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¹

岡 安 孝 弘^{2,4} 嶋 田 洋 徳³ 坂 野 雄 二²

ALLEVIATION EFFECTS OF SOCIAL SUPPORT ON SCHOOL STRESS IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Takahiro OKAYASU, Hironori SHIMADA AND Yuji SAKANO

The purpose of this study was to investigate the effects of the expectancy of social support in junior high school students on school stress. 917 boys and girls, from 1st to 3rd grade, completed the Scale of Expectancy for Social Support (SESS), the School Stressor Scale, and the Stress Response Scale. The results indicated that (a) the SESS had a single-factor structure, (b) social support alleviated school stress more effectively in girls than in boys, (c) the alleviation effects of social support were dependent on the differences of stressful events, support resources, or stress responses, and (d) father support, which was less expected than mother support, was the most effective in alleviating stress responses in girls, but not in boys. Finally, the implication of social support for school stress process was discussed.

Key words : social support, school stress, stress responses, alleviation effects, junior high school students.

児童生徒における無気力や登校拒否などの学校不適応、あるいは心身症などの心の健康に関わる問題は、近年なお著しい増加傾向にあり、大きな社会問題ともなっている(河野・曽根・坂本, 1989)。これまで、その原因の究明と指導や治療に対しては、主として臨床心理学的観点から多大な努力が払われてきたが、最近になって、学校教育場面における不適応を予防し、心身の健康の維持・増進をねらった健康心理学的な観点から、児童生徒の心理社会的ストレスとメンタル・ヘルスとの関連について明らかにしようとする試みが行われるようになった。すなわち、児童生徒の示すさまざ

まな学校不適応の問題を学校ストレスという観点から検討し、学校不適応の理解の枠組みとその解決の方策を提供しようとする試みが行われてきたのである(Phillips, 1978; 嶋田・岡安・坂野, 1992)。

たとえば、長根(1991)は小学生用の心理的ストレス尺度の作成を試み、児童が学校生活において日常よく経験するストレスフルな事態として、「友人関係」「授業中の発表」「学業成績」「失敗」の4因子を抽出した。また、嶋田他(1992)も同様の観点から小学生用学校ストレス尺度を作成し、ほぼ同様の因子を得ている。さらに嶋田他(1992)は、学校内のさまざまな出来事をストレスフルであると感じる傾向の高い児童ほど学習意欲が低いことも報告している。

一方、中学生を対象とした研究では、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)によって中学生用学校ストレス評価尺度の作成が試みられた。この尺度は、学校生活におけるさまざまな出来事に対して、その経験頻度と主観的嫌悪性の両方について評価を求める方式を

¹ 本研究は、1992年度早稲田大学特定課題研究助成費(課題番号92A-129)から助成を受けた研究の一部である。

² 早稲田大学人間科学部 (School of Human Sciences, Waseda University)

³ 早稲田大学人間科学研究科 (Graduate School of Human Sciences, Waseda University)

⁴ 現所属・東京都老人総合研究所精神医学部門 (Department of Psychiatry, Tokyo Metropolitan Institute of Gerontology)

採っており、各生徒が実際に経験したストレス量が測定できるよう工夫されている。そして岡安・嶋田・丹羽他(1992)は、この尺度を用いて、中学生の主要な学校ストレス要因として「先生との関係」「友人関係」「部活動」「学業」「規則」「委員活動」の6つを抽出している。また、中学生用ストレス反応尺度(岡安・嶋田・坂野, 1992)との関係を検討し、「友人関係」と「抑うつ・不安」反応間および「学業」と「無力感」反応間で特に高い相関があることを示している。

さて、心理的ストレス反応がどのようにして生じるかを考えたとき、その原因をストレス者にさらされた経験だけに限定することは難しい。たとえば、重要な試験に失敗した場合に、重篤な抑うつ状態に陥ってしまう児童生徒もいれば、次の機会のために努力を続ける児童生徒もいる。このような個人差はいったい何に起因するのであろうか。

こうしたストレス反応の個人差の問題に関して、最近のストレス研究では、ストレス過程におけるさまざまなストレス緩衝要因(buffer)の影響が重視されている(Cohen & Wills, 1985; Cooper & Payne, 1991; Thoits, 1982)。そして、代表的な緩衝要因のひとつとしてソーシャル・サポートが指摘されている。

ソーシャル・サポートとは、他者との間の社会的支援関係を指し、社会心理学の領域では、ソーシャル・サポートは以下の3つの次元に分類されている(Barrera, 1986)。すなわち、(1)社会的包絡(social embeddedness):個人の持つ社会的ネットワークの大きさやネットワークを構成する成員間の緊密性などのような人間関係の構造、(2)知覚されたサポート(perceived support):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、(3)実行サポート(enacted support):他者から実際に受けた援助、である。

これまでの心理社会的ストレス研究では、社会的包絡とストレス反応との間には一貫した関係が認められていない(Barrera, 1981)。このことは、社会的ネットワークの規模が大きく、かつ緊密性が高いからといっても、それが必ずしもストレス状況で有効なサポートとなるわけではないことを意味している。また、社会的ネットワークに関する研究が、ネットワークに属する成員の数など主としてソーシャル・サポートの量的側面に目を向けているのに対して、知覚されたサポートに関する研究では、たとえばサポートを得ることのできる可能性や他者との親密度、サポートに伴う満足度など、サポートの質的側面の分析に主眼を置いており、社会

的包絡の立場よりも、人間関係における微妙なつながりについて一層明確にすることができると考えられる。さらに、知覚されたサポートを指標とした多くの研究では、サポートとストレス反応との間に負の相関があること、すなわち知覚されたサポートが高いほどストレス反応の小さいことが報告されている(たとえば、Schaefer, Coyne & Lazarus, 1981; Turner, 1981)。知覚されたサポートの水準が高いことは、過去に他者からサポートを受けた経験が多いことや他者との親密度が高いこと、すなわちサポートの入手可能性に対する期待が高いことを意味しているが、この期待は、ストレス者に対する嫌悪性やコントロール可能性といった認知的評価(Lazarus & Folkman, 1984)に影響を及ぼすことによって、ストレス反応の生起を抑制する機能を持つと考えられる(Cohen & Wills, 1985)。

一方、実行サポートに関しては、それがストレス反応や健康状態とは無関係であるか、もしくは逆に正の相関を示すという報告が多い(たとえば、Barrera, 1981; Cohen & Hoberman, 1983)。この事実は、ストレス状態にある人ほど、いわゆるコーピングのひとつとしてサポートを求めたり、実際に受けたりする傾向が高いことを示唆している(Barrera, 1986)。ただし、実行サポートが効果的に働けば、長期的にはストレス反応の軽減につながると考えられる。

さて、児童生徒の学校不適応の予防について考えたとき、児童生徒のソーシャル・サポートの問題は無視することのできない要因である。というのも、何らかの形でソーシャル・サポートを高く維持できる児童生徒は、学校不適応に陥ることが少ないと考えられるからである。ところが、児童生徒の学校ストレスとソーシャル・サポートの関係を明らかにした研究は未だに見られないのが現状である。

それでは、学校ストレスとソーシャル・サポートとの関係を検討する際に、前述の3つの分類のうちどの立場からソーシャル・サポートを分析するのが妥当であろうか。これまでのソーシャル・サポートに関する研究の多くは、主として一般成人や大学生を対象として行われてきたが、児童生徒の社会的ネットワークは大人に比べると非常に限定的であるという特徴を持っていると考えられる。したがって、社会的ネットワークの量的側面を重視する社会的包絡の立場では、児童生徒のソーシャル・サポートの微妙な個人差を反映することは難しいと思われる。また、実行サポートに関しては、前述のようにコーピングの一種としての特性を持っているために、ストレス反応に対する有効性を

査定するには、長期にわたる縦断的な研究が必要とされよう。

そこで本研究では、知覚されたサポートの立場から、中学生が日常よく接する人々に対して抱くサポートの期待の特徴を調べ、それが学校ストレス過程にどのように影響を及ぼしているかについて検討を加える。

方 法

調査対象

埼玉県内の公立中学校3校の1～3年生1,088名を対象とし、平成4年6～7月にクラスごとの一斉法により無記名方式で調査を実施した。記入もれや記入ミスのあったものを除き、有効回答者917名(1年生男子160名、女子179名、2年生男子154名、女子143名、3年生男子137名、女子144名：有効回答率84.3%)を分析対象とした。

調査材料

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)の中学生版を用いた。SESSは、知覚されたサポートの定義に基づいて欧米でよく用いられているいくつかのソーシャル・サポート尺度の項目、および日本の専門学校生に対する自由記述の回答を参考にして53の暫定項目を選定し、因子分析および項目分析の結果から最終的に選ばれた16項目から成っている。SESSは、将来何か問題が生じた場合に、周囲の人々からどの程度の援助が期待できるかを調べることを目的とした尺度であり、各項目(たとえば「あなたが落ち込んでいると、元気づけてくれる」)に対し、5つのサポート源(父親、母親、きょうだい、学校の先生、それ以外の友人・知人)からそれぞれ将来どの程度援助が期待できるかを、「絶対ちがう(1点)」「たぶんちがう(2点)」「たぶんそうだ(3点)」「きっとそうだ(4点)」の4段階で評定を求めるように構成されている。なお、合計得点が高いほどサポートの期待が高いことを表わしている。久田他(1989)および箕口・千田・久田(1989)の大学生を対象とした分析では、SESSの再テスト信頼性係数はすべてのサポート源について、.78～.89の範囲に、また α 係数は.87～.88の範囲にあり、高い信頼性が示されている。さらにSESSは、SSQ(The Social Support Questionnaire: Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983)の短縮版(Sarason, Shearin, Pierce, & Sarason, 1987)やPSS(Perceived Social Support Scale: Procidano & Heller, 1983)との間に比較的高い正の相関があり、また抑うつ度や不安度との間に有意な負の相関が、そして生活満足度との間に有意な正の相

関があることから、ある程度の併存的妥当性をもっているものと考えられる。本調査で用いた中学生用SESSでは、SESSの16項目を中学生にも容易に理解できるように一部項目の表現を修正し、中学生が日常接する機会が多いと思われる5つのサポート源(父親、母親、きょうだい、学校の先生、友だち)から将来どの程度援助を期待できるかについて、それぞれ4段階で評定を求めた。ただし、友だちについてはそれが同性であるか異性であるかの教示は行わなかった。なお、本調査の実施に先立ち、家族構成(現在同居している人)についての記入も求めた。

学校ストレス尺度：岡安・嶋田・丹羽他(1992)によって作成された中学生用学校ストレス尺度の6つの下位尺度のうち、因子分析の結果寄与率が高かった上位4つの下位尺度、「先生との関係」(「先生のやり方や、ものの言い方が気に入らなかった」「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」など)、「友人関係」(「自分の性格のことや自分のしたことについて、友だちから悪口を言われた」「友だちとけんかをした」など)、「部活動」(「勉強と部活動の両立がむずかしかった」「部活動で帰りがおそくなった」など)、「学業」(「試験や成績のことが気になった」「試験や通知表の成績が悪かった」など)のそれぞれ8項目、合計32項目を用いた。この尺度は、各項目に記載された出来事について、過去数か月間の経験頻度(「全然なかった(0点)」「たまにあった(1点)」「ときどきあった(2点)」「よくあった(3点)」)とその嫌悪性(「全然いやでなかった(0点)」「少しいやだった(1点)」「かなりいやだった(2点)」「非常にいやだった(3点)」)についてそれぞれ4段階で評定するよう求めるものである。

ストレス反応尺度：岡安・嶋田・坂野(1992)によって作成された中学生用ストレス反応尺度を用いた。この尺度は、新名・坂田・矢富・本間(1990)による心理的ストレス反応尺度の感情状態や思考に関する項目、および九州大学心療内科式健康調査票(河野・吾郷, 1990)の身体症状に関する項目に基づいて、中学生にも容易に理解できるように表現を修正した項目で構成されており、中学生のストレス反応を心身両面から総合的に測定することを目的として開発されたものである。なお、この尺度は4つの下位尺度、「不機嫌・怒り(7項目)」(「ふきげんで、おこりっぽい」「いらいらする」など)、「抑うつ・不安(8項目)」(「不安を感じる」「悲しい」など)、「無力感(12項目)」(「勉強が手につかない」「なにもやる気がしない」など)、「身体的反応(19項目)」(「つかれやすい」「体がだるい」など)、合計46項目から成っており、各項目について最近の気持や体の状態を「全くあてはまらない(0点)」「少

しあてはまる (1点)」「かなりあてはまる (2点)」「非常にあてはまる (3点)」の4段階で評定するよう求めた。なお、逆転項目はなく、得点が高いほどストレス反応が大きいことを表わす。

結果と考察

中学生用 SESS の因子構造

中学生用 SESS の16項目について、サポート源別に主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った

ところ、どのサポート源においても第1因子の寄与率が55%以上という高い値を示しており、本尺度は1因子構造であると考えられた。TABLE 1 は、サポート源別に第1因子の負荷量と固有値、 α 係数を示したものである。どのサポート源もほとんどの項目に対して、.7以上の高い負荷量があった。また、 α 係数も .95以上の高い水準にあり、すべてのサポート源において高い内的整合性が認められた。

ところで、Shaefer et al.(1981)はソーシャル・サポー

TABLE 1 中学生用 SESS の項目内容と各サポート源の因子負荷量

項目 番号	項 目 内 容	父 親	母 親	きょうだい	先 生	友だち
1	あなたが落ち込んでいると元気づけてくれる	.768	.786	.765	.722	.763
2	あなたがだれかにいやなことを言われた時に、なぐさめてくれる	.743	.741	.753	.720	.785
3	あなたに何かうれしいことがあった時に、それを自分のことのように喜んでくれる	.738	.756	.765	.753	.727
4	あなたがどうしてよいかわからなくなった時に、なんとかしてくれる	.745	.772	.749	.757	.765
5	あなたがする話を、いつもよく聞いてくれる	.729	.734	.703	.765	.664
6	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	.695	.687	.725	.718	.729
7	あなたに元気がないと、すぐ気づいて、はげましてくれる	.804	.821	.811	.780	.821
8	あなたがなやみや不満をぶちまけても、いやな顔をしないで聞いてくれる	.786	.766	.792	.763	.738
9	あなたが何か失敗をしても、そっと助けてくれる	.824	.809	.843	.787	.794
10	あなたが良い成績をとったり、試合に勝ったりした時、心からおめでとうと言ってくれる	.764	.751	.770	.723	.717
11	ひとり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	.781	.774	.774	.768	.757
12	ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる	.820	.818	.812	.773	.747
13	いつでもあなたのことを信じてくれている	.760	.767	.739	.753	.737
14	あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる	.828	.827	.821	.791	.805
15	あなたの良いところも、悪いところも、よくわかってくれている	.756	.756	.763	.745	.700
16	あなたのことをとても大切にしてくれる	.710	.732	.750	.761	.696
固有値		9.407	9.475	9.531	9.128	8.945
因子寄与率 (%)		58.797	59.217	59.572	57.052	55.905
α 係数		.958	.957	.958	.955	.953

トをその機能的な面から、情緒的サポート、実体的サポート、情動的サポートの3つに分類しているが、中学生用 SESS には、項目数に相違はあるもののその3つの分類に対応する項目が含まれていることがわかる。各項目を分類してみると、実体的サポートは項目4、

9、11、情動的サポートは項目14、その他の項目は情緒的サポートに対応すると考えられる。しかしながら、因子分析の結果からは各次元とも同一因子軸上にあることが示された。久田他 (1989) も、SESS は1因子構造であることを確認している。しかしこのことは、ソー

シャル・サポートの機能を3種類に分けて個別に検討する必要性を否定するものではない。ソーシャル・サポート尺度について因子分析を行ったこれまでの研究では、ソーシャル・サポートは、過去あるいは現在におけるサポートの頻度を問うような尺度では多因子構造に (Stokes & Wilson, 1984 : 嶋, 1991), また, サポートについての将来的な期待を問うような尺度では1因子構造に (Prociano & Heller, 1983) なる傾向が示されている。というのも, サポートの期待を問う形式では, 情緒的サポートを表わす項目だけでなく, 実体的あるいは情報的サポートを表わす項目に対しても, 相手との親密さや信頼関係の程度が反映される可能性が高いと考えられるからである。たとえば, 相手と非常に親しい関係にある場合には, 困ったことが起きた時に, 単なるなぐさめだけでなく, 実質的にも援助してくれると期待するのがむしろ自然であろう。本研究では, 中学生用 SESS は1因子構造であることが示された。中学生用 SESS はサポートへの期待を測定する尺度であり, 実際の物質的なやりとり (実体的サポート) や情報の提供 (情報的サポート) ではなく, 他者との親密性や信頼関係に関連していることを考えると, 中学生用 SESS は Schaefer et al. (1981) の言う情緒的サポートという点で同一軸上にあると言えることができる。

中学生用 SESS のサポート源別得点

中学生用 SESS は1因子構造であることが示されたので, 16項目の合計得点を各調査対象者のソーシャル・サポート得点とした。

FIG. 1 は, 各サポート源の平均 SESS 得点とその標準偏差を示したものである。なお, 調査対象が中学生であることから, 年下のきょうだいが非常に低年齢の場合, サポートをあまり期待できないことが考えられる。そのため, 年上のきょうだいがいる場合 (516名) と年下のきょうだいしかいない場合 (338名) とを分けて, 別個に得点を算出した。FIG. 1 に示された値に基づいて1要因分散分析を行った結果, サポート源の主効果は有意であった ($F(5,4469)=124.64, p<.001$)。さらに, 各サポート源間の差を検討するために Newman-Keuls 法による多重比較を行ったところ, 年上きょうだいと先生の間を除くすべてのサポート源間に有意差が認められた (いずれも $p<.01$)。したがって, サポートについての期待は, 母親>友だち>父親>年上きょうだいと先生>年下きょうだいの順に高いと言えることができる。

また, TABLE 2 は各サポート源の学年別, 性別得点と, 学年×性の2要因分散分析の結果得られた各主効

FIG. 1 サポート源別の平均ソーシャル・サポート得点とその標準偏差

果のF値と有意水準を示したものである。父親と先生における性差以外の主効果はいずれも有意であった。なお, 学年と性の交互作用はすべて有意ではなかった。学年差に関しては, Newman-Keuls 法による多重比較の結果, 友人以外のサポート源で1年生が他の学年よりも高得点を示し, 先生と友人では2年生が最も低得点であった。性差については, 父親と先生を除いて女子が高得点を示しており, 特に友人においてその差が顕著であった。

全体的にみると, 1年生の女子がサポート源に関わらずサポート得点が高く, 周囲の人々とのサポートの期待が他に比べて特に高いこと, また男女とも1年生から2年生に至る段階で, サポートの期待が低下する傾向にあることが示唆された。

学校ストレス評価およびストレス反応の得点

一般的に, 不快な出来事を経験することがなければストレス反応は生じない。また, 出来事を経験しても, それを嫌悪的であると感ずることがなければ, ストレス反応が生じると考えることはできない。岡安・嶋田・丹羽他 (1992) は, 学校における出来事の実験頻度と嫌悪性の評定を掛け合わせた値を用いることによって生徒のストレス反応をより適切に測定できることを示しているが, 本研究においても岡安・嶋田・丹羽他 (1992) にならって, 学校ストレス尺度の各項目の得点については, 実験頻度と嫌悪性の両者を考慮に入れて, 両者の得点を掛け合わせた値を用いた。したがって, 各項目の得点範囲は0~9点となる。

TABLE 3 は、学校ストレス尺度およびストレス性の 2 要因分散分析結果を示したものである。反応尺度の各下位尺度の学年別、性別得点と、学年×ストレスラーの下位尺度における学年の主効果につ

TABLE 2 各サポート源の学年別、性別平均得点（カッコ内は標準偏差）と分散分析結果

サポート源	1 年生		2 年生		3 年生		学年差	性 差
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	F 値	F 値
父 親	46.5 (11.9)	47.0 (10.7)	41.4 (13.1)	43.5 (13.1)	42.8 (12.8)	42.5 (11.2)	12.54***	.92
母 親	50.9 (11.2)	52.9 (9.6)	45.3 (12.9)	50.4 (11.7)	45.9 (12.5)	49.5 (11.3)	13.04***	21.82***
年上きょうだい	41.1 (12.9)	42.2 (11.7)	36.0 (13.2)	39.7 (13.2)	36.5 (12.1)	40.5 (11.7)	4.61**	6.84**
年下きょうだい	33.0 (12.5)	39.9 (11.3)	29.2 (10.9)	35.2 (12.0)	33.2 (13.5)	35.5 (11.1)	3.85*	15.18***
先 生	41.0 (11.4)	41.7 (9.1)	36.9 (12.2)	37.0 (11.5)	39.9 (12.5)	39.2 (10.6)	12.46***	.00
友だち	41.0 (10.4)	50.0 (9.7)	40.5 (12.4)	49.5 (10.4)	44.7 (11.3)	50.3 (9.7)	4.35*	121.50***

得点範囲はいずれも16～64

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

TABLE 3 学校ストレスラーとストレス反応の各下位尺度の学年別、性別平均得点（カッコ内は標準偏差）と分散分析結果

下位尺度	1 年生		2 年生		3 年生		学年差	性 差	交互作用
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	F 値	F 値	F 値
ストレスラー									
先生との関係	6.3 (13.1)	7.1 (14.0)	8.5 (15.4)	9.4 (11.7)	7.7 (14.1)	10.4 (12.7)	3.13*	2.65	.50
友人関係	6.5 (9.6)	6.4 (10.3)	7.9 (10.3)	7.2 (10.0)	5.4 (8.8)	7.4 (10.6)	1.39	.39	1.43
部活動	5.1 (7.9)	6.6 (10.3)	13.3 (17.4)	12.3 (14.3)	8.7 (10.0)	13.2 (12.4)	26.91***	4.09*	3.60*
学 業	7.6 (10.6)	10.0 (12.3)	13.4 (14.3)	19.0 (16.7)	14.4 (15.3)	22.8 (14.5)	42.35***	34.75***	3.50*
ストレス反応									
不機嫌・怒り	4.9 (5.4)	4.0 (4.9)	6.5 (5.4)	5.0 (4.8)	6.1 (5.5)	5.9 (4.9)	7.91***	6.61**	1.09
抑うつ・不安	2.1 (3.2)	3.1 (4.3)	2.7 (3.3)	3.7 (4.2)	3.7 (4.2)	5.3 (4.9)	17.56***	20.24***	.58
無力感	5.2 (6.1)	5.5 (6.1)	8.1 (7.3)	7.8 (7.0)	8.8 (7.9)	10.4 (6.5)	30.91***	1.34	1.48
身体的反応	7.5 (8.2)	8.0 (9.1)	9.7 (9.1)	10.4 (9.2)	9.3 (9.2)	11.7 (9.1)	8.40***	4.13*	1.06

【 】 内は得点範囲

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

いては、「友人関係」を除き有意であった。また、有意であった 3 つの下位尺度についての Newman-Kuels 法による多重比較の結果、いずれも 1 年生から 2 年生

に至る段階での得点の上昇が著しいことが示された。なお、「学業」においてのみ 2－3 年生間の差も有意であった。性の主効果は「部活動」と「学業」において

有意であり、いずれも女子が高得点であった。さらに、この2つの下位尺度では学年と性の交互作用も有意であったが、これは「部活動」については2年生男子が3年生男子よりも高得点であることを、また「学業」では学年に伴う得点の上昇傾向が男子よりも女子の方が顕著であることを反映したものと考えられる。

一方、ストレス反応の学年の主効果は、すべての下位尺度において有意であった。Newman-Kuels法による多重比較の結果、「不機嫌・怒り」と「身体的反応」では1年生と2、3年生の間で、「抑うつ・不安」では1、2年生と3年生との間で、「無力感」ではすべての学年間で有意であり、いずれも高学年ほど得点が高い傾向にあった。また、性の主効果については、「不機嫌・怒り」では男子の得点、「抑うつ・不安」「身体的反応」では女子の得点が有意に高かった。なお、どの下位尺度も交互作用は有意ではなかった。

ストレスの評価とストレス反応の得点のパターンは、全般的に高学年の女子が高得点を示す傾向にある。この傾向は岡安・嶋田・丹羽他(1992)および岡安・嶋田・坂野(1992)の調査結果と概ね一致しており、これは少なくとも首都圏の公立中学校の生徒における一般的特徴であると思われる。

ソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果

ソーシャル・サポートのストレス軽減効果に関しては、これまでいくつかのモデルが提唱されている。代表的なモデルとしては、Cohen & Wills (1985) による直接的効果(direct effectあるいはmain effect)と緩衝効果(buffering effect)に関するモデルが挙げられる。直接的効果とは、高サポートの場合にはストレスレベルの高低に関わらずストレス反応が軽減されるというものであり、一方、緩衝効果とは、高ストレスの場合にのみサポートによるストレス反応の軽減がみられるものである。なお、これら2つのモデルを図示したものがFIG. 2である。

本研究ではこのモデルに基づいて、ソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果について男女別に検討した。男女別に分析を行った理由のひとつは、TABLE 2およびTABLE 3に示されているように、ソーシャル・サポートと学校ストレスの多くの下位尺度において性差が有意であることである。もうひとつのさらに重要な理由は、久田(1987)が指摘しているように、サポート源や受け手の属性(性、年齢、社会的経済的条件など)によってソーシャル・サポートのストレス軽減効果が異なると考えられるからである。サポート源や受け手の属性のなかでも性の要因は重要であり、たとえ

FIG. 2 ソーシャル・サポートのストレス反応軽減効果のモデル (Cohen & Wills (1985) を参照して、筆者が作成)

ば配偶者間のサポートによるストレス軽減効果は、妻において強くみられるという報告もある (Husaini, Neff, Newbrough, & Moore, 1982)。本研究に関していえば、たとえば男子の父親サポートに対する期待と女子の父親サポートに対する期待とは、サポートのもつ意味の本質が異なると思われることができる。また、同様のことは他のサポート源についても言えるかもしれない。一方、ソーシャル・サポートと学校ストレスの得点については学年差も有意ではあったが、年齢の幅はわずかであり、学年の違いによってソーシャル・サポー

トのもつ本質的な意味合いが異なるという積極的な理由が性差の場合ほどには見出せないため、本研究では学年別の分析は行わなかった。

分析の方法としては、まず男女別に全調査対象者を、学校ストレスの各下位尺度の平均得点を基準として高・低ストレス群に、また各サポート源の平均サポート得点を基準にして高・低サポート群にそれぞれ分類した。そして、学校ストレスとソーシャル・サポートの多くの下位尺度において有意な学年差が認められているため、学年を共変量とし、学校ストレスの高低とサポートの高低を独立変数とする 2×2 の共分散分析を用い、これを学校ストレス（4種類）、サポート源（6種類）、ストレス反応（4種類）のすべての組み合わせ、すなわち96組について男女別に個別に行った。それによって、ストレスとサポートの主効果がともに FIG. 2 上図のようなパターンで有意であり、しかも交互作用が有意ではない場合に直接的効果があるものとし、また FIG. 2 下図のように両主効果に加えて交互作用も有意であり、しかも低ストレス・サポート群と低ストレス・高サポート群との間に有意差が認められない場合に緩衝効果があると判断した。

(1) 学年の効果

共変量としての学年の効果は、男子では、どのストレス反応についても特に一貫した有意性傾向は認められなかった。一方女子では、「抑うつ・不安（年上・年下きょうだいと一部のストレスとの組み合わせを除く）」と「無力感（年上きょうだいと部活動、学業の組み合わせを除く）」のすべての組み合わせにおいて学年の効果 ($p < .05$) が、その他のストレス反応については、男子と同様に一貫した傾向は認められなかった。これは、女子では学年が高くなるほど高い抑うつ・不安反応と無力感を示す傾向にあることを意味している。

(2) ソーシャル・サポートの直接的効果と緩衝効果

ソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果は、性別によって顕著に異なる特徴が示された。

TABLE 4 は、男子について各ストレス反応におけるソーシャル・サポートの直接的効果あるいは緩衝効果の有無をまとめて示したものである。ストレスの軽減効果は96通りのうち16の組み合わせにおいて認められたが、そのすべてが直接的効果であった。直接的効果は、「抑うつ・不安」と「身体的反応」にはほとんど見られず、「不機嫌・怒り」と「無力感」に対して、母親、年下きょうだい、先生サポートの一部にのみ認められ、父親、年上きょうだい、友だちサポートは学校ストレ

ス軽減に全く有効でなかった。また、ストレスについて言えば、「先生との関係」は、「不機嫌・怒り」に対する年下きょうだいサポートを除いて軽減効果は見られず、男子ではソーシャル・サポートによって軽減されにくい種類のストレスであると考えられる。

TABLE 5 は、女子についてのストレス軽減効果を示したものである。96通りのうち44通りに直接的効果が、さらに2通りに緩衝効果があり、男子の3倍近くの組み合わせにストレス軽減効果が認められた。最も多く軽減効果が見られたのは「無力感」であり、「友人関係」と年下きょうだいの組み合わせを除くすべてにサポートの効果があつた。一方、その他のストレス反応については、男子よりも多くの組み合わせに効果があるものの、すべてのサポート源が有効というわけではなく、サポート源によってストレス軽減効果に差があることが示された。特に、父親サポートに関してはほとんどの組み合わせにおいて軽減効果があり、女子では学校ストレスの軽減に関して父親サポートが重要であることが示された。

以上のように、ソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果は性差が大きく、男子よりも女子において有効に作用することが明らかにされた。言い換えれば、女子は他者に依存することによって学校ストレスを軽減する傾向が高いが、男子はその傾向が低いと考えることができる。

また、男女の学校ストレス軽減効果の特徴をまとめてみると次のことが言える。①男子では母親サポートが有効な場合が多く、逆に女子では父親サポートが有効な場合が多い。すなわち、どちらも同性の親よりもむしろ異性の親に対するサポートの期待が、学校ストレスの軽減に効果的に働く。②男女ともに、軽減効果は学校ストレスの種類、サポート源、ストレス反応の種類によって異なる。特に、「抑うつ・不安」と「身体的反応」は、男女に共通して軽減されにくい反応である。③友だちサポートは女子の「無力感」以外には効果がなく、むしろ家族のメンバーや先生サポートの方が有効である場合が多い。①と③の事実に着目してみると、FIG. 1 および TABLE 2 に示されているように、女子は母親サポートに対して最も高く期待しているにもかかわらず、父親サポートの方が有効な場合が多い。同様に、友だちサポートは母親サポートに次いで高く期待されているが、他のサポート源と比べてあまり有効ではない。これらのことを考えると、高いサポートの期待を持っている対象と、学校ストレスの軽減に有効な対象とは異なる可能性があることに留意する必要

があると思われる。

ところで、岡安・嶋田・丹羽他(1992)は、学校ストレスとストレス反応との相関分析の結果から、「友人関係」と「抑うつ・不安」および「学業」と「無力感」との間に特に高い相関が示されたことを報告しているが、ソーシャル・サポートによる軽減効果においては、両者の間に大きな相違が認められた。「友人関係」と「抑うつ・不安」における軽減効果は、女子の父親

サポートのみにしか見られず、したがって友人関係ストレスを原因とする抑うつや不安の軽減に有効なのは父親サポート、しかも女子に限定され则认为ることができる。一方、学業ストレスによって生じる無力感の軽減には、性別によって大きな相違はあるものの、サポートが比較的有効に作用すると言えよう。これらはひとつの例であるが、ストレス反応をよりの確に予測するためには、性別やストレスの種類、

TABLE 4 学校ストレスに対するソーシャル・サポートの軽減効果(男子)

(○印は直接的効果が認められたことを示す)

		学校ストレス			
		先生との関係	友人関係	部活動	学業
不機嫌・怒り	父親サポート	×	×	×	×
	母親サポート	×	○	○	○
	年上きょうだいサポート	×	×	×	×
	年下きょうだいサポート	○	○	×	×
	先生サポート	×	○	○	○
	友だちサポート	×	×	×	×
抑うつ・不安	父親サポート	×	×	×	×
	母親サポート	×	×	×	×
	年上きょうだいサポート	×	×	×	×
	年下きょうだいサポート	×	×	×	×
	先生サポート	×	×	×	×
	友だちサポート	×	×	×	×
無力感	父親サポート	×	×	×	×
	母親サポート	×	○	○	○
	年上きょうだいサポート	×	×	×	×
	年下きょうだいサポート	×	○	○	○
	先生サポート	×	○	×	×
	友だちサポート	×	×	×	×
身体的反応	父親サポート	×	×	×	×
	母親サポート	×	×	×	×
	年上きょうだいサポート	×	×	×	×
	年下きょうだいサポート	×	×	×	×
	先生サポート	×	○	×	×
	友だちサポート	×	×	×	×

TABLE 5 学校ストレスに対するソーシャル・サポートの軽減効果(女子)

(○印は直接的効果が、◎は緩衝効果が認められたことを示す)

		学校ストレス			
		先生との関係	友人関係	部活動	学業
不機嫌・怒り	父親サポート	○	○	○	○
	母親サポート	○	○	○	○
	年上きょうだいサポート	×	×	×	×
	年下きょうだいサポート	×	×	○	○
	先生サポート	×	○	×	×
	友だちサポート	×	×	×	×
抑うつ・不安	父親サポート	○	○	○	◎
	母親サポート	×	×	×	×
	年上きょうだいサポート	×	×	×	×
	年下きょうだいサポート	×	×	○	○
	先生サポート	×	×	×	×
	友だちサポート	×	×	×	×
無力感	父親サポート	○	○	○	◎
	母親サポート	○	○	○	○
	年上きょうだいサポート	○	○	○	○
	年下きょうだいサポート	○	×	○	○
	先生サポート	○	○	○	○
	友だちサポート	○	○	○	○
身体的反応	父親サポート	○	×	○	○
	母親サポート	×	×	×	×
	年上きょうだいサポート	×	×	×	×
	年下きょうだいサポート	×	×	×	×
	先生サポート	×	○	○	○
	友だちサポート	×	×	×	×

ソーシャル・サポートのようなストレス過程における媒介変数などを考慮に入れ、各変数間の相互作用について分析する必要があると思われる。

結 論

本研究は、中学生の身近にいる人々に対するソーシャル・サポートの期待が、学校ストレス過程に及ぼす影響について検討することを目的とした。その結果、ソーシャル・サポートのストレス軽減効果は、性別や、ストレッサーの種類、サポート源、ストレス反応の種類の組合わせによって異なることが明らかにされた。また、女子に限って言うならば、母親サポートが最も強く期待されているにもかかわらず、ストレス軽減効果としてはむしろ父親サポートの方が有効であることが示された。父親サポートに対する期待が高い生徒は、普段父親と接触する機会が多く、父親との親密性が高いと考えられる。井上(1989)は、子どもの心理的危機を回避する上での父親の役割として、子どもとの接触時間を増やし、家庭における存在感を高める努力が必要であると論じている。本研究の結果は、女子においてはこの見解を裏付けるとともに、心の健康に対する父親の役割の重要性を指摘するものと言えよう。しかしながら、男子においてはこの見解は該当せず、ソーシャル・サポートのストレス軽減効果は、母親や年下きょうだい、先生サポートの一部に認められるものの、全体としてそれ程有効であるとは言えない。したがって、男子の学校ストレスの軽減について考える上では、ソーシャル・サポート以外の要因、たとえば価値観や社会的スキルのような個人的要因あるいはストレス過程におけるコーピングの要因についても検討してみる必要があらう。

ところで、ソーシャル・サポートは学校ストレス過程のどの部分に作用するのであろうか。Lazarus & Folkman (1984) のストレス理論によれば、出来事に対する認知的評価とコーピングがストレス反応を決定する重要な過程であると考えられている。認知的評価過程は一次評価と二次評価の2つの段階に分けられ、前者は出来事に対する脅威性や嫌悪性の評価を、後者はコーピングの選択やその有効性に対する評価を指している。また、コーピング過程とは、ストレスを軽減するために実際に行われる認知的・行動的努力を意味し、サポートを求めたり、活用したりすることもこれに含まれる。ソーシャル・サポートの定義に基づけば、実行サポートはコーピング方略の一部としての機能をもち、ストレスの軽減に直接作用するものと考えらるこ

とができる。一方、本研究で用いた中学生用 SESS は、前述のように知覚されたサポートを測定するものであり、実際に行われるサポートではない。したがって、知覚されたサポートがストレス過程に影響を及ぼすとすれば、それは認知的過程に対してであろう。すなわち、サポートへの期待が高ければ、出来事に対する嫌悪性の評価が低減されるか、あるいはコントロール可能性の評価が高められると考えられる。しかしながら、実行サポートと知覚されたサポートとは互いに独立しているわけではない。たとえば、実際にサポートを受け、ストレスを軽減できたという経験が多ければ、サポートの期待すなわちサポートの有効性に対する評価は必然的に高まるであろう。この評価が高められれば、ストレスに直面した場合にサポートを活用する可能性が高まり、それが有効であればさらにサポートの期待が高まる、という循環が生まれる。このように、知覚されたサポートのレベルは過去のサポート経験を反映していると考えられる。ただし、知覚されたサポートは実行サポートのようにストレス“過程”の一部として機能するものではなく、出来事の認知的評価に影響する個人的特性のひとつ(たとえば、価値観や信念のような)とみなすべきであろう。

児童生徒の学校不適応の原因となるストレスフルな出来事は多種多様であり、それを特定することは難しい。また、特定できたとしても、たとえば公立中学校のほとんどの生徒が直面する高校受験のように、学校制度上取り除くことのできないストレッサーもある。このように考えると、児童生徒の学校不適応の予防を考える上では、ストレッサーを除去することよりも、むしろストレス過程に関与する要因を操作する方が現実的で、かつ有効な場合があると思われる。本研究では、学校ストレスを軽減する要因のひとつとして、周囲の人々に対して日常抱えているサポートの期待を取り上げ、その効果を検討した。本研究の結果は、少なくとも女子生徒に関しては、サポートへの期待が高ければ、大きなストレッサーに直面した時に危機的状態に陥るのを防ぐ働きを持つことを示唆している。今後の課題は、学校不適応を予防する方策をソーシャル・サポートという観点から具体化していくことと同時に、男子に対してはソーシャル・サポートよりも有効なストレス軽減要因を探ることにある。

引用文献

- Barrera, M., Jr. 1981 Social support in the adjustment of pregnant adolescents : Assessment

- issues. In B.H.Gottlieb(Ed.), *Social networks and social support*.Beverly Hills : Sage.
- Barrera,M., Jr. 1986 Distinction between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, **14**, 413—445.
- Cooper, C.L., & Payne, R.(Eds.) 1991 *Personality and stress : Individual differences in the stress process*. Chichester : John Wiley & Sons.
- Cohen,S., & Hoberman,H. 1983 Positive events and social supports as buffer of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, **13**, 99—125.
- Cohen,S., & Wills,T.A. 1985 Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, **98**, 310—357.
- 久田 満 1987 ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題 看護研究, **20**, 170—179.
- 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.
- Husaini,B.A., Neff,J.A., Newbrough, J.R., & Moore, M.C. 1982 The stress-buffering role of social support and personal confidence among the rural married. *Journal of Community Psychology*, **10**, 409—426.
- 井上美紗子 1989 発展期の家族過程と危機 岡堂哲雄(編) メンタルヘルス・シリーズ 家族関係の発達と危機 同朋舎
- 河野友信・吾郷晋浩(編) 1990 ストレス診療ハンドブック メディカル・サイエンス・インターナショナル
- 河野友信・曾根睦子・坂本洋子(編) 1989 新しい学校保健 一児童生徒のからだの健康科学— 朝倉書店
- Lazarus,R.S., & Folkman,S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- 箕口雅博・千田茂博・久田 満 1989 学生用ソーシャル・サポート尺度作成の試み(2) 日本社会心理学会第30回大会発表論文集, 145—146.
- 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—小学4, 5, 6年生を対象にして— 教育心理学研究, **39**, 182—185.
- 新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間 昭 1990 心理的ストレス反応尺度の開発 心身医学, **30**, 29—38.
- 岡安孝弘・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評価とストレス反応との関連 心理学研究, **63**, 5, 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.
- Phillips,B. 1978 *School stress and anxiety*. New York : Human Sciences Press.
- Procidano,M.E., & Heller,K. 1983 Measures of perceived social support from friends and from family : Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, **11**, 1—24.
- Sarason,B.R., Shearin,E.N., Pierce,G.R., & Sarason, I.G. 1987 Interrelations of social support measures : Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 813—832.
- Sarason,I.G., Levin,H.M., Basham,R.B., & Sarason, B.R. 1983 Assessing social support : The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**, 127—139.
- Schaefer,C.,Coyne,J.C., & Lazarus,R.S. 1981 The health-related function of social support. *Journal of Behavior Medicine*, **4**, 381—406.
- 嶋 信宏 1991 大学生のソーシャル サポートネットワークの測定に関する一研究 教育心理学研究, **39**, 440—447.
- 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**, 1, 7—19.
- Stokes,J.P., & Wilson,D.G. 1984 The inventory of socially supportive behaviors : Dimensionality, prediction, and gender differences. *American Journal of Community Psychology* **12**, 53—69.
- Thoits,P.A. 1982 Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of health and Social Behavior*, **23**, 145—149.
- Turner,R.J. 1981 Experienced social support as a contingency in emotional well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, **22**, 357—367.

(1993.3.4.受稿, 6.1受理)