

動機づけ雰囲気に基づく高校の運動部活動で体罰をする指導者の行動特性：大学生を対象とした回顧的アプローチ

藤田 勉〔鹿児島大学教育学部（保健体育）〕・蛭原 正 貴〔鹿児島大学大学院教育学研究科〕

Personality of sports coach in high school who inflict corporal punishment based on perceived motivational climate: A retrospective approach by university students

FUJITA Tsutomu · EBIHARA Masataka

キーワード：暴力、スポーツ指導、達成目標理論、やる気、意欲

はじめに

本研究の目的は、体罰を行うあるいは行わない高校運動部活動の指導者の行動特性を明らかにするため、大学1年生を対象とした回顧的な調査を行うことである。

文部科学省（2013a, 2013b）は、体罰の実態把握の調査を行い、スポーツ指導者の資質能力向上のための有識者会議を開き、報告書を提出している（文部科学省, 2013c）。また、体育関連の雑誌では特集が生まれ、学会あるいは研究会においてもシンポジウム等が催され、運動部活動における指導の在り方について議論が展開されている。

運動部活動における体罰の問題は従来から指摘され、データも提示されてきた。例えば、阿江（2000）は、体罰の実態把握に加え、指導者の暴力行動を容認する者が40%以上いたこと、暴力体験のある者ほど将来の自分の指導行動に暴力を用いると答えたことを報告した。これは、人間には影響力の強い他者には同調する傾向があること、暴力行動を行った指導者を「指導熱心」や「信頼できる」と評価したこと、さらには、暴力行動の後に選手の気持ちや行動に改善があったことで成功体験を経験したことが背景にあると考えられた。

また、高橋・久米田（2008）は、体罰の必要性や善悪と共に、その理由について自由記述の回答を求めた。その結果、体罰を容認する者は、「時には体罰をせざるをえないことがあるから」や「信頼関係があれば許されるから」といったように、状況によっては体罰を必要とし、善と捉える理由に挙げ、体罰を否定しきれない者がいることを報告した。

しかしながら、本年、前述の有識者会議の報告書（文部科学省, 2013c）では、コーチの暴力行為根絶を根底に捉え、スポーツの健全性を維持・向上させる基盤づくりと、我が国のコーチングをグローバルな動向に対応させることが大切であるとしており、一定の方向性が示された。したがって、今後は体罰のない指導により選手を育成していくことが一層重視されることであろう。

そこで本研究では動機づけの観点から構造化された動機づけ雰囲気（motivational climate）に着目し、体罰を行うあるいは行わない指導者の行動特性を検討したい。体罰を動機づけの観点から検討するのは、指導者の勝利至上主義が体罰の背景として指摘されているからである。体罰の背景に勝たせてやりたいという気持ちがあるとすれば、やる気を奮起させて行動を変容させたいという指導者の意図もあると思われる。阿江（2000）の調査結果からも、暴力後の選手の気持ちとして、「気合が入った」という回答が挙げられている。しかしながら、気合を入れるための指導に至った場合、選手は指導者の行動をどのように捉えるのであろうか。このことを運動部活動における動機づけ雰囲気の観点から検討する。

動機づけ雰囲気とは、生徒が運動部活動の雰囲気をどのように捉えているかということであるが、もう少し詳しく言えば、指導者が成功や失敗をどのように価値付けているかを生徒がどのように捉えているかを概念化したものである。これまでにスポーツ心理学では多くの研究が行われており、動機づけ雰囲気が、生徒の認知的側面、感情的側面、行動的側面に影響を与える重要な要因で

あることが明らかになっている (Duda & Balaguer, 2007)。なお、動機づけ雰囲気の概念的定義や特徴は、藤田 (2013) が解説している。

動機づけ雰囲気には、課題関与的雰囲気と自我関与的雰囲気の2種類がある。課題関与的雰囲気とは、指導者が、生徒同士の協力を称賛するか否か、個人レベルの熟達や努力を高く評価するか否か、生徒に合った役割を与えているか否かを生徒が感じ取っている程度のことである。これまでの先行研究により、課題関与的雰囲気は適応的な動機づけに導く要因であることが明らかになっている。例えば、ポジティブな感情や行動の持続性などに影響すると考えられている。

一方、自我関与的雰囲気とは、指導者が、失敗したことに対して何らかの罰を与えるか否か、能力の高い生徒ばかりに偏った指導をしているか否か、個人の成長よりも他者との比較を重視しているか否かを生徒が感じ取っている程度のことである。これまでの先行研究により、自我関与的雰囲気は不適応的な動機づけに陥る要因であることが明らかになっている。例えば、ネガティブな感情や競技からの離脱などに影響すると考えられている。

なお、研究者によっては、熟達雰囲気 (課題関与的雰囲気) と成績雰囲気 (自我関与的雰囲気) と呼ぶこともあるが、動機づけ雰囲気研究を長年リードしてきたDuda (Duda & Balaguer, 2007) は課題関与と自我関与という呼び方をしていることから、本研究もそれに倣うことにする。

動機づけ雰囲気研究には質問紙法が用いられ、測定尺度は指導者の行動を生徒がどのように感じるかを評価する項目で構成されているため、指導者の行動を生徒の視点から捉えたデータを収集するのに有効である。このような手法により調査を実施する場合、指導者を目の前にして、生徒に調査をすることは極めて困難である。そこで大学に入学して間もない新入生を対象とした調査を行うことが有効であると考えた。回顧的な調査方法になるため、記憶のあいまいさ等、研究方法上の限界は否めないが、社会的望ましさは反映されにくいと考える。

以上のことから、本研究では、大学1年生を対

象とした回顧的な質問紙調査により、体罰を受けた経験と体罰の容認度が、高校時代の運動部活動の動機づけ雰囲気の感じ方にどう影響しているのかを明らかにする。

方法

1) 調査方法と調査時期

3つの大学の1年生177名を対象とした質問紙調査を行った。調査対象となった学生全員は高校時代に運動部活動をしていた。そのうち、大学でも運動部活動をしているのは、85名であった。調査時期は、2013年6月であった。

調査の実施にあたり、3大学の教員が、担当の授業で、あるいは他の教員の協力を得て、学生へ調査票を配布し、回答終了後に回収した。調査票には、大学の授業の成績とは無関係であること、可能な範囲の回答で良いこと、個人のデータが他の人に特性されることはないことを記した。また、口頭にて調査に関する説明をし、調査協力承諾後に回答を行ってもらった。

2) 調査内容

①体罰経験

高校時代に運動部活動で体罰を受けた経験について、「自分が体罰を受けた経験がある」、「他の部員が体罰を受けたのを見た又は聞いたことがある」、「自分も他の部員も体罰を受けた経験はない」のうち、該当するものへの選択を求めた。

②体罰の容認度

体罰の容認度は、高橋・久米田 (2008) の研究で自由記述の回答に挙げられていた内容から、10問作成した。例えば、「時には体罰をせざるを得ないこともあると思う」、「信頼関係があれば体罰は許されると思う」、「体罰によって技能は向上しない (反転項目)」などであった。回答方法は5件法とした。

③動機づけ雰囲気

Newton et al. (2000) のPMCSQ-2の項目とDuda & Balaguer (2007) が記述した概念的な定義や特徴に整合することを念頭におき、日本語版の尺度を作成した。なお、本研究では、指導者の行動特性を動機づけ雰囲気に基づいて尺度化する

ため、質問への回答に対する教示は、「高校時代の運動部顧問の印象について回答して下さい」という内容のものであった。回答方法は5件法とした。

各項目の文言についても、教師の特性が表現されるようにした。例えば、課題関与的雰囲気については、「一生懸命努力する生徒を激励する先生」、「生徒同士が協力し合うことをすごくほめる先生」、「生徒それぞれのレベルに合った役割を与える先生」などである。一方、自我関与的雰囲気については、「失敗すると、不機嫌になる先生」、「えこひいきをする先生」、「能力の高い優秀な生徒だけを重要な人物と考えている先生」などである。

わが国では、十分に検討された動機づけ雰囲気尺度はないため、まずは、前述の手順により、動機づけ雰囲気を想定する項目40問作成し、そこから因子分析により妥当性を検討することにした。

3) 統計解析

体罰経験の有無と大学での運動部活動所属の有無についてのクロス集計を作成した。また、体罰容認度を尋ねた項目及び動機づけ雰囲気を尋ねた項目の探索的因子を行った。そして、体罰経験の有無と体罰容認度の低高を2要因とする分散分析を行った。以上の統計解析には、SPSS21.0を使用した。

結果

1) 基礎集計

①大学での運動部所属状況

対象者177名全員は高校時代に運動部活動に所属していたが、大学で運動部活動している者は、85名であった。全国平均からすれば運動部所属者の割合が高いが、これは対象者に保健体育を専攻する学生が多かったためである。

②体罰経験

体罰経験を尋ねる項目は、「自分が体罰を受けた経験がある」、「他の部員が体罰を受けたのを見た又は聞いたことがある」、「自分も他の部員も体罰を受けた経験はない」とし、それらの中から該当するもの回答してもらった。複数回答可としたため、「自分が体罰を受けた経験がある」と「他の部員が体罰を受けたのを見た又は聞いたことがある」の両方に回答する者もいたが、以降の分析では、体罰を行う指導者の特性を分析するため、「自分が体罰を受けた経験がある」と「他の部員が体罰を受けたのを見た又は聞いたことがある」を「体罰経験有り群」、それ以外を「体罰経験無し群」とした(表1)。

③体罰経験と運動部所属状況のクロス集計

①大学での運動部所属の有無(男女混合)と②体罰経験の有無(男女混合)をクロス集計表にまとめた(表2)。

表1. 体罰経験の有無

| | 男子 | 女子 | 計 |
|------------------------------|-----|----|-----|
| 自分が体罰を受けたことがある。 | 17 | 3 | 20 |
| 他の部員が体罰を受けたのを見たあるいは聞いたことがある。 | 20 | 14 | 34 |
| 自分も他の部員も体罰を受けたことはない。 | 72 | 51 | 123 |
| 計 | 109 | 68 | 177 |

表2. 体罰経験の有無と大学での運動部所属状況

| | 所属 | 未所属 | 計 |
|--------|----|-----|-----|
| 体罰経験有り | 30 | 24 | 54 |
| 体罰経験無し | 55 | 68 | 123 |
| 計 | 85 | 92 | 177 |

2) 因子分析

①体罰容認度

主因子法プロマックス回転による探索的因子分析を行い、初期の固有値が1.0以上であること、各因子を構成する各項目の因子負荷量が0.4以上であることを条件に分析を繰り返した。その結果、6問を1因子構造で構成することが最も解釈しやすかった。このことから、1つの因子として抽出された6項目により、体罰容認度尺度を構成した。なお、6問中2問は反転項目(R)である(表3)。尺度の信頼性の検討とした内的整合性を算出したところ、満足する水準であった($\alpha=0.89$)。

②動機づけ雰囲気

主因子法プロマックス回転による探索的因子分

析を行い、初期の固有値が1.0以上であること、各因子を構成する各項目の因子負荷量が0.4以上であることを条件に分析を繰り返した。その結果、課題関与的雰囲気因子を6問、自我関与的雰囲気因子を6問で構成することが最も解釈しやすかった。両因子間の相関係数は、-0.498であり、Duda & Balaguer (2007) が提示した妥当性の基準(-0.3から-0.5)を満たしていた(表4)。これらのことから、各因子として抽出された各項目により、課題関与的指導尺度と自我関与的指導尺度を構成した。尺度の信頼性の検討とした内的整合性を算出したところ、課題関与的指導尺度($\alpha=0.87$)及び自我関与的指導尺度($\alpha=0.84$)のいずれも満足する水準であった。

表3. 探索的因子分析の結果(体罰容認度)

| | 項目 | 因子負荷量 |
|----------------------------|----------------------------------|--------|
| 体罰容認度 ($\alpha=0.89$) | 常識の範囲内なら体罰はやむを得ないと思う。 | 0.852 |
| | 時には体罰をせざるを得ないこともあると思う。 | 0.813 |
| | 口で言っても聞かない場合は体罰も仕方ないと思う。 | 0.781 |
| | 本当に悪いことをしている場合は最終手段に体罰を用いて良いと思う。 | 0.773 |
| | 信頼関係があれば体罰は許されると思う。 | 0.719 |
| | 体罰ではなく、別の方法があると思う(R)。 | -0.604 |
| | 体罰ではなく、言葉や自分の行動で示すべきである(R)。 | -0.597 |

表4. 因子分析の結果(動機づけ雰囲気)

| | 項目 | 第1因子 | 第2因子 |
|----------------------------------|------------------------------|--------------|--------------|
| 課題関与的 指導 ($\alpha=0.87$) | 一生懸命努力する生徒を激励する先生 | 0.793 | 0.004 |
| | 生徒それぞれがお互いの能力を高め合うための協力を促す先生 | 0.742 | -0.060 |
| | 生徒それぞれのレベルに合った助言を与える先生 | 0.732 | -0.010 |
| | 生徒が最善を尽くすことを高く評価する先生 | 0.728 | -0.093 |
| | 生徒同士が協力し合うことをすごくほめる先生 | 0.705 | 0.031 |
| | 生徒それぞれのレベルに合った役割を与える先生 | 0.684 | 0.094 |
| 自我関与的 指導 ($\alpha=0.84$) | 失敗すると、不機嫌になる先生 | 0.188 | 0.861 |
| | えこひいきをする先生 | -0.077 | 0.727 |
| | 能力の高い優秀な生徒だけを重要な人物と考えている先生 | -0.075 | 0.684 |
| | 個人の上達よりも他人より優れることを重視する先生 | -0.052 | 0.651 |
| | 失敗すると、すぐに怒鳴る先生 | -0.011 | 0.610 |
| | 他の生徒よりも早く上達することを重視する先生 | -0.030 | 0.553 |
| | 第1因子 | — | |
| | 第2因子 | -0.498 | — |

3) 動機づけ雰囲気尺度得点の比較

①課題関与的指導

体罰経験（有り群，無し群）と体罰容認度（低群，高群）を2要因とする分散分析を行った。その結果，いずれの要因にも有意な主効果は見られなかったが，5%水準で有意な交互作用が見られた（表5，6）。このことから，単純主効果の検定を行った結果，体罰経験の有り無しについて，経験有り群では体罰容認度の高低で有意な差は見られなかったが，経験無し群では容認度低群は容認度高群よりも尺度得点の平均値が有意に高かった。また，体罰容認度の低高について，容認度高群では体罰経験の有り無しで有意な差は見られなかったが，容認度低群では経験無し群は経験有り群よりも尺度得点の平均値が有意に高かった（図1）。

②自我関与的指導

体罰経験（有り群，無し群）と体罰容認度（低群，高群）を2要因とする分散分析を行った。その結果，体罰経験の有りなしのみに1%水準で有意な主効果が見られ（表7，8），経験有り群は経験無し群よりも尺度得点の平均値が有意に高かった（図2）。

③結果のまとめ

課題関与的指導では，体罰経験が無くて体罰容認度が低い者（群）は，その他の者（群）よりも，高校時代の指導者を課題関与的であると評価しているようである。一方，自我関与的指導では，体罰経験が有る者（群）は無い者（群）よりも，高校時代の指導者を自我関与的であると評価しているようである。

表5. 各群における各尺度得点の平均値（標準偏差）

| | 体罰経験有り (N=54) | | 体罰経験無し (N=123) | |
|---------|---------------|-------------|----------------|-------------|
| | 体罰容認度 低 | 体罰容認度 高 | 体罰容認度 低 | 体罰容認度 高 |
| 課題関与的指導 | 3.73 (0.87) | 3.97 (0.62) | 4.21 (0.74) | 3.85 (0.88) |
| 自我関与的指導 | 2.50 (1.09) | 2.67 (0.86) | 1.98 (0.81) | 2.20 (0.78) |

表6. 分散分析表（課題関与的指導）

| 変動因 | 平方和 | 自由度 | 平均平方 | F | p |
|------------|---------|-----|-------|-------|----------|
| 体罰容認度 | 0.119 | 1 | 0.119 | 0.188 | n. s. |
| 体罰経験 | 1.301 | 1 | 1.301 | 2.053 | n. s. |
| 体罰容認度×体罰経験 | 3.310 | 1 | 3.310 | 5.224 | p < 0.05 |
| 誤差 | 109.623 | 173 | 0.634 | | |
| 全体 | 115.604 | 176 | | | |

表7. 分散分析表（自我関与的指導）

| 変動因 | 平方和 | 自由度 | 平均平方 | F | p |
|------------|---------|-----|-------|--------|----------|
| 体罰容認度 | 1.372 | 1 | 1.372 | 1.869 | n. s. |
| 体罰経験 | 9.155 | 1 | 9.155 | 12.473 | p < 0.01 |
| 体罰容認度×体罰経験 | 0.023 | 1 | 0.023 | 0.031 | n. s. |
| 誤差 | 126.978 | 173 | 0.734 | | |
| 全体 | 138.038 | 176 | | | |

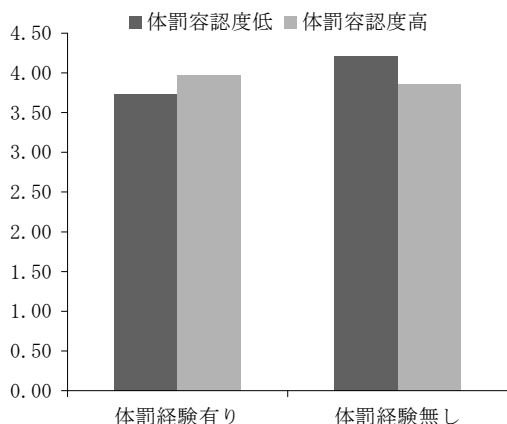


図1. 課題関与的指導

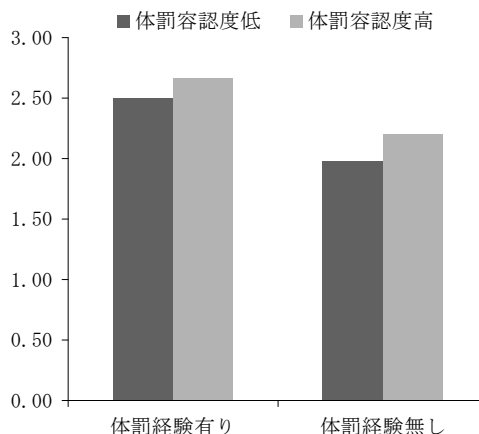


図2. 自我関与的指導

考察

課題関与的指導尺度の分析結果からは、体罰経験が無く、体罰容認度が低い者は、その他の者よりも、高校時代の指導者を課題関与的であると評価したことが明らかになった。しかしながら、体罰容認度が高い者は体罰経験が無くても、体罰経験が有る者と同レベルの評価であった。体罰容認度がどの時期に形成されるかは不明であるが、指導者の影響があるという先行研究の結果(阿江, 2000)からすると、課題関与的指導は体罰に対する価値などの形成にも関係するかもしれない。すなわち、課題関与的指導を受けることができたか否かは、スポーツにおける動機づけの量的側面(例えば、練習に対する意欲など)のみならず、質的側面(例えば、人格形成のようなもの)にも影響する可能性があることを示唆している。

一方、自我関与的指導尺度の分析結果からは、体罰経験が有る者は無い者よりも、高校時代に受けていた指導を自我関与的であると評価したことが明らかになった。これは、体罰を経験した者にとって、高校時代の指導者は、失敗すれば罰を与え、能力の高い生徒のみを大切に扱い、生徒間の競争をあおる人物であったということである。良い成績を取ることや試合に勝つことは、生徒も望んでいるに違いない。しかしながら、自我関与的指導により生徒の動機づけを高めようとする場合には、言葉遣いや接し方のみならず、体罰も伴ってくる危険性があることを示唆している。

文献

- 阿江美恵子 (2000) 運動部指導者の暴力的行動の影響: 社会的影響過程の視点から. 体育学研究, 45: 89-103.
- 藤田勉 (2013) スポーツにおける動機づけ雰囲気. スポーツ心理学研究, 40: 185-192.
- Duda, J. L., and Balaguer, I. (2007) Coach-created motivational climate. In: Jowett, S. and Lavalee, D. (Eds.), *Social Psychology of Sport. Human Kinetics: Champaign*, pp. 117-130.
- 文部科学省 (2013a) 体罰の実態把握について (第1次報告).
- 文部科学省 (2013b) 体罰の実態把握について (第2次報告).
- 文部科学省 (2013c) スポーツ指導者の資質能力向上のための有識者会議 (タスクフォース) 報告書.
- Newton, M., Duda, J.L., and Yin, Z. (2000) Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18: 275-290.
- 高橋豪仁・久米田恵 (2008) 学校運動部活動における体罰に関する調査研究. 教育実践総合センター研究紀要, 17: 161-170.