

大学生におけるSense of Coherenceの形成要因の検討

— 学校生活といじめの観点から —

平石 伏一^{※1} 後藤 和史^{※2}

^{※1}岡崎市教育委員会, ^{※2}愛知みずほ大学人間科学部

Taichi Hiraishi^{※1}, Kazufumi Gotow^{※2}

^{※1}Board of Education, City of Okazaki, ^{※2}Faculty of Human Sciences, Aichi Mizuho College

キーワード: Sense of Coherence, いじめ, 学校, 健康生成論

問題と目的

近年,健康に対する人々の関心は高まる一方である。特に,わが国では,毎年2万人を超す人が自殺で亡くなっており,精神保健といった心の健康を扱う学問もその重要性を増しているといえよう。精神保健は「精神の健康を維持,増進する営みとそのための学問(吉松ら,1993)」と定義されるように,たんに心の問題を扱うのではなく,より能動的に心の健康を目指そうとするものである。そのひとつの鍵となるのが,「首尾一貫感覚(Sense of Coherence,以下SOC)」である。

A. Antonovsky(1979)は,「病気の原因や要因に着目しその軽減・除去を目指す」に着目せず,「人間の健康はどのように回復・維持・増進されるのか」に着目した健康生成モデルを提唱した。Antonovskyは,実際に,アウシュビッツ強制収容所に収容された経験を持つ人等を対象にした研究の中で,そのような悲惨な経験をしても予後の適応が良い人たちがいることに着目し,彼らが「なぜ健康でいられるのか」という要因を追求した。それらの研究の中から,「SOC」が重要な要因のひとつであることを見出した。

SOCとは,①“自分の置かれている状況を把握あるいは予測し,納得できる感覚がもてる“という「把握可能感(sense of comprehensibility)」、②様々なストレスor対し,自分自身が所持あるいは周りの援助によりストレスに対する資源が確保されており,それを使用することでストレスを処理することができる“という「処理可能感(sense of manageability)」、③”様々なストレスorは自分に対する挑戦であり,歓迎すべきことである“という「有意味感(meaningfulness)」の3つの下位概念から構成され,これらの感覚が強い

ほどストレスに強いとされる。

このようなSOCの形成には,“一貫性の経験”,“過小負荷と過大負荷のバランス”,“結果形成の参加”の3つの人生経験が挙げられており,それぞれ,把握可能感,処理可能感,有意味感の形成に繋がるとされている(Antonovsky,1979,1987)。しかしながら,このSOCが実際にどのような経験からどのように形成されるかという研究は少ない。

Antonovsky(1987)は,SOCの形成において,乳幼児期から思春期における家庭環境,成功体験をはじめとする様々な人生経験,思春期から成人期初期における社会関係,といった要因が重要であり,SOCはこのような良質な人生経験によって形成されるとしている。より限定的には,思春期におけるSOCの発達について,「子ども時代に据えられた強いSOCのためのいかなる基礎も,思春期にはひっくりかえることが予想される」とし,思春期の重要性を説いている。加えて,木村ら(2001),戸ヶ里(2008)は,Antonovsky(1987)がSOC形成に関する仮説において学校における重要性を言及していないことを指摘した上で,SOC形成において「学校」の果たす役割の重要性を述べている。また,学習指導要領改正では,“変化の激しい現代社会において,学校で学んだ知識のみで社会生活を営むのではなく生徒一人一人が自ら個性を発揮し,困難な場面に立ち向かう力”とされる「生きる力」(文部科学省,2011)というキーワードが盛り込まれており,学校教育の段階から困難な場面に立ち向かいよりよく生きる力を積極的に育む方向性が示唆され,生きる力とSOCの関係も考察されている(戸ヶ里ら,2011)。実際に,戸ヶ里(2011)は,学校生活におけるさまざまな参加経験

の有無が SOC を左右することを示しており、基本的な学校生活とともに、学校生活で大きな問題となる「いじめられ体験」も同時に検討している。ただし、そこではいじめの「有無」のみの検討に止まっているが、一口にいじめといっても様々な様態があり(文部科学省, 2009)、その影響力も異なることが考えられる。以上から、いじめの様々な様態別の影響力をはじめ、学校生活での各経験、それらを経験する時期など、より複合的な視点から SOC 形成に重要な経験を検討することが望まれる。

そこで本研究では、大学生・専門学校生を対象に、学校生活体験といじめ体験が、SOC の形成にどのような影響を与えるのかを検討する。

方法

調査参加者 大学生・専門学生 226 名(男性 52 名, 女性 173 名, 性別欄未記入 1 名)を対象とした。

調査手続き 講義中に質問紙を配布, 簡単な質問紙の説明をし, 同意を得た上で回答させ, 講義終了時に回収した。

倫理的配慮 本研究に用いられる質問紙において, 倫理的配慮が必要となるような質問が含まれていた。よって, 質問紙の記載において「いじめ」という単語を一切用いず, 質問紙の最後に緩衝効果を目的とした記述式質問紙を付随させた。また, 質問紙のフェイス・シートにはインフォームドコンセントを記載し, 質問紙の実施前にそれを読み上げ, 質問紙の実施中に回答を中止することが可能な点を, 参加者に口頭で説明した。

質問紙構成

(1) SOC 質問紙日本語版(SOC-29)

SOC 尺度は, 山崎ら(1999)が開発した SOC スケールの日本語版(SOC-29)を用いた。SOC の下位概念である, 「把握可能性」「処理可能感」「有意味感」を測定する項目, 計 27 項目から構成され, 7 件法で回答を求めた。

(2) 学校生活を問う質問紙

学校生活尺度は, 岡田(2008)が作成した「学校生活の下位領域に対する意識」において「友人」「学業」「教師」「クラス」「進路」「部活動」「他学年」「校則」の計 8 因子から, それぞれ因子負荷量の最も高い項目をひとつずつ選択して使用した。

(3) いじめ被害体験を問う質問紙

いじめ体験尺度は, 文部科学省の表記調査である「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」について」の「いじめの状況」から, 「2-6 いじめの様態」の項目を抽出し, 若干の修正を

加え使用した。また, 体験時期を, 「小学 1 年～小学 3 年」「小学 4 年～小学 6 年」「中学」「高校」「現在の学校(大学・専門学校)」の 5 つに区分し, それぞれの時期に, 該当する項目の体験が「あった」場合に, 回答欄にチェックさせる 2 件法で回答を求めた。

(4) 緩衝効果を目的とする記述式質問紙

緩衝効果を目的とした記述式質問紙は, ①これまで困難を乗り越えた経験, ②学校生活においてもっとも楽しかった経験, の 2 つの記述項目により構成した。

結果

指標の処理 SOC-29 下位尺度得点をオリジナルに従って算出し, z 得点化した。

以下の分析は決定木分析を用いて検討した。

学校生活感およびいじめ被害体験が現在の SOC に与える影響 (Figure 1) 「学校生活感」および「いじめ被害体験」が, 現在の SOC に与える影響を検討した。その結果, 小学校低学年時に友達と上手くいっており, 高学年時に先生に親しみをもち, 仲間外れを受けなかった群が最も高い得点を示した。逆に, 小学校高学年時に先生に親しみを持たず, 中学校において仲間外れ・集団無視を体験した群は, 最も低い得点を示した。また, 小学校高学年時に先生に親しみをもっていても, 同時期に仲間外れをされた群は得点が低かった。

学校生活感およびいじめ被害体験が現在の把握可能感に与える影響 (Figure 2) 「把握可能感」では, 小学校高学年において, クラス・先生・先輩後輩に親しみを覚えていた群の得点が最も高かった。対して, 小学校高学年時にクラスに馴染めず, 中学校時に友人との関係がうまくいかず, 軽い暴力を受けていた群の得点が最も低かった。また, 中学時に友人との関係がよくても, 小学校高学年時にクラスに馴染めず, 軽い暴力を被っていた群は低い得点を示した。

学校生活感及びいじめ被害体験が現在の処理可能感に与える影響 (Figure 3) 「処理可能感」について検討した結果, 小学校高学年時にクラスと先生に親しみをもち, 高校において友人との関係が良好であった群が, 最も処理可能感が高いことが示された。また, 小学校低学年時にクラスに馴染んでいたにも関わらず, 高学年時のクラスに馴染めなかった者は, 最も低かった。また, 小学校高学年時のクラスに馴染み, 高校時に友人と上手くいっていた群は高い得点を示したにも関わらず, 加えて小学校高学年において先生に親しみを感じていなかった者は, 平均値まで得点が低下していた。

学校生活感及びいじめ被害体験が現在の有意味感に与える影響 最後に, 「有意味感」の検討を行った。結

果、小学校低学年時に友達と上手くいっており、かつ高学年時に先生に親しみを持ち、高校において部活にやりがいを感じていたものは、有意義感が最も高いことが示された。対して、小学校高学年時に先生に親し

みを感じておらず、中学生時に仲間外れ・集団無視を受け、高校のクラスに馴染めなかった者は、非常に低い最低得点を示した。

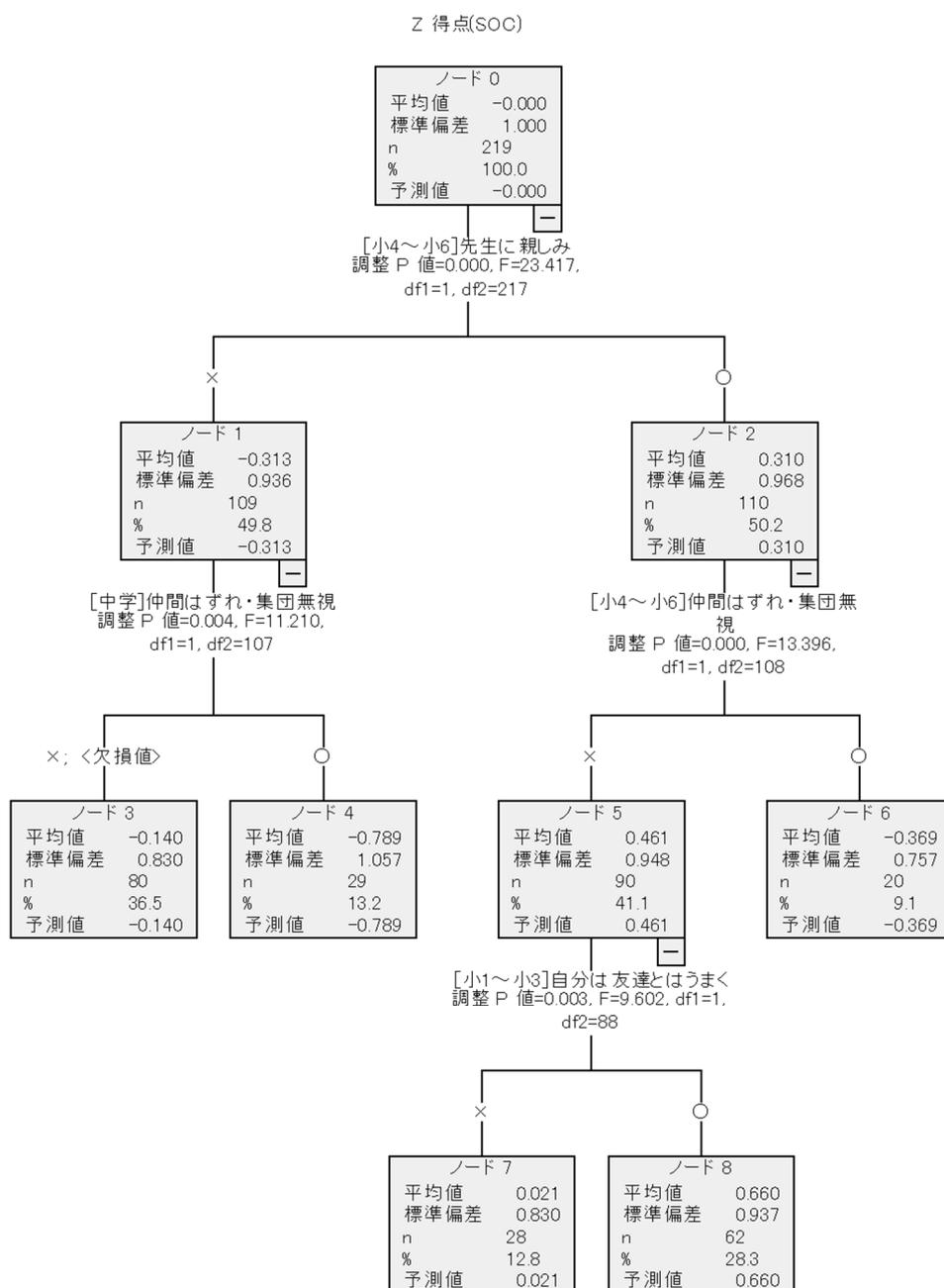


Figure 1 過去の学校生活体験・いじめ被害体験が現在のSOCに与える影響

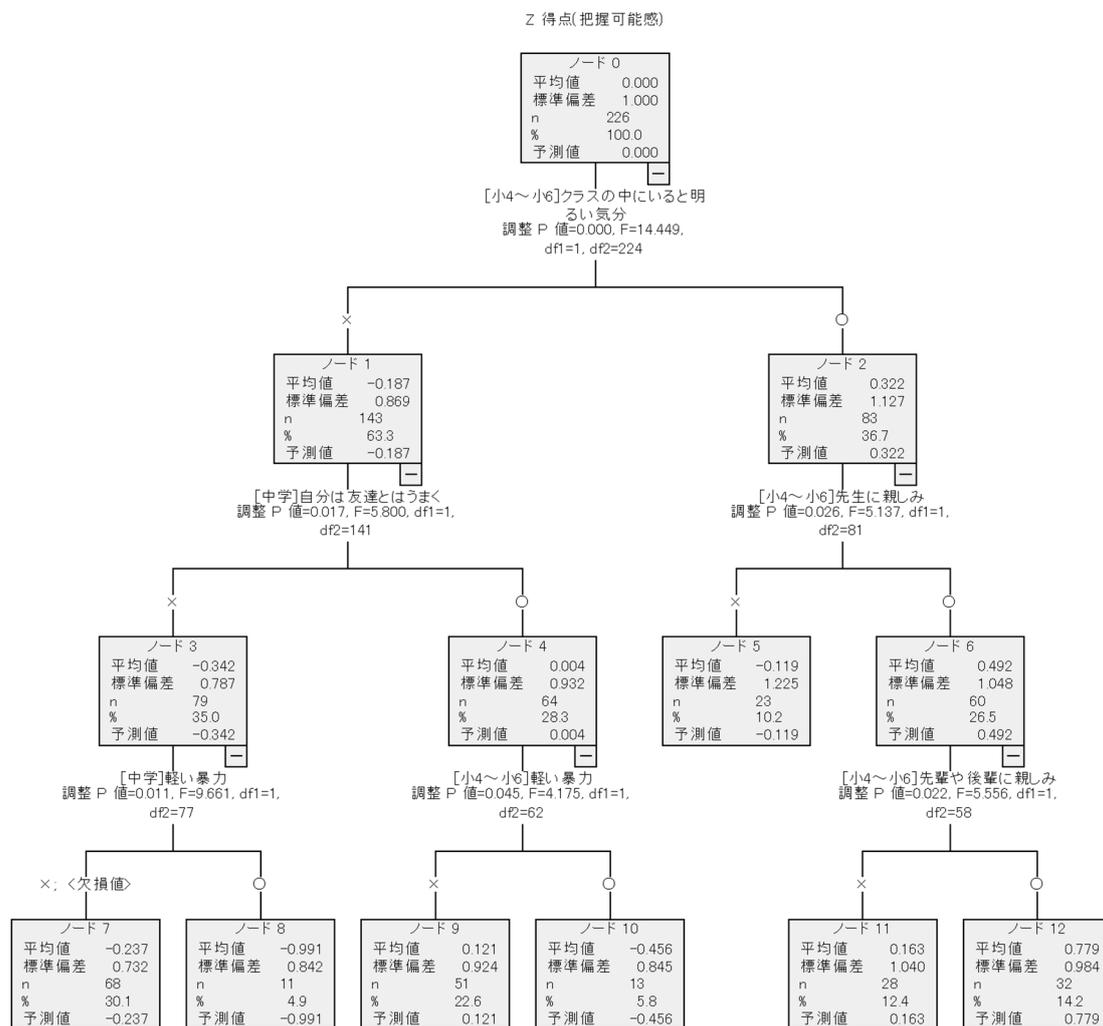


Figure 2 過去の学校生活体験・いじめ被害体験が現在の把握可能感に与える影響

考察

本研究の結果から、過去の学校生活、いじめられ体験が、現在のSOCの高低にどのように影響するかが示された。これは、SOCの発達における思春期の重要性(Antonovsky, 1987)や、学校体験がSOC形成において重要な役割を果たしていること(木村ら, 2001, 戸ヶ里, 2008)といった仮説を概ね支持している結果だといえる。以下に、SOC総得点、把握可能感、処理可能感、有意味感の順に考察を行っていく。

SOC 総得点 SOC 総得点の高群と低群を大別する要因は大きく 2 点示された。まず 1 点目は、小学校高学年時の“先生との親しみ”である。小学校高学年は、児童期、及び思春期それぞれ重複する時期といえる。戸ヶ里(2008)は、思春

期におけるSOC形成の重要性について以下のようにまとめている。すなわち、“Erikson, E. H(1982)は、ライフサイクル論のなかで、思春期(青年期)の発達課題を自我同一性の確立としており、それは周りの人々との関係から獲得されるとしている。さらにEriksonは、思春期の中心課題は、「自分の行為を統合する」「自分が理解する社会的現実内で明確なパーソナリティを発展させる」「経験を制御する自分自身の方法が…周りの他の人々が経験を制御し、そうした制御を認知する首尾よい方法の変形であることへの気づきによって、活力ある現実感覚を得ること」としている。この Erikson の提案の中に Antonovsky(1987)はSOCの三要素を見出しており、「首尾よい変形」「現実感覚」は把握可能感、「そう

した制御を認知する」は処理可能感、「自分の気づき…活力ある」は有意味感を暗に示すとしている。”としている。以上のように思春期という時期の体験がSOC形成において重要であることは示されているが、児童期はどうだろうか。水野(2009)は、Erikson, E. H(1982)のライフサイクル論における児童期の心の発達について、「児童期の葛藤は、自分と他者、自分

と社会的要請など、自分と何か別の対象との間で生じる葛藤といえます。この葛藤を解消し、社会的要請にうまく応えられたり、自分のしたいことを首尾よく達成できる体験を通じて、子どもは有能感を獲得すると考えられます。」と記している。上記のような、社会的要請に応えたり、自分のしたいことを達成するという点は、「一貫性の経験」、「過小負荷と過大不

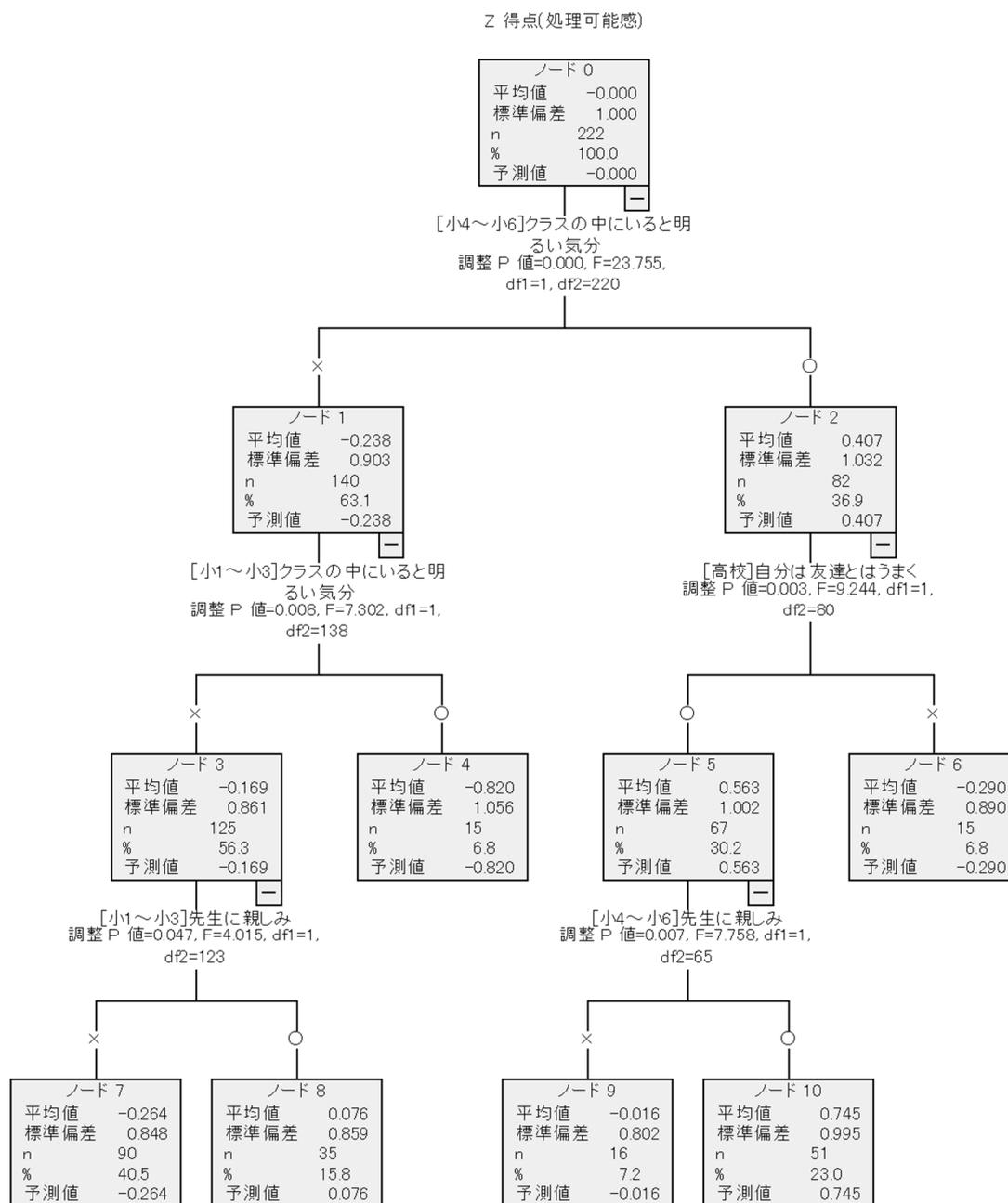


Figure 3 過去の学校生活体験・いじめ被害体験が現在の処理可能感に与える影響

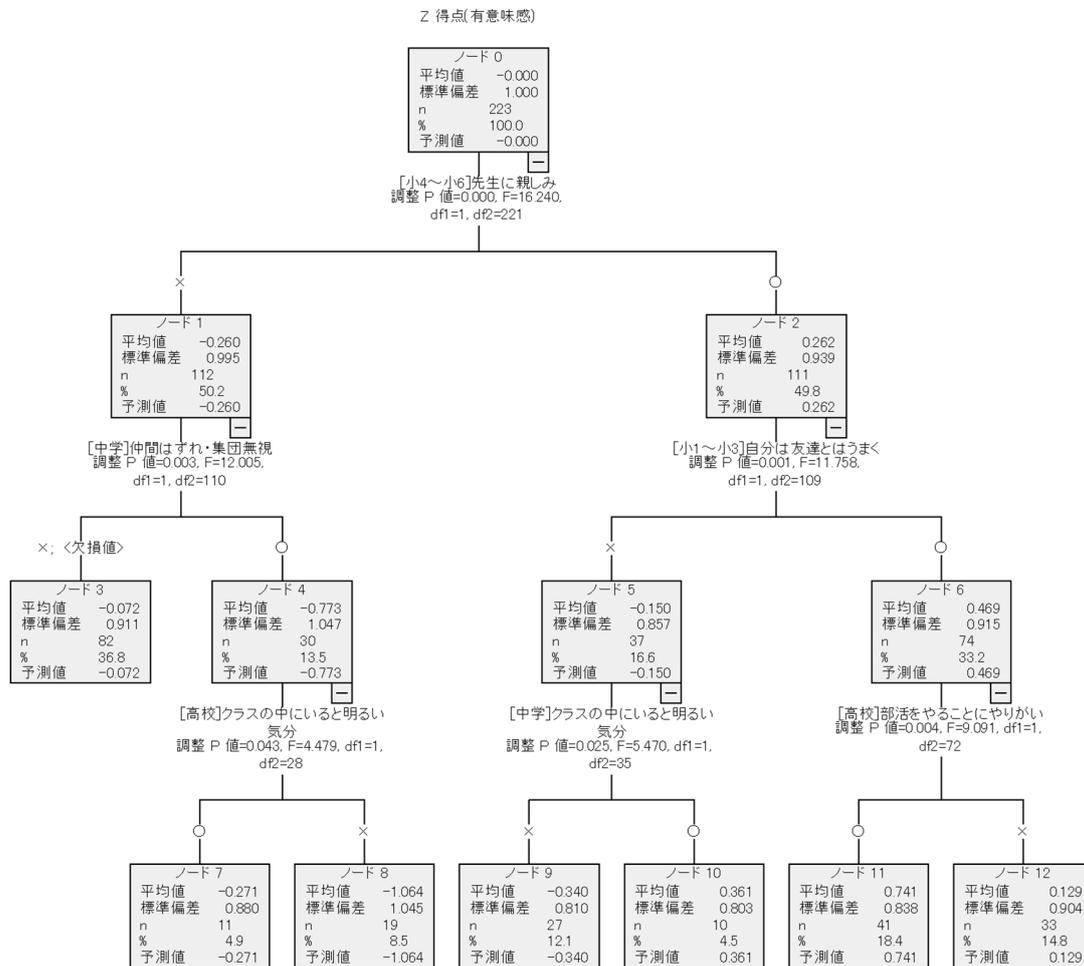


Figure 4 過去の学校生活体験・いじめ被害体験が現在の有意味感に与える影響

可のバランス」「結果形成への参加」というSOCを形成するための良質な人生経験の一翼を担うのではないかと考えられる。そこにおいて、この時期の子どもにとって生活の大半を占めるのが学校であり、要請の指示、あるいは、子どものしたいことの承認にあたっては、先生(教師)がその役割を担うと思われる。このことから、思春期とともに、児童期という時期、また先生という人物が、SOCの形成にとって重要になることが示唆される。2点目は、小学校高学年・中学生での“仲間はずれの体験”である。なぜ、悪口や、暴力、盗みといった他のいじめではなく、仲間はずれという形態のいじめが甚大な影響を及ぼすのであろうか。これを説明するために、虐待の知見が役立つかもしれない。虐待は、主に以下の4種、すなわち、①殴る蹴るといった「身体的虐待」、②罵声や批難を浴びせる「心

理的虐待」、③性行為の強要といった「性的虐待」、④養育を行わないといった必要な関係性を持たない「ネグレクト」に分類される。また、岡野(1996)は、PTSDとの関連から、身体的・心理的・性的虐待のような関係性のある外傷体験を「陽性外傷」、ネグレクトのような関係性のない外傷体験を「陰性外傷」と説明した上で、強烈で精神を圧迫するような体験、すなわち「陽性外傷」による外傷よりも、「陰性外傷」のほうがさらに深刻な影響を及ぼしかねないとしている。痛々しい関係性が継続するよりも、関係性自体を失くすことへの深刻さを示している。このような知見から、悪口や、暴力、盗みといったいじめ体験を「陽性外傷」と同等の性質をもつもの(陽性外傷的いじめ)、仲間はずれ・集団無視といったいじめを「陰性外傷」に相当するいじめ(陰性外傷的いじめ)と位置付けることができよう。

そうした場合、先に述べたSOC形成にとって重要な時期である児童期・思春期に渡る時期に「仲間はずれ・集団無視」を受けると、他のいじめよりも深刻な影響となり、後の良質なSOCの形成を阻害する大きな要因になる可能性が示唆されるのである。

把握可能感 把握可能感の形成には、「一貫性の経験」、すなわち、「ルールや規律が明確で、さらに、そのルールについての責任の所在も明確で、ルールのほか全体的な価値観もまた明確であること」に基づいた経験が重要とされている。結果からは、まず、小学校高学年という同時期に、クラス、先生、先輩・後輩といった人間関係が肯定的だったことが、高い把握可能感につながる可能性が示されている。ここからは、同時期に様々な人間関係が“一貫”して肯定的という点と、主観的な意味づけとなる友人関係よりも、クラス、先生、先輩・後輩という“明確”な関係性という点の、2つの点が見出される。また、小学校高学年・中学校での軽い暴力を受けることが、低い把握可能感につながる可能性も示された。言葉によるいじめや、関係性を狙ったいじめでなく、身体的な暴力が影響を及ぼす可能性があることについては、ここでも明確さが一つの要因になると思われる。すなわち、言葉によるいじめや関係性をねらったいじめについては、いじめを受ける側の解釈によりその影響度を左右する余地があるといえる。しかし、身体的な暴力の場合、ふざけか否かという受ける側の解釈の自由度はあるにせよ、身体的な痛みという明確な感覚が生じることや、「叩かれた」＝「いじめ」という典型的なわかりやすさを持ちやすいことが考えられる。このことから、明確さ、わかりやすさが、否定的な意味で強まる場合、将来的な把握可能感を弱めてしまうことにつながる可能性も示唆される。

処理可能感 処理可能感の形成には、「過小負荷と過大負荷のバランスの経験」、すなわち、「まわりからの要求がその人がもっている能力や手段を超えていて、実行できないこと」と、「その人がもっている能力や手段を十分に使う必要もないくらい弱い要求」の間のバランスの取れた経験が重要とされている。

結果からは、以下の2点が読み取れる。1点目は、小学校高学年でのクラスや先生、高校生での友人といった関係が肯定的だった群が処理可能感が高かったこと。2点目は、小学校低学年ではクラスに肯定的な感覚を覚えていたが、小学校高学年でクラスに肯定的な感覚を持たなかった群は処理可能感が低くなることである。つまり、上記のようなバランスの取れた経験というのは、いじめのような単発的な経験よりも、小学校低学年から高校生になるまで日常生活の積み重ねを通して育まれる可能性が考えられた。

高学年時に同様であっても、ストレスの性質自体が大きく変化しなかったことから、“クラスに対して親しみをもてない”というストレスに対する対処(順応)ができていたと考えられる。対して、低学年時のポジティブなクラスでの感覚を体験した群は、一度その感覚があったにも関わらず、それがなくなったという喪失体験により、より大きなストレスを感じることで低い得点になったことが考えられた。また、このバランスの経験というのは、小学校低学年にはできていたとしても、小学校高学年でつまずくと、これまでの低学年の経験をひっくり返してしまうほどの影響力が示され、特にこの小学校高学年という時期がまた重要である可能性が考えられた。

有意味感 有意味感の形成には、「結果形成への参加の経験」、すなわち、「自分たちの前に設定された課題を快く受け入れ、自分たちでその課題を行うことに責任をもって、何をするのかしないのかを決定する」経験に基づいた経験が重要とされている。

有意味感の結果においては、最高群・最低群ともに、小学生低学年から高校生までの時期に、肯定的な様々な人間関係を体験していたことが示されている。Antonovsky(1987)は、「有意味感を獲得するためには、社会的に価値あるものとみなされることがどうしても必要であるが、人の役割はより広域な社会では価値が認められずとも、ある下位文化、あるいはその人にとっての重要な他者によっては、社会的に価値あるものとみなされるのかもしれない」としている。このことは、学校という下位文化においても、先生・クラス・友人といった様々な人間関係の中で、結果形成への参加の経験が生まれ、その社会的価値を見出されることにより良好な有意味感に繋がっていく可能性を示唆しているといえよう。また、有意味感の最低群は、 $z=-1.064$ という非常に低い値を示しており、SOCの下位概念の中でも特に有意味感が、今回測定した学校生活・いじめ体験の影響を最も受ける可能性を示している。

本研究の限界 本研究では、学校環境・いじめという限定的な要因に絞っており、家庭環境をはじめとする、他の要因の影響を考慮していないという点が挙げられる。また、本研究では回顧的に当時の学校・いじめ体験を問う形で調査を行ったため、当時の体験がSOCを左右したのか、現在のSOCが当時の体験への意味づけを左右したのかまではわからないという点が本研究のいまひとつの限界である。

本研究の特長 ①SOC形成に関する長期的影響を描きだしたこと、②SOCに及ぼすいじめの発生時期・発生形態を明らかにしたこと、③先生の関わりがSOCの形成を左右する可能性を見出したこと、④陰性外傷的な人

間関係がSOC形成により深い影響を与えうることを示した、等が本研究の特長として挙げられる。

今後の展開 今回調査した以外の要因を検討すること、あるいは縦断的に調査を行うことでSOCの形成を調査すること、実際にSOCの強い人が現代社会でどのような生き方・対処・考えをしながら生きているか調査すること等が考えられる。

引用文献

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping: New perspectives on mental and physical well-being*. Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Publishers. (山崎喜比古・吉井清子(監訳) (2001). *健康の謎を解く—ストレス対処と健康保持のメカニズム* 有信堂)
- Erikson, E. H. (1982). *The cycle completed: A review*. W. W. Norton & Company. (エリクソン, E. H. & エリクソン, J. M. (2002). 村瀬孝雄・近藤邦夫(訳). *ライフサイクル, その完結* 増補版 みすず出版)
- 木村知香子・山崎喜比古・石川ひろの・遠藤雄一郎・萬代優子・小澤恵美・清水準一・富永真己・藤村一美・柿島有子・加藤礼子・田村麻紀・土居主尚・山口哲男・吉野亨 (2001). 大学生のSense of Coherence (首尾一貫感覚, SOC) とその関連要因の検討 *日本健康教育学誌*, 9, 37-48.
- 水野将樹 (2009). 児童期と心理的問題 下山晴彦編 (2009). *よくわかる臨床心理学* ミネルヴァ出版 p. 102-103

文部科学省 (2009) 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」について

文部科学省 (2011) 学指導要領「生きる力」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm

岡田有司 (2008). 学校生活の下位領域に対する意識と中学校の心理的適応—従順することと享受することの違い パーソナリティ研究, 16, 3, 388-395.

岡野憲一郎 (1996). 外傷性精神障害—心の傷の病理と治療 岩崎学術出版社

戸ヶ里泰典 (2008). SOCの形成要因—SOCはいかにして育まれるのか. 山崎喜比古・戸ヶ里泰典・坂野純子編. *ストレス対処能力SOC* 有信堂

戸ヶ里泰典 (2011). 小・中学校時の経験は高校生のSOCに関係するのか. 山崎喜比古・戸ヶ里泰典編. *思春期のストレス対処能力SOC—親子・追跡調査と提言* 有信堂, p. 109-123.

戸ヶ里泰典・小手森麗華・佐藤みほ (2011). 調査の目的・概要と本書の構成. *思春期のストレス対処能力SOC* 有信堂, p. 21-37

山崎喜比古 (1999). 健康への新しい見方を理論化した健康生成論と健康保持能力概念SOC. *Quality Nursing*, 5, 825-832.

吉松和哉・小泉典章編 (1993). *精神保健* 廣川書店

備考

本研究および著者らには特記すべきCOIは存在しない。