

## 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

中 井 大 介\*    庄 司 一 子\*\*

本研究では、中学生の教師に対する信頼感の規定要因を検討するため、中学生の過去の教師との関わり経験と教師に対する信頼感との関連を検討した。中学生 374 名を対象に調査を実施した。その結果、(1) 生徒の教師に対する信頼感のポジティブな側面である「安心感」「正当性」と、「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」が正の関連を示すこと、(2) 生徒の教師に対する信頼感のネガティブな側面である「不信」と、「教師との傷つき経験」が正の関連、「教師からの受容経験」が負の関連を示すことが明らかになった。また、「教師との関わり経験尺度」の下位尺度得点で調査対象者を類型化し、教師に対する信頼感との関連を検討したところ、(3) ポジティブな経験をしている群は教師に対する信頼感が高いこと、(4) ネガティブな経験のみしている群、ポジティブな経験・ネガティブな経験共に少ない群は教師に対する信頼感が低いことが明らかになった。以上、本研究の結果から、生徒の教師に対する信頼感には、従来指摘されてきた教師の信頼性の側面だけでなく、生徒側の個人的な心理的要因も関連している可能性が明らかになった。

キーワード：信頼感，教師，中学生，規定要因

### 問題と目的

本研究の目的は、中学生の教師に対する信頼感の規定要因を検討するため、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を検討することである。

近年、学校教育において不登校・学級崩壊など様々な問題が発生している。その中で、生徒の援助資源のひとつとして、生徒と直接関わる教師の重要性が改めて指摘されている(大野, 1997)。教師-生徒関係の研究については、教師との関係が生徒の学校適応や人格形成にまで影響を及ぼすことが指摘されている(河野, 1988)。このような研究の中で、生徒の学校適応に影響を及ぼす要因として、教師と生徒の相互の「信頼感」の重要性が指摘されている(小林・仲田, 1997)。また、生徒のメンタルヘルスの観点からも、生徒の特定の他者への「信頼感」の必要性が指摘されている(酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002)。

このように、重要とされている信頼感であるが、学校での教師-生徒関係の信頼感を検討したものは少ない。従来の教師-生徒関係の研究は、教師の指導類型に

関する研究など(三隅・矢守, 1989)、信頼される教師側の特性である「信頼性」についての研究がほとんどであった。

教師-生徒関係が、生徒の友人関係などと同様に、学校教育の一つの基盤をなし、生徒の学級適応などに影響を与えていることを踏まえれば、教師の「信頼性」の側面だけでなく、生徒側の要因である「信頼感」の側面からも、教師-生徒関係を検討する必要があると考えられる。このような観点から、中井・庄司(2006)は、これまで思弁的論考に留まっていた生徒の教師に対する信頼感を、「教師を信じ、頼ること。教師の行動の予測可能性。教師との関係に対する自信と安心感。教師としての資質や能力に対する役割期待を含む。」と定義し、「生徒の教師に対する信頼感尺度」(以下, STT 尺度)を作成して、生徒の教師に対する信頼感が「安心感」「不信」「正当性」の3側面で捉えられることを実証的に明らかにした。

また、中井・庄司(2006)は、生徒の教師に対する信頼感の規定要因について検討し、教師からのソーシャル・サポートや、生徒の認知する保護者の教師に対する信頼感が生徒の教師に対する信頼感を規定することを明らかにした。しかし、この生徒の教師に対する信頼感の規定要因については、中井・庄司(2006)において取り上げられた以外の要因も規定要因として考えられることが指摘されている。そのため、今後、生徒の

\* 日本学術振興会特別研究員  
〒305-8577 茨城県つくば市天王台 1-1-1  
chim\_pen\_zee7@hotmail.com

\*\* 筑波大学人間総合科学研究科

教師に対する信頼感がどのような要因によって規定される概念であるか、より検討を重ねる必要があると考えられる。そこで、本研究では生徒の教師に対する信頼感の実証的な研究のひとつとして、生徒の教師に対する信頼感の規定要因を検討することを目的とする。

信頼感の規定要因としては、過去の対人経験がその後の信頼感の形成に影響を及ぼすことが指摘されている。天貝(1999)は、過去の対人関係における経験がその人物の一般的信頼感に与える影響について検討し、一般的信頼感に影響を及ぼす対人経験として、「受容経験」、「承認経験」、「親との親密な関わり経験」、「対人的傷つき経験」の4側面を明らかにしている。

この他にも、幼少期以降の過去の対人関係における経験がその後の対人関係に影響を及ぼすことが指摘されている。坂西(1995)や香取(1999)は、大学生を対象に過去のいじめの経験についての調査を実施し、過去のいじめ体験が人付き合いの消極化といった悪影響を及ぼすことや、共感性の向上や我慢強さの増進といった好ましい影響を及ぼすことを明らかにしている。

これまで、生徒の教師に対する信頼感の規定要因としては、教師の指導態度・指導行動といった教師側の要因である教師の信頼性が取り上げられることが多かった(廣澤, 2002; 植草・松元, 1996)。しかし、上記のように、過去の対人関係における経験がその後の対人関係に影響を及ぼしていることを鑑みれば、生徒側の要因である生徒の過去の対人経験が生徒の教師に対する信頼感の規定因のひとつとなりうる可能性が考えられる。

このような観点から、中井・庄司(2007b)は、中学生の過去の対人経験と教師に対する信頼感の関連を検討し、過去のポジティブな関わり経験が生徒の教師に対する信頼感に正の影響を及ぼすこと、過去のネガティブな関わり経験が生徒の教師に対する信頼感に負の影響を及ぼすことを明らかにしている。このように、生徒の過去における他者との対人経験が教師に対する信頼感の規定要因になることを踏まえれば、生徒にとって「特定の他者」である過去の教師との関わり経験が教師のステレオタイプや役割スキーマとして機能し、その後の生徒の教師に対する信頼感の重要な規定要因になりうると思われる。

以上を踏まえ、本研究では、発達的に思春期に位置し、教師との関係が複雑化する中学生を対象に、生徒の過去の教師との関わり経験と生徒の現在の教師に対する信頼感の関連を検討する。生徒の教師に対する信頼感の規定要因を検討することによって、最終的には

生徒のメンタルヘルスの維持や成長発達の援助、さらには教育実践の質の向上に寄与すると考えられる。

## 予備調査

### 目的

予備調査では、生徒の教師との関わり経験に関する項目を自由記述によって抽出し、これに天貝(1999)の「信頼感影響経験測定項目」の項目を改変したものを加え、「教師との関わり経験尺度」を作成する。

### 方法

**調査対象** 首都圏A県の2校の公立中学校について、学級単位の調査を実施した。内訳は、中学1年生2学級74名(男子37名, 女子37名)、中学2年生2学級61名(男子30名, 女子31名)、中学3年生2学級66名(男子31名, 女子35名)、合計201名。

**調査内容** ①「小学校から現在までの先生との関わりの経験で印象に残っている経験はどのような経験ですか」、②「先生を信頼できると感じるのはどのような経験からですか」、③「先生を信頼できないと感じるのはどのような経験からですか」という3つの質問について自由記述によって回答を求めた。

**調査時期および実施方法** 調査の実施時期は2005年6月。調査の手続きは、調査対象者の在籍する学級単位で授業時間などを用いて集団で実施された。質問紙調査は無記名式で行い、調査対象者の回答の匿名性が確保されることを質問紙に明記した。また、調査に対する同意については、質問への回答は自由意志であること、答えられない項目や、答えたくない項目は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記した。これらの方法は全ての学年において共通であった。

### 結果

自由記述の回答の全てを文節単位で抽出し、KJ法により分類した。この自由記述の結果に、先行研究から選定した項目を加えたところ、教師との関わり経験の概念として、「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」、「教師からの承認経験」の4つが見出された。分類され得られた項目は、心理学・教育学を専攻し、博士課程に在籍する大学院生4名によって内容的妥当性が検討された。内容的妥当性の検証は、大学院生4名が各項目を4つの構成要素に分類し、その一致率によって判定された。検証の結果、一致率が80%未満の項目が7項目あった。そのため、それらの項目を修正・削除し、最終的に「教師との関わり経験尺度」の項目として34項目が選定された。

## 本 調 査

### 目 的

生徒の過去の教師との関わり経験が、生徒の教師に対する信頼感に与える影響を検討する。

### 方 法

**調査対象** 首都圏A県の1校の公立中学校について、学級単位の調査を実施した。内訳は、中学1年生3学級110名(男子57名,女子53名),中学2年生4学級123名(男子48名,女子75名),中学3年生4学級141名(男子78名,女子63名),合計374名。A校は、農業・商業・工業を中心とした地方都市(人口約15万人)の中学校である。市内の2校の小学校からA校に進学する。全校生徒は約400名。市内には中学校が9校あるが、A校は創立25年程度と市内の中学校の中で比較的新しい中学校である。反社会的問題・非社会的問題ともに少なく、落ち着いた雰囲気のある学校である。

### 調査内容

**①教師との関わり経験尺度** 予備調査で作成した「教師との関わり経験尺度」の34項目について、「かなりある(4点)」「少しある(3点)」「あまりない(2点)」「まったくない(1点)」の4件法で回答を求めた。実施に際しては、「これまでのあなたの先生との関わり経験(小学校から現在まで)についてお聞きします。」との指示を行った。

**②STT尺度** 中井・庄司(2007a)が作成した「STT尺度」31項目について、「非常にそう思う(4点)」「少しそう思う(3点)」「あまりそう思わない(2点)」「まったくそう思わない(1点)」の4件法で回答を求めた。この尺度は「安心感」「不信」「正当性」の3つの下位尺度から構成され、信頼性と妥当性が確認されている。「安心感」は、「私は先生と話すとき気持ちが楽になることがある」など11項目からなる。「不信」は、「先生は自分の考えを押し付けてくると思う」など10項目からなる。「正当性」は、「先生は教師としてたくさんの知識を持っている」など10項目からなる。

**調査時期および実施方法** 調査の実施時期は2007年6月。調査の手続きは、調査対象者が在籍する学級単位で、授業時間を用いて集団で実施された。その他の手続きは予備調査と同様の手続きで行った。統計処理には、SPSS (Version12.0)を使用した。

### 結 果

#### 1. 教師との関わり経験尺度の検討

分析に先立ち、「教師との関わり経験尺度」の因子分析を行った。まず、「教師との関わり経験尺度」の各調

査項目について項目分析を行い、天井効果、フロアー効果、パラフレーズの問題を検討したところ、問題のある項目は認められなかった。よって、全34項目について、スクリー基準に基づく因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その結果、初期解における固有値の減衰状況(第1因子12.73,第2因子3.63,第3因子1.58,第4因子1.10,第5因子0.94)と解釈可能性から最終的に4因子が抽出された(Table 1)。

第1因子は、「困ったとき、先生に相談したことがありますか」など7項目からなる。第1因子には教師に受容してもらった経験に関する項目が含まれていると考えられる。よって第1因子を「教師からの受容経験」と命名した。第2因子は、「先生と関わってひどく傷ついたことがありますか」など8項目からなる。これらの項目は、教師との関わりの中で傷ついた経験に関する項目であると考えられる。よって第2因子を「教師との傷つき経験」と命名した。第3因子は、「先生と色々な話をしたことがありますか」など6項目からなる。これらは教師と親密な関わりを経験を持ったことに関わる項目が含まれていると考えられる。よって第3因子を「教師との親密な関わり経験」と命名した。第4因子は、「先生に、自分のしたことをほめてもらったことがありますか」など3項目からなる。これらは教師から認められた経験に関わる項目が含まれていると考えられる。よって第4因子を「教師からの承認経験」と命名した。因子分析の結果得られたこれらの4因子は、項目内容、項目数が異なるものの、「受容経験」、「承認経験」、「親との親密な関わり経験」、「対人的傷つき経験」といった、天貝(1999)の「信頼感影響経験測定項目」の4因子と同様のものであった。この結果から、「他者一般」に対する信頼感と同様に、「教師」に対する信頼感においても、このような過去の対人経験が、信頼感に影響する過去経験として抽出されることが明らかになった。そのため、「他者一般」と「教師」と対象は異なるものの、信頼感に影響する対人経験としては、ある程度共通した特徴が見られる可能性が示唆された。

また、教師との関わり経験尺度の内的整合性を検討するため、教師との関わり経験尺度のそれぞれの下位尺度についてCronbachの $\alpha$ 係数を求めた。その結果、「教師からの受容経験」が $\alpha = .94$ 、「教師との傷つき経験」が $\alpha = .90$ 、「教師との親密な関わり経験」が $\alpha = .90$ 、「教師からの承認経験」が $\alpha = .89$ であった。このことから、教師との関わり経験尺度の4つの下位尺度には内的整合性があることが確認された。

**Table 1** 教師との関わり経験尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転後）と下位尺度間相関

項	目	F1	F2	F3	F4
<b>第1因子 教師からの受容経験 (<math>\alpha = .94</math>)</b>					
11	「先生は自分の気持ちを理解してくれている」と感じたことがありますか。	.83	-.13	-.03	-.05
21	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りますか。	.82	-.03	-.13	.05
16	先生と接していて「先生は本当に私のことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか。	.76	-.02	-.09	.12
33	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りますか。	.70	.11	.12	.06
23	先生に、自分の本音を打ち明けたことがありますか。	.56	.07	.17	-.12
30	どんなに悪いことをしても、「先生だけはわかってくれる、かばってくれる」と感じたことがありますか。	.55	-.07	.01	.00
1	困ったとき、先生に相談に乗ってもらったことがありますか。	.48	.10	.14	.02
<b>第2因子 教師との傷つき経験 (<math>\alpha = .90</math>)</b>					
32	先生との関係の中で思い出したくないようなつらいことがありましたか。	.25	.81	.01	-.10
29	先生と関わってひどく傷ついたことがありますか。	.11	.78	-.05	.03
34	「もう先生と関わっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか。	.05	.77	.00	-.08
25	先生に裏切られたことがありますか。	.14	.74	-.10	-.14
15	先生に疑われたことがありますか。	-.17	.66	.16	.05
5	先生に差別をされたことがありますか。	-.06	.65	-.12	.02
10	悪くないのに先生に怒られたことがありますか。	-.27	.65	.14	.13
20	先生に無視されたことがありますか。	-.19	.62	-.04	.15
<b>第3因子 教師との親密な関わり経験 (<math>\alpha = .90</math>)</b>					
24	勉強が分からないとき先生に教えてもらったことがありますか。	-.10	-.07	.81	-.08
18	先生と色々な話をしたことがありますか。	.34	-.01	.54	-.15
19	悪いことをしたとき先生に怒ってもらったことがありますか。	.02	.18	.52	.12
28	先生に分かりやすく授業を教えてもらったことがありますか。	.06	-.20	.52	.10
3	先生は先生自身の経験を話してくれたことがありますか。	.06	-.02	.50	.06
31	先生と一緒に喜んだり悲しんだりしたことがありますか。	.35	.05	.43	.08
<b>第4因子 教師からの承認経験 (<math>\alpha = .89</math>)</b>					
27	先生に自分がしたことを、ほめてもらったことがありますか。	.10	.01	.07	.79
7	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。	.21	.06	.14	.48
26	先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか。	.39	-.11	.00	.48
因子間相関		F1	-.42	.59	.62
		F2		-.31	-.35
		F3			.62

枠内は因子負荷量の絶対値が.40以上

## 2. 教師との関わり経験尺度の因子不変性の確認

「教師との関わり経験尺度」の因子不変性を確認するため、「教師との関わり経験尺度」の探索的因子分析の結果に基づいて作成されたモデルについて、学年と性別で区分した6群のデータを用いて多母集団同時因子分析による検討を行った。モデルの作成については、潜在変数として各因子を想定し、観測変数として各因子に対する項目を選定した。同時因子分析による因子不変性の強度は、因子付加量、共分散、分散を等値制約する条件下で検討した。分析には AMOS 5 を用い、母数の推定は最尤推定法によって行った。その結果、因子付加量、共分散、分散の全てを等値制約した最も

制約の強い条件において、GFI が.780、CFI が.889、RMSEA が.031 という結果であった。GFI が許容水準を下回るものの、本モデルの 54 という変数の数より、RMSEA の数値が採用され、RMSEA の適合度指標が統計学的水準を満たすことが明らかになった。これらのことから、「教師との関わり経験尺度」はある程度の因子不変性があることが明らかになった。

## 3. 各尺度の基本統計量の検討

各尺度の基本統計量と学年差・性差を算出した (Table 2)。学年 (1年生・2年生・3年生) と性 (男子・女子) を要因とする 2 要因分散分析を行った結果、「STT 尺度」については、「安心感」で交互作用が認められた。

Table 2 各尺度の基本統計量および学年差・性差

	男子			女子			主効果		交互作用 多重比較	
	1 年	2 年	3 年	1 年	2 年	3 年	学年別	性別		
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	
【STT尺度】										
安心感	2.56(0.77)	2.33(0.58)	2.35(0.77)	2.78(0.70)	2.41(0.70)	1.97(0.79)	14.65***	0.12	5.86**	
不信	2.41(0.79)	2.30(0.70)	2.50(0.79)	2.18(0.60)	2.21(0.67)	2.89(0.72)	13.85***	0.08	6.07**	
正当性	3.17(0.53)	2.98(0.58)	2.99(0.63)	3.23(0.56)	3.00(0.72)	2.67(0.76)	10.18***	1.20	3.40*	
【教師との関わり経験尺度】										
教師からの受容経験	2.46(0.72)	2.10(0.67)	2.10(0.61)	2.59(0.70)	2.19(0.66)	1.93(0.66)	18.30***	0.03	1.78	1>2, 3
教師との傷つき経験	2.24(0.84)	2.13(0.75)	2.14(0.71)	1.76(0.79)	2.04(0.74)	2.42(0.82)	4.02*	1.29**	6.90**	
教師との親密な関わり経験	3.18(0.67)	2.99(0.55)	2.82(0.62)	3.22(0.61)	3.04(0.70)	2.69(0.68)	15.17***	0.04	0.82	1>3; 2>3
教師からの承認経験	3.03(0.68)	2.60(0.77)	2.58(0.75)	3.08(0.74)	2.68(0.72)	2.39(0.78)	18.57***	0.06	1.26	1>2, 3

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

単純主効果を分析したところ、学年の要因は女子で有意であり ( $F(2, 355) = 17.67, p < .001$ )、1年生が2年生・3年生より、2年生が3年生よりも有意に得点が高かった。性の要因は3年生で有意であり ( $F(1, 355) = 9.41, p < .01$ )、男子が女子よりも有意に得点が高かった。「不信」では、交互作用が認められた。単純主効果を分析したところ、学年の要因は女子で有意であり ( $F(2, 340) = 18.03, p < .001$ )、3年生が1年生・2年生より有意に得点が高かった。性の要因は3年生で有意であり ( $F(1, 340) = 9.56, p < .01$ )、女子が男子よりも有意に得点が高かった。「正当性」では、交互作用が認められた。単純主効果を分析したところ、学年の要因は女子で有意であり ( $F(2, 354) = 11.16, p < .001$ )、1年生・2年生が3年生よりも有意に得点が高かった。性の要因は3年生で有意であり ( $F(1, 354) = 8.32, p < .01$ )、男子が女子よりも有意に得点が高かった。

「教師との関わり経験尺度」については、「教師からの受容経験」で学年の主効果が認められ ( $F(2, 356) = 18.30, p < .001$ )、Tukey 法による多重比較の結果、1年生が2年生・3年生よりも有意に高い得点を示していた。「教師との傷つき経験」では、交互作用が認められた。単純主効果を検討したところ、学年の要因は女子 ( $F(2, 335) = 9.96, p < .001$ ) で有意であり、3年生が1年生・2年生より有意に得点が高かった。性別の要因は1年生 ( $F(1, 335) = 9.68, p < .01$ ) と3年生 ( $F(1, 335) = 4.30, p < .05$ ) で有意であり、1年生で男子が女子よりも、3年生で女子が男子よりも有意に得点が高かった。「教師との親密な関わり経験」では、学年の主効果が認められ ( $F(2, 356) = 15.17, p < .001$ )、Tukey 法による多重比較の結果、1年生が3年生より、2年生が3年生よりも有意に高い得点を示していた。「教師からの承認経験」では、学年の主効果が認められ ( $F(2, 358) = 18.57,$

$p < .001$ )、Tukey 法による多重比較の結果、1年生が2年生・3年生よりも有意に高い得点を示していた。

#### 4. 教師との関わり経験と教師に対する信頼感の関連

教師との過去の関わり経験が生徒の教師に対する信頼感に及ぼす影響を検討した。ここでは、「教師との関わり経験尺度」が「STT 尺度」を構成する3変数（「安心感」、「不信」、「正当性」）をどの程度予測しうるかを調べるため、3変数各々の得点を従属変数、「教師との関わり経験尺度」（「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」「教師からの承認経験」）を独立変数とする重回帰分析を学年別、性別に行った（強制投入法）。得られた標準偏回帰係数の値を Table 3 と Table 4 に示す。

その結果、学年別の検討では、「安心感」において、各学年とも「教師からの受容経験」「教師との傷つき経験」の標準偏回帰係数が有意であった。「不信」においては、各学年とも「教師との傷つき経験」の標準偏回帰係数、3年生で「教師からの受容経験」の標準偏回帰係数が有意であった。「正当性」においては、各学年とも「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」の標準偏回帰係数が有意であった。

また、性別の検討では、「安心感」において、男女とも「教師からの受容経験」「教師との傷つき経験」の標準偏回帰係数が有意であった。「不信」においては、男女とも「教師との傷つき経験」の標準偏回帰係数、女子で「教師からの受容経験」の標準偏回帰係数が有意であった。「正当性」においては、男女とも「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」の標準偏回帰係数が有意であった。分析の結果、全ての説明率が有意であった。

Table 3 STT尺度と教師との関わり経験尺度の関連

	1 年生					
	安心感		不信		正当性	
	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$
【教師との関わり経験尺度】						
1 教師からの受容経験	.77**	.63***	-.29**	-.16	.54**	.29*
2 教師との傷つき経験	-.54**	-.26***	.75**	.76***	-.43**	-.22*
3 教師との親密な関わり経験	.57**	.05	-.33**	-.13	.51**	.31*
4 教師からの承認経験	.57**	-.02	-.30**	-.05	.44**	-.05
説明率 ( $R^2$ )		.63***		.58***		.39***
	2 年生					
	安心感		不信		正当性	
	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$
【教師との関わり経験尺度】						
1 教師からの受容経験	.70**	.49***	-.23**	.15	.54**	.21*
2 教師との傷つき経験	-.33**	-.19**	.55**	.52***	-.38**	-.29***
3 教師との親密な関わり経験	.50**	.14	-.09**	.01	.54**	.30***
4 教師からの承認経験	.62**	.13	-.19**	.02	.57**	.07
説明率 ( $R^2$ )		.52***		.28***		.44***
	3 年生					
	安心感		不信		正当性	
	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$
【教師との関わり経験尺度】						
1 教師からの受容経験	.67**	.44***	-.55**	-.34***	.53**	.21*
2 教師との傷つき経験	-.60**	-.37***	.62**	.50***	-.55**	-.35***
3 教師との親密な関わり経験	.49**	.09	-.42**	-.04	.52**	.28**
4 教師からの承認経験	.53**	.06	-.43**	.00	.47**	.03
説明率 ( $R^2$ )		.58***		.51***		.45***

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

## 5. 教師との関わり経験の類型による STT 尺度下位尺度得点の差

前項では、「教師との関わり経験尺度」の各下位尺度が、生徒の教師に対する信頼感と関連することが明らかになった。しかし、過去の教師との関わり経験による関係性の違いが、生徒の教師に対する信頼感とどのように関連するかは明らかになっていない。そこで、教師との関わり経験の違いが生徒の教師に対する信頼感とどのように関連するかを検討するため、「教師との関わり経験尺度」の下位尺度を類型化し、教師との関わり経験の違いと「STT 尺度」との関連を検討した。まず、「教師との関わり経験尺度」下位尺度得点に基づいて調査対象者の分類を行うため、「教師との関わり経験尺度」の各下位尺度得点を用いて、調査対象者をクラスター分析(平方ユークリッド距離, Ward 法)により分類

したところ、デンドログラムから4つに分類することが妥当であると判断された。

各クラスターの特徴は、以下の通りである。第1クラスターは、「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」「教師からの承認経験」得点が高く、「教師との傷つき経験」得点が低い群(以下、肯定的経験型)。第2クラスターは、「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」「教師からの承認経験」得点が低く、「教師との傷つき経験」得点が高い群(以下、否定的経験型)。第3クラスターは、「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」「教師からの承認経験」「教師との傷つき経験」得点の全てが高い群(以下、積極的経験型)。第4クラスターは、「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」「教師からの承認経験」「教師との傷つき経験」得点の全てが低い群(以下、回避的経験型)。

Table 4 STT尺度と教師との関わり経験尺度の関連

	男子					
	安心感		不信		正当性	
	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$
【教師との関わり経験尺度】						
1 教師からの受容経験	.70**	.53***	-.32**	-.13	.53**	.25**
2 教師との傷つき経験	-.46**	-.30***	.66**	.62***	-.40**	-.25***
3 教師との親密な関わり経験	.52**	.16	-.29**	-.08	.53**	.27**
4 教師からの承認経験	.55**	-.02	-.31**	-.01	.52**	-.08
説明率( $R^2$ )		.56***		.47***		.41***

  

	女子					
	安心感		不信		正当性	
	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$
【教師との関わり経験尺度】						
1 教師からの受容経験	.77**	.50***	-.47**	-.21*	.60**	.17*
2 教師との傷つき経験	-.58**	-.27***	.63**	.52***	-.54**	-.32***
3 教師との親密な関わり経験	.58**	.08	-.39**	-.07	.57**	.34***
4 教師からの承認経験	.64**	.11	-.40**	-.01	.54**	.05
説明率( $R^2$ )		.66***		.46***		.51***

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

験型)。各群の生徒の内訳は「肯定的経験型」(1年生35名, 2年生13名, 3年生14名; 男子27名, 女子35名), 「回避的経験型」(1年生8名, 2年生23名, 3年生33名; 男子29名, 女子33名), 「積極的経験型」(1年生33名, 2年生47名, 3年生39名; 男子62名, 女子57名), 「否定的経験型」(1年生22名, 2年生21名, 3年生47名; 男子47名, 女子42名)であった。各群の「教師との経験尺度」下位尺度得点をTable 5に示す。

次に各クラスターの類型を独立変数, 「STT尺度」下位尺度得点を従属変数とする1要因分散分析を行った(Table 6)。その結果, 「安心感」で類型の主効果が認められ( $F(3, 332) = 68.46, p < .001$ ), Tukey法による多重比較の結果, 「肯定的経験型」が「否定的経験型」「積極的経験型」「回避的経験型」より, 「積極的経験型」が「否定的経験型」「回避的経験型」より有意に高い得点を示していた。「不信」では類型の主効果が認められ

( $F(3, 320) = 40.13, p < .001$ ), Tukey法による多重比較の結果, 「回避的経験型」が「肯定的経験型」より, 「積極的経験型」が「肯定的経験型」より, 「否定的経験型」が「肯定的経験型」「積極的経験型」「回避的経験型」より有意に高い得点を示していた。「正当性」では類型の主効果が認められ( $F(3, 330) = 48.46, p < .001$ ), Tukey法による多重比較の結果, 「肯定的経験型」が「否定的経験型」「積極的経験型」「回避的経験型」より, 「積極的経験型」が「否定的経験型」「回避的経験型」より有意に高い得点を示していた。

### 考 察

本研究の目的は, 生徒の過去の教師との関わり経験と生徒の教師に対する信頼感の関連を検討することであった。

第1に, 「STT尺度」と「教師との関わり経験尺度」の基本統計量と学年差・性差を算出した。その結果,

Table 5 各類型ごとの教師との関わり経験尺度得点の平均値および標準偏差

		教師からの 受容経験 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	教師との傷つき 経験 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	教師との親密な 関わり経験 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	教師からの 承認経験 <i>M</i> ( <i>SD</i> )
A 肯定的経験型	$n = 62$	3.05(0.50)	1.29(0.26)	3.65(0.33)	3.58(0.36)
B 否定的経験型	$n = 90$	1.82(0.51)	3.02(0.56)	2.48(0.52)	2.30(0.64)
C 積極的経験型	$n = 119$	2.35(0.50)	2.05(0.55)	3.30(0.39)	2.98(0.47)
D 回避的経験型	$n = 64$	1.62(0.37)	1.84(0.54)	2.39(0.44)	1.86(0.50)

Table 6 各類型ごとのSTT尺度下位尺度得点の差

	A 肯定的経験型 <i>n</i> = 59~62 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	B 否定的経験型 <i>n</i> = 88~90 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	C 積極的経験型 <i>n</i> = 113~117 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	D 回避的経験型 <i>n</i> = 61~64 <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i> 値	多重比較
【STT尺度】						
1 安心感	3.14(0.56)	1.83(0.55)	2.54(0.62)	2.06(0.64)	68.46***	A > B, C, D; C > B, D
2 不信	1.82(0.59)	2.98(0.60)	2.32(0.62)	2.47(0.79)	40.13***	D > A; C > A; B > A, C, D
3 正当性	3.56(0.37)	2.57(0.65)	3.18(0.48)	2.73(0.66)	48.46***	A > B, C, D; C > B, D

\*\*\**p* < .001

「STT尺度」では、3年生の女子が1年生・2年生の女子と3年生の男子に比べ教師に対する信頼感が低いことが明らかになった。この結果は、3年生が1年生・2年生に比べ教師に対する信頼感が低い傾向にあり、3年生の女子が男子よりも「不信」が有意に高い、中井・庄司(2006)の結果と一部類似するものであった。このことから、学年が上がることによって、女子は男子に比べ「不信」に対してより敏感になる可能性が示唆された。これまでの研究においても、思春期の女子は男子に比べ対人関係を重視する傾向があることが指摘されている(伊藤, 1993; 佐藤, 1995)。また、女子は男子に比べ、女子グループに見られる親密な行動特徴や排他性があることも指摘されている(三島, 2003)。学年が上がることによって、女子が男子に比べ「不信」が高くなる本研究の結果は、女子が男子に比べ対人関係を重視する傾向にあることを指摘する、これらの先行研究の指摘を支持するものと考えられる。

一方、「教師との関わり経験尺度」では、1年生が2年生・3年生に比べ、教師とのポジティブな関わり経験を高く認知している傾向にあることが明らかになった。三隅・矢守(1989)は、中学生期は、自我の発達などに伴って、小学生期におけるそれまでの教師への絶対視が変化し、批判的態度が芽生える時期であることを指摘している。本調査は6月に実施していることから、中学1年生は中学校の適応過程にあると考えられる。そのため、中学1年生は、小学生期のポジティブな教師イメージを維持している可能性が考えられ、教師とのポジティブな関わり経験を高く認知している可能性が推察される。一方、中学1年生に比べ、中学2年生や3年生は教師に対する批判的態度の芽生えなどに伴い、教師との関係でネガティブイベントも発生しやすくなることが推察されるため、教師とのポジティブな関わり経験を低く認知する可能性が推察される。また、小学校と中学校では、制度的側面から教師に要

求される役割期待も異なることが考えられる。そのため、教師の児童・生徒に対する指導態度や指導行動が、小学校と中学校では異なり、小学生期のポジティブな教師イメージを維持している中学1年生が教師とのポジティブな関わり経験を高く認知している可能性もあると考えられる。

次に、「教師との傷つき経験」では、交互作用が認められ、3年生の女子が1年生・2年生の女子、3年生の男子に比べ得点が高い傾向にあることが明らかになった。この結果は、既述の女子が男子に比べ対人関係を重視し、対人関係に敏感である傾向と関連するものであると考えられる。以上、「STT尺度」と「教師との関わり経験尺度」の得点の差について検討してきたが、各尺度の得点差には、環境的要因などその他の交絡因子の可能性も考えられるため、今後どのような要因がこの得点差に関連するのか検討する必要があると考えられる。

第2に、「教師との関わり経験尺度」を独立変数、「STT尺度」を従属変数とする重回帰分析を学年別・性別に行った。その結果、各学年・男女とも生徒の教師に対する信頼感のポジティブな側面である「安心感」「正当性」には、「教師からの受容経験」と「教師との親密な関わり経験」といった過去の対人経験が正の影響を及ぼしていることが明らかになった。この結果から、教師から自分という存在をそのまま受け入れてもらい尊重されていると感じられる「教師からの受容経験」、教師と互いに密接に関わりあったという「教師との親密な関わり経験」といった過去の教師とのポジティブな対人経験が、生徒の教師に対する信頼感に正の影響を及ぼす可能性が示唆された。

山口・米田・原野(1993)は、生徒が認知する教師との心理的距離に影響を与える教師側の要因として教師の指導態度を取り上げ、「生徒受容型」の教師の指導態度は、生徒が認知する教師との心理的距離と負の相関



を示すことを明らかにしている。また、山口(1994)は、教師の自己開示特性と生徒が認知する教師との心理的距離の関連性を検討し、生徒の面前で自己開示を多く行う教師との心理的距離は、自己開示をほとんど行わない教師と比較して、有意に親密で身近であることを明らかにしている。これは、「教師からの受容経験」や「教師との親密な関わり経験」が生徒の教師に対する信頼感に正の影響を及ぼしている本研究の結果と関連するものであると考えられる。

また、各学年・男女とも「安心感」「正当性」には、「教師との傷つき経験」といった過去のネガティブな教師との関わり経験が負の影響を及ぼしていることが明らかになった。そのため、教師との関係の中で生徒が「教師との傷つき経験」を経験することで、その後の教師に対する「安心感」や「正当性」が低減してしまう可能性が示唆された。このことから、教師-生徒関係において生徒の傷つき経験が生じた場合、その時点での教師に対する負の影響だけに留まらず、生徒の教師イメージやその後の教師関係にも負の影響を及ぼす可能性が明らかになった。

次に、生徒の教師に対する信頼感のネガティブな側面である「不信」には、各学年・男女とも「教師との傷つき経験」が正の影響を及ぼすことが明らかになった。この結果から、教師との対人関係において傷ついたことがあるという教師との過去のネガティブな関わり経験が、生徒の教師に対する信頼感に負の影響を及ぼすことが明らかになった。これは、Hansson, Jones, & Fletcher (1990) の、人生の早期に起こった「裏切られ経験」が、老年期に至るまで信頼感に否定的な影響を保ち続けるという指摘と、過去のネガティブな対人経験がその後の対人経験に負の影響を及ぼすという点で類似する結果であると考えられる。

また、「不信」には、3年生と女子において「教師からの受容経験」が負の影響を及ぼしていた。本研究の結果や中井・庄司(2008)の結果から、3年生は、他の学年に比べ「不信」の得点が高い傾向にあることが明らかになっている。しかし、3年生の場合のように「不信」が高くなる場合でも、過去に「教師からの受容経験」があることが、「不信」が高まるのを抑制する可能性が示唆された。また、女子において「教師からの受容経験」が「不信」に負の影響を及ぼしている結果は、既述の中学生女子の対人関係を重視する姿勢が関連している可能性が推測される。

さらに、各学年・男女とも「教師との傷つき経験」は、「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」

「教師からの承認経験」といった他の教師との関わり経験に比べ、一貫して生徒の教師に対する信頼感に影響を及ぼしていることが明らかになった。この結果から、学年・性別にかかわらず、生徒の教師に対する信頼感においては、過去の「教師との傷つき経験」がよりインパクトのある経験として生徒に認知され、そのようなネガティブイベントがその後の教師関係に影響を及ぼす可能性が示唆された。

Erikson (1959 小此木訳編 1973) が指摘するように、社会的態度には、「信頼」と「不信」が一定の割合で含まれ、「信頼」が「不信」を上回るバランスを保つことが望ましいとされるため、ある程度の「不信」は生徒の成長発達上、必要とも考えられる。しかし、杉村(1998)が、思春期の他者との関係性がアイデンティティ形成に影響を及ぼすことを指摘していることから、生徒が教師に対する極度な「不信」を有している場合、教師や保護者など生徒の援助者は、生徒のメンタルヘルスの低下に注意を要すると考えられる。

以上、生徒の過去の教師との関わり経験が生徒の教師に対する信頼感に与える影響を検討してきたが、説明率が.28~.66 という数値を示していたことから、生徒の教師に対する信頼感における、過去の教師との関わり経験の重要性が明らかになった。

第3に、教師との関わり経験の類型と教師に対する信頼感の関連を検討するため、クラスター分析により「教師との関わり経験尺度」を類型化し、「STT 尺度」得点の差を検討した。その結果、「肯定的経験型」「積極的経験型」の生徒が、「否定的経験型」「回避的経験型」よりも有意に「STT 尺度」の得点が高いことが明らかになった。このことから、「肯定的経験型」「積極的経験型」の生徒は、「否定的経験型」「回避的経験型」の生徒に比べて、教師に対する信頼感が高い可能性が示唆された。

これらの結果から、「教師との傷つき経験」の有無にかかわらず、過去の対人経験において「教師からの受容経験」「教師からの承認経験」「教師との親密な関わり経験」を経験している類型の生徒が、その他の類型の生徒に比べ、教師に対する信頼感の得点が高い傾向にあることが明らかになった。このことから、教師との過去の関わり経験においてポジティブな経験をしていることが、生徒の教師に対する信頼感の高さに関連している可能性が示唆された。

また、本研究の結果から、過去の教師との関わり経験において「教師との傷つき経験」を経験している「否定的経験型」の生徒だけではなく、ポジティブな経験、

ネガティブな経験共に少ない「回避的経験型」の生徒の教師に対する信頼感が低い傾向にあることが明らかになった。詫摩・戸田 (1988) や金政 (2003) は、回避型の愛着傾向を有する者は、他者と親密になることを不快と感じやすく、社交性が乏しい傾向にあることを指摘している。これらの指摘は、本研究の結果とも関連するものであると考えられる。このことから、「否定的経験型」「回避的経験型」の生徒に働きかけを行う場合には、教師同士の協働などによって、「教師からの受容経験」「教師からの承認経験」「教師との親密な関わり経験」を促進する働きかけを行うことも有効であると考えられる。

以上、本研究の結果から、過去の教師との関わり経験が、現在の生徒の教師に対する信頼感に影響することが明らかになった。本研究における本調査は、調査対象校が1校であるため、結果の過度な一般化はできないが、本研究の結果からも、生徒の教師に対する信頼感には、従来指摘されてきた教師の指導態度・指導行動といった教師の信頼性の側面だけではなく、生徒側の個人的な心理的要因が影響している可能性が明らかになった。

このことから、教師-生徒関係は、現在接している教師と生徒といった、単なる個別的な二者関係だけでは捉えられない可能性もあると考えられる。したがって、生徒の教師に対する信頼感を高めるためには、教師の信頼性の側面だけではなく、生徒の個人的な心理的側面も考慮する必要があると考えられる。近年、教師-生徒関係に起因する教師のメンタルヘルスの低下が指摘されていることや(都丸・庄司, 2005)、教師-生徒関係における問題が教師の信頼性のみに帰属される言説が多い現状を踏まえれば、生徒の教師に対する信頼感に生徒の個人的な心理的側面が影響していることが明らかになったことは、教師のメンタルヘルスの維持にも寄与すると考えられる。また、教師-生徒関係には「マッチング」が存在することが指摘されていることから(近藤, 1994)、生徒の「不信」が極度に高い場合などは、同僚やスクールカウンセラー、保護者も含めた、多様な援助資源を活用する働きかけを検討することも有効であると考えられる。

最後に、本研究の今後の課題として以下の4点が挙げられる。第1に、本調査の実施時期が挙げられる。本調査は6月に実施された。そのため、入学後それほど間がない中学1年生は小学校の頃の教師との関わり経験を中心にイメージするのに対し、中学2年生・3年生の生徒は中学校での教師との関わり経験を中心に

イメージしながら、教師との関わり経験について回答している可能性も考えられる。そのため、厳密に「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」を検討するために、今後は調査時期を3学期にして、このようなイメージのずれを修正する必要があると考えられる。

第2に、本研究で回答を求めた「教師との関わり経験」は、現時点での「教師との関わり経験」に対する生徒の「認知」である。本研究では、質問紙調査の実施時に過去の教師との関わり経験を想起させる手続きが十分に行われなかったため、「過去の」教師との関わり経験でなく、より印象が強いと考えられる「最近の」教師との関わり経験を想起させた可能性もある。本研究では、予備調査の自由記述において、「今までの先生がみんなやさしかったので、今の先生も信頼している。」「小学校のときに、先生にひどい裏切られ方をしたから先生は信用できない」といった「影響」と認識される記述が見られたため、「影響」と記述したが、これらが「関連」である可能性も考えられる。したがって、「小学校1年生のときから昨年度までに教わった先生(ただし、今年度も教わっている先生を除く)との関わりの経験についてお聞きます。」といった、過去の教師との関わりを十分に想起させる教示を今後検討する必要がある。

第3に、本研究では、本調査における調査対象校が1校であったことから、本研究の結果を過度に一般化することはできないと考えられる。そのため、今後は調査対象校を増やし、本研究の結果の普遍性を確認することも必要であると考えられる。

第4に、生徒の教師に対する信頼感の規定要因については、本研究で取り上げた要因以外の要因も考えられるため、今後はそれらの要因も含め「STT尺度」との関連を検討していく必要がある。

## 引用文献

- 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. (Amagai, Y. (1999). Main experiential factors affecting trust in regular high school students and delinquents. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **47**, 229-238.)
- 坂西友秀 (1995). いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差 社会心理学研究, **11**, 105-115. (Banzai, T. (1995). Long term effects from bullying on

- a victim and the differences between the victim's self-perception and the victim's perception of other victim. *Research in Social Psychology*, **11**, 105-115.)
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle : Selected papers of E. H. Erikson*. New York : International Universities Press. (エリクソン, E. H. 小此木啓吾(訳編) (1973). 自我同一性 誠信書房)
- Hansson, R., Jones, W., & Fletcher, W. (1990). Troubled relations in later life : Implications for support. *Journal of Social and Personal Relationships*, **7**, 451-463.
- 廣澤 守 (2002). 小学校における教師と児童との信頼関係に及ぼす「かわい」の影響—児童が担任教師を信頼する理由の構造について— 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 324. (Hiro-sawa, M.)
- 伊藤美奈子 (1993). 個人志向性・社会志向性に関する発達的研究 教育心理学研究, **41**, 293-301. (Ito, M. (1993). A study on the developmental process of individual orientedness and social orientedness. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **41**, 293-301.)
- 金政祐司 (2003). 成人の愛着スタイル研究の概観と今後の展望—現在, 成人の愛着スタイル研究が内包する問題とは— 対人社会心理学研究, **3**, 73-84. (Kanemasa, Y. (2003). Review of recent studies on adult attachment and the prospects for the future studies. *Japanese Journal of Interpersonal and Social Psychology*, **3**, 73-84.)
- 香取早苗 (1999). 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究 カウンセリング研究, **32**, 1-13. (Katori, S. (1999). A study of the influence of bullying in the past and ways to recover from trauma of bullying. *Japanese Journal of Counseling Science*, **32**, 1-13.)
- 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. (Kobayashi, M., & Nakata, Y. (1997). A study on the relationships between pupils' enjoyment of attending school and teacher's resource of power : How can teachers use the resource of power according to class atmosphere? *Japanese Journal of Counseling Science*, **30**, 207-215.)
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学— 東京大学出版会
- 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. (Kono, Y. (1988). Effect of affiliative cues of teachers on children's task performance. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **36**, 161-165.)
- 三島浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, **19**, 41-50. (Mishima, K. (2003). Bullying amongst close friends in elementary school. *Research in Social Psychology*, **19**, 41-50.)
- 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その妥当性に関する研究 教育心理学研究, **37**, 46-54. (Misumi, J., & Yamori, K. (1989). A study on validity of measurement scale of teacher's leadership behavior in junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **37**, 46-54.)
- 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. (Nakai, D., & Shoji, I. (2006). Factors contributing to junior high school students' trust in teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **54**, 453-463.)
- 中井大介・庄司一子 (2007a). 中学生の教師に対する信頼感と幼少期の父親および母親への愛着との関連 パーソナリティ研究, **15**, 323-334. (Nakai, D., & Shoji, I. (2007a). Trust for teachers and early childhood attachment in junior high school students. *Japanese Journal of Personality*, **15**, 323-334.)
- 中井大介・庄司一子 (2007b). 中学生の教師に対する信頼感と過去の対人経験との関連 学校心理学研究, **7**, 11-20. (Nakai, D., & Shoji, I. (2007b). Relationship between junior high school students' trust in teachers and their past interpersonal experience. *Japanese Journal of School Psychology*, **7**, 11-20.)

- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, **19**, 57-68. (Nakai, D., & Shoji, I. (2008). Trust for teachers and school adjustment : A study of junior high school students. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **19**, 57-68.)
- 大野精一 (1997). 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, **30**, 160-179. (Oono, S. (1997). School counseling services by teachers in Japan. *Japanese Journal of Counseling Science*, **30**, 160-179.)
- 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. (Sakai, A., Sugawara, M., Maeshiro, K., Sugawara, K., & Kitamura, T. (2002). Parent-child relations of mutual trust, trust in one's best friend, and school adjustment : Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 12-22.)
- 佐藤有耕 (1995). 高校生女子が学校生活においてグループに所属する理由の分析 神戸大学発達科学部研究紀要, **3**, 11-20. (Sato, Y. (1995). An analysis of the reasons why high school female students tend to belong to classroom informal groups. *Bulletin of the Faculty of Human Development*, **3**, 11-20.)
- 杉村和美 (1998). 青年期におけるアイデンティティの形成：関係性の観点からのとらえ直し 発達心理学研究, **9**, 45-55. (Sugimura, K. (1998). Identity formation and relatedness in adolescence. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **9**, 45-55.)
- 詫摩武俊・戸田弘二 (1988). 愛着理論からみた青年の対人態度—成人愛着スタイル尺度作成の試み— 東京都立大学人文学報, **196**, 1-16. (Takuma, T., & Toda, K.)
- 都丸けい子・庄司一子 (2005). 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, **53**, 467-478. (Tomaru, K., & Shoji, I. (2005). Middle-school teachers' troubled feelings about their relations with their students : Modification of teachers' concerns. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**, 467-478.)
- 植草伸之・松元泰儀 (1996). 生徒認知による信頼する教師の態度に関する研究(2) 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 293. (Uekusa, N., & Matsumoto, Y.)
- 山口正二 (1994). 教師の自己開示特性と心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, **27**, 126-131. (Yamaguchi, S. (1994). Relationship between teachers' self-disclosures and psychological distances. *Japanese Journal of Counseling Science*, **27**, 126-131.)
- 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. (Yamaguchi, S., Yoneda, M., & Harano, K. (1993). Relationship between teachers' guiding attitude and psychological distance. *Japanese Journal of Counseling Science*, **26**, 107-112.)

## 謝 辞

本論文の執筆にあたりご助言いただきました先生方、並びに調査に御協力いただきました中学校の皆様へ深く感謝いたします。また、論文作成に際し大変貴重かつ丁寧なご意見をいただいた査読者の先生方に心より御礼申し上げます。

(2007.11.9 受稿, '08.9.11 受理)

## *Students' Relationships With Their Teachers and Their Trust in Teachers : Junior High School Students*

DAISUKE NAKAI (RESEARCH FELLOW OF THE JAPAN SOCIETY FOR THE PROMOTION OF SCIENCE) AND ICHIKO SHOJI  
(COMPREHENSIVE HUMAN SCIENCES, UNIVERSITY OF TSUKUBA) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2009, 57, 49—61

The purpose of the present study was to investigate the relationship between students' relationships with their teachers and their trust in teachers, in order to examine factors contributing to students' trust in teachers. Junior high school students ( $N=374$ ) completed a questionnaire. The results were as follows : (a) "Experience of being accepted by teachers" and "experience of close relationships with teachers" were positively correlated with "sense of security" and "role expectations". (b) "Experience of being hurt by teachers" was positively correlated with "distrust", and "experience of being accepted by teachers", negatively correlated with "distrust". (c) The students who had had positive experiences with their teachers had much trust in teachers. (d) Both the students who had had negative experiences with their teachers and those who had had little relationship of any kind (either positive or negative) with their teachers had less trust in teachers. The results suggest that not only factors on the teachers' side but also students' individual psychological factors contribute to students' trust in teachers.

Key Words : trust in teachers, student-teacher relationships, distrust in teachers, influence of past experiences, junior high school students