

小学生のストレスに関する研究

—小学生における日常ストレスと友だちストレス対処行動の分析—

古守 雪絵・大井 修三

(下呂市立萩原小学校) (岐阜大学教育学部)

Coping Behavior of Elementary School Children with Daily Life Stressor and Peer Stressor

Yukie Furumori & Shuzo Ohi

(Hagiwara Elementary School) (Gifu University, Faculty of Education)

要旨：「ストレス」という言葉が子どもたちの日常会話でも頻繁に聞かれ、子どもたちを観察していると、「ストレス」が日常的なものとなっていると思われる。では、いったいどんなことをストレスと感じているのか。これまでに、小学生のストレスを学校生活で扱った研究はあるが、生活全般を取り上げたものはみあたらない。そこで、小学生低学年から高学年にわたる、学校・家庭・その他の生活場面を含めた日常ストレス、および友だち関係ストレスに対する対処行動の特徴を明らかにしようとした。その結果、小学生の日常ストレスは、友達関係、義務、学業、学外活動、家庭生活の5ストレスによって構成されることが分かった。また、これらのストレスのうち、友達関係、家庭生活は低学年ほど強く、義務、学業、学外活動は高学年ほど強く働くことも明らかとなった。友達関係ストレスに対する対処行動は、外向発散対処、問題解決対処、内向思考対処で構成されていた。そして、高学年ほど多様な対処行動が利用可能になることも示された。5つのストレスを感じる程度で作成された個々の児童のレーダーグラフは、実践の場で児童を指導するときの手がかりとして有効であることが示された。

キーワード：小学生 日常ストレス 対処行動 ストレス・レーダーグラフ

社会や学校において、子どもたちの心の健康に対する関心が高まっている。不登校、いじめ、暴力行為などは、心の問題が顕著に表れている現象であるといえる。このような様々な問題行動の原因の1つとして、「ストレス」が考えられる。

1960年以降、ストレスが人間にとって避けることのできないものであるという認識が高まり、様々な研究がなされてきた。Lazarus & Folkman (1984) は、人に心理的ストレスを生じさせるものは何かという問題に着目し、人間と環境との関係を媒介するストレス事態の認知的評価とそれに対する対処という2つの重要な過程があることを指摘し、ストレス認知理論を提唱した。このストレス認知理論の考えに基づいて、小学校・中学校・高校の各発達段階における心理的ストレスや対処について、いくつ

かの研究が行われてきた(長根, 1991; 岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992; 宮の腰, 2002)。

長根は、小学4~6年生を対象に学校生活における児童の心理的ストレスについて分析し、学校において児童が経験する心理的ストレスは、友達関係に関する出来事で極めて高いことを報告した。岡安らは、中学生の学校ストレスを取り上げ、「ストレス過程には学校ストレス以外の要因の影響も大きいこと。その一つには家族生活におけるストレスの影響が想定されること」を報告した。これらの先行研究は、現代社会においては、大人だけでなく子どもも、様々な環境の中で「ストレス」に直面していることを示唆している。そのため、心身の成長発達が著しい時期にある児童生徒の育成に携わる学校現場において、子どもたちの学校への適応や社会的適応を支援するためには、支

援者側が子どもたちの心理的ストレスを考慮した対応をしていくことが不可欠となってきた。

この支援を可能にするためには、子どもの心理的ストレスとその対処の実態を知る必要がある。そこで本研究では、小学生が日常に経験しているストレスを明らかにするため、学校生活以外にも家庭生活・地域社会生活を含めた日常生活全般において、小学生が感じている心理的ストレスを測定する小学生版日常ストレス尺度を作成することを、第1の目的とした。

さらに、小学生が社会的環境にうまく適応していくためには、受ける日常ストレスに適切に対処することが必要になる。これを可能にするためには、教師を含む大人が適切に支援する必要がある。先行研究（長根，1991；岡安他，1992；宮の腰，2002）によると、発達段階に共通して友人関係が子どもの大きなストレスとなっていることが示された。そこで本研究では、小学生のストレス対処行動の特徴を明らかにするために、友人関係ストレスに対する対処行動を取り上げることにした。この友だち関係ストレス場面において使われる対処行動の特徴を明らかにすることを、本研究の第2の目的とした。このとき、児童は小学生の期間に大きな成長を遂げる。したがって、その対処行動は小学生での発達段階間において違いがあることも予想される。対処行動の特徴を明らかにする過程で、この発達段階における違いを明らかにすることも、本研究の目的である。

研究Ⅰ：小学生の日常ストレスの調査

小学生が受けている日常ストレスを明らかにするには、児童の立場からとらえた小学生用の日常ストレス尺度を作成する必要がある。そこで研究Ⅰでは、ストレスに直面する児童の視点からストレス尺度の質問項目を作成するために、子どもたちが学校生活・家庭生活・社会生活の日常場面において感じている日常ストレスの意見を収集することを目的とした。

方法

調査対象者

高山市内A小学校の2～6年生の各学年1クラスずつを抽出し、それらのクラスの全児童合計174名を対象とした。内訳は、2年生37名（男子18名，女子19名：以下同じ），3年生33名（15名，18名），4年生29名（12名，17名），5年生36名（17名，19名），6年生39名（20名，19名）であった。

質問紙

児童の立場からとらえた心理ストレス尺度は、長根（1991）が作成している。長根は、原尺度を作成するために学校生活における出来事を対象とした自由記述式アンケートを実施した。長根の方法に倣い、本調査でも、児童がストレスを受けそうな場面を、学校生活・家庭生活・それ以外の生活場面にひろげ、それらの場面においてストレスと感じた出来事を3つまで記入させる形式とした。

手続き

質問紙調査は、調査用紙と調査の進め方の資料を学級担任に配布し、実施を依頼して行われた。イライラしたり、いやだなあとおもったり、かなしかったり、心がくもりやあめの気持ちになる時はどんな時かを尋ね、学校・家庭・それ以外の場面で、各場面3つまで記述させるようにした。調査用紙には、学年・性別を記述させた。

結果と考察

2～6年生の男女、計174名の回答では、学校生活245項目、家庭生活168項目、その他の生活83項目が集められた。似た内容の項目をまとめた後、ストレス尺度を作成するのにふさわしい項目を選びだすために、生活分野別に項目の出現頻度を学年別に集計した。ここでえられた内容と記述人数を参考にして、44項目の質問項目を抽出した。また、子どもたちが記述した内容の他にも、該当する内容があることが考えられたため、長根（1991）と同僚の意見を参考に、6項目を追加した。その結果、50項目の質問項目からなるストレス質問紙を作成した。

次に、作成した質問項目について、内容が重

復していないか、対象学年の児童が理解できるか等を検討するために、低・中・高学年を担当する教師1名以上が入った7名の教師に協力を依頼した。この点検において特に異論がなかったため、最終的に、「小学生の日常ストレス質問紙」をこの50項目の質問項目で構成した。

研究Ⅱ：小学生版日常ストレス尺度の構成

研究Ⅱでは、研究Ⅰで抽出された50項目をもとに、「小学生版日常ストレス尺度」を構成することを目的とした。

方法

調査対象者

高山市内A小学校の2～6年生の全児童388名を対象とした。内訳は、2年生74名（男子36名、女子38名：以下同じ）、3年生73名（37名、36名）、4年生89名（40名、49名）、5年生73名（35名、38名）、6年生79名（41名、38名）であった。

質問紙

研究Ⅰで選出された小学生の日常ストレス事象に関する50項目に対して、調査対象者の経験の有無を「(ア) なかった」か「(イ) あった」に○をつけて回答させた。さらに「(イ) あった」に○をつけた児童に対して、その出来事が自分にとってどんな出来事だったかを、(1)とくにきにならなかった、(2)少しいやだった、(3)まあまあいやだった、(4)とてもいやだったの4選択肢のうち1つを選択させる形式で、回答させた。

手続き

本研究の調査は、筆者が各学級へ直接出向き、授業時間を利用して実施した。

質問紙を配布した後、各児童が見えるように説明資料を黒板に掲示し、次のように教示した。「() 年生の生活をふりかえってアンケートに答えてください。これから行うアンケートは、毎日の生活の中で誰にでもよく起こる色々な出来事について、みんなはどのように感じているか知るためのものです。小学校全体の様子を知るためのアンケートです。誰が書いたかは調べませんので、安心して自分の思ったとおりに書いてください。」

「つぎのようなできごとがありましたか。今から先生が、アンケートの□に書いてある出来事を1から順番に読んでいきます。まず、その出来事があったか、なかったかを教えてください。なかった人は(ア)「なかった」に○をつけて下さい。あった人は(イ)「あった」に○をつけて下さい。次に(イ)「あった」に○をつけた人は、その出来事が自分にとってどんな出来事だったかも教えてください。(1)とくにきにならなかった (2)少しいやだった (3)まあまあいやだった(4)とてもいやだったの中から1つ選んで○をつけて下さい。」

教示の後、質問項目1を読み上げて調査を実施し、担任と机間巡視して質問がないか確認した。また、途中わからないときは、静かに手を挙げるように指示した。途中数回、(イ)「あった」に○をつけた人は、(1)～(4)の中から1つ選んで○をつけるよう教示した。続いて、2番から質問を1つ1つ読み上げて回答させた。所要時間は学年により差があったが、20～25分を要した。

結果と考察

質問紙50項目の回答を以下のように得点化した。各質問項目に対する回答は、(ア)「なかった」には0点、(イ)「あった」については、(1)とくにきにならなかったは1点、(2)少しいやだったは2点、(3)まあまあいやだったは3点、(4)とてもいやだったは4点と、ストレス認知度が高い方から、4～1点を与え、これを項目得点とした。

この50質問に対する項目得点に基づいて、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。固有値が1.0以上を目安に因子を抽出した結果、5因子が得られた。各因子における因子負荷量が0.45以上の項目を中心に、高い順に整理したものが表1である。この5つの因子による説明率が31%と低いが、この5つの因子で小学生の日常ストレスを考えることとした。

第1因子では、0.45以上の高い因子負荷量をもつ内容項目は、Q06友だちに悪口を言われたり、いやなことを言われたりした、Q05友だちにからかわれたり、ばかにされたりした、Q11

表1 小学生の日常ストレスに関する因子分析表

項目番号	質問項目	因子No.1	因子No.2	因子No.3	因子No.4	因子No.5
Q06	友だちに悪口を言われたり、いやなことを言われたりした	0.753	0.035	0.018	0.031	0.094
Q05	友だちからかわられたり、ばかにされたりした	0.740	0.119	0.050	0.087	-0.040
Q11	友だちからいじめられたり、いやなことをされたりした	0.726	0.044	-0.095	-0.027	0.094
Q04	仲のよい友だちから仲間はずれにされた	0.634	0.059	0.076	0.019	0.038
Q10	友だちにたたかれたり、けられたりした	0.597	0.060	-0.016	0.020	0.051
Q08	友だちにむしされた	0.583	0.042	0.157	0.072	0.123
Q07	友だちに注意したのにきいてくれないことがあった	0.503	0.017	0.068	0.115	0.147
Q09	友だちがないしょばなしをしているを見た	0.458	0.027	0.169	0.074	0.198
Q20	他にやりたいことがあるのに宿題をやらなければならなかった	0.029	0.666	0.206	0.141	0.078
Q46	とてつつかれていたのに、しなければならなかったことがあった	0.044	0.611	0.120	0.207	0.280
Q45	自分の気がすまないことをしなければならなかったことがあった	0.064	0.580	-0.020	0.151	0.316
Q44	急にたくさんすることをしなければならなかったことがあった	0.103	0.560	0.034	0.126	0.232
Q21	宿題が多いことがあった	-0.021	0.542	0.173	-0.029	0.000
Q17	学校の授業の内容がおもしろくなかった	0.192	0.529	0.228	-0.028	0.095
Q18	テストがよくわからなかった、またはむずかしかった	0.093	0.226	0.626	0.072	0.102
Q14	勉強の内容がよくわからなかった、またはむずかしかった	0.100	0.210	0.588	0.050	-0.005
Q19	テストの点数や成績がわるかった	0.066	0.158	0.551	0.241	0.165
Q15	にがてな教科やきらいな教科があった	0.043	0.350	0.465	0.117	0.063
Q37	スポーツ少年団などでみんなの前で失敗してしまった	0.009	0.151	-0.008	0.649	-0.101
Q36	スポーツ少年団などの試合で負けた	-0.091	0.098	-0.026	0.569	-0.192
Q34	塾やならいごとの先生やスポーツ少年団の監督・コーチなどにしかられた	0.126	0.145	0.169	0.556	0.105
Q29	きょうだいげんかをした	0.084	0.053	0.115	-0.029	0.655
Q30	きょうだいからいやなことをされたり、いじめられたりした	0.116	0.146	-0.016	-0.046	0.537
Q28	おとうさんやおかあさんなどかぞくの人にしかられた	0.240	0.202	0.248	0.115	0.487
Q43	失敗をして人から笑われた	0.449	0.191	0.106	0.205	0.063
Q27	通学班でいやなことをされたり言われたりした	0.445	0.165	0.119	-0.091	0.066
Q12	クラスのグループのなかがうまくいかないことがあった	0.395	0.102	0.050	0.041	0.261
Q03	仲のよい友だちとけんかした	0.335	0.210	0.306	0.099	0.169
Q42	人に自分の大切なものをこわされた	0.315	0.182	0.105	0.151	0.081
Q26	昼休みなどの休み時間に遊びたいのに遊べなかった	0.161	0.432	0.154	0.125	-0.034
Q25	学校で自分にとって苦手な行事があった	0.056	0.417	0.300	0.013	0.055
Q32	家で手つだいをさせられた	0.061	0.389	-0.040	0.113	0.070
Q48	自分がやりたいことをあきらめなければならなかった	0.153	0.389	0.144	0.166	0.272
Q02	学校の先生とうまくいかなかった	0.070	0.375	0.119	0.071	-0.091
Q39	子ども会の行事や地域の行事にいかなければならなかった	0.107	0.329	0.198	0.132	0.074
Q47	なにもすることがなくなっていくつなときがあった	0.120	0.324	0.175	0.191	0.213
Q41	大切なものをなくしてしまった	0.170	0.308	0.197	0.239	0.256
Q33	テレビゲームでゲームオーバーになったり負けたりした	0.140	0.301	0.196	0.224	0.023
Q16	授業中、発表した時にまちがえてしまった	0.100	0.121	0.342	0.383	0.078
Q40	うそをついてしまった	0.107	0.113	0.265	0.372	0.268
Q35	そろばんや習字、ピアノなどのならいごとで、上手にならなかつたり級があがらなかつたりした	-0.013	0.039	0.091	0.360	0.227
Q23	忘れものをした	0.107	0.159	0.250	0.303	0.161
Q01	学校の先生に注意されたり、しかられたりした	0.132	0.287	0.311	0.193	0.098
Q31	自分以外のかぞくのなかでけんかがおこった	0.231	0.095	0.113	0.097	0.387
Q13	授業中にまわりのひとがうるさかつたり、クラスの中がうるさかつたりした	0.227	0.042	-0.025	0.060	0.310
Q49	自分の性格のことでなやんだ	0.238	0.208	0.153	0.297	0.182
Q50	けがやびょうきをした	0.116	0.183	0.149	0.137	0.179
Q22	体育のゲームや遊びで負けてしまった	0.258	0.148	0.131	0.000	0.158
Q38	自分はいっている塾やならいごと、スポーツ少年団の活動がたいへんになった	0.187	0.213	0.088	0.285	0.115
Q24	たくさん人の前で発表した	0.144	0.167	0.167	0.186	0.008

友だちからいじめられたり、いやなことをされたりした、Q04仲のよい友だちから仲間はずれにされた等の8項目であった。これらの質問項目の内容は友だちとの関係におけるストレスをあらわしていると解釈された。したがって、この因子を「友だち関係ストレス」と名づけた。

第2因子では、高い因子負荷量をもつ内容項目は、Q20他にやりたいことがあるのに宿題をやらなければならなかった、Q46とてつつかれていたのにしなければならなかったことがあった、Q45自分の気がすまないことをしなければならなかったことがあった等の6項目であった。これらの質問項目の内容は、やらなければならぬ

ことに関するストレスをあらわしていると解釈された。したがってこの因子を「義務ストレス」と名づけた。

第3因子では、高い因子負荷量を持つ内容項目は、Q18テストがよくわからなかった、またはむずかしかった、Q14勉強の内容がよくわからなかったまたはむずかしかった、Q19テストの点数や成績がわかった等の4項目であった。これらの質問内容は、学習や成績に関するストレスをあらわしていると解釈された。したがってこの因子を「学業ストレス」と名づけた。

第4因子では、高い因子負荷量を持つ内容項目は、Q37スポーツ少年団などでみんなの前で失敗してしまった、Q36スポーツ少年団などの試合で負けた、Q34塾やならいごとの先生やスポーツ少年団の監督・コーチなどにしかられたの3項目であった。これらの質問項目の内容は、いずれも学校外の活動場面でのストレスをあらわしていると解釈された。したがってこの因子を「学外活動ストレス」と名づけた。

第5因子では、高い因子負荷量を持つ内容項目は、Q29きょうだいげんかをした、Q30きょうだいからいやなことをされたり、いじめられたりした、Q28おとうさんやおかあさんなどかぞくの人にしかられたの3項目であった。これらの質問項目の内容は、いずれも家庭生活場面でのストレスをあらわしていると解釈された。したがってこの因子を「家庭生活ストレス」と名づけた。

これらをもとにして、5つの因子を下位尺度とする「小学生版日常ストレス尺度」を作成することとした。そのために、それぞれの因子を構成する項目を尺度の項目として使用することとした。ただし、友だち関係ストレスに関しては、8項目と他の因子よりも多くの項目で構成されているので、0.5以上の因子負荷量を持つ7項目で構成することとした。その結果、23項目で構成される「小学生版日常ストレス尺度」が作成された。質問紙にこれらの項目を配置するにあたっては、同じ下位尺度の項目が続けてくることがないように、またなるべく離れるように配慮された。

研究Ⅲ：小学生の日常ストレスにおける学年差・性差の分析と個別ストレス・レーダーグラフの利用可能性

研究Ⅲでは、研究Ⅱで作成された小学生版日常ストレス尺度を用いて、児童の「友だち関係」「義務」「学業」「学外活動」「家庭生活」ストレスの5因子について実態を把握するとともに、学年差・男女差を分析し、その集団の特徴を明らかにすることを目的とした。

また、教育活動を行うにあたって、集団の特徴の把握とそれに基づく支援は基本となるが、さらに個別支援が必要となる場合が多くある。そのためには、個々の子どもについて、よく経験する日常ストレスの要因や感じ方の特徴を把握し、適切な対応をすることが求められる。そこで、本研究で作成された尺度が、個々の子どもの特徴を把握するために適切なものであるか、その有効性を検証することも、本研究の目的であった。

方法

調査対象者

高山市内A小学校の2～6年生の全児童381名を対象とした。内訳は、2年生77名（男子39名、女子38名：以下同じ）、3年生72名（32名、40名）、4年生70名（34名、36名）、5年生88名（38名、50名）、6年生74名（34名、40名）であった。

研究Ⅱと同じ学校であったが、本調査はⅡの調査の翌年度に実施された。

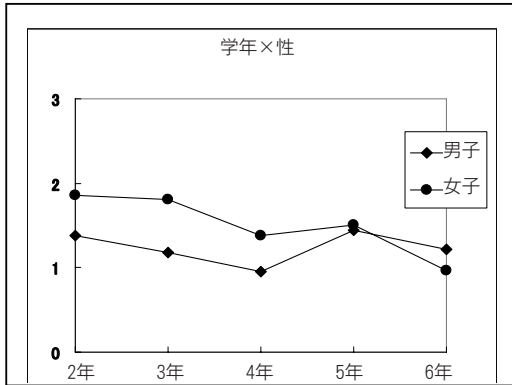
質問紙

本研究の調査では、研究Ⅱで作成された「小学生版日常ストレス尺度」が用いられた。23項目の質問に対して、研究Ⅱと同様の方法で回答させた。

質問紙には学年と性別欄を設けた。また、記名欄については全クラスの担任教諭と相談し、2年生～5年生については記名させた。6年生では、記名することの抵抗感が予想されたため、記名欄を設けなかった。ただし、調査用紙に番号を付して個人が特定できるようにした。

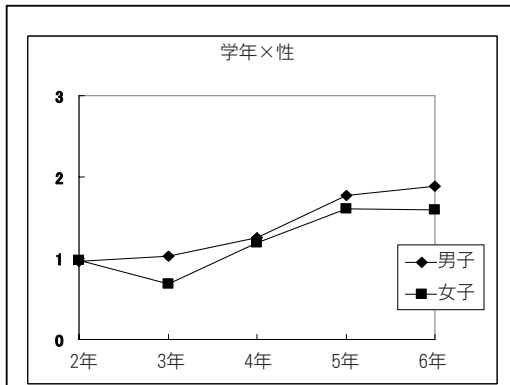
手続き

調査は、筆者が各学級へ直接出向き実施した。教示は、説明資料を黒板に掲示し、研究Ⅱと



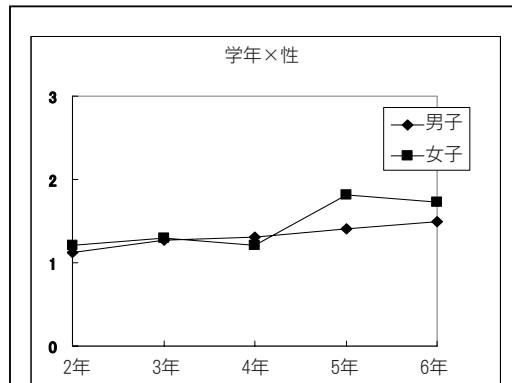
要因	自由度	F 値	有意確率
学年	4/371	3.16	0.014.
性	1/371	5.61	0.018
学年×性	4/371	1.87	n.s.

a. 友だちストレスについて



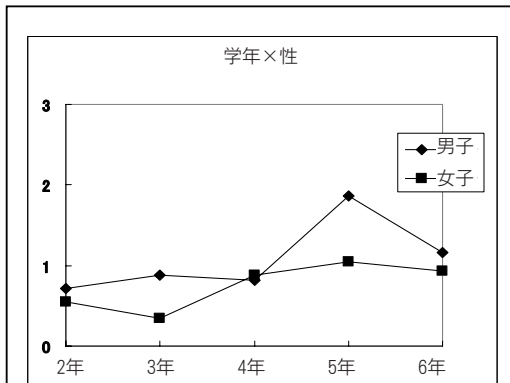
要因	自由度	F 値	有意確率
学年	4/371	16.56	<0.001
性	1/371	3.45	0.064
学年×性	4/371	0.52	n.s.

b. 義務ストレスについて



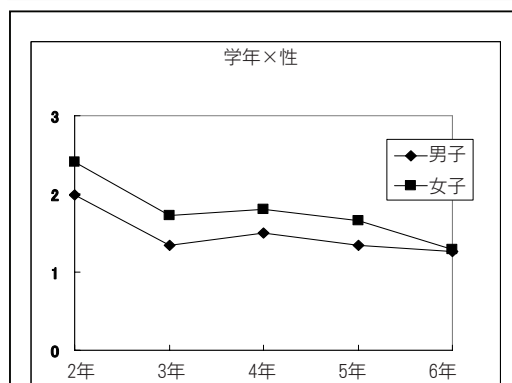
要因	自由度	F 値	有意確率
学年	4/371	5.25	<0.001
性	1/371	2.46	n.s.
学年×性	4/371	1.15	n.s.

c. 学業ストレスについて



要因	自由度	F 値	有意確率
学年	4/371	10.86	<0.001
性	1/371	11.59	<0.001
学年×性	4/371	2.51	0.042

d. 学外ストレスについて



要因	自由度	F 値	有意確率
学年	4/371	9.38	<0.001
性	1/371	8.29	0.004
学年×性	4/371	0.47	n.s.

e. 家庭生活ストレスについて

図1 各尺度得点の学年別・性別平均値および各尺度得点の学年別・性別2要因分散分析表

同様に行った。ただし、研究Ⅱは3学期末に実施したため、該当学年1年間を振り返って回答させたが、今回は1学期末に実施したため、該当学年1学期を振り返って回答させた。

結果と考察

調査の結果得られた381名の回答を、以下のように得点化した。各質問項目に対する回答には、研究Ⅱと同様の方法でストレス認知度が高い方から、4~0点を与え、これを項目得点とした。さらに、下位尺度を構成する項目の得点を

合計し、項目数で割ったものを下位尺度得点とした。以下の分析は、この下位尺度得点をもとに行われた。

1. 小学生の日常ストレスに関する学年差・性差の分析

小学生の日常ストレスについて学年差・男女差を明らかにするため、5つの下位尺度ごとに、学年と性を被験者間要因とする2要因分散分析を行った(図1)。

発達段階による特徴をみると、低学年は「友だち」「家庭生活」ストレスが高くなっており、対人関係のストレスが高いことが明らかにされた。低学年は精神発達が未熟で、自己中心性が高く、人との関係づくりで自分をコントロールすることが難しい。そのため対人関係がストレスとなりやすいのではないかと考えられた。これまで、低学年を調査対象に含めた研究はみあたらなかったが、低学年においても友だち関係は大きなストレスとなっていることが示された。

当初、友だち関係ストレスは、高学年になるほど高くなるのではないかと予想していた。しかし、反対の結果が得られた。高学年では、「義務」「学業」「学外活動」ストレスが高いことが示された。高学年になると、学校の中でも責任ある立場となる。このため、人間関係におけるストレスに対する対処が成熟してくるのではないかと考えられる。一方で、勉強が難しくなり、行動範囲も広がることで、低学年とは違う場面でストレスが生ずる機会が増えてくる。これらのことは、低学年とは違うストレスを感じる場面があることを示している。これらも、高学年で友だち関係ストレスを相対的に低くさせた理由と考えられる。調査対象に低学年を含めたことで、小学生の各発達段階におけるストレスの特徴を明らかにすることができた。

一方、性差での特徴をみると、「友だち関係」「家庭生活」ストレスが女子の方が高かった。先行研究では、友だち関係ストレスにおける性差は、小学生・中学生・高校生を対象としたいずれの研究においても、有意に女子よ

りも男子が高かった。しかし本研究では、女子の方が男子より高い結果となった。図1aを見ると、低学年で女子が高くなっていった。先行研究では高学年を中心に検討が進められており、本研究で低学年を含めて調査したことが、結果の違いを生じさせたものと考えられる。一方、男子の方が高いストレス因子はなかった。長根(1991)、岡安ら(1992)の研究でも、一般的に女子のほうが男子より心理的ストレスを認知しやすいことが示唆されていたが、低学年も含めて調査した本研究でも同様の結果がえられた。このことから、義務教育の時期にある小中学生は、一般的に女子の方がストレスを認知しやすい特徴があることが示唆された。

以上のことから、小学生は低学年も含め、日常生活の中で様々なストレスを感じて生活していることが明らかにされた。また、学年や性による特徴も示されたことから、これらの結果を各発達段階に応じた指導に活かしていくことが大切である。教師は、教育活動を行うにあたり、子どもの心理状態を考慮して進めていくことや、ストレスの影響を緩和するような環境を整えることも、児童の心身の健全な成長のために重要な支援であり、このために気をつけて対応しなければいけない児童の側面を示すことができた。

2. 個別ストレス・レーダーグラフの分析

教育実践の場では個々の児童理解も必要となる。そのために、個々の児童の5つの因子に対する尺度得点に基づき、平均、平均+1SDとともに図2のような全児童のレーダーグラフを作成した。

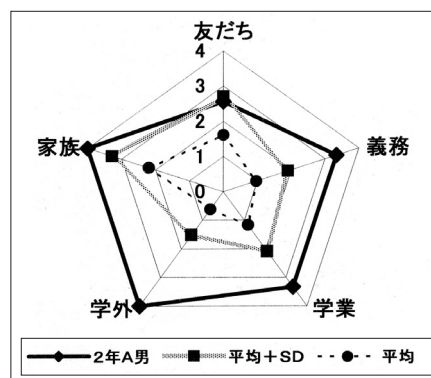


図2 個別のストレス・レーダーグラフの例

その中から、全下位尺度得点の合計が1番高かった児童および保健室での関わりから気になる児童を、それぞれ各学年男女別に1名ずつ計20名抽出した。20名の抽出児童について、個別レーダーグラフの結果と養護教諭の立場で日頃とらえている実態、さらに担任に聞き取り調査を行い、個々の児童について分析した。

個別ストレス・レーダーグラフの結果と教師による該当児童に対する理解を対応させた分析では、大きく分けて以下の5つに分類された。

i. レーダーグラフの結果と本人の行動が一致するタイプ (10事例)

このグループは、レーダーグラフと、養護教諭(筆者)や担任教諭(以下まとめて教師という)が当該児童について日常認識している姿と一致していたものである。教師の日常の行動観察から十分に本人の状態が理解でき、対応されていくタイプである。抽出した20事例のうち半分の10事例がこのタイプであった。

ii. レーダーグラフの結果と本人の行動が一致しないもの：Aタイプ (4事例)

日常の教師の認識ではストレスが高い印象を受けないが、グラフをみると高い結果となったものである。共通していたことは、語彙や表現力が乏しいため本当はストレスフルな状態となっているのに、周囲にわかりにくいということである。このタイプはおとなしく、まわりの子とのトラブルも少ないため、教師も見過ぎてしまう恐れがある。こういった子にこそ、この「小学生版日常ストレス尺度」の実施が有効であると考えられた。学校現場において、自己主張をせず人に迷惑をかけないで生活している子を、より注意深く観察し配慮していく必要がある。これに該当するのは4事例であった。

iii. レーダーグラフの結果と本人の行動が一致しないもの：Bタイプ (4事例)

日常の教師の認識では、ストレスフルな印象を受けるが、グラフの結果は意外と低かったものである。このタイプの子は、何らかのストレスのかかる出来事があると、我慢することが苦手であるため、相手にむかっていたり誰かに気持ちを訴えたりすることが多い。そのため、

結果的に周囲の人から支援を得られることが多いことになる。また、その都度発散しているため、不満が蓄積していくことが少ないと考えられる。学校現場では、この主張するタイプは目立ち、必要以上に手をかけてしまうことが考えられる。これに該当するのは4事例であった。

iv. レーダーグラフの結果と本人の行動が一致しないもの：Cタイプ (1事例)

このタイプは、iiiと同様に日常の教師の認識ではストレスフルな印象を受けるが、レーダーグラフの結果は低かったものである。しかし、日常生活の中でストレスを発散しているためレーダーグラフの結果が低くなっているのではなく、本人に全く自覚がないか、正直に記入していないと考えられるものである。このタイプは、本人の行動を十分に観察し理解を深めていく必要がある。これに該当するのは1事例であった。

v. アンケートの内容を理解していないと考えられるタイプ (1事例)

このタイプは、理解力に問題があり、アンケートの内容を理解しているか判断に迷うため、レーダーグラフの結果から本人を解釈することが難しいものである。これに該当するのは1事例であった。

このように、日常の教師の把握している実態とレーダーグラフが一致しているケースばかりではなかった。そのことは、作成したストレス尺度ですべてを把握できるわけではないことを示している。しかし、一致していないケースは、なぜこのような結果となるのか、担任と検討し理解を深めるよい資料となった。学校現場で活用するために、「小学生版日常ストレス尺度」が、個々の児童の特徴を理解する上でも有効であることが示唆された。

研究IV：小学生の友だちストレス尺度の作成と友だち関係ストレスに対する対処行動の分析

研究I～IIIでは、日常生活の中における小学生のストレスの特徴が明らかにされた。そこで次に、日常ストレスに対して小学生が行っている対処行動を明らかにしようとした。例え

ば、「腹がたったからたたいた。」という行動がよく見られる。これは、何らかの心理的ストレスに対する対処行動である。しかし、このような行動はストレス状態そのものの解決にはつながらず、さらに新たな心理的ストレスにつながっていくと思われる。

では、どのように対処することがのぞましいのか。子供の発達の支援者である大人が、小学生の各発達段階で獲得している対処能力で対応できるように、環境をととのえることや、小学生の各発達段階に見合った対処能力を身につけさせることで、ストレスを軽減したり乗り越えたりすることを支援していくことが必要だと考えられる。そのためには、各発達段階においてとりやすい対処行動を明らかにし、それに基づいて対策を考えることが有効である。しかし、これまでの研究では、小学生に適用可能なストレス対処行動尺度は見当たらない。そこで研究Ⅳでは、小学生が経験しやすい友だち関係ストレス場面において、各発達段階で使うことができる対処行動の特徴を明らかにし、その尺度を構成することを目的とした。

方法

調査対象者

対象者は、研究Ⅱと同じであった。ただし、回答に不備なものがあったので、分析の対象者は、2年生77名（男子39名、女子38名：以下同じ）、3年生72名（32名、40名）、4年生70名（34名、36名）、5年生88名（38名、50名）、6年生74名（34名、40名）の計381名であった。

質問紙

研究Ⅰで行った小学生の日常ストレス対処行動に関する調査結果の中で、多くの子が記述していた内容を中心に16場面を選び、その場面で小学生が頻繁に使用している対処行動を、自由記述式で回答させた。これらのうち友だち関係ストレス場面の8項目に対する回答を用いて、対処行動と考えられる質問を23項目作成した。作成した23項目の対処行動に関する質問に対して、どの程度用いたことがあるかを、(1)しなかった、(2)あまりしなかった、(3)まあまあした、(4)よくそうしたの4段階のうち1つを選択

させる形式で、回答させた。

手続き

「友だち関係ストレス対処行動質問紙」は、研究Ⅱ「小学生版日常ストレス対処行動尺度」に引き続いて、同時間に実施された。2つの尺度をあわせた所要時間には、学年により差があったが、20～25分を要した。

教示は、掲示資料を用いて次のように行われた。

「このアンケートは、友だちとの関係でいやな出来事がおきたときにどのようにしているか、知るためのものです。このアンケートも、小学校全体の様子を知るためのアンケートです。誰が書いたかは調べませんので、安心して自分の思ったとおりに書いてください。」

『「友だちとけんかした。」「仲のよい友だちから仲間はずれにされた。」「友だちから悪口をいわれたり、いやなことをいわれたりした。」「友だちからいじめられたり、いやなことをされたりした。」「友だちにむしされた。」「友だちにたたかれたり、けられたりした。」など、毎日の生活のなかで、このように友だちとの関係でいやなことがおこることは誰にでもあります。そのようなときにどのようにしているか教えてください。』

教示のあと、質問項目Aを読み上げて調査を開始し、担任と机間巡視して質問がないか確認した。続いて、イ…ヌまで質問項目を1つずつ読み上げて回答させた。

結果と考察

小学生の友だち関係ストレス対処行動の分析

得られた381名の回答を、以下のように得点化した。各質問項目に対する回答には、(1)しなかったには0点、(2)あまりしなかったには1点、(3)まあまあしたには2点、(4)よくそうしたには3点と、その対処行動使用度が高い方から、3～0点を与え、これを項目得点とした。この23の質問に対する項目得点に基づいて、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った(表2)。

固有値が1.0以上を目安に因子を抽出した結果、解釈可能な3因子18項目が抽出された。そ

表2 友だち関係ストレス対処行動因子分析表
因子負荷量：回転後(バリマックス法)

項目番号	質問項目	因子No.1	因子No.2	因子No.3
ケ	その人にいやな事を言いかえしたりやり返したりした	0.678	-0.029	0.015
ア	他の人にその人の悪口をいった	0.631	0.048	0.088
ヌ	イライラしたりおこったりした	0.612	0.054	0.138
シ	物にあたって気持ちをおさめた	0.554	0.104	0.169
チ	なにか悪さをして気をまぎらわした	0.552	-0.052	0.019
タ	すねて誰とも口をきかないようにした	0.549	0.092	0.177
コ	その人を無視した	0.512	0.015	0.149
キ	関係ない人にあたった	0.498	0.134	-0.022
オ	その人に理由を聞いてはなしあった	0.106	0.647	0.031
ツ	自分のいやな気持ちをその人に伝えた	0.063	0.642	0.002
イ	友だちに相談した	0.132	0.593	-0.042
ニ	人に話して気持ちをすっきりさせた	0.005	0.585	-0.116
セ	先生や家の人など大人に相談した	0.045	0.535	0.055
ス	気持ちが落ち着くようなことを自分自身に言い聞かせた	-0.026	0.415	0.289
ナ	どうしたらいいか自分1人で考えた	0.052	0.012	0.598
ウ	何もしないでがまんした	0.054	0.037	0.526
ソ	誰にも相談しないで1人で悩んだ	0.277	-0.270	0.495
カ	気にしないようにした	0.085	0.078	0.397
サ	しばらく何もしないでようすをみた	0.165	0.280	0.353
エ	自分の好きなことをして気をまぎらわした	0.238	0.197	0.273
ト	自分が悪かったと反省した	-0.119	0.300	0.127
テ	他の友だちとなかよくした	0.095	0.258	0.125
ク	泣いた	0.258	0.244	0.048

の結果、因子負荷量4.0以上の項目を中心に高い順に整理したものが表3である。この3つの因子で小学生の友だち関係ストレスに対する対処行動を考えることにした。

第1因子では、0.4以上の高い因子負荷量をもつ内容項目は、(ケ)その人にいやな事を言い返したりやりかえしたりした、(ア)ほかの人にその人の悪口をいった、(ヌ)イライラしたりおこったりした、(シ)物にあたって気持ちをおさめた等の8項目であった。これらの質問項目の内容は情動中心の対処であるが、主に他者や物に対しての自分の感情をむけることで対処している内容と考えられた。したがってこの因子を「外向発散対処」と名づけた。

第2因子では、0.4以上の高い因子負荷量をもつ内容項目は、(オ)その人に理由を聞いて話しあった、(ツ)自分のいやな気持ちをその人に伝えた、(イ)友だちに相談した等の6項目であった。これらの質問項目は、問題中心の対処であり、問題そのものに焦点をあてて問題解決をはかるように対処している内容と考えられた。したがってこの因子を「問題解決対処」と名づけ

た。

第3因子では、0.4以上の高い因子負荷量をもつ内容項目は、(ナ)どうしたらいいか自分1人で考えた、(ウ)何もしないでがまんした、(ソ)だれにも相談しないで1人で悩んだ等の4項目であった。これらの質問項目の内容は、第1因子と同様に情動中心の対処であるが、主に自分の中に問題を押しとどめ、自分の感情の中で対処をしている内容と考えられた。したがってこの因子を「内向思考対処」と名づけた。

この結果から、小学生における友だちストレス対処行動は3因子から成り、第1因子は8項目、第2因子は6項目、第3因子は4項目で構成されることがわかった。そこで、小学生の友だちストレス対処行動の特徴を明らかにするために、この3因子を下位尺度として小学生の友だち関係ストレス対処行動を分析することとした。

小学生の友だちストレス対処行動に関する学年差・性差の分析

小学生の友だちストレス対処行動について

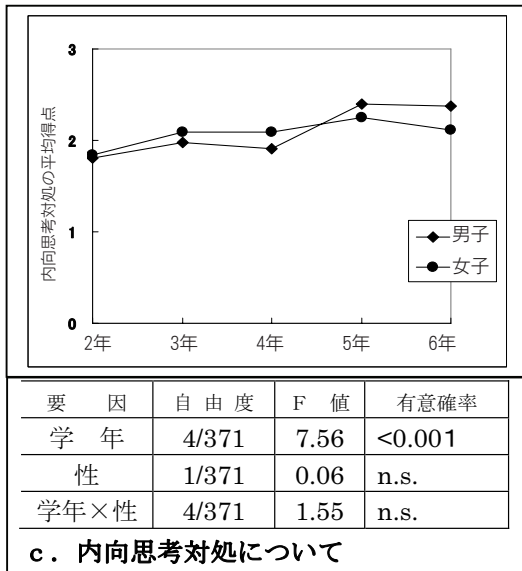
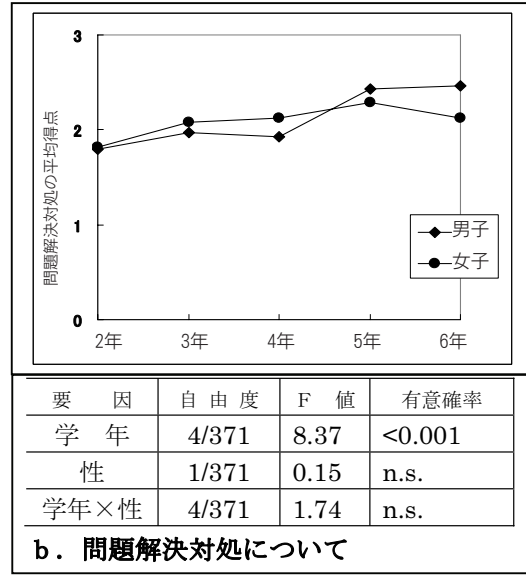
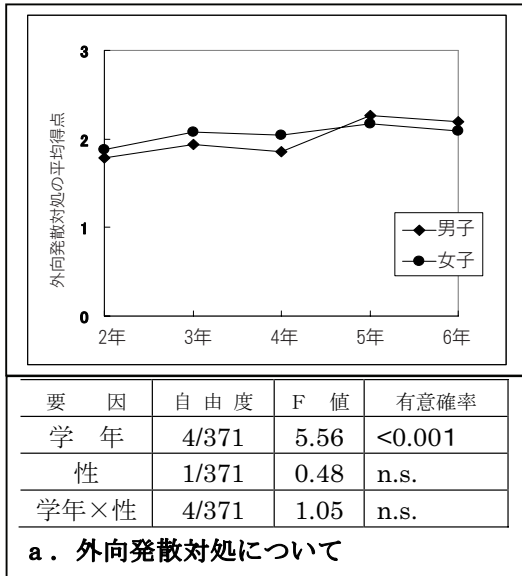


図3 各尺度得点の学年別・性別平均値
および各尺度得点の学年別・性別2要因
分散分析表

学年が進むにつれて問題そのものの解決に結びつく問題解決対処を多く用いるようになることを予想していた。しかし、そのような結果とはならなかった。このことから、友だちストレスに対する対処行動は学年が進むにつれて種類が多くなり、様々な方法で対処を試みようとする事が示唆された。性差では、どの対処行動にも有意な差が認められなかった。

全体考察

本研究の目的は、現在の小学生が日常生活においてどのような出来事を心理的ストレスと感じているかを明らかにし、さらに、日常ストレスラーとして、多くの小学生が体験している友だちストレスラーに対する対処行動を明らかにすることであった。さらに、ここで得られた結果を学校現場の教育活動に活かしていくことであった。

現代社会は、人生のどの段階においても、心理的ストレスを感じることなく日常生活を送ることは難しい。教師は、子どもと共に学校生活を送るうえで、子どもたちの心理的ストレスを無視して教育活動を行なうことはできない。そのため、小学生の発達段階で感じているストレスラーと可能な対処行動の特徴を明らかにしたこ

て、学年差・性差を分析するため、3つの下位尺度を構成する項目得点の合計を項目数で割ったものを下位尺度得点とした。以下の分析は、この下位尺度得点に基づいて行われた。

友だちストレスラー対処行動に関する学年差、性差の分析は、この3つの尺度（f1：外向発散対処 f2：問題解決対処 f3：内向思考対処）ごとに行われた。分析方法は、尺度ごとに学年と性を被験者間要因とする2要因分散分析であった（図3）。

その結果、外向発散対処、問題解決対処、内向思考対処のいずれの対処についても、高学年ほどよく用いられている結果となった。当初は、問題そのものの解決に結びつかない外向発散対処は、自己中心性の高い低学年ほど多く用い、

とは、学校現場において、これらの特徴に基づいて、その時々にも効果的な指導を行なうための具体的方策をたてるうえで、重要なことであった。

先行研究では、学校生活と家庭生活の場面でのストレスが明らかにされていたが、本研究では、その他の生活場面である塾や習いごと、スポーツ少年団といった学外活動場面を含めてのストレスが明らかにされた。小学生のストレスをより幅広い生活範囲で明らかにし、より総合的にとらえることができたことは、本研究の意義である。現代の小学生は、一日の中で様々な環境に身を置き、その環境ごとに様々なストレスを受けていると考えられ、私たち大人が想像するよりも、はるかに多くのストレスにとり巻かれていることが示唆された。さらに、学年や性による特徴が示されたことから、各集団の感じやすいストレスに考慮して教育活動をすすめていくことが可能となった。学校現場において、この結果をも考慮した対策の検討をすすめていくことが、これからの1つの課題である。

友だちストレスに対する対処行動では、学年が進むにつれて、多くの対処方法を試みる事が明らかにされた。また小学生の低学年でも、問題解決対処を持ち合わせていることも明らかにされた。どの対処方法を活用するかは、その出来事に遭遇したときの認知的評価による。認知的評価は、そのときの環境や個人の特性に影響されるため、性格特性との関係や環境場面設定のあり方を十分に検討できるような場面を開発し、研究を進めることも、今後の課題である。

「小学生版 日常ストレス尺度」を、個々の子どもの特徴を把握するための有効性を考察するために、個人ストレス・レーダーグラフを検討した。学校現場での活用を視野に入れると、このグラフは個人の特性を含めて理解をすすめることにつながり、個人ストレス・レーダーグラフによる検討は有効であったと考えられる。また、養護教諭として保健室で個別に児童に対応する時の手がかりとすることができた。今後は、個別にストレス尺度と対処

行動の結果を結びつけて、総合的な解釈の仕方について検討することが必要である。

今回、子どもの立場からとらえているストレスの研究をすすめていくことを計画し、「小学生版日常ストレス尺度」「小学生版友だちストレス対処行動尺度」を作成した。これらの尺度を作成するにあたり、その質問項目の内容についても、小学生の子どもたちに調査することから始めた。その後、最終的には先行研究も参考に、尺度を作成し調査をすすめた。1つ1つの調査をするたびに、子ども本来の心の理解につなげることができたと実感している。

今後は、この「小学生版日常ストレス尺度」を定期的実施し、時期による集団および個人のストレスの特徴を調査し、更なる児童の理解をすすめ、児童の発達段階に応じたストレスに対処するための対策を考え、教育活動に活かしていきたいと考えている。

謝辞

平成17年度から18年度にかけて行われました本研究の遂行にあたり、A小学校の先生方には質問項目の作成及び調査実施に多大なるご協力をいただきました。また、2年生から6年生の児童の皆さんには、調査にご協力いただきました。お忙しいなか、ご協力いただきました皆様に、この場を借りてお礼申し上げます。本当にありがとうございました。

引用文献

- 浅野麻美子・小玉正博 2004 中学生における生活体験感情と精神的健康との関係、日本心理学会第68回大会発表論文集, 1149。
- Blom, G. E., Cheney, B. D. & Snoddy, J. E. 1986 *Stress in Childhood*.
(本間寛監訳, 野口京子訳 1994 児童期のストレス—その理解と介入モデル—, 金子書房)
- 古屋健・音山若穂・坂田成輝 2004 小学生・中学生・高校生の心理的ストレス反応1—出現頻度・項目分析・性差・学年差—, 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 154。
- 黒田祐二・桜井茂男 2003 中学生の友人関係場面における目標志向性とストレス対処方略との関係,

- 日本心理学会第67回大会発表論文集, 988。
- 松崎多千代・小林真 2004 中学生の友人関係ストレスとコーピングの在り方について, 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 156。
- 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, 第44巻第4号, 368-378。
- 宮ノ腰浩司 2002 高校生のストレスとその影響, 岐阜大学大学院教育学研究科, 平成13年度修士論文。
- 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, 第39巻第2号, 182-185。
- 音山若穂・古屋健・坂田成輝 2004 小学生・中学生・高校生の心理的ストレス反応2-情動反応尺度の行動の検討一, 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 155。
- 岡田佳子 2002 中学生の学校ストレスに関する研究-1次的反応と2次的反応の対応関係について-, 日本心理学会第66回大会発表論文集, 1122。
- 大野太郎・高元伊智郎・山田登美雄 2002 ストレスマネジメント・テキスト, 東山書房。
- 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, 第63巻第5号, 310-318。
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果, 教育心理学研究, 第44巻第4号, 302-312。
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984 *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer. (本明寛・春木豊・織田正美監訳 1991 ストレスの心理学-認知的評価と対処の研究-, 実務教育出版)
- 笹田香織 2001 中学生のストレスと攻撃について-ストレスコーピングとの比較を中心に-, 岐阜大学大学院教育学研究科, 平成12年度修士論文。
- 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, 東海学校保健学会誌, 25巻1号, 13-21。
- 塚本尚子 2003 中学生・高校生のストレスコーピングとストレス反応, 日本心理学会第67回大会発表論文集, 321。