

体育授業中の被中傷に対する認知行動的対処と体育授業への適応 Students' cognitive and behavioral copings with slander and their adjustment to physical education classes

佐々木 万 丈¹⁾ 西 田 保²⁾ 伊 藤 豊 彦³⁾
磯 貝 浩 久⁴⁾ 杉 山 佳 生⁵⁾ 渋 倉 崇 行⁶⁾

*Banjou SASAKI¹⁾, Tamotsu NISHIDA²⁾, Toyohiko ITO³⁾
Hirohisa ISOGAI⁴⁾, Yoshio SUGIYAMA⁵⁾ and Takayuki SHIBUKURA⁶⁾*

Abstract

This study examined the degree to which the Adjustment Model to Physical Education Classes (AMPEC; Sasaki, 2008) was fit for the cognitive-behavioral process to cope with interpersonal stress named "reception of slander"(Sasaki, 2002) among senior high school students in physical education (PE) classes and to improve their attitudes toward PE classes. 482 high school students completed several scales measuring cognitive and behavioral variables which defined students' causal process of adjustment to PE classes. Structural equation modeling applied to 48 students' data who experienced the slanders from their company during the PE classes and reported the perceived dislike indicated that AMPEC showed appropriate indices ($\chi^2(119) = 123.737, p = .37, GFI = .814, CFI = .985, RMSEA = .026$). It was suggested that AMPEC might be helpful in explaining cognitive-behavioral process of senior high school students to handle their interpersonal stress in PE classes and to encourage students to participate in PE classes. In addition, it was noticed that the attribution retraining was effective to the students who could not eliminate their perceived dislike of slander, and that several interventional cognitive-behavioral strategies for senior high school PE classes were represented specifically.

keywords: interpersonal stress, cognitive appraisal, adjustment model to physical education classes, attribution retraining

I. 問題の所在

運動やスポーツの実践には、一般的に他者との相互作用に基づく活動が含まれる。したがって、これらを学習内容とする体育授業には、協力や協調、意思表示や主張などの対人的なスキルを必要とする場面が少なからず存在する。したがって、この点を考えれば、体育授業には、子どもに対して人間関係に関わる経験を多様に体験させる特性があるといえる。しかし一方で、体育授業中の対人関係が原因でいじめが発生したり^{10) 17) 18)}、運動嫌いや体育嫌いの態度が形成され

たりする^{2) 12)}ことが指摘されている。体育授業では、子ども同士の相互作用が円滑に行われるようにするために、人間関係に関わる問題が生じた場合の対処法などが、計画的に指導される必要があると考えられる。

佐々木(2008)は、以上の視点に立ち、中学生を対象とする「体育授業適応モデル」(図1)を提出し、友人が原因で生じるストレス状況を「友人ストレスサー」と定義し、その一つと考えられる「被中傷」に対する認知行動的対処過程と体育授業適応感との関連を検討した。構造方程式モデリング(Structural Equation Modeling: SEM)のパス解析を用い、モデルを構成する認知的変数の因果的関連を分析した結果、得られた適合度指標からは、「体育授業適応モデル」が中学生を対象とする調査データに対して適合が良いことが確認された。さらに佐々木(2008)は、観測された認知的変数間のパスを参考に、被中傷による

1) 日本女子体育大学(教授)
2) 名古屋大学総合保健体育科学センター(教授)
3) 島根大学教育学部(教授)
4) 九州工業大学大学院情報工学研究院(准教授)
5) 九州大学健康科学センター(准教授)
6) 新潟県立大学人間生活学部(講師)

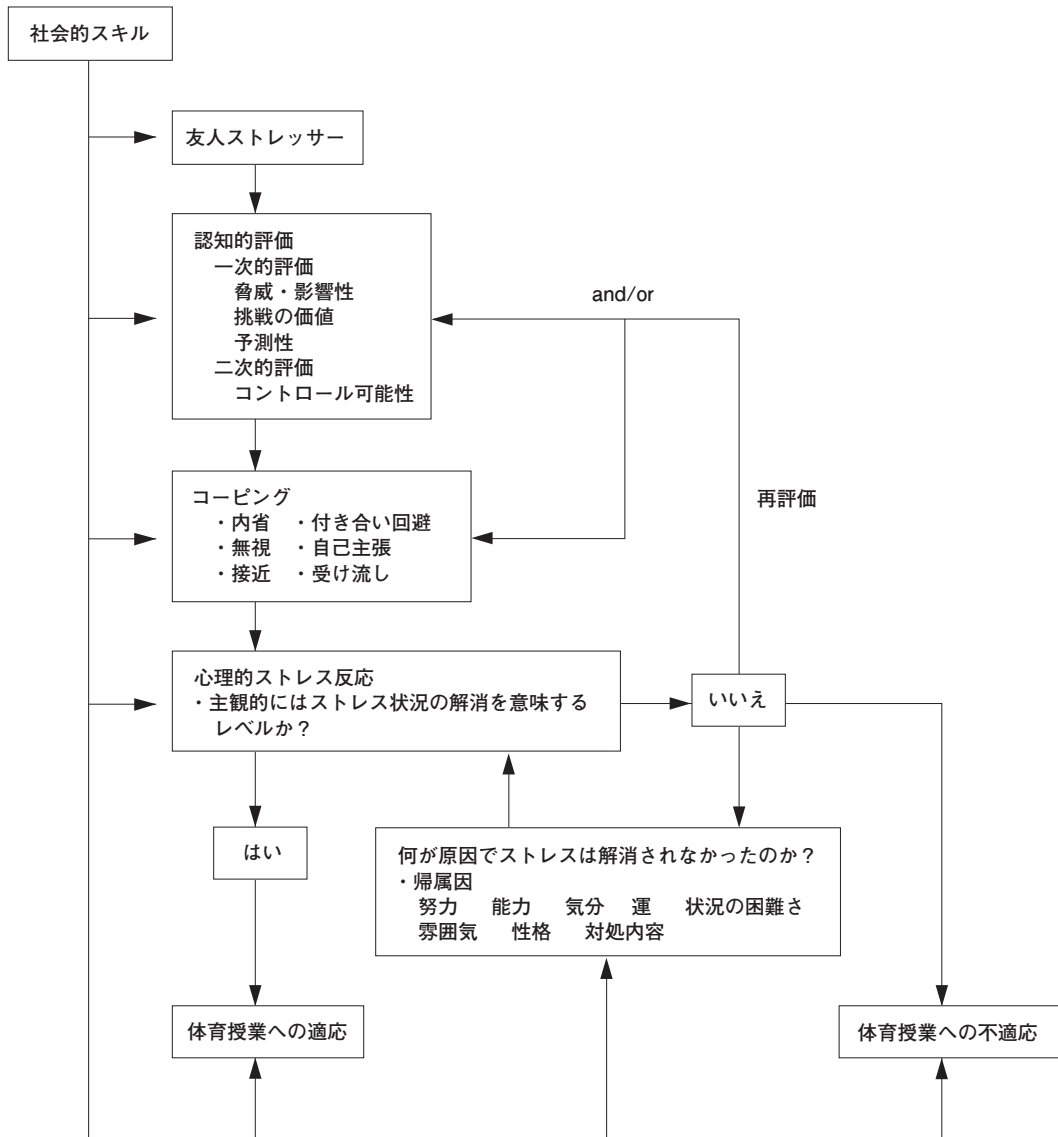


図1 体育授業適応モデル (佐々木, 2008)

嫌悪感を低減させ、体育授業に対する適応感を高めることに繋がる認知行動的方略をまとめ、その方略の指導を単元計画の中で行う介入授業を試みた。その結果、介入の効果と思われる授業に対する楽しさの評価の向上や、被中傷に対するストレスレベル認知得点の低下、さらに体育授業に対する肯定的認識の向上が認められた。介入実践の結果は、「体育授業適応モデル」が、生徒の体育授業中の認知行動的対処過程の考察と介入の内容や方法を検討する際の有効な理論的モデル

になり得ることを示したと考えられる。また、一般的にストレス問題に関わる認知行動療法では、認知的変数に着目することの利点として、指導や介入の効果が客観的に理解され易いことや、クライアントが自己をモニターしコントロールするための具体的視点を提供できる¹¹⁾ことなどが指摘されている。佐々木(2008)による介入実践の結果は、体育授業場面においてもこのような有用性がみられることを示唆していると考えられる。したがって、体育授業での認知的変数への着

目は、生徒にとっては自らの授業中における対人的行動のモニターとそれに基づく行動の改善やコントロールのための視点を提供することに繋がると考えられ、また、教師にとっては生徒の体育授業における対人的スキルを指導したり、認知行動的対処過程への介入を行ったりする場合の方法の検討において役立つことが考えられる。

ところで、佐々木（2008）による「体育授業適応モデル」の検討は、中学生を対象として行ったものであった。したがって、今後は、その適用の範囲を中学校の体育授業以外にも広げていくことが考えられる。「体育授業適応モデル」が、小学生や高校生の体育授業においても適用可能であることが指摘できれば、中学生の場合と同様に、「被中傷」を含む友人ストレスサーに対して適切に対処し、体育授業に対する適応感を高めるための認知行動的方略を明らかにすることができるといえる。

そこで、本研究では、高校生を対象に「体育授業適応モデル」を構成する認知的変数のデータを収集し、「体育授業適応モデル」の高校体育授業への適用可能性について検討する。また、変数の因果的関連についても検討し、高校生の認知行動的対処過程に対する介入のための資料を提出することを目的とする。

なお、体育授業場面の友人ストレスサーに関しては、これまでの佐々木の先行研究と同様に「被中傷」^{13) 14) 16)}を取り上げる。いわゆる「いやがらせ」は、体育授業中の友人ストレスサーとしては、生徒自身がもっとも多く指摘している事柄である¹⁶⁾。「いじめ」などへの問題の発展を防ぐことや、生涯にわたって運動に親しむ態度の形成に直接関わるものが求められる高校体育の目標⁷⁾を促進するという点からも、体育授業中の人間関係に関わる問題である「被中傷」への指導や介入に活かすことのできる資料を得ておくことは必要であると考えられる。

Ⅱ. 方 法

1. 調査対象

対象は、全国から任意に抽出されたM県2校、およびI県1校の合計3校の高校生482名（男子146名・女子336名；1年290名・2年125名・3年67名）である。

2. 調査方法および調査内容

調査に際しては、第1にその趣旨と目的、およびデータの秘密保持についての説明が本研究者から当該校の校長と体育科教員に行われ調査の了解を得た。また、被調査者の保護者に対する説明が必要な場合を想定し、保護者宛の調査協力依頼文書が用意された。ただし、その使用に関しては当該校の判断に任された。第2に、調査実施当日には、当該校体育教師から、生徒に対して調査の趣旨と協力依頼、およびデータの秘密保持の説明がなされ、さらに、回答したくない場合には無回答のままよいことが伝えられ、生徒の了解を得た上で調査が実施された。調査用紙の配付と回収は、当該校体育教師が行った。

調査は、2007年10月から11月にかけて、各校の体育授業時間内に行われた。実施された調査は、以下の通りである。なお、調査1から調査7までのすべては、佐々木（2008）が中学生を対象に体育授業適応モデルの検討を行った際に作成・使用されたものである。

(1) 体育授業中の被中傷経験に対するストレスレベル（調査1）

調査実施日を起点として、「最近1ヶ月くらいの間」に体育授業中に経験した被中傷経験（いやがらせ、からかい、くすくす笑いなど）がどの程度あったか（経験頻度）と、そのような体験がどの程度いやだったか（嫌悪度）が質問された。経験頻度の回答は、「なかった」（0点）から「ひんぱんにあった」（3点）までの4件法であった。また、嫌悪度は、「いやでもなんでもなかった」（0点）から「とても嫌だった」（3点）までの4件法であった。なお、経験頻度で「なかった」と答えた生徒の回答選択肢として「経験がなかった」が設定された。さらに、分析では被中傷経験のストレスレベル得点は、経験頻度と嫌悪度の積で求めた。したがって、ストレスレベルの得点範囲は、0点から9点である。

(2) 認知的評価（調査2）

被中傷をどのように認知し、評価しているかが測定された。測定尺度は、4つの認知的テーマを3項目ずつで構成した全12項目である。下位尺度の項目例は、①脅威・影響性（私には気がかりなことだ、と思った）、②コントロール可能性（私の力で何とかなる、

と思った), ③挑戦の価値(私にとって成長のチャンスだ, と思った), ④予測性(こうなるのは知っていた, と思った)である。回答は, 「あてはまらない」(0点)から「よくあてはまる」(3点)までの4件法で, 各下位尺度の得点範囲は0点から9点である。

(3) コーピング(調査3)

友人からの中傷や干渉に対して, 何を考えたり, どのような対処をしたかが測定された。測定尺度は, 6つのコーピング因子を2項目ずつで構成した全12項目である。下位尺度の項目例は, ①内省(反省した), ②無視(気にしないようにした), ③付き合い回避(付き合い合わないようにした), ④主張(その人の行動や考え方の問題点を指摘した), ⑤接近(つながりを持つように自分から話しかけた), ⑥受け流し(いやな顔をみせないようにして, さらっと流してすませた)である。回答は, 「あてはまらない」(0点)から「よくあてはまる」(3点)までの4件法で, 各下位尺度の得点範囲は0点から6点である。

(4) 感情の変化(調査4)

コーピングの結果, 「いやだな」という気持ちが, どのように変化したかを尋ねる質問項目を設定した。回答は「全然なくならなかった」(0点), 「あまりなくならなかった」(1点), 「まあまあなくなった」(2点), 「まったくなくなった」(3点)から一つを選択させた。なお, 調査1で被中傷経験がないと回答した生徒や, 嫌悪度が「いやでもなんでもなかった」を選択した生徒には, 回答不要であることが指示された。

(5) コーピング結果の帰属因(調査5)

コーピング後の「いやだな」という気持ちの変化(調査4)について, 何が理由でそう変化したのかを回答させた。帰属因は, ワイナーのモデル⁹⁾に準拠し, さらに友人関係の視点を加味した以下の12帰属因である。①自分の対処能力。②課題の対処困難度。③普段の努力。④一時的な努力。⑤学級内の雰囲気。⑥自分の性格。⑦相手の性格。⑧自分の気分。⑨相手の気分。⑩相手に対するイメージ。⑪相手からの自分に対するイメージ。⑫運。回答は, 帰属因のあてはまる程度によって, 「あてはまらない」(0点)から「よくあてはまる」(3点)までのうちから一つを選ぶ4件法である。

(6) 体育授業適応感(調査6)

体育授業中の友人との関係志向性と, 体育授業に対する肯定的認識の強さが測定された。尺度は, 2つの適応感因子を4項目ずつで構成した全8項目である。下位尺度と項目例は, ①連帯志向(友だちと一緒の授業がうとうしいと思うことがある:逆転項目), ②授業に対する肯定的認識(体育の授業に満足している)である。回答は, 「まったくあてはまらない」(1点)から「よくあてはまる」(5点)までのうちから一つを選ぶ5件法で, 各下位尺度の得点範囲は4点から20点である。

(7) 社会的スキル(調査7)

体育授業で必要と思われる社会的スキルを, どの程度行えるかが測定された。尺度は, 4つのスキル因子を2項目ずつで構成した全8項目である。下位尺度と項目例は, ①規範維持スキル(友だちが真剣に取り組んでいるときは, 笑ったりひやかしたりしない), ②積極的主張・行動スキル(ゲームの作戦を考えたり, 練習のアイデアを出し合ったりするときは, 自分の考えをはっきり言うことができる), ③共感的行動スキル(うまく出来たり, 良い結果を出したりした友だちには, いっしょに喜んだり, ほめてあげたりする), ④分与申請スキル(用具の数が足りなくて, 友だちから用具を借りなければならないようなときは, 「これを使わせて」などとことわってから使う)である。回答は, 自分の実際の言動と項目内容のあてはまりの程度を, 「あてはまらない」(0点)から「よくあてはまる」(3点)までのうちから一つを選ぶ4件法で, 各下位尺度の得点範囲は0点から6点である。

3. 分析方法

(1) 検証的因子分析

認知的評価, コーピング, 体育授業適応感, および社会的スキルの測定尺度は, それぞれ中学生のデータに対する探索的因子分析の結果に基づき作成されたものである。したがって, 本研究の以後の分析において, これらの測定尺度から得られたデータを用いて認知的変数の因果的関連を検討するのであれば, その構成概念が高校生へのデータに対しても適用できるかどうかを検討されておかなければならない。そこで, SEMの検証的因子分析を行い, 各下位尺度が表す構成概念の高校生へのデータに対する適合度を検証する。

検証のための適合度指標には、GFI (Goodness of Fit Index : 0.90以上の値で「あてはまりが良い」と判断する), CFI (Comparative Fit Index : 0.90以上の値で「あてはまりが良い」と判断する), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation : 0.05以下の場合、あてはまりが「非常に良好」、0.10未満「許容範囲」、0.10以上「不適」と判断する)を用いる。

(2) パス解析

体育授業適応モデルを構成する認知的変数の因果的関連の検討には、逐次モデル(図2)によるSEMのパス解析を実施する。本来は、コーピング後の感情変化に対する原因帰属が含まれるが、感情の変化と原因帰属、および感情の変化と再評価の関係を1回の調査と分析で特定することは不可能である。そこで、分析モデルとしては逐次モデルを実施する。また、適合度の指標には、カイ二乗検定、GFI、CFI、およびRMSEAを用いる。

なお、SEMによるパス解析では、構造的な外生変数間には共分散を設定することが原則とされている¹⁾。そこで、逐次モデルの外生変数である「社会的スキル」の4下位尺度には、共分散を設定する。

(3) 重回帰分析

コーピング後の、被中傷経験による感情(嫌悪感)

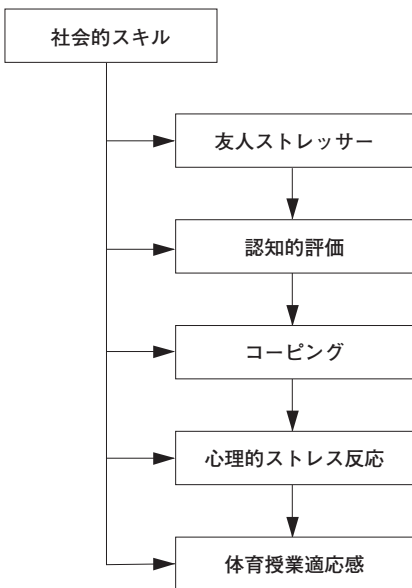


図2 体育授業適応モデルの逐次モデル(佐々木, 2008)

の変化の理由と体育授業適応感との関連を重回帰分析によって検討し、どのような帰属因への原因帰属が体育授業適応感の向上にポジティブな影響を与える傾向にあるかを考察する。

Ⅲ. 結 果

1. 被中傷経験の実態

調査日を起点とする最近1ヶ月間に被中傷経験があると答えた生徒は、106名(全体の22%)であった(表1)。また、その嫌悪度が、「少しだけ嫌だった」から「とても嫌だった」と答えた生徒が合計で58名(54.7%)であり、被中傷を経験はしたが嫌悪感を感じなかった生徒が48名(45.3%)であった(表1)。さらに、嫌悪感を伴う被中傷を経験した58名の生徒の性別をみると、男子が24名(146名中の16.4%)、女子は34名(336名中の10.1%)であった。また、学

表1 被中傷の経験頻度と嫌悪感(N=482)

		度数	パーセント
経験頻度	なかった	376	78.0
	少しだけあった	80	16.6
	何回かはあった	17	3.5
	ひんばんにあった	9	1.9
	嫌悪感		
	いやでもなんでもなかった	48	10.0
	少しだけ嫌だった	27	5.6
	まあまあ嫌だった	23	4.8
	とても嫌だった	8	1.7
	経験がなかった	376	78.0

年別では、1年が24名(290名中の8.3%)、2年が31名(125名中の24.9%)、3年が3名(67名中の4.5%)であった。

2. 被中傷により嫌悪感を感じた生徒のコーピング後の感情変化

嫌悪感を伴う被中傷を経験した58名の生徒のコーピング後の嫌悪感は、「全然なくならなかった」が6名(10.3%)、「あまりなくならなかった」が24名(41.4%)、「まあまあなくなかった」が21名(36.2%)、「まったくなくなかった」が7名(12.1%)であった。

3. 認知的評価の検証的因子分析結果

分析対象は、被中傷を経験した106名の生徒である。分析結果は、図3の通りである。適合度指標はGFIが0.876、CFIが0.877、RMSEAが0.105であった。モデルのデータに対するあてはまりの良さを示す値としては、いずれも良いとはいえない値であった。した

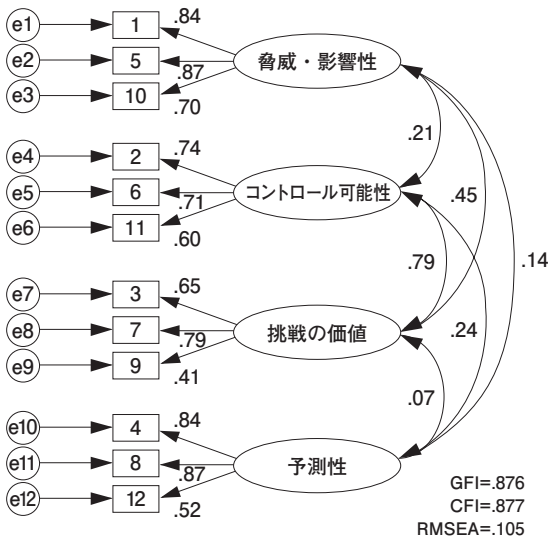


図3 認知的テーマの検証的因子分析結果

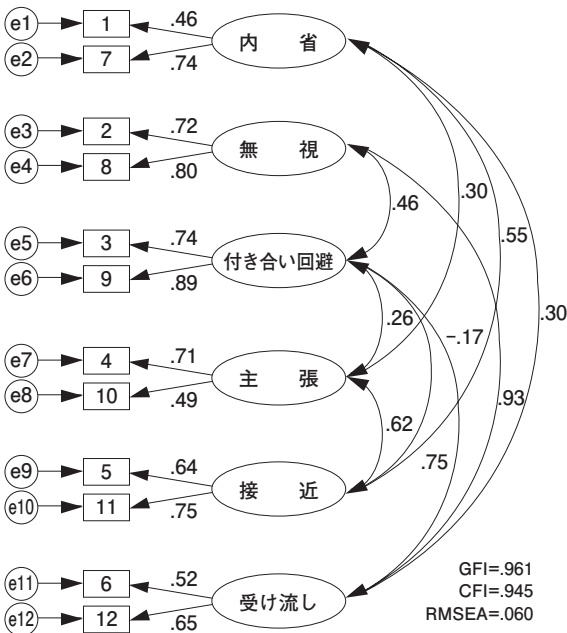


図4 コーピングの検証的因子分析結果

がって、認知的テーマを説明する因子モデルは、高校生生のデータに対しては適合度が低いことが示唆される。

4. コーピングの検証的因子分析結果

分析対象は、被中傷の経験者106名である。分析結果は、図4の通りである。適合度指標はGFIが0.961、CFIが0.945、RMSEAが0.060である。モデルのデータに対するあてはまりの良さを示す値としては、十分な値が得られている。また、各因子から観測変数への影響指標も.46以上であり、各因子と構成項目は適切に対応していると考えられる。

5. 体育授業適応感の検証的因子分析結果

分析は、高校生全体を対象とするため、482名のデータを用いた。分析結果は、図5の通りである。適合度指標はGFIが0.967、CFIが0.955、RMSEAが0.074であった。各値からは、モデルのデータに対するあてはまりの良さが示された。また、各因子から観測変数

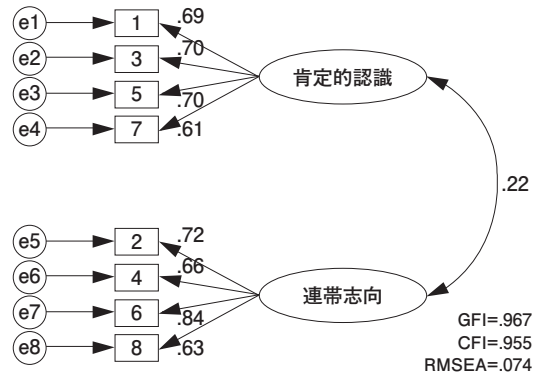


図5 体育授業適応感の検証的因子分析結果

への影響指標は.61から.84であり、因子と構成項目間の対応も適切であると考えられる。

6. 社会的スキルの検証的因子分析結果

被調査者全体の482名のデータに対して分析が行われた。分析結果は、図6の通りである。適合度指標はGFIが0.984、CFIが0.988、RMSEAが0.049であり、モデルのデータに対するあてはまりは非常に良いといえる。各影響指標は.45以上であり、各因子と構成項目の対応も適切であると考えられる。

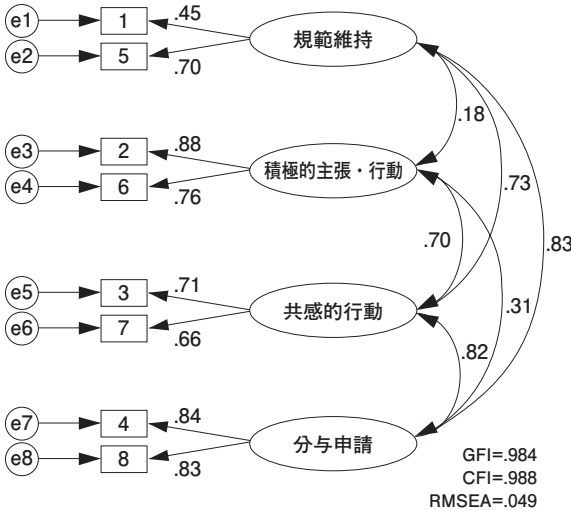


図6 社会的スキルの検証的因子分析結果

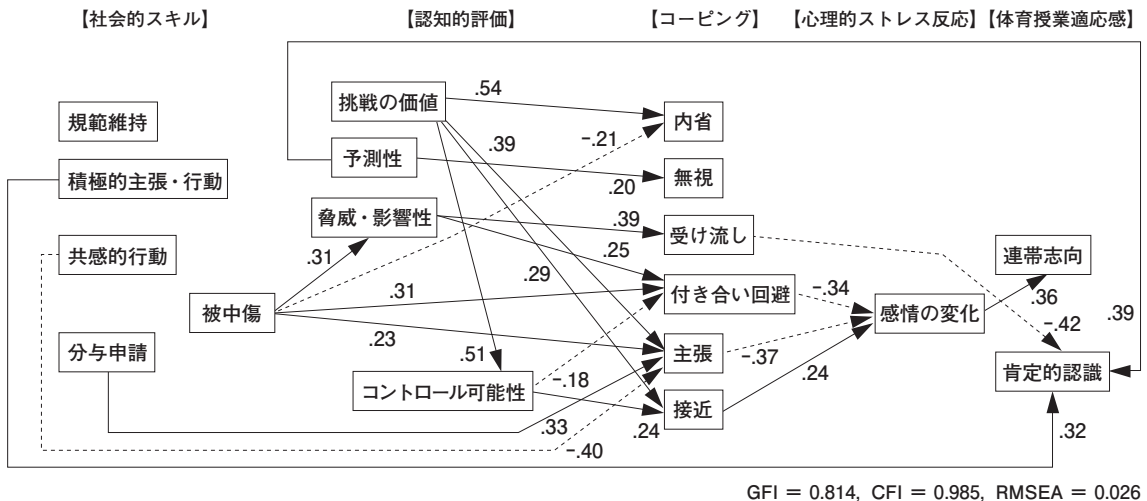
7. 逐次モデルの分析結果

社会的スキル、被中傷に対するストレス対処過程、体育授業適応感の因果的関連の分析は、嫌悪感を伴う被中傷を経験した58名の生徒を対象に行った。なお、認知的評価尺度の構成概念については、高校生の

データに対して適合度が低いことが示唆された。この点について本研究では、各下位尺度（因子）からの観測変数への影響指標（因子負荷量）が、いずれも中程度以上の関連の強さが認められることと、下位尺度ごとに α 係数を求めた結果 ($N=106$)、「脅威・影響性」が.84、「コントロール可能性」が.71、「挑戦の価値」が.63、「予測性」が.78であり、「挑戦の価値」が若干低い値ではあるが、ある程度の内的一貫性は備えていると考えられることから、認知的評価尺度により得られたデータを暫定的に用いて分析を行うことにした。

図7は、逐次モデルによるパス解析を行い、変数間のすべてにパスを想定する飽和モデルから有意ではない ($p \geq .05$) パスを順次除外し、最終的に得られたパス図である。視認性を高めるため、誤差項と社会的スキルの共分散（相関係数）は表記していない。

SEMによるパス解析では、 N が小標本（100未満）の場合、適合度の検証にカイ二乗検定を行い、帰無仮説（SEMでは「モデルはデータに適合している」）が棄却されないことが必要である¹⁾。得られた χ^2 値は123.737 ($df=119$) で、 p 値が0.365で有意ではなかった。したがって、帰無仮説は棄却されなかった。また、その他の適合度指標はGFIが0.814、CFIが0.985、RMSEAが0.026であった。GFIが低い値を示したが、



注1) 図中の実線は正のパス、点線は負のパス、パス係数の有意水準はすべて $p < .05$ 。

注2) 図が煩雑になるため、誤差項、および「社会的スキル」の共分散は表記していない。なお、「社会的スキル」の共分散（相関係数）は以下の通りであった。

「規範維持 \longleftrightarrow 積極的主張・行動: 0.68」 「規範維持 \longleftrightarrow 共感的行動: 0.34」 「規範維持 \longleftrightarrow 分与申請: 0.46」
 「積極的主張・行動 \longleftrightarrow 共感的行動: 0.51」 「積極的主張・行動 \longleftrightarrow 分与申請: 0.30」 「共感的行動 \longleftrightarrow 分与申請: 0.53」

図7 「被中傷」に対する嫌悪経験を有する高校生の社会的スキル、ストレス対処過程、体育授業適応感の因果関係 ($N=58$)

これは標本数が小さいことの影響であると考えられる⁵⁾。一方、CFIは「非常に良いあてはまり」の基準である0.95以上の値を示し、RMSEAも十分にあてはまりが良いことを示す値である。以上の適合度指標を総合すると、体育授業適応モデルは高校生を対象とするデータに対しても、暫定的にはあるが適合が良いといえることが示唆される。

8. 嫌悪感の変化に対する原因帰属と体育授業適応感との関連

コーピング後の嫌悪感変化の理由（原因帰属）と体育授業適応感との関連の検討は、帰属因に対する評価得点を独立変数、体育授業適応感の下位尺度得点を従属変数とする重回帰分析により行う予定であった。しかし、嫌悪感を伴う被中傷経験者が58名であったため、相関係数に基づく重回帰分析を行うにはサンプルサイズが小さく適切ではないと考えられた^{3) 8)}。そこで、嫌悪感が解消された生徒（ $N=28$ ）と解消されなかった生徒（ $N=30$ ）のそれぞれにおいて、コーピング後の嫌悪感変化に対する帰属因の選択傾向を考察し、それぞれの生徒の特徴に基づいて体育授業への適応感を高めるための原因帰属について検討することにした。分析方法としては、1変数によるカイ二乗検定を12の帰属因それぞれに対して行うことにする。なお、帰属因に対する回答は4件法で、被調査者はその帰属因の内容が自分の考えにどの程度一致しているかを、「あてはまらない」「少しあてはまる」「まあまああ

てはまる」「よくあてはまる」から一つを選択し回答していた。これは、基本的に項目内容が自分の考えに「あてはまる」か「あてはまらない」かについて回答を求め、さらに「あてはまる」場合にはその程度を3段階で答えさせることを意図している。カイ二乗検定では、「あてはまる」「まあまああてはまる」「少しあてはまる」を「あてはまる」に一括し、「あてはまらない」との2階級によって回答の偏りが明確に解釈できるようにした。

表2は、嫌悪感が解消された生徒の回答分布とカイ二乗検定の結果である。有意な回答の偏りがみられた項目は、項目2（状況の困難さ）、項目4（周囲の雰囲気）、および項目10（相手の自分に対するイメージ）であった。一方、表3は嫌悪感が解消されなかった生徒の回答分布とカイ二乗検定結果である。有意な回答の偏りがみられた項目は、項目1（能力）、項目2（状況の困難さ）、および項目6（相手の性格）であった。

IV. 考 察

1. 高校生の被中傷経験の実態

分析の結果、体育授業中に嫌悪感を伴う被中傷を体験した高校生は、全体の約12%（482名中の58名）であった。中学生の調査¹⁵⁾では、被調査者全体の約16.9%（1732名中の293名）が嫌悪感を伴う被中傷経験を報告した。したがって、中学校から高校にかけては、全体の10%から20%弱の生徒が、嫌悪感を伴う

表2 嫌悪感が解消できた生徒の原因帰属傾向：回答分布のカイ二乗検定結果（ $N=28$ ）

期待度数	あてはまる		χ^2 値 (有意確率)
	14.0	14.0	
1. 私には人とうまくつき合う能力があったから	17	11	1.286 (.257)
2. いやな気持ちをなくすことが簡単な状況だったから	22	6	9.143 (.002)
3. 自分でなんとかしようとして努力したから	17	11	1.286 (.257)
4. まわりの友だちの雰囲気が良かったから	25	3	17.286 (.000)
5. 私の性格が良かったから	12	16	0.571 (.450)
6. 相手の性格が良かったから	16	12	0.571 (.450)
7. そういうことをされたときにどうすれば良いかを、 普段から考えていたから	15	13	0.143 (.705)
8. 相手の気分が良さそうだったから	14	14	0.000 (1.00)
9. 私が相手を悪いイメージで見ないようにしたから	19	9	3.571 (.059)
10. 相手が私のことを悪いイメージで見えていなかったから	20	8	5.143 (.023)
11. 私の気分が良かったから	14	14	0.000 (1.00)
12. 運が良かったから	13	15	0.143 (.705)

注1) 自由度 = 1.

表3 嫌悪感を解消できなかった生徒の原因帰属傾向：回答分布のカイ二乗検定結果 (N=30)

期待度数	あてはまる あてはまらない		χ^2 値 (有意確率)
	15.0	15.0	
1. 私には人とうまくつき合う能力がなかったから	22	8	6.533 (.011)
2. いやな気持ちをなくすことが難しい状況だったから	27	3	19.200 (.000)
3. 自分でなんとかしようと努力しなかったから	16	14	0.133 (.715)
4. まわりの友だちの雰囲気が悪かったから	13	17	0.533 (.465)
5. 私の性格が悪かったから	17	13	0.533 (.465)
6. 相手の性格が悪かったから	24	6	10.800 (.001)
7. そういうことをされたときにどうすれば良いかを、 普段から考えていなかったから	18	12	1.200 (.273)
8. 相手の気分が悪かったから	14	16	0.133 (.715)
9. 私が相手のことを悪いイメージで見えていたから	18	12	1.200 (.273)
10. 相手が私のことを悪いイメージで見えていなかったから	19	11	2.133 (.144)
11. 私の気分が悪かったから	13	17	0.533 (.465)
12. 運が悪かったから	14	16	0.133 (.715)

注1) 自由度 = 1.

被中傷を経験していると示唆される。中学校から高校にかけては割合が漸減する傾向がみられるが、その主的要因の一つには、対人関係スキルの経験的向上などをあげることができるように思われる。

また、男女の比較では、男子において被中傷経験の報告割合が多かった。青年期の自己評価の意識は、男子の場合は自分の頼りなさや他者比較による劣等感がその中核的位置を占めるが、女子ではそれらは周辺的位置でしかない⁶⁾とする指摘がある。体育授業場面の被中傷は、受け手側からすれば、例えば運動能力の劣等性を主観的な劣等感にまで高める刺激要因になりかねない。男子において被中傷経験の報告が多かった背景には、このような性差が影響していることが考えられる。なお、学年別では、2年生の経験報告が相対的に多くなっている。この点については、縦断的な調査などによる解明が必要である。

2. 高校生の友人ストレスに対する対処と体育授業への適応

モデルを構成する認知的変数の検証的因子分析では、認知的評価の構成概念が、高校生のデータに対して適合度が低いと考えられた。中学生¹⁵⁾と比較した場合、特に構成概念間の相関で、「脅威・影響性」と「挑戦の価値」との間が中学生では $r=.27$ であったのに対し、高校生では $r=.45$ と比較的大きな違いがみられた。適合度の違いは、このような構成概念の関係性などの違いが影響していたのではないかと考えられ

る。本研究では、この点に関しては、構成概念と項目との対応関係がある程度認められると考えられることから、各下位尺度の内の一貫性 (α 係数) が比較的高いと考えられることから、認知的評価尺度のデータを暫定的に用いて分析を行うことにした。今後は、認知的評価に関する尺度構成を高校生のデータに基づいて行うことが検討課題としてあげられる。

次に、パス解析の結果からは「体育授業適応モデル」に基づく社会的スキル、友人ストレスレベル、認知的評価、コーピング、感情の変化、および体育授業適応感の因果的関連は、高校生のデータに対しても適合の可能性がみられることが示唆された。特に、パス係数が.51を示した「挑戦の価値」と「コントロール可能性」、および「コントロール可能性」から「接近」(.24)、「接近」から「感情の変化」(.24)、「感情の変化」から「連帯志向」(.36)という、体育授業適応感がプラスに変化する一連の因果的関連は、中学生のパス解析¹⁵⁾でも同様にみられた関係である。友人からの中傷や不快な干渉があっても、そのことに適切に対処することを積極的に考え(挑戦の価値)、友人などからのサポートを得ながらむしろ繋がりを持つようにし(接近)、嫌悪感を解消するようであれば(感情の肯定的変化)、体育授業中の周囲との関わりが深まり(連帯志向の向上)、体育授業に対して前向きに取り組めるようになることが中学校と高校の生徒に対して共通に指摘できると考えられる。また、本研究では、「挑戦の価値」から「コントロール可能性」(.51)、「コントロール可能性」から「付き合い回避」(-.18)、

「付き合い回避」から「感情の変化」(-.34)、「感情の変化」から「連帯志向」(.36)という、適応感がマイナスに変化する因果的関連もみられた。「挑戦の価値」から「コントロール可能性」に対する認知的評価が同じでも、コーピングの違い（「接近」か「付き合い回避」か）で、嫌悪感と体育授業適応感のあり方が変わってしまうことが示唆される。ストレス状況への適応に果たす、コーピング選択の重要性を示す結果として注目される。

このほか、「主張」から「感情の変化」(-.37)、「感情の変化」から「連帯志向」(.36)の因果的関連も中学生と同様にみられ、中傷や干渉を行う相手に対しての対抗的な対処(主張)は、逆に嫌悪感を増長させる結果に繋がり（感情のマイナス方向への変化）、結果的に周囲との関係も閉鎖的になって（連帯志向の低減）、適応感が低下してしまうことを示唆している。また、「脅威・影響性」から「付き合い回避」へのポジティブな因果的関連も中学生と同様に示された。友人からの中傷や干渉を嫌なこととして強く認知し、相手を回避しようとする対処を選択することは、結果的に体育授業適応感を低減させることに繋がることが中学生と高校生とで共通にみられたことになる。

一方、「脅威・影響性」から「受け流し」へのプラスのパス(.39)、「受け流し」から「肯定的認識」へのマイナスのパス(-.42)という関係は、中学生ではみられず、本研究で特徴的にみられた因果的関連である。友人からの中傷や干渉の嫌悪性を強く認識しているが、それを受け流しているだけの生徒は、結果的に体育授業適応感を低減させていることが示唆される。パス係数が比較的高いことからすると、このような生徒はある程度多く存在すると考えられる。このような方略は、不適切な認知行動的対処として生徒に説明し、授業場面の友人ストレスラーに対していかに対応すべきかを指導する必要がある。

次に、コーピング後の嫌悪感の変化に関わる帰属因を分析した結果、特に、嫌悪感を解消することのできなかった生徒は、「自分には人とうまくつきあう能力がない」や「いやな気持ちをなくするのが難しい状況だった」、さらには「相手の性格が悪かった」など、いわゆる「安定要因」⁴⁾への帰属が有意に多かった。一般的に、達成行動の失敗場面における安定要因（能力や課題の困難度）への帰属は、次回もまた失敗をするという考えを助長し、意欲を低下させる⁴⁾と考えられる。そして、原因帰属に対する介入では、失敗の

能力帰属から、努力に対する帰属へと修正する試みが行われている⁴⁾。本研究の場合も、被中傷の嫌悪感を解消できなかった生徒に対しては、対人的ストレスに対するコーピングの内容と方法に関する知識学習を実施した上で、コーピング後の感情変化の原因帰属を、能力帰属から努力帰属へと誘導することが、適応感を高めさせる上で有効であると思われる。

3. 高校生の体育授業への適応を促すための介入

表4は、有意なパスによる因果的関連から、体育授業に対する適応を促すための認知行動的対処方略をまとめたものである。これらは、生徒各自が授業を効率的に進めるためのストレス対処スキルを高めるための具体的な知識として活用可能と思われる。今後は、これらの方略について介入を行った際の効果を実証的に検証し、高校生の体育授業に対する適応を促すためのより効果的な指導法や介入方法を開発していくことが検討課題である。

4. 本研究に関わる今後の検討課題

第1に、体育授業適応モデルを構成する認知的変数の一つである認知的テーマの構成概念の検討があげられる。今後は、高校生に対する自由記述調査によって項目を収集・作成するなどし、改めて認知的テーマの因子構造を検討するとともに、さらに異なる被調査者を対象とする検証的因子分析を繰り返し実施するなどして、認知的評価の構成概念を明らかにしていく必要がある。また、本研究では高校生のデータに対する適合度が高いことが示唆されたコーピング、体育授業適応感、および社会的スキルの各構成概念に関しても、同様の手続きによって構成概念妥当性をさらに高めていくことが必要と思われる。

第2に、パス解析の結果から提出された認知行動的対処方略が、高校生の体育授業への適応の促進に有効に機能できるかどうかを検証する必要がある。具体的には、佐々木(2008)が中学生に対して実施した介入実践などを参考にし、友人ストレスラーへの適切な対処法を身に付けさせる指導内容や指導過程を含む授業展開を考案していくことがあげられる。

第3に、小学生を対象とする体育授業適応モデルの適用可能性の検討があげられる。体育授業適応モデルを一つの理論的モデルとして、小学生、中学生、およ

表4 高校生の体育授業に対する適応を促すための認知行動的対処方略：友人ストレッサーの場合

友だちからいやがらせをされたり、冷やかされたり、笑われたりしても以下に示すように考えたり行動したりして、体育の授業に楽しく取り組めるようにしましょう。

友だちから中傷を受けたり、干渉されたりした場合……

- ① その状況は、うまくコントロールできれば、自分の成長につながるのだと考えるようにしましょう。
「いやだなあ」とか「まいてしまうなあ」などとばかり考えないようにしよう。
自分は問題を解消できるんだと考えるようにしましょう。
- ② いやだなという思いから短絡的にその人を避けるようにするのではなく、他の仲間の助けを借りるなどして、その人ともうまくつきあう方法も考えてみよう。
- ③ 「くやしい」とか「悲しい」とかの自分の気持ちを抑え、その状況を受け流してしまう（「まあいいや」「自分は自分」「どうせこの程度」などと考える）ような対処は、その時は一時的には良いかもしれないが、結果的には、沈んでしまって気持ちはいつまでも消えないので、つらさが増してくることになる。自分が自分らしさを出すためにはどうしたらいいかを、友だちの助けなども借りながら積極的に考えるように心がけよう。そして、可能ならば、中傷や干渉をしてくる人とも仲間になれるように、こちらから近づいていけるよう行動してみよう。
- ④ 「そういうことは止めてほしい」などと自分の考えをはっきり主張することも悪いことではない。しかし、場合によっては、それによって相手をもっとあなたのことに干渉するようになるかもしれない。自分の考えを述べることは重要なことではあるが、感情的になって怒りながら主張したりすることは逆効果である。主張する場合は、友だちにいっしょについてきてもらったりしながら、落ち着いて話をしたりするように心がけよう。
- ⑤ もともと自分にとっては不得意だったり、まだまだ上達できていない種目や運動にチャレンジするようなときは、うまくいかずにまわりから笑われたり、冷やかされたりすることがあるかもしれない。そういうときは、まわりからの冷やかしかや干渉は、ある程度起こるものだとかあらかじめ考えておくようにしましょう。気持ちに余裕をもっておくことで、実際に起こったときにも冷静に対処できるようになる。
- ⑥ 自分の対処がうまくいかなかった場合は、対処法を考えたり、実際にそれをうまくやってみることを努力が足りなかったんだと考えるようにしましょう。決して、自分には人とうまく付き合っていく力がないんだとか、自分の力ではどうしようもないことなんだと安易に考えることはやめよう。次はきつとうまくやってみせると考えるようにしましょう。

び高校生の体育授業に潜むストレス状況への適応と体育授業に対する肯定的態度の形成過程についてその異同を検証することは、各学齢段階に応じた体育指導のあり方を検討する上で重要であると考えられる。

謝辞

本研究をすすめるにあたりご協力を頂いた橋 正宏氏、小関浩信氏、小関理恵氏、宍戸周哉氏と、調査を快くお引き受け下さった高校生の皆さんに心より感謝申し上げます。

また、本研究は科学研究費補助金・基盤研究（B）（No.18300203、研究代表者：西田 保）の助成を受けておこなわれました。ここに記して謝意を表します。

引用・参考文献

- 1) 朝野熙彦, 鈴木督久, 小島隆矢 (2005) 入門 共分散構造分析の実際, p.118-119, 講談社サイエンティフィク, 東京.
- 2) 出口博昭, 吉村 功 (1999) 体育授業におけるいじめの実態及びいじめの助長・解消に関わる要因の検討, 北海道教育大学紀要(自然科学編) 50: 101-110
- 3) 服部 環, 海保博之 (1996) Q&A心理データ解析, p.138, 福村出版, 東京.
- 4) 伊藤豊彦 (2008) 原因帰属: スポーツ心理学事典(日本スポーツ心理学会 編), p.267-272, 大修館書店, 東京.
- 5) 狩野 裕 (1998) タレント好感度データの分析-調査データの相関はなぜ低い-: 共分散構造分析 [事例編] (豊田秀樹 編), p.17, 北大路書房, 京都.
- 6) 梶田叡一 (1988) 自己意識の心理学, p.109-117, 東京大学出版会, 東京.
- 7) 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説 保健体育編 体育編, p.3-6, 東京.
- 8) 村上宣寛 (2006) 心理尺度の作り方, p.22-31, 北大路

書房, 京都.

- 9) 奈須正裕 (1995) 第2節 ワイナーの原因帰属理論: 達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学 (宮本美沙子, 奈須正裕 編), p.54-59, 金子書房, 東京. 3
- 10) 大平 力 (1986) 小学校における「いじめ」と体育学習 (横浜市), 体育の科学 36: 276-280
- 11) 坂野雄二 (1995) 認知行動療法, p.10-12, 日本評論社, 東京.
- 12) 佐久本稔 (1970) 運動ぎらいにさせるものはなにか—その正体と交路を求めて—, 体育の科学 20: 283-288.
- 13) 佐々木万丈 (1997) 体育の授業における中学生用心理的ストレスレベル測定尺度の開発, スポーツ心理学研究 24: 17-26.
- 14) 佐々木万丈 (2002) 中学生用体育学習心理的ストレスレベル測定尺度の短縮版の開発と標準化, 体育学研究 47: 383-394.
- 15) 佐々木万丈 (2008) 体育授業における友人関係ストレスと体育授業への適応, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程 (後期課程) 心理発達科学専攻博士論文.
- 16) 佐々木万丈, 西田 保, 洪倉崇行 (2007) 体育授業中の友人ストレスとコーピング, 体育学研究 52: 453-463.
- 17) 竹之下悟 (1986) いじめと体育授業の役割 (宮崎市), 体育の科学 36: 294-297
- 18) 吉村 功, 黒田永輔 (2003) 体育場面のミスに対する仲間からの反応, 北海道教育大学紀要 (教育科学編) 53: 131-138

(平成21年9月11日受付)
(平成21年12月16日受理)