

中学生のスクール・モラルを支える要因の検討

東北大学大学院教育学研究科 石津 憲一郎

中学生のスクール・モラルに影響を与える要因として、学校ストレス、コーピング、ソーシャル・サポートを設定し、その影響を検討した。相関分析の結果、ストレスとスクール・モラルの関連性は強くなかった。そこで、コーピングとソーシャル・サポートをストレスとスクール・モラルをつなぐ媒介変数として設定し、因果関係モデルを検討した。また、因果関係モデルの結果から、より効率的かつ理論に根ざした心理教育的サービスへの発展について考察した。
 キーワード：スクール・モラル、コーピング、ソーシャル・サポート、ストレス、心理教育的援助サービス、中学生

問題と目的

不登校や学級崩壊、いじめなどの様々な問題は、学校不適応の問題として捉えられている。そのような状況に対して、文部科学省をはじめ各行政は組織的対応によって改善へ向けた努力を行っているが、改善には至ったとはいえない。文部科学省（2005）の学校基本調査速報によれば、病気や経済的理由などを除いた中学生の不登校件数（学校嫌いを理由とする、一年間に30日以上長期欠席者数）は平成10年度にはじめて10万人を超え、平成13年度には112,211人（全生徒の2.81%）となった。その後不登校件数は減少傾向にあり、平成16年度は100,007件となったが、全生徒数から見た割合は2.73%と平成14年度以降横ばいである。同様に、小学生の不登校件数は平成13年度の26,511人（同0.36%）以降やや減少傾向にあるが、全生徒数から見た割合の減少率も緩やかである。中学校における不登校頻度は小学校のそれよりも、出現率にしておよそ8倍程度高いことが示されており、心身ともに急激な変化をむかえ、様々な発達課題に直面する中学生のほうに、不登校になる可能性が高いといえる。

現代の児童・生徒は学校ストレスと総称される荷を抱えつつ学校生活を営む。そして、ネガティブな刺激が累積し、それがその子どもにとっての許容量を超えさえすれば、その子どもは不登校や無気力などのいわゆる“不適応”を起こすことになると考えられる。高

山（1993）は登校拒否の生徒の特徴として「刺激への過敏性」、「対人関係能力の乏しさ」、「ストレスに対する対処能力の乏しさ」が見られることを指摘しており、生徒自身の忌避的な問題に対する対処スキルや、人間関係の改善の必要性を示唆した。その後、このような示唆を踏まえて学校生活における社会的スキル・トレーニングの研究（例えば、藤枝・相川、2001；飯田・石隈、2001；石川・小林、1998など）やエンカウンター・グループなどによるグループ体験の研究（例えば河村、2001；川崎、1994；村上、1999など）が蓄積され、その効果が検証されてきている。かつては社会的スキル獲得の機会や集団での体験は子どもにとっての日常の中に多く存在していたといわれ、学校などでその時間を特別に設ける必要はなかった。そしてそのような日常の中で、以前の子どもたちは10代前半を使って十分な知的発達を遂げ、友人関係を育んで社会性を身につけたのに対して、今の子どもたちにはそのような時間が不十分なまま第二次性徴を迎えている（保坂、1998）。それゆえ、上記のような試みがひとつの教育サービスとしてなされているのであろう。しかしその一方で、学校生活は「修行の場」としての機能も果たす必要があり（田上、1999）、環境側と相互作用的に関わる必要のある子どもにとって、学校適応は一層複雑で厳しい状況に置かれているといえる。それでも多くの子どもたちは、子どもたちなりに考え、学び、そして行動している。

学校環境に対してうまく立ち振る舞えないと感じた時、子供はなんらかの援助を求めるサインを出すものと考えられる。そのような援助ニーズを把握し生徒一人一人を多面的に理解するために、河村（1999）はスクール・モラル尺度を作成した。そして、中学生のスクール・モラルを特定する最低限必要不可欠な要因として友人関係、学習意欲、教師との関係、学級との関係、進路意識の5つの分野を示唆している。

スクール・モラルを扱った研究の代表的なものには、上述の河村（1999）や河村（2001）、河村・田上（1997）などがあげられる。河村（1999）によればソーシャル・スキル得点がすべての分野のモラルに正の影響を与えており、自尊感情得点も進路意識を除く分野のモラル得点に正の影響を与えていた。また、河村・國分（1996）によれば、管理的なピリーフを強く持っている教師の学級では、相対的に学級モラルが低く、また著しく学級モラルの低い児童数の割合が相対的に高くなることが示唆されている。

スクール・モラルにはソーシャル・スキルや教師の管理意識といった要因が影響を与えていることが示唆されている。しかし、ストレスの刺激となるストレスの影響を緩衝し、適応に影響を与える要因や個人内変数として考えられるコーピングやソーシャル・サポートがスクール・モラルに与える影響は現在のところ、わが国においては測定されていない。スクール・モラルとは学校生活の集団ないし諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童・生徒の個人的、主観的な心理状態（小川，1979）であり、学校（学級）への適応の程度を示す指標とも考えられる（河村・田上，1997）。時に学校環境は様々なストレスを児童・生徒に与えることになる。ストレスの処理が困難であれば、児童・生徒は学校環境とうまく折り合えず、援助を求める様々なサインを提示すると考えられる。しかしながら、児童・生徒たちはそれぞれのやり方でストレス刺激を緩衝し、学校環境に適応するよう工夫していると考えられる。学校心理学に基づく心理教育的援助サービスでは、児童生徒を学習面、心理・社会面、進路面と包括的に理解していくことが理念としてあげられている（石隈，1999）。児童生徒を理解し、援助サービスを提供するためには、援助ニーズを把握すると同時に、その援助ニーズに影響を与えうる要因の検討が必要であると考えられる。

スクール・モラルは上述から、援助ニーズを把握するための指標と適応の指標の両側面から捉えることができる。更に、学習面や友人との関係といった分野ごとに児童生徒の状態を検討することもでき、このことは心理教育的援助サービスの理念を支持するものである。したがって個人的な対処法であるコーピングと環境からの援助であるソーシャル・サポートが、ストレスを緩衝し適応を支えるというモデルを分野ごとに検討することには意義があると考えられる。

コーピングやソーシャル・サポートがストレスを緩衝するモデルは、ストレス研究において多く研究されてきている。学校ストレスの研究はPhillips（1966）によって学校生活におけるストレスを測定しようとした試みから始まった。その後、Phillips（1978）は「学校ストレス・不安パラダイム」を構築している。このモデルによると、子どもがまず脅威であると評価したストレスに直面すると、コーピングがストレスからもたらされる危害を低減するよう作用する。その後、「生理反応」のような一次的反応が決定され、二次的反応においてさらに脅威と向き合うことになる。その結果、学校場面における適応や不適応が決定されるというものである。

そこで本研究では、Phillips（1978）の「学校ストレス・不安パラダイム」や、Lazarus & Folkman（1984）の心理的ストレスモデルの流れを参考にして構築された、嶋田・岡安・坂野（1992）による「学校ストレスモデル」を参考に、中学生の学校ストレス、コーピング、ソーシャル・サポートとスクール・モラルとの関係性を検討することを目的とする。具体的には、上述のストレスモデルを参考にして仮定したモデル（図1）の妥当性を検証する。

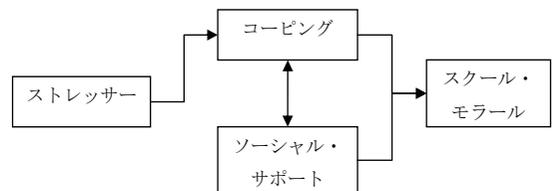


図1 Lazarus & Folkman（1984）や嶋田ら（1992）の心理的ストレスモデルを元に作成したモデル

方 法

1. 調査協力者

首都圏のA中学校に通う、1～3年生までの生徒208名（男子93名、女子115名）のうち、回答に不備があった者を除いた181名（男子83名、女子98名）を分析の対象とした。学年別人数は1年生から3年生までそれぞれ60、56、65人であった。平均年齢は13.67歳で、標準偏差は.96であった。

2. 調査時期

2000年11月下旬に実施した。

3. 手続き

クラスの担任に教示文を提示し、ホームルームの時間を利用して、一斉に実施するように依頼した。

4. 調査内容

以下の5つ側面から構成された質問に回答してもらった。

(1) フェイス・シート

教示において、調査は匿名であること、調査者以外の人は見ないこと、成績には関係ないことを明記した。その後、学年、年齢、性別について尋ねた。

(2) 学校ストレッサー尺度

岡安・嶋田・丹波・森・弥富（1992）によって作成された中学生用学校ストレッサー尺度を用いた。この尺度は「教師との関係」、「友人関係」、「部活動」、「学業」、「校則」、「委員活動」の6つの下位尺度から構成されているが、「委員活動」を除いた5つの下位尺度からなる33項目について尋ねた。調査はまず、最近2、3ヶ月で質問内容をどの程度経験したかについて、『全くなかった=0』～『よくあった=3』までのなかでもっともよく当てはまるもの一つを選んで を付けてもらった。続いて、それはどのくらい嫌なものだったかを『全く嫌でなかった=0』～『非常に嫌だった=3』から一つを選んでもらって を付けてもらった。つまりこの質問紙は、経験頻度とその嫌悪度の二つの指標によって示される。そのため、学校ストレッサーの各項目得点は、この二つの得点の積によって示される。すなわち、各項目得点は0点、1点、2点、3点、4点、6点、9点のいずれかで示される。

(3) コーピング尺度

三浦・坂野・上里（1997）によって作成された、中学生用コーピング測定尺度を用いた。この尺度は、「積極的対処」、「サポート希求」および「認知的対処」の3つの下位尺度合計30項目から構成される。質問はまず、最近2、3ヶ月のなかで起こった学校での嫌だった出来事を思い出してもらった。続いて、その嫌だった出来事に対して質問内容をどのくらい実践したかについて『全くしない=1』～『よくした=4』までの4件法で尋ねた。

(4) ソーシャル・サポート尺度

久田・千田・箕口（1989）によって作成された学生用ソーシャル・サポート尺度（The Scale of Expectancy for Social Support : SESS : 16項目）の中学生版を用いた。ソーシャル・サポートの研究ではしばしばサポート源を記入させることがあるが、本研究ではサポート源を特定せず、ここ2、3ヶ月であなたが困っているときに、よく助けてくれる人が（誰でもいいので）質問内容をどのくらいしてくれたかについて、『全くしてくれなかった=1』～『よくしてくれた=4』までの4件法で尋ねた。

5) スクール・モラル尺度

河村（1999）によって作成されたスクール・モラル・スケール（School Morale Scale : SMS）を用いた。この尺度は「友人との関係」、「学習意欲」、「教師との関係」、「学級との関係」、「進路意識」の5つの下位尺度からなる20項目で構成される。質問では、質問内容があなたの中学校生活でどのくらい当てはまるかについて、『全く当てはまらない=1』～『非常に当てはまる=4』までの4件法で尋ねた。

結 果

1. 各尺度の因子分析結果と信頼性の検討

(1) 学校ストレッサー尺度

調査で得られた学校ストレッサー尺度を主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、解釈可能な4因子が抽出された。この結果に基づいて、因子負荷量が低い（.35以下）のものを除いた項目を、再び主因子法、バリマックス回転で解析した（表1）。その結果、各因子の寄与率は第1因子15.58%、第2因子9.60%、第3因子8.489%、第4因子6.87%であり、

表1 学校ストレス尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	h ²
先生ストレス					
先生がえこひいきした	0.76	0.16	0.13	0.15	0.37
先生のやり方や、ものの言い方が気に入らなかった	0.71	0.04	0.17	0.07	0.25
先生が自分を誤解した	0.71	0.18	0.10	0.12	0.28
先生から無視された	0.63	0.26	0.12	0.01	0.38
先生から、自分と他人を比べるような言い方をされた	0.60	0.21	0.12	0.20	0.23
自分は悪くないのに、先生からしかられたり注意されたりした	0.60	0.22	0.08	0.18	0.37
先生に裏切られた	0.59	0.38	0.00	0.07	0.65
先生がていねいにわかりやすく教えてくれなかった	0.49	0.20	0.14	0.09	0.56
授業の内容や先生の説明がよくわからなかった	0.45	0.23	0.31	0.24	0.50
校則を破ってしかられた	0.42	0.19	0.19	0.02	0.45
服装や髪型について注意された	0.37	0.28	0.21	0.00	0.46
部活ストレス					
部活動で帰りが遅くなった	0.21	0.67	0.00	0.08	0.49
部活動がいそがしくて勉強ができなかった	0.25	0.62	0.19	0.15	0.55
部活動の練習がきびしかった	0.31	0.58	0.13	0.07	0.31
部活動の先生が厳しすぎと思った	0.27	0.55	0.00	0.05	0.48
部活動の上下関係が厳しすぎと思った	0.09	0.52	0.21	0.15	0.51
部活動で先生や先輩からしごかれた	0.22	0.45	0.13	0.12	0.41
勉強ストレス					
試験や通知票の成績が悪かった	0.17	0.16	0.80	0.05	0.18
試験や成績のことが気になった	0.15	0.31	0.62	-0.02	0.70
一生懸命勉強しているのに、成績がのびなかった	0.16	0.19	0.62	-0.18	0.37
人が簡単に出来る問題も、自分にはできなかった	0.25	0.07	0.48	0.28	0.32
先生や両親から期待されているような成績が取れなかった	0.16	0.21	0.44	0.23	0.28
授業中、指名されても答えることができなかった	0.04	-0.13	0.37	0.13	0.50
友人ストレス					
誰かにいじめられた	-0.01	0.08	-0.04	0.60	0.34
友達とけんかした	0.25	0.06	0.13	0.54	0.38
クラスの友達から、仲間外れにされた	0.17	0.13	0.03	0.49	0.50
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	0.30	0.06	0.19	0.49	0.46
友人から暴力をふるわれた	-0.06	0.00	-0.03	0.48	0.25
クラスの異性からきらわれた	0.12	0.12	0.15	0.44	0.26
固有値	4.52	2.78	2.46	1.99	
寄与率(%)	15.58	9.60	8.49	6.87	
累積寄与率(%)	15.58	25.18	33.67	40.54	

累積寄与率は40.54%であった。先行研究では、5つの因子が抽出されているが、本研究では、校則に関する因子と教師に関する因子が一つにまとまり、因子数一つ少なくなった。

各因子は、先行研究を参考に“教師ストレス(=.89)”, “部活ストレス(=.79)”, “勉強ストレス(=.77)”, “友人ストレス(=.70)”とした。信頼性を示す係数は.70~.89であり、信頼

性が確認された。

(2) コーピング尺度

調査で得られたコーピング尺度を主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、先行研究と同様に、解釈可能な3因子が抽出された。この結果に基づいて、因子負荷量が低い(.35以下)のものを除いた項目を、再び主因子法、バリマックス回転で

解析した(表2)。第1因子への寄与率は15.47%、第2因子への寄与率は12.26%、第3因子への寄与率は11.23%であり、累積寄与率は39.02%であった。各因子は、“積極的コーピング(λ = .87)”“サポート希求(λ = .85)”“回避的コーピング(λ = .80)”とした。信頼性を示す係数は.80~.87であり、信頼性が確認された。

表2 コーピング尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	h ²
積極的コーピング				
問題の原因を取り除くように努力する	0.79	0.13	-0.15	0.57
現在の状況を変えるように努力する	0.75	0.06	-0.02	0.66
問題を整理する	0.65	0.18	-0.02	0.45
どうしたらよいか考える	0.61	0.17	-0.06	0.40
自分自身の何かを変えるように努力する	0.60	0.16	0.10	0.30
状況についてもう一度検討し直す	0.59	0.10	-0.01	0.32
状況を思い出し、それを理解しようとする	0.57	0.30	0.18	0.36
対策を立てる	0.55	0.29	-0.06	0.29
やるべき事を考える	0.53	0.14	-0.06	0.40
今の経験から、得られるものを探す	0.45	0.09	0.24	0.41
サポート希求				
自分のおかれた状況を人にきいてもらう	0.18	0.77	0.11	0.36
自分の気持ちを人にわかってもらう	0.30	0.68	0.01	0.40
問題を解決するために、人に援助してくれるようにたのむ	0.05	0.63	0.14	0.34
人に問題の解決に役立つ助言を求める	0.26	0.60	0.08	0.38
人に、問題の解決に協力してくれるようにたのむ	0.19	0.58	0.16	0.40
人から、その問題に関連した情報を得る	0.20	0.55	0.20	0.22
自分の立場を人に理解してもらう	0.32	0.52	0.14	0.39
情報を集める	0.19	0.51	0.16	0.24
回避的コーピング				
開きなおる	-0.02	0.00	0.65	0.43
時のすぎるのにまかせる	-0.08	0.19	0.62	0.32
こんなこともあると思ってあきらめる	-0.11	0.15	0.61	0.13
これでもかまわないと納得する	-0.02	0.18	0.57	0.63
どうにでもなれと思う	-0.22	0.04	0.56	0.43
どうしようもないのであきらめる	-0.12	0.18	0.54	0.42
ささいなことだと考えるようにする	0.19	0.12	0.52	0.46
なるようになれと思う	0.18	0.05	0.51	0.36
現在の状況についてあまり考えないようにする	0.14	0.19	0.43	0.39
過ぎ去ったことをくよくよ考えないようにする	0.29	-0.04	0.37	0.27
固有値	4.48	3.56	3.27	
寄与率(%)	15.47	12.26	11.28	
累積寄与率(%)	15.47	27.73	39.02	

(3) ソーシャル・サポート尺度

調査で得られた、ソーシャル・サポート尺度の結果を主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、固有値の減衰率および解釈の可能性から単因子が妥当であると判断された(表3)。信頼性を示す係数は.95を示しており、信頼性が確認された。

(4) スクール・モラル尺度

調査で得られたスクール・モラル尺度を主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、先行研究同様、解釈可能な5因子が抽出された。この結果に基づいて、因子負荷量が低い(.35以下)のものを除いた項目を、再び主因子法、バリマックス回転で解析した(表4)。第1因子への寄与率は11.97%、第2因子への寄与率は11.11%、第3因子への寄与率は9.89%、第4因子への寄与率は9.50%、第5因子への寄与率は8.43%であった。また、累積寄与率は50.90%であった。各因子は、第一因子より順に、“クラスとの関係(=.83)”“進路意識(=.86)”“学習意欲(=.74)”“友人との関係(=.71)”“教師との意識(=.70)”とした。信頼性を示す係数は.70~.86であり、信頼性が確認された。

2. 学校ストレッサーとスクール・モラルとの関連

学校ストレッサーとスクール・モラルとの関連を検討するために、学校ストレッサー尺度の4つの下位尺度とスクール・モラルの5つの下位尺度の相関係数を算出した(表5)。その結果、教師ストレッサーと学習意欲($r=-.17, p<.05$)、友人との関係($r=.17, p<.05$)、教師との関係($r=-.19, p<.05$)との間にそれぞれ有意な相関が見られた。また、勉強ストレッサーは学習意欲($r=-.18, p<.05$)との間に有意な相関が見られた。しかし、その相関は非常に弱いものであり、学校ストレッサーとスクール・モラルとの間に強い関連性は見出せなかった。

3. 学校ストレッサー、コーピング、ソーシャル・サポートがスクール・モラルに与える影響

上記のように学校ストレッサーとスクール・モラル下位尺度との関連性はほとんど見られなかった。心理的ストレスモデル(Lazarus & Folkman, 1984)を参考にすると、この2つの要因の間には、なんらかの媒介変数が仮定され、ストレッサーはそのような媒介変数に大きく緩衝されることが予測される。そこで、コーピング尺度の3つの下位尺度、およびソーシャ

表3 ソーシャル・サポート尺度の因子分析結果

	F1	h2
一人ではできないことがあった時は、気持ちよく手伝ってくれる	0.82	0.52
あなたのことをとても大切にしてくれる	0.81	0.51
あなたに元気がないと、すぐ気がついて、はげましてくれる	0.77	0.58
あなたに何かうれしいことがあったとき、それを自分のことのように喜んでくれる	0.76	0.50
ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる	0.74	0.52
あなたがよい成績を取ったり試合に勝ったりしたとき心からおめでとと言ってくれる	0.72	0.31
あなたがする話をいつもよく聞いてくれる	0.72	0.59
いつでもあなたのことを信じてくれている	0.72	0.52
あなたがなやみや不満をぶちまけても、いやな顔しないで聞いてくれる	0.72	0.51
あなたが落ち込んでいると元気づけてくれる	0.72	0.52
あなたが何か失敗しても、そっと助けてくれる	0.72	0.67
あなたが誰かにいやなことを言われたときに、なぐさめてくれる	0.71	0.54
あなたが何か悩んでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる	0.71	0.52
あなたがどうしてよいのかわからなくなったときに、なんとかしてくれる	0.71	0.51
あなたのよいところも、悪いところも、よくわかっている	0.70	0.49
あなたがテストで失敗したと知ったら、一生けんめいなぐさめてくれる	0.56	0.66
固有値(%)	8.47	
累積寄与率(%)	52.94	

表4 スクール・モラル尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	F5	h ²
クラスとの関係						
クラスの中にとるとホッとしたり、明るい気分になる	0.78	0.02	0.08	0.10	0.13	0.40
クラスで行事に参加したり、活動するのは楽しい	0.73	0.11	0.11	0.13	0.19	0.69
自分のクラスはよいクラスだと思う	0.63	0.10	0.18	0.20	0.21	0.34
自分もクラスの活動にこうけんしていると思う	0.56	0.21	0.22	0.23	0.22	0.40
進路意識						
私にはなりたい職業や興味のある職業がある	0.07	0.83	0.08	0.10	0.08	0.63
自分のすすみたい職業の分野については自分から調べている	0.19	0.79	0.10	0.15	0.06	0.20
私は自分の将来や夢に希望を持っている	0.05	0.78	0.18	0.01	0.06	0.47
学習意欲						
学校の勉強には自分から自主的に取り組んでいる	0.15	0.04	0.76	0.07	0.13	0.52
学習内容を理解するための、自分なりの学習の仕方がある	0.12	0.14	0.69	0.04	0.11	0.31
授業の内容は理解できている	0.03	0.06	0.66	0.11	0.13	0.60
学校の勉強の中で、得意な科目や好きな科目がある	0.17	0.14	0.36	0.15	-0.02	0.43
友人との関係						
学校内に気軽に話せる友人がいる	-0.02	0.06	0.03	0.82	0.05	0.34
学級内には、いろいろな活動やおしゃべりにさそってくれる友人がいる	0.16	0.04	0.05	0.61	0.09	0.52
友人との付き合いは自分の成長にとって大切だと思う	0.24	0.03	0.23	0.54	-0.02	0.64
人と仲良くしたり友人関係を良くする方法を知っている	0.24	0.21	0.15	0.46	0.09	0.60
教師との関係						
学校内には気軽に話をする先生がいる	0.06	0.02	0.02	0.18	0.75	0.50
担任の先生とはうまくいっていると思う	0.30	0.06	0.11	0.02	0.57	0.72
学校内には自分の悩みを相談できる先生がいる	0.10	0.06	0.11	-0.08	0.53	0.70
先生の前でも自分らしくふるまっている	0.29	0.08	0.14	0.18	0.44	0.65
固有値	2.27	2.11	1.87	1.80	1.60	
寄与率(%)	11.97	11.11	9.89	9.50	8.43	
累積寄与率(%)	11.97	23.08	32.97	42.47	50.90	

表5 学校ストレスとスクール・モラルとの相関

	教師 ストレス	部活 ストレス	友人 ストレス	勉強 ストレス
学級との関係	-0.07	0.06	-0.01	0.05
進路意識	0.01	0.04	0.09	-0.06
学習意欲	-0.17*	-0.04	-0.11	-0.18*
友人との関係	0.17*	0.13	0.04	0.14
教師との関係	-0.19*	-0.04	-0.02	-0.04

*p<.05

ル・サポート尺度をストレスとスクール・モラールを緩衝するための媒介変数として仮定し、スクール・モラールの分野別に最尤法による共分散構造分析

を行い、最も当てはまりのよいモデルをそれぞれの分野別に採用した(図2~図6)。なお、実線の矢印と破線の矢印はそれぞれ1%水準と5%水準で有意な係

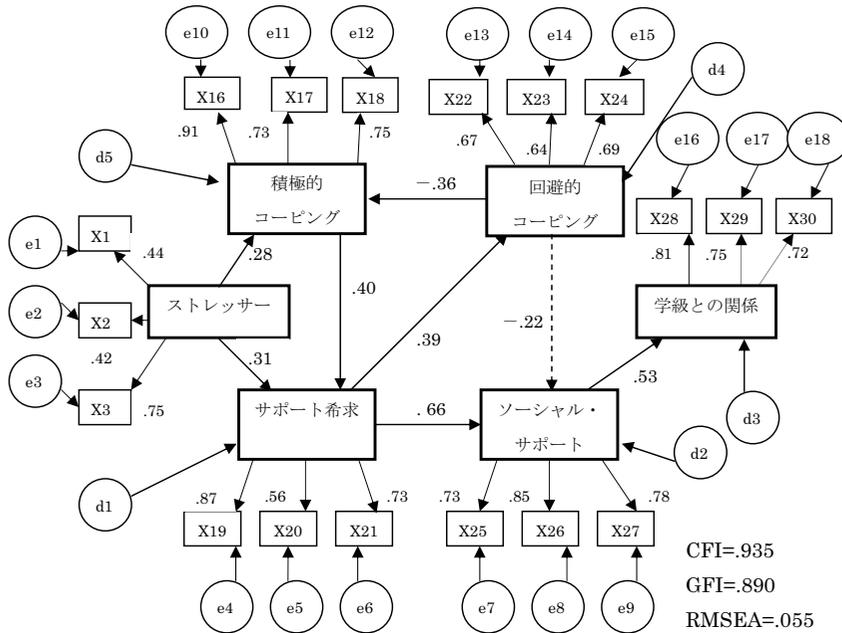


図2 共分散構造分析による「学級との関係」モラールに関するモデル

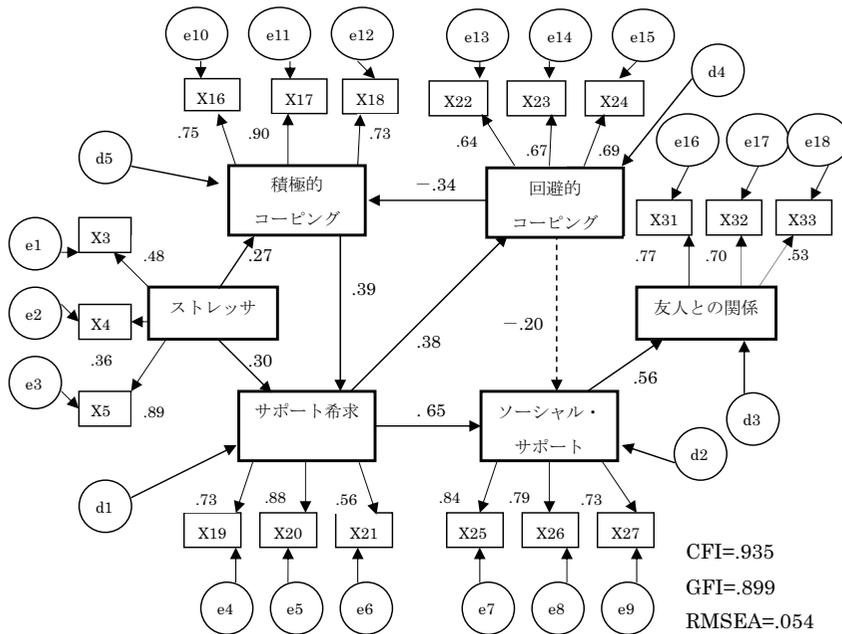


図3 共分散構造分析による「友人との関係」モラールに関するモデル

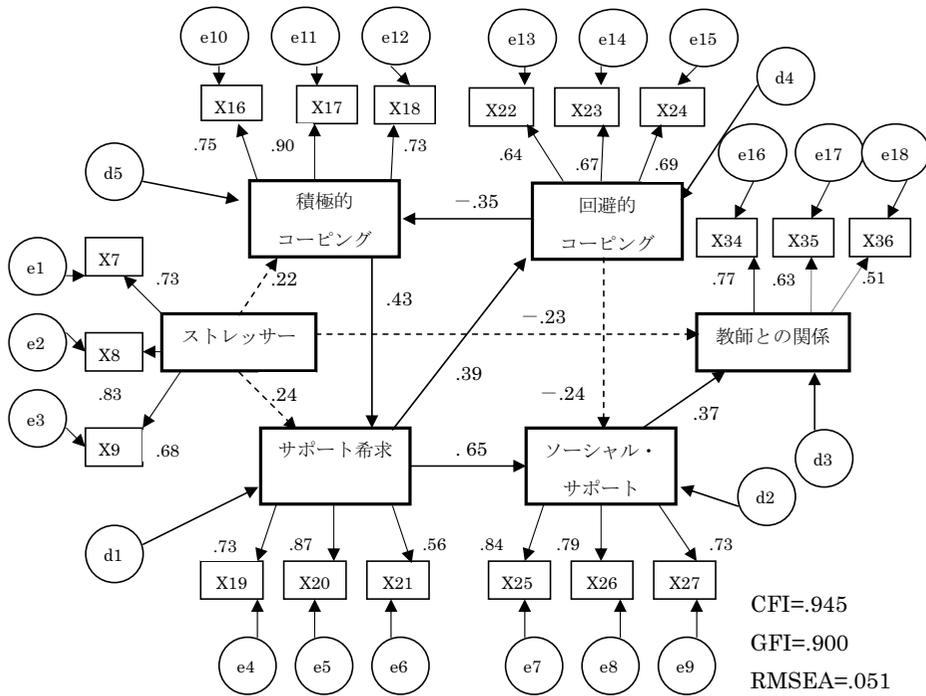


図4 共分散構造分析による「教師との関係」モラルに関するモデル

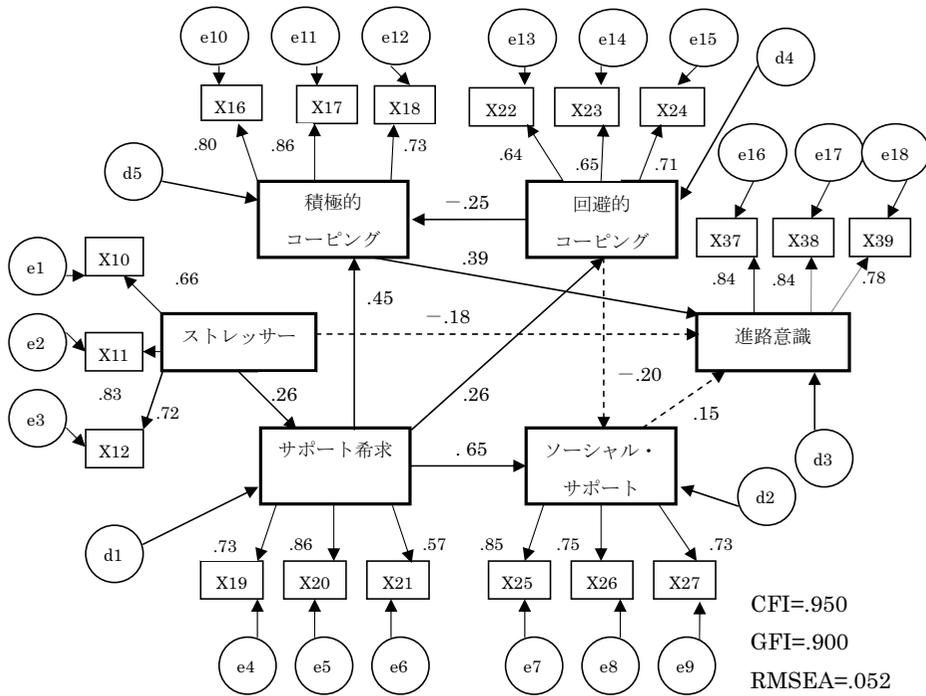


図5 共分散構造分析による「進路意識」モラルに関するモデル

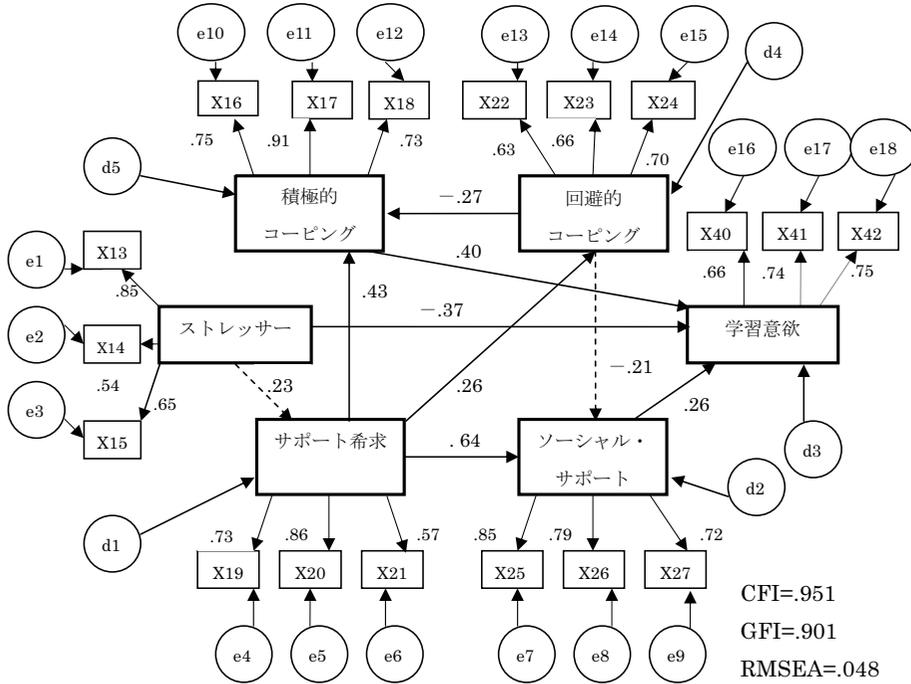


図6 共分散構造分析による「学習意欲」モラルに関するモデル

数を示している。また、潜在変数に対応する観測変数は表6に示す。適合度指標値は各モデル図中に示されており、それぞれのモデルの当てはまりは十分であった。

(1) 学級との関係 (図2を参照)

「学級との関係」モラルに関するモデルでは、ストレッサーの経験が「積極的コーピング」と「サポート希求」を高め、「積極的コーピング」は「サポート希求」に正の影響を与えた。「積極的コーピング」から正の影響を受けた「サポート希求」は、「ソーシャル・サポート」を経た場合「学級との関係」を高めるが、「回避的コーピング」に結びつく場合、「積極的コーピング」「ソーシャル・サポート」を抑制することが示された。

(2) 友人との関係 (図3を参照)

「友人との関係」モラルに関するモデルでは、学級との関係モデル同様に、ストレッサーの経験が「積極的コーピング」と「サポート希求」を高め、「積極的コーピング」から正の影響を受けた「サポート希求」は、「ソーシャル・サポート」を経た場合「友人との関係」を高めるが、「回避的コーピング」に結びつく

場合、「積極的コーピング」「ソーシャル・サポート」を抑制することが示された。

(3) 教師との関係 (図4を参照)

「教師との関係」モラルに関するモデルも上記のモデル同様、ストレッサーの経験が「積極的コーピング」と「サポート希求」を高め、「積極的コーピング」は「サポート希求」に正の影響を与えた。「積極的コーピング」から正の影響を受けた「サポート希求」は、「ソーシャル・サポート」を経た場合「教師との関係」を高めるが、「回避的コーピング」に結びつく場合、「積極的コーピング」「ソーシャル・サポート」を抑制することが示された。また、「ストレッサー」は「教師との関係」に直接的な負の影響を与えていることが示された。

(4) 進路意識 (図5を参照)

「進路意識」モラルに関するモデルでは、「ストレッサー」の経験が「サポート希求」を高め、「サポート希求」は「積極的コーピング」「ソーシャル・サポート」「回避的コーピング」にそれぞれ正の影響を与えていた。「サポート希求」が「積極的コーピング」と「ソーシャル・サポート」を経た場合は「進路意識」

表6 共分散構造分析に用いた項目一覧表

FIG2ストレッサー
X1 クラスの友達から、仲間外れにされた
X2 クラスの異性からきらわれた
X3 友達とけんかした
FIG3ストレッサー
X4 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
X5 クラスの友達から、仲間外れにされた
X6 友達とけんかした
FIG4ストレッサー
X7 先生が自分を誤解した
X8 先生のやり方や、ものの言い方が気に入らなかった
X9 先生がえこひいきした
FIG5ストレッサー
X10 試験や通知表の成績が悪かった
X11 試験や成績のことが気になった
X12 一生懸命勉強しているのに、成績がのびなかった
FIG6ストレッサー
X13 試験や通知表の成績が悪かった
X14 人が簡単にできる問題も、自分にはできなかった
X15 一生懸命勉強しているのに成績がのびなかった
積極的コーピング
X16 問題の原因を取り除くように努力する
X17 現在の状況を変えるように努力する
X18 問題を整理する
サポート希求
X19 自分のおかれた状況を人に聞いてもらう
X20 問題を解決するために、人に援助してくれるように頼む
X21 自分の置かれた気持ちを人にわかってもらう
回避的コーピング
X22 こんなこともあると思ってあきらめる
X23 開きなおる
X24 時のすぎるのにまかせる
ソーシャル・サポート
X25 あなたに元気がないと、すぐ気がついて、はげましてくれる
X26 一人ではできないことがあった時は、気持ちよく手伝ってくれる
X27 あなたのことをととも大切にしてくれる
学級との関係
X28 クラスの中にいるとホッとしたり、明るい気分になる
X29 クラスで行事に参加したり、活動するのが楽しい
X30 自分のクラスはよいクラスだと思う
友人との関係
X31 学校内に気軽に話せる友人がいる
X32 学級内には、いろいろな活動やおしゃべりに誘ってくれる友人がいる
X33 友人との付き合いは自分の成長にとって大切だと思う
教師との関係
X34 学校内には気軽に話をする先生がいる
X35 学校内には自分の悩みを相談できる先生がいる
X36 担任の先生とはうまくいっていると思う
進路意識
X37 私にはなりたい職業や興味のある職業がある
X38 私は自分の将来や夢に希望をもっている
X39 自分の進みたい職業の分野については自分から調べている
学習意欲
X40 授業の内容は理解できている
X41 学習内容を理解するための、自分なりの学習の仕方がある
X42 学校の勉強には自分から自主的に取り組んでいる

が高まる。しかし「回避的コーピング」に結びつく場合、「積極的コーピング」と「ソーシャル・サポート」を抑制することが示された。また、「ストレス」は「進路意識」に直接的な負の影響を与えていることが示された。

(5) 学習意欲 (図6を参照)

「学習意欲」モラールに関するモデルでは、「ストレス」の経験が「サポート希求」を高め、「サポート希求」は「積極的コーピング」、「ソーシャル・サポート」、「回避的コーピング」にそれぞれ正の影響を与えていた。「サポート希求」が「積極的コーピング」と「ソーシャル・サポート」を経た場合は「学習意欲」が高まるが、「回避的コーピング」に結びつく場合、「積極的コーピング」と「ソーシャル・サポート」を抑制することが示された。また、「ストレス」は「学習意欲」に直接的な負の影響を与えていることが示された。

考 察

1. 本研究の全体的考察

本研究では、Phillips (1978) の「学校ストレス・不安パラダイム」や、嶋田・岡安・坂野 (1992) の「学校ストレスモデル」を参考に、中学生の学校ストレス、コーピング、ソーシャル・サポートとスクール・モラールとの関係を検討することを目的とした。学校ストレスモデルは、Lazarus & Folkman (1984) の心理的ストレスモデルに基づくものである。このモデルでは、ストレスはストレス反応に直接影響を与えるのではなく、様々な媒介変数によって緩衝されることが示されている。本研究では、先行研究のようなストレス反応ではなく、より主体的な感覚であるスクール・モラールとの関係を検討した。関係の検討に当たって第一に、学校ストレスとスクール・モラールとの関連を検討するために、これらの尺度の下位尺度ごとに相関係数を算出した。第二に、コーピングとソーシャル・サポートを媒介変数とした共分散構造分析を行った。

相関分析の結果、いくつかの有意な相関が見られたが、相関係数は低く関連性は強くないと考えられた。スクール・モラールと相関が見られたストレスは、教師ストレス、勉強ストレスの2つがあげら

れた。まず、教師ストレスと友人との関係との間に正の相関が見られた。教師からのストレスを受けると、友達との結束や関わりを増進しようとする働きがあるのではないだろうか。しかし、本研究で見られた相関関係は弱いものであり、ストレスとスクール・モラールとの関係は間接的なものである可能性が示唆された。

ストレスとスクール・モラールとの間に高い相関が見られなかったことから、ストレスとスクール・モラールとの間に、先行研究と同様なんらかの媒介変数の存在が示唆された。そこで、コーピングとソーシャル・サポートをそれらの媒介変数と仮定して、共分散構造分析を行い、最も当てはまりのよかったモデルをそれぞれの分野で採用した。その結果、学校ストレスの直接的な影響も見られたが、想定した媒介変数の影響の方が相対的に強かったといえた。

「友人との関係」「学級との関係」「教師との関係」の各スクール・モラールは対人関係の側面を持つものである。これらのスクール・モラールに関しては、ストレスの経験が「積極的コーピング」と「サポート希求」を喚起することが示された。さらに、「サポート希求」が「ソーシャル・サポート」につながり、それぞれのスクール・モラールを高めることが示された。また「積極的コーピング」は「学級との関係」モラールのみに対して正の影響を与えていたが、その影響は弱いものであった。

以上のことから、「積極的コーピング」は対人関係に関わる「友人との関係」「学級との関係」「教師との関係」モラールには単独に作用するものではないと言える。問題を整理し対策を立てるという「積極的コーピング」が「サポート希求」につながり、さらに「サポート希求」が実際のソーシャル・サポートにつながる可能性がある。しかし、“開きなおる”や“時の過ぎるのにまかせ”のような、問題と自分を切り離したり、問題を先送りにするといった回避的コーピングは「積極的コーピング」や「ソーシャル・サポート」を抑制するものであった。

対人関係は自分だけが努力すれば維持できるものではなく、相手との兼ね合いで行うものである。つまり、相手と自分の相互作用がある。ゆえに、友人との関係や学級との関係、教師との関係のように対人的な関わりが必要な場合、回避的コーピングのように自分と問

題を一時的に切り離したとしても、うまく作用しないと考えられる。しかし、対人関係において問題を先送りにするといったコーピングが精神的健康に正の影響を与えるという研究結果も存在する(加藤, 2001)。加藤(2001)の研究は大学生を対象としたものであり、また従属変数も本研究とは異なっているが、発達の段階を考慮した上で検討の必要があるだろう。

一方、「進路意識」と「学習意欲」の各モラルは対人関係の側面を持つものではなく、より個人的な側面を示すものといえる。これらのスクール・モラルに関しては、ストレス者の経験が「サポート希求」を喚起することが示された。そして「サポート希求」から「ソーシャル・サポート」と「積極的コーピング」につながると、各モラルが高められることが示された。しかし、「サポート希求」によって「回避的コーピング」が喚起されると、それぞれのモラルを高める要因である「積極的コーピング」と「ソーシャル・サポート」が抑制されることが示された。

“一人ではできないことがあった時は、気持ちよく手伝ってくれる”といったソーシャル・サポートも進路意識や学習意欲の各モラルを上昇させるものであったが、その影響はストレス者や積極的コーピングよりも弱いものであった。サポート希求のように“自分のおかれた状況を人に聞いてもらう”といった方略に支えられながら、“現在の状況を変えるように努力する”といった積極的コーピングを行うことが、これらのモラルを支える有力な方略であると考えられる。進路意識に関して河村(1999)によれば、進路意識は3学年が他の学年よりも、また男子よりも女子のほうが有意に高いことが示されている。そして、このような男女差や学年差は他の分野のモラルには見られていないことであった。本研究における進路意識のモデルには、男女差や学年差を考慮しないものであった。今後の課題として、進路意識を支える要因の検討は男女差や学年差を考慮することがあげられるだろう。

2. 学校心理学的な観点からの実践的提言

中学生のスクール・モラルを支える要因として、コーピングとソーシャル・サポートをストレス者とスクール・モラルの媒介変数として設定し、スクール・モラルの各分野でモデルを提示した。その結果、モデルで用いた様々な変数どうしの影響性は一様では

なかった。すなわち、「学級との関係」「友人との関係」「教師との関係」モラルといった対人関係に関するモデルでは、ストレス者の経験と積極的コーピングから喚起されたサポート希求がソーシャル・サポートにつながるとモラルは上昇し、回避的コーピングはいずれにおいても非適応的に作用した。一方、「進路意識」や「学習意欲」といった、対人関係の側面ではなくより個人的な側面のモラルに関しては、サポート希求によって喚起された積極的コーピングが、同じくサポート希求によって喚起されたソーシャル・サポートと同様にモラルを高めるという作用をしていた。

本研究の結果に従えば、対人関係の悩みで苦戦する子どもに対して、問題を整理したり、どうしたらいいのか考えるといった方略を支援するだけでは十分とはいえないと考えられよう。すなわち、このような積極的コーピングが、うまくソーシャル・サポートつながらるように意識しながら援助を行う必要がある。それと同時にいかにサポート源を増やしていくのか、という視点もポイントとなるだろう。学習面や進路面に関することで悩んでいる子どもに対しては、“支えられている”という実感を伴うソーシャル・サポートのみならず、そのようなサポートを基盤としながらも、問題に対して積極的コーピングが行えるよう子どもたちに働きかけることを念頭におく必要がある。

学校心理学では心理教育的援助サービスを三段階の枠組みから説明しているが(石隈, 1999)、本研究は、特に一次的援助サービスと二次的援助サービスの提供に関わるものであるといえる。一次的援助サービスとは「すべての生徒を対象とし、一般の発達過程に起こりうる問題を援助する予防的・促進的サービス」と定義される。また二次的援助サービスとは「問題を抱え始めている子どもをスクリーニングし、その問題が重大化しないように早期発見・早期介入を目指す援助サービス」と定義される。全ての生徒を対象とする一次的教育援助サービスでは、積極的コーピングを行うために情報を集め活用する方法を導きつつ、また周囲からのサポートを活用する術の指導やサポート・ネットワークの構築といった環境整備が考えられる。このことは、学校教育サービスにおける指導サービスの側面(石隈, 1998)に準拠するものであろう。また、二次的援助サービスにおいて問題を抱え始めている生徒に、適切な援助サービスを提供するためには、問題と適切

な援助・支援方法をある程度結びつける必要がある。たとえば、上述のように対人関係のことで悩んでいるのか、もしくは学業や進路のことで悩んでいるのかでは効率的な対応が異なってくるといえる。本研究結果から考えると、効率的な対応は2つに大別できるだろう。ひとつは、サポート希求からソーシャル・サポートへとつながり、対人関係に関するモラールを支えるための対応である。もうひとつは、ソーシャル・サポートの有効性は無視できないが、サポート希求に支えられた積極的コーピングを増大させるような進路や学業に関するモラールのための対応である。いずれの対応も、ソーシャル・サポートの影響が存在していることは確かであったが、進路や学業に関してはソーシャル・サポート以外の要因の重要性を視野に入れる必要がある。

河村(2001)はリレーションの形成を視野に入れ、小学校5年生の1クラスに構成的グループ・エンカウンターを実施した。その結果、91.6%の児童がよかった・楽しかったと感じており、その理由として、クラスのほとんどの人と気軽に話せるようになったこと(84.8%)や自然と多くの人と仲良くなった(72.7%)ことなどが報告されている。この結果は構成的グループ・エンカウンターが、こころのふれあいのある対人関係の形成の一助となったことを示している。そして、そのような対人関係の中に身をおけるのであれば、ストレッサーの経験があったとしても本研究で設定された媒介変数によって緩衝され、モラールの低下を防ぐことができると考えることができよう。河村(2001)は、サポート希求やソーシャル・サポートの増進を主な狙いとしたわけではないかもしれない。しかし、本研究における対人関係に関するモデルに即せばサポート希求やソーシャル・サポートの増進にリレーション形成は大きく影響すると考えられる。

一方、神藤(1998)は学業ストレッサーを緩衝し、ストレス反応を軽減させるコーピングとして問題解決的対処をあげ、それが自己成長感につながり学習意欲を促進することを示している。また、沖(2001)は「情報を収集し吟味し選択する」活動ができなかった不登校の女子中学生が、カウンセラーに支えられる中で、徐々に情報を収集して進路への関心を高め、最終的に高校へ進学していく成長過程を記している。そして「情報を収集し吟味し選択する」活動がクライエン

トに達成感を与え、自己効力感や自尊感情を回復させたのではないかと述べている。神藤(1998)や沖(2001)に基づく、情報を収集し吟味するといった積極的コーピングは、学習意欲や進路意識に大きく影響を与えるものであると同時に、積極的コーピングを行うことによって自己成長感や自己効力感の向上や増進がなされると考えられる。学習や進路に関するモラールを支えるためには、積極的コーピングを行うことのみならず、積極的コーピングを行えている自分をポジティブに感じることも重要なかもしれない。今後の検討課題の一つといえよう。

本研究は様々なモラールを支えるための要因を、モデルごとに個別に示してあり、個別の問題や悩みを援助し支えるための一助となるものだろう。また、問題に発展するまでの予防的・促進的サービスを展開する場合にも、その目的と目的を遂行する上で方法論が理論的な背景を持つ必要がある。本研究は、限られたサンプルからの提言であり、その提言を一般化するには限界がある。しかし、本研究のような心理教育的援助サービスに関わる研究が、予防的、促進的、あるいは早期介入のために、様々な資源を活用しながら問題により適合したサービスに発展でき、子供の学校生活を支える可能性を示すことは、研究が成しえる教育現場への貢献のひとつになるのではないだろうか。

引用文献

- 久田満・千田茂博・箕口雅博 1989 学生用ソーシャル・サポート尺度作成の試み(1) 日本社会心理学会第30回大会発表論文集, 143-144.
- 保坂亨 1998 児童期・思春期の発達 下山晴彦(編) 教育心理学 発達と臨床援助の心理学 東京大学出版会 Pp.103-123.
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 福島 章 1989 性格と適応 本明寛他編 性格心理学新講座3 適応と不適応 金子書房 Pp.3-37.
- 飯田順子・石隈利紀 2001 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング-自己効力感がスキル学習に与える影響- 筑波大学心理学研究, 23, 179-185.

- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用について - 小集団による適用効果の検討 - カウンセリング研究, 31, 300-309 .
- 石隈利紀 1998 学校臨床 下山晴彦(編) 教育心理学II 発達と臨床援助の心理学 東京大学出版会 Pp.155-177 .
- 石隈利紀 1999 学校心理学 - 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス - 誠信書房
- 加藤 司 2001 対人ストレス過程の検証 教育心理学研究, 49, 295-304 .
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2) - スクール・モラル尺度(中学生用)の作成 - カウンセリング研究, 32, 283-291 .
- 河村茂雄 2001 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34, 153-159 .
- 河村茂雄・國分康孝 1996 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 55-59 .
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120 .
- 川崎知己 1994 構成的グループ・エンカウンターが中学生の進路意識に及ぼす効果 カウンセリング研究, 27, 132-144 .
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. 1984 Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- 三浦正江・坂野雄二・上里一郎 1997 中学生用コーピング尺度短縮版の作成の試み 日本心理学学会第61回大会発表論文集358 .
- 村上彰美 1999 エンカウンター・グループが小学校2年生のself-esteem, 学校適応感に及ぼす影響と個人・集団の成長 学校メンタルヘルス, 2, 53-58 .
- 文部科学省 2005 学校基本調査報告速報
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 1992 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318 .
- 沖 郁子 2001 不登校の女子中学生が高校進学に至るまでの面接過程 - 進路相談の視点から - 筑波大学学校教育論集, 24, 19-29 .
- Phillips, B.N. 1978 School stress and anxiety: Theory, research and intervention. New York: Human Sciences Press
- 佐治守夫 1985 適応の項 加藤正明・宮本忠雄・保崎秀夫・小此木啓吾・笠原嘉(編) 増補版精神医学事典 弘文堂 Pp.462-464 .
- 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 健康心理学研究, 5, 7-19 .
- 神藤貴昭 1998 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, 46, 442-451 .
- 田上不二夫 1999 実践スクール・カウンセリング学級担任ができる不登校 児童・生徒への援助金子書房
- 高山 巖 1993 ケースに学ぶ中学生 上里一朗(編) 行動療法ケース研究9 登校拒否 岩崎学術出版社 Pp.91-96 .

Examining the Factors which Affect School Morale among Junior High School Students

Kenichiro ISHIZU

The purpose of the present study was to investigate how coping and social support abate school stressor and maintain school morale among junior high school students. 181 junior high school students completed questionnaires. Results showed that social support maintained inter-personal morale, while both social support and active coping maintained intra-personal morale. The development of a more effective support service was discussed.

Key words: school morale, coping, social support, stressor, psycho-educational support services, junior high school students.