

高校生の学校生活における不安と不安への対処に関する尺度作成

横浜国立大学 教育学研究科

田中 美由貴

明治大学 文学部

岡安 孝弘

横浜国立大学 教育学部

高本 真寛

問題

教育現場には、いじめや不登校などの様々な心理的問題が存在し、それらを解決するために、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーが全国的に配置されるようになった(文部科学省, 2007; 内閣府, 2016)。しかしながら、いじめ、および不登校の認知件数は、増加の一途をたどっており(文部科学省, 2019)、新たな介入方法の構築が必要となっている。学校での不適應に対する介入について検討するためには、まず学校生活の中で児童生徒が抱えている「心理的ストレス」を明らかにする必要がある。

認知的評価理論

ストレスとは、不適應の原因となる身体的または心理的な安定を脅かす存在である(無藤・森・遠藤・玉瀬, 2018)。Lazarus, R.は、心理的ストレスの過程として認知的評価モデルを提唱した。ストレスの原因となりうるストレス者に直面すると、その出来事がストレスフルなものか否かを判断する「一次的評価」が行われる。自身にとって脅威であると評価されると、ストレス事態への対処(コーピング)の選択がうまくいくか、効果的に特定のストラテジーを使うことができるかといった「二次的評価」が行われる。2つの評価を経て、効果的な対処が行われない場合、ストレス者に対する抵抗として、様々な身体的・心理的ストレス反応が生じる。また、コーピングの効果が不十分であると評価されると、内外からの新たな情報に基づいて「再評価」が行われる(Lazarus & Folkman, 1984 本明・春木・織田 監訳 1991)。同様に、嶋田(1998)も学校におけるストレスモデルとして、学校ストレス者から認知的評価およびコーピングを媒介し、身体的・情動的反応につながるストレス過程を示した。このように、学校における児童生徒のストレスについて検討するため

には、ストレス者およびストレス者への認知的評価やコーピングに関する調査が必要である。

ストレス者に関する先行研究

児童生徒が経験するストレス者に関して、これまでに多くの研究が行われてきた。嶋田・岡安・坂野(1992)は、小学生男子が経験するストレス者を「対人関係」「学校システム」「発表場面」「学業達成」「行動規制」の5つに、小学生女子が経験するストレス者を「対人関係」「学校システム」「学業達成」「サポート人物」の4つに分類した。山野・高平(2013)によると女子児童は男子児童と異なり、他のストレス者と比べて友人関係に強い嫌悪を感じている。

岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)は、中学生が経験するストレス者を「教師との関係」「友人関係」「部活動」「学業」「規則」「委員活動」の6つに分類した。中学生は、学業に含まれる項目の経験率が他の項目よりも顕著に高かった。また、学業ストレス者と無力的認知・思考、友人関係ストレス者と抑うつ・不安感情との間には、それぞれ高い正の相関関係が見られたが、部活動のストレス者はその経験率の割にストレス反応との間に相関関係があまりみられなかった(岡安他, 1992)。他方、テスト不安が高い生徒は、低い生徒に比べて、不機嫌や不安、抑うつなどの全般的なストレス反応を高く表出するという特徴も明らかにされている(三浦・嶋田・坂野, 1997)。性差に関しては、三浦・坂野(1996)や岡安他(1992)によると、男子よりも女子の方が学業や教師との関係によるストレス者を多く経験している。

三浦・川岡(2008)は、高校生が経験するストレス者を「部活動」「学業」「教師との関係」「校則・規制」「友人との関係」の5つに分類した。三浦・川岡(2008)や菅・上地(1996)によると、男子よりも女子の方が学業

や校則と規制、友人との関係に関するストレスを多く経験している。

ストレスコーピングに関する先行研究

児童生徒に関するコーピングについても多くの研究がなされている。大竹・島井・嶋田 (1998) は、小学生のストレスコーピングを「問題解決」「行動的回避」「気分転換」「サポート希求」「認知的回避」「情動的回避」の6つに分類した。問題解決を用いる児童は体調不良や集中困難を、サポート希求を用いる児童は疲労を示しにくい、情動的回避を用いる児童はそれらの不調を示しやすい。また、男子は行動的回避、気分転換、認知的回避を、女子は問題解決、サポート希求、情動的回避を採用しやすいことが示されている (大竹他, 1998)。

三浦・坂野 (1996) は、中学生のストレスコーピングを「積極的対処」「思考の肯定的転換」「サポート希求」「あきらめ」の4つに分類した。三浦・上里 (2002) によると、コーピングは認知的評価と相互作用を引き起したり、あるコーピングが他のコーピングの実行に影響を及ぼしたりする。一方で、高校生の学校生活全般に対するストレスコーピングを分類する研究は、ほとんど行われていない。

児童生徒に関するコーピング研究からは、積極的対処やサポート希求はストレス反応に結びつかないが、逃避・回避型コーピングはストレス反応に直接的に結びつくことが明らかにされている (三浦・上里, 2002)。しかしながら、回避型コーピングは、常に非適応的に働くわけではなく、目標レベルでの回避であれば非適応的だが、行動レベルで行われる場合は非適応的にはならない (村山・及川, 2005)。例えば、回避型コーピングは、息抜きを意図して主体的に用いられた場合には効果があるが、無効性を認知して消極的に用いられた場合にはストレスを増加させることが示されている (森田, 2008)。そのため、コーピングの行使意図に着目した検討が必要である (高本・相川, 2012)。

本研究の意義

高校生に対するストレス研究は、小学生や中学生、大学生を対象とした研究と比べて少なく、実証的研究が不十分であると指摘されている (三浦・川岡, 2008; 坂野他, 1994)。しかし、高校生においても、他の年齢群と同じく、教師や友人との関係、学業、規則のような、ストレス反

応と関連のあるストレスが存在する (三浦・川岡, 2008)。特に、学業ストレスは、小学生にとってはそれほどストレスではないが (山野・高平, 2013)、中学生では他のストレスよりも経験率が顕著に高く、学年が上がるにつれてより多く経験されるようになる (三浦・坂野, 1996; 岡安他, 1992)。勉強内容がさらに難化する高校では、学業ストレスがさらに上昇すると考えられる。したがって、高校生の学校生活におけるストレス事態についても詳細を把握し、コーピングについて考察する必要がある。

また、学校現場における授業形態の改善やコミュニケーションツールの発展などに伴い、学校ストレスも日々変化していると考えられる。現在、教育方針が「主体的・対話的で深い学び」へと移行して授業体系が変わり、アクティブラーニングの視点からの授業改善が進められている (文部科学省, 2017)。これは、興味関心や理解度の上昇などが望まれる一方で、発言・発表や他者との関わりの機会が増えることともなり、それらに苦手意識のある生徒にとっては、さらなる不安を抱えることとなる。他方、友人間のコミュニケーションはSNS上で盛んに行われるようになった。現在の中高生のインターネット使用率は95%以上であり、スマートフォンでのインターネット使用者の75%がSNSをコミュニケーションツールとして用いている (内閣府, 2019)。SNSの普及により、学校での友人関係が登校中だけでなく、24時間続くこととなり、他者とつながりたいという欲求を満たす反面、ストレスの増加にもつながりうる。また、親や教師の目が届かないため、いじめの温床化や悪意のある大人によるトラブル・犯罪に巻き込まれる事態を引き起こすおそれもある (伊藤・山本, 2009)。このように、学校現場は刻々と変化するため、学校の現状に即したストレスを把握するには、十数年前の高校生に対する調査により作成された尺度を、現代の高校生にそのまま用いることは必ずしも適切ではない。

対象が不明確な場合あるいは状況的な変化がない場合などにより、そこからの逃避行動がとれないとき、そこで体験される持続的で不快な情動のことを、不安と呼ぶ (無藤他, 2018)。石川 (2010) によれば、不安は、学校での対人関係をはじめとした不適応だけでなく、学問等のパフォーマンス、その後の社会適応に対してもネガティブな影響を与える。具体的には、間違いや失敗に対する不安から課題に積極的に取り組めない、対人関係の不安

によって友人との交流が上手くできない、それによって自尊心が低下してしまうなどといったことが生じる。さらに、学校での深刻な不安症状は、早期に適切な対処がなされないと、成人の不安障害へと発展する可能性も高いとされている。したがって、本研究では、ストレスに関する先行研究を基として、特に不安について焦点をあてた研究を試みるものとする。

以上のことをふまえ、本研究では、学校生活で生じる不安の場面やその内容を捉える学校不安尺度と、学校不安に対してどのように対処するかといった学校不安コーピング尺度の作成を行う。学校不安コーピング尺度には、先行研究により、認知的評価もストレス反応に対して影響を与えていると考えられることから (Lazarus & Folkman, 1984 本明・春木・織田 監訳 1991 ; 嶋田, 1998) , 実際に行われる対処行動だけでなく、認知的対処も含むものとする。心理的問題への介入方法を構築し、学校でのより適応的な生活を促すために、作成した尺度をさらなる研究に用いることを目的とする。

調査I

目的

高校生を対象とした学校生活における不安および不安に対するコーピングの尺度を作成するために、尺度項目の選定を目的とする。

方法

調査対象者 東京都にある公立高校に在籍する高校1年～3年生、112名を対象に調査を実施した。調査協力欄に印がない、すべて空欄、あるいは「特になし」という回答のみで具体的な記述がない、フェイスシート(学年・年齢・性別)の欄に記入がない、あるいは適切に回答がなされていないと判断された回答を除外したところ、有効回答数は81名(有効回答率72.3%)であった(1年生27名(男子6名、女子21名)、2年生19名(男子7名、女子12名)、3年生35名(男子9名、女子25名、その他1名))。

調査時期 2019年6月下旬から7月上旬にかけて実施した。

調査内容 現在の学校生活を送る中で、(a)「不安を感じる場面はあるか」、(b)「その場面でどのような事態が起こることが不安か」を尋ね、また(c)「そうした不安が生じた時にどのようなコーピングを行うか」とい

う3つの質問に対して、具体的かつ思いつく限り、自由記述形式での回答を求めた。その際、(a)「授業中にみんなの前で発表する」、(b)「間違っことを言って、みんなに笑われてしまうのではないかと不安になる」、(c)「自分の力で乗り越えたいと考える」、「そのことを考えないようにする」、「誰かに助けてほしいと思う」という回答例を示した。

結果と考察

上述した学校生活における不安場面に関する(a)、(b)の設問に対して、合計87個の自由記述回答が得られた。回答を内容ごとに検討したところ、主に、「学業に関する不安」と「対人関係に関する不安」が見出された。「学業に関する不安」は、さらに発表・発言の不安、受験・進学の不安、苦手科目の不安、テスト不安に分けられた。「対人関係に関する不安」は、さらに友人関係の不安、孤立不安、他者と違うことへの不安、先生との関係不安に分けられた。また、上記の2つに含まれない不安には、代表として他者に働きかける不安や、チームプレーでの失敗不安、騒がしさへの不安、けがへの不安、その他などがみられた。それら13下位カテゴリに対する回答例をTable 1に示した。表中におけるカッコ内は各カテゴリの記述回答数である。回答数は、発表・発言不安が最も多く、次いで受験・進学不安と友人関係不安が多かった。ただし、発表・発言不安の回答が多かった理由には、回答例として発表不安を挙げていたことが影響した可能性がある。下位カテゴリのうち「受験・進学不安」では、回答した14人のうち13人が3年生であり、3年生になってから将来の進路に関する不安が高まる傾向がうかがえる。その他のカテゴリには、回答者の属性に関する偏りはみられなかった。

この結果は、先行研究(三浦・川岡, 2008 ; 岡安他, 1992 ; 嶋田他, 1992)と比較すると以下のような異同があった。まず、学業やテスト、友人や先生との対人関係、発表場面に関する回答は、先行研究でも示されており、一致した結果が得られた。一方、先行研究で見られた部活や委員会の活動、校則などの学校システムに関する回答は見られず、先行研究では見られなかった受験や進路の不安や孤立不安、他者と違うことへの懸念が回答されていた。部活動はストレス反応とあまり関連がないことが示され

Table 1 学校生活への不安に対する回答のカテゴリ分けと回答例

	カテゴリ	回答例
学業に関する不安	発表・発言の不安 (18)	授業中に当てられて間違えるのが嫌だ
	受験・進学不安 (14)	受験に受かるか心配だ
	苦手科目の不安 (2)	苦手な科目の授業で周りと自分の技術の差が明らかになるのが嫌だ
	テスト不安 (10)	テストで点数が悪かったらどうしようと思う
対人関係に関する不安	友人関係の不安 (14)	次の日に友達に嫌われているのではないかと心配になる
	孤立不安 (5)	グループを作る時に一人になってしまうのではないかと不安である
	他者と違うことへの不安 (2)	他の人と違う意見を言うと変に思われないか不安だ
	先生との関係不安 (2)	慣れていない職員室に入るのが怖い
その他の不安	代表として他者に働きかける不安 (2)	自分が主導して話を進めるときに上手くいっているか心配になる
	チームプレーでの失敗不安 (3)	チームスポーツでミスをしてみんなに迷惑をかけないか不安だ
	騒がしさへの不安 (2)	授業がさわがしいと不安になる
	けがへの不安 (2)	部活でけがをしないうか不安になる
	その他 (11)	提出物や行事がたくさんあるとあわててしまう

Table 2 不安へのコーピングに対する回答のカテゴリ分けと回答例

	カテゴリ	回答例
問題焦点型コーピング	自己解決行動・意志 (32)	解決策を考える, 自分の力で頑張る
	援助希求 (25)	友達・先生・家族に相談する, 友達に協力してもらう
情動焦点型コーピング	情動の安定 (8)	音楽を聴く, 深呼吸をしてから取り組む
	自己教示 (8)	こんなものだとか割り切る, なんとかなるさと思う
回避型コーピング	問題への思考回避 (25)	考えないようにする, 忘れようとする
	強行突破 (4)	やるしかないと思う, 余計な事を考えずに力づくでやり通す
	思考の転換 (6)	好きなことをして気をまぎらわす, 終わった後に何をするか考える
	受動・消極的行動 (6)	時間による解決を待つ, 助けてもらえるのを待つ
	他人に知られないようにする行為 (5)	まわりに心配かけないようにふるまう, 周りには言わない

ているため(岡安他, 1992), 不安場面としても挙げられなかったと考えられる。また, 先行研究の傾向とは異なり, 学校システムに関する回答が得られず, 受験や進路への回答が得られたことは, 先行研究がストレス全体を対象としている一方で, 本調査は不安を対象としていることが影響していると考えられる。不安は, 対象が不明確な場合に体験する不快情動であり(無藤他, 2018), 学校システムのような不明確な要素が少ない事柄に関しては回答されず, 受験や進路のような不明確な要素を多く持つ将来に関する事柄はストレッサーとして挙げられやすかったと考えられる。また, 孤立不安や他者と違うことへの懸念の回答が見られたことは, 現在, 物理的にも心理的にも他者から離れることに不安を抱えている生徒が, 一定数存在することを表していると解釈される。

不安へのコーピングに関する設問(c)では, 合計119個の自由記述回答が得られた。これらの記述は, 「問題焦点型コーピング」「情動焦点型コーピング」「回避型コーピング」の3つに分類された。「問題焦点型コーピング」には, 自己解決行動・意志, 援助希求が含まれ, 「情動焦点型コーピング」は, 情動の安定, 自己教示が含まれていた。また, 「回避型コーピング」には, 問題への思考回避, 強行突破, 思考の転換, 受動・消極的行動, 他人に知られないようにする行為が含まれていた。それら9下位カテゴリに対する回答例をTable 2に示した。自己解決行動・意志や援助希求, 問題への思考回避が多く回答された。援助希求に関しては, 希求相手とし

て先生や家族, 友達が挙げられていたが, ほとんどの回答が友達への援助希求であった。友人関係に関して不安に思う生徒が多い一方, 助けを友人に求める生徒も多く, 高校生における友人関係の重要性が認められる。回答者の属性に関する偏りがみられたカテゴリはなかった。また, コーピングについての回答は, 自己解決行動や援助希求, 思考の回避や転換など, 先行研究で扱われていた項目と概ね同様の回答が得られた(大竹他, 1998; 三浦・坂野, 1996)。

調査II

目的

調査IIでは, 調査Iに基づいて高校生用学校不安尺度と学校不安コーピング尺度を作成し, その信頼性および妥当性を検討する。また, 作成した尺度に基づいて, 高校生がどのような学校不安を有しているか, 不安に対してどのようなコーピングを取っているかを把握すること, そして学校不安やコーピングとストレス反応との関係性を明らかにすることを目的とする。

方法

調査対象者 東京都にある公立高校に在籍する1年生から3年生の生徒, 計320名に実施した。調査Iと同じく, 不備が見られた回答を除外したところ, 有効回答数は236名(有効回答率73.8%)であった(1年生88名(男子24名,

女子64名), 2年生79名(男子23名, 女子54名, その他2名), 3年生69名(男子14名, 女子51名, その他4名)。数項目の記入漏れがあったものに関しては, それぞれの項目の最頻値を代入する処理を行った。

調査時期 2019年10月下旬から11月上旬の間に実施した。

調査内容 (1) フェイスシートでは, 学年, 年齢, 性別の回答を求めた。

(2) 高校生における学校不安を測定するために, 調査Iで収集した項目を参考に高校生用学校不安尺度の項目候補を作成した。具体的には, 調査Iで得られた87個の記述に基づき, 36項目を作成した。その際, けがへの不安や代表として他者に働きかける不安は, その内容から全ての生徒が経験するものではないと判断し, この2つのカテゴリは尺度項目から除いた。また, その他のカテゴリの項目もそれぞれ1つずつの回答であったことから, 尺度項目には取り入れなかった。「学校生活での不安についてうかがいます。下の各文章を読んで, 自分に最もよくあてはまると思うところの数字1つを○で囲んでください。」という教示のもと, 各項目に対する回答を求めた。

(3) 高校生の学校不安への対処を測定するために, 調査Iで収集した項目を参考に高校生用学校不安コーピング尺度の項目候補を作成した。具体的には, 調査Iで得られた119個の記述に基づき, 34個の項目を作成した。その際, 尺度項目から除外したカテゴリはなかった。「学校生活で不安を感じる場面に直面した時に, あなたはどのように考え, どのようにふるまいますか。普段の生活を思い返して, 自分に最もよくあてはまると思うところの数字1つに○をつけてください。」という教示のもと, 各項目に対する回答を求めた。

(4) 高校生のストレス反応状態を測定するために, 鈴木他(1997)の心理的ストレス反応尺度SRS-18を用いた。本尺度は「抑うつ・不安」, 「不機嫌・怒り」, 「無気力」の3下位尺度, 18項目からなる。各項目に対して4件法により回答を求めた。

上記のうち(2)および(3)では, いずれも1(全くあてはまらない), 2(あまりあてはまらない), 3(少しあてはまる), 4(よくあてはまる)の4件法を用いた。

結果と考察

因子構造の検討 本研究で作成した学校不安尺度の

因子構造を明らかにするために, 探索的因子分析を行った。初期の固有値の減衰状況(12.99, 2.37, 1.74, 1.64, 1.20, 1.01, ...) , および, 各因子に含まれる項目の内容を検討し, 5因子構造が妥当であると判断した。再度, 探索的因子分析(重みづけのない最小二乗法, プロマックス回転)を行った結果, 5因子32項目の尺度となった。それぞれの項目の各因子への因子負荷量, 因子寄与率, 因子間相関, および, Cronbachの α 係数をTable3に示した。

第I因子に含まれる項目は13項目あり, 発表・発言の不安や他者と違うことへの不安, チームプレーでの失敗不安などに関する項目が含まれた。嶋田他(1992)では, 発表場面が単独の因子として抽出されていたが, 本研究では, 他者からの視線や評価への不安という共通点から, これらが1つの因子としてまとめられた。以上のことから, 「他者評価不安」因子と命名した($\alpha=.94$)。

第II因子に含まれる項目は6項目あり, 友達との不和への不安や, 仲間から孤立してしまうことへの不安が表れていた。このことから, 「友人関係不安」因子と命名した($\alpha=.86$)。この因子には「仲の良い友達から次の日には嫌われているのではないか」といった項目が含まれており, 得点が高い生徒は, たとえ友達との関係が良好に見えたとしても, 常にその関係性がいつ壊れてしまうか不安を抱えていると考えられる。友人との場が安心できる居場所とはなっておらず, 持続的に高い不安状態であると解釈される。

第III因子に含まれる項目は4項目あり, 将来の進路選択に関する不安であることから, 「進路不安」因子と命名した($\alpha=.84$)。受験に関する項目はすべての因子に対して因子負荷量が小さかったため, 除外された。調査から, 受験・進学不安は主に3年生になって高まる傾向が見られた。進路の中でも受験というのは, 特に進学を決め, 試験勉強を本格的にはじめた3年生が意識するものであり, 調査IIの全学年を対象とした分析では, この因子に含まれなかったと考えられる。

第IV因子に含まれる項目は5項目あり, 大きく分けて2つの内容がみられた。まず, 5項目中3項目は教職員と接する際に感じる不安であった。さらに, 発表・発言の不安と, 自分ができないところを見られることに対する苦手科目の不安が1項目ずつ含まれており, 周りの人からの視線に対する不安である点で共通していた。このことから, 「教職員との関係・視線不安」因子と命名した($\alpha=.77$)。教職員との関係についての3項目と, 視線不

Table 3 高校生用学校不安尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量				
	I	II	III	IV	V
因子 I : 他者評価不安 ($\alpha=.94$)					
25 自分の失敗でみんなに迷惑をかけないか心配だ	.96	-.08	.01	-.16	.01
21 チームプレーをする時、ミスをしたくないか不安だ	.92	-.16	.01	-.09	.08
7 体育や部活の試合で、自分のせいで負けるのが怖い	.82	.00	-.06	-.02	-.03
22 授業で指されて問題に答える時に、間違えていないか心配になる	.79	-.12	-.08	.06	.17
2 授業中に当てられて答えられず、授業がとまることが不安だ	.70	.07	-.13	-.00	.03
19 みんなから見られることが苦手だ	.68	.02	.01	.18	-.05
4 自分の発言に自信が持てない	.61	.17	.15	-.06	-.10
17 グループワークなど、普段話さない人と話す場面は緊張する	.60	.00	.00	.29	-.14
1 他の人と違う意見を言うことが不安だ	.58	.23	.01	-.02	-.12
11 なにかを発表するときうまく話せず、笑われないか不安になる	.58	.13	-.08	.09	.08
27 人の目があるところでは、周りから変に思われていないか気になる	.53	.31	-.01	-.09	.15
20 新しいクラスで友達ができるか不安になる	.48	.15	.17	.16	-.10
36 人と違うことをすると、あっているかわからず、心配になる	.47	.38	.09	-.09	-.07
因子 II : 友人関係不安 ($\alpha=.86$)					
16 仲が良い友達から次の日には嫌われているのではないかと不安になる	-.10	.82	-.06	.13	-.01
9 かげでそこそこ話しているところを見ると、自分のことを言っているのではないかと不安になる	.20	.64	-.07	-.15	.10
35 友達の話についていけないと仲間はずれにされているような気持ちになる	.09	.59	-.08	-.01	.06
31 グループを作る時、一人になってしまうのではないかと不安になる	.22	.54	-.09	.15	.01
23 教室移動や休み時間にひとりぼっちになるのが怖い	.24	.42	-.10	-.07	-.02
6 友達に自分のなやみをうちあけるのは、めんどうな人だと思われないか心配だ	.34	.41	-.11	.09	-.04
因子 III : 進路不安 ($\alpha=.84$)					
29 将来が見えなくて不安になる	-.03	-.05	.88	.10	-.06
34 進路が決まらないことが不安だ	-.13	.10	.88	.01	-.07
3 やりたいことが見つからず、あせりを感じる	.12	-.12	.75	-.13	.03
10 自分の行きたい進路に進めるか心配である	-.11	.18	.45	-.05	.27
因子 IV : 教職員との関係・視線不安 ($\alpha=.77$)					
28 職員室に入るのが怖い	-.16	.04	-.00	.74	.01
8 先生と話すときに緊張する	-.03	.12	-.09	.70	-.06
15 大人と話すのは苦手である	.14	-.10	.02	.59	.03
33 人前は緊張して、気持ちが悪くなる	.29	-.10	.04	.44	-.00
30 不得意な教科で、自分ができないところを見られてしまうのが不安だ	-.02	.06	.07	.44	.32
因子 V : 学業不安 ($\alpha=.81$)					
5 テストで良い点数が取れるか不安だ	.01	.03	-.06	-.13	.86
12 テストの点数が低かったらどうしようと心配になる	-.10	.10	-.09	.06	.83
26 テストが難しく、自分には解けないのではないかと考えてしまう	.08	-.15	.17	.10	.59
14 苦手な科目に取り組むと、自分には才能がないと感じてしまう	.23	-.03	.12	.06	.43
因子寄与率 (%)	39.23	6.17	4.14	3.64	2.43
因子間相関					
II	.71	1.00			
III	.45	.49	1.00		
IV	.59	.55	.36	1.00	
V	.54	.42	.46	.42	1.00

安についての2項目の背景に共通して存在する因子が見出せなかったため、この因子においては、質問項目の再検討と再分析が必要である。

第V因子に含まれる項目は4項目あり、テスト不安と苦手科目への不安が表れていたことから、「学業不安」因子と命名した($\alpha=.81$)。ただし、テスト不安に関する項目が3項目、苦手科目の不安に関する項目が1項目と、項目数に偏りが生じているため、それらの偏りを無くし、より幅広い学業不安を捉えられるように今後調整する必要があると考えられる。

次に、学校不安コーピング尺度の因子構造を明らかにするために、探索的因子分析を行った。初期の固有値の減衰状況(5.47, 3.02, 1.72, 1.61, 1.02, ...) および、各因子に含まれる項目の内容を検討し、4因子構造が妥当であ

ると判断した。再度、探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転)を実施した結果、4因子23項目の尺度となった。それぞれの項目の各因子への因子負荷量、因子寄与率、因子間相関およびCronbachの α 係数をTable 4に示した。

第I因子に含まれる項目は8項目あり、自分で問題を解決しようという行動や思考を表すものであったことから「自己解決行動」因子と命名した($\alpha=.80$)。

第II因子に含まれる項目は7項目あり、問題を考えること自体を回避する行為や、思考を転換させることで情緒を安定させるような対処が示されていた。このことから、「思考の回避・転換」因子と命名した($\alpha=.79$)。

第III因子に含まれる項目は6項目あり、他者が自分を援助してくれることを期待し、自分からは行動しない受

Table 4 高校生用学校不安コーピング尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量				
	I	II	III	IV	
因子I：自己解決行動 ($\alpha=.80$)					
17 自分の力で頑張ってみようと思う	.68	.12	.04	-.10	
31 次に何をやるべきか考える	.64	-.05	.08	.10	
26 解決策を考える	.61	-.14	-.00	.29	
34 やるしかないと思う	.57	.22	-.08	.10	
22 きちんと準備をする	.51	-.09	.01	.08	
1 できることをやってみる	.50	.13	-.25	.03	
24 周りに心配をかけないようにする	.49	-.08	.37	-.04	
11 自分で調べて情報を集める	.43	.18	.11	-.06	
因子II：思考の回避・転換 ($\alpha=.79$)					
25 いつか終わるから大丈夫だと思う	.15	.71	-.12	-.11	
28 考えないようにする	-.35	.66	.13	.07	
32 こんなものだと割り切る	-.05	.65	.04	-.02	
30 楽しいことをして忘れる	.09	.54	-.01	.16	
23 余計なことを考えずに勢いで取り組む	.16	.50	-.03	-.08	
33 なるべく良い方考えようとする	.31	.50	-.16	.01	
4 なんとかかなさと言いつける	.08	.47	.05	.22	
因子III：受動・消極的態度 ($\alpha=.69$)					
7 誰かに助けてもらえるのを待つ	-.11	-.12	.58	.10	
14 まわりは誰も自分のことを気にしていないと考えようとする	.06	.15	.54	.01	
6 まわりにはそのことについて、できるだけ話さないようにする	.30	-.10	.50	-.29	
8 忘れようとする	-.35	.31	.50	.07	
13 周りの人に助けてほしいと思う	.09	-.11	.46	.32	
16 何事もないかのようにふるまう	.11	.33	.41	-.13	
因子IV：友人援助希求 ($\alpha=.73$)					
27 友達に相談する	.10	-.02	.02	.91	
3 仲の良い友達に手伝ってもらおう	.19	.12	.06	.54	
	因子寄与率 (%)	17.44	12.48	7.43	4.48
	因子間相関 II	.33	1.00		
	III	.06	.44	1.00	
	IV	.24	.10	-.13	1.00

身的な態度や、自分が不安に思っていることを他人に知られないように隠そうとする消極的な行為が示されていた。これらのことから、「受動・消極的態度」因子と命名した ($\alpha=.69$)。

第IV因子に含まれる項目は2項目であり、友達への援助を求める行動であることから、「友人援助希求」因子と命名した ($\alpha=.73$)。項目数が2つしかないため、質問項目を今後増やしていく必要がある。

これらの学校不安コーピング尺度は因子間相関が低く、コーピングの種類間の関連性は見られなかった。これは、三浦・上里 (2002) のコーピングが他のコーピングの実行に影響を及ぼすという結果とは異なるものであった。

調査Iで他人に知られないようにする行為に分類していたもののうち、「まわりにはそのことについて、できるだけ話さないようにする」と「何事もないかのようにふるまう」は第III因子に含まれたものの、「周りに心配をかけないようにする」は第I因子に含まれた。自分の不安を隠そうとすること自体は共通しているが、前者2つに比べて最後の項目は他者への配慮という側面を含んでおり、その相違から異なる因子に振り分けられたと考えられる。また、「忘れる・考えない」ということを表している項目であっても、「楽しいことをして忘れる」「考

えないようにする」は第II因子に含まれたのに対し、「忘れようとする」は第III因子に含まれた。聞き方により印象が異なり、その行為に至る意図の受け取られ方にも差が生まれたと推察される。このように、同じ結果に至る項目であっても違う因子に振り分けられたことから、不安に対するコーピングの選択は行為自体の結果だけではなく、その行為にいたる考え方や意図にも共通性が見いだされていると考えられる。村山・及川 (2005) や高本・相川 (2012) は、コーピングを検討する際にそのコーピングの意図を重視する必要性を指摘しており、より分かりやすい因子構造の尺度とするためには、意図が明確になるよう、各項目の表現を再検討する必要がある。

学年差・性差の検討 学校不安およびそれに対するコーピングは高校生においてどのような特徴がみられるかを検討するために、学校不安尺度と学校不安コーピング尺度を用いて、学年 (1年生・2年生・3年生) と性別 (男子・女子) を要因とした、2要因の分散分析およびTukey法による多重比較を行った。性別において、その他と回答した生徒は6名であり、他の性別より著しく少なかったため、今回の分析では対象から除いた。学校不安尺度および学校不安コーピング尺度についての各因子における学年・男女別の記述統計量、および分散分析の結果をTable

高校生の学校生活における不安と不安への対処に関する尺度作成

Table 5 学校不安および学校不安コーピングの平均値, 標準偏差と学年・性別についての分散分析結果

	1年生		2年生				3年生				学年差		性差			
	男子 (n=24)	女子 (n=64)	男子 (n=23)	女子 (n=54)	男子 (n=14)	女子 (n=51)	男子 (n=14)	女子 (n=51)	F値	η^2	F値	η^2				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD								
学校不安																
他者評価不安	26.33	9.95	34.92	9.50	33.48	9.99	36.43	9.19	31.93	7.82	33.69	9.49	3.53*	.03	9.44**	.04
友人関係不安	9.58	3.44	13.95	4.60	14.87	4.85	14.70	4.78	13.14	4.31	12.59	3.99	7.94***	.06	3.25	.01
進路不安	8.25	3.17	9.23	3.45	10.22	2.89	9.44	3.60	8.14	3.23	9.06	3.28	2.41	.02	0.54	.00
教職員との関係・視線不安	8.50	2.59	10.19	3.28	9.04	2.99	10.11	3.01	9.57	3.96	9.76	3.06	0.17	.00	4.24*	.02
学業不安	9.08	3.23	9.91	3.35	9.39	1.95	10.33	3.05	9.43	3.82	8.63	2.74	0.98	.01	0.47	.00
学校不安コーピング																
自己解決行動	24.08	4.36	22.64	4.40	22.61	4.58	22.85	3.57	23.79	4.30	24.22	4.47	1.19	.01	0.16	.00
思考の回避・転換	17.88	3.37	18.48	4.73	18.78	3.91	18.65	3.89	18.64	3.63	19.96	4.12	1.01	.01	0.90	.00
受動・消極的態度	13.04	3.14	14.70	3.21	15.39	3.92	15.46	2.87	15.50	3.35	16.04	3.03	6.21**	.05	2.44	.01
友人援助希求	5.88	1.36	6.30	1.42	5.43	1.73	6.07	1.45	6.07	1.27	6.24	1.32	1.32	.01	3.51	.02

$p < .05^* p < .01^{**} p < .001^{***}$

5に記した。

学校不安尺度では、「友人関係不安」において、学年および性別の交互作用が有意であった ($F(2, 224) = 6.02, p < .01$)。単純主効果を検討したところ、男子は1年生 ($M = 9.58$) よりも2年生 ($M = 14.87$) の方が、女子は3年生 ($M = 12.59$) よりも2年生 ($M = 14.70$) の方が、有意に得点が高かった。また、1年生では男子 ($M = 9.58$) よりも女子 ($M = 13.95$) の方が、有意に得点が高かった。これは、友人との関係の因子において、男子よりも女子の方が、得点が高いという先行研究と一致する(菅・上地, 1996)。「他者評価不安」では、学年差 ($F(2, 224) = 3.53, p < .05$) および性差 ($F(2, 224) = 9.44, p < .01$) に主効果がみられた。ただし、学年差に関しては多重比較の結果、有意差が示されなかった。性差では、女子 ($M = 35.03$) の方が男子 ($M = 30.31$) よりも有意に得点が高かった。また、「教職員との関係・視線不安」についても性差に主効果がみられ ($F(2, 224) = 4.24, p < .05$)、女子 ($M = 10.04$) の方が男子 ($M = 8.95$) よりも有意に得点が高かった。「学業不安」については、学年差に有意差は示されず、中学生において学年が上がるにつれて学業ストレスが高く評価される(三浦・坂野, 1996; 岡安他, 1992) という傾向は高校生には当てはまらなかった。中学生に比べて、高校生は学業の難しさに対する学年差が小さく、有意差が見られなかったと考えられる。さらに、「学業不安」は先行研究において、中学生でも高校生でも男子に比べて女子の方が、得点が高いとされていたが(三浦・川岡, 2008; 三浦・坂野, 1996; 岡安他, 1992)、本研究では、性差は示されなかった。

学校不安コーピング尺度では、学年と性別の交互作用が見られた因子はなかった。「受動・消極的態度」で学年差の主効果がみられた ($F(2, 224) = 6.21, p < .01$)。多重比較の結果、1年生 ($M = 14.25$) よりも2年生 ($M = 15.44$) および3年生 ($M = 15.92$) の方が、有意に得点が高かった。その他の因子に学年差や性差は見られず、男子は行動的

回避、気分転換、認知的回避を、女子は問題解決、サポート希求、情動的回避を採用しやすいという先行研究の結果(大竹他, 1998)は、高校生には当てはまらなかった。

心理的ストレス反応との関連 学校不安および不安に対するコーピングとストレス反応との関係性を明らかにするために、学校不安尺度の5因子および学校不安コーピング尺度の4因子と、心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の下位尺度である「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の3つに対し、それぞれ相関分析を行った。その結果をTable 6に記した。

学校不安尺度は、SRS-18の全ての下位因子との間に $r = .222 - .579$ と弱い、または中程度の有意な正の相関がみられた。これにより、学校不安尺度の得点が高いほど、心理的ストレス反応が多く表出することが示され、本尺度の妥当性が確保されていると考えられる。また、これは、学業ストレスと無気力的認知・思考の間、友人関係ストレスと抑うつ・不安感情の間に正の相関関係があること(岡安他, 1992)、テスト不安の高い生徒が、ストレス反応を表出しやすいこと(三浦他, 1997)を示した先行研究と一致した結果であった。

学校不安コーピング尺度では、「受動・消極的態度」においてのみ、SRS-18の全ての下位因子との間に $r = .305 - .361$ と弱い有意な正の相関がみられた ($p < .01$)。このコーピングを多く用いる人は、ストレス反応が高いことが示された。この因子には、自分が不安な状態にあることを知らせない、周りからの助けを待つといった矛盾した内容の項目が含まれており、複雑な心理状態が推測される。他の3因子は、SRS-18のどの下位因子との間にも相関が示されなかった ($r = -.094 - .052, n.s.$)。「自己解決行動」や「友人援助希求」のコーピングとストレス反応との間に相関が示されなかったという結果は、積極的対処やサポート希求がストレス反応に直接的に結びつかないという先行研究と一致する(三浦・上里, 2002)。ま

た、先行研究では、逃避・回避的なコーピングはストレス反応の表出を高めると示されているが(三浦・上里, 2002), 本研究では、「思考の回避・転換」にストレス反応との相関が見られなかった。森田(2008)は、回避的コーピングは息抜きを意図して主体的に用いられた際には効果的だが、積極的取り組みへの無効性を認知して消極的に用いられる場合にはストレスを増加させるとしており、村山・及川(2005)は、目標レベルでの回避方略は非適応的になるが、行動レベルでの回避方略ではそうはならないとしている。本尺度では、そのコーピングが消極的に用いられるものか主体的に用いられるものか、あるいは目標レベルのものか行動レベルのものかが区別されておらず、一つの因子の中に両方が存在していたため、ストレス反応との間に相関が示されなかったと考えられる。

Table 6 学校不安・不安コーピングと心理的ストレス反応の相関関係

	SRS-18		
	抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
学校不安			
他者評価不安	.482**	.299**	.495**
友人関係不安	.579**	.417**	.566**
進路不安	.337**	.222**	.379**
教職員との関係・視線不安	.317**	.238**	.341**
学業不安	.413**	.289**	.401**
学校不安コーピング			
自己解決行動	.023	.052	.009
思考の回避・転換	-.081	-.022	-.038
受動・消極的態度	.305**	.306**	.361**
友人援助希求	-.060	-.051	-.094

$p < .05^* p < .01^{**}$

学校不安と学校不安コーピングの関連 学校不安と不安に対するコーピングの関連を明らかにするために、本研究で作成した学校不安尺度と学校不安コーピング尺度の各因子の合計得点に対して相関分析を行った。その結果を、Table 7 に記した。

学校不安尺度における「友人関係不安」と学校不安コーピング尺度における「自己解決行動」($r = -.132$), 「教職員との関係・視線不安」と「思考の回避・転換」($r = -.145$), 「教職員との関係・視線不安」と「友人援助希求」($r = -.155$)に弱い負の相関がみられた($p < .05$)。さらに、学校不安コーピング尺度の「受動・消極的態度」は、学校不安尺度の全ての下位因子との間に $r = .189 - .341$ と弱い有意な正の相関がみられた($p < .01$)。学校不安が高い生徒はその不安が生じる場面によらず、周りからの働きかけによる解決を待つ、あるいは自分が不安に感じていることを隠そうとする傾向にあることが示された。このように、「受動・消極的態度」は様々な学校不安やストレス反応との関連が見られたため、生徒の不適応状態を把握する際に、特に注意して捉えるべき点であると考

えられる。

Table 7 学校不安と学校不安コーピングの相関関係

	学校不安コーピング			
	自己解決行動	思考の回避・転換	受動・消極的態度	友人援助希求
学校不安				
他者評価不安	-.044	-.118	.312**	-.077
友人関係不安	-.132*	-.098	.341**	-.185
進路不安	-.050	-.053	.282**	-.004
教職員との関係・視線不安	-.098	-.145*	.292**	-.155*
学業不安	.010	-.036	.189**	.085

$p < .05^* p < .01^{**}$

全体考察

本研究では、高校生を対象とした2度の調査から、高校生用学校不安尺度および学校不安コーピング尺度を作成した。学校不安尺度は、「他者評価不安」「友人関係不安」「進路不安」「教職員との関係・視線不安」「学業不安」の5因子32項目から構成された。既存の尺度の多くがストレス全般を扱っている一方で、本尺度は不安のみを対象としたことから、進路への不安や孤立不安、他者と違うことへの懸念のような、既存の学校ストレス尺度には見られなかった項目が含まれた。現代の高校生が抱えている学校不安を捉えることができる尺度となった。また、学校不安コーピング尺度は、「自己解決行動」「思考の回避・転換」「受動・消極的態度」「友人援助希求」の4因子23項目から構成された。既存の尺度とは大きな相違点は見られなかったものの、「受動・消極的態度」は様々な学校不安やストレス反応との関連があり、学校生活の中で特に注意すべきコーピングであることが明らかとなった。

本研究の課題としては、以下の3点が挙げられる。

第1に、本研究により作成した2つの尺度において、Cronbachの α 係数を算出した結果、全体的には信頼性が確保されていたが、学校不安コーピング尺度の「受動・消極的態度」で $\alpha = .70$ に達していなかった。この因子を含めていくつかの下位尺度において、項目内容の偏りや項目数の少なさ、表現の曖昧さなどの改善点が挙げられるため、項目の増加や文章表現の再検討を行う必要がある。

第2に、妥当性の検証に関して、本研究ではSRS-18との関連しか検討していない。他のコーピング尺度や、学校適応感、精神的健康などの複数の指標を用いて妥当性を検討する必要がある。

第3に、本研究では、1校のみを調査対象としており、この研究結果が全国の高校生に当てはまるとは言い難い。より信頼性・妥当性の高い尺度にするには、今後、調査

範囲を広げ、さらに多くの被検者からのデータを用いた因子分析の再試行を行うことが求められる。

引用文献

- 石川 信一 (2010) . 児童の不安障害に対する認知行動療法 風間書房
- 伊藤 大河・山本 利一 (2009) . コミュニケーション能力育成を目指した SNS の効果的な活用 日本教育情報学会, 25, 282-283.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company. (ラザラス, R. S.・フォルクマン, S. 本明 寛・春木 豊・織田 正美 (監訳) (1991) . ストレスの心理学 認知的評価と対処の研究 実務教育出版
- 三浦 正江・上里 一郎 (2002) . 中学生の友人関係における心理的ストレスモデルの構成 健康心理学研究, 15, 1-9.
- 三浦 正江・川岡 史 (2008) . 高校生用学校ストレス一尺度 (SSS) の作成 カウンセリング研究, 41, 73-83.
- 三浦 正江・坂野 雄二 (1996) . 中学生における心理的ストレスの継時的変化 教育心理学研究, 44, 368-378.
- 三浦 正江・嶋田 洋徳・坂野 雄二 (1997) . 中学生におけるテスト不安の継時的変化 —心理的ストレスの観点から— 教育心理学研究, 45, 31-40.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2007) . スクールカウンセラーについて
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm (2020年10月20日)
- 文部科学省 (2017) . 新学習指導要領の考え方 —中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2020年10月20日)
- 文部科学省 (2019) . 平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要
<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/000021332.pdf> (2020年10月20日)
- 森田 美登里 (2008) . 回避型コーピングの用いられ方が
ストレス低減に及ぼす影響 健康心理学研究, 21, 21-30.
- 村山 航・及川 恵 (2005) . 回避的な自己制御方略は本当に非適応的なのか 教育心理学研究, 53, 273-286.
- 無藤 隆・森 敏昭・遠藤 由美・玉瀬 耕治 (2018) . New Liberal Arts Selection 新版 心理学 有斐閣
- 内閣府 (2016) . 第2回子供の貧困対策に関する有識者会議資料1 教育の支援について
https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/youshikisya/k_2/pdf/s1.pdf (2020年10月20日)
- 内閣府 (2019) . 平成30年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 第2部調査結果
<https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h30/net-jittai/pdf/2-1.pdf> (2020年10月20日)
- 岡安 孝弘・嶋田 洋徳・丹羽 洋子・森 俊夫・矢富 直美 (1992) . 中学生の学校ストレス一評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.
- 大竹 恵子・島井 哲志・嶋田 洋徳 (1998) . 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究, 11, 37-47.
- 坂野 雄二・嶋田 洋徳・三浦 正江・森 治子・小田 美穂子・猿渡 未治 (1994) . 高校生の認知的個人差が心理的ストレスに及ぼす影響 早稲田大学人間科学研究, 7, 75-90.
- 嶋田 洋徳 (1998) . 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 嶋田 洋徳・岡安 孝弘・坂野 雄二 (1992) . 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連 健康心理学研究, 5, 7-19.
- 菅 徹・上地 安昭 (1996) . 高校生の心理・社会的ストレスに関する一考察 カウンセリング研究, 29, 197-207.
- 鈴木 伸一・嶋田 洋徳・三浦 正江・片柳 弘司・右馬埜力也・坂野 雄二 (1997) . 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究, 4, 22-29.
- 高本 真寛・相川 充 (2012) 行使意図を明確にしたコーピング尺度の開発と妥当性の検討 心理学研究, 83, 108-116.
- 山野 さゆり・高平 小百合 (2013) . 児童の学校ストレス一評価とストレスへの対処行動について 玉川大学教育学部紀要, 115-131.