

高校生の教師への信頼感と主観的学校ストレス、ストレス反応との関連

Trust for Teachers and School Stressor and/or Stress Response: A Study of High School Students

吉原 寛

Hiroshi YOSHIHARA

弘前大学大学院教育学研究科

Graduate School of Education, Hirosaki University

要 旨

本研究は、高校生の教師への信頼感と主観的学校ストレス、ストレス反応との関連を検討することを目的とした。高校生655名を対象として調査を実施した。高校生の教師への信頼感尺度を独立変数、主観的学校ストレス尺度、ストレス反応尺度をそれぞれ従属変数として、重回帰分析(ステップワイズ法)を行った結果、(1)教師への「安心感」はストレス反応に影響を与えないこと、(2)教師への「役割遂行評価」はストレス反応のすべての下位尺度に負の影響を与えること、(3)教師への「不信」は、主観的学校ストレス、ストレス反応のすべての下位尺度に正の影響を与えることが示唆された。また、教師への信頼感を類型化し、類型と学年による2要因分散分析を行った結果、(4)「安心優位型」「役割優位型」「信頼型」が「不信優位型」「アンビバレント型」に比べて主観的学校ストレス尺度、ストレス反応尺度の得点が低い傾向があることが明らかとなった。

キーワード: 信頼感, 学校ストレス, ストレス反応, 高校生

I 問題と目的

文部科学省(2018)の平成28年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によれば、高校生のいじめの認知件数は12,874件、長期欠席は79,391人、中途退学は47,249人、自殺は172人と学校不適應の問題はまだまだ顕在化している。このような学校不適應の問題は、以前から学校ストレスが影響していることが指摘されている(例えば、坂野, 1990)。学校ストレスの観点から学校不適應の問題を考えることは重要であると考えられる。

学校ストレスの研究については、嶋田(1998)は、Lazarus & Folkman(1984)のストレスモデルをもとに学校ストレスから認知的評価、コーピングを経てストレス反応を表出するというストレス因果モデルを構成している。学校ストレス尺度については、三浦・川岡(2008)において高校生用の尺度が作成されており、因子分析の結果「教師との関係」「学業」「友人との関係」「部活動」「校則・規則」の5因子が抽出

された。一般に学校ストレス尺度の多くは、三浦・川岡(2008)のように学校の日常場面を分類した尺度となっている。それに対して吉原・藤生(2001)は、従来の学校場面を分類した学校ストレスからより認知面に焦点を当てた主観的学校ストレス尺度を作成している。各項目の経験頻度とその嫌悪度の両得点の積算値を各項目の得点として、因子分析を行った結果、「自己能力の低さ」「人から受ける不利益」「有意義な時間の欲求」「人からの評価」「人とのつきあい方」「悪い結果の予想」の6因子を抽出している。認知面に焦点を当てたことで認知的な介入が可能になると考えられる。

主観的学校ストレスの嫌悪度に影響を与える要因として環境要因や個人内要因が考えられる。学校における環境要因の中で生徒に多大な影響があると考えられるのは対人関係である。高校生の学校における対人関係は、友人との関係と教員との関係の占める割合が大きいように思われる。対人関係のスタンスが学校

ストレスにどのような影響を与えるかについて、吉原・藤生（2005）は友人関係と主観的学校ストレス、ストレス反応との関連について検討しており、親密な友人関係がストレスの低減に影響することを明らかにしている。一方で、関係拒否的な友人関係や依存的な友人関係は、ストレスを高める傾向があることを明らかにしている。また、吉原・藤生（2012）においては、友人関係をグループとして捉え、友人グループと主観的学校ストレス、ストレス反応との関連について検討している。良好な友人グループの状態はストレスを低減し、否定的な友人グループの状態はストレスを高めることを明らかにしている。

このように友人関係と主観的学校ストレス、ストレス反応との関連は検討されてきたが、学校における生徒にとっての重要な他者である教員と学校ストレス、ストレス反応との関係については検討がなされていない。様々な問題行動に対して、信頼できる大人の存在が重要であるという知見もあり（Jerkins & Smith, 1990；藤生, 2006）、学校においては信頼できる大人として教員が重要なキーパーソンとなり得る。特に学校における教員と生徒の信頼感は重要であると考えられる。

信頼感に焦点を当てた研究については、天貝（1997）において、自己と他者に関する信頼感と学校適応感との関係について検討しており、自己信頼、他者信頼の高さと学校適応感は正の関連があることを明らかにしている。生徒の教師への信頼感については、中井・庄司（2008）が、中学生を対象として教師への信頼感尺度を作成し、「信頼」「不信」「役割遂行評価」の3因子を見出している。さらに、学校生活適応感との関連を検討し、教師に対する「安心感」は生徒の学校生活適応感に正の影響を及ぼすことが明らかにしている。また、教師に対する「役割遂行評価」は、生徒の学校生活適応感に部分的に正の影響を及ぼし、教師に対する「不信」は生徒の学校生活適応感に部分的に負の影響を及ぼすことを明らかにしている。一方で富永（2014）は、大学生を対象に高校時代を想起させて教師への信頼感と学校適応感との関連について検討しており、「安心感」は学校生活適応感に正の影響を与えることを明らかにしているが、「不信」「役割遂行評価」は影響を与えない結果となっており、中井・庄司（2008）とは一部異なる結果となっている。さらに、中井・庄司（2008）は、教師への信頼感による関係性の違いが生徒の学校生活適応感とどのように関連するのかを明らかにするために、教師への信頼感尺度の下位尺度を「不信優位型」「役割優位型」「信頼型」「アンビバレント型」

の4つに類型化し、学校生活適応感尺度との関連を検討している。その結果、「信頼型」「役割優位型」が「不信優位型」「アンビバレント型」よりも学校生活適応感尺度の下位尺度得点が有意に高い傾向が認められた。教師への信頼感に関する尺度は、中井・庄司（2008）において、中学生を対象として作成されている。また、森田（2011）は、中井・庄司（2006）の尺度をもとに高校生を対象とした尺度を作成している。しかしながら、因子構造が異なっており、校種による違いがあるのかははっきりしていない。

本研究では、再度、高校生を対象として分析を行い、高校生の教師への信頼感の尺度について確認する。次に高校生の教師への信頼感と学校ストレスとの関連が検討されていないことから、教師への信頼感が主観的学校ストレス、ストレス反応にどのような影響を与えるのかについて検討することを目的とする。さらに、教師への信頼感尺度を類型化することで、類型によるストレスへの適応を明らかにすることを目的とする。教師への信頼感が学校ストレスにどのような影響を与えるかについて明らかにすることで、教師の生徒へのかかわり方について示唆を得ることができ、その結果、生徒の学校ストレスの低減を図る知見が得られることが期待される。

II 方法

1. 調査協力者

調査協力者は公立全日制高等学校専門学科1～3年生655名であった（1年男子178名、1年女子59名、2年男子175名、2年女子57名、3年男子149名、3年女子37名）。

2. 実施時期

2010年7月～9月

3. 質問紙

1) 教師への信頼感尺度：中井・庄司（2008）で作成された中学生用教師への信頼感尺度31項目を使用した。下位尺度は「安心感」（11項目）、「不信」（10項目）、「役割遂行評価」（10項目）であった。回答は4件法（1～4点）で評定を求めた。中井・庄司（2008）において妥当性・信頼性は確認されている。

2) 主観的学校ストレス尺度：吉原・藤生（2001）で作成された50項目の尺度。下位尺度は「自己能力の低さ」（12項目）、「人から受ける不利益」（10項目）、「有意義な時間の欲求」（10項目）、「人からの評価」（6項目）、「人とのつきあい方」（7項目）、「悪い結果の予想」（5項目）であった。回答は経験頻度と嫌悪度についてそれぞれ4件法（0～3点）で評定を求めた。吉原・

Table 1 主観的学校ストレス尺度とストレス反応尺度の項目例

主観的学校ストレス尺度	
自己能力の低さ	情けないと感じるとき、自分の未熟さを感じるとき
人から受ける不利益	人がきれいごとを並べて自分を正当化していると感じるとき 自分の意見を聞いてもらえず相手の意見を押しつけられたと感じるとき
有意義な時間の欲求	自分の使える時間が減らされたと感じるとき、遊び足りないと感じるとき
人からの評価	人に嫌われていると感じるとき、人が自分の悪口を言っていると感じるとき
人とのつきあい方	人とうまくやっていけないと感じるとき、わかってもらえる相手がいないと感じるとき
悪い結果の予想	失敗したくないと感じるとき、わかってもらえる相手がいないと感じるとき
ストレス反応尺度	
抑うつ・不安	悲しい、さみしい気持ちだ
不機嫌・怒り	腹立たしい気分だ、誰かに怒りをぶつけたい
身体的反応	頭がくらくらする、頭が重い
無気力	1つのことに集中することができない、身体から力がわいてこない

藤生（2001）において妥当性・信頼性は確認されている。

3）ストレス反応尺度：吉原・藤生（2005）で作成された16項目の尺度。下位尺度は「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「身体的反応」「無気力」の各4項目であった。回答は4件法（1-4点）で評定を求めた。吉原・藤生（2005）において、妥当性・信頼性は確認されている。主観的学校ストレス尺度とストレス反応尺度の質問項目の例をTable 1に示す。

4. 手続き

LHRの時間に、教師への信頼感尺度、主観的学校ストレス尺度およびストレス反応尺度について調査の協力を求めた。回答は個人のペースで行われ、20～30分程度の時間を要した。

5. 倫理的配慮

質問紙調査への参加は、協力者の自由意志であること、調査への参加によって個人が不利益を被らないことを示した上で、協力校の校長の許可を得て質問紙調査は実施された。また回答後の調査用紙は、鍵の掛かるロッカーに厳重に保管し、データの電子化にあたり個人が特定できる情報は含まれなかった。さらに、研究終了後は、調査用紙は粉碎・破棄し、電子化データは復元できない方法で消去する予定である。

III 結果

1. 教師への信頼感尺度の因子分析結果

教師への信頼感尺度において、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、各因子を構成する項目も先行研究と同様であったため、先行研究と同様に3因子構造が妥当であると判断した。ただし、「14. 先生には正義感が感じられる」という項目は、2つの下位尺度で負荷量が高かったため、分析から除いた。再度分析を行った結果、最終的に3因子30項目の教師への信頼感尺度が抽出された（説明率60.48%）。先行研究にならい、第I因子は「安心感」（11項目、 $\alpha = .94$ ）、第II因子は「役割遂行評価」（9項目、 $\alpha = .92$ ）、第III因子は「不信」（10項目、 $\alpha = .90$ ）と命名された（Table 2）。各因子の信頼性係数は.90～.94の範囲にあり十分な値であった。

2. 学年差・性差

教師への信頼感尺度において、学年と性を独立変数、教師への信頼感尺度の下位尺度を従属変数とする2要因分散分析を行い学年差・性差を検討した。その結果、「役割遂行評価」において学年の主効果が見られた（ $F(2,632) = 4.67, p < .05, \eta^2 = .02$ ）。Tukey法による多重比較の結果、1年生が2、3年生よりも有意に高かった。性による主効果、交互作用は見られなかった（Table 3）。

Table 2 高校生の教師への信頼感尺度の因子分析結果（プロマックス回転後）

項目	I	II	III
I 安心感 ($\alpha = .94$)			
15. 私は先生と話すとき気持ちが楽になることがある	.91	-.08	-.02
12. 先生と話していると困難なことに立ち向かう勇気がわいてくる	.88	-.12	.05
13. 先生ならいつでも相談できると感じる	.86	-.06	-.04
6. 私が不安なとき、先生に話を聞いてもらおうと安心する	.84	-.04	-.02
17. 私が悩んでいるとき、先生が私を支えてくれていると感じる	.84	-.03	.08
20. 私が失敗したとき、先生なら私の失敗をかばってくれると思う	.74	.00	.08
10. 将来のことがわからないときは先生に相談してみようという気になる	.67	.10	.02
3. 先生は私の立場で気持ちを理解してくれていると思う	.62	.23	-.06
26. 先生はいつも私のことを気にかけてくれると思う	.61	.13	.05
2. 先生なら私との約束や秘密を守ってくれると思う	.49	.37	-.11
1. 先生は私を大事にしてくれていると感じる	.49	.34	-.05
II 役割遂行評価 ($\alpha = .92$)			
30. 先生は悪いことは悪いとはっきり言うと思う	-.16	.93	.00
29. 先生は質問したことにはきちんと答えてくれる	-.04	.80	.03
24. 私が間違っているときは、先生ならきちんと叱ると思う	-.09	.79	.12
27. 先生は決まりを守ると言う	.05	.75	-.07
31. 先生は何事にも一生懸命であると思う	.13	.71	-.07
5. 先生は自信をもって指導を行っているように感じる	.02	.68	.09
9. 先生は教師としてたくさんの知識を持っていると思う	.10	.65	.01
23. 先生には教育者としての威厳があると思う	.22	.62	.04
22. 先生は正直であると思う	.22	.55	-.05
III 不信 ($\alpha = .90$)			
16. 先生は威張っているように感じる	.00	.01	.73
7. 先生は自分の考えを押し付けてくると言う	.00	.11	.73
25. 先生は一部の人を、ひいきしていると思う	.00	-.14	.71
8. たとえ間違っているときでも、先生は自分の間違いを認めないと思う	.05	.08	.70
19. 先生の性格には裏表があるように感じる	-.09	.05	.70
18. 先生は一度言ったことを、こころろ変えると感じる	.03	-.07	.69
11. 先生の考え方は否定的だと思う	.11	-.08	.69
28. 先生は自分の機嫌で態度が変わると思う	-.08	.16	.65
21. 先生は他の生徒と私を比べていると感じる	.07	.00	.65
4. 先生は言っていることと、やっていることに矛盾があると思う	-.01	-.01	.63
因子間相関			
	I	-.71	-.17
	II	-	-.19
	III	-	-

Table 3 学年と性別による2要因分散分析結果

	男子			女子			学年 F 値	性別 F 値	交互作用 F 値	多重比較
	1年	2年	3年	1年	2年	3年				
安心感	25.42 (8.00)	26.99 (8.25)	24.45 (7.84)	23.97 (6.30)	25.21 (7.78)	26.31 (7.54)	1.39	0.38	2.12	
役割遂行評価	26.53 (5.50)	24.71 (6.65)	23.92 (7.39)	26.03 (5.27)	24.19 (5.64)	25.05 (6.39)	4.67*	0.00	0.55	1年 > 2年, 3年
不信	21.46 (6.49)	21.86 (6.73)	21.25 (7.21)	21.26 (6.73)	21.64 (6.84)	21.86 (5.78)	0.15	0.01	0.16	

1) 上段は平均値, () は標準偏差, 2) * $p < .05$

3. 重回帰分析の結果

教師への信頼感尺度の各下位尺度を独立変数、主観的学校ストレス尺度およびストレス反応尺度の各下位尺度をそれぞれ従属変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。また、投入変数に中程度の相関がみられる変数が存在していたことから、多重共線性の問題を検討するためVIFおよび許容度を算出した。その結果VIF = 1.00~1.02, 許容度 = .98~1.00であり、多重共線性は認められないと判断した。得られた重決定係数 (R^2), 各要因の標準偏回帰係数 (β) をまとめたものがTable 4, Table 5である。重決定係数はすべての要因で有意な値を示していた。また各要因の標準偏回帰係数より、「安心感」は「人から受ける不利益」と「人からの評価」に正の影響を及ぼした ($\beta=.08, p<.05; \beta=.10, p<.05$)。「役割遂行評価」は「自己能力の低さ」と「悪い結果の予想」に正の影響を及ぼし ($\beta=.12, p<.01; \beta=.09, p<.05$)、ストレス反応のすべての要因に負の影響を及ぼした ($\beta=-.13, p<.01; \beta=-.14, p<.01; \beta=-.12, p<.01; \beta=-.12, p<.01$)。「不信」は主観的学校ストレス、ストレス反応のすべての要因へ正の影響を及ぼした ($\beta=.15, p<.01; \beta=.23, p<.01; \beta=.25, p<.01; \beta=.15, p<.01; \beta=.17, p<.01; \beta=.21, p<.01; \beta=.15, p<.01; \beta=.21, p<.01; \beta=.16,$

$p<.01; \beta=.17, p<.01$)。

4. 類型と学年による下位尺度得点の差

中井・庄司 (2008) では、教師への信頼感を類型化して学校生活適応感との関連を検討している。本研究においても、教師に対する信頼感の違いが生徒の主観的学校ストレス、ストレス反応とどのように関連するかを検討するため教師への信頼感尺度を類型化して分析した。教師への信頼感尺度の下位尺度の分類は、中井・庄司 (2008) の分類法にならい以下の方法で行った。まず1つの下位尺度得点 - (残りの2つの下位尺度得点の和/2) > 0であれば、ある下位尺度得点が残りの下位尺度得点よりも個人内で優位であり、その方の信頼感を有していると考えた。さらに、複数の下位尺度得点が優位である場合、それらの混合型の型を有していると考えて抽出した。

各下位尺度の得点を以上の基準で分類した結果、「安心感」と「不信」がいずれも優位であるものは少なかったため、分析から除外することとした。「安心感」のみが優位なものは「安心優位型」とした。「役割遂行評価」のみ優位なものは「役割優位型」とした。「不信」のみ優位なものは「不信優位型」とした。「安心感」と「役割遂行評価」のいずれもが優位なものは「信頼型」とした。「役割遂行評価」と「不信」のいずれも優位なものは「アンビバレント型」とした。「アンビ

Table 4 教師への信頼感尺度を独立変数、主観的学校ストレスを従属変数とする重回帰分析の結果

	主観的学校ストレス											
	自己能力の低さ		人から受ける不利益		有意義な時間の欲求		人からの評価		人とのつきあい方		悪い結果の予想	
	r	β	r	β	r	β	r	β	r	β	r	β
安心感	.08	-	.05	.08*	.00	-	.08*	.10*	.03	-	.05	-
役割遂行評価	.11**	.12**	.01	-	.05	-	.05	-	.00	-	.07*	.09*
不信	.13**	.15**	.22**	.23**	.15**	.25**	.13**	.15**	.17**	.17**	.20**	.21**
重決定係数 (R^2)	.03**		.05**		.06**		.03**		.03**		.05**	

1) rは単純相関係数, β は標準偏回帰係数, 2) * $p<.05$, ** $p<.01$

Table 5 教師への信頼感尺度を独立変数、ストレス反応を従属変数とする重回帰分析の結果

	ストレス反応							
	抑うつ・不安		不機嫌・怒り		身体的反応		無気力	
	r	β	r	β	r	β	r	β
安心感	-.09*	-	-.11	-	-.13**	-	-.13**	-
役割遂行評価	-.15**	-.13**	-.17**	-.14**	-.14**	-.12**	-.15**	-.12**
不信	.17**	.15**	.23**	.21**	.17**	.16**	.18**	.17**
重決定係数 (R^2)	.04**		.07**		.04**		.05**	

1) rは単純相関係数, β は標準偏回帰係数, 2) * $p<.05$, ** $p<.01$

Table 6 類型と学年を要因とする主観的学校ストレス尺度の2要因分散分析結果

		自己能力の 低さ	人から受ける 不利益	有意義な時間の 欲求	人からの 評価	人との つきあい方	悪い結果の 予想
A 安心優位	1年	30.69 (28.17)	22.20 (21.50)	25.57 (21.37)	11.92 (12.96)	13.36 (14.31)	12.38 (11.18)
	2年	27.73 (29.10)	19.97 (22.11)	21.54 (21.53)	12.78 (14.43)	13.90 (15.40)	11.26 (11.45)
	3年	23.00 (23.52)	14.92 (15.65)	17.17 (16.62)	8.00 (8.33)	9.19 (10.43)	8.06 (8.11)
B 役割優位	1年	31.68 (26.16)	14.30 (15.46)	19.35 (19.84)	10.23 (12.93)	9.94 (11.60)	9.61 (8.66)
	2年	16.86 (14.87)	13.43 (12.66)	13.00 (10.89)	11.29 (9.76)	5.57 (7.09)	8.00 (5.77)
	3年	46.00 (25.44)	23.06 (22.42)	24.22 (18.55)	15.94 (13.30)	13.94 (17.21)	11.83 (9.08)
C 不信優位	1年	34.78 (28.24)	22.61 (17.64)	30.96 (22.83)	11.88 (13.15)	11.46 (12.65)	15.00 (11.56)
	2年	32.37 (30.14)	22.41 (19.97)	27.05 (20.78)	11.10 (11.43)	14.75 (14.60)	12.51 (8.86)
	3年	39.59 (31.95)	25.81 (20.24)	30.12 (22.79)	11.91 (11.48)	13.64 (14.79)	12.41 (10.83)
D 信頼	1年	29.35 (27.06)	14.40 (15.51)	20.09 (18.62)	8.96 (10.74)	9.52 (11.92)	10.44 (9.89)
	2年	36.49 (30.60)	19.80 (18.18)	22.92 (19.41)	12.45 (13.64)	11.45 (12.65)	12.39 (10.31)
	3年	31.65 (25.48)	16.19 (16.53)	21.75 (16.27)	9.42 (10.09)	9.11 (12.49)	9.69 (8.72)
E アンビバレント	1年	38.50 (31.09)	20.71 (17.68)	32.32 (23.49)	10.94 (12.78)	12.85 (13.72)	15.49 (12.29)
	2年	28.00 (17.66)	17.92 (12.18)	32.67 (21.27)	10.75 (9.13)	10.75 (11.04)	15.09 (10.88)
	3年	51.00 (28.89)	18.17 (14.05)	33.83 (10.87)	10.33 (11.04)	11.67 (17.31)	16.67 (6.41)
類型	F値	1.85	2.41*	5.30**	0.42	1.33	2.93*
学年	F値	2.74	0.07	0.39	0.16	0.01	0.27
交互作用	F値	1.73	1.23	0.83	0.90	0.75	0.80
多重比較			C>D	E>A,B,D C>A,D			E>A,B,D

1) 左側は平均値, () は標準偏差, 2) * $p<.05$, ** $p<.01$

バレント型」は教師に教師としての役割を期待しているが、一方で不信感を抱いているのが特徴であると思われる。

これら信頼感の類型による教師への信頼感尺度の下位尺度得点の差を検討するために、信頼感の類型と学年を独立変数、主観的学校ストレス尺度、ストレス反応尺度をそれぞれ従属変数とする2要因分散分析を行った。その結果、類型による主効果が有意であり、学年による主効果、交互作用は有意でなかった。

主観的学校ストレス尺度の「人から受ける不利益」「有意義な時間の欲求」「悪い結果の予想」において有意な差が見られた ($F(4,564)=2.41$, $p<.05$, $\eta^2=.02$; $F(4,562)=5.30$, $p<.01$, $\eta^2=.04$; $F(4,564)=2.93$, $p<.05$, $\eta^2=.02$)。Tukey法による多重比較の結果、「人から受ける不利益」では、「不信優位型」が「信頼型」より有意に得点が高かった。「有意義な時間の欲求」では、「アンビバレント型」が「安心優位型」「役割優位型」「信頼型」より有意に得点が高く、「不信優位型」が「安心優位型」「信頼型」より有意に得点が高かった。「悪い結果の予想」では、「アンビバレント型」が「安心優位型」「役割優位型」「信頼型」より有意に得点が高かった。

また、ストレス反応尺度のすべての下位尺度におい

て有意な差が見られた ($F(4,569)=4.85$, $p<.01$, $\eta^2=.03$; $F(4,571)=9.25$, $p<.01$, $\eta^2=.06$; $F(4,572)=4.95$, $p<.01$, $\eta^2=.03$; $F(4,571)=4.97$, $p<.01$, $\eta^2=.03$)。Tukey法による多重比較の結果、「抑うつ・不安」では、「不信優位型」が「信頼型」より有意に得点が高かった。「不機嫌・怒り」では、「不信優位型」が「役割優位型」「信頼型」より有意に得点が高く、「安心優位型」が「役割優位型」より有意に得点が高かった。「身体的反応」では、「安心優位型」「不信優位型」が「信頼型」より有意に得点が高かった。「無気力」では、「不信優位型」「アンビバレント型」が「信頼型」より有意に得点が高かった (Table 6, Table 7)。

IV 考察

1. 因子構造

中学生を対象とした中井・庄司 (2008) の教師への信頼感尺度は、「安心感」「不信」「役割遂行評価」の3因子構造であった。高校生を対象とした教師への信頼感は、森田 (2011) が中井・庄司 (2006) の尺度をもとに、「安心感」「不信」「正当性」「受容」の4因子構造であった。中井・庄司 (2008) は、中井・庄司 (2006) の修正版であり、「正当性」は教師側の特性を表す概念であり、生徒側の特性を表す概念の方が趣旨に合う

Table 7 類型と学年を要因とするストレス反応尺度の2要因分散分析結果

		抑うつ・不安	不機嫌・怒り	身体的反応	無気力
A 安心優位	1年	3.86 (3.93)	3.89 (3.34)	3.44 (2.96)	4.28 (3.17)
	2年	3.64 (3.83)	4.20 (3.82)	4.05 (3.78)	5.27 (3.70)
	3年	2.31 (2.61)	2.64 (3.11)	2.69 (3.01)	3.33 (3.03)
B 役割優位	1年	3.52 (3.87)	3.00 (3.42)	3.81 (3.31)	4.61 (3.74)
	2年	2.71 (2.69)	3.43 (2.88)	3.29 (2.21)	3.43 (2.70)
	3年	3.63 (3.52)	2.16 (2.19)	2.47 (2.25)	4.74 (3.11)
C 不信優位	1年	3.91 (3.73)	4.67 (3.97)	3.71 (3.52)	4.25 (2.79)
	2年	4.87 (4.35)	4.74 (4.26)	4.34 (3.69)	6.11 (3.36)
	3年	3.65 (3.95)	4.12 (4.04)	4.27 (4.09)	5.00 (3.62)
D 信頼	1年	1.91 (2.84)	1.74 (2.43)	2.61 (3.06)	3.27 (3.27)
	2年	2.99 (3.63)	2.91 (3.19)	2.81 (2.98)	4.12 (3.02)
	3年	2.18 (3.18)	2.00 (3.06)	2.04 (2.90)	3.39 (3.05)
E アンビバレント	1年	2.68 (3.48)	3.18 (3.48)	3.11 (3.52)	4.49 (3.66)
	2年	3.25 (3.79)	3.83 (3.10)	4.17 (2.52)	6.82 (2.64)
	3年	1.50 (2.07)	3.50 (4.51)	3.67 (2.07)	4.83 (2.79)
類型	F値	4.85**	9.25**	4.95**	4.97**
学年	F値	1.28	1.97	1.04	2.73
交互作用	F値	0.68	0.49	0.52	0.96
多重比較		C>D	C>B,D A>D	A,C>D	C,E>D

1) 左側は平均値, () は標準偏差, 2) * $p<.05$, ** $p<.01$

と判断して尺度名を「役割遂行評価」に変更している。また、森田(2011)の「受容」は中井・庄司(2006)では、「安心感」を構成する項目となっているため、本研究での結果で得られた「安心感」「不信」「役割遂行評価」が高校生の教師への信頼感の下位尺度として妥当であると考えられる。

2. 学年差・性差

高校生の教師への信頼感尺度の学年差・性差を算出した。中井・庄司(2008)では、中学生を対象としており、「安心感」「役割遂行評価」において1年生が3年生に比べて得点が高く、「不信」の得点が低いことを報告している。学年が上がるほど教師に対する信頼感が下がる傾向にあることを示唆している。本研究では「役割遂行評価」において1年生が2, 3年生に比べて有意に得点が高く、その傾向がみられる。一方で、「安心感」「不信」では学年差が見られず、中学生の発達段階に比べて、安定した信頼感を教師に抱くのではないかと考えられる。また性差については、中学生、高校生とも有意な差が見られず、教師への信頼感には性差がないことが明らかとなった。

3. 教師への信頼感と主観的学校ストレス、ストレス反応との関連

最初に「安心感」「役割遂行評価」と主観的学校ストレスとの関連について考察する。「安心感」が「人から受ける不利益」「人からの評価」を、「役割遂行評

価」が「自己能力の低さ」「悪い結果の予想」を高めることが明らかとなった。「安心感」「役割遂行評価」は適応的な要因であると考えられ、ストレスを低減することが考えられたが異なる結果となった。吉原・藤生(2005)においても適応的な要因であると考えられた友人関係の「親密性」が「自己能力の低さ」に正の影響を与えており、対人関係の適応が直接主観的学校ストレスの低減につながっていないことが考えられる。今後さらに検討が必要である。

次に、「安心感」「役割遂行評価」とストレス反応との関連について考察する。「安心感」とストレス反応との関連は見られなく、「役割遂行評価」はストレス反応のすべての下位尺度に負の影響を与えており、「役割遂行評価」の方が適応的な要因であることが示唆された。中井・庄司(2008)では、「安心感」「役割遂行評価」が学校生活適応感に正の影響を与えており、精神的な安定を与える要因となっていた。特に「安心感」の方が学校生活適応感に影響する要因が多く異なる結果となった。中井・庄司(2008)は、中学生を対象としており、本研究は高校生を対象としていた。天貝(1996)によると、信頼感と身近な他者との心理的距離との関係は中学生から高校生になると弱まることが示されており、発達段階によって自立の度合いが進み、教師との関係も変わってくることを示唆される。高校生の段階では、教師がいることによる安心感や教師と

の関係性による安心感よりも、教師としての指示的な態度や厳格な姿勢に対する評価の高さが、ストレス反応を低減することにつながるのではないかと考えられる。また、中井・庄司(2008)は、学校生活適応感を従属変数にしており、本研究はストレス反応を従属変数とした。学校生活適応感ほどの程度学校に適応しているかの認知を測るのに対して、ストレス反応は自己の精神や身体の状態を測る尺度となっており、安心感を与える認知だけでは、精神や身体の状態をよい方向に変えるのは難しいのではないかと考えられる。教師が自分の役割を自覚し、生徒に対して対処することの方が精神や身体の状態により方向を与える可能性があるのではないかとと思われる。

最後に「不信」と主観的学校ストレス、ストレス反応との関連について考察する。「不信」は主観的学校ストレス、ストレス反応の各下位尺度のすべてにおいて、有意な正の影響を与えており、ストレスおよびストレス反応を高める可能性が示唆された。中井・庄司(2008)においても、学校生活適応感の下位尺度に対して負の影響を与えており、適応的な要因となっていない。教師への不信は高校生の学校不適応につながる要因となり得ると考えられるため、教師は生徒から不信感を持たれないように日頃から言動に注意をする必要がある。

以上、本研究の結果を概観すると、高校生の教師への信頼感については、「安心感」はストレス反応に影響を与えず、「役割遂行評価」はストレス反応を低減し、「不信」は、主観的学校ストレス、ストレス反応を高めることが示唆された。

4. 類型による差の検討

最初にストレスの観点から考察すると、「人から受ける不利益」では、「不信優位型」が「信頼型」よりも、有意に得点が高かった。この結果から、教師への不信が高い生徒より教師への信頼が高い生徒の方が人から受ける不利益に対するストレスが低くなることが示唆された。「有意義な時間の欲求」では、「アンビバレント型」が「安心優位型」「役割優位型」「信頼型」よりも、「不信優位型」が「安心優位型」「信頼型」よりも有意に得点が高かった。この結果から、教師への信頼や安心感、役割遂行評価が高い生徒ほど、教師への不信や教師への不信と役割遂行評価の両面的な感情を持つ生徒より、時間に対するストレスが低くなる可能性が示唆された。「悪い結果の予想」では、「アンビバレント型」が「安心優位型」「役割優位型」「信頼型」よりも有意に得点が高かった。この結果から、教師への信頼や安心感、役割遂行評価が高い生徒の方

が、教師への両面的な感情を持つ生徒より、将来に対するストレスが低くなる可能性が示唆された。

次に、ストレス反応の観点から考察すると、「抑うつ・不安」では、「不信優位型」が「信頼型」より有意に得点が高かった。教師への不信は抑うつ・不安感情を高める傾向があることが示唆された。「不機嫌・怒り」では、「不信優位型」が「役割優位型」「信頼型」より有意に得点が高かった。また「安心優位型」が「信頼型」より有意に得点が高かった。教師の役割遂行への評価及び情緒的な繋がりが高い生徒の方が、怒りの感情を持たない傾向が示唆された。「身体的反応」では、「安心優位型」「不信優位型」が「信頼型」より有意に得点が高かった。教師への情緒的な関わりと役割評価の両方の感情を持つ生徒の方が、教師への情緒的な関わりだけの感情を持つ生徒、教師への不信感を持つ生徒よりも身体的健康度は高いことが示唆された。「無気力」では、「不信優位型」「アンビバレント型」が「信頼型」より有意に得点が高かった。教師への情緒的な関わりと役割評価の両方の感情を持つ生徒の方が、教師への不信感を持つ生徒、教師の役割評価と不信感の両面的な感情を持つ生徒より、意欲が高い傾向があることが示唆された。

次に、類型による違いから考察すると、「アンビバレント型」「不信優位型」が「信頼型」「安心優位型」「役割優位型」に比べてストレス、ストレス反応の得点が高い傾向が見られた。最もストレスが低かったのは「信頼型」の生徒であった。中井・庄司(2008)においても、学校適応感が一番高かったのは「信頼型」の生徒であった。「信頼型」は「安心優位型」よりも有意にストレス反応が低かったことから、生徒のストレスには、教師への情緒的な役割だけでなく、教師の役割遂行に対する評価の両方が重要であることが示唆された。一方で「アンビバレント型」と「不信優位型」との間には有意な差は見られず、教師への不信の感情が高い生徒はストレスが高い傾向が示唆された。中井・庄司(2008)においても、「アンビバレント型」「不信優位型」の生徒の学校適応感は低く、本研究の結果を支持するものであった。教師への不信感を持つ生徒は学校ストレスに関して注意を要する生徒であると考えられる。

引用文献

- 天貝由美子(1996). 中・高校生における心理的距離と信頼感との関係 カウンセリング研究, 29, 130-134.
- 天貝由美子・杉原一昭(1997). 中・高校生の学校適

- 応感と信頼感との関係 筑波大学心理学研究, **19**, 1-5.
- 藤生英行 (2006). 行為障害傾向を持つ子どもへの介入プログラム開発のための基礎研究 平成14年度～平成17年度科学研究費補助金 (基盤研究(C) (2)) 研究成果報告書.
- Jerkins, J.D. & Smith, M.A. (1990). Factors protecting children living in disharmonious homes: Mental reports *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **29**, 60-69.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company Inc., New York. (本明寛・春木豊・織田正美 (監) (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・川岡 史 (2008). 高校生用学校ストレス尺度 (SSS) の作成 カウンセリング研究, **41**, 73-83.
- 文部科学省 (2018). 平成28年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/___icsFiles/fieldfile/2018/02/23/1401595_002_1.pdf (2018年10月23日閲覧)
- 森田裕子 (2011). 高校生の教師に対する信頼感と教師からのソーシャルサポートに関する研究—教師と生徒の捉え方の違いについて— 学校心理学研究, **11**, 15-28.
- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, **19**, 57-68.
- 中井大介・庄司一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, **54**, 453-463.
- 坂野雄二 (1990). メンタルヘルスシリーズ 登校拒否・不登校 同朋社
- 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
- 富永幹人 (2014). 中学生・高校生の教師への信頼感と学校適応感 臨床心理学福岡女学院大学大学院紀要, **11**, 37-45.
- 吉原 寛・藤生英行 (2001). 主観的内容に焦点を当てた学校ストレス尺度の作成 上越教育大学心理教育相談研究, **1**, 37-47.
- 吉原 寛・藤生英行 (2005). 友人関係のあり方とストレス、ストレス反応の関係 カウンセリング研究, **38**, 128-140.
- 吉原 寛・藤生英行 (2012). 高校生の友人グループが主観的学校ストレスとストレス反応に及ぼす影響 学校心理学研究, **12**, 15-27.