

〔原著〕

学校場面における中学生のセルフ・コントロールが 学校適応感、ストレス反応に及ぼす影響

筑波大学大学院人間総合科学研究科：崔 玉芬
筑波大学人間系：庄司 一子

The influence of self-control of junior high school students
on sense of adjustment and stress-response in school environment

Yufen Cui and Ichiko Shoji

問題と目的

今日、青少年を取り巻く環境の変化に伴い、「キレル」子どもの増加（文部科学省，2006）や、依然として高い水準にある不登校、校内暴力（文部科学省，2007）など、様々な問題が発生している。これら現代社会が抱える問題の背景には、自らの感情や行動を制御する能力であるセルフ・コントロールが深く関与していると考えられる。こうした状況の中で、特に学校生活のなかで、生徒がセルフ・コントロールを身につける重要性が改めて重視されている。

教育場面におけるセルフ・コントロールについては、生徒の学級適応や非行傾向行為や社会的スキルとの関連がこれまでの研究で指摘されている（庄司・林田，2003；小保方・無藤，2005；村山・及川，2005；大内・長尾・桜井，2008；橘川・高野，2008；Bear & Duquette，2008；Donnon，2010）。さらに、生徒の学校適応に影響を及ぼす要因として、セルフ・コントロールの重要性も指摘されている（岡田・渡田，1992）。また、メンタルヘルスの観点からも、ストレスやストレス反応に影響を及ぼす要因としてのセルフ・コントロールの重要性が指摘されている（Sapolsky，1996；Metcalf & Mischel，1999；橋本・西村，2004；原田・坂井，2006；奥野・小林，2007；石津・安保，2008）。

石津・安保（2008）は、中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレスに与える影響について研究を行っている。その結果「自己抑制」は学校適応感と負の相関、ストレス反応の「身体的反応」、「悲哀」、「攻撃」とは正の相関という結果が報告されている。また、三浦・坂野（1996）は、中学生における心理的ストレスの継続的变化について検討を行った。ストレッサーを自分でコントロールできると評価する「コントロール可能性」は、直接的にストレス反応を低減させる働きを持っている重要な変数であることが指摘された。

このように、中学生にとってのセルフ・コントロールの重要性が指摘されているものの、従来のセルフ・コントロールの発達の研究は、幼児期から児童期がその中心であった（Birch，1966；Bem，1967；Mischel，Ebbesen，& Zeiss，1972；柏木，1988；石田，1995；庄司，1996；Metcalf，& Mischel，1999；伊藤・丸山・山崎，1999；森下，2003；大内ら，2008ほか）。また、臨床的研究の対象は大学生以上の大人が中心であった（杉若，2003；塚本，2004ほか）。したがって、中学生を対象としたセルフ・コントロールの検討はこれまでほとんど行われてこなかった。

セルフ・コントロールとは外部からの刺激に規定されるものではなく、自発的に自己の感情や行動を統制することであり、セルフ・コント

ロールが十分に機能し得る状態とは自律的であることを意味している。幼児期は主に養育者からの要請に応えることで、自己をコントロールする他律的な自己コントロール段階（外的コントロール）にあると言えるが、青年期になると社会が要請する規範が内在化された上で自己をコントロールする（内的コントロール）ようになるため、自律的な自己コントロール段階とみなすことができる（原田・吉澤・吉田, 2008）。特に青年前期にある中学生段階は、規範を内在化させた自律的な自己コントロールを獲得するプロセスの中で、外的コントロールから内的コントロールに移行する段階と考えられ、重要な時期であると言える。中学生が適切なセルフ・コントロールを身につけることは、この時期の生徒が学校生活をうまく過ごす上で重要である。そのためには、自分の行動を、自ら導き、方向づけ、調整する（根建, 1985）ことが重要なことである。したがって、中学生時期のセルフ・コントロールの変容の過程を把握することは子どもの教育においても重要な意義をもつと考える。

また、学校という場は、子どもたちが知識を習得する場でありながら、同時に教師、友人との関係を構築していく中で、社会的スキルや社会性を身につける場でもある。校則を守りながら、様々なルールを守りながら、先生、友だちとの関係を形成する中で、自分をコントロールしなければならない。つまり、学校は、子どもたちがセルフ・コントロールすることを必要とする非常に重要な場であり、コントロールできている子は学校への適応力が高いことが予測できる。しかし重要だとはいえ、加重的コントロールは生徒のメンタルヘルスにネガティブな影響を及ぼすことも予測できる。

庄司（1996）は、柏木（1988）を基にセルフ・コントロールを「動機がある（したい）が、社会的にも個人的にも価値がないから行動しない」という抑制面と、「動機がない（したくない）が、社会的にも個人的にも価値があるから行動する」という促進面の2側面からセルフ・コントロールを捉えた。本研究は庄司（1996）

のセルフ・コントロールの概念と定義に基づき、抑制と促進2側面から中学生のセルフ・コントロールを捉え、中学生の学校場面におけるセルフ・コントロールについて検討を行う。

以上の観点から本研究では、青年前期に位置し、葛藤の中で揺れ動きながら自立していく中学生を対象に、学校場面において、セルフ・コントロールと学校適応感、ストレス反応との関連を検討することを目的とする。

方 法

1. 調査時期

2009年7月

2. 調査対象

首都圏のA中学校1年～3年の男女生徒365名（男子：196名、女子：169名）を調査対象とした。当該学校の教師から得た情報によると、当該学校の特性は以下の通りである。当該中学校は当該市の中心部周辺にある。生徒は主に近くの小学校出身である。学区における生徒は、研究や、営業に勤める家庭の生徒が多く、新興住宅・マンションに住んでいる。家庭状況は、母子・父子家庭の生徒もいる。また、外国人生徒もいる。学習面においては、県全体の中で比較的高いレベルである。部活動においては、意欲的に取り組んでいる生徒が多い。

3. 調査内容

質問紙を用いて調査を行った。質問紙とその内容は次のとおりである。

①フェイスシート

学年、性別の記入を求めた。

②学校場面における中学生用セルフ・コントロール尺度（崔, 2010）15項目、4件法

この尺度は、中学生を対象に学校場面におけるセルフ・コントロールに関する尺度であり、信頼性と妥当性はすでに確認されている。「いつもする」（4点）、「ときどきする」（3点）、「あまりしない」（2点）、「いつもしない」（1点）の4件法で回答を求めた。本尺度は、中学生の学校生活におけるセルフ・コントロールを考慮し、4側面から尺度を構成した。「勉強は

したくないときでも、ちゃんとやる」、「テスト勉強はしたくなくてもする」など、勉強に関わる内容4項目からなる「学習・促進面」、「学校にゲームを持って来たくても、持ってこない」、「学校にお菓子を持って来たくても、持って来ない」など、学校規則に関わる内容4項目からなる「校則・抑制面」、「好きじゃない教科でも、その授業をちゃんと受ける」、「部活動をもっとやりたくても、時間がきたらやめる」など、学校生活の中での部活動、授業活動などの活動面に関する内容4項目からなる「活動・促進面」、「苦手な人という時でも、うまくやろうとする」、「運動したくない時でも、みんなでやるなら、参加する」など、人間関係に関わる内容3項目からなる「対人関係・促進面」の4因子、計15項目からなる。得点が高いほど各下位尺度におけるセルフ・コントロールが高いと判断される。

③学校適応感尺度（大久保，2005）30項目，5件法。

この尺度は青年全体に適用できる適応感尺度であり，中学生を対象とした検討も行われている。信頼性と妥当性はすでに確認されているため，本研究においても適用できると考える。周囲に溶け込め，なじめていることから生じる気楽さ，快適さ，居心地の良さの感覚を表す「居心地の良さの感覚」11項目，課題や目的があることによる充実感を表す「課題・目的の存在」7項目，周囲から信頼され，受容されている感覚を表す「被信頼・受容感」6項目，周囲との関係による劣等感を表す「劣等感の無さ」6項目（すべて逆転項目），計30項目，4つの下位尺度で構成された尺度である。これらについて，「非常にあてはまる（5点）」から「まったくあてはまらない（1点）」までの5段階評定法で回答を求めた。得点が高いほど下位尺度における学校への適応感が高いと判断される。

④中学生用ストレス反応尺度（奥野・小林，2007）18項目，4件法。

この尺度は，中学生を対象として作成した尺度で，信頼性と妥当性はすでに確認されているため，本研究においても適用できると考える。

情動的反応として「怒り」（5項目），「抑うつ・不安」（5項目），身体的反応として「身体症状」（4項目），認知行動的反応として「無気力」（4項目）の，計18項目，4つの下位尺度で構成された尺度である。これらについて，「よくあてはまる（5点）」から「ぜんぜんあてはまらない（1点）」までの5件法により回答を求めた。得点が高くなるほど各ストレス反応が高いことを表している。

4. 調査手続

調査対象者の確保，回収率，回答の質を確保する観点から，調査対象者の在籍する学級単位で，集団で実施された。中学校に依頼し，クラス担任が教室で質問紙を調査対象者に配布し，一斉に実施し，その場で回収した。回答は無記名で行われ，調査対象者が答えたくない場合には，答えなくてもよいこと，そのことで個人に不利益が生じないことを伝え，さらに回答が他人に知られることはないことを保証した。これらの方法はすべての学年クラスにおいて共通であった。統計処理は，SPSS（Version17.0）を使用した。

結 果

分析にあたって，回収された365名分の質問紙の中，12名の回答が充分ではなかった。そのため，353名（男子189名，女子164名）分の回答が分析にかけられた。

発達の視点からみると，中学生段階は，青年期の前半の思春期であり，身体発達が著しく，第二性徴の出現を特徴とする時期である。心身ともに量的にも質的にも大きな変化を伴う。この時期の子どものセルフ・コントロールもかなり大きな変化があると予測できる。したがって学年と性でセルフ・コントロールがどのように変化するかを検討する必要があると考えられたため，学年と性別を独立変数として2要因分散分析を行う。

1. 学校場面における中学生のセルフ・コントロール尺度の学年差と性差の検討

「学校場面における中学生用セルフ・コントロール尺度」の下位尺度の学年差と性差を検討するため、「学校場面における中学生用セルフ・コントロール尺度」の各下位尺度得点を従属変数、学年と性別を独立変数とする2要因の分散分析を行った (Table 1)。その結果、「学習・促進面」では、学年の主効果が認められた ($F(2,343) = 4.48, p < .05$)。Tukey 法による多重比較の結果、1年生が2年生より有意に高い得点を示していた。「校則・抑制面」においては、有意差が認められなかった。「活動・促進面」では、学年の主効果が認められた ($F(2,343) = 6.54, p < .01$)。Tukey 法による多重比較の結果、1年生が2年生より、1年生が3年生より有意に高い得点を示していた。「対人関係・促進面」では、学年の主効果が認められた ($F(2,344) = 8.49, p < .001$)。Tukey 法による多重比較の結果、1年生が3年生より有意に高い得点を示していた。

2. 学校適応感尺度における学年差、性差

「学校適応感尺度」の各下位尺度得点を従属

変数、学年と性別を独立変数とする2要因の分散分析を行った (Table 2)。その結果、「居心地の良さの感覚」において、学年の主効果が認められた ($F(2,335) = 5.76, p < .01$)。Tukey 法による多重比較の結果、1年生が2年生、3年生より有意に高い得点が示された。性別の主効果も認められ ($F(2,335) = 5.01, p < .05$)、女子が男子より有意に高い得点が示された。「課題・目的的存在」において、学年の主効果が認められた ($F(2,338) = 4.82, p < .01$)。Tukey 法による多重比較の結果、1年生が3年生より有意に高い得点が示された。「被信頼・受容感」において、学年の主効果が認められた ($F(2,339) = 7.01, p < .01$)。Tukey 法による多重比較の結果、1年生が2年生、3年生より有意に高い得点が示された。また、交互作用が認められた ($F(2,339) = 3.46, p < .05$) ため、単純主効果の検定を行った。その結果、1年生の男子が2年生の男子より有意に高く、1年生の女子が3年生の女子より有意に高い得点を示された。「劣等感の無さ」においては、学年の主効果が認められた ($F(2,340) = 9.55, p < .001$)。Tukey 法による多重比較の結果、1年生が3年生より有意に高い得点が高かった。

Table 1 セルフ・コントロールの2要因分散分析 (学年差・性別差)

	1 年				2 年				3 年				主効果		交互作用	
	男子		女子		男子		女子		男子		女子		学年	性別		
	(n = 58 ~ 63)		(n = 51 ~ 57)		(n = 49 ~ 52)		(n = 42 ~ 46)		(n = 68 ~ 73)		(n = 55 ~ 61)					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F 値	F 値		
学習・促進面	3.05	.63	3.25	.58	2.93	.69	2.88	.63	2.98	.63	2.98	.61	4.48 *	.45 n.s.	1.23 n.s.	1 年 > 2 年
校則・抑制面	3.69	.65	3.75	.54	3.64	.75	3.70	.50	3.62	.71	3.68	.58	.41 n.s.	.72 n.s.	.00 n.s.	
活動・促進面	3.66	.40	3.83	.29	3.56	.53	3.58	.54	3.51	.41	3.60	.51	6.54 **	3.79 n.s.	.74 n.s.	1 年 > 2 年, 1 年 > 3 年
対人関係・促進面	3.34	.55	3.47	.42	3.17	.66	3.33	.57	3.16	.61	3.05	.61	8.49 ***	.84 n.s.	2.06 n.s.	1 年 > 3 年

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

Table 2 学校適応感の学年差・性差

	1 年				2 年				3 年				主効果		交互 作用
	男子		女子		男子		女子		男子		女子		学年	性別	
	(60~63)	(54~56)	(49~51)	(43~45)	(72~74)	(59~61)	(72~74)	(59~61)	(72~74)	(59~61)					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
居心地の良さの感覚	3.08	.58	3.18	.51	2.75	.67	3.10	.59	2.89	.67	2.88	.58	5.76 **	5.01 *	2.40 <i>n.s.</i>
課題・目的の存在	3.19	.61	3.21	.57	3.08	.58	3.08	.65	3.03	.63	2.89	.65	4.82 **	.31 <i>n.s.</i>	.59 <i>n.s.</i>
被信頼・受容感	2.52	.73	2.66	1.11	2.14	.56	2.42	.53	2.38	.71	2.18	.56	7.01 **	.84 <i>n.s.</i>	3.46 *
															1 年> 2 年, 1 年> 3 年, 女子> 男子
															1 年> 3 年
															1 年> 2 年, 1 年> 3 年
															1 年男子> 2 年男子, 1 年女子> 3 年女子
劣等感の無さ	2.98	.58	2.96	.54	2.74	.61	2.71	.60	2.71	.59	2.62	.51	9.55 ***	.52 <i>n.s.</i>	.17 <i>n.s.</i>
															1 年> 3 年

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

Table 3 ストレス反応の2要因分散分析（学年差・性差）

	1 年				2 年				3 年				主効果		交互作用
	男子 (60~63)		女子 (54~57)		男子 (49~52)		女子 (43~45)		男子 (72~73)		女子 (59~61)		学年	性別	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F 値	F 値	
怒り	2.33	1.25	2.24	1.16	2.02	1.07	2.34	1.17	2.37	1.23	2.65	1.27	2.38 *	1.81 n.s.	1.02 n.s. 3 年> 2 年
抑うつ・不安	2.16	1.12	2.32	1.01	2.03	.79	2.42	1.13	2.50	1.09	2.82	1.17	6.56 **	6.33 **	.36 n.s. 3 年> 1 年、 3 年> 2 年、 女子> 男子
身体症状	2.10	1.15	2.06	1.05	2.11	.97	2.01	1.09	2.25	1.15	2.47	1.29	2.70 _{ns}	.04 n.s.	.68 n.s. 3 年> 1 年・ 2 年
無気力	2.35	.96	2.45	.99	2.45	1.08	2.67	1.05	2.84	1.11	2.88	1.05	6.33 **	1.12 n.s.	.21 n.s. 3 年> 1 年、 3 年> 2 年

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

3. ストレス反応尺度における学年差, 性差

「ストレス反応尺度」の各下位尺度得点を従属変数, 学年と性別を独立変数とする2要因の分散分析を行った (Table 3)。その結果, 「怒り」において, 学年の主効果が認められた ($F(2,345)=2.38, p<.05$)。Tukey 法による多重比較の結果, 3 年生が2 年生より有意に高い得点が示された。「抑うつ・不安」において, 学年の主効果が認められた ($F(2,345)=6.56, p<.01$)。Tukey 法による多重比較の結果, 3 年生が1 年生, 2 年生より有意に高い得点が示された。性別の主効果も認められ ($F(2,345)=6.33, p<.01$)、女子が男子より有意に高い得点が示された。「無気力」において, 学年の主効果が認められた ($F(2,345)=6.33, p<.01$)。Tukey 法による多重比較の結果, 3 年生が1 年生, 2 年生より有意に高い得点が示された。「身体症状」において, 学年, 性別ともに有意な差が見られなかった。

4. 中学生の学校生活におけるセルフ・コントロールと学校適応感がストレス反応に及ぼす影響

学校場面における中学生のセルフ・コントロール尺度に学年差が認められたところから, 学年を調整変数として検定を行った。先行研究では, 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレスに影響を与えていることが報告されている (石津ら, 2008)。学校場面におけるセルフ・コントロールの構成概念からなる「学習・促進面」, 「校則・抑制面」, 「活動・促進面」, 「対人関係・促進面」が学校適応感, ストレス反応にどのような影響を及ぼしているのであろうか。

これについて, 「学校場面における中学生のセルフ・コントロール尺度」を構成する4変数と「中学生用学校適応感の尺度」を構成する4変数を説明変数, 「ストレス反応尺度」を構成する4変数をそれぞれ目的変数とする重回帰分析 (強制投入法) を行った (Figure 1, Figure 2, Figure 3)。

1 年生において, セルフ・コントロールの「学習・促進面」は学校適応感の「課題・目的の存在」に正のパス ($\beta=.24, p<.10$) が見られた。セルフ・コントロールの「対人関係・促進面」は学校適応感の「居心地の良さの感覚」に正のパス ($\beta=.21, p<.10$)、さらにストレス反応の「怒り」に負のパス ($\beta=-.24, p<.10$) が見られ, 学校適応感の「課題・目的の存在」に正のパス ($\beta=.24, p<.05$)、ストレス反応の「怒り」, 「抑うつ・不安」に直接正のパス (順に, $\beta=.28, p<.05$; $\beta=.24, p<.05$) が見られた。セルフ・コントロールの「校則・抑制面」からストレス反応の「怒り」, 「抑うつ・不安」, 「身体症状」に直接負のパス (順に, $\beta=-.20, p<.05$; $\beta=-.46, p<.001$; $\beta=-.35, p<.001$) が見られた。活動・促進面」においてはパスが見られなかった (Figure 1)。

2 年生においては, セルフ・コントロールの「学習・促進面」は学校適応感の「劣等感の無さ」に正のパス ($\beta=.30, p<.01$)、さらにストレス反応の「怒り」, 「抑うつ・不安」, 「身体症状」に負のパス (順に, $\beta=-.23, p<.10$; $\beta=-.30, p<.05$; $\beta=-.24, p<.10$) が見られた。「対人関係・促進面」は学校適応感の「居心地の良さの感覚」に正のパス ($\beta=.31, p<.01$) が見られ, 「課題・目的の存在」に正のパス, さらにスト

レス反応の「怒り」に負のパス（順に、 $\beta = .29$, $p < .01$; $\beta = -.31$, $p < .05$ ）が見られ、また、ストレス反応の「抑うつ・不安」に直接負のパス（ $\beta = -.26$, $p < .05$ ）が見られた。「活動・促進面」「校則・抑制面」において、どちらからもパスが見られなかった（Figure 2）。

3年生においては、セルフ・コントロールの「学習・促進面」は学校適応感の「居心地の良さの感覚」に正のパス（順に、 $\beta = .10$, $p < .10$; $\beta = .42$, $p < .001$ ）が見られ、「劣等感の無さ」に正のパス、さらにストレス反応の「無気力」に負のパス（順に、 $\beta = .16$, p

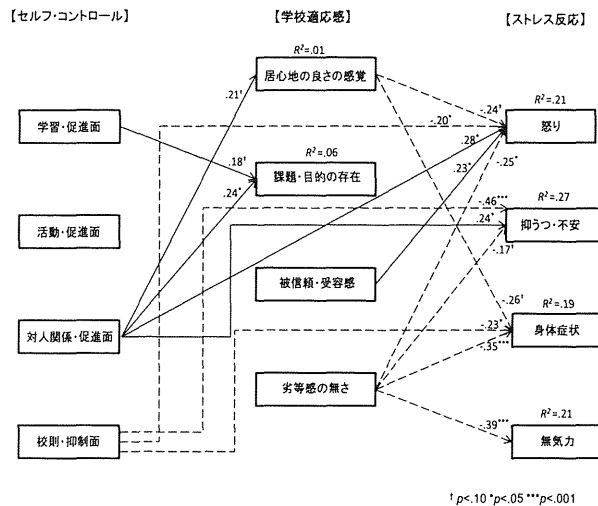


Figure 1 学校生活における中学生のセルフ・コントロールと学校適応感、ストレス反応とのパス図（1年生）（決定係数（ R^2 ）について、有意でないパスは省略；正のパスは実線、負のパスは点線で示した）

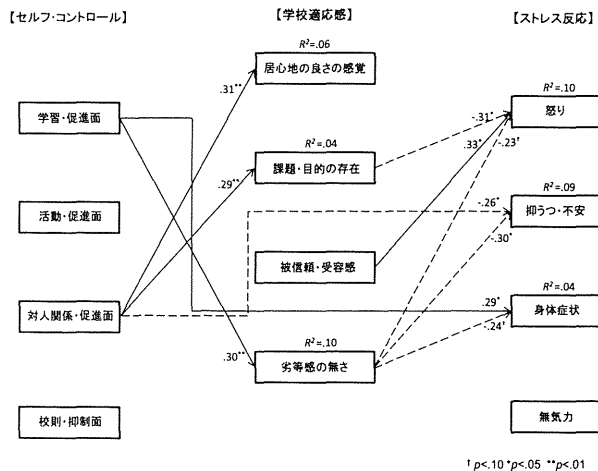


Figure 2 学校生活における中学生のセルフ・コントロールと学校適応感、ストレス反応とのパス図（2年生）（決定係数（ R^2 ）について、有意でないパスは省略；正のパスは実線、負のパスは点線で示した）

$<.10$; $\beta = -.18, p < .10$)が見られた。「対人関係・促進面」は学校適応の「劣等感の無さ」に正のパス、さらにストレス反応の「無気力」に負のパス（順に、 $\beta = .20, p < .05$; $\beta = -.18, p < .10$)が見られた。「活動・促進面」、「校則・抑制面」において、どちらからもパスが見られなかった（Figure 3）。

考 察

本研究の目的は、学校場面における中学生のセルフ・コントロールが学校適応感、ストレス反応にどのような影響を及ぼしているかを明らかにすることである。「学校場面における中学生のセルフ・コントロール尺度」を構成する4変数、「学校適応感尺度」を構成する4変数を説明変数、「ストレス反応」を構成する4変数を目的変数として、それぞれ分析を行った。その結果、学校場面における中学生のセルフ・コントロールの「学習・促進面」、「対人関係・促進面」が学校適応感に正の影響を及ぼし、さらにストレス反応には負の影響を及ぼしていることが明らかとなった。

学校場面における中学生のセルフ・コント

ロールは、1年生から3年生において、「学習・促進面」、「対人関係・促進面」は、学校適応感の「居心地の良さの感覚」、「課題・目的的存在」に正の影響を及ぼし、さらにストレス反応の「怒り」に負の影響を及ぼしていることが明らかになった。この結果から、学校場面において中学生は、学習面、対人関係面で、「したくないのにする」という行動をとる傾向が高いほど、学校適応感の「周囲に溶け込めている」、「周りの人となじめている」、「周りの人と楽しい時間を共有している」など、周囲に溶け込み、なじめていることから生じる楽しさ、快適さ、「居心地の良さの感覚」が高くなり、「将来役に立つことが学べる」、「これからの自分のためになることができる」、「充実している」など、「課題・目的的存在の感覚」が高くなる。さらに学校生活に適應することによって、「怒りを感じる」、「いらいらする」、「気持ちが悪くしゃする」など、情動的ストレス反応としての「怒り」が低減されることが示唆される。

岡安・嶋田・坂野（1992）、三浦（2002）、嶋田・戸ヶ崎（1999）は、中学生を対象として検討を行い、「先生との関係」、「友人関係」、「学業」、「部活動」といった学校ストレスが存

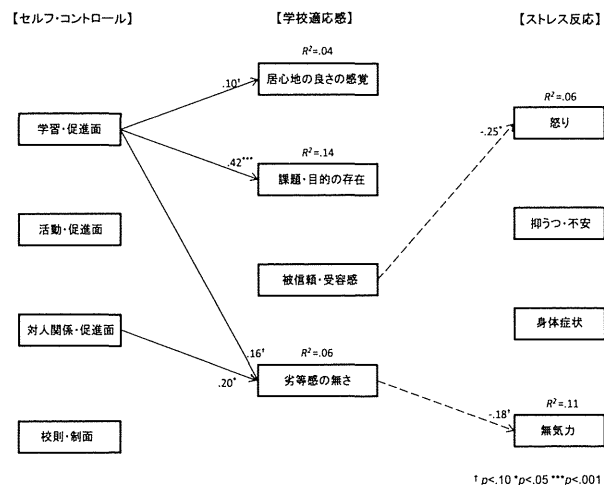


Figure 3 学校生活における中学生のセルフ・コントロールと学校適応感、ストレス反応とのパス図（3年生）（決定係数（ R^2 ）について、有意でないパスは省略；正のパスは実線、負のパスは点線で示した）

在することを確認した。セルフ・コントロールは、子どもたちのそれぞれの家庭、学校（クラス、担任）、地域などとの関わりの中で、培われ、育まれる。学校は多様な人間関係が展開される場である。それぞれ育てられた家庭の環境が違っても、学校、先生や友だちとの関係、部活動など様々な場面で、自分は実際やりたくないのにやらなければならない、あるいはやりたいのにやっけてはいけないなど、自分のしたいようにいかない行為を行ったり、行わなければならない場合が多い。その中では、自分の意見や考えを主張し、主体的に行動することが求められる。その一方で、ある程度自分を抑え、他者に合わせながら行動する必要がある。奥野ほか（2007）は、相互協調性の高い人のストレス反応が高いということが指摘されている。本研究でも、1年生の「対人関係・促進面」が「怒り」、「抑うつ・不安」に正の影響を、2年生の「学習・促進面」が「身体症状」に正の影響を及ぼしており、このことから、中学生の学校場面におけるセルフ・コントロールはストレスに直接正の影響があることが明らかになった。しかし、子どもたちが学校生活に適応するためにコントロールする場合、学校適応感を媒介すれば、ストレス反応には負の影響を及ぼし、ストレス反応は低減することが明らかとなった。つまり、ただコントロールするだけなら、子どもたちはストレスを感じるが、コントロールを行うことによって、学校生活に適応した場合、子どもたちはストレスが低められる。石津ら（2008）は、中学生の過剰適応はストレス反応と正の相関になるが、学校適応感とストレス反応は互いに負の相関があるということを指摘した。中学校に入ったばかりの1年生にとっては、周りの環境はすべて新しくなり、新たな対人関係が構築される。そのため、1年生は対人関係面でコントロールすることによって、学校適応感が高くなり、学校適応感が高いほど、周りの人たちと楽しい日々を過ごすため、ストレス反応は低くなるだろう。しかし、2年生、3年生になると、対人関係だけではなく、進学、将来のことを考えなければならない。そのため、

2年生、3年生は対人関係面、学習面でコントロールすることによって、学校適応感が高くなる。つまり、友人や仲間と楽しく遊び、毎日の勉強も充実できている子どもは学校適応感が高くなるほど、ストレス反応は低くなるだろう。

今後の課題

以下に、本研究の課題について述べる。

第1に、本研究は、今日の中学校現場において、様々な問題が起きているため、中学生を対象に、学校場面において行ったセルフ・コントロールに関する研究である。しかし、子どもにとって、学校と家庭は切り離れない存在であり、学校での行いが家庭につながり、また、家庭での行いが学校につながっていくのである。そのため、セルフ・コントロールの研究に関して、学校場面だけでなく、家庭におけるセルフ・コントロールも含め、子どもたちの全般的なコントロール状況を研究する必要性、つまり、子どもの日常的なセルフ・コントロールを検討する必要があると考えられる。

第2に、前述したように、セルフ・コントロールとは外部からの刺激に規定されるものではなく、自発的に自己の感情や行動を抑制することであり、セルフ・コントロールが十分に機能し得る状態とは自律的であることを意味している。幼児期は主に養育者からの要請に応えることで、自己をコントロールする他律的な自己コントロール段階にあると言えるが、青年期になると社会が要請する規範が内在化された上で自己をコントロールするようになるため、自律的な自己コントロール段階とみなすことができる（原田ら2008）。今回の研究において、セルフ・コントロールの学年差がみられ、1年生が2年生、3年生より高かった。確かに2年生と3年生は1年生よりコントロールしてないのだろうか。今後、中学生の日常生活のセルフ・コントロールが測定できる尺度の開発が必要であると考えられる。

第3に、研究の対象者の数の問題である。本研究の対象者は、茨城県内にある公立中学校1

校の全校生徒365名を対象に調査を行った。人数においてはある程度十分であると考えられるが、結果を一般化することは難しいとも言える。本研究の調査対象校は「中学生の平均像」よりやや高いレベルになると考える。今後、地域環境、学校環境などを十分に考慮しながら対象者を選定し、さらなる研究を進める必要があると考える。

引用文献

- Bear, George G., & Duquette, Jeffrey F. (2008). *Principal Leadership*, v9 n2, 10-14.
- Bem, S. L. (1967). Verbal self-control: The establishment of effective self-instruction. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 485-491.
- Birch, D. (1966). Verbal control of nonverbal behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 4, 266-275.
- 崔玉芬 (2010). 学校場面における中学生のセルフ・コントロールに関する研究 筑波大学人間総合科学研究科教育学専攻の修士論文 (未公開)
- Donnon, Tyrone (2010). Understanding How Resiliency Development Influences Adolescent Bullying and Victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, v25 n1, 101-113.
- 橋本巖・西村千絵 (2004). 学業ストレスとの関連で見た中学生の遊びとその自己調整 愛媛大学教育学部紀要, 1-16.
- 原田知佳・坂井誠 (2006). 中学生における自己制御機能とストレス反応との関連 愛知教育大学研究報告, 55, 41-46.
- 原田知佳・吉澤寛之・吉田俊和 (2008). 社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度の作成—妥当性の検討および行動制御／行動接近システム・実行注意制御との関連 パーソナリティ研究, 17(1), 82-94.
- 無藤隆・石毛みどり (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業面に着目して— 教育心理学研究, 53, 356-367.
- 伊藤順子・丸山愛子・山崎晃 (1999). 幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連 教育心理学研究, 47, 160-169.
- 石田勢津子 (1995). 自己認識の育ち 児童の心理学—ページック現代心理学 3 第7章 有斐閣
- 石田絢子・中野良顕 (2003). 行動的セルフ・コントロール訓練による不登校生徒の自立支援：適応指導教室における中学男子への学習習慣形成の試み 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 21.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレスに与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.
- 柏木恵子 (1988). 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
- 橘川真彦・高野玲子 (2008). 中学生における学校適応感に影響する要因—総合学校適応感について— 教育心理学会第50回総会, 315.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 204-218.
- Metcalf, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3-19.
- 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続的変化教育心理学研究, 44, 368-378.
- 三浦正江・上里一郎 (2002). 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検証 日本教育心理学会発表論文集, 44, 283.
- 森下正康 (2003). 幼児の自己制御機能の発達研究 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 13, 47-56.
- 文部科学省「平成19年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073006.htm (2009. 5.12)

- 村山航・及川恵 (2005). 回避的な自己制御方略は本当に非適応的なのか 教育心理学研究, 53, 273-286.
- 根建金男 (1985). 行動論的セルフ・コントロール オペラント行動の基礎と臨床 川島書店
- 小保方晶子・無藤隆 (2005) 中学生の非行傾向行為について逸脱した友人の存在の有無による検討, お茶の水女子大学紀要, 75-80.
- 岡田守弘・渡田典子 (1992). 評価懸念および自己制御感から観た児童の学校不適応の測定について 横浜国立大学教育紀要, 32, 151-187.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1992). 早稲田大学人間科学研究, 5(1), 23-29.
- 奥野誠一・小林正幸 (2007). 中学生の心理的ストレスと相互独立性・相互協調性との関連 教育心理学研究, 55, 550-559.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大内晶子・長尾仁美・桜井茂男 (2008). 幼児の自己制御機能尺度の検討—社会的スキル・問題行動との関係を中心に— 教育心理学研究, 56, 414-425.
- Sapolsky, R. M. (1996). Why stress is bad for your brain? *Science*, 273, 749-750.
- 庄司一子 (1996). 幼児・児童の self-control の発達とその規定要因に関する研究 風間書房
- 庄司一子・林田和恵 (2003). 「いい子」傾向をもつ子どもの self-control と対人関係 教育相談研究, 41, 49-57.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子 (1999). 利用可能性と援助希求コーピングがストレス反応に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 59.
- 杉若弘子 (2003). セルフ・コントロールの実験 臨床心理学 風間書房
- 塚本真紀 (2004). 行為のプランニングとその実行過程に関する検討 尾道大学 芸術文化学部紀要, 3, 57-62.