生徒関係の幅広さと関連がある対人関係に対する態度や学校組織風土はなかった。したがって、教師が量的

に対生徒関係を幅広くなるためには、対人関係に対する態度や学校組織風土は重要ではないことがわかる。他に量的な対生徒関係が幅広くなる一因として、辻村・大久保ほか（2007）が、小規模校では学校全体で教師と生徒の関係づくりを行い、生徒一人ひとりと関係を形成しやすいことを指摘していることから、学校規模が小さいと、量的に対生徒関係が幅広くなりやすい可能性が考えられる。

5-3 対生徒関係の幅広さと指導態度との関連

最後に、対生徒関係の幅広さによる指導態度のタイプにおいて Fisher の正確確率検定を行った。

その結果、質的な対生徒関係が幅狭い・平均的・幅広い教師において、全ての指導態度のタイプに分けると有意ではなかったが、質的な対生徒関係が幅狭い教師と幅広い教師における ad 型と AD 型の指導態度タイプを限定して分けると有意であった。つまり、質的な対生徒関係が幅狭い教師は、生徒に関与しない ad 型の指導態度タイプが多い一方で、質的な対生徒関係が幅広い教師は、優しく厳しい AD 型の指導態度タイプが多いということであった。したがって、先行研究では（伊藤 2010）、教師の対生徒関係の幅広さが、直接的に生徒の教師の指導に対する受容に影響することを示唆しているが、質的に対生徒関係が幅広い教師は、優しく厳しい AD 型の指導タイプであることが多く、その指導態度タイプこそが生徒の自己開示を促し（宝田・勝倉 1995）、生徒が教師の指導を受容することに繋がっていると考えられる。

一方で、量的な対生徒関係が幅狭い・平均的・幅広い教師における指導態度タイプは有意ではなかった。つまり、量的な対生徒関係の幅広さによって、指導態度タイプ

に特徴が表れなかった。よって、量的に幅広く生徒と関係を形成している教師の中には、生徒に関与しない ad 型の指導態度タイプもいれば、優しく厳しい AD 型の指導態度タイプもいると言える。

5-4 今後の課題と実践への示唆

本研究において、心理学的な視点から、高校教師の対生徒関係の幅広さを実証的に明らかにした結果、対生徒関係の幅広さには質的な幅広さと量的な幅広さがあり、3 集団以上の生徒と積極的に関係を形成していれば質的に対生徒関係が幅広いと言え、全校生徒の中で 4 割以上の生徒と積極的に関係を形成していれば量的に対生徒関係が幅広いと言えることがわかった。また、質的な対生徒関係の幅広さには、協働的な学校組織風土も重要だが、教師一人ひとりの生徒を受容する意識の方が重要であることが明らかになった。さらに、質的な対生徒関係が幅広い教師は優しく厳しい指導態度をとる教師が多いことが示唆された。一方で、量的な対生徒関係の幅広さには、学校組織の雰囲気や教師の対人関係に対する態度は関連がなく、指導態度タイプの特徴も表れなかった。今後は、小規模校であれば量的な対生徒関係が幅広くなるのかどうかといったように、学校の規模も同時に考慮して検討する必要があると考えられる。

以上のことから、協働的な学校組織風土や教師の生徒を受容する意識がない状況で、学年担任制を導入したとしても、教師と生徒との関係が、従来の担任制に比べて、希薄になる可能性がある学年担任制の欠点（荻間澤・河村ほか 2023）が助長されてしまう危険性が考えられる。そのため、学年担任制を導入する場合は、協働的な学校組織風土を醸成することと、教師一人ひとりの生徒を受容する意識を持つことが重要であると言える。また、学年担任制

ではなくても、学校全体で協働的な学校組織風土を醸成することと、教師一人ひとりの生徒を受容する意識を持つことができれば、教師全体の対生徒関係が幅広くなり、前述した学年担任制の利点（神戸市 2024）を活かすことができると考えられる。

参考文献

- 安部芳樹（2005）「学級経営—学級作り」『長崎国際大学論叢，第 5 巻，pp.1-9。
- 茅野理恵（2012）「中学校教師の認知的複雑性と指導態度の関連」『筑波学院大学紀要』，第 7 集，pp.85-92。
- 伊藤秀樹（2009）「不登校経験者への登校支援とその課題—チャレンジスクール，高等専修学校の事例から」『教育社会学研究』，第 84 集，pp.207-226。
- 伊藤秀樹（2010）「高等専修学校における密着型教師—生徒関係—生徒の登校継続と社会的自立に向けたストラテジー」『東京大学大学院教育学研究科紀要，第 50 巻，pp.13-21。
- 荻間澤勇人・河村茂雄ほか（2023）「アクティブラーナー育成を支える教員組織の形成の工夫—学級担任制と学年担任制との比較を通して」『教育心理学年報』，Vol.62，pp.253-263。
- 木原孝博（1982）「教師のリーダーシップ類型と子ども」『岡山大学教育学部研究集録』，第 60 号，pp.199—217。
- 神戸市（2024）「2024 年度市立学校における『学年（チーム）担任制』モデル実施校について」
<https://www.city.kobe.lg.jp/a48730/932222598735.html>（2024 年 5 月 21 日アクセス）。
- 宮村慶一郎・内藤美加（2021）「高等学校における学校組織風土の相違と教員の特別支援教育に対する意識との関係」

『上越教育大学研究紀要』，第41巻，
第1号，pp.93-102。

阪下ちづる（2019）「高校教師の生徒認知
変容プロセスの検討—学級担任の縦断
的インタビューを通じて」『東京大学
大学院教育学研究科紀要』，第59巻，
pp.217-229。

高井範子（1999）「対人関係性の視点によ
る生き方態度の発達的研究」『教育心
理学研究』，第47巻，pp.317-327。

宝田幸嗣・勝倉孝治（1995）「生徒の認知
する教師の指導態度と生徒の自己開示
との関連」『日本教育心理学会総会第
37回総会発表論文集』，pp.541。

辻村貴洋・大久保良次ほか（2007）「小規
模高校に関する基礎的研究：北海道で
の調査から」『公教育システム研究』，
第6号，pp.33-54。

