

学校教育における生徒の心理的ストレス
及びストレスマネジメント教育

—— 中国及び日本の中学生を対象として ——

東アジア研究科
比較文化コース

0486010005

周 彬
ZHOU BIN

はじめに

「ストレス時代」とも形容される現代社会においては、老人から乳幼児に至るまでまさに一億総ストレスの状況となっている。近年、日本では学校教育場面では「心の教育」の重要性が強調されている。我々の周囲には多様な心理的ストレスが満ち溢れている。このようなストレスは大人のみならず、家庭や学校をはじめとする子ども達にも同様に大きな影響を及ぼしている。特に、自我の確立に向けた発達途上にある中学生にとっては、それが持つ意味は極めて大きい。

日本では、近年、再び“いじめ”による問題が大きく報じられるようになってきた。子ども達の周辺には、こうしたいじめや不登校、校内暴力、学級崩壊などの他、深刻かつ重大な犯罪や長期にわたる引きこもりなど、社会的関心事として指摘される問題は後を絶たない。こうした解決されるべき行動傾向は、学校や教育場面のみならず、広く地域や社会の問題としても取り上げられている。

現在の中国は、かつて日本が経験した高度成長期にあたる時期とも言われている。経済の成長と教育問題の出現、子どもの心理的ストレスの間に一定の因果関係があると仮定すれば、今日本に生起している教育や青少年の問題は、いずれ中国にも起きる可能性があるかと推測できる。

自分の学生生活を振り返ってみると、中学生の時には楽しかったが、勉強のこと、友達のこと、先生のことについて、様々な悩みが多くあった。頻繁に経験したイライラ感、不安感、落ち込みなどから、原因不明の偏頭痛、長引く風邪といった生活リズムの崩れに悩まされることが多かった。今考えてみると、これらは様々なストレスによるものではないかと思われる。その時、ストレスに関する知識があれば、もっと楽しく充実に中学校時代を過ごせたのではないかと思う。中国では、今「素質教育」が提唱されていることはよく知られている。それと共に心理教育も重視されている、しかし、教育現場ではストレスマネジメント教育などは、まだまだ十分ではない。約20年前から「一人子政策」が提唱され、家族に大事に育てられた子どもは傷つき、孤立し、自立できなくなってしまうといった危機も指摘されている。

生まれてよかった、生きていてよかったと思えるように、子どもたちの心の中に光の世界を広げたいという私の思いが、この論文を書く原動力となっている。教育現場の先生と子どもたちがストレスマネジメント教育を通して、少しでも元気と明るさを取り戻すことができれば、本研究の意義はさらに大きいものになると確信している。

平成 18 年 12 月

周 彬

論文要旨

学校教育における生徒の心理的ストレス及びストレスマネジメント教育

—— 中国及び日本の中学生を対象として ——

今日、学校はさまざまな深刻な問題を抱えている。いじめ、不登校、校内暴力だけにとどまらず、重大犯罪、引きこもり、学級崩壊など、指摘される問題は後を絶たない。こうしたことは教育場面のみならず、社会的な問題として取り上げられることも多い。

坂野（1990）は、学校生活における様々な児童・生徒の逸脱行動を生み出す原因の1つとして、児童・生徒が学校生活の中で感じている心理的ストレスの増大を挙げており、こうした段階にある子どもの心理的ストレスに関する研究は、上のような諸問題の理解に有益であると考えられる。岡安（1994）は、中学生のさまざまな学校不適應の問題の背景には日常生活における心理的ストレスがあり、学校不適應は特定の子供にのみ生じる問題ではなく、誰にでも日常の生活おいてのしかりの「学校ストレス」が原因であるという考え方を示している。

本研究の目的は、児童・生徒の日常的な心理的ストレスに関する研究の動向を概観するとともに、中国と日本における中学生の心理的ストレスについての実態及び自己肯定感の実態を把握すること；自己肯定感とストレス、ストレス・コーピング及びストレス反応の関連性の検証すること；中学生を対象とした学校教育場面におけるストレスマネジメントプログラムの実施、及び効果の検証することである。さらに、両国の実態の中から、新たな視点を導入しつつ、さらなる研究の方向の可能性を見出すことである。

従来におけるこの分野の研究の多くは、学校ストレスに焦点を当てたものであった。一方、生徒の家庭生活におけるストレスを扱った研究はまだ稀少である。しかし、家庭は子ども達を取り巻く最も基本的かつ原初的な環境・生活領域であり、生徒の心理的ストレスについて検討するに当たってはこの部分のストレスを無視することは出来ない。本研究においては、生徒の学校ストレスとともに家庭ストレスに関しても焦点を当て、今日の子ども達が日常生活において抱く心理的ストレスをより総体的に捉えることに着眼している。

従来の研究では、ストレスの測定と認知方法及びその対処方法との関連に焦点を当てたものが主流であった。こうした研究から、児童・生徒の心理的ストレスが種々の問題の引き金となりうることを見出されたが、これらに対して学校で対処・予防すべき点に関する検討や研究は少ない。実際の学校において、不適

応行動に陥る可能性の高い児童・生徒の予測や早期対応に活用し得る情報を提供するためにはさらに視点を拡大した立場からの検討が必要である。

子ども達を取り巻くストレスは、実際に彼らの心身の健康に対して望ましくない影響をもたらしている。こうした実情を勘案すると、ストレスの予防を目的としたストレスマネジメント教育には大きな効果が期待できる。ストレスマネジメント教育とは、「ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育援助の理論と実践である」（山中・冨永，2000）と定義されている。また、冨永（1999）は、このような教育の重要性の主張とし、「ストレスマネジメント教育」、「人間関係体験」、「自己開発・自己発見」の3つを内容とした「心の授業」を提唱している。この中で、ストレスマネジメント教育は、自己責任を果たす教育であり、安心感を培う教育でもあり、人間関係体験と自己発見・自己開発体験の基礎となるものであるとしている。

これは、安心感を回復し、他者とのよい人間関係を育む基本的な体験を培うことになり、構成的グループエンカウンターの手法を学校教育に取り入れたストレスマネジメント教育プログラムを実施することにより、子どもの自己肯定感を高め、ストレスをコントロールすることができるようになると考えられている。

一方、日本の文部科学省は、今日的な教育の課題として、総合的な学習の時間の重要性をあげている。この内容として、健康福祉、環境、国際理解及び情報の4つの柱を立てている。これらは、いずれも社会体験であり、欠くことのできない内容である。ストレスマネジメント教育は、その一つの有効な方法と理論である。ストレスマネジメント教育では、怒りのコントロールをはじめ、さまざまな感情表現について、自分を傷つけない、他者を傷つけない表現のしかたなどを身につけることになる。多発する少年事件を防止するためにも、感情や気持ちについての体験的な教育が組織的に導入されることは大切である。

現在の中国は、かつて日本の経験した高度成長期にあたる時期とも言われている。経済の成長と教育問題の出現、子どもの心理的ストレスの増大との間に一定の因果関係があると仮定すれば、今日、日本に起きている教育的問題は、いずれ中国にも波及することが予測できる。

中国と日本との比較的研究によって、それぞれの実態・傾向性を究明し、こうした問題の原因解明に繋がる情報に基づいて、今後の両国における同様の教育的問題の発生の予防・未然防止のために有効な手だてを示唆することが期待できる。

目 次

はじめに	
第1章 研究の目的と意義	1
第1節 心理的ストレス・コーピング・ストレス反応の概念	1
1 心理的ストレスの概念	1
2 ストレス・コーピング	5
3 ストレス反応	9
4 ストレスの心理学的モデル	12
第2節 自己肯定感	16
第3節 ストレスマネジメント教育	18
第4節 本研究の背景・目的・意義	20
1 問題の背景	20
2 研究の目的	21
3 研究の意義	22
第2章 文献研究	24
第1節 学校教育における心理ストレスに関する研究	24
1 教育問題	25
2 学校における心理的ストレス	25
3 家庭における心理的ストレス	32
第2節 ストレスマネジメント教育に関する研究	34
1 欧米におけるストレスマネジメント教育	34
2 日本におけるストレスマネジメント教育	36
第3章 研究方法	39
1 尺度の構成	39
2 調査の実施	40
第4章 研究結果	41
第1節 ストレッサー	41

1	探索的因子分析	41
2	ストレッサーにおける地域間比較	41
3	ストレッサーにおける国×性別の検討	43
第2節 ストレス・コーピング		46
1	探索的因子分析	46
2	ストレス・コーピングにおける地域間比較	48
3	ストレス・コーピングにおける国×性別の検討	49
4	ストレッサーとストレス・コーピングの関係	50
第3節 ストレス反応		54
1	探索的因子分析	54
2	ストレス反応における地域間比較	55
3	ストレス反応における国×性別の検討	56
4	ストレッサーとストレス反応の関連	57
5	ストレス・コーピングとストレス反応の関係	60
第4節 自己肯定感		61
1	自己肯定感の実態	61
2	自己肯定感とストレッサーとの関連	63
3	自己肯定感とストレス・コーピングの関連	66
4	自己肯定感とストレス反応の関連	67
第5章 ストレスマネジメント教育の実践		69
第1節 プログラムの原理		69
第2節 プログラムの内容及び実施方法		72
1	プログラムの内容	72
2	プログラムの実施	75
第3節 プログラムの効果の検討		76
1	調査－Ⅰ	76
2	調査－Ⅱ	83
第6章 総合考察		92

第1節	本研究成果の概要	92
1	心理的ストレス及び自己肯定感	92
2	ストレスマネジメント教育	95
第2節	今後の課題と将来的展望	96
1	心理的ストレス研究について	96
2	自己肯定感について	98
3	ストレスマネジメント教育について	100
4	結語	101
	引用文献	102
	謝 辞	
	附属資料	

第 1 章 研究の目的と意義

現代社会は、ストレス社会と呼ばれているように、我々の周囲には多様な心理的ストレスが満ち溢れている。こうしたストレスは大人のみならず、家庭や学校をはじめとする子どもにも同様に大きな影響を及ぼしている。特に、自我の確立に向けて発達している中学生にとっては、それが持つ意味は大きいはずである。

第 1 節 心理的ストレス・コーピング・ストレス反応の概念

1 心理的ストレス

(1) ストレスの概念

本来、ストレス(stress)という用語はラテン語から派生したものであり、英語としては、17 世紀に、苦悩、抑圧、あるいは困難や逆境などの意味で用いられたのが最初であった(中川、1999)。ストレスは、今日では、日常語となっており、ストレス源という意味でも、それに対する生体側の反応という意味でも用いられており極めて多義的な語となっている。このようにストレスの概念を厳密に定義することは困難といわれているが、一般的にどのように考えられているのであろうか。

ストレスという単語を現在用いられているような意味で最初に用いたのは Selye,H. である。Selye,H. (1936) は、本来、有害物質が体内に注入されたり、寒冷にさらされたりした時など、非特異的に誘起された、生体が示す特異的な症候群の示す状態のことをストレスと定義した。

PGS (ストレスマネジメント実践研究会) は、「外からの刺激によって、心や身体が『どうにかしなくっちゃ』と感じている状態」をストレスの定義とした。つまり、われわれの日常レベルの例でいえば、厄介な対人関係、面倒な仕事、生活上の騒音、外傷など、さまざまな要因(ストレスを引き起こすものを Selye,H. はストレッサー(stressor)と名づけたによって非特異的に引き起こされるイライラや抑鬱不安、身体症状などによって示される状態のことをストレスというのである。

(2) 心理的ストレスの概念

今日では、「心理的」ストレス (Psychological stress) という用語が用いられることが多い。心理的ストレスについては、多くの立場で定義がなされている。ストレスの概念やその影響力については、Cannon, W.B. (1929) の「恒常性理論」に端を発し、さまざまな論点から捉えている。

しかしながら、心理的ストレスという用語は、今日では、「ストレス」としてすでに一般化しているようである。国語辞典大辞林 (第二版) によると、ストレスは「①精神緊張・心労・苦痛・寒冷・感染などごく普通にみられる刺激 (ストレッサー) が原因で引き起こされる生体機能の変化。一般には、精神的・肉体的に負担となる刺激や状況をいう。②強弱アクセントで、強めの部分。強勢。③物体に加えられる圧力。④外的圧力に対する弾性体内部の反発力」と規定されている。つまり、ストレスは必ずしも暗い、良くないもの、マイナスといったネガティブなイメージとはなっていない。ストレスとは、ある意味で前へ進める力であり、生活のアクセントでもあり、大いなる努力であり、また、(人生にとって) 重要なものであるという定義につながっているのである。

Selye, H. の定義したストレスが、もともとは生物的ストレスであったのに対し、今日一般的に用いられている心理的ストレスの代表的な定義としては Lazarus, R.S, *et al* (1984) がある。Lazarus, R.S, *et al* は、環境と人との関係に注目し、個人のもつ資源に負担をかけたり、個人のもっている資源を越えたり、個人の安寧を危機にさらしたりするものと評価されるような、個人と環境との関係をストレスと定義している。

彼らの定義によれば、ストレスとは、ストレッサーのように個人の外部に存在するものでも、生体の側の反応という Selye, H. の定義のように個人の内部に存在するものでなく、環境からの要請と、それに対する個人の対処能力のバランスに注目し、環境からの要請の方が個人の対処能力を越えるときにストレスとして評価されるというように、認知的側面を重視したものとなっている。このことは、同じストレッサーにさらされていても、人の対処能力やそれらに対する認知が異なれば、ストレスとしての意味合いも変わってくるというように、ストレス状況における個人差を説明しやすいものとなっている。具体的には、どのような状況が人間にとってストレスフルであると認知されるのであろうか。ストレス源には物理的なもの、心理的なもの、急性的なもの、慢性的なもの、

など種々のものが考えられる。ここでは、Holmes,T.H. & Rahe,R.H. (1967)による生活事件（ライフイベント：Life event）と、Lazarus,R.S,*et al*の日常生活出来事（Daily Hassles）を取り上げてみよう。

Holmes. *et al*は、「離婚」、「結婚」、「入学」、「卒業」などの人の生活上の変化や、「配偶者の死亡」、「妊娠」などの家族成員の誕生や死、「法律違反」、「借金」などの大きな失敗、「転居」などの環境変化といった、現在の生活様式に大きな変化を要求する出来事を生活事件ライフ・イベント(Table 1-1)と定義し、これらの生活事件と人の健康・病気との関連性を追究した。その結果、これらのストレスポイントのある期間内の総合計が将来のその人の生活や健康と関連があることを見出している。

Table 1-1 社会的再適応評定尺度 (Holmes,T.H. & Rahe,R.H. 1967)

ライフイベント	ストレスポイント	ライフイベント	ストレスポイント
(1) 配偶者の死	100	(23) 子どもが家を離れること	29
(2) 離婚	73	(24) 親戚とのトラブル	29
(3) 夫婦の別居	65	(25) 個人的な成功	28
(4) 服役	63	(26) 妻の就職や退職	26
(5) 近親者の死	63	(27) 就学・卒業	26
(6) 怪我や病気	53	(28) 生活条件の変化	25
(7) 結婚	50	(29) 個人的習慣の変更	24
(8) 失業	47	(30) 上司とのトラブル	23
(9) 夫婦の調停	45	(31) 労働条件の変化	20
(10) 退職	45	(32) 転居	20
(11) 家族健康状態の悪化	44	(33) 転校	20
(12) 妊娠	40	(34) レクリエーションの変化	19
(13) 性的困難	39	(35) 教会活動の変化	19
(14) 新たな家族の増加	39	(36) 社会活動の変化	18
(15) 仕事上の再適応	39	(37) 少額のローン	17
(16) 経済状況の悪化	38	(38) 睡眠習慣の変化	16
(17) 親しい友人の死	37	(39) 団欒する家族の数の変化	15
(18) 転職	36	(40) 食習慣の変化	15
(19) 夫婦口論回数の増加	35	(41) 長期休暇	13
(20) 多額のローン	31	(42) クリスマス	12
(21) 担保・貸付金	30	(43) ささいな法律違反	11
(22) 仕事上の責任の変化	29		

生活事件が一過性、急性的な要素が強いのに対し、Lazarus,R.S,*et al*の取り上げた日常生活苛立事は「時間の無駄使い」、「仕事への不満」、「食事のしたく」、

「同僚が気に入らないこと」など、日常的によく経験されるものとされており、持続的・慢性的で、常態的な性質をもつことを特徴としている。Lazarus らによれば、日常生活出来事の方が生活事件よりも、心身の健康状態の予測の指標として優れているという。しかし、日常の生活場面でのこれらの出来事を遺漏なく網羅するのも不可能に近いことであり、適用においてはそれぞれ問題点が考えられる。

以上のように、ストレスに対する捉え方はさまざまなものがある。とくに、現代のように社会の仕組みが複雑になると、何がストレスになるかということ容易には捉えられなくなってくる。DSM-IVR の第 4 軸によれば、心理社会的ストレスとして、親子関係、夫婦関係の問題、その他の対人関係、職業上の問題、生活環境上の問題、経済問題、法律上の問題、心身発達上の問題身体上の病気、外傷、事故、家庭要因などが挙げられている。しかし、現実の生活場面では、これらのストレスが単独で問題になってくることは少なく、種々のストレスが同時に複合して、個人に影響を及ぼしてることが多い。例えば、交通事故を起こして怪我をしてしまうということにより、仕事を休まなければならないとなり、経済的な面での不安も生じるし、相手方との補償のことも頭を痛めなければならない。また自分の怪我也将来まで後遺症が残るのではないかと不安である、事故という一つのストレスが次々と新たなストレスを生み出すことになる。さらに、これらのことに対する受け止め方も、個人によって異なってくるであろう。

Selye,H.(1956)も指摘するように、ストレスといえは一般的に負の影響をもたらす「悪性ストレス」(distress)がイメージされやすいが、中には生体にとって有益な影響をもたらす「良性ストレス」(eustress)の存在も事実であり、ある程度のストレスは健康や仕事の遂行に良好な効果があることも認められている。そのように考えると、「ストレスがある」ということと「ストレスが多すぎる」ということは、まったく質的に異なった状況であると言える。したがって、「ストレスの過剰状況、あるいは不必要なストレス」という観点と、健全な人格発達にとって「必要なストレスの不足状況」という二つ観点に立つことが大切である。しかしながら、必要、不必要というのは相対的なものであり、同質のストレスであってもその強さにより、それが個人にもたらす意味は逆転す

る。つまり、同じストレスの強さでも、年齢やその人の発達によってその影響は異なるのである。例えば、「先生からの要求」・「罰・規則」に対する不安、「自己に関する評価不安」などは、子どもにとってはかなりの程度の強いストレスである。本研究が対象としたストレスは、こうしたネガティブなイメージとしての「問題のあるストレス状況」とすることにした。

2 ストレス・コーピング

(1) ストレス・コーピングの定義

このようなさまざまなストレスに対処する過程がストレス・コーピング *stress coping* である。Lazarus, R.S. の定義によれば、コーピングとは、個人のもつ心理的・社会的資源に負損をかけたり、資源を超えると評価されるようなさまざまな内的・外的な要請(すなわちストレス)に対してなされる認知的および行動上の努力のことを指している。

また、PGS (ストレスマネジメント実践研究会) はストレス・コーピングを「ストレッサーやストレス反応を何とかしようとするためにとる行動」と定義した。

Lazarus, R.S., *et al* は、コーピングを個人のもつ特性ではなく、具体的な葛藤状況に対してなされる行為であるという過程志向のとらえかたをし、さらにコーピングとは自動的になされる適応行動ではなく、努力を要するものであるということなどを特徴としてあげている。

一方、Lazarus, R.S., *et al* はコーピング行動を、情動焦点コーピング (Problem-focused Coping) と問題焦点コーピング (Emotion-focused coping) の二つに大きく分けている。前者はストレスフルな状況そのものを変化させるのではなく、それに対する見かたを変えるという認知的再評価の過程と同等の機能をもつもので、ストレッサーへの情動的反応を調節するものである。一方後者は、問題解決行動に代表されるように、直接にストレスフルな状況に働きかけてそれを変化させようとするものである。例をあげると、どうしても失敗が許されないような重要な試験を受けるというストレスフルな状況にある時、情動焦点的なコーピングとしては、落ち着くように努力してみたり、たとえ失敗しても、それはたいしたことではないと思うように努めてみたりすることな

どがあげられ、問題焦点的なコーピングの例としては、ノートをみたり、過去の問題を解いてみたりするなどのことが考えられる。情動焦点的な手段を多く用いる人、あるいは問題焦点的な手段を頻繁に用いる人なども考えられるが、実際には、この二つの手段を併用して、ストレスへの対処がなされることが多い。ただし、この二つの手段は互いに促進的に用いられることもあるが(例えば、先ほどの試験の例では、気持ちを落ち着かせることにより、ノートに目を通したり、過去の問題を解いてみたりすることがはかどる、など)、逆に互いに妨害的に用いられてしまうこともあり(例えば、病気であると診断を受けた人が、躍起になって自分の病気の情報を集めようとするという“問題焦点コーピングをとり、かえって不安が高まり、情緒的に混乱して適切な情動焦点コーピングがとれなくなるなど)、この二つの手段をうまく組み合わせて使うことが必要になってくる。

このようなストレスへのコーピングを支えるものとして考えられているのが、個人のもつ心理的・社会的資源である。十分な資源をもっていれば、それを効果的に利用することによりストレスによりよく対処しうる、すなわち有効なコーピング手段をとりうると考えられる。具体的な資源としては、健康とエネルギー、知的能力、問題解決のスキル (Problem solving skill)、ソーシャル・スキル (Social skill)、ポジティブな信念 (Positive belief)、ソーシャルサポート (social support)、物質的資源(お金など)考えられるが、ここではその中のソーシャルサポートについて取り上げてみることにする。

ソーシャル・サポートとは、コミュニティ心理学の先駆者である Caplan,G. (1974) により概念化されたものであり、家族や友人、隣人など、ある個人を取り巻くさまざまな人からの有形・無形の援助を指すものである。Caplan,G. によれば、ソーシャル・サポートが十分に得られる時に、個人はストレスフルな状況に最もよく対処しうるという。すなわち、同じようなストレスにさらされていても、ソーシャル・サポートを十分に利用できる人、つまり支援的な対人関係に恵まれ、いろいろな心理的・物質的な援助を得られる人は、ソーシャル・サポートが十分に得られない人、つまり孤立しがちで、誰からも手助けを受けられないような人と比べると、ストレスの悪影響を受けにくく、健康状態が悪化しにくい。ソーシャル・サポートのもつこのような効果には、緩衝効果(ス

トレスのレベルが低い時にはソーシャル・サポートの高い人も低い人も、健康状態にはあまり差がみられないが、高いストレスの下ではソーシャル・サポートが十分でない人はある人と比べて健康状態が著しく下がる)と直接効果あるいは主効果(あるいはストレスの高低にかかわらず、ソーシャル・サポートの十分にある人はない人よりも健康状態が優れている)の二つのモデルが考えられている。このような2種類の効果が生じるのは、ソーシャル・サポートの種類(情緒的なサポートか、情報的なサポートか、あるいは物質的なサポートか、というサポートの機能面の違い、さらには、家族からのサポートか、友人からのサポートか、というサポート源による違い)やストレスの種類、個人の属性(性別、年齢、パーソナリティなど)により、ソーシャル・サポートのもつコーピング資源としての意味合いが異なってくるからである。さらには、文化差や民族差なども大きく、日本の研究においては、ストレスレベルが低い時、中程度の時のみサポートが効果をもつというような結果もみられる。また、ストレスのもたらす悪影響を減らすということばかりではなく、十分なソーシャルサポート・ネットワークをもっていることは、ストレスフルな出来事の生起を防いだり、セルフエスティームや自己肯定感を高めることにより、心理的な適応状態を高める効果をもつということも見出されてきている。

ストレス・コーピングの具体的な手段には、問題解決のための技能を身につけるといったことから、エンカウンターグループ、自律訓練法、瞑想、ヨガ、バイオフィードバックなど、さまざまなものがある。しかし、あらゆるストレスに対し有効なコーピングが存在するというわけでもない。重要なのは、現在置かれているストレス状況を正しく理解し(Lazarus, R.S, *et al*のことばによれば一次評価)、最も適切であると考えられるコーピングをとる(同じく二次評価)ことであり、そうすることでストレスのもたらす悪影響を最小限にすることである。現代の生活においてはストレスそのものを避けようとするのは不可能に近い。また、ストレスとは本質的に悪なのではなく、危機介入の概念に代表されるように、それを切り抜けることにより、成長が達成されることもある。さらに、ストレスのまったくない生活というのも、退屈さ、空虚感をもたらすものであり、ストレスがないことがかえってストレスになるというような奇妙な状況にもなりかねない。同時に、人間が生きていくためには、外界と物理的、

生物的あるいは社会的にかかわりをもつことは不可避であり、ストレスからの完全な逃避を求めるなら、それは死以外にない。つまり、ストレスへのコーピングを考える際に、重要なのは、ストレスをいかに避けるかではなく、ストレスといかに付き合うかということになる。

Selye,H.は、良いストレス（ユーストレス）と悪いストレス（ディストレス）というストレスの性質という軸、およびストレスの量に注目して、ストレスが多すぎるオーバーストレス、ストレスが少なすぎるアンダーストレスというストレスの多寡の軸という二つの軸からストレスをとらえている。そして、ユーストレスを最大限に、ディストレスを最小限に、さらにストレスの多寡のバランスをとること（ストレスが少ないのが良いとっているのではない）が重要であると述べている。

最近のストレス研究では、ストレッサーの衝撃性を緩衝する要因としてコーピングが機能し、それによりストレス反応は減弱すると主張されている。

(2) ストレス・コーピングの資源

ストレス・コーピング資源は、特定のストレスフルな問題や状況のもとで苦痛を和らげたり、その苦痛のもとになっている問題を解決するために考えや行動を変化させることで、それは問題の性質や周囲の状況および選択肢の幅などによって変化するプロセスである。

コーピングの資源は健康とエネルギーとポジティブな信念（望んだ結果が得られるかどうか信じられるときにその能力は高まると問題解決のためのスキル知識や能力及び社会的スキル（他者の協力を得られる能力）が考えられる。そのほか他人からの支えつまり、ソーシャル・サポート（他者に受け入れられ、愛され、大切にしてもらっているという感情）も大切なコーピング資源と考えられる。最後に物質的資源もコーピングの資源の一つである。

(3) 3次元コーピングスケール(TAC-24)

神村ら（1995）は、これまでの多くのコーピングスケールを理論的に整理して3次元に集約した。その内容は、まず関与－回避（態度は積極的に関わるか、回避しようとするか）、次は問題－情動（ねらいは問題解決か、気持ちの安定か）、

最後は認知－行動（方法はどうか考えるか、行動にうつすか）である。神村らによると、これら3つの組み合わせにより、2の3乗＝8通りのコーピングの方法にまとめられる。

情報収集：関与・問題・行動の中の3項目は「既に経験した人から話を聞いて参考にする」、「力のある人に教えを受けて解決しようとする」、「詳しい人から自分に必要な情報を収集する」である。

計画立案：関与・問題・認知の中に「原因を検討し、どのようにしていくべきか考える」、「どのような対策を取るべきか綿密に考える」、「過ぎたことの反省をふまえて、次にすべきことを考える」など3項目が含まれている。

カタルシス：関与・情動・行動の中に「誰かに話を聞いてもらい、気を静めようとする」、「2誰かに話を聞いてもらって冷静さを取り戻す」、「18誰かに愚痴をこぼして、気持ちをほらす」の3項目が含まれている。

肯定的解釈：関与・情動・認知の中に「悪いことばかりではないと、楽観的に考える」、「今後は良いこともあるだろうと考える」、「悪い面ばかりでなく良い面も見つけていく」3項目が含まれている。

放棄・諦め：回避・問題・認知の中に「自分では手におえないと考え、放棄する」、「対処できない問題であると考え、あきらめる」、「どうすることもできないと、解決をあと延ばしにする」の3項目が含まれている。

責任転嫁：回避・問題・行動には「自分は悪くないと言いのがれをする」、「責任を他の人に押し付ける」、「口からでまかせを言って逃げ出す」などの3項目が含まれている。

回避的思考：回避・情動・認知には「嫌なことを頭に浮かべないようにする」、「そのことをあまり考えないようにする」、「無理にでも忘れるようにする」など3項目が含まれている。

気晴らし：回避・情動・行動には「買い物や賭け事、おしゃべりなどで時間をつぶす」、「ともだちとお酒を飲んだり好物を食べたりする」、「スポーツや旅行などを楽しむ」など3項目が含まれている。

以上の内容について、中学生に適した内容に修正した。

3 ストレス反応

Selye,H.(1956) は悲しみ・仕事・人間関係などの日常の刺激(ストレッサー)が副腎皮質への反応を生起させ、これらに適応しているうちに生体内の副腎皮質ホルモンに副作用がもたらされ、精神的な障害を生じさせるというのである。その他の諸説に共通に明らかにされていることは、生体が外界からのストレスに対して交感神経と副交感神経の二つのシステムを通して反応して生体を常に防衛しようとする事、ストレスの程度と生体への影響、ストレス尺度の信頼性の検討、ストレス次元の設定とその段階、ストレスの生理心理学的メカニズムなどである。

しかしながら、これらの多くはストレスの及ぼす身体への悪影響性を強調するものであり、ストレスという場合にはとかくマイナスの面に視点が向きやすいという点も考慮に入れておく必要がある。つまり、Selye,H.(1974)らも指摘するように、それらの中には生体にとって有益な効果をもたらす、いわば「良性ストレス」の存在もあるということである。したがって、ある程度のストレス体験は人間の健康や仕事の遂行に良好な効果をもたらさうということも忘れてはならない。

ストレスが人間や動物に及ぼす影響の大きさは、特に今日のような激動の社会環境の中では無視できない。こうしたストレスが子どもたちを含めた現代人すべてに重大な好ましからざる影響を及ぼしていることを示すデータが多いからである。

Selye,H.によれば、生体はストレッサーにさらされ続けると、以下のような反応を示す。まず、副腎皮質に肥大がみられ、胸腺、脾臓、リンパ節、その他全身のリンパ組織に萎縮がみられ、さらには胃の内壁や十二指腸部に出血や潰瘍がみられるようになる。このような変化は、ストレッサーの種類にかかわらず共通してみられる特異的な反応であり、Selye,H.はこれらの諸症状をはじめとする全身にわたるストレス症候群を汎(全身)適応症候群(GAS: General Adaptation Syndrome)と名づけた。

この汎適応症候群は次の3段階に分けられる。最初の段階は警告反応と名づけられ、この段階においては、生体の抵抗力は低下し、先に述べたような副腎、リンパ系、消化器系の変化がみられる。ストレッサーにさらされ続けると、次の抵抗期に移行する。この段階では、最初の段階でみられた症状は消失し、抵

抗力も高まり、生体は正常な機能を取り戻したかのようにみえる。しかし、このままの状態が続くと、第3の疲弊期へと突入する。この段階では、長期にわたるストンスに生体が適応し続けられなくなり、適応のためのエネルギーが被害し、警告反応の癌状が再発する。そして、ついには死にいたるのである。

Selye,H.のこのようなストレス学説は、前節で触れた Holmes,T.H,*et al*、Lazarus,R.S,*et al*の、ストレスフルな出来事と心身疾患の関連の研究のベースとなっている。これまでの医学が、すべての病気はある特定の病因から起こるという「特殊病因説」をとっていたのに対し、ストレス学説によれば、病気は頭痛、発熱、疲労感、食欲不振、漠然とした不快感、そして先にあげた汎適応症候群からはじまるとされる。これこそが警告反応であり、このような状態は、生体が、一時的ではあるが重大なストレス状況(生活事件)や、重大ではなくとも慢性的なストレス状況(日常生活出来事)などに置かれているということから生じる。これは、ストレス状況に置かれることにより、主に神経系、内分泌(ホルモン)系が影響を受け、それらが身体の各部にストレス反応を生じさせるからである。この状態をそのまま放置しておくと、次の抵抗期に移り、一時的に不快感や苦痛は弱まり、抵抗力が高まってくる。しかし、なんらかの手を打たないと、再び前述の症状に見舞われ(疲弊期)、やがて抵抗力は弱まり、心臓病や癌、その他さまざまな重篤な病気へとつながるのである。

これら身体面の器質的な障害ばかりでなく、神経症や不眠、抑鬱感、アルコール・薬物依存、摂食異常などのさまざまな心理面、行動面での問題も・ストレスにより中枢神経系、脳内の神経伝達物質の放出が影響を受けるという同様のメカニズムで考えることができる。そのような話を持ち出すまでもなく、心配事があると夜に眠れなかったり、大きな失敗をした時に抑鬱状態になるなどの経験がある人は多いはずである。

Cannon,W.B.(1929)は、ストレス状況に関連の深い苦痛・飢え・恐れ・怒りなどの種々の情緒が生理作用や病状の進行に影響をもたらすことを指摘している。進化論で有名な Darwin,C.(1955)も、晩年に愛情とストレスとの関係について研究し、多くの論拠を示しながら「愛情の生理学」などとして確立している。

人間の発達におけるストレス環境の影響に関しても多方面の研究されてきた。

Chambers,W.N. & Reiser,M.F.(1953)は、心臓病患者の病状を分析し、小さなストレスの蓄積が、病気の進行を早めていることを見出している。

種々の情緒不安定・問題行動・逸脱行動の原因をストレスに求めることも、今では当たり前のことになっている。しかし、「ストレス」とは何でも説明が可能な魔法の概念ではない。ストレスという概念の普及、拡大とともに、安易にあらゆる問題の原因をストレスに帰して、それですべてを理解したつもりになってしまうという危険性もある慎重な使い方が大切であろう。

4 ストレスの心理的モデル

心理学においては、「“いやだ” と感じる出来事」、つまり、ストレスの原因となることを「ストレッサー」という。一方、そういったストレッサーの蓄積によって、心身にもたらされる反応症状のことを「ストレス反応」という。Fig.1 下に示したものがストレスの基本的な考え方である。

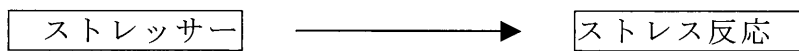


Fig.1-1 ストレスの基本的モデル

ストレスの基本的な要素はストレッサーとストレス反応である。しかし、これまでの研究によると、ストレッサーがストレス反応に及ぼす直接的な影響はそれほど大きくないことがわかってきた。従来の研究を総括してみると、ストレッサーとストレス反応の間に別の要因を介在させてストレス過程を考えないと、説明がつかないということである。以下、幾つかの心理的ストレスに関するモデルについて示すものである。

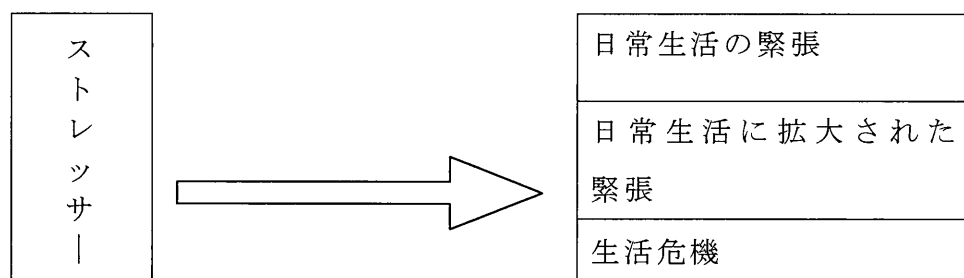


Fig.1-2-1 Moore(1975)によるストレスモデル

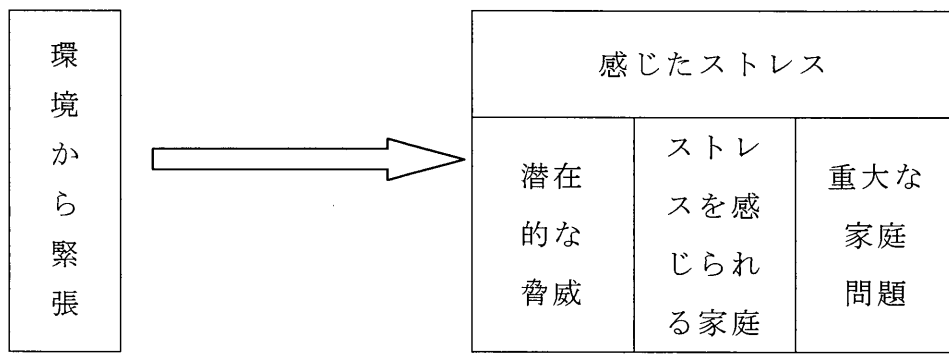


Fig. 1-2-2 Chandler(1981)による

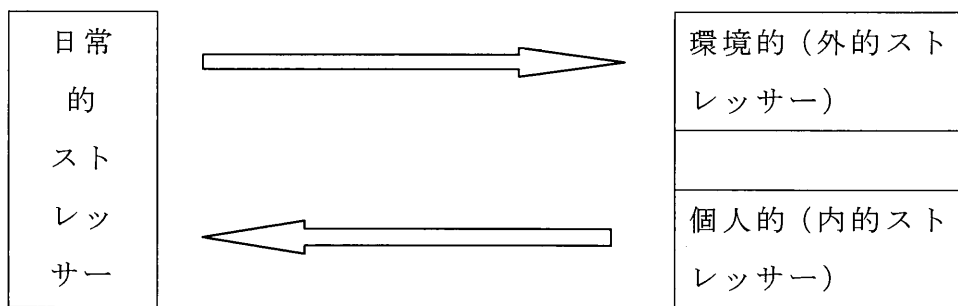


Fig. 1-2-3 Lazarus & Cohen(1977)によるストレスモデル

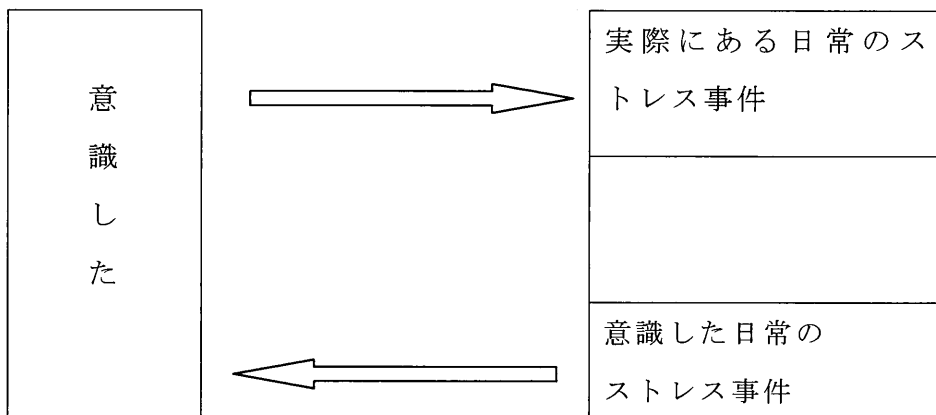


Fig. 1-2-4 McName (1982) によるストレスモデル

Fig. 1-2-1~1-2-4 は各研究者によるストレスモデルの典型である、これらのモデルの中で、比較的説得的と考えられているモデル Lazarus,R.S, (Lazarus,R.S,1966; Lazarus,R.S. & Folkman,S,1984) によるものがあげられ

る。この中で Lazarus, R.S. は、ストレスは外的状況の特性や内的状態でもなく、環境の要求、その認知、及びそれに対する対処能力の認知との複雑な相互作用からもたらされる過程を指すとし、ストレスを環境の要求から解決に至るまでの全体的相互作用の過程として捉える立場をとっている。

佐藤・朝長(1991)によると、心理的ストレスは、それ自体が直接的に身体的なストレス反応を引き起こすことはなく、それがストレッサーとなるには、個人の認知的な処理過程が関与しなくてはならないという。また、状況の認知処理にともなって起こる情動的状态の変化は、生理的ストレス反応の引き金となる。さらにこのストレス反応過程のもう1つの重要な過程は、ストレス反応を除去するために、あるいは低減するためにとられるコーピング(対処行動)と呼ばれるコントロールの過程である。コーピングは、ストレス反応をもたらす環境のストレッサーに対して行われるものと、ストレス反応に対してなされるものに大別される。

Selye, H. (1956) は、人々に快く、より害が少なく、むしろ成長や発達に必要なストレス源と、不快でより害悪のある、悪いストレス源との区別が必要と考え、前者をユーストレス(eustress)とし、後者をディストレス(distress)と名づけた。今日ではストレスという用語は、すでに日本語として定着している。中国語においても、ストレスは「心理圧力」といわれ、あまり歓迎されない状態を表す語感として定着している。それは、いわばディストレスの側面を強調する語として受けとめられていると考えられる。したがって、本研究において用いるストレスは、ディストレスとしての意味をもつものといえよう。ストレスの捉えかたについては、宗像(1989)は以下に示すように、大きく四つの考え方があ

(1) 刺激としてのストレス

一つよく用いられているもので、人々の悩みや緊張や疲労の原因となる環境からの刺激そのものをストレスであるとする考えである。

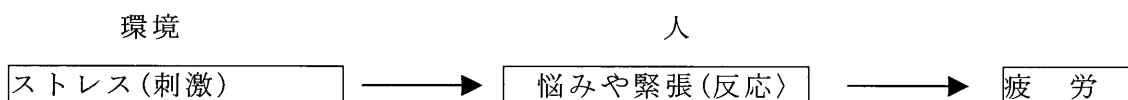


Fig. 1-2-5 刺激としてのストレス

(2) 反応としてのストレス

環境からの刺激によって起こる身体の特異的な反応の方をストレスと呼ぶもので、Selye, H. (1956)によって初めて唱えられた。その際、環境がもたらす刺激の方はストレス源(ストレッサー)という。有害な刺激と主体との相互関係の結果として生じる、生体内のダイナミックな状態(反応)をストレスとした。



Fig. 1-3 反応としてのストレス

(3) 人と環境の関係としてのストレス

環境と人間との関係をストレスとする考え方である。人に負担をかけたり、本人の能力を超え、健康を害するものと認知される、人と環境との特殊な関係をストレスと称した。

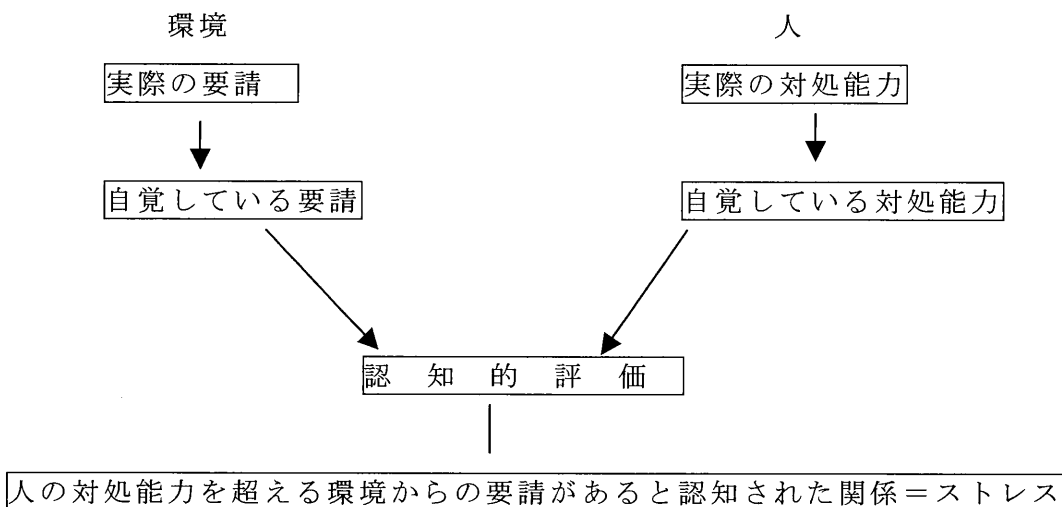


Fig. 1-4 関係としてのストレス

(4) 循環的な関係としてのストレス

ストレスを「人と環境との複雑でダイナミックな交流システムの部分」と定義し、システムのもつフィードバックの考え方をストレス概念に導入した。そ

れは、Lazarus, R.S, *et al* の唱えた、関係としてのストレスの考え方を発展させ、同じ言葉を用いても「直線」な関係ではなく、「循環的」な関係としてとらえなおしたものである。

第2節 自己肯定感

自己肯定感の関連概念として、自尊感情、自己受容、自己知覚、自己尊重、自己満足、自己嫌悪などがあげられる。

自尊感情とは、自己に対する評価感情で自分自身を基本的には価値あるものとする感覚である。自己受容とは自分自身に関してどの程度まで正確で完全な認識を持っているかの程度であると定義し、自己受容は自己成長的な意欲や態度の基盤になるとも述べられている。現象学的自己研究で用いられている自己満足、自己受容、自尊心、自己一致などのもつ意味は互いに重なり合い、各用語を明確に区別することは困難であるとする考え方がある。

一方で Rosenberg, M. (1965) は、自己受容を自己の長所・短所を知り、それを受け入れることを意味しているが、高い自尊感情は、単に自分を受け入れるだけでなく、自分の欠点を克服し、成長したいと思い、克服できる自信を持つことを意味すると述べ、両概念は異なるものと捉える。

このように自分を受け入れ、肯定的に思うという点では自己肯定感や自尊感情とその自己受容はほぼ同じような意味として捉えられているようである。自己肯定感の対立概念として、自己嫌悪感がある。

学校教育は、文化の伝承と共に、「自己理解」や「対人関係能力の育成」なども期待されているようになってきた（佐藤ら、1995）多様な価値観社会を生きていくには、情報を知的に吸収するだけでなく、自己をみつめ、どのように成長させていくかを見極めて、自他の違いを認め、他者と関わっていく力を求められる。不登校やいじめなど、おおよそ子ども達の起こす心の問題の背景には「自己肯定感が低い」という要因があると、諸富（1999）が指摘していた。文部科学省（2003）の調査によると、不登校問題の背景としては自尊感情が乏しい、人生の目標や将来の職業に対する夢や希望などを

たらず無気力なものが増えている・・・と指摘していた。中学生の学校不適応などを理解するには自己肯定感は一つのキーワードと考えられる。

塩見（2000）も示しているように①「自分づくり」の力（自己受容・自己肯定の力、自己決定の、自己責任の力）つまり、自分のあるがままを受け入れ、自分を好きになり、自分をどうするか、どうすべきかを自分で決めることができ、その決定に自分で責任を負うことができる力；②人間関係の力、つまり相手との関わりの中で相手を認めると共に、自分のいうべきことを適切な仕方相手に伝えることができる人間関係の力の2つをあげている。

自己肯定感はその人自身は常に意識されているわけではないが、その人の言動意識状態を基本的に方向付ける。自分自身の存在や生を基本的に価値のあるものとして評価し信頼することによって、人は積極的に経験を積み重ね、満足感をもち、自己に対しても他者に対しても受容的でありうる。自己肯定感他者・環境と関わるに重大な要因であり、個人が感じているストレスにも影響していると考えられる。

自己肯定感 self-esteem の訳で、蘭（1992）によると、古くは道徳的動機として Kant や Lipps らによって論じてきた、「人格性の絶対的価値、すなわち尊厳を自己において認める意識」という意味で捉えられた。心理学においては、遠藤（1999）によると、James 以来、「自己評価の感情」として捉えられている。自己肯定感精神的健康や適応の基盤をなすことが指摘されている。

これまでの先行研究では、蘭（1989）は子どもの自己概念・自尊感情と学級・学校への適応について研究し、松山（1979）および松山・秋葉・北村（1981）の研究では肯定的な自己概念および現実自己とクラスメートから見られていると認知する他者自己のズレの小ささが学級・学校への適応をもたらしているとしている。

松井・佐藤（2000）は自己肯定感を「自分自身を尊敬でき、価値ある人間であり、人のためになれる人間で、自己を受容している」として定義した。

一方、高垣（2004）によると「自分が自分であって大丈夫なのだ」という自己肯定的な感覚、「自己信頼感」で、これは自分が生きていることに価値があり、能力や特性を評価することによって得られるものではないと述べて

いる。

自己肯定感というのは、また自分のダメなところや否定的な面をも受容し、それらを含めた自分の存在を愛し、肯定できる感覚のことである。しかし、研究者によっては、自分の能力や特性に自信を持っていることも自己肯定感に含めている研究もあるため自己肯定感について明確な定義はないのではないかと考えられる。

松尾(2000)は自己肯定感といじめ、不登校、自殺などの問題の関係について調べた。中学生を対象に「自己」や「他者」に対して価値がある、安心感があるかどうかということをも非社会性、反社会性の程度について検討している。その結果自己や他者の価値を認めない子どもほど他者との関わりを避け、一人でいようとする傾向が強く、また反抗的、攻撃的な行動・態度をとる傾向も強いことが明らかとなった。

塩見・中道(2002)に小学校高学年4・5・6年生を対象として、学校生活における満足度によって自己肯定感や対人関係の関係を研究した。結果は学校生活に満足している児童他の群に比べて自己肯定感が高く、自己の対人能力を高く認知していることが示された。

中学生が自己肯定感を持てるよう働きかけるのは、中学生のストレスの緩和、不適応予防に繋がる以外、向社会的行動の形成に有効で成長促進的な働きかけとして注目される。

第3節 ストレスマネジメント教育

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) の心理的ストレスモデル、あるいはこのモデルに基づいて多くの研究成果が行われた。

坂野ら(1995)は、欧米においてストレスマネジメントの研究は1980年代後半から盛んに行われている。これらの研究では、子どもから成人まで幅広い年齢層の個人や集団を対象に、職場、臨床場面、あるいは学校場面でも適応が報告されている。

坂野・大島・富家・嶋田・秋山・松本（1995）はストレスマネジメントの定義について、心理的ストレス論理に基づいて、ストレス反応の低減、あるいは過度のストレス反応を表出させないことを目的として、固体の内外に体系的に働きかけることの総括的呼称と定義した。

山田（1997）は、ストレスマネジメントの定義を、①ストレッサーへの気づき、②ストレス反応への気づき、③ストレッサーへの対処、④ストレス反応への対処という4段階において必要なスキルを身につくこととしている。

竹中（1997）は、ストレスマネジメント教育を「ストレスの本質を知り、ストレスに打ち勝つ手段を習得することを目的とした健康教育である」と定義した。

山中（2000）は、ストレスマネジメント教育を「ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育援助の理論と実践である」と定義した。つまり、これにはストレッサー、ストレス反応、ストレス対処の主要な概念を含む。ストレッサーとは、嫌悪的あるいは脅威的であると感じる刺激や出来事であり、ストレス反応とはストレッサーによって引き起こされる心身の変化であり、ストレス対処とはそれらを乗り越えたり対処しようとする試みである。

一方、寺嶋・日高ら（2002）は、ストレスマネジメント教育はストレスの本質や自己の特性を理解してストレスによって生じる問題を未然に防止したり、ストレスを緩和したりする手段の習得を目的に行われる実践的な教育活動であるとしている。

坂野ら（1995）は、ストレスマネジメントプログラムのパッケージ構造として、①刺激への介入、②評価過程への介入、③対処技法への介入、④ストレス反応への介入の4つをあげている。各介入ターゲットによって、環境調整、認知療法、社会的スキル訓練あるいは自律訓練法などの技法が開発されている。（三浦，2002）。

ストレスマネジメント教育において大切なことは、ストレスの解消よりもストレスの程度が一定の幅で収まり、安心して生活できるように自己コントロールができるということである。

第4節 本研究の背景・目的・意義

1 問題の背景

今日においては、子どもや青少年の置かれている立場を考えると、彼らのストレスが多であることが指摘されている。学歴偏重主義、早期教育、偏差値教育、受験戦争など、乳幼児期から青年期に至るまで、人間の発達過程そのものはストレス環境の中とでの過程であるといえよう。

いじめ、不登校、校内暴力だけにとどまらず、少年による重大犯罪、引きこもり、学級崩壊など、指摘される問題は後を絶たない。このような問題行動は教育現場ではなく、社会的な問題として取り上げられている。特に、中学生に関する実態は深刻となっている。

坂野（1990）は、学校生活においてみられるさまざまな児童・生徒の逸脱行動を生み出す原因の1つとして、彼らが学校生活の中で感じているストレス（以下、学校ストレス）の増大を挙げている。中学生の様々な学校不適應問題の背景には日常生活における心理的ストレスがあり、こうした現象は学校不適應の子どもにのみ生じる問題ではなく、誰もが日常生活において感じ得る「学校ストレス」が原因であるという考え方が主流となってきた（岡安、1994）しかし、児童・生徒がストレスを感じるのは学校場面だけではない。家庭もまた児童・生徒を取り巻く基本的な環境・生活領域であり、青少年のストレスを理解する上では、学校ストレスに関する研究と同様に家庭ストレスに関する研究も重要である。

神藤・伊藤・齋藤・柳原・久木山・西田・奥田（1999）は、家庭ストレスと学校適應の関連について検討し、中学生の不適應（キレ行動）に対して生活ストレスの影響があることを報告している。つまり、学業ストレスや教師ストレスと同様に家庭ストレスもまた「間接的攻撃」や「直接的攻撃」といったキレ行動につながりやすいことを指摘している。

現在の中国は、かつての日本の経験した高度成長期にあたる時期とも言われている。経済の成長と教育問題の出現、子どもの心理的ストレスの間に一定の因果関係があると仮定すれば、今日本に起きている教育問題は、いずれ中国も同様の道程を歩むことになるかと推測できよう。中日の比較研究によって、それ

ぞれの実態・傾向性を究明し、日本で起きている教育問題の原因解明に繋がる情報を得て、これらに基づいた対応により、中国の学校での同様な問題発生の未然防止のためにも有効な情報を得ようとする。

2 研究の目的

本研究は、以上上げた問題の背景及び意義に基づいて、以下5点について検討することを目的とする。

- ① 中学生の心理的ストレスの実態と要因について明らかにすること。
- ② ストレッサーとストレス・コーピングの関連を明らかにすること。
- ③ ストレッサーとストレス反応の関連を明らかにすること。
- ④ 自己肯定感とストレッサー、ストレス・コーピング及びストレス反応の関連性の検証。
- ⑤ 中学生を対象とした学校教育場面におけるストレスマネジメントプログラムの実施、及び効果の検証。

対象としては中国及び日本の中学生 956 名を用い、学校教育における心理的ストレスについて質問紙により調査をおこなった。その分析に基づき、中国と日本の中学生の心理的ストレスの差異、ストレスに影響を及ぼす要因についての検討も試みた。

上記の検討を行うためには、本研究ではストレスに関する用語を以下のように定義して用いる。

- ① ストレッサーとは、「個人が経験している刺激の中で、その人がネガティブであると評価したもの」である。
- ② ストレス・コーピングとは、「個人がストレス反応を低減するために、行う認知及び行動」である。
- ③ ストレス反応とは、「ストレッサーによって個人に生起した心身及び行動のネガティブ反応」である。
- ④ 自己肯定感とは自分自身を尊敬でき、価値ある人間であり、人のためになれる人間で、自己を受容している」である。

3 研究の意義

児童・生徒の心理的ストレスに関する研究が、彼らが日常的に抱える諸問題の理解にとって有益であることは上記の通りである。本稿の目的は、児童・生徒の日常的な心理的ストレスに関する研究の動向を概観することにより、現代児童・生徒の心理的ストレスに関するアプローチに新たな視点を得て、研究の可能性を拡大させていくことに寄与することである。

従来 of 児童・生徒の心理的ストレスに関する研究においては学校ストレスに焦点を当てたものが多く、彼らが家庭生活の中で感じている家庭のストレスを扱ったものは少ない。しかし、家庭は児童・生徒を取り巻く最も基本的な環境であり、生活領域である。児童・生徒の心理的ストレスを考慮する上で家庭ストレスを無視することは出来ない。本研究においては、児童・生徒の家庭ストレスに関する研究についても焦点を当て、彼らの心理的ストレスについて、より全体的・包括的に考えていくことを念頭において検討することにした。

本研究において、自己肯定感を取り上げた理由は、今日の子どもたちに自分で自分を認める力が育っていないこと、及びありのままの自分を受け入れることができないことがあるため、自己否定的なイメージが膨張し、ストレスが大きくなり、突然の問題行動を起こすことと関連していると考えられるからである。また、現代の中学生はちょっとした人間関係のトラブルに耐えられなかったり、どうすれば人間関係を調整できる課理解できずと、不登校やいじめ、学級崩壊などの問題行動となっている場合もあるからである。以上のことから今日 of 中学生の問題行動には自己肯定感、対人関係と深い関係にあると考えたのである。教師が、学校生活において生徒自身が認知している自己肯定感や対人関係能力を把握しておくことは、生徒の問題行動の予防や早期対応を可能にすると考えられる。

今日の過度な競争社会に生きる子どもたちは、一般的にかなりストレスフルで抑圧された環境にあると考えられる。現代の子ども達は、時間に追われ、さまざまな規制に管理され、しかも過剰な期待を背負わされた毎日である。したがって、とても伸びやかでゆとりのある生活と呼べるような状態ではないと思われる。今日では社会全般にわたって高学歴化・少子化社会が進んでおり、受験競争就職戦争、対人不信や対人恐怖で人間関係がうまくいかないなど、こう

した生活の中であって、子ども達の置かれている状況は察するに余りある。また、子ども達の育つ地域や国籍による対象により、日本と中国は実際には別々の国であるとは言え、地理的・歴史的な類似性をもち、しかも両地とも学歴偏重主義、進学競争、英才教育、詰め込み教育といった教育の世界にまつわる問題傾向を抱えており、両者の関係について比較してみることは意義の深いことであろう。

第2章 文献研究

第1節 学校教育における心理ストレスの研究概観

1 教育問題

学校が抱える種々の問題はますます深刻化し、メディアなどを通して毎日のように、まさに国民的課題として報じられるようになって久しい。いじめ、不登校、校内暴力だけにとどまらず、近年では少年による重大犯罪、引きこもり、学級崩壊など、現代的現象として指摘される問題は後を絶たない。こうした傾向の背景に心の問題の存在を指摘する識者も多い。坂野(1990)は、学校生活においてみられるさまざまな児童・生徒の逸脱行動を生み出す原因の1つとして、彼らが学校生活の中で感じているストレス(以下、学校ストレス)の増大を挙げている。こうした観点から現代の社会的問題を考慮する場合、学齢期にある児童・生徒の心理的ストレスについて明らかにすることは、教育や子育てという立場においても、社会的課題の究明という視点においても、極めて有意義なことであると考えられる。

近年、「ストレス」という用語は一般的に多用されている。さまざまなメディアもそれを取りあげ、まさに「一億総ストレス」であるとともに「毎日がストレス」の時代ともなっている。堂野(1987)は、複雑多様で激動する今日の社会環境の中では、ストレスはすべての人間に重大な影響を及ぼしていること、特に子どもへの影響性については早急な対処が必要であることを指摘している。現代は日常的に「ストレス」といった用語を目にし、耳にしており、それが当然であるが如くにそれを受け入れている。しかし、ストレスの概念が肥大化し、包括的となってくると、その実体は希薄化されつつあるとも考えられる。しかしながら、一般的にストレスとはいわれるが、ストレスの概念を厳密に定義することは極めて困難と考えられる。

本来、ストレスは物理学の用語として使われている。物理学では、ストレスを物体に外力が作用したときに生じるその物体の歪みのことを指すとされている。ゴムボールを指で強く押すとその部分に変形し、その瞬間から元の球体に戻ろうとする。このように外からの力が加えられ、元に戻ろうとし

ている状態がストレスとされている。心理学では、ストレスは人間に外から加わる様々な刺激に対する心や身体の歪みと、その刺激に抵抗して元に戻そうとする反応を指すと二つの面から考えられている。このストレスを現在用いられているような心理学的意味で最初に用いたのは Selye, H. (1956) である。彼は、本来、有害物質が体内に注入されたり、寒冷にさらされたりした時など、非特異的に誘起された、生体が示す特異的な症候群の示す状態のことと定義している。

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) は、心理的ストレスを、「人間と環境との間の特定な関係であり、その関係は、その人の原動力に負担をかけたり、資源を超えたり、幸福を脅かしたりすると評価されるもの」と定義し、人間と環境の関係を媒介する 2 つの重要な過程として、認知的評価とそれへの対処を挙げている。このストレス理論の提唱により、心理的ストレスに関するアプローチは次第に幅が広がってきたと考えられる。

2 学校における心理的ストレス

日本における学校ストレスに関する研究の多くは上の Lazarus, R.S. & Folkman, S. の理論を背景としている。嶋田・岡安・坂野 (1992) は、学校ストレスに関して、児童自身が経験している刺激のうち、児童がネガティブであると評価したものを「学校ストレスサー」とし、更にそれを、特定の個人によつてのみネガティブに評価される「個人的レベル学校ストレスサー」と多くの個人に共通してネガティブに評価される「集団的レベル学校ストレスサー」とに分けて捉えている。

本来学びの場としての学校は、少なからず生徒にとって「疲れる場」と感じられている。文部省の学校基本調査 (1998) は、不登校の小・中学生が初めて 10 万人を超えたことを報告しており、識者の一部は「学校それ自体がストレスの場、不登校が増えても当然」と指摘した。

藤井 (1997) は、学校ストレス状況の定義を「児童・生徒が日常の学校に生活において、その場から逃げだしてしまいたい状況、不快や恐れを感じるような状況、或いは発汗や心拍数の増加といった生理的反応を引き起こさせるような状況」としている。また、嶋田 (1995) は、友人関係のストレスに着目

し、友人関係をめぐるトラブルは、学校ストレスを生み出す要因となっていることを指摘している。

本来学校ストレスについての研究は、児童・生徒の示す様々な学校不適応行動を、学校のストレスという観点から検討し、学校適応の理解の枠組みとその解決方法を提供することを目的として行われてきた。嶋田・岡安・坂野(1992)は、学校生活に関するストレスの研究の試みとして、Phillips,B.N.(1978)の「ストレス→各種防衛機制→不適応効果→ストレス状態」という「学校ストレスモデル」を提唱している。Phillips,B.N.は、その中で「児童学校用ストレス質問紙(Children's School Questionnaire:CSQ)」を開発して用いている。嶋田らはその問題点として、このCSQはあくまでもアメリカの文化と教育制度下における学校ストレスを測定するためのものであり、日本の文化や学校教育の実状に適合しない項目が含まれていることを挙げている。さらに、そのモデルにおいては、「ストレス」と「ストレス状態」の間を介する「各種防衛機制」と「不適応効果」とを説明概念として提起しているが、それらは測定されておらず、学校ストレスの発生に関する4つの要素の間の因果関係も明らかにされていないとも指摘している。

岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)は、Coddington,R.D.(1972)の作成したHolmes,T.H. & Rahe,R.H.(1967)式の青少年用のLife Event Scale(生活指標尺度)について、その問題点として、転校や落第など大きな生活上の変化に関する事象しか取り上げておらず、日常的に経験するストレスを測定するものでないことを指摘している。高橋(2002)は、DeLongis,A.,*et al*(1983)やKanner,A.D.*et al*(1981)、Monroe,S.M.,*et al*(1983)が指摘するような「瑣末ではあるが日常頻繁にあるストレスが大きな出来事のストレスよりも心身の健康と関係が高い」という立場に立ち、学校ストレスについて検討している。また、河野・曾根・坂本(1989)は、学校保健の視点から、学校での心理的ストレスが生徒たちに認められる身心疾患の無視できない要因であることを報告している。

(1) ストレスに関する研究

心理的ストレスを人間と環境との間の特定の関係であるとする Lazarus,R.S. & Folkman,S. (1984) の定義に従えば、小学生と中学生ではストレスとなり得るものには違いがあるはずである。小学生を対象としたストレス研究としては長根 (1991) の研究がある。長根は小学4・5・6年生を対象として自身が作成した質問紙を実施し、因子分析により、「友達との関係に関する因子」、「授業中の発表に関する因子」、「学業成績に関する因子」、「失敗に関する因子」の4因子を抽出している。また、嶋田・岡安・坂野(1992)は、公立小・中学校の教師に対して、児童が感じるストレスについて質問紙を作成し、小学6年生を対象に実施し、性別に因子分析を行っている。その結果、男子の場合には「対人関係」、「学校システム」、「発表場面」、「学業達成」、「行動規制」の5因子を、女子の場合には「対人関係」、「学校システム」、「学業達成」、「サポート人物」の4因子を抽出しており、ストレスとなり得る刺激に性差が存在することを指摘している。

谷尾ら (2001) は小学生の日常ストレスと対処行動の調査が行い、日常ストレスとしては「友達とうまくいかなかった」、「自分のいったことや行動で他人をがっかりさせた」、「自分の失敗ではないかと恐れた」が多く、影響がもっとも強かったのは「誰かにいじめられた」であった。

岡安・嶋田・坂野(1992)は、中学生を対象として、質問紙調査を実施し、因子分析を行ない、「教師との関係」、「友人関係」、「部活動」、「学業」、「規則」、「委員活動」の6因子を抽出した。また、三浦・福田・坂野 (1995) の中学生用学校ストレス測定尺度では「学業」、「教師との関係」、「友人関係」、「部活動」4因子が抽出されている。ストレスの評定に際し、岡安らは出来事の嫌悪性と経験頻度を4段階(0~3)で尋ね、両者を掛け合わせた値をその出来事の衝撃性の指標としている。彼らも指摘するように、出来事の衝撃性を構成する要素として経験頻度と嫌悪性がどのような比重を占めているかについての検討も必要であろう。

(2) 認知的評価に関する研究

Lazarus,R.S. & Folkman,S. (1984) は、同じストレスに晒されている人々の反応の多様性を理解するためには、出来事に直面した時とその時の

反応との間に介入する認知的プロセスを考慮する必要があるとして、一次的評価と二次的評価との基本的な区別をした。

丹羽（1993）は、中学1～3年生 361 人を対象としてストレッサーとストレス感情について測定し、ストレスフル群（ストレッサーが多く、ストレス感情が高い）、ストレス対処群（ストレッサーが多く、ストレス感情が低い）、ストレス過敏群（ストレッサーが少なく、ストレス感情が高い）、ストレスレス群（ストレッサーが少なく、ストレス感情が低い）の4群に分けている。認知的評価の次元（頻度、インパクト、安定性、統制の位置、援助可能性、影響力）の評定ごとの4群を比較した。その結果、ストレス対処群の、最も高い援助の可能性を認知したり、ストレッサーが多いにも関わらず頻度の認知がストレスレス群と同程度であると考えられるような生産的な認知に比べて、ストレス過敏群はストレッサーの量は少ないにも関わらずストレスフル群と同程度の頻度を認知したり、低い援助可能性の認知のようなストレスに陥り易い認知をしており、認知評価の次元によってストレスを説明できることを報告している。

嶋田・三浦・坂野・上里（1996）は、小学校4～6年生を対象に小学生用認知的評価尺度、小学生用コーピング尺度、小学生用ストレス反応尺度を用いて、認知的評価がコーピングとストレス反応に及ぼす影響について報告している。その結果、小学生の認知的評価のタイプを、①影響性の評価が低く、コントロール可能性の評価が高い、②ストレッサーに対する影響性の評価が高く、コントロール可能性の評価が低い、③両方の評価がともに高い、④両方の評価がともに低い、という4つに分けている。また、ストレス事態に対して両方の評価をともに低く評価する児童は積極的対処を行わない傾向にあること、及びストレス事態の影響性を高く評価する児童ではそうでない児童に比べてさまざまなストレス反応を多く表出する傾向があることを示唆している。また、ストレス反応の表出に影響を及ぼす要因は、ストレス事態に対する影響性の評価と消極的対処の二つであることを報告している。

高橋（2002）は、認知的評価を一次的評価と二次的評価に区分し、中学生280人を対象として、生徒が学校ストレッサーとして認知された出来事に対して抱いた感情（一次的評価）をどのように対処したか（二次的評価）を測

定し、これらが学校生活場面におけるストレスとどのように関連しているかについて分析している。その結果、「友人疎外」ストレスは悲しい、イライラするといった感情を、「教師不信」ストレスに対して腹が立つ、イライラするといった感情を、「規則」ストレスに対してビクビクする、緊張する、腹が立つ、イライラするといった感情を抱いていることを明らかにした。また、これらのストレスは多くの中学生にとって対処可能なストレスと感じられる一方、「部活動」ストレスは疲れる、だるい、情けない、気が狂うといった感情を、「学業」ストレスは混乱する、疲れる、気が狂う、だるいといった感情を喚起することも指摘している。このように、ストレスの性質により児童・生徒は異なった対処の仕方・感じ方をしているということを示唆している。

岡安・嶋田・坂野（1993）は、児童・生徒の学校ストレスとソーシャル・サポートの関係について、中学生 1088 名を対象として、認知されたソーシャル・サポート（他者から援助を受ける可能性に対する期待あるいは援助に対する主観的評価）の学校ストレス軽減効果について検討し、この有効性には性差が大きく、男子より女子において有効に作用することを明らかにしている。その上で、認知されたサポートは出来事の認知的評価に影響する個人的特性の一つとみなすべきであると指摘している。

（3）ストレス・コーピングに関する研究

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) は、対処（ストレス・コーピング）を「能力や技能を使い果たしてしまうと判断され自分の力だけではどうすることも出来ないとみなされるような、特定の環境からの強制と自分自身の内部からの強制の双方を、あるいはいずれか一方を、適切に処理して統制していこうとしてなされる、絶えず変化していく認知的努力と行動による努力」と定義し、対処をその機能の観点から「情動中心的対処」と「問題中心的対処」に区別している。

嶋田（1998）は小学生の対処の方法には、「積極的対処」、「消極的対処」、「回避的対処」の 3 種類があることを明らかにしている。一方、三浦・坂野（1996）は、中学生の対処方法には「積極的対処」、「サポート希求」、「思考

の肯定的転換」、「あきらめ」といった種類があることを報告している。

大迫（1994）は、高校生がストレッサーを感じると考えられる日常行動領域について、学業、友人・恋人関係、教師・学校関係、自分の体・性格、家庭の5領域に分け、領域ごとに、その領域のストレッサーを対して対処行動を分析した。その結果、対処行動のパターンには各人によりある程度の一貫性があるものの、対処行動がストレッサーの性質や状況により同一の個人内でも多様な現れ方がみられ、機能の異なる対処行動の有効性に差異があることを示し、対処行動の測定にストレッサーの質や状況を考慮することが重要であると報告している。

伊藤（1993）は大学生150名を対象として、対人的ストレスへの対処法に関する調査を行い、因子分析を行った。その結果、「情動中心的対処」、「相手への直接的働きかけ」、「積極的思考・問題解決」、「相談・サポート希求」、「相手の回避・無視」、「好転希望・我慢」の6因子を抽出している。さらに、「ストレスの強さ」、「相手との関係性の重要度」、「問題に対する相手の責任」といった状況的要因が対処法の使用に影響を及ぼしていることも報告している。

古市・中野（1998）は、学校生活におけるストレッサー経験と適応感情、対処行動の3要因間の関係について分析した。その結果、ストレッサー経験の種類による対処行動の選択の仕方には相違があり、学業関連のストレッサーを経験した場合には問題解決型対処行動や自責型対処行動が用いられやすいことなどを示唆している。

鈴木・坂野（1998）は、Frankenheuser（1984）のストレス状況下における個人の状態を「ストレッサーに対してどの程度積極的に関わろうとするか、あるいは努力するか」という effort 次元と「ストレッサーをどの程度驚異的である、または統制感の低いものであると評価し、回避的な行動をとるか」という distress 次元の2つの次元から、大学生487名に対して調査を実施した。因子分析を行った結果、コミットメント、影響性の評価、問題解決といったストレス場面に対する積極的な関わりや問題解決行動を表す「effortに関する因子」と脅威性の評価、コントロール可能性、回避といった主観的統制感の低さや脅威からの回避的態度を表す「distressに関する因子」を抽

出している。

子どものストレス・コーピングに関しては、安藤（1985）は、子どもが学校生活にもたらすストレスにどうしても適応しきれなくて、心理面や行動面に病理性が生じることがあることを明らかにしている。また、宗像（1989）は、ストレスに対して、適切な対処行動を行うことがストレス反応の低減に有効であることを報告し、こうした場合に、子ども達への好ましいストレス対処行動への援助が極めて大切であると指摘している。

（4）ストレス反応及び関連研究

人間は、ストレス事態においてストレス反応を起こすとき、身体的・精神的・行動的側面においてはさまざまな変容を来すことが明らかにされている。Table 2-1 は、従来の研究において明らかにされたストレス事態における心身・行動上の変化についてまとめたものである（富永、1998）。

Table 2-1 ストレス状態がもたらす心身の変化

身体的	精神的	行動上
心拍数の増加、血圧の上昇 過呼吸 めまい、ひりひりする、発汗、しびれ 筋肉の収縮—かゆみ、痛み、頭痛、震え 偏頭痛 胃痛、吐き気 頻尿、下痢 喘息、発疹、癌など	物事に集中できない なかなか決断がつかない 物覚えが悪い（忘れやすい） くよくよ良くないことを考える（抑うつ的气氛） 不合理なことを考える 破局的思考（破滅しそうで悩む）	不安が起きそうなことを避けて 引きこもりがちになる 酒、タバコ、薬物の量が増える 眠れない、朝早く目が醒める 攻撃性、イライラが高まる 脅迫的に何かをする 食べ物の好みが変わる

（ 富永、1998 より ）

岡安・嶋田・坂野（1992）は、中学生用ストレス反応尺度を作成するため、

中学生を対象として調査を実施し、因子分析を行った。その結果、不機嫌で怒りっぽいとかイライラするといった「不機嫌・怒り感情因子」、不安を感じるや悲しいといった「抑うつ・不安感情因子」、疲れやすいや体がだるいといった「身体的反応因子」、勉強が手につかないや一つのこと集中することができないといった「無力的認知・思考因子」の4つの因子を抽出している。また、ストレス反応の学年差と性差についても検討を行ない、「抑うつ・不安感情」と「無力的認知・思考」は上級生になるほど高得点を示す傾向を示し、さらに全般的に女子群の方が男子群よりも高いストレス反応を示すことを報告している。

ストレスと問題行動との関係については、ストレッサーの経験から心理的ストレスのプロセスが進行し、問題行動に至るまでの過程の分析があげられる。この領域では、ストレスの反応は情緒反応のみならず、新名（1994）が示しているように、対人、意欲、思考といった多くの領域にわたる心理的ストレス反応が生じることが明らかにされている。また、本間・新名（1988）は、情緒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が、一次的反応である情緒反応が発生した後に生起する可能性のある二次反応と捉えられるとしている。

また、自信喪失、無気力、絶望といった意欲反応とは別に、近年、“キレル”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連する攻撃反応についても、多くの立場から取り挙げられている（小林・馬淵・八峠・藤森、1998；馬淵・小林・八峠・藤森、1999）。高橋・野本・奥寺・中屋（1988）の中学生を対象とした調査では、約3割の生徒が不登校願望を持ち、約4割の生徒が身体的不調を訴えているという事実が明らかにされている。他に、岡安・嶋田・丹羽他（1992）は、学校ストレッサーの経験頻度が高い場合に彼らのストレス反応の表出が高くなることを明らかにしている。

3 家庭における心理的ストレス

以上では、学校ストレスが児童・生徒の心身の健康に影響を及ぼすことを挙げてきた。しかし、児童・生徒がストレスを感じるのは学校場面だけでは

ない。家庭もまた児童・生徒を取り巻く基本的な環境・生活領域であり、青少年のストレスを理解する上では、学校ストレスに関する研究と同様に家庭ストレスに関する研究も重要である。堂野・田頭・三藤（1990）は、こうした立場から、児童期のストレスについて分析している。

石原・三宅（2001）は、児童における家庭ストレスの尺度化を試み、その因子分析により、「塾・お稽古での場面に関する因子」、「家庭学習に関する因子」、「塾・お稽古による犠牲の因子」、「親との関係に関する因子」、「友達との関係に関する因子」、「兄弟との関係に関する因子」、「嫌悪感に関する因子」の7因子を抽出している。桜井・岩立・渡部らは（1998）も、学校をめぐるストレスばかりでなく、家庭内の人間関係のあり方も子どものメンタルヘルスに大きく影響を及ぼしているという立場で研究している。

藤森・真栄城・八木下・菅原（1998）は、家族関係と子ども達の精神的健康との関係について分析し、家族凝集性の低い家庭に育つ子どもの抑うつ傾向が高いという関係を見出している。また、神藤・伊藤・齋藤ら（1999）は、家庭ストレスと学校適応の関連について検討し、中学生の不適応（キレ行動）に対して生活ストレスの影響があること、つまり、学業ストレスや教師ストレスと同様に家庭ストレスもまた「間接的攻撃」や「直接的攻撃」といったキレ行動につながりやすいということを明らかにしている。

池上・井上（2002）は、中学生のストレスを家庭や学校、さらには直接・間接に見聞する大人社会全体の中にまで幅広く求め、それらが中学生の心身にもたらす影響について分析している。彼女らは、家庭、学校、社会において生起し、中学生にとってストレスとなり得る出来事を項目としたストレス尺度と、身体的不調、抑うつ・不安、無力的認知・思考、不機嫌・怒り、攻撃衝動の下位尺度から成るストレス反応尺度を用いて調査を行ない、「社会」ストレスのストレス得点が「家庭」及び「学校」ストレスにより高く、大人社会全体のあるように対する不満や不安が相当に強いストレスとなっていることを示唆し、中学生のストレス源が必ずしも学校生活の中に限局されているわけではないことを報告している。

家庭での生活や親子関係から生じるストレスの問題性を示唆した内山（1983）や白崎・岡堂（1986）、子どものストレスに起因した社会的病理的

現象について警告を与えている大塚（1985）、などは現代人が傾聴すべき警鐘であろう。

第2節 ストレスマネジメント教育に関する研究

ストレスマネジメントという用語は、ストレスを阻止・軽減するための対応策と具体的介入という意味で使用されることが多かった(児玉、1988；佐藤・朝長、1991 など)。

1 欧米におけるストレスマネジメント教育

坂野ら(1995)はAPA (American Psychological Association) から提供されているデータベースを検索し、1982年～1993年の12年間に発行された書籍や誌論文の中から“stress management”という語句が用いられている研究を調べ、計839件の書籍と論文があったことを報告している。その中では大人を対象にした研究が圧倒的に多く、実施場面では臨床場面がもっとも多かった。

欧米各国ではこころの健康教育として、ストレスマネジメントの考え方を取り入れた学校教育を早期から行い、高い効果をあげてきた。

ストレスマネジメント教育はアメリカやスウェーデンを中心に1970年代から注自され始めた。離婚率の増加や競争社会の激化などにもなう子どもの問題行動の深刻化があったことがあるとされている。

Selye,H.のストレス理論を子どもに幅広く理解させるために、Humphrey,J.H,*et al*(1980)によって考案された教育プログラムで、主にストレスの知識教育を中心として構想されている。つまり、子どもの家庭や学校、遊び時間など1日の生活を対話形式の絵本にし、子どものストレスへの理解を促すものとなっている。

Stroebe1,E.L.や Stroebe1,C.F,*et al* (1984)によって考案されたQR (Quieting Reflex) というストレス教育プログラムを子ども向けに簡便に

したものである。QR は 1974 年にバイオフィードバック法のような機材を必要としないストレスマネジメント技法として考案され、ストレスによって生じる緊急反応(例えば、アドレナリンの分泌や顔の表情の緊張など)を自律訓練法、漸進性筋弛緩法や理性的情緒療法などを用いて軽減し、心身ともに均衡のとれた状態に戻そうとするものである。

Bedford,S. (1981) によって考案された技法は、リラクセーションや呼吸法、バイオフィードバック法、自律訓練法、瞑想などを用いて子どものストレスを軽減させる教育プログラムである。このプログラムではストレスマネジメント技法を教える者もストレスマネジメントを学ぶことが重要であることから、親や教師用のマニュアルも用意されている。

アメリカ健康財団 (American Health Foundation, 1994) によって考案された、児童を対象とする統合的な健康増進プログラムであった。このプログラムでは「日常生活で起きる様々な必要性や課題にうまく対処できる、効果的で建設的な行動能力(WHO:1994)」であるライフスキル (Life skill) の強化を重視している。実際にはストレス対処スキルや情緒対処スキルの習得を目的に、小冊子の物語を読んだ後に、教師が子どもの理解を深めるように質問や話し合いを行い、緊張した状態やリラックスした状態の理解や体験を通じて、子どもが自分にあったリラックス法をみいだすように指導されている。

Edwards,D. & Hofmeier,J.(1991)心身をよりよい状態に保つことを目的に、児童のリラクセーションを中心にした「Feel Good About Me」と呼ばれるプログラムが行われている。プログラムは 20 日間かけて、『ストレスの知識教育』『ストレスによる身体の変化に気づかせる活動』『身体をリラックスさせる活動』を行っており、自律訓練法や漸進性筋弛緩法、イメージ・トレーニング、ストレッチングなど様々な技法が用いられている。

Davis,R. (1991)は、小学 2 年生など低学年の児童を対象に、ストレスの知識教育を中心としたプログラムを考案している。ストレスについての議論を行わせて、子ども同士の共感的理解を促すとともに、ストレス・ポスター(自分の顔を中心に描かせ、その周囲にストレスの原因を描いて説明させたもの)やノーストレス・ボタン(「今日はいやな気分がしない日です」というボ

タンを作成し、胸に貼り付ける)など子どもの理解を促す様々な「ストレス・グッズ」を考案している。

スウェーデンで主に行われている教育は、「統合的メンタル・トレーニング(IMT: Integrated Mental Training)」と呼ばれるものである。このプログラムは、リラクゼーションとイメージ・トレーニングの2つの基礎的要素から構成されている自己コントロール技法であり、必要な時にはいつでもトレーニングができることを目的としている。緩やかなBGMとプログラムのカセットを2週間繰り返し聞かせることで、リラックスした状態を体得させ、次にリラックスした状態で、ある目標を思い浮かべて、その成功体験のイメージを描かせるというメンタル・トレーニングを行っている。このようなトレーニングを授業や試合の前などに実施することで、ストレス緩和に効果をあげている。

2 日本におけるストレスマネジメント教育

日本におけるストレスマネジメント教育に関する研究も歴史が短く、その数も多くない。竹中(1997)は、多くの教育関係者は子どもの日常生活における行動の中に、過度な緊張、心理的ストレスの存在を感じている。このような問題行動の予備軍に対する具体的な対策が必要とされ、ストレスマネジメントプログラムの開発や実施が期待されていると述べている。

山中(1997)及び三浦・上里(1999)に小学生を対象とした主に筋弛緩法などのリラクゼーションを実施し、その効果を報告している。

宮崎・益子(1998)は中学女子生徒に自分のストレスを気づかせるためのセルフカウンセリング及びアサーティブトレーニングから構成されたプログラムを行った。結果としてセルフカウンセリングはストレスの経験、特性・状態不安及び抑うつの有効であったと報告した。

山中(2000)はストレスマネジメント教育を、「ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育援助の理論と実践である」と定義した。その立場で、山中・富永(2000)ストレスマネジメント教育の内容は主に4段階(Fig.2-1)して捉えることができると提案した。

以上例としてあげてきた先行研究のプログラムはストレスマネジメント

教育の構成要素の一部であり、当然ながら、十分のものであるとは言いがたい。

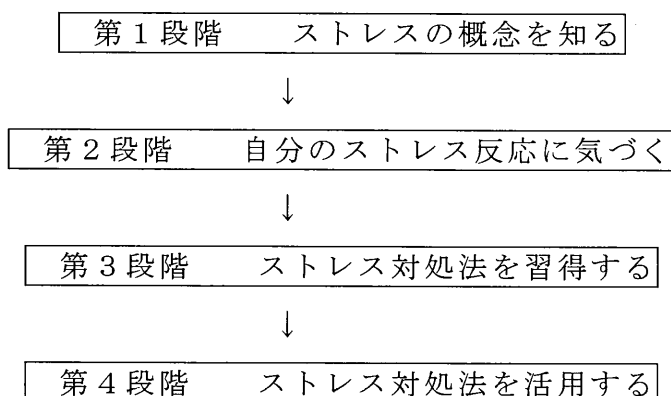


Fig. 2-1 ストレスマネジメント教育の内容

竹中・児玉ら（1994）は小学生を対象として、漸進的筋弛緩法を習得することが含めた体系的なストレスマネジメントのプログラムを開発した。その主な内容は、ストレッサーによって引き起こされている身体的反応への気づき、及びリラクセーションの指導であり、ストレスマネジメント授業と他教科（国語，体育）授業前後の状態不安の個人内比較，ストレスマネジメント授業を受ける前後の状態不安の個人間比較を行うものである。その結果、ストレスマネジメント授業は児童の状態不安を低減するという結論を得ている。

従来ストレスマネジメント教育では、この段階の具体的な対処方法として主にリラクセーション技法が導入されることが多く、それに取り組むことによって心身のリラクセーションを実感できるようになる。そうになるとストレス反応が軽減されるだけでなく、日常生活の中でも心身の変化が生じるようになり、その変化にも気づけるようになる。最近ではストレスに備える「予防措置」としての意義が注目されるようになってきた。

山崎ら（2000）はフィークス・プログラム（PHEECS）を開発した。心理学・保健学など様々な領域の理論と方法が幅広く取り入れられている。教師によって実施されるもので、内容は「性格改善教育」「ストレス低減」「生活

習慣改善」などプログラム群からによって構成されている。その有効性についても報告されている。

三浦（2002）は、中学校で生徒集団を対象に実施したストレスマネジメントプログラムの効果について、漸進的筋弛緩法、及びプログラム全体のストレス反応軽減効果、学校ストレス耐性の向上といった観点から検証を行った。その結果、ストレスマネジメントプログラムの実施は、中学生のストレス反応の低減や学校ストレス耐性の向上、あるいは全般的なスクールモラルの上昇に効果的であることが明らかにされた。

寺嶋・日高・宮田ら（2002）に日本型ストレスマネジメント教育指導案を作成し、小・中学生を対象に実施した。内容には、ストレス全般にわたる知識教育、ストレス緩和技法の習得、ソーシャル・スキル・トレーニングという三つの領域が含まれている。結果として、ストレスマネジメント教育にソーシャル・スキル・トレーニングを取り入れる場合は、集団参加型と攻撃行動抑制型のスキル・トレーニング、すなわちグループ学習のような集団課題学習や集団作業、自己感情や欲求を適切に統制するための技法を教授するのが望ましいことを見出している。

比嘉（2005）は、小学生を対象に心理教育プログラムを作成し、スクールカウンセラーと担任のチームティーチング（T・T）で実施した。実施群と統制群の実施前後の自己肯定意識・ストレス反応・学級満足度の変化を測定し、児童の授業後のアンケートや担任の意見も参考にしながら、プログラムの効果を検討した。結果はプログラムの実施により「身体反応」「不機嫌怒り」を軽減する効果があったと報告している。

ストレスマネジメント教育は、患者を治療するのではなく、健常者が不健康にならないようにすることを目指し、さらに健康度をより高めるように働きかけるといった一次予防の役割を担っている（Ellis, A. & Harper, R. A., 1961）。

第 3 章 研究方法

1 尺度の構成

ストレッサー質問紙は、フェスシートに（性別・年齢・きょうだいの人数・出生順位など）など質問とストレッサー尺度（43 項目）及び対処行動尺度（20 項目）で構成された。

(1) ストレッサー尺度

岡安・嶋田ら（1992）によって作成された中学生用学校ストレッサー尺度から 37 目を選定した、筆者らが考えた親に関するストレッサーとして 8 項目を加えた。

回答は 4 件法であり、全然なかったを 0、たまにあったを 1、ときどきあったを 2、よくあったを 3 として得点化した。

(2) ストレス・コーピング尺度

神村・海老原・佐藤ら（1995）が作成した 3 次モデルにもとづく対処方略尺度（TAC-24）に基づき、中学生用に修正作成した。回答形式は 5 件法であり、「そのようにしたこと（考えたこと）はこれまでにない。今後も決してないだろう」を 1、「ごくまれにそのようにしたこと（考えたこと）がある。今後あまりないだろう」を 2、「何度かそのようにしたこと（考えたこと）がある。今後ときどきはそうするだろう」を 3、「しばしばそのようにしたこと（考えたこと）がある。今後たびたびそうするだろう」を 4、「いつもそうしてきた（考えてきた）。今後そうするだろう」を 5 として得点化した。

(3) ストレス反応尺度

三浦・坂野（1997）によって作成された中学生ストレス反応尺度を用いた。まず「次に書いてある気持ちや身体の調子は、あなたにどのぐらい当てはまりますか。当てはまる数字に○をつけてください。」と教示し、回答は 4 件法であり。全く当てはまらないを 1、あまり当てはまらないを 2、やや当て

はまるを3、よくあてはまるを4として得点化した。

(4) 自己肯定感尺度

伊東（1983）によって訳した Coopersmith, S. の「自己肯定度イベントリー」（S E I : Self-Esteem Inventory）を用いた。自己肯定度イベントリーは25項目の質問にそれぞれ「そうです」「違います」で回答を求めた。「そうです」を1、「違います」を0として得点化した。

2 調査の実施

対象： 本研究のアンケート調査対象としては、中国山東省聊城市B中学校、済南市T中学校；日本山口県の山口市A中学校、萩市のB中学校とC中学校の一年生から三年生を用いた生徒の学年別の構成はTable 3-1に示すとおりである。

Table 3-1 被調査者内訳（人）

		学年			合計
		一年生	二年生	三年生	
国	中国	168	213	130	511
	日本	183	197	65	445
合計		351	410	195	956

調査時期： アンケート調査の実施にあたっては2005年5月14日～9月25日の間において、中国及び日本の学期の初期に、学年やクラスの事情を考慮して、各担任によって行われた。

第4章 研究結果

第1節 ストレッサー

1 探索的因子分析

中学生の心理的ストレス43項目に探索的因子分析（主因子法・バリマックス回転）を実施した。なお、各分析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。

ストレスについては、解釈可能な7つの因子が抽出された（寄与累積率=52.19%）。

第Ⅰ因子に含まれた項目は、「誰かにいじめられた」や「クラスの友達から仲間はずれにされたなど友達に関する内容であり、「友人関係」の因子であると命名した。第Ⅱ因子は「先生がえこひいきした」や「先生が自分を理解してくれなかった」などの項目に代表され「教師との関係（7項目）因子として命名した。第Ⅲ因子は「親が自分のことを理解してくれなかった」や「親が自分のことを過度に期待していた」などの項目からなっており、「親との関係」因子として命名した。第Ⅳ因子は、「部活動の練習が厳しかった」や「活動の上下関係が厳しすぎると思った」など項目であり、「部活動」として命名した。また、第Ⅴ因子は試験や通知票の成績が悪かった」や「一生懸命勉強しているのに、成績が伸びなかった」など学業に関する内容であり、「学業」の因子として考えられる。第Ⅵ因子は「校則をやぶってからしかられた」や「服装や髪型について注意された」など項目があり、「規則」と命名した。第Ⅶ因子は「委員や係の仕事をやらなければならない」など内容が含まれており「委員活動」因子として解釈可能である。

2 ストレッサーにおける地域間比較

まず、中国と日本の中学生におけるストレスの相違について検討するため、それぞれの因子負荷量を算出し、因子ごとにt検定を行った。

Table 4-1 中学生の心理的ストレスの因子分析

	因子						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
14誰かにいじめられた	0.78	0.27	0.11	0.02	0.09	0.06	0.01
13友達から暴力をふるわれた	0.75	0.32	0.09	-0.04	0.10	0.05	-0.04
16クラスの友達から仲間はずれにされた	0.71	0.34	0.10	0.01	0.17	0.11	0.00
12勉強のことで友達にからかわれたり、バカにされたりした	0.70	0.23	0.11	-0.01	0.27	0.07	0.10
15クラスの異性から嫌われた	0.65	0.22	0.15	-0.01	0.14	0.16	0.03
9自分の性格のことや自分のしたことについて、 友達から悪口を言われたことがあった	0.63	0.09	0.14	0.10	0.20	0.00	0.10
10顔やスタイルのことで、友達にからかわれたり、バカにされたり	0.60	0.05	0.15	0.13	0.18	0.03	0.12
11友達とけんかをした	0.53	0.14	0.13	0.07	0.20	0.05	0.05
35先生がえこひいきした	0.24	0.72	0.21	-0.01	0.15	0.09	0.05
36先生にうらぎられた	0.43	0.72	0.19	-0.03	0.16	0.13	0.03
33先生が自分を理解してくれなかった	0.24	0.69	0.19	0.13	0.21	0.13	0.13
37先生から、無視された	0.37	0.62	0.19	0.05	0.17	0.07	0.01
34先生から、自分と他人を比べるような言い方をされた	0.19	0.62	0.18	0.12	0.13	0.12	0.16
32先生がていねいに分かりやすく教えてくれなかった	0.23	0.59	0.22	0.12	0.21	0.03	0.04
31自分は悪くないのに、先生から叱られたり注意されたりした	0.19	0.53	0.29	0.13	0.07	0.13	0.17
39親が自分のことを理解してくれなかった	0.23	0.29	0.67	0.14	0.12	0.10	-0.03
38親が自分の要求を聞き入れてくれなかった	0.04	0.10	0.67	0.19	0.13	0.12	0.15
42自分がわるくないのに、親に叱られた	0.25	0.28	0.64	0.08	0.16	0.04	0.08
43親との意見が合わない	0.09	0.11	0.62	0.17	0.15	0.09	0.11
41自分のことに親が干渉しすぎた	0.26	0.31	0.57	0.08	0.12	0.09	0.05
40親が自分のことを過度に期待していた	0.13	0.20	0.56	0.10	0.08	0.09	0.15
19部活動の練習が厳しかった	-0.06	0.05	0.05	0.76	0.05	0.04	0.11
21部活動で先生や先輩からしごかれた	0.03	0.07	0.18	0.67	0.06	0.17	0.08
18部活動で帰りが遅くなった	0.01	-0.03	0.03	0.66	0.08	-0.01	0.14
22部活動の先生が厳しすぎると思った	0.03	0.10	0.14	0.63	0.05	0.21	0.07
20部活動の上下関係がきびしすぎると思った	0.12	0.10	0.14	0.56	0.08	0.11	0.06
17勉強と部活動の両立が難しい	0.13	0.04	0.12	0.43	0.34	0.02	0.14
7人が簡単にできる問題でも、自分にはできなかった	0.29	0.16	0.08	0.06	0.64	0.06	0.07
2試験や通知票の成績が悪かった	0.07	0.03	0.10	0.14	0.64	0.08	0.01
5授業の内容や先生の説明がよく分からなかった	0.18	0.23	0.08	0.04	0.57	0.05	0.06
3試験や成績のことが気になった	0.23	0.13	0.13	0.06	0.55	0.05	-0.03
4一生懸命勉強しているのに、成績が伸びなかった	0.16	0.14	0.17	0.09	0.53	0.10	0.03
8授業中、指名されても答えられなかった	0.38	0.17	0.08	0.07	0.51	0.07	0.06
24校則をやぶってからしかられた	0.23	0.21	0.15	0.14	0.17	0.75	0.07
25服装や髪型について注意された	0.16	0.19	0.15	0.20	0.10	0.66	0.14
23時間をきちんと守るように注意された	0.00	0.06	0.14	0.27	0.12	0.50	0.20
27委員や係の仕事をやらなければならない	0.07	0.09	0.07	0.13	0.11	0.09	0.61
26いやな仕事や苦手な仕事をやらされた	0.16	0.13	0.20	0.19	0.09	0.04	0.57
29学校やクラスの重要な仕事をまかされた	0.00	0.06	0.09	0.19	-0.07	0.15	0.52
寄与累積率(%)	12.50	22.67	30.49	37.77	44.83	48.88	52.19
信頼性係数(α)	0.95	0.90	0.86	0.81	0.82	0.77	0.66

因子抽出法: 主因子法

a. 7回の反復で回転が収束した。

Table 4-2 及び Fig. 4-1 はその結果である。表及び図に示すように、5つの因子において、両地域の間には有意差が認められた。つまり「友人関係」($t=22.34$ 、 $df=923$ 、 $p<.001$)、 「教師との関係」 ($t=12.31$ 、 $df=923$ 、 $p<.001$) 及び「親との関係」 ($t=2.95$ 、 $df=923$ 、 $p<.01$) においては、中国の生徒の方が高く、「部活動」($t=5.92$ 、 $df=923$ 、 $p<.001$)、 「委員活動」 ($t=4.82$ 、 $df=923$ 、 $p<.001$) においては、中国より日本の方が高いということである。

Table 4-2 ストレッサーについて中国と日本の因子得点

	国	人数	平均値	標準 偏差	t 値	有意 確率
友人関係	日本	428	-0.64	0.96	-22.34 (***)	0.00
	中国	497	0.55	0.65		
教師との 関係	日本	428	-0.40	1.11	-12.31 (***)	0.00
	中国	497	0.35	0.74		
親との 関係	日本	428	-0.10	1.13	-2.95 (***)	0.00
	中国	497	0.09	0.86		
部活動	日本	428	0.21	1.13	5.92 (***)	0.00
	中国	497	-0.18	0.84		
学業	日本	428	-0.05	1.14	-1.54	0.12
	中国	497	0.05	0.86		
規則	日本	428	-0.06	0.99	-1.79	0.07
	中国	497	0.05	1.01		
委員活動	日本	428	0.17	1.00	4.82 (***)	0.00
	中国	497	-0.15	0.97		

*** : $p<.001$ ** : $p<.01$ * : $p<.05$

3 ストレッサーにおける国×性別の検討

1) 友人関係

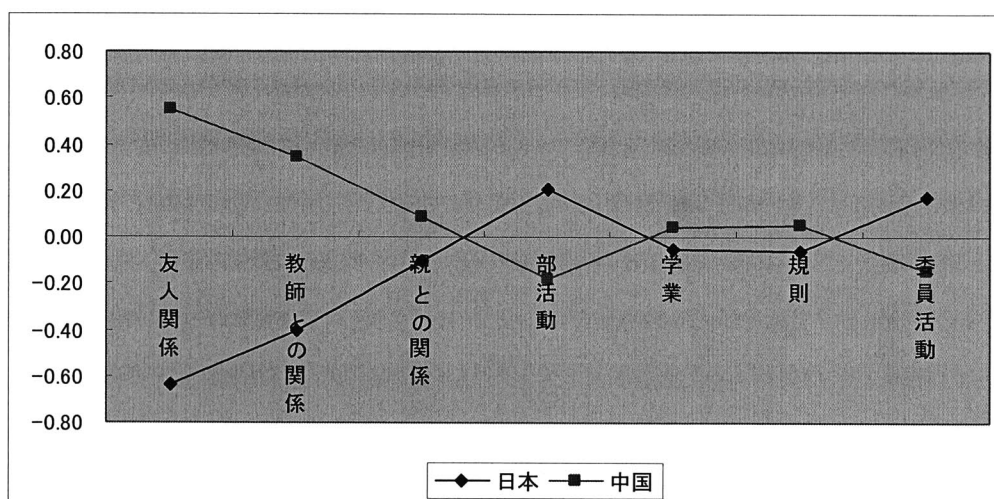


Fig. 4-1 ストレッサーについて中国と日本の相違

ストレスにおいて友人関係について、中国と日本の間の地域差がみられた、もっと詳しく検討するために国と性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用は($F [1, 918]=5.64, p < .05$)有意であった。国を水準にして検討すると、日本においては性別の単純主効果が($F [1, 918]=4.41, p < .05$)見られた。つまり日本の男子は女子より友人関係のストレス高い。性別を水準に検討すると、男子($F [1, 918]=217.91, p < .001$)、女子($F [1, 918]=286.99, p < .001$)国の単純主効果が見られた、つまり、男子にも女子にも中国の中学生の友人関係ストレスが高い。

2) 教師との関係

ストレスの教師との関係について、中国と日本の間の地域差がみられた、もっと詳しく検討するために国と性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用が見られなかった。国の主効果が($F [1, 918]=145.21, p < .001$)みられた。つまり、日本より中国の中学生が教師との関係についてストレスが多い。

3) 親との関係

ストレスの教師との関係について、中国と日本の間の地域差がみられた、もっと詳しく検討するために国と性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用が見られなかった。国の主効果が($F [1, 918]=9.212, p < .01$)みられた。つまり、日本より中国の中学生が親との関係についてスト

レスが高い。

4) 部活動

ストレッサーにおいて部活動について、中国と日本の間の地域差がみられた、もっと詳しく検討するために国と性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用は($F [2, 918]=7.11$ 、 $p < .01$)有意であった。国の主効果が見られた。日本においては($F [1, 18]=14.22$ 、 $p < .001$)女子が男子よりストレス感じる。男子においては($F [1, 918]=5.73$ 、 $p < .05$)中国男子より日本男子の部活動ストレスが高い。女子においては($F [1, 918]=34.34$ 、 $p < .001$)、中国女子より日本女子の部活動のストレスが多い。

5) 委員活動

ストレッサーにおいて委員活動について、中国と日本の間の地域差がみられた、もっと詳しく検討するために国と性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用は見られなかった。国と性別の主効果が見られた。日本においては($F [1, 918]=5.76$ 、 $p < .001$)男子が女子よりストレス感じる。中国においても($F [1, 918]=5.74$ 、 $p < .001$)同じ結果であった。性別水準からみると、男子においては($F [1, 918]=14.86$ 、 $p < .001$)中国男子より日本男子の委員活動ストレスが高い。女子においては($F [1, 918]=11.74$ 、 $p < .01$)、中国女子より日本女子の委員活動のストレスが多い。

分析の結果、「友人関係」、「教師との関係」、「親との関係」、「部活動」、「学業」、「規則」、「委員活動」の7つ下位尺度39項目から中学生のストレッサー測定尺度が作成された。従来の小中高校生を対象したストレッサー尺度をみると、岡安ら(1992)の中学生用尺度では「教師との関係」、「友人関係」、「部活動」、「学業」、「規則」、「委員活動」の6下位尺度が抽出されていた。高倉ら(1998)の思春期用日常ストレッサー尺度では「部活動」、「学業」、「教師との関係」、「家族」及び「友人」の5下位尺度が抽出されていた。三浦(1999)の中学生学校ストレッサー尺度では「学業」、「教師との関係」、「友人との関係」、「部活動」の4因子が含まれていた。このような先行研究の結果を踏まえると、本研究で作成した中学生の日常ストレッサー尺度の因子構造は類似しており、妥当なものであると考えられる。

作成された尺度の信頼性の検討を行った。各因子の α 係数(.66～.95)

であり、それによる内的整合性は満足できるものであり、本尺度の信頼性が確認された。

本研究は日本と中国においては学期の初めにアンケート調査を行ったため、友人関係に関しては最もストレスが高く感じるようだ。友人関係以外は先生との関係、親との関係といった対人関係にストレスが多く感じられた。

金子・胡（2001）は中学生のストレス状況に関する中日比較研究を行い、「両国の有意差が認められたのは、上の経験率と同様多くの項目について一貫して日本が中国よりも強くストレスを感じる」と報告している。雷・堂野（2002）の研究においては、ストレスの3側面から、中国と日本の対象者群の比較試みたが、日常性駆るにおいて、全般的に中国よりも日本の子どものほうがストレスの程度が高いことが示唆された」という報告している。つまり、5つの因子において、両地域の間には有意差を認めている。それは、「友人関係」（ $t=22.34$, $df=923$, $p<.001$ ）、「教師との関係」（ $t=12.31$, $df=923$, $p<.001$ ）及び「親との関係」（ $t=2.95$, $df=923$, $p<.01$ ）においては、中国の生徒の方が高く、「部活動」（ $t=5.92$, $df=923$, $p<.001$ ）、「委員活動」（ $t=4.82$, $df=923$, $p<.001$ ）においては、中国より日本の方が高いということである。

第2節 ストレス・コーピング

1 探索的因子分析

ストレス・コーピングについては因子分析（主因子法・バリマックス回転）を実施した、解釈可能な4つの因子を抽出された（寄与累積率=52.09%）。第Ⅰ因子に含まれる項目は「詳しいひとから自分に必要な情報を収集する」や「どのような対策をとるべきか綿密に考える」など、問題に積極的に働きかけようとする内容であり「積極的な対処」因子として考えられる。一方、第Ⅱ因子は「対処できない問題だと考え、諦める」や「どうすることもできないと解決を後延ばしにする」など項目を含まれており、「回避的な対処」因子として捉えられる。次に、第Ⅲ因子は「誰かに愚痴をこぼして気持ちを

はらす」や「誰かに話を聞いてもらい、気を静めるようにする」など項目があり「サポート希求」因子として解釈可能である。最後に、第四因子の項目は「今後はよいこともあるだろうと考える」や「悪いことばかりではないと楽観的に考える」であり、「楽観的思考」因子として捉えられる。

Table 4-3 中学生のコーピングに関する因子分析

	因子			
	I	II	III	IV
12 詳しいひとから自分に必要な情報を収集する	0.75	0.19	0.10	-0.02
18 既に経験した人から話を聞いて参考に にする	0.73	0.11	0.12	0.04
11 どのような対策をとるべきか綿密に考 える	0.73	0.05	-0.01	0.14
17 過ぎたことの反省をふまえて次にすべ きことを考える	0.68	-0.08	-0.02	0.13
19 対処できない問題だと考え、諦める	0.00	0.77	0.15	0.01
13 自分では手に負えないと考え放棄する	-0.05	0.70	0.16	0.03
20 口からでまかせを言って逃げ出す	0.08	0.68	0.16	-0.04
5 どうすることもできないと解決を後延 ばしにする	0.04	0.62	0.07	0.11
6 自分は悪くないと言い逃れをする	0.31	0.60	-0.16	0.17
10 買い物、おしゃべりなどで時間をつぶ す	-0.08	0.18	0.75	0.09
15 誰かに愚痴をこぼして気持ちをほらす	-0.07	0.23	0.70	0.05
16 友達とお茶を飲んだり食事をしたり する	0.36	0.12	0.55	0.02
2 誰かに話を聞いてもらい、気を静めるよ うにする	0.32	-0.13	0.52	0.29
7 今後はよいこともあるだろうと考える	0.12	0.11	0.06	0.71
1 悪いことばかりではないと楽観的に考 える	0.22	-0.02	0.08	0.68
9 そのことをあまり考えないようにする	-0.17	0.14	0.16	0.59
14 悪い面ばかりではなくよい面を見つけ ていく	0.49	0.00	-0.03	0.55
寄与累積率 (%)	16.34	30.93	41.54	52.09
信頼性係数 (α)	0.75	0.72	0.60	0.59

コーピングにおいては、本研究は「積極的対処」、「回避的対処」、「サポート希求」、「楽観的思考」の4つ下位尺度17項目から、中学生のストレス対

処方法の尺度が作成した。雷・堂野（2002）の中国及び日本における思春期の心理ストレスの研究の中で、「積極的な行動」、「外面発散」、「相談」、「内面発散」の4下位尺度を抽出されていた。その「相談」の因子と本研究の「サポート希求」と似ていた。三浦・坂野（1996）に中学生のストレス・コーピング尺度は「積極的対処」、「思考の肯定的転換」、「サポート希求」、「あきらめ」の4下位尺度を抽出された、そのなかの「思考の肯定的転換」という因子は「今の経験から何かしら得るところがあると考え」、「今の経験はためになると思うようにする」など内容を含めて、本研究の「楽観的思考」と似ている。対処方法の各因子の α 係数（.59～.75）であり、本尺度の信頼性が確認できる。

中学生は、ストレスに対して、回避的な対処方法をとる傾向があり、積極的な対処方法をとることによって、ストレスを高く感じる傾向も見られた。

2 ストレス・コーピングにおける地域間比較

中国と日本の中学生におけるストレス・コーピングの差異について検討するため、それぞれの因子負荷量を算出し、因子ごとに統計的な検定を試みた。

Table 4-4 ストレス・コーピングについて中国と日本の因子得点

	国	人数	平均値	標準偏差	t 値	有意確率
積極的 対処	中国	499.00	0.42	0.90	15.29	0.00
	日本	442.00	-0.47	0.89	(***)	
回避的 対処	中国	499.00	0.10	0.94	3.42	0.00
	日本	442.00	-0.12	1.06	(***)	
サポート 希求	中国	499.00	-0.25	0.90	-8.39	0.00
	日本	442.00	0.28	1.03	(***)	
楽観的 思考	中国	499.00	0.07	0.94	2.25	0.02
	日本	442.00	-0.08	1.06	(*)	

*** : $p < .001$ * : $p < .05$

その結果、Table 4-4 及び Fig. 4-2 に示すように、4つの因子において有意差が見られた。「サポート希求」においては、中国より日本の方が高く（ $t = 8.39$ 、 $df = 923$ 、 $p < .001$ ）、「積極的対処」（ $t = 15.29$ 、 $df = 923$ 、 $p < .001$ ）「回避的対処」（ $t = 3.42$ 、 $df = 923$ 、 $p < .001$ ）においては中国の方が得点高いという結果であった。また、「楽観的思考」においては中国の中学生の方が高いことも認められた（ $t = 2.25$ 、 $df = 923$ 、 $p < .05$ ）。

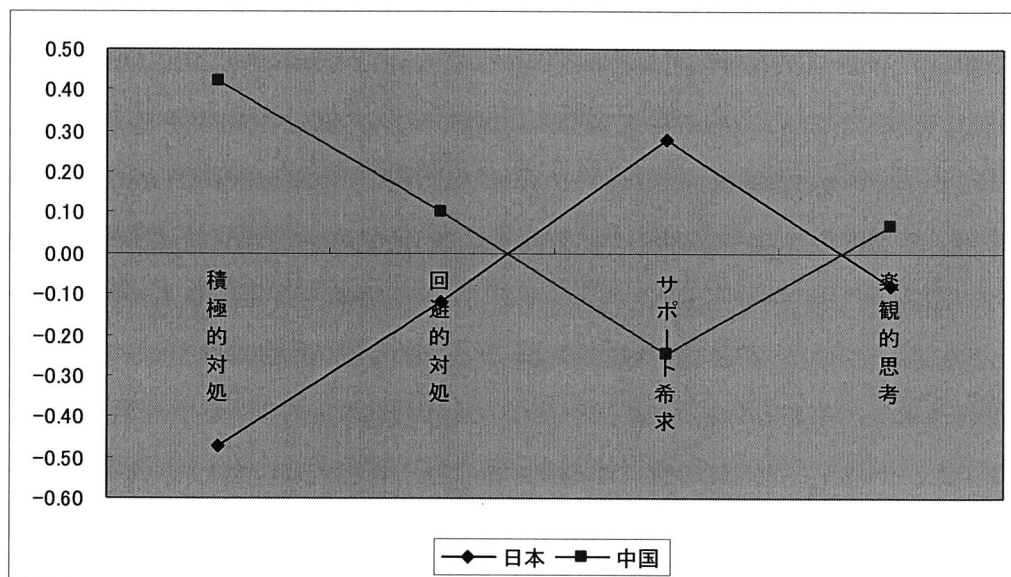


Fig. 4-2 対処方法について中国と日本の相違

3 ストレス・コーピングにおける国×性別の検討

1) 積極的対処

ストレス・コーピングの積極的対処方法に中国と日本の間に地域差が見られたが、もっと詳しく検討するために、国×性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用が有意ではなかった。国の主効果がみられた。性別の水準から検討すると、男子においては（ $F [1, 918] = 142.96$ 、 $p < .001$ ）女子には（ $F [1, 918] = 85.14$ 、 $p < .001$ ）日本の中学生より中国の中学生は積極的なストレス対処方法をとる。

2) 回避的対処

ストレス・コーピングの回避的対処方法に中国と日本の間に地域差が見

られたが、さらに詳細な検討を加えるために、国×性別の2要因分散分析を行った。国×性別の交互作用が有意ではなかった。国と性別の主効果がみられた。

性別の水準から検討すると、女子においては($F [1, 918]=10.50$ 、 $p < .01$)日本の女子より中国の女子は回避的なストレス対処方法をとる。国の水準からみると、日本においては($F [1, 918]=6.49$ 、 $p < .01$)、女子より男子の方は回避的なコーピング方法をとっている。

3) サポート希求

ストレス・コーピングの回避的対処方法に中国と日本の間に地域差が見られたが、もっと詳しく検討するために、国×性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用が($F [1, 918]=9.10$ 、 $p < .01$)有意であった。国と性別の主効果もみられた。

性別の水準から検討すると、女子には($F [1, 918]=58.83$ 、 $p < .001$)；男子には($F [1, 918]=14.39$ 、 $p < .001$)中国の中学生より日本の中学生はサポート希求の方法をとる。国の水準からみると、日本においては($F [1, 918]=37.91$ 、 $p < .001$)、中国においては($F [1, 918]=4.40$ 、 $p < .05$)男子より女子のほうはサポート希求のコーピング方法をとっている。

4) 楽観的思考

ストレス・コーピングの楽観的思考の対処方法に中国と日本の間に地域差が見られたが、さらに詳細な検討を加えるために、国×性別の2要因分散分析をおこなった。国×性別の交互作用が有意ではなかった。国の主効果がみられた。

性別の水準から検討すると、女子には($F [1, 918]=7.06$ 、 $p < .05$)日本の女子より中国の女子は楽観的な思考のストレス対処方法をとっている。

4 ストレッサーとストレス・コーピングの関係

中学生のストレッサーにおける7つ因子及びストレス・コーピング因子における4つの因子の間について検討するため、それぞれの間の相関値を求めた。結果は以下Table 4-5の通りであった。

「積極的対処」は「友人関係」、「教師との関係」など人間関係のストレッ

サーの間に正の相関、「部活動」、「委員活動」など活動ストレスサーの間に負の相関が見られた；「回避的対処」は「友人関係」、「親との関係」、「規則」及び「委員活動」各ストレスサーに正の相関が見られた；「サポート希求」の対処方法は「友人関係」、「教師との関係」の人間関係のストレスサーに負の相関が見られ、「部活動」、「規則」などストレスサーの間に正の相関が見られた。

Table 4-5 ストレスサーとストレス・コーピングの相関

	友人 関係	教師と の関係	親と の関係	部活動	学業	規則	委員 活動
積極 的 対 処	.224 (**) 0.00	.253 (**) 0.00	0.013 0.704	-.16 (**) 0.00	0.01 0.78	-0.04 0.28	-.14 (**) 0.00
回 避 的 対 処	.13 (**) 0.00	0.05 0.11	.07 (*) 0.04	0.051 0.124	0.048 0.149	.075 (*) 0.024	.117 (**) 0.00
サ ポ ー ト 希 求	-.16 (**) 0.00	-.096 (**) 0.00	-0.05 0.14	.14 (**) 0.00	0.01 0.85	.091 (**) 0.01	-0.001 0.98
楽 観 的 思 考	0.02 0.54	0.01 0.74	-0.006 0.85	-0.01 0.70	0.04 0.23	-0.04 0.30	-0.06 0.07

(上段は相関係数；下段は有意確率)

** : p < .01

* : p < .05

ストレス・コーピングとストレスサーの間には様々な相関が見られた。両者の因果関係を詳しく検討するため、地域別及び性別に、ストレスサー因子と対処法因子との重回帰分析を行った。対処法の各下位尺度を説明変数、ストレスサーの各下位尺度を基準変数として分析を行った結果、中国の中学生では以下のような有意な重相関係数が見出された (Table 4-6)。男子の部活動と回避的対処の間には正の値、サポート希求と委員活動の間には負の値であった。女子の積極的対処と委員活動の間に負の値、回避的な対処と部活動と委員活動の間には正の値、サポート希求と規則の間は正の値となっている。

一方、日本の中学生においては、Table 4-7 に示すように、男子には有意な重相関係数が見られなかった。女子の場合には、積極的な対処と部活動との間に負の値が得られ、回避的対処と親との関係、委員活動の間に正の値が得られた。

Table 4-6 中国の男女別のストレスと対処行動の重回帰分析

		友人 関係	教師と の関係	親との 関係	部活動	学業	規則	委員活 動
男子	積極 的 対 処	.124*	0.125	-0.09	-0.04	0.04	-0.13	-0.05
	回 避 的 対 処	.093	-0.01	0.09	0.22 (***)	0.07	0.03	0.10
	サ ポ ー ト 希 求	.058	-0.106	-0.09	0.15	-0.04	0.16	-0.13 (*)
	楽 観 的 思 考	.025	.133*	0.01	0.01	0.06	-0.07	-0.10
女子	積極 的 対 処	-.163*	.157*	0.01	-.005	0.05	-0.17	-0.20 (*)
	回 避 的 対 処	-0.013	-0.038	0.05	0.17 (*)	-0.05	0.08	0.19 (*)
	サ ポ ー ト 希 求	-0.104	-0.029	-0.03	.013	0.07	0.16 (*)	0.05
	楽 観 的 思 考	-0.154	0.084	0.02	-.056	-0.04	-0.11	-0.04

*** : p<.001 ** : p<.01 * : p<.05

以上結果を総括すると、以下のような結論を導き出すことができる。①中国の男子中学生は、部活動のストレスに対して回避的対処の方法をとる。②中国の女子生徒は、委員活動に関するストレスを高く感じるほど人と相談するようなサポートを求めない傾向がある。③中国の女子生徒は部活動及び委員活動のストレスに回避的方法で対処している。④中国の女子生徒は規則に関するストレスについてサポートを求める傾向がある。⑤日本の女子生徒は親との関係、委員活動に関するストレスについて回避的方法をとる。

⑥日本の女子生徒は部活動のストレスに関しては、積極的な対処方法をとることが多い。

内山（1983）と白崎・岡堂（1986）は家庭での生活や親子関係から生じる子どものストレス問題性を示唆した。馬場（1987）土沼（1988）と三浦・坂野（1996）は子どもの生活大部分を占める学校生活に関するストレスを指摘した。服部（1985）・大塚（1985）こうした子どものストレスに起因した社会の病理的現象について警告を与えていた。

Table 4-7 日本の男女別のストレスと対処行動の重回帰分析

		友人 関係	教師と の関係	親との 関係	部活動	学業	規則	委員活 動
男子	積極 的 対 処	-0.10	0.07	0.00	-.13	-0.14	-0.09	-0.13
	回 避 的 対 処	0.07	0.03	-0.07	-.05	0.03	-0.02	0.09
	サ ポ ー ト 希 求	0.06	0.09	-0.01	.08	0.00	0.03	0.09
	楽 観 的 思 考	-0.06	-0.08	-0.01	-.04	0.08	0.06	-0.09
女子	積極 的 対 処	-0.09	0.02	-0.04	-.17 (*)	0.01	0.13	0.01
	回 避 的 対 処	0.14	0.11	0.16 (*)	0.05	.14 (*)	0.11	0.15 (*)
	サ ポ ー ト 希 求	0.00	0.04	0.02	0.11	0.06	0.03	-0.07
	楽 観 的 思 考	0.04	-0.12	-0.05	0.07	0.02	-0.03	0.07

* : p < .05

現代の社会生活にしても、学校生活にしても、心理的なストレスな無いということは考えられない。むしろ適度のストレスは「人生の香辛料であり、心身逞しくする」、健康的な生活にとっては欠かせないものである。しかし、

ストレスはそのものとストレスを認知・対処する主体の側の要因との関連においては有害にもなり、効果的にもなる。各種類のストレスにたいして、いろんな工夫をして乗り越えられる。ストレスに対する感受性や対処方法はそれぞれ異なっている。したがって、ストレス問題を考える際には、主体の個人差が大きく関与していることが無視することはできない。

第3節 ストレス反応

1 探索的因子分析

ストレス反応尺度を明らかにするために、各項目の粗点に基づいて主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値=1.00以上、項目

Table 4-8 中学生のストレス反応に関する因子分析

	因子			
	I	II	III	IV
2 ふゆかいな気分	0.70	-0.12	0.07	0.16
5 気持ちがむしゃくしゃしている	0.67	-0.07	-0.05	0.05
4 誰かに怒りをぶつきたい	0.56	0.13	0.01	0.04
6 腹立しい気分	0.48	0.08	-0.17	-0.34
1 イライラする	0.44	0.40	-0.16	-0.17
21 人と話すのが嫌だ	0.37	-0.10	0.23	-0.19
19 体が熱っぽい	0.17	0.72	-0.11	0.05
16 体から力がわいてこない	-0.20	0.58	0.08	0.41
18 頭痛がする	-0.21	0.54	0.33	-0.13
17 頭が重たい	-0.16	0.54	-0.28	0.12
20 便秘になるか下痢になる	0.26	0.48	0.24	-0.10
13 一つのことに集中できない	0.07	0.03	0.68	0.07
15 何事にも自信がない	-0.02	0.03	0.64	0.04
14 勉強が手につかない	0.16	0.22	0.52	0.32
8 さみしい気持	-0.18	0.09	-0.01	0.74
10 不安を感じる	0.30	0.14	0.36	0.53
9 暗い気分	0.15	-0.17	-0.26	0.48
寄与累積率 (%)	13.16	25.47	35.71	44.11
信頼性係数 (α)	0.75	0.72	0.60	0.59

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法

の因子負荷量が、.45 以上であること、および各因子の解釈しやすさを基準した結果、4 因子が抽出された。抽出された因子、それに含まれる各項目の因子負荷量、寄与累積率、頼性係数をまとめたものを Table 4-8 に示す。

第 I 因子に含まれた項目は「ふゆかいな気分」あるいは「何事にも自信がない」などであり、「怒り・不機嫌」の因子であると考えられる。第二因子は「体が熱っぽい」「体から力がわいてこない」など 5 因子が含まれており、したがって「身体反応」と命名した。第三因子は「一つのことに集中できない」「何事にも自信がない」など 3 項目が含まれており、「無気力」と命名した。第 4 因子に含まれた項目は「さみしい気持」「不安を感じる」など 3 項目が含まれており、「不安」の因子であると考えられる。

2 ストレス反応における地域間比較

中国と日本の中学生におけるストレスの反応の差異について検討するため、それぞれの因子負荷量を算出し、因子ごとに統計的な検定を試みた。その結果、Table 4-9 及び Fig. 4-3 に示すように、3 つの因子において有意差が見られた。「怒り・不機嫌」($t = 25.07$ 、 $df = 943$ 、 $p < .001$)、「無気力」($t = 3.40$ 、 $df = 943$ 、 $p < .001$) 因子においては、中国より日本の方が高く、「不安」($t = 9.77$ 、 $df = 943$ 、 $p < .001$) においては中国の方が得点高いという結果であった。

Table 4-9 中学生のストレス反応の国別得点

	国	人数	平均値	標準偏差	t 値	有意確率
不安	中国	509	0.28	0.84	9.77 (***)	0.00
	日本	443	-0.32	1.07		
怒り・不機嫌	中国	509	-0.59	0.79	-25.07 (***)	0.00
	日本	443	0.68	0.76		
身体反応	中国	509	0.00	0.94	0.05	0.96
	日本	443	0.00	1.06		
無気力	中国	509	-0.10	0.88	-3.40 (***)	0.00
	日本	443	0.12	1.11		

*** : $p < .001$

3 ストレス反応における国×性別の検討

①不安因子

ストレス反応の各因子においては、中国と日本の間の差が見られたが、詳しく検討するために、不安因子に国×性別の2要因分散分析を行った。国×性別の交互作用は有意ではなかった。国の主効果が見られた。性別の水準から検討すると男子においては ($F [1, 918]=53.45, p < .001$)、女子においては ($F [1, 918]=46.88, p < .001$) いずれも中国の中学生は日本の中学生より不安を感じる結果になる。国の水準から検討すると、中国においては、性別の単純主効果がみられた ($F [1, 918]=4.16, p < .05$)、中国の男子より中国女子のほうが強く不安を感じる。

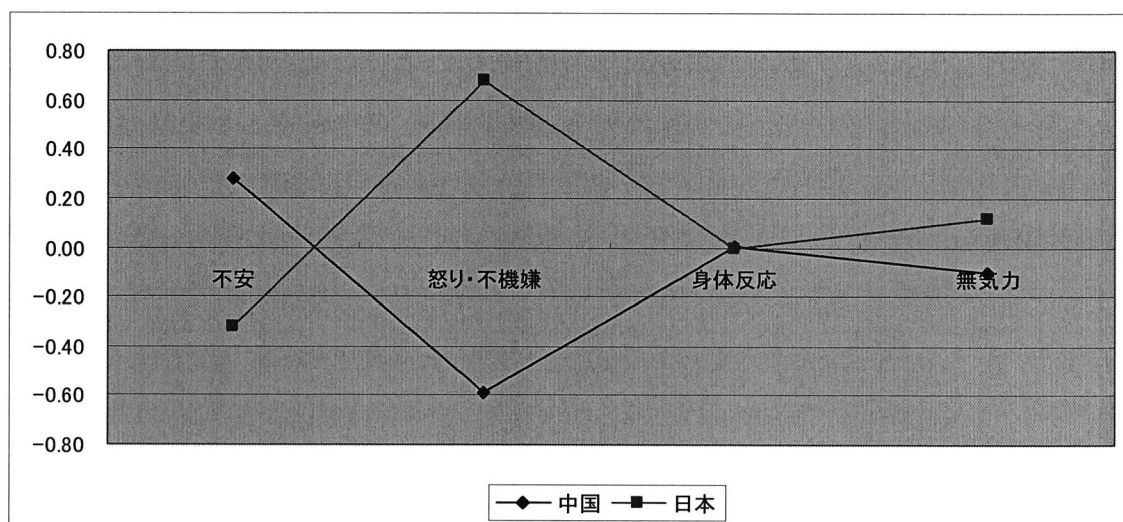


Fig. 4-3 中学生の国別ストレス反応

②怒り・不機嫌

ストレス反応の各因子においては、中国と日本の間の差が見られたが、詳しく検討するために、怒り・不機嫌因子に国×性別の2要因分散分析を行った。国×性別の交互作用は有意ではなかった。国の主効果が見られた。性別の水準から検討すると男子においては ($F [1, 918]=341.59, p < .001$)、女子においては ($F [1, 918]=271.05, p < .001$) いずれも中国の中学生より日本の中学生が怒り・不機嫌を感じる結果になる。

③無気力

ストレス反応の各因子においては、中国と日本の間の差が見られたが、詳しく検討するために、怒り・不機嫌因子に国×性別の2要因分散分析を行った。国×性別の交互作用は有意ではなかった。国の主効果が見られた。性別の水準から検討すると男子においては（F [1, 918]=4.59、 $p < .05$ ）、女子においては（F [1, 918]=6.80、 $p < .01$ ）いずれも中国の中学生より日本の中学生が無気力を感じる結果になっている。

4 ストレッサーとストレス反応の関連

中学生のストレッサーとストレスの関連を検討するために、ストレッサーの7つ因子及びストレス反応の4つ因子、それぞれの間の相関値を求めた。結果は以下Table 4-10の示す通りである。

友人関係、教師との関係と不安の間は正の相関、委員活動と不安の間は負の相関；友人関係、教師との関係、親との関係、学業と怒り・不機嫌の間は負の相関、委員活動と怒り・不機嫌の間に正の相関；部活動、学業及び委員活動と身体反応の間に負の相関；部活動、委員活動と無気力の間に正の相関が見られた。

Table 4-10 中学生のストレッサーとストレス反応相関

		友人関係	教師との関係	親との関係	部活動	学業	規則	委員活動
不安	相関係数	.171 (**)	.127 (**)	0.016	-0.046	-0.038	0.001	-.099 (**)
	有意確率	0.00	0.00	0.623	0.163	0.246	0.965	0.003
怒り 不機嫌	相関係数	-.382 (**)	-.226 (**)	-.088 (**)	.074 (*)	-.072 (*)	-0.025	.143 (**)
	有意確率	0.00	0.00	0.008	0.026	0.028	0.452	0.00
身体 反応	相関係数	0.005	0.001	-0.052	-.071 (*)	-.093 (**)	-0.049	-.092 (**)
	有意確率	0.871	0.981	0.112	0.032	0.005	0.137	0.005
無気 力	相関係数	-0.03	-0.019	0.061	.081 (*)	0.031	-0.011	.105 (**)
	有意確率	0.358	0.562	0.063	0.014	0.349	0.734	0.001

** : $p < .01$ * : $p < .05$

ストレッサーとストレス反応の因果関係を検討するために、両者の因果関係を詳しく検討するため、地域別及び性別に、ストレッサー因子とストレス反応因子との重回帰分析を行った。

ストレス反応の各下位尺度を説明変数、ストレッサーの各下位尺度を基準変数として分析を行った結果、中国の中学生では以下のような有意な重相関係数が見出された (Table 4-11)。

Table 4-11 中国における中学生のストレッサーとストレス反応重回帰分析

		友人 関係	教師と の関係	親との 関係	部活動	学業	規則	委員 活動
男子	不安	-0.043	0.101	-0.046	-0.031	-0.106	-0.044	-0.136
	怒り 不機 嫌	-1.016	-0.268	-1.823	0.061	-0.442	1.358	1.431
	身体 反応	0.035	-0.002	-0.094	-0.14 (*)	-0.084	-0.075	-0.155 (*)
	無気 力	0.038	0.004	0.16 (*)	0.195 (*)	0.058	0.007	0.171 (**)
女子	不安	-0.033	0.038	-0.038	-0.065	-0.235 (**)	0.138*	-0.205 (**)
	怒り 不機 嫌	-0.004	0.052	-0.041	-0.158 (*)	-0.149 (*)	0.028	-0.014
	身体 反応	-0.058	-0.017	-0.169	-0.003	-0.213 (**)	-0.044	-0.146 (*)
	無気 力	0.09	0.037	0.193 (**)	0.06	0.231 (**)	-0.016	0.163 (*)

** : $p < .01$ * : $p < .05$

男子においては、親との関係と無気力の間に負の重相関；部活動と身体反応の間に負の重相関、無気力の間は正の重相関がみられた。委員活動と部活動と同じような結果がみられた。女子においては親と関係にストレスと無気力の間に正の重相関；学業と不安、怒り・不機嫌と身体反応の間に負の重相関、無気力の間に正の重相関；委員活動は不安と身体反応の間に負の重回帰、無気力の間に正の重相関が見られた。

以上から、①中国の中学生は親との関係にストレスを感じる場合は男子も女子も無気力を感じる。②部活動ストレスを感じる場合は、男子には無気力を感

じ、身体反応はあまり表出しない。女子はイライラといういかり・不機嫌反応はあまり表出しない。③勉強・学業などについてストレスを感じる場合は女子は無気力反応をよく表出し、他の反応はあまり表出してない。④規則・ルールなどについては、女子は不安を感じている。⑤委員活動のストレスについては男子と女子ともに、無気力を感じ、身体反応はあまり表出しない。

一方、日本の中学生においては、Table 4-12に示すように、男子には有意な重相関係数が見られなかった。女子の場合には、部活動と身体反応の間に負の重相関がみられた。つまり、日本の女子中学生は部活動にストレスを感じるばあい身体反応を表出しやすい。

Table 4-12 日本における中学生のストレッサーとストレス反応重回帰分析

		友人 関係	教師と の関係	親との 関係	部活動	学業	規則	委員 活動
男 子	不安	-0.015	-0.044	0.131	-0.027	-0.045	0.091	0.139
	怒り・不機嫌	-0.013	0.036	0.057	-0.121	-0.03	0.132	0.102
	身体反応	-0.036	-0.108	-0.02	0.078	-0.046	-0.026	-0.072
	無気力	-0.052	-0.054	0.019	0.045	-0.042	-0.054	0.042
女 子	不安	-0.017	-0.038	-0.116	0.077	-0.032	-0.099	0.008
	怒り・不機嫌	0.021	0.045	-0.052	-0.066	-0.095	-0.2	0.049
	身体反応	0.025	0.103	0.012	-0.143 (*)	-0.082	-0.04	-0.014
	無気力	0.108	0.138	0.018	-0.032	-0.008	-0.033	0.01

* : $p < .05$

荒木（1981）にテストの不安に関する性差研究する結果が一致している。女子は男子よりもテストや評価について強く意識し、直接不安を表明しやすいと述べている。岡安・嶋田・坂野（1992）にはストレス反応の性差について「不機嫌・怒り感情」を除いて、女子は男子より全般的に高いストレス反応を示していることが明らかにされた。

ストレス反応を及ぼす要因として、Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984)は、客観的に見たストレッサーの強弱よりも、むしろ個人がストレッサーの衝撃を

どのように評価し、その事態に対してどのようなコーピングを行うかということが、ストレス反応を決定すると主張している。例えば「小さいことで親とけんかした」というような出来事、他人から見ればたいしたことではないストレスラーであっても、人によってはそれが受験のような大きなライフ・イベントに匹敵する衝撃的なストレスラーと評価されることもあり得る。したがって、ストレス反応について考慮する場合には、ストレスラーの主観的な評価やコーピングなどの、ストレスラーとストレス反応との間に介在する媒介変数の個人差に注目する必要があると思われる。

5 ストレス・コーピングとストレス反応の関係

ストレス・コーピングとストレス反応の関係を検討するために、コーピングの4つ因子とストレス反応の4つ因子の Pearson の相関係数を算出した (Table 4-13)。

Table 4-13 ストレス・コーピングとストレス反応の相関係数

		不安	怒り・ 不機嫌	身体反応	無気力
積極的 対処	Pearson の相関係数	.140(**)	-.329(**)	.099(**)	-.083(*)
	有意確率 (両側)	0	0	0.003	0.011
回避的 対処	Pearson の相関係数	-.085(**)	-.073(*)	-.112(**)	.083(*)
	有意確率 (両側)	0.009	0.025	0.001	0.011
サポート 希求	Pearson の相関係数	-.132(**)	.107(**)	-0.04	0.006
	有意確率 (両側)	0	0.001	0.226	0.859
楽観的 思考	Pearson の相関係数	0.054	-0.045	0.037	-0.051
	有意確率 (両側)	0.097	0.173	0.259	0.118

** : p<.01 * : p<.05

積極的対処と不安・身体反応の間に正の相関；怒り・不機嫌及び無気力の間に負の相関がえられた。回避的な対処と無気力の間に正の相関；不安、怒り・不機嫌及び身体反応の間に負の相関が得られた。サポート希求と怒り・不機嫌の間に正の相関；不安との間に負の相関が得られた。

以上から、①ストレスに対し、積極的な対処法を取るとき、不安を感じ、身体的な反応を表出しやすい傾向をいえる。②回避的な対処する場合、無気力を感じる傾向にある。③誰かと相談し、サポートを希求する場合は怒り・不機嫌を感じる傾向があるといえる。

第4節 自己肯定感

自己肯定感イベントSEIは全部で25項目、「一般的自己」（自分自身を見つめる自己）、「社会的自己」（家庭や学校以外の人間関係における場面での自己）、「家庭場面での自己」（家族関係における自己）及び「学校場面での自己」（学校という限られた場面での自己）の四つ側面から、自己肯定感を測定する尺度であり、各カテゴリーに分けてまとめた内容はTable 4-14に示した通りである。

1 自己肯定感の実態

各学校で実施した結果は、「一般的自己」、「社会的自己」、「家庭場面での自己」、「学校場面での自己」、各カテゴリーの国別の得点は以下の通り（Table 4-15）である。

Table 4-15 自己肯定感における国別得点

	国	N	平均値	標準偏差	t 値	有意確率
一般的自己	中国	511	0.626	0.183	5.839 (***)	0.00
	日本	445	0.557	0.183		
家庭場面での自己	中国	511	0.668	0.249	0.694	0.488
	日本	445	0.658	0.193		
学校場面での自己	中国	511	0.613	0.325	1.202	0.23
	日本	445	0.587	0.348		
社会的自己	中国	511	0.641	0.276	16.160 (***)	0.00
	日本	445	0.388	0.195		

*** : p<.001

Table 4-14 自己肯定感尺度の内容

			そうです 違います
	例	私は勉強が好きです	() (○)
学校の自己面で	2	私はクラスの前では大変話しにくいです	() ()
	17	私は学校でどうしていいかわからなくなることがよくあります	() ()
	23	私はしばしば 学校でやる気をなくしています	() ()
家庭の自己面で	6	私は家ですぐ腹を立てます	() ()
	9	私の両親はたぶん私の気持ちを考えて分かってくれます	() ()
	11	私の両親は私に大変期待しすぎます	() ()
	16	私は家を出たいと思うことがたびたびあります	() ()
	20	私の両親は私のことを分かってくれています	() ()
	22	私は普段両親が私にたくさんのことを要求しすぎるように感じます	() ()
社会的自己	5	私は 付き合ってみると面白い人間です	() ()
	8	私は同じ年ごろの人たちに人気があります	() ()
	14	私より年下の人たちは私の言うことをよく聞きます	() ()
	21	他の人たちに比べて私はあまり人に好かれていません	() ()
一般的自己	1	私は 今の自分と違う人になりたいと思います	() ()
	3	もしできるなら自分自身について変えたいことがたくさんあります	() ()
	4	私はあまり悩まずに決心することができます	() ()
	7	何か新しいことに慣れるのに私は長い時間がかかります	() ()
	10	私はすぐ人の言いなりになります	() ()
	12	時々 自分が嫌になることがあります	() ()
	13	いろいろなことがらごちゃごちゃになって私の生活を複雑にします	() ()
	15	私は自分自身をあまり信用していません	() ()
	18	他の人たちに比べて私はあまりかおだちがよくありません	() ()
	19	私は言いたいことがあれば普通それを言ってしまう	() ()
	24	私はふつうものごとをくよくよと悩みません	() ()
25	私はたよりがない人間です	() ()	

中国と日本の中学生における自己肯定間の差異について検討するため、それぞれの平均点を算出し、カテゴリごとに統計的な検定を試みた。その結果、Table 4-15 及び Fig. 4-4 に示すように、2つのカテゴリにおいて有

意差が見られた。「一般的自己」($t = -5.84$ 、 $df = 957$ 、 $p < .001$)、「社会的自己」($t = 16.160$ 、 $df = 957$ 、 $p < .001$) においては中国の方が得点高いという結果であった。つまり、中国の中学生は自己及び友人に関しては日本の中学生より自己肯定感が高いという結果になっている。

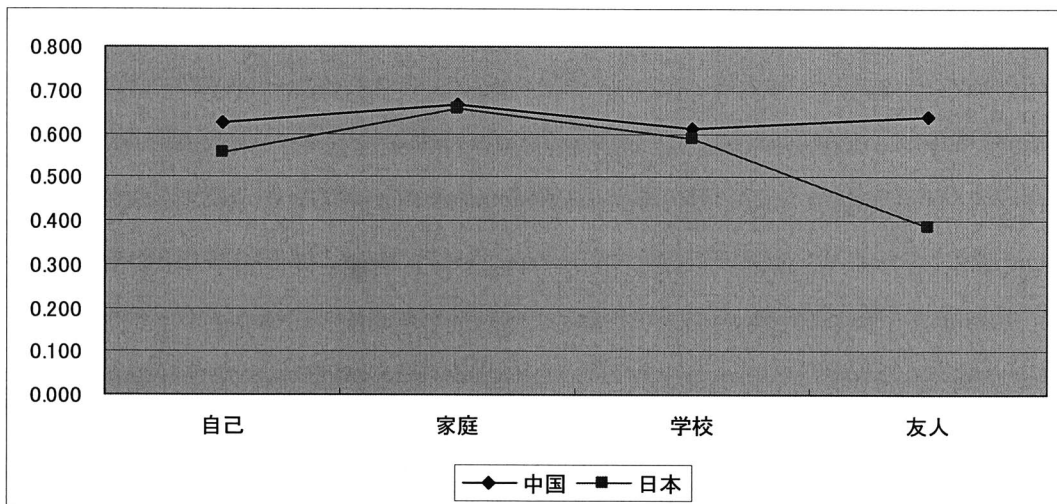


Fig. 4-4 自己肯定感における国別平均得点

「一般的自己」、「社会的自己」、「家庭場面での自己」、「学校場面での自己」、を国別に計算しました。Table 4-16 のとおり、中国の中学生は家庭に最も

Table 4-16 自己肯定感各カテゴリー間の比較

	一般的自己	社会的自己	家庭場面での自己	学校場面での自己
中国	63%	64%	67%	33%
日本	35%	39%	66%	56%

肯定感を感じ；学校で自信をなくしているようである。日本の中学生は家庭での自分は最も肯定感が感じる；友人関係に自信がないの事を明らかにした。

2 自己肯定感とストレスとの関連

自己肯定感とストレスの関連を検討するために、自己肯定感の「一般的自己」、「社会的自己」、「家庭場面での自己」、「学校場面での自己」、及び総合の「自己肯定感」の5つのカテゴリとストレスの7つ因子の間の相関係数を算出した。

Table 4-17 自己肯定感とストレスの相関係数

	友人関係	教師との関係	親との関係	部活動	学業	規則	委員活動
家庭場面での自己	0.002	-0.05	-.127 (***)	-.089 (**)	-0.036	-0.058	-.107 (**)
	0.942	0.12	0.00	0.006	0.26	0.074	0.001
社会的自己	.245 (***)	.192 (***)	.134 (***)	-.089 (**)	.119 (***)	0.061	-.085 (**)
	0.00	0.00	0.00	0.006	0.00	0.061	0.008
学校場面での自己	-0.026	-0.028	-0.034	-.065 (*)	-0.028	-0.061	-0.054
	0.423	0.394	0.3	0.043	0.393	0.059	0.096
一般的自己	.069(*)	.071 (*)	0.019	-.099 (**)	-0.008	-0.029	-.072 (*)
	0.033	0.029	0.565	0.002	0.814	0.371	0.026
自己肯定感	.109 (**)	.074 (*)	-0.005	-.137 (***)	0.01	-0.038	-.123 (***)
	0.001	0.022	0.879	0.00	0.762	0.245	0.00

上段：Pearson の相関係数 下段：有意確率（両側）

***：p<.001 **：p<.01 *：p<.05

「家庭場面での自己」と委員活動の間に負の相関がえられた。「社会的自己」と「友人関係」、「教師との関係」、「親との関係」及び「学業」の間に正の相関がえられ、「部活動」、「委員活動」との間は負の相関が得られた。「一般的自己」と「教師との関係」との間は正の相関；「部活動」、「委員活動」との間は負の相関が得られた。総合的「自己肯定感」も同様「教師との関係」との間は正の相関；「部活動」、「委員活動」との間は負の相関が得られた。

以上から①自己肯定感が高いほどは友人とか先生とか親との人間関係についてストレスを感じやすい。②自己肯定感が高いほど部活、委員活動など「活動」についてあんまりストレスを感じない傾向がある。

Pearson 相関係数を算出した結果、自己肯定感とストレスの下位尺度において、有意な値を得られた。そこで、国×性別に、総合的「自己肯定感」を基準変数、ストレスの各下位尺度を説明変数とした重回帰分析を行った。結果は「自己肯定感」と各ストレス間に有意な重相関係数が得られた (Table 4-18)。

Table 4-18 自己肯定感とストレスの重回帰分析

国	性別	委員活動	規則	学業	部活動	親との関係	先生との関係	友人関係
中国	男子	-0.21 (***)	-0.161 (**)	-0.065	-0.211 (***)	-0.141 (*)	-0.095	-0.131
		0.00	0.006	0.268	0.00	0.015	0.102	0.024
	女子	-0.197 (**)	-0.058	-0.267 (***)	-0.123	-0.172 (*)	-0.18 (*)	-0.176 (**)
		0.004	0.397	0.00	0.072	0.012	0.008	0.01
日本	男子	0.013	0.074	0.018	-0.025	0.063	0.02	-0.01
		0.844	0.28	0.791	0.718	0.359	0.774	0.878
	女子	-0.019	-0.173 (*)	-0.09	-0.103	-0.14 (*)	-0.048	-0.066
		0.772	0.009	0.179	0.124	0.036	0.477	0.321

上段：重相関係数 下段：有意確率（両側）

*** : $p < .001$ ** : $p < .01$ * : $p < .05$

以上から、①中国の男子については、自己肯定感が高いほど「委員活動」、「規則」、「部活動」、「親との関係」についてストレスをあまり感じないようである。②中国の女子においては自己肯定感が高いほど「委員活動」、「学業」、「教師との関係」、「親との関係」及び「友人関係」についてストレスをあまり感じないようである。③日本の女子においては自己肯定感が高いほど「規則」、「親との関係」についてストレスをあまり感じないことを明らかにした。

3 自己肯定感とストレス・コーピングの関連

自己肯定感とストレス・コーピングの関連を検討するために、総合の「自己肯定感」とストレス・コーピングの4つ因子との間の相関係数を算出した。

Table 4-19 自己肯定感とコーピングの相関係数

		積極的 対処	回避的 対処	サポート 希求	肯定的 思考
自己 肯定 感	Pearson の 相関係数	.120(**)	-.106(**)	-.090(**)	.102(**)
	有意確率 (両側)	0.000	0.001	0.005	0.002

** : $p < .01$

「自己肯定感」とストレス・コーピングの下位尺度において1%水準で有意な値が得られた。「自己肯定感」と「積極的対処」及び「肯定的思考」との間は正の相関が得られ；「回避的対処」、「サポート希求」との間は負の相関が得られた。

Pearson 相関係数を算出した結果、自己肯定感とコーピングの下位尺度において、有意な値を得られた。そこで、国×性別に、総合的「自己肯定感」を基準変数、ストレス・コーピングの各下位尺度を説明変数とした重回帰分析を行った。結果は「自己肯定感」と各ストレスサー間に関連が得られた (Table 4-20)。

以上から、①中国男子中学生においては、自己肯定感が高いほどストレスを感じる場合、積極的な対処方法を取り、サポート希求及び回避的対処方法を避ける傾向がある。②中国の女子中学生においては、自己肯定感が高いほど、回避的対処方法を避ける傾向があると考えられる。

Table 4-20 自己肯定感とストレス・コーピングの重回帰分析

		積極的対処		サポート希求		回避的対処		肯定的思考	
国	性別	標準化 係数 ベータ	有意 確率	標準化 係数 ベータ	有意 確率	標準化 係数 ベータ	有意 確率	標準化 係数 ベータ	有意 確率
中国	男子	0.121 (**)	0.037	-0.133 (**)	0.022	-0.265 (***)	0.00	0.101	0.082
	女子	-0.02	0.769	-0.021	0.763	-0.261 (***)	0.00	0.113	0.1
日本	男子	-0.04	0.554	-0.017	0.803	-0.007	0.923	0.035	0.608
	女子	-0.03	0.652	-0.099	0.137	-0.969	0.16	0.756	0.454

*** : p<.001 ** : p<.01

4 自己肯定感とストレス反応の関連

自己肯定感とストレス反応の関連を検討するために、総合の「自己肯定感」とストレス反応の4つ因子との間の相関係数を算出した。

Table 4-21 自己肯定感とストレス反応の相関係数

		怒り・ 不機嫌	身体反応	無気力	不安
自己 肯定感	Pearson の 相関係数	-.234(***)	-.178(***)	-.290(***)	-.166(***)
	有意確率	0.00	0.00	0.00	0.00

*** : p<.001

「自己肯定感」とストレス反応の下位尺度において、0.1%において有意な値が得られた。4つの因子との間はすべて負の値にであった。

Pearson 相関係数を算出した結果、自己肯定感とストレス反応の下位尺度において、有意な値を得られた。そこで、国×性別に、総合的「自己肯定感」を基準変数、ストレス反応の各下位尺度を説明変数とした重回帰分析を行った。

結果は「自己肯定感」と各ストレス反応間に有意な重相関係数が得られた (Table 4-22)。

Table 4-22 自己肯定感とストレス反応の重回帰分析

		身体反応		怒り・不機嫌		無気力		不安	
国	性別	標準化 係数 ベータ	有意 確率	標準化 係数 ベータ	有意 確率	標準化 係数 ベータ	有意 確率	標準化 係数 ベータ	有意 確率
中国	男子	-0.294 (***)	0.00	-0.353 (***)	0.00	-0.37 (***)	0.00	-0.26 (***)	0.00
	女子	-0.337 (***)	0.00	-0.431 (***)	0.00	-0.37 (***)	0.00	-0.456 (***)	0.00
日本	男子	0.06	0.375	0.021	0.753	-0.061	0.37	0.003	0.961
	女子	0.189	0.879	-0.929	0.242	-0.123	0.065	-0.07	0.293

*** : $p < .001$

以上から、①中国男子中学生においては、自己肯定感が高いほどストレス反応をあまり表出しない。②中国女子中学生においては、自己肯定感が高いほどストレス反応をあまり表出しない。2点明らかにされた。

第5章 ストレスマネジメント教育の実践

第1節 プログラムの原理

近年、中学生の様々な問題行動不登校、いじめ、非行、学級崩壊、薬物、援助交際、摂食障害など、子どもたちの問題行動は多岐にわたっている。学校場面における心理的ストレスの観点からの研究が多く行われており、児童生徒の心理的ストレスの特徴が徐々に明らかにされている。このような成果をもとに、問題行動の予防措置の一環として、学校場面におけるストレスマネジメントプログラムの試みが期待されている。

学校現場で生徒の心理的ストレスについて、先行研究により中学生のストレス（プレッシャー・人間関係・危機）とストレス反応とストレス・コーピングのおもな3側面について Table 5-1 にまとめた。

Table 5-1 ストレッサーとストレス反応とストレス・コーピング

ストレッサー	ストレス反応	ストレス・コーピング
人間関係 例：ケンカ・いじめ・家族からの傷つき（虐待・DV）	神経症・心身症	ペアリラクセーション アサーション トレーニング 構成的グループ エンカウンター ソーシャル・スキル トレーニング
プレッシャー 例：試験・受験・スポーツ試合・音楽会・発表会	あがり	呼吸法 漸進性弛緩法
危機 例：自然災害・家族の病気や死・事件・事故・虐待・DV	P T S D	10 秒間腹式呼吸法 カウンセリング

Patel, C. (1989) はだれもが自分で実行可能な具体的なストレスマネジメント技法として、臨床経験から得られた方法を Table 5-2 のように紹介して

いる。

Table 5-2 Patel,C.によるストレスマネジメント技法の分類

(1)呼吸法
(2)身体的リラクセーション
(3)精神的リラクセーション
(4)コミュニケーションスキルの向上
(5)認知的ストレスマネジメント方略
(6)栄養と健康的なライフスタイルの確立
(7)体力の改善
(8)ソーシャルサポート
(9)対人スキル

Patel,C.のストレスマネジメント技法を主体的な自己活動という観点で分類すれば、コミュニケーションも含めてすべての技法は「動作」と「イメージ」を基礎にした「構え」と「体験」を扱っていることに他ならない。なぜならば、ここでいう動作とは、「意図→努力→身体運動」という心理的過程をさしており、(1)呼吸法や(2)身体的リラクセーションは、意図どおりに身体をゆるめたり緊張させたりするということであるから動作を扱っていることに他ならないし、(7)体力の改善も動作に基づいている。(3)精神的リラクセーションは主にリラクセーションに引き続くイメージを媒体としており、(5)認知的ストレスマネジメント方略や(6)ライフスタイルは構えの問題である。

坂野ら(1995)は、APA (American Psychological Association) のデータベースを調査し、ストレスマネジメントに適用されている技法を分類すると行動的技法を用いている研究が半数以上を占め、その他、運動処方、家族への介入、カウンセリング一般、薬物療の順に多くなっていたことを報告している。その場合の行動的技法とは、リラクセーション、バイオフィードバッ

ク法、認知技法、系統的脱感作法、社会的スキル訓練などである。臨床場面で適用されているストレスマネジメント技法となると、カウンセリングや薬物療法なども含まれてくる。

ストレスマネジメント技法の効果自体はすでに臨床場面で明らかにされているので、ストレスマネジメント教育の効果はその本来の目的に応じて表 Table 5-3 の通りである。

Table 5-3 ストレスマネジメント教育の効果 (山中・富永, 2000)

(1) ストレス概念の理解
(2) ストレス反応に対する気づき
(3) ストレス対処法の習得
(4) ストレス対処法の活用
(5) ストレス反応の軽減
(6) 日常生活の改善

本研究は、中学生のためのストレスマネジメント教育を取り扱っており、生徒たちのストレス反応の軽減や日常生活上の改善を目的としている。教育実践に基づいたこれらの成果は、現在社会的な問題になっているさまざまな心理的問題行動を解決するための糸口になるものである。

学校教育におけるストレスマネジメント教育は心の教育の一環として、講義やワークショップを介して思考・行動・感情を豊かにする方法。集団を対象とした予防的・開発的カウンセリングであるべきと考えられる。

国分(2005)は、教育カウンセリングの5つの方法の中でも、構成的グループ・エンカウンター的重要性をあげている。理由としては、①ふれあいの欠如…人との接触を拒否(不登校, いじめ, 家出など様々な問題)、②れあい体験と自他発見をねらいとするグループ体験→自己と他者の理解(人付き合い)、③自他一体感があるときが最も落ち着くとき④自己理解できない子の増加…自己疎外(自己肯定感の欠如)、⑤自己を語っていくうちに他と異なる自己の良さに気づく(自己肯定感の芽生え)。

第2節 プログラムの内容及び実施方法

1 プログラムの内容

前節に述べた原理に従って、筆者が提案したプログラムの内容は：

(1) ストレスに関するシステム知識

ストレスマネジメントの授業に、ストレスに関する知識（ストレッサー、ストレス・コーピング、ストレス反応）を生徒に説明する。授業のあとに、ストレッサー、ストレス・コーピング、ストレス反応及び自己肯定感のアンケートを実行、中学生のストレス状態を把握する。

(2) リラクゼーションの技法

国語辞書（大辞林）によると、リラクゼーションとは「息抜き。くつろぎ。緊張を解くこと」である。

「ストレスを受けた時には、体も固くなり、心も不安定になる。このような心身の状態をといてゆくのがリラクゼーション」（春木ら、1993）といわれる。日常的なリラクゼーションには、体ほぐし・自然とのふれあい・気晴らしなどさまざまな方法があるが、深呼吸をあげる者も多い。

呼吸は、自律神経の支配下にあると同時に意志的な体制神経の支配も受けている。さらに、呼吸は心の活動とのつながりも深い。「息づまる」というのは、心が緊張している状態をいう表現だが、緊張している時には身体が固くなるとともに、息がつまっている状態が生じる。このように呼吸は心の状態を反映するが、また反対に、「呼吸が落ち着くことによって・・・気分はおさまる」（海原、1996）というように、心の状態に影響を及ぼすこともできることから、東洋では呼吸が重要視され、さまざまな呼吸法が工夫されてきた。

ゆっくりとした深い呼吸を用いるのは、ストレスの影響をさえぎるのにすぐれた方法であり、体の緊張とストレスをコントロールする積極的なコーピング方法と言われている。落ち着いた状態になると、同じストレスであっても脅威と感じるのではなく、解決すべき課題としてとらえる心のゆとりも得られるからである。説明は資料 Table 5-4 の通りである。

Table 5-4 10秒間腹式呼吸法の説明資料

①姿勢の説明：

姿勢を整えましょう。椅子の背もたれに軽くもたれ、足を投げ出し気味に、膝の曲げ方を鈍角になるようにして下さい。両手は手のひらを上にして膝の上にのせ、首は軽くうなだれて、できる人は静かに目を閉じるとよいでしょう。

②腹式呼吸の練習：

鼻で吸って、口で吐き出します。息を吸いながらお腹を膨らませ、息を吐きながらお腹をへこませます。お腹に手を置いてやると、わかりやすいですよ。吸う時より吐く時に注意して、口を軽くすぼめて、少しずつ遠くへ吐くようにします。できる人は、吐く時に嫌なことやイライラもいっしょに外に出す感じで。

③10秒呼吸の練習：

全部息を吐いてから、123で吸って、4で止める。5678910で吐き出します。

基本は10秒で行いますが、あまり気にしない方がいいでしょう。腹式呼吸にこだわりすぎるとかえって緊張するので、無理しないで自分のペースで自然な呼吸で、ゆったりと行なうことが大切です。

④消去動作：

腕を前に突き出して手を開いたり閉じたりする動作と、腕を肘から曲げ伸ばしする動作を10回ずつ行ないます。最後に手を組んで、思いきり伸びを2・3回しましょう。

(3) 構成的グループ・エンカウンター

エンカウンターとは、ホンネとホンネの交流や感情交流ができるような親密な人間関係（体験）をいう。そのためにリーダーの支持によって行うエクササイズを通して、集団でエンカウンターを経験することを構成的グループ・エンカウンターという（国分，1992）

片野(1997)構成的グループ・エンカウンターはグループ体験学習である。自分自身の体験の進みぐあいに合わせて、生徒自身が気づきや発見、洞察を

する。エクササイズは心理的発達をねらった課題であり、様々な対人行動からなっていて誘発剤の役割をする。生徒は体験をもとに、①自己理解、②他者理解、③自己受容、④感受性、⑤信頼体験、⑥役割遂行といった六つの目標に迫ると述べた。

(4) アサーション・トレーニング

行動の療法の「アサーション・トレーニング」が一般化したのは、1970年代にアメリカで普及し、日本に伝わってきた。「自己主張」が最も近い訳語かと思われる。アサーション・トレーニングとは「自己否定的な認知のため自己表現がうまく出来ない人」や、逆に「自己主張が強すぎて相手を押し込んでしまうような言動をする人」へ行う、自分も相手も大切に自己表現の訓練手法（平田、1993）。平田によると、自己表現は大体3種類で分けられる。

①主張的な自己表現

自分の意見や考え、気持ちを表現しなかったり、し損なったり、相手に気持ちが伝わらないような言い方をすること。沈黙やあいまいな言い方、いいわけがましい言い方、消極的な態度、小さな声で言う、自己否定的で依存的な言い方、服従的な言い方など。

このような自己表現は、自分を抑え、相手を優先し、相手を立てているように見えるか、実は自分を否定していたり、自分に対して不正直であったり、相手に率直でない場合が多い。

この自己表現を行うと相手の承認を期待したり相手に対して恩着せがましい気持ちが芽生えやすい。しかし、相手にはその気持ちは全く伝わらず、結果として自分自身に欲求不満やストレスが溜まりやすい。

②攻撃的な自己表現

自分の考えや気持ちをはっきり言い、相手の言い分や気持ちを無視し軽んじる過剰な自己表現。自分本位で他者否定的、操作的、支配的、一方的な言動で、自分の優位を保とうとする。

攻撃的な人は、相手が自分と違うことへの不安、相手に逆らわれることの恐れ、相手ときちんと話ができない不器用さなどを抱えていることが多い。

相手との相互尊重ができない人間関係のため、関係は長続きができない。

③アサーティブな自己表現

自分も相手も大切にしようとする自己表現で、自分の意見、考え、気持ちを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で表現すること。

クラス単位で構成的グループ・エンカウンターを行い、その中にアサーション・トレーニングも取り入れることに、生徒にとっては、①肯定てきのメッセージを送りあえる活動、②安全感が保障された場で自己内部を見つめる体験、③10秒間腹式呼吸方を体験し、身体の変化を介し、ストレスに対する見方を変わり、ストレス反応を低減し、さらに、自己に対する肯定的な感情が高めれると推測できる。

2 プログラムの実施

文部省(現文部科学省)が平成7年度からスクールカウンセラー活用調査研究事業を開始した。年々その成果が各地で報告され、学校現場からの実際的な要請も強く出され始め、スクールカウンセリングのあり方も、大きく変容し新たな展開を迎えようとしている。

田蔦(1995)は、学校内での相談体制に関しては、学校コミュニティの十分な理解がスクールカウンセラーにも強く求められ、1対1での個別的・密室的なカウンセリングを基盤とした相談体制よりも、教師との連携の中で学校現場の特性を生かした相談体制を作ることが、これからのスクールカウンセリングのあり方にはより重要な課題であると強調され始めた。

スクールカウンセリングのあり方も初期の段階での緊急措置的で対症療法的なあり方ばかりでなく、生徒たちのより健康な部分に焦点をあわせた、予防的・育成的なあり方が必要とされるようになってきた。こうした予防的・育成的なスクールカウンセリングのあり方は、それまでの対症療法的なあり方に比して、より学校現場にとって必要性の高いものであり、かつまた学校現場の特性を十分に生かせる可能性の高いものである。そのような中でストレスマネジメント教育の果たす役割は多大なものがある(山中・富永, 2000)。

筆者が現在、スクールカウンセラーとして活動している中学校で、学校側

へ提言し、予防的・育成的なカウンセリングの一環としてストレスマネジメント教育の実践を行った。

ストレスマネジメント教育は本来、教師が生徒へ向けて、そして生徒とともに実践するのが重要なのだが、1年目の取り組みということでスクールカウンセラーと教師との連携で授業を行った。

第3節 プログラムの効果の検討

1 調査－I

A中学校にでは、平成16年度にPTA会がストレスアンケートを実施された。各学年はストレスが高く感じているという結果である。特に友人関係については一番ストレスを感じている。普段、腹痛、頭痛などを訴えている生徒が多くて、なんとなく元気がない、やる気が生徒も少くない。いじめで学校に行けなくなったり、友達の言葉に傷ついて、教室に入れなくなったり、仲のいい友達が病欠になったら、自分も休みにしたりケースもある。

以上の状況によりストレスマネジメントの必要だと考えられる。「時代に対応できる、心身ともにたくましい、生徒の育成」という教育目標に、その実践はまず、受験を控えてさまざまなストレスを抱えている3年生に向けて、実践が行なわれた。一組28人を実験群、二組30人を統制群とした。期間は3週間とした。

実施に際しては、事前に今回の授業の趣旨や内容について担任に説明して、理解と賛同を得た。担任は、「今回の試みは、授業やテストに役立てることが期待できる」と説明するなど、クラス生徒の授業に対する関心を高めて下さった。

1) 1時間目 指導案はTable 5-5に示す通りである。

対象：3年一組 28人

時間：学級活動

場所：教室

ねらい：ストレス状態における心と身体の変化に気づき、対処法の

ひとつとして、リラクセーションの基礎技法である10秒腹式呼吸法を習得する。

Table 5-5 1時間目の指導案

場面	活動内容	留意点
導入 展開 実習 まとめ	『こころを育むストレスマネジメント技法』のビデオを見せる。 アンケートに記入後、ワークシートに従いながら ①プレッシャーがかかると心や身体はどのようになるか各自プリントに記入する。 ②4人グループになって、順に発表する。メンバーの発表をメモする。 ③そんな時どんな工夫をしているか、各自プリントに記入する。 ④4人グループになって順に発表する。班員の発表をメモする。 ⑤他グループの発表を聴く。 プリントを見ながら10秒呼吸法の説明を聴く。 ・説明を聴いて、実際にやってみる。 ・腹式呼吸の練習をする。 ・みんなといっしょに10秒腹式呼吸法の練習をする。 ・各自、自分のペースで2分間練習する。 ・消去動作をする。 ・アンケートの後、プリントに授業の感想を記入する。	・ストレス下の活躍であることを知らせる。 ・全員が書き終わるまで待つ ・人の意見は黙って聴き、批判しないよう指示する。 ・①と同じ。 ・②と同じ。 ・黒板にまとめる。 ・呼吸法はいつでもどこでもできることを強調する。 ・参加したくない者については無理強いしない。 ・号令をかける。 ・音楽を流す。肯定的メッセージを添える。 ・消去動作を十分に行うよう指示する。

生徒のストレス反応及び各自のストレス・コーピング方法をまとめ、以下 Table 5-6 のに示す通りである。

Table 5-6 中学生のストレス反応及びストレス・コーピング方法

身体の反応	心の変化	対処方法
<ul style="list-style-type: none"> ・ ボーとなる ・ あくびが出る ・ しんどくなる ・ 体がだるくなる ・ 手が震える ・ すごく足が震える ・ 心臓がバクバク ・ 汗をかく ・ ドキドキしている ・ ちゃんと動かない ・ お腹が痛くなる ・ 胃が痛くなる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ やばくなる ・ 怯えている <ul style="list-style-type: none"> ・ そわそわしている ・ 落ち着いていられない ・ 焦ってもやもや ・ イライラする ・ 心配になる ・ 悪い方に考える ・ 何もかもやめたくなる ・ 不安になってわけがわからなくなる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 深呼吸 ・ 先生と相談する ・ ストレッチをする ・ ずっとしゃべる ・ 友だちと話をする ・ 目を閉じて精神集中 ・ 祈る ・ 食べる ・ いいことを考える ・ 他のことを考える ・ 犬の散歩 ・ 音楽を聴いたりする

授業後、「眠くなった」「楽になった」「落ち着いた」などの 表現が多くみられた。10 秒間腹式呼吸方の感想をまとめ、以下 Table 5-7 に示す通りである。

Table 5-7 10 秒間腹式呼吸方の感想

身体面	情緒面	知的面
<ul style="list-style-type: none"> ・ 眠くなった ・ とても眠かった ・ もう少ししてたら、寝てた ・ 息が難しい ・ 息が苦しかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・ これをすると何か落ち着いたような気がする。 ・ 少し落ち着いた気持ちになりました楽な気持ちになった ・ 楽になった ・ とても気持ちよかった ・ すごくリラックスできてよかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集中する ・ いいこと知った ・ おもしろかった ・ 不思議な感じやっただとおもしろかった ・ 家でもやろうと思う ・ 今1回やってみて何か変わったか全然わからないから続けてみたい

2) 2 時間目 指導案は Table 5-8 に示す通りである。

対象：3 年生 28 人

時間：総合学習

場所：教室

ねらい：学習した 10 秒腹式呼吸法を練習することによって、定着を図る。S G E 活動で自己肯定感を高める。

Table 5-8 2 時間目の指導案

場面	スクールカウンセラーの活動	留意点
導 入	① みんなと一っしょに 2 分間練習してみましよう。やりたくない人は静かに待っていてください。 ② まず、息を吐いてから始めます。 ③ みんなと一っしょに 10 秒呼吸法の練習をする。 ④ 各自、自分のペースで 2 分間練習する。 ⑤ 消去動作をする。	・やりたくない者には無理強いしない。 ・吐いてから始める。 ・音楽を流す。肯定的メッセージを添える。 ・消去動作を行なうよう指示する。
展 開	⑥ 家でも、朝晩自分でやると効果がでますよ。 (S G E 活動) 私は私が好きです、なぜならば・・・	・自分で練習するよう促す 自分のよいところを見つけ、みんなにアピールする
まとめ		

3) 3 時間目 指導案は Table 5-9 の通り

対象：3 年一組 28 人

時間：道徳

場所：教室

ねらい：学習した 10 秒呼吸法を練習することによって、定着を図る。

S G E 活動で自己肯定感を高める。

Table 5-9 3時間目の指導案

場面	スクールカウンセラーの活動	留意点
導 入	①みんなといっしょに2分間練習してみましよう。やりたくない人は静かに待っていてください。 ②まず、息を吐いてから始めます。 ③みんなといっしょに10秒呼吸法の練習をする。 ④各自、自分のペースで2分間練習する。 ⑤ 消去動作をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・やりたくない者には無理強いしない。 ・吐くことから始める。 ・音楽を流す。肯定的メッセージを添える。 ・消去動作を行なうよう指示する。
展 開	⑥ 家でも、朝晩自分でやると効果が得ますよ。 (SGE活動) ① 友達のよいところ探し。 ② ___に___してもらいました。 ③ ___に___してあげました。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で練習するよう促す ・友達のよいところを見つけ、ほめてあげる。 ・友達や先生あるいは親に感謝の気持ちを持ちながら、自己肯定感を高める。
まとめ		

4) プログラム効果の検討

「10秒腹式呼吸法」によってリラックス状態を体験すれば、心の緊張が緩和されて不安が減り、SGE活動によって、自己肯定感が高まると予想した。効果について検討した。結果はTable 5-10の通りである。そこで、授業の前後に日本版 STAIC-S (状態不安用) を用いて、不安を感じる度合いについての变化を調べた。また、午後5時間目授業前と朝のホームルームで呼吸法を始めから21日目とに、日本版 STAIC-S と自己肯定感を調べた。

Table 5-10 ストレスマネジメントプログラムの効果の検討

項目	群	授業前	授業後	21日目	変化	変化
		(a)	(b)	(c)	(b)－(a)	(c)－(a)
状態不安	実験群	38.6	27.28	33.91	-11.32 (**)	-4.69 (**)
	統制群	33.97		34.21		0.24
特性不安	実験群	37.84		33.62		-4.22 (**)
	統制群	32.24		32.18		-0.06
自己肯定感	実験群	16.05		15.68		0.63
	統制群	15.46		14.84		0.38

実験群と同様に統制群にも、実施前と実施後 21 日目の同じ校時に、STAIC-S 自己肯定感についてのアンケートを行なった。STAIC-S は状態不安用と特性不安用からなり、得点の高い方が不安を感じる傾向が高いことを示す。また、自己肯定感は、得点の高い方が、自己肯定感が高いことを示す。

(1) 状態不安（その場の状況により変動する一時的な不安）

実験群の不安は授業後に大きく減っていた。21 日目の得点も実施前と比べて下がっており、中間テスト直前にもかかわらず体験群は不安が減っているといえる。これらの変化は、いずれも統計的に有意であった ($P < .01$)。さらに、実験群と統制群の実施前および 21 日目の得点を比較すると、実施前の実験群の不安は統制群より高かったが、中間テスト直前の 21 日目には、統制群より低くなるほど減少していた。また、統制群については、実施の前後で有意な差がみられなかった ($P < .05$)。

(2) 特性不安（個人の性格傾向による不安）

実験群の不安は実施前に比べると 21 日目に減っており、この差は統計的に有意であった ($P < .01$)。また、実験群と統制群との実施前および 21 日目

の得点を比較すると、実施前には体験群の不安は統制群より高かったが、中間テスト直前の21日目には、あまり差がなくなった。実施の前後で統制群の得点はあまり変化しなかったが、実験群の得点は、実施後に有意に低くなっていることがわかった ($p < .01$)。

(3) 自己肯定感

実験群・統制群ともに、21日目の得点は実施前に比べて高くなった、自己肯定感が高まっていた。実験群と統制群の実施前および21日目の得点を比較でも、21日目が高くなっていたが、有意差が見られなかった。

5) 考察

10秒間腹式呼吸法実施することによって、身体の反応として約1/6の生徒が「眠くなった」、気分の反応として約1/3の生徒が「落ち着いた」「楽になった」などをあげていることや、実施後にSTAICの得点が有意に下がっていることから、生徒の不安が減り、多くの生徒がリラックス体験をしたと見受けられる。その結果、「いいことを知った」「やってよかった」という意見や、この呼吸法を自分でも続けてみるかという問いに約7割の生徒が「はい」と答えたことなどから、ストレスを感じた時には「呼吸法」が有効な対処方法のひとつであると多くの生徒が感じ取ったとみられる。また、最近の子どもについて自我の未熟さを指摘するものが多いが、自らの耐性を鍛える体験の少なさに加え、思春期に入って精神的不安定さをかかえている彼らの中には、プレッシャーに押しつぶされずにストレスマネジメントをしていく必要性を感じる者が多いとも予想され、増え続ける「ストレス関連問題を“予防”の観点から」(竹中, 1997) 考えていく上でも、「呼吸法」授業は有効な手立てとなろう。

ストレス反応については個人差が大きいといわれる。その要因として、ストレスラーへの「認知的評価」や対処行動があげられている(竹中, 1997)。ストレスについて学習することは、認知的評価の客観性を高め、対処行動の選択肢を拡げることにつながると予想され、約9割の者が、「もっとストレスやその対処方法について知りたい」と回答していることと考え合わせると、「スト

レス」について理解を深める授業も、ストレスマネジメント教育のプログラムとして重要であろう。

2 調査－II

C 中学校には、各学年 1 クラスの小規模の学校です。生徒の 9 割は幼稚園からの友達で、人間関係は固定している。生徒の多くは自己表現があまり上手ではないため、ストレスマネジメントプログラムはコミュニケーションスキルアップをキーワードに行った。期間は 6 ヶ月とした。

1) 講義－I

時間：5 月中旬

場所：教室

内容：ストレスの説明（ストレスの定義、ストレス反応、コーピング）

この時間は主にストレスのシステム知識を生徒に教えた。授業後、生徒の感想を Table 5-11-1 と Table 5-11-2 の通りにまとめた。

Table 5-11-1 ストレスマネジメント授業の感想

男子の感想	<ul style="list-style-type: none">* ストレスを緩和する方法を学んだことはさまざまに役立てることができそうです。* 自分がどういう性格なのかすごくわかった。自分を変えるチャンスなのでもっとやりたいです。* ストレスにはいろんな種類があり、またいろんなことからたまっていくものがわかり、自分のたまになった。解消方法もわかってよかった。* けっこう楽しかった。自分の性格がよくわかった。* すごいと思った。* 自分のことがわかった。* 楽しかった。* 最後の授業が一番おもしろくて、自分のためになった。* ストレスのことがよくわかった。* クラスをみると、今の自分のバランスがよくわかるので、今日の授業は自分のためになったと思います。* 自分の性格が今まで以上にわかった。* 自分はストレスについて、ほとんど知らなかった。
-------	---

Table 5-11-2 ストレスマネジメント授業の感想

女子の感想	<ul style="list-style-type: none"> * ストレスをためないことは大切。 * ストレス発散方法とかを知られえたと思います。 * リラックスの方法が見つかってよかった。前より気分が落ち着いた感じがします。 * ストレスをためないことは大切だと思った。 * 最後の授業で自分はこういう人だということがわかってけっこう楽しかった。最近ストレスたまっているなーと思うので、知ることができてよかったです。 * 最近ストレスがたまっているのでもちよほど良かった。大きな声を出すのはほんとのストレス解散かな？と疑問だったけど、音楽は気持ちよく聞けてよかった。 * ストレスの解消方法とか知れて、良かったと思う。ストレスを感じたら、試してみようと思った。 * 今まで自分の知らなかったことがいろいろ知ることができた。 * 知らなかったことをいっぱい知った、もっといろいろなことを教えてほしい
-------	--

2) 講義—II

時間：6月下旬

場所：教室

内容：10秒間腹式呼吸法の練習

S G E 活動：①誕生日チェン（非言語コミュニケーション）

②私は私が好きです、なぜならば・・・

ねらい：①学習した10秒複式呼吸法を練習することによって、心身の変化を体験し、ストレス反応の低減を図る。

②S G E 活動でクラスメートとコミュニケーションを図り、自己他者理解をし、自己肯定感を高める。

授業の終わりに、S G E 活動の感想をプラス面、マイナス面、どちらでもないという三つのカテゴリーにまとめ、以下 Table 5-12 の通りである。

Table 5-12 SGE活動の感想

プラス面の感想	どちらでもない	マイナス面の感想
<ul style="list-style-type: none"> ・こういう遊びがあるとは思いませんでした。エクササイズというのはすごく楽しかった。 ・みんなとコミュニケーションがとれた。 ・みんなとよくできた ・班を作って人と協力できたことがよかったとおもいました。 ・ともだちの好きなことがあくしゅをしながらわかったのでよかった☆ ・楽しかった。あくしゅあんまりしたいけど、けっこうフツウかなって思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ともだちの好きなものが分かった。 ・ともだちの誕生日がわかった。 ・色んなひとの誕生日が分かった。 ・楽しかったけど、時間が悪かった。 ・それなりに楽しめた。 ・自分の好きなところを言うのが恥ずかしかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ふだんあんまりこういうことをしないので、すこし不思議、感じた。 ・全く楽しくなかった。じかんのむだだと感じた。

3) 講義一Ⅲ

時間：9月下旬

場所：教室

内容：10秒間腹式呼吸法の練習

SGE活動：①友達のよいところ探し。

②___に___してもらいました。

③___に___してあげました。

ねらい：①学習した10秒複式呼吸法を練習することによって、心身の変化を体験し、ストレス反応の低減を図る。

②SGE活動でクラスメートとコミュニケーションを図り、自己他者理解をし、自己肯定感を高める。

授業後に腹式呼吸を継続して、起こした変化について（身体的変化・気分的の変化・集中力の変化）まとめた（Table 5-13-1）。

Table 5-13-1 腹式呼吸法の実践による変化

身体的変化	<ul style="list-style-type: none"> ・終わった後、眠くなる ・なかなか寝付けなかったけどやってから、すぐ眠れるようになった ・前まで、テストの前になったりしたら、ちょっと緊張したけど、この頃はあまり緊張しなくなった ・呼吸法をしていくと体や神経が落ち着くのがわかる ・呼吸法をした後すごくリラックスできた
気分的変化	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いた ・落ち着く感じ ・落ち着いた気分になった ・少し落ち着いた気がする ・緊張している時、落ち着ける ・何か心が落ち着く気持ちになれた・呼吸法をした後、心が落ち着いた気がする ・呼吸法をした後、少し気持ちが落ち着くような気がした ・何か落ち着いた気持ちになったような気がする ・すごく落ち着きがついてきて、やる前より安心できる ・何か気持ちが落ち着くっていうか安心できます
集中力の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・家で勉強する前にやったら、気が散らずに集中してできた ・前より、少し授業（家庭学習）に集中できるようになった
変化なし	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり変わっていない ・あまり意味がないと思います

呼吸法を体験して感じたり思ったりしたことについての自由記述を Table 5-13-2 にまとめた。

部活動の試合や舞台上で発表する時、テストの前などプレッシャーを感じた時、気持ちを落ち着かせたい時など、約 1/5 強の者が、実際に生活の中で活

用していた。「呼吸法をしたから大丈夫」と自分のストレス・コーピングの方略としての表現もみられた。

Table 5-13-2 10 秒間呼吸法体験の効果

<p>授業への効果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・10 秒間呼吸法をしてから、マジ、すごいよく眠れるようになった。 ・呼吸法をやっていた時、何故かわからないけど、嫌なことを忘れられた。 ・ストレスがとれるから、たまにはやったらいいと思う。 ・呼吸法は、リラックスするだけで、勉強にはあまり関係しないと思う。 ・ひとりでやるのは面倒くさい。やりにくい。
<p>生活への応用</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・呼吸法をするとすごく落ち着きます。 ・色々なことの前にはやって自信をつけたい。 ・イライラしている時とか、悩んでいる時とかやっている。でも呼吸法が思いつかないと物にあたってしまう。呼吸法を思いついた時やると落ち着く。 ・家で勉強する前にやったら集中してできた。 ・英検を受けた時やったら、落ち着いた。 ・家で吐きそうになると、呼吸法を試してみたりする。 ・呼吸法をしたから大丈夫と安心できる。 ・緊張している時、自分の吐いている息の音を聞くと、やすらぐ感じ

4) 講義—IV

時間：11 月下旬

場所：教室

内容：①10 秒間腹式呼吸法の練習

② S G E 活動：反復質問（あなたいま一番ほしいものはなんですか。）

（あなた一番したいことはなんですか。）

③アサーショントレーニング： 断り方

ねらい：①学習した 10 秒複式呼吸法を練習することによって、心身の変化を体験し、ストレス反応の低減を図る。

② S G E 活動でクラスメートとコミュニケーションを図り、自己他者理解をし、自己肯定感を高める。

生徒が 10 秒間腹式呼吸法を体験し、変化が起こったり、実際生活の中へ応用したりする。主観的に有効かどうか、どう認知している結果を以下 Table 5-14 の通りにまとめた。

Table 5-14 10 秒間呼吸法の有効性

中間テストの結果に呼吸法は・・・	呼吸法は効果があると思いますか
・とても役立った 8 人	・とてもある 6 人
・まあまあ役立った 43 人	・まあまあある 48 人
・関係しない 9 人	・あまりない 10 人
・ 無回答 5 人	・全然ない 1 人

10 秒間腹式呼吸法の有効性について、83%の生徒は有効と認識している、中間テストの結果にとって、10 秒間呼吸法が役に立ったと認識している生徒は 78%の生徒が占めている。

5) ストレスプログラムの有効性の検討

ストレスマネジメントプログラムを実施前の 5 月に全校生徒を対象にストレスサー、ストレス反応と自己肯定感のアンケートを実施した。生徒の負担を少なくするために、終了の 11 月に、フォローアップ期間として 2 月には、ストレスサーのアンケートは友人関係、教師との関係、親との関係、学業という 4 つの因子にした。ストレス反応と自己肯定感のアンケートは実施前の同様なアンケートを実施した。

①ストレスサーにおけるストレスプログラムの有効性の検討

ストレスサーの友人関係、教師との関係、親との関係、学業という4つの因子でストレスマネジメントプログラムの有効性を検討した。友人関係について、実施後は実施前より得点は低かった（ $t=6.01$ 、 $df=128$ 、 $p<.001$ ）、統計的有意差も見られた。フォローのときは実施前より得点が低く（ $t=5.04$ 、 $df=128$ 、 $p<.001$ ）有意差も見られた。

教師との関係について、実施後は実施前より、得点が低く（ $t=5.13$ 、 $df=128$ 、 $p<.001$ ）統計的有意差が見られた。

Table 5-15 ストレスマネジメントプログラム実施前
と実施後及びフォロー時のストレスサーの得点

	実施	人数	平均値	標準 偏差	平均値 の標準 誤差
友人 関係	実施前	65	29.25	6.61	0.82
	実施後	65	21.66	7.74	0.96
	フォロー	65	23.25	6.97	0.86
教師と の関係	実施前	65	28.25	6.53	0.81
	実施後	65	21.62	8.12	1.01
	フォロー	65	22.48	7.89	0.98
親との 関係	実施前	65	20.77	4.73	0.59
	実施後	65	16.09	5.62	0.70
	フォロー	65	16.86	5.66	0.70
学業	実施前	65	21.48	4.90	0.61
	実施後	65	17.51	5.24	0.65
	フォロー	65	18.54	5.16	0.64

フォローのときは実施前より得点が低く（ $t=4.54$ 、 $df=128$ 、 $p<.001$ ）有意差も見られた。

親との関係について、実施後は実施前より、得点が低く（ $t=5.13$ 、 df

=128、 $p < .001$) 統計的有意差が見られた。フォローのときは実施前より得点が低く ($t=4.27$ 、 $df=128$ 、 $p < .001$) 有意差も見られた。

学業について、実施後は実施前より、得点が低く ($t=4.62$ 、 $df=128$ 、 $p < .001$) 統計的有意差が見られた。フォローのときは実施前より得点が低く ($t=3.32$ 、 $df=128$ 、 $p < .01$) 有意差も見られた。

② ストレス反応におけるストレスプログラムの有効性の検討

ストレス反応の4つ因子で、ストレスマネジメントプログラムの有効性を検討した (Table 5-14)。

Table 5-14 ストレスマネジメントプログラム実施前と実施後及びフォロー時のストレス反応の得点

	実施	人数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
怒り・不機嫌	実施前	65	14.74	4.61	0.57
	実施後	65	13.42	4.16	0.52
	フォロー	65	14.78	4.70	0.58
身体反応	実施前	65	9.22	3.93	0.49
	実施後	65	8.83	4.09	0.51
	フォロー	65	8.86	3.91	0.48
無気力	実施前	65	6.69	2.43	0.30
	実施後	65	6.80	2.59	0.32
	フォロー	65	6.89	2.68	0.33
不安	実施前	65	6.18	2.51	0.31
	実施後	65	5.37	2.49	0.31
	フォロー	65	5.43	2.61	0.32

ストレス反応の各因子においては、怒り・不機嫌については、実施後は実施

前より得点は低かったが、統計的有意差も見られなかった。フォローのときは実施前より得点が高く、有意差も見られなかった。

身体反応について、実施後は実施前より得点は低かったが、統計的有意差も見られなかった。フォローのときは実施前より得点が低く、有意差は見られなかった。

無気力について、実施後は実施前より得点は低かったが、統計的有意差も見られなかった。フォローのときは実施前より得点が高く、有意差も見られなかった。

不安について、実施後は実施前より得点は低かったが、統計的有意差も見られなかった。フォローのときは実施前より得点が高く、有意差も見られなかった。

③自己肯定感におけるストレスマネジメントプログラムの有効性の検討

自己肯定感の4つのカテゴリーと自己肯定感で、ストレスマネジメントの有効性を検討した (Table 5-15)。

家庭場面での自己について、実施後は実施前より得点が低く、有意差が見られなかった。フォローのときも実施前より得点が低く、有意差がみられなかった。

社会的自己の自己肯定感について、実施後は実施前より得点が高く、有意差が見られなかった。フォローのときも実施前より得点が低く、有意差がみられなかった。

学校場面での自己肯定感について、自己実施後は実施前より得点が高く、有意差が見られなかった。フォローのときも実施前と得点と同様、有意差がみられなかった。

一般的自己の自己肯定感について、実施後は実施前より得点が高く、有意差が見られなかった。フォローのときも実施前より得点が高く、有意差がみられなかった。

自己肯定感全体について、実施後は実施前より得点が高く、有意差が見られなかった。フォローのときも実施前より得点が低く、有意差がみられなかった。

Table 5-15 ストレスマネジメントプログラム実施前
と実施後及びフォロー時のストレス反応の得点

	実施	人数	平均値	標準偏差	平均値の 標準誤差
家庭場 面での 自己	実施前	65	4.05	1.46	0.18
	実施後	65	3.90	1.41	0.16
	フォロー	65	3.92	1.42	0.18
社会的 自己	実施前	65	2.48	1.12	0.14
	実施後	65	2.66	1.14	0.14
	フォロー	65	2.38	1.21	0.15
学校場 面での 自己	実施前	65	1.82	0.86	0.11
	実施後	65	1.92	0.99	0.12
	フォロー	65	1.82	0.79	0.10
一般的 自分	実施前	65	7.12	1.88	0.23
	実施後	65	7.38	2.15	0.27
	フォロー	65	7.31	1.71	0.21
自己肯 定感	実施前	65	15.46	3.18	0.39
	実施後	65	15.57	3.94	0.49
	フォロー	65	15.43	3.30	0.41

以上から、ストレスマネジメントプログラムはストレスラーに対して有効と考えられる。ストレス反応のある程度に有効である。自己肯定感を高めるには有効と言い難い。

第6章 総合考察

第1節 本研究成果の概要

1 心理的ストレス及び自己肯定感

中学生の心理的ストレスについては、ストレスサー、ストレス・コーピング及びストレス反応の3側面を研究した。

ストレスサー43項目に探索的因子分析し、解釈可能な7つの因子（「友人関係」、「教師との関係」、「親との関係」、「部活動」、「学業」、「委員活動」、「規則」）が抽出された。その中5つの因子において、両地域の間に有意差を認めている。それは、「友人関係」（ $t=22.34$ 、 $p<.001$ ）、「教師との関係」（ $t=12.31$ 、 $p<.001$ ）及び「親との関係」（ $t=2.95$ 、 $p<.01$ ）においては、中国の生徒の方が高く、「部活動」（ $t=5.92$ 、 $p<.001$ ）、「委員活動」（ $t=4.82$ 、 $p<.001$ ）においては、中国より日本の方が高いということである。

ストレス・コーピングについては因子分析（主因子法・バリマックス回転）を実施した、解釈可能な4つの因子（「積極的対処」、「回避的対処」、「サポート希求」、「楽観的思考」）を抽出された。「サポート希求」因子においては、中国より日本の方が高く（ $t=8.39$ 、 $p<.001$ ）、「積極的対処」因子（ $t=15.29$ 、 $p<.001$ ）「回避的対処」因子（ $t=3.42$ 、 $p<.001$ ）においては中国の方が得点高いという結果であった。また、「楽観的思考」（ $t=2.25$ 、 $p<.05$ ）因子においては中国の中学生の方が高いことも認められた。

ストレス反応尺度を明らかにするために、各項目の粗点に基づいて主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。解釈可能な4つの因子（「怒り・不機嫌」、「身体反応」、「無気力」、「不安」）を抽出された。「怒り・不機嫌」因子（ $t=25.07$ 、 $p<.001$ ）、「無気力」（ $t=3.40$ 、 $p<.001$ ）因子においては、中国より日本の方が高く、「不安」（ $t=9.77$ 、 $p<.001$ ）においては中国の方が得点高いという結果であった。

ストレスサーとストレス・コーピングの関連性を検討した結果は、①中国の男子中学生は、部活動のストレスサーに対して回避的対処の方法をとる。②

中国の女子生徒は、委員活動に関するストレスを高く感じるほど人と相談するようなサポートを求めない傾向がある。③中国の女子生徒は部活動及び委員活動のストレスに回避的方法で対処している。④中国の女子生徒は規則に関するストレスについてサポートを求める傾向がある。⑤日本の女子生徒は親との関係、委員活動に関するストレスについて回避的方法をとる。⑥日本の女子生徒は部活動のストレスに関しては、積極的な対処方法をとることが多い。

ストレッサーとストレス反応の関連性を検討した結果は、①中国の中学生は親との関係にストレスを感じる場合は男子も女子も無気力を感じる。②部活動ストレスを感じる場合は、男子には無気力を感じ、身体反応はあまり表出しない。女子はイライラといういかり・不機嫌反応はあまり表出しない。③勉強・学業などについてストレスを感じる場合は女子は無気力反応をよく表出し、他の反応はあまり表出してない。④規則・ルールなどについては、女子は不安を感じている。⑤委員活動のストレスについては男子と女子ともに、無気力を感じ、身体反応はあまり表出しない。一方、日本の中学生においては、男子には有意な重相関係数が見られなかった。女子の場合には、部活動にストレスを感じるばあい身体反応を表出しやすい。

自己肯定感については「一般的自己」、「社会的自己」、「家庭場面での自己」及び「学校場面での自己」の4つの側面を検討した。中国の中学生は家庭に最も肯定感を感じ；学校で自信をなくしているようである。日本の中学生は家庭での自分は最も肯定感が感じる；友人関係に自信がないのことを明らかにした。地域差については、「一般的自己」($t = -5.84$ $p < .001$)、「社会的自己」($t = 16.160$, $p < .001$)においては中国の方が得点高いという結果であった。つまり、中国の中学生は自己及び友人に関しては日本の中学生より自己肯定感が高いという結果になっている。

自己肯定感とストレッサーの関連を検討した結果①中国の男子については、自己肯定感が高いほど「委員活動」、「規則」、「部活動」、「親との関係」についてストレスをあまり感じないようである。②中国の女子においては自己肯定感が高いほど「委員活動」、「学業」、「教師との関係」、「親との関係」及び「友人関係」についてストレスをあまり感じないようである。③日本の女子において

は自己肯定感が高いほど「規則」、「親との関係」についてストレスをあまり感じないことを明らかにした。

自己肯定感とストレス・コーピングの関連を検討した結果①中国男子中学生においては、自己肯定感が高いほどストレスを感じる場合、積極的な対処方法を取り、サポート希求及び回避的対処方法を避ける傾向がある。②中国の女子中学生においては、自己肯定感が高いほど、回避的対処方法を避ける傾向があると考えられる。

自己肯定感とストレス反応の関連を検討した結果①中国男子中学生においては、自己肯定感が高いほどストレス反応をあまり表出しない。②中国女子中学生においては、自己肯定感が高いほどストレス反応をあまり表出しないである。

自己肯定感が高い生徒は①ストレスが少なく、②ストレスにたいして積極的な対処方法で対処、回避的な対処方法を避ける、③ストレス反応はあまり表出しないことが明らかになった。

2 ストレスマネジメント教育

ストレスマネジメントプログラムの内容は、生徒へストレスのシステム知識とリラクセーション（10秒腹式呼吸方）及び対人関係スキル（構成的グループエンカウンター）三部分が含まれている。

調査一Ⅰでは、10秒間腹式呼吸法実施することによって、「眠くなった」「落ち着いた」「楽になった」感じる生徒が多かった。実施後にSTAICの得点が有意に下がっていることから、生徒の不安が減り、多くの生徒がリラックス体験をしたと見受けられる。

調査一Ⅱには、ストレッサー・ストレス反応及び自己肯定感の3つ側面で、ストレスマネジメントプログラムの有効性を検討した。

ストレッサーの友人関係、教師との関係、親との関係、学業という4つの因子でストレスマネジメントプログラムの有効性を検討した。友人関係について、実施後は実施前より得点は低かった（ $t=6.01$ 、 $p<.001$ ）、統計的有意差も見られた。フォローのときは実施前より得点が低く（ $t=5.04$ 、 $p<.001$ ）有意差も見られた。教師との関係について、実施後は実施前より、

得点が低く（ $t=5.13$ 、 $p<.001$ ）統計的有意差が見られた。フォローのときは実施前より得点が低く（ $t=4.54$ 、 $p<.001$ ）有意差も見られた。親との関係について、実施後は実施前より、得点が低く（ $t=5.13$ 、 $p<.001$ ）統計的有意差が見られた。フォローのときは実施前より得点が低く（ $t=4.27$ 、 $p<.001$ ）有意差も見られた。学業について、実施後は実施前より、得点が低く（ $t=4.62$ 、 $p<.001$ ）統計的有意差が見られた。フォローのときは実施前より得点が低く（ $t=3.32$ 、 $p<.01$ ）有意差も見られた。

ストレス反応の各因子においては、「怒り・不機嫌」、「無気力」と「不安」因子について、実施後は実施前より得点は低かったが、統計的有意差も見られなかった。フォローのときは実施前より得点が高く、有意差も見られなかった。

身体反応について、実施後は実施前より得点は低かったが、統計的有意差も見られなかった。フォローのときは実施前より得点が低く、有意差は見られなかった。

ストレスマネジメント教育の実践には、生徒がストレスに対する認知が変わり、感じるストレスが低減された；生徒のストレス反応もある程度低減された；生徒の自己肯定感を高められなかったの結果になった。

第2節 今後の課題と将来的展望

1 心理的ストレス研究について

従来の研究はストレスとストレス・コーピング及びストレス反応の関連について検討するのが主流である。本研究においては、ストレスとストレス・コーピング及びストレス反応以外に「自己肯定感」も取り入れた。

生徒の心理的ストレスに関しては主に学校における学校ストレスについての研究が主流であった。学校ストレスが研究の対象となってきたのは、主として青年前期であり、一般に中学生にあたる年齢は、親や家族から心理的に分離し、同年齢の仲間や学校での生活に精神面での重心を移行さ

せる時期であるとみなされているからと考えられる。長根（1991）、嶋田ら（1992）、岡安ら（1992）などの学校ストレスに関する研究によって、学業成績と友人関係が主要なストレス源と考えられており、他には教師との関係、規則、委員会や部活動などの学校システムに関するものがストレス源に成り得ると考えられている。本研究においては、中学生の対人関係、特に友人関係はおもなストレス源になっていることが明らかになった。

学校以外の場面で、おもなストレスは家庭にあると考えられる。家庭場面での出来事、家庭ストレスも研究されてきた。桜井・岩立・渡部らは（1998）、家庭内の人間関係のあり方も子どものメンタルヘルスに大きく影響を及ぼしているという立場で研究している。本研究においては、学校教育における生徒の心理的ストレスを分析にあたり、学校をめぐるストレスばかりでなく、家庭ストレス（親との関係）も分析の対象にした。

生徒の心理的ストレスに関する研究の今後の課題としては、まず、方法論的問題の存在が指摘できよう。例えば、岡安ら（1992）は、ストレスの評定に際して、出来事の嫌悪性と経験頻度を4段階（0～3）で聞き、両者を掛け合わせた値をその出来事の衝撃性の指標としている。この方法では出来事の嫌悪性3、経験頻度を2と評定した場合と嫌悪性を2、経験頻度を3と評定した場合の出来事の衝撃性が同程度ということになる。しかし、この方法が使用されたのは出来事の嫌悪性とその経験頻度が出来事の衝撃性を構成する要素として同等のものであるという確かな根拠があつてのことからではない。今後、出来事の衝撃性を構成する要素として経験頻度と嫌悪性がどのような比重を占めているかについて検討し、より実地的なストレス尺度の開発が必要とされるであろう。

次に、ストレス・コーピングの測定についても疑問がある。戸田（2001）が指摘するように、日常のストレスを測定することを目的とした質問紙に比べて、認知的評価や対処行動はストレスやその時の状況によって変化するものであるという性質上、対処行動チェックリストに代表されるような質問紙によって測定することは困難である。それは、認知的な評価や対処行動がどのようなストレスに対して、またどのような状況においてなされたかについて考慮することが難しいからである。解決法としては、最近で

最も負担と感じられたストレッサーを対象とする方法が考えられる。しかし、この場合には、数多くのストレッサーの一部にしか焦点を当てないということになってしまうという問題も残る。

このように生徒の心理的ストレス研究においては、測定に関する方法論の確立が課題となっており、ストレッサー、認知的評価、対処行動、ストレス反応、といった要因間の関連性についても部分的に示されているに過ぎない。また、これまで主として研究されてきた学校教育場面におけるストレスに加えて、家庭や社会に対するストレスの存在も示されており、学校ストレスと家庭ストレスや他のストレス源との関連性の研究といったような、これらを総合的に捉える研究が必要であると考えられる。

2 自己肯定感について

自己肯定感とは、自分と他者との違いを様々な個性として認め合う雰囲気の中で始めて生まれ、自己をより深く見つめ理解することや、他者との豊かなコミュニケーションを通して育まれるものであると考えられる。自己肯定感が親や教師、友達などの他者から受ける影響は大きいのではないかと考えられる。

本研究においては、自己肯定感が高まらなかった結果になった。その理由について分析するにあたり、まず自己肯定感がどのようにして他者との間で育まれていくのかについて述べていきたい。乳幼児期には、自尊感情、自己肯定感の基盤となる基本的信頼感とは、発達の初期には主たる養育者である母親との間において形成されると考えられている。Erikson, E.H.は、子どもが健康に発達していくために生後間もないころの母子関係を重視している。Erikson, E.H.は生後一年の赤ちゃんが体験しなければならない発達課題として、絶対的信頼感と絶対的不信感を挙げている。乳児は、空腹や眠いなど不快な状況の時に母親からタイミングのよい応答を得たり、母親の行動の一貫性を学習することによって、母親は苦痛を軽減してくれ、うれしいことを共有する存在であると認識する。そのようなことを通して母親との間で愛着を形成し、自分は育てられるに値する人間なのだという親に対する基本的信頼感を形成する。また信頼はこのような養育者に対する信頼のみではなく効力感という自分自身のへの信頼も含まれているとみられ、いわば世界や自分

に対する態度の形成と言える。子どもは母親や家族への愛着や愛されていることへの基本的信頼などに支えられて情緒的安定を得、人とともに社会生活をする最初の拠点を確保する。Erikson, E.H.は、この時期の基本的信頼感の形成が子どものその後の発達に影響すると考えた。この基本的信頼感、愛着の質が後の子どもの発達にどのように影響を及ぼしている。これに関する研究の多くは、1歳代の愛着の質と、その後の子どもの社会的行動や課題解決行動との相関的な研究であるが、それらをまとめると、安定した愛着を示した子どもは概してその後の経過がよいことがわかっている。12ヶ月の時に安定した愛着を示した子どもは不安定な愛着の子どもに比べて、約一年後には見知らぬ女性に対してより協調的であり、母親の要求に対してもよく従う傾向にあった。また18ヶ月の愛着の質と3才半の時の幼稚園での仲間関係を調べたウォーターズたちの研究によれば、安定した愛着を示した子どもは、リーダーとなることが多く、仲間の間での人気も高かった。この傾向は4,5歳になっても維持されていて、安定した愛着の子どもは、好奇心が旺盛で、大人に対する依存も高かった。このように乳幼児期には主たる養育者である母親との間で基本的信頼感を育むが、小学校や中学校に入ると、交友関係も広がり、友人や学校の先生からも影響を受けるようになる。教師-生徒関係では、近年の調査によれば子どもにとっての先生は、中学から高校へと学年が上がるにつれて、「うわべだけで付き合っていればよい相手」となっており、特に女子にその傾向が強いことが指摘されているが、自己肯定感が高いものは生き方や成長に影響を与えてくれた先生をもつものが多い傾向が見られた。

以上述べたように、自己肯定感の高い子どもは、第一に、親とのよい関係を持っているということ、第二には、自己肯定感を持つ子どもはその生育史において、豊かな共感体験、達成体験、遊び体験を持っているということ、第三には、自己肯定感を持つ子どもは仲間グループの中に居場所をもち、よい友人関係をもっているということ、第四に自己肯定感を持つ子どもはストレスに強いという4つのことがわかった。

自己肯定感は乳幼児期には母親との間で愛着を形成することによって自尊感情や自己肯定感の基盤をなす基本的信頼感を形成し、それを基にしてそ

の後は友人や教師との人間関係や共感体験、また達成体験を通して自己肯定感を育てていくことがわかった。従って、自己肯定感は短期間に変化し難いと考えられる。

日本の親子は一緒に行う行動が少なく、さらに親子間のコミュニケーションが乏しい(総務庁青少年対策本部, 1995)と言われるなど、親子や友人の間での人間関係が希薄になっていると言われているが、現在子どもたちの間問題となっている、いじめや自殺、登校拒否などの問題の背景に「自己肯定感」の欠如が関係しているとすれば、今後親子関係や子育てのあり方、教師と生徒の関係を見直さなければならぬだろう。子どもの自己肯定感を育てるためには、親は日ごろから子どもとのコミュニケーションを豊かにし、親と子が信頼関係を形成し、子どもの話を共感的に聞くことが要求されるであろう。また子どもの意思を尊重することが大事であろう。それによって、学校教育においては、構成的グループエンカウンターとアサーショントレーニングを通して、生徒の自己肯定感を高めることが期待できるだろう。

3 ストレスマネジメント教育について

本研究のストレスマネジメント教育の実践を通して、①プログラムの内容②プログラムの実施方法という2点を慎重に検討しないといけないことが明らかになった。欧米では、生徒を対象としたストレスマネジメント教育プログラムは、健康教育の一環として、学校のカリキュラムに組み込まれている。今回のストレスマネジメント教育実践では、中学生の学習内容や学校行事が多く、時間の設定が難しいこと、ストレスマネジメント教育の必要性への理解不足などもあり、具体化は容易ではない。

ストレスマネジメント教育においては、その教育効果を評価する際にもっとも重視すべき点は、子どもにかかわらずストレス対応策を学習した人たちが、習得したストレス対処方法を生活の中で活用するようになるかどうかということである。臨床的アプローチの中でさえしばしば観察されることであるが、たとえば不安や過緊張、それにとまなう焦燥状態の中で心身の不調に陥っている患者は、その症状を改善するためにストレスマネジメント技法に積極的に取り組むが、症状が消失するとそれをまったく継続したくなる場合

がある。生徒の中で、プログラムの内容を定着させるのも難しい。

10 秒腹式呼吸法はテストに伴うプレッシャー対策に役立つ。ただ、そのことが直接テスト結果に反映するかどうかにについては、一部肯定的でない感想もみられた。今後の検討課題となる。

ストレスマネジメントの技法を実施する場合には、まず呼吸を整え、それからさまざまな課題にとり組むことが多い。呼吸法を導入課題としながら、ストレスについての学習を進め、効果的対処法を見出すべく、他のリラクゼーション技法などを組み合わせて、ストレスマネジメント教育の包括的プログラムを構成していくことは、今後の重要な課題となろう。

4 結語

思春期の精神的発達 of 諸側面には、周囲の大人や親が社会的に考慮すべき課題は多い。こうした心理的なプレッシャーが子どもの生活に及ぼす影響としては、これらが向上へのエネルギー源などとポジティブな面も指摘されているが、子ども達の日常生活においては、多くの点でネガティブな面が多い。

学校教育において、生徒の学校不適應を早期発見するためには、まず、生徒の心理的ストレス状態を適切に査定把握することが必要である。学校ストレスサー、ストレス・コーピング、ストレス反応、自己肯定感などアンケートを実施することによって①自己肯定感が低い生徒②ストレスを高く感じる生徒③ストレス反応の表出が高い生徒を的確に抽出することができる。従って、このような生徒に対して早期対応を行うことが重要な課題となる。その際の具体的な方法として、本研究結果からいかの6つをあげることができる。

- ①生徒の情緒的、身体的なストレスサインを早めにキャッチする。
- ②ストレスサーの経験が低くなるような環境調整を行う。
- ③生徒の具体的な状態によって、適切なコーピングの実施を促す。
- ④生徒が行っているストレス対処方法について、複数のコーピングの組み合わせ、及びそのバランスに注目する。
- ⑤生徒のコーピングの実施だけではなく、生徒自身の主観的な有効感にも留意する。
- ⑥日頃に、生徒にポジティブな評価し、自己肯定感を高める。

現代のような「ストレス時代」が、そのテンポを緩めることなく、このままのペースで進行していくようであれば、将来はますます深刻な事態を迎え、人間社会全体に予測のできないほどの大きな影響を及ぼす問題となることは必至であろう。石川（1983）や丸野（1989）等は今日的な課題として指摘している。特に、現代のような高度産業化社会においては、田崎・八木（1975）や稲村（1988）等に指摘されるような職業生活に関連したストレスの影響性、岡堂（1986）が指摘したテクノ・ストレス時代という背景に伴う諸種の問題、こうした環境の中で成長する子ども達のストレスの長期的影響性、さらに益々希薄化する人間関係に起因する心理的ストレス、など検討すべき課題は山の如くである。

このような立場からすると、子どもの心理的ストレスについて精神衛生的な観点で検討した平井（1985）、子どもの生活の大部分を占める学校生活に関する学校ストレスについてデータに基づいて指摘した土沼（1988）、家庭の生活や親子関係から生じるストレスの問題性を示唆した白崎・岡堂（1986）、子どものストレスに起因した社会病理的現象に警告を与えた大塚（1985）などは、現代人として傾聴に値する警鐘であろう。

今日における中国の中学生の心理健康は厳しい状況である。このような現実には直面し、多くの教育関係者は、子どもたちを守らないければならぬと指摘している。今日、中国では子どもの「心の教育」について感心が急激に高まってきているが、具体的な対応策はまだ多くない。ストレスマネジメント教育は子どもの「心の教育」の大切な有効な一環と考えられる。今後、本研究で示したストレスマネジメント教育は中学生の心身の健全な発育を促す、学校適応することは重要な役割を担うものと考えられる。

中国においても、日本においても、今後は教師とスクールカウンセラーが協力しながら、生徒のストレス状態を測定把握したり、生徒集団を対象としたストレスマネジメント教育を実施することが期待される。今後の両国における同様の教育的問題の発生の予防・未然防止のために有効な手だてを示唆することが期待できる。

引用文献

- 安藤延男 1985 学校社会とストレス (安藤延男編) 学校生活のストレス
垣内出版 11-24
- 蘭 千壽 1989 子どもの自己概念と自尊感情に関する研究 上越教育大
学研究紀要 8 (1) 17-35
- 蘭 千壽 1992 セルフ・エスティーム心理学 ナカニシヤ出版
- Bedford,S. 1981 *Tiger Juice: A Book About Stress for Kids (of all ages)* .
Psychological Review 84 191-215
- Cannon,W.B. 1929 *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. N.Y.:
Appleton.
- Chambers,W.N. & Reiser,M.F. 1953 *Emotional stress in the precipitation
of congestive heart failure*. Psychosomatic Medicine 15 38-60
- Chaplin,J.P. 1968 *Systems and theories of psychology*. Holt, Rinehart &
Winston.
- Coddington,R.D. 1972 *The significance of life events as etiologic Factors
in the diseases of children*. Journal of Psychosomatic Research 16
7-8
- Davis,R. 1991 *Teaching stress management in an elementary classroom*.
Journal of Physical Education, Recreation and Dance 62(2) 65-66
- 堂野佐俊 1987 ストレス解消法 現代社会と精神衛生 東信堂
- 堂野佐俊・田頭穂積・三藤佳子 1990 児童期の心理的ストレスに関する一
研究 広島文教女子大学研究紀要 25 165-179
- 堂野佐俊 1999 現代社会におけるストレスと適応の生涯発達心理学 風間
書房
- Edwards,V.D. & Hofmeier,J. 1991 A stress management program for
elementary and special population children. *Journal of Physical
Education, Recreation and Dance* 2 61-64
- Ellis,A. & Harper,R.A 1961 *A new guide to rational living*. Prentice-

- Hall Inc. Engelwood Cliffee,N.J. 国分康孝・伊東順康（訳）（1981）
論理療法 川島書店
- 遠藤由美 1999 自尊感情の定義 中島義明編 心理学事典 有斐閣 343
- 藤井義久 1997 現代の学校現場が抱える諸問題 —学校ストレスを中心に—
教育心理学研究 45 228-23
- 藤森秀子・真栄城和美・八木下暁子・菅原ますみ 1998 家族関係と子どもの発達(2) —家族関係と子どもの精神的健康について— 日本心理学会第62回発表論文集 272
- 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 22 123-127
- 古市裕一・玉木弘之 1994 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録 96 105-113
- 古市裕一・中野麻衣子 1998 中学生における学校ストレスと対処行動 岡山大学教育学部研究集録 109 87-93
- 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
- 春木豊・石川利江 1993 「呼吸法」平井久・廣田昭久（編）『現代のエスプリ』311 至文堂
- 比嘉小夜 2005 学校臨床における児童のための心理教育プログラム 山口大学大学院教育学研究科修士論文抄 3 47-50
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニング 日本精神技術研究所
- Holmes,T.A.& Rahe,R.H. 1967 *The Social Readjustment Rating Scale* Journal of Psychosomatic Research 11 213-218
- Humphrey,J.H. & Humphrey,J.N. 1980 *Helping Children Understand About Stress*. Kimbo Education,Long Branch,NJ
- 池田由子・上林靖子・河野洋二郎・西川祐一 1983 登校拒否と社会病理—中学生の精神衛生調査から 社会精神医学 9 3-8
- 池上知子・井上敦史 2002 中学生における生活ストレスと感情反応の関係に関する基礎的研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 5 255-261

- 石原金由・三宅進 1993 児童における家庭ストレス尺度化の試み 日本心理学会第 57 回発表論文集 450
- 伊藤忠弘 1993 対人的ストレスの対処方略の研究 日本心理学会第 57 回発表論文集 453
- 伊東 博 1983 ニュー・カウンセリング 誠信書房 194-201
- Kanner,A.D., Coyne,J.C.,Schaefer,C. & Lazarus,R.S. 1981 *Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events.* Journal of Behavioral Medicine 4 1-39
- 神藤貴昭・伊藤崇達・齋藤誠一・柳原利佳子・久木山健一・西田裕紀子・奥田剛 1999 現代・中学生の不適応に関する基礎的研究(2) 日本心理学会第 63 回発表論文集 887
- 河野友信・曾根睦子・坂本洋子(編) 1989 新しい学校保健: 児童・生徒のからだの健康科学 朝倉書店
- 児玉昌久 1988 ストレスマネジメント: その概念と Orientation ヒューマンサイエンス 1 82-88
- 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
- 国分康孝 1999 論理療法の理論と実際 誠信書房
- 国分康孝 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- Lazarus,R.S. 1966 *Psychological stress and the coping process.* New York: McGraw-Hill.
- Lazarus,R.S. Cohen,J.B. 1977 Environmental Stress, In Attman, I and Wohlwill,J.F.(eds.) *Human Behavior and the Environment: Current Theory and Research*, 2 New York: Plenum
- Lazarus,R.S. & Folkman,S. 1984 *Stress, appraisal, and coping* New York Spring Publishing Company
- 馬淵麻由子・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
- 松井賢二・佐藤優子 2000 中学生の学校適応と進路(キャリア)成熟, 自

- 己肯定感との関係 新潟大学教育人間科学部紀要（人文・社会科学編）
3（1）157-166
- 松井賢二 2001 中学生の学校適応と進路（キャリア）成熟，自己肯定感との関係（Ⅱ） 新潟大学教育人間科学部紀要（人文・社会科学編）4
（1）237-247
- 松山安雄 1979 学級におけるスクールモラルに関する研究（第3報）
大阪教育大学紀要 第IV部門 28（1）19-28
- 松山安雄・秋葉英則・北村絹江 1981 児童の自己概念と学校に対する態度
について 大阪教育大学紀要 第IV部門 30 115-126
- 三浦正江・福田美奈子・坂野雄二 1995 中学生の学校ストレスとスト
レス反応の継時的変化 日本教育心理学会第37回総会発表論文集
555
- 三浦正江・岡安孝弘・坂野雄二 1992 児童の心理的ストレスと学習意欲との
関連 健康心理学研究 5 7-19
- 三浦正江・坂野雄二 1996 中学生における心理的ストレスの継時的変化
教育心理学研究 44 368-378
- 諸富詳彦 1999 学校現場で使えるカウンセリング・テクニック（上）一育
てるカウンセリング編・11の法則 誠信書房
- 文部省 1988 「学校基本調査」
- 文部科学省 2003 今後の不登校への対応の在り方について 不登校問題
に関する調査研究協力者会議報告
- 宗像恒次 1989 ストレスと対処行動 医療・健康心理学 福村出版 8-21
5 7-19
- 中山哲也 1999 ストレス研究の歴史 河野友信・久保千春（編）現代エス
プリ別冊 ストレス研究と臨床の軌跡と展望 至文堂 33-45
- 長根光男 1991 学校生活における児童の心理的ストレスの分析 教育心理
学研究 39 182-185
- 新名理恵 1994 ストレス反応の測定—心理検査 *CLINICAL
NEUROSCIENCE* 12 530-533
- 丹羽洋子 1993 学校ストレスと認知的評価の次元 日本心理学会第57回発

表論文集 452

- 岡堂哲雄 1986 子どものストレス 現代のエイプリ 至文堂 227
- 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
ッサー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・嶋田洋徳・坂野雄二 1992 中学生用ストレス反応尺度作成の試み
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 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
- 大塚義孝 1985 ストレスに病む子どもの世界 現代のエイプリ 至文堂
227
- Patel, C. 1989 *The complete guide to stress management*. Random House.
竹内晃二(監訳)ガイドブック ストレスマネジメント 原因と結果そ
の対処法 信山社出版
- PGS (ストレスマネジメント実践研究会) 編 2002 ストレスマネジメント
ワークブック 東山書房
- PGS (ストレスマネジメント実践研究会) 編 2002 ストレスマネジメント
テキスト 東山書房
- Phillips, B.N. 1978 *School Stress and Anxiety: Theory, Research and
Intervention*. New York: Human Sciences Press.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and adolescent selfimage*. Princeton
University Press.
- 坂野雄二 1990 メンタルヘルスシリーズ 登校拒否・不登校 同朋社
- 坂野雄二・大島典子・高家直明・嶋田洋徳・秋山香澄・松本聡子 1995 最
近のストレスマネジメント研究の動向 早稲田大学人間科学研究
8(1) 121-141
- 桜井茂男・岩立京子・渡部玲二郎・小林真・杉原一昭 1998 発達研究者から見
た“子どものストレス” 日本心理学会第62回発表論文集 S62
- 佐藤昭夫・朝長正徳 1991 ストレスの仕組みと積極的対応 藤田企画
出版

- Selye,H. 1936 *A syndrome produced by diverse nocuous agents*,
Nature,138 32
- Selye,H. 1956 *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye,H. 1974 *Stress without distress*. Philadelphia & New York:
J.B.Lippincott.
- 嶋田洋徳 1998 小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・岡安孝弘・坂野雄二 1992 児童の心理的ストレスと学習意欲との
関連心理研究 健康心理学研究 11 (2) 15-24
- 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 1996 小学生の学校ストレスナーに
対する認知的評価がコーピングとストレス反応に及ぼす影響 カウン
セリング研究 29(2) 89-96
- 塩見邦夫(編) 2000 社会性心理学 ナカニシヤ出版
- 塩見邦夫・中道正昭 2002 学校生活における児童の自己認知についての研
究社会教育学研究 14 66-78
- 鈴木伸一・坂野雄二 1988 ストレス対処過程における effort ,distress
次元の検討
- 高垣忠一郎 1991 揺れつ戻りつ思春期の峠 新日本新書
- 高垣忠一郎 2004 生きることと自己肯定感 新日本出版社
- 高橋隆一・野本文幸・奥寺 崇・中屋みな子 1988 中学生の精神保健実態
調査 児童青年精神医学とその接近領域 29 326-349
- 高橋裕行 2002 中学校の学校ストレスについての検討 中学校におけるスト
レスナーに対する一次的評価と二次的評価について 愛知教育大学研
究報告 51 101-110
- 田嶋誠一 1995 密室のカウンセリングよどこへゆく 教育と医学 43(5)
26-33
- 寺嶋繁典・日高なぎさ・宮田智基・岡田弘司・田中英高 2002 小中学校
におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践研究
関西大学社会学部紀要 33 (3) 137-171
- 寺嶋繁典・宮田智基・日高なぎさ・田中英高 2003 小中学校におけるス

トレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践研究 (2) 関西
大学社会学部紀要 34 (3) 109-128

Stroeble, E.L. & Stroeble, C.F. 1984 *A Psychophysiologic Approach for
helping Childen Deal with Health and Unheal Stress*, Chapter 12 in
Stess in Childhood, AMS Press, New York, Editor.

竹中晃二 1997 子どものためのストレスマネジメント教育 北大路書房
谷尾千里・村松常司・吉田 正・坂田利弘・佐藤和子・村松園江 2001 小
学生の日常ストレスと対処行動に関する研究 東海学校保健 25 (1)
13-21

富永良喜 1998 被災地だより NO.6 兵庫県臨床心理士会

戸田 晋太郎 2001 児童・生徒の心理的ストレスと学校適応に関する研究
動向 カウンセリング専攻 東京芸術大学 カウンセリング・人間
発達講座

海原純子 1996 ストレス・癒しの病理学 丸善ライブラリー

内山喜久雄 1983 現代社会とストレス サイコロジー サイエンス社
37

山田富美雄 1997 子どもの震災ストレスの実態とストレスマネジメント
教育繊維製品消費科学 38 543-548

山中 寛 1997 仲間とペアになって行うリラクセーション訓練 竹中晃
二 (編著) 子どものためのストレス・マネジメント教育: 対症療法から予
防措置への転換 北大路書房

山中 寛 (1999) 学校におけるストレスマネジメント教育 (ビデオ) 南日
本放送

山中 寛・富永良喜 (監修) 1999 こころを育むストレスマネジメント技法
(ビデオ) 南日本放送

山中 寛・富永良喜 2000 動作とイメージによる ストレスマネジメント
教育 基礎編 北大路書房

山中 寛・富永良喜 2000 動作とイメージによる ストレスマネジメント
教育 発展編 北大路書房

山崎勝之 (編) 2000 心の健康教育—子どもを守り、学校を建て直す— 星和

書店

謝 辞

学校教育における心理的ストレスについては、修士課程での研究において、高校生を対象として検討しました。学校教育場面において、特に留意を要するのは思春期の中学生とされています。特に不登校、いじめなど問題は学校教育上の問題のみならず、社会的問題としても注目されています。

博士課程の3年間、準スクールカウンセラーとして中学校で中学生と話し、接触するチャンスがありました。学校教育場面の大きな変化に驚きました。中国の中学生は日本とは異なった意味で大変さがありますが、恐らく数年後に日本と同様の不登校など教育上の諸問題が生起してくることでしょう。本研究においては、対象を中学生とし、心理的ストレスの現状、差異、背景について、検討するとともに、心理的ストレスを緩和、コントロールできる方法——ストレスマネジメント教育にもチャレンジ致しました。

学位論文作成にあたり、本当に数多くの方々のご指導、ご助力、ご協力をいただきました。

まず、指導教官の堂野佐俊先生には、修士課程から未熟な私をご指導いただき、学位論文提出の機会を与えていただきました。大変お忙しい中、私の稚拙な論文に目を通し、修正してくださいました。心から感謝申し上げます。

教育学部の名島潤慈先生と人文学部の辻正二先生が学位論文の副査として、論文の計画段階から論文作成まで、論文の構造など貴重なご意見をいただき、本当に感謝しております。

また、基盤演習・プロジェクト演習担当の先生方々に、研究の助言や援助だけではなく、暖かい励ましの言葉や激励の言葉をいただきました。

最後に、私の研究活動を支えてくださった学校現場の多くの先生方、協力をしてくれた生徒の皆さんに心から感謝の意を表したいと思います。

平成 19 年 1 月

周 彬

附属資料

_____年_____組 _____番 性別： 男 女

兄弟：(あなたを含めて) _____人_____番目



下記の出来事について、最近数ヵ月の間に経験しましたか？その出来事を経験する時、どれぐらいいやなことでしょう。

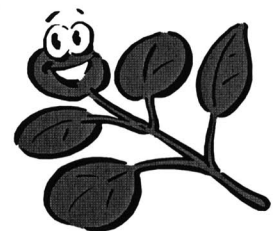
- 1 全然嫌でなかった 2 あまり嫌でなかった 3 どちらでもなかった
4 少し嫌だった 5 非常に嫌だった

	全然嫌で なかった			非常に 嫌だった	
	1	2	3	4	5
1 試験や成績のことが気になった	1	2	3	4	5
2 試験や通知票の成績が悪かった	1	2	3	4	5
3 先生や両親から期待されるような成績が取れなかった	1	2	3	4	5
4 一生懸命勉強しているのに、成績が伸びなかった	1	2	3	4	5
5 授業の内容や先生の説明がよく分からなかった	1	2	3	4	5
6 試験をたくさんやらされて、勉強が大変だった	1	2	3	4	5
7 人が簡単にできる問題でも、自分にはできなかった	1	2	3	4	5
8 授業中、指名されても答えられなかった	1	2	3	4	5
.....					
9 自分の性格のことや自分のしたことについて、友達から悪口を言われたことがあった	1	2	3	4	5
10 顔やスタイルのことで、友達にからかわれたり、バカにされたりした	1	2	3	4	5
11 友達とけんかをした	1	2	3	4	5
12 勉強のことで友達にからかわれたり、バカにされたりした	1	2	3	4	5
13 友達から暴力をふるわれた	1	2	3	4	5
14 誰かにいじめられた	1	2	3	4	5
15 クラスの異性から嫌われた	1	2	3	4	5
16 クラスの友達から仲間はずれにされた	1	2	3	4	5
.....					
17 勉強と部活動の両立が難しい	1	2	3	4	5
18 部活動で帰りが遅くなった	1	2	3	4	5
19 部活動の練習が厳しかった	1	2	3	4	5
20 部活動の上下関係がきびしすぎると思った	1	2	3	4	5
21 部活動で先生や先輩からしごかれた	1	2	3	4	5
22 部活動の先生が厳しすぎると思った	1	2	3	4	5
.....					
23 時間をきちんと守るように注意された	1	2	3	4	5
24 校則をやぶってからしかられた	1	2	3	4	5
25 服装や髪型について注意された	1	2	3	4	5

	全然嫌で なかった			非常に嫌 だった	
26 いやな仕事や苦手な仕事をやらされた	1	2	3	4	5
27 委員や係の仕事をやらなければならない	1	2	3	4	5
28 委員や係の仕事をしているのに人から文句を言われた	1	2	3	4	5
29 学校やクラスの重要な仕事をまかされた	1	2	3	4	5
.....					
30 先生のやり方や、ものの言い方が気にいらなかった	1	2	3	4	5
31 自分は悪くないのに、先生から叱られたり注意されたりした	1	2	3	4	5
32 先生がていねいに分かりやすく教えてくれなかった	1	2	3	4	5
33 先生が自分を理解してくれなかった	1	2	3	4	5
34 先生から、自分と他人を比べるような言い方をされた	1	2	3	4	5
35 先生がえこひいきした	1	2	3	4	5
36 先生にうらぎられた	1	2	3	4	5
37 先生から、無視された	1	2	3	4	5
.....					
38 親が自分の要求を聞き入れてくれなかった	1	2	3	4	5
39 親が自分のことを理解してくれなかった	1	2	3	4	5
40 親が自分のことを過度に期待していた	1	2	3	4	5
41 自分のことに親が干渉しすぎた	1	2	3	4	5
42 自分がわるくないのに、親に叱られた	1	2	3	4	5
43 親との意見が合わない	1	2	3	4	5
.....					

以上の項目入っていないが、あなたは日頃感じているストレスがあれば、下の()に記入してください。

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()



Ⅱあなたがストレスを感じる時、あるいは嫌なことがあったら、気持ちはどうなっていますか？
以下の質問について、自分に当てはまると思う数字に○を付けてください。



1全く当てはまらない 2あまりあてはまらない 3ややあてはまる 4よくあてはまる

例： 泣きたくなる	1	2	3	4
1 イライラする	1	2	3	4
2 ふゆかいな気分	1	2	3	4
3 怒りを感じる	1	2	3	4
4 誰かに怒りをぶつけたい	1	2	3	4
5 気持ちがむしゃくしゃしている	1	2	3	4
.....				
6 腹立しい気分	1	2	3	4
7 悲しい	1	2	3	4
8 さみしい気持	1	2	3	4
9 暗い気分	1	2	3	4
10 不安を感じる	1	2	3	4
.....				
11 緊張する	1	2	3	4
12 難しいことを考えることはできない	1	2	3	4
13 一つのことに集中できない	1	2	3	4
14 勉強が手につかない	1	2	3	4
15 何事にも自信がない	1	2	3	4
.....				
16 体から力がわいてこない	1	2	3	4
17 頭が重たい	1	2	3	4
18 頭痛がする	1	2	3	4
19 体が熱っぽい	1	2	3	4
20 便秘になるか下痢になる	1	2	3	4
.....				
21 人と話すのが嫌だ	1	2	3	4
22 一人きりになりたい	1	2	3	4
23 人が信じられない	1	2	3	4
24 誰かにかかわってもらいたい、話を聞いてほしい	1	2	3	4
25 誰かそばに居てほしい	1	2	3	4

ストレスを感じる時、こころと体にほかの症状があれば、下の()に記入してください。

- 1 ()
2 ()
3 ()



Ⅲ 精神的につらい状況に遭遇したとき、その場を乗り越え、落ち着くために、あなたは普段から、どのように考え、どのように行動するようにしていますか。各対処方法に対して、自分がどの程度あてはまるか、評定して数字1・2・3・4・5から一つを選んでください。



- 1、 そのようにしたこと(考えたこと)はこれまでにない。今後も決してないだろう。
- 2、 ごくまれにそのようにしたこと(考えたこと)がある。今後もあまりないだろう。
- 3、 何度かそのようにしたこと(考えたこと)がある。今後もときどきはそうするだろう。
- 4、 しばしばそのようにしたこと(考えたこと)がある。今後もたびたびそうするだろう。
- 5、 いつもそうしてきた(考えてきた)。今後もそうするだろう。

1 悪いことばかりではないと楽観的に考える。	1	2	3	4	5
2 誰かに話を聞いてもらい、気を静めるようにする。	1	2	3	4	5
3 スポーツや旅行などを楽しむ。	1	2	3	4	5
4 力のある人に教えをうけて解決しようとする。	1	2	3	4	5
5 どうすることもできないと解決を後延ばしにする。	1	2	3	4	5
.....					
6 自分は悪くないと言い逃れをする。	1	2	3	4	5
7 今後はよいこともあるだろうと考える。	1	2	3	4	5
8 誰かに話を聞いてもらって冷静さをとり戻す。	1	2	3	4	5
9 そのことをあまり考えないようにする。	1	2	3	4	5
10 買い物、おしゃべりなどで時間をつぶす。	1	2	3	4	5
.....					
11 どのような対策をとるべきか綿密に考える。	1	2	3	4	5
12 詳しいひとから自分に必要な情報を収集する。	1	2	3	4	5
13 自分では手に負えないと考え放棄する。	1	2	3	4	5
14 悪い面ばかりではなくよい面を見つけていく。	1	2	3	4	5
15 誰かに愚痴をこぼして気持ちをほらす。	1	2	3	4	5
.....					
16 友達とお茶を飲んだり食事をしたりする。	1	2	3	4	5
17 過ぎたことの反省をふまえて次にすべきことを考える。	1	2	3	4	5
18 既に経験した人から話を聞いて参考にする。	1	2	3	4	5
19 対処できない問題だと考え、諦める。	1	2	3	4	5
20 口からでまかせを言って逃げ出す。	1	2	3	4	5



自分をみつめる



われわれが普段から自分について思っているような文章が 25 あります。この 1 ヶ月のことを振りかえ
 って、あなたが感じていることを述べていると思ったら「そうです」の欄に印 (○) をつけてください。
 また、普段あなたが感じていることとは違うなら「違います」の欄に印 (○) をつけてください。
 正しい答えとか間違った答えがあるわけではありません。自分が感じているままに答えてください。

		そうです	違います
例	私は勉強がすきです	()	(○)
1	私は 今の自分と違う人になりたいと思います	()	()
2	私はクラスの前では大変話しにくいです	()	()
3	もしできるなら 自分自身について 変えたいことがたくさんあります	()	()
4	私はあまり悩まずに決心することができます	()	()
5	私は 付き合ってみると 面白い人間です	()	()
6	私は 家ですぐ腹を立てます	()	()
7	何か新しいことに慣れるのに 私は長い時間がかかります	()	()
8	私は同じ年ごろの人たちに人気があります	()	()
9	私の両親はたぶん私の気持ちを考えて 分かってくれます	()	()
10	私はすぐ人の言いなりになります	()	()
11	私の両親は私に大変期待しすぎます	()	()
12	時々 自分が嫌になることがあります	()	()
13	いろいろなことがらが ごちゃごちゃになって 私の生活を複雑にします	()	()
14	私より年下の人たちは 私の言うことをよく聞きます	()	()
15	私は自分自身をあまり信用していません	()	()
16	私は家を出たいと思うことがたびたびあります	()	()
17	私は学校でどうしていいか わからなくなることが よくあります	()	()
18	他の人たちに比べて 私はあまり かおだち がよくありません	()	()
19	私は 言いたいことがあれば 普通それを言ってしまいます	()	()
20	私の両親は 私のことを分かってくれています	()	()
21	他の人たちに比べて 私はあまり人に 好かれていません	()	()
22	私は普段両親が私に たくさんのことを要求しすぎるように感じます	()	()
23	私はしばしば 学校でやる気をなくしています	()	()
24	私はふつう ものごとをくよくよと 悩みません	()	()
25	私は たよりのない人間です	()	()

ご協力、ありがとうございます