



思春期女子の運動習慣形成プログラムの開発研究

近森, けいこ

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2005-09-25

(Date of Publication)

2008-02-18

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲3469

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1003469>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

思春期女子の運動習慣形成プログラムの開発研究

平成 17 年 6 月

神戸大学大学院総合人間科学研究科

近 森 けいこ

序 章

序 文	2
1 研究の目的	2
2 研究の構成	2

第 1 章

運 動 習 慣 形 成 に 関 す る 文 献 研 究 — 思 春 期 女 子 の 運 動 習 慣 形 成 要 因 の 検 討 —

I. はじめに	4
II. 方 法	5
III. 分析枠組	5
IV. 結 果	6
1. 先行因子	6
2. 促進因子	9
3. 強化因子	11
V. 考 察	11
VI. ま と め	14
文 献	15
図 表	18

第2章

思春期のセルフエスティーム、ストレス対処スキルと運動習慣との関係

I. はじめに	25
II. 方 法	26
1. 対象	26
2. データ収集	27
3. 質問項目	27
4. 統計的分析	28
III. 結 果	29
1. 運動実施者の性別・学年別割合	29
2. 運動習慣の継続性	29
3. セルフエスティームとストレス対処スキル得点の性別・学年別平均値	30
4. 運動実施別にみたセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点	30
5. 小学4年から中学1年時にかけての運動実施状況の変化別に見た セルフエスティームおよびストレス対処スキル得点	31
IV. 考 察	32
V. まとめ	34
文 献	35
図 表	38

第3章

思春期のセルフエスティーム、ストレス対処スキルと運動習慣との関係 ー6年間の縦断研究の結果よりー

I. はじめに	57
II. 研究方法	58
1. 対象	58
2. データ収集	58
3. 質問項目	58
4. 統計的分析	59
III. 結 果	59
1. 運動実施者の性別・学年別割合	59
2. セルフエスティームとストレス対処スキル得点の性別・学年別平均値	59
3. 運動実施別にみたセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点	60
4. 中学2年時の運動実施別にみたセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点	60
IV. 考 察	61
1. 運動習慣の実態	61
2. 運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの関係	62
V. まとめ	63
文 献	64
図 表	66

第 4 章

中学生の運動習慣形成の関連要因についての横断研究

I. はじめに	79
II. 方 法	80
1. 対象	80
2. データ収集	80
3. 調査項目と分析方法	80
III. 結 果	82
1. 運動習慣およびその関連要因の実態	82
2. 運動習慣と関連する要因	83
1) 運動の実施頻度別に見た運動実施時間, 自覚的運動強度	83
2) 運動の実施頻度別に見た先行因子の諸項目	83
3) 運動の実施頻度別に見た促進因子の諸項目	84
4) 運動の実施頻度別に見た強化因子の諸項目	85
IV. 考 察	86
1. 運動習慣の性差	86
2. 運動習慣の頻度に関連する要因	87
V. まとめ	90
文 献	90
図 表	92

第 5 章

Fit to Lead プログラム

I. Fit to Lead プログラムの特徴	114
II. Fit to Lead プログラムの具体的学習内容	115
文 献	116
図 表	117

第 6 章

本研究のまとめと提言

I. 本研究のまとめと提言	133
II. 今後の研究計画・方法	137
文 献	138
附録「中学生の生きる力と身体活動調査」	139

序 章

序 文

1 研究の目的

これまでに実施された多くの研究によって、規則的な運動習慣は虚血性心疾患、高血圧、肥満、骨粗鬆症などのいわゆる生活習慣病の罹患率や死亡率の低下を始め、ストレスの解消、社会性や情緒性の発達、そして最終的には生活の質（QOL）などの利益をもたらすことが知られている。

しかしながら、我が国においては社会環境の大きな変化に伴って、子どもたちの外遊びの消失や運動離れが進み、基礎体力や運動能力の低下が危惧されるようになってきている。

本研究においては、子どもたちの運動習慣の実態を把握するとともに、運動習慣の形成に影響を及ぼす要因を明らかにすることによって、我が国青少年、とりわけ女子の運動習慣の形成を促すプログラム開発に向けた基礎的資料を得ることを目的とする。

2 研究の構成

本研究は序章に続いて、第1章から第6章までで構成されており、各章の内容については以下に示す通りである。

第1章では、既存の研究をレビューし、子どもたちの運動習慣に影響を及ぼす要因を、プリシードモデルに当てはめる。

第2章では、小学4年生～中学1年生までの縦断データに基づいてセルフエスティーム、ストレス対処スキルと運動習慣との関連性を明らかにする。

第3章では、第2章の縦断研究を中学3年生まで継続し、運動習慣の変化を確認するとともにセルフエスティーム、ストレス対処スキルと運動習慣との関連性を追試する。

第4章では、文献研究及び縦断研究によって確認された要因と運動習慣との関連性についてより包括的に検討する。

第5章では、オーストラリアで開発された運動習慣形成プログラム「Fit to Lead」の特徴について検討する。

第6章では、上記の研究結果を総合し、我が国青少年とりわけ女子の運動習慣の形成を促すプログラムに関する提言を行う。

第 1 章

運動習慣形成に関する文献研究 —思春期女子の運動習慣形成要因の検討—

本章は以下の学術誌に掲載された

近森けいこ：運動習慣形成に関する文献研究—思春期女子の運動習慣形成要因の検討—，
関西女子短期大学紀要，13，：59-69，2003

I はじめに

運動をよく行っている者は、総死亡、虚血性心疾患、高血圧、糖尿病、肥満、骨粗鬆症、結腸がんなどの罹患率や死亡率が低いこと、また、運動がメンタルヘルスや生活の質の改善に効果をもたらすことが認められている^{1,2)}。

しかし我が国においては、現在までのところさまざまな運動実施に至る過程を分析した研究や健康づくりに関する運動プログラムの継続に影響を及ぼす要因に焦点を当てた研究はいくつかはなされているが、その対象は成人や一流競技選手が中心であり、子どもを対象にした研究はほとんどなされていない。

そうした中で川畑ら³⁾は、新潟県新潟市の小学校1校の4年生を対象として実施した生活習慣とライフスキルに関する6年間の縦断調査の結果に基づいて、思春期の間に習慣的に運動を実施する女子の割合が急激に減少することを明らかにしている。

こうした傾向は、(財)日本学校保健会の児童生徒の健康状態サーベイランス⁴⁾でも認められている。同サーベイランスは、小学3年生から高校3年生までの児童生徒を対象とし、将来的に生活習慣病の発症を予防するために、児童生徒の健康状態についての実態を把握することを目的として実施されたものである。運動に関しては、運動強度を「軽い」、「中等度」、「強い」の3段階に分類し、一週間当たりの運動時間量を男女別に比較している。その結果によれば、男女差が最も大きいのは「強い運動（心臓がかなり速く打つような運動）」の時間量であり、小学5、6年生の男子では4時間50分、女子では3時間29分、中学生男子では、7時間59分、女子では5時間14分、高校生男子では7時間18分、女子では4時間54分であった。こうした「強い運動」の時間分だけ男女別・学年別の総運動時間の違いとして表れている。

このような男女間の運動量の違いについて佐野⁵⁾は、男子は週末にまとまった時間を運動に当て、運動部活動や地域のスポーツ・チームへ参加しているためであると推測している。

以上のことから、運動を実施し、継続する初期段階に当たる思春期女子を対象として、運動への参加を促すことを目的としたプログラム開発研究が必要だと考えられるが、そうした研究は我が国ではほとんどなされていないのが現状である。そこで本研究においては、運動習慣の形成に関わる要因について国内外の文献をレビューし、重要な要因をGreenの

プリシードモデル^{6,7)}に当てはめて分類検討することによって、特に思春期女子の運動習慣形成を促すプログラム開発のための基礎的資料を得ることを目的とした。

II 方法

国内外の文献レビューについては、全国総合目録 (NACSIS-Webcat)、国立国会図書館 (NDL-OPAC) および神戸大学蔵書検索を使用した。キーワードを「思春期」、「女子」、「運動・スポーツ習慣」と限定した場合、該当する文献数が少なかったため、対象年齢を「成人」まで広げ、性別についても特に問わないで検索し、本研究との関連性の強い文献を精選し、検討した。

III 分析枠組

本研究において適用する Green のプリシードモデルは、WHO (世界保健機関) が提唱しているヘルスプロモーションの考え方を取り入れた概念である。Green は、健康教育やヘルスプロモーションにおいて働きかけの対象となる要因を以下の3つのグループ、即ち、先行因子、促進因子、強化因子に分けて取り組むことが有効であると考えた。

- (1) 先行因子：行動に先立つ要因であり、人が行動を始める際の論理的根拠や動機となるもの
- (2) 促進因子：ある動機による行動を実現させるために必要な要因
- (3) 強化因子：ある行動を持続し、継続するために必要な要因

プリシードモデルは多くの要因を3つのカテゴリーにまとめたものである。この3つのカテゴリーを押さえることができれば、多くの概念やモデルを利用して、ヘルスプロモーション・プログラムの要素の一つである「人々が自発的に健康的なライフスタイルを取れるようにする健康教育」はもちろん、ヘルスプロモーション・プログラムのもう一つの要素である、「人々が健康的なライフスタイルを取りやすい環境面での政策づくり」も行うことができる。

従来の健康教育は、促進因子や強化因子を全く考慮に入れずに、知識を増やしたり、態度を改めさせたりすれば (即ち、先行因子のみに働きかければ)、自ずと行動が変わると考

えていた。しかし、そうした先行因子だけに焦点を当てた健康教育は、個人的資源を持っているなどの恵まれた条件下にある人々には有効であっても、大多数の人々の行動には影響を与えないことが明らかになっている⁸⁾。

本研究では、思春期女子に焦点を当てて運動習慣形成を促すプログラム開発のための基礎的資料を得ることを目的として、これまでの研究において検討の対象とされてきた要因をプリシードモデルの3つのグループに当てはめて検討を行った。

IV 結 果

1. 先行因子

先行因子とは、人が行動を起こす際の動機づけに関わるもので、知識、態度、信念及び価値観等が当てはまる。ここでは先行因子を価値観、セルフエスティーム、セルフエフィカシー及び行動意図（継続意志）の4つに分けてこれまでの研究成果をまとめた（表1）。

（1）運動に対する価値観

信念、価値観、態度はそれぞれ独立した概念であるが、各研究者が必ずしも厳密な定義の下で使用しているわけではないので、ここでは3つをまとめて価値観として表した。

思春期における運動に対する価値観は、生涯にわたる運動習慣に大きな影響を与えると考えられるが、現在までのところ、運動習慣と価値観との関連に関する研究はあまりなされていない。その中で Norman⁹⁾ は、将来の運動実施のパターンは、児童期における学校体育の影響が大きいと考え、体育の授業における全般的認識を通して、運動に対する価値観を推し量った。Norman によれば、女子より男子の方が体育の授業を好ましく感じており、また男女ともに、ふだん運動を行わない生徒よりもスポーツクラブに所属していたり、余暇の時間等に運動をよく実施する生徒の方が体育の授業を好ましく感じていると報告した。

また、運動習慣との関連については述べられていないが、伊藤ら（1988, 1989）^{10,11)} は、体育の授業における楽しさや喜びといった快の感情に注目し、運動に関わる動機について調査を行っている。その結果、加齢に伴って快の感情と関係のある動機は変化していくという。1)「思いきり体を動かせるから」、「健康になるから」等のレクリエーションや健康などの功利性を伴う楽しさが体育の授業全体の楽しさを規定していくこと、

2) 能力の認知や集団行動に基づく楽しさの規定力は減少していくこと、3)「練習すればできるようになるから」などの統制感を伴う楽しさは年齢に関わらず、体育の授業の楽しさを規定することを示していた。また、男子では統制感が、女子では能力の認知が高い者ほど体育の授業に積極的に取り組む姿勢がみられ、教師からの評価も高かった。

余暇開発センター（現：日本自由時間デザイン協会）のスポーツライフ白書¹²⁾には成人の運動実施の目的が報告されている。白書によれば、男女ともに「健康・体力の維持増進」、「ストレス解消」、「家族・友人とのふれあい」、「体を動かす楽しさ」が上位を占め、次いで男性では「ゲームを楽しむ」、「会社・地域とのつきあい」が続くのに対し、女性では「美容・肥満解消」、「自分の生活の充実」と自身に直接関わる内容が続いた。

ベネッセ教育研究所は、小学5、6年生を対象に好きな運動や遊びについて質問調査し、その結果をまとめている^{13,14)}。この調査結果によれば、女子は体を動かすことも好きではあるが、男子ほど運動強度の強い遊びを好まず、友だちとのおしゃべりに関しては約7割が好き（男子は約4割）と答えていた。

（2）セルフエスティーム

セルフエスティームは、自尊心や自己受容を含めた自分自身に対する感じ方であり、自分の価値や能力に対して、どれだけ肯定的に評価するのか¹⁵⁾を示している。

運動習慣とセルフエスティームとの関係については、石川ら¹⁶⁾や川畑ら³⁾の研究から、運動を実施しない人よりも、習慣的に運動を実施する人の方が、セルフエスティームが高いことが示されている。これら2つの研究においては、運動習慣の定義として、体育の授業以外に週3日以上運動する人を運動実施者、運動しない人を運動非実施者と定め、セルフエスティームの得点を比較検討している。

小学5年生から高校3年生を対象にした石川ら¹⁶⁾の研究では、全般的セルフエスティームの測定尺度としてローゼンバーグ¹⁷⁾、「学習」の領域にはハーター¹⁸⁾、「家族」の領域にはポープら¹⁹⁾の尺度を用いてセルフエスティームを測定した。その結果、運動実施者は非実施者に比べて総じて得点が高く、女子については、小学生女子では「学習」と「全般」、中学生女子では「家族」、高校生女子では「家族」と「全般」の下位尺度において有意な差が認められた。男子については、小学生男子と中学生男子において、「家族」、「学習」、「全般」のすべての下位尺度で有意な差が認められたが、高校生男子では有意な差は認められなかった。

川畑ら³⁾の小学4年生から中学3年生にかけての縦断研究では、全般的なセルフエスティームの測定尺度としてローゼンバーグ¹⁷⁾、「学習」、「友人」、「運動」の領域にはハーター¹⁸⁾、「家族」、「身体」の領域にはポープら¹⁹⁾の尺度を用いた。その結果、運動実施者が、運動非実施者に比べてセルフエスティームの得点が総じて高く、女子については「運動」と「全般」、男子については「友人」と「運動」の下位尺度において有意な差が認められた。

(3) セルフエフィカシー

運動・スポーツの分野におけるセルフエフィカシーとは、特定の環境における特定の運動を行う能力に対して人々がもつ自信¹⁾を示す。セルフエフィカシーモデルでは、自分がその行動を実行した場合どのような結果が得られるかという予想である結果予期と、自分がその行動をどの程度効果的に行えると思っているかという自信（有能感）である効力予期という2つの認知を行動を起こす先行条件として想定している²⁰⁾。

筒井ら²¹⁾は大学生を対象にセルフエフィカシーモデルに基づいてスポーツキャリアパターン別の心理特性を比較した。スポーツキャリアパターンの分類は、体育の授業以外に定期的に行った運動を小学校、中学校、高校、大学それぞれについて回答を求め、①同一種目継続型、②異種目継続型、③中断復帰型、④離脱型、⑤不参加型の5つに分類した。そして、スポーツキャリアパターン別に結果予期、効力予期及び勝敗に対する態度として勝利志向性とレクリエーション志向性について関連を調べた。その結果、肯定的結果予期については、継続型（同一種目継続型及び異種目継続型）が最も高い得点を示し、次いで中断復帰型、離脱型、不参加型の順であった。否定的結果予期については、継続型が最も低い得点を示し、次いで中断復帰型、離脱型、不参加型と続いた。性別では、「しばらく続けるとあきてしまう」等の否定的結果予期では、有意差が認められ、男子よりも女子の方の得点が低かった。効力予期については、継続型が最も高い得点を示し、次いで中断復帰型、離脱型、不参加型であった。性別では、男子の方が女子よりも有意に得点が高かった。勝敗に対する態度のうち、勝利志向性については、継続型が最も高い得点を示し、次いで中断復帰型、離脱型、不参加型の順であった。性別では、男子ではキャリアパターン別に大きな差がみられるのに対し、女子では男子ほど差が大きくなかった。レクリエーション志向性については、継続型が最も低い得点を示し、次いで中断復帰型、離脱型、不参加型であった。性別では、女子が男子より有意に得点が

高かった。

(4) 行動意図（継続意志）

Ajzen の計画的行動理論²²⁾では、「今後、運動を実施しよう／続けよう」といった行動意図が行動の主な決定要因であるとしている。こうした計画的行動理論を適用して、成人の運動プログラムの継続・離脱行動を区別したものに長積ら²³⁾の研究がある。また、金崎ら²⁴⁾は中・高校生を対象にスポーツ・コミットメントの形成とその関連要因を検討する中で、今後1年間における運動の継続意志を明らかにすることによって、対象者の運動の継続化を予測できるとした。この研究におけるスポーツ・コミットメントとは、運動を通じての友人関係を質的・量的に把握したもので、このスポーツ・コミットメントのレベルによって運動への傾向、執着、結びつき等の継続意志を測定した。その結果によれば、男女ともにコミットメントレベルが高い者ほど運動の継続意志をもっていたという。

2. 促進因子

促進因子とは、動機を行動に結び付けるのに必要な要因であり、環境条件も含まれる。ここでは促進因子のうち、従来の研究の主な対象となってきた社会的スキル、ストレス対処スキル及び運動・スポーツ施設の利便性の3つに関する結果をまとめた（表2）。

(1) 社会的スキル

社会的スキルの定義については、現在のところ必ずしも完全に一致した見解が得られているわけではないが、一般には社会的、対人的な場面において円滑な人間関係を成立させるために必要な社会的、対人的技術²⁵⁾とされる。

社会的スキルと運動習慣との関係についての研究は現在のところあまりされているとはいえないが、先述の石川ら¹⁶⁾の研究では、こうした関係についても検討している。小学生の社会的スキルの測定には、嶋田らの小学生用尺度²⁶⁾を、中学・高校生の社会的スキルの測定には、戸ヶ崎らの中学生用尺度²⁷⁾を使用している。その結果によれば、小学生では、男女ともに運動実施者は非実施者に比べて、「困っている友だちを助ける」や「相手の気持ちを考えて話す」等の「向社会的スキル」の得点が高く、「遊んでいる友だちの中に入れない」や「友だちと離れて一人だけで遊ぶ」等の「引っ込み思案行動」の得点

が有意に低かった。中・高校生の場合、運動実施者は非実施者に比べて、中学生女子を除いて「困っている友だちを助けてあげる」や「友だちの頼みをきく」等の「関係向上行動」の得点が有意に高く、学校種・性別を問わず、「友だちに話しかける」や「悩みごとを友だちに相談することができる」などの「関係参加行動」の得点が有意に高かった。

一方、「友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする」や「何でも友だちのせいにする」等の「攻撃行動（小学生）」または「でしゃばりである」（反転項目）や「まちがいをしてもすなおにあやまらない」（反転項目）等の「関係維持行動（中・高校生）」については、運動の実施の有無との関連はみられなかった。

（２）ストレス対処スキル

ストレスと運動との関係に関する研究は数多くなされ、いずれも両者の関連性を支持している。先述の石川ら¹⁶⁾は、ストレス対処スキルと運動習慣との関係を明らかにするために大竹らのコーピング尺度の短縮版²⁸⁾を使用した。小学生では男女ともに運動実施者は非実施者に比べて、「何がその原因かを見つける」や「自分を変えようと努力する」といった「問題解決」の得点が有意に高く、「ひとりになる」や「ひとりで泣く」などの「情動的回避」の得点が有意に低かった。中学生男子では、運動実施者は非実施者に比べて、「問題解決」の得点が有意に高く、女子では運動実施者は非実施者に比べて、「そのことをあまり考えないようにする」や「どうしようもないのであきらめる」などの「認知的回避」の得点が有意に低かった。高校生においては有意な差のある項目はなかった。

先述の川畑らの縦断研究³⁾では、ストレス対処スキルについて坂野らの尺度²⁹⁾を使用して検討した。その結果によれば、男子のみに有意差が認められ、運動実施者が、運動非実施者に比べて「積極的対処」の得点が高く、ストレスに対して前向きに対処する傾向が認められた。

（３）運動・スポーツ施設の利便性

運動・スポーツ施設の利便性と運動習慣との関連については、先述の金崎ら²⁴⁾の研究において検討されている。その結果、男女ともに小学校及び中学校時代に運動する場所や施設に恵まれていたこと等がコミットメントの形成に影響していた。

3. 強化因子

強化因子とは、行動を持続したり、繰り返したりするために必要な要因であり、ここでは従来の研究の主な対象となってきた周囲の人々の行動や態度に関してまとめた（表3）。

海老原ら³⁰⁾は、小学生を対象に子どもの運動習慣と運動への参加に影響を及ぼす担い手を明らかにするために面接法（低学年児童；個人面接法，高学年児童；集団面接法）を用いた。その結果、実際に運動実施に向けて行動を起こす段階（行動レベル）では、男女ともに同性の友人、きょうだいの影響が強いこと、また、知識として運動の大切さを知っている段階（認知レベル）では、男子では、父親と同性の友人が、女子では、父親と教師が重要な役割をもつことを報告した。

また先述の金崎ら²⁴⁾の研究では、スポーツ・コミットメントの形成に影響を与える人物について検討している。その結果によれば、男子では「父親の運動の好き嫌い」、「中学校時代の重要な他者」が、女子では「中学校時代の重要な他者」、「小学校時代の重要な他者」、「父親の運動の好き嫌い」がコミットメントの形成に強い関連を示した。

V 考 察

本研究の目的は、運動習慣の形成に関わる要因について国内外の文献をレビューし、重要な要因をGreenのプリシードモデル^{6,7)}に当てはめて分類検討することによって、特に思春期女子の運動習慣形成を促すプログラム開発のための基礎的資料を得ることであった。

そこで今回の研究結果に基づいて、関連すると思われる要因をプリシードモデルに当てはめることを試みた（図1）。

運動を実施する目的は、年齢とともに変化し、それに伴い、楽しさを規定する要因も変わっていく。思春期における運動に対する価値観は、男女でかなり違いがあり、その根底にはジェンダーの問題が内在していると思われる。女子は男子に比べ、日常生活の中に運動を取り入れる機会が少なく、健康・体力づくりやレクリエーション性を求めて運動を実施する。一方、男子は、運動を実施する中で目標を見出し、次第に上手になっていく過程を楽しみながら運動を実施する。男子が運動に傾倒し、人と競争することを好むのは、幼少期から人との競争で勝つことを期待され、良い成績をおさめるように育てられた結果によるものと推測される。こうした男女の育てられ方の違いが、運動に対しての価値観の違いとなって表れているものと予想される。

及川¹⁴⁾は、運動の苦手な子をなくすために、幼少期からの生活体験や遊び体験の中で運動を積極的にさせるように見守り、援助してやる必要があると述べている。たとえ遺伝的に運動能力が劣っていたとしても、運動に対する苦手意識が生まれる前に、「体を動かすこと（＝遊び）」を十分に体験させ、動くこと自体に親しみ、楽しむことに目標を置いて指導すべきだという。こうした機会が、性別に関わらず、女子にもっと提供されるべきではないだろうか。幼少期から体を動かすことが好きで、楽しかった経験が多くあれば、その後の人生で何らかの理由で一時、運動を中断することがあっても、また再開することは容易であろう。

川畑³¹⁾は、セルフエスティームを構成する3つの要素として、独自性（個性）、有能性、結合性（絆）を挙げている。本研究において、男女ともに運動実施者が非実施者に比べてセルフエスティームの得点が総じて高かった理由として、運動を通して自分自身の個性に気づくこと、継続することで運動に対する有能感が高められること、及び実施する上で友人や家族から協力や支援を受け、人間関係がよりよい関係に発展し、絆感が形成されることが考えられる。しかし、運動を実施することがセルフエスティームを高めるのか、それとも、もともとセルフエスティームの高い人が運動をはじめとする健康的なライフスタイルをとる傾向が強いのか、その因果関係は現段階では明らかではない。

筒井ら²¹⁾の用いたスポーツキャリアパターンは変化のステージモデルを応用したものである。J.F. サリス¹⁾は「身体活動と行動医学」の中で、社会的学習理論から派生したセルフエフィカシーと変化のステージとの間には強い関連があることを詳述している。さらにサリスは、変化のステージモデルの無関心期と関心期の人々の主な違いは、関心期の人には変化しようとする意図があり、その意図は計画的行動理論において中心変数となる行動意図に当てはまることから、社会的学習理論と計画的行動理論は密接に関連していると述べている。今後、プログラムを検討する際に、変化のステージを考慮しながら、アプローチを変えていく必要があると思われる。

社会的スキルの発達している子どもは、そうでない子どもに比べて、仲間集団に積極的に関わろうとする³²⁾し、仲間集団からも誘われやすいと考えられる。また、友人関係のみならず、社会的スキルが発達していれば、自分の興味・関心のある組織的な活動—例えば、地域のスポーツクラブや学校の部活動—にも積極的に関わりを求めるものと推測される。さらにモーガン³³⁾によれば、そうした活動を通じて、対人関係の拡大や深まりがもたらされると考えられる。石川ら¹⁶⁾の研究においても、運動実施者は非実施者に比べて、社会的ス

キルが発達しており、こうした考えを支持するものであった。

ストレス対処スキルと運動習慣との関係については、多くの研究結果から有意な関係があることが示されている。日常生活に運動を取り入れることは、自分自身の体の調子に気づくことになり、また、適度な運動量はストレスを解消し、気分転換につながる。よって、運動をよく実施する人は、あまり実施しない人に比べて、自分自身をコントロールできると信じており、何か問題が起こったとしても、先送りせず、前向きに取り組む傾向にあるものと考えられる。

こうしたセルフエスティームや社会的スキル等といったライフスキルと運動習慣との関係について、上野ら³⁴⁾は、ライフスキルの獲得につながるさまざまな経験（目標設定、体調管理、他者とのコミュニケーション等）が運動部活動に内包されているならば、運動部活動に参加することによりライフスキルの獲得が可能であると報告している。

運動・スポーツ施設の利便性については、男女ともに小学校及び中学校時代に運動する場所や施設に恵まれていた等のハード面の充実がスポーツ・コミットメントの形成に影響を与えており、運動習慣形成要因の一つであることを確認した。文部科学省³⁵⁾は、平成12年9月に発表した「スポーツ振興基本計画」の中で、生涯スポーツ社会の実現に向けて、総合型地域スポーツクラブを育成することを提言したが、国民だれもが運動する機会が増え、運動がますます身近なものになることが期待される。

周囲の人々の行動や態度については、運動を実施する上で、男女ともに父親、きょうだい及び同性の友人が重要な役割を果たしていた。女子にとって、小学校時代及び中学校時代を通して教師や同性の友人等の重要な他者の存在は運動を実施する上で重要な役割を果たしていた。プログラムを検討する過程で、教師が見守る中で友人同士が励まし合うような活動を取り入れるべきことが示唆される。

我が国において、子どもの、とりわけ思春期女子の運動習慣形成プログラム開発研究は、今スタートしたばかりである。そこで、今後の研究課題としては以下の事柄が考えられる。

- 1) 教育現場において実施可能で、かつ適切な評価方法の検討とその標準化：これまでの思春期における運動習慣に関する研究の特徴は、学校運動部活動あるいは体育学習を中心に展開されているものが多かったといえる。単に運動部に所属しているかどうかで運動に関する行動指標とするのではなく、時間、頻度、運動強度等といった信頼性の高い運動量の定義および楽しさ等の質的な評価も必要である。
- 2) 適切な対照群の設定および長期的効果を評価する研究：適切な評価のためには、対照

群の設定が必要である。また、長期的効果を測るためには縦断研究が望まれる。

- 3) 欧米で開発された有効なプログラムの日本への適用のための研究：欧米ですでに効果が認められているプログラム適用のために、我が国の文化・社会的背景を考慮しつつプログラムを修正する研究は意義あるものと思われる。
- 4) 「無関心期」のステージにいる人のためのプログラムの開発：中央教育審議会の答申「子どもの体力向上のための総合的な方策について」でも問題視されているように、近年、子どもの体力・運動能力は低下傾向が続いており、運動する子どもとしない子どもの二極化の傾向が指摘されている。そのため、変化のステージモデルにおいて「無関心期」にある子ども対象のプログラム開発は、急を要する課題であるといえる。

VI まとめ

本研究の目的は、運動習慣形成を規定する要因について国内外の文献をレビューし、重要な要因をプリシードモデルに当てはめて分類検討することによって、特に思春期女子の運動習慣形成を促すプログラム開発のための基礎的資料を得ることであった。

本研究で得られた結果は以下の通りである。

1. 先行因子として、運動に対する価値観、セルフエスティーム、セルフエフィカシー、行動意図（継続意志）の4つが運動習慣と関わりがあることが認められた。思春期における運動に対する価値観は、男女差が大きく、その根底にはジェンダーの問題が内在していると思われた。

セルフエスティームの得点は、男女ともに習慣的に運動を実施する者はそうでない者に比べて、総じて高かった。これは、運動を実施することとセルフエスティームの3つの要素（独自性、有能性、結合性）との関連性が強いためと考えられた。

セルフエフィカシーに関しては、男女ともに小学校から大学まで定期的に、しかも同一種目の運動を実施する者は異種目で継続する者、中断し、復帰する者、途中でやめてしまう者または全く参加しない者に比べ、結果予期および効力予期ともに得点が高かった。

行動意図（継続意志）は、男女ともに運動を継続する意志を持っている者ほど、運動への傾向、執着、結びつきが強く、実際にその後も運動を実施していた。

2. 促進因子として、社会的スキル、ストレス対処スキル及び運動・スポーツ施設の利便

性が運動習慣の形成と関わりがあることが認められた。対人関係を含む社会的スキルの得点は、男女ともに運動実施者は非実施者に比べて高かった。このことは運動（特に集団で行う運動）を通して、仲間とのよりよい関係づくりがなされることが推測される。

ストレス対処スキルは、特に男子において運動実施者は非実施者に比べて、自分自身をコントロールできると信じており、何か問題が起こったとしても問題を先送りせず、前向きに取り組む傾向にあった。

運動・スポーツ施設の利便性は、男女ともに「小・中学校時代に運動する場所や施設」に恵まれていることが、その後に運動を実施するという態度と関係があった。

3. 強化因子として、周囲の人々の行動や態度が運動習慣の形成と関わりがあることが認められた。男女ともに父親、きょうだい及び同性の友人が重要な役割を果たしていた。

文 献

- 1) J.F. サリス, N. オーエン (竹中晃二 監訳) : 身体活動と行動医学 ―アクティブ・ライフをめざして―, 北大路書房, 2000
- 2) 竹中晃二編 : 健康スポーツの心理学, 大修館書店, 1998
- 3) 川畑徹朗, 石川哲也, 近森けいこほか : 思春期のセルフエスティーム, ストレス対スキルの発達と危険行動との関係, 10 : 83-92, 神戸大学発達科学部紀要, 2001
- 4) (財) 日本学校保健会 : 平成10年度児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告書, 1999
- 5) 佐野信子 : 「女の子」とスポーツ (井谷恵子, 田原淳子, 来田享子編 : 女性スポーツ白書), 大修館書店, 2001
- 6) Green, L. W. and Kreuter, M. W. : Health Promotion Planning : An Education and Environmental Approach, Mayfield Publishing Company, Mountain View, 1991
- 7) ローレンス W. グリーン, マーシャル W. クロイター (神馬征峰, 岩永俊博, 松野朝之, 他訳) : ヘルスプロモーション PRECEDE-PROCEED モデルによる活動の展開, 医学書院, 2000
- 8) 神戸大学発達科学部 健康発達論研究会編 : 人間の発達と健康, 大修館書店, 1997
- 9) Anderssen, N : Perception of physical education classes among young adolescents : do physical education classes provide equal opportunities to

- all students?, Health Education Research, 8 : 167-179, 1993
- 10) 伊藤豊彦, 織奥信男 : 体育学習における児童・生徒の楽しさを規定する要因と教師の認識, 体育学研究, 33 : 123-133, 1988
 - 11) 伊藤豊彦, 織奥信男 : 体育学習における児童の楽しさ志向について —学習行動及び原因帰属様式との関連—, 島根大学教育学部紀要, 39-47, 1989
 - 12) 余暇開発センター : スポーツライフ白書, 1998
 - 13) ベネッセ教育研究所 : 子どもとメディア, モノグラフ・小学生ナ, 1997
 - 14) ベネッセ教育研究所 : 運動の苦手な子, モノグラフ・小学生ナウ, 2000
 - 15) ナサニエル・ブランデン (手塚郁恵 訳) : 自信を育てる心理学, 春秋社, 1994
 - 16) 石川哲也, 川畑徹朗, 勝野眞吾ほか : ライフスキル形成を基礎とする総合的健康教育プログラムの開発, 平成 11-13 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) (1) 研究成果報告書, 2001
 - 17) 遠藤辰雄, 井上祥二, 蘭千尋編 : セルフエスティームの心理学—自己価値の探究—, ナカニシヤ出版, 1992
 - 18) Harter, S. : The perceived competence scale for children, Child Development, 53 : 87-97, 1982
 - 19) Pope, A. W., McHale, S. M. and Craighead, W. E. : Self-esteem enhancement with children and adolescents, Pergamon Press, 1988
 - 20) 坂野雄二, 前田基成編 : セルフエフィカシーの臨床心理学, 北大路書房, 2002
 - 21) 筒井清次郎, 杉原隆, 加賀秀夫ほか : スポーツキャリアパターンを規定する心理学的要因—Self-efficacy Model を中心に—, 体育学研究, 40 : 359-370, 1996
 - 22) Ajzen I : From intentions to actions , a theory of planned behavior (In JKuhl, J Beckmann eds, action-control, from cognition to behavior), Springer, 1985
 - 23) 長積 仁, 田中俊夫, 佐藤充宏 : スポーツプログラム参加者のアドヒアランスに関する研究 —計画的行動理論 (Theory of planned behavior) の適用—, 4 : 9-22, 徳島大学総合科学人間科学研究, 1996
 - 24) 金崎良三, 橋本公雄 : 青少年のスポーツ・コミットメントの形成とスポーツ行動の継続化に関する研究 —中学生・高校生を対象に—, 体育学研究, 39 : 363-376, 1999
 - 25) 相川充, 津村俊充編 : 社会的スキルと対人関係, 誠信書房, 1996

- 26) 嶋田洋徳, 戸ヶ崎泰子, 岡安孝弘ほか: 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果, 行動療法研究, 22 : 8-19, 1996
- 27) 戸ヶ崎泰子, 岡安孝弘, 坂野雄二: 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係, 健康心理学研究, 10 : 23-32, 1997
- 28) 大竹恵子, 島井哲志, 嶋田洋徳: 小学生のコーピング方略の実態と役割, 健康心理学研究, 11 : 37-47, 1998
- 29) 坂野雄二, 三浦正江, 嶋田洋徳: 中学生の心理的ストレスに対する認知的評価がコーピングに及ぼす影響, ヒューマンサイエンス, 7 : 5-13, 1995
- 30) 海老原修, 江橋 慎四郎: 子どものスポーツへの社会化に関する研究 その1, 日本体育学会第32回大会号, 238, 1981
- 31) JKYB 研究会編: 第11回 JKYB 健康教育ワークショップ報告書, 2002
- 32) 大畠みどり, 本田千尋, 北原麻理子ほか: 児童期における遊びと社会的スキルの関連, 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26 : 111-126, 2002
- 33) モーガン, W. P. 編 (竹中晃二・征矢英昭監訳): 身体活動とメンタルヘルス, 大修館書店, 1999
- 34) 上野耕平, 中込四郎: 運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究, 体育学研究, 43 : 33-42, 1999
- 35) 文部科学省: スポーツ振興基本計画, 2000

第1章 図 表

図1	女子の運動習慣形成に関わる要因
表1-1	運動習慣と形成要因（先行因子）との関連
表1-2	運動習慣と形成要因（先行因子）との関連
表2	運動習慣と形成要因（促進因子）との関連
表3	運動習慣と形成要因（強化因子）との関連

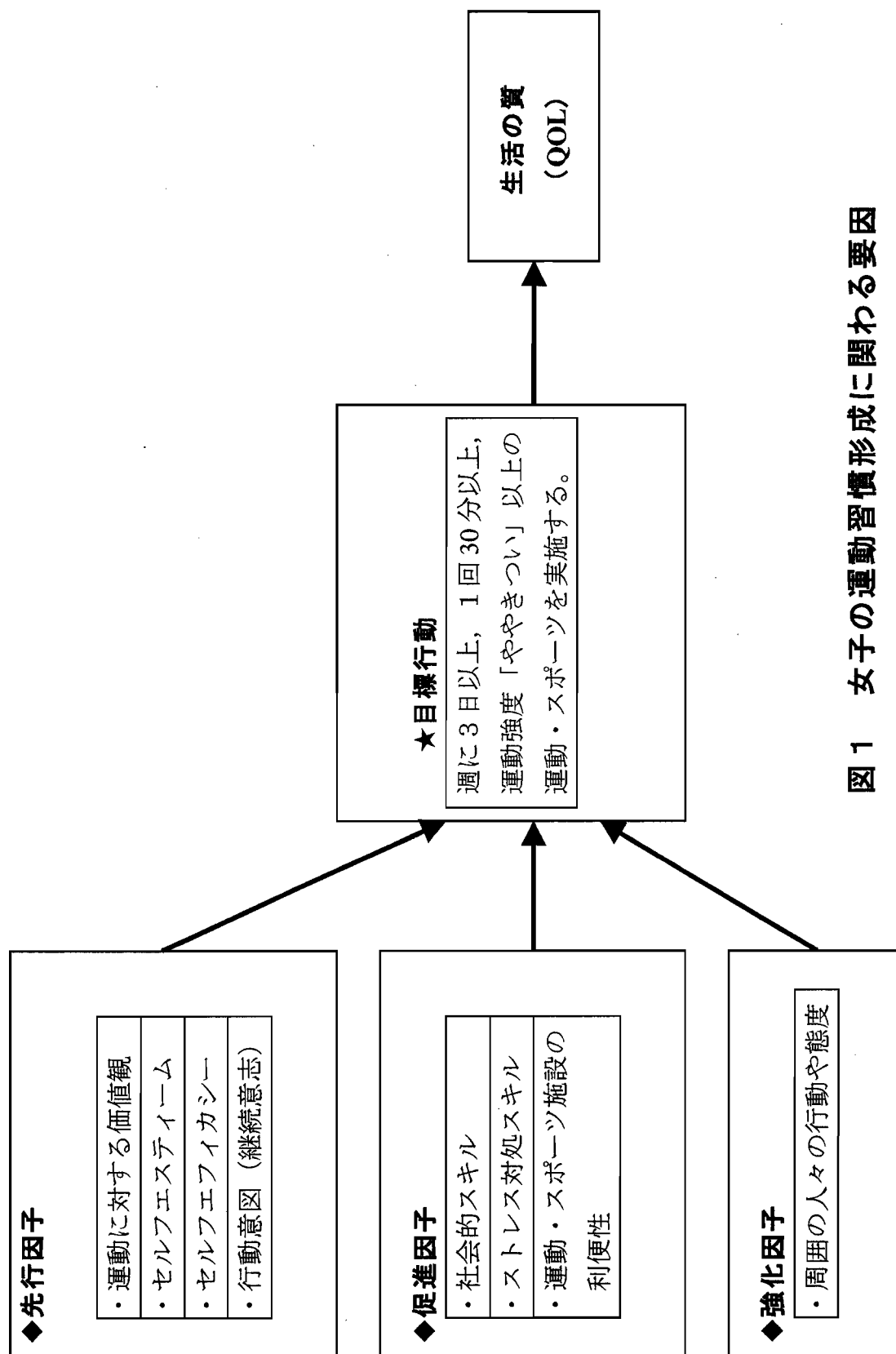


図1 女子の運動習慣形成に関わる要因

表 1—1 運動習慣と形成要因（先行因子）との関連

先行因子	研究者（報告年）	対象者	運動習慣との関連
◇運動に対する価値観◇ 体育の授業の全般的認識	Norman (1993) ⁹⁾	ノルウェーの7年生 895人	男子→△（余暇時間の身体活動） 女子→△（スポーツクラブの会員）
体育学習における楽しさ	伊藤ら (1988) ¹⁰⁾	島根県小学校1校，中学校1校，高等学校1校の小学4年生～高校3年生 358人	小学生→×（統制感，集団行動，能力の認知） 中学生→×（レクリエーションと健康） 高校生→×（レクリエーションと健康，統制感）
運動・スポーツ実施の目的	余暇開発センター (1998) ¹²⁾	成人の男女	男女ともに→○ ①健康・体力の維持増進 ②ストレス解消 ③家族・友人とのふれあい ④体を動かす楽しさ （以下，男性；⑤ゲームを楽しむ ⑥会社・地域とのつきあい） （以下，女性；⑤美容・肥満解消 ⑥自分の生活の充実）
好きな運動や遊び	ベネッセ教育研究所 (1997) ¹³⁾	東京，神奈川，埼玉，千葉の小学校5，6年生 2507人	男子→×；①外で思いっきり遊ぶ ②友だちとのおしやり ③知らない所に行く 女子→×；①友だちとのおしやり ②外で思いっきり遊ぶ ③絵やマンガを描く
好きな遊びの運動強度	ベネッセ教育研究所 (2000) ¹⁴⁾	東京，千葉，神奈川の小学校5，6年生 1983人	男子→×；①わりと汗をかく遊び ②ぜったい汗をかく遊び ③あまり汗をかかない遊び 女子→×；①わりと汗をかく遊び ②あまり汗をかかない遊び ③ぜったい汗をかく遊び
運動の好き嫌い	ベネッセ教育研究所 (2000) ¹⁴⁾	東京，千葉，神奈川の小学校5，6年生 1983人	男子→×；①かなり好き ②何でも好き ③半々 女子→×；①半々 ②かなり好き ③あまり好きでない

注1) 運動習慣との関連における×→運動習慣とまったく関係のないもの △→運動習慣（運動習慣と類似した指標）と関係のあるもの ○→運動習慣（運動習慣と類似した指標）

表 1—2 運動習慣と形成要因（先行因子）との関連

先行因子	研究者（報告年）	対象者	運動習慣との関連
◇セルフエスティーム◇	(1)石川ら（2000） ¹⁶⁾	全国の小学校 22 校、中学校 16 校、高校 26 校（無作為抽出）	男子小・中学生→○；全般↑ 学習↑ 家族↑ 男子高校生→×
	(2)川畑ら（2002） ³⁾	新潟の小学 4 年生～中学 3 年生の 5 年間の追跡調査	女子小学生→○；全般↑ 家族↑ 女子中学生→○；家族↑ 女子高校生→○；全般↑ 家族↑ 男子→○；友人↑ 運動↑ 女子→○；運動↑ 全般↑
◇セルフエフィカシー◇	筒井ら（1996） ²¹⁾	大学生 1573 人	男女ともに→○；キャリアパターン別肯定的結果予期 男女ともに→○；キャリアパターン別否定的結果予期 *女子が男子よりも得点が低く、否定的結果を否定していた。 男女ともに→○；キャリアパターン別効力予期 *男子が女子よりも運動に対する有能感が有意に高かった。 男女ともに→○；キャリアパターン別勝利志向性 *特に男子において大きな差が認められた。 *男子が女子よりも勝利志向性の得点が高かった。 男女ともに→○；キャリアパターン別レクリエーション志向性 *女子が男子よりもレクリエーション志向性が高かった。
◇行動意図（継続意志）◇	(1)金崎ら（1999） ²⁴⁾	北海道、愛知、大阪、兵庫、岡山、広島、福岡、熊本の中高校生 2515 人	男女ともに→△；スゴーツコミットメント
	(2)長積ら（1996） ²³⁾	中部地区の成人男女 182 人	男女ともに→○

注 1) セルフエスティームにおける(1)石川らの研究では、学習、家族、全般の 3 尺度を、(2)川畑らの研究では学習、友人、運動、身体、家族、全般の 6 尺度を用いた。

注 2) 運動習慣との関連における×→運動習慣とまったく関係のないもの △→運動習慣（運動習慣と類似した指標）と関係のあるもの ○→運動習慣（運動習慣と類似した指標）と関係のあるもの

表 2 運動習慣と形成要因（促進因子）との関連

促進因子	研究者（報告年）	対象者	運動習慣との関連
◇社会的スキル◇	石川ら（2000） ¹⁶⁾	全国の小学校 22 校、中学校 16 校、高校 26 校（無作為抽出）	小学生（男女ともに）→○；向社会的スキル↑ 引込み思案行動↓ 男子中学生→○；関係向上行動↑ 関係参加行動↑ 女子中学生→×
◇ストレス対処スキル◇	(1)石川ら（2000） ¹⁶⁾	全国の小学校 22 校、中学校 16 校、高校 26 校（無作為抽出）	小学生（男女ともに）→○；問題解決↑ 情動的回避↓ 男子中学生→○；問題解決↑ 女子中学生→○；認知的回避↓
	(2)川畑ら（2002） ³⁾	新潟の小学 4 年生～中学 3 年生の 5 年間の追跡調査	男子→○；積極的対処↑ 女子→×
◇運動・スポーツ施設の利便性◇	金崎ら（1999） ²⁴⁾	北海道、愛知、大阪、兵庫、岡山、広島、福岡、熊本の中高生 2515 人	男女ともに→△；スポーツコミットメント

注 1) 社会的スキルにおける石川らの研究では、小学生用に嶋田らの尺度、中高校生用に戸ヶ崎らの尺度を用いた。

注 2) ストレス対処スキルにおける(1)石川らの研究では、大竹らの尺度の短縮版を、(2)川畑らの研究では、坂野らのコピーング尺度を使用した。

注 3) 運動習慣との関連における×→運動習慣とまったく関係のないもの △→運動習慣（運動習慣と類似した指標）と何らかの関係のあるもの ○→運動習慣（運動習慣と類似した指標）と関係のあるもの

表 3 運動習慣と形成要因（強化因子）との関連

強化因子	研究者（報告年）	対象者	運動習慣との関連
◇周囲の人々の行動や態度◇			
	(1)海老原ら（1981） ³⁰⁾	広島の小中学生 564 人	【行動レベル】男女ともに→×；同性の友人，きょうだい 【認知レベル】男子→×；父親，同性の友人 女子→×；父親，教師
	(2)金崎ら（1999） ²⁴⁾	北海道，愛知，大阪，兵庫，岡山，広島，福岡，熊本の中高中生 2515 人	男女ともに→△；スポーツコミットメント 男子；父親の運動の好き嫌い，中学校時代の重要な他者 女子；中学校時代の重要な他者，小学校時代の重要な他者，父親の運動の好き嫌い

注) 運動習慣との関連における×→運動習慣とまったく関係のないもの △→運動習慣（運動習慣と類似した指標）と何らかの関係のあるもの ○→運動習慣（運動習慣と類似した指標）と関係のあるもの

第2章

思春期のセルフエスティーム，ストレス対処スキル と運動習慣との関係

本章は以下の学術誌に掲載された

近森けいこ，川畑徹朗，西岡伸紀ほか：思春期のセルフエスティーム，ストレス対処スキルとの関係，学校保健研究，45：289-303，2003

I. はじめに

近年の社会環境の変化とともに子どもたちの生活習慣も様々に変化し、生活習慣病と思われる疾患が青少年にも現れるようになった。青少年期におけるこうした疾患の発生にも、成人期と同様、日常の生活習慣が深く関与しており、適切な生活習慣を実践することで予防効果が上がる¹⁾ことが指摘されている。

生活習慣は青少年期にその基礎が形成され、年齢が進むにつれて固定化するといわれている。そのため、行動変容に結びつく健康教育を人生の早期から家庭や学校で推進していく必要がある。

現行の学習指導要領²⁻⁴⁾においては、ただ単に多くの知識を子どもたちに獲得させるのではなく、子どもたちが自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、より良く問題を解決する能力を始めとする「生きる力」を形成することが重視されるようになった。当然のことながら学校教育の中で実施される健康教育は生活習慣病の予防に留まらず、こうした「生きる力」の形成に寄与するものでなければならない。

ところで最近の我が国の健康教育研究においては、セルフエスティーム、意志決定や目標設定などの問題解決スキル、ストレス対処スキル、良いコミュニケーションを含む社会的スキルなどの一般的心理社会能力であるライフスキルを、「生きる力」の本質的要素であると捉える考え方が出てきた⁵⁾。WHO（世界保健機関）精神保健部局のライフスキルプロジェクト⁶⁾によれば「ライフスキルは日常的に起こる様々な問題や要求に対して建設的かつ効果的に対処するために必要な心理社会能力」と定義され、青少年のとり様々な行動と関連性があることが指摘されている。

我が国においても青少年のライフスキルと生活習慣との関連については近年になっていくつかの横断研究⁷⁻¹²⁾がなされており、喫煙、飲酒、食行動などの生活習慣とライフスキルとの間に強い関連性があることが確認されている。また、川畑ら¹³⁾は小・中学生を対象とした縦断研究を実施し、セルフエスティームやストレス対処スキルなどのライフスキルの発達的变化について明らかにするとともに、セルフエスティームと喫煙行動との間に何らかの因果関係があることを示唆している。しかし、生活習慣病の予防に留まらず、最近ではメンタルヘルス問題の予防的観点からも注目されている¹⁴⁾運動とライフスキルとの関係については我が国ではまだ十分に検討されていない。

平成 10 年度に実施された (財) 日本学校保健会の健康状態サーベイランス¹⁵⁾によれば、青少年の運動量の減少傾向は依然続いていることが指摘されている。この理由として、運動する環境の整備が十分ではないこと、運動が人々の日常生活に不可欠なものという考え方が未だ根付いていないこと¹⁶⁾等が挙げられている。

人々が運動するように行動変容させるには、運動の重要性を説いて知識を提供するだけでは十分とはいえない。山口ら¹⁷⁾は、我が国の子どもの運動習慣の形成とその関連要因について、両親と友人の影響が強いこと、特に、同性の親と同性の友人の影響が強いことを報告している。また、池上¹⁸⁾は運動を続ける条件として、①楽しさ、②仲間の存在、③場所・施設、④指導者、⑤目標と成果、を挙げている。こうした研究結果は、周囲の人々の行動や態度などの社会的要因を始めとする環境要因が青少年の運動習慣の形成にとって重要な役割を果たしていることを示唆するものである。

一方村松ら^{10,11)}は、小・中学生の健康習慣とセルフエスティームとの関係について検討して、週に 3 日以上運動を実施している者は、実施していない者に比べて、小・中学校の男女ともに、セルフエスティームの得点が高かったと報告している。

このことから、運動習慣とセルフエスティームとの間には何らかの関係があることが示唆される。しかし、村松らの研究^{10,11)}は横断調査であり、運動習慣とセルフエスティームの因果関係について論じるには研究方法上の限界がある。また運動とメンタルヘルスとの関係から見て、運動習慣と最も関わりの深いライフスキルの一つであるストレス対処スキルとの関係について論じた研究は、これまでのところ我が国では実施されていない。

そこで本研究においては、川畑ら¹³⁾が先に報告した縦断調査のデータに基づき、思春期の運動習慣の実態および運動習慣とセルフエスティーム、ストレス対処スキルとの関係について検討し、因果関係についての示唆を得ることを主な目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 対象

新潟県新潟市の小学校 1 校の 4 年生全員を 1996 年度 (平成 8 年度) から 4 年間にわたる縦断調査の対象とした。本論文においては、4 年間の調査データを照合できた男子 76 名、女子 63 名、計 139 名を分析対象とした。

2. データ収集

各年度とも、11月から1月にかけて、調査対象クラスの学級担任が、川畑ら¹³⁾によって作成された調査実施者用手引書に基づいて調査を行った。調査項目の中には、飲酒や喫煙など、未成年者においては法律によって禁止されている調査項目も含まれているので、正確な回答を得るために、自記入式の無記名調査とし、記入後はあらかじめ各人に配布した封筒に記入済みの調査票を入れ、封をさせた。また、調査中は机間巡視をしないように調査実施担当教師に求めた。縦断調査のデータ照合のために、初年度の調査時にID番号を印字したタックシール6枚が入った小封筒を児童に無作為に配布した。児童は、調査票に記入後、調査票の所定の位置にシールを貼り、残りのシールは翌年以降に使用するため、各自が名前を記した小封筒に入れて密封し、表紙に名前を記入した。小封筒も記入済みの調査票とともに調査実施担当者が集め、回収用の袋に入れた。回収した小封筒は著者らが保管し、翌年度以降の調査実施時に調査実施者が再配布した。以上の手続きによって、無記名調査でありながら、個人のデータを照合することが可能となった。

3. 質問項目

図1は、川畑ら¹³⁾が本研究の質問項目間の関係をGreenら¹⁹⁾のプリシードモデルに基づいて概念化して示したものである。以下では、本研究に関わる質問項目を中心に説明する。

運動習慣に関しては「体育の授業以外で運動をどれくらいしているか」を取り上げ、「ほとんど毎日している」と「1週間に3～4日くらいしている」を運動実施群とし、「1週間に1～2日くらいしている」と「ほとんどしていない」を運動非実施群とした。

セルフエスティームの測定には、日本の青少年を対象によく使用されていることや、先行研究で信頼性や妥当性が明らかになっていることを考慮して、全般的なセルフエスティームのレベルを測定するためにRosenbergの「全般的セルフエスティーム」(以下、「全般」)の尺度²⁰⁾を、「学習」、「友人」、「運動」の領域に関してはHarterの尺度²¹⁾を、また「身体イメージ」(以下、「身体」)、「家族関係」(以下、「家族」)の領域に関してはPopeらの尺度²²⁾を用いた。

全般的なセルフエスティームのレベルを測定するRosenbergの尺度は、10項目から成っている(表1)。回答形式は3件法(1. よくそう思う, 2. ときにはそう思う, 3. ほとんどそうは思わない)であり、各項目の選択肢は数値が大きいほどセルフエスティームの

レベルが高くなるように変換し、合計得点（10～30点）を求めた。即ち、得点が高いほど全般的なセルフエスティームのレベルが高いことを示している。

Harter の尺度からは、「学習」、「友人」、「運動」の3つの下位尺度を用いた。各下位尺度は7項目から構成され、各領域における認知された有能感を測定している（表 2-1～2-3）。回答形式は2回の2件法による4段階評定である（表 3）。例えば、対象者は「イ 勉強はとてもよくできると思います」と「ロ 勉強は、よくできるかどうかわかりません」の2つの記述のうち、自分によりあてはまる方を選ぶ。得点化の方法は、各項目について有能性を最も高く認知している反応を4点、最も低く認知している反応を1点とし、各下位尺度の合計得点（7～28点）を求めた。即ち、得点が高いほど各領域における認知された有能感のレベルが高いことを示す。

Pope らの尺度からは、「身体」と「家族」の2つの下位尺度を用いた。各下位尺度は10項目から構成され、「身体」は自分の容姿や体型などに関して、「家族」は家族の一員としての自分に関して、セルフエスティームのレベルを測定している（表 4-1～4-2）。回答形式は3件法（1. よくそう思う, 2. ときにはそう思う, 3. ほとんどそうは思わない）であり、各項目の選択肢は数値が大きいほどセルフエスティームのレベルが高くなるように変換し、合計得点（10～30点）を求めた。即ち、得点が高いほど各領域におけるセルフエスティームのレベルが高いことを示している。

ストレス対処スキルの測定には、坂野らの尺度²³⁾を用いた。この尺度は「積極的対処」と「消極的対処」の2つの下位尺度から構成されている。積極的対処とは、「どうすればよいか、計画を立てる」などのように、ストレスの原因に対して積極的に立ち向かう行動（10項目）であり、消極的対処とは、「その問題についてあまり考えないようにする」などのように、ストレスの原因から逃げたり、問題を先送りする行動（5項目）である（表 5）。回答形式は4件法（1. 全然そうしない, 2. あまりそうしない, 3. 時々そうする, 4. よくそうする）であり、各項目について選択肢の数値をそのまま得点化し、各下位尺度の合計得点（積極的対処：10～40点、消極的対処：5～20点）を求めた。即ち、得点が高いほど各対処スキルをよく使うことを示している。

4. 統計的分析

分析は以下の手順で行った。

（1）運動実施群の割合を性別・学年別に求めた。有意性の検定には、性差については χ^2

検定を、学年差については繰り返しのある測度のための分散分析を用いた。

(2) 小学4年生時の運動実施の有無と以後の各年度における運動実施との関連性について tracking 分析を行った。

(3) セルフエスティームとストレス対処スキル尺度の得点を性別・学年別に求めた。有意性の検定には、性差については t 検定を、学年差については繰り返しのある測度のための分散分析を用いた。

(4) 年度ごとの運動実施の有無別にセルフエスティームおよびストレス対処スキル尺度の得点を求め、それらの平均値の差の検定には t 検定を用いた。

(5) 小学4年から中学1年時にかけての運動実施状況の変化別に、各年度のセルフエスティームとストレス対処スキル尺度の得点、および両年度の得点の差を性別に求め、それらの平均値の差の検定には分散分析を用いた。

分析に際しては Windows 用統計プログラムパッケージ SPSS Ver. 9.0 を使用し、統計上の有意水準は 5 % とした。

Ⅲ. 結果

1. 運動実施者の性別・学年別割合

図2には、体育の授業以外で週に3日以上運動を実施している者の割合を示した。

運動実施率には、女子において有意な学年差が認められ、小学4年生から小学6年生にかけて低下し、中学1年生で再び増加した。

性差は、小学5、6年生で認められ、男子の実施率が女子より有意に高かった。

2. 運動習慣の継続性

図3には、tracking 分析の結果を示した。ここではまず、小学4年時点において週に3日以上運動を実施しているか否かによって2群に分け、各々の群において、小学5、6年生および中学1年生の時点における運動実施の有無の人数および小学4年時点の人数を母数とした時の割合を示した。

小学4年時の運動実施群は、小学4年時の運動非実施群に比べて、3年後の中学1年生でも運動を実施している割合が男女ともに高かった（男子；小学4年時運動実施群 81.8%：小学4年時運動非実施群 51.5%，女子；小学4年時運動実施群 78.6%：小学4年

時運動非実施群 70.0%)。

3. セルフエスティームとストレス対処スキル得点の性別・学年別平均値

表6には、セルフエスティームとストレス対処スキルの各尺度の得点の性別・学年別平均値を示した。

セルフエスティームの得点の学年差に関しては、「SE（セルフエスティーム，以下同じ）-学習」（男子，女子）、「SE-運動」（男子）、「SE-身体」（女子）、「SE-家族」（男子，女子）においては統計的に有意な差があった。「SE-学習」については男女ともに小学6年生から中学1年生にかけての低下、「SE-運動」（男子）については小学4年生から小学5年生にかけての低下、「SE-身体」（女子）については小学5年生から小学6年生にかけての低下、および「SE-家族」（男子，女子）については男女ともに小学6年生から中学1年生にかけての低下が著しかった。

セルフエスティームの得点の性差に関しては、「SE-身体」については小学5、6年生および中学1年生において統計的に有意な差があり、いずれも男子の得点が女子に比べて高かった。

ストレス対処スキルの得点の学年差に関しては、「積極的対処」「消極的対処」のいずれも男女ともに有意差は認められなかった。

ストレス対処スキルの得点の性差に関しても、「積極的対処」「消極的対処」のいずれも有意差は認められなかった。

4. 運動実施別にみたセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点

表7には、各年度における運動実施別に見たセルフエスティームおよびストレス対処スキルの各尺度の得点の平均値を示した。

セルフエスティームの得点に関しては、「SE-学習」（小学6年生男子）、「SE-友人」（小学4、5年生男子）、「SE-運動」（男女ともに全学年）、「SE-全般」（小学5、6年生男子および小学4年生女子）において統計的に有意な差があり、運動実施群の得点が運動非実施群より高かった。また、「消極的対処」（小学5年生男子）においても統計的に有意な差があり、運動実施群の得点は運動非実施群よりも低かった。

5. 小学4年から中学1年時にかけての運動実施状況の変化別に見たセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点

表8-1から表9-2には、運動実施状況の変化別に見たセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点を示した。ここでは、小学4年時と中学1年時の運動実施の有無によってA、B、C、Dの4つの群に分類した。A群は「小学4年時および中学1年時に運動を実施していた者」で、B群は「小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施していた者」、C群は「小学4年時には運動を実施していたが、中学1年時には運動を実施していなかった者」、D群は「小学4年時にも中学1年時にも運動を実施していなかった者」である。

表中にはまた、96年度（小学4年時）と99年度（中学1年時）の運動実施状況の変化別にセルフエスティームおよびストレス対処スキルの得点の両年度間の差の平均値も示した。

セルフエスティームの得点に関しては、男子（表8-1）については「SE-運動」（96, 99年度および両年度間の差）において、女子（表8-2）については「SE-運動」（96, 99年度および両年度間の差）、「SE-全般」（96年度）において統計的に有意な差がみられた。

さらに分散分析の結果が有意であったものについて、多重比較における事後検定（Tukey-HSD法）を行った結果によれば、男子における「SE-運動」（96年度）についてはA群とB群の間およびA群とD群の間にそれぞれ有意な差が認められ、A群の得点がB群やD群に比べて高かった。「SE-運動」（両年度間の差）についてはB群とC群の間に有意な差が認められ、B群は1.1点上昇したのに対して、C群は5.9点減少した。女子における「SE-運動」（96年度）についてはA群とB群の間に、「SE-運動」（99年度）についてはA群とC群の間に有意な差が認められ、いずれもA群の得点がB群やC群に比べて高かった。「SE-運動」（両年度間の差）についてはB群とC群の間に有意な差が認められ、B群は3.2点上昇したのに対して、C群は4.9点減少した。

ストレス対処スキルの得点に関しては、男子（表9-1）については「積極的対処」（96, 99年度および両年度間の差）、「消極的対処」（99年度および両年度間の差）において、女子（表9-2）については「積極的対処」（99年度）において統計的に有意な差がみられた。

多重比較における事後検定の結果（Tukey-HSD法）によれば、男子における「積極的対処」（96年度）については、A群とD群の間に有意な差が認められ、A群の得点がD群に比

べて高かった。「積極的対処」(99年度)についてはB群とC群の間に有意な差が認められ、B群の得点がC群に比べて高かった。「消極的対処」(99年度)については、B群とC群の間に有意な差が認められ、C群の得点がB群に比べて高かった。「消極的対処」(両年度間の差)については、B群とC群の間に有意な差が認められ、C群は4.4点上昇したのに対してB群は0.8点減少した。女子における「積極的対処」(99年度)についてはA群とB群の間に有意な差が認められ、A群の得点がB群に比べて高かった。

IV. 考察

本研究の主な目的は、縦断調査の結果に基づいて思春期の児童生徒の運動習慣の実態および運動習慣とセルフエスティーム、ストレス対処スキルとの関係を明らかにすることであった。

体育の授業以外で週に3日以上運動を実施する者の割合は女子において有意な学年差がみられ、小学4年生の68%から小学5年生(41%)、6年生(31%)と減少するが中学1年時(76%)には急増した(図2)。文部科学省スポーツ・青少年局「平成12年度体力・運動能力調査報告書」²⁴⁾に基づいて、体育の授業以外に運動やスポーツを週に3日以上実施している者の割合を算出したところ、小学4年生男子(49%)、同女子(29%)、小学5年生男子(53%)、同女子(31%)、小学6年生男子(57%)、同女子(33%)であり、小学校において学年が進むにつれて女子の運動量が減少するという傾向は認められず、本研究の結果とは一致しなかった。本研究において中学1年生になって女子の運動実施者の割合が増えた理由としては、中学校では運動部活動が活発に行われるためと考えられる。文部省「国民の健康・スポーツに関する調査」²⁵⁾によれば、運動部・地域スポーツクラブの加入状況は小学6年生(56%)、中学3年生(66%)、高校3年生(38%)であり、そのうち中学生および高校生の9割強が学校の運動部や同好会に所属しているが、小学生では約5割が学校の運動部や同好会に、約4割が同じ地域のクラブに所属していると示されている。こうしたことから中学校では部活動が盛んで女子の運動量は一旦増加するものの、学年が進むにつれて受験などの事情で再び減少することが推測される。この点については、次章において6年間の縦断調査の結果に基づいて検討する。

また本研究によれば、小学5年生および6年生において女子の運動実施者の割合は男子に比べて有意に少ないことが示された。本研究とほぼ同一の質問票を用いた村松らの横断

調査^{10,11)}でも、運動習慣のある者の割合は、小学校で男子 65%、女子 39%、中学校で男子 64%、女子 49%であり、やはり男子の方が女子よりよく運動を行っていた。

我が国と同様にカナダやオーストラリアでは運動参加率の性差が大きい一方で、米国やドイツでは性差が認められない²⁶⁾。このことは、運動実施率に関して見られる性差は、必ずしも男女の身体的要因の差によるものではなく、社会状況を反映した社会的、心理的要因によるものと推測される。例えば、男子は幼い頃から女子に比べて人に勝つことを期待され、よい成績をおさめるようにしつけられており²⁷⁾、こうした勝負志向が、男子を運動に駆り立て、女子が運動を避けるような状況を作り出す一因と考えられる。

本研究の結果によれば、思春期の運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの間には密接な関係があることが示された。まず、運動実施群の方が運動非実施群に比べて、セルフエスティーム〔「学習」(男子)、「友人」(男子)、「運動」(男女とも)、「全般」(男女とも)〕の得点およびストレス対処スキルの「積極的対処」(男女とも)の得点が有意に高く、ストレス対処スキルの「消極的対処」(男子)の得点が有意に低いことが示された(表7)。

さらに本研究の結果によれば、小学4年時および中学1年時に運動を実施していた者は、両学年において運動を実施していなかった者や、小学4年時に運動を実施していたが中学1年時には運動を実施していなかった者に比べて、男女ともにセルフエスティーム(特に「運動」)の得点が高く、特に男子においてはストレス対処スキルにおける「積極的対処」の得点が高かった(表8-1から表9-2)。また、小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施していた者は、男女ともに小学4年生から中学1年生にかけてセルフエスティーム(特に「運動」)の得点は上昇した。また特に男子においては、ストレス対処スキルにおける「積極的対処」の得点は上昇し、ストレス対処スキルにおける「消極的対処」の得点は減少した。一方で、小学4年時に運動を実施していたが中学1年時には実施していなかった者は、男女ともに小学4年生から中学1年生にかけてセルフエスティーム(特に「運動」)およびストレス対処スキルにおける「積極的対処」の得点は他の群に比べて最も大きく減少し、逆にストレス対処スキルにおける「消極的対処」の得点は最も大きく上昇した。以上のことから運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの間には何らかの関係があることが強く示唆される。ただし、両者の因果関係の有無やその方向性については、介入研究を実施した結果に基づいて結論を下す必要がある。

最後に、本研究によれば女子の運動実施率は、小学校時代に学年が進むにつれて減少していることが示された。中学1年生では運動部活動のために一時的には上昇するものの、他の研究結果と併せ考えると、その後学年が進むにつれて運動実施率は低下するものと考えられる。このことは、本研究で示された思春期におけるセルフエスティームの低下、運動習慣の継続性とを併せ考えると、できるだけ早い段階から女子の運動習慣形成に関して働きかけを行うべきことを示唆している。日本と同様に思春期女子の運動不足の問題を抱えるオーストラリアでは既に「Fit To Lead」²⁸⁾ という10歳から15歳までの女子を対象としたスポーツプログラムの開発が行われている（本論文の第5章参照）。プログラムの概要はスキル（特にコミュニケーションスキル、リーダーシップスキル、意志決定スキル、グループづくりのスキル）を育み、自分たちがつくった活動的なプログラムを用いて、さらに地域とのつながりを考慮しながら、よい友人関係を形成し、お互いがよいロールモデルとなるように計画されている。またプログラムを通して、運動を積極的に実施するようになり、地域にあるスポーツクラブを利用し、運動、健康および幸福感とのつながりを理解できるようになり、身体イメージの向上を目指すことができるとしている。我が国においても同様に、思春期女子に焦点を当てた運動習慣形成プログラムを開発する必要があると考えられるが、そのためには我が国の思春期女子の運動習慣形成に関わる個人的・社会的要因についてさらに多角的に検討する必要があると考えられる。

V. まとめ

新潟県新潟市の小学校1校の4年生で、1996年度から4年間にわたる縦断調査の全てに参加した男子77名、女子62名を対象として、思春期の運動習慣の実態およびセルフエスティーム、ストレス対処スキルとの関係について明らかにしようとした。

本研究で得られた主な結果は以下の通りである。

1. 体育の授業以外で週に3日以上運動を実施する者（運動実施群）の割合は、女子において有意な学年差が認められ、小学5、6年生における実施の割合の低下が顕著であった。男子の実施率は女子より高く、小学5、6年生では有意であった。また、小学4年時に運動を実施している者は、運動を実施していない者に比べて、中学1年時においても運動を実施している割合が高かった。
2. セルフエスティームの得点は総じて学年が進むにつれて低下し、特に「運動」（男子）

「身体」(女子)、「家族」(男女とも)の尺度に関しては有意であった。また、「身体」(小学5、6年生および中学1年生)に関しては有意な性差が認められ、男子の得点は女子よりも高かった。

3. ストレス対処スキルに関しては有意な学年差および性差は認められなかった。
4. 運動実施群は非実施群に比べて、セルフエスティームの「学習」(小学6年生)、「友人」(小学4、5年生男子)、「運動」(男女ともに全学年)、「全般」(小学5、6年生男子および小学4年生女子)の得点が有意に高かった。また運動実施群は非実施群に比べて、ストレス対処スキルの「積極的対処」(小学4、5年生および中学1年生男子と小学4年生女子)の得点が有意に高く、ストレス対処スキルの「消極的対処」(小学5年生男子)の得点は有意に低かった。
5. 小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施するようになった群においては、男女ともにセルフエスティームの「運動」の得点が上昇し、また、ストレス対処スキルについては特に男子において「積極的対処」の得点が上昇する一方、ストレス対処スキルの「消極的対処」の得点が低下した。

以上の結果より、我が国では思春期女子の運動不足が懸念され、女子の運動習慣形成を促すプログラム開発が必要であることが示された。また、そうしたプログラムの内容としてセルフエスティームの形成を含むライフスキル教育を取り入れるべきであることが示唆された。

文献

- 1) 岡田知雄, 大国真彦, 梁 茂雄:小児の成人病, 小児保健研究, 50 : 333-341, 1991
- 2) 文部省 : 小学校学習指導要領, 2001
- 3) 文部省 : 中学校学習指導要領, 1999
- 4) 文部省 : 高等学校学習指導要領, 1999
- 5) 川畑徹朗, 西岡伸紀編 : ライフスキル (生きる力) を育む喫煙防止教育, 東山書房, 2000
- 6) 川畑徹朗, 西岡伸紀, 高石昌弘ほか監訳 : WHO ライフスキル教育プログラム, 大修館書店, 1997
- 7) 植田誠治 : 思春期のセルフエスティームと喫煙・飲酒・薬物使用ならびに将来の喫煙・飲酒・薬物使用意思との関連, 学校保健研究, 38 : 460-472, 1996

- 8) 川畑徹朗, 島井哲志, 西岡伸紀: 小・中学生の喫煙行動とセルフエスティームとの関係, 日本公衆衛生雑誌, 45: 15-26, 1998
- 9) Kawabata T., Cross, D., Nishioka, N. et al. : Relationship between self-esteem and smoking behavior among Japanese early adolescents: Initial results from a three-year study, J Sch Health, 69: 280-284, 1999
- 10) 村松常司, 佐藤和子, 鎌田美千代ほか: 小学生の健康習慣とセルフエスティームに関する研究, 教育医学, 45: 832-846, 2000
- 11) 鎌田美千代, 村松常司, 佐藤和子ほか: 中学生の健康習慣とセルフエスティームとの関連, 教育医学, 46: 946-960, 2000
- 12) 島井哲志, 川畑徹朗, 西岡伸紀ほか: 小・中学生の間食行動の実態とコーピング・スキルの関係, 日本公衆衛生雑誌, 47: 8-19, 2000
- 13) 川畑徹朗, 西岡伸紀, 春木 敏ほか: 思春期のセルフエスティーム, ストレス対処スキルの発達と喫煙行動との関係, 学校保健研究, 43: 399-411, 2001
- 14) 竹中晃二: 今, 求められる健康スポーツの心理学的意義—運動心理学と身体行動の視点—, 体育学研究, 44: 285-293, 1999
- 15) (財)日本学校保健会: 児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告書, 2000
- 16) 遠藤昭雄: 体育・スポーツ・学校健康教育—施策の展望—我が国のスポーツ振興と健康教育の推進に向けて—, スポーツと健康, 32: 7-9, 2000
- 17) 山口泰雄, 池田 勝: スポーツ社会学の最近の研究動向 I —スポーツの社会化—, 体育の科学, 37: 55-68, 1987
- 18) 池上晴夫: 新版運動処方 理論と実践, 朝倉書店, 1990
- 19) Green, L. W. and Kreuter, M. W. : Health Promotion Planning - An Education and Environmental Approach, Mayfield Publishing Company, 1991
- 20) 遠藤辰雄, 井上祥治, 蘭 千壽編: セルフエスティームの心理学—自己価値の探究—, ナカニシヤ出版, 1992
- 21) Harter, S. : The perceived competence scale for children, Child Development, 53: 87-97, 1982
- 22) Pope, A. W., McHale, S. M. and Craighead, W. E. : Self-esteem enhancement with children and adolescents, Pergamon Press, 1988
- 23) 坂野雄二, 三浦正江, 嶋田洋徳: 中学生の心理的ストレスに対する認知的評価が

コーピングに及ぼす影響, ヒューマンサイエンス, 7: 5-13, 1995

- 24) 文部科学省スポーツ・青少年局: 平成 12 年度 体力・運動能力調査報告書, 平成 13 年 10 月
- 25) 文部省委託調査: 国民の健康・スポーツに関する調査, (株) 三菱総合研究所, 1998
- 26) 笹川スポーツ財団: スポーツライフに関する調査報告書, 2000
- 27) 竹中晃二: 健康スポーツの心理学, 大修館書店, 1998
- 28) The children's health development foundation of the women's and children's hospitals, Adelaide, South Australia: The Fit To Lead program, ACHPER, Inc, 2000

第2章 図 表

図1	調査項目の関係
図2	週3日以上の運動実施者の割合
図3	小学4年時の運動実施の有無と以後の運動継続との関連性 (tracking 分析)
表1	Rosenberg のセルフエスティーム尺度
表2-1	Harter の「学習」のセルフエスティーム尺度
表2-2	Harter の「友人」のセルフエスティーム尺度
表2-3	Harter の「運動」のセルフエスティーム尺度
表3	Harter の質問項目への回答法
表4-1	Pope らの「身体」のセルフエスティーム尺度
表4-2	Pope らの「家族」のセルフエスティーム尺度
表5	坂野らのストレス対処スキル尺度
表6	セルフエスティームおよびストレス対処スキル得点の性別・ 学年別平均値
表7	セルフエスティームおよびストレス対処スキル得点の運動実 施別平均値
表8-1	セルフエスティーム得点の運動実施状況変化別平均値 [男子]
表8-2	セルフエスティーム得点の運動実施状況変化別平均値 [女子]
表9-1	ストレス対処スキル得点の運動実施状況変化別平均値 [男子]
表9-2	ストレス対処スキル得点の運動実施状況変化別平均値 [女子]

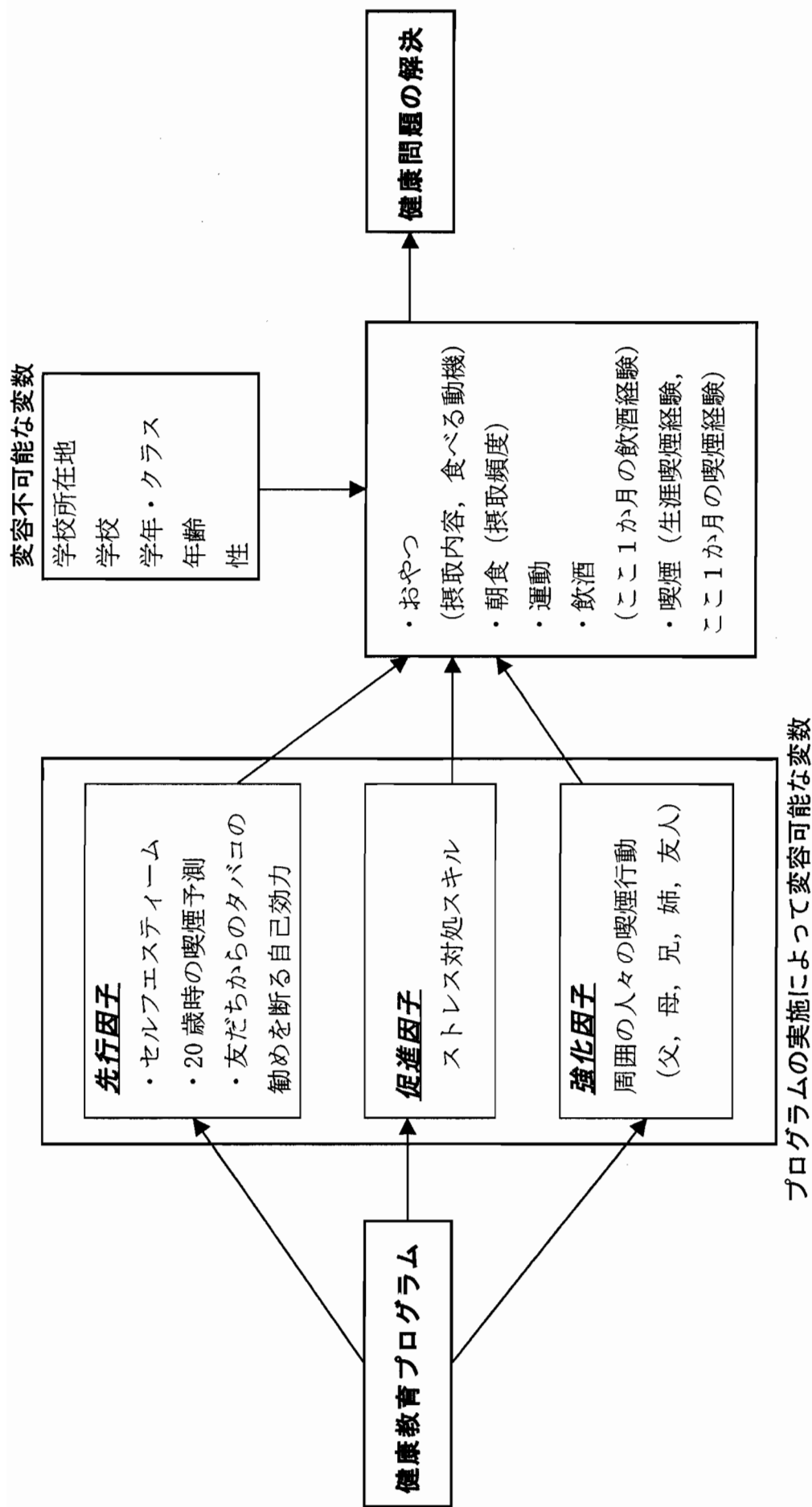


図 1 調査項目の関係¹³⁾

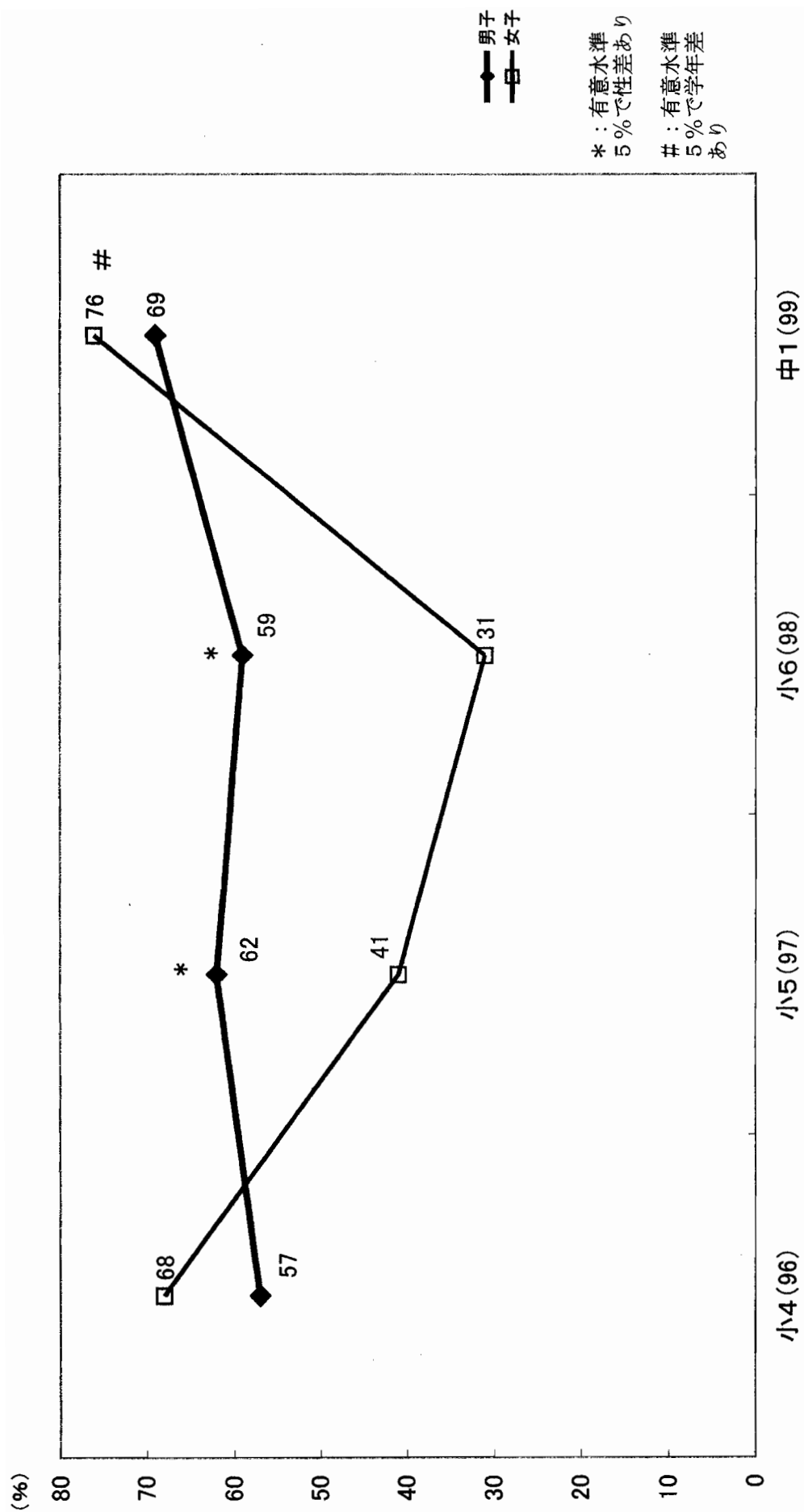


図2 週3日以上の運動実施者の割合

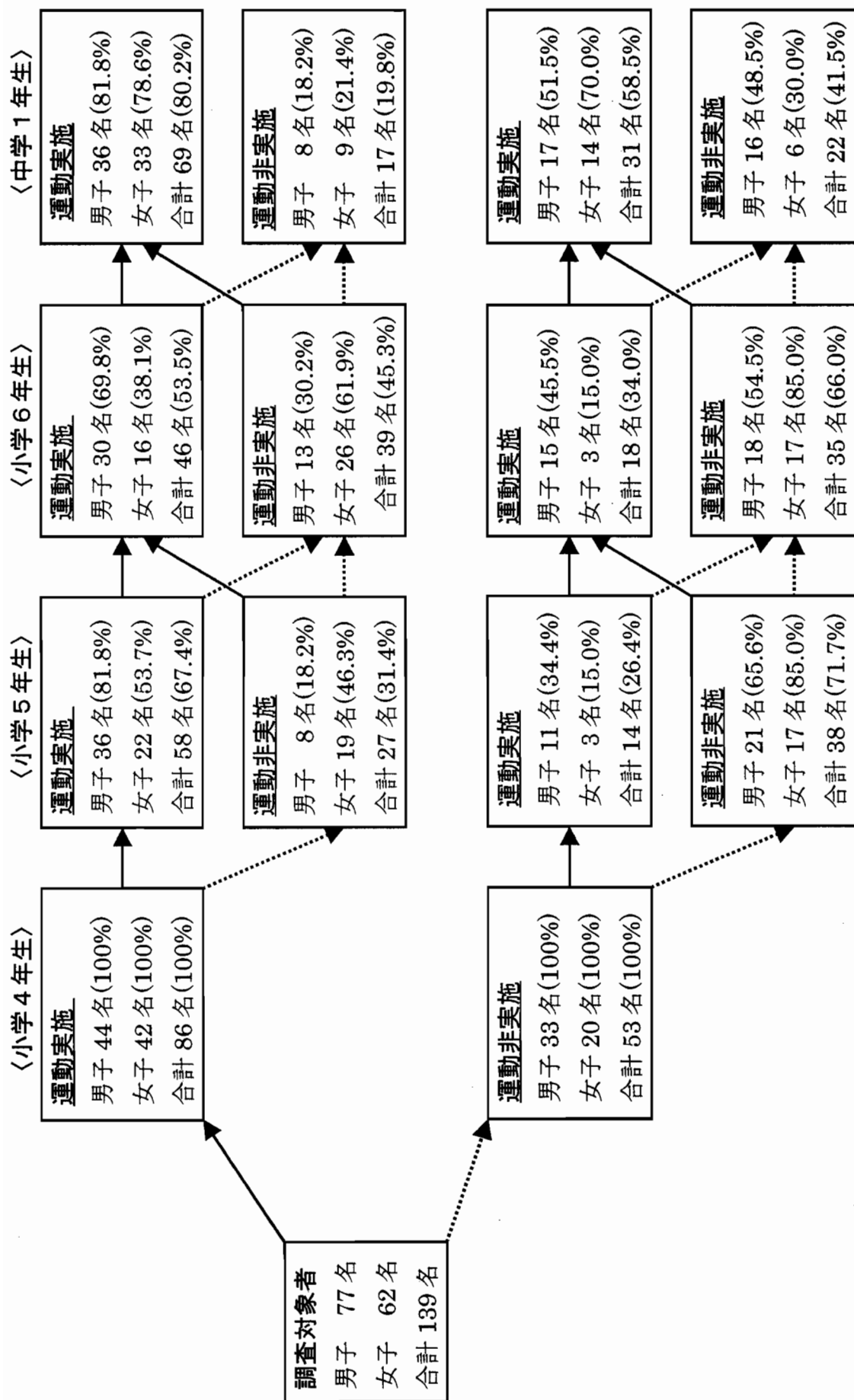


図3 小学4年時の運動実施の有無と以後の運動継続との関連性 (tracking 分析)

表1 Rosenberg のセルフエスティーム尺度

1. 私は、すべての点で自分に満足しています。
2. 私は、自分が全然だめだと思います。
3. 私は、自分にはいくつか長所があると思います。
4. 私は、たいていの人がやる程度には、物事ができると思います。
5. 私には、あまり得意に思えることはありません。
6. 私は、自分が役に立たない人間だと思うことがあります。
7. 私は、自分が少なくとも他の人と同じくらいは、価値のある人間だと思います。
8. 私は、もう少し自分を尊敬できたらと思います。
9. 私は、自分を失敗しがちな人間だと思います。
10. 私は、自分のよい面に目を向けるようにしています。

表 2 - 1 Harter の「学習」のセルフエスティーム尺度

- 1) イ 勉強は、とてもよくできると思います。
ロ 勉強は、よくできるかどうか、わかりません。
- 2) イ クラスの友だちと同じくらい、頭がよいと思います。
ロ 頭がよいかどうか、わかりません。
- 3) イ 勉強をやり終えるのに、かなり時間がかかります。
ロ 勉強は短い時間でやり終えることができます。
- 4) イ 学んだことは、よく忘れます。
ロ 学んだことは、たやすく思い出すことができます。
- 5) イ 勉強がよくできるので、学校の授業が好きです。
ロ 勉強がよくできないので、学校の授業が好きではありません。
- 6) イ 読んだ本が、もっと簡単に理解できたらいいなあ、と思います。
ロ 読んだ本を理解することは、難しくありません。
- 7) イ 授業中、問題を解くことは、難しいです。
ロ 問題はほとんど解けます。

表 2 - 2 Harter の「友人」のセルフエスティーム尺度

- 1) イ 友だちをつくることは、難しいと思います。
ロ 友だちをつくることは、とても簡単です。
- 2) イ たくさんの友だちがいます。
ロ 友だちは、あまりいません。
- 3) イ 私は、クラスの大事な一員だと思いません。
ロ 私は、クラスの大事な一員だと思います。
- 4) イ いつも、たくさんの友だちといっしょに活動します。
ロ いつも、1人で活動します。
- 5) イ 今よりたくさんの友だちが、私を好きになってくれたらいいなあ、と思います。
ロ たくさんの友だちから好かれていると思います。
- 6) イ 同じ年ごろの友だちの中では、人気があると思います。
ロ 人気はあまりありません。
- 7) イ 友だちからは、好かれやすい方です。
ロ 友だちからは、好かれにくい方です。

表 2 - 3 Harter の「運動」のセルフエスティーム尺度

- 1) イ すべての運動が、とてもよくできます。
ロ 運動が、よくできるなんて思えません。
- 2) イ 運動が、もっとよくできたらなあ、と思います。
ロ 運動は、十分よくできると思います。
- 3) イ 初めての運動でも、うまくできる自信があります。
ロ 初めての運動は、うまくできるかどうか心配です。
- 4) イ 同じ年ごろの友だちより、運動はよくできると思います。
ロ 友だちと同じくらい、運動ができるとは思いません。
- 5) イ 運動は、自分でするより、テレビで見る方です。
ロ 運動は、テレビで見るより、自分でする方です。
- 6) イ 新しい運動は、うまくできません。
ロ 新しい運動でも、すぐにうまくできます。
- 7) イ 運動の大会では、選手に選ばれない方です。
ロ 運動の大会では、すぐ選手に選ばれる方です。

表 3 Harter の質問項目への回答法

1) イ	勉強は、とてもよくできる と思います。	だいたいあてはまる (11)	よくあてはまる (12)
ロ	勉強は、よくできるかどうか、 わかりません。	だいたいあてはまる (11)	よくあてはまる (12)

表 4-1 Pope らの「身体」のセルフエスティーム尺度

1. 私は、とても不器用です。
2. 私は、自分の顔や姿が好きです。
3. 私は、他の同じ年齢の友だちと同じくらいの身長だっただと思
います。
4. 私の顔はかわいい（かっこいい）です。
5. 私は、今よりも太りたい（あるいはやせたい）です。
6. 私の笑顔はすてきです。
7. 私は、自分の顔や姿がいやです。
8. 私は、もっと他の子のように、かっこよくなりたいです。
9. 私は、自分の好きなスポーツやゲームは上手です。
10. 私は、よい体つきをしています。

表 4-2 Pope らの「家族」のセルフエスティーム尺度

1. 私は、家族の大切な一員です。
2. 私は、家族といっしょにいる時、とても楽しい気持ちです。
3. 私は、家を出ていきたいです。
4. 私のせいで、親は不幸です。
5. 私は、よい娘（または息子）です。
6. 私は、親が私のことをほこりにするような、よい点を持っています。
7. 私の家族は、とてもすばらしい家族です。
8. 私の家族は、私にとてものがっかりしています。
9. 私が今の自分ともっとちがっていたら、私の親は幸せだろうと思います。
10. 私は、家族といっしょの時の自分の行動が好きではありません。

表5 坂野らのストレス対処スキル尺度

【積極的対処】

1. どうすればよいか，計画を立てる。
2. 似たようなことが書いてある本を読む。
3. その問題がどのようなことなのか，よく考える。
4. そのことを，変えようと努力する。
5. その問題は大切なことだと考える。
6. どうしたらよいか，その方法を考える。
7. だれかに，どうしたらよいかを聞く。
8. 何が原因かを，見つける。
9. 自分を変えようと，努力する。
10. よいことを経験したと考える。

【消極的対処】

1. どうしようもないのであきらめる。
2. 時間がたつのを待つ。
3. その問題はたいしたことではないと考える。
4. その問題について，あまり考えないようにする。
5. 運が悪いと，あきらめる。

表6 セルフエスティームおよびストレス対処スキル
得点の性別・学年別平均値

	小4(96)	小5(97)	小6(98)	中1(99)
〔SE-学習〕				
男子	16.0	15.9	16.0	14.7#
女子	16.4	15.5	15.7	14.4#
〔SE-友人〕				
男子	19.6	19.3	19.4	19.3
女子	19.6	18.7	18.6	18.6
〔SE-運動〕				
男子	17.4	16.0	16.1	16.1#
女子	16.1	14.9	15.0	15.4
〔SE-身体〕				
男子	19.5	19.5*	18.8*	19.1
女子	18.5	17.9	17.1	17.3#
〔SE-家族〕				
男子	22.8	23.1	22.7	21.6#
女子	24.1	23.5	22.5	21.5#
〔SE-全般〕				
男子	20.6	20.6	20.5	19.9
女子	20.3	20.0	19.8	19.4
〔ストレス-積極的対処〕				
男子	28.4	28.4	28.4	27.6
女子	29.5	29.9	29.6	29.1
〔ストレス-消極的対処〕				
男子	10.9	11.3	11.2	11.5
女子	11.3	11.8	11.4	11.5

* : $p < 0.05$ で性差があることを示す # : $p < 0.05$ で学年差があることを示す

表7 セルフエスティームおよびストレス対処スキル得点
の運動実施別平均値

		男 子		女 子	
		実施群	非実施群	実施群	非実施群
[SE-学習]	小 4 (96)	16.7 (41)	15.2 (33)	16.9 (41)	15.2 (18)
	小 5 (97)	16.5 (47)	14.9 (29)	16.6 (25)	14.5 (35)
	小 6 (98)	17.0 (44) *	14.7 (31)	15.4 (19)	15.8 (43)
	中 1 (99)	15.2 (52)	13.8 (23)	14.4 (47)	14.4 (15)
[SE-友人]	小 4 (96)	20.3 (43) *	18.7 (33)	20.1 (40)	18.7 (18)
	小 5 (97)	20.4 (47) *	17.3 (28)	19.4 (24)	18.3 (35)
	小 6 (98)	19.8 (44)	18.9 (31)	17.9 (19)	19.0 (43)
	中 1 (99)	19.7 (53)	18.4 (23)	18.9 (47)	17.6 (15)
[SE-運動]	小 4 (96)	19.7 (42) *	14.4 (33)	17.7 (41) *	12.6 (18)
	小 5 (97)	18.3 (47) *	12.6 (29)	17.3 (24) *	13.2 (35)
	小 6 (98)	18.5 (44) *	12.7 (31)	17.3 (19) *	13.9 (43)
	中 1 (99)	17.1 (53) *	13.9 (23)	16.6 (47) *	11.6 (15)
[SE-身体]	小 4 (96)	19.8 (44)	19.1 (33)	18.8 (42)	17.7 (19)
	小 5 (97)	19.7 (45)	19.1 (28)	18.0 (25)	17.8 (36)
	小 6 (98)	19.0 (45)	18.2 (31)	17.2 (19)	17.1 (43)
	中 1 (99)	19.5 (53)	18.3 (24)	17.7 (47)	16.0 (15)
[SE-家族]	小 4 (96)	23.3 (44)	22.2 (33)	24.5 (42)	23.1 (20)
	小 5 (97)	23.5 (47)	22.2 (28)	23.4 (25)	23.7 (36)
	小 6 (98)	22.8 (44)	22.5 (31)	22.5 (19)	22.5 (43)
	中 1 (99)	21.9 (53)	20.9 (24)	21.6 (47)	21.3 (15)
[SE-全般]	小 4 (96)	21.1 (43)	19.9 (33)	21.1 (42) *	18.6 (20)
	小 5 (97)	21.3 (47) *	19.5 (29)	20.7 (25)	19.6 (36)
	小 6 (98)	21.2 (45) *	19.4 (31)	20.7 (19)	19.4 (43)
	中 1 (99)	20.1 (53)	19.6 (24)	19.8 (47)	17.9 (15)
[積極的 対処]	小 4 (96)	29.7 (43) *	26.7 (33)	30.2 (39) *	28.2 (18)
	小 5 (97)	29.8 (45) *	26.3 (29)	30.8 (24)	29.3 (36)
	小 6 (98)	29.3 (43)	27.3 (30)	30.2 (19)	29.3 (43)
	中 1 (99)	28.3 (53) *	26.0 (24)	29.3 (47)	28.7 (15)
[消極的 対処]	小 4 (96)	10.7 (42)	11.2 (33)	10.9 (46)	12.0 (20)
	小 5 (97)	10.7 (46)	12.2 (29) *	11.1 (25)	12.3 (36)
	小 6 (98)	10.7 (44)	11.8 (31)	10.9 (19)	11.6 (43)
	中 1 (99)	11.1 (53)	12.3 (24)	11.2 (47)	12.4 (15)

() 内は人数 *: P<0.05

表8-1 セルフエスティーム得点の運動実施状況変化別平均値【男子】

		96年度	99年度	両年度間の差
【SE-学習】	A群	16.8	14.0	-2.0 (34)
	B群	15.7	15.9	+0.2 (16)
	C群	15.2	15.5	+0.3 (6)
	D群	14.9	13.5	-1.4 (16)
		96年度	99年度	両年度間の差
【SE-友人】	A群	20.2	19.9	-0.3 (35)
	B群	19.0	19.0	±0 (17)
	C群	20.6	17.0	-3.6 (7)
	D群	18.4	19.0	+0.6 (16)
		96年度 *	99年度 *	両年度間の差 *
【SE-運動】	A群	19.6	17.8	-1.8 (34)
	B群	14.4	15.5	+1.1 (17)
	C群	19.6	13.7	-5.9 (7)
	D群	14.5	13.9	-0.6 (16)
		96年度	99年度	両年度間の差
【SE-身体】	A群	19.4	19.8	+0.4 (36)
	B群	18.9	19.0	±0 (17)
	C群	21.6	17.6	-4.0 (8)
	D群	19.3	18.7	-0.6 (16)
		96年度	99年度	両年度間の差
【SE-家族】	A群	23.5	21.8	-1.7 (36)
	B群	22.3	22.2	±0 (17)
	C群	22.3	19.9	-2.4 (8)
	D群	22.1	21.4	-0.6 (16)
		96年度	99年度	両年度間の差
【SE-全般】	A群	20.9	20.0	-0.9 (35)
	B群	19.4	20.2	+0.8 (17)
	C群	21.9	19.0	-2.9 (8)
	D群	20.6	19.9	-0.7 (16)

*: P<0.05 (分散分析) # : P<0.05 (分散分析の結果、有意差があった場合について多重比較)

()内は人数

A群: 小学4年時および中学1年時に運動を実施していた者

B群: 小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施していた者

C群: 小学4年時には運動を実施していたが、中学1年時には運動を実施していなかった者

D群: 小学4年時にも中学1年時にも運動を実施していなかった者

表8-2 セルフエスティーム得点の運動実施状況変化別平均値【女子】

		96年度	99年度	両年度間の差
[SE-学習]	A群	16.8	14.0	-2.8 (33)
	B群	15.5	16.1	+0.6 (13)
	C群	17.5	14.4	-3.1 (8)
	D群	14.4	13.2	-1.2 (5)
		96年度	99年度	両年度間の差
[SE-友人]	A群	20.4	19.1	-1.4 (33)
	B群	18.7	18.7	±0 (13)
	C群	18.1	16.0	-2.1 (7)
	D群	18.6	19.8	+1.2 (5)
		96年度 *	99年度 *	両年度間の差 *
[SE-運動]	A群	18.0	17.5	-0.6 (33)
	B群	11.8	15.1	+3.2 (13)
	C群	16.3	11.4	-4.9 (8)
	D群	14.4	13.2	-1.2 (5)
		96年度	99年度	両年度間の差
[SE-身体]	A群	19.2	17.6	-1.5 (33)
	B群	17.5	18.2	+0.7 (13)
	C群	17.6	15.4	-2.1 (9)
	D群	18.2	16.8	-1.3 (6)
		96年度	99年度	両年度間の差
[SE-家族]	A群	24.9	21.3	-3.6 (33)
	B群	24.0	22.3	-1.7 (14)
	C群	23.3	20.3	-3.0 (9)
	D群	20.8	22.8	+2.0 (6)
		96年度 *	99年度	両年度間の差
[SE-全般]	A群	21.2	19.6	-1.5 (33)
	B群	19.1	20.2	+1.1 (14)
	C群	21.1	18.6	-2.6 (9)
	D群	17.5	17.0	-0.5 (6)

*: $P < 0.05$ (分散分析) #: $P < 0.05$ (分散分析の結果、有意差があった場合について多重比較)

()内は人数

A群: 小学4年時および中学1年時に運動を実施していた者

B群: 小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施していた者

C群: 小学4年時には運動を実施していたが、中学1年時には運動を実施していなかった者

D群: 小学4年時にも中学1年時にも運動を実施していなかった者

表9-1 ストレス対処スキル得点の運動実施状況変化別平均値【男子】

		96年度 *	99年度 *	両年度間の差 *
[積極的対処]	A群	30.2	27.8	-2.4 (35)
	B群	28.1	29.9	+1.8 (17)
	C群	27.8	23.9	-3.9 (8)
	D群	25.3	27.1	+1.9 (16)
		96年度	99年度 *	両年度間の差 *
[消極的対処]	A群	10.9	11.4	+0.5 (34)
	B群	11.4	10.5	-0.8 (17)
	C群	9.8	14.1	+4.4 (8)
	D群	11.1	11.4	+0.3 (16)

*: $P < 0.05$ (分散分析) #: $P < 0.05$ (分散分析の結果、有意差があった場合について多重比較)

()内は人数

A群: 小学4年時および中学1年時に運動を実施していた者

B群: 小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施していた者

C群: 小学4年時には運動を実施していたが、中学1年時には運動を実施していなかった者

D群: 小学4年時にも中学1年時にも運動を実施していなかった者

表9-2 ストレス対処スキル得点の運動実施状況変化別平均値【女子】

		96年度	99年度 *	両年度間の差
[積極的対処]	A群	30.3	30.4	+0.2 (31)
	B群	28.1	26.7	-1.4 (12)
	C群	29.8	27.9	-1.9 (8)
	D群	28.3	28.7	+0.3 (6)
		96年度	99年度	両年度間の差
[消極的対処]	A群	10.7	11.1	+0.3 (33)
	B群	11.9	11.6	-0.3 (14)
	C群	11.6	12.7	+1.1 (9)
	D群	12.3	12.0	-0.3 (6)

*: $P < 0.05$ (分散分析) #: $P < 0.05$ (分散分析の結果、有意差があった場合について多重比較)

()内は人数

A群: 小学4年時および中学1年時に運動を実施していた者

B群: 小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施していた者

C群: 小学4年時には運動を実施していたが、中学1年時には運動を実施していなかった者

D群: 小学4年時にも中学1年時にも運動を実施していなかった者

第3章

思春期のセルフエスティーム，ストレス対処スキル と運動習慣との関係

－6年間の縦断研究の結果より－

本章は以下の学術誌に掲載された

近森けいこ，川畑徹朗，西岡伸紀ほか：思春期のセルフエスティーム，ストレス対処スキルとの関係－6年間の縦断研究の結果より－，学校保健研究，47：29-39，2005

Ⅰ. はじめに

規則的に運動を行うことによって得られる利益としては、虚血性心疾患、高血圧、糖尿病、肥満、骨粗鬆症等のいわゆる生活習慣病の罹患率や死亡率を低くすることだけではなく、心理社会的側面では、ストレスを解消して気持ちを安寧にすること、また、集団における社会性や情緒の発達等、総じて生活の質（QOL）を向上させることも挙げられる¹⁾。

しかし近年、我が国においては社会環境の変化とともに生活習慣は様々に変化し、中でも子どもたちにおける外遊びの消失や運動離れは、基礎体力や運動能力の低下²⁾を招いている。

以上のことは、子どもたちが習慣的に運動を実施し、種々の健康問題を改善するために、運動習慣形成に関わる要因を分析し、そうした要因に対して適切に働きかける必要があることを示唆している。

また、現行の学習指導要領³⁾⁵⁾においては、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を始めとする「生きる力」の形成が重視されている。一方で、最近の健康教育研究においては、セルフエスティーム、意志決定や目標設定等の問題解決スキル、ストレス対処スキル、社会的スキル等の一般的心理社会能力であるライフスキルを、「生きる力」の本質的要素である⁶⁾と捉えるようになってきている。

そのため、これからの学校現場で展開される運動習慣形成のための教育は、こうした生きる力やライフスキルの形成にも寄与するものでなければならないと考えられる。

我が国においては青少年のライフスキルと運動習慣との関連については最近になっていくつかの研究⁷⁾⁹⁾がなされており、いずれも運動習慣とライフスキルとの間に強い関連性があることを示している。

例えば小学生を対象とした上地ら⁷⁾の研究では、運動を実施することによって、「人間関係に関わる知識および技術」といった社会的スキルを獲得することができ、ストレスサーに対する認知的評価も改善できることを報告している。

また村松ら⁸⁾や鎌田ら⁹⁾の小・中学生を対象にした健康習慣とセルフエスティームとの関係を検討した研究によれば、週に3日以上運動を実施している者は、実施していない者に比べて、セルフエスティームの得点が高かった。

以上の研究結果は、運動習慣とライフスキルとの間には何らかの関係があることを示しているが、いずれの研究も横断研究であり、運動習慣とライフスキルの因果関係を論じるには方法上の限界がある。

一方近森ら¹⁰⁾は、小学4年生から中学1年生までの縦断調査に基づいて、小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施するようになった群においては、男女ともに運動の領域におけるセルフエスティームの得点が上昇し、ストレス対処スキルについては特に男子においてストレスの原因に対して積極的に立ち向かう「積極的対処」の得点が上昇する一方、ストレスの原因から逃げたり、問題を先送りする「消極的対処」の得点が低下することを明らかにした。また、同研究によれば、小学4年時に運動を実施していたが、中学1年時には実施していなかった群においては、男女ともに小学4年生から中学1年生にかけてセルフエスティーム（特に「運動」）およびストレス対処スキルにおける「積極的対処」の得点は大きく減少し、逆にストレス対処スキルにおける「消極的対処」の得点は大きく上昇していた。

本章においては、近森ら¹⁰⁾が報告した縦断調査（第2章参照）を中学3年生まで継続し、思春期の運動習慣の変化について確認するとともに、運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの関係について追試することを主な目的とした。

II. 研究方法

1. 対象

新潟県新潟市の小学校1校の4年生を1996年度（平成8年度）から6年間にわたる縦断調査の対象とした。表1には、調査対象者数を性別・学年別に示した。なお、表中で例えば「小4(96)」は、「1996年の小学校4年生」であることを示す（以下、同じ）。

2. データ収集

各年度とも、11月から1月にかけて調査を実施した。なお、データ収集の方法については第2章に詳しく記載しているため、ここでは省略する。

3. 質問項目

本研究で使用した質問項目やセルフエスティームやストレス対処スキルを測定するための尺度に関しては、第2章と同様であるので省略する。また、各尺度の得点化についても第2章で記述したように、各尺度の得点が高いほど各領域のセルフエスティームが高い

こと、もしくは各ストレス対処スキルをよく使うことを示している。

4. 統計的分析

分析は以下の手順で行った。

- (1) 運動実施群の割合を性別・学年別に求めた。性差についての有意性の検定には χ^2 検定を、学年差については一要因の分散分析を行った。
- (2) セルフエスティームとストレス対処スキル尺度の得点を性別・学年別に求めた。性差についての有意性の検定についてはt検定を、学年差については一要因の分散分析を用いた。
- (3) 年度ごとの運動実施の有無別にセルフエスティームおよびストレス対処スキル尺度の得点を求め、群間の平均値の差の検定には、t検定を用いた。
- (4) 中学2年時における運動実施の有無別に、小学4年生の得点と中学2年生の得点の差を求め、群間の平均値の差の検定には、t検定を用いた。

分析に際してはWindows用統計プログラムパッケージSPSS Ver. 9.0を使用し、統計上の有意水準は5%とした。

III. 結 果

1. 運動実施者の性別・学年別割合

図1には、体育の授業以外で週に3日以上運動を実施している者の割合を示した。

運動実施率については一要因の分散分析の結果、男女ともに学年差が認められた。特に女子の運動実施率の変化は大きく、小学4年生から6年生にかけて64%から29%へ低下し、中学1年生で急増するものの、中学2年生以降に再び低下した。一方、男子の運動実施率は中学3年生の34%を除いて50%を上回っていた。

小学5、6年生および中学2、3年生においては性差が認められ、男子の運動実施率が女子に比べて有意に高かった。

2. セルフエスティームとストレス対処スキル得点の性別・学年別平均値

表2には、セルフエスティームとストレス対処スキルの各尺度の得点の性別・学年別平均値を示した。

セルフエスティームの得点の学年差に関しては、男子については、「身体」、「家族」および「全般」において、女子については、「運動」、「身体」および「家族」において統計的に

有意な差がみられた。

男子における「身体」については小学6年生で一旦得点が減少するものの、中学1年生で再び上昇し、その後中学2年生から3年生にかけて急激に得点が減少した。「家族」については小学校時代の方が中学校時代と比べて得点が高かった。「全般」については中学1年生の得点が高学年に比べて低かった。女子における「運動」については、小学4年生から5年生にかけて得点が著しく低下し、その後中学校2年生まで得点は緩やかに上昇するものの、2年生から3年生にかけて再び減少した。「身体」と「家族」については概ね学年が進むにつれて得点が減少した。

セルフエスティームの得点の性差に関しては、「友人」、「運動」、「身体」、「全般」において有意な差があった。「友人」については中学2年生、「運動」については小学4年生を除く全ての学年、「身体」については全ての学年、「全般」については中学1，2，3年生において統計的に有意な差が認められ、男子の得点は女子に比べて高かった。

ストレス対処スキルの得点の学年差に関しては、男女ともに統計的に有意な差はみられなかった。

ストレス対処スキルの得点の性差に関しては、「積極的対処」について中学1年生で有意な差があり、女子の得点は男子に比べて高かった。

3. 運動実施別にみたセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点

表3および表4には、各年度における運動実施別にみたセルフエスティームおよびストレス対処スキルの各尺度の得点の平均値を示した。

セルフエスティームの得点（表3）に関しては、「学習」（中学2年生男子）、「友人」（小学4，5年生および中学1，2年生男子）、「運動」（全学年男子および中学3年生を除く全学年女子）、「全般」（小学5年生および中学2年生男子）において統計的に有意な差があり、いずれも運動実施群の得点が運動非実施群に比べて高かった。

ストレス対処スキルの得点（表4）に関しては、「積極的対処」（小学4，5年生および中学1，2年生男子）において統計的に有意な差があり、運動実施群の得点が運動非実施群に比べて高かった。また、「消極的対処」（小学5年生および中学1，2年生男子）においても統計的に有意な差があり、運動実施群の得点は運動非実施群に比べて低かった。

4. 中学2年時の運動実施別にみたセルフエスティームおよびストレス対処スキル得点

本研究における運動実施者の割合に関する結果（図1）によれば、中学3年時の運動実

施者の割合は、男女ともに他の学年に比べて極めて低かった。そこで、中学2年時の運動習慣の有無を目的変数として以下の分析を行った。

図2-1から図3-2には、中学2年時の運動実施別に、セルフエスティームおよびストレス対処スキルの小学4年時と中学2年時の得点の差を求め、それらの平均値を男女別に示した。なお、男子の運動非実施群の「身体」の得点が実施群に比べて高かった以外は、小学4年時の両群の得点に差はなかった（表5，6）。

セルフエスティームの得点の差の平均値についてt検定を行った結果、男子（図2-1）については、「家族」を除く全ての下位尺度において統計的な有意な差が認められ、いずれの下位尺度においても中学2年時における運動実施群は得点が上昇したのに対して、運動非実施群は得点が減少した。女子（図2-2）については、「運動」についてのみ有意な差が認められ、中学2年時における運動実施群の得点は小学4年時と比べて変化がなかったのに対して、運動非実施群は4.0点減少した。

またストレス対処スキルの得点の差の平均値についてt検定を行った結果、男子（図3-1）について「消極的対処」に有意な差が認められ、中学2年時の運動実施群は0.3点減少したのに対し、運動非実施群は2.6点上昇した。女子（図3-2）については、統計的に有意な差はみられなかった。

IV. 考 察

本研究の主な目的は、小学4年生から中学3年生までの縦断調査の結果に基づいて、青少年の運動習慣の実態および運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの関係について検討することであった。

1. 運動習慣の実態

本研究の結果、運動習慣の実態は、男女で全く異なる様相を示した。即ち、男子においては体育の授業以外で週3日以上運動を実施する割合は、中学3年生を除いて50%を超えており、日常生活の中に運動を実施することが比較的定着していると考えられる。一方、女子において運動を実施する割合は、小学5年生と6年生で急激に減少した。中学1年時には一時的に増加したものの、中学2年生以降は小学校時代と同様に学年が進むにつれて減少（図1）し、運動する習慣が定着しておらず、不安定であった。

上地ら⁷⁾の小学生を対象にした研究においても、学年が進むにつれて女子の運動量が減

少する傾向は認められており、思春期が進むにつれて女子の運動実施者の割合は急速に減少することは明らかであり、極めて憂慮すべき状況にある。思春期女子の運動量が減少する理由に関して上地ら⁷⁾は、遊びの好みの変化や二次性徴の発現等を挙げている。

なお、中学1年時に運動を実施する女子の割合が急激に増えたのは、部活動の影響と思われるが、部活動のあり方そのものが目の前の試合の勝敗にとらわれ、試合に間に合うように急いで競技技術を磨くといった促成傾向¹¹⁾であるならば、そうしたしつけをされていない女子¹²⁾にとっては、運動を実施することがストレスにはなっても、「喜び」や「楽しさ」にはつながりにくく、運動を継続しようという意志は芽生えにくいと考えられる。

和田¹³⁾は、楽しさは運動に向かわせる重要な要因であり、運動を自発的、選択的に継続する過程 (adherence) においても重要であることや心理的健康度を高めるためにも必要であるなど、様々な観点から運動における楽しさの重要性を指摘している。

以上のことから、思春期女子に運動の習慣化を図るためには、運動能力や競技技術の向上のみに焦点を当てるのではなく、運動を楽しむことで他者と触れ合ったり、運動を通して自己の身体に気づき、体調を整えるといった側面にも目を向ける必要がある。

2. 運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの関係

本研究の横断的な分析結果によれば、運動実施群の方が運動非実施群に比べて、セルフエスティーム[「学習」(中学2年生男子)、「友人」(小学4, 5年生および中学1, 2年生男子)、「運動」(全ての学年の男子および中学3年生を除く全ての学年の女子)、「全般」(小学5年生と中学2年生の男子)]の得点およびストレス対処スキルの「積極的対処」(小学4, 5年生および中学1, 2年生男子)の得点が有意に高く、ストレス対処スキルの「消極的対処」(小学5年生, 中学1, 2年生男子)の得点が有意に低いことが示された(表3, 4)。

本研究では、中学3年時の運動実施者の割合が男女ともに他の学年に比べて極めて低かったため、中学2年時の運動習慣の有無を目的変数として縦断的な分析を行った。その結果によれば、男子においては中学2年時に運動を実施していた者は、小学4年生から中学2年生にかけてセルフエスティーム(「家族」を除く全下位尺度)の得点が上昇したのに対し、運動を実施していなかった者の得点は減少した(図2-1)。また、中学2年時に運動を実施していた者は、小学4年生から中学2年生にかけてストレス対処スキルの「消極的対処」の得点が減少したのに対し、運動を実施していなかった者の得点は上昇した(図3-1)。一方、女子においては、中学2年時に運動を実施していた者は、小学4年生から中学

2年生にかけてセルフエスティーム（「運動」）の得点は変化しなかったのに対し、運動を実施していなかった者の得点は減少した（図2-2）。

近森ら¹⁰⁾によれば、小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施していた群は、男女ともに小学4年生から中学1年生にかけてセルフエスティーム（特に「運動」）の得点は最も上昇していた。また同群男子は、ストレス対処スキルの「積極的対処」の得点は上昇し、「消極的対処」の得点は減少していた。

以上のことから、とりわけ男子に関しては運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの間には関係があることがあらためて確認された。しかし、女子においては運動習慣とセルフエスティームおよびストレス対処スキルとの関係は、男子ほど明確には示されなかった。

こうした男女の違いは、幼少期からの社会状況を反映した心理・社会的要因によるものと推測される。例えば、男子は女子に比べて人に勝つことを期待され、よい成績をおさめるようにしつけられる¹²⁾。こうした勝負志向が男子を運動に駆り立てる。そして人に勝つことで自分に対する見方即ち、自己イメージを改善することができ、さらにはセルフエスティームも高められる。また同時に運動することは、欲求不満やストレスに対してリラクゼーション、気分転換などの対処行動となり、ストレス対処スキルも発達させることができる。一方で女子はそうした勝負志向を持ち合わせておらず、運動に積極的に関わることはできないと考えられる。

本研究によれば、我が国においては思春期に女子の運動実施率が急激に低下することが明らかになった。しかしながら、男子の場合とは異なり、女子においては運動習慣とセルフエスティームやストレス対処スキルとの関係は明確ではなく、思春期女子の運動習慣形成に関わる要因について、より包括的に検討する必要があることを示唆している。

V. まとめ

本研究は、新潟県新潟市の小学校1校の4年生を、1996年度から6年間にわたる縦断調査の対象として、運動習慣の実態およびセルフエスティーム、ストレス対処スキルとの関係について明らかにしようとした。

本研究で得られた主な結果は以下の通りである。

1. 体育の授業以外で週に3日以上運動を実施している者の割合は、女子においては中学

1年時に一時的に増加するものの、その後学年が進むにつれて著しく低下した。

また、小学5、6年生および中学2、3年生においては性差が認められ、男子の運動実施率が女子に比べて有意に高かった。

2. 男子においては、運動実施群は非実施群に比べて、セルフエスティームの「学習」、「友人」、「運動」、「全般」の得点が有意に高かった。女子においては、運動実施群は非実施群に比べて、セルフエスティームの「運動」の得点が有意に高かった。

また男子においては、運動実施群は非実施群に比べて、ストレス対処スキルの「積極的対処」の得点が有意に高く、「消極的対処」の得点は有意に低かった。

3. 中学2年時における運動実施群は、男子については、「家族」を除く全てのセルフエスティームの得点が小学4年時と比べて上昇したのに対して、運動非実施群の得点は減少した。女子については、「運動」の得点が小学4年時と比べて変化しなかったのに対して、運動非実施群は得点が減少した。

また、ストレス対処スキルについては特に男子について中学2年時における運動実施群は、「消極的対処」の得点が減少したのに対し、運動非実施群は得点が上昇した。

本研究によれば、我が国では思春期女子の運動不足が懸念された。また、男子においては運動習慣とセルフエスティーム、ストレス対処スキルとの関係が認められたものの、女子においてはほとんど認められなかった。

文 献

- 1) 健康・体力づくり事業財団：健康日本21，2000
- 2) 文部科学省：体力・運動能力調査，2000
- 3) 文部省：小学校学習指導要領，2001
- 4) 文部省：中学校学習指導要領，1999
- 5) 文部省：高等学校学習指導要領，1999
- 6) 川畑徹朗，西岡伸紀編：ライフスキル（生きる力）を育む喫煙防止教育，東山書房，2000
- 7) 上地広昭，竹中晃二，鈴木英樹ほか：子どもの身体活動が社会的スキルおよびストレスに対する認知的評価に及ぼす影響，健康心理学研究，16：11-20，2003
- 8) 村松常司，佐藤和子，鎌田美千代ほか：小学生の健康習慣とセルフエスティームに関

- する研究, 教育医学, 45 : 832-846, 2000
- 9) 鎌田美千代, 村松常司, 佐藤和子ほか : 中学生の健康習慣とセルフエスティームとの関連, 教育医学, 46 : 946-960, 2000
- 10) 近森けいこ, 川畑徹朗, 西岡伸紀ほか : 思春期のセルフエスティーム, ストレス対処スキルと運動習慣との関係, 学校保健研究, 45 : 289-303, 2003
- 11) SSF 笹川スポーツ財団 : スポーツ白書-2001 年のスポーツ・フォア・オールに向けて, 2000
- 12) 土肥伊都子 : ジェンダーと健康スポーツ (竹中晃二編 : 健康スポーツの心理学), 大修館書店, 1998
- 13) 和田尚 : スポーツの楽しさ (杉原隆, 船越正康, 工藤孝幾ほか編 : スポーツ心理学の世界), 福村出版, 2002

第3章 図 表

図 1	週 3 日以上の運動実施者の割合
図 2-1	中学 2 年時の運動実施別にみたセルフエスティーム得点の変化 [男子]
図 2-2	中学 2 年時の運動実施別にみたセルフエスティーム得点の変化 [女子]
図 3-1	中学 2 年時の運動実施別にみたストレス対処スキル得点の変化 [男子]
図 3-2	中学 2 年時の運動実施別にみたストレス対処スキル得点の変化 [女子]
表 1	年度別調査対象者数
表 2	セルフエスティームおよびストレス対処スキル得点の性別・学年別平均値
表 3	セルフエスティーム得点の運動実施別平均値
表 4	ストレス対処スキル得点の運動実施別平均値
表 5	中学 2 年時の運動実施別セルフエスティーム得点の平均値
表 6	中学 2 年時の運動実施別ストレス対処スキル得点の平均値

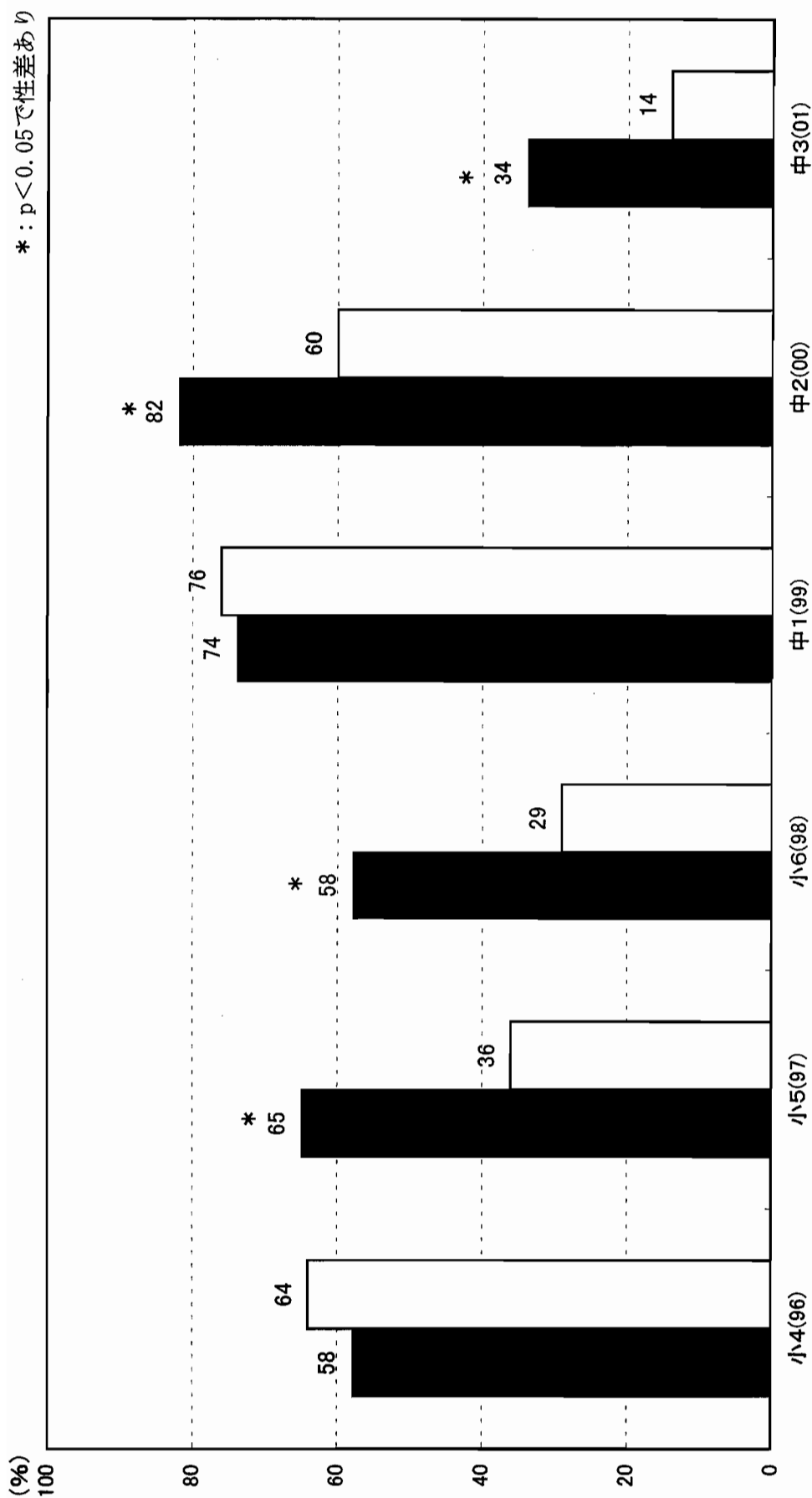


図1 週3日以上の運動実施者の割合

注) 第2章の図2で示した数値と異なるのは、第2章が4年間の縦断データを照合できた者に限定して運動実施者の割合を算出したのに対し、本章では各年度ごとに実施者の割合を算出したことによる。

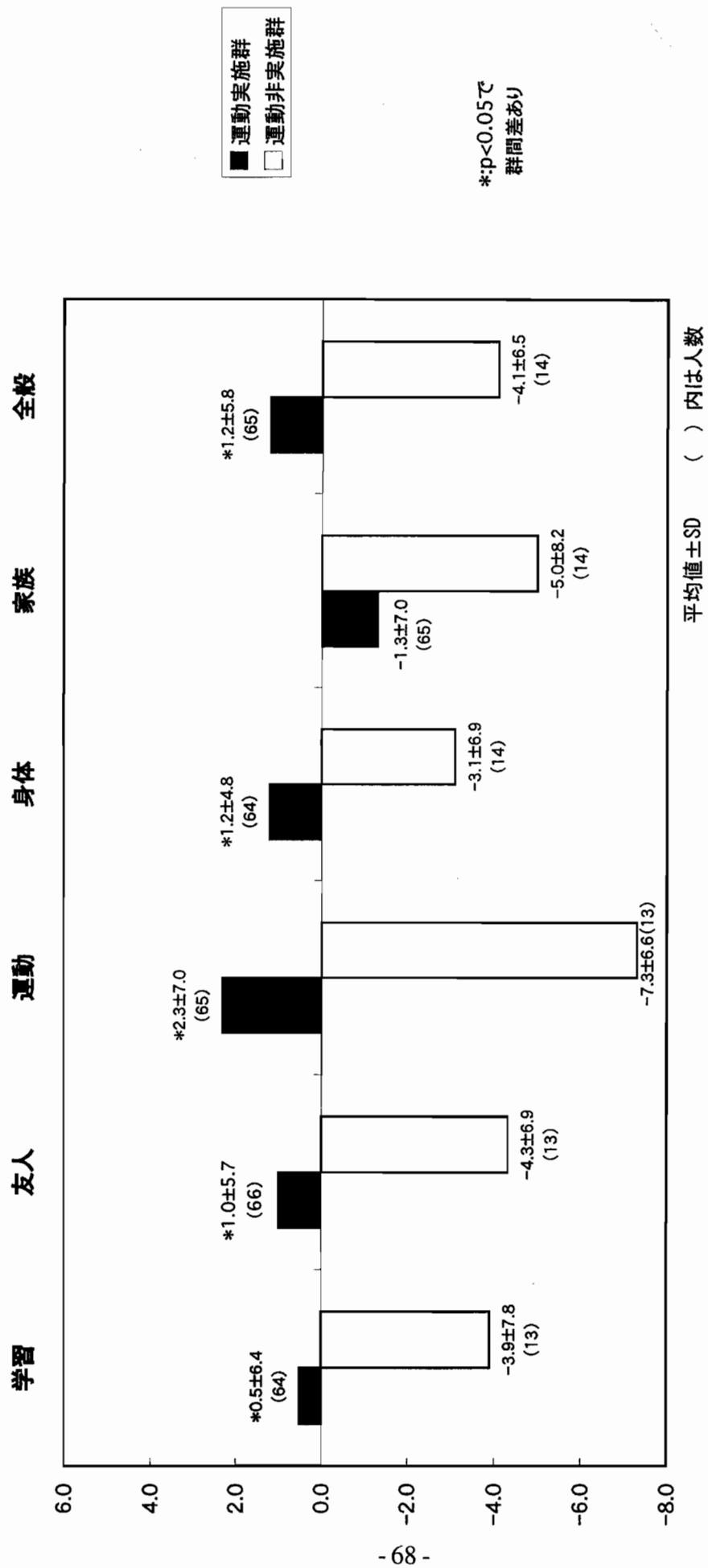


図2-1 中学2年時の運動実施別にみたセルフエスティーム得点の変化(男子)

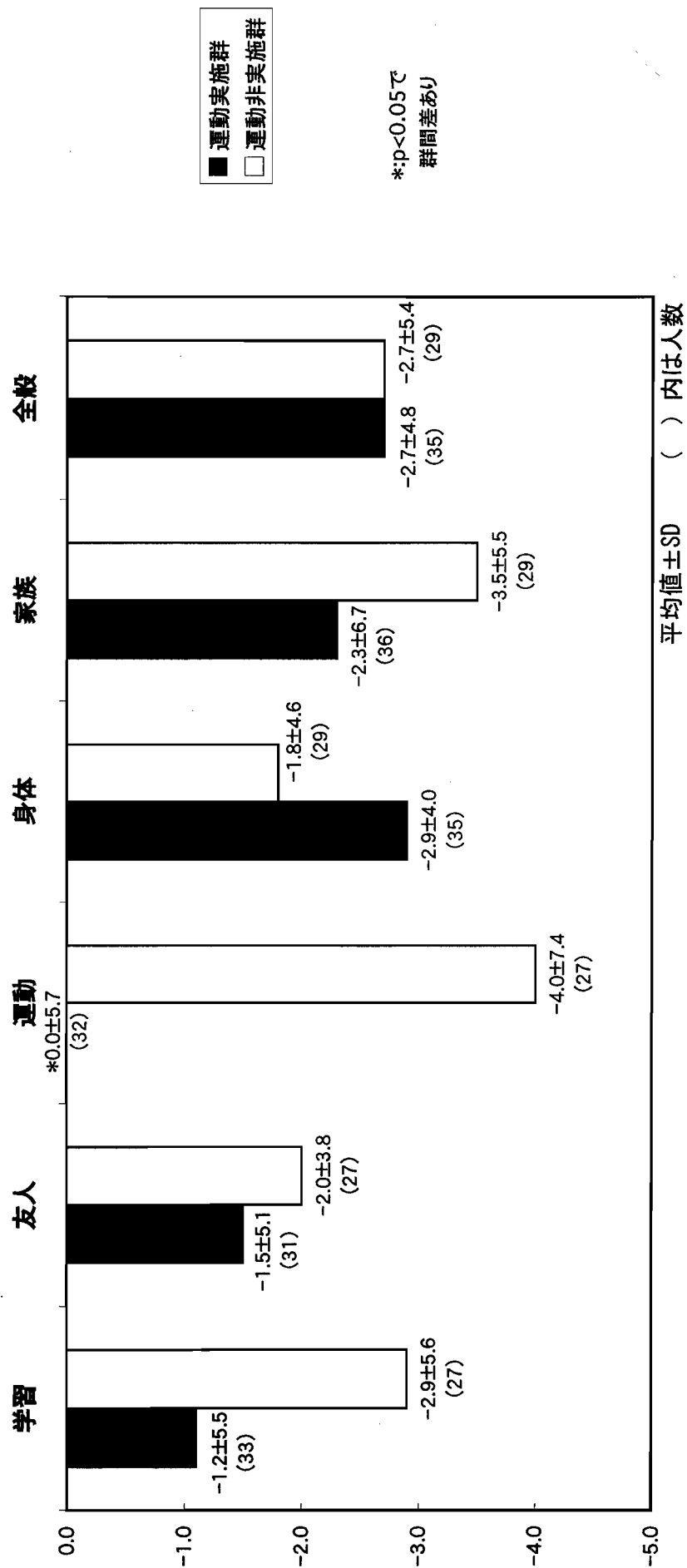


図2-2 中学2年時の運動実施別にみたセルフエスティーム得点の変化（女子）

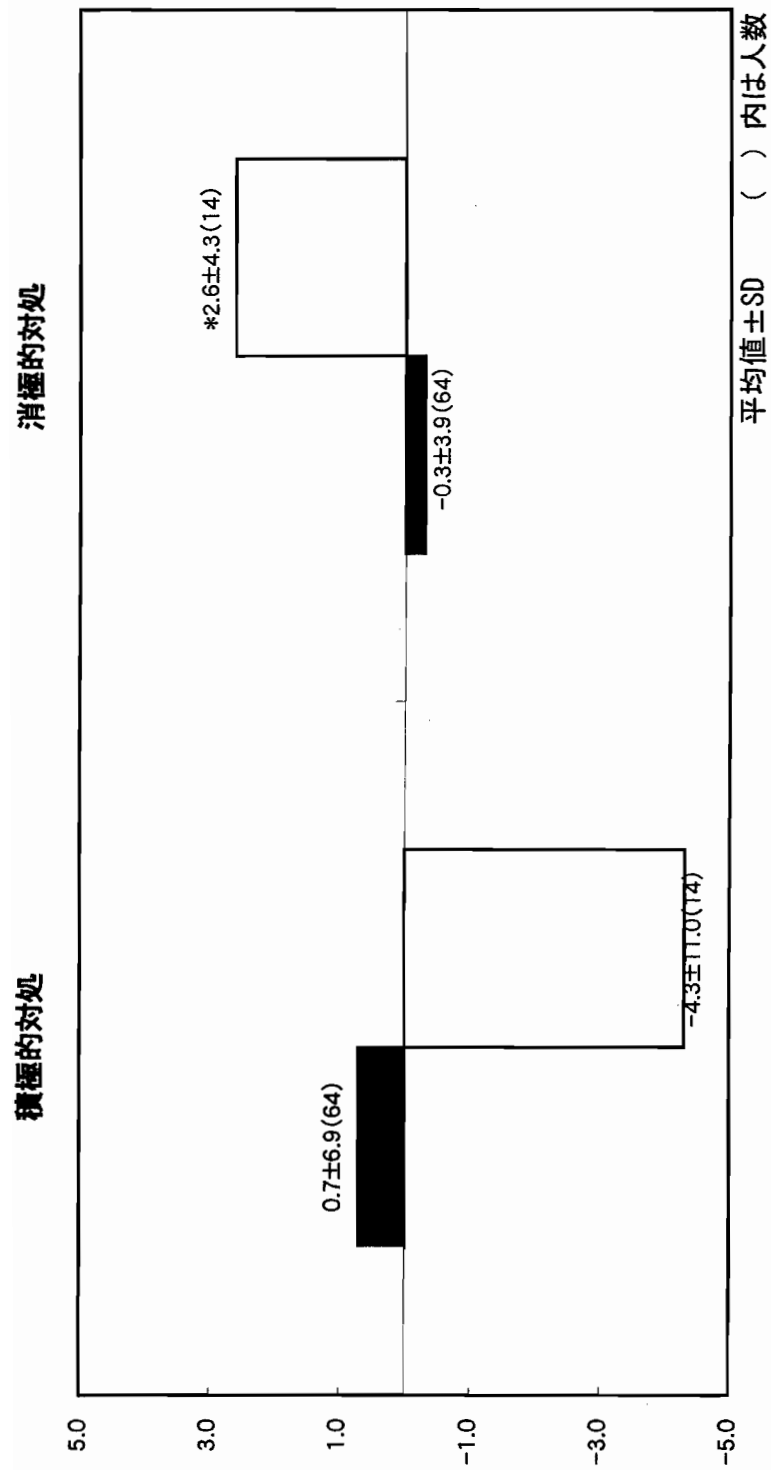


図3-1 中学2年時の運動実施別にみたストレス対処スキル得点の変化 (男子)

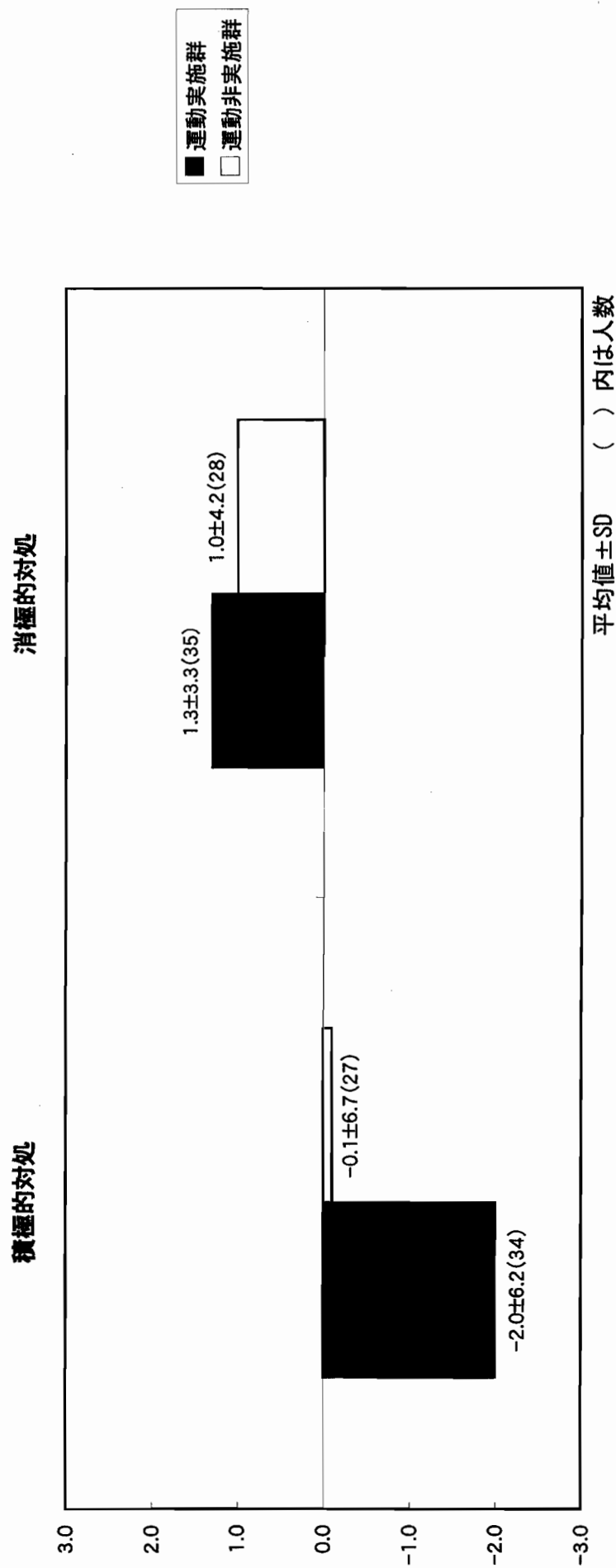


図3-2 中学2年時の運動実施別にみたストレス対処スキル得点の変化（女子）

表 1 年度別調査対象者数

	小 4 (96)	小 5 (97)	小 6 (98)	中 1 (99)	中 2 (00)	中 3 (01)
男子	85	89	91	89	88	86
女子	78	76	78	76	75	74
計	163	165	169	165	163	160

表 2 セルフエステームおよびストレス対処スキルの性別・学年別平均値

	小 4 (96)		小 5 (97)		小 6 (98)		中 1 (99)		中 2 (00)		中 3 (01)	
	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)
[学習]												
男子	16.2±3.9 (81)	16.2±4.7 (88)	16.2±4.6 (90)	14.8±4.4 (89)	15.8±5.2 (88)	15.6±5.1 (85)						
女子	16.4±3.7 (75)	15.4±3.4 (76)	16.0±4.1 (78)	13.9±3.6 (74)	14.5±4.1 (74)	14.5±4.2 (74)						
[友人]												
男子	19.7±3.3 (83)	19.5±3.9 (88)	19.5±3.0 (90)	19.3±3.5 (89)	*19.7±4.0 (88)	19.0±3.8 (85)						
女子	19.4±3.2 (73)	18.4±3.8 (74)	18.5±4.0 (78)	18.6±3.8 (75)	18.2±4.1 (74)	18.2±3.8 (74)						
[運動]												
男子	17.3±4.9 (82)	*16.5±5.3 (88)	*16.5±5.1 (90)	*16.7±5.4 (89)	*17.5±5.6 (88)	*16.5±5.4 (85)						
女子	16.3±4.9 (74)	14.4±4.8 (75)	14.7±4.9 (78)	14.9±4.5 (75)	15.1±5.3 (73)	14.7±4.7 (74)	#					
[身体]												
男子	*19.4±3.2 (85)	*19.6±3.1 (86)	*18.8±2.9 (91)	*19.4±3.6 (89)	*19.5±4.0 (86)	*18.7±3.4 (86)	#					
女子	18.2±3.3 (77)	17.6±3.3 (76)	17.0±3.6 (78)	17.1±3.6 (76)	16.8±3.4 (75)	16.3±3.2 (74)	#					
[家族]												
男子	22.8±4.4 (85)	23.2±4.3 (88)	22.4±3.8 (90)	21.3±4.2 (89)	21.5±4.9 (87)	21.3±4.8 (86)	#					
女子	23.7±4.0 (78)	23.2±4.0 (76)	22.8±4.1 (76)	21.9±4.2 (76)	20.9±4.7 (75)	21.1±4.1 (74)	#					
[全般]												
男子	20.5±3.5 (84)	20.9±3.6 (89)	20.5±3.7 (91)	*20.2±3.5 (89)	*20.7±4.2 (88)	*20.6±4.2 (86)	#					
女子	20.3±3.4 (78)	19.9±3.1 (76)	19.9±3.6 (78)	19.0±3.7 (76)	18.3±3.6 (74)	18.9±3.5 (74)						
[ストレス-積極]												
男子	28.5±4.9 (84)	28.9±5.5 (87)	28.5±4.4 (88)	27.6±4.7 (89)	27.8±5.9 (88)	28.3±5.4 (86)						
女子	29.1±4.6 (73)	29.6±4.0 (74)	29.6±3.8 (78)	*29.5±4.3 (76)	28.9±4.5 (75)	28.6±4.8 (74)						
[ストレス-消極]												
男子	11.0±2.7 (82)	11.3±2.7 (88)	11.4±2.6 (90)	11.4±2.8 (89)	11.5±3.3 (88)	11.0±3.6 (86)						
女子	11.4±2.9 (78)	11.9±2.4 (75)	11.3±2.8 (78)	11.7±2.6 (76)	12.2±3.0 (74)	12.6±2.9 (73)						

* : p<0.05 で性差があることを示す # : p<0.05 で学年差があることを示す

表3 セルフエスティーム得点の運動実施別平均値

		男 子		女 子	
		実施群	非実施群	実施群	非実施群
		平均値±SD (人数)	平均値±SD (人数)	平均値±SD (人数)	平均値±SD (人数)
【SE-学習】	小4(96)	16.7±4.0 (46)	15.5±3.7 (35)	16.5±3.7 (49)	16.1±3.7 (26)
	小5(97)	16.9±5.1 (57)	14.9±3.5 (30)	16.2±3.8 (27)	14.9±3.2 (48)
	小6(98)	16.9±4.5 (51)	15.3±4.6 (38)	16.0±4.8 (23)	16.0±3.9 (55)
	中1(99)	15.2±4.4 (66)	13.8±4.4 (23)	13.9±3.4 (57)	14.0±4.2 (17)
	中2(00)	*16.4±5.2 (72)	13.2±4.1 (16)	14.7±4.3 (43)	14.1±3.8 (31)
	中3(01)	16.3±6.1 (28)	15.3±4.6 (56)	15.5±4.1 (10)	14.3±4.2 (64)
【SE-友人】	小4(96)	*20.4±3.4 (48)	18.7±2.9 (35)	19.5±3.6 (47)	19.3±2.4 (26)
	小5(97)	*20.5±3.5 (57)	17.6±4.1 (30)	18.8±4.0 (26)	18.2±3.8 (47)
	小6(98)	19.7±2.9 (51)	19.3±3.1 (38)	18.0±4.5 (23)	18.7±3.9 (55)
	中1(99)	*19.8±3.2 (66)	17.7±4.1 (23)	18.6±3.4 (58)	18.4±5.0 (17)
	中2(00)	*20.3±3.7 (72)	16.7±3.9 (16)	18.9±4.2 (43)	17.2±3.9 (31)
	中3(01)	19.3±4.6 (28)	18.8±3.4 (56)	17.4±4.4 (10)	18.3±3.7 (64)
【SE-運動】	小4(96)	*19.4±4.1 (47)	14.4±4.5 (35)	*17.4±4.6 (49)	13.9±4.6 (25)
	小5(97)	*18.4±4.9 (57)	12.9±4.0 (30)	*16.8±5.2 (26)	13.1±4.2 (48)
	小6(98)	*18.5±4.4 (51)	13.9±4.8 (38)	*17.2±4.7 (23)	13.6±4.6 (55)
	中1(99)	*17.8±5.2 (66)	13.7±4.8 (23)	*15.8±4.6 (58)	11.8±2.7 (17)
	中2(00)	*18.6±5.3 (72)	12.5±4.4 (16)	*16.9±5.4 (42)	12.8±4.2 (31)
	中3(01)	*18.7±5.7 (28)	15.3±4.8 (56)	14.9±5.0 (10)	14.7±4.7 (64)
【SE-身体】	小4(96)	19.7±3.2 (49)	19.0±3.2 (36)	18.3±3.3 (50)	18.1±3.4 (27)
	小5(97)	19.7±3.2 (55)	19.3±2.9 (30)	17.5±4.2 (27)	17.6±2.8 (48)
	小6(98)	18.8±2.9 (52)	18.6±2.9 (38)	17.2±3.9 (23)	16.9±3.4 (55)
	中1(99)	19.7±3.3 (66)	18.3±4.2 (23)	17.3±3.6 (58)	16.3±3.5 (18)
	中2(00)	19.8±4.0 (70)	18.2±3.8 (16)	16.7±3.7 (44)	16.9±3.0 (31)
	中3(01)	19.3±3.8 (29)	18.4±3.2 (56)	15.7±4.0(10)	16.4±3.1 (64)
【SE-家族】	小4(96)	23.3±4.3 (49)	22.1±4.5 (36)	23.6±4.2 (50)	23.9±3.7 (28)
	小5(97)	23.6±4.2 (57)	22.4±4.4 (30)	23.1±4.5 (27)	23.3±3.7 (48)
	小6(98)	22.6±4.0 (51)	22.1±3.7 (38)	22.6±4.3 (22)	22.9±4.1 (54)
	中1(99)	21.8±4.1 (66)	20.2±4.5 (23)	21.8±4.2 (58)	22.2±4.5 (18)
	中2(00)	21.8±4.7 (71)	19.9±5.3 (16)	21.6±4.6 (44)	19.9±4.8 (31)
	中3(01)	21.2±5.6 (29)	21.3±4.5 (56)	21.3±5.0 (10)	21.1±4.0 (64)
【SE-全般】	小4(96)	21.1±3.4 (48)	19.8±3.6 (36)	20.7±3.4 (50)	19.6±3.3 (28)
	小5(97)	*21.5±3.2 (57)	19.7±4.1 (31)	20.5±3.8 (27)	19.7±2.7 (48)
	小6(98)	21.1±3.5 (52)	19.7±3.8 (38)	20.4±3.9 (23)	19.6±3.5 (55)
	中1(99)	20.5±3.3 (66)	19.3±4.0 (23)	19.1±3.6 (58)	18.6±4.2 (18)
	中2(00)	*21.3±4.1 (72)	17.9±3.7 (16)	18.7±3.6 (43)	17.8±3.6 (31)
	中3(01)	20.9±4.3 (29)	20.3±4.1(56)	18.3±3.9 (10)	19.0±3.4 (64)

() 内は人数 * : p<0.05

表 4 ストレス対処スキル得点の運動実施別平均値

		男 子		女 子	
		実施群	非実施群	実施群	非実施群
		平均値±SD (人数)	平均値±SD (人数)	平均値±SD (人数)	平均値±SD (人数)
[ストレス-積極]	小 4 (96)	* 29.9±4.4 (48)	26.6±5.1 (36)	29.1±5.0 (47)	28.9±3.9 (26)
	小 5 (97)	* 30.0±5.1 (55)	27.0±5.8 (31)	30.5±3.5 (26)	29.1±4.2 (48)
	小 6 (98)	29.2±4.5 (50)	27.6±4.2 (37)	30.4±3.5 (23)	29.2±3.8 (55)
	中 1 (99)	* 28.3±4.3 (66)	25.5±5.2 (23)	29.5±4.1 (58)	29.4±4.7 (18)
	中 2 (00)	* 28.4±5.2 (72)	25.1±7.9 (16)	28.6±4.2 (44)	29.3±5.0 (31)
	中 3 (01)	27.9±5.4 (29)	28.4±5.5 (56)	30.2±5.0 (10)	28.4±4.8 (64)
[ストレス-消極]	小 4 (96)	10.7±2.5 (46)	11.3±2.8 (36)	11.0±3.1 (50)	12.1±2.3 (28)
	小 5 (97)	10.7±2.6 (56)	* 12.2±2.8 (31)	11.3±2.1 (27)	12.3±2.5 (48)
	小 6 (98)	11.1±2.6 (51)	11.7±2.7 (38)	10.4±2.5 (23)	11.7±2.8 (55)
	中 1 (99)	11.0±2.5 (66)	* 12.6±3.3 (23)	11.4±2.6 (58)	12.5±2.5 (18)
	中 2 (00)	11.1±3.1 (72)	* 13.3±3.6 (16)	12.1±3.1 (44)	12.3±3.0 (30)
	中 3 (01)	10.9±4.4 (29)	11.0±3.1 (56)	11.1±2.9 (10)	12.8±2.9 (63)

() 内は人数 * : $p < 0.05$

表5 中学2年時の運動実施別セルフエスティーム
得点の平均値

		男 子		女 子	
		実施群	非実施群	実施群	非実施群
		平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)
【学習】	小4(96)	16.0±3.7(64)	17.2±4.6(13)	16.0±3.7(34)	16.9±3.8(27)
	小5(97)	15.5±3.9(66)	16.4±3.8(14)	15.6±3.9(38)	15.6±4.9(25)
	小6(98)	15.8±3.8(66)	15.9±5.4(14)	15.7±4.5(37)	16.3±4.2(25)
	中1(99)	14.8±3.6(61)	15.3±6.3(12)	13.6±3.7(39)	15.0±4.6(26)
	中2(00)	*16.4±5.2(72)	13.2±4.1(16)	14.7±4.3(43)	14.1±3.8(31)
【友人】	小4(96)	19.4±3.4(66)	20.5±3.9(13)	20.0±2.6(32)	19.5±2.3(27)
	小5(97)	18.9±3.7(65)	19.5±3.4(14)	18.7±3.8(38)	18.5±4.7(25)
	小6(98)	18.9±3.2(66)	19.3±2.5(14)	18.9±3.6(37)	19.2±4.1(25)
	中1(99)	19.4±2.7(62)	18.2±5.2(12)	19.1±3.9(39)	18.6±4.1(26)
	中2(00)	*20.3±3.7(72)	16.7±3.9(16)	18.9±4.2(43)	17.2±3.9(31)
【運動】	小4(96)	16.3±5.0(65)	19.0±5.5(13)	16.8±4.1(33)	17.3±5.4(27)
	小5(97)	15.4±4.8(66)	17.5±6.0(14)	14.9±4.9(38)	15.0±5.5(25)
	小6(98)	15.5±4.8(66)	16.1±6.9(14)	15.4±4.5(37)	15.3±5.5(25)
	中1(99)	16.4±4.3(66)	14.9±8.0(12)	16.1±5.5(39)	15.1±4.8(26)
	中2(00)	*18.6±5.3(72)	12.5±4.4(16)	*16.9±5.4(42)	12.8±4.2(31)
【身体】	小4(96)	18.5±3.2(66)	*21.0±4.0(14)	19.5±2.6(35)	18.7±3.5(29)
	小5(97)	18.6±3.3(65)	19.8±4.2(13)	18.5±3.1(39)	17.8±3.1(25)
	小6(98)	17.9±2.6(66)	18.4±4.3(14)	18.3±3.7(38)	17.0±3.3(25)
	中1(99)	18.7±3.2(63)	17.3±4.6(12)	19.0±3.8(39)	17.2±3.8(26)
	中2(00)	19.8±4.0(70)	18.2±3.8(16)	16.7±3.7(44)	16.9±3.0(31)
【家族】	小4(96)	23.1±4.3(66)	25.1±4.2(14)	23.8±4.1(36)	23.6±3.1(29)
	小5(97)	22.9±4.1(66)	24.7±3.8(14)	23.7±3.4(39)	22.4±4.2(25)
	小6(98)	22.4±4.0(65)	24.4±3.5(14)	22.8±3.3(37)	22.0±3.9(25)
	中1(99)	22.3±3.4(63)	20.9±5.1(12)	21.4±4.8(39)	21.6±3.7(26)
	中2(00)	21.8±4.7(71)	19.9±5.3(16)	21.6±4.6(44)	19.9±4.8(31)
【全般】	小4(96)	20.2±3.4(65)	21.6±4.3(14)	20.7±2.9(36)	20.8±3.3(29)
	小5(97)	20.1±3.1(66)	*22.1±3.5(14)	20.8±2.7(39)	20.0±3.6(25)
	小6(98)	20.3±3.4(66)	20.6±3.6(14)	20.6±3.8(38)	19.1±2.9(25)
	中1(99)	*20.3±3.3(63)	17.5±3.8(12)	20.0±3.5(39)	19.4±3.4(26)
	中2(00)	*21.3±4.1(72)	17.9±3.7(16)	18.7±3.6(43)	17.8±3.6(31)

() 内は人数 * : p<0.05

表 6 中学 2 年時の運動実施別ストレス対処スキル得点の平均値

		男 子		女 子	
		実施群	非実施群	実施群	非実施群
		平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)	平均値±SD(人数)
[ストレス-積極]	小 4 (96)	28.1±4.9(64)	29.6±4.8(14)	29.7±4.1(34)	29.0±4.5(27)
	小 5 (97)	29.1±4.9(62)	28.7±5.1(14)	29.4±4.6(39)	28.9±4.8(25)
	小 6 (98)	28.6±3.9(66)	28.0±4.0(14)	29.8±3.8(35)	28.3±4.9(25)
	中 1 (99)	* 29.1±3.7(63)	26.6±5.0(12)	27.6±4.0(39)	28.1±4.6(26)
	中 2 (00)	* 28.4±5.2(72)	25.1±7.9(16)	28.6±4.2(44)	29.3±5.0(31)
[ストレス-消極]	小 4 (96)	11.5±2.7(64)	10.6±3.3(14)	11.0±2.7(35)	11.3±2.5(29)
	小 5 (97)	11.5±2.5(64)	10.9±3.3(14)	11.9±2.7(39)	12.4±2.3(25)
	小 6 (98)	11.3±2.5(66)	10.9±3.5(14)	11.9±2.6(37)	11.4±2.5(25)
	中 1 (99)	11.1±2.2(63)	* 13.1±4.5(12)	12.0±2.4(39)	11.1±2.9(26)
	中 2 (00)	11.1±3.1(72)	* 13.3±3.6(16)	12.1±3.1(44)	12.3±3.0(30)

() 内は人数 * : $p < 0.05$

第 4 章

中学生の運動習慣の形成の関連要因について の横断研究

1. はじめに

第1章から第3章においては、思春期における運動習慣形成に関わる要因についての検討を行ってきた。

第1章では、運動習慣形成を規定する要因について国内外の文献をレビューし、重要な要因をプリシードモデル¹⁾に当てはめて分類検討し、プログラム開発のための基礎的資料を得た。

その結果、人が行動を起こす際の動機づけに関わる先行因子のうち、運動に対する価値観、セルフエスティーム、セルフエフィカシー、行動意図（継続意志）が運動習慣の形成と関わりがあることが認められた。動機を行動に結びつけるのに必要な促進因子として、対人関係を含む社会的スキル、ストレス対処スキルおよび運動・スポーツ施設の利便性が関わりがあることが認められた。行動を持続するのに必要な強化因子として、周囲の人々の行動や態度が関わりがあることが認められた。

第2章および第3章では、新潟県新潟市の小学校1校の4年生を、6年間にわたる縦断調査の対象として、運動習慣の実態およびセルフエスティーム、ストレス対処スキルとの関係について検討した。

主な結果としては、体育の授業以外で週に3日以上運動を実施している者の割合は、女子においては中学1年時に一時的に増加するものの、その後学年が進むにつれて著しく低下すること、運動実施者の割合には性差が認められ、男子の割合が女子に比べて有意に高いことが確認された。以上のことより、思春期女子の運動不足が懸念された。さらに男子においては、運動を実施することによって、セルフエスティームが高められ、ストレス対処スキルの「消極的対処」が低下することが認められたものの、女子においてはそうした傾向は男子ほどには認められないことが明らかになった。

本章では、以上の結果を受けて、学年が進むにつれて運動を実施する女子の割合が急激に低下する中学生の時期に焦点を当てて、運動習慣の形成要因に対するより包括的な研究を行い、とりわけ中学生女子の運動習慣の形成を促す方策について検討することを目的とした。

具体的には、第1章の文献研究において、運動習慣の形成に関わりがあることが認められた要因を質問項目として取り上げ、中学生を対象として横断調査を行い、運動習慣の形成要因について検討した。

Ⅱ．方 法

1. 対象

調査対象者の選定に際しては、まず著者の所属するライフスキル教育に関する研究会*のメンバーのうち、中学校の教員、養護教諭を抽出し、2005年2月に調査依頼状を送付した。その結果、愛知県、静岡県、京都府、愛媛県の8中学校が調査に参加することとなった。

次に、1クラス当たりの在籍数を30～40人と想定し、各校から約150人の生徒を抽出するために、原則として中学校1，2年生の各学年2クラスを無作為に選ぶように各校へ依頼した。ただし、3年生については、すでに卒業してしまった学校もあったため、2校のみ調査を実施した。また、一部の学校では調査を実施できない学級があったり、学年で異なる活動はできないからという理由で各学年とも3クラスを調査対象とした学校が2校あった。

最終的に調査対象となったのは、男子553名、女子579名（この他に、性別に関して無回答の者が4名いた）、計1136名であった。そのうち、3年生の全体に占める割合は約15%（174名）であった。なお、都道府県別調査人数は、愛知県607名、静岡県225名、京都府74名、愛媛県230名であった。

2. データ収集

調査は、2005年3月に実施した。調査は、原則として調査対象クラスの学級担任に実施を依頼した。調査実施方法の統一を図るために調査実施者用手引書を作成し、生徒への説明や指示を具体的に記して、指示内容以外の説明を行わないように求めた。

また守秘性を高めるために、自記入式の無記名調査とし、調査中は机間巡視をしないように調査実施担当教師に求めた。

3. 調査項目と分析方法

表1には、調査項目を示した。調査項目には、基本属性（学年、年齢、性）に加えて、第1章における文献研究の結果、運動習慣の形成と関わりがあることが認められた項目を取り上げた。運動習慣としては、1週間当たりの運動を行った日数の他に1回当たりの実施時間、自覚的運動強度を取り上げた。また、小学校時代の運動実施状況についても質問した。

運動に対する態度や価値観として、運動実施の理由／非実施理由、楽しさ、将来の運動

の継続意志，運動不足感を取り上げた。

ライフスキルとしては，運動習慣との関わりの強いセルフエスティームの「友人」，「運動」，「身体」，「家族」，「全般」，社会的スキル，ストレス対処スキルを取り上げた。

セルフエスティームの調査項目の詳細については，第2章において詳述したので省略する。

社会的スキルの測定には戸ヶ崎らの尺度²⁾（表2）を使用した。本尺度は「関係向上行動」，「関係参加行動」，「関係維持行動」の3つの下位尺度から構成されている。回答形式は4件法（1．ぜんぜんあてはまらない 2．あまりあてはまらない 3．少しあてはまる 4．よくあてはまる）で，項目4，5，8，9，11，12，14，15，17，19，20，22，23，25は「1．ぜんぜんあてはまらない」を4点，「2．あまりあてはまらない」を3点，「3．少しあてはまる」を2点，「4．よくあてはまる」を1点とし，他の項目は選択肢の数値をそのまま得点化してそれぞれの合計得点を求めた。即ち，得点が大きいほど各スキルをよく使用することを示す。

ストレス対処スキルを測定する尺度については，今回の研究では大竹らのコーピング尺度³⁾（表3）を用いた。この尺度は，6つの下位尺度（「サポート希求」，「問題解決」，「気分転換」，「情動的回避」，「行動的回避」，「認知的回避」）から成っている。回答形式は4件法（1．ぜんぜんあてはまらない 2．あまりあてはまらない 3．少しあてはまる 4．よくあてはまる）で，各項目について選択肢の数値をそのまま得点化し，各下位尺度の合計得点を求めた。即ち，得点が大きいほど各対処法をよく使用することを示す。

強化因子として子どもたちの運動の継続・習慣化に影響を与える保護者，きょうだい，友人といった周囲の人々の運動実施状況も新たに調査項目に加えた。

分析方法は，まず身体活動およびその関連要因の実態を性別に明らかにした。次に対象者を運動を実施する頻度によって「週に2日以下実施」群，「週に3～5日実施」群，「週に6日以上実施」群の3群に分けて，セルフエスティーム，社会的スキルおよびストレス対処スキルの得点について一元配置分散分析を行った。その他の変数との関連については， χ^2 検定を用いて検討した。

分析に際しては，統計プログラムパッケージ SPSS for Windows12.0 を使用し，統計上の有意水準は5%とした。

Ⅲ. 結 果

1. 運動習慣およびその関連要因の実態

1 週間の運動実施状況を表 4 に示した。1 週間のうちの実施日数については性差が認められ、男子は女子よりもよく運動を実施していた。「毎日運動を行う」割合は、男子が 14.6%、女子が 8.9%であり、1 週間に運動を全く行わなかった者は男子が 5.6%に対し、女子は 16.5%と高い割合を示した。また、1 週間当たりの平均運動実施日数は、男子は 4.3 ± 2.0 日、女子は 3.3 ± 2.3 日であった。

1 回当たりの運動実施時間にも性差が認められ、男子は女子よりも実施時間が長い者の割合が多かった。また男子の 1 回当たりの平均実施時間は 106.8 ± 78.1 分であるのに対し、女子は男子より約 30 分短く、 78.1 ± 68.0 分であった。

自覚的運動強度についても性差が認められ、男子は女子より運動強度の強い運動を実施する傾向にあった。

図 1 および 2 には、先行因子に含まれる運動の実施理由／非実施理由について示した。運動を実施する理由として男子は、「うまくなりたいから」(74.5%)、「楽しいから」(66.0%)、「好きだから」(64.6%)、「勝ちたいから」(55.3%)、「からだを動かしたいから」(53.6%)の順で多く挙げていた。一方で女子も「うまくなりたいから」(66.3%)、「楽しいから」(57.5%)、「好きだから」(52.2%)、「からだを動かしたいから」(50.7%)、「勝ちたいから」(45.5%)の順で多く挙げており、男子とほぼ同じ理由で運動を行っていた。ただし、「からだを動かしたいから」を除く 4 項目において性差がみられ、男子の方が女子よりも有意に高い割合でそれぞれの理由を挙げていた。他に性差の認められた項目のうち「練習をしたいから」、「みんなで集まりたいから」、「新しい友だちと知り合えそうだから」、「自分の得意なことをやりたいから」、「自分を認めてもらいたいから」、「進学・就職にいかせそうだから」については、男子の割合が女子よりも高かった。反対に女子の方が男子よりも統計的に有意に割合の高かった項目は「やせたいから」の 1 項目だけであった。

運動を実施しない理由として男子は、「勉強や習いごとで忙しいから」(23.1%)、「疲れるから」(21.4%)、「へただから」(20.5%)の順で多く挙げていた。女子は、「他にしたいことがあるから」(36.3%)、「疲れるから」(32.5%)、「勉強や習いごとで忙しいから」(29.9%)の順で多く挙げていた。性差が認められた項目は、「きらいだから」、「疲れるから」、「面倒だから」、「他にしたいことがあるから」の 4 項目であり、いずれも女子の割合

が男子より有意に高かった。

表5には、セルフエスティーム、社会的スキルおよびストレス対処スキルの得点を男女別に示した。セルフエスティームでは、「家族」を除く「友人」、「運動」、「身体」、「全般」において性差が認められ、いずれの下位尺度においても男子の得点が女子より高かった。

社会的スキルでは、「関係向上行動」と「関係維持行動」に性差が認められ、女子の得点が男子より高かった。

ストレス対処スキルでは、全ての下位尺度において有意な性差が認められた。このうち、「サポート希求」、「問題解決」、「情動的回避」および「行動的回避」については女子の方が男子より有意に得点が高く、反対に、「気分転換」と「認知的回避」については男子の方が女子より有意に得点が高かった。

周囲の人々の運動実施状況については、保護者およびきょうだいの運動実施状況についてはいずれも性差はみられなかったが、友人の実施状況については有意な性差が認められ、男子が女子よりも「よく運動を実施する」親しい友人がいると答えた者の割合が高かった。

2. 運動習慣と関連する要因

ここでは対象者を運動の実施頻度によって「週に2日以下実施」群、「週に3～5日実施」群、「週に6日以上実施」群の3群に分けて、男女別に分析した。結果は表7-1から表10-2に示した。

1) 運動の実施頻度別に見た運動実施時間、自覚的運動強度、小学校時代の運動実施状況
男女ともに有意差が認められ、「週に6日以上実施」群が「週に2日以下実施」群や「週に3～5日実施」群に比べて、1回当たりの実施時間が長く、運動強度も強かった。

「小学校時代の運動実施状況」については、男子においては有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群が「週に2日以下実施」群や「週に3～5日実施」群に比べて、「よく運動を実施していた」と答える割合が高かった。女子においては有意な差は認められなかった。

2) 運動の実施頻度別に見た先行因子の諸項目

この1年間に運動を行ってきた者に「楽しさ」についてたずねてみたところ、男女ともに実施頻度別に分けた3群との間に統計的に有意な差はみられなかった。

「運動不足感」については、男女ともに「週に6日以上実施」群が「週に2日以下実施」群や「週に3～5日実施」群に比べて、運動不足と「全く感じない」と答える割合が有意

に高かった。

運動継続意志については、男子において統計的に有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群が「週に2日以下実施」群や「週に3～5日実施」群に比べて、「大人になっても続けたい」と答える割合が高かった。女子においては有意な差はみられなかった。

セルフエスティームについては、男子では「友人」、「運動」、「全般」の3つの下位尺度に、女子では「友人」、「運動」の2つの下位尺度で有意な差が認められた(図3-1, 図3-2)。

さらに分散分析の結果、有意であったものについて、多重比較における事後検定(Tukey法)を行った結果によれば、男子における「友人」については「週に2日以下実施」群と「週に3～5日実施」群の間および「週に2日以下実施」群と「週に6日以上実施」群の間にそれぞれ有意な差が認められ、「週に2日以下実施」群の得点が「週に3～5日実施」群や「週に6日以上実施」群に比べて低かった。

男子の「運動」については「週に6日以上実施」群と「週に3～5日実施」群の間、「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間および「週に3～5日実施」群と「週に2日以下実施」群の間にそれぞれ有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点が「週に2日以下実施」群や「週に3～5日実施」群に比べて高く、「週に3～5日実施」群の得点は「週に2日以下実施」群に比べて高かった。

男子の「全般」については「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間に有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点は「週に2日以下実施」群に比べて高かった。

女子における「友人」については「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間に有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点が「週に2日以下実施」群に比べて高かった。

女子の「運動」については「週に6日以上実施」群と「週に3～5日実施」群の間、「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間および「週に3～5日実施」群と「週に2日以下実施」群の間にそれぞれ有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点が「週に2日以下実施」群や「週に3～5日実施」群に比べて高く、「週に3～5日実施」群の得点は「週に2日以下実施」群に比べて高かった。

3) 運動の実施頻度別に見た促進因子の諸項目

運動の実施頻度別に社会的スキルの得点をみると、男女ともに「関係参加行動」および

「関係向上行動」の尺度において有意な差が認められた（図4-1，図4-2）。

さらに分散分析の結果有意であったものについて、多重比較における事後検定（Tukey法）を行った結果によれば、男子における「関係参加行動」については「週に2日以下実施」群と「週に3～5日実施」群の間および「週に2日以下実施」群と「週に6日以上実施」群の間にそれぞれ有意な差が認められ、「週に2日以下実施」群の得点が「週に3～5日実施」群や「週に6日以上実施」群に比べて低かった。

男子の「関係向上行動」については「週に6日以上実施」群と「週に3～5日実施」群の間、「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間にそれぞれ有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点が「週に2日以下実施」群や「週に3～5日実施」群に比べて高かった。

女子における「関係参加行動」については「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間に有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点が「週に2日以下実施」群に比べて高かった。

女子の「関係向上行動」についても「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間に有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点が「週に2日以下実施」群に比べて高かった。

ストレス対処スキルの得点に関しては、男子については「情動的回避」において統計的に有意な差がみられたが、女子においてはみられなかった（図6-1，図6-2）。多重比較における事後検定（Tukey法）の結果によれば、男子における「情動的回避」については「週に6日以上実施」群と「週に2日以下実施」群の間に有意な差が認められ、「週に6日以上実施」群の得点が「週に2日以下実施」群に比べて低かった。

4) 運動の実施頻度別に見た強化因子の諸項目

強化因子となる周囲の人々の運動習慣と調査対象者の運動の実施頻度との関係をみると、男子においては「週に6日以上実施」群は「保護者の実施状況」、「きょうだいの実施状況」および「友人の実施状況」の割合が有意に高かった（図6-1，図7-1，図8-1）。女子においては「週に6日以上実施」群は「きょうだいの実施状況」、「友人の実施状況」の割合が有意に高かった（図6-2，図7-2，図8-2）。

IV. 考 察

1. 運動習慣の性差

本章では、運動習慣の実態をより正確に把握するために、1週間当たりの実施回数（頻度）、1回当たりの実施時間（時間）、どれくらいの強さの運動を実施しているのか（強度）について質問した。そして頻度、時間、強度について男女別に比較してみたところ、いずれの点においても男子の方が女子よりも活動的であった。

本研究と同様に運動習慣を頻度、時間、強度の点から男女別に比較した研究としては笹川スポーツ財団の「運動・スポーツ活動に関する全国調査」（総数 1358 名）⁴⁾ がある。同調査は、小学生（310 名）、中学生（402 名）、高校生（475 名）、大学生（106 名）および 15～19 歳の勤労者（65 名）を調査対象としている。

笹川スポーツ財団の調査結果⁴⁾ においても、本研究と同様に男子の方が女子よりもよく運動していた。ただし、本研究の中学生の方が笹川スポーツ財団の調査対象となった中学生の結果と比較して、男女ともに積極的に運動を実施しておらず、特に女子において、その傾向が顕著であった。こうした結果の違いは、調査方法や標本抽出法の違いによるものと推測される。例えば、全国調査は訪問留置法による質問調査であり、一定期間内に回答を記入してもらい、調査員が再度訪問して調査票を回収するので、運動に積極的に参加している者が調査に協力しやすかったかもしれない（調査回収率は 75.4%）。また標本の抽出法は、まず全国の市町村を分類し、次に都市規模によって 5 つに分類、層化し、各地区・市郡規模別の層における 10 歳代（10～19 歳）人口数（住民基本台帳人口）の大きさにより、1800 の標本を比例配分した上で、無作為に抽出するという方法である。

こうした調査方法や標本抽出法の違いはあるにせよ、運動習慣に関して中学生期の運動習慣を頻度、時間、強度の 3 つの点から検討すると、男女間で差があることは疑いのない所であると考えられる。特に本章の調査の結果によれば、男子は運動することが比較的多くの者の日常生活の中に定着していたが、女子は運動する者としいない者との二極化現象⁵⁾ が顕著であった。

運動を実施する理由としては、男女ともに「うまくなりたいから」、「楽しいから」、「好きだから」、「からだを動かしたいから」、「勝ちたいから」を多く挙げていた。前述の笹川スポーツ財団の全国調査⁴⁾ でも同様の結果であり、「好きだから」、「楽しいから」、「うまくなりたいから」、「からだを動かしたいから」、「勝ちたいから」の順で多く挙げていた。

しかし、本研究の調査においても全国調査においてもこうした理由を挙げた者の割合は男子の方が女子より多く、逆に女子の方が男子より多く挙げていた理由は今回の調査では「やせたいから」、全国調査では「やせたいから」、「ストレスを解消したいから」であった。

こうした運動実施の理由は年齢とともに変化する^{6,7)}と考えられている。笹川スポーツ財団の全国調査の結果について見ても、それぞれの学校種によって挙げる理由が異なっている。例えば「うまくなりたいから」、「勝ちたいから」といったスキル向上や勝敗へのこだわりは中学生をピークに高校生以降は減少していた。また一方で、「楽しいから」、「好きだから」、「からだを動かしたいから」といった理由は年齢に関係のない共通の動機として位置づけられ、「やせたいから」、「ストレスを解消したいから」のように目的が外にあってその目的を達成するための手段として運動を実施する理由は、女子や高校生以降によく挙げられていた。

次に、運動を実施しない理由については、本研究の男子は「勉強や習いごとで忙しいから」、「疲れるから」、「へただから」の順で多く挙げており、一方女子は「他にしたいことがあるから」、「疲れるから」、「勉強や習いごとで忙しいから」の順で多く挙げていた。全国調査⁴⁾の結果もほぼ同様であり、男子は「勉強や習いごとで忙しいから」、「疲れるから」、「面倒だから」の順で、女子は「面倒だから」、「疲れるから」、「他にしたいことがあるから」の順で多かった。

以上の結果から、運動実施の阻害要因として「勉強や習いごとで忙しい」といった時間の不足や「疲れるから」、「面倒だから」といった現代の中学生の身体や気質に関わる要因が考えられる。また特に女子の場合は、「他にしたいことがあるから」を最も多く挙げており、運動自体に対する興味・関心の低さが運動非実施の理由となっている。

2. 運動習慣の頻度に関連する要因

今回の研究の目的は、中学生の運動習慣の形成に関わる要因を明らかにし、とりわけ女子の運動習慣の形成を促す方策について検討することであった。関連が認められた要因のうち(1)男女ともに認められた項目、(2)男子のみに認められた項目に整理して、特に女子の運動習慣を形成するための方策について検討する。なお、女子のみに関連が認められた項目はなかった。

まず先行因子に分類されるセルフエスティームのうち「友人」と「運動」に関するセルフエスティームと運動実施頻度との間には男女ともに関連が認められた。また「全般」については男子のみ関連が認められ、運動の実施頻度が高くなるほど、「友人」、「運動」およ

び「全般」（男子のみ）のセルフエスティームの得点が高かった。

次に促進因子に分類される社会的スキルについては、男女ともに週6日以上運動を実施する群は3～5日実施する群や2日以下の実施群に比べて、友だちに話しかけたり、友だちの遊びに入ったりする「関係参加行動」や友だちを励ましたり、相手の気持ちを考えたりといった「関係向上行動」の得点が高かった。

運動習慣と社会的スキルとの関係については、運動をすることを通して、仲間との出会いがあり、仲間と豊かに関わることの楽しさを体験し、さらには仲間のよさを互いに認め合うことができるような「仲間との交流」が期待される。そして、こうした経験を通して運動に関するセルフエスティームはもちろんのこと、友人に関するセルフエスティームも高まるものと思われる。一方、「全般」について女子において関係が認められなかったことに関しては、運動を実施しない理由として「他にしたいことがあるから」を多くの女子が挙げたことに見られるように、運動に対する関心が男子ほどは強くはないために、女子中学生の全般的セルフエスティームに対して運動能力が占めるウェイトが男子に比べて小さいためではないかと考えられる。

ストレス対処スキルと運動習慣との関連については、男子においてのみ認められ、運動の頻度が高くなるほど、ひとりになったり、我慢したりする「情動的回避」の得点が低かった。一方、女子については統計的に有意な差は認められなかった。こうした性差が生じる理由については、現段階では明らかでない。

最後に、青少年の運動習慣の形成に影響を与える要因として、周囲の人々（ロールモデル）の行動との関係について検討する。一般的には発達段階が進むにつれ、重要なロールモデルは保護者からきょうだい、友人へと移行する。本研究の結果によれば、きょうだいと友人の運動実施状況は、男女ともに本人の運動習慣と関連があった。きょうだいは幼い頃の遊び相手であり、遊びの方法によって後の運動に対する態度に影響があると推測できる。親しい友人の行動は思春期にはその影響力が非常に強くなり、友人が運動するから自分も運動をしようとする中学生は多いと推測される。海老原ら⁸⁾は小学生を対象に運動習慣と運動への参加に影響を及ぼす担い手を明らかにした。その結果、知識として運動の大切さを知っている段階（認知レベル）では、男子では父親と同性の友人が、女子では父親と教師が重要な役割を持つこと、また、実際に運動実施に向けて行動を起こす段階（行動レベル）では、男女ともにきょうだい、同性の友人の影響が強いと報告しており、今回の調査の結果を支持するものであった。

本研究の結果によれば、保護者との関連は男子においてのみ認められた。このことは中学生女子においては、保護者とりわけ父親の運動習慣の影響はほとんど受けなくなるものと考えられる。

最後に、第2章から第4章までの研究結果を併せ考え、中学生女子の運動習慣形成のためのモデル図を示した(図9)。まず、本人のニーズ(例:「やせたい」、「健康のため」など)に応える健康教育を実施することと併せて周囲の人々の行動や態度に働きかけることが重要であると考えられた。その後、実際に運動(週に3日以上、1回30分以上、ややきつい以上の強度)を継続実施する過程において、スリムな(健康的な)体つきになることによって運動の利益を実感させるとともに、自分自身のありのままの姿を受け入れるようにして身体イメージを高めることが必要である。また運動を開始することで、仲間との出会いがあり、運動を継続する中でよい友人関係をつくろうとするために社会的スキルが発達し、友人のセルフエスティームが高まることも期待される。併せてプログラムの中に積極的に社会的スキルを向上させるための学習内容や活動を含むことも重要である。こうした領域別のセルフエスティームの向上は、全般的なセルフエスティームの向上につながることを期待される。そして全般的なセルフエスティームの向上は、ただ単に運動を継続しようとする動機づけをさらに強化するだけではなく、副次的な効果として喫煙、飲酒、薬物乱用や性の逸脱行動などの他の危険行動の防止にもつながることが期待される。

以上のようなモデルを具体化したプログラムとして、オーストラリアで開発された Fit to Lead プログラム⁹⁾がある。同プログラムにおいては、女子の運動習慣の形成要因に働きかけ、積極的に運動を実施するように促す内容が紹介されている。例えば、女子が運動を実施する主な理由として「やせたいから」を挙げていたが、同プログラムにおいては、まず自分の身体について正確に認識すること、メディアが求めている美の裏側について知ることによって、身体イメージを改善し、セルフエスティームの向上を目指す内容が含まれている。

また同プログラムでは、運動を通じた仲間との交流が重視され、リーダーシップスキルやメンバーシップスキルという形で社会的スキルの形成を図ろうとしている。

以上のように、Fit to Lead プログラムは我が国の思春期女子の運動習慣の形成を促す上で参考になる点が多いので、次章においてその内容を具体的に紹介する。

V. まとめ

本研究の目的は、学年が進むにつれて運動を実施する割合が急激に低下する中学生（男子 553 名，女子 579 名，計 1136 名）を対象に，運動実施状況や関連要因に対するより包括的な研究を行い，とりわけ中学生女子の運動習慣形成を促す方策について検討することであった。

本研究で得られた主な結果は以下の通りである。

1. 運動の実施頻度との関係が男女ともに認められた項目は，セルフエスティーム（友人，運動），社会的スキル（関係参加行動，関係向上行動），周囲の人々の運動実施状況（きょうだい，友人）であった。
2. 運動の実施頻度との関係が男子のみに関連が認められた項目は，セルフエスティーム（全般），ストレス対処スキル（情動的回避），周囲の人々の運動実施状況（保護者）であった。
3. 運動を実施した理由で，女子の方が男子よりも多く挙げていた項目は「やせたいから」であった。

こうした結果から，中学生女子の運動習慣形成を促すためには，「やせたいから」といった女子固有のニーズを考慮することと併せて，周囲の人々の行動や態度に対して働きかけることが重要である。また運動を実施する過程において，身体イメージを改善したり，社会的スキルを向上させることによって，セルフエスティームを向上させることも，運動継続にとって重要であると考えられる。

文 献

- 1) Green, L. W. and Kreuter, M. W. : Health Promotion Planning - An Education and Environmental Approach, Mayfield Publishing Company, 1991
- 2) 戸ヶ崎泰子，岡安孝弘，坂野雄二：中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係．健康心理学研究，10：23-32，1997
- 3) 大竹恵子，島井哲志，嶋田洋徳：小学生のコーピング方略の実態と役割．健康心理学研究，11:37-47，1998
- 4) SSF 笹川スポーツ財団：青少年のスポーツ・ライフデータ 2002—10 代のスポーツライ

フに関する調査報告書一，2002

- 5) 健康・体力づくり事業財団：健康日本 21，2000
- 6) 伊藤豊彦，織奥信夫：体育学習における児童・生徒の楽しさを規定する要因と教師の認識，体育学研究，33：123-133，1988
- 7) 伊藤豊彦，織奥信男：体育学習における児童の楽しさ志向について —学習行動及び原因帰属様式との関連—，島根大学教育学部紀要，39-47，1989
- 8) 海老原修，江橋 慎四郎：子どものスポーツへの社会化に関する研究 その1，日本体育学会第32回大会号，238，1981
- 9) The children's health development foundation of the women's and children's hospitals, Adelaide, South Australia: The Fit To Lead program, ACHPER, Inc, 2000

* JKYB 研究会 (<http://www.5c.biglobe.ne.jp/~jkyb/>)

第4章 図 表

図 1	性別に見た運動を実施した理由（複数回答）
図 2	性別に見た運動を実施しない理由（複数回答）
図 3-1	運動の実施頻度別に見たセルフエスティームの得点【男子】
図 3-2	運動の実施頻度別に見たセルフエスティームの得点【女子】
図 4-1	運動の実施頻度別に見た社会的スキルの得点【男子】
図 4-2	運動の実施頻度別に見た社会的スキルの得点【女子】
図 5-1	運動の実施頻度別に見たストレス対処スキルの得点【男子】
図 5-2	運動の実施頻度別に見たストレス対処スキルの得点【女子】
図 6-1	運動の実施頻度別に見た保護者の運動実施状況【男子】
図 6-2	運動の実施頻度別に見た保護者の運動実施状況【女子】
図 7-1	運動の実施頻度別に見たきょうだいの運動実施状況【男子】
図 7-2	運動の実施頻度別に見たきょうだいの運動実施状況【女子】
図 8-1	運動の実施頻度別に見た友人の運動実施状況【男子】
図 8-2	運動の実施頻度別に見た友人の運動実施状況【女子】
図 9	中学生女子の運動習慣形成のためのモデル図
表 1	調査項目
表 2	戸ヶ崎らの社会的スキル尺度
表 3	大竹らのストレス対処スキル尺度
表 4	運動実施状況
表 5	セルフエスティーム，社会的スキルおよびストレス対処スキル得点 の性別平均値

図1 性別に見た運動を実施した理由(複数回答)

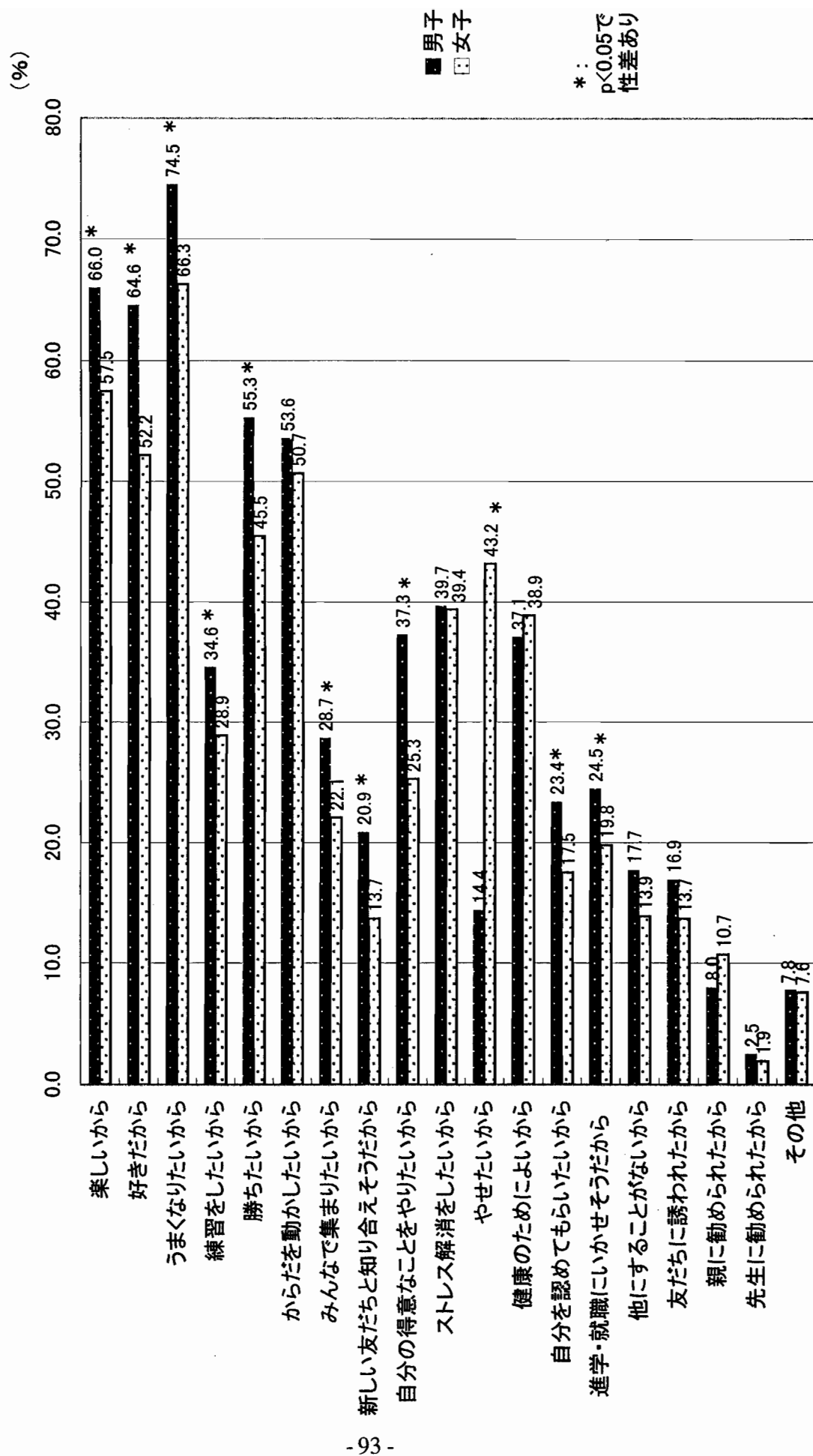


図2 性別に見た運動を実施しない理由(複数回答)

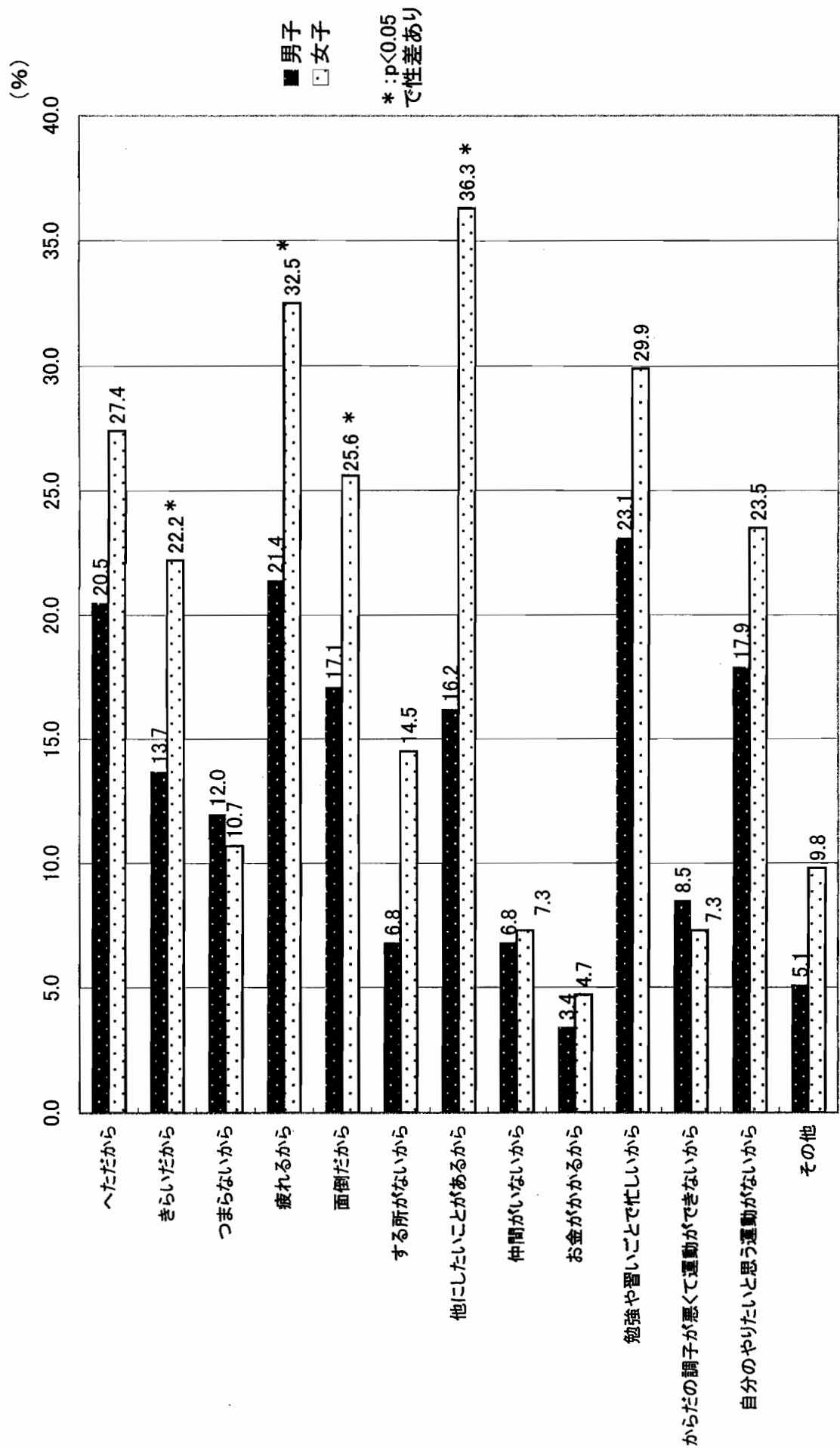


図3-1 運動の実施頻度別に見たセルフエスティームの得点【男子】

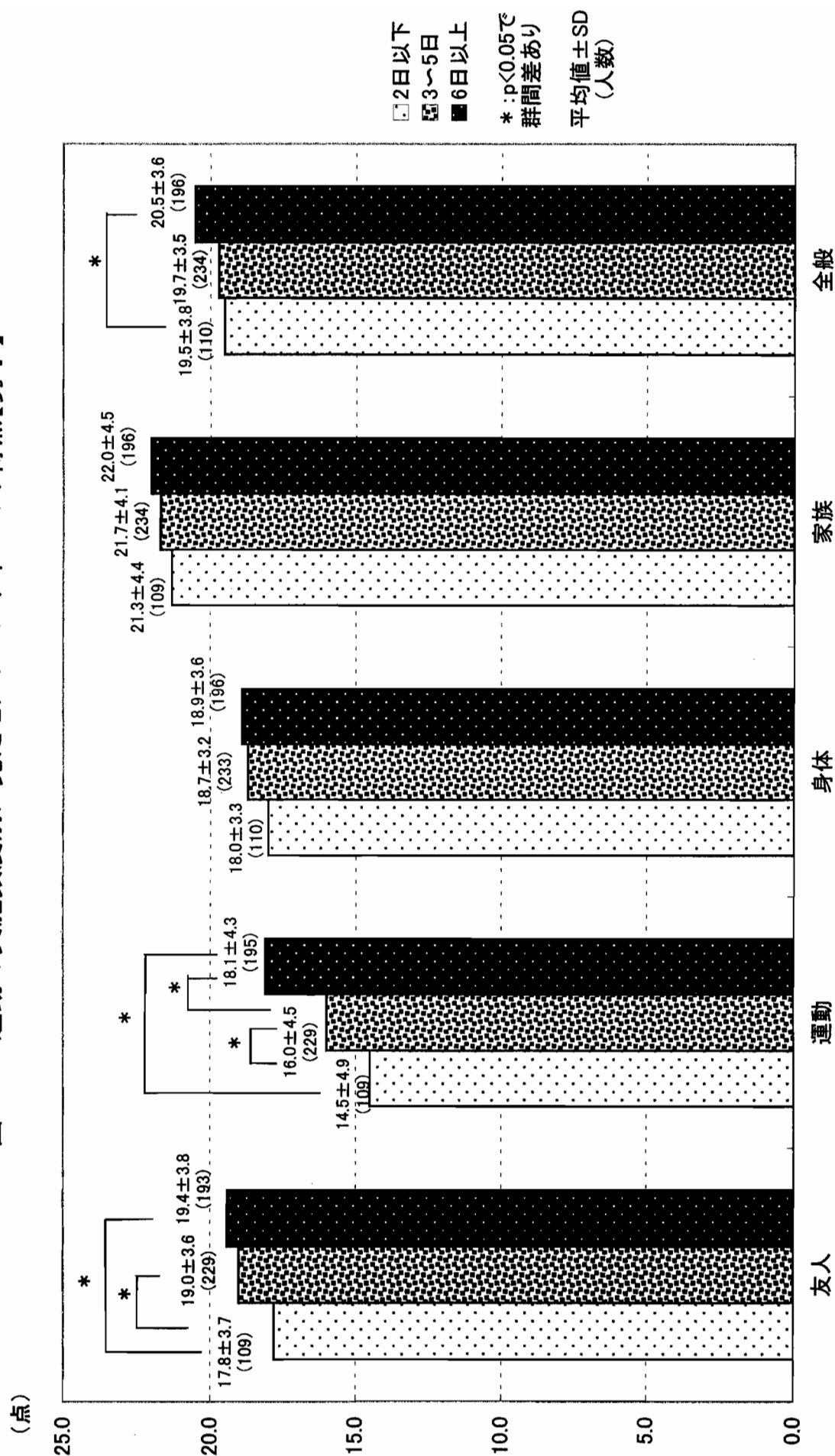


図3-2 運動の実施頻度別に見たセルフエスティームの得点【女子】

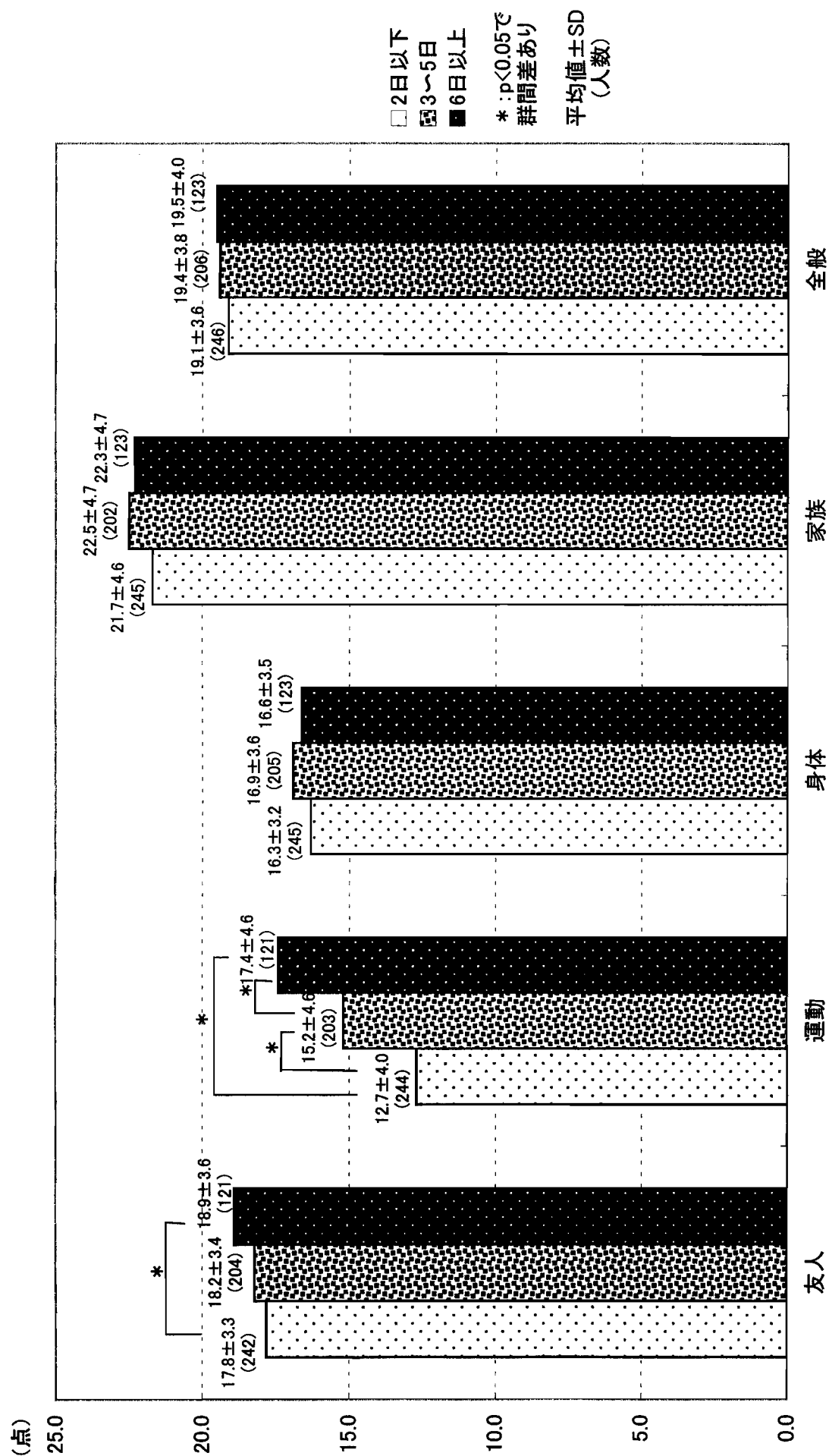


図4-1 運動の実施頻度別に見た社会的スキルの得点【男子】

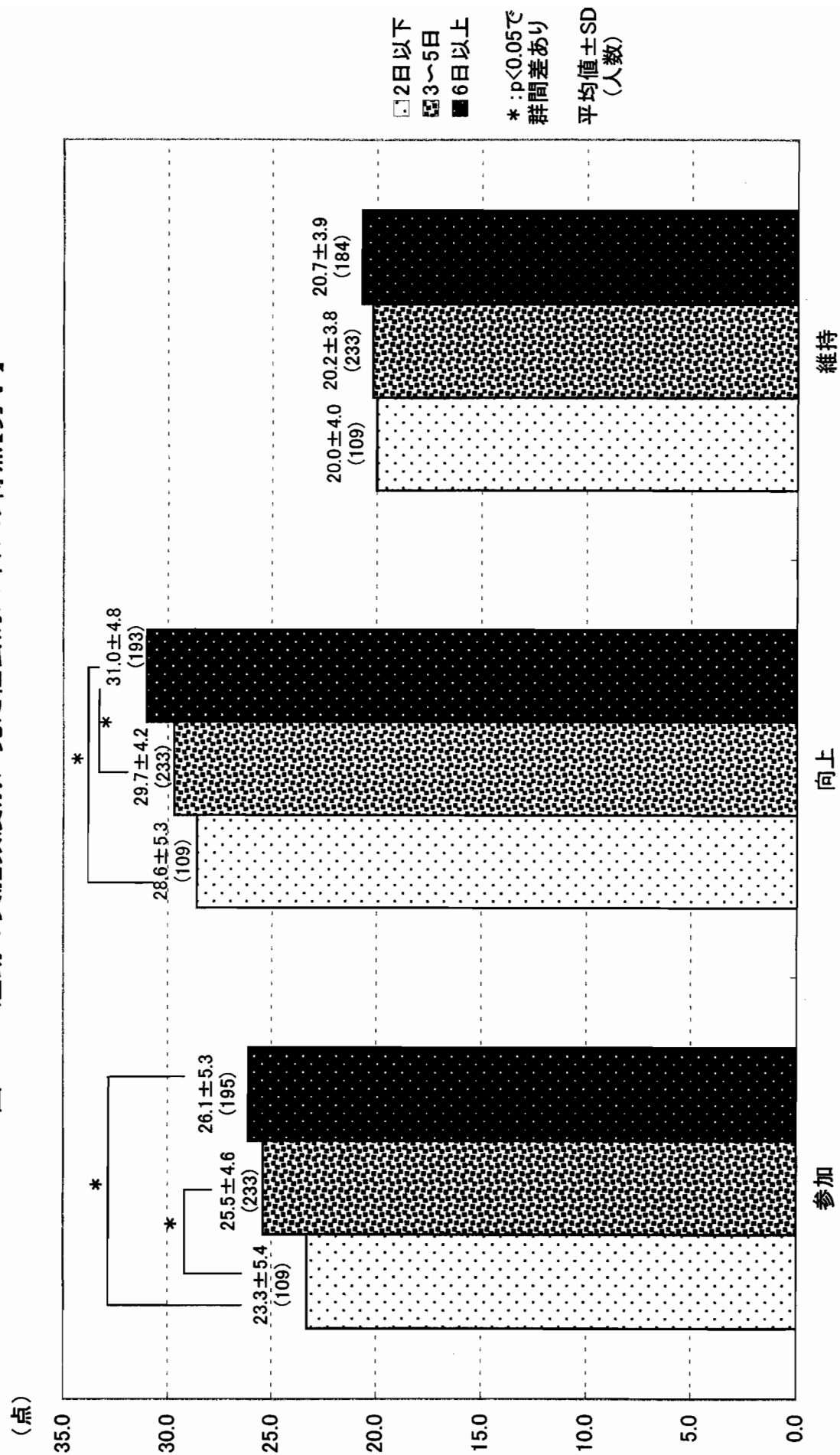


図4-2 運動の実施頻度別に見た社会的スキルの得点【女子】

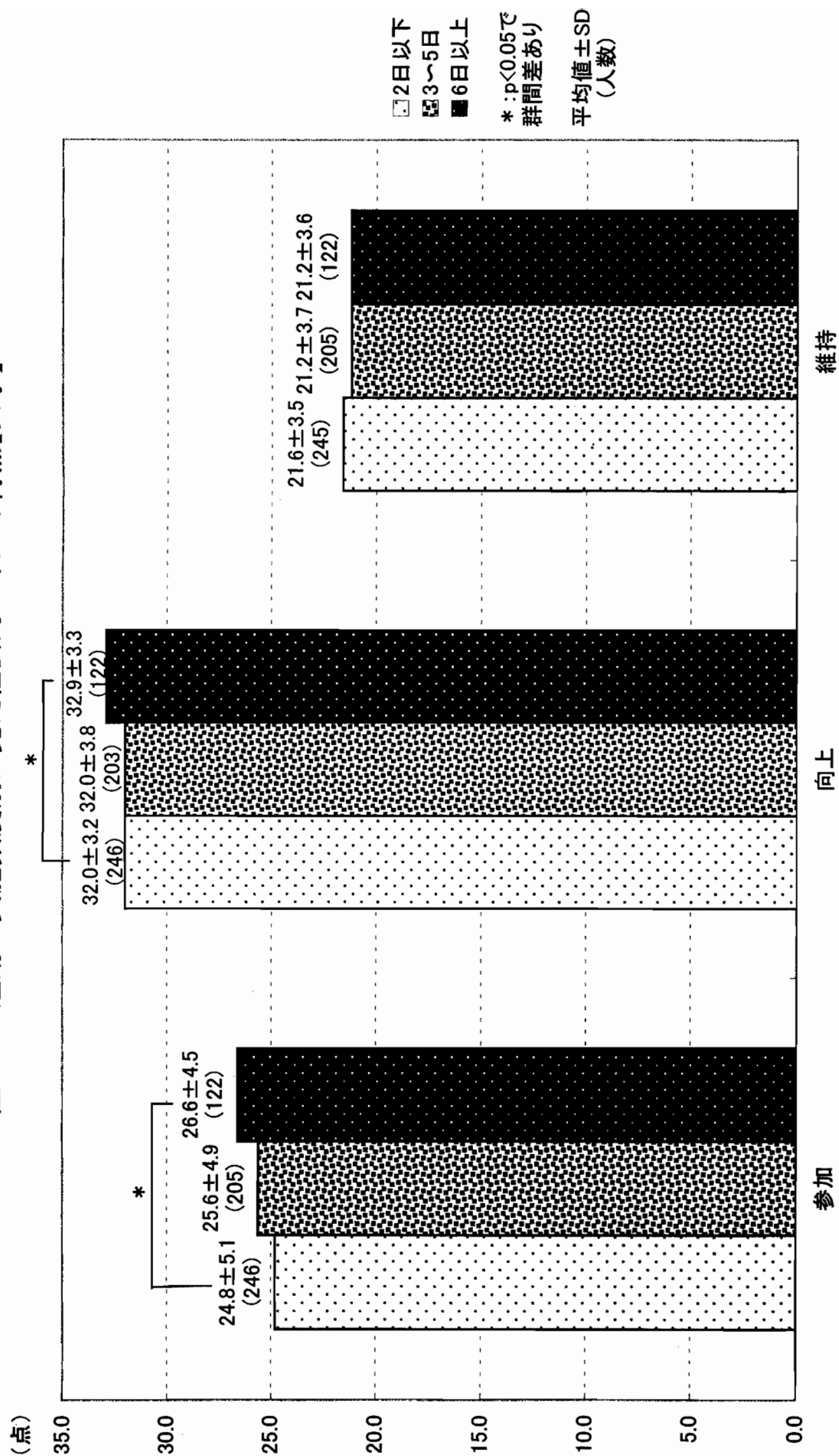


図5-1 運動の実施頻度別に見たストレス対処スキルの得点【男子】

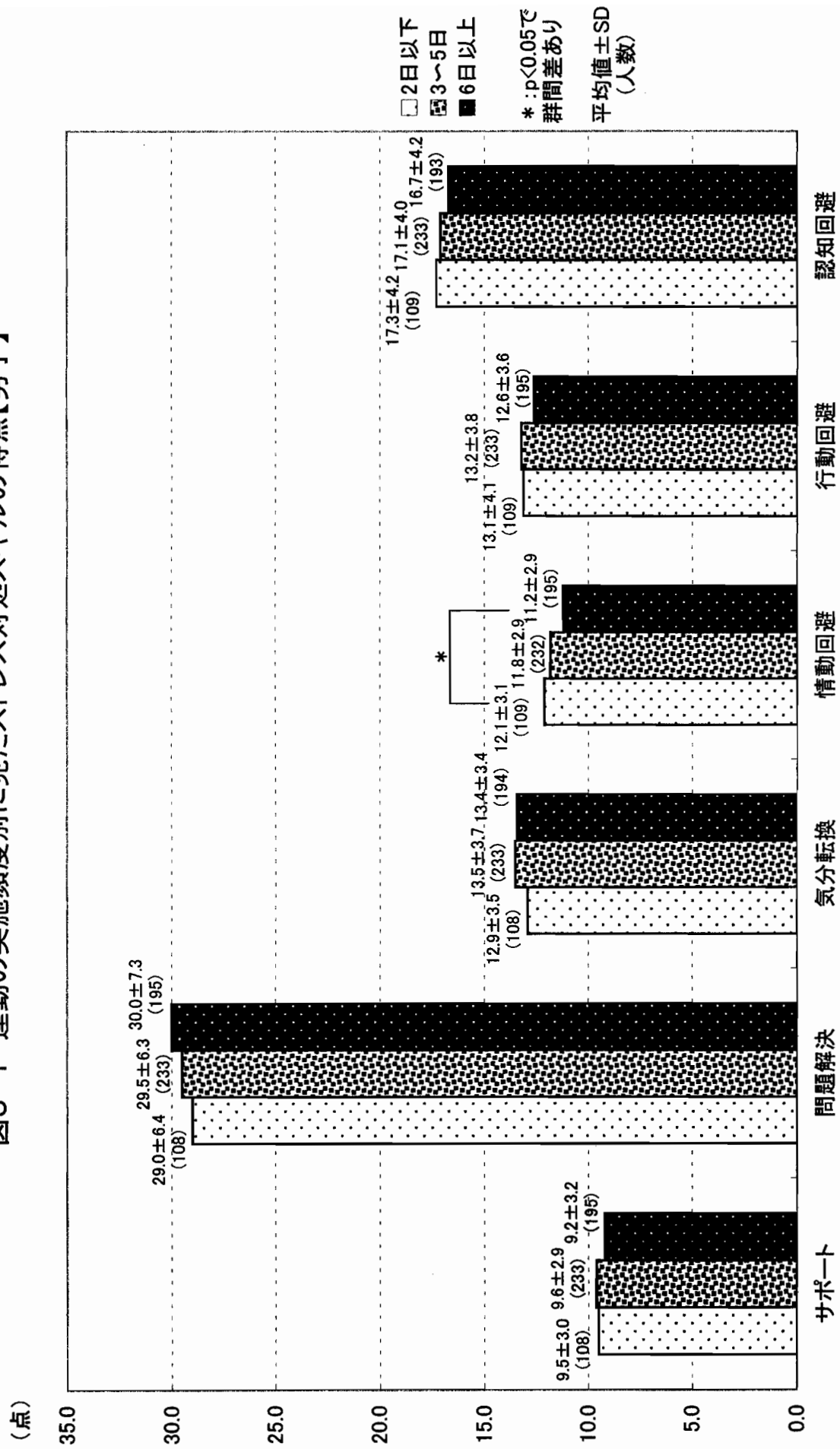


図5-2 運動の実施頻度別に見たストレス対処スキルの得点【女子】

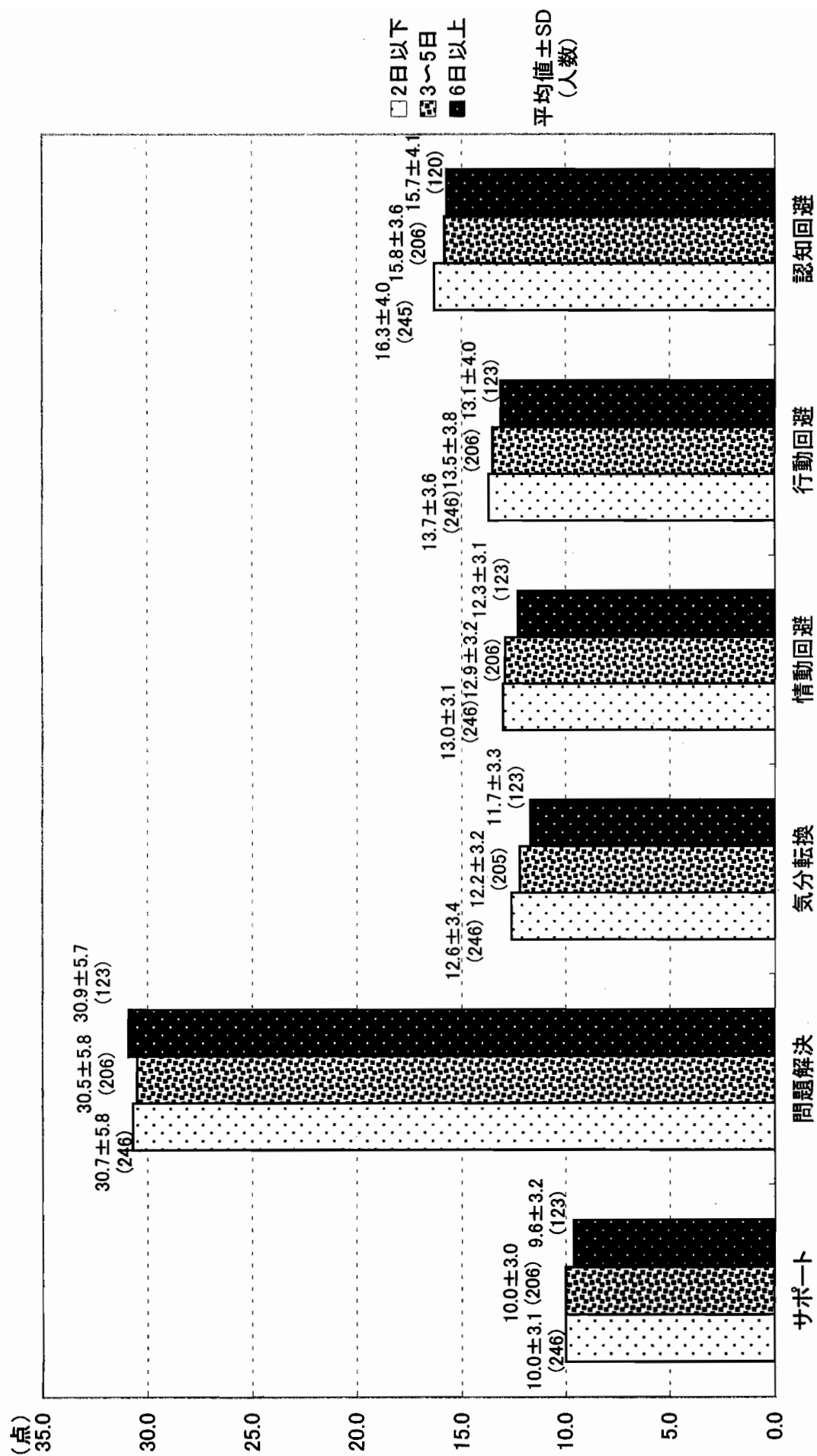


図6-1 運動の実施頻度別に見た保護者の運動実施状況【男子】

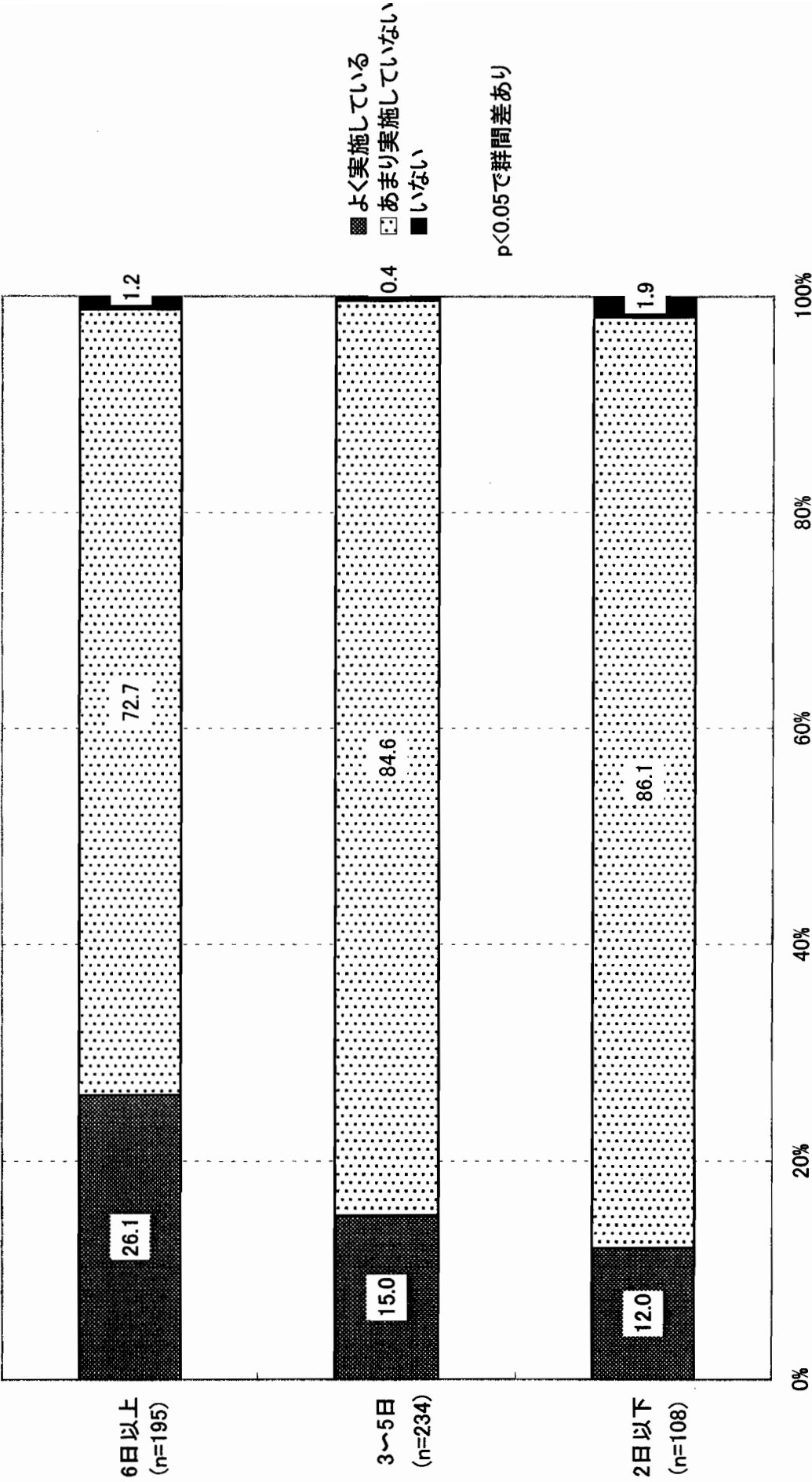


図6-2 運動の実施頻度別に見た保護者の運動実施状況【女子】

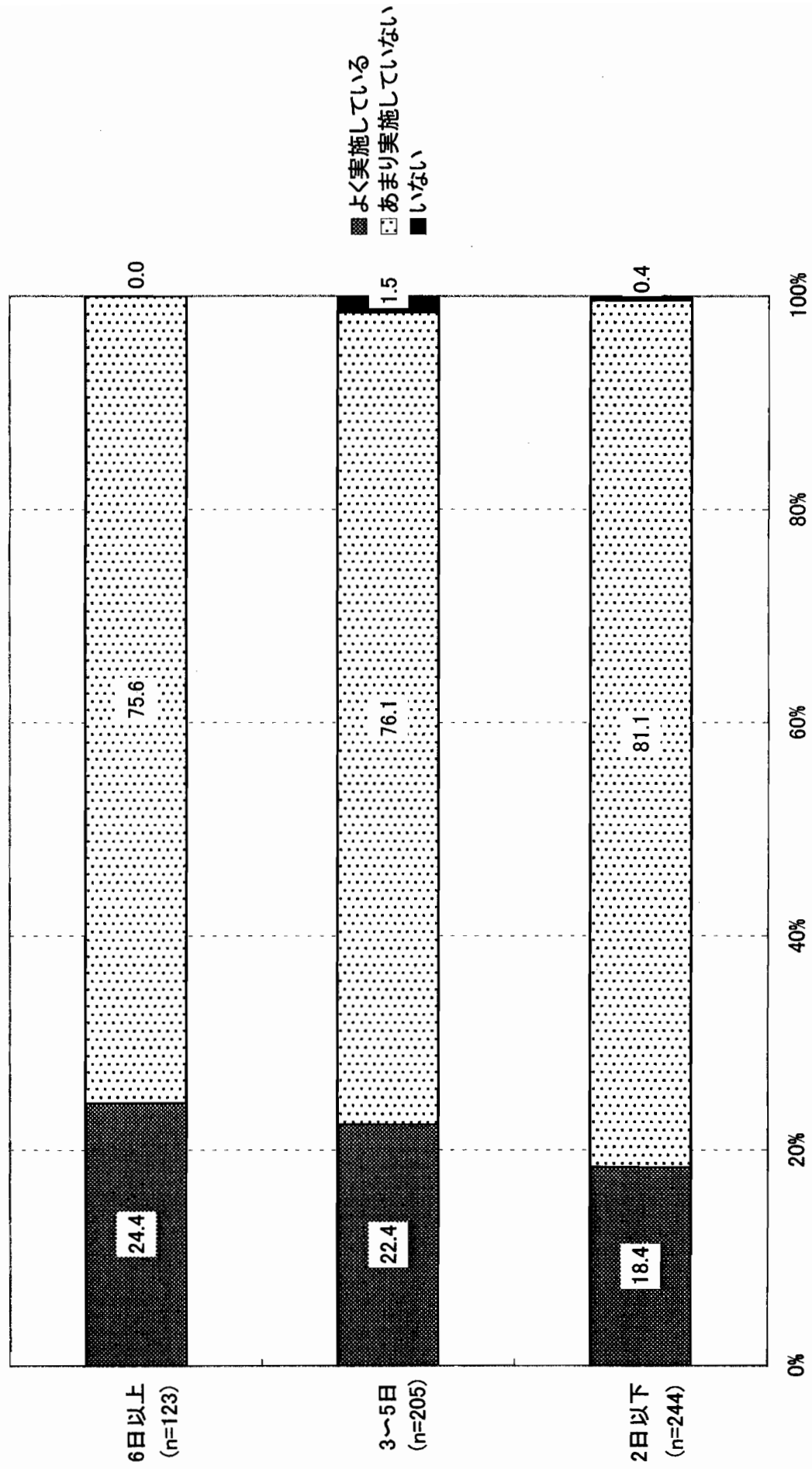


図7-1 運動の実施頻度別に見たきょうだいの運動実施状況【男子】

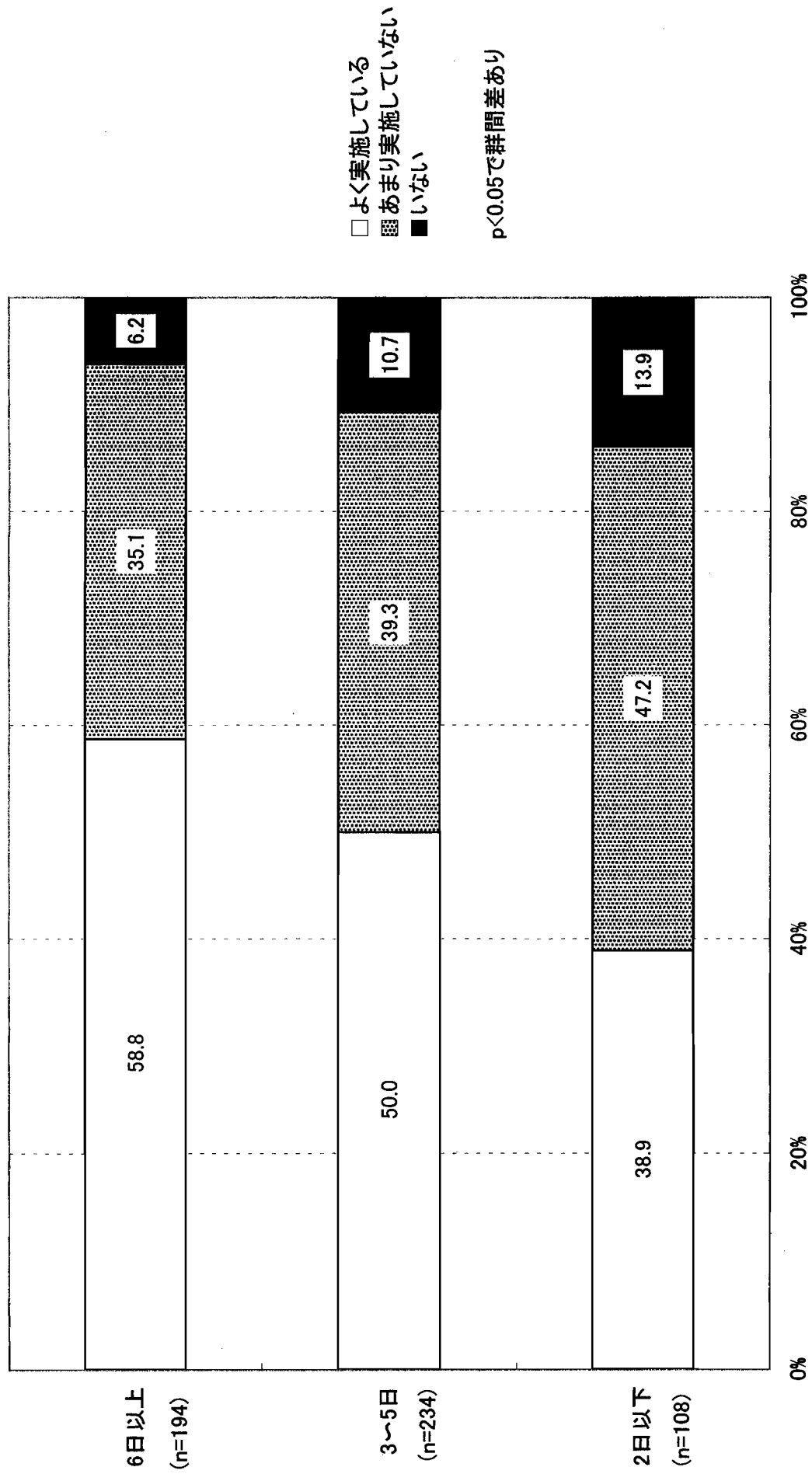


図7-2 運動の実施頻度別に見たきょうだいの運動実施状況【女子】

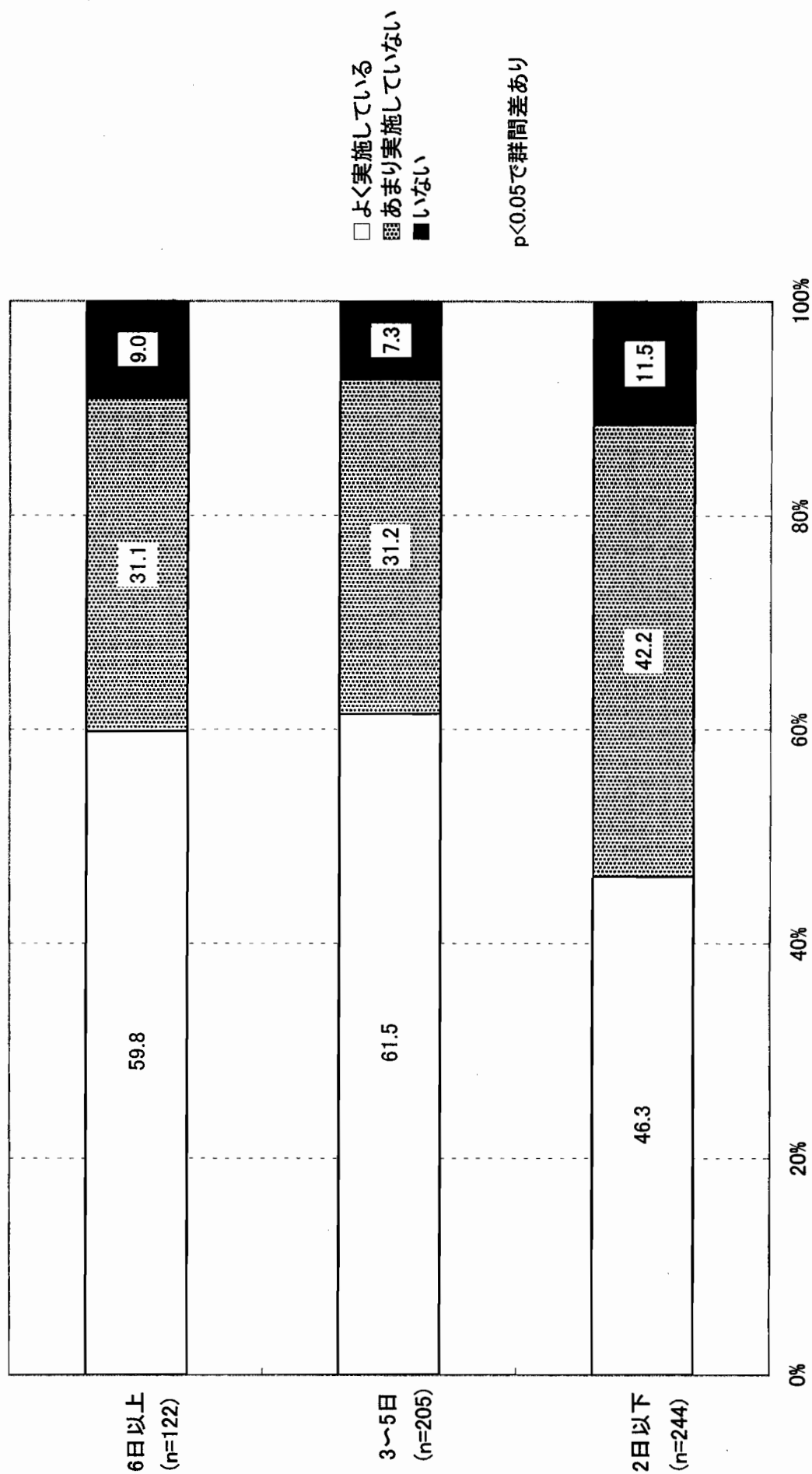


図8-1 運動の実施頻度別に見た友人の運動実施状況【男子】

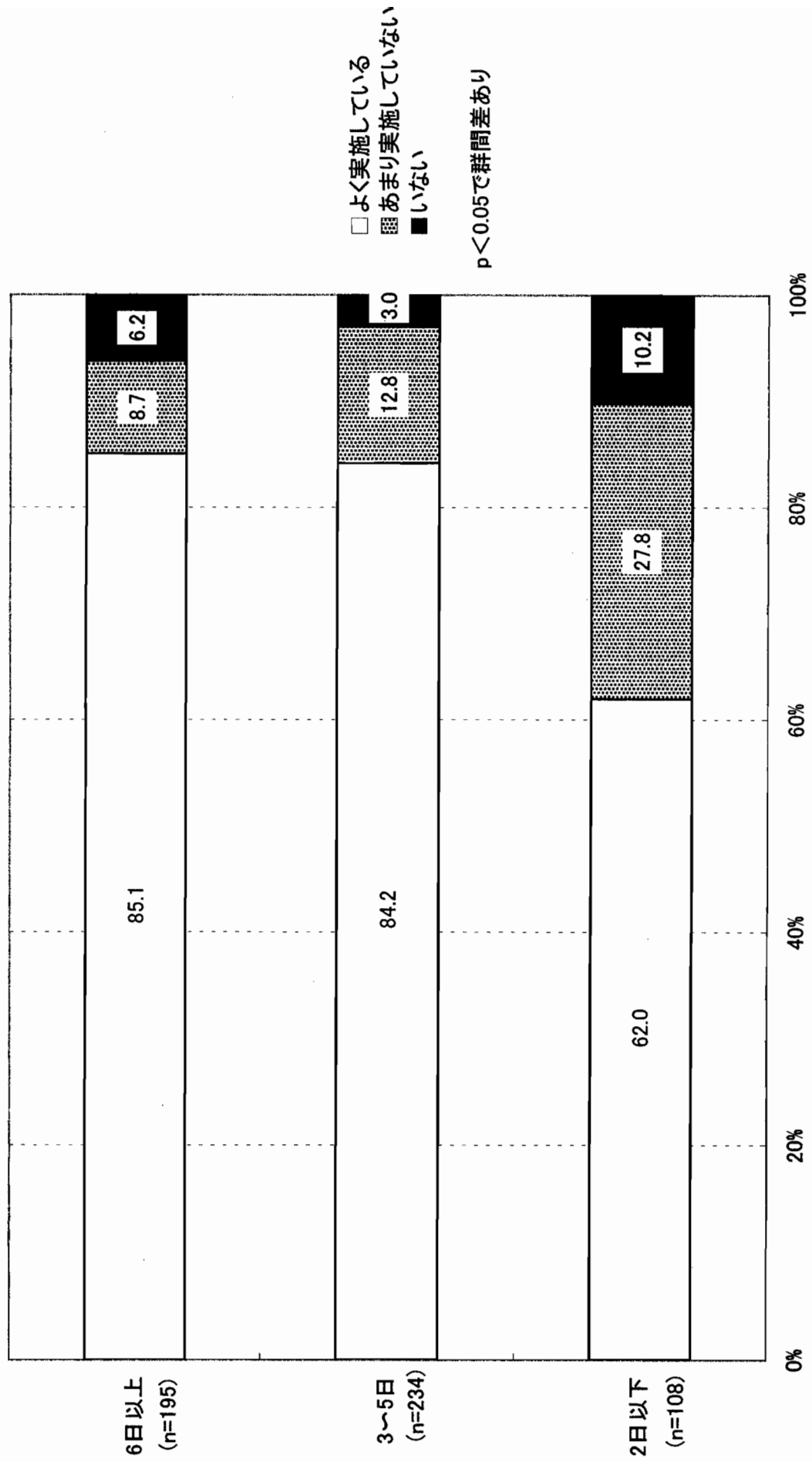


図8-2 運動の実施頻度別に見た友人の運動実施状況【女子】

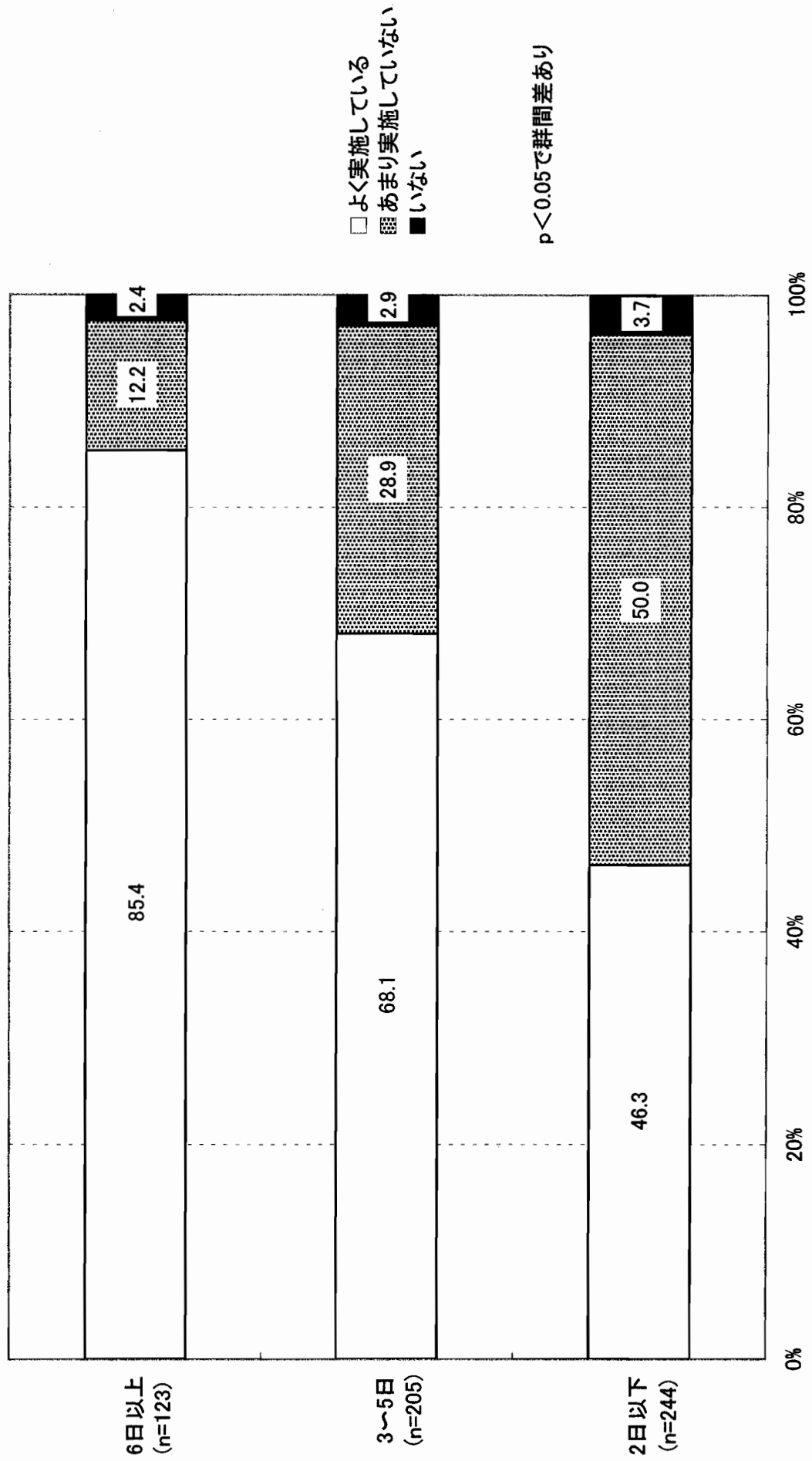


表1 調査項目

【属性】性, 年齢, 学年

【運動習慣】

この1週間の授業以外での運動実施日数, 運動実施時間, 自覚的運動強度
小学校時代の運動実施状況

【態度など】

運動の実施理由／非実施理由, 楽しさ, 将来の運動の継続意志, 運動不足感

【セルフエスティーム】友人, 運動, 身体, 家族, 全般

【社会的スキル】

関係参加行動, 関係向上行動, 関係維持行動

【ストレス対処スキル】

サポート希求, 問題解決, 気分転換, 情動的回避, 行動的回避, 認知的回避

【周囲の人々の運動実施状況】

保護者, きょうだい, 親しい友人

表2 戸ヶ崎らの社会的スキル尺度

【関係参加行動】

- 4. 友だちに話しかけられない。(R)
- 8. 自分から友だちの仲間に入れない。(R)
- 11. 友だちの遊びをじっと見ている。(R)
- 14. 休み時間に友だちとおしゃべりをしない。(R)
- 17. 遊んでいる友だちの中に入れない。(R)
- 19. なやみごとを友だちに相談できない。(R)
- 22. 友だちと離れて、一人で遊ぶ。(R)
- 24. 友だちに気軽に話しかける。

【関係向上行動】

- 1. 困っている友だちを助けてあげる。
- 2. 友だちの話をおもしろそうに聞く。
- 3. 自分に親切にしてくれる友だちには、親切にしてあげる。
- 6. 友だちが失敗したら、はげましてあげる。
- 7. 友だちのたのみを聞く。
- 10. 友だちのけんかをうまくやめさせる。
- 13. 友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。
- 16. 引き受けたことは、最後までやり通す。
- 18. 友だちの意見に反対するときは、きちんとその理由を言う。
- 21. あいての気持ちを考えて話す。

【関係維持行動】

- 5. 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。(R)
- 9. 何でも友だちのせいにする。(R)
- 12. でしゃばりである。(R)
- 15. まちがいをしてすなおにあやまらない。(R)
- 20. 友だちに乱暴な話し方をする。(R)
- 23. 友だちのじゃまをする。(R)
- 25. 自分のしてほしいことを、むりやり友だちにさせる。(R)

(R)：反転項目

表3 大竹らのストレス対処スキル尺度

【サポート希求】

1. だれかにどうしたらよいかを聞く。
7. 人に問題の解決に協力してくれるように頼む。
13. 問題を解決するために人に助けてくれるように頼む。
19. 自分の置かれた状況を人に聞いてもらう。

【問題解決】

2. 何がその原因かを見つける。
8. 自分を変えようと努力する。
14. どのようなことなのかをよく考える。
20. 大切なことだと考える。
25. そのことを変えようと努力する。
30. どうすればよいか計画を立てる。
34. その中のよいところを見つけようとする。
36. よいことを学んだと考える。
37. 対策を立てる。
38. 自分の気持ちを人にわかってもらう。
39. なりゆきを見ている。
40. 自分で自分を励ます。

【気分転換】

- | | |
|------------|-------------|
| 3. ゲームをする。 | 21. テレビを見る。 |
| 9. 友だちと遊ぶ。 | 15. 何か食べる。 |
| | 26. 寝る。 |

【情動的回避】

- | | |
|-------------|--------------------|
| 4. ひとりになる。 | 22. そのことから逃げる。 |
| 10. ひとりで泣く。 | 27. 解決できる時がくるのを待つ。 |
| 16. 我慢する。 | |

【行動的回避】

- | | |
|---------------------|-------------------|
| 5. 大声を上げて怒鳴る。 | 28. 当たり散らす。 |
| 11. だれかに言いつける。 | 31. 不満を言う。 |
| 17. 言い訳をする。 | 33. みんなのいるところで泣く。 |
| 23. 問題を起こした人の悪口を言う。 | |

【認知的回避】

6. そのことをあまり考えないようにする。
12. どうしようもないのであきらめる。
18. なるようになれと考える。
24. たいしたことではないと考える。
29. あまり先を考えないようにする。
32. 時間がたつのを待つ。
35. 運が悪いとあきらめる。

表 4 運動実施状況

(n=1136)

			男子 (%)	女子 (%)	性差
実施頻度 日/週	0 日	5.6	16.5	}	*
	1 日	5.0	14.4		
	2 日	9.8	11.8		
	3 日	12.2	10.6		
	4 日	15.7	8.3		
	5 日	15.4	16.9		
	6 日	21.7	12.5		
	7 日	14.6	8.9		
実施時間 1 回当たり	30 分以内	14.5	34.9	}	*
	31～ 60 分	16.0	16.3		
	61～ 90 分	16.2	17.4		
	91～120 分	32.5	16.3		
	121～150 分	6.6	3.5		
	151～180 分	8.3	7.3		
	181 分以上	5.9	4.3		
自覚的運動強度	かなり楽	5.2	10.6	}	*
	楽	21.4	23.4		
	ややきつい	40.7	39.7		
	きつい	23.3	18.8		
	かなりきつい	9.4	7.5		

* : $p<0.05$ で性差あり

表5 セルフエスティーム, 社会的スキルおよびストレス対処スキル得点
の性別平均値

	平均値±SD(人数)	
	男子	女子
セルフエスティーム		
友人	* 18.9±3.8 (544)	18.2±3.4 (570)
運動	* 16.4±4.7 (546)	14.6±4.7 (571)
身体	* 18.6±3.3 (552)	16.6±3.4 (577)
家族	21.8±4.3 (552)	22.1±4.7 (574)
全般	* 20.0±3.6 (553)	19.3±3.8 (579)
社会的スキル		
関係参加行動	25.3±5.1 (550)	25.4±5.0 (576)
関係向上行動	29.9±4.8 (548)	* 32.1±3.5 (575)
関係維持行動	20.4±3.9 (549)	* 21.4±3.6 (576)
ストレス対処スキル		
サポート希求	9.4±3.0 (548)	* 9.9±3.1 (579)
問題解決	29.6±6.7 (547)	* 30.7±5.7 (579)
気分転換	* 13.3±3.6 (546)	12.2±3.3 (578)
情動的回避	11.7±3.0 (548)	* 12.8±3.1 (579)
行動的回避	13.0±3.8 (548)	* 13.5±3.7 (579)
認知的回避	* 17.1±4.2 (546)	16.0±3.9 (575)

* : $p<0.05$ で性差あり

第 5 章

Fit to Lead プログラム

I. Fit to Lead プログラムの特徴

我が国と同様にオーストラリアでは、青少年とりわけ女子の運動実施者の割合が低く、このままの状態が続くと、将来的に肥満、糖尿病や骨粗鬆症などの生活習慣病の罹患率や死亡率が増加することが懸念されている。そうした背景の下で開発されたのが、10歳から15歳までの女子が積極的に運動に参加するように促すFit to Lead¹⁾プログラムである。

Fit to Lead プログラムは4つの主題に分かれ、7つの単元がある（表1）。主題1は単元1と単元2、主題2は単元3と単元4、主題3は単元5と単元6、そして主題4は単元7から構成されている。

主題1では、自分自身の運動実施状況を見つめ直し、運動と健康との関係を理解する。また、メディアの発信する女性のイメージが本当に正しいか、現実的か、自分の身体イメージを確認しながら検証し、最終的には自分らしさが大切であることを気づかせる学習内容である。

主題2では、同級生の仲間とチームをつくり、有用なメンバーシップとリーダーシップ、について学習する。またこれ以降、小学生を交えて活動するので、小学生の発育発達について観察学習を通して、理解する内容になっている。

主題3では、実際に小学生を巻き込んでリーダーシップを発揮しつつ、一緒に運動を楽しむ、健康や安全に留意して集団を管理していく方法について学習する。

最後の主題4では、食生活のあり方、ストレスに対処する方法を学び、プログラム全体を振り返る内容になっている。このように個人から、同級生の仲間集団、そして小学生を巻き込んだの異学年交流へと段階を踏んで発展していく内容になっている。

表2には、Fit to Lead プログラムの単元目標と関連する運動習慣の形成要因を示した。プログラムの中で運動はライフスキルを形成するための手段であり、運動を実施することはライフスキルを形成する機会に富んでいると考えられている。例えばプログラムにはCDがついており、音楽に合った運動を自分たちの体力に合わせてつくったり（目標設定、意志決定などの問題解決スキル）、各単元にはゲームが用意されており、仲間・小学生との交流（対人関係を含む社会的スキル）を図ったり、ストレスに対処するためにリラクゼーション法を学習したり（ストレス対処スキル）、全体的に楽しみながらセルフエスティームをはじめとするライフスキルを形成する内容になっている。また第4章において、我が国の

中学生女子が運動を実施する理由として「やせたいから」を最も多く挙げていたが、Fit to Lead プログラムの主題1では、自分の体を受け入れることやメディアの情報を批判的に分析することを学び、最終的にはセルフエスティームの向上を目指す内容となっている。

Ⅱ. Fit to Lead プログラムの具体的学習内容

ここでは、Fit to Lead プログラムの各単元の学習内容を紹介する。特に、本研究で関連性が認められたライフスキルや強化因子に関わる学習内容について示す。なお、このプログラムには指導過程の記載がされてなかったため、単元で使用する活動シートを資料として示した。

単元1については、授業としては9時間で構成されており、単元名は「始めよう」である。まず、プログラムを開始する前の自分の運動のプロフィールや健康状態を評価し、体力を保つ要因について理解を深め、運動を実施することで得られる利益を認識する。次に青少年に推奨される運動レベルに基づいて各自が運動の目標を設定し、この時間以降、この運動プログラムを実行する。また、仲間や大人へのインタビューを通して、運動実施状況、運動を実施する理由、運動実施における阻害要因などについて知り、クラス全体で話し合うという内容になっている。なお、主な活動シートを資料1-1、1-2および資料2に示した。

単元2については、授業としては7時間で構成されており、単元名は「人をリードするために」である。この単元では、性を取り巻く出来事、固定観念を持って見ていることや身体イメージとセルフエスティームの関係について理解し、大衆文化で表現されている女性の非現実的なイメージを扱い、市場の影響力をつくり出し、操るように計画された広告戦略について活動を通して学習する。またセルフエスティームを形成するために、個人の特質に気づき、運動を実施する上で持っている消極的な考えを積極的なものに変える前向きな自己宣言を行う。さらに運動にまつわる誤った情報に惑わされることなく、信頼できる情報源へのアクセスの重要性について知るという内容になっている。主な活動シートを資料3、4に示した。

単元3については、授業としては3時間で構成されており、単元名は「協力する」である。この単元では、チームを編成し、グループが有効に、協力的に仕事ができるような行動とスキルを確認し、中でも特にチームのメンバー間での効果的なコミュニケーションに

ついて学習する内容になっている。主な活動シートを資料5に示した。

単元4については、授業としては3時間で構成されており、単元名は「小学生に焦点を合わせる」である。この単元では、単元5以降に小学生を交えて集団活動の一環として運動を行うので、主に小学生の発育発達について理解する内容になっている。運動習慣の形成要因については取り扱われていなかった。

単元5については、授業として6時間で構成されており、単元名は「リードするにふさわしくなろう」である。この単元から小学生との交流が始まるので、活動的な時間に導くために必要なリーダーシップの特性やスキルおよび集団を管理するスキルについて理解を深める内容になっている。主な活動シートを資料6，7に示した。

単元6については、授業として8時間で構成されており、単元名は「あなたはリードするにふさわしい」である。この単元では、単元3，4および5で学習した知識とスキルを使って、集団活動を行うに当たっての詳細な計画を立て、実行し、評価する内容になっている。主な活動シートを資料8，9に示した。

単元7については、授業として12時間で構成されており、単元名は「自分自身の時間」である。この単元では、前半の4時間は発達しつつある身体、食事および健康の関係について確かめ、この時期に特に必要な栄養素としてカルシウムおよび鉄分の摂取について学習する。また、後半の8時間はリラクゼーション、運動および健康についての関係を確認、リラクゼーションの方法、ストレスに対処するための戦略を実際に練習する。そして全授業を通して、健康の全体論について理解を深める内容になっている。主な活動シートを資料10，11に示した。

文 献

- 1) The children's health development foundation of the women's and children's hospitals, Adelaide, South Australia: The Fit To Lead program, ACHPER, Inc, 2000

図 表

表 1	Fit to Lead プログラムの学習内容
表 2	Fit to Lead プログラムの単元目標と関連する運動習慣の形成要因
資料 1-1	運動に関する質問紙（個人用）
資料 1-2	運動に関する質問紙（個人用） つづき
資料 2	目標設定
資料 3	「美の女王」の背後に
資料 4	前向きな宣言
資料 5	気持ちを伝え合う
資料 6	有用なリーダーシップとは？
資料 7	有能なリーダーになるための要因
資料 8	集団活動の構成要素（モデル）
資料 9	他者の観察による評価
資料 10	リラクゼーションのための台本
資料 11	ストレスを解消する

表 1 Fit to Lead プログラムの学習内容

主題 1 : 運動, 健康, 身体 イメージおよび セルフエスティ ームの関係	単元 1	・ 運動と健康との関係 ・ 運動プログラムの開始
	単元 2	・ メディアのイメージ「健康と美」 ・ 運動, 性, 身体イメージとセルフエスティーム
主題 2 : リーダーシップ とメンバーシッ プとの協同	単元 3	・ かけがえのない一員, チームの編成
	単元 4	・ 小学生の成長と発達の特徴とリーダーシップ
主題 3 : リーダーシップ の実行	単元 5	・ リーダーシップの方法論, 授業の組み立て方, 生徒 を管理する方法の紹介
	単元 6	・ 実際に運動する場面の計画, 指導, 評価
主題 4 : 私自身の時間	単元 7	・ 食事, リラクゼーション, 運動および健康との関係 についての調査

表2 Fit to Lead プログラムの単元目標と関連する運動習慣の形成要因

単元	目 標	主な運動習慣の形成要因
1 (9 時間)	・ 運動習慣と健康の関係について理解する ・ 運動を体験するために様々な参加のあり方を試みる ・ 運動に利用できる地域社会の資源を確認する ・ 運動習慣に関連している個人の知識、態度、行動を確認する ・ 運動における青少年および成人の参加に関連する要因について知る	運動習慣に関連する形成要因について気づく
2 (7 時間)	・ メディア等に表示される身体イメージを調べる。 ・ 運動の実施とセルフエスティームへの影響を知る	セルフエスティーム
3 (3 時間)	・ チームを編成し、グループの目標を設定する ・ コミュニケーションに影響を与えるスキルと要因について理解する ・ グループの一員であるために有効なスキルと割り当てられたリーダーシップについて理解する ・ 協力的な活動を通して、グループの調和と信頼を形成する	(対人関係を含む) 社会的スキル
4 (3 時間)	・ 小学生の発育発達について理解する ・ 小学生に適切な活動時間を計画し、指導する ・ 小学生に提案した運動のタイプ、運動量、頻度を把握し、実行に移す	
5 (6 時間)	・ 有能なリーダーの特徴について確認する ・ 活動的な時間を指導するために必要なリーダーシップ、組織を動かす能力、集団を管理するスキルを発展させ、実際に示す	(対人関係を含む) 社会的スキル
6 (8 時間)	・ 集団活動における計画の原則を理解する ・ 評価の重要性について理解する	目標設定スキル, 意志決定スキル
7 (12 時間)	・ 身体に現れるストレスの症状を理解する ・ ストレスに対処するための戦略を練習する	ストレス対処スキル

() 内は単元あたりの授業数

運動に関する質問紙（個人用）

① 健康であるために運動が重要だと思いますか？ その理由は？

② 青少年はどれくらいの運動をするべきだと思いますか？

③ あなたの全般的な健康度をチェックしてください。

☐ 頑強である ☐ 健康である ☐ 普通 ☐ あまり健康とはいえない

④ 以下の記述について、現在のあなた自身について最もよく表しているものをチェックしてください。

- ☐ 自信に満ちている、自己主張的である、今の自分を幸せと感じる
- ☐ 幸せと感じる、しかし、ある部分については開拓できる余地がある
- ☐ 全般的にまずまずであるが、もっと自信を持ったり、自己受容をしたい
- ☐ 幸せと感じない、自信がなく、自己受容もしていない

⑤ a. あなたは定期的に運動を実施していますか？ ☐ はい ☐ いいえ

b. 「はい」と答えた人は週に何回実施していますか？ 1 週間につき 回

運動プログラム 例：エアロビクス、体操、ダンス _____

スポーツクラブ 例：ネットボール競争、テニス、サッカー _____

レクリエーション活動 例：ウォーキング、水泳、ヨーガ _____

戸外レクリエーション活動 例：乗馬、カヌー、サーフィン _____

体育の授業 _____

⑥ なぜ Fit to Lead プログラムの参加を希望したのですか、Fit to Lead プログラムに参加することで何を得たいと思いましたか？（適当なものに全てチェックしなさい。）

- ☐ 楽しいから/おもしろいから ☐ より健康であるため ☐ ストレスを減少させるため
- ☐ 体重を減らすため ☐ リーダーシップスキルを引き出すため ☐ 新しいスキルを学習するため
- ☐ 健康状態を増進するため ☐ 多くの人に会うため ☐ 私自身のための時間をつくりたかった
- ☐ 活発であるため ☐ 友だちと一緒にだから ☐ その他（具体的に記せ）

資料 1-2 (つづき)

⑦ 定期的に運動を実施することを阻むものは何ですか？

(適当だと思われるものを全てチェックしなさい。)

- | | |
|---|---|
| ☐ 興味がない | ☐ 施設が遠すぎる |
| ☐ 活動の行われる時間が不都合 | ☐ 家族との約束が他にある |
| ☐ 勉強する時間が長い | ☐ 高価である |
| ☐ 誰も私を励ましてくれない | ☐ 仕事する時間が長い |
| ☐ 交通手段がない | ☐ 疲れている |
| ☐ 体育の授業のプログラムが気に入らない | ☐ 健康上問題を抱えている |
| ☐ 友だちのプレッシャー | ☐ その他（具体的に記しなさい） |

⑧ より頻繁に運動を実施するには何が必要ですか？

資料 2

目標設定

話し合い

クラスで個人の質問紙で取り上げられた以下の項目について話し合いなさい。

1. 健康のために運動が重要であると考えさせる理由
2. 運動を実施することで得られる利益
3. 運動を実施する上で考えられる障害
4. 生徒たちは一般にどのくらい運動を実施すればよいか
5. 青少年はどれくらい運動に参加したらよいか

目標を立てる

生徒たちは情報シート（青少年のための身体活動の指針-生徒参考資料）を参照する

指針 1（全ての青少年は家庭、学校もしくは地域社会で遊び、試合、スポーツ、仕事、通学、余暇時間、体育の授業などの場で、ほぼ毎日運動する）についての私の解釈：

指針 1 で推奨していることに見合っているか：

日常生活で伴うさりげない運動を増やす方法（例：歩いて学校に行く、階段を歩く）：

私の運動の目標：

指針 2（1週間に3回以上、1回につき20分以上、ややきつい強度の運動を推奨する）についての私の解釈：

指針 1 で推奨していることに見合っているか：

運動のレベルを増進させる方法（例：20分間歩いて行く、エアロビクス教室に出席する）：

私の運動の目標：

「美の女王」の背後に

- ◇ 女性に対して運動を促す健康とフィットネス産業が使用しているスローガンとイメージのリストを編集しよう。その産業はどんなメッセージを発していますか？ターゲットにしているのは誰ですか？
- ◇ 自己受容や好ましい身体への思いを促すようなスローガンをつくってみよう。
例) ・魅力的になるためにやせる必要はない
 - ・ 自信をつけるために、あなた自身を愛し、受け入れなさい
 - ・ 良好な状態とは健康であるということである
- ◇ サイズの偏見、もしくはサイズの差別といった容貌による差別を調べ、ロールプレイを作ってみよう
- ◇ あなたが考える活発な女の子を象徴するコラージュをつくろう
- ◇ 「女性らしさ」と呼ばれる非現実的なイメージを集めなさい。なぜ、非現実的なのか？
- ◇ あなたが考える現実的な女性らしさのコラージュをつくろう。
- ◇ あなたにとって、現実的で好ましいロールモデルは誰ですか？あなたが素敵だと感じるそうした人たちの特性を確認せよ。
- ◇ あなたにとって重要なロールモデルの個人的プロフィールを示しなさい。
- ◇ テレビの広告、雑誌などを見なさい。そして、女性がどのように描写され、美の女王としてどのように扱われているか、話し合いなさい。また、あなたのわかったことを示しなさい。
- ◇ 様々な文化における「美」の理想を調査しなさい。
- ◇ 過去の文化において表現された様々な美のイメージを調べなさい。
- ◇ 将来の美のイメージはどんなものか想像しなさい。
- ◇ 以下の質問に対して話し合いをしなさい。
 - ・ 美の産業がどのように女性の態度や行動に影響するのか？
 - ・ 美に対する考えがどのように女性の地位に影響するのか？

* 実際にはいくつかの活動を組み合わせて行う。

資料 4

前向きな宣言

1. 運動をすることに対して、あなた自身が持っている好ましい考えを記しなさい。
(例. 私は友だちと一緒に楽しい)

2. 運動をすることに対して、あなた自身が持っている消極的な考えを記しなさい。
(例. 私はショートパンツをはくと恥ずかしくて戸惑ってしまう)

3. 消極的な考えを好ましい、前向きな考えに言い換えなさい。
(例. 私は自分の体型に満足している。)

気持ちを伝え合う

チームのメンバー間のコミュニケーションを明確にすることは、チームの成功においても、チームの一人ひとりが満足するためにもきわめて重要です。

今この場で、あなたがどのように感じているかを「私」で始まる言葉でチームのメンバーに気持ちを伝える練習をしましょう。

例：私は_____だから_____と感じます。

互いに非言語的メッセージを使って練習しましょう。

チームのメンバーの非言語的メッセージを正確に読み取ってみよう。

◇ 自信を持って

◇ 強い関心を持って

◇ 励まして

情報シート 3（気持ちを伝える方法 非言語的コミュニケーションの例）を参照

リーダーシップを発揮させる時に、非言語的コミュニケーションをどうやって効果的に使いますか？

あなたが改善させたいコミュニケーションスキルを確認しましょう。

私がコミュニケーションにおいて改善すべきところは.....です。

資料6

有用なリーダーシップとは？

グループで、以下に示す有用なリーダーシップの特質とスキルの例について話し合い、一覧表にしてください。

リーダーシップとは：

今までのリーダーシップの経験：

私たちが知っている有能なリーダーは：

有能なリーダーとなる特質とスキル：

活動時間中に、参加者が Fit to Lead のリーダーとして、私たちに期待することは：

資料7

有能なリーダーになるための要因

グループで、以下に示す基本的なリーダーシップスキルの例について話し合い、一覧表を作成しなさい。

指示を与えること：

実演すること：

安全な場所の確保：

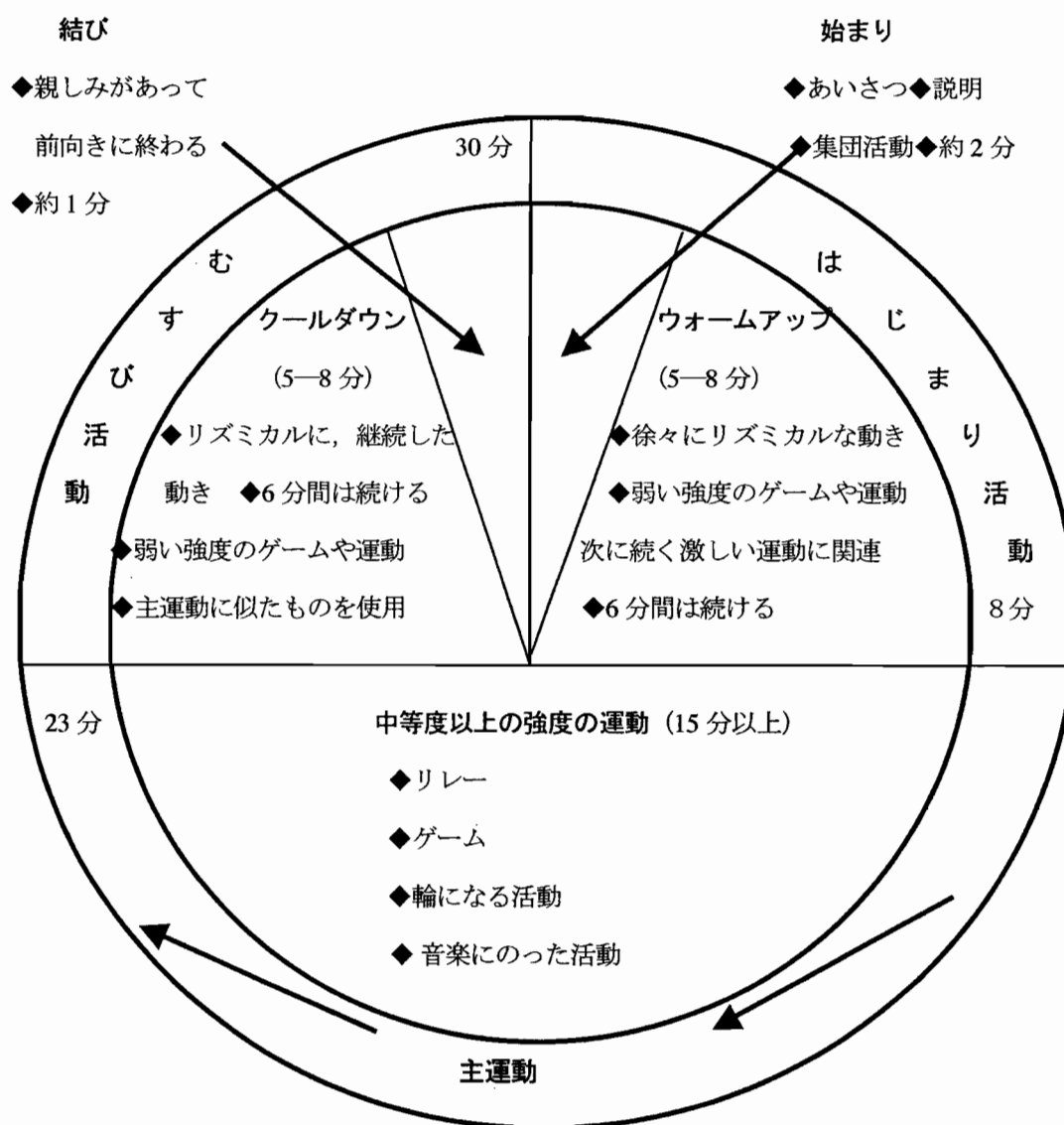
グループの管理方法：

フィードバックの仕方：

融通が利くこと：

集団活動の構成要素（モデル）

集団で行う 30 分間の運動 モデル



他者の観察による評価

◆ 指示

- ・ 明確，手短，簡潔か？
- ・ 年齢集団に対して適切なレベルや言葉か？

◆ 実演

- ・ 参加者全員にとって，明確，正確，見て明らかに理解できるか？

◆ フィードバック

- ・ 活動の間中，続いているか？
- ・ 前向き，総括的，即時，適切，明確？

◆ 最大限の活動時間

- ・ 時間内はできる限り活動する時間が持てたか？
- ・ 小グループの活動を行っても十分な備品があったか？

◆ 時間の使い方

- ・ 始まり/結びの運動の時間は十分であったか？
- ・ 参加者から希望があって，変更した活動の時間はどうだったか？

◆ 計画された活動

- ・ グループの年齢のレベルに適していて，楽しかったか？
- ・ 運動強度がややきつい以上のレベルであったか？

◆ 支援的な環境

- ・ 微笑んで，賞賛して，励ましたか？
- ・ 全体的に支援的であったか？

◆ 生徒の管理方法

- ・ グループを「監督」することはできたか？
- ・ できるだけ頻繁に参加者の名前を使用したか？

◆ チームワーク

- ・ リーダーシップや意志決定を分かち合ったか？
- ・ 協力的に活動したか，効果的なコミュニケーションだったか？

リラクゼーションのための台本

くつろいだ気分になり、軽く両目を閉じなさい。足や腕は組まないで、全てゆったりしてください。両目を閉じたまま、私の声だけを聞いてください。

つま先をしっかり縮めて。そのままの状態ですべて数えて、そしてリラクセスします。これをもう一度、つま先をしっかり縮めて、1, 2 数えて、そしてリラクセスします。今度は踝の下部分を伸ばします。そして、太腿から踝まで地面に踵を強く押して…そしてリラクセスします。

今度は、お尻と太腿から踝までの後ろ側に力を込めます。そのままの状態ですべて2 数えて、完全にできるようにして。これを繰り返します。

さあ、やってみましょう。ウエストから下の筋肉全てに力を込め…リラクセスします。そして違いを感じ取ってください。

もう一度、ウエストから下の筋肉全てに力を込め…リラクセスします。

右手で握りこぶしをつくります。しっかりと、固く右手を握りしめてください。手や腕の緊張を感じ…リラクセスします。そして違いに気づいてください。

次に、両腕を緊張させないで、耳に両肩を引き上げなさい。緊張を感じて…両肩を下ろし、リラクセスします。再び両肩を上げて、そしてすぐに下ろし、完全にゆったりしてください。

……後略……

資料 11

ストレスを解消する

私たちの生活の中で、リラクゼーションはストレスに対処する効果的な方法です。勉強に対する要求、忙しい社会生活、パートタイマーの仕事、家での手伝い、スポーツや運動は全て生活の中で必要とされ、また逆にストレスの原因にもなります。私たちがストレスをどう受け止め、反応するかによって、生活の質の向上もしくは低下させることになります。少なすぎても、多すぎてもストレスは私たちの健康によくない影響をします。

ストレスの原因やストレスが我々の生活にどのように影響するかを理解することは、ストレスを効果的に対処するのに役立ちます。

今のところ、あなたの生活においてストレスの原因は何ですか？認知されたストレス尺度でこれら（潜在的な）ストレスの原因を評価しなさい（1=ストレスの原因として当てはまらない。10=全くその通り、当てはまる）。

評価（1～10）

◆ 他人が私に非現実的な期待をしている	
◆ 私自身が非現実的な期待をしている	
◆ 感情を抑えなくてはならない	
◆ 時間を管理する	
◆ （社会的に）不適切な感情を持っている	
◆ 他人に過大評価されている	
◆ 自信がない	
◆ 自分自身ではなく、他人のために自分の時間を割く	
◆ 自己統制感の欠如	
◆ 家族との関係	
◆ ボーイフレンドとの関係	
◆ ガールフレンドとの関係	
◆ 勉強のプレッシャー	
◆ パートタイム勤務のプレッシャー	
◆ 病気	
◆ 独立できない	
◆ その他	

第 6 章

本研究のまとめと提言

Ⅰ．本研究のまとめと提言

本研究の目的は、子どもたちの運動習慣の実態を把握するとともに、運動習慣の形成に影響を及ぼす要因を明らかにすることによって、我が国青少年、とりわけ思春期女子の運動習慣の形成を促すプログラム開発のための基礎的資料を得ることであった。

本研究で実施した質問紙調査の主な結果は以下に示す通りである。

1) 運動実施状況

子どもたちの運動実態には男女で顕著な違いが認められた。即ち、男子は女子よりも運動の実施頻度、実施時間、強度のいずれにおいても活動的であった。また縦断調査の結果によれば、女子は中学1年生をピークに、以後は学年が進むにつれて週3日以上の実施者の割合が減少していた。中学生を対象とした横断調査の結果によれば、1週間のうちで運動を全く行わなかった者は男子5.6%、女子16.5%であり、女子の運動離れが進んでいた。さらに女子は、1週間に2日以下の運動実施者が42.7%（男子は20.4%）、6日以上の実施者が21.4%（男子は36.3%）を占め、運動を全く行わない者がいる一方で、比較的運動を行う者もいるという二極化現象¹⁾が現れていた。

2) 運動習慣の形成要因

運動の実施頻度が高い者ほど、男女ともに強化因子となるきょうだいや親しい友人がよく運動を実施していた。また運動の実施頻度が高い者ほど、セルフエスティーム（友人、運動）や社会的スキル（関係参加行動、関係向上行動）の得点が高かった。さらに男子においては、実施頻度が高い者ほど、保護者も運動に対して積極的であり、全般的なセルフエスティームの得点が高く、ストレス対処スキルにおける情動的回避の得点が低かった。運動を実施した理由では、女子の方が男子よりも多く挙げていた項目は、「やせたいから」であった。

こうした研究結果に基づいて、思春期女子の運動習慣の形成を促すための提言を以下に示す。

現在、我が国においては平成10年12月に告示された小、中学校の学習指導要領^{2, 3)}から体育科や保健体育科の目標に「心と体を一体としてとらえ、運動や健康・安全についての理解と運動の合理的な実践を通して、積極的に運動に親しむ資質や能力を育てるとともに、健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かな生活を営む

態度を育てる」とあり、新しく「体ほぐしの運動」が導入されている。体ほぐしの運動が導入された背景には、近年の子どもたちの体力や運動能力が著しく低下していること、身体的変化や精神的動揺の著しい思春期の子どもたちが、欲求不満やストレスに曝されることが多いといった問題がある。従って、この運動のねらいは3つあり、①自分や仲間の体や心の状態に気付くことができるような「体への気付き」、②日常生活での体の調子を整えたり…精神的なストレスの解消に役立つような「体の調整」、③仲間と豊かにかかわることの楽しさを体験し、さらには仲間のよさを互いに認め合うことができるような「仲間との交流」が挙げられている。

この運動はペアやグループで行い、記録や勝敗にこだわらないで楽しさを共感することや心と体がほぐれリラックスできることから、社会的スキル、ストレス対処スキルなどのライフスキルの形成も期待できると思われる。しかし、体ほぐしの運動には決まった型がなく、あらゆる運動がその対象となり得るため、子どもたちの運動習慣の形成に大きな可能性を秘めている半面、従来と何ら変わらない運動を行う危険性も孕んでいる。運動を通してライフスキルの形成に結びつけるためには、体育の授業以外の学校生活や学校を離れた日常生活においても、さらなる工夫や計画性が必要と考えられる。

以下では、特に思春期女子の運動習慣の形成に焦点を当てて、具体的な指導のあり方について提言を行う。

① 子どもたちのニーズを把握し、ニーズに応える指導を行う。

現在使用されている中学校保健体育の教科書⁴⁾には、運動を行うことの必要性や毎日の生活の中で運動を続けていく条件については記されているが、子どもたちが運動を開始するニーズに応じた記載はない。本研究における中学生を対象とした横断調査の結果によれば、運動を実施する理由は男女で異なり、特に女子に多かった「やせたい」というニーズに応じて、運動の利益を確認させることが必要と考える。

また、思春期女子の強いやせ願望の背景にはマスメディアの影響があると考えられる。そこで、マスメディアが身体イメージに及ぼす影響について自覚させるとともに、自分自身のありのままの姿を受け入れるようにすることによって、過度のやせ願望を持つことのないようにすることも重要である。具体的には、運動と健康の関係や女子の身体イメージに影響を与えるメディア情報の分析などの内容を取り上げて、発達段階に即した指導を系統的に進める必要があると考える。

② 周囲の人々に働きかける

ヘルスプロモーションの観点から、子どもたちを取り囲む環境については、自由に安全に使える運動施設が身近にあると、より積極的に運動に関わることができると思われる。しかし、子どもたちの運動習慣を形成するための指導を系統的に行うのであれば、ハード面の充実だけではなく、子どもにとっての重要なロールモデルである保護者をはじめ、きょうだいや友人の協力が必要と考える。

特に、保護者の子どもに対する養育態度が子どもの性によって異なり、男子は女子に比べて幼い頃から人に勝つことを期待され、よい成績をおさめるようにしつけられており⁵⁾、こうした勝負志向が男子を運動に積極的に関わらせる一方で、女子はそうした態度を持ち合わせていないと考えられる。そのため、女子の運動離れが始まる小学校高学年までに、保護者と子どもと一緒に地域の運動施設や学校で運動する機会を持たせることによって、運動能力に対する自信を形成したり親子の絆を強化したりして、セルフエスティームをはじめとするライフスキルの向上につながっていくと考えられる。

③ 勝ち負け、上手下手にこだわらず、子どもたち自身の取り組みを尊重する。

本研究の縦断調査の結果によれば、中学校においては部活動が盛んであるために、女子においても中学1年時に週3日以上運動実施者の割合が上昇したと推測される。しかし、それ以降、女子の運動実施者の割合は学年が進むにつれて急激に減少した。こうした現状から、学校現場で行われている運動の指導が、子どもたちの運動習慣の形成要因を考慮した上で、意図的な働きかけをしているのか疑問である。また部活動をはじめとする運動の指導のあり方そのものが目の前の試合の勝敗や競技の出来不出来にとらわれて、運動能力や競技技術の向上のみに焦点を当てているとすれば、一部の上手にできる者や勝つことの多い者は有能感を持ち、積極的・活動的に運動するようになるが、一方で上手にできない者や負けることの多い者は喜びや楽しみにはつながりにくく、継続する意志は芽生えにくいと考えられる。そこで、女子の運動習慣の形成を促すためには、例えばオーストラリアのFit to Leadプログラム⁶⁾に見られるように、運動のタイムスケジュールは指導者側が提供するにしても、チームを組んだり、異学年と交流したりするような場を設定し、運動の内容については子ども自身が主体的に考え、行動し、責任をもってやりとげることの大切さに気付くような内容をプログラムに取り入れる必要があると考える。

④ 運動を行うことによって得られる、ライフスキル向上の利益を体感させる。

小学4年から中学1年時までの縦断調査の結果によれば、小学4年時には運動を実施していなかったが、中学1年時には運動を実施するようになった群においては、男女ともにセルフエスティームの「運動」の得点が上昇し、また、ストレス対処スキルについては特に男子において「積極的対処」の得点が上昇する一方、ストレス対処スキルの「消極的対処」の得点が低下した。逆に、小学4年時に運動を実施していたが、中学1年時には実施していなかった群においては、男女ともに小学4年生から中学1年生にかけてセルフエスティーム（特に「運動」）およびストレス対処スキルにおける「積極的対処」の得点は大きく減少し、逆にストレス対処スキルにおける「消極的対処」の得点は大きく上昇していた。

以上の結果は、運動の実施・継続によってセルフエスティームやストレス対処スキルなどのライフスキルを獲得できることを示している。このような運動を行うことによって得られる利益を子どもたちに十分に体感させるために、例えば、チームのメンバーに自分の気持ちを明確に伝えることの大切さを知らせ、コミュニケーションを効果的にする方法を確認したり（社会的スキルの向上）、自分の体型に自信が持てないと否定的な考えに陥っている時には、前向きな考えに変える方法を提示したり（身体イメージの改善）して、運動を通してライフスキルの獲得につながるような働きかけを絶えず意図的に行う必要がある。

⑤ 子どもたち自身が運動の内容を計画、実行、評価する経験を積ませる。

子どもたちが主体的にプログラムに関わることができるようにするために、可能な限り、子どもたち自身によって運動の内容を計画、実行、評価させる必要があると考える。

子どもたちは、まず運動を実施する際の目標を明確にし、計画の遂行中にはモニタリングを行い、必要に応じて目標や計画を修正する。さらにプログラム終了時点においては、子どもたちによる十分な話し合いによる評価も行う。こうした一連の流れの中で、自分自身のありのままの姿を見つめ、自分に合った現実的な目標を立て、目標達成に向けて最善の決定を下して行動していくスキルを高めていくことが期待される。このことは即ち、全般的なセルフエスティームの向上につながり、最終的には運動を継続する動機づけが強化されることになると考える。

⑥ 指導者自らが運動を楽しむ。

子どもたちにより活発に運動を実施してもらいたいのであれば、指導者自身が積極的に運動をすることが大切である。指導者の行動や態度もまた子どもたちの良いモデルとなる。単に言葉で運動の重要性を説いて運動をするように働きかけるよりも、指導者が率先して、生き生きと楽しみながら運動を実施する方が、子どもたちの意欲はより高められると思われる。指導者は子どもたちの動きをよく観察し、一人ひとりの個性を認め、必要に応じて言葉をかけたり、意図的に働きかけたりして、子どもたちのさまざまな試みを受容する態度が求められるのである。

Ⅱ. 今後の研究計画・方法

本研究で実施した質問調査の主な結果によって、我が国青少年、とりわけ思春期女子の運動習慣の形成を促すプログラム開発のための基礎的資料を得ることができた。そこで、今後は具体的なプログラムの開発と普及に向けて、以下のように研究計画および方法を示す。

平成 18 年度：思春期女子の運動習慣形成プログラムに関する基礎資料の分析とプログラムの概要の作成

- 1) 国内外の青少年の運動習慣の形成要因および運動習慣形成プログラムの有効性の評価研究に関する文献を収集し、分析する。
- 2) 「Fit to Lead」をはじめとする欧米で開発された有効な運動習慣の形成を促すプログラムの内容を分析し、我が国の文化や社会的な背景を考慮しつつプログラムを修正する。
- 3) 申請者から構成される共同研究グループを組織し、上記の資料を総合的に分析し、小学 5 年生～中学 3 年生を対象としたプログラムの概要を決定する。

平成 19 年度：思春期女子の運動習慣形成プログラムの開発

- 1) 国内外の青少年の運動習慣の形成要因および運動習慣形成プログラムの有効性の評価研究に関する文献を、前年度に引き続き分析する。
- 2) 前年度に形成した共同研究グループは、小学 5 年生～中学 3 年生を対象とした学年別プログラム（教師用指導手引書、児童生徒用教材等）を開発する。

平成 20 年度：思春期女子の運動習慣形成プログラムの普及と評価手段の開発

- 1) プログラムの有効性を評価するための児童生徒用調査票（小学生用と中学生用）と教師用調査票を開発する。
- 2) プログラムの効果について適切な評価を行うために対照群を設定し，介入研究を実施する。またその結果を踏まえて，長期的効果を測定するための縦断研究を実施する。

上記の研究計画・方法の他にプログラムを広く普及するために，多くの指導者に対して運動習慣の形成要因に働きかける指導のあり方について正しく理解し，指導技術を習得させる必要がある。そのためには，講義を中心とする研修会ではなく，参加型の研修会であるワークショップを開催し，多くの指導者の参加を促すことが重要である。

文 献

- 1) 健康・体力づくり事業財団：健康日本 21，2000
- 2) 文部省：小学校学習指導要領解説 体育編，1999
- 3) 文部省：中学校学習指導要領解説 保健体育編，1999
- 4) 大日本図書：中学校保健体育，2002
- 5) 竹中晃二：健康スポーツの心理学，大修館書店，1998
- 6) The children's health development foundation of the women's and children's hospitals, Adelaide, South Australia: The Fit To Lead program, ACHPER, Inc, 2000

中学生の生きる力と身体活動調査

お願い

この調査は、あなたが自分自身について考えていることや、あなたの行動について知ることを目的として行うもので、テストではありません。あなたが答えた内容が、ほかの人に知られないように注意しますので、ありのままを答えてください。特に次のことに気をつけて、答えてください。

1. まわりの人と相談しないで、自分で考えたとおりに答えてください。また、質問文を声を出して読み上げてはいけません。
2. 必ず、質問の順番どおりに答えてください。質問をとばしたり、前にもどって答えたりしないでください。
3. この調査票には、あなたの名前は書かないでください。しかし、あなたの学校の所在地、学校名、学年、組、今日の日づけ、年齢、性別は、書いてください。
4. 各ページにある□には、何も書きこまないでください。
5. 全部書き終わったら、静かに待っていてください。

1. あなたの学校の所在地、学校名、学年、組を書いてください。

() 都道府県 () 市・郡

1 □ □

3 □

() 中学校 () 年 () 組

4 □ 5 □ □ ■

8 □

9 □ □

11 □ □ ■

2. 今日の^{きょう}日^ひづけを書^かいてください。

20 () 年^{ねん} () 月^{がつ} () 日^{にち}

14 16 18

3. あなたは、何^{なん}歳^{さい}ですか。 () 歳^{さい}

21

4. あなたは男^{おとこ}ですか、女^{おんな}ですか。

1. 男^{おとこ} 2. 女^{おんな}

23

【パート1】自^じ分^{ぶん}自^じ身^{しん}について^{かんが}の考^{かんが}え

ストップ！！

つぎ しつもん
次の質問5は、

せんせい せつめい き かいとう
先生の説明をよく聞いてから回答してください。

5. 次のページ^{つぎ}の幾^{いく}つ^{しつもん}かの質問^{じぶん}は、あなたが自分についてどのように感じているかをたずねるものです。正^{ただ}しい答^{こた}えとか、間^{まちが}違^{こた}った答^{こた}えとかはありません。あなたの気^き持^もちにいちばんあ^あるものを1つえらんでください。

(やりかた)

まず、それぞれの質問^{しつもん}について、イか口のう^{ほう}ちあてはまる方をえらんで○をつけてください。次に「だいたいあてはまる」か「よくあてはまる」かのどちらかをえらんで、数字^{すうじ}に○をつけてください。

れい しつもん かいとう かた れんしゅう
例の質問について回答し、やり方を練習しましょう。

れい
例：

イ. 私は外で遊ぶ方が好きです。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 私は家で遊ぶ方が好きです。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

では、スタート！！

1) イ. 友だちをつくることは、
難しいと思います。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 友だちをつくることは、
とても簡単です。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

2 5 ☐

2) イ. すべての運動が、とても
よくできます。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 運動が、よくできるなん
て思えません。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

2 6 ☐

3) イ. たくさんの友だちがいます。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 友だちは、あまりいません。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

2 7 ☐

4) イ. 運動が、もっとよくでき
たらなあ、と思います。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 運動は、十分よくできる
と思います。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

2 8 ☐

5) イ. 私は、クラスの大事な一員
だとは思いません。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 私は、クラスの大事な一員
だと思えます。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

29 ☐

6) イ. 初めての運動でも、うまく
できる自信があります。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 初めての運動は、うまく
できるかどうか心配です。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

30 ☐

7) イ. いつも、たくさんの友だち
といっしょに活動します。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. いつも、一人で活動します。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

31 ☐

8) イ. 同じ年ごろの友だちより、
運動はよくできると思
います。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. 友だちと同じくらい、運動
ができるとは思いません。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

32 ☐

9) イ. 今よりたくさんの友だちが、
私を好きになってくれたら
いいなあ、と思えます。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

ロ. たくさんの友だちから好
か
れていると思えます。

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

33 ☐

10) イ. 運動は、自分ですより、
テレビで見方です。

ロ. 運動は、テレビで見より、
自分です方です。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

3 4 ☐

11) イ. 同じ年ごろの友だちの中
では、人気があると思
います。

ロ. 人気はあまりありません。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

3 5 ☐

12) イ. 新しい運動は、
うまくできません。

ロ. 新しい運動でも、
すぐにうまくできます。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

3 6 ☐

13) イ. 友だちからは、
好かれやすい方です。

ロ. 友だちから、
好かれにくい方です。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

3 7 ☐

14) イ. 運動の大会では、選手に
選ばれない方です。

ロ. 運動の大会では、すぐ
選手に選ばれる方です。

1. だいたいあてはまる

2. よくあてはまる

3. だいたいあてはまる

4. よくあてはまる

3 8 ☐ ☒

6. 次のそれぞれの質問について、あなたの気持ちに一番合うものを、それぞれ1から3の中から1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1) 私は、すべての点で自分に満足しています。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 0 ☐

2) 私は、自分が全然だめだと思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 1 ☐

3) 私は、自分にはいくつか長所があると思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 2 ☐

4) 私は、たいていの人がやる程度には、物事ができると思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 3 ☐

5) 私には、あまり得意に思えることはありません。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 4 ☐

6) 私は、自分が役にたたない人間だと思うことがあります。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 5 ☐

7) 私は、自分が少なくとも他の人と同じくらいは、価値のある人間だと思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 6 ☐

8) 私は、もう少し自分を尊敬できたと思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 7 ☐

9) 私は、自分を失敗しがちな人間だと思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 8 ☐

10) 私は、自分のよい面に目を向けるようにしています。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

4 9 ☐ ☒

7. 次のそれぞれの質問について、あなたの気持ちに一番合うものを、それぞれ1から3の中から1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1) 私は、とても不器用です。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 1 ☐

2) 私は、家族の大切な一員です。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 2 ☐

3) 私は、自分の顔や姿が好きです。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 3 ☐

4) 私は、家族といっしょにいるとき、とても楽しい気持ちです。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 4 ☐

5) 私は、ほかの同じ年齢の友だちと同じくらいの身長だっただと思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 5 ☐

6) 私は、家を出ていきたいです。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 6 ☐

7) 私の顔はかわいい（かっこいい）です。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 7 ☐

8) 私のせいで、親は不幸です。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 8 ☐

9) 私は、今よりも太りたい（あるいはやせたい）です。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

5 9 ☐

10) 私は、よい娘（または息子）です。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 0 ☐

11) 私の笑顔はすてきです。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 1 ☐

12) 私は、親が私のことをほこりにするような、よい点を持っています。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 2 ☐

13) 私は、自分の顔や姿がいやです。

1. いつもそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 3 ☐

14) 私の家族は、とてもすばらしい家族です。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 4 ☐

15) 私は、自分の好きなスポーツやゲームは、じょうずです。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 5 ☐

16) 私の家族は、私にとってもがっかりしています。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 6 ☐

17) 私は、もっとほかの子のように、かっこよくなりたいです。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 7 ☐

18) 私が今の自分ともっとちがっていたら、私の親は幸せだろうと思います。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 8 ☐

19) 私は、よい体つきをしています。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

6 9 ☐

20) 私は、家族といっしょのときの自分の行動が好きではありません。

1. よくそう思う 2. ときにはそう思う 3. ほとんどそうは思わない

7 0 ☐ ☒

1 ☐ ☐ 3 ☒

8. 次のそれぞれの質問について、あなたに一番あてはまるものを、1から4の中から1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1) 困っている友だちを助けてあげる。 4 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

2) 友だちの話をおもしろそうに聞く。 5 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

3) 自分に親切にしてくれる友だちには、親切にしてあげる。 6 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

4) 友だちに話しかけられない。 7 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

5) 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。 8 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

6) 友だちが失敗したら、はげましてあげる。 9 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

7) 友だちのたのみを聞く。 10 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

8) 自分から友だちの仲間に入れない。 11 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

9) 何でも友だちのせいにする。 1 2 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

10) 友だちのけんかをうまくやめさせる。 1 3 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

11) 友だちの遊びをじっと見ている。 1 4 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

12) でしゃばりである。 1 5 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

13) 友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。 1 6 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

14) 休み時間に友だちとおしゃべりをしない。 1 7 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

15) まちがいをしてすなおにあやまらない。 1 8 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

16) 引き受けたことは、最後までやり通す。 1 9 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

17) 遊んでいる友だちの中に入れない。 2 0 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

18) 友だちの意見に反対するときは、きちんとその理由を言う。 2 1 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

19) なやみごとを友だちに相談できない。 2 2 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

20) 友だちに乱暴な話し方をする。 2 3 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

21) あいての気持ちを考えて話す。 2 4 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

22) 友だちと離れて、一人で遊ぶ。 2 5 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

23) 友だちのじゃまをする。 2 6 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

24) 友だちに気軽に話しかける。 2 7 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

25) 自分のしてほしいことを、むりやり友だちにさせる。 2 8 ☐ ☒

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

9. 次のそれぞれの質問について、あなたが先生にしかられた時や友だちに仲間はずれにされた時のことを想像して答えてください。あなたの気持ちに一番合うものを、それぞれ1から4の中から1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1) だれかにどうしたらよいかを聞く。 3 0 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

2) 何がその原因かを見つける。 3 1 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

3) ゲームをする。

3 2 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

4) ひとりになる。

3 3 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

5) 大声^{おおこえ}を上げて怒^お鳴^なる。

3 4 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

6) そのことをあまり考^{かんが}えないようにする。

3 5 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

7) 人^{ひと}に問題^{もんだい}の解決^{かいけつ}に協力^{きょうりょく}してくれるように頼^{たの}む。

3 6 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

8) 自分^{じぶん}を変^かえようと努力^{どりょく}する。

3 7 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

9) 友^{とも}だちと遊^{あそ}ぶ。

3 8 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

10) ひとり^なで泣^なく。

3 9 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

11) だれかに言^いいつける。

4 0 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

12) どうしようもないのであきらめる。

4 1 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

13) 問題^{もんだい}を解決^{かいけつ}するために人に^{ひと}助^{たす}けてくれるように頼^{たの}む。 4 2 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

14) どのようなことな^{かんが}のかをよく考^{かんが}える。 4 3 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

15) 何^{なに}か食^たべる。 4 4 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

16) 我慢^{がまん}する。 4 5 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

17) 言^い訳^{わけ}をする。 4 6 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

18) なるようになれ^{かんが}と考^{かんが}える。 4 7 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

19) 自分^{じぶん}の置^おかれた状^{じょう}況^{きょう}を人^{ひと}に聞^きいてもら^もう。 4 8 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

20) 大切^{たいせつ}なことだ^{かんが}と考^{かんが}える。 4 9 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

21) テレビを^み見る。 5 0 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

22) そのこと^にから逃^にげる。 5 1 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

23) 問題^{もんだい}を起こした人の悪口^{わるくち}を言う。 5 2 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

24) たいしたことではない^{かんが}と考える。 5 3 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

25) そのことを変えよう^かと努力^{どりよく}する。 5 4 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

26) 寝^ねる。 5 5 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

27) 解決^{かいけつ}できる時^{とき}がくるのを待つ^ま。 5 6 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

28) 当たり散^あらす。 5 7 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

29) あまり先^{さき}を考えない^{かんが}ようにする。 5 8 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

30) どうすればよい^{けいかく}か計画^たを立てる。 5 9 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

31) 不満^{ふまん}を言う^い。 6 0 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

32) 時間^{じかん}がたつ^{*}のを待つ。 6 1 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少し^{すこ}あてはまる 4. よくあてはまる

33) みんなのいるところで泣く。

6 2 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

34) そのことの中のよいところを見つけようとする。

6 3 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

35) 運が悪いとあきらめる。

6 4 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

36) よいことを学んだと考える。

6 5 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

37) 対策を立てる。

6 6 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

38) 自分の気持ちを人にわかってもらう。

6 7 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

39) なりゆきを見ている。

6 8 ☐

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

40) 自分で自分を励ます。

6 9 ☐ ☒

1. ぜんぜんあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる

【パート2】^{しんたいかつどう}身体活動

《^{ぜんいん}全員におたずねします。》

10. あなたは、^{たいいく}体育の授業や^{いえ}家から^{がっこう}学校までの^{つうがく いがい}通学以外で、この1週間に^{しゅうかん}運動・^{うんどう}スポーツを^{なんにち}何日しましたか。（^{がっこう}学校の^{ぶかつどう}部活動は含める。）

にち
日

7 1

《^{ぜんいん}全員におたずねします。》

11. 質問10の^{うんどう}運動・^{じかん}スポーツをした時間は1回^{かいなんぶん}何分ぐらいですか。

（^{すうじ}数字を書いてください。1時間30分の場合は90分と書いてください。）

1回^{かい}あたり：およそ ^{ぶん}分

7 2

《^{ぜんいん}全員におたずねします。》

12. 質問10の^{うんどう}運動・^{とき}スポーツをした時の「^{きつさ}きつさ」はだいたいどれくらいでしたか。1つだけえらんで、^{すうじ}数字に○をつけてください。

1. ^{らく}かなり楽である
2. ^{らく}楽である
3. ややきつい
4. きつい
5. ^{らく}かなりきつい

7 5

1 ☐ ☐ 3 ☒

《問 1 3～1 6 は、この 1 年間に運動・スポーツをしていた人におたずねします。》

1 3. あなたが、この 1 年間に運動・スポーツをした理由はなんですか（学校の授業は除く）。あてはまる数字すべてに○をつけてください。

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. 楽しいから | 4 ☐ |
| 2. 好きだから | 5 ☐ |
| 3. うまくなりたいから | 6 ☐ |
| 4. 練習をしたいから | 7 ☐ |
| 5. 勝ちたいから | 8 ☐ |
| 6. からだを動かしたいから | 9 ☐ |
| 7. みんなで集まりたいから | 1 0 ☐ |
| 8. 新しい友達と知り合えそうだから | 1 1 ☐ |
| 9. 自分の得意なことをやりたいから | 1 2 ☐ |
| 1 0. ストレス解消（気晴し、リフレッシュ）をしたいから | 1 3 ☐ |
| 1 1. やせたいから | 1 4 ☐ |
| 1 2. 健康のためによいから | 1 5 ☐ |
| 1 3. 自分を認めてもらいたいから | 1 6 ☐ |
| 1 4. 進学・就職にいかせそうだから | 1 7 ☐ |
| 1 5. 他にすることがないから（ひまだから） | 1 8 ☐ |
| 1 6. 友達に誘われたから | 1 9 ☐ |
| 1 7. 親にすすめられたから | 2 0 ☐ |
| 1 8. 先生にすすめられたから | 2 1 ☐ |
| 1 9. その他（具体的に | 2 2 ☐ ☒ |

《この1年間に運動・スポーツをしていた人におたずねします。》

14. あなたは、運動・スポーツをしていて楽しかったですか（学校の授業は除く）。

1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1. 楽しかった
2. どちらかという楽しかった
3. どちらかというつまらなかった
4. つまらなかった（その理由は：

)
2 4 ☐

《この1年間に運動・スポーツをしていた人におたずねします。》

15. あなたは、運動・スポーツをいつまで続けたいですか。1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1. 中学校まで
2. 高校まで
3. 大学まで
4. 大人になっても、続けたい
5. 今すぐ、やめたい（やめたい理由は：
6. わからない

)
2 5 ☐

《この1年間に運動・スポーツをしていた人におたずねします。》

16. あなたは、今も学校の授業以外で運動・スポーツをしていますか（学校の部活動を含める）。1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1. している
2. 前はしていたが、今はしていない → 問17へ

2 6 ☐ ☒

《今、運動・スポーツを^{うんどう}していない人^{ひと}におたずねします。》

17. あなたが、運動・スポーツをしない理由^{りゆう}はなんですか。あてはまる数字^{すうじ}すべてに○をつけてください。

- | | |
|---|---|
| 1. へただから | 28 ☐ |
| 2. きらいだから | 29 ☐ |
| 3. つまらないから | 30 ☐ |
| 4. 疲 ^{つか} れるから | 31 ☐ |
| 5. 面倒 ^{めんどう} だから | 32 ☐ |
| 6. するところがないから | 33 ☐ |
| 7. 運動・スポーツより他 ^{ほか} にしたいことがあるから | 34 ☐ |
| 8. 仲間 ^{なか} がいないから | 35 ☐ |
| 9. お金 ^{かね} がかかるから | 36 ☐ |
| 10. 勉強 ^{べんきょう} や習いごとでいそがしいから | 37 ☐ |
| 11. からだの調子 ^{ちょうし} が悪 ^{わる} くてスポーツができないから | 38 ☐ |
| 12. 自分のやりたいと思う運動・スポーツがないから | 39 ☐ |
| 13. その他 ^た （具体的 ^{くたいてき} に | 40 ☐ ☒ |

《全員^{ぜんいん}におたずねします。》

18. あなたは、自分が運動不足^{うんどうぶそく}だと感じ^{かん}ますか。1つだけえらんで、数字^{すうじ}に○をつけてください。

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. おおいに感 ^{かん} じる | |
| 2. あるていど感 ^{かん} じる | |
| 3. あまり感 ^{かん} じない | |
| 4. まったく感 ^{かん} じない | 42 ☐ |

《全員におたずねします。》

19. あなたの保護者（お父さん、お母さんなど）は、今、運動・スポーツをしていますか。1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1. よく運動・スポーツをしている
2. あまり運動・スポーツをしない
3. 保護者がいないので、この質問は自分にあてはまらない

4 3 ☐

《全員におたずねします。》

20. あなたの兄弟姉妹は、運動・スポーツをよくしていますか。1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1. よく運動・スポーツをしている
2. あまり運動・スポーツをしない
3. 兄弟姉妹がいないので、この質問は自分にあてはまらない

4 4 ☐

《全員におたずねします。》

21. あなたの親しい友達について、あてはまるものを1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

1. 親しい友達はいない
2. よく運動・スポーツをする親しい友達がいる
3. 親しい友達はいるが、あまり運動・スポーツをしない

4 5 ☐

《^{ぜんいん}全員におたずねします。》

2 2. ^{しょうがっこうじだい}小学校時代に^{じっし}実施していた^{うんどう}運動・スポーツ（^{がっこう}学校の^{じゅぎょう}授業はのぞく）について、あ
てはまるものを1つだけえらんで、^{すうじ}数字に○をつけてください。

1. よく^{うんどう}運動・スポーツを^{じっし}実施していた
2. あまり^{うんどう}運動・スポーツをしなかった

4 6 ☐

^{しつもん}質問はこれで終わります。^おありがとうございました。

^{しじ}指示があるまで^{しず}静かに^ま待っていてください。