

学業ストレスとの関連で見た中学生の 遊びとその自己調整

橋 本 巖

(教育心理学研究室)

西 村 千 絵

(アプラス㈱)

(平成15年10月23日受理)

Junior High School Students' Daily Play Experience and Self-Regulation of Play during Preparation for Examination: Their Relationships to Academic Stress Processes

Iwao HASHIMOTO and Chie NISHIMURA

問題と目的

学業を目的として学校生活を送る児童・生徒にとって、学業ストレスはとりわけ経験されやすく、ストレス反応をもたらすが(嶋田・三浦, 2000), 完全には除去することのできない課題であり、それにどのように対処し克服するかが重要になる。本研究では、中学生の学業ストレス過程に対して、日常的遊びという快感情経験とその自己調整がどう関連するかに注目し、探索的に検討しようとするものである。

従来の学業ストレスをはじめとする Lazarus 理論(Lazarus & Folkman, 1984)に立つストレス対処の研究においては(神村ら, 1995; 三浦ら, 1997; 神藤, 1998; 大竹ら, 1998; 嶋田・三浦, 2000; 鈴木ら, 2001など), ストレスへの情緒中心の対処(とりわけ回避的対処)は、ストレス対処として選択されやすいが、実際のストレス低減効果は低いという指摘がある。多くの場合、遊びとされる活動や楽しみを求めることは、情緒中心の対処か回避的対処に一括して含められる。ストレスの緊迫した状況で、遊びが多用されることはストレスという課題から注意を他の楽しい活動に逸らして情動の静穏化をはかったり、快感情によって否定的感情を置き換えようとする試みであるが、意図と反して、ストレスが発生した問題そのものはあまり改善しない。そればかりでなく、橋本(2002)が指摘するように、息抜きや気晴らしとして始めた活動に没頭するあまり、本来重要な生活・学業課題を放棄し逃避して、ストレス源を自ら生み出してしまふこともあり得る。

これは、気晴らしや息抜きとして遊びの楽しさを求めるという主観的期待に反することである。遊びという活動は、発達心理学的にはきわめて肯定的に見なされ(高橋, 1996, 清水, 1983, 1996; Kleiber, 1999), 特に乳幼児の人格形成にとって必要不可欠とさえ考えられてきた。そのような生涯発達の視点にたつとき、遊びが思春期の生徒の学業ストレスの予防や緩和に対して有効である条件を探ることは理論的にも実践的にも必要であろうと思われる。

中学生の学業ストレス過程は、自己形成期である思春期の情動経験とその自己制御 - いわゆる emotion regulation - と関連すると考えられるため(ストレスと情動制御を結びつけた展望として、遠藤, 1995; Gross, 1999など), 学校不適応の理解・支援だけでなく、情緒・社会的な発達という研究課題にも重要な領域である。特に本研究が注目しようとするような、遊びの発達研究との関連づけは、従来のストレス過程モデルにたつ研究には見られなかった。

さて、我々は好みの遊びを、すでに生じている不快感情の緩和のための手段・道具として結びつけて考え、自在に操作・統制できるかのように想定しがちである。それは一面の事実ではあるが、同時に、遊びや気晴らしとして楽しさや快感情を喚起する活動もまた独自の感情価をもった過程であって、いつでも一義的な道具的機能を果たすわけではない。

ここで、遠藤(1995)は、情動制御 emotion regulation の2側面を指摘する。まず、我々に備わった情動システムそのものが我々の内的過程や行動、社会的相互作用を適応的に調整するという「制御するものとしての情動」という側面を指摘している。これは、結果として得られる適応的影響ではあっても我々の意図的統制を超えた生体の機能である。しかし一方、ありうべき適応状態に達するために、個体が情動の表出・反応や情動自体を何らかの形で(しばしば意識的に)調整・制御するという「制御される対象としての情動」という面もある。通常は後者の視点で情動制御が捉えられることが多く、ストレスへの対処という意図的現象もこの一環であろう。上記の情動制御の2側面の視点から考えると、遊びによってストレスを緩和するという「対処」は、実は、時に我々自身の意図的制御を超えることもあり十全にはコントロール下におけないある情動過程を発動させて、ストレスとなっている他の不快情動の低減・解消という効果をもたらそうとする試みなのではないだろうか。

一方、遊びの発達の研究をみると、本来ストレスとは別の領域にあったものが遊びであり、それが徐々に(偶然も含む)何らかの理由でストレス対処とむすびつけられていくのでであろうと考えられる。この点で、以下の清水(1983)の論考は重要であろう。

どんな現象型をとろうとも遊び行動を特徴づける本質的な点を、清水(1983)は、(1)遊びは喜び、楽しみ、おもしろさを求める活動である、(2)遊びは自由で自発的な活動である、(3)遊びはその活動自体が目的である非実用的な活動である、(4)遊びは日常の現実経験に根ざしながら日常性を離脱した活動である、との4点にまとめている。特に(3)に関しては、「技能や感覚機能、社会性等が遊ぶことによって身につくことがあるにせよ、それは遊びの結果であり目的ではない。遊びの顕在的機能はおもしろさや快さであり、それが発達や教育に果たす役割はどれほど大きくても潜在的機能であるという意味である」としている。しかしまた、遊びが位置づけられる文脈に発達のな変化があることを示唆して、次のようにも指摘する:「おとなの場合は、積極的にしる消極的にしる、当人自身がある種の目的ないしは意義づけを持ってやることが多い。いわく、健康のため、教養を高めるため、ストレスを解消するため、余暇を有効に使うため...と。潜在的機能を意識化するのである。その意味で遊びの純粹さはおとなになると後退する。しかし子どもの場合は、これが何の役に立つかといった意識を持たない、純粹に

内発的に自然に展開される生の実現として遊びがある。」

本研究では、以上の清水の指摘を、前述のストレス研究や情動制御の発達研究とともに考慮して、従来の学業ストレス研究が示してきた「遊びを含む情緒中心的対処が必ずしもストレスを低減しない」という結果の解明のため、次のような大きく2点に分けられる推論を行い、目的として設定した。

(1) 遊びには、結果として様々な実用的・現実的意義があるとはいえ、本質的にそれらは潜在的であるとすれば、意図的に対処として利用される以前の発達段階では、遊びはストレスターの発生（とその認知）や、ストレス性の否定的感情とは無関係に、あるいは少なくとも何か特定の遊びによってストレスに対処しようという意図・意識なしに実行されるものだったのでないか。従って、遊びはストレスターとは独立的に享受されて当然であり、むしろ道具的目的でなく遊びが行われる状況においては、遊びが精神的健康や情緒発達を形造るという結果的な効果を思春期・青年期においても見いだせるのではないか。ただし、遊びは定義により、現実から距離をおく活動だから、直接的には問題となる現実を変えない。しかし、十分に遊んだという感覚や、遊んでいる中で自己・外界のかかわりをコントロールできるという有能感や、生活における遊びの位置づけを自分なりに調節できるという主体性感覚（言い換えると、自律性の感覚）を、playfulな経験の結果として実感させ、それがストレスコントロールに役立つこともあると推測される。遊びがストレスターによって失われかけた主体の心理・生理的バランスと機能を回復させ、それがストレス事象・感情の意味づけを変えてセルフの範囲に再統合したり、環境を有利に改変しようとする動機づけ（問題中心的対処を促すこと）を間接的に支えることにつながるかもしれない。

そこで本研究では、主要な学業ストレスターである定期考査に注目し、それが行われていない時期（「普段」として質問）と「試験前」の時期とでは、中学生がどのような遊びを好んでより多く経験しているかを検討し、ストレス反応への低減効果や、ストレス対処との関連性を分析する。ただし、学業ストレスターは、神藤（1998）も指摘するように、試験だけではなく、より日常的な保護者との関係や授業との関連で生じる慢性的で反復的な面があるため、試験前でない時期の遊びもストレスターへの反応という面を持つかもしれない。

(2) 児童から成人への移行期として思春期をとらえるとき、清水の指摘にあるように、潜在的であった遊びの機能が徐々に自己意識化され方略的に用いられ始める時期としてみることができよう。しかしそれが十分なストレス対処として機能しない場合があることや、遊び・気晴らしへの過剰な没頭や引き延ばしの問題性（橋本，2002；及川，2002）については必ずしも自己洞察されていないかもしれない。遊びによるストレス対処が持つこのような独自性や問題性に気づき、遊びを自己管理することは、目前のストレス事態と自分との関係を超えて、余暇に遊び楽しむ自己と、学習中心の時に意欲やストレスを感じる自己とを統合する重要な能力であると思われる。これは遊びによるストレスの制御と言うよりも、遊びそれ自体を対象化して制御することであり、従来ほとんど研究されていない。このような「遊びの自己調整」が中学生にどのように行われるのか、また、それがストレス対処とどのように関連するのか、本研究において検討してみたい。特に、中学校では、明確に設定された定期考査の準備期間が学校生活に登場してくる。試験準備期間における授業時間割の一時的短縮や部活動の休止により、時間的余裕を与えられて学習に集中しやすくなる反面、通常課せられた拘束が緩められ、自由な遊びや息抜きを行うことも可能な機会となる。その時期は、テスト不安等の高まる時期でもある

ことから（三浦ら,1997；鈴木ら,2001）,その時期に生徒がどのように遊びを適切に自己調整するかは興味深い。

本研究では以上のような2点を主要な目的として,中学生を対象とした回想的質問紙調査により検討する。

方 法

1. 調査対象者 愛媛県内の中学生1校585名（回収後）。うち,有効回答とされた者は389名で,有効回答率66.5%。1年生185名（男子86名,女子99名）,2年生214名（男子105名,女子80名）,3年生186名（男子86名,女子100名）であった。

2. 手続き

- (1) 調査期間 1999年10月下旬。これは調査対象校における定期試験直後の時期だった。
- (2) 質問紙調査は,担任教師を通じて趣旨を説明し,各クラス単位で配布され,3日後,各自で無記名式で回答した後,再び各担任により回収された。

3. 調査内容

調査対象者の個人属性として,フェイスシートの形で次の質問をした。:性別,年齢,学年,地域クラブ活動等への所属・参加,学習塾への通学,家庭教師,ペット,一人部屋,部活動の所属,得意教科,今回の試験に対する自信等。

(1) 遊び経験質問紙（Table 1 参照）

本調査の質問紙を作成するにあたり,先行研究として思春期の遊びに関する実証研究文献はきわめて乏しいと言わざるを得なかった。まず,中学生の実態調査を収録したNHK『14歳・心の風景』プロジェクト（1998）を参考に,学校や家庭など様々な場所や機会において中学生が好んで自ら行っている遊びや楽しみを収集するため,中学生9名へのインタビューを含む予備調査によって,具体的な遊び・楽しみとなる活動42項目を準備した。主要な観点としては,村瀬（1996）,Fitzeraldら（1995）,テア（2000）,および上記の実態調査などから,仲間との交流そのものを楽しむ時間や,共に新奇な楽しさを求めて「ぶらぶらする」などの行動記述を尊重することにした。村瀬（1996）は,中学生が友達との交流を必要以上に求める行動を,思春期という未知の世界へ日々踏み込んでいく様々な不安・変化の中での支えであると述べている。この種の活動は,とりとめのない友人との会話によって自分の居場所を確認したり,気持ちの伝え方を学んだりして,精神のバランスを保つだけでなく,その時期の内発的な楽しみとなっていると思われた。また,自分の時間として,ひとりで趣味的活動やメディアに接する想像的・象徴的活動の時間も単にテレビが好かれるというだけでなく,内面的な自己に触れる楽しみの機会として取り入れた。その他,より年少段階からみられる競争的ゲームや,運動遊びも取り入れた。ここには特に中学校で盛んな部活動なども含めた。

評定は,いずれの項目にも,①普段の経験頻度:その遊びをどのくらいしているか,3件法（1 全くしない,2 たまにする,3 よくしている）,②楽しさ:その遊びをしているときどう思うか,3件法（1 つまらない,2 どちらかといえば楽しい,3 楽しくて夢中になる）,③試験前の遊びの増減評定:試験前ではその遊びをするか,4件法（1 全くしない,2 普段

よりは少ない, 3 普段と変わらない, 4 普段よりもたくさんする) という3つの観点で回答を求めた。

(2) ストレス反応質問紙

岡安・嶋田・坂野(1992)の「中学生用ストレス反応尺度」から, 身体的反応, 無力的認知・思考, 不機嫌・怒り, 不安・悲しみの4因子を想定して計30項目選択した。各項目を, 最近の自分の気持ちや体の状態を表しているものとして4件法評定を求めた(1 全くあてはまらない~ 4 非常にあてはまる)。

(3) 学業ストレス質問紙

神藤(1998)を主として参考に, 自作項目を加え, 21項目作成した。各項目について, ①現在の学年になってからの経験頻度4件法(1 全くなかった~ 4 よくあった), ②その経験の嫌悪度4件法(1 全然いやでない~ 4 非常にいやだ)を各々求めた。分析の際は, 各評定を0~3点としてかけ合わせた得点(0~9点)を用いた。

(4) ストレス対処方略質問紙

神藤(1998)の「中学生の学業ストレス」への対処項目に加え, 宮元(1997)の「遅延傾向に関する研究」から自己制御的学習の問題への対処に関する内容を中学生の学業場面に当てはまるように表現を変えて取り入れ, 計28項目を用意した。これらを, 「勉強でいやなことがあったとき, また, 勉強をしなくてはならないのにやる気が起きなかったときの対策や工夫」として提示し, その実行頻度を4件法(1 全くしない~ 4 よくする)で評定させた。

結果と考察

I. 遊び経験の種別の検討と, 試験準備期間における遊びの自己調整

1. 普段の遊び得点に関する主成分分析と平均値の検討

普段実施される遊びについて, 経験頻度が20%以下であった6項目を除く36項目において, 経験頻度を0~2の3件法に換算し, 楽しさ評定と掛け合わせた得点(0~6点)を遊び経験得点として用いて主成分分析, バリマックス回転を行った。固有値が1.00以上の3成分が抽出された。その結果をTable 1に示す。

各成分をそれぞれ, 高く負荷している項目内容から次のように命名・解釈した: 第1成分「居心地のよい交友・安逸さ, 及び新奇な刺激の探索による楽しみ」(以下, 「交友・刺激探索」と略), 第2成分「私的空間での趣味活動または想像的なメディア享受」(以下, 「趣味・想像」), そして, 第3成分「運動及び競争的なゲームによる遊び」(以下, 「運動・競争」とした)。

第1成分は, 必ずしも明確な活動の楽しさに没頭せず, 無目的・消極的に仲間と共に楽しさや安逸さ, あるいは, 目新しさを求める内容に負荷が高い。第2成分は, 原則的に独居状態が家庭内の私的空間で行われるものが多く, 趣味としての創作や鑑賞, 愛着対象との交流と見なせる。第3成分には, 屋外での運動・スポーツと, ゲームが負荷した。他者との競争的要素と身体運動・動作への没頭が生じやすいと思われる。

各尺度得点の平均値をTable 2に示す。性(2)×学年(3)の2要因分散分析を行った結果, 「交友・刺激探索」と「趣味・想像」は女子が, 「運動・競争」は男子が, それぞれより多く経験するという性差が見られた。学年差については, 「運動・競争」に限って, 3年<2年<

Table 1 遊び経験尺度の主成分分析結果 (Varimax 回転後) 及び普段頻度と試験前増減評定による遊び項目別経験率

No	項目内容	負荷量			遊び経験率 (%)		
		I	II	III	普段	試験前 a	試験前 b
成分1「居心地のよい交友・安逸さ、及び新奇な刺激の探索による楽しみ」16項目							
37	長電話をする	.750			46.8	34.2	15.4
13	プリクラをとる	.731			56.0	25.4	13.9
10	買い物に行く	.722			<u>80.2</u>	<u>50.6</u>	17.2
41	ウィンドウショッピングをする	.719			46.0	24.2	8.2
23	手紙を書く	.689			50.6	39.8	<u>21.1</u>
38	スーパーやデパートをうろろする	.678			43.2	23.4	10.3
22	おしゃべりをする	.671			<u>79.2</u>	<u>73.5</u>	<u>52.2</u>
26	友達と一緒にぼーっとする	.598			46.0	37.8	20.1
1	カラオケ・ボーリングに行く	.594			<u>69.7</u>	18.3	5.7
9	ゲームセンターへ行く	.497			61.2	22.1	11.3
4	部屋の模様替えをする	.492			48.8	21.6	9.3
42	いたずらをする	.434			26.7	18.0	7.7
24	コンビニや本屋で立ち読みをする	.432			58.1	31.9	12.9
27	好きなものを食べる	.421	.320		<u>76.1</u>	<u>66.1</u>	<u>39.8</u>
34	ひるねをする	.416			61.7	<u>52.7</u>	<u>32.9</u>
12	音楽鑑賞	.400	.342		<u>68.9</u>	<u>58.6</u>	<u>40.9</u>
成分2「私的空間での趣味活動または想像的なメディア享受」9項目							
16	絵・詩を書く		.576		25.7	18.5	9.5
25	家族と話をする		.505		<u>72.5</u>	<u>67.1</u>	<u>43.7</u>
11	読書をする		.465		41.6	34.7	15.9
33	ペットの世話をする		.462		50.1	<u>44.5</u>	<u>28.3</u>
7	映画を見に行く		.447		54.8	11.6	4.6
2	料理(お菓子づくりなど)		.423		44.0	20.1	7.7
21	パソコンをいじる		.396		26.0	15.2	4.6
32	漫画・雑誌を読む	.303	.368		<u>92.5</u>	<u>81.2</u>	<u>45.2</u>
14	テレビ、ビデオを見る		.313		<u>94.9</u>	<u>85.1</u>	<u>46.0</u>
成分3「運動及び競争的ゲームによる遊び」7項目							
39	スポーツをする			.601	57.6	37.8	14.7
29	釣り			.583	32.4	15.9	8.0
19	キャンプなど、山や川で遊ぶ			.519	21.9	7.7	3.6
3	カードゲーム(トランプなど)			.487	49.4	23.4	8.2
8	テレビゲーム、パソコンゲーム			.477	<u>73.8</u>	<u>54.8</u>	<u>24.7</u>
20	部活をする			.474	<u>62.7</u>	31.4	13.9
15	おにごっこなど、走り回る遊び		.319	.384	26.2	10.8	5.1
	固有値	7.2	2.6	1.9			
	寄与率	20.0	7.3	5.3			
	係数	.89	.60	.57			

(注) 遊び経験率の下線付項目は、上位10位までの項目を示す。

1年という有意差が示された。学年が進むにつれてこの遊びをする傾向が減っていくと言える。

2. 試験前における遊びの増減評定の検討

Table 1の普段の遊びに関する主成分分析結果に対応させて、各項目別の遊び経験率を同表の右欄に示した。「遊び経験率」における「普段」は、普段その遊びを「たまにする」「よくし

ている」者の比率を示す。「試験前 a」は、その遊びを試験前に「全くしない」以外の選択肢で回答した者の比率であり、「試験前 b」は、試験前にその遊びを「普段と変わらない」あるいは「普段よりもたくさん」とした者の比率である。試験前 b は、試験前 a から「普段よりは少ない」とした者を除いた場合に相当する（いずれも母数は対象者全体の389名）。

表の視察より、まず、ほとんどの項目で、普段の遊び経験率と比べて「試験前 b」は、大幅に低い。試験前の時期に「普段どおりかそれ以上」遊ぼうとする者は、遊びの種別によらず、ごく少数であることは明らかである。しかし、特定の遊びは、普段と試験前 a との差が少なく、「普段よりは少ない」頻度に抑制されるものの、継続して楽しめる傾向があることを示している。その代表的なものは、「漫画・雑誌を読む」「テレビ・ビデオを見る」「おしゃべりをする」「家族と話をする」など、第1, 2成分に多く、第3成分の「テレビ(パソコン)ゲーム」も、そのタイプに属する。これらは、多くが家庭内でひとりで(または身近な他者と)実行でき、時間や資源コストが低いため、試験準備期の気晴らし・息抜きとして好まれるのかもしれない。あるいは、他種に比べて、抑制しにくい性質があるのだろうか。

一方、試験前の増減評定を普段の遊び尺度と対応させて平均値を求め、性(2)×学年(3)の分散分析を行った(Table 2)。増減評定値でも、各遊びの種別における性差は普段の遊び経験と一致していた。学年差では、「運動・競争」は、普段と同方向であり、3年生の方が試験前には減少させていると回答するが、「交友・刺激探索」については、むしろ3年生が1, 2年生よりも「普段どおり継続」と答える特徴がある。

3. 試験前の遊び「自己抑制度」による遊びの自己調整の検討

ここで、中学生による試験期での遊びの自己調整をより明確に分析するため、あらたに「自己抑制度」を算出した。これは、試験前になって、普段よりも控えられた遊びの項目数を表すために、個人の各尺度に対応する項目中、「普段」において「たまにする」か「よくする」遊び項目数から、「試験前」に「普段と変わらない」か「普段よりもたくさんする」遊び項目数を引いた値である。前節の増減評定値(試験前)の「全くしない」「普段より少ない」及び「普段と変わらない」が、もともと実施していなかった遊びも含むなどの曖昧さを除外し、個人が、普段の余暇活動との関連で試験前の生活における遊び量を減少させる程度を指標化したかった。Table 2 に、普段の遊び経験得点、試験前増減評定(つまり遊びの継続度)とともに、遊びの自己抑制度の平均値を示す。また、これらの値について、性別(2)×学年(3)の分散分析を実施した結果を同表下欄に示す。

中学校での定期考査等を多く経験した上級生の方が生活の自己管理が必要との意識の高まりから、下級生より遊びの自己抑制度が高いのではないかと考えられた。しかし、分散分析の結果、3つのうち2つの遊びに関する自己抑制には特に学年差はなく、運動・競争遊びにおいては、1, 2年生より3年生の方が自己抑制度が低いという予想と逆の結果が示された。ただし、これを単純に上級生の方が試験前でも遊びを控え継続しようとする傾向とだけ見ることはできない。普段の遊び経験得点の分析では、運動・競争的遊びに関してはむしろ1, 2年生の方が3年生より高かったことから、1, 2年生は試験前に自己抑制可能な遊び項目の数的範囲も3年生より多かったために実際の自己抑制度も高かったと考えられる。言い換えると、3年生は普段の時点からすでに運動・競争的遊びの経験度が低いために、試験前になったからといって顕著な自己抑制が必要とは認知されず、少しの抑制で十分という自己調整が行われた可能性が考えられよう。

Table 2 中学生の普段の遊び経験及び試験期における遊びの増減評価と自己抑制度：遊びの種別，学年別，性別にみた平均値（標準偏差）

	普段の遊び経験得点			試験前遊び頻度増減評価			遊び自己抑制度		
	1年	2年	3年	1年	2年	3年	1年	2年	3年
交友・刺激探索									
全体	31.1(20.1)	31.9(19.6)	35.8(22.4)	9.2(8.0)	9.5(7.7)	11.7(8.8)	6.0(3.6)	6.3(3.5)	5.7(3.7)
男	17.2(14.0)	21.0(15.7)	20.2(16.3)	5.6(5.4)	6.5(6.1)	7.6(7.0)	4.2(3.2)	4.8(3.0)	4.2(3.8)
女	42.1(17.1)	41.1(17.8)	47.8(18.7)	12.0(8.6)	12.0(8.1)	14.8(8.8)	7.4(3.3)	7.6(3.4)	6.8(3.3)
趣味・想像的遊び									
全体	18.9(8.5)	18.9(8.5)	19.0(8.4)	6.1(3.5)	6.1(3.6)	6.6(3.5)	3.0(2.1)	3.1(2.0)	2.7(2.0)
男	15.0(7.3)	15.2(8.3)	15.6(7.4)	5.1(3.0)	5.4(3.6)	6.0(3.5)	2.4(1.9)	2.5(1.7)	2.3(1.8)
女	22.1(8.0)	22.0(7.5)	21.6(8.2)	6.9(3.6)	6.8(3.5)	7.1(3.5)	3.6(2.2)	3.6(2.1)	3.1(2.2)
運動・競争的遊び									
全体	14.5(7.9)	12.2(6.8)	8.0(6.6)	3.3(3.3)	2.7(2.5)	2.3(2.6)	3.0(1.7)	2.6(1.7)	1.6(1.8)
男	17.3(7.7)	14.5(6.3)	11.3(6.2)	4.3(3.7)	3.6(2.5)	3.1(2.8)	3.2(1.7)	3.0(1.8)	2.1(1.6)
女	12.3(7.3)	10.2(6.6)	5.5(5.7)	2.5(2.6)	2.0(2.3)	1.6(2.2)	2.9(1.7)	2.4(1.7)	1.3(1.9)
分散分析	交友刺激探索	趣味想像	運動競争	交友刺激探索	趣味想像	運動競争	交友刺激探索	趣味想像	運動競争
学年主効果	ns	ns	1>2>3	3>2=1	ns	1>3	ns	ns	1=2>3
性別主効果	女>男	女>男	男>女	女>男	女>男	男>女	女>男	女>男	男>女

4. 普段の遊びと試験前の遊び継続傾向および自己抑制度との関連性

上述の3での結果と解釈を別の視点から検討するため，3種の遊び尺度それぞれにおける普段の遊び経験と試験前の増減評価の相関，および，普段の遊び経験と同種の遊びの自己抑制度との相関を分析した（Table 3）。なお，本稿での相関の有意性表示は，原則として5%を基準とする。

まず，どの種別の遊びでも，普段の遊び経験得点と試験前の増減評価との相関は中程度以上の有意な正相関が見られた。一方，Table 1から，各遊びに関して試験前には「普段よりは少ない」か「全くしない」と回答する者が大多数である。従って，どの種別の遊びでも，中学生は試験前には遊びを大幅に減少させながらも，普段ある種別の遊びを好む傾向が高い者は，同種の遊びを試験前でもできるならば継続しようとする程度が高いと考えられる。特に，交友・刺激探索の遊びについてはこの傾向がかなり強く，個人差がより一貫して現れやすいこと，とりわけ3年生で顕著であることがTable 3から視察される。

次に，自己抑制度と普段の遊び経験得点との相関も，有意で中程度から実質的な正相関であった。普段ある種別の遊びをより多く行う者は，試験前ではその種の遊びの自己抑制をより多く行うという結果である。なおこの傾向はどの種別の遊びにも共通していた。

ただし，普段の遊び経験得点が高い者は試験前にも普段どおり継続しようとする程度が高いという直前に述べた結果を踏まえれば，遊びの自己抑制度と普段の遊び経験とは逆相関を示しても不思議ではなかったが，正相関のみ見出されている。この結果が得られた理由としては，第一に，ある種の遊びを普段好んで行う傾向の強い者は，潜在的に試験前の時期に自己抑制の対象にできる遊び項目の数的範囲もより大きくなるので，それが結果に反映されたとも言えよう。しかし，それ以上に，日常の遊び経験の高さが，間接的に，試験の時期になると同種の遊びの自己抑制が必要だと認知させる傾向と関連していると解釈できる点が重要であり，興味深い。

これと関連づけられる研究結果として，息抜きの逃避性の認知（橋本，2002）や，ストレス

Table 3 普段の遊び経験と試験前の遊び増減評定，及び自己抑制度との相関係数

遊 び	普段 - 試験前増減評定の相関				普段 - 自己抑制度の相関			
	1年	2年	3年	全体	1年	2年	3年	全体
交友・刺激探索	.709*	.687*	.814*	.741*	.524*	.544*	.414*	.484*
趣味・想像的	.484*	.519*	.547*	.515*	.495*	.488*	.509*	.495*
運動・競争的	.458*	.437*	.509*	.480*	.555*	.619*	.691*	.654*

*p < .05

対処を意図した気晴らしの有効性に関する研究（及川，2002）の報告がある。橋本（2002）は，大学生の学業ストレスへの対処において，個々の息抜きの機会に，進行途中の個別学習課題から自分が逃れようとしている不安意識をもたずに息抜きを休息や気分転換として活用できたとする者は，総体として息抜きを求める頻度が少ないことを見出した。頻繁に息抜きに依存することなく，必要に応じて課題に集中できるよう自己制御が促進されることを示唆している。同様の知見は，気晴らし活動への注意集中が気晴らし方略の有効性を規定するという及川（2002）においても示されている。これらの知見は，たとえ不快ストレスを自覚して対処しようとする場合でさえ，気晴らしや息抜きの活動を開始してからはストレスとの関連から一旦注意を逸らして現在の活動にある程度没頭することが，かえって息抜きの引き延ばしを防いだり，ストレス反応低減の効果をもたらすと示唆している。これらの結果を本研究の結果に援用して類推するならば，学業ストレスの脅威がさらに感じられにくい「普段」の状況において自発的な楽しみである遊びや余暇活動が充実することは，結果的に学業への専念が求められる「試験前」の状況において，必要に応じて遊びの適切な自己抑制を可能にするという一種の積極的「切り替え」を促進する効果をもたらすと解釈されるだろう。

Ⅱ．ストレス過程の検討

1．各質問紙尺度の成分構造と，尺度得点の性差・学年差

各質問紙の多変量解析的構造の検討には，いずれも主成分分析・バリマックス回転を用い，固有値1以上の成分を採択し，項目は負荷量30以上の項目を基本的に採用した。その結果，ストレス過程各質問紙の成分は，参考とされた先行研究の因子分析結果（または想定された成分）とほぼ一致する項目から構成されることが確認され，ほとんどの尺度において問題のない信頼性を示した。次に，各質問紙の各下位尺度合計点を算出し，その平均値について性別（2）×学年（3）の2要因分散分析を行った（平均値をTable 4に示す）。有意水準は5%に設定した。その結果，すべての尺度において女子 > 男子という性の主効果が有意であった。男子よりも女子の方がストレスを感じているという意識が強く，それに対処しようとする対処方略を用いる頻度も高い。なお，学年と性の交互作用は，全質問紙の全ての尺度において有意ではなかった。

(1) **ストレス反応尺度（30項目）** 4成分が採用された。第1成分「身体的反応」（12項目， $\alpha = .95$ ：例「疲れやすい」「頭がくらくらする」などの健康上の諸症状）。第2成分「無気力」（8項目， $\alpha = .87$ ：例「根気がない」「ひとつのことに集中できない」「自信がない」「何もやる気がしない」など，動機づけに関連）。第3成分「不機嫌・怒り」（6項目， $\alpha = .89$ ：例「怒りを感じる」「ふきげんでおこりっぽい」）。第4成分「悲しみ」（4項目， $\alpha = .84$ ：例「悲しい」「泣きたい気持ちだ」など抑うつ内容）。これらのうち，「無気力」でのみ1年 < 3年生という学年差が示された。

Table 4 ストレス反応, 学業ストレス, 対処方略各因子における性別・学年別の平均値(標準偏差)

ストレス反応	学年	身体的反応	無気力	不機嫌怒り	悲しみ
男子 (N=174)	1	18.1(4.8)	12.2(4.6)	8.8(4.0)	4.9(2.2)
	2	20.5(6.2)	14.2(4.5)	9.7(3.9)	5.3(2.3)
	3	20.6(5.9)	14.6(5.0)	9.8(4.0)	5.3(2.2)
女子 (N=215)	1	23.2(7.7)	15.6(5.6)	10.9(4.7)	6.7(3.2)
	2	22.9(7.2)	15.6(5.7)	10.9(4.8)	5.5(2.6)
	3	24.2(6.9)	16.7(5.4)	11.4(4.8)	6.7(3.1)
学業ストレス	学年	大きな成績評価の心配	大人の圧力	勉強・授業への不満	
男子 (N=174)	1	18.5(17.9)	8.5(10.4)	8.0(8.7)	
	2	27.9(19.3)	10.3(10.5)	7.8(7.7)	
	3	27.5(20.4)	8.9(10.2)	5.3(6.1)	
女子 (N=215)	1	25.6(20.1)	10.3(10.4)	10.3(8.0)	
	2	26.5(21.3)	10.6(12.2)	9.5(8.9)	
	3	32.8(19.6)	9.4(9.1)	5.5(5.8)	
対処方略	学年	問題中心	サポート希求的情緒中心	回避	
男子 (N=174)	1	26.6(8.6)	18.1(5.5)	17.6(4.9)	
	2	25.1(6.9)	16.9(5.4)	16.7(5.1)	
	3	24.4(5.9)	17.4(5.7)	17.5(5.2)	
女子 (N=215)	1	29.3(6.0)	20.4(5.3)	19.6(3.9)	
	2	27.7(7.1)	18.3(5.3)	18.8(3.8)	
	3	28.3(6.8)	20.0(5.5)	18.9(4.8)	

(2) **学業ストレス尺度(19項目)** 全被験者を対象とした経験頻度の平均値が20%以下であった2項目を除く19項目において、岡安・嶋田・丹羽・森・矢富(1992)に従い、経験頻度と嫌悪度をかけあわせた得点を主成分分析した結果、3成分が抽出された。命名は神藤(1998)などを参考とした。第1成分「大きな成績評価に対する心配」(9項目, $\alpha = .87$: 例「試験の成績が心配だった」「受験のことが心配になった」「通知票の成績が悪かった」等、定期テストや試験勉強、受験に関係する。以下、『成績評価ストレス』と略)。第2成分「大人からの圧力」(5項目, $\alpha = .76$: 例「親に兄弟や友人と自分の成績を比べられた」「親に将来いい学校に行くよう言われた」など。以下、『圧力ストレス』と略)。第3成分「普段の勉強・授業における不満」(5項目, $\alpha = .68$: 例「宿題をするのが大変だった」「授業で先生の質問に答えられなかった」「部活が忙しくて勉強時間がない」など。学校における日常的な学習への不満。以下、『授業ストレス』と略)と解釈できた。学年差としては、成績評価ストレスでは、1年<2年という有意差、授業ストレスでは1年>3年生となった。学年が進むにつれ、大きな成績評価の心配が増す一方で、入学当初強かった授業への不満等は嫌悪性が低下すると推測される。

(3) **対処方略尺度(28項目)** 3成分が抽出された。第1成分「問題中心対処」(12項目, $\alpha = .81$: 例「勉強方法を工夫する」「やりたくない勉強でも、とにかく机に向かって少しずつやる」「苦手な科目にあえて取り組む」など。), 第2成分「サポート希求的情緒中心対処」(9項目, $\alpha = .73$: 例「信頼している人に相談する」「誰かに話を聞いてもらい励ましてもらおうとする」「先生や友達に話を聞いて参考にする」「楽しいことを考える」など。), 第3成分「回避的対処」(7項目, $\alpha = .75$: 例「どうすることもできないと、勉強を後回しにする」「他にやりたいことがあって気が乗らないならやりたい方を優先する」など。). 宮元(1997)などを参考に取り入れた自己制御学習的な項目は、ほぼ問題中心対処とサポート希求的情緒中心対処に分かれた。サポート希求的情緒中心対処については、1年>2年生との学

年差が見出された。

2. ストレス過程各尺度間の関係

神藤(1998)の「学業ストレス評価 対処方略 ストレス反応」というモデルを念頭に、ストレス過程諸尺度間の相関係数(r)を検討した。その結果、(1)3種すべての学業ストレスが、すべてのストレス反応と有意な正相関を示した。(2)3つのストレス全てが回避的対処と有意な正相関を示した(ストレス因子順に、334, 299, 326)。そして、回避的対処は、全ストレス反応を有意に高める。無気力(314)と不機嫌・怒り(345)への影響が比較的高い。(3)大きな成績評価ストレスがサポート希求的情緒中心対処を促す傾向(.134)があり、この対処は、不機嫌・怒りと、.103の相関を示す。(4)問題中心対処を有意に促すストレスは見出されないが、この対処方略の使用は無気力との有意な負の相関(-.174)を示した。このストレス反応を低減すると示唆される。

以上より、学業ストレスが認知され意図的対処が試みられる過程において、対処の選択とストレス反応との関係に関する結果は、神藤(1998)の知見と類似と思われる。

Ⅲ. 普段の遊び経験及び試験前における遊びの自己調整とストレス過程との関連性

本研究が注目する普段の遊びは、学業ストレスの生起を必ずしも意識しておらず、従ってその対処として実行されるとは限らない活動であるが、生活に組み込まれて、自由で干渉されない自己空間の確保や、楽しさの自己実現的機能によって自律感を促進したり、学習への動機づけを高める方向の影響を及ぼすことがある。それが、間接的に学業ストレスへの対処とも関連するかもしれない。また、遊びの自己抑制によって、遊びによる快感情や興奮が学業に配分すべき時間や資源を消費し過ぎて事態を悪化させるのを防止し、試験期における適切で効果的な息抜きや気晴らしとするために、遊びを自己調整することは必要な過程であろう。しかしその自己抑制的部分は抑圧的であるため、Bembenuttyら(1998)のいう学業のための満足遅延にあたり見なすことができ、ストレスを高める可能性さえ推測される。遊びの自己抑制と学業ストレス過程とはどのような相関を示すのだろうか。

Table 5には、遊びの種別ごとに、その遊びの普段の遊び経験度(頻度×楽しさ)、試験前の頻度増減評定、及び遊びの自己抑制と、ストレス、ストレス反応、そして対処方略の各尺度との間の相関係数を示した。Table 5にしたがって、普段の遊び、試験前、自己抑制の順に結果を確認しつつ、平均値の知見も加えて整理・考察する。

第一に、中学生が「普段」行う遊びは、必ずしもストレス認知とは関連しないにもかかわらず、どの種別の遊びも学業ストレスへのサポート希求的情緒中心対処と相関する性質を備えていることが示唆された。普段行う遊びの中では、運動・競争遊びの経験は、特に無気力などのストレス反応と逆相関を示し、普段の遊びが結果的にストレス反応を低減する可能性を示した。(平均値の検討より、この種別の遊びは女子より男子に好まれ、また、学年が進むとともに経験頻度は低下する。)一方、他の2種である交友・刺激探索の遊びや、趣味・想像的メディア享受の遊びを普段に多く行う者は、ストレス反応がより高いが、同時に、反面で問題中心対処を行おうとする。また、交友・刺激探索遊びはストレス認知の高さや回避的対処とも正相関していた。(これらの遊びは、男子より女子に好まれている。)遊びは一般に本人の好む楽しい活動であるが故に、その快感情が不快なストレス経験を緩和または低減すると期待されやすい。それ故、遊びは重要な気晴らしや息抜きの手段と目されるのだろう。その効果は、確

Table 5 遊び（普段の経験，試験前増減評定，自己抑制度）と，ストレス過程の各測度との相関

遊 び	学業ストレス			ストレス反応				対 処 方 略		
	大きな成績 評価の心配	大人の 圧 力	日常学習 の 不 満	身 体 反 応	無 気 力	不 機 嫌 ・ 怒 り	悲 しみ	問 題 中 心	サ ポ ー ト 希 求 的 情 緒 中 心	回 避 的
交友・刺激探索										
普段	.174*	.155*	.168*	.343*	.140*	.280*	.294*	.214*	.359*	.298*
試験前	.131*	.106*	.099	.323*	.220*	.333*	.270*	.063	.256*	.380*
自己抑制度	.010	-.023	.038	.053	-.097*	-.027	.038	.237*	.266*	-.034
趣味・想像的										
普段	.003	.006	.045	.220*	.047	.146*	.102*	.256*	.279*	.046
試験前	.056	.075	.041	.315*	.226*	.297*	.143*	.010	.147*	.228*
自己抑制度	-.114*	-.130*	-.090*	-.072	-.227*	-.147*	-.053	.274*	.214*	-.182*
運動・競争的										
普段	-.173*	-.067	-.009	-.165*	-.307*	-.103*	-.078	.037	.138*	-.041
試験前	-.037	.018	.029	.015	-.052	.123*	-.015	-.087	.112*	.195*
自己抑制度	-.204*	-.116*	-.010	-.178*	-.311*	-.199*	-.057	.099*	.111*	-.215*

N = 389 *p < .05, +p < .10

かに主観的・一時的には実現することかもしれないが，日常的な遊びとストレスとの相関を見る限り，中学生が好む多くの遊びでは，試験後のストレス反応の高さとむしろ結びついていた。

第二に，試験前における遊びの増減評定と対処方略の相関を見ると，普段の遊びとも相関したサポート希求的情緒中心対処に加えて，回避的対処との相関が新たに有意になる。定期試験というストレスが誰の目にも明らかな事態で遊びを継続しようとすることは，ストレス感情を他者に相談したり対象化して解消しようという対処意図とともに，ストレス感情やストレスである学習課題そのものから逃避したいという欲求をも含みはじめることを意味する。結果として，試験前における遊び継続傾向は，運動・競争遊びでもストレスと拮抗する負相関ではなく，他の遊びと同様，ストレス反応との正相関を示した。（試験前の増減評定を平均としてみると，定期試験を前にして「普段より少ない」または「全くしない」とする者が大半であるが，この時期，交友・刺激探索の遊びを継続しようとする程度は，3年生が他学年よりむしろ高い。）

第三に，試験期において遊びの楽しさを自己の中で普段と比較してどの程度抑制しているかを表す指標「自己抑制度」は，ストレスへの問題中心的対処との正相関を示した。また，どの種別の遊びでも自己抑制度が高いほどストレス反応がより低くなる関連性（特に，無気力との負相関）が示された。試験時期における遊びの自己抑制を積極的に行うことは，それだけ学業ストレス反応の低減と，積極的なストレス対処（問題中心対処との正相関，回避的対処との負相関）とを共に促進する可能性を明示している。

ここで，特に自己抑制度とストレス反応との関係に着目し，その相関が学年，性別によってどう異なるかを検討した（Table 6 - 1, 6 - 2）。

両表の視察より，次の諸点が読み取れる。：①有意な相関は遊びの種別を問わずすべて負の相関である。②悲しみを除くストレス反応と遊び自己抑制とが負相関を示すが，無気力との負相関が他のストレスとの相関に比べて顕著である。③学年別では3年生が，性別では女子において，負相関はより明瞭である。④運動・競争遊びの自己抑制度は，1年生から見られる。以上より，遊びの種別を問わず，自己抑制度とストレス反応との負の相関を，無気力感という動機づけ関連のストレス反応において明瞭に確認できる点が特に注目される。無気力反応は，平

中学生における遊びと学業ストレス

Table 6-1 各学年における遊びの自己抑制度とストレス反応下位尺度との相関

遊 び	身 体 反 応			無 気 力			不 機 嫌 ・ 怒 り			悲 し み		
	1年	2年	3年	1年	2年	3年	1年	2年	3年	1年	2年	3年
交友・刺激探索	.086	.097	-.023	.020	-.095	-.215*	.028	.042	-.156*	.147	.052	-.066
趣味・想像的	-.031	-.002	-.187*	-.145	-.203*	-.330*	-.143	-.076	-.226*	.038	-.061	-.126
運動・競争的	-.179*	-.120	-.178*	-.297*	-.281*	-.277*	-.227*	-.157*	-.191*	-.075	-.048	.001

*p < .05, +p < .10

Table 6-2 男女別に見た遊びの自己抑制度とストレス反応との相関

遊 び	身 体 反 応		無 気 力		不 機 嫌 ・ 怒 り		悲 し み	
	男	女	男	女	男	女	男	女
交友・刺激探索	.085	-.151*	-.057	-.286*	.033	-.205*	.053	-.106
趣味・想像的	-.065	-.194*	-.192*	-.346*	-.125	-.246*	-.071	-.128*
運動・競争的	-.095	-.172*	-.191*	-.353*	-.121	-.210*	-.048	-.013

*p < .05, +p < .10

均値において3年生 > 1年生との有意差があり、その3年生において試験期の遊び自己抑制による無気力感低減の効果がより大きいと示唆された。

ただし、自己抑制度は、普段の遊び経験度の高さと正相関がある。つまり、同種の遊びを普段からより好んで実行している者ほど自己抑制度も高いことから、間接的に、日常の遊びの高さが試験期における遊びの自己抑制を促進し、その傾向がストレス反応の低減と関係するという影響が示唆された。遊び自己抑制度の高い者は、それだけ普段同種の遊びを自発的により多く行っており、それをむしろ試験期には自粛するという意識的な自己調整を行う者なのであろう。言い換えると、自己抑制度は、他律的に抑圧された禁欲的状态の強さではなく、むしろ遊び方を主体的かつ明確に「切り替える」ことにより、学業のための満足遅延と学業への集中を可能にし、自律感を実感させるような一般的な自己制御学習方略の一環であると推測される。

また、遊びの自己抑制は、遊び、生活、学業という異なる領域を自己の中で理解・統合し、当面の課題や時間的展望に基づいて自己の情動を制御しようとする傾向の反映ではないかと考えられる。そのような傾向は一種の「情動的コンピテンス」(遠藤,1995)の現れであることから、自覚されたストレスへの問題中心的対処方略とも連動して機能し、交友・刺激探索の遊びや趣味的遊びとの関連においてさえ結果的にストレス反応を低減するのだろう。

さらに、忘れてはならないことは、中学生らは、試験前において大幅に遊びを自己抑制する中でさえ、一方では「交友・刺激探索」と見なされる遊び・楽しみのいくつかは普段どおり継続度が高い。また、「趣味・想像的メディア享受」についても、テレビ視聴、漫画などの楽しみは「普段より少ない」としながらも継続者が多い。これらの遊びが情緒中心的対処としての機能を一定程度果たすことと併せて遊びの自己抑制は行われており、そのためにストレス対処にも有効な「遊びの自己調整」として機能するのではないかと推測される。今後、このような遊びの継続と抑制とを同時に視野に入れた検討が重要であらう。

Ⅳ．要約的討論と今後の課題

最後に、中学生の「普段の」遊びの効果性と、「試験前」における遊びの自己調整の特徴ならびにそのストレスへの影響、という主要な目的と関連する結果2点を再度挙げ、さらに考察

する。

第1点として、普段の遊びがストレス低減に効果的であるという可能性が示されたのは、運動・競争遊びにおいてであった。補足的相関分析の結果、この種の遊び経験の高さは、全ての性・学年において無気力と負の相関を示すことも見出された(-.229~-.314)。加えて、1年生に限っては、身体的反応、不機嫌・怒りとも負の相関を持つようになる。

遊びと無気力低減(意欲低下防止)の関係については、青年期(大学生)の「レジャー活動と動機づけ」の調査報告がある(中谷ら, 2001; 安藤ら, 2001)。自己にとって楽しく、効力感やフロー体験(チクセントミハイ, 1996)を感じられる遊びを自発的に行う余暇活動は、人格の生涯発達にとって重要な要因だとする指摘がある(Kleiber, 1999)。これは、遊び・レジャー全般に当てはまる仮説であろう。では、本研究の「普段の遊び」ではなぜ運動・競争遊びであったのだろうか。運動・競争遊びは概念的に今後検討の余地があるものの、少なくともその中に運動遊びやスポーツの要素を含んでいる。発達的には運動遊びはもっとも幼少期から行われ、身体活動による内的変化や興奮、フロー状態を生じることにより、遊戯療法(弘中, 2000)やスポーツ(波多野, 1998)などでも言われるカタルシス効果を生じやすいと推測される。しかしその興奮や快感情喚起は、競争的スポーツやゲームにおいては限定された活動の場とルールに支配されるため、その結果として遊びと生活や学業との区別が自然に生じ、遊びへの集中が生じやすいとも考えられる。従って、日常的な学業ストレスを感じる場合にもこの種の遊びを行う間はストレスから隔離することができるだろう。また、その上、この種の遊び活動の目標・課題性への真剣な関与(矢野, 1996)と熟達を通して自己の一領域を形成しえた場合には、その効力感が無気力と反する生活意識を与えとも考えられよう。反面で、体力の消耗・疲労など明白なコストも伴っているため、試験前や高校受験を控えた高学年期には全面的に自己抑制すべき対象として認知されるのであろう。ただし、運動・競争遊びは、中学生の参加度の高い部活動をも尺度に含んでおり、それへの参加と試験期や高学年での脱退状況などの各学校固有の環境が、日常的な遊び経験の学年差をもたらす可能性にも留意すべきであろう。

また、運動・競争遊びを除く2種類の遊びに関して、普段の遊び経験が高い者はむしろストレス反応も高いという正相関が見られていた。学業ストレス感が高い者は、日常この種の遊びをより多く行っているという事実である。この正相関は、遊びが結果的にストレスを高める一因となったという方向と同時に、ストレスを感じる傾向の高い者は、日常から交友による楽しみや趣味・想像のメディア享受を求めやすい傾向があるとも考えられる。普段の遊びの中で、特に交友・刺激探索の楽しみは、活動の限界、構造、課題設定が明確でない人間関係そのものに楽しみを求めることが含まれており、それ自体他者依存や同調ともいえる。楽しみとする活動に没頭するのではなく、何か楽しみがないかと探すこと自体が遊びであり、「ぶらぶらする」という無為としての消極的な遊び、消費的な遊びの態度が含まれる。これらが、学業ストレス評価の高さとも正相関すること、これらは試験前にも維持継続されやすいこと、回避的対処との相関も比較的明確であることから、ストレスを感じやすい者がこの種の遊びを一種のストレス情動の表出的対処(大竹ら, 1998)として求めやすい、という関連性の方がより採用すべき解釈とも思われる。一方で、特に交友・刺激探索の遊び傾向は、ストレスへの問題中心的対処とも相関するなど、多義的である。このような多義性があるために、遊びを意図的な対処として用いようとしても、必ずしも適切で限定的な効果だけを得るに留められず、自己の統制

下におくことができないという状態に陥る結果が生じるのかもしれない。これらの遊びを単にストレス促進的な問題ある遊びと見なすことなく、その情緒発達の意義をさらに検討したい。今後は、より直接的に遊びにおける感情経験について探索することが必要だろう。

第2点として、遊びの自己調整という本研究の新たな着眼と自己調整の測度を今後さらに明確化することが必要である。普段の遊びと試験前のそれとを自己調整することが重要であると示唆されたが、このことは、余暇（またはストレスの顕在化しない時期）に遊び楽しむ自己と、学習中心に過ごすべき時期のストレスや学習意欲を感じている自己とのつながりを、中学生がどのように自覚化して自己の生活をコントロールするかにかかわる重要なコンピテンスであり、思春期の自己発達としても興味深い。

しかし、このような情動調整的活動を、学年を追って中学生が発達させ習熟するという傾向は必ずしも明確には見いだせなかった。その反対を示唆するかのように、普段の遊び頻度と試験前の遊び継続傾向との相関は、むしろ上級生における方が高いと推測される面がある。個人差が、発達の後年になるほど固定化するとも考えられるが、交友・刺激探索の遊びにおいてこの傾向が顕著であったことから、特に中学校期や思春期における特徴的知見である可能性も想定して、より詳細に検討すべき点と思われる。

また、中野（2002）の指摘にもあるように、遊びとストレス過程との循環的関連性を子どもの生活環境の面から考慮したモデルなども求められる方向であり、その視点からの調査研究と統計的検証も必要だろう。

文 献

- 安藤史高・中谷素之・西口利文・伊藤勝憲・伊藤敏雄・原田一郎 2001 レジャー活動と動機づけ(2) - レジャー活動と自己意識・意欲低下との関連 - 日本心理学会第65回大会 発表論文集 550 .
- Bembenutty, H., & Karabenik, S. A. 1998 Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 329 - 346 .
- チクセントミハイ, M. 今村浩明(訳) 1996 フロー体験 喜びの現象学 世界思想社
- 遠藤利彦 1995 乳幼児期における情動の発達とはたらき 麻生 武・内田伸子(編) 講座 生涯発達心理学 2 人生への旅立ち - 胎児・乳児・幼児前期 - 金子書房
- Fitzerald, M., Joseph, A.P., Hayes, M., & O'regan, M. 1995 Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 18 , 349 - 358 .
- Gross, J. J. 1999 Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551 - 573 .
- 橋本 巖 2002 大学生の個別学習状況における息抜き経験とその逃避性認知 愛媛大学教育学部紀要 第I部 教育科学 49, 1, 89 - 101
- 波多野義郎 1998 子どものストレスと遊び・運動 児童心理, 52(18), 子どものストレス 親・教師のストレス 73 - 79 .
- 弘中正美 2000 遊びの治療的機能について 日本遊戯療法研究会(編) 遊戯療法の研究 誠信書房 第2章
- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1995 対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度(TAC - 24)の作成 教育相談研究, 33, 41 - 47 .
- Kleiber, D. 1999 *Leisure Experience and Human Development: A Dialectical Interpretation*. Basic Books, NY.
- ラザルス R.S.・フォルクマン S. 本明 寛・春木 豊・織田正美(監訳) 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(Lazarus, R. S., & Folkman, S. 1984 *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.)

- 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 .
- 宮元博章 1997 遅延傾向に関する研究 兵庫教育大学研究紀要 第17巻 25 - 33
- 村瀬孝雄 1996 中学生の心とからだ 岩波書店
- 中野良顕 2002 エコロジーの視点からストレス研究を考える 日本教育心理学会第43回総会 研究委員会企画シンポジウム3「子どものストレスにどう対処すればよいのか」教育心理学年報, 第41集(2001年度), 38 - 41
- 中谷素之・安藤史高・西口利文・小塩真司・伊藤勝憲・伊藤敏雄・原田一郎 2001 レジャー活動と動機づけ (1) 日本教育心理学会 第43回総会発表論文集, 113 .
- NHK「14歳・心の風景」プロジェクト 1998 14歳・心の風景 NHK 出版 80 - 118
- 及川 恵 2002 気晴らし方略の有効性を高める要因 - プロセスの視点からの検討 - 教育心理学研究, 50, 2, 185 - 192
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1992 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究 第5巻 23 - 29
- 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 第5巻 310 - 318
- 大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳 1998 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究, 11(2), 37 - 47 .
- 嶋田洋徳・三浦正江 2000 ストレス対処方略の発達 堀野緑・濱口佳和・宮下一博(編著)子どものパーソナリティと社会性の発達 北大路書房 p.188 - 215 .
- 清水美智子 1983 遊びの発達と教育的意義 三宅和夫・村井潤一・波多野誼余夫・高橋恵子(編)波多野・依田 児童心理学ハンドブック 金子書房 495 - 519 .
- 清水美智子 1996 遊びと学習 高橋たまき・中沢和子・森上史朗(編) 遊びの発達学 (展開編) 培風館 第8章 .
- 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 第46巻 442 - 451
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・坂野雄二 2001 テストへの対処行動の継時的変化とストレス状態との関連 心理学研究 72, 290 - 297 .
- 高橋たまき 1996 遊びの再考 高橋たまき・中沢和子・森中史朗(編) 遊びの発達学(基礎編) 培風館
テア L. 田口俊樹(訳)2000「遊べない人」の心理学 講談社
- 矢野喜夫 1996 遊びにおける活動の発達 高橋たまき・中沢和子・森中史朗(編) 遊びの発達学 (展開編) 培風館 第5章

付記：本報告は筆頭著者の指導下で西村千絵が行った平成11年度卒業研究で収集された資料の一部を再分析・再解釈したものである。本研究の調査にご協力くださった中学校の生徒の方々，また教職員の皆様に心から厚くお礼申し上げます。