

# 大学生の対人関係と学校ストレス

## — 1年生と3年生を対象とした調査研究 —

高坂 茉里

### 問 題

#### 大学生の現状とアイデンティティ確立の課題

近年、大学・短期大学への進学率は増加傾向にあり、文部科学省（2006）の調査によると平成18年度の高等学校卒業者の進学率は52.3%までになった。これは大学教育が小・中・高等学校のように一般化し始めたことを示唆している。しかしその一方で、大学生における休・退学者の人数もまた増加傾向にある。その理由の半数が勉学意欲の減退・喪失、単位不足、アルバイトや趣味といった消極的理由群というものから成っていると報告されている（全国大学メンタルヘルス研究会報告，2005）。現在、このような大学生の「ひきこもり」「不登校」といった非社会的な行動が目立ってきており、問題となっている。

大学生は小・中学生とは異なり、「心理社会的モラトリアム」（Erikson, 1959）という言葉に代表されるように、自由に自ら学び、社会的な責任や義務もある程度猶予された立場にある。ライフサイクルの段階としては青年期後期にあたり、学業、将来の生き方、職業の選択などの自分自身についての課題や、親からの自立、友人関係、異性との交流といった対人関係における課題に直面し、アイデンティティ確立が成されていく。Eriksonによれば、青年期の発達課題の基本構造は「同一性対同一性の拡散」であり、「自分が自分であると感じる自分に比べて、他人の目に自分がどう映るかとか、それ以前の時期に育成された役割や技術を、その時代の理想的な標準型にどう結びつけるか」といった問題に、時には病的なほど、時には奇妙に見えるほどとらわれてしまう。そして新しい連続性と普遍性の感覚を求めて、ある種の青年たちは、子ども時代の危機の多くと改めて戦わねばならないが、まだ最終的な同一性の守護者としての永続性をもった偶像や理想を確立する準備が整っていない。」という状況にあるという。学生達はこのような重要な過程のほとんどを大学という場で経験していくのである。大学は自分自身の能力、パーソナリティ、セクシュアリティについて洞察し、かつ対人関係の中でそうした自己イメージを確認し洗練させていく場となる。近年その様な大学で学校不適応を起こす者が増加傾向にあるということは、臨床心理学の観点からも重大な問題であると考えられる。

## 学校不適應に関する研究

学校不適應については、誰もが日常の学校生活において感じる「学校ストレス」がその原因となっている（嶋田, 1996）という考え方が受け入れられるようになってきた。小・中・高等学校については多くの研究がなされており、そこで観察される様々な学校ストレスの中で、とりわけ教師との関係、友人との関係など、対人関係に関する出来事についてストレスを感じやすいということが明らかにされている（長根, 1991；岡安ら, 1992；嶋田, 1995；吉原, 2005）。学業、友人関係といった学校ストレスがひきこもりや不登校、無気力といった問題にどのような影響を及ぼしているのかを検討するために、ストレスラーと同時にストレス反応も調べ、両者の因果関係を述べた研究もある（岡安・嶋田, 1992）。

一方、大学生を対象としたストレス研究は多くなされているものの（尾関, 1999；菊島, 2002）、大学という学校におけるストレス、すなわち「学校ストレス」の観点から学生に調査を行っているものは少ない。しかしながら、近年、大学においても「ひきこもり」や「不登校」といった学校不適應を起こす学生が増加しているのが現状である。こうした大学生の問題は、小・中・高校生の学校不適應と連続的であることが示唆される。したがって、今、大学生においても「学校ストレス」を研究することは重要であり、特に対人関係の側面から検討を行うことはアイデンティティ確立の問題という観点からも意義のあることと思われる。

## 学年による大学生生活の差異

先にも述べたように、大学生は発達段階上は青年期後期にあり、この時期は「アイデンティティの確立」（Erikson, 1959）という発達課題に直面する時期であるとして一括して扱われてきた。しかし、鶴田（2001）は自身の臨床経験から、大学生は学年ごとに心理的課題が異なり、学年があがるにつれてそれらが変化することに注目し、「学生生活サイクル」という視点を見出した。その視点によると、大学生生活は入学期（1年生）、中間期（2・3年生）、卒業期（4年生）という3つのステージに分けられる。まず入学期では、今まで慣れ親しんだ生活から離れて、新しい学校生活へと移行する時期であり、新入生は大学への入学にともなう課題と、入学以前から抱えてきた課題に直面する。今までにない学校のカリキュラムに慣れること、自分の関心領域を選ぶこと、学生生活への適應の難しさ、新しい対人関係を作る難しさなどの課題が挙げられる。次に中間期の2年生から3年生にかけての時期は、大学生生活への初期の適應が終わり、将来へ向けての選択がしだいに近づいてくる時期であり、生活上の変化がゆるやかとなる。この時期は、学生が時間をかけて自分を見つめることの出来る貴重な時間がある一方、スランプや無気力、無関心に陥りやすい時期でもある。また、大学入学直後の表面的な適應から真の適應へと至るために、広まった対人関係の中でも特に少人数の友人や異性との深まりを要求したり、同年代の集団

の中でのリーダーシップが課題となったりする。1年生では学生生活を作り上げること、4年生では学生生活をまとめて卒業後の準備をすることなど、最初の学年と最後の学年には固有の課題があるが、この中間期にはそのような課題はない。つまり、その学生によって頑張ることも、怠けることもできる多様な時期なのである。最後に卒業期では、学生生活を終えて、将来への準備をする時期である。大学の友人や学生生活からの別れを前にして、集中的に心の整理や学生生活のまとめを行わなければならない。主な課題として、卒業論文を完成させること、進路選択への迷いや不安、学生生活を終えることへの抵抗感、研究室での対人関係などが挙げられる。

以上より、大学生は各学年により異なった課題を抱えていることがわかる。したがって、同じ大学で過ごしている学生たちでも、学年が異なることで直面する課題が異なり、ストレスも異なってくるのではないかという仮説を立てることができる。このことから、学年ごとにストレス、ストレス反応を調査することは意義のあることだといえよう。本研究では学校ストレスを調査する上で特に対人関係について焦点を当てるが、鶴田(2001)は、大学生活での対人関係における課題の推移として、入学期：新しい対人関係を築くこと、中間期：安定した対人関係の中から、更に深まりを要求すること、卒業期：研究室での新たな対人関係や今まで築いた対人関係と決別することとまとめている。

#### ストレスに関する男女差

吉原(2002)の先行研究では、高校生用学校ストレス尺度(因子は「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」「人との付き合い方」「悪い結果の予想」の6つ)において、高校1年生と2年生の学年と性別で2要因の分散分析を行っている。その結果、「自己能力の低さ」「悪い結果の予想」において性の主効果が有意であり、この両方の因子とも女子のほうがストレスを感じていた。このことに関して吉原は高校生活の現場経験に基づいた考察を行い、「自己能力の低さ」の有意差は、日頃コツコツと真面目に努力する生徒が男子より女子のほうが多く見られ、そのためうまくいかなかったときの原因帰属を自分の能力の低さにおくことが多いのではないかと思われるとし、また、「悪い結果の予想」に関しても同様のことが考えられるとしている。

では、大学生においてもストレスに関して男女差があるのだろうか。ここでErikson(1959)の発達段階理論から考えると、高校生も大学生も同じ青年期に属しており、概観すれば直面する発達課題はほぼ共通している。したがって、高校生と同様、大学生においてもストレスについて性差が認められるはずである。こうした観点から、本研究では大学生におけるストレスの性差についても調査を行うこととする。

#### ストレス研究

ストレスという言葉は、心身の健康問題を語る上で日常的に用いられており、一般的には、外部からの刺激であるストレスとそれによって生じた反応及び状態を包含して捉

えられることが多い。

元来、ストレスという言葉は機械工学の領域で用いられており、圧力や応力によって物体に生じた「歪み」を意味したものである。そこから、Selyeがストレスを生体に生じる生物学的変化（歪み）を表すものとして新たに概念呈示し、医学領域に導入した。

Selye (1936) は、生体が様々な外的刺激によって心身に有害な症状をもたらした状態を「ストレス状態」と規定し、そのストレス状態をもたらす刺激を「ストレッサー」と呼称した。Holmes & Rahe (1967) は、Selye (1936) のストレス概念を生理的な現象ではなく、心理的・社会的側面から捉えようとし、人生において遭遇する重大な出来事（ライフイベント：life events）や生活習慣（life style）の変化の経験そのものをストレス反応の規定要因として研究を行った。

このようなライフイベントを重視する考え方に対して、Lazarus & Folkman (1984) は、単に環境の変化や環境に対する反応だけからストレスを捉えるのではなく、日常誰もが経験し得る、些細な不快な苛立事（daily hassles）の蓄積のほうが心身の健康状態により反映するとし、個人と環境との能動的な相互関係からストレスを捉えた。その上でLazarus (1988) は、「ある個人の資源に重荷を負わせる、ないし資源を超えると設定された要求」を「心理的ストレス」と定義し、人が環境との出会いの中で、危険であると評定することを一次評価、その評価からどのような対処行動の選択が可能かを判断することを二次評価とし、評価及び対処の過程で非常に多くのプロセスが働いてストレス反応が生じるとした。

## 本研究の目的

以上述べてきたとおり、大学生の学校不適応が問題となってきた現状と大学進学率の増加により小・中・高等学校のように大学が一般化していることから、大学生における学校ストレスを調査することは意義のあることだと思われる。ここで本研究では、新名・坂田・矢富・本間 (1990) のストレスにおける概念定義を採用する。その定義とは、個人が経験している刺激で、その個人がネガティブであると評価したものを「ストレッサー」、ストレッサーによって個人に生じた心身のネガティブな反応を「ストレス反応」、個人が経験している個々のストレス反応の総体としての状態を「ストレス」としている。この概念定義は、心理的ストレス反応尺度に活かされており、研究調査に適していると考えられる。

本研究では、大学生の主要なストレッサーとはどのような内容であるのか、そしてどの程度ストレスと感じているのか、大学生用の学校ストレッサー尺度を作成し調査するとともに、その尺度とストレス反応との関わりを検討していく。また、今までの学校ストレスに関する研究より、学校ストレスの中でも特に対人関係は重要であると述べられており、大学生の課題であるアイデンティティ確立においても必要不可欠である。このことから、

大学生の主要なストレスを調査するにあたり、対人関係に関するストレスに注目していくこととする。加えて、鶴田（2001）の学生生活サイクルの視点から、学年が異なることにより、ストレスとそれにとまなうストレス反応も異なってくると仮説を立て、学年の違いによる学校ストレスの差異を検討する。なお、調査を行う学年については、鶴田（2001）の学年ごとに直面する課題の違い、特に対人関係における課題の違いを参考に、新たに対人関係を築かなければならない入学期にあたる1年生と、対人関係が安定し、その深まりを求めるようになる中間期の3年生を調査対象とする。更に、吉原（2002）が指摘している高校生におけるストレスの男女間の差異を考慮し、大学生においてもストレスに性差が関与するのかどうかを調査することとする。

最後に、ストレス反応の高い群は、大学生活で不適応を起こすリスクが高いと考えられる。そのため、ストレス反応高群での主要ストレスはどのような内容であるのかも調査することとする。

## 予備調査

### 目的

高校生用ストレス尺度（吉原，2002）を参考として、より大学生に適した尺度とするため、項目を付け加え、大学生用学校ストレス尺度を作成する。

### 方法

#### 調査対象者

A県内の教員養成大学の学部1年生20名（男子9名，女子11名）と学部3年生20名（男子10名，女子10名）。

#### 調査期間

調査は、2006年6月中旬に実施された。

#### 調査材料

吉原（2002）が学校ストレスの予備調査をするために高校生に使用した質問項目を、心理臨床系大学教員1名と心理臨床専攻の大学院生3名と心理臨床専攻の大学生2名で大学生用に表現を改めて使用した。調査用紙はA4用紙1枚で、質問内容は以下の通りである。まず、性別、続いて今の住居は寮であるか否かを「はい・いいえ」で選択させ、さらに、「いいえ」と答えた人に寮に住んでいたことがあるか否かを選択させた。続いて「次の4つの質問に思ったように自由に答えてください。」と教示し、自由記述で思いつく限り回答させた。質問は以下の通りである。

質問1：あなたは大学生活において、どういうことで不愉快になったり、怒りを感じたりしますか。大学入学時から今までの生活を振り返って思いつくままに具体的に書き出して



みてください。

質問2：あなたは大学生活において、どういうことで落ち込みますか。大学入学時から今までの生活を振り返って思いつくままに具体的に書き出してみてください。

質問3：あなたは大学生活において、どういうことで焦ったり、不安になったりしますか。大学入学時から今までの生活を振り返って思いつくままに具体的に書き出してみてください。

質問4：あなたは大学生活において、どういうことで緊張しますか。大学入学時から今までの生活を振り返って思いつくままに具体的に書き出してみてください。

#### 調査手続き

調査は個別に行われ、調査用紙を配布し、そのつど調査への協力依頼や回答の注意を教示した。なお、回答時間は特に決めず、被調査者が書き終わってから回収した。

## 結果

#### 分析対象者

寮生とアパート生、加え男女の比はほぼ半々になるように配布した。配布対象者40名(1年生：男子9名、女子11名・3年生：男子10名、女子10名)のうち、回収できた38名(1年生：男子9名、女子11名・3年生：男子8名、女子10名)を分析対象者とした。有効回答率は、95%であった。

#### 調査結果の検討

高校生用ストレス尺度(吉原, 2002)を大学生用ストレス尺度に改良するため、回収した調査用紙の回答を、心理臨床系大学教員1名と心理臨床専攻の大学院生3名と心理臨床専攻の大学生2名によって、KJ法を用い、「勉学」や「アルバイト」などの場面ごとにグルーピングを行うことによってカテゴリー化した。その際、1年生と3年生の回答は別々に行った。その結果、参考とした高校生用ストレス尺度(吉原, 2002)作成の際の予備調査で抽出された内容「勉学」「対人、友人関係」「自分自身について」「進路」「アルバイト」「生活・住宅」とほぼ同様に分類された。しかし、その中で対人関係に注目し、更に分類を行うと、大学生特有のストレスと思われる「恋愛関係」「社会不安」についての項目が多くあがった。そのため本調査では、高校生用ストレス尺度(吉原, 2002)で抽出されている「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」「人との付き合い方」「悪い結果の予想」の6因子に加え、「恋愛関係」「社会不安」の因子を予想し、以下の項目を付け加えることにした。その項目をTable 1に示す。また、質問項目の表現は同セミナー中に検討を行った。

Table 1

恋愛関係の項目
恋人とうまくいっていない 片想いでつらい 異性との接し方がわからない 異性と接する機会が少ない 恋人ができないと焦る
社会不安の項目
学外の機関と交渉するのが負担である 人前での発表で恥をかきたくない 目上の人と話をし、気を遣わなければならない よく知らない人とどう話してよいかわからない

### 尺度の作成

高校生用ストレス尺度（吉原，2002）にTable 1の項目を付け加え、更に項目数の過多を避けるため、「社会不安」と重複している「悪い結果の予想」の項目を削除し、また吉原の行った因子分析において因子負荷量の低かった項目も削除した。質問内容の表現も大学生にわかりやすいように、心理臨床系大学教員1名と心理臨床専攻の大学院生3名と心理臨床専攻の大学生2名の所属する臨床心理学セミナーの時間中に検討し、一部変更を行った。この全46項目の尺度を「大学生用学校ストレス尺度」とし、本調査で用いることとした。尺度の内容はTable 2に示す。

Table 2 大学生用学校ストレッサー尺度

1	気に入らないことを言われる
2	無責任な人がいる
3	恋人が出来ないと焦る
4	許しがたいことに対して何も出来ない
5	自分の容姿に対して人に何か言われていそう
6	将来に対して見通しが立たない
7	やりたくないことをやらされている
8	よく知らない人とどう話してよいかわからない
9	自分の未熟さを感じる
10	自分の意見を聞いてもらえず、相手の意見を押し付けられる
11	自分が悪くないのに怒られる
12	目上の人と話をして、気を遣わなければならない
13	やりたいことがやれない
14	人が自分の悪口を言っていそう
15	人と一緒にいてもつまらない
16	遊び足りない
17	人より劣っていると感じる
18	時間が足りない
19	相手に伝えたいことがうまく伝えられない
20	大事なことがうまくいかない
21	情けないと感じる
22	自分だけがとり残されている気がする
23	学外の機関と交渉するのが負担である
24	人に迷惑をかけている
25	人がきれいな事を並べて自分を正当化している
26	自分の自由な時間が減らされる
27	異性と接する機会が少ない
28	自分ではどうしようもないことで人に怒られる
29	人から自分に不利益な事をされている
30	人が自分のペースを乱している
31	自分の長所を人に否定される
32	恋人とうまくいっていない
33	わかってもらえる相手がいない
34	自分の技術が上達しない
35	片想いでつらい
36	自分を認めてもらえない
37	人が悪いことをしている
38	人に嫌われていると感じる
39	自分が望まない時間が長くなった
40	自分がどう行動していいかわからない
41	人とうまくやっていけない
42	異性との接し方がわからない
43	信じていたのに裏切られた
44	悔しいと感じる
45	人前での発表で恥をかきたくない
46	自信がなくなった



## 予備調査の考察

本研究で大学生用学校ストレス尺度作成時に行った予備調査と、吉原（2002）での高校生用学校ストレス尺度作成時に行った予備調査とでは、結果には大きな違いは認められなかった。

高等学校と大学では、学校自体の規模やカリキュラムも異なり、勉学にいたっては専門性や将来への結びつきにも差があり、学校におけるストレスも異なってくるものと考えられる。しかしErikson（1959）の発達段階の理論では、高校生も大学生も青年期に属している。高校生も大学生も概観すれば、直面する発達課題は同じであり、成人期へ向けての準備段階であることには変わらない。したがって、予備調査の結果がほぼ同一の分類になったのも納得のいく結果であるかもしれない。

しかし対人関係に注目していくと、高校生と大学生の間に差異が認められた。吉原（2002）の予備調査における高校生の回答には「異性関係」、「先輩後輩関係」に分類される群がある。その内容は「好きな人と話すとき」「かわいい人がいるかどうか」「先輩たちにならまれたとき」「弱いくせにいきがかっている2、3年生」などである。一方、本研究の予備調査における大学生の回答では、対人関係に関するものを分類した際、同じように「異性関係」、「目上の人との関係」という分類が出来たものの、その内容は「恋人とうまくいかない」「恋人ができないと焦る」「教授と接するとき」など、高校生に比べ、内容が深いものとなっていた。

更に、大学生に特徴的であった回答は、「社会不安」として分類されたものである。内容は「ゼミでの発表」「授業中での話し合い、発表」「学外との連携」である。これは、大学生になり自分の考えや意見を相手に伝えなければいけない場面や就職に向け学外やアルバイト先など知らない人と対話する場面が増えたためと考えられる。

以上のような高校生と大学生の差異を考慮し、大学生用のストレス尺度作成にあたっては、「恋愛関係」と「社会不安」の内容の項目を吉原（2002）のストレス尺度に付け加えることにした。

## 本調査

### 目的

大学生の学校ストレスにおけるストレスとストレス反応を調査し、学年差の視点からストレスとストレス反応尺度得点の差異を検討する。そして、特に大学生の対人関係におけるストレスに注目する。

## 方 法

### 調査対象者

A県内の教員養成系大学学部1年生150名(男子67名,女子83名)と学部3年生135名(男子38名,女子97名)。

### 調査時期

調査は、2006年11月上旬に実施された。

### 調査材料

#### (1) 質問紙の構成

調査用紙は、A4用紙7枚に渡っており、内容は以下の通りである。まず、フェイスシートとして表紙には調査依頼の文章と注意事項を添付し、性別、学年、年齢、今日の日付を記入させた。以降、予備調査から作成された項目と高校生用ストレス尺度(吉原, 2002)を参考にし、表現を一部変更した大学生用学校ストレス尺度(46項目)、続いて心理的ストレス反応尺度(53項目)の順に回答するよう構成した。

#### (2) 大学生用学校ストレス尺度

吉原(2002)の調査研究で使用されていた高校生用学校ストレス尺度に、予備調査の段階で大学生に特徴的であると判断された対人関係のストレス「恋愛関係」と「社会不安」の項目を付け加え、更に項目数の過剰を避けるため、「社会不安」と重複している「悪い結果の予想」の項目を削除し、また、因子負荷量の低い項目も削除した尺度を使用した。全46項目あり、予想される因子として、先行研究より「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」「人との付き合い方」、追加因子として「社会不安」「恋愛関係」の計7因子が考えられた。

回答方法は吉原(2002)の調査研究にならい、学校ストレスに対する経験頻度を「ほとんどない(0)」～「よくある(3)」の4件法で、嫌悪度を「全然嫌に思わない(0)」～「非常に嫌に思う(3)」の4件法で評定を求めた。

#### (3) 心理的ストレス反応尺度

新名・坂田・矢富・本間(1990)によって開発された全53項目の尺度である。回答方法は、「全くちがう(0)」～「その通りだ(3)」の4件法で評定を求めた。

### 調査手続き

調査は、大学の講義の時間を用いて行われた。被調査者全体に調査への協力を求めるため、調査依頼、回答の注意とおおよその回答終了時間を教示した。その後、一斉に質問紙を配布し回答を求めた。すべて回答が終わった被調査者から、回収箱の中に質問紙を入れ

てもらい、その後は自由解散とした。質問紙への回答時間は15分程度であった。

## 結 果

### 分析対象者

回収した学部1年生150名（男子67名，女子83名）と学部3年生135名（男子38名，女子97名）の回答のうち、回答に不備があるものを除いた学部1年生146名（男子66名，女子80名）と学部3年生131名（男子37名，女子94名）の回答を分析対象とした。有効回答率は、学部1年生97.3%（男子98.5%，女子96.4%）、学部3年生97.0%（男子97.4%，女子96.9%）であった。

### 大学生用学校ストレス尺度による調査結果の因子分析

本研究における因子分析はすべて、SPSSを使用した。予備調査により作成された大学生用学校ストレス尺度（Table 2）46項目において、吉原（2002）にならい、学校ストレス項目の経験頻度と嫌悪性の素点を掛け合わせた値をその項目の得点（得点範囲：0—9点）として因子分析にかけた。分析手法として、因子抽出法は主因子法、バリマックス回転を用いた。固有値が1以上の因子を採用するという基準に基づいて、因子数を決定した。そして、因子的に曖昧な項目、因子負荷量が低い項目を削除し、再度同様の因子分析を行ったところ、最終的に解釈可能な6因子（33項目）が抽出された。このときの累積寄与率は43.9%であり、Cronbachの $\alpha$ 係数は第1因子が.88、第2因子が.78、第3因子が.75、第4因子が.80、第5因子が.73、第6因子が.66であった。バリマックス回転後の因子負荷量をTable 3に示す。

Table 3 大学生用学校ストレス尺度の因分析結果

項目番号	項目内容	因子負荷量						共通性
		因子 I	因子 II	因子 III	因子 IV	因子 V	因子 VI	
<b>I 自己能力の低さ (<math>\alpha = .883</math>)</b>								
21	情けないと感じる	0.769	0.088	0.129	0.073	0.088	0.040	0.631
9	自分の未熟さを感じる	0.691	0.114	0.126	-0.009	0.028	0.072	0.513
20	大事なことがうまくいかない	0.687	0.173	0.091	0.097	0.136	0.036	0.539
24	人に迷惑をかけている	0.603	0.040	0.167	0.262	-0.055	-0.119	0.479
17	人より劣っていると感じる	0.593	0.009	0.204	0.347	0.070	0.176	0.550
40	自分がどう行動してよいかわからない	0.554	0.133	0.326	0.187	0.021	0.050	0.469
19	相手に伝えたいことが伝えられない	0.539	0.197	0.137	0.070	0.060	-0.038	0.358
18	時間が足りない	0.503	0.228	-0.065	0.015	0.243	0.118	0.382
34	自分の技術が上達しない	0.481	0.113	0.193	0.086	0.015	0.140	0.309
22	自分だけが取り残されている気がする	0.471	0.240	0.198	0.366	0.124	0.144	0.489
46	自信がなくなった	0.450	0.101	0.345	0.239	0.057	0.058	0.396
<b>II 人から受ける不利益 (<math>\alpha = .777</math>)</b>								
2	無責任な人がある	0.118	0.615	0.032	-0.001	0.134	0.094	0.420
25	人がきれいな事を並べて自分を正当化している	0.042	0.566	0.109	0.253	0.202	0.160	0.373
28	自分ではどうしようもないことで人に怒られる	0.201	0.555	0.106	0.067	-0.043	-0.079	0.464
10	自分の意見を聞いてもらえず、相手の意見を押し付けられる	0.148	0.550	0.032	0.123	0.278	-0.016	0.355
11	自分が悪くないのに怒られる	0.121	0.531	0.039	0.013	0.238	-0.001	0.418
37	人が悪いことをしている	0.067	0.473	0.201	0.285	0.192	0.071	0.243
29	人から自分に不利益なことをされている	0.097	0.472	-0.017	0.078	0.001	-0.070	0.391
<b>III 人との付き合い方 (<math>\alpha = .755</math>)</b>								
41	人とうまくやっていけない	0.333	0.172	0.656	0.278	0.077	-0.042	0.656
42	異性との接し方がわからない	0.178	-0.041	0.600	0.044	0.007	0.261	0.463
15	人と一緒にいてもつまらない	0.158	0.061	0.538	0.069	0.212	0.009	0.368
27	異性と接する機会がない	0.105	0.046	0.499	-0.082	0.035	0.364	0.402
8	よく知らない人とどう話してよいかわからない	0.331	-0.004	0.425	0.082	0.065	0.039	0.303
33	わかってもらえる相手がない	0.123	0.205	0.413	0.203	0.088	0.153	0.300
<b>IV 人からの評価 (<math>\alpha = .803</math>)</b>								
5	自分の容姿に対して人に何か言われていそう	0.218	0.072	0.018	0.716	0.249	0.214	0.674
38	人に嫌われていると感じる	0.205	0.290	0.286	0.646	0.018	0.001	0.626
14	人が自分の悪口を言っていそう	0.298	0.258	0.114	0.606	0.061	0.069	0.545
<b>V 有意義な時間の欲求 (<math>\alpha = .729</math>)</b>								
7	やりたくないことをやらされる	0.069	0.193	0.168	0.104	0.695	-0.061	0.567
26	自分の自由な時間が減らされる	0.114	0.270	0.027	0.113	0.562	0.059	0.419
39	自分の望まない時間が長くなった	0.123	0.253	0.334	0.063	0.490	0.050	0.437
13	やりたいことがやれない	0.060	0.172	0.023	0.142	0.470	0.040	0.325
<b>VI 恋愛関係 (<math>\alpha = .659</math>)</b>								
3	恋人ができないと焦る	0.124	-0.008	0.109	0.112	-0.035	0.720	0.560
35	片想いでつらい	0.038	0.011	0.187	0.105	0.049	0.620	0.434
	固有値	4.402	2.689	2.464	2.102	1.520	1.356	
	寄与率	13.758	8.402	7.701	6.568	4.751	4.238	

(主因子法, バリマックス回転)

第1因子は、「情けないと感じる」「自分の未熟さを感じる」「大事なことがうまくいかない」「人に迷惑をかけている」「人より劣っていると感じる」などの11項目から構成されている。これは、自己に対する情けなさや未熟さを感じるといった内容であるので、参考とした吉原（2002）より「自己能力の低さ」の因子とした。第2因子は、「無責任な人がいる」「人がきれい事を並べて自分を正当化している」「自分ではどうしようもないことで怒られる」「人から自分に不利益な事をされている」などの7項目から構成されている。これは、人から自分に不利なことをされていると感じる内容であるので、参考とした吉原（2002）より「人から受ける不利益」の因子とした。第3因子は「人とうまくやれない」「異性との接し方がわからない」「人と一緒にいてもつまらない」などの6項目から構成されている。これは、人との関わり合いに関する内容なので、参考とした吉原（2002）より「人との付き合い方」の因子とした。第4因子は「自分の容姿に対して人に何か言われていそう」「人に嫌われていると感じる」「人が自分の悪口を言っていそう」の3項目から構成されている。これは、人から自分のことを悪く評価されているという内容であるので、参考とした吉原（2002）より「人からの評価」の因子とした。第5因子は「やりたくないことをやらされる」「自分の自由な時間が減らされる」「自分が望まない時間が長くなった」「やりたいことがやれない」の4項目から構成されている。これは、時間に対する不満や欲求を感じている内容であるので、参考とした吉原（2002）より「有意義な時間の欲求」の因子とした。第6因子は「恋人ができないと焦る」「片想いでつらい」の2項目から構成されている。これは、恋愛に対する欲求の内容であるので、予備調査での追加項目名より「恋愛関係」の因子と命名した。

#### 心理的ストレス反応尺度による調査結果の学年による差異

心理的ストレス反応尺度の得点の1年生の平均値は0.945標準偏差は0.619であり、3年生の平均値は1.113標準偏差は0.654であった。平均値を比較すると3年生の方が0.168高かった。この差は有意であるのかを検討するためt検定を行った。その結果、1年生と3年生では3年生のほうがストレス反応得点が高いことがわかった ( $t(275) = 4.79, p < .05$ )。1年生と3年生の心理的ストレス反応得点の平均と標準偏差をTable 4に示す。

Table 4  
心理的ストレス反応の平均値と標準偏差

		1年生	3年生
	人数(名)	146	131
心 理 的	平 均 値	0.945	1.113
ス ト レ ス 反 応	標 準 偏 差	0.619	0.654

ストレッサーの1要因被験者内の分散分析（1年生と3年生全体）

(1) 1年生における大学生用学校ストレッサー尺度の因子得点の比較

1年生の大学生用学校ストレッサー尺度における各因子の得点の平均と標準偏差をTable 5に示した。そして、1年生の大学生用学校ストレッサー尺度の各因子得点の平均値に有意な差があるかを検討するため分散分析を行った。その結果、大学生用学校ストレッサー尺度の各因子得点の差は有意であった ( $F(5, 145) = 36.64, p < .01$ )。続いて、LSD法を用いた多重比較によると、第1因子「自己能力の低さ」の平均得点は第2因子「人から受ける不利益」、第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第5因子「有意義な時間の欲求」、第6因子「恋愛関係」の平均よりも有意に高かった ( $MSe = 2.35, p < .05$ )。続いて、第5因子「有意義な時間の欲求」の平均得点は第2因子「人から受ける不利益」第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第6因子「恋愛関係」の平均よりも有意に高かった ( $MSe = 2.35, p < .05$ )。更に、第4因子「人からの評価」の平均得点は第3因子「人との付き合い方」、第6因子「恋愛関係」の平均よりも有意に高く ( $MSe = 2.35, p < .05$ )、第2因子「人から受ける不利益」と第6因子「恋愛関係」の平均得点は第3因子「人との付き合い方」の平均よりも有意に高かった ( $MSe = 2.35, p < .05$ )。つまり、第3因子「人との付き合い方」の平均得点は他のどの因子の平均よりも有意に低かった ( $MSe = 2.35, p < .05$ )。

また、第2因子「人から受ける不利益」と第4因子「人からの評価」、第2因子「人から受ける不利益」と第6因子「恋愛関係」の差は有意ではなかった。

Table 5  
大学生用学校ストレッサー尺度の各因子における  
得点の平均値と標準偏差（1年生）

ストレッサー 尺度因子	因子1 自己能力の 低さ	因子2 人から受ける 不利益	因子3 人との付き 合い方	因子4 人からの 評価	因子5 有意義な時間 の欲求	因子6 恋愛関係
人 数	146	146	146	146	146	146
平 均 値	3.55	1.96	1.35	2.07	2.47	1.71
標準偏差	2.04	1.43	1.36	2.10	1.87	2.47

(2) 3年生における大学生用学校ストレッサー尺度の因子間得点の比較

3年生の大学生用学校ストレッサー尺度における各因子の得点の平均値と標準偏差をTable 6に示した。そして3年生において、大学生用学校ストレッサー尺度の各因子得点に有意な差があるか検討するため分散分析を行った。その結果、大学生用学校ストレッサー尺度の各因子得点の差は有意であった ( $F(5, 130) = 44.47, p < .01$ )。続いて、LSD法を用いた多重比較によると、第1因子「自己能力の低さ」の平均得点が第2因子「人から受け



る不利益」、第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第5因子「有意義な時間の欲求」、第6因子「恋愛関係」のどの因子の平均よりも有意に高かった ( $MSe = 2.33, p < .05$ )。続いて、第5因子「有意義な時間の欲求」の平均得点は第2因子「人から受ける不利益」第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第6因子「恋愛関係」の平均よりも有意に高かった ( $MSe = 2.33, p < .05$ )。更に、第2因子「人から受ける不利益」と第4因子「人からの評価」の平均得点は第3因子「人との付き合い方」、第6因子「恋愛関係」の平均よりも有意に高く ( $MSe = 2.33, p < .05$ )、第2因子「人から受ける不利益」と第4因子「人からの評価」の平均の差は有意ではなかった。また第3因子「人との付き合い方」と第6因子「恋愛関係」の平均の差は有意ではなかった。

Table 6  
大学生用学校ストレス尺度の各因子における  
得点の平均値と標準偏差（3年生）

ストレス 尺度因子	因子1 自己能力の 低さ	因子2 人から受ける 不利益	因子3 人との付き 合い方	因子4 人からの 評価	因子5 有意義な時間 の欲求	因子6 恋愛関係
人 数	131	131	131	131	131	131
平 均 値	3.78	2.01	1.60	2.18	2.77	1.36
標準偏差	1.93	1.45	1.46	2.06	2.00	1.92

### ストレス得点の2要因（学年と性別）被験者間の分散分析

#### （1）大学生用学校ストレス尺度の第1因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第1因子である「自己能力の低さ」因子における学年（1年生と3年生）と性別（男と女）で群分けした各群のストレス尺度得点の各平均と標準偏差をTable 7に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するために2要因（学年と性別）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と性別との交互作用はみられなかったが、性別の主効果 ( $F(1, 273) = 3.92, p < .05$ ) が有意であった。

Table 7  
大学生用学校ストレス尺度の第1因子  
「自己能力の低さ」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年 性別	1年生		3年生	
	男	女	男	女
人数(名)	66	80	37	94
平 均	3.20	3.85	3.55	3.90
標準偏差	2.13	1.90	1.94	1.92

(2) 大学生用学校ストレス尺度の第2因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第2因子である「人から受ける不利益」因子における学年（1年生と3年生）と性別（男と女）で群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 8に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するために2要因（学年と性別）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と性別との交互作用はみられなかったが、性別の主効果 ( $F(1, 273) = 4.78, <.05$ ) が有意であった。

Table 8  
大学生用学校ストレス尺度の第2因子  
「人から受ける不利益」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年 性別	1年生		3年生	
	男	女	男	女
人数(名)	66	80	37	94
平均	2.14	1.80	2.34	1.88
標準偏差	1.51	1.34	1.73	1.30

(3) 大学生用学校ストレス尺度の第3因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第3因子である「人との付き合い方」因子における学年（1年生と3年生）と性別（男と女）によって群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 9に示した。各平均値に差がみられたので、その有意な差であるかどうか検討するために2要因（学年と性別）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と性別との交互作用はみられなかった。また、学年においても性別においても、主効果はみられなかった。

Table 9  
大学生用学校ストレス尺度の第3因子  
「人との付き合い方」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年 性別	1年生		3年生	
	男	女	男	女
人数(名)	66	80	37	94
平均	1.55	1.19	1.64	1.57
標準偏差	1.48	1.23	1.55	1.42

(4) 大学生用学校ストレス尺度の第4因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第4因子である「人からの評価」因子における学年（1

年生と3年生）と性別（男と女）によって群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 10に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するため2要因（学年と性別）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と性別との交互作用はみられなかった。また、学年においても性別においても、主効果はみられなかった。

Table 10  
大学生用学校ストレス尺度の第4因子  
「人からの評価」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年 性別	1年生		3年生	
	男	女	男	女
人数(名)	66	80	37	94
平均	1.87	2.23	2.03	2.24
標準偏差	2.03	2.13	1.92	2.10

#### (5) 大学生用学校ストレス尺度の第5因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第5因子である「有意義な時間の欲求」因子における学年（1年生と3年生）と性別（男と女）によって群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 11に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するために2要因（学年と性別）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と性別との交互作用はみられなかったが、性別の主効果 ( $F(1, 273) = 3.83, p < .10$ ) が有意傾向であった。

Table 11  
大学生用学校ストレス尺度の第5因子  
「有意義な時間の欲求」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年 性別	1年生		3年生	
	男	女	男	女
人数(名)	66	80	37	94
平均	2.72	2.52	3.43	2.50
標準偏差	1.94	2.80	2.16	1.88

#### (6) 大学生用学校ストレス尺度の第6因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第6因子である「恋愛関係」因子における学年（1年生と3年生）と性別（男と女）によって群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 12に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうか

かを検討するため2要因（学年と性別）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年の主効果 ( $F(1, 273) = 2.79, p < .10$ ) が有意傾向であり、男性における学年の主効果 ( $F(1, 273) = 6.08, p < .05$ ) が有意であった。また、学年と性別の交互作用 ( $F(1, 273) = 3.30, p < .10$ ) が有意傾向であった。この交互作用をFigure 1に示した。

Table 12  
 大学生用学校ストレス尺度の第6因子  
 「恋愛関係」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年 性別	1年生		3年生	
	男	女	男	女
人数(名)	66	80	37	94
平均	2.05	1.43	1.05	1.47
標準偏差	2.75	2.16	1.54	2.04

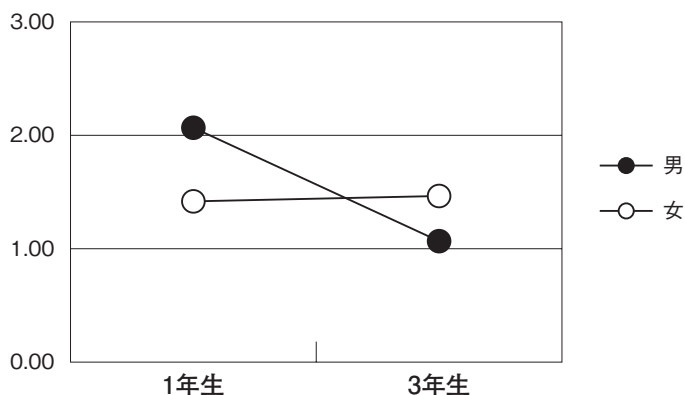


Figure 1 大学生用学校ストレス尺度の第6因子  
 「恋愛関係」因子の尺度得点の学年と性別の交互作用

ストレス得点の2要因（学年とストレス反応の高群・低群）被験者間の分散分析

(1) 心理的ストレス反応得点の群分け

まず、1・3年生全体の心理的ストレス反応得点の平均値を割り出した。そして、その平均値+標準偏差以上の得点を示した対象を高群とし、また、平均値-標準偏差以下の得点を示した対象を低群とした。このとき、平均値は53.96、標準偏差は34.02であったので、高群の得点は87.99以上、低群の得点は19.94以下となった。ここで、分けられた高群と低群と学年の組み合わせをもとに、4つの群に分類した。各群の人数をTable 13に示す。

Table 13  
1・3年生の心理的ストレス反応尺度得点の高群・低群分け

学年	1年生		3年生	
	低群	高群	低群	高群
心理的ストレス反応				
人数（名）	66	80	37	94

### （2）大学生用学校ストレス尺度の第1因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第1因子である「自己能力の低さ」因子における学年（1年生と3年生）と心理的ストレス反応（高群と低群）によって群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 14に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するため2要因（学年とストレス反応高低）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と心理的ストレス反応尺度との交互作用はみられなかったが、ストレス反応の主効果 ( $F(1, 85) = 114.63, p < .01$ ) が有意であった。

Table 14  
大学生用学校ストレス尺度の第1因子  
「自己能力の低さ」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年	1年生		3年生	
	低群	高群	低群	高群
心理的ストレス反応				
人数（名）	26	21	15	27
平均	1.95	5.57	1.60	6.12
標準偏差	1.35	2.26	1.19	1.75

### （3）大学生用学校ストレス尺度の第2因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第2因子である「人から受ける不利益」因子における学年（1年生と3年生）と心理的ストレス反応尺度（高群と低群）によって群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 15に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうか検討するため2要因（学年とストレス反応高低）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と心理的ストレス反応尺度との交互作用はみられなかったが、ストレス反応の主効果 ( $F(1, 85) = 32.91, p < .01$ ) が有意であった。

**Table 15**  
**大学生用学校ストレス尺度の第2因子**  
**「人から受ける不利益」因子の尺度得点の平均と標準偏差**

学年	1年生		3年生	
	低群	高群	低群	高群
心理的ストレス反応				
人数(名)	26	21	15	27
平均	1.02	2.88	1.12	3.15
標準偏差	0.90	1.71	0.93	3.02

(4) 大学生用学校ストレス尺度の第3因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第3因子である「人との付き合い方」因子における学年(1年生と3年生)と心理的ストレス反応尺度(高群と低群)によって群分けした各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 16に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するため2要因(学年とストレス反応高低)被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と心理的ストレス反応尺度との交互作用はみられなかったが、ストレス反応の主効果( $F(1, 85) = 34.77, p < .01$ )が有意であった。

**Table 16**  
**大学生用学校ストレス尺度の第3因子**  
**「人との付き合い方」因子の尺度得点の平均と標準偏差**

学年	1年生		3年生	
	低群	高群	低群	高群
心理的ストレス反応				
人数(名)	26	21	15	27
平均	0.79	2.59	0.53	3.03
標準偏差	0.74	2.42	0.52	1.88

(5) 大学生用学校ストレス尺度の第4因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第4因子である「人からの評価」因子における学年(1年生と3年生)と心理的ストレス反応尺度(高群と低群)によって群分けされた各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 17に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するため2要因(学年とストレス反応高低)被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と心理的ストレス反応尺度との交互作用はみられなかったが、ストレス反応の主効果( $F(1, 85) = 37.31, p < .01$ )が有意であった。



Table 17  
 大学生用学校ストレス尺度の第4因子  
 「人からの評価」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年	1年生		3年生	
	低群	高群	低群	高群
心理的ストレス反応				
人数(名)	26	21	15	27
平均	0.81	3.10	0.78	3.94
標準偏差	0.74	2.53	0.99	2.68

(6) 大学生用学校ストレス尺度の第5因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第5因子である「有意義な時間の欲求」因子における学年（1年生と3年生）と心理的ストレス反応尺度（高群と低群）によって群分けされた各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 18に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するため2要因（学年とストレス反応高低）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と心理的ストレス反応尺度との交互作用はみられなかったが、ストレス反応の主効果 ( $F(1, 85) = 27.90, p < .01$ ) が有意であった。

Table 18  
 大学生用学校ストレス尺度の第5因子  
 「有意義な時間の欲求」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年	1年生		3年生	
	低群	高群	低群	高群
心理的ストレス反応				
人数(名)	26	21	15	27
平均	1.51	3.61	1.53	3.94
標準偏差	0.74	2.31	0.81	2.40

(7) 大学生用学校ストレス尺度の第6因子との関連

大学生用学校ストレス尺度の第6因子である「恋愛関係」因子における学年（1年生と3年生）と心理的ストレス反応尺度（高群と低群）によって群分けされた各群のストレス尺度得点の平均と標準偏差をTable 19に示した。各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討するため2要因（学年とストレス反応高低）被験者間の分散分析を行った。その結果、学年と心理的ストレス反応尺度との交互作用はみられなかったが、学年の主効果 ( $F(1, 85) = 4.21, p < .05$ ) とストレス反応の主効果 ( $F(1, 85) = 15.55, p < .01$ ) が有意であった。

Table 19  
 大学生用学校ストレス尺度の第6因子  
 「恋愛関係」因子の尺度得点の平均と標準偏差

学年	1年生		3年生	
	心理的ストレス反応 低群	高群	低群	高群
人数(名)	26	21	15	27
平均	0.56	3.26	0.33	1.48
標準偏差	1.30	3.31	0.77	2.31

ストレス反応高群におけるストレス得点の1要因被験者内の分散分析(1年生と3年生)

(1) 1年生(ストレス反応高群)における大学生用学校ストレス尺度の因子得点の比較

大学生用学校ストレス尺度における各因子得点の平均と標準偏差を算出し、Table 20に示した。ストレス尺度の各平均値に差がみられたので、その差が有意であるかどうかを検討すべく、大学生用学校ストレス尺度の各因子得点の分散分析を行った。その結果、大学生用学校ストレス尺度の各因子得点の差は有意であった( $F(5, 20) = 6.49, p < .01$ )。続いて、LSD法を用いた多重比較によると、第1因子「自己能力の低さ」の平均得点が第2因子「人から受ける不利益」、第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第5因子「有意義な時間の欲求」、第6因子「恋愛関係」のどの因子の平均よりも有意に高かった( $MSe = 3.71, p < .05$ )。しかし、第2因子「人から受ける不利益」、第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第5因子「有意義な時間の欲求」、第6因子「恋愛関係」の各因子間の平均の差は有意ではなかった。

Table 20  
 大学生用学校ストレス尺度の各因子における  
 平均値と標準偏差(1年生ストレス反応高群)

ストレス尺度因子	因子1 自己能力の 低さ	因子2 人から受ける 不利益	因子3 人との付き 合い方	因子4 人からの 評価	因子5 有意義な時間 の欲求	因子6 恋愛関係
人数	21	21	21	21	21	21
平均値	5.57	2.88	2.59	3.10	3.61	3.27
標準偏差	2.26	1.71	2.42	2.53	2.31	3.31

(2) 3年生（ストレス反応高群）における大学生用学校ストレス尺度の因子間得点の比較

大学生用学校ストレス尺度の各因子得点の平均と標準偏差を算出し、Table 21に示した。各平均値に差がみられたので、その差が優位なものであるかどうかを検討するべく、大学生用学校ストレス尺度の各因子得点の分散分析を行った。その結果、大学生用学校ストレス尺度の各因子得点の差は有意であった ( $F(5, 26) = 15.58, p < .01$ )。続いて、LSD法を用いた多重比較によると、第1因子「自己能力の低さ」の平均得点が第2因子「人から受ける不利益」、第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第5因子「有意義な時間の欲求」、第6因子「恋愛関係」のどの因子の平均よりも有意に高かった ( $MSe = 4.02, p < .05$ )。また、第6因子「恋愛関係」の平均得点が第1因子「自己能力の低さ」、第2因子「人から受ける不利益」、第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第5因子「有意義な時間の欲求」のどの因子の平均よりも有意に低かった ( $MSe = 4.02, p < .05$ )。しかし、第2因子「人から受ける不利益」、第3因子「人との付き合い方」、第4因子「人からの評価」、第5因子「有意義な時間の欲求」、の各因子間の平均の差は有意ではなかった。

Table 21  
大学生用学校ストレス尺度の各因子における  
平均値と標準偏差（3年生ストレス反応高群）

ストレス尺度因子	因子1 自己能力の 低さ	因子2 人から受ける 不利益	因子3 人との付き 合い方	因子4 人からの 評価	因子5 有意義な時間 の欲求	因子6 恋愛関係
人数	27	27	27	27	27	27
平均値	6.12	3.15	3.03	3.94	3.94	1.48
標準偏差	1.75	2.02	1.88	2.68	2.40	2.31

考 察

大学生用学校ストレス尺度の因子分析について

調査結果とその解析より、「自己能力の低さ」「人から受ける不利益」「人との付き合い方」「人からの評価」「有意義な時間の欲求」と「恋愛関係」の6因子が抽出された。これは、大学生用学校ストレス尺度作成時に予想した7因子とは異なる結果となった。

本研究では、予備調査の段階で吉原（2002）の高校生用学校ストレス尺度を大学生に適用させるべく、「恋愛関係」と「社会不安」の因子を予想した内容の項目を追加した。しかし因子分析の結果、「恋愛関係」の因子は抽出されたが、「社会不安」の因子は抽出されなかった。このことから、大学生特有のストレスであると考え追加した「学外の機

関と交渉するのが負担である」「人前での発表で恥をかきたくない」「目上の人と話をしている、気を遣わなければならない」といった項目内容は、さほど学生のストレスになっていないと推測される。この想定因子の項目は予備調査の結果に基づいて追加したものであるが、予備調査では対象者が少人数であるため、本調査の対象全体の特性を反映できていなかったと考えられる。また、「社会不安」の因子として予想し、追加した「よく知らない人とどう話してよいかわからない」という項目は第3因子である「人との付き合い方」に含まれていた。このよく知らない人とどのように話したらよいか、というストレスの項目は人とのコミュニケーションのとり方に関するものなので、第3因子に含まれることになったと考えられる。

また、分類された因子内の項目を見ていくと、吉原(2002)の高校生用学校ストレス尺度を因子分析したときとほぼ同じ項目となっている。このことは、Erikson(1959)の発達段階からみると、高校生も大学生も同じ青年期に属しており、概観すれば直面する発達課題はほぼ共通しており、各々成人期へ向けての準備段階であることに変わりはないからだと思われる。つまり、大学生のストレスは高校生のそれと大して差はないのである。しかし詳しく観ると、大学生においては本研究において付け加えられた「恋愛関係」の項目からなる因子が抽出された。その項目は「恋人ができないと焦る」「片想いでつらい」である。高校生と大学生におけるストレスの差として「恋愛関係」のあり方が挙げられると思われる。鶴田(2001)では、受験の緊張が解けて大学に入学してくると、恋人と出会い、交際を楽しむというキャンパスの青春を期待している学生が多いと述べている。またEriksonの発達段階理論から考えても、就職をして結婚する成人期に徐々に近づいているわけであるので、高校生よりも大学生のほうが恋愛に対して、焦りや不安を多く抱えているのではないかと考えられる。

#### 学年ごとのストレス反応について

心理的ストレス反応の得点についてt検定を行った結果、1年生と3年生では3年生のほうがストレス反応得点が高いことがわかった。これは、鶴田(2001)における「学生生活サイクル」の視点から1年生と3年生を捉え、考察することができる。

1年生は入学期にあたり、新しい生活環境になれることが大きな課題となる。それは、勉学や対人関係、住居といった様々な点においてである。しかしこの課題は、入学当初に非常に大きくぶつかるものであって、学生生活に慣れていくにつれて緊張感は薄れ、次第に自分自身について見つめるようになり、将来への目標を模索していくようになる。このことから本調査の時期を確認してみると、11月の中旬であり、4月から大学に入学した1年生が学生生活に適應するのに十分な期間があったと考えられる。

3年生は、対人関係がより深まる時期であり、また卒業が視野に入る時期でもある。そして、クラブやサークルをやっている者は自身が責任者となっていく時期でもある。しか

し、このような充実した日々であるからこそ、直面する課題も多く、その解決への困難さから無気力状態に陥ってしまうことも少なくない。また、この時期に対人関係がうまくいかない者は孤立してしまうし、恋愛関係においても積極的になる者が多いが、出会いがあれば別れもある。このように中間期の学生は心理的に前進する側面と後退する側面を合わせ持つ不思議な時期であり、不安定な時期であるともいえる。

このことから更に本調査の時期を考慮してみると、11月中旬はちょうど学園祭の時期であり、その運営の中心は3年生となっている。自身の将来についても見通しを立て始めなければならない時期であるが、それに加え、学園祭の準備をし、多くの人をまとめあげるには多大な労力を費やしたと思われる。

よって以上より、3年生のほうがストレス反応得点が有意に高かったという結果は、了解可能であると思われる。

### 主要ストレス要因としての「自己能力の低さ」

1年生と3年生において、各々主要ストレス要因を分析したところ、いずれも第1因子の「自己能力の低さ」におけるストレス要因が1番高いことがわかった。この結果から、大学生は学年に関係なく自分は人と比べてどうなのか、どのような能力があるのか、自分の時間を有効に使えているのか、などといった自分自身への課題がストレス要因として高くなるということがいえる。Erikson（1959）によると、青年期というのは、子ども時代が終結し大人として実社会へ出て行く時期であり、「本当の自分とは何か」「自分は何がやりたいのか」「自分は何になりたいのか」がテーマとなってくる。そして、自分自身にとっても社会的な他者にとっても、自分は自分であるという確固たる自信を持つと、「同一化」から「同一性」へのプロセスをたどるとしている。このことから、青年期に位置する大学生は自己の能力について心理的葛藤を抱えやすいと考えられる。したがって、自己能力の低さを感じてしまう出来事が起こった場合、ストレス要因として認識されるのであろう。

### 各ストレス要因における学年と性別の関与

大学生用学校ストレス尺度の第1因子「自己能力の低さ」において性別の主効果があり、女子のほうが男子よりも有意に平均値が高いことがわかった。続いて、第2因子「人から受ける不利益」において性別の主効果があり、男子のほうが女子よりも有意に平均値が高いことがわかった。更に、第5因子「有意義な時間の欲求」においては性別の主効果が有意傾向にあり、女子よりも男子のほうが平均値がやや高いことがわかった。最後に、第6因子「恋愛関係」においては学年の主効果が有意傾向であって、これは男子における学年の主効果があり、1年生男子の平均値が有意に高かったためであると考えられる。そして、学年と性別の交互作用が有意傾向であった。

以上の結果より、考察を行っていく。



まず、第1因子における性差の結果は、吉原(2002)の研究と同じものになっていた。この際、吉原は「自己能力の低さ」における男女差について、真面目にコツコツと努力するタイプは男子よりも女子のほうに多く見られるという学校現場での知見に基づいて、日ごろから努力している者の方が何かうまくいかなかったとき、その原因帰属を自分の能力の低さにおくことが多いのではないかと述べている。この見解が、大学生の女にもあてはまるとすれば、大学生においても、「自己能力の低さ」に関して男子よりも女子の方がストレッサーであると感じてしまうと推論できる。

次に、第2因子における性差であるが、ここで「人から受ける不利益」の内容を考えると、人との対応の中で生じるストレスであり、つまり、対人関係のストレスであるともいえる。吉原の研究結果では、この「人から受ける不利益」に関して、高校1年生女子が有意に低かった。これについては、男子よりも女子の方が対人関係に気を遣っており、本音で付き合うことに慎重な分、人との衝突が少ないからではないかと考察されている。この吉原の見解を大学生に適用すれば、本研究においても女子よりも男子の方が有意にストレッサーの平均値が高くなったことが理解できるであろう。

第5因子「有意義な時間の欲求」における性差は、吉原の研究では認められなかったものである。この因子については、本研究では学年差はなく性差が見られたことについて、調査時期の影響が考えられる。調査時期を確認すると2006年11月中旬であり、1年生も十分大学に適応し始めていたものと思われる。そのため、学年における有意差は出なかったのではないだろうか。また、性差が有意傾向であったことについては、調査がちょうど学園祭の時期であったためと考えられる。学園祭では男子の方がやや多く企画の責任者や役員として抜擢されていたようである。責任者や役員となった者は時間に追われてしまうため、有意義な時間の欲求というストレッサーは高まってしまうであろう。このことを考慮すると、第5因子に関する性差は調査結果の解析においては有意傾向ではあったが、時間を有意義に使いたいと感じるのは男子も女子も大差がないとも推測される。

最後に、第6因子「恋愛関係」において、1年生男子が有意に高かったことについて考察しておく。Eriksonの発達段階の理論から観ると、大学の全学年が、就職をして、恋愛をして、結婚するまでの時期である成人期に徐々に近づいている時期である。鶴田(2001)によれば、とりわけ受験の緊張が解けて大学に入学してきた際には、恋人と出会い、交際を楽しむというキャンパスの青春を期待している学生が多いようである。以上のことから、大学入学1年目である1年生は、新たな出会いや恋愛関係を強く求めているであろうし、もし恋愛についてのストレッサーがあるのであれば恋愛関係に至る前段階の内容であることが予想される。一方、3年生における恋愛関係のストレスはないのではなく、1年生に比べ恋愛関係に至ってからのストレッサーの方が多いのではないと思われる。本研究で抽出された「恋愛関係」の項目内容は「恋人ができないと焦る」「片想いでつらい」の2



つであり、いずれも恋愛関係に至る前段階のストレスラーである。大学での新しい対人関係を築こうとする入学期にあたり、恋愛についても期待を抱いている1年生にはストレスラーになり易いのだと思われる。したがって、この因子得点は3年生より1年生の方が高いのではないだろうか。3年生は、鶴田の提示した学生生活サイクルの上では中間期にあるので、親密な人とのより深い関係を求めており、恋人ができない焦りや片思いなどの新たな関係を築くためのストレスよりも、既存の恋愛関係に対するストレス、例えば恋人となっている人との不和などのほうがより強いストレスとなるのではないかと考えられる。

一方、男女差が生じることについては、以下のような鶴田の見解が参考になるであろう。鶴田によれば、青年期の課題として性を介在とした異性問題があり、そのとき女子は身体的な影響を強く受けるため、異性関係に積極的にはなれないという。このことから、女性よりも男性の方が異性関係に積極的であり、その分うまくいかないときのストレスは女子よりも多大に感じてしまうのではないかと考えられる。

### 大学生の学校不適応に関して

大学生の学校不適応が問題となってきた現代、学校ストレスがその原因となっているのではないかと懸念されていた。そこで、1年生と3年生のストレス反応高群における主要なストレスラーを分析したところ、いずれも「自己能力の低さ」がそれに該当した。ここでストレス反応高群にある者とは、ストレスラーによって生じた心身のネガティブな反応が高く表出している者であり、学校不適応に対するサポートを必要としていることも示唆される。ストレス反応高群においては「自己能力の低さ」がストレス反応に最も影響を及ぼしているという本研究の結果を踏まえると、学校不適応をきたした学生を心理臨床活動においてサポートする際には、自己能力の低さをめぐる葛藤を重視していく必要があると考えられる。

## 全体考察

本研究では、1年生と3年生というように学年が異なることで、ストレスラーとそれともなうストレス反応が異なってくるという仮説は支持された。ただし、1年生も3年生も主要なストレスラーに関しては共通しており、「自己能力の低さ」「有意義な時間の欲求」が該当した。

まず、心理的ストレス反応について、1年生よりも3年生の方が有意に高いという結果を得た。この調査結果の分析に先立っての推察では、今までの生活環境とは全く異なる大学という場所での生活やまた新たに対人関係を築いていかなければならないという状況から、1年生の方でストレス反応がより高いのではないかと考えられていた。

溝上（2002）は、入学以前の学生たちは大学を「好きなこと、やりたいことを何でもやれる」楽園だと思っている、と述べている。過酷な受験生活の中で自由なキャンパスライ

フを思い描き努力してきた者たちにとって、大学生活というのは憧れであり、希望で満ち溢れたものに違いない。しかし彼らも、大学に入学し3年生となった時には、1年生の頃に思い描いていた楽園とは多少とも異なる現実を経験していることになる。それは、1年生の時には新たな人間関係に期待していた学生が、3年生になるまでに現実の人間関係を築きながらその内実に悩むようになる過程でもある。こうした事情から、実際には3年生の方でストレス反応がより高くなったのではないかと思われる。

さらに溝上によると、「好きなこと、やりたいことがやれる」と考えていた学生が、実際には自分にとって何が「好きなこと」であり何が「やりたいこと」であるのか、わかっていないことが多いという。強制的な受験生活のときは、大学生の持つ「自由さ」「やりたいことがやれる時間」というのが頑張る励みにもなったのだが、ひとたびその「自由」や「時間」を手に入れてしまうと、それをどう活かしたらいいのか、活かすために自分は何をすればいいのか、まるでわからない。大学生になってからの時間が経ち、落ちていくほど自分自身を見つめ直す機会も多くなる。その度、自分は何をしたいのか、何をすべきであるのかがわからない状況に遭遇し、自身の能力の低さを痛感してしまう。このように考えると、1年生でも3年生の主要なストレスが「自己能力の低さ」や「有意義な時間の欲求」であったことも理解できるであろう。またErikson (1959) の理論においても「自己の能力」は青年期全般を通じた重要なテーマであり、「自己能力の低さ」に関するストレスは青年期である学生の時期には誰もが体験することであると考えられる。

本研究では学年によってストレスも異なるという仮説も検証したが、学年によりストレスの違いがみられたのは「恋愛関係」に限られ、3年生よりも1年生の方が有意にストレス得点が高かった。これについては、ストレス尺度の因子分析の際に恋愛関係の項目が「恋人ができないと焦る」「片想いでつらい」の2つしか残らなかったためではないかと考えられる。この2項目はともに、恋愛関係になる以前の段階におけるストレスである。1年生には新たな恋愛関係を築きたいと願う学生が多いが、3年生には既に恋愛関係を持っている学生が多くなる。今回の調査では、学年があがるにつれて「恋愛関係」のストレスは低減するという結果になったが、因子内の項目が恋愛の前段階に関するものに偏っていたことから、正確に恋愛のストレスについて調査できていたとは言えない。したがって、今後の課題として「恋愛関係」の因子に3年生などの上級生にも当てはまるような内容の項目も多く残るように工夫する必要があると思われる。例えば、大学生用学校ストレス尺度に「恋人とうまくいかない」「恋人との将来が不安である」というような、もう既に恋愛関係にある人たちへ向けたストレスの項目を多く付け加えてみるといった方法が考えられる。また「恋愛関係」においては性差も認められたが、性差についてより詳しく問題が反映されるような項目を付け加えることも有意義であるだろう。

う。

最後に本研究では、学生に対する心理臨床活動という観点から、学校不適応が懸念される、1年生と3年生のストレス反応高群において、主要なストレス者を抽出した。結果は1年生と3年生の全体と同様に「自己能力の低さ」であった。学校不適応に対する心理的サポートを行う場合には、自己の能力をめぐる葛藤に注意した対応が望ましいと思われる。

本研究の結果を総合的に観ると、大学生活の中で直面するストレスは様々あるものの、「自己能力の低さ」、つまり自分自身を確立するための青年期における中心的課題が、大学生全般にとって最もストレスとなることがわかった。しかし、「自己能力の低さ」と一概に表現していても、因子を構成している項目内容には「人に迷惑をかけている」「相手に伝えたいことが伝えられない」など、自己自身に関わるストレスだけでなく、対人関係の中での自己の能力についてのストレスも含まれている。よって今後の課題としては、更に「自己能力の低さ」に関するストレスの内部構造を分析していくことが挙げられる。それは、対人関係と学校ストレスとの関わりをより詳しく理解することや学校不適応の学生をより適確にサポートすることへと、活かされるであろう。

## 引用文献

- Erikson, E. H. 1959 *Identity and the life cycle*. New York : W. W. Norton & Company. (小此木啓吾 (訳編) 1973 自我同一性 誠信書房)
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. 1967 The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- 菊島勝也 2002 大学生用ストレス尺度の作成 — ストレス反応, ソーシャルサポートとの関係から — 愛知教育大学研究報告, 51 (教育科学編), 79-84.
- 溝上慎一 [編] 2002 大学生論 戦後大学生の系譜をふまえて ナカニシヤ出版
- 文部科学省 2006 平成18年度学校基本調査 (速報)
- 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, 1, 29-38
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1992 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5 (1), 23-29.
- 尾関友佳子 1999 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, 1-9.
- Selye, H. 1936 A syndrome by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- 嶋田洋徳・勝倉孝治・坂野雄二・杉江征木澤弘・神村栄一・石隈利紀 1996 不登校やいじめの問題を学校ストレスという観点から考える 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 80-81.
- 鶴田和美 2001 学生のための心理相談 大学カウンセラーからのメッセージ 培風館
- 内田千代子 2005 大学における休・退学, 留年学生に関する調査 — 第23, 24, 25報 (その2) 休・退学理由についての実態調査 — 全国メンタルヘルス研究報告書

吉原寛 2002 高校生へのグループワークが学校ストレス低減に及ぼす影響について 修士論文, 上越教育大学大学院修士課程学校教育専攻臨床心理学コース

吉原寛・藤生英行 2005 友人関係のあり方と学校ストレス、ストレス反応との関係 カウンセリング研究, 38, 128-140.