

大学生のストレス、ストレッサー、対処方略

—大学生と短期大学生の学年比較—

森 俊之

仁愛大学人間学部

Stresses, stressors, and coping styles of university students:

a comparison of 4-years course students with 2-years course students

Toshiyuki MORI

Faculty of Human Studies, Jin-ai University

本研究の目的は、大学生と短大生が感じているストレスを測り、学年ごとに様々な視点から比較し、大学生と短大生でどのくらいストレスを感じているのか、どのようなストレッサーにストレスを感じるのか、対処法、ストレスの考え方と捉え方の違いを検討することであった。そのため、大学生316名、短大生229名を調査対象として、自己評価質問紙形式の調査を行った。調査用紙はストレス反応尺度、ストレッサー尺度、コーピング尺度、認知的評価尺度から構成された。各尺度の平均得点を算出し、大学生と短大生の違い、学年間の違いなどを比較した。その結果、大学生と短大生ではストレス反応やストレッサー、コーピングなどの様相が異なることが示された。また、大学4年生はコーピング尺度や認知的評価尺度で他の学年よりも得点が高く、学年が上がることで学生生活の中でストレスのコントロールや対処を行えるようになる傾向が示唆された。

キーワード：ストレス ストレッサー コーピング 大学生 学年

ストレスとは、心身の適応能力に課せられる要求、およびその要求によって引き起こされる心身の緊張状態を包括的に表す概念である。1930年代後半にカナダの生理学者Selyeによって、外界のあらゆる要求によってもたらされる身体の特異的反応を表す概念として提唱された。ストレスを引き起こすストレス源はストレッサーと呼ばれ、寒冷、騒音、放射能などの物理的ストレッサー、薬物、毒薬などの化学的ストレッサー、感染、出血などの生物学的ストレッサー、隣人とのめんど、失恋、受験など緊張や不快な情動を喚起させる心理的ストレッサーなど、様々なものがストレッサーに含まれる。ストレッサーによって生じる生体の心理・行動・生理的反応をストレス反応という。人間にとってある程度のストレスがあることは、健康的な生活や

仕事の遂行において望ましい良好な効果をもたらす。その一方で、過度なストレスは心身両面の健康に大きな影響を及ぼすとされる。

ストレスには個人差がみられる。たとえば、まったく同一のストレッサーを経験しても、人によっては健康を害する者もいれば、そうでない者もいる。Lazarus & Folkman (1984) は、ストレスを①有害であるとする事態に対する評価、②その事態に対処するための評価、③これらに基づいた対処行動までの一連の過程ととらえ、ストレスにおける個人の認知的評価を強調した。それゆえ、ストレッサーの受け止め方や捉え方、ストレスの解消方法などは個人によって異なり、それによって精神的健康も個人で異なるというわけである。特定の環境や自分自身の内部において生じた要求に

よって引き起こされたストレス反応を低減することを目的とした認知的または行動的な努力のプロセスをコーピング(対処行動)という。一口にコーピングといっても様々なものがある。Lazarus & Folkman (1984) は、コーピングを“情緒焦点型対処”と“問題焦点型対処”の2つに分類した。情緒焦点型対処は、回避、静観、気晴らしなどの方法で情動的な苦痛を低減させようとする対処法である。他方、問題焦点型対処は、問題の所在の明確化、情報収集、解決策の考案やその実行など、外部環境や自分自身の内部の問題を解決しようとする対処法である。これらのコーピングは同時にあるいは継時的に行われ、相互に促進的または抑制的に影響し合うことが多い。

加藤(2000, 2007) は、自由記述から得られた項目に基づき、コーピングを、“ポジティブ関係コーピング”、“ネガティブ関係コーピング”、“解決先送りコーピング”の3つに分類している。ポジティブ関係コーピングは、対人ストレスに対して、積極的にその関係を改善し、よりよい関係を築こうと努力する対処法である。ネガティブ関係コーピングは、対人ストレスを喚起させるような関係を放棄・崩壊する対処法である。解決先送りコーピングは、ストレスフルな関係を問題視することなく、時間が解決するのを待つ対処法である。

コーピングは精神的健康にさまざまな影響を及ぼす。前述のポジティブ関係コーピングの使用頻度が高いほど孤独感が低下し、ネガティブ関係コーピングを用いるほど孤独感やストレス反応が増加し、解決先送りコーピングを用いるほど、孤独感やストレス反応は低下すると言われている。また、ストレス状態で逃避や回避を用いると、より疲労感が強くなるということが示され(Bolger, 1990)、ストレス状況について考え込むことが問題の解決につながるわけではなく、上手に気分転換をすることが精神的健康を取り戻すことに役立つことも指摘されている(Nolen-Hoeksema, 1991, 1994)。それゆえ、どのようなコーピングをとるかは精神的健康にとって重要といえる。

精神的健康には個人のコーピングだけではなく、人からの配慮や情緒的支えも重要である。配偶者、友人など、ソーシャルサポート(社会的支援)の資源を多く

持っている人が、ストレスに関連した病気に罹りにくく、長生きすることが多くの研究により指摘されている。ソーシャルサポートは、コーピングの方略として、問題焦点型対処を容易にする情報やアドバイスを提供する役割も果たしている(中野, 2005)。

ところで、大学生はライフスタイルの視点から見ると青年期後期にあたり、友人関係、異性との交流、将来の生き方や職業の選択など、様々な悩みに直面しなければならない。これら青年期の発達課題は、ストレスとなる出来事と捉えることができ、大学生はストレス研究の重要な対象といえる。それゆえ、大学生を対象としたストレス研究として、これまでに様々な研究が行われている。

たとえば、田邊・堂野(1999)は、大学生の心理的ストレスと対処行動の関連性について分析し、自分の心や立場を脅かしそうな出来事や自分に強い影響を与えそうな出来事を受けた者は、ネガティブなストレス認知を引き起こし、直接的な解決ではなく、見方を変える、あるいは目先を変えるといった情動中心の解決に方向づけられやすいことを見出した。

加藤(2006) は、対人ストレス過程において、友人関係に関する目標が果たす役割について分析し、部分的にはあるが、友人関係の目標によって、対人ストレスコーピングと精神的健康との関連性が異なることを明らかにした。たとえば、浅く広い友人関係を目標とするタイプの学生は、解決先送りコーピングと精神的健康とに正の関連性がみられ、時間が解決するのを待つ対処法を用いるほど健康であることが多い。

西田(2002) は、大学生が体験するストレスの具体的な内容を探り、それらに対してどのように評価し、対処しているのかを学年差という視点を取り入れて研究を行っている。この研究の結果、大学生のストレスは全学年に共通するものだけではなく、学年によって異なるものもあることが明らかとなった。

大学は一般的に4年制の大学をさすが、大学には短期大学という形態も存在する。短期大学では、2～3年間で授業の単位や就職活動、卒業研究などを行わなければならないため4年制大学の学生に比べ、より大変であると思われる。すなわち、短期大学の学生は大学の2～3年生と同じ学年でありながら、就職活動や

卒業研究など大学の4年生で必要なことが求められる。それゆえ、4年制大学の大学生と短期大学の短期大学生の各々の学年毎のストレスを比較することは興味深い。大学生を対象とした研究はこれまで行われてきたものの、大学生と短期大学生を比較した研究はあまり見られない。

本研究では、4年制大学の学生と短期大学の学生が感じているストレス反応、ストレッサー、コーピング、認知的評価を測定し、どのくらいストレスを感じているのか、どのようなストレッサーにストレスを感じるのか、対処法、ストレスの考え方と捉え方の違いを大学生と短大生の学年ごとに比較し検討することを目的とした。

方 法

1. 調査時期

2009年10月～11月に、講義時間内において実施された。

2. 調査対象者

調査対象者はA大学心理学科の学生316名(1年生91名, 2年生79名, 3生104名, 4年生50名, うち男性94名, 女性223名), B女子短期大学幼児教育学科の学生229名(1年生101名, 2年生128名, うち女性229)名であった。平均年齢は19.77歳(範囲18～23歳)であった。

3. 調査項目

質問紙は、5つの内容から構成された。まず、①被調査者の基本的属性として、所属大学、学科、学年、年齢、性別を尋ねた。次に、尾関(1993)による大学生用ストレス自己評価尺度をもとに、②ストレス反応尺度、③ストレッサー尺度、④コーピング尺度、⑤認知的評価尺度を設問として設定した。

ストレス反応尺度 ストレス反応尺度は全部で35項目からなり、情動的反応としての「抑うつ」、「不安」、「怒り」、認知・行動的反応としての「情緒的混乱」、「ひきこもり」、身体的反応としての「身体的疲労感」、「自律神経系の活動性亢進」という7つの下位尺度で構成される。それぞれの項目に対して、「あてはまらない」(0

点) から「非常にあてはまる」(3点) までの4件法で回答を求めた。

ストレッサー尺度 ストレッサー尺度は、大学生活において体験される不快な出来事や体験率の高い生活上の変化などを記述した35項目からなる。各項目に対して、「体験なし」(0点)、体験した項目について「なんともなかった」(1点) から「非常につらかった」(3点) までの4件法で回答を求めた。

コーピング尺度 コーピング尺度は、ストレッサーにより惹起される反応を低減もしくは調節するために行われる行動を記述した14項目からなる。積極的なコーピングである「問題焦点型」と「情動焦点型」、消極的なコーピングである「回避・逃避型」の3つの下位尺度から構成される。問題焦点型とは情報収集や再検討などの問題解決に直接関与する行動、情動焦点型とはストレッサーにより引き起こされる情動反応に焦点をあて注意を切り替えたり気持ちを調節する行動、回避・逃避型とは不快な出来事から逃避したり否定的に解釈するなどの行動である。「まったくやらない」(0点) から「いつもしている」(3点) までの4件法で回答を求めた。

認知的評価尺度 認知的評価尺度は、原口ら(1992)によるもので、全部で15項目からなる。感じているストレスをどの程度脅威だと感じているかを示す「影響性」、「妨害性」、「喪失性」、感じているストレスをどの程度コントロールできているかを示す「可能性」、「明確性」、「予測性」の6つの下位尺度から構成される。項目によって回答選択肢の表現は異なるが、「そうは思わない」「思わない」「わからない」「持っていない」「ない」など(0点) から「その通りだと思う」「十分できると思う」「十分わかっている」「十分持っている」「十分ある」など(3点) までの4件法で回答を求めた。

結 果

1. ストレス反応尺度得点の比較

ストレス反応尺度の平均得点を学校別、学年別に図1に図示した。また、ストレス反応尺度の7つの下位尺度得点について、学校間比較を図2に、大学生の学年別比較の結果を図3に、短大生の学年別比較の結果を

図4にそれぞれ図示した。

大学生と短大生のストレス反応尺度得点を比較すると、両者に差はみられなかった ($t(523) = 0.14, n.s.$)。ただし、7つの下位尺度毎に分析すると、下位尺度によって結果は異なっていた。「不安」得点は大学生の方が短大生よりも有意に高いことが示された ($t(523) = 2.18, p < .05$)。逆に、「身体的疲労感」の得点は短大生の方が大学生よりも高い傾向が示された ($t(523) = 1.92, p < .10$)。

それぞれ学年間の比較をすると大学生と短大生では様相が異なっていた。大学生については、1年生のストレス反応がやや高い傾向がみられるが、学年間で有意な差は認められなかった ($F(3,292) = 0.53, n.s.$)。7つの下位尺度毎に分析しても、いずれの下位尺度とも有意な学年差は認められなかった。

一方、短大生については、1年生より2年生の方がストレスを多く感じており、学年間で有意な差が認められた ($t(227) = 3.08, p < .01$)。下位尺度毎に分析すると、「引きこもり」と「自律神経系の活動性亢進」を除く他のすべての下位尺度で、1年生よりも2年生の得点が有意に高いことが示された (抑鬱: $t(227) = 3.49,$

$p < .01$; 不安: $t(227) = 3.008, p < .01$; 怒り: $t(227) = 1.67, p < .10$; 情緒的混乱: $t(227) = 2.42, p < .05$; 身体的疲労感: $t(227) = 3.56, p < .01$)。

2. ストレッサー尺度

表1に、ストレッサー尺度全体の得点および項目毎の得点を、学校種別および学年別に示した。

ストレッサー尺度得点について大学生と短大生を比較すると、大学生と短大生では有意な差はみられなかった ($t(523) = 0.59, n.s.$)。しかし、項目毎に比較すると有意差が見られる項目も多かった。大学生の方が高い項目としては、「一人で過ごす時間が増えた」($t(523) = 2.43, p < .05$)、「生活上の仕事(洗濯、炊事など)が増えた」($t(523) = 2.37, p < .05$)、「家族と過ごす時間が減った」($t(523) = 2.07, p < .05$)、「現在所属している学校について考えるようになった」($t(523) = 2.10, p < .05$)、「クラブやサークルの活動で束縛される時間が増えた」($t(523) = 2.75, p < .01$)、「クラブやサークルの活動内容について考えるようになった」($t(523) = 5.02, p < .01$)、「単位を落とす、留年するなど学問上のことで失敗した」($t(523) = 5.13, p < .01$)、「暇を持てあました」

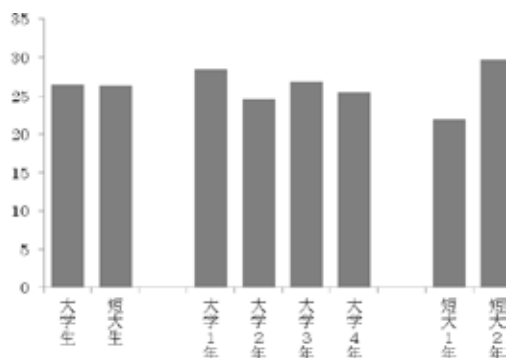


図1 学校種別、学年別のストレス反応尺度得点

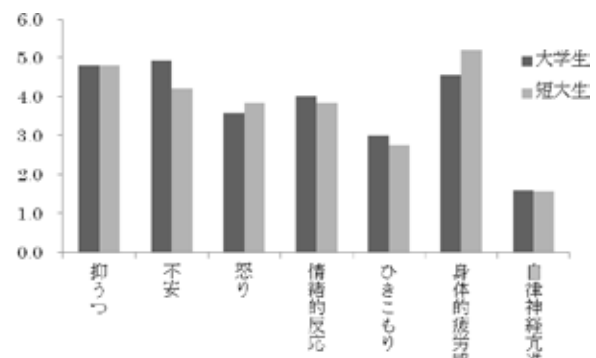


図2 ストレス反応尺度の下位尺度の学校間比較

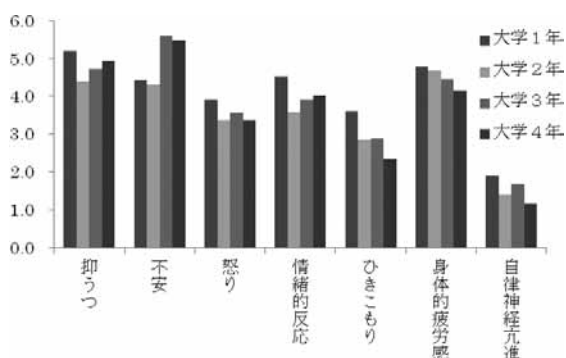


図3 大学生におけるストレス反応尺度の下位尺度の学年比較

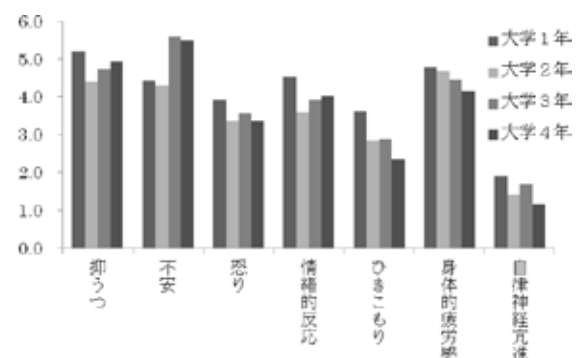


図4 短大生におけるストレス反応尺度の下位尺度の学年比較

($t(523)=2.37, p<.05$) などであった。他方、短大生の方が高い項目としては、「家族の誰かと議論、不和、対立があった」($t(523)=2.07, p<.05$)、「友人の悩みやトラブルにかかわった」($t(523)=2.28, p<.05$)、「通学中の朝夕のラッシュ」($t(523)=3.00, p<.01$)、「体重が増えた」($t(523)=4.40, p<.01$)、「自分の容姿が気になる

ようになった」($t(523)=2.40, p<.05$) などであった。

大学生と短大生それぞれで学年間の比較をすると、大学生については、尺度全体の得点に学年間で有意な差は認められなかった($F(3,292)=.068, n.s.$)。大学の学年間の差はストレッサー尺度全体でみると見られなかったが、項目別に分析すると、幾つかの項目

表1 ストレッサー尺度得点および個々の項目得点における学校・学年別比較

| | 大学 | 短大 | 大学 1年 | 大学 2年 | 大学 3年 | 大学 4年 | 短大 1年 | 短大 2年 |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| <ストレッサー尺度の個々の項目得点> | | | | | | | | |
| 生活が不規則になった | 1.48 | 1.39 | 1.37 | 1.35 | 1.63 | 1.57 | 1.40 | 1.38 |
| 一人で過ごす時間が増えた | 0.82 | 0.57 | 0.88 | 0.61 | 0.81 | 1.04 | 0.53 | 0.59 |
| 生活上の仕事(洗濯、炊事など)が増えた | 0.61 | 0.40 | 0.70 | 0.56 | 0.52 | 0.69 | 0.50 | 0.32 |
| 現在専攻している学問分野に対する興味が失せた | 0.42 | 0.51 | 0.20 | 0.43 | 0.52 | 0.59 | 0.57 | 0.45 |
| 家族と過ごす時間が減った | 0.65 | 0.45 | 0.64 | 0.69 | 0.56 | 0.73 | 0.50 | 0.40 |
| 自分の経済状態(生活費、交際費など)が悪くなった | 1.63 | 1.65 | 1.11 | 1.67 | 2.00 | 1.78 | 1.48 | 1.79 |
| 家族の誰かと議論、不和、対立があった | 0.82 | 1.07 | 0.71 | 0.87 | 0.87 | 0.88 | 1.05 | 1.09 |
| 家族の経済状態が悪くなった | 0.69 | 0.59 | 0.92 | 0.56 | 0.61 | 0.67 | 0.70 | 0.50 |
| 家族または親しい親戚の誰かが病気やけがをした | 0.78 | 0.97 | 0.84 | 0.85 | 0.71 | 0.69 | 0.84 | 1.08 |
| 友人や仲間から批判されたり誤解された | 0.91 | 0.93 | 0.86 | 0.84 | 1.06 | 0.86 | 0.85 | 0.99 |
| 友人や先輩とのつき合い | 0.91 | 0.72 | 1.16 | 0.88 | 0.94 | 0.45 | 0.68 | 0.74 |
| アルバイト先でトラブルを起こした | 0.79 | 0.62 | 0.88 | 0.97 | 0.75 | 0.43 | 0.67 | 0.58 |
| 現在所属している学校について考えるようになった | 0.73 | 0.52 | 0.77 | 0.84 | 0.65 | 0.65 | 0.59 | 0.46 |
| 興味の持てない授業を受けるようになった | 0.92 | 0.77 | 1.16 | 1.24 | 0.80 | 0.22 | 0.90 | 0.67 |
| クラブやサークルの活動で束縛される時間が増えた | 0.55 | 0.31 | 0.61 | 0.60 | 0.46 | 0.53 | 0.14 | 0.44 |
| クラブやサークルの活動内容について考えるようになった | 0.69 | 0.22 | 0.78 | 0.77 | 0.75 | 0.29 | 0.10 | 0.31 |
| いっしょに楽しめる友人が減った | 0.53 | 0.50 | 0.58 | 0.37 | 0.57 | 0.61 | 0.51 | 0.48 |
| 単位を落とす、留年など学問上のことで失敗した | 0.67 | 0.19 | 0.67 | 0.93 | 0.55 | 0.49 | 0.20 | 0.19 |
| 課題や試験が大変な授業を受けるようになった | 1.44 | 1.48 | 1.12 | 1.85 | 1.58 | 1.06 | 1.98 | 1.08 |
| 自分の勉強、試験、卒業などがうまくいかない | 1.61 | 1.45 | 1.06 | 1.49 | 1.72 | 2.51 | 1.52 | 1.39 |
| 仲間の話題についていけなかった | 0.70 | 0.68 | 0.90 | 0.47 | 0.69 | 0.73 | 0.60 | 0.73 |
| 友人の悩みやトラブルにかかわった | 0.94 | 1.21 | 1.20 | 0.92 | 0.80 | 0.80 | 1.03 | 1.35 |
| 通学中の朝夕のラッシュ | 0.77 | 1.13 | 0.81 | 0.91 | 0.87 | 0.35 | 0.89 | 1.31 |
| 隣近所が騒がしくなった | 0.31 | 0.18 | 0.34 | 0.20 | 0.44 | 0.20 | 0.14 | 0.21 |
| 寮生活で規則による束縛やプライバシーの侵害を受けた | 0.08 | 0.09 | 0.06 | 0.09 | 0.10 | 0.08 | 0.02 | 0.14 |
| 体重が増えた | 1.08 | 1.66 | 1.02 | 1.21 | 1.12 | 0.88 | 1.31 | 1.94 |
| 自分の容姿が気になるようになった | 1.44 | 1.76 | 1.71 | 1.51 | 1.44 | 0.88 | 1.44 | 2.01 |
| 異性関係がうまくいかない | 1.31 | 1.52 | 1.39 | 1.33 | 1.40 | 0.96 | 1.15 | 1.81 |
| 自分の性格について考えるようになった | 1.58 | 1.67 | 1.78 | 1.47 | 1.58 | 1.41 | 1.46 | 1.84 |
| 将来の職業について考えるようになった | 2.04 | 1.90 | 1.54 | 1.81 | 2.75 | 1.96 | 1.52 | 2.20 |
| 自分の能力・適性について考えるようになった | 1.76 | 1.60 | 1.52 | 1.61 | 2.22 | 1.53 | 1.33 | 1.82 |
| 周りの人から過度に期待された | 0.81 | 0.87 | 0.82 | 0.63 | 0.88 | 0.94 | 0.60 | 1.09 |
| 体の調子が変わった(病気やけがも含む) | 1.04 | 1.05 | 0.94 | 1.09 | 1.13 | 0.98 | 0.76 | 1.28 |
| 生活習慣(言葉やマナー)の違いにとまどった | 0.64 | 0.72 | 0.76 | 0.47 | 0.82 | 0.37 | 0.79 | 0.66 |
| 暇を持てあました | 0.79 | 0.54 | 1.11 | 0.63 | 0.66 | 0.71 | 0.43 | 0.63 |
| ストレッサー尺度得点 | 32.93 | 31.86 | 32.93 | 32.73 | 34.97 | 29.53 | 29.20 | 33.95 |

ゴシックは有意差($p<.05$)がみられるところ

では学年による差が見られた。「友人や先輩とのつき合い」($F(3,292)=2.87, p<.05$),「興味の持てない授業を受けるようになった」($F(3,292)=8.20, p<.01$),「自分の容姿が気になるようになった」($F(3,292)=3.38, p<.05$)などは、学年が低いと得点が高く、4年生は得点が低いことが示された。逆に、「自分の勉強、試験、卒業などがうまくいかない」($F(3,292)=11.89, p<.01$)のように、学年が上がるにつれ得点が高くなるものもあった。また、「課題や試験が大変な授業を受けるようになった」($F(3,292)=5.43, p<.01$)は2年生で得点が高く、「将来の職業について考えるようになった」($F(3,292)=11.85, p<.01$)や「自分の能力・適性について考えるようになった」($F(3,292)=4.58, p<.01$)などは3年生で最も得点が高く、どの学年の得点が高いかは項目により違いがあることが示された。

短大生において学年間で比較をすると、短大生の学年差に有意傾向が見られ($t(227)=1.80, p<.10$)。2年生は1年生よりストレスが多い傾向にあることが示された。このことと一致して、項目別で分析しても多くの項目で2年生の得点が高かった。2年生の方が有意に高かった項目としては、「クラブやサークルの活

動で束縛される時間が増えた」($t(227)=2.58, p<.05$),「クラブやサークルの活動について考えるようになった」($t(227)=2.20, p<.05$),「通学中の朝夕のラッシュ」($t(227)=2.24, p<.05$),「体重が増えた」($t(227)=2.98, p<.01$),「自分の容姿が気になるようになった」($t(227)=2.90, p<.01$),「異性関係がうまくいかない」($t(227)=3.19, p<.01$),「自分の性格について考えるようになった」($t(227)=2.06, p<.05$),「将来の職業について考えるようになった」($t(227)=3.53, p<.01$),「自分の能力・適性について考えるようになった」($t(227)=2.64, p<.01$),「周りの人から過度に期待された」($t(227)=2.73, p<.01$),「体の調子に変化した」($t(227)=2.81, p<.01$)であった。多くの項目が2年生で高い一方で、「課題や試験が大変な授業を受けるようになった」のように、1年生の方が有意に高い項目もあった($t(227)=4.78, p<.01$)。

3. コーピング尺度

コーピング尺度の平均得点を学校別、学年別に図5に図示した。また、コーピング尺度の3つの下位尺度得点について、学校間比較を図6に、大学生の学年別

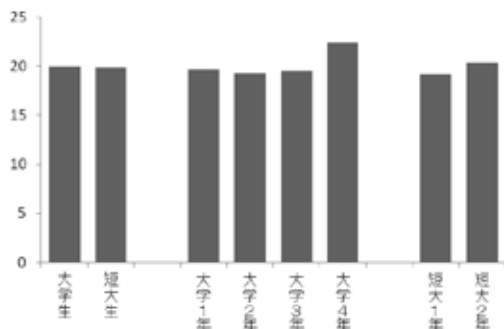


図5 学校種別、学年別のコーピング尺度得点

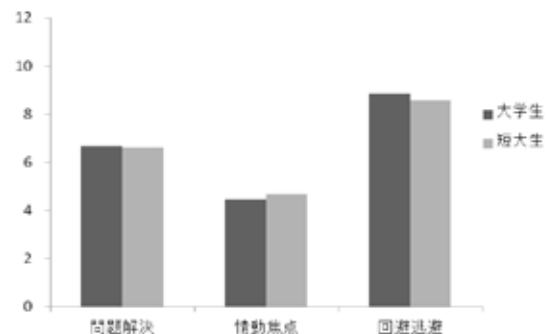


図6 コーピング尺度の下位尺度の学校間比較

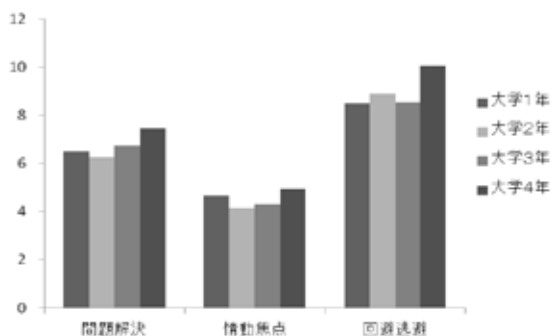


図7 大学生におけるコーピング尺度の下位尺度の学年比較

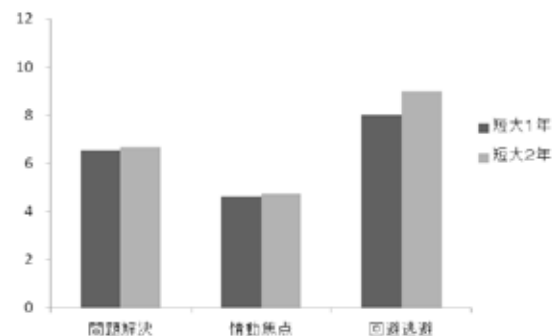


図8 短大生におけるコーピング尺度の下位尺度の学年比較

比較の結果を図7に、短大生の学年別比較の結果を図8にそれぞれ図示した。

大学生と短大生のコーピング尺度得点を比較すると、両者に有意な差はみられなかった ($t(523)=0.22, n.s.$)。コーピング尺度には3つの下位尺度があるため、下位尺度毎に分析をおこなったところ、いずれの下位尺度とも大学生と短大生の間に有意差は見られなかった (問題焦点型: $t(523)=0.22, n.s.$; 情動焦点型: $t(523)=1.14, n.s.$; 回避回避型: $t(523)=0.89, n.s.$)。

大学生について各学年のコーピング尺度について分析を行った結果、学年間で有意な差が認められ ($F(3,292)=2.86, p<.05$)、4年生は他の学年に比べコーピング尺度得点が高かった。3つの下位尺度毎について、大学生の学年毎に分析を行った結果、回避・逃避型で有意傾向が見られ ($F(3,292)=2.23, p<.10$)、4年生が高い傾向が示された。

一方、短大生の学年間でのコーピング尺度の比較を行った結果、学年間で有意な差は認められなかった ($t(227)=1.19, n.s.$)。ただし、3つの下位尺度毎に分析したところ、回避・逃避型で短大生の学年間差に有意傾向が見られ ($t(227)=1.76, p<.10$)、2年生は1年生

より回避・逃避型のコーピングが多い傾向が示された。

4. 認知的評価尺度

認知的評価尺度の平均得点を学校別、学年別に図9に図示した。また、認知的評価尺度の6つの下位尺度得点について、学校間比較を図10に、大学生の学年別比較の結果を図11に、短大生の学年別比較の結果を図12にそれぞれ図示した。

大学生と短大生の認知的評価尺度得点を比較すると、両者に有意な差がみられ、大学生の認知的評価尺度得点の方が高いことが示された ($t(523)=2.10, p<.05$)。6つの下位尺度毎に分析すると、「影響性」($t(523)=3.05, p<.01$)、「妨害性」($t(523)=1.84, p<.10$)、「明確性」($t(523)=3.86, p<.01$)において、大学生の方が短大生よりも得点が高かった。

大学生の認知的評価尺度得点の学年差について分析を行った結果、学年間で有意な差は認められなかった ($F(3,292)=1.83, n.s.$)。6つの下位尺度毎に分析すると、「明確性」においてのみ有意な学年差がみられ、学年があがるほど得点が高かった ($F(3,292)=3.43, p<.05$)。

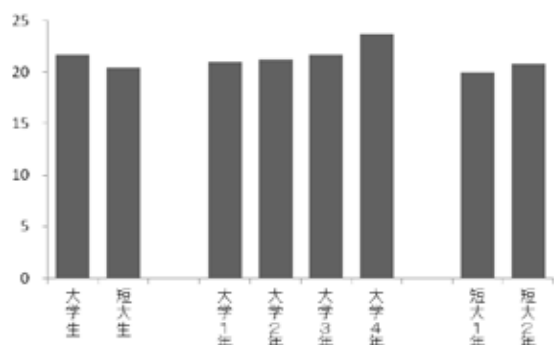


図9 学校種別、学年別の認知的評価尺度得点

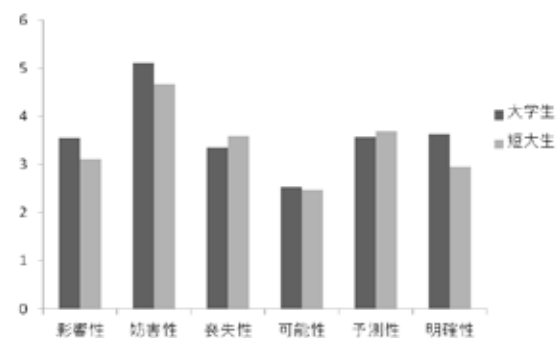


図10 認知的評価尺度の下位尺度の学校間比較

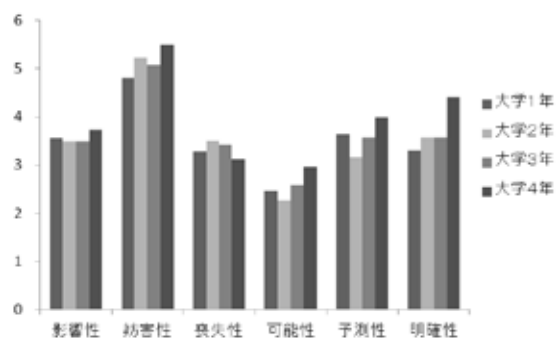


図11 大学生における認知的評価尺度の下位尺度の学年比較

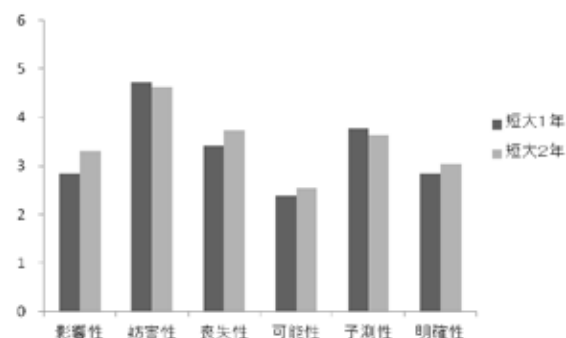


図12 短大生における認知的評価尺度の下位尺度の学年比較

短大生の認知的評価尺度得点の学年差について分析を行った結果、学年間で有意な差は認められなかった ($t(227)=0.94, n.s.$)。6つの下位尺度毎に分析すると、「影響性」においてのみ有意な学年差がみられ、2年生の得点の方が高かった ($t(227)=2.15, p<.05$)。

考 察

本研究は、大学生と短大生のストレスに関して、ストレス反応、ストレスラー、コーピング、認知的評価の各尺度を用いて記述し、大学生や短大生がストレスを感じているかどうか、どのようなストレスラーにストレスを感じるのか、ストレスにどのように対処しているか、ストレスの考え方や捉え方がどのように違うのかについて、学校種別大学生と短大生の学年ごとに比較した。

今回、大学生と短大生のストレス反応尺度得点を比較すると、両者に差はみられなかったが、幾つかの下位尺度では差が見られ、大学生は不安を、短大生は身体的疲労感を高く示す傾向が見られた。こうした違いは、大学生と短大生の違いと考察できるかもしれないが、むしろ今回の調査対象学生の所属学科の特性の違いと捉えた方がよいかもしれない。今回調査対象とした学生は、大学生が心理学科であり、短大生は幼児教育学科であった。心理学を学ぶ学生には、自身が何らかの悩みや不安、不適応感を抱えたり、そうした心理的な問題に関心をもったりするものが多い傾向にある。一方で、幼児教育学科の学生は、授業として身体を動かす作業や実習が多い。それゆえ、前述のようなストレス反応の現れ方の違いに影響を及ぼしていると考えられる。

ストレス反応について学年間の比較をすると、大学生は学年間で大きな違いは見られないが1年生でやや高く、短大生は逆に1年生ではストレス反応が少なく2年生に多くなる傾向が示された。同じ1年生でも短大1年生よりも大学1年生でストレス反応が高いことには、一つには、短大よりも大学の方が生活の変化が大きいことが起因しているのではないかと考えられる。一般に、短大は地元からの進学者の割合が大きく、大学の方が親元を離れて生活が変化した学生が多いことと想定される。また、大学の方が学校規模も大きく、

授業の受講の仕方などもより自由度が高いため、学生にとって高校までの学校生活と大きく印象が変わるかもしれない。実際、今回実施したストレスラーに関する結果で、「一人で過ごす時間が増えた」、「生活上の仕事（洗濯、炊事など）が増えた」、「家族と過ごす時間が減った」、「現在所属している学校について考えるようになった」などの項目は大学生の方が高いことが示された。現在は多くの大学で、初年次教育として様々な学生対応が取り組まれているが、こうした初年次の学生対応は重要であると考えられる。

ストレスラーについて大学生と短大生を比較すると、尺度得点としては大学生と短大生では有意な差はみられなかったが、項目毎に比較するといろいろな違いがみられた。前述したように、大学生は家庭生活や学校生活など生活上の大きな変化が大きなストレスラーとなっているといえる。他方、短大生は、「家族の誰かと議論、不和、対立があった」、「友人の悩みやトラブルにかかわった」など、身近な人との関係性にストレスラーが存在しているようである。

ストレスラーについて学年間の比較をすると、大学生では、ストレスラー尺度全体でみると学年間の差は見られなかった。ただし、項目別に分析すると項目によっては学年による差が見られ、1年で多く体験する項目、2年で多く体験する項目、3年で多く体験する項目、4年で多く体験する項目というように、それぞれの学年にストレスラーが分散されている可能性が示唆された。それに対して、短大生では、多くのストレスラー項目で2年生の方が高く、ストレスラー尺度全体としても2年生が非常に高いという結果であった。大学は4年間かけて様々な体験をしていくのに対して、短大は2年間という短い期間で勉学から就職活動までをこなすことにより、とくに短大2年生において多くのストレスラーが生じると考えられる。前述のとおりストレス反応も短大は2年生で非常に高く示されており、短大2年生に対するストレス対応が重要と考えられる。

コーピング尺度得点を比較したところ、大学生も短大生も最終学年で得点が高くなる傾向がみられ、とくに大学4年生の得点は高かった。大学2年生や3年生ではとくに得点が高くなり、短大2年生と比べるとむ

しろ低いくらいであることを考えると、ストレスに対する対処法の獲得は、単純に年齢を重ねるというよりも、就職活動や卒業研究など学生生活を終える最終学年としての特別な体験が影響しているのかもしれない。ただ、同じ最終学年でありながら、大学4年生と短大2年生では大きな違いが見られ、大学4年生のコーピング尺度得点の方がはるかに高かった。これは、一つには年齢の影響や、大学生生活を多く積み重ねた経験の影響があるかもしれない。他方、今回の短大生が幼児教育学科の学生というので、多くの学生が幼稚園教諭や保育士など学校での学びと関連の深い専門職に就職するというので、最終学年として最も特別な体験である就職活動が、一般的な学生とは異なる意味合いをもつことに起因するかもしれない。このあたりは、さまざまな学生を調査対象にすることで、より明確になるであろう。

最後に、認知的評価尺度得点について大学生と短大生で比較すると、大学生の認知的評価尺度得点の方が高いことが示された。それゆえ、大学生の方が短大生と比べて、自分自身のストレスをより適切に評価し、対応方法なども自覚している傾向にあるといえる。ただ、認知的評価尺度の学年間の比較を行った結果、大学生においても短大生においても、学年があがるにつれて得点が高くなる傾向がみられるものの、いずれも有意な変化とは言えなかった。それゆえ、大学生の認知的評価尺度の方が高かったからといって、この結果をもって大学4年間の教育の方がストレスの認知的評価を高めたと結論づけるのはやや難しいかもしれない。一方で、有意差こそなかったものの、大学生も短大生も学年が上がるにつれて認知的評価尺度は高くなる傾向がみられ、とくに大学4年生で最も高かったことを考えると、大学教育がストレスの認知的評価を高める可能性も示唆される。

今回の調査は、調査対象として特定の学科の学生を用いており、かつ大学と短期大学で異なる学科の学生を調査対象としたことから、単純に大学と短期大学の違いを論ずることは難しい。しかし、大学生と短期大学生の学年別のストレスの違いをある程度、明らかにすることができた。大学や短期大学は、こうした違いに合わせて、ストレス対策を講じていくことが必要で

あろう。大学では、初年次に学生対応を丁寧にするとともに、4年間にわたって時間をかけたストレス教育が望まれる。一方、短期大学では、2年生に対して過度のストレスがかかっていないか気を配るとともに、2年生に向けて1年生のうちから、ストレス教育を行っていくことが望まれる。それでも、短期大学の2年間では大学の4年間と同じように、ストレス対処やストレスに対する認知的評価をできるようにならないかもしれない。そう考えると、現在職場のストレス対策が問題となっているが、企業におけるストレス対策も一律になされるのではなく、大学卒業者か短大卒業者か高校卒業者かなど、これまでのストレス教育のレベルなどを考慮した配慮が求められるであろう。

引用文献

- Bolger, N. 1990 Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, **59**, 525-537.
- 原口雅浩・尾関友佳子・津田彰 1992 大学生の心理的ストレス過程 ―ストレッサーに対する認知的評価とストレス反応およびコーピング― 九州大学教養部研究報告, **10**, 1-16.
- 加藤 司 2000 大学生用対人ストレスコーピング尺度の作成 教育心理学研究, **48**, 225-234.
- 加藤 司 2006 対人ストレス過程における友人関係目標 教育心理学研究, **54**, 312-321.
- 加藤 司 2007 大学生における友人関係の親密性と対人ストレス過程との関連性の検証 社会心理学研究, **23**, 152-161.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company. 本明寛・春木豊・織田正美 (訳) 1991 ストレスの心理学―認知的評価と対処の研究 実務教育出版
- 中野敬子 2005 ストレス・マネジメント入門―自己診断と対処法を学ぶ― 金剛出版
- 西田安哉美 2002 学年差から見た大学生のストレスにおける認知的評価と対処―発達課題としてのストレス― 名古屋大学院教育発達科学研究科紀要, **49**, 322-324.
- Nolen-Hoeksema, S. 1991 Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, **100**, 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S. 1994 An interactive model for the emergence of gender differences in depression in

adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, **4**, 519-534.

尾関友佳子 1993 大学生用ストレス自己評価尺度の改訂
—トランスアクションナルな分析に向けて— 久留米大学
大学院比較文化研究科年報, **1**, 95-114.

田邊敏明・堂野佐敏 1999 大学生におけるネガティブス
トレスタイプと対処行動の関連 日本教育心理学学会,
47, 239-247.