

体育授業中の友人ストレスに対する認知的評価

Cognitive Appraisal of Interpersonal Stressor among Students in Physical Education Classes

佐々木 万 丈* 西 田 保** 洪 倉 崇 行**

Banjou SASAKI * Tamotsu NISHIDA ** Takayuki SHIBUKURA **

The present paper reports the cognitive appraisal of interpersonal stressor among students in physical education classes of junior high school. Students (N=447) responded to 26 items which were developed based on previous studies of cognitive appraisal dimensions. Factor analysis revealed 4 cognitive appraisal factors that consisted of 19 cognitive appraisal items. These factors were named “threat and effect”, “controllability”, “worth of challenge”, and “prospect”. In addition, ANOVAs clarified that female students (N=242) showed a tendency to make a close-up of “threat and effect” significantly than male students (N=226). Moreover, it became clear that 2nd grade students (N=146) assessed the controllability of the interpersonal stressor significantly negative than 1st grade students (N=75), and evaluated the worth of challenge significantly unfavorable than 3rd grade students (N=226). The results support the suggestions of cognitive appraisals to stressors appearing multidimensionally and being under the influence of personality differences.

Key Words: junior high school students, stress process, cognitive theme, factor analysis

問 題

子どもの学校生活に関わるストレスを説明する理論として、Lazarus & Folkman (1984) による心理学的ストレスモデル（以後、「ラザルスらのモデル」と表記）が数多くの研究で適用されている。ラザルスらのモデルは、個人と環境との能動的な相互関係からストレスを捉えるところに特徴がある（鳥津、2002、p.36）。すなわち、同じような状況でも、ある人はそれをストレスと感じ有害な心理的反応を示すのに対し、ある人はストレスを感じることなく平常に生活することができることの理由がラザルスらのモデルからは説明できる。

図1（鳥津、2002、p.36）はラザルスらのモデルの概要を示したものである。子どもの学校生活を例にとれば、「新しい学年でクラスが替わる」や「友だちが自

分のマット運動をみていて笑った」など、主体にとって何らかの対応を迫られる生活の変化や出来事が潜在的ストレスになる。次に、それぞれの変化や出来事が自分にとってどのような意味があるのかを評価し、どのように対応しなければならないかを判断する過程が認知的評価である。対応が必要であると評価された場合は急性の情動的反応（不安や怒りなど）が惹起され、その情動を解消するためにコーピング（対処行動）が行われる。コーピングが適正で、コーピングによって変化した状況がもはや対応不要であると評価されれば、それはストレス状況ではなくなる。しかし、以後も対応が必要であると評価されれば引き続き情動的反応が現れ、コーピングがくり返されることになる。そして、コーピングの失敗がくり返されると、心理的側面や身体的側面、さらには行動的側面において慢性的ス

* 仙台電波工業高等専門学校
** 名古屋大学総合保健体育科学センター
*** 県立新潟女子短期大学
* Sendai National College of Technology
** Research Center of Health, Physical Fitness and Sports, Nagoya University
*** Niigata Women's College

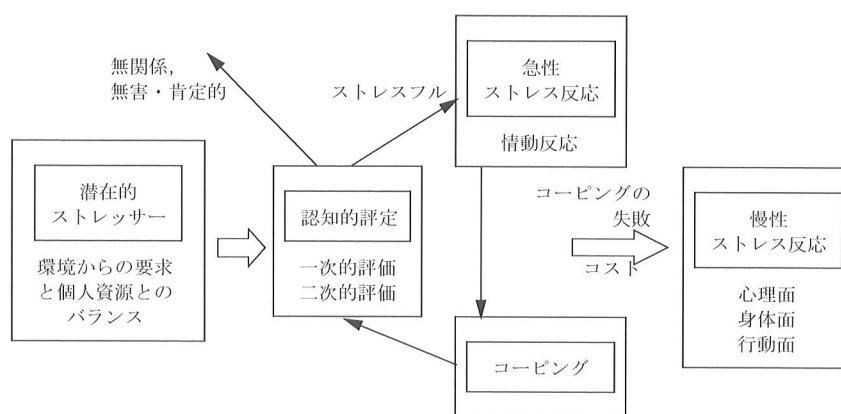


図1 心理学的ストレスモデルの概要

トレス反応が現れることになる。

以上のラザルスらのモデルに従えば、個人の心理的ストレス過程において、潜在的ストレスラーに対するストレス反応の惹起を規定する媒介要因は、ストレスラーに対する認知的評価とコーピングであることが分かる。したがって、学校における子どものストレス過程を検討する場合でも、子どもたちの認知的評価とコーピングの実態を明らかにしていくことが重要であると考えられる。本研究では、特に認知的評価に着目し、中学生の体育授業中のストレスラーに対する認知的評価の構成概念と、性差および学年差を検討する。

ところで、ラザルスらのモデルでは、認知的評価は客観的状況としてのストレスラーを主観的に心理的ストレスと認知するかどうかを決める一次的评价と、心理的ストレスと認められた場合に、そのストレス状況に対する主観的なコントロール可能性に基づいて、どのような対処ができるかを判断する二次的评价とに区分される。そして、一次的评价では、「無関係」とみなすかどうか、「無害で肯定的(有益)」とみなすかどうか、「ストレスフル(自分の信念や価値、目標などが危うくなっている)」とみなすかどうかがまず評価される。さらに「ストレスフル」とみなされた場合には、そのストレスラーは経験的にみて将来の自分に害や損失を与えるか(害—損失)、そのストレスラーによって良くないことが近づく気配があるか(脅威)、これから起こることへの対応を求められているか(挑戦)の3つの「認知的テーマ(cognitive themes)」(Cohen et al., 1997)から、ストレスラーに対する意味づけが行われる。そしてさらに、二次的评价では、ストレスラーに対するコントロール可能性が認知的テーマとして評価され、自らが有する対処資源に基づいて対処行動の選択が行われることになる。

認知的評価に関わる研究では、一次的评价に焦点をあてた研究(例えば、Folkman & Lazarus, 1985; Folkman & Lazarus, 1988など)と二次的评价を取り上げた研究(例えば、Folkman & Lazarus, 1980; Folkman & Lazarus, 1986; Forsythe & Compas, 1987; Affleck et al., 1987など)、そして一次的评价と二次的评价を同一次元で多角的に取り上げた研究(Gall & Evans, 1987; Peacock & Wong, 1990; 鈴木・坂野, 1998; 三浦, 2002など)の3つの研究方略が用いられている。本研究では、一次的评价と二次的评价は同一次元で把握する方が、認知的評価についての有用な情報が得られる(Peacock & Wong, 1990)との指摘に従い、一次的评价と二次的评价を同一次元で統合的にとらえる視点から、認知的評価が行われる場合の認知的テーマについて検討する。

これまで、認知的テーマに関わる研究は、個人の認知的評価を定量的かつ多面的に測定するための尺度開発に伴ってすすめられてきた。特に、Cohen et al., (1983)、新名ら(1988)、Peacock & Wong (1990)、鈴木・坂野(1998)、および三浦(2002)などは、単一項目による認知的評価測定の問題点をふまえ、複数の認知的テーマを説明する項目群を下位尺度とする認知的評価尺度を開発してきた。特に、鈴木・坂野(1998)は、それまでに開発された尺度が因子の妥当性や標準化に関する検討が不十分であるとし、大学生と成人の生活ストレス場面に共通する認知的テーマとして「コミットメント」、「影響性の評価」、「脅威性の評価」、「コントロール可能性」と解釈される因子を抽出した。これらの認知的テーマ因子は、ラザルスらのモデルにおける一次的评价(「害—損失」には「影響性の評価」が対応; 「脅威」には「脅威性の評価」が対応; 「挑戦」には「コミットメント」が対応)と二次的评价(「コントロール可能性」が対応)の認知的テーマに合致するもので

あった。一方、中学生の学校生活場面に関わる認知的評価については三浦（2002）が検討しており、「影響性の評価」と「コントロール可能性」の2つの認知的テーマ因子を抽出している。三浦は、成人や大学生の場合と違って2つの因子しか抽出されなかった理由として、中学生では認知的側面が十分に発達しておらず認知的テーマの未分化が考えられると指摘している。

以上、これまでに提出された知見をふまえると、認知的テーマを検討する場合には以下の点が考慮される必要があると考えられる。①認知的評価の内容（認知的テーマ）は多面的である。②ラザルスらの指摘する「害一損失」、「脅威」、「挑戦」および「コントロール可能性」は内容的に妥当性が高いと考えられる。③しかし、その様相は年齢段階などの主体的条件の違いによって異なることが予想される。

そこで、本研究では、これまでに提出された認知的評価尺度の下位尺度を参考に、複数の認知的テーマから構成される質問紙を作成し、探索的因子分析によって体育授業場面の認知的テーマについて検討することにする。参考にする尺度は、「Stress Appraisal Measure (SAM)」（Peacock & Wong, 1990）^{註1}、「認知的評価測定尺度：Cognitive Appraisal Rating Scale (CRAS)」（鈴木・坂野, 1998）^{註2}、および「中学生用認知的評価測定尺度」（三浦, 2002）^{註3}である。

ところで、本研究は、中学生の認知的評価の検討を体育授業に特化して行うものである。体育授業には、潜在的に競争性が含まれる（小林, 1970）ことや、能力の優劣が明確になりやすく運動嫌いなどの態度形成に結びつく場合がある（波多野・中村, 1981）こと、さらには、学習活動が集団で行われることが多く、他の教科にはみられない独特の行動的環境（佐久本, 1970）が存在することなどの特徴が存在する。すなわち、生徒にとって潜在的ストレッサーとなる要因が多様に含まれているといえる。本研究では、佐久本（1970）が運動嫌いの原因として体育学習の構造的な問題であると指摘した「集団的不適応」に着目し、体育学習中の友人関係に関わるストレッサー（以後、「友人ストレッサー」と表記）に焦点をあて、その認知的評価を検討することにする。

方法

1. 被調査者および調査時期

被調査者は、予め調査の主旨を説明し協力が得られた、宮城県内の中学校5校の生徒468名であった。ただし、回答の不備や欠損値を含む21名の生徒のデータが分析から除外されたため、最終的分析対象は、男子205

名・女子242名（1年75名、2年146名、3年226名）の合計447名であった。

調査時期は、2006年2月上旬から下旬にかけてであった。

2. 調査内容

体育学習中の友人ストレッサーに対する認知的評価を測定する中学生用尺度を、参考尺度の各下位尺度とその構成項目に基づいて作成した。操作的に設定された認知的テーマとその項目数、および項目記述例は以下の通りである。①「自らによるコントロール可能性（4項目）；自分で解決できる」、②「他者によるコントロール可能性（3項目）；私にはたよれる人がいるから解決できる」、③「脅威性（4項目）；私には気がかりなことだ」、④「影響性（4項目）；これは、私が体育の授業を受ける上で影響があることだ」、⑤「挑戦の価値（4項目）；これを解決できれば自分は強くなれる」、⑥「予測性（4項目）；こうなるのは予測できた」、⑦「コミットメント（3項目）；このことに対して何かはしなければならない」。全体の項目数は26項目である。

①と②は「コントロール可能性」に関わる認知的テーマである。SAMではコントロール可能性は「自らによる（by-self）」と「他者による（by-others）」とに分離され解釈されている。一方、CARSおよび「中学生用認知的評価尺度」では一元的に「コントロール可能性」ととらえられている。本研究では、中学生の学校における友人ストレッサーに対するコーピング因子として「サポート希求」（三浦ら, 1994）が抽出されていることに着目し、認知的評価に続くコーピングの一つとしてソーシャルサポートを求めることが選択肢としてあげられるのであれば、その選択に関わる認知的評価も存在するのではないかと考えた。そこで、SAMと同様にコントロール可能性を「自らによる」か「他者による」かに分離し、それぞれ別個の認知的テーマとして設定することにした。③と④は、SAMとCARSではそれぞれ下位尺度として設定されているのに対し、「中学生用認知的評価尺度」では「影響性尺度」として一元的に設定されている。被調査者が中学生であることから、三浦（2002）が指摘するように影響性と脅威性の評価が未分化であることが考えられるが、一方で本研究は体育授業に特化した調査であるため、日常生活のストレッサーを想定した三浦の分析結果とは異なる結果がみられる可能性も考えられる。そこで、本研究では両者を分離し、それぞれを別個の認知的テーマとして設定することにした。⑤は、SAMの「挑戦」とCARSの「影響性の評価」に含まれる肯定的内容の質問項目（例：「強くなれる」、「この状況は私にとって重要なことだと思ふ」）を参考に設定した。すなわち、⑤は、ストレッサー

のネガティブな影響性ではなく、ポジティブな影響性に着目した認知的テーマである。⑥は、本研究において独自に設定された認知的テーマであり、「やはりそうだったか」などという状況認識が経験的に行われることに基づき設定された。生じたストレス事態が予測された事態であったのかどうかの違いは、コーピングの選択にも影響すると考えられ、認知的テーマとして検討される必要があると思われる。⑦は、ストレス状況に何らかの対応を試みようとする意志の強さが評定される側面であり、CARSの「コミットメント（例：この状況を何とか改善したいと思う）」を参考に設定された。

被調査者への回答に関する教示は、以下の通りである。まず、被調査者の属性を把握するために、性別、所属学年、所属部活動への回答を求めた。次に、調査実施日前の数ヶ月間の体育授業を振り返り、もっとも強く印象に残っている友だちとの人間関係のことで嫌だなど思ったり考えたりした出来事を1つ、回答用紙の所定欄に記入するよう求めた。「ここ数ヶ月間のこと」で思い当たらない生徒には、それまでの中学校での体育授業中の経験を、また、そのような経験が全くない生徒には、もしも経験するとしたらもっとも嫌だと思われる状況を記入するよう求めた。回答欄は、経験の有無が分別できるように3つに区分された。次に、以上の手続きにより記された「友だちとのイヤな関係」が起きているときの認知的評価について、作成された尺度の各項目内容について「どれくらい感じたり考えたりするか」を4件法で回答させた。回答に対しては「とても強く、そう感じたり考えたりする」に3点、「まあまあ強く、そう感じたり考えたりする」に2点、「少しだけ、そう感じたり考えたりする」に1点、「まったく感じたり考えたりしない」に0点が与えられた。

調査は、協力校の体育授業時間に実施され、調査用紙の配布と回収は当該校体育教師が行った。調査後の回答用紙は、筆者が訪問し回収した。

3. 分析

得られたデータに対する分析の手順は、次の通りである。①各項目ごとに記述統計を求め、歪度の絶対値が1.0以上の項目を除外する。②因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行い、初期固有値1.0以上の因子を抽出し、因子負荷量が.40以上の項目を中心に因子を抽出し解釈する。③解釈された因子を構成する項目の1項目当たりの評定得点を求め、性と学年の2要因分散分析を行い認知的評価を属性別に比較する。学年間の多重比較には、Tukey法を用いる。

なお、分析に用いるデータは、友人ストレスサーの経験の有無で区別される必要があると考えられる。し

かしながら、この点について本研究では、体育授業中に友人ストレスサーの経験がない生徒でも、それを具体的に想起し自らの認知的評価を予想し評定できているのであれば、少なくともその認知的枠組みは経験的に身につけていると考えた。したがって、体育授業中の友人ストレスサーの経験がない生徒のデータも、分析に用いることは可能であると判断した^{註4}。

結果および考察

1. 体育授業中の友人ストレスサーに対する認知的テーマの因子構造

はじめに、歪度の基準に基づき5項目が分析から除外された。次に、21項目に対して因子分析を行い4因子を抽出した（19項目：表1）。回転前の固有値寄与率は55.53%であった。また、因子負荷量.40以上の項目で構成される各因子の内的整合性を確認するために α 係数を求めた。値は.69から.82までの範囲であった。

第1因子（ $\alpha = .82$ ；以下括弧内の数値は信頼性係数を示す）は、「脅威性」の4項目全て（項目番号6、12、18、25）と「影響性」の2項目（項目番号2、24）、および「コミットメント」の1項目（項目番号13）の合計7項目から構成されている。これらは、友人ストレスサーが自らの心理的安定性をどの程度脅かすものであるのかと、どの程度影響を及ぼすものであるのかをとらえようとする認知的テーマであるといえる。したがって、第1因子を「脅威・影響性」と解釈した。以下、項目の内容に基づき、第2因子を「コントロール可能性（5項目）」（.80）、第3因子を「挑戦の価値（3項目）」（.69）、第4因子を「予測性（4項目）」（.76）の因子とそれぞれ解釈した。

第1因子は、本研究において想定した「脅威性」と「影響性」が統合された因子と考えられるが、Peacock & Wong（1990）や鈴木・坂野（1998）では、「脅威」と「影響」の因子は個別に抽出されている。本研究結果は、三浦（2002）の指摘する中学生の認知的側面に関する構成概念の未分化が、体育授業中の友人ストレスサーに対する脅威と影響性の認識においても認められることを示唆している。また、抽出された因子をみると、第1因子はラザルスらの「害—損失」と「脅威」に、第2因子は同じく「コントロール可能性」に、そして第3因子は「挑戦」に相当する因子であると考えられる。すなわち、本研究で抽出された因子は、ラザルスらが指摘する認知的評価の構成概念にほぼ合致しており、中学生の体育授業における友人関係ストレス場面の認知的評価についても、ラザルスらの認知的評価の構成概念が適用できることが確認された。

体育授業中の友人ストレッサーに対する認知的評価

また、本研究では、独自に設定された認知的テーマである「予測性」が、想定された通りの4項目構成で抽出された。ストレッサーに対する認知的テーマについては、「脅威」や「害一損失」などの他に「時間圧」なども指摘されており (Cohen et al., 1997)、本研究で抽出された「予測性」以外にも多様な認知的テーマが同定される可能性がある。今後は、まず「予測性」について、中学生以外にも一般化されうる認知的テーマであるかどうかの検討が必要である。そして同時に、

既出の認知的テーマの他に取り上げられるべき認知的テーマは存在しないのかについても、より詳細に検討される必要がある。

次に、「コントロール可能性」については、仮説的に設定された「他者によるコントロール可能性」は抽出されず、「自らによるコントロール可能性」の4項目を中心とする因子が抽出された。しかし、抽出された因子を構成する項目の「19. 私はうまく処理できる」、「26. 解決方法は見つけ出せる」および「22. 今後は良

表1 体育授業中の友人ストレッサーに対する認知的評価項目因子パターン行列 (主因子法・プロマックス回転)

認知的評価項目	I	II	III	IV	h ²
25. 私には気がかりなことだ。	.782	-.078	.002	.033	.592
12. 私にはいやなことだ。	.709	.144	-.348	.015	.373
18. 私をこまらせることだ。	.662	-.085	.008	.145	.472
6. 私の心はこのことで不安定になる。	.623	-.166	-.025	.049	.361
24. これは、私の授業に対する取り組みに影響を与える。	.570	-.161	.194	.067	.437
2. これは、私が体育の授業を受ける上で影響がある。	.545	-.058	-.010	.039	.285
13. このことに対して何かしなければならぬ。 α=.82	.514	.158	.107	-.094	.421
9. 私の力で何とかなる。	-.086	.826	-.162	.127	.543
1. 自分で解決できる。	-.078	.769	-.211	.103	.435
26. 解決方法は見つけ出せる。	-.041	.610	.259	-.078	.606
19. 私はうまく処理できる。	-.223	.565	.158	.134	.407
22. 今後は良い方向にすすめてみせる。 α=.80	.196	.463	.292	-.139	.619
11. 自分にとっては成長のチャンスだ。	-.239	-.119	.998	.105	.690
3. これを解決できれば自分は強くなれる。	.114	.032	.537	.016	.398
17. 重大な意味が含まれている。 α=.69	.139	.035	.442	.072	.324
14. こうなるものだということは知っている。	.036	.060	.068	.705	.543
4. こうなるのは予測できていた。	.148	-.025	.023	.633	.461
8. このようなことがあるだろうと考えていた。	.072	.082	-.005	.618	.421
21. こういうことは起こるものだ。 α=.76	.008	.176	.129	.513	.370
固有値	5.86	2.65	2.02	1.14	
寄与率	27.88	12.60	9.62	5.42	
相関 I	1.000				
II	.320	1.000			
III	.564	.621	1.000		
IV	.196	.077	.102	1.000	

† h² は、因子行列に基づき算出されているので、表の因子パターン行列の因子負荷量二乗和とは異なる。

い方向にすすめてみせる」には、「他者の助けを借りる」という解釈も含まれる可能性が残された。したがって、本研究結果からは、厳密に自らによるのか他者によるのかを分離できたとは言い難いことが判明した。以上を考慮し、本研究結果は、両側面を含むコントロール可能性として解釈することにし、「自らによるコントロール可能性」と「他者によるコントロール可能性」が区別されるかどうかについては、項目内容を詳細に規定した上で再検討することにした。

ところで、抽出された因子の間にはいずれも正の相関係数が認められ、特に、第1因子と第3因子の間には $r = .56$ の、さらに第2因子と第3因子の間には $r = .62$ の比較的強い相関係数がそれぞれ認められた。また、第1因子と第2因子の間にも $r = .32$ の弱い相関係数が認められた。以上により、本研究において同定された認知的テーマ4因子は、ラザルスらが指摘する一次的評価と二次的评价という枠組みとは異なる概念的枠組みが適用できるのではないかと考えられた。そこで、クラスター分析（平方ユークリッド距離を測定法とするグループ間平均連結法によるクラスター化）を行い、4因子間の相互関連性を考察した。分析の結果、「コントロール可能性」と「挑戦の価値」からなるクラスター

(C1) と、「脅威・影響性」と「予測性」からなるクラスター (C2) とに分類された (図2)。C1は、友人関係ストレスを認知的に評価する際の肯定的側面に着目した認知的テーマとして、一方C2は、否定的側面に関わる認知的テーマとしてとらえられると考えられる。また、「予測性」が否定的側面の認知的テーマ群に分類されたことには、友人関係ストレスを予知的にとらえることの心理的背景に、ネガティブな認知的過程が準備されていることを示唆させる。「予測性」を認知的テーマとして強く抱く傾向と、選択されるコーピング特性 (例えば、問題解決的か回避・逃避的かなど) との関連を検討することが今後の検討課題であると思われる。

2. 認知的評価得点の性差および学年差

同定された友人ストレスに対する認知的評価得点に基づき、性と学年による2要因分散分析を行った結果 (表2)、性の主効果は「脅威・影響性: $F(1,441) = 10.43, p < .10$ 」で、学年の主効果は「コントロール可能性: $F(2,441) = 3.85, p < .05$ 」と「挑戦の価値: $F(1,441) = 4.22, p < .05$ 」でそれぞれ有意であった。また、有意な交互作用は認められなかった。

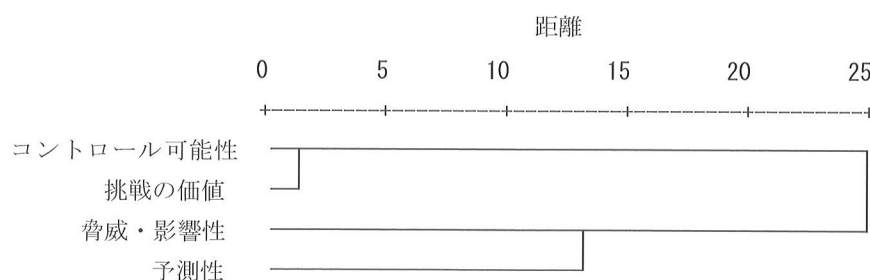


図2 認知的テーマのデンドログラム

表2 友人ストレスに対する認知的評価の男女・学年別比較

因子名	性	学年			F 値	多重比較 (Tukey・5%水準)		
		1年	2年	3年		性	学年	性×学年
脅威・影響性	男	2.29 (0.77)	2.33 (0.80)	2.15 (0.78)	10.43**	2.18	0.08	—
	女	2.54 (0.71)	2.55 (0.69)	2.45 (0.67)				
コントロール可能性	男	2.29 (0.76)	2.44 (0.78)	2.13 (0.78)	0.20	3.85*	0.04	1 > 2
	女	2.23 (0.76)	2.38 (0.75)	2.12 (0.73)				
挑戦の価値	男	2.00 (0.86)	2.08 (0.95)	1.86 (0.82)	0.18	4.22*	0.23	3 > 2
	女	1.96 (0.81)	2.04 (0.79)	1.77 (0.71)				
予測性	男	2.28 (0.81)	2.38 (0.81)	2.07 (0.82)	2.06	1.75	2.20	—
	女	2.35 (0.79)	2.49 (0.77)	2.38 (0.73)				

* $p < .05$ ** $p < .01$

1) 性差

有意な性差が認められた「脅威・影響性」は、女子の平均値の方が男子の平均値よりも高かった。これは、友人ストレッサーに対する認知的テーマとして、「脅威・影響性」が女子においてより強く意識化されていることを示している。青年期の友人選択に関わる動機について、男子は課題志向の欲求を満たす関係を志向するのに対し、女子は親和欲求を満たす関係を志向することが指摘されている (Karweit & Hansell, 1983)。また、女性の持つ友情概念は、男性に比べて互いの忠誠や親密性に言及する傾向が強いことも指摘されている (Berndt, 1981)。したがって、親和的關係を危うくすると考えられる友人ストレッサーの認知的評価では、「脅威・影響性」が認知的テーマとしてより強く焦点化されると思われる。本研究結果は、対人との関係性を重視する女子の心理的特徴を反映する結果として注目される。

2) 学年差

学年間で有意差がみられた「コントロール可能性」と「挑戦の価値」の平均値を多重比較した結果、「コントロール可能性」は1年と2年の間で有意差があり、1年に比べて2年の評価得点が低くなっていた。また、「挑戦の価値」は2年と3年の間で有意差があり、3年に比べて2年の評価得点が低くなっていた。以上の結果、友人ストレッサーに対する認知的評価では、肯定的側面に関わる認知的テーマである「コントロール可能性」と「挑戦の価値」に対する評価が2年生段階で低下する傾向が示唆された。佐々木 (2004) は、中学生の体育授業における社会的スキルの実践意識は、1年よりも2、3年で低下することを明らかにしており、その理由として、学年の進行に伴う生活経験の蓄積により社会的スキルの現実的な獲得と実施の困難さが強く認識されるようになることあげている。また、同様の考察が、一般的な学校生活に関わる社会的スキルを検討した原ら (2006) の研究においても行われている。したがって、友人ストレッサーを何とかコントロールし適正な対応を試みようとする認知的評価や、ストレス状況から前向きな意味を見出そうとする認知的評価が2年生で低下する傾向がみられた背景にも、学年の進行に伴う肯定的評価に対する現実的困難さの認識が反映していると推測された。

3. 本研究に関わる今後の検討課題

本研究は、心理的ストレス過程に関わるラザルスらのモデルに従い、中学生の体育授業場面における友人ストレッサーに対する認知的評価を検討することを目的とした。因子分析の結果、ラザルスらが提出し内容的にも妥当性が認められる「脅威」や「挑戦」、「コン

トロール可能性」と合致する認知的テーマが抽出されると共に、独自に設定された「予測性」が同定された。Cohen et al. (1997) は、ストレッサーに対する認知的テーマについて、従来から指摘されているテーマの他にも多様な構成要素が存在する可能性を指摘しており、「予測性」はこれを裏付ける認知的テーマであると考えられる。今後は、「予測性」も含め、明らかになった認知的テーマに基づくストレッサー評価が、その後の対処行動の選択といかに関連し、さらにはストレス反応の惹起と解消にいかに関係していくのが検討されなければならない。

また、性差と学年差の検討で示唆された通り、認知的評価は、主体のパーソナリティ要因や心理社会的発達段階の影響を受けると考えられ、さらに、Lazarus & Folkman (1984) によれば、測定時の気分なども関連すると考えられる。したがって、体育授業場面の友人ストレッサーに対する認知的評価が、性差と学年差以外の主体的要因からどのような影響を受けているのかについて詳細に検討することが今後の課題として残された。

まとめ

本研究の目的は、中学生の体育授業中の友人ストレッサーに対する認知的評価の構成概念を把握し、認知的評価の性差と学年差を検討することであった。これまでに提出された認知的評価の構成概念を参考に、本研究用の認知的評価測定項目が構成され、447名の調査データに対する分析から、以下の知見が提出された。

(1) 体育授業中の友人ストレッサーに対する認知的評価は、「脅威・影響性」、「コントロール可能性」、「挑戦の価値」、「予測性」の4つ認知的テーマから構成されると考えられ、さらに、これらは友人ストレッサーの肯定的側面に関わる認知的テーマと否定的側面に関わる認知的テーマとに分類できると考えられた。

(2) 同定された認知的テーマの評定得点を男女で比較した結果、女子はその対人的志向性の強さから、友人ストレッサーの脅威と影響性を認知的テーマとしてクローズアップさせる傾向が強いと考えられた。また、学年比較の結果からは、肯定的側面に関する認知的テーマの評定得点が2年生で低下することが明らかになった。原因としては、1年から2年へと進むに従い生活経験が蓄積され、肯定的評価の基準が厳しくなったことが考えられた。

最後に、今後の検討課題として、認知的テーマに基づく友人ストレッサー評価後のコーピング選択とストレス反応生起の関係を明らかにすることや、認知的評

価に対する主体的要因の影響についての詳細な検討の必要性が指摘された。

参考文献

- Affleck, G., Tennen, H., Pfeiffer, C., and Fifield, J. 1987 Appraisals of control and predictability in adapting to a chronic disease. *Journal of Personal and Social Psychology*, **53**, 273-279.
- Berndt, T.J. 1981 Relations between social cognition, nonsocial cognition, and social behavior: the case of friendship. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), 1981 *Social cognitive development: Frontier and possible futures*. Cambridge University Press.
- Cohen, S., Kessler, R.C., & Gordon, L.U. (Eds.), 1997 *Measuring stress*. New York: Oxford University Press.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1980 An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, **21**, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1985 If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personal and Social Psychology*, **48**, 150-170.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1986 Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, **95**, 107-113.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1988 Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personal and Social Psychology*, **54**, 466-475.
- Forsythe, C.J., & Compas, B.E. 1987 Interaction of cognitive appraisals of stressful events and coping: Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, **11**, 473-485.
- Gall, T.L., & Evans, D.R. 1987 The dimensionality of cognitive appraisal and its relationship to physical and psychological well-being. *Journal of Psychology*, **12**, 539-546.
- 原由梨恵・村松常司・藤田 定 2006 中学生の攻撃受動性とセルフエスティーム、社会的スキルに関する研究 学校保健研究, **48**, 158-174.
- 波多野義郎・中村精男 1981 「運動ざらい」の生成機序に関する事例研究 体育学研究, **26** (3), 177-187.
- Karweit, N., & Hansell, S. 1983 Sex differences in adolescent relationships: Friendships and status. In J.L. Epstein & N. Karweit (Eds.), 1983 *Friends in school*. New York: Academic Press.
- 小林 篤 1970 運動ざらいにさせるものは何か—その社会的条件— 体育の科学, **20** (5), 289-293.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. 1984 *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- 三浦正江 2002 中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究 風間書房

- 三浦正江・嶋田洋徳・坂野雄二 1994 中学生の友人との関係における学校ストレスとコーピングの関連について 日本行動療法学会第20回大会発表論文集, 60-61.
- 新名利恵・矢富直美・坂田成輝 1988 ストレス・モデルの研究 (1) 日本心理学会第52回大会発表 論文集, 814.
- Peacock, E.J., & Wong, P.T.P. 1990 The stress appraisal measure (SAM): A multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, **6**, 227-236.
- 佐久本稔 1970 運動ざらいにさせるものは何か—その正体と交路を求めて— 体育の科学, **20** (5), 283-288.
- 佐々木万丈 2004 中学生の体育授業における社会的スキルの分析: 性, 学年, 体育授業への適応感に着目して 体育学研究, **49**, 423-434.
- 島津明人 2002 心理学的ストレスモデルの概要とその構成要因 小杉正太郎(編著) ストレス心理学 個人差のプロセスとコーピング 川島書店 p36.
- 鈴木伸一・坂野雄二 1998 認知的評価尺度 (CARS) 作成の試み ヒューマンサイエンス リサーチ, **7**, 113-124.

注

注 1

各下位尺度の名称と項目例, 項目数は次の通りである。①「自分自身によるコントロール可能性 (Controllable-by-self); うまくやれる力がある, 他3項目」, ②「脅威 (Threat); 脅かされている状況だ, 他3項目」, ③「重要性 (Centrality); 重要な影響を持つ, 他3項目」, ④「コントロール不能性 (Uncontrollable); まったく望みがない, 他3項目」, ⑤「他者によるコントロール可能性 (Controllable-by-others); 助けてもらえる, 他3項目」, ⑥「挑戦 (Challenge); 強くなれる, 他3項目」。

注 2

各下位尺度の名称と項目例, 項目数は次の通りである。①「コミットメント; この状況を何とか改善したい, 他1項目」, ②「影響性の評価; 状況は私自身に影響を与えるものだと思う, 他1項目」, ③「脅威性の評価; この状況は私を危機に陥れることだと思う, 他1項目」, ④「コントロール可能性; この状況に対してどのような対処をしたらよいかわかっている, 他1項目」。

注 3

各下位尺度の名称と項目例, 項目数は次の通りである。①「コントロール可能性尺度; 原因をなくすことができると思う, 他7項目」, ②「影響性尺度; 困ったことだと思う, 他7項目」。

注 4

友人ストレスについて「ここ数ヶ月以内の嫌な経験」を記述しコーピング項目を評定した生徒は178名 (39.8%), 「これまでの体育授業を振り返り嫌な経験」を記述し回答した生徒は89名 (19.9%), 「もし経験するとしたら嫌なこと」を記述し回答した生徒は180名 (40.3%) であった。

(2007年1月4日受付)