

教師が生徒に期待する理想の人間像

山口雅史*・石橋尚子**・梶山美恵子***・
中村太貴生****・佐久間治子*****

A study about the ideal image of a human being that teachers expect of students.

Masafumi YAMAGUCHI, Naoko ISHIBASHI, Mieko SUGIYAMA,
Takio NAKAMURA and Haruko SAKUMA

子供たちの人間性を育てる上で大切なことのひとつは、子供の持つ「目標としての人間像」を把握することであろう。子供たちは、自ら抱く「理想の人間像」を目指して成長・発達していく。それを適切に援助し、育てていくのが教師の役割であり、大人の役割であるとするならば、まず現在の子供たちがどのような理想の人間像を抱いているかを明らかにする必要がある。

理想の人間像に関する研究は、理想自己を巡るものが知られている。理想自己とは、「個人がそうありたいと望んでおり、それにもっとも高い価値をおいている自己概念（Rogers, 1959）」であり、従来、適応に関する研究の中で問題とされてきた。特に理想自己と現実自己とのギャップに着目し、両者の不一致度が高い場合に不適応感を抱くことが多いという点に関して活発に議論が行われている（Rogers, 1959；Katz & Farrow, 2000, など）が、中学生から高校生にかけて一次的に大きくなる不一致を必ずしも否定的にとらえるのではなく、自己成長の原動力として肯定的にとらえる必要性が指摘されている（加藤, 1977）など、未だ未解決の問題も残されている（水間, 2002）。

いずれにしろ、理想自己を持つことや理想自己に現実自己を少しでも近づけようとすることが、成長していくための、あるいは適応的に生きていくための原動力を生み出していると考えられている。つまり、子供たちの成長を願うとき、その理想自己の姿を把握することは大切な意味を持っているのである。

子どもたちの持つ理想自己に関しては、多くの調査が積み重ねられてきた。例えば、静岡県教育委員会（2007）は、青少年を対象に「どんな大人になりたいか」という項目の調査を行っている。その結果として、回答の多い順に、「思いやりがある人」、「信頼される人」、

* 梶山女学園大学 人間関係学部

** 梶山女学園大学 教育学部

*** 梶山女学園大学附属幼稚園

**** 梶山女学園大学附属小学校

***** 梶山女学園中学校・高等学校

「自分らしく生きている人」、「常識のある人」、「優しい人」などの項目が挙げられている。この他にも、我が国の研究だけをあげても、宮本・中田・堀野（1994）、水間（2002）、山田（2004）など、多くの研究が行われている。

子供たちの描く理想自己は、自然発生的に成立してくるというよりも、周囲からの多大な影響を受けつつ、心理社会的な相互作用の結果として形成されていく。例えば、教育という相互作用過程の中で教師が児童・生徒に対して抱く期待が児童・生徒の態度に影響を与えるように（Rosenthal & Jacobson, 1968）、教師の抱く“人間としての理想像”が、児童・生徒の抱く理想自己に影響を与えている可能性が十分に考えられる。したがって、教師が教え子である児童・生徒に期待している“理想としての人間像”を調査し、把握することは、児童・生徒の理想自己の有り様を考える上で重要な意味を持つと考えられる。

そこで、本研究は、児童・生徒が志向する理想自己像に強い影響を与えると考えられる教師の描く“理想の人間像”を明らかにし、今後予定している児童・生徒に対して実施する理想自己に関する調査の予備的なデータを収集することを目的として行った。

方 法

1. データの収集

名古屋市のS女学園の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教師を対象に、「教え子に対して、『こういう人間になってほしい』とあなたが考える姿について、自由に記述して下さい」との質問を、無記名の自由記述形式の質問紙によって行った。調査は理想の大人像に関する他の質問を含んだ質問紙調査の一部として実施した。

2. 調査対象

回収した質問票は、幼稚園教師14名、小学校教師9名、中学・高等学校教師81名で、これらのうち回答に不備のあったもの5名分をのぞき、99名分を分析の対象とした。

結果及び考察

1. 各カテゴリーごとの分析

回答に記述された様々な態度や特徴を表現の類似性に基づき分類したところ、10個の人格特性を表すカテゴリーとして分類された（Table 1 参照）。回答は自由記述形式であったため、記述の中に含まれる意味内容によって分類し、分析のデータとした。したがって、1つの文章であっても複数の内容が含まれている場合には、複数の記述に分割して分類を行った。

① 思いやり（共感性または愛他性）

分類した中でもっとも記述数が多かったのは、〈思いやり〉に関するカテゴリーである。このカテゴリーで表されている人格特性は、他者の心の痛みを理解して、それに配慮した態度をとるといった思いやりや優しさなどに関連したものである。

なかでも「思いやり」という表現はとりわけ多く使われており、このカテゴリーの過半数にあたる26個の記述に同様の表現が認められる。これは、2番目に記述数の多いカテ

Table 1 教師の抱く望ましい人間像

望ましい人間像	記述数 (N)	割合 (%)
思いやり	50	24.2
対人関係スキル	25	12.1
積極性	24	11.6
社会的スキル	21	10.1
誠実さ	20	9.7
知性	17	8.2
道徳性	15	7.2
自立性	14	6.8
自尊感情	12	5.8
人間としての総合力	8	3.9
その他	1	0.5
計	207	100.0

ゴリー〈対人関係スキル〉の25個を上回る数である。この傾向は、先に紹介した静岡調査(2007)でも同様で、中学生から大学生までの理想の大人像の第1位には「思いやりがある人(46.1%)」が選ばれている。「思いやり」という特性は、育てる側、育てられる側ともに、支持率の高い特性のようである。

ところで、大人になったときに身につけておくべき人格特性の中でこれほど圧倒的に支持されている「思いやり」だが、これに対応する心理学概念を決定するのはなかなか困難である。広辞苑(1984)によれば、思いやりとは、「自分の身に比べて人の身について思うこと。相手の立場や気持を理解しようとする心」と定義されている。これに近い心理学の概念としては、共感性、愛他行動、向社会的行動などがあるが、いずれも日本語としての「思いやり」とは、微妙に異なっているように思われる。

共感性は、他者の情動状態を知覚すると同時に生じる代理的な情動反応として定義される(Hoffman, 1982)。具体的には、他者の情動内容に適切な名前をつけ(情動の認知)、他者の立場に置かれた自分を想像することにより他者の情動を推論し(役割の取得)、他者が有する情動状態を共有する(情動の共有)といった過程を経ると考えられている(相川, 1999)。しかし、本研究の「思いやり」にはその次のステップとして、「相手に配慮した言動を示す(あるいは示そうとする準備状態にある)」ことが含まれているように思われる。つまり、単に共感しただけではなく、共感した上で何らかの態度をとることまで求められていると考えられるのである。

一方、向社会的行動は、他者に利益をもたらす自発的行動全般を表す概念として用いられ、具体的な報酬の期待、社会的承認、自分自身のマイナスの内的状態を少なくしたいという願望などの要因によって動機づけられているとされる(Eisenberg, 2001)。しかし、このような「何らかの外的な報酬を期待する」という側面は、本研究で回答されている「思いやり」には当てはまらないように思われる。

思いやりは、むしろ「他者の利益のために外的報酬を期待することなく自発的になされる行動 (Eisenberg, 1982)」と定義される愛他行動により近いのではないかと考えることもできる。愛他行動は、他者への同情とか内面化された道徳的原則に従おうとする願望によって動機づけられた向社会的行動の1つであるが (Eisenberg, 2001), 「外的報酬を期待することなく行われる」という点で他の向社会的行動とは大きく異なっている。

ただし、向社会的行動も愛他行動も、外的報酬を期待するかしないかの違いはあっても、いずれも「他者の利益をもたらす“行動”である」と定義されている。しかし、本研究で取り上げている「思いやり」は、「自分の身に比べて人の身について思うこと」であり、「相手の立場や気持を理解しようとする心」であって、必ずしも行動を伴うことまでは含んでいない概念であり、この点で向社会的行動及び愛他行動のいずれとも異なっていると考えべきであろう。

この愛他行動を動機づけるものとして、愛他性という概念が仮定されている。これは、「自らの利益よりも他者の福祉や正義が大切だとする価値観が内面化されたもの (相川, 2001)」と定義され、行動することまでは含んでいない点で思いやりにより近い。しかし、思いやりは必ずしも「自らの利益よりも他者の福祉や正義を大切にする」ものであるとは限らない。確かに、思いやりの結果、自己の利益より他者の福祉を優先するということがあるかもしれない。けれど、思いやりには自己と他者のどちらを優先するかというような二者択一の原理が存在するわけではなく、自己の状態がいかにようであるかにかかわらず“可能な限りにおいて”他者の福祉を達成しよう (あるいはその手助けをしよう) とする動機の一つと言えるのではないだろうか。

田中 (2002) は、これまでの日本人論に関するレビューを参照しつつ、その大部分に共通する特徴として、日本人は、対人関係や他人の評価に敏感であり、自己主張よりも相手本意の態度をとりやすい傾向があることを指摘している。

この点から考えると、自己の状態の如何を問わず、「“可能な限りにおいて”他者の福祉を達成しよう (あるいはその手助けをしよう)」とする〈思いやり〉は、まさに相手本意の態度であり、日本人社会の一員として生活する際になくてはならない大切な特性と考えられているのかもしれない。そのために、本研究の教師達も大人になったときに身につけておくべき特性として「思いやり」を取り上げたのかもしれない。

② 対人関係スキル

〈思いやり〉に次いで記述数が多かったのは、〈対人関係スキル〉に関するカテゴリーである。ここに分類されたのは、対人関係場面において円滑なコミュニケーションが取れる能力に関する記述である。記述内容はさまざまではあるが、いずれの記述も周囲の他者との関係を円満に維持していくことにかかわる特性であることから、〈対人関係スキル〉と名付けた。

社会人として生きていくということは、家族という小さな集団から国家レベルの大きな集団まで、常に何らかの集団に所属して生きていくということである。そのため、児童・生徒を一人前の社会人として送り出すことを目指す教師たちは、周囲の人々との円滑なコミュニケーションを維持する能力を身につけておくことが社会人としてのより安定した生活につながると考え、〈対人関係スキル〉を望ましい特性として選んだのではないだろうか。

このような教師の価値観にも、田中 (2002) の言う対人関係や他人の評価に敏感な日本

人特有の態度傾向が反映されているのかもしれない。

③ 積極性

このカテゴリーは、意欲的、積極的に人生を歩んでいくことに関連した記述を集めたものである。これらの記述は“人生そのもの”あるいは“生きるということ”への積極的な態度に関連するものであると考え、〈積極性〉のカテゴリーとしてまとめることにした。

これは、先に紹介した静岡県調査（2007）で、3番目に支持されていた「自分らしく生きている人（36.8%）」という項目に相当すると言えるかもしれない。

強い意志のもと、粘り強くあきらめずに、目標を持って生きていくというこの〈積極性〉は、まさに“生きる力”を身につけている人の姿と言えるかもしれない。生きる力とは、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会第一次答申、1996）」によって提起された概念で、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」とされる。

本研究の教師が望ましい人間としての人格特性として〈積極性〉をあげた背景には、このような“生きる力”を育てることへの指向性が強く影響しているのかもしれない。

④ 社会的スキル

このカテゴリーは、社会生活を営む上で欠かせないスキルに関する記述が分類された。内容的には、前述の〈対人関係スキル〉と似ているが、ここではあえて異なるカテゴリーとして分類した。〈対人関係スキル〉カテゴリーは、具体的に生起した個々の対人関係の場面において、円滑にコミュニケーションを展開していくためのスキルを分類したものである。それに対して、〈社会的スキル〉カテゴリーは、具体的に特定できる“人間（特定の人）”との関係というよりも、具体的な姿をとらない“社会（不特定多数の人々）”との関係を円滑に維持するためのスキルということができる。

例えば、自分の意見を“人前で”話せるか、暗黙のルールである“常識”に沿った行動がとれるか、“社会で”通用するか、といったことが問題となっており、これらに共通しているのは、「具体的な個人を想定できない場面での」コミュニケーションスキルに関する記述であるという点である。つまり、そのときどきで変化する多様な対人関係場面（社会的相互作用場面）に対して、どのような場面に遭遇しても臨機応変に対応することができるスキルと言えるのではないだろうか。さらには、臨機応変に対応した結果として、一定の社会的な信用を得ることにつながるスキルと言うこともできるかもしれない。

また、これら2つのカテゴリーの違いは、それを記述した教師の所属する学校種の違いにもあらわれている。〈対人関係スキル〉は、25個の記述中9個（36%）が幼稚園教師によってなされているのに対し、〈社会的スキル〉では、21個の記述中、幼稚園教師による記述は2個のみ（1%）で、後はすべて中学・高校教師による記述であった。

この違いは、次のような幼稚園と高等学校の教育の違いに寄るところが大きいかもしれない。幼稚園は、家族成員以外の人々との対人関係が初めて展開される場である。したがって、対人関係の経験が乏しい幼稚園児の持つ〈対人関係スキル〉は非常に未熟であるため、このスキルを獲得することに幼稚園教育の主眼が置かれていると考えられる。

つまり、幼稚園児には、少数の具体的な友達との意見や感情の調整の仕方や、その友達

と向き合ったときの自己主張と自己抑制の微妙なバランスの取り方など、「具体的な個人」とのコミュニケーションを行うスキルを身につけることが求められている。そのため、具体的な対人関係場面におけるスキルの獲得を援助、教育している幼稚園教師による記述には〈対人関係スキル〉に関するものが多くなっているのかもしれない。

一方、高校生は、卒業後すぐに、あるいは大学生活を経た4年後に社会人としての生活を始める可能性が高い。すでに「具体的な個人」との対人関係を維持するスキルをある程度身につけているであろう高校生にとっては、むしろ具体的な個々の対人関係場面を超えた、「社会」あるいは「社会の人々」との関係を維持するスキルを身につけることが重要であると考えられているのかもしれない。そのため、中学・高校教師による記述がこの〈社会的スキル〉カテゴリーに多くみられることにつながった可能性がある。

また、本研究の対象としたS高校は、ホームルームでの学級活動に特に重点を置いている学校でもある。多くの生徒が皆の前で発言したり、学級での活動を円滑に行えるように学級全体で協力したり、分担したりする日頃の教育活動が、この〈社会的スキル〉への高い注目の結果となって表れているのかも知れない。

⑤ 誠実さ

このカテゴリーに分類した記述は、他人を尊敬し、謙虚な姿勢をもち、誠実で素直な態度をとることと関連したものであり、〈誠実さ〉を表していると考えた。

この〈誠実さ〉カテゴリーは記述数が20個と、比較的多くの回答者から記述されているが、他の理想自己に関する研究等ではあまり見かけることのないカテゴリーである。あえて言えば、静岡県調査(2007)の「信頼される人」に相当するのかもしれないが、本カテゴリーで特に記述の多かった「素直な人」という表現は、他の理想自己研究に見出すことはできなかった(宮本・中田・堀野 1994; 水間, 2002; 山田, 2004; 静岡県調査, 2007 など)。

この違いは、他の研究が青少年を対象とし、回答者本人の理想自己の姿を問うているのに対し、本研究は児童・生徒に期待する教師の持つ理想自己像を問うていることによるのかもしれない。教育という行為は、たとえそれが教師主導的ではなく子供中心的なものであったとしても、大人から子供へさまざまな情報を伝達することを中心課題とした営みであることに変わりはない。文化と呼ばれる一連の情報を伝達する過程が教育であり、その文化を共有し、利用しつつ生活していく場が社会であるとするならば、その社会の中でより良く生きていくためには、素直で謙虚な姿勢で必要な情報を受け取る(つまり、教えてもらう)ことが必要だと、教師達は考えているのかもしれない。

また、そこには、社会の構成員たる大人としての教師と、まだ一人前の構成員として認められてはいない児童・生徒との間に、「大人」という存在の受け止め方の違いが存在するのではないだろうか。教師から見る児童・生徒、つまり大人から見る子供は、まだ文化情報や社会的スキルに関して必要な知識や経験の蓄積に乏しく、もっと多くの知識やスキルを学ぶことが必要な存在として映っているのかもしれない。さらに、学ぶことの必要性は大人になったからといって決して失われる訳ではなく、常に新たな情報、新たなスキルを学び続けていくことが社会の一員として不可欠であることを、大人達は知っている。そのために、自らの未熟さをきちんと受け止めることができる素直さや謙虚さが、社会人として生きていく上で不可欠な人格特性としてとらえられているのかもしれない。

しかし、これに対して、子供たちは、大人になることを「成熟すること」、つまり未熟さを脱することととらえているのかもしれない。そのために、彼らが描く「成熟し、自立した大人」としての理想自己像には、素直さや謙虚さといった人格特性が伴っていないのかもしれない。ただし、ここでの議論はあくまでも推測の域を出るものではなく、この点を踏まえて慎重な調査を行うことが、今後の重要な課題であると考えられる。

⑥ 知性

このカテゴリーに分類した記述は、深い知識や教養を持つこと、そしてそれらに基づいて冷静で現実的な判断ができることに関するものである。

このカテゴリーの特徴は、幼稚園教師による記述がなく、ほとんどの記述が中学高校の教師によるという点にある。このことは、S幼稚園で現在行われている教育活動が、知的学習重視の教育ではなく、体験学習を中心としたものであるということを反映しているのかもしれない。

また、S中学高校では、単なる知識の詰め込み教育ではなく、「総合的学習の時間」を中心に、「人間になろう」という建学の精神をいかすべく、教養を深め、思慮深さを高める教育に力を入れている。このカテゴリーの「思慮深い人」、「教養をもった人」などという記述は、この点を反映している可能性も考えられる。

⑦ 道徳性

このカテゴリーは、社会的なルールやマナーを守り、モラルを身につけることに関連する記述を分類したものである。

個人がルールやマナーを守ることは、社会を安定したものとして維持するために重要なことであり、同時にルールやマナーを守れない個人は、社会の他の構成員から受け入れてもらえないことにもつながってしまう。そう考えると、この〈道徳性〉カテゴリーも、〈社会的スキル〉カテゴリーの一部であるということもできるかもしれない。

道徳性に関しては、他人（特に、親や教師のような身近な大人）に善悪の判断を依存する他律的な道徳性から、自己の価値観に基づいて判断する自律的な道徳性へと発達することが知られている（例えば、Kohlberg, 1984）。中学、高校の生徒が含まれる青年期は、まさに他律的な道徳性から自律的な道徳性への移行過程である。同時に、この時期は、大人が作り上げた既成概念への反発を特徴とする第二反抗期を迎える時期でもあり、既存のルールやマナーに反発し、独自の（自律的な）ルールやマナーを模索する生徒達の態度が、大人達の目には危うく映っているのかもしれない。そのため、教師として生徒がより適切な形で自律的な道徳性を獲得できるようにサポートすることに注目が集まっており、中学高校の教師から、この〈道徳性〉カテゴリーの記述が多く行われているのかもしれない。

⑧ 自立性

これは、人に依存することなく、自分で考え、行動することを重視する記述からなるカテゴリーであり、〈自立性〉に関するものとしてとらえることにした。社会人として自立性を身につけることは、独立した個人対個人の対等で平等な人間関係を築く上で不可欠なことでもある。そのために、このような記述がなされているのであろう。

このカテゴリーは、〈道徳性〉カテゴリーとは異なり、約半数の6個の記述が幼稚園教師によるものである。この点に関しては、幼児教育が「遊びを通した教育」という教育基本法にある目標に沿って、知識を身につけることよりも、主体的、自律的に活動することを

重視した教育を行っていることにより、この特性への注目が高まっていることによると解釈できるのではないだろうか。

⑨ 自尊感情

このカテゴリーは、自己を肯定的にとらえ、大切にできるという〈自尊感情〉を中心とした記述を分類した。このカテゴリーも、〈自立性〉カテゴリーと同様、幼稚園教師による記述の比率が高い（7個；58%）。その理由はどこにあるのだろうか。

自尊感情とは、「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚（遠藤，1999）」と定義されるが、これとほぼ同様の概念に「基本的信頼の感覚」がある。こちらは、Erikson（2000）の取り上げた8つの発達課題の中でもっとも早い乳児期の課題として示されたものである。また、アタッチメント理論を提唱した Bowlby（1973）は、アタッチメント対象者との相互作用によって形成される内的作業モデルという概念を示している。内的作業モデルとは、「自分の周りの世界やアタッチメント対象、そして自己に関する心的な表象モデル」であり、「自分自身に関するモデルの中で中核となるのは、自分がアタッチメント対象から受容され、愛され、価値のある存在であるかという、自己についての主観的な考え」であるとされる（坂上，2005）。

ここで注目すべき点は、〈自尊感情〉とほぼ同様の概念を含む「基本的信頼感」および「内的作業モデル（特に自己に関するモデル）」が、いずれも乳児期から幼児期にかけて形成される重要な発達課題である（Erikson，2000；Bowlby，1973）という点である。つまり、幼児期の子供たちの教育を行っている幼稚園教師にとって、基本的信頼やアタッチメントの形成や調整に関連する援助が教育活動の中で大きな比率を占めていることが考えられるのである。その結果が、「自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」という〈自尊感情〉への強い関心を寄せる結果につながったのではないだろうか。

⑩ 人間としての総合力

最後に分類したのは、総体としての人間力とでも表現すべき特性である。これまでのどのカテゴリーにも属さないため、ここでは、〈人間としての総合力〉として分類した。

2. 社会人としての特性と個人としての特性

上記10個のカテゴリーは、さらに大きく2つの大カテゴリーに分けてとらえることができる（Table 2 参照）。

10個のうち、〈思いやり〉、〈対人関係スキル〉、〈社会的スキル〉などは、さまざまな対人的な場面で他者とのコミュニケーションを円滑に行う際に必要とされる人格特性である。これに対して、〈積極性〉や〈知性〉、〈自尊感情〉などは、個人としての自己実現を目指して生きていく際に必要とされる特性であると考えることができる。

しかし、社会的場面で人と関係を持つ際に必要とされる「社会人としての特性」と、自己実現を目指す際に必要とされる「個人としての特性」とは、それほど簡単に両立できるものでもないのかもしれない。

鯨岡（1998）は、「自己充実感」と「整合希求性」とは本来、相矛盾している可能性があるとして、それを人の持つ根源的両義性と呼んだ。確かに、自己実現を目指して、自分の思い通りに充実感を得る活動をするには、周囲の他者との関係や、他者への配慮などは邪魔に感じられることも多いだろう。例えば、達成したいと願う課題に取り組んでいるとき

Table 2 教師の抱く望ましい人間像

望ましい人間像	記述数 (N)	割合 (%)
社会人としての人格特性	111	53.6
思いやり	50	24.2
対人関係スキル	25	12.1
社会的スキル	21	10.1
道徳性	15	7.2
個人として人格特性	95	45.9
積極性	24	11.6
誠実さ	20	9.7
知性	17	8.2
自立性	14	6.8
自尊感情	12	5.8
人間としての総合力	8	3.9
その他	1	0.5
計	207	100.0

には、他者との付き合いを避けて、活動に集中したいと願うことは誰もが経験することである。逆に、周囲の人々との和や繋がりを求めていこうとする場合、自己の課題への過剰なめり込みは抑制する必要があるかもしれない。つまり、周囲の他者と仲良くしていくためには、充実感を伴うような自己実現への努力を一時棚上げにして、他者への配慮をし、関係維持の努力をする必要がある。

本研究の結果で言えば、自己充実感を志向する態度が「個人としての人格特性」に相当し、繋合希求性を志向する態度が「社会人としての人格特性」に相当すると言えるかもしれない。このような「対他者」を意識した特性と「自己」に注目した特性とに、理想自己のカテゴリーが分かれるという結果は、大学生を対象とした山田（2004）にも見られる。ただし、山田の研究はその分類に主眼があったわけではないため、自己、他者、人生として分類された3つの領域の関連性を論じることはしていない。しかし、自己を意識した態度と他者を意識した態度との間に鯨岡の言うような“根源的両義性”が存在し、人の有り様がそれによって規定されているとするならば、理想自己を考えていく上でも両方の特性にバランスよく目配りして考察していく必要があるのかもしれない。

「個人としての特性」と「社会人としての特性」とにそれぞれどの程度重きを置いているのか、そのバランスをどのようにとっているのか、またそこには発達のな変化が存在するのか、これらについて今後、慎重に検討していくことが必要であろう。

今回の調査は、教師に対するものであったが、今後、児童・生徒を対象として、これらに視点を置いた調査研究を行うことが今後の課題である。

引用文献

- 相川充 1999 共感性 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司（編）心理学辞典（CD-ROM版）. 有斐閣.
- Bowlby, J. 1973 Attachment and loss: Vol. 2 Separation. 黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子（訳）母子関係の理論Ⅱ分離不安. 岩崎学術出版社.
- Eisenberg, N. 1982 The Development of Prosocial Behavior. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. 2001 Caring Child. Harvard University Press. 二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子（訳）思いやりのある子どもたち. 北大路書房.
- 遠藤由美 1999 自尊感情 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司（編）心理学辞典（CD-ROM版）. 有斐閣.
- Erikson, H. E. 2003 childhood and society. W. W. Norman & Company. 仁科弥生（訳）幼児期と社会. みすず書房.
- Hoffman, M. L., The Measurement of Empathy, Izard, C. E. (ed.), Measuring Emotions in Infants and Children, 1982.
- Katz, J. & Farrow, S. 2000 Discrepant self-views and young women's sexual and emotional adjustment. Sex Roles, 42, 781-805.
- 加藤隆勝 1977 青年期における自己意識の構造. 心理学モノグラフ, 14. 東京大学出版会.
- 小平英志 2000 日本人にとって理想自己と義務自己はどのように異なる自己なのか 大学生が記述する属性語とカテゴリーの分析を通して. 性格心理学研究, 8, 113-124.
- Kohlberg, L. 1984 The Psychology of Moral Development. Essays on Moral Development, Vol2, New York: Harper and Row.
- 広辞苑第3版 1984 思いやり 新村出（編）岩波書店.
- 鯨岡峻 1998 両義性の発達心理学. ミネルヴァ書房.
- 宮本美沙子・中田美子・堀野緑 1994 大学生と高齢者における可能自己と達成関連動機との関係について. 発達心理学研究, 5, 22-30.
- 宮下一博 1995 青年期の同世代関係 落合良行・楠見孝（編）講座生涯発達心理学第4巻：自己への問い直し—青年期 金子書房, pp. 155-184.
- 水間玲子 2002 理想自己を志向することの意味——その肯定性と否定性——青年心理学, 14, 21-39.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L., Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development, 1968.
- Rogers, C. R. 1959 A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), Psychology: A study of a science, Vol. 3. formulation of the social context. New York: McGraw-Hill. pp. 184-256.
- 坂上裕子 2005 アタッチメントの発達を支える内的作業モデル 数井みゆき・遠藤利彦（編）アタッチメント. ミネルヴァ書房. pp. 32-48.
- 静岡県青少年問題協議会・静岡県教育委員会 2007 平成18年度現代青少年の意識及び生活実態等に関する調査報告書.
- 田中道弘 2002 文化と自己 梶田叡一（編）自己意識研究の現在. ナカニシヤ出版. pp. 171-187.
- 山田剛史 2004 理想自己の観点からみた大学生の自己形成に関する研究. パーソナリティ研究, 12, 59-72.