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

佐々木万丈 須甲 理生

Banjou Sasaki and Riki Suko: The factorial concept of inferiority complexes and their relationship to students' personal characteristics regarding physical education. Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci. 61: 663-680, December, 2016

Abstract : We investigated the factorial concept and features of Japanese elementary and junior high school students' inferiority complexes in relation to physical education. Fifth and sixth graders (n = 341) and junior high school students (n = 336) completed 3 questionnaires: one created for this study and consisting of questions regarding inferiority complexes in relation to physical education; another made up of stress cognitive appraisal questions (Suzuki and Sakano, 1998); and a third relating to perceived competence in school life and self-esteem (Sakurai, 1992; Sakurai and Matsui, 2007).

Factor analysis revealed 2 inferiority complex concepts, namely "complex focused on motor skills" (C-MS) and "complex focused on psychosocial and physical factors causing feelings of inferiority to develop into an inferiority complex" (C-PPF). Two-way analysis of variance revealed that female elementary and junior high school students were more likely than males to have a C-MS, and that male junior high school students were more likely than male elementary students to have a C-PPF. Correlation analysis revealed that hating to participate in physical activities, play sports, and attend physical education classes was strongly correlated with having an inferiority complex in relation to physical education. Multiple regression analysis showed that psychosocial development around the time of puberty influenced the relationship between self-competence and the presence of an inferiority complex. It also influenced the relationship between cognitive appraisal of the perceived threat or impact of inability to fulfill physical education assignments and the presence of an inferiority complex. These results suggest that in order to recognize inferiority complexes in relation to physical education, it is important to consider the diversity of students' focuses on their inferiority complexes and to make allowances for their states of psychosocial development.

Key words : inferiority feeling, avoiding attitude, cognitive appraisal, perceived competence

キーワード : 劣等感, 回避的態度, 認知的評価, 有能感

問題の所在

体育授業を嫌う子どもの生起要因の解明や、それを防ぐための方法などの提案は、教育・研究両面の長年の検討事項といえる。しかし全国の小中学生を対象に実施された意識調査（ベネッセ教育総合研究所, 2005, 2015）では、体育授業が嫌いと回答した小学生（4年生から6年生）及び中

学生は10年間でほぼ倍増（小学生：7.2%から15%，中学生：11.9%から22.5%）している。体育授業を嫌う子ども（以下、「体育嫌い」と略す）を生まない方法や対処法がこの間にも検討されていた（例えば、長谷川, 2002, pp. 22-27；阪田, 2003, pp. 16-19；高橋, 2006, pp. 46-51；山本, 2003, pp. 39-40）ことを考えると、意識調査の結果は体育嫌いをなくすことの困難さを示している。このような中、少子高齢化社会を

日本女子体育大学体育学部
〒157-0061 東京都世田谷区北烏山 8-19-1
連絡先 佐々木万丈

Faculty of Physical Education, Japan Women's College of
Physical Education, Tokyo
8-19-1 Kitakarasuyama, Setagaya-ku, Tokyo 157-0061
Corresponding author bsasaki@jwcpe.ac.jp

迎え個人が自ら健康を築きそれを維持することの重要性が増すことを考えると、学校段階の体育嫌いを減らすことはこれまで以上に大きな意味を持つといえる。

このような状況を念頭におき、体育嫌いや運動嫌いに関するこれまでの研究を概観すると、その生起上の重要な心理的構成要素としては劣等感が指摘されてきた。例えば波多野・中村（1981）や伊藤・波多野（1982）は、運動を嫌ったり体育授業を嫌ったりする否定的態度の生起には運動能力の低位に対する劣等感の影響があると述べている。また同様の指摘は海外の研究報告にもみられ、Carlson（1995）は生徒が体育授業に対する魅力を失い積極的に取り組む態度を失う過程には、成功経験の不足から生じる能力が低いという認識の増幅と達成感を味わえないという信念の芽生えが存在すると指摘した。また Couturier et al.（2005）は中学生や高校生が体育授業を選択しない主な理由として、「スポーツが得意でない」「クラスメイトはどうまくない」「他の生徒に笑われるのが怖い」などがあげられると報告している。さらに Landolfi（2014）は高校体育教師へのインタビュー調査から、体重が重い生徒や運動能力の乏しい生徒が体育に楽しく取り組めなくなることの大きな要因が恥をかいったり笑われたりすることであり、運動能力の低さが体育授業内の経験に否定的な影響を及ぼさないようにすることの必要性を指摘した。以上のように運動能力が低位であることを自覚し劣等感を抱いたり、それを促す社会的経験（例：周りから笑われみじめさを味わう）を多く積んだりすることは、体育授業に対する否定的な態度の形成に係る要因として国内外を問わずに言えるようである。

劣等感については、体育や運動に関わること以外にも様々な視点から検討されている。例えば、木村（1993）は口唇口蓋裂がみられる青年の性格傾向を検討し、当該の青年は対照群（健康な15歳から20歳の青年）に比べて社会的活動に対する強い劣等感を有することを明らかにした。また Strano and Petrocelli（2005）は、身体的及び社会的側面に関する劣等感が強い大学生は、

英語、数学、科学的推論などの学力テストの得点と GPA 得点（grade point average）が、劣等感低群もしくは中間群の得点よりもそれぞれ有意に低いことを示している。さらに Bellew et al.（2006）の報告では、他者との間に競争志向を強く持ち劣等感を回避することに強く意識づけられている女子大学生は、外見に対する不安が高く摂食障害の傾向を持つことが示された。以上のように、劣等感が個人の身体的あるいは心理社会的要因に関する否定的状況の自覚と関連して生じ、さらにそれが原因となってネガティブな行動や結果を導いているということが、体育嫌いや運動嫌いを説明する知見と同様に指摘されている。

しかし、劣等感という用語をつくり広めたアドラー（河合，1971，pp. 56-62；野田，1997，pp. 1-9；和田，2014，pp. 34-36；安田，1987，pp. 10-18）によれば、劣等感とは「健康で正常な努力と成長への刺激」（アドラー，1996，p. 68）であり、それ自体は異常なことではなく人が人としてあることに関わる全ての向上・進歩の源である（Adler, 1932, p. 55）と述べられている。この定義に従えば、劣等感とは個人の否定的な行動や結果に対してのみ結びつくものではない。すなわち体育嫌いについていえば、劣等感を感じる児童生徒の誰しもが体育嫌いになったり、消極的になったりするのではないと考えるのが妥当といえる。

さらにアドラー（1996，pp. 197，pp. 237-239）は、心理的不適応のあらゆる問題の基礎となるものは、誇張された劣等感の結果、態度において自分は劣っているという事実を表現する劣等コンプレックスであると指摘した。そしてこの劣等コンプレックスを、問題や課題への取り組みあるいはそのための準備が困難であることを前にしたときの「解決できない」という確信の表明であり、行動的には問題を棚上げするか排除し、成功に向かって踏み出すことよりも自分の活動の範囲を制限することで失敗を避けることに専念することである（Adler, 1932, p. 52）と定義した。すなわち劣等感とは人の成長・発展の刺激となるが、それが誇張された場合に生じる劣等コンプレックスはその妨げになるということである。

以上のことを踏まえた場合、体育嫌いを説明するための観点としては、劣等コンプレックスを用いることの方が適切であるように思われる。すなわち、体育授業場面において自分の運動能力の客観的な劣等性（inferiority）が、何らかの原因により主観的に劣等であると自覚された場合に劣等感（inferiority feeling）が生じる。しかしその劣等感が過剰で能力の向上や課題解決のための努力に結びつけられないとき、自分にはそれができないことを表明したり、課題に対する取り組みを拒んだりして失敗経験が蓄積されないようにする。このような劣等感を口実に課題に対して建設的に取り組まないことが劣等コンプレックス（inferiority complex）であり（野田，1997，pp. 2-3），体育嫌いの消極的あるいは回避的な行動がこれに該当すると考えられる。したがって体育嫌いの実態把握やその生起の検討では、単に感情としての劣等感の有無や強弱をのみ取り上げるのではなく、認知と行動を含めて説明される劣等コンプレックスの観点を持つことが必要といえる。

ここで、これまでにアドラーの定義に従い検討された劣等コンプレックスの研究をみると、Bagby（1923）、Feterson（1930）、及びHeidbreder（1927）などをあげることができる。特にHeidbreder（1927）は劣等コンプレックスを実証的に説明することの必要性を述べ、独自に項目を設定し男女大学生による得点比較を行っている。分析結果からは、男子よりも女子において評価得点の変動が大きいことなどが指摘されている。しかし設定された項目の内容は、「人前を気にするか（Is self-conscious）」「責任に対して敏感か（Is sensitive to blame）」「たやすく困惑してしまうか（Is easily embarrassed）」など、劣等感が起点になって生じると考えられる個人の認知的特徴を特性的に説明するものであり、課題への取り組みをやめる、あるいは回避するなどの行動的要素はその記述の中には含まれていない。さらに国内では、劣等コンプレックスを実証的に検討した研究報告そのものが提出されていない。したがってアドラーが指摘する、劣等性及び劣等感との関係を考慮した認知行動的要素を含む劣等コ

ンプレックスについて実証的にとらえることは、残された重要な検討課題といえる。さらに本研究に関して言えば、劣等コンプレックスの検討は、個人の内外の状況的要因——運動経験、性格、授業における社会的要因（教師の指導態度、授業の雰囲気など）、そして劣等感を感じるという感情の体験など——から説明されることの多かった体育嫌いを、個人によって意味づけられた認知と行動の視点から解釈し（Adler, 1932, pp. 13-14；岸見，2010，pp. 28-29），児童生徒がどのように体育授業に取り組もうとしているのかを理解する上で有用であると考えられる。

また体育嫌いに関係する心理的要因の1つとして動機づけが考えられるが、達成動機を持つ個人の行動様式を理解し適切な目標を設定する場合の留意事項として、宮本（1981，pp. 17-19）は「やる気」の肯定的な面と共存する否定的な面——失敗に対する予想、失敗することの悩み、他者の援助にすぎることなど——に視点をあてることの必要性を指摘している。劣等コンプレックスは、体育授業における児童生徒の達成行動を説明する情緒的、社会的、認知的の各側面による達成的まとまり（宮本，1981，pp. 15-19）の把握に新たな視点を与え、学習行動の理解をさらに深めることに寄与すると考えられる。

さらに、アドラーによる劣等コンプレックスに関わる臨床例の説明（Adler, 1932, pp. 64-78）に基づけば、形成された劣等コンプレックスは長期にわたり個人の認知や行動の仕方に影響を及ぼすといえる。このことは、体育授業に対する劣等コンプレックスに関しても、一度形成されると積極的に取り組む方向へは容易には修正できないことを示していると考えられる。また運動やスポーツの取り組み課題に対する劣等性の自覚によって劣等感が喚起され、それが過剰である場合に学習活動に関わる認知や行動が消極的あるいは回避的になり、最終的に体育授業を嫌うという感情が固着してしまうことも考えられる。このような特徴は、心理学的には「態度」を説明する場合の感情的成分、認知的成分、行動的成分（ファンデンボス，2013，p. 560；鹿取ほか，1996；辰野，

1985, pp. 146-147) に合致している。加えてアドラーの劣等コンプレックスの定義においても、劣等コンプレックスの表現として捉えられる行為や行動は「態度 (attitude)」として説明されている (Adler, 1932, pp. 52-53)。以上を踏まえれば、体育授業に対する劣等コンプレックスは体育授業に対する態度と捉えることができ、嫌悪的感情、消極的認知、そして回避的行動が複合し統合された心理的特性と指摘できる。

本研究は以上の理論的背景を踏まえ、第1の目的として、児童生徒の体育授業に対する劣等コンプレックスを態度と捉え、それがどのような口実と行動によって説明されるのか、その構成概念を操作的に明らかにする。構成概念の抽出にあたっては因子分析を用いるが、そのためのデータ収集には体育授業に対する劣等コンプレックスを説明する尺度項目が必要である。しかし、そのための尺度あるいは項目は国内外ともに作成されていない。そこで本研究では、劣等コンプレックスを『私は頭が悪いから…ができません』というように、劣等感を口実にしてなすべき仕事から逃げ出すことである」と説明した野田 (1997, p. 2) の指摘に従い、体育授業に該当する項目を作成する。得られる知見からは、体育嫌いの認知行動的特徴を把握し理解するための指標が提出できると考えられる。

次に第2の目的として、体育授業に取り組む児童生徒の主体的要因と関連づけた場合に、劣等コンプレックスにはどのような特徴がみられるのかを明らかにする。具体的には、体育に取り組む学習者の性別、学校段階、運動や体育の好嫌、学校生活に関わる有能感などと劣等コンプレックスとの関連を検討する。これらの主体的要因に着目する理由は、本研究が学校における体育指導の現場で役立つ心理学的知見の提出を意図していることにある。宇土 (1982) やシーデントップ (1988) は、これらの主体的要因に基づく基本的情報の収集は、効果的な体育授業の実現のための重要な検討課題であると指摘している。したがって、新たな視点として提出される体育授業に対する劣等コンプレックスに関しても、主体的要因と

の関連を考察することは必要な検討課題であるといえる。得られる知見は、体育嫌いの児童生徒の授業に対する取り組みの実態をその内面から理解することと、児童生徒の属性に基づく個別的な指導のあり方や授業過程の検討に役立つと考えられる。

方 法

1. 被調査者

調査協力が得られた関東及び東北地区の小中学校それぞれ2校ずつの児童生徒687名 (小学生5・6年生: 344名, 中学生1年から3年: 343名) が調査対象となった。回答用紙を回収後、回答に不備のみられた10名 (小学生3名, 中学生7名) が分析から除外された。したがって分析対象は児童生徒677名 (小学生341名, 中学生336名: 回収データの98.4%) であった (表1)。

2. 調査時期

調査は2014年12月から2015年1月にかけて実施された。

3. 調査内容

基本属性として、年齢、性別、現在 (調査実施時点) 取り組んでいる学校部活動や地域でのスポーツ活動を尋ねた。また運動・スポーツ活動及び体育授業の好き嫌い (好き: 3点, どちらともいえない: 2点, 嫌い: 1点) と、体育授業に対する満足感 (満足している: 5点, だいたい満足している: 4点, まあまあ満足している: 3点, 少しだけ満足している: 2点, ほとんど満足していない: 1点) について回答を求めた。

(1) 体育授業に対する劣等コンプレックスを把握するための項目

劣等コンプレックスの定義 (Adler, 1932, p. 52; 野田, 1997, p. 2) に従い、体育授業の運動課題に対して「(自分は) 劣っている」と認識し、そのことを理由に授業に対して積極的に取り組まない態度や考えを示す調査項目が作成された。項目ははじめに劣等感や劣等コンプレックスに関す

表1 運動・スポーツ活動及び体育授業の好き嫌い並びに体育授業に対する満足感と性別の連関

	χ^2			好 き		どちらともいえない		嫌 い	
				度 数	残 差	度 数	残 差	度 数	残 差
運動・スポーツ活動の好き嫌い	n=673	男子	29.04**	261(231.15)	4.84**	79(94.66)	-2.72**	13(27.19)	-4.10**
		女子		180(210.85)	-4.84**	101(86.34)	2.72**	39(24.81)	4.10**
体育授業の好き嫌い	n=671	男子	14.01**	215(194.62)	3.17**	121(131.62)	-1.71	16(25.71)	-2.88**
		女子		156(176.38)	-3.17**	130(119.33)	1.71	33(23.30)	2.88**
				I	II	III	IV	V	
				度 数	度 数	度 数	度 数	度 数	
体育授業に対する満足感	n=671	男子	0.52 ns	78(75.74)	175(173.93)	71(72.60)	22(22.98)	5(5.75)	
		女子		67(69.26)	158(159.07)	67(66.40)	22(21.02)	6(5.25)	

† 度数欄の()内の数字は期待度数であり、残差は「調整された残差」である。また「体育授業に対する満足感」の回答は、Iが「毎回満足できている」、IIが「だいたい満足できている」、IIIが「まあまあ満足できている」、IVが「少しだけ満足できている」、Vが「ほとんど満足できていない」である。

** $p < .01$.

表2 劣等コンプレックス項目の記述統計及び因子分析結果 (n=298)

項 目	平均 (SD)	因子負荷量	
		I	II
11. 運動が苦手なので、ある程度できればそれで良い	3.13(1.20)	.81	-.09
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	3.05(1.17)	.77	-.10
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	2.97(1.01)	.74	.02
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	2.65(1.24)	.64	.11
2. 運動に自信がないので、目立たないようにしている	3.00(1.10)	.49	.24
7. 仲間に笑われるので、自分から練習しようとししない	2.22(1.07)	-.24	.96
9. 「おそい」とか「へた」などと言われるので、意欲がでない	2.30(1.21)	.05	.70
10. 気が小さいので、思い切ってチャレンジできない	2.59(1.17)	.10	.61
12. 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	2.27(1.04)	.23	.46
8. 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	2.47(1.11)	.38	.45
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	2.55(1.05)	.31	.41
固有値		5.45	1.14
因子間相関 I		1.00	.69
II		.69	1.00

† 本表は項目6「不器用(ぶきよう)なので、みんなと同じようにできなくても仕方がない」を除いた11項目に対して再度実施した因子分析結果である。

る理論的背景に基づいて、体育心理学を専攻する大学教員1名と大学院生2名の協議により作成された。続いて体育科教育学を専攻する1名の大学教員と現職の小学校教員1名(女性、教職歴27年)及び中学校体育科教員1名(男性、教職歴32年)に対して、劣等感と劣等コンプレックスの概念及び本研究における定義を説明した上

で項目に対する意見を求め、文言の加除修正が行われた。以上の手続きにより、12項目(表2)が作成された。

回答は項目内容の自分に対するあてはまりの程度を、「よくあてはまる」(5点)、「ややあてはまる」(4点)、「どちらともいえない」(3点)、「あまりあてはまらない」(2点)、「ほとんどあては

まらない」(1点)から1つを選択させる5件法であった。

(2) ストレスに対する認知的評価測定尺度

ストレス状況に対する認知的評価をコミットメント、影響性、脅威性、コントロール可能性の4つの認知的テーマから把握できる尺度(4下位尺度全8項目・4件法:鈴木・坂野, 1998)を実施した。元尺度は大学生向けに作成されていたため、児童生徒にも適用できるように一部項目の文言を修正した。また回答は認知的評価状況の弁別の幅を広げるために中間選択肢(どちらともいえない)を加え、もっともあてはまる回答を1つ選択する5件法(よくあてはまる:5点, ややあてはまる:4点, どちらともいえない:3点, あまりあてはまらない:2点, ほとんどあてはまらない:1点)とした。教示文は元尺度に従い、まず本研究が対象とするストレス状況(体育授業の課題や自分ができるようになりたいと思っていることができない)を想定するように指示し、そのようなことが今現在起こっていると考えて尺度項目に示された内容が自分の考えにどのくらいあてはまるかを選択させた。

(3) コンピテンス尺度

小中学生に使用可能なコンピテンス尺度(桜井, 1992; 櫻井・松井編, 2007)を実施した。本尺度は認知された自己の有能さを4つの領域(学習コンピテンス, 運動コンピテンス, 社会(仲間関係)コンピテンス及び自己価値:各下位尺度10項目)から, 多面的に捉えることができる。教示及び回答は, 質問(例:運動はとくいな方ですか)に対して「いつもの自分にいちばんよく合う答え」を「はい」(4点), 「どちらかといえればはい」(3点), 「どちらかといえればいいえ」(2点), 「いいえ」(1点)の中から1つを選択する4件法である。本研究では回答をより広範にすることを目的に中間選択肢(どちらともいえない)を設定し, 「はい」(5点)から「いいえ」(1点)までの5件法によって回答を求めた。

4. 調査手続き

調査は学校長の許可を得た後に当該校の教員

(小学校は学級担任, 中学校は体育科教員)に依頼し, 体育授業の中で一斉に行われた。調査用紙を配布後, 調査の目的と内容, 調査への協力は任意であることと協力の撤回が自由であること, さらに個人情報の保護などが協力教員によって説明された。その後, 調査協力への同意・不同意が確認され, 同意した者にのみ回答を求めた。不同意の者には回答不要を告げ, そのまま調査用紙を返却することが指示された。回収された調査用紙は本研究者宛にまとめて送付された。また, 保護者への協力要請が必要な場合を想定し, 保護者用説明書と調査協力同意確認書を準備し, 必要に応じて適宜配布することを協力校に依頼した。本研究は本論筆者が所属する日本女子体育大学FD委員会倫理部会の倫理審査を経て実施された(申請番号2014-14)。

5. 分析方法

(1) 尺度の信頼性の検討

ストレスに対する認知的評価測定尺度とコンピテンス尺度には, 研究目的と被調査者への適用を考え, 一部項目内容と回答選択肢に修正が加えられた。したがって修正後の内的整合性を確認するため, 元尺度の項目構成による α 係数を求めた。また内的整合性が十分でない場合は本研究調査データに基づく因子分析を実施し, その構成概念が元尺度の内容と相違しないことと内的整合性の高さを確認した上で用いることにした。

(2) 劣等コンプレックス構成概念の検討

体育授業に対する劣等コンプレックスの構成概念を検討するために探索的因子分析(最尤法・初期固有値1以上の因子をプロマックス回転)を実施した。また抽出された因子モデルのデータに対する適合度を確認するため, 多母集団同時分析による確認的因子分析を行った。適合度指標にはGFI (Goodness of Fit Index: 0.95以上が良好), CFI (Comparative Fit Index: 0.95以上が良好), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation: 0.05以下が良好, 0.05から0.1未満が許容範囲)を用いた。さらに抽出された因子を構成する項目の α 係数を求め内的整合性を検証する

と共に、繰り返し調査を実施し測定値の相関係数を求めて安定性を確認した。

(3) 劣等コンプレックスの基本属性に基づく検討

性別と学校段階を考慮した場合の劣等コンプレックスの特徴を検討するために、劣等コンプレックスの説明因子を構成する項目の1項目あたりの平均値を算出し2要因（性：男女の2水準×学校段階：小・中の2水準）の分散分析を実施した。

また、運動・スポーツ活動や体育授業の好き嫌い及び体育授業に対する満足感と劣等コンプレックスの関係を検討するために、相関分析を実施した。さらに、授業課題や目標が達成できないというストレス状況に対する認知的評価と認知された自己の有能さが劣等コンプレックスに与える影響を検討するために、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。

以上の統計手続きに関わる検定は、5%を有意水準とした。

結 果

1. 被調査者の基本属性

分析の対象となった677名の性・学校段階・学年別の人数内訳は、男子が小学校5年81名、6年103名、中学校1年66名、2年55名、3年52名（合計357名）、女子が小学校5年72名、6年85名、中学校1年60名、2年58名、3年45名（合計320名）であった。また全体の平均年齢は12.82±1.11歳であった。

次に運動・スポーツ活動の好き嫌い、体育授業の好き嫌い、体育授業に対する満足感のそれぞれについて、性別との関係を検討した（ χ^2 検定）。分析の結果（表1）、運動・スポーツ活動の好嫌（ $\chi^2(2) = 29.04$, $p < .01$, クラメールのV係数0.21）と体育授業の好嫌（ $\chi^2(2) = 14.01$, $p < .01$, クラメールのV係数0.14）において人数の偏りが有意であった。残差分析の結果、運動・スポーツ活動と体育授業のいずれにおいても「好き」の回答は男子に多く、「嫌い」は女子に多いことが

示された。また「どちらともいえない」は運動・スポーツ活動の好嫌においてのみ、男子よりも女子が多かった。一方体育授業に対する満足感には、有意な偏りはみられなかった（ $\chi^2(4) = 0.52$, ns ）。

2. 既存尺度の信頼性

(1) ストレスに対する認知的評価測定尺度

元尺度の下位尺度構成による α 係数を求めた。その結果、コミットメントが.79、影響性が.48、脅威性が.62、コントロール可能性が.47であった（ $n = 626$ ）。因子分析による尺度構成法の場合、下位尺度の α 係数は.80以上を示すことが必要とされる（カーマイン・ツェラー, 1983, p. 49; 村上, 2006, pp. 35-40）。このことから、コミットメントを除く3下位尺度の α 係数は十分な値とはいえない。そこで本研究により収集されたデータに基づき、改めて項目構成を検討することにした。

探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果、2因子が抽出された（ $n = 626$ ）。しかし共通性が低い項目と因子負荷量が2因子共に.40未満の項目が、それぞれ1つずつ認められた。そこでこれらを除外し、再度因子分析を実施した。その結果、1回目と同じ項目構成の2因子（各3項目）が抽出された。次に2因子のデータに対する適合度を確認的因子分析によって検証した。その結果、GFIが.987、CFIが.983、RMSEAが.060の値を示し、適合の良さが認められた（ $n = 626$ ）。またそれぞれの α 係数は、どちらも.75であった。

第1因子の構成項目は、「もっと良くできるようにがんばろう」「なんとか良い結果にしよう」「これからどうすれば良いかは分かっている」の3項目で、これらは元尺度ではコミットメントとコントロール可能性を説明していた。総括すれば、ストレス状況への積極的対応に関わる認知的評価を表しているといえる。また第2因子は「このままだと、いろいろな影響があるかもしれない」「いまの状態は、これから起こる何か良くないことにつながるかもしれない」「このことは、

この後、私を不利（ふり）にするかもしれない」の3項目で、元尺度の影響性と脅威性を説明する項目であった。これらは、ストレス状況の脅威や影響などのネガティブな側面の認知的評価であると考えられる。

以上の通り、本研究調査データに基づいては2因子が抽出された。元尺度の4因子から因子数は減じたが、構成概念は元尺度の因子が集約された内容であると指摘できる。また内的整合性についても満足できる水準にある。これらの結果を踏まえ認知的評価に関わる以後の分析は、抽出された2因子を下位尺度として求めた得点を用いることにする。なお下位尺度は前者を「積極対応性」、後者を「脅威・影響性」と表記する。

(2) コンピテンス尺度

元尺度の下位尺度ごとに α 係数を求めた。その結果、学習コンピテンスが.94、社会コンピテンスが.87、運動コンピテンスが.87、自己価値が.88を示し各下位尺度の内的整合性の高さが確認された。このことから本研究用に回答選択肢を修正したコンピテンス尺度は、元尺度同様に信頼性を備えていると考えられた。したがって以後のコンピテンス尺度に関わる分析は、元尺度の項目構成による下位尺度の得点（1項目あたりの平均）を使用する。

3. 体育授業に対する劣等コンプレックスの因子構造

(1) 項目の記述統計

有効サンプル677名のデータに基づき劣等コンプレックス12項目の合計得点を算出し、さらに1項目あたりの平均、標準偏差、中央値、最頻値、及び度数分布を求めた。その結果、平均及び標準偏差は $2.13 \pm .87$ 、中央値が2.17、最頻値が1であった。また、度数分布は山が得点の1付近と3付近にみられる双峰型であった。

以上の結果から有効サンプル全体のデータには、劣等コンプレックスを示す集団と示さない集団の2群の特性が反映されていると考えられた。そこで基本属性の体育授業に対する好き嫌いに着目し、劣等コンプレックスを示す児童生徒も

しくはその傾向がみられる児童生徒が多く含まれると考えられる「体育授業が嫌い」と回答したものの（49名）と「どちらでもない」を選択したものの（251名）とを選抜し、両群を合わせたデータの記述統計を求めた。その結果、平均及び標準偏差は $2.65 \pm .78$ 、中央値が2.67、最頻値が3を示し、度数分布は歪度が.14の単峰型であった。また各項目の記述統計を確認した結果、平均の範囲が2.22から3.13（表2： $n=298$ ）、中央値が2及び3、最頻値が2もしくは3であった。さらに歪度の範囲が-.13から.58であり、どの項目も度数分布は平均を中心に左右に漸減する分布を示した。

以上の結果に基づき劣等コンプレックスの探索的因子分析は、「体育授業が嫌い」及び「どちらともいえない」と回答した被調査者300名のデータを対象に実施された。

(2) 劣等コンプレックス因子

「体育授業が嫌い」及び「どちらともいえない」と回答した被調査者のデータを因子分析した結果、2因子が抽出された（ $n=298$ ）。どちらか一方の因子に.40以上の因子負荷量を示すことを条件に項目構成を確認した結果、項目6「不器用（ぶきよう）なので、みんなと同じようにできなくても仕方がない」（平均及び標準偏差： 2.62 ± 1.04 ）の因子負荷量がどちらの因子にも.40未満であった。そこで項目6を含めずに再度因子分析を行った結果、1回目の結果と項目構成が変わらない2因子が改めて抽出された（表2）。

第1因子は「運動が苦手」「運動がうまくない」など、運動スキルの低さを理由に体育授業に対する態度や能力の向上に向けた考え方あるいは行動が回避的であることを説明している。そこで第1因子は運動スキルの劣等性に焦点があてられた回避的態度の因子と解釈し、「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）と命名した。一方、第2因子は「仲間から笑われるので、自分から練習しようとしなない」「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」など、運動スキルの劣等性を認識させる心理社会的及び身体的要因を理由に回避的な態度や行動をとっていることを説明している。そこで第

2 因子をこれらの要因が焦点化され生じた回避的態度の因子と解釈し、「心理社会的及び身体的要因焦点コンプレックス」（以下、「C-心理・社会・身体要因」と略す）と命名した。なお両因子の相関係数は.69であった。

次に抽出された2因子が「体育授業が好き」と回答した被調査者（以下、「P 群」と略す）のデータにも適合しているかどうか（因子不変性：豊田，2007，pp. 76-87.）を確認するために、「どちらともいえない」もしくは「嫌い」と回答した児童生徒（以下、「N 群」と略す）のデータと併せた多母集団因子分析を実施した。

はじめに各群における2因子モデルの適合度を検証した。分析の結果、P 群の適合度指標はGFI が.908，CFI が.940，RMSEA が.101であった。一方N 群ではGFI が.914，CFI が.919，RMSEA が.068であった。P 群のRMSEA の値が.10を超えたが、GFI とCFI を含めて総合的に判断し（豊田編，2007，pp. 236-237.），P 群においても2因子モデルの適合は許容できる範囲にあると考えた。次に2因子モデルを同時に適用する配置不変性の分析を行った。その結果GFI が.911，CFI が.933，RMSEA が.070であった。これにより2因子モデルの配置不変性が確認された。さらに両群の因子パターンを等値制約し実施された分析ではGFI が.903，CFI が.928，RMSEA が.069を示し、測定不変性の成立も確認された。以上の結果から、抽出された2因子は体育授業に対する回避的態度の表出に関わる劣等コンプレックスを説明する構成概念として、小学

校高学年から中学校段階の児童生徒に適用できることが示された。

次に因子を構成する項目の内的整合性を確認した結果（ α 係数， $n=675$ ），両因子共に.90の高い値を示した。また繰り返し調査による測定値の安定性を検討した結果、いずれも高い r を示した^{注1)}。これらの結果を踏まえ、以後はC-運動スキル及びC-心理・社会・身体要因のそれぞれの構成項目を下位尺度として分析する。

4. 劣等コンプレックスに対する主体的要因の影響

(1) 性および学校段階

表3はC-運動スキル及びC-心理・社会・身体要因の1項目あたりの平均を、性別と学校段階を考慮し一覧にまとめたものである。次に各下位尺度それぞれの得点を従属変数、性別と学校段階を独立変数とする2要因分散分析を実施した。その結果、C-運動スキルは性別の主効果が有意であり（ $F(1, 672)=22.54, p<.01, \eta^2=.03$ ），学校段階の主効果（ $F(1, 672)=2.58, p>.10$ ）と交互作用（ $F(1, 672)=.90, p>.10$ ）は有意ではなかった。

一方C-心理・社会・身体要因は学校段階の主効果（ $F(1, 671)=7.02, p<.05, \eta^2=.01$ ）と交互作用（ $F(1, 671)=4.59, p<.05, \eta^2=.01$ ）がそれぞれ有意であった。表4はC-心理・社会・身体要因の交互作用の分析結果を含む分散分析表である。単純主効果を検証した結果、性別の要因が小学校段階で有意であり（平均及び標準偏差：

表3 男女及び学校段階別の劣等コンプレックス得点

		小 学 校		中 学 校		全 体	
		<i>n</i>	平均 (SD)	<i>n</i>	平均 (SD)	<i>n</i>	平均 (SD)
C-運動スキル	男子	181	2.08(.99)	173	2.28(.95)	354	2.18(.97)
	女子	157	2.52(1.05)	162	2.57(.96)	319	2.54(1.00)
	全体	338	2.29(1.04)	335	2.42(.96)	673	2.35(1.00)
C-心理・社会・身体	男子	181	1.73(.85)	172	2.04(.82)	353	1.88(.85)
	女子	157	1.99(.90)	162	2.03(.81)	319	2.01(.86)
	全体	338	1.85(.88)	334	2.04(.81)	672	1.94(.85)

男子 $1.73 \pm .85$, 女子 $1.99 \pm .90$), 学校段階の要因は男子において有意であった(平均及び標準偏差: 小学校男子 $1.73 \pm .85$, 中学校男子 $2.04 \pm .82$).

(2) 運動・スポーツ活動及び体育授業の好き嫌い と体育授業に対する満足感

C-運動スキルとC-心理・社会・身体要因の各下位尺度得点と運動・スポーツ活動の好き嫌い、体育授業の好き嫌い、及び体育授業に対する満足感の得点との相関係数を、小学生男子、同女子、中学生男子、同女子の各々において求めた。その結果(表5), 全てにおいて1%水準で有意な負の相関が認められた。相関の強さは中学生男子のC-運動スキル並びにC-心理・社会・身体要因と体育授業に対する満足感との間($-.27$ 及び $-.28$)

と、中学生女子のC-心理・社会・身体要因と体育授業に対する満足感との間($-.31$)でやや弱いことが示されたが、その他は中程度からやや強いことを示す値であった($-.42$ から $-.69$)。

(3) ストレスに対する認知的評価及びコンピテ ンス

田中(2006, pp. 343-344)によれば、因子分析で抽出された複数の因子を従属変数とする回帰分析では、それらの変数は完全に直交($r=0$)していなければならない。また、従属変数に相関があることを認めて行う分析方法としては正準相関分析があるが、その欠点として分析結果が簡明でないことを指摘している。そして以上のことを踏まえ、従属変数が2つ以上ある場合にはそれらを直交的な変数に修正するなどの工夫を施し、可能な限り回帰分析に使えるよう試みることを推奨している。本研究ではC-運動スキルとC-心理・社会・身体要因は相関関係があることを前提に抽出されており、その値は $r=.69$ で強い正方向を示していた。そこでこれらを合せた得点を劣等コンプレックス得点とし、その1項目あたりの平均得点を従属変数とする重回帰分析を実施した^{注2)}。独立変数には認知的評価の積極対応性と脅威・影響性の評価得点、学校生活場面の学習コンピテンス、運動コンピテンス、社会(仲間関係)コンピテンス、及び自己価値の各得点を設定した。また分析は小学生男子、同女子、中学生男子、同女子のそれぞれについて行った。

表4 C-心理・社会・身体要因の分散分析結果

要 因	SS	df	MS(SS/df)	F	η^2
性	2.54	1	2.54	3.55 ns	
小学校	5.69	1	5.69	7.90**	.01
中学校	.01	1	.01	.01 ns	
学校段階	5.02	1	5.02	7.02**	.01
男子	8.09	1	8.09	11.24**	.02
女子	.13	1	.13	.18 ns	
性×学校段階	3.29	1	3.29	4.59*	.01
誤差	480.38	671	.72		
全体	491.80	674			

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

表5 劣等コンプレックスと属性要因の相関

下位尺度			好 き 嫌 い		体育授業 満足感
			運動・スポーツ	体育授業	
C-運動スキル	小学校	男 ($n=181$)	$-.53^{**}$	$-.48^{**}$	$-.46^{**}$
		女 ($n=157$)	$-.66^{**}$	$-.69^{**}$	$-.52^{**}$
	中学校	男 ($n=173$)	$-.52^{**}$	$-.52^{**}$	$-.27^{**}$
		女 ($n=162$)	$-.62^{**}$	$-.57^{**}$	$-.42^{**}$
C-心理・社会・身体	小学校	男 ($n=181$)	$-.48^{**}$	$-.46^{**}$	$-.51^{**}$
		女 ($n=157$)	$-.55^{**}$	$-.64^{**}$	$-.49^{**}$
	中学校	男 ($n=173$)	$-.46^{**}$	$-.48^{**}$	$-.28^{**}$
		女 ($n=162$)	$-.42^{**}$	$-.49^{**}$	$-.31^{**}$

** $p < .01$.

表6 劣等コンプレックスに対する認知的評価及びコンピテンスの影響（重回帰分析・ステップワイズ法）

独立変数	小学生男子 (n=165)				小学生女子 (n=136)				中学生男子 (n=160)				中学生女子 (n=146)			
	B	SEB	β	R ²	B	SEB	β	R ²	B	SEB	β	R ²	B	SEB	β	R ²
Step 1																
運動コンピテンス	-.70	.06	-.68**	.47	-.72	.06	-.72**	.51	-.63	.06	-.62**	.38	-.67	.06	-.67**	.44
Step 2																
運動コンピテンス	-.66	.06	-.64**	.48	-.61	.07	-.61**	.54	-.55	.07	-.55**	.40	-.59	.06	-.59**	.50
積極対応性	-.15	.06	-.16**		-.25	.08	-.22**		-.17	.07	-.17*		-.30	.07	-.26**	
Step 3																
運動コンピテンス					-.61	.07	-.61**	.57	-.56	.07	-.55**	.42	-.43	.08	-.43**	.53
積極対応性					-.29	.08	-.25**		-.23	.07	-.22**		-.30	.07	-.27**	
脅威・影響性					.18	.06	.18**		.14	.06	.15*					
自己評価													-.29	.10	-.24**	

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

分析の結果（表6），小中・男女共通に劣等コンプレックス得点の約40％から50％（小学生男子： $R^2 = .47$ ，女子： $R^2 = .51$ ；中学生男子： $R^2 = .38$ ，女子： $R^2 = .44$ ）が，運動コンピテンスによって説明されていた．また，積極対応性も小中・男女共通（小学生男子： $\beta = -.16$ ， $p < .01$ ，女子： $\beta = -.22$ ， $p < .01$ ；中学生男子： $\beta = -.17$ ， $p < .05$ ，女子： $\beta = -.26$ ， $p < .01$ ）に劣等コンプレックス得点を説明していた．

一方，小学生女子では脅威・影響性の影響が認められたが（ $\beta = .18$ ， $p < .01$ ），小学生男子にはみられなかった．また中学生男子では脅威・影響性の影響がみられたが（ $\beta = .15$ ， $p < .05$ ），中学生女子ではみられなかった．さらに中学生女子においてのみ，自己価値から劣等コンプレックスへの影響が示された（ $\beta = -.24$ ， $p < .01$ ）．

考 察

1. 被調査者の特徴

χ^2 検定の結果から，本研究の被調査者は運動，スポーツ，及び体育授業が好きである者が男子に多いことが示された．複数の先行研究でも（例えば，落合ほか，1998；渡邊・中畠，2006），運動やスポーツ，また体育授業が好きな者は女子よりも男子に多いことが示されている．したがって，本研究でも同様の傾向が示されたといえる．一方で「嫌い」の視点から見た場合，男子は集団の5％から10％程度，女子は5％から20％程度が体育嫌いと考えられる（落合ほか，1998；渡邊・中畠，2006）．本研究では男子の3.7％（ $n = 13$ ），女子の12.1％（ $n = 39$ ）が運動やスポーツが嫌いと答え，体育授業に関しては男子の4.5％（ $n = 16$ ），女子の10.3％（ $n = 33$ ）が嫌いと回答していた．以上の結果から，被調査者の運動，スポーツ，及び体育授業に対する好き嫌いは，一般的な実態の範囲内にあると考えられる．

2. 児童生徒の体育授業に対する劣等コンプレックスの実態

(1) 劣等コンプレックスの概念的構造

抽出された劣等コンプレックスを説明する2因子は、運動スキル焦点コンプレックス(C-運動スキル)並びに心理社会的及び身体的要因焦点コンプレックス(C-心理・社会・身体要因)と解釈された。野田(1997)の説明に従えば、C-運動スキルは運動の能力やスキルそのものに関する自らの劣等性に対して「劣っている」と主観的に感じ、それを口実に学習課題に着実に取り組むことを避けている態度である。一方のC-心理・社会・身体要因は、能力やスキルの劣等性の自覚を促す自らの性格や体力、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(例:笑われる)を理由に、「課題に取り組まない・取り組めない」という態度や思考を説明している。これらの内容は、運動能力の低さの自覚とそれを促す社会的経験が、体育授業に対する否定的な態度の形成に関わる要因であると指摘する国内外の研究知見(Carlson, 1995; Couturier et al., 2005; Landolfi, 2014; 波多野・中村, 1981; 伊藤・波多野, 1982)を支持している。また尺度の作成では、野田(1997)による劣等コンプレックスの説明に従い記述内容が決定され、加えて現職教員によってその内容が実際の授業に取り組む児童生徒の状況に合致していることが確認されている。さらに多母集団因子分析の結果から、2因子モデルは小学校高学年から中学校段階の児童生徒のデータに対して適合度が高いことが示された。このことは、劣等コンプレックスの理論的説明に基づく内容を測定する尺度として作成された項目には構成概念妥当性が認められることを示唆させる根拠といえる(村上, 2006, p. 57)。これらの結果から、抽出された2因子の構成概念は内容的に妥当性を有していると考えられる。

以上により、児童生徒の一部にみられる体育授業に熱心に取り組もうとしない特性的で消極的あるいは回避的な態度の表出には、能力の劣等性の自覚とそのことを理由に課題を回避することを意図する意識(「自分はできない・できそうにない」

から「やらない」と、劣等性を強く感じさせ劣等感を増長させることに関係する要因に対するとらわれ(「できないことを笑われるかもしれない」「やり切る心・体力・能力が自分は弱い・ない・足りない」「成功したためしがない」から「やらない」)の2つの起点があると考えられる。本結果は、運動スキルに対する劣等性を強く自覚することで回避の態度を採る者、劣等性を自覚させ劣等感を増長させる心理社会的及び身体的要因への強い焦点化によって生じた回避の態度を示す者、またこれらの両方が原因となって回避の態度を示す者など、体育嫌いの個人差を把握する上で役に立つと考えられる。さらに授業におけるグループ作りや、個に応じた学習過程の設定などにも有効な視点を提供すると思われる。

(2) 劣等コンプレックスの男女及び学校段階による違い

分散分析の結果、C-運動スキルは性別の要因が有意であり、効果量は小さいが女子において高いことが示された。岡沢ほか(1996)は、小・中学生女子の運動に関わる身体的有能さの認知と統制感は男子よりも低い傾向にあることを明らかにしている。本結果の背景には、このような運動に対する有能さの自覚の男女差が関係していると考えられる。

一方でC-心理・社会・身体要因については、交互作用が認められた。すなわち女子では小・中学校間の得点差がみられなかったのに対し、男子は小学校では女子よりも低かった得点が中学校では女子とほぼ同じ高さであった。1項目あたりの得点範囲を考慮すれば、男女ともに「あまりあてはまらない」(2点)に該当する評価であるが、特に男子において「あてはまらない」程度が「あてはまる」方向へと統計的には有意に推移しているとみることができる。梶田(1988, p. 116)によれば青年期の自己評価の意識は、男子では「自分は人より劣っていないか」など周りに対抗する視点の比重が大きいとされる。男子においてのみC-心理・社会・身体要因に対する評価が高くなったことの背景には、このような男子の集団の中における自己評価の発達の特徴が影響しているの

ではないかと考えられる。一方女子は、平均的に男子よりも身体活動量が少ないため身体的有能感が低くなる(ヴァンデン-オウエールほか, 2006, p. 61)と考えられている。女子の小・中学校を通じた評価得点のほぼ安定した状態は、このような運動の有能感の特徴を反映しているのではないかと考えられる。

(3) 劣等コンプレックスと主体的要因の関係

相関分析の結果、運動、スポーツ、及び体育授業の好嫌並びに体育授業に対する満足感の高低と劣等コンプレックスの強弱との間には負の相関関係のあることが明らかになった。運動やスポーツ、体育授業が嫌いな理由は様々であろうが、自分の運動能力やスキルの劣等性が強く自覚されるような経験(例: 何度繰り返し挑戦してもできない)はその理由の1つといえる(波多野・中村, 1981)。また長谷川(2004)によれば、「シュート、前より良くなったね」や「この技、できるようになったね」など個人内の進歩を評価する体育授業では、子どもの授業に対する満足感の向上が認められる。すなわち体育授業に満足できるかどうかは「できる」ことの自覚と関係しており、「できない」場合には満足感が得られにくいと考えられる。以上のことから、運動、スポーツ、及び体育授業が嫌いな児童生徒ほど、また体育授業に満足感を持つことができない者ほど、授業に対する消極的あるいは回避の態度が多くなるという関係がみられたことは妥当な結果といえる。

なお、体育授業の満足感とC-運動スキル及びC-心理・社会・身体要因の得点との間の相関係数は、男女ともに中学生の値が小さかった(C-運動スキル: 小学生男子は $-.46$, 中学生男子は $-.28$, 小学生女子は $-.52$, 中学生女子は $-.42$; C-心理・社会・身体要因: 小学生男子は $-.51$, 中学生男子は $-.42$, 小学生女子は $-.49$, 中学生女子は $-.31$)。この点については次のような理由が考えられる。まず相関係数の値の低下は、満足感と劣等コンプレックスとの関係のばらつきが全体として大きくなったことを示している。すなわち満足感が高ければ(あるいは低ければ)劣等コンプレックスは低くなる(あるいは

は高くなる)という直線的関係が薄れ、満足感が高いが劣等コンプレックスも高い、あるいは満足感が低く劣等コンプレックスも低いという関係が多くなったといえる。このような両者の関係性の変化が小学生と中学生の間でみられることには、何らかの発達的变化の影響が示唆される。本研究では、そのような発達の要因に関するデータを収集していないため実証的な考察はできないが、体育授業に対する満足感の質の変化などがあげられるのではないだろうか。具体的には、以下の通りである。

すでに指摘の通り、体育授業では「できる」ことの自覚が満足感を得るための主な要因と考えられるが、授業中の教師との関係や仲間と一緒に学習活動(例えば、練習計画の話し合いやグループ活動での役割の遂行など)の良否なども、体育授業の満足感の高低に影響すると考えられる。すなわち学年が進むにつれて対人関係スキルが向上し、授業中の教師や仲間との関係性が深まることでも授業の満足感が高くなる場合があると予想される。しかしそれとは別に運動課題ができるかどうかに関しては、依然として成果がみられないままであれば、劣等コンプレックスは高い水準を保ったままということになる。相関係数の変化には、以上のような体育授業の満足感を規定する要因の発達のな変化なども関与しているのではないかと考えられる。

3. 体育授業に対する劣等コンプレックスを規定する心理的要因

重回帰分析の結果から、運動コンピテンス(運動課題を効果的に処理できるという有能感)が低い児童生徒ほど劣等コンプレックスを示す傾向の強いことが明らかになった。また、学習コンピテンス(勉強に関わる有能感)と社会コンピテンス(友人関係の構築・維持に関わる有能感)には、小・中学生及び男女共通に劣等コンプレックスとの関連がみられなかった。これらの結果から、体育授業に対する回避の態度は、体育授業という限定的な環境において必要となる問題解決能力に焦点が当てられ生じていると示唆される。

一方で女子中学生のみ、自己価値が低いほど劣等コンプレックスを示す傾向の強いことが明らかになった。すなわち一般的に何かを成し遂げようとする際にうまくやり遂げる力が自分にはないと考える中学生女子は、体育授業に対して回避的な態度を示す傾向が強いということである。体育やスポーツなど、たくましさや力強さなどの身体性が強く関わる活動には、女子は無理をしなくてもよいというジェンダー・バイアスがある（在木・飯田，2004）とされる。そしてそのようなバイアス下では、運動が得意な場合は逆に自らを女性として受容することに不適応感を抱くことがある（羽田野，2000）と指摘されている。このような点を考慮すると本結果からは、自己価値を低く自覚している中学生女子は、体育授業において女性である自分にさらに不適応感を抱かないようにするために、運動は得意でないという態度を表明する場合があるのではないかと考えられる。第二次性徴期の女子児童生徒の体育授業に対する態度の理解には、このような女性であることの自認に関わる発達の特徴を考慮することが必要といえるのかもしれない。

次に課題ができないことに対するストレスの認知的評価と劣等コンプレックスとの関連からは、課題達成の見通しや可能性を積極的に評価できる（積極対応性の得点が高い）者ほど、男女・学校段階を問わず劣等コンプレックスを示すことが少ないと示唆される。体育授業中の友人ストレスに対する認知的評価と対処行動並びに心理的ストレス反応の因果的関連を検討した研究（佐々木，2008，2010）では、ストレスに対するコントロール可能性を高く評価したり問題に対する挑戦の価値を積極的に考えたりする児童生徒は、問題解決型の対処を選択し、友人ストレスによる嫌悪感を解消して体育授業への適応感を高めていることが明らかにされている。ストレス状況が厳密には異なるが、佐々木の知見に基づけば、できないことに対する積極的な認知的評価が劣等コンプレックスにネガティブに影響することは、十分に考えられるであろう。

また、ストレスの脅威・影響性に対する認知的

評価の高さは、小学生では女子において、中学生では男子において、劣等コンプレックスに対してポジティブに影響している。一方で、小学生男子と中学生女子ではそのような影響はみられない。すなわち、ストレスの脅威・影響性に対する認知的評価の高さが劣等コンプレックスに対して及ぼす影響は、小・中学校の学校段階と性別を考慮した場合、交互に異なることが示されたことになる。

ストレスの脅威に対する高い認知的評価は、スポーツを含む様々な場面において回避的な対処行動の選択につながるということが明らかにされている（渋谷ほか，2008；鈴木・坂野，1998）。また小学生において学校ストレスの影響性に対する認知的評価が高い場合には、ストレス反応がより強く表出することが示されている（嶋田，1998，pp. 166-173）。これらの知見に基づけば、小学生女子と中学生男子にみられる脅威・影響性の認知的評価と劣等コンプレックスとのポジティブな関連は想定される結果であると考えられる。

一方で小学生男子と中学生女子に関しては、できないことに関する脅威・影響性の認知的評価と劣等コンプレックスの表出との間に、直線的・比例的な関係がみられないことが示されたことになる。さらにこのことは、学校段階と性別の要因に関わって生じる、適正処遇交互作用を示しているとも捉えられる。この点に関し本研究では、その考察において必要になると考えられる要因の検討やデータ収集が行われていない。またこれまでの考察において援用されている心理的ストレス理論に基づく知見においても、本結果に示されたような児童生徒を対象とする学校段階と性別の2要因が関わる研究計画に基づいて、ストレスの認知的評価と対処行動の選択に対する交互作用を検証した研究は国内外において提出されていない。小学校高学年から中学生にかけては、一般的に男女それぞれにおいて心理的、身体的、そして社会的に大きな発達の変化を遂げる。体育授業において「できない」ことの意味と、そのことによって自覚される劣等性や劣等感、そしてその劣等感の影響を受けて現れる劣等コンプレックスとの関連を考える上では、この時期の学校段階と性別の相互

作用に関わる心理社会的要因に着目したさらに詳しい検討が必要と考えられる。

以上、体育授業に対する劣等コンプレックスの構成概念を操作的に明らかにし、その特徴を児童生徒の主体的要因との関連から検討した。得られた知見はいずれも、体育授業に取り組む児童生徒の態度の理解に役立つと考えられる。しかしこれらの知見を有効に活かすには、さらにいくつかの課題を検討しなければならない。以下ではこれらを整理する。

まず、劣等コンプレックスとの関わりという点から、劣等感の肯定的働き——成長・発展への刺激（アドラー、1996、p. 68）——について、その有無を実証的に検証することがあげられる。この場合、アドラーの指摘する「それがどの程度のものか」（アドラー、1996、p. 69）という視点と共に、劣等感が行動に対して肯定的な影響を及ぼすのか、それとも否定的な影響を及ぼすのかが決定される際の、例えば自己効力感との関わりや状況に対する認知の個人差などとの関連が検討課題の1つになると考えられる。またこのような心理的変数との関係性が明らかにされることにより、劣等性の自覚から劣等感の生起、そして劣等コンプレックス——本研究に関して言えば「体育嫌い」——の形成へとつながる認知と行動の過程が明確にされるといえる。

また本研究では、定義に基づいた場合は体育嫌いの理解には劣等コンプレックスを観点とすることの方が有用ではないかという立場から検討が行われた。そしてその結果として劣等コンプレックスの因子的構造が操作的に提出され、内容的妥当性を中心に構成概念妥当性が検証された。一方で、体育嫌いを理解することにおいて劣等コンプレックスを観点とすることが、どのように有用であるのかは具体的に検討されなかった。この点については、作成された尺度を用いた体育授業の現場における児童生徒の理解に関する検討を継続して実施し、言わば実践的な妥当性の検討を通じて明らかにされる必要がある。

さらに以上の検討課題と併せ、授業実践に基づいて、体育嫌いを減らす具体的方策を検討する必

要がある。構成された劣等コンプレックス項目は、学習者の回避的態度の個人差の理解（運動スキル焦点タイプか心理社会的及び身体的要因焦点タイプか、あるいはその両方を含むタイプか）に役立つと考えられる。尺度を実施し得られる情報に基づいて、運動能力（あるいは運動有能感）を考慮した学習グループの編成のあり方や児童生徒への技能に関する有効な言葉がけの仕方などが検討される必要がある。

次に、劣等コンプレックスを回避的な認知・行動と捉えれば、ストレスに対する対処行動の1つとしてあげられる。ただし、柔軟に選択されるコーピングではなく、特に体育授業そのものが学校生活上のストレス状況になっているような児童生徒が、体育授業のたびに選択する特性的な対処行動である。今後は対処行動としての劣等コンプレックスと心理的ストレス反応との関係や体育授業への適応との関係を明らかにし、劣等コンプレックスが心理的ストレス過程の中でどのような機能を果たしているのかを検討する必要がある。

また、ストレスの認知的評価が体育授業場面の劣等コンプレックスの表出に関与することが示唆され、さらにその関与の有り様において、学校段階と性の違いに関わる心理社会的要因が原因と思われる交互作用の存在が予想された。したがって心理的ストレス過程における劣等コンプレックスの機能の検討においては、児童生徒の心理社会的発達も考慮に入れた分析モデルを設定し、その上でストレスの認知的評価との関連を検討することが重要である。

ま と め

体育授業に対する劣等コンプレックスに関する調査が小学校高学年児童と中学生に対して実施され、677名の有効データが収集された。分析の結果、体育授業に対する劣等コンプレックスは運動スキルの劣等性が焦点化されて生じるもの（C-運動スキル）と、劣等性に結びつく諸要因が焦点化されて生じるもの（C-心理・社会・身体要因）の2つの枠組みで捉えられることが明らかにな

った。また C-運動スキルは学校段階の違いに関わらず女子により多くみられること、一方の C-心理・社会・身体要因は特に男子において小学生よりも中学生に多くみられることが明らかになった。また運動やスポーツ、体育授業が嫌いなこと、さらに体育授業に対する満足感が低いことは、劣等コンプレックスの強さと関係することが示唆された。

さらに劣等コンプレックスと、学校生活に関わる3領域（学習、運動、仲間関係）の有能感、自己価値、及びストレスに対する認知的評価との関連を検討した結果、劣等コンプレックスは運動に対する有能感の影響を受けるが、学習や仲間との関係維持に関する有能感の影響はみられないことが示された。またストレスへの積極的対処を認識できる児童生徒は、男女共通に劣等コンプレックスが強い傾向がみられ、一方で脅威や影響性を強く評価する児童生徒は特に小学生女子と中学生男子において劣等コンプレックスが強くなる傾向が示された。しかし、ストレスに対する脅威・影響性の認知的評価と劣等コンプレックスの表出との間には、心身の発達に関わる心理社会的要因が複雑に関与することが示唆された。

最後に今後の課題として、劣等コンプレックスの低減に繋がる学習展開を授業実践に基づいて提案することと、心理的ストレス過程と劣等コンプレックスとの関連を心理社会的発達の視点を含めて検討することの必要性が指摘された。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力をいただきました小・中学校の児童生徒の皆様並びに先生方に、記して謝意を表します。

付記

本研究は平成26年度日本女子体育大学・大学共同研究費の補助を受けた。

注

注1) 繰り返しの調査は2015年11月から12月にかけて、関東地区2校の中学校の生徒に対し、約4週

の間隔をあけて2回実施された。各因子を構成する項目得点の2回の r は、学校別にA校($n=104$)がC-運動スキル $r=.81$ 、C-心理・社会・身体要因 $r=.77$ 、B校($n=115$)が各々 $r=.83$ 、 $r=.79$ であった。

注2) 11項目に対する最尤法・バリマックス回転による因子分析の結果、全項目が.40以上の因子負荷量を持つ1因子が抽出された。したがって、C-運動スキルとC-心理・社会・身体要因の合成得点を劣等コンプレックス得点とすることは因子的に妥当と考えられる。また11項目全体の α 係数は.94($n=677$)、また繰り返し調査に基づく測定値の安定性を示す r は、A校($n=101$)が.82、B校($n=115$)が.85であった。

文 献

- アドラー：岸見一郎訳・野田俊作監訳（1996）個人心理学講義 生きることの科学。一光社。〈Adler, A. The science of living, Introd. & ed. H. L. Ansbacher, Doubleday Anchor Books, 1969 [Original: 1929]〉
- Adler, A. (1932) What life should mean to you. Bishop & Sons, LTD.
- Bagby, E. (1923) The inferiority reaction. The journal of abnormal psychology and social psychology, 18: 269-273.
- Bellew, R., Gilbert, P., Mills, A., Mcewan, K., and Gale, C. (2006) Eating attitudes and striving to avoid inferiority. Eating disorders, 14: 313-322.
- ベネッセ教育総合研究所（2005）平成16・17年度文部科学省委嘱調査「義務教育に関する意識調査」報告書。http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3320（参照日2015年12月15日）。
- 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。http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4574（参照日2015年12月15日）。
- Carlson, T. B. (1995) We hate gym: student alienation from physical education. Journal of teaching in physical education, 14: 467-477.
- Couturier, L. E., Chepko, S., and Coughlin, M. A. (2005) Student voices-what middle and high school students have to say about physical education. The physical educator, 62: 170-177.
- Faterson, H. F. (1930) A study of the Minnesota rating scale for measuring inferiority attitudes. Journal of social psychology, 1: 463-439.
- ファンデンボス：繁榊算男・四本裕子監訳（2013）

- APA 心理学大辞典. 培風館.
- 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.
- 長谷川悦示 (2004) 小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉がけが児童の動機づけに及ぼす効果. スポーツ教育学研究, 24: 13-27.
- 羽田野慶子 (2000) 中学生の運動・スポーツ参加とジェンダー意識—因子分析を手がかりに—. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 40: 79-88.
- 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: 177-188.
- Heidbreder, E. F. (1927) The normal inferiority complex. *Journal of abnormal and social psychology*, 22: 243-258.
- 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.
- 鹿取廣人・杉本敏夫・鳥居修晃 (1996) 心理学 第5版. 東京大学出版会.
- 河合隼雄 (1971) コンプレックス. 岩波書店.
- 梶田叔一 (1988) 自己意識の心理学 [第2版]. 東京大学出版会.
- カーマイン・ツェラー: 水野欽司・野嶋栄一郎訳 (1983) テストの信頼性と妥当性. 朝倉書店. <Carmines, E. D. and Zeller, R. A. (1979) Reliability and Validity Assessment. SAGE Publications.>
- 木村泰子 (1993) 口唇口蓋裂を有する青年の性格傾向に関する研究. 愛知学院大学歯学会誌, 31: 305-317.
- 岸見一郎 (2010) アドラー 人生を生き抜く心理学. NHK 出版.
- Landolfi, E. (2014) Teachers' understanding of students' attitudes and values toward physical activity in physical education dropout rates and adolescent obesity. *the physical educator*, 71: 365-390.
- 宮本美沙子 (1981) やる気の心理学. 創元社.
- 村上宣寛 (2006) 心理尺度のつくり方. 北大路書房.
- 野田俊作 (1997) 劣等感をもつ子の行動と心理. 児童心理, 51(7): 1-9.
- 岡沢祥訓・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.
- 落合 優・加藤 務・村瀬浩二 (1998) 小学生の運動・スポーツに対する意識について. 横浜国立大学教育人間科学部紀要, 1: 23-35.
- 桜井茂男 (1992) 小学校高学年生における自己意識の検討. 実験心理学研究, 32: 85-94.
- 櫻井茂男・松井 豊編 (2007) 心理測定尺度集Ⅳ. サイエンス社.
- 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.
- 佐々木万丈 (2010) 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. 日本女子体育大学紀要, 40: 55-66.
- 渋谷崇行・西田 保・佐々木万丈 (2008) 高校運動部員の部活動ストレスに対する認知的評価尺度の再構成. 体育学研究, 53: 147-158.
- 嶋田洋徳 (1998) 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究. 風間書房.
- シーデントップ: 高橋建夫ほか訳 (1988) 体育の教授技術. 大修館書店. <Siedentop, D. (1983) Developing teaching skills in physical education, second edition. Mayfield Publishing Company.>
- Strano, D. 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: 80-89.
- 鈴木伸一・坂野雄二 (1998) 認知的評価測定尺度 (CARS) 作成の試み. ヒューマンサイエンス・リサーチ, 7: 113-124.
- 田中 敏 (2006) 実践 心理データ解析 [改訂版]. 新曜社.
- 高橋剛司 (2006) 鉄棒嫌いも取り組んだ逆上がり実践. 体育科教育, 53(11): 46-51.
- 辰野千寿 (1985) 心理学 第2版. 日本文化科学社.
- 豊田秀樹編 (2007) 共分散構造分析 [Amos 編] —構造方程式モデリング—. 東京図書.
- 宇土正彦 (1982) 学校体育経営ハンドブック. 大修館書店.
- ヴァンデン・オウエール・バック・ビドル・デュラン・ザイラー: スポーツ社会心理学研究会訳 (2006) 体育教師のための心理学. 大修館書店. <Vanden Auweele, Y., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M., and Seiler, R. (1999) Psychology for physical educators. Human Kinetics.>
- 和田秀樹 (2014) フロイトとアドラーの心理学. 青春出版社.
- 渡邊義行・中嶋庸貴 (2006) 中学校教科体育授業で生じる「表と裏」の現象. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 8: 75-100.
- 山本 悟 (2003) 運動の苦手な子どもを意欲的にする

跳び箱運動. 体育科教育, 51(2): 39-40.

安田一郎 (1987) 劣等コンプレックス. 青年心理, 61: 10-18.

在木美粧・飯田貴子 (2004) 学校体育におけるジェンダー形成—大学生のメモリーワーク分析から—, スポーツとジェンダー研究, 2: 17-30.

(2016年1月19日受付)
(2016年9月28日受理)

Advance Publication by J-STAGE
Published online 2016/10/24