

小中学校教師の他者受容に影響を与える要因

—自己受容, 自己不一致, 自己愛的脆弱性および社会生活要因の視点から—

浦崎 涉 石津憲一郎 本村雅宏

小中学校教師の他者受容に影響を与える要因

—自己受容, 自己不一致, 自己愛的脆弱性および社会生活要因の視点から—

浦崎 渉¹ 石津憲一郎² 本村雅宏³

School Teachers and Acceptance of Others: The influence of self-acceptance, narcissistic vulnerability, and social activity.

Wataru URASAKI, Kenichiro ISHIZU, Masahiro HONMURA

概要

本研究の目的は, 児童生徒理解につながる教師の他者受容に影響を与える影響を, 自己受容, 自己一致, 自己愛的脆弱性および社会生活要因の観点から検討することであった。共分散構造分析の結果, 教師の自己受容は他者受容に正の影響を与えていること, さらに自己受容には自己愛的脆弱性や自己不一致が影響を与えていることが示された。また, 教師の社会生活の様子も自己受容, 自己一致, 自己愛的脆弱性に影響を与えている可能性が高いことが示唆された。このことは, 教師が多様な生徒を受け入れていく際には, 教師自身の自己一致や自己受容, および自己愛的脆弱性に着目する必要性が示されたといえる。また, こうした要因には教師の「睡眠時間」や「趣味」といった社会生活要因も関連していることが示された。教師自身の生活も児童生徒理解につながることを示唆され, 教師の働き方を含めた児童生徒理解の方向性が考察された。

キーワード: 教師, 他者受容, 自己受容, 自己愛的脆弱性, 社会生活

Keywords: teacher, acceptance of others, self-acceptance, narcissistic vulnerability, social activity

I 問題と目的

1. 教師の児童生徒理解と子供の適応

教師の指導行動は児童生徒らに様々な影響を与えている。中井・庄司(2009)は, 中学生の過去の教師との関わり経験と教師に対する信頼感との関連を検討し, 「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」が教師に対する信頼感を高めることを明らかにしている。また, 中井(2015)はこれらの経験が児童生徒らの教師との関係を形成・維持するための自律的動機づけを高めるとしている。さらに, 浜名・松本(1993)は児童が受容的・共感的と思える指導行動を教師が増やすことで, 「級友との関係, 学習への意欲などが肯定的に変化する」ことを示した。

教師の指導行動には, その教師が児童生徒の姿をどのように捉えたに基づくため, 児童生徒らはその指導する教師の姿をみてどう捉えられたかを判断する。上野(1993)によると教師は, 児童生徒の「表情」「言葉」「活動の文脈」「関わり」等から児童生徒を理解しようとし, それらを受けて生活指導や学習指導を行っていく。上野はこれら児童生徒の行為は, 「子供が感じている世界の表現である」としており, 教師が児童生徒をどのように捉え受けいれているかが児童生徒理解につながり, ひ

いては児童生徒の発達を支えるものとなる。

阿久根(1979)は, 児童生徒のよいところや価値あるところを積極的に発見するよう努め, 見出した側面の意味づけを行う指導を継続的に教師が行なった場合, 子供のスクール・モラルに肯定的な変化があったことを報告している。他方, 教師の認知はネガティブにもはたらくことがある。河村・國分(1995)によると, イラショナル・ビリーフ(不合理な信念)の高い教師が担任をする学級では児童の学級適応感は低くなる。また, 教師特有のビリーフが強くなると学級の雰囲気低下や, スクール・モラルの低下につながることも指摘されている(河村, 2000)。イラショナル・ビリーフは「～せねばならない」という強迫的なビリーフであり, 「児童に教師の定めた特定の行動や態度をとることを強要する指導行動や態度につながる」可能性が示唆されている(河村・田上, 1997)。これらのビリーフは教師が児童生徒を捉える際の評価の基準であり, 教師が児童生徒を認知する際の視点である。また, 河村・田上(1997)は, 教師の児童生徒認知の固定化や極端な限定化を危惧している。

2. 教師の児童生徒認知の多様性

笠松・越(2007)は教師の児童生徒認知の多様性に焦点をあて, 教師の児童生徒認知が児童生徒に影響を与え

¹ 金沢市立伏見台小学校 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科 ³ 富山県総合教育センター

るだけでなく、「教師の児童認知の多様性が児童の級友認知の多様性に影響しており、児童の級友認知の多様性が級友関係、ひいては適応に影響する」ことを明らかにしている。教師が児童生徒をより多面的・多角的に捉えることで、児童らも互いに認め合い、よりよい人間関係を築くことができる。学業面のみしか認めてくれない教師よりも、運動面や人との関わり方の面からも認めてくれる教師の学級で児童生徒らがお互いの持ち味を多様な視点から感じ合い、友人から認められた社会の中で安心して暮らすことができることは容易に想像できるであろう。教師が児童生徒を認知する視点は教師から児童生徒への期待や要請だとする見方もあり、近藤(1994, 1995)は、それらと「子供が持つ行動様式との間のマッチング」が児童生徒の適応に影響を与えていると述べている。また、越(2004)も「教師の認知的枠組みが生徒の適応に影響することのさらに重要な点は、教師が生徒をどのような側面からみるかは、教師が彼らにどのような能力や特性を求めているか」を示しており、生徒の適応・不適応は教師の要請と児童生徒の個性の適合に影響されているとしている。

これらに加え、近藤(1988)は、児童生徒認知の枠組みが極端に限られた教師の指導は児童生徒らのスクール・モラルを低下させていることを指摘している。教師の認知次元が多様であるほど児童生徒らに対する要請の幅が広がり、その要請に適合し評価される児童生徒が増えるため、基本的には教師の子供への視点が多様であるほうが望ましいとされる。

この認知の多様性に関する実証研究としては、笠松・越(2007)の教師用RCRTを用いた分析がある。RCRTでは、教師の児童生徒認知の多様性が教師によって3～10個と差がみられている(調査方法の上限は12個)。教師の児童生徒認知は、調査研究におけるケース会議の様子や笠松・越の報告からも個人によって差があると考えられる。しかし、なぜこのように差が生じるのかその要因は明らかにはなっていない。河村(2000)は、教師の児童生徒認知の形の一つである「教師特有のピリーフは、教職経験の中から形成され」ており、「教師個人の問題だけでなく学校や教師が置かれている立場や状況」からの検討の必要性を示唆している。また、近藤(1995)は、認知多様性は教師の「その人の独自の視点」であり、「それぞれに個人的深い背景をもつ」とはしているものの、具体的に教師の児童生徒認知の多様性に影響を与えているものについての検討はなされていない。そこで、本研究では教師の児童生徒認知の多様性に影響を与える要因を探ることを目的とした。

しかし、児童生徒認知多様性に影響を与える要因を探るには、教師用RCRTを用いて教師の児童認知多様性を測定する必要があるが、その方法論への妥当性に関して疑義があること、近藤(1995)はこの調査方は、教師にとって量的な点でも質的な点でも大きな負担をかける

と指摘しているように、実行が難しいという難点がある。

3. 児童生徒の認知多様性と他者受容

そこで、「認知の多様性」と似た概念として「受容」に着目した。嶋野らは、「児童と教師の心理的距離には、児童が認知する教師の受容的態度との関連が深い」と述べており(嶋野・山野井・勝倉, 2000)、教師の指導態度を受容的と認知している児童の方が、学校不適応感がより低いことを明らかにしている(嶋野・笠松・勝倉, 1995)。ここでいう「受容」とは、「子供一人一人の独自なものの方見方や考え方、感じ方を理解するように努めたうえで、共感的理解を示していく」教師の教育的機能のこととされ、特定の枠組みに当てはまる者だけをよしとするのではなく、その多様性を受け入れていこうとする姿勢を意図する。すなわち、教師自身も、教師によって多様な価値観を有することは想像に難くないが、自分の価値観に沿った子供のみをよしとするのではなく、多様な子供たちをとらえる軸の柔軟性が重要とされる。それゆえ、子供認知の多様性は、多様な特徴をもつ他者の受容という視点からもとらえることができると思われる。また、児童生徒が抱える問題が多様化・複雑化する中で教師の対人援助職としての役割の重要性も増している今日、教師にとっても必要不可欠な基本的態度であるといえるだろう。

佐々木(2015)は受容することと認めることは同じものではないと指摘する。「受容」は児童生徒の思いや感じたことなどを共感的に理解することであり、その時の行動等が様々な価値判断から賞賛あるいは許容できるものとして捉えることが「認める」ことである。児童生徒を認知するためにもまずは「受容」することが必要であると考えられる。したがって、調査方法の実現可能性と「受容」が児童生徒認知多様性の概念を内包し得ることを勘案し、本研究では教師の児童生徒認知多様性を教師の「他者受容」に置き換え、教師の他者受容に影響を与えている要因を探ることとした。

4. 教師の他者受容に影響を与える要因

1) 自己受容

教師にとって児童生徒は、自己と異なる存在であり他者である。教師が児童生徒を受容するというに加え、児童生徒の多様性をありのまま受け入れようとすることは、他者を受容することに内包されると考えることができる。上村(2007)、服部ら(1991)、新井(2017)は、自己受容と他者受容とは正の相関を示していると報告している。また、Rogersは「私が自分自身との間に援助的な関係を形成することができるならば—自分自身の感情に感受性豊かに気づくことができ、それを受容することができるならば—私は他者に対しても援助的な関係を作ることができる可能性が高まる」と述べている(Rogers, 諸富ら訳, 2005)。春日(2015)は、子供という

他者を受け入れるためには、教師自身がまず自己受容することが重要であるとし、また新井(2017)も、事故をありのまま受け入れている感覚が他者との関係を築くための重要な要因であるとしており、他者である子供を受容し、その子の持ち味を受け入れていくためには、教師自身の自己受容が重要と考えられる。

2) 自己一致

「一致」も「受容」同様に、Rogersがカウンセリングの中核三条件としてあげたものである。「一致」とは、自分の持っている自己概念や自己像と自分の経験したことが一致し、そのような自己を受容していることであり、その逆の状態を表す「不一致」とは、自分のもっている自己概念や自己像と自分の経験したことにズレが生じている状態のことである。辻(1993)によると、自己不一致理論を提唱したHigginsは、人は「理想自己」「義務自己」を基準として「現実自己」を評価すると述べている。辻は、「理想自己」はそれを目標として追求するための動機づけとなる基準であり、「義務自己」は失敗回避や義務違反回避の動機となる基準であるとする。現実自己とこれらの基準の間に生まれるズレが「不一致」ということである。

遠藤(1992)は、個人にとって重要な「理想自己」項目では「現実自己」との差異得点と自尊感情得点の間に強い相関関係があることを明らかにしており、小平(2002)は、「理想自己」を「現実自己」よりも重視する場合、現実—理想不一致と優越感・有能感との間に負の相関関係、現実—義務自己不一致と自己嫌悪感の間に正の相関関係があることを指摘する。したがって、「一致」しているかどうかと自己受容とは関連が強いものと考えられる。

3) 自己愛的脆弱性

「自己愛」とは、「自分が自分を愛すること」である(小塩, 2001)。中山(2008)は、自己に対する肯定的見方や感覚という点や感情的な要素を多く含んでいるという点から自己愛と自尊感情は共通点があるとしている。自尊感情は中山の指摘から肯定的な自己を受容することとして捉えることができ、自己愛と自己受容に関連があると考えられる。この自己愛は誰もがもっているものであり、アイデンティティや自我の自律的発達的基础であると考えられている(藤原, 1981; 小比木, 1981)。しかし、過度な自己愛傾向など病理的な自己愛は、自己概念の統合の欠如や防衛的な自己肥大と結びついている(中嶋・岡本, 2014)。

神谷・岡本(2010)によると、病理的な自己愛傾向は「誇大型自己愛傾向」と「過敏型自己愛傾向」の2つに分類され、前者は他者に特別な扱いをされることを望み、そうでないときに軽視されていると感じる傾向を、後者は、自己顕示欲求は秘めているものの強い恥を感じる傾向を示す。自己愛的に過敏な反応を示す「自己愛的脆弱性」がある。上地・宮下(2005)は自己愛的脆弱性の定義を「自

己の存在価値や存在意義と関連した不安や傷つきを処理し、肯定的自己評価や心理的安定を維持する能力の脆弱性」と定義している。また、上地・宮下(2009)は自己愛的脆弱性が、①他者からの承認・賞賛への過敏さ、②潜在的特権意識とそれによる傷つき、③恥傾向と自己顕示の抑制、④自己緩和能力の不全の4つの下位尺度からなる概念であるとしており、自己愛的脆弱性の側面(自己顕示抑制)が自尊感情に直接的あるいは自己不一致を媒介として間接的に影響を与えていることを明らかにしている。このことは自己愛的脆弱性が、自己不一致が自己受容に影響を与えうる要因であることが想定できる。

さらに、川岸(1972)は、自分自身に対する防衛的な態度は他者認知の際に反映され、歪められた認知を促す可能性を指摘しており、自己愛的脆弱性が高ければ、心理的安定を保つための方法の一つとして防衛的な態度をとる可能性がある。そして、そのことが他者の認知に影響していることが考えられる。したがって、自己愛的脆弱性は他者受容にも影響を及ぼす可能性があるだろう。

4) 社会生活要因

ここまで、他者受容あるいは自己受容に影響を与え得る心理的要因を取り上げてきたが、社会的要因についても検討を行う。公益財団法人連合総合生活開発研究所(2016)による「日本における教師の働き方・労働時間の実態に関する調査研究報告書」では、教師の仕事以外の生活状況についての調査が行われている。そこでは、民間企業労働者に比べて満足している人の割合が小中学校の教師の方が少ないことや、長時間労働をしている教師の方が生活に対する満足度が低いことなどが報告されている。また、教師のメンタルヘルス対策検討会議(2013)は、教師は心身ともに健康に教育に携わることができるよう教師のメンタルヘルスの対策が喫緊の課題であるとしている。この背景には近年精神疾患による病気休職者数が年間5000人と高水準で推移しており、業務量の増加・複雑化による負担の拡大などが挙げられている。この報告以降も多少の減少傾向はあるものの平成28年度は精神疾患による病気休職者数が5077人と依然として大きな変化は見られていない。文部科学省はこのようや教師の勤務実態を受け、「教師が心身の健康を損なうことのないよう業務の質的転換を図り、限られた時間の中で児童生徒に接する時間を十分に確保し、児童生徒に真に必要な総合的な指導を持続的に行うことのできる状況を作り出すことを目指し」、働き方改革に取り組んでいる。

土井・橋口(2000)は、教師のイラショナル・ピリーフは「不安や不眠」が関連していることから、心理的要因に限らず、社会生活に関する要因を取り上げることは重要であると思われる。

この点に関し、厚生労働省(2008)の「平成20年版労働経済の分析—働く人の意識と雇用管理の動向—」では、生活の満足感を示す指標として所得・収入と趣味・

レジャーに着目して調査を行なっている。厚生労働省は、所得や収入に関する満足感が生活全体の満足感の調査と同様の変化をしていることから所得・収入や景気の変化が生活の満足感に影響しているとしている。また、趣味やレジャーについては、1992年の調査以降ほぼ横ばいとされているが、所得や収入の変化に伴い、生活の水準が上がるだけでなく、余暇活動にも変化が現れると考えられる。しかし、教師の余暇活動に着目した研究や、それらとメンタルヘルスに関する研究はまだ少ない状況である。そこで、本研究では教師の生活の実態として、先に述べた“睡眠”に加え、“所得”（その中でも自由に使えるもの），“趣味”の視点から、他者受容や自己受容への影響を探ることとした。

II 方法

1. 調査協力者と手続き

調査協力者は、平成X年度富山県総合教育センター教育相談部調査研究事業の小中学校それぞれ2校ずつの研究協力校に勤務する教職員である。総回答数は90名であり、有効回答数は89名（有効回答99%）であった。年代は20代が12名、30代が9名、40代が25名、50代が30名、60代が11名、無回答が2名であった。

2. 調査内容

1) フェイスシート・生活の様子

質問紙のフェイスシートには、「教師の自己理解に関するアンケート」とタイトルをつけ、回答は強制ではなく回答を全体として処理する旨、また、質問紙への回答を持って研究への協力を同意したものとする旨を記載した。調査全協力者に、勤務校種、性別、年齢、経験年数、現勤務校での勤務年数と役職を尋ねた。

また、巻末に「(1)あなたの趣味はなんですか(記述)」「(2)一ヶ月にその趣味をする頻度はどれくらいですか(選択)」「(3)あなたのやりたいこと、欲しいもの等に一ヶ月あたり使える金額はいくらですか(選択)」「(4)配偶者の有無(選択)」「(5)毎日の睡眠時間はどれくらいですか(記述)」と協力者の生活を尋ねる項目を設けた。(5)については、厚生労働省の「健康づくりのための睡眠指針2014」で提示されている健康に過ごすための睡眠時間を基準とし、6時間未満を“1”、6時間以上を“2”として処理を行った。

2) 自己受容・他者受容

自己受容と他者受容の測定には、櫻井(2003)の「自己受容尺度」と「他者受容尺度」を用いた。「自己受容尺度」は、「全体としての自己受容」「望ましい自己受容」「現状満足」の下位尺度を含む19個の質問項目、「他者受容尺度」は17個の質問項目からなり、それぞれ「1:まったくあてはまらない」「2:あまりあてはまらない」「3:ちらでもない」「4:ややあてはまる」「5:とて

もあてはある」の5件法で回答を得た。得点が高いほど、受容度が高いことを示す。

3) 自己愛的脆弱性

自己愛的脆弱性は、上地・宮下(2009)の「自己愛的脆弱性尺度(NVS)短縮版」を使用した。20個の質問項目に対し、「1:まったくない」「2:めったにない」「3:たまにある」「4:ときどきある」「5:よくある」の5件法で回答を得た。「自己愛的脆弱性尺度(VNS)短縮版」は「自己顕示抑制」「自己緩和不全」「潜在的権意識」「承認・賞賛過敏性」の下位尺度からなる。

4) 自己不一致

自己不一致の測定には、小平(2005)の「自己不一致測定票」を用いた。理想の自分を記述し、それに対し現状の自分がどれほどあてはまるかを「1:全くあてはまらない」「2:あてはまらない」「3:どちらともいえない」「4:あてはまる」「5:非常にあてはまる」の5件法で評定するように求めた。小平は、5つ以下の回答が見られたため自己不一致得点を記述数で割った値で算出している。本研究においても、小平と同様に記述数で割った値を自己不一致得点として検討を行った。

III 結果

以下の分析は、清水(2016)によるHADを用いて分析を行った。

1. 各変数の得点および相関係数

各尺度に含まれる項目得点の合計値を尺度得点として算出した。同じく、各下位尺度に含まれる項目得点の合計値を下位尺度得点として算出した。自己受容尺度および他者受容尺度得点と下位尺度得点は、得点が高いほどに受容の程度が高いことを示す。一方、自己愛的脆弱性尺度とその下位尺度得点は、得点が高いほど自己愛的欲求の表出に伴う不安や他者の反応による傷つきなどに対する心理的安定を保つ力が脆弱であることを示す。また、自己不一致尺度得点はその得点が高いほど、現実の自己と理想の自己に乖離があることを示す。Table1に各尺度得点および下位尺度得点の平均、標準偏差、最小値、最大値を示した。

Table1 各尺度の記述統計量

	平均値	SD	最小値	最大値
自己受容	68.77	9.75	32.00	88.00
他者受容	65.87	7.82	42.00	84.00
自己愛的脆弱性	53.18	10.18	27.00	75.00
自己不一致	2.95	0.73	1.00	5.00

2. 各尺度間の相関

教師の自己受容・他者受容・自己愛的脆弱性・自己不一致の相関関係を検討するため、尺度間の相関係数を算出した。各尺度間の相関をTable2に示した。自己受

容と他者受容の間では .60 と中程度の正の相関がみられた。そのほか自己受容は自己愛的脆弱性と -.36, 自己不一致と -.39 と弱い負の相関がみられた。また, 他者受容は自己愛的脆弱性と -.29, 自己不一致と -.24 とそれぞれ弱い負の相関がみられた。自己愛的脆弱性と自己不一致の間には相関関係はみられなかった。

Table2 各変数の相関

	I	II	III	IV
I 自己受容尺度	1.00			
II 他者受容尺度	.60 **	1.00		
III 自己愛的脆弱性	-.36 **	-.29 **	1.00	
IV 自己不一致	-.39 **	-.24 *	.15	1.00

** $p < .01$ * $p < .05$

3. 他者受容に自己受容, 自己愛的脆弱性, 自己不一致が及ぼす影響

自己受容が自己愛的脆弱性や自己不一致から影響を受けるモデルを構成し, 最尤法による構造方程式モデルによって, いくつかのモデルを相対的に検討したところ, 自己愛的脆弱性と自己不一致から影響を受けた自己受容が, 他者受容を説明するモデルがもっとも当てはまりがよいことが示された (Figure1)。モデルの適合度は, $\chi^2(2) = .97, p = .61, CFI = 1.00, GFI = .99, RMSEA = .00, SRMR = .03$ であり, 十分な適合度が示された。続いて, 各変数の影響性を検討したところ, 自己愛的脆弱性と自己不一致は, 直接的には他者受容に影響を及ぼしておらず, 自己受容に負の影響を与えていることが示された (それぞれ $B = -.31 [95\%CI = -.49, -.12], \beta = -.33, p < .01; B = -4.76 [95\%CI = -7.47, -2.05], \beta = -.35, p < .01$)。

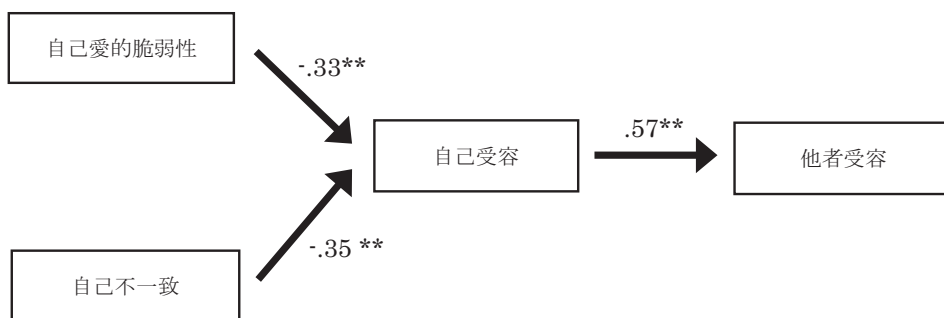


Figure1 構造方程式モデルによる他者受容への影響性の検討

Table3 趣味の頻度と各変数との関係

	趣味の頻度	N	平均値	SD	t	df	p	d
自己受容	月1回以上	64	70.64	9.47	3.09	82	.00	.79
	月1回以下	20	63.30	8.55				
自己愛的脆弱性	月1回以上	61	52.94	10.50	0.60	77	.55	.17
	月1回以下	19	54.69	9.75				
自己不一致	月1回以上	63	2.89	0.65	1.43	78	.16	.37
	月1回以下	16	3.16	0.98				

また, 自己受容から他者受容に正の影響が示された ($B = .45 [95\%CI = .31, .59], \beta = .57, p < .01$)。

4. 生活の様子と自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点との関連性

自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点が「生活の様子」によってそれぞれ得点に差があるかを確かめるため, 有意水準 5% で両側検定の t 検定を行った。その際, 本研究ではサンプル数が少ないため, 「サンプルサイズによって変化することのない, 標準化された指標」である効果量 d の視点から, 独立変数の影響を判断した。

1) 趣味の頻度

自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点を従属変数とし, 趣味を月に一回以上する者とそうでない者を独立変数とした t 検定を行った (Table3)。その結果, 趣味の頻度によって自己受容得点に有意差が見られ ($t(82) = 3.09, p = .00, d = 0.79$), 月に1回以上の趣味をする者の方が, 得点が高かった。また, 自己不一致得点において趣味の頻度による得点差は有意ではなかったものの小から中程度の効果量が算出され ($t(78) = 1.43, p = .16, d = .37$), 趣味の頻度が少ない者は, その得点が高かった。

2) 自由に使えるお金の多少

自己受容得点, 自己愛的脆弱性得点, 自己不一致得点を従属変数とし, 一ヶ月に自分のやりたいことや欲しいものに使用できる金額が1万円以上の者と1万円以下の者を独立変数とした t 検定を行った (Table4)。その結果, 一ヶ月に使用できる金額によって, 有意な差は見られなかった。しかし, 自己愛的脆弱性得点においては小から中程度の効果量が算出され ($t(77) = 1.66, p = .10, d = .38$),

Table4 一ヶ月あたり自由に使用できる金額と各変数との関係

	金額	N	平均値	SD	t	df	p	d
自己受容	一万円以下	34	67.74	7.89	0.85	82	.40	.19
	一万円以上	50	69.58	10.83				
自己愛的脆弱性	一万円以下	32	55.72	8.57	1.66	77	.10	.38
	一万円以上	47	51.89	10.98				
自己不一致	一万円以下	32	3.12	0.74	1.87	77	.07	.43
	一万円以上	47	2.81	0.72				

Table5 睡眠時間と各変数との関係

	1日の睡眠時間	N	平均値	SD	t	df	p	d
自己受容	6時間未満	23	66.35	10.66	1.55	84	.13	.37
	6時間以上	63	69.98	9.26				
自己愛的脆弱性	6時間未満	23	58.30	9.97	2.91	79	.01	.71
	6時間以上	58	51.31	9.66				
自己不一致	6時間未満	21	3.05	0.88	0.69	79	.50	.17
	6時間以上	60	2.92	0.69				

自己不一致得点においても小から中程度の効果量が算出され、($t(77)=1.87, p=.07, d=.43$)、月に1万円以上使えない者の方がそれらの得点が高かった。

3) 睡眠時間

自己受容得点、自己愛的脆弱性得点、自己不一致得点を従属変数とし、1日あたりの平均的な睡眠時間が6時間未満の者と6時間以上の者を独立変数とした t 検定を行った(Table5)。その結果、一日の睡眠時間によって自己愛的脆弱性得点に有意な差が見られ($t(79)=2.91, p=.01, d=.71$)、睡眠が少ない者の方が、自己愛的脆弱性が高くなった。また、自己受容得点においては、有意差は見られなかったが、小から中程度の効果量が算出され($t(84)=-1.55, p=.13, d=.37$)、自己受容得点は睡眠時間が長い者の方が、得点が高かった。

IV 考察

1. 教師の他者受容に影響を与えている要因

本研究では、まず、「他者受容」に影響を与える要因として「自己受容」「自己不一致」「自己愛的脆弱性」を取り上げ、それぞれ他者受容との関連を探った。服部ら(1991)、新井(2017)は、自己受容と他者受容に正の相関関係があることを確認しており、本研究においても同様の結果が得られた。また、共分散構造分析の結果、教師の自己受容は他者受容に影響を与えていることが明らかとなった。このことは、ありのままの自分を受け入れている教師ほど、他者としての児童生徒のありのままの姿を受け入れられていると感じていると想定できる。

また、板津(2006)は、「自己を受容できるようなこころのゆとりが、自己の外側に関心を向けさせる」と指摘しており、自己を受容することによって防衛的態度や他者

に対して攻撃的な姿勢を取る必要がなくなり、そのことによって生まれた心の余裕が自分の価値観等とは多少異なっていたとしても他者を受け入れる心のゆとりとなっているのではないかと考える。

2. 自己受容を介して他者受容に影響を与える自己不一致

自己不一致得点は自己受容得点に負の影響を与えており、自己不一致得点が高い、つまり、理想や義務の自己像と現実の自己像にズレがあるほど、自己を受容することができないという結果が得られた。坂中(2002)は一致を「自分自身の感情をありのままに受容し、共感的に理解しようとする」状態であると捉えている。自己が一致した状態は現実のありのままの自己を受容した状態であり、理想・義務自己と不一致であれば現実の自己を受け入れることができているということになり、自己不一致得点が自己受容得点に負の影響を与えていること自体は自然な結果と考えられる。

自己が一致した状態として、先に述べた現実自己を受容した状態と理想自己が高すぎない状態が考えられる。理想自己は、いわばその人が目標とする姿である。目指す地点が低ければ、相対的に現実自己は理想自己の近くに位置し、自己一致している状態となる。自己のズレを少なくするために理想・義務自己の程度を下げるという介入の仕方が考えられるが、このことについて新井(2001)は、理想自己を低めることが当人の上昇意欲や、達成志向行動を低めてしまうといったような、副次的な影響を及ぼす可能性を指摘しており、それが常に適当な方法かは疑問がある。しかしながら、もし理想自己にイラショナル・ビリーフが多く内包されているとするならば、その理想自己ないしは義務自己が本当に適切な理想

なのかをとらえなおすことは、自己一致に向けた適切な手段ともなりえるだろう。経験と自己像のズレが大きくなっている自己不一致の状態は心理的不適応な状態であるとされているが、岡村(2007)は常に一致することや完全に一致した状態は難しいことでもあると指摘している。完全にいつも一致していることが大切なのではなく、自分が不一致の状態であったときにそのような自分を受け入れることも一致と捉えることが必要なのではないだろうか。

3. 自己受容を介して他者受容に影響を与える自己愛的脆弱性

自己愛的脆弱性得点も自己不一致得点と同様に自己受容得点に負の影響を与えていることが明らかとなった。この結果から、自己愛的な過敏な反応をしてしまう人ほど自己受容がしにくい状態にあるといえる。つまり、自己愛的な欲求が満たされない状況であっても心理的な安定を保つことができる人、あるいはそもそも自己愛的な欲求が少ない人ほど自己受容ができていると考えられる。

小西(2008)は、自己愛傾向の高い者は、ストレスを感じた際に理想自己と現実自己との不一致を起こし、その結果、自己への評価が低くなってしまった。自己愛的脆弱性と自己不一致の関連は本研究では有意な差は得られなかったが、自己受容への影響が見られたことは、この示唆を支持する結論が得られたといえるだろう。また、上地・宮下(2009)は、自己愛的脆弱性の中でも自己顕示抑制が、自尊感情に直接的あるいは自己不一致を媒介として間接的に影響を与えていることを明らかにしている。したがって、やや詳細な分析を施す必要はあるが、今後は自己愛的脆弱性を下位尺度に分けて分析を行う必要があり、今後の課題の一つとしたい。

4. 教師の社会生活要因に関する考察

「趣味」、「所得」、「睡眠」のうち、自己受容との関連が見られたのは「趣味」と「睡眠」であった。趣味に関しては、月に一回以上趣味に没頭する時間がある教師の方が自己受容している可能性が考えられ、趣味を行うことで、精神的な疲労状態を緩和することができ、生活への満足感を感じることで自己を受容することにつながっているのではないだろうか。余暇活動への動機としては「自己決定」や「有能感」が挙げられる(宮崎, 2004)。余暇活動では、自分自身で自由に活動や行動を選択することができ、そのような経験や自分が好きなことに取り組むことで有能感を感じるができるのであろう。また、他者との関わりの中に入ることによって社会的に受け入れられていると感じることができ流のではないだろうか。これらの要因が趣味や余暇時間と自己受容との関連を説明しているといえるのではないだろうか。

「自己愛的脆弱性」との関連が見られたのは「所得」と「睡眠」であった。特に、睡眠との関連は効果量も高

い値であり、6時間未満の睡眠をしている教師は、自己愛的脆弱性得点が高くなり、6時間以上睡眠時間が取れている教師は自己愛的脆弱性得点が低くなる傾向が見られた。土井・橋口(2000)は、「不安と不眠」がイラショナル・ピリーフの中で特に「失敗恐怖」との関連が強いことを報告している。「失敗恐怖」の因子には「教師は人前で失敗するところを見られるべきではない」や「教師はどんな生徒からも嫌われてはならない」などの項目が含まれており、これらは過敏型の自己愛的傾向とも取れる内容であり、睡眠が自己愛的脆弱性との関連がある可能性が見出されたことはこの結果を支持するものといえるだろう。また、先にも述べたように、睡眠は精神の安定やストレス解消への影響が知られ(高橋, 2003)、睡眠中にストレスホルモンの分泌が低下することでストレスが解消されている。十分な睡眠をとることができずストレスのコントロールがうまくいかなければ、心理的な不安定さを示す一つの指標であり、傷つきやすさを表す自己愛的脆弱性に影響を与えていることが想定できる。適切な睡眠をとることが教師の精神的安定にもつながり、結果として児童生徒理解にも影響する可能性がある。「良い授業をしたい」「子供たちのために」と児童生徒らを思って睡眠時間を削ってまで取り組むことは、かえって教師自身の自己愛的脆弱性を高め自己受容を阻害し、児童生徒を受容しにくい状態に陥れ、教育効果を下げることになってしまう可能性が示唆されたといえるだろう。

V 本研究のまとめと今後の課題

他者受容には自己受容が影響を与えており、さらに自己受容には自己愛的脆弱性や自己不一致が影響を与えていることを明らかにすることができた。したがって、教師の児童生徒理解をより広く、深くするためには教師が自己と見つめ合い、ありのままの自己を受け入れられるような働きかけをする必要があることが示された。

また、教師の生活の様子も自己受容等に影響を与えている可能性が高いことが示唆された。近年、教員の働き方改革の動きが活発になっているが、業務内容や時間の削減等で教師が日々の生活を充実させることができれば自己受容が高まり、より児童生徒らを受容することにつながる。働き方改革によって、児童生徒と直接的に向き合う時間を確保することももちろん重要ではあり、関わりがなければ児童生徒理解は深まらないだろうが、教師の生活を豊かにすることも含めて働き方改革に取り組んでいくべきである。加えて、いくら児童生徒のためといえども教師が睡眠時間を削って準備等の時間に当てることは逆効果であることが示され、単に定時に変えることを促すだけの取り組みではなく、教師の仕事以外の時間の確保やそれに伴う睡眠時間の十分な担保につながる働き方改革の必要性が示された。

最後に、今後の課題についていくつか述べる。まず、協力者の母数が少ないことが挙げられる。効果量は見られたが、有意な差が見られないものもあり、これらは母数を増やした分析を行うことでより明確な結果が得られる。分析を行う項目に関しては、先行研究では、自己受容や自己愛的脆弱性、自己不一致について下位尺度に焦点を当てたものも見られる。したがって、それぞれの下位尺度が自己受容や他者受容に影響を与えているかを分析することでより詳しい心理的な動きが見えてくるのではないだろうか。

また、本研究では教師の他者受容が児童生徒に与える影響等を踏まえて調査を行ったが、これはあくまでも教師が「他者受容できている」と感じているだけであり、児童生徒認知多様性に関してもあくまでも教師が児童生徒を捉える際の視点である。これらは、児童生徒らが被受容感を感じているかどうかとは異なるものである。したがって、今後は児童生徒の視点からの研究や、具体的な教師の指導行動についても考慮して分析を行い、教師の他者受容が児童生徒に与えている影響についても検討していく必要がある。

VI 引用文献

- 阿久根 求 1979 Positive Focus の効果 大分大学教育学部紀要, 5, 107-119.
- 新井和法 2017 大学生の本来感と対象関係および自己受容・他者受容との関連 東京国際大学大学院臨床心理学研究科紀要, 15, 2-15.
- 新井幸子 2001 理想自己と現実自己の差異と不合理な信念が自己受容に及ぼす影響 心理学研究, 72, 315-321.
- 土井一博・橋口英俊 2000 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係 健康心理学研究, 13, 23-30.
- 遠藤由美 1996 自己認知と自己評価の関係—重み付けをした理想自己と現実自己の差異スコアからの検討— 教育心理学研究, 40, 157-163.
- 服部智・吉田昭久・小熊均 1991 『自己受容』の規定因Ⅲ—『他者受容』との関連— 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 40, 361-377.
- 藤原正博 1981 自我同一性と自尊感情の関係(遠藤辰雄編著 アイデンティティの心理学 ナカニシヤ出版 pp.85-89).
- 飯長喜一郎 2015 ロジャーズの中核三条件〈受容：無条件の積極的関心〉 カウンセリングの本質を考える 2 創元社
- 板津裕己 2006 自己受容と共感性との関わりについて 高崎健康福祉大学紀要, 5, 233-245.
- 浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 133, 101-110.
- 上地雄一郎・宮下一博 2005 コフォートの自己心理学に基づく自己愛的脆弱性尺度の作成 パーソナリティ研究, 14, 80-91.
- 上地雄一郎・宮下一博 2009 対人恐怖傾向の要因としての自己愛的脆弱性, 自己不一致, 自尊感情の関連性 パーソナリティ研究, 17, 280-291.
- 神谷真由美・岡本祐子 2010 青年期の自己愛的脆弱性に関する研究の動向と展望 広島大学大学院教育学研究科紀要, 59, 137-143.
- 笠松幹生・越良子 2007 教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響 学校心理学研究, 7, 21-33.
- 春日由美 2015 自己受容とその測定に関する一研究 南九州大学人間発達研究, 5, 19-25.
- 川岸弘枝 1972 自己受容と他者受容に関する研究—受容測度の検討を中心として— 教育心理学研究, 20, 34-42.
- 河村茂雄・國分康孝 1995 教師特有のビリーフと児童の学級適応についての考察 日本教育心理学会 35 回総会発表論文集, 535.
- 河村茂雄 2000 教師特有のビリーフが児童に与える影響 風間書房.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係 教育心理学研究, 5, 213-219.
- 小平英志 2002 女子大学生における自己不一致と優越感・有能感, 自己嫌悪感との関連—理想自己と義務自己の相対的重要性の観点から— 実験社会心理学研究, 41, 165-174.
- 小平英未 2005 個性記述的視点を導入した自己不一致の測定—簡易版の信頼性, self-esteem との関連の検討— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 52, 21-29.
- 近藤邦夫 1988 教師—児童関係と児童の適応 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.
- 近藤邦夫 1994 教師と子供の関係づくり 学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 近藤邦夫 1995 子どもと教育 子どもと教師のもつれ 教育相談から 岩波書店.
- 小西瑞穂・山田尚登・佐藤豪 2008 自己愛人格傾向についての訴因—ストレスモデルによる検討— パーソナリティ研究, 17, 29-38.
- 公益財団法人連合総合生活開発研究所 2016 とりもどせ! 教師の生活時間—日本における教師の働き方・労働時間の実態に関する研究委員会報告書— 公益財団法人連合総合生活開発研究所 HP (最終閲覧日 2018, 12, 20)
- <https://www.rengo-soken.or.jp/work/bcf009507f36983a485217ed230437e742fb5082.pdf>
- 宮崎章夫 2004 余暇活動における刺激欲求性とポジ

- ティ感情 —大学サークル集団の風土に注目して—
茨城大学人文学部紀要人文学科論集, 41, 25-38.
- 文部科学省 2001 教師のメンタルヘルス対策について(最終まとめ) 文部科学省 HP, (最終閲覧日 2018,12,20) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf
- 文部科学省 2019 学校における働き改革について, 文部科学省 HP, (最終閲覧日 2019,9,3) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/index.htm
- 中井大介・庄司一子 2009 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理研究, 57, 49-61.
- 中井大介 2015 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連 教育心理学研究, 63, 359-371.
- 中嶋夕湖・岡本祐子 2014 自己愛的脆弱性, 自我脅威状況に対する認知的評価, 対処方略, ストレス反応との関連 広島大学心理学研究, 14, 99-127.
- 中山留美子 2008 肯定的自己評価の諸側面—自尊感情と自己愛にする研究の概観から— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 55, 105-125.
- 岡村達也 2007 カウンセリングの条件—クライアント中心療法の立場から 日本評論社
- 小比木啓吾 1981 自己愛人間 朝日出版社
- 小塩真司 2001 自己愛傾向が自己像の不安定性, 自尊感情のレベルおよび変動性に及ぼす影響性格心理学研究, 10, 35-44.
- Rogers, C. R. 2005 ロジャーズの語る自己実現の道(諸富祥彦・保阪亨・末武康弘 訳) 岩崎学術出版社
- 坂中正義 2002 私とクライアント中心療法, もしくはパーソン・センタード・アプローチ—理論と体験の相互作用から(村山正治・藤中隆久編著) ナカニシヤ出版
- 櫻井英未 2013 女子大学生の自己受容および他者受容と精神的健康の関係 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, 19, 125-142.
- 佐々木正弘 2015 無条件の積極的関心をほどよく経験するために ロジャーズの中核三条件〈受容:無条件の積極的関心〉 カウンセリングの本質を考える 2 発展・実践編 飯長喜一郎(著) 創元社
- 嶋野重行・山野井千恵・勝倉孝治 2000 児童と教師の心理的距離に関する研究—教師のAD指導態度との関係— 日本教育心理学会 42 回総会発表論文集, 361.
- 嶋野重行・笠松幹生・勝倉孝治 1995 児童の認知する教師の指導態度, 学校ストレスと学校不適応感に関する研究 日本教育心理学会 37 回総会発表論文集, 559.
- 嶋野重行 2008 教師の指導態度に関する研究—AD尺度の追試的研究— 盛岡大学短期大学部紀要, 18, 43-55.
- 清水裕士 2016 フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 高橋清久 2003 睡眠学—眠りの科学・医歯薬学・社会学— 日本学術会議 精神医学・生理学・呼吸学・環境保健学・行動科学研連著
- 辻平治郎 1993 自己意識と他者意識 北大路書房
- 上村有平 2007 青年後期における自己受容と他者受容の関連 発達心理学研究, 18, 132-138.
- 上野ひろ美 1993 子ども理解に関する教授学的考察 奈良教育大学紀要, 42, 81-96.

(2020年8月12日受付)

(2020年9月30日受理)

