



小学生の学校ストレスと自己主張性

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2008-05-21 キーワード: 作成者: 扇子, 幸一, 須貝, 京子, 吉田, 耕一郎, 伊藤, 則博 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00005145

小学生の学校ストレスと自己主張性

扇子 幸一・須貝 京子*・吉田耕一郎**・伊藤 則博***

北海道教育大学札幌校・*旭川市立青雲小学校
國學院短期大学・*北海道教育大学旭川校

はじめに

児童生徒の学校ストレスに関しては、これまで主に学校教育場面における不適応を予防し、心身の健康増進をめざす健康心理学的な観点から多くの研究がなされてきた。その中で、中学生に関しては、ストレスサーとして、教師との関係、友人関係、学業、規則、委員活動の5因子が岡安らによって確認されている。⁽¹⁾長根は、小学校4～6年の児童に学校生活での日常的な出来事の嫌悪性を評価させて学校ストレスサー尺度を構成し、対人関係が主要な要因であることを示唆した。⁽²⁾牛込らは、学校ストレスサーとして、友人関係、成績・評価、発表、教師、失敗という5因子を確認している。⁽³⁾さらに、それらがどのような要素によって影響を受けているのかについては、外的要因としてソーシャルサポートや親の養育態度など、⁽³⁾⁽⁴⁾内的要因として児童生徒自身のソーシャルスキルなどが指摘されている。⁽⁵⁾

そうした一連の研究によって、ストレスサーとしては対人関係、とりわけ友人関係が強く作用すること、そして、外的な要因が間接的に影響はしても、直接的には、対人関係を処理する児童生徒の社会的スキルが、ストレスの受け方の程度を規定することが解明されてきたと言って良いであろう。

さて、対人関係に関する社会的スキルは、対人関係場面における実際的な行動とその結果によって巧拙が判断されるが、第一段階においては、関係をどう認知・判断するか、次いで、その結果生じた感情をどう表出するかというところから始まるものである。不適切な養育による見捨てられ不安など、認知・判断の歪みが決定的に重要なことは言を待たないが、認知・判断と行動をつなぐ、感情をどう表出するかという自己主張性 Assertiveness もまた重要な社会的スキルを構成する要素と考えられる。自己主張的 Assertive であるということは、自分の気持ち、考えを正直に、しかも適切な方法で表現することであり、対人関係の中でのストレスを緩和する方法として、アサーティブな自己表現を身につけることは極めて大切とされている。この場合の主張性とそれに基づく主張行動は、近年、他者からの報復を引き起こす可能性のある攻撃的行動を除外して考えられてきている。「正直に」と共に、「適切な方法で」という条件が伴い、「他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を、敵対的でない仕方では表現できる」能力、とする考え方が一般的であり、相手のことを考えない一方的な自己の感情の表出とは異なるものとされている。⁽⁶⁾

たとえばいじめ問題を考えるとき、いじめの四層構造の加害者や観衆は、攻撃的で、不適切という点で、また被害者や傍観者は、正直でない、非主張的であるという点で、いずれもアサーティブとは言えないことになる。親の養育態度やソーシャル・サポートの有無が児童生徒のストレスの感じ方に影響するというこれまでの研究成果があるが、アサーティブであるためには自分自身の感情を素直に表出して受け止められると

いう育ちと現状が前提であることを考えると、学校生活におけるストレスの感じ方は、児童生徒の主張性と直接的な関係を持つのではないかと予測できる。

そこで、自らの感情を表現できる年齢と期待でき、受験や性といった要素の影響がまだそれほどではないと思われる小学校高学年の児童を対象として、学校生活におけるストレスの受け止め方と自己主張性との間の関係を探ることとした。

方 法

1 調査対象

北海道網走、北見管内の小学校8校の4～6年生児童941人。

1058人に配布し、953部を回収した。(回収率90.1%) そのうち、学年、男女等の記載のないもの12部と未記載部分の極端に多いもの1部を分析からは除外した。

2 調査期間

1996年10月9日～10月31日

3 調査方法

質問紙法 担任教師を通じて配布、回収。

4 調査項目

学校内でのストレス場面28項目について、「とてもいやだ・すこしいやだ・どちらともいえない・あまりいやでない・まったくいやでない」との5段階の選択肢から評定してもらった。(本来は29項目なのだが、29番目の項目「その他：クラブ活動」が学校によっては実施していないのか、未記入の例が多く、集計では除いた。) 調査内容は、以下の6つのカテゴリーである。

- ・授業場面 授業中にあてられること 授業中発表すること 間違っただけを公表すること学級会での話し合い
- ・教師との関係 先生に質問すること 先生に叱られること 担任の先生が学校を休むこと
- ・友人との関係 友だちとけんかすること 仲間外れにされること 仲良しの子が学校を休むこと仲良しの子と別の班になること 仲良しの子が他の子と仲良くすること
- ・行事等 新学期が始まる時 参観日に親が来ること 運動会、マラソン大会 学芸会 遠足身体測定
- ・学業、成績関連 勉強がわからないとき テストを受けているとき テストで悪い点を取ること 宿題通信簿
- ・その他 やりたい係の仕事につけないこと 学級委員に選ばれること 忘れ物をすること 給食で食べられないものが出る時 給食を残すこと クラブ活動

また、子どもたちのストレスと主張行動との関係を見るために、濱口の児童用主張性尺度全36項目から、⁶⁾半数にあたる18項目を引用し、自分にあてはまるかどうかを「はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ」の4段階の選択肢で回答してもらった。具体的には、権利の防衛、要求の拒絶、異なる意見の表明、個人的限界の表明、他者への援助要請、他者への肯定感情表明の6因子からなっており、それぞれに3項目を用意した。

- ・ 権利の防衛 買ったおもちゃがこわれていたら、店の人に「別のと取りかえてください」と言える とても大切なおもちゃを友だちにこわされても、その友だちに文句を言えない 買い物をしておつりが足りないことに気づいても、店の人に「おつりが足りません」と言えない
- ・ 要求の拒絶 おもちゃを貸してほしいと言われても、貸したくないときは断ることができる 友だちに遊びに行こうと言われても、行きたくないときは断ることができる 仲良しの友だちから何か頼まれても、正しくないことは断ることができる
- ・ 異なる意見の表明 友だちがまちがったことを言っているときは、「それはちがいます」とはっきり言える 学級会で誰も賛成してくれなくても、正しいと思うことははっきりと言える 先生が言ったことでも、変だと思ったら質問する
- ・ 個人的限界の表明 むずかしくて自分にできないことは、「できない」と言える 自分の言ったことが間違いだとわかって、
「ごめんなさい、まちがえちゃった」とすなおに言えない 自分が知らないことを聞かれても、「知らない」と言えない
- ・ 他者への援助要請 どうして良いかわからないことは、恥ずかしがらないで友だちに相談する 知らない人に道を聞くのは、
恥ずかしくてできない むずかしくてわからないことを先生に質問するのは、
恥ずかしくてできない
- ・ 他者への肯定感情の表明 プレゼントをもらったなら、はっきりとお礼が言える 友だちがよいことをしたら「えらいね」とほめてあげる 友だちをほめるのは照れくさくてできない

結 果

1 ストレス度

結果の集計に際し、学校内でのストレス場面28項目への回答について、まったくいやでない：1点、あまりいやでない：2点、どちらともいえない：3点、すこしいやだ：4点、とてもいやだ：5点として計算した。この点数が高いほどストレス度が高いことを意味し、これをストレス得点と呼ぶ。場面別と全体のストレス得点を表1に示した。

表1 場面別ストレス度

	友人との関係	学業成績関係	教師との関係	授業場面	行事等	その他	平均
ストレス得点	3.76	3.25	3.08	2.87	2.38	3.31	3.10
標準偏差	0.77	0.85	0.71	0.91	0.85	0.70	0.54

ストレス得点は、個人について28点～140点の値を取るが、最低点は34点（1項目あたり平均1.21点）、最高点124点（1項目あたり平均4.43点）となっていた。平均ストレス得点は86.2点（標準偏差15.3）、1項目あたり平均点3.10点（標準偏差0.54）であった。

「友人との関係」が群を抜いてストレス度が高いが、児童生徒の学校生活におけるストレスラーとして人間関係、中でも友人関係が特に大きいことは既に知られておりその結果と一致する。友人関係を構成する質問項目の中でも、仲間外れにされること4.62、友だちとけんかすること4.11が、仲良しの子が学校を休むこと3.74、仲良しの子と別の班になること3.51、仲良しの子が他の子と仲良くすること2.85などに比してストレス度が高かった。これも、いじめに類する項目が特にストレスラーとして機能するというこれまでの知見

に一致している。⁽⁷⁾

では、用意した28場面のストレッサーとしての作用はどのような構造となっているのかを確認するために因子分析を行った。(主因子法・バリマックス回転) 固有値1.0以上の基準では、5因子が抽出された。(表2)

表2 場面別ストレス度に関する因子分析結果

ストレス場面	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
授業中発表すること	0.72	0.08	0.02	0.10	0.04
授業中にあてられること	0.68	0.08	0.06	0.23	0.10
先生に質問すること	0.59	0.08	-0.04	0.01	-0.01
学級委員に選ばれること	0.48	0.12	0.02	0.06	0.29
間違った答えを発表すること	0.45	0.39	-0.08	0.11	0.07
学級会での話し合い	0.45	0.02	-0.05	0.03	0.33
運動会, マラソン大会	0.40	-0.03	-0.02	0.34	0.12
学芸会	0.39	-0.06	0.01	0.26	0.28
テストで悪い点を取ること	0.08	0.57	-0.14	0.26	-0.04
先生に叱られること	0.18	0.56	-0.12	0.10	0.11
勉強がわからないとき	0.27	0.49	-0.02	0.18	0.06
仲間外れにされること	-0.03	0.49	-0.35	-0.09	0.01
やりたい系の仕事につけないこと	0.13	0.45	-0.13	0.13	0.22
友だちとけんかすること	-0.04	0.39	-0.35	-0.01	-0.20
忘れ物をする事	0.02	0.37	-0.33	0.03	-0.13
通信簿	0.12	0.20	-0.03	0.60	0.08
テストを受けているとき	0.24	0.24	-0.05	0.53	0.10
身体測定	0.27	0.06	-0.17	0.46	0.06
参観日に親が来ること	0.24	0.03	-0.02	0.38	0.35
宿題	0.32	0.19	0.10	0.24	0.45
新学期が始まる時	0.25	0.04	0.09	0.25	0.41
仲良しの子が他の子と仲良くすること	0.10	0.23	-0.35	0.15	0.03
仲良しの子と別の班になること	0.00	0.14	-0.66	0.06	0.11
仲良しの子が学校を休むこと	-0.04	0.09	-0.68	0.04	-0.12
固有値	2.85	2.16	1.68	1.65	1.13
寄与率	0.10	0.08	0.06	0.06	0.04
累積寄与率	0.10	0.18	0.24	0.30	0.34

第1因子は、発表したり、注目を集めたりすることに関する因子(注目)、第2因子は、失敗や不達成、叱責、仲間外れなど、自我を傷つけられることに関する因子(自我阻害)、第3因子は、友人関係の中でも、いじめなどの悪意はないが一緒に過ごすことができないといった友人関係における孤独に関する因子(孤独)、第4因子は、何らかの評価をされることに関する因子(評価)、第5因子は、課題の提出に関する因子(課題提出)と考えられる。元々「友人との関係」としていた場面が、ストレッサーとしては、「自我

表3 場面別ストレス度2

	自我阻害	孤独	課題提出	注目	評価	平均
ストレス得点	3.99	3.36	2.97	2.76	2.69	3.10
標準偏差	0.68	0.94	1.20	0.82	1.00	0.54

阻害」と「孤独」に二分されることが大きな特徴である。「学業成績関連」や「教師との関係」にしても同様であり、観察される行動レベルのくくりよりは、心理的、機能的な面で分類されることがわかった。

そこで、因子構造に従ってストレス場面を再構成し、その場面ごとのストレス度を算出し、表3に示した。「自我阻害」場面でのストレスの高さは当然の結果と考えられるが、友人関係における「孤独」が次いで高いストレス度を示しているのが注目される。排除されたり、遠ざけられたりするわけではなく、また大人の時間感覚からするとごく短時間のことにも思われるが、児童にとってはそれでもなお耐え難いものであるということなのであろう。

次にストレス度に影響を及ぼす要素について検討してみた。学校規模や市部郡部といった、児童のおかれた生活環境によるストレス度の違いを見たが、全く差が見られなかった。生活環境によっては児童の反応に差がないということであり、それ自体としても興味深い結果であるが今回は分析の対象から除外した。

男女別にストレス度を整理したのが表4である。女子3.21が男子2.98に比べて高いストレスを感じていることがわかった。場面ごとでも、女子-男子の値が「課題提出」を除きすべてプラスとなっている。ただし場面ごとに程度の差があり、友人関係での「孤独」について特にストレスを感じている様子がわかる。

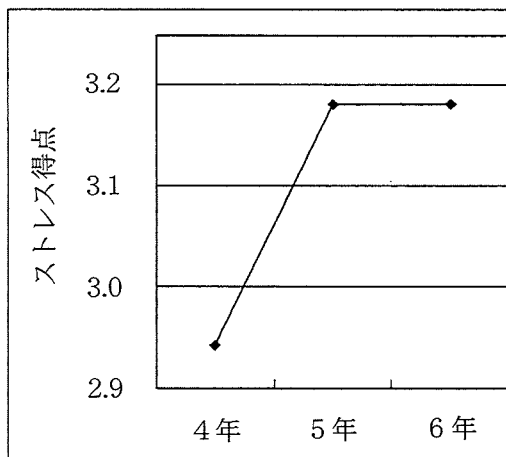


図1 学年別・平均ストレス度

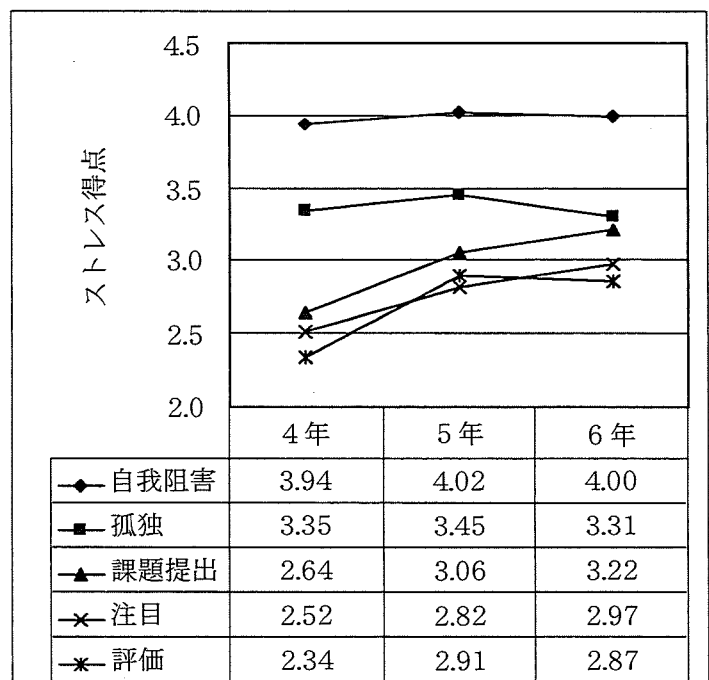


図2 学年別・場面別ストレス度

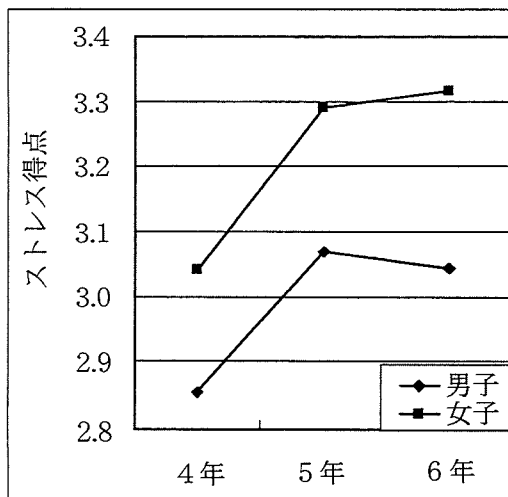


図3 学年別・男女別ストレス度

表4 男女別・ストレス度

		自我阻害	孤独	課題提出	注目	評価	平均
ストレス 得点	男子	3.85	3.08	3.05	2.70	2.47	2.98
	女子	4.12	3.65	2.88	2.83	2.91	3.21
	女子-男子	0.27	0.57	-0.17	0.12	0.45	0.23
有意差 (t検定)		**	**			**	**

有意差は、** P<.01, * P<.05として示した。以下同様とする。

学年別のストレス度を図1に示した。4年から5年へとストレス度が急上昇していることがわかる。(分散分析 P<.01) ただし、場面別に見ると(図2)、学年による変化は一樣ではなく、学年が上がることによるストレス度の上昇は、「課題提出」「注目」「評価」に関して見られるが(分散分析 P<.01)、「自我阻害」「孤独」に関しては有意な変化は見られず、高いストレス度が維持されていた。

学年と性別の効果を合わせて示したのが図3である。4年から5年へとストレス度が上昇するのは、性別を問わないことがわかる。(分散分析 P<.01)

2 主張性

主張性についても、18項目について「はい・どちらかといえばはい・どちらかといえばいいえ・いいえ」で回答してもらったが、4, 3, 2, 1点を、ポジティブな方向に4点、ネガティブな方向に1点を与えて集計した。つまり適切に自分を主張できる児童ほどこの点数が高くなることになり、これを主張得点と呼ぶ。

主張性の種類別と平均の主張得点を表5に示した。主張得点は、個人について、18点~72点の値を取るが、実際の最低点は28点(1項目あたり平均1.56点)、最高点は72点(1項目あたり平均4.00点)であった。平均の主張得点は52.9点(標準偏差7.5)、1項目あたり平均点2.94点(標準偏差0.42)であった。

表5 種類別主張性

		肯定感情 の表明	要求の 拒絶	権利防衛	限界表明	援助要請	異なる意 見の表明	平均
主張得点		3.20	3.09	2.98	2.97	2.89	2.51	2.94
S	D	0.59	0.60	0.71	0.62	0.63	0.71	0.42

次に主張性に影響を及ぼす要素について検討してみた。主張性に関して、ストレス同様、学校規模や支部郡部といった、児童のおかれた生活環境によっては、全く差が見られなかった。これについても、今回は分析の対象から除外した。

男女別に主張性を整理したのが表6である。平均の主張得点は、男女とも2.94で全く差がなかった。しかし主張性の種類によっては大きく異なり、女子は「肯定感情の表明」「限界表明」「援助要請」において、男子では「要求の拒絶」「権利防衛」「異なる意見の表明」において高い主張性を示している。これらが互いに相殺し合って、結果的に平均の主張性が等しくなっているのである。男子が高い主張性を示す項目は、いずれも相手の意向に反する内容を主張するものである。それに対し、女子が高い主張性を示す「肯定感情の表明」は、相手の意向に一致することを表明するものである。また、有意差まではないが女子の主張性得点が高く出ている「限界表明」「援助要請」も、相手の意向に反するものではない。

表6 男女別・主張性

		肯定感情の表明	要求の拒絶	権利防衛	限界表明	援助要請	異なる意見の表明	平均
主張 得点	男子	3.02	3.16	3.07	2.95	2.86	2.57	2.94
	女子	3.38	3.03	2.88	2.99	2.91	2.44	2.94
	女子-男子	0.37	-0.13	-0.19	0.03	0.05	-0.13	0.00
有意差 (t 検定)		**	**	**			**	

表7 学年別・主張性

		肯定感情の表明	要求の拒絶	権利防衛	限界表明	援助要請	異なる意見の表明	平均
主張得点	4年	3.11	3.14	2.89	2.94	2.91	2.62	2.94
	5年	3.21	3.06	2.98	2.96	2.86	2.51	2.93
	6年	3.28	3.07	3.07	3.01	2.88	2.39	2.95
有意効果 (分散分析)		**		**			**	

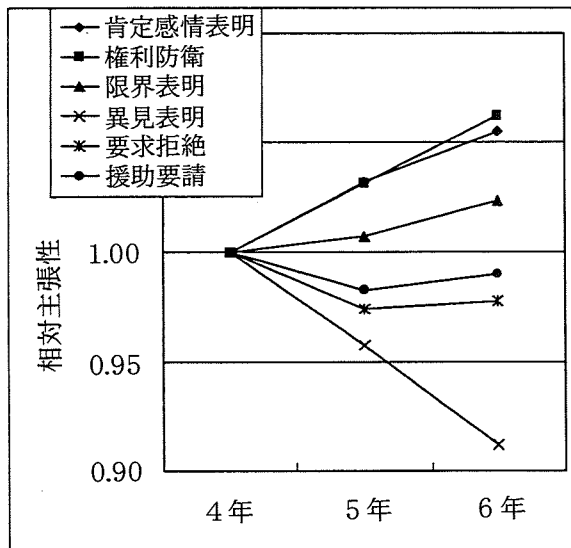


図4 4年時に対する各主張性の学年による変化

学年別の主張性を表7に示した。平均主張性は学年によって差がない結果となっている。ただし主張性の種類によって、学年が上がると主張性が高くなるもの（肯定感情の表明）、低くなるもの（権利防衛、異なる意見の表明）、変わらないもの（要求の拒絶、限界表明、援助要請）があり、それらが相殺し合って、結果的に平均主張性が変わらないという結果になっていることが分かる。それをわかりやすく示したのが図4である。4年時の種類別の主張性をすべて1に直したときの、各学年での相対的な主張性を示し、学年による主張性の変化を一目でわかるように示したものである。

学年と性別の効果を合わせて示したのが表8である。学年によって主張性に変化がないのは男女共通である。前項で見た主張性の種類ごとの学年に応じた動きだが、これも男女で共通するとして良いようだ。つまり、学年が上がると主張性が高くなるもの（肯定感情の表明）、低くなるもの（権利防衛、異なる意見の表明）、変わらないもの（要求の拒絶、限界表明、援助要請）のうち、男子の「肯定感情の表出」以外、すべて同様の傾向を確認できた。男子の「肯定感情の表出」にしても、有意差を見出すまでには至らないが、主張得点そのものは先の傾向に一致した値を示している。

表8 男女・学年別主張性

		肯定感情 の表明	要求の 拒絶	権利防衛	限界表明	援助要請	異なる意見 の表明	平均
男子	4年	3.22	2.97	2.91	2.96	2.96	2.63	2.94
	5年	3.14	3.11	2.85	3.02	2.93	2.64	2.95
	6年	3.10	3.16	2.83	3.07	2.96	2.45	2.93
主張 得点	有意効果 (分散分析)		*				*	
女子	4年	3.06	2.79	2.92	3.28	2.91	2.61	2.93
	5年	2.99	2.87	2.87	3.39	2.98	2.38	2.91
	6年	3.04	2.99	2.93	3.48	3.07	2.33	2.97
	有意効果 (分散分析)		*	**		**	**	

3 ストレス度と主張性

次に、ストレス度と主張性の間の関係を見る。平均主張得点について、全体の平均値から1偏差上下にずれた2グループ、そこからさらに上下にずれた2グループ、合計4グループをつくり、各グループの平均ストレス得点を算出した。それを示したのが図5である。同様に、全体のストレス得点から1偏差および2偏差上下にずれた4グループについて、各グループの平均主張得点を示したのが図6である。ストレス度と主張性は反比例関係にあることがわかる。

ところが、ストレス度を場面別に見ると異なった様子が見えてくる。(図7)他の4場面でのストレス度は反比例関係にあるが(分散分析 $P < .01$)、友人関係に関する「孤独」場面だけは、主張性によってはストレス度が変わらないのである。

さてその主張性だが、先に男女によって微妙に異なることを見た。つまり、全体を平均すると男女で主張性の程度に差はないが、相手の意向に反する内容を主張する「要求の拒絶」「権利防衛」「異なる意見の表明」は男子で高く、反しない「肯定感情の表明」「限界表明」「援助要請」は女子で高かった。主張性を「要求・権利・異見」と「肯定・限界・援助」の2群に分け、ストレス度との関係を見た。図8に示すように、ストレス度との反比例関係を鋭く示すのは「要求・権利・異見」であり、「肯定・限界・援助」は、それに比しては穏やかな関係にある。(相関係数の差の検定 $P < .01$) 学校内のさまざまな場面にそれほどストレスを感じていない児童ほど、相手の意向に反する主張をできるということである。また、相手の意向に反しない主張については、ストレスを感じやすい生徒でもそれほど主張できないわけではないということである。

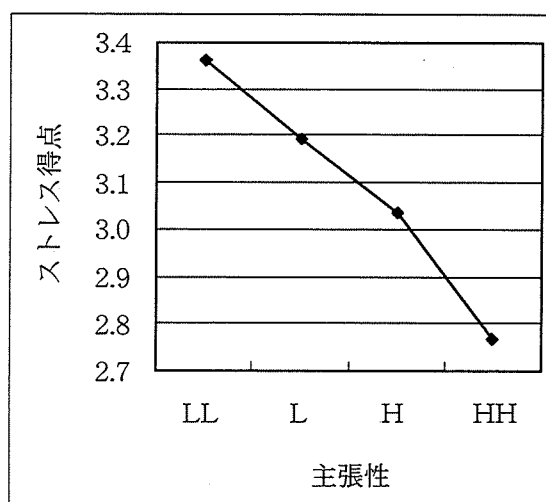


図5 主張性別・平均ストレス

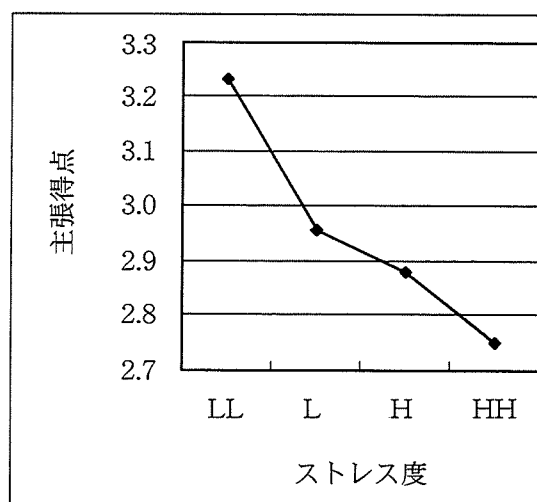


図6 ストレス度別・平均主張性

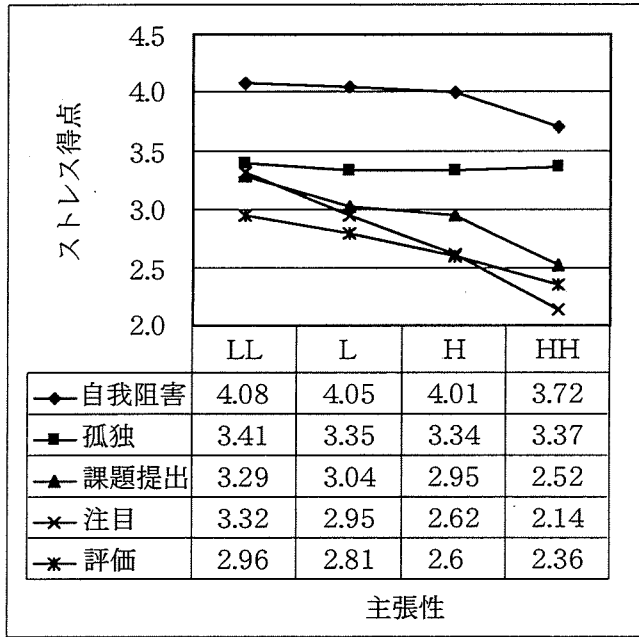


図7 主張性の程度別・場面別ストレス度

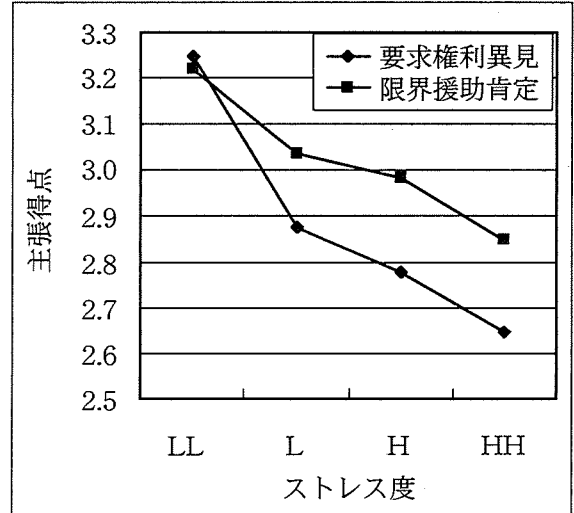


図8 ストレス度別・性質別主張性の程度

では、逆にそうした主張性の程度別に、ストレスの場面別の感じ方を見てみよう。図9-1に、「要求・権利・異見」に関する主張性の程度別に、場面ごとのストレスの感じ方を示した。全ての場面で、主張性とストレス度の反比例関係が見出せた。(分散分析 「孤独」 $P<.05$ それ以外 $P<.01$) 図9-2には、「肯定・限界・援助」に関する主張性の程度別に、場面ごとのストレスの感じ方を示した。「課題提出」「注目」「評価」場面(分散分析 $P<.01$)と「自我阻害」場面(分散分析 $P<.05$)とで、反比例関係にあることが確認できたが、「孤独」場面に関しては有意な変化は見られなかった。主張性の種類によって、その程度とストレスの感じ方の関係が一様でないというだけでなく、ストレス場面によっても、その関係が更に複雑になっているということである。

そこで表9に、6種類の主張性の程度別に、個別場面のストレス度がどのように異なるかを示した。最も

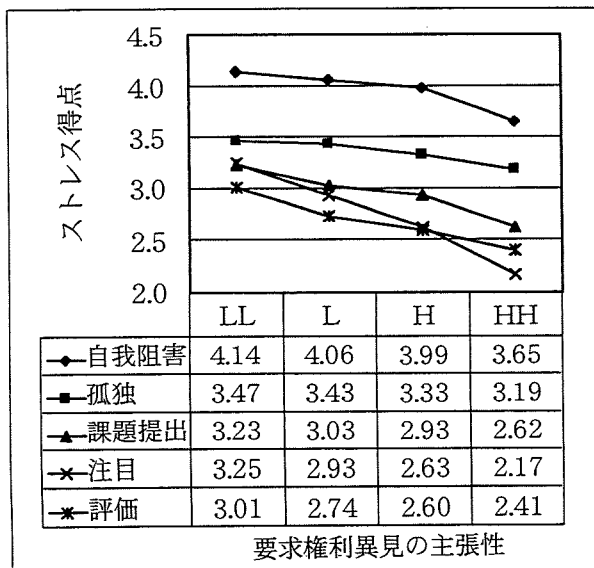


図9-1 要求・権利・異見の主張性程度別・場面別ストレス度

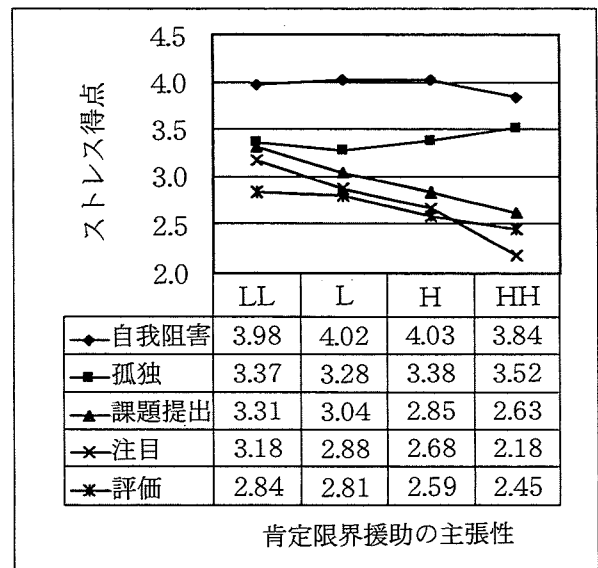


図9-2 肯定・限界・援助の主張性程度別・場面別ストレス度

表9 各主張性の程度別・個別場面のストレス度

主張性の種類	主張性の程度	ストレス場面					
		自我阻害	孤独	課題提出	注目	評価	平均
肯定感情の表明	LL	3.96	2.98	3.36	3.03	2.82	3.18
	L	3.95	3.31	3.00	2.85	2.67	3.11
	H	4.04	3.46	2.91	2.73	2.70	3.11
	HH	3.95	3.56	2.70	2.46	2.59	2.99
	有意変化		**	**	**		
要求の拒絶	LL	4.09	3.54	3.14	3.05	2.93	3.28
	L	4.04	3.39	3.03	2.90	2.75	3.18
	H	4.03	3.35	2.89	2.65	2.66	3.06
	HH	3.56	3.09	2.74	2.30	2.28	2.73
	有意変化	**	**	*	**	**	**
権利防衛	LL	4.12	3.43	3.06	2.95	2.86	3.23
	L	4.01	3.42	3.00	2.85	2.79	3.16
	H	3.99	3.35	2.98	2.78	2.65	3.09
	HH	3.79	3.26	2.77	2.37	2.47	2.87
	有意変化	**			**	**	**
限界表明	LL	3.94	3.40	3.05	2.97	2.84	3.18
	L	4.02	3.31	2.96	2.88	2.74	3.16
	H	4.03	3.38	2.97	2.75	2.69	3.10
	HH	3.94	3.34	2.87	2.48	2.48	2.95
	有意変化				**	**	**
援助要請	LL	4.10	3.46	3.33	3.25	2.73	3.30
	L	4.05	3.34	3.13	3.00	2.81	3.22
	H	3.99	3.37	2.93	2.69	2.69	3.07
	HH	3.77	3.35	2.48	2.13	2.40	2.78
	有意変化	**		**	**	**	**
異なる意見の表明	LL	4.12	3.44	3.36	3.33	3.00	3.38
	L	4.08	3.41	3.07	2.99	2.74	3.20
	H	3.94	3.30	2.82	2.58	2.61	3.00
	HH	3.76	3.33	2.65	2.12	2.45	2.80
	有意変化	**		**	**	**	**

有意変化の検定は分散分析による。

特徴的なのが「孤独」場面のストレス度の動きである。「要求拒絶」に関する主張性とは反比例関係にあるが、「権利防衛」「限界表明」「援助要請」「異見表明」に関しては、主張性が高い児童も低い児童も、ストレス度に差がなく、逆に「肯定感情表明」に関しては、通常と逆に、主張性が高くなるとストレス度も増す結果となっている。「要求拒絶」と「肯定感情表明」の主張性の程度別のストレス度を、図10-1と図10-2に示した。「孤独」場面のストレス度に関し正反対の関係にあることが見て取れる。

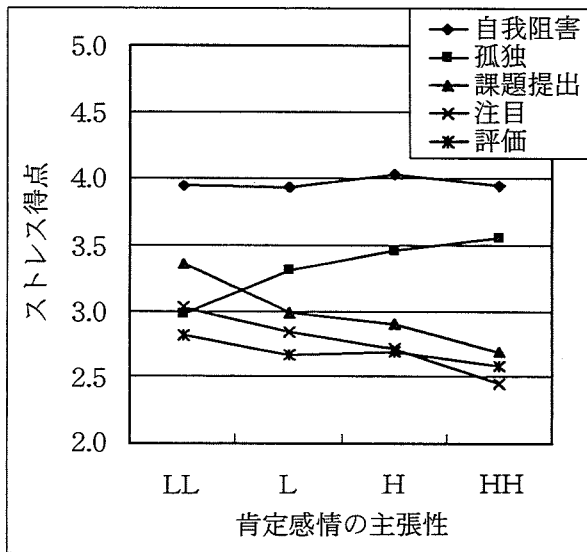


図10-1 肯定感情の主張性別・ストレス度

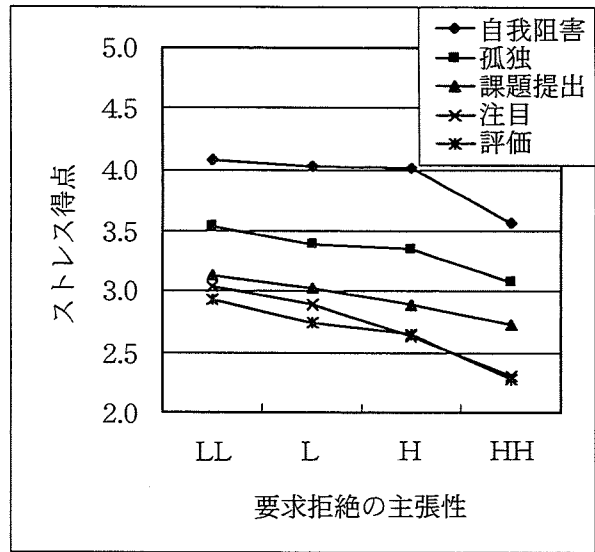


図10-2 要求拒絶の主張性別・ストレス度

まとめと考察

小学校4～6年の児童の、学校場面でのストレス度と自己主張性を調査した。

ストレス場面に関しては、「自我阻害」場面、次いで友人関係に関する「孤独」場面が高いストレス度を示した。男女別に見ると、全場面平均のストレス度は女子において高いことが確認できた。「課題提出」場面を除き、個別場面についても同様であり、特に友人関係に関する「孤独」において目立った。学年に関しては、4年から5年へとストレス度が上昇するが、5年から6年では変化が見られなかった。ストレス度が上昇するのは、「課題提出」「注目」「評価」に関する場面で、「自我阻害」「孤独」に関しては、4年生から高い水準で推移していた。

主張性に関しては、全体で見ると、性別、学年による違いは見られなかった。しかし、主張性の種類別に見ると違いが得られた。女子では、相手の意向に反しない「肯定感情の表明」「限界表明」「援助要請」に関する主張性が、男子では、相手の意向に反する「要求の拒絶」「権利防衛」「異なる意見の表明」に関する主張性が高かった。学年があがると、「肯定感情の表明」に関する主張性が高くなり、逆に「権利防衛」「異なる意見の表明」に関する主張性が低くなるという結果が得られた。

ストレス度と主張性の関係は、全体で見ると反比例関係にあり、適切に自己主張できる児童はストレス度が低いという結果であった。ただしストレス度、主張性を個別に見ると、一概には言えなくなる。特に、「孤独」場面のストレス度が特徴的な動きを示した。つまり、平均主張性の違いによってはストレス度が異なるが、「要求権利異見」と「肯定限界援助」という2群の主張性の程度の違いによっては動きが異なること、その中でも、「要求の拒絶」とは反比例関係にあり、「肯定感情の表明」とは正比例関係にあることを見い出せた。

以上の結果は、主張性といっても相手の意向に添うかどうかで、ストレス度に与える影響が異なり、女子に多い発達の早い児童が4年生前後から前思春期に達すると、それまでのように相手の意に反することを主張して平気ではいられないことを示すと考えられる。また、「孤独」場面の特殊な動きは、ギャングエイジ集団での交友から少数の親友を求めるといふ、思春期的心性への移行を示すものと思われる。

引用文献

- (1) 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
- (2) 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
- (3) 牛込裕子・藤井美保子・松田英子 1995 児童のストレスに関する研究 人間発達研究 20 17-22
- (4) 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応に及ぼす影響 教育心理学研究 45 173-182
- (5) 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 1997 中学生の社会的スキルと学校ストレスの関係 健康心理学研究10 23-32
- (6) 濱口佳和 1994 児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究42 463-470
- (7) 岡安孝弘 1997 友達関係のストレス 教育と情報471 6-13