

寄贈	
山口正二氏	平成 年 月 日

D B
924
1993
(H)

生徒の教師認知における 心理的距離に関する実証的研究

1 9 9 3

東京電機大学理工学部

山 口 正 二

95004163

目 次

第 1 章	心理的距離に関する先行研究の概観と本研究の目的	
第 1 節	社会心理学における心理的距離-----	1
第 1 項	パーソナル・スペース研究における対人距離-----	1
第 2 項	パーソナル・スペースに及ぼす諸要因-----	2
第 3 項	パーソナル・スペースにおける対人距離-----	4
第 4 項	心理的距離に関する先行研究-----	9
第 2 節	教育・臨床心理学における心理的距離の先行研究-----	13
第 1 項	教育心理学における心理的距離の先行研究-----	13
第 2 項	臨床心理学における心理的距離の先行研究-----	14
第 3 節	本研究の目的および意義-----	16
第 2 章	心理的距離の定義および測定尺度	
第 1 節	心理的距離の定義-----	18
第 2 節	心理的距離の測定尺度の検討-----	19
第 3 章	心理的距離の測定に関する研究調査	
第 1 節	生徒と教師の心理的距離の実態-----	24
第 2 節	生徒と教師の交流と心理的距離-----	39
第 4 章	心理的距離に影響を及ぼす要因に関する研究	
第 1 節	心理的距離に影響を及ぼす生徒の性格特性に関する研究-----	48
第 1 項	矢田部・ギルフォード性格検査による性格類型と心理的 距離に関する研究-----	48
第 2 項	矢田部・ギルフォード性格検査の下位尺度による心理的 距離の分析-----	68
第 3 項	モーズレイ・パーソナリティ・インベントリーと心理的	

	距離との関係-----	91
第2節	生徒の性格類型と教師に対するイメージとの関係に 関する研究-----	99
第3節	教師に対するイメージと心理的距離との関係に関する研究-----	117
第5章	心理的距離に影響を及ぼす教師の特性に関する研究	
第1節	教師の指導態度と心理的距離の関係の分析-----	129
第2節	教師の自己開示特性と心理的距離の関係の分析-----	139
第6章	心理的距離を規定する諸要因の関連性の検討 -----	146
第7章	本研究のまとめと今後の研究課題	
第1節	本研究の要約-----	157
第2節	総合的考察-----	160
第3節	今後の研究課題-----	165
引用文献	-----	168
あとがき	-----	176

第 1 章 心理的距離に関する先行研究の概観と本研究の目的

第 1 節 社会心理学における心理的距離

対人場面において、人と人がコミュニケーションをもつとき、両者には何らかの隔たりや心理的距離が存在する。この距離は、物理的な距離であったり、心理的な距離であったりする。前者は「対人距離」、後者は「心理的距離」と呼ばれている。前者の「対人距離」の研究の基礎をなしているのは、パーソナル・スペースの研究である。

第 1 項 パーソナル・スペース研究における対人距離

Sommer (1959) は、パーソナル・スペースを「個人が他者との間に置く距離」と定義づけた。彼は、精神病院において、実験者が故意に患者に過度に接近した位置に座ると、多くの患者がその場所を立ち去ることを観察した。また、分裂病患者を被験者とした場合、健常者とは異なった反応が見られることを明らかにした。彼は、患者のこのような反応をパーソナル・スペースへの侵入に対する反応としてとらえた。さらに、Sommer (1961) は、リーダーとそのメンバーとの討議場面において、彼らの占める座席の位置を観察した。その結果、4人以上のグループのリーダーは、長方形の机の端を占め、メンバーはリーダーに近づいて着席することが観察された。また、カフェテリアおよび図書館において2人の着席位置が観察された。カフェテリアで同じテーブルを使用する場合、コーナーとコーナーおよび相対面する座席が選択され、図書館で同じテーブルを使用する場合、遠く離れた座席に着席することが観察された。

Little (1965) によれば、パーソナル・スペースとは、「個人を直接取り囲んでいる領域であり、その個人の対人交渉や対人関係がほとんどその場で営まれる個人的空間」を指す。また、相手との心理的距離（相手に対する好意など）

が接近していれば、対人関係場面で相手との間に設定される対人距離も小さくなるということが明らかにされた。

Horowitz (1964, 1968) は、「個人は、自分と他者あるいは自分と無生物の間に固有の距離を保ち、この距離は無生物に対する距離の方が他者に対する距離よりも短い。」ことを明らかにした。この実験より、パーソナル・スペースにはbody-buffer zoneとしての機能があることを指摘した。つまり、人には脅威的なものから物理的に距離を置くことによって自己を防衛するメカニズムがあると考えた。

Hall (1966) は、「人は多種多様な情報を与える一連の伸縮する場（これは、bubbleに例えられている。）によって囲まれており、個人の境界が身体の外まで広がっている。」と述べている。また、彼は、個人と環境の基本的な問題において、文化が果たす役割を強調し、人が社会的相互作用場面において、物理的環境（例えば、対人距離によって示される空間）をコミュニケーションの手段として積極的に活用していることも指摘した。彼は、個人が対人関係場面において用いる距離について検討し、個人の空間利用をコミュニケーションの一形態として位置づけている。

第2項 パーソナル・スペースに及ぼす諸要因

パーソナル・スペースの研究は、パーソナル・スペースに影響を及ぼすさまざまな要因の検討へと進んでいった。

Willis (1966) は、被験者の社会的関係とパーソナル・スペースとの関係を検討した。人々が挨拶を交わす際の対人距離を測定し、その結果、① 友人との対人距離は、両親や未知の人との対人距離よりも小さく、② 女性同士の場合の対人距離は、男性同士の対人距離より小さく、③ 黒人の方が白人よりも対人距離を大きく取ることを明らかにした。

Jones & Alello (1973) は、小学生を被験者として、友人と共同作業を行わせ、その場면을観察して次のような結果を明らかにした。① 小学校の1年生

では、黒人の子供は白人の子供と比較して対人距離を小さく取るけれども、5年生では黒人の子供と白人の子供の対人距離の差が見られない、② 黒人の子供は白人の子供と比較して、互いに正視する座席を占めないことが明らかにされた。

Scherer (1974) は、パーソナル・スペースに影響を及ぼすと思われる人種的要因ならびに生活・文化水準の要因について検討した。方法として、小学生の黒人と白人の子供を被験者として、彼らが他者と話し合っている場面を写真に撮り、そのときの対人距離を測定・分析した。その結果、白人の子供と黒人の子供の間で対人距離の取り方に相違は認められず、生活水準による差異が確認された。すなわち、中産階級の黒人や白人の子供が他の階級の子供よりも対人距離を大きく取ることが観察された。

Little (1968) は、文化的要因がパーソナル・スペースに及ぼす影響を人形の並べ方によって明らかにし、また、Edwards (1973) も文化的要因の影響力を白人と南アフリカ人との間において確認した。

吉田・小玉 (1987) は、他者接近の状況における対人距離を測定し、かつ生理指標を測度として用いた。被験者として神経症者と非神経症者を用い、両者の生理指標を比較した。その結果、非神経症者では、速やかに慣れが起り不安・緊張の評定値は低くなるが、モデルが近づくにつれて増加するという基本的なパターンは維持された。また、心拍では距離段階における有意な変化は消えて安定化し、ここでも慣れが見られた。しかし、神経症者の場合、緊張や不安の評定値は反復接近によっても高い値を維持し、非神経症者のような速やかな慣れの効果は見られなかった。また、心拍についてもモデルが接近するにつれて増加した。したがって、神経症者はパーソナル・スペース内に他者が侵入すると、認知的にも生理的にも強い緊張や不安を抱き、それが持続されることが明らかにされた。この実験はパーソナル・スペースと性格特性との関係を検討した研究としてとらえられる。

青野 (1981) の研究によれば、パーソナリティ特性としての支配性の要因はパーソナル・スペースに何ら有意な影響を及ぼさなかった。この点に関して、青野 (1981) は、「人間社会での空間所有は、よりマクロな空間に関して制

度的に行われていると言えよう。すなわち、地位の高い者はより広い部屋、家、庭などを所有する傾向にある。このために、逆に、個人の特性（支配性）に応じた空間要求は抑制される方向にあるのかもしれない。」と考察している。

Cochran, Hale, & Hissam (1984) は、屋内と屋外状況におけるパーソナル・スペースの取り方を検討した。

Dosey & Meisels (1969) は、パーソナル・スペースに影響を与えている性差要因を検討し、女性は相手が女性の場合より、相手が男性の場合の方が対人距離を大きく取ることが明らかにした。また、一般に、女性同士が相互作用を行う対人距離は、男性同士が相互作用を行う対人距離よりも小さいことが報告されている(青野, 1980; Bauer, 1973; Baxter, 1970)。

Meisels & Dosey (1971) は、パーソナル・スペースを防衛機制との関係より検討した。その結果、敵意の表出を躊躇している被験者(防衛の強い者)は、より広い空間を利用し、敵意を素直に表出する被験者(防衛の弱い)は、より親密な距離を取ることが明らかにされた。

第3項 パーソナル・スペースにおける対人距離

パーソナル・スペースにおける対人距離の測定が具体的にどのように行われているか検討してみよう。

パーソナル・スペースに関する研究において、2つの研究方法が採られてきた。その1つは、Sommer (1959, 1969)に見られるような集団生態学的アプローチであり、もう一つの方法は、対人距離を指標とするアプローチである。前者のアプローチでは、特定の社会的相互作用場面においてどのような空間的配置が取られるかが検討され、後者のアプローチでは、二者間の物理的距離をある特定スケールを用いて測定することが試みられた。ここでは、後者のアプローチに限定して論を進めることにする。

田中(1973)は、小虎内(1955)の視知覚における異方性より示唆を得て、パーソナル・スペースの構造の異方性を検証することを目的とし、対人距

離を指標として研究を行った。田中（1973）の研究では、具体的には次のような4点を検討することを目的とした。

- ① パーソナル・スペースは異方性を有するか。すなわち、対人距離は身体を中心とする方向によって異なるであろうか。
- ② 空間の明るさは対人距離に影響を及ぼすか。また、その影響の程度は方向によって異なるであろうか。
- ③ 自分が相手に近づいて行く場合（接近距離）と、他者が自分に接近してくる場合（被接近距離）とでは、対人距離の方向に関するパターンに相違が見られるかどうか。
- ④ 外向的な者と内向的な者とでは対人距離の取り方にどのような相違が認められるか。

接近距離、被接近距離のそれぞれについて、次のような実験デザインが組まれた。向性に関しては、モーズレイ・パーソナリティ・インベントリー（MPI）により、外向性群と内向性群が抽出された。明るさに関しては、部屋の中心で白色面の輝度を測定し、明水準を60 ft-L、暗水準を0.2 ft-Lとした。方向に関しては、身体の前左右の両軸について採られる等角度の8方向が用いられた。

実験の手続きとして、接近距離の測定の場合は、実験協力者（アシスタント）が中心に立ち、被験者が中心の実験協力者に8方向から接近して行き、被接近距離の場合は、被験者が中心に立ち、実験協力者が8方向から被験者に接近して行くという方法が採られた。いずれの場合も、「近過ぎて気づまりだと感じ始める位置・落ち着かないと感じ始める位置・嫌な感じだと感じ始める位置」において、「はい」と合図をするよう指示がなされた。

その結果、全体として、パーソナル・スペースが異方的な構造を有することが確認された。すなわち、正面からの角度が増大するに従って、対人距離は単調に減少することが明らかにされた。この結果の解釈として、Argyle（1967）が指摘しているアイ・コンタクトが対人関係場面で果たす役割が考察され、アイ・コンタクトが他者の存在の刺激値を高める重要な要因となっていることが明白にされた。

また、空間の明るさの違いは、接近距離にそれほど影響を与えず、被接近距離についてのみ明空間での後方の距離を著しく減少させるという結果を得た。

さらに、向性に関しては、先行研究（Sommer, 1969）では対面距離について、内向群は外向群よりも距離を大きく取るという結果が報告されているが、田中（1973）ではすべての方向において内向群は外向群より対人距離を大きく取ることが明らかにされた。この点に関して、田中（1973）は、「向性というようなパーソナリティの違いが、空間行動における差異としても認められることは興味深いことであり、さらに自我と空間行動との関係を検討してゆくべきであろう。」と述べている。

渋谷（1976）は、パーソナル・スペースの問題を主として2人から構成される社会空間の見地から実験的に検討した。実験1においては、人物の写真が用いられ、2人のモデルの全身が正面から45度間隔で撮影されたものが使用された。被験者は、実験装置の移動板に2枚の人物写真を載せたものを自由に移動させ、その2人の「ごく自然な位置」を決定するよう求められた。その結果、2人のうち1人、あるいは2人ともやや後向き（135度）のときは、やや前向き（45度）のときに比べ2者間の距離が短かったという結果を得た。

実験2においては、2人の身体方向の変化に伴って2人との間の交渉についての印象がどのように変わるか検討された。方法として、2人との間の交渉についての印象を質問紙法で求めた。その結果、人のある社会空間から受け取る印象は、その空間構成員の身体方向によって変化することが明らかにされた。

実験3においては、社会空間は2つのパーソナル・スペースから構成されていると考え、また、社会空間はパーソナル・スペースの融合によってできた空間層（これを対人交渉エネルギー層と命名している。）から構成されていると考えて、社会空間の影響力（対人交渉エネルギーと呼んでいる。）を検討した。方法として、1桁の数字の聞き取り分類作業を用いた。社会空間は2人の男子大学生によって構成され、個人的交渉のある社会空間となるよう予め実験的に操作が加えられた。実験条件として、社会空間と被験者の関係（社会空間の未知と既知）と社会空間への被験者の包摂のされ方（正面と並列）の4条件が設定された。第1

回目の作業は被験者が一人だけの状況下で課され、第2回目の作業は4つの実験条件に基づいて行われた。その結果、対人交渉エネルギーの存在が確認され、作業遂行に抑制的役割を果たしていることが明らかにされた。また、社会空間が既知であるときは、未知であるときに比べ作業量増加の割合が小さく、対人交渉エネルギーの強さは包摂される社会空間の既知・未知の要因に大きく依存していることが認められた。

渋谷（1976）の社会空間の影響力（対人交渉エネルギー）は、二者のパーソナル・スペースが融合して社会空間を形成し、それが1人のパーソナル・スペースに及ぼす圧力や影響力を検討した研究と言える。

八重澤・吉田（1981）は、パーソナル・スペースの研究において、心理的圧迫（彼らは、これを気づまりと呼んでいる。）を行動・心理・生理の各反応の関連性において検討した。実験の目的は、① 他者が接近するときに人が認知する心理状態（不安・緊張・見えの大きさ）と生理反応（心拍・まばたき）の変化、および各指標の特徴を明らかにすること、② そのような状況下での心理・生理反応と個人特性の関連について検討することであった。

パーソナル・スペースの測定として、stop-distance法（被験者が接近あるいは被接近の場面で、気づまりに感じたとき停止の合図をかける方法）が用いられた。実験状況としては、廊下の端に被験者が椅子に腰掛け、心拍とまばたきを測定する眼球運動が導出された。廊下の反対側、20メートルの地点からモデルが接近してくる。被験者は近づいてくるモデルに対して「気づまり」と感じた時点でスイッチを押す。さらにモデルが近づいてきて「目をそらしたい」と感じたときに再びスイッチを押す。同時に不安・緊張・モデルの見えの大きさについての心理評定が被験者に求められた。

その結果、モデルが被験者に接近するに従い、不安・緊張の評定値は緩やかに増加し、「気づまり」と感じて「停止」をかける地点で大きく増加した。一方、心拍は「気づまり」の地点で急激に増加した。まばたきは「気づまり」、「目をそらしたい」と感じた地点のみで高い反応を示した。また、神経質傾向の強い被験者は、自己の心拍反応に比較して、より過剰な不安や緊張を他者や場面に結び

つけてしまったり、あるいは逆に、過少な不安や緊張しか意味づけられない傾向にあることが示唆された。生理指標および心理評定の結果を概観すると、被験者が「気づまり」と感じる言わばパーソナル・スペース境界において不安や緊張が最も高まり、境界内では比較的变化が少ないことが確認された。また、他者の刺激価も対人距離の減少とともに増加し、パーソナル・スペース境界で最大となり、境界内では徐々に減少していくことが明らかにされた。

和田（1988）は、二者の相互作用場面において、その二者の関係（例えば、好意度）、対人距離、話題の親密さが非言語的行動にどのような影響を及ぼすかをごく自然に近い相互作用の状況において検討した。方法として、種々の非言語的行動を同時に取り上げるというマルチチャンネル・アプローチを採用した。実験デザインとして、相手に対する好意度（高・低）、対人距離（近い：両者の椅子の中心間の距離を60cm・遠い：両者の椅子の中心間の距離を260cm）、話題の親密さ（高・低）の実験デザインが用いられた。2人の被験者に「見ず知らずの2人がある話題について話し合うことにより、互いの関係がどのようなようになって行くのかをビデオに撮って調べる。」と告げて実験を開始した。

その結果、視線は相手によくない印象をもっている方が回数が多かった。視線の交錯は対人距離が遠い方が、また、相手によくない印象をもっている方がより多かった。微笑は相手についてもつ印象によって意味が異なり、相手によい印象をもつ場合は「親密性」を表すが、相手によくない印象をもつときは不快を表していることが確認された。また、好意度の相違は、身体の前方への傾き・微笑・頭の向き・視線の交錯・視線の量に表れ、対人距離の差異は、身体の前方への傾き・視線の交錯・身体の向きに表れた。

和田（1989）によれば、非言語的コミュニケーションに関する研究は、近年、増加しているが、二者の関係を考慮して非言語的コミュニケーションを研究しているものは極めて少ない。実験的に二者の関係を操作している研究（Cutts, Schneider, & Montgomery, 1980；和田, 1988）を除けば現実の二者間の関係を考慮に入れて比較検討している研究は皆無である。和田（1989）は、二者の関係、対人距離および性が非言語的行動にどのような影響を及ぼすのかを

現実の関係を取り入れて検討した。実験デザインとして、二者の関係（まったく面識のない見ず知らずのもの同士・同一の心理学の講義を受講している知人同士）、対人距離（近距離：二者間の椅子の距離が60cm・遠距離：二者間の椅子の距離が260cm）、性の2×2×2であった。非言語的コミュニケーションの指標は、和田（1988）に準じた。その結果、① 見ず知らずの者同士と知人同士の相違は、視線の回数、微笑の時間と回数と平均時間、身体の前方への傾きの回数の差に見られた。② 対人距離の相違は、微笑の時間、回数、頭の向きの回数、身体の前方への傾きの時間と回数、視線の交錯、発言時間に現れた。③ 性差は、視線の回数、微笑の時間、身体の前方への傾きの時間と回数、視線の交錯に現れた。和田（1988, 1989）の研究より、物理的な対人距離が二者間の非言語的コミュニケーションに大きく影響を及ぼしていることが実証されたと言えよう。

「パーソナル・スペースに関する研究は、Hall（1966）の行動観察およびSommer（1969）の実験的アプローチを出発点として進んできた。テーマの内容が身近であり、実験結果と日常場面との行動の対応づけが可能であるということから、今日では社会心理学の主要な研究テーマの1つになっている。

これまで、そうした研究からは、① パーソナル・スペースには性差が見られること、② パーソナル・スペースについての一応の基準ができるのは、12歳前後であること、③ パーソナル・スペースには文化・人種的差異が見出されること、④ 親しい人同士とか好意的感情を伝えようとする人たちは、対人距離を小さくすることなどが明らかにされた。」（三井, 1981, p. 73）。

第4項 心理的距離に関する先行研究

他方、人と人との間には物理的な対人距離のみならず、親密度、疎遠感、面識度などによって規定される心理的距離が存在する。人と人との間に存在する心理的距離に関しては、日常生活における経験から、その存在を認めることができても、心理的距離をテーマとした研究が心理学の研究として取り上げられることは

皆無であった。その理由として、心理的距離は、パーソナル・スペースや対人距離と異なって、物理的にあるいは客観的にとらえにくいという特性を備えているからである。パーソナル・スペースや対人距離は、客観的な測定が可能であるという利点をもち合わせているため、この分野の研究は、先述のとおり、目覚ましく発展を遂げてきた。

しかしながら、山根（1987）は、主観的でとらえどころのない心理的距離に科学としてのメスを入れた。山根（1987）は、心理的距離の体験構造を明らかにする際に、自己と相手との間の心理的距離（親密感）がただ1種類ではなく4種類あることを強調している。自己の相手に対する、自己の実感として直接把握されうる心理的距離（能動）と、相手の自己に対する、相手の言語的・非言語的表出から間接的に推定される心理的距離（受動）の2つに大別される。また、外的な表出レベルと内的な表象レベルに分類される。すなわち、4つの心理的距離とは以下の4つである。

- ① 能動表出（active presentation）：自己側の行動によって示される表出的距離、または、自己の行動が表現する心理的距離。
- ② 能動表象（active representation）：本心としての表象的距離、または、自己の実感的心理的距離。
- ③ 受動表出（passive presentation）：認知された相手側の表出的距離、または、相手の行動が表現する心理的距離。
- ④ 受動表象（passive representation）：推定された相手側の表象的距離、または、相手が実感していると思われる心理的距離。

山根（1987）によれば、実生活においてこれら4つの心理的距離は不一致として感じられることが多い。そこで、自己あるいは相手内の表出－表象間の不一致を「ズレ」、表出あるいは表象内の能動－受動間の不一致を「ミゾ」、さらに、能動表象－受動表出間および能動表出－受動表象間の不一致を「不整合」と命名した。したがって、「ズレ」、「ミゾ」、「不整合」の関係は、能動表象－受動表出＝能動表象－能動表出＋能動表出－受動表出＝能動（表象－表出）＋表出（能動－受動）の文字式で表される。

一方、他者はその面識度水準より次の4つの水準に分けられることを指摘した。

- ① 真他人 (total-stranger) : 会話体験がなく、親密感もない互いに匿名的關係にある赤の他人。
- ② 知他人 (known-stranger) : 匿名の相互性が破れ、自己側が一方的に見知っているが、会話体験がないため、知人としての相互性に達していない。
- ③ 周辺知人 (peripheral acquaintance) : 知人としての相互性に達しているが、会話頻度、親密感に乏しく、それ故、儀礼的関心の圧力を感じてしまう他者。
- ④ 真知人 (total acquaintance) : 家族や親友など相互に親密な関係で結ばれている他者 (山根, 1987, p. 330)。

山根 (1987) は、自己と他者との間の心理的距離は4つの側面で体験され、各他者は4つの他者水準を有しているという前提の下に、質問紙法によって他者水準と心理的距離の関係を検討した。

その結果、「ズレ」、「ミゾ」の低減傾向が確認された。また、表象的他者は四分割 (真他人・知他人・周辺知人・真知人) され、相手側の表出に応えるような受動的対応に対する他者は三分割 (真他人・知他人=周辺知人・真知人) され、空間的接近のような能動的対応の対象としての他者は二分割 (真他人=知他人=周辺知人・真知人) されることが明らかとなった。

山際 (1991) は、心理的距離と評価懸念 (evaluation apprehension) との関連性を検討した。予備実験として、10組の他者関係を想定し、心理的距離が近いと思われる順序で以下のように配列した。

- ① 最も気心の知れた同性の友人。
- ② 同じ授業を取っており、よく一緒にいる同性の友人。
- ③ テスト前によく利用する同性の友人。
- ④ 出会えば挨拶をし、多少の会話を交わす同性の知り合い。
- ⑤ これからやっ行って行こうとするサークル等で初めて会った同性の人。
- ⑥ 昔は仲がよかったが、今はあまり話さない同性の人。
- ⑦ 話はあまりしたことがないが、名前や顔は知っている同性の顔見知り。

- ⑧ こちらは相手を知っているが、相手はこちらを知らない同性の人。
- ⑨ 話をしたこともなく、名前も知らないが、よく同じ授業を取っている同性の人。
- ⑩ 同世代で同性であるが見知らぬ人。

次に、これらの心理的距離を調べるために、直線上の片端の1点を自分とみなし、その位置より各々の他者との心理的距離を点で示すよう求め、その長さを心理的距離と定義した。統計的処理の結果、2つの他者間を除いて有意差が認められた。前述の③と⑦を除いた8つの対人関係を本実験に採用した。

山際（1991）の研究では、8つの心理的距離の異なる他者について評価懸念の程度を大学生に評定させた。その結果、対人関係における心理的距離と評価懸念（evaluation apprehension）の関係は、心理的に近い他者と心理的に遠い他者の中間に位置する関係の人に対して最も強まることが明らかにされた。

また、社会的場面における対人関係の分析が盛んに行われている昨今、対人関係を相互作用としてとらえることが一般的となった。特に、斉藤（1985, 1986）は、日常的な感情の体験と社会状況との関連性を検討し、対人感情や情緒は状況との関連性において、極めて複雑多岐にわたって生起すると述べている。

第2節 教育・臨床心理学における心理的距離の先行研究

第1項 教育心理学における心理的距離の先行研究

古来、教育の基礎をなすものは、児童生徒と教師の人間関係・信頼関係（ラポール）と言われている。岸田（1957, 1959a, 1959b, 1960, 1963）は、児童と教師の人間関係の研究において、児童が教師に対して親近感を抱いている場合を適応的關係、疎遠感を抱いている場合を不適応關係としてとらえ、児童と教師の人間関係が親近と疎遠から構成されていることを明らかにした。

田崎（1981）は、教師の重要な指導力の1つとして、「親近・受容性」を取り上げ、三隅・矢守（1989）は、他の職場集団に見られない特徴として、教師の「親近・受容的影響力」の存在を見出している。

三隅・矢守（1989）の研究では、因子分析の方法により、中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動の構造が明らかにされた。P行動（PM理論における集団目標達成機能を促進するリーダーシップ行動）に関する因子として、「生活・学習に対する規律・指導の因子」、「授業に対する厳しさの因子」、「学級活動促進の因子」、「熱心な学習指導の因子」の4因子が明らかとなった。一方、M行動（PM理論における集団維持機能を促進するリーダーシップ行動）に関する因子としては、「配慮の因子」、「親近性の因子」の2つが明らかとなった。「配慮の因子」は、教師に関しては、児童生徒が授業など学校生活のさまざまな場面で体験する緊張や葛藤に対する配慮である。〔この「配慮の因子」は、組織体の相違を越えて一貫して存在する因子である。「親近性の因子」は、民間企業体や官公庁においては見出されていないが、教育を目的とした組織においては、小学校の学級担任教師・中学校の学級担任教師・教科担当教師のリーダーシップに共通して見出された因子である。したがって、「親近性の因子」は、心身の発達の上にある児童生徒を効果的に指導するために、児童生徒が感じる緊張・葛藤に対して配慮を示すのみならず、常に児童生徒と親密な関係を保ち、

良好な人間関係を形成する必要があると思われる教師のリーダーシップに特徴的な因子であると解釈できよう。】（三隅・矢守，1989，p. 53）。

Cogan（1958）は、中学校教師の教室内の行動を観察し、教師の行動と生徒の学習成績および自発的な学習態度との関係を調べた。その結果、教師の親和的行動・融和的行動・愛育的行動が生徒の自発的な学習態度と密接に関連していることを明らかにした。

河野（1988）は、教室内における教師の「親和的手がかり」の高低が児童の学習に及ぼす影響を実験的授業を通して明らかにした。手続きとして、2人の男子大学生が訓練を受けて教師役を演じた。1つの学校では、1人が高親和的役割を演じ、もう1人が低親和的役割を演じた。別の学校では、2人の役割が交替され、カウンター・バランスを図った。① 高親和的教師の役割：常に、児童に対してにこにこしながら、積極的に話しかけ、緊張を解きほぐす。児童の発言に対しては気持ちよく対応する。② 低親和的教師の役割：事務的に必要最小限の教示を与え、常に無表情あるいはきつい表情を取る。児童の発言に対しても事務的に対応する。学習材料として、WISC-Rを参考にして作成された符号問題が課された。その結果、親和的手がかりの高い教師に接した児童の方が高い学習成績を収めた。また、高不安の児童のみならず、低不安の児童にとっても、高親和的条件下の方が学習成績が有意に高くなることが認められた。

第2項 臨床心理学における心理的距離の先行研究

ここでは、臨床心理学をカウンセリングによる心理治療・指導に限定して論を進める。カウンセリングにおいては、カウンセラーとクライアントの信頼関係や心理的距離が重要とされ、この信頼関係の樹立こそがカウンセリングを成功へと導く重要な鍵となっていることは、Rogers（1942）、Thorne（1945a, 1945b, 1953）、Robinson（1950）、Krumboltz & Thoresen（1964）を始めとした多くのカウンセリングの研究者や数多くのカウンセラーによって明らかにされている。すなわち、カウンセラーとクライアントの心理的距

離（例えば、何でも気軽に話せる、不安や緊張を感じない、うち溶けている等）が親密であることがカウンセリングの前提条件になっている。

しかし、カウンセリングと一口に言っても、その理論や技法が大きく異なっている。Rogers（1942）のカウンセリングは、「来談者中心療法のカウンセリング」あるいは「非指示的カウンセリング」、Thorne（1945 a, 1945 b, 1953）のカウンセリングは「指示的カウンセリング」と呼ばれ、Krumboltz et al.（1964）の学習理論や行動療法理論に基づく「行動論的カウンセリング」、Robinson（1950）の「折衷的カウンセリング」、さらに、治療的カウンセリングというよりも、むしろ人格の成長や発達を促すところに特徴をもつ「開発的カウンセリング」まで多種多様である。しかしながら、それぞれのカウンセリングの理論的背景や諸技法は大きく異なっているにもかかわらず、カウンセリングの前提としてのカウンセラーとクライアントの信頼関係や人間関係（rapport）が重要であることは、どのカウンセリングの学派でも力説している点である。

秋山・板井・小串・山下（1985）は、独自に開発した「母子間の心理的距離テスト」を用い、母親の子供に対する距離の取り方にはどのようなタイプがあるか、あるいはまた、心理的距離と母親の子供に対する感情・態度や母親の性格との関連性を分析した。秋山ら（1985）が用いた方法は、大きなパネルの中央に泣いたり、笑ったり、愚図ったりしている乳幼児の小さな模型（写真）を置き、被験者である母親に、母親の模型（写真）をパネル上の好きな位置に置かせて、その距離や方向を測定して分析するという方法であった。

橋爪・七浦・板井・秋山（1988）は、教育相談や育児相談の場面での問題行動の背景にある家族力動を重視し、この家族力動の理解のために、秋山ら（1985）が開発した「母子間の心理的距離テスト」を臨床場面に適用した。

このように、近年、社会心理学や教育・臨床心理学の分野、特に対人関係が重要とされる領域において、心理的距離の構造や心理的距離の規定要因の分析が試みられてきている。心理的距離に関する問題は、その方法論的な問題をもちつつも、年々、徐々に学問的研究の土俵に台頭しつつあると言えよう。

第3節 本研究の目的および意義

学校場面における児童生徒と教師の人間関係や対人関係あるいはコミュニケーションの問題は、かなり古くから研究されており、常に、よりよい児童生徒と教師関係を樹立するよう努力がなされ、かつ多くの研究成果や知見が教育実践に活用されてきた。このような状況でありながらも、現代の学校が抱えるさまざまな問題の解決策として、最近、特にカウンセリング（相談）による生徒指導や生徒理解ということが学校教育に導入され、ますます児童生徒と教師関係の重要性が唱えられるに至った。

そこで、児童生徒と教師の信頼関係をカウンセリングや心理的距離という視点よりとらえ、児童生徒と教師の人間関係のあり方に再検討を加える必要が生じてきた。心理的距離という概念は、先述のとおり、パーソナル・スペースにおける対人距離に匹敵する概念であり、また、カウンセリング場面における対人関係の基本をなしていることは、先述のとおりである。

したがって、本研究においては、対人関係における心理的距離を基礎としているカウンセリング（相談）が、学校場面における生徒と教師の対人関係に導入されるにあたって生じるさまざまな問題点を検討することを目的とした。本研究の目的および意義は、以下の3点に集約される。

第一の目的は、生徒と教師の相互作用において、両者の心理的距離を心理的距離測定スケールを用いて客観的に測定し、その実態を明らかにすることである。本研究においては、中学生・高校生と教師の相互作用に限定して、彼らとさまざまな教師との心理的距離の実態を明らかにすることを第一の目的とした。

第二の目的は、生徒と教師の心理的距離に影響を及ぼしていると推測されるさまざまな要因を分析・検討することである。生徒と教師の心理的距離の規定要因となっていると思われる要因として、① 生徒と教師のコミュニケーションの頻度、② 生徒の性格類型や性格特性、③ 教師や教科に対する好悪のイメージ、④ 教師の指導態度、⑤ 教師の自己開示特性等が考えられるが、本研究ではこれらの要因と心理的距離との関連性を分析ならびに検討することを第二の目的と

した。

第三の目的と意義は、生徒と教師間の心理的距離の分析・検討を通じて、教師に求められているカウンセラー的資質や力量を検討することである。第一の目的と第二の目的から導かれる仮説を実証的に検討して得られるさまざまな結果や知見および示唆に基づき、生徒と教師間のよりよい信頼関係や人間関係の樹立について考察することを本研究の第三の目的とした。

第 2 章 心理的距離の定義および測定 尺度

第 1 節 心理的距離の定義

本研究で用いる「心理的距離」は、田中（1973）、八重澤・吉田（1981）のパーソナル・スペースの研究で用いられた「近過ぎて気づまりだと感じ始める位置」、および吉田・小玉（1987）の研究における「目をそらしたい」という対人距離の定義に見られるように、対人関係における心理的な緊張感・圧迫感・不安の程度を目安とし、山根（1987）の心理的距離の4側面を取り入れて、以下のように定義した。

心理的距離とは、「ある人とある人との間に存在する二者間の親密度・親和性・親近感の度合いや程度を表す概念である。」と定義づけられる。心理的距離とは、具体的には、「何でも気軽に話せる、緊張感がない、うち溶けている、不安を感じない、気まずさを感じない、気づまりを感じない、目を背けなくてもよい、脅威を感じない、気を許せる、恥ずかしさを感じない、気疲れしない等の程度を表す概念である。なお、本研究で定義する心理的距離は、前述の山根（1987）の指摘する心理的距離の4側面を統合した心理的距離を指す。

しかしながら、二者間の心理的距離は、親子関係、兄弟姉妹関係、夫婦関係、師弟関係、友人関係、労使関係、先輩と後輩の関係、医師と患者の関係、カウンセラーとクライアントの関係等に見られるように複雑多岐にわたり、一義的に規定できないという問題点を含んでいる。心理的距離という概念は、従来、二者間の関係を表現する主観的で曖昧な概念として用いられてきた。

他方、対人距離は二者間の心理的・認知的な関係を物理的な距離としてとらえたものであり、客観的にかつ実証的に把握が可能であるが故に、多くの研究が行われてきた。対人距離と心理的距離の基盤をなしているものは、恐らく、同一の認知的・内潜過程でありつつも、両者の差異は物理的な距離という指標で測定可能なもの（対人距離）と測定不可能なもの（心理的距離）との相違である。

第2節 心理的距離の測定尺度の検討（研究1a）

< 目的 >

生徒と教師との心理的距離を測定するスケールの考案ならびに開発が研究の第1歩であり、独自にスケールの作成を行う必要がある。

本研究では、生徒と教師間に存在する先述の心理的距離を客観的に測定するためのスケールの考案と、その妥当性を検討することを目的とした。

< 方法 >

被験者

公立ならびに私立の高等学校に在籍する男子生徒、596名、女子生徒、425名、総計1021名を被験者とした。対象学年は、1年、2年、3年にわたり、その数はほぼ同数であった。被験者は、以下に述べる心理的距離スケールのいずれかによって、心理的距離の評定を求められた。

心理的距離測定スケール

本研究では、生徒と教師間の心理的距離を測定するための予備段階として、3つの心理的距離測定スケールを作成し、比較・検討を行った。心理的距離測定の3つのスケールとは、① 「父親基準スケール」、② 「母親基準スケール」、③ 「親友基準スケール」であった。

「父親基準スケール」では、被験者と父親との信頼関係・親和性・親密感（これを心理的距離と定義づけた。）を「1」と規定したとき、さまざまな教師との心理的距離はどのくらいに設定されるかを求めるものであった。すなわち、父親との心理的距離を「1」と規定したとき、他者との心理的距離は、「10」段階の一次元スケール上でどの位置になるか評定させるものであった。心理的距離測定スケール上で、評定段階「1」は最も信頼関係があり、親和性が高く、親密な関係を、評定段階「10」は最も信頼関係が希薄であり、親和性が低く、疎遠な

関係を表した。なお、本スケールでは親密度の中央値はスケール上に表記されていなかった。

同様に、「母親基準スケール」ならびに「親友基準スケール」では、それぞれ母親あるいは親友との信頼関係・親和性・親密感を「1」と規定したとき、さまざまな教師との心理的距離はどのくらいに設定されるかを求めるものであった。

調査の手続き

心理的距離測定用アンケートの実施に対して快諾が得られた学校・学級において、学級担任教師が実施者となってアンケートの実施を行った。アンケートの実施に先立ち、本研究の著者らが各学校の校長・教頭・学年主任・学級担任教師らと電話あるいは書簡にてアンケート調査に関する注意事項や事前の打合せを行った。また、アンケートの実施にあたり、学級担任教師より諸注意事項に関して被験者に教示が与えられた。各教師と生徒一人ひとりのプライバシーを保護するため、またデータの信頼性を高めるために、アンケートには無記名で回答が求められた。アンケートの実施は、いずれの学校・学級においても、2学期の後半から冬期休暇の直前にかけて実施された。なお、心理的距離スケールの検討を主目的とした本研究では、3つの心理的距離測定スケールの被験者群は独立したサンプルであった。

< 結果および考察 >

Table 1a-1に3つの心理的距離スケールによる心理的距離の平均値および標準偏差を示した。また、Fig. 1a-1には3つの心理的距離測定スケールによる心理的距離の平均を図示した。

統計的処理として、各評定対象（教師）ごとに1要因の分散分析と多重比較（ライアン法）を試みた。Table 1a-1には分散分析の結果も付記した。分散分析の結果、すべての評定対象において有意差が認められ、多重比較の結果、心理的距離は、①父親基準スケール < ②母親基準スケール < ③親友基準スケール

ルという順序であることが明らかにされた。すなわち、「父親基準スケール」を用いて測定された心理的距離の評定平均が最も小さいということであった。

3つのスケールで評定値が有意に異なっている理由として、被験者自身との信頼関係・親和性・親密度を「1」と規定する相手（父親・母親・親友）との心理的距離「1」のもつ意味合いが異なっているためと考えられる。つまり、青年期中期にあたる高校生は特定の「親友」と緊密な関係をもつため、教師を始めとする他の成人との心理的距離が遠く認知されているものと考えられる。また、「父親基準スケール」と「母親基準スケール」による心理的距離の評定値が有意に異なっている解釈として、高校生の男女を問わず、やはり母親との心理的距離が父親との心理的距離よりも親密であるためと思われる。しかし、このような解釈は、常識的な知見とやや食い違っているであろう。一般常識から判断すると、高校生男子よりも女子の方が母親と親密な関係にあるとされている。また逆に、高校生女子より高校生男子の方が父親と親密な関係にあるとされている。しかしながら、本研究では2つの心理的距離測定スケールによって心理的距離の評定を行った男女数の比率はほぼ同数であることより、上述の解釈は成立しないことになる。いずれにしても、「父親基準スケール」での心理的距離の平均が最も小さいという事実は否定できない。

さらに、アンケートの実施中あるいは実施後に、「親友基準スケール」の被験者の反応として、① 親友と呼べる友達がいない、② 親友と呼べる友達が複数いて、どの友達を基準にしてよいか分からない、③ 友達がまったくいない等の陳述が多く、実際、アンケートに無回答の被験者が目立った。

以上の点を考慮して、どの心理的距離測定スケールが今後の本研究に最適かという観点より、「基準」が単一に規定できるスケール、ならびに「最短距離」、あるいは「最小平均値」という根拠に基づいて、「父親基準スケール」を中心に今後の研究を進めることとした。

Table 1a-1 三基準による心理的距離の平均値・標準偏差・F値

教師	基準	父 親 基 準		母 親 基 準		親 友 基 準		F
		M	SD	M	SD	M	SD	
① 国 語		5.47	2.40	6.04	2.36	8.04	2.31	124.28 ***
② 数 学		5.37	2.37	5.93	2.37	7.58	2.58	79.55 ***
③ 英 語		5.65	2.42	6.24	2.43	7.98	2.73	58.44 ***
④ 理 科		5.88	2.39	6.47	2.37	7.58	2.50	47.74 ***
⑤ 社 会		5.75	2.77	6.29	2.76	7.90	2.88	58.17 ***
⑥ 体 育		5.49	2.55	5.87	2.44	7.52	2.65	68.11 ***
⑦ 芸 術		6.24	2.55	6.75	2.37	8.48	2.08	83.36 ***
⑧ 養護教諭		7.78	2.57	8.12	2.28	8.78	2.05	17.92 ***
⑨ 学級担任		4.85	2.38	5.43	2.38	6.88	3.45	55.12 ***
⑩ 生徒指導		8.08	2.61	8.45	2.29	8.89	2.11	11.31 ***
⑪ 校 長		8.80	2.15	9.05	1.82	9.62	1.22	20.95 ***

*** p<.001

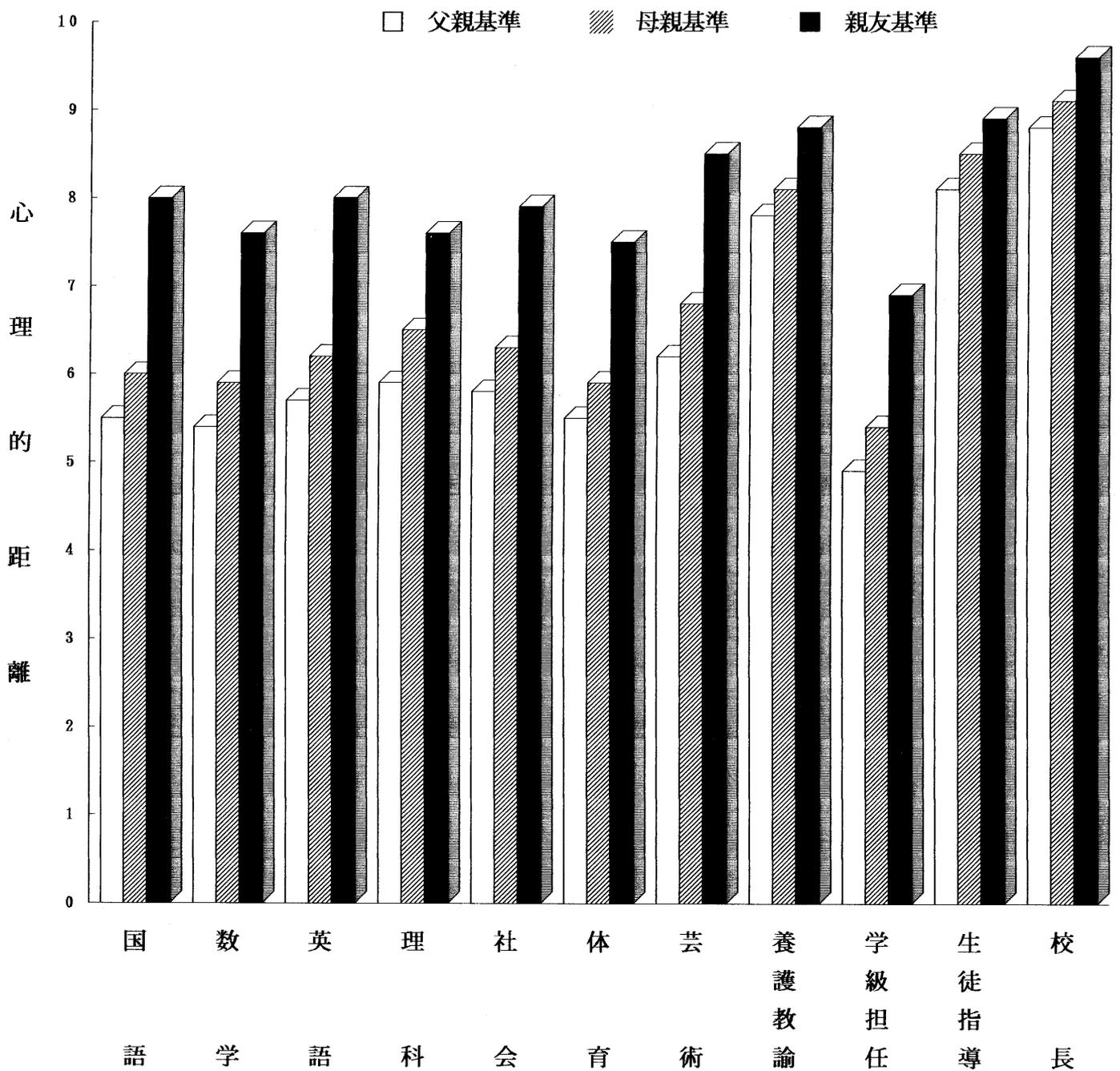


Fig. 1a-1. 父親基準・母親基準・親友基準スケールによる心理的距離の比較

第3章 心理的距離の測定に関する研究 調査

第1節 生徒と教師の心理的距離の実態（研究1b）

< 目的 >

カウンセラーとクライアントの人間関係や信頼関係が相談や指導を成功へと導く重要な鍵となっていることは、数多くのカウンセラーが体験し、周知の事実となっている。カウンセラーとクライアントのラポールにおいて、両者間の心理的距離は限りなく親密さの極（何でも隠し立てしないで気軽に話せる、不安・緊張・脅威を感じない等）に近づくと考えられる。このようなカウンセラーとクライアントの信頼関係のあり方が、生徒と教師の人間関係として好ましく、理想的であるとするカウンセリングの考え方が、生徒理解や学校教育相談の立場から強く叫ばれているのが現状であろう。

しかしながら、生徒と教師との間には何らかの心理的距離、わだかまり、隔たりが存在していることは、日常の教育・臨床経験から推測できるのであるが、それらが一体どの程度であるのかということについて、客観的なデータを提示している研究は皆無である。そこで、本研究では、次のような2つの仮説を立て、生徒と教師との間に存在する心理的距離を客観的に測定することにより、両者間の心理的距離の実態を明らかにし、生徒理解や生徒指導の資料とすることを目的とした。

（仮説1）

教職員の職務・役割によって、生徒は心理的距離の取り方を変えて接していると考えられる。例えば、学級担任教師との心理的距離は、校長との心理的距離よりも有意に身近であると評定されるであろう。また、養護教諭は、生徒を管理・監督・評価しないという職務上の理由から、比較的親密であると評定されるであろう。

(仮説 2)

生徒と教師間の心理的距離に影響を及ぼすと思われる要因として、年齢もしくは発達の要因が考えられる。高校生よりも中学生の方が教師に対して依存的であるという一般的見地より、中学生の心理的距離は高校生のものより身近であると評定されるであろう。

< 方法 >

被験者

被験者は、中部地方の公立中学校の男子120名、女子125名、および私立高校の男子・公立高校の男子243名、女子168名、中学生合計245名、高校生合計411名であった。対象学年は、いずれも1年生であった。

心理的距離測定用アンケート

本研究では、生徒と教職員との心理的距離を測定するための調査用紙が独自に作成された。調査用紙は、第1部と第2部から構成され、第1部では父親基準、第2部では母親基準の心理的距離が測定された。被験者と父親との心理的距離を「1」と規定したとき、さまざまな教職員との心理的距離は10段階スケールでどの程度に評定されるか、生徒に評定を求めた。心理的距離の評定は10段階でなされ、評定段階「1」は親密、評定段階「10」は疎遠であることを意味した。評定対象とされた教職員は、Table 1b-1に示したとおりであるが、中学生で18対象、高校生で24対象であった。なお、心理的距離という言葉の理解のために、親密度、気軽さ、気楽である、うち溶けている、緊張感がない等の用語で説明がなされた。本研究での心理的距離は、先述の山根(1987)が指摘している心理的距離の4側面を統合した心理的距離である。

評定対象とする教師が複数いる場合は、生徒が授業を教わっている教師を優先させ、それ以外の教師では平均した心理的距離を評定させた。

データ処理

被験者の評定平均と標準偏差を各教職員ごとに算出し、中学生と高校生の心理

的距離の差を検討するためにt検定を行った。また、父親基準の心理的距離と母親基準の心理的距離を比較・検討するために、それぞれ別個に統計的処理を施した。

＜結果および考察＞

1. 父親との心理的距離を基準とした場合（父親基準）

中学生および高校生の各教職員との心理的距離の平均ならびに標準偏差を算出し、Table 1b-2に示した。中学生と高校生で共通する評定項目（教員）に関してt検定を行い、その結果をTable 1b-4に示した。また、中学生と高校生の心理的距離の評定平均をFig. 1b-1, Fig. 1b-2, Fig. 1b-3に示した。Fig. 1b-1, Table 1b-4より明らかなことは、学級担任教師、英語教師、数学教師、音楽教師、体育教師、美術教師、校長、養護教諭との心理的距離は、中学生では高校生よりも有意に身近に評定されていることである。この結果は、本研究の仮説2を強く支持する結果である。これは、教師と生徒の心理的距離が年齢とともに離れていくことを客観的なデータで示したものと言えよう。また、Fig. 1b-2の学級担任教師や養護教諭との心理的距離において、中学生男子と高校生男子とでは有意差が認められる（ $t = 3.51, p < 0.01$ ； $t = 4.25, p < 0.01$ ）ことより、中学校の男子生徒にとってもこれらの教師は、身近な存在として認知されている。換言すれば、これらの教師がカウンセラー的役割を果たしやすく、かつそのような役割を演じているが故に、中学生男子に身近な存在として受けとめられているものと思われる。このようなことは、Fig. 1b-3の中学生女子と高校生女子の心理的距離においても観察される（ $t = 4.44, p < 0.01$ ； $t = 3.33, p < 0.01$ ）。すなわち、学級担任教師や養護教諭との心理的距離を決定する要因に年齢が強く働いていることが明確にされ、この知見によっても仮説2は支持される。

ここで特に注目したいことは、養護教諭との心理的距離である。中学生や高校生にとって、養護教諭は毎日接する教諭ではないが、中学生にとっては身近な存

在として認識されている。このことは、養護教諭という職種がもっている特性に由来するものと思われる。すなわち、養護教諭は生徒を評価したり、管理したり、あるいは監督したりという職権を行使しないためと考えられる。現在の学校教育場面において、養護教諭が最もカウンセラー的資質や役割を果たしやすい立場にあると言えよう。この点に関して、紺野（1986）は養護教諭の相談活動を調査し、養護教諭が指導に困難な生徒に積極的な関心を払っていることを明らかにしている。

2. 母親との心理的距離を基準とした場合（母親基準）

父親基準と同様に、中学生および高校生の各教職員との心理的距離の平均ならびに標準偏差を求め、Table 1b-3に示し、中学生と高校生とで共通する評定項目（教員）に関してt検定を試み、その結果をTable 1b-5にまとめて示した。また、中学生と高校生の心理的距離の評定平均をFig. 1b-4, Fig. 1b-5, Fig. 1b-6に図示した。Table 1b-3, Table 1b-5より明白なように、ほとんどの評定対象において中学生と高校生で有意差が認められた。養護教諭に関しては、父親基準と同様に有意差が認められ、教頭の評定も有意に異なっている。仮説1に関して言えば、職務によって心理的距離が大きく異なることから、仮説1は検証されたと言える。母親基準の心理的距離は、父親基準の心理的距離の結果とほぼ同様の結果であり、本研究における心理的距離測定スケールの安定性を表していると言える。

3. 全体的考察

本研究の結果より、学級担任教師との心理的距離が一番短く親密であると評定され、それに各教科の担当教師の評定が続いた。管理者としての任務を負う校長、教頭、生徒指導担当教師との心理的距離は最も疎遠なものと評定された。しかしながら、養護教諭は中学生では心理的距離が近い位置に評定された。養護教諭は、日々、生徒と接する機会をあまりもたないのに、心理的距離が親密であると評定された。

なお、本研究では教科の特性と教科担当教師の個人的特性との関係については、あまり重きを置かなかったが、教科担当教師の教科的特性に重点を置いたイメー

ジ評定であったことをつけ加えておく。したがって、教科の特性と教科担当教師の個人的特性に関する研究が今後の検討課題として指摘される。

本研究を概観すると、生徒と交流する機会の多い教職員、例えば、授業を担当して生徒と直に対話したり、学校行事等で生徒と直接に接触する機会のある教師との心理的距離は親密に評定され、生徒と直接に接する機会の少ない管理的立場にある管理職との心理的距離は疎遠に評定されると言えよう。しかし、養護教諭との心理的距離は、単に交流という要因のみでは決定されないと推測される。それは養護教諭の職務に含まれる特性に依存していると思われる。つまり、養護教諭は、その職務としてカウンセラー的資質を備え、かつ、それを発揮しやすい立場にある故に、心理的距離が親密であると評定されるのである。ここで言うカウンセラー的資質とは、生徒を管理・監督しない、生徒に対して評価的態度を執らない、生徒に対して受容的・援助的態度で接する等を指す。

カウンセラー的資質あるいはカウンセラー・マインドはどの教職員にも等しく求められるべき資質であるが、それぞれの教師の立場に応じて発揮の仕方が異なるものと思われる。生徒は、教師との心理的距離を評定するに際し、その職務ならびに役割に基づいて評定を行ったものと推定される。このように考えると、管理的要素が職務・役割上強く感じられる教職員は、その根底にカウンセラー的資質を備えていても、職務上そのカウンセラー的資質をうまく発揮できないため、生徒との心理的距離が疎遠であると評定されると考えられる。

Table 1b-1 評定対象とされた教職員

中 学 生		高 校 生		
① 学級担任	⑪ 家庭科	① 学級担任	⑪ 日本史	⑳ 事務職員
② 英 語	⑫ 校 長	② 英 語	⑫ 地 理	㉑ 部活動の顧問
③ 数 学	⑬ 教 頭	③ 数 学	⑬ 体 育	㉒ 小学校6年時 の学級担任
④ 国 語	⑭ 生徒指導	④ 現代国語	⑭ 音 楽	㉓ 中学校3年時 の学級担任
⑤ 理 科	⑮ 養護教諭	⑤ 古 典	⑮ 美 術	
⑥ 社 会	⑯ 事務職員	⑥ 化 学	⑯ 書 道	
⑦ 音 楽	⑰ 部活動の顧問	⑦ 物 理	⑰ 校 長	
⑧ 体 育	⑱ 小学校6年時 の学級担任	⑧ 生 物	⑱ 教 頭	
⑨ 美 術		⑨ 地 学	⑲ 生徒指導	
⑩ 技術家庭		⑩ 世界史	⑳ 養護教諭	

Table 1b-2 中学生・高校生の心理的距離の平均と標準偏差（父親基準）

評定対象・中学生	M	SD	評定対象・高校生	M	SD
① 学級担任	3.79	2.28	① 中3時の担任	4.76	2.76
② 数 学	4.49	2.39	② 学級担任	4.85	2.38
③ 体 育	4.53	2.42	③ 小6時の担任	4.91	2.79
④ 小6時の担任	4.66	2.85	④ 数 学	5.37	2.37
⑤ 英 語	4.78	2.28	⑤ 現代国語	5.47	2.40
⑥ 理 科	4.78	2.43	⑥ 部活動の顧問	5.49	2.80
⑦ 国 語	5.07	2.48	⑦ 体 育	5.49	2.55
⑧ 美 術	5.16	2.40	⑧ 古 典	5.56	2.41
⑨ 家庭科	5.42	2.58	⑨ 英 語	5.65	2.42
⑩ 部活動の顧問	5.56	2.96	⑩ 地 理	5.69	2.57
⑪ 技術家庭	5.68	2.53	⑪ 日本史	5.75	2.77
⑫ 音 楽	5.71	2.58	⑫ 化 学	5.88	2.39
⑬ 社 会	6.03	2.60	⑬ 生 物	5.92	2.43
⑭ 養護教諭	6.51	2.81	⑭ 地 学	5.95	2.56
⑮ 生徒指導	7.95	2.38	⑮ 物 理	6.14	2.58
⑯ 校 長	7.98	2.54	⑯ 世界史	6.20	2.48
⑰ 事務職員	8.03	2.48	⑰ 音 楽	6.22	2.40
⑱ 教 頭	8.39	2.19	⑱ 美 術	6.24	2.55
			⑲ 書 道	7.13	2.56
			⑳ 養護教諭	7.78	2.57
			㉑ 生徒指導	8.08	2.61
			㉒ 事務職員	8.39	2.80
			㉓ 教 頭	8.65	2.24
			㉔ 校 長	8.80	2.15

Table 1b-3 中学生・高校生の心理的距離の平均と標準偏差（母親基準）

評定対象・中学生	M	SD	評定対象・高校生	M	SD
① 学級担任	4.18	2.32	① 中3時の担任	5.17	2.73
② 数 学	4.92	2.39	② 小6時の担任	5.36	2.76
③ 体 育	5.00	2.64	③ 学級担任	5.43	2.38
④ 英 語	5.07	2.33	④ 体 育	5.87	2.44
⑤ 小6時の担任	5.08	2.87	⑤ 数 学	5.93	2.37
⑥ 理 科	5.13	2.50	⑥ 現代国語	6.04	2.36
⑦ 国 語	5.47	2.43	⑦ 部活動の顧問	6.09	2.84
⑧ 美 術	5.49	2.44	⑧ 地 理	6.09	2.58
⑨ 技術家庭	5.68	2.70	⑨ 古 典	6.18	2.38
⑩ 家庭科	5.78	2.51	⑩ 英 語	6.24	2.43
⑪ 部活動の顧問	5.88	2.90	⑪ 日本史	6.29	2.76
⑫ 音 楽	6.05	2.63	⑫ 化 学	6.47	2.37
⑬ 社 会	6.43	2.54	⑬ 生 物	6.47	2.38
⑭ 養護教諭	6.78	2.86	⑭ 音 楽	6.60	2.44
⑮ 生徒指導	8.08	2.39	⑮ 物 理	6.61	2.43
⑯ 事務職員	8.13	2.40	⑯ 地 学	6.70	2.45
⑰ 校 長	8.25	2.39	⑰ 美 術	6.75	2.37
⑱ 教 頭	8.55	2.10	⑱ 世界史	6.81	2.40
			⑲ 書 道	7.56	2.29
			⑳ 養護教諭	8.12	2.28
			㉑ 生徒指導	8.45	2.29
			㉒ 事務職員	8.56	2.19
			㉓ 教 頭	8.90	1.99
			㉔ 校 長	9.05	1.82

Table 1b-4 中学生と高校生間の差の検定（父親基準）

評定対象	t 値と有意水準
① 学級担任	5.49 **
② 英 語	4.47 **
③ 数 学	4.56 **
④ 音 楽	2.04 *
⑤ 体 育	4.68 **
⑥ 美 術	4.10 **
⑦ 校 長	4.31 **
⑧ 教 頭	1.42
⑨ 生徒指導	0.62
⑩ 養護教諭	5.71 **
⑪ 事務職員	1.75
⑫ 部活動の顧問	0.27
⑬ 小6時の担任	1.05

* p<.05 ** p<.01

Table 1b-5 中学生と高校生間の差の検定（母親基準）

評定対象	t 値と有意水準
① 学級担任	6.57 **
② 英 語	6.08 **
③ 数 学	5.26 **
④ 音 楽	2.18 *
⑤ 体 育	0.94
⑥ 美 術	5.01 **
⑦ 校 長	4.83 **
⑧ 教 頭	2.14 *
⑨ 生徒指導	1.95
⑩ 養護教諭	6.46 **
⑪ 事務職員	2.28 *
⑫ 部活動の顧問	0.81
⑬ 小6時の担任	1.22

* p<.05 ** p<.01

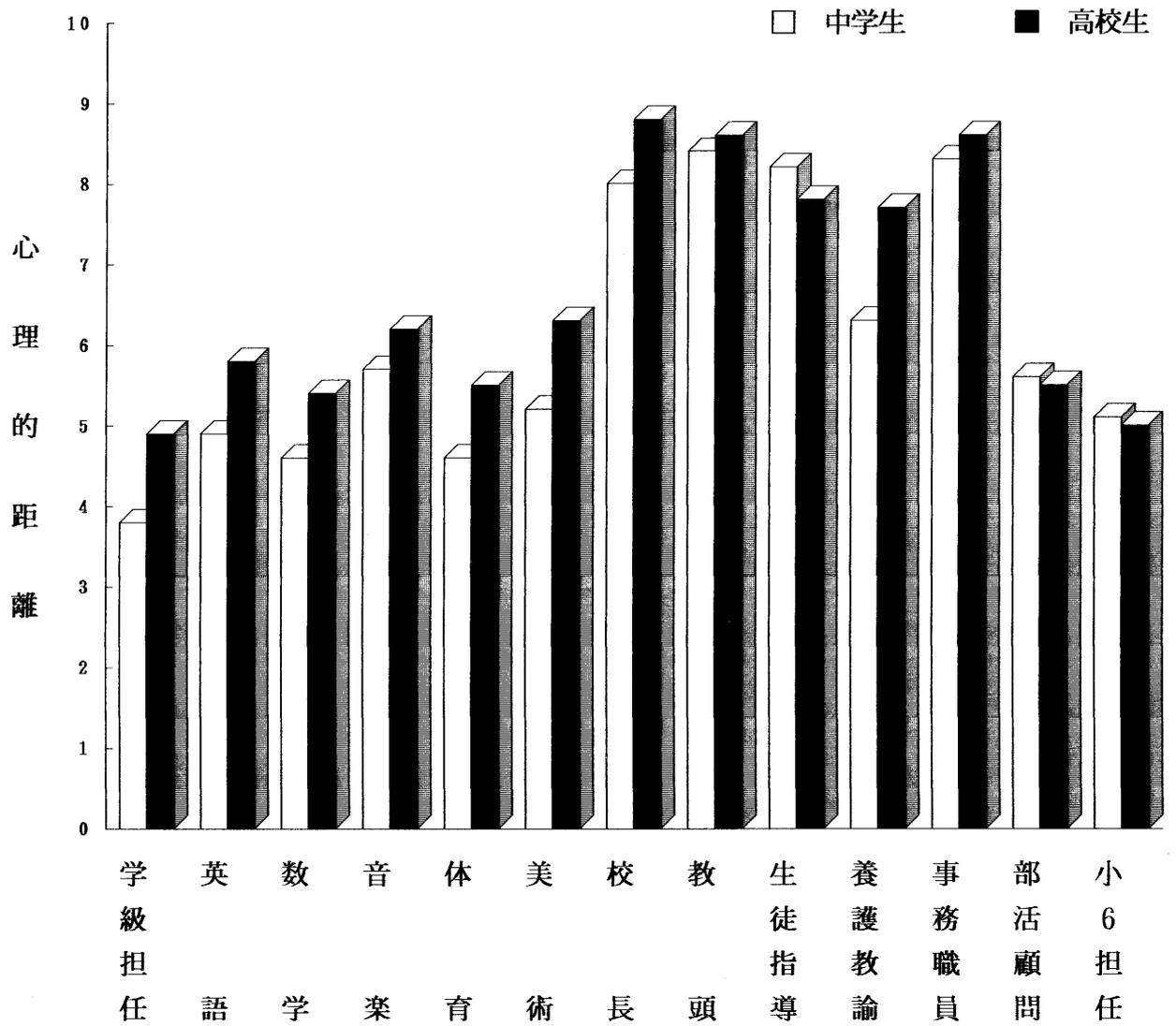


Fig. 1 b-1. 中学生と高校生の心理的距離の比較 (父親基準スケール)

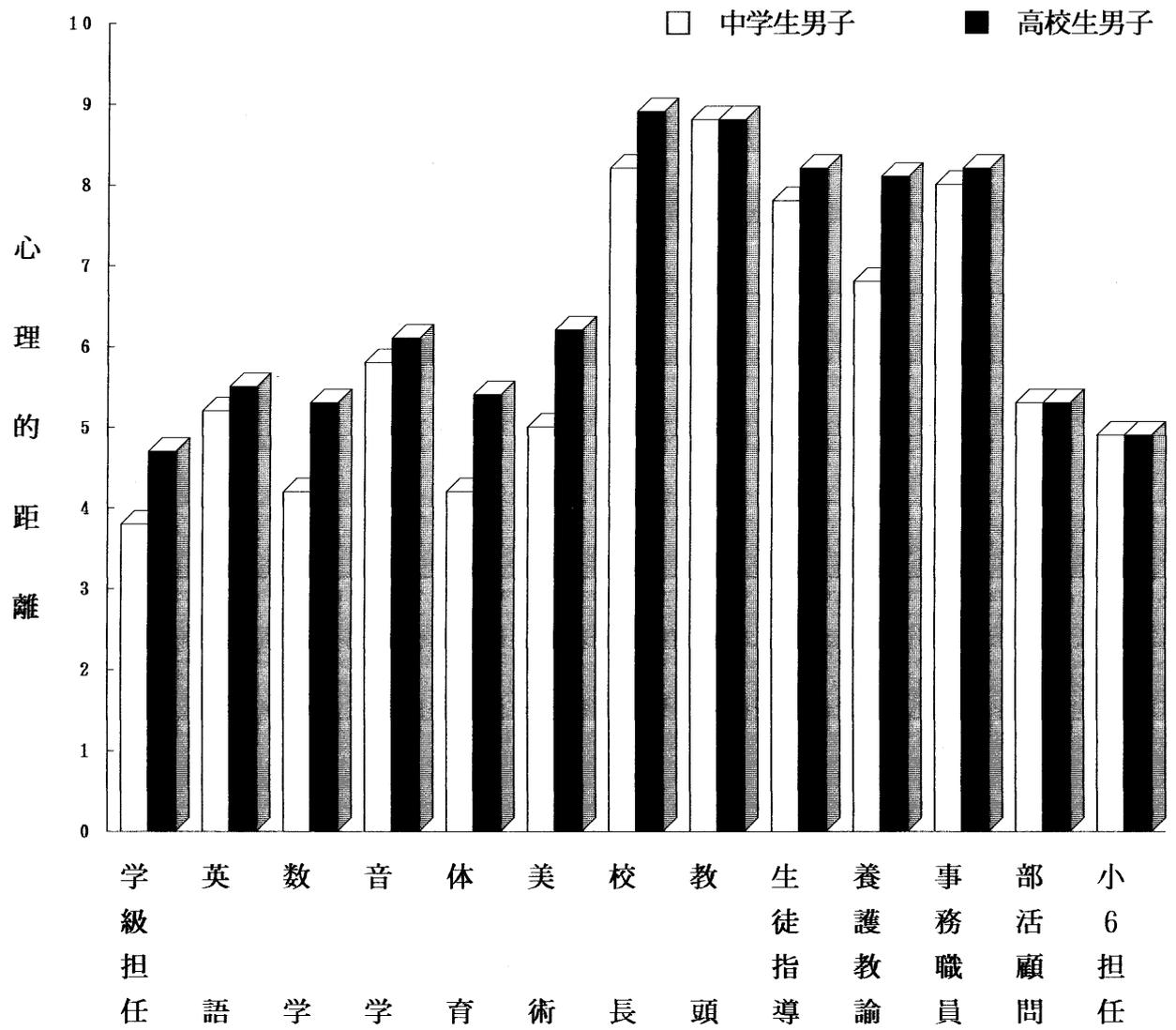


Fig. 1b-2. 中学生男子と高校生男子の心理的距離の比較 (父親基準スケール)

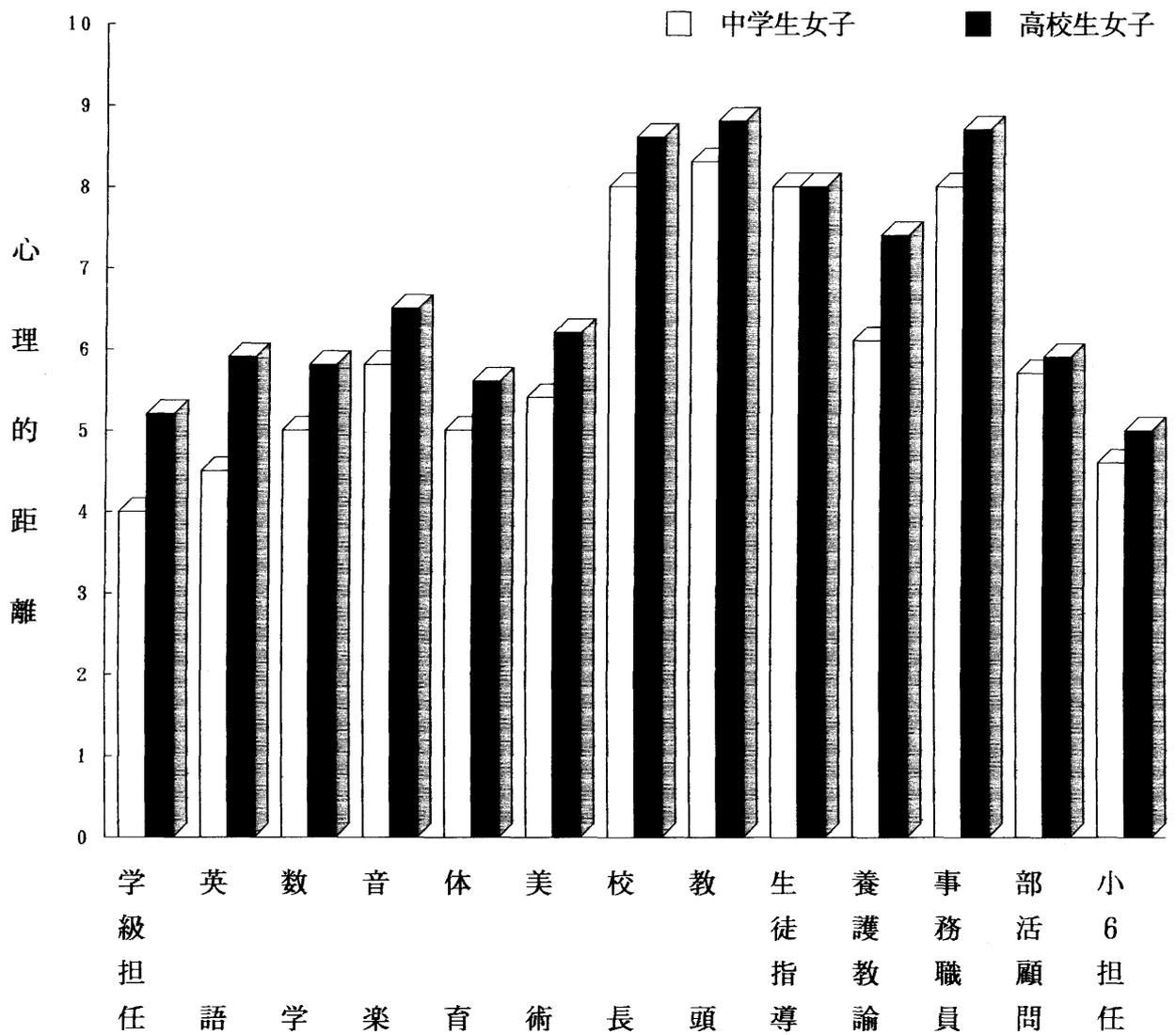


Fig. 1b-3. 中学生女子と高校生女子の心理的距離の比較（父親基準スケール）

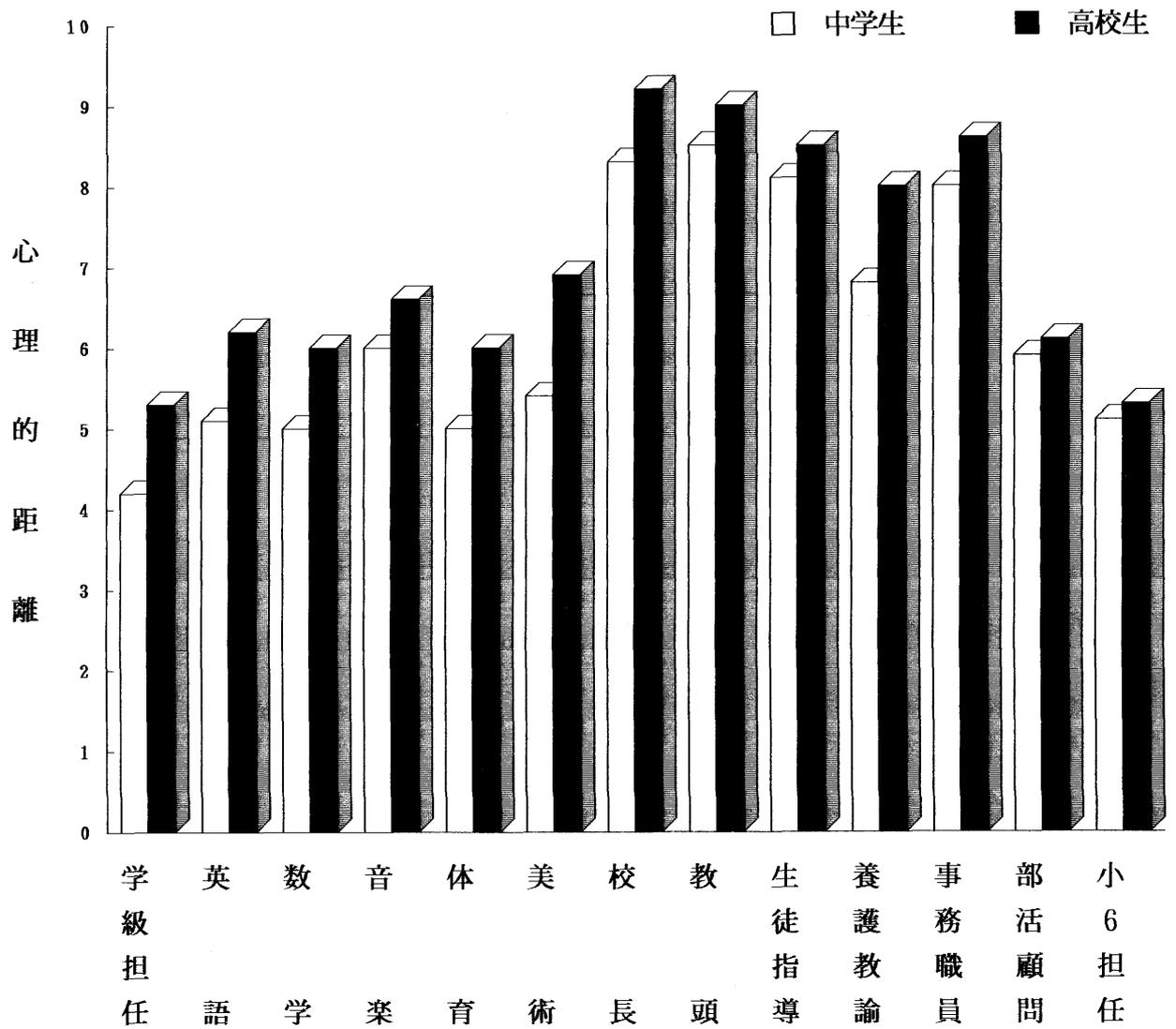


Fig. 1b-4. 中学生と高校生の心理的距離の比較 (母親基準スケール)

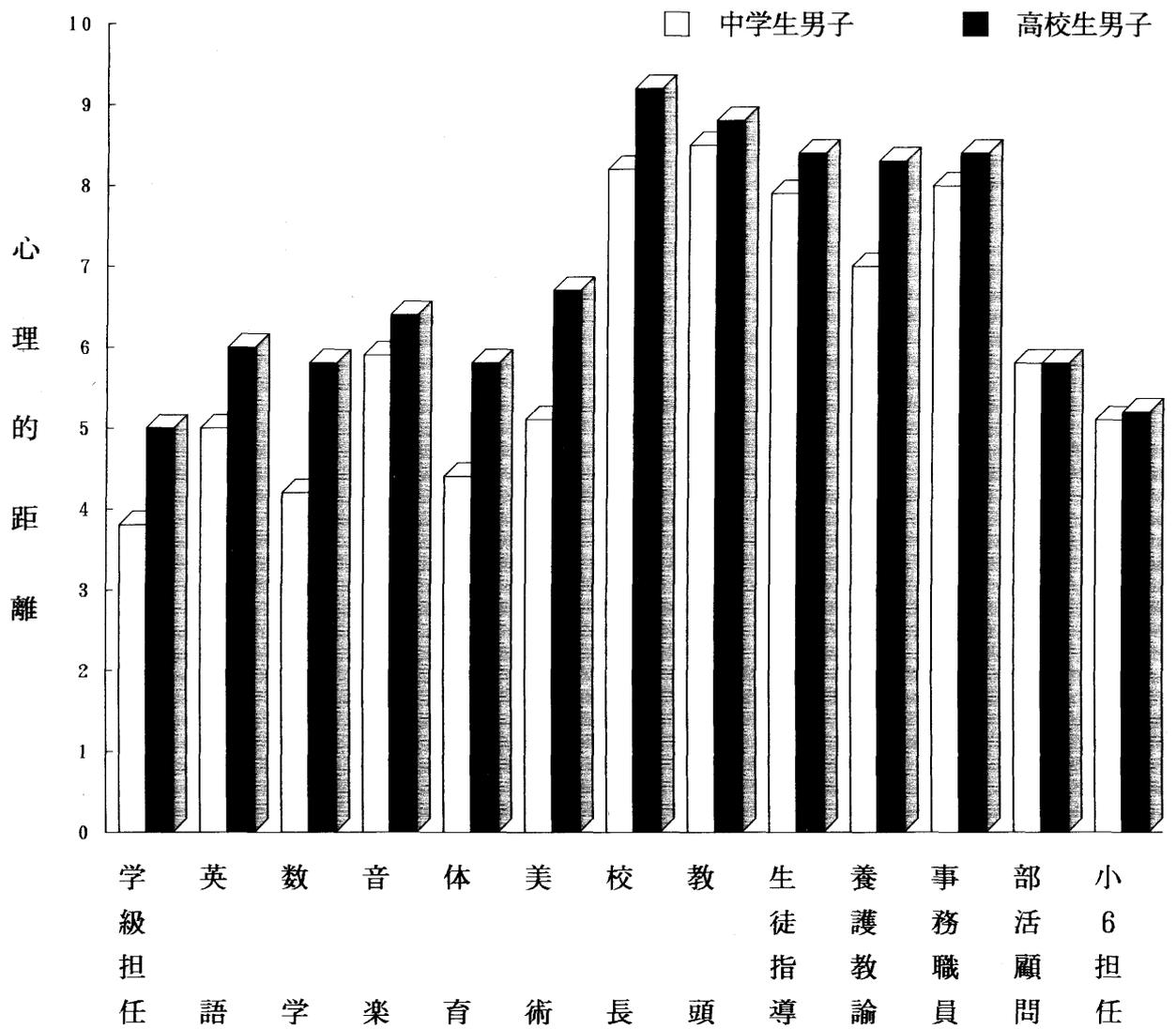


Fig. 1b-5. 中学生男子と高校生男子の心理的距離の比較（母親基準スケール）

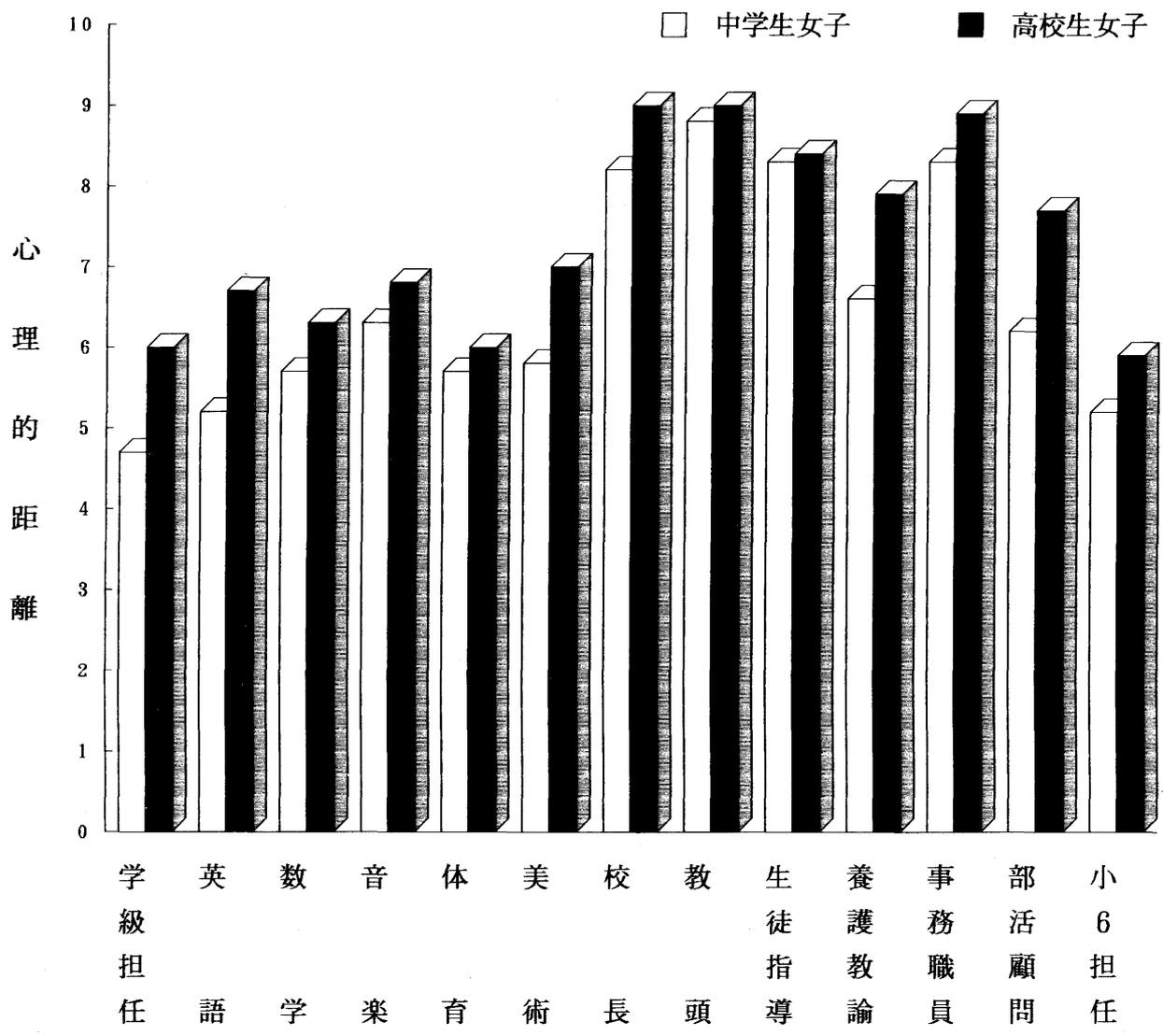


Fig. 1b-6. 中学生女子と高校生女子の心理的距離の比較 (母親基準スケール)

第2節 生徒と教師の交流と心理的距離（研究2）

< 目的 >

生徒と教師との心理的距離に影響を及ぼす要因を分析するにあたり、両者の交流の度合い、あるいは、コミュニケーションの頻度の要因による影響が挙げられよう。教師と頻繁にコミュニケーションをもつ生徒は、教師との心理的距離も身近なものと認知しているであろう。また、これとは逆に、教師との心理的距離を身近に感じている生徒は、教師と頻繁にコミュニケーションをもつであろう。しかし、従来、このような生徒と教師の基本的な対人関係に関する客観的なデータは何一つ報告されてこなかった。

したがって、本研究（研究2）では、生徒と教師の心理的距離の設定の仕方とコミュニケーションの関連性を分析することを目的とした。

（仮説）

教師と頻繁にコミュニケーションをもつ生徒は、教師との心理的距離を親密に認知しているであろう。これとは反対に、教師とコミュニケーションをもたない生徒は、教師との心理的距離も疎遠なものとして認知しているであろう。

< 方法 >

被験者

関東地方にある私立高等学校に通う生徒、男子生徒、233名、女子生徒、132名、総計365名を被験者とした。対象学年は、2年生であった。

心理的距離測定用アンケート

研究1aならびに研究1bに準じた心理的距離測定用スケールを用いた。研究2では、「父親基準スケール」を用いて心理的距離の測定を行った。

コミュニケーション頻度の測定

生徒とさまざまな教師との交流関係を測定するために、次のようなスケールを

考案し、生徒と教師のコミュニケーション頻度を5段階尺度で評定させた。

評定段階「1」：授業中以外でも、先生とは教室でよく話すし、しばしば話しかけられる。

評定段階「2」：授業中以外でも、先生とは教室で多少話すし、時々、話しかけられる。

評定段階「3」：どちらとも言えない。

評定段階「4」：授業中以外は、先生とは教室であまり話さないし、話しかけられることもあまりない。

評定段階「5」：授業中以外では、先生と話すことはまったくないし、話しかけられることもまったくない。

ただし、校長、養護教諭、部活動の顧問教師、生徒指導担当教師に関しては、上の文中の「教室」を適宜、校長室や保健室および部室などに変えて評定を求めた。

教師の職務によるカテゴリー化

実際に教育に携わっている小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭31名を評定者として、さまざまな教師の職務をア priori に3つのカテゴリーに分類することを求めた。3つのカテゴリーとは、① 特に、学習面の指導に重点を置く教師、② 特に、生徒の人格・人間形成の育成に重点を置く教師、③ 管理職およびそれに準ずる教師であった。

データ処理

まず初めに、生徒と教師のコミュニケーション頻度を算出した。コミュニケーション頻度の算出方法としては、評定段階「1」：1点、評定段階「2」：2点、評定段階「3」：3点、評定段階「4」：4点、評定段階「5」：5点として得点化した。コミュニケーション頻度の平均を男女別に求め、Fig. 2-1に図示した。次に、コミュニケーションの頻度と心理的距離に関して、ピアソンの偏差積率相関係数を求め、Table 2-1, Table 2-2に示した。また、教師の職務による分類の結果に基づき、3つのカテゴリー別のコミュニケーション頻度と心理的距離の平均および標準偏差を求め、Table 2-3, Fig. 2-2, Fig. 2-3に表示した。最後に、

3つのカテゴリーのコミュニケーション頻度と心理的距離に関する相関係数を算出し、Table 2-4に表記した。

＜結果および考察＞

生徒と教師のコミュニケーションの頻度では、学級担任教師・部活動の顧問教師と校長・生徒指導担当教師とにおいて、交流頻度の相違が認められた（Fig. 2-1）。このデータは、生徒の日々の行動を観察している教師にとって、自明の理であろう。また、生徒と教師のコミュニケーションの頻度と心理的距離との相関に関しては、Table 2-1, Table 2-2に示すとおり、かなりの相関を示すものが多く見られる。男女ともに $r = 0.40$ から $r = 0.70$ のかなりの相関係数を示している。つまり、生徒と教師のコミュニケーションと生徒と教師の心理的距離が高い相関関係にあるということである。けれども、校長との心理的距離は、コミュニケーション頻度とほとんど相関がないと言える。

これらの結果は、生徒と教師間に何らかの交流があれば、両者の心理的距離は親密・緊密になるということであろう。あるいは逆に、心理的距離が親密・緊密であれば、両者のコミュニケーションは増大するということである。しかし、現実の学校教育の場面より判断すると、生徒と教師がコミュニケーションをもつことにより、両者間の心理的距離は親密・緊密になると考える方が自然と思われる。このことは、「行動が先か認知が先か」という心理学の古くて新しい命題にも関わっているが、心理的距離に関して言えば、行動（コミュニケーション）が先行あるいは優先しているものと思われる。

さらに、教師集団によるさまざまな教師の職務によるカテゴリー化の結果、① 特に、学習面の指導に重点を置く教師または教師の職務（Aグループ）は、国語・数学・英語・理科・社会・体育・芸術、② 特に、生徒の人格・人間形成の育成に重点を置く教師の職務（Bグループ）は、学級担任教師・部活動の顧問教師、③ 管理職およびそれに準ずる職務（Cグループ）は、学年主任・生徒指導担当教師・養護教諭・校長であった。これらのカテゴリー化に基づいて、交流頻度な

らびに心理的距離のデータを再分析したものが、Table 2-3, Table 2-4, Fig. 2-2, Fig. 2-3 である。分散分析ならびに多重比較（ライアン法）の結果、コミュニケーション頻度および心理的距離とも、Cグループ>Aグループ>Bグループという関係が得られた（頻度：C>B, $t=21.02$, $p<.05$ ；C>A, $t=11.65$, $p<.05$ ；A>B, $t=9.38$, $p<.05$ ；心理的距離：C>B, $t=16.54$, $p<.05$ ；C>A, $t=11.12$, $p<.05$ ；A>B, $t=5.43$, $p<.05$ ；いずれも $df=1092$ ）。すなわち、特に、生徒の人格・人間形成の育成に重点ている教師（学級担任・部活動の顧問教師）とのコミュニケーション頻度のみならず、これらの教師との心理的距離も親密であると言える。

本研究結果より、生徒と教師のコミュニケーション頻度を規定しているものは何かという問題が生じてくる。そこで、生徒と教師のコミュニケーション頻度に影響を及ぼしている要因として、生徒の性格特性が考えられる。すなわち、外向的性格特性の顕著な生徒と内向的な性格特性の強い生徒では、自ずと教師と接する機会や頻度も異なってくる。今後の研究においては、生徒の性格特性と心理的距離の関連性を検討する必要がある。また、生徒の性格特性の要因、生徒と教師のコミュニケーションの要因、ならびに生徒と教師との心理的距離との関連性を分析する必要もあろう。

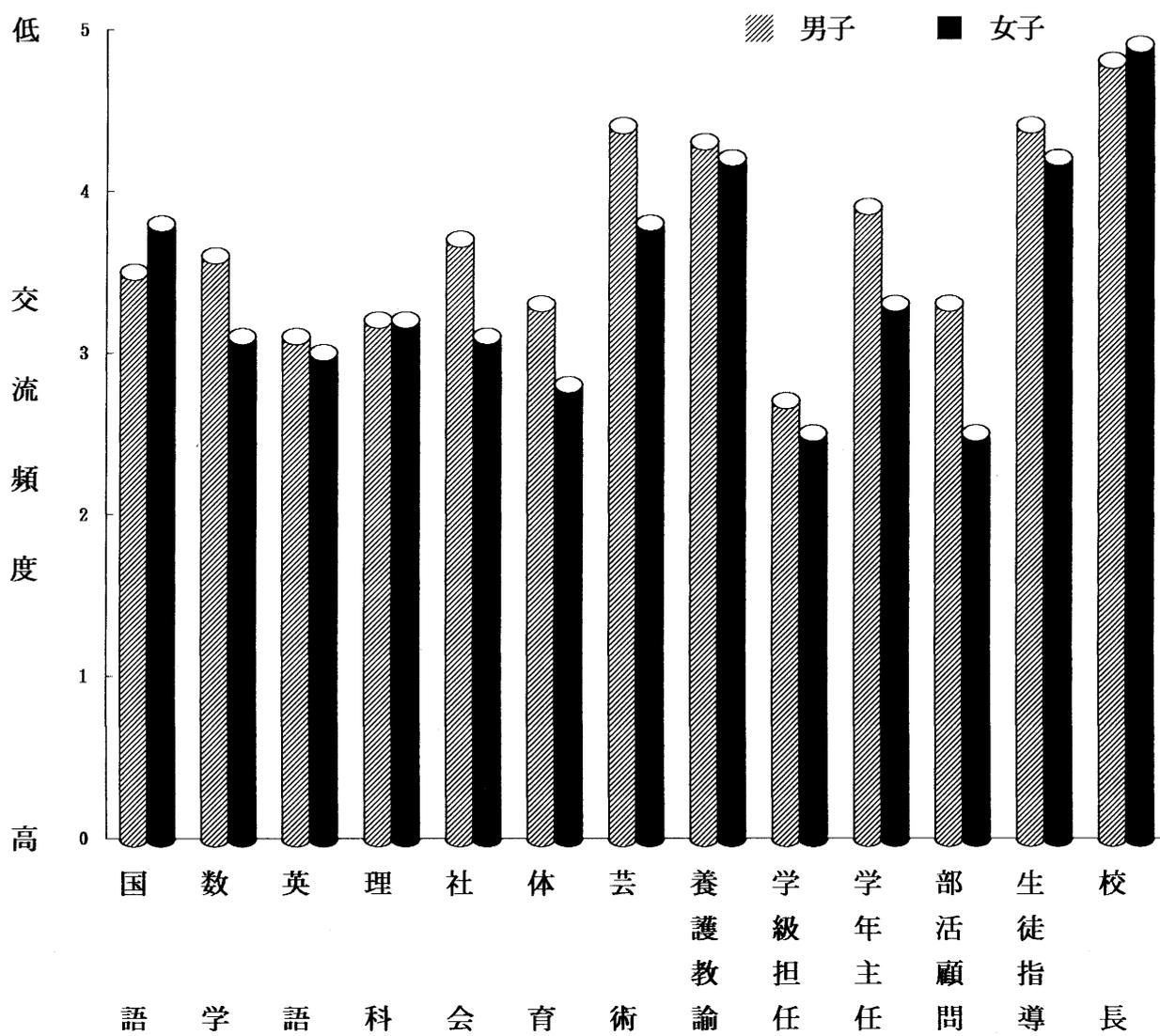


Fig. 2-1. 生徒と教師のコミュニケーションの頻度 (性差)

Table 2-1 コミュニケーションの頻度と心理的距離との相関係数 (男子)

教師	国語	数学	英語	理科	社会
相関係数	0.651	0.681	0.713	0.600	0.693
教師	体育	芸術	養護教諭	学級担任	学年主任
相関係数	0.653	0.554	0.653	0.562	0.550
教師	部活動の顧問	生徒指導	校長		
相関係数	0.651	0.611	0.332		

Table 2-2 コミュニケーションの頻度と心理的距離との相関係数 (女子)

教師	国語	数学	英語	理科	社会
相関係数	0.616	0.637	0.724	0.475	0.590
教師	体育	芸術	養護教諭	学級担任	学年主任
相関係数	0.492	0.472	0.551	0.536	0.516
教師	部活動の顧問	生徒指導	校長		
相関係数	0.584	0.577	-0.039		

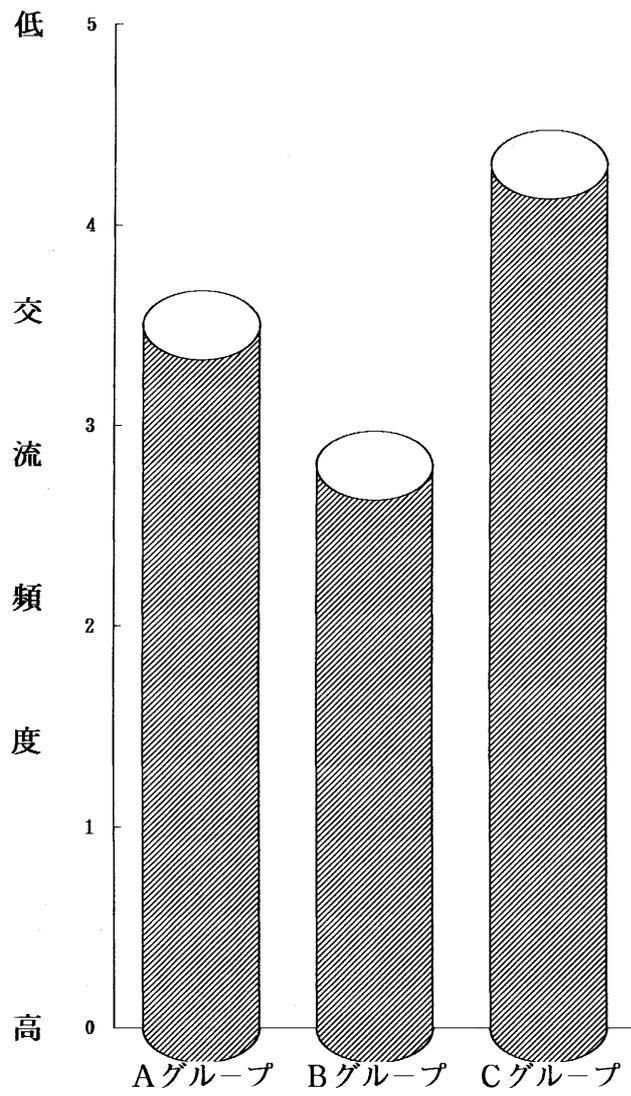


Fig. 2-2. A・B・Cグループ間の交流頻度の比較

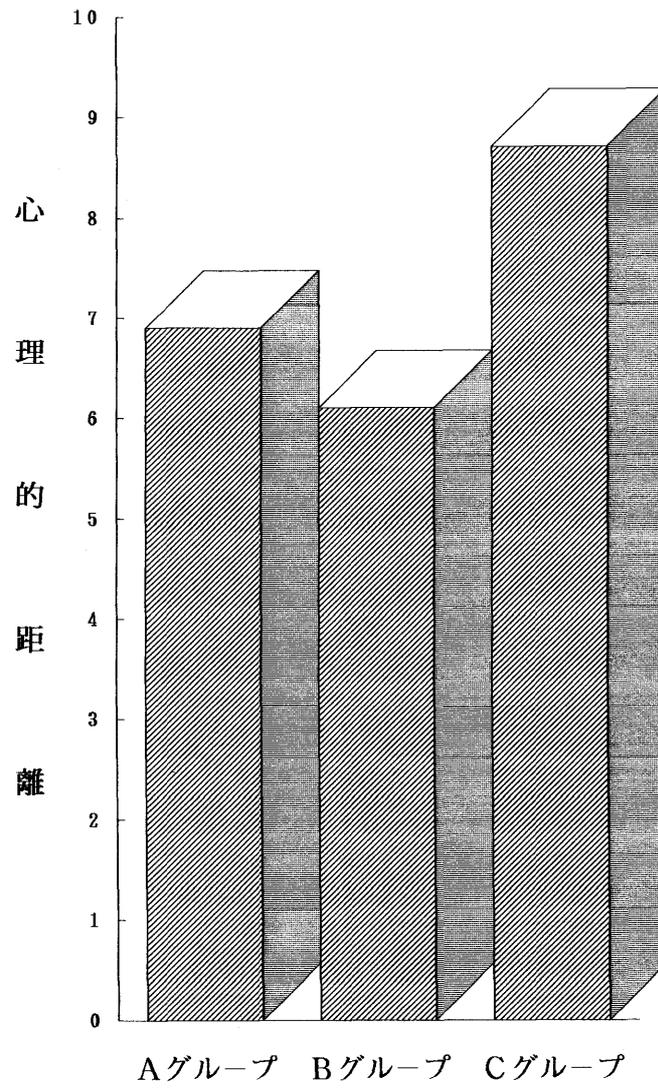


Fig. 2-3. A・B・Cグループ間の心理的距離の比較

Table 2-3 A・B・Cグループの交流頻度と心理的距離の平均と標準偏差

群	A グループ		B グループ		C グループ	
	M	SD	M	SD	M	SD
交流頻度	3.46	0.87	2.80	1.18	4.28	0.75
心理的距離	6.90	1.94	6.09	2.40	8.56	1.64

Table 2-4 3つのグループにおける交流頻度と心理的距離に関する相関係数

	A群の心理的距離	B群の心理的距離	C群の心理的距離
A群の交流頻度	0.647	0.455	0.403
B群の交流頻度		0.570	0.261
C群の交流頻度			0.571

第4章 心理的距離に影響を及ぼす要因 に関する研究

第1節 心理的距離に影響を及ぼす生徒の性格特性に関する研究

第1項 矢田部・ギルフォード性格検査による性格類型と心理的距離に関する研究（研究3）

< 目的 >

生徒と教師の望ましい人間関係のあり方や両者の心理的距離について、教育実践に携わる教師、学校カウンセラー、教育研究者は多大な関心を寄せているものと推測される。生徒と教師のラポール（信頼関係・人間関係）は、教育効果を左右するものとして、古来、注目されているばかりでなく、両者の信頼関係こそが教育の原点であると主張している教育関係者も多い。

しかしながら、生徒と教師の信頼関係や心理的距離には、いわゆるカウンセリング・マインド的要因が深く関与しているのではあるという事は経験的に理解できるとしても、それらを客観的にかつ実証的に示すようなデータは今まで発表されてこなかった。それ故、研究1a, 研究1b, 研究2（山口・吉澤・原野, 1989a, 1989b）では、生徒と教師の好ましい対人関係を明確にする第1歩として、生徒と教師間に存在する心理的距離を客観的に測定することを試み、両者間の心理的距離の実態を明らかにした。上記の研究では、心理的距離に影響を及ぼす発達の要因および性差要因の分析もあわせて行われた。

その結果、学級担任教師との心理的距離は、中学生では高校生よりも有意に親密であること、および養護教諭との心理的距離においても、中学生は高校生よりも有意に身近であると評定していることが明らかとなった。これらの結果は、中学生段階において学級担任教師と養護教諭とには、その職務の特性故にカウンセリング・マインドが強く求められていることを裏づけるものであった。

他方、山口・甲能・原野（1987）は、生徒の性格類型が異なることによって生徒が求めている理想の教師像も異なることを見出した。すなわち、生徒は自己の性格類型に属するか、あるいはそれに類似した性格特性をもつ教師を理想的な教師イメージとして描いていることが明らかにされた。この研究結果より示唆されたことは、生徒と教師の心理的距離の規定要因として、性格類型が絡んでいるのではないかという仮説であった。

それ故、本研究では先行研究より示唆を得て、生徒の性格類型によって規定されると思われる心理的距離を分析・検討することを主たる目的とした。本研究の実施に先立って、以下に述べるような仮説が立てられた。

（仮説）

内向的な性格特性の強い生徒と外向的な性格特性の強い生徒では、その行動様式が異なっていると考えるのが一般的な知見であろう。前者の性格類型に属する生徒は、行動的に教師と接する機会をあまりもたないので、すなわち、自閉的・引っ込み思案・孤立傾向にあるので、教師との心理的距離を疎遠なものとして認知または評定するであろう。

一方、外向的な性格特性の顕著な生徒は、教師と積極的にかつ頻繁に交流する機会をもつ傾向が強いため、両者の心理的距離を親密に評定するであろう。

< 方法 >

被験者

被験者として、静岡県、栃木県、茨城県、長野県、埼玉県下の公立中学校および県立高校に在籍する生徒を調査対象とした。中学生357名、高校生369名、合計726名で、男女数はほぼ同数であった。

心理的距離測定用アンケート

研究1a、研究1b、研究2で用いたものと同じ評定スケールを採用した。ただし、本研究では、「父親基準スケール」のみ用いた。評定の対象とした教師は、学級担任教師、英語、数学、国語（高校では、現代国語）、校長、教頭、生徒指

導主事、養護教諭の8教諭であった。

性格検査

性格検査として、矢田部・ギルフォード性格検査（以下、Y-G性格検査と略す。）中学校用・高等学校用を用いた。

実施の手続き

調査の実施に対して、快諾が得られた学校・学級において、学級担任教師が心理的距離のアンケート調査とY-G性格検査を集団で実施した。心理的距離測定用アンケート用紙とY-G性格検査を一对として、各被験者ごとに2つの検査の対応を図った。

生徒のプライバシーを保護するため、両検査とも無記名で実施され、学業成績と無関係であることや、学級担任教師は2つの検査に目を通さないことが教示された。また、生徒一人ひとりのデータはコンピュータ処理によって匿名性が保証されるので、ありのままの回答を行うよう教示が与えられた。

なお、父親がいない生徒には母親との心理的距離を「1」として評定するよう求め、その旨、アンケート用紙に記入させたが、結果の処理からは除外した。

データ処理

全被験者のY-G性格検査より、個々に性格プロフィールを描き、Y-G性格検査の判定基準に従って、A類型-----E類型の5類型に分類する作業を行った。次に、各類型ごとに評定平均・標準偏差を求めた。統計的処理として、5類型の性格類型の出現頻度に関して χ^2 検定、中学生と高校生の中のt検定、性格類型の要因を検討するための分散分析ならびにTukey法による検定を行った。

< 結果 >

1. 矢田部・ギルフォード性格検査（Y-G性格検査）

Y-G性格検査の各類型に属する被験者数をTable 3-1に示した。5類型の性格類型の出現頻度に関して χ^2 検定を行った結果、中学生の χ^2 検定値は有意な傾向にあった（ $\chi^2 = 9.44$, $df = 4$, $p > .05$ ）。また、高校生の χ^2

検定値は有意であった ($\chi^2 = 18.96$, $df = 4$, $p < .01$)。中学生と高校生を込みにした全体の χ^2 検定値も有意であった ($\chi^2 = 14.25$, $df = 4$, $p < .01$)。さらに、 $2 \times k$ の χ^2 検定値は有意ではなかった ($\chi^2 = 5.20$, $df = 4$, $p > .05$)。

2. 性格類型ごとの心理的距離

性格類型別の心理的距離の評定平均ならびに標準偏差を算出し、Table 3-2にまとめて示した。また、性格類型を無視して、各評定対象ごとに中学生と高校生における心理的距離の発達の要因の効果を検討するため t 検定を行い、その結果をTable 3-3に表記した。

さらに、Fig. 3-1に中学生と高校生の心理的距離の比較を示し、Fig. 3-2---Fig. 3-10に評定対象ごとに性格類型別の心理的距離の評定平均を表した。

3. 分散分析

性格類型の相違によって心理的距離の評定に差異が見られるかどうかを検討するために分散分析を行い、その結果をTable 3-4に表示した。さらに、有意差が認められた養護教諭に関して、Tukey法による多重比較を試みた。多重比較の結果、C類型 ($M = 7.90$) とD類型 ($M = 6.79$) において5パーセント水準において有意差が認められ、C類型とB類型およびE類型とD類型は有意な傾向にあった。

< 考 察 >

1. 矢田部・ギルフォード性格検査 (Y-G性格検査)

Table 3-1の各性格類型ごとの生徒数を見ると、その度数分布が中学生と高校生で類似している。 χ^2 検定の結果、中学生ではほぼ5パーセント水準で有意に達し、高校生では1パーセント水準で有意、全体でも1パーセント水準で有意であった。すなわち、各類型に属する生徒数は等しいとは言えない。また、 $2 \times k$ の χ^2 検定結果より、有意差が認められないことから、中学生と高校生の度数分布は、同じ分布をなすと見なされる。

臨床的見地より、中学生および高校生ともB類型の生徒が多く、B類型は不適応行動を誘発しやすいタイプであるので、何らかの教育的指導や配慮が望まれる。これらの結果は、山口ら（1987）および山口・芹澤・原野（1989）の研究結果とまったく一致するものであり、Y-G性格検査の5類型に属する被験者数が一様とならないことを示すものとして非常に興味深い。

2. 心理的距離を規定する発達の要因

生徒と教師間の心理的距離の規定要因として発達の要因が指摘されることは、研究1bによって明確に示された。本研究においても、Table 3-3に示したt検定の結果より、中学生と高校生とでは心理的距離の評定において明白な相違が認められた。

しかしながら、養護教諭との心理的距離の評定においては、有意差が認められていないことが先行研究（研究1b）と大きく異なるところである。この理由として、サンプリングの問題が指摘できる。先行研究においては、評定対象とした養護教諭数が比較的限られていたのに対して、本研究では数多くの学校からサンプリングをしたので、データの信頼性はより一層高いものと思われる。いずれにしても、養護教諭は他の教科担当教師よりもカウンセリング・マインドを発揮しやすい職務にあり、高校生にとっても身近な存在として認識されていることは間違いないであろう。紺野（1986）も養護教諭という職種がカウンセラー的資質を発揮しやすい立場にあることを指摘している。

3. 性格類型と心理的距離

(1) 養護教諭

統計的処理の結果、養護教諭との心理的距離の評定においてのみ性格類型による相違が見られたことは、特筆すべきことであろう。多重比較の結果、Y-G性格検査のC類型とD類型は有意に評定値が異なっている。すなわち、C類型に属する生徒は、D類型の生徒よりも養護教諭を疎遠な存在として受けとめている。また、このような傾向は、E類型に属する生徒においても観察される。

Y-G性格検査の特徴より、C類型とE類型に共通する性格特性は、内省的・非活動的・非主導的というような言わば内向性であり、情緒の安定性は大きく異

なっている。一方、B類型とD類型は、活動性・社会的外向・支配性というような言わば外向性を共有しつつも、抑うつ性・劣等感・神経質という情緒の安定性では正反対のパターンを示す。

したがって、心理的距離を規定するものは、情緒の安定性ではなく、むしろ行動的な内向性-----外向性の次元と考えられる。つまり、C類型・E類型は内向的、非活動的、孤立的であるため、対人関係を好まないばかりでなく、教師とも接触する機会が少なく、その結果として心理的距離が遠くなると考えられる。

しかし、上述の傾向は、他の教科担当教師や管理職については当てはまらない。これらの教師との心理的距離の規定要因としては、別の要因が作用しているのではないかと推定される。その1つの要因として、教科の好き嫌いの要因が考えられるが、この点に関しては、さらに研究を積み重ねなければなるまい。

(2) 数学教師

数学教師との心理的距離の評定に関して、統計的な有意差は認められないものの、性格類型によって評定値が異なる傾向が見られた。D類型とC類型の生徒は心理的距離を親密に、B類型の生徒は疎遠に評定する傾向にあった。これは、恐らく数学という教科の特性に由来するものと考えられる。数学という科目は、落ち着いて理論的に問題を解き、着実に計算する態度を要求する。情緒の安定性が大いに問われる分野でもある。

4. 全体的考察

本研究の実施に先立ってうち立てられた仮説に関して、研究結果と照らし合わせてみると、養護教諭との心理的距離の評定についてのみ仮説は実証されたとみてよいであろう。ここで、改めて、養護教諭と教科担当教師および管理職との相違が浮き彫りにされたと言えよう。養護教諭との心理的距離には生徒の性格類型が反映されたが、他の教師との心理的距離を規定するものは何か別の要因のように思われる。恐らく、教科の好き嫌いの要因が大きく関与していると推測されるが、この点に関しては、さらに研究を積み重ねる必要がある。

本研究の結果より、養護教諭の特殊性または独自性が指摘されるであろう。つまり、養護教諭は学校内で最もカウンセラー的役割を演じやすい立場にあり、そ

のカウンセラー的役割に対して、生徒側の内面的特質、すなわち、性格特性が反映され得ると考えられる。

これに対して、教科担当教師ならびに管理職は、その資質や力量においてカウンセラーと同様な資質が求められているのであるが、その立場や職務上、カウンセラー的資質を十分に発揮できないのではないか。また、生徒は教師にカウンセラー的資質を求めていながらも、現実問題として教師を「教科を教える専門家」として認識しているのではなかろうか。このような問題に関しても、今後より一層の研究が望まれるところである。

Table 3-1 性格類型ごとの被験者数

類 型	中学生	高校生	合 計
A類型	89	86	175
B類型	100	129	229
C類型	37	30	67
D類型	69	72	141
E類型	62	52	114
合 計	357	369	726

Table 3-2 心理的距離の平均および標準偏差

教師 類型	A類型		B類型		C類型		D類型		E類型		全 体	
	M	SD										
学級担任	4.88	2.43	5.12	2.85	4.87	2.43	4.64	2.20	4.73	2.40	4.85	2.51
	5.88	2.62	6.04	2.76	6.17	2.50	5.33	2.67	5.58	2.53	5.80	2.68
英 語	5.53	2.50	6.15	2.56	5.84	2.38	5.55	2.36	5.60	2.34	5.73	2.45
	7.31	2.28	7.10	2.43	7.43	2.25	6.79	2.20	6.98	2.41	7.12	2.38
数 学	6.00	2.47	6.01	2.82	5.70	2.17	5.50	2.62	6.11	2.56	5.86	2.60
	6.87	2.83	7.29	2.89	6.53	3.07	6.04	2.83	6.88	2.42	6.72	2.83
国 語	5.20	2.25	5.01	2.72	5.08	2.26	4.46	2.18	5.16	2.67	4.98	2.48
	6.70	2.31	6.50	2.43	6.67	2.40	6.47	2.29	6.65	2.11	6.60	2.33
校 長	8.82	2.26	8.90	1.98	8.38	2.06	8.39	2.10	8.77	2.37	8.65	2.16
	9.47	1.55	9.85	1.25	9.50	1.65	9.47	1.48	9.73	0.65	9.60	1.35
教 頭	8.60	2.16	9.07	1.91	8.49	1.94	8.36	2.17	8.94	2.14	8.69	2.08
	8.92	1.81	9.09	1.72	9.43	1.69	9.36	1.60	9.27	1.25	9.21	1.73
生徒指導	7.72	2.64	8.11	2.34	7.87	2.06	7.61	2.38	8.08	2.53	7.88	2.44
	9.24	1.58	8.99	1.95	9.50	1.45	9.33	1.38	9.50	1.32	9.31	1.66
養護教諭	7.19	2.74	7.18	2.69	7.43	2.32	6.71	2.51	7.40	2.77	7.18	2.66
	7.19	2.58	6.88	2.89	8.37	2.26	6.86	2.88	7.77	2.41	7.41	2.75

各セルの上段：中学生、下段：高校生

Table 3-3 中学生と高校生間の差の t 検定値

学級担任	英 語	数 学	国 語
t=4.92 ***	t=7.47 ***	t=4.26 ***	t=10.92 ***
校 長	教 頭	生徒指導	養護教諭
t=7.12 ***	t=3.66 ***	t=9.25 ***	t=1.14

*** p<.001

Table 3-4 評定対象の F 値

学級担任	英 語	数 学	国 語	校 長	教 頭	生徒指導	養護教諭
1.15	0.95	1.52	1.02	0.73	0.91	0.23	2.80 *

df=4 / 721 * p<.05

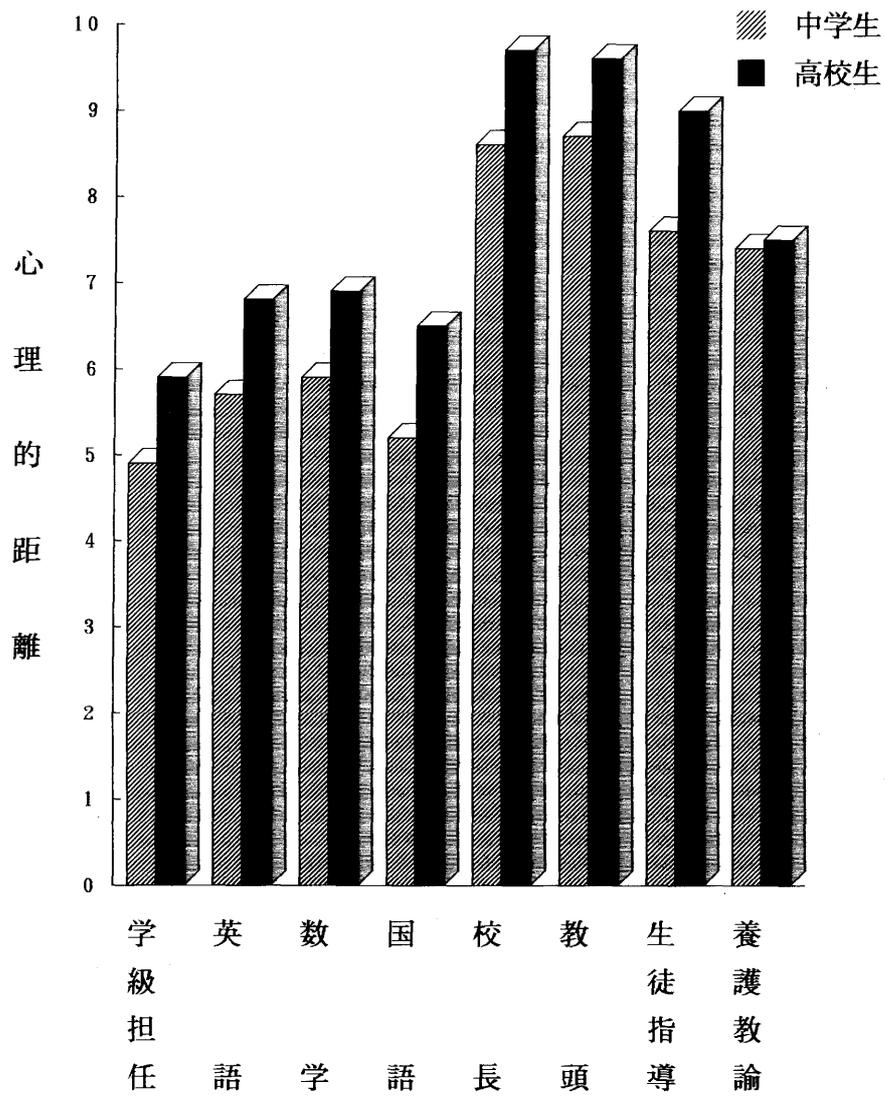


Fig. 3-1. 中学生および高校生の心理的距離の評定平均値の比較

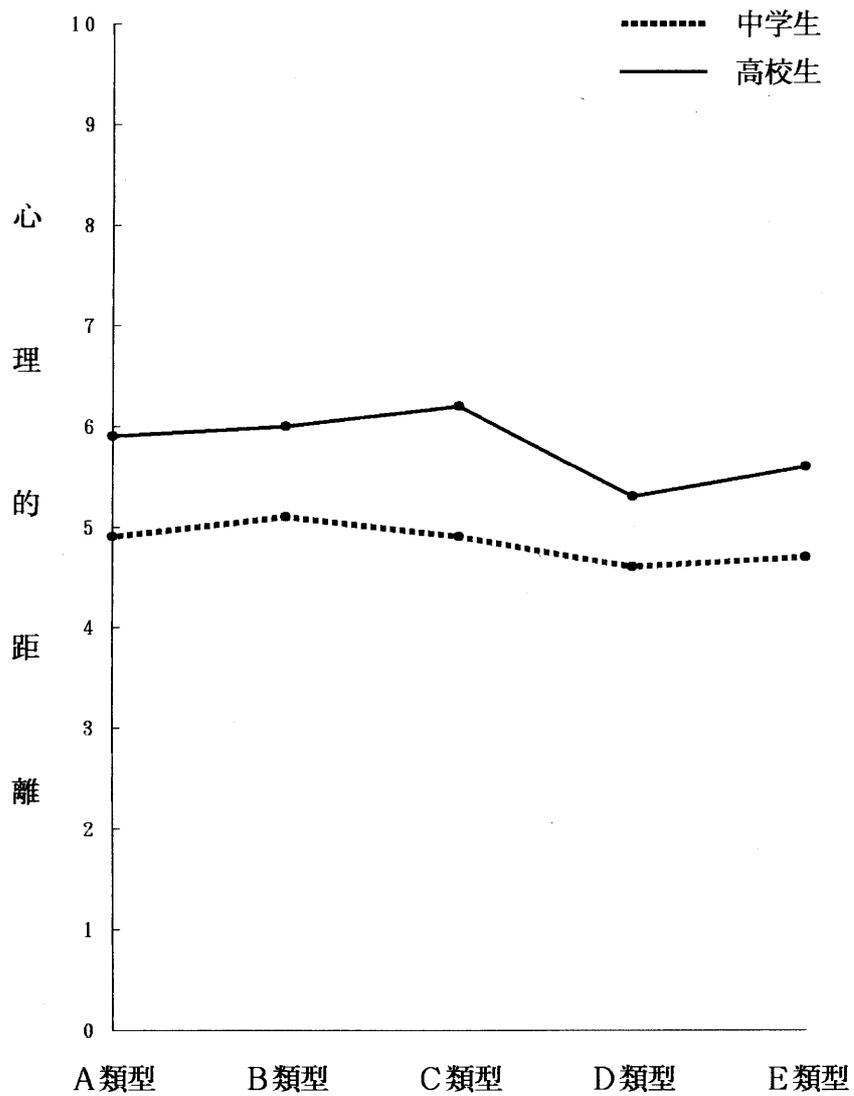


Fig. 3-2. 学級担任に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

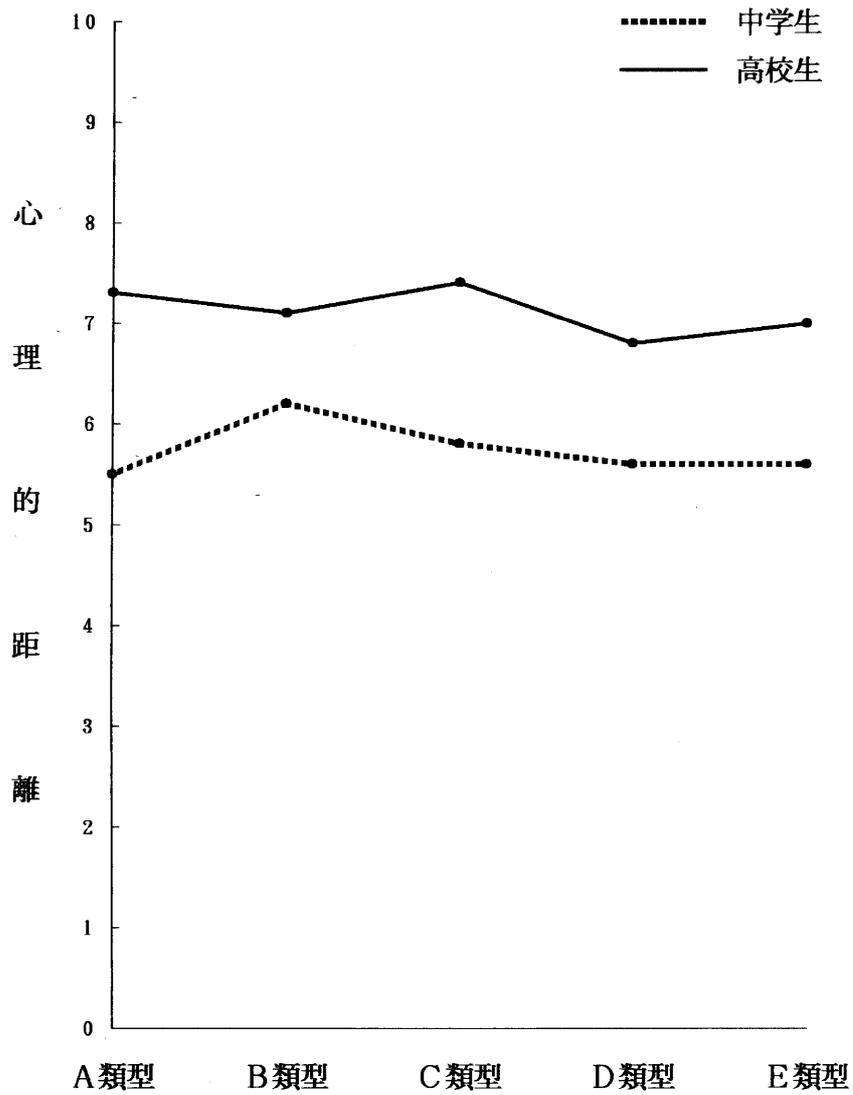


Fig. 3-3. 英語教師に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

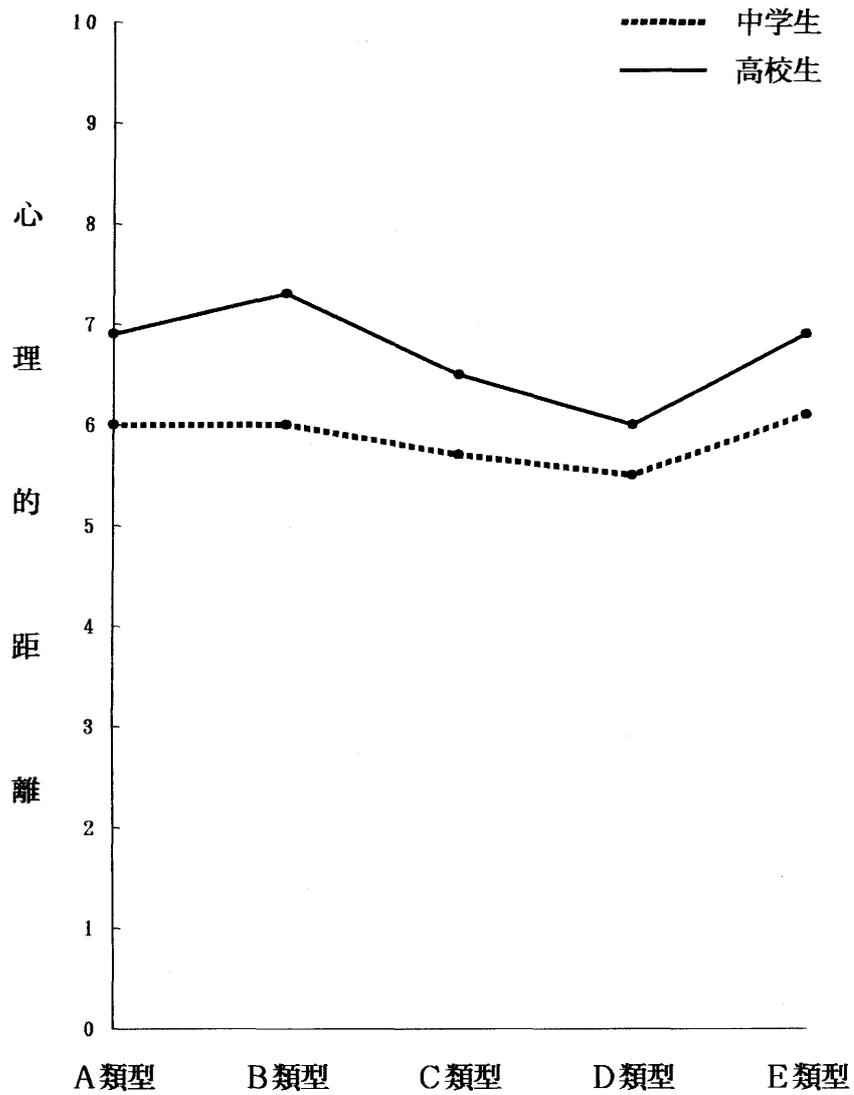


Fig. 3-4. 数学教師に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

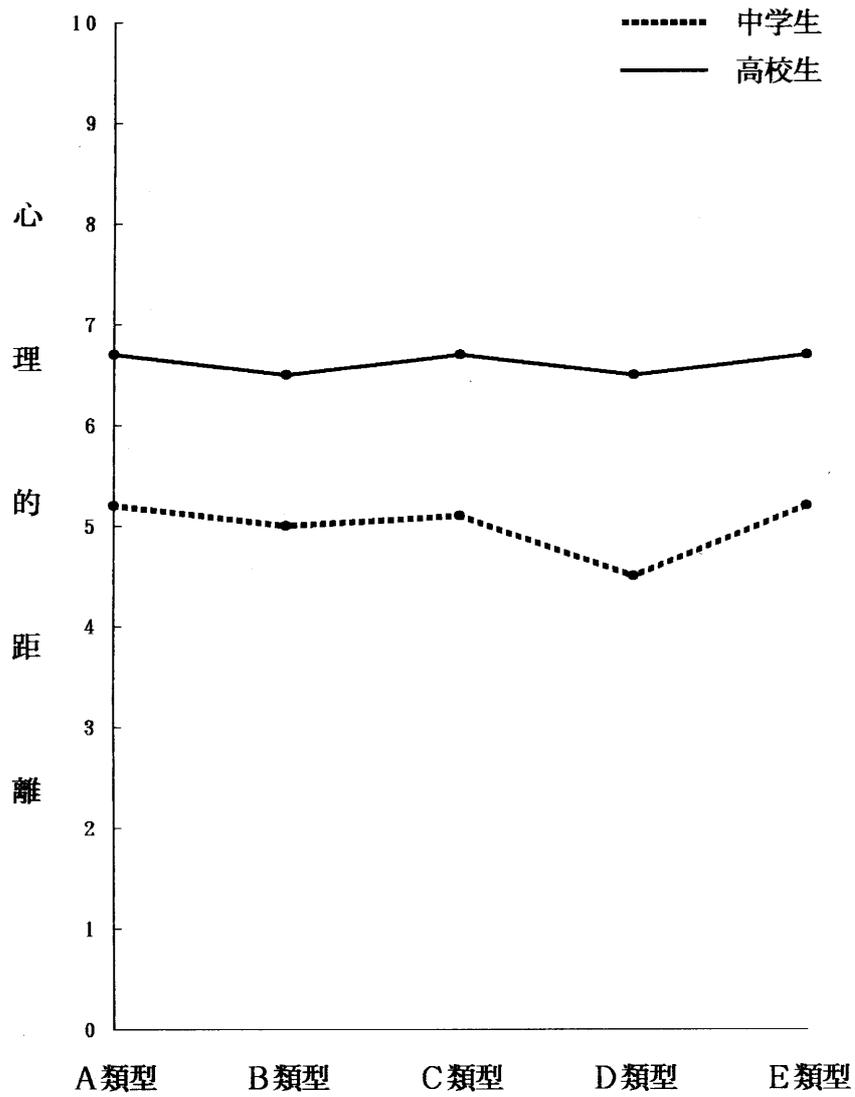


Fig. 3-5. 国語教師に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

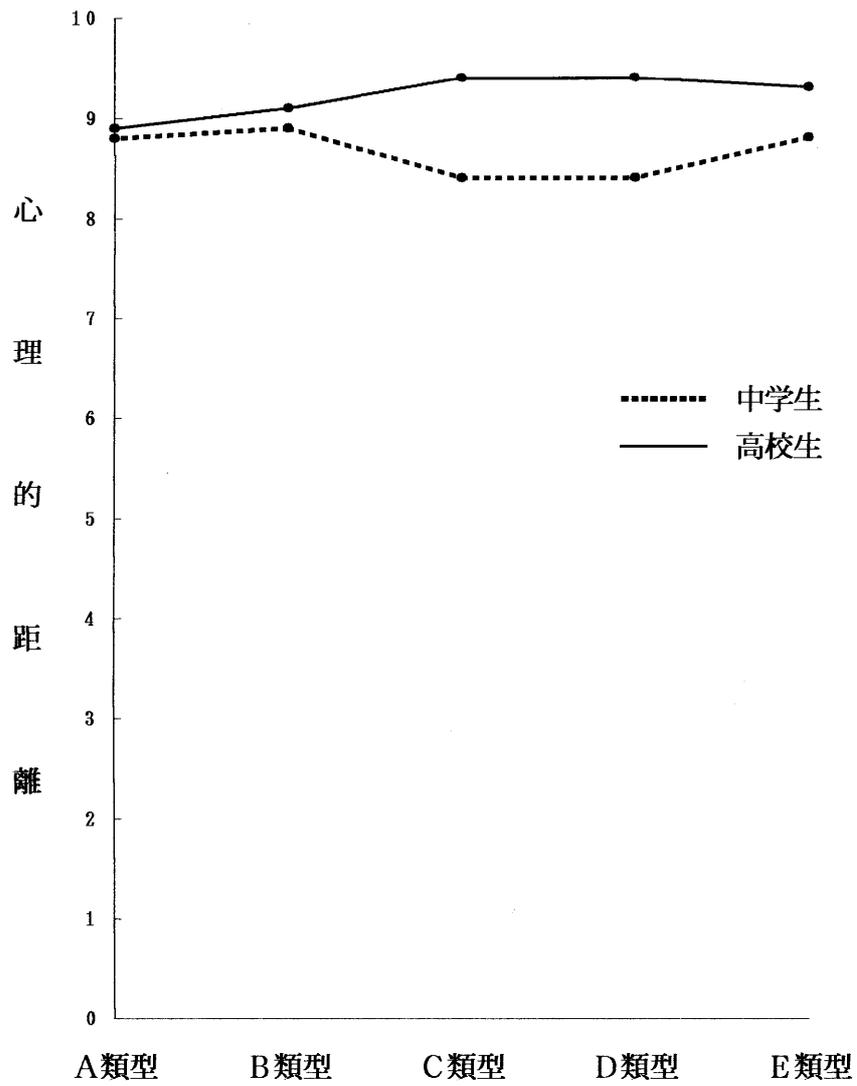


Fig. 3-6. 校長に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

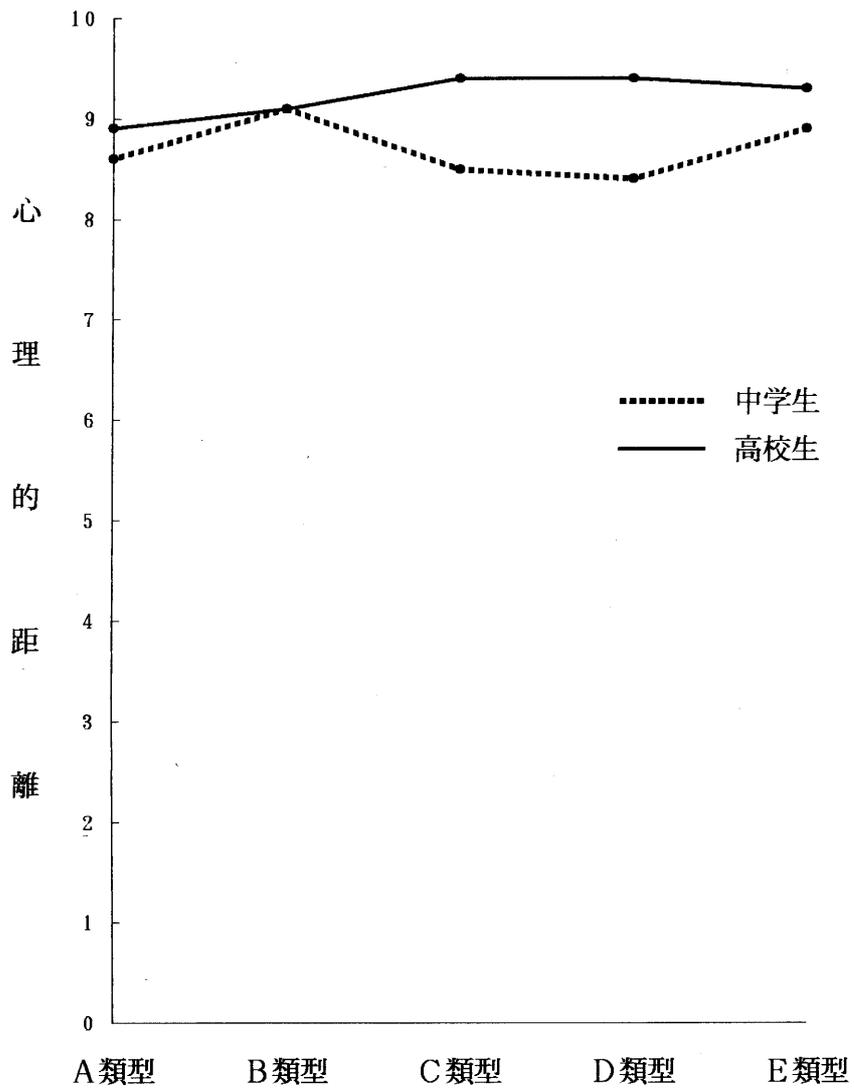


Fig. 3-7. 教頭に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

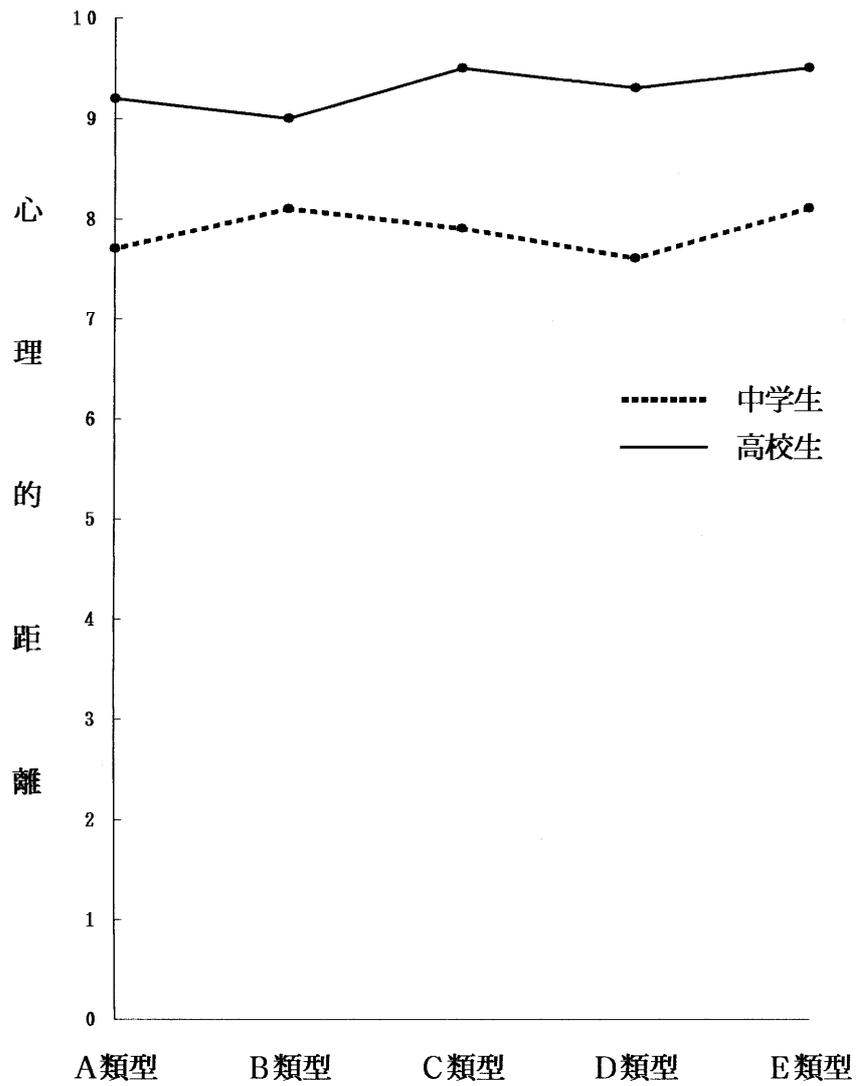


Fig. 3-8. 生徒指導担当教師に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

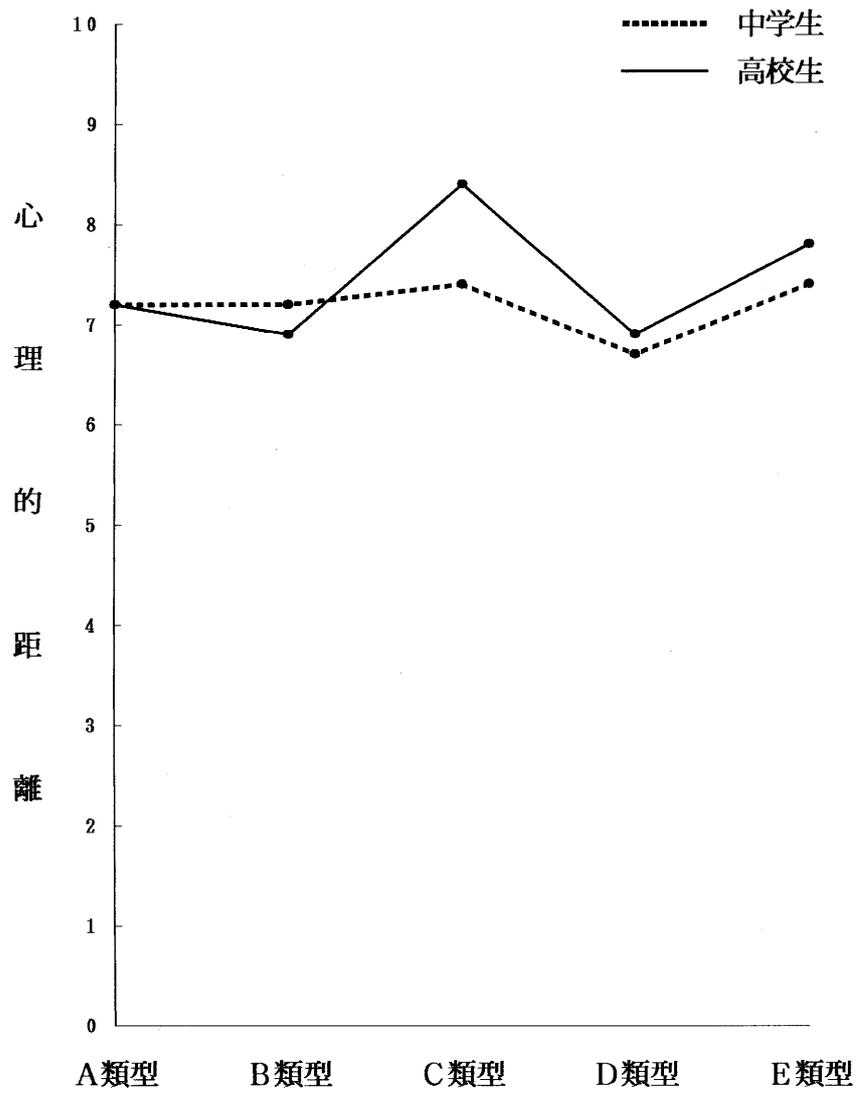


Fig. 3-9. 養護教諭に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

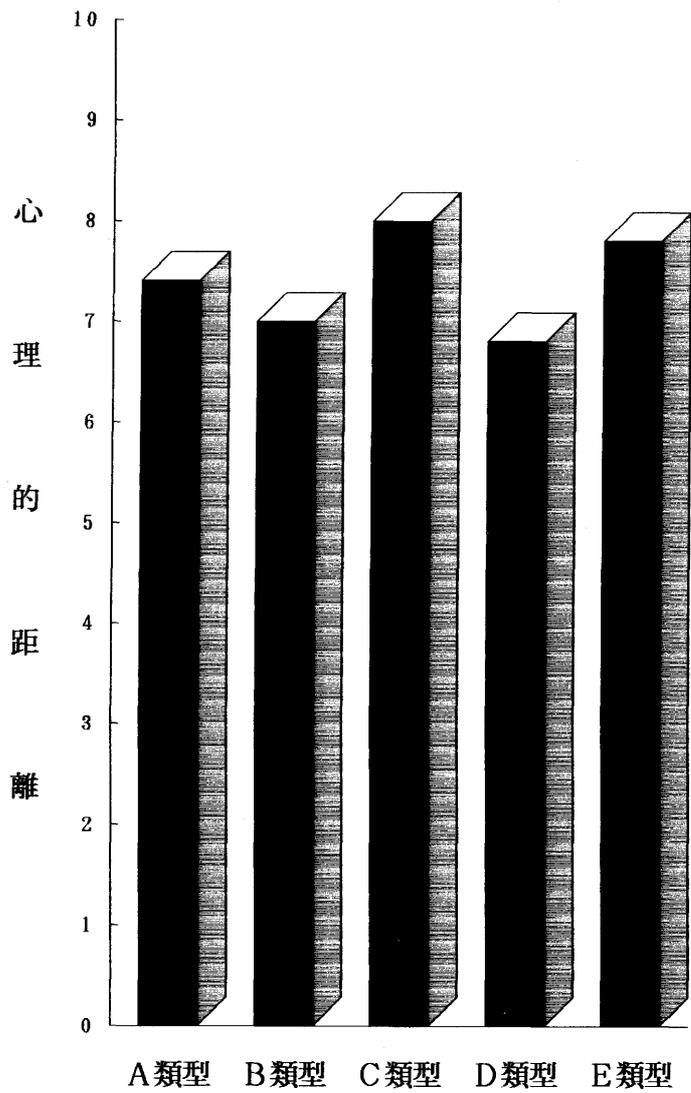


Fig. 3-10. 養護教諭に対する性格類型ごとの心理的距離の評定平均値

第2項 矢田部・ギルフォード性格検査の下位尺度による心理的距離の分析 (研究4)

< 目的 >

研究3(山口・小島・原野, 1991)では、生徒の性格類型によって規定されると思われる心理的距離を分析・検討した。その結果、矢田部・ギルフォード性格検査で内向的・非社交的な生徒は、養護教諭との心理的距離を疎遠であると評定し、これに対して、外向的・社交的な生徒は身近で親密であると評定した。しかしながら、研究3においては、矢田部・ギルフォード性格検査の性格類型に基づいた分析を行っているため、性格特性と心理的距離との詳細な関係については明らかにされなかった。一方、向性に関する先行研究(Sommer, 1969; 田中, 1973)において見られるように、対人距離の取り方において内向群は外向群よりも大きい対人距離を取るという結果と、心理的距離と向性との関係が同一の結果となっていることは非常に興味深いことである。

本研究では、特に外向的性格特性・内向的性格特性と心理的距離の関連性のみならず、外向的性格特性・内向的性格特性に隣接する他の性格特性、例えば、一般的活動性や協調性あるいは劣等感や神経質などと心理的距離との関連性を検討することを主目的とした。

(仮説)

先行研究より示唆を得て、外向的性格特性・内向的性格特性に隣接した他の性格特性、一般的活動性や情緒の安定性においても心理的距離の設定の仕方に相違が見られると推測される。すなわち、活動性の高い生徒は非活動的な生徒よりも教師との心理的距離を密接に取るであろう。また、劣等感や神経質などいわゆる情緒の不安定性尺度得点の高い生徒は、情緒の安定した生徒と比較して、さまざまな教師との心理的距離をより疎遠なものとして評定または認知しているであろう。

< 方法 >

被験者

被験者として、公立中学校および私立中学校に在籍する生徒を調査対象とした。男子生徒、165名、女子生徒、125名、総計290名。対象とした学年は1年、2年、3年でその数はほぼ同数であった。

心理的距離測定用アンケート

本研究では、質問紙法によって生徒と教師間に存在する心理的距離を測定するために、研究1a、研究1b、研究2、研究3で用いた心理的距離測定用アンケート用紙を簡略化したものを用いた。

性格検査

性格検査として、Y-G性格検査中学校用が用いられた。Y-G性格検査は、集団実施が可能であり、多忙な教育実践の場で手軽に実施できるという利点をもつとともに、性格検査としての信頼性が高い心理テストである。

教科・職務に対するイメージ評定

各教科に対する好き嫌いを10段階スケールで評定させた。また、学級担任教師、校長、養護教諭については、その職務に対して、好感がもてる・自分のイメージに合う・雰囲気合うといった好感的イメージと、好感がもてない・自分のイメージに合わない・雰囲気が合わないといった嫌悪的イメージを10段階の一次元尺度上で評定させた。すなわち、その教科が非常に好きな場合、「10」、非常に嫌いな場合、「1」、同様にして、その職務に対して強く好感的イメージを描いている場合、「10」、強い嫌悪的イメージを描いている場合「1」を評定値としてアンケート用紙に記入させた（詳細は、研究7参照）。

実施の手続き

調査の実施に対して快諾が得られた学校・学級において、学級担任教師が心理的距離測定用アンケート、教科・職務に対するイメージ評定票、Y-G性格検査をクラスごとに集団で実施した。3つの心理検査を一組として、各被験者ごとに3つの検査をまとめて提示した。また、生徒と教師のプライバシーを保護するた

め、およびデータの信頼性を高めるため、3つの検査とも無記名で実施された。さらに、学級担任教師は3つの検査に目を通さないことや、生徒一人ひとりのデータはコンピュータ処理によって匿名性が保証される故、ありのままの回答を行うよう教示が与えられた。

データ処理

全被験者のY-G性格検査に関して、12の下位尺度ごとに粗点が集計され、あわせて5つの系統値の得点も算出された。次に、心理的距離の評定点とY-G性格検査の12の下位尺度ならびに5つの系統値得点に基づいて、ピアソンの偏差積率相関係数が算出された。また、ピアソンの偏差積率相関係数の有意差検定も試みられた。

さらに、心理的距離を基準変数およびY-G性格検査の下位尺度を説明変数とする重回帰分析、数量化1類による多変量解析も施された。

< 結果および考察 >

Table 4-1-----Table 4-4にY-G性格検査の12の下位尺度とさまざまな教師との心理的距離に関するピアソンの偏差積率相関係数とその有意差検定の結果を示した。また、Table 4-5-----Table 4-8にはY-G性格検査の5つの系統値と心理的距離に関する相関係数と有意差検定の結果を表示した。さらに、Table 4-9-----Table 4-14には重回帰分析の結果を、Table 4-15には数量化1類の偏相関係数を示した。一方、Fig. 4-1, Fig. 4-2, Fig. 4-3に数量化1類によるカテゴリ-数量ならびにレンジを図示した。

1. 教科担当教師との心理的距離と矢田部・ギルフォード性格検査の下位尺度に関する相関

Table 4-1の相関係数を概観すると、男子生徒では協調性と心理的距離の相関で有意差の認められるものが多い。すなわち、協調性に富む生徒は教師との心理的距離を身近に設定し、非協調性の顕著な生徒は心理的距離を疎遠であると認知していると言える。この協調性特性は、対人関係の重要な鍵となる性格特性であ

るが、協調性に富む生徒は教師とも頻繁に交流する機会をもつと思われるので、その意味において、心理的距離を親密にとらえているものと考えられる。ここで、Y-G性格検査の協調性特性と社会的外向性特性の関係を論ずれば、2つの下位尺度は独立した尺度ではなく、その尺度の基盤となっている質問項目が共通している。したがって、2つの尺度は隣接した性格特性尺度とみなすことができよう。このように考えると、本研究の仮説は支持されたと言えよう。

また、D尺度（抑うつ性）、C尺度（回帰性傾向）、I尺度（劣等感）、N尺度（神経質）の4つの下位尺度は言わば情緒の安定性尺度であるが、情緒の安定している生徒は教師との心理的距離を身近に設定し、これに対して、情緒の不安定な生徒は心理的距離を疎遠に設定する傾向が読み取れる。このような傾向は、体育の教師との心理的距離の取り方において最も顕著に現れている。この結果は、本研究の仮説を強く支持するものである。

さらに、A尺度（支配性）、S尺度（社会的外向）の2つの尺度に関しては、これらは言わば外向性尺度であるが、外向性特性の強い生徒は心理的距離を親密に設定し、内向性特性の強い生徒は心理的距離を疎遠に設定している傾向にある。この結果は、研究3（山口ら、1991）の先行研究の結果と極めて一致している。

他方、Table 4-3の女子の結果を眺めると、一般的活動性の高い女子生徒は教師との心理的距離を身近で親密であると認知しているのに対して、活動性の乏しい女子生徒は心理的距離を疎遠であると評定する傾向が強い。また、男子生徒と同様に、A尺度（支配性）、S尺度（社会的外向）に関しても、外向的な生徒は内向的な生徒よりも心理的距離を身近に設定する傾向がうかがえる。内向的な生徒は、山際（1991）が指摘している評価懸念（evaluation apprehension）が外向的な生徒よりも強いと考えられる。

2. 職務遂行教職員との心理的距離と矢田部・ギルフォード性格検査の下位尺度に関する相関

Table 4-2の職務遂行教職員との心理的距離とY-G性格検査の下位尺度における相関を検討してみると、C0尺度（協調性）とS尺度（社会的外向）と心理

的距離の評定で相関が有意なものが顕著である。つまり、協調性が高く、かつ外向性に富む男子生徒は職務遂行教職員との心理的距離を身近に設定し、これとは逆に、非協調的かつ内向的な男子生徒は職務遂行教職員との心理的距離を疎遠に設定していると言える。

また、情緒の安定性尺度（D，C，I，N）に関して、教頭や養護教諭との心理的距離との相関が有意であることから、情緒の不安定な生徒はこの職務遂行教職員との心理的距離を疎遠に設定していると解釈できる。

一方、女子のデータに関してTable 4-4を見ると、相関係数の有意差はあまり認められないが、Ag尺度（無愛想）と教頭との心理的距離ならびにG尺度（一般的活動性）と養護教諭との心理的距離にかなりの相関が認められる。攻撃的で社会的不適応の傾向の強い女子生徒は、教頭との心理的距離が近く、非攻撃的な女子生徒は遠い存在として受けとめていると言える。

3. 教科担当教師との心理的距離と矢田部・ギルフォード性格検査の系統値に関する相関

Table 4-5の心理的距離と系統値の相関において、体育の教師との心理的距離ではE系統値と有意な正の相関を示し、D系統値とは負の相関を示している。すなわち、E系統値とD系統値は正反対の性格特性を示す故、体育の教師との心理的距離は外向性-----内向性の次元と密接に関連していると言える。

他方、Table 4-7の女子のデータでは、B系統値およびD系統値と有意な相関を示すものが多い。つまり、B系統値とD系統値の共通する性格特性が心理的距離の設定の仕方に関与していると考えられる。それらの特性とは、一般的活動性、支配性、外向性の特性である。

4. 職務遂行教職員との心理的距離と矢田部・ギルフォード性格検査の系統値に関する相関

Table 4-6より明白であるが、職務遂行教職員との心理的距離はD系統値と有意な負の相関を示し、E系統値と正の相関を示す傾向にある。Table 4-8の女子のデータでは、養護教諭と部活動の顧問教師との心理的距離において、上述の傾向が顕著に見られる。職務遂行教職員との心理的距離は、一般的活動性、のんき

さ、思考的外向、支配性、社会的外向といった性格特性と関連がある。

5. 重回帰分析の結果の分析

Table 4-9-----Table 4-14の重回帰分析の結果より、Y-G性格検査の下位尺度のうち、C₀尺度（協調性）が心理的距離と有意な関連性を示している。具体的に教科名および職務名を挙げれば、英語、歴史、体育、美術、養護教諭、部活動の顧問であるが、これらの教師との心理的距離に生徒の協調性特性が深く関与しているということになる。この他、N尺度（神経質）は、英語、数学、養護教諭との心理的距離と負の標準偏回帰係数を示している。換言すれば、英語、数学、養護教諭との心理的距離を親密にもつ生徒は、神経質傾向が弱い生徒ということである。また、T尺度（思考的外向）と有意な標準偏回帰係数を示すものは、国語、理科、歴史、生徒指導担当教師であるが、思考的外向特性の強い生徒はこれらの教師との心理的距離を親密にとらえていることになる。さらに、国語、学級担任教師、生徒指導担当教師との心理的距離とD尺度（抑うつ性）が有意な関係にある。部活動の顧問教師との心理的距離は、協調性、一般的活動性、社会的外向に極めて依存していると言っても過言ではあるまい。

6. 数量化1類による分析

Table 4-15, Fig. 4-1-----Fig. 4-3より、顕著な結果が出ているものに着目すると、① Y-G性格検査のA類型と関連が深く、心理的距離が決定されている教師は、国語の教師である。② B類型と関連をもちながら、心理的距離が設定されている教師は、生徒指導担当教師（負）である。③ C類型と関連をもちながら、心理的距離が決定されている教師は、美術（負）、技術家庭（負）、公民（負）、歴史（負）である。④ D類型と関連をもちながら、心理的距離が設定されている教師は、部活動の顧問教師（負）、体育（負）、国語（負）である。⑤ E類型と密接に関連をもちつつ、心理的距離が決定されている教師は、養護教諭、体育、美術、技術家庭（負）、英語、公民、歴史の教師である。

数量化1類による分析の結果、性差要因よりも性格類型要因の方が偏相関係数が高い傾向にあり、生徒と教師間の心理的距離の設定の仕方が生徒の性格類型によってある程度説明がつくことが明らかにされた。

7. 全体的考察

生徒と教師との心理的距離に関与している要因として、外向性-----内向性に隣接した性格特性を仮定した本研究の仮説は実証されたと言える。Y-G性格検査の下位尺度および系統値による詳細な分析より、生徒と教師の心理的距離は、一般的活動性、思考的外向、支配性、社会的外向と密接に関連し、これらの性格特性の顕著な生徒は教師との心理的距離を親密で身近にとらえていることが明らかとなった。外向性に基盤を置く生徒と教師のコミュニケーションの度合いが心理的距離と深く係わりがあると言える。

また、心理的距離は情緒の安定性尺度、すなわち、抑うつ性、回帰性傾向、劣等感、神経質の4つの下位尺度とも密接に関連し、情緒の不安定な生徒は教師との心理的距離を疎遠に認知していることも明白となった。外向的性格特性の強い生徒は、教師との対人関係において、物理的な対人距離のみならず、認知的・心理的距離も親密に設定しているのに対して、内向的な性格特性の顕著な生徒は、教師とのコミュニケーションのみならず、対人スキルをももたない故に、認知的・心理的距離も疎遠に認知している。

最後に、生徒と教師との心理的距離のよりよい変容を目指すという意味において、情緒の不安定な生徒の指導方法や内向的な生徒の指導方法の吟味・検討が必要と思われる。今後の研究課題として、生徒と教師間の心理的距離やコミュニケーションの変容に係わる要因、例えば、対人スキルの要因や教師の指導態度の要因などの検討が残されている。

Table 4-1 教科担当教師の心理的距離とY-G性格検査の下位尺度との相関係数(男子)

下位尺度		D	C	I	N	O	Co
教師	特性	抑うつ性	回帰性傾向	劣等感	神経質	客観性の欠如	非協調性
①	英語	0.15	0.15	0.16 *	0.05	0.12	0.34 ***
②	数学	0.02	0.16 *	-0.00	-0.08	-0.03	0.09
③	国語	0.07	0.01	-0.01	-0.06	-0.10	0.04
④	理科	0.02	-0.06	-0.03	-0.07	-0.04	0.05
⑤	公民	0.07	-0.17 *	0.14	0.07	-0.19 *	0.13
⑥	歴史	0.14	0.17 *	0.13	0.09	0.09	0.34 ***
⑦	地理	0.20 **	0.21 **	0.20 **	0.05	0.14	0.27 ***
⑧	体育	0.27 ***	0.17 *	0.22 **	0.20 **	-0.02	0.25 ***
⑨	音楽	0.03	0.08	0.01	0.02	-0.08	0.05
⑩	美術	0.17 *	0.23 **	0.18 *	0.12	0.09	0.28 ***
⑪	技術家庭	-0.11	0.07	-0.04	-0.07	-0.26 ***	-0.05

下位尺度		Ag	G	R	T	A	S
教師	特性	無愛想	一般的活動性	のんかさ	思考的外向	支配性	社会的外向
①	英語	0.09	-0.06	0.06	0.11	-0.11	-0.11
②	数学	-0.05	-0.12	-0.12	0.09	-0.06	-0.11
③	国語	-0.12	-0.12	-0.15	0.17 *	-0.16 *	-0.16 *
④	理科	-0.10	-0.06	-0.16 *	0.13	-0.04	-0.07
⑤	公民	0.16 *	-0.24 **	-0.23 **	0.01	-0.19 *	-0.30 ***
⑥	歴史	0.07	0.06	0.06	0.10	-0.15	-0.13
⑦	地理	0.01	0.08	0.09	0.11	-0.03	-0.01
⑧	体育	-0.10	-0.13	-0.17 *	0.01	-0.23 **	-0.12
⑨	音楽	-0.03	-0.03	-0.09	0.17 *	0.03	-0.13
⑩	美術	0.04	-0.05	0.01	0.01	-0.13	-0.20 **
⑪	技術家庭	-0.10	-0.03	-0.22 **	0.02	0.14	-0.05

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

Table 4-2 職務遂行教職員とY-G性格検査の下位尺度との相関（男子）

下位尺度		D	C	I	N	O	Co
教職員	特性	抑うつ性	回帰性傾向	劣等感	神経質	客観性の欠如	非協調性
①	学級担任	0.13	0.10	0.05	0.05	0.00	0.18 *
②	校長	0.06	0.02	0.04	0.07	-0.14	0.08
③	教頭	0.24 **	0.17 *	0.22 **	0.16 *	0.05	0.16 *
④	生徒指導	0.12	-0.00	0.10	0.04	-0.10	0.13
⑤	養護教諭	0.18 *	0.25 **	0.20 **	0.10	0.09	0.24 **
⑥	事務職員	0.07	0.12	0.18 *	0.09	-0.07	0.15
⑦	部活動顧問	0.18 *	0.07	0.11	0.14	0.07	0.26 **
下位尺度		Ag	G	R	T	A	S
教職員	特性	無愛想	一般的活動性	のんかさ	思考的外向	支配性	社会的外向
①	学級担任	-0.01	-0.09	-0.10	0.08	-0.20 **	-0.21 **
②	校長	-0.15 *	-0.09	-0.08	0.05	-0.13	-0.20 **
③	教頭	-0.00	-0.18 *	-0.03	0.09	-0.15	-0.16 *
④	生徒指導	-0.08	-0.09	-0.12	0.11	-0.06	-0.24 **
⑤	養護教諭	0.12	-0.03	-0.04	0.00	-0.14	-0.26 **
⑥	事務職員	-0.03	-0.14	-0.05	-0.05	-0.19 *	-0.03
⑦	部活動顧問	0.02	-0.04	-0.02	0.03	-0.07	-0.13

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

Table 4-3 教科担当教師の心理的距離とY-G性格検査の下位尺度との相関係数(女子)

下位尺度		D	C	I	N	O	Co
教師	特性	抑うつ性	回帰性傾向	劣等感	神経質	客観性の欠如	非協調性
①	英語	0.05	-0.10	0.19 *	-0.14	0.03	0.18
②	数学	0.05	0.01	0.13	-0.09	0.03	0.35 ***
③	国語	0.13	-0.09	0.18	-0.14	-0.08	0.08
④	理科	0.09	0.05	0.13	0.07	-0.00	-0.06
⑤	公民	-0.14	-0.07	0.21 *	0.21 *	-0.08	0.24 **
⑥	歴史	-0.12	-0.12	0.14	-0.04	-0.12	0.20 **
⑦	地理	-0.05	-0.09	0.11	-0.04	-0.11	0.18 *
⑧	体育	0.04	-0.04	0.06	-0.01	-0.06	-0.01
⑨	音楽	0.10	-0.06	0.03	-0.02	-0.11	0.05
⑩	美術	-0.03	-0.03	0.02	-0.09	-0.00	-0.07
⑪	家庭科	-0.13	-0.34 ***	-0.00	-0.24 **	-0.25 **	-0.13

下位尺度		Ag	G	R	T	A	S
教師	特性	無愛想	一般的活動性	のんかさ	思考的外向	支配性	社会的外向
①	英語	-0.13	-0.26 **	-0.34 ***	0.01	-0.25 **	-0.15
②	数学	0.00	-0.21 **	-0.11	-0.09	-0.17	-0.19 *
③	国語	-0.19 *	-0.27 **	-0.22 *	0.02	-0.32 ***	-0.31 ***
④	理科	0.04	-0.09	-0.06	0.04	-0.12	-0.11
⑤	公民	0.16	-0.16	-0.04	-0.03	-0.17	-0.06
⑥	歴史	-0.15	-0.21 *	-0.18 *	0.11	0.06	-0.05
⑦	地理	-0.08	-0.10	-0.08	0.06	-0.19 *	-0.15
⑧	体育	-0.10	-0.22 *	-0.14	0.06	-0.18 *	-0.18 *
⑨	音楽	-0.16	-0.22 *	-0.17	-0.03	-0.01	-0.05
⑩	美術	0.11	-0.12	-0.01	0.19 *	-0.02	0.01
⑪	家庭科	-0.06	0.14	-0.01	0.18 *	-0.03	0.12

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

Table 4-4 職務遂行教職員とY-G性格検査の下位尺度との相関 (女子)

下位尺度		D	C	I	N	O	Co
教職員	特性	抑うつ性	回帰性傾向	劣等感	神経質	客観性の欠如	非協調性
①	学級担任	0.13	0.05	0.05	-0.10	-0.03	0.01
②	校長	0.08	-0.13	0.05	-0.15	-0.01	0.06
③	教頭	-0.00	-0.09	-0.00	-0.12	-0.08	0.03
④	生徒指導	0.08	0.01	0.06	-0.00	0.02	0.04
⑤	養護教諭	-0.01	-0.08	0.09	-0.04	-0.03	0.10
⑥	事務職員	0.02	-0.09	-0.09	-0.19 *	-0.05	-0.02
⑦	部活動顧問	0.10	0.01	0.25 **	0.00	-0.06	0.22 **
下位尺度		Ag	G	R	T	A	S
教職員	特性	無愛想	一般的活動性	のんかさ	思考的外向	支配性	社会的外向
①	学級担任	0.01	-0.03	-0.13	-0.02	-0.01	-0.09
②	校長	0.01	-0.05	-0.02	0.00	-0.14	-0.01
③	教頭	-0.39 ***	-0.04	-0.07	-0.09	-0.03	0.01
④	生徒指導	0.07	-0.17	-0.10	-0.09	-0.04	-0.06
⑤	養護教諭	-0.13	-0.35 ***	-0.19 *	-0.23 *	-0.02	-0.16
⑥	事務職員	-0.09	-0.05	-0.18 *	-0.10	0.09	0.10
⑦	部活動顧問	-0.17	-0.20 *	-0.17	-0.10	-0.25 **	-0.10

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

Table 4-5 教科担当教師の心理的距離とY-G性格検査の系統値との相関係数 (男子)

教師	系統値	E系統値	C系統値	A系統値	B系統値	D系統値
①	英語	0.10	-0.13	0.01	0.11	-0.13
②	数学	-0.00	-0.03	-0.06	-0.05	-0.04
③	国語	-0.04	0.02	0.13	-0.13	-0.09
④	理科	-0.06	0.03	-0.00	-0.07	-0.06
⑤	公民	0.08	0.14	0.00	-0.13	0.08
⑥	歴史	0.08	-0.21 **	-0.01	0.07	-0.08
⑦	地理	0.09	-0.16	-0.00	0.15	-0.08
⑧	体育	0.18 *	-0.05	0.04	0.01	-0.23 **
⑨	音楽	-0.02	-0.02	0.07	-0.05	-0.08
⑩	美術	0.13	-0.14	-0.03	-0.11	-0.26 **
⑪	技術家庭	-0.14	0.11	0.11	-0.12	0.05

* p<.05 ** p<.01

Table 4-6 職務遂行教職員の心理的距離とY-G性格検査の系統値との相関係数 (男子)

教職員	系統値	E系統値	C系統値	A系統値	B系統値	D系統値
①	学級担任	0.07	-0.12	-0.04	-0.09	-0.16 *
②	校長	0.15	0.10	-0.10	-0.01	-0.04
③	教頭	0.25 **	-0.06	-0.10	0.17 *	0.05
④	生徒指導	0.08	0.03	0.08	-0.04	-0.21 **
⑤	養護教諭	0.11	-0.13	-0.01	0.04	-0.18 *
⑥	事務職員	0.14	-0.10	0.09	-0.02	-0.19 *
⑦	部活動顧問	0.16 *	-0.06	-0.10	0.07	-0.13

* p<.05 ** p<.01

Table 4-7 教科担当教師の心理的距離とY-G性格検査の系統値との相関係数(女子)

教師	系統値	E系統値	C系統値	A系統値	B系統値	D系統値
①	英語	0.08	0.06	0.09	-0.13	-0.16 *
②	数学	0.13	0.08	-0.01	-0.07	-0.14
③	国語	0.15	0.15	0.07	-0.20 *	-0.22 **
④	理科	0.07	0.01	0.01	-0.02	-0.08
⑤	公民	0.01	-0.09	0.11	-0.01	-0.10
⑥	歴史	0.03	0.12	0.08	-0.19 *	-0.11
⑦	地理	0.06	0.10	0.01	-0.11	-0.08
⑧	体育	0.04	0.09	0.15	-0.21 **	-0.15
⑨	音楽	0.05	0.17 *	-0.01	-0.16 *	-0.06
⑩	美術	-0.01	0.04	0.07	-0.11	-0.07
⑪	家庭科	-0.25 **	0.01	0.15	-0.16 *	0.19 *

* p<.05 ** p<.01

Table 4-8 職務遂行教職員の心理的距離とY-G性格検査の系統値との相関係数(女子)

教職員	系統値	E系統値	C系統値	A系統値	B系統値	D系統値
①	学級担任	0.05	0.09	0.03	-0.11	-0.07
②	校長	-0.03	-0.03	0.06	-0.02	-0.01
③	教頭	-0.04	0.04	0.13	-0.13	-0.05
④	生徒指導	-0.00	-0.05	0.14	-0.10	-0.15
⑤	養護教諭	0.15	0.17 *	-0.02	-0.14	-0.16 *
⑥	事務職員	-0.03	0.12	-0.02	-0.07	0.04
⑦	部活動顧問	0.19 *	0.09	-0.04	-0.05	-0.18 *

* p<.05 ** p<.01

Table 4-9 心理的距離を基準変数とする重回帰分析

説明変数	教師		数 学	
	英	語	標準偏回帰係数	F
D	-0.088	1.041	0.018	0.037
C	-0.046	0.506	0.044	0.415
性 I	0.150	3.184	0.112	1.588
N	-0.221	5.474 *	-0.200	3.936 *
格 O	0.094	1.495	0.034	0.164
Co	0.303	19.990 ***	0.052	0.523
特 Ag	0.022	0.130	0.015	0.056
G	-0.045	0.042	-0.080	1.228
性 R	0.042	0.443	-0.009	0.017
T	0.089	1.686	0.061	0.710
A	-0.077	1.279	0.060	0.677
S	-0.103	1.673	-0.135	2.553
重相関係数	0.386 F(12, 275)=4.02 ***		0.217 F(12, 275)=1.14	

* p<.05 *** p<.001

Table 4-10 心理的距離を基準変数とする重回帰分析

説明変数	教師	国	語	理	科
		標準偏回帰係数	F	標準偏回帰係数	F
性 格 特 性	D	0.215	6.001 *	0.112	1.638
	C	-0.052	0.631	-0.027	0.154
	I	0.101	1.391	0.028	0.093
	N	-0.139	2.005	-0.012	0.015
	O	-0.119	2.243	-0.016	0.036
	Co	0.020	0.084	0.005	0.005
	Ag	-0.009	0.020	0.000	0.000
	G	-0.002	0.001	0.011	0.023
	R	-0.100	2.411	-0.112	2.743
	T	0.143	4.266 *	0.147	4.099 *
	A	-0.115	2.706	0.031	0.184
	S	-0.108	1.776	-0.076	0.805
	重相関係数		0.348 F(12, 275)=3.16 ***		0.190 F(12, 274)=0.86

* p<.05 *** p<.001

Table 4-11 心理的距離を基準変数とする重回帰分析

説明変数	教師		体 育	
	歴	史	標準偏回帰係数	F
D	-0.135	2.209	0.070	0.548
C	0.012	0.031	-0.026	0.152
性 I	0.098	1.288	0.099	1.230
N	-0.078	0.631	-0.180	3.125
格 O	-0.013	0.027	0.012	0.020
特 Co	0.340	23.259 ***	0.225	9.538 **
Ag	0.095	2.317	0.078	1.439
G	-0.009	0.016	0.051	0.491
性 R	-0.054	0.715	-0.027	0.160
T	0.143	4.216 *	0.114	2.530
A	-0.043	0.375	-0.026	0.127
S	-0.127	2.481	-0.120	2.088
重相関係数	0.385 F(12, 265)=3.84 ***		0.302 F(12, 264)=2.21 *	

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

Table 4-12 心理的距離を基準変数とする重回帰分析

説明変数	教師		学級担任	
	標準偏回帰係数	F	標準偏回帰係数	F
D	-0.103	1.314	0.264	8.567 **
C	-0.027	0.165	-0.000	0.000
性 I	0.142	2.668	0.021	0.059
N	-0.102	1.063	-0.164	2.728
格 O	0.018	0.050	-0.048	0.352
C o	0.236	11.350 ***	0.045	0.403
特 A g	0.078	1.500	0.023	0.123
G	-0.018	0.068	0.069	0.919
性 R	-0.052	0.637	-0.078	1.368
T	0.112	2.553	0.093	1.688
A	-0.061	0.732	-0.071	0.982
S	-0.091	1.213	-0.101	1.473
重相関係数	0.316 F(12, 272)=2.51 **		0.266 F(12, 273)=1.73	

** p<.01 *** p<.001

Table 4-13 心理的距離を基準変数とする重回帰分析

説明変数	教師		生徒指導	
	標準偏回帰係数	F	標準偏回帰係数	F
D	0.141	2.392	0.198	4.593 *
C	0.066	0.941	-0.078	1.318
性 I	0.046	0.266	0.079	0.762
N	-0.118	1.362	-0.073	0.501
格 O	-0.200	6.617 *	-0.073	0.763
Co	0.085	1.402	0.067	0.833
特 Ag	-0.412	0.403	0.091	1.902
G	-0.057	0.620	0.005	0.004
性 R	0.058	0.730	-0.114	2.730
T	-0.052	0.522	0.174	5.212 *
A	-0.009	0.016	0.046	0.397
S	-0.062	0.536	-0.127	1.987
重相関係数	0.229 F(12, 272)=1.26		0.291 F(12, 254)=1.95 *	

* p<.05

Table 4-14 心理的距離を基準変数とする重回帰分析

説明変数	養 護 教 諭		部 活 動 の 顧 問	
	標準偏回帰係数	F	標準偏回帰係数	F
D	-0.092	1.102	0.054	0.433
C	0.026	0.166	-0.045	0.527
性 I	0.105	1.512	0.062	0.586
N	-0.190	3.926 *	-0.071	0.606
格 O	0.042	0.272	-0.048	0.403
Co	0.290	17.760 ***	0.280	18.486 ***
特 Ag	0.090	2.082	-0.125	4.513 *
G	-0.108	2.399	0.448	46.312 ***
性 R	-0.124	3.712	-0.148	5.906 *
T	0.026	0.146	0.067	1.052
A	-0.016	0.053	0.027	0.166
S	-0.101	1.569	-0.242	9.961 **
重相関係数	0.369 F(12, 271)=3.56 ***		0.468 F(12, 274)=6.41 ***	

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

Table 4-15 数量化理論1類による偏相関係数ならびに重相関係数

	英 語	数 学	国 語	理 科	公 民
性 別	0.093	0.006	0.096	0.008	0.165
類 型	0.159	0.074	0.172	0.071	0.160
重相関係数	0.181	0.074	0.188	0.072	0.234
	歴 史	地 理	体 育	音 楽	美 術
性 別	0.027	0.113	0.229	0.035	0.156
類 型	0.138	0.158	0.196	0.065	0.138
重相関係数	0.142	0.195	0.290	0.075	0.201
	技 術 家 庭	学 級 担 任	校 長	教 頭	生 徒 指 導
性 別	0.208	0.135	0.094	0.028	0.122
類 型	0.246	0.085	0.047	0.129	0.144
重相関係数	0.312	0.156	0.101	0.133	0.178
	養 護 教 諭	事 務 職 員	部活動の顧問		
性 別	0.116	0.088	0.139		
類 型	0.146	0.083	0.183		
重相関係数	0.184	0.114	0.226		

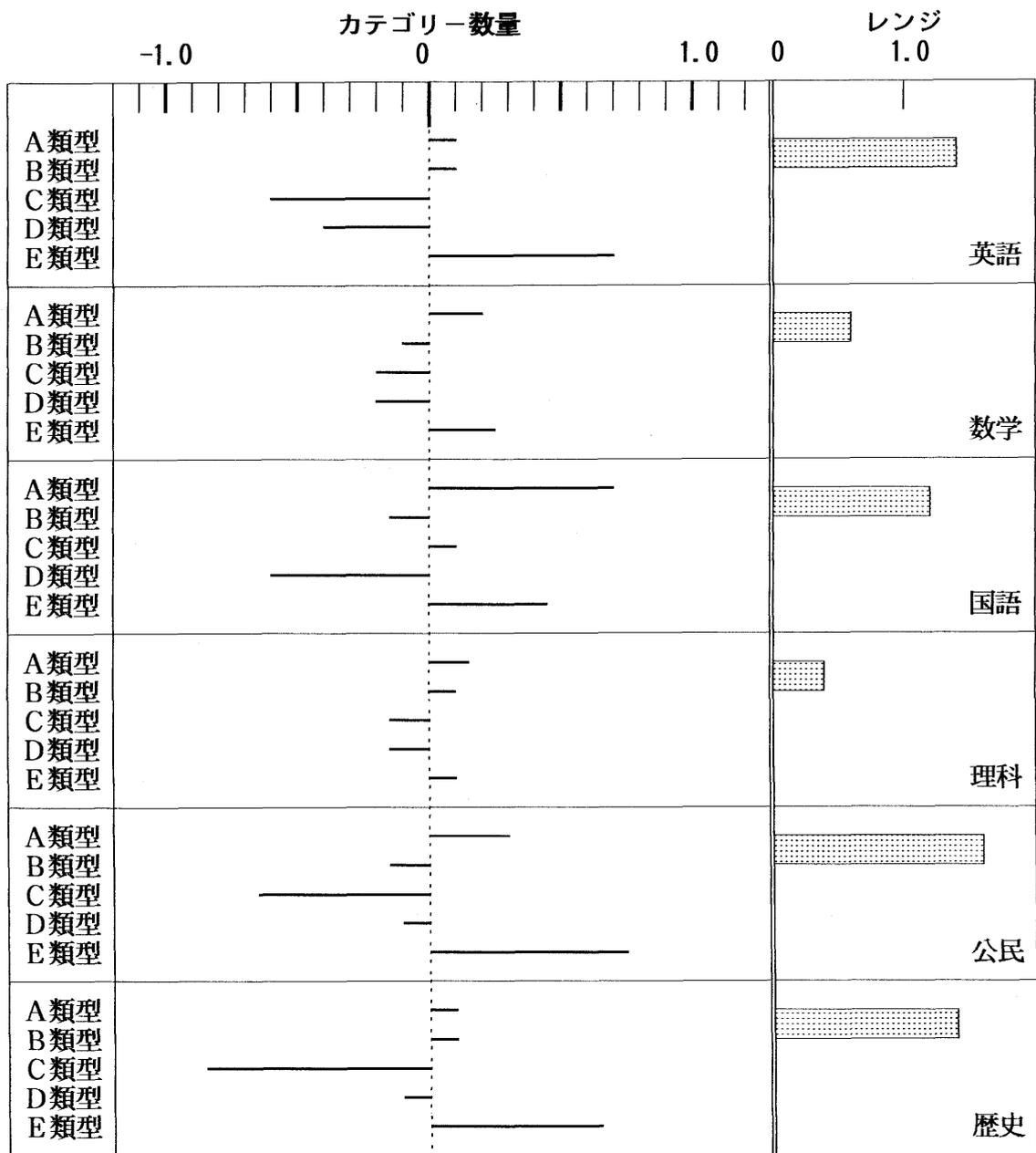


Fig. 4-1. 心理的距離の数量化1類によるカテゴリー-数量とレンジ

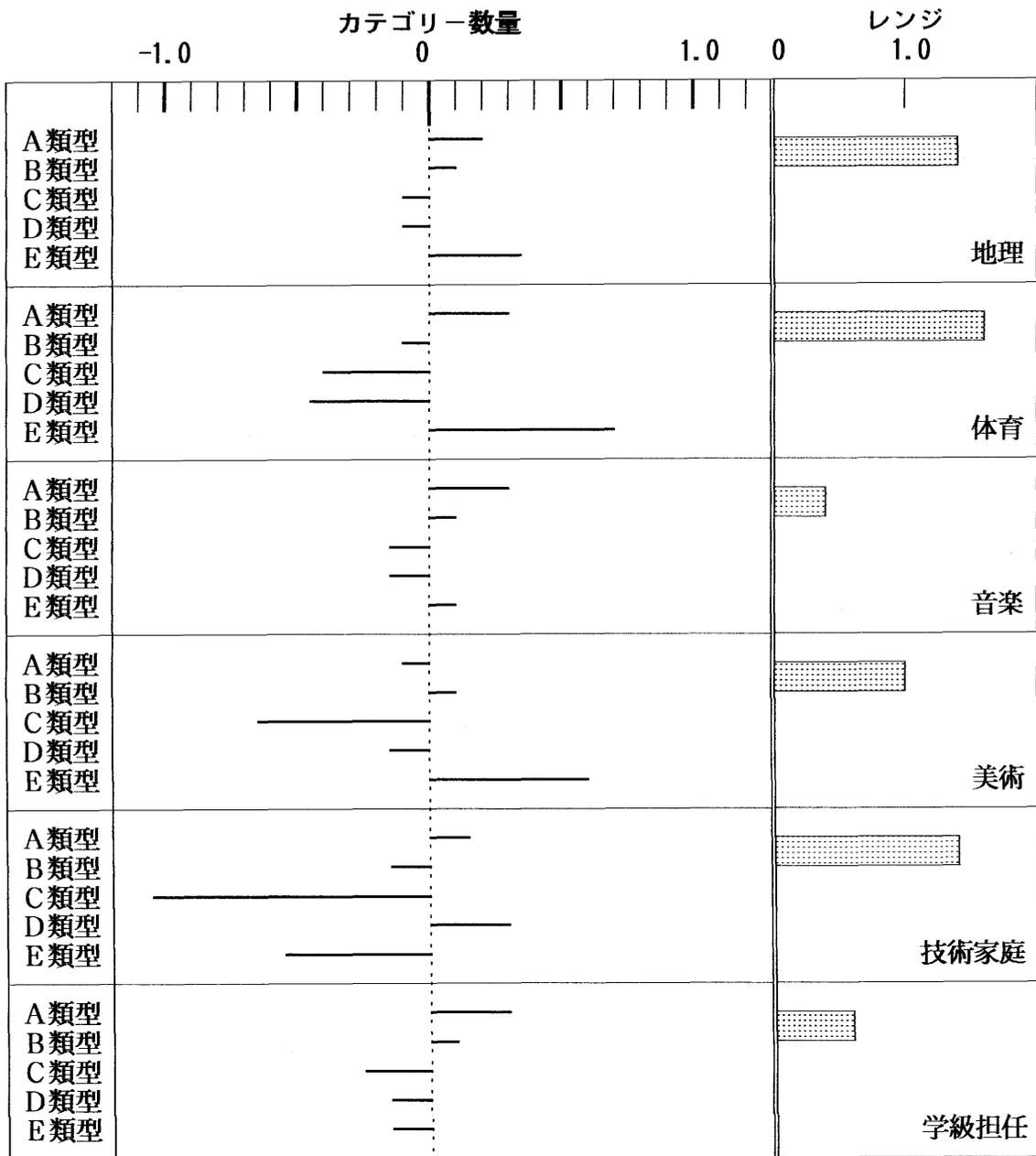


Fig. 4-2. 心理的距離の数量化1類によるカテゴリ-数量とレンジ

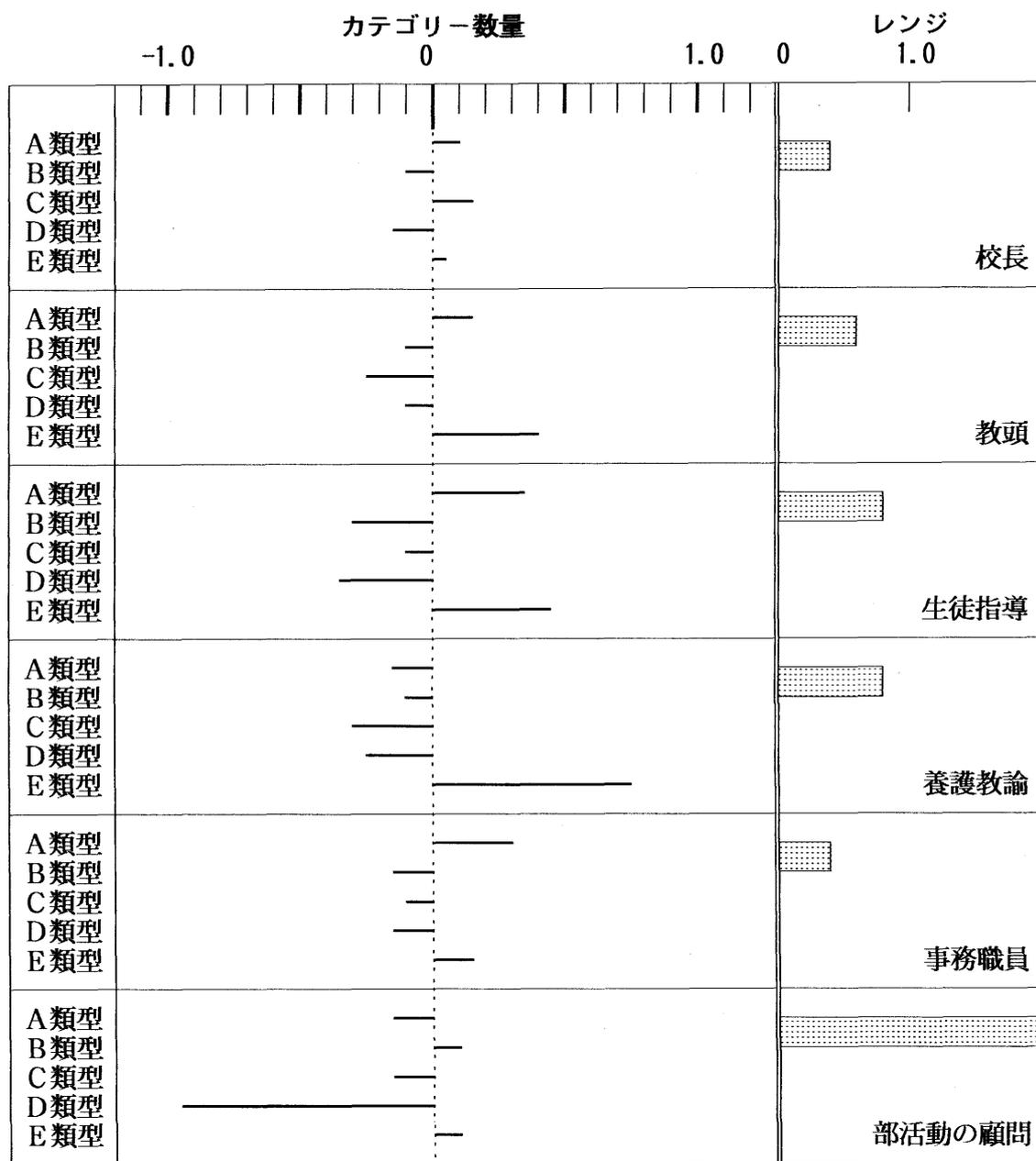


Fig. 4-3. 心理的距離の数量化1類によるカテゴリ-数量とレンジ

第3項 モーズレイ・パーソナリティ・インベントリーと心理的距離との 関係（研究5）

< 目的 >

研究3・研究4において、生徒の性格類型と心理的距離の分析が行われた。これらの研究より、生徒と教師の心理的距離の規定要因として、生徒の性格類型や性格特性が大きく関与しているという知見が得られた。さらに、Sommer（1969）の対人距離の研究においても、内向性の強い者は、外向性の強い者よりも対人距離を大きく取ることが報告されている。研究3・研究4およびSommer（1969）の研究は、心理的距離や対人距離の設定の仕方に向性が重要な役割を果たしているということであったが、特に、研究4の結果より生徒と教師間の心理的距離には内向性特性に含まれるかあるいはその一部をなすと思われる神経症特性が大きく影響を及ぼしているものと推測される。

したがって、本研究では、生徒の性格特性、なかんずく外向性-----内向性の次元と心理的距離の関連性、および神経症的特性と心理的距離の関連性を検討することを目的とした。

< 方法 >

被験者

公立の高校に在籍する生徒、男子生徒145名、女子生徒145名、合計290名。対象学年は、2年生であった。

心理的距離測定用アンケート

研究1a、研究1b、研究2、研究3、研究4に準じた測定スケールを採用した。すなわち、心理的距離測定スケール上の評定段階「1」が最も親近感があり、評定段階「10」は最も疎遠な関係を表すものであった。

性格検査

生徒の性格特性を客観的に測定できる性格検査のうち、本研究の目的に合うものは、モーズレイ・パーソナリティ・インベントリ（Maudsley Personality Inventory，以下、MPIと略す。）である。MPIでは、向性尺度と神経症尺度の2つの尺度より被験者の性格特性を測定・診断できる。また、研究3および研究4で用いたY-G性格検査と比較して、より病的な性格特性を診断できる性格検査である。

データ処理

まず最初に、MPIの3つの下位尺度ごとに全被験者の得点を算出し、L尺度の得点が20点以上の被験者を分析の対象から除外した。次に、外向性尺度および神経症尺度に関して、MPIの診断基準に準拠して、外向群（外向性尺度得点：43点－48点）・内向群（外向性尺度得点：0点－9点）、および神経症群（神経症尺度得点：39点－48点）・非神経症群（神経症尺度得点：0点－9点）に属する生徒を抽出した。また、4つの群の被験者において、各教師との心理的距離の平均・標準偏差を男女別に求めた。さらに、外向群と内向群および神経症群と非神経症群において、男女別にt検定を試みた。

< 結果および考察 >

Table 5-1-----Table 5-4に、各教師との心理的距離の平均ならびに標準偏差を表示し、あわせてt検定の結果も付記した。

1. 外向性尺度と心理的距離の関連性

Table 5-1より明らかなように、外向的性格特性の強い生徒は、内向的性格特性の強い生徒よりも有意に教師との心理的距離を身近で親密であると評定している。田中（1973）の研究結果によれば、内向群の被験者は外向群の被験者の1.60倍の対人距離を取ることが明らかにされている。心理的距離ならびに対人距離を規定している共通の要因が存在することが推測される。それらは、外向的性格特性に基づくコミュニケーションや交流頻度の要因と言えるであろう。

また、Table 5-2の女子のデータにおいては、芸術の教師との心理的距離の評

定において、内向的性格特性の強い生徒は、外向的性格特性の強い生徒よりも有意に心理的距離を身近に設定している。つまり、内向的性格特性の強い生徒は、活動性の特性においても非活動的であることが数多くの研究より明らかにされているが、芸術関係（音楽・書道・美術）の教師との心理的距離を身近に設定している。このことは、山口ら（1987, 研究6）の結果と一致している。すなわち、生徒は自分と同じような性格特性を有する教師を理想的な教師としてイメージに描き、その結果、これらの教師との心理的距離も親密になるとと思われる。

他方、管理職である校長との心理的距離に関しては、外向的性格特性の強い女子生徒は疎遠であると評定している。この解釈として、生徒と校長とのコミュニケーションは外向的性格特性の強い生徒および内向的性格特性の強い生徒において相違はないものと思われる。恐らく、認知的な好悪のイメージとしての心理的距離を評定した結果であろう。

2. 神経症尺度と心理的距離の関連性

Table 5-3の神経症尺度と心理的距離の関連性を検討すると、外向的性格特性の強い生徒と内向的性格特性の強い生徒間において有意差は認められていないものの、養護教諭および部活動の顧問教師との心理的距離の評定において有意な傾向が認められる。臨床的見地から、M P Iで神経症的傾向が強いと判定される生徒は、何らかの悩みや問題行動を訴えやすい、いわゆるクライアントと言われる人に近いので、このような生徒には学校カウンセラーの援助が大いに必要とされる。また、M P Iの項目から判断すると、神経症群の生徒は、何らかの問題や悩みをもちつつ、相談や援助あるいは治療を求めている生徒であると考えられる。

学校カウンセラー制度がいまだ確立されていないわが国の学校教育において、学校カウンセラーの役割を担うのが養護教諭であろう。養護教諭は他の教科担当教師と異なって、その職務上の立場から生徒に対して評価権を行使せず、また、監督的態度ならびに強制的態度で臨まない。このような意味において、養護教諭は他の教科担当教師よりも学校カウンセラー的役割を果たしやすいと言えるので、神経症傾向の強い生徒が親近感を抱くと考えられる。同様に、部活動の顧問教師もその立場上、教科の指導を離れてカウンセラー的な役割を果たしやすい故に、

神経症傾向の強い生徒が親近感をもつものと解釈できる。

さらに、Table 5-4の女子の神経症尺度と心理的距離のデータにおいて、神経症傾向の強い生徒は、部活動の顧問教師を身近な存在として受けとめている傾向にある。本来、神経症的傾向の強い生徒には学校カウンセラーが何らかのカウンセリング的指導を施すべきであるが、学校カウンセラー制度が導入されていないわが国の学校教育の現状においては、養護教諭や学級担任教師および部活動の顧問教師が、カウンセラーの役割を肩代わりせざるを得ないのが実情である。このような意味において、神経症傾向の強い生徒とこれらの教師との心理的距離が接近するものと思われる。

3. 全体的考察

本研究の結果、外向性-----内向性といった向性の次元のみならず、神経症的特性も生徒と教師間の心理的距離に影響を及ぼしていることが実証された。特に、本研究で用いたMP Iは、健常者の性格を幾つかの類型に分類するというY-G性格検査と異なり、臨床的な診断に用いられているため、極めて病的な性格を浮き彫りにしている。例えば、Y-G性格検査の情緒の安定性尺度よりもMP Iの神経症尺度の方がより臨床的かつ病的な性格を診断できるし、Y-G性格検査の支配性(A)尺度や社会的外向(S尺度)よりもMP Iの外向性尺度の方がより臨床的に貢献できる行動・性格上の歪みを診断できる。したがって、研究3・研究4の結果よりも、本研究結果がより臨床的な意味合いをもつと言える。

Table 5-1 外向群と内向群における被験者数・平均値・標準偏差・t値
(外向性尺度・男子)

教師	外向群			内向性			t値
	N	M	SD	N	M	SD	
① 英語	14	4.86	3.04	8	7.50	2.50	1.980
② 数学	14	5.14	2.85	8	5.88	2.62	0.575
③ 国語	14	5.00	2.95	8	7.13	2.15	1.705
④ 理科	14	4.21	2.68	8	7.13	1.83	2.585 *
⑤ 社会	14	5.07	3.06	8	6.88	2.20	1.402
⑥ 体育	13	4.23	3.17	8	7.75	1.64	2.789 **
⑦ 芸術	9	4.78	2.57	4	6.25	1.48	0.983
⑧ 学級担任	14	3.78	2.70	8	6.63	2.55	2.317 *
⑨ 校長	14	8.64	2.24	8	9.38	1.11	0.696
⑩ 生徒指導	13	7.31	2.97	8	8.88	1.76	1.290
⑪ 養護教諭	14	5.93	3.08	8	9.00	1.80	2.460 *
⑫ 部活動の顧問	12	5.08	3.35	6	7.33	2.29	1.398
平均	13.3	5.34		7.5	7.48		

* p<.05 ** p<.01

Table 5-2 外向群と内向群における被験者数・平均値・標準偏差・t値
(外向性尺度・女子)

教師	外向群			内向群			t値
	N	M	SD	N	M	SD	
① 英語	16	5.06	2.33	9	4.89	1.97	0.177
② 数学	17	5.88	2.83	9	5.56	2.01	0.290
③ 国語	17	5.47	1.46	9	4.78	1.81	1.012
④ 理科	17	5.41	1.97	9	5.44	1.26	0.398
⑤ 社会	17	7.47	2.00	9	6.78	2.15	1.120
⑥ 体育	17	5.29	2.29	9	6.33	1.25	1.216
⑦ 芸術	7	10.00	0.00	4	7.00	2.12	3.386 **
⑧ 学級担任	16	4.69	2.47	8	4.00	1.66	0.684
⑨ 校長	17	9.76	0.94	9	8.56	1.89	2.156 *
⑩ 生徒指導	17	7.94	2.21	9	8.22	1.89	0.311
⑪ 養護教諭	17	6.82	3.11	9	6.56	2.11	0.216
⑫ 部活動の顧問	15	5.73	3.23	8	4.75	2.38	0.722
平均	15.8	6.59		8.4	6.07		

* p<.05 ** p<.01

Table 5-3 神経症群および非神経症群における被験者数・平均値・標準偏差・
t 値 (神経症尺度・男子)

教師	群	神経症群			非神経症群			t 値
		N	M	SD	N	M	SD	
① 英語		18	5.44	2.48	9	5.67	3.27	0.196
② 数学		18	4.56	1.83	9	5.56	3.06	1.019
③ 国語		18	5.11	2.31	9	5.33	3.02	0.202
④ 理科		18	5.72	2.78	9	6.33	2.75	0.519
⑤ 社会		18	6.72	2.53	9	5.89	2.92	0.734
⑥ 体育		18	4.56	2.59	9	6.11	3.03	1.332
⑦ 芸術		13	6.46	3.18	7	6.43	3.74	0.018
⑧ 学級担任		18	4.78	2.68	9	4.78	2.90	0.000
⑨ 校長		17	7.94	2.84	9	8.89	2.08	1.310
⑩ 生徒指導		16	6.81	3.03	9	7.89	2.88	0.871
⑪ 養護教諭		16	7.25	2.75	9	9.00	1.89	1.628
⑫ 部活動の顧問		15	4.67	3.30	8	7.00	3.04	1.588
平均		16.9	5.84		8.8	6.58		

Table 5-4 神経症群および非神経症群における被験者数・平均値・標準偏差・
t 値 (神経症尺度・女子)

教師	群	神経症群			非神経症群			t 値
		N	M	SD	N	M	SD	
① 英語		19	5.89	2.51	8	6.38	1.73	0.485
② 数学		19	6.47	2.41	8	5.55	2.60	1.009
③ 国語		19	5.89	2.27	8	6.00	1.87	0.115
④ 理科		19	6.32	2.25	8	5.63	1.73	0.747
⑤ 社会		19	7.16	2.70	8	7.63	2.18	0.420
⑥ 体育		19	5.47	2.54	8	5.55	1.87	0.774
⑦ 芸術		15	6.53	2.19	5	5.80	2.32	0.762
⑧ 学級担任		19	4.05	1.67	8	4.63	1.58	0.385
⑨ 校長		19	9.53	1.09	7	9.14	2.10	0.591
⑩ 生徒指導		19	7.95	2.21	7	8.57	1.99	0.616
⑪ 養護教諭		19	7.68	2.51	7	7.29	2.86	1.315
⑫ 部活動の顧問		18	4.28	3.00	6	6.00	2.24	1.236
平均		18.6	6.44		7.3	6.51		

第2節 生徒の性格類型と教師に対するイメージとの関係に関する研究

(研究6)

< 目的 >

近年、新聞紙上を賑わし大きな社会的関心を集めている教育問題や問題行動として、いじめ、自殺、登校拒否、落ちこぼれ、過熱化した塾通いなどが挙げられるのは、周知の事実である。このような状況のなかで、教師の生徒理解はどうあるべきか、また、教師本来の役割はどうあるべきかということが改めて問われているが、これらの諸問題に対する解決策は一向に功を奏しないのが現状である。このような事態において、教師は単に知識、技術、情報の提供者であるのみならず、むしろ生徒理解の専門家でなければならないとする機運が高まっている。

しかしながら、教師がこのような役割を実践することは必ずしも容易なことではない。すなわち、教師自身が生徒を十二分に理解できていないのではないかという疑問が残る。そこで、どのような教師が児童生徒に求められているかを知ることが、学校教育が主として児童生徒と教師との人間関係において営まれていることを考慮に入れれば、生徒理解の手助けとして極めて重要である。

ここで、児童生徒の教師イメージや教師評定に関する研究を概観してみよう。教師イメージに関する従来 of 先行研究において、好きな教師イメージ、嫌いな教師イメージに関する研究が圧倒的に多い。

宮脇(1969)は、好ましい教師イメージとして、「教育技能が優れている」、「公平である」、また、嫌いな教師イメージとして、「不公平である」、「ひいきをする」、「無責任である」ことなどを明らかにした。葛谷(1969)によれば、小学生時代は「楽しい先生」、「面白い先生」、中学生時代は「ユーモアを解する先生」、「生徒に理解ある先生」が好きな教師イメージとして求められていることが明らかにされた。また、終戦直後では、「優しい」、「明朗」、「分かりやすく熱心に教える」先生が、今日では、「優しさの中に厳しさのある」、「けじめをはっきりさせる」、「相談相手になれる」、「遊び相手に

なれる」先生が好意的に評価されている。

菊池（1972）によれば、生徒や一般成人から見た望ましい教師や理想的教師は、① 他の人たちのためになることをし、共に分かち合い、他人に寛容である。② 仕事の明確な目標をもち、それに向けて努力をすること。③ 他の人たちから尊敬や賞賛を求めない。④ 金銭や自分の所有物にあまり頓着しない。⑤ 新しい経験や多様な生活にはあまり興味をもたないなどである。

加藤・高木・堀（1980）は、SD法で現代っ子児童の教師イメージを調査し、学校生活に自信のある児童は、学校生活に自信のない児童に比べて、「真面目な」、「厳しい」、「公平な」、「熱心な」先生を求めていることを報告した。

菊池（1977）および菊池・来馬（1975）は、教師は子供たちにとって、まず「役割」として認知され、その中心は同調的、博愛的価値の高さと承認価値の低さであるとした。また、学校生活適応群の児童は、自分自身と教師とを同じような価値傾向をもつものとしてとらえ、教師との同一視をもちやすく、不適応群は、教師を自分とはやや離れた存在として認知していることを報告した。

川奈野（1979a, 1979b）は、SD法と因子分析法により、教師イメージの因子は安定性、明朗性、厳格性（誠実性）の3因子であることを実証した。

しかしながら、児童生徒の性格や行動様式を考慮に入れた教師イメージの研究はまったく見当たらない。現在、児童生徒一人ひとりの個性や独自性に応じた教育の重要性が叫ばれているが故に、それらを裏づける研究が必要とされる。一人ひとりの児童生徒は独自の性格を有しているものの、そこには何か共通した性格や行動様式が見られ、それに応じて共通した教師イメージを抱いているのではないかと仮定される。

本研究では、ある性格類型に属する生徒がどのような教師イメージをもち、また、どのような教師を求めているのか、教育現場での調査を踏まえて検討することを目的とし、あわせて、生徒と教師の対人関係について検討することを目的とした。

< 方法 >

被験者

埼玉県下の公立中学校に在籍する中学1年生、男子77名、女子79名、合計156名を調査対象とした。

性格検査

本研究では、生徒の性格を測定して、幾つかの類型に分類するため、矢田部・ギルフォード性格検査（Y-G性格検査）中学校用が用いられた。

教師イメージ評定票

生徒が求めている理想の教師イメージを評定させるために、独自に作成された質問項目が用意された（Table 6-1）。被験者は38項目から構成された教師イメージを評定するよう求められた。

調査の手続き

Y-G性格検査ならびに教師イメージの評定の実施は、学級担任教師に依頼された。また、性格検査とイメージ評定は無記名で実施された。学級担任教師は、Y-G性格検査の回答方法や注意事項を生徒に教示し、質問項目を一定間隔で読み上げた。一方、教師イメージの評定は5件法でなされ、各項目について生徒の回答が求められた。回答方法は、以下の5つから該当するものを選択する方法であった。

- ① とても好きである（1点）。
- ② どちらかと言えば好きである（2点）。
- ③ 別に好きでも嫌いでもない（3点）。
- ④ どちらかと言えば嫌いである（4点）。
- ⑤ とても嫌いである（5点）。

学級担任教師は、教師イメージの評定項目についての詳細な説明や解説を避け、生徒の直感的反応が求められた。特に回答しにくい項目に関しても、いずれか1つの選択をするように指示が与えられ、回答漏れがないように配慮した。

データ処理

Y-G性格検査では、各系統値が算出され、プロフィール判定基準に基づいてA類型-----E類型の5つのカテゴリーに分類された。教師イメージの評定に関

しては、性格類型別、男女別に評定点の平均および標準偏差が算出され、また各項目ごとの有意差検定が行われた。

< 結果 >

1. 矢田部・ギルフォード性格検査（Y-G性格検査）

Y-G性格検査の結果は、プロフィール判定基準に基づいてA類型-----E類型まで5類型に分類された（Table 6-2）。Table 6-2には各類型に振り分けられた生徒数ならびに下位類型に属する生徒数を示した。

2. 教師イメージ評定

（1） 性格類型別

Y-G性格検査によって被験者を5類型に大別したが、その類型ごとに評定平均ならびに標準偏差を求めた。また、各項目ごとに5類型をそれぞれ一対にしてt検定を行った。Table 6-3には、評定平均と標準偏差を示し、有意差が認められた類型間のtの値も記した。さらに、性格類型別の好意的教師イメージをFig. 6-1に、嫌悪的教師イメージをFig. 6-2に示した。Fig. 6-1に図示した好意的イメージ項目は、評定点が3.00未満のもの、すなわち、「とても好きである」、あるいは「どちらかと言えば好きである」と評定された項目である。

一方、Fig. 6-2に示した嫌悪的教師イメージとは、評定点が3.00から5.00の項目である。すなわち、「どちらかと言えば嫌いである」、あるいは「とても嫌いである」と評定された項目を指す。

（2） 男女別

各評定項目の男女別の平均と標準偏差ならびにt検定値が算出された。Table 6-4には評定平均と標準偏差ならびに有意差の認められた項目のt検定値を示した。また、Fig. 6-3には好意的教師イメージを、Fig. 6-4に嫌悪的教師イメージを示した。好意的教師イメージ、嫌悪的教師イメージ項目は、Fig. 6-1, Fig. 6-2の基準に準じた。

（3） 好意的・嫌悪的教師イメージ頻度

各類型別にみた好意的教師イメージおよび嫌悪的教師イメージの評定で頻度の高いものを上位3項目をリストアップした（Table 6-5）。また、男女別にみた好意的・嫌悪的イメージ評定頻度をTable 6-6に示した。好意的教師イメージ頻度とは、評定の選択肢①「とても好きである」と回答した生徒数を指し、嫌悪的イメージ頻度とは、評定の選択肢⑤「とても嫌いである」と回答した生徒数である。

< 考 察 >

1. 矢田部・ギルフォード性格検査（Y-G性格検査）

Y-G性格検査による類型別出現頻度を見てみると、B類型・C類型・E類型の出現頻度が比較的高いことに気づく。中学生段階でB・C・E類型に属する生徒は、A・D類型の生徒より不適応行動や問題行動を誘発する可能性が高いことは、先行研究や臨床経験より推測できる。

2. 教師イメージ評定

（1） 性格類型別

Table 6-3に示すとおり、有意差の認められた評定項目に着眼して考察を加えることとする。

- ① A類型：A類型はC類型よりも「公平な先生」、「話の分かる先生」、「明るい先生」に好意的評価をしている。これは、A類型がC類型よりも「内省的でない」、「思考的外向」であることに由来するものである。また、A類型はE類型よりも「人懐こい先生」を好意的に評価していることは、A類型がE類型よりも情緒的安定性が高く、社会的適応がよいので、対人関係を積極的に求める傾向にあるということの説明がつくと思われる。
- ② B類型：B類型はC類型よりも「話の分かる」、「明るい」、「面白い」、「ユーモアのある」、「よく笑う」、「若い」、「友達みたいな」先生を好意的に評価していることに有意差が認められた。B類型が「明るい」、「話の分かる」先生を求める理由として、B類型がC類型よりも情緒的に不安定である

ことから、その逆の特性を教師に求めているものと考えられる。また、「面白い」、「ユーモアのある」、「よく笑う」、「若い」、「友達みたいな」先生を欲するのは、彼らがC類型の生徒より活動的、外向的、社会的である故と考えられる。

- ③ C類型：C類型は、概して特徴的な評定をしていない。これはC類型の自己主張的でない特性によるものである。C類型がB類型より「大ざっぱな」先生を嫌うのは、「のんきでない」尺度と相関があることを示唆している。
- ④ D類型：D類型がC類型よりも「公平な」、「よく笑う」先生を好意的に評定しているのは、彼らが外向的、活動的である故に、その特性に同一視あるいは類似した教師を求める傾向にあるからである。この結果は、菊池（1977）の学校生活適応群は、自分自身と教師とを同じような価値傾向をもつものとしてとらえ、教師との同一視をもちやすく、学校不適応群は教師を自分とはやや離れた存在として認知しているという指摘とほぼ一致する。また、C類型よりも「怒りっぽい」教師を否定的に評価するのは、彼らの対人スキルがよく、軋轢を好まないという性格特性によるものと推測できる。さらに、B類型より「嫌らしい」先生を嫌悪的と評定しているのは、D類型は学校での適応がよく、いわゆる優等生タイプの生徒が多いからであろう。
- ⑤ E類型：E類型はC類型よりも「明るい」、「運動神経のよい」先生を好意的に評定している。内向的であるという尺度において、E類型とC類型はほぼ同程度であっても、情緒安定性の尺度において両類型は両極をなしている。E類型は自己に欠如している特性を教師に求めているのである。また、他の類型よりも「怖い」、「厳しい」、「不真面目な」先生を否定的に評定していることは、他の類型よりも対人関係において敏感であること、および対人関係において傷つきやすいという特性を有していることに由来する。

（2） 男女別

Table 6-4に示してあるように、統計的に有意差が認められた評定項目を中心に見てみよう。

- ① 頭のよい先生：男子が女子よりも有意に好意的に評価を行っている。男子は

頭脳明晰であることを価値とし、それを教師にも求める傾向が女子よりも強いと言える。

- ② 話の分かる先生：女子が好意的に評価し、男子よりも相談相手としての教師を強く求め、自己の内面を理解してもらうことを強く望んでいる。
- ③ 若い先生：女子は男子よりも若い教師を好んでいる。
- ④ 友達みたいな先生：女子は教師の態度として、友達みたいな関係になれる教師を求めている。これは、「若い」先生を求め、「威厳のある」先生を嫌う傾向と一致する。
- ⑤ 威厳のある先生：女子は権威的なものを否定する傾向が男子よりも強いという従来の研究と一致する。
- ⑥ 注意深い先生：女子は注意深い教師を否定的に評価している。一般に女子は男子よりも細かい作業が得意で注意深い、しかしながら、そのような特性を必ずしも教師に求めていることは興味深い。
- ⑦ 怒りっぽい先生：女子は怒りっぽい教師に嫌悪感を示している。女子は男子よりも怒りに対する耐性が弱いのであろう。
- ⑧ 嫌らしい先生：女子は極端に露骨に性の表現をする教師を拒絶する。女子は男子よりも性表現において控え目であることが社会的通念となっていることの影響と考えられる。

(3) 好意的・嫌悪的イメージ

類型別の好意的・嫌悪的教師イメージ頻度 (Table 6-5) を見ると、好きな教師イメージに対しては類型別では多少の相違が見られるが、嫌いな教師イメージでは共通している。これらの教師イメージは、生徒の性格類型を問わず、嫌悪的であると評定されている。

また、男女別の好意的教師イメージ頻度 (Table 6-6) では、男女とも「面白い先生」、「教え方が上手な先生」の頻度が高く、葛谷 (1969) の結果とほぼ同じである。教師は授業を担当する専門家であるから、「教え方が上手な先生」すなわち、教育技術が要求されるのは自明の理である。さらに、生徒は教師と接する中で、授業や学校生活に退屈しないためにも「面白い先生」を求めている

と思われる。

次に、「真面目な先生」という項目がどちらかと言えば否定的・嫌悪的な傾向にあり、その対極にある「不真面目な先生」という項目もやはり嫌悪的と評定されている。さらに、「厳しい先生」は否定的な傾向が強く、「甘い先生」もどちらかと言えば否定的に評価される傾向にあることから、嫌いな教師イメージ項目の反対が好きな教師イメージ項目になっていないということである。

3. 教師イメージ評定と生徒指導

先述したように、各類型別の教師イメージ評定では、各類型の性格特性に類似した教師の特性が求められる傾向にあり、また、一部の類型では、その類型に見られない性格特性をもった教師イメージが求められていることが明らかとなった。男女別のイメージ評定でも性差に由来した教師イメージが求められる傾向にあった。

教育の実践場面での生徒指導では、行動観察や性格検査によって、生徒一人ひとりの性格特性ならびに行動様式を把握・理解することが必須である。その際、本研究結果が示唆するように、生徒の性格類型に応じて、それぞれ求める教師イメージも異なってくるという理解が教師に必要とされる。一人の学級担任教師が学級の全生徒一人ひとりの個性や独自性に応じた適切な言動ないし指導を行うことは、生徒指導や生徒理解の点で好ましいことであるが、学級経営という観点からは無理が生じるであろう。そこで、生徒の性格を類型別（タイプ別）に把握することによって、それぞれのタイプが求めている教師イメージに類似した教師として生徒に対応することが大切となる。そのためには、一人の教師には幾つもの教師のタイプが求められることになる。

Table 6-1 教師イメージの評定項目

番号 / 評定項目	番号 / 評定項目
(1) 清潔な先生	(20) 権威的な先生
(2) 頭のよい先生	(21) 注意深い先生
(3) 真面目な先生	(22) うるさい先生
(4) 親切な先生	(23) 怖い先生
(5) 物知りな先生	(24) 厳しい先生
(6) 外見のよい先生	(25) 怒りっぽい先生
(7) 公平な先生	(26) 短気な先生
(8) 教え方が上手な先生	(27) 優しい先生
(9) 熱心な先生	(28) 甘い先生
(10) 落ち着いた先生	(29) 嫌らしい先生
(11) 話の分かる先生	(30) よく笑う先生
(12) 明るい先生	(31) 気が長い先生
(13) さっぱりした先生	(32) 大ざっぱな先生
(14) 体育好きな先生	(33) 不真面目な先生
(15) 運動神経がよい先生	(34) 静かな先生
(16) 面白い先生	(35) 若い先生
(17) ユーモアがある先生	(36) 人懐こい先生
(18) 威厳のある先生	(37) 力強い先生
(19) 飾り気のない先生	(38) 友達みたいな先生

Table 6-2 Y-G性格検査による被験者の分類

類型	性別	男子		女子		合計	
A類型	A	2		1		3	26
	A'	1	12	5	14	6	
	A''	9		8		17	
B類型	B	2		7		9	36
	B'	10	17	6	19	16	
	AB	5		6		11	
C類型	C	9		5		14	25
	C'	3	19	1	6	4	
	AC	7		0		7	
D類型	D	5		8		13	43
	D'	7	14	17	29	24	
	AD	2		4		6	
E類型	E	2		1		3	26
	E'	9	15	8	11	17	
	AE	4		2		6	
合計		77		79		156	

Table 6-3 性格類型別による教師イメージ評定点

類型 番号	A 類型		B 類型		C 類型		D 類型		E 類型		t 値
	M	SD									
(1)	1.85	0.66	1.72	0.73	1.96	0.75	1.79	0.76	1.92	0.95	
(2)	2.54	0.63	2.67	1.03	2.56	0.69	2.44	0.59	2.69	0.95	
(3)	3.27	0.71	3.31	1.17	3.40	0.73	2.98	1.00	3.31	1.20	
(4)	1.58	0.69	1.58	0.76	1.60	0.85	1.58	0.79	1.69	0.99	
(5)	1.96	0.71	1.86	0.89	2.04	0.87	2.02	0.90	2.11	1.05	⁷ A-B:t=2.59 *
(6)	2.65	0.74	2.50	1.01	2.76	0.86	2.77	0.95	2.85	1.29	⁷ A-C:t=2.28 *
(7)	1.50	0.64	2.11	1.05	2.08	1.09	1.53	0.73	1.54	0.93	⁷ B-D:t=2.85 **
(8)	1.35	0.55	1.50	0.73	1.68	0.73	1.58	0.81	1.35	0.55	⁷ B-E:t=2.18 *
(9)	1.65	0.78	1.83	1.01	1.80	0.75	1.60	0.81	1.85	1.03	⁷ C-D:t=2.45 *
(10)	2.15	0.66	2.39	1.09	2.28	0.83	2.49	0.84	2.42	1.01	¹¹ A-C:t=2.12 *
(11)	1.38	0.56	1.39	0.59	1.84	0.92	1.44	0.73	1.73	1.13	¹¹ B-C:t=2.30 *
(12)	1.50	0.69	1.39	0.64	1.92	0.80	1.56	0.69	1.31	0.82	¹² A-C:t=2.01 *
(13)	1.85	0.72	1.64	0.79	1.84	0.83	1.70	0.90	1.85	0.99	¹² B-C:t=2.83 **
(14)	2.54	0.80	2.31	1.15	2.72	0.76	2.35	0.96	2.35	0.92	¹² C-E:t=2.63 *
(15)	2.62	0.56	2.53	1.12	2.92	0.48	2.56	0.87	2.42	0.88	¹⁵ C-E:t=2.45 *
(16)	1.54	0.56	1.36	0.58	1.80	0.85	1.58	0.69	1.50	0.57	¹⁶ B-C:t=2.37 *
(17)	1.62	0.56	1.50	0.58	1.92	0.89	1.67	0.86	1.85	0.87	¹⁷ B-C:t=2.21 *
(18)	3.42	1.08	3.44	1.04	3.36	0.84	3.56	1.10	3.46	0.97	
(19)	2.88	0.57	2.75	1.09	2.68	0.79	2.63	0.89	2.81	0.92	
(20)	3.27	0.71	3.58	1.04	3.28	0.83	3.67	0.98	3.58	0.84	
(21)	3.73	0.90	3.86	0.85	3.40	0.98	3.74	0.99	3.50	0.80	
(22)	4.38	0.73	4.47	0.80	4.24	0.86	4.21	0.82	4.35	0.73	
(23)	3.96	0.85	3.94	1.08	4.00	0.94	3.72	1.02	4.23	0.80	²³ D-E:t=2.14 *
(24)	3.58	0.88	3.64	1.16	3.72	1.00	3.63	1.16	4.15	0.86	²⁴ A-E:t=2.33 *
(25)	4.50	0.69	4.53	0.69	4.28	0.92	4.72	0.54	4.62	0.56	²⁵ C-D:t=2.44 *
(26)	4.56	0.69	4.53	0.76	4.28	1.00	4.60	0.62	4.58	0.57	
(27)	2.12	0.80	2.00	1.18	2.04	0.89	2.07	1.17	2.12	1.09	
(28)	3.08	0.82	2.94	1.15	3.32	0.88	3.37	0.97	3.08	1.00	²⁹ B-D:t=2.11 *
(29)	4.15	1.13	3.47	1.48	3.64	1.52	4.07	1.00	3.88	1.34	³⁰ B-C:t=2.45 *
(30)	2.42	0.62	2.19	1.10	2.88	1.03	2.26	1.12	2.65	0.83	³⁰ C-D:t=2.23 *
(31)	2.88	0.93	2.58	0.98	2.84	0.97	2.74	1.15	2.96	1.02	³² B-C:t=2.27 *
(32)	3.38	0.83	2.86	1.16	3.48	0.81	3.19	1.19	3.38	1.21	³³ A-E:t=2.48 *
(33)	4.08	0.72	3.81	1.29	4.08	0.84	4.09	1.03	4.27	1.02	³³ C-E:t=2.34 *
(34)	3.46	0.63	3.83	0.87	3.32	0.68	3.79	1.00	3.65	0.84	³³ D-E:t=2.55 *
(35)	2.65	0.56	2.35	1.10	2.84	0.67	2.42	0.95	2.81	0.92	³⁴ B-C:t=2.42 *
(36)	2.62	0.67	2.78	1.03	2.96	0.82	2.81	1.12	3.12	1.05	³⁵ B-C:t=2.00 *
(37)	2.73	0.59	2.72	1.04	2.80	0.75	2.49	1.04	2.81	1.07	³⁶ A-E:t=2.01 *
(38)	1.88	0.75	1.75	0.95	2.32	0.93	1.88	1.02	2.27	1.32	³⁸ B-C:t=2.29 *

表中の番号は、Table 6-1の評定項目と対応する。

* p<.05 ** p<.01

Table 6-4 男女別の教師イメージ評定点

性別	男 子		女 子		t 値		
	M	SD	M	SD			
(1) 清潔	1.88	0.82	1.78	0.74	2.69 **		
(2) のよ	2.39	0.90	2.75	0.77			
(3) 真面目	3.05	1.08	3.32	0.92			
(4) 親切	1.53	0.82	1.67	0.81			
(5) 物知り	2.00	0.93	1.99	0.86			
(6) 外見のよ	2.81	0.92	2.58	1.09			
(7) 公平	1.84	0.97	1.66	0.90			
(8) 教え方が上手	1.58	0.78	1.42	0.63			
(9) 熱心	1.69	0.90	1.78	0.88			
(10) 落ち着	2.32	0.92	2.37	0.92		2.28 *	
(11) 話の分	1.68	0.93	1.39	0.64			
(12) 明瞭	1.61	0.75	1.57	0.72			
(13) さっぱり	1.86	0.88	1.66	0.83			
(14) 体育好き	2.35	0.85	2.51	1.05			
(15) 運動神経がよ	2.53	0.79	2.66	0.93			
(16) 面白	1.53	0.69	1.54	0.65			
(17) ユーモアがあ	1.64	0.79	1.70	0.83			
(18) 威厳のあ	3.25	0.91	3.66	1.09	2.55 *		
(19) 飾り気のあ	2.86	0.81	2.62	0.96			
(20) 権威的	3.42	0.93	3.59	0.91			
(21) 注目の深	3.49	0.91	3.85	0.92		2.47 *	
(22) うるさ	4.22	0.83	4.43	0.76			
(23) 怖	3.84	0.99	4.04	0.95			
(24) 厳し	3.62	1.03	3.82	1.09			
(25) 怒り	4.44	0.76	4.66	0.59			2.02 *
(26) 短気	4.43	0.83	4.59	0.63			
(27) 優し	2.17	1.04	1.96	1.07			
(28) 甘	3.32	0.99	3.01	1.02			
(29) 嫌らく	3.19	1.40	4.48	0.99	6.65 ***		
(30) よく	2.57	1.37	2.30	1.04			
(31) 気が長	2.79	1.02	2.77	1.05			
(32) 大ざ	3.32	1.02	3.13	1.14			
(33) 不真	3.94	1.09	4.16	0.98			
(34) 静か	3.64	0.88	3.66	0.86			
(35) 若	2.81	0.84	2.35	0.97		3.17 **	
(36) 人懐	2.95	0.91	2.75	1.08			
(37) 力強	2.82	0.89	2.56	0.99			
(38) 友達	2.21	1.15	1.77	0.84			

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

Table 6-5 性格類型による好意的・嫌悪的教師イメージの頻度

類型	好意的評定項目	頻度	嫌悪的評定項目	頻度
A類型	① 教え方が上手な先生	18	① 怒りっぽい先生	16
	② 話の分かる先生	17	② 短気な先生	16
	③ 公平な・明るい先生	16	③ うるさい先生	14
B類型	① 面白い先生	25	① 短気な先生	25
	② 明るい先生	24	② 怒りっぽい先生	23
	③ 話の分かる先生	24	③ うるさい先生	23
C類型	① 親切な先生	15	① 短気な先生	13
	② 教え方が上手な先生	11	② 怒りっぽい先生	12
	③ 熱心な・面白い先生	10	③ うるさい先生	12
D類型	① 話の分かる先生	30	① 怒りっぽい先生	33
	② 公平な先生	26	② 短気な先生	29
	③ 親切な・明るい先生	26	③ うるさい先生	19
E類型	① 公平な先生	18	① 怒りっぽい先生	17
	② 教え方が上手な先生	17	② 短気な先生	16
	③ 面白い先生	15	③ うるさい先生	13

Table 6-6 男女による好意的・嫌悪的教師イメージの頻度

性別	好意的評定項目	頻度	嫌悪的評定項目	頻度
男子	① 親切な先生	48	① 短気な先生	46
	② 面白い先生	44	② 怒りっぽい先生	44
	③ 教え方が上手な先生	44	③ うるさい先生	36
女子	① 話の分かる先生	55	① 嫌らしい先生	59
	② 教え方が上手な先生	52	② 怒りっぽい先生	57
	③ 面白い先生	43	③ 短気な先生	53

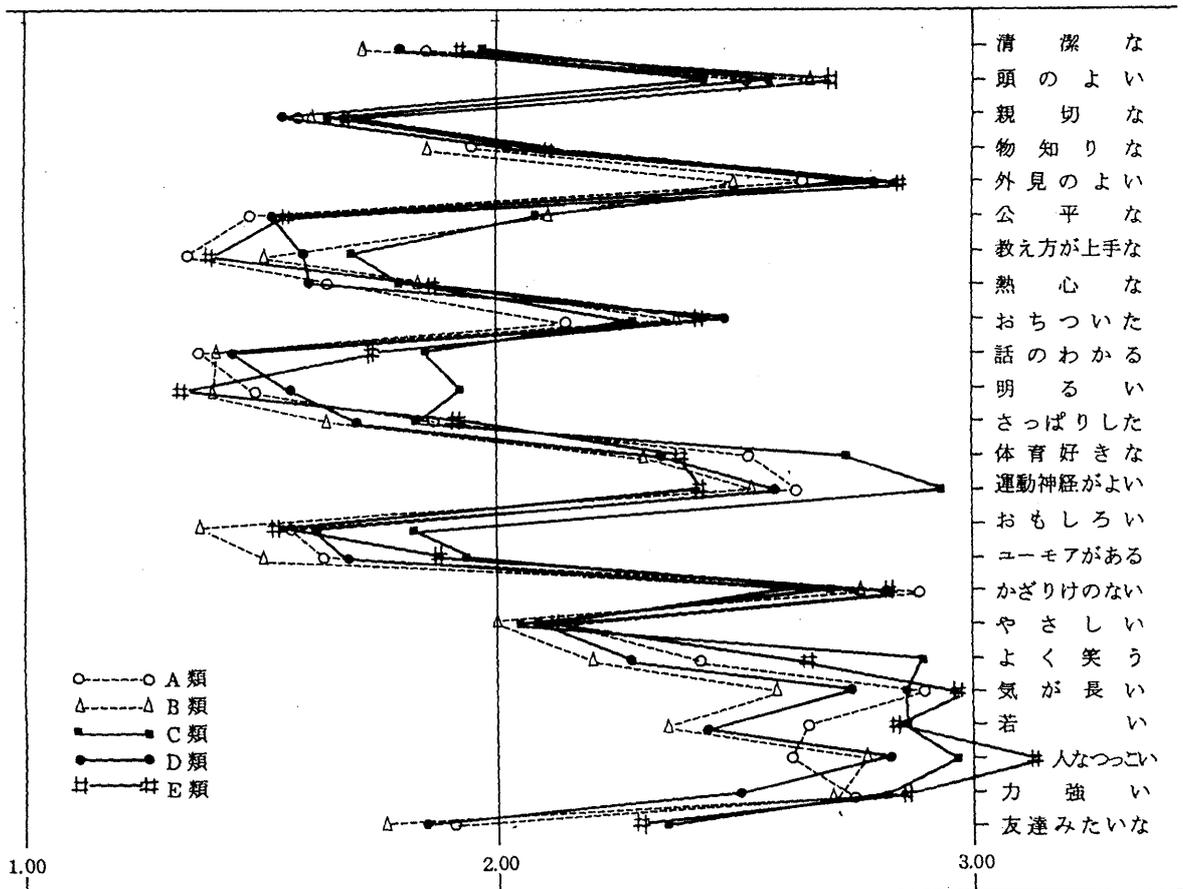


Fig. 6-1. 性格類型別の好意的教師イメージ

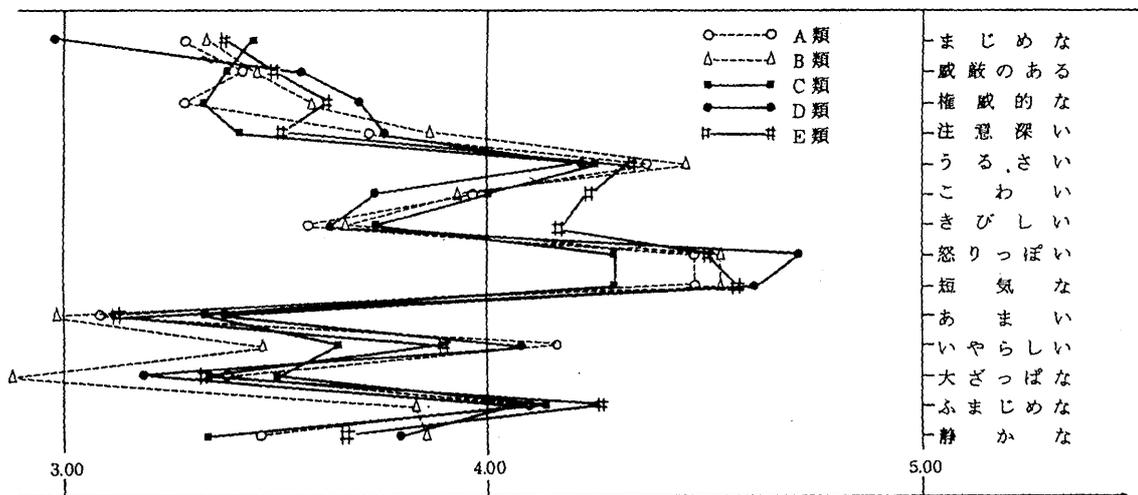


Fig. 6-2. 性格類型別の嫌悪的教師イメージ

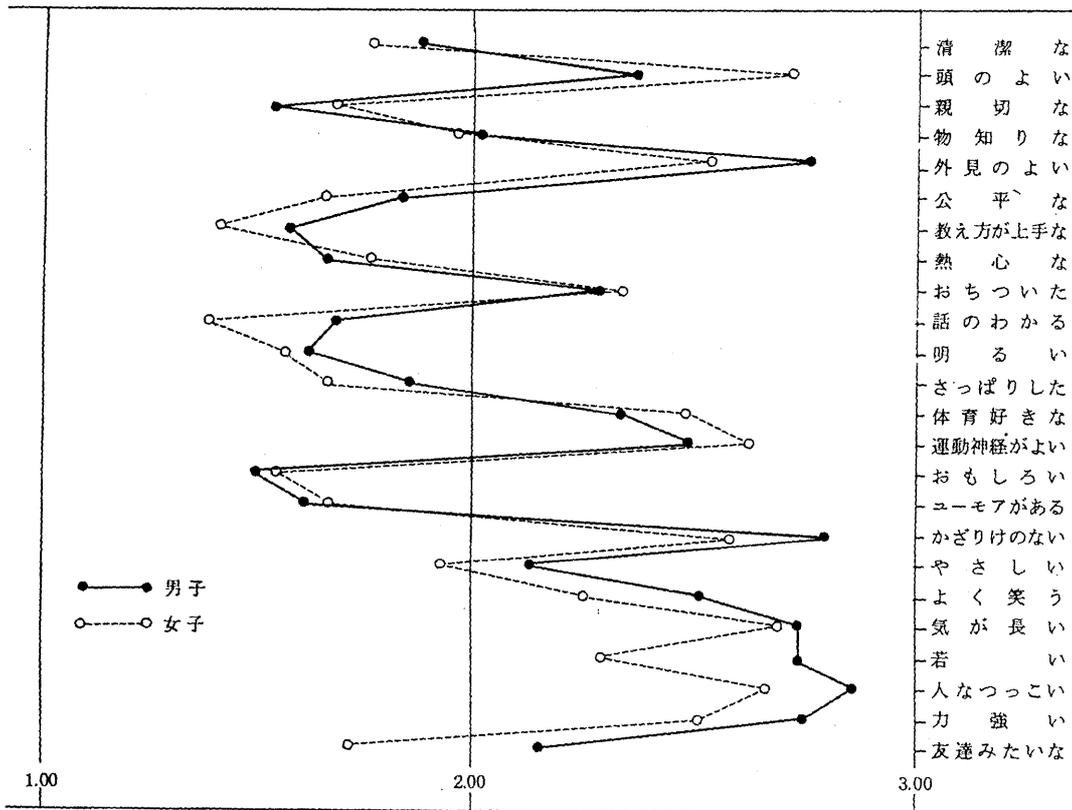


Fig. 6-3. 男女別の好意的教師イメージ

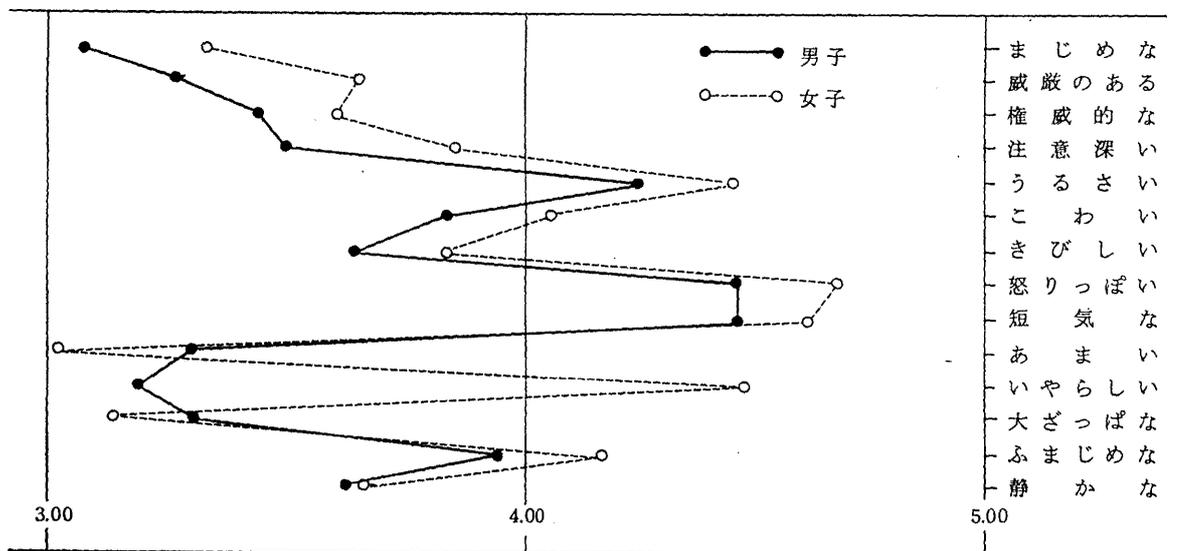


Fig. 6-4. 男女別の嫌悪的教師イメージ

第3節 教師に対するイメージと心理的距離との関係に関する研究（研究7）

< 目的 >

研究3（山口ら，1990，1991）より、養護教諭にはその職務上、他の教師よりもカウンセラー的資質が強く求められている故に、生徒側の性格特性が反映されやすく、外向的な生徒は内向的な生徒よりも養護教諭との心理的距離を有意に親密にとらえていることが明らかにされた。他方、教科担当教師や管理職には生徒の性格類型の差異による心理的距離の相違は認められなかった。

したがって、研究3より示唆されたことは、生徒と教科担当教師および管理職との心理的距離の規定要因として、他の要因が作用しているのではないかということであった。他の要因の主なものとして、教科の好き嫌いの要因や教師の職務に対する好き嫌いのイメージが関与しているのではないかと推定される。この点に関して、原野・真野（1988）は、児童生徒の教科の選好性を調べ、児童生徒にとって教科の好き嫌いおよび教科の得手不得手が大きな関心事となっていることを明らかにし、そのことが教科担当教師に対するイメージやフィーリングにも多大な影響を及ぼしているのではないかと指摘している。また、対人距離に関する先行研究によれば、二者間の好意度が高い方が密接な対人距離を取ることや（青野，1980；Willis，1966）、嫌悪的と思われる特徴を有する人物とは対人距離を遠く取ること（Little, Ulehla, & Henderson, 1968）が報告されている。

従来、児童生徒と教師の信頼関係あるいは人間関係は、どちらかと言えば、教育実践の場から経験的に説明されることが多かった。例えば、ある教科が好きであるが故に、その教科の担当教師が好きになるとか、逆に、ある教師が好きであるが故に、その教科が好きになるというような問題を実証的に検討した研究は今までまったく見当たらない。

本研究では、生徒と教科担当教師との信頼関係あるいは心理的距離を分析するにあたって、教科の好き嫌いという感情的要因が大きく関与しているのではない

かという仮説のもとに、教科の好悪による心理的距離の取り方の差異を検討することを目的とした。あわせて、管理職およびその他の教師との心理的距離はその職務に対する好き嫌いのイメージに依存しているのではないかということを検討することも目的とした。

(仮説)

対人認知において、対象者のある一部の側面についての好き嫌いという感情は、一般に対人認知の他の側面へ般化しやすい。したがって、ある教科に対して好感的イメージや好感的フィーリングを抱いている生徒は、その教科を担当している教師との心理的距離を密接に取るであろう。これとは逆に、ある教科に対して否定的イメージや嫌悪的イメージを抱いている生徒は、その教科を担当している教師との心理的距離を疎遠なものとして認知しているであろう。

同様に、教師の職務に対して好感的イメージや好感的フィーリングを描いている生徒は、その職務を遂行している教師との心理的距離を身近に設定し、これとは逆に、嫌悪的イメージを描いている生徒は、遠くに設定しているであろう。

< 方法 >

被験者

県立高校に在籍している高校生男子256名、高校生女子228名、総計484名であった。対象学年は、すべて1年生であった。

アンケート用紙

本研究では、生徒と教師との心理的距離を教科の好き嫌いという観点より検討するために、独自にアンケート用紙が作成された。アンケート用紙は第1部と第2部から構成され、第1部は教科の好き嫌い、または教師の職務に対する好き嫌いのフィーリングやイメージを評定させるものであった。

第1部では、各教科に対する好き嫌いを10段階スケールで評定させた。また、学級担任教師、校長、教頭、生徒指導主事、養護教諭、事務職員、部活動の顧問教師については、その職務に対して、好感がもてる・自分のイメージに合う・雰

囲気が合うといった好感的イメージと、好感がもてない・自分のイメージに合わない・雰囲気合わないといった嫌悪的イメージを10段階の一次元尺度で評定させた。すなわち、その教科が非常に好きな場合「10」点、非常に嫌いな場合、「1」点、同様にして、その職務に対して非常に好感的イメージをもつ場合、「10」点、非常に嫌悪的イメージを描いている場合、「1」点をそれぞれ評定値としてアンケート用紙に記入させた。

他方、第2部では、山口・吉澤・原野（1989a, 1989b）が独自に作成した心理的距離測定スケールに準拠して、親密感、気軽さ、うち溶けている、緊張感がない、何でも気軽に話せるといった心理的距離を10段階で評定させた。すなわち、心理的距離測定スケールでは、被験者自身と父親との心理的距離を「1」と規定したとき、さまざまな教師との心理的距離はどのくらいになるかを評定させるものであった。したがって、評定段階「1」が最も親近感があり、評定段階「10」は最も疎遠であることを表示した10段階のスケールであった。

実施の手続き

調査の実施に対して協力の快諾が得られた学校・学級において、学級担任教師がアンケート調査を実施した。最初に、第1部の教科・職務に対する好き嫌いの評定を行わせ、次に、続けて第2部の心理的距離の評定が求められた。アンケート調査は、平成元年の11月下旬に実施され、生徒のプライバシーを保護するため、また、データの信頼性を高めるために無記名で実施された。

データ処理

評定の対象とした項目数は23項目であったが、データの僅少さ、データの欠如、および分布の歪みなどの理由より、以下の9対象項目の教科・職務の分析を行った。① 英語、② 数学、③ 現代国語、④ 現代社会、⑤ 体育、⑥ 学級担任の職務、⑦ 校長の職務、⑧ 養護教諭の職務、⑨ 部活動の顧問の職務。

データ処理として、以下の方法が用いられた。

(1) 教科および職務の好き嫌いの評定平均と標準偏差を男女別に算出し、男女間のt検定を試みた。

(2) 平均値から+1標準偏差の値および-1標準偏差の値を求め、それらの

値を境界値として好感的イメージ群および嫌悪的イメージ群を設定した。次に全被験者の中から両群に属する被験者を抽出した。また、好感的イメージ群の心理的距離の評定平均・標準偏差、および嫌悪的イメージ群の心理的距離の評定平均・標準偏差を算出した。

(3) 好感的イメージ群と嫌悪的イメージ群の心理的距離の評定平均に関してt検定を行った。

(4) 心理的距離と教科・職務に対する好き嫌いの感情との関連性を検討するために、心理的距離の評定値と教科・職務に対する好き嫌いの評定値に関して、全被験者のデータを用いてピアソンの偏差積率相関係数を算出した。

(5) 評定対象とされた教師間の心理的距離に関する相関係数を求めた。

< 結果および考察 >

1. 教科に対する好悪のイメージ

Table 7-1の教科の好き嫌いの評定平均において、男女間で有意差が認められた教科として、英語と国語が挙げられる。教科に対する内発的動機づけに関する研究(山口・新竹・原野, 1990; 山口・原野, 1991)においても、中学生女子や高校生女子は中学生男子や高校生男子よりも、英語と国語の内発的動機づけが有意に高いことが報告されている。また、従来の数多くの研究によれば、女子では男子と比較して英語や国語の能力に優れていることが報告されている。教科の好き嫌いの要因、教科に対する内発的動機づけの要因、教科の能力的要因の3つの要因の関連性について論ずれば、教科における能力的要因がその教科の好き嫌いおよび内発的動機づけの水準に多大な影響を及ぼしているものと推測される。

2. 職務に対する好悪のイメージ

本研究において、学級担任教師、管理職、養護教諭、部活動の顧問教師は、教科の専門家としての教師というより、むしろその職務を遂行している教師として生徒に認知されているのではないかという予測のもとに、これらの職務に対する

好き嫌いのイメージやフィーリングの評定が求められた。

養護教諭の職務に対する好悪のイメージ評定に関しては、女子生徒の方が男子生徒より有意に好んでいることが分かる ($t = 2.28, p < 0.05$)。現実場面において、養護教諭の業務に携わっている人は女性が圧倒的に多く、調査の対象とされた3つの学校の養護教諭は女性であったために、女子生徒が男子生徒よりも強い親近感を抱いたものと考えられる。

一方、学級担任教師、校長、部活動の顧問教師の職務に対する好き嫌いの評定においては、性差要因は有意ではなかった。したがって、高等学校の学級担任教師、校長、部活動の顧問教師という職務が男子生徒に好まれる職務であるとか、あるいは女子生徒に好まれる職務であるとは言えない。

3. 好感的イメージ・嫌悪的イメージと心理的距離

本研究では、好感的イメージ・嫌悪的イメージと心理的距離の関連性の分析において、2つの測度 (t 検定およびピアソンの偏差積率相関係数) を用いた。

まず最初に、好感的イメージ群と嫌悪的イメージ群において、Table 7-3, Table 7-4より明白なように、両群の心理的距離の評定にはすべて有意差が認められた。したがって、教科に対する好き嫌いおよび教師の職務に対する好き嫌いのイメージが、その教科の担当教師およびその職務を遂行している教師との心理的距離を決定づけてしまうか、逆に教師との心理的距離が教科の好き嫌いを決めていることもあるとすることができる。すなわち、ある教科が好きであるとその教科を担当している教師との心理的距離を親密で身近に設定し、これとは逆に、教師との心理的距離を身近であると認知すると、ある教科が好きになることもある。また、このことは、学級担任教師、校長、養護教諭、部活動の顧問教師の職務に対する好悪のイメージと心理的距離との関係にも該当する。したがって、好悪のイメージが心理的距離と密接に結びついていることが分かる。

次に、ピアソンの偏差積率相関係数を用いた分析より、好感的イメージ・嫌悪的イメージと心理的距離との関連性を検討してみた。Table 7-5に示した相関係数はすべて負の相関となっているが、これは、好き嫌いのイメージ評定スケールでは「好き」に高得点を与えていたのに対して、心理的距離測定スケールでは、

「親近感がある」方を低得点にしていたので、尺度得点が単に逆になっているためである。

男子生徒では、教科の好き嫌いおよび職務の好き嫌いとの心理的距離の評定がかなりの相関を示しているものが多い。例えば、現代社会、学級担任教師、部活動の顧問教師などでは高い相関が認められる。その中で、体育は教科の好き嫌いとは無関係に心理的距離が設定されているのが読み取れる。

女子生徒においては、養護教諭と部活動の顧問教師の職務の好悪の評定とこれらの教師との心理的距離の評定において高い相関が認められる。したがって、ピアソンの偏差積率相関係数を用いた分析の結果からも、教科や職務に対する好き嫌いのイメージ評定が心理的距離の評定に影響を及ぼしていることが明確にされ、本研究の仮説は支持されたと言える。

総括すると、学級担任教師、養護教諭、部活動の顧問教師では職務に対する好き嫌いのイメージ評定とその職務を遂行している教師との心理的距離の評定は関連性をもってなされている。これらの教師は、教科担当教師よりも日常の教育実践において、カウンセリングを行いやすい立場にあることが先行研究（山口ら、1989a, 1989b）において指摘された。しかしながら、これらの教師との心理的距離が職務の好悪に大きく依存することより、これらの教師に対して嫌悪的イメージを描いている生徒は、これらの教師との心理的距離を疎遠であると認知しているが故に、回避行動を取りやすく、教師との交流や接触を避ける傾向にあるという問題が生じ得る。

4. 評定対象間（教師間）の関連性

Table 7-6, Table 7-7より、生徒と教師の心理的距離の評定は、教科担当教師に関しては、かなり連動してなされていると言えよう。つまり、生徒にとって、教科を教える教師は、教科の差こそあれ、「教科の専門家」という1つのカテゴリーをなす集団として受けとめられていると考えられる。

5. 全体的考察

最後に、本研究をまとめると、教科や教師の職務・役割に対して好感的イメージを抱いている生徒は、嫌悪的イメージを抱いている生徒よりも、教師との心理

的距離を有意に身近で親密であると認知していることが明確に実証されたと言える。

本研究は、学校場面における生徒と教師のラポールや心理的距離の分析として位置づけられるとともに、生徒と教師の心理的距離を学校カウンセリングや教師に求められるカウンセラー的資質という視点からとらえることもできよう。

近年、カウンセリングによる生徒指導ということが学校教育に導入され、一般の教師もカウンセリングの精神をもって生徒指導にあたるべきであるということが盛んに叫ばれ、教師を対象としたカウンセリングの講習会や研修会が各地で盛んに催されている。その一方で、諸学会の動きとして、学校カウンセラー制度を実現させようとする方向づけが見られる。福島（1989）は、教師とカウンセラーは全人教育の両輪となり、教師と独立のカウンセラー職の必要性を訴えている。また、原野（1987, 1989）も教師とカウンセラーは異なった役割をもつべきであると提唱し、学校カウンセラー制度の実現に向けて研究や啓蒙活動を行っている。

本研究の結果より、生徒と教師との心理的距離に影響を及ぼす要因として、教師の人格的特性や教師のカウンセラー的資質や力量あるいは教師の指導態度などの要因が示唆されるが、これらの点に関しては、今後の研究を待たねばならないであろう。

Table 7-1 教科に対する好き嫌いの評定平均および標準偏差

教科	性別	男 子		女 子	
		M	SD	M	SD
① 英 語		3.66	2.54	4.72	2.73
② 数 学		5.18	2.73	4.68	2.51
③ 現 代 国 語		4.57	2.27	5.68	2.51
④ 現 代 社 会		5.00	2.45	5.33	2.25
⑤ 体 育		6.12	2.66	5.71	2.56

Table 7-2 教師の職務に対する好き嫌いの評定平均および標準偏差

職務	性別	男 子		女 子	
		M	SD	M	SD
① 学 級 担 任		4.93	2.87	5.43	2.78
② 校 長		4.03	2.85	4.17	2.31
③ 養 護 教 諭		3.70	2.65	4.96	2.64
④ 部 活 動 の 顧 問		4.46	3.14	4.54	2.89

Table 7-3 好感的イメージ群と嫌悪的イメージ群の被験者数および心理的距離の評定平均ならびに標準偏差

教師・職務	性別		男 子						女 子					
	好感的イメージ			嫌悪的イメージ			好感的イメージ			嫌悪的イメージ				
	N	M	SD											
① 英 語	38	4.82	2.90	75	7.88	2.65	44	5.09	2.39	40	7.75	2.53		
② 数 学	59	4.93	2.93	56	7.57	2.86	36	5.47	2.25	50	7.13	2.86		
③ 現代国語	50	5.12	2.55	52	7.57	2.85	41	4.78	2.90	37	7.14	2.46		
④ 現代社会	41	4.39	2.19	45	8.44	2.29	40	4.50	2.64	52	6.96	2.59		
⑤ 体 育	55	5.91	2.89	46	7.09	2.27	43	3.98	2.42	43	6.58	2.50		
⑥ 学級担任	57	3.33	2.56	63	7.70	2.63	38	2.94	2.50	42	7.12	2.88		
⑦ 校 長	50	6.36	3.56	74	9.42	1.64	32	7.13	3.12	36	9.50	1.25		
⑧ 養護教諭	31	4.71	3.70	77	8.90	2.14	43	3.98	3.11	46	9.30	1.25		
⑨ 部活動の顧問	50	3.74	3.06	60	8.70	2.42	37	4.03	2.81	47	8.34	2.68		

Table 7-4 心理的距離の評定に関する好感的イメージ群と嫌悪的イメージ群間のt検定値

教師 / 性別	男 子	女 子
① 英 語	5.57 ***	4.90 ***
② 数 学	4.85 ***	2.92 **
③ 現 代 国 語	4.43 ***	3.81 ***
④ 現 代 社 会	8.27 ***	4.43 ***
⑤ 体 育	2.23 *	4.86 ***
⑥ 学 級 担 任	9.20 ***	6.86 ***
⑦ 校 長	6.40 ***	3.99 ***
⑧ 養 護 教 諭	7.27 ***	10.59 ***
⑨ 部 活 動 の 顧 問	10.87 ***	7.07 ***

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

Table 7-5 教科・職務に対する好悪の評定と心理的距離の評定との相関係数

教師 / 性別	男 子	女 子	全 体
① 英 語	-0.40 **	-0.34 **	-0.37 **
② 数 学	-0.37 **	-0.28 **	-0.31 **
③ 現 代 国 語	-0.31 **	-0.25 **	-0.29 **
④ 現 代 社 会	-0.53 **	-0.35 **	-0.45 **
⑤ 体 育	-0.10	-0.35 **	-0.20 **
⑥ 学 級 担 任	-0.53 **	-0.44 **	-0.49 **
⑦ 校 長	-0.41 **	-0.26 **	-0.35 **
⑧ 養 護 教 諭	-0.40 **	-0.54 **	-0.48 **
⑨ 部 活 動 の 顧 問	-0.51 **	-0.49 **	-0.50 **

** p<.01

Table 7-6 心理的距離に関する教師間の相関係数（男子）

教科	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A		0.57	0.46	0.53	0.33	0.46	0.11	0.29	0.17
B			0.38	0.19	0.49	0.34	0.15	0.26	0.58
C				0.49	0.46	0.43	0.12	0.18	0.18
D					0.56	0.48	0.02	0.11	0.25
E						0.40	0.05	0.29	0.36
F							0.56	0.10	0.37
G								0.29	0.21
H									0.21
I									

A:英語 B:数学 C:国語 D:社会 E:体育 F:学級担任 G:校長 H:養護 I:部活動顧問

Table 7-7 心理的距離に関する教師間の相関係数（女子）

教科	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A		0.60	0.57	0.39	0.53	0.32	0.12	0.44	0.44
B			0.59	0.46	0.50	0.37	0.35	0.35	0.35
C				0.48	0.53	0.68	0.29	0.35	0.63
D					0.61	0.49	0.18	0.21	0.23
E						0.48	0.24	0.25	0.26
F							0.10	0.12	0.33
G								0.50	0.17
H									0.33
I									

A:英語 B:数学 C:国語 D:社会 E:体育 F:学級担任 G:校長 H:養護 I:部活動顧問

第5章 心理的距離に影響を及ぼす教師の特性に関する研究

第1節 教師の指導態度と心理的距離の関係の分析（研究8）

< 目的 >

教師の指導態度に関する研究は、従来、数多くなされている（原岡・篠原，1975；中山，1989；Ryan & Grolnick, 1986；竹内・矢吹，1961；徳田，1962）。中山（1989）によれば、教師の指導態度として、① 単純な受入れ、② 受容的指導、③ 明瞭化、④ 指示的指導、⑤ 一方的指示、⑥ 拒否、⑦ その他、の分類カテゴリーが用いられていることが報告されている。先行研究を考慮に入れると、教師の指導態度として、① 権威的態度、② 民主的態度、③ 強制的態度、④ 情熱的態度、⑤ 放任的態度、⑥ 受容的態度、⑦ 拒否的態度、⑧ 評価的態度などが挙げられる。日常の教育実践から、生徒が教師の指導態度をどのように受けとめているかということと、教師との心理的距離の取り方には密接な関連性があると推測される。

本研究（研究8）では、教師の指導態度と心理的距離の関連性を分析することを目的とした。

（仮説）

権威的な指導態度を執っている教師と非権威的な指導態度を執っている教師において、生徒は権威的な指導態度を執っている教師との心理的距離を有意に疎遠であると認知しているであろう。同様にして、拒否的態度・強制的態度などに関しても同様の評定がなされるであろう。

< 方法 >

被験者

公立の中学校に在籍する生徒、男子生徒、182名、女子生徒、169名、合計351名を被験者とした。対象学年は、1年、2年であった。

心理的距離測定用アンケート

研究1a、研究1b、研究2、研究3、研究4、研究5、研究7に準じた。ただし、「父親基準スケール」を用いて心理的距離を測定した。

教師の指導態度の評定

教師の指導態度を評定するためのアンケート用紙が作成された。教師の指導態度として、日常の教育の実践からア priori に考えられる指導態度を8つ選定した。それらは、① 権威的態度、② 民主的態度、③ 強制的態度、④ 情熱的態度、⑤ 放任的態度、⑥ 受容的態度、⑦ 拒否的態度、⑧ 評価的態度の8つであった。これらの指導態度に該当する質問項目をそれぞれ1個ずつ作成した (Table 8-1)。これらの質問項目に関して、5件法〔① まったくあてはまらない (1点)、② ほとんどあてはまらない (2点)、③ どちらとも言えない (3点)、④ かなりあてはまる (4点)、⑤ 非常にあてはまる (5点)〕で評定を求めた。

手続き

まず初めに、教師の指導態度の評定を行わせ、次に、心理的距離の評定を求めた。2つのアンケート用紙は1つに綴じられ、無記名で評定がなされた。

データ処理

データ処理として、各教師ごとに指導態度の評定値に関して、主因子法による因子分析ならびにバリマックス回転を行った。次に、各教師の各因子ごとに因子負荷量の高い項目の平均を求め、心理的距離とのピアソンの偏差積率相関係数を算出した。

< 結果および考察 >

主因子法による因子分析とバリマックス回転を行った結果を、Table 8-2-----
Table 8-9に示した。その結果、2つの因子が抽出され、第1因子を「生徒受容

型」因子、第2因子を「教師主導型」因子と命名した。

次に、各教師ごとに各因子ごとの因子負荷量の高い項目の平均を求め、心理的距離との相関係数を算出した結果をTable 8-10に示した。その結果、第1因子の「生徒受容型」因子と心理的距離は負の相関を示し、第2因子の「教師主導型」因子と心理的距離は正の相関を示した。すなわち、ある教師の指導態度を受容的・情熱的・民主的であると認知している生徒は、ある教師の指導態度を非受容的・非情熱的・非民主的であると認知している生徒よりも、その教師との心理的距離を親密で身近であると認知している。また、権威的態度・強制的態度が強いと認知されている教師との心理的距離は、非権威的・非強制的態度が顕著であると認知されている教師との心理的距離よりも疎遠に設定されている。

1. 教師の指導態度

本研究の結果、教師の指導態度として、2つの態度があることが明確にされ、その1つが「教師主導型」の指導態度、もう1つは「生徒受容型」の指導態度であった。特に、「生徒受容型」の指導態度は、田崎（1981）および三隅・矢守（1989）の教師の重要な指導力の1つとしての「親近・受容性」、他の職場集団の指導行動に見られない特徴としての教師の「親近・受容的影響力」の因子に相当すると考えられる。また、「生徒受容型」の指導態度は、いわゆるカウンセリング・マインドに相通ずる指導態度であろう。教師の指導態度は、「教師主導型」の指導態度と「生徒受容型」の指導態度という独立し、相対する態度の矛盾した態度を含んでいることになる。したがって、各々の教師は、その指導態度として、先述の2つの態度をうまく調和させて生徒指導や学習指導にあたっていることになる。

近年、教師に求められる資質や態度として、カウンセリングの精神に立脚した生徒理解が求められているが、それが「生徒受容型」の指導態度に含まれるものと思われる。

2. 教師の指導態度と心理的距離

本研究の結果は、本研究の仮説を強く支持する結果であったが、「生徒受容型」の指導態度を執る教師は、いわゆるカウンセリング・マインドを心得た教師

ということになる。教師と生徒の心理的距離という観点より、「教師主導型」の指導態度よりも、「生徒受容型」の指導態度を執る方が、生徒との心理的距離が親密・緊密になるということである。このような意味においても、今後ますます教師にカウンセリングの理論や実践が問われることになろう。

しかしながら、教育の場にカウンセリングの理論が浸透し、カウンセラー的な資質をもって指導にあたっている教師に対して、カウンセリングとはただ単に生徒を甘やかす指導方法に過ぎないという批判が起こってきている現状も否定できない。このような批判が「教師主導型」の指導態度に固執する教師より起きていることも事実である。

Table 8-1 教師の指導態度に関する質問項目

-
- ① その先生は、私たち生徒に対して、威張った態度や権威的な態度で接している。
-
- ② その先生は、私たち生徒の意見をよく聞いてくれる。
-
- ③ その先生は、先生の考えだけで私たち生徒に何かをさせようとする。
-
- ④ その先生は、私たち生徒に対して、いつも熱心に語りかけ、生徒のために行動してくれる。
-
- ⑤ その先生は、何ごとにも私たち生徒の自主性に任せようとする。
-
- ⑥ その先生は、私たち生徒の気持ちを大切にしてくれる。また、私たちの気持ちを理解してくれる。
-
- ⑦ その先生は、私たち生徒の意見をあまり受け入れてくれず、逆に先生の意見や考えを押しつける。
-
- ⑧ その先生は、話の中によく受験や進学あるいはテストの点数のことなどをもち出す。
-

Table 8-2 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／校長・教頭

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	-0.646	-0.115	2	0.625	-0.184
4	-0.669	-0.214	4	0.705	-0.274
6	-0.741	-0.278	6	0.668	-0.399
1	0.224	0.521	1	-0.457	0.552
3	0.153	0.703	3	-0.265	0.646
7	0.375	0.663	7	-0.334	0.678
寄与率%	21.55	17.68	寄与率%	22.14	19.38

Table 8-3 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／国語・社会

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	0.716	-0.275	2	0.795	-0.141
4	0.793	-0.183	4	0.767	-0.098
6	0.855	-0.176	6	0.734	-0.314
7	-0.406	0.676	7	-0.603	0.329
8	-0.031	0.509	1	-0.360	0.531
			3	-0.455	0.565
寄与率%	31.58	18.02	寄与率%	30.99	11.29

Table 8-4 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／理科・数学

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	0.688	-0.319	2	-0.728	-0.222
4	0.734	-0.261	4	-0.757	-0.211
6	0.609	-0.283	6	-0.777	-0.114
1	-0.329	0.648	1	0.404	0.567
3	-0.368	0.554	3	0.254	0.601
7	-0.349	0.683			
寄与率%	23.20	19.16	寄与率%	27.27	15.30

Table 8-5 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／英語・体育

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	0.792	-0.217	2	-0.687	-0.193
4	0.837	0.174	4	-0.801	-0.173
6	0.755	-0.120	6	-0.671	-0.185
1	-0.438	0.484	1	0.306	0.602
3	-0.376	0.580	3	0.261	0.510
			7	0.295	0.709
			8	0.021	0.527
寄与率%	30.90	14.25	寄与率%	22.88	19.46

Table 8-6 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／技術・家庭科

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	0.712	-0.160	2	0.711	-0.149
4	0.792	-0.266	4	0.758	-0.168
6	0.743	-0.184	6	0.718	-0.160
1	-0.349	0.577	1	-0.327	0.528
3	-0.282	0.593	3	-0.287	0.499
7	-0.360	0.652	7	-0.337	0.582
8	-0.099	0.492	8	-0.053	0.537
寄与率%	25.48	18.75	寄与率%	24.12	15.18

Table 8-7 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／音楽・養護教諭

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	-0.779	-0.212	2	-0.753	-0.225
4	-0.768	-0.171	4	-0.789	-0.195
6	-0.669	-0.168	6	-0.782	-0.219
3	0.286	0.577	1	0.297	0.705
7	0.341	0.627	3	0.262	0.609
8	0.118	0.411	7	0.378	0.677
			8	0.095	0.413
寄与率%	25.58	16.41	寄与率%	26.55	21.57

Table 8-8 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／生徒指導・部活動

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	-0.774	-0.219	2	0.767	-0.184
4	-0.785	-0.240	4	0.848	-0.141
6	-0.791	-0.175	6	0.806	-0.240
1	0.295	0.652	3	-0.245	0.623
3	0.247	0.640	7	-0.435	0.603
7	0.375	0.673			
寄与率%	26.89	19.77	寄与率%	30.57	15.59

Table 8-9 因子分析：回転後の因子負荷量（直交回転）／芸術・学級担任

項目番号	第1因子	第2因子	項目番号	第1因子	第2因子
2	0.772	-0.145	1	-0.681	0.304
4	0.816	-0.149	2	0.820	0.059
6	0.716	-0.140	3	-0.699	0.297
3	-0.407	0.455	4	0.822	0.052
7	-0.362	0.556	6	0.814	0.074
8	0.115	0.464	7	-0.738	0.320
			5	0.105	0.409
			8	-0.034	0.506
寄与率%	29.61	12.24	寄与率%	44.02	8.98

項目番号は、Table 8-1の項目番号に対応する。

Table 8-10 教師の指導態度と心理的距離との相関係数

教師の指導	校 長	教 頭	国 語	社 会	理 科
生徒受容型	-0.403	-0.450	-0.397	-0.363	-0.317
教師主導型	0.332	0.389	0.368	0.363	0.424
教師の指導	数 学	英 語	体 育	技 術 家 庭	家 庭 科
生徒受容型	-0.244	-0.337	-0.370	-0.429	-0.351
教師主導型	0.161	0.353	0.161	0.416	0.279
教師の指導	音 楽	養 護 教 諭	生 徒 指 導	部活動の顧問	芸 術
生徒受容型	-0.257	-0.312	-0.378	-0.403	-0.461
教師主導型	0.335	0.254	0.314	0.347	0.321
教師の指導	学 級 担 任				
生徒受容型	-0.283				
教師主導型	0.187				

第2節 教師の自己開示特性と心理的距離の関係の分析（研究9）

< 目的 >

近年、社会的相互作用場面における自己開示（self-disclosure）に関する研究が数多くなされている（Ando, 1978; Chaikin, Derlega, Bayma, & Shaw, 1976; 大坊・岩倉, 1984; 遠藤, 1989; 遠藤・堀, 1988; 今林, 1991; Jourard, 1959; 中村, 1984, 1986; 小口, 1989, 1990）。

今林（1991）は青年期の自己開示性に関する研究を、対人関係の親密さとの関連から検討を加えた。また、玉瀬（1991）は、開かれた質問と閉ざされた質問への応答に影響する要因を、聴き手と話し手の親密性および聴き手の自己開示の観点より検討した。聴き手は質問に入る前に、質問に関連する問題について自分自身のことを述べ（聴き手の自己開示）、その後で質問を行った。その結果、自己開示を行った群では応答は長くなり、応答に要する時間も長くなった。自己開示は、対人関係の親密化の過程において重要な役割を果たしている要因である（中村, 1984）。これらの研究より、自己開示特性が対人関係に大きな影響を及ぼしていることが明らかにされた。

教師の自己開示特性は、教師の指導態度の一側面であるが、研究8の結果を踏まえると、生徒と教師の心理的距離は、教師の自己開示特性にも大きく依存していると推測される。本研究（研究9）においては、教師の自己開示特性と心理的距離の関連性を検討することを目的とした。

（仮説）

生徒の前で自己開示を多く行っている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の心理的距離と比較して、有意に身近で親密であると認知されるであろう。

< 方法 >

被験者

公立の中学校に通う生徒、男子生徒、205名、女子生徒、205名、総計410名を被験者とした。対象学年は、1年生であった。

心理的距離測定用アンケート

研究1a、研究1b、研究2、研究3、研究4、研究5、研究7、研究8に準じた。すなわち、本研究でも「父親基準スケール」を採用し、評定段階「1」が最も親密な関係、評定段階「10」が最も疎遠な関係を表すスケールを用いた。

自己開示特性の測定

大坊ら（1984）ならびに遠藤（1989）の作成した自己開示測定用アンケートを参考として、筆者が独自に作成した自己開示評定票（Table 9-1）を用い、教師の自己開示特性の程度を生徒に5件法で求めた。すなわち、ある項目について、対象となったそれぞれの教師が、非常によく話す（5点）、やや話す（4点）、どちらとも言えない（3点）、あまり話さない（2点）、まったく話さない（1点）のいずれであるかをアンケート用紙に記入させた。

実施の手続き

まず初めに、自己開示特性の評定を求め、それに続けて心理的距離の評定を行わせた。アンケート調査は、10月後半より冬休み直前にかけて、無記名で実施された。

データ処理

自己開示特性の得点の算出方法としては、遠藤（1989）の分類に従って、Table 9-1に示した自己開示項目を低親密話題（項目16－項目19）、中親密話題（項目8－項目15）、高親密話題（項目1－項目7）に分類した。

次に、各話題ごとに重みづけを行い、低親密話題の項目は3倍、中親密話題の項目は2倍、高親密話題の項目は1倍とした。したがって、得点分布は、35点から175点の範囲に定められた。さらに、被験者ごとに教師の自己開示特性得点を総計し、各教師ごとの平均値ならびに標準偏差を求めた。最後に、自己開示特性得点と心理的距離に関して、ピアソンの偏差積率相関係数を求め、さらに有意差検定を行った。

＜ 結果および考察 ＞

被験者ごとに教師の自己開示特性得点を合計し、各教師ごとの平均および標準偏差を算出した結果をTable 9-2に示し、また、Fig. 9-1に平均値を図示した。Table 9-3には、自己開示特性と心理的距離に関する相関係数を表示した。

1. 教師の自己開示特性

Table 9-2, Fig. 9-1より、体育の教師、学級担任教師、生徒指導担当教師の自己開示得点が比較的高いことが分かる。体育の教師について言えば、体育の授業が体育館やグラウンドで行われる故、教師が自己開示をしやすい状況にあると言えよう。また、学級担任教師の場合は、授業以外にも生徒と接することが多く、授業以外に生徒と接するときに自己開示を多く行っているものと思われる。生徒指導担当教師に関しては、本研究の予測に反して、比較的、自己開示特性の得点が高かった。生徒指導担当教師とのコミュニケーション頻度は、研究2より明らかであるが、他の教師と比較して低い。また、本研究の一連の結果によれば、生徒指導担当教師との心理的距離は、どちらかと言えば、疎遠に評定されている。アンケート調査の結果がまとまった後に、調査対象とされた生徒指導担当教師の個人的特性について情報を収集した結果、偶然にも3名の生徒指導担当教師とも、カウンセリングの研修会や講習会においてカウンセリングの研修を積んだ教師であることが明らかとなった。つまり、これらの3名の生徒指導担当教師は、サンプリングの視点より特殊な存在であった。これらの教師はカウンセリングの精神を身につけているが故に、自己開示特性の得点が高くなっていると考えられる。

2. 教師の自己開示特性と心理的距離

Table 9-3より、すべての教師の自己開示特性と心理的距離の相関係数が有意な値を示している。生徒に対して自己開示を多く行っている教師との心理的距離は、親密・緊密であると評定されることより、自己開示特性の要因は心理的距離と密接な関係にあると言えよう。したがって、本研究の仮説は支持されたと言える。それ故、初対面の二者の対人関係において、相手に対する情報の量によって親密度が決定されるのではなかろうかと考えられる。例えば、相手の職業・出身

地・出身校・年齢・家族構成・職歴などの情報がほとんどない状態では、親密度は高まらないであろう。逆に、自己開示によって相手に自己の情報を提供することによって、相手との親密な関係が形成されるであろう。このような意味において、自己開示特性に富む教師との心理的距離が親密・身近になると考えられる。

Table 9-1 教師の自己開示特性に関する項目

①	先生の学生時代の思い出について
②	先生が今までに読んだ本の中で、最も感銘を受けた本について
③	先生の食べ物の好みについて
④	先生の趣味について
⑤	先生の余暇の過ごし方について
⑥	先生が個人的にモットーとしていることや生活信条について
⑦	先生が最も尊敬する人物や目標としている人物について
⑧	先生の友人関係について
⑨	お金に対する先生個人の価値観について
⑩	先生の生い立ちについて
⑪	先生の人生における失敗体験について
⑫	先生の経歴（年齢・出身大学・職歴など）について
⑬	先生が理想とする結婚相手や結婚の条件について
⑭	先生の両親や家族のことなどについて
⑮	先生が過去に患った病気や怪我について
⑯	教師に特有な悩み（例えば、教師間のトラブルや学級運営の問題など）について
⑰	先生の性格上の優れた特性や性質について
⑱	先生の性格や能力に関する劣等感について
⑲	先生自身の恋愛体験について

Table 9-2 教師の自己開示特性に関する評定平均値および標準偏差（中学生）

		性別		性別	
		男	子	女	子
教師		M	SD	M	SD
		① 校長	44.03	15.96	44.25
② 社会	49.38	20.97	48.75	16.86	
③ 数学	52.15	24.62	47.70	17.91	
④ 体育	72.14	33.16	68.09	28.42	
⑤ 学級担任	60.35	33.42	58.82	25.55	
⑥ 養護教諭	42.53	17.27	41.78	17.23	
⑦ 生徒指導	56.20	31.04	60.90	39.78	
⑧ 部活動顧問	56.25	28.95	50.51	24.11	

Table 9-3 自己開示特性と心理的距離に関する相関係数（中学生）

		性別			
		男	子	女	子
教師	係数	積率相関係数		積率相関係数	
		① 校長	-0.092		-0.212 **
② 社会	-0.216 ***		-0.236 ***		
③ 数学	-0.245 ***		-0.175 *		
④ 体育	-0.300 ***		-0.160 *		
⑤ 学級担任	-0.152 *		-0.205 **		
⑥ 養護教諭	-0.166 *		-0.241 ***		
⑦ 生徒指導	-0.151 *		-0.318 ***		
⑧ 部活動顧問	-0.284 ***		-0.354 ***		

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

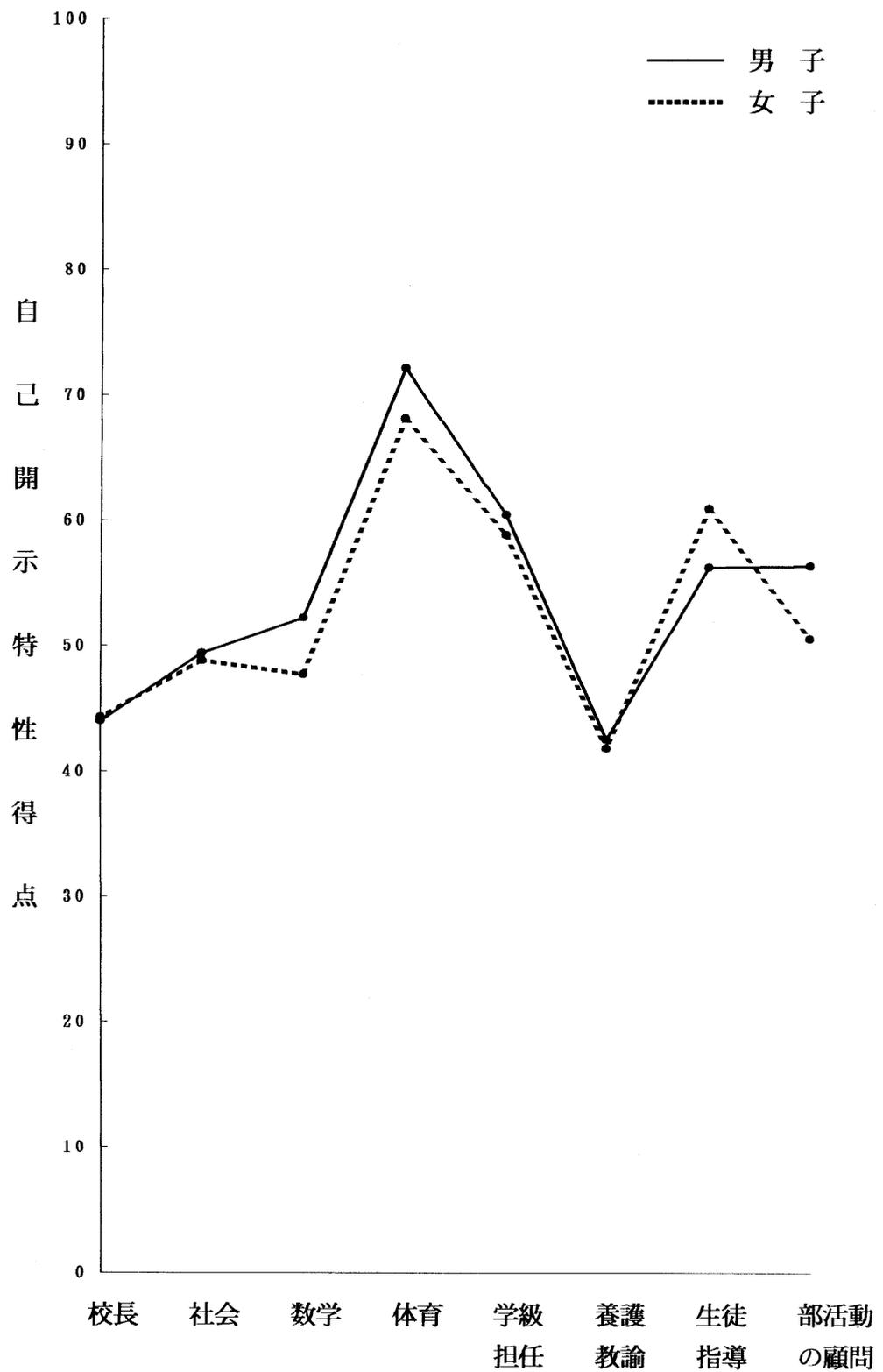


Fig. 9-1. 教師の自己開示特性に関する評定平均値の性差

第 6 章 心理的距離を規定する諸要因の 関連性の検討 (研究 10)

< 目的 >

本研究 (研究 10) に先行する研究においては、生徒と教師間の心理的距離に係わる幾つかの要因が検討されてきた。しかし、その要因相互の関連性については検討がなされなかった。

したがって、本研究では、生徒と教師との心理的距離と密接な関連性を有する幾つかの要因間の関連性を検討することを目的とした。

< 方法 >

被験者

研究 1 a、研究 1 b、研究 2、研究 3、研究 4、研究 5、研究 7、研究 8、研究 9 の被験者群の中から、無作為に 290 名を抽出した。

手続き

各研究 (研究 1 a ----- 研究 9) の被験者の心理的距離の評定を統計解析のデータとして用いた。ただし、研究 6 のデータは除いた。

データ処理

統計解析の手法として、重回帰分析を用いた。基準変数として、心理的距離を説明変数として、① 好悪のイメージ変数、② 性格特性の変数、③ コミュニケーション頻度の変数、④ 自己開示特性の変数、⑤ 教師の指導態度の変数の 5 変数を用いた。なお、性格特性の変数に関しては、研究 4 の結果を考慮して各教師ごとに 2 つの特性を用い、教師の指導態度に関しては、生徒受容型・教師主導型の要因のデータを用いた。

< 結果および考察 >

統計的処理の重回帰分析の結果をTable 10-1-----Table 10-12に表示した。

以下、順を追って各教師ごとにデータを眺めながら考察を加える。

- ① 英語：好悪のイメージ要因とコミュニケーション頻度の要因が英語教師との心理的距離に大きく作用している。英語に対する好悪のイメージが大きく影響を及ぼしている。
- ② 国語：コミュニケーション頻度の要因と教師の指導態度（教師主導型）の要因が強く作用している。
- ③ 理科：コミュニケーション頻度の要因と教師の指導態度（教師主導型）の要因が効いている。性格特性（思考的外向）の要因も有意に作用しているが、これは理科という教科の特性とも関係があると思われる。理科という教科はそもそも思考的外向を涵養する科目である。
- ④ 数学：コミュニケーション頻度と教師の指導態度（生徒受容型）の要因が有意に作用している。
- ⑤ 社会：コミュニケーション頻度と好悪のイメージ要因が有意な値を示し、性格特性（思考的外向）、自己開示特性、指導態度の要因（生徒受容型・教師主導型）も影響を及ぼしている。
- ⑥ 体育：コミュニケーション頻度と自己開示特性の要因が有意に影響力を発揮している。これは、体育の教師が内向性特性よりも外向性特性を基盤とした交流に価値を置き、自己開示をしやすい状況にあるためと思われる。
- ⑦ 芸術：好悪のイメージの要因、コミュニケーション頻度の要因、教師の指導態度（生徒受容型）の要因が有意に作用している。芸術に対する好悪のイメージが強く影響を及ぼしている。
- ⑧ 校長：好悪のイメージの要因と教師の指導態度（生徒受容型）の要因が効いている。校長は、好悪のイメージが歴然と出やすい職務であろう。
- ⑨ 生徒指導担当教師：好悪のイメージの要因とコミュニケーション頻度の要因が強く働いている。
- ⑩ 養護教諭：コミュニケーション頻度の要因のみ有意に影響を及ぼしている。養護教諭は、生徒と接する機会がほとんどないため、交流の有無の要因が大

大きく影響するものと思われる。

- ⑪ 部活動の顧問教師：好悪のイメージの要因と自己開示特性の要因が強く作用している。部活動の顧問教師は、正規の授業以外に生徒と接するとき、自己開示をしやすい状況にある故に、自己開示特性が強く影響を及ぼしているものと推測される。
- ⑫ 学級担任教師：好悪のイメージの要因とコミュニケーション頻度の要因ならびに自己開示特性の要因が強く作用している。学級担任教師と生徒の対人関係は、何と言っても学級担任個人の性格を含めたイメージによって規定されるところが大きいと言えよう。

全体的考察

重回帰分析の結果、生徒と教師の心理的距離を規定する最大の要因は、両者のコミュニケーション頻度の要因であった。その次に、教師や教科の好悪のイメージ要因、第三の要因として、自己開示特性要因ということが明らかとなった。

ここで、生徒と教師のコミュニケーション頻度は、「行動」であり、教師や教科に対する好悪のイメージは、「対人認知」である。また、自己開示特性要因は教師の立場からは「表出行動」、生徒の視点からは「対人認知」ということになる。他方、性格類型や性格特性は、「行動や認知を規定する個人的要因」である。本研究の結果を総括すると、「性格」→→→「対人認知・対人イメージ」→→→「行動」→→→「対人認知・対人イメージ」→→→「性格」というサイクルまたはフィードバックが成立しており、生徒と教師間の心理的距離もこの図式で説明され得るとと思われる。

教師との心理的距離を親密・密接に取っている生徒では、上述の図式がそのまま当てはまるが、他方、教師との心理的距離を疎遠に取る生徒では、「性格」→→→「対人認知・対人イメージ」→→→「行動」のループが脆弱であるか、あるいは存在しないことになる（Fig. 10-1, Fig. 10-2）。いずれにしても、生徒と教師の心理的距離は、両者間のコミュニケーション頻度に大きく依存しているということであるが、この両者のコミュニケーション頻度は、生徒の性格特性ならびに教師・教科に対する好悪のイメージに依存している。

Table 10-1 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/英語

説明変数	教師	英	語
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.221	14.305 ***
② 神経質		-0.031	0.208
③ 協調性		0.107	2.464
④ 交流頻度		0.437	57.030 ***
⑤ 生徒受容型		-0.119	3.396
⑥ 教師主導型		0.210	10.664 **
重相関係数		0.584 F(6, 206)=16.06 ***	

** p<.01 *** p<.001

Table 10-2 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/国語

説明変数	教師	国	語
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.064	1.155
② 抑うつ性		0.072	1.250
③ 思考的外向		0.018	0.078
④ 交流頻度		0.344	33.654 ***
⑤ 生徒受容型		-0.111	2.507
⑥ 教師主導型		0.297	17.831 ***
重相関係数		0.534 F(6, 206)=13.71 ***	

*** p<.001

Table 10-3 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/理科

説明変数	教師	理 科	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.089	1.875
② 一般的活動性		0.114	3.098
③ 思考的外向		-0.144	4.955
④ 交流頻度		0.340	27.812 ***
⑤ 生徒受容型		-0.055	0.472
⑥ 教師主導型		0.246	9.324 **
重相関係数		0.471 F(6, 192)=9.14 ***	

** p<.01 *** p<.001

Table 10-4 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/数学

説明変数	教師	数 学	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.063	0.806
② 神 経 質		-0.045	0.323
③ 協 調 性		0.021	0.073
④ 交流頻度		0.292	17.796 ***
⑤ 自己開示		-0.117	2.843
⑥ 生徒受容型		-0.169	5.170 *
⑦ 教師主導型		0.107	1.985
重相関係数		0.374 F(7, 185)=4.29 ***	

* p<.05 *** p<.001

Table 10-5 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/社会

説明変数	教師	社 会	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.172	7.083 **
② 協 調 性		0.132	3.842
③ 思 考 的 外 向		0.139	4.751 *
④ 交 流 頻 度		0.351	31.969 ***
⑤ 自 己 開 示		-0.131	4.321 *
⑥ 生 徒 受 容 型		-0.150	4.789 *
⑦ 教 師 主 導 型		0.176	6.326 *
重 相 関 係 数		0.491 F(7, 199)=9.04 ***	

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

Table 10-6 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/体育

説明変数	教師	体 育	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.099	2.347
② 劣 等 感		-0.037	0.177
③ 神 経 質		0.107	1.462
④ 交 流 頻 度		0.270	18.013 ***
⑤ 自 己 開 示		-0.252	15.284 ***
⑥ 生 徒 受 容 型		-0.162	5.707 *
⑦ 教 師 主 導 型		0.113	2.776
重 相 関 係 数		0.437 F(7, 204)=6.86 ***	

* p<.05 *** p<.001

Table 10-7 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/芸術

説明変数	教師	芸	術
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.280	18.010 **
② 一般的活動性		-0.104	2.531
③ 思考的外向		-0.002	0.001
④ 交流頻度		0.315	22.865 ***
⑤ 生徒受容型		-0.273	12.654 ***
⑥ 教師主導型		0.033	0.173
重相関係数		0.551 F(7, 166)=10.31 ***	

** p<.01 *** p<.001

Table 10-8 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/校長

説明変数	教師	校	長
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.201	9.118 **
② 神経質		-0.039	0.306
③ 社会的外向		-0.093	1.765
④ 交流頻度		0.104	2.502
⑤ 自己開示		-0.081	1.504
⑥ 生徒受容型		-0.203	7.770 **
⑦ 教師主導型		0.121	2.735
重相関係数		0.368 F(7, 201)=4.51 ***	

** p<.01 *** p<.001

Table 10-9 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/生徒指導

説明変数	教師	生徒指導	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.339	27.056 ***
② 抑うつ性		-0.103	1.718
③ 劣等感		0.138	3.077
④ 交流頻度		0.242	13.318 ***
⑤ 自己開示		-0.127	3.740
⑥ 生徒受容型		-0.126	2.793
⑦ 教師主導型		0.116	2.353
重相関係数		0.444 F(7, 193)=6.80 ***	

*** p<.001

Table 10-10 心理的距離を基準変数とする重回帰分析/養護教諭

説明変数	教師	養護教諭	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.063	0.878
② 劣等感		0.110	1.400
③ 神経質		-0.025	0.072
④ 交流頻度		0.231	11.581 ***
⑤ 自己開示		-0.134	3.889
⑥ 生徒受容型		-0.147	3.238
⑦ 教師主導型		0.137	3.266
重相関係数		0.369 F(7, 199)=4.31 ***	

*** p<.001

Table 10-11 心理的距離を基準変数とする重回帰分析／部活動の顧問

説明変数	教師	部活動の顧問	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.383	35.554 ***
② 協 調 性		-0.008	0.014
③ 支 配 性		0.010	0.025
④ 交 流 頻 度		0.150	5.506 *
⑤ 自 己 開 示		0.189	8.876 **
⑥ 生徒受容型		-0.074	1.094
⑦ 教師主導型		0.106	2.218
重相関係数		0.490 F(7, 195)=7.18 ***	

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

Table 10-12 心理的距離を基準変数とする重回帰分析／学級担任

説明変数	教師	学級担任	
	係数	標準偏回帰係数	F
① 好悪のイメージ		0.248	15.030 ***
② 一般的活動性		0.015	0.042
③ 社会的外向		-0.110	2.252
④ 交流頻度		0.272	17.542 ***
⑤ 自己開示		-0.134	4.251 *
⑥ 生徒受容型		-0.106	1.570
⑦ 教師主導型		-0.025	0.103
重相関係数		0.442 F(7, 203)=6.17 ***	

* p<.05 *** p<.001

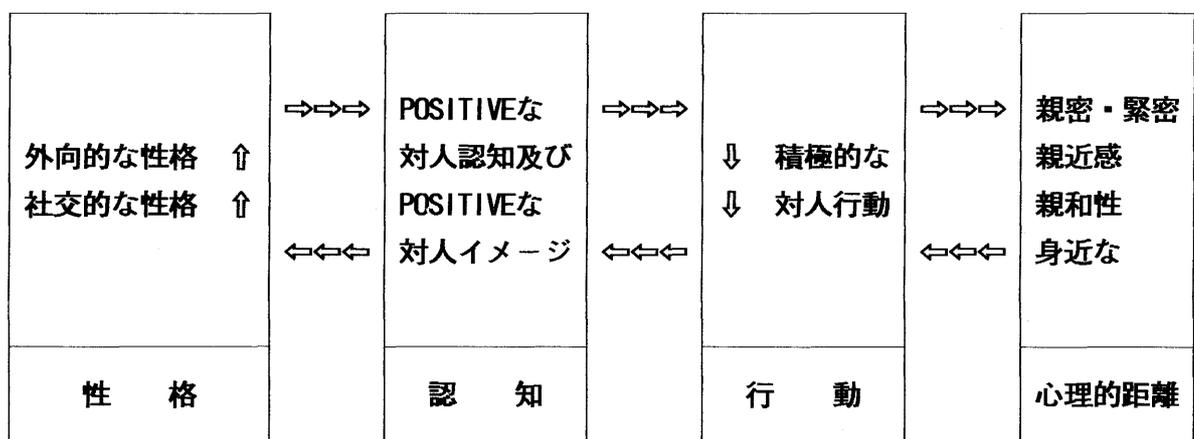


Fig. 10-1. 外向的特性の顕著な生徒の行動様式と心理的距離に関するダイアグラム

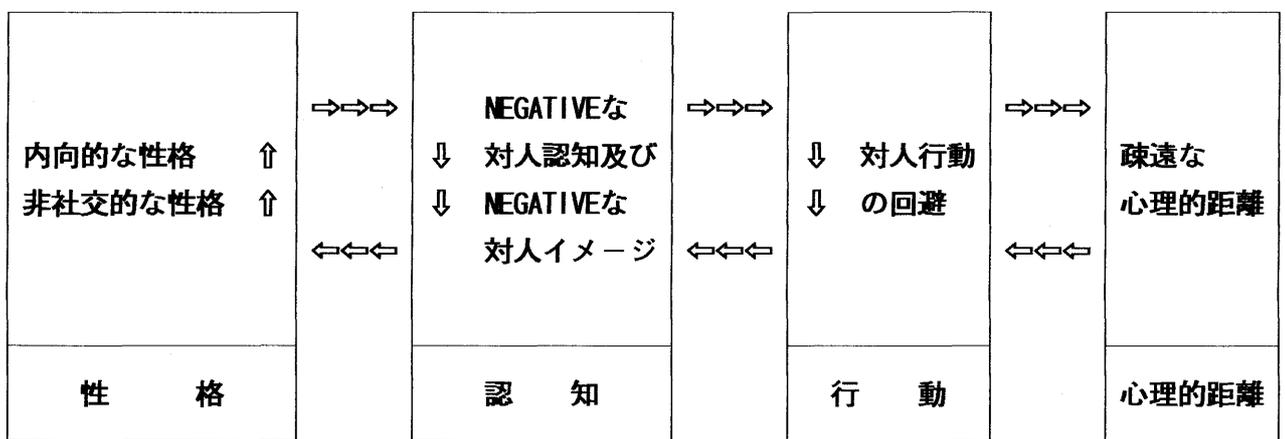


Fig. 10-2. 内向的特性の顕著な生徒の行動様式と心理的距離に関するダイアグラム

第 7 章 本研究のまとめと今後の研究 課題

第 1 節 本研究の要約

< 目的 >

本研究においては、対人関係における心理的距離を基礎としているカウンセリングが、学校場面における生徒と教師の対人関係に導入されるにあたって生ずる種々の問題点を検討することを目的とした。したがって、本研究の目的と意義は、以下の 3 点に集約される。

第一の目的は、生徒と教師の相互作用において、両者の心理的距離を心理的距離測定のスケールを用いて客観的に測定し、その実態を明らかにすることであった。

第二の目的は、生徒と教師の心理的距離に影響を及ぼしていると推測される諸要因を分析・検討することであった。

第三の目的と意義は、生徒と教師間の心理的距離の分析・検討を通じて、教師に求められているカウンセラー的資質や力量を検討することであった。

< 方法 >

被験者

公立・私立学校に在籍する中学生および高校生、男女総計 4 0 9 3 名を調査の対象とした。

心理的距離測定用アンケート

生徒と自己の父親との親密度・親和性・親近感を「1」と規定したとき、生徒とさまざまな教師との親密度・親和性・親近感がどの程度であるか、「10」段階スケールで評定させた。心理的距離測定スケール上で、評定段階「1」が最も

親密な関係を、評定段階「10」が最も疎遠な関係を表した（研究1aより研究10まで共通）。

種々のアンケート用紙

本研究では、心理的距離に影響を及ぼしているさまざまな要因を分析するために、種々の性格検査および評定票が用いられた。

研究2：コミュニケーション頻度の測定用紙

研究3・研究4：矢田部・ギルフォード性格検査

研究5：モーズレイ・パーソナリティ・インベントリー

研究6：教師イメージ評定票

研究7：教師の職務・教科の好悪に関する評定票

研究8：教師の指導態度に関する評定票

研究9：教師の自己開示特性に関する評定票

調査の手続き

心理的距離の測定ならびに性格検査等の心理テストは、学級担任教師が実施者となり集団でかつ無記名で実施された。

< 結果 >

< 研究1a >

「父親基準スケール」・「母親基準スケール」・「親友基準スケール」による心理的距離の測定が行われ、その結果、「父親基準スケール」による心理的距離の測定が妥当であることが明らかにされた。

< 研究1b >

生徒と教師の心理的距離には、発達の要因が大きく関与していることが明らかにされた。すなわち、中学生の方が高校生よりも教師との心理的距離を身近に親密に取っていることが明らかにされた。

< 研究2 >

生徒と教師の心理的距離は、両者のコミュニケーション頻度に大きく依存して

いることが実証された。

< 研究 3 >

心理的距離は、生徒の性格類型と深く係わりをもっていることが明白にされた。すなわち、外向的な生徒は内向的な生徒よりも教師との心理的距離を身近に親密に取っていることが明らかにされた。

< 研究 4 >

生徒と教師間の心理的距離は、協調性・一般的活動性・支配性・外向性といった性格特性に規定されていることが示された。

< 研究 5 >

生徒と教師間の心理的距離は、外向性-----内向性の次元のみならず、神経症特性の次元とも大きく関連していることが明らかにされた。

< 研究 6 >

生徒の求める理想的な教師イメージは、生徒の性格特性に大きく依存していることが判明した。つまり、生徒は自分の性格特性と同一かあるいは類似した性格特性を有する教師を理想的な教師として求めていることが明確にされた。例えば、活発で朗らかな生徒は外向的な教師を求め、引っ込み思案で内気な生徒は内向的な性格特性の顕著な教師を理想の教師像として描いているということであった。

< 研究 7 >

ある生徒がある教師の担当している教科が嫌いであったり、その教師の職務に対して否定的・嫌悪的イメージをもっていると、その教師との心理的距離は疎遠になり、これと反対に、ある教科や職務に対して好感的イメージを抱いていれば、その教科や職務を担当している教師との心理的距離は親密になることが明らかにされた。

< 研究 8 >

教師の指導態度と心理的距離の関係が検討され、「生徒受容型」の指導を強くうち出している教師との心理的距離は親密に設定されていることが示された。また、これとは逆に、「教師主導型」の指導態度が顕著な教師との心理的距離は疎遠に評定されることが明らかにされた。

< 研究 9 >

教師の自己開示特性と心理的距離が密接な関係にあることが実証された。すなわち、生徒の前で自己開示を多く行っている教師との心理的距離は、親密であると認知され、自己開示をほとんど行わない教師との心理的距離は、疎遠に設定されることが示された。

< 研究 10 >

本研究のまとめとして、生徒と教師の心理的距離に最も影響を及ぼしている要因は、両者のコミュニケーションの頻度であることが実証された。また、その次に、教科や職務に対する好悪のイメージであることが判明した。

第 2 節 総合的考察

本研究においては、パーソナル・スペースの先行研究より示唆を得て、対人関係、特に生徒と教師との対人関係が心理的距離という視点より分析・検討された。本研究では、生徒と教師の対人関係の指標として、両者間の心理的距離が用いられ、さまざまな視点より生徒と教師の心理的距離の分析ならびに検討がなされた。また、本研究の目的は、生徒と教師との心理的距離に影響を及ぼしている種々の要因を検討し、生徒と教師の望ましい対人関係・信頼関係・人間関係のあり方について検討することであった。以下に、本研究のまとめとして、総合的考察を加える。

(1) 心理的距離測定スケールの検討

まず初めに、生徒と教師の心理的距離測定のためのスケールが考案され、その信頼性と妥当性が検討された。そもそも心理的距離という概念は曖昧模糊としており、対人関係を表す主観的な用語であった。本研究では、従来、主観的にあるいは経験的に、かつまた日常用語として用いられてきた心理的距離という概念を客観的に実証的に把握することを大きな目標に据えた。そこで、漠然として曖昧な心理的距離という概念を、数量的なスケール上で表現することで、少しでも客

観性や科学性をもたせることが不可欠であった。そのために、心理的距離測定スケールが考案され、「父親基準スケール」を用いることが妥当であることが明らかとなった。

生徒と教師との心理的距離を測定・検討するにあたり、その基準を生徒と父親との信頼関係や親和性および親密度に置くという点が、本研究の出発点であった。生徒と教師の対人関係は、生徒と両親との信頼関係が基礎となって形成されるものである故、本研究における基準は当を得たものと言えよう。また、「父親基準スケール」を用いた一連の調査研究の結果がほぼ同一の評定結果となっていることより、本スケールの安定性がうかがえる。

(2) 心理的距離の実態

生徒と教師の心理的距離が客観的に測定された結果、両者の心理的距離には発達の要因が大きく関与していることが明らかにされた。すなわち、中学生段階では、高校生段階よりも教師に依存的であり、親密な人間関係を形成していることがうかがえる。本研究の成果を踏まえると、中学生から高校生への発達段階の1つとして、教師に対する対人関係の変化を加えることができよう。

また、生徒とさまざまな教師との心理的距離は、幾つかの一連の調査結果より、評定対象（教師）ごとに有意に異なっていることも事実であった。例えば、学級担任教師との心理的距離は他の教師と比較して親密に評定されている。恐らく、教師の職務や教科の特性の相違がそのまま心理的距離の評定に反映されたものと思われる。

(3) 心理的距離と生徒と教師のコミュニケーション頻度

生徒と教師とのコミュニケーション頻度と心理的距離の関連性が検討され、生徒と教師のコミュニケーション頻度が両者の心理的距離に多大な影響を及ぼしていることが明確にされた。ただし、心理的距離とコミュニケーションの関連性の分析に用いた統計的解析（ピアソンの偏差積率相関係数）の特性より、生徒と教師のコミュニケーションが増大すれば、両者間の心理的距離がより親密化するで

あろうとか、あるいは逆に、心理的距離が親密となれば、コミュニケーション頻度が増大するとは必ずしも言い切れないであろう。この点に関しては、相関係数のもつ限界として今後の研究においても十分に留意しなければならないであろう。

一方、教師とまったくコミュニケーションをもとうとしない生徒においては、コミュニケーション頻度の要因以上に生徒の性格特性の要因が大きく作用しているものと考えられる。つまり、生徒と教師のコミュニケーション頻度は、生徒の性格特性に大きく依存しているためである。生徒と教師のコミュニケーション頻度が生徒の向性（外向性-----内向性）に支配されていると言っても過言ではあるまい。

（４）生徒の性格特性と心理的距離

生徒と教師間の心理的距離を検討するにあたって、特に生徒の性格類型に焦点を当てて分析が行われた。その結果、心理的距離を規定する要因は情緒の安定性のみではなく、むしろ行動的な内向性-----外向性の次元の要因であることが明らかとなった。つまり、行動的な内向性-----外向性の次元とは、対人関係におけるコミュニケーションの度合いとなって現れてくるものであるが、学校教育の実践の場において、特に内向的な生徒に対する教師の態度や指導方法の吟味が必要とされる。

また、外向性のみならず、神経症的特性も心理的距離に影響を及ぼしていることが明らかにされた。M P I（モーズレイ・パーソナリティ・インベントリー）で神経症傾向の強い生徒は、最も学校カウンセラーを求めている故に、これらの生徒と養護教諭や部活動の顧問教師との心理的距離が身近になると言える。言い換えれば、学校カウンセラーを必要としている生徒に、最も「学校カウンセラー的な存在」として認知されているのが養護教諭と部活動の顧問教師である。つまり、これらの教師が最もカウンセラー的役割を果たしやすい職務にあるということである。

さらに、生徒のさまざまな性格特性と心理的距離の関連性について分析が行われたが、その結果、男子生徒では協調性、女子生徒では活動性と心理的距離が顕

著に関連していることが示された。外向性に隣接しているこれらの性格特性が心理的距離の規定因子として大きく関わっていることがうかがえる。また、情緒の不安定な生徒は教師との心理的距離を疎遠に認知していることが明らかにされ、心理的距離は生徒の性格特性と密接に関連していることが実証されたと言えよう。教育実践において、生徒と教師のよりよい対人関係を樹立させるため、教師に求められる力量として、非協調性の顕著な生徒や活動性の乏しい生徒あるいは情緒の不安定な生徒の指導力が問われるであろう。本研究は、換言すれば、心理的距離を指標として、生徒の性格特性を診断できるという可能性を示唆している。

(5) 教師に対するイメージと心理的距離の関係

教師や教科に対する感情的イメージと心理的距離の関係が検討され、生徒がある教科や教師の職務に対して嫌悪的・否定的イメージを抱いていれば、その教科を担当している教師やその職務を遂行している教師を疎遠な存在として受けとめ、それらの教師を回避する傾向にあることが明白に示された。したがって、学級担任教師や養護教諭がカウンセラーの役割を演じて学校カウンセリングを行うことには、ある種の問題が生じうる危険性が高いと言えよう。それは、学級担任教師や養護教諭に嫌悪的・否定的イメージを描いている生徒が、これらの教師のところに悩みや問題行動の相談に訪れないという問題である。本研究の結果より、教師とは異なった職務を遂行する学校カウンセラー制度の導入が強く求められる。

また、本研究において、生徒の性格類型と生徒が理想とする教師イメージあるいは教師像が検討された。その結果、各々の性格類型に類似した性格特性を有する教師が好意的に評定され、生徒はそのような教師を積極的に求め、そのような特性を有する教師との心理的距離が親密になるという示唆が得られた。「類は友を呼ぶ」という諺にあるがごとく、同じ価値意識や同じ考え・思考をもったもの同士が1つのグループを形成しやすいということである。したがって、学校の教師は、生徒との対人関係を円滑に処理するためには、それぞれの生徒の性格特性に応じて、行動パターンを変えて対応または指導する必要があることが示唆された。

(6) 教師の指導態度と心理的距離の関係

教師の指導態度と心理的距離の関連性が検討され、「生徒受容型」の指導態度を執る教師との心理的距離が身近で親密となることが明らかにされた。またこれとは逆に、「教師主導型」の指導態度を執る教師との心理的距離は疎遠になることも明らかにされた。ある1人の教師が生徒を指導するとき、どのような立場を執るかは、その教師の裁量に任せられているが、「生徒受容型」の指導態度に重きを置けば生徒との心理的距離は親密になるであろうし、「教師主導型」の指導態度に傾けば生徒との心理的距離は疎遠になるということである。いずれにしても、生徒と教師の信頼関係や人間関係の樹立に教師の指導態度が深く関わっていることが実証されたと言えよう。

次に、教師側の特性の1つとして、教師の自己開示特性と心理的距離との関連性を検討した結果、教師の自己開示特性と心理的距離が密接に関連していることが明らかにされた。学校教育の実践の場において、生徒と教師のよりよい人間関係を樹立するために、教師の自己開示特性は重要な要因となっている。今後の学校教育において、本研究の成果が大いに活用されることが望まれる。

(7) 心理的距離を規定する要因

本研究の主目的は、生徒と教師間の心理的距離を客観的に測定し、両者の心理的距離に関与しているさまざまな要因を分析・検討することであった。その結果、生徒と教師の心理的距離に最も大きく影響を及ぼしている要因は、両者のコミュニケーション頻度の要因であることが明白に示された。両者のコミュニケーション頻度は、生徒の性格特性や教師に対する生徒のイメージ（生徒側の要因）および教師の指導態度や自己開示特性（教師側の要因）の相対的強度あるいは両者の相互作用によって決定される。したがって、性格特性の要因やイメージ・認知的要因の結果としての行動（コミュニケーション）が生徒と教師の心理的距離に多大な影響を及ぼしていると考えられる。

また、両者のコミュニケーションが生徒の性格特性や教師に対する認知的イメージを規定するというフィードバック・ループが存在していると考えられる。

以上の点を踏まえると、本論文の下位の研究において立てられたそれぞれの仮説はおおむね支持されたと結論づけられる。

第3節 今後の研究課題

最後に、本研究においては、さまざまな視点・観点より生徒と教師の心理的距離に関する分析を行ってきたが、今後に残された研究課題として、教師個人の性格特性と心理的距離との関連性の検討が挙げられる。この研究課題は、現実問題として実施上、極めて難しい問題を含んでいるが、生徒と教師との心理的距離や対人関係の分析において有益な結果をもたらすものと期待できる。

今後の研究方向として、生徒と教師の心理的距離を積極的かつ意図的に操作するような教師の教育指導法ならびに教師の人格的特性あるいはカウンセラー的資質について研究を積み重ねる予定である。

< 文献 >

本論文を構成している論文の発表状況は、以下のとおりである。

< 研究 1 a >

山口正二・吉澤健二・原野広太郎 1989a 生徒と教師の心理的距離に関する研究 日本カウンセリング学会第22回大会発表論文集, 104-105.

< 研究 1 b >

山口正二・吉澤健二・原野広太郎 1989b 生徒と教師の心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 22, 26-34.

< 研究 2 >

山口正二 1993 生徒と教師のコミュニケーションと心理的距離に関する研究 日本カウンセリング学会第26回大会発表予定.

< 研究 3 >

山口正二・小島弘史・原野広太郎 1990 性格類型に規定される心理的距離に関する研究 日本カウンセリング学会第23回大会発表論文集, 56-57.

山口正二・小島弘史・原野広太郎 1991 性格類型に規定される心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 24, 11-17.

< 研究 4 >

山口正二・原野広太郎・上田英信 1991 生徒と教師の心理的距離に関する研究 ——MPIのE尺度およびN尺度による分析 ——日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 485-486.

< 研究 5 >

山口正二・後藤憲弥・原野広太郎 1992 生徒と教師の心理的距離に関する研究 ——Y-G性格検査の下位尺度による分析 ——日本カウンセリング学会第25回大会発表論文集, 76-77.

山口正二・原野広太郎 1992 心理的距離の測定および変容に関する基礎的

研究 ——生徒の性格特性と教師との心理的距離の関連性 ——行動療法研究, 18, 1-10.

<研究6>

山口正二・甲能 至・原野広太郎 1987 生徒の性格類型と教師イメージ認知との関係 相談学研究, 19, 14-22.

<研究7>

山口正二・山下 忍・原野広太郎 1991 好感的・嫌悪的イメージに規定される心理的距離に関する研究 日本カウンセリング学会第24回大会発表論文集, 204-205.

山口正二 1992 高校生における好感的・嫌悪的イメージと心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 25, 31-36.

<研究8>

山口正二・米田光利・原野広太郎 1992 教師の指導的態度と心理的距離に関する研究 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 260.

<研究9>

山口正二・臼杵 巖・原野広太郎 1992 教師の自己開示特性と心理的距離に関する研究 日本心理学会第56回大会発表論文集, 404.

<研究10>

未発表

引用文献

- 秋山俊夫・板井修一・小串 武・山下文雄 1985 母親の子供に対する心理的距離の測定の試み 小児の精神と神経, 25, 27-37.
- Ando, K. 1978 Self-disclosure in the acquaintance process : Effects of affiliative tendency and sensitivity to rejection. *Japanese Psychological Research*, 20, 194-199.
- 青野篤子 1980 対人距離に関する発達的研究 実験社会心理学研究, 19, 97-105.
- 青野篤子 1981 個人空間に及ぼす性と支配性の影響 心理学研究, 52, 124-127.
- Argyle, M. 1967 *The psychology of interpersonal behavior*. Penguin Books Ltd. (辻 正三・中村陽吉訳 1972 対人行動の心理 誠信書房).
- Bauer, E. A. 1973 Personal space : A study of blacks and whites. *Sociometry*, 36, 402-408.
- Baxter, J. C. 1970 Interpersonal spacing in natural settings. *Sociometry*, 33, 444-456.
- Chaikin, A. L., Derlega, V. J., Bayma, B., & Shaw, J. 1975 Neuroticism and disclosure reciprocity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 13-19.
- Cochran, C. D., Hale, W. D., & Hissam, C. P. 1984 Personal space requirements in indoor versus outdoor location. *Journal of Psychology*, 117, 121-123.
- Cogan, M. L. 1958 The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils. I perception analysis. *Journal of Experimental Education*, 27, 89-105.
- Coutts, L. M., Schneider, F. W., & Montgomery, S. 1980 An investigation of the arousal model of interpersonal intimacy. *Journal of Experimental*

- Social Psychology, 16, 545-561.
- 大坊郁夫・岩倉加枝 1984 自己開示におけるパーソナリティと状況要因の役割 山形大学紀要(教育科学), 3, 315-341.
- Dosey, M. A., Meisels, M. 1969 Personal space and self-protection. Journal of Personality and Social Psychology, 11, 93-97.
- Edwards, D. J. A. 1973 A cross-cultural study of social orientation and distance schemata by method of doll placement. Journal of Social Psychology, 89, 165-173.
- 遠藤公久 1989 開示状況における開示意图と開示規範からのズレとについて ——性格特徴との関連 ——教育心理学研究, 37, 20-28.
- 遠藤公久・堀 洋道 1988 自己開示の適切さの判断に及ぼす状況要因の影響 筑波大学心理学研究, 10, 119-125.
- 福島修美 1989 教師とカウンセラーの相互理解のために 日本心理学会第53回大会発表論文集, S9.
- Hall, E. T. 1966 The hidden dimension. New York: Double Day and Company. (日高敏隆・佐藤信行訳 1970 かくれた次元 みすず書房).
- 原野広太郎 1987 学校カウンセラーの必要性 日本教育心理学会第29回総会発表論文集, S19-S20.
- 原野広太郎 1989 いまなぜ学校カウンセリングか 日本心理学会第53回大会発表論文集, S19.
- 原野広太郎・真野勝友 1988 児童生徒の教科選好性の調査研究(1) ——生活状況、教科選好性、好き・嫌いの理由 ——筑波大学学校教育部紀要, 10, 35-50.
- 原岡一馬・篠原しのぶ 1975 教師のリーダーシップに関する研究(1) ——リーダーシップの測定 ——日本教育心理学会第17回総会発表論文集, 368-369.
- 橋爪広好・七浦久子・板井修一・秋山俊夫 1988 心理的距離テストの臨床応用に関する研究1 日本心理学会第52回大会発表論文集, 57.

- Horowitz, M. J. 1968 Social behavior and psychopathology. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 46, 24-35.
- Horowitz, M. J., Duff, D., & Stratton, L. 1964 The body-buffer zone : An exploration of personal space. *Archives of General Psychiatry*, 11, 651-656.
- 今林俊一 1991 青年期の自己開示性に関する研究 ——対人関係の親密さとの関連について ——日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 421-422.
- Jones, S. E., & Alello, J. R. 1973 Proxemic behavior of black and white first —, third —, and fifth grade children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 21-27.
- Jourard, S. M. 1959 Self-disclosure and other-cathexis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 428-431.
- 加藤隆勝・高木秀明・堀 啓造 1980 現代っ子の教師観 教育心理, 28, 41-49.
- 川奈野清治 1979 a 児童による教師評価 ——SD-scaleの作成 ——教育心理, 27, 67-71.
- 川奈野清治 1979 b 児童による教師評価 ——教師の性差・年齢差 ——教育心理, 27, 69-73.
- 菊池章夫 1972 理想的教師像についての資料 ——Q typingによる検討——教育心理学研究, 20, 184-189.
- 菊池章夫 1977 子どもから見た教師 教育心理, 25, 25-27.
- 菊池章夫・来馬静子 1975 生徒の教師認知についての研究 教育心理, 23, 63-67.
- 岸田元美 1957 児童と教師の人間関係の研究(1) ——教師への児童の適応——教育心理学研究, 5, 87-95.
- 岸田元美 1959 a 児童と教師の人間関係の研究(2) ——児童の態度に影響する教師の条件 ——教育心理学研究, 7, 67-78.

- 岸田元美 1959b 児童と教師の人間関係の研究(4) ——教師に対する
児童の態度の発達の差異 ——徳島大学学芸紀要(教育科学), 6, 21-
30.
- 岸田元美 1960 児童と教師の人間関係の研究(3) ——発達の傾向の一
般的特徴 ——教育心理学研究, 7, 221-226.
- 岸田元美 1963 児童と教師の人間関係の研究(5) ——教師に対する児
童の態度の1年間の変動および学校好悪態度との関係 ——教育心理学研究,
10, 1-10.
- 紺野 勝 1986 養護教諭の相談活動の程度を規定する要因の研究 相談学
研究, 18, 61-70.
- 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.
- Krumboltz, J. D., & Thoresen, C. E. 1964 The effects of behavioral counse-
ling in group and individual settings on information-seeking behav-
ior. *Journal of Counseling Psychology*, 11, 324-333.
- 葛谷隆正 1969 子どもの成長にともなう教師観の変化 教育心理, 17,
18-21.
- Little, K. B. 1965 Personal space. *Journal of Experimental Social Psy-
chology*, 1, 237-247.
- Little, K. B. 1968 Cultural variations in social schemata. *Journal of
Personality and Social Psychology*, 10, 1-7.
- Little, K. B., Ulehla, Z. J., & Henderson, C. 1968 Value congruence and
interaction distance. *Journal of Social Psychology*, 75, 249-253.
- Meisels, M., & Dosey, M. A. 1971 Personal space, anger-arousal, and psycho-
logical defense. *Journal of Personality*, 39, 333-344.
- 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.

- 三井宏隆 1981 Overt BehaviorとしてのPersonal Space研究の展望 実験
社会心理学研究, 21, 65-76.
- 宮脇二郎 1969 子どもの好きな先生・きれいな先生 教育心理, 17,
60-63.
- 中村雅彦 1984 自己開示の対人魅力に及ぼす効果 心理学研究, 55,
131-137.
- 中村雅彦 1986 自己開示の対人魅力に及ぼす効果(3) ——開示内容次
元と魅力判断次元の関連性に関する検討 心理学研究, 57, 13-19.
- 中山勘次郎 1989 児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知 教育心
理学研究, 37, 267-282.
- 小保内虎夫 1955 視知覚 中山書店
- 小口孝司 1989 開示者のパーソナリティについての開示者・受け手による
判断の一致度と自己開示動機との関係について 心理学研究, 60, 224
-230.
- 小口孝司 1990 聞き手「聞き上手さ」・「口の軽さ」が開示者の好意・開
示に及ぼす効果 心理学研究, 61, 147-154.
- Robinson, F.P. 1950 Principles and procedures in student counseling.
Herper & Brothers.
- Rogers, C.R. 1942 Counseling and psychotherapy. Houghton-Mifflin.
- Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. 1986 Origins and pawns in the classroom :
Self-reports and projective assessments of individual differences in
childrens' perception. Journal of Personality and Social Psychology,
50, 550-558.
- 斉藤 勇 1985 対人感情と情緒の人間関係的アプローチ 心理学研究,
56, 222-228.
- 斉藤 勇 1986 対人感情と対人行動と情緒の関連 心理学研究, 57,
242-245.
- Scherer, S. 1974 Proxemic behavior or primary school children as a

function of their socioeconomic class and subculture. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 800-805.

波谷昌三 1976 社会空間の基礎的研究 *心理学研究*, 47, 119-128.

Sommer, R. 1959 Studies in personal space. *Sociometry*, 22, 247-260.

Sommer, R. 1961 Leadership and group geography. *Sociometry*, 24, 99-110.

Sommer, R. 1969 *Personal space. : The behavioral basis of design.*

Prentice-Hall Inc.

竹内長士・矢吹四郎 1961 Q技法による教師の類型の研究1 *教育心理学研究*, 9, 1-11.

玉瀬耕治 1991 開かれた質問と閉ざされた質問への応答に影響する要因：聴き手と話し手の親密性および聴き手の自己開示 *カウンセリング研究*, 24, 11-22.

田中政子 1973 Personal Spaceの異方的構造について *教育心理学研究*, 21, 19-28.

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.

Thorne, F.C. 1945a Directive psychotherapy : II The theory of self consistency. *Journal of Clinical Psychology*, 1, 155-162.

Thorne, F.C. 1945b Directive psychotherapy : II The psychology of simple maladjustment. *Journal of Clinical Psychology*, 1, 228-240.

Thorne, F.C. 1953 Directive psychotherapy : Theory, practice and social implications. *Journal of Clinical Psychology*, 9, 267-280.

徳田安俊 1962 教師の教育的態度のQ方法論研究 *教育心理学研究*, 10, 26-34.

和田 実 1988 二者間の好意、対人距離および話題が非言語的行動に及ぼす影響 *心理学研究*, 59, 45-52.

和田 実 1989 二者関係、対人距離および性が非言語的行動に及ぼす影響

- 現実の二者関係にもとづいて——心理学研究, 60, 31-37.
- Willis, F.N. 1966 Initial speaking distance as a function of the speakers' relationship. Psychonomic Science, 5, 221-222.
- 八重澤敏男・吉田富二雄 1981 他者接近に対する生理・認知反応——生理指標・心理評定の多次元解析——心理学研究, 52, 166-172.
- 山際勇一郎 1991 他者との心理的距離と評価懸念の関係 日本心理学会第55回大会発表論文集, 690.
- 山口正二 1992 高校生における好感的・嫌悪的イメージと心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 25, 31-36.
- 山口正二・新竹 正・原野広太郎 1990 教科に対する内発的動機づけに関する研究 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 384.
- 山口正二・後藤憲弥・原野広太郎 1992 生徒と教師の心理的距離に関する研究——Y-G性格検査の下位尺度による分析——日本カウンセリング学会第25回大会発表論文集, 76-77.
- 山口正二・原野広太郎 1991 教科の学習における内発的動機づけ下位尺度の検討 行動療法研究, 17, 48-56.
- 山口正二・原野広太郎 1992 心理的距離の測定および変容に関する基礎的研究——生徒の性格特性と教師との心理的距離の関連性——行動療法研究, 18, 1-10.
- 山口正二・原野広太郎・上田英信 1991 生徒と教師の心理的距離に関する研究——MPIのE尺度およびN尺度による分析——日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 485-486.
- 山口正二・小島弘史・原野広太郎 1990 性格類型に規定される心理的距離に関する研究 日本カウンセリング学会第23回大会発表論文集, 56-57.
- 山口正二・小島弘史・原野広太郎 1991 性格類型に規定される心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 24, 11-17.
- 山口正二・甲能 至・原野広太郎 1987 生徒の性格類型と教師イメージ認

- 知との関係 相談学研究, 19, 14-22.
- 山口正二・芹澤智江子・原野広太郎 1989 相談場面における生徒の望む応答様式 ——生徒の性格類型とカウンセリング様式の視点より ——カウンセリング研究, 21, 1-10.
- 山口正二・臼杵 巖・原野広太郎 1992 教師の自己開示特性と心理的距離に関する研究 日本心理学会第56回大会発表論文集, 404.
- 山口正二・山下 忍・原野広太郎 1991 好感的・嫌悪的イメージに規定される心理的距離に関する研究 日本カウンセリング学会第24回大会発表論文集, 204-205.
- 山口正二・米田光利・原野広太郎 1992 教師の指導的態度と心理的距離に関する研究 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 260.
- 山口正二・吉澤健二・原野広太郎 1989a 生徒と教師の心理的距離に関する研究 日本カウンセリング学会第22回大会発表論文集, 104-105.
- 山口正二・吉澤健二・原野広太郎 1989b 生徒と教師の心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 22, 26-34.
- 山根一郎 1987 心理的距離と面識度水準の効果にもとづく対人経験の分析 心理学研究, 57, 329-334.
- 吉田富二雄・小玉正博 1987 生理反応・心理評定によるパーソナル・スペースの検討 ——慣れの過程の分析を通して ——心理学研究, 58, 35-41.

あ と が き

多くの方々のご指導とご協力のもとに、「生徒の教師認知における心理的距離に関する実証的研究」として論文をまとめることができ、感謝の念を表しますとともに大変光栄に存じます。筑波大学心理学系の原野広太郎先生、松原達哉先生ならびに杉原一昭先生には、ご多用中にもかかわらず、懇切丁寧なご指導をいただき、衷心より感謝の意を表します。原野広太郎先生には、東京教育大学の修士課程に在籍して以来、今日に至るまで研究のご指導を賜り、特に本研究論文の作成にあたり親身なご指導とご尽力を賜り、厚く御礼申し上げます。また、松原達哉先生ならびに杉原一昭先生には、本論文の構成から査読に至るまで、ご多忙中にもかかわらず、心暖まるご助言、ご指導を賜りました。ここに記して、厚く御礼申し上げます。

振り返ってみますと、たまたま偶然に何気なく始めたこの種の研究を評価してくださった原野広太郎先生や筑波大学心理学系の堀 洋道先生のお言葉に励まされ、この研究を続行したことが、結果的には学位論文としてまとめるところまで辿り着きました。しかし、この研究を学位論文としてまとめる意図がないままに行ってきたところに研究の甘さ、例えば、データ処理の方法を吟味しないままにデータを収集したことなどがあったと反省しております。

また、この研究を推進するにあたり、特にデータの収集という点において大変難しい問題に直面しました。この種の研究を行うに際し、学校教育の実践場面より協力を得ずしては、データを収集することは不可能です。特に本研究の内容が学校教育に支障をきたす面があると判断されたために、アンケート調査の実施に快諾ならびに協力が得られず、一時、研究を中断せざるを得ないときもありました。すなわち、生徒と教師間の心理的距離の測定は、ややもすると、教師の人気を測定するものであるが故に、このようなアンケート調査を学校教育現場に持ち込むことは好ましくないという理由で大多数の学校で、アンケートの実施に対して快諾と協力が得られませんでした。

しかしながら、少数ではありますが幾つかの学校がこの種の研究の趣旨に賛同

してくださり、快くアンケート調査の実施に協力してくださいました。本研究の趣旨にご賛同くださり、アンケート調査の実施にご協力をいただいた諸先生方ならびに中学校・高等学校の生徒諸君に感謝の意を表します。

また、本研究のデータ解析に貴重なアドバイスをくださった大正大学の沢崎達夫先生、学位論文作成の手本を提示してくださった特殊教育総合研究所の東条吉邦先生ならびにこの研究を遂行するにあたり激励をいただいた東京学芸大学の福島修美先生・佐野秀樹先生、および研究に対する真摯な態度の模範を示してくださった東京心理相談センターの生月 誠所長に厚く御礼申し上げます。さらに、筑波大学の原野研究室にカウンセリングや生徒理解のための研修に訪れている日本全国からの教育実践に携わっておられる先生方より、教育実践の場におけるさまざまな問題点等につき貴重なコメントや資料をいただき、本研究の参考とさせていただきます。原野研究室の研修生ならびに研究員の皆様方のご協力に感謝致しております。

最後に、本研究の成果および知見が、学校教育における生徒と教師の人間関係および対人関係ならびに信頼関係の樹立に活用され、今後、より一層好ましい生徒と教師関係が形成され教育が充実するよう願っております。

平成5年4月8日

東京電機大学工学部

山口 正 二