

体育授業における回避的態度と学習成果との関係

當山，貴弘

<https://hdl.handle.net/2324/7182275>

出版情報：Kyushu University, 2023, 博士（教育学），課程博士
バージョン：
権利関係：



2023 年度 博士学位論文

体育授業における回避的態度と学習成果との関係

九州大学大学院人間環境学府
行動システム専攻健康・スポーツ科学コース
学生番号 3HE20204R

當山 貴弘

目次

序章	1
1. 問題の所在	2
2. 先行研究の概観	4
1) 体育授業における回避的態度	4
2) 体育授業における回避的態度と学習成果	8
3) 学習成果としての体育適応感	9
4) 学習成果としての運動有能感	11
3. 本研究の目的	15
4. 本研究の意義	16
5. 論文構成	17
第1章 体育授業における回避的態度と学びに向かう力・人間性等の内容にかかる学習成果の関係	18
研究1 体育授業に対する好意度，回避的態度，体育適応感の関係	19
1. 目的	19
2. 方法	20
1) 調査対象及び調査時期	20
2) 調査内容	20
3) 調査手続き及び倫理的配慮	22
4) 仮説モデル	23
5) 統計解析	24
3. 結果	25
4. 考察	29
5. 要約	32
第2章 体育授業における回避的態度と学びに向かう力・人間性等の目標にかかる学習成果の関係	33
研究2 体育授業における回避的態度と運動有能感の関係	34
1. 目的	34
2. 方法	35

1) 調査対象及び調査時期	35
2) 調査内容	35
3) 調査手続き及び倫理的配慮	36
4) 仮説モデル	37
5) 統計解析	39
3. 結果	41
4. 考察	52
5. 要約	57
第3章 総括	58
1. 本研究で得られた結果の要約	59
2. 学校現場への提言	61
3. 今後の課題	64
文献	67
資料	79
参考論文	83
謝辞	85

序章

1. 問題の所在

体育授業では、授業内での運動やスポーツに対して意欲的でない学習者の理解として体育嫌いを中心とした研究が行われてきた。特に、学齢期における体育嫌いは、その後の運動活動を抑制する心理的要因である（長野，2023；重松・西澤，2015）ことから、その生起要因（兵頭・河野，1992；叶，1993；伊藤・波多野，1982）や対処法（阪田，2003；長谷川，2002）についての検討がされている。しかしながら、ベネッセ教育総合研究所が2015年に実施した調査では、体育授業が「あまり好きでない・全く好きではない」と回答した小学生は15.0%，中学生は22.5%存在し、2005年の調査と比較して10年間でほぼ増倍していることが報告されており、体育授業内で運動やスポーツの活動に意欲的でない学習者をなくすことの困難さが示されている。また、2008年に告示された学習指導要領の成果と課題（文部科学省，2017b）において、運動する子どもとそうでない子どもの二極化傾向が課題として指摘されている。さらに、新学習指導要領（文部科学省，2017）では、運動に意欲的でない児童の配慮例が新たに示され、意欲的に取り組んでいるかどうかは教師の確認すべき対象となった（加藤，2018）ことから、体育授業において運動やスポーツに回避的に取り組む学習者の実態を把握することがより一層重要視されている。

このようなことを背景に近年、体育心理学の領域において、運動やスポーツに対して意欲的に取り組まない学習者の理解を深める新たな概念として体育授業における回避的態度（佐々木・須甲，2016）が注目されている。体育授業において学習内容である運動課題

を回避し続ける学習者は、授業参加による能力の獲得を不確実なものにしたり、適切な課題設定ができず、成功体験を減少させたりする可能性があり、学習成果が十分に得られないことが懸念される。

ところで学校教育では、生きる力を子どもたちに育むために何を学ぶのかという各教科等を学ぶ意義を共有しながら、全ての教科等の目標を知識・技能，思考力・判断力・表現力等，学びに向かう力・人間性等の3つの柱で再整理している。このうち，学びに向かう力・人間性等については，子どもがどのように社会や世界と関わり，よりよい人生を送るかに深く関連するものであり，知識・技能，思考力・判断力・表現力等をどのような方法で働かせていくかを決定づける重要な要素として位置づけられている（文部科学省，2021）。また，学びに向かう力・人間性等は，児童一人一人がよりよい人生や幸福な人生を切り開いていくために重要であり，こうした力は，将来における社会的な不適応を予防し保護要因（自己の感情や行動を統制する能力や，よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度）を高め，社会を生き抜く力につながる（中央教育審議会，2017）とされている。特に，体育分野においては，従来より豊かなスポーツライフを実現することを重視し，主体的な学習態度を内容として示していることから，学びに向かう力・人間性等に対応した指導内容を示し，その育成に他教科とは異なる期待がかかっている（今関，2019；神奈川県立体育センター，2018）。また，体育授業における学びに向かう力・人間性等の内容及び目標では，仲間の考えや取り組みを認め，各種の運動に取り組むことや生涯にわたって運動に親しむこと（文部科学省，2017a，2017b）が目指されている。体育心理学の領域では，仲間との

対人関係も含めて体育授業の学習に意欲的に取り組んでいることを示す概念として体育適応感、生涯にわたって運動に親しむための能力として運動有能感がある。ここでは、これら体育適応感と運動有能感を体育授業の学習成果として捉え、回避的態度との関係について検討を行う。

2. 先行研究の概観

1) 体育授業における回避的態度

体育嫌いとは、体育科授業における運動、スポーツの参加を嫌い、参加しても消極的な者（佐藤，1982）と定義されている。運動嫌いと体育嫌いは、それぞれ異なる概念ではあるが、両者ともにその生起の大きな要因が、体育授業における運動能力の劣等感である（Carlson，1995；波多野・伊藤，1981；叶，1993）。

心理学の領域での劣等感とは、自己が他者よりも劣っていると感じること（高坂，2008）を指している。水間（2000）によれば、劣等感は個人の価値観や要求水準とかかわるため、正確には他者を通じて現実自己と理想自己を強く意識することによって生じる感情としている。つまり、劣等感には、他者比較のみならず、現実の自分と目標とのギャップに対して抱くマイナス感情も含まれる。そのため、劣等感は目標に向かうための刺激となり（八巻，2015）、人が成長するための動機づけや達成行動の基礎となりうる（Strano and Petrocelli，2005）。また、スポーツ場面においても「できない」ことが、逆にスポーツ実践への動機づ

けや継続につながる（田中，2020）ことも指摘されており，体育授業において単に劣等感そのものを問題として取り上げた場合には，運動技能を高めたい，様々なスポーツができるようになりたいと考えている学習意欲の高い者も含まれる可能性がある．すなわち，劣等感を感じる者が，誰しもが回避的態度を示したり，体育嫌いになったりするのではないと考えられる．

アドラー（1996）によれば，心理的不適応の基礎となるのは，劣等感が誇張されることで表出される劣等コンプレックスであると指摘されている．劣等コンプレックスとは，課題や問題に対してそれが解決できないという確信を表現することで，取り組むべき問題を棚上げし，失敗の回避に専念することである（Adler, 1932）．具体的には，取り組むべき問題や課題からの不参加や脱退の言い訳として，実際の欠陥や想定される欠陥を利用すること（Ansbacher and Ansbacher, 1956）である．また，劣等コンプレックスは，誇張された劣等感の結果であり，劣等感が成長への基盤とならず，問題や課題への取り組みを躊躇する態度（Ansbacher and Ansbacher, 1956 ; Griffith and Powers, 2007）とも説明されている．これらのことをまとめると，劣等コンプレックスとは，失敗をしてこれ以上劣等感を強めないために，課題に取り組まなくても済むように自らの劣っている部分等の理由を持ち出し，課題や問題から回避する態度と考えられる．

この劣等コンプレックスの概念を体育授業に取り入れた研究として，佐々木・須甲（2016）の研究が挙げられる．佐々木・須甲（2016）は，Adler（1932）が提唱した課題や問題に対してそれが解決できないという確信を表現することで，取り組むべき問題を棚上げし，失

敗の回避に専念するといった劣等コンプレックスの概念を援用し、体育授業における回避的態度の尺度開発を行った。その結果、体育授業における回避的態度は、運動技能の低さを理由に表出した回避的態度である「運動スキル焦点コンプレックス（以下、「C-運動スキル」と略す）」と、運動技能の低さを認知させる心理・社会・身体要因を理由に表出した回避的態度である「心理社会的及び身体的焦点コンプレックス（以下、「C-心理・社会・身体要因」と略す）」の2つの側面から構成されることが確認されている。そして、これら2つの回避的態度の得点が高い者は、体育授業の好意度と満足度が低い傾向にある（佐々木・須甲，2016）ことが確認された。

佐々木・須甲（2016）によって尺度開発されて以降の体育授業における回避的態度に関する研究の動向を概観すると、當山・中須賀（2019）は、体育授業における思考力・判断力が回避的態度に及ぼす影響について検討し、体育授業における学び合いに対する思考力・判断力が「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」を低下させることを確認している。また、當山・中須賀（2018）は、生徒の目標志向性の違いによって運動有能感得点及び「C-運動スキル」得点がどのように異なるのかについて検討をした。ここで示す目標志向性とは、有能さの捉え方に関する個人差のことであり、熟達によって有能さを得ようとする課題志向性と、他者より勝ることで有能さを得ようとする自我志向から構成されている。これらの課題志向性と自我志向性の平均得点に基づき4群（課題・自我の両志向高群、両志向低群、課題志向性のみ高群、自我志向性のみ高群）を構成し、各群において運動有能感得点と「C-運動スキル」得点を比較している。その結果、運動有能感の得点が高い生

徒は、熟達と他者に勝るといった両目標の達成によって有能さを証明するのに対して、「C-運動スキル」得点が高い生徒は、前述のような明確な目標がないまま有能さを引き出せず、運動のスキル面が注目される場を回避しようとする可能性があることが報告されている。

さらに、當山ほか（2021）は、体育授業に対する好き嫌いによって、回避的態度得点がどのように異なるのかについて検討を行い、体育授業が嫌い、やや嫌いの生徒は、やや好き、好きと回答した生徒よりも「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」の得点が高いことを確認している。加えて、体育授業がやや好きと回答した生徒は、好きと回答した生徒よりも「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」の得点が高いことも報告している。これらの研究によって、体育授業における回避的態度を抱く学習者の心理的特徴やそれを抑制する要因について明らかとなっている。

佐々木・須甲（2016）以前に、体育授業における生徒の回避的側面について着目した佐々木（1999）は、体育授業で「できない」経験をストレスと感じ、そのような状況に対して回避的な対処行動を選択することで、やる気をなくす等の心理的ストレス反応を強めていることを確認している。すなわち、体育授業においてはストレッサー（ストレスの原因）を感じたときに、すぐにやめたり、あきらめたりするといった回避的な対処行動が心理的不適応を引き起こすと考えられる。しかしながら、回避的対処は必ずしも悪いわけではなく、問題なのは1つの対処に固執すること（佐々木，1999）と述べている。つまり、一時的な回避的な対処行動は自尊心を守るために必要ではあるが、それに依存することで、ストレス反応が多岐に渡ると考えられる。

ところで、心理学において態度は、個人の一貫した一定の反応傾向と定義されている（杉山，2005）。また、態度の特徴としては、変化しにくいことが挙げられる（マット・ジャーヴィス，2006）。つまり、体育授業においても、態度が一度形成されてしまうとそれを変容させることは難しいと考えられる。これまでの体育授業に関する態度研究では、体育授業への態度と参加行動には正の関連がある（谷木・坂入，2003）ことが指摘されている。大友ほかの研究（1993，1995）では、体育授業に対する消極的な態度が、学習への従事量や授業中の周囲との言語活動にネガティブな影響を及ぼすことが報告されている。すなわち、体育授業において回避的態度が形成された場合、それは容易には変容せず、学習課題への取り組みを回避しつつける可能性がある。

2) 体育授業における回避的態度と学習成果

学びに向かう力・人間性等の観点別評価として、主体的に学習に取り組む態度が挙げられる。主体的に学習に取り組む態度の評価に際しては、学習の進め方について試行錯誤する等の自らの学習を調整しながら学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要（中央教育審議会，2017）とされている。このように学習者が自ら調整し、意欲的に学習に取り組んでいるかを理解する概念の1つとして学習方略がある。学習方略とは、学習効果を高めることを目指して意図的に行う心理的操作あるいは活動のことである（辰野，1997）。當山ほか（2021）は、体育授業における回避的態度と学習方略との関係について検討を行い、心理・社会・身体要因を理由とした回避的態度が学習方略に負の影

響を及ぼすことを確認している。このことから、心理・社会・身体要因を理由とした回避的態度は、学びに向かう力・人間性等にかかる学習成果を十分に得られないことが示唆された。しかしながら、當山ほか（2021）は、体育授業における回避的態度が学習方略に及ぼす影響の一方向のみの検討である。そのため、体育授業における回避的態度が学習成果を獲得する過程でどのように関わっているのか、または回避的態度と学習成果の因果関係についても厳密に検討することが残された検討課題である。さらに、学習方略は、学びに向かう力・人間性等の評価に関する一側面であり、体育授業における学びに向かう力・人間性の内容及び目標には、仲間の考えや取り組みを認め、各種の運動に取り組むことや生涯にわたって運動に親しむこと（文部科学省，2017a，2017b）が挙げられている。体育授業における回避的態度と学習成果との関係について検討を行う本研究においては、学びに向かう力・人間性等にかかる評価の観点のみならず、内容や目標にも着目し、総合的に学習成果との関係について明らかにすることを目指す。

3) 学習成果としての体育適応感

心理学の領域における適応は、環境からの要請に応じるとともに、自らの要求も充足しながら、環境との調和的關係を保つことである（佐々木，1992）。そして、客体である環境条件に対して適切に適合できていることを適応状態という（佐々木，2006）。この適応状態を示す1指標として適応感が挙げられ（谷井・上地，1994）、これは、個人が環境と適合（フィット）していると意識することと定義されている。つまり、適応感とは個人と環境の適

合性の感覚，すなわち個人が環境と合っていると感じる際の認知と感情である（大久保，2005；大久保・青柳，2003）．

体育授業において学習者の適応に着目した研究として，佐々木（2003）の研究が挙げられる．佐々木（2003）は，中学生を対象に体育授業に対する適応の状態を把握するための尺度を開発した．この尺度は，生徒が体育授業に対してどの程度適応していると認知しているかを把握しようとするものであり（須崎・杉山，2016），厳密には体育適応感を測定していると考えられる．佐々木（2003）によれば，体育授業における適応の状態は，（仲間）との対人関係の適応状態を示す「連帯志向」と，教師や学習内容に対して適応している状態を示す「体育適応」から構成されている．「体育適応」のみならず「連帯志向」が含まれる理由としては，体育授業は学習活動に仲間との様々な相互作用が含まれているため，共に授業に取り組む仲間との人間関係にも適応しなければならない（佐々木，2003）からである．また，「連帯志向」と「体育適応」の各平均値で生徒をそれぞれ4つの適応タイプ（脱連帯型，遊び型，マイペース型，連帯型）に分け，心理的特徴を検討した結果，不適応タイプとされる「脱連帯型」と「遊び型」は，適応タイプである「連帯型」と「マイペース型」よりも心理的ストレス反応の水準が高かった（佐々木，2003）．さらに，その後の研究においても，不適応タイプは適応タイプよりも社会的スキルが低いこと（佐々木，2004）が確認されている．これらの結果から，中学生の体育授業における適応感の低下は，授業内のネガティブな心理的状态（ストレス反応水準が高い，自ら進んで積極的に授業に取り組む態度がみられない，社会的スキルが低い）と結びつくと考えられ，それを支持する知

見も提出されている（須崎・杉山，2015，2016）。

佐々木（2003）は、体育適応感に関係する主体的条件として、体育授業に対する好き嫌いを挙げている。この点については、小学生を対象とする研究において、体育授業が好きと答えた児童は、どちらでもない、嫌いと答えた児童よりも体育適応感が高い（Kaji and Ono, 2020）ことが確認されており、体育授業に対する好意度の違いは、体育適応感に影響を及ぼすことが考えられる。他方で、佐々木（1999）は、体育嫌いは体育授業中で、できないという状況において回避的な対処を選択する傾向が多く、それによって、やる気をなくしたり、自分がいやになったりする等の心理的不適応を引き起こすことを指摘している。これらのことから、体育授業における回避的態度は、体育授業の好意度と体育適応感の関係において媒介する要因であると考えられる。

4) 学習成果としての運動有能感

先述したように、体育授業（文部科学省，2017a，2017b）における学びに向かう力・人間性等の目標は、生涯にわたって運動に親しむことである。生涯にわたって運動を継続するためには、学習者の運動・体育に対する内発的動機づけを促すことが重要である（Ferrer and Weiss, 2000）。Deci et al（1985）は、内発的動機づけの本質は自己決定と有能さの認知であると主張している。また、杉原（2003）によれば、自己決定と有能さの認知は、あくまでも内発的動機づけというひとつの現象の二つの側面を指していると述べている。そして、自己決定ができるということは有能さがあり、また逆に有能であるからこそ自己決定

ができるとし、自己決定の幅を広げるためには有能さの認知を高めることが不可欠であると主張した。このため、学習者の運動に対する内発的動機づけを高め、生涯にわたって運動を継続する態度を育成する体育授業においては、まずは一人一人の学習者の運動に対する有能感（有能さの認知）を高めること重要である（岡澤，2001）。運動に対する有能感は、運動有能感と呼ばれ、運動の成功体験から生まれる「やればできる」という自分に対する自信（杉原，2008）と定義されている。

本邦における運動有能感を測定する代表的な尺度として、岡澤ほか（1996）の運動有能感尺度がある。この尺度は、運動が上手にできるという自信である「身体的有能さの認知」、努力や練習をすれば運動ができるようになるという自信である「統制感」、仲間や教師から受け入れられているという自信である「受容感」の3つの因子から構成されている。このような運動有能感の合計得点が高い者は、低い者と比較して体育やスポーツに対する楽しさや内発的動機づけが高く、授業内で積極的な学習参加が見られることが確認されている（岡澤・馬場，1998；岡澤・三上，1998；岡澤・諏訪，1998）。つまり、体育授業において学習者の運動有能感を高めることで、積極的な学習参加や継続的な運動行動の形成に繋がると期待される。このことから体育科教育の領域では、運動有能感の向上を目指した事例研究（岡澤・真庭，1999；高瀬・石田，2008）や体育授業実践（岡澤・辰巳，1999）が報告されている。

しかしながら、運動有能感は年齢を重ねるにつれて低下することも指摘されている。例えば、西田（1989）は、運動に対する有能感が小学生、中学生、高校生の順に低くなるこ

とを報告している。また、中学生、高校生及び大学生は、小学生よりも「身体的有能さの認知」と「統制感」が低いこと（岡澤ほか，1996）が確認されている。さらに、小学生から高校生までを対象に運動有能感における発達的特徴の解明を試みた岡澤・辻（1998）は、「受容感」の得点は小学4年から高校3年にかけて低下し、「身体的有能さの認知」と「統制感」の得点は小学4年から中学2年までは低下するが、その後（中学3年以降）は低値で横ばい傾向であることを確認している。

岡澤・辻（1998）によれば、運動有能感の低下の要因は、小学生から中学生にかけて他者比較志向や結果重視の能力評価が強く意識されることであり、その結果「身体的有能さの認知」と「統制感」が低下し、運動活動への参加が消極的となることで、「受容感」が低下していくとされている。このことから、他者と比較してできないという自覚は、能力が低いという評価と結びつけられ、運動有能感を低下させていると考えられる。先行研究（波多野・中村，1981；叶，1993）によると、体育授業において運動技能に対する劣等感やそれを強調する要因が運動参加を回避させ、それによって運動に対する喜びが得られなくなることが推察されている。また、佐々木（2019）によれば、運動やスポーツへの取り組みの中で、繰り返しできないことを経験することにより、自らが客観的に劣っていること自覚するようになり、それ以上の失敗や未達成という経験をしないために回避的態度を示すようになるとされている。さらに、岡澤・仲田（1998）は、運動に対する劣等感が運動有能感を低下させることを確認している。これらのことをまとめると、運動課題に取り組む中で、未達成や失敗経験を蓄積しないために回避的に取り組むようになるが、それ

によって、成功体験も減るため、運動有能感が低下するのではないかと考えられる。しかしながら、これまでの体育授業における回避的態度と運動有能感の関係にかかる先行研究（波多野・中村，1981；叶，1993；岡澤・仲田，1998；佐々木・須甲，2016）では、全て横断的データに基づく結果であるため、その因果の方向性について厳密に検討されていないのが現状である。

3. 本研究の目的

本研究の目的は、体育授業における回避的態度と学習成果との関係について明らかにすることである。そのため本研究では、以下の検討を行う。

1. 学びに向かう力・人間性等の内容にかかる仲間とともに各運動に取り組む概念である体育適応感と回避的態度との関係について検討する。
2. 学びに向かう力・人間性等の目標にかかる生涯にわたって運動に親しむ能力として運動有能感を取り上げ、体育授業における回避的態度との関係について検討する。

4. 本研究の意義

本研究では、体育授業における回避的態度と学習成果の関係について明らかにする。第1章では、学びに向かう力・人間性等の内容にかかる学習成果として体育適応感を取り上げ、回避的態度との関係について検討を行う。具体的には、体育授業への好意度と体育適応感の関係において、回避的態度を媒介要因として位置づけ検討する。媒介変数として回避的態度を位置づけることで、学習成果を獲得する過程において回避的態度がどのような働きをするのかについて明らかにすることができると考えられる。

第2章では、学びに向かう力・人間性等の目標にかかる学習成果として運動有能感を取り上げ、体育授業における回避的態度との関係について検討を行う。具体的には、体育授業における回避的態度と運動有能感の因果関係について明らかにする。これによって、体育授業において回避的態度が高まることで、学習成果が得られなくなるのか、あるいは学習成果が得られなくなることで、体育授業に対して回避的態度を抱くようになるのか因果関係について明らかにすることができると考えられる。

これらを明らかにすることで、学習指導要領（文部科学省，2017）で配慮が求められている運動に対して意欲的でない学習者が学習成果を獲得する過程でどのような作用があるのかについて明らかにできると考えられる。

5. 論文構成

本論文のフローチャートは図1に示す通りである。研究1では、体育授業に対する好意度、回避的態度、体育適応感の関係について検討を行う。研究2では、体育授業における回避的態度と運動有能感の関係について検討する。総括では、本研究で得られた結果から学校教育現場における体育授業への提言を行うとともに、今後の課題について示す。

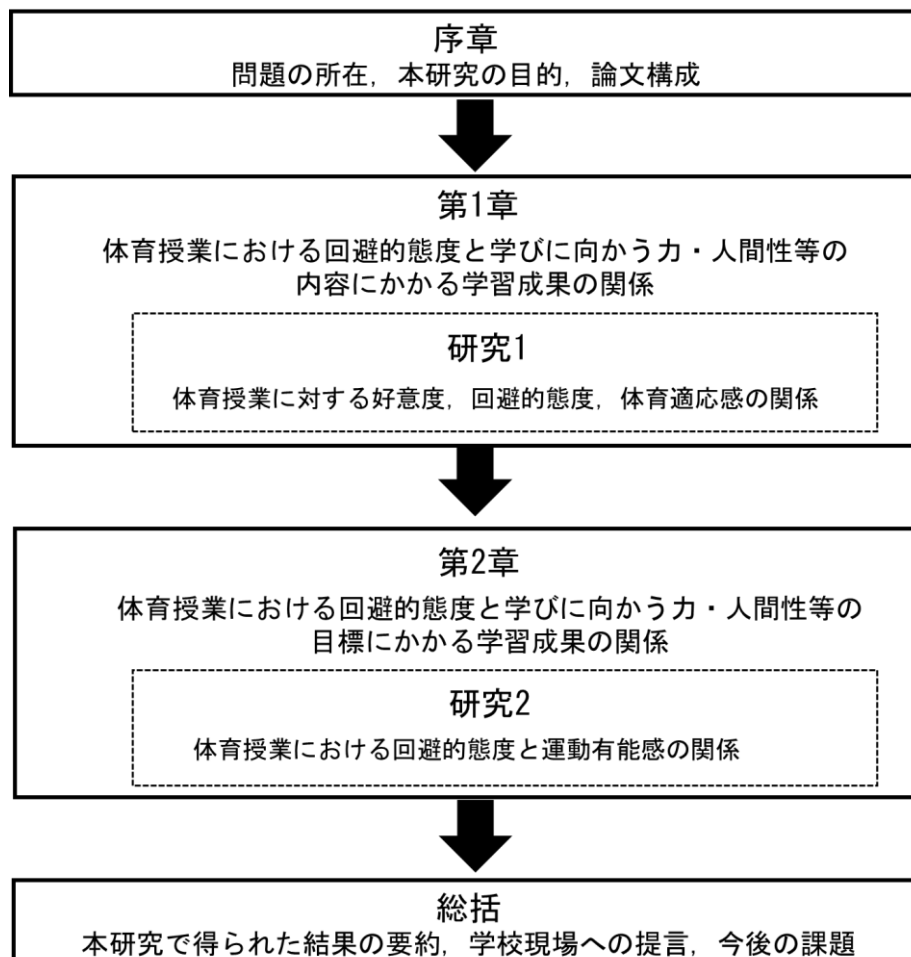


図1 本論文のフローチャート

第 1 章

体育授業における回避的態度と学びに向かう
力・人間性等の内容にかかる学習成果の関係

研究 1 体育授業に対する好意度, 回避的態度, 体育適応感の關係

1. 目的

中学校段階は、第 2 次性徴期のため心身ともに大きく変化し、その一方で個人差が生じること、仲間との比較から強い劣等感を感じる傾向がある（宮本，2016；西田・西田，1990）と指摘されている。また、体育学習における緊張性不安や失敗不安が高まる（西田・西田，1990）ことも確認されている。したがって、中学生は特に体育適応感が低下しやすい時期であることが推察され、中学生を対象とする心理的要因に焦点をあてた検討は、適切な体育授業の展開を考えるための有用な情報の提供につながると期待できる。以上のことから研究 1 では、中学生を対象に体育授業の好意度と体育適応感の關係において回避的態度を媒介変数としたモデルの検証を行う。

2. 方法

1) 調査対象者及び調査時期

関西地域にある公立中学校 2 校に在学する 739 名が調査対象となった。そのうち、データに不備のなかった 708 名（男子 371 名，女子 337 名：平均年齢 $13.92 \pm .89$ ：有効回答率 95.81%）を分析対象者とした。調査時期は，2019 年 2 月上旬から 3 月下旬であった。

2) 調査内容

(1) フェイスシート

基本属性として学年，学級，年齢，性別について尋ねた。

(2) 体育授業に対する好意度

体育授業に対する好意度の測定については，「体育授業に対する好みについてお聞きします。」教示文において，「1. 嫌い」「2. やや嫌い」「3. やや好き」及び「4. 好き」の 4 段階で回答を求めた。

(3) 体育授業における回避的態度を測定する尺度

体育授業における回避的態度の測定には，佐々木・須甲（2016）が作成した「体育授業における劣等コンプレックス尺度」を使用した。この測定尺度は，2 つの下位尺度から構

成されている。1 つ目は、運動スキルの低さを理由とする体育授業における回避的な態度を説明する「C-運動スキル」である。この下位尺度は、5 つの質問項目（例：「運動がうまくないので、いわれたことができなくても仕方がない」「運動に自信がないので、目立たないようにしている」）から構成されている。2 つ目の下位尺度は、運動スキルの劣等感を喚起させる心理社会的及び身体的要因が理由となる回避的態度を説明する「C-心理・社会・身体要因」である。この下位尺度は、6 つの質問項目（例：「できないことができるようになった経験が少ないので、やる気がでない」「仲間に笑われるので、自分から練習しようとしにくい」）から構成されている。回答は、「よくあてはまる」（5 点）から「ほとんどあてはまらない」（1 点）の 5 件法である。これら体育授業における劣等コンプレックス尺度の得点が高いほど、体育授業において回避的態度を示す傾向があることが推察される。本尺度は、佐々木・須甲（2016）によって、小学生・中学生を対象に信頼性及び妥当性が確認されている。

（4）体育適応感を測定する尺度

体育授業への適応感を測定するために、佐々木（2003）が作成した体育授業に対する適応状態を把握するための尺度を用いた。この尺度は、「連帯志向」（8 項目）と「体育適応」（6 項目）の 2 つの下位尺度から構成されている。「連帯志向」の質問項目には、「体育の時間はできるだけ友だちと活動するようにしている」「励まし合ったり教え合ったりする友だちがいる」といった内容が含まれており、体育授業内の友人（仲間）との対人関係に

対する適応感について把握することができる。続いて「体育適応」の質問項目には、「体育の授業に満足している」「体育の先生に対しては親しみを感ずる」といった内容が含まれており、体育授業の学習内容や教師との関わりに対する適応感を把握することができる。これら体育適応感を測定する尺度の得点が高いほど、体育授業に適応できていると認知しているということになる。回答は、「大変よくあてはまる」（5点）から「まったくあてはまらない」（1点）の5件法である。また、信頼性及び妥当性については、佐々木（2003）によって中学生を対象に確認されている。

3) 調査手続き及び倫理的配慮

調査用紙の作成では、体育科教育学に精通する大学教員1名と体育心理学を専攻する大学院生2名によって、質問用紙の内容に不備がないか、調査対象者の個人情報保護が適切か等の点について確認された。次に、複数の中学校の管理職教員と体育教師に、本研究代表者あるいは研究協力者が、研究目的と調査内容について直接口頭で説明し、調査への協力を依頼した。その後、同意が得られた学校に対して調査を実施した。調査実施に際しては、調査協力教員（中学校の体育教師）と改めて内容について協議し、調査内容が研究目的と合致していることや個人情報の保護が守られているか等が確認された。

また、調査票の表紙には、調査がテストではないこと、学校成績とは無関係であること、得られたデータの秘密は守られることが明記され、配布時に調査協力教員が口頭で生徒に説明した。記入済みの調査票は、研究代表者あるいは研究協力者が可能な限り直接回収し

た。直接回収できない場合は、郵送にて研究代表者に送付するよう調査協力教員に依頼した。なお、回収後の調査票については、鍵付きのロッカーに保管し、データ入力時には個人情報 that 特定されない ID 番号が用いられた。これらの手続き及び倫理的配慮は、「ヒトを対象とする研究に関する倫理規程」にしたがって実施された。

4) 仮説モデル

本研究では、体育授業における回避的態度を媒介変数として位置づけた場合の、体育授業に対する好意度と体育適応感の関係について検討する。体育授業に対する好意度と回避的態度の関係に関しては、好意度が回避的認知・行動および態度に負の影響を及ぼす（佐々木, 1999 ; 佐々木・須甲, 2016）ことが確認されている。そこで、体育授業に対する好意度が回避的態度を介して、その回避的態度が体育適応感に寄与するという仮説モデルを設定した。また、Baron and Kenny（1986）によれば、媒介変数は、その効果がどのように、あるいは、なぜ起こるのかを説明するものであり、心理的要因を変数とする因果的関係性の検討では、媒介変数がモデル内に含まれる場合でも、独立変数から従属変数への直接的な効果を考慮したパスを設定することが必要である。したがって、本研究の仮説モデルでも体育授業に対する好意度から体育適応感に対する直接効果のパスを想定することにした（図2）。

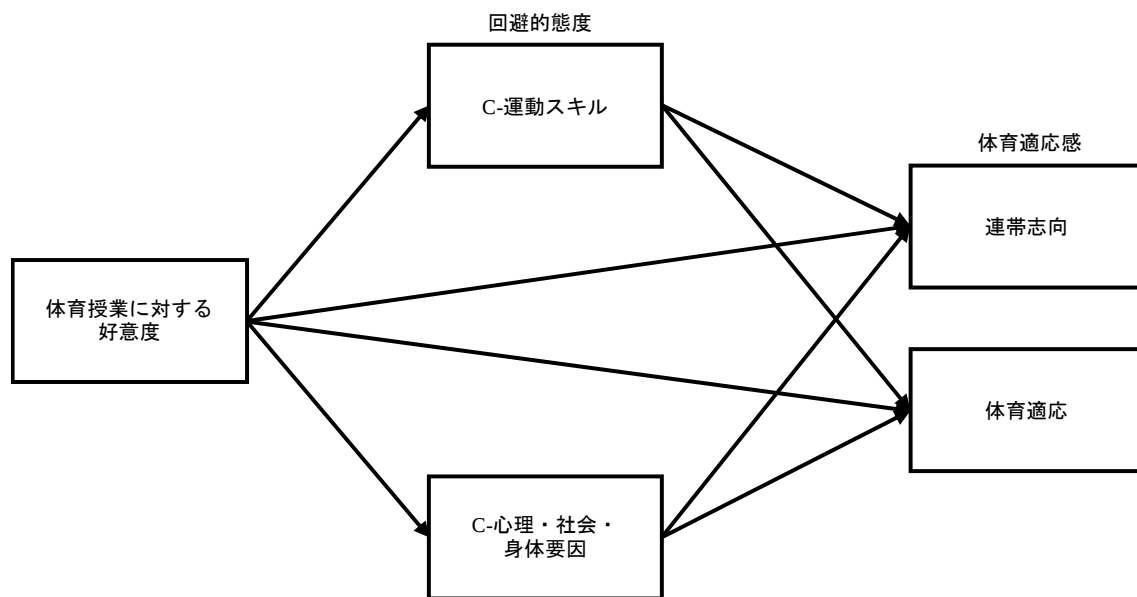


図 2 仮説モデル

5) 統計解析

体育授業に対する好意度と回避的態度が体育適応感に及ぼす影響についてのモデルを検証するために、共分散構造分析を行った。なお、モデルに対する妥当性の判断には、Goodness of Fit Index（以下「GFI」と略す）、Adjusted Goodness of Fit Index（以下「AGFI」と略す）、Comparative Fit Index（以下「CFI」と略す）、Root Mean Square Error of Approximation（以下「RMSEA」と略す）の適合度指標をもとに行うこととした。各適合度指標については、小塩（2017）に倣い、GFI、AGFI、CFIは.900以上、RMSEAは.100未満とした。また、各尺度内容の基本統計量（平均値、標準偏差、相関係数）の算出と体育授業に対する好意度における割合の検討（ χ^2 検定）も行われた。分析には統計パッケージの IBM SPSS Statistics22.0、IBM SPSS Amos24.0 を使用し、有意水準は 5%とした。

3. 結果

1) 体育授業に対する好き嫌いの人数構成

体育授業に対する好き嫌いの人数構成については、体育授業に対して嫌いと回答した生徒が 66 名、やや嫌いと回答した生徒が 121 名、やや好きと回答した生徒が 271 名、好きと回答した生徒が 250 名であった。また、 χ^2 検定の結果、体育授業に対する好き嫌いの人数の偏りが有意であった ($\chi^2=167.36$, $p<.05$)。残差分析では、体育授業に対して好き、やや好きと回答した生徒は、やや嫌い、嫌いと回答した生徒よりも多いことが示された (表 1)。

表 1 体育授業に対する好き嫌いの人数構成

	嫌い	やや嫌い	やや好き	好き	合計人数
人数	66名 (9.32%)	121名 (17.09%)	271名 (38.28%)	250名 (35.31%)	708名 (100%)
残差	-111.0	-56.0	94.0	73.0	

$\chi^2=167.36$ $p<.05$

2) 体育授業に対する好意度及び回避的態度と体育適応感の相関関係

表 2 は、各尺度内容の基本統計量（平均値、標準偏差、相関係数）の結果である。各尺度間の相関係数については、体育授業に対する好意度は「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」と負の相関（順に $r=-.62$, $r=-.56$ ）が認められ、連帯志向及び体育適応と正の相関（順に $r=.46$, $r=.52$ ）が確認された。続いて、「C-運動スキル」は「C-心理・社会・

身体要因」と正の相関 ($r=.83$) が示され、連帯志向及び体育適応と負の相関 (順に $r=-.41$, $r=-.39$) が認められた。また、「C-心理・社会・身体要因」は、連帯志向及び体育適応と負の相関 (順に $r=-.51$, $r=-.40$) が確認された。さらに、連帯志向は体育適応と正の相関 ($r=.43$) が示された。

表 2 各尺度の基本統計量

	平均値	標準偏差	1	2	3	4	5
1. 体育授業に対する好意度	3.00	.95	—				
2. C-運動スキル	12.98	4.96	-.62*	—			
3. C-心理・社会・身体要因	12.77	5.27	-.56*	.83*	—		
4. 連帯志向	30.15	5.25	.46*	-.41*	-.51*	—	
5. 体育適応	21.46	4.70	.52*	-.39*	-.40*	.43*	—

* $p<.05$

3) 体育授業に対する好意度及び回避的態度と体育適応感の関連

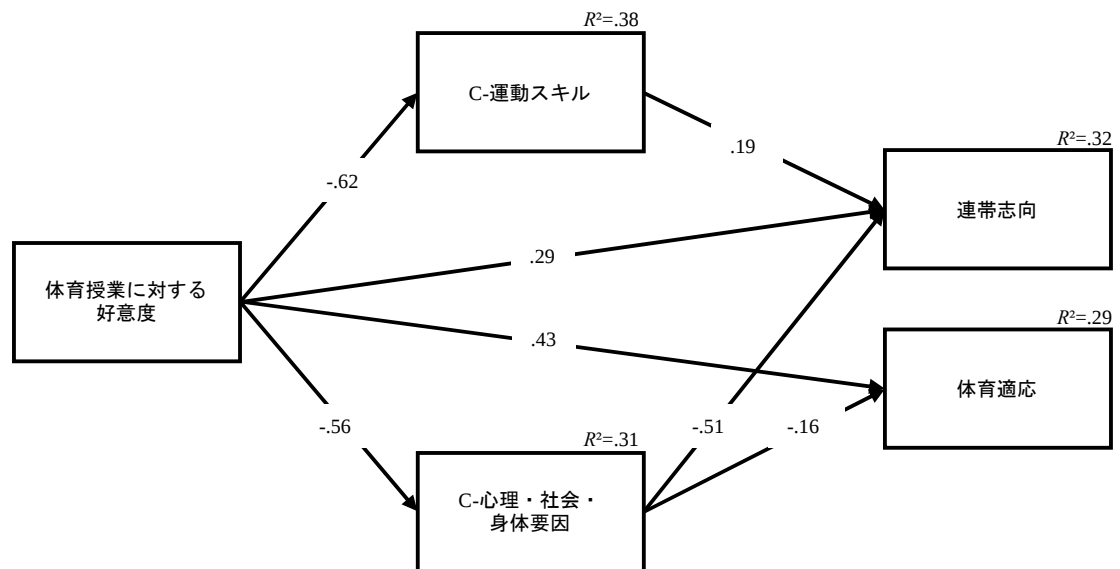
本研究では、回避的態度を媒介変数とした場合の、体育授業に対する好意度と体育適応感の関係について検討するために共分散構造分析を行った。分析の結果、モデルの適合度は、 $GFI=1.000$, $AGFI=.999$, $CFI=1.000$, $RMSEA=.000$ であり、基準を満たす値が得られた。説明力を示す決定係数 (以下「 R^2 」とする) は、独立変数全体が従属変数を予測・説明する程度である (小塩, 2018)。一般的に、 R^2 は 0.5 以上が理想である (対馬, 2008)。劣等コンプレックス尺度の下位尺度である「C-運動スキル」が $R^2=.38$, 「C-心理・社会・身体要因」が $R^2=.31$ であった。また、体育適応感の下位尺度においては、連帯志向が $R^2=.32$, 体育適応が $R^2=.29$ を示した。

標準偏回帰係数については、体育授業に対する好意度から連帯志向に対して、直接的で有意な正のパス ($\beta=.29, p<.05$) が示された。また、回避的態度を媒介する間接的なパスとしては、体育授業に対する好意度が「C-運動スキル」に有意な負のパス ($\beta=-.62, p<.05$) を与え、その「C-運動スキル」が連帯志向に対して有意な正のパス ($\beta=.19, p<.05$) を与えていることが確認された。さらに、体育授業に対する好意度が「C-心理・社会・身体要因」に有意な負のパス ($\beta=-.56, p<.05$) を与え、その「C-心理・社会・身体要因」が連帯志向に負のパス ($\beta=-.51, p<.05$) を及ぼすことが示された。なお、体育授業に対する好意度から連帯志向への直接効果 ($\beta=.29$) は、「C-運動スキル」を介した間接効果 ($-.62 \times .19 \doteq -.12$) よりも大きい値であり、「C-心理・社会・身体要因」を介した間接効果 ($-.56 \times -.51 \doteq .29$) と同程度の値であった。

続いて、体育授業に対する好意度から体育適応への関係については、直接的に有意な正のパス ($\beta=.43, p<.05$) が示された。また、回避的態度を媒介する間接的な影響については、体育授業に対する好意度が「C-心理・社会・身体要因」に有意な負のパス ($\beta=-.56, p<.05$) を与え、その「C-心理・社会・身体要因」が体育適応に負のパス ($\beta=-.16, p<.05$) を与えていることが確認された。

なお、体育授業に対する好意度が「C-運動スキル」に有意な負のパス ($\beta=-.62, p<.05$) を及ぼすことが確認されたが、その「C-運動スキル」から体育適応には有意なパスは認められなかった。また、体育授業に対する好意度が体育適応に及ぼす直接効果 ($\beta=.43$) は、「C-心理・社会・身体要因」を介した間接効果 ($-.56 \times -.16 \doteq .09$) よりも、大きい値を示し

た (図 3).



モデルの適合度指標

GFI=1.000 AGFI=.999 CFI=1.000 RMSEA=.000

†パス上の値はすべて構造化推定値である.

†† R^2 は決定係数を示す.

†††図示したパス係数は, 有意性 ($p<.05$) が認められたものである.

図 3 体育授業に対する好意度及び回避的態度と体育適応感の関係

4. 考察

本研究では、中学生を対象に回避的態度を媒介変数とした場合の、体育授業に対する好意度と体育適応感の関係について検討するために仮説モデルを設定した。そして、共分散構造分析によるモデルの妥当性について検証を行った。分析結果に基づき、第1に、体育授業に対する好意度、「C-運動スキル」、及び体育適応感の関係、第2に、体育授業に対する好意度、「C-心理・社会・身体要因」、及び体育適応感の関係について考察を行う。

1) 体育授業に対する好意度、「C-運動スキル」、及び体育適応感の関係

体育授業に対する好意度、「C-運動スキル」、及び体育適応感の関連をみると、体育授業に対する好意度は、「C-運動スキル」へ負のパスが確認され、さらにこれを媒介して「連帯志向」に正のパスが示された。これは体育授業に対する好意度が高い場合には、授業での回避的態度が低減するが、それによって体育授業内の友人との関わりが低下することを示している。また、逆に解釈すれば、体育授業に対する好意度が低い場合には、運動技能が低いことを理由に学習課題を避ける一方で、仲間と活動には積極的になることを示している。佐々木（2003）によれば、体育授業が嫌いではなく、学習課題には前向きで自分の考えに基づき積極的に取り組むが、仲間とはあまり関わらない「マイペース型」の生徒と、体育授業が嫌いで学習課題には消極的だが、仲間と過ごすことを志向する「遊び型」の生徒がそれぞれ存在する。これら「マイペース型」は、体育授業に適応できているタイプで

あり、「遊び型」は上手く適応できていない不適応タイプとされている。本研究で示された結果においては、好意度が高いことを起点とする場合は、佐々木（2003）の示した「マイペース型」の生徒が、一方の好意度が低いことを起点とする場合は、「遊び型」の生徒がそれぞれ該当しているのではないかと考えられる。運動技能が低いことを理由とした回避的態度は、適応タイプ（マイペース型）と不適応タイプ（遊び型）における体育への好意度と体育適応感を結ぶ心理的要因になっていることが示唆される。

なお、体育授業に対する好意度は「C-運動スキル」へ負のパスが確認されたが、これを介して体育適応には有意なパスが認められなかった。このことは、体育授業に対する好意度が高くなり、運動技能の低さを理由に回避的に取り組むことがなくなっても、学習内容や教師との関係への適応には影響しないことを示している。体育授業に満足できるかどうかの重要な要因が、運動ができるかできないかである（佐々木・須甲，2016）ということに基づけば、単に好意度の高まりと回避的態度の解消だけでは不十分であり、それに運動ができるということの結果に結びつかない限り、学習内容や教師への適応までには至らないのではないかと考えられる。

2) 体育授業に対する好意度，「C-心理・社会・身体要因」，及び体育適応感の関係

体育授業に対する好意度，「C-心理・社会・身体要因」，及び体育適応感の関連について着目すると，体育授業に対する好意度は，「C-心理・社会・身体要因」へ負のパスが確認され，その「C-心理・社会・身体要因」から連帯志向と体育適応に負のパスが示された。こ

これは体育授業に対する好意度が高い場合は、心理社会的及び身体的要因が理由となる回避的態度が低下し、そのことが体育授業内の友人との対人関係に対する適応と学習内容や教師との関わりに対する適応の向上につながることを示している。体育好きは、「仲間からの受容体験の認知」や「運動への効力感」が体育嫌いよりも高い傾向にある（賀川・竹岡，2002）と指摘されている。このような体育好きの生徒は、授業内で仲間から笑われたり、自分には体力がないと考えたりすることが少なく、積極的に学習に取り組んでいると考えられる。また、「C-心理・社会・身体要因」は、学習効果を高めるための学習方略に負の影響を及ぼす（當山ほか，2021）とされている。したがって、「C-心理・社会・身体要因」が抑制されれば、効果的な学習方略が選択・実施されると期待できる。さらに、学習効果を高めることを意図した自己調整学習方略は、連帯志向と体育適応を促す（須崎・杉山，2015）ことが示されている。このことから、「C-心理・社会・身体要因」が抑制されれば、主体的な学習への取り組みによって、仲間や教師との関わりが増え、「連帯志向」や「体育適応」が高まると考えられる。

5. 要約

第1章の結果は、以下の2点にまとめることができる。

- ・体育授業に対する好意度は、「C-運動スキル」へ負のパスが確認され、さらにこれを媒介して「連帯志向」に正のパスが示された。
- ・体育授業に対する好意度は、「C-心理・社会・身体要因」へ負のパスが確認され、さらにこれを媒介して「連帯志向」と「体育適応」に負のパスが示された。

第 2 章

体育授業における回避的態度と学びに向かう
力・人間性等の目標にかかる学習成果の関係

研究 2 体育授業における回避的態度と運動有能感の関係

1. 目的

児童期後期から青年期前期にかけては、身長や体重が急激に発達する、いわゆる第二急進期と呼ばれる時期であり（森，2008），このような時期では今までできていた運動ができなくなる場面が増加し、体育に対して苦手意識を持ったり、運動やスポーツに取り組む意欲が低下したりする（梅村ほか，2021）とされている．また，小学校体育では学級単位でクラスの担任教師が授業を実施しているが，中学校体育になると複数学級で体育科の教師が授業を担当するというように小学校高学年と中学1年生では授業形態が大きく異なっている．さらに，運動有能感の発達的变化（岡澤ほか，1996）や体育授業における回避的態度の先行研究（佐々木・須甲，2016）では性差があることが確認されている．

以上のことから研究2では，体育授業における回避的態度と運動有能感の因果関係について明らかにするために，小学校高学年と中学1年生に着目し，男女差も考慮しつつ，検討を行うこととした．

2. 方法

1) 調査対象者及び調査時期

小学校高学年と中学 1 年生を対象に調査を 3 回実施した。そのうち、データに不備のなかった小学 5, 6 年生 155 名（男子 64 名, 女子 91 名）と中学 1 年生 330 名（男子 180 名, 女子 150 名）を最終分析に用いた。なお調査対象校は, 国立の小学校 1 校と国立および公立の中学校 3 校であった。調査時期は, 小学校は 2019 年の 5 月, 7 月, 10 月であり, 中学校は 2019 年の 6 月, 10 月, 2020 年 2 月であった。これら各学校の調査時期のインターバル及び調査時期の設定は, 協力校におけるそれぞれの年間計画を考慮した上で, 現職教員との協議において児童・生徒への負担や授業の妨げにならないよう独自に設定したものである。

2) 調査内容

(1) フェイスシート

基本属性として学年, 学級, 年齢, 性別, 学籍番号について尋ねた。

(2) 体育授業における回避的態度を測定する尺度

体育授業における回避的態度の測定には, 研究 1 で取り上げた佐々木・須甲 (2016) が開発した体育授業における劣等コンプレックス尺度を用いた。

(3) 運動有能感を測定する尺度

運動有能感を測定する尺度には、岡澤ほか（1996）によって作成された運動有能感尺度を用いた。この尺度は「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の3つの下位尺度から構成されている。身体的有能さの認知は「運動能力がすぐれている」「たいていの運動は上手にできる」等、自己の運動能力や運動技能に対する自信を説明する下位尺度である。続いて、統制感「練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思う」「努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思う」等、自己の努力や練習によって運動をコントロールできるという自信を説明する下位尺度である。最後に、受容感「先生が励ましたり応援してくれる」「一緒に運動する友だちがいる」等、運動場面において周囲から受け入れられているという自信を説明する下位尺度である。これら各下位尺度は、それぞれ4項目から構成されており、「よく当てはまる」（5点）から「全く当てはまらない」（1点）の5件法で回答を求めた。なお、運動有能感尺度得点が高いほど、運動に対してやればできるという自信が高いことが推察される。本尺度は、岡澤ほか（1996）によって小学生から大学生までを対象に信頼性及び妥当性が確認されている。

3) 調査手続き及び倫理的配慮

本調査を実施するにあたり、調査内容について体育・スポーツ心理学を専門とする大学教員1名、中学校保健体育教員2名、小学校教員免許あるいは中高保健体育教員免許のい

ずれかを有する大学院生3名と協議した。その結果、調査内容が先行研究において十分に吟味されていることもあって、対象者の人権を侵害するような事柄が含まれていないことが確認された。次に、調査実施に向けては、研究代表者が調査の趣旨及び調査内容を学校長、保健体育担当教員に説明し、さらに職員会議での本調査実施の可否に関する審議を依頼した。その結果、調査内容が運動有能感や体育授業における回避的態度に特化していること、学籍番号以外の個人情報について記入しない調査であることを理由として、保護者への同意を不要とすることが了承された。また、調査の途中であっても辞退できること、学校運営上の本来のスケジュールを優先し調査を中断・中止できること、が事前に確認された。さらに、調査票の表紙には、調査がテストでないこと、学校の成績と関係ないこと、得られたデータの秘密が守られることが明記され、児童生徒に対して調査協力教員によって口頭にて説明された。記入された調査票については、複数回のデータを一致させるためにクラスと学籍番号の記載を任意で求めたが、データ入力時にはそれとは別のID番号が用いられた。記入された調査票は、調査協力教員によって本研究代表者宛に郵送、あるいは本研究代表者が調査協力校を訪問し、手渡しによる回収を行った。なお、これらの手続き及び倫理的配慮は、「ヒトを対象とする研究に関する倫理規程」にしたがって実施された。

4) 仮説モデル

本研究では、縦断データにおける変数間の因果関係を推定する方法の1つである交差遅れ効果モデルを用いる。このモデルは、縦断データを用いて変数間の影響をモデルに組み

込んだ因果関係を分析する手法（Finkel, 1995）であり，変数間の関係を3時点で測定することによって，「変数X1（1時点目）→変数X2（2時点目）→変数X3（3時点目）」といった循環的な影響過程の有無について明確な形で検討することが可能である（高比良ほか，2006）．

また，体育授業における動機づけ雰囲気，目標志向性，生きる力の因果関係について縦断研究を行った中須賀ほか（2018）は，生きる力の変動が他教科の授業や学校行事，学内外の友人関係，部活動参加等，様々な要因から影響を受けていることを指摘している．本研究においても，体育授業における回避的態度と運動有能感を検討する場合，中須賀ほか（2018）と同様に誤差変数となる要因から影響を強く受けることが懸念される．そのため，これらを観測変数として用いた場合，誤差変数の影響で因果係数の大きさが真の値より小さく推定されてしまう可能性がある（高比良ほか，2006）．したがって本研究では，このような希薄化を回避する方法の1つとされている潜在変数における交差遅れ効果モデルを採用することにした（図4）．なお，モデルの構築においては，本研究と同様に潜在変数を用いて交差遅れ効果モデルの検証を行った西田ほか（2014）と高城・星（2015）を参考にし，同一観測変数の各時点間における誤差相関と，各時点の潜在変数間の誤差相関をモデルに組み込んだ．また，島本・石井（2010）にならい，1時点目と2時点目，2時点目と3時点目の同一の変数間におけるパス（安定効果）及び変数間におけるパス（交差遅れ効果）と誤差共分散に等値制約を設けた．

モデル内のパスの解釈については，例えば，図4のパスAとA'が有意な負の値の場合に

は、回避的態度が運動有能感を低下させることを意味している。また、図1のパスBとB'が有意な負の値の場合、運動有能感が回避的態度を低下させるという因果関係が推定されることになる。パスA、A'とパスB、B'いずれも有意な負のパスを示す時には双方向に因果関係が存在し、回避的態度が増長することによって運動有能感が低下する場合と、その逆の運動有能感が向上することによって回避的態度が低下する場合があるといえ、いずれの要因も起点となりうると解釈される。

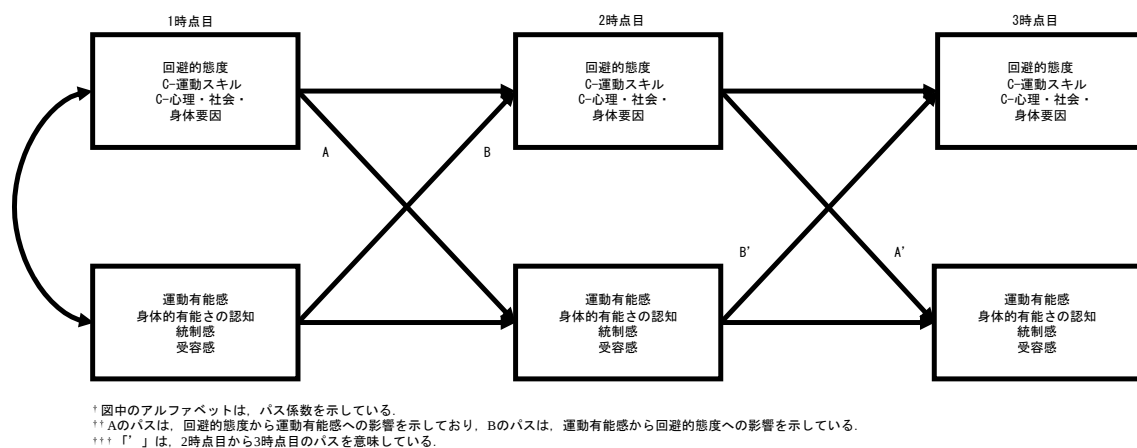


図4 分析モデル

5) 統計解析

構造方程式モデリングにより、交差遅れ効果モデルの検証を行った。モデル採択の判断は、本研究と同様に潜在変数を用いて交差遅れ効果モデルを検証した西田ほか（2014）と高城・星（2015）を参考にし、CFI、RMSEAの各適合度指標をもとに行うこととした。研

究1 で使用した GFI と AGFI は、適合度指標の中でも、自由度が高い場合は値が大きくなるとされている。また、観測変数の数が 30 を超えてしまうと自由度が高まるため GFI と AGFI を使用しないと割り切った方が良い（豊田, 1998 ; 豊田・真柳, 2001）とされている。本研究においては、観測変数が 30 を超えるため、GFI と AGFI を適合指標に含めないこととした。また、本研究の分析モデルと同様に潜在変数を用いた交差遅れ効果モデルの先行研究（野崎, 2012 ; 西田ほか, 2014 ; 高城・星, 2015）では、CFI と RMSEA が用いられているため、これらを適合度指標として用いた。CFI と RMSEA の適合度指標は、研究1 と同様に、小塩（2017）に倣い、CFI は.900 以上、RMSEA は.100 未満とした。したがって、本研究におけるモデル採択基準は、CFI は.900 以上、RMSEA は.100 未満とした。モデル内のパス係数については、説明変数が 1 単位増えたときの、目的変数の予測値の変化量（影響力）を標準化した標準化偏回帰係数（以下「 β 」と略す）を示している（清水・荘島, 2017）。

また、本研究では、3 時点の交差遅れ効果モデルにおける体育授業における回避的態度と運動有能感の関係について男子と女子でパスの値に異質性が認められるのかを検討するために、多母集団同時分析を実施した。多母集団同時分析におけるパスの値に関する男女間の差異については、小塩（2018）を参考に、パラメーター間の差に対する検定統計量の値が絶対値で 1.96 以上であれば、5%水準で男女間のパスが有意であると判断した。なお、分析には統計パッケージの IBM SPSS Statistics 22.0 ならびに IBM SPSS Amos 24.0 を使用し、5%を統計的有意水準とした。

3. 結果

1) 各尺度の基本統計量

分析に先立って、各尺度の基本統計量と信頼性を算出した。そして、各尺度得点の平均値及び標準偏差と信頼性を時点ごとに示した（表 3）。なお、すべての尺度の α 係数は.80 以上であり、高い信頼性が確認されたことから、回避的態度と運動有能感は 3 時点で同じ構成概念を測定できているといえる。

表 3 小学校高学年と中学 1 年生における各尺度の基本統計量

	小学高学年 (155名)									中学1年生 (330名)								
	1時点目 (2019年5月)			2時点目 (2019年7月)			3時点目 (2019年10月)			1時点目 (2019年6月)			2時点目 (2019年10月)			3時点目 (2020年2月)		
	平均値	標準偏差	α 係数	平均値	標準偏差	α 係数	平均値	標準偏差	α 係数	平均値	標準偏差	α 係数	平均値	標準偏差	α 係数	平均値	標準偏差	α 係数
回避的態度																		
C-運動スキル	9.96	4.59	.87	9.83	4.52	.88	9.41	4.61	.90	11.05	4.74	.88	11.28	5.13	.89	11.63	5.22	.91
C-心理・社会・身体要因	10.32	4.65	.90	9.88	4.30	.89	9.48	3.96	.85	10.87	5.14	.90	10.96	5.16	.90	11.62	5.68	.92
運動有能感																		
身体的有能さの認知	12.94	4.33	.91	12.85	4.41	.90	12.64	4.64	.91	11.33	4.30	.90	11.53	4.27	.90	11.45	4.39	.92
統制感	17.04	3.35	.90	17.50	3.26	.94	17.52	3.35	.93	16.03	3.85	.91	16.08	3.89	.93	15.96	3.96	.93
受容感	15.91	3.61	.83	16.21	3.59	.84	16.22	3.59	.85	16.11	3.27	.78	16.35	3.49	.82	16.30	3.51	.87

2) モデルの適合度

本研究における目的を遂行するために、劣等コンプレックス尺度と運動有能感尺度を用いて、3 時点の交差遅れ効果モデルを検証した。その結果、各モデルの適合度指標の値は、小学校高学年においては CFI=.837—.930, RMSEA=.054—.078 であった（表 4）。また、中学 1 年生においては CFI=.900—.962, RMSEA=.038—.053 が確認された（表 5）。小学

校高学年の CFI において一部基準を満たすことができなかったのは、多母集団同時分析の実施に伴い観測変数が増加したことが要因として挙げられる。野崎（2012）は、潜在変数を用いた交差遅れ効果モデルにおける多母集団同時分析では観測変数が通常より増加し、自由度が高まることから、CFI の値が低くともモデルが有用でないことを意味しないと指摘している。本研究において示された全ての分析モデルは、RMSEA の適合度指標が基準を満たす値であったことから、本モデルは各変数間の因果関係を解釈する上で利用可能なモデルであると判断された。

3) 回避的態度と運動有能感の関係

(1) 小学校高学年の場合

小学校高学年の「C-運動スキル」と運動有能感の因果関係については、図 5 に示す通りである。また、図 6 は「C-心理・社会・身体要因」と運動有能感の因果関係について示すものである。さらに、表 4 はそれら図に示す全てのパスをまとめたものである。

はじめに、小学校高学年男子において、回避的態度を起点とした運動有能感への影響としては、「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」が「統制感」に負の影響を及ぼすことが認められた。具体的には、1 時点目の「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」から 2 時点目の「統制感」に負のパス（順に $\beta = -.28, -.29, p < .05$ ）が認められ、2 時点目の「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」から 3 時点目の「統制感」に負のパス（順に $\beta = -.27, -.25, p < .05$ ）が確認された。次に、運動有能感を起点とした回避的態度

への影響としては、「身体的有能さの認知」から「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」への負の影響が確認された。具体的には、1 時点目の「身体的有能さの認知」から 2 時点目の「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta=-.29, -.24, p<.05$ ）が認められ、2 時点目の「身体的有能さの認知」から 3 時点目の「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta=-.29, -.25, p<.05$ ）が確認された。このことから、小学校高学年男子は、回避的態度が高まることで「統制感」が低下することが確認された。その一方で、「身体的有能さの認知」が高まることで回避的態度が抑制されることも示された。

続いて、小学校高学年女子において、回避的態度を起点とした運動有能感への影響としては、「C-運動スキル」から「統制感」への負の影響が認められた。具体的には、1 時点目の「C-運動スキル」から 2 時点目の「統制感」に負のパス（ $\beta=-.16, p<.05$ ）が認められ、2 時点目の「C-運動スキル」から 3 時点目の「統制感」に負のパス（ $\beta=-.18, p<.05$ ）が確認された。一方で、運動有能感を起点とした回避的態度への影響としては、「身体的有能さの認知」から「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」への負の影響が確認された。具体的には、1 時点目の「身体的有能さの認知」から 2 時点目の「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta=-.26, -.31, p<.05$ ）が認められ、2 時点目の「身体的有能さの認知」から 3 時点目の「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta=-.27, -.35, p<.05$ ）が確認された。また、「受容感」と「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」においては、「受容感」から「C-運動スキル」及び「C-心理・

社会・身体要因」に負の影響を及ぼし、さらにそこから「受容感」に負の影響を及ぼす循環的な関係と、「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」から「受容感」に負の影響を及ぼし、さらにそこから「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」に負の影響を及ぼすといった双方向の循環的な関係が認められた。具体的には、「受容感」から「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」への循環的な負の関係については、1時点目の「受容感」から2時点目の「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta = -.13, -.19, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから3時点目の「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.14, -.18, p < .05$ ）が確認された。次に、「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」から「受容感」への循環的な負の関係については、1時点目の「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」から2時点目の「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.14, -.16, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから3時点目の「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta = -.14, -.21, p < .05$ ）が確認された。このことから小学校高学年女子は、「C-運動スキル」が高まることで「統制感」が低下することが示された。一方で、「身体的有能さの認知」が高まることで、「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」が低下することも明らかにされた。また、「受容感」と「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」において双方向の循環的な負の関係が確認され、強い回避的態度は「受容感」を低下させ、さらにその低下が回避的態度を増長させることが認められた。逆に、高い「受容感」は回避的態度を抑制し、さらにその抑制が「受容感」を向上させることも示された。

小学校高学年の男女におけるパス係数の差異については、「C-心理・社会・身体要因」から「統制感」の負の影響と「受容感」から「C-心理・社会・身体要因」の負の影響において有意差が認められた。まず「C-心理・社会・身体要因」から「統制感」の影響については、「C-心理・社会・身体要因（1 時点目）→統制感（2 時点目）」、「C-心理・社会・身体要因（2 時点目）→統制感（3 時点目）」（順に男子 $\beta=-.29, -.25$; 女子 $\beta=.00, .00$, 男子のみ $p<.05$, 一対比較の検定統計量は 2.09）に有意差が認められ、男子が女子よりも影響力が強いことが示された。また、「受容感」から「C-心理・社会・身体要因」の影響については、「受容感（1 時点目）→C-心理・社会・身体要因（2 時点目）」、「受容感（2 時点目）→C-心理・社会・身体要因（3 時点目）」（順に男子 $\beta=.01, .01$; 女子 $\beta=-.19, -.21$, 女子のみ $p<.05$, 一対比較の検定統計量は-2.08）に有意差が認められ、女子が男子よりも影響力が強いことが示された。

表 4 小学校高学年における回避的態度と運動有能感の関係

		1回目→2回目		2回目→3回目		適合度指標	
		男子	女子	男子	女子	CFI	RMSEA
C-運動スキルと運動有能感の関係	C-運動スキル→身体的有能さの認知	-.03	-.02	-.02	-.02	.930	.054
	身体的有能さの認知→C-運動スキル	-.29*	-.26*	-.29*	-.27*		
	C-運動スキル→統制感	-.28*	-.16*	-.27*	-.18*	.869	.075
	統制感→C-運動スキル	-.06	.09	-.06	.10		
	C-運動スキル→受容感	.03	-.14*	.03	-.14*	.901	.059
	受容感→C-運動スキル	-.09	-.13*	-.11	-.14*		
C-心理・社会・身体要因と運動有能感の関係	C-心理・社会・身体要因→身体的有能さの認知	.01	.03	.01	.03	.880	.068
	身体的有能さの認知→C-心理・社会・身体要因	-.24*	-.31*	-.25*	-.35*		
	C-心理・社会・身体要因→統制感	-.29*	> .00	-.25*	> .00	.840	.078
	統制感→C-心理・社会・身体要因	-.04	-.10	-.03	-.10		
	C-心理・社会・身体要因→受容感	-.08	-.16*	-.07	-.18*	.837	.073
	受容感→C-心理・社会・身体要因	.01	< -.19*	.01	< -.21*		

*のついたパス係数は、全て有意性が認められたものである。

* $p < .05$

††不等号は、男女差が認められたものである。

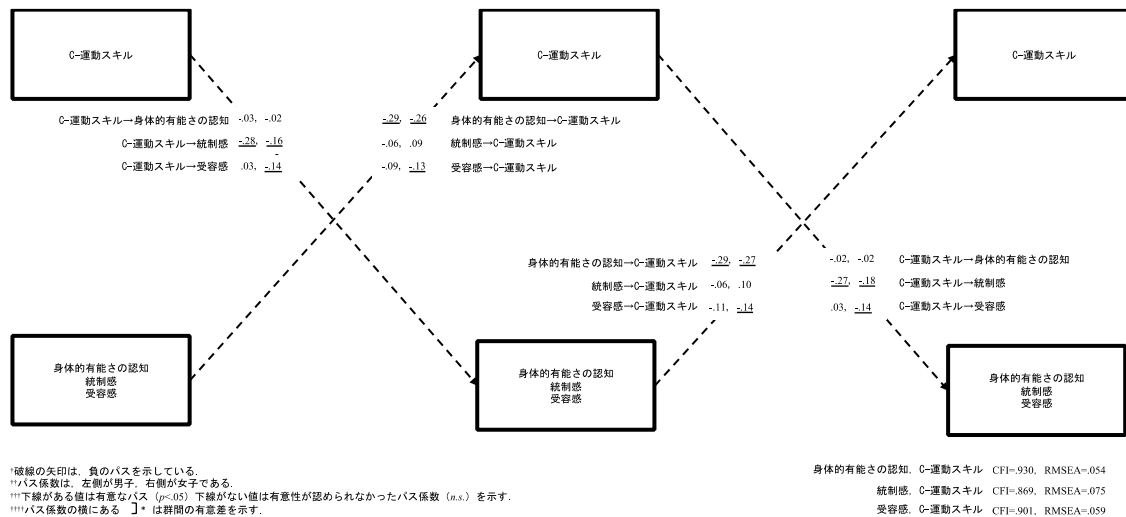


図 5 小学校高学年における C-運動スキルと運動有能感の因果関係

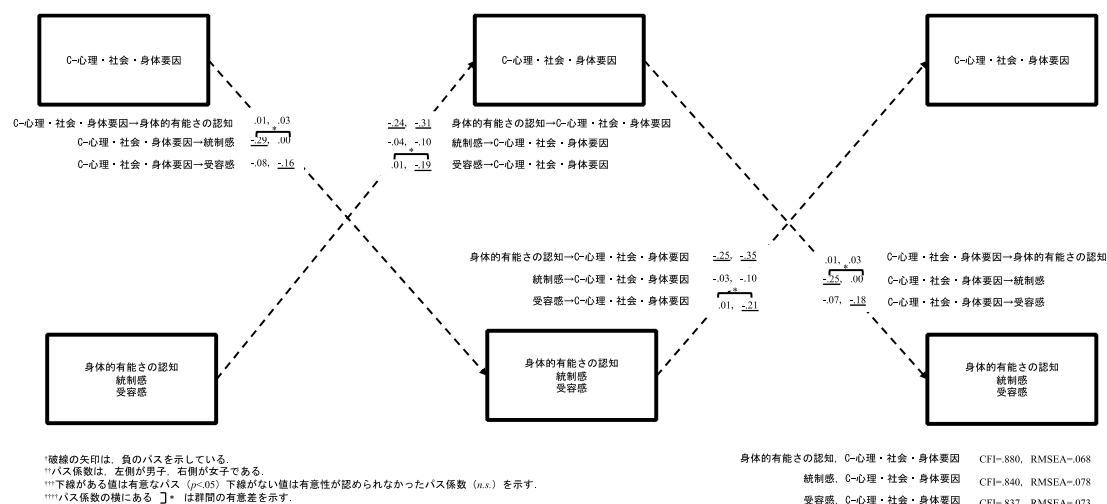


図 6 小学校高学年における C-心理・社会・身体要因と運動有能感の因果関係

(2) 中学 1 年生の場合

中学 1 年生の「C-運動スキル」と運動有能感の因果関係については、図 7 で示す通りである。また、図 8 は「C-心理・社会・身体要因」と運動有能感の因果関係について示している。さらに、表 5 はそれら図に示す全てのパスをまとめたものである。

中学 1 年生男子においては、回避的態度と運動有能感との間で、双方向の循環的な負の関係が認められた。すなわち、回避的態度から運動有能感に負の影響を及ぼし、さらにそこから回避的態度に負の影響を及ぼす循環的な関係と運動有能感から回避的態度に負の影響を及ぼし、さらにそこから回避的態度に負の影響を及ぼすといった循環的な関係が見出された。まず、「C-運動スキル」から運動有能感への循環的な負の関係については、1 時点目の「C-運動スキル」から 2 時点目の「身体的有能さの認知」「統制感」及び「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.18, -.28, -.18, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから 3 時点目の「C-運

動スキル」に負のパス（順に $\beta = -.20, -.16, -.17, p < .05$ ）が確認された。次に、運動有能感から「C-運動スキル」への循環的な負の関係については、1 時点目の「身体的有能さの認知」「統制感」及び「受容感」から 2 時点目の「C-運動スキル」に負のパス（順に $\beta = -.20, -.19, -.16, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから 3 時点目の「身体的有能さの認知」「統制感」及び「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.19, -.31, -.20, p < .05$ ）が示された。続いて、「C-心理・社会・身体要因」から運動有能感への循環的な負の関係については、1 時点目の「C-心理・社会・身体要因」から 2 時点目の「身体的有能さの認知」「統制感」及び「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.15, -.22, -.16, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから 3 時点目の「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta = -.19, -.22, -.20, p < .05$ ）が確認された。一方で、運動有能感から「C-心理・社会・身体要因」への循環的な負の関係については、1 時点目の「身体的有能さの認知」「統制感」及び「受容感」から 2 時点目の「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta = -.19, -.25, -.19, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから 3 時点目の「身体的有能さの認知」「統制感」及び「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.15, -.23, -.17, p < .05$ ）が示された。このことから中学 1 年生男子においては、強い回避的態度は運動有能感を低下させ、その低下がさらに回避的態度を増長させてしまうことが認められた。逆に高い運動有能感は回避的態度を抑制し、さらにその抑制が運動有能感の向上に繋がることも示された。

中学 1 年生女子においては、「C-運動スキル」と「身体的有能さの認知」及び「受容感」の関係に双方向の循環的な負の関係が認められた。すなわち、「C-運動スキル」から「身体

的有能さの認知」及び「受容感」に負の影響を及ぼし、さらにそこから「C-運動スキル」に負の影響を及ぼすといった循環的な関係と、「身体的有能さの認知」及び「受容感」から「C-運動スキル」に負の影響を及ぼし、さらにそこから「身体的有能さの認知」及び「受容感」に負の影響を及ぼす循環的な関係が見出された。まず、「C-運動スキル」から「身体的有能さの認知」及び「受容感」の循環的な負の関係については、1時点目の「C-運動スキル」から2時点目の「身体的有能さの認知」及び「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.17, -.14, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから3時点目の「C-運動スキル」に負のパス（順に $\beta = -.14, -.11, p < .05$ ）が確認された。次に、「身体的有能さの認知」及び「受容感」から「C-運動スキル」への循環的な負の関係については、1時点目の「身体的有能さの認知」及び「受容感」から2時点目の「C-運動スキル」に負のパス（順に $\beta = -.15, -.10, p < .05$ ）が認められ、さらにそこから3時点目の「身体的有能さの認知」及び「受容感」に負のパス（順に $\beta = -.18, -.13, p < .05$ ）が示された。

また、回避的態度を起点とした運動有能感への影響として、「C-心理・社会・身体要因」から「受容感」への負の影響が認められた。具体的には、1時点目の「C-心理・社会・身体要因」から2時点目の「受容感」に負のパス（ $\beta = -.16, p < .05$ ）が認められ、2時点目の「C-心理・社会・身体要因」から3時点目の「受容感」に負のパス（ $\beta = -.16, p < .05$ ）が確認された。さらに、運動有能感を起点とした回避的態度への影響として、「身体的有能さの認知」は「C-心理・社会・身体要因」に対して、「統制感」は「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」に対して負の影響が認められた。具体的には、1時点目の「身体的有能さの認

知」から2時点目の「C-心理・社会・身体要因」に負のパス ($\beta=-.12, p<.05$) が認められ、

2 時点目の「身体的有能さの認知」から3 時点目の「C-心理・社会・身体要因」に負のパス ($\beta=-.11$) が示された。また、1 時点目の「統制感」から2 時点目の「C-運動スキル」と

「C-心理・社会・身体要因」に負のパス ($\beta=-.20, -.23, p<.05$) が認められ、2 時点目の「統制感」から3 時点目の「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」に負のパス（順に $\beta=-.19, -.21, p<.05$) が確認された。

表 5 中学 1 年生における回避的態度と運動有能感の因果関係

		1回目→2回目		2回目→3回目		適合度指標	
		男子	女子	男子	女子	CFI	RMSEA
C-運動スキルと運動有能感の関係	C-運動スキル→身体的有能さの認知	-.18*	-.17*	-.19*	-.18*	.957	.041
	身体的有能さの認知→C-運動スキル	-.20*	-.15*	-.20*	-.14*		
	C-運動スキル→統制感	-.28*	-.14	-.31*	-.13	.962	.038
	統制感→C-運動スキル	-.19*	-.20*	-.16*	-.19*		
	C-運動スキル→受容感	-.18*	-.14*	-.20*	-.13*	.932	.046
	受容感→C-運動スキル	-.16*	-.10*	-.17*	-.11*		
C-心理・社会・身体要因と運動有能感の関係	C-心理・社会・身体要因→身体的有能さの認知	-.15*	-.08	-.15*	-.09	.943	.044
	身体的有能さの認知→C-心理・社会・身体要因	-.19*	-.12*	-.19*	-.11*		
	C-心理・社会・身体要因→統制感	-.22*	-.16	-.23*	-.16	.935	.047
	統制感→C-心理・社会・身体要因	-.25*	-.23*	-.22*	-.21*		
	C-心理・社会・身体要因→受容感	-.16*	-.16*	-.17*	-.16*	.900	.053
	受容感→C-心理・社会・身体要因	-.19*	-.08	-.20*	-.08		

[†]*のついたパス係数は、全て有意性が認められたものである。

* $p<.05$

^{††}不等号は、男女差が認められたものである。

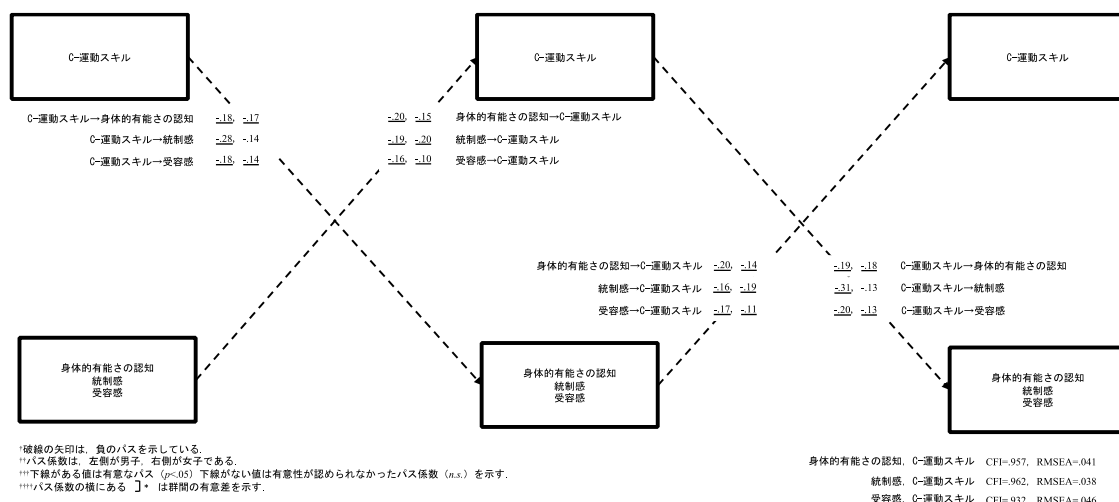


図 7 中学 1 年生における C-運動スキルと運動有能感の因果関係

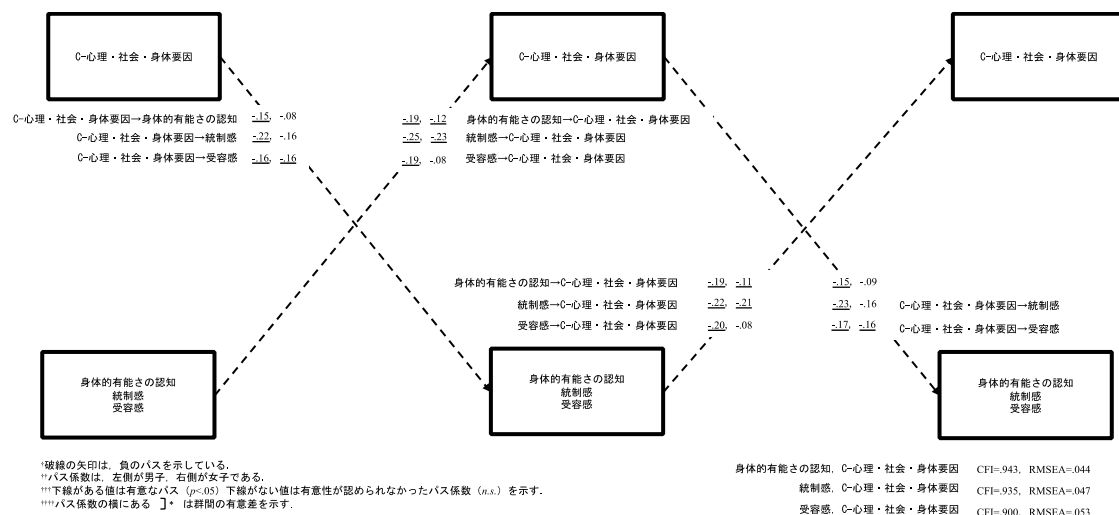


図 8 中学 1 年生における C-心理・社会・身体要因と運動有能感の因果関係

4. 考察

本研究では、小学校高学年と中学1年生それぞれの体育授業における回避的態度と運動有能感の因果関係について明らかにすることが目的であった。本研究における目的を遂行するために、劣等コンプレックス尺度と運動有能感尺度を用いて、3時点の交差遅れ効果モデルを使って検証した。分析では、小学校高学年と中学1年生の男子と女子それぞれにおいてパスの値が異なるのかどうかを検討するために、多母集団同時分析を実施した。以下に、本研究によって得られた結果を小学校高学年と中学1年生のそれぞれについて考察する。

1) 小学校高学年における回避的態度と運動有能感の関係

体育授業における回避的態度から運動有能感への影響については、男女共通して「C-運動スキル」が「統制感」を低下させることが示された。このことから、男女ともに運動技能の低さを理由とした回避的態度の増長は、「統制感」を低下させることを示唆している。これは、「運動が苦手なので」や「運動がうまくないので」という運動技能への消極的認知に基づく「C-運動スキル」が高い者は、運動学習場面においても技能の上達といった肯定的な結果を予期することができず、努力することを諦めるようになるのではないかと考えられる。次に、運動有能感から回避的態度の影響については、男女ともに「身体的有能さの認知」から「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」に負の影響を及ぼすことが

確認された。これは、「身体的有能さの認知」が高ければ、体育授業での回避的態度の表出を抑制させることができることを示唆している。佐々木・須甲（2016）は、運動に対する有能感が「C-運動スキル」と「C-心理・社会・身体要因」を低下させることを確認している。また、森（2000）は、運動経験のなかで有能感をどの程度認知するのかということが、その後の運動に取り組む態度や姿勢につながることを述べている。つまり、過去の運動経験によって獲得された有能感が体育授業での運動参加にも肯定的な影響を及ぼしているのではないかと考えられる。

次に、男子では、「C-心理・社会・身体要因」が「統制感」を低下させることが確認された。これは、能力や技能が客観的に劣っていることを自覚させる自らの性格や体力、あるいは課題達成の経験に関わる主体的要因や他者が関わる社会的要因を理由とする回避的態度は、努力すればできるという自信を低下させることを示唆している。佐々木（1999）によれば、他者からの中傷や干渉がストレスとなる場合には、たとえ課題遂行時の練習内容に問題がなかったとしても、新たな練習や課題に取り組むといった行動が抑制されることが指摘されている。このことから、練習によって課題が達成できそうであっても、周囲から中傷されたり、低い評価を受けたりする可能性がある場合には回避的態度を示すようになるのではないかと考えられる。

一方、女子では、「受容感」が「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」と循環的な関係にあることが認められた。北見・吉野（2008）は、授業中の学習者同士の賞賛や励まし等、の肯定的な言葉かけが「受容感」を高めることを報告している。また、「受容感」

は、「運動をしている時、友だちや先生が励ましたり、応援してくれます」という項目から構成されているように、周囲からの肯定的な言葉かけによって支えられていると考えられる。また、小学 4-6 年生の運動意識について検討を行った山下ほか（2016）によれば、運動活動において女子は男子よりも周囲（仲間や教師）からの応援や賞賛を重視していることを報告している。つまり、小学校高学年女子は、仲間や教師からどのように見られているかが、体育授業においても重要視されていると考えられる。このことは、例えば、体育授業において周囲から肯定的に見られていると認識している小学校高学年女子は、体育授業の運動課題に積極的に取り組むことができるが、一方でそれとは逆に、運動課題に回避的に取り組むことで周囲から賞賛される機会が減り、それによって周囲から受け入れられているという自信が低下するのではないかと考えられる。

2) 中学 1 年生における回避的態度と運動有能感の関係

中学 1 年生では、男女ともに「身体的有能さの認知」及び「受容感」と「C-運動スキル」の関係において双方向の循環的な負の関係が示された。また、男子においては、運動有能感を説明する「身体的有能さの認知」「統制感」及び「受容感」と回避的態度を説明する「C-運動スキル」及び「C-心理・社会・身体要因」との間に、双方向の循環的な負の関係が確認された。森（2000）の指摘に基づけば、運動への取り組みによって成功経験を得た者は、有能感の獲得と将来への肯定的な期待から積極的行動が強化されるのに対し、失敗経験を積んだ者は、無力感が形成され成長や上達への期待が薄れ、回避的な行動が強化される。

このように運動有能感の向上が起点となり好循環を生むか、あるいは回避的態度の増長が起点となり悪循環を生むかは、運動場面における成功あるいは失敗の経験が左右するのではないかと考えられる。しかし本研究では、対象者の運動場面における成功や失敗経験に関して考察を深めるデータ収集は行われておらず、今後児童・生徒の運動経験といった要因についても検討していく必要があるといえる。

女子において「身体的有能さの認知」と「統制感」が「C-心理・社会・身体要因」を低下させることが示された。このことから、運動ができるあるいは努力や練習をすれば運動ができるという自信を高めることによって、運動技能以外の要因を理由とした回避的態度が低下すると考えられる。女子においては運動有能感の低さが、体育授業における劣等感を生む（田島・小野，2013）とされている。また、運動能力の低い女子ほど、周囲の目線や友だちの評価を気にする傾向にある（濱口ほか，2019）。このことから、運動有能感が高まるような授業を提供することで自信を持たせることができれば、周囲からのネガティブな態度（例：仲間からの嘲笑）に惑わされることなく、積極的に学習に取り組むことができるようになるのではないかと考えられる。また、「C-心理・社会・身体要因」は、「受容感」を低下させることも確認された。「C-心理・社会・身体要因」は、「気が小さい」や「仲間に笑われる」等、運動スキルの劣等感を喚起させる心理社会的及び身体的要因を理由に運動課題に対する回避的な考え方や行動を説明する因子である（佐々木・須甲，2016）。これらのことから、課題達成に関わる運動技能以外の主体的要因（例：性格や過去の経験）や他者が関わる社会的要因（例：笑われる）を理由とした回避的態度は、仲間や教師から

受け入れられているという自信を低下させることを示唆している。例えば、運動が苦手な者が体育授業に参加をする際、個人の身体的特性を考慮していない運動課題の設定や失敗をしたら笑われる学習雰囲気では、授業に参加することに不安を感じる事が考えられる。そのため、安心して授業に取り組むことができず、授業内で教師や仲間と関わることを避けるようになり、それによって良好な対人関係を築くことが困難となるのではないかと推察される。

5. 要約

第2章の結果は、以下の4点にまとめることができる。

- ・小学校高学年男子は、体育授業における回避的態度が高まることで「統制感」が低下することも確認された。その一方で、「身体的有能さの認知」が高まることで、回避的態度は低下することが示された。
- ・小学校高学年女子は、「受容感」と回避的態度において双方向の循環的な負の関係が確認された。「C-運動スキル」が高まることで、「統制感」が低下することも示された。その一方で、「身体的有能さの認知」の向上が、回避的態度を低下させることが認められた。
- ・中学1年生男子においては、回避的態度と運動有能感において双方向の循環的な負の関係が確認された。
- ・中学1年生女子は、「身体的有能さの認知」及び「受容感」と「C-心理・社会・身体要因」の関係において双方向の循環的な負の関係が示された。また、「C-心理・社会・身体要因」が高まることで、「受容感」が低下することが確認された。さらに、「身体的有能さの認知」と「統制感」が高まることで、「C-心理・社会・身体要因」が低下することが示された。

第 3 章

総括

1. 本研究で得られた結果の要約

博士論文では、体育授業における回避的態度と学習成果との関係について明らかにすることを目的とした。研究1では、学びに向かう力・人間性等の内容にかかる学習成果として体育適応感を取り上げ、回避的態度との関係について検討を行った。具体的には、体育授業への好意度と体育適応感の関係において、回避的態度を媒介要因として位置づけ検討した。その結果、体育授業に対する好意度は、「C-心理・社会・身体的要因」を低下させ、それによって連帯志向と体育適応が高まるという間接効果が確認された。つまり、体育適応感の構成要因である連帯志向と体育適応の両方の低下を防ぐためには、特に心理・社会・身体的要因を理由に回避的態度を示す学習者への配慮が必要である。また、本研究において、「C-運動スキル」は授業内で仲間との適応を高めることが示唆されたが、それは学習内容に適応しておらず、単に仲間と戯れているだけの「遊び型」の学習者である可能性が推察された。このことから、体育授業において不適応タイプとされる「遊び型」の学習者の生起させないためには、「C-運動スキル」の抑制が効果的であると考えられる。

次に研究2では、学びに向かう力・人間性等の目標にかかる学習成果として運動有能感を取り上げ、体育授業における回避的態度との関係について検討を行った。まず小学校高学年では、男女ともに「C-運動スキル」が「統制感」に負の影響を及ぼすことが確認された。また、高学年女子のみ「C-運動スキル」と「受容感」に負の循環的な関係が認められた。続いて中学1年生男子では、「C-運動スキル」と運動有能感に双方向の循環的な負の

関係が示された。また、中学1年生女子は、「C-運動スキル」と「身体的有能さの認知」及び「受容感」の関係において双方向の循環的な負の関係が認められた。

次に「C-心理・社会・身体要因」においては、小学校高学年では男子のみ「C-心理・社会・身体要因」が「統制感」に負の影響を及ぼすことが確認された。また、小学校高学年女子では、「C-心理・社会・身体要因」と「受容感」に双方向の循環的な負の関係が示された。続いて中学1年生男子においては、「C-心理・社会・身体要因」と運動有能感に双方向の循環的な負の関係が認められた。また、中学1年生女子は、「C-心理・社会・身体要因」は「受容感」への負の影響が確認された。

2. 学校現場への提言

研究1において体育授業に対する好意度は、「C-心理・社会・身体的要因」を低下させ、それによって「連帯志向」と「体育適応」が高まるという間接効果が確認された。また、當山ほか（2021）において「C-心理・社会・身体的要因」が学習方略を低下させることが確認されている。つまり、体育適応感や学習方略の低下を防ぐためには、心理・社会・身体的要因を理由に回避的態度を示す学習者への配慮が必要である。以下に、研究2の結果を用いて「C-心理・社会・身体要因」を抑制する方法について述べる。

研究2において、小学校高学年では、男女ともに「身体的有能さの認知」が「C-心理・社会・身体要因」を低下させることが示された。このことから、小学校高学年では自己の能力や技能に対する自信を持つことによって、「C-心理・社会・身体要因」を抑制することができると考えられる。「身体的有能さの認知」は、「運動能力が優れています」「運動について自信をもっているほうです」というように、運動能力に対する肯定的認知により構成されている。元塚（2010）によれば、「身体的有能さの認知」を高める指導方略として、個人の技能の伸びに着目する個人内評価を行うことや、個人対個人の対戦（例：柔道）や記録の比較によって競い合う種目では集団対集団で行うことが効果的とされている。また、特に児童期は、他者比較によって有能感が判断されるため、試合の結果に基づいて有能さを評価する傾向がある（ホーン・ハリス，2008）。しかし、スポーツ場面で勝ち続けることは困難であり、勝利した一部の者のみしか有能感を得ることができないと考えられる。その

ため、一人でも多くのものが自己の能力や技能に対する自信を持てるようにするためには、自己比較に基づいて有能感を得ることができるよう工夫する必要がある。ホーン・ハリス（2008）によれば、児童期において有能感を獲得する方法として、個人技能の進歩を示した個人パフォーマンス改善チャートの活用や、個人や集団の進歩や改善を時間の経過とともに具体的に測定できるような練習（例：ドリルの導入）が効果的であるとされている。そして、これらの取り組みに加え、運動技能の低さを認知させる事柄を把握し、それに対して配慮していくことで、多くの学習者が運動能力に対する自信を高めることができ、心理・社会・身体要因を理由とした回避的態度を抑制することができるのではないと考える。

続いて中学1年男子では、「C-心理・社会・身体要因」と運動有能感の下位尺度との間に負の循環的な関係が認められた。このことから、中学1年男子においては初期段階で運動有能感を高めることができれば、「C-心理・社会・身体要因」を低下させることができると考えられる。運動有能感の高め方としては、「統制感」と「受容感」を高めた結果として「身体的有能さの認知」を向上させることが望ましいとされている（岡澤，2001）。「統制感」を高める方法としては、生徒が「できそうだ」と感じられるスモールステップの課題設定や記録の伸びがわかる学習カードの利用、共同学習が挙げられる。例えば、スモールステップの課題を設定することで運動技能が低い学習者でも取り組めるようになり、そこで成功体験を得ることができれば、より一層積極的に取り組めるようになるのではないかと考える。また、「受容感」を高める方法として、競争場面やゲーム中の自分の意思によって活動でき、その活動が仲間から肯定的に評価される機会や場面を設けることが効果的である

といえる。「受容感」のように肯定的な授業雰囲気であれば、運動技能の低さを強調するようなネガティブな発言が減り、このようなことを理由とした回避的態度が抑制されるのではないかと考えられる。

最後に、中学1年女子では「統制感」が「C-心理・社会・身体要因」を低下させることが示された。このことから、中学1年女子では、まずは努力すればできるという自信を高めることで、心理・社会・身体的要因を理由とした回避的態度を抑制することができると考えられる。一般的に、第二性徴である中学1年生は、女子が男子と対戦して身体的に勝ることは容易ではない。そのため、勝敗ではなく技能の上達に着目し、可能な限り運動技能に対する劣等感を喚起させない指導方略を選択することで、女子においても努力したらできるという自信を得ることができ、回避的な取り組みも抑制されるのではないかと考える。

3. 今後の課題

1) 学習環境を含めた検討

本研究では、体育授業における回避的態度や体育適応感、運動有能感という個人内の要因に着目した。これらの要因間において学習内容や指導方略を加えた検討を進めることによって、体育授業における回避的態度が体育適応感や運動有能感に及ぼす負の影響を緩和させる学習環境づくりを提案できるようになると考えられる。

2) 実践への適用

本研究では、体育授業における回避的態度と学習成果の関係について明らかにするために、研究1では横断調査、研究2では縦断調査を行った。本研究によって得られた結果の有効性を実証するためには、介入研究も必要になると考えられる。例えば、研究2において中学1年生は、「C-心理・社会・身体要因」を抑制することによって運動有能感が高まることが示唆された。「C-心理・社会・身体要因」は、運動技能が低いことを認識させる要因が理由となる回避的態度とされている。そのため、まずはどのようなことが運動技能の低さの認識を引き起こす要因となっているのかを特定し、それらの要因に配慮した授業を展開することで「C-心理・社会・身体要因」が抑制され、結果として運動有能感が高まるのかということについて検討する必要があると考えられる。

3) 行動側面の検討

本研究では、学びに向かう力・人間性等にかかる学習成果を獲得するためには、体育授業における回避的態度を抑制する必要があることが示唆された。しかしながら、実際の学校現場において、多項目からなる質問紙を用いた調査等を通じて回避的態度を抱く者を捉えることは必ずしも容易ではない。そのため、学習者の行動的な特徴から回避的態度を抱く者を把握するための方法についても検討することが必要であると考えられる。

4) 種目ごとの検討

本研究では、体育授業の回避的態度と適応感、運動領域全般の有能感について測定し、検討を行った。しかしながら、これらの心理的要因は、運動種目の好き嫌いあるいは得意・不得意によって異なると考えられる。そのため、運動種目ごとの回避的態度と運動有能感について測定を行い、それぞれの関係について検討することも今後求められる。

5) C-運動スキルの解釈について

C-運動スキルは、運動技能の低さを理由とした回避的態度とされている。運動技能の低さを理由とした回避的態度を抱く学習者の中には、努力することで運動技能を高めることができるが、技能の低さを理由に回避的態度を示す者と、そもそも運動技能の向上が困難であり(例:運動遅滞)、技能の低さを理由に回避的態度を示す者が存在すると考えられる。前者と後者では、運動に対する動機づけが異なると考えられる。そのため今後は、C-運動

スキルにおいて、努力すれば、運動技能が高まる可能性があるにもかかわらず運動技能の低さを理由に回避的態度を示す学習者と、そもそも基礎的な運動技能の習得が難しく、技能の低さを理由に回避的態度を示す学習者を分けて、検討することも求められるだろう。

文献

Adler, A. (1932) Chapter 3 Feelings of inferiority and superiority, In: What life should mean to you.

Porter, A. (ed.), Martino Publishing, pp. 49-70.

アドラー：岸見一郎訳・野田俊作監訳（1996）第三章 劣等コンプレックスと優越コンプレックス．個人心理学講義 生きることの科学．一光社，pp.62-82．＜In: The science of living, H. L. Ansbacher, Doubleday Anchor Books, 1969 [Original: 1929]>．

Ansbacher, H. L. and Ansbacher, R. R. (1956) Inferiority and superiority complexes, The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings. Basic Books, pp.256-262.

Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51 (6) : 1173-1182.

ベネッセ教育総合研究所（2005）平成 16・17 年度文部省委嘱調査「義務教育に関する意識調査」報告書．

ベネッセ教育総合研究所（2015）小中学生の学びに関する調査報告書．

Carlson, T. B. (1995) We hate gym: Student alienation from physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 14 : 467-477.

Deci E. L. and Ryan R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

Ferrer, C.E. and Weiss, M. R. (2000) Predictors of intrinsic motivation among adolescent students

- in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport.*, 71 (3) : 267-279.
- Finkel, S. E. (1995) 3. Models of reciprocal causation, *Causal analysis with panel data*. Sage Publications, pp.22-44.
- Griffith, J. and Powers, R. L. (2007) *Inferiority complex, The lexicon of Adlerian psychology*. Adlerian Psychology Associates, p.59.
- 濱口あずさ・春日晃章・南輝良々・後藤千穂・古田真太郎 (2019) 女子児童の体力特性と運動および体育授業に対する嫌悪感の関連. *岐阜大学教育学部研究報告(自然科学)*, 43 : 99-106.
- 阪田尚彦 (2003) 下手な子の心理を読み取ろう. *体育科教育*, 51 (2) : 16-19.
- 長谷川悦示 (2002) 体育嫌いを生まないための教師の心得と方策. *体育科教育*, 50 (3) : 22-27.
- 波多野義郎・中村精男 (1981) 「運動ぎらい」の生成機序に関する事例研究. *体育学研究*, 26 (3) : 177-187.
- ホーン・ハリス (2008) 第8章 子どもの有能感：コーチおよび親に対する示唆. *スモール・スミス編：市村操一・杉山佳生・山本裕二監訳, ジュニアスポーツの心理学*. 大修館書店, pp.109-128. <Frank L.S. and Ronald E. S. *Children and youth in sport*, Kendall-Hunt Publishers.[Original: 2002]>
- 兵頭寛・河野昭 (1992) 体育嫌いを生起させる要因の研究—体育授業における教師行動について—. *愛知大学教育学部紀要教育科学*, 38 (2) : 163-174.

伊藤精男・波多野義郎（1982）「体育授業ぎらい」の生起に関する因果推論の試み．体育学研究，27：239-246．

今関豊一（2019）育成を目指す3つの資質・能力とこれからの学習評価．体育科教育，67（5）：12-15．

賀川昌明・竹岡伸一（2002）小学校高学年児童の体育授業に対する好意度を決定する要因分析．鳴門教育大学学校教育実践センター紀要，17：159-165．

Kaji, M., and Ono, Y. (2020) Structure of subjective adjustment to physical education classes for elementary school students. Japan. International Journal of Sport and Health Science, 18：57-66.

神奈川県立体育センター（2018）「学びに向かう力，人間性等」を育む体育の授業づくりの提案—高等学校における「協力」「参画」「共生」を育成する協同学習による実践を通して—．

叶俊文（1993）体育における動機づけに関する検討—体育嫌いから変容するための要因について—．皇學館大学紀要，31：221-242．

加藤優（2018）「苦手な児童」と「意欲的でない児童」の指導の在り方—「小学校学習指導要領解説 体育編」を題材に—．都留文科大学研究紀要，87：1-17．

北見裕・吉野聡（2008）器械運動の授業における教え合い学び合い活動が生徒の運動有能感に及ぼす影響—中学校体育における実践事例の分析を通して—．茨城大学教育実践研究，27：77-90．

マット・ジャーヴィス：工藤和俊・平田智秋訳（2006）第3章スポーツに対する態度．ス

スポーツ心理学入門. 新曜社, pp.35-55.

宮本乙女 (2016) 第3章 保健体育教師の専門性—保健体育教師論—. 鈴木直樹ほか編,
学び手の視点から創る中学校・高等学校の保健体育授業<体育編>. 大学教育出版,
pp.25-34.

水間玲子 (2000) 劣等感. 久世敏雄・齋藤耕二監 福富護・二宮克美・高木秀明・大野久・
白井利明編, 青年心理学事典. 福村出版, p.213.

文部科学省 (2017a) 小学校学習指導要領解説 体育編. 東山書房.

文部科学省 (2017b) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房.

文部科学省 (2021) 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの
一体的な充実に関する参考資料.

森司朗 (2000) 6章 スポーツにおける内発的動機づけ 運動有能感と無力感. 杉原隆・
船越正康・工藤孝幾・中込四郎編, スポーツ心理学の世界. 福村出版, pp.83-94.

森司朗 (2008) ④児童期・青年期の運動発達. スポーツ心理学会編, スポーツ心理学事典.
大修館書店, pp.95-99.

元塚敏彦 (2010) 運動有能感を高める指導方略. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖
編, 新版体育科教育学入門. 大修館書店. pp.110-116.

長野康平 (2023) 大学生は過去の体育授業にどのようなイメージをもっているのか?—過去
の体育の好意度と現在の身体活動量の関連—. 比治山大学短期大学部紀要, 58:1-8.

中須賀巧・阪田俊輔・杉山佳生 (2018) 体育学習における動機づけ雰囲気, 目標志向性,

生きる力の因果関係の推定. 体育学研究, 63 (2) : 623-639.

西田保 (1989) 体育における学習意欲検査 (AMPET) の標準化に関する研究—達成動機づけ論的アプローチ—. 体育学研究, 34 (1) : 45-62.

西田保・西田紀江 (1990) 体育における学習意欲の発達の推移. 総合保健体育科学, 13 (1) : 47-54.

西田裕紀子・丹下智香子・富田真紀子・安藤富士子・下方浩史 (2014) 高齢者における知能と抑うつとの相互関係: 交差遅延効果モデルによる検討. 発達心理学研究, 25 (1) : 76-86.

野崎優樹 (2012) 自己領域と他者領域の区分に基づいたレジリエンス及びストレス経験からの成長と情動知能の関連. パーソナリティ研究, 20 (3) : 179-192.

大久保智生 (2005) 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—. 教育心理学研究, 53 (3) : 307-319.

大久保智生・青柳肇 (2003) 大学生用適応感尺度の作成の試み—個人-環境の適合性の視点から. パーソナリティ研究, 12 (1) : 38-39.

大友智・清藤昭裕・高橋健夫・岡澤祥訓・米田博行・沢田啓二・谷俊光 (1993) 生徒の体育授業に対する愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響. スポーツ教育学研究, 13 (1) : 25-34.

大友智・岡澤祥訓・清藤昭裕・神田大吾・高橋健夫（1995）生徒特性が教師と生徒の言語

活動に及ぼす影響—特に，生徒の体育授業に対する愛好的態度及び技能について—．スポ

ーツ教育学研究，15（2）：81-89.

岡澤祥訓（1996）身体的有能感と運動種目の達成との関係—小学校児童を対象にして—．

Proceedings of 2nd tukuba international workshop on sport education, 67-73.

岡澤祥訓（2001）生涯体育・スポーツの実践者の育成をめざした体育授業—運動有能感の

視点から—．近藤英男編，新世紀スポーツ文化論—体育学論叢（Ⅳ）普及版．タイムス，

pp.273-289.

岡澤祥訓・馬場浩行（1998）運動有能感が体育授業中の生徒行動に及ぼす影響．体育科教

育，46（10）：43-45.

岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎（1996）運動有能感の構造とその発達及び性差に関する

研究．スポーツ教育学研究，16（2）：145-155.

岡澤祥訓・真庭美保（1999）有能感運動を高める方法 その 1—現職教師に対するインタ

ビューの結果から—．体育科教育，47（1）：49-51.

岡澤祥訓・三上憲孝（1998）体育・スポーツにおける「内発的動機づけ」と「運動有能感」

との関係．体育科教育，46（7）：47-49.

岡澤祥訓・仲田幸代（1998）運動嫌いと運動有能感との関係．体育科教育，47（13）：42-

44.

岡澤祥訓・諏訪祐一郎（1998）「運動の楽しさ」と「運動有能感」との関係．体育科教育，

46 (8) : 44-46.

岡澤祥訓・辰巳善之 (1999) 運動有能感を高めるセストボールの授業実践. 体育科教育,

47 (9) : 46-49.

岡澤祥訓・辻朋枝 (1998) 運動有能感の発達傾向に関して. 体育科教育, 46(6) : 54-56.

Ono, Y. and Kaji, M. (2020) Development of the physical competence scale for elementary school students in Japan. International Journal of Sport and Health Science, 18 : 122-133.

小塩真司 (2017) はじめての共分散構造分析 (第 2 版) —Amos によるパス解析. 東京図書株式会社.

小塩真司 (2018) SPSS と Amos による心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで [第 3 版]. 東京図書.

重松良祐・西澤誠人 (2015) 小学校から高等学校までの体育の好き嫌いと大学での運動習慣. 教育医学, 61 (2) : 217-224.

佐々木万丈 (1999) 体育学習における能力的不適応経験時のコーピングと心理的ストレス反応の関係 : 中学生の場合. 体育学研究, 44 (5) : 445-456.

佐々木万丈 (2003) 体育の授業に対する適応 : 中学生の場合. 体育学研究, 48 (2) : 153-167.

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 (5) : 423-434.

佐々木万丈 (2006) 適応状態. 日本体育学会監修, 最新スポーツ科学事典. 平凡社, P.678.

佐々木万丈（2019）第5章 運動嫌い，学習性無力感，バーンアウト．基礎から学ぶスポーツの心理学．勁草書房，pp.81-102.

佐々木万丈・須甲理生（2016）体育授業に対する劣等コンプレックスの因子的概念と児童生徒の主体的要因との関連．体育学研究，61（2）：663-680.

佐々木正宏（1992）適応の基礎．大貫敬一・佐々木正宏編，心の健康と適応．福村出版，pp.123-144.

佐藤正（1982）第10章 体育と精神衛生．鈴木清・佐藤正・上田雅夫編，体育心理学．実務教育出版，pp.254-273.

島本好平・石井源信（2010）運動部活動におけるスポーツ経験とライフスキル獲得との因果関係の推定．スポーツ心理学研究，37（2）：89-99.

清水裕士・荘島宏二郎（2017）第5章 一緒にいたい気持ちを予測する—重回帰分析．心理学のための統計学3 社会心理学のための統計学—心理尺度の構成と分析．誠信書房，pp.73-90.

Strano, D. A. and Petrocelli, J. V. (2005) A Preliminary examination of the role of inferiority feelings in the academic achievement of college students. *Journal of Individual Psychology*, 61（1）：80-89.

杉原隆（2008）第7章 運動好き・運動嫌いと性格形成．新版 運動指導の心理学 運動学習とモチベーションからの接近．大修館書店，pp.147-162.

杉山佳生（2005）第16章 スポーツとパーソナリティ・態度・楽しさ．附章 スポーツ心

理学に必要な基礎知識とは．徳永幹雄編，教養としてのスポーツ心理学．大修館書店，
pp.197-199.

須崎康臣・杉山佳生（2015）大学生の体育適応感が学校適応感に及ぼす影響：自己調整学
習の視点から．体育学研究，60（2）：467-478.

須崎康臣・杉山佳生（2016）自己効力感および自己調整学習方略が大学生の体育適応感に
及ぼす影響．体育学研究，61（1）：91-102.

高比良美詠子・安藤玲子・坂元章（2006）縦断調査による因果関係の推定—インターネット
ト使用と攻撃性の関係．パーソナリティ研究，15（1）：87-102.

高坂康雅（2008）自己の重要領域からみた青年期における劣等感の発達的变化．教育心理
学研究，56（2）：218-229.

高瀬淳也・石田譲（2008）体育授業を通して運動有能感を高める事例研究．北海道教育大
学釧路校研究紀要，40：151-155.

高城智圭・星旦二（2015）乳幼児期の子どもを育てる母親の Sense of Coherence とサポート
との因果構造．社会医学研究，32（1）：21-29.

田中愛（2020）身体的可能感についての現象学的考察：＜できる＞と＜できない＞の相互
作用に着目して．体育学研究，65：997-1014.

谷井淳一・上地安昭（1994）高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行
動の関係．教育心理学研究，42（2）：185-192.

谷木龍男・坂入洋右（2003）運動・体育の好き嫌い（態度）に関する研究レビュー．体育の科学，15（12）：940-944.

辰野千壽（1997）学習方略の心理学：賢い学習者の育て方．図書文化社.

田島宏一・小野恭子（2013）小学校体育科における児童の意識調査と男女共修の意義．東京学芸大学附属学校研究紀要，40：103-112.

當山貴弘・中須賀巧（2018）中学生の体育授業における目標志向性について—運動有能感得点と劣等コンプレックス得点の比較—．兵庫教育大学学校教育学研究，31：33-38.

當山貴弘・中須賀巧（2019）体育授業における思考・判断力が劣等コンプレックスに及ぼす影響—体育授業に対する感情側面に着目して—．九州体育・スポーツ学会第68回大会プログラム，P.55.

當山貴弘・中須賀巧・八尋風太・杉山佳生（2021）中学生の体育授業における回避的態度と学習方略．兵庫教育大学学校教育学研究，34：131-137.

豊田秀樹（1998）10 モデルの評価．共分散構造分析＜入門編＞—構造方程式モデリング—．朝倉書店，pp.170-188.

豊田秀樹・真柳麻誉美（2001）繰り返し測定を伴う実験のための因子分析モデル—アイスクリームに関する官能評価—．行動計量学，28：1-7.

対馬栄輝（2008）SPSS で学ぶ医療系多変量データ解析．東京図書.

中央教育審議会（2017）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.

- 梅村拓末・中島寿宏・高瀬淳也・高橋正年・河本岳哉・山本理人（2021）性別および学年による体育・運動への意識の差異に関する検討：札幌市内の小・中学生を対象とした横断的調査．北海道教育大学紀要（教育学編），71（2）：285-293.
- 八巻秀（2015）劣等感が個人を成長させ文化を発展させる．アドラー心理学—人生を変える思考スイッチの切り替え方—．ナツメ社，pp.52-53.
- 山下玲香・都築繁幸・石川恭（2016）子どもの運動意識とそれに及ぼす男女差及び学年差の影響．発育発達研究，71：1-8.

資料

資料 1 体育授業における回避的態度を測定する尺度（佐々木・須甲，2016）

	ほとんどあて はまらない	あまりあて はまらない	どちらとも いえない	やや あてはまる	よく あてはまる
1 運動がうまくないので、いわれたことができなくても仕方がない。	1	2	3	4	5
2 運動に自信がないので、目立たないようにしている。	1	2	3	4	5
3 走るのが遅いので、がんばるぞという気持ちになれない。	1	2	3	4	5
4 得意な運動やスポーツがないので、成績が良くないのは分かっている。	1	2	3	4	5
5 できないことができるようになった経験が少ないので、やる気がでない。	1	2	3	4	5
6 仲間にあわれるので、自分から練習しようとしなない。	1	2	3	4	5
7 運動能力が低いので、体育の授業には一生懸命になれない。	1	2	3	4	5
8 「おそい」とか「へた」などと言われるので、意欲がでない。	1	2	3	4	5
9 気が小さいので、思い切ってチャレンジできない。	1	2	3	4	5
10 運動が苦手なので、ある程度できればそれで良い。	1	2	3	4	5
11 からだが強くないので、思い切り動けなくても仕方がない。	1	2	3	4	5

各因子の項目番号

・C-運動スキル・・・1, 2, 3, 4, 10

・C-心理・社会・身体要因・・・5, 6, 7, 8, 9, 11

資料 2 体育適応感尺度（佐々木，2003）

	全くあて はまらない	あまりあて はまらない	どちらとも いえない	よく あてはまる	大変よく あてはまる
1 体育の授業に満足している。	1	2	3	4	5
2 友だちといっしょに動き回るのが楽しい。	1	2	3	4	5
3 友だちといっしょのグループや班をつくるのはいやだ。	1	2	3	4	5
4 体育の先生に対しては親しみを感じる。	1	2	3	4	5
5 励まし合ったり教え合ったりする友だちがいる。	1	2	3	4	5
6 体育の授業は将来の自分の生活に役立つと思う。	1	2	3	4	5
7 友だちといっしょの授業がうっとうしいと思うことがある。	1	2	3	4	5
8 体育の授業を受けていると運動やスポーツのことが理解できる。	1	2	3	4	5
9 体育の授業では仲の良い友だちグループがない。	1	2	3	4	5
10 先生にはわからないことやできないことを質問したり相談したりすることができる。	1	2	3	4	5
11 友だちといっしょに取り組むより一人で運動している方が気が楽だ。	1	2	3	4	5
12 体育の時間はできるだけ友だちと活動するようにしている。	1	2	3	4	5
13 体育の授業中は約束事や規則は守る方だ。	1	2	3	4	5
14 友だちから相手にされなくともかまわない。	1	2	3	4	5

各因子の項目番号

・連帯志向・・・2, 3（逆転項目），5, 7（逆転項目），9（逆転項目），

11, 12, 14（逆転項目）

・体育適応・・・1, 4, 6, 8, 10, 13

資料 3 運動有能感尺度（岡澤ほか，1996）

	まったくあて はまらない	あまりあて はまらない	どちらとも いえない	やや あてはまる	よく あてはまる
1 運動能力がすぐれていると思います。	1	2	3	4	5
2 たいていの運動は上手にできます。	1	2	3	4	5
3 練習をすれば、必ず技術や記録はのびると思います。	1	2	3	4	5
4 努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います。	1	2	3	4	5
5 運動をしている時、先生がはげましたり、応援してくれます。	1	2	3	4	5
6 運動をしている時、友だちがはげましたり、応援してくれます。	1	2	3	4	5
7 いっしょに運動をしようとさそってくれる友だちがいます。	1	2	3	4	5
8 運動の上手な見本として、よく選ばれます。	1	2	3	4	5
9 いっしょに運動する友だちがいます。	1	2	3	4	5
10 運動について自信をもっているほうです。	1	2	3	4	5
11 少しむずかしい運動でも、努力すればできると思います。	1	2	3	4	5
12 できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います。	1	2	3	4	5

各因子の項目番号

・身体的有能さの認知・・・1, 2, 8, 10

・統制感・・・3, 4, 11, 12

・受容感・・・5, 6, 8, 9

参考論文

1. 當山貴弘・中須賀巧・杉山佳生（2022）中学生の体育授業に対する好意度と体育適応感との関係:回避的態度を媒介としたモデルの検討. 体育学研究, 67, 687-697.（第1章）
2. 當山貴弘・中須賀巧・杉山佳生（2022）体育授業における運動有能感と回避的態度との因果推定. 体育学研究, 67, 915-927.（第2章）

謝辞

博士論文の執筆において、多くの方々にお世話になりました。この場を借りて、深く感謝の意を申し上げます。

杉山佳生先生には、日頃より自由闊達に研究できる環境を整えていただきました。そのおかげで、自由にのびのびと研究を進めることができました。また、本研究を勧めるにあたり終始あたたかいご指導とご支援をいただいたこと、心よりお礼申し上げます。

副指導教員である内田若希先生と松下智子先生には、ご指導とご助力を賜りました。内田先生には、大変親身にご指導とご鞭撻いただきました。本論文の作成において巨細にわたり手直しをしていただき、本論文が少しでも読みやすい内容になっているとすれば、それは内田先生のおかげだと思います。ありがとうございました。松下智子先生には、本研究をまとめるにあたって、論文の構成や考察の方法など、本論文がより良いものになるようご助言いただきました。細部にわたるご指導をいただき、ありがとうございました。

田上哲先生には、博士課程2年目から、田上ゼミへ参加させていただき、発表や討論を通して、自分自身の研究が、学校現場にどのように貢献できるのかと深く考える機会を与えていただきました。また、本論文の構成においても建設的なご助言をいただき、ありがとうございました。

兵庫教育大学の中須賀巧先生には、大学を入学した時から大変お世話になり、本研究の着想から、調査の方法、論文執筆まで惜しみないご指導とご支援をいただきました。あり

がとうございました。

大学院の同期にも深くお礼を申し上げたいと思います。共に過ごした時間が多かっただけに、無意識にいろいろな影響を受け、その考えが本論文にも反映されていると思います。

ありがとうございました。

最後に、いつも温かく見守ってくれた家族、祖父母、親類に深く感謝申し上げます。皆様の有形・無形の支えによって、研究を続けることができました。心から感謝しています。

2023 年 12 月

九州大学大学院人間環境学府

行動システム専攻健康・スポーツ科学コース

當山 貴弘