

琉球大学学術リポジトリ

学業場面における児童のストレス対処行動

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-09-15 キーワード (Ja): キーワード (En): control beliefs, stress, coping strategies, academic domain 作成者: 嘉数, 朝子, 當山, りえ, 井上, 厚, Oettingen, G., Kakazu, Tomoko, Toyama, Rie, Inoue, Atushi, Oettingen, G. メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1856

学業場面における児童のストレス対処行動

嘉数朝子* 當山りえ** 井上厚*** G. Oettingen****

The coping strategies for children's stress in academic domain

tomoko KAKAZU* rie TOYAMA** atushi INOUE*** G.O ettingen****

Summary

The first purpose of this study was to develop the Japanese version of the BISC (Behavioral Inventory of Strategic Control). The version was used to assess children's coping behavior with stress in the academic domain. The second purpose was to investigate the relationship among coping behavior, stress, control beliefs, and social support. The participants were 220 4th and 6th grade school children in Okinawa, Japan.

The results offered considerable support for the construct validity of the Japanese BISC. The correlation analysis revealed that coping behavior were correlated with control beliefs, social support, and stress. Those who used more active coping strategies had more positive control beliefs and less reported stress.

key word : control beliefs, stress, coping strategies, academic domain

背景と目的

現在の子どもは多くのストレスフルな状況を経験しており、これが、いじめや不登校などの問題行動発生の大きな要因となっている。

「ストレス」という言葉はすでに日常語として定着しているが、より厳密には、「ストレス」は、嫌悪感あるいは脅威的であると感じられる刺激や出来事である「ストレッサー」と、それによって引き起こされた情動的、認知的、身体的変化を指す「ストレス反応」を包括的に表現する言葉として用いられることが多い。

嶋田他(1992)は、公立小学校の4～6年生の児童を対象に、日常生活場面において、ストレス度の高い出来事をどの程度経験しているかについて調査を行った。そして、小学生の評定に基づく因子分析の結果から、「先生との関係」「友人関係」「学業」「叱責」という4つの学校ストレッサー

を見いだしている。長根(1991)の研究でもほぼ同様の因子が得られている。これら各学校ストレッサーの経験率は全般的に高く、特に「学業」に関する学校ストレッサーを比較的多くの小学生が経験していることが明らかにされている。

一般に日常多くのストレッサーにさらされている小学生ほど、学校不適應に陥る可能性が高いと考えられる。ところが実際には、多くのストレッサーを経験していても毎日元気に登校してくる子どももいれば、逆に周囲からみれば何でもないような学校ストレッサーによって簡単に学校不適應に陥ってしまう子どももいる。このような個人差はいったい何に起因するものであろうか。

Lazarus & Folkman(1984)は、このストレスに対する反応の個人差に着目して、ストレス反応を媒介する2つの重要な過程について検討している。すなわち、ストレス反応の過程として、ス

*琉球大学

**沖縄キリスト教短期大学

***広島女学院大学

****Max-Planck-Institute

トレッサーとストレス反応の間に認知的評価(cognitive appraisal)という媒介変数をおき、ストレッサーの影響性に対する個人の主観的評価と、それらのストレッサーに対する対処方略(coping strategies)の2つの主観的評価によって左右されるとした。すなわち、個人があるストレッサーに対して取る対処行動の種類は、ストレッサーに対する個人の認知に大きく依存し、ストレッサーに対する反応が、ある出来事をどれほどストレスフルと思うかという程度によって決定されると考えられる。

この認知的評価をおこなう際に重要なものとして、その評価のあり方を規定する条件(因果関係先行条件)がある。それらは、個人がある出来事をストレスフルと感じるか否かを規定する条件であり、その代表的な1つとして、ソーシャルサポートが挙げられる。ソーシャルサポートとは、重要な他者(家族・友人など)から得られるさまざまな形の援助のことであり、ストレス反応の軽減効果がこれまでの研究で示唆されている。しかし、このソーシャルサポートに関する研究が日本で行われ始めたのはごく最近のことで、児童を対象とした研究に、中澤(1996)、森(1992)、嶋田(1994)などが挙げられる。

ソーシャルサポートの他にも、児童のもつ統制感(perceived control)はストレスに関する認知的評価に深く関与する要因の1つであると思われる。統制感は、ストレッサーに対する感情や対処可能性に関係し、ストレスの問題を考えるにあたっては無視することはできない個人変数である。また、ストレス反応の前段階における規定因の1つであるとして、ストレスの処理の過程で実にさまざまな形で関わってくる。すなわち、統制感は、ストレスに対して適切に対処することができるかどうかを決定する重要な媒介変数となるものである。

統制感をより細かくかつ包括的に分析するために、有効な尺度としてCAMI(Control Agency Means-ends Interview)尺度がある。このCAMI尺度の基になるものはSkinnerら(1998)による活動理論である。

このCAMI尺度の実証的研究として、唐澤ら(1993)、真島ら(1995)の研究がある。

沖縄県でも、島袋ら(1994, 1995)および嘉数ら(1994, 1995)が小学生を対象にCAMI尺度の検討を行っている。

CAMI尺度は、統制感と児童の達成への自信や無力感との関係を把握し、学習をめぐる問題点を明らかにすることによって、効果的な学習対策・指導案を構築するための資料を提供する尺度である。これまでの研究において、CAMI尺度は主として学業への認知的アプローチとして使用されてきた。しかし、CAMI尺度によって測定される統制感は、学習意欲・学業成績と関係するだけではなく、重要な媒介変数の1つとして心理的ストレスとの間に何らかの関係があると推測される。しかしながら、これまでにCAMI尺度とストレス反応との関連について検討した研究は行われていない。

また、認知的評価とならんで、ストレス反応の個人差を説明するもう1つの重要な要因として、そのストレッサーに対してどのように対処するかという側面、すなわち「対処行動(coping)」を挙げることができる。Lazarus & Folkman(1984)は、対処行動を「個人の能力に負担を強いる、あるいはそれを凌駕すると判断される脅威的現場を処理するための個人の認知・行動的努力」(p.143)と定義し、2つに分類した。1つは、問題解決的対処行動(problem-centered coping)と呼ばれ、ストレス源に接近して働きかけ、その影響力を弱めようとする行動である。もう1つは、情緒处理的対処行動(emotion-centered coping)と呼ばれ、ストレス源から実際に遠ざかるか、または心理的に距離をおくかして自らの情緒的苦痛を減らそうとする行動である。

これまで、成人を対象としたストレス対処行動に関する研究は数多くなされている。心理的ストレスを経験することは、成人だけでなく、子どもにとっても、身体的および精神的健康、対人関係、学業などにさまざまな影響を及ぼすことが考えられる。しかしながら、これまでに児童生徒を対象にした対処行動の研究は極めて少ない。

数少ない研究の中で、嘉数ら(1994)はストレスフルな状況における、ネガティブな感情を低減し、調整するために幼児が好んで用いる対処方略があること、対処方略には年齢による発達の変化

があることを見いだした。また、嘉数ら(1998)はLopez&Little(1995)の開発した尺度、BISC(Behavioral Inventory of Strategic Control)を翻案し、日本におけるBISC尺度の適用性と、沖縄県と千葉県の子童の対処行動の地域差を検討している。このBISC尺度は従来の対処行動尺度を包括的にとらえられる点で優れており、なおかつ文化差にも敏感である。

以上のことをふまえて、本研究は日本版BISC尺度を用いて、その尺度によって測定される対処行動と、学習背景要因、原因帰属(CAMI)、ソーシャルサポート、ストレス反応との関連について検討する。

方法

1. 調査対象：沖縄県内の小学校4年生4クラス(男子35名・女子47名、計82名)、6年生4クラス(男子78名・女子60名、計138名)、合計220名。
2. 調査期間：1997年11月29日～12月10日
3. 調査内容
 - ① 学習の背景要因(6項目)：島袋ら(1995)の作成した尺度を参考に、家庭学習時間、通塾・家庭教師、国語と算数の成績の自己評価および理解度の6項目を作成した。
 - ② 対処行動調査尺度(24項目)：嘉数ら(1998)の作成した日本版BISC尺度を使用した。回避、協力要請、情緒的援助、個人、他者利用、積極の6つのカテゴリーそれぞれ2項目ずつ、合計12項目で構成されている。学習時において児童にとって困難な場面を代表するものとして「授業場面」(以下「場面1」という)と「宿題場面」(以下「場面2」という)の2場面を設定した。困難な場面におかれた時、どのような対処行動を用いるかを、各項目「ほとんど違います(1点)」から「いつもそうです(4点)」の4段階評定で回答するように求めた。
 - ③ CAMI尺度(Control Agency Means - ends Interview) 42項目：唐澤ら(1993)のCAMI尺度の中から、「手段の認識」の下位尺度30項目中20項目を除いた42項目を用いて作成した。各項目について「全然そう思わな

い(1点)」から「とてもそう思う(4点)」の4段階評定で回答することが求められた。

- ④ ソーシャルサポート尺度6項目：中澤(1996)の作成したソーシャルサポート尺度の中から、第1因子「情緒的サポート」2項目、第2因子「情動的サポート」4項目を使用した。サポート源としては、①お父さん、②お母さん、③兄弟、④友達、⑤先生の5対象が設定された。サポート6項目それぞれについて、それら5対象それぞれからサポートをどの程度得ていると思うかを「してくれない(1点)」から「してくれる(4点)」の4段階評定で回答することを求めた。
 - ⑤ ストレス反応尺度20項目：嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)の作成した児童用版ストレス反応尺度が使用された。この尺度は、第1因子「身体的反応」、第2因子「抑うつ・不安感情」、第3因子「不機嫌・怒り感情」、第4因子「無気力」の各因子5項目ずつ、合計20項目から構成されている。各項目について、自分がどれほど当てはまるかを「そうです(4点)」から「全然違います(1点)」の4段階評定で回答を求めた。
4. 調査手続き

各クラスごとに担任の教師が質問を読み上げながら、一斉に調査を行った。所要時間は30～40分であった。

結果と考察

I. 対処行動尺度(日本版BISC尺度)について

[1]場面別の対処行動下位尺度ごとの得点

各場面(場面1：授業でならなかった問題が難しく分からなかったとき、場面2：宿題が多くてなかなか終わらなかったとき)における対処行動の各下位尺度ごとに、平均値と標準偏差を算出し、2場面における対処行動の平均値について、各対処行動間でt検定を行った(Table 1)。場面ごとの対処行動の下位尺度得点をみると、場面1においては、協力要請>積極>個人>情緒的援助>回避>他者利用の順に得点が高かった。場面2においては、積極>個人>協力要請>情緒的援助>回避>他者利用の順であった。つまり、困難

Table 1 The means of each coping and the results of t-test

	Situation1		Situation2		t
	M	SD	M	SD	
Avoidance	3.15	1.33	3.28	1.40	1.36
Social Cooperation	4.86	1.58	4.43	1.55	3.88***
Emotional Support	3.62	1.65	3.47	1.29	1.40
Aggressive Individualism	3.85	1.62	4.47	1.78	4.99***
Social Exploitation	2.86	1.04	2.31	0.81	7.29***
Active	4.53	1.50	5.38	1.67	7.01***

***p<.001

な状況に置かれたとき、積極的対処や個人的対処、協力要請的対処のような問題解決的な行動をとることが多く、他者利用的対処は一般的に選択されることが少ない行動であるといえる。t検定の結果、協力要請的対処 (t=3.38, p<.001)、個人的対処 (t=4.99, p<.001)、他者利用的対処 (t=7.29, p<.001)、積極的対処 (t=7.01, p<.001) で場面間に有意差がみられた。このように、6 カテゴリー中、4つの対処行動カテゴリー

で有意な差が得られたため、場面1と場面2を対処行動の異なる学業場面として、別々に検討を行うこととした。

[2]各場面の対処行動に及ぼす性差と学年差の影響について

各場面における対処行動について、各下位尺度ごとに性別・学年別の平均値と標準偏差を算出し、性(男・女)×学年(4年生・6年生)の2要因分散分析、および各学年ごとの対処行動間の差についてt検定を行った。

◎場面1

場面1における各学年の対処行動の平均値を図1に示した。4年生では、積極>協力要請>個人>情緒的援助>回避>他者利用の順に得点が高く、6年生では、協力要請>積極>情緒的援助>個人>回避>他者利用の順に得点が高かった。

分散分析の結果 (Table 2), 性の有意な主効果がみられたのは、回避的対処 (F (1/219) = 5.45, p<.05)、個人的対処 (F (1/219) = 5.02, p<.05)、他者利用的対処 (F (1/215) = 3.90, p<.05) で、男子の得点が高かった。これより、場面1では、男子のほうが女子よりも回避的対処や他者利用的対処のような間接的な対処行動を多く用いるが、同時に個人的対処のような対処行動も多くとる傾向があることがわかった。

Table 2 The means of each coping and results of 2way ANOVA in Situation 1

		4th		6th		total	F		
		boys	girls	boys	girls		gender	grade	interaction
		M	SD	M	SD		M	SD	
Avoidance	M	3.09	2.77	3.49	3.02	3.17	F=5.45* (boys>girls)	F=3.09	F=0.17
	SD	1.38	0.98	1.48	1.23	1.33			
Social Cooperation	M	4.78	4.64	4.78	5.17	4.86	F=0.78	F=1.53	F=1.41
	SD	1.42	1.62	1.54	1.69	1.58			
Emotional Support	M	4.17	3.45	3.64	3.43	3.63	F=3.22	F=1.29	F=1.24
	SD	1.73	1.53	1.69	1.61	1.65			
Aggressive Individualism	M	4.56	4.49	3.76	3.05	3.86	F=5.02* (boys>girls)	F=27.95*** (4th>6th)	F=2.24
	SD	1.68	1.74	1.54	1.67	1.62			
Social Exploitation	M	2.83	2.49	3.12	2.88	2.87	F=3.90* (boys>girls)	F=5.68*** (4th<6th)	F=0.12
	SD	0.99	0.75	1.16	1.04	1.04			
Active	M	5.03	5.26	4.04	4.25	4.52	F=1.28	F=24.76*** (4th>6th)	F=0.00
	SD	1.25	1.51	1.53	1.29	1.50			

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

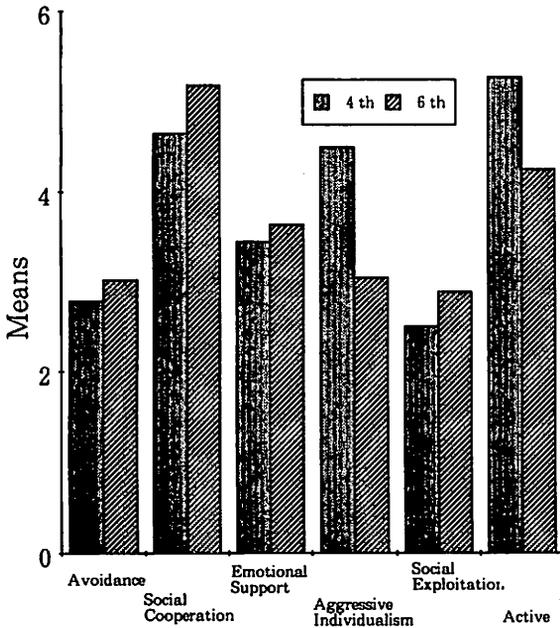
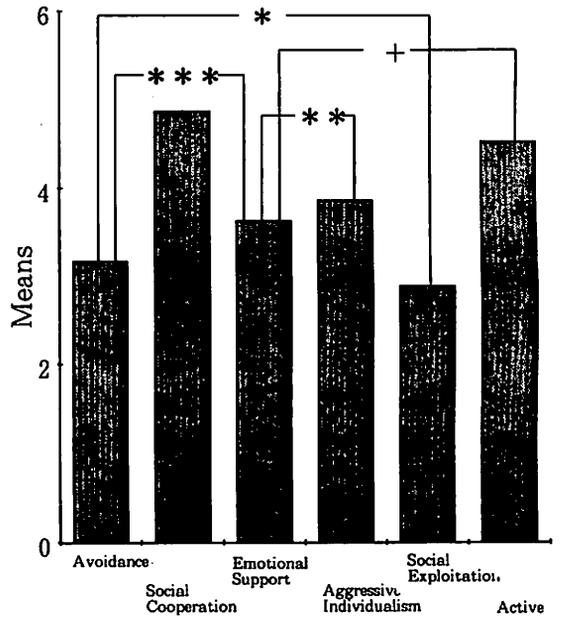


Fig 1. The grade differences of each coping in Situation 1.

学年の有意な主効果が見られたのは、個人的対処、他者利用的対処および積極的対処で、4年生の得点が有意に高かったのは、個人的対処 ($F(1/219) = 27.95, p < .001$), 積極的対処 ($F(1/221) = 24.76, p < .001$) であった。他者利用的対処 ($F(1/218) = 5.68, p < .05$) では6年生のほうが有意に高かった。これより、4年生は、個人的対処や積極的対処のような、直接問題へ働きかける対処行動を多くとり、学年があがるにつれ、他者利用的対処のような消極的な行動を多くとる傾向があることがわかった。

各学年ごとの対処行動間の差についての結果を Fig 2-1 および Fig 2-2 に示した。4年生 (Fig 2-1) において有意な差が認められたのは、積極的対処と協力要請的対処 ($t = 2.20, p < .01$), 情緒的援助的対処と回避的対処 ($t = 4.02, p < .001$) および回避的対処と他者利用的対処 ($t = 3.26, p < .001$) の間であった。6年生 (Fig 2-2) では、積極的対処と協力要請的対処 ($t = 4.40, p < .001$), 積極的対処と情緒的援助的対処 ($t = 3.18, p < .01$), 回避的対処と他者利用的対処 ($t = 2.30, p < .05$) の間で有意な差がみられた。



+p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Fig 2-1. The result of t-test of each coping of 4th graders in Situation 1.

◎場面 2

場面 2 における各学年の対処行動の平均値を Fig 3 に示した。両学年ともに、積極 > 個人 > 協力要請 > 情緒的援助 > 回避 > 他者利用の順に得点が高かった。

分散分析の結果 (Table 3), 性の主効果が見られたのは、個人的対処 ($F(1/219) = 5.02, p < .05$) で、男子の得点が有意に高かった。これは、場面 1 の結果と一致しており、その他のカテゴリーでは有意な性の主効果は認められなかった。これより、場面 1 と同様に場面 2 においても、男子が自分で問題を解決する直接的な対処行動をより多く用いる傾向にあることがわかった。

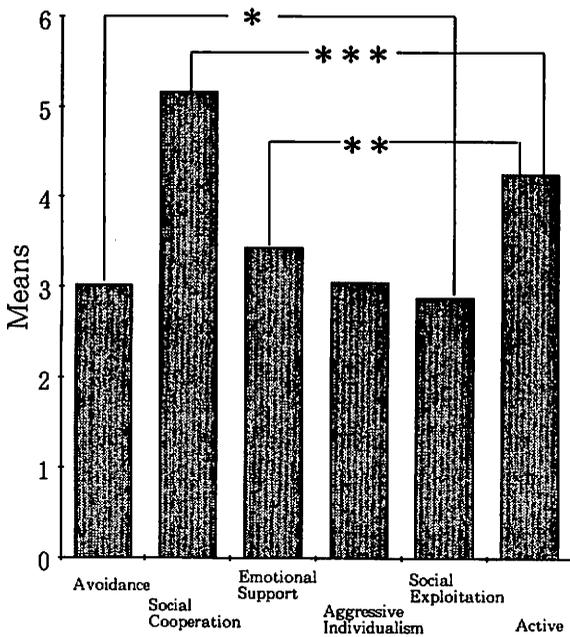
学年の主効果が認められたのは協力要請的対処 ($F(1/219) = 9.31, p < .01$), 個人的対処 ($F(1/219) = 10.06, p < .01$), 積極的対処 ($F(1/221) = 6.45, p < .05$) で、いずれも4年生の得点が有意に高かった。これより、4年生は6年生より、協力要請的対処や個人的対処、積極的対処のように、直接的な問題解決行動を多くとることがわかった。

各学年ごとの対処行動間の差についての結果を Fig 4-1 および Fig 4-2 に示した。4年生

Table 3 The means of each coping and results of 2way ANOVA in Situation 2

		4th		6th		total	F		
		boys	girls	boys	girls		gender	grade	interaction
Avoidance	M	3.42	3.06	3.47	3.10	3.28	F=3.82	F=0.06	F=0.00
	SD	1.44	1.31	1.48	1.26	1.39			
Social Cooperation	M	4.53	5.09	4.14	4.20	4.42	F=1.44	F=9.31** (4th>6th)	F=1.40
	SD	1.34	1.63	1.55	1.45	1.54			
Emotional Support	M	3.50	3.54	3.49	3.40	3.47	F=0.02	F=0.10	F=0.24
	SD	1.22	1.05	1.52	1.20	1.59			
Aggressive Individualism	M	5.27	4.67	4.56	3.80	4.50	F=9.04** (boys>girls)	F=10.60** (4th>6th)	F=0.11
	SD	1.73	1.86	1.76	1.56	1.78			
Social Exploitation	M	2.31	2.39	2.33	2.24	2.32	F=0.06	F=0.33	F=0.64
	SD	0.92	0.83	0.85	0.65	0.81			
Active	M	5.46	5.96	5.17	5.10	5.37	F=0.44	F=6.45* (4th>6th)	F=1.52
	SD	1.76	1.62	1.68	1.55	1.67			

*p<.05 **p<.01



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

Fig 2-2. The result of t-test of each coping of 6th graders in Situation 1.

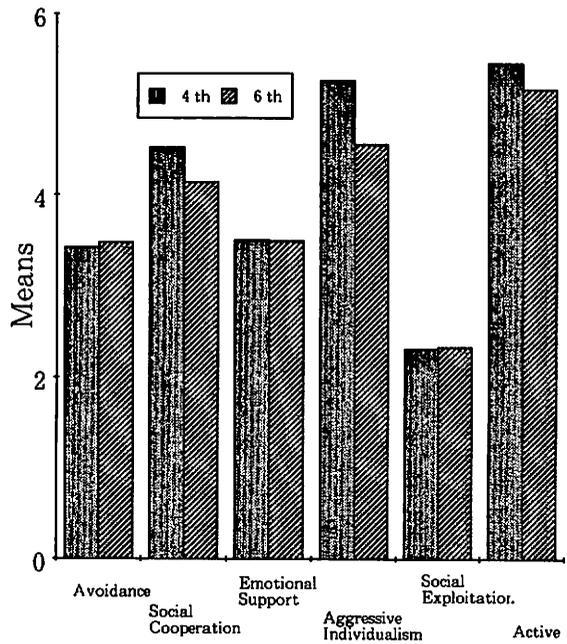
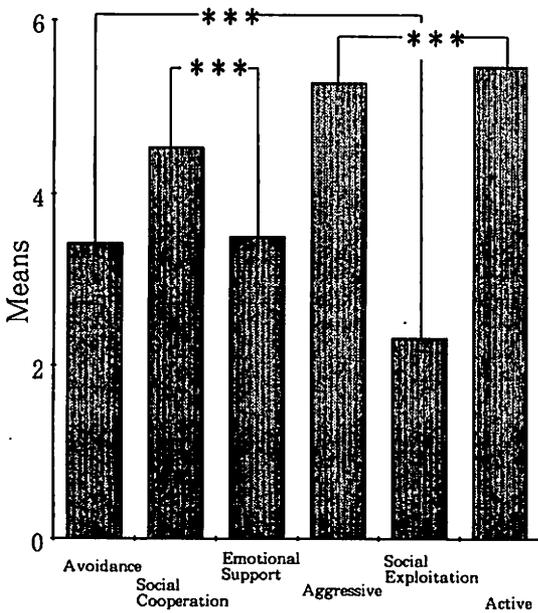


Fig 3. The grade differences of each coping in Situation 2.

(Fig 4-1)において有意な差が認められたのは、積極的対処と個人的対処 ($t = 3.64, p < .001$), 協力要請的対処と情緒的援助的対処 ($t = 6.42, p < .001$), 回避的対処と他者利用的対処 ($t = 4.88, p < .001$)の間であった。6年生(図4-2)においては、積極的対処と個人的対処 ($t =$

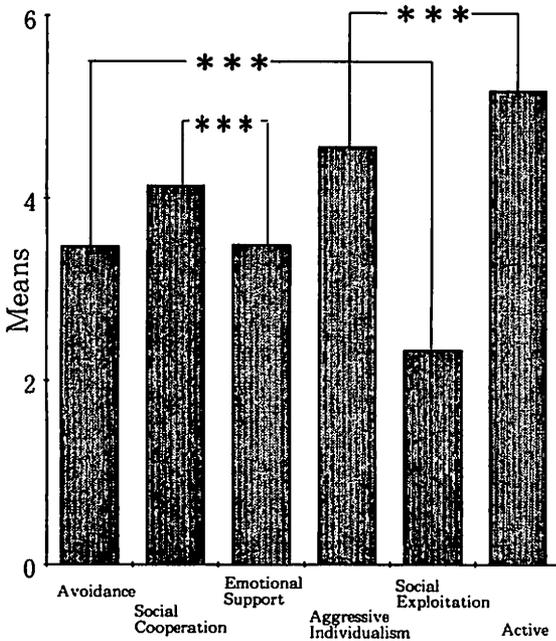
5.55, $p < .001$), 協力要請的対処と情緒的援助的対処 ($t = 4.36, p < .001$), 回避的対処と他者利用的対処 ($t = 9.65, p < .001$)の間で有意な差がみられた。

性差について検討してみると場面1では回避的対処, 個人的対処および他者利用的対処において



***p < .001

Fig 4-1. The result of t-test of each coping of 4th graders in Situation 2.



***p < .001

Fig 4-2. The result of t-test of each coping of 6th graders in Situation 2.

男子の得点が有意に高く、場面2においても個人的対処で男子の得点が高かった。嘉数ら(1994)は幼児を対象にした対処行動研究の結果、ストレスフルな状況において、男児は攻撃的行動を有意に多く示していることを報告しており、本研究と一致している。これより、男子は他人に頼らず自分で問題を解決するという攻撃的な対処行動を多くとる傾向にあることが分かり、このことは性役割を反映していると考えられる。また、有意な差は認められないが、場面1および場面2のいずれにおいても、協力要請的対処および積極的対処において女子の得点が高く、男子に比べて女子の方が他人からのサポートを求めたり、積極的な対処をするなどのポジティブな行動を多く求めるということが考えられる。これまでも、対処行動の性差を検討した研究では女兒が男児に比べてより広範な対処パターンを用いること(Patterson & McCubbin, 1987)、および対処の手段として周囲の成人を利用する傾向が大であることが明らかにされている。また、三浦・坂野(1996)も、中学生を対象にした研究で、女子は男子に比べて学業活動のトラブルに対して、積極的に対処したり、肯定的にとらえる、あるいはサポートを求めるなどの向社会的な対処行動を多く用いるという結果を報告している。

学年差について、検討してみると場面1の他者利用的対処で6年生の得点が高くなっている以外は、4年生の対処行動得点が6年生よりも有意に高くなっていた。その原因の一つとして、一般的に学年の低い子どもは、すべての対処行動を、一貫して肯定的に過大評価する傾向にあり、学年があがるにつれて、評価が控えめになってくるということが考えられる。これは、年齢が高くなるにつれて対処行動の得点が低くなるという他の研究結果と同様である。

II. 対処行動と学習背景要因の関連について

対処行動の下位尺度と学習の背景要因との相関係数を各場面ごとに算出し、Table 4-1およびTable 4-2に示した。

[1] 場面1における対処行動と学習背景要因との相関 (Table 4-1)

回避的対処や他者利用的対処と、家庭学習時間、

Table 4 - 1 The correlations between coping strategies and learning background in the situation 1.

	Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
Home work	-.143*			.243***	-.167*	.231***
Crim school		-.138*				
Understanding Japanese	-.354***		-.145*	.155*	-.275***	
Understanding Math	-.214**		-.146*		-.197**	.137*
Grade Japanese	-.221***		-.212**		-.243***	
Grade Math	-.238***		-.225***		-.223***	

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

Table 4 - 2 The correlations between coping strategies and learning background in the situation 2.

	Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
Home work	-.296***		-.263***	.176**	-.173**	.216**
Crim school						
Understanding Japanese	-.200**		-.139*	.150*		.193**
Understanding Math	-.209**	-.132*	-.148*	.333***	-.173*	.166*
Grade Japanese			-.200**	.202**	-.158*	.172*
Grade Math	-.225***	-.155*	-.174**	.286***	-.259***	.150*

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

国語・算数の理解度、国語・算数の成績との間にはいずれも低い負の相関がみられた。また情緒的援助的対処も、両理解度・両成績との間に低い負の相関を示した。また、個人的対処や積極的対処と、家庭学習時間および国語の理解度との間には正の相関が得られた。

[2]場面2における対処行動と学習背景要因との相関 (Table 4 - 2)

場面2も、場面1とほぼ同様な結果が得られ、家庭学習時間や教科の理解度および成績は、回避的対処や情緒的援助的対処、他者利用的対処のような依存的な対処行動との間には負の相関が、個

人的対処や積極的対処の対処行動との間には正の相関が得られた。

これらの結果より、自分で家庭での学習時間をもてたり、勉強に理解度を示す者は、個人的対処や積極的対処のような能動的、直接的な問題解決行動を用い、学習時間が少なく、教科の理解度が低く、成績を低く評価する者は、回避的対処や他者利用的対処、情緒的援助的対処のような消極的、依存的な対処行動をとることが示唆された。

Ⅲ. 対処行動とCAMIの関連について

対処行動の下位尺度とCAMIの下位尺度との

Table 5 - 1 The correlations between coping strategies and CAMI in the situation 1.

		Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
Control	CP	-.154*			.236***		.207**
Agency	AEP	-.348***			.257***		.288***
	AAP		.158*		.269***	.158*	.141*
	ALP	.132*		.180**			
	ATP						.141*
Means-ends	MEP						
	MAP	.134*				.131*	
	MLP	.269***		.249***		.256***	
	MTP	-.196**	.147*		.146*		.271**
	MUP	.191**		.238***		.179**	
Control	CN	.306***		.212**		.139*	
Agency	AEN	.250***				.214***	
	AAN	.289***		.161*		.287***	
	ALN	.256***		.201**		.200**	
	ATN	.208**				.229***	
Means-ends	MEN					.139*	
	MAN						
	MLN	.158*		.153*		.149*	
	MTN	.164*				.173*	
	MUN		.180**		.142*		

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

相関係数を Table 5 - 1 および Table 5 - 2 に示した。

[1] 場面 1 における対処行動と CAMI との相関 (Table 5 - 1)

Table 5 - 1 より、多くの有意な相関値が得られていることから、対処行動と CAMI との間には深い関連があることが分かった。

positive 事態において、統制感や努力の保有感は、回避的対処との間に負の相関を示したが、個人的対処や積極的対処との間には正の相関がみられた。能力の保有感は、協力要請的対処や他者利用的対処との間には負の相関を示したが、統制感と同様、個人的対処や積極的対処との間には正の相関を示した。また、運・未知の要因の認識は、回避的対処、情緒的援助的対処および他者利用的

対処との間に正の相関を示した。教師の認識は、回避的対処との間には負の相関を示し、協力要請的対処、個人的対処、および積極的対処との間には正の相関を示した。

negative 事態においては、無力感は、回避的対処、情緒的援助的対処、および他者利用的対処と正の相関を示し、努力、能力、運、および教師の保有感も同様な結果を示した。また、運および教師の認識は、回避的対処、情緒的援助的対処、および他者利用的対処と正の相関を示し、未知の要因の認識は、協力要請的対処および個人的対処と正の相関を示した。

[2] 場面 2 における対処行動と CAMI との相関 (Table 5 - 2)

positive 事態においては、統制感と回避的対処

Table5 - 2 The correlations between coping strategies and CAMI in the situation 2.

		Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
Control	CP	-.195**			.272***		.354***
Agency	AEP	-.278***			.299***		.394***
	AAP				.251***		
	ALP			.145*		.275***	-.131*
	ATP	-.134*			.151*	.174*	.137*
Means-ends	MEP	-.190**					
	MAP			.146*	-.206**		-.149*
	MLP	.226***		.240***		.269***	
	MTP		.243***				.236***
	MUP	.218**		.237***		.258**	-.175**
Control	CN	.259***		.247***	-.248***	.213**	-.310***
Agency	AEN	.230***		.185**	-.236***	.270**	-.237***
	AAN	.258***		.229***	-.218**	.252***	-.244***
	ALN	.278***		.310***	-.156*	.324***	-.149*
	ATN	.157*		.164*		.198**	
Means-ends	MEN		.173**			.139*	
	MAN	.146*					
	MLN	.203**		.267***		.182**	
	MTN	.203**		.140*	-.197*	.130*	-.147*
	MUN			.165*		.172*	

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

との間に負の相関が、個人的対処と積極的対処との間に正の相関が認められた。努力の保有感も統制感と同じ結果であった。また、教師の保有感においても個人的対処、他者利用的対処、および積極的対処とは正の相関を示し、回避的対処との間に負の相関がみられた。能力の保有感も個人的対処と正の相関を示し、運の保有感も情緒的援助的対処および他者利用的対処に正の相関を示した。

negative事態では、無力感と回避的対処、情緒的援助的対処、および他者利用的対処との間には正の相関があったが、個人的対処および積極的対処との間には負の相関があった。また努力、能力、運についても無力感と同様な結果が得られ、教師の保有感でもほぼ同様な結果が得られた。

これらの結果より個人的対処・積極的対処のよ

うな能動的な対処行動をとる者は、課題に対する統制感が高く、努力・能力のような内的な要因に帰属することが示唆された。また回避的対処・情緒的援助的対処・他者利用的対処のような受動的な対処行動を用いる者は、無力感が高く、運・未知のように外的で統制不可能な要因に帰属することが示唆された。

これらの結果より、対処行動と、統制感や原因帰属が関連していることが示唆された。

IV. 対処行動とソーシャルサポートの関連について

対処行動の下位尺度とソーシャルサポートとの相関係数を、Table 6 - 1 および Table 6 - 2 に示した。

Table 6-1 The correlations between coping strategies and learning support in the situation 1.

	Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
emotional support	-.361***	.190*			-.174*	.299***
informational support	-.406***	.174*			-.248**	.309***
support total	-.422***	.201**			-.242**	.311***

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

Table 6-2 The correlations between coping strategies and learning support in the situation 2.

	Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
emotional support	-.218**	.247***				.325***
informational support	-.254***	.235**			-.172*	.361***
support total	-.253**	.230**			-.162*	.345***

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

場面1および2で同様な結果が得られ、情緒的サポートと情報のサポートともに回避的対処および他者利用的対処との間には負の相関、協力要請的対処および積極的対処との間には正の相関が得られた。これらの結果より、周りからサポートを得ていると認知している者は、困難な状況におかれた時も、協力要請的対処や積極的対処のような能動的な対処行動を用い、反対に、サポートが得られないと認知している者は、回避的対処や他者利用的対処のような消極的な対処行動を示すことが示唆された。

V. 対処行動とストレス反応について

対処行動の下位尺度とストレス反応との相関係数を、Table 7-1およびTable 7-2に示した。[1]場面1における対処行動とストレス反応との相関 (Table 7-1)

「抑うつ・不安感情」, 「不機嫌・怒り感情」, 「無気力」と回避的対処との間にいずれも正の相関が得られ、「無気力」と他者利用的対処の間に

も正の相関がみられた。これより、回避的対処や他者利用的対処のような依存的な対処行動をとることと、ストレスの高さとの間には関係があることがわかった。

[2]場面2における対処行動とストレス反応との相関 (Table 7-2)

回避的対処、情緒的援助、および他者利用的対処とストレス反応との間に正の有意な相関が得られ、個人的対処や積極的対処との間には負の相関が得られた。これより回避的対処、情緒的援助、および他者利用的対処のような依存的な対処行動はストレスを増幅させるが、個人的対処や積極的対処のように直接問題に働きかける対処行動はストレスを軽減する働きがあることが分かった。

全体的に回避的対処、情緒的援助、および他者利用的対処の対処行動とストレス反応との間には正の相関が認められた。また、個人的対処や積極的対処とストレス反応との間には負の相関が得られた。

これは、回避的対処、情緒的援助、および他者

Table 7-1 The correlations between coping strategies and learning support in the situation 1.

	Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
physical response						
depression	.191**					
bad temper	.150*					
helplessness	.267***				.218**	
stress total	.184**				.180*	

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

Table 7-2 The correlations between coping strategies and learning support in the situation 2.

	Avoidance	Social Cooperation	Emotional Support	Aggressive Individualism	Social Exploitation	Active
physical response			.177**		.218*	
depression	.171*		.157*		.215**	
bad temper	.227***		.211**	-.180**	.215**	-.218**
helplessness	.352***		.233***	-.199**	.214**	-.260***
stress total	.228**		.179*	-.146*	.279***	-.229**

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

利用的対処のような対処行動は、逃避的・依存的で問題の解決に消極的であり、たとえ課題から逃れられたり、他人からの援助が得られたりしても、自ら積極的に行動しないために、無気力になったり不安になるなどのネガティブな感情がおり、それがストレス反応に影響しているのではないかと思われる。一方で個人的対処や積極的対処のように、問題に対して自らの力で直接問題に働きかける能動的な対処行動を行うものは、問題解決に成功しても失敗しても、ある程度の達成感や満足感をえることができる。それらがストレス反応の低減につながる要因の1つと推測される。

これより、対処行動のタイプによって、ストレス反応が異なることが判明され、対処行動がストレスを軽減したり増幅したりすることを示唆している。

総合的考察

以上の結果は、相関研究によるものなので因果関係までは言及できないが、傾向として次のようなことが示唆された。問題解決の方法として、努力および能力のような内的な要因を重視する者は、個人的対処や積極的対処によって、自分で能動的に問題の解決を図ろうとする。その結果、満足感や達成感が得られて課題に対する統制感が高まり、それがストレス反応の低減に影響すると思われる。一方、効果的に対処する方法が分からなかったり、運に頼るなどの外的で不安定な要因を重視する者は、自分で学習活動を積極的に行動とはせず、回避的対処、情緒的援助的対処、および他者利用的対処のように逃避的および他者利用的に対処行動を多く用いる傾向があった。その結果、自らの達成感が得られなく、無力感が高くなり、無気力などのネガティブな感情が起こって、ストレス反

応が高くなると推測される。

以上の結果から、対処行動尺度としてのBISC尺度の日本での適用性が認められたといえる。また、学習背景要因、CAMI、ソーシャルサポート、およびストレス反応のいずれとも、BISC尺度との間に密接な関連があることが結論づけられた。

引用文献

- 嘉数朝子・井上 厚・島袋恒男 1994 沖縄の児童の進路発達と学習意欲に関する研究 (1)日本心理学会第36回総会発表論文集, p.103.
- 嘉数朝子・井上 厚・島袋恒男・前原武子 1995 沖縄県の児童の学習動機づけと原因帰属に関する研究 琉球大学教育学部紀要, 46, 115-121.
- 嘉数朝子・井上 厚・白石敏行 1994 幼稚園における幼児の心理的ストレスおよび対処行動琉球大学教育学部紀要, 45, 15-29.
- 嘉数朝子・井上厚・當山りえ・中澤潤 1998 児童の心理的ストレスと対処行動, ソーシャルサポート, 性格特性—日本語版BISCの作成と沖縄と千葉の地域比較— 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 6
- 唐澤真弓・宮下孝広・東洋 1993 学習意欲の原因帰属に関する国際比較研究— CAMIによる調査(中間報告)— 発達研究, 9, 87-98.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. 1984 Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Lopez, D. F., & Little. T. D 1995 A manual on the theoretical development and empirical validation of The Behavioral Inventory of Strategic Control (BISC) Max Plank Institute for Human Development and Education, Berlin, Germany.
- 真島真理・宮下孝広・唐澤真弓・T. D.Little・東洋 1994 自己の統制感に関する分析的研究とその国際比較(3)CAMI構成概念と学業成績の関係 日本教育心理学会第36回 総会発表論文集, p.101.
- 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 日本教育心理学研究, 44,368-378.
- 森 和代・坂野 緑 1992 児童のソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究, 40, 402-410.
- 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—小学校4, 5, 6年生を対象にして— 教育心理学研究, 39, 182-185.
- 中澤 潤 1996 児童のストレスとライフイベント・社会的サポート・社会的問題解決日本発達心理学第7回大会発表論文集, p.171
- 嶋田洋徳・岡安考弘・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, 7-19.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1994 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学 研究, 7, 46-58.
- 島袋恒男・井上 厚・嘉数朝子 1994 沖縄の児童の進路発達と学習意欲に関する研究 (1) 日本心理学会第36回総会発表論文集, p.102.
- 島袋恒男・嘉数朝子・井上 厚・廣瀬 等・前原武子 1995 沖縄県の児童の学習意識・認識に関する研究 琉球大学教育学部紀要, 47, 199-214.
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. 1988 Control, means-ends and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 117-133.
- 當山りえ 1996 沖縄県の高校生の学習意欲の規定因に関する研究—CAMI理論の実証的検討— 琉球大学大学院教育学研究科学校教育専攻学校教育専修学校心理学コース修士論文(未公開)

謝 辞

本研究の実施にあたって名護仁子さんのご協力を得ました。記して感謝します。