

高校生の学校適応を支える要因の検討 (2)

—体験の回避が対人恐怖と社会的スキルに及ぼす影響—

堀田あけみ¹ 石津憲一郎²

Effects of social anxiety, social skills and experiential avoidance on school adjustment among Japanese senior high school students

Akemi HORITA, Kenichiro ISHIZU

キーワード：体験の回避，対人恐怖，学校適応，社会的スキル

Keywords：experiential avoidance, social anxiety, school adjustment, social skills.

I 問題と目的

前報における，高校生の学校適応を支える要因の検討(1)(堀田・石津，2017)では，高校生の学校適応を支える要因について，

1) 定時制高校と全日制高校において，社会的スキル得点，対人恐怖心性得点，学校適応感得点，体験の回避と認知的フュージョン得点に差があるか

2) 学校内外での生活状況として，「学校内で積極的に行う活動の有無」，「学校外で積極的に行う活動の有無」，定時制高校のみ「就労経験の有無」，「学校に行けなかった時期の有無」，「将来展望(将来の目標とそこへ向けた努力の有無)」を尋ね，それぞれの群において，社会的スキル得点，対人恐怖心性得点，学校適応感得点，体験の回避と認知的フュージョン得点に学校差があるかという2つの視点から検討を行った。

1) においては，社会的スキル得点と対人恐怖心性得点には学校別の得点に差が見られ，全日制高校の方が，社会的スキル得点が高く，対人恐怖心性が低い傾向が見られたが，体験の回避と認知的フュージョン得点，学校適応感得点には有意差が見られなかった。また，2) においては，生活状況においてそれらの得点に有意差が見られ，特に「学校で積極的に行う活動の有無」が社会的スキル得点や対人恐怖心性得点に影響を与えること，「学校に行けなかった時期の有無」が社会的スキル得点や対人恐怖心性得点，体験の回避と認知的フュージョン得点に影響を与えていることが示された。

このように前報では，定時制高校に着目し，全日制高校との比較を行うことによって，定時制高校に通う子供の特徴とその支援のあり様について，「体験の回避」という概念に着目しながら検討を行ったが，報告の多さとページ数の制限もあり，いくつかの変数間の関連性につ

いて報告を行うことができなかった。また，高校生を対象とした体験の回避と well being に関する研究は，国内において蓄積されておらず，定時制高校と全日制高校に通う生徒を対象とした社会的スキルの高さが対人不安または体験の回避と認知的フュージョンにどのように関連するのかを明らかにすることで得られる知見は重要になると思われる。

堀井・小川(1997)は，対人恐怖は決して一部の症者の問題ではなく，非常に身近な青年一般の問題として考えるに値すると述べ，「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」「自分を統制できない悩み」「生きていることにつかれている悩み」の6つの下位尺度から成る対人恐怖心性尺度を開発した。このうち，「自分を統制できない悩み」「生きることに疲れている悩み」は対人恐怖の症状ではないが，症者の自己への不信感や感情的基調を表すとしている。対人意識へのとらわれの中で生じる，自己に対する否定的な問題意識と，症状へのとらわれによって現実の社会生活が困難になり二次的に誘発される悩みとされる。

第3世代の行動療法であるACT(アクセプタンス・コミットメント・セラピー)では，ごく普通の人間が行き詰まり，結果的に抑うつ症状など心身の問題をひき起こす，もしくはそれらを維持する要因に「認知的フュージョン」と「体験の回避」をあげている。人間の苦悩は，ある刺激や出来事に対して恣意的にある考え(認知)と結びつけ関連づけるところに問題があり，そこに悩みが生まれるとみる。それを自分に関連付け，詮索し，自己矛盾に陥り，泥沼にはまってしまう。これらが「認知的フュージョン」であり，これらから抜け出し，解消したいと逃避機制が働くのが「体験の回避」である(園田，2010)。すなわち，「(対人)恐怖」というネガティ

¹富山県立伏木高等学校 ²富山大学大学院教職実践開発研究科

ブな感情にとらわれて現実の社会生活が困難になるという状態は、ACT が述べる「心理的非柔軟性」の視点から考えることが可能になると想定できる。認知的フュージョンと体験の回避が組み合わせると、「概念としての過去や未来による支配/少ない自己知識」「価値の明確さの欠如、価値との接触の欠如」「機能しない行動（有効でない行動）」『概念としての自己』に対するとらわれ』の6つの病理的なコア・プロセスに相互的な影響を与えうる。

これまで蓄積されてきたACTにおける病理的なコア・プロセスに関する研究は、体験の回避がwell beingにどのような影響を与えうるのかを検討したものが多い。たとえば、アメリカの大学生を対象にした研究では、体験の回避が不安の大きさと抑うつ症状の関係に影響するというモデルが示されている(Tull & Gratz, 2008)。また、大島・石津(2015)も体験の回避が学生の無気力に影響することを示している。そこでは、自分が嫌な気持ちになることを恐れ、そうならないように自分のように自分のネガティブな気持ちが自分の中に生起することを避けようとする、かえって授業に出る気がしなかったり、授業の課題を提出しなかったりという気力の低下や、大学で自分の居場所がないと感じる程度を高めることが明らかになっている。

日本の中学生を対象に行った研究では、体験の回避が悩みを起し、それから生じたストレス反応と学校ストレスラーが、後の「体験の回避」にも影響するという悪循環が示唆されている(Ishizu et al., 2013)。学校場面は子供にとって、嫌悪的な刺激に出会う場所である以上、全ての子供が、何らかの形でネガティブなストレスラーに出会うことになる。しかし、ネガティブな体験を回避しようとして、さらには自分の中に嫌な感情や記憶が生じることを回避しようとするれば、様々な場面で得られる経験やそこで習得される様々な社会的スキルを身につける機会そのものを減少させてしまう可能性もある。そして、社会的スキルの減少は様々な対人的な問題を生じさせる可能性も指摘される。社会的スキルに関連し、例えば、藤原・河村(2015)は友人関係の重要性を指摘し、日々の学校生活において他者から承認される機会も被侵害感を感じる機会も少なく、非社会的な傾向を示している生徒が中途退学してしまう可能性が高いことを指摘している。さらに、朝重・小椋(2001)によれば、不登校の生徒の特徴として、自分から新たな対人関係を作り、維持していくことが難しくなると、他者と深くかかわる機会が少なくなるため、集団に適應するのに必要なスキルを学習する機会がますます少なくなってしまうとした。何らかの形で、ネガティブなストレスラーから自らに生じることになるある種のネガティブな感覚を制御したり回避したりしようとする体験の回避が、学校場面や対人場面からの離脱への希求に結びつくと、それはスキルの学習にも影響を与えている可能性が考えられる。

そこで、本研究では、学校生活スキルと対人恐怖心性、体験の回避、学校適應感の間どのような関連があるのかを検討することを第一の目的とする。本研究における仮説は以下の通りである。

対人不安の社会的スキル欠如説によれば、学校生活スキルが高いと対人不安を感じる事が少ないということになるため、学校生活スキルは対人恐怖心性に負の影響を与える。そして、スキルが高いことで学校に適應しやすくなると考えられ、学校適應感には正の影響を与える。体験の回避については、Greco, Lambert & Baer (2008)の研究では、不安に関する尺度とは正の相関、社会的スキルには負の相関を示したことから、体験の回避は対人恐怖心性に正の影響、社会的スキルには負の影響があることを想定している。ただし、社会的スキルの低さゆえに、様々な体験を回避しようとする可能性も考えられる。そこで、体験の回避と社会的スキルの関連性については、体験の回避から社会的スキルに影響するモデルと、それらが共変関係にあるモデルを作成し、そのモデルの適合とから、より適合するモデルを検討することとする。

続いて第二の目的として、これまで得られた研究の知見と本研究の知見を統合することで、高校生の学校適應ないし、心理社会的適應を支援するための提言を、学校心理学の視点から行う。

II 方法

1. 調査協力者

堀田・石津(2017)と同様の中部地方の全日制A高校と定時制B高校の1年生から3年生589名のデータを分析の対象とした。平均年齢は16.90歳、標準偏差は1.05であった。

2. 手続き

質問紙は担任によって一斉に配布され、その場で回収した。倫理的配慮として、フェイスシートに調査への回答は強制ではないこと、内容や個人情報保護されること、回答はすべてデータ化され分析されること、回答内容は研究者以外の人が見ることは決してない事、それゆえ成績等には一切関係がない事をすべて明記した。また上記の内容についてはあらかじめ、実施時に担任によって口頭でも説明を行ってもらった。

3. 調査内容

1) 学校生活スキル

飯田・石隈・山口(2009)による学校生活スキル尺度(高校生版)から、「コミュニケーションスキル」「集団活動スキル」に関する17項目を用いた。

2) 対人恐怖心性

堀井(2002)によって作成された対人恐怖心性尺度から、「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」の20項目を用いた。

3) 体験の回避

Ishizu, Shimoda & Ohtsuki (2014) によって原著者の許可を得て作成された日本語版 Avoidance and Fusion Questionnaire (AFQ-Y) を使用した。この尺度は Greco, Lambert, & Baer (2008) によって作成された尺度の日本語版であり、日本語版も原著版と同様に信頼性と妥当性が確認されている尺度である。項目には、「私は自分の気持ちが怖い」や「嫌な気持ちになった時、私はいつものように友達と接することができない」などの項目から構成される。

4) 学校適応感

大久保 (2005) によって作成された、青年期適応感尺度を用いた。この尺度は、「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4つの因子から構成される尺度であり、中学生から大学生までを対象とした尺度として構成されている。また、高校生を対象としても、十分な信頼性と妥当性が確認されている。

在」との間に有意な正の相関があった ($r=.45, r=.33$, いずれも $p<.01$)。コミュニケーションスキルは集団活動スキルと学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.45, r=.61, r=.48, r=.50$, いずれも $p<.01$)、対人恐怖心性尺度「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と有意な負の相関があった (それぞれ $r=-.64, r=-.58, r=-.52, r=-.30$, いずれも $p<.01$)。

対人恐怖心性尺度「自分や他人が気になる悩み」は「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」と体験の回避に有意な正の相関があり (それぞれ $r=.53, r=.52, r=.46, r=.47$, いずれも $p<.01$)、学校適応感尺度「劣等感の無さ」と有意な負の相関があった ($r=-.47, p<.01$)「集団に溶け込めない悩み」は「自分や他人が気になる悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.53, r=.79, r=.72, r=.37$, いずれも $p<.01$)、学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼感・受容感」「劣等感の無さ」学校生活スキルのコミュニケーションスキルと有意な負の相関があった (それぞれ $r=-.65, r=-.39, r=-.45, r=-.43, r=-.64$, いずれも $p<.01$)。「社会的場面で当惑する悩み」は「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と正の相関があり (それぞれ $r=.52, r=.79, r=.75, r=.30$, いずれも $p<.01$)、学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」及び学校生活スキルのコミュニケーションスキルと負の相関があった (それぞれ $r=-.45, r=-.30, r=-.30, r=-.36, r=-.35, r=-.58$ いずれも $p<.01$)。「目が気にな

III 結果

1. 相関分析

各変数の相関を検討するために、Pearson の相関分析を行った。全体の結果を Table 1 に示す。ここでは相関が $r=.30$ 以上の項目について述べる。なお、学校別にも相関係数を算出しているが、相関係数に学校別の差はほとんど見当たらなかったため、以下の分析においては定時制高校も全日制高校も合わせたデータを用いて分析を行った。

学校生活スキル尺度のうち集団活動スキルは、コミュニケーションスキルと学校適応感尺度「課題・目的の存

Table1 各変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
＜学校生活スキル＞											
1 集団活動スキル	1.00										
2 コミュニケーションスキル	.45 **	1.00									
＜対人恐怖心性＞											
3 自分や他人が気になる悩み	-.05	-.28 **	1.00								
4 集団に溶け込めない悩み	-.17 **	-.64 **	.53 **	1.00							
5 社会的場面で当惑する悩み	-.12 **	-.58 **	.52 **	.79 **	1.00						
6 目が気になる悩み	-.19 **	-.52 **	.46 **	.72 **	.75 **	1.00					
＜AFQ＞											
7 AFQ	-.22 **	-.30 **	.47 **	.37 **	.30 **	.35 **	1.00				
＜学校適応感＞											
8 居心地のよさ	.29 **	.61 **	-.25 **	-.65 **	-.45 **	-.46 **	-.30 **	1.00			
9 課題・目的の存在	.33 **	.48 **	-.13 **	-.39 **	-.30 **	-.36 **	-.25 **	.70 **	1.00		
10 被信頼・受容感	.23 **	.50 **	-.20 **	-.45 **	-.36 **	-.33 **	-.26 **	.64 **	.57 **	1.00	
11 劣等感の無さ	.16 **	.29 **	-.47 **	-.43 **	-.35 **	-.38 **	-.45 **	.30 **	.22 **	.27 **	1.00

** $p < .01$

る悩み」は「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」、体験の回避と有意な正の相関 ($r=.46, r=.72, r=.75, r=.35$, いずれも $p<.01$)、学校適応感尺度「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」及びコミュニケーションスキルと有意な負の相関 (それぞれ $r=-.46, r=-.36, r=-.33, r=-.38, r=-.52$, いずれも $p<.01$) があった。

体験の回避は、対人恐怖心性尺度の「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.47, r=.37, r=.30, r=.35$ いずれも $p<.01$)、学校生活スキルのコミュニケーションスキル、学校適応感尺度の「居心地の良さ」「劣等感の無さ」と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.30, r=-.30, r=-.46$, いずれも $p<.01$)

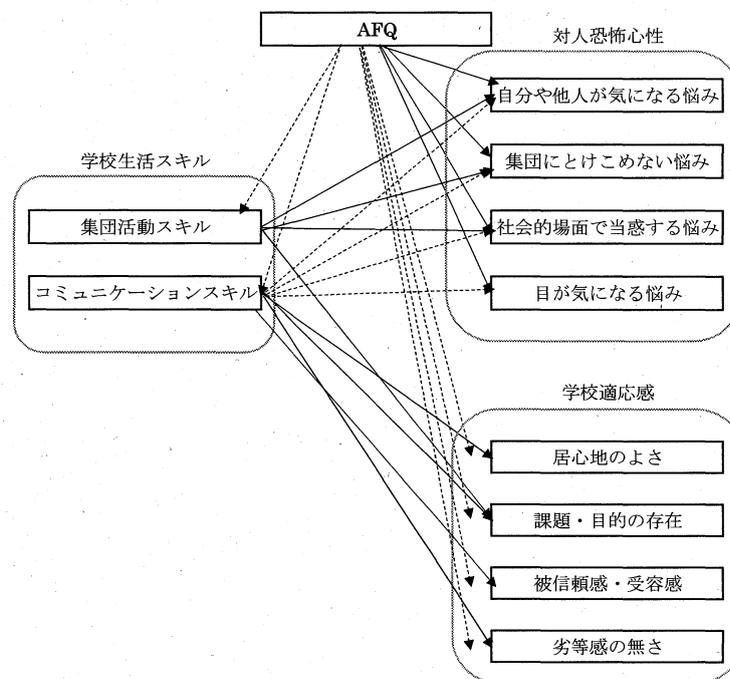
学校適応感尺度の中で「居心地の良さ」は学校生活スキルのコミュニケーションスキル、「課題・目的の存在」「被信頼感・受容感」「劣等感の無さ」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.61, r=.70, r=.64, r=.30$, いずれも $p<.01$)、対人恐怖心性尺度の「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」及び体験の回避と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.65, r=-.45, r=-.46, r=-.30$, いずれも $p<.01$)。「課題・目的の存在」は学校生活スキルの集団活動スキル・コミュニケーションスキル、学校適応感尺度の「居心地の良さ」「被信頼・受容感」と有意な正の相関があり (それぞれ $r=.33, r=.48, r=.70, r=.57$, いずれも $p<.01$)「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目

が気になる悩み」と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.39, r=-.30, r=-.36$, いずれも $p<.01$)。「被信頼感・受容感」は学校生活スキルのコミュニケーションスキル、学校適応感尺度の「居心地の良さ」「課題・目的の存在」と有意な正の相関が見られた (それぞれ $r=.50, r=.64, r=.57$, いずれも $p<.01$)。また、対人恐怖心性尺度の「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」と有意な負の相関があった (それぞれ $r=-.45, r=-.36, r=-.33$, いずれも $p<.01$)。「劣等感の無さ」は対人恐怖心性尺度の「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と有意な負の相関が見られた (それぞれ $r=-.47, r=-.43, r=-.35, r=-.38, r=-.45$, いずれも $p<.01$)。

2. 共分散構造分析

学校生活スキル、体験の回避がどのように対人恐怖心性、学校適応感に影響を与えるかについて検証を行うため、共分散構造分析を行った。ここでも、相関分析と同様に、学校別にモデルの検討を行ったが、モデルの構成は定時制も全日制も同様であったため、ここでも以下の分析では、定時制と全日制を分けずに行っている。

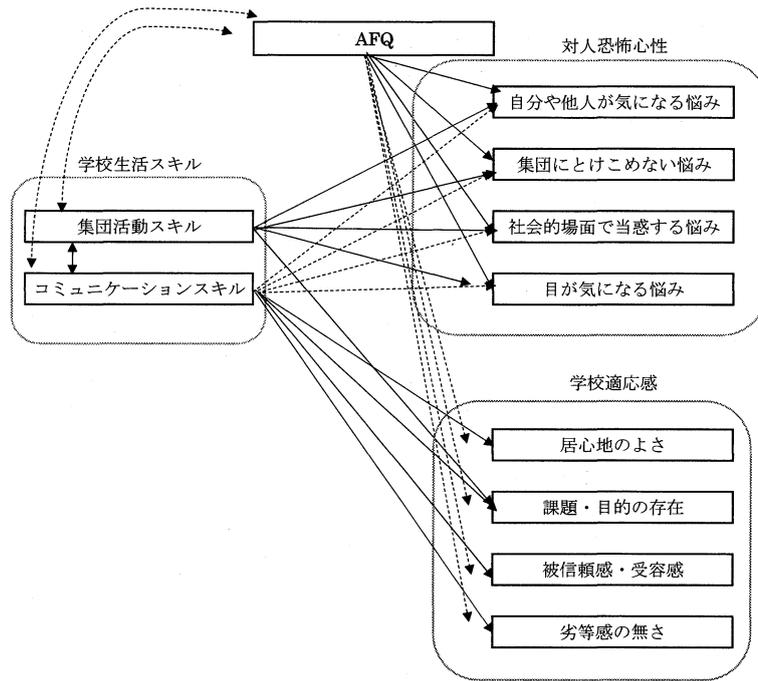
分析では、まず体験の回避が集団活動スキル・コミュニケーションスキル、対人恐怖心性、学校適応感に影響を与えるとするモデル1と、体験の回避と集団活動スキル・コミュニケーションスキルに相関関係があり、対人恐怖心性と学校適応感に影響を与えるとするモデル2という2つのモデルを設定し、それぞれの適合度を検討した (Figure 1, Figure2)。



*実線は正のパス、点線は負のパスを表す

Figure 1 モデル 1

高校生の学校適応を支える要因の検討 (2)



*実線は正のパス、点線は負のパスを表す

Figure 2 モデル2

Table 2 モデル1, 2の適合指標

	モデル1	モデル2
GFI	.99	.99
AGFI	.95	.95
CFI	.10	.99
RMSEA	.05	.05
AIC	134.33	139.73
BIC	136.77	142.08
カイ二乗	26.33	35.73
自由度	12	14

Table3 モデル1の共分散構造分析におけるパラメータ推定値 (標準化係数)

	集団活動 スキル	コミュニ ケーショ ンスキル	自分や他 人が気に なる悩み	集団に溶 け込めな い悩み	社会的場 面で当惑 する悩み	目が気に なる悩み	居心地の よさ	課題・目 的的存在	被信頼・ 受容感	劣等感の 無さ
AFQ	-.23***	-.31***	.44***	.21***	.15***	.21***	-.13***	-.11**	-.14***	-.39***
集団活動スキル			.13**	.14***	.15***			.13***		
コミュニケーションスキル			-.19***	-.64***	-.59***	-.46***	.59***	.39***	.46***	.18***

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

モデル1の適合度は、 $\chi^2(12)=26.33, p=.10$, モデル適合度指標 (GFI) の値は .99, 修正適合度指標 (AGFI) の値は .95, CFI の値は .10, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) の値は .05, AIC の値は 134.33 であった。モデル2では、 $\chi^2(14)=35.73, p=.001$, モデル適合度指標 (GFI) の値は .99, 修正適合度指標 (AGFI) の値は .95, CFI の値は .99, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) の値は .05, AIC の値は 139.73 であった。適合度を比較した結果、

モデル1のデータの適合度が相対的に高いと判断され、そちらの結果を採用した (Table2)。

採用されたモデル1 (Table3) において、体験の回避は学校生活スキルの集団生活スキルに負の影響 ($\beta = -.23, p < .001$) を、コミュニケーションスキルに対しても負の影響 ($\beta = -.31, p < .001$) を示した。また、対人恐怖心性の「自分や他人が気になる悩み」 ($\beta = .44, p < .001$)、「集団に溶け込めない悩み」 ($\beta = .21, p < .001$)、「社会的場面で当惑する悩み」 ($\beta = .15, p < .001$)、「目が

気になる悩み」に対しても正の影響 ($\beta = .21, p < .001$) を示した。学校適応感の「居心地のよさ」に対しては負の影響 ($\beta = -.13, p < .001$) を示した。同様に、「課題・目的的存在」($\beta = -.11, p < .001$)、「被信頼・受容感」($\beta = -.14, p < .001$)、「劣等感の無さ」にも負の影響 ($\beta = -.39, p < .001$) を示した。

集団活動スキルは、対人恐怖心性の「自分や他人が気になる悩み」($\beta = .13, p < .001$)、「集団に溶け込めない悩み」($\beta = .14, p < .001$)、社会的場面で当惑する悩み」にそれぞれ正の影響 ($\beta = .14, p < .001$) を示した。

コミュニケーションスキルは、対人恐怖心性の「自分や他人が気になる悩み」に対して負の影響 ($\beta = -.19, p < .001$) を示した。また、「集団に溶け込めない悩み」($\beta = -.64, p < .001$)、「社会的場面で当惑する悩み」($\beta = -.59, p < .001$)、「目が気になる悩み」($\beta = -.46, p < .001$)に負の影響を、学校適応感の「居心地のよさ」($\beta = .59, p < .001$)、「課題・目的的存在」($\beta = .39, p < .001$)、「被信頼・受容感」($\beta = .46, p < .001$)、「劣等感の無さ」に正の影響 ($\beta = .46, p < .001$) を示した。

IV 考察

1. 尺度間の関連性について

堀田・石津(2017)においては、学校生活スキルや学校適応感、体験の回避といった本研究でも扱った変数には、全日制高校と定時制高校で得点差があった。しかし、相関分析や回帰分析の結果では、学校間で差はなく、全日制高校に通う子供であっても、定時制に通う子供であっても、変数間の関連性は同質であることが示された。このことは、たとえば体験の回避の得点について、平均的には全日制高校と定時制高校で差があるとしても、それらと他の変数との関連についての差がないことを示している。それゆえ、スキルや体験の回避といった、行動上の介入ターゲットになりうる指標へのアプローチには、両校の生徒に質的な違いなく行えることを示唆している可能性がある。すなわち、全日制の生徒であっても定時制の生徒であっても、心身の健康に関する介入は、同様に行うことができるものと推察できる。

相関分析の結果から、学校生活スキル(集団活動スキル・コミュニケーションスキル)と学校適応感の相関、体験の回避と対人恐怖心性の相関が示された。また、集団活動スキルとコミュニケーションスキルには有意な正の相関があり、相互に高めあう関係があると考えられる。自分の感情を適切に表現し、その場の雰囲気に合わせて行動することができるスキルであるコミュニケーションスキルを高めることと、学校のルールや集団活動のルールに合わせて自分の感情や衝動を統制するためのスキルである集団活動スキルとが関連すると考えられる。

コミュニケーションスキルは、学校適応感の下位尺度である「居心地の良さ」「課題・目的的存在」「被信頼・

受容感」と有意な正の相関が見られる一方、対人恐怖心性「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「目が気になる悩み」、体験の回避と有意な負の相関が示された。コミュニケーションがうまくいっていると、学校生活に居心地のよさを感じ、目的意識をもって過ごすことができる。そして、学校内で発言したり何か行動を起こしたりすることも自然にでき、他人の目を気にすることも少なく、ネガティブ感情にとらわれることも比較的少ないと思われる。

また、コミュニケーションスキルへの不安は、「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」、体験の回避とも関連することが示された。三田村・横田(2006)は、対人恐怖心性を強く持つ個人が、対人場面の自他のとらわれを持つのであれば、そうした個人にとって、自らの感情を素直に表現することや他者への依頼、理不尽な要求の拒否などのアサーティブ行動を遂行することは困難であると述べている。体験の回避の得点が高いということは、自分のネガティブな感情にとらわれ、その感情を受け入れられず回避したり、それらをなくそうとしたりする行動をとる傾向が高いことを意味する。そして、それに囚われてしまうことが、アサーティブな行為や自分の気持ちや意見の表現を干渉してしまうのだと考えられる。

体験の回避は対人恐怖心性と有意な相関を示し、その中でも「自分や他人が気になる悩み」に中程度の正の相関がみられた。このことは、体験の回避が強いと、「自分や他人が気になる悩み」にとらわれる可能性が示唆される。

共分散構造分析結果においても、体験の回避から対人恐怖心性のすべての項目に対して正のパスが見られた。このことから、自分の思考にとらわれることで対人不安意識をかえって強く抱えてしまうことが言える。特に、体験の回避から「自分や他人が気になる悩み」へのパスが $\beta = .44$ と他の項目に比較して高く、相関分析の結果を加味すると、体験の回避は「自分や他人が気になる悩み」に関係が深いことが示された。「自分の気持ちが自分をダメにしている」「嫌な気持ちのときは、大切なことでもするのをやめてしまう」ことが、「自分が相手にいやな感じを与えてしまう」という思い込みを強くさせるということを示している。

また、体験の回避から集団活動スキルとコミュニケーションスキル、学校適応感のすべての項目に負のパスが見られた。このことは、望まない思考を排除しようとすることで、適応感やスキルを損なうことがある可能性を示唆している。例えば、嫌なことを言われるかもしれないという不安が自分の中に生じることを恐れ、登校しても教室に入ろうとしない状況がある場合、「嫌なことを言われる不安」を感じないために「教室に入らない」という行動は、入らなかったことで得られる一時的な安心感を高める。しかし、それは結果的に本人の満足感や環

境から得られる正のフィードバックを減少させてしまう。内的な体験を病的で、苦痛で行動を制限するものと捉え、本当に大切なものに取りかかる前に、それらを片づけなくてはならないと感じてしまう(Orsillo, Roemer, Lerner & Tull, 2004, 武藤・伊藤・杉浦監訳, 2005)。その結果、学校に居心地の良さや学校へ通うことへの目的意識を感じられず、劣等感は大きくなり、人とのコミュニケーションやルールを守ることに自信が持てなくなるという負の連鎖が現れていくと推察される。

一方で、相関分析とは逆の傾向として、集団活動スキルから「自分や他人が気になる悩み」「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」に正のパスが得られた。集団活動スキルは学校のルールや集団活動のルールに合わせて自分の感情や衝動を統制するためのスキルであり、それが高いということは、集団のことを考え、自分の感情や衝動を抑えることができるということである。一方で、自分の感情や衝動を抑え、相手の状況を考えることを優先すると、かえって相手は自分のことをどう考えているのか、集団に自分はうまく合っているのかを心配し、話し合いなどの発言に困難を感じることに繋がっているという結果が得られたといえる。対人恐怖心性は、相手の気持ちを先取りし、自分から進んで行動するよりも相手に合わせて行動する傾向とより関連していると考えられる。対人恐怖心性が高い人は、他者の意向を必要以上に取り入れようとしていることがある(金子・本城・高村, 2003)という指摘もあるように、他者の意向を取り入れるスキルである集団活動スキルが、対人関係の悩みにつながっていく可能性が本研究からも示されたといえるだろう。ただし、集団活動スキルと対人恐怖との相関係数は、回帰分析の結果とは逆の、微弱ながら負の関連を示していた。このため、これらの関連性については今後も検討の余地があると考えられる。

一方で、この集団活動スキルは学校適応感「課題・目的の存在」には正の影響を与えていた。集団の中でルールに従い、自分を抑えることができるスキルは、学校生活に目的意識をもって送るために必要なスキルであると考えられる。

コミュニケーションスキルから対人恐怖心性のすべての項目に負のパスが得られ、中でも「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」とも関連が高いことが示された。このことは、社会的スキルの最大の関連要因は対人恐怖心性であり、特に「集団に溶け込めない悩み」「社会的場面で当惑する悩み」「自分を統制できない悩み」との関連が強かったとする、有賀・鈴木・多賀(2011)の研究結果に沿うものであった。「自分を統制できない悩み」は体験の回避に類似した悩みであり、体験の回避もまた、コミュニケーションスキルと負の相関が見られた。これらの結果を勘案すると、人とのかか

わりの中で不安や嫌な気持ちになることを回避することで、かえって人とのかかわりに自信を失うことを示唆していると考えられる。そして、コミュニケーションスキルは学校適応感のすべての項目に正の影響を与えていたことから、生徒が学校適応感を感じるには、コミュニケーションスキルが重要な役割を果たすことが示された。

2. 高校生の学校適応と心理社会的適応の促進に向けて

本研究ではスキルを「コミュニケーション」と「集団活動」という2つの側面から測定した。コミュニケーションが2人以上の集団との交流に関するスキルである以上、それらに正の関連が見られたことは自然であると思われる。また、それらは実際に、学校適応感にどちらも生の影響を及ぼしていた。一方、対人恐怖に関して、コミュニケーションスキルが負の影響を示したのに対し、集団活動スキルは正の影響を与えていることが示されている。上述したように、金子・本城・高村(2003)は、相手の気持ちを先取りしながら自分の感情や情動を抑えることと対人恐怖心性とが関連することを指摘している。本研究における「自分や他人が気になる悩み」は、他者からの否定的な評価への恐れに近いが、学校で積極的に行動があり、一見すると適応した学校生活を送っているように見える生徒の中にも、他者からの評価を敏感に察し、「自分や他人が気になる悩み」、つまり、他者からの否定的な評価への恐れを持つ子供が存在していることを示している可能性がある。こうした視点は、過剰適応(例えば石津, 2006)という視点からも検討が行われてきた。他者からの否定的な評価に敏感でありつつも、そうした評価に伴う不安を恐れるのであれば、それは対人恐怖心性につながるのだと推察されるが、さらに言えば、恐怖や不安から回避するために、自分が他者から求められていると思われる行動をとることで、その不安を打ち消そうとするとき、一種の適応方略でもある「他者からの要求に過度に沿うこと」や過剰適応すら、体験の回避に含むこともできるかもしれない。

Kashdan et al. (2006)は、より強い体験の回避傾向を持つ者は、自然に、自発的な文脈において、ポジティブな感情の経験、人生満足度、人生の意味が縮小し、ポジティブな出来事も少なくなると報告し、体験の回避は不安障害との因果関係とその維持にかかわる重要な要因であることを示すモデルを支持すると述べている。自分のネガティブな感情や思考にとらわれ、それらを自身で過度にコントロール(平常状態に戻とうとする努力のみならず、考えないようにすることを含む)しようとしているという心の状態である「体験の回避」が、対人不安意識やソーシャルスキルの低下や学校不適応感をもたらす、充実した有意義な生活を送る妨げになることがある可能性が本研究でも示されている。

心理的非柔軟性モデル(コア・プロセス)における「概念としての過去と未来による支配」に照らせば、自分に

自信がなく不安な気持ちにとらわれ、その不安を消し去ろうとするための行動は、人からどう思われるだろうかという未来に対する不安をいっそう強めてしまうと推察される。それが、自分の学校での居心地や目的意識を失い(価値の明確さの欠如)、自分の進路について考えることを拒否する(機能しない行動)という行動に至ることも推察できるだろう。実際、Ciarroch, Hayes, Bailey (2012) (大月・石津・下田 監訳, 2016) は、不安を回避する行動について、「自信の無さからくる不安を感じないようにするために、自分よりも弱い人をいじめる人もいます。目の前に迫った試験のような、あまり好ましくないことを考えないようにするため、長時間ネットをする人もいます。人と関わることに自信がなく不安を感じるために、人を完全に避ける人もいます。」と述べ、いじめ・ネット依存・ひきこもりという、現代の若者に起こっている問題を挙げている。また、上記の過度に他者の意向や期待に沿う適応行動も併せて、それらが、自分の中の嫌な感情をなくそうとするコントロール戦略からくるものであるとすれば、嫌な感情をもつ自分とそれをコントロールしようとする自分にまず気づき、誰かの支援の中で、そうした自分の内的状態を受容しながら(アクセプタンス)自分の進みたい価値に向かっていく行動を起こすこと(コミットメント)が重要になる。ACTの一つの理念でもあるが、不安を感じたりすることが問題なのではなく、それに対処することにすべてのエネルギーをつぎ込むことで、その人が本来向かいたい方向に進むことができなくなってしまうことが、本邦の子もたちにとっても問題なのではないだろうか。

高校生が自分に自信がなく不安になることは、青年期というその成長過程において自然なことである。高村(2012)は、「青年期は精神的にも身体的にも『おとな』に向かう大きな変化の時期である。その変化に適応していく中で、強いストレスを感じることや、不安や混乱が少なからず引き起こされる。(中略)青年期には認知発達に伴い自らの判断ができるようになり、またそれは求められるようになることから青年期になると児童期とは異なった不安や悩みが生じてくる。」と述べている。ここからも、不安やストレスを感じることは、本来自然なことであるものの、それらから逃れるために行う対処やコントロール(≒体験の回避)に、支援者側と一緒に陥ってしまわないように注意する必要があると思われる。

逆説的ではあるが、Harris & Hayes (2009) (武藤監訳, 2012) は、誰もが程度は体験の回避を行っているという事実に加え、体験の回避と認知的フュージョン自体は、本質的には悪くも病的なものでもないとしている。また、彼らはその2つを問題視するのは、豊かで充実した、有意義な生活を送る妨げになっている場合だけである、ともしている。実際、私たちも、例えば試験勉強や様々な準備を行うことで不安を解消しようとする。しかしながら、不安や恐怖などの「嫌な気持ち」をコント

ロールしたり、回避しようとしたりして、かえって不適応感をもたらす状態になることがあれば、体験の回避(コントロール戦略)に問題があると言える。もし、「感情や認知を自分のコントロールのもとに置くなら人生は前に進める」というスタンスをとれば、それは自分の行動を起こすことの妨げになり、我々は成功する自信が感じられるときのみ仕事を探し、登校中に不安を感じることやパニックが起こらないときのみ、学校に行けるということになる(Biglan, Hayes, & Pistorello, 2008)。

ACTでは「嫌な気持ち」への対処法として、それを受け入れることを学ぶ。Ciarroch et al. (2012) (大月から監訳, 2016) は、「嫌な気持ちを進んで受け入れる心構えを持つ。気持ちをコントロールしようとせずにそのままにしておくことで、逆に自分が大切なことに取り組めるのであれば、それを少し“ありのまま”にしておく。」と述べ、「深呼吸をして心を整える」「何が起きているのかを観察する」「やりたいこと・大切にしたい価値に耳を傾ける」「価値に沿った行動を決めて、実行すること」の4つの「しなやかスキル(原著ではBOLDスキル)」を提案している。

Harris (2007, 岩下訳, 2015) は、感情をコントロールすべきだという考えは、特に学校生活で強められると述べている。「気にするな」や「しっかりしろ」など、教師が生徒によくかける言葉であるが、それが彼らの感情のコントロールという心の中の闘いを助長し(皮肉なことにはしばしば体験の回避を強化している可能性が高い)、かえって不適応感をもたらすこともあると言える。もちろんコントロール戦略のすべてが不適応的ではないが、それらがうまく機能していないと見立てられるのであれば、彼らの不安な気持ちを共有し、共にそれを受け止め、観察し、受け入れるとともに、それだけにとどまらず、彼らが自分の人生において大切にしたい価値は何かをともに探しながら、そこにむけて動いていけることを援助することが、学校における相談業務としても重要なのではないだろうか。

V 引用文献

- 有賀美恵子・鈴木英子・多賀谷 昭 (2011) 長野県の高校生における社会的スキルの関連要因, 長野県看護大学紀要 13, 1-15.
- Biglan, A., Hayes, S.C & Pistorello, J (2008) Acceptance and commitment: Implications for prevention science, *Prevention Science*, 9, 139-152.
- Ciarrochi, J. V., Hayes, L., & Bailey, A. (2012) *Get out of your mind and into your life for teens: A Guide to living an extraordinary life*. Oakland, CA: New Harbinger Publications. (大月 友・石津憲一郎・下田芳幸 (監訳) (2016) セラピストが10代のあなたにすすめるACTワークブック ―悩める人がイキ

- イキ生きるための自分のトリセツ― 星和書店)
- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008) Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological Assessment*, 20,93-102
- Harris, R. (2007) *The Happiness Trap: How to Stop Struggling, and Start Living*. Robinson Publishing. (岩下慶一訳 (2015) 幸福になりたいなら幸福になるうとしてはいけない マインドフルネスから生まれた心理療法 ACT 入門, 筑摩書房)
- Harris, R. & Hayes, S.C. (2009) *ACT Made Simple*. New Harbinger Publications. (武藤崇監訳 (2012) よくわかる ACT, 星和書店)
- 堀井俊章 (2002) 青年期における対人不安意識の発達の变化 (続報) 山形大学紀要教育科学, 13,79-94
- 堀井俊章・小川 捷之 (1997) 青年期における対人不安意識の発達の变化 心理臨床学研究, 14, 448-455.
- 堀田あけみ・石津憲一郎 高校生の学校適応を支える要因の検討(1)―全日制高校と定時制高校の比較から― 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 12, 27-39.
- 飯田順子・石隈利紀・山口豊一 (2009) 高校生の学校生活スキルに関する研究, 学校心理学研究, 9, 25-35.
- 石津憲一郎 (2016) 第 8 章 過剰適応, 自尊感情の心理学, 中間玲子編著, 金子書房
- Ishizu, K., Shimoda, Y., & Ohtsuki, T. (2014) Developing the scale regarding psychological inflexibility in Japanese early adolescence. Poster presented at 30th Annual Pacific Rim International Conference, Honolulu
- 金子一史・本城秀次・高村咲子 (2003) 自己関係づけと対人恐怖心性・抑うつ・登校拒否傾向との関連, パーソナリティ研究第, 12, 2-13.
- 鎌倉利光 (2012) 青年期における対人恐怖心性とその関連要因についての省察, 愛知大学教職課程研究年報, 2, 90-97.
- Kashdan T.B., Barrios V., Forsyth J. P. & Steger M.F (2006) Experiential Avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies, Behavior Research and Therapy 44, 1301-1320
- 三田村 仰・横田正夫 (2006) アサーティブ行動阻害の要因について―対人恐怖心性からの検討―, パーソナリティ研究, 15, 55-57.
- 大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその規定要因, 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大島すみか・石津憲一郎 自我同一性, 時間的展望, 心理的非柔軟性が大学生の無気力に及ぼす影響について 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 10, 1-10.
- Orsillo S.M., Roemer L., Lerner J.B.& Tull M.T. (2004) アクセプトランス, マインドフルネスと認知行動療法 比較検討と不安障害への適応, Hayes, S. C. (2004) Acceptance and commitment therapy and the new behavior therapies; Mindfulness, acceptance, and relationship. In Hayes S.C., Follette V. M., & Linehan M.M.(Eds.) New York: Guilford. (S.C. ヘイズ, V.M. フォレット, M.M. リネハン編著, マインドフルネス&アクセプトランス 認知行動療法の新次元 第 4 章, 春木豊監修, 武藤崇ほか監修, プレーン出版)
- 清水裕士・村山 綾・大坊郁夫 (2006) 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析 (1) コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用 電子情報通信学会技術研究報告, 106 (146), 1-6.
- 園田順一 (2010) ACT とは何か What is ACT? 吉備国際大学臨床心理相談研究所紀要, 7, 45-50.
- Tull, M. T., & Gratz, K. L., (2008) Further examination of the relationship between anxiety sensitivity and depression: The mediating role of experiential avoidance and difficulties engaging in goal-directed behavior when distressed, *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 199-210.
- 高村和代 (2012) コンピテンス, 第 1 章第 5 節 青年期の悩みとその意義, 速水敏彦監修 陳惠貞・浦上正則・高村和代・中谷素之編 pp.38-39 ナカニシヤ出版

(2018年 8 月24日受付)

(2018年10月 3 日受理)