

中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究²

—— 二次的反応の生起についての検討 ——

岡 田 佳 子¹

本研究は、中学生の心理的ストレス・プロセスにおける二次的反応の生起について検討することを目的とした。540名の中学生を対象として、学校ストレッサー、一次的反応としての情動反応、二次的反応と仮定される、引きこもり、依存、対人不信、自信喪失、無気力、絶望、攻撃の7カテゴリーの反応について調査を行った。二次的反応と仮定された7カテゴリーの反応をとらえるために使用した項目について探索的因子分析を行った結果、「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」の4因子が得られた。これらが、学校ストレッサーやそれによって引き起こされた情動反応といかなる関係にあるのかを検討するために、学校ストレッサーから情動反応を経て、「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」反応に至るモデルを共分散構造分析によって分析した。結果は「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」反応は情動反応が高まってはじめて生起する二次的反応であるとする仮説に反しないものであった。また、同じ二次的反応であっても、その種類によって生起パターンが異なることが分かった。

キーワード：一次的反応、二次的反応、心理的ストレス、問題行動、中学生

問 題

今日、不登校・いじめ・学級崩壊・校内暴力等、学校現場で問題視されている児童生徒の行動(以下、問題行動とする)の早急な解決が求められている。なかんずく、中学生に関する事態は深刻である。

中学生の問題行動に対しては様々な観点から研究が行われてきたが、最近では、学校ストレスに注目した研究が多く見受けられるようになった。これらの研究は大きく2つのアプローチに分類される。まず1つ目のアプローチとして、いじめ(岡安・高山, 2000)などの問題行動そのものや、登校忌避的感情(古市, 1993)、不登校感情(菊地, 1997)といった問題行動と直接的に関係する感情を、ストレッサーによって説明しようとする試みがあげられる。これらの研究によって、中学生が経験するストレッサーと問題行動は何らかの関係があることが明らかにされてきた。

一方で、心理的ストレス理論を枠組みとしたアプローチがある。岡安・嶋田・坂野(1992a)は、中学生のストレス反応が「不機嫌・怒り感情」、「抑うつ・不安感情」、「無力的認知・思考」および「身体的反応」からなることを示した。その後、これらのストレス反応の原因となる学校ストレッサーの特定(岡安・嶋田・丹羽・

森・矢富, 1992b)、さらにはコーピングやソーシャルサポートがストレス反応に及ぼす影響について様々な検討が行われ(岡安・嶋田・坂野, 1993a; 神藤, 1998)、これらのストレス反応の生起に関する多くの知見が蓄積されてきた。

しかしながら、2つのアプローチに共通する問題点として、日常的に観察される心理的なストレス反応が、実際の問題行動に至るまでの過程が考慮されていないという点があげられる。怒りや抑うつ、不安といった情動面の反応は、ストレッサーによって直接的に引き起こされる反応であり(新名, 1995)、ストレッサーを経験すれば程度の差こそあれ、誰にでもほぼ自動的に生じる反応である。しかし、実際に問題行動にまで至る生徒はごく一部である。ストレッサーと問題行動には何らかの関係があるとはいえ、ストレッサーが即、問題行動を引き起こしているわけではない。したがって、問題行動に至るまでの過程を明らかにするためには、その過程で生じる、情動反応以外の様々な心理的ストレス反応についても検討する必要がある。

これまで多くの研究で使用されてきた岡安他(1992a)の中学生用ストレス反応尺度では、情動反応以外の心理的なストレス反応として「無力的認知・思考」があげられていた。しかし、中学生の問題行動は多様であり、対応して、検討すべき心理的な反応も多様な内容から成ることが望まれる。また、現在までのところ「不機嫌・怒り感情」、「抑うつ・不安感情」といった情動

¹ 早稲田大学大学院教育学研究科 okada@ruri.waseda.jp

² 本研究の一部は、日本教育心理学会第42回総会(2000)において発表した。

反応と「無力的認知・思考」がどのように関連しているのかについては明らかにされていない。このように、従来の研究においても情動反応以外の心理的な反応が扱われてきたものの、内容が限定されていた、情動反応との関係が明らかでないといった問題があり、十分に検討されてきたとはいえない。

情動反応以外の心理的なストレス反応の内容については、成人を対象とした研究では中学生を対象とした研究に比べて幅広い内容が設定されている。新名(1994)は、一般成人の心理的ストレス反応の測定尺度として、PSRS-50Rを開発し、心理的ストレス反応が、怒り、抑うつ気分、不安といった情動領域の反応だけでなく、多領域にわたることを示している。PSRS-50Rで測定される情動反応以外の反応としては、対人領域の引きこもり、依存、対人不信、意欲領域の自信喪失、無気力、絶望、思考領域の思考力低下、侵入的思考がある。確かに、問題行動の発現には問題ごとの個別の要因も含め、様々な要因が関連しており、これらの反応が生起しているということだけで単純に問題行動に結びつけることは出来ないだろう。しかし、対人領域、意欲領域、思考領域の反応が生起してしまい、適切に低減されないような状態は、そこに新たなストレスが加わると、それがきっかけとなって問題行動を起こす危険性がある状態と考えられる。このように、対人領域、意欲領域、思考領域の反応は、情動反応と並んで、様々な問題行動との高い関連性が予測される心理的な反応である。

ストレスの経験に始まる心理的ストレス・プロセスが進行し、問題行動に至るまでの過程では、その局面に応じて情動反応のみならず、新名(1994)が示したように、対人、意欲、思考といった多領域にわたる心理的ストレス反応が生じる。新名(1995)のネガティブな情動反応を中核とするストレス・モデルによれば、理論的に心理的ストレス反応の中核となるのは情動反応であり、ストレスが直接的に引き起こすのは怒りや不安、抑うつといった情動反応である。したがって、情動反応は心理的ストレス反応の中でも一次的反応であるといえる。対して、情動反応以外の対人領域、意欲領域、思考領域の心理的ストレス反応は、一次的反応である情動反応が発生した後に生起する可能性のある二次的反応(本間・新名, 1988)であるといわれている。従来の中学生の心理的ストレスに関する研究では、理論的に心理的ストレス反応の中核となる情動反応とその他の反応が明確に区別されずに、ストレス反応として単一の概念で扱われてきた。つまり、全ての反応

がストレスによって互いに独立して引き起こされると位置づけられていた。しかし、問題行動に至る過程を検討しようとする際には、一次的反応、二次的反応といったように、それぞれのストレス反応が、一連のストレス・プロセスの進行状況の、どの段階の反応であるのかという視点が必要である。

今回は、新名(1994)が示した多様な心理的ストレス反応の中から、対象が中学生であることを考慮し、不登校やいじめの問題との関連が予想される、引きこもり、依存、対人不信といった対人関係における反応と、学業面の問題とも関連が予想される、自信喪失、無気力、絶望といった意欲に関わる反応に焦点をあてた。さらに、“キレる”(小林・馬淵・八峠・藤森, 1998; 馬淵・小久保・八峠・藤森, 1999)といった言葉に代表される中学生の行動や、校内暴力、いじめなどの問題とも密接に関係する反応として、成人とは異なる中学生特有のストレス反応の存在を考え、攻撃についても検討することとした。実際に不登校、いじめ、校内暴力といった問題行動にまで至る生徒はごく一部であるが、引きこもり、依存、対人不信、自信喪失、無気力、絶望、攻撃といった反応は、心理的ストレス・プロセスが問題行動にまで進行する以前に生じる可能性のある心理的反応であり、行動として表面化する問題行動に比べて、一般的で、多くの生徒が経験する可能性がある。学校ストレス研究の目指すところは、問題行動に至らないようにするための予防や介入の方法を提示することである。したがって、問題行動に至る以前に生じる、これらの心理的な反応について検討することは、予防、介入という視点から極めて重要であるといえる。

しかしながら、二次的反応に関する概念は提唱されているものの、これまでその操作化が十分に行われてきたとはいえない。情動反応以外の反応の生起メカニズムに関しては、中学生のみならず成人も含め、心理的ストレス研究全体を通して、これまでほとんど検討されてこなかった。成人を対象として、PSRS-50Rを使用した研究が数多く行われているが(例えば、坂田・音山・古屋, 1999; 山崎・新名・坂田, 1996)、情動領域の反応と、その他の領域の反応との関係は不明確であった。情動反応以外の反応が情動反応を経由して生起する二次的な反応であるのか、それとも、情動反応と同様にストレスの直接的な影響を受けて生起する反応であるのかさえも確認されていないのが現状である。また、新名(1994)は反応の内容から、情動反応以外の反応を、対人、意欲、思考領域に分けたが、同じ領域に分類される反応でも生起パターンが異なる可能性があ

る。したがって、従来の内容による分類によらず、反応ごとに個別に生起パターンを検討することも必要である。

そこで本研究では、まず、中学生の引きこもり、依存、対人不信、自信喪失、無気力、絶望、攻撃といった反応をとらえるために使用した項目について探索的因子分析を行い、情動反応以外の反応の因子構造を検討した。その上で、因子分析の結果得られた各因子は、一次的反応である情動反応を介して生起する二次的反応であるという仮説を検証するためのモデルを作成した。このモデルを共分散構造分析によって分析することによって、二次的反応と仮定される情動反応以外の各反応が、学校ストレスやそれによって引き起こされた情動反応といかなる関係にあるのかについて、反応ごとに個別に検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

神奈川県内の公立中学校2校(214名)、千葉県内の公立中学校1校(229名)、東京都内の公立中学校3校(107名)の1～3年生550名を対象とした。調査は、平成11年10月の下旬～11月の上旬にクラスごとに集団で実施し、無記名で回収した。東京都内の3つの学校の生徒に関しては、委員会活動の時間などを利用し、教師を通して生徒に個別に依頼する形で調査を行った。記入もれや記入ミスのあった者を除き、有効回答者合計540名(1年男子77名、女子81名・2年男子96名、女子81名・3年男子105名、女子100名：有効回答率98.2%)を分析対象とした。

調査内容

学校ストレス 岡安・嶋田・坂野(1993b)によって作成された中学生用学校ストレス尺度の4つの下位尺度(学業・友人関係・先生との関係・部活動)から、本研究では、調査対象者への負担を考慮して、「学業」と「友人関係」の2つのカテゴリーを取り上げた。「学業」と「友人関係」は上記の4つのカテゴリーの中でも特にストレス反応との強い関係が確認されており(岡田, 1999; 岡安他, 1992)、三浦・坂野(1996)においても中学生の代表的なストレスとして使用されている。加えて、学校ストレスの4つのカテゴリー間は相関が高く相互に関連しているため(岡田, 1999)、2つを取り上げれば学校ストレス全体の概要を捉えることができると判断した。以上のような理由から、上記2つのカテゴリーを、中学生の学校ストレスを代表するカテゴリーとして使用することとした。本研究で

は、比較的多くの中学生が日常的に経験する出来事になるように項目の内容を一部改めた合計17項目を使用した。

各項目に記された出来事について、この1ヶ月の間に経験したかどうか(経験の有無)を2件法で回答させ、経験したと答えた場合には、その出来事について「困った、嫌だ、辛い」といった不快感をどの程度感じたかについて(経験の評価)、4段階(0:感じなかった-3:非常に強く感じた)で回答させた。ストレス評価得点の算出方法は、各項目を経験した場合には経験評価の値を得点とし、経験しなかった場合には0点とした(得点範囲は0点-3点)。

心理的ストレス反応 情動反応については、PSRS-50Rの情動領域と同様に、怒り、抑うつ気分、不安の3つのカテゴリーを想定し、中学生用ストレス反応尺度(岡安他, 1992a)や、小学生用ストレス反応尺度(嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994)を参考にして中学生にも理解可能なように表現を改めたり、項目を置き換えたりした18項目を使用した。この1週間の間に各項目に記された状態をどのくらいの頻度で経験したかについて、4段階(1:まったくなかった-4:大体いつもあった)で回答させた。情動反応以外の反応については、PSRS-50Rの引きこもり、依存、対人不信、自信喪失、無気力、絶望を基本的枠組みとし、さらに中学生に特有のストレス反応として攻撃を加えて、合計7つのカテゴリーを想定し、項目を選定した。項目の選定の際には、PSRS-50Rの項目を中学生向けに表現を修正し、さらに岡安他(1992a)の無力的認知・思考の項目を参考にした。攻撃に関しては、小林他(1998)の「“キレ”行動に関する調査」に対する中学生の自由記述の結果や、今関(1998)に示された最近の子どもたちによく見られる行動を参考にして、それらの行動と関連が深いと思われる心理的な反応のリストを作成し、項目を選定した。さらに、内容的妥当性の確保のために、現職の教師2名とスクールカウンセラー3名にインタビューを行い、生徒がよく訴える内容について列挙してもらったり、話し合うなどして不足している項目を付け加えた。最後にこれらの項目を中学生30名に施行し、項目に用いられた言葉が難しすぎるとの指摘を受けた個所を修正した。こうして、合計17項目が準備された。以上17項目について、情動反応と同様に4段階で回答させた。

結 果

1. 探索的因子分析

情動反応以外の反応の生起に関する分析に先立ち、

情動反応18項目、学校ストレッサー17項目、情動反応以外の反応17項目についてそれぞれ探索的因子分析(最尤法・斜交プロマックス回転)を実施した。情動反応、学校ストレッサー、情動反応以外の反応のそれぞれの因子構造を検討した後、続く分析に使用する項目を選択した。本研究は、尺度の開発を目的とするものではなく、学校ストレッサーおよび情動反応と、情動反応以外の各反応との関係を明らかにすることを目的とした基礎的研究である。したがって、項目の選択に際しては、それぞれ単一の構成概念を測定するという均質性を重んじた。

情動反応では、探索的因子分析の結果3因子が得られたが、①同時に複数の因子に負荷をもつ項目、②共通性が低い項目があったため、分析を繰り返しながら項目の選択を行った。因子数の決定には固有値や累積寄与率に加えてAICによるモデル全体の評価も参考にし、最終的に3因子、合計9項目(TABLE 1参照)が最も適当であると判断された。因子はそれぞれ「怒り」、「悲哀」、「不安」と解釈された。「悲哀」因子の3項目は、岡田(1999)では「抑うつ」因子に含まれていた項目であるが、「気分がおちこみ、しずむ」、「心がくらくら」といった、意味的に「抑うつ」を表すと考えられる内容の項目は、今回の分析では「不安」の因子にも高い負荷をもち、単純構造をなさないために除外した。新名・坂田・矢富・本間(1990)は、「抑うつ気分」因子は悲哀感、憂うつ、沈うつなどの項目からなる因子であるとしている。残された3項目は内容的には「抑うつ」というよりむしろ悲哀感を示す内容になっていたため、「悲哀」因子と解釈するのが適当であると判断された。累積因子寄与率より、共通因子によって説明されるデータの分散の割合は62.7%である。さらに、探索的因子分析の結果に基づいてソフトウェアAmos Ver.4.0(Arbuckle & Wothke, 1999)を使用して確認的因子分析を行い、モデルの適合度を計算した結果、GFI=.98, AGFI=.96であり、因子分析モデルがデータの共分散行列をよく説明していると判断された。

学校ストレッサーでは、探索的因子分析を行った結果、共通性の低い項目があったため分析を繰り返しながら項目の選択を行った。因子数の決定は、情動反応と同様の基準によって行い、最終的に2因子、合計10項目(TABLE 1参照)が最も適当であると判断された。因子はそれぞれ岡田(1999)と同様に「学業」、「友人関係」と解釈された。累積因子寄与率より、共通因子によって説明されるデータの分散の割合は45.5%である。さらに、確認的因子分析を行った結果、GFI=.96,

AGFI=.93であり、因子分析モデルがデータの共分散行列をよく説明していると判断された。

情動反応以外の反応では、探索的因子分析により4因子が得られたが、同時に複数の因子に負荷をもつ項目がみられたため、分析を繰り返しながら項目の選択を行った。因子数の決定は、情動反応と同様の基準によって行い、最終的に「自信喪失」に関する2項目(「なにごとにも自信がない」、「自分で自分がいやになる」)と「対人不信」に関する1項目(「人から悪く思われている気がする」)、を除外し、4因子、合計14項目(TABLE 1参照)が最も適当であると判断された。第1因子は項目案作成時に攻撃を表す項目として選定した5項目からなっており、「攻撃」因子と命名した。第2因子は無気力を表す項目として選定した3項目と絶望を表す項目として選定した1項目からなっており、PSRS-50Rの下位尺度の名前に対応させて「無気力」因子と命名した。第3因子は依存を表す項目として選定した2項目からなっており、PSRS-50Rの下位尺度の名前に対応させて「依存」因子と命名した。第4因子は引きこもりを表す項目として選定した2項目と対人不信を表す項目として選定した1項目からなっており、PSRS-50Rの下位尺度の名前に対応させて「引きこもり」因子と命名した。累積因子寄与率より、共通因子によって説明されるデータの分散の割合は51.3%である。さらに、確認的因子分析を行った結果、GFI=.95, AGFI=.93であり、因子分析モデルがデータの共分散行列をよく説明していると判断された。このように、情動反応以外の反応では、引きこもり、依存、対人不信、自信喪失、無気力、絶望、攻撃の7カテゴリーの反応をとらえるために使用した17項目を因子分析した結果、「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」の4因子が得られた。したがって、以下の分析ではこれら4つの反応について生起メカニズムを検討することとする。

2. 「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」反応の生起に関する分析

はじめに、項目に示された内容の反応を中学生が日常的に経験しているかどうかを確認した。心理的ストレス反応の各項目について1点(まったくなかった)を除く2点(たまにあった)以上の生徒の割合、つまり、多かれ少なかれそれらの反応を示していた生徒の割合は、すべての項目で2割以上であり、本研究で選択された項目は中学生が日常的に経験する心理的反応を示すものであったといえる。次に、各項目をストレス反応とみなすことができるかどうかを確認するために、各学校ストレッサー因子の得点(因子に.40以上の負荷を持つ項

目の評価得点の合計を使用)との相関係数を求めたところ、「怒り」で.22～.26,「悲哀」で.27～.31,「不安」で.13～.38であった。情動反応以外の反応の項目では「攻撃」で.15～.33,「引きこもり」で.13～.33,「無気力」で.12～.27,「依存」で.34～.37でいずれも有意($p < .05$)であり,すべての項目はストレスラーと関連する反応であることが確認された。以上より,本研究で選択された項目は心理的ストレス反応を測定する項目として妥当であると判断した。

(1) 分析モデル

これらを確認した上で,本研究の主眼である「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」反応の生起メカニズムを検討するための分析を行った。すなわち,一次的反応である情動反応は,ストレスラーの直接的な影響を受けて生起するのに対し,「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」反応は情動反応を介して生起する二次的反応であるという仮説を検証するための分析を行った。分析モデルをFIGURE 1に示す。ただし,後述する分析結果も併記することとし,潜在変数のみを示し,観測変数は省略した。TABLE 1にモデルで使った潜在変数と観測変数を示した。各潜在変数と観測変数は因子分析の結果に対応している。FIGURE 1では「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」反応が,学校ストレスラーによって引き起こされた情動反応を経由して生起するパスと,学校ストレスラーの直接的な影響を受けて生起するパスの両方を仮定している。これによって,「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」といった反応が情動反応を経由して生起する二次的反応であるのか,それともストレスラーの直接的な影響を受けて,情動反応と同一のプロセスによって生起する反応であるのかを,反応ごとに検討することがこのモデルの目的である。また,「学業」,「友人関係」の2因子の背後に2次因子として学校ストレスラー因子を仮定し,「怒り」,「悲哀」,「不安」の3因子の背後に情動反応因子を仮定している。これは学校ストレスラー,情動反応に関しては,「学業」,「友人関係」というストレスラーの種類や,「怒り」,「悲哀」,「不安」という情動反応の種類ごとに,「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」反応との関係を個別に検討することを目的とするのではなく,学校ストレスラー,情動反応という2次因子と「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」反応との基本的な関係を明らかにすることを目的としたためである。一方,「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」については反応ごとに個別に生起メカニズムの違いを検討する必要があるので,背

TABLE 1 分析に使用した観測変数と影響指標

構成概念と観測変数		影響指標
学校ストレスラー		
学業		
x 1	思っているほど成績が伸びないことがあった	.63
x 2	人ができた問題ができないことがあった	.66
x 3	先生や両親から期待されているような成績がとれなかった	.62
x 4	覚えなくてはいけないことが多くて,勉強が大変だったことがあった	.61
x 5	授業の内容や先生の説明がよくわからないことがあった	.54
友人関係		
x 6	友だちからいじめや悪口を言われたり, かげぐちを言われたりしたことがあった	.74
x 7	友だちにきついものの言い方をされたことがあった	.75
x 8	友だちにかかわれたり, ばかにされたりしたことがあった	.72
x 9	友だちとけんかをしたことがあった	.65
x10	友だちが, 誰かにいじめられたり, いやがらせをされたり, かげで悪口を言われたりしているのを, 見たり聞いたりしたことがあった	.52
情動反応		
怒り		
x11	いらいらする	.89
x12	むしゃくしゃする	.85
x13	はらがたつ	.75
悲哀		
x14	泣きたい気分だ	.82
x15	かなしい	.82
x16	さみしい気持ちになる	.83
不安		
x17	心配な気持ちになっている	.81
x18	不安を感じる	.79
x19	どきどきしている	.45
攻撃		
x20	あばれだしたくなる	.83
x21	ものをけとばしたり, こわしたりしたくなる	.77
x22	他の人に暴力をふるいたくなる	.66
x23	大声でさけんだり, どなったりしたい	.65
x24	人に乱暴な言葉を言いたくなる	.64
引きこもり		
x25	人と話すことがいやだ	.59
x26	ひとりきりになりたいと思う	.66
x27	人が信じられない	.61
無気力		
x28	やる気が起こらない	.87
x29	何をするのもめんどくさくて, 気が進まない	.78
x30	勉強をする気がしない	.61
x31	進路や将来に対して希望が持てない	.50
依存		
x32	だれかにわかってもらいたい, 話を聞いてほしい	.80
x33	だれかにささえしてほしいと思う	.78

後に2次因子を仮定していない。さらに, 積極的な理由がない場合には誤差変数間の共分散を0と仮定するのが一般的であるが(豊田, 1992), FIGURE 1では「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」にかかる誤差間の共分散を自由母数として推定している。本研究は, 学校ストレスラーと情動反応という2つの構成概念が, 「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」反応に及ぼす影響のみを考察の対象とするものであるが, これら2つの要因以外にも「攻撃」,「引きこもり」,「無気

力」,「依存」反応に共通して影響を与えている要因の存在が当然仮定できる(例えば, パーソナリティやコーピング, ソーシャルサポートなど)。このような積極的な理由から, FIGURE 1 では誤差変数間に共分散を仮定した。

(2) 分析結果

分析には確認的因子分析と同じく Amos Ver.4.0 を使用した。分析の結果得られた標準化推定値を FIGURE 1 と TABLE 1 に示す。TABLE 1 より, 影響指標(1次因子の因子負荷量)は, すべての観測変数で.45以上の値を示しており, 構成概念と観測変数が適切に対応していると判断された。FIGURE 1 より 2次因子の因子負荷は.64から.84の値を示しており, 想定した2次因子が適切であると判断された。モデルの適合度は, CFI=.90, RMSEA=.05, GFI=.89, AGFI=.87であった。本モデルでは観測変数の総数が30を超えているので, 豊田(1998)より, GFI, AGFI の値は十分なものであるといえる。したがって, いずれの適合度指標の値からも, 想定したモデルがデータの分散共分散行列をよく説明していると判断された。

TABLE 2 に学校ストレッサーから「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」の各反応への直接効果, 間接効果, 総合効果(豊田, 1998)を示した。直接効果は学校ストレッサーから二次的反応への直接的な影響であり, 学校ストレッサーから「攻撃」,「引きこもり」,「無

気力」,「依存」のそれぞれに引かれた矢印に付されたパス係数の値である。間接効果は学校ストレッサーから情動反応を経由して二次的反応へ間接的に与えられる影響であり, 学校ストレッサーから情動反応へのパス係数と情動反応から「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」のそれぞれへのパス係数の積で求められる。学校ストレッサーから各二次的反応への総合効果は, 直接効果と間接効果の和である。いずれの二次的反応においても, ストレッサーからの直接効果よりも間接効果が大きく, 総合効果の大部分は間接効果によって説明される。このことから, 「攻撃」,「引きこもり」,「無気力」,「依存」の4つの反応は情動反応を経由して生起する二次的反応であることが示された。以下に反応ごとに結果を詳述する。

攻撃 FIGURE 1 より, 構成概念間のパス係数を検討すると, 「学校ストレッサー」から「攻撃」への直接効果を表すパス係数(.11)は有意ではなかった。「学校ストレッサー」から「情動反応」へのパス係数(.66)は有

TABLE 2 学校ストレッサーから二次的反応への効果

	直接効果	間接効果	総合効果
攻撃	.11	.34	.45
引きこもり	-.05	.56	.51
無気力	.11	.27	.38
依存	.23	.43	.66

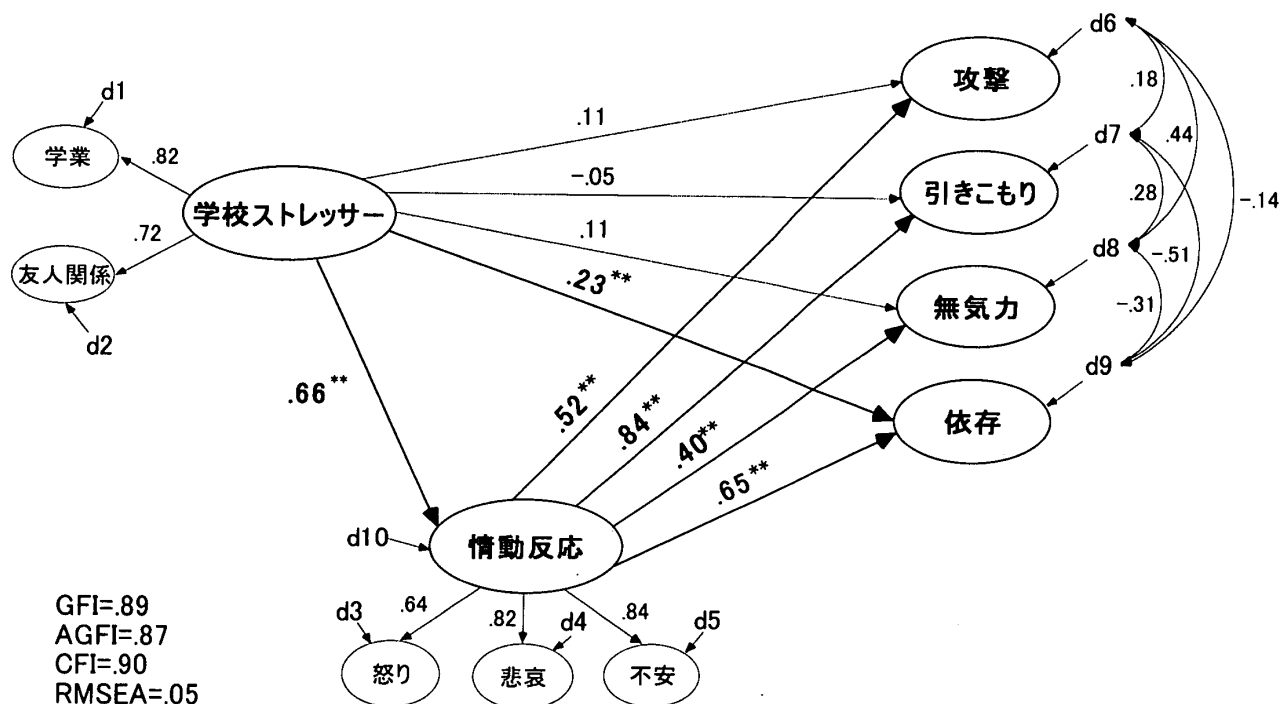


FIGURE 1 二次的反応の生起に関する分析モデル

** $p < .01$ 学校ストレッサー, 情動反応, 攻撃, 引きこもり, 無気力, 依存間のパス係数のみ検定結果を付記・観測変数及び影響指標の値は TABLE 1 に記載

意であり ($p < .01$), 「情動反応」から「攻撃」へのパス係数 (.52) もまた有意であった ($p < .01$)。以上の結果と TABLE 2 の結果を総合して解釈を試みるならば, 「学校ストレッサー」と「攻撃」の間には, 学業, 友人関係といった「学校ストレッサー」が高いほど, “あばれだしたくなる”, “ものをけとばしたり, こわしたりしたくなる” といった「攻撃」が高くなる関係がある (総合効果: .45)。しかし, 「学校ストレッサー」から「攻撃」への直接効果はなく (.11, *ns*), 「学校ストレッサー」が高まったとしても, 「情動反応」が高まらないかぎり, 「攻撃」が高まることはない。「学校ストレッサー」が高まると「攻撃」が高まる関係は, 「学校ストレッサー」によって「情動反応」が高まり, その情動反応の高まりが二次的反応である「攻撃」を生起させるという「情動反応」を経由した間接効果 ($.34 = .66 \times .52$) によって大部分が説明される。

引きこもり FIGURE 1 より, 「学校ストレッサー」から「引きこもり」への直接効果を表すパス係数 (-.05) は有意ではなかった。「学校ストレッサー」から「情動反応」へのパス係数 (.66) は有意であり ($p < .01$), 「情動反応」から「引きこもり」へのパス係数 (.84) もまた有意であった ($p < .01$)。以上の結果と TABLE 2 の結果を総合して解釈を試みるならば, 「引きこもり」も「攻撃」と全く同様のパターンを示しており, 「学校ストレッサー」からの直接効果はなく (-.05, *ns*), 「学校ストレッサー」から「引きこもり」への総合効果 (.51) は, 「情動反応」を経由した間接効果 ($.56 = .66 \times .84$)³によってほぼ完全に説明される。

無気力 FIGURE 1 より, 「学校ストレッサー」から「無気力」への直接効果を表すパス係数 (.11) は有意ではなかった。「学校ストレッサー」から「情動反応」へのパス係数 (.66) は有意であり ($p < .01$), 「情動反応」から「無気力」へのパス係数 (.40) もまた有意であった ($p < .01$)。以上の結果と TABLE 2 の結果を総合して解釈を試みるならば, 「学校ストレッサー」からの直接効果はなく (.11, *ns*), 「学校ストレッサー」から「無気力」への総合効果 (.38) は「情動反応」を経由した間接効果 ($.27 = .66 \times .40$) によってほとんど説明される。この点は「攻撃」, 「引きこもり」と同様である。しかし, 無気力は「情動反応」からの係数が他の 3 つの反応に比べてやや小さい点が特徴である。

依存 「依存」は PSRS-50 R では「引きこもり」と同じく対人領域に分類されている反応であるが, 「引きこもり」とは異なるパターンを示した。FIGURE 1 より,

他の 3 つの反応と異なり, 「学校ストレッサー」から「依存」への直接効果を表すパス係数 (.23) が有意であった ($p < .01$)。「学校ストレッサー」から「情動反応」へのパス係数 (.66) は有意であり ($p < .01$), 「情動反応」から「依存」へのパス係数 (.65) もまた有意であった ($p < .01$)。以上の結果と TABLE 2 の結果を総合して解釈を試みるならば, 「依存」は「学校ストレッサー」からの直接効果が有意であるので, 「情動反応」を経由することなく「依存」が高まるという点が特徴である。しかし, 「情動反応」を経由した間接効果 ($.43 = .65 \times .65$) に比べてこの直接効果の値 (.23) は小さい。「学校ストレッサー」が高まると「依存」が高まる関係 (総合効果: .66) は, 「学校ストレッサー」そのものが「依存」を高める直接効果 (.23) よりも, 他の 3 つの反応と同様に, 「情動反応」を経由した間接効果 (.43) によって説明される部分が多い。

考 察

二次的反応の生起について

本研究の目的は中学生の心理的ストレス・プロセスにおける情動反応以外の心理的ストレス反応の生起メカニズムについて検討することであった。結果は一次的反応である情動反応は, ストレッサーの直接的な影響を受けて生起し, 「攻撃」, 「引きこもり」, 「無気力」, 「依存」反応は情動反応が生じることによって生じる二次的反応であるとする仮説に反しないものであった。

このように, 「攻撃」, 「引きこもり」, 「無気力」, 「依存」反応は, 学校ストレッサーの直接的な影響を受けて生起する情動反応とは生起のメカニズムが異なり, 明確に区別されるべき反応であることが示唆された。これまで, 小・中学生のストレス反応に関する研究では岡安他 (1992) や嶋田他 (1994) のように探索的因子分析の結果に基づいたストレス反応の分類が行われてきた。探索的な研究によるストレス反応の分類は, 反応の表出形態に関する分類にすぎず, 個々の反応の心理的ストレス・プロセスにおける位置づけを明らかにすることが不可能であった。このような従来の探索的な研究に対して, 本研究では, 個々の反応が一連のストレス・プロセスの進行状況のどの段階での反応であるのかという, 生起メカニズムに関する仮説を基に研究を行った。分析の結果は, 一次的反応, 二次的反応といったように, 心理的ストレス・プロセスにおけるそれぞれの反応の位置づけを考慮した研究の有効性を示唆するものであったといえる。

³ 小数第 2 位に丸め誤差がでている。

「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」が二次的な反応であるということは、依存の場合はやや例外的ではあるが、これらの反応がストレスの直接的な影響を受けて生じるわけではないということである。つまり、からかわれたから他の人に暴力をふるいたくなる、いじめられたから人と話すことがいやになる、成績が下がったからやる気が起こらなくなるといったように、ストレスフルな出来事を経験が直接的に「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」反応を引き起こしているわけではないといえる。ストレスによって直接的にこれらの反応を説明するだけでは、これらの反応を低めるにはストレスを除去するという非現実的な解決策が最も効果的ということになってしまう。しかし、本研究の結果は、「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」といった反応が生じるまでの間の過程を考慮する必要性を示唆している。すなわち、これらの反応が生じる以前には、必ず情動反応という形で徴候が見られるはずである。「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」反応は情動反応に比べストレス・プロセスが進行した段階で生じる二次的な反応であり、これらの反応が生じているような状態は、いわゆる「ストレスがたまった」状態である。そのような状態で新たなストレスを経験するようなことがあると、それがきっかけとなって問題行動に至る可能性があると考えられる。こういった問題行動につながるような深刻な反応が生じないように、もしくは生じてでも長期化しないようにするためには、生徒の情動反応レベルでの状態の変化を敏感にとらえ、早急に対応することが極めて重要であるといえる。

また、「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」は情動反応を介して生じる二次的な反応であるという点では共通しているが、種類によって生起パターンが異なることも分かった。そのパターンは、①「攻撃」、「引きこもり」のように、学校ストレスからの直接的な影響を全く受けず、情動反応を介して生じる反応。②「無気力」のように、学校ストレスからの直接効果が全く無い点では、①のパターンと同じであるが、情動反応からの影響が①に比べて小さい反応。③「依存」のように、学校ストレスから直接的な影響を受ける反応、の3つに分けられる。②のパターンを示した「無気力」は、情動反応から「無気力」に至る過程への介入の効果が期待される。③のパターンを示した「依存」は、中学生の場合、情動反応と同様に初期の段階で生じる反応である可能性がある。このように、二次的な反応の生起メカニズムは単一のパター

ンではとらえられないことが明らかになり、内容による反応の分類だけでなく、生起パターンの違いによる分類の必要性が示唆された。今後、二次的な反応が生じるまでの過程に対するコーピングや緩衝要因 (Cohen & Wills, 1985) の効果の違い、性差、学年差、情動反応の下位因子 (「怒り」、「悲哀」、「不安」) と各二次的な反応の対応関係などを検討し、生起パターンの違いを生じさせている要因を明らかにすることによって、各二次的な反応の特徴を理解することができる。このようにして、各二次的な反応の特徴が明らかになれば、生徒が示している反応の特徴に応じて、適切な方法で対応したり、教育的な介入を行うことができるだろう。

本研究の学校心理学的な意義

中学生の心理的ストレス・プロセスを理解するにあたり、二次的な反応という概念を導入した本研究のアプローチが、学校心理学という立場からどのような有効性があるのかについて以下に考察したい。第1に、生徒の示すストレス反応が、一次的反応であるのか二次的な反応であるのかによって、その生徒が心理的ストレス・プロセスのどの段階にいるのかを把握できるということがあげられる。二次的な反応を示している生徒はそれ以前にストレス・プロセスを収束させることができず、拡大してしまった状態にある。つまり、一次的反応である情動反応だけを示している生徒よりもプロセスが進行しており、深刻な状態にあるということになる。

第2に、心理的ストレス・プロセスにおける介入のポイントを具体的に理解できるということがあげられる。新名・坂田・山崎 (1995) は、あらゆる心理的ストレス研究の目指すところは、心理的ストレス・プロセスの一連の事象の流れの中で、どこで、どのように、その流れをブロックすればよいのかについて基本的な情報を提供することにあるとしている。本研究の結果を具体的に解釈するならば、友だちとけんかをしてしまったり、成績がのびなかったりして一時的にいらしたり、悲しくなったり、不安になったりといった情動反応が生じたとしても、その時点でそれらを低減できるように適切に介入することができたら、ストレス・プロセスは収束し、さらに深刻な「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」といった反応は生じないということができる。したがって、一次的反応のみを示し、二次的な反応が生じていない生徒に対しては、ストレス・プロセスがこれ以上拡大しないように早期に対応することで、二次的な反応の生起を予防することができる。また、もし生徒が二次的な反応を示していた

としても、二次的反応は一次的反応が生じなければ生じ得ないので、二次的反応そのものを低減させるだけではなく、一次的反応である情動反応を低減させるような介入も有効である。二次的反応を示している生徒がいると、その深刻な反応にばかり目を奪われてしまいがちだが、情動反応、つまりは小さないらや、さみしい気持ち、不安な気持ちを和らげてあげることで、同時に深刻な「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」といった反応も消えていくといえる。このように、ストレスラーが直接的に「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」反応を引き起こしていると考えのではなく、そのような深刻な反応に至るまでには過程が存在していると考えることにより、その過程の各局面に応じた介入方法を提案していくことができる。

第3に、二次的反応は心理的ストレス・プロセスが進行した段階で生じる反応であるので、一次的反応に比べて心理的ストレス・プロセスが問題行動に近づいた段階での反応であるということがあげられる。これまで取り上げられてきた中学生の心理的ストレス反応は、「不機嫌・怒り」、「抑うつ・不安」といった情動反応が主であった。心理的ストレス反応の中核である情動反応を確実にとらえることは、ストレス研究を行う上で非常に重要である。しかし、一次的反応である情動反応は、ストレスラーを経験すると誰にでも起こる最も一般的な反応であるので、情動反応だけに注目していたのではなかなか問題行動の理解につながらない。誰にでも生じるような情動反応が問題行動に至るまでの過程で生じる二次的反応を、問題となっている行動の多様性に応じて幅広い内容でとらえた本研究は、情動反応が主であった従来の学校ストレス研究を一步進めたアプローチであるといえる。このように、中学生の心理的ストレス・プロセスの解明のために、新たに二次的反応という概念を導入した本研究は、学校心理学という立場からも極めて有効なアプローチであるといえる。

今後の課題

最後に、今後の課題を列挙しておきたい。第1に、情動反応以外の心理的ストレス反応を測定する尺度の作成があげられる。今回分析した情動反応以外の反応の因子分析モデルは適合度がよいことが確認されたが、このままでは尺度としては不十分である。今後は今回の結果を核にして項目を増やすことで中学生の情動反応以外の心理的ストレス反応を測定する尺度を作成することができる。その際には、①各因子に関する項目数を増やす、②「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依

存」以外の反応をとらえる項目を増やす、という2つの方向がある。①については、先に述べたように、今回は研究の目的にあわせて、均質性を重視し、項目を厳選して使用している。しかし、尺度開発を目的とするのであれば、項目数を増やすことによって尺度としての信頼性、妥当性を高めることが望まれる。②については、今回は対人関係における反応と意欲と関わる反応に焦点をあてたが、中学生における思考力低下、侵入的思考といった思考に関する反応も考慮していく必要がある。また、今回中学生特有の反応として攻撃を加えたが、攻撃以外の成人とは異なる中学生特有の反応の有無についても検討を要する。

第2に、追跡調査の必要性があげられる。ストレスラーが情動反応を引き起こし、やがて二次的反応が生起するまでの間には一定の時間の経過が存在するはずである。したがって、二次的反応の生起メカニズムの検証には、本来は追跡研究が望ましい。本研究では、1回の調査で得られたデータによって二次的反応に関する仮説に反しない結果を得たが、今後は、追跡研究的なデータによって今回と同様の結果が得られるかどうかを確認する必要がある。

第3に、個人の主観的な変化である心理的なストレス反応が、行動として表出するに至る過程を明らかにすることがあげられる。本研究で生起メカニズムを検討した「攻撃」、「引きこもり」、「無気力」、「依存」反応は心理的な反応である。しかし、暴れだしたくなることと本当に暴れだすことが別のものであるように、心理的ストレス反応と行動には依然として距離がある。本研究は、ストレス・プロセスの中でも心理的なストレス反応に関する部分に特に注目し、問題行動と高い関連性が予測される心理的な反応の生起メカニズムについて検討したものである。したがって、今回検討したモデルは問題行動までを直接的に説明するものではない。中学生の実際の行動である問題行動に至るプロセスを明らかにすることが最終目標である以上、今後は二次的反応と、欠席回数その他の、行動をとらえる指標とのプロセスの連続性について検討する必要がある。また、児童生徒のストレス反応として、身体反応が指摘されており（神保他, 1988；岡安他, 1992a；嶋田他, 1994）、身体反応の生起メカニズムもあわせて検討する必要がある。

不登校・いじめ・学級崩壊・校内暴力等の問題行動に至るまでには、問題ごとの個別の要因も含め、様々な要因が存在しており、非常に複雑である。しかし、上述した課題に関する研究の積み重ねによって、スト

レッサーの経験に始まるストレス・プロセスが、問題行動に至るまでに収束、拡大(新名, 1995)する様子を検討することができるだろう。さらに、そのプロセスにおけるコーピングの機能や、ソーシャルサポートなどの緩衝要因の効果をあわせて検討することによって、問題行動に至る心理的ストレス・プロセスの全体像を解明していくことができると考える。

引用文献

- Arbuckle, J.L., & Wothke, W. 1999 *Amos users' guide*. Chicago, IL: SmallWaters.
- Cohen, S., & Wills, T.A. 1985 Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310—357.
- 古市裕一 1993 登校拒否の発生要因を再検討する—ストレス理論からのアプローチ 児童心理, 47, 741—746.
- 本間 昭・新名理恵 1988 老年期の精神障害—疫学的立場から— 社会精神医学, 11, 229—234.
- 今関和子 1998 ムカつく・キレるは子どものなかでどう育つのか 月刊生徒指導, 28(7), 18—25.
- 菊島勝也 1997 不登校傾向におけるストレスとソーシャルサポートの研究 健康心理学研究, 10(2), 11—20.
- 小林麻紀・馬淵麻由子・八峠明子・藤森秀子 1998 中学生の攻撃性表出に関する一考察 安田生命社会事業団研究助成論文集, 34, 136—143.
- 馬淵麻由子・小久保(小林)麻紀・八峠明子・藤森秀子 1999 中学生の攻撃性表出に関する一考察—“キレ”行動タイプによる検討— 安田生命社会事業団研究助成論文集, 35, 61—67.
- 三浦正江・坂野雄二 1996 中学生における心理的ストレスの経時的変化 教育心理学研究, 44, 368—378.
- 新名理恵 1994 ストレス反応の測定—心理検査 *CLINICAL NEUROSCIENCE*, 12, 530—533.
- 新名理恵 1995 介護の心理的ストレス・モデル ストレス科学, 10, 220—223.
- 新名理恵・坂田成輝・山崎久美子 1995 外来患者の心理的ストレス・プロセス(I): ストレッサーと心理的ストレス反応との関係 日本保険医療行動科学会年報, 10, 121—139.
- 新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間 昭 1990 心理的ストレス反応尺度の開発 心身医学, 30, 29—38.
- 岡田佳子 1999 中学生の学校ストレスに関する研究 (1)—学校ストレスとストレス反応の関係について— 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 262.
- 岡田佳子 2000 中学生の学校ストレスに関する研究 (2)—構造方程式モデルによる二次的反応の生起に関する分析— 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 258.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1992a 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5, 23—29.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993a 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.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993b 中学生の学校ストレスの測定法に関する一考察 ストレス科学研究, 8, 13—23.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹波洋子・森 俊夫・矢富直美 1992b 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.
- 岡安孝弘・高山 巖 2000 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410—421.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 1999 教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレス尺度の開発— 教育心理学研究, 47, 335—345.
- 嶋田洋徳 1998 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1994 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究, 7(2), 46—58.
- 神藤貴昭 1998 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, 46, 442—451.
- 豊田秀樹 1992 SASによる共分散構造分析 東京大学出版会
- 豊田秀樹 1998 共分散構造分析(入門編)—構造方程式モデリング— 朝倉書店
- 山崎久美子・新名理恵・坂田成輝 1996 高齢外来患者のストレス研究—ストレス、心理的ストレス反応、問題行動を中心に— ストレス科学, 11, 49—55.

謝 辞

本論文は、早稲田大学大学院教育学研究科に提出した修士論文（1999年度）のデータの一部を再分析し、加筆、修正したものです。本論文の作成にあたり、丁寧なご指導をいただきました早稲田大学教授 並木博先生に心よりお礼申し上げます。早稲田大学教授 豊田秀

樹先生にはデータの分析についてご助言、ご指導いただきました。この場を借りて感謝申し上げます。また、ご多忙中にもかかわらず早く調査にご協力くださいました中学校の先生方、生徒のみなさんに深く感謝申し上げます。

（2001.6.28 受稿, '02.1.21 受理）

Psychological Stress in Junior High School Students : A Model for the Occurrence of Secondary Responses

YOSHIKO OKADA (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, WASEDA UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2002, 50, 193-203

The purpose of the present study was to examine a model for the occurrence of secondary responses in the psychological stress processes of junior high school students. Questionnaires to assess school stressors, primary responses (i.e., emotional responses), and the responses assumed to be secondary responses (i.e., withdrawal, dependence, interpersonal mistrust, lack of self-confidence, helplessness, hopelessness, and aggression) were completed by 540 junior high school students. To assess these 7 categories of secondary responses, an exploratory factor analysis of the items was done ; 4 factors were identified : aggression, withdrawal, helplessness, and dependence. In order to examine the theoretical relations among school stressors, emotional responses induced by them, and these 4 factors, the hypothesized model was tested by covariance structure analysis. The model assumed the paths that school stressors finally resulted in aggression, withdrawal, helplessness, and dependence responses, mediated by emotional responses. The results of the covariance structure analysis were not contradictory to the hypothesized model. It was also revealed that the path coefficients of secondary responses differed slightly, depending on the type of secondary response.

Key Words : primary responses, secondary responses, psychological stress, problem behavior, junior high school students