

過去の教師との関わり経験と大学生の「個」と「関係性」の アイデンティティとの関連

Influence of Past Experience with Teachers on Identity in Adolescence.

秋光恵子* 市野杏奈**
AKIMITSU Keiko ICHINO Anna

本研究では、大学生を対象として、過去の教師との関わり経験と「個」および「関係性」のアイデンティティとの関連について、教職を目指す学生とそうではない学生との比較を試みた。その結果、教育系学部生では、過去の教師とのポジティブな関わり経験が「個」のアイデンティティの『将来展望』に正の影響を、ネガティブな関わり経験が「関係性」に基づくアイデンティティの『他者との適度な距離感』に負の影響を及ぼしていた。一方、非教育系学部生では、過去の教師とのポジティブな関わり経験は「個」のアイデンティティの『将来展望』と「関係性」に基づくアイデンティティの『自己を取り巻く世界への信頼感』に正の影響を、ネガティブな関わり経験は「関係性」に基づくアイデンティティの『自己を取り巻く世界への信頼感』と『他者との適度な距離感』に負の影響を及ぼしていた。この結果に基づき、アイデンティティ形成に対して教師の関わりがもたらす長期的な影響について考察を行った。

キーワード：「個」としてのアイデンティティ、「関係性」に基づくアイデンティティ、過去の教師との関わり経験、
教育系学部学生、非教育系学部学生

Keywords: individuality-based identity, relatedness-based identity, past experience with teachers,
undergraduate students in the faculty of education, ordinary undergraduate students

問題と目的

教師は子どもにどのような影響を及ぼしているのだろうか。子どもは学校生活において学級単位で様々な活動を経験し、その経験を通して成長する。したがって学級をまとめる担任教師が子どもに及ぼす影響も小さくない。例えば、教師との関係が学級適応や不登校傾向に関連しているということは多くの研究によって報告されている(大久保, 2005; 江村・大久保, 2016; 五十嵐・萩原, 2009等)。また、教師が子どもに及ぼす影響は、学校生活の中だけに留まるものではないことも示されている。西野(2006)によっては、教師の親和的、あるいは受容的態度が子どもの自己価値の認識や内向性の問題行動にも関連していることが明らかにされている。

さらに、このような教師による子どもへの影響は、その教師が担当する一年間に限らない。中井・庄司(2009)は、教師に対する生徒の信頼感は、過去の教師とのポジティブな体験に影響を受けていることを示している。遠山(2009)も、過去の教師に対する信頼感は将来の教師に対する信頼感に影響を与えているとしている。

学校生活、そして1年間に留まらない教師からの影響は、子どもの成長・発達全般にわたることを示唆する研究もある。子どもが児童期・青年期を経て自立した成人として成長・発達するプロセスにおいては「重要な他者」の存在が欠かせない。「重要な他者」には親や友人が挙げられることが多いが、杉村(1998)は、青年期のアイデンティティ形成には両親や友人のみならず、教師との関わりも影響を及ぼしていることを示している。中

井・庄司(2006)もまた、信頼感の再獲得の時期である思春期に「特定の他者」となる教師と信頼関係を結ぶことが、自我の確立や対人的信頼感の発達に強く関連していることを指摘している。千石・石野(2016)も、小学校時代の教師による不公平な扱いを受けたと感じている大学生は自己否定感情が高いことを明らかにしている。

このような、子ども時代の教師との関わりによる長期的な影響については、しばしば教職を目指す学生の志望動機と関連づけて報告がなされている。教師を志望するきっかけとして「尊敬する先生との出会い」は常に上位にある(例えば紅林・川村, 1999; 藤原, 2004; 伊田, 2002; 大石, 2014)。大石(2013)は、過去に教師から受容された経験が教師に対する安心感につながり、その安心感が自分も教師になりたいという教師志望を高めると述べている。教職を目指す学生にとって、過去の教師との関わり経験が自身の将来を考える際のロールモデルとなることは容易に想像できよう。しかしながら、教師が子どもにとっての「重要な他者」であるならば、過去の教師との関わり経験は教職を目指さず学生だけでなく、誰に対しても影響を及ぼしているはずである。このことに関連して、Hendry, Roberts, Glendinning & Coleman(1992)は、教師は挑戦者モデルとして影響をもつとしている。Hendryら(1992)の言う挑戦者モデルとは、自分の考えに疑問を投げかけてきたり、再度考えるよう求めてきたりする役割であるが、これはまさに教師の役割と重なっていると言えよう。つまり、教師は子どもにとって、自身がとるべき行動のモデルとして、また自身

* 兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻学校心理・学校健康教育・発達支援コース 教授

平成29年6月28日受理

** 篠山市立篠山小学校

の行動をふり返り修正するきっかけとして存在し、影響を及ぼしていると考えられる。

しかし、子どもが教師と出会う場である学校では、教師との関わり以上に友人との関わりや学業が子どもにとって意味ある経験となっているであろう。それらの経験を通して、子どもは自身と他者との違いや長所・短所に気づき、「自分」の理解を深めていく、すなわちアイデンティティを形成することになる。友人との関わりや学業においては葛藤を経験することも多いが、Erikson (1959) が漸成発達図式で示したように、むしろ、そのような葛藤の克服によってアイデンティティは確立していく。そして、そのような葛藤が学校において経験されるものであるならば、その克服を助けているのも教師であろう。したがって、教師は子どものアイデンティティ形成に対して、モデルとなる、自身のふり返りを促す、という点で直接的にも、また、子どもが友人関係や学業等での葛藤を乗り越え、経験を意味あるものにしていくのをサポートするという点で間接的にも関与していると考えられる。

このような教師による直接的・間接的な関与は、「個」と「関係性」という二側面から捉えるアイデンティティ形成の理解にも役立つであろう。Erikson (1959) が各段階における心理的危機を個人がどう解決するかという個体発達分化の考え方からアイデンティティ形成を捉えていたのに対して、近年では他者との関係性の観点からも捉えることの有用性が指摘されている(杉村, 1999)。杉村(1999)は、アイデンティティ形成とは、自己の視点に気づき、他者の視点を内在化しながら、そこで生じた自己と他者との食い違いを調整・解決する作業であり、アイデンティティには「個」としての側面と「関係性」としての側面があるとしている。この考え方から、山田・岡本(2008)は「個」としてのアイデンティティを「自己の能力に対する信頼感に基盤に、個を確立し独立した個人として存在する方向へ発展していく特徴をもつアイデンティティの側面」, 「関係性」に基づくアイデンティティを「自己を取り巻く世界への信頼感を基盤に、他者と関係を築く能力を獲得し、他者との相互的な関係を結ぶ方向へと発展していく特徴を持つアイデンティティの側面」と定義している。教師の子どもに対する直接的な関わりは、子どもに「個」としての存在への気づきを促すと同時に、自分を取り巻く世界への信頼感を高める可能性をもつであろう。また、教師が子どもの過ごす学校・学級という環境を整え、必要に応じて子どもが直面した危機の解決の手助けをすることは、子どもが他者と相互的な関係を結ぶ中で自身を理解することの支えとなり得るのではないか。

しかしながら、教師との関わり経験が「個」と「関係性」のアイデンティティにどのように影響を及ぼしているのかについての検証は行われていない。そこで本研究では、アイデンティティの確立が課題となる大学生を対象として、過去の教師との関わり経験と「個」および「関係性」のアイデンティティとの関連を検討するもの

とする。さらに、教職を目指す学生とそうではない学生との比較を行うことで、教師の関わりはすべての子どもに対して長期的な影響をもたらしていることについても検証を試みる。

方 法

1. 調査協力者

2013年12月に、A県内の国公立大学の学部学生206名に質問紙調査を無記名で実施した。そのうち有効回答者は193名であった(有効回答率93.6%, 男性88名, 女性105名, 平均年齢20.6歳)。有効回答者のうち、教育学部所属者が36名、それ以外の学部所属者が157名であった。

2. 調査内容

質問紙はフェイスシートと以下の2種類の尺度から構成されていた。フェイスシートでは、性別、年齢、所属学部について回答を求めた。

(1) アイデンティティ尺度

山田・岡本(2008)の「個」としてのアイデンティティ尺度と「関係性」に基づくアイデンティティ尺度を使用した。「個」としてのアイデンティティ尺度は『自己への信頼感』『将来展望』『自律性』の3因子を構成する15項目であった。また、「関係性」に基づくアイデンティティ尺度は13項目であり、『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性への価値づけ』『他者との適切な距離感』『関係の中での自己の定位』の3因子を構成するものであった。すべての項目に対しては、「現在のあなたにどの程度当てはまりますか。」という教示のもと、「かなり当てはまる: 4」「少し当てはまる: 3」「あまり当てはまらない: 2」「まったく当てはまらない: 1」の4段階で回答を求めた。

(2) 教師との関わり経験尺度

中井・庄司(2009)が作成した尺度を使用した。この尺度は『教師からの受容経験』『教師との傷つき経験』『教師との親密な関わり経験』『教師からの親密な関わり経験』の4因子24項目から構成されている。これらの項目のうち、『教師との親密な関わり』因子に含まれる“先生に分かりやすく授業を教えてもらったことがある”は、個々の子どもへの教師の関わりというよりも学級全体に向けた関わりと思われたため、本研究では使用しないこととした。したがって、ここでは23項目に対して、「これまでのあなたの先生との関わり(小学校から高校卒業まで)において、次のそれぞれの項目のような経験はどの程度ありましたか。」という教示のもと、「かなりあった: 4」「少しあった: 3」「あまりなかった: 2」「まったくなかった: 1」の4段階で回答を求めた。

結 果

1. 各尺度の因子分析

(1) アイデンティティ尺度

「個」としてのアイデンティティ尺度15項目および「関係性」に基づくアイデンティティ尺度は13項目につ

いて、それぞれ因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。初期の固有値1.0を基準としたところ、どちらの尺度でも想定していた通りの3因子が抽出されたため、この3因子解を採用するものとし、先行研究にならって命名した（Table1, Table2）。

次に、各因子を構成する項目に対して必要に応じて因子名に一致するように逆転処理を行った後、下位尺度ごとに α 係数を算出した。その結果、「個」としてのアイデンティティ尺度では『自己への信頼感』が $\alpha=.775$ 、『将来展望』が $\alpha=.777$ 、『自律性』が $\alpha=.738$ となった。また、「関係性」に基づくアイデンティティ尺度では、『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性への価値づけ』が $\alpha=.810$ 、『他者との適切な距離感』が $\alpha=.602$ 、『関係の中での自己の定位』が $\alpha=.636$ であった。

「個」としてのアイデンティティ尺度については、先行研究（山田・岡本，2008）とまったく同じ因子構造であり、 α 係数も十分な値となった。しかし「関係性」に基づくアイデンティティ尺度では、先行研究（山田・岡本，2008）では第3因子を構成していた1項目が第2因子に含まれるという相違があったが、全体的な構成からは『他者との適切な距離感』および『関係の中での自己の定位』という先行研究（山田・岡本，2008）と同様の解釈が可能であると考えられた。また、 α 係数も第2因子と第3因子では若干値が低かったが、それぞれが3項目と2項目という少ない項目数で構成されていたこと、先行研究（山田・岡本，2008）におけるこれらの因子の α 係数も $\alpha=.70$ 、 $\alpha=.67$ であり、大幅な違いはないことから、本研究でも「関係性」に基づくアイデンティティ尺度の3因子構造を採用し、この後の分析に用いるものとした。

（2）教師との関わり経験尺度

教師との関わり経験尺度23項目について因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行い、初期の固有値1.0を基準としたところ、2因子が抽出された（Table3）。先行研究（中井・庄司，2009）では、『教師からの受容経験』『教師との親密な関わり経験』『教師からの親密な関わり経験』『教師との傷つき経験』と命名される4因子が抽出されていたが、本研究では教師とのポジティブな関わりを示す項目とネガティブな関わりを示す項目とに分割された因子構造となった。この2因子のまとまりが良かったこと、また4因子を指定しても先行研究と同じ因子構造とはならなかったことから、本研究では2因子解を採用するものとした。そして、教師とのポジティブな関わりを示す項目群であった第1因子を『教師とのポジティブな関わり経験』因子と命名した。また第2因子は、先行研究における『教師との傷つき経験』因子と同じ項目で構成されていたが、第1因子と因子名を統一するために『教師とのネガティブな関わり経験』因子と命名した。各因子の α 係数は、『教師とのポジティブな関わり経験』因子が $\alpha=.909$ 、『教師とのネガティブな関わり経験』因子が $\alpha=.836$ と十分に高い値となり、内の一貫性が確認された。

2. アイデンティティおよび教師との関わり経験における属性の差異

3つの尺度の下位尺度ごとに項目平均値を求めて下位尺度得点とし、協力者の性別と所属を独立変数とする二要因分散分析を行った（Table4）。

その結果、性別の主効果は「個」のアイデンティティ尺度の『自己への信頼感』においてのみ有意であり（ $F(1,189)=4.530$, $p<.05$ ）、男性の方が女性よりも高得点であった。一方、所属の主効果は「個」のアイデンティティ尺度の『将来展望』（ $F(1,189)=9.336$, $p<.01$ ）と、「関係性」のアイデンティティ尺度の『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性への価値づけ』（ $F(1,189)=3.954$, $p<.05$ ）において有意であった。どちらも教育系学部生の方が非教育系学部生よりも高得点であり、教育系学部生は非教育系学部生よりも自身の将来を明確に意識していること、周囲の人々を信頼し、他者との関わりを価値あるものと考えていることが示された。また、所属の主効果は『教師とのポジティブな関わり経験』でも有意であり（ $F(1,189)=5.057$, $p<.05$ ）、教育系学部生は非教育系学部生よりも小中高校時代の教師とポジティブな関わりがよくあったと認識していた。しかし『教師とのネガティブな関わり経験』では教育系学部生と非教育系学部生との間に有意な差異は見られなかった。

なお、すべての従属変数において性別と所属の交互作用は有意ではなかった。

3. 「個」と「関係性」のアイデンティティと教師との関わり経験の関連

過去の教師との関わり経験と大学生の「個」と「関係性」のアイデンティティとの関連を検討するために、教師との関わり経験尺度の2因子の下位尺度得点を説明変数、「個」と「関係性」のアイデンティティ尺度のそれぞれ3因子を目的変数とし、所属ごとに重回帰分析を行った。

その結果、「個」のアイデンティティ尺度では、教育系学部生でも非教育系学部生でも調整済み R^2 値が有意であったのは『将来展望』のみであった。どちらにおいても『教師とのポジティブな関わり経験』が有意な正の影響を及ぼしていた（ $\beta=.367$, $\beta=.225$ ）。また、「関係性」のアイデンティティ尺度では、教育系学部生では『他者との適切な距離感』における調整済み R^2 値が有意であり、『教師とのネガティブな関わり経験』が有意な負の影響を及ぼしていた（ $\beta=-.542$ ）。一方、非教育系学部生では『他者との適切な距離感』に加えて『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性への価値づけ』においても調整済み R^2 値が有意であった。『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性への価値づけ』に対しては『教師とのポジティブな関わり経験』が正の、また『教師とのネガティブな関わり経験』が負の有意な影響を及ぼしていた（ $\beta=.381$, $\beta=-.172$ ）。さらに『他者との適切な距離感』に対しても『教師とのネガティブな関わり経験』が有意な負の影響を及ぼしていた（ $\beta=-.229$ ）。

Table 1 「個」としてのアイデンティティ尺度の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
第1因子 自己への信頼感・効力感($\alpha = .775$)				
105 私は自分が好きだし、自分に誇りをもっている	.785	-.025	.084	.528
107 私は、きつとうまく人生乗り越えられるだろう	.730	.027	.177	.429
101 私は、多くのことに対して自信をもって取り組むことができる	.646	-.013	-.225	.629
103 私は、自分が役に立つ人間であると思う	.600	-.030	.035	.321
109 自分の考えに従って行動することに自信をもっている	.381	.123	-.278	.428
第2因子 将来展望($\alpha = .777$)				
113 将来の職業(専業主婦も含む)について、具体的に考えている	-.173	.731	-.065	.461
111 将来、自分が何をしたいかという確信や目標をもっている	-.007	.699	-.003	.485
119 今後、どんな風に生活していくかを考えている	-.004	.655	.012	.422
117 私は、目的を達成しようとがんばっている	.080	.573	-.065	.411
115 人生設計をきちんと立てて、今後の生活を送っていきたくて考えている	.226	.514	.180	.359
第3因子 自律性($\alpha = .738$)				
125 私は、誰か他者の人がアイデアを出してくれることをあてにしている	.231	-.037	.635	.290
127 私は、物事を完成させるのが苦手である	.104	-.051	.611	.324
128 何かしたあとで、それが正しかったか心配になることが多い	.006	.111	.604	.335
123 私は、自分の判断に自信がない	-.177	.033	.602	.503
121 私は、決断する力が弱い	-.178	-.017	.575	.491
因子間相関	第1因子 第2因子	.483	-.591	-.287

Table 2 「関係性」に基づくアイデンティティ尺度の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
第1因子 自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の位置づけ($\alpha = .810$)				
108 これまで私が築いてきた人間関係は、私にとって価値あるものである	.774	.147	-.105	.625
106 私は人間関係を大事にしており、それによって多くのものを得ている	.652	.117	-.129	.451
102 周囲の人々によって自分が支えられていると感じる	.628	-.145	.251	.430
110 これまでに関わった人々は私にいい影響を与えてくれた	.620	.093	-.131	.408
104 これまで出会った人々によって、今の自分が支えられていると感じる	.620	-.106	.196	.403
112 友人関係は、比較的安定していると思う	.531	-.036	-.098	.303
114 自分が困ったときには、周りの人々からの援助が期待できる	.512	-.174	.025	.291
第2因子 他者との適度な距離感($\alpha = .602$)				
124 人との集まりで他の人が私の考えに同意しないのではないかとと思うと、自分の意見を主張するのにためらいを感じる	.085	.616	.144	.480
118 私は批判に対して敏感で傷つきやすい	.049	.570	.054	.355
116 私は時々、周囲の人々や物事から取り残されて、一人ぼっちであるように感じる	-.176	.466	.031	.266
120 閉じこもって、まったく人と話をしたくないときがある	-.031	.335	.025	.122
第3因子 関係の中での自己の定位($\alpha = .636$)				
122 集団内で、私は躊躇することなく自ら正しいと思うこと表明できる	.024	-.099	-.635	.470
126 他者と一緒に何か物事行うとき、私はよく受け身になってしまう	-.028	.185	.527	.399
因子間相関	第1因子 第2因子	-.018	-.063	.430

考 察

本研究は、小中高校時代の教師との関わり経験と、大学生における「個」と「関係性」のアイデンティティとの関連を検討することであった。

アイデンティティ尺度では先行研究とほぼ同様の因子構造が得られたが、教師との関わり経験尺度においては先行研究(中井・庄司, 2009)と異なる因子構造となった。すなわち、中井・庄司(2009)ではポジティブな関わり経験を示す3つの因子とネガティブな関わり経験を示す1因子という4因子構造であったのが、本研究ではポジティブな関わり経験は1つの因子としてまとめて

抽出された。これは、中井・庄司(2009)では中学生が対象であったため、本研究と同一の「これまでの先生との関わり(小学校から現在まで)」という教示で教師との関わり経験を想起させていても“現在”を含んでおり、高校卒業までの経験を想起させた本研究での協力者である大学生よりも詳細なイメージが喚起されたためと考えられる。しかし、本研究ではポジティブな関わり経験が1因子にまとまった一方で、「ネガティブな関わり経験」と命名した「教師との傷つき経験」はその因子の逆転項目として集約されるのではなく独立した因子として抽出され、ポジティブな関わり経験因子との相関も-.010で

Table 3 教師との関わり経験尺度の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

	第1因子	第2因子	共通性
第1因子 教師とのポジティブな関わり経験 ($\alpha = .909$)			
206 「先生は自分の気持ちを理解してくれている」と感じたことがある	.743	-.071	.556
220 先生と一緒に喜んだり、悲しんだりしたことがある	.729	-.063	.534
216 先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがある	.724	-.179	.553
222 先生に自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがある	.704	.058	.500
213 先生に本音を打ち明けたことがある	.703	.052	.498
208 先生と接していて「先生は本当に自分のことを思ってくれているんだ」と感じたことがある	.702	-.034	.493
209 先生と色々な話をしたことがある	.696	.103	.496
212 先生が自分のことをいつも気にかけてくれていると感じたことがある	.691	.008	.478
201 困ったとき、先生に相談に乗ってもらったことがある	.664	.126	.459
217 先生に自分がしたことを、ほめてもらったことがある	.615	.003	.379
204 先生に、自分の得意なものをほめてもらったことがある	.581	-.041	.339
214 勉強が分からないとき、先生に教えてもらったことがある	.530	-.096	.289
202 先生は、先生自身の経験を話してくれたことがある	.512	.030	.263
219 どんなに悪いことをしても、「先生だけは分かってくれる、かばってくれる」と感じたことがある	.453	.055	.209
210 悪いことをしたときに怒ってもらったことがある	.450	.082	.210
第2因子 教師とのネガティブな関わり経験 ($\alpha = .836$)			
218 先生と関わってひどく傷ついたことがある	.088	.752	.575
223 「もう先生と関わって嫌な思いをしたくない」と感じたことがある	.012	.726	.527
221 先生との関係の中で、思い出したくないつらいことがある	-.007	.700	.490
215 先生に裏切られたことがある	-.032	.665	.443
211 先生に無視されたことがある	.027	.589	.348
203 先生に差別されたことがある	-.082	.564	.324
205 悪くないのに先生に怒られたことがある	-.015	.513	.264
207 先生に疑われたことがある	.049	.491	.244
因子間相関	第1因子		-.010

Table 4 「個」と「関係性」のアイデンティティおよび教師との関わり経験における平均値と標準偏差

	教育系学部				非教育系学部			
	男性		女性		男性		女性	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
「個」としてのアイデンティティ								
自己への信頼感・効力感	2.95	0.57	2.40	0.58	2.65	0.64	2.55	0.58
将来展望	3.32	0.59	3.08	0.54	2.69	0.60	2.77	0.64
自律性	2.24	0.36	2.17	0.59	2.39	0.51	2.25	0.62
「関係性」に基づくアイデンティティ								
自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の位置づけ	3.60	0.33	3.52	0.36	3.23	0.46	3.45	0.43
他者との適度な距離感	2.40	0.60	2.20	0.53	2.44	0.59	2.12	0.64
関係の中での自己の定位	2.40	0.65	2.29	0.70	2.41	0.64	2.30	0.72
教師との関わり経験								
教師とのポジティブな関わり経験	3.13	0.51	2.93	0.46	2.67	0.51	2.80	0.57
教師とのネガティブな関わり経験	2.00	0.23	2.06	0.62	1.97	0.59	1.92	0.64

あった。中井・庄司(2009)では「教師との傷つき経験」はその他のポジティブな関わり経験を表す3つの因子と中程度の負の相関を示していたことから、中学生では教師からのポジティブな関わりとネガティブな関わりは表裏一体と捉えられていることが窺える。これに対して、大学生は過去の教師との関わり経験について“良い関わりもあったし、悪い関わりもあった”というように、より客観的に評価できるようになっていることが示唆され

たのではないだろうか。

各下位尺度得点を従属変数とし、協力者の性別と所属を独立変数とした分散分析では、「個」としてのアイデンティティの下位尺度である『自己への信頼感・効力感』において、男性の方が女性よりも有意に高得点であった。『自己への信頼感・効力感』は“私は多くのことに自信をもって取り組むことができる”“私は役に立つ人間であると思う”といった、自尊感情とも重なる項目から構

Table 5 「個」としてのアイデンティティと教師との関わり経験との関連

	教育系学部			非教育系学部		
	自己への信頼感・効力感	将来展望	自律性	自己への信頼感・効力感	将来展望	自律性
教師とのポジティブな関わり経験	.188	.367 *	.148	.111	.225 **	-.066
教師とのネガティブな関わり経験	-.064	.125	-.179	.085	.076	-.101
調整済みR ²	.024	.120 *	.017	.006	.044 *	.002

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Table 6 「関係性」に基づくアイデンティティと教師との関わり経験との関連

	教育系学部			非教育系学部		
	自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の位置づけ	他者との適度な距離感	関係の中での自己の定位	自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の位置づけ	他者との適度な距離感	関係の中での自己の定位
教師とのポジティブな関わり経験	.359	.288	.277	.381 ***	.035	-.016
教師とのネガティブな関わり経験	-.077	-.542 ***	-.011	-.172 *	-.229 **	.055
調整済みR ²	.070	.268 **	.019	.167 ***	.042 *	.010

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

成されるものであり、尺度の妥当性を検証した山田・岡本（2008）でも、自尊感情尺度との相関は $r=.73$ と高い値を示していた。1980年から2013年までにわが国で報告された自尊感情の性差を取り上げた論文をメタ分析した岡田・小塩・茂垣・脇田・並川（2015）の研究でも、その程度は小さいものの、男性の方が自尊感情が高いという性差は確かに存在すると報告されており、本研究の結果もこの知見に一致するものであると言えよう。また、所属の主効果は「個」としてのアイデンティティの下位尺度の『将来展望』において、教育系学部生の方が非教育系学部生よりも有意に高得点であった。本研究の協力者の平均年齢は20.6歳であり、全体の約半数が大学1年生と2年生であったと思われる。教育系学部生は高校卒業時から教員を目指して大学に入学するのに対して、非教育系学部生は大学入学後に卒業後の進路を具体的に検討し始めることが一般的であろう。その中でも大学生活の前半では就職活動も開始していない学生が多いと考えられることから、『将来展望』に有意な差異が生じたと考えられる。さらに、所属の主効果については、「関係性」に基づくアイデンティティの『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性への価値づけ』と教師との関わり経験の『ポジティブな関わり経験』でも、教育系学部生の方が高得点であるという有意差が認められた。教職志望者の対人志向性は他の職業志望者よりも高いことが報告されており（田爪, 2013）、そのような志向性は『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性への価値づけ』因子に含まれているような“これまでの人間関係”の良さを基盤としていることが考えられる。教員を目指す教育系学部生はそのような“良い人間関係”を、自身の過去の教師との関係性において得ていたことが『教師とのポジティブな関わり経験』の豊富さからも示唆されたと言えよう。さらに、『教師とのポジティブな関わり経験』が教育系学部生で多かったという結果は、多くの先行研究

が示す“尊敬できる先生”や“良い先生”との出会いが教職を志望する学生に多いという報告と一致するものである。一方、本研究では『教師とのネガティブな関わり経験』では教育系学部生と非教育系学部生との間に有意差は認められなかった。また、『教師とのネガティブな関わり経験』の平均値は協力者全体で1.97（SD=0.61）であり、この値は「（教師とのネガティブな関わり経験は）あまりなかった」ことを意味する。この結果は、1998年度にデータ収集を行った紅林・川村（1999）では“理不尽な先生”や“えこひいきをする先生”は教職を志望する学生に少なかったものの、「全員がそうだった」「たくさんいた」と回答した学生がそれぞれ34.1%と29.0%に上っていたという結果と大きく異なるものである。本研究の協力者が小学校に入学したのは1990年代後半であるが、1995年度からスクールカウンセラーの導入が開始され、1998年の中央教育審議会では「教員がカウンセリングマインドをもつことが大切」と答申されている。このような時代背景の中で、教師は“理不尽な”“えこひいき”と受け止められるかもしれない態度をとらないよう自らの行動のふり返りがなされた結果、ネガティブな関わり経験は少なくなったと考えられよう。

教師との関わり経験を説明変数、「個」と「関係性」のアイデンティティを目的変数とする重回帰分析を所属別に行ったところ、「個」としてのアイデンティティに対しては、教育系学部生・非教育系学部生ともに『将来展望』に対して『教師とのポジティブな関わり経験』が有意な正の影響を及ぼしていた。既に述べたように、教育系学部生の教職志望動機に自身のかつての教師が関連しているという報告は多い。しなし、本研究における結果からは、教職を目指さない大学生でも過去の教師との出会いの中でポジティブな関わり経験が多いことが自身の将来を具体的に目標をもって考えことにつながっていることが明らかとなった。つまり、教師から自分の気

持ちを理解してもらっている、自分の存在をそのまま受け入れられている、認められているという経験は、教師という職業以外に就くであろう大学生においても、これからの自己を支える「個」としてのアイデンティティ形成を促進する可能性が示されたと言えよう。

「関係性」に基づくアイデンティティの『他者との適度な距離感』に対しては、教育系学部生でも非教育系学部生でも『教師とのネガティブな関わり経験』が有意な負の影響を及ぼしていた。このような、過去にネガティブな対人経験をした者は、その後の他者との関わり方において困難を生じるということは Hansson, Jones & Fletcher (1990) にも報告されている。また、ネガティブな対人経験は、重要な他者との関係における危機を危機として認識できず、防衛的に排除することにつながるという(永田, 2004)。また、この『他者との適度な距離感』は、学童期の発達課題である「[共感・協力]対[過度の警戒・権力]」(Franz & White, 1985)に関連して設定された項目で構成されていた(山田・岡本, 2008)ことも合わせて考えると、この結果は、学童期を中心とした教師とのネガティブな関わり経験が、他者との適切な関係性の構築を妨げ、大学生段階においても他者に傷つきやすく、気後れを感じたり、取り残されているように感じたりすることを引き起こしていると解釈できよう。

さらに、非教育系学部生においては『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の位置づけ』に対して『教師とのポジティブな関わり経験』と『教師とのネガティブな関わり経験』の両方が有意な影響を及ぼしていた。繰り返したように、教職を目指す教育系学部生がロールモデルとして過去の教師を捉え、様々な影響を受けることは容易に想像でき、それを実証する研究も多い。しかしながら、本研究結果は教職を目指していない大学生において、むしろ教育系学部生よりも多くの側面で過去の教師との経験に影響を受けていることを示していると言えよう。特に、『自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の位置づけ』は発達段階全体に渡る「関係性」に基づくアイデンティティの課題を集約的に反映したものと解釈されている(山田・岡本, 2008)。そのようなアイデンティティの側面が、教師からのポジティブな関わり経験とネガティブな関わり経験の双方から影響を受けているという結果は、教師が子どもに与える影響の大きさを示唆するものであろう。

以上のことから、過去の教師との関わり経験が「個」と「関係性」のアイデンティティに対して影響を及ぼしていることが明らかとなった。つまり、教師の関わりは、その時々の子どもの影響するだけでなく、子どもの将来にわたって影響を及ぼすことが示された。教師はそのことを踏まえ、自身の関わり方や言動が子どもにどのように受け止められているかをふり返ることが重要であろう。そうすることで、子どもを予期せぬところで傷つけることは減じ、逆に、よりいっそう子どもを受容し支えることができ、そのことが子どものアイデンティティの発達

にも良い影響をもたらすことにつながると考えられる。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究では教育系学部生と非教育系学部生を対象として調査を実施したが、対象者数は両者で大きな隔りがあった。特に教育系学部生は36名であり、所属別の分析結果に影響を及ぼしている可能性は否定できない。今後、人数の偏りをなくしたうえで、さらにデータを蓄積することが必要であろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (1998) 『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機— 中央教育審議会答申「幼児期からの心の教育の在り方について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980601.ht_m#4-2-3c
- 江村早紀・大久保智生 (2016) 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, 23, 241-251.
- Erikson, E.H. (1959) Identity and the life cycle. Psychological Issues Monograph, 1(1). New York: International University Press. (小此木啓吾 (1973) 自我同一性—アイデンティティとライフサイクル 誠信書房)
- Franz, C.E. & White, K.M. (1985) Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. Journal of Personality, 53, 224-256.
- 藤原正光 (2004) 教員志望動機と高校・大学生活—教員採用試験合格者の場合— 文教大学教育学部紀要, 38, 75-81.
- Hansson, R., Jones, W. & Fletcher, W. (1990) Troubled relation in later life: Implications for support. Journal of Social and Personal Relationship, 7, 451-463.
- Hendry, L.B., Roberts, W., Glendinning, A. & Coleman, J.C. (1992) Adolescents' perception of significant individuals in their lives. Journal of Adolescence, 15, 255-270.
- 伊田勝憲 (2002) 大学生の教職志望動機と学習動機の関係についての探索的検討 日本青年心理学会大会発表論文集, 10, 30-31.
- 五十嵐哲也・萩原久子 (2009) 中学生の一学年間における不登校傾向の変化と学級適応感との関連 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 335-342.
- 紅林伸幸・川村光 (1999) 大学生の教職志望と教師化に関する調査研究 (I) —学校体験と教育に対する意識— 滋賀大学教育学部紀要・教育科学, 49, 23-38.
- 永田彰子 (2004) 生涯発達の観点からみた重要な他者との関係に関する研究の動向と展望—発達初期の重要な他者との関係が後の発達に与える影響に着目して— 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部, 53, 401-410.
- 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 (2009) 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, 57, 49-61.
- 西野泰代 (2006) 教師の態度が青年期の内向性の問題行動と自己価値におよぼす影響 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学, 53, 75-83.
- 岡田涼・小塩真司・茂垣まどか・脇田貴文・並川勉 (2015) 日本人における自尊感情の性差に関するメタ分析 パーソナリティ研究, 24, 49-60.
- 大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその基底要因: 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大石千歳 (2013) 教師との関わり経験と教師への信頼感が教師志望動機に及ぼす影響—キャリア教育・教育相談の観点による心理学的研究— 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 48, 17-25.
- 大石千歳 (2014) 教師との関わり経験と教師への信頼感が教師志望動機に及ぼす影響その2—体育系短大における小学校・幼稚園の教員免許取得希望者を対象とした調査— 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 49, 11-25.
- 千石祐恵・石野陽子 (2016) 幼児期・児童期における苦手な保育士・教員との関わりが青年期の人格に与える影響 島根大学教育臨床総合研究, 15, 123-139.
- 杉村和美 (1998) 青年期におけるアイデンティティの形成: 関係性のとらえ直し 発達心理学研究, 9, 45-55.
- 田爪宏二 (2013) 保育実習の進行に伴う大学生の保育実習の印象および就業意識の変化—「保育者アイデンティティの確立の視点からの検討— 鹿児島国際大学福祉社会学部論集, 31, 14-28.
- 遠山孝司 (2009) 教師の威厳ある指導態度と学校適応, 学習動機づけ, 信頼感との関連 新潟医学誌, 9, 48-56.
- 山田みき・岡本祐子 (2008) 「個」と「関係性」からみた青年期におけるアイデンティティ: 対人関係の特徴の分析 発達心理学研究, 19, 108-120.

付記

本稿は、学校教育学部平成25年度卒業生の市野杏奈さんが卒業研究として収集したデータを再分析したものである。