

中学生における学業ストレス・コーピングと 社会性及び原因帰属の関係

筑波大学心理学系 佐藤 純

THE RELATIONS BETWEEN ACADEMIC-STRESS COPING, SOCIABILITY AND CAUSAL ATTRIBUTIONS IN JUNIOR-HIGH-SCHOOL STUDENTS

Jun Sato (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

This study explores the structure of academic-stress coping and investigates how coping strategies relate to the sociability and causal attributions of students. Questionnaires that assessed stress coping in an academic area, sociability, and causal attributions were administered to 187 Japanese junior-high-school students. The results of the study indicate the following: (1) Through factor analysis, 4 factors related to academic-stress coping were found - problem-solving, support-seeking, thinking-avoidance, and resignation. (2) A gender difference was found in support-seeking - suggesting that females seek more social support. (3) Based on correlation results, the relations between academic-stress coping strategies, sociability and causal attributions are discussed.

Key words: stress, coping, junior-high-school students

問 題

本研究の目的は、学業ストレスを感じる場面でのコーピング（対処の仕方）と社会性及び原因帰属との関係を明らかにし、学習者の学業ストレス・コーピングに影響を与える要因を検討することである。

小学生や中学生にとって学業がストレスとして感じられていることは、多くの研究によって明らかにされている。例えば、長根（1991）は小学生用の心理的ストレス尺度を作成し、小学生が学校において経験するストレスフルな事態として、「友達関係（Classmates）」「授業中の発表（Presentation）」「学業成績（Achievement）」「失敗（Failure）」の4因子を見出している。そして、それら4因子のうち「授業中の発表」、「学業成績」、「失敗」は、Phillips（1978）のカテゴリーにおける学業成績によるストレスと見ることができる（長根，1991）とされ、これらの結果は小学生が学業においてストレスを感じることを示唆している。また、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富（1992）は中学生の学校ストレッ

サー因子として「先生との関係」「友人関係」「部活動」「学業」「規則」「委員活動」の6因子を抽出しており、こちらでも対人関係と並んで学業がストレスサーとして感じられていることが分かる。さらに、岡安・嶋田・坂野（1993）によって、学校ストレスサーの中の「学業」には学年差が見られ、中学生においては学年が上がるにつれて学業をストレスサーとして強く感じるようになることが明らかにされている。また、三浦・嶋田・坂野（1997）は中学生のテスト不安についての研究結果から、学習活動に伴って実施される学力テストは学業成績の決定に重要な役割を果たしているため、テストに対して強い不安感を抱いたり、ストレスを感じたりする子どもが少なくないことを指摘している。

このように、小学校から中学校にかけては、学業がひとつの大きなストレスサーであるという知見が得られたが、小・中学生の学業ストレスを低減させるためにはどうしたらよいであろうか。まず考えられるのが、ストレスサーを除去するという方法であるが、学業を完全になくすことは不可能であり、学

業をなくすという方法が現実的な問題解決にならないことは言うまでもない。そのため学業ストレスラーの場合、ストレスラーにどのように対処するかが重要となると考えられる(神藤, 1998)。Lazarus & Folkman (1984) が想定した個人の心理的ストレス過程のモデルによると、ストレスラーは個人の認知的評価に影響を与え、さらに認知的評価はストレス・コーピングに影響を与え、そのコーピングの仕方によってストレス反応が変化すると考えられている。学業のように、ストレスラーそれ自体を除去することが困難な場合は、コーピングによってストレス反応を低減させることが必要となってくるものと思われる。

ストレス・コーピングについては、三浦・坂野(1996)が中学生を対象に学業と友人関係場面におけるコーピング測定尺度を作成している。その結果、「積極的対処」「思考の肯定的転換」「サポート希求」「あきらめ」の4因子が見出された。さらに、学業上のいやな出来事を自分にとって影響力のあることとしてとらえた場合、問題に対して積極的な働きかけを行ったり誰かのサポートを求めたりする生徒はストレス反応をあまり表出しない傾向が見られた。そして、「サポート希求」コーピングを行うことで、相手に自分のストレスフルな状況について聞いてもらうだけでなく、その原因や対処方法について何らかのアドバイスを得ることができるので、その出来事に対するコントロール感が高まり、その結果としてストレス反応をあまり表出しないのではないかと述べており、ソーシャル・サポートの重要性を指摘している。神藤(1998)もまた、ストレス対処方略尺度を作成し、ストレス対処方略(コーピング)がストレス反応に及ぼす影響について調べた。その結果、「問題解決的対処」「他者依存的情動中心対処」「回避的対処」「積極的情動中心対処」の4因子が見出され、パス解析の結果、「他者依存的情動中心対処」はストレス反応を高め、「積極的情動中心対処」はストレス反応を低めることが示された。また、神藤(1998)はストレスラーによるポジティブな効果も検討しており、問題解決的対処が自己成長感を媒介して学習意欲を促進していることが示された。近年行われたこれら2つの研究では、他者からのサポートの効果について一見異なる結果が得られている。つまり、三浦・坂野(1996)の研究では、「サポート希求」がストレス反応を抑える効果を持つという結果を得たのに対し、神藤(1998)では、「他者依存的情動中心対処」がストレス反応を助長するという結果が出ている。「サポート希求」と「他者依存的情動中心対処」はともに他者に対し

てサポートを求めるという点で共通しているが、「サポート希求」には情動中心対処だけではなく、問題解決的対処の要素も含まれている点で異なっている。このことは、問題解決的対処の有無が他者からのサポートを効果的なものにするかどうかを決定していると考えられる。しかし、いずれにしても他者にサポートを求めるというコーピングがストレス反応に対して影響力を持つことは明らかである。

他者からのサポートは「ソーシャル・サポート」と呼ばれ、他者との間の社会的支援関係を意味する(岡安ら, 1993)。岡安ら(1993)によると、ソーシャル・サポートには3つの次元、即ち、社会的包絡(social embeddedness)、知覚されたサポート(perceived support)、実行サポート(enacted support)がある。社会的包絡がストレス反応と一貫した関係が見られないのに対し、知覚されたサポートはストレス反応との負の関係にあるとされている。実行サポートとは他者から実際に受けた援助を意味し、コーピングのひとつとしてサポートを求めたり、受けたりする傾向が高いことを示し、長期的にはストレス反応の軽減につながると考えられている(岡安ら, 1993)。また、橋本(2000)は、大学生を対象にした対人ストレスと社会的スキルに関する研究から、社会的スキルがサポートの授受を促進することが見出されている。この結果を反対に考えると、社会的スキルが欠如していることが原因で、他者に相談したりすることができないのではないかと考えられる。つまり、社会的スキルの欠如によって自分の悩みを他者に相談したりすることが困難に感じられる可能性がある。この結果は、大学生の対人ストレスイベントに関する結果であるが、学業に関して競争的な雰囲気より強い中学生においても他者に相談することは社会的スキルを必要とするのではないかと考えられる。さらにすすめて考えると、他者と友好的な関係を保つことが得意であったり、他者と一緒に活動したりすることを好む人は社会的スキルに長け、ソーシャル・サポートを受けやすいと推測される。

また、心理的ストレス過程においては、ストレスラーをどのように認知したかがコーピングに影響を与えるとされている。園田・藤南(1999)によると、絶望感うつ病(hopelessness depression)理論ではストレスラーがストレス反応へ影響を与えるという基本図式に加え、説明スタイル(帰属スタイル)などの「素質変数」と、現実のストレスラーに対する原因説明(帰属)などの「近接変数」とが調節要因として寄与する時空間的因果モデルが提案されている。ここでの帰属スタイルとは、オプティミズム

(optimism) やペシミズム (pessimism) 等を示す概念で、負の出来事に対する外的、一時的、特異的、正の出来事に対する内的、永続的、全体的説明スタイルを持つことをオプティミズムと呼び、負の出来事に対する内的、永続的、全体的、正の出来事に対する外的、一時的、特異的説明スタイルを持つことをペシミズムと呼び、限定的な定義がなされている。この理論では、オプティミズムやペシミズムといった帰属スタイルの重要性を示しているが、学業上のストレスにおいてはWeinerが提唱している原因帰属スタイル (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971; Winer, 1979) がその後の行動、つまりコーピングに影響を与えると考えられる。つまり、学業上のストレスの原因をどのように帰属するかによって、学業ストレスに対処する方法も異なってくるであろう。

そこで、本研究では、学業場面におけるストレス・コーピングと社会性及び原因帰属スタイルとの関係を明らかにし、中学生の学業ストレス・コーピングに影響を与える要因を検討することを目的とする。本研究の対象を中学生としたのは、中学生は小学生よりも学業ストレスを高く評価していること (岡安ら, 1992) を理由としている。

方 法

調査対象

茨城県内の公立中学校の中学校1・2年生187名 (男子96名, 女子91名) が調査に参加した。

調査内容

(1) 学業ストレス・コーピング：

学業場面において感じると考えられるストレスに対して、どのように対処しているかを質問する項目を、先行研究を参考に新たに15項目作成した。

(2) 社会性：

他者と一緒にいることを好むかどうかを測定する社交性尺度 (Cheek & Buss, 1981) の日本語訳を、表現及び内容を中学生に適用できるように一部修正して用いた。質問項目は、「私は、人といっしょにいるのが好きです」、「人といっしょに何かをやる機会があれば、よろこんで参加する」、「勉強するときは、一人でするよりも、人といっしょにしたい」、「私にとって何よりもおもしろいのは、人とつきあうことです」、「広く人とつきあえなくなったら、不幸になると思う」の5項目から構成されている。

(3) 原因帰属：

生徒の原因帰属傾向を測定するための尺度を作成

した。テスト結果の原因に関して、Weiner et al. (1971) の4つの帰属要因である能力、努力、運、課題に方略を加えた5つを用いた。Weiner (1979) による3次元から分類される8つの帰属要因もあるが、分類が細かく解釈が困難になると考えられたため、統制の位置 (内的・外的) 及び安定性 (安定・不安定) の2次元から分類される4帰属要因に方略を加えた5要因を用いるものとする。方略は、内的で不安定な要因であると考えられる。尺度は、成功場面、失敗場面から構成され、帰属要因 (能力、努力、運、課題、方略) ×場面 (成功、失敗) の計10項目であった。

回答形式は全ての質問項目において、「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの5件法であった。

手続き

調査は、担任教師によってクラスごとに集団で実施された。

結果と考察

1. 学業ストレス・コーピング尺度の検討

新たに作成された学業ストレス・コーピング尺度 (以下、コーピング尺度) について項目分析を行った。まず、各項目の平均値及び標準偏差を求めた。本尺度は5件法を採用しているために、各項目の最小値が1、最大値が5である。したがって、平均値から標準偏差を引いた値から平均値に標準偏差を加えた値までの範囲が1～5点の範囲を超える項目は、得点分布に偏りがあると考えられるが、これに該当する項目はなかった。

次に、それらの項目に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、4因子が得られた。複数の因子に大きく負荷する2項目が除外され、再び因子分析 (主因子法・プロマックス回転) を行い、最終的に13項目が残った。各因子を構成する項目の合計得点を項目数で除した下位尺度得点とした。回転後の因子構造及び項目-全体相関 (以下、I-T相関) をTable 1に示した。また、各下位尺度の平均値、標準偏差ならびに α 係数をTable 2に示した。

因子構造を見ると、第1因子は、「何かを失敗してしまったり、どうして失敗してしまったりかを考えるようにしている (項目13)」、「勉強がはかどらない時は、どうしてはかどらないのかを考えるようにしている (項目8)」、「いやなことがあったら、どうしていやなのかを考えるようにしている (項目

14)、「テストで悪い点をとってしまったら、どうすればよい点が取れるかを考えるようにしている(項目4)」、「困ったことがあったら、これからどうすればよいかを考えるようにしている(項目5)」など、失敗を経験してしまった時にその原因やその後の行動について熟慮することを示す項目に高い因子負荷量が認められた。これは神藤(1998)のストレス対処方略尺度における「問題解決的対処」に近いが、本因子においては行動ではなく思考の側面が強いことから、「問題解決的思考」の因子と命名した。第2因子は、「学校でなやみがあったら、先生に相談しにいくようにしている(項目12)」、「困っ

たことがあったら、すぐに家族に相談するようにしている(項目7)」、「なやみごとがあったら、すぐに友達に相談するようにしている(項目2)」など、生徒が他者に相談することによる対処を示す項目に高い因子負荷量が認められた。この因子は、三浦・坂野(1996)のコーピング測定尺度における「サポート希求」に該当すると考えられたため、「サポート希求」の因子と命名した。神藤(1998)の「他者依存的情動中心対処」にも近いが、他者依存的な側面はあるけれども情動中心的な対処と限定することはできないため、「サポート希求」を採用した。第3因子は、「いやなことがあったら、すぐに

Table 1 学業ストレス・コーピング尺度の因子構造

		I	II	III	IV	共通性	I-T
13	何かを失敗してしまったら、どうして失敗してしまっただかを考えるようにしている。	0.68	-0.05	-0.01	-0.20	0.43	0.49
8	勉強がはかどらない時は、どうしてはかどらないのかを考えるようにしている。	0.59	0.09	-0.11	-0.16	0.34	0.45
14	いやなことがあったら、どうしていやなのかを考えるようにしている。	0.58	0.00	-0.05	0.35	0.55	0.48
4	テストで悪い点をとってしまったら、どうすればよい点が取れるかを考えるようにしている。	0.51	0.08	0.00	-0.12	0.27	0.42
5	困ったことがあったら、これからどうすればよいかを考えるようにしている。	0.48	-0.08	0.09	0.20	0.33	0.41
12	学校でなやみがあったら、先生に相談しにいくようにしている。	-0.05	0.87	-0.14	0.04	0.75	0.57
7	困ったことがあったら、すぐに家族に相談するようにしている。	0.08	0.72	0.04	-0.03	0.55	0.58
2	なやみごとがあったら、すぐに友達に相談するようにしている。	0.04	0.37	0.24	0.14	0.27	0.36
6	いやなことがあったら、すぐに忘れるようにしている。	-0.01	0.09	0.83	-0.08	0.70	0.54
11	むしゃくしゃすることがあったら、なるべく思い出さないようにしている。	-0.06	0.05	0.56	-0.03	0.31	0.42
1	テストで悪い点をとっても、あまり気にしないようにしている。	-0.01	-0.18	0.47	0.04	0.24	0.35
9	困ったことがおきた時は、誰かが助けてくれるのを待つようにしている。	-0.03	0.06	0.04	0.63	0.42	0.26
10	何かを失敗してしまったら、あきらめるようにしている。	-0.23	0.00	-0.15	0.37	0.17	0.26
因子間相関		I	II	III	IV		
	I	1.00					
	II	0.20	1.00				
	III	0.14	0.12	1.00			
	IV	0.25	0.23	0.08	1.00		

忘れるようにしている (項目6)」、 「むしゃくしゃすることがあったら、なるべく思い出さないようにしている (項目11)」、 「テストで悪い点をとっても、あまり気にしないようにしている (項目1)」 といった、失敗したことを忘れてたり考えたりしないことによる対処を示す項目に高い因子負荷量が認められた。これは、神藤 (1998) の「回避的対処」に近いが、第1因子と同様に思考的な側面が強いことから、「思考回避」の因子と命名した。第4因子は、「困ったことが起きた時は、誰かが助けてくれるのを待つようにしている (項目9)」、 「何かを失敗してしまったら、あきらめるようにしている (項目10)」 など、自分で問題解決をすることを諦めることを示す項目に高い因子負荷量が認められた。この因子は、三浦・坂野 (1996) の「あきらめ」に該当

すると考えられたため、「あきらめ」の因子と命名した。

次に、信頼性について検討する。信頼性に関して、I-T相関及び α 係数による内部一貫性を求めた。まず、I-T相関が下位尺度ごとに求められ、「問題解決的思考」では0.41~0.49の範囲にあり、「サポート希求」では0.36~0.58、「思考回避」では0.35~0.54、「あきらめ」では0.26であった。これらの結果より、各下位尺度の項目間にある程度の関連があることが明らかにされた。各下位尺度の内部一貫性については、Cronbachの α 係数を用いて求めた。その結果、「問題解決的思考」では $\alpha=0.70$ 、「サポート希求」では $\alpha=0.68$ 、「思考回避」では $\alpha=0.63$ 、「あきらめ」では $\alpha=0.41$ であった。これらの結果から、各下位尺度にはある程度の内部一貫性が認められたものと考えられる。

Table 2 各下位尺度の平均値、標準偏差、 α 係数

		平均値	標準偏差	α 係数
問題解決的思考	全体	3.43	0.67	0.70
	男子	3.43	0.67	
	女子	3.44	0.68	
サポート希求	全体	2.76	0.92	0.68
	男子	2.64	0.91	
	女子	2.89	0.91	
思考回避	全体	3.32	0.84	0.63
	男子	3.31	0.90	
	女子	3.33	0.79	
あきらめ	全体	2.47	0.75	0.41
	男子	2.46	0.72	
	女子	2.48	0.79	

2. 学業ストレス・コーピングと社交性及び原因帰属の関係

コーピング尺度の各下位尺度と社交性尺度との相関係数を求めた (Table 3)。なお、社交性尺度については、 $\alpha=0.67$ で、ある程度の信頼性があることが確認された。原因帰属測定尺度に関しては、それぞれ1項目から構成されているため、 α 係数は算出しなかった。

まず、社交性尺度との相関について検討する。コーピング尺度の4つの下位尺度のうち、「サポート希求」のみが社交性と有意な相関を示した。強い相関とは言えないが、社交性があり他者との交流を重要視する生徒は、学業ストレス場面において他者にサポートを求めるといった対処をとる傾向にあるこ

Table 3 学業ストレス・コーピングと社交性及び原因帰属との相関

	問題解決的思考	サポート希求	思考回避	あきらめ
社交性	0.10	0.22**	0.11	0.10
原因帰属				
成功-努力	0.12†	0.11	-0.06	0.04
成功-方略	0.20**	0.12†	0.05	0.00
成功-能力	0.09	0.04	0.09	0.15*
成功-課題	-0.03	-0.05	0.02	0.16*
成功-運	-0.12	-0.05	0.05	0.18*
失敗-努力	0.08	0.01	0.10	0.00
失敗-方略	0.09	-0.06	0.01	0.04
失敗-能力	-0.01	-0.07	0.05	0.14*
失敗-課題	-0.22**	-0.12	0.03	0.22**
失敗-運	-0.08	0.02	0.09	0.09

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

とが明らかとなった。これは予想通りの結果であり、社交性のあるパーソナリティを持つ生徒、あるいは社会的スキルが豊かな生徒の方がサポート希求を求めやすいと言える。また、本研究における「サポート希求」尺度は困ったことや悩み事があった時に誰かに相談するかどうかを尋ねており、その内容には問題解決の要素と情動的要素の両方が広く含まれていると考えられるため、「サポート希求」を行う生徒ほどストレス反応の表出を少なく抑えることができるのではないかと予想される。したがって、社交性が高い生徒ほど学業ストレスに有効に対処できるのではないかと推察される。

次に、原因帰属との相関について検討する。「問題解決的思考」については、成功事態における方略帰属及び努力帰属（有意傾向）と正の関係にあり、失敗事態における課題帰属と負の関係にあることが示された。努力帰属と方略帰属はどちらも Weiner et al. (1971) の2次元の原因帰属で説明すると内的・不安定に属する。つまり、テスト結果がよかった原因は自分にあり、それは自分次第で変化可能であると考えている生徒は、学業ストレス場面においても問題解決を目指した思考を行うことによって対処すると言えよう。また、課題帰属は外的な帰属要因であり、テスト結果が悪かった原因を課題が難しいためであるとする生徒は、問題解決的思考をすることが少ないことを意味する。したがって、「問題解決的思考」を学業ストレス場面において行う生徒は、テスト結果は自分の行動次第で決定されると考え、悪い結果をとってもそれを課題の困難度のせいにはしない傾向があると考えられる。「サポート希求」については、成功事態における方略帰属との正の関係（有意傾向）が見られた。成功の原因がそのやり方（方略）にあると考えている生徒は、いろいろと解決方法を模索し、その方法を探すために教師、家族、友人などに援助を求めるのではないかと考えられる。「思考回避」に関しては、原因帰属との有意な関係が見られなかった。これは、思考回避をする生徒は、そもそも学業場面においてその結果の原因を推測したりすることが少ないのではないかと考えられる。最後に「あきらめ」については、成功事態の能力帰属、課題帰属、運帰属との正の相関、失敗事態の能力帰属及び課題帰属との正の相関がそれぞれ有意であった。課題帰属と運帰属は外的な帰属要因であり、テスト結果を左右する要因は自分の中にあると考えている生徒は、学業において困難に遭遇した時に諦めてしまいやすい傾向があると言えよう。能力帰属については、能力は内的な帰属要因であるが、自分では統制不能な要因である（Weiner,

1979）。したがって、能力帰属をする生徒が学業上の困難に直面した場合、その原因は自分に能力がないことにあると考え、能力それ自体は自分ではどうすることもできないために諦めてしまうのではないかと推測される。

これらの結果から、学業ストレス・コーピングが社交性や原因帰属の仕方と関係していることが明らかとなった。変数間の関係を考えてみると、パーソナリティのひとつである社交性や、認知スタイルの一種である原因帰属が、行動であるストレス・コーピングに影響を与えると考えられよう。コーピングの仕方によって、パーソナリティや認知スタイルが変化するという方向性も考えられるが、かなり間接的であるように思われる。したがって、本研究の結果は社交性や原因帰属がコーピングに影響を与えることを示していると考えられる。

3. 性差の検討

以上の分析から、社交性がコーピングに影響を与える可能性があることが示唆されたが、社交性（パス、1991）やストレスに関連する概念（例えば、長根、1991；三浦・坂野、1996；渡部・佐久間、1998など）には性差があると言われる。また、樋口・鎌原・大塚（1983）は、女子はよい成績を取るなど社会的承認の得やすい協調的行動の比重が重いと述べている。先行研究から得られた知見を総合すると、女子の方が男子よりも他者と一緒に出かけたり他者に援助を求めたりする傾向が高く、特に学業成績に関して強いストレスを感じやすく、対人関係に関連する不安に対しては情緒的サポートを求めることが多いと考えることができる。そこで、学業ストレスにおけるコーピングをより詳細に検討するために、コーピングの性差について検討する。

まず、各下位尺度について性別を要因とする分散分析を行ったところ、「サポート希求」においてのみ有意傾向が見られた（ $F(1, 184) = 3.24, p < .10$ ）。その他の下位尺度においては、男女で有意差が見られなかった（Table 2を参照）。この結果は、先行研究とも一致し、妥当な結果であると言える。ただし、三浦・坂野（1996）の研究では、「サポート希求」の他に、「積極的対処」及び「思考の肯定的転換」においても女子の方が男子よりも得点が高く、一部結果が異なる。しかし、社交性や対人関係に関する先行研究の知見を見る限り、「サポート希求」のみで性差が見られた本研究の方が、理解しやすい結果を示しているように思われる。

次に、男女ごとにコーピング尺度の各下位尺度と社交性尺度との相関係数を求めた（Table 4, Table 5）。

社交性尺度との相関については、女子においては「サポート希求」のみが有意な相関を示していたのに対し、男子においては「サポート希求」に加えて「あきらめ」も社交性と有意な相関があった。この結果については、次のような解釈が可能である。男性は伝統的に物事は自分で処理するタフな個人主義者として育てられる（バス, 1991）ことが多く、社交性が自分の問題解決のために積極的に用いられることが少ないのではないかと考えられる。バス（1991）は、女性の社交性と男性の社交性とは機能が異なることを述べている。このことから考えて、男性の社交性は他者依存的で消極的な意味においてコーピングと関係しているのではないかと推察される。

また、原因帰属との関係においては、「問題解決的思考」は男子で成功事態での方略帰属との正の相関、失敗事態での課題帰属との負の関係が認められたのに対し、女子では成功事態での努力帰属及び方略帰属（有意傾向）、失敗事態での方略帰属と正の相関が見られた。どちらも成功事態の方略帰属と正の相関があることは共通しており、この点については男女全体の結果の所でも述べた通りである。相違点については、男子では失敗事態での課題帰属との負の相関が見られ、女子では成功事態での努力帰属、失敗事態での方略帰属と正の相関が見られた点で異なっている。これらの結果を比較すると、男子よりも女子の方が成功や失敗の原因を内的で統制可能な要因と結びつけて考えており、そのような積極

Table 4 男子における学業ストレス・コーピングと社交性及び原因帰属との相関

	問題解決的思考	サポート希求	思考回避	あきらめ
社交性	0.06	0.22*	0.09	0.22*
原因帰属				
成功－努力	0.05	0.07	-0.16	0.08
成功－方略	0.22*	0.02	0.01	0.06
成功－能力	0.09	0.10	0.06	0.13
成功－課題	0.04	0.01	0.01	0.17†
成功－運	-0.12	-0.07	0.17	0.14
失敗－努力	0.04	0.00	0.09	0.00
失敗－方略	-0.03	-0.13	0.10	0.06
失敗－能力	0.06	-0.01	0.08	0.08
失敗－課題	-0.34**	-0.10	0.11	0.17
失敗－運	-0.12	0.05	0.22*	0.10

† p < .10 * p < .05 ** p < .01

Table 5 女子における学業ストレス・コーピングと社交性及び原因帰属との相関

	問題解決的思考	サポート希求	思考回避	あきらめ
社交性	0.14	0.21*	0.14	-0.02
原因帰属				
成功－努力	0.22*	0.12	0.10	-0.01
成功－方略	0.18†	0.22*	0.11	-0.07
成功－能力	0.09	-0.05	0.13	0.17†
成功－課題	-0.11	-0.15	0.03	0.15
成功－運	-0.11	-0.02	-0.10	0.22*
失敗－努力	0.14	-0.05	0.11	0.00
失敗－方略	0.21*	-0.01	-0.08	0.01
失敗－能力	-0.11	-0.13	0.02	0.22*
失敗－課題	-0.08	-0.18†	-0.07	0.29**
失敗－運	-0.04	-0.03	-0.08	0.07

† p < .10 * p < .05 ** p < .01

的な帰属スタイルが「問題解決的思考」を導いているように思われる。次に「サポート希求」については、男子ではどの帰属スタイルとも有意な相関が見られなかったのに対し、女子では成功事態での方略帰属との正の相関、失敗事態での課題帰属との負の相関（有意傾向）が認められた。この結果は、男子と女子とで「サポート希求」の意味合いが異なることを示唆する結果であると言える。即ち、女子において「サポート希求」は方略的であり、学業に対する統制感と結びついたものであるが、男子においては特に積極的な意味を持たないことを示している。先に述べた社交性とコーピングとの相関や「問題解決的思考」と原因帰属の相関の結果をあわせて考えると、男子の「サポート希求」は方略的な意味を持ったコーピングなのではなく、他者依存的な諦めに近いのではないかと考えられる。さらに「思考回避」については、男子では失敗事態での運帰属と正の相関が見られたのに対し、女子ではどの帰属スタイルとの相関も見られなかった。この結果に関しては、どうして男子のみで失敗を運のせいにする生徒が「思考回避」しやすく、女子ではその傾向が見られないのか明らかでない。今後、他の変数を導入するなどして再検討する必要があると思われる。最後に「あきらめ」については、男子では成功事態での課題帰属との正の相関のみが見られたが、女子では成功事態での能力帰属及び運帰属、失敗事態での能力帰属及び課題帰属との正の相関が認められた。この結果の特徴としては、女子において成功・失敗両事態での能力帰属が「あきらめ」と正の関係を持っていた点が挙げられる。男子においてはそのような傾向は見られない。樋口ら（1983）は、原因帰属が統制感や学業成績に及ぼす影響の性差について検討し、男子は能力志向的である程、女子は努力志向的である程、統制感を高く感じる事が明らかにされている。本研究の結果についても、努力や方略に帰属する女子は、「問題解決的思考」や「サポート希求」などのポジティブなコーピングを多く行う傾向があるが、能力に帰属する女子は、「あきらめ」てしまいやすい傾向があると言えよう。また、男子については、樋口ら（1983）の結果を支持するものではなかった。

討 論

本研究は、学業ストレス・コーピングと社会性及び原因帰属との関係を明らかにし、中学生の学業ストレス・コーピングに影響を与える要因を検討することを目的とした。その結果から、社交性が他者に

サポートを求めるコーピングを促進し、成功事態での努力帰属や方略帰属が問題解決的な思考を促したり、他者にサポートを求めたりするコーピングを導き、内的・安定という性質を持つ能力帰属や外的な要因である課題帰属や運帰属は諦めにつながりやすいということが明らかとなった。また、性差も見出され、男性における「サポート希求」は消極的な側面がつよく、女性における「サポート希求」は方略的で積極的な意味を持ち、努力志向的な女性は問題解決的なコーピングを行うが、能力志向的な女性は諦めやすいことも明らかとなった。

それでは、これらの知見をどのように活用したらよいのであろうか。学業は学校生活において避けることのできないストレスであるため、そのコーピングの仕方が重要であることは前に述べた通りである。しかし、採用されるコーピングは学業に関する原因帰属などの認知の仕方によって影響を受けるため、生徒がより適応的なコーピングを使えるように指導するためには、まず学業の原因帰属などの認知を変容させることが必要であろう。また、社交性の有無もソーシャル・サポートの受け入れに対して影響を持つため、生徒にコーピングを指導する際には、その生徒の社交性の有無、原因帰属の仕方などを考慮した上で行う必要があるであろう。また、男子に対しては「サポート希求」の積極的な意義を伝えたり、女子に対しては能力帰属ではなく努力帰属を奨励するなど性別によって対応を変えることも効果があるのではないかと予想される。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。本研究の結果を見ると相関係数の値が全体的に低く、学業ストレス・コーピングと社交性及び原因帰属との関係が直接強く結びついているわけでないことも事実である。社交性、原因帰属と学業ストレス・コーピングの間には、多くのストレス研究が明らかにしているように、ストレス、ストレスの認知的評価、ソーシャル・サポートの種類など多くの要因が介在しているものと思われる。また、本研究で扱われたコーピングがストレス反応に対してどのような効果を持つのかについても、まだ検討されていない。今後、それらの要因を詳細に検討していくことが必要であると思われる。

引用文献

バス A.H. 大淵憲一（監訳）1991 対人行動とパーソナリティ 北大路書房。（Buss, A.H. 1986 *Social behavior and personality*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.）

- Cheek, J.M. & Buss, A.H. 1981 Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
- 橋本 剛 2000 大学生における対人ストレスイベントと社会的スキル・対人方略の関連 教育心理学研究, 48, 94-102.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 1983 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究, 31, 18-27.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- 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 教育心理学研究, 44, 368-378.
- 三浦正江・嶋田洋徳・坂野雄二 1997 中学生におけるテスト不安の継時的変化—心理的ストレスの観点から— 教育心理学研究, 45, 31-40.
- 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4, 5, 6年生を対象にして— 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連 心理学研究, 63, 310-318.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- Phillips, B. 1978 *School stress and anxiety*. New York: Human Sciences Press.
- 神藤貴昭 1998 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, 46, 442-451.
- 園田明人・藤南佳代 1999 絶望感理論の因果分析：ストレス反応に及ぼす素質と近接要因の効果 健康心理学研究, 12, 1-16.
- 渡部玲二郎・佐久間達也 1998 児童の算数不安の構造及びそれに対する教師のサポートについて—ソーシャル・サポートの観点からの検討— 教育心理学研究, 46, 184-192.
- Weiner, B. 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R.M. 1971 Perceiving the causes of success and failure. In E.E. Jones, D. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. General Learning Press.

(受稿9月10日：受理11月13日)