

高校生の認知的個人差が心理的ストレスに及ぼす影響*

坂 野 雄 二** 嶋 田 洋 徳*** 三 浦 正 江***
森 治 子*** 小 田 美穂子*** 猿 渡 末 治****

**The Effect of Individual Differences in Cognitive Responses
on Psychological Stress Responses
in Senior High School Students**

Yuji Sakano **, Hironori Shimada ***, Masae Miura ***, Haruko Mori ***,
Mihoko Oda *** & Sueharu Saruwatari ****

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of individual differences in cognitive responses (attributional style, irrational beliefs) on psychological stress responses. Subjects were 211 senior high school students (90 males and 121 females) in a public school offering the Regular Course, the English Course and the Science/Mathematics Course, in a suburban district of Tokyo.

Trait anxiety (STAI-T; Spielberger et al., 1970), attributional style (ASQ; Peterson et al., 1982), irrational beliefs, subjective appraisal of adjustment to school, and psychological stress responses were measured as variables.

First, the Japanese high school version of scales measuring irrational beliefs, subjective appraisal of adjustment to school, and psychological stress responses were developed, because they had not yet been validated psychometrically. The results of factor analyses revealed that irrational beliefs of senior high school students had a 4-factor structure (self expectation, ethical blame, dependence, and problem avoidance), which differed from the structure for the adult population. Three factors were extracted from each scale: general school life, academic activity, and club activity for the scale of subjective appraisal of adjustment to school; and helplessness, irritated-angry feeling, and depressive-anxious feeling for the scale of psychological stress responses, respectively.

Second, the results of multiple regression analyses (independent variables: trait anxiety, attributional style, and irrational beliefs; dependent variables: subjective appraisal of adjustment to school and psychological stress responses) revealed that those

*本研究は、(財)安田生命社会事業団から1993年度研究助成を受けた研究成果の一部である。

**人間健康科学科

** Department of Human Health Sciences

***早稲田大学大学院人間科学研究科

*** Graduate School of Human Sciences, Waseda University

****千葉県立匝瑳高等学校

**** Sosa Senior High School, Chiba Prefecture

students who had irrational beliefs of self expectation and problem avoidance tended to have low subjective appraisal of adjustment to school in general. And those students who had high trait anxiety, or internal attributional style or uncontrollability in negative situations, or who attributed their success to unstable or external causes, tended to show various psychological stress responses.

Finally, the significance of measuring psychological stress responses, from the viewpoint of health psychology, and the ways of conducting mental health studies in senior high school students is discussed.

Key Words: high school students, psychological stress responses, cognitive variables, subjective appraisal of adjustment to school, multiple regression.

【問 題】

健康心理学 (Health Psychology) や社会臨床心理学 (Social and Clinical Psychology) は、最近の心理学の中でも比較的盛んな研究領域である。心身の健康が人々の大きな関心事となり、健康の維持増進のために、心理学の果たす役割の比重も年々大きくなりつつある。また同時に、いわゆる「不適応状態」にアプローチする研究の中にも、これまでの臨床的な事例研究の他に、社会心理学的な方法を用いた研究がみられるようになってきており、この手法を用いることによって、不適応状態の生起メカニズムを新しい視点から解明しようとする試みも多く見られるようになってきた (桜井, 1993)。このような「不適応状態」は、一般成人に見られるサラリーマン・アパシーや燃えつき症候群 (burnout syndrome)、学校生活における児童生徒の登校拒否・不登校の問題に代表されるように、いずれも無視することのできない非常に大きな問題となっている。

これらの不適応状態の問題の中でも、特に小中学校、および高等学校の児童生徒における登校拒否・不登校や無気力などの学校不適応、あるいは心身症などの心の健康にかかわる問題は著しい増加傾向にあり、深刻な社会問題となっている (河野・曾根・坂本, 1989)。これらの問題に対する社会心理学的アプローチは、Lazarus (1966), Folkman & Lazarus (1980), Lazarus & Folkman (1984) が提唱した心理学的ストレス理論の立場からの研究が多く、ストレッサーとストレス反応

の直線的系列を仮定し、その媒介変数を想定しながら考察を加えるという型がオーソドックスな研究方法とされている。

このような立場からの学校社会における代表的な研究としては、小学生を対象とした嶋田・岡安・坂野 (1992)、嶋田 (1993a) など、中学生を対象とした岡安・嶋田・丹羽・森・矢富 (1992)、岡安・嶋田・坂野 (1993) など、大学生を対象とした尾関・原口・津田・船津 (1990)、尾関・原口・津田 (1991) などの研究をあげることができる。しかしながら、高校生を対象としたこのような包括的なストレス研究はほとんど見受けられない。また、高等学校においては、小中学校とは異なり義務教育ではないという点、あるいは、大学とは学校システムが著しく異なるという点などを考慮すると、これらの小中大学生を対象とした研究の結果から、高校生の心理的ストレス過程が一概にこうであるとは言い難く、再考の余地が残る。

これまでにストレスという概念を用いて高校生を対象に不適応に関する調査を行った代表的な研究としては、大学受験と高校生活を取りあげ、受験戦争のストレスが個人および生徒集団に与える影響を考察した研究 (井上・上野・野口, 1976) や、学校生活のみならず日常生活一般におけるストレスの構造に着目した研究 (今林・林, 1986; 林・今林, 1986)、および教師に対するストレスについて検討を行った研究 (岡久・白樺, 1988) などがある。しかしながら、これらの研究はいずれも不適応状態のストレスを説明概念として用いているものの、その定義や測定方法

が曖昧であり、得られた結果も明確であるとはいえない。また、最近の高校生用ストレス検査の開発に関しては、小原と荒木(1990)、荒木と小原(1990)の研究をあげることができる。しかし、この高校生用ストレス検査は、ストレッサー尺度とストレス反応尺度の両方を含んでいるものの、ストレッサー尺度とストレス反応尺度の区別がつきにくく、ストレス尺度の妥当性に関するより詳細な検証が必要であると思われる。

一方、これまでの高校生の不適応問題に関する研究は、このようなストレス理論にとらわれることなく、さまざまな観点からアプローチがなされてきた。これらの代表的なアプローチは、進路適性と不適応感に関する研究(下山, 1984; 瀧上, 1984)、帰国高校生の社会・文化的適応感に関する研究(反町, 1991)、および、テスト不安に関する研究(坂野, 1988; 柳沢・土屋・金井, 1987)などに大きく分類することが可能である。これらの研究では、進路決定、諸外国からの帰国、あるいは定期テストなど、高校生が学校や社会に対して不安感や不適応感を抱きやすい状況において、個人の適応感を規定すると考えられる諸要因、あるいは不安感や適応感、およびそれらの継時的変化に関する測定が試みられている。これらの研究報告からは、高校生の不安感や不適応感を考える際に、実際の海外滞在期間(反町, 1991)や学業成績(下山, 1984)のような外的な環境要因の他に、特性不安などの性格特性、あるいは教科に対する主観的評価、セルフ・エフィカシーなどの個人の認知的要因(坂野, 1988)が無視することのできない要因であると指摘されている。

ところで、近年、従来の行動療法的手法にこのような認知的要因への介入を加えた「認知行動療法」と呼ばれる治療体系がさまざまな臨床場面において実践され、その効果が実証されている。この認知行動療法の基本仮説は、行動変容のみではなく、認知の変容そのものを治療の標的とし、認知の変容をきっかけとして行動変容をねらうものである(坂野, 1992)。このような治療の標的となる認知的変数の1つとして、認知行動療法の代表的な一技法である合理情動療法の中心概念である「不合理な信念(irrational beliefs)」があげら

れる。この不合理な信念の測定に関する研究はかなり多く、さまざまな測定尺度が開発されており、不合理な信念と不安や抑うつなどの不適応的な感情との関連性が証明されている(Malouff, Schutte, & McClelland, 1992; Gitlin & Tucker, 1988)。また、認知行動療法の治療目標は、「クライアントに適切な対処反応を獲得させること」とも表現できる。したがって、クライアントの問題行動をより厳密に記述・把握した上で、個々に最適な治療ストラテジーを仕立て、展開することを重視する認知行動療法においては、対処の個人差を予測することが重要となる(神村, 1993)。また、対処の個人差(対処スタイル)は、多くの精神疾患、身体症状に大きな影響力を及ぼすことも明らかにされており、健康科学全体の中で大きな関心が寄せられている(神村, 1993)。

このような個人の認知、および対処といった概念は、臨床の現場だけでなく心理的ストレス研究においても、ストレス反応に影響を及ぼす重要な個人差変数としてとりあげられており、これらの変数を含めた包括的な心理的ストレス過程の解明が試みられている(嶋田, 1993a; 三浦・嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1993; 尾関他, 1991など)。また、生徒の学校への適応について考える際には、個人の学校環境に対する主観的なとらえ方や性格特性が深くかかわっていることを見逃すことはできず、事実の歪んだ理解や間違った他者の理解、人間関係のとらえ方、あるいは状況に不適切な原因の帰属様式など、これらの認知的変数も生徒の不適応感を生じさせる1つの要因となり、さらに不適応を助長しているとも考えられる。しかし、このように個人の認知が行動に影響を及ぼすということ、また問題行動を生じさせるストレス反応や不安などの原因としてこれらの変数が重要な要因であるという指摘がなされているにもかかわらず、これまで個人の認知的変数がストレス反応や学校適応感に影響を及ぼしていることを明らかにしようとした研究はそれほど多く見受けられない。

以上のことから本研究においては、個人特性としての特性不安の他にも、実際に学校嫌いが増え、学校不適応が問題になっている現在の学校教育において、生徒の心身の健康に大きな影響を及ぼす

と考えられる認知的側面として、原因帰属様式と不合理な信念をとりあげ、それらが心理的ストレス反応や学校適応感にどのような影響を及ぼしているのかを検討することを目的とした。

【方 法】

(1) 調査対象

千葉県内の公立高等学校（普通科，英語科，理数科）に在籍する1，2年生合計211名（普通科：1年男子48名，女子40名；英語科：1年男子6名，女子34名，2年男子6名，女子35名；理数科：1年男子30名，女子12名）を対象とし，クラスごとの一斉方式により，無記名方式で質問紙調査を施行した。なお，これらの被調査者全員の回答を以下の分析対象として用いた。

(2) 調査材料

①特性不安：

Spielberger, Gorsuch, & Lushene (1970) によって作成された，「特性不安尺度 (State-Trait Anxiety Inventory Trait-Form；以下，STAI-Tと略記する) を邦訳して，調査に用いた。STAI-Tは合計20項目から構成されており，回答方法は4件法（ほとんどいつも～ほとんどない）で行われ，特性不安が高いと思われる方から4～1点が与えられた。

②原因帰属様式：

Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Matalsky, & Seligman (1982) によって作成された「Attributional Style Questionnaire (以下，ASQと略記する)」を邦訳して用いた。ASQ原版は達成場面，および対人場面に対して，それぞれ肯定的な結果，否定的な結果を3状況ずつ設定した，場面2×結果2×状況3の合計12項目によって構成されている。また，ASQはそれらの状況項目について，①統制の方向，②安定性，③影響性，④重要性，⑤コントロール可能性（否定的結果についてのみ測定）という観点から，原因帰属様式を包括的に測定することが可能である。本研究では，ASQを高校生向けに項目の表現を一部修正し，かつ状況を2つに設定した。つまり，場面2×結果2×状況2の合計8項目を調査に用いた。回答方法は6件法（①統制の方向：自分に

原因がある～まわりに原因がある；②安定性：今のように考えない～今のように考える；③影響性：影響を与えない～影響を与える；④重要性：まったく重要でない～とても重要である；⑤コントロール可能性：コントロールできない～コントロールできる）で行われ，統制の方向については，内的統制型であると思われる方から6～1点が与えられた。同様に安定性については，不安定な評価が高いと思われる方から6～1点が与えられた。以下同様に，影響がないという評価，重要でないという評価，コントロール感が低いと思われる方から，それぞれ6～1点が与えられた。

③不合理な信念：

松村 (1991) の原尺度をもとにして森・嶋田・坂野 (1993) によって作成された，「大学生用日本語版イラショナル・ビリーフテスト (Japanese Irrational Belief Test；以下，JIBTと略記する) 短縮版」を用いた。JIBT短縮版は5つの下位尺度（自己への期待，依存，倫理的非難，問題回避，内的無力感）から構成されており，合計20項目からなる尺度である。回答方法は5件法（まったくそう思う～まったくそう思わない）で行われ，不合理な信念が強いと思われる方から5～1点が与えられた。

④心理的ストレス反応：

新名・坂田・矢富・本間 (1990) によって作成された，「心理的ストレス反応尺度 (Psychological Stress Response Scale；以下，PSRSと略記する)」の項目の一部を選択して用いた。すなわち，PSRSの下位尺度である「情動的反応」，および「認知・行動的反応」を構成している各下位カテゴリ（情動：抑うつ気分，不安，不機嫌，怒り；認知行動：自信喪失，不信，絶望，心配，思考力低下，非現実的願望，無気力，引きこもり，焦燥）から，項目内容の類似性を考慮しながら，それぞれの下位カテゴリの因子負荷量の高い方から1～2項目を選択した。そして，この手続きを経て得られた合計20項目を調査に用いた。回答方法は4件法（その通りだ～まったく違う）で行われ，心理的ストレス反応の表出が高いと思われる方から4～1点が与えられた。

⑤学校適応感：

後藤 (1992) によって作成された、「現在の生活に対する適応感尺度 (以下、適応感尺度と略記する)」の項目の一部を選択して用いた。すなわち、適応感尺度の項目の中から学校への適応感に関すると思われる項目 (学校全般、学業、部活動に関する項目) を、本研究の目的を知らない大学生3名によって選択した。そして、この手続きを経て得られた合計16項目を調査に用いた。回答方法は5件法 (非常によくあてはまる～まったくあてはまらない) で行われ、学校への適応感が高いと思われる方から5～1点が与えられた。

【結 果】

各尺度の因子構造について：

まず、不合理な信念、心理的ストレス反応、および学校適応感の各尺度の因子構造を明らかにするために、被調査者の回答に基づき、各尺度ごとに主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。なお、各尺度の下位尺度に含まれる項目は因子負荷量 .40以上のものである。

①不合理な信念：

J I B T 短縮版の因子分析の結果、第 I 因子は、「19. 私はいつも頭がよく働かなければならない (.72)」に代表されるように「自己への期待 (3項目, $\alpha = .75$, 寄与率10.43%)」、第 II 因子は、「11. 重罪を犯した人は厳しく罰せられて当然だ (.84)」に代表されるように「倫理的な非難 (3項目, $\alpha = .77$, 寄与率9.93%)」と解釈可能である。同様に、第 III 因子に高い因子負荷量を持つ項目は「3. 頼れる友だちがいなければやっていけない (.58)」など、第 IV 因子に高い因子負荷量を持つ項目は「8. 危険や困難なことには近づかないことだ (.59)」などであり、それぞれ「依存的傾向 (6項目, $\alpha = .72$, 寄与率9.77%)」、「問題の回避 (3項目, $\alpha = .56$, 寄与率6.89%)」と解釈できる因子であった。以上、4因子15項目 (説明率は全分散の37.02%) からなる高校生用不合理な信念尺度が作成された (Table 1)。

②心理的ストレス反応尺度：

P S R S 短縮版の因子分析の結果、第 I 因子は、「18. 根気がない (.58)」に代表されるように「無気力反応 (8項目, $\alpha = .83$, 寄与率16.90%)」と

解釈できる因子であった。また、第 II 因子に含まれる項目内容は「11. いらいらする (.72)」などであり、「不機嫌怒り (6項目, $\alpha = .86$, 寄与率16.41%)」と解釈可能である。さらに、「5. 泣きたい気分だ (.63)」などが含まれる第 III 因子は、「抑うつ不安 (4項目, $\alpha = .82$, 寄与率14.12%)」と解釈できる因子であった。以上、3因子18項目 (説明率は全分散の47.43%) からなる高校生用ストレス反応尺度が作成された (Table 2)。

③学校適応感：

適応感尺度の因子分析の結果、第 I 因子は、「6. 今いる学校が好きだ (-.84)」などが含まれる「学校の評価 (9項目, $\alpha = .88$, 寄与率24.40%)」と解釈可能である。また、第 II 因子は、「7. 勉強はどの教科もやる気がしない (.68)」に代表されるように「勉強の評価 (3項目, $\alpha = .73$, 寄与率12.75%)」、および第 III 因子は、「1. 学校でのクラブ活動が充実している (.75)」に代表されるように「部活の評価 (2項目, $\alpha = .55$, 寄与率5.97%)」と解釈することができる。以上、3因子14項目 (説明率は全分散の43.12%) からなる高校生用学校適応感尺度が作成された (Table 3)。

各尺度の性差と学科差について：

まず、不合理な信念、心理的ストレス反応、および学校適応感の各変数について、本研究の因子分析結果に基づき、各下位尺度に含まれる項目の合計得点をその下位尺度の個人の得点とした。また、原因帰属様式については、肯定・否定場面に区分し、達成場面、および対人場面の各カテゴリーの各質問項目ごとに得点を加算し、個人の得点とした。特性不安については、その合計得点を用いて個人の得点とした。

また、本研究では、被調査者の学年の偏りから学年差を無視し、前述の手続きによって算出された個人得点をもとに、各変数の各下位尺度ごとに性、および学科を要因とする2 (男, 女) × 3 (普通科, 英語科, 理数科) の2要因の分散分析を行った。分析対象となった者は、計211名 (普通科：男子48名, 女子40名；英語科：男子12名, 女子69名；理数科：男子30名, 女子12名) であった。なお、本研究の多重比較には、すべて Tukey 法が用いられた。

Table 1 不合理な信念項目の因子分析結果

(有効サンプル=212)	因子負荷量			
質 問 項 目	I	II	III	IV
I 自己への期待 ($\alpha = .75$)				
19私はいつも頭がよく働かなければならない。	.72	.19	-.05	.14
13私はすべての点で有能でなければならない。	.67	.12	.07	.25
9私は常に業績を上げなければならない。	.57	.14	.05	.23
II 倫理的非難 ($\alpha = .77$)				
11重罪を犯した人は厳しく罰せられて当然だ。	.12	.84	.09	.03
2泥棒は懲らしめられて当たり前だ。	.00	.74	.17	-.02
18殺人を犯した人は、死刑に処せられるべきである。	.18	.58	.04	.12
III 依存的傾向 ($\alpha = .72$)				
3頼れる友だちがいなければやっていけない。	.23	.08	.58	-.05
1大きな災難に出会ったら精神的に混乱するのが当たり前だ。	.00	.06	.54	-.03
12相談できる人が常にないと困る。	.41	.11	.53	-.11
17状況が思わしくない時は、投げ出しくなると当然だ。	-.15	.05	.52	.23
15何をやってもうまくできない時には すっきりやる気をなくして当然だ。	-.05	.25	.51	.27
14いつも自分を引っ張っていつてくれる人が必要だ。	.36	.01	.50	.10
IV 問題の回避 ($\alpha = .56$)				
8危険や困難なことには近づかないことだ。	.02	.02	.19	.59
6物事を決める時、はっきり賛否を表さない方が無難だ。	.19	.15	-.02	.55
5人と話をする時は、さしさわりのないことだけを 話した方がいい。	.10	.08	-.06	.43
因子負荷量 2 乗和	2.09	1.99	1.96	1.38
寄与率 (%)	10.43	9.93	9.77	6.89
累積寄与率 (%)	10.43	20.36	30.13	37.02

Table 2 心理的ストレス反応項目の因子分析結果

(有効サンプル=212)		因子負荷量		
質 問 項 目	I	II	III	
I 無気力反応 ($\alpha=.83$)				
15次々によくない事を考え、取り越し苦労をする。	.65	.13	.34	
19自分の殻に閉じ込める。	.61	.06	.11	
13人が信じられない。	.59	.19	.19	
18根気がない。	.58	.24	.24	
16話しや行動にまとまりがない。	.56	.19	.16	
14何もかもいやだと思う。	.56	.21	.25	
12何事にも自信がない。	.51	.07	.36	
20勉強が手につかない。	.43	.33	.05	
II 不機嫌怒り ($\alpha=.86$)				
4怒りを感じる。	.11	.85	.24	
11いらいらする。	.29	.72	.21	
1不機嫌で、怒りっぽい。	.09	.71	.08	
9不愉快な気分だ。	.33	.63	.37	
7感情の起伏が激しい。	.17	.51	.22	
8くやしい思いがする。	.20	.43	.39	
III 抑うつ不安 ($\alpha=.82$)				
2悲しい。	.17	.26	.83	
5泣きたい気分だ。	.24	.26	.63	
3心に不安感がある。	.29	.27	.57	
10気分が落ち込む。	.41	.23	.54	
因子負荷量 2 乗和	3.38	3.28	2.82	
寄与率 (%)	16.90	16.41	14.12	
累積寄与率 (%)	16.90	33.31	47.43	

Table 3 学校適応感項目の因子分析結果

(有効サンプル=212)		因子負荷量		
質 問 項 目		I	II	III
I 学校の評価 ($\alpha = .88$)				
6今いる学校が好きだ。		-.84	-.16	.12
5できることなら、すぐにでも学校をかわりたいと思う。		.71	.33	.05
3自分の学校の雰囲気が気に入っている。		-.65	-.02	.11
15この学校ではなく、他の学校に行けばよかったと思う。		.62	.39	.08
14学校で嫌だと思ふことは少ない。		-.62	-.24	.07
12今の学校は自分に向いていると思う。		-.61	-.31	.08
11学校は難しいばかりで、いっこうにおもしろくない。		.56	.29	-.09
4学校では、毎日嫌なことが多いと思う。		.54	.20	-.16
9自分の学校のことを中学校の後輩から 尋ねられたら、よい学校だとすすめる。		-.53	-.20	.20
II 勉強の評価 ($\alpha = .73$)				
7勉強はどの教科もやる気がしない。		.16	.68	-.03
2勉強しても皆について行けない気がして、 やる気が起こらない。		.15	.63	-.06
16学校で習っていることは、何のためにやるのか わからなくて、やる気がしない。		.36	.63	-.05
III 部活の評価 ($\alpha = .55$)				
1学校でのクラブ活動が充実している。		-.07	.01	.75
10勉強とクラブ活動を両立させていると思う。		-.12	-.19	.51
因子負荷量 2 乗和		3.90	2.04	.95
寄与率 (%)		24.40	12.75	5.97
累積寄与率 (%)		24.40	37.15	43.12

①特性不安:

特性不安尺度の分散分析の結果、有意な性、学科の主効果、および交互作用はいずれも認められなかった。

②原因帰属様式:

原因帰属尺度の分散分析の結果、「達成成功場面の影響度」、「対人成功場面の影響度」、「対人成功場面の重要度」、「達成失敗場面の影響度」、および「達成失敗場面の重要度」において有意な性の主効果がみられ(達成成功影響: $F[1,205]=4.07$, $p<.05$; 対人成功影響: $F[1,205]=6.31$, $p<.05$; 対人成功重要: $F[1,205]=6.93$, $p<.01$; 対人失敗影響: $F[1,205]=4.36$, $p<.05$; 達成失敗重要: $F[1,205]=8.74$, $p<.01$)、いずれも男子の得点が女子に比べて高いことが示された。これらの結果から、女子は男子に比べて、達成場面における成功、あるいは失敗は自分の日常生活全般に影響を及ぼす出来事であるとしてとらえること、また、達成場面において失敗することの重要性を高く評価する傾向にあることが明らかにされた。また、対人関係における成功に対して、女子は男子に比べて、日常生活全般に影響を及ぼすような重要な出来事としてとらえる傾向にあることが明らかにされた。

一方、「達成成功場面の安定性」、および「対人成功場面の安定性」においては有意な学科の主効果がみられ(達成成功: $F[2,205]=3.68$, $p<.05$; 対人成功: $F[2,205]=5.51$, $p<.01$)、多重比較の結果、理数科の生徒の得点が普通科(達成成功安定: $p<.01$; 対人成功安定: $p<.05$)、および英語

科(いずれも、 $p<.01$)の生徒に比べて高いことが示された。これらの結果から、理数科の生徒は、英語科、および普通科の生徒に比べて、達成場面や対人関係において成功した原因を安定的というよりはむしろ、偶然的で不安定的要因としてとらえていることが明らかにされた。また、交互作用は、いずれの場面においても認められなかった。

③不合理な信念:

本研究で作成された高校生用不合理な信念尺度の分散分析の結果(Table 4)、「依存的傾向」において有意な性の主効果がみられ($F[2,205]=8.38$, $p<.01$)、女子の得点が男子に比べて高いことが示された。また、「依存的傾向」、「問題の回避」において性と学科の交互作用が認められ(依存: $F[2,205]=3.56$; 問題: $F[2,205]=3.58$, いずれも、 $p<.05$)、「依存的傾向」では、普通科、および理数科では女子の得点が男子に比べて高い傾向にあるが、英語科では男女の得点に大きな差は見られないことが明らかにされた。一方、「問題の回避」では、英語科では「依存的傾向」と同様に、男子と女子の得点に大きな違いはみられないが、普通科では男子の得点が女子に比べて、また、理数科では逆に女子の得点が男子に比べて高い傾向にあることが示された。

これらの結果から、一般的に女子は男子に比べて他人に依存する傾向にあることが明らかにされた。また、学科を考慮すると、普通科の女子は男子に比べて、他人に依存する傾向にあるが、問題を回避する傾向は低く、理数科の女子は男子に比べて他人に対して依存する傾向、あるいは問題を

Table 4 不合理な信念の学科別、性別の平均値と分散分析結果

下位尺度	普通科		英語科		理数科		学科差	性差	交互作用
	男(48)	女(40)	男(12)	女(69)	男(30)	女(12)	F 値	F 値	F 値
I 自己への期待	7.00 (2.86)	7.35 (2.17)	7.17 (1.85)	6.90 (2.41)	7.60 (3.11)	8.17 (3.19)	1.17n.s.	.24n.s.	.28n.s.
II 倫理的非難	10.98 (3.26)	11.55 (2.57)	10.58 (2.75)	10.94 (2.74)	11.27 (3.05)	11.00 (1.95)	.43n.s.	.21n.s.	.27n.s.
III 依存的傾向	17.08 (4.83)	20.90 (3.35)	19.67 (5.03)	19.32 (3.76)	18.97 (4.45)	21.58 (3.45)	1.21n.s.	8.38 **	3.56 *
IV 問題の回避	8.88 (2.82)	7.25 (2.11)	7.58 (2.11)	7.54 (2.18)	7.50 (2.32)	8.17 (1.95)	.66n.s.	.71n.s.	3.58 *

カッコ内は標準偏差

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

Table 5 心理的ストレス反応の学科別、性別の平均値と分散分析結果

下位尺度	普通科		英語科		理数科		学科差	性差	交互作用
	男(48)	女(40)	男(12)	女(69)	男(30)	女(12)	F 値	F 値	F 値
I 無気力反応	14.23 (4.44)	14.50 (3.92)	13.42 (5.38)	12.74 (3.76)	16.50 (6.06)	16.58 (6.60)	5.36 ** 理>英**,普*	.02n.s.	.15n.s.
II 不機嫌怒り	11.48 (4.58)	10.58 (3.63)	12.08 (5.52)	9.52 (3.66)	11.87 (4.18)	11.92 (5.73)	.71n.s.	2.55n.s.	.97n.s.
III 抑うつ不安	6.75 (2.85)	7.90 (3.44)	8.00 (2.86)	6.80 (2.77)	8.03 (3.41)	8.42 (4.01)	1.09n.s.	.04n.s.	2.01n.s.

カッコ内は標準偏差

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

Table 6 学校適応感の学科別、性別の平均値と分散分析結果

下位尺度	普通科		英語科		理数科		学科差	性差	交互作用
	男(48)	女(40)	男(12)	女(69)	男(30)	女(12)	F 値	F 値	F 値
I 学校の評価	25.92 (7.01)	23.03 (7.07)	23.92 (5.57)	21.90 (6.19)	22.17 (6.48)	20.42 (7.35)	2.98n.s.	3.87n.s.	.12n.s.
II 勉強の評価	8.40 (2.94)	8.48 (2.44)	7.83 (2.33)	7.93 (2.04)	7.30 (2.07)	8.00 (1.91)	1.66n.s.	.52n.s.	.23n.s.
III 部活の評価	4.98 (2.01)	5.13 (1.81)	4.00 (2.09)	5.49 (1.85)	4.40 (2.33)	5.08 (2.11)	.49n.s.	5.28 *	1.62n.s.

カッコ内は標準偏差

* $p < .05$

回避しやすい傾向にあることが明らかにされた。また、英語科においては他人に対する依存、および問題を回避することについては、男女差が見られなかった。

④心理的ストレス反応：

本研究で作成された高校生用心理的ストレス反応尺度の分散分析の結果 (Table 5)，どの下位尺度においても有意な性の主効果はみられなかった。しかし、学科では「無気力反応」において有意な主効果がみられ ($F[2,205]=5.36$, $p<.01$)，多重比較の結果、理数科の得点が英語科、および普通科に比べて有意に高いことが示された (英語： $p<.01$ ；普通： $p<.05$)。また、どの下位尺度においても交互作用は認められなかった。この結果から、理数科の生徒は、英語科、および普通科の生徒に比べて無気力な傾向にあることが明らかにされた。

⑤学校適応感：

本研究で作成された高校生用学校適応感尺度の分散分析の結果 (Table 6)，「部活の評価」において有意な性の主効果がみられ ($F[1,205]=5.28$, $p<.05$)，女子の得点が男子に比べて高いことが示された。学科の主効果、および交互作用について

はどの下位尺度においても認められなかった。この結果から、女子は男子に比べて部活動において充実している、あるいはうまくやっているなどといった部活への適応感が高い傾向にあることが明らかにされた。

特性不安、原因帰属様式、不合理な信念、心理的ストレス反応、および学校適応感の関連：

特性不安、原因帰属様式、および不合理な信念が心理的ストレス反応と学校適応感に及ぼす影響について調べるために、特性不安尺度、原因帰属様式尺度の各下位場面、および不合理な信念尺度の各下位尺度をそれぞれ説明変数、心理的ストレス反応尺度、および学校適応感尺度の各下位尺度をそれぞれ基準変数として重回帰分析を行った。

①特性不安と心理的ストレス反応、および学校適応感との関連：

Pearson の相関係数を算出した結果、相関係数は心理的ストレス反応尺度のすべての下位尺度において有意であり (無気力： $r=.51$ ；不機嫌： $r=.28$ ；抑うつ： $r=.43$ ；いずれも、 $p<.01$)，特に「無気力反応」と「抑うつ不安」において高い値が示された。また、学校適応感の各下位尺度との

間には、いずれも有意な相関関係は認められなかった。これらの結果から、特性不安の高い生徒は日常の学校生活において全般的にストレス反応の表出が多く、特に不安感、無気力感、あるいは抑うつ感情を抱きやすいという傾向にあることが明らかにされた。

②特性不安、原因帰属様式、および不合理な信念が心理的ストレス反応と学校適応感に及ぼす影響：

特性不安、原因帰属様式の各場面、不合理な信念を説明変数、心理的ストレス反応、および学校適応感の各下位尺度をそれぞれ基準変数とした重

Table 7 特性不安, 不合理な信念, 原因帰属様式からストレス反応下位尺度, 学校適応感下位尺度への重回帰係数, および標準偏回帰係数 (有効サンプル=211)

	無気力	不機嫌怒り	抑うつ不安	学校の評価	勉強の評価	部活の評価
$R(R^2)$	.55(.30) **	.37(.14) **	.46(.21) **	.23(.05)n.s.	.28(.08) *	.24(.06)n.s.
自己への期待	.04n.s.	.07n.s.	.06n.s.	.19 *	-.02n.s.	-.05n.s.
倫理的非難	-.03n.s.	-.06n.s.	-.08n.s.	.12n.s.	-.09n.s.	.06n.s.
問題の回避	-.03n.s.	-.15n.s.	-.02n.s.	-.05n.s.	.09n.s.	-.05n.s.
依存的傾向	.16 *	.01n.s.	-.08n.s.	-.02n.s.	.26 **	.12n.s.
特性不安	.49 **	.32 **	.45 **	.03n.s.	-.03n.s.	.11n.s.
統制の方向 (達成成功)	-.03n.s.	-.18 **	-.10n.s.	-.03n.s.	.06n.s.	-.10n.s.
安定性 (達成成功)	-.01n.s.	-.04n.s.	.04n.s.	.06n.s.	.05n.s.	-.10n.s.
影響性 (達成成功)	.07n.s.	.08n.s.	.02n.s.	-.04n.s.	-.08n.s.	-.04n.s.
重要性 (達成成功)	.03n.s.	-.08n.s.	-.03n.s.	.05n.s.	.08n.s.	.16n.s.
$R(R^2)$	.57(.33) **	.32(.10) **	.47(.22) **	.25(.06)n.s.	.29(.08) *	.23(.05)n.s.
自己への期待	.05n.s.	.07n.s.	.07n.s.	.16 *	-.03n.s.	-.07n.s.
倫理的非難	-.02n.s.	-.10n.s.	-.10n.s.	.10n.s.	-.07n.s.	.05n.s.
問題の回避	-.04n.s.	-.12n.s.	-.02n.s.	-.05n.s.	.07n.s.	-.06n.s.
依存的傾向	.15 *	.01n.s.	-.07n.s.	-.01n.s.	.26 **	.11n.s.
特性不安	.53 **	.32 **	.44 **	.01n.s.	-.01n.s.	.13n.s.
統制の方向 (対人成功)	-.11n.s.	-.01n.s.	-.05n.s.	.01n.s.	-.09n.s.	-.09n.s.
安定性 (対人成功)	.04n.s.	-.01n.s.	.13 *	.02n.s.	-.02n.s.	-.09n.s.
影響性 (対人成功)	-.01n.s.	.01n.s.	-.12n.s.	.08n.s.	-.01n.s.	.06n.s.
重要性 (対人成功)	.15n.s.	-.04n.s.	.07n.s.	-.17n.s.	.05n.s.	.04n.s.
$R(R^2)$	.56(.32) **	.40(.16) **	.49(.24) **	.25(.06)n.s.	.28(.08)n.s.	.32(.10) *
自己への期待	.02n.s.	.06n.s.	.04n.s.	.16 *	-.03n.s.	-.06n.s.
倫理的非難	-.06n.s.	-.12n.s.	-.12n.s.	.11n.s.	-.07n.s.	.05n.s.
問題の回避	-.04n.s.	-.12n.s.	.00n.s.	-.04n.s.	.07n.s.	-.06n.s.
依存的傾向	.18 **	.04n.s.	-.05n.s.	.00n.s.	.26 **	.15 *
特性不安	.47 **	.27 **	.43 **	.03n.s.	-.03n.s.	.09n.s.
統制の方向 (達成失敗)	.10n.s.	.16 *	.16 **	.08n.s.	-.05n.s.	.12n.s.
安定性 (達成失敗)	.02n.s.	-.03n.s.	.08n.s.	.06n.s.	-.03n.s.	-.06n.s.
影響性 (達成失敗)	.05n.s.	-.01n.s.	.09n.s.	.11n.s.	.01n.s.	.12n.s.
重要性 (達成失敗)	-.06n.s.	-.10n.s.	-.13n.s.	-.08n.s.	.01n.s.	.00n.s.
コントロール (達成失敗)	.13 *	.18 **	.10n.s.	.00n.s.	.06n.s.	.23 **
$R(R^2)$	.58(.33) **	.34(.12) **	.48(.23) **	.30(.09) *	.31(.10) *	.29(.08)n.s.
自己への期待	.05n.s.	.09n.s.	.07n.s.	.17 *	-.02n.s.	-.06n.s.
倫理的非難	-.06n.s.	-.10n.s.	-.11n.s.	.11n.s.	-.10n.s.	.01n.s.
問題の回避	-.03n.s.	-.11n.s.	.02n.s.	-.08n.s.	.09n.s.	-.05n.s.
依存的傾向	.17 **	.01n.s.	-.08n.s.	.02n.s.	.28 **	.13n.s.
特性不安	.48 **	.31 **	.45 **	.01n.s.	-.05n.s.	.08n.s.
統制の方向 (対人失敗)	.08n.s.	.05n.s.	.11n.s.	-.10n.s.	.05n.s.	.01n.s.
安定性 (対人失敗)	.17 **	.11n.s.	.13 *	.14 *	.05n.s.	-.08n.s.
影響性 (対人失敗)	-.25n.s.	-.25n.s.	-.17n.s.	-.17n.s.	-.35n.s.	-.19n.s.
重要性 (対人失敗)	.28n.s.	.23n.s.	.24n.s.	.05n.s.	.32n.s.	.16n.s.
コントロール (対人失敗)	.11n.s.	.04n.s.	.02n.s.	.03n.s.	.12n.s.	.22 **

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

回帰分析を行った (Table 7). まず, 心理的ストレス反応を基準変数とした結果においては, 重回帰係数は, 原因帰属様式のいずれの場面においても, 心理的ストレス反応尺度のすべての下位尺度において有意であった (いずれも, $p < .01$). また, 標準偏回帰係数は, 特性不安, 不合理な信念については, 特性不安と心理的ストレス反応尺度のすべての下位尺度, 「依存的傾向」と「無気力反応」の間に有意な値が示された (特性不安: いずれも, $p < .01$; 依存-無気力: $p < .05$). これらの結果から, 特性不安の高い生徒は全般的に心理的ストレス反応の表出が多いこと, 他人に依存しやすい生徒は, 無気力になりやすい傾向にあることが明らかにされた. また, 原因帰属様式の成功場面においては, 達成場面の「統制の方向」と「不機嫌怒り」, 対人場面の「安定性」と「抑うつ不安」との間に有意な値が認められた (達成統制-不機嫌: $p < .01$; 対人安定-抑うつ: $p < .05$). つまり, 達成場面における成功を内的に帰属する生徒は不機嫌でいらしやすく, 対人場面における成功の原因を不安定的要因に帰属する生徒は, 抑うつ感や不安感を抱きやすい傾向にあるといえる.

一方, 原因帰属様式の失敗場面では, 達成場面の「コントロール可能性」と「無気力反応」, および「不機嫌怒り」, また「統制の方向」と「不機嫌怒り」, および「抑うつ不安」との間にそれぞれ有意な正の相関関係がみられた (達成コントロール-無気力: $p < .05$; 達成コントロール-不機嫌: $p < .01$; 達成統制-不機嫌: $p < .05$; 達成統制-抑うつ: $p < .01$). また, 対人場面の「安定性」と「無気力反応」, および「抑うつ不安」において有意な値が示された (無気力: $p < .01$; 抑うつ: $p < .05$). これらの結果から, 達成場面における失敗に対するコントロール感が低い生徒は, 無気力感や抑うつ感情を抱きやすく, 失敗の原因を自分に帰属する生徒は不機嫌でいらしたり, あるいは抑うつ状態に陥りやすい傾向にあるといえる. また, 対人関係における失敗の原因を不安定要因に帰属する生徒は, 無気力, あるいは抑うつ状態に陥りやすい傾向にあることが明らかにされた.

次に, 特性不安, 原因帰属様式の各場面, および不合理な信念を説明変数, 学校適応感尺度の各

下位尺度をそれぞれ基準変数とした重回帰分析を行った結果, 重回帰係数は, 達成, および対人成功場面において「勉強の評価」, 達成失敗場面では「部活の評価」, および対人失敗場面では「学校の評価」と「勉強の評価」において有意な値を示した (いずれも, $p < .05$). また, 標準偏回帰係数は, 原因帰属様式のいずれの場面においても, 不合理な信念の「自己への期待」と「学校の評価」, および「依存的傾向」と「勉強の評価」との間に, また, 達成失敗場面において「依存的傾向」と「部活の評価」との間に有意な相関関係が示された (自己-学校: いずれも, $p < .05$; 依存-勉強: いずれも, $p < .01$; 依存-部活: $p < .05$). これらの結果から, 自分に対する期待感が高い生徒は学校に対する適応感が低く, また, 他人に依存しやすい生徒は, 学業に対する適応感は低い傾向にあるが, 部活動に対する適応感が高い傾向にあることが明らかにされた.

一方, 原因帰属様式について検討を行ってみると, 標準偏回帰係数は, 達成失敗場面の「コントロール可能性」と「部活の評価」, および, 対人失敗場面の「安定性」と「学校の評価」, 「コントロール可能性」と「部活の評価」との間に有意な正の相関関係が認められた (達成コントロール-部活: $p < .01$; 対人安定性-学校: $p < .05$; 対人コントロール-部活: $p < .01$). つまり, 達成場面, および対人場面における失敗に対して, 自分の力でコントロールできないと評価している生徒は, 部活動に対する適応感が低い傾向にあり, また, 対人場面における失敗の原因を不安定的であるととらえる生徒は, 学校に対する適応感が低い傾向にあるといえよう.

③学校適応感と心理的ストレス反応の関連:

学校適応感尺度を説明変数, 心理的ストレス反応尺度の各下位尺度をそれぞれ基準変数とした重回帰分析を行った結果, 重回帰係数は「無気力反応」, および「不機嫌怒り」において有意な値を示した (無気力: $p < .01$; 不機嫌: $p < .05$). また, 標準偏回帰係数は, 「勉強の評価」と「無気力反応」, および「不機嫌怒り」, また「部活の評価」と「無気力反応」の間に有意な相関関係がみられた (勉強-無気力: $p < .01$; 勉強-不機嫌: p

く.05；部活－無気力： $p<.01$ ）。これらの結果から、学業に対してうまくやっているという評価が低い生徒は、無気力感や不機嫌でいらいらした感情を抱きやすい傾向にあること、また、部活動における充実感や部活動と勉強を両立しているという評価の低い生徒は、無気力に陥りやすい傾向にあることが明らかにされた。

【考 察】

本研究で作成された高校生用不合理な信念尺度、心理的ストレス反応尺度、および学校適応感尺度の因子構造について検討を行った結果、不合理な信念は4因子（自己への期待、倫理的非難、依存的傾向、問題の回避）、心理的ストレス反応、学校適応感では、それぞれ3因子（心理的ストレス反応：無気力反応、不機嫌怒り、抑うつ不安；学校適応感：学校の評価、勉強の評価、部活の評価）が抽出された。

この不合理な信念の測定尺度に関して、一般成人を対象に作成されたJIBT（松村, 1991）、および、大学生を対象としたJIBT短縮版（森他, 1993）と共に、①自己期待、②問題回避、③倫理的非難、④内的無力感、⑤依存の5因子構造であることが報告されている。しかし、本研究で作成された高校生用不合理な信念尺度は、JIBT、およびJIBT短縮版の第V因子である「内的無力感」因子が抽出されず、この因子に含まれている項目が「依存的傾向」因子に含まれた点で異なっている。このような差異が生じた1つの理由として、大学生や一般成人では、コントロール不可能感、あるいは無力感を抱くような状況において、他人に頼るというよりはむしろ、自分でどうにかしようとする傾向にあるのに対して、高校生では、「状況が思わしくない」、あるいは「何をやってもうまいかない」ような状況において、友人や親などの他人に依存する傾向にあることが考えられる。この点に関しては、今後、より低年齢層である小中学生を対象とした調査を行うなど、年齢や発達段階による差異を考慮した研究を行うことで明らかにすることが可能であると思われる。

また、心理的ストレス反応尺度に関して、一般成人を対象としたPSRS（新名他, 1990）は、

斜交回転による因子分析を行った結果、情動的反応として4因子（抑うつ気分、不安、不機嫌、怒り）、認知・行動的反応として9因子（自身喪失、不信、絶望、心配、思考力低下、非現実的願望、無気力、引きこもり、焦燥）の計13因子から構成されていることが報告されており、大学生を対象とした尾関ら（1991）の調査においても、一般成人とはほぼ同様の結果が示されている。一方、岡安ら（1992）によって作成された中学生用ストレス反応尺度では4因子（不機嫌・怒り感情、身体的反応、抑うつ・不安感情、無力的認知・思考）が、また、小学生用ストレス反応測定尺度（Shimada, Okayasu, Togasaki, & Sakano, 1993）では5因子（身体的反応、抑うつ・不安感情、不機嫌・怒り感情、無気力、引きこもり）が抽出されている。これらを本研究の結果とあわせて考えると、いずれの心理的ストレス反応尺度においても「無気力反応」、「不機嫌怒り」、「抑うつ不安」の各因子が抽出されており、これらの反応は年齢や発達段階にかかわらず表出される、一般的な心理的ストレス反応であるといえよう。

また、特性不安、原因帰属様式、不合理な信念、心理的ストレス反応、および、学校適応感の関連性について調べた結果、特性不安は、全般的なストレス反応の表出と比較的強い関連にあることが明らかにされた。一方、原因帰属様式に関しては、たとえば、テストの成績が悪かった場合にその原因を自分に帰属する生徒は、不機嫌でいらいらした感情を抱きやすいことが示された。また、不合理な信念に関しては、たとえば「相談できる人が常になく困る」という信念を強く持っている生徒は、自分の力で何かを解決しよう、あるいは立ち向おうとしない、無気力的な傾向を持つ生徒であることが明らかにされた。これらのことから、個人のある特定の認知が特定の心理的ストレス反応と結びつく傾向にあるといえる。また、岡安ら（1992）によって報告された中学生を対象とした研究においても、友人関係によるストレスが抑うつ・不安感情を、学業によるストレスが無力的認知・思考をそれぞれよく予測できることが報告されており、ある特定のストレスに対する嫌悪的評価が特定のストレス反応と関連性を持つこと

が示されている。その中でも、中学生の学業に関するストレスが無気力的認知・思考と深い関連にあるという指摘は、本研究において明らかにされた、勉強に対する適応感が低い生徒は無気力反応を表出する傾向にあるという結果と一致している。つまり、中学生、あるいは高校生という年齢や学校システムの違いにかかわらず、学業に対するさまざまなネガティブな認知的評価は、生徒の無気力的な反応を引き起こす可能性が高いといえる。一方、岡安ら（1992）の報告では、部活動に関するストレスと学校における心理的ストレス反応の表出とは直接的な関連性がないことが明らかにされているが、本研究においては、部活動に対する適応感が低い生徒は、「何もかもいやだ」という無気力感を抱きやすい傾向にあることが明らかにされた。この差異については、岡安ら（1992）と同様の手法を用いて、高校生においても学校ストレス等の測定を行い、より詳細な査定を行うことで解明することが可能であろう。

また、本研究では、原因帰属様式に関しては、失敗場面におけるコントロール可能感が、心理的ストレス反応や学校適応感に対して比較的高い説明力を持つこと、また、不合理な信念に関しては、「私はすべての点で有能でなければならない」という自分への過度の期待感や他人に依存することについての強い信念が、学校に対する適応感、あるいは無気力的なストレス反応などの表出と関連があることが明らかにされた。つまり、高校生の学校ストレスや不適応について考える際には、出来事の原因を自分に帰属するか、あるいは周囲に帰属するかという統制の方向ばかりではなく、むしろ、その出来事をどの程度コントロールできるかという、生徒個人のコントロール感の高さが決定因として作用しているということが出来る。このことから、コントロール感を高めるような認知的対処、あるいは、不合理な信念を過度に抱かないような対処を行うよう指導することで、生徒の心理的ストレス反応を軽減する可能性が示唆された。

さらに、本研究の結果から、特性不安と心理的ストレス反応の間には比較強い正の相関関係が

みられたが、特性不安と学校適応感との間には、その関連性が認められなかった。つまり、特性不安と学校適応感の間には、特性不安が高い生徒は学校に対する適応感が低いという直接的な関連性があるとは言い難く、むしろ、性格特性と学校適応感とは、他の別の認知的変数によって媒介された間接的な関係としてとらえる方が妥当であると考えられる。したがって、このような認知的変数について考える際に、本研究で用いられた原因帰属様式、および、不合理な信念のみでは必ずしも十分とはいえない。この点に関して、これまでは、セルフ・エフィカシーの継時的測定（坂野、1988）の試みなどが行われているものの、生徒のストレス反応や学校不適応を説明するような認知的変数の役割について、詳しく報告された研究はまだ見受けられない。今後は、生徒個人の性格特性と、心理的ストレス反応、あるいは学校に対する不適応感の表出に高い予測力を持つと思われるさまざまな認知的変数について、包括的に詳細な検討を行う必要があるだろう。また、本研究の結果、認知的変数と同様に、学校適応感が心理的ストレス反応の表出に影響を及ぼすことが示された。このことから、高校生の学校への適応感と心理的ストレス反応の関連をさらに明らかにすることにより、より包括的な心理的ストレス過程を考察することが可能になると思われる。

ところで、本研究では、高校生の学校における不適応について、心理的ストレスの観点からの検討を試みた。最近の心理的ストレス研究においては、個人の認知に注目した研究が盛んに行われており、主に、認知的評価（嶋田、1993a）、対処可能性（coping ability；Folkman & Lazarus, 1988）、原因帰属（attributional style；Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978）、自動思考（automatic thoughts；Hollon & Kendall, 1980）などが、個人の心理的ストレスに影響を及ぼす重要な変数であることが示されている（嶋田、1993b）。本研究では、特に高等学校での生活という場面に限定し、これらの認知的変数のなかでも、特に、原因帰属様式と不合理な信念をとりあげた。その結果、これらの認知的変数が高校生の学校不適応をある程度、説明可能であることが示された。

しかしながら、学校不適応形成のメカニズムをよりよく解明するためには、今後、より多様な要因を含めた研究が必要であると思われる。近年は、社会臨床心理学的な研究が多く見受けられるようになり、社会心理学の領域においてよく用いられる高度な多変量解析を駆使して、不適応形成のメカニズムを追求するような研究方法が増え始めている。しかしながら、これらの結果から得られる知見は、実際の臨床場面に生かされて始めて有意義なものとなることを考慮すると、より理解しやすい研究アプローチをも行うべきであると思われる。今後は、高校生の学校生活に対して、健康心理学的なアプローチを試みることによって、身体的にも精神的にも健康であるといえる「ウェルネス (wellness) 状態」を目指した検討を行うことが必要であろう。

【文 献】

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. 1978 Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- 荒木紀幸・小原政秀 1990 高校生用ストレス検査の開発(2): 教科の不安とストレス反応の関連 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 466.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. 1980 An analysis of coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. 1988 Coping as mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- 瀬上克義 1984 進路志望の意志決定過程に関する研究 教育心理学会研究, 32, 59-63.
- Gitlin, D. E., & Tucker, C. M. 1988 Ability to discriminate rational responses to items on the irrational beliefs test as a predictor of rationality and trait anxiety. *Psychological Reports*, 62, 483-487.
- 後藤由香子 1992 進路指導検査の妥当性の検討: 高校生の学校適応の観点から 早稲田大学人間科学部平成4年度卒業論文.
- 林 幸範・今林俊一 1986 中・高校生における生活ストレスに関する研究(2) 日本心理学会第50回大会発表論文集, 555.
- Hollon, S. D., & Kendall, P. C. 1980 Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 383-395.
- 今林俊一・林 幸範 1986 中・高校生における生活ストレスに関する研究(1) 日本心理学会第50回大会発表論文集, 554.
- 井上健治・上野一彦・野口裕之 1975 大学受験と高校生活(1) 東京大学教育学部紀要, 15, 103-129.
- 神村栄一 1993 ストレス対処の個人差に関する臨床心理学的研究 日本行動療法学会第19回大会発表論文集, 4.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & McClelland, T. 1992 Examination of the relationship between irrational beliefs and state anxiety. *Personality and Individual Differences*, 13, 451-456.
- Lazarus, R. S. 1966 *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- 松村千賀子 1991 日本版 Irrational Belief Test (J I B T) 開発に関する研究 心理学研究, 62, 106-113.
- 三浦正江・嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1993 中学生におけるテスト不安の継時的変化 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 11.
- 森 治子・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 J I B T 短縮版作成の試み 日本行動療法学会第19回大会発表論文集, 24.
- 新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間 昭 1990 心理的ストレス反応尺度の開発 心身医学, 30, 29-38.

- 小原政秀・荒木紀幸 1990 高校生用ストレス検査の開発(1):その信頼性と妥当性の検討 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 465.
- 岡久真樹・白樫三四郎 1988 知能一成績の相関に影響を与える対教師ストレス 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 586-587.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 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の評価とストレス反応との関連 心理学研究, 63, 310-318.
- 尾関友佳子・原口雅浩・津田 彰 1991 大学生の生活ストレス、コーピング、パーソナリティとストレス反応 健康心理学研究, 4 (2), 1-9.
- 尾関友佳子・原口雅浩・津田 彰・船津孝行 1990 大学生のストレス自己評定尺度:ストレス反応とコーピング 日本心理学会第54回大会発表論文集, 721.
- Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Matalskey, & Seligman 1982 The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- 坂野雄二 1988 テスト不安の継時的変化に関する研究 早稲田大学人間科学研究, 1, 31-44.
- 坂野雄二 1992 認知行動療法の発展と今後の課題 早稲田大学ヒューマンサイエンスリサーチ, 1, 87-107.
- 桜井茂男 1993 教育社会心理学の研究動向 教育心理学年報, 32, 70-78.
- 嶋田洋徳 1993a 児童の心理的ストレスとそのコーピング過程 早稲田大学大学院人間科学研究科平成4年度修士論文.
- 嶋田洋徳 1993b 児童の心理的ストレスとそのコーピング過程:知覚されたソーシャルサポートとストレス反応の関連 早稲田大学ヒューマンサイエンスリサーチ, 2, 27-44.
- 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(1), 7-19.
- Shimada, H., Okayasu, T., Togasaki, Y., & Sakano, Y. 1993 The relationship between psychological school stressors and stress responses in Japanese elementary school children. *1993 International Congress of Health Psychology Proceedings*, 300.
- 下山晴彦 1984 ある高校の進路決定過程の縦断的研究 教育心理学研究, 32, 206-211.
- 反町あゆみ 1991 帰国高校生の適応感に関する一研究:その規定要因と時系列変化について 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 515-516.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. 1970 *STAI Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- 柳沢ゆかり・土屋尚義・金井和子 1987 高校生生活における適応に関する研究 日本看護研究会雑誌, 9, 71-81.

<付 記>

本研究の調査実施にあたり、ご協力いただいた千葉県立匝瑳高校の生徒の皆さん、ならびに、関係諸先生方に心よりお礼申し上げます。