

博士論文

小・中学生の対象別評価懸念  
に関する研究

平成 27 年度

筑波大学大学院 人間総合科学研究科  
ヒューマン・ケア科学専攻 発達臨床心理学分野

学籍番号 201330369

臼倉 瞳

USUKURA Hitomi

# —目次—

## 第 I 部 理論的検討

### 第 1 章 序論

第 1 節	はじめに	3
第 2 節	評価懸念の定義	5
第 3 節	評価懸念に関する先行研究の概観	6
第 4 節	他の類縁概念との弁別	17
第 5 節	先行研究における問題点と新たな視点の導入	22

### 第 2 章 本研究の目的

第 1 節	本研究の目的	41
第 2 節	本研究の構成	42

## 第 II 部 対象別評価懸念尺度の開発

### 第 3 章 対象別評価懸念尺度の作成と信頼性・妥当性の検討（研究 1）

第 1 節	本章の目的	47
第 2 節	項目原案の作成【研究 1-1】	47
第 3 節	尺度作成と信頼性・妥当性の検討【研究 1-2】	55
第 4 節	再検査信頼性および弁別的妥当性の検討【研究 1-3】	61
第 5 節	本章のまとめ	67

### 第 4 章 性差と発達差の検討（研究 2）

第 1 節	本章の目的	70
第 2 節	方法	70

第 3 節	結果	70
第 4 節	考察	72
第 5 節	本章のまとめ	75

### 第Ⅲ部

#### 対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連

#### 第 5 章 対象別評価懸念と適応指標との関連の検討（研究 3）

第 1 節	本章の目的	78
第 2 節	方法	79
第 3 節	結果	82
第 4 節	考察	89
第 5 節	本章のまとめ	93

#### 第 6 章 対象別評価懸念の組み合わせパターンと適応指標との 関連の検討（研究 4）

第 1 節	本章の目的	95
第 2 節	方法	95
第 3 節	結果	95
第 4 節	考察	103
第 5 節	本章のまとめ	107

### 第Ⅳ部

#### 対象別評価懸念の形成要因の検討

#### 第 7 章 対象別評価懸念の促進要因の検討（研究 5）

第 1 節	本章の目的	111
第 2 節	方法	113

第 3 節	結果	117
第 4 節	考察	125
第 5 節	本章のまとめ	132

## 第 8 章 対象別評価懸念の抑制要因の検討（研究 6）

第 1 節	本章の目的	135
第 2 節	方法	137
第 3 節	結果	140
第 4 節	考察	148
第 5 節	本章のまとめ	154

## 第 V 部

### 対象別評価懸念と不適応問題との関連における 統合的葛藤解決スキルの調整効果の検討

## 第 9 章 統合的葛藤解決スキルが持つ調整効果の検討（研究 7）

第 1 節	本章の目的	157
第 2 節	方法	161
第 3 節	結果	162
第 4 節	考察	180
第 5 節	本章のまとめ	182

## 第 VI 部

### 総合的考察

## 第 10 章 本研究のまとめ

第 1 節	本章の目的	186
第 2 節	対象別評価懸念尺度の作成（目的 1）	186

第 3 節	対象別評価懸念と適応指標との関連の検討（目的 2）	188
第 4 節	対象別評価懸念の形成要因の検討（目的 3）	190
第 5 節	統合的葛藤解決スキルの調整効果の検討（目的 4）	191
第 11 章	本研究の結論	
第 1 節	本研究の結論	194
第 2 節	本研究の学問的・実践的意義	207
第 3 節	本研究の限界と今後の課題	209
引用文献		214
要約		239
本論文を構成する研究の発表状況		246
謝辞		
資料		

# 第 I 部

## 理論的検討

# 第 1 章

## 序論

## 第1節 はじめに

対人場面において、様々な不安が頭をもたげてくることがある。その中でも、「自分が周囲からどう思われているか」、「悪く思われているのではないか」といった心配は、現代の子どもにおいて決して珍しい類の不安ではないようである。内閣府（2000）が中学生と高校生を対象に行った調査によると、『周囲の人（友達）から誤解されているのではないかと心配になる』という文章に対して「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答した者の割合は、中学生 60.9%、高校生 64.0%であった。また、『友達が自分のことをどのような人間だと思っているか気になる』という文章に対して「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答した者も、中学生 69.3%、高校生 75.3%と7割近くにのぼっている。さらに、同様の内閣府（2010）の調査においても、半数以上が「友達や先生の目が気になる」という文章が自分の性格に当てはまると回答している。

このような懸念の増加は、正常な発達の一部であると考えられている（Ollendick, King, & Frary, 1989）。しかし、周囲からどう思われているかを気にする傾向や他者からの否定的な評価を恐れる傾向が極端に強まった場合、対人不安傾向が高まるほか、社交不安障害（social anxiety disorder）に陥る可能性もある。社交不安障害は、DSM-5（American Psychiatric Association, 2013）の「不安症群／不安障害群」に含まれる精神疾患の1つであり、他者から注視を浴びる可能性のある社交場面に対する著しい恐怖または不安のほか、否定的な評価を受けることを恐れて社交的状況が回避されるか、あるいは強い恐怖または不安を感じながら耐え忍ばれることが特徴であるとされている。発症年齢は13歳との報告が複数あり（Kessler et al.,



2005 ; Schneier, Johnson, Hornig, Liebowitz, & Weissman, 1992), 10代半ばに発症するケースが多いとされている。しかし, 社交不安障害の診断がつく以前から, 人前での過度な緊張や不安は学業上・対人関係上の困難をもたらすことが知られている(笹川他, 2009)。さらに, 社交不安障害は広場恐怖など他の不安障害のほか, 身体表現性障害や大うつ病性障害など更なる精神疾患に罹患する可能性を高めるリスク要因であることが指摘されていることから (Schneier et al., 1992), 病理化に至る前の予防的介入が鍵となると考えられる。つまり, そもその発端である他者から否定的に評価されることへの恐れが強まる背景とその病理化を防ぐ手立ての解明が臨床的介入の観点から重要であると言えるだろう。

他者から否定的に評価されることへの恐れは, 心理学の分野では評価懸念 (fear of negative evaluation) と呼ばれている。評価懸念は, 対人不安 (social anxiety) の中核的な概念であり (Leary, 1983a 生和訳 1990), 社交不安障害の背景にあるとされる概念である (Rapee & Heimberg, 1997)。海外を中心とした先行研究では, 測定尺度の作成, 性差や年齢的变化に関する検討, 適応指標との関連に関する検討などが行われてきた。しかし, 本邦では, 評価懸念に関して上記のような検討を行った心理学的研究の数は限られている。また, 社交不安障害の発症年齢を踏まえると, 10代を対象とした研究の重要性が推察されるが, 国内外を含め, 評価懸念に関する先行研究の調査対象者の多くは青年期以降であり, 児童・生徒を対象とした研究は少ないという現状がある。

そこで, 本研究では, 評価懸念が高まり, 病理化のリスクが増加すると考えられる10代を含む児童期後期から思春期の子どもを対象に,

本邦における評価懸念の実態を明らかにするための基礎的知見の蓄積と評価懸念が強まる背景と病理化を防ぐ手立てに関する提言を行うことを目的とする。

本章では、評価懸念に関する先行研究をレビューするとともに、先行研究の指摘を踏まえた「新たな切り口」で評価懸念を捉える意義について議論する。

### 第2節 評価懸念の定義

Watson & Friend (1969) は、「他者からの否定的な評価に対する心配、および否定的に評価されるのではないかという予測に対する不安の程度」を評価懸念と定義し、社会的評価不安 (social-evaluative anxiety) の構成要素の 1 つとして取り上げている。社会的評価不安とは、①社会的状況における苦痛、不快感、恐怖、不安などの程度、②社会的状況における意図的な抑制行動や回避行動、③他者から否定的な評価を受けることに対する恐れ、という 3 つの下位概念から構成される概念である。①と②にあたる「社会的状況における苦痛および社会的状況における抑制行動や回避行動」は Social Avoidance and Distress scale (以下 SAD 尺度とする)、③にあたる「他者から否定的な評価を受けることに対する恐れ」は Fear of Negative Evaluation scale (以下 FNE 尺度とする) として Watson & Friend (1969) によって尺度化されている。

評価懸念は、聴衆の面前に立つ場合や知らない人と接する場合などの直接的な対人場面に限らず、それを予測したり回想することによっても生じることから、面前に他者が存在するかしないかといった状況の違いはあまり関係がないと言われている (山本・田上, 2001a)。さ

らに、他者に否定的に評価される材料を与えてしまったかどうかかわからない場合や、客観的に考えると不安を感じる理由は何もない場合でさえも生じるという（山本・田上，2001a）。また，FNE 尺度と SAD 尺度との関連については，有意な正の相関が示されているものの（e.g. Oei, Kenna, & Evans, 1991；Watson & Friend, 1969），一貫した結果は得られていない（e.g. Warren, Good, & Velten, 1984）。山本・田上（2001a）は，否定的に評価される見込みを避けるための行動が，必ずしも回避行動として表出されない可能性があり，場合によっては評価懸念が過剰に社交的な行動へと駆り立てる要因となる可能性を指摘している。したがって，評価懸念が高いからといって社会的状況からの回避行動を伴うとは限らず，あくまで評価懸念は対人場面における認知的側面のみを取りあげているという特徴があると言える。

なお，Watson & Friend（1969）は評価懸念を人格特性として捉えており，本邦でも，評価懸念と特性不安との相関係数の方が状態不安との相関係数よりも有意に高いことが明らかになっている（山本・田上，2001b）。したがって，評価懸念は比較的安定した不安傾向の高さの個人差を表す1つの指標であると言えるだろう。

### 第3節 評価懸念に関する先行研究の概観

#### 第1項 評価懸念の測定方法

先行研究で用いられてきた評価懸念の測定方法の多くは，自己報告形式の質問紙法である。質問紙法で用いられる尺度は，大学生や成人を対象にしたものと，小学生から高校生までの児童・生徒を対象にしたものの大きく2種類に分けられる。

FNE 尺度（Watson & Friend, 1969）は，大学生を対象に作成され

た 1 因子構造, 30 項目の尺度であり, 各国で翻訳・標準化されて使われている。石川・佐々木・福井 (1992) によって作成された日本語版は, 原版同様の 1 因子構造であることが確認されたほか, 2 週間間隔をおいた再検査信頼性は  $r = .76$  であり, MAS (顕在性不安) と STAI-T (特性不安) との相関から基準関連妥当性も確認されている。また, Leary (1983b) は 12 項目の短縮版 FNE 尺度 (Brief Fear of Negative Evaluation scale; 以下 BFNE 尺度とする) を作成しており, FNE 尺度との強い正の相関 ( $r = .96$ ) や, 4 週間後の良好な再検査信頼性 ( $r = .75$ ) が得られている。日本語版の BFNE 尺度は, 二母数正規累積モデルと段階反応モデルによって, 広範囲の調査対象者に対して高い測定精度を持ち, 特に不安の高い調査対象者に対して原版よりも高い信頼性を示すことが確認されている (笹川他, 2004)。

児童・生徒を対象とした評価懸念の測定尺度としては, まず La Greca & Stone (1993), La Greca & Lopez (1998) が挙げられる。Watson & Friend (1969) の FNE 尺度と SAD 尺度を児童期用と青年期用に修正した尺度であり, 児童期用 (適用年齢 6~12 歳) は Social Anxiety Scale for Children-Revised (La Greca & Stone, 1993; 以下 SASC-R とする), 青年期用 (適用年齢 12~18 歳) は Social Anxiety Scale for Adolescents (La Greca & Lopez, 1998; 以下 SAS-A とする) と呼ばれている。児童・青年期における社会不安障害の中核症状を測定するために開発された尺度であり, 海外では, 児童期および青年期の子どもの評価懸念を測定する場合に FNE 尺度に該当する因子のみを取り出して使用することがある (e.g. Hartmann et al., 2010; La Greca, Dandes, Wick, Shaw, & Stone, 1988)。日本語版は岡島・福原・山田・坂野・La Greca (2009) によって作成されており, 「他

者からの否定的な評価に対する恐れ」を含む3因子構造であることが明らかにされている。岡島他（2009）によれば、「他者からの否定的な評価に対する恐れ」の Cronbach の  $\alpha$  係数については、SASC-R は  $\alpha = .91$ 、SAS-A は  $\alpha = .89$  であり、2週間後の再検査では SASC-R は  $r = .78$ 、SAS-A は  $r = .76$  であることから、高い内的整合性と安定性を持つ尺度であると言えるだろう。併存的妥当性については、社交不安障害の臨床的症状を測定可能な他尺度との正の相関が報告されている（岡島他，2009）。また、弁別的妥当性については、他尺度の得点に基づいて調査対象者を「社交不安障害傾向群」と「健常群」に群分けして SASC-R および SAS-A の得点を検討した結果、「社交不安障害傾向群」の方が有意に得点が高いことが報告されている（岡島他，2009）。以上の結果から、十分な併存的妥当性と弁別的妥当性を有する尺度であると言えるだろう。

小学校 5，6 年生を対象に作成された児童用評価懸念尺度（岡田・渡田，1992）は、Watson & Friend（1969）の FNE 尺度に自作の項目を加えて作成された「否定的な評価の懸念・回避」と「評価場面の意識・懸念」の2因子構造、16項目の尺度である。Cronbach の  $\alpha$  係数は「否定的な評価の懸念・回避」が  $\alpha = .77$ 、「評価場面の意識・懸念」が  $\alpha = .78$  と概ね高い値が得られている。妥当性に関しては、結果に対する担任教師の印象評定および Y-G 性格検査の一部（社会的外向、のんきさ、神経質）を用いて算出した不適応感得点との関連によって検討されており、担任教師の印象評定に関しては教師の抱く児童に対する印象と結果が一致しない部分が残されているものの、Y-G 性格検査を用いて算出された不適応感得点に関しては、評価懸念得点の高い群ほど不適応感得点が高くなることが明らかになっている。

山本・田上（2001b）が中学生を対象に作成した評価懸念尺度は 1 因子構造，10 項目の尺度であり， $\alpha = .87$  と高い内的整合性が確認されている。妥当性に関しては，特性不安と状態不安との間に正の相関（それぞれ  $r = .66$ ， $r = .38$ ）が得られており，一定の妥当性が確認されている。なお，小学校 5，6 年生，中学生，高校生 3 つの学校段階を対象に評価懸念尺度の信頼性と妥当性を検討した山本・田上（2007）では，小学生では  $\alpha = .85$ ，中学生では  $\alpha = .87$ ，高校生では  $\alpha = .86$  と高い内的整合性が確認されており，妥当性については，いずれの学校段階においても特性不安と状態不安との間に正の相関が得られている。また，中学生を対象に検討された約 3 ヶ月間隔をおいた再検査信頼性についても  $r = .73$  と高い値が得られている。したがって，山本・田上（2001b）の評価懸念尺度は，小学校高学年から高校生までの児童・生徒に適用可能であると言えるだろう。

なお，質問紙以外の方法で評価懸念の測定を試みた研究として Teachman & Allen（2007）の研究がある。彼らは，自己呈示の影響を取り除いてより包括的に社会的な恐怖を理解するために，評価懸念を顕在的なものと潜在的なものの 2 種類に区別し，潜在的な評価懸念（implicit FNE）を測定する方法として潜在連合テスト（implicit association test; 以下 IAT とする; Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998）を用いた測定を試みている。十分な心理測定学的特性を有するとされる得点化の方法を利用していること，IAT 全体の誤答率が通常の範囲内である 8%以内に収まっていること，自己価値の評価に関する IAT との間に予測通り低い相関（ $r = .16$ ）が確認されたことから，課題には十分な信頼性および妥当性があるとされている。また，顕在的な評価懸念との間の相関が小さかったことから（ $r = .06$ ），顕在的な

評価懸念と潜在的な評価懸念の測度は、それぞれ評価懸念の異なる側面を扱っていると推察されている (Teachman & Allen, 2007)。

### 第2項 評価懸念の性差

性差に関しては、調査対象者の発達段階によって結果が異なっている。調査対象者が大学生の場合、女性の方が評価懸念の得点が高いという結果が得られる一方で (Watson & Friend, 1969), 男女間で有意な差が見られなかったという結果も得られている (石川他, 1992; Turk & Heimberg, 1998)。一方、児童・思春期においては、女兒の方が男児よりも評価懸念が高いという結果が一貫して見られている (Hartmann et al., 2010; La Greca et al., 1988; 岡田・渡田, 1992; 岡島他, 2009; 山本・田上, 2007)。つまり、性差が明確に確認されるのは、児童・思春期においてであり、この傾向は海外でも本邦でも一貫して見られるものであると考えられる。「他者からどう見られているか」についての認知は、男子よりも女子の方が発達が早いということが指摘されており (Abe & Masui, 1981), 認知的能力の発達差が評価懸念の性差に影響していることが推察される。ただし、児童期から思春期早期にかけて性差が見られる理由は十分に理解されていないとの指摘もあり (Hartmann et al., 2010), 今後も議論が必要とされるテーマであると考えられる。

### 第3項 評価懸念の発達的变化

不安や恐怖全般の発達的变化については、Schroeder & Gordon (2002) が先行研究の知見を整理している。Schroeder & Gordon (2002) によれば、幼児期に抱く恐怖は、動物や暗闇、1人でのこ

となど具体的な内容が主である。一方、児童期になると、失敗や拒絶をはじめとする社会的状況や他者からの評価に対する恐怖など、より抽象的・想像的・予期的な内容が増加する。その背景には、8歳以降、他者視点取得や社会的比較といった社会認知的な発達に伴い、将来起こりうることにに関して多様なネガティブな結果を予測するようになる（Vasey & Daleiden, 1994）ことが関係していると考えられる。やがて、青年期になると、認知プロセスの成熟に伴い、経済的・政治的な懸念を含むより包括的な恐怖を抱くようになるという。

評価懸念の発達的变化に関しては、まず、評価懸念が生起する時期はいつなのかという点が挙げられる。McClure & Pine（2006）や Morris & Ale（2011）によると、評価懸念が最初に生起する時期は明確には明らかにされていない。ただし、行動抑制的な子どもの一部は乳幼児期の時点で社会的な恐怖に対する脆弱性が顕著であり、就学前の子どもであっても他者からのネガティブなフィードバックに関する心配を有していることが指摘されており（McClure & Pine, 2006）、幼少期には評価懸念に類する不安が芽生えている可能性が推察される。さらに、社会恐怖の発症リスクが最も高まるのは5～9歳という疫学的データも存在することから（Boyd et al., 1990; Schneier et al., 1992）、評価懸念が最初に生起する時期自体は発達早期であることも考えられる。

なお、不安は思春期になるにつれて減少するとされるが（Gullone, King, & Ollendick, 2001）、社会的状況における不安のみは異なる発達のパターンをたどると言われている（McClure & Pine, 2006）。つまり、幼少期の社会的状況における不安の背後には分離不安が見られるが、児童期中期以降はその頻度と強度が徐々に減少していき、思春



期になると、分離不安に代わり評価に対する懸念が見られるようになる (McClure & Pine, 2006)。そして、他者の評価に対する過剰な不安意識は高校から大学にかけて減少していくという (堀井・卯月・小川, 1995)。自己意識と認知能力の発達の観点から、評価懸念の増加時期を推察することも可能であろう。柏木 (1983) は、自分の直接的な経験だけに根差した自己像である「行為の主体としての自己」から、他者から自分がどうみられているかを把握することが可能になる自己の客体化が起こるとし、子どもが自分の主観にだけ頼った一方的な判断から、自己を客体化し客観的に認知できるようになるのは小学校高学年頃であるとしている。また、Phillips (1963) も、小学校3年生よりも小学校6年生の方が自己評価と他者評価が一致する傾向にあることを明らかにしている。以上の知見を踏まえると、評価懸念は小学校高学年頃から増加する傾向にあると思われる。

年齢に伴う評価懸念の量的変化に関しては、小学校から高校生までを対象にした検討がなされている。小学校2～6年生を対象にした La Greca et al. (1988) は、学年間で評価懸念得点に有意な差が見られなかったことから、評価懸念は小学校時代を通じて変化せずに一貫して見られる社会不安の認知的側面であると指摘している。さらに、中学生を対象にした Warren et al. (1984) も学年間で有意な差が見られなかったことを報告している。このように、欧米では学年間差についての検討がされてきたが、本邦では学校段階差に焦点を当てた検討がされてきた。小学校5年生から高校3年生までの児童・生徒を対象に、学校段階ごとの評価懸念の高さを検討した山本・田上 (2007) は、小学校高学年よりも中・高生の方が評価懸念得点が有意に高いことから、評価懸念が小学校高学年から中学生にかけて増加する傾向にある

ことを指摘している。Westenberg, Drews, Goedhart, Siebelink, & Treffers (2004) も、児童期後期から思春期にかけて、自己意識の発達を背景に他者からの否定的な評価に対する不安が増加すると述べていることから、山本・田上(2007)の指摘は現実在即したものである可能性があるだろう。

#### 第4項 評価懸念と心理的適応・心理的不適応との関連

評価懸念と適応指標との関連に関しては、青年期以降の調査対象者を中心に、社交不安障害のほか、パニック障害や全般性不安障害などの他の不安障害(Oei et al., 1991)、抑うつ(Collins, Westra, Dozois, & Stewart, 2005; O'Connor, Berry, Weiss, & Gilbert, 2002)、摂食障害(Gilbert & Meyer, 2005)、自尊心の低さ(Kocovski & Endler, 2000)などとの関連が明らかにされている。また、児童期を対象にした研究では、ソシオメトリック法における拒否児や無視児の地位(La Greca et al., 1988)、自己価値観の低さ(La Greca & Stone, 1993)との正の関連が見られている。

上記のように心理的不適応の指標との関連を示す一方で、評価懸念の高さは適応的側面も持つとも言われている。不安障害の子どもの行動特徴を検討した Kendall, Krain, & Treadwell (1999) は、全般性不安障害の子どもは“小さな大人”のようであり、締め切りや約束を守り、規則に従順であるなどの行動特徴を示すとした。同様の指摘は本邦でも見られ、岡田・渡田(1992)は、評価懸念得点の高さは、周囲の様子に気を配りながら周囲にほど良く合わせることができる適応の柔軟性を有していると考えられると指摘している。宮前(2008)も同様に、評価懸念の高い子どもは、一見すると適応がよく、

社交性も周囲から高く評価されているケースが多いことを指摘している。山本・田上（2001a）は、評価懸念の高さが他者配慮的な行動に結びつくとすれば、それはある程度、環境によって重んじられる特性であるかもしれないと考察しており、評価懸念は、他者配慮的行動など他の変数との結びつきによっては適応的に働く可能性も秘めていると言えるだろう。

## 第5項 評価懸念・対人不安・社交不安障害の形成要因

評価懸念の形成要因を明らかにすることは、社交不安障害などへの病理化や心理・社会的な不適応問題へ至ることを防ぐという予防的観点から、研究の蓄積が求められる重要な領域である。しかし、この領域に関する先行研究は、対人不安や社交不安障害に関して検討されたものが多く、評価懸念に関する知見は少ないという現状がある。そこで、本項では、評価懸念だけでなく、対人不安や社交不安障害の形成要因に関する知見も紹介し、これらの知見が評価懸念にも適用可能かどうかという視点も含めて整理していくこととする。ここでは、先行研究で取りあげられることの多い代表的な要因であり、評価懸念の形成要因としても論じられる、気質、養育態度、対人経験を取りあげる。

### 1. 気質

不安障害の生起にとって重要な要因の一つとして、行動抑制的気質（behavioral inhibition）が挙げられる（James, Cowdrey, & James, 2012）。Gray（1978）は、不安は行動抑制システム（behavioral inhibition system：以下 BIS とする）の活動によって生じるとし、BIS は罰や新奇の刺激によって活性化され、現在進行中の行動の抑制

や、環境刺激に対する注意の増加につながると説明した。山形・高橋・木島・大野・安藤（2011）は、BISが不安や抑うつの素因である可能性を明らかにしており、McClure & Pine（2006）も、見知らぬ人に対する行動抑制は後の対人不安と関連することを指摘している。

一方、Asendorpf（1990, 1993）は、行動抑制的気質は見知らぬ人に対する不安とは関連するが、評価懸念とは関連せず、仲間との関係の質がクラスなど馴染みある場所における社会的抑制や評価懸念の程度を予測するとしている。Teachman & Allen（2007）も同様に、評価懸念においては、抑制的気質よりも仲間との相互作用に焦点を当てた介入方法の方が有用であると主張している。前述した通り、評価懸念という概念は、回避行動の頻度や不快経験の有無とは明確に区別されている（Watson & Friend, 1969）。行動抑制的気質には回避行動が含まれているため、認知的要因である評価懸念の生起を直接説明する要因としては影響力が弱いことが推察される。

## 2. 養育態度

McClure & Pine（2006）によれば、養育態度は子どもの不安の発達の背景にあるメカニズムであると考えられてきた。社交恐怖を持つ青年や成人が回想する養育態度としては、拒絶、過保護、暖かさの低さが明らかにされている（Arrindell et al., 1989; Lieb et al., 2000）。14～17歳を対象としたLieb et al.（2000）は、過保護的な養育態度は子どもの自律性とコンピテンスを下げるとともに、社会的状況に参加することを妨げ、結果として社会的スキルを学習する機会を制限すると考察している。なお、評価懸念と養育態度との関連については、評価懸念と子ども時代から受けてきた不承認の量が関連しているこ

とが示唆されている (Watson & Friend, 1969)。6～12 歳の子どもを対象に縦断研究を行った Allaman, Joyce, & Crandall (1972) も、拒絶的な養育を受けてきた子どもは、他者からの評価を気にするとともに望ましい評価に対する期待が低くなり、それが評価懸念へ結びつく恐れがあることを指摘している。また、大学生を対象とした Koydemir-Özden & Demir (2009) では、両親の厳しさ／監督が評価懸念と正の関連を示すことが分かっている。以上のことから、対人不安や社交不安障害と同様に、評価懸念の生起においても養育態度は何かの影響を及ぼすと考えられる。

一方、養育態度が不安の生起に及ぼす影響は小さいとの主張も存在する。McLeod, Wood, & Weisz (2007) が子どもの不安に関する研究のメタ分析を行った結果、子どもの不安症状に関して、拒絶は 4%、統制は 6%の説明率であった。同様に、James et al. (2012) も、養育態度の過保護と暖かさの低さは、子どもの不安症状の 4%しか説明していないことを明らかにしている。ただし、統制の下位次元として取りあげられた養育態度である自律性の尊重の説明率は 18%であり、自律性の尊重の低さは拒絶の下位次元よりも子どもの不安と強く関連することが示されている (McLeod et al., 2007)。このことから、James et al. (2012) は養育態度の説明率の低さの原因として取りあげられた養育態度の次元の問題を指摘し、より詳細な下位次元であれば、強い影響を示すのではないかと考察している。したがって、従来、不安症状の形成要因として取りあげられてきた養育態度の下位次元に関して、評価懸念との関連を検討する研究の蓄積が求められると言えるだろう。

### 3. 対人経験

山本・田上（2003）によると，面接調査において友人関係におけるトラブルなどの傷つき経験を語った大学生の多くは，中学生時代の評価懸念が平均的な値を上回っていたことから，他者から傷つけられたという感情・認知が，評価懸念が高まるきっかけの一つとなると考察されている。評価懸念の生起に結びつく恐れのある傷つき経験には，どのようなものがあるだろうか。Storch, Crisp, Roberti, Bagner, & Masia-Warner（2005）は，仲間からの拒絶が対人不安の発展と関連することを明らかにしている。また，いじめの被害経験と対人不安との間に正の関連があることが示されており（McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss, & Swinson, 2003），からかいやいじめの被害は，社交不安障害の生起に一定の役割を果たす可能性がある（Brook & Schmidt, 2008）。評価懸念との関連についても検討がなされており，仲間から無視されている子どもは，他児よりも高い対人不安と評価懸念を報告するという（La Greca et al., 1988）。また，Teachman & Allen（2007）も，仲間との社会的行動と社会的受容の認知は，思春期の評価懸念に対する重要な予測要因であると主張している。評価懸念と仲間からの拒絶経験との関連に関する実証的検討は本邦では行われていないことから，海外と同様の知見が得られるかどうかについて確かめる必要があると思われる。

## 第4節 他の類縁概念との弁別

### 第1項 公的自己意識との弁別

個人差としての自己への注意の向けやすさである自己意識（self-consciousness）は，公的自己意識（public self-consciousness）

と私的自己意識 (private self-consciousness) という注意を向ける自己の側面が異なる 2 次元を含む概念である (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975)。特に、公的自己意識は、自己の外側 (服装や髪型) や他者に対する言動など他者が観察しうる自己の側面に注意を向けやすい傾向であり (桜井, 1992; 菅原, 1984), 対人不安傾向と正の相関を持つことが示されている (菅原, 1984)。

しかし、公的自己意識は対人不安傾向のみならず自己顕示性とも正の相関を示すことが指摘されている (菅原, 1984)。自分の外側や言動について周囲からどのように思われるかを気にするという点では公的自己意識と評価懸念は類似しているものの、その背景に否定的な評価を受けることへの不安が必ず存在する評価懸念と、見られることへの積極的態度が存在する場合もある公的自己意識とでは、その概念的特徴が異なると考えられる。

## 第 2 項 evaluation apprehension との弁別

Evaluation apprehension とは「相手から自分の人間性や能力が吟味され、評価されていると思う傾向」(前原, 1997) であり, fear of negative evaluation と同じく「評価懸念」と訳されている。しかし, evaluation apprehension は、社会的促進および社会的抑制などの傍観者効果を説明する概念として取り上げられてきた (Henchy & Glass, 1968)。本邦における先行研究では, evaluation apprehension と他者との心理的距離との関係に関する検討のほか (山際・堀, 1991), 学習場面における動機づけ研究の文脈において, evaluation apprehension が学習場面における失敗予期を高め、成功期待を低めることが示されている (前原, 1997)。山本・田上 (2001a) は、他者

からの評価を気にしたり、心配したりする傾向を示すものである点では *fear of negative evaluation* と共通していると指摘した上で、*evaluation apprehension* は他者から否定的に評価される見込みがあると客観的にも判断できる場面で高まる一方で、*fear of negative evaluation* は他者に否定的に評価される材料を与えてしまったかどうか分からない場合や、客観的に考えると不安を感じる理由は何もない場合でさえも生じると説明している。つまり、否定的な評価を受けることを恐れることが妥当な場面かどうかという点で、両概念は異なると考えられる。

本研究では、客観的で了解可能な理由や根拠なしに、他者から否定的な評価を受けることを恐れる傾向を示す *fear of negative evaluation* を「評価懸念」として取りあげる。

### 第3項 対人不安との弁別

評価懸念は対人不安の中核的な概念であるとされているが (Leary, 1983a 生和訳 1990), 対人不安の測定に評価懸念を測定する尺度である FNE 尺度が使われるなど、対人不安と評価懸念に関して明確な区別がなされていないのが現状である。対人不安の定義は「現実の、あるいは想像上の対人的場面において、他者からの評価に直面したり、もしくはそれを予期したりすることから生じる不安状態」(Schlenker & Leary, 1982), 「人前に出たときに感じる不快感」(Buss, 1986 大淵訳 1991) など様々であり、その使われ方は研究者間で必ずしも一致している訳ではないと言われている (菅原, 1996)。

一方、評価懸念は、対人不安の中核的な概念 (Leary, 1983a 生和訳 1990) や社交不安障害の背景要因 (Rapee & Heimberg, 1997) であ



るだけでなく，対人不安以外の不安障害（Oei et al., 1991）や，不安障害以外の精神疾患（Gilbert & Meyer, 2005；Kinoshita et al., 2011；Levinson & Rodebaugh, 2012；Stein, Tancer, Gelernter, Vittone, & Uhde, 1990）との関連も指摘されている。このことから，評価懸念は単なる対人不安の下位概念にとどまらない多様な不適応問題を説明することができる概念であると言えるだろう。

さらに，評価懸念が回避行動の頻度や不快経験の有無とは明確に区別される一方で（Watson & Friend, 1969），対人不安という概念そのものには複雑に関連しあう次元（感情・認知・行動）が混在しているとの指摘がある（山本・田上, 2007）。つまり，認知的な不安の程度を示す評価懸念と，感情・認知・行動という複数の次元から捉えられる対人不安とは，扱っている次元の違いという点で弁別可能である。Spence（1994）は，行動と感情は認知により決定され，認知の変容によって行動と感情の変化が生じると主張していることから，認知的な不安の程度を表す評価懸念を取りあげることは，不安にまつわる行動や感情の理解や変容にも役立つと考えられるだろう。

#### 第4項 拒否に対する感受性と対人感受性との弁別

対人不安以外の評価懸念の類縁概念として，拒否に対する感受性（rejection sensitivity）と対人感受性（interpersonal sensitivity）を取りあげる。

拒否に対する感受性とは，「（他者から）拒否される可能性のある状況で，拒否されるのではないかと案じるような傾向」であり，言い換えれば，「拒否されることを予期しやすく，拒否されることに対して大げさに振る舞う傾向」と定義される（本多・桜井, 2000）。Downey

& Feldman (1996) は、拒否に対する感受性を愛着理論の枠組みから捉えており、本多・桜井 (2000) は、幼少期に拒否されてきた人は拒否に対して防衛的な情報処理や情動制御を行うようになる」と説明している。「拒否」も否定的評価の一部ではあるが、拒否に対する感受性は、重要な他者からの拒絶を回避しようとする自己防衛的な手段として機能すると特徴づけられていることから、評価懸念とは異なる特徴を持つ概念であると思われる。

一方、対人感受性とは、「他者に関する過度で極端な気づきと他者の行動および感情への感受性」(Boyce & Parker, 1989) であり、他者の対人的行動に対する不適切感や誤った解釈によって特徴づけられ、それによって対人的な回避や他者に対する不安を生じるものである(江田・日高, 2007)。対人感受性はうつ病に特異的な病前性格として想定した人格概念であり(Boyce & Parker, 1989)、対人感受性を測定する Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) は、「対人意識」、「是認欲求」、「分離不安」、「臆病さ」、「脆弱な内的自己」の 5 因子から構成されている(Boyce & Parker, 1989; 桑原他, 1999)。以上のことから、対人感受性は、評価懸念とは異なり、様々な要素を含んだ包括的な概念であると言えるだろう。

前述した 2 つの概念は、対人関係における不安の程度という点では評価懸念と共通している。しかし、本研究では他者からの「拒否」に限らない広い意味での否定的評価を扱いたいこと、対人感受性における「他者からの対人的行動に対する不適切感」は、本研究で問題として捉えている対人場面における不安の内容とは合致しないことから、これらの概念ではなく評価懸念を取りあげることとする。

## 第5節 先行研究における問題点と新たな視点の導入

### 第1項 児童・生徒を対象とした実証的研究の不足

上述のように，評価懸念と関連を持つ適応・不適応に関する諸変数，養育態度や仲間関係などの形成要因が明らかになっているが，これらの研究の調査対象者は青年期以降がほとんどである。尺度作成や性差に関する研究はあるとはいえ，小学校高学年から中学生を対象とした研究は決して多くはない。しかし，第1節で述べた通り，社交不安障害の好発期が10代半ばであること，また，第3節で述べた通り，評価懸念が小学校高学年から中学生にかけて増加する傾向にあると推察されることを踏まえると，小学校高学年および中学生を対象にして評価懸念を取り巻く諸問題を検討することが必要であると考えられる。特に，評価懸念と学校適応との関連については，本邦では示唆や指摘のみにとどまっている研究がほとんどで，実証的研究が少ない（e.g. 岡田・渡田，1992）。海外で得られた知見をそのまま本邦でも適用可能かどうかについては疑問が残るため，評価懸念と学校適応との関連についても，本邦の小学校高学年および中学生を対象とした実証的な検討が必要である。

### 第2項 「誰からの否定的評価を恐れるのか」という視点の欠如

従来の評価懸念に関する研究では，評価懸念が生じる相手を特定せず，一般的な対象を想定して測定するのが通例であり，すなわち評価懸念が生じる対象として「誰か」，「他の人」，「みんな」が想定されてきた。山本・田上（2001a）は，懸念が喚起される状況の種類が多ければ多いほど，特性としての評価懸念が高いと言えるし，それは対人的な不適応に結びつく恐れがあると指摘しているが，評価懸念が生じ

る状況を「誰からの否定的評価を恐れるのか」という視点で区別し、検討した研究は見当たらない。

しかし、児童期後期から思春期にかけて、対象別に評価懸念を測定することは必要である。まず、評価懸念を抱く対象としては、従来の評価懸念の測定尺度で想定されてきた友人の存在が挙げられる。友人関係の安定性は年齢増加とともに高まり、小学校高学年以降は友人の相互選択が増すほか、自己中心的な関係から互惠的な関係へ、行動的・表面的関係から共感的・人格的・内面的関係へと変化を遂げる（遠藤, 1990）。Sullivan (1953a 中井・宮崎・高木・鑑訳 1990, 1953b 中井・山口訳 1976) によれば、思春期には同性同年輩の親密な友人関係である *chumship* を確立することが、異性の友人との関係形成という青年前期の課題を達成するために重要な役割を果たすという。ただし、この時期の友人関係では類似性が重視されるようになり、常に仲間からの排除におびえなければならないという危険性も孕んでいると言える。例えば、Parker & Gottman (1989) は、8～12歳の友人関係における目標は、同性の仲間集団から拒否されずに受け入れられることであり、会話の内容も他者を否定的に評価するゴシップが主となるとしている。小・中学生の友人関係認知がストレス反応や学校享受感の低さと関連することや（山本・仲田・小林, 2000）、中学生の友人関係ストレスが抑うつや不安感情と高い関連性を持つことが明らかにされていることを踏まえると（岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992）、児童期後期から思春期の友人関係における評価懸念が子どもに及ぼす影響は大きいだろう。

また、この時期の子どもが評価懸念を抱く対象は友人だけではないと思われる。親と教師は子どもに教育的な配慮をしながら、大きな影

響を与える存在である（遠山, 2005a）。親子関係においては、親が子どもの生活面や学業面を把握・監視することもまだ多い発達段階であり、親から否定的評価を受けることへの恐れを抱くことは十分考えられるだろう。なお、親子関係の発達においては、小学校低学年においては親が絶対的な権力の持ち主としてみなされているものの、小学校4年生以降は仲間の権威が大人の権威よりも重要なものとして認識されるようになると言われている（渡辺, 1989）。しかし、中学生と高校生では家族関係の良好さと生活満足度との関連性に変化はなく、家族関係と生活満足度との関連性の度合いは友人関係と生活満足度との関連性と同程度であることが示されるなど（吉武・松本・室橋・古荘・菅原, 2012）、思春期であっても親との関係は子どもの適応状態に関与することが推察される。

教師－児童関係の発達においては、小学校高学年になるほど、自分の行動に対する教師の反応に注目するようになるとともに、それを予期・考慮して行動するようになることが知られている（吉田, 1995）。さらに、岡安（1994）は、小・中学生では、友人だけでなく教師との関係や学業がストレス反応と密接に関連していることを明らかにしている。つまり、学校場面では、友人だけでなく教師との関係も、子どもの精神的健康に影響を与えると考えられる。上述した内容を踏まえると、評価懸念を抱く対象を区別し、各評価懸念の高さを検討することは、児童期後期から思春期にかけての子どもの心理・社会的適応の多面的な理解につながると言えるだろう。

そこで、本研究では、評価懸念を抱く身近な対象として友人、親、教師の三者を想定し、友人に対する評価懸念、親に対する評価懸念、教師に対する評価懸念からなる「対象別評価懸念」という概念を新た

に導入する。本研究では、Watson & Friend (1969) の定義に基づき、対象別評価懸念を「友人、親、教師からの否定的な評価に対する心配、および否定的に評価されるのではないかという予測に対する不安の程度」と定義する。以下、それぞれの対象における評価懸念として想定される内容について記述する。

### 1. 友人に対する評価懸念

友人に対する評価懸念の内容として、まず自身の身体的特徴への評価に対する懸念が挙げられる。思春期の身体的発達には、身長 of 急激な伸びと体形の変化、および第二性徴を含む性的成熟が含まれ（向井, 2010）、急激な身体的変化に対する他者からの目が気になり始める（都筑, 2006）。体型の変化、発毛、初潮、声変わりなど、自分の変化をどう受け止め、それまでの自分の身体的イメージをどのように新しいものへ修正していくかがこの時期の大きな課題となるとの指摘もあることから（山本, 2000）、ボディイメージを含めた同一性の再体制化の中で、自分に対する意識が過敏になり、身体的特徴に関する評価懸念が高まることが考えられる。

さらに、田中・渡邊（2006）は、児童期以降の自己意識の発達に伴い自分を意識していく中で、特に「友だちにどう思われているのか」は、現代の子どもたちに共通する最大関心事であると指摘している。つまり、自分の言動について友人がどう思っているのかを心配する傾向も、思春期における友人関係において特徴的に見られる評価懸念の1つであると考えられる。

友人に対する評価懸念の内容として、次に友人との同質性が挙げられる。友人関係の発達において、思春期には同性同年輩の親密な友人

関係である chumship (Sullivan, 1953a 中井・宮崎・高木・鏑訳 1990 ; Sullivan, 1953b 中井・山口訳 1976) が見られ始める。chumship においては、内面的な互いの類似性の確認による一体感が重視され (保坂・岡村, 1986), 男女とも思春期に入った当初には、外見や行動などが仲間と同じであることを重視するという (中澤, 2000)。特に、思春期の女子における友だち同士のグループに関しては、1 人だけ目立つことは許されず、全員が横並びでなければならない「一緒になければ排除する」傾向が強いとの指摘もある (田中・渡邊, 2006)。村田 (1999) も、日本の子どもたちは他人の自分への評価、思惑を気にし、皆と同じふるまいがとれるか、他の人々から浮き上がった言動をしているのではないかと絶えず配慮してやっとな傷つかずにいられるのではないかと述べている。したがって、思春期において自分だけが友人集団の中で目立っていないかどうかを気にし、排除されることを恐れる傾向が高まることは十分に考えられる。

以上を踏まえ、友人に対する評価懸念には、身体的特徴に対する周囲の評価、自分の言動をどのように見られているか、友人集団の中で目立つような振る舞いをしていないかどうか、友人集団から排除されていないかどうかを心配するという特徴があるように思われる。

## 2. 親に対する評価懸念

親に対する評価懸念の内容としては、まず学業達成が挙げられる。評価懸念が高まるとされる小学校高学年から中学生には、小学校から中学校への環境移行がある。中学校では学習内容が小学校と比べるとより高度になり、定期テストなどの成績が親や教師に知られるとともに、それらが進学などの指標として重視されるようになる。母親の達

成期待について検討した中山（1992）は、学年と共に学業達成に関する期待や圧力が単調増加的に高まり、次第に、仲間との協調的關係や自己主張などの社会的な達成期待からの移行が起こることを見出している。また、加藤・木村（2007）によると、男女共に小6時点よりも中学校進学後に「成績や勉強のことを親に言われる」ことを「よくあります」と回答する割合が増えており、学習面における家庭での期待を子どもたちが強く感じるようになると指摘されている。したがって、学業達成に関する親からの要請が強まる中で、学業達成に関する親からの評価を懸念する傾向が高まることが予想される。親の期待は、子どもの自己肯定感を育て、子どもにとって支えともなるが、親の期待と自分の願望の間に不一致が生じた場合や、親の期待が自分の能力に対して過剰である場合には負担となると考えられている（渡部・新井, 2008）。つまり、親からの学業達成に関する要請が強まる中で、その要請を敏感に読み取る評価懸念の高い子どもにとっては、学業達成に関する親の関わりが負担となる可能性もあるだろう。

また、遠山（2006）によると、小・中学生が回答した親からの期待として、個性や責任感のある人になるよう求められる「人格面での成長期待」、きまりを守るよう求められる「規範に関する期待」、優秀な技能を持ち学力の高い学校への進学を求める「将来の進路に関する期待」の3因子が抽出されている。このことから、学業達成と共に人格面や規範遵守についても親からの評価を気にする可能性が考えられる。さらに、庄司・藤田（2000）によると、大学生が想起した中学生の頃の親の期待として挙げられた領域の中には、「親の言うことを聞く」など「良い子」であることも含まれている。一般的には、思春期は親への依存と反抗が両面的に存在する不安定な時期であることが



知られており，小学校高学年から中学生へと学年が進むにつれて，親および教師に対する反抗は増加する（天野，2001）。しかし，親に対する評価懸念を背景に，反抗的な態度によって自立を図ろうとする行動が抑制されている子どもが少なからず存在している可能性がある。

以上を踏まえ，親に対する評価懸念には，良い成績がとれているか，親の指示に従えているか，決まりごとを守れているかどうか，親の期待する人格的な成長について気にするという特徴があるように思われる。

### 3. 教師に対する評価懸念

教師に対する評価懸念の内容としては，まず自分の言動がどのように見られているかを気にすることが挙げられる。教師の目を気にする傾向は，小学生はもちろん中学生でも見られると推察される。中学校では小学校よりも学習内容が高度化するほか，中間テストや期末テストなどによって成績がつけられる機会が増える。また，校則に基づく生徒への指導など，小学校よりも評価の対象は増え，厳格化すると思われる。教師は児童・生徒の評価者であることから，成績や評価が自分の将来の進路に結びつく児童期や思春期の子どもが教師からどのように評価されているかを気にすることは，容易に想像できるだろう。

さらに，教師から評価を受ける具体的な事柄としては，学業達成，学習態度や生活態度，規範遵守の姿勢などが考えられる。近藤（1984）は，教師が児童・生徒を捉える視点は，「子どもが学習意欲や学習能力をもっているか否か」と「子どもがきまりを守れるか否か」という学習指導と生徒指導の2点に集約されることを指摘している。都筑（2006）は，教師が通知表の「関心・意欲・態度」を評価するために

は、その外的な現れとして行動を通して判断するのが1つの方法であるが、そうした状況下では自分の内面のやる気が挙手という外的行動として教師だけでなく同級生の目にも明らかにされることになり、他者からの視線を気にするようになる思春期の子どもにとって、他者の目を二重に意識するきっかけになると指摘している。また、根本（1987）によれば、学校における学級集団には、決まりや規則には従わないといけないという公的・組織的側面と個人の欲求に基づく私的側面の2側面がある。中学校では小学校に比べて、校則の厳しさなど公的・組織的側面が全面に打ち出され、子どもの欲求が抑えつけられることが多くなることから（都筑, 2006）、小学校から中学校への移行期は、子どもに対して規範を順守させようとする圧力が強まる時期であると考えられる。このような圧力の強まりは、子どもが自分に対する評価を気にする傾向を強める背景となるだろう。

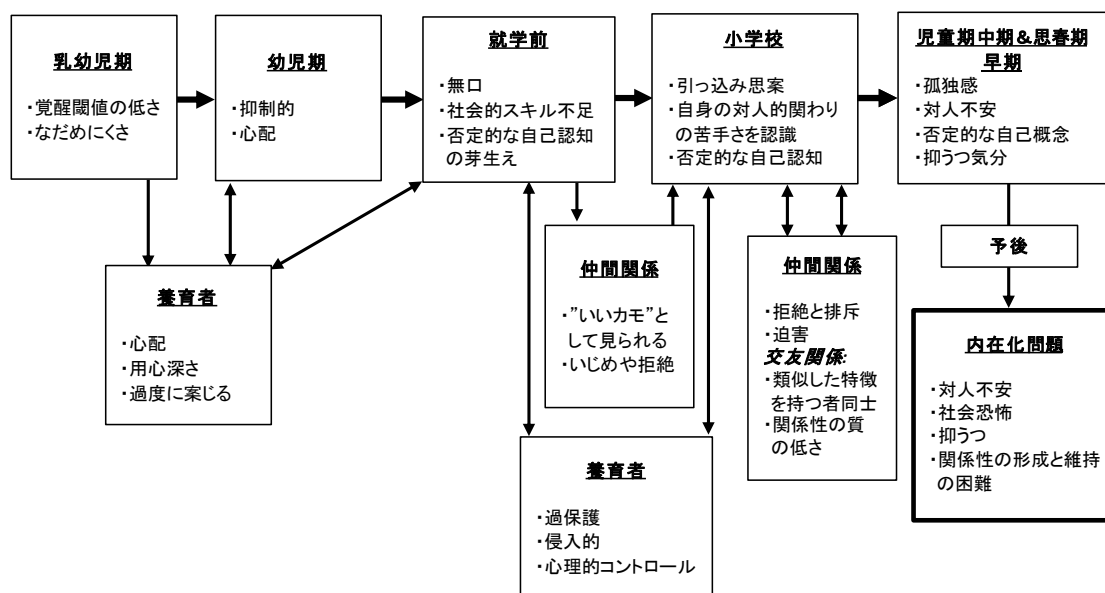
以上を踏まえ、教師に対する評価懸念には、優秀な成績かどうか、学習意欲や生活態度が認められているか、学級内の規則や指示に従っているかどうかを心配するという特徴があるように思われる。

### 第3項 対象別評価懸念の形成要因の検討

第3節で述べた通り、形成要因に関する先行研究は、対人不安や社交不安障害に関して検討されたものが多く、評価懸念に関する知見は少ないという現状がある。さらに、本研究では、従来の評価懸念を詳細に捉える対象別評価懸念の形成に関連する要因を明らかにすることが求められる。したがって、友人、親、教師という三者に特徴的な、あるいは共通する形成要因は何かという観点からも検討することが重要である。

形成要因よりさらに視点を広げた形成プロセスに着目した研究の動向はどうだろうか。不安症状の生起メカニズムについては、成人を対象とした研究を中心に複数の有力なモデルが提唱されてきた（Clark & Wells, 1995 ; Leary, 1983a 生和訳 1990 ; Rapee & Heimberg, 1997）。また、子どもの不安障害についても、その認知的プロセスを記述するモデルが提唱されている（Daleiden & Vasey, 1997）。しかし、これらのモデルは、社会的状況においてまさに生じる認知・行動的プロセスを扱ったものであり、そもそもどのような発達の過程を経て対人不安傾向が形成されるのかについて説明するモデルではない。なお、Appleton（2008）は、子どもの不安障害を理解するための発達の観点を整理し、子どもの不安障害は単一の原因によって生じるのではなく、発達の過程で経験される様々な要因によって生じること、学校などの社会的文脈も考慮する必要があること、発症に関して両親や仲間が重要な役割を果たしていることなどを指摘している。Morris（2001）も、成人に適用されてきた理論を援用して解釈するだけではなく、児童期の発達の複雑性を考慮すべきであると主張している。上記の点を踏まえると、小学校高学年から中学生にかけての発達の特徴や社会的文脈を考慮した、対象別評価懸念に特有の発達モデルを新たに記述する必要があるのではないだろうか。

乳幼児から思春期前期にかけて複数の要因が作用する発達のプロセスを記述したモデルとして Rubin, Coplan,& Bowkwer（2009）による引っ込み思案行動（social withdrawal）と対人不安の発達に関するトランザクショナル・モデルがある（Figure 1-1）。このモデルの特徴は、乳幼児期から思春期前期にかけて、その時期特有の要因の相互作用のあり方が記述されている点である。例えば、乳幼児期から就学

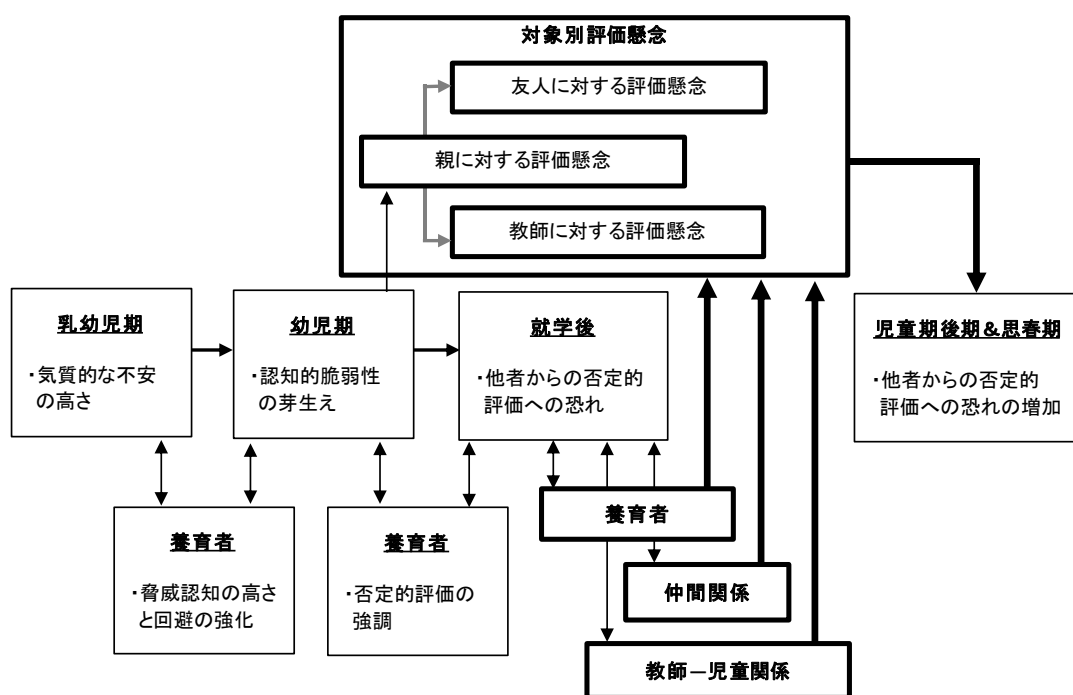


Rubin et al. (2009)を翻訳

Figure 1-1 Rubin, Coplan,& Bowker (2009) のトランザクショナル・モデル

前までは、子どもの気質と養育態度が関連しあい、子どもの抑制的行動や否定的な自己認識の芽生えなどにつながっていく。さらに、児童期以降になると、養育態度だけでなく仲間関係が加わる。養育態度、仲間関係、これまでの発達過程で形成された子ども自身の引っ込み思案行動や否定的な自己認知が相互に作用した結果、やがて対人不安などの内在化問題に至ると述べられている。上記を踏まえ、本論文では、Rubin et al. (2009) のモデルを基盤に、対象別評価懸念の発達モデルの構築を目指すこととする (Figure 1-2)。

幼少期は、親が子どもの社会的相互作用の大部分を占めており、子どもの不安やコンピテンスに対して親に関する要因の影響が大きくなる (Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997)。なお、不安障害の子どもたちの主要なリスク要因である生理学的覚醒の高さの獲得とその般化は、古典的条件づけのパラダイムで説明がなされてきた (Morris & Ale, 2011)。Kearney (2005) も、親による直接的な条件づけが子どもの社会的な恐怖や評価に対する恐怖の獲得および維持に寄与していると指摘していることから、他者からの評価に対する恐れも同様のパラダイムで説明が可能だろう。具体的には、以下のようなプロセスがあると思われる。不安の高い子どもの親は、あいまいな手掛かりを脅威と解釈し、子どもに回避的な反応を提案および強化するため (Morris & Ale, 2011)、次第に子どもは脅威認知の覚醒が高まり、あいまいな刺激も否定的に評価するような認知的脆弱性が発達する。さらに、他者の意見や否定的評価を強調するような養育 (Bruch & Heimberg, 1994) が、認知的脆弱性が合理的な方向に修正されるエクスポージャーの機会を奪い、対象別評価懸念の維持につながると考えられる。特に、親に対する評価懸念は、過干渉や過保護な養育によるエクスポー



本論文における主な検討部分を太枠あるいは太矢印で示す

Figure 1-2 本論文における対象別評価懸念の発達モデル案

ジャーの機会の喪失だけでなく、親の基準に満たないと罰せられる経験や拒絶的な養育態度により拒否回避へ注意が焦点づけられるようになる経験（Arkin, Lake, & Baumgardner, 1986）を経て形成されるかもしれない。

友人および教師に対する評価懸念は、児童期以降に萌芽すると考えられる。児童期以降の子どもの生活は、家族に加え、学校における友人や教師との関係性の中で営まれるようになる。また、子どもの不安の内容は、その子どもの認知・社会的発達レベルを反映すると言われている（Vasey & Daleiden, 1994）。したがって、友人および教師に対する評価懸念が形成される背景には、生活環境の変化に加え、児童期後期から思春期にかけて見られる自己意識および社会的認知の発達が大きく影響するだろう。例えば、児童期中期から、仲間と自分を比較するプロセスである社会的比較が目立つようになり（Appleton, 2008）、Piaget（1932, 大伴訳 1957）の認知的発達理論に基づく児童期後期から思春期における抽象的・論理的な思考の発達を背景に、周囲から見た自分を認識することができるようになる。Selman（1976）が提唱した社会的視点の発達プロセスによれば、6～12歳頃から他者の視点に立って内省できるようになるほか、9～15歳頃からは第3者視点を取得することが可能になるなど、より複雑な社会的認知発達を遂げるとされている。

さらに、友人に対する評価懸念の形成には、仲間との相互作用における経験も大きく影響するだろう。児童期中期から思春期にかけて、子どもの自己価値の感覚は、親とのアタッチメント関係の重要性や継続性は保持しつつ、仲間関係の質によって決定づけられるようになる（Appleton, 2008）。また、Kearney（2005）は、仲間からの排除と

それに伴う家族と過ごす時間の増加（社会的状況の回避を支える家族の行動）は、子どもに社会的無能感を感じさせ、対人不安や否定的な自己評価が増加した結果、友人関係の発達に損害を与えると主張している。一方、教師が対人不安の発達に果たす役割は、Rubin et al. (2009) のモデルでは触れられていない。しかし、子どもは教師との関係を社会的関係性の探索の基盤として用いるため、教師－児童間の相互作用は対人不安に関連すると言われている(Howes, 2000)。具体的には、教師の指示的で統制的な行動は、子どもの不安や引っ込み思案行動と関連するほか(Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005)、不合理な叱責や無視、差別など教師との関わりの中で傷ついた経験によって、生徒の教師に対する安心感や正当性が低減する可能性が指摘されている(中井・庄司, 2009)。したがって、対象別評価懸念の発達モデルでは教師－児童関係をモデルに組み込むことによって、児童期後期から思春期の子どもの社会的文脈を考慮した包括的モデルの構築が可能になるだろう。

なお、発達の観点を踏まえると、思春期以降、親や教師に対する評価懸念は低減する傾向にあることが窺われる。青年期前期には、児童期の理想化された親イメージが崩壊するとともに現実の親を批判し、親への心理的依存性からの離脱が進む(岡本・上地, 1999)。また、親および教師に対する依存の下降と反抗の上昇は小学校5年生から中学校2年生にかけて顕著であることから(天野, 2001)、友人に対する評価懸念は維持されとしても、大人からの評価に対する懸念の重要性は低まっていくだろう。

このように、対象ごとに評価懸念の発達の様相は異なると考えられるが、各対象別評価懸念の生起には他の対象別評価懸念が影響してい



るのだろうか。あるいはまったく独自に生起するのだろうか。親子関係は不安に満ちた関係性スタイルを生む最初の青写真であり、やがて学校での新しい関係形成に影響するとされている (Neal & Edelman, 2003)。Workman (2009) も、子どもは親の行動を基盤に状況を否定的に解釈するようになり、続いて仲間やその他の大人との相互作用の中でも状況を否定的に解釈するようになると推察している。したがって、幼少期に形成された親に対する評価懸念を基盤に、児童期以降、友人や教師に対しても評価懸念が般化していく可能性がある。しかし、Morris (2001) は、社交不安障害の発達における症状のきっかけ (entry points) は個人によって異なると主張しており、抑制的な気質でなく親との関係も良好であっても、仲間関係を契機に社交不安障害に至る者がいるということを仮定している。Kearney (2005) も、抑制的な素質が弱くとも、社会的な相互作用や評価場面でネガティブな経験をするにより、対人不安や関連する問題の発展につながるとしている。したがって、対象別評価懸念の発達においても、発達初期の親子の相互作用の中で対象別評価懸念の基盤が形成され、児童期以降の対人関係の広がりの中でその懸念が般化されていく場合に加え、対人経験をきっかけに、その出来事と関連する対象に対して評価懸念を抱くようになる場合も考えられるだろう。以上を踏まえ、本論文では、対象別評価懸念の発達モデルのうち、児童期後期から思春期に焦点を当て、友人に対する評価懸念、親に対する評価懸念、教師に対する評価懸念の形成に寄与すると思われる要因について実証的検討を行うこととする。

なお、反対に、親との相互作用の中で子どもが社会的状況に対する否定的な解釈を身につけたとしても、教師との間に良好な関係性を持

つことができれば、その関係性を基盤に仲間と関わり、不安の馴化やポジティブな社会的経験を得ることができるという指摘がある（Workman, 2009）。しかし、評価懸念、対人不安、社交不安障害に関する従来の研究では、これらを高めるような要因が検討されることが多かった。したがって、本論文では、対象別評価懸念の形成について促進要因と抑制要因の2側面から捉え、種々の要因が対象別評価懸念とどのように関わっているのかを包括的に示すこととする。どのような要因があれば評価懸念が高まらずに済むのかという観点を導入することによって、本人や家族を責めることを避け、具体的で未来志向的な介入方法の検討につなげることが期待できるだろう。

#### 第4項 対象別評価懸念と不適応問題との関連を調整する要因の検討

従来から、人前では内心いつも神経質で不安がいっぱいなのに、他の人から見ると、いかにも堂々と世慣れた感じを与える人物の存在が指摘されている（菅原, 1996）。先に述べた通り、評価懸念が高いからといって回避行動を伴うとは限らず、評価懸念の高い子どもは、一見すると適応がよく見えるという側面がある（宮前, 2008）。Pilkonis（1977）は、シャイな人物を、人前での行動のぎこちなさに焦点を当てた publicly shy（公的にシャイ；菅原, 1996）と、内面的な不安の強さに焦点を当てた privately shy（私的にシャイ；菅原, 1996）に分類しており、特に、私的にシャイな人は、内的な緊張や否定的に評価されることへの恐れを苦痛であると報告する一方で、回避行動やぎこちない反応への苦痛は小さいとしている。菅原（1996）は、対人不安傾向は、社会的スキルの欠如と他者からの拒否を避けようとする動機づけの強さの2つの要因によって規定されたとした上で、不安の原因

が主に拒否回避にある場合には、内面が不安に満ちていても表面的には他者への積極的な対応が失われないため、周囲からは外向的な人物に映ると説明している。以上を踏まえると、対象別評価懸念と不適応問題との関連には、社会的スキルに関する要因が影響していると考えられる。ただし、その社会的スキルとは、評価懸念が高い状態であっても活用することのできる内容であることが求められる。例えば、対人恐怖心性や拒否回避欲求はアサーティブ行動の阻害要因であり、対人恐怖心性を強く持つ個人が、対人場面で自らの感情を素直に表現することや、他者への信頼、理不尽な要求の拒否などを実行することは困難である（三田村・横田, 2006）。つまり、望ましい社会的スキルであっても、評価懸念によって阻害されてしまえば、そのスキルの習得および遂行は難しい。では、対象別評価懸念と併存可能であり、対象別評価懸念と不適応問題との関連における調整効果を持ちうる社会的スキルとは何だろうか。

益子（2013）は、他者の期待に答えたり自己主張を抑制したりして他者との関係を維持する行動として「関係維持・対立回避的行動」を取りあげ、これに代わる行動として統合的葛藤解決スキルを挙げている。統合的葛藤解決スキルとは、日常的な対人葛藤において個人が用いる、葛藤当事者双方がお互いに納得・満足して葛藤を解決するためのスキルであり、本来感（sense of authenticity）を向上させつつ、他者との関係性を維持・改善できるという点で望ましい（益子, 2013）。本来感とは、自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度であり（伊藤・小玉, 2005）、Deci & Ryan（1995）が提唱した本当の自尊感情（true self-esteem）と極めて近い。本当の自尊感情とは、自己価値の感覚が社会的な成功や失敗に依存しない、自尊感情の適応

的な側面とされている (Deci & Ryan, 1995)。一方、自尊感情の不適應的な側面は随伴性自尊感情と呼ばれており、自己価値の感覚が外的な基準に依存している (Deci & Ryan, 1995)。評価懸念と賞賛獲得欲求および拒否回避欲求との間に有意な正の関連が示されていることを踏まえると (山本・田上, 2007)、対象別評価懸念の高い子どもは、自己価値の感覚が友人、親、教師といった周囲の人間からの評価に依存しており、随伴性自尊感情によって内的適応を保っている状態であると考えられる。

また、Hudson, Flannery-Schroeder, & Kendall (2004) は、不安障害の予防プログラムに可能なのは、脆弱性そのものに働きかける介入ではなく、特定の場面における対処スキルを身につけさせることであると示唆している。つまり、対象別評価懸念という認知的脆弱性の根本的な変容だけでなく、付加的に獲得可能な対処スキルの習得を目指した介入方法の実現も重要であると考えられる。以上を踏まえると、対象別評価懸念によってもたらされる不適應問題を防ぐための方法として、統合的葛藤解決スキルの習得が有効な手立てとなりうるかについて、探索的検討を行う必要があると言えるだろう。

## 第 2 章

### 本研究の目的

### 第1節 本研究の目的

前章で述べた通り，社交不安障害の発症年齢や予防的介入の重要性などを踏まえると10代を対象とした研究が必要であるものの，評価懸念に関する先行研究の調査対象者の多くは青年期以降であった。したがって，本研究では対象別評価懸念が高まると推察される小学校高学年から中学生を調査対象者とする。そして，本邦における対象別評価懸念の実態を明らかにするための基礎的知見の蓄積と，対象別評価懸念に対する介入の一助となるような知見の提供を目的とする。この目的の達成のため，以下の4つの小目的を設定する。

第1の目的は，対象別評価懸念尺度の作成である。前章で先行研究を概観した結果，対象ごとに「否定的評価」の内容が異なることが予想されたため，各対象に対する評価懸念の内容について予備的調査を実施した上で項目原案を作成し，信頼性・妥当性について検討する。

第2の目的は，対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連の検討である。対象ごとに否定的評価を心配する文脈が異なるため，各対象別評価懸念が異なる適応指標と関連を示し，従来の評価懸念尺度よりも詳細に心理・社会的適応を理解することができる可能性がある。また，懸念が喚起される状況の種類が多ければ多いほど，特性としての評価懸念が高いと言えるし，それは対人的な不適応に結びつく恐れがあるとの指摘を踏まえ（山本・田上，2001a），各対象別評価懸念の組み合わせによる類型を探索的に検討し，類型と心理・社会的適応との関連についても検討する。

第3の目的は，対象別評価懸念の形成要因の検討である。対象別評価懸念の促進要因だけでなく抑制要因についても明らかにすることで，予防的介入の一助となる知見の提供が期待される。そして，促進

および抑制要因に関して得られた知見を包括的にまとめた対象別評価懸念の発達モデルの構築を目指す。

第4の目的は、対象別評価懸念と不適応問題との関連を調整する要因の検討である。不安障害の子どもに対する治療方法としてはエクスポージャーを中核とする認知行動療法が知られているほか (Compton et al., 2004), 社会的スキル訓練は社交不安障害の介入パッケージの一部として用いられることも多い (e.g. Spence, Donovan, & Brechman-Toussaint, 2000)。しかし、認知行動療法を適用したサンプルにおける社交不安障害の子どもの割合は少なく、治療後も子どもの社会的機能の向上が見られない報告もあることや (Beidel, Morris, & Turner, 2004), 否定的な信念に関してはエクスポージャーの治療効果が一貫しないことが指摘されている (Salaberría & Echeburúa, 1998)。したがって、対象別評価懸念がもたらす不適応問題に対する介入方法の検討に際しては、どのような認知・行動的な要素がこれらの問題を緩和する効果を持つかについて実証的な知見の蓄積が求められると考えられる。本研究では、社会的スキルが対象別評価懸念と不適応問題との関連に影響すると考え、統合的葛藤解決スキルの調整効果を検討する。

### 第2節 本研究の構成

前節で述べた本研究の目的を踏まえ、本博士論文の構成を Figure 2 に示した。

第I部は、理論的検討部分にあたる。評価懸念に関する国内外の研究を概観した上で先行研究の問題点を列挙し、対象別評価懸念という概念を新たに導入した (第1章)。そして、本研究における目的と本

<b>第Ⅰ部 理論的検討</b> 第1章 序論 第2章 本研究の目的
<b>第Ⅱ部 対象別評価懸念尺度の開発</b> 第3章 対象別評価懸念尺度の作成と信頼性・妥当性の検討【研究1】 第4章 性差と発達差の検討【研究2】
<b>第Ⅲ部 対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連</b> 第5章 対象別評価懸念と適応指標との関連の検討【研究3】 第6章 対象別評価懸念の組み合わせパターンと適応指標との関連の検討【研究4】
<b>第Ⅳ部 対象別評価懸念の形成要因の検討</b> 第7章 対象別評価懸念の促進要因の検討【研究5】 第8章 対象別評価懸念の抑制要因の検討【研究6】
<b>第Ⅴ部 対象別評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果の検討</b> 第9章 統合的葛藤解決スキルが持つ調整効果の検討【研究7】
<b>第Ⅵ部 総合的考察</b> 第10章 本研究のまとめ 第11章 本研究の結論

Figure 2 本論文の構成



研究の構成を示した（第2章）。

第Ⅱ部では、対象別評価懸念に関する自己報告式の質問紙尺度を開発する。対象別評価懸念尺度の項目原案を作成し、尺度の信頼性と妥当性について検討を行うほか（第3章）、性差および発達差についても確認する（第4章）。

第Ⅲ部では、対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連を検討する（第5章）。また、クラスター分析を用いて各対象別評価懸念の組み合わせによる類型を探索的に検討し、類型と心理・社会的適応との関連を検討する（第6章）。

第Ⅳ部では、対象別評価懸念の促進要因（第7章）および抑制要因（第8章）を検討する。促進および抑制に寄与する要因については、先行研究において評価懸念との関連が指摘されている養育態度と対人経験を取りあげる。

第Ⅴ部では、対象別評価懸念と不適応問題との関連において統合的葛藤解決スキルが調整効果を持つかどうかについて検討を行う（第9章）。不適応問題については、児童期後期から思春期における主たる社会的状況である学校場面において顕在化する内在化問題として、対人場面における苦痛・回避と不登校傾向を取りあげる。

最後に、第Ⅵ部では、本論文全体を通した総合的考察と、本研究で得られた知見の学問的・実践的意義、本研究の限界と今後の課題について論じる。

なお、各研究で取りあげる具体的な変数、取りあげる理由、仮説については各章で詳述する。

## 第Ⅱ部

### 対象別評価懸念尺度の開発

## 第 3 章

# 対象別評価懸念尺度の作成と 信頼性・妥当性の検討

### 【研究 1】

## 第1節 本章の目的

「誰からの否定的評価を恐れるか」という視点で評価懸念を捉える対象別評価懸念を測定することができる既存の尺度は見当たらない。また、友人、親、教師ごとに「否定的評価」の内容が異なることが予想される。したがって、まず、各対象に対する評価懸念の内容に関して自由記述式調査を実施して項目収集を行い、対象別評価懸念尺度の項目原案を作成する（研究 1-1）。続いて、作成された対象別評価懸念尺度について信頼性と妥当性を検討する（研究 1-2，研究 1-3）。

## 第2節 項目原案の作成【研究 1-1】

### 第1項 目的

対象別評価懸念尺度の項目原案を作成することを目的とする。小学校 5，6 年生から中学校 1～3 年生を対象に，自由記述式の質問紙調査を実施し，得られた記述について KJ 法を援用して分類を行う。

### 第2項 方法

#### 調査対象者

茨城県内の小学校 5，6 年生 112 名（5 年生 47 名，6 年生 65 名；男子 60 名，女子 52 名）と，同県内の中学校 1～3 年生 215 名（1 年生 70 名，2 年生 75 名，3 年生 70 名；男子 101 名，女子 104，不明 10 名），計 327 名を対象とした。

#### 調査時期

2012 年 9 月に実施した。

#### 調査内容

質問紙は A4 版用紙 6 枚組（表紙を含む）であった。以下に記載し

た順の質問項目で構成されている。

1. 属性についての項目（共通シート） 性別と学年について尋ねた。

2. 「おうちの人」、「家の人」の選択（共通シート）

親に対する評価懸念を取りあげるにあたり、質問紙に回答する際に、「親」という記述は両親のいない子どもの心理的負担となる可能性が考えられた。そのため、質問紙では「親」という表現は用いず、小学生には「おうちの人」、中学生には「家の人」と表記することとした。そのため、「おうちの中であなたに1番影響を与えている人」を「お父さん、お母さん、おじいちゃん、おばあちゃん、おじさん、おばさん、自由記述」の選択肢から1人選択するよう求めた上で、以降の質問で「おうちの人」、「家の人」という言葉が出てきた際には、選択した人物を想定して答えるよう教示した。

3. 対象別評価懸念を抱く文脈を尋ねる項目

友人、親、教師に対する評価懸念が生じる文脈について文章完成法を用いて記述を求めた。「私が友だちからどう思われているかを気にするのは、\_\_\_\_\_時です。」という形で、各対象について2項目ずつにフィラー項目2項目を加えた計8項目について回答を求めた。

### 調査手続き

調査は各学校の学校長に依頼し、承諾を得た学級に対して集団で実施した。児童・生徒には、学校の成績とは一切関係ないこと、回答は無記名でありプライバシーは守られること、著者以外が回答済み質問紙を見ることはないこと、個人が特定される形で公表・発表されるこ

としないこと，参加は自由であり，参加しないことによる不利益は一切ないこと，回答したくない項目は拒否が可能であること，いつでも質問紙の回答を中止し，調査参加の同意を撤回でき，それによる不利益は生じないこと，回答内容によって不利益を受けることがないこと，質問紙への記入をもって同意したとみなすことを明記した。なお，調査は筑波大学大学院人間総合科学研究科研究倫理委員会の承認を得て実施した。本論文の研究は全て同様の手続きをとったため，以降は記載を省略する。

#### 第3項 結果と考察

小・中学生合わせて，友人は 451，親は 412，教師は 413 の記述を得た。心理学を専攻する大学院生 3 名で KJ 法の手続きを援用して内容の類似性に基づいて分類した結果，友人は 20，親は 14，教師は 11 のカテゴリーを得た（Table 3-1～Table 3-3）。

友人，親，教師に対する評価懸念について概観した結果，抽出されたカテゴリーは大きく 2 種類に分類することができた。1 つ目は，「自分が悪いことをした時」，「失敗をした時」，「否定的な態度をとられた時」，「怒られたり注意された時」など，他者から否定的評価を受ける可能性がある場面，言い換えれば，評価懸念を抱くことが自然な場面である。2 つ目は，「自分の方を見られた時」，「一緒にいる時」，「コミュニケーションをとる時」など，必ずしも他者から否定的評価を受けるとは限らないニュートラルな場面であった。評価懸念は，他者に否定的に評価される材料を与えてしまったかどうかわからない場合や，客観的に考えると不安を感じる理由は何もない場面でさえも生じることから（山本・田上，2001a），本研究で抽出されたカテゴリー

Table 3-1 友人に対する評価懸念に関する記述の分類結果

カテゴリー名	内容例
＜他者から否定的評価を受ける可能性がある場面＞	
否定的な態度をとられた時(56)	無視された／仲間外れにされた
けんかをした時(54)	けんかをした
自分が悪いことをした時(35)	相手が嫌な思いをすることをした
コミュニケーションをとる時(38)	おしゃべりをしている
コソコソ話をされた時(31)	コソコソ話をされた
仲間集団から外れている時(30)	1人である／一緒に遊べない
失敗をした時(25)	失敗した／空気を読めなかった
自分の意見を主張した時(10)	反対意見を言った／自分の意見をはっきり言った
自分本位の行動をした時(7)	身勝手な振る舞いをした
ネガティブな気持ちでいる時(6)	落ち込んだ／自信がない
友人が怒っている時(2)	友人が怒っている
＜必ずしも他者から否定的評価を受けるとは限らない場面＞	
日常場面(42)	休み時間
コミュニケーションをとる時(38)	おしゃべりをしている
一緒にいる時(33)	一緒に遊んでいる／団体行動をとる
自分の方を見られた時(16)	自分の方を見て話す
友人が集まっている時(13)	自分以外の人が集まっている
人前でパフォーマンスをした時(13)	発表する／目立った
グループを作る時(2)	グループを作る
外見が変化した時(1)	髪を切った
＜その他＞	
気にならない(30)	
いつも(7)	
カッコ内は記述数	

Table 3-2 親に対する評価懸念に関する記述の分類結果

カテゴリー名	内容例
<他者から否定的評価を受ける可能性がある場面>	
自分が悪いことをした時(162)	勉強をさぼった／決まりを守らなかった
学習能力に関して否定的評価を受ける可能性がある時(66)	テストの点数が悪かった／テストが返された
怒られた時(23)	怒られた
失敗をした時(20)	失敗した／汚した・壊した
親の態度がおもわしくない時(19)	反応が冷たい
けんかをした時(9)	兄弟げんかをした
<必ずしも他者から否定的評価を受けるとは限らない場面>	
日常場面(45)	テレビを見ている／ご飯を食べている
自分について話される時(13)	親と先生が話す
一緒にいる時(10)	しゃべっている
おうちの人の前でパフォーマンスをした時(3)	自分の考えを述べた
何かを頑張っている時(1)	何かを頑張っている
<その他>	
気にならない(36)	
いつも(5)	
カッコ内は記述数	



Table 3-3 教師に対する評価懸念に関する記述の分類結果

カテゴリー名	内容例
<他者から否定的評価を受ける可能性がある場面>	
学習能力に関して否定的評価を受ける可能性がある時(80)	テストの点数が悪かった
自分が悪いことをした時(79)	授業態度が悪かった
怒られたり注意された時(50)	怒られた／注意された
失敗をした時(24)	忘れ物をした／失敗した
否定的な態度をとられた時(9)	にらまれた
<必ずしも他者から否定的評価を受けるとは限らない場面>	
学校にいる時(88)	授業中
先生と関わる時(26)	話している／見られた
自分について言及・反応された時(10)	自分について言われた／親と先生が話す
学校以外の場所にいる時(5)	学校を休んだ／眠る
<その他>	
気にならない(38)	
いつも(4)	
カッコ内は記述数	

には、評価懸念の特徴が反映されていると言えるだろう。

尺度原案の作成にあたっては、「対象別」であることが他の尺度と区別される本尺度の特徴であること、下位尺度間の相関係数の極端な高まりを避けることを意図し、対象固有に見られる内容を項目に反映させることを方針とした。まず、友人に対する評価懸念では「コミュニケーションをとる時」、教師に対する評価懸念では「失敗をした時」など、既存の評価懸念尺度に見られるカテゴリーを選出した。続いて、友人に対する評価懸念の「外見が変化した時」など、各対象に固有と思われる要素を含んだカテゴリーを参考にした項目を作成した。また、「自分が悪いことをした時」など、誰もが評価懸念を抱きうる場面を取りあげて尺度項目を作成すると、尺度全体の得点が高くなり、評価懸念の高い者を的確に抽出することが困難になることが予想された。そのため、評価懸念の高い者とそうではない者とを正確に弁別できるよう、他者からの否定的評価を必ずしも恐れる必要のない状況に関するカテゴリーを選出した。「自分が悪いことをした時」など、評価懸念を抱くことが妥当と思われる場面についても、既存の尺度や先行研究の知見と照らし合わせ、その対象に特徴的な要素であると判断すれば採用することとした。上記の基準と合致するカテゴリーを記述数が10以上のカテゴリーから選出し、項目作成に用いた。

なお、友人に対する評価懸念の「外見が変化した時」は、記述数が10未満であったが、当該年代に特徴的な対象固有の要素であり、取り上げる意義があると判断されたため、採用した。また、記述数が10以上のカテゴリーのうち、項目に含まれなかったカテゴリーは以下の理由による。友人に対する評価懸念の「けんかをした時」、「自分が悪いことをした時」、「コソコソ話をされた時」、親に対する評価懸念の

「怒られた時」、「親の態度がおもわしくない時」、教師に対する評価懸念の「怒られたり注意された時」については、懸念を抱くことが妥当な場面であり、個人差が出にくいと考えたため用いなかった。友人と親に対する評価懸念の「日常場面」は、場面が多様であり、特定の場面に限定して用いることが難しいと考えられたため用いなかった。

「失敗をした時」は全対象で見られたが、小学校高学年および中学生における失敗場面は学校かつ学業成績に結びつきやすい場面であると判断されたため、対象固有の要素として教師に対する評価懸念の項目に反映した。親と教師に対する評価懸念の「自分について話される時」は、必ずしも全員が経験する場面とは限らないと判断されたため用いなかった。友人と親に対する評価懸念の「一緒にいる時」は、当該年代では友人関係においてより固有な要素と考えられたこと、記述数も多かったことを考慮し、友人に対する評価懸念の項目に反映した。友人に対する評価懸念の「自分の方を見られた時」は教師に対する評価懸念における「先生と関わる時」と類似しており、記述数の多かった教師に対する評価懸念の項目として用いた。

友人、親、教師に対する評価懸念それぞれについて同様の手続きでカテゴリーの選出が行われたが、親と教師に対する評価懸念に関するカテゴリーでは、内容が学業関連に偏り、内容的妥当性が損なわれる可能性が考えられた。そのため、主要カテゴリーとして抽出されていないが、既存尺度などを参考に、自分の性格や短所に対する評価や友人への評価に関する項目を追加し、尺度を構成する要素が偏らないよう考慮した。項目数については、小・中学生にとって負荷のかからないよう、各対象について8項目ずつ選出した。

上記の手続きを踏まえ、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評

評価懸念」,「教師に対する評価懸念」の3つの下位尺度からなる対象別評価懸念尺度の原案を作成した (Table 3-4)。尺度項目の内容的妥当性の確認を大学教員1名が行った。

## 第3節 尺度作成と信頼性・妥当性の検討【研究1-2】

### 第1項 目的

研究1-1で作成された対象別評価懸念尺度について信頼性および妥当性を検討することを目的とする。信頼性については, Cronbach の  $\alpha$  係数を算出し, 尺度の内的一貫性を確認する。また, 対人不安傾向尺度との関連を検討することで基準関連妥当性を検討する。対象別評価懸念尺度は, 対人不安傾向尺度と正の関連を示すことが期待される。

### 第2項 方法

#### 調査対象者

茨城県内の小学校5, 6年生278名(5年生212名, 6年生66名; 男子132名, 女子144名, 不明2名)と, 同県内の中学校1~3年生299名(1年生151名, 2年生90名, 3年生58名; 男子154名, 女子144名, 不明1名), 計577名であった。

#### 調査時期

2012年9月~11月に実施した。

#### 調査内容

質問紙はA4版用紙6枚組(表紙を含む)であった。以下に記載した順の質問項目で構成されている。

1. 属性についての項目(共通シート) 性別と学年について尋ねた。
2. 「おうちの人」, 「家の人」の選択(共通シート) 「おうちの中

Table 3-4 対象別評価懸念尺度の下位尺度と項目内容

項目内容
<p>&lt;友人に対する評価懸念&gt;</p> <p>友だちが集まって話しているのを見ると、自分のことを悪く言っているのではないかと心配になる。</p> <p>一人でいると、まわりの友だちが自分のことをどう思っているのか気になる。</p> <p>友だちと話をしていると、その人が自分をどう思っているのか気になる。</p> <p>友だちが話しかけてこない、仲間はずれにされているのではないかと不安になる。</p> <p>みんなの先頭に立って行動すると、友だちからいやな人だと思われないか不安になる。</p> <p>友だちの意見とは別の意見を言うと、きられるのではないかと不安になる。</p> <p>自分の体の特徴について友だちがどう思っているのか気になる。</p> <p>友だちと遊んでいるとき、自分が相手をおこらせるようなことをしてしまわないか心配になる。</p>
<p>&lt;親に対する評価懸念&gt;</p> <p>自分の性格について、おうちの人からなにかよくないことを言われるのではないかと不安になる。</p> <p>遊んでいるとき、おうちの人から自分がどう思われているのか不安になる。</p> <p>勝手になにかするとおうちの人からよくないことを言われるのではないかと不安になる。</p> <p>おうちでのきまりごとが守れないとおうちの人からあきれられるのではないかと心配になる。</p> <p>おうちの人に逆らうとおうちの人からきられるのではないかと心配になる。</p> <p>自分の友だちのことについて、おうちの人からどう思われているのか心配になる。</p> <p>勉強せずにいるとき、おうちの人自分が自分をどう思っているのか気になる。</p> <p>点数の良し悪しにかかわらず、テストを返されると、おうちの人から何と言われるか心配になる。</p>
<p>&lt;教師に対する評価懸念&gt;</p> <p>学校の先生が私のほうを見ていると、自分のことをどう思っているのか気になる。</p> <p>授業で発表するとき、学校の先生から下手だと思われるのではないかと不安になる。</p> <p>学校の先生と話をしていると、自分のことをどう思っているのか気になる。</p> <p>学校で友だちといっしょにいるとき、学校の先生から自分がどう見られているのか気になる。</p> <p>答えをまちがえると学校の先生に「できの悪い子」と思われるのではないかと不安になる。</p> <p>なにか失敗をしたら学校の先生にがっかりされるのではないかと不安になる。</p> <p>学校の先生が自分の短所に気づくのではないかと心配になる。</p> <p>授業中、学校の先生に「話をまじめに聞いていない」と思われるのではないかと不安になる。</p>

であなたに1番影響を与えている人」を「お父さん、お母さん、おじいちゃん、おばあちゃん、自由記述」の選択肢から1人選択するよう求めた上で、以降の質問で「おうちの人」、「家の人」という言葉が出てきた際には、選択した人物を想定して答えるよう教示した。以下、全ての研究で同様である。

**3. 対象別評価懸念尺度** 研究1-1で作成した尺度である。「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」それぞれ8項目、フィラー項目2項目、計26項目について、「あてはまる(5点)」～「あてはまらない(1点)」の5件法で回答を求めた。

**4. 対人不安傾向を測定する尺度** 松尾・新井(1998)が作成した対人不安傾向尺度を用いた。「否定的評価懸念」7項目、「情動的反応性」6項目、「対人関与の苦痛」5項目、計18項目について、「とてもあてはまる(4点)」～「ぜんぜんあてはまらない(1点)」の4件法で回答を求めた。

## 第3項 結果

### 1. 対象別評価懸念尺度の因子構造についての検討

対象別評価懸念尺度が「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」の3下位尺度からなることを確認するために、各下位尺度8項目ずつ、計24項目について、確認的因子分析を行った。その結果、3因子構造のモデル適合度は  $GFI=.878$ ,  $AGFI=.852$ ,  $CFI=.907$ ,  $RMSEA=.063$ ,  $AIC=853.690$  であり、 $RMSEA$  の値がやや高いものの許容できる適合度が示された。また、モデル比較のために、対象別評価懸念尺度を1因子構造として確認的因子分析

を行った結果，モデル適合度は  $GFI=.782$ ， $AGFI=.741$ ， $CFI=.819$ ， $RMSEA=.088$ ， $AIC=1326.731$  であった。1因子モデルの適合度指標の値が良好でないことに加え， $AIC$  の値は3因子モデルの方が値が低いことから，対象別評価懸念尺度は3因子構造が妥当であることが確認された。

#### 2. 対象別評価懸念尺度の信頼性の検討

対象別評価懸念尺度の内的一貫性を検討するため，Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果，対象別評価懸念尺度全体は，小学生.93，中学生.94，全体.93であった。「友人に対する評価懸念」は，小学生.86，中学生.88，全体.87であった。「親に対する評価懸念」は，小学生.82，中学生.85，全体.84であった。「教師に対する評価懸念」は，小学生.87，中学生.88，全体.88であった。したがって，小・中学生ともに対象別評価懸念尺度およびその下位尺度において，高い信頼性が示された。

#### 3. 対象別評価懸念尺度の妥当性の検討

学校段階共通に，対象別評価懸念尺度と対人不安傾向尺度との Pearson の相関係数を男女別に求めた（Table 3-5）。対象別評価懸念尺度およびその下位尺度と対人不安傾向尺度との間に，男子は中程度～高い有意な正の相関が，女子は中程度の有意な正の相関がみられた。また，対人不安傾向尺度の下位因子「否定的評価懸念」と対象別評価懸念尺度およびその下位尺度との間にも，男女とも中程度～高い有意な正の相関がみられた。

Table 3-5 各尺度間の相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
①友人に対する評価懸念(男子 $n=270$ , 女子 $n=277$ )	–	.70 ***	.79 ***	.68 ***	.71 ***	.51 ***	.47 ***
②親に対する評価懸念(男子 $n=266$ , 女子 $n=282$ )	.50 ***	–	.79 ***	.65 ***	.60 ***	.54 ***	.50 ***
③教師に対する評価懸念(男子 $n=262$ , 女子 $n=277$ )	.69 ***	.63 ***	–	.63 ***	.58 ***	.51 ***	.45 ***
④対人不安傾向尺度(男子 $n=263$ , 女子 $n=274$ )	.63 ***	.46 ***	.56 ***	–	.90 ***	.86 ***	.83 ***
⑤否定的評価懸念(男子 $n=272$ , 女子 $n=277$ )	.70 ***	.45 ***	.59 ***	.91 ***	–	.60 ***	.63 ***
⑥情動的反応性(男子 $n=278$ , 女子 $n=280$ )	.47 ***	.36 ***	.44 ***	.87 ***	.66 ***	–	.65 ***
⑦対人関与の苦痛(男子 $n=277$ , 女子 $n=284$ )	.39 ***	.36 ***	.38 ***	.80 ***	.62 ***	.56 ***	–

\*\*\*  $p < .001$ 

先頭行に記した①から⑦の番号は、先頭列に記載した尺度名に付した番号と対応している

右上に男子の相関係数, 左下に女子の相関係数を示す

⑤から⑦は、対人不安傾向尺度の下位因子である



#### 第4項 考察

確認的因子分析の結果，対象別評価懸念尺度は「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」の3下位尺度からなる尺度構造が妥当であることが示された。尺度全体および各下位尺度の $\alpha$ 係数についても，小・中学生ともに.82～.94という高い値が示されており，内的一貫性の高さが確認された。ただし，再検査信頼性は未検討であり，尺度の時間的安定性について確認する必要があると思われる。

基準関連妥当性については，対人不安傾向尺度およびその下位因子「否定的評価懸念」との間に，男子では中程度～高い有意な正の相関が，女子では中程度の有意な正の相関が見られたことから，一定の基準関連妥当性の高さが確認されたと言える。一方，対象別評価懸念尺度の下位尺度間相関は.50～.79とやや高い値が示されている。項目選定の際，下位尺度間の相関係数の極端な高まりを避けるため，対象固有の内容を反映するよう項目を作成した。しかし，成績や態度に関する内容を親に対する評価懸念と教師に対する評価懸念の双方で取りあげた点や，項目全体の文末表現が「～ではないかと心配になる」などで統一されていた点が下位尺度間の相関の高さに影響している可能性がある。あるいは，友人と教師は学校で関わる相手という共通点，親と教師は大人という共通点があることを踏まえると，取り上げた対象同士が互いに関連を持たない別個の存在ではないことが反映されたと考えられる。つまり，子どもの生活のなかで，友人，親，教師との関係性は連動する部分が多いのではないだろうか。いずれにせよ，対象別評価懸念尺度の各下位尺度の弁別的妥当性が保持されているかどうかについては，追加検討を行うことが望まれる。

## 第4節 再検査信頼性および弁別的妥当性の検討【研究1-3】

### 第1項 目的

研究1-2で未検討であった再検査信頼性および各下位尺度の弁別的妥当性について検討することを目的とする。

再検査信頼性については、1ヶ月後に同じ質問紙調査を再実施することによって時間的安定性の検討を行う。第1章で述べた通り、Watson & Friend (1969) は評価懸念を人格特性として捉えており、対象別評価懸念もある程度安定した個人の傾向として捉えることができると思われ。

各下位尺度の弁別的妥当性については、各対象別評価懸念と類似した概念を測定しており、かつ他の対象別評価懸念とは関連を示さないと考えられる尺度との相関を用いて検討する。「友人に対する評価懸念」に関しては、SASC-R および SAS-A の下位因子「他者からの否定的な評価に対する恐れ」を用いる。「他者からの否定的な評価に対する恐れ」は友人関係における評価懸念に関する項目で構成されており、「友人に対する評価懸念」とのみ正の関連を示すことが予想される。「親に対する評価懸念」に関しては、母親に対する愛着測定尺度の下位因子「両価性」を用いる。「両価性」には、母親に対する評価懸念を反映する内容が含まれており、「親に対する評価懸念」とのみ正の関連を示すことが予想される。「教師に対する評価懸念」に関しては、類似する概念を測定する尺度が見当たらなかったため、母親に対する愛着測定尺度の主語を「学校の先生」に修正した上で用い、「教師に対する評価懸念」とのみ正の関連を示すと予想した。

## － 再検査信頼性の検討 －

### 第1項 方法

#### 調査対象者

茨城県内の小学校 5, 6 年生 204 名（5 年生 111 名, 6 年生 93 名；男子 105 名, 女子 91 名, 不明 8 名）と, 同県内の中学校 1～3 年生 154 名（1 年生 52 名, 2 年生 56 名, 3 年生 46 名；男子 72 名, 女子 63 名, 不明 19 名）, 計 358 名であった。

#### 調査時期

2013 年 9 月～11 月に実施した。

#### 調査内容

質問紙は A4 版用紙 6 枚組（表紙を含む）であった。以下に記載した順の質問項目で構成されている。

1. 属性についての項目（共通シート）性別, 学年, 出席番号を尋ねた。
2. 「おうちの人」, 「家の人」の選択（共通シート）
3. 対象別評価懸念尺度 「友人に対する評価懸念」, 「親に対する評価懸念」, 「教師に対する評価懸念」計 26 項目について, 「あてはまる（5 点）」～「あてはまらない（1 点）」の 5 件法で回答を求めた。

### 第2項 結果と考察

約 1 ヶ月の間隔を空けて再調査を実施し, Pearson の相関係数を学校段階別に求めた（Table 3-6）。その結果, 対象別評価懸念尺度およびその下位尺度において, 小学生では  $r = .70 \sim .78$ （いずれも  $p < .001$ ）, 中学生では  $r = .68 \sim .76$ （いずれも  $p < .001$ ）の値が得られた。したがって, 尺度の再検査信頼性が確認され, 対象別評価懸念尺度は一定の時間的安定性をもつ尺度であることが確認された。

Table 3-6 再検査信頼性(1ヶ月間隔)

	小学生	中学生
対象別評価懸念尺度(小 $n=147$ , 中 $n=99$ )	.78 ***	.74 ***
友人に対する評価懸念(小 $n=176$ , 中 $n=117$ )	.78 ***	.68 ***
親に対する評価懸念(小 $n=175$ , 中 $n=117$ )	.70 ***	.73 ***
教師に対する評価懸念(小 $n=161$ , 中 $n=112$ )	.74 ***	.76 ***

\*\*\*  $p < .001$

## － 弁別的妥当性の検討 －

### 第1項 方法

#### 調査対象者

茨城県内の小学校 5, 6 年生 172 名（5 年生 85 名, 6 年生 87 名；男子 93 名, 女子 77 名, 不明 2 名）と, 同県内の中学校 1～3 年生 224 名（1 年生 73 名, 2 年生 82 名, 3 年生 69 名；男子 107 名, 女子 115 名, 不明 2 名）, 計 396 名であった。

#### 調査時期

2013 年 9 月～11 月に実施した。

#### 調査内容

質問紙は A4 版用紙 5 枚組（表紙を含む）であった。以下に記載した順の質問項目で構成されている。

1. 属性についての項目（共通シート） 性別と学年について尋ねた。

2. 「おうちの人」, 「家の人」の選択（共通シート）

3. 対象別評価懸念尺度 「友人に対する評価懸念」, 「親に対する評価懸念」, 「教師に対する評価懸念」計 26 項目について, 「あてはまる（5 点）」～「あてはまらない（1 点）」の 5 件法で回答を求めた。

4. 友人関係における否定的な評価に対する恐れを測定する尺度 岡島他（2009）が作成した Social Anxiety Scale for Children-Revised（SASC-R）および Social Anxiety Scale for Adolescents（SAS-A）であり, 児童・青年期における社交不安障害の中核症状を測定する尺度である。友人関係における評価懸念を測定する下位因子「他者からの否定的な評価に対する恐れ」を使用した。なお, 小学生には 6～12 歳用の SASC-R, 中学生には 12～18 歳用の SAS-A を使用した。8 項

目とフィラー項目 2 項目の計 10 項目について「いつもそう思う（5 点）」～「全くそうは思わない（1 点）」の 5 件法で回答を求めた。

**5. 親子関係における否定的な評価に対する恐れを測定する尺度** 本多（2002）が作成した母親に対する愛着測定尺度を用いた。下位因子「両価性」の主語を「おうちの人（中学生には家の人と表記）」に修正した上で用いた。7 項目について「はい（4 点）」～「いいえ（1 点）」の 4 件法で回答を求めた。

**6. 児童-教師関係における否定的な評価に対する恐れを測定する尺度** 本多（2002）が作成した母親に対する愛着測定尺度を用いた。下位因子「両価性」の主語を「学校の先生」に修正した上で用いた。7 項目について「はい（4 点）」～「いいえ（1 点）」の 4 件法で回答を求めた。

### 第3項 結果と考察

対象別評価懸念尺度の各下位尺度について、SASC-R（SAS-A）、親の両価性、教師の両価性との偏相関係数を男女別に求めた。その結果を Table 3-7 に示す。

「友人に対する評価懸念」と SASC-R（SAS-A）との偏相関係数については、男子  $r = .57$  ( $p < .001$ )、女子  $r = .69$  ( $p < .001$ ) の有意な正の相関がみられた。なお、男女ともに「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」と SASC-R（SAS-A）との間には、有意な相関はみられなかった。

「親に対する評価懸念」と親の両価性との偏相関係数については、

Table 3-7 対象別評価懸念尺度とSASC-R(SAS-A)および「両価性」因子間の偏相関

	SASC-R・SAS-A		親の両価性		教師の両価性	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
友人に対する評価懸念	.57 ***	.69 ***	.10	.06	-.07	.00
親に対する評価懸念	.13	.10	.19 *	.43 ***	.06	-.03
教師に対する評価懸念	-.13	-.03	.05	.14	.40 ***	.59 ***

\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$ 

偏相関を算出する際、該当する対象別評価懸念以外の2つの対象別評価懸念を統制変数とした

例えば、友人に対する評価懸念の偏相関を検討する際は、親および教師に対する評価懸念を統制変数とした

男子  $r = .19$  ( $p < .05$ ), 女子  $r = .43$  ( $p < .001$ ) の有意な正の相関がみられた。なお、男女ともに「友人に対する評価懸念」, 「教師に対する評価懸念」と親の両価性との間には、有意な相関は見られなかった。

「教師に対する評価懸念」と教師の両価性との偏相関係数については、男子  $r = .40$  ( $p < .001$ ), 女子  $r = .59$  ( $p < .001$ ) の有意な正の相関がみられた。なお、「友人に対する評価懸念」, 「親に対する評価懸念」と教師の両価性との間には、有意な相関はみられなかった。

男子における「親に対する評価懸念」と親の両価性との偏相関係数の値が  $r = .19$  と小さかったものの、他の対象別評価懸念は親の両価性と有意な関連を示さなかった。仮説通りの有意な相関が得られたため、全ての下位尺度で一定の弁別的妥当性が確認されたと考えられる。

## 第5節 本章のまとめ

第1節（研究 1-1）では、対象別評価懸念尺度の項目収集を目的とした自由記述式の質問紙調査を実施し、得られた記述について KJ 法を援用して分類を行った。その結果、友人は 20, 親は 14, 教師は 11 のカテゴリーを得た。続いて、既存の評価懸念尺度に見られるカテゴリー、各対象に固有と思われる要素を含んだカテゴリー、他者からの否定的評価を必ずしも恐れる必要のない状況に関するカテゴリーを選定し、項目作成に用いた。そして、「友人に対する評価懸念」, 「親に対する評価懸念」, 「教師に対する評価懸念」の 3 下位尺度からなる対象別評価懸念尺度の原案を作成した。

第2節（研究 1-2）では、研究 1-1 で作成された対象別評価懸念尺度の信頼性・妥当性を検討した結果、尺度の内的一貫性および基準関連妥当性が確認された。しかし、再検査信頼性と弁別的妥当性が未検



討であったことから、第3節（研究1-3）では、信頼性と妥当性の追加検討を行った。その結果、再検査信頼性については十分な値が得られ、対象別評価懸念はある程度安定した傾向であることが示された。各下位尺度の弁別的妥当性については、男子における「親に対する評価懸念」のみ偏相関係数の値が小さかったものの、予想通りの有意な相関が得られ、対象別評価懸念尺度の各下位尺度に関して一定の弁別的妥当性が確認されたと結論づけた。

## 第 4 章

### 性差と発達差の検討

#### 【研究 2】

### 第1節 本章の目的

第3章で作成された対象別評価懸念尺度における性差と発達差について検討することを目的とする。第1章で述べた通り，評価懸念に関する先行研究では，児童・思春期では女児の方が男児よりも評価懸念が高いという結果が一貫して見られている（Hartmann et al., 2010；La Greca et al., 1988；岡田・渡田，1992；岡島他，2009；山本・田上，2007）。また，発達差については，小学校高学年から中学生にかけて増加する傾向にあると考えられる。本章では，上記の傾向が対象別評価懸念において見られるかどうかについて検討を行う。

### 第2節 方法

#### 調査対象者

研究1-2および研究1-3の調査対象者を分析対象とした。茨城県内の小学校5，6年生654名（5年生408名，6年生246名；男子330名，女子312名，不明12名）と，同県内の中学校1～3年生677名（1年生276名，2年生228名，3年生173名；男子333名，女子322名，不明22名），計1331名であった。

#### 調査時期・調査内容

研究1-2および研究1-3と同様である。

### 第3節 結果

対象別評価懸念尺度および各下位尺度の平均値について，性別および学年（小学校5年生，6年生，中学校1年生，2年生，3年生）を要因とした2要因分散分析を行った。その結果をTable 4に示す。

まず，対象別評価懸念尺度全体では有意な性別の主効果が見られ

Table 4 対象別評価懸念尺度における性別、学年別の平均値と分散分析結果

		男子					女子					性別	F-value	
		小5	小6	中1	中2	中3	小5	小6	中1	中2	中3		学年	交互作用
対象別評価懸念	N	171	104	123	88	78	173	104	118	102	69			
	M	56.86	54.16	56.63	50.86	55.22	67.15	65.17	66.75	63.52	58.74	48.80***	2.54*	n.s.
	SD	24.27	21.86	20.57	22.50	21.76	22.33	23.30	20.43	20.35	20.30	男子<女子	-	
友人に対する評価懸念	N	195	119	130	97	88	188	114	125	109	70			
	M	20.40	20.34	21.03	18.35	20.25	26.45	25.49	26.21	26.76	23.50	120.51***	n.s.	n.s.
	SD	9.01	8.62	8.30	8.09	8.64	8.78	9.10	8.16	8.22	8.41	男子<女子		
親に対する評価懸念	N	183	110	131	93	84	191	110	132	113	71			
	M	18.10	17.25	17.82	16.32	17.85	19.00	19.03	18.95	17.14	17.04	n.s.	3.49**	n.s.
	SD	8.52	7.94	7.48	7.62	7.55	7.95	8.22	7.48	7.20	6.89		中2, 中3<小5	
教師に対する評価懸念	N	183	110	133	94	90	183	107	128	110	72			
	M	18.10	17.25	17.81	16.24	17.68	22.03	20.54	21.66	19.49	17.99	33.68***	3.55**	n.s.
	SD	8.52	7.94	7.44	7.61	7.46	8.95	8.56	8.12	8.39	8.28	男子<女子	中2, 中3<小5	

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.001$ , \* $p<.05$

( $F(1,1120)=48.80, p<.001$ ), 女子の方が男子よりも得点が高かった。また, 有意な学年の主効果が見られたが ( $F(4,1120)=2.54, p<.05$ ), Tukey 法による多重比較の結果, 学年間に有意な得点差は見られず, 交互作用も有意にはならなかった。

「友人に対する評価懸念」では有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,1225)=120.51, p<.001$ ), 女子の方が男子よりも得点が高かった。学年については有意な主効果は見られず, 交互作用も有意にはならなかった。

「親に対する評価懸念」では有意な学年の主効果が見られ ( $F(4,1231)=3.49, p<.01$ ), Tukey 法による多重比較の結果, 小学校 5 年生の方が中学校 2, 3 年生よりも得点が高かった。性別については有意な主効果は見られず, 交互作用も有意にはならなかった。

「教師に対する評価懸念」では有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,1191)=33.68, p<.001$ ), 女子の方が男子よりも得点が高かった。また, 有意な学年の主効果が見られ ( $F(4,1191)=3.55, p<.01$ ), Tukey 法による多重比較の結果, 小学校 5 年生の方が中学校 2, 3 年生よりも得点が高かった。なお, 交互作用は有意にはならなかった。

## 第4節 考察

### 第1項 対象別評価懸念における性差について

対象別評価懸念尺度全体, 「友人に対する評価懸念」, 「教師に対する評価懸念」において, 女子の方が男子よりも得点が高いという結果が得られた。この結果は, 先行研究で指摘されてきた傾向と一致している。不安, 恐怖, 心配などにはそもそも性差があり, 男子よりも女子の方が高いことが知られている (Schroeder & Gordon, 2002 ;

Vasey & Daleiden, 1994)。さらに、思春期の女子は男子に比べ対人関係を重視する傾向にあることや（伊藤, 1993）、女子の方が友人関係における排他性が高いことから（Eder & Hallinan, 1978; Feldman & Dodge, 1987; 三島, 2003）、友人から否定的評価を受けることを恐れる傾向は、男子よりも女子で高まると考えられる。また、女子の方が男子よりも教師との関係をストレスラーとして高く評価する傾向にあり（岡安他, 1992）、女子の方が教師との関係が不安に満ちたものである可能性が考えられる。そのため、教師からの否定的評価を受けることを恐れる傾向が女子に顕著だったのではないだろうか。

一方、「親に対する評価懸念」のみ性差が見られなかった。これは、評価懸念を対象別に細分化したことによって明らかになった点である。親は主たる養育者として子どもを監督し、指導する立場にある。このような役割は、子どもの性別に関係なく果たされる親の関わりであるため、「親に対する評価懸念」では性差が確認されなかったと推察される。

## 第2項 対象別評価懸念における発達差について

対象別評価懸念尺度全体、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」において、小学校5年生の方が中学校2, 3年生よりも得点が高いという結果が得られた。小学校5年生から高校3年生を対象に学校段階ごとの評価懸念の高さを検討した山本・田上(2007)では、小学校高学年よりも中・高生の方が評価懸念得点が有意に高いことが示されており、本研究の結果とは異なっている。しかし、対象別評価懸念の発達的变化に関しては、友人関係、親子関係、教師－児童関係の発達が多分に影響していると考えられる。したがって、従来の評価

懸念とは異なる発達過程が存在している可能性がある。

児童期は、学校生活や友達集団の中で子どもの世界が飛躍的に広がり、社会的な発達が著しい時期である（菅原他，2002）。そのため、親子関係に限らず、友人関係や教師関係など複数の対人的文脈が子どもの心理社会的側面に影響すると考えられる。例えば、吉田・山下（1987）は、小学生の場合は友人、親、教師を平等に含む他者の否定的な評価や行動が学習意欲の阻害要因になるとしている。また、親子関係および教師－児童関係における依存と反抗を検討した天野（2001）によれば、親および教師に対する依存の下降と反抗の上昇は、小学校5年生から中学校2年生にかけて顕著であるという。つまり、児童期においては友人関係とともに親にも依存している状態であるが（國枝・古橋，2006）、青年期前期には、児童期の理想化された親イメージが崩壊するとともに現実の親を批判し、親への心理的依存性からの離脱が進む（岡本・上地，1999）。したがって、親からの自立・反抗が強まる中学校2，3年生よりも、友人関係だけでなく親や教師との関係も依然重視される小学校5年生の方が、対象別評価懸念尺度全体および「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」の得点が高くなったと考えられる。

なお、「友人に対する評価懸念」のみ有意な学年差は見られなかった。小学校高学年にかけて友人関係は成員の流動性が小さく、成員相互の結びつきが強いインフォーマル集団へと変容していく（三島，2004）。中学生も同様、男女とも同一性や類似性を重視する友人関係が特徴である（榎本，1999）。つまり、本研究の調査対象者である小学校高学年から中学生の間は、友人関係における同質性を求める傾向の強さに大きな変化はなく、友人からの否定的な評価を恐れる傾向は、

小学校高学年から中学生を通じて維持されることが考えられる。したがって、「友人に対する評価懸念」では、有意な学年差が見られなかったのではないだろうか。

### 第4節 本章のまとめ

第4章（研究2）では、対象別評価懸念尺度における性差と発達差について検討するため、性別および学年を要因とした2要因分散分析を行った。その結果、性差については、対象別評価懸念尺度全体、「友人に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」において、女子の方が男子よりも得点が高いという先行研究で指摘されてきた傾向と一致する結果が得られた。一方、「親に対する評価懸念」のみ性差が見られなかった。また、対象別評価懸念尺度全体、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」において、小学校5年生の方が中学校2,3年生よりも得点が高いという結果が得られた。先行研究とは異なる知見が得られた理由として、対象別評価懸念の場合には、従来の評価懸念以上に、友人関係、親子関係、教師－児童関係の発達が影響している可能性があるという点から考察された。



## 第Ⅲ部

### 対象別評価懸念と 心理・社会的適応との関連

## 第 5 章

### 対象別評価懸念と 適応指標との関連の検討

#### 【研究 3】

## 第1節 本章の目的

本章では、対象別評価懸念尺度と心理・社会的適応との関連を明らかにすることを目的とする。なお、本研究では、精神疾患傾向として抑うつ傾向と摂食障害傾向、心理的適応の指標として自尊心、社会的不適応の指標として不登校傾向と学級での反社会的傾向の5つを心理・社会的適応の指標として取り上げる。

抑うつ傾向は、評価懸念と正の関連が明らかになっている適応指標の1つである（Collins et al., 2005；O'Connor et al., 2002）。中学生の学校ストレスの「友人関係」と「先生との関係」のうち、特に「友人関係」が抑うつと強い正の相関を示したこと（岡安他, 1992）、両親の養育態度や両親との関係が子どもの抑うつに及ぼす影響は大きいと指摘されていることから（菅原他, 2002）、「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」が抑うつ傾向と正の関連を示すことが予想される。

摂食障害傾向については、評価懸念が痩せへの欲求と正の関連を示すこと（Gilbert & Meyer, 2005）、評価懸念が摂食障害傾向を予測すること（Levinson & Rodebaugh, 2012）が報告されている。摂食障害傾向のある者は非社交性や孤立など対人関係上の問題を抱えている可能性があること（前川・眞榮城, 2010）、摂食障害患者は親の態度を気にしながら情動を抑圧する習慣を身につけることが指摘されていることから（武井, 2004）、「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」が摂食障害傾向と正の関連を示すことが予想される。

自尊心は、人格成熟のある段階までは「他者からの評価」に大きく左右される（Sullivan, 1953b 中井・山口訳 1976）。小学校高学年から中学生にかけて、親に増して友人や教師からの評価が子どもの自尊

心の高低に影響を及ぼすと考えられることから、「友人に対する評価懸念」と「教師に対する評価懸念」が自尊心と負の関連を示すことが予想される。

不登校傾向については、不登校児は必要以上に他者の評価を気にしたり他者との関係を気づかうとの指摘があるが（岡田・渡田，1992），評価懸念と不登校傾向との関連について実証的な検討は行われていない。友人関係が良好でないと感じる生徒は「学校が嫌だ」と感じる傾向が高いことから（山本他，2000），「友人に対する評価懸念」が不登校傾向と正の関連を示すことが予想される。

学級での反社会的傾向については、不安の高い子どもの中に親や教師から見て望ましい行動を示す児童が含まれている可能性が指摘されていることから（石川・坂野，2006），対象別評価懸念の高い子どもは反社会的な行動をとりにくいと考えられる。ここでは、「親に対する評価懸念」あるいは「教師に対する評価懸念」が学級での反社会的傾向と負の関連を示すことが予想される。

## 第2節 方法

### 調査対象者

第Ⅲ部では、1つの研究における質問項目が多く、調査対象者の回答にかかる負担を軽減するために等質と思われる2種類のサンプルに対して異なる質問紙を実施した。2種類のサンプルは、いずれも茨城県南地域および隣接する地域の公立小学校4校と公立中学校4校に通う児童・生徒である。1校を除き、1校および1学年あたり数種類の質問紙を実施した。サンプル1は、茨城県内の小学校5、6年生390名（5年生122名、6年生268名；男子203名、女子187名）と、同

県内の中学校 1～3 年生 306 名（1 年生 191 名，2 年生 54 名，3 年生 61 名；男子 156 名，女子 145 名，不明 5 名），計 696 名であった。サンプル 2 は，同県内の小学校 5，6 年生 316 名（5 年生 224 名，6 年生 92 名；男子 164 名，女子 150 名，不明 2 名）と，同県内の中学校 1～3 年生 304 名（1 年生 159 名，2 年生 56 名，3 年生 89 名；男子 162 名，女子 142 名），計 620 名であり，両サンプルを合わせ，計 1316 名であった。

### 調査時期

2012 年 9 月～2015 年 7 月に実施した。

### 調査内容

質問紙は A4 版用紙 6 枚組（表紙を含む）であった。以下に記載した順の質問項目で構成されている。

1. **属性についての項目（共通シート）** 性別と学年について尋ねた。
2. **「おうちの人」，「家の人」の選択（共通シート）**
3. **対象別評価懸念尺度** 「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」計 26 項目について，「あてはまる（5 点）」～「あてはまらない（1 点）」の 5 件法で回答を求めた。
4. **抑うつ傾向を測定する尺度** 村田・清水・森・大島（1996）が作成した Birlleson 自己記入式抑うつ評定尺度（DSRS-C）であり，子どもの最近 1 週間の抑うつ症状について尋ねる尺度である。18 項目について，「いつもそうだ（2 点）」～「そんなことはない（0 点）」の 3 件

法で回答を求めた。

**5. 摂食障害傾向を測定する尺度** 永田・切池・中西・松永・川北(1991)

が作成した摂食障害症状評価尺度(SRSED)を用いた。本尺度は、主に青年期以降の摂食障害患者を対象に使用される尺度であるが、小学校5年生から中学校3年生を対象に使用され(森・小原, 2003)、女子のみならず男子にも適用されており(森・嘉糠, 2003)、本研究でも用いることとした。摂食障害全般のスクリーニングテストとして使用する場合には「過食と食事による生活支配」と「食べることへの圧力」の2因子で十分とのことから(永田他, 1991)、2因子12項目について、「いつもそう(4点)」～「全くない(1点)」の4件法で回答を求めた。

**6. 自尊心を測定する尺度** 桜井(1992)が作成した児童用コンピテンス尺度の下位因子「自己価値」を用いた。「自己価値」は自分に対する全般的な自己評価であり(桜井, 1992)、ほぼ自尊感情に対応すると考えられている(桜井, 1999)。10項目について、「はい(4点)」～「いいえ(1点)」の4件法で回答を求めた。

**7. 不登校傾向を測定する尺度** 古市(1991)が作成した学校ざらい感情測定尺度を用いた。12項目について「よくあてはまる(5点)」～「全くあてはまらない(1点)」の5件法で回答を求めた。

**8. 学級での反社会的傾向を測定する尺度** 酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村(2002)が作成した学校への不適応傾向尺度の下位因子「反社会的傾向」を用いた。「反社会的傾向」のみを取り出して使用した

先行研究が他にもあることから（e.g. 岡田，2009），この因子を抜粋して用いた。6項目について，「あてはまる（4点）」～「あてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。

### 第3節 結果

#### 第1項 対象別評価懸念尺度に関するサンプルの等質性の確認

本研究では，2つのサンプルを1つの分析に用いるため，これらが等質かどうかを確認する必要があると思われた。そこで，学校段階共通にサンプル1と2における対象別評価懸念尺度の各下位尺度得点について  $t$  検定を行った。その結果，「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」のいずれにおいてもサンプル間で得点に有意差は見られなかった。以上の結果から，サンプル1と2をほぼ等質とみなし，以降の分析を進めることとした。

#### 第2項 各尺度の信頼性の確認

各尺度の内的一貫性を確認するため，Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果，対象別評価懸念尺度全体は.94，「友人に対する評価懸念」は.89，「親に対する評価懸念」は.85，「教師に対する評価懸念」は.88であった。また，抑うつ傾向は.82，摂食障害傾向は.79，自尊心は.82，不登校傾向は.91，学級での反社会的傾向は.83であった。いずれの尺度でも十分な内的一貫性は確認されたと考え，そのまま分析に用いることとした。

### 第3項 各下位尺度の性差・学校段階差の検討

各下位尺度の平均値について、性別および学校段階を要因とした2要因分散分析を行った (Table 5-1)。

対象別評価懸念尺度では、「友人に対する評価懸念」( $F(1,1233)=97.45, p<.001$ ), 「親に対する評価懸念」( $F(1,1256)=4.17, p<.05$ ), 「教師に対する評価懸念」( $F(1,1203)=20.64, p<.001$ ) の全てで有意な性別の主効果が見られ、女子の方が男子よりも得点が高かった。学校段階については、いずれも有意な主効果は見られず、交互作用も有意にならなかった。

抑うつ傾向では、有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,506)=7.01, p<.01$ ), 女子の方が男子よりも得点が高かった。また、有意な学校段階の主効果が見られ ( $F(1,506)=31.51, p<.001$ ), 中学生の方が小学生よりも得点が高かった。なお、交互作用は有意にならなかった。

摂食障害傾向では、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にならなかった。

自尊心では、有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,584)=7.47, p<.01$ ), 男子の方が女子よりも得点が高かった。また、有意な学校段階の主効果が見られ ( $F(1,584)=5.13, p<.05$ ), 小学生の方が中学生よりも得点が高かった。なお、有意な交互作用が認められたため ( $F(1,584)=8.80, p<.01$ ), 単純主効果の検討を行った。その結果、女子では小学生の方が中学生よりも得点が高く ( $F(1,584)=13.10, p<.001$ ), 中学生では男子の方が女子よりも得点が高かった ( $F(1,584)=16.02, p<.001$ )。不登校傾向では、有意な学校段階の主効果が見られ ( $F(1,581)=19.87, p<.001$ ), 小学生の方が中学生よりも得点が高かった。有意な性別の主効果は見られず、交互作用も有意にはなかった。



Table 5-1 各下位尺度における性別、学校段階別の平均値と分散分析結果

対象者	小学生			中学生			F-value		
		男子	女子	全体	男子	女子	全体	性	学校段階
友人に対する評価懸念	サンプル1, 2	<i>n</i>	337	324	661	303	273	576	
		<i>M</i>	17.47	22.37	19.87	17.72	21.50	19.51	97.45***
		<i>SD</i>	(7.36)	(7.62)	(7.88)	(7.72)	(8.19)	(8.16)	男子<女子
親に対する評価懸念	サンプル1, 2	<i>n</i>	355	320	675	305	280	585	
		<i>M</i>	17.44	18.83	18.10	17.37	17.76	17.56	4.17*
		<i>SD</i>	(7.96)	(7.99)	(8.00)	(7.28)	(7.52)	(7.39)	男子<女子
教師に対する評価懸念	サンプル1, 2	<i>n</i>	329	306	635	298	274	572	
		<i>M</i>	17.73	20.36	19.00	17.65	19.23	18.41	20.64***
		<i>SD</i>	(8.00)	(8.30)	(8.25)	(7.66)	(8.09)	(7.90)	男子<女子
抑うつ傾向	サンプル1	<i>n</i>	180	166	346	89	75	164	
		<i>M</i>	9.31	10.61	9.94	12.27	13.92	13.02	7.01**
		<i>SD</i>	(5.37)	(5.17)	(5.31)	(7.05)	(6.86)	(6.99)	男子<女子
摂食障害傾向	サンプル1	<i>n</i>	189	176	365	146	140	286	
		<i>M</i>	17.26	17.49	17.37	18.34	17.98	18.16	<i>n.s.</i>
		<i>SD</i>	(5.05)	(4.47)	(4.77)	(6.34)	(4.86)	(5.66)	<i>n.s.</i>
自尊心	サンプル2	<i>n</i>	155	143	298	152	138	290	
		<i>M</i>	24.12	24.24	24.17	24.48	21.53	23.08	7.47**
		<i>SD</i>	(6.18)	(6.30)	(6.23)	(6.05)	(6.58)	(6.47)	男子>女子
不登校傾向	サンプル2	<i>n</i>	149	140	289	156	140	296	
		<i>M</i>	31.87	30.28	31.10	26.35	27.45	26.87	<i>n.s.</i>
		<i>SD</i>	(11.47)	(12.19)	(11.83)	(9.83)	(11.74)	(10.77)	小>中
学級での反社会的傾向	サンプル1	<i>n</i>	199	184	383	150	140	290	
		<i>M</i>	7.56	6.77	7.18	10.73	8.26	9.54	46.32***
		<i>SD</i>	(2.42)	(1.19)	(1.97)	(4.87)	(3.17)	(4.31)	男子>女子

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

学級での反社会的傾向では、有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,669)=46.32, p<.001$ )、男子の方が女子よりも得点が高かった。また、有意な学校段階の主効果が見られ ( $F(1,669)=94.05, p<.001$ )、中学生の方が小学生よりも得点が高かった。なお、有意な交互作用が認められたため ( $F(1,669)=12.32, p<.001$ )、単純主効果の検討を行った。その結果、性別の単純主効果の検討では、男子 ( $F(1,669)=90.53, p<.001$ ) および女子 ( $F(1,669)=18.47, p<.001$ ) において学校段階の単純主効果が有意であり、男女ともに中学生の方が小学生よりも得点が高かった。また、学校段階の単純主効果の検討では、小学生 ( $F(1,669)=6.30, p<.05$ ) および中学生 ( $F(1,669)=46.75, p<.001$ ) において性別の単純主効果が有意であり、小・中学生ともに男子の方が女子よりも得点が高かった。

#### 第4項 各下位尺度における男女別相関

男女別に、各尺度間の相関係数を求めた (Table 5-2)。

まず、男子における対象別評価懸念と適応指標との相関について述べる。抑うつ傾向については、全ての対象別評価懸念との間に  $r=.30 \sim .38$  (すべて  $p<.001$ ) の有意な正の相関が見られた。摂食障害傾向については、「友人に対する評価懸念」との間に  $r=.28$  ( $p<.05$ )、「教師に対する評価懸念」との間に  $r=.31$  ( $p<.01$ ) の有意な正の相関が見られた。自尊心については、「友人に対する評価懸念」および「教師に対する評価懸念」との間に  $r=-.16$  ( $p<.01$ ) の有意な負の相関が見られた。不登校傾向については、全ての対象別評価懸念との間に  $r=.26 \sim .32$  (すべて  $p<.001$ ) の有意な正の相関が見られた。学級での反社会的傾向については、「友人に対する評価懸念」との間に  $r=.14$  ( $p<.05$ )

Table 5-2 各尺度間の相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
①友人に対する評価懸念(男子 $n=640$ , 女子 $n=597$ )	—	.69 ***	.77 ***	.38 ***	.28 *	-.16 **	.32 ***	.14 *
②親に対する評価懸念(男子 $n=660$ , 女子 $n=600$ )	.59 ***	—	.74 ***	.33 ***	.27	-.11	.32 ***	.02
③教師に対する評価懸念(男子 $n=627$ , 女子 $n=580$ )	.71 ***	.73 ***	—	.30 ***	.31 **	-.16 **	.26 ***	.06
④抑うつ傾向(男子 $n=269$ , 女子 $n=241$ )	.31 ***	.21 **	.26 ***	—	.17 **	—	—	.31 ***
⑤摂食障害傾向(男子 $n=335$ , 女子 $n=316$ )	.28 ***	.32 ***	.26 ***	.08	—	—	—	.24 ***
⑥自尊心(男子 $n=307$ , 女子 $n=281$ )	-.30 ***	-.26 ***	-.24 ***	—	—	—	-.31 ***	—
⑦不登校傾向(男子 $n=305$ , 女子 $n=280$ )	.22 ***	.13 *	.15 *	—	—	-.23 ***	—	—
⑧学級での反社会的傾向(男子 $n=349$ , 女子 $n=324$ )	.03	.07	-.04	.24 ***	.19 **	—	—	—

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

先頭行に記した①から⑧の番号は、先頭列に記載した尺度名に付した番号と対応している

右上に男子の相関係数, 左下に女子の相関係数を示す

適応指標間相関: サンプル1=抑うつ傾向, 摂食障害傾向, 学級での反社会的傾向 サンプル2=自尊心, 不登校傾向

の有意な正の相関が見られた。

次に、女子における対象別評価懸念と適応指標との相関について述べる。抑うつ傾向については、全ての対象別評価懸念との間に  $r=.21 \sim .31$  ( $p<.01$  および  $p<.001$ ) の有意な正の相関が見られた。摂食障害傾向については、全ての対象別評価懸念との間に  $r=.26 \sim .32$  (すべて  $p<.001$ ) の有意な正の相関が見られた。自尊心については、全ての対象別評価懸念との間に  $r=-.24 \sim -.30$  (すべて  $p<.001$ ) の有意な負の相関が見られた。不登校傾向については、全ての対象別評価懸念との間に  $r=.13 \sim .22$  ( $p<.05$  および  $p<.001$ ) の有意な正の相関が見られた。学級での反社会的傾向との間には有意な相関は見られなかった。

## 第5項 対象別評価懸念と適応指標との関連

対象別評価懸念尺度の「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」を説明変数、5つの適応指標を基準変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を男女別に行った（Table 5-3）。なお、VIFが1.00～1.57、許容度が0.64～1.00であり、説明変数間における多重共線性の問題はないと判断された。

抑うつ傾向では、自由度調整済み  $R^2$  が有意であり、説明率は男子17%、女子9%であった。男女とも「友人に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が有意であり、弱～中程度の正の関連が示された。

摂食障害傾向では、自由度調整済み  $R^2$  が有意であり、説明率は男子9%、女子11%であった。男子では「教師に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が有意であり、弱い正の関連が示された。女子では「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が有意であり、弱い正の関連が示された。

Table 5-3 対象別評価懸念と適応指標との間の重回帰分析(ステップワイズ法)の結果

対象別評価懸念尺度	抑うつ傾向		摂食障害傾向		自尊心		不登校傾向		学級での反社会的傾向	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
友人に対する評価懸念	.41 ***	.30 ***		.17 *		-.33 ***		.23 ***	.15 *	
親に対する評価懸念				.22 **			.33 ***			
教師に対する評価懸念			.31 ***		-.16 **					
自由度調整済み $R^2$	.17 ***	.09 ***	.09 ***	.11 ***	.02 **	.10 ***	.11 ***	.05 ***	.02 *	

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

自尊心では、自由度調整済み  $R^2$  が有意であり、説明率は男子 2%、女子 10%であった。男子では「教師に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が有意であったが、値は小さかった。女子では「友人に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が有意であり、弱い負の関連が示された。

不登校傾向では、自由度調整済み  $R^2$  が有意であり、説明率は男子 11%、女子 5%であった。男子では「親に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が、女子では「友人に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が有意であり、どちらも弱い正の関連が示された。

学級での反社会的傾向では、男子のみ自由度調整済み  $R^2$  が有意であり、説明率は 2%であった。「友人に対する評価懸念」の標準偏回帰係数が男子のみ有意であったが、値は小さかった。

### 第4節 考察

本章では、対象別評価懸念尺度と心理・社会的適応との関連を明らかにすることを目的とし、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」を説明変数、5つの適応指標を基準変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を男女別に行った。その結果、男女で心理・社会的適応と関連する対象別評価懸念の種類が異なることが明らかとなった。

抑うつ傾向については、男子では 17%、女子では 9%が対象別評価懸念によって説明されており、男子の方が説明率は高かった。榎本（1999）は、女子は自己開示や親密性を重視した交流が多いことを指摘している。女子の友人関係では、友人の評価を気にする傾向は関係維持に働くため、抑うつ傾向を説明する割合は大きくないのかもしれない。一方、自分に自信を持ち、友達と自分は異なる存在であるとい

う認識をもって付き合う男子の友人関係（落合・佐藤，1996）では，友人の評価を心配する傾向は適応的に働かず，女子よりも抑うつを高めやすいと思われる。そのため，男子において「友人に対する評価懸念」が抑うつを説明する割合が高まったと思われる。標準偏回帰係数については，「友人に対する評価懸念」との弱～中程度の有意な正の関連が示されたが，「親に対する評価懸念」との関連は示されず，仮説の一部が支持されるにとどまった。抑うつ傾向と「親に対する評価懸念」との単相関は有意であることから，友人と親の双方からの評価を心配する中で，特に「友人に対する評価懸念」が強く働いていると思われる。西野・小林・北川（2009）によると，日常ストレスである「友人関係」，「学業」，「家庭」が抑うつ傾向に及ぼす影響は，「友人関係」の方が「家庭」よりも大きいことが明らかになっている。このことから，友人関係におけるストレスと密接な関わりを持つと思われる「友人に対する評価懸念」のみが抑うつ傾向と有意な関連を示したと考えられる。

摂食障害傾向については，男子では 9%，女子では 11%が対象別評価懸念によって説明されていた。標準偏回帰係数は，女子では「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」との弱い有意な正の関連が見られ，仮説は支持された。一方，男子では「教師に対する評価懸念」とのみ有意な弱い正の関連が見られた。大学生の瘦身願望について検討した菅原・馬場（1998）は，男性は女性とは異なり，対人関係の中で瘦身を考えると指摘している。小・中学生の場合，体型が露わになるのは体育の授業が多いという点を踏まえると，その対人関係には教師の存在も含まれると推察される。ベネッセ教育総合研究所（2001）は，男子中学生の痩せている人のイメージでは「スポーツが

うまくできそう」が過半数を占めるとしており，子どもの中で痩せと運動能力に関するイメージは直結している可能性がある。上家他（2015）によると，瘦身願望群は非瘦身願望群よりも運動有能感およびその下位因子である統制感（努力が結果に反映されるという見通し）や受容感（教師や仲間から受け入れられているという認知）の得点が有意に低く，この結果は男子でしか見られなかった。つまり，男子の場合は，瘦身願望と自身の身体・運動能力への評価がつながりやすいと考えられる。そのため，男子の摂食障害傾向には，自身の身体・運動能力の評価者・指導者である教師からの評価を気にする傾向の方が強く関与したのではないだろうか。

自尊心については，男子では2%，女子では10%が対象別評価懸念によって説明されており，特に男子の値が低かった。友人関係における「不安・懸念」と自尊心との負の関連は，女子の方が男子よりも大きいことが示されており（加藤・太田・松下・三井，2013），女子の方が自尊心の低さを対象別評価懸念で説明できると思われる。標準偏回帰係数については，女子では「友人に対する評価懸念」が有意な弱い負の関連を示し，男子では「教師に対する評価懸念」との負の関連が有意であったが値は小さかった。石本他（2009）は，女子における友人関係は男子よりも心理的適応に与える影響が大きいことを指摘しており，女子は友人に対する懸念の高さが自尊感情の低さと関連しやすいことが考えられる。また，高田（1999）によると，小・中学生では，相互協調的自己観は女子の方が有意に高い。つまり，小学校高学年から中学生では女子の方が男子より周囲の人間関係を自己と結びつけて考えやすく，したがって，周囲からの評価についての意識が自尊心に直結しやすいのではないだろうか。



不登校傾向については、男子では 11%、女子では 5%が対象別評価懸念によって説明されており、特に女子の値が低かった。高橋（2005）は、不登校児において、親の子どもへの期待感が子どもに強い不安を喚起することがあると述べている。また、Crystal et al.（1994）は、男子の方が親の期待を強く感じていることを指摘している。つまり、親の期待を感じやすい男子は否定的評価に対する敏感さが高く、その不安が不登校傾向と関連しているのかもしれない。標準偏回帰係数については、女子では、仮説通り「友人に対する評価懸念」との間に有意な弱い正の関連が示された。一方、男子では「親に対する評価懸念」との間に有意な弱い正の関連が示された。高旗・山本（1998）によると、登校回避感情が起こる要因として、女子は「友達関係」が最も有力であるのに対し、男子は「勉強」が最も有力である。また、「親に対する評価懸念」の項目には、学業成績に関する親からの評価を恐れる傾向が含まれている。そのため、登校回避感情が起こる要因として「勉強」が有力な男子において、不登校傾向と「親に対する評価懸念」との間に有意な関連が見られたのだろう。

学級での反社会的傾向については、男子のみ 2%が対象別評価懸念によって説明されていた。標準偏回帰係数については、仮説とは異なり、男子のみわずかではあるが「友人に対する評価懸念」との間に有意な正の関連が示された。中学生の非行傾向行為には友人関係における同調的な関係が影響しており（小保方・無藤, 2005）、男子の反社会的行動に関する仲間への同調傾向は女子よりも高い（Berndt, 1979）。したがって、友人から否定的な評価を恐れる傾向が高い男子は、仲間の反社会的行動の誘いを断ることは難しく、むしろ仲間から否定的な評価を受けることを恐れて誘いに乗ってしまうのではないだろうか。

第1章で述べた通り、先行研究では、不安や評価懸念の持つ適応的な側面が指摘されてきた。しかし、友人からどう思われるか気にする傾向は、ともすれば反社会的行動への同調ともつながりやすいと考えると、一見大人しく見える児童・生徒の場合でも非行の一端を担うことにならないよう注意して見守る必要があると言える。一方、女子においては上記の関連が見られなかった。全体的に尺度の平均値が低く、反社会的傾向が現れやすい男子と比べると得点に個人差が影響していると考えられるだろう。

### 第5節 本章のまとめ

第5章（研究3）では、対象別評価懸念尺度と心理・社会的適応との関連を明らかにすることを目的とし、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」を説明変数、5つの適応指標を基準変数とする重回帰分析を男女別に行った。その結果、男女で心理・社会的適応と関連する対象別評価懸念の種類が異なることが明らかとなった。精神疾患傾向については、抑うつ傾向では男女とも「友人に対する評価懸念」が有意な正の関連を示したものの、摂食障害傾向では、男子では「教師に対する評価懸念」が、女子では「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」が有意な正の関連を示した。心理的適応の指標である自尊心では、男子では「教師に対する評価懸念」が、女子では「友人に対する評価懸念」が有意な負の関連を示した。社会的不適応については、不登校傾向では、男子では「親に対する評価懸念」が、女子では「友人に対する評価懸念」が有意な正の関連を示した。学級での反社会的傾向では、男子のみ「友人に対する評価懸念」が有意な正の関連を示した。

## 第 6 章

対象別評価懸念の組み合わせ  
パターンと適応指標との関連の検討

【研究 4】

## 第1節 本章の目的

本章では、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」の高低のパターンによる類型を探索的に検討し、得られた類型と心理・社会的適応との関連を検討することを目的とする。友人、親、教師の全ての対象に対して評価懸念を抱く者は、評価懸念を感じる対象が少ない者よりも、様々な不適応問題の得点が高まることが予想される。また、どの対象に対する評価懸念が高いかによって、不適応問題の表出パターンが異なることも考えられるだろう。なお、心理・社会的適応の指標については、第5章（研究3）と同じく、精神疾患傾向として抑うつ傾向と摂食障害傾向、心理的適応の指標として自尊心、社会的不適応の指標として不登校傾向と学級での反社会的傾向を取りあげる。

## 第2節 方法

### 調査対象者・調査時期・調査内容

第5章（研究3）と同様であった。

## 第3節 結果

### 第1項 対象別評価懸念の組み合わせパターンによる類型の生成

「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」の3下位尺度の組み合わせのパターンを明らかにするため、各下位尺度の標準得点に基づき、学校段階共通に K-means 法によるクラスター分析を行った。なお、分析に際しては、欠損回答の見られなかった1138名を対象とした。

4もしくは5クラスターを設定して分析を行ったところ、特に5ク

クラスター分類では、対象別評価懸念尺度の下位尺度全てが高いあるいは低いクラスターに加え、「友人に対する評価懸念」と「教師に対する評価懸念」といった学校で関わりを持つ対象に対する評価懸念が高いクラスターや、「親に対する評価懸念」のみが高いクラスターが抽出された。各対象別評価懸念の高低に特徴のあるクラスターが得られるとともに、最も解釈がしやすい分類は5クラスター分類であると考えられたため、本研究においてはクラスター数を5とした。各クラスターのプロフィールを Figure 6-1 に示す。

CL1 は、「親に対する評価懸念」の得点のみが  $0.5SD$  以上であることから「親に対する評価懸念高群」と命名した。このクラスターに該当する人数は234名であり、分析対象者の20.6%を占めていた。CL2 は、全ての対象別評価懸念の得点が高い群であることから「全般的の高群」と命名した。このクラスターに該当する人数は141名であり、分析対象者の12.4%を占めていた。CL3 は、「友人に対する評価懸念」と「教師に対する評価懸念」の得点が高い群であることから「学校での評価懸念高群」と命名した。このクラスターに該当する人数は152名であり、分析対象者の13.4%を占めていた。CL4 は、全ての対象別評価懸念の得点が低い群であることから「全般的低群」と命名した。このクラスターに該当する人数は383名であり、分析対象者の33.7%を占めていた。CL5 は、全ての対象別評価懸念の得点がおおむね  $\pm 0.5SD$  以内にあることから「平均群」と命名した。このクラスターに該当する人数は228名であり、分析対象者の20.0%を占めていた。

### 第2項 各クラスターにおける人数の偏りと性別・学校段階との関連

各クラスターの人数に偏りがあるかどうかを検討するために  $\chi^2$  検

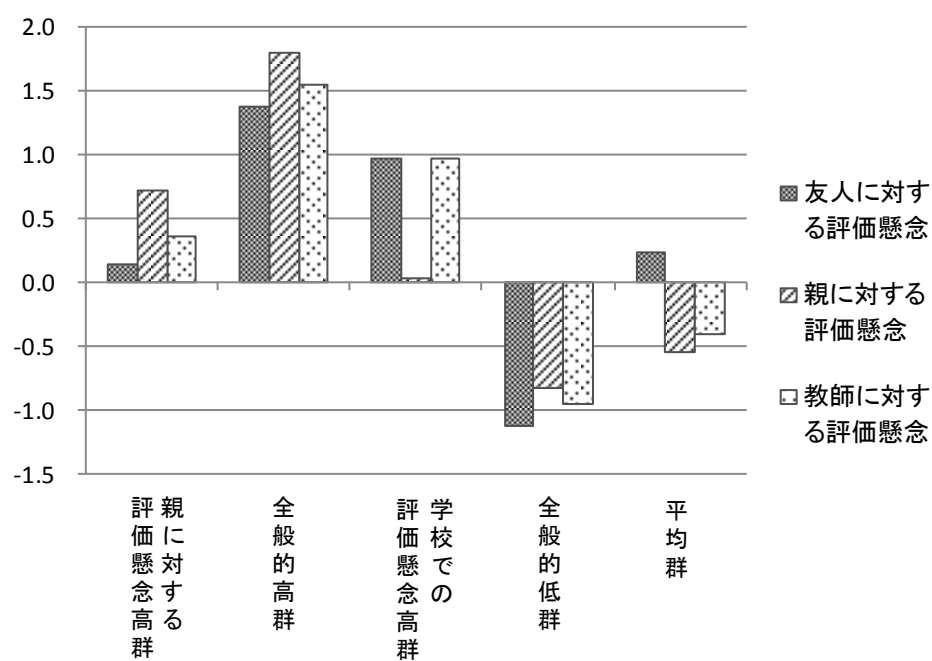


Figure 6-1 各対象別評価懸念に基づく5クラスター分類における得点分布

定を行った。その結果、人数の偏りに有意差が認められたため ( $\chi^2 = 164.35$ ,  $df=4$ ,  $p<.001$ )、残差分析を行った (Table 6-1)。期待値からの有意な人数の偏りが見られたのは、「全般的の高群」、「学校での評価懸念高群」、「全般的低群」の3群であった。期待値よりも有意に人数が多かったのは「全般的低群」であり、全体の約3割強を占めていた。また、期待値よりも有意に人数が少なかったのは「学校での評価懸念高群」と「全般的の高群」であり、それぞれ全体の約1割強を占めていた。

さらに、クラスター分類と性別について  $\chi^2$  検定を行った。なお、分析対象者は性別無記入の4名を除く1134名であった。分析の結果、人数の偏りに有意差が認められたため ( $\chi^2 = 64.53$ ,  $df=4$ ,  $p<.001$ )、残差分析を行った (Table 6-2)。その結果、全ての群で男女間的人数に有意な偏りが見られた。男子の人数が期待値よりも有意に多かったのは「親に対する評価懸念高群」と「全般的低群」であった。また、女子の人数が期待値よりも有意に多かったのは「全般的の高群」、「学校での評価懸念高群」、「平均群」であった。

クラスター分類と学校段階についても  $\chi^2$  検定を行ったが、学校段階間に有意な人数の偏りは見られなかった。

### 第3項 各クラスターにおける各適応指標得点の比較

クラスター間で適応指標の得点に有意差が見られるかを検討するため、各適応指標の平均値について性別 (2水準) およびクラスター (5水準) を要因とした2要因分散分析を行った (Table 6-3)。

抑うつ傾向では、有意なクラスターの主効果が見られ ( $F(4,435)=12.36$ ,  $p<.001$ )、Tukey法による多重比較の結果、「全般的の高

Table 6-1 クラスター分類における人数分布

	親に対する 評価懸念高群	全般的 高群	学校での 評価懸念高群	全般的 低群	平均群
<i>N</i>	234 (0.4)	141 (-5.7**)	152 (-5.0**)	383 (10.3**)	228 (0.0)
%	20.6%	12.4%	13.4%	33.7%	20.0%

$\chi^2(4)=164.35, p<.001$

表中の数値は人数, ( )内の数値は標準化残差      \*\*  $p<.01$



Table 6-2 クラスター分類における性別内訳

	親に対する 評価懸念高群	全般的 高群	学校での 評価懸念高群	全般的 低群	平均群	合計
男子	134 (2.0*)	58 (-2.7**)	53 (-4.5**)	248 (6.4**)	93 (-3.6**)	586
女子	99 (-2.0*)	83 (2.7**)	99 (4.5**)	133 (-6.4**)	134 (3.6**)	548
合計	233	141	152	381	227	1134

$\chi^2(4)=64.53, p<.001$

表中の数値は人数, ( )内の数値は調整済み残差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Table 6-3 各適応指標における性別、クラスター別の平均値と分散分析結果

	男子					女子					F-value	
	親に対する 評価懸念高群	全般的高群	学校での 評価懸念高群	全般的低群	平均群	親に対する 評価懸念高群	全般的高群	学校での 評価懸念高群	全般的低群	平均群	性	クラスター
抑うつ傾向	11.26 (5.88)	16.90 (6.42)	12.59 (5.50)	8.43 (5.43)	9.66 (5.92)	11.88 (5.40)	14.31 (6.71)	13.02 (5.83)	10.19 (6.00)	10.84 (5.45)	n.s.	12.36*** 5<2 4<1,3<2
摂食障害傾向	18.57 (5.61)	21.92 (7.84)	19.05 (5.77)	16.32 (4.85)	17.09 (4.24)	18.18 (4.58)	19.23 (4.13)	19.00 (5.34)	15.76 (4.00)	16.52 (3.65)	n.s.	13.43*** 4<1 4,5<3,2
自尊心	24.29 (6.30)	22.81 (7.22)	22.39 (5.33)	24.94 (5.92)	24.92 (6.42)	23.18 (6.53)	19.39 (5.69)	20.66 (6.15)	25.50 (6.61)	24.00 (6.45)	4.91* 女子<男子	7.55*** 2<5,4 3,1<4
不登校傾向	31.15 (10.28)	37.36 (14.97)	29.07 (7.45)	25.61 (10.24)	28.50 (9.79)	30.16 (12.88)	31.05 (12.82)	32.41 (11.92)	26.24 (11.37)	26.37 (11.58)	n.s.	7.64*** 4,5<2 4<1,3
学級での反社会的 傾向	8.60 (2.93)	10.00 (4.99)	9.32 (3.66)	8.57 (4.13)	9.96 (4.85)	7.43 (2.44)	7.59 (2.49)	7.27 (1.94)	7.36 (2.61)	7.12 (1.55)	40.33*** 女子<男子	n.s.

( )は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\*\* $p<.001$   
クラスター名として記載されている数字の割り当ては右記の通り 1=親に対する評価懸念高群, 2=全般的高群, 3=学校での評価懸念高群, 4=全般的低群, 5=平均群

群」が「平均群」よりも高い得点を示した。また、「全般的低群」、「親に対する評価懸念高群」および「学校での評価懸念高群」、「全般的高群」の順で得点が高くなった。性別については有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはなかった。

摂食障害傾向では、有意なクラスターの主効果が見られ ( $F(4,561)=13.43, p<.001$ )、Tukey 法による多重比較の結果、「親に対する評価懸念高群」が「全般的低群」よりも高い得点を示した。また、「学校での評価懸念高群」と「全般的高群」が「全般的低群」と「平均群」よりも高い得点を示した。性別については有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはなかった。

自尊心では、有意なクラスターの主効果が見られ ( $F(4,506)=7.55, p<.001$ )、Tukey 法による多重比較の結果、「全般的高群」が「平均群」と「全般的低群」よりも低い得点を示した。また、「学校での評価懸念高群」と「親に対する評価懸念高群」が「全般的低群」よりも低い得点を示した。加えて、有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,506)=4.91, p<.05$ )、女子の方が男子よりも得点が低かった。一方、交互作用は有意にはなかった。

不登校傾向では、有意なクラスターの主効果が見られ ( $F(4,504)=7.64, p<.001$ )、Tukey 法による多重比較の結果、「全般的高群」が「全般的低群」と「平均群」よりも高い得点を示した。また、「親に対する評価懸念高群」と「学校での評価懸念高群」が「全般的低群」よりも高い得点を示した。性別については有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはなかった。

学級での反社会的傾向では、有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,577)=40.33, p<.001$ )、男子の方が女子よりも得点が高かった。ク

クラスターについては有意な主効果は見られず，交互作用も有意にはなかった。

### 第4節 考察

本章では，各対象別評価懸念の高低のパターンによる類型を探索的に検討し，得られた類型と心理・社会的適応との関連を検討することを目的とし，適応指標の平均値について性別およびクラスターを要因とした2要因分散分析を行った。

まず，「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」の標準得点に基づくクラスター分析の結果，全ての得点が高い「全般的高群」，全ての得点が平均的な水準の範囲内にある「平均群」，全ての得点が高い「全般的高群」に加え，「親に対する評価懸念」のみ得点が高い「親に対する評価懸念高群」，「友人に対する評価懸念」と「教師に対する評価懸念」の得点が高い「学校での評価懸念高群」の5つのクラスターが抽出された。「全般的高群」，「全般的高群」，「平均群」だけでなく，3つの下位尺度それぞれの高低に特徴のある「学校での評価懸念高群」と「親に対する評価懸念高群」が抽出されたことから，個人内で対象ごとに評価懸念の高さは異なる場合もあることが示唆されたと言えよう。

また，各クラスターの人数の偏りを検討するために $\chi^2$ 検定と残差分析を行った結果，人数が期待値よりも有意に多かったのは「全般的高群」であり，人数が期待値よりも有意に少なかったのは「学校での評価懸念高群」と「全般的高群」であった。したがって，友人や教師といった学校で関わりを持つ対象や全ての対象に対して高い評価懸念を抱く者の人数は少ないことが示された。しかし，いずれかの対象

に対して高い評価懸念を抱いていると考えられる「全般的高群」,「親に対する評価懸念高群」,「学校での評価懸念高群」の3群に所属する人数の総数は全体の約5割弱を占めていた。したがって,ある特定の対象に対して評価懸念を抱く者全体の割合は決して少なくないことが推察される。

さらに,クラスター分類と性別について $\chi^2$ 検定と残差分析を行った結果,男子の人数が期待値よりも有意に多かったのは「親に対する評価懸念高群」と「全般的低群」であり,女子の人数が期待値よりも有意に多かったのは「全般的高群」,「学校での評価懸念高群」,「平均群」であった。男子は,親の期待に応えられなかった場合に親が落胆するという落胆反応予期を女子よりも高く抱くことが明らかにされており(渡部,2013),男子は自分の振る舞いに対する親からの評価を否定的な方向で予期する傾向にあると考えられる。そのため,「親に対する評価懸念高群」では男子の人数が多くなった可能性がある。また,児童・思春期を対象とした研究では,女子の方が男子よりも評価懸念得点が高いことが指摘されていることから(Hartmann et al., 2010; La Greca et al., 1988; 岡田・渡田, 1992; 岡島他, 2009; 山本・田上, 2007),「全般的高群」では女子が,反対に「全般的低群」では男子が,期待値よりも人数が多くなったと思われる。さらに,友人関係が学校適応やストレスに及ぼす影響は女子の方が男子よりも大きく(高旗・山本, 1998),教師との関係についても女子の方が男子よりもストレスサーとして高く評価する傾向があることから(岡安他, 1992),「学校での評価懸念高群」では女子の人数が多くなったのだと考えられる。

次に,5つの適応指標の平均値について性別およびクラスターを要

因とした2要因分散分析を行ったところ、抑うつ傾向、摂食障害傾向、不登校傾向ではクラスターの主効果のみが、学級での反社会的傾向では性別の主効果のみが、自尊心では性別とクラスターの主効果が示された。

抑うつ傾向については、「全般的高群」が「平均群」よりも高い得点を示し、「全般的低群」、「親に対する評価懸念高群」および「学校での評価懸念高群」、「全般的高群」の順で得点が高くなった。つまり、全ての対象に対して評価懸念を抱く者の抑うつ傾向の得点の高さが顕著であることが示されたと言える。友人、親、教師といった身近な対象の中で評価懸念を抱く対象が多くなるほど、本人にとって気の休まる場所は少なくなると思われる。このような日常生活の中での窮屈さが小学校高学年および中学生の抑うつ感の増加に関与するのではないだろうか。

摂食障害傾向については、「親に対する評価懸念高群」が「全般的低群」よりも高い得点を示し、「学校での評価懸念高群」と「全般的高群」が「全般的低群」と「平均群」よりも高い得点を示した。したがって、特に友人と教師という学校での人間関係において評価懸念が高まる者は、全ての対象に対して評価懸念を抱く者と同程度に摂食障害傾向の得点が高いと言える。西園（2008）によると、70年代から摂食障害の症例の多くは、比較的裕福な家庭の「いい子」であり、今でもこのような例は多いという。このような「いい子」は、教師からは問題のない子として評価される一方で、大人からの否定的な評価に敏感な子でもあるとも言えるのではないだろうか。また、学校は体育の授業など自分の身体的特徴が目にとられる機会が多く、他者と比較されやすい環境にあるため、学校場面での評価懸念の高さは摂食障

害傾向を高めるのかもしれない。

自尊心については、「全般的 high 群」が「平均群」と「全般的 low 群」よりも低い得点を示し、「学校での評価懸念 high 群」と「親に対する評価懸念 high 群」が「全般的 low 群」よりも低い得点を示した。したがって、全ての対象に評価懸念を抱く者だけでなく、親や学校での人間関係の中で評価懸念を抱く者も同様に自尊心が低い状態にあると考えられる。また、性別の主効果も有意であり、女子の方が男子よりも自尊心の得点が低かった。梶田（1980）によれば、自尊心は小学生から中学生で大きく低下し、その傾向は女子に特に見られるという。本研究の対象者は小学校高学年から中学生であり、女子において自尊心の低下が顕著に見られたため、女子の方が得点が低くなったのではないだろうか。

不登校傾向については、「全般的 high 群」が「全般的 low 群」と「平均群」よりも高い得点を示しただけでなく、「親に対する評価懸念 high 群」と「学校での評価懸念 high 群」も「全般的 low 群」よりも高い得点を示した。つまり、全ての対象に対して評価懸念を抱く者だけでなく、友人と教師という学校での人間関係において評価懸念が高まる者や親に対して評価懸念が高まる者も不登校傾向が高まると言える。中学生時の不登校の発生には、友人関係のストレスが特に影響を及ぼしているとの指摘があるが（野島・三好，2004），本研究では友人だけでなく、親や教師に対する評価懸念が高い者も不登校傾向の得点が高かった。島袋（2003）は、教師の援助の保有感と親の努力評価が弱い時に、結果的に不登校感情が強まることを指摘している。教師に対する評価懸念が高い場合には、教師に対して援助サポートを求めにくいことや、親に対する評価懸念が高い場合には、親の評価に敏感なあまり「いい

子」としての姿が当たり前になり，親から努力を認めてもらう機会が少なくなることが考えられる。したがって，従来指摘されてきた友人だけでなく，親や教師に対して評価懸念が高い者も不登校傾向得点が高まったのではないだろうか。

学級での反社会的傾向については，性別の主効果が見られ，男子の方が女子よりも得点が高いことが示されたが，クラスターについては有意な主効果は見られなかった。学級での反社会的行動傾向は，男子の方が女子よりも得点が高いことが指摘されていることから（酒井他，2007），本研究でも先行研究と同様の結果が得られたと考えられる。なお，本研究で取り上げた5つの適応指標のうち，学級での反社会的傾向でのみクラスターの主効果が見られなかった。不安の高い子どもの中には親や教師から見て望ましい行動を示す児童が含まれている可能性が指摘されているが（石川・坂野，2006），この不安の高さは評価懸念といった認知的な不安の高さではなく，恐怖など情動的な不安の高さが背景にあると考えられる。そのため，対象別評価懸念の高さによる類型によって，有意な得点差は示されなかったのかもしれない。

### 第5節 本章のまとめ

第6章（研究4）では，「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」の高低のパターンによる類型を探索的に検討する目的でクラスター分析を実施し，得られたクラスターと心理・社会的適応との関連を検討するために性別およびクラスターを要因とした2要因分散分析を行った。その結果，抑うつ傾向，摂食障害傾向，不登校傾向ではクラスターの主効果のみが，学級での反社会的傾向では性別の主効果のみが，自尊心では性別とクラスターの主効



果が示された。特に、「全般的高群」は他のクラスターと比べて不適応得点が高く、身近に評価懸念を抱く対象が多いほど心理・社会的適応が損なわれる可能性が示された。一方、摂食障害傾向、自尊心、不登校傾向に関しては、「学校での評価懸念高群」や「親に対する評価懸念高群」も「全般的高群」と同程度に不適応状態にあることが明らかとなった。したがって、心理・社会的適応の種類によっては、いずれかの対象に対して高い評価懸念を抱く者も適応を損なう恐れがあることが示唆された。

## 第Ⅳ部

### 対象別評価懸念の形成要因の検討

## 第 7 章

### 対象別評価懸念の促進要因の検討

#### 【研究 5】

## 第1節 本章の目的

第Ⅲ部で得られた結果を踏まえると、対象別評価懸念は様々な不適応問題の理解や解決に有効な概念であると思われる。したがって、対象別評価懸念の促進要因や抑制要因を明らかにすることは、予防的観点から知見の蓄積が求められる研究領域であると言えるだろう。

対象別評価懸念の形成要因やその作用機序を理解するために、第1章では Rubin et al. (2009) のモデルを基盤とした対象別評価懸念の発達モデルを提示した (Figure 1-2 を参照)。そこで、第Ⅳ部では、児童期後期から思春期に焦点を当て、各対象別評価懸念の促進および抑制に寄与すると思われる要因について実証的検討を行う。本研究では、先行研究において評価懸念との関連が指摘されている対人経験と養育態度を取りあげる。なお、対象別評価懸念は、友人、親、教師の三者との関係性における不安を扱う概念であるため、従来の発達モデルで取りあげられてきた親子関係と友人関係だけでなく、教師－児童関係に関する要因も含めて対象別評価懸念の形成との関連を検討する。

本章では、対象別評価懸念の促進要因の検討を行うことを目的とする。対人経験については、友人と教師との関係における傷つき経験を取りあげる。先行研究では、仲間からの拒絶やいじめが対人的な不安の発達に及ぼす影響が指摘されており (McCabe et al., 2003; Storch et al., 2005)、友人との傷つき経験が「友人に対する評価懸念」と正の関連を示すことが予想される。一方、教師－児童関係と子どもの不安については、指示的で要求的な教師の行動が子どもの不安や引っ込み思案行動と正の関連を示すことや (Assor et al., 2005)、教師－児童関係は子どもの解釈を媒介して対人不安と正の関連を示すことが

明らかにされている (Workman, 2009)。このように、教師－児童関係が不安の発達に無関係ではないことが複数の研究で指摘されているものの、評価懸念に関しては、教師のどんな関わりがどのように影響するのかという点について実証的な検討が不足している。中井・庄司 (2009) は、教師との関係の中で生徒が傷つきを経験することで、その後の教師に対する安心感や正当性が低減することを明らかにしており、教師とのネガティブな感情を伴う経験が教師に対する不安を高める可能性が考えられる。したがって、教師との傷つき経験が「教師に対する評価懸念」と正の関連を示すことが予想される。

養育態度については、社会恐怖 (social phobia) との正の関連が示されている拒否と過保護、評価懸念と正の関連が示されている厳格に加え、統制や過保護の下位次元である侵入性を取りあげる。拒否や厳格は、非承認を回避する方向へ子どもの注意を焦点づける傾向を生むことで (Allaman et al., 1972; Arkin et al., 1986)、対象別評価懸念の促進に寄与すると考えられる。また、過保護は子どもが状況を統制不可能なものとして解釈する傾向を促すなど (Chorpita & Barlow, 1998)、子どもが自身の力で発達的に適切な不安を乗り越える機会を奪うことで対象別評価懸念の促進に寄与すると考えられる。侵入性とは、親が子ども自身で解決できる課題に手を出して子どもを未熟な者として扱い、子どもの自律性を妨げようとする養育態度である (Egeland, Pianta, & O'Brien, 1993; Ispa et al., 2004; Wood, 2006)。侵入的な養育態度は、子どもの自己効力感や統制感の低減を介して子どもの不安の発展や維持に寄与すると言われている (McLeod, Wood, Avny, 2011)。先行研究では、子どもの不安と養育態度との関連を検討する際、統制など広い次元で養育態度を扱う研究が多かった

(McLeod et al., 2007)。しかし、より詳細な下位次元の養育態度を取りあげることによって子どもの不安症状に対する説明率が上昇する可能性が示唆されていることを踏まえ (James et al., 2012)、本研究では統制の下位次元である侵入性を取りあげることとする。

ところで、Bowlby (1973 黒田・岡田・吉田訳 1991) によれば、乳幼児期の母子の相互作用を基盤に構築される愛着対象や自己に関する心的表象は内的作業モデル (internal working model; 以下 IWM とする) と呼ばれており、発達初期の経験の般化として内在化された IWM は、その後のあらゆる時間、あらゆる関係への情報処理に多くは意識外で作用すると考えられている (久保, 2000)。つまり、養育態度は子どもの幅広い対人認知の枠組みに影響すると考えられるため、本研究ではいずれの養育態度も全ての対象別評価懸念と正の関連を示すことが予想される。

上述の対象別評価懸念と対人経験および養育態度との関連に関する仮説を整理したモデルを Figure 7-1 に示す。

なお、養育態度の測定方法については、親の養育態度の影響を受ける子ども自身が親の養育態度をどのように感じ、対処するかということに意味があるため、子ども自身の認知が重要であることが指摘されている (篠原・福山, 1987)。対象別評価懸念が子ども自身の認知であることも踏まえ、本研究では子ども自身がこれまでに受けたと認知する養育態度を取りあげることとする。

## 第2節 方法

### 調査対象者

茨城県内の小学校 5, 6 年生 113 名 (5 年生 63 名, 6 年生 50 名 ;

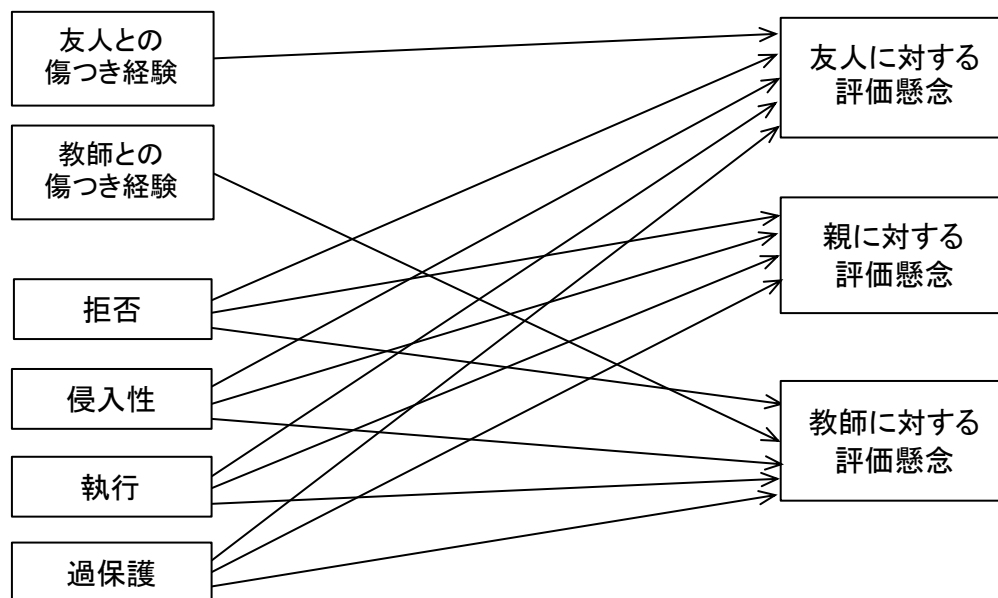


Figure 7-1 対象別評価懸念と促進要因との関連に関する仮説のモデル図

男子 61 名，女子 51 名，不明 1 名）と，同県内の中学校 1～3 年生 488 名（1 年生 168 名，2 年生 148 名，3 年生 172 名；男子 247 名，女子 240 名，不明 1 名），計 601 名を対象とした。

### 調査時期

2014 年 5 月～9 月に実施した。

### 調査内容

質問紙は A4 版用紙 6 枚組（表紙を含む）であった。以下に記載した順の質問項目で構成されている。

1. 属性についての項目（共通シート） 性別と学年について尋ねた。
2. 「おうちの人」，「家の人」の選択（共通シート）
3. 対象別評価懸念尺度 「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」計 26 項目について，「あてはまる（5 点）」～「あてはまらない（1 点）」の 5 件法で回答を求めた。
4. 友人との傷つき経験と教師との傷つき経験を測定する尺度 岡安他（1992）が作成した中学生用学校ストレッサー尺度の下位因子「友人関係」と「教師との関係」を用いた。なお，「友人関係」の項目には，友人からの悪口やからかい，いじめや暴力，仲間外れなどの被害が含まれており，「教師との関係」の項目には，教師からの叱責や注意，えこひいき，他人と比べるような発言，無視，裏切られた経験や自分を理解してくれなかった経験などが含まれている。16 項目について，これまでの経験頻度を「全然なかった（0 点）」～「よくあった（3 点）」，その嫌悪性を「全然いやでなかった（0 点）」～「非常にいやだ



った（3点）」のそれぞれ4件法で回答を求め、両回答を掛け合わせたものを得点とした。なお、小学生には振り仮名を表記するなど学校段階に適した表記にした上で用いた。

#### 5. 拒否，厳格，侵入的な養育態度を測定する尺度 Schaefer（1965）

の CRPBI（Children's Report on Parent Behavior Inventory）の短縮版である CRPBI-108 の日本語版（内海，2012）を用いた。拒否的な養育態度として「拒否（rejection）」8項目，厳格な養育態度として「執行（enforcement）」5項目，侵入的な養育態度として「侵入性（intrusiveness）」5項目を使用した。“これまでのあなたに対するうちの人の態度”について尋ねるために項目の文末表現を過去形に修正した上で用いた。18項目について、「よくあてはまる（4点）」～「全くあてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。なお、小学生には振り仮名を表記するなど学校段階に適した表記にした上で用いた。

#### 6. 過保護的な養育態度を測定する尺度 Parker, Tuling, & Brown

（1979）の PBI（Parental Bonding Instrument）の中学生版（鎌谷，2009）の下位因子「過保護因子」を使用した。“これまでのあなたに対するうちの人の態度”について尋ねるために項目の文末表現を過去形に修正した上で用いた。13項目について、「よくあてはまる（4点）」～「全くあてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。なお、小学生には振り仮名を表記したり，言葉の意味を付記するなど学校段階に適した表記にした上で用いた。

### 第3節 結果

#### 第1項 各尺度の信頼性の確認

各尺度の内的一貫性を確認するため、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、対象別評価懸念尺度全体は.94, 「友人に対する評価懸念」は.89, 「親に対する評価懸念」は.86, 「教師に対する評価懸念」は.87 であった。対人経験の「友人との傷つき経験」は.83, 「教師との傷つき経験」は.85 であった。さらに、養育態度の「拒否」は.88, 「侵入性」は.74, 「執行」は.80, 「過保護」は.69 であった。

対人経験および養育態度を測定する尺度の各因子については、中学生用に開発された尺度を小学生にも適用したため、基礎統計量、尖度・歪度、Cronbach の  $\alpha$  係数を学校段階別に算出した (Table 7-1)。特に、養育態度の「過保護」で小学生は Cronbach の  $\alpha$  係数が.53 と低い値となったため、項目7「わたしを自分（おうちの人）に頼らせた」を削除したところ、小学生は.58, 中学生は.75 となった。そのため、「過保護」については項目7を削除した12項目を使用することとした。12項目の「過保護」に関して、小学生の度数分布を Figure 7-2, 中学生の度数分布を Figure 7-3 に示す。分布の形状に関して尖度と歪度を確認すると、いずれも左寄りの分布となったが、小・中学生ともに正規分布の基準となる0から大きく乖離する値ではなかったことから、以降の分析にも用いることとした。

#### 第2項 各下位尺度の性差・学校段階差の検討

各下位尺度の平均値について、性別および学校段階を要因とした2要因分散分析を行った (Table 7-2)。

対象別評価懸念尺度では、「友人に対する評価懸念」( $F(1,563)=$

Table 7-1 対人経験および養育態度に関する下位因子の基礎統計量, 尖度および歪度,  $\alpha$  係数

	小学生					中学生				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	尖度	歪度	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	尖度	歪度	$\alpha$
友人との傷つき経験	9.39	12.88	3.92	1.99	.84	7.68	10.99	7.78	2.44	.82
教師との傷つき経験	6.74	12.10	6.41	2.52	.86	9.76	13.80	5.19	2.15	.85
拒否	1.46	0.58	2.12	1.58	.82	1.56	0.67	2.07	1.50	.90
侵入性	1.55	0.60	2.07	1.44	.66	1.67	0.67	0.51	0.96	.76
執行	1.37	0.49	2.68	1.61	.61	1.48	0.63	2.97	1.72	.82
過保護(13項目)	25.53	5.17	-0.33	0.13	.53	25.15	5.99	0.21	0.52	.72
過保護(12項目)	23.64	5.22	-0.16	0.22	.58	23.27	6.03	0.20	0.56	.75

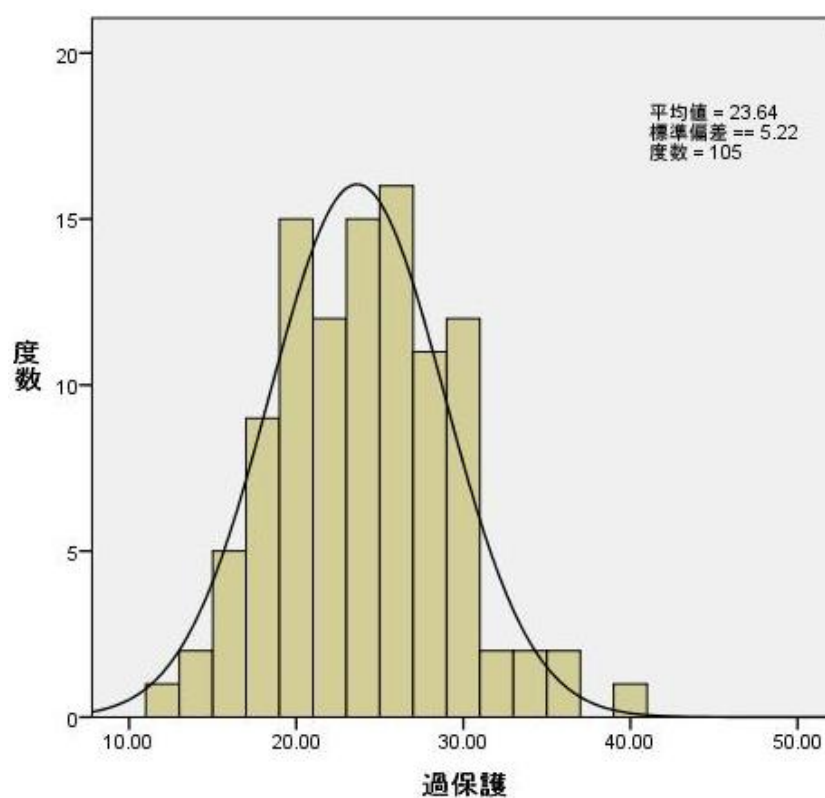


Figure 7-2 過保護の度数分布(小学生)

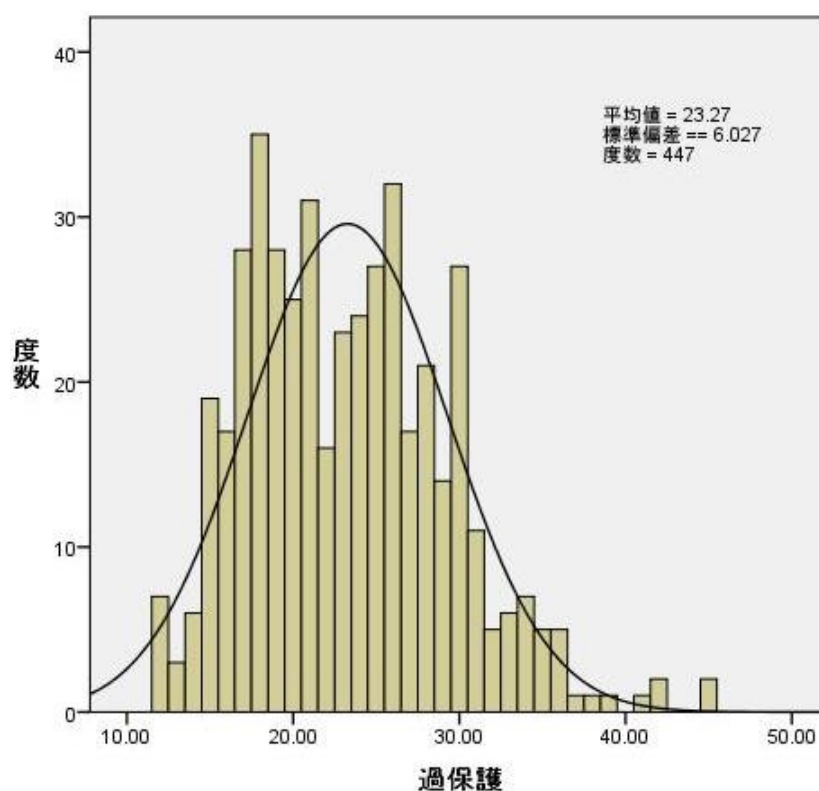


Figure 7-3 過保護の度数分布(中学生)

Table 7-2 各下位尺度における性別、学校段階別の平均値と分散分析結果

		小学生			中学生			性	F-value	
		男子	女子	全体	男子	女子	全体		学校段階	交互作用
友人に対する評価懸念	<i>n</i>	56	50	106	235	226	461	25.42*** 男子<女子	7.08** 中<小	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	21.70	27.42	24.40	20.38	23.87	22.09			
	<i>SD</i>	(8.84)	(9.15)	(9.39)	(8.70)	(7.97)	(8.52)			
親に対する評価懸念	<i>n</i>	60	50	110	236	233	469	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	18.93	19.52	19.20	17.46	19.37	18.41			
	<i>SD</i>	(8.21)	(8.61)	(8.36)	(7.70)	(8.13)	(7.97)			
教師に対する評価懸念	<i>n</i>	54	45	99	229	225	454	4.44* 男子<女子	5.05* 中<小	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	20.57	22.02	21.23	17.96	20.44	19.19			
	<i>SD</i>	(8.52)	(8.38)	(8.44)	(8.28)	(8.44)	(8.45)			
友人との傷つき経験	<i>n</i>	55	47	102	222	217	439	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	9.76	9.13	9.47	7.91	7.44	7.68			
	<i>SD</i>	(13.59)	(12.20)	(12.91)	(11.66)	(10.27)	(10.99)			
教師との傷つき経験	<i>n</i>	56	45	101	221	225	446	<i>n.s.</i>	3.90* 小<中	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	6.64	6.98	6.79	10.28	9.26	9.76			
	<i>SD</i>	(11.46)	(13.09)	(12.15)	(14.55)	(13.03)	(13.80)			
拒否	<i>n</i>	58	51	109	237	230	467	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	1.48	1.43	1.46	1.57	1.55	1.56			
	<i>SD</i>	(0.60)	(0.56)	(0.58)	(0.68)	(0.66)	(0.67)			
侵入性	<i>n</i>	60	51	111	239	232	471	6.80** 男子<女子	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	1.45	1.65	1.54	1.59	1.76	1.67			
	<i>SD</i>	(0.49)	(0.68)	(0.59)	(0.67)	(0.67)	(0.67)			
執行	<i>n</i>	59	49	108	239	230	469	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	1.39	1.35	1.37	1.48	1.48	1.48			
	<i>SD</i>	(0.55)	(0.42)	(0.49)	(0.65)	(0.62)	(0.63)			
過保護	<i>n</i>	57	48	105	220	227	447	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	24.40	22.73	23.64	23.65	22.90	23.27			
	<i>SD</i>	(5.20)	(5.15)	(5.22)	(5.69)	(6.33)	(6.03)			

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

25.42,  $p<.001$ ) と「教師に対する評価懸念」( $F(1,549)=4.44$ ,  $p<.05$ ) で有意な性別の主効果が見られ、女子の方が男子よりも得点が高かった。また、「友人に対する評価懸念」( $F(1,563)=7.08$ ,  $p<.01$ ) と「教師に対する評価懸念」( $F(1,549)=5.05$ ,  $p<.05$ ) で有意な学校段階の主効果が見られ、小学生の方が中学生よりも得点が高かった。なお、「親に対する評価懸念」では、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。

対人経験である「友人との傷つき経験」では、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。「教師との傷つき経験」では、有意な学校段階の主効果が見られ( $F(1,543)=3.90$ ,  $p<.05$ )、中学生の方が小学生よりも得点が高かった。有意な性別の主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。

養育態度では、「侵入性」のみ有意な性別の主効果が見られ( $F(1,578)=6.80$ ,  $p<.01$ )、女子の方が男子よりも得点が高かった。有意な学校段階の主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。また、その他の養育態度では、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。

### 第3項 各下位尺度における男女別相関

男女別に、各尺度間の相関係数を求めた (Table 7-3)。

男子の結果について述べる。対象別評価懸念と対人経験および養育態度との相関については、「友人に対する評価懸念」と「友人との傷つき経験」との間に  $r=.43$  ( $p<.001$ ) の有意な正の相関が見られた。「教師に対する評価懸念」と「教師との傷つき経験」との間には  $r=.18$  ( $p<.01$ ) の有意な正の相関が見られた。また、「親に対する評価懸念」

Table 7-3 各尺度間の相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
①友人に対する評価懸念(男子 $n=291$ , 女子 $n=276$ )	—	.68 ***	.76 ***	.43 ***	.15 *	.36 ***	.32 ***	.33 ***	.10
②親に対する評価懸念(男子 $n=296$ , 女子 $n=283$ )	.57 ***	—	.75 ***	.31 ***	.11	.37 ***	.33 ***	.37 ***	.23 ***
③教師に対する評価懸念(男子 $n=283$ , 女子 $n=270$ )	.71 ***	.65 ***	—	.36 ***	.18 **	.33 ***	.29 ***	.33 ***	.16 *
④友人との傷つき経験(男子 $n=277$ , 女子 $n=264$ )	.35 ***	.20 **	.34 ***	—	.38 ***	.38 ***	.30 ***	.36 ***	.20 **
⑤教師との傷つき経験(男子 $n=277$ , 女子 $n=270$ )	.13 *	.13 *	.26 ***	.48 ***	—	.27 ***	.16 *	.23 ***	.08
⑥拒否(男子 $n=295$ , 女子 $n=281$ )	.18 **	.40 ***	.27 ***	.24 ***	.36 ***	—	.54 ***	.78 ***	.49 ***
⑦侵入性(男子 $n=299$ , 女子 $n=283$ )	.26 ***	.38 ***	.28 ***	.18 **	.23 ***	.43 ***	—	.63 ***	.19 **
⑧執行(男子 $n=298$ , 女子 $n=279$ )	.12	.38 ***	.22 ***	.16 *	.30 ***	.76 ***	.50 ***	—	.44 ***
⑨過保護(男子 $n=277$ , 女子 $n=275$ )	.10	.32 ***	.22 ***	.04	.26 ***	.61 ***	.28 ***	.58 ***	—

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

右上に男子の相関係数, 左下に女子の相関係数を示す

先頭行に記した①から⑨の番号は, 先頭列に記載した尺度名に付した番号と対応している

①から③は対象別評価懸念, ④と⑤は対人経験、⑥から⑨は養育態度に関する尺度である



においては，全ての養育態度との間に有意な正の相関が見られた（ $r=.24\sim .37$ ，すべて  $p<.001$ ）。

女子の結果について述べる。対象別評価懸念と対人経験および養育態度との相関については，「友人に対する評価懸念」と「友人との傷つき経験」との間に  $r=.35$ （ $p<.001$ ）の有意な正の相関が見られた。「教師に対する評価懸念」と「教師との傷つき経験」との間には  $r=.26$ （ $p<.001$ ）の有意な正の相関が見られた。また，「親に対する評価懸念」においては，全ての養育態度との間に有意な正の相関が見られた（ $r=.34\sim .40$ ，すべて  $p<.001$ ）。

#### 第4項 対象別評価懸念の促進要因に関するモデルの検討

第1節の Figure 7-1 に示した通り，「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と正の関連を，「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と正の関連を示し，養育態度は全ての対象別評価懸念と正の関連を示す，という仮説モデルを想定し，男女別に共分散構造分析を行った。男子におけるモデルの適合度は， $X^2(4)=15.03$ ， $p=.01$ ，GFI=.98，AGFI=.82，CFI=.99，RMSEA=.12，AIC=97.03 であった。女子におけるモデルの適合度は， $X^2(4)=17.93$ ， $p=.00$ ，GFI=.98，AGFI=.82，CFI=.99，RMSEA=.13，AIC=99.93 であった。

まず，男女間で等値制約のないモデル1について多母集団同時分析を行った。その結果，「教師との傷つき経験」と「教師に対する評価懸念」との間のパスで性差が有意となり，男子は.09（ $p<.05$ ），女子は.23（ $p<.001$ ）と女子で強い正の関連が示された。また，養育態度の「拒否」と「友人に対する評価懸念」との間のパスで性差が有意となり，男子は.40（ $p<.001$ ），女子は.09（*n.s.*）と男子でのみ有意な正

の関連が示された。続いて、性差が見られた2つのパラメータに等値制約を置いたモデル2について多母集団同時分析を行い、モデル1との比較を行った（Table 7-4）。その結果、RMSEAの値がやや高いものの、全ての適合度指標においてモデル1の方が良好な値であったため、等値制約を置かないモデル1が採用された。最終的なモデルをFigure 7-4に示す。ただし、2つのモデルの適合度指標の数値に大きな差異は見られなかったことから、性差は局所的なものに留まり、男女とも同じモデルが適用可能であると判断した。

対人経験については、仮説通り「友人との傷つき経験」と「友人に対する評価懸念」との間に有意な正のパス係数が認められた（男子.19,  $p<.001$ ；女子.15,  $p<.01$ ）。「教師との傷つき経験」と「教師に対する評価懸念」との間にも仮説通り有意な正のパス係数が認められ（男子.09,  $p<.05$ ；女子.23,  $p<.001$ ），女子の方が男子よりも有意に関連が強かった。

養育態度については、「拒否」と「侵入性」のみパス係数が有意となった。「拒否」と「友人に対する評価懸念」との間に男子のみ.40（ $p<.001$ ）の有意な正のパス係数が、「親に対する評価懸念」との間に男子では.30（ $p<.01$ ），女子では.22（ $p<.05$ ）の有意な正のパス係数が認められた。「侵入性」とのパス係数が有意となったのは女子のみであり、「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」との間にそれぞれ.20（ $p<.01$ ）の有意な正のパス係数が認められた。

#### 第4節 考察

本章では、対象別評価懸念と対人経験および養育態度との関連について「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と正の関連

Table 7-4 多母集団同時分析における各モデルの適合度

	$\chi^2$	$df$	$p$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1(制約なし)	32.955	8	0.000	0.983	0.808	0.985	0.087	196.955
モデル2(制約あり)	42.985	10	0.000	0.978	0.802	0.980	0.090	202.985

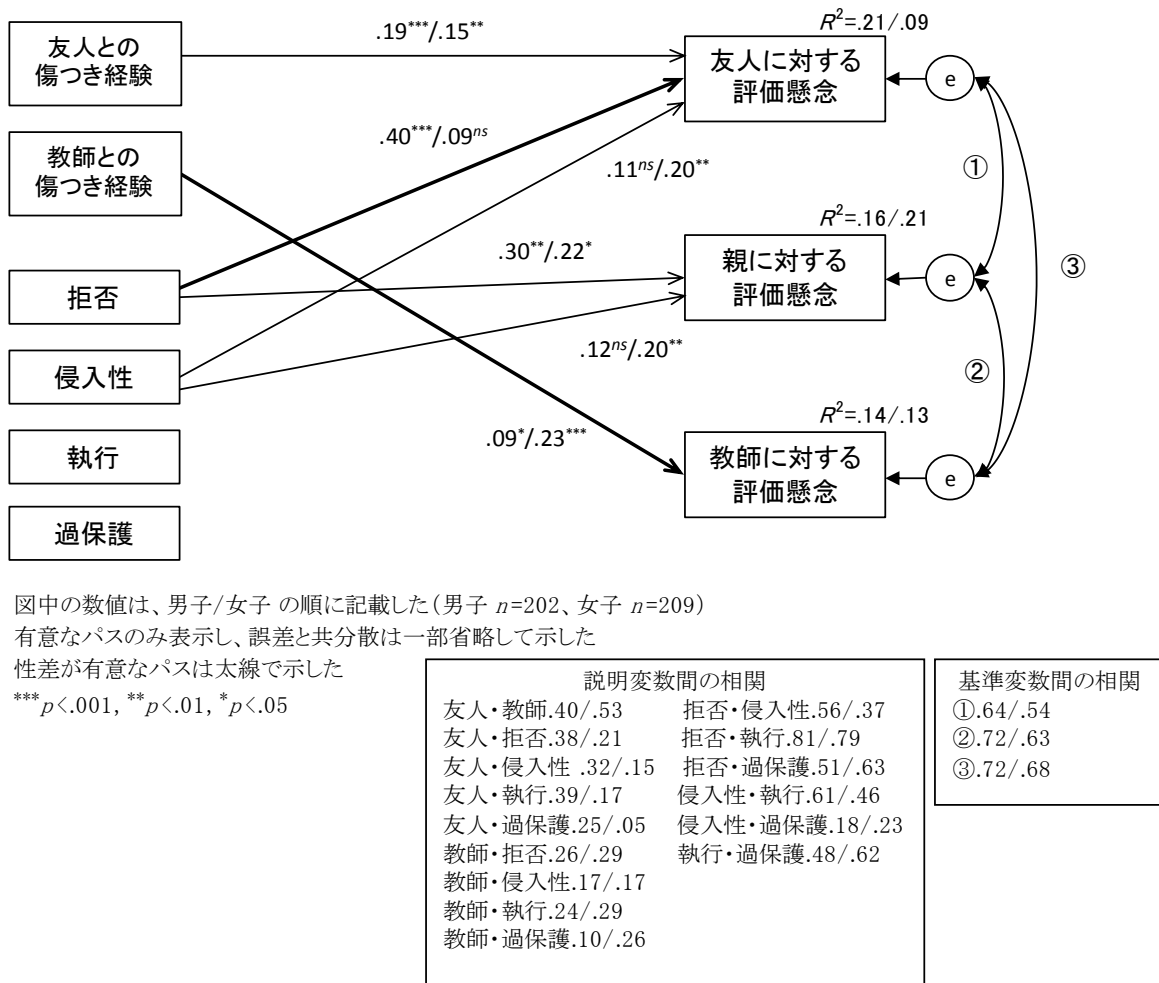


Figure 7-4 対象別評価懸念と促進要因との関連(多母集団同時分析)

を、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と関連を示し、養育態度は全ての対象別評価懸念と正の関連を示すという仮説モデルに関して性別による多母集団同時分析を行った。その結果、局所的に性差は見られるものの、男女でおおむね同じモデルが適用可能であることが示された。

まず、対人経験として取りあげた友人および教師との傷つき経験と対象別評価懸念との関連について考察する。男女とも「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と正の関連を示していた。三島（2008）は、男女共通して、小学校高学年の段階で親しい友人から頻繁にいじめられた高校生ほど「友だちが考えていることが分からなくなり、不安になることがある」、「友だちが自分のことを本当はどう思っているのか気になる」などという気持ちが強くなることを指摘している。香取（1999）も、いじめ被害者は他のいじめ役割と比較して「他者評価への過敏」が高いことを明らかにしており、再びいじめられないようにという気持ちから他者評価に過敏になると考察している。したがって、先行研究における指摘と同様の傾向が本研究においても認められ、仲間からの拒絶をはじめとする傷つき経験が友人に対する評価懸念の促進要因となりうることが示されたと言える。

また、「教師との傷つき経験」と「教師に対する評価懸念」との関連には性差が見られ、女子の方が男子よりも有意に強い正の関連を示していた。中井・庄司（2009）では、過去の「教師との傷つき経験」が現在の教師に対する信頼感に及ぼす影響に関して性差は見られていないが、岡安他（1992）では、女子の方が男子よりも「教師との関係」に関するストレスの得点が高いことが示されている。なお、教師との肯定的経験に関する先行研究では、女子の方が男子よりも教

師からの褒められ経験の自尊感情への影響が強いとの指摘がある（古市・柴田，2013）。また，学校を「楽しい」と感じる理由として教師に関する記述が女子児童に多く見られる理由について，女子にとって教師は受容の源泉として重要な存在であり，教師からの外的評価に依存する傾向が強いことが背景にあると考察されている（藤田・西川，1999）。これらの先行研究を踏まえると，肯定的経験と同様に，教師との否定的経験に関しても女子の方がその影響が大きくなるため，女子は男子よりも関連が強まったと推察される。

続いて，親の養育態度と対象別評価懸念との関連について考察する。男女とも特定の養育態度と対象別評価懸念との間に有意な正のパスが見られたことから，対人不安や社交不安障害だけでなく，その中核的要素である評価懸念の促進に関しても養育態度が影響している可能性が示されたと言える。養育態度の中でも対象別評価懸念の促進要因として有意であったのは，「拒否」と「侵入性」であった。

「拒否」については，「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」との間に正の関連が見られた。拒否的な養育態度とは，養育的な温かさや承認，反応性の低さを含む養育態度である（McLeod et al., 2011）。Bruch（1989）によると，拒否的な養育を受けてきた子どもは，他者からの評価的なコメントを気にするようになり，それがあらゆる対象への評価懸念につながる可能性があるという。そのため，拒否的な養育態度の経験は，親だけでなく友人に対する評価懸念とも関連を示したのだろう。なお，「拒否」と「友人に対する評価懸念」との関連には性差が見られ，男子のみ正の関連が有意であった。一部の先行研究では，拒否的な養育態度がもたらす影響には性差があり，男子の場合には外在化問題につながりやすいと考えられてきた。例え

ば、猪股（1983, 1985）は、親の養育態度が拒否型の場合、子どもの反社会的傾向の出現率が、溺愛型と比較して男子は 2.7 倍、女子は 1.8 倍になることを明らかにしているほか、親との愛着が不安定な子どもは、男子の場合には攻撃性へ、女子の場合には依存性へと発展することが指摘されている（Leaper, 2002）。しかし、拒否的な養育態度と内在化・外在化問題との関連における性差について、性差が確認されない研究（Scaramella, Conger, & Simons, 1999 ; Yahav, 2006）や、男子よりも女子で攻撃的な行動への影響が強まることを示す研究（Feinberg, Howe, Reiss, & Hetherington, 2000）があるなど、研究間で結果が一貫していない（Hale, VanderValk, Akse, & Meeus, 2008）。なお、戸ヶ崎・坂野（1997）は、母親の拒否的な養育態度が子どもに及ぼす影響について、母親の行動を子どもがモデルと捉えて不適切行動を学習する場合と、子どもが罰刺激と捉えて恐怖や怒りを抱く場合の 2 パターンがあると指摘している。男子の方が女子よりも親の期待を強く感じやすいことを踏まえると（Crystal et al., 1994）、不安の高さという素地を持つ子どもが男子であった場合、拒否的な養育態度を親の期待に応えられない自分への罰刺激と捉えやすく、そのため拒否的な養育態度が対象別評価懸念の促進に結びついた可能性がある。男子において拒否的な養育態度が対象別評価懸念と関連を示した背景については、今後も更なる知見の蓄積を踏まえて考察を深めることが求められるだろう。

「侵入性」については、「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」との間に正の関連が見られ、女子のみパス係数が有意となった。侵入的な養育態度は、子どもの自己効力感や統制感への影響を介して児童期の不安の発展や維持に寄与すると言われている

(McLeod et al., 2011)。特に、思春期の社会化の段階では女子は従順であることが奨励され、独立的な態度は抑えられる (Bumpus, Crouter, & McHale, 2001)。こうした背景を受け、女子の方が男子よりも両親からのコントロールを受けやすく (Leaper, 2002)、両親からの自律性の尊重が低くなる傾向にあることが指摘されている (Domenech Rodriguez, Donovanick, & Crowley, 2009)。そのため、侵入的な養育態度を受けた女子は、親に対する従順な態度を求められた結果、親からの否定的評価を恐れる傾向が強まるのではないだろうか。また、女性は男性とは異なり、社会的承認を得るなど対人関係の文脈における成功に動機づけられる傾向が強いことが知られている (Maccoby & Jacklin, 1974)。したがって、侵入的な養育態度を背景に親との間で形成された評価懸念は、女子において友人関係にまで般化しやすく、親に加え友人の意見までも懸念するに至るのだろう。

最後に、第1章で提示した対象別評価懸念の発達モデルを踏まえ、対象別評価懸念の促進要因について得られた結果を考察する。「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」に、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」というように、特定の対象との間の傷つき経験は、その対象に対する評価懸念の形成に関わっている可能性が示唆された。なお、Rubin et al. (2009) のモデルには含まれていなかった教師－児童関係に関する要因である「教師との傷つき経験」も対象別評価懸念の促進要因として効果を持つことが示された点は、本研究で新たに明らかとなった知見である。また、拒否的あるいは侵入的な養育態度も対象別評価懸念に促進的に作用する可能性が示されたことから、男女で細かい関連の違いはあるものの、親子関係、仲間関係、そして教師－児童関係における経験が対象別評価懸念



の促進に関わっていることが実証的に明らかにされたと言えよう。しかし、その関連には、本研究では取り上げることができなかったその他の要因の影響が介在している可能性も考えられる。例えば、本人の気質的特性については評価懸念との関連を否定する先行研究があるものの（Asendorpf, 1990, 1993）、乳幼児期の本人の覚醒閾値の低さからくるなだめにくさ、抑制的行動傾向などが、親の拒絶的あるいは侵入的な養育態度を引き起こすという因果関係も十分に考えられる。この点を明らかにするためには、長期的な縦断的研究によってその因果関係を解明する必要があるだろう。なお、本研究で使用した尺度の中には、中学生を調査対象者として開発された尺度を小学生にも適用したため、信頼性の指標の値が一部低いものがあった。今後は、小・中学生ともに十分な信頼性・妥当性が確認された尺度を使用し、検討を行う必要があると思われる。

## 第5節 本章のまとめ

第7章（研究5）では、対象別評価懸念の促進要因を検討することを目的とし、対象別評価懸念と対人経験および養育態度との関連について、「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と正の関連を、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と関連を示し、養育態度は全ての対象別評価懸念と正の関連を示すという仮説モデルについて、性別による多母集団同時分析を行った。その結果、男女とも同じモデルが適用可能であり、性差は局所的なものに留まると判断された。

対人経験については、「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と

正の関連を示し、特定の対象との間の傷つき経験がその対象に対する評価懸念の形成に関わっている可能性が示唆された。特に、「教師との傷つき経験」と「教師に対する評価懸念」においては、女子の方が男子よりも強い正の関連を示していた。

養育態度については、拒否的な養育態度と侵入的な養育態度が対象別評価懸念を促進する方向で関連することが明らかとなった。「拒否」は、「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」と正の関連を示しており、特に「友人に対する評価懸念」との関連は男子のみ有意であった。「侵入性」も同じく「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」と正の関連を示していたが、それぞれ女子のみ関連が有意であった。

対象別評価懸念の発達モデルで想定されていた通り、友人関係や親子関係が対象別評価懸念に対して促進的に作用することが示唆されたほか、従来のモデルには含まれていなかった児童－教師関係も対象別評価懸念の促進に寄与する要因であることが示された。

## 第 8 章

### 対象別評価懸念の抑制要因の検討

#### 【研究 6】

## 第1節 本章の目的

前章における対象別評価懸念の促進要因の検討に続き、本章では対象別評価懸念の抑制要因の検討を行うことを目的とする。第1章で述べた通り、評価懸念、対人不安、社交不安障害に関する従来の研究では、促進要因の検討が多くなされてきた。一方、これらを抑制するために有効な要因とは何だろうか。Teachman & Allen (2007) は13～16歳の時点での知覚された社会的受容の不足が17～18歳の時点での評価懸念と対人不安を予測することを実証的に示しており、Watson & Friend (1969) も子ども時代から受けてきた不承認の量が評価懸念の形成と関連しているのではないかと推察している。したがって、友人、親、教師から受容・承認される経験が対象別評価懸念を抑制する方向に関連することが予想される。そこで、前章と同じく、対象別評価懸念の抑制に寄与すると思われる要因として対人経験と養育態度を取りあげ、実証的検討を行うこととする。

対人経験については、友人と教師からの受容経験を取りあげる。友人関係においては、仲間からの受容の不足が後の評価懸念を予測すること (Teachman & Allen, 2007)、社会的受容が評価懸念と負の関連を示すこと (La Greca & Stone, 1993)、拒否児や無視児といった低い仲間内地位にいる者の評価懸念が高いことが明らかにされており (La Greca et al., 1988 ; La Greca & Lopez, 1998)、友人からの受容経験が「友人に対する評価懸念」と負の関連を示すことが予想される。教師－児童関係においては、教師から自分という存在をそのまま受け入れてもらい尊重されていると感じられる過去の経験が、教師に対する生徒の信頼感に正の影響を及ぼすことが明らかにされている (中井・庄司, 2009)。教師－児童関係における評価懸念に焦点を当てた

先行研究がないため、教師からの否定的評価に対する恐れを抑制する具体的な教師の関わりに関する知見は乏しいものの、教師からの受容経験が教師に対する信頼感を促進するという中井・庄司（2009）の結果を踏まえると、教師からの受容経験が「教師に対する評価懸念」と負の関連を示すことが予想される。

養育態度については、社会恐怖と負の関連が示されている温かさに近い受容的な養育態度に加え、子どもの心理的自律性を尊重する養育態度を取りあげる。Wood, McLeod, Sigman, Hwang, & Chu（2003）は、子どもの表出するネガティブな情動を受容する親は、ネガティブな情動に耐える機会や試行錯誤する機会を与えることで子どもに情動調整の力を促し、不安に対する子どもの感受性を低減すると説明している。このことから、親の子どもに対する受容的な態度は対象別評価懸念の低減に寄与すると考えられる。また、子どもの心理的自律性を尊重する養育態度が不安の発達に及ぼす影響の大きさについては、McLeod et al.（2007）がメタ分析の結果を踏まえて強調している。心理的自律性の尊重とは、子どもの意見や選択を奨励し、子ども独自の捉え方を認め、子ども自身に問題を解決させる養育態度である（Clark & Ladd, 2000；McLeod, et al., 2007；Whaley, Pinto, & Sigman, 1999）。McLeod et al.（2007）によると、子どもの不安症状に関する養育態度の説明率が拒絶は4%であったのに対して統制は6%であり、さらに統制の下位次元である自律性の尊重は18%であった。山本・田上（2003）は、中学時代と現在とで評価懸念の高さに変化がないと回答した大学生について、常に自己評価の基準が他者にあり続けている状態であると考察しており、他律的な状態が評価懸念を維持させる一つの要因であると主張している。伊藤・小玉（2006）も、何

らかの外的な優秀さの基準に見合っていたり，対人関係上あるいは心内の期待に応えることで得られる随伴性自尊感情（Deci & Ryan, 1995）が高い場合，自尊感情を確保するために外的基準上での達成行動に縛られることとなり，自己自身による決定（自律性）が難しくなると述べている。山本・田上（2003）と伊藤・小玉（2006）の指摘を踏まえると，対象別評価懸念の高さは，自己評価の基準が友人，親，教師からの評価に基づいている状態であると考えられる。子どもの心理的自律性を尊重するような養育態度は，子どもに自己評価の基準は自分自身にあることを感じさせ，他者からの評価に左右されることのない自己の感覚の発達を促し，対象別評価懸念の高まりを抑制する可能性がある。したがって，受容的あるいは心理的自律性を尊重するような養育態度は対象別評価懸念と負の関連を示すと考えられる。なお，前章と同様，養育態度は子どもの幅広い対人認知の枠組みに影響すると考えられるため，いずれの養育態度も全ての対象別評価懸念と負の関連を示すことが予想される。

上述の対象別評価懸念と対人経験および養育態度との関連に関する仮説を整理したモデルを Figure 8-1 に示す。

## 第2節 方法

### 調査対象者

茨城県内の小学校 5，6 年生 112 名（5 年生 53 名，6 年生 59 名；男子 58 名，女子 53 名，不明 1 名）と，同県内の中学校 1～3 年生 238 名（1 年生 169 名，2 年生 33 名，3 年生 36 名；男子 119 名，女子 117 名，不明 2 名），計 350 名を対象とした。

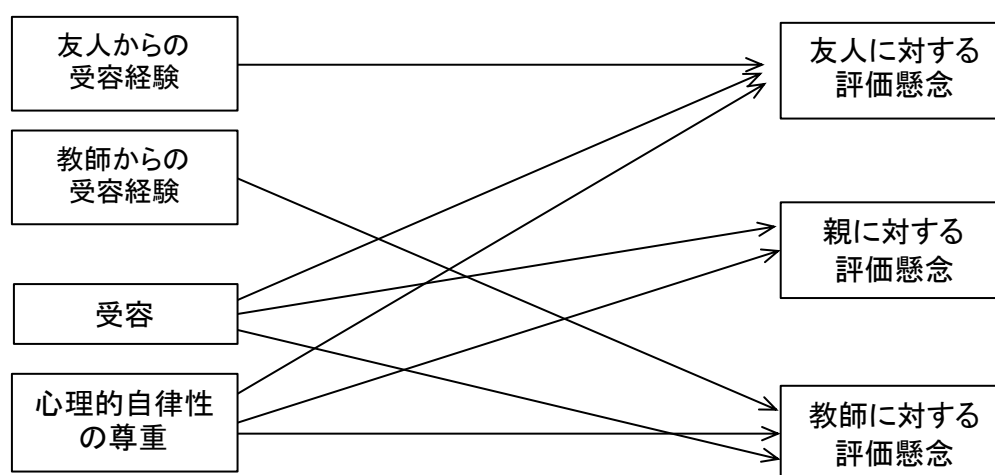


Figure 8-1 対象別評価懸念と抑制要因との関連に関する仮説のモデル図

## 調査時期

2014年5月～9月に実施した。

## 調査内容

質問紙はA4版用紙6枚組（表紙を含む）であった。以下に記載した順の質問項目で構成されている。

1. **属性についての項目（共通シート）** 性別と学年について尋ねた。
2. **「おうちの人」、「家の人」の選択（共通シート）**
3. **対象別評価懸念尺度** 「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」計26項目について、「あてはまる（5点）」～「あてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。
4. **受容的な養育態度を測定する尺度** CRPBI-108の日本語版（内海，2012）の下位因子「受容（acceptance）」を使用した。“これまでのあなたに対するおうちの人々の態度”について尋ねるために項目の文末表現を過去形に修正した上で用いた。8項目について、「よくあてはまる（4点）」～「全くあてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。  
なお、小学生には振り仮名を表記するなど学校段階に適した表記にした上で用いた。
5. **養育態度における心理的自律性の尊重を測定する尺度** 遠山（2005b）が作成した親の威厳ある養育態度尺度の下位因子「心理的自律性の尊重」を用いた。7項目について、「非常にあてはまる（4点）」～「全くあてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。なお、本尺度は大学生と専門学校生を対象に、小学校、中学校、高校での親の



自分に対する態度を評定させるものであるが、項目表現は小学校高学年と中学生にも理解可能と考え、振り仮名を表記するなど学校段階に適した表記にした上で用いた。

**6. 友人からの受容経験を測定する尺度** 鈴木・小川（2007）が作成した被受容感尺度を用いた。“これまでのあなたの友だちとの関わりの経験”について尋ねるために、相手を「友だち」と明記し、項目の文末表現を過去形に修正した上で用いた。7項目について、「あてはまる（5点）」～「あてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。なお、本尺度は中学生を対象として開発された尺度であり、小学生には振り仮名を表記するなど学校段階に適した表記にした上で用いた。

**7. 教師からの受容経験を測定する尺度** 中井・庄司（2009）が作成した教師との関わり経験尺度の下位因子「受容経験」と「承認経験」を用いた。計10項目について、「かなりある（4点）」～「まったくない（1点）」の4件法で回答を求めた。なお、本尺度は中学生を対象として開発された尺度であり、小学生には振り仮名を表記するなど学校段階に適した表記にした上で用いた。

### 第3節 結果

#### 第1項 各尺度の信頼性の確認

各尺度の内的一貫性を確認するため、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、対象別評価懸念尺度全体は.94、「友人に対する評価懸念」は.90、「親に対する評価懸念」は.86、「教師に対する評価懸念」は.88であった。また、対人経験の「友人からの受容経験」は.92、「教

師からの受容経験」は.91であった。さらに、養育態度の「受容」は.91、「心理的自律性の尊重」は.65であった。

対人経験および養育態度を測定する尺度の各因子については、中学生や大学生用に開発された尺度を小学生にも適用したため、基礎統計量、尖度・歪度、Cronbachの $\alpha$ 係数を学校段階別に検討した（Table 8-1）。対人経験である「友人からの受容経験」と「教師からの受容経験」、養育態度の「受容」については、小・中学生変わらず尺度の内的一貫性の高さが確認されたが、養育態度の「心理的自律性の尊重」のみ Cronbach の  $\alpha$  係数が小学生は.58，中学生は.68 と低い値となった。そこで、「心理的自律性の尊重」の度数分布の確認を行った。小学生の度数分布を Figure 8-2，中学生の度数分布を Figure 8-3 に示す。分布の形状に関して尖度と歪度を確認すると、小・中学生ともに正規分布の基準となる0から大きく乖離する値ではなかったことから、以降の分析にも用いることとした。

## 第2項 各下位尺度の性差・学校段階差の検討

各下位尺度の平均値について、性別および学校段階を要因とした2要因分散分析を行った（Table 8-2）。

対象別評価懸念尺度では、「友人に対する評価懸念」（ $F(1,321)=27.87, p<.001$ ）と「教師に対する評価懸念」（ $F(1,311)=7.10, p<.01$ ）で有意な性別の主効果が見られ、女子の方が男子よりも得点が高かった。また、「親に対する評価懸念」（ $F(1,330)=4.51, p<.05$ ）と「教師に対する評価懸念」（ $F(1,311)=3.94, p<.05$ ）で有意な学校段階の主効果が見られ、小学生の方が中学生よりも得点が高かった。なお、いずれも交互作用は有意にならなかった。

Table 8-1 対人経験および養育態度に関する下位因子の基礎統計量, 尖度および歪度,  $\alpha$  係数

	小学生					中学生				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	尖度	歪度	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	尖度	歪度	$\alpha$
友人からの受容経験	26.08	7.05	0.07	-0.84	.92	26.14	6.23	0.72	-0.83	.92
教師からの受容経験	26.97	6.52	-0.52	0.11	.90	22.94	6.75	-0.42	0.10	.91
受容	23.02	5.84	-0.66	-0.47	.89	21.66	6.35	-0.53	-0.34	.92
心理的自律性の尊重	20.86	3.24	-0.08	-0.05	.58	21.11	3.50	1.11	-0.58	.68

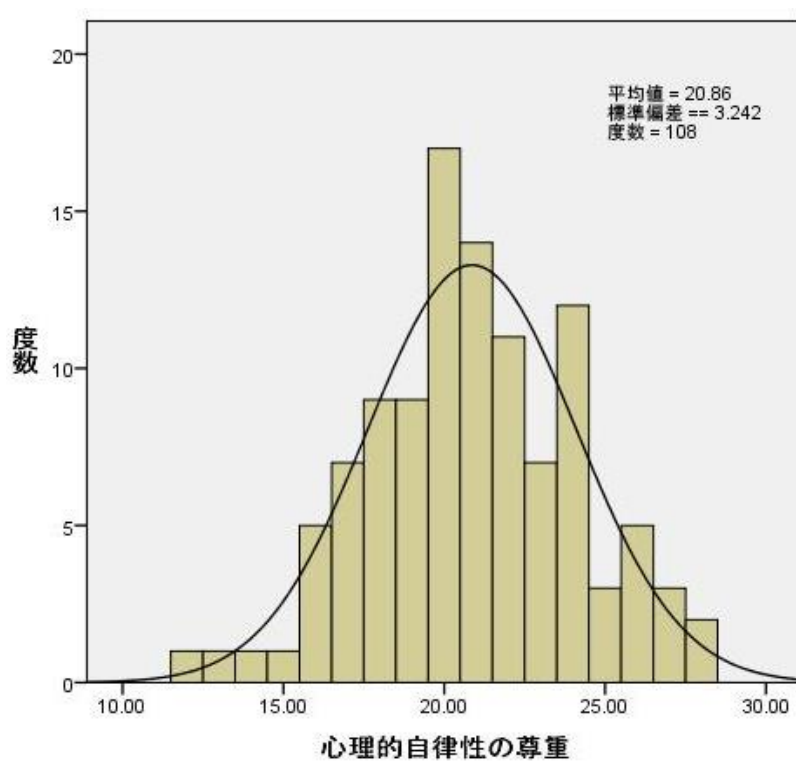


Figure 8-2 心理的自律性の尊重の度数分布(小学生)

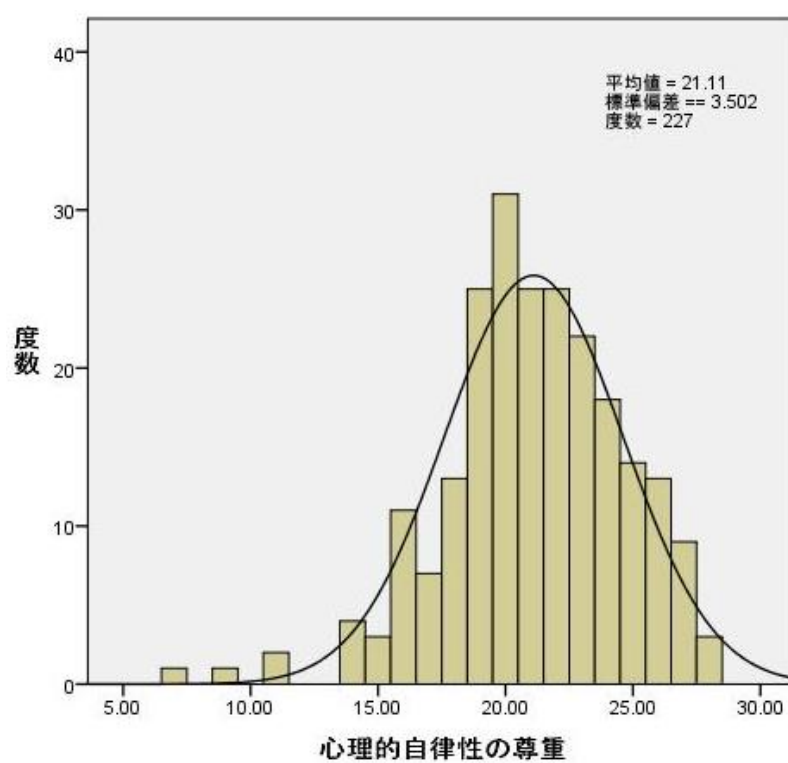


Figure 8-3 心理的自律性の尊重の度数分布(中学生)

Table 8-2 各下位尺度における性別, 学校段階別の平均値と分散分析結果

		小学生			中学生			<i>F</i> -value		
		男子	女子	全体	男子	女子	全体	性	学校段階	交互作用
友人に対する評価懸念	<i>n</i>	53	49	102	110	113	223	27.87***	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	21.02	26.33	23.57	18.80	24.48	21.68			
	<i>SD</i>	(9.42)	(8.48)	(9.33)	(8.86)	(8.27)	(9.01)			
親に対する評価懸念	<i>n</i>	53	53	106	115	113	228	<i>n.s.</i>	4.51*	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	19.49	19.28	19.39	17.01	17.89	17.45			
	<i>SD</i>	(7.92)	(7.77)	(7.81)	(7.80)	(7.60)	(7.70)			
教師に対する評価懸念	<i>n</i>	49	51	100	104	111	215	7.10**	3.94*	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	19.65	22.41	21.06	17.83	20.32	19.12			
	<i>SD</i>	(8.52)	(8.25)	(8.45)	(7.83)	(8.23)	(8.11)			
友人からの受容経験	<i>n</i>	56	51	107	112	115	227	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	26.18	25.80	26.00	25.17	27.03	26.11			
	<i>SD</i>	(7.60)	(6.41)	(7.03)	(6.07)	(6.26)	(6.22)			
教師からの受容経験	<i>n</i>	53	50	103	113	114	227	<i>n.s.</i>	24.69***	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	27.41	26.24	26.84	23.06	22.72	22.89			
	<i>SD</i>	(6.37)	(6.48)	(6.42)	(6.96)	(6.58)	(6.76)			
受容	<i>n</i>	55	53	108	114	111	225	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	22.58	23.30	22.94	20.66	22.65	21.64			
	<i>SD</i>	(5.57)	(6.07)	(5.81)	(6.42)	(6.17)	(6.36)			
心理的自律性の尊重	<i>n</i>	56	51	107	114	111	225	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	20.57	21.04	20.79	20.93	21.31	21.12			
	<i>SD</i>	(3.42)	(2.91)	(3.18)	(3.52)	(3.49)	(3.50)			

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

対人経験の「友人からの受容経験」では、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。「教師からの受容経験」では有意な学校段階の主効果が見られ ( $F(1,326)=24.69, p<.001$ )、小学生の方が中学生よりも得点が高かった。有意な性別の主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。

養育態度の「受容」では、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。「心理的自律性の尊重」でも、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。

### 第3項 各下位尺度における男女別相関

男女別に、各尺度間の相関係数を求めた (Table 8-3)。

男子における対象別評価懸念と対人経験および養育態度との相関については、「親に対する評価懸念」と「心理的自律性の尊重」との間にのみ  $r=-.19$  ( $p<.05$ ) の有意な負の相関が見られた。

女子における対象別評価懸念と対人経験および養育態度との相関については、「友人に対する評価懸念」と「友人からの受容経験」との間にのみ  $r=-.19$  ( $p<.05$ ) の有意な負の相関が見られた。

### 第4項 対象別評価懸念の抑制要因に関するモデルの検討

第1節の Figure 8-1 に示した通り、「友人からの受容経験」は「友人に対する評価懸念」と負の関連を、「教師からの受容経験」は「教師に対する評価懸念」と負の関連を示し、養育態度である「受容」と「心理的自律性の尊重」は全ての対象別評価懸念と負の関連を示す、という仮説モデルを想定し、男女別に共分散構造分析を行った。男子

Table 8-3 各尺度間の相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
①友人に対する評価懸念(男子 $n=163$ , 女子 $n=162$ )	—	.68 ***	.79 ***	.02	.11	-.01	-.07
②親に対する評価懸念(男子 $n=168$ , 女子 $n=166$ )	.54 ***	—	.76 ***	.02	-.01	.02	-.19 *
③教師に対する評価懸念(男子 $n=153$ , 女子 $n=162$ )	.66 ***	.75 ***	—	-.06	.06	.03	-.09
④友人からの受容経験(男子 $n=168$ , 女子 $n=166$ )	-.19 *	-.12	-.05	—	.32 ***	.29 ***	.28 ***
⑤教師からの受容経験(男子 $n=166$ , 女子 $n=164$ )	-.16	.04	.05	.30 ***	—	.37 ***	.20 **
⑥受容(男子 $n=169$ , 女子 $n=164$ )	-.03	-.01	.11	.49 ***	.44 ***	—	.44 ***
⑦心理的自律性の尊重(男子 $n=170$ , 女子 $n=162$ )	-.12	-.15	-.05	.37 ***	.22 **	.58 ***	—

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

右上に男子の相関係数, 左下に女子の相関係数を示す

先頭行に記した①から⑦の番号は, 先頭列に記載した尺度名に付した番号と対応している

①から③は対象別評価懸念, ④と⑤は対人経験, ⑥と⑦は養育態度に関する尺度である



におけるモデルの適合度は、 $X^2(4)=5.55$ ,  $p=.24$ ,  $GFI=.99$ ,  $AGFI=.92$ ,  $CFI=1.00$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $AIC=53.55$  であった。女子におけるモデルの適合度指数は、 $X^2(4)=5.95$ ,  $p=.20$ ,  $GFI=.99$ ,  $AGFI=.92$ ,  $CFI=.99$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $AIC=53.95$  であり、男女ともにモデルとの適合度はおおむね良好であった。

まず、男女間で等値制約のないモデル 1 について多母集団同時分析を行った。その結果、「友人からの受容経験」と「友人に対する評価懸念」との間のパスで性差が有意となったが、男子は.11、女子は-.08であり、5～0.1%水準ではいずれのパス係数も有意とはならなかった。続いて、性差が見られたこのパラメータに等値制約を置いたモデル 2 について多母集団同時分析を行い、モデル 1 と比較を行った (Table 8-4)。その結果、全ての適合度指標においてモデル 1 の方が良好な値であったため、等値制約を置かないモデル 1 が採用された。最終的なモデルを Figure 8-4 に示す。ただし、2 つのモデルの適合度指標の数値に大きな差異は見られなかったことから、性差は局所的なものに留まり、男女とも同じモデルが適用可能であると判断した。

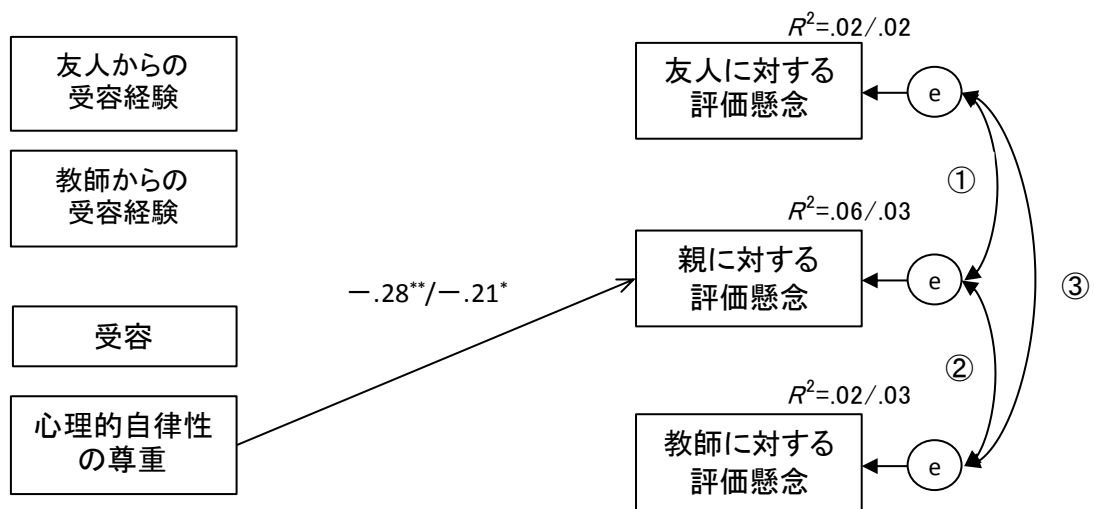
パス係数が有意となったのは養育態度の「心理的自律性の尊重」のみであり、「親に対する評価懸念」との間に、男子は-.28 ( $p<.01$ )、女子は-.21 ( $p<.05$ ) の有意な負のパス係数が認められた。

#### 第4節 考察

本章では、対象別評価懸念と対人経験および養育態度との関連について、「友人からの受容経験」は「友人に対する評価懸念」と負の関連を、「教師からの受容経験」は「教師に対する評価懸念」と負の関連を示し、養育態度は全ての対象別評価懸念と負の関連を示すという

Table 8-4 多母集団同時分析における各モデルの適合度

	$\chi^2$	$df$	$p$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1(制約なし)	11.495	8	0.175	0.988	0.916	0.994	0.041	107.495
モデル2(制約あり)	15.767	9	0.072	0.984	0.898	0.989	0.053	109.767



図中の数値は、男子/女子の順に記載した(男子  $n=128$ 、女子  $n=139$ )

有意なパスのみ表示し、誤差と共分散は一部省略して示した

\*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

説明変数間の相関		基準変数間の相関
友人・教師.29/.30	教師・受容.41/.44	①.67/.53
友人・受容.25/.47	教師・自律性.26/.24	②.74/.76
友人・自律性 .31/.36	受容・自律性.48/.58	③.79/.65

Figure 8-4 対象別評価懸念と抑制要因との関連(多母集団同時分析)

仮説モデルに関して性別による多母集団同時分析を行った。その結果、男女とも子どもの心理的自律性を尊重するような親の養育態度が「親に対する評価懸念」を抑制する方向で関連することが明らかとなった。

思春期早期への移行期は、子ども自身の主体性の要求と両親からの自立という社会的要請がぶつかる発達の局面であり、この時期に親の侵入性を低めて自律性の尊重を高めることが、子どもの不安の問題に対して効果的であるという (McLeod et al., 2011)。また、Wood et al. (2003) は、年齢相応の自立や主体性が親に妨げられることで子どもは無力感や不安を感じるようになり、親の手助けによって不安が一時的に低減される経験を重ねることで親からの分離に関する不安が発展する可能性を指摘している。本研究では、心理的自律性の尊重と有意な負の関連が見られたのは「親に対する評価懸念」のみであった。児童期後期から思春期における親による子どもの心理的自律性の尊重の有無は、年齢不相応な親子間の依存関係の問題を孕んでいるため、友人や教師といった社会的な対人関係における評価懸念とは関連を示さなかったのかもしれない。

なお、友人や教師からの受容経験と対象別評価懸念については、相関分析において有意な相関は見られず、多母集団同時分析においても有意なパスは認められなかった。つまり、本研究では、友人や教師から受容される経験は対象別評価懸念の低減と関連があるという結果は示されなかった。欧米の先行研究では、評価懸念と社会的受容との間の負の関係性が示されてきたが (La Greca & Stone, 1993 ; Teachman & Allen, 2007)、なぜ本研究では同様の傾向が見いだされなかったのだろうか。他者からどう思われているかを気にする傾向が強い子どもの場合、これまで孤立あるいは拒絶されることなく、ある

程度の社会的受容を経験していたとしても、いつ自分が仲間外れにされるかも分からないという恐れを常に抱いている可能性が考えられる。本邦では、上記の傾向が欧米と比して強いのではないだろうか。ある文化において暗黙の内に共有されている人々の思考、感情、社会的行動に関する通念とされる文化的自己観においては、独立し他者から切り離れた自己を重視する相互独立的自己観は西洋文化に、他者と相互に協調・依存した自己を重視する相互協調的自己観は日本を含む東洋文化に特有であると考えられている（北山・唐澤，1995）。また、他者へ同調することで個の成長が途絶えることが西洋における文化的悪夢であるのに対して、日本人における文化的悪夢は他者から切り離されることであると言われている（Plath, 1980 井上・杉野目訳 1985）。上記のような文化的背景の違いを考慮すると、本邦では受容経験の有無にかかわらず常に排除される恐れを抱きやすいため、友人、親、教師から受容されたという対人経験は、対象別評価懸念を低減する程の効果を持たなかったと推察される。なお、渡部・新井・濱口（2012）は、中学生における親の期待について、期待を感じている程度に関わらず、最終的に子どもがどのように期待を受け止めているのかということが適応において最も重要であると主張している。子どもが親の期待を積極的に受け止める場合には自己価値が促進されるのに対し、親の期待に対して負担感を抱いたり、親の失望を回避しようとする場合には、自己価値を低め、抑うつ・不安感を高めるなど不適応を促進するという（渡部他，2012）。山本・田上（2003）は大学生の自伝的記憶を用いた半構造化面接において、評価懸念を低減する経験として承認される経験や理解される経験が重要であることを示した一方で、一見類似した出来事が承認される経験として個人の中に位

置づいている場合もあれば、逆に懸念を高めるきっかけとなっている場合もあることを指摘している。したがって、他者から受容された経験の程度よりも、その受容経験を本人がどのように受け止めているかということを取りあげることで、対象別評価懸念の低減に作用する受容経験をより詳細に明らかにすることができる可能性も考えられるだろう。

また、親の受容的な養育態度も、対象別評価懸念との間に有意な負の関連が認められなかった。この点に関しては、養育態度の組み合わせの問題が影響している可能性がある。例えば、Workman (2009) は、養育態度における温かさの低さと統制の高さの組み合わせである養護なき統制 (affectionless control, Parker, 1984) が子どもの不安を高めるとしている。また、McLeod et al. (2007) では、拒絶の下位次元の養育態度である「温かさの低さ」の標準化された効果量が.06 と他の養育態度の下位次元と比べて小さいことが明らかにされている。つまり、受容的な養育態度が単体で子どもの対象別評価懸念に及ぼす影響は小さく、そのため本研究では有意な負の関連が見られなかったと考えられる。

最後に、第1章で提示した対象別評価懸念の発達モデルを踏まえ、対象別評価懸念の抑制要因について得られた結果を考察する。男女とも、親の養育態度である心理的自律性の尊重が「親に対する評価懸念」の低減に寄与する可能性が示唆された。しかし、仮説とは異なり、友人や教師からの受容経験については、いずれの対象別評価懸念とも負のパスが有意にならず、友人関係や教師－児童関係に関して対象別評価懸念の抑制に有効な要因を特定することはできなかった。また、今回取り上げた要因の対象別評価懸念に対する説明率は2%～6%であっ

た。したがって、対象別評価懸念の抑制要因に関しては、より有効に働く他の要因を明らかにする必要があると言えるだろう。なお、前章と同様、本研究で使用した尺度の中には、中学生や大学生を調査対象者として開発された尺度を小学生にも適用したため、信頼性の指標の値が一部低いものがあった。今後は、小・中学生ともに十分な信頼性・妥当性が確認された尺度を使用し、検討を行う必要がある。

## 第5節 本章のまとめ

第8章（研究6）では、対象別評価懸念の抑制要因を検討することを目的とし、対象別評価懸念と対人経験および養育態度との関連について、「友人からの受容経験」は「友人に対する評価懸念」と負の関連を、「教師からの受容経験」は「教師に対する評価懸念」と負の関連を示し、養育態度である「受容」と「心理的自律性の尊重」は全ての対象別評価懸念と負の関連を示すという仮説モデルについて、性別による多母集団同時分析を行った。その結果、子どもの心理的自律性を尊重するような養育態度は、「親に対する評価懸念」を抑制する方向で関連していた。このような養育態度は、子どもに自己評価の基準は自分自身にあることを感じさせ、他者からの評価に左右されることのない自己の感覚の発達を促し、対象別評価懸念の高まりを抑制すると考えられる。一方、受容経験が有意な負のパスを示さなかった理由として、受容経験の有無にかかわらず常に排除される恐れを抱きやすい本邦の子どもの特徴が背景にある可能性や、受容経験に対する子ども自身の受け止め方を取りあげる必要性が考察された。

## 第Ⅴ部

# 対象別評価懸念と 不適應問題との関連における 統合的葛藤解決スキルの 調整効果の検討



## 第 9 章

# 統合的葛藤解決スキルが持つ 調整効果の検討

### 【研究 7】

## 第1節 本章の目的

第Ⅲ部において、対象別評価懸念が様々な不適応問題と正の関連を示すことや、いずれかの対象に対して高い評価懸念を抱いている者の総数は全体の約5割弱を占めることが明らかにされた点を踏まえると、対象別評価懸念の病理化や不適応問題への発展を防ぐ手立てを明らかにすることが望まれる。

なお、Hudson et al. (2004) は、不安や恐怖は普遍的に経験されるものであるため、介入の目標は不安に対する脆弱性や環境からの脅威の除去よりも、より効果的に不安や恐怖に対処するスキルの獲得の方が望ましいと主張している。では、対象別評価懸念が高い子どもが用いている不安への対処行動とはどのようなものだろうか。不安の高い子どもの中には親や教師から見て望ましい行動を示す児童が含まれている可能性が指摘されている(石川・坂野, 2006)。このような不安の高い子どもが示す一見適応的な行動を理解するために援用可能な概念として、安全確保行動が挙げられる。安全確保行動とは、社会的状況において社交不安障害の患者が他者から否定的な評価を受けるリスクを減らすために取る行動を指す(Clark & Wells, 1995)。例えば、スピーチ中につっかえてしまうと聴衆から不安が強いと思われるので否定的に評価されるのではないかと懸念する患者は、非常に丁寧にリハーサルを行い、本番は早口で話すと思われる(Clark & Wells, 1995)。対象別評価懸念に置き換えれば、望ましい行動や他者迎合的な行動をとることで否定的評価を受けるリスクを減じようとしている可能性が考えられる。岡島・坂野(2008)は、安全確保行動は否定的な信念の維持要因であるため、患者が恐怖場面の中で用いている行動の中で否定的な信念を維持する機能を持った行動を適切に評価し、

適切な対処行動と区別する必要があるとしている。つまり、一見適応的に見える行動であっても、対象別評価懸念を維持させ、不適応問題の発展に寄与する恐れがあるため、その代替となる適切な対処行動を身につける必要がある。

では、対象別評価懸念が高い子どもにとって、どのような対処行動を習得することが望ましいだろうか。益子（2013）は、他者の期待に答えたり自己主張を抑制したりして他者との関係を維持する「関係維持・対立回避的行動」に代わる行動として統合的葛藤解決スキルを挙げている。統合的葛藤解決スキルとは、日常的な対人葛藤において個人が用いる、葛藤当事者双方がお互いに納得・満足して葛藤を解決するためのスキルである（益子，2013）。なお， Selman & Demorest（1984）や Yeates & Selman（1989）は、対人葛藤場面における対人交渉方略の発達について、衝動的で一方的な他者変化志向（他者を自己に従わせる）や自己変化志向（自己を他者に従わせる）から、やがて互惠的な他者変化志向や自己変化志向へ、最終的には両者の要求を統合する協調的志向に至ると説明している。渡部（1993）は、上記の対人交渉方略の発達段階が本邦にも当てはまるかどうかについて小学校1年生～6年生を対象に検討し、学年が上がるにつれて対人交渉方略の得点が高まり、協調的志向が多くなることを示している。山岸（1998）も同様の対人交渉方略の発達について小学校4年生，小学校6年生，中学校3年生，大学生を対象に検討しており，小学校4年生の時点で互惠的で協調的な方略が対人交渉の際のレパートリーに入っていることを明らかにしている。そこで，本章では，対象別評価懸念によってもたらされる不適応問題を防ぐ方法として，統合的葛藤解決スキルの獲得が有効な手立てとなりうるかについて，探索的な検討

を行うことを目的とする。

なお、対象別評価懸念との関連を検討する不適応問題として、対人場面における苦痛・回避と不登校傾向を取りあげる。

対人場面における苦痛・回避は、評価懸念を構成要素の一つとする社会的評価不安（Watson & Friend, 1969）における「社会的状況における苦痛および社会的状況における抑制行動や回避行動」を指す。第1章で述べた通り、「他者から否定的な評価を受けることに対する恐れ」は FNE 尺度、「社会的状況における苦痛および社会的状況における抑制行動や回避行動」は SAD 尺度として尺度化されている。なお、FNE 尺度と SAD 尺度間の相関について一貫した結果は得られていない（e.g. Warren et al., 1984）。認知的側面である対象別評価懸念のみが高い状態であれば、周囲からその内的な不全感に気づかれずに済むだろう。しかし、対人場面における苦痛・回避を伴うのであれば、社会的相互作用の機会の損失につながり、内的にも外的にも不適応状態に陥る可能性が高くなる。したがって、対象別評価懸念と対人場面における苦痛・回避との関連を弱める要因を明らかにすることは重要な課題であると思われる。

不登校傾向は、第5章（研究3）において男女ともに対象別評価懸念と有意な正の関連が見られた学校適応の指標である。不登校と対人的な不安との関連については、不登校の一因となる精神的な不安定さの一つとして不安の高さがあること（内田・藤森, 2007）、不登校の子どもに社会不安が見られることが多いこと（佐野, 2010）、不登校児は必要以上に他者の評価を気にしたり他者との関係を気づかうこと（岡田・渡田, 1992）などがあるが、示唆や指摘にとどまっている研究が多い。一方、文部科学省（2014）の調査によると、不登校の子どもが

在籍している学校は小学校全体の46.3%,中学校全体の82.9%であり,不登校の子どもの理解と対応に関する知見の提供は,学校現場にとっても有益であると考えられる。

第8章で述べた通り,対象別評価懸念の高さは,自己評価の基準が友人,親,教師からの評価に基づいている状態であると推察され,外的な優秀さの基準や対人関係上の期待に応えるといった望ましい行動を通して,他者から否定的評価を受ける機会を減じ,一定の適応感を保っていると思われる。そのため,相手から否定的に評価されるのではないかという不安は,その不合理さを修正されることなく維持される。やがて,対象別評価懸念の維持は対人場面における苦痛や回避行動,ひいては児童・生徒にとって重要な対人交流場面である学校からの退却である不登校へとつながる恐れもある。なお,対人交渉方略の発達段階における自己変化志向については,最下段の衝動的段階では,泣く,引きこもる,撤退するといった行動が,次段の一方的段階では,従う,屈服する,助けを待つといった行動が挙げられている(Selman & Demorest, 1984; Yeates & Selman, 1989)。したがって,統合的葛藤解決スキルの低さは,対人葛藤場面における回避や追従性を反映し,対人場面における苦痛・回避や不登校傾向を強められる。一方,統合的葛藤解決スキルの高さは,対象別評価懸念を維持する回避や追従といった安全確保行動に代わる適切な対処行動として働くことで,対人場面における苦痛・回避や不登校傾向を弱められる。以上を踏まえると,対象別評価懸念と対人場面における苦痛・回避および不登校傾向との関連を統合的葛藤解決スキルが調整し,統合的葛藤解決スキルが高い場合には対象別評価懸念の高低で不適応指標の得点に差異が見られないといった結果が予想される。

## 第2節 方法

### 調査対象者

茨城県内の小学校 5, 6 年生 115 名（5 年生 63 名, 6 年生 52 名；男子 52 名, 女子 63 名）と, 同県内の中学校 1～3 年生 415 名（1 年生 105 名, 2 年生 139 名, 3 年生 171 名；男子 203 名, 女子 212 名, 計 530 名を対象とした。

### 調査時期

2014 年 11 月～2015 年 1 月に実施した。

### 調査内容

質問紙は A4 版用紙 6 枚組（表紙を含む）であった。以下に記載した順の質問項目で構成されている。

1. **属性についての項目（共通シート）** 性別と学年について尋ねた。
2. **「おうちの人」, 「家の人」の選択（共通シート）**
3. **対象別評価懸念尺度** 「友人に対する評価懸念」, 「親に対する評価懸念」, 「教師に対する評価懸念」計 26 項目について, 「あてはまる（5 点）」～「あてはまらない（1 点）」の 5 件法で回答を求めた。
4. **対人場面における苦痛・回避を測定する尺度** 岡島他（2009）の SASC-R および SAS-A から「新しい状況や人に対する回避とディストレス」と「一般的な回避とディストレス」を用いた。小学生には 6～12 歳用の SASC-R, 中学生には 12～18 歳用の SAS-A を使用した。10 項目について, 「いつもそう思う（5 点）」～「全くそうは思わない（1 点）」の 5 件法で回答を求めた。
5. **不登校傾向を測定する尺度** 古市（1991）が作成した学校ざらい

感情測定尺度を用いた。12項目について、「よくあてはまる（5点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。

**6. 統合的葛藤解決スキルを測定する尺度** 益子（2013）が作成した統合的葛藤解決スキル尺度を用いた。本尺度は、「丁寧な自己表現」, 「粘り強さ」, 「受容・共感」, 「統合的志向」の4因子からなる尺度である。16項目について、「よくあてはまる（5点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。なお、本尺度は大学生を対象に開発されたものであるため、小・中学生に応じた漢字表記や振り仮名表記を用い、理解が難しいと思われる項目表現は、内容を損なわない程度に修正した。具体的な内容を Table 9-1 に示す。

### 第3節 結果

#### 第1項 統合的葛藤解決スキル尺度構造の確認および基礎統計量

統合的葛藤解決スキル尺度については、小・中学生に適用可能かどうかを確認するため、主成分分析を実施して尺度構造を確認することとした。主成分分析の結果および全項目の平均値と *SD*, 項目全体相関を Table 9-2 に示す。主成分分析の結果、全ての項目が第1主成分に.40以上の負荷量を示し、1因子構造としてまとまりがよいことが確認された。なお、学校段階別にも主成分分析を実施したところ、小・中学生ともに全ての項目において第1主成分に対する負荷量が高く、累積寄与率は、小学生 47.85%, 中学生 47.54%であった。これらの結果から、学校段階において因子構造に大きな差異はなく、1つの尺度としてまとまりが保持されていると判断した。項目全体相関について

Table 9-1 統合的葛藤解決スキル尺度の原尺度項目と本研究で使用した項目との対照表

原尺度の項目	本研究の項目
相手と自分、お互いの気持ちに敏感になる	おたがい(相手と自分)の気持ちに敏感になる
相手の話を中断せずに最後まで聞く	相手の話をとちゅうでやめせずに最後まで聞く
うまくいっていない点について、相手と話し合うという姿勢を見せる	うまくいっていない点について、相手と話し合うとする
相手と自分は、納得のいく解決策を作り出すために、お互いに協力していく関係だと思う	相手と自分は、納得できる解決策をつくりだすために、おたがいに協力していくべきだと思う
お互いの希望や目標がかげなうような、うまくいかない問題を解消する方法を考える	おたがいの希望や目標がかげなうような、うまくいかない問題を解決する方法を考える
相手の気持ちに配慮しつつ、自分の気持ちを率直に伝える	相手の気持ちをつづかいながら、自分の気持ちをありのままに伝える
自分の希望だけでなく、相手の希望もかげなうような解決策を考える	自分の希望だけでなく、相手の希望もかげなうような解決方法を考える
相手の話を聞くときには、自分の意見や気持ちはひとまず脇において、その話に耳を傾ける	相手の話を聞くときには、自分の意見や気持ちはひとまずおいておき、相手の話に耳をかたむける
項目表現について修正した部分を太字で示す	



Table 9-2 統合的葛藤解決スキル尺度の主成分分析結果と平均値, *SD*, I-T相関係数

項目内容	成分1	<i>M</i>	<i>SD</i>	I-T相関
11. おたがいの希望や目標がかいかなうような, うまいかない問題を解決する方法を考える	.77	3.32	1.11	.76
12. 相手の気持ちをきづかいながら, 自分の気持ちをありのままにつたえる	.77	3.40	1.10	.76
13. 自分の希望だけでなく, 相手の希望もかかような解決方法を考える	.76	3.52	1.13	.76
7. おたがいになつとくするまで話し合おうとする	.74	3.29	1.17	.74
8. 相手と自分は, 納得できる解決策をつくりだすために, おたがいに協力していくべきだと思う	.74	3.72	1.10	.74
9. 相手と話し合うことをあきらめない	.73	3.26	1.16	.72
6. うまいっていない点について, 相手と話し合おうとする	.73	3.32	1.11	.72
10. 自分の考えや価値観をていねいに説明する	.70	3.08	1.08	.69
15. 相手の話を聞くときには, 自分の意見や気持ちはひとまずおいておき, 相手の話に耳をかたむける	.69	3.48	1.10	.69
16. 相手との話し合いをさけない	.69	3.72	1.10	.69
4. 自分の気持ちを正直に話し, 具体的にどうしてほしいのかをつたえる	.66	3.32	1.10	.66
5. 相手の言うことを最初から否定せず, きちんと聞く	.66	3.85	1.05	.66
1. うまいかないと感じる問題について自分の考えや気持ちをきちんとつたえる	.62	3.08	1.12	.63
3. 相手の話をとちゅうでやめさせずに最後まで聞く	.59	3.92	1.06	.60
14. おだやかな表情や姿勢, 声のトーンで話すことができる	.59	3.37	1.12	.60
2. おたがい(相手と自分)の気持ちに敏感になる	.54	3.17	1.16	.56
固有値 7.59				
分散(%) 47.41				
累積寄与率(%) 47.41				

I-T相関係数は, 全て0.1%水準で有意であった

は、全ての項目で中程度～強い有意な正の相関が得られた。

統合的葛藤解決スキル尺度の基礎統計量、尖度・歪度を Table 9-3, 小学生の度数分布を Figure 9-1, 中学生の度数分布を Figure 9-2 に示す。分布の形状に関して尖度と歪度を確認すると、小・中学生ともに正規分布の基準となる 0 から大きく乖離する値ではなかった。そのため、本研究で用いる統合的葛藤解決スキル尺度は小・中学生を対象とした分析に耐えうると判断し、以降の分析に用いることとした。

## 第2項 各尺度の信頼性の確認

各尺度の内的一貫性を確認するため、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、対象別評価懸念尺度全体は .95, 「友人に対する評価懸念」は .91, 「親に対する評価懸念」は .88, 「教師に対する評価懸念」は .89 であった。統合的葛藤解決スキルは .93, 対人場面における苦痛・回避は .88, 不登校傾向は .92 であった。

## 第3項 各下位尺度の性差・学校段階差の検討

各下位尺度の平均値について、性別および学校段階を要因とした 2 要因分散分析を行った (Table 9-4)。

対象別評価懸念尺度では、「友人に対する評価懸念」で有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,509)=18.20, p<.001$ ), 女子の方が男子よりも得点が高かった。また、「友人に対する評価懸念」( $F(1,509)=13.30, p<.001$ ), 「親に対する評価懸念」( $F(1,509)=17.47, p<.001$ ), 「教師に対する評価懸念」( $F(1,488)=17.12, p<.001$ ) の全てで有意な学校段階の主効果が見られ、小学生の方が中学生よりも得点が高かった。なお、いずれも交互作用は有意にならなかった。

Table 9-3 統合的葛藤解決スキル尺度の基礎統計量, 尖度および歪度

小学生					中学生				
<i>M</i>	<i>SD</i>	尖度	歪度	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	尖度	歪度	$\alpha$
55.07	12.83	0.47	-0.47	.93	54.87	12.02	0.77	-0.48	.93

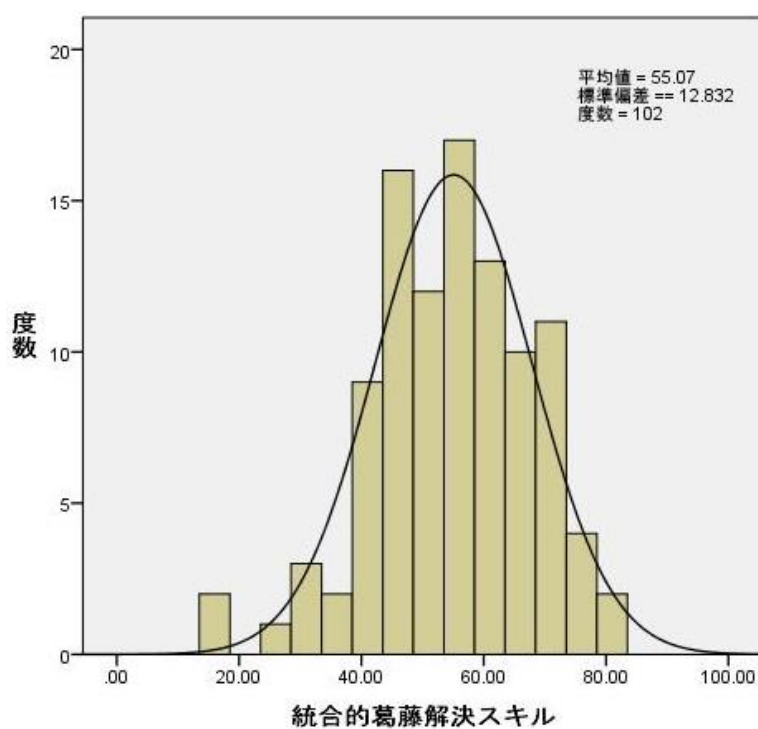


Figure 9-1 統合的葛藤解決スキル尺度の度数分布(小学生)

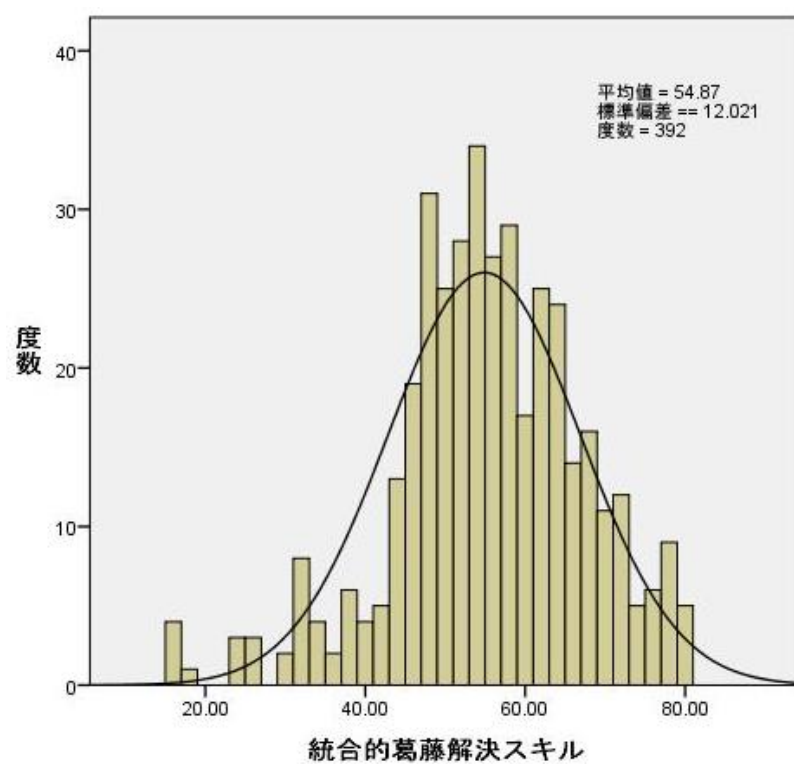


Figure 9-2 統合的葛藤解決スキル尺度の度数分布(中学生)

Table 9-4 各下位尺度における性別、学校段階別の平均値と分散分析結果

		小学生			中学生			性	F-value	
		男子	女子	全体	男子	女子	全体		学校段階	交互作用
友人に対する評価懸念	<i>n</i>	49	61	110	195	208	403	18.20*** 男子<女子	13.30*** 中<小	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	23.41	27.41	25.63	19.85	24.00	21.99			
	<i>SD</i>	(9.60)	(9.60)	(9.76)	(8.67)	(8.57)	(8.86)			
親に対する評価懸念	<i>n</i>	50	59	109	196	208	404	<i>n.s.</i>	17.47*** 中<小	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	21.44	19.34	20.30	16.71	16.96	16.84			
	<i>SD</i>	(8.57)	(7.99)	(8.29)	(7.87)	(7.62)	(7.74)			
教師に対する評価懸念	<i>n</i>	57	43	100	189	203	392	<i>n.s.</i>	17.12*** 中<小	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	21.33	21.61	21.49	17.16	18.34	17.77			
	<i>SD</i>	(8.97)	(8.93)	(8.90)	(7.70)	(7.67)	(7.70)			
統合的葛藤解決スキル	<i>n</i>	45	57	102	190	202	392	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	55.71	54.56	55.07	52.75	56.87	54.87			
	<i>SD</i>	(11.97)	(13.55)	(12.83)	(13.17)	(10.48)	(12.02)			
対人場面における苦痛・回避	<i>n</i>	47	60	107	191	207	398	6.79** 男子<女子	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	24.53	27.28	26.07	23.84	26.18	25.06			
	<i>SD</i>	(9.20)	(7.30)	(8.26)	(8.56)	(9.58)	(9.17)			
不登校傾向	<i>n</i>	51	61	112	195	208	403	<i>n.s.</i>	10.52** 中<小	<i>n.s.</i>
	<i>M</i>	30.63	29.13	29.81	25.85	26.24	26.05			
	<i>SD</i>	(12.54)	(11.65)	(12.03)	(10.36)	(11.06)	(10.72)			

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$

統合的葛藤解決スキルでは、性別、学校段階ともに有意な主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。

対人場面における苦痛・回避では、有意な性別の主効果が見られ ( $F(1,501)=6.79, p<.01$ )、女子の方が男子よりも得点が高かった。なお、有意な学校段階の主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。不登校傾向では、有意な学校段階の主効果が見られ ( $F(1,511)=10.52, p<.01$ )、小学生の方が中学生よりも得点が高かった。有意な性別の主効果は見られず、交互作用も有意にはならなかった。

### 第4項 各下位尺度における相関

各尺度間の相関係数を求めた (Table 9-5)。

各尺度と対象別評価懸念との間の相関について述べる。統合的葛藤解決スキルとの相関については、「友人に対する評価懸念」との間にのみ  $r=.10$  ( $p<.05$ ) の有意な正の相関が見られた。対人場面における苦痛・回避については、全ての対象別評価懸念との間に有意な正の相関が見られた ( $r=.40\sim.55$ , すべて  $p<.001$ )。不登校傾向についても、全ての対象別評価懸念との間に有意な正の相関が見られた ( $r=.29\sim.32$ , すべて  $p<.001$ )。

統合的葛藤解決スキルと不適応問題との相関については、不登校傾向との間にのみ  $r=-.22$  ( $p<.001$ ) の有意な負の相関が見られた。

### 第5項 友人に対する評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果

対象別評価懸念と不適応問題との関連において統合的葛藤解決スキルが調整変数となり得るかを明らかにするために、「友人に対する

Table 9-5 各尺度間の相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥
①友人に対する評価懸念	—					
②親に対する評価懸念	.64 ***	—				
③教師に対する評価懸念	.75 ***	.76 ***	—			
④統合的葛藤解決スキル	.10 *	.01	.08	—		
⑤対人場面における苦痛・回避	.55 ***	.40 ***	.47 ***	-.06	—	
⑥不登校傾向	.29 ***	.32 ***	.29 ***	-.22 ***	.36 ***	—

\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

先頭行に記した①から⑥の番号は、先頭列に記載した尺度名に付した番号と対応している



評価懸念」,「親に対する評価懸念」,「教師に対する評価懸念」それぞれについて順に検討を行った。

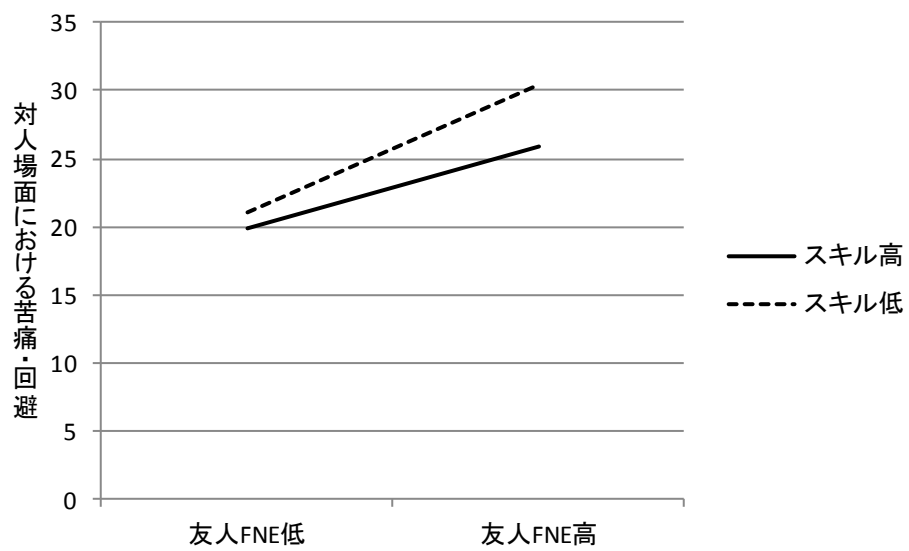
まず,「友人に対する評価懸念」と不適応問題との関連を統合的葛藤解決スキルが調整するかどうかを検討するために,強制投入法による階層的重回帰分析を行った (Table 9-6)。第1ステップでは,共変量として性別,学校段階,親に対する評価懸念,教師に対する評価懸念を投入した。第2ステップでは,説明変数として友人に対する評価懸念と統合的葛藤解決スキルを投入した。第3ステップでは,友人に対する評価懸念と統合的葛藤解決スキルの交互作用項を投入した。多重共線性を避けるために,説明変数の値には中心化得点を用いた。対人場面における苦痛・回避を基準変数とした場合,第1ステップでは決定係数が0.1%水準で有意であった ( $R^2 = .25, p < .001$ )。続く第2ステップでは決定係数の増分は0.1%水準で有意であった ( $\Delta R^2 = .09, p < .001$ )。さらに,第3ステップでも決定係数の増分は5%水準で有意であった ( $\Delta R^2 = .01, p < .05$ )。第3ステップで得られた有意な交互作用の詳細を検討するために,「友人に対する評価懸念」および統合的葛藤解決スキルの得点に各平均値 $\pm 1SD$ の値を代入して単回帰直線を求める単純傾斜分析を行った (Figure 9-3)。その結果,統合的葛藤解決スキルの高低に関わらず,「友人に対する評価懸念」は対人場面における苦痛・回避に影響を及ぼしていたが (高 ;  $b = 0.33, \beta = .34, p < .001$ , 低 ;  $b = 0.51, \beta = .52, p < .001$ ),「友人に対する評価懸念」が高い場合,統合的葛藤解決スキルが高い方が低い方よりも対人場面における苦痛・回避の得点は低くなっていた。

不登校傾向を基準変数とした場合,第1ステップでは決定係数が0.1%水準で有意であった ( $R^2 = .12, p < .001$ )。続く第2ステップでは

Table 9-6 友人に対する評価懸念とスキルを独立変数、苦痛・回避と不登校傾向を従属変数とした階層的重回帰分析結果

	対人場面における苦痛・回避				不登校傾向			
	B	$R^{2adj}$	$\Delta R^2$	F値	B	$R^{2adj}$	$\Delta R^2$	F値
Step 1: 共変量		.25	.25 ***	36.18 ***		.11	.12 ***	14.17 ***
性別	-2.00 **				.11			
学校段階	1.34				-1.50			
親に対する評価懸念	0.10				.31 **			
教師に対する評価懸念	0.45 ***				.16			
Step 2: 主効果		.33	.09 ***	36.17 ***		.16	.06 ***	15.18 ***
友人に対する評価懸念	.41 ***				.14			
統合的葛藤解決スキル	-.10 **				-.22 ***			
Step 3: 交互作用		.34	.01 *	32.13 ***		.16	.00	12.99 ***
友人に対する評価懸念 × 統合的葛藤解決スキル	-.01 *				-.00			

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$



図中では友人に対する評価懸念を「友人FNE」、統合的葛藤解決スキルを「スキル」と略記した

Figure 9-3 友人に対する評価懸念および統合的葛藤解決スキルの高低における対人場面における苦痛・回避の得点

決定係数の増分は 0.1%水準で有意であったが ( $\Delta R^2 = .06$ ,  $p < .001$ ), 第3ステップでは有意にはならなかった。

#### 第6項 親に対する評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果

「親に対する評価懸念」と不適応問題との関連を統合的葛藤解決スキルが調整するかどうかを検討するために、同様の手続きで階層的重回帰分析を行った (Table 9-7)。第1ステップでは、共変量として性別、学校段階、友人に対する評価懸念、教師に対する評価懸念を投入した。第2ステップでは、説明変数として親に対する評価懸念と統合的葛藤解決スキルを投入し、第3ステップでは、親に対する評価懸念と統合的葛藤解決スキルの交互作用項を投入した。

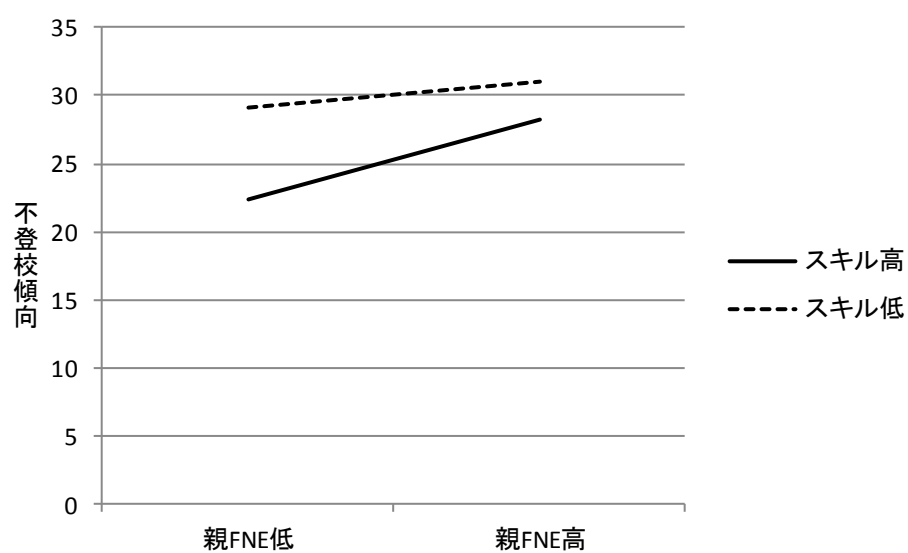
対人場面における苦痛・回避を基準変数とした場合、第1ステップでは決定係数が 0.1%水準で有意であった ( $R^2 = .32$ ,  $p < .001$ )。続く第2ステップでは決定係数の増分は 1%水準で有意であったが ( $\Delta R^2 = .02$ ,  $p < .01$ )、第3ステップでは有意にならなかった。

不登校傾向を基準変数とした場合、第1ステップでは決定係数が 0.1%水準で有意であった ( $R^2 = .10$ ,  $p < .001$ )。続く第2ステップでは決定係数の増分は 0.1%水準で有意であった ( $\Delta R^2 = .07$ ,  $p < .001$ )。さらに、第3ステップでも決定係数の増分は 5%水準で有意であった ( $\Delta R^2 = .01$ ,  $p < .05$ )。第3ステップで得られた有意な交互作用の詳細を検討するために、「親に対する評価懸念」および統合的葛藤解決スキルの得点に各平均値  $\pm 1SD$  の値を代入して単回帰直線を求める単純傾斜分析を行った (Figure 9-4)。その結果、統合的葛藤解決スキルが低い場合には「親に対する評価懸念」の高低によって不登校傾向の得点は

Table 9-7 親に対する評価懸念とスキルを独立変数、苦痛・回避と不登校傾向を従属変数とした階層的重回帰分析結果

	対人場面における苦痛・回避				不登校傾向			
	B	$R^{2adj}$	$\Delta R^2$	F値	B	$R^{2adj}$	$\Delta R^2$	F値
Step 1: 共変量		.32	.32 ***	50.60 ***		.10	.10 ***	12.53 ***
性別	-.56				1.05			
学校段階	1.48				-1.52			
友人に対する評価懸念	.41 ***				.18 *			
教師に対する評価懸念	.20 **				.25 **			
Step 2: 主効果		.33	.02 **	36.17 ***		.16	.07 ***	15.18 ***
親に対する評価懸念	-.01				.25 *			
統合的葛藤解決スキル	-.10 **				-.22 ***			
Step 3: 交互作用		.33	.00	31.09 ***		.17	.01 *	13.75 ***
親に対する評価懸念 × 統合的葛藤解決スキル	-.00				.01 *			

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$



図中では親に対する評価懸念を「親FNE」、統合的葛藤解決スキルを「スキル」と略記した

Figure 9-4 親に対する評価懸念および統合的葛藤解決スキルの高低における不登校傾向の得点

変わらないが ( $b=0.11$ ,  $\beta=.08$ ,  $p=.36$ ), 統合的葛藤解決スキルが高い場合には「親に対する評価懸念」が高いほど不登校傾向の得点が高くなった ( $b=0.37$ ,  $\beta=.27$ ,  $p<.01$ )。つまり, 統合的葛藤解決スキルが高い場合, 親からの否定的評価を恐れる傾向が高い者は低い者よりも不登校傾向が高まっていた。

### 第7項 教師に対する評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果

「教師に対する評価懸念」と不適応問題との関連を統合的葛藤解決スキルが調整するかどうかを検討するために, 同様の手続きで階層的重回帰分析を行った (Table 9-8)。第1ステップでは, 共変量として性別, 学校段階, 友人に対する評価懸念, 親に対する評価懸念を投入した。第2ステップでは, 説明変数として教師に対する評価懸念と統合的葛藤解決スキルを投入し, 第3ステップでは教師に対する評価懸念と統合的葛藤解決スキルの交互作用項を投入した。

対人場面における苦痛・回避を基準変数とした場合, 第1ステップでは決定係数が0.1%水準で有意であった ( $R^2=.31$ ,  $p<.001$ )。続く第2ステップでは決定係数の増分は0.1%水準で有意であったが ( $\Delta R^2=.03$ ,  $p<.001$ ), 第3ステップでは有意にならなかった。

不登校傾向を基準変数とした場合, 第1ステップでは決定係数が0.1%水準で有意であった ( $R^2=.12$ ,  $p<.001$ )。続く第2ステップでは決定係数の増分は0.1%水準で有意であったが ( $\Delta R^2=.06$ ,  $p<.001$ ), 第3ステップでは有意にはなかった。

Table 9-8 教師に対する評価懸念とスキルを独立変数、苦痛・回避と不登校傾向を従属変数とした階層的重回帰分析結果

	対人場面における苦痛・回避				不登校傾向			
	B	$R^{2adj}$	$\Delta R^2$	F値	B	$R^{2adj}$	$\Delta R^2$	F値
Step 1: 共変量		.31	.31 ***	48.31 ***		.11	.12 ***	14.60 ***
性別	-.51				.59			
学校段階	1.27				-1.59			
友人に対する評価懸念	.49 ***				.16 *			
親に対する評価懸念	.09				.32 ***			
Step 2: 主効果		.33	.03 ***	36.17 ***		.16	.06 ***	15.18 ***
教師に対する評価懸念	.21 **				.12			
統合的葛藤解決スキル	-.10 **				-.22 ***			
Step 3: 交互作用		.33	.00	31.40 ***		.17	.00	13.22 ***
教師に対する評価懸念 × 統合的葛藤解決スキル	-.01				.01			

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$



#### 第4節 考察

本章では、対象別評価懸念と対人場面における苦痛・回避および不登校傾向との関連において統合的葛藤解決スキルが調整変数となり得るかという点に関して探索的な検討を行った。

対人場面における苦痛・回避については、統合的葛藤解決スキルの高低に関わらず「友人に対する評価懸念」は対人場面における苦痛・回避と関連していた。ただし、第3ステップで有意な交互作用が得られ、「友人に対する評価懸念」が高い場合には統合的葛藤解決スキルが対人場面における苦痛・回避を和らげる可能性が示唆された。つまり、統合的葛藤解決スキルが対象別評価懸念と対人場面における苦痛・回避との関連に及ぼす影響力はさほど大きくはないが、統合的葛藤解決スキルを身につけることで対人場面における苦痛・回避を低減することができる可能性があると考えられる。自己と他者の双方の欲求の達成を目指す統合的葛藤解決スキルが回避や追従といった安全確保行動に代わって働くことで、対人場面における苦痛・回避が低減されるのではないだろうか。

不登校傾向については、統合的葛藤解決スキルの調整効果が示されたものの、統合的葛藤解決スキルが高い場合、「親に対する評価懸念」が低い者は不登校傾向が抑制される一方で、「親に対する評価懸念」が高い者はその抑制の効果が発揮されなかった。なぜ、親からの否定的評価を恐れる傾向が低い場合にのみ、統合的葛藤解決スキルが不登校傾向に対して功を奏するのだろうか。菊島（1999）は、不登校感情群や準不登校群は、家庭を含む外から要請される規範にストレスを感じながらも主体的に行動できない葛藤状態や、親の過度な期待などにプレッシャーを感じながらも上手くこなすことができていない状態

にあると説明している。つまり、不登校傾向の高さは、自分の欲求と親の要請との間の葛藤状態に対処できていない状態が反映されていると捉えることが可能である。また、大河原（1994）は、中学生の登校意欲を失わせる維持条件として母子間のコミュニケーションの不全感を挙げており、子どもは母親との会話の中で伝えたいものが伝わらないという経験をしており、それに対して何も言えずに黙ってしまう母子関係にあるとしている。「親に対する評価懸念」が高い者は、親の期待や要請に気を遣うあまり、学校に行きたくないという気持ちに関して自分の主張を述べて話し合うことができず、不登校傾向が維持されると推察される。そのため、統合的葛藤解決スキルの効果は「親に対する評価懸念」が低い者においてのみ発揮されたのではないだろうか。

本研究の結果を踏まえると、「友人に対する評価懸念」が高い者に関しては統合的葛藤解決スキルを習得することで対人場面における苦痛・回避が抑制される可能性があるが、「親に対する評価懸念」が高い者に関しては統合的葛藤解決スキルの不登校傾向に対する抑制効果が発揮されない可能性がある。したがって、今後は統合的葛藤解決スキル以外の要因も取りあげて検討を行い、対象別評価懸念の病理化や不適応問題への発展を防ぐ手立てを明らかにすることが必要である。また、対人場面における苦痛・回避に対して統合的葛藤解決スキルの習得が有効である可能性が示唆されたものの、その影響力はそれほど大きくないことが推察された。考えられる1つ目の理由は、社会的スキルの習得および遂行の背景にある効力感の存在である。奥野・小林（2007）は、評価懸念は否定的な自己認識を経てストレス反応の高さに関連すると考察しており、対象別評価懸念と不適応問題との関

連の背景には、適切なスキルの欠如だけでなく、スキルの習得および遂行の基盤となる肯定的な自己意識の低さが存在していることが予想される。松尾・新井（1998）も、自己の外的・対人的側面に注意を向けやすい公的自意識の高さに加えて、自分の社会的スキルに関する効力感が持てないという条件が重なった時に対人不安傾向が生じる可能性を指摘している。したがって、自己肯定感やスキルに関する効力感を高めるような心理教育を導入した上で、統合的葛藤解決スキルの習得および遂行を目指す方が望ましいかもしれない。2つ目の理由は、統合的葛藤解決スキルの測定尺度の問題である。本研究では、大学生用に開発された統合的葛藤解決スキル尺度を小・中学生にも適用した。今後は、小・中学生に適した統合的葛藤解決スキルを測定可能な尺度を用いて検討を行う必要があるだろう。

### 第5節 本章のまとめ

第9章（研究7）では、対象別評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果を明らかにすることを目的とし、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」それぞれについて、強制投入法による階層的重回帰分析を行った。その結果、対人場面における苦痛・回避については、統合的葛藤解決スキルの高低に関わらず「友人に対する評価懸念」が対人場面における苦痛・回避と関連していた。ただし、第3ステップで有意な交互作用が得られ、「友人に対する評価懸念」が高い場合には統合的葛藤解決スキルが対人場面における苦痛・回避を和らげる可能性が示唆された。

不登校傾向については、統合的葛藤解決スキルの調整効果が示され

たものの、統合的葛藤解決スキルが高い場合、「親に対する評価懸念」が低い者は不登校傾向が抑制される一方で、「親に対する評価懸念」が高い者はその抑制の効果が発揮されなかった。親からの否定的評価を恐れる傾向が低い場合にのみ統合的葛藤解決スキルが不登校傾向に対して抑制効果を発揮する理由として、「親に対する評価懸念」が高い者は、親の期待や要請に気を遣うあまり、自分の主張を述べて話し合うことができず、葛藤状態を打開することができないために不登校傾向が維持されると考察された。

今後は統合的葛藤解決スキル以外の要因についても検討を行い、対象別評価懸念の病理化や不適応問題への発展を防ぐ手立てを明らかにすることが必要であると考えられる。

## 第Ⅵ部

### 総合的考察

## 第 10 章

### 本研究のまとめ

## 第1節 本章の目的

本研究では、本邦における対象別評価懸念の実態を明らかにするための基礎的知見の蓄積と対象別評価懸念に対する介入の一助となるような知見の提供を目的とし、小学校高学年から中学生を対象に実証的検討を行った。本章では、本研究における4つの小目的に沿って前章までに得られた知見を整理する。まず、本研究を通して得られた知見の概略を Figure 10 に示す。

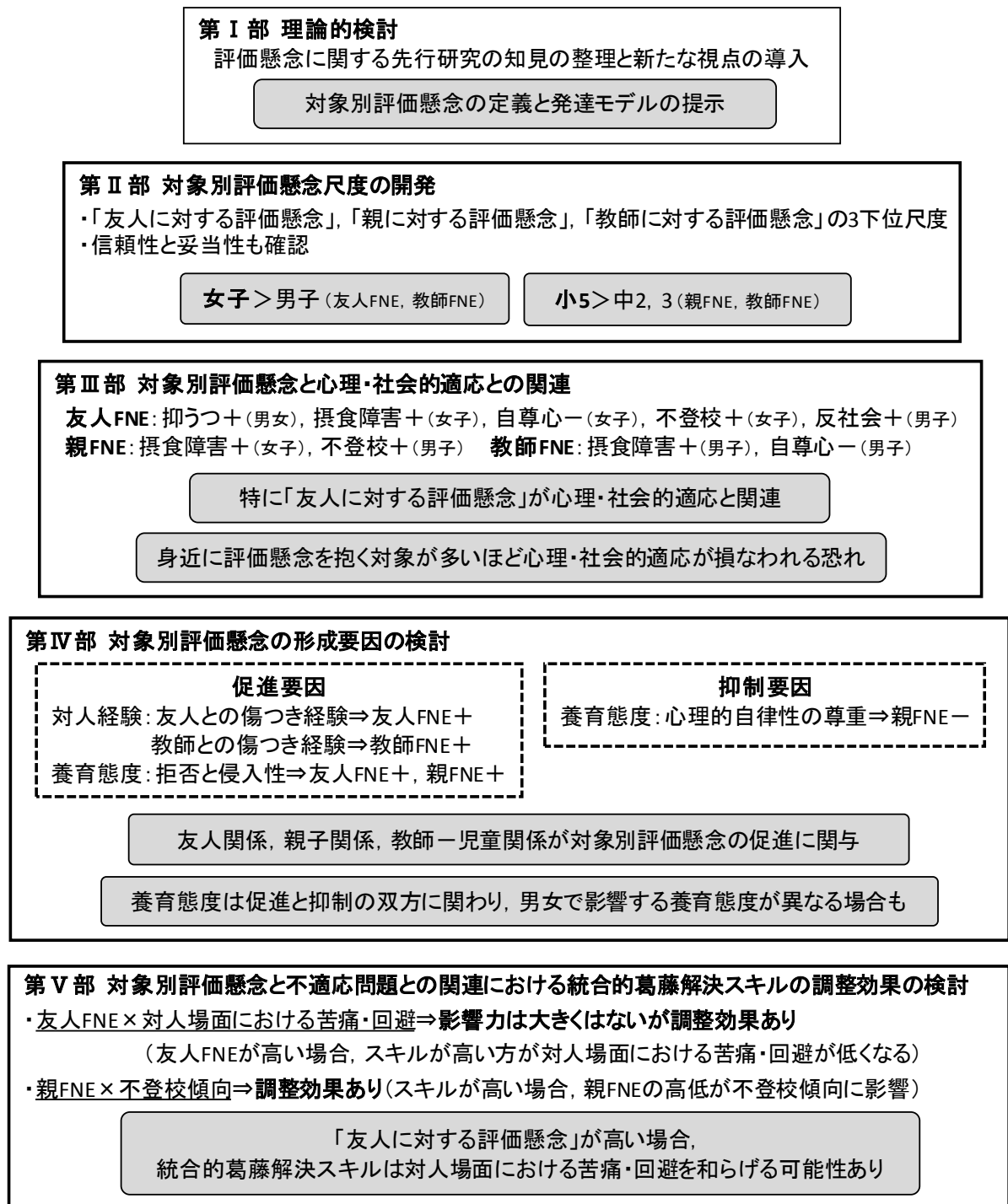
## 第2節 対象別評価懸念尺度の作成（目的1）

本研究の第1の目的は、対象別評価懸念尺度の作成であった。

まず、各対象に対する評価懸念の内容に関して自由記述式調査を実施して項目収集を行った（研究1-1）。その結果、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」の3下位尺度からなる対象別評価懸念尺度の原案が作成された。

続いて研究1-1で作成された対象別評価懸念尺度について、信頼性および妥当性の検討を行った（研究1-2）。信頼性については、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出し、小・中学生ともに対象別評価懸念尺度およびその下位尺度において高い内的一貫性が確認された。妥当性については、対人不安傾向尺度との関連を検討することで基準関連妥当性の確認を行い、対象別評価懸念尺度との間に想定通りの有意な正の相関が得られた。一方、対象別評価懸念尺度の下位尺度間相関は.50～.79とやや高い値が示されたことと、尺度の安定性については未検討であるという課題が残された。

上記を踏まえ、対象別評価懸念尺度の再検査信頼性と各下位尺度の弁別的妥当性の検討を行った（研究1-3）。再検査信頼性については、



「友人FNE」は友人に対する評価懸念, 「親FNE」は親に対する評価懸念, 「教師FNE」は教師に対する評価懸念を示す

Figure 10 本論文で得られた知見のまとめ



同一質問紙の1ヶ月後の再実施によって時間的安定性の確認を行い、小・中学生ともに中程度から高い正の相関が得られた。弁別的妥当性については、「友人に対する評価懸念」とのみ正の関連を示すと想定される指標として SASC-R および SAS-A の下位因子「他者からの否定的な評価に対する恐れ」を、「親に対する評価懸念」とのみ正の関連を示すと想定される指標として母親に対する愛着測定尺度の下位因子「両価性」を、「教師に対する評価懸念」とのみ正の関連を示すと想定される指標として母親に対する愛着測定尺度の「両価性」の主語を「学校の先生」に修正した項目を用いた。その結果、男女とも、対象別評価懸念尺度の各下位尺度は想定された指標とのみ有意な正の相関を示したことから、一定の弁別的妥当性が確認された。

続いて、対象別評価懸念尺度の性差と発達差の検討を行った（研究2）。性差については、対象別評価懸念尺度全体と「友人に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」において、女子の方が男子よりも得点が高いという先行研究で指摘されてきた傾向と一致する結果が得られた。一方、「親に対する評価懸念」のみ性差が見られなかった。発達差については、対象別評価懸念尺度全体と「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」において、小学校5年生の方が中学校2、3年生よりも得点が高いという結果が得られた。

### 第3節 対象別評価懸念と適応指標との関連の検討（目的2）

本研究の第2の目的は、対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連を明らかにすることであった。取りあげた適応指標は、精神疾患傾向として抑うつ傾向と摂食障害傾向、心理的適応の指標として自尊心、社会的不適応の指標として不登校傾向と学級での反社会的傾向の5つ

であり，先行研究で評価懸念との関連が示されている変数や，関連が示唆されながらも実証的検討が不足している変数を取りあげた。

まず，「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」を説明変数，5つの適応指標を基準変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を男女別に行った（研究3）。その結果，男女で心理・社会的適応と関連する対象別評価懸念の種類が異なることが明らかとなった。ただし，いずれの適応指標においても「友人に対する評価懸念」との関連が有意であり，対象別評価懸念の中でも特に「友人に対する評価懸念」が小・中学生の心理・社会的適応と関連することが示された。

また，どの対象に対する評価懸念が高いかということや評価懸念を抱く対象の数によって不適応得点が異なることが考えられたため，「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」の高低のパターンによる類型を探索的に検討し，得られた類型と心理・社会的適応との関連を検討した（研究4）。対象別評価懸念尺度の3下位尺度の標準得点に基づくクラスター分析の結果，「全般的高群」，「全般的低群」，「平均群」，「親に対する評価懸念高群」，「学校での評価懸念高群」の5つのクラスターが抽出された。3下位尺度それぞれの高低に特徴のある「親に対する評価懸念高群」や「学校での評価懸念高群」が抽出されたことから，個人内で対象ごとに評価懸念の高さは異なる場合もあることが明らかとなった。さらに，適応指標の平均値について性別およびクラスターを要因とした2要因分散分析を行った結果，特に，「全般的高群」が他の群と比べて不適応得点が高く，身近に評価懸念を抱く対象が多いほど心理・社会的適応が損なわれる恐れが示された。

#### 第4節 対象別評価懸念の形成要因の検討（目的3）

本研究の第3の目的は、対象別評価懸念の促進要因および抑制要因を明らかにすることであった。

促進要因（研究5）については、対人経験として友人と教師との傷つき経験を、養育態度として拒否、過保護、厳格、侵入性を取りあげた。そして、「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と正の関連を、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と正の関連を示し、養育態度は全ての対象別評価懸念と正の関連を示すという仮説モデルについて、性別による多母集団同時分析を行った。その結果、性差は局所的なものに留まり、男女とも同じモデルが適用可能であると判断された。「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と正の関連を示し、特定の対象との間の傷つき経験がその対象に対する評価懸念の促進に関わっている可能性が示唆された。養育態度については、男女でパスが有意となった変数が異なり、男子の場合には拒否的な養育態度が「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」と正の関連を示し、女子の場合には拒否的な養育態度が「親に対する評価懸念」と、侵入的な養育態度が「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」と正の関連を示した。

抑制要因（研究6）については、対人経験として友人と教師からの受容経験を、養育態度として受容と心理的自律性の尊重を取りあげた。そして、「友人からの受容経験」は「友人に対する評価懸念」と負の関連を、「教師からの受容経験」は「教師に対する評価懸念」と負の関連を示し、養育態度は全ての対象別評価懸念と負の関連を示すという仮説モデルについて、性別による多母集団同時分析を行った。その

結果，受容経験と対象別評価懸念との間には有意な関連は見られなかったが，子どもの心理的自律性を尊重するような養育態度は「親に対する評価懸念」を抑制する方向で関連していた。

## 第5節 統合的葛藤解決スキルの調整効果の検討（目的4）

本研究の第4の目的は，対象別評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果を検討することであった。本研究では不適応問題として対人場面における苦痛・回避と不登校傾向の2つを取りあげ，統合的葛藤解決スキルが高い場合は低い場合よりも，対象別評価懸念と不適応問題との関連が弱まるという仮説について検討を行った（研究7）。

強制投入法による階層的重回帰分析の結果，対人場面における苦痛・回避については，統合的葛藤解決スキルの高低に関わらず「友人に対する評価懸念」は対人場面における苦痛・回避と関連していた。ただし，「友人に対する評価懸念」が高い場合には統合的葛藤解決スキルが高い方が低い方よりも対人場面における苦痛・回避の得点は低くなっていた。したがって，統合的葛藤解決スキルが対象別評価懸念と対人場面における苦痛・回避との関連に及ぼす影響力はさほど大きくはないが，統合的葛藤解決スキルを身につけることで対人場面における苦痛・回避を低減できる可能性が示唆された。

不登校傾向については，統合的葛藤解決スキルの調整効果が示されたものの，統合的葛藤解決スキルが高い場合，「親に対する評価懸念」が低い者は不登校傾向が抑制される一方で，「親に対する評価懸念」が高い者はその抑制の効果が発揮されなかった。したがって，今後は統合的葛藤解決スキル以外の要因も取りあげて検討を行い，対象別評

価値懸念の病理化や不適応問題への発展を防ぐ手立てを明らかにする必要があることが指摘された。

## 第 11 章

### 本研究の結論

## 第 1 節 本研究の結論

### 第 1 項 本研究で作成された対象別評価懸念尺度について

第 I 部の理論的検討より，児童・生徒を対象とした評価懸念に関する実証的研究が不足しており，児童期後期から思春期にかけての子ども心理・社会的適応を多面的に理解するためには，評価懸念を抱く対象を区別して検討することが重要であると考えられた。そこで，「友人，親，教師からの否定的な評価に対する心配，および否定的に評価されるのではないかという予測に対する不安の程度」を対象別評価懸念と定義し，対象別評価懸念を測定する質問紙尺度を作成した。研究 1 で作成された対象別評価懸念尺度は，対象固有に見られる内容が項目に反映された「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」の 3 下位尺度から構成され，十分な信頼性および妥当性が確認された。対象別評価懸念尺度の下位尺度間相関が .50 ～ .79 とやや高いことが課題として残されたものの，研究 1-3 では対象別評価懸念の各下位尺度について一定の弁別的妥当性が確認されている。子どもの生活の中で，友人，親，教師との関係性は連動する部分も多いことが推察されることを踏まえると，本研究で作成された尺度は，対象別評価懸念の特徴を反映し，一定の信頼性および妥当性を保持した尺度であると言えるだろう。

また，性差と発達差の検討を主眼とした研究 2 を中心に，対象別評価懸念尺度では性差が認められ，対象別評価懸念尺度全体と「友人に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」については，女子の方が男子よりも得点が高かった。第 1 章で述べた通り，評価懸念の先行研究では，特に児童・思春期において女子の方が男子よりも得点が高いという性差が一貫して見られているが，その理由は十分に理解されて

いない (Hartmann et al., 2010)。これらの性差には、不安や恐怖は女子に多く見られるという生物学的特徴や (Schroeder & Gordon, 2002 ; Vasey & Daleiden, 1994), 他者に敏感であるようにという女子に対する性役割期待やイメージ (Leaper, 2002; Maccoby & Jacklin, 1974), 「他者からどう見られているか」についての認知は女子の方が男子よりも発達早いという認知的能力の発達差 (Abe & Masui, 1981) などが反映されていると考えられる。また、児童・思春期は青年期以降とは異なり、担任教師や友人から構成される学級集団に所属しているため、その成員からの評価や集団から孤立することへの不安や適応への影響は大きいと考えられる。特に、女子は対人関係の重視や排他性の高さなどが特徴であると言われており (Eder & Hallinan, 1978 ; Feldman & Dodge, 1987 ; 伊藤, 1993 ; 三島, 2003), 児童・思春期における他者からの否定的評価を恐れる傾向が顕著なのではないだろうか。

一方、対象別で評価懸念を捉えた本研究だからこそ得られた知見は、「親に対する評価懸念」では性差が見られなかったという点である。他の研究と比してサンプル数の多い研究 3 を除く全ての研究で結果が一致しており、親からどう思われているかを気にする傾向に性差はないという結果は、ある程度一貫したものであると思われる。主たる養育者として子どもを監督し、指導するという養育者特有の役割は子どもの性別に関係なく果たされるため、性差が確認されなかったと考えられる。

発達差に関しては、研究 2 において、対象別評価懸念尺度全体と「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」は、小学校 5 年生の方が中学校 2, 3 年生よりも得点が高いという結果が得られた。本論文



を構成する他の研究では学年差ではなく学校段階差を検討しているが、いずれの研究においても小学生の方が中学生よりも得点が高かった。小学校高学年よりも中・高生の方が評価懸念得点が有意に高いことを示した山本・田上（2007）とは異なる知見であるが、対象別評価懸念が友人関係，親子関係，教師－児童関係における不安を扱っていることを踏まえると，従来の評価懸念と異なる発達的变化が示唆されたことは自然なことであるようにも思われる。つまり，親からの自立・反抗が強まる中学生よりも，友人関係だけでなく親や教師との関係も依然重視される小学校高学年の方が，「親に対する評価懸念」や「教師に対する評価懸念」の得点は高くなるだろう。一方，「友人に対する評価懸念」については，研究2では有意な学年差が見られず，研究3，6でも同様の結果が得られた。ただ，研究5，7では学校段階差が有意となり，小学生の方が中学生よりも得点が高くなった。ベネッセ教育総合研究所（2010）によると，「仲間はずれにされないように話を合わせる」と回答した者が小学生 51.6%，中学生 44.4%，「友だちと話が合わない」と不安に感じる」と回答した者が小学生 47.0%，中学生 36.1%となっており，小学生の方が中学生よりも友人関係での不安が強い側面もあるのだろう。上記の結果を踏まえると，中学生よりも小学校高学年の方が「親に対する評価懸念」と「教師に対する評価懸念」が高くなるという傾向ほどは一貫していないものの，友人からどう思われているかを恐れる傾向は，小学校高学年から中学生を通じて大きくは変化せず，維持される場合が多いのではないだろうか。

## 第2項 対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連について

研究3では，抑うつ傾向，摂食障害傾向，自尊心，不登校傾向，学

級での反社会的傾向の5つの適応指標を取りあげ、対象別評価懸念との関連を検討した（結果を Table 11-1 にまとめた）。

その結果、男女で心理・社会的適応と関連する対象別評価懸念の種類が異なることが明らかとなった。具体的には、「友人に対する評価懸念」が不適応問題と有意な関連を示すことの多い女子に対して、男子は「親に対する評価懸念」や「教師に対する評価懸念」など大人からの否定的評価を恐れる傾向が不適応問題と有意な関連を示したように思われる。女性は社会的受容が達成動機づけを高める鍵となるのに対し、男性は知的達成への興味が重要であることを踏まえると（Maccoby & Jacklin, 1974）、女性は社会的・対人的刺激が行動を左右する一方で、男性は知的・課題的刺激が行動を左右すると言えるだろう。上記の現象は、本研究の調査対象である児童期後期や思春期においても見られると推察される。例えば、男子に比べて女子のインフォーマル集団では排他性が高く（Eder & Hallinan, 1978; Feldman & Dodge, 1987）、既存のインフォーマル集団から出ることでより学級内で孤立してしまう可能性は女子の方が高いと言われている（三島, 2008）。また、男子は女子に比べて将来の進路に関する親の期待が高いと認知しており（遠山, 2006）、将来の進路と結びつく学業的側面における達成は男子において重視されやすいと思われる。以上を踏まえると、児童期後期から思春期は、Maccoby & Jacklin (1974) が指摘するような性差が顕在化し、定着に向かう時期であると予想される。そのため、女子の場合には、身近な対人関係である友人関係における評価懸念が特に精神的健康に影響を与えやすく、男子の場合には、子どもの学業成績など課題遂行面に関して指導・監督する役割を担う親や教師といった大人に対する評価懸念が精神的健康に影響を与える

Table 11-1 対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連のまとめ

	抑うつ傾向		摂食障害傾向		自尊心		不登校傾向		学級での反社会的傾向	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
友人に対する評価懸念	+	+		+		-		+	+	
親に対する評価懸念				+			+			
教師に対する評価懸念			+		-					

+: 正の関連が示された部分, -: 負の関連が示された部分

のではないだろうか。

なお、「友人に対する評価懸念」は全ての適応指標との関連が有意であったことから、対象別評価懸念の中でも特に「友人に対する評価懸念」が小・中学生の心理・社会的適応を損なう恐れが示された。児童期以降の自己意識の発達に伴い自分を意識していく中で、特に「友だちにどう思われているのか」は、現代の子どもたちに共通する最大関心事である（田中・渡邊，2006）。仲間から自分の存在が浮いていないかどうかを常に気にし、排除されないよう気を遣いながら友人関係を維持していこうとする努力の陰で、内的ならびに外的適応が損なわれていく可能性が示唆されたと言える。

続く研究4では、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」の高低のパターンによる類型を探索的に検討し、得られた類型と心理・社会的適応との関連を検討した（結果をTable 11-2にまとめた）。

クラスター分析の結果、「全般的高群」、「全般的低群」、「平均群」、「親に対する評価懸念高群」、「学校での評価懸念高群」の5つが抽出された。3下位尺度それぞれの高低に特徴のある「学校での評価懸念高群」と「親に対する評価懸念高群」が抽出されたことから、個人内で対象ごとに評価懸念の高さは異なる場合もあることが示唆されたと言える。また、いずれかの対象に対して高い評価懸念を抱いていると考えられる「全般的高群」、「親に対する評価懸念高群」、「学校での評価懸念高群」の3群の人数の総数は全体の約5割弱を占めていた。したがって、ある特定の対象に対して評価懸念を抱く者全体の割合は決して少なくないことが推察される。さらに、「全般的高群」は全ての不適応指標の得点が高く、身近に評価懸念を抱く対象が多いほど

Table 11-2 対象別評価懸念の組み合わせによる各クラスターの適応指標得点のまとめ

抑うつ傾向	全般的低群<親に対する評価懸念高群・学校での評価懸念高群<全般的低群 平均群<全般的低群
摂食障害傾向	全般的低群・平均群<学校での評価懸念高群・全般的低群 全般的低群<親に対する評価懸念高群
自尊心	全般的低群<平均群・全般的低群 学校での評価懸念高群・親に対する評価懸念高群<全般的低群
不登校傾向	全般的低群・平均群<全般的低群 全般的低群<親に対する評価懸念高群・学校での評価懸念高群

他の群と比較して不適応得点の高かった群を太字で示す(自尊心の場合は得点が低かった群)  
学級での反社会的傾向では有意なクラスターの主効果は見られなかったため、省略した

心理・社会的適応が損なわれる恐れが示された。第1章で述べた通り、評価懸念は社交不安障害の背景にあるとされる概念であり（Rapee & Heimberg, 1997）、社交不安障害が10代半ばに発症するケースが多いことを踏まえると、本研究の調査対象者である小学校高学年から中学生における対象別評価懸念の高さは看過できるものではないと考えられる。特に、幅広い対象に対して高い評価懸念を抱いている児童・生徒に対しては、病理化の可能性を考慮した関わりが求められると言えるだろう。

### 第3項 対象別評価懸念の形成要因について

研究5, 6では、対象別評価懸念の促進要因および抑制要因に関する検討を行った（結果をTable 11-3にまとめた）。

促進要因については、「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と正の関連を、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と正の関連を示したことから、特定の対象との間の傷つき経験がその対象に対する評価懸念の形成に関与することが明らかとなった。仲間からの拒絶などが対人的な不安の発達に及ぼす影響は先行研究でも指摘されており（香取, 1999; McCabe et al., 2003; 三島, 2008; Storch et al., 2005）、友人との傷つき経験をきっかけに同じ経験を繰り返さないように友人からの評価に過敏になることが想像できる。また、教師－児童関係と評価懸念との関連については先行研究が乏しく、本研究は評価懸念を促進する具体的な教師の関わりを明らかにする探索的な試みとなった。その結果、叱責や注意をはじめとする教師との傷つき経験が「教師に対する評価懸念」を促進する可能性が示され、その傾向は男子よりも女子において顕著に認められた。女

Table 11-3 対象別評価懸念と形成要因との関連のまとめ

	促進要因						抑制要因					
	友人との傷つき経験		教師との傷つき経験		拒否的養育		侵入的養育		過保護的養育		友人からの受容経験	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
友人に対する評価懸念	+	+			+	+						
親に対する評価懸念					+	+						
教師に対する評価懸念			+	+								

+: 正の関連が示された部分, -: 負の関連が示された部分

有意な性差が認められた部分については, 該当する形成要因との関連が強い方の性別の符号を太字で示した

子にとって教師は受容の源泉として重要な存在であり（藤田・西川，1999），教師との関係の中で生徒が傷つき経験を経験することでその後の教師に対する安心感や正当性が低減する可能性があることを踏まえると（中井・庄司，2009），教師との間のネガティブな経験は，特に女子において教師－児童関係に不安定さを生み，教師からの評価に対する不安を強めると考えられる。養育態度については，男子の場合には拒否的な養育態度が，女子の場合には拒否的な養育態度と侵入的な養育態度が対象別評価懸念を促進する可能性が示された。したがって，男女ともに養育態度が対象別評価懸念を促進するという大枠は支持されたが，どのような養育態度が対象別評価懸念の形成に寄与するかという点については，一部性差があると考えられる。

抑制要因については，子どもの心理的自律性を尊重するような養育態度が「親に対する評価懸念」を抑制することが明らかとなった。一方，受容経験は対象別評価懸念の抑制に寄与しない可能性が考えられる。これについては，日本人は相互協調的自己観が強く（北山・唐澤，1995），他者から切り離されることを文化的悪夢とする日本特有の価値観（Plath, 1980 井上・杉野目訳 1985）が背景にあると推察される。受容経験の有無にかかわらず常に排除される恐れを抱きやすい日本の子どもにとっては，他者から受容される経験は対象別評価懸念を低減する程の効果を持たなかったのではないだろうか。一方，子どもに自己評価の基準は自分自身にあることを感じさせ，他者からの評価に左右されることのない自己の感覚の発達を促す親の関わりは，対象別評価懸念の低減に有効であると思われる。しかし，あくまでその効果が見られるのは「親に対する評価懸念」のみであり，今回取り上げた抑制要因の対象別評価懸念に対する説明率は2%～6%と値が小さか

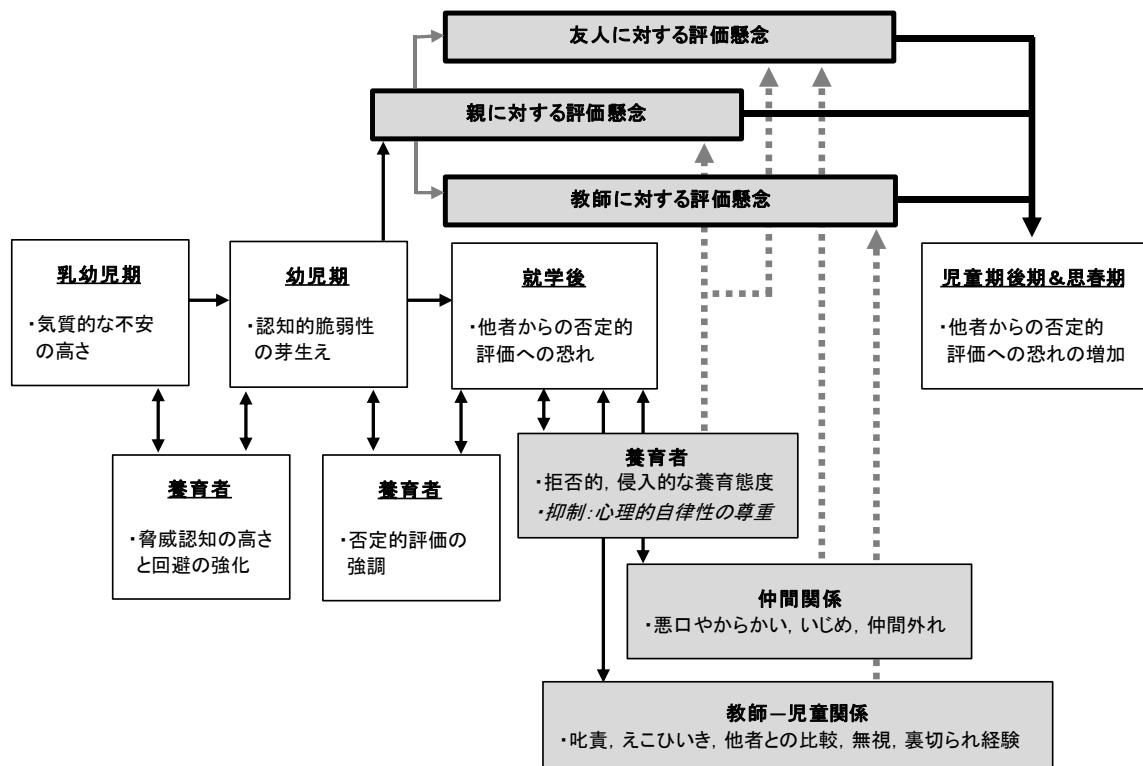


った。特に、友人や教師といった社会的文脈における評価懸念を低減するために有効な要因については今回新たな知見が得られなかったため、今後更なる検討が必要であるといえよう。

#### 第4項 対象別評価懸念の発達モデルについて

研究5, 6で得られた知見を第1章で提示した対象別評価懸念の発達モデル（Figure 1-2を参照）に組み込んだ最終的な対象別評価懸念の発達モデルを Figure 11 に示す。男女で細かい違いはあるものの、親子関係、仲間関係、教師－児童関係における経験が対象別評価懸念の形成に関与していることが実証的かつ包括的に示された。

親子関係は、拒否的あるいは侵入的な養育態度を介して「友人に対する評価懸念」や「親に対する評価懸念」を促進すると思われる。拒否的な養育態度は、子どもの注意を拒否回避へ焦点づけ（Arkin et al., 1986）、他者からの否定的評価を恐れる傾向を強めると考えられる。また、侵入的な養育態度は、子どもの否定的評価に対する非合理的な過敏さを修正するエクスポージャーの機会を奪うほか、子どもの自己効力感や統制感を低めることで他者評価に準拠せざるを得ない自己を生み、評価懸念を促進すると考えられる。上記のような過程を経て親子間で形成された評価懸念の基盤は、親子関係だけでなく、小学校高学年から中学生における重要な社会的文脈である友人関係にも般化し、「親に対する評価懸念」に加えて「友人に対する評価懸念」をも生むと推察される。さらに、仲間関係や教師との関係における傷つき経験は、その対象との関係性を不安に満ちたものに変え、それぞれの対象に対する評価懸念を発展させる。したがって、養育態度は評価懸念の雛形になることが想定されるものの、各対象別評価懸念はその



本論文で扱った変数は四角の中を灰色に塗って示す  
対象別評価懸念を促進(あるいは抑制)するような関連は灰色の破線矢印で示す

Figure 11 本論文の知見を踏まえた対象別評価懸念の発達モデル

対象との関係性の中で発達していくと考えられる。

### 第5項 対象別評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果について

研究7では、対人場面における苦痛・回避と不登校傾向という2つの不適応問題を取り上げ、統合的葛藤解決スキルが対象別評価懸念と不適応問題との関連において調整効果を示すかどうかについて検討を行った。

対人場面における苦痛・回避においては、統合的葛藤解決スキルの高低に関わらず「友人に対する評価懸念」は対人場面における苦痛・回避と関連していたが、「友人に対する評価懸念」が高い場合には統合的葛藤解決スキルが対人場面における苦痛・回避を和らげる可能性が示唆された。また、不登校傾向においては統合的葛藤解決スキルの調整効果が見られたものの、統合的葛藤解決スキルが高い場合、親に対する評価懸念が低い者は不登校傾向が低減されるが、親に対する評価懸念が高い者は統合的葛藤解決スキルの効果が発揮されない可能性が示唆された。つまり、親に対する評価懸念が高い者に対しては、統合的葛藤解決スキルの効果が発揮されず、不登校傾向が低減されない恐れがある。

不安や恐怖は、社会的スキルの獲得や遂行の妨げになる感情である。山岸（1998）によると、片方の欲求を考えるだけでなく自他双方を考えて解決しようとする方略は小学校4年生で既に交渉方略のレパートリーに入っているが、対象別評価懸念は上記のような適切な交渉方略の遂行を妨げる場合があると思われる。公的自意識の高さに加えて、自分の社会的スキルに関する効力感が持てないという条件が重なっ

た時に対人不安傾向が生じる可能性が指摘されていることも踏まえると（松尾・新井, 1998），統合的葛藤解決スキルの習得および遂行に際して，子ども自身の社会的スキルに対する効力感を高める介入を挟むことが，対象別評価懸念と不適応問題との関連に統合的葛藤解決スキルが調整効果を発揮するためには重要であるかもしれない。

## 第2節 本研究の学問的・実践的意義

本研究における学問的意義の1点目は，評価懸念を対象別で捉えるという新しい視点を導入した点である。著者が把握する限り，本邦および海外において類似した先行研究は他に見当たらないことから，本研究は実証的検討に基づく初めての試みに当たると考えられる。このような視点の導入により，先行研究で指摘されてきたように女子の方が男子よりも評価懸念が高いとは一概には言えず，「親に対する評価懸念」のように性差が見られない評価懸念も存在することが明らかとなった。また，第Ⅲ部の結果から，対象別評価懸念の中でも特に「友人に対する評価懸念」が小・中学生の心理・社会的適応と関連すること，特定の不適応問題と関連を示す対象別評価懸念の種類が男女で異なること，身近に評価懸念を抱く対象が多いほど心理・社会的適応が損なわれる恐れがあることが示された。したがって，対象別評価懸念という新たな概念を導入することによって，従来の評価懸念よりも詳細な不適応問題の理解が可能となったと言えるだろう。本研究の調査対象者である児童期後期から思春期の子どもの不安を論じるにあたって，親などの家庭要因に加え，友人や教師といった学校要因を考慮することが必要不可欠であることは第1章で述べた通りである。したがって，この三者に対する評価懸念を区別して検討する対象別評価懸

念は、従来の評価懸念以上に、子どもの発達的特徴や社会的文脈に即した知見や示唆を提供することが期待できる。

本研究における学問的意義の2点目は、対象別評価懸念の形成要因を明らかにし、これらの要因と対象別評価懸念との関連を包括的に示した対象別評価懸念の発達モデルを提示した点である。形成要因に関する先行研究は対人不安や社交不安障害に関して検討されたものが多く、小学校高学年から中学生にかけての発達的特徴や社会的文脈を考慮した対象別評価懸念に特有の形成要因を取り入れた発達モデルを新たに記述する必要があった。研究5, 6の結果から、対象別評価懸念の促進には、先行研究で関連が指摘されてきた友人との傷つき経験や親の養育態度だけでなく、教師との傷つき経験も重要であることが示され、先行研究のモデルには含まれていなかった教師－児童関係を組み込んだ対象別評価懸念の発達モデルの意義が示されたと言える。また、先行研究では示唆にとどまることの多かった抑制要因について実証的検討に基づく知見を提供することができた点も有益であると思われる。子どもの心理的自律性を尊重するような養育態度が「親に対する評価懸念」に対して抑制的に働く可能性が示されたことは、対象別評価懸念の予防的介入に関する知見の蓄積の一助となるものである。

最後に、本研究における実践的意義として、対象別評価懸念がもたらす不適応問題に対する介入方法の検討に向けた基礎的知見の提供が挙げられる。対象別評価懸念の病理化を防ぐためには、周囲の関わりへの提言だけでなく、対象別評価懸念を抱く本人に対する有効な手立てを明らかにすることが求められると思われる。研究7の結果から、対象別評価懸念によってもたらされる不適応問題の低減に対する統

統合的葛藤解決スキルの有用性と限界が示された。対人場面における苦痛・回避に関しては、「友人に対する評価懸念」が高い場合には統合的葛藤解決スキルが対人場面における苦痛・回避を和らげる可能性が示唆された。一方、不登校傾向に関しては、「親に対する評価懸念」が高い者には統合的葛藤解決スキルの習得が有効でない可能性が示された。石川・坂野（2005）は、ある特定の社会的スキルが不安症状全体に影響を与える訳ではないため、子どもの不安症状に合わせた社会的スキル訓練を実施することが不可欠であると主張している。本研究では、統合的葛藤解決スキルが対象別評価懸念の不適応性の低減に対して万能ではないということが示され、対象別評価懸念の種類によって不適応問題の抑制に効果的な要因は異なる可能性が示唆されたという点で意義があると考えられる。対象別という視点で評価懸念を捉えたからこそ、その不適応問題との関連を抑制するのに効果的な要因についても、対象別評価懸念ごとに丁寧に仮説を立て、着実に実証的な検討を進めていくことの重要性が示されたと言えるだろう。

### 第3節 本研究の限界と今後の課題

本研究における第1の限界は、対象別評価懸念の発達モデルに関して扱えなかった部分が残されている点である。例えば、本人の気質的特性については評価懸念との関連を否定する先行研究があるものの（Asendorpf, 1990, 1993）、乳幼児期の本人の覚醒閾値の低さからくるなだめにくさや抑制的行動傾向などが対象別評価懸念の発達にどのように関連するのかについては本論文で扱うことはできなかった。今後は、両親による子どもの幼少期の気質の評定を導入することなどを通して、発達早期の種々の要因と対象別評価懸念の発達との関連に

についても明らかにする必要があると考えられる。また、本論文では、各対象別評価懸念の形成に他の対象別評価懸念が影響している可能性に焦点を当てた実証的検討を行うことはできなかった。研究 5 の促進要因の検討では、親の養育態度が「親に対する評価懸念」だけでなく「友人に対する評価懸念」とも正の関連を示す場合もあることが明らかとなり、親との間に形成された評価懸念がその他の関係にも般化される可能性が考えられる。「親に対する評価懸念」が「友人に対する評価懸念」や「教師に対する評価懸念」の形成にどの程度関与するのか、対象別評価懸念同士の関連性についても詳細に解き明かしていくことが求められる。

本研究における第 2 の限界は、対象別評価懸念がどの程度高くなると不適応となり得るのかという疑問が残された点である。本論文では、対象別評価懸念はあらゆる不適応問題と正の関連を示し、評価懸念を抱く対象が多いほど不適応得点が高くなる傾向が示されている。しかし、他者からの評価に対する懸念の増加は、正常な発達の一部であり（Ollendick et al., 1989）、対象別評価懸念がどれくらい高まると不適応となり得るのかについては検討されていない。本研究で得られた知見を学校現場における児童・生徒への臨床的介入に活用するためには、不適応問題と結びつく恐れがある対象別評価懸念の高さの基準について一定の示唆を提示する必要があると思われる。そこで、代表的な学校不適応の指標である不登校傾向を取りあげ、対象別評価懸念尺度の得点がどの程度高くなると不登校に陥る危険性が高まるのかという点について研究 7 のデータを用いて追加検討を行った。

まず、不登校傾向得点について、75 パーセンタイル値である 35 点以上の群（上位 25%）を不登校予備群と仮定した。そして、不登校予

備群と不登校傾向得点が34点以下の標準群との間で対象別評価懸念尺度の得点に有意差が見られるかどうかを検討するために  $t$  検定を行った。その結果、対象別評価懸念尺度全体 ( $t(458)=5.53, p<.001$ )、  
 「友人に対する評価懸念」( $t(500)=5.17, p<.001$ )、「親に対する評価懸念」( $t(193.64)=4.87, p<.001$ )、「教師に対する評価懸念」( $t(182.40)=4.73, p<.001$ )の全てにおいて不登校予備群の方が得点が高かった。そこで、不登校予備群に属する対象別評価懸念尺度の得点上位群の人数を把握するためにクロス集計表を作成した (Table 11-4)。対象別評価懸念尺度とその下位尺度の得点について、90 パーセンタイル値以上 (上位 10%)、80 パーセンタイル値以上 (上位 20%)、75 パーセンタイル値以上 (上位 25%) を基準としたところ、上位 20%までに不登校予備群が多く存在することがうかがわれた。対象別評価懸念の上位 10%は不登校予備群の 54.2% (26/48 名)、上位 20%は 33.3% (16/48 名) であった。「友人に対する評価懸念」の上位 10%は不登校予備群の 59.6% (28/47 名)、上位 20%は 38.3% (18/47 名) であった。「親に対する評価懸念」の上位 10%は不登校予備群の 50.9% (27/53 名)、上位 20%は 32.1% (17/53 名) であった。「教師に対する評価懸念」の上位 10%は不登校予備群の 43.9% (25/57 名)、上位 20%は 40.4% (23/57 名) であった。

以上を踏まえると、上位 20%に当たる 80 パーセンタイル値を基準とした場合、対象別評価懸念全体が 78 点以上、「友人に対する評価懸念」が 31 点以上、「親に対する評価懸念」が 25 点以上、「教師に対する評価懸念」が 25 点以上の場合に不登校問題に陥る可能性が高くなると考えられる。上記の値はあくまで便宜的な基準であり、今後は、社交不安障害を有する個人を調査対象に加えることや、社交不安障害



Table 11-4 不登校予備群に属する対象別評価懸念尺度得点上位群の人数

	対象別評価懸念			友人に対する評価懸念			親に対する評価懸念			教師に対する評価懸念		
	上位10% (89.8-120)	上位20% (78-120)	上位25% (75-120)	上位10% (35-40)	上位20% (31-40)	上位25% (30-40)	上位10% (28-40)	上位20% (25-40)	上位25% (24-40)	上位10% (30-40)	上位20% (25-40)	上位25% (24-40)
不登校予備群	26	16	6	28	18	1	27	17	9	25	23	9
標準群	21	39	11	31	47	10	39	26	11	34	30	16

表中の数値は人数, ( )内の数値は得点範囲(対象別評価懸念尺度は5件法, 8項目×3下位尺度=全24項目)

上位10%は90パーセンタイル値以上, 上位20%は80パーセンタイル値以上, 上位25%は75パーセンタイル値以上を指す

の症状測定尺度を併用することで調査対象者を社交不安障害傾向群と健常群に分け、対象別評価懸念の高さを比較することを通して、より正確な臨床的介入水準を設定する必要があるだろう。

本研究における第3の限界は、縦断的検討を行うことができなかった点である。本研究における心理・社会的適応との関連や形成要因に関する知見は一時点のデータ収集によって導かれた結果であり、因果関係まで論じることとはできない。上述のような対象別評価懸念の発達モデルの精緻化を目指す上でも、縦断調査の実施は不可欠であると考えられる。

本研究における第4の限界は、対象別評価懸念と不適応問題との関連における調整要因に関して更なる検討の必要性が残された点である。「友人に対する評価懸念」が高い者に関しては統合的葛藤解決スキルを習得することで対人場面における苦痛・回避が抑制される可能性があるが、「親に対する評価懸念」が高い者に関しては統合的葛藤解決スキルの不登校傾向に対する抑制効果が発揮されない可能性があり、新たな要因を検討する必要性が課題として残された。岡島・坂野（2008）は、他者からの否定的な評価を避ける目的で安全確保行動を用いている患者に対しては、安全確保行動を妨害し、適切な対処行動を獲得することによって社交不安障害の症状の改善が期待できるとしている。今後、対象別評価懸念が高い子どもにとって代替となる適切な対処行動とは何かについて再検討する際には、対象別評価懸念や不適応問題の種類によって効果的な要因が異なる可能性を念頭に置いた上で、実証的な知見を積み重ねていく必要があるだろう。

## 引用文献

- Abe, K., & Masui, T. (1981). Age-sex trends of phobic and anxiety symptoms in adolescence. *British Journal of Psychiatry*, 138, 297-302.
- Allaman, J.D., Joyce, C.S., & Crandall, V.C. (1972). The antecedents of social desirability response tendencies of children and young adults. *Child Development*, 43, 1135-1160.
- 天野 敏光 (2001). 思春期の親子関係, 教師 - 生徒関係における依存と反抗 ( I ) 日本教育心理学会第 43 回総会発表論文集, 314.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition: DSM-5*.  
(米国精神医学会. 高橋三郎・大野裕(監訳)(2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)
- Appleton, P. (2008). A developmental framework for understanding children's anxiety. In P. Appleton (Ed.), *Children's anxiety: A contextual approach* (pp.3-39). East Sussex: Routledge.
- Arkin, R.M., Lake, E.A., & Baumgardner, A.H. (1986). Shyness and self-presentation. In W.H. Jones, J.M. Cheek, & S.R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 189-203). New York: Plenum Press.
- Arrindell, W.A., Kwee, M.G.T., Methorst, G.J., van der Ende, J., Pol, E., & Moritz, B.J.M. (1989). Perceived parental rearing styles of agoraphobic and socially phobic in-patients. *British Journal of Psychiatry*, 155, 526-535.
- Asendorpf, J.B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and two-factor model. *Developmental Psychology*, 26, 721-730.
- Asendorpf, J.B. (1993). Beyond temperament. In K.H. Rubin, & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in*

- childhood* (pp.265-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Beidel, D.C., Morris, T.L., & Turner, M.W. (2004). Social phobia. In T.L. Morris, & J.S. March (Eds.), *Anxiety disorders in children and adolescents* (2nd ed., pp.59-70). New York: Guilford Press.
- ベネッセ教育総合研究所 (2001). 2001年度 vol.70 中学生の悩み 初等中等教育研究室 Retrieved from <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3529> (2015年9月25日)
- ベネッセ教育総合研究所 (2010). 第2回子ども生活実態基本調査報告書 (2009年) 初等中等教育研究室 Retrieved from <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3333> (2015年9月25日)
- Berndt, T.J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology, 15*, 608-616.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss: Vol.2. Separation. New York: Basic Books.
- (ボウルビィ, J. 黒田 実郎・岡田 洋子・吉田 恒子 (訳) (1991). 新版 母子関係の理論Ⅱ 分離不安 岩崎学術出版)
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to a measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 23*, 341-351.
- Boyd, J.H., Rae, D.S., Thompson, J.W., Burns, B.J., Bourdon, K., Locke, B.Z., & Regier, D.A. (1990). Phobia: Prevalence and risk factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 25*, 314-323.

- Brook, C.A., & Schmidt, L.A. (2008). Social anxiety: A review of environmental risk factors. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 4, 123-143.
- Bruch, M.A. (1989). Familial and developmental antecedents of social phobia: Issues and findings. *Clinical Psychology Review*, 9, 37-47.
- Bruch, M.A., & Heimberg, R.G. (1994). Differences in perceptions of parental and personal characteristics between generalized and nongeneralized social phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 155-168.
- Bumpus, M.F., Crouter, A.C., & McHale, S.M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37, 163-173.
- Buss, A.H. (1986). *Social behavior and personality*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- (バス, A.H. 大淵 憲一(監訳) (1991). 対人行動とパーソナリティ 北大路書房)
- Chorpita, B.F., & Barlow, D.H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124, 3-21.
- Clark, K.E., & Ladd, G.W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36, 485-498.
- Clark, D.M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope, & F.R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69-93). New York: Guilford Press.
- Collins, H.A., Westra, H.A., Dozois, D.J.A., & Stewart, S.H. (2005). The

- validity of the brief version of the fear of negative evaluation scale. *Anxiety Disorders*, 19, 345-359.
- Compton, S.N., March, J.S., Brent, D., Albano, A.M., Weersing, V.R., & Curry, J. (2004). Cognitive-behavioral psychotherapy for anxiety and depressive disorders in children and adolescents: An evidence-based medicine review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 930-959.
- Crystal, D.S., Chen, C., Fuligni, A.J., Stevenson, H.W., Hsu, C.C., Ko, H.J., ...Kimura, S. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students. *Child Development*, 65, 738-753.
- Daleiden, E.L., & Vasey, M.W. (1997). An information-processing perspective on childhood anxiety. *Clinical Psychology Review*, 17, 407-429.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum.
- Domenech Rodriguez, M.M., Donovanick, M.R., & Crowley, S.L. (2009). Parenting styles in a cultural context: Observations of “protective parenting” in first-generation Latinos. *Family Process*, 48, 195-210.
- Downey, G., & Feldman, S. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327-1343.
- Eder, D., & Hallinan, M.T. (1978). Sex differences in children's relationships. *American Sociological Review*, 43, 237-250.
- Egeland, B., Pianta, R., & O'Brien, M.A. (1993). Maternal

- intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years. *Development and Psychopathology*, 5, 359-370.
- 遠藤 純代 (1990). 友だち関係 無藤 隆・高橋 恵子・田島 信元 (編著) 発達心理学入門 I 乳児・幼児・児童 (pp.161-176) 東京大学出版
- 榎本 淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- Feinberg, M.E., Howe, G.W., Reiss, D., & Hetherington, M.E. (2000). Relationships between perceptual differences of parenting and adolescent antisocial behavior and depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 14, 531-555.
- Feldman, E., & Dodge, K.A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- Fenigstein, A, Scheier, M.F., & Buss, A.H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting Psychology*, 20, 171-175.
- Gilbert, N., & Meyer, C. (2005). Fear of negative evaluation and the development of eating psychopathology: A longitudinal study among nonclinical women. *International Journal of Eating Disorders*, 37, 307-312.
- Gray, J.A. (1978). The neuropsychology of anxiety. *British Journal of Psychology*, 69, 417-437.
- Greenwald, A.G., McGhee, D.E., & Schwartz, J.L.K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Gullone, E., King, N.J., & Ollendick, T.H. (2001). Self-reported anxiety in children and adolescents: A three-year follow-up study. *Journal*



- of Genetic Psychology*, 162, 5-19.
- Hale, W.W., VanderValk, I., Akse, J., & Meeus, W. (2008). The interplay of early adolescents' depressive symptoms, aggression and perceived parental rejection: A four-year community study. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 928-940.
- Hartmann, T., Zahner, L., Pühse, U., Schneider, S., Puder, J. J., & Kriemler, S. (2010). Physical activity, bodyweight, health and fear of negative evaluation in primary school children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, e27-e34.
- Henchy, T., & Glass, D.C. (1968). Evaluation apprehension and the social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 446-454.
- 本多 潤子 (2002). 児童の「母親に対する愛着」測定尺度の作成 カウンセリング研究, 35, 246-255.
- 本多 潤子・桜井 茂男 (2000). 日本語版拒否に対する感受性測定尺度の作成 筑波大学心理学研究, 22, 175-182.
- 堀井 俊章・卯月 研次・小川 捷之 (1995). 青年期の対人不安意識に関する研究 心理臨床学研究, 13, 215-221.
- 保坂 亨・岡村 達也 (1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討：ある事例を通して 心理臨床学研究, 4, 15-26.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Hudson, J.L., Flannery-Schroeder, E., & Kendall, P.C. (2004). Primary prevention of anxiety disorders. In D.J.A. Dozois, & K.S. Dobson (Eds.), *The prevention of anxiety and depression: Theory, research, and practice* (pp. 101-130). Washington DC: American

Psychological Association.

藤田 正・西川 潔 (1999). 他者からの受容感と学校が楽しい理由について  
奈良教育大学教育研究所紀要, 35, 95-102.

古市 裕一 (1991). 小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウン  
セリング研究, 24, 123-127.

古市 裕一・柴田 雄介 (2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応  
に及ぼす影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.

猪股 丈二 (1983). 登校拒否と非行 臨床精神医学, 12, 857-871.

猪股 丈二 (1985). 思春期の実態 作田 勉・猪股 丈二 (編) 思春期対策  
(pp. 1-25) 誠信書房

石川 利江・佐々木 和義・福井 至 (1992). 社会的不安尺度 FNE・SADS  
の日本語版標準化の試み 行動療法研究, 18, 10-17.

石川 信一・坂野 雄二 (2005). 児童における不安症状と行動的特徴の関連  
—教師の視点からみた児童の社会的スキルについて— カウンセリ  
ング研究, 38, 1-11.

石川 信一・坂野 雄二 (2006). 自己評定による児童の社会的スキルと不安  
症状の関連 カウンセリング研究, 39, 202-211.

石本 雄真・久川 真帆・齊藤 誠一・上長 然・則定 百合子・日潟 淳子・  
森口 竜平 (2009). 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応およ  
び学校適応との関連 発達心理学研究, 20, 125-133.

Ispa, J.M., Fine, M.A., Halgunseth, L.C., Harper, S., Robinson, J.,  
Boyce, L.,... Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness,  
maternal warmth,, and mother-toddler relationship outcomes:  
Variations across low-income ethnic and acculturation groups.  
*Child Development*, 75, 1613-1631.

伊藤 正哉・小玉 正博 (2005). 自分らしくある感覚（本来感）と自尊感情  
が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85.

伊藤 正哉・小玉 正博 (2006). 大学生の主体的な自己形成を支える自己感

- 情の検討—本来感，自尊感情ならびにその随伴性に注目して— 教育心理学研究, 54, 222-232.
- 伊藤 美奈子 (1993). 個人志向性・社会志向性に関する発達的研究 教育心理学研究, 41, 293-301.
- James, A., Cowdrey, F., & James, C. (2012). Anxiety disorders in children and adolescents. In P. Sturmey, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of evidence-based practice in clinical Psychology. Vol.1. Child and adolescent disorders* (pp.545-557). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 梶田 叡一 (1980). 自己意識の心理学 東京大学出版会
- 鎌谷 彩子 (2009). 中学生における子どもの分離不安・母親の分離不安と子どもの自律性との関連—母親の自我機能と養育態度の視点から— 立教大学臨床心理学研究, 3, 23-33.
- 上家 卓・黒河 あおい・秋月 茜・吉川 博人・中道 莉央・石澤 伸弘…寺田 悟 (2015). 瘦身願望をもつ子どもとともたない子どもにおける運動有能感の比較 北海道教育大学紀要 教育科学編, 65, 403-409.
- 柏木 恵子 (1983). 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
- 加藤 弘通・太田 正義・松下 真実子・三井 由里 (2013). 中学生の自尊心を低下させる要因についての研究—批判的思考の発達との関連から 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇, 63, 135-143.
- 加藤 美帆・木村 文香 (2007). 小中移行期における「学校不適応」に関する考察—パネル調査の分析から— お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 4, 67-73.
- 香取 早苗 (1999). 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究 カウンセリング研究, 32, 1-13.
- Kearney, C.A. (2005). The etiology of social anxiety and social phobia in youths. In C.A. Kearney (Ed.), *Social anxiety and social phobia in youth: Characteristics, assessment, and psychological*

- treatment* (pp.49-70). New York: Springer.
- Kendall, P.C., Krain, A., & Treadwell, K.R.H. (1999). Generalized anxiety disorders. In R.T. Ammerman, M. Hersen, & C.G. Last (Eds.), *Prescriptive treatments for children and adolescents* (2nd ed., pp.155-172). Boston: Ally & Bacon.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.
- 菊島 勝也 (1999). スレッサーとソーシャルサポートが中学時の不登校傾向に及ぼす影響 性格心理学研究, 7, 66-76.
- Kinoshita, Y., Kingdon, D., Kinoshita, K., Kinoshita, Y., Saka, K., Arisue, Y., Dayson, D., Nakaaki, S., Fukuda, K., Yoshida, K., Harris, S., & Furukawa, T. A. (2011). Fear of negative evaluation is associated with delusional ideation in non-clinical population and patients with schizophrenia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46, 703-710.
- 北山 忍・唐澤 真弓 (1995). 自己：文化心理学的視座 実験社会心理学研究, 35, 133-163.
- Kocovski, N.L., & Endler, N.S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14, 347-358.
- 江田 早紀・日高 三喜夫 (2007). 対人感受性尺度の作成—因子構造と信頼性, 妥当性の検討— 久留米大学心理学研究, 6, 43-50.
- 近藤 邦夫 (1984). 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み—その方法について 千葉大学教育工学研究, 5, 3-21.
- Koydemir-Özden, S., & Demir, A. (2009). The relationship between perceived parental attitudes and shyness among Turkish youth:

- Fear of negative evaluation and self-esteem as mediators. *Current Psychology*, 28, 169-180.
- 久保 恵 (2000). 対人恐怖心性と認知的・投影的親子関係像—内的ワーキングモデルの観点からの検討— 教育心理学研究, 48, 182-191.
- 國枝 幹子・古橋 啓介 (2006). 児童期における友人関係の発達 福岡県立大学人間社会学部紀要, 15, 105-118.
- 桑原 秀樹・坂戸 薫・上原 徹・坂戸 美和子・佐藤 哲哉・染矢 俊幸 (1999). Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) 日本語版の作成—信頼性と妥当性の検討— 季刊精神科診断学, 10, 333-341.
- La Greca, A.M., Dandes, S.K., Wick, P., Shaw, K., & Stone W.L. (1988). Development of the social anxiety scale for children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 84-91.
- La Greca, A.M., & Lopez, N. (1998). Social Anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- La Greca, A.M., & Stone, L.W. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor structure and concurrent Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of Parenting volume 1 Children and Parenting* (pp. 189-225). London: Routledge.
- Leary, M.R. (1983a). *Understanding social anxiety: Social personality and clinical perspectives*. Newbury Park, CA: Sage Publications.  
(リアリィ, M.R. 生和秀敏 (監訳) (1990). 対人不安 北大路書房)
- Leary, M.R. (1983b). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375.
- Levinson, C.A., & Rodebaugh, T.L. (2012). Social anxiety and eating

- disorder comorbidity; the role of negative social evaluation fears. *Eating Behaviors*, 13, 27-35.
- Lieb, R., Wittchen, H.U., Höfler, M., Fuetsch, M., Stein, M.B., & Merikangas, K.R. (2000). Parental psychopathology, parenting styles, and the risk of social phobia in offspring. *Archives of General Psychiatry*, 57, 859-866.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 前原 武子 (1997). 算数・数学における評価懸念 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 5, 63-72.
- 前川 浩子・眞榮城 和美 (2010). 女子中学生の体重や体型へのこだわりと対人関係に関する研究 日本パーソナリティ心理学会第19回大会発表論文集, 127.
- 益子 洋人 (2013). 大学生における統合的葛藤解決スキルと過剰適応との関連—過剰適応を「関係維持・対立回避的行動」と「本来感」から捉えて— 教育心理学研究, 61, 133-145.
- 松尾 直博・新井 邦二郎 (1998). 児童の対人不安傾向と公的自意識, 対人的自己効力感との関係 教育心理学研究, 46, 21-30.
- McCabe, R.E., Antony, M.M., Summerfeldt, L.J., Liss, A., & Swinson, R.P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported history of teasing or bullying experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32, 187-193.
- McClure, E.B., & Pine, D.S. (2006). Social anxiety and emotion regulation: A model for developmental psychology perspectives on anxiety disorder. In D. Cicchetti, & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Vol.3. Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 470-502). New York: John Wiley & Sons.
- McLeod, B.D., Wood, J.J., & Anvy, S.B. (2011). Parenting and child

- anxiety disorders. In D. McKay, & E.A. Storch (Eds.), *Handbook of child and adolescent anxiety disorders* (pp. 213-228). New York: Springer.
- McLeod, B.D., Wood, J.J., & Weisz, J.R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155-172.
- 三島 浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 実験社会心理学研究, 47, 91-104.
- 三島 浩路 (2004). 友人関係における親密性と排他性—排他性に関連する問題を中心にして— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 51, 223-231.
- 三島 浩路 (2008). 小学校高学年で親しい友人から受けた「いじめ」の長期的な影響—高校生を対象とした調査結果から— 社会心理学研究, 19, 41-50.
- 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.
- 宮前 淳子 (2008). 思春期における他者意識と評価懸念との関連 日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集, 735.
- 文部科学省 (2014). 平成 25 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 文部科学省 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/1351936.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/1351936.htm) (2015 年 9 月 25 日)
- 森 千鶴・嘉糠 美津希 (2003). 小学生の体型とボディイメージ, 摂食障害との関連 日本看護研究学会雑誌, 26, 218.
- 森 千鶴・小原 美津希 (2003). 思春期女子のボディイメージと摂食障害との関連 山梨大学看護学会誌, 2, 49-54.
- Morris, T.L. (2001). Social phobia. In M.W. Vasey, & M.R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 435-458). New

- York: Oxford University Press.
- Morris, T.L., & Ale, C.M. (2011). Social anxiety. In D. McKay, & E.A. Storch (Eds.), *Handbook of child and adolescent anxiety disorders* (pp. 289-301). New York: Springer,.
- 向井 隆代 (2010). 思春期の身体的発達と心理的適応—発達段階および発達タイミングとの関連— カウンセリング研究, *43*, 202-211.
- 村田 豊久 (1999). 子どものこころの病理とその治療 九州大学出版会
- 村田 豊久・清水 亜紀・森 陽二郎・大島 祥子 (1996). 学校における子どものうつ病—Birleson の小児期うつ病スケールからの検討— 最新精神医学, *1*, 131-138.
- 永田 利彦・切池 信夫・中西 重祐・松永 寿人・川北 幸男 (1991). 新しい摂食障害症状評価尺度 Symptom Rating Scale for Eating Disorders (SRSED) の開発とその適用 精神科診断学, *2*, 247-258.
- 内閣府 (2000). 青少年の社会的適応能力と非行に関する研究調査 共生社会政策統括官 Retrieved from [http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/tekiou\\_g/top.html](http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/tekiou_g/top.html) (2015 年 9 月 25 日)
- 内閣府 (2010). 第 4 回非行原因に関する総合的研究調査 共生社会政策統括官 Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/hikou4/gaiyou/gaiyou.html> (2015 年 9 月 25 日)
- 中井 大介・庄司 一子 (2009). 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, *57*, 49-61.
- 中山 勘次郎 (1992). 子供に対する母親の期待とその発達の傾向 上越教育大学研究紀要, *11*, 1-12.
- 中澤 潤 (2000). 仲間関係 堀野緑・濱口佳和・宮下一博 (編著) 子どものパーソナリティと社会性の発達 (pp.11-20) 北大路書房
- Neal, J.A., & Edelmann, R.J. (2003). The etiology of social phobia:



- Toward a developmental profile. *Clinical Psychological Review*, 23, 761-786.
- 根本 橘夫 (1987). 学級集団の独自性からみた学級集団の規範, 構造および風土 心理学, 11, 1-16.
- 西野 泰代・小林 佐和子・北川 朋子 (2009). 日常ストレスが抑うつ傾向に及ぼす影響と自己価値の役割についての縦断研究 パーソナリティ研究, 17, 133-143.
- 西園 マーハ文 (2008). 学童期, 思春期の摂食障害 中根 晃・牛島 定信・村瀬 嘉代子 (編) 詳解 子どもと思春期の精神医学 (pp. 494-500) 金剛出版
- 野島 正剛・三好 和子 (2004). 特性不安および生活上のストレスと中学生時の不登校傾向との関連 児童文化研究所所報, 26, 29-41.
- 小保方 晶子・無藤 隆 (2005). 親子関係・友人関係・セルフコントロールから検討した中学生の非行傾向行為の規定要因および抑止要因 発達心理学研究, 16, 286-299.
- 落合 良行・佐藤 有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44, 55-65.
- O'Connor, L.E., Berry, J.W., Weiss, J., & Gilbert, P. (2002). Guilt, fear, submission, and empathy in depression. *Journal of Affective Disorders*, 71, 19-27.
- Oei, T.P.S., Kenna, D., & Evans, L. (1991). The reliability, validity and utility of the SAD and FNE scales for anxiety disorder patients. *Personality and individual differences*, 12, 111-116.
- 岡田 守弘・渡田 典子 (1992). 評価懸念および自己制御感から観た児童の学校不適応感の測定について 横浜国立大学教育紀要, 32, 151-187.
- 岡田 有司 (2009). 部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響一部活動のタイプ・積極性に注目して— 教育心理学研究, 57, 419-431.

- 岡島 義・福原 佑佳子・山田 幸恵・坂野 雄二・La Greca, A.M. (2009). Social Anxiety Scale for Children-Revised (SASC-R) と Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) 日本語版の作成 児童青年精神医学とその近接領域, *50*, 457-468.
- 岡島 義・坂野 雄二 (2008). 社会不安障害における安全確保行動の役割 行動療法研究, *34*, 43-54.
- 岡本 清孝・上地 安昭 (1999). 第二の固体化の過程からみた親子関係および友人関係 教育心理学研究, *47*, 248-258.
- 大河原 美以 (1994). 登校意欲に関わる母子間の「コミュニケーションの不全感」 家族心理学研究, *8*, 1-12.
- 岡安 孝弘 (1994). 学校ストレスと学校不適応 坂野雄二(編著) 生徒指導と学校カウンセリング (pp. 76-88) ナカニシヤ出版
- 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係 心理学研究, *63*, 310-318.
- 奥野 誠一・小林 正幸 (2007). 中学生の心理的ストレスと相互独立性・相互協調性との関連 教育心理学研究, *55*, 550-559.
- Ollendick, T.H., King, N.J., & Frary, R.B. (1989). Fears in children and adolescents: Reliability and generalizability across gender, age, and nationality. *Behaviour Research and Therapy*, *27*, 19-26.
- Parker, G. (1984). The measurement of pathogenic parental style and its relevance to psychiatric disorder. *Social Psychiatry*, *19*, 75-81.
- Parker, G., Tuling, H., & Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, *52*, 1-10.
- Parker, J.G., & Gottman, J.M. (1989). Social and emotional development in relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T.J. Berndt, & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York:

- Wiley.
- Phillips, B.N. (1963). Age changes in accuracy of self-perceptions.  
*Child Development*, 34, 1041-1046.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Co-Directeur de l'Institut J.J. Rousseau.  
(ピアジェ, J. 大伴 茂 (訳) (1957). 臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達 同文書院)
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pilkonis, P.A. (1977). Shyness, public and private, and its relationship to other measures of social behavior. *Journal of Personality*, 45, 585-595.
- Plath, D.W. (1980). *Long engagement: Maturity in modern Japan*. Stanford, CA: Stanford University Press.  
(ブラス, D.W. 井上 俊・杉野目 康子 (訳) (1985). 日本人の生き方—現代における成熟のドラマ 岩波書店)
- Rapee, R.M., & Heimberg, R.G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 741-756.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., & Bowker, J.C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- 酒井 厚・菅原 ますみ・木島 伸彦・菅原 健介・眞榮城 和美・詫摩 武俊・天羽 幸子 (2007). 児童期・青年期前期における学校での反社会的行動と自己志向性—短期縦断データを用いた相互影響分析 パーソナリティ研究, 16, 66-79.
- 酒井 厚・菅原 ますみ・眞榮城 和美・菅原 健介・北村 俊則 (2002). 中

- 学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, 50, 12-22.
- 桜井 茂男 (1992). 小学校高学年生における自己意識の検討 実験社会心理学研究, 32, 85-94.
- 桜井茂男 (1999). 子どものやる気と社会性 風間書房
- Salaberría, K., & Echeburúa, E. (1998). Long-term outcome of cognitive therapy's contribution to self-exposure in vivo to the treatment of generalized social phobia. *Behavior Modification*, 22, 262-284.
- 佐野 秀樹 (2010). 子どもの不安と社会不参加 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 61, 169-173.
- 笹川 智子・金井 嘉宏・村中 泰子・鈴木 伸一・嶋田 洋徳・坂野 雄二 (2004). 他者からの否定的評価に対する社会的不安測定尺度 (FNE) 短縮版作成の試み—一項目反応理論による検討— 行動療法研究, 30, 87-97.
- 笹川 智子・高橋 史・佐藤 寛・赤松 亜紀・嶋田 洋徳・野村 忍 (2009). 日本の児童生徒における社会不安の特徴—Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C)を用いた検討 心身医学, 49, 909-921.
- Scaramella, L.V., Conger, R.D., & Simons, R.L. (1999). Parental protective influences and gender-specific increases in adolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of research on adolescence*, 9, 111-141.
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schlenker, B.R., & Leary, M.R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, 641-669.
- Schneier, F.R., Johnson, J., Hornig, C.D., Liebowitz, M.R., & Weissman,

- M.M. (1992). Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. *Archives of General Psychiatry*, 49, 282-288.
- Schroeder, C.S., & Gordon, B.N. (2002). Fears and Anxieties. *Assessment and treatment of childhood problems, second edition* (pp. 262-301). New York: Guilford Press.
- Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 299-316). New York: Holt.
- Selman, R.L., & Demorest, A.P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.
- 島袋 恒男 (2003). 小・中学生の学習意欲と不登校感情に関する研究—親・教師との関係性を中心に— 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 168.
- 篠原 弘章・福山 久子 (1987). 両親の養育態度が児童の達成動機と学習意欲および学校不安に及ぼす影響について 熊本大学教育学部紀要, 36, 257-273.
- Spence, S.H. (1994). Practitioner review: Cognitive therapy with children and adolescents: From theory to practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1191-1228.
- Spence, S.H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioral intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 713-726.
- Stein, M.B., Tancer, M.E., Gelernter, C.S., Vittone, B.J., & Uhde, T.

- (1990). Major depression in patients with social phobia. *American Journal of Psychiatry*, 147, 637-639.
- Storch, E.A., Crisp, H., Roberti, J.W., Bagner, D.M., & Masia-Warner, C. (2005). Psychometric evaluation of the social experience questionnaire in adolescents: Descriptive data, reliability, and factorial validity. *Child Psychiatry and Human Development*, 36, 167-176.
- 菅原 健介 (1984). 自意識尺度 (self-consciousness scale) 日本語版作成の試み 心理学研究, 55, 184-188.
- 菅原 健介 (1996). 対人不安と社会的スキル 相川 充・津村 俊充 (編) 対人行動学研究シリーズ 1 社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する— (pp.111-128) 誠信書房
- 菅原 健介・馬場 安希 (1998). 現代青年の瘦身願望についての研究—男性と女性の瘦身願望の違い— 日本心理学会第 62 回大会発表論文集, 69.
- 菅原 ますみ・八木下 暁子・詫摩 紀子・小泉 智恵・瀬地山 葉矢・菅原 健介・北村 俊則 (2002). 夫婦関係と児童期の子どもの抑うつ傾向との関連—家族機能および両親の養育態度を媒介として— 教育心理学研究, 50, 129-140.
- Sullivan, H.S. (1953a). *Conceptions of modern psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- (サリバン H.S. 中井 久夫・宮崎 隆吉・高木 敬三・鑓 幹八郎 (訳) (1990). 精神医学は対人関係論である みすず書房)
- Sullivan, H.S. (1953b). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- (サリバン H.S. 中井 久夫・山口 隆 (共訳) (1976). 現代精神医学の概念 みすず書房)
- 鈴木 真吾・小川 俊樹 (2007). 自尊心と被受容感による思春期の適応理解

- の検討—社会的スキルとの関連から— 筑波大学心理学研究, 34, 91-99.
- 庄司 知明・藤田 尚文 (2000). 子供からみた親の期待について—親子関係診断尺度 (EICA) との関連から— 高知大学教育学研究報告, 59, 55-68.
- 高田 利武 (1999). 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程—比較文化的・横断的資料による実証的検討— 教育心理学研究, 47, 480-489.
- 高橋 哲郎 (2005). 児童・生徒の不適応行動としての不登校の実態・原因に対する心理臨床的援助 精華女子短期大学研究紀要, 31, 17-26.
- 高旗 正人・山本 穂波 (1998). 学級の間関係と登校回避感情に関する実証的研究 岡山大学教育学部研究集録, 108, 93-100.
- 武井 美智子 (2004). 心理・生理・行動面からみた摂食障害の慢性化要因 心身医学, 44, 911-918.
- 田中 詔子・渡邊 寛子 (2006). 思春期女子の自己形成 上里 一郎 (監修) 都筑 学 (編) シリーズこころとからだの処方箋 思春期の自己形成—将来への不安のなかで— (pp. 211-234) ゆまに書房
- Teachman, B. A., & Allen, J. P. (2007). Development of social anxiety: Social interaction predictors of implicit and explicit fear of negative evaluation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 63-78.
- 戸ヶ崎 泰子・坂野 雄二 (1997). 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響—積極的拒否型の養育態度の観点から— 教育心理学研究, 45, 173-182.
- 遠山 孝司 (2005a). 親子関係, 教師生徒関係に関する心理学的研究の展望—親と教師の威厳ある態度研究の提案— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 52, 59-76.
- 遠山 孝司 (2005b). 回想的な方法による親と教師の威厳ある養育・指導

- 態度尺度の作成 東海心理学研究, 1, 21-29.
- 遠山 孝司 (2006). 小・中学生の親子関係, 親からの期待, 子どもの目標の関係—親子関係がよいと子どもは親の期待に応えようとするのか— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 53, 37-55.
- 都筑 学 (2006). 現代社会における子どもの自己形成の危機と支援 上里 一郎 (監修) 都筑 学 (編) シリーズこころとからだの処方箋 思春期の自己形成—将来への不安のなかで— (pp.261-280) ゆまに書房
- Turk, C.L., & Heimberg, R.G. (1998). An investigation of gender differences in social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 209-223.
- 内田 利広・藤森 崇志 (2007). 家族関係と児童の抑うつ・不安感に関する研究—子どもの認知する家族関係— 京都教育大学紀要, 110, 93-110.
- 内海 緒香 (2012). 青年期の養育における親子認知の相違—級内相関と確証的因子分析— Proceedings 格差センシティブな人間発達科学の創成, 20, 103-112.
- Vasey, M.W., & Daleiden, E.L. (1994). Worry in children. In G.C.L. Davey & F. Tallis (Eds.), *Worrying: Perspective on theory, assessment and treatment* (pp. 185-207). Chichester, England: Wiley.
- Warren, R., Good, G., & Velten, E. (1984). Measurement of social-evaluative anxiety in junior high school students. *Adolescence*, 19, 643-648.
- 渡部 雪子 (2013). 期待への行動結果に対する親の反応についての予期尺度作成の試み 立正大学心理研究所紀要, 11, 67-73.
- 渡部 雪子・新井 邦二郎 (2008). 親の期待研究の動向と展望 筑波大学心理学研究, 36, 75-83.



- 渡部 雪子・新井 邦二郎・濱口 佳和 (2012). 中学生における親の期待の受け止め方と適応との関連 教育心理学研究, 60, 15-27.
- 渡部 玲二郎 (1993). 児童における対人交渉方略の発達—社会的情報処理と対人交渉方略の関連性— 教育心理学研究, 41, 452-461.
- 渡辺 弥生 (1989). 児童期における公正観の発達と権威概念の発達との関係について 教育心理学研究, 37, 163-171.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Westenberg, P.M., Drewes, M.J., Goedhart, A.W., Siebelink, B.M., & Treffers, P.D.A. (2004). A developmental analysis of self-reported fears in late childhood through mid-adolescence: Social-evaluative fears on the rise? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 481-495.
- Whaley, S.E., Pinto, A., & Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 826-836.
- Wood, J.J. (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 73-87.
- Wood, J.J., McLeod, B.D., Sigman, M., Hwang, W., & Chu, B.C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 134-151.
- Workman, J.O. (2009). *A cognitive-mediated model of child social anxiety and depression: Examining children's relationships with parents and teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina, Greensboro.

- Yahav, R. (2006). The relationship between children's and adolescents' perceptions of parenting style and internal and external symptoms. *Child: Care, Health, and Development*, 33, 460-471.
- 山形 伸二・高橋 雄介・木島 伸彦・大野 裕・安藤 寿康 (2011). Gray の行動抑制系と不安・抑うつ—双生児法による 4 つの因果モデルの検討— パーソナリティ研究, 20, 110-117.
- 山岸 明子 (1998). 小・中学生における対人交渉方略の発達及び適応感との関連 教育心理学研究, 46, 163-172.
- 山際 勇一郎・堀 洋道 (1991). 他者との心理的距離と評価懸念の関係 教育相談研究, 29, 13-17.
- 山本 淳子・仲田 洋子・小林 正幸 (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応の関連—学校不適応予防の視点から— カウンセリング研究, 33, 235-248.
- 山本 淳子・田上 不二夫 (2001a). 評価懸念に関する文献研究と今後の課題 教育相談研究, 39, 37-46.
- 山本 淳子・田上 不二夫 (2001b). 評価懸念尺度の作成 日本教育心理学会第 43 回総会発表論文集, 180.
- 山本 淳子・田上 不二夫 (2003). 思春期における対人経験と評価懸念との関連—自伝的記憶による探索的検討 教育相談研究, 41, 21-38.
- 山本 淳子・田上 不二夫 (2007). 思春期における評価懸念と承認欲求との関連 カウンセリング研究, 40, 116-126.
- 山本 雅美 (2000). 子どものパーソナリティ発達における歪みの形成過程 堀野 緑・濱口 佳和・宮下 一博 (編著) 子どものパーソナリティと社会性の発達 (pp. 118-121) 北大路書房
- Yeates, K.O., & Selman, R.L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- 吉田 道雄・山下 一郎 (1987). 児童・生徒の学習意欲に影響をおよぼす要

因と現職教師の認知 教育心理学研究, 35, 309-317.

吉田 寿夫 (1995). 教師と子どもの関係 小石寛文(編著) 人間関係の発達心理学 3 児童期の人間関係 (pp. 93-120) 培風館

吉武 尚美・松本 聡子・室橋 弘人・古莊 純一・菅原 ますみ (2012). 中高生の生活満足度に対するポジティブな個人内特性と対人関係の関連 発達心理学研究, 23, 180-190.

## 要約

## **本研究の目的**

対人場面における「自分が周囲からどう思われているか」、「悪く思われているのではないか」といった心配は、評価懸念と呼ばれている。病理化に至る年齢や予防的介入の重要性などを踏まえると 10 代を対象とした研究が必要であるものの、評価懸念が高まると推察される小学校高学年から中学生を対象とした実証的研究は不足していた。また、この年代の子どもの心理・社会的適応を多面的に理解するためには、評価懸念を抱く対象を区別して検討することが重要であると考えられた。そこで、本論文では、小学校高学年および中学生を対象に、友人、親、教師に対する評価懸念について「対象別評価懸念」という概念を新たに導入した。本論文の目的は、本邦における対象別評価懸念の実態を明らかにするための基礎的知見の蓄積と対象別評価懸念に対する介入の一助となるような知見の提供であった。上記の目的の達成のため、1) 対象別評価懸念尺度の作成、2) 対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連、3) 対象別評価懸念の形成要因の検討、4) 対象別評価懸念と不適応問題との関連を調整する要因の検討という 4 つの小目的を設定し、実証的検討を行った。

## **方法と対象**

小学校 5、6 年生および中学校 1～3 年生、計 4,455 名に対して無記名式の質問紙調査を実施した。調査は各学校の学校長に依頼し、承諾を得た学級に対して集団で実施した。本論文の全ての研究は、筑波大学大学院人間総合科学研究科研究倫理委員会の承認を得て実施された。

## 結果

第Ⅰ部の理論的検討を踏まえ、第Ⅱ部では、対象別評価懸念尺度の作成が行われた。各対象に対する評価懸念の内容に関して自由記述式調査を実施して項目収集を行い、「友人に対する評価懸念」、「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」の3下位尺度からなる対象別評価懸念尺度の原案が作成された（研究1-1）。研究1-2では対象別評価懸念尺度の内的一貫性と基準関連妥当性が確認され、研究1-3では再検査信頼性と弁別的妥当性が確認された。性差と発達差を検討した結果（研究2）、尺度全体と「友人に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」では女子の方が男子よりも得点が高かった。また、尺度全体と「親に対する評価懸念」、「教師に対する評価懸念」では小学校5年生の方が中学校2、3年生よりも得点が高かった。

第Ⅲ部では、対象別評価懸念と心理・社会的適応との関連が検討された。その結果、男女で心理・社会的適応と関連する対象別評価懸念の種類が異なることが明らかとなったほか、特に「友人に対する評価懸念」が心理・社会的適応と関連することが示された（研究3）。続いて、対象別評価懸念尺度の3下位尺度の高低のパターンによる類型を探索的に検討し、得られた類型と心理・社会的適応との関連を検討した（研究4）。その結果、「全般的高群」、「全般的低群」、「平均群」、「親に対する評価懸念高群」、「学校での評価懸念高群」の5つのクラスターが抽出され、特に「全般的高群」の不適応得点が高かった。

第Ⅳ部では、対象別評価懸念の促進要因および抑制要因の検討を行った。促進要因（研究5）については、「友人との傷つき経験」は「友人に対する評価懸念」と、「教師との傷つき経験」は「教師に対する評価懸念」と正の関連を示した。また、男子の場合には拒否的な養育

態度が「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」と正の関連を示し、女子の場合には拒否的な養育態度が「親に対する評価懸念」と、侵入的な養育態度が「友人に対する評価懸念」と「親に対する評価懸念」と正の関連を示した。抑制要因（研究 6）については、友人，親，教師から受容される経験と対象別評価懸念との間には有意な関連は見られなかったが，子どもの心理的自律性を尊重するような養育態度は「親に対する評価懸念」を抑制する方向で関連していた。

第 V 部では，対象別評価懸念と不適応問題との関連における統合的葛藤解決スキルの調整効果に関する検討を行った（研究 7）。その結果，統合的葛藤解決スキルの高低に関わらず「友人に対する評価懸念」は対人場面における苦痛・回避に影響を及ぼしていたが，「友人に対する評価懸念」が高い場合，統合的葛藤解決スキルが高い者は低い者よりも対人場面における苦痛・回避の得点は低くなっていた。一方，不登校傾向に関しては，統合的葛藤解決スキルが高い場合，親からの否定的評価を恐れる傾向が高い者は低い者よりも不登校傾向が高まっていた。

## **考 察**

第 II 部で作成された対象別評価懸念尺度は，対象固有に見られる内容が項目に反映された「友人に対する評価懸念」，「親に対する評価懸念」，「教師に対する評価懸念」の 3 下位尺度から構成され，信頼性および妥当性が確認された。下位尺度間相関の高さが課題として残されたものの，研究 1-3 では各下位尺度について一定の弁別的妥当性が確認されている。子どもの生活の中で，友人，親，教師との関係性は連動する部分も多いことが推察されることを踏まえると，本研究で作成

された尺度は，対象別評価懸念の特徴を反映し，一定の信頼性および妥当性を保持した尺度であると言える。女子の方が男子よりも得点が高いという性差は，評価懸念に関する先行研究と同様の結果であった。一方，「親に対する評価懸念」では性差が見られず，対象別で評価懸念を捉えた本研究だからこそ得られた知見であると考えられる。小学校 5 年生の方が中学校 2, 3 年生よりも得点が高いという発達差は「友人に対する評価懸念」では見られず，友人関係，親子関係，教師－児童関係に関する発達的特徴が反映された結果であると考えられた。

第Ⅲ部では，男女で心理・社会的適応と関連する対象別評価懸念の種類が異なることが明らかとなった。特に「友人に対する評価懸念」が小・中学生の心理・社会的適応を損なう恐れが示され，仲間から自分の存在が浮いていないかどうかを常に気にし，排除されないよう気を遣いながら友人関係を維持していこうとする努力の陰で，内的ならびに外的適応が損なわれていく可能性が示唆された。また，いずれかの対象に対して高い評価懸念を抱いていると考えられる「全般的高群」，「親に対する評価懸念高群」，「学校での評価懸念高群」の 3 群の人数の総数は全体の約 5 割弱を占めており，ある特定の対象に対して評価懸念を抱く者全体の割合は決して少なくないことが推察された。さらに，「全般的高群」の不適応指標の得点が高く，幅広い対象に対して高い評価懸念を抱いている児童・生徒に対しては病理化の可能性を考慮した関わりが求められると考えられる。

第Ⅳ部では，対象別評価懸念の促進要因および抑制要因の検討を行った。促進要因については，特定の対象との間の傷つき経験がその対象に対する評価懸念を促進することが示された。また，拒否的な養育態度と侵入的な養育態度が「友人に対する評価懸念」と「親に対する



評価懸念」を促進することが明らかとなった。抑制要因については、子どもの心理的自律性を尊重するような養育態度が「親に対する評価懸念」の低減に有効である可能性が示された。一方、受容経験と対象別評価懸念との間には有意な負の関連は得られなかった。他者からどう思われているかを気にする傾向が強い子どもの場合、受容経験の有無にかかわらず、いつ自分が仲間外れにされるかも分からないという恐れを常に抱くため、受容経験は対象別評価懸念を低減する程の効果を持たなかった可能性が考えられる。

第Ⅴ部では、統合的葛藤解決スキルのもつ調整効果の検討を行った。対人場面における苦痛・回避については、「友人に対する評価懸念」が高い場合には統合的葛藤解決スキルが対人場面における苦痛・回避を和らげる可能性が示唆された。一方、不登校傾向については、統合的葛藤解決スキルの調整効果が見られたものの、「親に対する評価懸念」が高い者に対しては、統合的葛藤解決スキルの効果が発揮されず、不登校傾向が低減されない恐れがあることが推察された。

## **結論**

本論文の目的は、本邦における対象別評価懸念の実態を明らかにするための基礎的知見の蓄積と対象別評価懸念に対する介入の一助となるような知見の提供であった。第10章では本研究の知見をまとめ、第11章ではそこから導かれる結論と、学問的・実践的意義、本研究の限界と今後の課題が述べられた。

本論文では、信頼性および妥当性を備えた対象別評価懸念尺度が作成され（第Ⅱ部）、心理・社会的適応との関連の検討（第Ⅲ部）、形成要因の検討（第Ⅳ部）、不適応問題との関連における調整要因の検討

（第Ⅴ部）が行われた。その結果，対象別評価懸念の中でも「友人に対する評価懸念」が様々な不適応問題と関連を示したほか，特に評価懸念を抱く相手が多いほど精神的健康が損なわれる可能性が示唆された。また，友人関係，親子関係，教師－児童関係における経験が対象別評価懸念の促進および抑制に関わっており，これらの要因を包括的にまとめた対象別評価懸念の発達モデルが本論文において新たに提示された。なお，「友人に対する評価懸念」がもたらす対人場面における苦痛・回避には統合的葛藤解決スキルの習得が有効である可能性が示されたものの，不登校傾向については，「親に対する評価懸念」が高い場合には統合的葛藤解決スキルの抑制効果は示されなかった。したがって，対象別評価懸念の病理化や不適応問題への発展を防ぐ手立ての解明に関する実証的研究の継続が期待される。

## 本論文を構成する研究の発表状況

## **第Ⅰ部**

臼倉 瞳・濱口 佳和 (2014). 評価懸念研究の動向と今後の展望—その形成プロセスに着目して— 筑波大学心理学研究, 48, 49-58.

## **第Ⅱ部**

### **【研究 1-1】**

臼倉 瞳・濱口 佳和 (2013). 小・中学生における対象別評価懸念に関する探索的検討 日本教育心理学会第 55 回総会発表論文集, 89.

### **【研究 1-2】**

臼倉 瞳・濱口 佳和 (2013). 対象別評価懸念尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 日本カウンセリング学会第 46 回大会発表論文集, 98.

## **第Ⅲ部**

### **【研究 3】**

臼倉 瞳・濱口 佳和 (2015). 小学校高学年および中学生における対象別評価懸念と適応との関連 教育心理学研究, 63, 85-101.

### **【研究 4】**

臼倉 瞳・濱口 佳和 (2014). 対象別評価懸念の組合せパターンに基づく類型とその特徴 日本カウンセリング学会第 47 回大会発表論文集, 98.

## **第Ⅳ部**

### **【研究 5】**

臼倉 瞳・濱口 佳和 (2015). 対象別評価懸念の促進要因に関する検討

日本心理学会第79回大会発表論文集, 338.

**【研究6】**

臼倉 瞳・濱口 佳和 (2015). 対象別評価懸念の抑制要因に関する検討

日本カウンセリング学会第48回大会発表論文集, 118.

## — 謝 辞 —

まずは、この場をお借りしてお世話になった方々への御礼を申し上げます。感謝を込めて申し上げます。

指導教員である濱口佳和先生は、非常に真摯に院生の研究に向き合っていて下さる、熱く優しい先生です。指導の時間には先生の幅広い知識量と的確なご指摘に圧倒され、いかに自分が勉強不足であることを痛感する日々でした。しかし、先生は指摘だけで終わらせず、その問題点の改善のためにどうすればよいかを一緒に考えて下さり、丁寧に粘り強くご指導して下さいました。そうした日々を 5 年間繰り返す中で、専門領域に関する知識や論文の書き方などが少しずつ鍛え上げられていったように思います。また、信じがたいほどにお忙しい日々を送られている先生ですが、研究の進捗状況や子ども相談室の様子などを常に気にして下さいました。温かい先生のまなざしがあったからこそ、研究水準の高い筑波大学でも途中で挫折することなく、5 年間で走りぬくことができたと感じています。

本論文の審査に際しては、沢宮容子先生、岡本智周先生、櫻井茂男先生に副査をご担当頂きました。沢宮先生には研究会でご意見を頂く機会が多くありました。「あなたは謙虚すぎる。もっと自分の研究に自信をもって。」というお言葉が、今も私の心の支えとなっています。博士論文から話は逸れますが、沢宮先生が心理面接をされているお姿を拝見できなかったことが心残りです。また、岡本先生には、審査の度に非常に示唆に富んだご意見を頂きました。メールのご返信の文面には温かい励ましの言葉が並んでおり、非常に嬉しかったことを覚えています。一度研究とは全く関係ない件でご迷惑をおかけした際に

「濱口研の方の副査を担当することが多いんですよ。」と仰っていましたが、まさか本当にそうなるとはと驚きました。先の件でも温かくご対応して下さい、誠にありがとうございました。最後に、櫻井先生には修士論文でも副指導教員をご担当頂きました。引き続き副査をご快諾して下さい、研究を最後まで見届けて頂けたことを非常に嬉しく感じています。先生の温かな笑顔と「頑張ってください」のお言葉は、研究や執筆を進める中での大きな励ましとなりました。お忙しい中、本論文の審査に携わって下さった先生方に心より御礼申し上げます。

また、5年間の大学院生活では多くの先輩・後輩・同期の皆様にお世話になりました。特に、発達臨床心理学分野の先輩である藤原健志さん、関口雄一さん、水野雅之さんには、在学中はもちろんのこと、ご修了された後にも様々な相談に乗って頂きました。相談室受付で他愛もない話をする時間が私にとっては癒しの時であり、落ち込んだ気持ちや悲しい気持ちがスッと晴れる場でした。さらに、5年間を共に過ごした軽部雄輝くんは、同時期に修了する唯一の同期であり、本論文を執筆する上での心の支えとなりました。先に就職をした同期である金網祐香さん、高川悠くん、仁平知里さんも、会う度に応援や労いの声をかけてくれました。優しい方々に囲まれた恵まれた環境だったからこそ、厳しい日々を乗り切ることができたのだと思います。本当にありがとうございました。

また、調査にご協力頂いた小・中学校の児童・生徒の皆様、先生方に心より御礼申し上げます。学校行事等で忙しい時期であっても、多くの学校が快く調査にご協力して下さいました。本論文で得られた知見や示唆を学校現場に役立つ形でお返しすることが私のできる最大の御礼であると考えております。

最後に、筑波大学大学院で学ぶ機会を与えてくれ、5年間の院生生活を支えてくれた家族に心から感謝しています。いつも私の様子を気にかけてくれる父と、放任的でありつつ帰宅時や電話口で温かく応じてくれる母が、私のやりたい道を応援し、見守り続けてくれました。「金食い虫」で本当に申し訳ないという気持ちでいっぱいです。4月からは関東を離れることになりますが、私に「投資」してくれた分を一日でも早く返さなければ、返したいと思っています。

私は、中学生の時に心理学という学問を知り、高校生の時に臨床心理士という仕事を知り、大学生の時に研究という道があるということを知りました。中学生のあの日から今日まで「人知れず悩み、苦しい思いをしている子どもが、我慢の末にポキッと折れてしまうその前に手を差し伸べてあげたい」という思いは変わりません。

本論文はこの思いの実現に向けた一端に過ぎません。まだまだ未熟者であり、自分の不甲斐なさに落ち込む日々もありますが、このような私を優しく温かく支持して下さる方々がいるという幸福さを噛みしめながら、一步ずつ前に進み、思いを形にしていきたいと思います。

2016年 3月

白倉 瞳



# 資料

資料 1	共通シート（研究 1-1）	1
資料 2	共通シート（研究 1-3）	2
資料 3	共通シート（上記を除く全ての研究で共通）	3
資料 4	対象別評価懸念を抱く文脈を尋ねる項目（研究 1-1）	4
資料 5	対人不安傾向尺度（研究 1-2）	6
資料 6	SASC-R, SAS-A（研究 1-3, 研究 7）	7
資料 7	母親に対する愛着測定尺度（研究 1-3）	9
資料 8	Birleson 自己記入式抑うつ評定尺度（研究 3, 4）	10
資料 9	摂食障害症状評価尺度（SRSED）（研究 3, 4）	11
資料 10	児童用コンピテンス尺度（研究 3, 4）	12
資料 11	学校ざらい感情測定尺度（研究 3, 4, 7）	13
資料 12	学校への不適応傾向尺度（研究 3, 4）	14
資料 13	中学生用学校ストレスナー尺度（研究 5）	15
資料 14	CRPBI-108（研究 5, 6）	16
資料 15	中学生用 PBI（研究 5）	18
資料 16	親の威厳ある養育態度尺度（研究 6）	19
資料 17	被受容感尺度（研究 6）	20
資料 18	教師との関わり経験尺度（研究 6）	21
資料 19	統合的葛藤解決スキル尺度（研究 7）	22

※資料は全て小学生用を記載（中学生用は漢字表記等の違いであるため省略）

## 資料 1 共通シート (研究 1-1)

※【質問 1】学年に 4 年生が含まれているが、分析には用いていない

※【質問 2】の選択肢に「おじさん」「おばさん」を含んでいる点が資料 3 との違いである

### 【質問1】

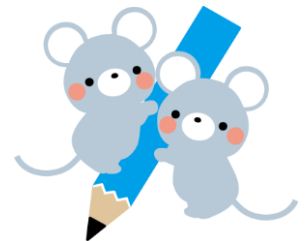
まずは、あなたのことについておききします。あてはまる方に○をつけてください。

せいべつ  
あなたの性別は？

男                  女

あなたの学年は？

4年生      5年生      6年生



**【質問2】**

**おうちの中であなたに1番<sup>えいきょう</sup>影響をあたえている人はだれですか。下の□の中から1人えらんで○をつけてください。**

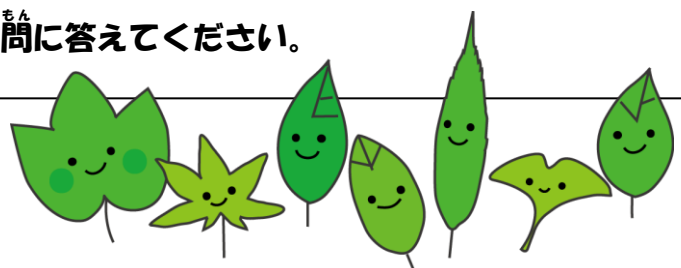
お父さん ・ お母さん ・ おじいちゃん ・ おばあちゃん ・ おじさん ・ おばさん

上に書かれていない人のときは、その人はだれか教えてください。

( ) です。

**おねがい！**

これから「おうちの人」ということばが出てきたら、上の□の中であなたが○をつけた人のことを思いうかべて、質問に答えてください。



## 資料2 共通シート (研究 1-3)

※1回目と2回目のデータの照合を行うために、出席番号の記入を求めた

## 【質問1】

まずは、あなたのことについて3つおききします。

1. あなたの性別に○をつけて下さい

男 女

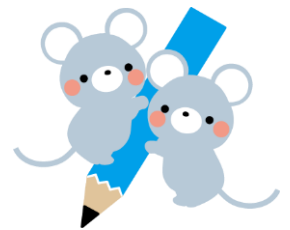
2. あなたの学年を教えてください

( ) 年生

3. あなたの出席番号を教えてください

( )

このアンケートは2回おこな  
います。そのために必要  
な情報です。



## 【質問2】

おうちの中であなたに1番影 響 をあたえているおとなの人はだれですか。  
下の□の中から1人えらんで○をつけてください。

お父さん ・ お母さん ・ おじいちゃん ・ おばあちゃん

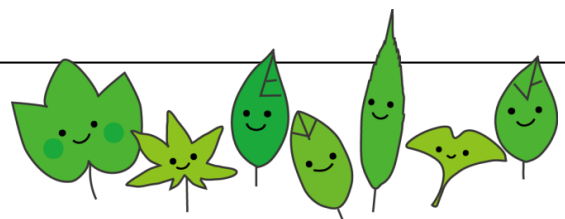
上に書かれていないおとなの人が思いうかんだ人は、下の ( ) の中に書いてください。

( ) です。

おねがい！

これから「おうちの人」ということばが出てきたら、

上の□の中であなたが○をつけた人のことを思いうかべて、質問に答えてください。



## 資料3 共通シート（上記を除く全ての研究で共通）

## 【質問1】

まずは、あなたのことについておききます。あてはまる方に○をつけてください。

あなたの性別は？

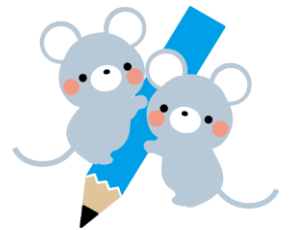
男

女

あなたの学年は？

5年生

6年生



## 【質問2】

おうちの中であなたに1番影 響 をあたえているおとなの人はだれですか。

下の□に書かれている人の中から1人えらんで○をつけてください。

お父さん ・ お母さん ・ おじいちゃん ・ おばあちゃん

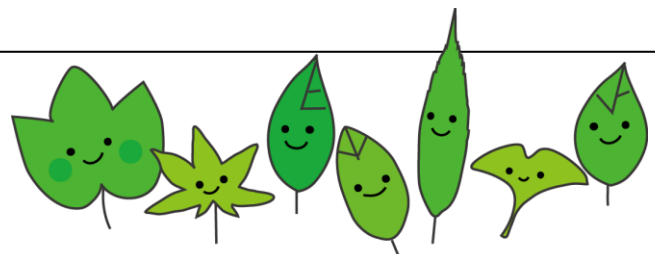
お父さん、お母さん、おじいちゃん、おばあちゃん以外の人の場合は下の（ ）の中に書いて下さい。

( )

おねがい！

これから「おうちの人」ということばが出てきたら、

上の□の中であなたが○をつけた人のことを思いうかべて、質問に答えてください。



#### 資料 4 対象別評価懸念を抱く文脈を尋ねる項目

※項目 3 および 7 はフィラー項目のため、分析には使用しなかった

下に、書きかけの文章がなんでいます。それを見て、あなたの頭にうかんできたことを、  
それに<sup>つづ</sup>続けて書き、文章を<sup>かんせい</sup>完成させてください。

例) わたしが<sup>れい</sup>すきなのは、

家でテレビを見ている 時です。

— この下から、<sup>しつもん</sup>質問がはじまります —

1. わたしが、友だちからどう思われているかを気にするのは、

時です。

2. わたしが、おうちの人からおこられるのではないかと心配になるのは、

時です。

3. わたしがほっとするのは、

時です。

4. わたしが、学校の先生からどう思われているかを気にするのは、

時です。

次のページにつづきます。

5. わたしが、人からどう思われているかを気にするのは、

\_\_\_\_\_ 時です。

6. わたしが、友だちからきられるのではないかと心配になるのは、

\_\_\_\_\_ 時です。

7. わたしがうれしいのは、

\_\_\_\_\_ 時です。

8. わたしが、おうちの人からどう思われているかを気にするのは、

\_\_\_\_\_ 時です。

9. わたしが、学校の先生から悪く<sup>ひょうか</sup>評価されるのではないかと心配になるのは

\_\_\_\_\_ 時です。

## 資料5 対人不安傾向尺度（松尾・新井, 1998）

<p>下に書いてあることは、<u>あなた自身</u><sup>じしん</sup>についてどのくらいあてはまりますか。</p> <p>「1 ぜんぜんあてはまらない」「2 あてはまらない」「3 すこしあてはまる」「4 とてもあてはまる」のうち、<u>どれか1つ</u>をえらんで、数字に○をつけてください。</p>	ぜんぜんあてはまらない	あてはまらない	すこしあてはまる	とてもあてはまる
1. 人がたくさんいるところでは、自分がいやな人と思われていないか、気になります	1	2	3	4
2. みんなから見られると、顔が赤くならないかと心配です	1	2	3	4
3. みんながわたしの顔を見て、笑っているような気がします	1	2	3	4
4. おおぜい人が集まると、ドキドキします	1	2	3	4
5. みんなに笑われるのは、こわいです	1	2	3	4
6. 学校の外で、クラスの人と会々と、いやな気分になります	1	2	3	4
7. 知らない人と会わなければならないとき、心配になります	1	2	3	4
8. 友だちが自分について悪口を言っていないか気になります	1	2	3	4
9. すごく仲の良い友だち以外は、話をするのがこわいです	1	2	3	4
10. 自分のことがきらいな人が1人でもいることは、こわいことです	1	2	3	4
11. 知らない人と会ったとき、その人が自分のことをいやな人と思わないか心配になります	1	2	3	4
12. だれかに話しかけられるのが、こわいです	1	2	3	4
13. あまりよく知らない人と話さなければならないとき、ドキドキします	1	2	3	4
14. いつもだれかが、自分のことを見ているようで心配です	1	2	3	4
15. 授業中、先生にさされると、顔があつくなります	1	2	3	4
16. たくさん人が集まる場所には、行かないようにしています	1	2	3	4
17. あまりよく知らない人から話しかけられたとき、顔があつくなります	1	2	3	4
18. 人がまわりにたくさんいると、いやな気分になります	1	2	3	4

**資料 6 SASC-R (岡島・福原・山田・坂野・La Greca, 2009)**

下位因子「他者からの否定的な評価に対する恐れ」 ※項目 1 および 6 はフィラー項目

つぎの質問について、 <u>あなたの気持ちに一番近い数字を1つ</u> えらんで○をつけてください。	まったく 思わない	めったに 思わない	ときどき 思う	ほとんど 思う	いつも 思う
1. みんなと遊ぶことがすきだ	1	2	3	4	5
2. みんなにからかわれていると思う	1	2	3	4	5
3. みんなは、わたしのいないところで、わたしのことを話していると思う	1	2	3	4	5
4. みんなにきられるのがこわい。	1	2	3	4	5
5. みんながわたしのことをどう思っているかと心配する	1	2	3	4	5
6. なにかをする時には一人ですることの方がすきだ	1	2	3	4	5
7. みんなにきられているのではないかと心配する	1	2	3	4	5
8. いじめられるのではないかと心配する	1	2	3	4	5
9. みんながわたしのことをなんと言っているか心配だ	1	2	3	4	5
10. 友だちと話し合いを <sup>い</sup> して、言い争い <sup>あらそ</sup> になったら、友だちはわたしのことをきらっているのではないかと心配する	1	2	3	4	5

下位因子「新しい状況や人に対する回避とディストレス」と「一般的な回避とディストレス」

つぎの質問について、 <u>あなたの気持ちに一番近い数字を1つ</u> えらんで○をつけてください。	まったく 思わない	めったに 思わない	ときどき 思う	ほとんど 思う	いつも 思う
1. よく知っている友だちといっしょにいるときでも人見知りする。	1	2	3	4	5
2. みんなにいっしょに何かをしようと頼むことはむずかしい。	1	2	3	4	5
3. ある子たちのそばにいるときにはきんちょうする。	1	2	3	4	5
4. 初めて会う子の前ではきんちょうする。	1	2	3	4	5
5. みんなに「いや」と言われるかもしれないので、いっしょに何かをしようとさそうのがこわい。	1	2	3	4	5
6. よく知らない子に人見知りする。	1	2	3	4	5
7. あまりよく知らない子と話すときにはきんちょうする。	1	2	3	4	5
8. みんなといっしょにいるときには静かにしている。	1	2	3	4	5
9. よく知っている友だちとだけ話す。	1	2	3	4	5
10. みんなの前で新しいことをすることを心配する。	1	2	3	4	5



**資料 6 SAS-A (岡島・福原・山田・坂野・La Greca, 2009)**

下位因子「他者からの否定的な評価に対する恐れ」 ※項目 1 および 6 はフィラー項目

次の質問について、 <u>あなたの気持ちに一番近い数字を1つ</u> 選んで○をつけてください。	まったく 思わない	めったに 思わない	ときどき 思う	ほとんど 思う	いつも 思う
1. みんなと遊ぶことが好きだ	1	2	3	4	5
2. みんなにからかわれていると思う	1	2	3	4	5
3. 友人は、私のいないところで、私のことを話していると思う	1	2	3	4	5
4. みんなに嫌われるのがこわい。	1	2	3	4	5
5. みんなが私のことをどう思っているかと心配する	1	2	3	4	5
6. 何かをする時には一人ですることの方が好きだ	1	2	3	4	5
7. みんなに嫌われているのではないかと心配する	1	2	3	4	5
8. いじめられるのではないかと心配する	1	2	3	4	5
9. みんなが私のことをなんと言っているか心配だ	1	2	3	4	5
10. 友人と話し合いをしていて、言い争いになったら、友人は私のことを嫌っているのではないかと心配する	1	2	3	4	5

下位因子「新しい状況や人に対する回避とディストレス」と「一般的な回避とディストレス」

次の質問について、 <u>あなたの気持ちに一番近い数字を1つ</u> 選んで○をつけてください。	まったく 思わない	めったに 思わない	ときどき 思う	ほとんど 思う	いつも 思う
1. よく知っている友人といっしょにいる時でも人見知りする。	1	2	3	4	5
2. みんなにいっしょに何かをしようと頼むことはむずかしい。	1	2	3	4	5
3. ある人たちのそばにいる時には緊張する。	1	2	3	4	5
4. 初対面の人の前では緊張する。	1	2	3	4	5
5. みんなに「いや」と言われるかもしれないので、いっしょに何かをしようとさそうのがこわい。	1	2	3	4	5
6. よく知らない人に人見知りする。	1	2	3	4	5
7. あまりよく知らない人と話す時には緊張する。	1	2	3	4	5
8. みんなといっしょにいる時には静かにしている。	1	2	3	4	5
9. よく知っている人とだけ話す。	1	2	3	4	5
10. みんなの前で新しいことをすることを心配する。	1	2	3	4	5

**資料 7 母親に対する愛着測定尺度（本多, 2002）**

※下位因子「両価性」を使用

※主語を「おうちの人（家の人）」あるいは「学校の先生」に修正

おうちの人についてどう思っていますか。おうちの人とどのようにつきあっていますか。次の質問のよくあてはまるところに <u>1つだけ</u> ○をつけてください。	いいえ	どちらかといえばいいえ	どちらかといえばはい	はい
1. おうちの人に気に入られるようにしています	1	2	3	4
2. おうちの人ということが気になります	1	2	3	4
3. おうちの人にどう思われているのか気にします	1	2	3	4
4. おうちの人にいい子だと思われているか不安です	1	2	3	4
5. わたしのよいところだけをおうちの人に見てほしいです	1	2	3	4
6. おうちの人に好かれて <sup>す</sup> いるかどうか心配です	1	2	3	4
7. おうちの人にもっとかまってもらいたいです	1	2	3	4

学校の先生についてどう思っていますか。学校の先生とどのようにつきあっていますか。次の質問のよくあてはまるところに <u>1つだけ</u> ○をつけてください。	いいえ	どちらかといえばいいえ	どちらかといえばはい	はい
1. 学校の先生に気に入られるようにしています	1	2	3	4
2. 学校の先生のいうことが気になります	1	2	3	4
3. 学校の先生にどう思われているのか気にします	1	2	3	4
4. 学校の先生にいい子だと思われているか不安です	1	2	3	4
5. わたしのよいところだけを学校の先生に見てほしいです	1	2	3	4
6. 学校の先生に好かれて <sup>す</sup> いるかどうか心配です	1	2	3	4
7. 学校の先生にもっとかまってもらいたいです	1	2	3	4

## 資料 8 Birleson 自己記入式抑うつ評定尺度 (村田・清水・森・大島, 1996)

※項目 1, 2, 3, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 17 は逆転項目

さいきん しゅうかん 最近1週間のあなたの気分 <sup>きぶん</sup> についてお聞きます。0:そんなことはない～2:いつもそうだの中で、あてはまるもの <u>どれか1つ</u> に○をつけてください。	そんなことはない	ときどきそうだ	いつもそうだ
1. 食事が楽しい	0	1	2
2. おちこんでいてもすぐに元気になれる	0	1	2
3. やろうと思ったことがうまくできる	0	1	2
4. とても悲しい <sup>かな</sup> 気がする	0	1	2
5. にげだしたいような気がする	0	1	2
6. いじめられても自分で「やめて」と言える	0	1	2
7. なきたいような気がする	0	1	2
8. ひとりぼっちの気がする	0	1	2
9. 家族と話すのがすきだ	0	1	2
10. とてもよく眠れる <sup>ねむ</sup>	0	1	2
11. とてもたいくつな気がする	0	1	2
12. いつものようになにをしても楽しい	0	1	2
13. 遊びに出かけるのがすきだ	0	1	2
14. 楽しみにしていることがたくさんある	0	1	2
15. こわいゆめを見る	0	1	2
16. おなかがいなくなることもある	0	1	2
17. 元気いっぱいだ	0	1	2
18. 生きていてもしかたがないと思う	0	1	2

**資料 9 摂食障害症状評価尺度（永田・切池・中西・松永・川北, 1991）**

※下位因子「過食と食事による生活支配」と「食べることへの圧力」を使用

<small>ようす</small> <b>このごろのあなたの様子</b> について、あてはまると思う数字に○をつけてください。	全くない	時にそう	しばしばそう	いつもそう
<small>ひじょう おお りょう むちゃぐ</small> 1. 非常に多くの量が無茶食いしたことがありますか	1	2	3	4
2. 食べ物のことで頭がいっぱいですか	1	2	3	4
<small>むちゃぐ</small> 3. 食べ出したら止められず、おなかがいなくなるほど無茶食いしたことがありますか	1	2	3	4
<small>じぶん しよくせいかつ</small> 4. 自分の食生活をはずかしいと思いますか	1	2	3	4
5. みんなからやせているといわれますか	1	2	3	4
<small>りょう</small> 6. 食べる量をコントロールできないのではないかと心配になりますか	1	2	3	4
7. あなたがもっと食べるよう、家族がのぞんでいるように思いますか	1	2	3	4
<small>むちゃぐ</small> 8. 無茶食いするために、はめを外してしまいますか	1	2	3	4
9. 毎日の生活が、食べ物のことについてやされてしまっていますか	1	2	3	4
10. いやなときや、つらいとき、たくさん食べてしまいますか	1	2	3	4
<small>おお</small> 11. みんながすこしでも多くあなたに食べさせようとしていますか	1	2	3	4
<small>ひじょう</small> 12. みんなから非常にやせていると思われると思いますか	1	2	3	4

## 資料 10 児童用コンピテンス尺度 (桜井, 1992)

※下位因子「自己価値」を使用

※項目 3, 5, 7, 8 は逆転項目

つぎの質問 <sup>しつもん</sup> について、「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらかといえばはい」「はい」の4つの答えの中から、 <b>いつもの自分にいちばんよく合う答えを1つ</b> だけえらんで、その下の数字に○をつけてください。	いいえ	どちらかといえばいいえ	どちらかといえばはい	はい
1. 自分はきっと、えらい人になれると思いますか	1	2	3	4
2. 自分に、自信 <sup>じしん</sup> がありますか	1	2	3	4
3. 何を <sup>なに</sup> やってもうまくいかないような気がしますか	1	2	3	4
4. たいていのことは、人よりうまくできると思いますか	1	2	3	4
5. 自分には、あまりいいところがないと思いますか	1	2	3	4
6. 今の自分に、まんぞくしていますか	1	2	3	4
7. 自分は、あまり役 <sup>やく</sup> に立たない人間 <sup>た</sup> だと思いますか	1	2	3	4
8. しっぱいをするのではないかと、いつもしんぱいですか	1	2	3	4
9. 自分の意見 <sup>じしん</sup> は、自信をもって言えますか	1	2	3	4
10. 自分には、人にじまんでできるところがたくさんあると思いますか	1	2	3	4

## 資料 11 学校ぎらい感情測定尺度（古市, 1991）

※項目 3 は逆転項目

つぎの質問について、 <sup>しつもん</sup> <u>あなたの気持ちに一番近い数字を1つ</u> えらんで○をつけてください。	まったく まらない あては まる	あ まり あては まる ない	ど ち ら と も い え ない	だ い た い あ て は まる	よ く あ て は まる
1. 学校さえなければ、毎日楽しいだろうと思う	1	2	3	4	5
2. 今のクラスはよくないので、ほかのクラスに <sup>か</sup> 変わりたい	1	2	3	4	5
3. 私はこの学校がすきだ	1	2	3	4	5
4. 学校をやめたくることがある	1	2	3	4	5
5. 学校にいるのがいやで、授業が <sup>じゅぎょう</sup> 終わったらすぐ家に <sup>かえ</sup> 帰りたい	1	2	3	4	5
6. 学校にいるとき、よくゆううつになってくる	1	2	3	4	5
7. 今の学校が <sup>てんこう</sup> いやで、転校したいと思うことがよくある	1	2	3	4	5
8. できれば学校なんかなくなればよいのと思う	1	2	3	4	5
9. 学校ではいやなことばかりある	1	2	3	4	5
10. 学校に <sup>なに</sup> 来ても何も楽しいことがない	1	2	3	4	5
11. 朝、なんとなく学校に行きたくないと思うことがある	1	2	3	4	5
12. 日曜の夜、また明日から学校かと思うと <sup>き</sup> 気が <sup>おも</sup> 重くなる	1	2	3	4	5

**資料 12 学校への不適応傾向尺度（酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002）**

※下位因子「反社会的傾向」を使用

<p>下に書いてあることは、<u>あなた自身についてどのくらいあてはまりますか</u>。1:あてはまらない～4:あてはまるのうち、<u>どれか1つ</u>をえらんで、数字に○をつけてください。</p>	あてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる
1. 先生をいじめたことがある	1	2	3	4
2. 授業中、 <small>じゆぎようちゆう</small> 大声を出したりしてさわいだことがある	1	2	3	4
3. 授業中、 <small>じゆぎようちゆう</small> つまらなくなって教室をぬけだしたことがある	1	2	3	4
4. 授業中、 <small>じゆぎようちゆう</small> じっとすわっていることができなくて立ち歩いてしまったことがある	1	2	3	4
5. 友だちをいじめたことがある	1	2	3	4
6. 先生に <small>はんこう</small> 反抗したり、 <small>らんぼう</small> 乱暴したことがある	1	2	3	4

**資料 13 中学生用学校ストレス尺度（岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992）**

※下位因子「友人関係」（項目 1, 3, 5, 7, 9, 10, 13, 15）

「教師との関係」（項目 2, 4, 6, 8, 11, 12, 14, 16）を使用

か き で き こ と 下記の出来事を① <u>これまでにどの程度経験</u> しましたか。 そのことは② <u>どのくらいいやなことだった</u> でしょうか。 ①と②両方について数字に○をつけてください。なお、①で0 点に○をつけた人は、②に○をつける必要はありません。	①どれくらい経験したか <small>けいけん</small>				②どのくらいいやだったか			
	全然 なかつた	たま にあつた	とき どきあつた	よく あつた	全然 いやで なかつた	少し いやだつた	かなり いやだつた	非常 にいやだつた
1. 友だちから暴力をふるわれた。 <small>ぼうりよく</small>	0	1	2	3	0	1	2	3
2. 先生から無視された。 <small>む し</small>	0	1	2	3	0	1	2	3
3. クラスの異性からきられた。 <small>い せい</small>	0	1	2	3	0	1	2	3
4. 先生のやり方や、ものの言い方が気にいらなかった。	0	1	2	3	0	1	2	3
5. 友だちとけんかをした。	0	1	2	3	0	1	2	3
6. 自分は悪くないのに、先生からしかられたり注意されたりした。 <small>わる</small>	0	1	2	3	0	1	2	3
7. 自分の性格のことや自分のしたことについて、友だちから悪口を言われた。 <small>せいかく</small>	0	1	2	3	0	1	2	3
8. 先生がえこひいきをした。	0	1	2	3	0	1	2	3
9. 顔やスタイルのことで、友だちにからかわれたり、ばかにされたりした。	0	1	2	3	0	1	2	3
10. クラスの友だちから、仲間はづれにされた。	0	1	2	3	0	1	2	3
11. 先生がていねいにわかりやすく教えてくれなかった。	0	1	2	3	0	1	2	3
12. 先生にうらぎられた。	0	1	2	3	0	1	2	3
13. 誰かにいじめられた。	0	1	2	3	0	1	2	3
14. 先生が自分を理解してくれなかった。 <small>り かい</small>	0	1	2	3	0	1	2	3
15. 勉強のことで、友だちにからかわれたり、ばかにされたりした。	0	1	2	3	0	1	2	3
16. 先生から、自分と他人をくらべるような言い方をされた。 <small>た にん</small>	0	1	2	3	0	1	2	3



**資料 14 CRPBI-108 (Children's Report on Parent Behavior Inventory) (内海, 2012)**

※「拒否」,「執行」,「侵入性」は研究 5 で,「受容」は研究 6 で使用

※項目の文末表現を過去形に修正した上で使用

下位因子「拒否」(項目 1, 2, 5, 7, 9, 10, 15, 18)

「執行」(項目 8, 11, 13, 14, 16)

「侵入性」(項目 3, 4, 6, 12, 17)

<p>これまでのあなた<sup>たい</sup>に対するおうちの人<sup>たいど</sup>の態度についておききします。1:まったくあてはまらない～4:よくあてはまるのうち、もっともよく合っていると思うものに○をつけてください。</p>	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	よくあてはまる
1. わたしは愛 <sup>あい</sup> されていないのだという感じをうけた	1	2	3	4
2. わたしが助けてほしいときに、助けるのをわすれていた	1	2	3	4
3. わたしがよい友だちとつきあっているか <sup>たし</sup> を確かめるために、注意深く調べた <sup>ちゅういぶか</sup>	1	2	3	4
4. わたしが学校や遊びでなにをしていたかを、いつも知ろうとした	1	2	3	4
5. わたしがほしがっているものを知らないようだった	1	2	3	4
6. わたしがどこでなにをしているかを、ちゃんと知りたがった	1	2	3	4
7. わたしに対して、あまり思いやりがなかった <sup>たい</sup>	1	2	3	4
8. わたしに対して、たいへんきびしかった <sup>たい</sup>	1	2	3	4
9. たいてい、わたしがしたことにもんくをいっていた	1	2	3	4
10. わたしといっしょに仕事をするとはなかった	1	2	3	4
11. わたしが覚えきれないほどのきまりをつくった <sup>おぼ</sup>	1	2	3	4
12. わたしが外でなにをしていたかを、ほかの人にたずねた	1	2	3	4
13. わたしになにかいいつけたときは、それをわたしが守るかどうかに気をつけていた	1	2	3	4
14. きまりにこだわって、いろいろな例外 <sup>れいがい</sup> をみとめてくれなかった	1	2	3	4
15. いつもわたしを責 <sup>せ</sup> めたてた	1	2	3	4
16. きついばつをあたえた	1	2	3	4
17. 外でのできごとを、なんでも話 <sup>は</sup> しなさいと言 <sup>い</sup> った	1	2	3	4
18. わたしがちょっとしたことをしても、ふきげんになり、はらをたてた	1	2	3	4

## 下位因子「受容」

<div> <div> <sup>たい</sup> </div> <div> <sup>たいど</sup> </div> </div> <b>これまでのあなたに対するおうちの人の態度</b> についておきき します。1:まったくあてはまらない～4:よくあてはまるのうち、もっともよく 合っていると思うものに○をつけてください。	ま つ た く あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	や あ て は ま る	よ く あ て は ま る
1. わたしの心配ごとを聞いてくれるので、わたしの気持ちが楽になった	1	2	3	4
2. たいてい、あたたかい親しみのある調子で、わたしに話しかけた	1	2	3	4
3. わたしに、たびたびほほえみかけてきた	1	2	3	4
4. わたしの心が <sup>どうよう</sup> 動揺しているときは、しずめてくれた	1	2	3	4
5. わたしといっしょにものごとをするのがすきなようだった	1	2	3	4
6. わたしが悲しんでいるときには、元気づけてくれた	1	2	3	4
7. わたしのした <sup>よ</sup> 良いことの話、を、たびたびしていた	1	2	3	4
8. わたしがしたことを、ほこりに思っているようだった	1	2	3	4

**資料 15 中学生用 PBI (Parental Bonding Instrument) (鎌谷, 2009)**

※下位因子「過保護因子」を使用

※項目の文末表現を過去形に修正した上で使用

※項目 1, 2, 6, 9, 11, 13 は逆転項目

<p>これまでのあなた<sup>たい</sup>に対するおうちの人の態度<sup>たいど</sup>についておききします。</p> <p>1:まったくあてはまらない～4:よくあてはまるのうち、もっともよく合っていると思うものに○をつけてください。</p>	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	よくあてはまる
1. わたしの好きなことをさせてくれた	1	2	3	4
2. わたしが自分でものごとを決めるのをいいと思ってくれていた	1	2	3	4
3. わたしがすることをコントロールしようとしていた	1	2	3	4
4. わたしのプライバシー(あなたの秘密 <sup>ひみつ</sup> や生活 <sup>せいかつ</sup> )を侵害 <sup>しんがい</sup> した(勝手に <sup>かって</sup> 入りこんできた)	1	2	3	4
5. わたしを子ども扱い <sup>あつか</sup> しがちだった	1	2	3	4
6. わたしに決断 <sup>けつだん</sup> させてくれた	1	2	3	4
7. わたしを自分(おうちの人 <sup>たよ</sup> )に頼 <sup>たよ</sup> らせた	1	2	3	4
8. おうちの人がいなければ、わたしが自分のことができないと思っているようだった	1	2	3	4
9. わたしが望 <sup>のぞ</sup> むだけ外出させてくれた	1	2	3	4
10. わたしに対して過保護 <sup>たい か ほ ご</sup> だった	1	2	3	4
11. わたしが好 <sup>この</sup> むような服装 <sup>ふくそう</sup> をさせてくれた	1	2	3	4
12. わたしが成長することを望 <sup>のぞ</sup> んでいないようだった	1	2	3	4
13. わたしが望 <sup>のぞ</sup> むだけの自由 <sup>あた</sup> を与えてくれた	1	2	3	4

**資料 16 親の威厳ある養育態度尺度（遠山, 2005b）**

※下位因子「心理的自律性の尊重」を使用

※項目 3, 5, 6 は逆転項目

<p>これまでのあなたに対するおうちの人の態度についておき きします。1:まったくあてはまらない～4:非常にあてはまるのどれか1つに ○をつけてください。</p>	<p>ま っ た く あ て は ま ら な い</p>	<p>あ ま り あ て は ま ら</p>	<p>だ い た い あ て は ま る</p>	<p>非 常 に あ て は ま る</p>
<p>1. わたしに、自分が責任をとれる範囲内でなら、好きなことをやらせてくれた。</p>	1	2	3	4
<p>2. わたしがやりたいと思ったことは何でもやらせてくれた。</p>	1	2	3	4
<p>3. わたしに意見や考え方をおしつけてきた。</p>	1	2	3	4
<p>4. わたしが自分でやりたいと思ったことは最後までやりとおさせてくれた。</p>	1	2	3	4
<p>5. わたしの将来の進路を、わたしの意見をきかずに決めていた。</p>	1	2	3	4
<p>6. 何かを決めるときに、わたしの意見を尊重してくれなかった。</p>	1	2	3	4
<p>7. わたしに自分のことは自分で決めるように求めた。</p>	1	2	3	4

## 資料 17 被受容感尺度（鈴木・小川, 2007）

※相手を「友だち」と明記し，項目の文末表現を過去形に修正した上で使用

これまでのあなたの友だちとの関わり <sup>かか</sup> の経験 <sup>けいけん</sup> についておききます。つぎの質問 <sup>しつもん</sup> について、1:あてはまらない～4:あてはまるのどれか1つに○をつけてください。	あてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	あてはまる
1. わたしの考えや感じ <sup>なんにん</sup> を、何人かの友だちは分かってくれると思ったことがある	1	2	3	4	5
2. わたしは、まわりの友だちから大切にされていると思ったことがある	1	2	3	4	5
3. みんな、あたたかい心でわたしをむかえいれてくれるように思ったことがある	1	2	3	4	5
4. わたしは、友だちからうけいれられていると思ったことがある	1	2	3	4	5
5. わたしは、やさしい友だちにかこまれて、1人ではないと思ったことがある	1	2	3	4	5
6. わたしは、まわりの友だちから理解 <sup>りかい</sup> されていると思ったことがある	1	2	3	4	5
7. わたしは、友だちとつながっていると思えたことがある	1	2	3	4	5

## 資料 18 教師との関わり経験尺度（中井・庄司, 2009）

※下位因子「受容経験」と「承認経験」を使用

<p><b>これまでのあなたの学校の先生との関わりの経験</b>について おききします。つぎの質問について、1:まったくない～4:かなりあるのどれか 1つに○をつけてください。</p>	ま っ た く な い	あ ま り な い	少 し あ る	か な り あ る
1. 先生に、自分の得意なものをみとめてもらったことがありますか。	1	2	3	4
2. どんなに悪いことをしても、「先生だけはわかってくれる、かばってくれる」と感じたことがありますか。	1	2	3	4
3. 先生が自分のことをいつも気にかけてくれていると感じたことがありますか。	1	2	3	4
4. 「先生は自分の気持ちを理解してくれている」と感じたことがありますか。	1	2	3	4
5. 先生に自分がしたことを、ほめてもらったことがありますか。	1	2	3	4
6. 先生と接していて「先生は本当にわたしのことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか。	1	2	3	4
7. 困ったとき、先生に相談にのってもらったことがありますか。	1	2	3	4
8. 先生が、あなたのことをそのままみとめてくれたことがありますか。	1	2	3	4
9. 先生に自分の気持ちをうけいれてもらえたと感じたことがありますか。	1	2	3	4
10. 先生に、自分の本音をうちあけたことがありますか。	1	2	3	4

## 資料 19 統合的葛藤解決スキル尺度 (益子, 2013)

みなさんは、 <u>ふだんの生活の中で、相手との関係がうまくいかな いと感じる時</u> がないでしょうか。例えば、①友達と意見が対立して気まずい、 ②自分の希望と親の希望がちがっている、③先生に誤解されているように思う。④ <u>のようなとき、あなたはどのようなことを考え、どのような行動 をとるでしょうか？</u> 自分にもっともあてはまる番号に○をつけてください。	ま っ た く あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	ど ち ら と も い え な い	だ い た い あ て は ま る	よ く あ て は ま る
1. うまくいかないと感じる問題について自分の考えや気持ちをきちんとつたえる。	1	2	3	4	5
2. おたがい(相手と自分)の気持ちに敏感になる。	1	2	3	4	5
3. 相手の話をとちゅうでやめさせずに最後まで聞く。	1	2	3	4	5
4. 自分の気持ちを正直に話し、具体的にどうしてほしいのかをつたえる。	1	2	3	4	5
5. 相手の言うことを最初から否定せず、きちんと聞く。	1	2	3	4	5
6. うまくいっていない点について、相手と話し合おうとする。	1	2	3	4	5
7. おたがいになっとくするまで話し合おうとする。	1	2	3	4	5
8. 相手と自分は、なっとくできる解決策をつくりだすために、おたがいに協力して いくべきだと思う。	1	2	3	4	5
9. 相手と話し合うことをあきらめない。	1	2	3	4	5
10. 自分の考えや価値観をていねいに説明する。	1	2	3	4	5
11. おたがいの希望や目標がかなうような、うまくいかない問題を解決する方法を 考える。	1	2	3	4	5
12. 相手の気持ちを気づかいながら、自分の気持ちをありのままにつたえる。	1	2	3	4	5
13. 自分の希望だけでなく、相手の希望もかなうような解決方法を考える。	1	2	3	4	5
14. おだやかな表情や姿勢、声のトーンで話すことができる。	1	2	3	4	5
15. 相手の話を聞くとときには、自分の意見や気持ちはひとまずおいておき、相手の 話に耳をかたむける。	1	2	3	4	5
16. 相手との話し合いをさけない。	1	2	3	4	5