

高校生における教師に対する信頼感と学校適応感の関係

中本浩揮* 森 司朗** 屋良朝栄***

The relationship of high school students' trust for teacher with their adjustment for school life

Hiroki NAKAMOTO*, Shiro MORI**, Choei YARA***

Abstract

The purpose of this study was to examine how much high school students' subjective adjustment for school is affected by their trust for their teachers, including their experience resulting in trust for them, from students' viewpoint. Additionally, we clarified the perception gap between students and teachers, in terms of the sense of trust, respectively. Also, we examined how the gap affects students' trust for teachers and their adjustment to school. The participants were 763 high school students and 53 teachers. The students responded to the following four questionnaires: the scale of subjective adjustment for school, the scale of students' trust for teachers, the scale of students' experience leading to their adjustment for teachers, and the scale of teachers' behavior acquiring students' trust. The teachers responded to a questionnaire regarding teachers' behavior acquiring students' trust scale. Path analysis revealed that students' trust for their teachers affected their subjective adjustment to school. Also, trust for teachers was positively influenced by acceptance of and respect to teachers, whereas it is negatively influenced by being hurt by teachers. These results indicated that students' past trust for teachers affects their subjective adjustment through their present trust for teachers. The comparison of the score of students and teachers in terms of the scale of teachers' behavior acquiring students' trust revealed that students evaluated more both factors of intimacy and consideration than teachers, whereas, teachers evaluated more the factors of acceptability and elasticity than students. In the former case, the larger their gap was, the higher students' trust for teachers and subjective adjustment score were. In contrast, in the latter case, the larger their gap was, the lower students' subjective adjustment score was. These results indicated that the scale of teachers' behavior acquiring students' trust that teachers highly evaluated is not likely to enhance students' trust for teachers, rather hindering their subjective adjustment. It suggested that students' trust for teachers from students' viewpoint is significantly important to enhance their subjective adjustment to school.

KEY WORDS : 学校問題, 適応感, 信頼感, 信頼感生起行動, 信頼感影響経験

目 的

教育現場において、不登校や校内暴力などの問題行動の増加が指摘されて久しい。このような問題行動は、学校になじめないなどの適応に関する問題として考えられている。適応とは、個人と環

境の調和として定義づけられ (大久保, 2005), 個人と環境の調和に至るプロセスだけでなく, 個人と環境の調和の状態をも含む概念として捉えられている (佐々木, 1992)。そして, 適応感は, 適応の状態を表す 1 指標とされる (谷井・上地, 1994)。このように, 適応を個人と環境の調和と

* 鹿屋体育大学大学院体育学研究科

** 鹿屋体育大学

*** 沖縄市立中の町小学校

する視点に立てば、学校現場における適応感とは、学校の要求する環境因子（友人や教師との対人関係、学業）を単に充足した状態ではなく、生徒側の要求をも充足した状態といえる。この点、大久保（2005）は、学校への適応感を対人関係（親、友人、あるいは、教師）や学業といった学校が要求する環境因子の集合として捉える従来の研究に対し（例えば、小泉、1995）、個人と環境が適合していると主観的に感じる認知や感情を適応感として捉え、環境因子は適応感に影響を与える学校生活の要因としている。よって、本研究においても環境要求を充足した程度を適応感とするのではなく、環境要求と個人の要求によって変化する主観的な認知や感情を適応感と捉える。

適応感に影響する要因を生徒の視点から捉えた場合、教師への信頼感が重要と考えられる。親や親友などの重要な他者の間に基本的信頼感（Erikson, 1963）を形成していれば、学校生活にネガティブな影響を与える学校ストレス（伊藤、2000）から不適応行動に結実する可能性が低くなると考えられ（酒井ら、2002）、実際に信頼感は学校環境への適応に正の関係があることが報告されている（天貝・杉原、1997；橋渡・別府、2003；大久保、2005）。例えば、中学生の親及び親友との信頼関係と学校適応の関係について調査した酒井ら（2002）は、親子相互の信頼感において、子どもの学校適応に影響を与えているのは、子が親に抱く信頼感であり、親が子に抱く信頼感とは関連がないことを報告している。このことは、学校適応と重要な他者との信頼関係の重要性を示すとともに、子どもから親への信頼という、方向性が重要であることも示唆している。また、橋渡・別府（2003）は、適応感の低い不登校生徒は通常に登校している生徒に比べて、「自分への信頼」、あるいは、「他人への信頼」が低いことを示している。さらに、彼らは不登校生徒が「前に誰かに裏切られたりだまされたりしたので信じるのが怖くなった」などの信頼感の不信因子の得点が有意に高いことも報告しており、過去の経験が現在の信

頼感に影響することを示している。実際に、天貝（1999）は、「他人への信頼」には承認経験や受容経験が重要であることを指摘している。

承認経験や受容経験のような信頼感を高める肯定的な経験には、学校現場の特徴を考えた場合、重要な他者である教師の役割が非常に重要である（浜名・松本、1993）。木原ら（1997）は学校不適応の生徒と教師の関係が良くないことを明らかにし、不適応の生徒は教師が自分のことを信頼してくれないと感じる傾向があることを報告している。また、小林・仲田（1997）は、子どもとの信頼感を形成し、密接な関係を築こうと務める教師の存在と、生徒が教師はいざとなれば自分を援助してくれると意識していることが適応感につながると述べている。

信頼感の生涯発達を考える時、青年期は不信体験の克服から新たな信頼感を模索する時期であるとされ、この時期の不信の過度の広がり、内閉化傾向など個人の精神的健康にとって否定的な影響をもたらすことが指摘されている（天貝、1999）。よって、この時期に、信頼感を高めることは重要な発達上の課題といえ（橋渡・別府、2003）、内閉化による不登校などの問題に対しても有効であるといえる。

教師の役割として、どのように信頼感を高めることができるか的手段を教師自身が知ることは、生徒の適応感を高めるとともに生徒の健全な発達を促進する上で不可欠である。しかし、これまでの研究では学校環境からの要求という方向からの研究が多く、生徒の要求という方向からはあまり検討されてこなかった（佐竹、2003）。適応感が個人と環境の調和であるという視点に立てば、個人から環境に対する要求の理解も必要となる。特に、橋渡・別府（2003）の研究で示されたように、適応感には、生徒から重要な他者へという方向が重要であると考えられる。

以上から、本研究では適応感を高めるために有効と考えられる信頼感に関して、生徒の教師に対する信頼感を取り上げる。これにより、重要な他

者である教師への生徒の信頼感が適応感に対してどのような影響をもたらすかを明らかにする。また、信頼感に関して過去の経験が現在の信頼感にとって重要であると考えられることから、信頼感に関する過去の経験を含めて、現在の教師への信頼感と学校への適応感との関連を明らかにする。

さらに、信頼感を高めるために教師がどのような働きかけをすることが有効であるかを明らかにするために、生徒が信頼感を感じる教師の行動について(佐竹, 2003)、生徒と教師の意識の差を検討する。生徒と教師の間の意識の差が大きい場合、問題行動を引き起こすことが指摘されており(浦野, 2001)、生徒に対して信頼感を高めようとする教師の働きかけが、生徒の要求と異なることは、結果として、信頼感や適応感を低下させる可能性を持っている。よって、教師と生徒の間にある信頼感に関する意識の差を明らかにし、意識の差の大きさが適応感にどのような影響を与えるかについて検討する。

方 法

1. 調査対象

沖縄県内の公立学校3校の教師と生徒を対象に質問紙調査を行った。調査用紙の回収部数は、生徒763部、教師53部であった。調査対象者の学校別の内訳は、A高等学校(教師31名、生徒316名)、B工業高等学校(教師8名、生徒183名)、C高等学校(教師14名、生徒264名)であった。

2. 調査方法

調査実施前に、調査内容及び質問紙の内容について同意を得るために教師用及び生徒用アンケートを各学校の担当者に郵送した。その際、学校側から質問の表現に関する訂正があったため、内容の意図が変わらないように修正して再度確認し承諾を得た。

アンケート調査は、各学校の第1学年から第3学年までの任意の3クラスとし、実施期間は担当

者の任意とした。

3. 調査期間

2005年11月上旬～12月中旬

4. 調査内容

調査には「学校への適応感尺度」「信頼感尺度」「信頼感影響経験測定尺度」「信頼感生起行動尺度」の4つの尺度を使用した。生徒は4つ全ての尺度に回答した。教師は、生徒との間の信頼感に関する意識の差を明らかにするために「信頼感尺度」「信頼感影響経験測定尺度」「信頼感生起行動尺度」の3つの尺度に回答したが、「信頼感生起行動尺度」のみを分析の対象とした。

1) 学校への適応感尺度

学校への適応感を測定するために、大久保(2005)によって作成された青年用適応感尺度を用いた。この尺度は、「居心地の良さの感覚」「課題・目的的存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4因子30項目を含み、個人と環境の適合性の視点から適応状態を測定する尺度である。

2) 信頼感尺度

八木(2003)によって作成された、教師への信頼感を問う23項目を用いた。この尺度は、「教師信頼」「教師不信」「自己信頼」の下位尺度からなる。

3) 信頼感影響経験測定尺度

八木(2003)によって作成された、信頼感に影響を及ぼす生徒の経験について測定する32項目を用いた。この尺度は、「受容経験因子」「承認経験因子」「尊敬経験因子」「傷つき経験因子」「達成経験因子」の下位尺度からなる。

4) 信頼感生起行動尺度

生徒との信頼感を築く上で重要と思われる行動に関して、生徒と教師の意識の相違点を明らかにするために、佐竹(2003)によって作成された信頼感生起行動尺度を用いた。本研究では、佐竹(2003)の研究によって抽出された6因子33項目を使用した。因子は、「尊重」「肯定的特質」「安

定性」「需要性」「明朗性」「親密性」であった。

教示文は、生徒に対しては、「先生に信頼感や安心感をもつときに、どれだけ重要なものになるか教えてください」と記述したのに対し、教師に対しては、「あなたが生徒に対して信頼感や安心感を築くときに、どれだけ重要なものになるかを教えてください」と記述した。また、質問項目の文面に関しては、行動の担い手と受け手を考慮して改変した（例えば、手紙をくれる→手紙をあげるなど）。

学校への適応感尺度、信頼感尺度、信頼感影響経験測定尺度に関しては、「非常に当てはまる」

から「全く当てはまらない」、信頼感生起行動尺度に関しては、「非常に重要である」から「全く重要ではない」の5段階で回答を求めた。

5. 分析の手順

分析に関して、先行研究において抽出された因子の妥当性と本研究において収集されたデータとの関連を確認するために、4尺度全てにおいて因子分析を行った。次に、これらの因子と適応感の関係を明らかにするために、全因子の尺度得点を求め、適応感を目的変数としたパス解析によって、教師への信頼感や過去の経験といった独立変数と

TABLE 1 学校への適応感尺度の下位尺度

No	項目	因子負荷量 (プロマックス回転)			
		因子1	因子2	因子3	因子4
I 居心地の良さの感覚 ($\alpha = .93$)					
6	周りの人と楽しい時間を共有している	.87	-.15	.00	.10
9	自由に話せる雰囲気である	.84	-.07	-.11	.05
14	周囲となじめている	.81	.07	-.15	-.06
16	周りに共感できる	.76	-.07	.06	.06
18	安心する	.66	.11	.00	.02
1	周囲に溶け込んでいる	.65	.06	-.17	-.08
23	自分と周りがかみ合っている	.65	.23	-.14	-.06
26	充実している	.60	.04	.19	-.04
15	好きなことができる	.59	-.09	.27	.03
12	ありのままの自分を出せている	.57	.12	.02	-.08
30	幸せである	.54	.00	.21	-.05
29	周り助け合っている	.51	.11	.19	-.05
22	リラックスできる	.49	.07	.18	.01
II 被信頼・受容感 ($\alpha = .81$)					
25	周りから必要とされている	.08	.79	-.04	-.06
20	周りから関心をもたれている	.14	.71	-.09	.08
27	良い評価がされていると感じる	-.05	.67	.17	-.07
11	周りから期待されている	-.10	.63	.16	-.01
4	周りから頼られていると感じる	.07	.61	.01	-.04
17	存在を気かけられている	.28	.48	-.09	.16
24	周りから指示や命令をされているように感じる	-.21	.43	-.03	.30
III 課題・目的的存在 ($\alpha = .77$)					
10	やるべき目的がある	-.03	-.04	.71	.04
3	将来役に立つことが学べる	-.14	.11	.62	-.07
21	熱中できるものがある	.12	-.05	.52	.07
7	これからの自分のためになることができる	.30	.01	.50	.08
28	成長できると感じる	.22	.20	.41	-.05
IV 劣等感の無さ ($\alpha = .72$)					
*19	役に立っていないと感じる	.02	-.03	.04	.70
*13	嫌われていると感じる	-.14	.05	.13	.62
*5	周りに迷惑をかけていると感じる	.13	-.10	.15	.61
*8	自分が場違いだと感じる	-.13	.18	-.12	.61
*2	自分だけだめだと感じる	-.15	.04	.16	-.63

*は、逆転項目。因子4の係数は、項目2「自分だけだめだと感じる」を除外した値。

の間にどのような関係が見られるかを検討した。また、教師と生徒の信頼感を生起させる行動に関する意識の差の大きさが適応感や信頼感に影響を及ぼすかについても検討した。

結 果

尺度の検討

1) 学校への適応感

「学校への適応感」についての30項目の質問に対して、主因子法、プロマックス回転により因子分析を行った。欠損値は平均値で補った。因子数は、大久保 (2005) を参考に4因子指定で行った。その結果、4因子までで55.1%が説明された (TABLE. 1)。因子負荷量|.40|以上で抽出された因子の構成は先行研究と非常に類似していたため因子名についてはそのまま使用し、第一因子を「居

心地の良さの感覚」、第二因子を「被信頼・受容感」、第三因子を「課題・目的の存在」、第四因子を「劣等感の無さ」とした。

尺度の信頼性を検討するため Cronbach の係数を求めた結果、全体で.91と高い信頼性が得られたのをはじめ、因子ごとでも第一因子.93、第二因子.81、第三因子.77と高いものであった。しかし、第四因子は、.25と非常に低かった。項目番号2の「自分だけだめだと感じる」の因子負荷量が負の値であることが原因であるため、項目2については以後の分析から除外した。これによって、第四因子の係数は、.72となり、すべての因子において高い信頼性が確認された。

以上の4因子29項目に関して、因子ごとの合計を各下位尺度得点、29項目すべての得点の合計を適応感得点とした。

TABLE. 2 信頼感尺度の下位尺度

No	項 目	因子負荷量(バリマックス回転)		
		因子1	因子2	因子3
I 教師不信 ($\alpha = .85$)				
7	いろいろ言っても、最終的には周りの先生は敵ばかりだと感じる	.76	-.17	-.04
16	気をつけていないと、先生は私の弱みにつけこもうとするだろう	.75	.00	.06
21	過去に先生に裏切られたり騙されたりしたので信じるのが怖い	.75	.01	-.05
18	私はなぜか先生のことを疑ってしまう	.73	-.17	.11
5	今、心から頼れる先生にもいつか裏切られるかもしれないと思う	.66	-.13	-.13
12	先生は自分のためなら簡単に生徒を裏切ることができるだろう	.66	-.15	.12
14	今は何かと話せても、先生など全くあてにならないものである	.62	-.29	.08
10	先生が自分を大切にしてくれるのはそうすることによって先生が得するからだ	.62	.09	.10
20	自分で自分をしっかり守っていないと、こわれてしまいそうな気がする	.50	.12	-.02
II 教師信頼 ($\alpha = .84$)				
4	これまでの経験から、先生もある程度は信頼できると感じる	-.22	.79	.09
2	無理をしなくてもこの先、私は信頼できる先生と出会えるような気がする	-.08	.77	.08
3	私は少しくらい何かあっても、今の先生との信頼関係を保っていると思う	-.03	.75	.03
1	これまで出会ったほとんどの先生は、私に良くしてくれた	-.17	.70	.16
19	一般的に、先生は信頼できる	-.23	.66	.18
6	私は実際に信頼できる特定の先生がいる	.06	.56	.12
8	周りのほとんどの先生は、私を信頼してくれているだろう	.17	.52	.36
22	できることなら、先生と生徒はお互いに正直に関わりあいたいと思っているだろう	.05	.45	.27
III 自己信頼 ($\alpha = .69$)				
15	私は、自分自身をある程度は信頼できる	.02	.10	.77
11	私は自分の人生に対し、何とかやっていけそうな気がする	-.04	.26	.65
23	私は、自分自身の行動をある程度はコントロールすることができるという自信を持っている	-.12	.06	.64
17	私は、自分自身が信頼されるだけの価値ある人間だと思う	.34	.20	.56
9	自分自身について、今は実現していないことでもいつかこうなるであろうと信じられることは多い	.03	.42	.49

2) 信頼感

信頼感に関する23項目の質問に対して、主成分分析、バリマックス回転により因子分析を行った。因子数は、八木(2003)を参考に3因子指定で行った。その結果、3因子までで47.3%が説明された(TABLE. 2)。因子負荷量|.40|以上で抽出された因

子の構成は先行研究と非常に類似していたため因子名についてはそのまま使用し、第一因子を「教師不信」、第二因子を「教師信頼」、第三因子を「自己信頼」とした。

尺度の信頼性を検討するため Cronbach の係数を求めた結果、全体で.78が得られ、第一因子

TABLE. 3 信頼感経験測定尺度の下位尺度

No	項 目	因子負荷量 (プロマックス回転)				
		因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5
I 受容経験因子 ($\alpha = .94$)						
4	自分の考えで人にはあまり言いたくないようなことを先生に話し理解してもらえたときがありましたか	.94	-.19	-.12	.08	.06
2	先生に本音を打ち明けたことがありますか	.92	-.25	-.12	.10	.20
1	先生に自分の話を十分聞いてもらったことがありますか	.82	-.05	-.09	-.02	.17
5	先生と接していて、「この先生は本当に私のことをおもってくれているんだ」と感じたことがありますか	.78	.00	.08	-.07	.00
3	「この先生は自分の事をわかろうとしてくれる」と思ったことがありますか	.78	-.06	.08	-.08	.08
8	自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがありますか	.76	.12	.02	-.04	-.04
6	先生に対して「この先生は私のいい面だけではなく、悪い面も分かってくれている」と感じたことがありますか	.72	.03	.04	-.09	.04
10	先生が、自分の事をいつも気にかけていると感じたことがありますか	.67	.18	.12	.01	-.20
11	「(行動や人に対しての) きらいだ、いやだ」という気持ちを先生にわかってもらえたことがありますか	.67	.21	.01	.00	-.23
9	苦しいとき、先生が最後まで一緒につきあってくれたことがありますか	.65	.14	.17	.07	-.25
7	先生が、あなたの事をそのまま認めてくれたことがありますか	.64	.05	.12	-.09	.02
II 承認経験因子 ($\alpha = .89$)						
22	勉強について、先生に褒められた事がありますか	-.14	.89	.00	.05	-.13
21	スポーツについて、先生に褒められた事がありますか	-.12	.82	.01	-.01	-.10
19	自分がしたことを、先生にほめてもらったことがありますか	.07	.81	-.07	-.01	.08
18	先生に、自分の良い点を言ってもらえたことがありますか	.11	.79	-.10	-.01	.07
20	あなたがしてあげたことで、先生に感謝されたことがありますか	.01	.73	-.02	.04	.13
15	先生に、自分の得意なものを認めてもらったことがありますか	.08	.62	.05	-.03	.15
12	先生に性格について褒められたことがありますか	.35	.54	-.06	.06	-.02
III 尊敬経験因子 ($\alpha = .84$)						
28	先生のような人になりたいと思った事がありますか	.00	-.08	.88	.08	-.02
30	先生と一緒にいて、安心できると感じた事がありますか	.16	-.04	.74	.10	-.03
24	先生に対して「先生はすごいなぁ」と尊敬の気持ちを持ったことはありますか	-.09	.08	.74	-.13	.06
32	いざとなれば、先生は自分を助けてくれると感じた事がありますか	.19	-.10	.72	.01	-.04
14	先生のために頑張ろうと思った事がありますか	.00	.00	.67	.01	.19
IV 傷つき経験因子 ($\alpha = .85$)						
26	先生と関わって、ひどく傷ついた事がありますか	.00	-.02	.06	.89	-.01
27	先生からひどく裏切られた事がありますか	.05	-.04	-.01	.87	.00
29	先生と関わって、「もういやな思いはしたくない」と感じた事がありますか	-.08	.00	.02	.83	.04
23	先生との関係の中で、思い出したくないようなつらい事がありましたか	-.02	.13	-.01	.73	.00
V 被信頼経験因子 ($\alpha = .74$)						
13	クラスの中で、何か役割(係りなど)を与えられたことはありますか	.04	-.06	.02	-.02	.81
16	委員会やグループ活動などで自分の役割をうまくやりとげた事がありますか	-.07	.15	.11	.05	.67
17	先生に、何か大切なものを任された事がありますか	.17	.37	-0.03	.06	.43

.85, 第二因子.84, 第三因子.69が得られた。以上の3因子22項目に関して, 因子ごとの合計を各下位尺度得点, 22項目すべての得点の合計を信頼感得点とした。

3) 信頼感影響経験

信頼感に影響する経験を問う32項目の質問に対して, 主成分分析, プロマックス回転により因子分析を行った。因子数は, 八木 (2003) を参考に5因子指定で行った。その結果, 5因子までで63.3%が説明された (TABLE. 3)。因子負荷量|.40|

以上で抽出された因子について, 第一因子を「受容経験因子」, 第二因子を「承認経験因子」, 第三因子を「尊敬経験因子」, 第四因子を「傷つき経験因子」と先行研究と同様にしたが, 第五因子に関しては, 「クラスの中で, 何か役割 (係りなど) を与えられたことはありますか」「先生に, 何か大切なものを任された事がありますか」と先生から信頼された経験を表しているため, 「被信頼経験因子」とした。

尺度の信頼性を検討するため Cronbach の係

TABLE. 4 信頼感生起行動尺度の下位尺度

No	項目	因子負荷量 (バリマックス回転)					
		因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	因子 6
I 尊重因子 ($\alpha = .80$)							
17	生徒の意見や希望を取り入れる	.66	.19	.25	.15	.01	.07
18	生徒に対して優しい	.64	.18	.19	.02	.11	.20
15	生徒に対していろいろ気を使ってくれる	.60	.26	.03	.08	.18	.17
32	生徒のために自分の時間や労力を使う	.56	.10	.11	.08	.34	.00
13	生徒をほめる	.55	.40	.20	.16	.10	.04
28	生徒の意志や希望を第一優先する	.54	-.05	.42	.08	.09	.01
II 明朗性因子 ($\alpha = .80$)							
5	いつも元気がよい	.06	.65	.07	.22	.09	.22
2	いつも笑顔でいる	.16	.63	.02	.19	.12	.12
7	生徒のことをいつも第一に考えてくれる	.45	.60	.15	-.01	.06	.08
1	生徒のことを思って泣いたり怒ったりする	.15	.59	.07	.04	.27	-.17
6	生徒と学校以外のことについての話をする	.12	.59	.02	.47	-.07	-.02
21	生徒に対して親身になる	.41	.54	.29	.11	.18	-.07
12	人の話を聞くのがうまい	.41	.44	.38	.19	-.06	.00
8	他の教師に好かれている	.01	.42	.36	.22	.14	.26
III 安定性因子 ($\alpha = .64$)							
26	いつも同じ態度で生徒に接する	.24	.05	.62	.11	.04	.02
29	はっきりした態度を取る	.16	.12	.57	.17	.11	-.24
25	自分の感情を抑えることができる	.31	.02	.56	.13	.03	.11
10	いつも落ち着いた態度でいる	-.06	.27	.50	-.14	.16	.34
27	生徒を責めない	.09	.08	.45	-.05	-.05	.12
24	見た目に好感が持てる	.12	.09	.40	.30	.30	.27
IV 親密性因子 ($\alpha = .67$)							
19	冗談を言う	.08	.16	.11	.71	.14	-.01
14	自分の私生活のことを話す	.31	.17	-.10	.58	.20	.13
30	趣味や好きなものがある	.09	.16	.27	.53	.35	-.07
11	生徒と友達同士のように接する	.36	.29	.05	.45	-.08	.14
V 受容性因子 ($\alpha = .66$)							
31	言葉だけでなく体を使ってほめてくれる	.12	.10	.04	.24	.70	-.05
16	手紙をくれる	.22	.05	-.15	.03	.66	.12
23	時々はいつもと違う一面を見せる	.03	.16	.30	.41	.47	.02
33	教師を目指した理由が好ましい	.03	.16	.33	.11	.45	.04
22	生徒のことをいつも見ている	.22	.38	.30	-.06	.41	-.16
VI ($\alpha = .38$)							
3	自分の自慢話をしない	.18	.08	.00	-.01	-.01	.59
9	名前を読み間違えない	-.03	.10	.31	-.05	.23	.58
4	校則についてしつこく言わない	.20	-.12	-.01	.31	-.22	.53

数を求めた結果、全体で.94と高い値が得られたのははじめ、第一因子.94、第二因子.89、第三因子.84、第四因子.85、第五因子.74と高い信頼性が得られた。以上の5因子30項目に関して、因子ごとの合計を各下位尺度得点とした。

4) 信頼感生起行動

「信頼感生起行動」についての33項目の質問に対して、主成分分析、バリマックス回転により因子分析を行った。欠損値は平均値で補った。因子数は、佐竹(2003)を参考に6因子指定で行った。その結果、6因子までで49.2%が説明された(TABLE. 4)。因子負荷量|.40|以上で抽出された因子の構成は先行研究と若干の違いがあった。

尺度の信頼性を検討するため Cronbach の係数を求めた結果、第一因子.80、第二因子.80、第三因子.64、第四因子.67、第五因子.66であった。第六因子に関しては.38と非常に低く、抽出された項目も3つと解釈が困難であったため、以後の分析から除外した。因子名は先行研究を参考に、

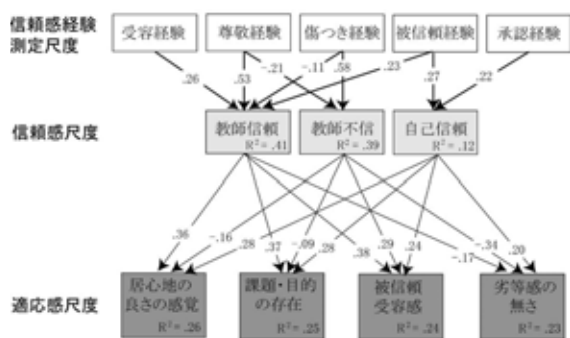


FIGURE. 1 適応感に関連する要因のパスダイアグラム

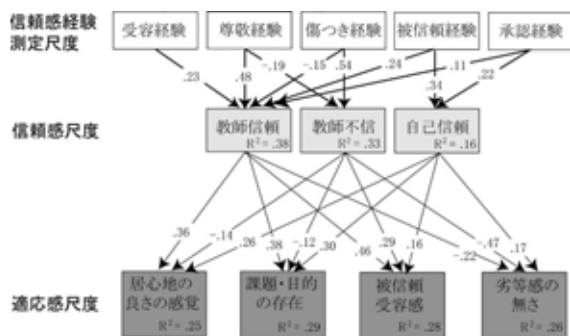


FIGURE. 2 男子の適応感に関連する要因のパスダイアグラム

第一因子を「尊重因子」、第二因子を「明朗性因子」、第三因子を「安定性因子」、第四因子を「親密性因子」第五因子を「受容性因子」とした。これによって、5因子29項目となり、因子ごとの合計を各下位尺度得点とした。また、教師の得点に関しては、生徒の因子分析で得られた項目の分類をそのまま使用した。

信頼感影響経験と信頼感及び適応感との関係について

信頼感に関する経験と信頼感、また適応感の各因子の因果関係を明らかにするために、適応感の下位尺度を目的変数、信頼感の下位尺度、信頼感影響経験の下位尺度を説明変数としてパス解析を行った。パス係数は標準化偏回帰係数を用い、有意確率が1%以下のパスのみをダイアグラムに示した(Figure. 1)。

適応感の下位尺度に対して、信頼感の下位尺度である教師信頼と自己信頼は概ね、適応感の下位尺度に有意な正のパス係数を示し、教師への信頼感、あるいは自己への信頼感が適応感に正の影響を与えることが示された。また、教師不信に関しては、居心地の良さ、課題・目的の存在、劣等感の無さに負の有意なパス係数を示した(パス係数はFigure. 1参照)。以上のことから、教師や自己への信頼感が高いことは、学校への適応感を高め、教師への不信感は適応感を低下させることが示された。しかしながら、これらの結果とは、逆に、教師信頼から劣等感の無さに対して負の有意なパ

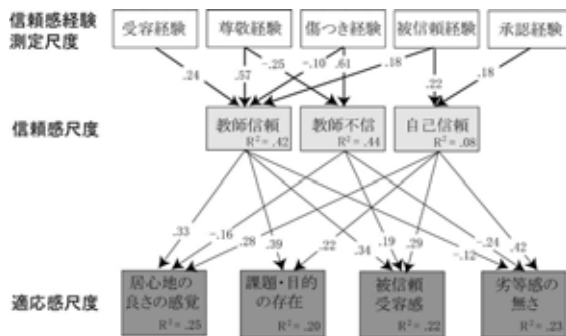


FIGURE. 3 女子の適応感に関連する要因のパスダイアグラム

スが示され ($r = -.17$), 教師不信から被信頼・受容感に対しては正の有意なパスが示された ($r = .29$)。

信頼感に関する経験において, 直接, 現在の適応感に影響することは無かったが, 信頼感の下位尺度に対して有意なパスが見られた。教師信頼には, 受容経験 ($r = .26$), 尊敬経験 ($r = .53$), 被信頼経験 ($r = .23$) に正の有意なパス係数が示され, 傷つき経験に関しては負の関係が示された ($r = -.11$)。教師不信には, 尊敬経験が負の有意なパスを示し ($r = -.21$), 傷つき経験が正の関係を示した ($r = .58$)。自己信頼には, 被信頼経験 ($r = .27$) と承認経験 ($r = .22$) が正の有意なパス係数を示した。以上の結果は, 信頼感に関する過去の経験が教師に対する信頼感に大きく影響することを示している。

他者との関係には性差があると考えられることから (例えば, 山岸, 1998), 以上と同じ方法を用いて男子 ($N = 384$), 女子 ($N = 362$) 別に関連を検討した。その結果, 男子においては (FIGURE. 2), 全体の傾向と異なり, 承認経験と教師信頼の間に有意な正のパスが示された ($r = .22$)。また, 女子においては (FIGURE. 3), 教師不信と課題・目的の存在の間に有意なパスが示されなかった。

信頼感生起行動に関する生徒と教師の意識の差と信頼感, 適応感との関係

生徒と教師の意識の差

信頼感を生起すると思う行動に関する生徒と教師の間の意識の差を検討するために, 信頼感生起行動尺度に関して, 因子ごとに生徒と教師の平均値に対して t 検定を行った。この際, 各因子に含まれる項目に欠損値がある被験者のデータは, 因子ごとに分析から除外した。また, 信頼感経験が信頼感に与える影響に性差が見られたことから, 以降の分析に関しては, 男女別に行った。

1) 男子

親密性因子に関しては, 生徒の得点が教師の得点よりも有意に高く (男子: 14.5, 教師: 12.7, t

(386) = 4.77, $p < .001$), 明朗性因子に関しては, 教師の得点が生徒よりも有意に高かった (生徒: 30.3, 教師: 31.5, $t(88.57) = 2.07$, $p < .05$)。

2) 女子

女子において, 親密性因子 (女子: 14.6, 教師: 12.7, $t(404) = 4.65$, $p < .001$) と尊重因子 (女子: 22.8, 教師: 21.8, $t(85.54) = 2.16$, $p < .05$) に関しては, 生徒の得点が教師の得点よりも有意に高く, 受容性因子に関しては, 教師の得点が生徒よりも有意に高かった (女子: 14.9, 教師: 16.1, $t(83.18) = 3.17$, $p < .01$)。

以上の結果から, 全体的に生徒は教師の親密な態度に信頼感を感じるが, 教師はそうは思っておらず, 受容することや明朗であることを重要視していることが示された。また, 信頼感を生起する行動には性差が見られ, 女子は教師から尊重されることに信頼感を感じるが示された。

意識の差と信頼感, 適応感との関係

次に, 生徒と教師の間の意識の差の大きさが信頼感や適応感に及ぼす影響を検討するために, 生徒と教師に差が見られた因子 (男子: 親密, 明朗, 女子: 親密, 尊重, 受容) ごとに, 意識の差の大きさによって生徒を3群に分類し (意識の差大群, 中群, 小群), 信頼感の各下位尺度得点と適応感得点を比較した。意識の差の大きさは, 各生徒の得点から教師の平均点を減じた絶対値とした。

意識の差の得点によって分類された各群の平均点を比較するために, 因子ごとに一要因分散分析を行った。

1) 男子

男子生徒の方が教師よりも高い得点であった親密性に関して, 教師信頼 ($F(2, 295) = 4.58$, $p < .05$), 自己信頼 ($F(2, 300) = 4.42$, $p < .05$), 適応感 ($F(2, 270) = 3.50$, $p < .05$) に群間の差が認められた。Tukey法を用いた多重比較の結果, 教師信頼, 自己信頼ともに, 差大群が差中群, 差小群に比べ, 有意に高い得点を示した。また, 適応感においても, 差大群が差小群に比べて有意に

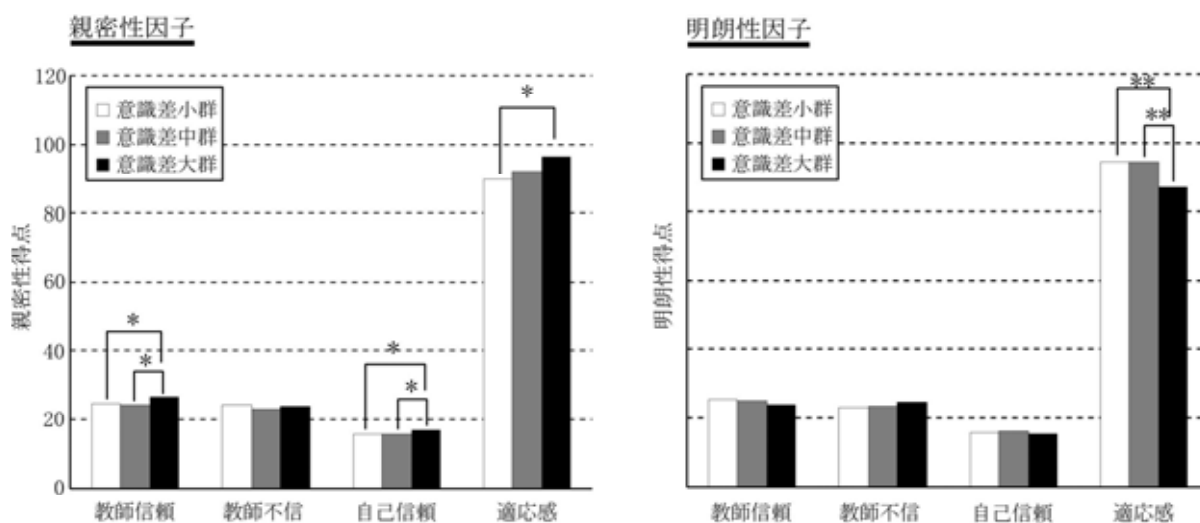


FIGURE. 4 男子生徒と教師の意識の差の大きさによる信頼感・適応感の比較 (左図：生徒有意項目, 右図：教師有意項目), * $p < .05$, ** $p < .01$

高い得点であった (FIGURE. 4)。

教師の方が男子生徒よりも高い得点であった明朗性に関して、適応感 ($F(2, 264) = 5.45, p < .01$) に群間の有意な差が認められた。Tukey法を用いた多重比較の結果、差大群が差中群、小群に比べて有意に低い得点であった (FIGURE. 4)。

以上の結果から、男子生徒の得点の方が高かった親密性に関して、生徒と教師の意識の差が大きい場合、生徒の信頼感や適応感が高くなり、逆に、教師の得点の方が高かった明朗性に関して、生徒と教師の意識の差が大きい場合、生徒の信頼感や

適応感が低くなることが示された。

2) 女子

女子生徒に関して、教師よりも高い得点であった親密性に関してはどの因子にも有意な差は認められなかった。同様に、女子生徒の得点が教師に比べて高かった尊重因子に関しては、教師信頼 ($F(2, 332) = 6.05, p < .01$)、適応感 ($F(2, 320) = 6.45, p < .01$) に群間の有意な差が認められた。Tukey法を用いた多重比較の結果、教師信頼、適応感ともに、差大群が差中群、差小群に比べ、有意に高い得点を示した (FIGURE. 5)。

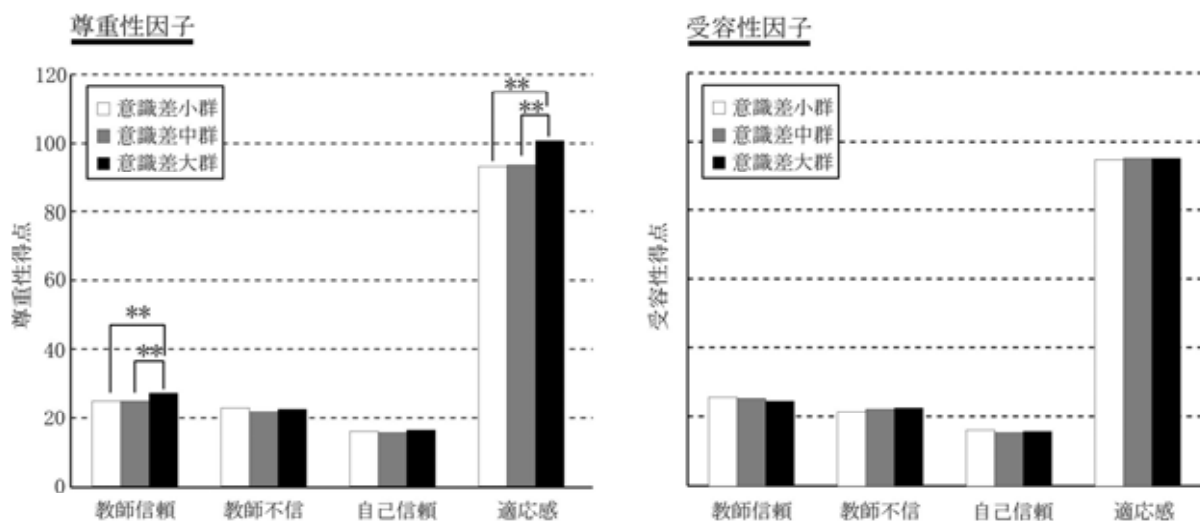


FIGURE. 5 女子生徒と教師の意識の差の大きさによる信頼感・適応感の比較 (左図：生徒有意項目, 右図：教師有意項目), * $p < .05$, ** $p < .01$

教師の方が女子生徒よりも高い得点であった受容性に関して、各因子において差大群が他の群に比べ低い得点を示したが、有意な差は認められなかった (FIGURE. 5)。

以上のように、男子・女子生徒ともに、教師よりも高い得点であった因子において教師との意識の差が大きい生徒は、信頼感や適応感が高くなることが示され、逆に、教師よりも低い得点であった因子において意識の差が大きい生徒は、信頼感や適応感が低くなる傾向が示された。

考 察

信頼感影響経験と信頼感及び適応感との関係について

本研究の目的は適応感と正の関係にある信頼感を生徒の視点から捉え、生徒から教師への信頼感と適応感との関係について、信頼感に関する過去の経験を含めて検討することであった。

親や親友などの重要な他者との間の基本的信頼感は学校適応に正の影響を与え、その中でも、子→重要な他者という方向が重要であると考えられた。そのため、教育現場において重要な他者である教師に対する生徒からの信頼感が適応感とどのような関係にあるかを検討した。その結果、教師への信頼感及び自己への信頼感は、生徒が認知する学校への適応感に正の影響を及ぼし、教師への不信が学校への適応感に負の影響を与えることが示された。また、教師への信頼感が自己信頼よりも適応感の各下位尺度に対して軒並み大きな影響を与えていたことから、生徒から重要な他者への信頼という方向が学校適応には重要であることが明らかになった。酒井ら (2002) は、子→重要な他者という方向の信頼感だけが適応感に影響しないことを報告しており、本研究の結果はこれと類似する。

しかしながら、これらの特徴とは異なり、教師信頼から劣等感の無さに対して負の有意なパスが

示され、教師不信から被信頼・受容感に対しては正の有意なパスが示された。大久保 (2005) は教師との関係が希薄な生徒の多い学校では、教師との良い関係が「居心地の良さの感覚」と「被信頼・受容感」に影響せず、「劣等感の無さ」に負の影響を与えることを報告し、反学校 (教師) 的な文化が形成されている学校では、教師との良い関係を築くことが居心地の良さの感覚や被信頼・受容感につながらず、劣等感につながったのではないかと考察している。本研究では学校の雰囲気进行分类して検討していないため、両者の特徴が混在した結果になったといえる。この結果は、適応感を捉える場合には学校別に検討することが必要であるとする大久保 (2005) の主張を支持する。

過去の信頼感に関する経験は、適応感への直接の影響は見られなかったが、現在の信頼感に直接影響していた。教師が自分の考えを積極的に受けとめてくれるような受容経験や教師への尊敬経験、あるいは、教師から信頼された経験である被信頼経験は積極的に現在の教師信頼を高めていた。特に、教師への尊敬経験は非常に大きく影響していた。尊敬経験には、「先生といると安心できる」、「いざとなれば先生は自分を助けてくれると感じる」などの項目が含まれ、教師に救われた経験を持つことが伺える。このような経験が教師は信頼できるという現在の教師信頼を高めているといえる。また、傷つき経験は、教師信頼に負の影響をもたらし、教師不信に大きく影響していた。天貝 (1999) は、人とのかかわりで傷ついた経験は他人への信頼を低め、不信を増大するとしている。特に、本研究で示された影響の大きさから、本来、信頼できると感じている教師に裏切られた経験は、過度の教師不信を導き、教師信頼を低下させるといえる。

信頼感と適応感及び信頼感経験の関係に関して、性差を検討したところ、男子においては、女子と異なり、承認経験と教師信頼の間に有意な正のパスが示された。このことは、男子が教師に認められることを通して教師への信頼感を高めるが、女

子はそのような行為では信頼感を高めないことを示している。他者との関係の持ち方に関する性差の問題として、男性は、個々人の欲求を分化しそれらが公正に実現されることを目指し、女性は個々人の欲求の実現というより他者と自分との関係の維持に志向する傾向があるとされる(山岸, 1998)。つまり、男子は自己の欲求の達成を教師が受け止め、認めてくれることが教師との関係を良くすることにつながるが、女子は欲求の実現の容認が対人関係とは無関係であるといえる。

以上のように、過去の経験が現在の信頼感を媒介して適応感に影響を与えていることが明らかになった。また、過去の経験や現在の信頼感、あるいは適応感に含まれる各因子の関連の仕方には性差があることが示された。

信頼感生起行動に関する生徒と教師の意識の差と信頼感、適応感との関係

生徒に対して信頼感を高めようとする教師の働きかけが、生徒の要求と異なることは、結果として、信頼感や適応感を低下させる可能性が考えられた。そのため、生徒が信頼感を感じる行動と教師が信頼感を得るために重要視している行動の意識の差を明らかにし、意識の差の程度が信頼感や適応感にどのような影響を与えるかについて検討した。

その結果、男子と女子ともに教師が重要と思っている以上に、教師の親密的な行動に信頼感を感じると回答した。また、女子においては、親密性に加え、尊重性因子の得点が教師に比べ高かった。逆に、教師は男子よりも明朗性得点が高く、女子よりも受容性得点が高かった。以上の結果は、佐竹(2003)の結果と同様に、生徒と教師の間で信頼感に関する意識の相違があることを示している。しかしながら、男女込みにして検討した佐竹(2003)は、生徒有意な項目として受容性、教師有意な項目として明朗性、尊重性、安定性を挙げており、本研究とは若干異なる。前述した信頼感経験の因子と教師信頼の間の関連に性差が示され

たように、本研究では、信頼感を感じる行動においても性差が確認された。そのため、男女込みで検討した佐竹(2003)の研究と男女別で検討した本研究の結果に相違が見られたと考えられる。よって、生徒との信頼感を築くための教師の働きかけには性差の考慮が必要といえる。

このような意識の差の大きさが信頼感や適応感に与える影響を検討したところ、生徒有意項目(男子:親密性,女子:尊重性)に関しては、男女とも意識の差が大きいほど、教師信頼が高くなるとう結果が示され、逆に教師有意項目(男子:明朗性,女子:受容性)に関しては、意識の差が大きいほど信頼感や適応感が低くなることが示された。

生徒が教師以上に要求していると考えられる生徒有意項目の意識の差が大きいことが、結果として教師への信頼感を高める結果は、教師の働きかけとして、親密性や尊重性を重要視する必要がないことを示しているのではない。むしろ、この結果は、生徒が教師に親密性や尊重性を求めること自体が、教師との間の基本的信頼感の高さを示していると考えられる。逆に、教師有意項目に関する結果は、生徒の要求とは異なる教師の行動が、信頼感を低下させ、結果として適応感を低下させることを示している。浦野(2001)は、生徒と教師の関係性の中に潜む食い違いを改善することで、学級の荒れを改善できることを示しているが、本研究の結果は、関係性の中でも意識の差の方向性を考慮する必要があることを示している。

以上のように、本研究では個人と環境の調和状態である適応感に対して、生徒の視点から検討した。その結果、教師に対する信頼経験が現在の教師に対する信頼感を媒介して適応感に影響を与えることが明らかになった。また、意識の差の大きさが適応感及び信頼感に与える影響から考えた場合、教師の一方的な働きかけだけではなく、生徒の要求を踏まえた相互的な関わりが適応感を高めるために重要であることが示された。

引用文献

- 1) 天貝由美子 (1999) 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因. 教育心理学研究. 47: 229-238.
- 2) 天貝由美子・杉原一昭 (1997) 中・高校生の学校適応感と信頼感との関係. 筑波大学心理学研究. 19: 1-5.
- 3) エリクソン: 仁科弥生訳 (1977) 幼児期と社会1. みすず書房: 東京. <Erikson, E.H. (1963) Childhood and society 2nd ed. New York: Norton.
- 4) 浜名外喜男・松本昌弘 (1993) 学校における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響. 実験社会心理学研究. 33: 101-110.
- 5) 橋渡和明・別府哲 (2003) 不登校生徒の信頼感に関する研究. 岐阜大学教育学研究報告. 人文科学. 52(1): 169-180.
- 6) 伊藤美奈子 (2000) 学校ストレス 久世敏雄・斎藤耕二 (監修) 青年心理学辞典 福村出版. pp.329.
- 7) 木原孝博・田中治彦・藤森進 (1997) 中学生・高校生の学校不適応に関する研究 - 岡山県少年基本調査 (1994) に基づく分析 - . 岡山大学教育学部研究収録. 104: 105-122.
- 8) 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に関する研究 - 学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか - . カウンセリング研究. 30: 207-215.
- 9) 小泉令三 (1995) 小学校中学年から中学校における学校適応感の横断的検討. 福岡教育大学紀要. 44: 295-303.
- 10) 大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその規定要因 - 青年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.
- 11) 酒井厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 (2002) 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応. 教育心理学研究. 50: 12-22.
- 12) 佐々木正宏 (1992) 適応の基礎 大貫敬一・佐々木正宏 (編) 心の健康と適応 福村出版. pp. 123-144.
- 13) 佐竹圭介 (2003) 教育現場における教師に対する生徒の信頼感の研究. 九州大学心理学研究. 4: 195-201.
- 14) 谷井淳一・上地安昭 (1994) 高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係. 教育心理学研究. 42: 185-192.
- 15) 浦野裕司 (2001) 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究 - TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善 - . 教育心理学研究. 49: 112-122.
- 16) 八木恵美 (2003) 中学校・高校生と教師の信頼関係に関する一研究. 佛教大学教育学部学会紀要. 2: 301-331.
- 17) 山岸明子 (1998) 小・中学生における対人交渉方略の発達及び適応感との関連 - 性差を中心に - . 教育心理学研究. 46: 163-172.