

## 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

西野 泰代<sup>1)</sup>

### 問題と目的

子どもたちの不適応行動の中でも、引きこもりや不登校、抑うつといった内向性の問題行動<sup>2)</sup>は、非行や攻撃的な行動といった外向性の問題行動に比べ、前兆があってもそれを警戒信号としてキャッチすることがなかなか難しく、周囲の大人たちは、現象が起こって始めてその存在に気づかされることが多い。そのような現状を受け、西野(2003)は、小学6年生から中学3年生までを対象に、内向性の問題行動の予測要因を探ることを目的として検討した結果、自己価値の高さが内向性の問題行動に対する保護要因(protective factors)であり、教師の態度はその自己価値を促進し、間接的に内向性の問題行動と関連することを確認した。しかしながら、先行研究(大久保, 2005; 嶋野・笠松・勝倉, 1995; 山本・仲田・小林, 2000)の知見から予測した、教師の態度から内向性の問題行動への直接的な影響を確認することは出来なかった。その理由としては、測定に用いた「教師の態度尺度」が1因子構造であったため、教師の態度を

多面的に見られなかったからではないかと考えられる。そのため、本研究では、教師の態度を多面的に見るために新たに尺度を作成し、どのような教師の態度が、内向性の問題行動に対し、直接に影響を及ぼすのか、それとも、教師の態度は、内向性の問題行動に対し、自己価値を媒介として間接的にしか働かないのかどうかを検討することを目的とする。

本研究で扱う「教師の態度」とは、生徒の認知する教師の態度が生徒の心理的側面にどのような影響を及ぼしているかという観点で考える際の教師の態度を意味する。

子どもたちの不適応行動を考える際の要因の一つとして、子どもたちが学校において経験している心理的ストレスが注目され、これまでにストレス源やストレス反応(三浦・坂野, 1996; 岡田, 2002; 岡安・嶋田・坂野, 1992; 岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992; 岡安・高山, 2000),あるいはストレスに対するコーピングやソーシャル・サポート(岡安・嶋田・坂野, 1993; 酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002)に関する様々な検討が行われてきたが、その中で、教師の態度は、ストレス反応を引き起こすストレス源としてのもの(三浦・福田・坂野, 1995; 岡安・嶋田・坂野, 1992; 岡安・嶋田・丹羽ほか, 1992)とサポート源としてのもの(岡安ほか, 1993)の相反する2面性が取り上げられてきた。学校ストレス研究以外にも、大久保(2005)は、中高生を対象として、学校への適応感に教師との関係が影響を及ぼしていることを報告し、山本ほか(2000)は、小学生と中学生の双方において、生徒たちの教師関係認知がストレス反応の低減、学校享受感の増大に影響を及ぼしていることを示唆した。これらの研究で扱われた「教師の態度」や「教師との関係」は1因子として測定されたものであるが、教師の行動や態度を多因子性のものとして測定した研究もある(小林・仲田, 1997; 河野, 1988; 三隅・矢守, 1989; 田崎, 1981)。小林・仲田(1997)は、教師の勢力資源のうち「明朗性」「信頼・同一化」「親近感」の3因子が子どもたちの学校享受感の上昇に必要なことを示し、三隅・矢守(1989)は、中学校

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)

2) 「内向性の問題行動」という表記について: Achenbach(1991)では、子どもたちの問題行動をInternalizing ProblemsとExternalizing Problemsに分類し検討したが、この概念を使用するにあたり、戸ヶ崎・坂野(1998)は、Internalizing Problemsという英語表記を日本語訳せずにそのまま使用し、菅原・北村・戸田・島・佐藤・向井(1999)では、「Internalizing(内在的)な問題行動」という表現を用いた。倉本・上林・中田・福井・向井・根岸(1999)では、分析結果から得られた「内向尺度」が、Achenbach(1991)のInternalizing(斜体字)に相当するという表現をした。本研究では、倉本ほか(1999)を参考に分析を進めたので、「内向性の問題行動」という表記を用いることにした。

における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度から、リーダーシップPM論におけるM行動に関する因子である「親近性」と「配慮」の各因子が、教師と生徒との良好な人間関係を形成する上で必要な因子であることを報告した。

これらの先行研究と西野(2003)の結果から、内向性の問題行動に影響を及ぼす教師の態度を測定するためには、多因子構造になった尺度を用い、保護要因として働く側面とそうでない側面とを区別する必要があると考えられる。

先述した先行研究で扱われた「教師の態度」の指標となっているものは、教師の指導力や教師の有する勢力資源に対する生徒たちの評価であり、個々の教師が自分の担当する生徒たち全体に対して「と」る態度がその対象となっていると思われる。本研究で扱う「教師の態度」は、生徒の内向性の問題行動に対して影響を及ぼす教師の態度であり、生徒の心理的側面に作用するような、生徒一人ひとりに向けられた教師の態度を生徒がどう認知するかという視点で捉えた教師の態度を想定する。そこで、本研究では、新たに「教師の態度」を測定する尺度を作成し、その尺度を用いて、生徒の内向性の問題行動に対して影響を及ぼす教師の態度を検討することに

する。

研究の対象としては、自己の確立がある程度進み、また、教師と自分との距離や関係を客観的に判断することが出来る年齢として高校生を選んだ。

以下、研究1において「教師の態度」を測定する尺度を作成し、研究2においてどのような教師の態度が、直接に内向性の問題行動に対して影響を及ぼすのか、それとも、教師の態度は、内向性の問題行動に対し、自己価値を媒介として間接的にしか働かないのかどうかを検討する。

### 研究1 「教師の態度」尺度作成の試み

目的 生徒の心理的側面に影響を及ぼす教師の態度を測定するための尺度を作成すること。

予備調査 尺度作成にあたり、高校生50名に対して「あなたは先生(教師)に対して何を望みますか。どんな先生(教師)であってほしいと思いますか。いくつでも構いませんので書いてください。先生(教師)というのは担任に限らず、あなたに関わるすべての先生(教師)を想定してください。」という主旨の質問用紙を配布し、自由記述で回答してもらった。得られた回答を全てカードに記載し、大学院生4名(後期課程3名, 前期課程1

Table 1 教師の態度尺度の因子分析結果

	F1	F2	F2	F4	F5	共通性
〈親和 $\alpha = .836$ 〉						
18 先生は信頼できる	0.800	-0.007	0.074	-0.064	-0.206	0.695
15 先生は私たち生徒と気軽に話せる	0.721	-0.049	-0.164	0.124	0.143	0.467
17 先生にはなんでも相談できる	0.668	0.196	0.123	-0.072	-0.130	0.496
13 先生は私たち生徒に対して優しい	0.646	0.018	0.072	0.046	-0.044	0.544
16 先生は楽しくて面白い	0.639	-0.171	-0.058	0.075	0.154	0.497
〈厳しさ $\alpha = .791$ 〉						
10 先生は私たち生徒に怒ってばかりいる	0.054	0.804	0.091	-0.164	-0.059	0.517
11 先生は些細(ささい)なことで注意する	-0.069	0.722	-0.045	0.186	0.147	0.516
12 先生は私たち生徒に怒鳴る	-0.119	0.635	-0.106	0.089	-0.132	0.409
9 先生は規則のことばかり言う	0.109	0.634	0.018	0.040	0.195	0.475
〈公平 $\alpha = .854$ 〉						
1 先生はひいきしない	-0.015	0.005	0.925	-0.126	0.070	0.606
2 先生は私たち生徒をみんな平等に見てくれる	-0.068	-0.027	0.854	0.103	-0.006	0.679
3 先生は私たち生徒を見捨てない	0.137	-0.020	0.650	0.061	0.099	0.559
〈受容 $\alpha = .807$ 〉						
7 先生は私たち生徒ひとりひとりの努力を認めてくれる	0.026	0.091	-0.128	0.766	0.011	0.401
8 先生は私たち生徒の意見をちゃんと聞いてくれる	0.038	0.013	0.107	0.675	-0.118	0.571
4 先生は私たち生徒ひとりひとり違うことをわかってきている	0.005	0.004	0.153	0.621	-0.072	0.544
14 先生は時に優しく、時に厳しく、TPO(時・場所・場合)に合った接し方をしてくれる	0.297	-0.048	0.005	0.507	0.079	0.539
〈権威〉						
5 先生は自分が教師だから自分の意見は正しいと思っている	-0.046	0.034	0.141	-0.013	0.877	0.446
6 先生は自分の考えを私たち生徒に押し付ける	0.087	0.225	-0.095	-0.125	0.433	0.387
累積寄与率(%)	37.125	49.617	57.017	63.146	68.910	

名)と研究生1名計5名によりKJ法にて整理分類し、得られた項目と先行研究(浜名・天根・木山, 1983; 三隅・矢守, 1989; 岡安・嶋田・丹羽ほか, 1992)の知見を参考にし、教師の態度として37項目を設定した。本調査 N市内の公立高校に通う1~3年生235名を対象に質問紙調査を実施。予備調査で得られた項目に対し「まったくそう思わない」「そう思わない」「どちらでもない」「そう思う」「とてもそう思う」という5件法で回答してもらった。

**結果と考察** 37項目に対して因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。まず因子数を指定せずに行ったところ、固有値1以上の因子が6個あったため、再度因子数を6, 5, 4と順次指定して因子分析を行い、因子負荷量や全分散への寄与率などを考慮し、5因子とした。最終的に各因子への因子負荷量が.400以下のものを除き、18項目を選定した(Table 1)。次に、得られた5因子に対してそれぞれ解釈を行った。第1因子に高い負荷を示した項目は「先生は信頼できる」「先生は私たち生徒と気軽に話せる」「先生にはなんでも相談できる」など、生徒から見た教師の親しみやすさを示す項目であるため「親和」と命名した。第2因子に高い負荷を示した項目は「先生は些細なことで注意する」「先生は規則のことばかり言う」など、生徒から見た教師の厳しさを示す項目であるため「厳しさ」と命名した。第3因子に高い負荷を示した項目は「先生はひいきしない」「先生は私たち生徒をみんな平等に見てくれる」など、生徒から見た教師の公平さを示す項目であるため「公平」と命名した。第4因子に高い負荷を示した項目は「先生は私たち生徒の意見をちゃんと聞いてくれる」「先生は私たち生徒ひとりひとり違うことをわかっている」など、教師が生徒を受け入れていることを示す項目であるため「受容」と命名した。第5因子に高い負荷を示した項目は「先生は自分の考えを私たち生徒に押し付ける」など、教師の権威的態度を示す項目であるため「権威」と命名した。尺度の信頼性を求めたところ、Cronbachの $\alpha$ 係数は第1因子が.836, 第2因子が.791, 第3因子が.854, 第4因子が.807であった。第5因子は項目数が2つと少ないため、項目間の相関を求めたところ.508 ( $p < .000$ )であり、2項目の相関は高いと思われる。そこで、一応5因子とも信頼性(内的一貫性)の点で問題は無いと考えた。以上のことから、教師の態度を評定する際の基準として、「親和」「厳しさ」「公平」「受容」「権威」の5つの要因を用いることにし、各因子に含まれる項目の得点を合計し、それぞれ「親和」得点、「厳しさ」得点、「公平」得点、「受容」得点、「権威」得点とした。それぞれの要因の相関はTable 2に示す。

Table 2 因子相関行列

	F1	F2	F3	F4	F5
親和 (F1)	1				
厳しさ (F2)	-0.420	1			
公平 (F3)	0.612	-0.410	1		
受容 (F4)	0.681	-0.411	0.613	1	
権威 (F5)	-0.304	0.532	-0.425	-0.320	1

## 研究2 教師の態度が内向性の問題行動と自己価値に及ぼす影響の検討

### 目的

研究1において作成された尺度を用いて、どのような教師の態度が、直接に内向性の問題行動に対して影響を及ぼすのか、それとも、教師の態度は、内向性の問題行動に対し、自己価値を媒介として間接的にしか働かないのかを検討することを目的とした。これを図示したものがFigure 1である。

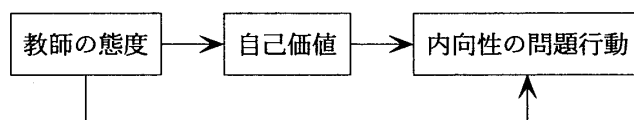


Figure 1 研究2のモデル

先行研究で生徒の学校適応を促進する要因として「親近性や配慮」(三隅・矢守, 1989), 「明朗性や信頼・同一化および親近感」(小林・仲田, 1997), 「親近・受容性」(田崎, 1981)などが挙げられていたことを考慮すると、研究1で作成された尺度の「親和」「受容」要因が生徒の自己価値や内向性の問題行動を予測することが考えられる。また、大久保(2005)は、学校への適応感に影響を及ぼす「教師との関係」は学校ごとに異なっていることを示唆したが、そうであれば、生徒の認知する教師の態度が生徒の自己価値や内向性の問題行動に及ぼす影響には学校間の差異があるだろうと考えられる。特に、今回は高校生を対象としており、いろいろな面で学校間格差があることは否定できない。

以上のことから、次のような仮説が挙げられる。

仮説1: 教師の態度のうち、「親和」と「受容」の各要因が生徒の自己価値と内向性の問題行動を予測するであろう。

仮説2: 教師の態度が生徒の自己価値と内向性の問題行動に及ぼす影響の仕方は学校ごとに異なるであろう。

### 方法

調査対象者 A県内の公立高校2校(B校: 県内有数

の進学校で在校生の殆どが大学進学を希望している／C校：全日制普通科高校であるが4年制大学への進学希望者は少なく、在校生の1/4近くが就職を希望する)の1～3年生を対象として質問紙調査を実施した。分析対象としたのはB校233名(男子103名, 女子130名), C校207名(男子133名, 女子74名)であった。

尺度 研究1で作成された「教師の態度」尺度(18項目5件法), 自己価値に関する項目群(Harter(1988)からSelf-worth 5項目4件法), 内向性の問題行動に関する項目群(Achenbach(1991)および倉本・上林・

中田・福井・向井・根岸(1999)を参考に23項目3件法)を用いた。

結果と考察

尺度の検討 それぞれの学校における尺度の平均値および標準偏差と2校間のt検定の結果をTable 3に示した。すべての尺度について2校間の有意差が確認されたので, これ以降2校を別々に分析することにした。

次に, 学校別の尺度間相関をTable 4に示した。B高校では, 生徒の自己価値に対して教師の態度のいずれ

Table 3 学校別の尺度の平均値および標準偏差とt検定結果

	B 高校		C 高校		t 検定	
	M	SD	M	SD	t 値	
公平 (3項目5件法, 1-5点)	8.300	2.856	7.116	3.052	4.180	p < .001
権威 (2項目5件法, 1-5点)	6.043	1.840	7.285	2.020	-6.694	p < .001
受容 (4項目5件法, 1-5点)	12.811	3.054	11.734	4.040	3.130	p < .01
厳しさ (4項目5件法, 1-5点)	10.640	3.236	14.618	3.719	-11.890	p < .001
親和 (5項目5件法, 1-5点)	14.167	3.759	12.759	4.691	3.431	p < .01
自己価値 (5項目4件法, 1-4点)	11.712	3.413	11.063	3.561	2.000	p < .05
内向性の問題行動 (23項目3件法, 0-2点)	12.345	8.427	14.300	8.755	-2.431	p < .05

Table 4 学校別の尺度間相関

	B 高校					
	1	2	3	4	5	6
1. 公平						
2. 権威	-0.225***					
3. 受容	0.549***	-0.272***				
4. 厳しさ	-0.303***	0.461***	-0.321***			
5. 親和	0.546***	-0.235***	0.651***	-0.320***		
6. 自己価値	0.079	-0.037	0.054	0.043	0.095	
7. 内向性の問題行動	-0.126*	0.111***	-0.045	-0.081	-0.182**	-0.497***

	C 高校					
	1	2	3	4	5	6
1. 公平						
2. 権威	-0.583***					
3. 受容	0.672***	-0.544***				
4. 厳しさ	-0.586***	0.614***	-0.539***			
5. 親和	0.683***	-0.561***	0.767***	-0.594***		
6. 自己価値	0.249***	-0.213**	0.212**	-0.159*	0.281***	
7. 内向性の問題行動	-0.080	0.066	0.037	-0.007	-0.020	-0.413***

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

の要因も有意な関連を示しておらず、内向性の問題行動に対しては、自己価値が中程度の負の有意な相関を示し、教師の態度のうち「親和」と「公平」が負の有意な相関を示し、「権威」は正の有意な相関を示した。C高校では、生徒の自己価値に対して、教師の態度のすべての要因が有意な相関を示し、「公平」「受容」「親和」は正の有意な関連、「権威」「厳しさ」は負の有意な関連を示した。内向性の問題行動に対しては、自己価値が中程度の負の有意な相関を示しただけで、教師の態度のいずれの要因も有意な相関を示さなかった。B高校とC高校は同一県内の公立学校であるため、教師集団の質にそれほど差があるとは考えにくい。すなわち、教師の態度を認知する生徒の違いによって、教師が生徒に及ぼす影響力の構造が異なっていると考えられよう。

階層的重回帰分析による学校別の検討 自己価値と内向性の問題行動をそれぞれ従属変数とする階層的重回帰分析を学校別に行った。

B高校では Table 5 に示す結果となった。自己価値に対して、「教師の態度」のいずれの要因も有意な影響を及ぼしていなかった。内向性の問題行動に対して、「自己価値」と「教師の態度」のうち、「厳しさ」と「親和」が有意な負の影響を及ぼしており、「教師の態度」の「権威」は有意な正の影響を及ぼしていた。大久保(2005)の研究では、教育指導上問題の無い学校では教師との良い関係が学校への適応に正の影響を及ぼすことが指摘されているが、B高校のように中学校での優等生が多く在籍する学校では、教師に対し嫌悪的な感情を抱く生徒が少なく、また、教師の側も生徒に対し好意的に接する場面が多いことが予想され、生徒と教師との間に良好な関係が存在していると思われる。それゆえ、教師

の親和的態度が、生徒の内向性の問題行動に対して有意な負の影響を及ぼしたと考えられる。また、教師の厳しい態度が、生徒の内向性の問題行動に対して有意な負の影響を及ぼしたことに関して、教師の態度の厳しさに対するB高校の生徒の評価は、4項目に対する平均値(10.640)と標準偏差(3.236)から推察して、「(まったく)そう思わない」が多数を占めており、B高校の教師は生徒に対し厳しい態度で接していないようだ。厳しい態度で接する必要が無いともいえよう。B高校の生徒と教師の関係は悪くないと思われるので、教師は生徒に対し距離を持った接し方をしているのかもしれない。そうであれば、「怒ったり」「注意したり」という、生徒への積極的な姿勢は、内向性の問題行動を抑制する方向に働くのであろう。生徒と教師との間に良好な関係が存在していることで、教師の厳しい態度が、生徒の内向性の問題行動に対して有意な負の影響を及ぼしたと考えられる。一方、教師の権威的態度が、生徒の内向性の問題行動に対して有意な正の影響を及ぼしたのは、「自分の正当性を主張する」「自分の意見を押し付ける」といった教師の態度が、B高校の生徒たちにとって受け入れがたいものであり、生徒の内向性の問題行動を促進する方向に影響を及ぼしたのであろう。

C高校では Table 6 に示す結果となった。自己価値に対して、「教師の態度」のうち、「親和」が有意な正の影響を及ぼしていた。内向性の問題行動に対して、「自己価値」のみが有意な負の影響を及ぼしており、「教師の態度」はいずれの要因も有意な影響を及ぼしていなかった。C高校は県内でも困難校(学業上、生徒指導上共に)とされており、中学校時代に問題(学業上あるいは生徒指導上)を抱えていた生徒が多く在籍している。

Table 5 B高校において自己価値と内向性の問題行動をそれぞれ従属変数とする重回帰分析

Step	従属変数	自己の価値			内向性の問題行動		
		最終 Step の $\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	最終 Step の $\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
Step 1	コントロール変数		0.017*			0.061***	
	学 年	-0.130*			0.183**		
	性 別	-0.062			0.069		
Step 2	教師の態度		0.041	0.024		0.131***	0.070*
	公 平	0.081			-0.085		
	権 威	-0.029			0.132*		
	受 容	0.049			-0.145		
	厳 し さ	0.050			-0.157*		
	親 和	0.092			-0.239**		
Step 3	媒介変数					0.323***	0.192***
	自己価値				-0.608***		

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$

Table 6 C高校において自己価値と内向性の問題行動をそれぞれ従属変数とする重回帰分析

Step	従属変数	自己の価値			内向性の問題行動		
		最終 Step の $\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	最終 Step の $\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
Step 1	コントロール変数		0.027*			0.016	
	学 年	0.061			-0.077		
	性 別	-0.180**			-0.060		
Step 2	教師の態度		0.111***	0.084***		0.043	0.027
	公 平	0.076			-0.120		
	権 威	-0.068			0.066		
	受 容	-0.022			0.018		
	厳 し さ	0.036			-0.003		
	親 和	0.291***			-0.007		
Step 3	媒介変数					0.170***	0.127***
	自己価値				-0.562***		

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$

また、教師の態度、自己価値、内向性の問題行動各尺度の学校別の得点から、B高校に比べてC高校の生徒たちの教師に対する評価は好意的でなく、生徒と教師との関係は良好とはいえないようだ。それゆえ、教師の態度のいずれの側面も生徒の内向性の問題行動に影響を及ぼさなかったのだろう。自己価値に対して教師の親和的態度が正の有意な影響を及ぼしていたことも、教師に対して不信任を抱いているかもしれない生徒たちだからこそ、自分たちに対する教師の親和的態度が生徒たちに自信を取り戻させ、自己価値を高めることにつながったのではないだろうか。C高校では、「教師の態度」のいずれの要因も、内向性の問題行動に対して直接に影響を及ぼしていなかったが、「親和」が「自己価値」を促進する方向に影響を及ぼし、「自己価値」が「内向性の問題行動」を抑制する方向に影響を及ぼしたことから、教師の親和的態度は自己価値を媒介として間接的に内向性の問題行動生起に関わる要因ともいえるであろう。

## 総合考察

本研究では、子どもたちの自己価値と内向性の問題行動に影響を及ぼす教師の態度を検討するために、まず、教師の態度尺度を作成し、その後、2つの高校での教師の態度と生徒の自己価値、内向性の問題行動との関連を調べた。以下において、それらについての考察を行う。  
**仮説の検討** 教師の態度尺度を構成する5因子のうち、先行研究（三隅・矢守, 1989; 小林・仲田, 1997; 田崎, 1981）の知見から、「親和」と「受容」の2因子が生徒の自己価値と内向性の問題行動に影響を及ぼすであろうと予測したが、今回の研究結果から、教師と生徒との関係が良好だと思われる学校（B高校）では、「親和」が、生徒の内向性の問題行動を低減する方向に有意な影響を

及ぼし、生徒の教師に対する評価が好意的でない学校（C高校）では、教師の「親和」的態度は、生徒の自己価値を促進する方向に有意な影響を及ぼしていたことが示された。後者の学校では、「自己価値」が内向性の問題行動を抑制する方向に有意な影響を及ぼしており、「親和」は、間接的に内向性の問題行動に関連していたともいえる。「受容」は、どちらの学校においても、自己価値と内向性の問題行動に対して有意な影響を及ぼしていなかった。残りの3因子のうち、教師と生徒との関係が良好だと思われる学校では、教師の「厳しさ」が内向性の問題行動を低減する方向に、「権威」が生徒の内向性の問題行動を促進する方向に影響を及ぼしていた。以上のことから、教師の態度を構成する5因子が、生徒と教師との関係などそれぞれの学校での状況に応じて、学校ごとに異なるかたちで、生徒の自己価値や内向性の問題行動と関連していることが示された。すなわち、教師の態度が生徒の自己価値と内向性の問題行動に及ぼす影響の仕方は、学校ごとに異なることが示された。また、先行研究の知見を一部裏付けるように、教師の態度の「親和」的側面は生徒の自己価値を促進し、内向性の問題行動を低減する方向に有意な影響を及ぼしていたが、これは特定の学校に限って示された結果であり、従来、画一的に捉えられてきた生徒に対する教師の影響力について改めて考える必要性が示唆されたといえる。

**今後の課題** 西野（2003）では、小学6年生～中学3年生までを対象に、子どもたちの自己価値が内向性の問題行動に対する重要な予測要因であること、そして教師の態度が自己価値を促進することで間接的に内向性の問題行動と関連することを示したが、本研究では、高校生を対象としても同様に、自己価値が内向性の問題行動に対する重要な予測要因であることと併せて、教師の態度を

構成する要因のいくつかが直接に内向性の問題行動と関連することが示された。学校ごとに、教師の態度が生徒に及ぼす影響が異なることも明らかにできた。従来、生徒に対する教師の影響力を学校別に検討することはほとんど無く、その点で、子どもの適応に対する規定要因としての教師の態度に学校ごとで違いが見られたことは、今後の研究の方向性を考える上で意義のあることであろう。しかしながら、本研究では、比較する学校数が少なく、結果を一般化することは難しいかもしれない。よって、今後はさらに学校数を増やして分析する必要があるだろう。

## 文 献

- Achenbach, T. M. (1991). *Child Behavior Checklist 4-18 and 1991 Profile*.
- 浜名外喜男・天根哲治・木山博文. (1983). 教師の勢力資源とその影響度に関する教師と児童の認知. *教育心理学研究*, 31, 220-227.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- 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.
- 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効果. *教育心理学研究*, 36, 161-165.
- 倉本英彦・上林靖子・中田洋二郎・福井知美・向井隆代・根岸敬矩. (1999). Youth Self Report (YSR) 日本語版の標準化の試み — YSR 問題因子尺度を中心に—. *児童青年精神医学とその近接領域*, 40, 329-344.
- 三隅二不二・矢守克也. (1989). 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究. *教育心理学研究*, 37, 46-54.
- 三浦正江・福田美奈子・坂野雄二. (1995). 中学生の学校ストレスとストレス反応の継時的変化. *日本教育心理学会第36回総会発表論文集*, 555.
- 三浦正江・坂野雄二. (1996). 中学生における心理的ストレスの継時的変化. *教育心理学研究*, 44, 368-378.
- 西野泰代. (2003). 児童期・思春期の Internalizing Problems に関する生態学的研究. *名古屋大学大学院教育発達科学研究科修士論文*
- 岡田佳子. (2002). 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究 — 二次的反応の生起についての検討 —. *教育心理学研究*, 50, 193-203.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二. (1992). 中学生用ストレス反応尺度作成の試み. *早稲田大学人間科学研究*, 5, 23-29.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二. (1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果. *教育心理学研究*, 41, 302-312.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美. (1992) 中学生の学校ストレス評価とストレス反応との関連. *心理学研究*, 63, 310-318.
- 岡安孝弘・高山巖. (2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス. *教育心理学研究*, 48, 410-421.
- 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.
- 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.
- 嶋野重行・笠松幹夫・勝倉孝治. (1995). 児童の認知する教師の指導態度, 学校ストレスと学校不適応感に関する研究. *日本教育心理学会第37回総会発表論文集*, 559.
- 菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島 悟・佐藤達哉・向井隆代. (1999). 子どもの問題行動の発達: Externalizing な問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から. *発達心理学研究*, 10, 32-45.
- 田崎敏昭. (1981). 教師のリーダーシップ行動類型と勢力の源泉. *実験社会心理学研究*, 20, 137-145.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二. (1998). 児童期・思春期の問題行動の評価 — Child Behavior Checklist (CBCL) 日本版による診断と評価 —. *季刊精神科診断学*, 9, 235-245.
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸. (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連. *カウンセリング研究*, 33, 235-248.

(2006年9月29日 受稿)

## ABSTRACT

### The Effects of Teacher's Attitude on Self-worth and Internalizing Problems in Adolescence

NISHINO Yasuyo

The present study aimed to investigate the influence of teacher's attitude on student's internalizing problems.

Internalizing problems such as anxiety, depression and withdrawal have become considerable because the number of those problems has increased. It would be harder to find the sign of internalizing problems than of externalizing ones. A lot of studies have focused school stressors as factors of problem behaviors in adolescence. And teacher's attitude was one of them. In some studies, however, teacher's attitude was considered to be related to student's good adaptation to school. Then multiple aspects of teacher's attitude should be discussed on consideration for the effects of teacher's attitude on student's internalizing problems.

The purpose of the first study was to make the measurement scale of teacher's attitude toward students. First, as preliminary research, 50 high school students were asked about their images of ideal teachers. And 37 items were acquired as teacher's attitude. Then 235 high school students in a large city participated in a questionnaire survey about teacher's attitude. They were asked to rate the degree of likeliness of each item on a 5-point scale.

Resultant findings from the first study were as follows.

- (1) The measurement scale of teacher's attitude was composed of 18 items.
- (2) Five factors were extracted; "affinity", "strictness", "justice", "capacity" and "authority".

The purpose of the second Study was to examine whether teacher's attitude would directly influence student's internalizing problems or teacher's attitude would indirectly influence student's internalizing problems by means of self-worth.

The subjects were 233 students in a public high school which was famous for high percentage of students who advanced to higher education, and 207 students in a public high school which had a lot of problems such as poor achievement, delinquent behavior and so on. They were asked to answer a questionnaire about self-worth, teacher's attitude and internalizing problems; 5 items about self-worth (from SPPA: Harter, 1988), 18 items about teacher's attitude which were composed in the first study, and 23 items about internalizing problems (from YSR: Achenbach, 1991; Kuramoto, Kanbayashi, Nakata, Fukui, Mukai, & Negishi, 1999).

The main results of the second study were as follows.

- (1) In each factor there was significant difference between two schools.
- (2) In one school which might have good relations between students and teachers, "affinity", "strictness" and "authority" of teacher's attitude directly influenced student's internalizing



problems; “affinity” and “strictness” would reduce student’s internalizing problems and “authority” would increase student’s internalizing problems.

- (3) In the other school which might have poor relations between students and teachers, “affinity” of teacher’s attitude directly influenced student’s self-worth, and student’s self-worth directly influenced internalizing problems; “affinity” of teacher’s attitude might indirectly influence student’s internalizing problems via self-worth.

The results of the above two studies; teacher’s attitude toward students and the influence of teacher’s attitude on student’s internalizing problems were discussed in the following.

Key words: Teacher’s attitude, Self-worth, Internalizing Problems, Adolescence, Difference between schools