

# 児童の学業面のストレスに関する研究 —小学5・6年生の調査結果の検討—

八 木 成 和

これまで、学校における学業面のストレスが児童に大きな影響を与えていることが指摘されてきた。そこで本研究では、児童が感じる学業面のストレス、特に、勉強とテストに対するストレスと対処行動の関係について検討することを目的とした。244名の児童を対象に質問紙法による調査を実施した。その結果、勉強面では、勉強がわからなかった経験があり、わからないことを心配していた児童が約7割弱存在し、わからないことを気にしていた児童が約7割強存在したことを示した。また、テストの面では、テストの点数が悪かった経験があり、テストの点数が悪かったことを心配していた児童と悪かったことを気にしていた児童が約6割程度いたことを明らかにした。

勉強とテストに関するストレスと対処行動との関係では、勉強のストレスでは「協力要請」の対処行動と性差の要因が強く影響しており、テストのストレスでも同様に「協力要請」の対処行動と性差の要因が影響していた。これまでストレスに対処する方法として、ソーシャル・サポートの重要性が指摘されてきたが、本研究でも同様の結果が示され、児童がとる対処行動に対して教師がサポートすることの重要性が示唆された。

**キーワード：**児童、ストレス、学業、対処行動

## I. 問題と目的

これまで学校ストレスについて、登校拒否やいじめのような学校現場の問題の原因として検討されてきた。藤井(1997)は、これまでの先行研究から「学校ストレス状況」を「児童・生徒が日常の学校生活において、その場から逃げ出してしまう状況、不快や恐れを感じるような状況、或いは発汗や心拍数の増加といった生理的反応を引き起こさせるような状況」と定義し、「行動的变化」「情緒的变化」「生理的变化」の3方向から捉えられてきたことを指摘している。加えて、藤井(1997)は、この学校ストレスの原因に関する質問紙法による先行研究を概観し、大きく「学校環境」の観点から原因を検討した研究と「失敗経験」の観点から原因を検討した研究があると述べている。前者の子どもが置かれている「学校環境」に原因を求める研究では、いじめなどの「友人関係」や教師による評価である「テスト不安」などが原因と考えられている。一方、後者の子ども自身の「失敗経験」に原因を求める研究では、学業達成場面などにおける「失敗経験」が原因として考えられている。

「学校環境」の観点から原因を検討した研究では、これまでに松川・白瀧(1999)が小学1年生から6年生までの児童7751名を対象に質問紙法によって子どもが感じている行動面の不安・ストレスの調査を実施し、高学年において将来や他者からの評価への不安・ストレスが高

いことを示している。

一方、「失敗経験」の観点から原因を検討した研究では、小学生の学業面のストレスが考えられる。学業面のストレスについて、桜井(1998)は、「小学校3年生くらいになると、勉強のことでストレスを感じる子どもが多くなる。学業のストレスが、運動のストレスをしのぐようになるのもこのころからである。」と述べ、小学生にとって学業面のストレスが重要な問題であることを指摘している。さらに、学業面のストレスの原因となる学業のストレスサーについて、桜井(1998)は「無気力感への影響が大きいといえる。すなわち、学業でいやだなあと感じる出来事が多い小学生は、何もやる気がしない、何かに集中できないというような無気力状態になりやすいのである。最近、無気力が主たる理由での不登校が増えているといわれるが、その背後には学業でのいやな出来事その源のひとつとしてあげられるように思う。」と述べている。学業面でストレスが生じることは児童が学校に適應できない一因であると考えられている。

以上のように、これまでに学校におけるストレスの問題が重視され、検討されてきた。例えば、長根(1991)は小学4年生から6年生の児童239名を対象に学校生活における心理的ストレスを質問紙法により検討している。20項目(4段階評定)を分析対象とし、因子分析を実施した結果、第1因子「友達関係」第2因子「授業中の発表」第3因子「学業成績」第4因子「失敗」の4つの因子を見出している。この4つの因子について、項目別に学年と性別について2要因の分散分析によって分析した結果、交互作用は見られず、学年の主効果よりも性別の主効果が多く見られたことを指摘している。また、増満・堀尾(2007)は小学4年生から6年生の児童353名を対象に学校心理的ストレス尺度を作成し、学校におけるストレスについて検討している。その結果、第1因子「友だち関係」第2因子「身体的疲労」第3因子「周囲評価」第4因子「失敗」第5因子「学業」の5つの因子を見出している。

児童と教員の双方から検討した渡邊・高橋(2006)の研究では、小学2年生から4年生の低学年と中学年の児童1287名と教員42名を対象に児童が抱える学校ストレスについて調査をしている。その結果、児童においては、「イライラする」と回答した児童の内、79.5%が「授業が楽しくない」と回答し、「学校が楽しくない」と回答した児童の内、35.9%が「授業が楽しくない」と回答していた。一方、教員においては「子ども達を見てストレスやプレッシャーを受けていると思うか」という質問に対して担任教員の78.9%が「はい」と回答し、その原因として「親からの期待」(73.8%)や「塾・習い事通い」(64.2%)、「友だちとの関係」(50.0%)に次いで「学校での授業・宿題」が42.8%と多かった。低学年や中学年においても学業面のストレスは児童に対して大きな影響を与えているのである。

以上のように、これまでに学校ストレスについて検討されており、児童に与える影響について、その重要性が指摘されてきた。特に、学業におけるストレスは中学生以降のテスト不安との関連からも問題とされてきた(三浦・嶋田・坂野, 1997など)。現在では、小学校高学年において私立中学校への受験がストレスとなる場合がある。学業面のストレスを感じた場合には、児童はどのように対処するのであろうか。

梶田(2002)はストレスに対する行動について「ストレス状況下において人は苦痛を軽減したり問題を解決するための認知的、行動的努力を試みる。こういったプロセスはコーピング(対

処, coping)と呼ばれ…(中略)…ストレス状況下で効果的なコーピングが行われない場合には、ストレス反応と呼ばれる心身の反応が現れる。」と述べ、対処行動の重要性を指摘している。特に、教育場面について、梶田(2002)は「このような徴候をなるべく早い時期に発見し、適切に対処する必要がある。…(中略)…ストレスは対人状況において生じやすいが、逆に他者からのさまざまな支援、すなわちソーシャルサポート(social support)によって緩和されることが明らかにされている」と述べ、教育場面での他者からのさまざまな支援、つまり、ソーシャル・サポートの重要性を強調している。

これまでに対人関係においてストレスを感じている人の解決策つまり、対処行動に関する研究が行われてきた。例えば、「授業場面」と「宿題場面」という具体的な学業場面での対処行動の検討(嘉数・當山・井上・G.Oettingan, 1999)や「仲間はずれ状況」と「悪口状況」という具体的な対人葛藤場面での対処行動の検討(嘉数・當山・井上, 1999)がなされてきた。この2つの研究では、対処行動尺度が使用され、「回避」、「協力要請」、「情緒的援助希求」、「個人主義的対処」、「他者依存的対処」、「積極的対処」の6つのカテゴリーに分けて児童が具体的なストレス場面での対処行動について検討されている。

この6つのカテゴリーのうち、対人関係について考えないようにするような「回避」と誰かが教えてくれるまで待つというような「他者依存的対処」という2つのカテゴリーは、ネガティブな対処行動として考えられる。また、ネガティブともポジティブとも言えないが、心理的な安定につながる対処行動として、自分と同じ仲間を見出すことで友だちとの間で共感を得るような「情緒的援助希求」や相手に自分がわからないことを伝えるような「積極的対処」の2つのカテゴリーが考えられる。自分一人で解決するというような自分自身による「個人主義的対処」やだれかに助けてもらったり、教えてもらったりするような「協力要請」の2つのカテゴリーはポジティブな対処行動として考えられる。以上の6つのカテゴリーの対処行動は、対人関係においてソーシャル・サポートをどのようにして活用できているかということでもある。学業面においてもストレスが生じた時に周囲の人たちとの関係の中で、児童がどのような対処行動をとり、ストレスを解消できているのかということと同様に考えられる。

以上のように、学校における児童の学業面のストレスは児童に対して大きな影響を与えていることが指摘されてきた。また、ストレスを感じている児童がどのような対処行動をとり、それを支援するソーシャル・サポートが重視されている。そこで、本研究では、児童が感じる学業面のストレス、特に、勉強とテストに対してストレスを感じているのか、また、どのような対処行動をとり、ストレスに対処しているのかについて検討することを目的とする。

## II. 方法

### ①調査対象者

大阪府内の公立小学校の児童を対象とした。調査対象者248名から回答が得られ、欠損値が見られた4名のデータを除外し、244名(98.4%)のデータを分析対象とした。5年生男児81名(33.2%)、5年生女児66名(27.0%)、6年生男児57名(23.4%)、6年生女児40名(16.4%)であった。

## ②調査時期

2007年1月に調査を実施した。

## ③調査項目の作成

項目の作成においては、主に、嘉数・當山・井上・Oettingan (1999)、嘉数・砂川・井上(2000)、嘉数・當山・井上(1999)、森下・津村(1998)の調査項目を参考にした。以下の学業に関わる2つの領域から児童のストレスと対処行動を測定した。第1に、勉強の領域であり、10項目から構成された。第2に、テストの領域であり、10項目から構成された。合計20項目からなり、「はい」か「いいえ」の2件法で回答を求めた。

## ④調査手続き

調査者が学級担任教諭に依頼し、児童が記入後回収した。

## Ⅲ. 結果と考察

## 1. 学業に対するストレス

勉強の3項目、すなわち、「1.あなたは、勉強がわからなかったことがありますか。」「2.あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。」「3.あなたは、勉強がわからなくても気にしませんか。」の3項目について項目間のクロス表分析を行った。その結果をTABLE1に示した。「1.あなたは、勉強がわからなかったことがありますか。」という質問に対して「はい」と回答した児童は217名(88.9%)であった。このうち、「2.あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。」という質問に対して「はい」と回答した児童は、168名(68.9%)であった。また、「3.あなたは、勉強がわからなくても気にしませんか。」という質問に対して「いいえ」と回答した児童は、181名(74.2%)であった。勉強がわからなかった経験があり、わからないことを心配している児童が約7割弱、わからないことを気にしていた児童が約7割強いたことが示された。

TABLE1 勉強に関する項目間のクロス表分析結果

		2.あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。					
		はい	いいえ	合計			
1.あなたは、勉強がわからなかったことがありますか。	はい	168	68.9%	49	20.1%	217	88.9%
	いいえ	16	6.6%	11	4.5%	27	11.1%
合計 [ $\chi^2(1) = 4.27, p < .05$ ]		184	75.4%	60	24.6%	244	100.0%
		3.あなたは、勉強がわからなくても気にしませんか。					
		はい	いいえ	合計			
1.あなたは、勉強がわからなかったことがありますか。	はい	36	14.8%	181	74.2%	217	88.9%
	いいえ	10	4.1%	17	7.0%	27	11.1%
合計 [ $\chi^2(1) = 6.56, p < .05$ ]		46	18.9%	198	81.1%	244	100.0%
		3.あなたは、勉強がわからなくても気にしませんか。					
		はい	いいえ	合計			
2.あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。	はい	15	6.1%	169	69.3%	184	75.4%
	いいえ	31	12.7%	29	11.9%	60	24.6%
合計 [ $\chi^2(1) = 56.00, p < .01$ ]		46	18.9%	198	81.1%	244	100.0%

また、「2. あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。」という質問に対して「はい」と回答し、「3. あなたは、勉強がわからなくても気にしませんか。」という質問に対して「いいえ」と回答した児童は、169名(69.3%)であった。勉強がわからないことを心配し、わからないことを気にしていた児童も約7割程度いたことが示された。

3項目について「はい」を1点、「いいえ」を0点として得点化した。項目別平均値について学年と性別の二要因の分散分析を行った。その結果、3項目とも交互作用は見られず、項目1で性別の主効果が見られ ( $F(1,240)=6.69, p<.01$ )、項目2で学年と性別の主効果が見られた (学年  $F(1,240)=4.08, p<.05$ ; 性別  $F(1,240)=9.54, p<.01$ )。項目1では、女兒の平均値[SD]である.95[.21]の方が男児の平均値[SD]の.84[.37]よりも有意に高く、女兒の方が、勉強がわからないことがあったと感じていた。また、項目2では、平均値[SD]が高い順番に6年生女兒(.88[.33])、5年生女兒(.85[.36])、6年生男児(.79[.41])、5年生男児(.59[.49])であった。5年生男児で特に平均値が低く、勉強がわからなくても心配ではないという結果が見られた。

次に、テストの3項目、すなわち、「1. あなたは、テストの点数がわるかったことはありますか。」「2. あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。」「3. あなたは、テストの点数がわるくても気にしませんか。」の3項目について項目間のクロス表分析を行った。その結果をTABLE2に示した。「1. あなたは、テストの点数がわるかったことはありますか。」という質問に対して「はい」と回答した児童は215名(88.1%)であった。このうち、「2. あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。」という質問に対して「はい」と回答した児童は、145名(59.4%)であった。また、「3. あなたは、テストの点数がわるくても気にしませんか。」という質問に対して「いいえ」と回答した児童は、157名(64.3%)であった。テストの点数が悪かった経験があり、悪かったことを心配している児童と悪かったことを気にしていた児童が約6割程度いたことが示された。

TABLE2 テストに関する項目間のクロス表分析結果

		2. あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。					
		はい	いいえ	合計			
1. あなたは、テストの点数がわるかったことはありますか。	はい	145	59.4%	70	28.7%	215	88.1%
	いいえ	13	5.3%	16	6.6%	29	11.9%
合計 [ $\chi^2(1)=5.73, p<.05$ ]		158	64.8%	86	35.2%	244	100.0%
		3. あなたは、テストの点数がわるくても気にしませんか。					
		はい	いいえ	合計			
1. あなたは、テストの点数がわるかったことはありますか。	はい	58	23.8%	157	64.3%	215	88.1%
	いいえ	16	6.6%	13	5.3%	29	11.9%
合計 [ $\chi^2(1)=9.61, p<.01$ ]		74	30.3%	170	69.7%	244	100.0%
		3. あなたは、テストの点数がわるくても気にしませんか。					
		はい	いいえ	合計			
2. あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。	はい	25	10.2%	133	54.5%	158	64.8%
	いいえ	49	20.1%	37	15.2%	86	35.2%
合計 [ $\chi^2(1)=44.64, p<.01$ ]		74	30.3%	170	69.7%	244	100.0%

また、「2. あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。」という質問に対して「はい」と回答し、「3. あなたは、テストの点数がわるくても気にしませんか。」という質問に対して「いいえ」と回答した児童は、133名(54.5%)であった。勉強がわからないことを心配し、わからないことを気にしていた児童が約5割程度いたことが示された。

3項目について「はい」を1点、「いいえ」を0点として得点化し、項目別平均値について学年と性別の二要因の分散分析を行った。その結果、3項目とも交互作用は見られず、項目1で学年の主効果が見られ ( $F(1,240)=7.27, p<.01$ )、項目2で性別の主効果が見られ ( $F(1,240)=7.40, p<.01$ )、項目3で性別の有意な主効果と学年の主効果の有意傾向が見られた(性別  $F(1,240)=7.31, p<.01$ ; 学年  $F(1,240)=3.27$ )。項目1では、6年生の平均値 [SD] (.95[.22])の方が5年生の平均値 [SD] (.84[.37])よりも有意に平均値が高く、6年生の方がテストの点数が悪かったことがあると感じていた。項目2では、女兒の平均値 [SD] (.75[.44])の方が男児の平均値 [SD] (.57[.50])よりも有意に平均値が高く、女兒の方がテストの点数が悪いと心配になると感じていた。項目3では、平均値 [SD] が低い順番に6年生の女兒 (.18[.38])、5年生女兒 (.23[.42])、6年生男児 (.28[.45])、5年生男児 (.44[.50])であった。5年生男児で特に平均値が高く、テストの点数が悪くても気にしていないという結果が見られた。

## 2. 学業に対する対処行動

嘉数他(2000)で使用された「回避」、「協力要請」、「情緒的援助希求」、「個人主義的対処」、「他者依存的対処」、「積極的対処」の κατηγοリーを参考にして、勉強とテストに対する対処行動を7項目作成した。対処行動は「回避」、「協力要請」、「情緒的援助希求」、「回避」、「個人主義的対処」、「他者依存的対処」、「積極的対処」に「自己開示」を加えた7つの κατηγοリーとした。

勉強に関する7項目はTABLE3に示したように、項目1が「協力要請」、項目2が「情緒的援助希求」、項目3が「回避」、項目4が「個人主義的対処」、項目5が「他者依存的対処」、項目6が「積極的対処」、項目7が「自己開示」の対処行動とそれぞれ対応している。7項目について「はい」を1点、「いいえ」を0点として得点化した。全体の平均値を見ると項目1の「協力要請」の対処行動をとる児童が多く、項目3の「回避」と項目5の「他者依存的対処」の対処行動をとる児童が少なかった。

TABLE3 勉強に関する対処行動の平均値 (SD)

No.	項目内容	対処行動の カテゴリー	全体		5年生			6年生			学年の 主効果	性別の 主効果	交互 作用		
			M	SD	男	女	男	女	男	女					
1	勉強がわからなかったら、家族のだれかにおしえてもらいますか。	協力要請	.80	.40	.68	.47	.86	.35	.82	.38	.88	.33		*	
2	勉強がわからなかったら、友だちに、「あなたはわかった？」と友だちはわかっているのかたしかめますか。	情緒的援助 希求	.71	.46	.63	.49	.74	.44	.74	.44	.78	.42			
3	勉強がわからなかったら、勉強がわからないことを考えないようにしますか。	回避	.18	.39	.21	.41	.23	.42	.12	.33	.13	.33		+	
4	勉強がわからなかったら、ほかの人には聞かないで、自分で勉強しますか。	個人主義的 対処	.28	.45	.38	.49	.20	.40	.26	.44	.23	.42			+
5	勉強がわからなかったら、先生や友だち、家族が教えてくれるまで待ちますか。	他者依存的 対処	.14	.35	.15	.36	.18	.39	.12	.33	.10	.30			
6	勉強がわからないとき、自分から先生に聞くことができますか。	積極的対処	.67	.47	.69	.46	.52	.50	.81	.40	.68	.47		*	*
7	勉強がわからなかったら、先生に、しょうじきに「わかりません」と自分から言いますか。	自己開示	.63	.48	.60	.49	.48	.50	.75	.43	.73	.45		**	

ただし、\*\* :  $p<.01$ 、\* :  $p<.05$ 、+ :  $p<.10$ である。

次に、項目別平均値 [SD] について学年と性別の二要因の分散分析を行った (TABLE3 参照)。その結果、交互作用は見られなかった。学年の有意な主効果が項目 7 の「自己開示」で見られ (学年  $F(1,240)=9.56, p<.01$ )、項目 3 の「回避」において有意傾向が見られた。(学年  $F(1,240)=3.46$ )。項目 7 の「自己開示」では、6 年生の平均値 [SD] (.74[.44]) の方が 5 年生の平均値 [SD] (.55[.50]) よりも有意に平均値が高く、項目 3 の「回避」では 6 年生の平均値 [SD] (.12[.33]) の方が 5 年生の平均値 [SD] (.22[.41]) よりも有意に平均値が低い傾向が見られた。勉強の領域において、6 年生の方が 5 年生よりも「自己開示」の対処行動をとる児童が有意に多かった。「回避」の対処行動をとる児童は前述のように全体的に少ないが、6 年生の方が 5 年生よりも「回避」の対処行動をとる児童が有意に少ない傾向が見られた。

また、項目 1 の「協力要請」において、性別の有意な主効果が見られ (性別  $F(1,240)=4.98, p<.01$ )、項目 4 の「個人主義的対処」において有意傾向が見られた (性別  $F(1,240)=3.61$ )。項目 1 の「協力要請」では、女兒の平均値 [SD] (.87[.34]) の方が男児の平均値 [SD] (.74[.44]) よりも有意に平均値が高く、項目 4 の「個人主義的対処」では、女兒の平均値 [SD] (.21[.41]) の方が男児の平均値 [SD] (.33[.47]) よりも有意に平均値が低い傾向が見られた。勉強の領域において、「協力要請」の対処行動をとる女兒の方が男児よりも有意に多く、「個人主義的対処」の対処行動をとる女兒の方が男児よりも有意に少ない傾向が見られた。

項目 6 の「積極的対処」においては、学年と性別の有意な主効果が見られた (学年  $F(1,240)=5.06, p<.01$ ; 性別  $F(1,240)=6.33, p<.01$ )。平均値 [SD] が高い順番に 6 年生男児 (.81[.40])、5 年生男児 (.69[.46])、6 年生女兒 (.68[.47])、5 年生女兒 (.52[.50]) であった。男女ともに 5 年生の平均値よりも 6 年生の平均値が高く、2 つの学年とも男児の平均値のほうが女兒の平均値よりも高かった。特に、6 年生男児において平均値が高く、「積極的対処」の対処行動がとられていた。

TABLE4 テストに関する対処行動の平均値 (SD)

No.	項目内容	対処行動の カテゴリー	全体		5 年 生				6 年 生				学年の 主効果	性別の 主効果	交互 作用
			M SD		男		女		男		女				
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
1	テストの点数がわるかったら、先生や友だちに、勉強を 教えてもらいますか。	協力要請	.58	.49	.51	.50	.58	.50	.61	.49	.70	.46	+		
2	テストの点数がわるかったら、友だちに、「テスト悪 かった?」と友だちはどうだったかを聞きますか。	情緒的援助 希求	.77	.42	.72	.45	.86	.35	.81	.40	.70	.46			*
3	テストの点数がわるかったら、家族やじゅくの先生にし かられないようにだれにも言いませんか。	回避	.12	.32	.11	.32	.17	.38	.11	.31	.08	.27			
4	テストの点数がわるかったとき、つぎはわるい点数をと らないようにがんばりますか。	個人主義的 対処	.95	.23	.94	.24	.95	.21	.95	.23	.95	.22			
5	テストの点数がわるかったら、先生が勉強を覚えてく るまで待ちますか。	他者依存的 対処	.14	.34	.12	.33	.15	.36	.12	.33	.15	.36			
6	テストの点数がわるかったとき、自分からだれかに勉強 を聞くことはできますか。	積極的対処	.80	.40	.80	.40	.74	.44	.82	.38	.83	.38			
7	テストの点数がわるかったとき、「テストの点数がわる かった」としようじきに自分から友だちに言いますか。	自己開示	.82	.38	.89	.32	.73	.45	.81	.40	.88	.33			*

ただし、\* :  $p<.05$ 、+ :  $p<.10$ である。

テストに関する 7 項目は TABLE4 に示したように、勉強に関する 7 項目と対処行動の対応が同じである。7 項目について「はい」を 1 点、「いいえ」を 0 点として得点化した。全体の平均値を見ると、項目 4 の「個人主義的対処」、項目 6 の「積極的対処」、項目 7 の「自己開示」の対処行動をとる児童が多く、項目 3 の「回避」と項目 5 の「他者依存的対処」の対処行動をとる児童が少なかった。

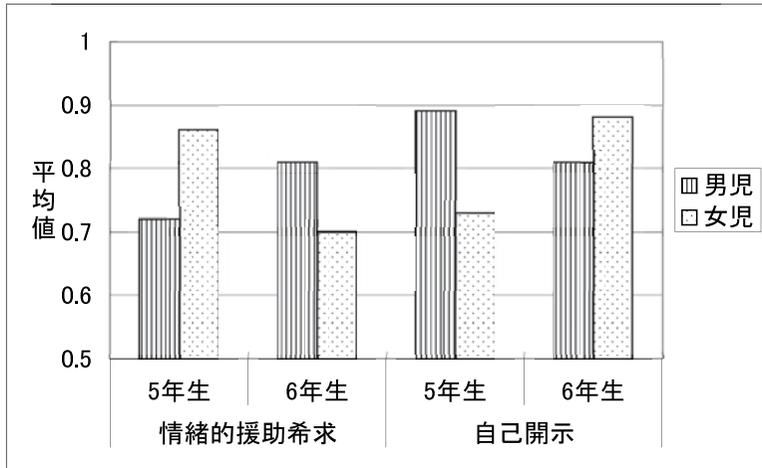


Fig.1「情緒的援助希求」と「自己開示」の学年別・性別の平均値

次に、項目別平均値 [SD] について学年と性別の二要因の分散分析を行った (TABLE4 参照)。その結果、項目 2 の「情緒的援助希求」と項目 7 の「自己開示」の 2 項目で有意な交互作用が見られた ( $F(1,240)=5.35, p<.05$ ;  $F(1,240)=5.26, p<.05$ )。Fig.1 に項目 2 の「情緒的援助希求」と項目 7 の「自己開示」の平均値を示した。項目 2 の「情緒的援助希求」の対処行動では平均値 [SD] が高い順番に 5 年生女児 (.86[.35])、6 年生男児 (.81[.40])、5 年生男児 (.72[.45])、6 年生女児 (.70[.46]) であり、項目 7 の「自己開示」では平均値 [SD] が高い順番に 5 年生男児 (.89[.32])、6 年生女児 (.88[.33])、6 年生男児 (.81[.40])、5 年生女児 (.73[.45]) であった。テストに関しては、「情緒的援助希求」と「自己開示」の対処行動において学年と性別の 2 つの要因が影響していた。5 年生男児では「自己開示」の対処行動を「情緒的援助希求」の対処行動よりもとる児童が多く、5 年生女児では「情緒的援助希求」の対処行動を「自己開示」の対処行動よりもとる児童が多かった。6 年生男児の平均値は「情緒的援助希求」と「自己開示」の対処行動ともに同じであったが、6 年生女児では「自己開示」の対処行動を「情緒的援助希求」の対処行動よりもとる児童が多かった。

### 3. 勉強とテスト結果に対する不安に影響する要因

「2. あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。」と「2. あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。」の 2 項目は、児童にとってストレスとして感じられていると考えられる。そこで、各 2 項目を従属変数とし、それぞれについて性別、学年、7 項目の対処行動を独立変数として、多変量ロジスティック回帰分析を強制投入法で行い、オッズ比と p 値を求めた (石村, 2001)。

「2. あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。」について、ロジスティック回帰式の予測に関するモデル係数のオムニバス検定の結果、有意であり ( $p<.001$ )、ロジスティック回帰モデルの適合度検定の結果も適合していた。

TABLE5 「2.あなたは、勉強がわからなかったら心配になりますか。」に対する多変量ロジスティック回帰分析

独立変数	対処行動のカテゴリー	オッズ比	p値
1. 勉強がわからなかったら、家族のだれかにおしえてもらいますか。	協力要請	4.05	.000 **
2. 勉強がわからなかったら、友だちに、「あなたはわかった？」と友だちはわかっているのかたしかめますか。	情緒的援助希求	.92	.822
3. 勉強がわからなかったら、勉強がわからないことを考えないようにしますか。	回避	.29	.002 **
4. 勉強がわからなかったら、ほかの人には聞かないで、自分で勉強しますか。	個人主義的対処	.58	.144
5. 勉強がわからなかったら、先生や友だち、家族が教えてくれるまで待ちますか。	他者依存的対処	.84	.709
6. 勉強がわからないとき、自分から先生に聞くことができますか。	積極的対処	1.48	.323
7. 勉強がわからなかったら、先生に、しょうじきに「わかりません」と自分から言いますか。	自己開示	1.13	.754
学 年		1.53	.238
性 別		2.93	.004 **

ただし、\*\* :  $p < .01$ である。

オッズ比を TABLE5 に示した。性別、項目1の「協力要請」の対処行動、項目3の「回避」の対処行動の3要因で有意なオッズ比が見出された(すべて  $p < .01$ )。ところで、オッズ比は値が1に近いと関連がないことが知られている(石村, 2001)。項目1の「協力要請」の対処行動ではオッズ比が4.05 ( $p < .01$ )であり、非常に勉強面でのストレスの対処行動として意味があることが示されている。また、性別はオッズ比が2.93 ( $p < .01$ )であり、性別の違いの影響が大きいことが示されている。

「2.あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。」について、ロジスティック回帰式の予測に関するモデル係数のオムニバス検定の結果、有意であり ( $p < .001$ )、ロジスティック回帰モデルの適合度検定の結果は適合していた。

TABLE6 「2.あなたは、テストの点数がわるいと心配になりますか。」に対する多変量ロジスティック回帰分析

独立変数	対処行動のカテゴリー	オッズ比	p値
1. テストの点数がわるかったら、先生や友だちに、勉強を教えてくださいますか。	協力要請	2.11	.013 *
2. テストの点数がわるかったら、友だちに、「テスト悪かった？」と友だちはどうだったかを聞きますか。	情緒的援助希求	1.82	.078 +
3. テストの点数がわるかったら、家族やじゅくの先生にしかられないようにだれにも言いませんか。	回避	1.94	.193
4. テストの点数がわるかったとき、つぎはわるい点数をとらないようにがんばりますか。	個人主義的対処	2.82	.100 +
5. テストの点数がわるかったら、先生が勉強を教えてくれるまで待ちますか。	他者依存的対処	1.68	.259
6. テストの点数がわるかったとき、自分からだれかに勉強を聞くことはできますか。	積極的対処	1.26	.557
7. テストの点数がわるかったとき、「テストの点数がわるかった」としょうじきに自分から友だちに言いますか。	自己開示	.83	.642
学 年		1.37	.286
性 別		2.09	.013 *

ただし、\* :  $p < .05$ 、+ :  $p < .10$ である。

オッズ比を TABLE6 に示した。項目 1 の「協力要請」の対処行動と性別の 2 要因で有意なオッズ比が見出された (2 要因とも  $p < .05$ )。項目 1 の「協力要請」の対処行動のオッズ比は 2.11 ( $p < .05$ ) であり、性別のオッズ比は 2.09 ( $p < .05$ ) であった。共に 2 倍程度の値であり、それ程大きなオッズ比ではなかった。

また、項目 2 の「情緒的援助希求」の対処行動 (オッズ比 1.82) と項目 4 の「個人主義的対処」の対処行動 (オッズ比 2.82) の 2 要因のオッズ比で有意傾向が見られた。

以上の結果より勉強がわからない時に心配するかどうかでは、性別と家族の誰かに教えてもらうという「協力要請」の対処行動の 2 つの要因が大きな影響を与えていた。また、テストに関しても同様の影響が見られた。

#### IV. まとめ

本研究では、学校における学業面のストレスが児童に与える影響が大きいことから、児童が感じる学業面のストレス、特に、勉強とテストに対してストレスと対処行動の関係について検討することを目的とした。244 名の児童を対象に質問紙法による調査を実施した。その結果、勉強面では、勉強がわからなかった経験があり、わからないことを心配していた児童が約 7 割弱存在し、わからないことを気にしていた児童が約 7 割強存在した。テストの面では、テストの点数が悪かった経験があり、テストの点数が悪かったことを心配していた児童と悪かったことを気にしていた児童が約 6 割程度いた。そして、勉強とテストに関する対処行動の中には、性差や学年差が見られたこと、勉強のストレスでは「協力要請」の対処行動と性差が強く影響しており、テストのストレスでも同様に「協力要請」の対処行動と性差が影響していた。

これまでも学校における児童のストレスについて多くの調査結果が示されてきた。どの報告でも児童は多くのストレスを抱えており、このストレスがいじめや不登校の一因とも考えられてきた (尾木, 2000; 森下・津村, 1998 など)。この児童が抱えるストレスに対処する方法、すなわち、対処行動に関係する要因として、ソーシャル・サポートの重要性が指摘されてきた (桜井, 1998; 嘉数・砂川・井上, 2000 など)。近年では、田代・古橋(2007)のようにストレスが高まることで攻撃性が高まることから、それを制御するためにソーシャルスキル・トレーニングを取り入れた実践も報告されている。

小学校では学級における集団生活が学校生活の基本であるが、対人関係に関する能力がまだ未熟であり、学業面で難解になりつつある高学年では、特に学業面のストレスは対人関係の問題と関連しており、児童にとって非常に大きな課題となる。池田(2006)や忠井(2008)でも述べられているように、ストレスの原因となるストレスラーは両価性を持ち、児童が新しい環境に適応し、その中で成長や成熟を促す場合もある。ストレスラーはすべて悪となるわけではなく、ストレスと動機づけの関連も検討する必要がある。

しかしながら、児童が独力で解決するには困難な問題も多く、周囲のソーシャル・サポートは重要な役割を果たすこととなる。本研究の結果でも「協力要請」の対処行動が勉強とテストの両方に影響を与えており、勉強やテストに関して教えてくれる誰かが存在し、その誰かに協力を要請できることがストレスに対応していく上で重要であることが示されたといえる。特に、

テストに関しては中学生になっても継続的にストレスとして存在していることが指摘されており(三浦・嶋田・坂野, 1997)、荒木・石丸(2007)のように、発達の視点からどの発達段階でどのようなサポートが必要であるのかについて検討することも求められる。

## 引用文献

- 荒木紀幸・石丸加奈子 2007 小学生版ウェルライフ(学校生活充実)検査を用いた縦断的・横断的比較研究(1) 学校内不安尺度を手がかりに 神戸親和女子大学研究論叢, 40, 237-247.
- 藤井義久 1997 現代の学校現場が抱える諸問題—学校ストレスを中心に— 教育心理学研究, 45, 228-237.
- 池田久剛 2006 発達に及ぼす幼少期のストレス ストレスの功罪 教育と医学 慶應義塾大学出版会, 638, 716-723.
- 石村貞夫 2001 SPSSによる多変量データ解析の手順 東京図書.
- 梶田正巳 2002 学校教育の心理学 名古屋大学出版会.
- 嘉数 朝子・當山 りえ・井上 厚・G.Oettingan 1999 学業場面における児童のストレス 対処行動 琉球大学教育学部紀要, 54, 487-499.
- 嘉数 朝子・當山 りえ・井上 厚 1999 児童のストレス対処行動と統制可能性の関係の発達の变化 琉球大学教育学部, 54, 475-486.
- 嘉数朝子・砂川裕子・井上厚 2000 児童のストレスに影響を及ぼす要因についての検討 ～ソーシャルサポート、対処行動～ 琉球大学教育学部紀要, 56, 343-358.
- 松川悦之・白瀧貞昭 1999 小学生における不安・ストレスに関する研究: 学校精神保健活動の一環としての不安・ストレスに関するアンケート調査結果の分析 神戸大学医学部紀要, 60, 1, 89-119.
- 増満 誠・堀尾良弘 2007 児童期の学校ストレスの実態と学校心理的ストレス尺度の作成 鹿児島大学医学部保健学科紀要, 17, 55-63.
- 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.
- 森下正康・津村孝幸 1998 「学校ストレス」と「いじめ」が子どもの抑鬱性、攻撃性、登校拒否感情におよぼす影響 和歌山大学教育実践研究指導センター紀要, 8, 12-24.
- 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.
- 尾木直樹 2000 子どもの危機をどう見るか 岩波書店.
- 桜井茂男 1998 子どものストレス 全日本図書.
- 忠井俊明 2008 「よい子」のストレス—理解と対応 児童心理 金子書房, 886, 36-40.
- 田代輝浩・古橋啓介 2007 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—攻撃行動の改善を目指して— 福岡県立大学人間社会学部紀要, 16, 1, 143-156.
- 渡邊一博・高橋裕子 2006 児童のストレスに関する考察—児童と教員に対する意識調査から

の検討— 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 31, 31-38.

謝 辞

本研究の実施にあたり、ご協力くださいました小学校の先生方、児童の皆さんに心からお礼申し上げます。

## A Study of Academic Stress and Coping Behaviors among Primary-School Children.

Shigekazu YAGI

The purpose of present study is to examine the relation between academic stress and coping behaviors in elementary school. Subjects were 138 boys and 106 girls in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades. The main results are as follows:(1) Most children experienced stress when asked to study or take tests. Academic stress was found to be related to coping behavior in regard to “requests” and to difference in sex. It is suggested that social support is useful in ameliorating academic stress.

Key words:school children, academic stress, coping behavior

