

# 琉球大学学術リポジトリ

## 児童のストレス対処行動と統制可能性の関係の発達 的变化

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): ストレス, 対処, 統制可能性 キーワード (En): stress, coping, perceived controllability 作成者: 嘉数, 朝子, 當山, りえ, 井上, 厚, Kakazu, Tomoko, Toyama, Rie, Inoue, Atushi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/1857">http://hdl.handle.net/20.500.12000/1857</a>

# 児童のストレス対処行動と統制可能性の関係の発達的变化

嘉数 朝子\*・當山 りえ\*\*・井上 厚\*\*\*

## Developmental Changes of the relation between Perceived Controllability and Stress Coping in Elementary Students

tomoko KAKAZU\* rie TOYAMA\*\* atushi INOUE\*\*\*

### Summary

The purpose of this study to survey the developmental perspective of perceived controllability and stress coping in 2nd, 3rd, and 4th grade elementary students.

The results suggest that the children were very capable of controlling themselves in stressful in interpersonal situation. Also, they were likely to less rely on help and support from others as they matured. There were differences between the sexes in coping with stress. The individual differences in coping strategies were more apparent among boys rather than girls.

[keyword] stress, coping, perceived controllability.

### 問 題

心理的ストレスおよびその対処行動に関する研究は、従来、主として成人を対象に、配偶者の死、離婚、病気、失業、その他重大な社会経済的・心理的危機などによる非日常的なストレスを中心に行われてきた（例、Holmes & Rahe, 1967）。日常的なストレスの相乗的効果に対する関心がもたれるようになったのには、Lazarus & Folkman (1984) の功績によるところが大きい。日常的なストレスおよびその対処行動に関する研究も、主として成人を対象に行われてきたが、近年、ようやく子どもを対象にした研究が見られるようになってきた。例えば、わが国では、幼児（嘉数・井上・白石, 1994）、小学校高学年（長根, 1991; 嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994）、中学生（岡安・嶋田・丹羽・森田・矢富, 1992）を対象に、園生活あるいは学校生活における心理的ストレスのカテゴリー化が試みられている。これらの研究から、幼児、小学生、および中学生が日常経験するストレスの中で、友人関係が最

も大きな割合を占めることが明らかにされている。

一方、心理的ストレスに対する対処行動に関しても、従来、成人を中心に数多くの研究が行われ、子どもを対象にした研究は少ない。Campos (1987) が指摘しているように、成人を中心にした研究結果に基づく対処行動モデルを、直ちに同型写像的に子どもの対処行動に適用することには問題がある。しかしながら、成人の対処行動の研究を先導する概念的モデルは、幼児・児童の対処行動の研究にとって出発点を提供するものと考えられる。

成人の対処行動に関するモデルの中で、認知的評価モデル（Lazarus & Folkman, 1984）および一次的・二次的コントロールモデル（Rothbaum, Weisz, & Blackburn, 1984）は、子どもの対処行動を理解するために役立つと期待される。Lazarus & Folkman (1984) のモデルでは、次の2つの対処行動が区別される。すなわち、1つは問題中心的対処行動であり、ストレスそのものを、直接的に統制し、あるいは変容させよう

\*琉球大学

\*\*沖縄キリスト教短期大学

\*\*\*広島女学院大学

とする行動である。他の対処行動は情緒中心的対処行動であり、ストレスラーによって生じた自らの情緒的混乱を統制し、あるいは低減させようとする行動である。他方、Rothbaum, Weisz, & Blackburn (1984) のモデルでは、以下のような2つの対処行動が区別される。その第1は、一次的コントロールで、これは客観的条件あるいは事実そのものに影響を及ぼすことを目的とした行動であり、第2の二次的コントロールは、現在の状況との良い適合を最大限に求めることを目的とした行動である。これら2つのモデル間には、明らかな相違点も認められるが、対処行動の意図あるいは機能に基づいて、2つの基本的な対処行動を区別しているという点では共通点があるといえることができる。つまり、問題中心的対処行動あるいは一次的コントロールとよばれる対処行動は、いずれも、人や環境あるいは人-環境間について、知覚されたストレスフルな関係の側面を変化させ、あるいは支配しようとする努力をいう。また、情動中心的対処行動あるいは二次的コントロールとよばれる対処行動は、ストレスフルな事象に関連して生起する情動を統制し、あるいは調整する努力をいう。

Band & Weisz (1988) は、問題中心的・情緒中心的対処行動モデルと一次的・二次的コントロールモデルに準拠したカテゴリーを用いて、6、9、12歳児を対象に、彼らの日常的ストレスフル状況における対処行動の差異、および対処行動の年齢的变化について検討した。その結果、6歳児では、他の年齢群に比べて、一次的コントロールカテゴリーに分類される対処行動が多用されること、および二次的コントロールカテゴリーに分類される対処行動、とりわけ認知的対処行動の使用が年齢とともに増加することが明らかにされた。

また、Compas, Malcarne, & Fondacaro (1988) は、小学校6年生から中学校2年生を対象に、問題中心的・情緒中心的対処行動モデルの有効性を検討している。その結果、ストレスフルな事態に直面した場合、社会的ストレスラーおよび学業的ストレスラーのいずれに対しても、問題中心的小および情緒中心的小の両対処行動が一貫して用いられるとともに、発達的には、学年が進むにつれて情緒中心的対処行動が多く用いられ、問題

中心的対処行動は学年とともに減少していくことを確認した。

これらの結果は、対処行動の発達的变化について、問題解決中心的対処スキルが就学前に出現して、児童期初期までに増大し、一方、情緒中心的対処スキルは、児童期後期から思春期にかけて増大するというCompas, Benez, Malcarne, & Worsham (1991) の見解と一致している。

わが国においても、ストレスフルな事態に対する幼児・児童の対処行動に関して、例えば、嘉数・井上・白石 (1994) は、問題中心的・情緒中心的対処行動モデルを用いて、幼児を対象に検討している。その結果、他者に対して「サポートを求める行動」および「直接的問題解決行動」の出現率が、他のカテゴリーの行動よりも有意に高いことを見いだしている。しかも、「サポートを求める行動」の内容には、問題解決の手段を成人に求める「問題解決的サポート」が多く認められた。一方、情緒中心的対処行動である「気そらし行動」および「回避行動」の出現率は高くなく、幼児の対処行動の中心が問題中心的対処行動であることが明らかにされた。

児童期後期の子どもについては、嘉数・井上・上里・島袋 (1996) によって、小学校6年生を対象として、友人との葛藤場面におけるストレス対処行動が検討されている。その際、小学校も高学年になると、「サポートを求める行動」や「問題中心的対処行動」に比べて、「情緒中心的対処行動」の出現率が高くなることが予測された。その結果、予測と一致して、「サポートを求める行動」の出現率は低かった。しかしながら、「問題中心的対処行動」の1つである「直接的対処行動」の出現率が高く、「情緒中心的対処行動」の1つである「間接的対処行動」の出現率が低かったことは予測と一致しなかった。この結果は、小学校6年生にとって、設定された対人的葛藤場面が比較的統制可能であると認知されたため、「直接的対処行動」の出現率が高くなったのであろうと解釈された。このことから、対処行動を媒介する要因として、ストレス場面の統制可能性、すなわち、自分がその場면을統制することの可能性の程度に関する認知を検討することの必要性が示唆された。

Lazarus & Folkman (1984) は、ストレスラー

と対処行動の間の認知的評価という媒介変数の重要性を強調している。さらに、彼らは、認知的評価に、一次的評価、二次的评价、および再評価の3段階を区別している。一次的評価とは、自分にとってストレスがもつ有害度、脅威度、あるいは挑戦度に関する判断であり、二次的评价とは、自分が採りうる対処行動の選択に関する判断であり、再評価とは、新たに入手された内外からの情報に基づいて変えられる評価をいう。ストレスに関する統制可能性の認知は、一次的評価に関わる判断であり、この判断は、その後の二次的评价における対処行動の選択に影響すると考えられる。

過去において統制可能性を問題にした実証的研究の中で、例えば、Altshuler & Ruble (1989) は、6、8、11歳児を対象に、実験者によってアプリアリに設定された2つの統制不可能なストレス状況下での対処行動について検討している。すなわち、一方ではポジティブな出来事が、他方ではネガティブな出来事が想定される状況が、対処行動に及ぼす影響が検討された。その結果、統制不可能な状況における対処行動には、年齢差が認められず、統制不可能な状況下では、いずれの年齢群の子どもでも、直接的な情緒操作／緊張低減行動や接近行動（問題中心の対処行動）に比べて、回避的あるいは逃避的対処行動に言及する率が高いことが明らかになった。さらに、特にネガティブな出来事が想定される統制不可能状況における回避的対処行動を、部分的回避行動と完全な回避行動に分けて分析した結果、部分的回避行動では、どの年齢群においても行動的気そらし行動（何か別のおもしろいことをする、遊ぶ、読書をする、TVを見る、など）の出現率が高かった。そして加齢にともなって認知的気そらし行動（何か別のおもしろいことを考える、空想する、など）などの部分的回避行動の出現率は増大するが、ストレス状況からの逃避といった完全な回避行動は減少することが明らかにされた。この結果を、問題中心・情緒中心のモデルの枠組みで分類すると、統制不可能な状況では、加齢とともに情緒中心の対処行動、とりわけ認知的な情緒中心の対処行動が増大すると解釈できる。Band & Weisz (1988) の研究結果においても、状況によって対処行動の

あり方が異なり、「友達とのいざこざ」といった、子どもにとって統制可能と認知されると考えられる状況では、ストレスそのものに影響を及ぼそうとする一次的コントロール行動が、一方、「注射のために医者のところへ行く」といった、統制不可能と認知されると考えられる状況では、ストレスによる心理的衝撃緩和のための二次的コントロール行動が多く用いられていた。さらに、Compasら (1988) の研究では、最近3カ月以内に経験されたストレスフルな出来事の中で、社会的（対人的）ストレスが、学業のストレスよりも統制不可能であると認知されやすいこと、そして社会的ストレスに対しては、学業のストレスよりも情緒中心の対処行動が用いられることが明らかにされている。

以上の研究結果から、ストレスに対する対処行動が、幼児・児童から認知された統制可能性の程度によって規定されることが明らかになった。しかしながら、統制可能性を考慮した従来の研究では、Compas, Malcarne, & Fondacaro (1988) の研究を除き、ストレスの統制可能性の程度は、実験者によってアプリアリに評定されていたに過ぎない。

従って、本研究の目的は、ストレスの統制可能性に関する児童自身の認知を確認した後、その統制可能性とそれに続くストレス対処行動との関係を発達の観点から検討することである。その際、過去の研究で対象とされることが少なかった小学校低学年および中学年の児童を対象として、対処行動の質的・量的な発達の変化を集团的に捉えることの方法論的可能性についても検討する。

ストレスへの対処行動に影響を及ぼす要因の1つとして、性差の重要性が指摘され、思春期の女子が男子に比べてより多様な対処行動を用いること、および周囲の成人にサポートを求める行動が多いという傾向があることが明らかにされている (Patterson & McCubbin, 1987)。

従って、本研究の第2の目的は、小学校低・中学年の児童において対処行動に性差が見られるか否かを検討することである。

## 予備調査

目的：予備調査の目的は、小学校での日常生活場面で、児童にとっていかなる出来事がストレスになるか、そうしたストレスに対して彼らがいかなる対処行動をとるかを明らかにすることである。

方法：

- (1) 対象者：日頃児童とよく接し、彼らを観察している沖縄県公立小学校教諭38名（平均勤続年数13.8年）。
- (2) 調査期間：1995年5月
- (3) 手続き：

a. 小学校中堅クラスの教諭を対象とした夏期講習会の会場で一斉に実施した。

b. 調査尺度：学校場面における児童のストレスおよび対処行動調査尺度。

これは、嘉数・井上・白石（1994）の考案による「幼児用ストレス調査尺度」（幼稚園教諭による記入用）に準拠して作成された。具体的には、学校場面において、いかなる状況あるいは場面が児童にとってストレスになり得るかに関して、教師にオープンエンド形式で回答を求めるものである。ストレスおよび対処行動に性差が予想されたため、男女児別に回答を求めた。教示は以下の通りであった。

学校での生活において、日頃、児童がどのような状況でストレス（悲しんだり、つらかったり、緊張したり）を感じていると思いますか？自由にお書きください」。

- c. 評定：自由記述された内容に基づいてストレスの評定および分類が行われた。分類に際して用いられたカテゴリーは、嘉数・井上・白石（1994）のカテゴリーを参考に、以下の7カテゴリーが用いられた。すなわち、①対友人（友達との喧嘩、仲間はずれ）、②対授業（授業についていけない、発表の指名）、③対学習（宿題が分からない、テスト、勉強）、④対学校（掃除当番の強制、始業時間が早い）、⑤対成人（教師や親の叱責、自分を理解してくれない）、⑥対自分（自分の思い通りにならない）、⑦対家庭（両親の不和）。

分類は評定者2名が独立に行い、不一致が

生じた場合には合議によって決定した。

- (4) 結果：ストレスの7カテゴリーごとの出現率をTable 1に示す。この表から、児童にとって最も頻度が高いストレスは、男女ともに「対友人状況」であることが明らかである。さらに、Table 2に示すように、対友人状況において、最もストレスになりやすい場面を具体的にあげると、男女ともに「仲間はずれ」、次いで、女子では「悪口」、男子では「喧嘩」と「いじめ」であることが分かる。

Table 1 各ストレス因のカテゴリー別生起率（％）

		対友人	対授業	対学習	対学校	対成人	対自分	対家庭
男	有り	66.7	71.8	35.9	23.1	15.4	12.8	7.7
	無し	33.3	28.2	64.1	76.9	84.6	87.2	92.3
	計	100	100	100	100	100	100	100
女	有り	82.1	51.3	33.3	20.5	7.7	15.4	12.8
	無し	17.9	48.7	66.7	79.5	92.3	84.6	87.2
	計	100	100	100	100	100	100	100

Table 2 友人場面におけるストレス因の割合（％）

	仲間はずれ	悪口	いじめ	けんか	うまくいかない	その他	計
男	31.7	14.6	24.4	9.8	7.3	12.2	100
女	34.6	19.3	11.5	11.5	13.5	9.6	100

## 本調査

## 目的

予備調査の結果から、学校生活場面において児童にとって最もストレスフルな状況が、「対友人状況」であることが明らかになった。また、中でも「仲間はずれ場面」と「悪口場面」が最もストレスフルであったことから、本調査でのストレスフルな場面として、これらの2場面がとり上げられた。

本研究の目的の1つは、ストレスの統制可能性に関する児童の認知と対処行動との関係、および対処行動の発達的変化を検討することである。

従って、まず、実際に児童の認知を通じて、児

童によって認知される統制可能性に関して異なるストレスフルな場面を設定することが試みられた。そのために、上記2つの対友人場面ごとに、具体的には葛藤する相手の人数を変えることによって、2段階の難易度をもつ計4つの場面が設定された。すなわち、より困難な場面は、より容易な場面に比較して、児童によって認知される統制可能性は低いであろうと考えられた。

ストレッサーの統制可能性の認知は、年齢によって異なることが予測される。例えば、メタ記憶の研究の中で、Flavell, Friedrichs & Hoyt (1970) は、年少児が自分の記憶量について過大な予測をする傾向があることを明らかにし、また、統制性の発達について、Compas ら (1991) も、およそ6歳から11歳までの間に、過大な評価から、より現実的な評価へと変化することを報告している。これらの研究結果から、自己の能力を過大に評価し、統制可能性を過大視しがちな傾向を持つ低年齢の子どもは、年齢が高い子どもに比べて、場面の難易度を認知することができないが、年齢が高くなれば難易度の認知が可能になるであろうと予測された(予測1)。

本調査において、集団実施の可能性を検討するために、対処行動の測定法には、強制選択法が用いられた。選択肢の決定は、基本的には、問題中心的・情緒中心的対処行動モデルの2カテゴリーに基づいて行われた。しかしながら、成人と子どもの間には、対処行動の質的な違いがあり、子どもの場合には、Lazarus & Folkman (1984) の問題中心的と情緒中心的の2カテゴリーに分類不可能な対処行動が全体の約40%もあるという指摘があること (Band & Weisz, 1988)、および余りに多くの選択肢を設定することによる実施の困難さを考慮して、本研究では、最も出現率が高い次の7カテゴリーに限定して選択肢を設定した。すなわち、①教師のサポートを求める行動、②友人のサポートを求める行動、③直接的問題解決行動、④直接的攻撃行動、⑤間接的問題解決行動、⑥感情表出、⑦対処行動なし、の7カテゴリーから選択肢が選ばれた。「サポートを求める行動」が、子どもでは最も出現率が高い行動であるという研究結果に基づいて設定された (嘉数ら, 1994)。さらに、サポートを求める対象に性差が認められ

(嘉数ら, 1994)、本研究のように横断的な年齢比較における発達差を予測して、求める対象を教師と友人に分けた。特に、ギャングエイジでは、教師よりも、友人に対してサポートを求めることが多くなり、発達差があることが予測された (予測2)。③、④は、Lazarus & Folkman (1984) のいう、問題中心的対処行動であるが、本研究では、さらに、向社会的な直接的問題解決行動 (③) と攻撃的な直接的問題解決行動 (④) の2カテゴリーに分けた。⑤は、情緒中心的対処行動である。⑥の「感情表出」は、具体的には「泣く」行動であり、子どもの対処行動を対象とする研究では、独立したカテゴリーとしているものが多く、本研究においても独立したカテゴリーとした。⑦の「対処なし」とは無反応をいう。

要するに、本研究の目的は、小学校低・中学年を対象に、①難易度を異にする対友人ストレス場面の難易度と統制可能性の認知との発達の関連性を検討し、②統制可能性の認知と対友人ストレス場面における対処行動の発達の变化を検討することである。併せて③小学校低・中学年における対処行動の性差の有無についても検討する。

## 方 法

被験者：沖縄県内南部のY小学校の2、3、4年生の各2クラス、合計187名 (男児94名、女児93名)。

手続き：

(1) 調査尺度：「ストレス対処行動尺度」

前記の予備調査の結果から、学校生活において最も出現率の高いストレッサーが、「仲間はずれにされること」と「悪口をいわれること」という対友人的葛藤場面であることが明らかになった。本研究では、これら2場面それぞれについて、一人の友人あるいは複数の友人との間での葛藤場面が設定された。すなわち、こうした難易度が異なる対友人場面を設定することによって、認知される統制可能性の大小2場面、合計4場面を想定し、それぞれについて、短い架空のエピソードとエピソードの理解を助けるために、場面ごとに2コマの線画が作成された。

各エピソードの概要は以下の通りであった。

「仲間はずれ・易場面」：「〇〇ちゃん（主人公）は鬼ごっこが大好きです。〇〇ちゃんは、△△ちゃん（友人）たちが鬼ごっこをしていたので、仲間に入れてもらおうとしました。でも、△△ちゃんがじゃまをして仲間に入れてくれません。」

「仲間はずれ・難場面」：3人の友達によってじゃまをされている以外は易場面と同じ。

「悪口・易場面」：「〇〇ちゃん（主人公）は△△ちゃん（友人）とおはなしをしていました。その時、〇〇ちゃんは△△ちゃんから悪口をいわれてしまいました。〇〇ちゃんは悪口をいわれるのはいやなので、△△ちゃんから悪口をいわれたくありません。」

「悪口・難場面」：3人の友達から悪口をいわれている以外は易場面と同じ。

なお、各エピソードおよび線画には、その主人公の性が被験者の性と一致するように、男子用と女子用が作成された。

各頁に、これらのエピソードと線画、および各エピソードごとに、統制可能性に関する評定尺度（5段階評定尺度）と対処行動（7カテゴリー）評定尺度（3段階評定尺度）を印刷した小冊子が作成された。

(2) 実施：上記「ストレス対処行動尺度」は、学級で一斉に実施された。

実験者は、上記の仮設的なストレス場面のエピソードを読み聞かせた。読み聞かせた後、①統制可能性評定と②対処行動評定が求められた。すなわち、最初に、各場面について、5段階（「簡単に仲間に入れると思う」あるいは「簡単に悪口を止めさせることができると思う」から、「絶対仲間に入ることができない」あるいは「絶対止めさせることはできない」まで）で、統制可能性（自分ならできると思うかどうか）の程度について評定を求めた。

次に、各場面について、嘉数ら（1994）の結果を参考に対処行動のカテゴリーを以下のように7つ設定した（7カテゴリーの各々にあてはまる具体的項目は小学校低学年の児童15名を対象にした予備実験によって、当該学年の児童に適切であることが確認された）。①教師にサポートを求める（項目「先生にいう」）、②友人のサポートを求め

る（項目「強い友人にいう」）、③直接的問題解決行動（項目「仲間に入れてという」あるいは「あやまらせる」）、④間接的攻撃行動（項目「言い返す」あるいは「意地悪をする」）、⑤間接的問題解決行動（項目「別のことをする」あるいは「悪口を聞かないようにする」）、⑥感情表出（項目「泣く」）、③対処なし（項目「何もしない」）。

各項目ごとに、3段階（例、「先生にいう」の場合は、「いう」、「?」、「いわない」）で、主人公が行うであろうと思う対処行動の評定が求められた。

(3) 実施期間：1995年11月。

## 結果と考察

### 統制可能性と場面の難易度

#### 1. 場面の難易度と統制可能性の認知

Figure 1に、学年を込みにした統制可能性評定得点を場面の難易度別に示した。場面の難易度によって統制可能性の認知に及ぼす効果を検討する

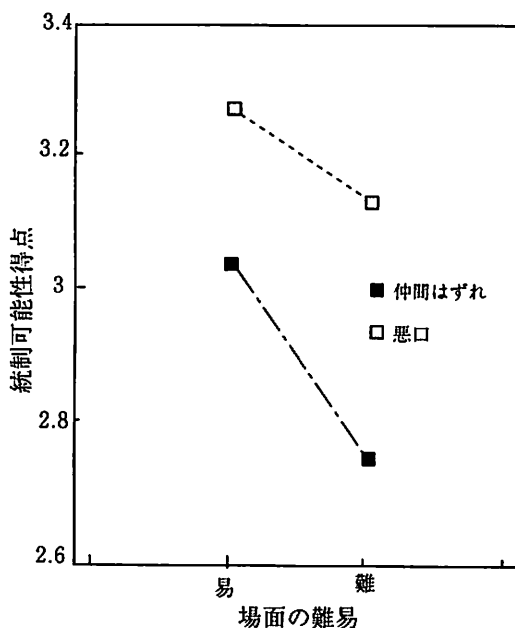


Figure 1 各場面ごとの統制可能性得点

ために、統制可能性評定得点を用いて、「仲間はずれ場面」および「悪口場面」ごとに、2条件（難易）間のt検定を行った。その結果、「仲間はずれ場面」では、易場面の方が難場面よりも統制可能性が有意に高く（ $t(186)=3.36, p<.01$ ）、「仲間はずれ場面」では、難場面は、易場面に比べて、統制不可能であると認知されていることが明らかになった。一方、「悪口場面」では難易度による統制可能性の差は認められなかった。次に、「仲間はずれ場面」と「悪口場面」のいずれが、統制可能であると認知されているかを検討するために、統制可能性評定得点を用いて、難場面および易場面別に、「仲間はずれ場面」と「悪口場面」間の比較を行った。その結果、難場面（ $t(186)=4.24, p<.01$ ）および易場面（ $t(186)=2.36, p<.05$ ）いずれにおいても、小学校低・中学年の児童が、「仲間はずれ場面」の方を、「悪口場面」よりも有意に統制不可能な場面であると認知していることが明らかになった。

本研究で設定された「仲間はずれ場面」および「悪口場面」という2種の仮想的対友人ストレス場面のうち、統制可能性の認知という観点から、「仲間はずれ場面」が、よりストレスフルであると認知されていた。この場面は、いわば仲間から排除された状況であり、仲間「入れて」と主張したり、その他の社会的スキルが要求される場面である。東（1994）は、日本人の「他者志向性」の強さを示唆しているが、児童にとっても集団からの排斥は最大のストレスヤーであると考えられる。それに比べて、「悪口場面」は、児童にとって比較的統制可能な場面であり、「悪口・難場面」も「言い返せる」場面として認知されたために、難易度の効果が認められなかったものと思われる。

## 2. 統制可能性の認知の発達

さらに、「仲間はずれ場面」および「悪口場面」の、それぞれ難易場面別に、1要因（学年）の分散分析の結果、「仲間はずれ・難場面」「仲間はずれ・易場面」および「悪口・易場面」のいずれにおいても、学年の主効果は有意でなかった。しかし、「悪口・難場面」では、学年間に統制可能性に関して有意差があり（ $F(2/184)=3.13, p<.05$ ）、下位検定の結果、3年生に比べて、4

年生の統制可能性の認知が有意に低いことが明らかになった（ $p<.05$ ）。また、2、3年生では、「仲間はずれ場面」および「悪口場面」の難易場面間に有意な差がなかったが、4年生では難場面の統制可能性評定得点が、易場面のそれよりも有意に低かった（いずれも $p<.05$ ）。このことは、4年生では、場面の困難度が弁別できるようになったことを示唆している。

本研究では、「仲間はずれ」および「悪口」両場面に、それぞれ難場面および易場面が設定されたが、小学校2、3年生では、その差が弁別されず、難場面と易場面間で、統制可能性において差が見られなかった。しかし、4年生では、難場面での統制可能性評定得点は、易場面での統制可能性評定得点に比べて有意に低く、4年生になれば、場面の難易度を識別しうることが明らかになった。この結果は、認知される統制感の発達が、幼児期から児童後期に至るまでの間に、随伴性に関する過大評価から、より現実的評価へと変化するというCompasら（1991）の見解と一致している。つまり、小学校の中学年になるにつれて、低学年の頃の万能感から次第に脱却し、困難なものを困難として現実的に認知できるようになることを示している。

## 3. 統制可能性の認知の性差

「仲間はずれ場面」および「悪口場面」ごと、および難易場面ごとの、男女の統制可能性評定得点のt検定を行った結果、男女間には何ら有意な差はなく、従って、性による統制可能性の認知の差はないことが明らかになった。

## 4. 統制可能性と対処行動

Figure 2, 3に、学年を込みにした、場面ごとの対処行動の生起率を示した。場面の難易度、すなわち、統制可能性の高低による各対処行動の出現率の違いを検討するために、「仲間はずれ場面」「悪口場面」別に、難易場面の統制可能性評定得点間のt検定をカテゴリーごとに行った。その結果、「仲間はずれ場面」では、「サポートを求める行動（教師および友人）」と「直接的攻撃行動」のカテゴリーで有意な差が認められ、「教師のサポートを求める行動」が、難場面では有意に多く



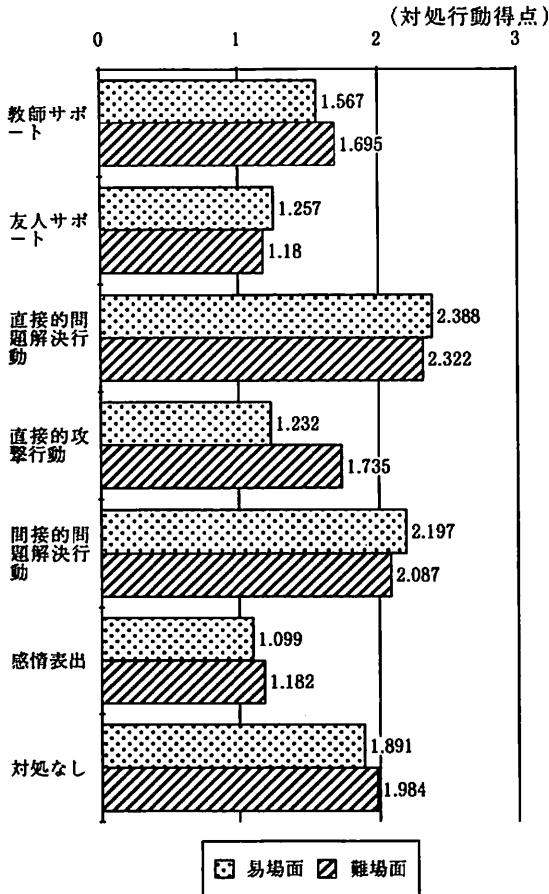


Figure 2 「仲間はずれ」状況における対処行動—3学年全体

( $t(186)=1.89, p<.10$ )、逆に「友人のサポートを求める行動」は少ない ( $t(186)=1.65, p<.10$ ) 傾向が認められた。このことは、統制可能でないと認知される場面では、低学年の段階では、友人よりも、権威ある教師に依存する傾向が大きいことを示唆している。その他、「仲間はずれ場面」の特徴として、「直接的攻撃行動」が、易場面におけるよりも、難場面において有意に多く ( $t(186)=6.59, p<.05$ ) 出現している点が挙げられる。このことは、小学校低学年では、統制不可能であると認知される難場面では、よりプリミティブな攻撃行動に訴える傾向があることを示唆しているのかもしれない。

一方、「悪口場面」では、「対処なし」が難場面

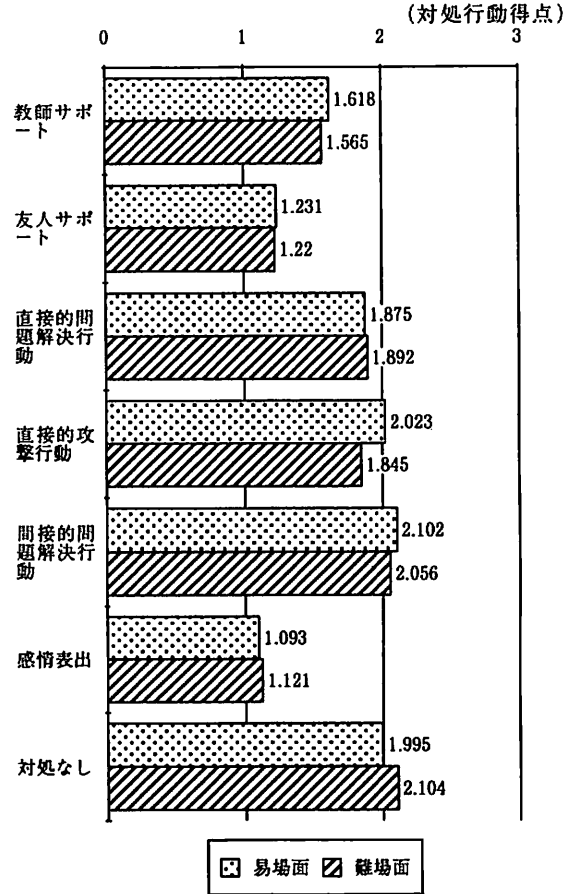


Figure 3 「悪口」状況における対処行動—3学年全体

で多く出現する傾向が認められた ( $t(186)=1.79, p<.10$ )。このことは、他のカテゴリーの出現率に比べても、「仲間はずれ場面」における「対処なし」カテゴリーの出現率が高いことを考え合わせると、対処困難な場面では、児童が、直接的にも間接的にも、対処しようとする努力を放棄してしまうことを示唆している。さらに、特徴的なことは、「悪口場面」では、「仲間はずれ場面」とは逆に「直接的攻撃行動」が難場面よりも易場面において有意に多く出現していることである ( $t(186)=2.58, p<.05$ )。「直接的攻撃行動」に関して、両場面で、その結果が逆になっている理由の1つは、「攻撃的行動」の内容が異なっている点にあると思われる。すなわち、「仲間はずれ場

面」での「直接的攻撃行動」の項目が、「意地悪をする」であったのに対して、「悪口場面」での項目は「言い返す」であって、これらの攻撃行動は等価といえない。従って、今後、等価な項目を用いても、こうした結果が得られるかどうかを検討する必要がある。

##### 5. 対処行動の発達の变化

場面によって統制可能性の認知のあり方が異なっていたので、場面別に対処行動の発達の变化について検討を行う。

1. 「仲間はずれ場面」においては、難場面と易場面によって統制可能性の認知に違いが見られたので、難場面、易場面別に検討が行われた。

各対処行動カテゴリーごとに、学年を要因とする1要因分散分析の結果、易場面のみににおいて有意な学年の効果が認められた。すなわち、易場面での「サポートを求める行動」が学年が進むにつれて有意に減少し（教師： $F(2/184)=4.67$ ；友人： $F(2/184)=4.12$ ；いずれも、 $p<.05$ ）、「直接的攻撃行動」も減少傾向を示すこと（ $F(2/184)=6.26, p<.10$ ）、そして「直接的問題解決行動」が増大傾向を示すこと（ $F(2/184)=7.53, p<.10$ ）が認められた。下位検定の結果、「サポートを求める行動」では、「教師」および「友人」のいずれに対しても、2年生（教師の平均1.86、友人の平均1.46）と3年生（教師の平均1.40、友人の平均1.13）の間に有意差があり（いずれも $p<.05$ ）、2年生は3年生よりも教師や友人の両方に有意に多くのサポートを求めることが分かった。また、「直接的攻撃行動」が、2年生（平均1.49）において3年生（平均1.12）や、4年生（平均1.10）よりも有意に多く（いずれも $p<.01$ ）、「直接的問題解決行動」は、2年生（平均2.12）に比べて4年生（平均2.70）が有意に多かった（ $p<.01$ ）。一方、難場面では、いずれの対処行動カテゴリーにおいても、学年差は認められなかった。

2. 「悪口場面」では、難易場面間に統制可能性の認知に関して差がなかったことから、難易場面を込みにして、対処行動カテゴリーごとに、学年について一要因分散分析を行った。その結果、有意な学年差が見られたのは、「友人のサポートを求める行動」（ $F(2/179)=3.06, p<.05$ ）と「間

接的問題解決行動」（ $F(2/179)=7.39, p<.05$ ）の2カテゴリーであった。下位検定の結果、「友人のサポートを求める行動」が、3年生（平均2.18）が2年生（平均2.63）や4年生（平均2.60）よりも有意に少ないことが分かった（いずれも $p<.05$ ）。このことが小学校3年生に普遍的な現象なのか、あるいは本研究のサンプルに特有な現象なのか、現時点では明らかではない。また、「間接的問題解決行動」は、4年生（平均4.85）が、2年生（平均3.92）や3年生（平均3.38）よりも有意に多かった（いずれも $p<.05$ ）。

3. 前述の統制可能性評定得点の分析の結果、難易場面間に有意差が認められた「仲間はずれ場面」のみにについて、学年ごと、各対処行動カテゴリーごとに、難易場面間の差がt検定によって検討された（Table 3参照）。

Table 3 難易度による学年間の対処行動の比較（「仲間外れ」状況）

	学年	易場面 平均値(SD)	難場面 平均値(SD)	t 値
1. 教師サポート	2	1.860(0.989)	1.702(0.963)	1.118
	3	1.400(0.805)	1.700(0.953)	2.928**
	4	1.483(0.853)	1.683(0.947)	1.940+
2. 友人サポート	2	1.456(0.825)	1.281(0.700)	1.865+
	3	1.132(0.485)	1.088(0.413)	0.830
	4	1.207(0.614)	1.190(0.576)	0.184
3. 直接的問題解決行動	2	1.127(0.963)	2.236(0.961)	0.659
	3	2.333(0.949)	2.406(0.912)	0.515
	4	2.695(0.701)	2.305(0.951)	3.798**
4. 直接的攻撃行動	2	1.500(0.837)	1.893(1.003)	2.388**
	3	1.119(0.477)	1.582(0.907)	4.161**
	4	1.103(0.446)	1.759(0.960)	5.375**
5. 間接的問題解決行動	2	2.105(0.994)	2.035(0.981)	0.468
	3	2.269(0.962)	2.030(0.999)	2.082*
	4	2.203(0.978)	2.203(0.978)	0
6. 感情表出	2	1.127(0.432)	1.309(0.716)	1.694+
	3	1.059(0.340)	1.088(0.413)	0.574
	4	1.121(0.461)	1.172(0.566)	0.596
7. 対処なし	2	1.982(0.990)	2.036(0.999)	0.358
	3	1.812(0.974)	2.087(0.996)	2.439*
	4	1.898(0.977)	1.814(0.955)	0.819

+ $p<.10$  \* $p<.05$  \*\*  $p<.01$

その結果、「教師のサポートを求める行動」(3年生)、「直接的攻撃行動」(全学年)、「感情表出」(2年生)、「対処なし」(3年生)が、難場面において易場面よりも有意に多かった。つまり、場面が困難になり、統制不可能であると認知される場面では、成人のサポートを求める行動が増える一方、特に学年が低い児童では感情表出、さらに低・中学年を通じて直接的な攻撃行動といった未熟な対処行動が見られたり、あるいは対処行動が放棄されることが分かる。

一方、「直接的問題解決行動」(4年生)と「間接的問題解決行動」(3年生)が、難場面に比べて易場面において有意に多かった。つまり、統制可能と認知される場面においては、特に学年が進めば、直接的あるいは間接的にせよ、積極的に問題解決を志向する対処行動が増えることが分かる。

本研究の結果、特に、「サポートを求める行動」において顕著な発達の変化が認められた。嘉数・井上・上里・島袋(1996)の結果では、小学校6年生では、サポートを求める対象が成人から友人同輩へ移行していることが報告されているが、本研究の結果からは、ストレス場面の統制可能性の認知の仕方によっては、子供が、成人のサポートを求め、成人への依存を高めることが示唆された。

また、場面によって対処行動の発達の変化の様相が異なることが明らかになった。「悪口場面」のような挑発的場面では、学年が進むとともに、相手の挑発に乗らない、無視するといった間接的な対処行動が増えるにに対して、「仲間はずれ場面」では、新たに仲間に入るための、より直接的な対処行動あるいは社会的スキルが、学年とともに増大するように見える。特に、4年生において、「間接的問題解決行動」が、他の2学年の児童より有意に多かったという事実は、「情緒中心的対処行動」が小学校高学年から次第に増加するという従来の研究結果と一致している。

## 6. 対処行動の性差

「仲間はずれ場面」および「悪口場面」ごとに、対処行動の性差が検討された。

1. 「仲間はずれ場面」の、難場面および易場面それぞれについて、対処行動カテゴリごとに男女間で出現数の平均値の差がt検定によって検討

された。その結果、易場面では、「直接的攻撃行動」(男児の平均1.39、女児の平均1.07)と「対処なし」(男児の平均2.09、女児の平均1.68)の2カテゴリにおいて、男児が女児よりも有意に多かった(それぞれ、 $t(185)=3.57$ および $t(185)=2.86$ ,  $ps<.01$ )。難場面では、「対処なし」カテゴリに有意な性差が見られ、男児(平均2.22)が女児(平均1.75)よりも対処行動を放棄することが明らかにされた( $t(185)=3.36$ ,  $p<.01$ )。

2. 「悪口場面」でも、同様に「直接的攻撃行動」(男児の平均4.20、女児の平均3.54)と「対処なし」(男児の平均4.53、女児の平均3.68)の2カテゴリにおいて、男児の方が女児よりも有意に多かった(それぞれ、 $t(185)=2.48$ および $t(185)=3.33$ ,  $ps<.01$ )。

それ以外に、「仲間はずれ・易場面」における「直接的問題解決行動」で女児(平均2.51)が男児(平均2.26)よりも有意に多いという傾向が見られ( $t(185)=1.84$ ,  $p<.10$ )、また「直接的攻撃行動」では、男児の分散(0.80)が女児(分散0.36)よりも有意に大きいという結果が得られた( $t(185)=4.98$ ,  $p<.01$ )。

対処行動の性差に関して、まず男児の「直接的攻撃行動」と「対処なし」の2対処行動が女児に比べて多いことが明らかになった。男児の「直接的攻撃行動」の分散が有意に大きく、女児よりも男児において、この対処行動の個人差が大であることを意味し、直ちに男児の攻撃性が大であると結論することは早計であろう。しかしながら、この結果は、およそ5、7歳児を対象に、対人的葛藤状況での男児の対処行動が、脅しや腕力の特徴とするというMiller, Danaher, & Forbes (1986)の結果と一致している。またストレッサーに直面して、男児は、女児よりも対処努力を放棄しやすく、何らの対処行動も行わないといえるかもしれない。一方、女児は、「仲間はずれ・易場面」において、男児よりも有意に多くの「直接的問題解決行動」を示した。しかもこの行動の内容は、向社会的な方略を示し、女児が社会的望ましき行動に敏感であることを反映しているのかもしれない。Millerら(1986)は、対人的葛藤状況において、女児の対処行動の特徴が、友好的に葛藤を解決し、調和的な対人関係を維持する努力にあると報告し

ている。嶋田ら（1995）の社会的スキルに関する研究結果においても、向社会的スキル得点は女児の方が高く、一方、負の社会的スキル（不適切な行動を抑制するスキル）や主張性スキルでは男児が高いことが報告されている。また、社会的スキル尺度に関する庄司（1991）の研究においても、社会的スキル得点は、女児の方が高く、分散も小さいことから、女児の方が対人的スキルにおいて優れ、男児は女児に比べて個人差が大きいと解釈されている。本研究の結果も、これらの結果と一致する傾向を示している。

幼児を対象に行われた嘉数ら（1994）の研究結果では、「サポートを求める行動」が男児よりも女児に多いこと、そして男女児ともに他の対象よりも教師にサポートを求める行動がもっとも多いことが明らかにされたが、本研究では、サポートを求める対象に関しては性差は認められなかった。

#### 要 約

本研究では小学校2、3、4年生を対象に、①対人的ストレス場面における、ストレスターの統制可能性の認知とそれに続くストレス対処行動との関係を、発達の観点から明らかにすること、および②ストレス対処行動における性差の有無を検討することを目的とした。その結果、①学年が進むにつれて、場面の困難度の識別が可能になり、統制可能性の認知が正確になること、②統制可能であると認知された場合には、低・中学年の児童とも教師という権威者のサポートを求めたり、あるいは対処行動を放棄することが多く、特に低学年では、プリミティブな攻撃行動に訴える傾向があること、および③対処行動の発達の変化に関しては、間接的問題解決行動および直接的問題解決行動は中学年の児童に多く、一方、サポートを求める行動は低学年の児童に多いことが明らかになった。また、性差については、男児では、女児に比べて、「直接的攻撃行動」と「対処なし」が多いことが明らかになった。さらに、男児の対処行動の特徴として、女児に比べて個人差が大きいことも示唆された。

[キーワード] ストレス、対処、統制可能性

#### 文 献

- Altshuler, J.L. & Ruble, D.N. 1989  
Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1349.
- 東洋 1994 日本人のしつけと教育 東京大学出版会
- Band, E.B., & Weisz, J.R. 1988 How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Compas, B.E. 1987 Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compas, B.E., Malcarne, V.L., & Fondacaro, K.M. 1988 Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Compas, B.E., Benez, G.A., Malcarne, V.L., & Worsham, 1991 Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 4, 23-34.
- Flavell, J.H., Friedrichs, A.G. & Hoyt, J.D. 1970 Developmental Changes in memorization Processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Holmes, T.H., & Rahe, R.H. 1967 The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- 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・上里真喜子・島袋美津恵. 1996 児童の対処行動と統制感—社会的経験との関連で—. 琉球大学法文学部紀要 ヒューマン・サイエンス, 2, 57-68.
- 柏木恵子. 1994 幼児期における「自己」の発達. 東京大学出版会.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. 1991. ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究— (本明寛・春木 豊・織田正美 (監訳) : 実務教育出版). *Stress, appraisal, and coping*. New York :

- Springer.
- Miller, P.M., Danaher, D.L., & Forbes, D. 1986 Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22, 543-548.
- 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.
- 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.
- Patterson, J.M., & McCubbin, H.I. 1987 Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186.
- 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.
- 嶋田洋徳・秋山香澄・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1995 小学生の社会的スキルの困難度とストレス反応の関連. ストレス科学研究, 10, 1-11.
- 庄司一子. 1991 社会的スキル尺度の検討—信頼性・妥当性について —. 教育相談研究, 29, 18-25.
- Weisz, J.R., Rothbaum, F.H., & Blackburn, T.C. 1984 Standing out in America and Japan. *American Psychologist*, 39, 955-969.

# 謝 辞

本研究の実施にあたって儀武馨さんのご協力を得ました。記して感謝します。