Japanese Association of Educational Psychology

Japanese Journal of Educational Psychology, 1996, 44, 368—378

中学生における心理的ストレスの継時的変化

三 浦 正 江[1]　坂 野 雄 二[2]

SUCCESSIVE CHANGES OF PSYCHOLOGICAL STRESS IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Masae MIURA AND Yuji SAKANO

The purpose of this study was to investigate the successive changes of psychological stress in junior high school students at the point of entrance or promotion of grade. Scale on school stressors, cognitive appraisals scale, stress coping scale, and stress responses scale were administered to 423 junior high school students four times each month from April to July. The results of ANOVAs revealed that, in general, students lost controllability for study in June and didn't feel much threatened by the stressors in relationship among friends in July. On the other hand, in April, junior high school students tended to use "active coping" to stressors in study setting and relationship among friends frequently. Moreover, the results of path analyses suggested that stress responses in study setting were better predicted by coping behavior, as stress reponses in relationship among friends were better predicted by cognitive appraisals. Finally, the timing chosen by junior high school teachers to give advice to students and the way teachers instruct students effectively were discussed.

Key words : successive change, psychological stress, study setting, relationship among friends, grade promotion, junior high school students.

問　　題

野添と古賀 (1990) によって行われた鹿児島大学第一内科外来を受診した登校拒否・不登校の患者156名を対象とした臨床報告によれば，不登校の発症契機の90%は，「入学・新学年・転校後の適応不全」，「成績の低下」，「友人・教師とのトラブル」，「いじめ」，あるいは「クラブ・生徒会活動の気疲れ」など，学校生活に関するストレッサーとしてとらえることのできるできごとで占められている。また，八尋・井上・野沢 (1993) によって作成された日本版社会的再適応評価尺度の項目の中には，「本人の進学」がストレスフルなイベントの1つとして含まれている。これらのことから，学校への入学や新しい学年への進級の時期は，児童生徒にとって心理的にストレスフルな状況であることが予測される。さらに，登校拒否の児童生徒には，諸刺激への過敏性，対人関係能力の乏しさ，ストレス耐性の低さ，あるいはストレッサーに対する対処能力の乏しさなどの特徴が比較的共通して認められることが指摘されている (高山, 1993)。

このように，小中学校における不適応行動を考える際の重要な要因の1つとして，児童生徒が学校において経験している心理的ストレスが注目され，これまでにストレッサーやストレス反応をはじめとして，コーピングやソーシャル・サポートなどの媒介変数を含めたさまざまな検討が行われてきた (たとえば, 岡安・嶋田・丹羽・森・矢冨, 1992)。その結果，日常の学校生活においてストレッサーを経験している児童生徒は全般的なス

[1] 国立職業リハビリテーションセンター (National Vocational Rehabilitation Center for the Disabled)
[2] 早稲田大学人間科学部 (School of Human Sciences, Waseda University)

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

トレス反応の表出が高いこと，あるいは，両親や友人，教師からのサポート期待の高い生徒はストレス反応の表出が低いことなどが示されている(岡安他, 1992；岡安・嶋田・坂野, 1993)。しかしながら，これらの研究の多くは，ある特定の時期における児童生徒の特徴を表わすにとどまっており，実際の学校生活におけるストレッサーや認知的評価，コーピング，あるいはストレス反応などの時系列変化に着目した研究は少ないのが現状である。

一方，中学校新入生を対象として，中学校進学時期における心理的ストレスについての検討を行っている研究がいくつか見受けられる（たとえば，Elias, Gara & Ubriaco, 1985など)。その結果，教師や級友との衝突，級友からの言語的攻撃や排斥などの対人関係についてのできごと，および，学習の困難さが中学校新入生が学校生活において感じる主要なストレッサーであることが報告されている。また，Brown & Armstrong(1982)やCotterell(1982)は，進学当初は友人や上級生との対人関係に関するできごとが大きな心配事であり，関心の中心であるが，時間が経つにつれて徐々に学業に対する不安感や心配が高くなるなど，中学校新入生が学校生活において不安を感じる内容，あるいは関心の中心や強さが時間の経過に伴って変化することを示している。

これらの点を考え合わせると，中学生を対象として，入学や進級などの学校ストレスを感じやすいと考えられる時期に着目し，中学生が進学や進級といったストレスフルな状況において，どのようなできごとをストレッサーであるととらえ，ストレッサーに対してどのような評価や対処を行うかについて明らかにすることは，中学校における生徒の問題行動を理解し，それらの問題に対する予防等を考える上で意義のあることであると考えられる。また，これらの変数が時間の経過に伴ってどのように変化するかといった視点から検討を行うことによって，実際の学校場面において生徒に対する指導やアドバイスを行う際に，どのような時期にどういった内容のできごとに焦点を当てることが有効であるかについて，何らかの具体的な資料を提供することが可能になると思われる。

さらに，学校生活において問題行動に陥る可能性の高い子どもの予測や予防的な措置といった観点から考えると，生徒のストレッサーに対する認知的評価やコーピングの時系列変化，あるいは，これらの変数を含めた心理的ストレスの構造について検討することによって，どのような特徴を示す生徒に対して，いつどのような側面からの指導やサポートを行うことが効果的であるかを解明できると考えられる。

ところで，従来の心理的ストレスの研究領域におけるコーピングの測定は，過去一定期間中に経験した最も嫌なできごとである「最大ストレッサー」に対するコーピングについて行われることが主流であった。しかしながら，大迫(1994)は高校生を対象とした研究において，種々のストレッサー場面によって生徒の行うコーピングが異なることを報告している。また，岡安ら(1992)によれば，たとえば学業活動におけるストレッサーを経験した生徒は無気力的なストレス反応の表出が高いなど，特定のストレッサーとストレス反応の結びつきが示唆されている。すなわち，中学生の心理的ストレスに関する諸変数の特徴，あるいはその構造について考える際には，ストレッサーの内容をある程度明確にすることが必要であると考えられる。

そこで本研究では，中学生の代表的な学校ストレッサー場面の1つとしてみなすことができる(岡安他, 1992)学業活動と友人関係の2場面を取り上げる。そして，入学や進級の時期に着目し，中学生の学校ストレッサー，認知的評価，コーピング，およびストレス反応の継時的変化の特徴と学校における心理的ストレス過程について考察することを目的とする。

方　法

調査対象　首都圏の公立中学校2校の生徒1～3年生計423名（1年男子63名，女子68名，2年男子76名，女子70名，3年男子70名，女子77名：平均年齢13.04歳，$SD=0.81$)。

調査材料

(1) **学校ストレッサー**：三浦・福田・坂野(1995)によって作成された中学生用学校ストレッサー測定尺度の一部を用いた。この尺度は，「学業」，「教師との関係」，「友人との関係」，および「部活動」の4下位尺度から構成されており，本研究では「学業（試験や成績のことが気になった，先生や両親から期待されるような成績がとれなかった，一生けんめい勉強しているのに，成績がのびなかったなど計8項目)」および「友人との関係（クラスの異性から嫌われた，顔やスタイルのことで，友達にからかわれたり，ばかにされたりした，クラスの友達から仲間はずれにされたなど計6項目)」に含まれる項目のみを用いた。回答方法は，「この1か月の間に，次のようなできごとが，あなたにどのくらいありましたか。当てはまるところに1つだけ○をつけて下さい。また，それはあなたにとって，どのくらい嫌なことでしたか。当てはまるところに1つだけ○をつけて下さい。合計2つの○をつけて下さい。」という

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

教示を行い，各項目に対して，経験頻度，および嫌悪性についてそれぞれ4件法（経験頻度：全くなかった＝1～よくあった＝4；嫌悪性：全く嫌でなかった＝1～とても嫌だった＝4）で評定を求めた。

(2) **認知的評価**：三浦と坂野(1995b)によって作成された中学生用認知的評価尺度を用いた。回答方法は，「学業」および「友人との関係」の場面ごとに，「このような嫌なできごとに対して，あなたはどのように感じたり，考えたりしましたか。当てはまるところに1つだけ○をつけて下さい。」という教示を行い，各項目に対して4件法（全くそう思わなかった＝1～とてもそう思った＝4）で評定を求めた。

(3) **コーピング**：三浦と坂野(1995a)によって作成された中学生用コーピング測定尺度を用いた。回答方法は，認知的評価と同様に，各場面ごとに，「このような嫌なできごとがあった時に，あなたはどのようなことをしたり，考えたりしましたか。当てはまるところに1つだけ○をつけて下さい。」という教示を行い，各項目に対して4件法（全くしなかった＝1～よくした＝4）で評定を求めた。

(4) **ストレス反応**：三浦ら（1995）によって作成された中学生用ストレス反応測定尺度を用いた。回答方法は，「次に書いてある気持ちや体の調子は，このごろのあなたにどのくらい当てはまりますか。1番よく当てはまるところに1つだけ○をつけて下さい。」という教示を行い，各項目に対して4件法（全くちがう＝1～その通りだ＝4）で評定を求めた。

手続　中学生が1学期間に経験する学校ストレッサー，学校ストレッサーに対して行う認知的評価とコーピング，およびストレス反応の表出のそれぞれの継時的変化について明らかにするために，各尺度について4月～7月の4か月間，1か月に1度計4回の測定が行われた。調査は注意事項を記したマニュアルに基づいて，各学級担任教師によって，ホームルームの時間に記名式で実施された。

結　　果

各尺度の因子構造　各変数の因子構造について明らかにするために，それぞれの尺度について，4月における被調査者の回答に基づいて因子分析を行った。なお，各分析には，記入漏れや記入ミスのある回答を除いたものを用いた。

(1) **認知的評価**：各場面ごとに，主因子法，バリマックス回転による因子分析を行った。その結果，いずれの場面においても，ストレッサーを自分でコントロールできると評価する「コントロール可能性」と自分にとって影響力があると評価する「影響性」の2因子14項目が抽出された。項目の一部をTABLE 1に示す。

(2) **コーピング**：コーピングについては，各カテゴリーが互いに関連し合っていると考えられるため，各場面ごとに，主因子法，オブリミン回転（斜交）による因子分析を行った。その結果，いずれの場面においても，積極的に働きかける「積極的対処」，できごとを肯定的にとらえる「思考の肯定的転換」，人にサポートを求める「サポート希求」，および，仕方がないとあきらめる「あきらめ」の4因子24項目が抽出された（TABLE 2, 3）。

(3) **ストレス反応**：主因子法，バリマックス回転による因子分析を行った。その結果，「不機嫌・怒り」，「抑うつ・不安」，「無気力」および「身体的反応」と解釈可能な4因子24項目が抽出された。項目の一部をTABLE 4に示す。

各変数の学年，性，測定時期による違い　次に，各変数の継時的変化の特徴について検討を行った。まず，本研究の因子分析結果に基づいて，各下位尺度に含まれる項目の合計得点を算出し，個人の得点とした。また，学校ストレッサー尺度については，岡安ら（1992）に従い，各項目ごとに経験頻度と嫌悪性の得点を掛け合わせたものを算出し，各場面に含まれる項目の得点を合計したものを用いた。そしてこれらの得点をもとに，各尺度の下位尺度ごとに，学年(1, 2, 3)×性(男, 女)×測定時期（4, 5, 6, 7月）の3要因の分散分析を行った。なお，本研究の多重比較には，すべてTukey法が用い

TABLE 1　認知的評価の各下位尺度に含まれる項目

「学業」場面（N＝209）	
I	コントロール可能性（7項目，α＝.92，寄与率33.46%）
	何が原因なのか，わかっていると思う
	原因をなくすために，どうすればよいかわかっていると思う
II	影響性（7項目，α＝.86，寄与率22.63%）
	学校の生活をおびやかすと思う
	自分をきずつけることだと思う
「友人との関係」場面（N＝207）	
I	影響性（7項目，α＝.89，寄与率29.64%）
	学校の生活をおびやかすと思う
	自分をきずつけることだと思う
II	コントロール可能性（7項目，α＝.89，寄与率26.96%）
	解決するための方法がわかっていると思う
	どうすればよいか，わかっていると思う

各項目については，それぞれ因子負荷量の大きいものから2項目を項目例として記載した

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 2 「学業」におけるコーピングの因子分析結果 (N=208)

項目	抽出因子 I	II	III	IV
I 積極的対処 (α=.91)				
12 気分を一新するようなことをする	.84	-.59	.38	.30
6 気持ちを和らげるのに役立つことをする	.81	-.53	.53	.31
23 自信を回復できるようなことをする	.77	-.59	.48	.12
8 問題を整理する	.75	-.50	.60	.03
7 情報を集める	.72	-.44	.66	.16
24 状況が変化して，何らかの対応ができるようになるのを待つ	.64	-.59	.63	.33
4 全体のできごとの良い面を考える	.57	-.50	.56	.34
11 問題の原因を取り除くよう努力する	.57	-.53	.51	.06
16 どうしたらよいか考える	.56	-.45	.47	-.09
II 思考の肯定的転換 (α=.87)				
17 今の経験から何かしら得るところがあると考える	.52	-.86	.33	.24
18 しれんの機会だと思うことにする	.47	-.83	.39	.30
9 今の経験はためになると思うことにする	.53	-.78	.42	.32
19 気を静めるよう自分にいい聞かせる	.61	-.73	.43	.24
21 過ぎ去ったことをくよくよ考えないことにする	.51	-.57	.28	.45
III サポート希求 (α=.86)				
15 自分の気持ちを人にわかってもらう	.54	-.43	.77	.30
3 自分のおかれた状況を人に聞いてもらう	.39	-.34	.76	.25
22 人に，問題の解決に協力してくれるようたのむ	.52	-.52	.76	.27
2 問題を解決するために，人にえんじょしてくれるようたのむ	.42	-.38	.71	.36
20 人から，その問題に関連した情報をえる	.63	-.49	.67	.12
5 問題を起こした人をひなんする	.36	-.26	.54	.53
IV あきらめ (α=.79)				
13 どうしようもないのであきらめる	.30	-.35	.26	.80
10 どうにでもなれと思う	.25	-.42	.24	.72
1 不運だと考えあきらめる	.09	-.17	.28	.61
14 自分だけに責任があるのではないと考える	.42	-.40	.45	.57
因子負荷量2乗和	7.57	6.90	6.74	3.48
因子間相関係数 I	1.00			
II	-.62	1.00		
III	.55	-.43	1.00	
IV	.18	-.29	.26	1.00

TABLE 3 「友人との関係」におけるコーピングの因子分析結果 (N=209)

項目	抽出因子 I	II	III	IV
I 積極的対処 (α=.90)				
6 気持ちを和らげるのに役立つことをする	.83	.46	-.42	.17
12 気分を一新するようなことをする	.79	.45	-.54	.19
23 自信を回復できるようなことをする	.78	.51	-.52	.15
24 状況が変化して，何らかの対応ができるようになるのを待つ	.70	.46	-.40	.24
8 問題を整理する	.69	.63	-.40	.05
16 どうしたらよいか考える	.69	.57	-.43	-.08
11 問題の原因を取り除くよう努力する	.66	.55	-.48	.01
4 全体のできごとの良い面を考える	.60	.57	-.37	.20
21 過ぎ去ったことをくよくよ考えないことにする	.50	.24	-.42	.33
II サポート希求 (α=.90)				
3 自分のおかれた状況を人に聞いてもらう	.53	.81	-.34	.13
2 問題を解決するために，人にえんじょしてくれるようたのむ	.45	.80	-.38	.15
15 自分の気持ちを人にわかってもらう	.68	.79	-.52	.09
22 人に，問題の解決に協力してくれるようたのむ	.54	.74	-.47	.09
7 情報を集める	.53	.72	-.41	.14
20 人から，その問題に関連した情報をえる	.51	.72	-.61	.10
14 自分だけに責任があるのではないと考える	.45	.56	-.39	.19
5 問題を起こした人をひなんする	.31	.55	-.13	.34
III 思考の肯定的転換 (α=.86)				
18 しれんの機会だと思うことにする	.46	.36	-.88	.28
17 今の経験から何かしら得るところがあると考える	.48	.39	-.81	.19
19 気を静めるよう自分にいい聞かせる	.62	.45	-.71	.11
9 今の経験はためになると思うことにする	.46	.33	-.68	.27
IV あきらめ (α=.76)				
13 どうしようもないのであきらめる	.20	.19	-.22	.79
10 どうにでもなれと思う	.32	.14	-.31	.70
1 不運だと考えあきらめる	.14	.25	-.22	.66
因子負荷量2乗和	7.69	7.15	5.85	2.30
因子間相関係数 I	1.00			
II	.56	1.00		
III	-.55	-.40	1.00	
IV	.18	.15	-.21	1.00

られた。

(1) **学校ストレッサー**：学業活動，および友人関係のストレッサーについてそれぞれ分析を行った結果（学業：計290名，男子141名，女子149名；友人：計150名，男子71名，女子79名），「学業」において有意な学年の主効果がみられた（$F[2,284]=23.88, p<.01$）。そこで多重比較を行ったところ，学年が上がるにつれて学業活動に関するストレッサー得点が高かった（$p<.01$）。また，有意な性差がみられ，女子の得点が男子に比べて高いことが示された（$F[1,284]=11.81, p<.01$）。

一方，測定時期に関しては，「学業」および「友人との関係」のいずれにおいても有意な主効果が認められた（学業：$F[3,852]=5.00$；友人：$F[3,432]=6.90$，いずれも，$p<.01$）。多重比較を行ったところ，「学業」では5，6月の得点が7月に比べて，また「友人との関係」では4，5月の得点が6月，および7月に比べて有意に高いことが示された（学業：いずれも，$p<.01$；友人：6月，$p<.05$：7月，$p<.01$）。

以上の結果から，中学生では一般的に学年が上がるほど，また女子は男子よりも，学業活動に関するでき

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 4 ストレス反応の各下位尺度に含まれる項目
(N＝422)

I	不機嫌・怒り（6項目，α＝.94，寄与率18.90%）
	いらいらする
	気持ちがむしゃくしゃしている
II	抑うつ・不安（6項目，α＝.93，寄与率17.61%）
	さみしい気持ちだ
	悲しい
III	無気力（6項目，α＝.91，寄与率16.23%）
	むずかしいことを考えることができない
	ひとつのことに集中することができない
IV	身体的反応（6項目，α＝.91，寄与率15.95%）
	頭がくらくらする
	頭痛がする

各下位尺度に含まれる項目については，それぞれ因子負荷量の大きいものから2項目を項目例として記載した

ごとをストレッサーとしてとらえることが示された。また，7月には学業活動に関する嫌なできごとをあまり経験しなくなること，あるいは，友人関係における嫌なできごとの経験頻度は5月から6月にかけて減少するといった特徴にあることが明らかにされた。

(2) **認知的評価**：「学業」および「友人との関係」の各場面について，各下位尺度ごとに分析を行った（学業：計155名，男子79名，女子76名，友人：計156名，男子78名，女子78名）。その結果，「学業」の「コントロールの可能性」および「友人との関係」の「影響性」と「コントロール可能性」において有意な性差がみられ，いずれも女子の得点が男子に比べて高いことが示された（学業：$F[1,149]=13.94$；友人―影響：$F[1,150]=18.31$；友人―コントロール：$F[1,150]=7.53$，いずれも，$p<.01$）。

同様に，測定時期においては，「学業」の「影響性」と「コントロール可能性」，および「友人との関係」の「影響性」において有意な主効果が認められた（学業―コントロール：$F[3,447]=8.77$，$p<.1$；学業―影響：$F[3,447]=2.78$，$p<.05$；友人―影響：$F[3,450]=7.13$，$p<.01$）。そこで多重比較を行ったところ，学業活動に対する「コントロール可能性」では6月の得点が他の月に比べて有意に低く，一方，友人関係に対する「影響性」評価は4，5月の得点が7月に比べて有意に高いことが示された（いずれも，$p<.01$）。

以上の結果から，一般的に中学生の女子は，男子に比べて学業活動や友人関係に対するコントロール感が高く，友人関係における嫌なできごとを自分にとって影響力のあるできごととして評価することが示された。また，一般的に，6月には学業活動におけるコントロール感が低下し，7月には友人関係のトラブルをそれほど影響力の高いできごとではないと評価するようになることが明らかにされた。

(3) **コーピング**：「学業」および「友人との関係」の各場面について，各下位尺度ごとに分析を行った（学業：計149名，男子75名，女子74名；友人：計156名，男子77名，女子79名）。その結果，「学業」における「思考の肯定的転換」において有意な学年の主効果がみられた。そこで多重比較を行ったところ，いずれの組合わせにおいても有意差はみられなかった。また，性差については，「学業」および「友人との関係」のいずれの場面においても，「積極的対処」，「思考の肯定的転換」，および「サポート希求」に有意な値がみられ，いずれも女子の得点が男子に比べて高かった（学業―積極：$F[1,143]=6.13$，$p<.05$；学業―思考：$F[1,143]=5.67$，$p<.05$；学業―サポート：$F[1,143]=4.90$，$p<.05$；友人―積極：$F[1,150]=19.37$，$p<.01$；友人―思考：$F[1,150]=4.78$，$p<.05$；友人―サポート：$F[1,150]=13.38$，$p<.01$）。

一方，測定時期については，「学業」の「積極的対処」と「思考の肯定的転換」，および「友人との関係」の「積極的対処」において，いずれも1%水準で有意な主効果が認められた（学業―積極：$F[3,429]=4.84$；学業―思考：$F[3,429]=5.96$；友人：$F[3,450]=12.18$）。そこで多重比較を行ったところ，学業活動に対する「積極的対処」では4月の得点が6，7月に比べて，また，友人関係に対する「積極的対処」では4月の得点が他の月に比べて有意に高いことが示された（いずれも，$p<.01$）。

以上の結果から，中学生の女子は男子に比べて，学業活動や友人関係のトラブルに対して，積極的に対処したり，できごとを肯定的にとらえる，あるいはサポートを求めるなどのコーピングを多く行うことが示された。また，一般的に中学生は，4月には学業活動や友人関係における嫌なできごとに対して積極的に対処する傾向にあることが明らかにされた。

(4) **ストレス反応**：有効回答者336名（男子168名，女子168名）を対象に，各下位尺度ごとに分析を行った結果，すべての下位尺度において有意な学年の主効果がみられた（不機嫌：$F[2,330]=5.71$，$p<.01$；抑うつ：$F[2,330]=3.30$，$p<.05$；無気力：$F[2,330]=4.16$，$p<.05$；身体：$F[2,330]=6.07$，$p<.01$）。そこで多重比較を行ったところ，「不機嫌・怒り」と「無気力」では，2年生の得点が1年生に比べて高かった（いずれも，$p<.05$）。また，「抑うつ・不安」では3年生の得点が1年生に比べて，「身体的反応」では2，3年生の得点が1年生に比べてそれぞれ

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

高いことが示された（抑うつ：$p<.05$；身体：いずれも，$p<.01$）。

また，測定時期においてもすべての下位尺度において有意な主効果がみられた（不機嫌：$F[3,990]=7.06, p<.01$；抑うつ：$F[3,990]=2.87, p<.05$；無気力：$F[3,990]=13.88, p<.01$；身体：$F[3,990]=4.81, p<.01$）。各下位尺度の特徴について，学年別に示したものがFIGURE 1である。多重比較を行ったところ，「不機嫌・怒り」および「無気力」では，いずれも4月の得点が他の月に比べて有意に高く（不機嫌—5月：$p<.01$；不機嫌—6月：$p<.05$；不機嫌—7月：$p<.01$；無気力—5月：$p<.05$；無気力—6月：$p<.01$；無気力—7月：$p<.01$），さらに「無気力」反応では4，5月の間においても得点差が認められた（5月<4月，$p<.05$）。また，「抑うつ・不安」では4月の得点が5月に比べて（$p<.05$），「身体的反応」においては6月の得点が他の月に比べて，それぞれ有意に高いことが示された（$p<.01$）。

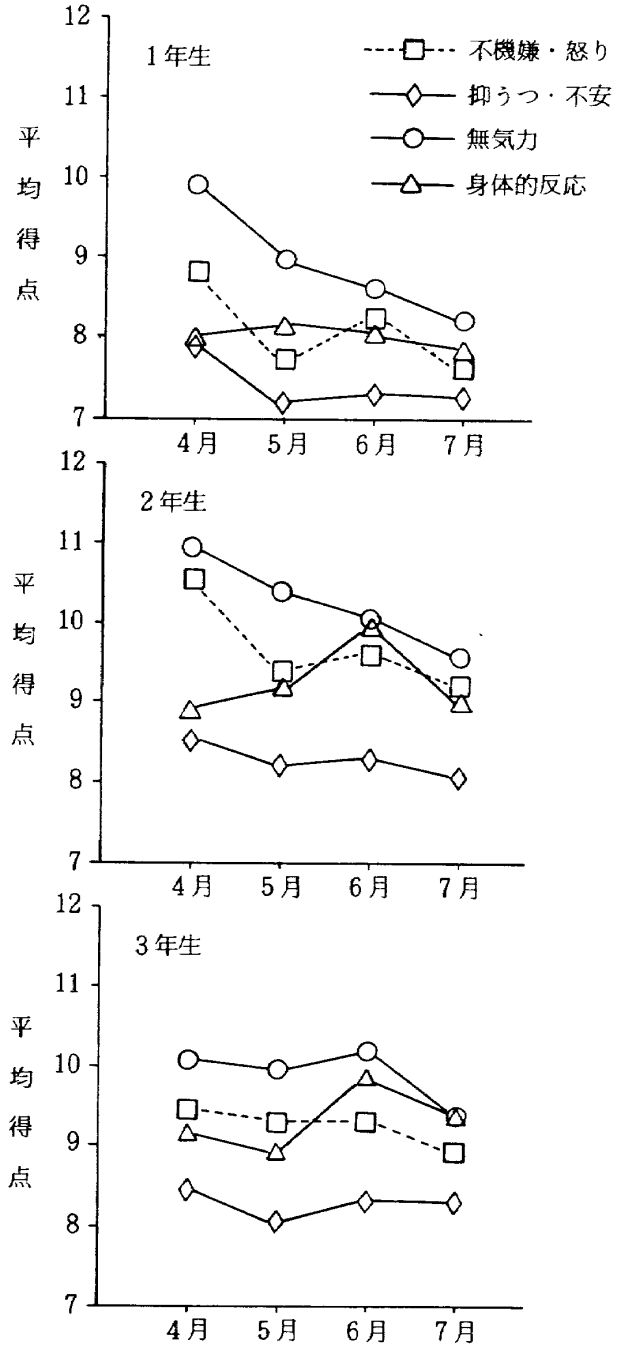

FIGURE 1　学年別のストレス反応の継時的変化

以上の結果から，中学1年生は，1学期には他の学年の生徒に比べて全般的にストレス反応を表出しないことが明らかにされた。また，中学生が表出するストレス反応の時系列変化については，いずれのストレス反応においても1学期間に変化することが示された。特に，いらいらした感じや抑うつ・不安感，あるいは無気力的な反応は4月に最も高く時間の経過に伴って低下するのに対して，身体的なストレス反応は6月に最も高かった。すなわち，身体的反応は他のストレス反応とは異なった変化の特徴を示すといえよう。

中学生の心理的ストレス過程　Lazarus & Folkman(1984)は，個人の心理的ストレス過程を「ストレッサー→認知的評価→コーピング→ストレス反応」であると想定している。また，嶋田・岡安・戸ケ崎・坂野・浅井（1993）は小学生を対象として，パス解析を用いた心理的ストレスモデルに関する検討を行っており，Lazarus & Folkman（1984）の知見を反映した結果を得ている。

そこで，中学生の学校生活における心理的ストレス過程を明らかにするために，各場面ごとにLazarus & Folkman（1984）のモデルに基づいたパス解析を行った。なお，各分析には，「学業」および「友人との関係」の各場面ごとに，すべての変数においていずれも有効であった被調査者の回答を用いた（学業：計150名，男子74名，女子76名；友人：計139名，男子67名，女子72名）。パス係数が0.15以上のパスを取り上げ，それぞれの場面ごとに整理したものをFIGURE 2とFIGURE 3に示す。なお，本研究では古谷野（1992）に従い，統計的有意性をパス削除の基準とはしなかった。その結果，中学生の学業活動，および友人関係における心理的ストレス過程は，いずれも大きく「ストレッサー→認知的評価→コーピング→ストレス反応」であることが示された。

そこで，各場面のパス・ダイアグラムについて詳細にみてみると，「学業」場面では，ストレッサーの経験が「影響性」評価に結びつく傾向にあった。また，「影響性」の高い生徒は「積極的対処」および「サポート希求」を，「コントロール可能性」が高い生徒は「積極的対処」および「思考の肯定的転換」コーピングをそ

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

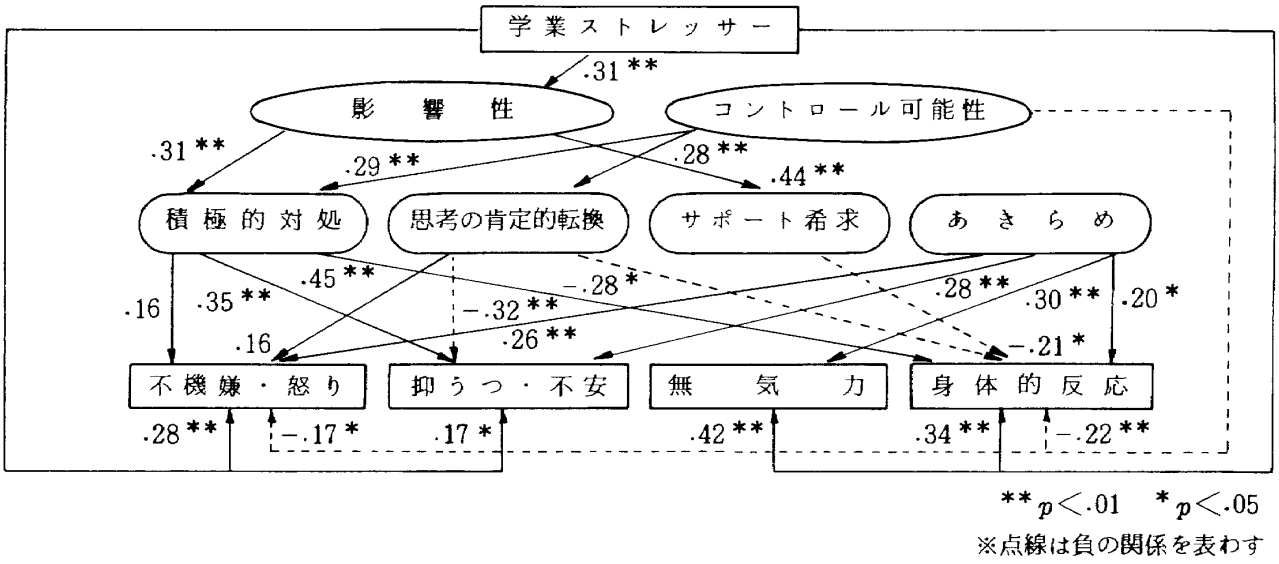

FIGURE 2 「学業」場面におけるパス・ダイアグラム（|パス係数|>.15）

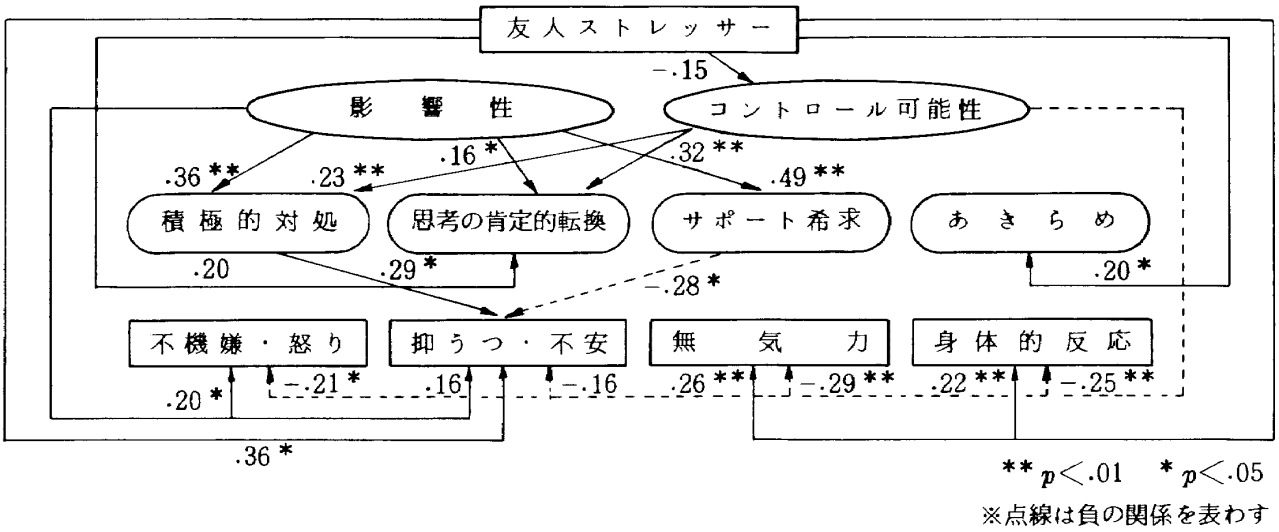

FIGURE 3 「友人との関係」場面におけるパス・ダイアグラム（|パス係数|>.15）

れぞれ多く行うことが示された。さらに，コーピングとストレス反応の結びつきについては多くのパスが引かれており，「思考の肯定的転換」から「抑うつ・不安」と「身体的反応」，あるいは「サポート希求」から「身体的反応」へのパス係数は負の値を示し，それ以外の組合わせにおいては，コーピングの実行とストレス反応の表出は正の相関関係にあることが示された。また，ストレッサーを多く経験する生徒は各ストレス反応をよく表出し，コントロール感の高い生徒は「不機嫌・怒り」や「身体的反応」をあまり表出しないことが示された。

一方，友人関係については，ストレッサーを多く経験する生徒は「コントロール可能性」が低いことが示された。また，「影響性」は「あきらめ」を除くさまざまなコーピングへ，「コントロール可能性」は「積極的対処」および「思考の肯定的転換」へ結びつく傾向にあった。しかしながら，コーピングからストレス反応へのパスはほとんどみられず，「積極的対処」を多く行う生徒は「抑うつ・不安」が高く，逆に「サポート希求」を多く行う生徒は低いことが示された。さらに，ストレッサーは「思考の肯定的転換」および「あきらめ」に，「影響性」は「不機嫌・怒り」および「抑うつ・不安」に直接的に結びつく傾向にあった。また，「コントロール可能性」は各ストレス反応の表出と負の相関関係にあることが示された。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

考　察

各変数の学年差，および性差　まず，1学期間における各変数の学年差，および性差について考察する。中学生は一般的に，学年が上がるにつれて学業活動におけるストレッサーを多く経験する傾向にあった。この理由としては，徐々に学習内容が難解になること，あるいは，高校受験への意識が高まることがあげられる。一方，ストレス反応については，1年生は他の学年に比べて全般的にストレス反応をあまり表出しないことが明らかにされた。中学校への進学は1年生にとってストレスフルなできごとであると推測される。しかしながら，2年生は部活動の中心的存在となり，3年生は高校受験が具体化するなど，各学年への進級も心理的ストレスを感じやすい状況としてとらえることが可能である。すなわち，各学年への進級は中学校への進学以上に生徒にとってストレスフルなできごとであるとも考えられ，1学期には，1年生だけではなく2，3年生の心理状態についても十分な配慮を行う必要性が示唆された。ただし，本研究においては，異なった被調査者を対象として学年差の検討を行っているため，結果の解釈は慎重に行うべきであると考えられる。今後は，複数年に渡る継時的測定を行うことによって，学年による各変数の特徴の相違を明らかにする必要があろう。

同様に，性差については，一般的に女子は男子に比べて，学業活動についてのストレッサーを多く経験するが，コントロール感は高く，さまざまな対処を行う傾向にあった。また，友人関係については，自分にとって影響力のあるできごとであると評価しているが，同時に高いコントロール感を抱いており，積極的対処をはじめとした種々のコーピングを行うことが明らかにされた。このような特徴は，従来のいくつかの研究においても報告されており（岡安他, 1992；三浦・嶋田・坂野, 1994），中学生にみられる一般的な性差といえよう。すなわち，中学生の学校生活における心理的ストレスについて理解したり，このような観点からの指導を行う際には，学年や性別による特徴の違いを十分に考慮する必要があると考えられる。

1学期間における心理的ストレスの継時的変化　次に，1学期間における各変数の変化の特徴について，各場面ごとに考察する。まず，「学業」場面については，5，6月には学業活動におけるストレッサーの経験頻度が高く，コントロール感は6月に低下することが明らかにされた。また，4月には積極的なコーピングを行うが，時間の経過に伴って行わなくなる傾向にあった。ストレッサー評価が5，6月に高いことについては，この時期には中学校において中間考査，あるいは期末考査が実施されるためであると考えられる。また，古川・小泉・浅川（1992）は，中学生の学業に対する関心は7月に落ち込むことを報告している。このことを考え合わせると，一般的に中学生は4月には学業に対して積極的に対処するが，学業内容が難解になり，成績が悪かったなどの嫌なできごとの経験頻度が増加するにつれて，学業に対する興味やコントロール感が低下し，それに伴って徐々に積極的なコーピングを行わなくなると解釈できる。

一方，友人との人間関係については，6月頃になると友人関係に関する嫌なできごとを経験しなくなり，7月には友人関係のトラブルをあまり影響力のある困ったできごととは考えない傾向にあった。また，学業活動と同様に，友人関係に関する嫌なできごとに対して4月には積極的な対処を多く行うものの，時間の経過に伴ってあまり行わなくなることが示された。小泉（1986）は，4月に転入した生徒の対人関係は，転校後約2か月の5月中旬から6月中旬に安定し始めることを指摘している。また，古川・藤原・井上・石井・福田（1983）によれば，大学新入生の適応過程において，入学後約1か月を経た5月頃に対人関係変化の1つの節目が存在することが示唆されている。これらの点を考慮すると，中学生の友人関係は，一般的に6月頃に安定する傾向にあることが示唆された。

最後に，ストレス反応の時系列変化について検討した。ストレス反応については，いずれの下位尺度においても有意な学年差がみられたため，時系列変化の特徴について学年ごとに考察する。FIGURE 1をみると，1年生が表出する不機嫌や抑うつ・不安，あるいは無気力などのストレス反応は，4月から5月にかけて低下することがわかる。このような特徴は，中学1年生が進学というストレスフルな状況に対して適応していく過程としてとらえることができる。

また，2年生の表出するストレス反応の特徴については，4月には不機嫌や無気力といった反応の表出が他のストレス反応に比べて比較的高いことがあげられる。また，身体的なストレス反応の変化は3年生と類似しており，6月に高くなることがわかる。この点については，6月は梅雨の時期であり，気候の上でも体調を崩しやすく，また，学期はじめからの疲れが身体症状として表われはじめる時期であるとも考えられる。したがって，この時期は生徒の健康状態を含めた身体

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

の様子への配慮が必要であろう。

一方，3年生については，不機嫌や怒り，抑うつ，不安，あるいは無気力といった反応は4月から7月までの4か月間を通して，ほぼ変化することなく一定である。すなわち，中学3年生は，1学期の間中，中程度のストレス状態が持続しているといえる。この理由として，3年生における友人や教師との対人関係は安定しており，中学校の学校システムにも慣れているため，進級に伴う環境的変化が少ないことが考えられる。また，他の学年とは異なり，高校受験というストレスイベントをひかえているため，ストレス反応の程度が低下せずに持続しているとも解釈できよう。

以上のことから，1学期間に中学生が示す種々のストレス反応の継時的変化は，学年によって異なった特徴を示すことが示唆された。したがって，これらの特徴を考慮することによって，より効果的な生徒理解や指導を行うことが可能になると考えられる。具体的には，1年生に対しては，5，6月になってもストレス反応が低下しない生徒に注目し，その原因や解決方法について話し合う機会を設けること，一方，3年生に対しては，特定の時期に注目するのではなく定期的に個人面接を行うことによって，個人の日常的なストレスレベルを低減させることがあげられる。

中学生の心理的ストレス過程について　最後に，中学生の心理的ストレス過程の特徴について，各学校ストレッサー場面ごとに考察する。まず，「学業」場面については，友人にはわかる問題が自分にはわからなかったなどのできごとを自分にとって影響力のあることとしてとらえると，問題に対して積極的な働きかけを行ったり，誰かのサポートを求める。そして，あきらめてしまう生徒は種々のストレス反応をよく表出するが，嫌なできごとについて肯定的にとらえたり，人にサポートを求める生徒はストレス反応をあまり表出しない傾向にあった。一方，「積極的対処」は，学業活動において一般的に適応的であると考えられるにもかかわらず，ストレス反応を増大させるという結果が得られた。しかしながら，中学生にとって勉強をするなどの積極的なコーピングを行うことは，それ自体ある程度のストレス反応を引き起こすと考えられる。また，学習活動については，計画を立てて勉強したからといってその効果が必ずしも即時的に表われるとは言い難く，積極的なコーピングのストレス反応低減効果については，このような時間的な要因を考慮する必要があると思われる。

次に，友人関係については，ストレッサーを多く経験することが直接的にあきらめコーピングに結びつく傾向にあった。すなわち，仲間外れなどの友人関係における嫌なできごとを多く経験している生徒は，自分から積極的に対処しようとはせずにあきらめてしまう傾向にあると考えられ，周囲の者がこのような生徒を発見し，何らかの働きかけを行うことが重要であるといえる。また，友人関係のトラブルを自分にとって影響力があると考える生徒は，それだけでいらいらしたり落ち込んだりするものの，さまざまなコーピングを行って何とか対処しようとする傾向にある。そして，誰かに自分の気持ちを聞いてもらった生徒は，落ち込んだり不安になったりしないことが明らかにされた。

ところで，各学校ストレッサー場面ごとに引かれたパスについて詳細にみてみると，いずれの場面においても「ストレッサー→認知的評価→コーピング→ストレス反応」という大きな流れが共通して認められるものの，いくつかの異なった点が見受けられる。たとえば，学業活動においては，それぞれのコーピングがさまざまなストレス反応の表出と結びつく傾向にあるが，一方，友人との人間関係においてはコーピングはそれほどストレス反応の表出に関与しておらず，むしろストレッサーに対する「影響性」や「コントロール可能性」といった認知的評価によって，各ストレス反応の表出は強く規定されているといえる。

すなわち，学校ストレッサーの種類によって心理的ストレスの構造が異なる可能性が考えられる。したがって，生徒に対する指導を行う際に，学業活動に関しては適切な対処の実行という行動的側面に，一方，友人関係についてはコントロール感を高めるような認知的側面に，より焦点を当てることの有効性が示唆された。これまでにも，学校生活におけるストレッサーの種類によってコーピングなどの媒介変数の機能が異なることが指摘されており（大迫, 1994），今後も中学生の学校ストレスに関する検討を行う際には，この点を考慮する必要があるといえる。

一方，いずれのストレッサー場面においても，「コントロール可能性」評価，および「サポート希求」コーピングは，直接的にストレス反応を低減させる働きを持っている重要な変数であることが明らかにされた。とりわけ，「コントロール可能性」評価は，中学生の心理的ストレス過程において非常に大きな役割を果たしていると考えられる。また，「サポート希求」コーピングを行うことによって，相手に自分のストレスフルな状況について聞いてもらうだけではなく，その原因や対処方法について何らかのアドバイスを得ることがで

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

きると考えられる(岡安他, 1993)。すなわち,「サポート希求」コーピングを行った生徒はできごとに対するコントロール感が高まり, その結果としてストレス反応をあまり表出しなくなると解釈することも可能である。

これらの点を考え合わせると, 学校生活において嫌なできごとを経験し, ストレスフルな状態にある生徒に対して, できごとの原因や解決方法に関する適切なアドバイスを与えてくれるようなサポート源の存在は非常に重要であると考えられる。したがって, 教師や両親がこのようなサポート資源として機能し, 生徒のコントロール感を高めたりコーピングの実行を促すために, 勉強の仕方や友人との付き合い方についての具体的な助言を行ったり, あきらめずに頑張って対処すれば, すぐにではないが徐々に問題は解決していく等の励ましを行うことが有効であると考えられる。今後は, サポートを求めたサポート源, あるいは, 得られたサポートに対する主観的満足度などについての査定を行うことによって, さらに詳細な特徴を明らかにすることが必要であると思われる。

ところで, 本研究においては, 中学生がストレスフルな状況にあると考えられる時期として, 進学や進級の時期である1学期のみを取り上げた。その結果, 中学生にとって5, 6月は, 学業活動, および友人関係のいずれにおいても重要な時期であることが示唆された。しかしながら, 2学期, あるいは3学期にも, 生徒の心理的ストレスの状態が変化する重要なターニングポイントが存在することが推察される。また, 学業活動に関するストレッサーについては, 進学問題を含めて, 1年間というよりは, むしろ3年間の流れの中で捉えることが必要であろう。したがって, 今後は1学期間だけではなく, 1年, あるいは3年間を通した継時的測定を行うことが必要であると考えられる。また, 本研究では, 中学生の代表的な学校ストレッサー場面として学業活動, および友人関係の2場面について,「ストレッサー→認知的評価→コーピング→ストレス反応」といった過程を想定したパス解析による検討を行った。しかしながら, Lazarus & Folkman (1984) は, たとえば「特定のコーピングを行うことによって類似したストレッサーに対する認知的評価が変化する」などといったように, 各変数は相互に影響を及ぼし合うことを指摘している。今後は, さらに多様なストレッサー場面に関して, 各変数の相互作用の機能を含めた特徴について解明することが課題であろう。

このような観点からの研究を積み重ねていくことによって, 実際の学校場面において, 生徒がいつどのような問題に直面する傾向にあるかを予測し, 学校不適応を予防することが可能になると考えられる。また, 生徒に対して何らかの指導やアドバイスを行う際に, できごとの種類を考慮した上でのより適切な助言を行うことが可能になると思われる。

引用文献

Brown, J.M., & Armstrong, R. 1982 The structure of pupils' worries during transition from junior to secondary school. *British Educational Research Journal*, 8, 123—131.

Cotterell, J. 1982 Student experiences following entry into secondary school. *Educational Research*, **24**, 296—302.

Elias, M.J., Gara, M., & Ubriaco, M. 1985 Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, **14**, 112—118.

古川雅文・小泉令三・浅川潔司 1992 小・中・高等学校を通した移行 山本多喜司(編) 人生移行の発達心理学 北大路書房 Pp.152—178.

古川雅文・藤原武弘・井上 弥・石井眞治・福田 廣 1983 環境移行に伴う対人関係の認知についての微視発達的研究 心理学研究, **53**, 330—336.

古谷野亘 1992 数学が苦手な人のための多変量解析ガイド：調査データのまとめ方 川島書店

小泉令三 1986 転校児童の新しい学校への適応過程 教育心理学研究, **34**, 289—296.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Company.

三浦正江・福田美奈子・坂野雄二 1995 中学生の学校ストレッサーとストレス反応の継時的変化 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 555.

三浦正江・坂野雄二 1995a 中学生の友人関係におけるコーピングパターンとストレス反応の関連 日本健康心理学会第8回大会発表論文集, 106—107.

三浦正江・坂野雄二 1995b 中学生における認知的評価とストレス反応の関連 日本行動療法学会第21回大会発表論文集, 126—127.

三浦正江・嶋田洋徳・坂野雄二 1994 中学生の友人との関係における学校ストレッサーとコーピングの関連について 日本行動療法学会第20回大会

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

発表論文集, 60—61.
野添新一・古賀靖之 1990 登校拒否・不登校の原因をさぐる 坂野雄二(編) 登校拒否・不登校 同朋舎 Pp.54—72.
岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢冨直美 1992 中学生の学校ストレッサーの評価とストレス反応との関連 心理学研究, **63**, 310—318.
岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, **41**, 302—312.
大迫秀樹 1994 高校生のストレス対処行動の状況による多様性とその有効性 健康心理学研究, **7**, 26—34.
嶋田洋徳・岡安孝弘・戸ケ崎泰子・坂野雄二・浅井邦二 1993 小学生の心理的ストレス過程 日本心理学会第57回大会発表論文集, 596.
高山 巌 1993 ケースに学ぶ中学生 上里一郎(編) 行動療法ケース研究9 登校拒否 I 岩崎学術出版社 Pp.91—96.
八尋華那雄・井上眞人・野沢由美佳 1993 ホームズらの社会的再適応評価尺度(SRRS)の日本人における検討 健康心理学研究, **6**, 18—32.

付 記

本研究の実施にあたり，生徒の皆さん，および，調査の取りまとめをして下さった先生やクラス担任の先生をはじめとした学校関係者の方々に多大なご協力をいただきました。また，広島大学総合科学部の嶋田洋徳先生にご助言いただきました。心より感謝します。

(1995.11.28 受稿, '96.6.28 受理)

NII-Electronic Library Service